



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

LehrerInnenkompetenz(en) –
eine Frage der SchülerInnenperspektive?
Ein Plädoyer für eine multiperspektivische
Untersuchung der die Kompetenz von Lehrkräften
konstituierenden Elemente am Beispiel von
narrativen Interviews mit oberösterreichischen
SchülerInnen der Sekundarstufe II.

Verfasser

Thomas Manfred Staudinger

angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Ilse Schrittemser

"Da es nun aber einmal Pflicht sei, die Schule zu besuchen, müsse man seine Kinder hinschicken, auch wenn man wisse, man schicke sie ins Verderben. Die Lehrer sind die Zugrunderichter, sagte mein Großvater. Sie lehren nur, wie der Mensch niedrig und gemein wird, ein verabscheuungswürdiges Scheusal. Er liebe es, wenn sein Enkel, anstatt in die Schule zu gehen, auf dem Bahnhof sich eine Bahnsteigkarte löse und mit dieser Bahnsteigkarte nach Rosenheim oder München oder Freilassing fahre. *Das ist ihm förderlich, nicht die Schule*, sagte er, *und wie gemein viele Lehrer sind! Was ihnen zuhause von ihren Frauen unterdrückt wird, lassen sie in der Schule an den Kindern aus. Ich habe die Lehrer immer verabscheut, mit Recht, mir ist noch kein Lehrer begegnet, der sich nicht in der kürzesten Zeit als gemeiner und niedriger Charakter erwiesen hätte.* Polizisten und Lehrer verbreiten einen üblen Geruch auf der Erdoberfläche. *Aber wir können sie nicht abschaffen.* Lehrer seien nichts anderes als Verzieher, Verstörer, Vernichter. Wir schicken unsere Kinder in die Schule, damit sie so widerwärtig werden wie die Erwachsenen, denen wir tagtäglich auf der Straße begegnen. Dem Abschaum."

(BERNHARD 2005¹⁹ [1985], S. 52f; Hervorh. im Orig.; T.S.)

Danksagung

Es war nicht immer leicht.

Wer und was es mir aber leichter machte, waren Menschen, die mich unterstützt haben und immer an mich glaubten. Daher möchte ich diese Arbeit zum Anlass nehmen, um mich bei all jenen zu bedanken, die mich bei dieser Arbeit sowie während der Zeit meines Studiums unterstützt haben.

Ich danke meinen Eltern, Helga und Manfred Staudinger, sowie meinen Großeltern, Helga und Wilhelm Umlauf, die mich stets finanziell unterstützt haben und auf deren moralischen Rückhalt ich mich jederzeit verlassen konnte. Ohne diese große Hilfe wäre mein Studium nicht möglich gewesen. Großer Dank gebührt auch meinen beiden Schwestern Melanie und Mag.^a Sabrina Staudinger für die liebevolle Unterstützung und den Zuspruch während der Anfertigung dieser Arbeit.

Ich bedanke mich ebenfalls bei Frau Univ.-Prof. Mag.^a Dr.ⁱⁿ Ilse Schrittmesser, die mich mit Ihren zahlreichen Tipps und wertvollen Anregungen geduldig unterstützt hat.

Mein Dank gilt außerdem auch den InterviewpartnerInnen – ohne ihre Bereitschaft meinen Fragen Rede und Antwort zu stehen, wäre diese Arbeit nicht existent.

Ein abschließendes Wort des Dankes möchte ich an meine Freundinnen und Freunde richten - sie bauten mich stets auf und sorgten für die erforderliche Abwechslung. In diesem Zusammenhang möchte ich mich insbesondere bei Frau Yaowarat Promsing bedanken. In den oft schwierigen Phasen der Erstellung dieser Arbeit hat sie mich mit ihren thailändischen Kochkünsten verwöhnt und überrascht. Ebenso ein herzliches Dankeschön an Mag. Christian Wegscheider, Mag. Siegfried Kröpfel und Kemal Han. Diese Herren sorgten für amüsante Abwechslungen während der an Amüsements mitunter kargen Zeit.

Kurzfassung

Als in den 1970er Jahren der *Kompetenzbegriff* Eingang in die deutschsprachige erziehungswissenschaftliche Diskussion gefunden hat, war vermutlich noch nicht vorauszusehen, dass genau dieser einmal mit den Grundbegriffen der Pädagogik (Erziehung, Bildung, Sozialisation, etc.) ernsthaft konkurrieren würde. Spätestens seit der Durchführung international vergleichender Schulleistungsstudien erhielt der Kompetenzbegriff Hochkonjunktur, womit dieser für die einen zu einem *Modewort* und für die anderen zu einem *inhaltsleeren Reizwort* geworden war. Demzufolge erschlägt den dieser Thematik geneigten Leser eine Fülle an Fachliteratur zur kontroversen Kompetenzdiskussion rund um SchülerInnen- und LehrerInnenkompetenz(en).

Welchen Stellenwert hat/haben aber das LehrerInnenhandeln und die dazu erforderliche(n) LehrerInnenkompetenz(en) für den schulischen Bildungserfolg (oder: Kompetenzerwerb) von SchülerInnen und welche Kompetenzdimensionen könnten oder sollten von den LehrerInnen unter Berücksichtigung der qualitativen SchülerInnenperspektive und dem spezifischen Forschungsdesign dieser Arbeit nach Möglichkeit in der LehrerInnenbildung erreicht werden?

Die hier vorliegende Arbeit geht diesen Fragen nach und referiert im Hinblick auf die erste Teilfrage (widersprüchliche) Ergebnisse internationaler empirischer Einzelstudien, Querschnittstudien, Längsschnittstudien und Meta-Analysen. Dabei wird erörtert, inwiefern das LehrerInnenhandeln und die dazu erforderlichen LehrerInnenkompetenz(en) »eine« Determinante für den differentiellen Bildungserfolg von SchülerInnen darstellen und ob bzw. inwieweit weitere Faktoren, die jeweils auf unterschiedlichen Analyseebenen (insb. auf Schulsystemebene und LehrerInnenebene) angesiedelt werden, dazu treten und (mit-)verantwortlich sind/sein können.

Im Hinblick auf die zweite und weitaus komplexere Teilfrage werden zunächst die mit der LehrerInnen-Kompetenz-Forschung konkurrierenden Forschungsrichtungen, die jeweils denselben Forschungsgegenstand aufweisen – nämlich die Forschung zur guten Lehrperson –, ansatzweise dargestellt, um anschließend dem *Epizentrum* der LehrerInnen-Kompetenz-Forschung auf den Grund zu gehen, indem eine Untersuchung des *Konstruktionshintergrunds von LehrerInnen-Kompetenz-Modellen* erfolgt. Hier wird insb. jener Frage nachgegangen, wie die LehrerInnenkompetenz in der Forschung modelliert wird, welche empirisch-forschungs-methodologischen *Möglichkeiten der*

Kompetenzerfassung überwiegend Verwendung finden und wer eigentlich bestimmt, wer kompetent ist.

Der kompetenzbegriffstheoretische Teil erkundet dann das sprach- sowie human- und sozialwissenschaftliche Konstrukt Kompetenz aus einer bildungswissenschaftlichen Perspektive. Zum einen soll hier der Kompetenzbegriff von einer Reihe verwandter und teilweise synonym verwendeter Begriffe (*Qualifikation, Performanz und Standards*) abgegrenzt werden und zum anderen wird der Versuch unternommen einige Schneisen in das unübersichtliche Dickicht der Kompetenz-Forschung insofern zu schlagen, als eine *Analyse sprachlicher Ambiguitäten* der Kompetenzdiskussion und die daran anschließende tabellarische Darstellung von *LehrerInnen-Kompetenz-Definitionen* den sehr *heterogen* verwendeten LehrerInnen-Kompetenzbegriff bzw. das breite Spektrum der in der Literatur verwendeten Kompetenzverständnisse verdeutlichen sollen.

Die vorliegende empirische, qualitative Vorstudie setzt an den zuvor referierten Punkten an. Sie untersucht die (qualitative) SchülerInnenperspektive im Hinblick auf die LehrerInnenperformanz, um zu einer Schließung der *Forschungslücke* (Mangel an *offenen Erhebungsmethoden*, sowie die Einbeziehung der vernachlässigten *SchülerInnenperspektive*) beizutragen. Grundlage für die Untersuchung ist ein zu diesem Zweck entworfenes Modell, das das Kompetenzverständnis und die eingesetzte Analysemethode ins Zentrum dieser Arbeit rückt. In der hier konzipierten Studie werden dann mittels *narrativer Interviews* die Sichtweisen der befragten SchülerInnen (das sind vier oberösterreichische SchulsprecherInnen unterschiedlicher Schultypen der Sekundarstufe II) auf die von ihnen retrospektiv im Alltagsunterricht beobachtete, erlebte und beurteilte LehrerInnenperformanz erfasst. Auf dieser Grundlage wird dann versucht die zugrundeliegende LehrerInnenkompetenz *themenanalytisch* zu charakterisieren (»subjektive Theorie der Kompetenz«).

Dieser Arbeit wird auch eine *CD-ROM* beigelegt. Auf ihr werden die vier transkribierten Interviews, die ausgewerteten Daten bzw. die in diesem Zusammenhang erstellten Grafiken und Tabellen, sowie alle verwendeten Online-Quellen und schließlich diese Arbeit selbst im Dateiformat PDF zur Verfügung gestellt.

Abstract

When the term *competence* was first discussed in the German speaking pedagogical science debate in the 1970s, its contemporary dominance among the basic ideas of education was probably unpredicted. Ever since the implementation of international student assessment studies the term competence was used by some as a *buzzword* and by others as a *meaningless shibboleth*. Consequently, there is ample and controversial literature on the subject of teachers' and pupils' competences likewise. Main questions that arise are (1) to what extent and thus what significance the teaching performance as well as their underlying teachers' competence have on the educational success (or: competence acquisition) of their students and (2) what the students' perspectives on teacher competences are. These foci will be taken under consideration and dealt with in this thesis.

This piece of work will also highlight these queries by mentioning often contradictory outcomes from several international individual studies, cross-sectional studies, longitudinal studies and meta-analyses. This way it will be outlined to what extent the student's educational success is influenced by the actual teaching performance as well as their underlying teachers' competence. It will be further discussed that the actual teaching performance operates as *one* factor of influence for differential educational success. The debate continues by looking whether or how far further factors of various levels of analyses can be hold responsible. After having briefly described competing research fields with the same interests (*the good teacher*), this thesis tries to dismantle the *epicentre* of the teacher-competence-research by analysing *construction characteristics of teacher-competence-models*. The questions of how teacher competence is modelled, which *empirical research methods* are used and who determines who is actually competent are looked at in particular.

The theoretical section of this thesis looks at the various perspectives on the term competence in linguistics as well as human and social sciences. Not only to distinct between synonymously used terms (*qualification, performance and standards*) but also to try to underline *linguistic ambiguities* within the discussion of competence and hereby draw attention to the *heterogeneously used term* in the context of *teacher competence*.

The empirical preliminary qualitative study investigates *students' perspectives* of four students (attending four different Austrian secondary school types) with regard to teaching performance. This study aimed at closing current *gaps in research of teacher competence*: (1) the *lack of open survey methods* and (2) the *lack of taking students' perspectives into account*.

Foundation to this empirical preliminary qualitative study is a, for this purpose developed model, which highlights the understanding and the analysing method of the concept of competence. Through *narrative interviews*, this study tries to engage with the students' retrospective observations during regular classes and their resulting evaluated teaching performance criteria, which then serve as the basis of the *thematic analyses* of teaching competences.

Attached you will find a CD-ROM, on which all transcripts, the evaluated data combined with graphs and tables, all used online material as well as this thesis in PDF format is provided.

Inhaltsverzeichnis

Kurzfassung	I
Abstract	III
Inhaltsverzeichnis	V
Abbildungsverzeichnis	VIII
Tabellenverzeichnis	IX
Abkürzungsverzeichnis und Glossar	X
1 EINFÜHRUNG IN DIE THEMATIK	1
1.1 Aufbau und Sprache	1
1.2 Schulsystemisch kontextualisierende Einführung zur Thematik dieser Arbeit. Zur Rolle der LehrerInnenkompetenz(en) als »eine« Determinante für den Bildungserfolg – einige Überlegungen.	5
1.2.1 Wie konstruiert PISA den <i>Bildungserfolg</i> bzw. wie stellt PISA die soziale Abhängigkeit des Kompetenzerwerbs empirisch fest?	7
1.2.2 <i>Soziale Disparitäten</i> – Einige Überlegungen zur (historischen) Bildungsdiskussion über Bildungsbenachteiligung und Bildungsungerechtigkeit.....	10
1.2.3 Politischer <i>Reformdruck</i> auf Österreichs Schulsystem und mögliche bildungspolitische Antworten.....	15
1.2.4 Reformen der LehrerInnenbildung – Motor oder Begleiterscheinung der Systementwicklung? <i>Perspektivenverschiebung</i> von Bildungsforschung und Bildungspolitik hin zum Lehrerberuf!	20
1.2.5 <i>Determinanten</i> für den differentiellen Bildungserfolg von SchülerInnen – sechs unterschiedliche Betrachtungsebenen.....	24
1.2.6 <i>Qualitätsdiskussion auf Schulsystemebene</i> : Systemumbau vs. Systemeffizienzsteigerung	26
1.2.7 <i>Qualitätsdiskussion auf LehrerInnenebene</i> : Kommt es auf die Lehrkräfte bzw. auf das LehrerInnenhandeln und der/den dazu erforderlichen Kompetenz(en) an?	32
1.2.8 <i>Ursache-Wirkungs-Kette</i> von Bildungserfolg im Zusammenhang mit dem LehrerInnenhandeln und der/den dazu erforderlichen LehrerInnenkompetenz(en) – empirisch tragbar?	38
1.2.9 LehrerInnenkompetenz(en) in einem <i>komplex vernetzten Wirkungsgefüge</i> an Determinanten für den Bildungserfolg – Einige Modelle zur Veranschaulichung.....	40
1.2.10 Zwischenfazit	47
1.3 Wissenschaftliche Einordnung der LehrerInnen-Kompetenz-Forschung anhand konkurrierender Forschungsrichtungen zur »guten Lehrperson«. Zu den empirisch-	

	forschungsmethodologischen Möglichkeiten der <i>Kompetenzerfassung</i> der »guten Lehrperson« – ein Abriss des aktuellen Forschungsstandes.	48
1.3.1	Kapitelüberblick	48
1.3.2	Konkurrierende Forschungsrichtungen zur Bestimmung der »guten Lehrperson« – eine <i>Paradigmen-Proliferation</i> ?.....	49
1.3.3	Paradigmen-Proliferation. Zu den <i>Verbindungslinien</i> zw. den konkurrierenden Forschungsrichtungen.....	61
1.3.4	Einige Überlegungen zum Stellenwert der LehrerInnen-Kompetenz-Forschung in exemplarischen Handbüchern der Bildungsforschung zum Lehrerberuf.....	66
1.3.5	Einige Überlegungen zum »Epizentrum« der LehrerInnenkompetenz-Forschung: Welchen <i>Konstruktionshintergrund</i> haben die Kompetenzmodelle?	69
1.3.6	Einige Überlegungen zu den empirisch-forschungsmethodologischen <i>Möglichkeiten der Kompetenzerfassung</i> von »guten Lehrpersonen«	75
1.3.7	Wer bestimmt eigentlich, wer kompetent ist? – Einige Überlegungen zur <i>Relevanz der SchülerInnenperspektive</i>	80
1.3.8	Einige Überlegungen zu den empirisch-forschungsmethodologischen <i>Möglichkeiten der Erforschung der lehrerInnenbezogenen SchülerInnenperspektive</i> ..	86
1.4	Forschungsfrage und -lücke sowie wissenschaftstheoretische Einordnung der Fragestellung	89
1.5	Forschungsziel und Pädagogische Relevanz	93
2	KOMPETENZBEGRIFFSTHEORETISCHER TEIL	99
2.1	»Professionelle Inkompetenz« von Lehrkräften.....	99
2.2	Begriffsgeschichtliche und alltagssprachliche Annäherung an den <i>allgemeinen</i> Kompetenzbegriff . Zu den Wurzeln der Kompetenzforschung	103
2.3	Zweite Annäherung durch den Versuch einer <i>Abgrenzung</i> der Begriffe Kompetenz, Qualifikation, Performanz und Standards	106
2.3.1	Qualifikation	106
2.3.2	Performanz	108
2.3.3	Standards.....	109
2.4	Dritte kompetenzbegriffliche Annäherung durch den Versuch einer semantischen <i>Analyse sprachlicher Ambiguitäten</i>	115
2.5	Der Versuch einer ersten Präzisierung des <i>spezifischen</i> Kompetenzbegriffes: LehrerInnenkompetenz	119
2.6	Zwischenfazit	123
3	EMPIRISCHER TEIL	126
3.1	Kernkriterien qualitativer Sozialforschung	126

3.2	Fragestellung, Forschungsziel und Methodenwahl	129
3.3	<i>Methodische Entscheidungen und konzeptionelle Probleme</i> hinsichtlich des Auswertungsverfahrens.....	132
3.4	<i>Kompetenzverständnis</i> dieser Arbeit und <i>Kompetenzmodellierungsstrategie</i>	136
3.5	Das »narrative Interview« sensu Fritz Schütze als <i>Datenerhebungsinstrument</i> und eine mögliche methodische Einschränkung: <i>narrative Kompetenz</i>	140
3.6	Die »thematic analysis« nach Virginia Braun und Victoria Clarke als <i>Datenauswertungsverfahren</i>	143
3.7	<i>Dokumentation</i> des Forschungsprozesses, <i>Komplikationen</i> und weitere methodische <i>Einschränkungen</i>	146
3.8	Darstellung der Ergebnisse – <i>Forschungsbericht</i>	156
3.8.1	Fachkompetenz.....	156
3.8.2	Verständnis fördern und Kritik anregen.....	158
3.8.3	Unterrichtsführung.....	166
3.8.4	Interesse für den Unterrichtsstoff gewinnen	173
3.8.5	Diagnosekompetenz.....	178
3.8.6	Soziale Kompetenz	181
3.9	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	185
4	SCHLUSSBETRACHTUNG, DESIDERATA & AUSBLICK	188
	Literaturverzeichnis	200
	Anlage A: Inhaltsverzeichnis der dieser Diplomarbeit beigelegten CD-ROM	219
	Anlage B: Einwilligungserklärung der InterviewpartnerInnen.....	220
	Anlage C: Einfaches Transkriptionsregelsystem nach DRESING und PEHL (2011³).....	221
	Anlage D: Beispieltranskript (Interview mit S4)	224
	Curriculum Vitae	243
	Eidesstattliche Erklärung.....	245

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Modell für die Entstehung und Reproduktion von sozialer Ungleichheit der Bildungschancen nach Raymond Boudon (Quelle: BECKER 2010 ⁴ , S. 168).....	13
Abb. 2:	Ursache-Wirkungs-Kette von »Bildungserfolg« im Zusammenhang mit dem LehrerInnenhandeln und der/den dazu erforderlichen LehrerInnenkompetenz(en) (Quelle: eigene Darstellung).....	39
Abb. 3:	Modell der Kontextbedingungen von Schulleistungen nach BAUMERT et al. (2001) (Quelle: BAUMERT et al. 2001, S. 8).....	42
Abb. 4:	Determinanten für den Bildungserfolg: eine variablen- und mehrerebenenorientierte Betrachtungsweise der multiplen Determiniertheit des Bildungserfolgs von SchülerInnen – ein unvollendeter Ordnungsversuch des komplex vernetzten Wirkungsgefüges (Quelle: eigene Darstellung)	44
Abb. 5:	Das Angebots-Nutzungs-Modell der Unterrichtswirksamkeit nach Andreas HELMKE (Quelle: HELMKE 2007, S. 2).....	46
Abb. 6:	Konkurrierende Forschungsrichtungen zur Bestimmung der »guten Lehrperson« – eine <i>Paradigmen-Proliferation</i> . Nähere Erläuterungen im Text passim. (Quelle: eigene Darstellung)	52
Abb. 7:	Taxonomie zur Strukturierung des Konstruktionshintergrundes von Kompetenzmodellen – ein heuristischer, idealtypischer, dichotomisierender Systematisierungsversuch. Zwei Modellierungsansätze und -strategien zur Bestimmung der LehrerInnenkompetenz (Quelle: eigene Darstellung).....	75
Abb. 8:	Empirisch-forschungsmethodologische Ansätze zur Generierung der LehrerInnenkompetenz nach Katharina MAAG MERKI und Silke WERNER (2011, S. 579-584) (Quelle: eigene Darstellung).....	77
Abb. 9:	Der Zshg. von Kompetenzverständnis und -modellierungsstrategie dieser Arbeit – ein Kompetenzableitungsmodell auf Basis eines qualitativen Fremdbeurteilungsverfahrens (Quelle: eigene Darstellung).....	139
Abb. 10:	Thematic Map – Fachkompetenz.....	156
Abb. 11:	Thematic Map – Verständnis fördern und Kritik anregen.....	158
Abb. 12:	Thematic Map – Unterrichtsführung	166
Abb. 13:	Thematic Map – Interesse für den Unterrichtsstoff gewinnen	173
Abb. 14:	Thematic Map – Diagnosekompetenz.....	178
Abb. 15:	Thematic Map – Soziale Kompetenz	181
Abb. 16:	Sechs Kompetenzdimensionen aus SchülerInnensicht	185

Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	Forschungsarbeiten zur Erfassung und Diagnose von Kompetenz mittels Interview nach Andreas FREY (2006) (Quelle: eigene Darstellung).....	79
Tab. 2:	Auf Interviews basierende Untersuchungen zur lehrerInnenbezogenen SchülerInnenperspektive im deutschsprachigen Raum nach Hans-Peter HOLL (2007, S. 40-44) (Quelle: eigene Darstellung)	88
Tab. 3:	Charakterisierung und Unterscheidung der Begriffe Kompetenz und Qualifikation nach Rolf Arnold (Quelle: ERPENBECK 2003, S. 5).....	106
Tab. 4:	Psychologisch fundierte Kompetenzkonstrukte in bildungswissenschaftlichen Kontexten nach Niclas SCHAPER (2009 S. 171-172) (Quelle: eigene Darstellung).....	123
Tab. 5:	Ablauf der thematischen Analyse nach Virginia BRAUN und Victoria CLARKE (Quelle: BRAUN & CLARKE 2006, S. 87).....	144
Tab. 6:	Profil der ausgewählten InterviewpartnerInnen.....	148

Abkürzungsverzeichnis und Glossar

Institutionen

BAKIP	B ildungs a nstalt für K indergarten p ädagogik – Diese Einrichtung ist als Anstalt der Kindergarten- Hort- und FrüherziehungspädagogInnen Teil des berufsbildenden Schulwesens bzw. Lehrer- und Erzieherbildenden Schulwesens in Österreich.
BIFIE	B undes i nstitut für B ildungsforschung, I nnovation & E ntwicklung des österreichischen Schulwesens (seit 2008)
BMUKK	B undes m inisterium für U nterricht, K unst und K ultur
HAK	H andels a kademie – Das ist eine berufsbildende höhere Schule (BHS) in Österreich, deren Schwerpunkt eine kaufmännische und betriebswirtschaftliche Ausbildung der SchülerInnen ist.
HTL	H öhere T echnische L ehranstalt – Das ist in Österreich eine berufsbildende höhere Schule mit Schwerpunkt auf technischen, gewerblichen und kunstgewerblichen Fächern.
IEA	I nternational A ssociation for the E valuation of E ducational A chievement (seit 1958) – Unabhängiges internationales Konsortium von nationalen Forschungsinstitutionen und staatlichen Forschungsagenturen zur Messung von SchülerInnenleistungen
KMK	K ultus m inister k onferenz (seit 1948) – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
OECD	O rganisation for E conomic C o-operation and D evelopment (seit 1960) – Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung; zurzeit 34 Mitgliedsstaaten weltweit
ÖVP	Ö sterreichische V olkspartei (seit 1945)
NMS	N eu e M ittelschule – Das ist ein Schultyp der mittleren Bildung im österreichischen Bildungssystem.
PH, PHs	P ädagogische H ochschule, P ädagogische Hochschulen
SPÖ	S ozialdemokratische P artei Ö sterreichs (seit 1888)

Studien

COACTIV	C ognitive A ctivation in the Classroom: The Orchestration of Learning Opportunities for the Enhancement of Insightful Learning in Mathematics – Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz
---------	--

IGLU	I nternationale G rundschul- L ese- U ntersuchung (seit 2001); deutsches Äquivalent zu PIRLS
PIRLS	P rogress in I nternational R eadng L iteracy S tudy (seit 2001) – Weiterentwicklung der Internationalen Lesestudie der IEA (IRLS) zur Erfassung der Lese- und Schreibfähigkeiten von Grundschulern
PISA	P rogramme for I nternational S tudent A ssessment (seit 2000) – Von der OECD initiierte, in den Mitgliedsstaaten und weiteren Ländern erstmals 2000 durchgeführte Studie zum Vergleich der Basiskompetenzen 15-jähriger SchülerInnen
SCHOLASTIK	S chulorganisierte L ernangebote und S ozialisation von T alenten, I nteressen und K ompetenzen – Vom Max-Planck-Institut für Psychologische Forschung in München durchgeführte Untersuchung zur Entwicklung während der Grundschulzeit: Mathematik- und Deutschleistungen und motivationale Schülermerkmale
TALIS	T eaching and L earning I nternational S urvey (seit 2008) – Die TALIS-Studie der OECD erhebt mittels Fragebögen die Arbeitsbedingungen und das Lernumfeld von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen der Sekundarstufe I (in Österreich sind dies Hauptschulen und AHS-Unterstufen) im internationalen Vergleich
TIMSS	T hird I nternational M athematics and S cience S tudy (seit 1995) – Internationaler Leistungsvergleich der IEA von Grund- und Sekundarschülern (I und II) in Mathematik und Naturwissenschaften, 1995, als TIMSS-Repeat 1999 wiederholt; seit TIMSS 2003 steht das Akronym für T rends in I nternational M athematics and S cience S tudy

Weitere Abkürzungen

a.a.O.	am angegebenen Ort
Abb.	Abbildung
Bd., Bde.	Band, Bände
ca.	circa
d. h.	das heißt
ebd.	ebenda
etc.	et cetera; das ist lateinisch und bedeutet wörtlich übersetzt: "und im übrigen"; steht hauptsächlich für: "und so weiter"
et al.	et alii (Maskulinum), et aliae (Femininum) oder et alia (Neutrum); das ist lateinisch und bedeutet wörtlich übersetzt: "und andere"
f.	folgende Seite

H.	Heft
Hrsg.	Herausgeber
i. e.	id est, das ist lateinisch und bedeutet wörtlich übersetzt: "das ist"; steht hauptsächlich für: "das heißt"
insb.	insbesondere
insg.	insgesamt
Jg.	Jahrgang
Nr.	Nummer
PDF	P ortable D ocument F ormat (deutsch: (trans)portables Dokumentenformat) – ein plattformunabhängiges Dateiformat für Dokumente, das vom Unternehmen Adobe Systems entwickelt und 1993 veröffentlicht wurde
S.	Seite(n)
s.o.	siehe oben
sic!	Das ist lateinisch und bedeutet wörtlich übersetzt: "so", "wirklich so!"; wird in wissenschaftlichen Arbeiten verwendet, um darauf hinzuweisen, dass die unmittelbar vorangehende Stelle eines Zitats korrekt zitiert wurde
sog.	so genannt
Tab.	Tabelle
u. a.	unter anderem/anderen
URL	U niform R esource L ocator – ein Bezeichnungsstandard für Netzwerkressourcen
usw.	und so weiter
vs.	versus; das ist lateinisch und bedeutet wörtlich übersetzt: "gegen"; steht hauptsächlich für: "im Vergleich zu", "gegenübergestellt"
vgl.	vergleiche
z. Bsp.	zum Beispiel

1 EINFÜHRUNG IN DIE THEMATIK

1.1 Aufbau und Sprache

In der vorliegenden Arbeit wird im Hinblick auf das Thema dieser Arbeit »LehrerInnenkompetenz(en): eine Frage der SchülerInnenperspektive? Ein Plädoyer für eine multiperspektivische Untersuchung der die Kompetenz von Lehrkräften konstituierenden Elemente am Beispiel von narrativen Interviews mit oberösterreichischen SchülerInnen der Sekundarstufe II« ein *Zehnschritt* vollzogen: erstens die Thematisierung der Rolle der LehrerInnenkompetenz(en)¹ als »eine« Determinante für den schulischen Bildungserfolg von SchülerInnen, zweitens die Darstellung der konkurrierenden Forschungsrichtungen zur Bestimmung der »guten Lehrperson«, drittens die Erläuterung des unterschiedlichen Konstruktionshintergrunds von Kompetenzmodellen, viertens die empirisch-forschungsmethodologischen Möglichkeiten der Kompetenzerfassung, fünftens die Relevanz der SchülerInnenperspektive bei der Kompetenzmodellierung, sechstens die empirisch-methodologischen Möglichkeiten, um die lehrerInnenperformanzbezogene SchülerInnenperspektive abzubilden, siebtens die bildungswissenschaftliche Analyse des Kompetenzbegriffes, achtens die empirische Untersuchung der lehrerInnenperformanzzentrierten SchülerInnenperspektive und der damit verbundenen qualitativ themenanalytisch *charakterisierten* LehrerInnenkompetenz, daran anschließend neuntens ein Vergleich der beiden Sichtweisen und darauf aufbauend zehntens Folgerungen, Perspektiven und Forschungsdesiderata für die LehrerInnenbildung bzw. die empirische LehrerInnen-Kompetenz-Forschung.

Der erste Teil dieser Arbeit – die *Einleitung* – beginnt mit einer *kontextualisierenden Einführung* in die Thematik dieser Arbeit, in welcher im Zusammenhang mit den großen internationalen Schulleistungstudien einige Überlegungen zur *Perspektivenverschiebung* aktueller Bildungsforschung hin zum LehrerInnenberuf angestellt werden und zugleich auch der Versuch unternommen wird, die *Bedeutung*

¹ In dieser Arbeit wird ganz bewusst in bestimmten Zusammenhängen von LehrerInnenkompetenzen im Plural gesprochen und zwar immer dann, wenn damit explizit signalisiert werden soll, dass die jeweilige Kompetenz aus verschiedenen Teilkompetenzen besteht. In anderen Zusammenhängen ist aber eher der singuläre Gebrauch angebrachter, weil dann die Kompetenz in ihrer Gesamtheit gemeint und verstanden sein soll.

der *LehrerInnenkompetenz(en)* für den *Bildungserfolg* von *SchülerInnen* in ein komplexes System an Einflussvariablen (Determinanten) für denselben einzuordnen. Nach dieser kontextualisierenden Einordnung der Bedeutung von *LehrerInnenkompetenz(en)* für den schulischen Bildungserfolg von *SchülerInnen*, die erstens als theoretische Hinführung zum Thema dieser Arbeit – »*LehrerInnenkompetenz(en)*« – gedacht ist und zweitens die Frage aufwirft, welche Personenfaktoren die *LehrerInnenkompetenz(en)* konstituieren, d. h. wie die *LehrerInnenkompetenz* in der Bildungswissenschaft definiert wird, bzw. wie die Forschung bei der Kompetenzmodellierung vorgeht und ob *LehrerInnenkompetenz(en)* auch anders – nämlich aus der qualitativen *SchülerInnenperspektive* heraus – erkenntnisgewinnend gedeutet werden können, wird an das Thema dieser Arbeit angeknüpft, indem ein Abriss des aktuellen Forschungsstandes zur *LehrerInnen-Kompetenz-Forschung* geliefert wird und die *LehrerInnen-Kompetenz-Forschung* in den vorhandenen *wissenschaftlichen Kontext* eingeordnet wird. Die vier zentralen Fragen des ersten Kapitels, können wie folgt expliziert werden:

- a) Welche Bedeutung haben das *LehrerInnenhandeln* und die dazu erforderliche(n) *LehrerInnenkompetenz(en)* für den *Bildungserfolg* von *SchülerInnen*,
- b) was genau ist ein(e) »gute(r) *Lehrer(in)*« in der *LehrerInnen-Forschung*,
- c) wie kann der Konstruktionshintergrund von Kompetenzmodellen begrifflich differenziert verstanden werden und
- d) welche Forschungslücke gibt es bei der empirischen Erfassung der *LehrerInnenkompetenz(en)*, die mit der vorliegenden Arbeit empirisch angereichert und ansatzweise geschlossen werden soll?

Der zweite – *theoretische* – Teil schließt an die im ersten Kapitel aufgeworfenen Fragen an und erkundet den sprach- sowie human- und sozialwissenschaftlichen Kompetenzbegriff aus einer bildungswissenschaftlichen Perspektive. Hierbei werden drei Vorgehensweisen verfolgt: Erstens soll der *allgemeine Kompetenzbegriff* aus einer begriffsgeschichtlichen und alltagssprachlichen Sicht beleuchtet werden, zweitens soll dieser Kompetenzbegriff – um sich in der Welt der begrifflichen Unterscheidungen nicht zu verlieren – von einer Reihe verwandter und zum Teil synonym verwendeter (bildungswissenschaftlicher) Begriffe abgegrenzt werden und drittens soll eine semantische Analyse sprachlicher Ambiguitäten im Kontext der Kompetenzdiskussion

einige Schneisen in das unübersichtliche Dickicht der Kompetenz-Forschung schlagen. Die daran anschließende tabellarische Darstellung von LehrerInnen-Kompetenz-Definitionen soll den sehr heterogen verwendeten *spezifischen LehrerInnen-Kompetenzbegriff* bzw. das breite Spektrum der in der Literatur verwendeten Kompetenzverständnisse im Hinblick auf den Lehrerberuf verdeutlichen.

Dem theoretischen Unterbau dieser Arbeit folgt der dritte – *empirische* – Teil. Dieser umfasst eine qualitative Untersuchung mittels *narrativen Interviews*, durchgeführt mit fünf SchülerInnen – genau genommen SchulsprecherInnen – unterschiedlicher Schultypen der Sekundarstufe II, und deren Auswertung mithilfe der sechsstufigen *thematic analysis*. In diesem Abschnitt wird zunächst vor dem Hintergrund der Fragestellung die Methodenwahl begründet und die damit verbundenen konzeptionellen Probleme hinsichtlich des Auswertungsverfahrens deutlich gemacht. Danach werden das Kompetenzverständnis dieser Forschungsarbeit und die ihr zugrundeliegende Kompetenzmodellierungsstrategie kurz skizziert. Daran anschließend wird die im Forschungsprozess angewandte Datenerhebungsmethode – das narrative Interview – bzw. die zur Datenauswertung eingesetzte Methode – die thematische Analyse nach BRAUN und CLARKE (2006) – erläutert. Danach soll der Forschungsprozess dargestellt werden. Dabei werden sowohl die Vorgangsweise bei der Datenerhebung – der Zugang zum Forschungsfeld, das Profil der InterviewpartnerInnen, die dabei verwendeten ProbandInnenauswahlkriterien, sowie die Vorbereitung, der Ablauf, die Durchführung und die Rahmenbedingungen der Interviews – als auch der Prozess der Datenauswertung sowie die Transkriptionsregeln der narrativen Interviews beschrieben. Schließlich werden die Ergebnisse der empirischen Erhebung detailliert beschrieben, mit Zitaten aus den Interviews umrahmt und am Ende zusammengefasst und interpretiert.

Im vierten und letzten Kapitel – der sog. *Schlussbetrachtung* – werden die zentralen Befunde dieser Arbeit resümiert. Dieser Teil der Arbeit versteht sich als eine Zusammenschau der Kapitel eins, zwei und drei, indem die Ergebnisse der empirischen Untersuchung an die wissenschaftliche Literatur rückangebunden werden. Außerdem werden *Folgerungen* für die LehrerInnenbildung sowie für die empirische LehrerInnen-Kompetenz-Forschung vorgenommen und darüber hinaus notwendige *Konsequenzen, Perspektiven und Forschungsdesiderata* aufgezeigt.

Dieser Arbeit wird auch eine *CD-ROM* beigelegt. Auf ihr werden die vier transkribierten Interviews, die ausgewerteten Daten bzw. die in diesem Zusammenhang erstellten Grafiken und Tabellen, sowie alle verwendeten Online-Quellen und schließlich diese Arbeit selbst im Dateiformat PDF zur Verfügung gestellt.² Im Anhang dieser Arbeit befindet sich ein genaues Inhaltsverzeichnis dieser CD-ROM. Wenn in dieser Arbeit aus einem Originaltext zitiert wird, welcher in Englisch – die sog. *lingua franca* des Wissenschaftsbereichs – vorliegt, so wird im Original zitiert, um Missverständnisse und Fehlinterpretationen zu vermeiden. Weiterhin werden in dieser Arbeit bei wörtlichen Zitaten *gerade Anführungszeichen* eingesetzt.

Die Schwerpunktsetzung dieser Arbeit auf LehrerInnenkompetenzen und die Tatsache, dass mehr als zwei Drittel des Lehrpersonals an Österreichs Schulen Frauen³ sind, gab zunächst Ausschlag zur Überlegung anstatt des vielfach in Publikationen verwendeten generischen Maskulinums das generische Femininum – mit dem Hinweis, dass beide Geschlechter gemeint seien – zu verwenden. Da aber sowohl der Einsatz des generischen Maskulinums als auch der des generischen Femininums zu geschlechtsbezogenen Verzerrungseffekten, sog. *Gender Bias* (vgl. KÜHL o.J., o.S.), führen, werden in dieser Arbeit weder maskuline noch feminine Bezeichnungen generisch gebraucht, sondern beide Genera explizit genannt bzw. durch den Gebrauch von substantivierten Partizipien (z. Bsp. die Lehrenden) zu umgehen versucht. Um *Schrägstrichorgien* und Doppelnennungen dennoch zu vermeiden wird in dieser Arbeit das *Binnen-I*, selbst wenn dieses nach Ansicht der Duden-Redaktion⁴ nicht den Rechtschreibregeln entspricht, gebraucht. Damit soll eine unnötige, gleichwohl schwer erträgliche Textaufblähung (ohne zusätzlichen Erkenntnisgewinn) vermieden werden.

² Jene Online-Quellen, die nicht im PDF-Dateiformat vorliegen, werden mit Hilfe von Web2PDF in das PDF-Dateiformat konvertiert. Siehe URL: <http://www.web2pdfconvert.com/> [26.02.2012].

³ "Mehr als zwei Drittel des Lehrpersonals an Österreichs Schulen sind Frauen. Im Volksschulbereich beträgt der Frauenanteil des Lehrpersonals rund 90%." (STATISTIK AUSTRIA 2012, o.S.).

⁴ Siehe: <http://www.duden.de/newsletter/duden-newsletter-vom-07-01-11> [22.02.2012].

1.2 Schulsystemisch kontextualisierende Einführung zur Thematik dieser Arbeit. Zur Rolle der LehrerInnenkompetenz(en) als »eine« Determinante für den Bildungserfolg – einige Überlegungen.

Zu den *Grundbegriffen* der Erziehungswissenschaft wie Erziehung, Bildung, Sozialisation, Unterricht und Lernen haben sich in den wissenschaftlichen Abhandlungen der letzten Jahre *buzzwords* (vgl. BRÖCKLING 2006, S. 7) bzw. *Plastikwörter* (vgl. dazu insb. SCHULZ 2010, S. 208-210; GRUSCHKA 2011, S. 14; PONGRATZ 2010, S. 23), wie etwa *Bildungsstandards*, *Kompetenzorientierung* und *Outputsteuerung*, dazugesellt. Diese hier nur exemplarisch genannten Begriffe der Schulpädagogik bestimmen einen kaum noch überschaubaren wissenschaftlichen Diskurs.

Auch in der Bildungspolitik finden diese *Reizwörter* ihren Niederschlag. *Schlagwörter* wie Pisa-Fiasko, Bologna-Prozess, Studiengebühren, Ganztagschule, Neue Mittelschule, Gesamtschule, drohender LehrerInnenmangel, neues LehrerInnen-Dienstrecht und LehrerInnenausbildung Neu, um nur einige wenige Beispiele zu nennen, bestimmen nunmehr seit Jahren die politische Bildungsdebatte in Österreich. Im November 2011 kulminierten in Österreich Forderungen nach einem "[...] sozial fairen, inklusiven Bildungssystem, indem die Trennung der Kinder nach ihren Interessen und Begabungen erstmals am Ende der Schulpflicht erfolgt."⁵ (VOLKSBEGEHREN BILDUNGSINITIATIVE o.J., S. 4) in einem von Hannes Androsch – österreichischer Unternehmer und früherer sozialdemokratischer Politiker Österreichs – initiierten *Volksbegehren Bildungsinitiative*.

Medienwirksam forderte Hannes Androsch eine *Finnlandisierung des österreichischen Schulsystems* (vgl. GAMILLSCHEG 2011, o.S.; HORACZEK 2011, o.S.). Mit der in dem Begriff Finnlandisierung⁶ implizit ausgedrückten Idealisierung Finnlands sollte sodann

⁵ Zu den weiteren Forderungen des Volksbegehrens im Detail siehe URL: <http://www.nichtsitzenbleiben.at/volksbegehren/forderungen/> [10.01.2012].

⁶ In diesem Zusammenhang muss man auch darauf hinweisen, dass das politische Schlagwort *Finnlandisierung ursprünglich als politischer Kampfbegriff* in den Zeiten des Kalten Krieges verwendet wurde und damit *negativ konnotiert* war. So wurde dieser Begriff nach den Ausführungen von Dörte PUTENSEN (2010, S. 242), Historikerin der Universität Rostock, "[...] im Kalten Krieg zu einem politischen Schlagwort zur Charakterisierung machtpolitischer Verhältnisse zwischen zwei benachbarten Staaten, im Rahmen derer ein

auf den Reformbedarf im Schulwesen Österreichs – ein Land, welches sich seit Bekanntwerden des *PISA-Siegers Finnland* und dem unerwarteten Absturz⁷ bei der PISA-Erhebung 2003 in dem von den Medien vielfach zitierten *PISA-Schock* befindet – hingewiesen werden.⁸ Über die Gründe des mangelnden Zuspruchs für dieses Volksbegehren gehen die Meinungen auseinander (vgl. dazu GRUBER 2011, o.S.), eines hat dieses aber zumindest erreicht, nämlich, dass die öffentliche Bildungsdebatte in Österreich erneut angeheizt wurde. "Das Bildungsvolksbegehren ist nicht der gewaltige Paukenschlag geworden, den sich Hannes Androsch erhofft hat, sondern nur ein – immerhin deutlich hörbarer – Trommelwirbel." (ebd.), konstatierte dazu der österreichische Bildungswissenschaftler Karl Heinz GRUBER in der Onlineausgabe der österreichischen Tageszeitung »Der Standard«.

Allerorts wird nun wieder einmal (vgl. dazu die bildungspolitische Debatte der 1960er weiter unten) vehement über die in Österreich *dringend nötigen Reformen im Lichte der bei PISA und Konsorten erfolgreichen Staaten im Kontext von Schulsystemen bzw. -strukturen* diskutiert. In diesen Diskussionen bestimmen aber unter vielen anderen Einflussfaktoren, die für den differentiellen Bildungserfolg von SchülerInnen *mitverantwortlich* gemacht werden könnten, zu einem Großteil (a) die Schulstrukturen und (b) die LehrerInnen, die die zentrale Ressource im Bildungssystem darstellen und die gemeinhin für das Gelingen von Lernprozessen große Verantwortung tragen, sowie (c) allgemein das LehrerInnenhandeln und die dazu erforderlichen Kompetenzen, die bildungspolitischen und bildungswissenschaftlichen Debatten.

Als Bewertungsmaßstab und Grundlage nationaler, medialer Bildungsdiskussionen dienen seit Bekanntwerden der ersten PISA-Ergebnisse im Jahre 2001 die durchaus

mächtiger Nachbarstaat seinen kleineren Nachbarn und dessen Außen- wie Innenpolitik zu beeinflussen versucht."

⁷ Da in Österreich bei PISA 2000 aufgrund von Stichprobenverzerrungen (Gymnasiasten waren überrepräsentiert) bessere Ergebnisse nachgewiesen wurden, als tatsächlich vorhanden waren, löste erst PISA 2003 heftige Kontroversen in Österreich aus (vgl. DE OLANO 2010, S. 274, 276).

⁸ Dominik BOZKURT, Gertrude BRINEK und Martin RETZL (2007), Bildungswissenschaftler an der Universität Wien, vergleichen in einer gemeinsamen Studie die öffentlichen Reaktionen auf die Ergebnisse von PISA 2000 und PISA 2003 anhand der am meisten gelesenen Tageszeitungen in Österreich, die sich zugleich auch thematisch in irgendeiner Weise auf die österreichischen PISA-Ergebnisse beziehen und kommen darin zu folgendem Schluss: "Gab es zum ersten PISA-Report viel bisweilen auch undifferenzierte Zufriedenheit, Eigenlob und Unaufgeregtheit nach dem Motto 'alles im grünen Bereich' bis 'einmal noch gut davongekommen und vor allem besser als Deutschland abgeschnitten' (...), so verdichten sich Reaktionen auf den zweiten PISA-Report zu Katastrophenmeldungen." (a.a.O., S. 350).

aussagekräftige, wenngleich auch nicht zufriedenstellende Position Österreichs im *Länderranking*.⁹ Der internationale Vergleich von Schulleistungen hat in Österreich aufgrund der schlechten bis maximal durchschnittlichen Positionen in den PISA-Rangskalen – etwas überspitzt formuliert – das nationale Selbstverständnis eines sich als führende Industrie- und Wissensnation wahrnehmenden Landes beschädigt (vgl. dazu auch POPP 2006, S. 61). Rund um diese periodisch ausgerufenen *Bildungskatastrophe*¹⁰ scharen sich, spätestens seit Bekanntwerden der Ergebnisse der zweiten PISA-Studie im Dezember des Jahres 2004, *Bildungsexperten* aus allen gesellschaftlichen Gruppen. Seither wird erneut eifrig nach »Determinanten für den differentiellen Bildungserfolg« von SchülerInnen Ausschau gehalten.

1.2.1 Wie konstruiert PISA den *Bildungserfolg* bzw. wie stellt PISA die soziale Abhängigkeit des Kompetenzerwerbs empirisch fest?

Nun einmal abgesehen davon, dass es aus wissenschaftlicher Sicht zu allen Phasen des PISA-Projekts ernst zu nehmende *kritische Einwände*¹¹ gibt, die an deren Aussagefähigkeit zweifeln lassen (vgl. dazu insb. HOPMANN/ BRINEK/ RETZL 2007; vgl. auch DER STANDARD 2011c), sind die PISA-Ergebnisse nicht so einfach beiseite zu schieben (vgl. OLECHOWSKI 2007, S. 6f). Wie die OECD beispielsweise in einem Bericht zur *unterdurchschnittlichen Lesekompetenz österreichischer SchülerInnen*

⁹ Auch in anderen Ländern, beispielsweise in Norwegen, stellen die Medien die PISA-Ergebnisse wenig differenziert, d. h. vorwiegend in Form von Länderrankings, dar. So stellt Svein Sjøberg (2007, S. 206), Professor der Erziehungswissenschaften an der Universität Oslo, fest: "The media present tabloid-like and oversimplified rankings. It seems that the public as well as politicians have accepted these versions as objective scientific truths about our education system. There has been little public debate, and even the researchers behind the PISA study have little to modify and remind the public about the limitations of the study. In sum; [sic!] PISA (as well as TIMSS) has created a public image of the quality of the Norwegian school that is not justified, and that may be seen to be detrimental. I assume that other counties may have similar experiences."

¹⁰ Bereits 1964 wurde von Georg Picht, deutscher Philosoph, Theologe und Pädagoge, eine deutsche »Bildungskatastrophe« ausgerufen. Auslöser dafür war der "Sputnik-Schock" (vgl. ROHLFS 2011, S. 60; KAHLERT 2008, S. 785f). So habe Picht 1964, in der Darstellung der deutschen Erziehungswissenschaftler Christine Wiezorek und Roland Merten (2008, S. 71), im Anschluss an dieses Ereignis in seiner Schrift »Die deutsche Bildungskatastrophe« für Deutschland einen Bildungsnotstand mit verheerenden Folgen diagnostiziert.

¹¹ So weist Richard Olechowski (2007, S. 5), emeritierter Professor der Erziehungswissenschaft der Universität Wien, auf relevante Beeinträchtigungen des PISA-Projekts, wie Stichprobenziehung, Testkonstruktion, Testauswertung, Datenanalyse und nationale Rangskalen hin. Olechowski bemerkt außerdem kritisch, dass die Lehrplanfreiheit von LehrerInnen einzelner Länder nicht systematisch berücksichtigt wurde und moniert das Fehlen von näheren Angaben über die eingesetzten Tests hinsichtlich ihrer Reliabilität und Validität (vgl. a.a.O., S. 6f).

feststellt, sind die "[...] Unterschiede in den Schulleistungen stark geprägt durch den sozio-ökonomischen Hintergrund der Familien, aber mehr noch der Schulen." (OECD 2010, o.S.). PISA 2009, so dieser OECD-Bericht weiter, erlaube allerdings nicht nur Leistungsvergleiche, sondern liefere auch Anhaltspunkte für die Analyse von Erfolgsfaktoren, die die Bildungsergebnisse maßgeblich beeinflussen (vgl. ebd.):

So wird z.B. deutlich, dass erfolgreiche Schulsysteme, mit überdurchschnittlichen Leistungen und unterdurchschnittlichen sozio-ökonomischen Ungleichheiten, vor allem solche sind, die Schülerinnen und Schülern gleiche Bildungschancen bieten, unabhängig vom Status und Gehalt ihrer Eltern. In Ländern mit verschiedenen Bildungszweigen zeigt sich: Je früher die erste Aufteilung auf die jeweiligen Zweige erfolgt, desto größer sind bei den 15-jährigen die Leistungs-unterschiede [sic!] nach sozio-ökonomischem Hintergrund - ohne dass deswegen die Gesamtleistung steigen würde. (ebd.)

Wird dieser Logik Folge geleistet, zeigt PISA 2009 deutliche Zusammenhänge zwischen sozialen Herkunftsschichten, der frühen Bildungsentscheidung (»Erstselektion«) und dem *Bildungserfolg der SchülerInnen*.

Ob man in diesem Zusammenhang aber angesichts der im deutschsprachigen Raum sehr wirkmächtigen, *bildungstheoretischen* Tradition überhaupt von *Bildungserfolg* sprechen sollte, ist fraglich. Vielleicht wäre es in diesem Zusammenhang eher angebracht von *Basiskompetenzerwerb* zu sprechen. Das PISA-Konsortium unter der Leitung von Manfred PRENZEL kommuniziert ja auch von offizieller Stelle aus, dass es in erster Linie darum gehe, den Auftraggebern *Steuerungswissen* zu liefern und dass den jeweils erfassten *Kompetenzen* der untersuchten Domänen, eine *Schlüsselstellung für die gesellschaftliche Teilhabe* und Weiterentwicklung zugesprochen werden könnte:

Das Programm untersucht, inwieweit es in den teilnehmenden Staaten und ihren unterschiedlichen Bildungssystemen gelingt, junge Menschen auf die Anforderungen der Wissensgesellschaft und auf das Lernen über die Lebensspanne vorzubereiten. Mit den regelmäßig untersuchten Domänen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften deckt PISA nicht alle Fähigkeitsbereiche ab, erfasst aber Kompetenzen, denen heute eine Schlüsselstellung für die gesellschaftliche Teilhabe und Weiterentwicklung zugesprochen werden kann. Die Auftraggeber, das sind die OECD-Staaten und weitere interessierte Staaten (sogenannte Partnerstaaten), erwarten von dem internationalen Vergleich empirisch fundiertes Steuerungswissen. (PRENZEL et al. 2006, S. 3)

Den »Bildungserfolg« 15-jähriger SchülerInnen konstruiert die PISA-Studie nun also über das Erreichen der abgefragten Basiskompetenzen – damit ist dann etwas genauer als noch weiter oben formuliert das, was die Gemüter in der Rezeption von PISA so erregt, die empirische Feststellung der sozialen Abhängigkeit des Basiskompetenzerwerbs (»Bildungserfolg«) im Zusammenhang mit der frühen

Erstaussage.¹² Zur Begründung dieser These wird von der OECD unter anderem auch folgendes Vergleichskriterium herangezogen: der *Prozentsatz resilienter* (d. h. widerstandskräftiger) *SchülerInnen*.¹³

Wenn *SchülerInnen*, die *aus einem sozioökonomisch benachteiligten Milieu* stammen, wider Erwarten *hervorragende Ergebnisse erzielen*, so sind diese, um in der Diktion von PISA zu bleiben, resilient. So veranschaulicht PISA 2009 in einer aufschlussreichen Abbildung, dass in Korea über die Hälfte aller benachteiligter SchülerInnen als resilient betrachtet werden können, bzw. in den "Partnervolkswirtschaften"¹⁴ Hongkong und Shanghai der Prozentsatz der resilienten

¹² Man kann *Bildungserfolg* empirisch aber durchaus auch an anderen *Indikatoren* festmachen, was insb. aus den Beiträgen der deutschen Soziologin Heike DIEFENBACH hervorgeht. DIEFENBACH (2010a³, 2010b) definiert in einem Beitrag den Bildungserfolg als ein *soziales Konstrukt*, das *von Bildungsinstitutionen definiert* und *durch Bildungszertifikate legitimiert* sei (vgl. DIEFENBACH 2010b, S. 265). In einer anderen Publikation unterscheidet DIEFENBACH (2010³a, S. 17) einen *punktuell messbaren* von einem *langfristigen Bildungserfolg*: "Obwohl Schulleistungen plausiblerweise als ein Indikator für Bildungserfolg betrachtet werden können, ist es üblich, als Bildungserfolg den *Erwerb bestimmter formaler Bildungsabschlüsse* zu bezeichnen. Während Schulleistungen Bildungserfolg punktuell, d.h. zu einem bestimmten Zeitpunkt und in bestimmten Schulfächern messen, bilden formale Bildungsabschlüsse oder Bildungszertifikate den langfristigen Bildungserfolg ab.". Ergänzend erwähnt sie, dass in manchen Ländern, wie etwa Großbritannien, auch der *Notendurchschnitt*, der im Rahmen der *Abschlussprüfung* erzielt wurde, zur Bestimmung des Bildungserfolges herangezogen werde (vgl. DIEFENBACH 2010³a, S. 18).

¹³ Nicht unerwähnt bleiben darf der Hinweis, dass in der PISA-Studie und deren kritische Rezeption andere ausdrucksstärkere und insb. statistisch handfestere Vergleichskriterien verwendet werden. Neben dem *sozialen Gradienten* und dem *Maß der aufgeklärten Varianz*, die beide den Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und der Kompetenz quantifizierbar machen sollen (vgl. DRECHSEL/ PRENZEL/ SEIDEL 2009, S. 372), wird auch mit dem Instrument der *Odds Ratios* zur Messung herkunftsbedingter Bildungsungleichheiten argumentiert. In den einschlägigen Veröffentlichungen gäbe es zwar kurze Zusammenfassungen, so der deutsche Pädagoge Wulf HOPF, aber diese würden in ihrer Gedrängtheit schon ein deskriptiv-statistisches Grundverständnis voraussetzen (vgl. HOPF 2010, S. 81).

Eine leicht verständliche, plastische Definition für den Begriff Odds Ratios findet sich in einem Beitrag der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: "Dabei werden die Beteiligungsunterschiede zwischen einzelnen Zeitpunkten, einzelnen Klassen oder nach anderen Bedingungsfaktoren nicht als absolute Differenzen in den Beteiligungsprozenten analysiert, sondern als sogenannte odds-ratios, das heißt in relativen Verhältnissen der Beteiligung: Um wie viel mal seltener erwirbt beispielsweise ein Arbeiterkind das Abitur als ein Kind aus der oberen Dienstklasse?" (KLEIN/ SCHINDLER/ POLLAK/ MÜLLER 2010, S. 60f).

Ein ausführlicher Überblick zu den Begriffen *Odds*, *Odds-Ratios*, *Relative Chancen* und *Relative Risiken* findet sich in einem Zeitschriftenaufsatz vom deutschen Pädagogen Thomas ECKERT (2006). Dieser kritisiert darin ähnlich wie HOPF, dass in der Fachliteratur Odds und Odds-Ratios *fälschlicherweise als Wahrscheinlichkeiten* und nicht *richtigerweise als Verhältniswerte dargestellt* werden (vgl. ECKERT 2006, S. 94) und so "[...] ein breiter Raum für missverständliche Formulierungen wie auch für missverständliche Interpretationen gegeben." (a.a.O., S. 96) werde.

¹⁴ China und Hongkong sind sog. »PISA-Partnerländer«, d. h. bei der OECD-Studie PISA nehmen immer wieder auch Länder, die über den Kreis der OECD-Mitgliedstaaten (derzeit

SchülerInnen unter den benachteiligten SchülerInnen sogar bei über 70% liegt, während im Vergleich dazu in Österreich dieser Prozentsatz lediglich 20% beträgt (vgl. OECD 2011, S. 66). Mit diesem auffällig geringen Prozentsatz resilienter SchülerInnen – vor allem im direkten Vergleich zu vielen anderen an der PISA-Studie teilnehmenden Staaten – befindet sich Österreich signifikant unter dem OECD-Durchschnitt, welcher bei 31% liegt. Einfacher formuliert erweisen sich also *im OECD-Durchschnitt gut ein Drittel der benachteiligten SchülerInnen als resilient*, in Österreich hingegen nur *ein knappes Fünftel*.

1.2.2 Soziale Disparitäten – Einige Überlegungen zur (historischen)

Bildungsdiskussion über Bildungsbenachteiligung und Bildungsungerechtigkeit

Anknüpfend an diesen internationalen Vergleich resilienter SchülerInnen erscheint die These, dass sich in Österreich der familiäre Hintergrund auf den »Bildungserfolg« auswirke und die Schulen diese Effekte offenbar verstärken¹⁵, zumindest plausibel. Eine Studie der Bertelsmann-Stiftung "Soziale Gerechtigkeit in der OECD" äußert sich daher ebenfalls kritisch zur *Chancengleichheit im österreichischen Bildungswesen*:

Der Bildungserfolg hängt stark von Herkunft und sozioökonomischem Hintergrund eines Kindes ab. Die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind aus einem sozial schwachen Umfeld durch Bildung befähigt wird, am gesellschaftlichen Wohlstand teilzuhaben, ist deutlich geringer als in vielen anderen entwickelten Staaten. Nur in Österreich, Frankreich, Neuseeland, Belgien und Ungarn ist der Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund der Schüler und ihren Leistungen nach den Zahlen der OECD derzeit noch stärker als in Deutschland. (BERTELSMANN STIFTUNG 2011, S. 18)

34) hinausgehen, teil (vgl. OECD 2009, o.S.). Sehr ausführlich in dieser Hinsicht sind die Autoren DE OLANO et al. (2010): "Die OECD spricht hier offiziell von »countries/economies«, also Ländern und Volkswirtschaften. Der ganz überwiegende Teil der an den PISA-Studien teilnehmenden Länder führt die Erhebungen im gesamten Staatsgebiet durch. Ausnahmen bilden die Volksrepublik China, bei der nur Hongkong seit 2000, Macao seit 2003 und ab 2009 auch der Großraum Shanghai teilgenommen haben sowie der Teilstaat Dubai aus den Vereinigten Arabischen Emiraten (erstmal 2009).".

¹⁵ Bezogen auf die erreichte Kompetenz der SchülerInnen ist die *soziale Herkunft* in einem *verstärkenden Zusammenhang*, aber *nicht* in einem *deterministischen Zusammenhang* zu betrachten. Die zwei deutschen Bildungswissenschaftler Timo EHMKE und Nina JUDE (2006, S. 234) fassen das wie folgt zusammen: "Der dargestellte Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und erreichter Kompetenz ist jedoch keineswegs deterministisch. Es gibt viele Jugendliche mit niedrigem sozioökonomischen Status, deren Kompetenzwerte oberhalb der geschätzten Geraden [gemeint ist der soziale Gradient: eine lineare Funktion, die diesen Zusammenhang abbildet; T.S.] liegen. Auch finden sich im Bereich der oberen Sozialschicht Schülerinnen und Schüler, deren beobachtete Kompetenzwerte geringer als die mit dieser Funktion vorhergesagten Werte sind.".

Aufgrund den Berechnungen¹⁶ der eben zitierten Studie landet Österreich beim Untersuchungsmerkmal "gerechter Zugang zur Bildung" unter 31 OECD-Staaten weit abgeschlagen auf Platz 24 (vgl. a.a.O., S. 19). Nun entzündet sich aber gerade an der (in dieser Studie indirekt angesprochenen) *sozialen Disparität* und der damit einhergehenden Debatte zur *frühen Selektion* im österreichischen zweigliedrigen¹⁷ Bildungssystem, regelmäßig die öffentliche, mediale, politische und wissenschaftliche *Bildungsdiskussion* über *Bildungsbenachteiligung* und *Bildungsungerechtigkeit*.¹⁸

Hier taucht nun ein Begriffspaar – »soziale Disparität« – auf, welches im wissenschaftlichen Diskurs inflationär Verwendung findet und an dieser Stelle einer kurzen, näheren Betrachtung bedarf. In der Literatur wird zumeist zwischen *primären und sekundären sozialen Disparitäten* unterschieden, jedoch werde, so der deutsche Pädagoge Wulf HOPF (2010), diese Unterscheidung von einigen Autoren vermengt und Sorge daher auch gelegentlich für Verwirrung (vgl. dazu insb. HOPF 2010, S. 143f; vgl. auch MAAZ/ NEUMANN/ TRAUTWEIN 2009, S. 175).

Einschlägige Arbeiten zu sozialen Disparitäten (vgl. etwa EHMKE, T./ SIEGLE, T./ HOHENSEE 2005; BAUMERT, J./ WATERMANN, R./ SCHÜMER, G. 2003) berufen sich

¹⁶ "Der Index basiert auf quantitativen und qualitativen Daten, die die Bertelsmann Stiftung im Rahmen ihres Projekts Sustainable Governance Indicators (SGI) zusammengestellt hat [...]. Bei den Sustainable Governance Indicators handelt es sich um einen systematischen Vergleich aller OECD-Staaten zum Thema Nachhaltiges Regieren, in den rund 150 Indikatoren eingehen." (BERTELSMANN STIFTUNG 2011, S. 11).

¹⁷ "In Österreich existiert ein zweigliedriges Schulsystem, sodass hier als Alternative zur höheren Schule nur die Hauptschule (und nicht die Option einer Realschule) zur Wahl steht. Die Hauptschule bildet – gemeinsam mit der gymnasialen AHS-Unterstufe – das System der zweigliedrigen Sekundarstufe I in Österreich." (ALTRICHTER et al. 2011, S. 243). Es muss jedoch diesem Zitat und dem missverständlichen Ausdruck "zweigliedrig" kritisch angemerkt werden, dass es neben diesen zwei Schultypen und der zumeist in solchen Darstellungen unerwähnten Allgemeinen Sonderschule im Primar- und Sekundarbereich I aktuell eine Fülle von Schulversuchen gibt – beispielsweise die *Neue Mittelschule* (hierzu eine weitere Anmerkung: der Modellplan Niederösterreich fällt zudem durch eine konzeptionelle Besonderheit in der Ausgestaltung des Lehrplans insofern auf, als für SchülerInnen ab der 7. Schulstufe die Wahl zwischen einer "Interessen- und berufsorientierte Mittelschule" und einem "allgemeinbildenden Zweig" nach Lehrplan des Realgymnasiums/Gymnasiums besteht. Für Details siehe BMUKK 2008), die *Wiener Mittelschule* oder die *Kooperative Mittelschule* – die zusammen genommen zur Unübersichtlichkeit und Zersplitterung in Österreichs Schulstrukturen beitragen und daher nach der Primarstufe nicht, und genau diesen Umstand verschleiert aber der Ausdruck »zweigliedrig«, die Wahl lediglich zwischen zwei Schulformen besteht.

¹⁸ Helmut FEND (2009), österreichischer Bildungsforscher, stellt interessanterweise fest, dass die Thematik der sozialen Disparitäten zwanzig Jahre stillstand (vgl. a.a.O., S. 37), also aus der öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussion verschwand und erst mit den PISA-Studien die Thematik der Chancenungleichheit wieder als soziales Problem ins Bewusstsein der Öffentlichkeit trat und zum Gegenstand der Forschung wurde (vgl. a.a.O., S. 41).

häufig auf die vom französischen Soziologen Raymond Boudon im Jahr 1974 getroffene bzw. sehr oft auch auf die auf Boudon basierende und von den britischen Soziologen Richard Breen und John Goldthorpe im Jahr 1997 weiterentwickelte Unterscheidung von *primären und sekundären Effekten der Sozialschichtzugehörigkeit*. Das folgende Zitat aus einem Aufsatz der deutschen Bildungsforscher Jürgen BAUMERT, Rainer WATERMANN und Gundel SCHÜMER (2003, S. 49) kann dies verdeutlichen:

Unter primären Ungleichheiten verstehen sie [Richard Breen und John Goldthorpe; T.S.] Unterschiede in den bis zu einer Übergangsschwelle erworbenen und für die nächste Etappe vorausgesetzten Kompetenzen, die in der Regel von der sozialen Herkunft nicht unabhängig sind. Als sekundäre Ungleichheiten bezeichnen sie soziale Disparitäten, die bei gleichen Kompetenzen aus einem je nach sozialer Lage der Familie unterschiedlichen Entscheidungsverhalten entstehen.

Mit anderen Worten unterscheidet man also in dieser begrifflichen Ungleichheitsdiskussion jene SchülerInnen, die mit *unterschiedlichen herkunftsbedingten Fähigkeiten* in die Schule kommen und daran anknüpfend unterschiedliche schulische Leistungen erbringen (»primäre Disparitäten«) von jenen SchülerInnen, die *Ungleichheiten bei gleicher Kompetenz* – resultierend aus dem familiären Entscheidungsverhalten – beim Übergang an den entscheidenden Verzweigungsstellen im Bildungssystem erfahren (»sekundäre Disparitäten«). So kurz wie kein anderer fasst Wulf HOPF (2010, S. 144) diese begriffliche Differenzierung wie folgt zusammen: "[...] Sekundäre Herkunftseffekte sind an (einschneidende) Entscheidungen im Verlauf der Bildungslaufbahn geknüpft, primäre nicht."

Nach Helmut FEND (2009, S. 43) werde zur *Erklärung dieser Unterschiede* häufig das *rational choice-Modell* aus der Ökonomie herangezogen:

Danach optimieren Eltern Präferenzen (Bildungsziele), Erfolgswahrscheinlichkeiten und Kosten (ökonomische, soziale, psychische) für ihre Kinder und für sich (Boudon 1981, 1987). Bildungsentscheidungen sind langfristige Zukunftsentscheidungen, die mit Risiken behaftet sind: mit Risiken des Scheiterns, mit ökonomischen Risiken und mit sozialen Risiken (Entfremdung der Kinder von der Familie und ihrem Umfeld). Um Risiken zu vermindern und Erfolg zu sichern, setzen Eltern bei diesen Entscheidungen alle ihre sozialen Ressourcen ein (Ditton/Krüskens 2006): ihre Vertrautheit mit der Realität weiterführender Bildung, ihre guten Beziehungen zur Schule oder zu Lehrpersonen bzw. ihre rechtliche Versiertheit bei Einsprachen und die Fähigkeit, bei gefährdeten Entscheidungen sozialen Druck auszuüben (soziales Kapital). Diese Effekte werden in der Forschung sekundäre Effekte genannt. Das Ergebnis ist dann häufig eben dies, dass Kinder aus den unteren sozialen Schichten viel bessere Leistungen zeigen müssen, um eine Gymnasialempfehlung zu bekommen bzw. ins Gymnasium überzugehen, als Kinder aus den bildungserfahrenen Elternhäusern.

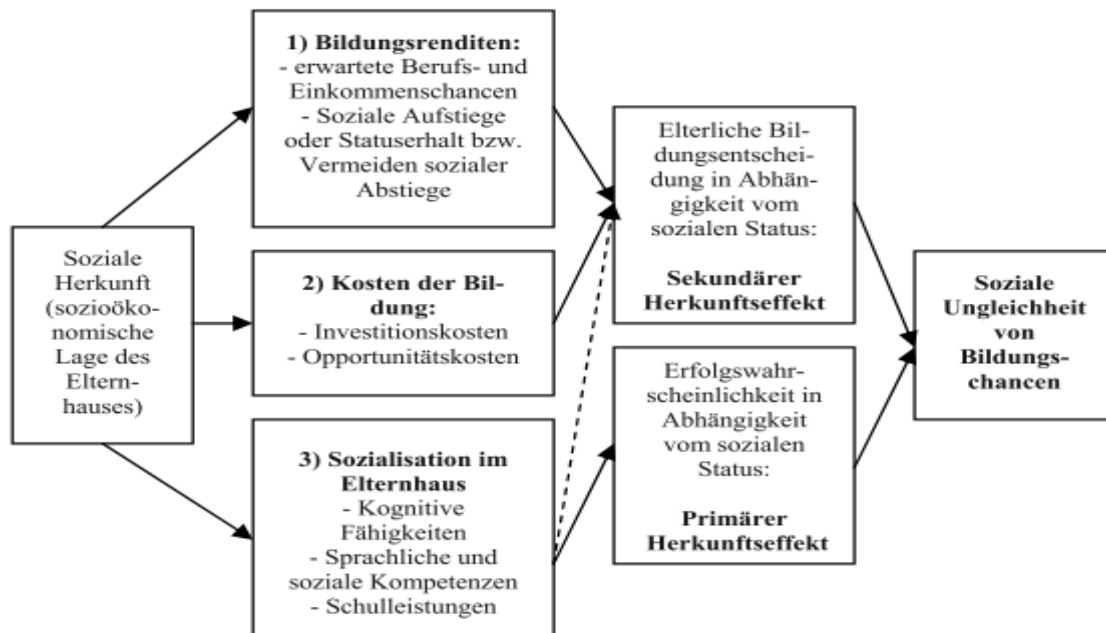


Abb. 1: Modell für die Entstehung und Reproduktion von sozialer Ungleichheit der Bildungschancen nach Raymond Boudon (Quelle: BECKER 2010⁴, S. 168)

Während also bei den »primären Disparitäten« der *Einfluss der familiären Sozialisation auf kognitive, sprachliche und soziale Fähigkeiten* des Schülers, welche sich insb. in den Schulleistungen niederschlagen (siehe Abb. 1), im Fokus steht, wofür die Schule selbst nur schwer verantwortlich gemacht werden kann, werden bei der »sekundären sozialen Disparität« *die elterlichen Bildungsentscheidungen* – diese resultieren, folgt man den deutschen Bildungsforschern Kai MAAZ, Jürgen BAUMERT und Ulrich TRAUTWEIN, aus den *Bildungsaspirationen der Eltern* und einem unterschiedlichen *Entscheidungsverhalten der Sozialschichten* (vgl. MAAZ/ BAUMERT/ TRAUTWEIN 2011², S. 72), sowie aus den je nach Sozialschicht differentiellen Auswirkungen des *Motivs des intergenerationellen Statuserhalts*, unterschiedlichen *Erfolgserwartungen* und den sozialschichtabhängigen *Kosten-Nutzen-Relationen von Bildungsentscheidungen* (vgl. BAUMERT/ WATERMANN/ SCHÜMER 2003, S. 49) – für bestimmte Schulformen schlagend, wofür unter anderem aber auch Faktoren wie Schulstruktur, Schulorganisation und LehrerInnen verantwortlich gemacht werden können (vgl. dazu MÜLLER-BENEDICT 2007, S. 620). Diese primären und sekundären Effekte der Sozialschichtzugehörigkeit wurden bereits für Deutschland (vgl. DITTON/ KRÜSKEN/ SCHAUENBERG 2005; DITTON & KRÜSKEN 2006; KLEINE/ PAULUS/ BLOSSFELD 2010; MAAZ & NAGY 2010) und Österreich (vgl. BACHER 2005, 2009; BACHER/ BEHAM/ LACHMAYR 2008; BREIT & SCHREINER 2006) nachgewiesen.

Diese Diskussionen rund um Bildungsungleichheit und Chancengerechtigkeit werden aber nicht erst seit PISA geführt, sondern waren auch schon zur Zeit der ersten »Bildungskatastrophe« ein bestimmendes Thema. Sehr ausführlich in dieser Hinsicht ist die deutsche Soziologin Heike KAHLERT (2008). Sie spürt in ihrem Lehrbuchbeitrag einen historischen *Prototyp für den Zusammenhang der sozialen Herkunft von SchülerInnen mit deren Bildungserfolg* auf. In Anlehnung an die beiden Soziologen Ralf Gustav Dahrendorf und Hansgert Peisert illustriert KAHLERT (2008, S. 786) mit einem berühmten Beispiel der Bildungsdebatten aus den 1960er Jahren den historischen Prototypen der *katholischen Arbeitertochter vom Lande* stellvertretend für die im deutschen Bildungs- und Erziehungswesen bestehende Chancenungleichheit:

Das Zusammenwirken der zu dieser Zeit als relevant erkannten Bildungsungleichheiten sahen die Bildungsforscher in der Figur der (deutschen) "katholischen Arbeitertochter vom Lande" verkörpert, die alle damals maßgeblichen (Bildungs-)Ungleichheiten zu enthalten schien: die regionale Herkunft aus Gebieten mit geringer Bildungsdichte, die soziale Herkunft aus der Arbeiterschicht, das in der höheren Bildung unterrepräsentierte weibliche Geschlecht und die Konfessionszugehörigkeit zum Katholizismus, dessen Angehörige in der weiterführenden Ausbildung und in den höheren Schichten unterrepräsentiert waren (vgl. Dahrendorf 1966: 45-64; Peisert 1967).

Der Prototyp der Bildungsungleichheit der 1960er – die katholische Arbeitertochter vom Lande – macht pointiert zusammengefasst sowohl auf konfessionelle, als auch regional-, sozialschicht- und geschlechtsspezifische¹⁹ Ungleichheiten im Bildungssystem aufmerksam. KAHLERT stellt anschließend in ihrem Aufsatz einen Wandel dieses Prototyps dar, welcher sich im Zuge der zweiten Bildungskatastrophe mit PISA vollzogen hat. So werde der *Prototyp der katholischen Arbeitertochter vom Lande ausgetauscht mit dem muslimischen Migrantensohn aus der Großstadt*, "[...] dessen Eltern arbeitslos sind oder schlecht bezahlte Hilfsarbeiten erledigen und der überproportional häufig seine Schulkarrieren ohne Abschluss beendet." (KAHLERT 2008, S. 788; vgl. dazu auch TENORTH 2010, S. 156; FEND 2008^{2a}, S. 39f).

¹⁹ Die österreichischen Soziologen Heinz LEITGÖB, Johann BACHER und Norbert LACHMAYR (2011, S. 149) stellen in ihrem Beitrag zu den Ursachen der geschlechtsspezifischen Benachteiligung von Jungen im österreichischen Schulsystem fest, dass "[...] bereits seit Mitte der 1980er Jahre mehr Mädchen als Jungen eine allgemein bildende höhere Schule (AHS bzw. auch als Gymnasium bezeichnet) besuchen. In den berufsbildenden höheren Schulen (BHS) lässt sich die Umkehrung des Geschlechterverhältnisses seit 2000 beobachten.". Der Beitrag relativiert außerdem die weit verbreitete Annahme, dass die "Feminisierung der Schule" Einfluss auf den geringeren Schulerfolg von Jungen habe (vgl. a.a.O., S. 173; vgl. dagegen DIFENBACH 2010b, S. 258ff).

1.2.3 Politischer *Reformdruck* auf Österreichs Schulsystem und mögliche bildungspolitische Antworten

Solche, vor allem seit Österreichs schlechtem Abschneiden bei internationalen Schulleistungsvergleichsstudien – insbesondere bei PISA²⁰ (Programme for International Student Assessment), PIRLS²¹ (Progress in International Reading Literacy Study) und TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) – zumeist aufgeregt geführte Diskussionen lassen den *medialen und politischen Reformdruck auf Österreichs Schulsystem* spürbar steigen (vgl. in diesem Zshg. auch GRUSCHKA 2011, S. 7). Im Vorwort des ersten Nationalen Bildungsbericht Österreichs²² äußert sich dazu Claudia SCHMIED (2009, S. 2), Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur mit folgenden Worten:

Im österreichischen Bildungssystem besteht großer Handlungsbedarf. Wir stehen im internationalen Bildungs- und Innovationswettbewerb. Österreich kann sich einen Stopp der Reformen keinesfalls leisten. PISA, PIRLS, TIMSS, OECD-Berichte und EU-Studien sowie nationale und internationale Bildungsexpert/inn/en zeigen uns den großen Reformbedarf immer wieder auf.

²⁰ In Österreich bildet PIRLS gemeinsam mit der Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie TIMSS das *Grundschul-Monitoring* bei den 10-Jährigen. Diese Studien ergänzen so das OECD-Programm PISA, welches die Lese-, Mathematik- und Naturwissenschaftskompetenz bei den 15-/16-Jährigen erfasst (vgl. BIFIE 2010, o.S.). "Mit der 2007 erfolgten Beteiligung an TALIS (Teaching and Learning International Survey) werden auch die Lehrer/innen in das System-Monitoring einbezogen." (EDER & ALTRICHTER 2009, S. 317). Wie von den deutschen BildungsforscherInnen Barbara DRECHSEL, Manfred PRENZEL und Tina SEIDEL (2009) betont wird, gäbe ein Monitoring Informationen über den Zustand eines Systems und diene als Datenbasis für Bildungsberichte (vgl. a.a.O., S. 357). Der Begriff mache den deutschen Erziehungswissenschaftlern Knut SCHWIPPERT und Martin GOY (2008², S. 390) zufolge "[...] deutlich, dass es bei der Anlage und Durchführung solcher Untersuchungen um die Bereitstellung von Steuerungswissen, in der Regel für die Bildungsadministration, geht [...] und viele dieser Untersuchungen entsprechend durch die Politik bzw. Bildungsadministration initiiert werden [...]."

²¹ Mit der von der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) initiierten Studie PIRLS – in Deutschland ist auch die Bezeichnung IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) gebräuchlich – wird seit 2001 mittels standardisierten Messungen im Abstand von fünf Jahren die Lesekompetenz von SchülerInnen der vierten Schulstufe international vergleichend getestet. Österreich beteiligte sich im Jahr 2011 zum zweiten Mal an PIRLS und zum dritten Mal an der internationalen SchülerInnenleistungsstudie TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study). 2011 wurde PIRLS damit erstmals gemeinsam mit TIMSS durchgeführt und ermöglichte dadurch, die Mathematik- und Naturwissenschaftskompetenz im Zusammenhang mit der Lesekompetenz der 10-jährigen VolksschülerInnen auszuwerten. Die Ergebnisse werden im Dezember 2012 publiziert (vgl. BIFIE 2010, o.S.).

²² Der erste Nationale Bildungsbericht aus dem Jahr 2009, welcher fortan im Drei-Jahres-Rhythmus erscheinen soll, wurde im Jahr 2007 von der Bildungsministerin Claudia Schmied beim BIFIE in Auftrag gegeben. Dem Vorwort des Herausgebers Werner SPECHT (2009, S. 5) zufolge sei eine der zwei Hauptfunktionen des Berichts "[...] gegenüber der Öffentlichkeit und dem Gesetzgeber Rechenschaft hinsichtlich des Zustandes und der Probleme des Schulwesens zu legen und damit auch bildungspolitische Reformpläne zu begründen."

Um aber der Entstehung und Verfestigung *bildungsferner Milieus* entgegenzuwirken, nicht zuletzt weil "[...] die sozialen Disparitäten tendenziell in solchen Bildungssystemen stärker ausgeprägt sind, in denen die Selektion in einem frühen Alter stattfindet [...]" (OECD 2004, S. 300) und die Leistungsunterschiede durch die *soziale Herkunft*²³ der SchülerInnen bedingt sind, also damit anders ausgedrückt die *Ungleichheit verstärkende Wirkung der frühen Bildungsentscheidung* in Österreich *empirisch gut abgesichert* ist, haben sich vermutlich die bildungspolitischen Entscheidungsträger Österreichs – die beiden Koalitionsparteien SPÖ und ÖVP – eine gerechtere Ausgestaltung des Bildungswesens auf die Fahne geschrieben. Im Regierungsprogramm für die XXIV. Gesetzgebungsperiode heißt es wörtlich:

Alle Kinder und Jugendlichen in Österreich sollen unabhängig von ihrem familiären Hintergrund die Chance auf bestmögliche Bildung und Ausbildung erhalten. Eine am Prinzip der Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit ausgerichtete Schule bemüht sich aktiv um individuelle und diskriminierungsfreie Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern unterschiedlicher familiärer und kultureller Herkunft. [...] Veränderte soziale, gesellschaftliche und wirtschaftliche Rahmenbedingungen machen eine nachhaltige Weiterentwicklung des Bildungssystems dringend notwendig. [...] Im Zentrum steht dabei die Durchlässigkeit und Chancengerechtigkeit des Bildungssystems und die Verbesserung der Unterrichtsqualität. (BUNDESKANZLERAMT ÖSTERREICH 2008, S. 203)

Eine mögliche bildungspolitische Antwort auf die oben angesprochenen Probleme zum Themenkreis Bildungsungerechtigkeit wäre die sowohl in der Politik – zuletzt deutlich im Wahlkampf 2006 (vgl. dazu BACHER & LEITGÖB 2009, o.S.) – als auch in der Wissenschaft kontrovers diskutierte *Einführung der Gesamtschule*²⁴ *auf der Sekundarstufe I.*²⁵ So könnte die Gesamtschule nach Ansicht des österreichischen

²³ In PISA 2003 wurde ein neuer "Index of Economic, Social and Cultural Status" (ESCS-Index) für die *soziale Herkunft* eingeführt. Dieser umfasst die *sozioökonomischen und kulturellen Ressourcen des Elternhauses* (vgl. EHMKE & SIEGLE 2005, S. 521) und setzt sich aus folgenden Einzelindizes, "[...] die für sich genommen jeweils nur einen spezifischen Bereich des Konstruktes 'soziale Herkunft' abdecken [...]" (a.a.O., S. 536), zusammen: (1) dem sozioökonomischen Status (HISEI), (2) dem höchsten Bildungsabschluss umgerechnet in Schul- und Ausbildungsjahre (PARED) und (3) einem Index für häusliche Besitztümer (HOMEPOS) (vgl. ebd.).

²⁴ In Band 2 des NATIONALEN BILDUNGSBERICHT ÖSTERREICH (2009, S. 440) findet sich im Abkürzungsverzeichnis eine kurze und adäquate Definition der Gesamtschule für den Kontext des österreichischen Bildungswesens: "Gemeinsame Schule aller Kinder eines Jahrganges. In Österreich ist die G. nur für den → ISCED-Level 1, also die Volksschule, realisiert. In der bildungsreformerischen Debatte wird die Ausweitung des Modells auf die Sekundarstufe I diskutiert, wie es in den meisten europäischen Ländern bereits besteht. Von G. im eigentlichen Wortsinn kann nur gesprochen werden, wenn diese flächendeckend und als ausschließliches Angebot ohne Ausweichmöglichkeiten realisiert wird."

²⁵ Weitere bildungspolitische »Antworten«, die in diesem Rahmen für Österreich immer wieder diskutiert werden, hier aber nicht näher erläutert werden sollen, sind, neben dem Ausbau der Frühförderung (vgl. dazu insb. STANZEL-TISCHLER & BREIT 2009), die flächendeckende Einführung der Ganztagschule zum Ausgleich elterlicher Defizite. Eine Ganztagschule

Bildungswissenschaftlers Ferdinand EDER (2009, S. 52f) strukturelle Voraussetzungen zur

[...] Abschaffung der frühen Aufsplitterung der Bildungslaufbahnen und aller damit verbundenen Probleme über die Konkurrenz unterschiedlicher Lehrer/innen/gruppen um einen möglichst großen Anteil am Schülerkuchen, die Vermeidung der Massierung von Schüler/innen mit eingeschränkten Lernvoraussetzungen an bestimmten Schulen bis hin zur Schaffung vergleichbarer Kriterien für die Vergabe von anschließenden Berechtigungen [schaffen; T.S.].²⁶ (ebd.)

Dieser Argumentation schließen sich auch die beiden österreichischen Soziologen Johann BACHER & Heinz LEITGÖB (2009) an. Sie zeigen in ihrer Studie, dass eine *späte Erstselektion*, d. h. eine möglichst lange gemeinsame Schule, eine *ungleichheitsreduzierende Wirkung* hat.

In Österreich bestimmen aber seit Jahren *ideologisch geführte Grabenkämpfe zum Thema Gesamtschule* (vgl. insb. GRUBER 2006; DE OLANO 2010, S. 276, 286; vgl. auch STEINER 2009, S. 152; FISCHER 2009, S. 1; SCHILCHER 2008, S. 6) die schulstrukturelle, bildungspolitische Auseinandersetzung.²⁷

wäre sowohl aus ökonomischer als auch aus soziologischer Hinsicht sinnvoll: erstens sei die Halbtagschule, folgt man der österreichischen Volkswirtin Margareta KREIMER, ein zentraler Hintergrund der Teilzeitbeschäftigung von Frauen (vgl. KREIMER 2011, S. 103), zweitens, folgt man der promovierten Soziologin Judith LINK, falle bei der Halbtagschule die Hausaufgabenpraxis vollständig in die Zuständigkeit der Familie (vgl. LINK 2011, S. 110). Den Vorteil der Ganztagschule beschreibt LINK, welche in ihrer veröffentlichten Dissertation schichttypische Benachteiligungen im allgemeinen Bildungswesen in Kanada und Deutschland vergleicht, folgendermaßen: "Schülern aus einkommensschwachen Schichten, die sich private Nachhilfe nicht leisten könnten, wird so in der Schule bei Leistungsproblemen geholfen, anstatt das Problem in die Familien zu verlagern." (LINK 2011, S. 113). "In Österreich bieten derzeit ca. 850 Schulen (Pflichtschulen/AHS) eine ganztägige Betreuung an." (NATIONALER BILDUNGSBERICHT ÖSTERREICH 2009, S. 440). Dort wo die Ganztagschule derzeit in Österreich angeboten wird, sei sie aber erstens kostenpflichtig und zweitens verkomme sie in ihrer halbherzigen Umsetzung eher zu "simplen Aufbewahrungsstätten" für den Nachwuchs (vgl. DIE PRESSE 2009, o.S.).

²⁶ EDER (2009) weist aber auch explizit darauf hin, dass ein Gesamtschulsystem nicht die Lösung selbst sein könne. Es müssten, wie EDER weiter ausführt, auch andere Formen des Unterrichtens und Förderns, der Individualisierung und inneren Differenzierung unabhängig davon entwickelt werden (a.a.O., S. 53).

²⁷ In diesem Zusammenhang ist auf interessante Parallelen zur politischen Schulformdebatte Deutschlands, beginnend in den 1970er Jahren, hinzuweisen, und das deshalb weil schon damals in Deutschland genauso wie jetzt auch wieder vermehrt in Österreich die »Roten« Bildungsgerechtigkeit in Form einer Gesamtschule einfordern und die »Schwarzen« auf eine begabungsgerechte Aufteilung von SchülerInnen auf unterschiedliche Schulformen, die zudem, folgt man deren Argumentation, vor einer Nivellierung der Schulleistungen nach unten schütze, beharren. Dieser ideologisch unterfütterte Streit flammt nun auch in Deutschland als Folge der internationalen Schulleistungsvergleiche wieder auf (vgl. auch MÖLLER & ORTH 2007, S. 88). Nach den Ausführungen von den beiden Politikwissenschaftlern Stefan MARSCHALL und Christoph STRÜNCK (2010, S. 136) mit Bezug auf die deutsche Politikdidaktikerin Sibylle Reinhardt "[...] machte [die SPD] in den 1970er Jahren die Gesamtschule zu einem Dreh- und Angelpunkt ihrer Bildungspolitik; dies

Einen *pragmatischen Ansatz* dazu, so EDER, bilde die *Neue Mittelschule*, die im Herbst 2008 als Projekt mit 65 Schulen begonnen wurde (vgl. EDER 2009, S. 53).²⁸ Zentrale Komponenten in der Beschreibung des Modells seien eine Öffnung des Unterrichts für neue, kooperative, Selbständigkeit fördernde Arbeitsformen, Individualisierung des Unterrichts, Forcierung von Praxiserfahrungen, Betonung musischer Bildungselemente sowie Einführung anderer Formen der Leistungsrückmeldung und Leistungsbeurteilung (vgl. ebd.).

Als am 25. Oktober 2011 Bundeskanzler Faymann (SPÖ) und Vizekanzler Spindelegger (ÖVP) den Entwurf der Gesetzesnovelle, die alle Hauptschulen²⁹ bis zum Schuljahr 2018/19 zu Neuen Mittelschulen machen soll, präsentieren, wird der Bundeskanzler nicht müde zu betonen, dass "[...] ungeachtet der Einigung auf die NMS der SPÖ-Plan nach einer Gesamtschule bestehen bleibe." (DER STANDARD 2011a, o.S.; vgl. auch die Aussagen der Bundesministerin Claudia Schmied im Interview in DER STANDARD 2011d). Anders formuliert bildet die *Neue Mittelschule* demnach *aus der Sicht der SPÖ eine taktische Übergangsvariante zur Gesamtschule*.

Hier ist in diesem Zusammenhang darauf hinzuweisen, dass im benachbarten *Deutschland* die SPD in der *Gesamtschulfrage* ebenfalls eine eher *vorsichtige und pragmatische Vorgangsweise* wählt. So würden sich HEPP zufolge zwar im Grundsatzprogramm der SPD Zielvorstellungen für die Einführung der Gesamtschule finden, jedoch suche man entsprechende Passagen in den Koalitionsverträgen der deutschen Bundesländer³⁰ vergebens und so würden, ausgehend von der politischen

kulminierte in dem Vorhaben der SPD/FDP-geführten NRW-Landesregierung Ende der 70er Jahre, die Gesamtschule flächendeckend einzuführen. Es kam zu dem so genannten 'Schulkampf', zu einem ideologisch unterfütterten 'Grabenkrieg', in dem der Konflikt zwischen 'Integration' und 'Differenzierung' im Mittelpunkt stand (Reinhardt 1999)."

²⁸ Im Schuljahr 2012/13 nehmen bereits 698 Schulen an diesem Schulversuch teil und bis 2015/16 soll die Überführung der Neuen Mittelschule in das Regelwesen abgeschlossen sein (vgl. BMUKK 2011). Im Vollausbau (flächendeckend von der 1. bis zur 4. Klasse) sollen so bis zum Schuljahr 2018/19 alle 1178 Hauptschulstandorte vollständig in neue Mittelschulen umgewandelt sein (vgl. ebd.).

²⁹ Von EDER (2009, S. 33) wird interessanterweise in Frage gestellt, "[...] ob eine Hauptschule, die stellenweise nicht einmal mehr die Hälfte eines Altersjahrganges umfasst, tatsächlich noch eine 'Haupt'-Schule [...]" darstelle und ob damit nicht die AHS die Hauptschule in ihrer Funktion als Schule der Mehrheit ablöse (vgl. a.a.O., S. 50).

³⁰ Aufgrund der Kulturhoheit der deutschen Bundesländer sind in Deutschland für das Schulwesen die Bundesländer zuständig und nicht wie in Österreich der Bund selbst. Die einzelnen Bundesländer und Stadtstaaten Deutschlands sind nach den beiden Politikwissenschaftlern Stefan MARSCHALL und Christoph STRÜNCK (2010, S. 136) "Laboratorien sozialdemokratischer Bildungspolitik". "Im System des deutschen

Angst bei einem radikalen Umbau des Schulsystems Wählerstimmen zu verlieren, pragmatische Kompromisslösungen gesucht (vgl. HEPP 2011, S. 216; vgl. auch WENZLER 2003, S. 76).

Internationale Schulleistungsstudien wie PISA, um die bisherigen theoretischen Ausführungen pointiert zusammenzufassen, tragen evidentermaßen dazu bei, *vorsichtige Reformen und Innovationen* – vor allem *unter dem Gesichtspunkt der Chancengleichheit*³¹ im österreichischen Bildungswesen – in Gang zu bringen und diese in *Schulversuchen*, wie der Neuen Mittelschule, oder schulorganisatorischen Reformen, wie etwa der Ganztagschule, zu erproben. Ganz ähnlich, und darauf ist in diesem Zusammenhang hinzuweisen, schätzt Manfred KARSCH (2007, S. 5), deutscher Theologe und Erziehungswissenschaftler, die bildungspolitische Situation in Deutschland ein:

Hatte man in den Anfängen des "PISA-Schocks" eher auf eine Sichtung und kritische Rezeption der Bildungssysteme der als Siegerländer der PISA-Studien bezeichneten Staaten gesetzt, so orientiert sich gegenwärtig die bildungspolitische Intervention an einem Festhalten und vorsichtigem Reformieren des mehrgliedrigen deutschen Bildungssystems, allerdings unter Beibehalt frühzeitiger Differenzierung in unterschiedliche Schulformen.

Föderalismus verfügen die Länder neben den weitreichenden Mitwirkungsrechten an der Bundesgesetzgebung in einer Reihe von Politikfeldern über erhebliche inhaltliche Zuständigkeiten. Dies gilt vor allem für die Bildungspolitik, in der ihnen im Rahmen der Kulturhoheit eine weitreichende Gestaltungsautonomie zukommt." (HEPP 2011, S. 166).

³¹ Für eine kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff Chancengleichheit sei an dieser Stelle auf die lesenswerten Beiträge von Helmut FEND (2009), Jürgen OELKERS (2008) und Thomas WIEDENHORN (2011, S. 51-88) verwiesen. Eine Vorstellung von Chancengleichheit liegt beispielsweise im meritokratischen Prinzip – gemeint ist die Zuweisung von gesellschaftlichen Positionen nach dem Leistungsprinzip – begründet (vgl. FEND 2009, S. 39; WIEDENHORN 2011, S. 59). "Chancengleichheit ist hier dann erreicht, wenn lediglich schulische Leistungen bestimmen, wie weit jemand im Bildungswesen kommt. [...] Dieses Konzept von Chancengleichheit unterstellt also eine bedingte Unabhängigkeit der Bildungsbeteiligung. Als Bedingungen werden die Schulleistungen bzw. die Leistungspotenziale [...] herangezogen. In der Literatur wird diesbezüglich von 'bedingter Chancengleichheit' bzw. von 'Begabungsgerechtigkeit' gesprochen." (FEND 2009, S. 39).

Folgt man nun der Logik des Leistungsprinzips und denkt dieses auch konsequent zu Ende, dann ist genau genommen *das Auftreten von sekundären sozialen Disparitäten*, die man vereinfacht auch als Ungleichheiten bei gleicher Kompetenz (siehe Kap. 1.2.2) definieren kann, ein *Widerspruch zum meritokratischen Prinzip*. Es ist insofern auch nicht nur von einem gesinnungsethischen Standpunkt her betrachtet fraglich, inwieweit eine frühe Erstaulesung sinnvoll ist, wenn erstens die *Lehrpläne der Sekundarstufe I* (Hauptschule, Neue Mittelschule und AHS-Unterstufe) ohnehin *identisch* sind (vgl. dazu BMUKK 2010, o.S.; BMUKK 2012, S. 3) und zweitens die schulische Zuteilung beim Übergang in die Sekundarstufe I nicht auf Leistung basiert, sondern aufgrund elterlicher Bildungsentscheidungen.

1.2.4 Reformen der LehrerInnenbildung – Motor oder Begleiterscheinung der Systementwicklung? *Perspektivenverschiebung von Bildungsforschung und Bildungspolitik hin zum Lehrerberuf!*

Abgesehen davon, dass die Ganztagschule (vgl. dazu exemplarisch für Österreich DIE PRESSE 2009, o.S.; für Deutschland WINKLER 2008, S. 87) und die Konzeption der Neuen Mittelschule bzw. deren Überführung in das Regelschulwesen (EDER 2009, S. 135; OECD 2012, o.S.; vgl. KURIER 2012, o.S.; DER STANDARD 2011b, o.S.) von verschiedenen Seiten harsch kritisiert³² wird, stehen aber im österreichischen Schulwesen außer der vertikalen Gliederung der Sekundarstufe I auch noch andere Probleme zur Lösung an. Der Erziehungswissenschaftler Karl Heinz GRUBER verweist in diesem Zusammenhang vor allem auf die *im Regierungsprogramm festgeschriebene Reform der LehrerInnenbildung* (vgl. GRUBER 2009, o.S.).

Die besorgniserregenden Ergebnisse der *internationalen Schulleistungsforschung* und die *Hochschulreform-Reform* im Zuge des *Bologna-Prozesses*, welche auf ein europäisch einheitliches Studiensystem zielt, haben neben den oben ansatzweise angeführten Reformprojekten einen weiteren *Kollateralschaden* – den auch die hier einleitenden Überlegungen deutlich dokumentieren und der zudem in der hier

³² So moniert beispielsweise der Bildungswissenschaftler Stefan Hopmann in einem Interview mit der österreichischen Tageszeitung KURIER das Fehlen einer ausreichenden Binnendifferenzierung und kritisiert weiters, dass es sich bei der Neuen Mittelschule um einen Etikettenschwindel handle, d. h. es habe ihm zufolge nur eine Umbenennung der alten Hauptschule stattgefunden (vgl. KURIER 2012, o.S.). EDER bemerkt schon im ersten Nationalen Bildungsbericht kritisch, "[...] dass sich an diesem Modellversuch fast ausschließlich HS [Hauptschulen; Anm. d. Verf.] beteiligen und somit eine Vernetzung der Schulformen kaum stattfindet." (2009, S. 135). EDERs Kritik teilt auch die OECD (2012, o.S.) mit der Feststellung, dass bei den Reformen die AHS außen vor gelassen werde, jedoch betont sie außerdem das Weiterbestehen der Chancenungleichheit an Österreichs Schulen bezogen auf die frühe Selektion. Scharfe Kritik kommt auch vom Bildungsinstitut BIFIE, die diesen Modellversuch wissenschaftlich begleitet und nun kritisiert, dass deren Evaluierungsergebnisse zur NMS, welche als Entscheidungsgrundlage für die generelle Einführung dienen sollten – Stichwort *evidenzbasierte Schulpolitik* (vgl. HAIDER 2009) –, von der Politik nicht abgewartet wurden (vgl. DER STANDARD 2011b, o.S.).

Der deutsche Sozialpädagoge Michael WINKLER (2008) äußert sich zur Einführung von Ganztagschulen in Deutschland insofern kritisch, als sie eine Ausweitung von Schule als belastender Lehr- und Lernsituation sowie in ihrem selektiven Charakter nach sich ziehe. Nach den Ausführungen von WINKLER sind nur selten "[...] sinnvolle Organisationsmodelle zu erkennen, die mit über den ganzen Tag rhythmisiertem Unterricht Kinder fördern und entlasten. Ganztagschule in Deutschland wird wohl bedeuten, nicht nur den ganzen Tag die schlechte deutsche Schule aushalten, sondern vielmehr verstärkt mit ihren selektiven Effekten rechnen zu müssen. Fatal ist dies, weil gleichzeitig als Preis für die Einführung der Ganztagschule sozialpädagogische Angebote reduziert werden, welche bislang erfolgreich schwierige Lebenslagen zu kompensieren vermochten." (a.a.O., S. 87).

vorliegenden Arbeit ihren Ausdruck findet – hervorgerufen: Das LehrerInnenhandeln und die dazu erforderliche(n) LehrerInnenkompetenz(en) im Allgemeinen und die zur Bildung dieser LehrerInnenkompetenzen zuständige *LehrerInnenbildung im Besonderen ist in die Kritik geraten.*

Impulse für eine Reform der LehrerInnenbildung, fasst man den Beitrag von Hansjörg BAUMGART (2009) pointiert zusammen, werden dabei aus einer historischen Sicht *traditionell von außen* an die LehrerInnenbildung herangetragen.³³ BAUMGART (2009, S. 178) zeigt in seiner Analyse der historischen bzw. aktuellen Entwicklung der LehrerInnenausbildung eindrucksvoll, dass die permanenten Diskussionen um die Ausbildung zukünftiger LehrerInnen *keineswegs der Motor der Systementwicklung* wären, *sondern eher als Begleiterscheinung der Systementwicklung* zu interpretieren seien und

[...] dass die Reformen der Lehrerausbildung im historischen Prozess zwar immer wieder mit "pädagogischen" Argumenten, mit der Hoffnung auf Qualitätssteigerung von Schule und Unterricht, begründet wurden, aber vielmehr aus den Steuerungsinteressen der Bildungsadministration und den Statusinteressen der Lehrerschaft resultiert.

Es gehe also in der *Bildungspolitik*, folgt man BAUMGART, nur *vordergründig* um eine *Verbesserung der Qualität von Schule und Unterricht*.

In diesem Zusammenhang unterscheiden Doris LEMMERMÖHLE und Dirk JAHREIS (2003) in einem gemeinsamen Artikel zu den Reformen in der universitären LehrerInnenbildung die inhaltliche Ebene von der strukturellen Ebene (vgl. a.a.O., S. 227). Während es, folgt man LEMMERMÖHLE und JAHREIS, auf der inhaltlichen Ebene um das Theorie-Praxis-Verhältnis gehe, also "[...] um die Frage welche und wie viel Wissenschaftlichkeit bzw. wie viel und welche Praxis für die Qualifizierung von Lehrern und Lehrerinnen nötig ist." (ebd.), und in diesem Kontext vor allem kontroverse Fragen wie Kerncurricula, die inhaltliche Gestaltung von Modulen, die

³³ Die deutschen Erziehungswissenschaftlerinnen Karin BÖLLERT und Ingrid GOGOLIN (2002) kommen in ihrem Aufsatz zu einer ähnlichen Einschätzung. Revisionen der Ausbildung des pädagogischen Personals würden regelmäßig aus der Profession selbst heraus vorgeschlagen oder von Seiten Dritter an sie herangetragen werden (vgl. a.a.O., S. 367). Für die Belebung der Qualitätsfrage der LehrerInnenbildung kann man mit BÖLLERT und GOGOLIN (2002) auch drei Gründe anführen: erstens das Bestehen einer Periode des *LehrerInnenmangels*, zweitens haben sich die *Anforderungen* an das Kompetenzprofil der LehrerInnen gewandelt (vgl. hierzu auch KRALER & SCHRATZ 2007, S. 7) und drittens haben die internationalen Schulleistungsvergleichsstudien ein *Defizitgefühl* ausgelöst, worauf mit der Planung von Interventionsstrategien geantwortet werde (vgl. BÖLLERT & GOGOLIN 2002, S. 378).

berufsbezogene oder fachwissenschaftliche Ausrichtung des Studiums, die fach- und grundwissenschaftliche Ausrichtung behandelt werden würden bzw. es darin auch um fachdidaktische und Praxisanteile gehen würde, so würden auf struktureller Ebene, wie LEMMERMÖHLE und JAHREIS weiter ausführen,

integrative oder gestufte Studiengänge, die institutionelle Anbindung der Lehrerbildung an Universitäten oder Fachhochschulen und die Phasigkeit der Lehrerbildung kontrovers diskutiert. Diese Debatte muss auch im Kontext der Diskussion um einen europäischen Hochschulraum und die internationale Kompatibilität der Studiengänge und -abschlüsse sowie – angesichts der Finanzkrisen der öffentlichen Haushalte – im Kontext der Steigerung von Effektivität und der Senkung von Kosten im Bildungsbereich gesehen werden. So plausibel auch viele der im Zusammenhang mit der Strukturdebatte geäußerten Argumente sind, qualitative Aspekte der Professionalisierung (nicht nur) für den Lehrberuf werden dabei eher am Rande erörtert. (ebd.)

Interessant in diesem Zusammenhang ist, dass auf der Webseite der LehrerInnenbildung der Universität Wien zu den Gründen der geplanten Reform in der Reihenfolge der Aufzählung zuerst die *Umsetzung der Bologna-Studienstruktur* – also das Aufstülpen des zweistufigen Bachelor / Master-Hochschulsystems auf das bisher einstufige Diplom- / Magistersystem – genannt werden und bezeichnenderweise erst danach das gestiegene

[...] Interesse der Öffentlichkeit an einer höheren Qualität der LehrerInnenbildung bis zu den Reformbestrebungen im Bereich der Schulbildung und der Tertiärisierung der (Aus-)Bildung für PflichtschullehrerInnen durch die Schaffung der Pädagogischen Hochschulen. (LEHRERINNENBILDUNG o.J., o.S.).

Das oben angesprochene bildungspolitische LehrerInnenbildungsreformvorhaben der österreichischen Bundesregierung ließe sich – im übertragenen Sinne – auch einreihen in eine *Perspektivenverschiebung von aktueller Bildungsforschung hin zum Lehrberuf*. Eine zunehmende Fokussierung der Schul- und Unterrichtsforschung auf den Lehrberuf wird von den Herausgebern im Vorwort des derzeit ersten und einzigen im deutschsprachigen Raum erhältlichen Handbuchs, welches sich ausschließlich mit der Forschung zum Lehrberuf beschäftigt, anhand des deutlichen *Wachstumsschubs der deutschen empirischen Bildungsforschung* der letzten 15 Jahren in Verbindung mit den großen nationalen und internationalen Leistungsvergleichsstudien festgestellt, welche auch *zunehmend stärker auf innerschulische und unterrichtliche Bedingungskonstellationen, Prozesse und Wirkungsanalysen ausgerichtet* sei (vgl. TERHART, BENNEWITZ & ROTHLAND 2010, S. 9).³⁴ Schließlich sei, so dieselben, die

³⁴ Vgl. dagegen den Beitrag der deutschen PädagogInnen Regina H. MULDER und Hans GRUBER (2011, S. 427), die darin eine beobachtbare "[...] Verschiebung vom Fokus auf die

LehrerInnenschaft der zentrale Faktor, wenn es um die Fragen der Gestaltung und Umsetzung von Innovationen in Schule und Unterricht gehe (vgl. ebd.).

Das Faktum, dass die *LehrerInnenschaft im Schulsystem eine zentrale Ressource* darstellt und die *PISA-Studie*, die einfach ausgedrückt den Kompetenzstand von 15-jährigen SchülerInnen erhebt und diese Studie *mit ihren Ergebnissen* vor allem im Hinblick auf die unterdurchschnittliche Lesekompetenz³⁵ (vgl. etwa OECD 2010, o.S.) sodann *auf das Schulsystem im Allgemeinen und die LehrerInnenschaft im Besonderen rückmeldet* – d. h., anders formuliert, dass sich die *Ergebnisse von Bildungsbemühungen der LehrerInnen* in begrenztem, freilich zweifellos zahlenmäßig schwer bestimmbar Maß *in den Ergebnissen der Studie widerspiegeln* – könnte man dann auch dem deutschen Erziehungswissenschaftler Andreas GRUSCHKA (2011, S. 17) entgegensetzen, wenn er argumentiert, dass PISA erstens keineswegs die Fähigkeit von LehrerInnen messe wirkungsvoll zu unterrichten und zweitens die Schulen als solche nicht untersucht worden wären:

PISA unterwirft ausschließlich und allein die Schüler einem Leistungstest. Anders als dies sonst in der Schule üblich ist, wird aber das Versagen der Schüler nicht diesen selbst zugeschrieben. Eindeutig wird es als Folge der professionellen Unfähigkeit der Lehrerinnen und Lehrer kommuniziert.

Nicht nur Andreas GRUSCHKA (2011) steht einer testbasierten Form von LehrerInnen-Qualitätsüberprüfung, deren wissenschaftliche Erkenntnis auf die Ergebnisse der SchülerInnenleistungen abstellt, zurückhaltend gegenüber. Schützenhilfe würde er vermutlich von Marilyn Cochran-Smith, Professorin für LehrerInnenbildung an der Universität Pennsylvania bekommen. Christian KRALER (2007, S. 171) diskutiert in seinem Beitrag *Überprüfungsansätze für die Wirksamkeit von LehrerInnenbildung* und verweist an einer Stelle auf die Argumentation von Cochran-Smith, die den in den USA weit verbreiteten *testbasierten LehrerInnenwirksamkeitsüberprüfungsansatz* – d. h. den

Lehrpersonen und ihr Handeln (den 'Input' in Lehr-Lern-Systemen) hin zu den Lernenden und ihrem Handeln (den 'Output' in Lehr-Lern-Systemen) [...]" feststellen und das unter anderem an einer "Betonung von Bildungsstandards [...] anstelle von Lehrplänen [...]" (ebd.) festmachen.

³⁵ Vgl. hierzu auch PRENZEL und DRECHSEL (2003, S. 34): "Wie man auch immer die Befunde erklären mag, wenn deutsche Schülerinnen und Schüler etwa bei kognitiv anspruchsvollen Aufgaben häufig scheitern, dann ist dies ein Zustand, auf den die Lehrkräfte und die Lehrerbildung (aller Phasen) irgendwie reagieren müssen.". Vgl. auch Christina ALLEMANN-GHIONDA (2006, S. 246): "PISA hat bestätigt, dass die soziale Herkunft immer noch die Lesefähigkeit und somit die Grundlage des Bildungserfolgs maßgeblich bestimmt. [...] Die vorschulische Erziehung und die Schule haben ihre Verantwortung voll wahrzunehmen."

Rückschluss von der SchülerInnenleistung auf die LehrerInnenkompetenz – als »black box - Irrtum« bezeichnet bzw. kritisiert:

Cochran-Smith (2005a, S. 6f) kritisiert diesen testbasierten Zugang als zirkulären Black box Irrtum. LehrerInnenqualität/Leistung über Schülerleistung zu messen und so wiederum LehrerInnenausbildungssysteme messen zu wollen, sei im Wesentlichen inhaltsleer, da zu viele Faktoren in dieses System hereinspielen (Schülervariablen, Kontext, Lernmotivation,...).

Zudem weist TERHART (2010, S. 270f) in seinem Beitrag darauf hin, dass die Einbeziehung des Lernfortschritts der SchülerInnen als Indikator für die LehrerInnenkompetenz nicht zuverlässig sei und stattdessen als Erfolgskriterium von LehrerInnenarbeit die möglichst kompetente Bereitstellung von möglichst optimalen Lerngelegenheiten heranzuziehen sei:

Die bislang vorliegenden Forschungsergebnisse zur Stärke des Faktors "Lehrer/in" bei der Erklärung der Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern sind sehr uneinheitlich und kontextgebunden: Die Zahlen schwanken: Zwischen 3 % und 23 % Varianz der Leistungen der Schüler/innen wird durch den Faktor "Lehrer/in" erklärt (OECD 2005/6), wobei die Studien, die zu diesem Thema durchgeführt wurden, methodisch sowohl auf der Seite der "Schülerleistungen" wie auch auf der Seite des Faktors "Lehrer/in" sehr unterschiedlich angelegt waren und insofern kein wirklich überzeugendes einheitliches Gesamtbild erstellt werden kann (vgl. Tobe 2009).

1.2.5 *Determinanten für den differentiellen Bildungserfolg von SchülerInnen – sechs unterschiedliche Betrachtungsebenen*

Nun wird nicht erst seit PISA, aber dadurch jedenfalls bestärkt, aufgeregt versucht sowohl aus bildungspolitischer als auch aus bildungswissenschaftlicher Perspektive *Gründe für den differentiellen Bildungserfolg von SchülerInnen* im Rahmen einer *Qualitätsdiskussion im schulischen Kontext* an jeweils ganz bestimmten und zum Teil auch *entgegengesetzt gegenüberstehenden Determinanten* – (a) *auf regionaler Ebene*³⁶, (b) *auf Schulsystemebene*, (c) *auf Einzelschulebene*³⁷, (d) *LehrerInnenebene* und (e) *auf*

³⁶ Vgl. zur regionalen Ebene den systematisierenden Beitrag von Hartmut DITTON (2008²) zum Einfluss regionaler Disparitäten im Hinblick auf deren Relevanz für Bildungsprozesse und Bildungsergebnisse. Vgl. dazu auch die Beiträge von Thomas KEMPER und Horst WEISHAUPT (2011) und Horst WEISHAUPT (2010³).

³⁷ Auf einer schulischen Ebene sind Einflüsse des sozioökonomischen Gefüges in den Schulen (also der Anteil von Kindern aus sozioökonomisch höher gestellten Haushalten), des Migrantenanteils (Brennpunktschulen vs. Prestigeschulen), der Klassengröße, des Schulleiters der aufnehmenden weiterführenden Schule beim Übergang, des Schulklimas, etc. denk- und diskutierbar. Sehr ausführlich in dieser Hinsicht ist der Beitrag von den deutschen Soziologen Alexander SCHULZE, Felix WOLTER und Rainer UNGER (2009), die die Bedeutung des Klassen- und Schulkontextes am Übergang auf die Sekundarstufe I analysieren und auf den hier exemplarisch hingewiesen werden soll.

*SchülerInnenebene*³⁸ – festzumachen (siehe Abb. 4). Die Diskurse über Determinanten (Einflussfaktoren) des schulischen Bildungserfolgs sind also komplex und auf verschiedenen Ebenen gelagert. Daraus resultieren einerseits *unterschiedlich bildungswissenschaftlich fundierte Begründungslogiken* mit jeweils eigenen schlüssigen Argumentationsfiguren bzw. unterschiedlichen Auffassungen darüber, welche Faktoren den Bildungserfolg ausmachen und andererseits – der bildungspolitischen Natur gemäß – auch *unterschiedliche bildungspolitisch geforderte Konsequenzen* (z. Bsp. auf der Schulsystemebene die mittlerweile alt gewordene Forderung nach einer Einheitsschule mit Binnendifferenzierung vs. einer Aufrechterhaltung des in Österreich vertikal gegliederten Schulsystems ab Sekundarstufe I mit gemeinsamen Unterbau, ...).

Die hier getroffene Gliederung der Determinanten in diese fünf bzw. genau genommen sechs Betrachtungsebenen erscheint insofern plausibel, als sich die jeweiligen Ebenen in den nachfolgenden Ausführungen sauber getrennt diskutieren lassen und dabei nicht

³⁸ Diese Ebene ist im Grunde noch einmal aufzusplitteln in eine *Individualebene* (Intelligenz, kognitive Fähigkeiten, motivationale Variablen wie etwa Selbstwirksamkeitserwartungen, ...) und eine *SchülerInnen-Kontextvariablen-Ebene*. Unter die letztere Ebene sind alle auf die SchülerInnen bezogenen, kontextuellen Faktoren subsumierbar, wie etwa die soziale Herkunft, die inner- und außerfamiliäre Umwelt, der Migrationshintergrund, der Einfluss des Geschlechts, etc., kurz also jene Kontextmerkmale von SchülerInnen, welche in der zu diesem Thema sehr reichhaltigen Literatur als Determinanten mit guten Grund für den differentiellen Bildungserfolg verantwortlich gemacht werden können. Vgl. exemplarisch für die Kontextvariable Geschlecht auf SchülerInnen-Kontextvariablen-Ebene den Beitrag von der deutschen Soziologin Heike DIFENBACH (2010b), welche ohne für ein bestimmtes Geschlecht bewusst Partei zu ergreifen, den Einfluss des Geschlechts auf den differentiellen Bildungserfolg zwischen den Geschlechtern unter Zuhilfenahme von vorwiegend internationalen empirischen Studien – da DIFENBACH zufolge in der deutschen Bildungs- und Ungleichheitsforschung hier noch ein großes Forschungsdefizit herrsche (vgl. a.a.O., S. 251) – kritisch diskutiert. Beginnend mit der Feststellung, dass in der Bildungsforschung der differentielle Bildungserfolg zwischen den Geschlechtern lange Zeit ausschließlich im Zusammenhang mit Nachteilen von Mädchen beschrieben wurde (vgl. a.a.O., S. 245), identifiziert DIFENBACH die *Jungen als neu entdeckte Bildungsverlierer* (vgl. a.a.O., S. 267). Von diesem Befund ausgehend diskutiert sie jene Erklärungsansätze für die Bildungsnachteile von Jungen gegenüber Mädchen, die derzeit in der Literatur und in der Öffentlichkeit am meisten Aufmerksamkeit finden (vgl. a.a.O., S. 251): Die Erklärung durch biologische Unterschiede (vgl. a.a.O., S. 252), die Erklärung durch Geschlechtsidentitäten und geschlechtsspezifische Verhaltensweisen (vgl. a.a.O., S. 255), die Erklärung durch Feminisierung der Schule (vgl. a.a.O., S. 258) und schließlich die mangelnde Passung von Schulkultur und Verhaltensstilen von Jungen (vgl. a.a.O., S. 263). In einer Fußnote kritisiert sie u.a. auch die PISA-Studie, welche aus unerfindlichen Gründen das Geschlecht der Lehrkräfte nicht erhebt (vgl. a.a.O., S. 262). Vgl. für die Individualebene kritisch und exemplarisch die Ausführungen von Helmut FEND (2008²a, S. 46) zur Leistungsgesellschaft: "Es ist im Kern ein Spiel, das den Erfolg in die Hand aller Schülerinnen und Schüler legt. Ihr Glück wird lediglich an ihre Leistungen geknüpft, die sie erbringen können. Weder ihre Herkunft, ihre Hautfarbe, ihr Geschlecht, ihr Aussehen noch andere mit der Geburt mitgegebenen Merkmale sind für die Erfolgchancen relevant."

zu viele Faktoren vermengt werden.³⁹ Zum Beleg der Betrachtungsebenen (a) bis (e) ließen sich verschiedene wissenschaftliche Beiträge von Autoren anführen und einander gegenüberstellen. Um den Rahmen der Einleitung nicht zu sprengen bzw. den Fokus dieser Arbeit auf den Lehrerberuf im Allgemeinen und die LehrerInnenkompetenz(en) im Besonderen nicht zu verlieren, sollen – auch um zumindest die schulpädagogische Relevanz dieser Arbeit anzudeuten – nur die hier identifizierten Ebenen (b) und (d) – also die Schulsystemebene und die LehrerInnenebene – näher besprochen werden. Statt jene wissenschaftlichen Untersuchungen, die den Betrachtungsebenen (a), (c) und (e) zugeordnet werden könnten, hier im Einzelnen auch nur annähernd adäquat zu referieren, wurde oben versucht mittels Fußnoten auf jene Literatur zu verweisen, in welcher die Erkenntnisse der jeweiligen Forschungsgebiete zusammenfassend und ertragreich referiert werden.

1.2.6 Qualitätsdiskussion auf Schulsystemebene: Systemumbau vs. Systemeffizienzsteigerung

Für die Diskussion (b) auf Schulsystemebene soll hier stellvertretend und exemplarisch der deutsche Erziehungswissenschaftler Jürgen OELKERS (2008) angeführt werden. Für ihn gibt der schlechte Abschnitt Deutschlands im internationalen Schulleistungsvergleich den Anlass die *Systemfrage* zu stellen:

Schulqualität entsteht in einem bestimmten System; wenn die Qualität als ungenügend angesehen wird, müssen die Ursachen im System gesucht werden. Der internationale Vergleich macht deutlich, dass alle Systeme, die in etwa vergleichbar sind mit dem deutschen und bessere Resultate erzielt haben, über qualitativ klar bestimmbare Merkmale verfügen: Es handelt sich um Gesamtschulen mit einem Tagesangebot, die über einen hohen Betreuungsaufwand verfügen, gezielt Förderungen anbieten, die nicht selektiv sind und gleichwohl hohe Leistungen erzielen. Kurz gesagt: Nicht-selektive Systeme erreichen im Durchschnitt eine höhere Qualität als selektive. Damit stellt sich die Systemfrage. [...] Eigentlich wäre die deutsche Bildungspolitik dafür zuständig, aber die weicht der Systemfrage aus und will die Effizienz des bestehenden Systems verbessern – was immer dann gesagt wird, wenn etwas unangetastet bleiben soll. (a.a.O., S. 851)

³⁹ Andere AutorInnen, wie etwa jene des deutschen PISA-Konsortiums (BAUMERT et al. 2001) teilen deren Modell der Kontextbedingungen von Lernleistungen aufgrund der vorliegenden erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschungsliteratur z. Bsp. in *Mikroebene* (Lernen und Unterricht), *Mesoebene* (Bedingungen in Schule, Familie, peer-group) und *Makroebene* (Systembindung der Schule) ein (vgl. a.a.O., S. 7). Eine andere Einteilung, ebenfalls aufgrund der Sichtung von Forschungsliteratur, findet sich in einer Studienarbeit von Dana Amelie VOKATA (2009). Auch sie teilt die Faktoren für den Bildungserfolg in drei Gruppen ein. Die Einteilung gelingt dabei aber weniger trennscharf: Familiäre Bedingungen, Schulische Bedingungen und Politische Rahmenbedingungen (vgl. a.a.O., S. 5).

Der deutsche Erziehungswissenschaftler Hansjörg BAUMGART (2009, S. 190) sieht dies ähnlich wie OELKERS und erkennt in der *Qualitätsoffensive im Bereich der LehrerInnenausbildung* die "[...] Funktion, von den politisch umstrittenen Strukturproblemen des Bildungssystems abzulenken.". Für OELKERS (2008) wäre als *Konsequenz* zur sich stellenden Systemfrage ein *kompletter Systemumbau*, also eine grundlegende Änderung der gesamten Infrastruktur und Organisation des Schulsystems inklusive der damit ebenfalls nötigen Reformierung der LehrerInnenbildung nicht ausreichend, sondern es wäre vor allem auch ein *Wandel von der Unterrichtsschule zur Angebots- und Förderschule* angebracht (vgl. a.a.O., S. 857).

Da OELKERS (2008) in seinem Beitrag politisch und gesellschaftlich eine flächendeckende Einführung der Gesamtschule in Deutschland nahezu ausschließt, endet er seinen Aufsatz mit *zwei bildungs- und gesellschaftspolitisch wirklichkeitsnäheren Reformvorschlägen*: erstens eine "[...] Verlängerung der Grundschule auf sechs Jahre in Kombination mit einer Vorschule, die den Kindergarten ersetzt [...]" (a.a.O., S. 857) und zweitens eine Entwicklung von kompetenten und weisungsbefugten Schulleitungen, die verantwortungsbewusst Ganztagschulen oder Bildungsstandards umsetzen, um die Verbesserung der durchschnittlichen Bildungsqualität der SchülerInnen nicht allein der Zustimmung oder Ablehnung einzelner Lehrkräfte zu überlassen (vgl. a.a.O., S. 858).

Andere AutorInnen, wie die deutschen Bildungsforscher Hartmut DITTON, Jan KRÜSKEN und Magdalena SCHAUENBERG (2005) weisen in ihrer Studie darauf hin, dass Reformen auf Ebene des Bildungssystems allein die Mechanismen der sozialen Reproduktion nicht aushebeln könnten (vgl. a.a.O., S. 300), schlagen aber dennoch wie auch OELKERS und BAUMGART einen Systemumbau vor (vgl. a.a.O., S. 301).

DITTON et al. (2005) sehen aber vor allem *Probleme bei der Übertragbarkeit der Systeme anderer Länder*, machen ein Reformgelingen vom Vorhandensein des *Rückhalts der Bevölkerung* abhängig und wenden am Ende ein, dass selbst wenn ein Systemwechsel nicht zur Diskussion stehe, allerdings *Strukturüberlegungen* anzustellen seien, *die auf eine Verbesserung der Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit im Bildungssystem zielen* und Korrekturen der eingeschlagenen Bildungswege erleichtern würden (vgl. a.a.O., S. 301).

Als ein weiteres Argument der *Systemumbaubefürworter* für den differentiellen Bildungserfolg von SchülerInnen soll an dieser Stelle – neben den zuletzt vorwiegend aus den internationalen Schulleistungsvergleichsstudien abgeleiteten Argumenten hinsichtlich der *Übernahme erfolgreicher Gesamtschulsysteme* und dem weiter oben bereits ausführlich besprochenen Argument der *ungleichheitsverstärkenden Wirkung von Schule* aufgrund der *frühen Erstselektion* und die dabei entstehenden, von schulischer Leistung nicht mehr ausschließlich abhängigen, *sekundären sozialen Disparitäten* – ergänzend erwähnt werden: Das Bestehen von *differentiellen* (d. h. anregungsärmeren vs. anregungsreicheren) *Entwicklungsmilieus in gegliederten Schulformen*.

BAUMGART (2009) betont in Anlehnung an die deutschen Bildungsforscher Jürgen Baumert und Olaf Köller, dass *nicht die Qualität der LehrerInnen, sondern die Zugehörigkeit zu den jeweiligen Schulformen als spezifischen Entwicklungsmilieus* die *Varianz der Lernfortschritte* maßgeblich verursache (vgl. a.a.O., S. 191). Auch die deutschen Bildungswissenschaftler Isabell VAN ACKEREN und Klaus KLEMM (2009) stellen in ihrem Lehrbuch »Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems« fest, dass die einzelnen Schulformen sich *durch Milieus* auszeichnen würden, die den SchülerInnen *systemspezifisch unterschiedliche Entwicklungsmöglichkeiten* böten und diese sich dann auch auf den Aufbau von Bildungsaspirationen hinsichtlich der Bildungsabschlüsse sowie *bei der Leistungsentwicklung* auswirken würden (vgl. VAN ACKEREN & KLEMM 2009, S. 59) und schließlich "[...] die Aufstiegsdurchlässigkeiten im gegliederten Schulsystem so deutlich begrenzen." (a.a.O, S. 61).⁴⁰

⁴⁰ Die Selektion ist mit dem inhärenten Ziel in den Schulen homogene Lerngruppen zu bilden und der sich daraus ergebenden Konsequenz, dass sich in den Schulformen differentielle Entwicklungsmilieus ausformen, aber nur eine Seite der »Homogenisierungsmedaille«; interessant ist diese Diskussion um Homogenisierung von Lerngruppen auch vor einem anderen Hintergrund, nämlich anhand eines PISA-Befundes, der u. a. von PRENZEL und DRECHSEL (2003, S. 43) diskutiert wird: "In gewisser Weise werden in Deutschland bei relativ homogenen Ausgangsbedingungen und bei (im internationalen Vergleich eher ungewöhnlichen) Maßnahmen zur Sicherung der Homogenität (Wiederholung von Klassenstufen, Verweisung an andere Schulformen) Bildungsergebnisse mit einer sehr hohen Unterschiedlichkeit produziert. Dieses Ergebnis widerspricht den grundlegenden Zielen und Funktionen der Schule."

In den Beiträgen zu den differentiellen Entwicklungsmilieus (vgl. insb. DITTON & KRÜSKEN 2009; vgl. auch LINK 2011) wird zumeist auch mit dem *Matthäus-Effekt* argumentiert:

Die stärkere Wirkung kultureller Praxis in der privilegierten, gymnasialen Umwelt ließe sich dahingehend als ein Matthäuseffekt ("Denn wer da hat, dem wird gegeben werden, dass er Fülle habe" Mt 25,29) interpretieren, dass sich das Vorhandensein und die aktive Nutzung kultureller Möglichkeiten zugleich positiv – als ein additiver Effekt – auf den Erwerb der Lesekompetenz auswirkt. (SZCZESNY & WATERMANN 2011, S. 189)

In der Literatur kann man also *auf Schulsystemebene zum differentiellen Bildungserfolg von SchülerInnen* grob zusammengefasst zwei widerstreitende, antinomische Positionen ausmachen: auf der einen Seite gibt es AutorInnen, die zuletzt häufig mit den Ergebnissen der PISA-Studien insofern argumentieren, als ein *Systemwechsel von Schule und LehrerInnenbildung* nötig sei (vgl. dazu die bisherigen Ausführungen) und auf der anderen Seite befinden sich jene AutorInnen, die ein *Festhalten am gegliederten Schulsystem und deren Effizienzsteigerung* favorisieren, weil nur in diesem eine *leistungsgerechte Förderung* möglich sei und die Autoren dieser Position den differentiellen Bildungserfolg eher in einer "eingeschränkte[n] Zuverlässigkeit der Übergangsdagnostik" (RÖSSELET 2012, S. 109) und der "Plastizität menschlicher Entwicklung" (ebd.) sehen.

Der deutsche Bildungsforscher Jürgen Baumert bekräftigt die letztere Position auch mit den *finanziellen Kosten*, die ein *abrupter Traditionsbruch* in Form einer *Strukturänderung* hervorrufen würde:

"Ein distanzierter und sachkundiger Betrachter, der keine politischen Botschaften vermitteln will, wird leicht zu dem Schluss kommen, dass die vorliegenden Untersuchungsergebnisse keinesfalls zu eindeutigen Urteilen über Vor- und Nachteile gegliederter oder einheitlicher Schulsysteme führen, vor allem aber keine belastbaren Aussagen über Probleme von Umstellungsprozessen erlauben. . . . [sic!] Berücksichtigt man ferner die Kosten abrupter Traditionsbrüche, mit denen weder Vorstellungswelten ausgetauscht noch eingeschliffene Handlungsroutinen ersetzt werden können, wird man sich hüten, Strukturdebatten aufleben und die Bataillone erneut Stellung beziehen zu lassen." (Baumert & Artelt 2003, zitiert nach MÖLLER & ORTH 2007, S. 90)

Überdies streiten Autoren wie beispielsweise der deutsche Erziehungshistoriker Heinz-Elmar Tenorth, in einem Zeitungsinterview mit der FRANKFURTER ALLGEMEINE (2008), die *ungleichheitsverstärkende* Wirkung von Schulen mit Plausibilitätsargumenten insofern ab, als sich die *gesellschaftliche Ungleichheit nicht mit Bildung aufheben* ließe. Tenorth argumentiert u. a. mit dem *Bildungsparadox*, also die Annahme, dass ein Mehr an Bildung zur Statusverbesserung führe und mahnt daher zur Unterscheidung von pädagogischer und gesellschaftlicher Ungleichheit. Ihm zufolge könne man

beispielsweise durch Anhebung des Durchschnittsniveaus oder der Vergabe von Zertifikaten auf Massenniveau (das ist dann dieser Logik zufolge die »pädagogische Gleichheit«) keine gesellschaftliche Gleichheit erzeugen, sondern lediglich die *alte Struktur von Ungleichheit auf ein höheres Niveau heben*, was zu einem "upgrading of jobs and downgrading of skills" (FRANKFURTER ALLGEMEINE 2008, o.S.) führe, wobei die Berufe formal höherwertiger werden würden, aber dabei gleichzeitig die Qualifikation abgewertet werden würde (vgl. ebd.). Eine ähnliche Argumentation findet sich auch bei BAUMERT et al. (2001, S. 34):

Die Reformen [der vergangenen Jahrzehnten in allen westlichen Ländern; T.S.] hatten in der Regel nicht den gewünschten Erfolg: Zwar ist das Bildungsniveau in der Bevölkerung allenthalben beträchtlich gestiegen [...], die sozialen Unterschiede in der Bildungsbeteiligung und im Bildungserfolg sind dadurch aber offensichtlich nicht verringert worden [...]."

Die hier referierten Positionen von Tenorth und BAUMERT et al. könnte man anders formuliert auch dergestalt zusammenfassen: *Das (gegliederte) Schulsystem bildet gesellschaftliche Ungleichheit ab, verstärkt diese aber nicht*. Folgt man dieser Logik, ist auch kein Systemumbau, keine grundlegende Strukturreform von Nöten, sondern vielmehr eine *Steigerung der Schulsystemeffizienz durch Verbesserung der Qualität von Schule und Unterricht*.

Helmut FEND (2008b, o.S.), der mit seiner Gesamtschulstudie in den 1970er Jahren noch zeigte, "[...] dass die Gesamtschulen bei der Verteilung von Bildungschancen gerechter sind als die Schulen des gegliederten Systems.", sieht dies mittlerweile ähnlich. FEND (2008b, 2009) hat in einer der bislang größten Studien ihrer Art, der sog. *Life-Studie* (=Kurzform für: Lebensverläufe ins frühe Erwachsenenalter) – durchgeführt in der Großstadt Frankfurt und den umgebenden Landkreisen – den weiteren Lebensweg von SchülerInnen unterschiedlicher Bildungssysteme untersucht und dieser stellt dann am Ende überrascht und enttäuscht fest, dass die *Gesamtschule*, so FEND (2008b, o.S.), unterm Strich langfristig *nicht mehr Bildungsgerechtigkeit als die Schulen des gegliederten Schulsystems* schaffe.

Die größere Chancengleichheit während der Schulzeit verliert sich auf den weiteren Etappen der Bildungs- und Ausbildungswege und den Berufspositionen. Die Schulstrukturen zeigten somit keine nachhaltigen Effekte in Bezug auf die Chancengleichheit im Lebenslauf. (FEND 2009, S. 63)

In der Summe fordert die derzeitige Befundlage dazu heraus, für das bildungspolitisch wichtige Ziel der Vergrößerung von Bildungsgerechtigkeit umfassendere Maßnahmenpakete als jenes der isolierten Änderung von Schulstrukturen der Sekundarstufe I ins Auge zu fassen und vielfältige, oft funktional äquivalente Gestaltungsformen von Bildungsgängen zu akzeptieren. (a.a.O., S. 68)

Die im Frühjahr 2003 von der damaligen Bundesministerin Elisabeth Gehrler beauftragte *Zukunftskommission* unter der Leitung des österreichischen Bildungsforschers Günter HAIDER, welcher es unterlag Eckpunkte eines Innovationskonzepts für das österreichische Schulwesen zu erarbeiten (vgl. HAIDER/ EDER/ SPECHT/ SPIEL/ WIMMER 2005, S. 5), nennt im Abschlussbericht – diesen entlarvt der österreichische Erziehungswissenschaftler Karl Heinz GRUBER (2006) etwas lieblos als *Alibiforschung*, welche dem konservativen Beharren der Ministerin am schulischen Status quo den Anschein von Innovation und Wissenschaftsnähe geben würde (vgl. a.a.O., S. 9) – als *Reformziel* Schule und Unterricht systematisch zu verbessern (vgl. HAIDER et al. 2005, S. 11):

Sowohl Ergebnisse neuerer Leistungsmessungen (vor allem PISA), als auch die seit mehr als einem Jahrzehnt laufenden Überlegungen zur Qualitätsverbesserung in den Schulen sowie die Analyse der Rahmenbedingungen in Österreich legen nahe, die Lehr-/ Lernprozesse im Unterricht, die Unterrichtsinhalte und die Unterrichtsmethoden, somit **"Guten Unterricht"** in das Zentrum von Reformmaßnahmen zu rücken. (a.a.O., S. 11; Hervorh. im Orig.; T.S.)

Als *Reformstrategie* wird in diesem Papier explizit eine *Qualitätsentwicklung* vor einer *Strukturreform* beabsichtigt. Die vorgeschlagenen Maßnahmen der Zukunftskommission streben daher "[...] Unterrichtsverbesserungen durch Schulentwicklung und Qualitätssicherung, durch Lehrerbildung und Unterstützungssysteme – und nicht durch Systemumbau." (a.a.O., S. 12) an.

Es ist angesichts der bisherigen Ausführungen zur Qualitätsdiskussion auf Schulsystemebene in Anbetracht der *uneinheitlichen PISA-Ergebnisinterpretationen*⁴¹, bzw. der Tatsache, dass es erstens mit PISA aufgrund des Querschnittsdesigns zwar *hypothetisch tragfähige, nicht aber empirisch gültige, »kausale« Erklärungen für die Systemunterschiede* im Vergleich zu anderen Ländern gibt und zweitens auch im Hinblick auf den großen *Interpretationsspielraum* der PISA-Ergebnisse nur allzu

⁴¹ So fänden den deutschen Erziehungswissenschaftlern Knut SCHWIPPert und Martin GOY (2008²) zufolge sowohl Befürworter als auch Gegner des gegliederten Schulsystems in den Ergebnissen internationaler Vergleiche Argumente für ihre Position, die gleichwohl aus vergleichender oder empirischer Perspektive vielfach nicht haltbar wären. Nur weil ein Land in der Ergebnistabelle besser abgeschnitten habe und eine spezifische Schulstruktur aufweise, sei hieraus kein kausaler Zusammenhang ableitbar, der z.B. kostspielige Anpassungen der Schulstruktur in schlechter abscheidenden Ländern direkt rechtfertigen würde (vgl. a.a.O., S. 401). Die PISA-Daten belegen eben nur eine Varianz für die systemischen Effekte nach Auffassung von TENORTH (vgl. TENORTH 2004, S. 180). Oder in den Worten FENDS (2009, S. 64) ausgedrückt: "Die PISA-Studien [...] zeigen uns Länder, in denen integrierte Bildungssysteme mit einer deutlich höheren Chancengleichheit einhergehen, aber auch solche, in denen dies nicht der Fall ist."

verständlich, dass *in den Medien* häufig von der »Schlacht um die Deutungshoheit« (vgl. dazu insb. den Artikel des Journalisten Jochen LEFFERS in der Online-Ausgabe des deutschen Nachrichtenmagazins Der Spiegel: LEFFERS 2004, o.S.) die Rede ist, welche auch von Karikaturisten⁴² mit bitterem Humor kritisch beleuchtet und persifliert wird.

1.2.7 Qualitätsdiskussion auf LehrerInnenebene: Kommt es auf die Lehrkräfte bzw. auf das LehrerInnenhandeln und der/den dazu erforderlichen Kompetenz(en) an?

In den Schuldzuweisungen für die schlechten PISA-Ergebnisse wird von den Medien, der Bildungsforschung sowie von Schulpraktikern⁴³ auch immer wieder der Vermutung Ausdruck verliehen, dass die *Gründe für den differentiellen Bildungserfolg nicht* so sehr in den *gegliederten Schulstrukturen* zu suchen seien, *sondern* diese vielmehr an der *Qualität von Einzelschule und Unterricht*, insb. bei den *LehrerInnen und deren Kompetenz(en)* verortet werden könnten.

Es scheint fast ein ehernes Gesetz zu sein, dass immer dann, wenn im Wechsel der bildungspolitischen und bildungswissenschaftlichen Gezeiten die Beschäftigung mit schulstrukturellen Fragen wieder einmal verebbt, bald die Frage nach der *Unterrichtsqualität im Zusammenhang mit gut ausgebildeten LehrerInnen* von neuem heran flutet. Gegenwärtig scheint sich gerade wieder ein solcher *Gezeitenwechsel* angesichts der Diskussionen zur geplanten LehrerInnenbildungsreform zu vollziehen.

Theoretisch interessanter für die zur vorliegenden Arbeit stattfindenden einleitenden Überlegungen ist somit auch vielmehr die Qualitätsdiskussion (d) auf LehrerInnenebene und insb. die Frage: Welche Rolle spielen nun die LehrerInnen bzw. die dazu erforderlichen LehrerInnenkompetenz(en) für den Bildungserfolg von SchülerInnen, wenn offenbar die Bedeutung der Schulstruktur für den differentiellen Bildungserfolg je nach Befundlage insg. doch eher als gering einzuschätzen ist?

⁴² Siehe etwa URL: <http://www.base3-group.de/index.php?sid=peter-baldus-b3859ae5245fed3310cb2590e68ff05b&subid=3,1,84,5,1&img=Interpretationsspielraum.jpg&size=view&border=0> [05.04.2012]

⁴³ Michael FELTEN (2011), Lehrer an einem Kölner Gymnasium und Autor des Buches »Auf die Lehrer kommt es an« (vgl. FELTEN 2010), titelt in einem Artikel der Wochenzeitung »DIE ZEIT«: "Wie gut Kinder lernen, hängt vom Können ihrer Lehrer ab. Der Umbau von Schulstrukturen ist zweitrangig" (FELTEN 2011, S. 76) und referiert darin die Befunde aus der amerikanischen Hattie-Studie.

Gegensätzliche, antinomische Positionen können in der Literatur auch auf der *LehrerInnenbene* ausgemacht werden: (a) Die *Wirksamkeit von LehrerInnen im Allgemeinen* und damit auch die der *LehrerInnenbildung im Besonderen* auf den Bildungserfolg von SchülerInnen sei nur *gering* vs. (b) Autoren, die im Sinne einer Steigerung der Qualität von Schule, Unterricht und LehrerInnenbildung argumentieren: Die Unterrichtsqualität sei entscheidend bzw. *auf die LehrerInnen komme es an*.

a) LehrerInnenwirksamkeitsforschung. Multifaktorielle Bedingtheit des LehrerInnenberufs

Diese unterschiedlichen Positionen können zunächst auf der einen Seite damit erklärt werden, dass die *Befundlage* in der LehrerInnenwirksamkeitsforschung insg. sehr *inkonsistent* ist und das sowohl für das LehrerInnenhandeln im Allgemeinen als auch für die LehrerInnenbildung im Besonderen (vgl. dazu BAUMGART 2009, S. 192; HASCHER 2011; HELMKE 2011). Mithilfe der folgenden Beiträge (ROTHLAND & TERHART 2010³; HELMKE 2011; KRALER 2007) lassen sich aber noch weitere Schwierigkeiten in diesem Zusammenhang verdeutlichen.

Ein schlagkräftiges Argument mit Blick auf die empirische Forschung zur Wirksamkeit der LehrerInnenbildung kommt von den deutschen Erziehungswissenschaftlern Martin ROTHLAND und Ewald TERHART (2010³) insofern, als sie den Umstand monieren, dass in der *Wirksamkeitsforschung* überwiegend mit *Selbsteinschätzungen von LehrerInnen* gearbeitet werde. Sie halten in ihrem Beitrag fest,

[...] dass der größte Teil der Analysen auf nachträglich ansetzenden Befragungen von Lehrkräften beruhen. Ein solches Vorgehen liefert [...] kaum objektivierbare Informationen über die *Wirkung* [Hervorh. im Orig.; T.S.] unterschiedlicher Lehrerbildungsmodelle auf die Kompetenz von Lehrpersonen und ihr Handeln im Unterricht. Ebenso erhält man keine Informationen darüber, in welchem Maße im Prozess der Lehrerbildung tatsächlich die Ziele erreicht werden, die erreicht werden sollen (Effektivität) – ganz zu schweigen davon, ob die faktisch erzielten Effekte auch möglichst ökonomisch erreicht werden (Effizienz). (a.a.O., S. 799)

In einem Beitrag des deutschen Erziehungswissenschaftlers Andreas HELMKE (2011, S. 637) über den Forschungsstand zur Lernwirksamkeit des LehrerInnenhandelns wird zudem deutlich, dass selbst die *Bestandsaufnahme Schwierigkeiten bereitet*, so sei der Forschungsstand nach HELMKE zwar Gegenstand zahlreicher Übersichts- und Handbuchartikel, Monographien und Metaanalysen, allerdings würden dabei sehr unterschiedliche Strategien verwendet werden, "[...] so dass eine kohärente und eindeutige Bestandsaufnahme schwierig erscheint."

Christian KRALER (2007) weist zudem auf *Möglichkeiten und Grenzen des Wirksamkeitsbegriffes* hin. Der Begriff Wirkung, so KRALER, impliziere im ersten Moment eine starke Nähe zur Kausalität bzw. zumindest zu Vorstellungen von klassischen Ursache-Wirkungs-Kausalkonzeptionen der Philosophie und Naturwissenschaften. Fraglich hierbei, wie KRALER weiter ausführt, erscheine, ob derartige Konnotationen für die Verwendung dieses Begriffs in der LehrerInnenbildungsforschung und insbesondere der Erforschung der Wirksamkeit von kompetenzorientierten Ausbildungsmodellen hilfreich oder doch eher hinderlich seien (vgl. a.a.O., S. 168f). Im Hinblick auf die *multifaktorielle Bedingtheit des Lehrerberufs* scheine daher ein *weicher Wirksamkeitsbegriff* im Sinne von *Wechselwirkungsbeziehungen* statt starren Kausalitätsansätzen günstig (vgl. KRALER & SCHRATZ 2007, S. 11; KRALER 2007, S. 169).

Ähnlich wie KRALER weist auch TERHART (2012, S.7f), der sich gegenwärtig in seinen Beiträgen intensiv mit der Wirkungsfrage (Einfluss der LehrerInnenbildung auf die LehrerInnenkompetenz; der Einfluss des LehrerInnenhandelns auf das SchülerInnenlernen) auseinandersetzt, in Anlehnung an Mary E. Diez sowie im Hinblick auf die Ergebnisse der empirischen Forschung, auf eine Aufweichung des Wirksamkeitsbegriffes hin:

Insofern ist es sicherlich angemessen, wenn Diez (2010) von der Vorstellung der Wirkung zur Idee des Einflusses übergeht und damit die mechanistische bzw. deterministische Sichtweise überwindet. Die Grundidee bleibt erhalten, die Zusammenhänge werden jedoch sehr viel skeptischer und vermittelter gesehen (Abb. 2). Zu einer solchen weniger pauschalen, weniger von naiven Hoffungsbehauptungen oder umgekehrt von lediglich pseudo-realistischem Defätismus geprägten Sichtweise hat sehr stark die empirische Forschung beigetragen. Geht man die Frage empirisch an, so sind globale Wirkungsannahmen und derart langlaufende Wirkungsketten insgesamt nicht zu überprüfen.

Für einen differenzierten Überblick zum Forschungsstand der Wirksamkeit von LehrerInnenbildung sei an dieser Stelle abschließend auf den Handbuchbeitrag der österreichischen Erziehungswissenschaftlerin Tina HASCHER (2011) sowie auf den Zeitschriftenbeitrag des deutschen Erziehungswissenschaftlers Ewald TERHART (2012) verwiesen.

b) Auf die LehrerInnen kommt es an!

Auf der anderen Seite gibt es Autoren (LIPOWSKY 2006; HATTIE 2009; FELTEN 2010, 2011), die versuchen die vorliegenden Studien, Metaanalysen bzw. die Forschungslage insg. (zum Teil mit sehr aufwendigen statistischen Methoden) so zu deuten, dass als

gemeinsamer Tenor der Beiträge dieser Autoren festgehalten werden kann: *Auf die LehrerInnen kommt es an!*

Sehr ausführlich in dieser Hinsicht ist auch der Beitrag vom deutschen Erziehungswissenschaftler Frank LIPOWSKY (2006). Dieser analysiert in seinem Beitrag u.a. *empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen LehrerInnenkompetenzen*⁴⁴ und dem Lernerfolg der SchülerInnen und empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen *LehrerInnenhandeln*⁴⁵ und dem *Lernerfolg der SchülerInnen*. Zur Analyse der immer wieder von den Eltern, SchülerInnen und PädagogInnen vielfach vorgebrachten Äußerung »Auf den Lehrer kommt es an« zieht LIPOWSKY eine beträchtliche Menge an Längsschnittstudien, Querschnittstudien, Mehrebenenanalysen sowie Metaanalysen heran. Bezogen auf den LehrerInnenkompetenzanteil resümiert LIPOWSKY (2006, S. 64) am Ende seines Beitrags:

Lehrer haben mit ihren Kompetenzen und ihrem unterrichtlichen Handeln erheblichen Einfluss auf die Lernentwicklung von Schülern. Insbesondere für das Fach Mathematik konnte gezeigt werden, dass das Wissen und die Überzeugungen von Lehrern direkte und auch indirekte Effekte auf Schülerleistungen haben können.

Dieses *Resümee* mit der Diktion "insbesondere" wirkt jedoch problematisch, da sie *suggeriert*, dass *positive Effekte der LehrerInnenkompetenz auf SchülerInnenleistungen empirisch* nicht nur für das Fach Mathematik gezeigt werden konnten, sondern auch *für LehrerInnen anderer Fächer*. Studiert man seine Ausführungen im LehrerInnenkompetenzanteil, sind jedoch fast ausschließlich⁴⁶ solche Studien angeführt, die das Fach Mathematik betreffen; insofern ist seine Zusammenfassung im Hinblick auf die LehrerInnenkompetenzen schwer nachvollziehbar und in seinen Konsequenzen schwer zu rechtfertigen, nicht zuletzt auch deshalb, weil LIPOWSKY (2006) "in

⁴⁴ Zur Differenzierung der kognitiven Fähigkeiten von LehrerInnen nimmt LIPOWSKY (2006) Bezug auf drei Kategorien des Modells professionellen LehrerInnenwissens von Rainer Bromme, deutscher pädagogisch geschulter Psychologe. Diese drei Kategorien (fachliches, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen) ergänzt er um die Relevanz der Berufserfahrung, epistemologische Überzeugungen und selbstbezogene Kognitionen. Anhand dieser sieben Kategorien analysiert er anschließend die darauf bezogenen Forschungsergebnisse.

⁴⁵ Der Begriff LehrerInnenhandeln wird von LIPOWSKY (2006) sehr eng gefasst. Er versteht in seinem Beitrag unter LehrerInnenhandeln "[...] konkret beobachtbare Lehreraktivitäten und Unterrichtspraktiken [...]". (a.a.O., S. 55).

⁴⁶ Zur Erläuterung: In LIPOWSKYS (2006) Beitrag weist lediglich eine einzige auf die Naturwissenschaften bezogene Meta-Analyse auf den Zusammenhang zwischen pädagogischer Expertise der LehrerInnen und der Leistungsentwicklung von SchülerInnen hin (vgl. a.a.O., S. 53) und eine andere Studie berichtet "[ü]ber positive Effekte der kollektiven Selbstwirksamkeit von Lehrerkollegien auf Schülerleistungen in Mathematik und Lesen." (a.a.O., S. 55).

Ermangelung deutschsprachiger Studien" (a.a.O., S. 49) vor allem amerikanische Forschungsergebnisse heranzieht und deren problemlose Übertragbarkeit auf die Länder des deutschen Sprachraums zumindest fragwürdig erscheint.⁴⁷

LIPOWSKYs (2006) Analyse im Hinblick auf den *Einfluss von LehrerInnenkompetenzen auf den Lernerfolg von SchülerInnen* könnte man aber jedenfalls so lesen, als es *empirisch belastbare Forschungsergebnisse zumindest in Teilbereichen wie Mathematik, Naturwissenschaften und Lesen* zu geben scheint. Es gibt daher guten Grund zur Annahme, dass ein nicht unerheblicher Einfluss des LehrerInnenhandelns – und dazu zählt/ zählen auch die dazu erforderliche(n) LehrerInnenkompetenz(en) – auf das SchülerInnenlernen und somit den Bildungserfolg von SchülerInnen insg. besteht.

Eine *ähnliche Argumentation*, nun aber nicht auf die Wirksamkeit von LehrerInnenkompetenz(en) gemünzt, sondern *bezogen auf die Wirksamkeit der LehrerInnenbildung* findet sich bei der österreichischen Erziehungswissenschaftlerin Tina HASCHER (2011, S. 432) in Anlehnung an Robert Floden, Professor für LehrerInnenbildung an der Stanford University und Marco Meniketti, Anthropologe an der San Jose State University:

Advokatinnen und Advokaten der Effektivität der Lehrerbildung haben [...] sich mit Skeptikerinnen und Skeptikern dahingehend verständigt, dass die empirische Befundlage – **mit Ausnahme der Mathematiklehrerbildung** [Hervorh. d. T.S.] – unzureichend ist und es mehr Forschung zur [sic!] ihrer Wirksamkeit bedarf (Floden/Meniketti 2005).

Eine einflussreiche und weitaus umfangreichere Arbeit zum Thema »Auf die LehrerInnen kommt es an!« stammt von John HATTIE (2009) mit dem selbsterklärten Ziel, "[...] to synthesize over 800 meta-analyses about the influences on achievement to present a more global perspective on what are and what are not key influences on achievement." (a.a.O., S. 14).⁴⁸

⁴⁷ Mit Blick auf die problematische Übertragbarkeit der amerikanischen Forschungslage zur Wirksamkeit der LehrerInnenbildung liefern zum Beispiel ROTHLAND und TERHART (2010³, S. 799) einen triftigen Grund: "Zweitens ist zu berücksichtigen, dass die in anderen Staaten bzw. kulturellen Umfeldern gewonnenen Ergebnisse nicht ohne Weiteres auf die Situation in Deutschland übertragen werden können, da z.B. der Lehrerberuf in den USA in einem anderen gesellschaftlich-kulturelle [sic!] Kontext bzw. berufssoziologischen Gefüge steht und insbesondere die Qualifizierung in den Unterrichtsfächern nicht derjenigen der Lehrkräfte in Deutschland entspricht."

⁴⁸ Wie STEFFENS und HÖFER (2011a, S. 2) feststellen, werden von Hattie auf der Basis von 815 Metaanalysen 138 Einflussfaktoren nach zentralen Untersuchungsbereichen geordnet dargestellt: Elternhaus (19 Faktoren, 139 Metaanalysen), Lernende (7 Faktoren, 35 Metaanalysen), Schule (28 Faktoren, 101 Metaanalysen), Curriculum (25 Faktoren, 144

In John HATTIES (2009) *auf komplexe statistische Methoden beruhende Synthese von mehr als 800 Meta-Analysen*, der wiederum 52.637 Studien zugrundeliegen, die sich allesamt auf Einflussvariablen des Lernerfolgs von SchülerInnen beziehen (vgl. a.a.O., S. 15), kommt HATTIE zu folgender Schlussfolgerung:

The major message is simple – what teachers *do* [Hervorh. im Orig.; T.S.] matters. However, this has become a cliché that masks the fact that the greatest source of variance in our system relates to teachers – they can vary in major ways. The codicil is that what "some" teachers do matters – especially those who teach in a most deliberate and visible manner." (a.a.O., S. 22).

Die Hervorhebung des Verbs "do" und des Indefinitpronomens "some" ist insofern wichtig, als HATTIE damit darauf hinweisen möchte, dass es insb. *auf das LehrerInnenhandeln einiger Lehrpersonen ankomme*, die insb. in einer wohl durchdachten und erkennbaren Weise unterrichten würden.

Ulrich STEFFENS und Dieter HÖFER (2011a; 2011b) vom Institut für Qualitätsentwicklung Hessen, die die Studie von HATTIE in zwei Artikel – diese sind in der Zeitschrift Schulverwaltung der Landesausgabe Hessen/Rheinland-Pfalz erschienen – für den deutschen Leser aufbereitet haben, machen auf relevante *Nachteile der Untersuchungsmethode von HATTIE* aufmerksam und betonen, dass bei HATTIES Untersuchungsmethode nicht übersehen werden dürfe, dass ein Vergleich von Daten über viele Studien hinweg nicht unproblematisch sei. Sie weisen insb. darauf hin, dass die *methodische und inhaltliche Qualität der in die Analyse einbezogenen einzelnen Studien sehr unterschiedlich* sei und dass die berücksichtigten Studien über einen breiten Erfassungszeitraum von mehreren Jahrzehnten streuen *und damit nicht immer den aktuellen Erkenntnisstand widerspiegeln* würden (vgl. STEFFENS & HÖFER 2011a, S. 2).

Metaanalysen), Lehrende (10 Faktoren, 31 Metaanalysen), Unterricht (49 Faktoren, 365 Metaanalysen). TERHART (2012, S. 13; Hervorh. im Orig.) schreibt dazu: "[...] In seiner [gemeint ist Hattie; T.S.] Auswertung zahlreicher metaanalytischer Studien zu dieser Frage kommt er zu dem Schluss, dass der Faktor 'Lehrer' eine Effektstärke von $d = 0.49$ hat und damit neben den fünf anderen Faktoren 'Schüler', 'Familie', 'Schule', 'Curricula' und 'Unterricht' der wirksamste Faktoren [sic!] für Lernzuwachs von Schülern ist (Hattie 2009, S. 18 und 109; vgl. zur Diskussion Terhart 2011)."

1.2.8 Ursache-Wirkungs-Kette von Bildungserfolg im Zusammenhang mit dem LehrerInnenhandeln und der/den dazu erforderlichen LehrerInnenkompetenz(en) – empirisch tragbar?

Was kann man nun als *Quintessenz* der bisherigen einleitenden Überlegungen zur Rolle der LehrerInnenkompetenz(en) als »eine« Determinante für den differentiellen Bildungserfolg von SchülerInnen festhalten?

Die professionelle LehrerInnenkompetenz, als eine von vielen unterschiedlichen Einflussvariablen auf den differentiellen Bildungserfolg von SchülerInnen, befindet sich in einem *komplexen Gefüge* von (zum Teil einander entgegengesetzt gegenüberstehenden, kontrovers diskutierten) *Determinanten*, die *auf jeweils unterschiedlichen Betrachtungsebenen* (regionale Ebene, Schulsystemebene, Einzelschulebene, LehrerInnenebene, SchülerInnenkontextvariablenebene, individuelle SchülerInnenebene) erforscht werden und für die ihrerseits Studien bzw. Meta-Analysen, als auch Plausibilitätsargumente angeführt werden können. Wenngleich wissenschaftliche Arbeiten einige Ansatzpunkte für den differentiellen Bildungserfolg liefern (Abb. 4), fehlen insb. im deutschsprachigen Raum empirische Untersuchungen zur Wirksamkeit des LehrerInnenhandelns und der dazu erforderlichen LehrerInnenkompetenz(en) im Allgemeinen bzw. zur Wirksamkeit der LehrerInnenbildung im Besonderen.

Es kann zwar rein theoretisch davon ausgegangen werden, dass im Rahmen der LehrerInnenbildung ein Einfluss auf die LehrerInnenkompetenz ausgeübt wird, das "Wie?" ist (und bleibt auch vermutlich) empirisch ungeklärt. Die vielfach referierte Wirkungskette (vgl. dazu etwa in leichten Variationen FREY & JUNG 2011, S. 1f; KRALER 2007, S. 168-172; HELMKE 2007, S. 12; TERHART 2012, S. 7) skizziert zwar mit einleuchtender Plausibilität ein schlüssiges Ursache-Wirkungs-Gefüge für den Bildungserfolg von SchülerInnen im Zusammenhang mit einer guten LehrerInnenbildung (und der dazu erforderlichen guten Bildungsforschung) und der/den daraus resultierenden guten LehrerInnenkompetenz(en) und dem daraus erneut resultierenden guten LehrerInnenhandeln, welches wiederum nach der Logik von Wirkungsketten einen lernwirksamen Unterricht sowie gutes SchülerInnenlernen bewirkt und somit im Ergebnis gute SchülerInnenleistungen erzeugt; eine solche *kausale Wirkungskette* ist aber bislang *nicht* ausreichend *empirisch untermauert* und

man kann mit guten Grund daran zweifeln, ob ein solches Unternehmen (statistische Zusammenhänge entlang der gesamten Wirkungskette) je gelingen kann.

In der folgenden Abbildung (Abb. 2) lässt sich illustrieren, welche Vorstellung einem solchen Ursache-Wirkungs-Modell (je nach AutorInnen unterschiedlich stark ausdifferenziert) zugrunde liegt.

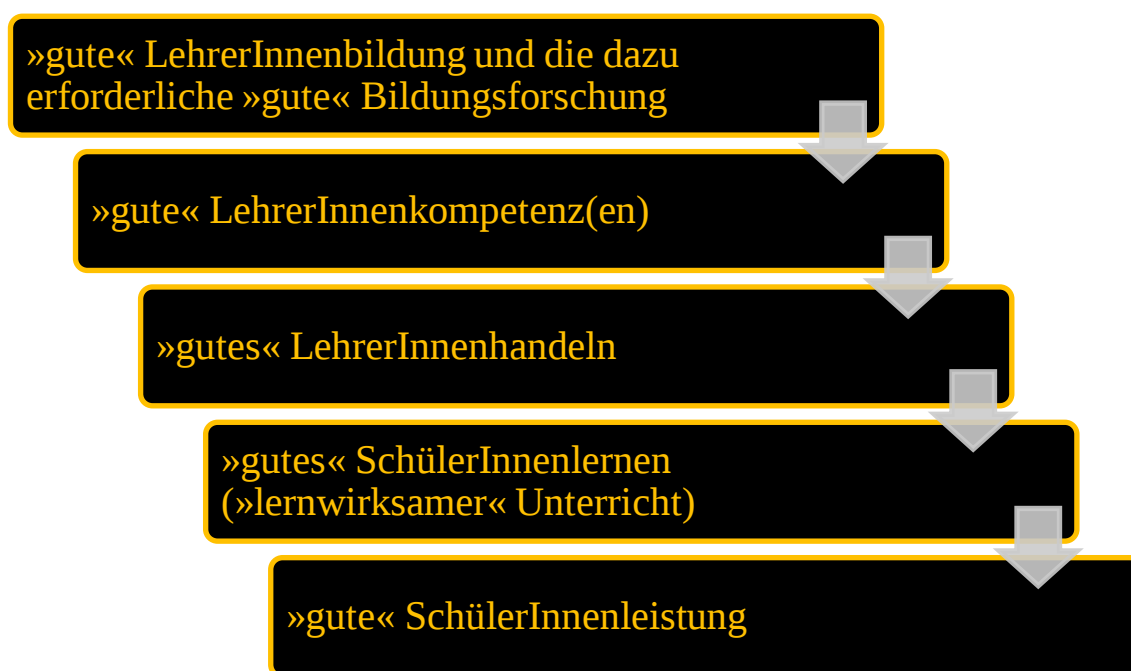


Abb. 2: Ursache-Wirkungs-Kette von »Bildungserfolg« im Zusammenhang mit dem LehrerInnenhandeln und der/den dazu erforderlichen LehrerInnenkompetenz(en) (Quelle: eigene Darstellung)

Interessant ist dieser Befund insb. vor dem Hintergrund, dass in der PISA-Debatte über Einflussfaktoren für das schwache Abschneiden von SchülerInnen in internationalen Schulleistungsvergleichsstudien die Lehrkräfte immer wieder eine wichtige Rolle spielen (vgl. PRENZEL & DRECHSEL 2003, S. 32f) – eine Argumentation, die insb. Andreas GRUSCHKA (2011) zur Kritik veranlasst (vgl. dazu Kap. 1.2.4).

Wenn man nämlich die derzeitige Forschungslage bilanziert, kann man *klare, definitive Aussagen zum Bildungserfolg von SchülerInnen nur unter Vorbehalt* formulieren. Etwas verallgemeinernd soll dieser Sachverhalt hier mit den Worten BAUMGARTS (2009, S. 191) verdeutlicht werden:

Die Bedeutung der einzelnen Lehrerin bzw. des Lehrers für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler wird durch "Systemeffekte", durch die jeweilige Einzelschule, die Schulformzugehörigkeit und außerschulische Voraussetzungen erfolgreichen Lernens minimiert.

Folgt man dieser Logik schränken die *multiplen Ursachen für den differentiellen Bildungserfolg von SchülerInnen* insb. auch die Bedeutung der LehrerInnenkompetenz(en) für den schulischen Lernerfolg erheblich ein. Überdies gibt es aufgrund der *multifaktoriellen Bedingtheit des Lehrberufs* erhebliche Schwierigkeiten die beruflichen Fähigkeiten von LehrerInnen zu erfassen. In diesem Zusammenhang weist etwa der deutsche Erziehungswissenschaftler Ewald TERHART (2007) darauf hin, dass neben *Personenfaktoren* auch *situative Faktoren*, wie etwa die Arbeitsbedingungen, für die Qualität von LehrerInnenkompetenz(en) verantwortlich sind und so fragt TERHART in seinem Beitrag,

[...] wo eigentlich die Hintergründe oder 'Quellen' für hohe oder niedrige berufliche Qualitäten eines Lehrers zu suchen sind: in seiner Persönlichkeit, in seinem Wissen, in seiner Reflexionsfähigkeit, in seiner Fachkompetenz, in seinen kommunikativen Fähigkeiten, in seinem administrativen Geschick etc.? Und wie weit können diese 'Quellen' oder Bedingungen für berufliche Kompetenz von den Lehrern selbst und/oder durch Aus- und Weiterbildung verändert werden? Die erzeugte Qualität der Arbeit ist darüber hinaus natürlich nicht allein abhängig von **Personenfaktoren**, sondern auch von den gegebenen **Arbeitsbedingungen** innerhalb einer Schule, eines Klassenzimmers; sie entsteht aus der **Interaktion von personalen und situativen Faktoren**. Wenn also Kompetenzen und Kompetenzdifferenzen festgestellt werden, müssen dann nicht auch diese unterschiedlichen Bedingungen in Rechnung gestellt werden – zumal wenn Beurteilungen nicht folgenlos bleiben, sondern eine Grundlage für die Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht bilden sollen? [a.a.O., S. 38f; alle Hervorhebungen d. T.S.]

1.2.9 LehrerInnenkompetenz(en) in einem *komplex vernetzten Wirkungsgefüge* an Determinanten für den Bildungserfolg – Einige Modelle zur Veranschaulichung

Ziel der nun folgenden Ausführungen ist die einseitige Aufmerksamkeit auf Schulstrukturen oder etwa auf das LehrerInnenhandeln bzw. der dazu erforderlichen *LehrerInnenkompetenz(en)* insofern zu relativieren (minimieren), als diese Perspektivenverschiebung den Fokus hin zum Gesamtzusammenhang des differentiellen Bildungserfolgs von SchülerInnen richtet und diesen als *komplex vernetztes Wirkungsgefüge* wahrnimmt.

Der österreichische Erziehungswissenschaftler Karl Heinz GRUBER (2011, o.S.) stellt in der Onlineausgabe der österreichischen Tageszeitung »Der Standard« fest, dass Schule

"[...] ein **komplexes spannungsgeladenes interdependentes System** [Hervorh. d. T.S.] von Schulorganisation, Schülerbegabungen, elterlichen Ambitionen, Lehrplänen, Unterricht, sozialen Prozessen und vielem mehr ist, für dessen Reform es keine "quick fix"-Lösung gibt."

Andreas HELMKE (2011, S. 634) weist in seinem Beitrag explizit darauf hin,

[...] dass es aussichtslos ist, einen "reinen" Effekt der Lehrperson – z.B. auf die Entwicklung fachlicher Kompetenzen – zu isolieren. Der Ertrag des Unterrichts in Gestalt der Erreichung von Bildungszielen, ist stets **multiple determiniert** [Hervorh. d. T.S.]; man spricht daher auch von einer Coproduktion. Dies heißt ganz konkret: Erfolg oder Misserfolg einer Schulklasse oder einzelner Schülerinnen und Schüler haben **verschiedene Ursachen, die miteinander konfundiert sind** [Hervorh. d. T.S.]; guten oder schlechten Unterricht, Förderung oder deren Ausbleiben im Elternhaus, die Klassenzusammensetzung und auf der Individualebene vor allem das individuelle Lernpotenzial.

Auch Ewald TERHART (2010, S. 271) berücksichtigt in seinem Beitrag diesen Aspekt:

Die Lernleistung bzw. die Lernzuwächse von Schüler/innen entstehen nicht durch die Arbeit eines Lehrers oder einer Lehrerin und auch nicht durch die Addition der Arbeit mehrerer Lehrpersonen, sondern sind **komplex determiniert** [Hervorh. d. T.S.] durch eine Vielzahl von äußeren, teils situationsnahen, teils situationsfernen Faktoren.

Desgleichen wird im Beitrag von Christina ALLEMANN-GHIONDA (2006, S. 245f) deutlich, dass der Bildungserfolg (oder Misserfolg) niemals einseitig erklärt werden könne, also anders formuliert keine »Monokausalität« vorausgesetzt werden kann:

Wenn wir uns in die Logik einer Differenz- oder einer Diversitätshypothese begeben, müssen wir zugleich mitbedenken, dass viele Faktoren mit im Spiel sind. [...] **Alle Faktoren der schulischen Leistung beeinflussen einander, sind interdependent** [Hervorh. d. T.S.]. (a.a.O., S. 246)

Ebenso betonen die Autoren des deutschen PISA-Konsortiums (BAUMERT et al. 2001, S. 6) in Anlehnung an Andreas Helmke die *multiple Determiniertheit des Bildungserfolgs* von SchülerInnen:

Auf der Basis vorliegender Forschungsbefunde konzentrieren wir uns dabei auf die Felder und Variablengruppen, bei denen ein Einfluss auf fachliche Lernleistungen (insbesondere auf Leseleistungen) begründet vermutet werden kann. Dabei muss man sich vor Augen halten, dass sehr viele Einflussgrößen gleichzeitig wirken: Neben individuellen Faktoren (z.B. Lernmotivation) sind es "unterrichtliche, schulische und familiäre Einflüsse sowie Einflüsse der Gleichaltrigen. All diese Bündel von Faktoren wirken zur gleichen Zeit und sind vielfältig miteinander verwoben" (Helmke 2000, S. 7).

BAUMERT et al. (2001) entwickelten das folgende *Modell der Kontextbedingungen von Schulleistungen* (Abb. 3), welches sich den Autoren zufolge, in umfassender Weise auf die vorliegende erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschungsliteratur beziehe, um damit die von PISA 2000 erhobenen fachlichen und überfachlichen Lernleistungen vor dem Hintergrund der jeweils günstigen oder ungünstigen Bedingungen zu interpretieren (vgl. a.a.O., S. 32).

BAUMERT et al. platzieren in deren Modell die Einflussvariablen nach der Nähe zum Lernprozess und differenzieren in deren Ausführungen zwischen unmittelbar dem Lernprozess angelagerten – "proximalen" – Faktoren wie z.B. das Schulklima oder die Nutzung der Lernzeiten, und weiter entfernten – "distalen" – Variablen der Meso- und

Makroebene (vgl. a.a.O., S. 7). Die Ebenen werden von Baumert et al. (2001, S. 7; Hervorh. im Orig.; T.S.) folgendermaßen definiert:

- *Mikroebene*: Lernen und Unterricht,
- *Mesoebene*: Bedingungen in Schule, Familie, peer-group und
- *Makroebene*: Systembindung der Schule.

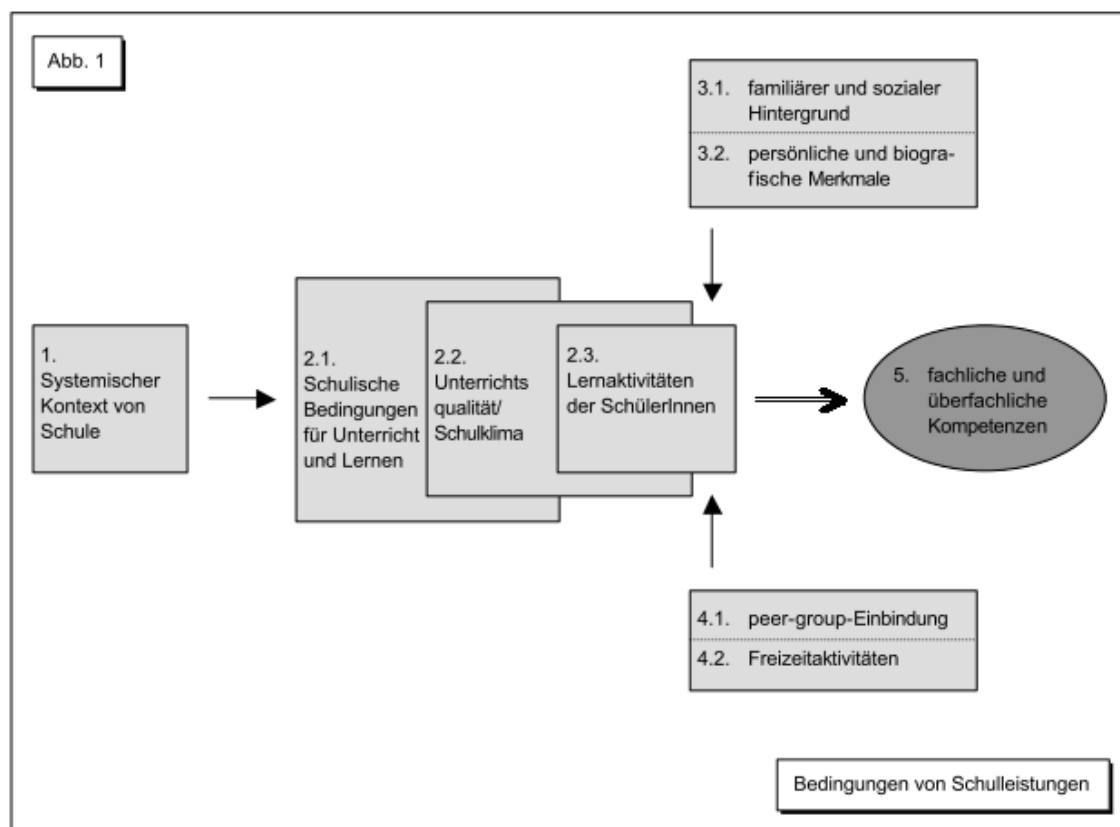


Abb. 3: Modell der Kontextbedingungen von Schulleistungen nach BAUMERT et al. (2001) (Quelle: BAUMERT et al. 2001, S. 8)

Trotz einer mehrperspektivischen Betrachtung der Bedingungen von Schulleistungen, werden in diesem Modell die jeweiligen Einflussvariablen kaum konkretisiert, jedoch trägt jede Auflistung an Variablen oder Einflussfaktoren des Bildungserfolgs von SchülerInnen bzw. »Determinanten für den Bildungserfolg«, wie sie in der vorliegenden Arbeit bezeichnet werden, die Gefahr von Missverständnissen, Fehlinterpretationen und insb. der Unvollkommenheit in sich.

In der folgenden Abbildung (Abb. 4) soll daher lediglich annäherungsweise aufgrund der bisherigen Ausführungen versucht werden eine *variablen- und mehrbenenorientierte Betrachtungsweise der multiplen Determiniertheit des Bildungserfolgs von SchülerInnen* und den Platz, den dabei die Komponente »LehrerInnenkompetenz« einnimmt, anschaulich zu machen. Die Einflussfaktoren der

regionalen Ebene, sowie die der Schulsystemebene, der Einzelschulebene und der Kontextvariablenebene wirken in Anlehnung an BAUMERT et al. (2001) *distal* auf den Bildungserfolg ein, während die Merkmale der LehrerInnenebene und der Individualebene *proximal* auf den Bildungserfolg einwirken, da sie, um die Diktion von BAUMERT et al. (2001) zu übernehmen, dem Lernprozess unmittelbar angelagert sind. Die von der Autorengruppe BAUMERT et al. (2001) schlüssig argumentierte Differenzierung in proximale und distale Faktoren wird in der nachfolgenden Abbildung insofern versucht visuell zu berücksichtigen, als die proximalen Faktorenbereiche – die »LehrerInnenebene« und die »Individualebene« –, also jene Faktoren, die dem Lernprozess unmittelbar angelagert sind, farblich hervorgehoben werden.

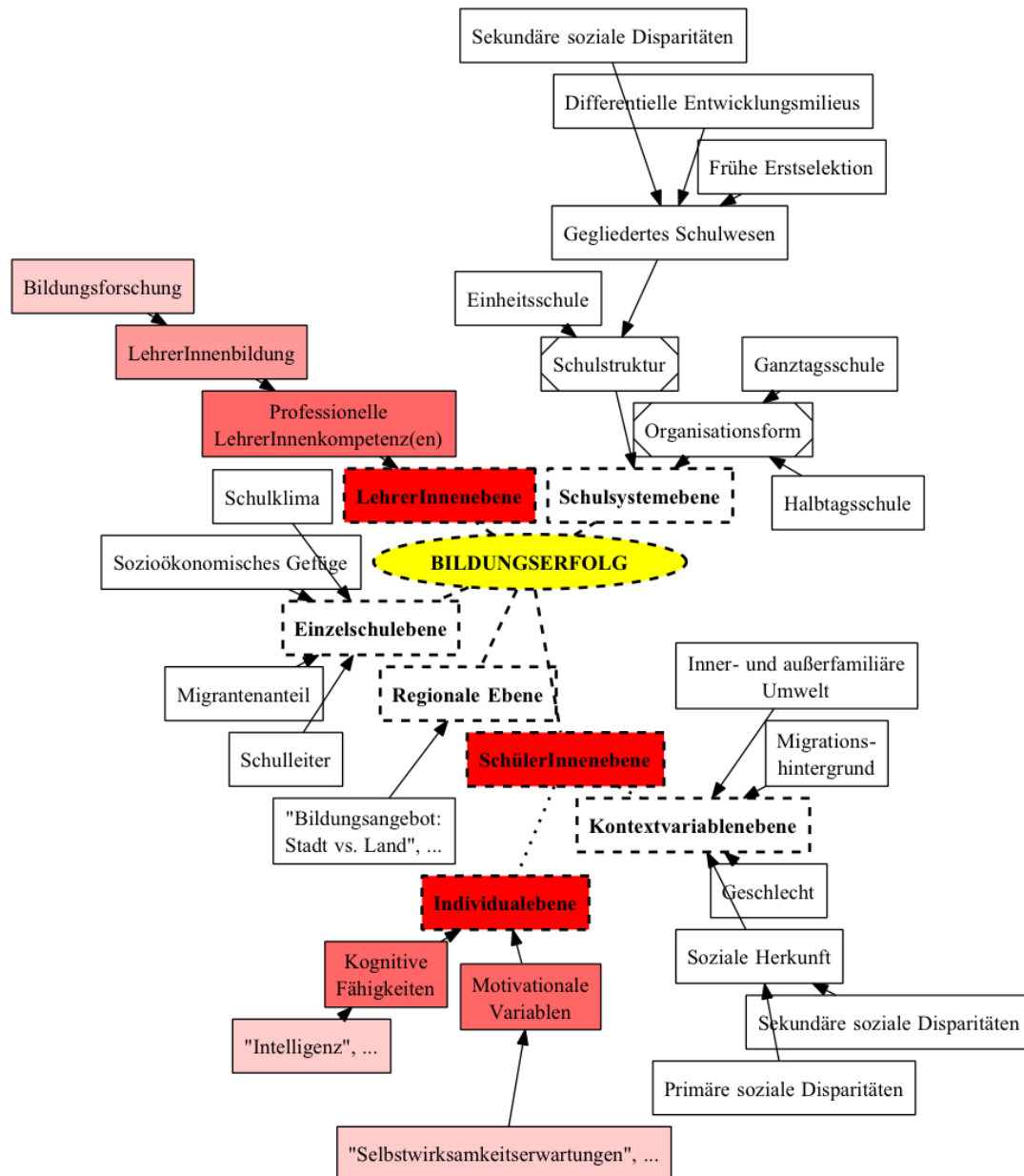


Abb. 4: Determinanten für den Bildungserfolg: eine variablen- und mehrbenenorientierte Betrachtungsweise der multiplen Determiniertheit des Bildungserfolgs von SchülerInnen – ein unvollendeter Ordnungsversuch des komplex vernetzten Wirkungsgefüges (Quelle: eigene Darstellung)

Differenzierter hat Andreas HELMKE in seinem *Angebots-Nutzungs-Modell* (Abb. 5), welches HELMKE über die Jahre hinweg stets erweitert hat, der Komplexität des Wirkungsgefüges und der Mehrebenenstruktur der Einflussvariablen Rechnung

getragen.⁴⁹ Um das Zustandekommen von schulischen Effekten und die Rolle der dabei beteiligten Faktoren genauer zu beschreiben, habe sich, wie Friedrich-Wilhelm SCHRADER und Andreas HELMKE (2008²) in deren Beitrag ausführen, mittlerweile die Idee des Angebots-Nutzungs-Modells weitgehend durchgesetzt (vgl. a.a.O., S. 297), welche auf dem »Angebot-Nutzungs-Modell« von Helmut Fend sowie auf dem Rahmenmodell »Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen« von Andreas Helmke und Franz Emanuel Weinert basiert (vgl. HELMKE 2007, S. 2).

Die *Kernidee* dieses Modells ist, dass der von der »Lehrperson« durchgeführte schulische »Unterricht« als ein *Angebot* betrachtet wird, deren *Ertrag* bzw. deren »Wirkungen« von den »Lernaktivitäten« der SchülerInnen (»Nutzung«) abhängen. Eine zusätzliche Erweiterung, wie etwa Sarah KLEIN (2011) in ihrer unveröffentlichten Dissertation ausführt, bestehe aber in Helmkes Angebots-Nutzungs-Modell darin, dass der Lernerfolg zwar als Wirkung, jedoch nicht nur als abhängige Variable allein gesehen werde (a.a.O., S. 34). Daran anschließend weist KLEIN (ebd.) in Anlehnung an Helmke sowohl auf die diesem Modell inhärente Unterscheidung von proximalen und distalen Faktoren, als auch auf die drei Analyseebenen dieses Modells hin:

Es gibt hier einen Rückkopplungsprozess zwischen Lernerfolg und Lernpotenzial des Schülers, etwa auf das Selbstvertrauen. Dieser Aspekt scheint von nicht unerheblicher Bedeutung zu sein und wurde so in anderen Modellen bislang noch nicht aufgezeigt. Wie in anderen Modellen, so kann auch hier unterschieden werden zwischen proximalen Faktoren, die unmittelbaren Einfluss auf den Wissenserwerb haben, sowie distalen Faktoren. Letztere sind "nicht unwichtiger, sondern nur kausal weiter von der Schulleistung entfernt" (Helmke, 2009, S. 31). Zwar ist das Modell durch seine Detailliertheit auch einigermaßen komplex und scheint zunächst unübersichtlich. Dazu schreibt Helmke jedoch: "Eigentlich umfasst das unterrichtliche Geschehen drei Analyseebenen – Schüler, Klasse/Lehrperson und Schule – sowie vielfache Feedbackschleifen" (Helmke, 2006, S. 43).

⁴⁹ So fällt etwa auf, dass in einem in HELMKE (2011) publizierten Beitrag (wieder) der Bereich Wahrnehmung und Interpretation den Lernaktivitäten und dem Unterricht zwischengeschaltet ist und zum Bereich Lehrperson die Kategorien Professionswissen und Humor (wieder) hinzugekommen sind. Vgl. daher auch ergänzend das Rahmenmodell in HELMKE (2004³, S. 42), in welchem die jeweiligen Bereiche zum Teil weniger ausdifferenziert ("Kontext") und zum Teil noch gar nicht vorhanden sind (insb. "Lernpotenzial").

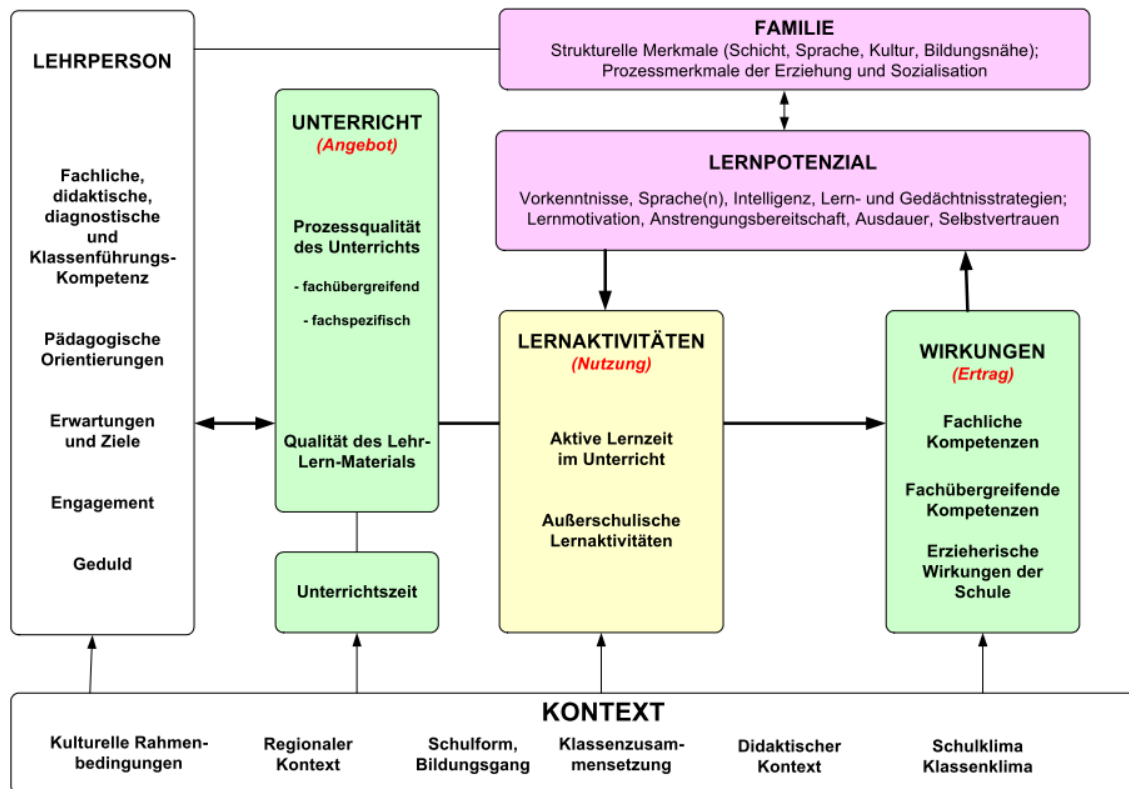


Abb. 5: Das Angebots-Nutzungs-Modell der Unterrichtswirksamkeit nach Andreas HELMKE (Quelle: HELMKE 2007, S. 2)

Dieses stark ausdifferenzierte Rahmenmodell bzw. die dahinterstehende ökonomische Vorstellung (Angebot und Nutzung) sind in der Bildungswissenschaft nicht unumstritten. HELMKES Angebots-Nutzungs-Modell wurde zuletzt insb. von Andreas GRUSCHKA (2011, S. 35f; Hervorh. im Orig.; T.S.) heftig kritisiert:

Es erweckt den Anschein, als wäre Unterricht ein Gegenstand ähnlich den Waren auf einem Markt. [...] Auch wenn Unterricht verstanden wird als ein Geschäft, in dem der Lehrer ein Angebot für das Lernen macht, das der Schüler mit seinen Aktivitäten nutzen soll, geht es hier doch viel eher noch um die Vorstellung einer spätbehavioristischen Relation von Reiz und Reaktion. Das Angebot des Lehrers ist der Reiz, die Nutzung besteht darin, wie am besten vom Schüler durch Lehren reagiert werden kann. [...] Unterricht als Angebot ist das, was der Lehrer in den Unterricht einbringt, und das, was dadurch auf der anderen Seite bei Schüler ausgelöst wird. – Unterricht selbst wird also gerade nicht charakterisiert durch die gemeinsame Verhandlung der jeweiligen Inhalte. Man kann daran bereits erkennen, dass das Modell wenig zu tun hat mit der Abbildung der organischen Struktur und Komplexität des Sachverhaltes »Unterricht«. Vielmehr wird Unterricht modelliert nach den Strategien der empirischen Unterrichtsforschung.

Folgt man der Logik GRUSCHKAS liegen also die Grenzen dieses Modells dort, wo versucht wird die "organische Struktur" und die "Komplexität des Sachverhaltes Unterricht" zu »verstehen«. Das Rahmenmodell Helmkes hat aber jedenfalls seine Stärken dort, wo es beiträgt konventionelle Untersuchungsdesigns zu entwerfen, Hypothesen aufzustellen und zu überprüfen. Ob sich das Modell aber eignet Unterricht in seiner Komplexität zu verstehen, ist fraglich. Genau dieses Problem liefert daher für

GRUSCHKA (2011, S. 37) eine Menge Anknüpfungspunkte zur Kritik von Helmkes Modell:

Fraglich ist aber, ob man dabei den Unterricht selbst verstanden haben muss. Tatsächlich wird hier nämlich mit einer »black box« gearbeitet, in der das eigentliche Geschehen unsichtbar bleibt. Etwas anderes als allgemeine Rezepte, die aus dem empirischen Wirkungsmodell unmittelbar abgeleitet werden (das, was wirkt, ist zu berücksichtigen und gegebenenfalls zu verstärken), können von dieser Form der Annäherung nicht erwartet werden. Es wird vielmehr ein technisches Modell der Optimierung versprochen, das jenseits des spezifischen Verstehens der Sache liegt. Vorstellungen von bestimmten Stellschrauben sollen entstehen, die gelockert oder angezogen werden müssen, damit sie bei immer gleich gegebenen Ausgangslagen die möglichst besten Wirkungen erzielen.

Im Grunde sind GRUSCHKAS Ausführungen eine Kritik an der diesem Modell zugrundeliegenden Annahme eines kybernetischen Zusammenhangs von Input, Prozess und Output und der damit verbundenen impliziten Vorstellung eines komplexen *Getriebes* an Wirkvariablen, die wiederum zwar hervorragend empirisch operationalisierbar sind, aber eher wenig Aufschluss zum eigentlichen Unterricht geben und daher wenig Rückschluss für das pädagogische Geschehen im Unterricht liefern. Der Prozess, also das pädagogische Unterrichtsgeschehen, bliebe bei Helmke in den Worten GRUSCHKAS eine "black box" (ebd.).

Am Ende kann man nur Tendenzen angeben, dass eher Methodenwechsel produktiv wirkt als Methodeneinfalt oder dass die Lernsachverhalte klar und anspruchsvoll sein sollen, nicht aber nur klar, denn in diesem Fall besteht die Gefahr, dass nichts Neues gelernt werden muss, weil ja alles schon zu Beginn klar ist. Die Schüler dürfen nicht unter- und nicht überfordert werden usw. (GRUSCHKA 2011, S. 38)

1.2.10 Zwischenfazit

Für die bisherigen Ausführungen zur Rolle der LehrerInnenkompetenz(en) als »eine Determinante« für den Bildungserfolg von SchülerInnen bedeutet das im Ergebnis folgendes: Der differentielle Bildungserfolg von SchülerInnen, für den das LehrerInnenhandeln und die dazu erforderlichen LehrerInnenkompetenz(en) zwar eine nicht unwesentliche Komponente darstellen, kann nicht »monokausal« am Wirken von LehrerInnen – mit Ausnahme der Mathematik liegen ansonsten nur wenig empirisch belastbare Ergebnisse für andere Fächer vor – oder etwa Schulstrukturen festgemacht werden, weil – wie oben zu veranschaulichen versucht wurde – der *Bildungserfolg* im Allgemeinen *multipl* *determiniert* ist und das *LehrerInnenhandeln* und die dazu erforderliche(n) LehrerInnenkompetenz(en) im Besonderen *multifaktoriell bedingt* ist/sind. Es wird daher angesichts der multifaktoriellen Bedingtheit des Lehrerberufs – TERHART (2007) nennt in diesem Zusammenhang neben den *Personenfaktoren* auch *situative Faktoren* wie etwa Arbeitsbedingungen (vgl. a.a.O., S. 38) – im weiteren

Verlauf dieser Arbeit zu fragen sein, welche (multiplen) Dimensionen im Hinblick auf Personenfaktoren die LehrerInnenkompetenz aus SchülerInnensicht eigentlich hat.

Nachdem nun versucht wurde die Rolle der LehrerInnenkompetenz für den Bildungserfolg von SchülerInnen in einer diskursanalytischen Untersuchung ein Stück weit zu klären, soll, ehe im weiteren Verlauf der dieser Arbeit grundlegenden Frage nachgegangen wird, wie die LehrerInnenkompetenz und die ihr zugrundeliegenden LehrerInnen-Kompetenz-Facetten in der Bildungswissenschaft beschrieben werden und ob man die LehrerInnenkompetenz auch anders – aus der qualitativen SchülerInnenperspektive heraus – erkenntnisgewinnend deuten kann, ein kurzer Abriss der Forschungsparadigmen der jüngeren Zeit, welche jeweils um die Bestimmung der guten Lehrperson konkurrieren, skizziert werden; gefolgt von einigen Überlegungen, wie die Forschung bei der Kompetenzmodellierung, bezogen auf den Konstruktionshintergrund, vorgeht. Hier soll der Faden nun insofern aufgenommen werden, als im nächsten Kapitel versucht wird einen Abriss zum Forschungsstand der LehrerInnen-Kompetenz-Forschung zu liefern.

1.3 Wissenschaftliche Einordnung der LehrerInnen-Kompetenz-Forschung anhand konkurrierender Forschungsrichtungen zur »guten Lehrperson«.

Zu den empirisch-forschungsmethodologischen Möglichkeiten der Kompetenzerfassung der »guten Lehrperson« – ein Abriss des aktuellen Forschungsstandes.

1.3.1 Kapitelüberblick

Da im Zentrum der vorliegenden Arbeit die LehrerInnenkompetenzen stehen und eine wissenschaftliche Arbeit nicht in einem Vakuum entsteht, soll das folgende Kapitel zunächst einen Abriss des aktuellen Standes der LehrerInnen-Kompetenz-Forschung liefern. Eng mit der LehrerInnen-Kompetenz-Forschung verbunden und darin einfließend bzw. daraus resultierend sind konkurrierende Forschungsrichtungen mit demselben Forschungsgegenstand, i. e. die *Forschung zur »guten Lehrperson«* (siehe Abb. 6).

Deshalb sollen zunächst im ersten Abschnitt (historisch bedeutsame) *Paradigmen* der jeweils mit der LehrerInnen-Kompetenz-Forschung konkurrierenden Forschungsgebiete noch einmal benannt und wenigstens ansatzweise geprüft werden (Kap. 1.3.2). Im Anschluss daran soll versucht werden anhand von *Verbindungslinien* zwischen den mit der LehrerInnen-Kompetenz-Forschung jeweils konkurrierenden Forschungsrichtungen, die LehrerInnen-Kompetenz-Forschung als moderne Variante der LehrerInnen-Persönlichkeits-Forschung und insb. der LehrerInnen-Expertise-Forschung zu betrachten, indem der theoretische und empirische Ertrag der zuvor ansatzweise diskutierten Paradigmen der LehrerInnen-Kompetenz-Forschung gegenübergestellt werden. Daran anknüpfend soll das *Paradigma der LehrerInnen-Kompetenz-Forschung* bestimmt werden und auch der Frage nachgegangen werden, vor welchem Hintergrund der LehrerInnen-Kompetenz-Forschung sowohl bildungswissenschaftlich als auch bildungspolitisch zunehmend Bedeutung zugesprochen wird. Zur Klärung dieser Frage werden acht Gründe angeführt, die zum Teil aus der Literatur extrahiert wurden (Kap. 1.3.3).

Als nächstes folgen einige Überlegungen welchen *Stellenwert* exemplarisch ausgewählte Handbücher der Bildungsforschung zum Lehrerberuf der LehrerInnen-Kompetenz-Forschung einräumen (Kap. 1.3.4), bevor daran anschließend versucht wird einige heterogene Diskussionsstränge der LehrerInnen-Kompetenz-Forschung bei der Modellierung von LehrerInnen-Kompetenz-Modellen aufzuzeigen: Erstens im Hinblick auf den *Konstruktionshintergrund der Kompetenzmodellierung* (Kap. 1.3.5) und zweitens im Hinblick auf die *empirisch-forschungsmethodologischen Möglichkeiten der Kompetenzerfassung* (Kap. 1.3.6). Daran anschließend fokussieren einige Überlegungen auf die Frage wer eigentlich bestimmt, wer kompetent ist, um damit auf ein bemerkenswertes Forschungsdesiderat – die SchülerInnenperspektive – hinzuweisen (Kap. 1.3.7). Dieses Kapitel abschließend wird der Frage nachgegangen, welche empirisch-methodologischen Möglichkeiten in der Forschung beschritten werden, um die lehrerInnenbezogene SchülerInnenperspektive abzubilden (Kap. 1.3.8).

1.3.2 Konkurrierende Forschungsrichtungen zur Bestimmung der »guten Lehrperson« – eine *Paradigmen-Proliferation*?

Rainer BROMME, pädagogischer Psychologe an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster und Ludwig HAAG (2008², S. 803), Schulpädagoge an der Universität

Bayreuth, verweisen zu Beginn ihres Beitrags – Forschung zur Lehrerpersönlichkeit – auf ein Forschungsprojekt des deutschen Pädagogen und Historiker Ulrich Herrmann:

Auf die Frage, worin die Professionalität von Lehrkräften besteht, resümiert Herrmann, der in einem Forschungsprojekt Selbstausagen von rund 100 Lehrkräften in mehreren Erhebungswellen dokumentiert (Herrmann/Hertrampf 1997; Hertrampf/Herrmann 1999): "Gymnasiallehrer verweisen auf ihre fachwissenschaftliche universitäre Ausbildung, Berufsschullehrer auf ihre Berufsausbildung und -erfahrung vor Eintritt ins Lehramt, berufszufriedene und erfolgreiche Lehrer verweisen auf den Faktor Lehrerpersönlichkeit" (Herrmann 1999, S. 42).

Dieses Zitat im Zitat verdeutlicht, wie unterschiedlich die Antworten ausfallen, wenn Lehrkräfte danach gefragt werden, worin ihre Professionalität bestehe. Außerdem deutet es aber auch die *Komplexität des Forschungsgegenstandes* an. Die Vielfalt der Auskünfte, was denn nun genau die »gute Lehrperson« sei, spiegelt sich freilich auch in den wissenschaftlichen Ansätzen der LehrerInnenforschung zur Bestimmung der »guten Lehrperson« wider. Mit dem Versuch durch die folgenden grob vereinfachenden Ausführungen die jeweiligen Möglichkeiten und Grenzen der ausgewählten Forschungsansätze zur Bestimmung der »guten Lehrperson« generalisierend zu umreißen, soll erstens durch diese Gegenüberstellung der Forschungsparadigmen⁵⁰ eine Komplementarität bzw. gegenseitige Ergänzung dieser Forschungsansätze erkannt werden und zweitens demonstriert werden, dass die »Charakterisierung der guten Lehrperson« vor allem davon abhängt, welche *Brille* man zur Verfügung hat.

In den exemplarisch ausgewählten Forschungsrichtungen stellt sich jeweils die Frage, ob *Persönlichkeitseigenschaften* (LehrerInnen-Persönlichkeits-Forschung), *Unterrichtsmethoden* (Teacher-Effectiveness-Forschung), *LehrerInnenkognitionen*⁵¹ und *Professionswissen von LehrerInnen* (Lehrer-Expertise-Forschung), *Strukturlogiken des LehrerInnenhandelns* (strukturtheoretische LehrerInnen-Professions-Forschung) oder *LehrerInnenkompetenzen* (LehrerInnen-Kompetenz-Forschung) untersucht

⁵⁰ "Ein Paradigma bezeichnet nach Kuhn (1977) das allgemein akzeptierte Vorgehen (Modus operandi) einer wissenschaftlichen Disziplin einschließlich eines gemeinsamen Verständnisses von 'Wissenschaftlichkeit'. [...] Eine Form wissenschaftlichen Fortschritts besteht nach Kuhn in der 'wissenschaftlichen Revolution', im Paradigmenwechsel." (BORTZ & DÖRING 2003³, S. 19)

⁵¹ "Unter verschiedenen Bezeichnungen und Fragerichtungen wurde so das Denken von Lehrkräften zum zentralen Gegenstand (vgl. Anderson 1995): Varianten des Oberbegriffs 'Lehrerkognitionen' sind v. a. Lehrerwissen ('teachers knowledge'), Überzeugungen ('teachers belief systems'), Lehrererwartungen ('teachers expectations'), Subjektive Theorien ('implicit theories') und andere mehr." (DANN 2008², S. 177)

werden. Aufgrund von unterschiedlichen grundlagentheoretischen Vorentscheidungen wird damit jeweils versucht »das Wesen der guten Lehrperson« zu bestimmen.

Die deutschen Erziehungswissenschaftler Martin ROTHLAND und Ewald TERHART (2010³, S. 792) stellen in ihrem Beitrag – Forschung zum Lehrerberuf – eingangs fest:

Die aktuelle Forschungsliteratur zum Lehrerberuf ist äußerst unübersichtlich und breit. Dies hängt damit zusammen, dass in mehreren Wissenschaften zum Lehrerberuf geforscht wird – und zwar national wie international.

Mit den nun folgenden Ausführungen soll daher auch versucht werden etwas *Klarheit in die unübersichtliche und breite Forschungsliteratur zum Lehrerberuf*, insb. in den unübersichtlichen Dschungel von konkurrierenden Forschungsrichtungen zur Bestimmung der »guten Lehrperson«, zu bringen.

Die *LehrerInnen-Kompetenz-Forschung*, so die deutschen Pädagogen der Universität Regensburg Regina MULDER und Hans GRUBER (2011) sei eine Forschungsrichtung, die um die »*Definition und Erforschung der guten Lehrperson*« mit zwei anderen Forschungsrichtungen konkurriere: mit der sog. *Professionsforschung* und mit der sog. *Expertiseforschung* (vgl. a.a.O., S. 427). Was MULDER und GRUBER (2011) aber nicht erwähnen ist, dass zumindest zwei *weitere umfangreiche Forschungsrichtungen* (mit ebenfalls langer Forschungstradition) um die Beschreibung »guter LehrerInnen« mit den anderen zwei explizit von den Autoren genannten Forschungsrichtungen konkurrieren: die *Forschung zur LehrerInnenpersönlichkeit* und die *Teacher-Effectiveness-Forschung* (siehe Abb. 6).

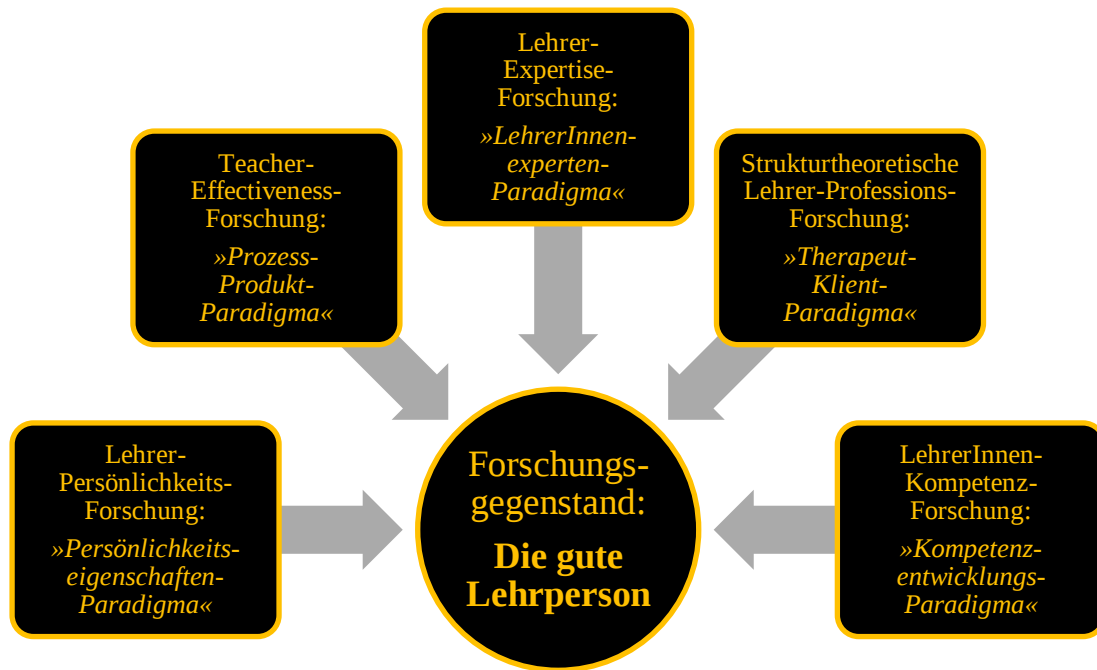


Abb. 6: Konkurrierende Forschungsrichtungen zur Bestimmung der »guten Lehrperson« – eine *Paradigmen-Proliferation*. Nähere Erläuterungen im Text passim. (Quelle: eigene Darstellung)

Drei historisch aufeinanderfolgende Forschungs-Paradigmen (vgl. auch für einen historischen Kurzüberblick: KRAUSS 2011), das Persönlichkeits-Paradigma der Forschung zur LehrerInnenpersönlichkeit, das Prozess-Produkt-Paradigma der Teacher-Effectiveness-Forschung und das Experten-Paradigma der LehrerInnen-Expertise-Forschung werden von Franz Emanuel WEINERT (1996, S. 141) zu Beginn seines Beitrags mit dem Titel »'Der gute Lehrer', 'die gute Lehrerin' im Spiegel der Wissenschaft« kurz skizziert und sollen hier eingangs zitiert werden, bevor die jeweils mit der LehrerInnen-Kompetenz-Forschung konkurrierenden Forschungsgebiete noch einmal benannt und wenigstens ansatzweise geprüft werden:

Seit mehr als einem Jahrhundert beschäftigt sich die pädagogisch-psychologische Forschung mit der Persönlichkeit von Lehrerinnen und Lehrern, ihrem pädagogischen Handeln, mit der Bedeutung didaktischer Expertise und den Wirkungen des Unterrichts auf das Erleben, Verhalten und Lernen der Schülerinnen und Schüler. Was ist der gegenwärtige Erkenntnisstand dieser vielfältigen empirischen Forschungsbemühungen? Gibt es "den guten Lehrer, "die gute Lehrerin" überhaupt, und, wenn ja, wodurch lassen sie sich charakterisieren? Sind bestimmte Persönlichkeitsmerkmale entscheidend, spielen wirksame Lehrtechniken die dominierende Rolle oder geht es bevorzugt um die professionalisierte Unterrichtsexpertise? [Hervorh. im Orig.; T.S.]

a) Die Forschung zur LehrerInnenpersönlichkeit

Den ausschlaggebenden Erfolg, wie auf Schüler eingehen zu können, Disziplinprobleme während des Unterrichtens auch beiläufig lösen zu können, fachliche Inhalte schülergerecht vermitteln zu können, den Austausch mit anderen Kollegen herstellen zu können, garantiere die Lehrerpersönlichkeit als Bedingung kompetenten professionellen Handelns. (BROMME & HAAG 2008², S. 803)

In der in diesem Zitat von Rainer BROMME und Ludwig HAAG (2008²) angesprochenen Forschungsrichtung, die in den 1960er Jahren, also in den Anfangsjahren der LehrerInnenforschung (vgl. KUNTER & POHLMANN 2009, S. 263), die *LehrerInnenpersönlichkeit als entscheidendes Moment für die Qualität des Unterrichts* gewertet hat (vgl. KRALER 2007, S. 7), wird das *Moment des »geborenen Erziehers«* deutlich (vgl. BROMME & HAAG 2008², S. 803), also "[...] die Überzeugung, dass es sich beim Lehrerberuf um eine Art Kunst handelt, für die nur bestimmte Personen das notwendige Talent mitbringen." (KUNTER & POHLMANN 2009, S. 263).

Der in der LehrerInnen-Persönlichkeits-Forschung vorherrschende Ansatz sei das *Eigenschaftsparadigma*, dessen Grundanliegen es sei, die Vielfalt menschlichen Handelns und Erlebens anhand einer überschaubaren Anzahl von Dimensionen beschreibbar zu machen (vgl. MAYR 2011, S. 127). Das *Fünf-Faktoren-Modell* (Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit), welches die amerikanischen Psychologen Paul T. Costa und Robert R. McCrae kreiert haben, ist nach MAYR das bevorzugte Persönlichkeitskonzept in der empirischen Forschung zum Lehrerberuf (vgl. a.a.O., S. 128f).

Für diesen Ansatz zur Bestimmung der »guten Lehrperson« finden sich *empirisch* aber *kaum Belege* (vgl. KUNTER & POHLMANN 2009, S. 263; BROMME & HAAG 2008², S. 804). Dieses Paradigma werde heute, so Stefan KRAUSS (2011), als nur bedingt fruchtbar bezeichnet (vgl. a.a.O., S. 171) bzw. wie Andreas HELMKE (2011, S. 630) ausführt erwies sich dieses Forschungsparadigma auf Dauer als unergiebig, "[...] weil der gesamte Bereich unterrichtlichen Handelns einschließlich der Lehrer-Schüler-Interaktion ausgeblendet wurde." Die Unterrichtsforschung, so Rainer BROMME und Ludwig HAAG (2008², S. 804), habe gezeigt,

[...] dass das Konzept der Lehrerpersönlichkeit wenig taugt um hiermit Unterschiede des pädagogischen Einflusses erklären und vorhersagen zu können. Einerseits war diese Sichtweise zu trivial, nach dem Motto "schlechte Lehrer üben einen schlechten Einfluss aus". Andererseits war es nicht möglich Zusammenhänge mit verschiedenen Klassensituationen, Schülern und Schulstufen aufzudecken.

Etwas verallgemeinernd kann nun festgehalten werden, dass es die »gute LehrerInnenpersönlichkeit« insofern nicht gibt, als sie sich *nicht empirisch eindeutig feststellen* lässt bzw. den *Ergebnissen* vorgeworfen wird, schlichtweg *trivial* zu sein. LehrerInnen können beispielsweise intro- oder extrovertiert sein, usw. und trotzdem erfolgreich unterrichten, d. h. einen »Prototyp zur guten Lehrperson« kann man allein anhand der Persönlichkeitseigenschaften von LehrerInnen nicht basteln. Daher wurde in

einem enger abgesteckten Forschungsfeld der schulbezogenen empirischen Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung im Rahmen der sog. *Teacher-Effectiveness-Forschung*, alsbald das Augenmerk auf die Effektivität von Unterrichtsmethoden gerichtet.

b) Teacher-Effectiveness-Forschung

Die Teacher-Effectiveness-Forschung⁵² löste damit das »*Persönlichkeitsparadigma*« mit dem bis heute vorherrschende Methodenparadigma der Teacher-Effectiveness-Forschung, dem sog. »*Prozess-Produkt-Paradigma*«, ab (vgl. KIEL 2010³, S. 776). Unter dem Einfluss des Behaviorismus rückte die systematische Untersuchung des Unterrichts in den Mittelpunkt und so wechselte der Forschungsfokus von der Person des Lehrers hin zu dessen Verhalten im Unterricht (vgl. KRAUSS 2011, S. 171).

Es entstand im Bemühen, noch systematischer das Lehrer- und Schülerverhalten im Sinne einer engen Wenn-Dann-Beziehung zwischen Lehrerverhalten und Schülerleistung zu erfassen, wobei einzelne Lehrerverhaltensweisen im Sinne eng umgrenzter Fertigkeiten als Prozesse ("what teachers do in the classroom") und ihre Auswirkungen auf Schülerseite als Produkte ("what happens to their students") (vgl. Anderson/Evertson/Brophy 1979, S. 193) aufgefasst werden. (BROMME & HAAG (2008², S. 804)

Im deutschsprachigen Raum würden den deutschen Schulpädagogen Manfred LÜDERS und UDO RAUIN (2008²) zufolge zwar keine Studien vorliegen, die sich explizit mit der Wirkung von Unterrichtsmethoden im Klassenunterricht beschäftigen, aber die *Münchner SCHOLASTIK- oder Grundschulstudie* von Franz Emanuel Weinert und Andreas Helmke sei im Design der Prozess-Produkt-Forschung angelegt und erlaube somit einige Vergleiche (vgl. a.a.O., S. 735).

Franz Emanuel WEINERT (1996, S. 143), einer der wohl bekanntesten Psychologen Deutschlands, äußert sich in einem Beitrag zur LehrerInnenbildung zu einem konkreten Befund der Münchner SCHOLASTIK-Längsschnittstudie folgendermaßen:

Unter den 54 Grundschulklassen der SCHOLASTIK-Untersuchung gab es einige, die nicht nur überdurchschnittliche Schulleistungen erzielten, sondern auch besonders gute Werte für die Entwicklung allgemeiner kognitiver Kompetenzen, für die Vermittlung eines starken Selbstvertrauens der Schüler in ihre eigene Leistungstüchtigkeit, für positive Einstellungen der Kinder zum schulischen Lernen, für eine im Durchschnitt verminderte Leistungsängstlichkeit und für ein relativ effizientes Lernverhalten der Schüler erhielten.

⁵² LÜDERS und RAUIN (2008², S. 734) halten in diesem Zusammenhang fest: "Bei diesen Studien wurden zufällig ausgewählte Lehrkräfte darauf trainiert, zuvor als erfolgreich identifizierte Lehrstrategien anzuwenden. Im Vergleich mit untrainierten Lehrern sollte sich die Überlegenheit der identifizierten Musterlehrmethoden erweisen." NEUWEG (2011) betont, dass das Prozess-Produkt-Paradigma zwar die Erlernbarkeit kompetenten LehrerInnenhandelns in den Blick rücke, aber Können sehr verhaltensnah und atomistisch fasse (vgl. a.a.O., S. 451).

Im Anschluß an die Identifizierung der multikriterial erfolgreichen Klassen stellte sich die Frage, ob sie von Lehrern unterrichtet wurden, die ähnliche Unterrichtsstrategien praktizierten. Zu unserem Erstaunen war das nicht der Fall. Zwar wiesen fast alle Lehrer dieser besonders erfolgreichen Klassen überdurchschnittliche Kompetenzen in einer effektiven Unterrichtsführung, in der Klarheit der Stoffvermittlung und in der Motivierungsqualität auf, doch zeigten sich in vielen anderen Merkmalen große Unterschiede zwischen den Lehrenden. Das galt zum Beispiel für die Strukturiertheit des Unterrichts, für die Art der fachlichen Unterstützung, für die Variabilität der Lehrformen und für das sozio-emotionale Klassenklima [...].

Pointiert zusammengefasst können an diesem Beispiel zwar einige universelle Merkmale effektiven Unterrichts (Unterrichtsführung, Klarheit der Stoffvermittlung und Motivierungsqualität) als Ergebnis der Prozess-Produkt-Forschung festgehalten werden, aber zumindest was »gute Unterrichtsmethoden« anbelangt, führen demzufolge »viele Wege nach Rom«; einen *Königsweg im Hinblick auf die »gute Unterrichtsmethode«* hat die schulbezogene empirische Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung damit *nicht gefunden*.

WEINERT (1996) resümiert den vorhin zitierten Befund der Scholastik-Studie in äußerst knappen Worten, aber auf den Punkt gebracht wie folgt: "[...] Lehrer können auf eine sehr unterschiedliche, aber nicht beliebige Art und Weise gleichermaßen guten und erfolgreichen Unterricht halten." (a.a.O., S. 143). In seinem Aufsatz unterstreicht WEINERT außerdem die *Multikriterialität von Unterricht*: "Gute Lehrer beherrschen in professioneller Weise verschiedene Varianten des Lehrens, um ihren Unterricht in mehrkriterialer Weise erfolgreich zu machen." (a.a.O., S. 147).

LÜDERS und RAUIN (2008²) stellen zudem fest, dass es der Prozess-Produkt-Forschung an einer *erklärenden Theorie für das Zustandekommen der ermittelten Zusammenhänge fehle*, so dass Aussagen darüber, wie sich welches LehrerInnenverhalten in messbare Effekte auf Seiten der SchülerInnen umsetze, nicht begründbar wären (vgl. a.a.O., S. 719). Nach Ludwig HAAG (2006) sei es trotz der Berücksichtigung immer weiterer und qualitativ neuartiger Variablen nicht möglich mit einem Satz von Variablen die effektspezifisch günstigste Lehrkraft zu charakterisieren und so, wie HAAG weiter ausführt, setze sich die Einsicht durch, dass man mit empirischen Methoden den universell guten Lehrer nicht identifizieren könne (vgl. a.a.O., S. 186).

c) LehrerInnen-Expertise-Forschung

Demgegenüber suche, so BROMME und HAAG (2008²), der *Expertenansatz* nach dem »kompetenten« Lehrer in dem Sinne, dass sich Wissen und Fertigkeiten in ihm zu einer

Einheit verschmelzen würden (vgl. a.a.O., S. 805). Gegenstand der kognitionspsychologischen LehrerInnen-Expertise-Forschung sei, so die deutsche Erziehungswissenschaftlerin Katharina KUNZE (2011), die Erforschung der kategorialen Wahrnehmung und der anforderungsbezogenen Wissensorganisation von LehrerInnen (vgl. a.a.O., S. 20).

In der *Expertiseforschung* wird, *ähnlich wie schon in der Persönlichkeitsforschung*, ebenfalls mit einem *personenzentrierten Ansatz* gearbeitet, jedoch werden Persönlichkeitseigenschaften der Lehrperson dabei ausgeblendet:

Die Frage nach dem guten Lehrer, wie sie im Persönlichkeits-Paradigma betrachtet wurde, wird unter der Fragestellung des Lehrers als Experten demnach wieder personalisiert diskutiert, doch geht es jetzt nicht mehr um allgemeine Persönlichkeitseigenschaften, sondern um die **Erfassung von Wissen und Fertigkeiten** [Hervorh. d. T.S.], die für die Durchführung von Unterricht notwendig sind. (BROMME & HAAG 2008², S. 805)

KRAUSS (2011) diskutiert und differenziert in seinem Beitrag *zwei kognitionspsychologische Expertiseansätze*, die sowohl in der allgemeinen Expertenforschung als auch im Bezug auf den Lehrerberuf unterschieden werden könnten: den *leistungsorientierten* und den *wissensorientierten*. Anders formuliert definiert die Expertise einmal die konstante Erbringung von Höchstleistungen und ein anderes Mal das Wissen des Experten. KRAUSS (2011, S. 174) weist auch darauf hin, dass "[...] im angloamerikanischen Sprachraum tendenziell der leistungsorientierte und im deutschen Sprachraum der wissensorientierte Ansatz bevorzugt wird."

Nach MULDER und GRUBER (2011) liege der Fokus der Expertiseforschung auf der Untersuchung *besonders erfolgreicher Personen, die über einen längeren Zeitraum wiederholt hervorragende berufliche Leistungen erbringen* würden (vgl. a.a.O., S. 433). In diesem personenzentrierten Ansatz, so Andreas HELMKE, würden zunächst jene Lehrpersonen identifiziert werden, die als Experten⁵³ gelten und in einem zweiten Schritt würde dann deren Unterricht unter die Lupe genommen werden um dem Erfolgsgeheimnis dieser Lehrkräfte auf die Spur zu kommen (vgl. HELMKE 2011, S. 632; vgl. auch HELMKE 2007, S. 3).

⁵³ KRAUSS et al. (2008, S. 225) machen auf eine *sprachliche Ambiguität* im Zusammenhang mit dem Begriff *Experte* aufmerksam: "Im deutschsprachigen Expertenansatz (Bromme, 1992) werden oft alle Mitglieder einer Profession als Experten bezeichnet (Abgrenzung der Profession nach außen zum Laien). Wird dagegen im Sinne des angloamerikanischen Experten-Novizen-Ansatzes vom expert teacher gesprochen, ist damit eine besonders gute Lehrkraft gemeint (Abgrenzung innerhalb der Profession)."

Dieses *LehrerInnen-Experten-Paradigma* der Expertiseforschung, welches sich am *Experten-Novizen-Ansatz* der kognitiven Psychologie orientiert, ist aber auch dem Prozess-Produkt-Paradigma der vorhin referierten Teacher-Effectiveness-Forschung nicht unähnlich. Anders formuliert wird in der LehrerInnen-Expertise-Forschung die kognitionspsychologische Expertiseforschung mit dem Prozess-Produkt-Paradigma der Teacher-Effectiveness-Forschung verknüpft. Man könne, so stellen LÜDERS und RAUIN (2008²) in diesem Zusammenhang fest, die Teacher-Effectiveness-Forschung als eine frühe Form der *Experten-Novizen-Forschung* begreifen, wobei zu bedenken sei, dass im ersten Fall LehrerInnenverhalten, im zweiten LehrerInnenkognitionen⁵⁴ erhoben werden würden (vgl. a.a.O., S. 734). In anderen Worten: Es interessiert nun nicht mehr das äußere LehrerInnenverhalten bzw. Unterrichtsmethoden, sondern der *Lehrer als Experte*⁵⁵. In diesem Zusammenhang stellt etwa der österreichische Berufs- und Wirtschaftspädagoge Georg Hans NEUWEG (2011, S. 451) fest: "Der Blick fällt auf die mentale Innenseite des Könnens: auf Denken und Wissen, auf Pläne und Schemata (Leinhardt/Greeno 1986).".

LÜDERS und RAUIN (2008², S. 738) machen aber auf relevante *Nachteile dieser Forschungsrichtung* aufmerksam: "Trotz vieler interessanter Befunde kann diese Forschung, weil sie auf die Person des Lehrers beschränkt bleibt und realen Unterricht nicht mit in den Blick nimmt, aber nur wenig zum Problem der Lehreffekte beitragen.".

⁵⁴ Das folgende Zitat von BROMME und HAAG (2008², S. 805) verdeutlicht die Hervorhebung von LehrerInnenkognitionen in der LehrerInnen-Expertise-Forschung und verweist zudem auf die Ursprünge dieser Forschungsrichtung in der Domäne Schach: "Wenn der erfahrene Lehrer als Experte bezeichnet wird, geht es um die Hinwendung zu kognitiven Aspekten der Lehrerpersönlichkeit, wobei es nicht um die Analyse einzelner Handlungen, sondern um komplexe Analyseeinheiten geht. Diese Sichtweise ging mit einer Änderung psychologischer Theorien einher, die dem Lehr-Lern-Prozess zugrunde gelegt wurden, was eine programmatische Hinwendung zu den Fragen, Forschungsmethoden und Forschungsperspektiven des Expertenansatzes in der Kognitiven Psychologie bedeutet (vgl. Ericsson/Smith 1991). Hier werden die kognitiven Prozesse beschrieben und analysiert, die Spitzenleistungen, bei denen komplexe mentale Aufgaben erforderlich sind, zugrunde liegen. Ein Beispiel ist der Forschungsbefund, dass die Fähigkeit guter Schachspieler, sich komplexe Figurenkonstellationen schnell einprägen und sie exakt wiedergeben zu können, nicht auf einem generell besseren Gedächtnis, sondern auf dem Wissen über Schachpositionen, das sie sich über jahrelanges Training erworben haben, basiert. Weitere Befunde über Experten betreffen ihre Problemlösestrategien, ihr Metawissen, ihre Selbstregulationsstrategien und ihre kategoriale Wahrnehmung von Problemen." (BROMME & HAAG 2008², S. 805).

⁵⁵ Der Begriff "Der Lehrer als Experte" wurde, darauf weisen MULDER und GRUBER (2011, S. 434) in ihrem Beitrag hin, in Deutschland durch Rainer Bromme 1992 eingeführt, welcher "[...] sich vor allem auf Arbeiten von Berliner (1987) und Leinhardt und Smith (1985)." bezog.

Sowohl BROMME und HAAG (2008², S. 806) als auch KRAUSS (2011, S. 179f) machen zudem jeweils in ihren Beiträgen ausführlich auf das *Problem der Identifikation von ExpertenlehrerInnen* aufmerksam, also die Klärung der schwierigen normativen Frage, nach welchen Kriterien (z. Bsp. Lernerfolge bei den SchülerInnen; individuelle Interviews; Beobachtungen; Beurteilungen durch KollegInnen, Vorgesetzte oder SchülerInnen; Anzahl und erfolgreiche Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen) ExpertInnen bestimmt werden können.

d) LehrerInnenprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf

Dieser Form der psychologisch orientierten LehrerInnen-Expertise-Forschung stehen, folgt man Manfred LÜDERS und Udo RAUIN (2008², S. 720) in Anlehnung an die deutschen Erziehungswissenschaftler Ewald Terhart, Arno Combe und Werner Helsper,

[...] verschiedene sozialwissenschaftliche Ansätze pädagogischer Professionsforschung gegenüber, die die Professionalisierung des Lehrers als berufsbiographisches Entwicklungsproblem behandeln, als Problem der Vermittlung von Theorie und Praxis analysieren oder idealtypisch als Prozess der Entwicklung eines professionellen Selbst zu beschreiben versuchen (vgl. Terhart 1995; Combe/Helsper 1996).

Bei der »guten Lehrperson« im Lichte der Professionsforschung⁵⁶ wird in den Arbeiten zum professionellen Handeln von Lehrpersonen zumeist der *strukturtheoretische Ansatz*⁵⁷ des deutschen Soziologen Ulrich Oevermann aufgegriffen (vgl. MULDER & GRUBER 2011, S. 429; vgl. auch WIESER 2008, S. 26). Klaus-Jürgen TILLMANN (2011), deutscher Erziehungswissenschaftler, führt in Anlehnung an den deutschen Schulpädagogen Werner Helsper aus, dass der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf, welcher überwiegend mit hermeneutischen Textanalysen arbeite, zur Familie der *qualitativ-rekonstruktiven Forschung* gehöre und seine theoretischen Wurzeln in *soziologischen, kulturtheoretischen, z. T. auch psychoanalytischen Ansätzen* habe (vgl. a.a.O., S. 233).

⁵⁶ Vgl. zur LehrerInnenprofessionalität aus der Perspektive professionstheoretischer Ansätze die unveröffentlichte Dissertation der Schulpädagogin Diemut OPHARDT (2006). In ihrer empirischen Studie zum Thema LehrerInnenprofessionalität diskutiert sie im ersten Kapitel ihrer Arbeit systemtheoretische, strukturtheoretische, interaktionistische und berufsbiographische Zugänge zur LehrerInnenprofessionalität. Vgl. dazu auch WIESER (2008, S. 25f).

⁵⁷ Vgl. als Literaturüberblick den Beitrag von Werner HELSPER (2011) zu insg. neun verschiedenen strukturtheoretischen Professionsansätzen zum Lehrerberuf.

Der *strukturtheoretische Professionsansatz*, so Werner HELSPER (2011) in Anlehnung an den amerikanischen Soziologen Talcott Parsons, gehe davon aus, dass es Berufe gibt, die eine eigene Strukturlogik besitzen (vgl. a.a.O., S. 149). Das Anliegen, so HELSPER weiter, bestehe darin den *Strukturkern professionellen Handelns* zu bestimmen und dessen Idealtypus zu rekonstruieren (vgl. ebd.).

Für das schulische Handeln bedeutet dies, die "allgemeinen, fach- und altersstufenübergreifenden Struktureigenschaften bzw. Strukturlogik und -dynamik der pädagogischen Beziehung zwischen Lehrer und Schüler" zu explizieren (Oevermann 2002, S. 20). Die Bestimmung professionellen Handelns ist so nur als *Rekonstruktion der reziproken Handlungsstruktur zwischen Lehrern und Schülern* zu fassen. (ebd.; Hervorh. d. T.S.)

Der *theoretische Ausgangspunkt* sei, so TILLMANN (2011, S. 234), die *Professionstheorie von Ulrich Oevermann*:

Diese befasst sich mit einer Gruppe von Berufen, die die Aufgaben haben, "stellvertretend für Laien (...) deren Krisen zu bewältigen" [...] und die dafür u. a. wissenschaftliches Wissen einsetzen, ohne aber eine eindeutige Handlungstechnologie zu verfügen. Zu solchen Berufen gehören Ärzte, Juristen und Pfarrer, aber eben auch Lehrer.

In diesem Ansatz werden v. a. die *therapeutische Funktion des LehrerInnenhandelns* und die *Notwendigkeit eines Arbeitsbündnisses zwischen LehrerInnen und SchülerInnen* betont und zugleich *gegen die Schulpflicht* als Belastung dieses Arbeitsbündnisses zwischen LehrerInnen und SchülerInnen argumentiert (vgl. TILLMANN 2011, S. 234). Diese therapeutische Funktion pädagogischen Handelns irritiert und führt zu Missverständnissen. Das folgende Zitat aus einem Beitrag von Werner HELSPER (2011, S. 151) soll das an dieser Stelle verdeutlichen:

Oevermann spricht – was zu Missverständnissen führt (vgl. etwa Baumert/Kunter 2006) – von der "therapeutisch-prophylaktischen" Bedeutung pädagogischen Handelns (vgl. Oevermann 2002). Das bedeutet nicht, dass die Lehrertätigkeit im Kern als therapeutische konzipiert wäre.

Die deutsche Erziehungswissenschaftlerin Katharina KUNZE (2011, S. 14) weist in diesem Zusammenhang aber darauf hin, "[...] dass Oevermann mehrfach betont, dass die zentralen Bewährungsfunktionen der Schule an erster Stelle in der Wissens- und an zweiter Stelle in der Normenvermittlung liegen (vgl. Oevermann 1996: 144f.).". Die dritte Funktion professionellen Handelns, also die implizit therapeutische, so der deutsche Soziologe Ulrich Oevermann, ergebe sich schlicht daraus, dass im Zuge der Wissens- und Normenvermittlung am sozialen Schulort zwangsläufig eine Interaktionspraxis mit den SchülerInnen eröffnet werde, die objektiv folgenreich für deren spätere personale Integrität sei (vgl. Oevermann 1996, S. 146 zit. nach KUNZE 2011, S. 14).

Die implizit therapeutische Funktion des LehrerInnenhandelns, folgt man Werner HELSPER (2011), resultiere aus der im Zug der Modernisierung notwendig werdenden transfamiliären Bildung (vgl. a.a.O., S. 152).

Daraus folgt, dass der Lebensweg der Kinder zu einem frühen Zeitpunkt ihres Bildungsprozesses in die Schule einmündet, zu dem sie noch verletzbar und emotional stützungsbedürftig sowie in vielen Belangen noch nicht autonom-handlungsfähig sind. Aufgrund ihres sozialkognitiven Entwicklungsstandes können sie noch nicht umfassend zwischen diffuser und spezifischer Handlungslogik unterscheiden – Bewertungen und Haltungen von Lehrkräften greifen noch auf die ganze Person von Kindern aus. Lehrer sind an diesen Bildungsprozesse [sic!] umfassend beteiligt und können deren Entfaltung auch erheblich beeinträchtigen. Darin ruht die "therapeutisch-prophylaktische" Dimension des Lehrerhandelns für die Herausbildung der lebenspraktischen Autonomie in ihren kognitiven, symbolischen, sozialkognitiven und emotional-motivationalen Belangen. (ebd.)

Diese *therapeutisch konstruierte Sicht der schulischen Sozialbeziehungen* wird aber vor allem von den deutschen Bildungsforschern Jürgen Baumert und Mareike Kunter massiv kritisiert (vgl. TILLMANN 2011, S. 238f; vgl. auch MULDER & GRUBER 2011, S. 429). Außerdem würden trotz der Verwendung oftmals gleicher Begriffe wie in anderen Forschungssträngen (z. Bsp. 'Innovationsbereitschaft', 'Kompetenz') *konkrete Definitionen und Operationalisierungen fehlen* (vgl. MULDER & GRUBER 2011, S. 430).

In der weiteren Analyse der erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsdebatte kommen ROTHLAND und TERHART (2010³) zum Schluss, dass die Professionalisierungsdebatte gegenwärtig eher theoriebezogen-kategorial und innerhalb des qualitativen Methodenspektrums fall- oder strukturanalytisch angelegt sei (vgl. a.a.O., S. 802). Unter Bezugnahme auf die Kontroverse rundum Baumert/Kunter und Werner Helsper halten ROTHLAND und TERHART (ebd.) kritisch fest:

Ein Bezug auf Fragen konkreter Kompetenzerfassung und -beurteilung ist nicht zu erkennen und wohl auch nicht intendiert, weil Unbestimmtheit und Unbestimmbarkeit der Erfolgskriterien als bedeutende Charakteristika des Lehrerhandelns diskutiert werden.

Die von der deutschen Schulpädagogin Diemut OPHARDT (2006) identifizierten Konkretisierungs- und Ergänzungsbedarfe sowie Anschlusspunkte für eine weitere Ausarbeitung des *Professionalitätsbegriffs* würden sich daraus ergeben, dass der soziologisch-gesellschaftstheoretische Zugriff der professionstheoretischen Perspektive *in Bezug auf die konkreten Anforderungen des Lehrerberufs unterbestimmt* sei und daher einer Anreicherung bereichsspezifisch-empirischer Informationen bedürfe (vgl. a.a.O., S. 45).

Die Fokussierung der Professionellen-Klienten-Dyade im aktuellen Diskurs zum professionellen pädagogischen Handeln knüpft an die klassische Professionstheorie an, geht jedoch – wie insbesondere bei den Ansätzen Oevermanns (1996) und Schützes (1996) deutlich wird – bei der theoretischen Bestimmung eines allgemeinen, also auch für den

Lehrerberuf gültigen pädagogischen Professionalitätsbegriffs nicht auf die spezifischen Handlungsanforderungen des Lehrerberufs ein, sondern überträgt abstrahierte Strukturmerkmale der beruflichen Settings des psychoanalytischen Arbeitsbündnisses bzw. der Sozialarbeit auf den Lehrerberuf. Der Professionalitätsbegriff erfordert aus dieser Perspektive eine stärkere Berücksichtigung der Tatsache, dass die Gestaltung des 'Arbeitsbündnisses' im Falle des Lehrerberufs im Kontext der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen im Unterricht stattfindet. (a.a.O., S. 46)

An dieser Stelle soll in einer Zwischenbilanz angemerkt werden, dass diese hier kurz skizzierten Forschungsfelder der empirischen Forschung zum Lehrerberuf (Persönlichkeitsforschung, Teacher-Effectiveness-Forschung, Expertiseforschung und Professionsforschung) einzelne Felder einer weitaus umfassenderen Forschungslandschaft, die in ihrer Breite hier nicht abgebildet werden kann, markieren. Wenn man die bisherigen Ausführungen versucht kurz zusammenzufassen, so wird während der Anfangsjahre der LehrerInnenforschung in der sog. *Persönlichkeitsforschung* nach *Persönlichkeitsmerkmalen* bzw. einem Ensemble von Eigenschaften der »guten Lehrperson« gesucht. Im *Prozess-Produkt-Paradigma* der schulbezogenen empirischen Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung wird im Rahmen der sog. *Teacher-Effectiveness-Forschung* das Augenmerk auf die Effektivität von *Unterrichtsmethoden* gerichtet. Erst in der psychologisch ausgerichteten *Expertiseforschung* spielt die LehrerInnenpersönlichkeit dann wieder eine wichtige Rolle. Im Unterschied zur Persönlichkeitsforschung, wo das LehrerInnenverhalten untersucht wurde, interessieren nun aber in der psychologisch angehauchten LehrerInnen-Expertise-Forschung die *LehrerInnenkognitionen*. Der *strukturtheoretische Professionsansatz* zum Lehrerberuf findet seinen Ausgangspunkt in der Oevermannschen Professionstheorie. Dieser fragt danach, "[...] wie Lehrer in einem durch Widersprüche gekennzeichneten Anforderungsfeld ihre Berufsarbeit realisieren können." (TILLMANN 2011, S. 236), fokussiert auf *Strukturlogiken des LehrerInnenhandelns* und betont die *therapeutische Funktion des LehrerInnenhandelns* sowie die Notwendigkeit eines Arbeitsbündnisses zwischen LehrerInnen und SchülerInnen. Eine *Gemeinsamkeit* dieser Forschungsrichtungen ist der *Forschungsgegenstand*: die »gute Lehrperson« (in Abb. 6 veranschaulicht).

1.3.3 Paradigmen-Proliferation. Zu den Verbindungslinien zw. den konkurrierenden Forschungsrichtungen

Eine interessante (und bislang kaum rezipierte) Feststellung der deutschen Schulpädagogen Manfred LÜDERS und UDO RAUIN (2008², S. 720f) in Anlehnung an

Robert Donmoyer, Bildungswissenschaftler an der University of San Diego, ist, dass die Veränderungen und Weiterentwicklungen in der Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung zu einer *Paradigmen-Proliferation* geführt haben, deren Bedeutung für die Forschungslandschaft noch unklar sei.

Insgesamt gesehen haben die angedeuteten Veränderungen und Weiterentwicklungen in der LLF [Lehr-Lern-Forschung; T.S.] zu einer Paradigmen-Proliferation (vgl. Donmoyer 2001) geführt. Vor diesem Hintergrund finden verstärkt Auseinandersetzungen über die Einheit und die Grundlagen der LLF statt. Vor allem ist strittig, ob die zunehmende Differenzierung der Forschungslandschaft und die Operation mit immer neuen Paradigmen lediglich ein Ausdruck der sachlichen Notwendigkeit sind einen komplexen Untersuchungsgegenstand mehrperspektivisch darzustellen (vgl. Shulman 1986), ob ein Kriegszustand – "paradigm wars" – zwischen vermeintlich inkommensurablen Epistemologien vorliegt (vgl. Gage 1989), ob die verschiedenen Paradigmen nur unterschiedliche, aber ergänzungsfähige Erkenntnisinteressen realisieren (vgl. Donmoyer 2001) oder ob sich in der Differenzierung der Forschungslandschaft letztendlich nicht doch die poststrukturalistische These von der Kontingenz und Gleichwertigkeit verschiedener wissenschaftlicher Konstruktionen bewahrheitet (vgl. Garrison/Leach 2001).

Wenn man die Ergebnisse der neueren Forschung mit einbezieht (vgl. die nachfolgenden Ausführungen), erweist sich die in diesem Zitat referierte These Robert Donmoyers – die verschiedenen Paradigmen realisieren unterschiedliche, aber ergänzungsfähige Erkenntnisinteressen – als haltbar. Die drei folgenden exemplarisch ausgewählten Beispiele sollen dies kurz anschaulich machen.

Stefan KRAUSS (2011), Mathematikdidaktiker der Universität Regensburg, weist etwa darauf hin, dass sich der *Professionsansatz* vom *Expertenansatz* zwar vor allem forschungsmethodologisch unterscheide, jedoch beide Ansätze im Wesentlichen dieselben Phänomene beschreiben würden, wie etwa *professionelles Wissen und Können von Lehrkräften* (vgl. a.a.O., S. 172f).

ROTHLAND und TERHART (2010³) stellen beispielsweise fest, dass die Konzeptbildung und *Forschung zu Expertise* im Lehrerberuf *für Fragen der Kompetenz und Kompetenzerfassung ergiebig* sei, da es um kompetentes LehrerInnenhandeln gehe sowie um den Zusammenhang von erfolgreichem LehrerInnenhandeln und dem Lernen der SchülerInnen (vgl. a.a.O., S. 802).

Verbindungslinien gibt es aber auch zwischen der Persönlichkeitsforschung und der Kompetenzforschung. Der österreichische Psychologe und Pädagoge Johannes MAYR (2011) weist an einer Stelle in seinem Aufsatz (»Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerforschung«) darauf hin, dass die *LehrerInnen-Persönlichkeits-Forschung* einen *wesentlichen Beitrag zur LehrerInnen-Kompetenz-Forschung* leistet (vgl. a.a.O., S. 126). MAYR (ebd.; alle Hervorh. im Orig.; T.S.) geht dabei von folgender Prämisse aus:

In der Diskussion um die Bedeutung der "Lehrerpersönlichkeit" ist insgesamt betrachtet jedoch ein eher pragmatischer, stärker evidenzbasierter Zugang möglich geworden. Die *Persönlichkeitsforschung* hat dazu durch differenzierte Modellbildung, verbesserte Erhebungsverfahren und eine in der Folge aussagekräftigere empirische Befundlage ebenso beigetragen wie die *Bildungswissenschaften*, in deren Rahmenmodellen für die Beschreibung und Erklärung professioneller Kompetenz von Lehrkräften zwar sinnvollerweise die Lernarrangements in der Lehrerbildung und deren Nutzung im Zentrum stehen, die Lernvoraussetzungen – und dazu gehören auch Persönlichkeitsmerkmale – jedoch durchaus ihren Platz einnehmen (Baumert/Kunter 2006; Lipowsky 2010).

Zusammenfassend kann man festhalten, dass zum Forschungsgegenstand – die »gute Lehrperson« – die LehrerInnen-Kompetenz-Forschung mit ihren jeweils konkurrierenden Forschungsrichtungen eng verbunden ist und einige Forschungsergebnisse wechselseitig zur Kenntnis genommen, d. h. nicht völlig ignoriert werden. Die *LehrerInnen-Kompetenz-Forschung* knüpft, wie oben ansatzweise zu zeigen versucht wurde, an die Forschungsergebnisse der konkurrierenden Forschungsrichtungen an und kann dadurch auch mit guten Grund als eine *moderne Variante* vor allem der *LehrerInnen-Persönlichkeits-Forschung* und insb. der *LehrerInnen-Expertise-Forschung* betrachtet werden.⁵⁸

Vor dem Hintergrund, dass

- (a) in der klassischen LehrerInnen-Expertise-Forschung nicht-kognitive Kompetenzaspekte (wie etwa motivationale Orientierungen und Selbstregulation) nur wenig Berücksichtigung finden (vgl. dazu KRAUSS 2011, S. 183; MULDER & GRUBER 2011, S. 435),
- (b) die professionstheoretische Perspektive auf den Lehrberuf *in Bezug auf die konkreten Anforderungen des Lehrberufs unterbestimmt* sei (vgl. hierzu OPHARDT (2006, S. 45),

⁵⁸ Vgl. etwa das stark kognitionspsychologische Kompetenzmodell »Expertentum des Lehrens nach Sternberg und Horvath (1995)«, ausführlich dargestellt in FREY und JUNG (2011, S. 12f). Besonders deutlich wird die Präsenz der LehrerInnen-Expertise-Forschung aber auch in neueren Erscheinungen der LehrerInnen-Kompetenz-Forschung wie etwa im »Modell professioneller Handlungskompetenz im Lehrberuf« der COACTIV-Gruppe, welche sich insb. mit der Differenzierung des Professionswissens an die Erkenntnisse der kognitionspsychologischen Expertiseforschung anlehnt. "Mit der Differenzierung des Professionswissens in die Domänen Fachwissen (content knowledge), fachdidaktisches Wissen (pedagogical content knowledge), allgemeines pädagogisches Wissen (pedagogical knowledge) sowie Organisations- und Beratungswissen knüpft die COACTIV-Gruppe an die bereits von Shulman eingeführte (vgl. 1986, 1998) und v.a. von Bromme (vgl. 1997, 2008) weiterentwickelte Wissenstopologie aus der psychologischen Expertiseforschung an." (KUNZE 2011, S. 21)

- (c) die internationalen Schulleistungstudien wiederholt ein schwarz in schwarz gemaltes Zustandsbild der österreichischen »Bildungslandschaft« zumindest im Hinblick auf die unterdurchschnittliche Lesekompetenz⁵⁹ von SchülerInnen gezeichnet haben,
- (d) mit der Einführung der umstrittenen Bachelor-/ Masterstudiengängen für den Lehrerberuf (vgl. etwa NEUWEG 2010, S. 3) die LehrerInnenbildung strukturell reformiert werden soll,
- (e) im "[...] Kontext der Implementation neuer Steuerungsstrukturen [...] Outputs von Lernprozessen stärker in den Fokus [geraten], wobei diese nicht nur die Leistungen von Schüler/innen, sondern auch die von Lehrpersonen betreffen." (MAAG MERKI & WERNER 2011, S. 573),
- (f) "[...] die Lehrerbildung, der Beruf von Lehrerinnen und Lehrern generell und nicht zuletzt die Erziehungswissenschaft bzw. die Pädagogik an den Universitäten in der öffentlichen Meinung kein sehr gutes Ansehen genießen" (SCHLÖMERKEMPER 2003, S. 197),

⁵⁹ "Sowohl die OECD als auch die IEA führen regelmäßig internationale Schulleistungsvergleiche zur Lesekompetenz durch." (ARTELT et al 2008, S. 38). KUNTER und POHLMANN (2009, S. 265) weisen beispielsweise in ihrem Beitrag auf einen Befund der PISA-Erhebung 2000 hin, [...] nachdem ein Großteil der befragten Hauptschullehrkräfte nicht in der Lage waren, diejenigen ihrer Schüler zu identifizieren, die im Lesekompetenztests als besonders schwache Leser auffielen, zu Diskussion über die vermeintlich geringe diagnostische Kompetenz deutscher Lehrer geführt [...]. Zu den unterdurchschnittlichen Ergebnissen der Lesekompetenz österreichischer SchülerInnen in der OECD-Studie PISA 2009 vgl. OECD (2010). Sehr ausführlich in dieser Hinsicht ist auch der Beitrag der Erziehungswissenschaftlerin Simone BREIT (2007). Anhand der PISA 2006 – Ergebnisse diskutiert BREIT sog. RisikoschülerInnen: "In Österreich macht die Risikogruppe einen Anteil von 21,5 % aus – gut jede/r fünfte österreichische Schüler/in kann gegen Ende der Pflichtschulzeit nur unzureichend sinnerfassend lesen, so dass dadurch das private und gesellschaftliche Leben beeinträchtigt werden kann. Auch der Eintritt in den Arbeitsmarkt könnte für diese Schüler/innen schwierig sein." (a.a.O., S. 45). In einem ähnlichen Zusammenhang weist die österreichische Bildungswissenschaftlerin Ilse Schrittemser in einem Interview mit der österreichischen Tageszeitung DER STANDARD (2012, o.S.) auf den in Österreich hohen Anteil an funktionalen Analphabeten hin: "Wir haben aber gleichzeitig einen hohen Anteil an funktionalen Analphabeten, das heißt an Kindern, die mit 14 bis 15 Jahren die Pflichtschule verlassen und nicht sinnerfassend lesen können. Der europäische Schnitt liegt hier bei etwa 25 Prozent. Österreich ist deutlich darüber mit einer Dunkelziffer von mehr als 30 Prozent. Da besteht höchster Handlungsbedarf." Von diesem Befund ausgehend brauche es, wie Schrittemser (ebd.) weiter ausführt, akademisch ausgebildete PädagogInnen, die auf die Lesekompetenz fokussieren: "Die Lehrer müssen so ausgebildet werden, dass sie die Lesekompetenz ganz früh vermitteln - weil das auch die Grundlage für andere Kompetenzen darstellt."

- (g) das System der LehrerInnenbildung kritisiert wird, in nicht ausreichendem Maße Kompetenzen, "[...] die eine solide Basis für die praktischen Tätigkeitsfelder als Lehrer bieten." (SCHAPER/ HILLIGUS/ REINHOLD 2009, S. 1) zu entwickeln und
- (h) unter der Annahme, dass mit einer qualitativ besseren LehrerInnenbildung auch eine höhere Wirksamkeit des LehrerInnenhandelns und der dazu erforderlichen professionellen LehrerInnenkompetenz(en) verbunden sei, die sich folglich in bessere Lernergebnisse der SchülerInnen niederschlagen würden⁶⁰ (vgl. insb. KRALER 2007, S. 168-172; FREY & JUNG 2011, S. 1f; HELMKE 2007, S. 12),

gewinnt die LehrerInnen-Kompetenz-Forschung mit der *Modellierung von LehrerInnenkompetenzen* und der grundlegenden Frage wie diese theoretisch und empirisch fundiert dargestellt bzw. im Zuge der LehrerInnenbildung erfolgreich entwickelt – »Kompetenz-Entwicklungs-Paradigma« – und in letzter Konsequenz (in Form von überprüfbaren Standards) gemessen werden können, zunehmend an Bedeutung. Die Idee der LehrerInnen-Kompetenz-Forschung ist folglich die, dass der gute Lehrer mit bestimmten Kompetenzen ausgestattet ist, die der Bewältigung seiner komplexen Aufgaben dienen. In diesem Zusammenhang sind intensive Anstrengungen unternommen worden, diese (un-)bestimmten LehrerInnenkompetenz(en) zu beschreiben, zu konzeptualisieren und zu operationalisieren.

Bevor im nächsten Kapitel anhand einiger exemplarisch ausgewählter Handbücher der Bildungsforschung zum Lehrerberuf versucht wird den Stellenwert, den der LehrerInnen-Kompetenz-Forschung darin eingeräumt wird, zu bestimmen, und in den darauffolgenden Kapiteln sodann eine Fokussierung auf den Forschungsstand der LehrerInnen-Kompetenz-Forschung im Hinblick auf den Konstruktionshintergrund der Kompetenzmodellierung sowie den empirisch-methodologischen Möglichkeiten der Kompetenzerfassung erfolgt, scheint es sinnvoll einen ersten, kurzen Überblick über die Bandbreite der Kompetenzforschung anzudeuten.

In diesem Zusammenhang ist der Beitrag von Niclas SCHAPER (2009) sehr hilfreich. Sein Versuch einer *viergliedrigen, kontrastierenden Strukturierung der*

⁶⁰ Zur Signifikanz des Beitrags von Lehrkräften für die Qualität der schulischen Bildung werden sowohl von FREY und JUNG (2011, S. 1f) als auch von KRALER (2007, S. 168-172), sowie HELMKE (2007, S. 12) sog. Wirkungsketten für den Zusammenhang von LehrerInnenbildung, LehrerInnenhandeln und Lernerfolg der SchülerInnen kritisch diskutiert. Vgl. dazu auch die Ausführungen in Kap. 1.2.8 der vorliegenden Arbeit.

Kompetenzforschung im Kontext der LehrerInnenbildung soll daher an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben. Niclas SCHAPER (2009) gliedert die LehrerInnen-Kompetenz-Forschung nach

- dem *Tätigkeitsausschnitt* (hier die Frage, ob sich Kompetenzmodelle auf das gesamte Tätigkeitsfeld richten oder nur Teilbereiche der LehrerInnentätigkeit zu modellieren versuchen),
- dem *Spektrum der betrachteten Kompetenzfacetten* (also die Frage, ob ein breites Spektrum an Kompetenzen erfasst wird oder nur Teilfacetten in das Kompetenzkonstrukt einbezogen werden)⁶¹
- dem *Konstruktionshintergrund* (vgl. dazu Kap. 1.3.5) und nach
- den *Fragestellungen* (kompetenzmodellierende bzw. zusammenhangsanalytische Fragestellungen vs. mess- und evaluationsorientierte Fragestellungen) (vgl. a.a.O., S. 169f).

1.3.4 Einige Überlegungen zum Stellenwert der LehrerInnen-Kompetenz-Forschung in exemplarischen Handbüchern der Bildungsforschung zum Lehrerberuf

Der deutsche Erziehungswissenschaftler und Psychologe Reinhold JÄGER (2011, S. I) bescheinigt der wissenschaftlichen Literatur zur Kompetenz von Lehrkräften, dass sie voll an Neuerscheinungen, empirischen Untersuchungen und Ergebnissen, theoretischen Konzepten sowie Diskursen sei. Es sei, so JÄGER (vgl. ebd.) schwer geworden, nur annähernd einen Überblick zu gewinnen. Ebenso weisen der deutsche Erziehungswissenschaftler Andreas FREY und die deutsche Psychologin Claudia JUNG (2011) in einem gemeinsamen Beitrag zum Forschungsstand der LehrerInnen-Kompetenz-Forschung in deren Resümee auf diesen Umstand hin:

Wie ist es nun um die Forschung zur Lehrerkompetenz und die Standardentwicklung zur Lehrerbildung bestellt? Auf den ersten Blick erschlägt eine Fülle an Fachliteratur. Der Bologna-Prozess und die allgemeine Bildungsdiskussion mahnen zur Eile, insbesondere entzündet an Ergebnissen internationaler Schulleistungsuntersuchungen. Eine Vielfalt an Begrifflichkeiten, verschiedenartiger Ansatzschwerpunkte und Strukturierungsansätze erhitzt die fachliche Diskussion und stellt Differenzen in den Vordergrund. (a.a.O., S. 64)

⁶¹ Was im Einzelnen zum Begriff "Kompetenzfacetten" subsumiert wird, variiert von Autor zu Autor ganz beträchtlich. Vgl. dazu ausführlich Kap. 2.4 der vorliegenden Arbeit.

Unterschiedliche Standpunkte und Ausgangspositionen sind gewachsen und haben ihre Berechtigung. Die vorhandene Diversität stellt vielmehr eine Stärke und Ressource dar, die es im Hinblick auf eine gemeinsame Weiterentwicklung zu nutzen gilt. (a.a.O., S. 65)

Man könnte in Folge dieser Einschätzung nun zu Recht behaupten, dass sich die *LehrerInnen-Kompetenz-Forschung* mittlerweile im *Spektrum der bildungswissenschaftlichen Forschungsansätze* erfolgreich etabliert hat. Im Gegensatz hierzu vertreten aber u.a. die deutschen Erziehungswissenschaftler Knut SCHWIPPERT und Martin GOY (2008², S. 390) die Auffassung, dass die LehrerInnen-Kompetenz-Forschung ein Forschungsgebiet darstelle, welche im Begriff sei sich erst zu "konstituieren":

Großflächig angelegte Untersuchungen im Rahmen der 'internationalen Forschung' dienen jedoch nicht nur zur empirischen Prüfung abgeleiteter Hypothesen. Vielmehr haben sie auch ihre Berechtigung, wenn es um die Eruiierung eines neuen Forschungsfeldes geht. Solche erschließenden Bestandsaufnahmen sind unter anderem in denjenigen Forschungsgebieten angelegt, die eine neue Herausforderung für das Bildungssystem darstellen (z. B. im Hinblick auf den Wandel der Computernutzung) oder in solchen, die sich erst konstituieren (z. B. im Hinblick auf die Lehrerkompetenzen).

Zumindest für den Bereich der empirischen LehrerInnen-Kompetenz-Forschung gilt – selbst wenn mittlerweile für die Mathematik empirisch belastbare Ergebnisse vorliegen (vgl. etwa die Ausführungen zum Beitrag des deutschen Erziehungswissenschaftlers Frank LIPOWSKY in Kap. 1.2.7 der vorliegenden Arbeit) – nach wie vor die Einschätzung der deutschen Bildungsforscher Karl-Oswald BAUER und Maren HEISE (2007, S. 95):

Überhaupt steht die empirische Lehrerkompetenzforschung erst am Anfang – auch deshalb, weil der Erforschung von Lehrerkompetenz entsprechende Modelle zugrunde liegen müsste, die es nicht oder nur in unzureichendem Ausmaß gibt (vgl. Terhart 2004; Ansätze finden sich bei Helmke 2003; Bromme 1992, 1997; Porter/Brophy 1988; Bauer 2005).⁶²

Erstaunlicherweise gibt es aber trotz einer reichhaltigen Fülle an Fachliteratur zu den LehrerInnenkompetenzen *kaum aktuelle Überblicksbeiträge zum Forschungsstand* der LehrerInnen-Kompetenz-Forschung. Jene Artikel, die einen Forschungsüberblick ansatzweise liefern, stellen entweder übersichtsartig exemplarisch ausgewählte Standard- und Kompetenzmodelle in der LehrerInnenbildung dar (vgl. etwa FREY &

⁶² Vgl. auch SCHAPER (2009, S. 193): "Der Forschungsstand in Bezug auf Ansätze der Kompetenzmodellierung in der Lehrerbildungsforschung ist differenziert zu betrachten. Trotz noch erheblicher weißer Flecken in diesem Umfeld, können durchaus eine Reihe von respektablen Studien zur Entwicklung von Modellen der professionellen Handlungskompetenz von Lehrern beschrieben werden. Dies betrifft insbesondere die Modellierung von professionellem fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Wissen sowie epistemologischen und professionellen Überzeugungen bei Mathematiklehrern sowie teilweise auch Lehrkräften anderer Unterrichtsfächer (z. B. Physik oder Biologie)."

JUNG 2011), geben einen Überblick zu Grundlagen und Aufgabenfeldern der bildungswissenschaftlich orientierten Kompetenzmodellierung und -messung (vgl. hierfür SCHAPER 2009) oder sie fokussieren die problematische Begriffsbestimmung von Kompetenz (vgl. dazu ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA & SEIDEL 2011; KLIEME, E. & HARTIG 2007; KLIEME/ HARTIG/ RAUCH 2008; MAAG MERKI 2009).

Ein noch junger Überblicksbeitrag von FREY und JUNG (2011), welcher sich auf exemplarische Standard- und Kompetenzmodelle in der LehrerInnenbildung konzentriert, wurde auch in einer komprimierten Fassung im *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (vgl. TERHART/ BENNEWITZ/ ROTHLAND 2011) publiziert und dort mit einem weiteren Beitrag aus der LehrerInnen-Kompetenz-Forschung zum Kapitel *Forschung zu Lehrerkognitionen, -emotionen und -kompetenzen* subsumiert.

Bei der Sichtung der Inhaltsverzeichnisse von exemplarisch ausgewählten Handbüchern der Bildungsforschung, welche inhaltlich zu einem erheblichen Teil den Lehrerberuf fokussieren (ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA 2011; ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA/ BECK/ SEMBILL/ NICKOLAUS/ MULDER 2009; TERHART/ BENNEWITZ/ ROTHLAND 2010; BLÖMEKE 2004; REINDERS/ DITTON/ GRÄSEL/ GNIWOSZ 2011; TIPPELT & SCHMIDT 2010³; HELSPER & BÖHME 2008²), fällt auf, dass mit Ausnahme des von TERHART, BENNEWITZ und ROTHLAND (2011) herausgegebenen *Handbuchs der Forschung zum Lehrerberuf* (in welchem sich zwei ausführliche Beiträge zur LehrerInnen-Kompetenz-Forschung befinden) nur der von der deutschen Wirtschaftspädagogin Olga ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA (2011) herausgegebene Sammelband *Stationen Empirischer Bildungsforschung* (drei) Beiträge explizit unter die Rubrik *"Lehrerkompetenzforschung"* subsumiert. Einen Forschungsüberblick liefern die drei darin versammelten Beiträge aber nicht; diese Beiträge behandeln eher Teilaspekte der LehrerInnen-Kompetenz-Forschung.

Darüber hinaus gibt es aber in ZLATKIN-TROITSCHANSKAIAS Sammelband auch noch weitere Forschungsbeiträge, die der Kompetenzforschung zugeordnet werden könnten und insb. auch einen gut recherchierten Überblicksartikel zum Kompetenzbegriff enthalten (vgl. ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA & SEIDEL 2011), aber unter anders lautenden Kapiteln ("V. Methoden und Messverfahren der empirischen Bildungsforschung", "VIII. Kompetenzforschung in der beruflichen Bildung", "X. Lehrprofessions- und Professionalisierungsforschung") subsumiert werden. In den übrigen Handbüchern gibt es die Rubrik LehrerInnen-Kompetenz-Forschung (noch?)

nicht. Vielmehr wird das Thema LehrerInnenkompetenz(en) in *einzelnen Beiträgen*, die *eher kursorisch auf den LehrerInnen-Kompetenz-Forschungsstand eingehen* und zu anderen Fächern der Bildungsforschung subsumiert werden, mit behandelt.

Als Ergebnis der Sichtung dieser exemplarisch ausgewählten Handbücher der Forschung zum Lehrerberuf kann mit gutem Grund festgehalten werden, dass der *LehrerInnen-Kompetenz-Forschung* derzeit wohl noch ein eher *geringer systematischer bzw. kanonischer Stellenwert in den Handbüchern der Bildungsforschung zum Lehrerberuf* zuzukommen scheint und das trotz einer sehr umfangreichen, mannigfaltigen LehrerInnen-Kompetenz-Forschungsliteratur. Thematisch weist die *LehrerInnen-Kompetenz-Forschung vielfältige Dimensionen* auf, die von der Modellierung der Strukturen von LehrerInnenkompetenzen über die Erfassung/Messung von LehrerInnenkompetenz(en) bis hin zu deren Entwicklung und Förderung durch kompetenzorientierte Professionsstandards reichen. Die reichhaltige Fachliteratur zur LehrerInnen-Kompetenz-Forschung bietet mit den bislang spärlich vorliegenden publizierten Überblicksbeiträgen zum Forschungsstand nur in begrenzten Umfang Orientierung. Damit ist auch ein *Desiderat der LehrerInnen-Kompetenz-Forschung* benannt, mit deren Behebung klar konturierte Schneisen in die unübersichtliche Landschaft der LehrerInnen-Kompetenz-Forschung geschlagen werden könnten und sollten.

1.3.5 Einige Überlegungen zum »Epizentrum« der LehrerInnenkompetenz-Forschung: Welchen Konstruktionshintergrund haben die Kompetenzmodelle?

Eine in der LehrerInnen-Kompetenz-Forschung sehr weit verbreitete, häufig zitierte und vermutlich *weitgehend akzeptierte Definition von Kompetenz*⁶³ – auf die auch mittlerweile einige LehrerInnen-Kompetenzmodelle aufbauen – ist jene von Franz Emanuel Weinert, die, nach KLIEME et al. (2009) auf den Erkenntnissen der Expertise-

⁶³ Der *allgemeine Kompetenzbegriff*, wie EWALD TERHART (2007) in seinem Beitrag ausführt, gehöre mit zu den meistdiskutierten concepts in den Human- und Sozialwissenschaften – Sprachwissenschaften eingeschlossen (vgl. a.a.O., 2007, S. 45). Doch selbst der für diese Arbeit *grundlegende spezifische LehrerInnen-Kompetenzbegriff*, insb. auch die Schwierigkeit einer klaren und eindeutigen Definition von Kompetenz, wird in Kap. 2 der vorliegenden Arbeit noch eingehender thematisiert; eine umfassende, differenzierte Darstellung kann aber aufgrund von höchst umfangreichen, unterschiedlichen Ansätzen zur Bestimmung des Kompetenzbegriffs im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht geleistet werden.

Forschung aufbaut und neben kognitiven Merkmalen (fachbezogenes Gedächtnis, umfangreiches Wissen, automatisierte Fähigkeiten), auch motivationale und handlungsbezogene Merkmale umfasst:

In Übereinstimmung mit Weinert (2001, S. 27f.) verstehen wir unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen [=die willentliche Steuerung von Handlungen und Handlungsabsichten; T.S.] und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (KLIEME et al. 2009, S. 72)

Folgt man den AutorInnen FREY und JUNG (2011, S. 6) so bezeichne der *Begriff Kompetenzmodell* "[...] die Systematisierung von Kompetenzkomponenten, -facetten und -stufen, die für die erfolgreiche Bewältigung komplexer Aufgaben und Anforderungen bei spezifischen Referenzgruppen als bedeutsam angesehen werden.". Zur *Aufgabe von Kompetenzmodellen* findet sich im Editorial des dritten Themenhefts der Zeitschrift »Lehrerbildung auf dem Prüfstand« von Niclas SCHAPER, Annegret Helen HILLIGUS und Peter REINHOLD (2009, S. 2; Hervorh. im Orig.; T.S.) folgender Hinweis: "Mithilfe von *Kompetenzmodellen* soll beschrieben werden, welche Kompetenzen eine Lehrkraft für guten Unterricht bzw. professionelles Handeln in der Schule benötigt.". KLIEME et al. (2009) sehen in Kompetenzmodellen die *Funktion* der Vermittlung zwischen abstrakten Bildungszielen und konkreten Aufgabenstellungen (vgl. a.a.O., S. 71) und unterscheiden zwischen *zwei Arten von Kompetenzmodellen*: Komponentenmodell und Stufenmodell (vgl. a.a.O., S. 74).

Noch etwas genauer differenziert Niclas SCHAPER (2009) die Kompetenzmodelle. Er unterscheidet zwischen (a) Kompetenzstruktur-, (b) Kompetenzniveau- und (c) Kompetenz-Entwicklungs-Modellen (vgl. a.a.O., 173-177). Während es nach SCHAPER (2009) bei Kompetenz-Struktur-Modellen um eine differenzierte Beschreibung der Binnenstruktur von Kompetenzen für eine Domäne gehe, die dazu diene "[...] eine möglichst umfassende *Beschreibung erforderlicher Kompetenzen für eine Domäne* sicherzustellen und eine differenzierte Kompetenz- und Leistungsmessung zu gewährleisten." (a.a.O., S. 174; Hervorh. d. T.S.), so stehe bei Kompetenz-Niveau-Modellen "[...] eher die inhaltliche Kennzeichnung und Differenzierung unterschiedlicher *Ausprägungsgrade einer Kompetenz* im Vordergrund." (a.a.O., S. 175; Hervorh. d. T.S.), für die jeweils unterschiedliche Niveaus (Stufen) beschrieben werden. Mit Niveaus sei SCHAPER (ebd.) zufolge gemeint, "[...] was eine Person jeweils kann bzw. welche Anforderungen sie auf dem jeweiligen Niveau in der Lage ist, zu bewältigen.". Für ein derartiges Modell werden dann auch Stufen der

Kompetenzbeherrschung angegeben: "Hiermit kann für jede Stufe bzw. jedes Niveau inhaltlich angegeben werden, welche Anforderungen mit welcher Schwierigkeit auf dieser Stufe beherrscht werden." (ebd.). Solche Modelle liegen etwa für die internationalen Schulleistungsstudien vor, sind aber in der LehrerInnenbildung noch Mangelware (vgl. a.a.O., S. 176).

Absolutes Forschungsdefizit seien aber, wie SCHAPER weiter ausführt, die in der LehrerInnenbildungsforschung bislang nicht entwickelten Kompetenz-Entwicklungs-Modelle (vgl. a.a.O., S. 177). Diese sollen "[...] beschreiben, in welcher Stufung bzw. Sequenz bestimmte (Teil-)Kompetenzen im Rahmen eines effektiven Kompetenzerwerbsprozesses erworben werden sollten." (a.a.O., S. 176), d. h. "[...] welche Kompetenzen in welcher Ausprägung auf den jeweiligen Lern- bzw. Entwicklungsstufen vermittelt werden sollten bzw. erwartbar sind." (ebd.).

Nach KLIEME et al. (ebd.) bestehen für Kompetenzmodelle (in Bezug auf Bildungsstandards) *zwei Zwecke*:

[...] erstens beschreiben sie das Gefüge der Anforderungen, deren Bewältigung von Schülerinnen und Schülern erwartet wird (Komponentenmodell); zweitens liefern sie wissenschaftlich begründete Vorstellungen darüber, welche Abstufungen eine Kompetenz annehmen kann bzw. welche Grade oder Niveaustufen sich bei den einzelnen Schülerinnen und Schülern feststellen lassen (Stufenmodell).

Diese von KLIEME et al. hier formulierte Zweckbestimmung von Kompetenzmodellen könnte man auch mühelos auf Kompetenzmodelle der LehrerInnenbildung übertragen und ergänzend an dieser Stelle einwenden, dass es für die *Zweckbestimmung von Kompetenzmodellen* wohl in erheblichem Maß auch auf die *Zielsetzung bei der Kompetenzmodellierung* ankommt, z. Bsp. ob ein Kompetenzmodell als Basis für einen standard- und kompetenzorientierten Unterricht erstellt wird, also schulischen *Unterrichtszwecken* dienen soll, oder etwa als Entscheidungsgrundlage für die Rekrutierung von Lehrpersonen eingesetzt werden soll, also LehrerInnen-*Auswahlzwecken* dienen soll, oder ob damit eher eine (sowohl breite als auch domänenspezifische) LehrerInnen-Kompetenzstruktur oder -entwicklung abgebildet wird, also LehrerInnen-*Ausbildungszwecken* dienen soll.

Im Rahmen aktueller Diskussionen wird immer wieder festgestellt, dass sich im Hinblick auf *kompetenzorientierte LehrerInnenbildungsmodelle* inhaltlich noch *keine einheitlichen Trends* identifizieren ließen (vgl. etwa KRALER & SCHRATZ 2007, S. 8) bzw. wird von den Professoren des Instituts für LehrerInnenbildung und

Schulforschung an der Universität Innsbruck, Christian KRALER und Michael SCHRATZ, darauf verwiesen, dass erst die Zukunft den Erfolg des kompetenzorientierten Ansatzes in der LehrerInnenbildung zeigen werde (vgl. a.a.O., S. 11).

Die Spanne offener Fragen, reicht von wissenschaftstheoretisch diskutierten Grundlagenaspekten (welche Kompetenzmodelle eignen sich als Basis für Lehrerbildungscurricula?) über kompetenzdiagnostisch-methodologische Probleme (Assessments, Disposition-/ Performanz-Problematik) über die Ausdifferenzierung von Kompetenzdimensionen (welche Kompetenzen brauchen Lehrer/innen überhaupt?) und deren curricular-didaktischer Vermittlung bis hin zu organisational-systemischen Fragen (Implementation von Curricula/Bologna, Länder- bzw. staatenübergreifende Standards). (a.a.O., S. 8)

Was Christian KRALER und Michael SCHRATZ im Beitrag nicht erwähnen ist, dass neben diesen angesprochenen *offenen Fragen im Hinblick auf kompetenzorientierte LehrerInnenbildungsmodelle*, insb. vor dem Hintergrund der noch offenen Frage, welche der LehrerInnenkompetenzen im Rahmen der LehrerInnenbildung zu einem guten Lernerfolg bei den SchülerInnen führen – also kurz gesagt welche Kompetenzen LehrerInnen überhaupt brauchen –, derzeit auch die Klärung jener Frage in das Zentrum der wissenschaftlichen Betrachtung rückt, *auf welcher Basis die LehrerInnenkompetenzen denn eigentlich modelliert werden sollen*.

Die Frage, was denn nun die professionelle Handlungskompetenz von LehrerInnen ausmacht oder wie etwa erreicht werden kann die LehrerInnenkompetenz(en) in der Ausbildung und im Beruf zu entwickeln bzw. intersubjektiv zu überprüfen, versucht die LehrerInnen-Kompetenz-Forschung mit unterschiedlichen Kompetenz-Modellierungs-Ansätzen zu klären (siehe Abb. 7). Mit den LehrerInnen-Kompetenz-Modellen verknüpft die LehrerInnen-Kompetenz-Forschung die Hoffnung darauf mehr Klarheit über die Struktur und Entwicklung von LehrerInnenkompetenzen zu gewinnen. Je nachdem wie die LehrerInnenkompetenz definiert wird und je genauer man die LehrerInnen-Kompetenz-Modelle in den Blick nimmt, desto schwieriger und unübersichtlicher wird das zu beschreibende Forschungsfeld der LehrerInnen-Kompetenz-Forschung. Vor diesem Hintergrund ist es erklärbar, dass in jüngster Zeit einige Arbeiten erschienen sind, die u.a. auch auf den Konstruktionshintergrund von LehrerInnen-Kompetenz-Modellen eingehen. Bezüglich des *Vorgehens bei der Kompetenzmodellierung* können in der Literatur *begriffliche Differenzierungen zum Konstruktionshintergrund von Kompetenzmodellen* identifiziert werden, die jeweils die unterschiedliche Vorgehensweise der Kompetenzmodellierung *begrifflich zu fassen* suchen.

Ob man die Kompetenzmodellierungsansätze in begrifflich *drei verschiedene Ansätze* sauber trennen kann, wie es etwa Christina Barbara BARTH (2010, S. 53-60) in ihrer bislang unveröffentlichten Dissertation versucht, ist fraglich. Zwar handelt es sich um eine interessante begriffliche Unterscheidung, bei der BARTH sich u.a. an James M. Cooper, emeritierter Bildungswissenschaftler der University of Virginia, anlehnt, jedoch ist die eher pragmatische Gliederung in *theoretisch-philosophische* (d. h. die Kompetenzen sind normative Setzungen, abgeleitet aus Theorien oder Philosophien), *empirische* (LehrerInnenKompetenzen beruhen auf Methoden der Befragung und der Arbeitsanalyse) und schließlich *inhaltliche Ansätze* (die von LehrerInnen unterrichteten Fächer und Disziplinen sind die Basis zur LehrerInnenkompetenz-Ableitung) missverständlich und zwar insb. weil aus den Ausführungen nicht klar hervorgeht, was mit dem dritten, inhaltlichen Ansatz nun genau gemeint ist. Auf dieses Problem weist BARTH in ihrer Arbeit auch mit einer kritischen Frage hin: "Sollten diese Kompetenzen dem aktuellen Curriculum, dem Lehr- oder dem Bildungsplan entsprechen?" (a.a.O., S. 57).

Etwas differenzierter versuchen der deutsche Physikdidaktiker Horst SCHECKER und die deutsche Chemiedidaktikerin Ilka PARCHMANN (2006) in deren Beitrag zur Modellierung naturwissenschaftlicher Kompetenz den Konstruktionshintergrund bei der Kompetenzmodellierung begrifflich zu unterscheiden. Sie differenzieren zwischen *präskriptiv-normativen und empirisch-deskriptiven Modellen* (vgl. a.a.O., S. 47).

Eine ähnliche *Taxonomie zur Strukturierung des Konstruktionshintergrundes* von Kompetenzmodellen nimmt Niclas SCHAPER (2009), Professor für Arbeits- und Organisationspsychologie an der Universität Paderborn, vor, welcher den bislang ausführlichsten Beitrag zu dieser Thematik liefert. Während *empirische Ansätze auf Anforderungsanalysen des Lehrberufs* aufbauen, berufen sich *normative Zugänge auf bildungstheoretisch oder pragmatisch begründete Konzepte zu relevanten Bildungszielen* (vgl. a.a.O., S. 177) bzw. auf *vorformulierte Bildungsansprüche, Curricula oder Theorien professionellen bzw. kompetenten Handelns* (vgl. SCHAPER/HILLIGUS/ REINHOLD 2009, S. 2). Darüber hinaus unterscheidet Schaper noch zwischen *induktiven und deduktiven Modellierungsstrategien*.⁶⁴ Während induktive

⁶⁴ "Der Begriff der Induktion, der oft fälschlicherweise pauschal für die qualitative Sozialforschung als solche in Anspruch genommen wird, ist in mehrfacher Hinsicht

Bestimmungen, Modellierungen bzw. Generierungen von LehrerInnenkompetenzen aufgrund empirischer Analysen aus einer Domäne heraus erfolgen, geht die deduktive Vorgehensweise der "[...] Kompetenzmodellierung von bereits existierenden Kompetenzkategorien auf der Basis theoretischer Modelle bzw. Annahmen aus." (SCHAPER 2009, S. 177). SCHAPER (2008, S. 98) unterscheidet in diesem Zusammenhang *kontextunabhängige* von *kontextspezifischen Kompetenzdefinitionen* und weist explizit darauf hin, dass eine angemessene Lösung dieser Frage in der *Kombination beider Strategien* liege:

Bei der deduktiven Strategie wird vorausgesetzt, dass es verallgemeinerbare Kompetenzen gibt, die auf unterschiedliche Kontexte übertragen werden können und dass kontextspezifische Anforderungen eher durch unterschiedliche Ausprägungen der Kompetenzen gekennzeichnet sind. Die induktive Strategie würde diese Prämisse eher verneinen und die Bedeutsamkeit einer kontextspezifischen Definition von Kompetenzen betonen.

Versucht man die Kernideen der (leicht) unterschiedlichen Ansätze der oben referierten AutorInnen (SCHAPER 2008, 2009/ SCHECKER & PARCHMANN 2006/ BARTH 2010) heuristisch zu systematisieren und ergänzt sie zudem mit den Ausführungen aus Kap. 1.3.7 im Hinblick auf zuverlässige Quellen der Kompetenzerfassung, so kann in einer *idealtypischen, dichotomisierenden Annäherung* folgendes resümiert werden:

Ein *präskriptiv-normativer* Zugang generiert in einer *deduktiven Vorgehensweise* den erhofften *Soll-Zustand* der (eher kontextunabhängigen) LehrerInnenkompetenz auf der Basis von *Bildungszielen*, die sich aus *Bildungstheorien oder curricularisierten Bildungsinhalten* speisen. Im Gegensatz dazu beschreibt der *deskriptiv-empirische* Ansatz mittels *induktiver Modellierungsstrategie* den *Ist-Zustand* einer (eher kontextspezifischen) LehrerInnenkompetenz aus der Perspektive von LehrerInnen bzw. relevanten Bezugsgruppen auf der Basis von beruflichen Anforderungen des LehrerInnenberufs. Die folgende Abbildung (Abb. 7) soll das Ergebnis dieses heuristischen, idealtypischen, dichotomisierenden Systematisierungsversuches übersichtlich darstellen:

missverständlich. Der Begriff zielt grundsätzlich auf das Problem, wie man von verstreuten Einzeldaten zu Verallgemeinerungen kommt. Dabei ist zu beachten, dass er gerade auch in den standardisierten Verfahren Verwendung findet, etwa wenn von 'statistischer Induktion' die Rede ist: Gemeint ist damit der Schluss von der gewählten Stichprobe auf die Grundgesamtheit. 'Induktion' ist also ganz und gar nicht naturwüchsig mit der qualitativen Forschung verbunden." (PRZYBORSKI & WOHLRAB-SAHR 2008, S. 191)



Abb. 7: Taxonomie zur Strukturierung des Konstruktionshintergrundes von Kompetenzmodellen – ein heuristischer, idealtypischer, dichotomisierender Systematisierungsversuch. Zwei Modellierungsansätze und -strategien zur Bestimmung der LehrerInnenkompetenz (Quelle: eigene Darstellung)

1.3.6 Einige Überlegungen zu den empirisch-forschungsmethodologischen Möglichkeiten der Kompetenzerfassung von »guten Lehrpersonen«

Zur grundlegenden forschungsmethodologischen Frage, welche analytischen Zugänge und Methoden sich für eine Bestimmung kompetenzbezogener Anforderungen eignen würden, hängen Antworten auf diese Frage, so Niclas SCHAPER (2008, S. 99), "[...] von dem zugrunde liegenden Kompetenzverständnis, den Zielsetzungen der Kompetenzanalyse, den Analysekontexten und den zur Verfügung stehenden Ressourcen [ab].".

Niclas SCHAPER, Annegret Helen HILLIGUS und Peter REINHOLD (2009, S. 2) weisen in deren Beitrag auf *methodische Varianten der Kompetenzmodellierung* hin:

Je nachdem, worauf die Kompetenzmodellierung zielt, welche theoretischen Auffassungen und welche methodischen Varianten der Kompetenzmodellierung zugrunde gelegt werden, können somit sehr unterschiedliche Kompetenzmodelle im Rahmen einer Domäne resultieren.

SCHAPER (2009) gibt zu den empirisch-analytischen Zugängen zur Bestimmung kompetenzbezogener Anforderungen nur sehr spärlich Auskunft und beruft sich auf Methoden, die in der *Arbeitspsychologie* eingesetzt werden (vgl. a.a.O., S. 178). Hier verweist SCHAPER (2009) exemplarisch auf die *Critical-Incident-Technik* (vgl. ebd.) und SCHAPER (2008) auf die an die Critical-Incident-Technik angelehnte Interviewmethodik, dem sog. *Behavioral-Event-Interview*, "[...] mit der leistungskritische Kompetenzelemente durch den Vergleich von Verhaltens-, Denk- und Fühlweisen bei Top-Performern und Durchschnittskräften in einer Aufgabendomäne auf der Basis von inhaltsanalytischen und interpretativen Schritten herausgearbeitet werden." (a.a.O., S. 99).

Andreas FREY (2004) hebt in seinem Beitrag insb. die *Kompetenzdiagnoseverfahren* »Beobachtung« und »Entwicklungsaufgaben« bzw. »Entwicklungsportfolio« positiv hervor und weist aber ergänzend darauf hin, dass zurzeit in der Forschung und Lehre die *Selbstbeurteilungsverfahren* den Beobachtungsverfahren sowie den Entwicklungsportfolios *aus ökonomischen Gründen vorgezogen* werden würden (vgl. a.a.O., S. 907f). TERHART (2007, S. 53) kritisiert in diesem Zusammenhang die *Schwäche der Einholung von Selbsteinschätzungen* zu den eigenen beruflichen Kompetenzen, da "[...] diese Datenquelle durch bewusste und/oder unbemerkte fehlerhafte Selbstwahrnehmung bzw. -beurteilung in ihrem Erkenntniswert eingeschränkt sein." kann und relativiert diese Aussage aber damit, dass Selbsteinschätzungen in Verbindung mit aus anderen Quellen generierten Daten durchaus aussagekräftig seien (vgl. ebd.). SCHAPER (2008) weist ebenfalls auf den *relativ häufigen Einsatz von Selbst- und Fremdbeurteilungsverfahren* hin, die die Kompetenzausprägungen anhand vorgegebener Aussagen und Einstufungsskalen erfragen würden, jedoch sei deren Validität aufgrund der nur begrenzt kontrollierbaren Verzerrungen und Urteilstendenzen eingeschränkt (vgl. a.a.O., S. 100; vgl. hierzu auch MAAG MERKI & WERNER 2011, S. 580).

Ausführliche Hinweise darauf, wie die LehrerInnenkompetenz mit empirischen Methoden erfasst werden kann, liefern insb. die Schweizer Bildungsforscherinnen Katharina MAAG MERKI und Silke WERNER (2011). Die Autorinnen analysieren in deren Beitrag fünf verschiedene forschungsmethodologische Ansätze der Datengenerierung entsprechend ihrer *Einsatzpotentiale zur Erfassung und Bewertung professioneller LehrerInnenkompetenzen* (vgl. MAAG MERKI & WERNER 2011, S. 579).

Die folgende Abbildung (Abb. 8) soll die von MAAG MERKI und WERNER (2011, S. 579-584) kritisch diskutierten Methoden zur Erfassung professioneller Kompetenz von Lehrpersonen pointiert darstellen:

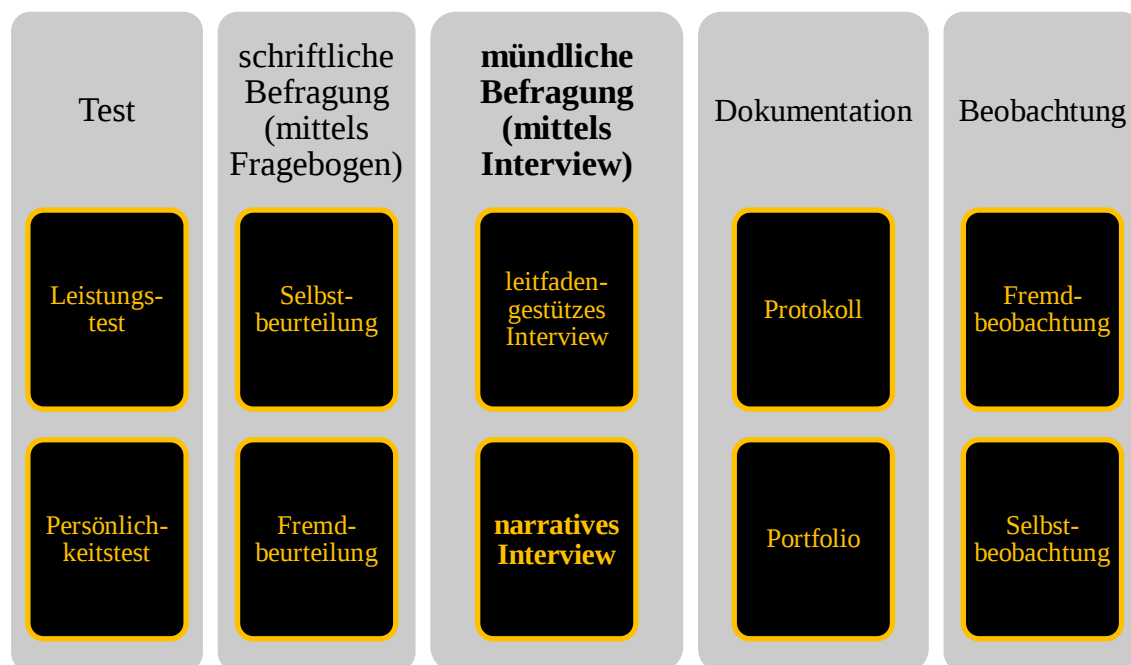


Abb. 8: Empirisch-forschungsmethodologische Ansätze zur Generierung der LehrerInnenkompetenz nach Katharina MAAG MERKI und Silke WERNER (2011, S. 579-584) (Quelle: eigene Darstellung)

Insb. zu den Methoden der mündlichen Befragung mittels Interviews äußern sich MERKI und WERNER (2011) in ihrer vergleichenden Analyse der diversen empirisch-forschungsmethodologischen Ansätze zur Generierung der LehrerInnenkompetenz sehr kritisch. So weisen sie zunächst auf zwei *Probleme der Interviewführung* im Allgemeinen hin: erstens sei durch die persönliche Zusammenkunft an einem Ort und der Notwendigkeit verbaler Äußerungen der *Zeitaufwand gegenüber der Fragebogenmethode* – welche zur Erfassung von Kompetenzen von Lehrpersonen breite Verwendung finde (vgl. a.a.O., S. 579) – *erhöht* und zweitens trete darüber hinaus der *Interviewer als Einflussfaktor* hinzu (vgl. a.a.O., S. 581).

Das *narrative Interview* im Besonderen – und diese Methode soll in der hier konzipierten Studie schließlich eingesetzt werden – weise, so die Autorinnen in Anlehnung an Werner Helsper, Bezüge zur Handlungstheorie und zum Deutungsmusteransatz auf, demzufolge weniger die Extrahierung einzelner Teilkompetenzen im Fokus stehe, als vielmehr die *Erfassung der professionellen Handlungskompetenz als einem komplexen Gebilde*, welches sich lediglich vor dem

Hintergrund individueller Handlungspraxis abbilden ließe (vgl. ebd.). Am Ende nehmen die Autorinnen einen eher versöhnlichen Standpunkt ein:

Zweifelsfrei lässt sich im Rahmen solcher aufwändiger Verfahren die Kompetenz professionellen Handelns von Lehrpersonen vor dem Hintergrund des einzelnen Individuums rekonstruieren, erscheint jedoch gerade daher als ungeeignet im Rahmen einer kriterialen oder sozialen Bewertungspraxis. Wird ein formativer Ansatz der Erfassung und Bewertung einzelner Lehrpersonen anvisiert, so ist dieses Verfahren hingegen durchaus vorstellbar, mit der Einschränkung eines hohen und anspruchsvollen Interpretationsaufwandes, welcher in Schulen eher nicht zu leisten ist. (ebd.)

In diesem Zusammenhang ist auch auf eine umfangreiche Forschungsarbeit von Andreas FREY (2006, S. 30), die Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften zum Thema macht, hinzuweisen:

Projektverantwortliche [...], die berufliche Kompetenzen von angehenden Lehrkräften diagnostizieren und den Kompetenzentwicklungsprozess empirisch begleiten wollen [...] benötigen einen Überblick, welche Instrumente derzeit auf dem Markt zugänglich sind, welcher Methode sie unterstellt sind, welche berufliche Kompetenzen durch sie gemessen werden können und ob die Instrumente den Testgütekriterien in ausreichender Weise genügen.

Da es eine solche *umfassende Zusammenstellung von Instrumenten* noch nicht gäbe (vgl. a.a.O., S. 31), hat FREY (a.a.O., S. 35) "[...] 47 Instrumente, die zwischen 1991 und 2005 publiziert wurden und geeignet erscheinen, um Kompetenzklassen von angehenden Lehrkräften zu diagnostizieren [...]" zusammengetragen und analysiert. Der Forschungsbericht von FREY (a.a.O., S. 41) zeigt im Ergebnis eindrucksvoll, dass von den 47 analysierten Instrumenten lediglich 4 mittels Interview, hingegen insg. 37 mittels Fragebogen "[...] ihre Informationen zur Diagnose von Kompetenz erheben."

In der nachstehenden Tabelle (Tab. 1) sollen diese vier auf Interviews basierenden Arbeiten übersichtlich dargestellt werden. Die darin enthaltenen Informationen wurden aus jenen von FREY (vgl. a.a.O., S. 36-41) publizierten Tabellen, die insg. 47 Instrumente zur Erfassung und Diagnose von Kompetenz nachweisen, abgelesen und inhaltlich übernommen. Die darin aufgeführten AutorInnen werden im Literaturverzeichnis dieser Arbeit nicht eigens angegeben, da die AutorInnen der hier eingefügten Aufstellung FREYS Beitrag entnommen wurden.

Autor	Kompetenzklasse	Konzepte
Kauffeld, S./ Grote, S./ Frieling, E. (2003)	Sozialkompetenz; Methodenkompetenz; Personalkompetenz; Fachkompetenz	Vorgegebene Fragen zu den vier Bereichen
Lantz, A. & Friedrich, P. (2003)	Sozialkompetenz; Methodenkompetenz; Personalkompetenz; Fachkompetenz	Wertschöpfungs- oder funktionsnahe Kompetenz; Prioritäteneinschätzung und Koordination von Arbeitsaufgaben; Störungen und Neuigkeiten; Kontakte und Kommunikation; Organisationsarbeit; Qualitätsarbeit; Umgebung des Arbeitsplatzes
Peters, A. & Winzer, H. (2003a)	Sozialkompetenz; Personalkompetenz	Emotionales Bewusstsein; zutreffende Selbsteinschätzung; Selbstvertrauen; Empathie; organisationspolitisches Bewusstsein; Serviceorientierung; Selbstkontrolle; Vertrauenswürdigkeit; Gewissenhaftigkeit; Anpassungsfähigkeit; Leistungsorientierung; Initiative; andere Entwickeln; Leadership; Einfluss; Kommunikation; Katalysator des Wandels; Konfliktbewältigung; Bindungen aufbauen; Teamwork und Zusammenarbeit
Sonnentag, S. (2003)	Sozialkompetenz; Methodenkompetenz	Problemanalyse; direkte Aufgabenbearbeitung; Kommunikation mit Kooperationspartnern; Thematisierung der Aufgabenbearbeitung des Kooperationspartners

Tab. 1: Forschungsarbeiten zur Erfassung und Diagnose von Kompetenz mittels Interview nach Andreas FREY (2006) (Quelle: eigene Darstellung)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die deskriptiv-empirisch-induktiv-lehrerInnenberufsanalytische Kompetenzmodellierung, je nach forschungsmethodologischer Setzung, unterschiedliche Sichtweisen auf die LehrerInnenkompetenz konstruiert und in weiterer Folge jeweils ein anderes Verständnis von LehrerInnenkompetenz daraus resultiert. Aus *ökonomischen Gründen* findet derzeit in der Forschung die schriftliche Befragung mittels Fragebogen weitaus am häufigsten Verwendung; vor allem wegen des hohen Zeit- und Interpretationsaufwandes finden in der LehrerInnen-Kompetenz-Forschung Interviews im Allgemeinen und narrative Interviews im Besonderen bislang kaum Verwendung.

1.3.7 Wer bestimmt eigentlich, wer kompetent ist? – Einige Überlegungen zur Relevanz der SchülerInnenperspektive

Hier ist zu Beginn der in diesem Unterkapitel stattfindenden Überlegungen zur Relevanz der SchülerInnenperspektive auf einen in diesem Zusammenhang aufschlussreichen, *frühen Beitrag aus der sozialpädagogischen Kompetenzforschung der 1980er* hinzuweisen – ein Artikel der, versucht man ihn aus einer schulpädagogischen Perspektive zu lesen, erstaunliche Aktualität aufweist. Thomas LAU und Stefan WOLFF (1982) titeln deren Forschungsbericht mit den Worten "Wer bestimmt hier eigentlich, wer kompetent ist? – Eine soziologische Kritik an Modellen kompetenter Sozialarbeit" und monieren darin eine sozialarbeiterische Kompetenzbestimmung, die entweder "von oben" (administrativ / juristisch) oder "von außen" (psychologisch / soziologisch / sozialpädagogisch) erfolgt (vgl. a.a.O., S. 261).

Versucht man den von den Autoren LAU und WOLFF kritisierten Zustand der sozialpädagogischen Kompetenzforschung mit jenen in Kap. 1.3.5 beschriebenen Vokabular zu formulieren, so beanstandeten LAU und WOLFF (1982) die »präskriptiv-normativ-deduktiven« Kompetenzmodelle der Sozialarbeit, die "[...] nicht an den praktischen Problemen an[setzen], sondern an idealisierten Vorstellungen über mögliche Praxis [...]" (a.a.O., S. 261) – eine Tatsache, auf die die Praktiker zwiespältig reagieren würden:

- "Die haben ja recht, aber warum sind die so anmaßend?"
- "Wie in aller Welt soll ich all diese Anforderungen erfüllen?"
- "Ist die Arbeit, die ich tue, denn gar nichts wert?"
- "Wie sind denn die so schlau geworden, wo sie doch keine Praxis machen?"
- "Das kann man doch wohl nicht in eine dreijährige und auch in keine sechsjährige Ausbildung pressen!"
- "Es ist doch unfair, alles das, was man im Laufe der Jahre gelernt hat, den Studenten als 'Kompetenz von Sozialarbeitern' zuzumuten!" (a.a.O., S. 273)

Anhand einiger *repräsentativer Modelle sozialarbeiterischer Kompetenz* zeigen die Autoren sodann, "[...] wie dort tatsächliches sozialarbeiterisches Handeln von vornherein und systematisch als in sich unschlüssig und verbesserungsbedürftig konzipiert wird und welche bemerkenswerten Ausblendungen von Erkenntnissen über die Rahmenbedingungen sozialer Arbeit zu finden sind." (a.a.O., S. 263).

LAU und WOLFF (1982, S. 264) stellen in ihren Ausführungen die beschriebenen *repräsentativen Kompetenzmodellierungsansätze defizitorientiert* dar, denen ein "[...]"

problematisches Defizitmodell vorhandener sozialarbeiterischer Kompetenz zugrunde liegt." Dazu präsentieren die Autoren zum einen sowohl *Kompetenzmodelle*, die auf *Rationalität ausgerichtet* seien (vgl. a.a.O., S. 264-267) und "[...] die man als Automatenmodell von Qualifikation bezeichnen könnte. Denn so wie ein technischer Apparat idealerweise präzise, gleichbleibend, störungs- und wartungsfrei die vorprogrammierten Ziele erfüllt, so wird hier der gute Sozialarbeiter konstruiert." (a.a.O., S. 265), als auch jene Modelle, die eine *Leerformelhaftigkeit und Alibi- sowie Legitimationscharakter* aufweisen würden (a.a.O., S. 266).

Zum anderen werden von den Autoren *sozialpädagogisch-reformistische Kompetenzmodelle* aufgegriffen, denen es zwar eher um die Entwicklung *ganzheitlicher Kompetenzvorstellungen* geht und die die Kompetenz eher *kontextfrei* konzipieren, die also *lebensweltnäher* sind (vgl. a.a.O., S. 268-274), die jedoch den Autoren zufolge, pointiert zusammengefasst, ebenso "[...] dem Defizitmodell sozialarbeiterischer Praxis verhaftet [bleiben]." (a.a.O., S. 270).

Wie aber steht es mit uns Sozialwissenschaftlern, mit den Curriculumplanern, Supervisoren, Fortbildungsveranstaltern, mit den Erforschern und Modellierern sozialarbeiterischer Kompetenz? [...] Könnte man nicht behaupten: Natürlich brauchen auch Sozialarbeiter eine Menge Sachen, manchmal bräuchten sie effektivere Arbeitsmittel, bessere Arbeitsbedingungen, mehr Geld oder einsichtigere Vorgesetzte. Was sie aber bekommen sind Forschungsberichte, Dienstanweisungen und Aufforderung [sic!] zur Erweiterung oder Veränderung ihrer Fähigkeiten, mit einem Wort, Modelle sozialarbeiterischer Kompetenzen. (a.a.O., S. 273f)

Die wenig überraschende, aber stark umstrittene Conclusio der Autoren ist dann die, dass eine Erforschung und theoretische Fixierung ihrer Kompetenz in einem defizitorientierten Sinne die Praktiker nicht bräuchten (vgl. a.a.O., S. 274):

Wir gehen sogar soweit, zu behaupten, daß uns die Sozialarbeiter in überhaupt keinem nennenwerten [sic!] Sinn brauchen (7). Was sie tun und was sie meist auch nur tun *können*, wenn sie unsere Berichte und Modelle zur Kenntnis nehmen, ist, sie zu vergessen und mit ihrer Arbeit weiterzumachen (8). Deshalb können wir nichts Besseres tun *als genau diese Arbeit zu beschreiben, d.h. Beiträge zu ihrer eigenen Diskussion um eine vernünftige berufliche Praxis zu leisten*. (ebd.; alle Hervorh. im Orig.; T.S.)

Dieses Plädoyer "[...] dafür, mit den Theorien über sozialpädagogische Kompetenz aufzuhören." (LAU & WOLFF 1982, S. 297), wird etwa in einem 1989 veröffentlichten Beitrag der Autoren Thomas OLK und Hans-Uwe OTTO (1989, S. X) dahingehend kritisiert, als die Wissenschaft sich nicht darin erschöpfen kann, "[...] dasjenige ex post nachzukonstruieren, was in den praktischen Handlungsvollzügen sowieso bereits geschieht.", also anders formuliert

[...] diejenigen praktischen Herstellungsleistungen zu rekonstruieren, die SozialarbeiterInnen/SozialpädagogInnen realisieren, wenn sie im Umgang mit

divergierenden Anforderungen ihr Handeln so einrichten, daß es von Beteiligten und Betroffenen als »kompetent« bzw. »akzeptabel« betrachtet wird. (ebd.).

Damit würde aber Wissenschaft, so die Autoren, "[...] ihrer Aufklärungsfunktion gegenüber »schlechter« bzw. »mißlungener« Praxis verlustig gehen." (ebd.). Im Laufe ihres Beitrags argumentieren OLK und OTTO (1989, S. XXIV) daher in Anlehnung an Oevermanns Strukturtypus professionalisierten Handelns, dass die *tatsächliche Handlungsrelevanz der Wissenschaft in der handlungspraktischen Entscheidungsvorbereitung und nachträglichen Entscheidungsbegründung* liege, "[...] nicht aber in der direkten Entwicklung von Handlungsempfehlungen."

Ausgehend von LAU und WOLFFS (1982) radikaler Kritik an den präskriptiv-normativ-deduktiven Kompetenzmodellen, erscheint es dem deutschen Pädagogen Bernd DEWE (2010, S. 115) hingegen sinnvoll, "[...] die immanenten Kompetenzmodelle der Handelnden selbst und ihrer Bezugsgruppen zum Ausgangspunkt weiterer Überlegungen [...]" zu machen und die latenten Kompetenzverständnisse der an pädagogischen Handlungen beteiligten Akteure faktisch zu rekonstruieren (vgl. ebd.):

Der Absicht, die Strukturmerkmale sowie die interne Logik pädagogischen Handelns zu rekonstruieren [sic!], wird damit die bisherige Kompetenzdebatte nicht gerecht. Als Kernpunkt kann daher festgehalten werden: Kontextunspezifische bzw. sozialkontextfreie Kompetenzen kann es im Rahmen eines sozialwissenschaftlichen Verständnisses nicht geben. Wissen und der Kontext der Anwendung von Wissen sind nicht zu trennen. Es handelt sich hier vielmehr um emergente Prozesse, welche nicht nach einer Seite hin zu bestimmen bzw. aufzulösen sind. (a.a.O., S. 116)

Diese generellen Überlegungen zur Frage wer eigentlich bestimmt, wer kompetent ist – konkret das Problem, das die pädagogische Debatte um präskriptiv-normativ-deduktive vs. deskriptiv-empirisch-induktive Kompetenzmodelle aufwirft, die im Kern das Theorie-Praxis-Problem widerspiegeln – sollen nun im Hinblick auf die LehrerInnen-Kompetenz-Forschung insofern enger gefasst werden, als die bereits oben von DEWE zwar angesprochenen, aber in dessen Beitrag nicht näher erläuterten "Bezugsgruppen" fokussiert werden sollen.

In den Ausführungen zur *schriftlichen Befragung mittels Fragebogen* werden von Katharina MAAG MERKI und Silke WERNER (2011) im Hinblick auf Fremdbeurteilungen, d. h. der Einholung von Beurteilungen durch Andere, relevante *Bezugsgruppen* (SchülerInnen, KollegInnen, Vorgesetzte und Eltern) aufgelistet, welche mögliche *Verzerrungseffekte nivellieren* sollen (vgl. a.a.O., S. 580). Ewald TERHART (2007, S. 53f), Johannes KÖNIG (2007, S. 2), Katharina MAAG MERKI und Silke WERNER (2011, S. 580) machen in diesem Zusammenhang jeweils in Anlehnung

an die Forschungsergebnisse der Schul- und UnterrichtsforscherInnen Marten CLAUSEN (2002) und Sabine GRUEHN (2000) auf eine recht *zuverlässige Informationsquelle zur Erfassung der LehrerInnenkompetenz* aufmerksam: die *SchülerInnen*.

Aufschlussreich sind wiederum TERHARTS (2007, S. 53f) nachstehende Ausführungen, welche die *Reliabilität von SchülerInnenurteilen* explizit unterstreichen und die für die Erfassung der LehrerInnenkompetenz(en) die Methode der schriftlichen Befragung mittels Fragebogen andeuten:

Die Schüler sind, dies zeigen Untersuchungen (vgl. Gruehn 2000; Clausen 2002), recht zuverlässige Beurteiler des Unterrichts ihrer Lehrer. Mittlerweile gehören von Schülern ausgefüllte Rückmeldebögen an die Lehrer zum Instrumentarium von Schul- und Unterrichtsentwicklung. Die Schülerschaft hat den direktesten und breitesten Einblick v.a. in die unterrichtlichen Kompetenzen von Lehrern – aber auch darüber hinaus. Bei der Erarbeitung eines geeigneten Fragebogens wird man sich auf Vorbilder und Vorlagen aus der Fachliteratur zur Schul- und Unterrichtsentwicklung stützen können.

Auch Andreas HELMKE (2003) setzt sich in der Zeitschrift für Pädagogik u.a. mit den Forschungsergebnissen von GRUEHN (2000) und CLAUSEN (2002) auseinander. In der Rezension der Monographie Clausens stellt sich für Helmke die folgende Frage:

Wenn man ein empirisches Schulforschungsprojekt plant und Fragen des Unterrichts behandeln möchte, sieht man sich nämlich sofort vor eine ebenso theoretisch schwierige wie praktisch folgenreiche Frage gestellt: **Wen soll man fragen, wessen Perspektive soll gelten?** Es lassen sich viele mögliche Quellen für Aussagen über ein und denselben Unterricht denken: die unterrichtende Lehrkraft selbst, Kollegen, Personen der Schulleitung oder Schulaufsicht und natürlich die Klientel des Unterrichts: die Schülerinnen und Schüler. (HELMKE 2003, S. 444; Hervorh. d. T.S.)

In diesem Zusammenhang weist Helmke (persönliche Mitteilung, 27.04.2012) darauf hin, dass die weltweit wichtigste Zusammenfassung von über 50.000 Studien durch John HATTIE (2009, 2012) die Wichtigkeit belege, 'to see learning through the eyes of the student'.

Aus England stammen dann auch weitere Forschungsarbeiten, die die Bedeutsamkeit der SchülerInnenperspektive und die Sicht der SchülerInnen auf die Qualität von LehrerInnenhandeln zum Thema machen. Exemplarisch sei an dieser Stelle auf das »Consulting Pupils about Teaching and Learning (CPTL)« - Projekt hingewiesen, welches vom »Economic and Social Research Council (ESRC)« im Rahmen des »Teaching and Learning Research Programme (TLRP)« finanziert wurde.

Das Anliegen und die Ziele des CPTL - Projekts werden in der Arbeit von Jean RUDDUCK, und Donald MCINTYRE (2007, S. 15; alle Hervorh. im Orig.; T.S.), BildungswissenschaftlerInnen der University of Cambridge – beide sind traurigerweise

noch vor der Veröffentlichung ihrer gemeinsamen Arbeit im Abstand von nur wenigen Monaten verstorben – folgendermaßen zusammengefasst:

- to understand and document *the process* whereby giving attention to pupil perspective and participation in schools can contribute to enhanced pupil engagement and achievement;
- to understand and document *the conditions* in school in which pupil perspective and participation can be constructively used to enhance pupil engagement and achievement;
- to offer *support to teachers* who want to develop ways of enhancing pupil engagement and achievement through consulting pupils and increasing opportunities for participation;
- to ensure that the growing interest in pupil consultation is grounded in *worthwhile and defensible educational principles and practices*;
- to integrate a *theory of teaching, learning and attainment with a theory of pupil consultation and participation*.

Die Forschungsarbeiten, die im Rahmen dieses Projekts bislang entstanden sind (vgl. ARNOT/ MCINTYRE/ PEDDER/ REAY 2004; FIELDING & BRAGG 2003; FLUTTER & RUDDUCK 2004; MACBEATH/ DEMETRIOU/ RUDDUCK/ MYERS 2003; RUDDUCK & FLUTTER 2003), unterstreichen, pointiert zusammengefasst, das Faktum, dass die SchülerInnenperspektive durchaus eine reichhaltige und zuverlässige Quelle für das LehrerInnenhandeln (und der dazu erforderlichen LehrerInnenkompetenzen) darstellt.

Freilich lassen sich aber gegen diese These, wie so oft in der Wissenschaft, gute Gegengründe anführen. Hans-Peter HOLL (2007, S. 27), Berufspädagoge der Universität Erfurt, spürt in seiner Dissertation kritische Stimmen, die den Aussagegehalt der SchülerInnenaussagen anzweifeln, auf und erwähnt in diesem Zusammenhang den *Dr. Fox-Effekt*, welcher "[..] besagt, dass sich Lernende durch eine charismatische Persönlichkeit blenden lassen und ihre Lernleistungen bei dieser Person überbewerten.". HOLL (ebd.) führt in seiner Arbeit dann auch weitere Gründe an, die gegen die Einbeziehung von SchülerInnenauffassungen in die Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht sprechen:

Sie [die Kritiker; T.S.] sprechen zum einen den Schülern die Fähigkeit ab, sich geeignet zu Unterricht äußern zu können, postulieren die Zwänge und das Primat der Lehrpläne oder sehen die Einbeziehung der Schüler als Versuch der Einschmeichelung. Diesen Auffassungen entgegen steht die Auffassung, den Schüler als "kundige(n) Laien" (Pallasch, W. (1983) S. 38) anzusehen, der Beiträge zur Unterrichtsentwicklung leisten kann. (vgl. Fichten, W. (1993) S. 38-39; Pallasch, W. (1983) S. 37-38)

HOLL versucht anschließend in seiner Argumentation den »Dr. Fox-Effekt« neben der von ihm oben zitierten Auffassung, SchülerInnen als "kundige Laien" anzusehen (vgl. ebd.) u.a. auch damit zu »entkräften«, indem er auf ähnliche Schwächen anderer

Methoden hinweist. So meint er etwa, dass *Unterrichtsbeobachtungen* mit externen Beobachtern ebenfalls *nicht frei von Beobachtungsfehlern* seien und auch dort *Halo-Effekte* sowie *implizite Persönlichkeitstheorien als Fehlerquellen* auftreten könnten (vgl. ebd.). Berücksichtigt man außerdem das "[...] Problem der sozialen Erwünschtheit, d. h. in der Beobachtungssituation weicht der Lehrende entsprechend der vermuteten sozialen Erwünschtheit vom normalen Unterrichtsverhalten ab, so dass der unterrichtliche Alltag von den Beobachtern nicht erfasst werden kann." (a.a.O., S. 28), und zieht man hingegen in Betracht, dass die *SchülerInnen den Alltagsunterricht beobachten und erleben*, so kann damit ein weiteres Argument für die SchülerInnenperspektive gebracht werden (vgl. ebd.).

Die oben angeführten Argumente zur Bedeutsamkeit der SchülerInnenperspektive scheinen zumindest auf den ersten Blick plausibel. HOLLS Ausführungen zeigen jedoch, dass bei näherer Betrachtung die *SchülerInnenperspektive in der Wissenschaft nicht unumstritten* ist, wofür und wogegen jedenfalls plausible Argumente angeführt werden können. Vielleicht liegt aber die schülerInnenperspektivische Ignoranz der empirischen LehrerInnen-Kompetenz-Forschung auch in einer ganz pragmatischen Sichtweise auf die LehrerInnenkompetenz begründet: Nur Lehrpersonen haben Einsicht in die Beschaffenheit der LehrerInnenkompetenz! Dementsprechend findet sich etwa in einem Beitrag von Fritz OSER (2007, S. 104) folgendes Zitat:

Lehrerkompetenzen sind in der Ausbildung oder in der Weiterbildung oder in der täglichen Praxis erworbene spezifische, für den Lehr-Lernprozess nützliche, Handlungsdispositionen. Nur Lehrpersonen benötigen sie, und nur Lehrpersonen kennen die situativen Notwendigkeiten, aber auch die situativen Schwierigkeiten ihres Einsatzes.

Zu dieser Problematik sind auch die Ausführungen von Marten CLAUSEN (2002) aufschlussreich. CLAUSEN (a.a.O., S. 186) identifiziert in seiner Arbeit als "[...] Kernproblem einer auf objektivierende Messung ausgerichteten empirischen Forschung zur Unterrichtsqualität [...]" die Frage nach der Übereinstimmung von SchülerInnen, LehrerInnen und externen Beobachtern als Datenquellen und gibt in seinem theoriegeleiteten empirischen, auf Fragebogendaten basierenden *Vergleich der drei Perspektiven* als zentralen empirischen Befund an,

[...] daß Schüler, Lehrer und Videobeurteiler in ihrer Wahrnehmung von Unterricht nur niedrige Übereinstimmungen aufweisen und daß die Übereinstimmung zumindest zum Teil von Merkmalen des zu beurteilenden Unterrichtsaspektes abhängig ist. Wie in dieser Arbeit sowohl konzeptuell als auch empirisch herausgestellt wurde, **liegt keine der drei Sichtweisen generell näher an einer "Unterrichtswirklichkeit"** [Hervorh. d. T.S.] als die anderen Perspektiven. (ebd.)

Mit dieser versöhnlichen Einschätzung CLAUSENS soll nun dieses Unterkapitel abschließend der Frage nachgegangen werden, welche empirisch-methodologischen Möglichkeiten in der Forschung beschritten werden, um die lehrerInnenbezogene SchülerInnenperspektive abzubilden.

1.3.8 Einige Überlegungen zu den empirisch-forschungsmethodologischen Möglichkeiten der Erforschung der lehrerInnenbezogenen SchülerInnenperspektive

Hinweise dazu finden sich in einem Beitrag von Johannes KÖNIG (2007, S. 1; alle Hervorh. d. T.S.), Schulforscher an der Universität zu Köln: "Die *Schulklimaforschung* untersucht seit Jahrzehnten die subjektiv wahrgenommene Lernumwelt von Schüler/inne/n, wobei vorwiegend *psychometrische Messinstrumente* eingesetzt werden und *offene Erhebungsmethoden* weitgehend *fehlen*". Wenig überraschend scheint sodann in diesem Zusammenhang auch der Befund zur *Unterrichtsklimaforschung* von Marten CLAUSEN (2002), wonach zwar die Unterrichtsklimaforschung überwiegend die SchülerInnenperspektive in den Mittelpunkt ihres Forschungsinteresses stelle und diese das Interview als Erhebungsmethode andenke, aber diese zu ihrer Erfassung fast ausschließlich auf die *Methode der SchülerInnenbefragung anhand von Fragebogenverfahren* zurückgreife (vgl. a.a.O., S. 27):

Manche Autoren führen auch das Interview als Erhebungsmethode für unterrichtsbezogene Klimaeinschätzungen an (u.a. Eder, 1998), empirische Studien, die diese Methode einsetzen, werden jedoch selten berichtet. Dreesmann (1982b, S. 196) kritisiert diese Überbetonung der Fragebogenmethode und [...] fordert eine Entwicklung hin zur Methodenpluralität durch alternative Klimaindikatoren. (a.a.O., S. 29)

Zusammengefasst kann man festhalten, dass von beiden Autoren auf ein *Fehlen offener Erhebungsmethoden in der Schul- und Unterrichtsklimaforschung* hingewiesen wird. Eine Sichtung der von Hans-Peter HOLL (2007) zusammengetragenen 64 *Untersuchungen zur lehrerInnenbezogenen SchülerInnenperspektive* im deutschsprachigen Raum der Jahre 1932 bis 2005 (vgl. a.a.O., S. 40-44) verdeutlicht zudem die *geringe Verbreitung der Interviewmethode* (9 von 64 Untersuchungen nutzen das Interview). Das *älteste Instrument* zur Erforschung der SchülerInnenperspektive ist die *Auswertung von SchülerInnenaufsätzen*: Die 1932 veröffentlichte Untersuchung von Martin Keilhacker basiert auf Auswertungen von SchülerInnenaufsätzen zum Thema LehrerInnenwunschbild (vgl. dazu KÖNIG 2007, S. 3ff; HOLL 2007, S. 36).

Nach einer Sichtung der von HOLL (2007, S. 40-44) zusammengetragenen, tabellarisch aufgelisteten 64 Untersuchungen zur lehrerInnenbezogenen SchülerInnenperspektive kann von einem Mangel offener Erhebungsmethoden in den Forschungen zur lehrerInnenbezogenen SchülerInnenperspektive allerdings nicht gesprochen werden: 26 der in diesen Tabellen dargelegten Untersuchungen setzen offene Erhebungsmethoden ein (15 Untersuchungen verwenden die Aufsatzmethode, 9 das Interview, 2 die Gruppendiskussion), 27 der dargelegten Forschungsarbeiten verwenden die Fragebogenmethodik (18 Untersuchungen machen sich Fragebogen zunutze, 7 setzen semantische Differentiale als Instrument ein, 2 arbeiten mit Ratingskalen), 10 Untersuchungen basieren auf Metaanalysen und die übrigen Arbeiten setzen Beurteilungsbögen, Testaufgaben, Tagebücher, Befragungen oder Beobachtungen ein.

In der nachstehenden Tabelle (Tab. 2) sollen die neun zur Erforschung der lehrerInnenbezogenen SchülerInnenperspektive und zugleich auf Interviews basierenden Arbeiten übersichtlich dargestellt werden. Die darin enthaltenen Informationen wurden aus jenen von HOLL (2007, S. 40-44) publizierten Tabellen, die insg. 64 Untersuchungen zur lehrerInnenbezogenen SchülerInnenperspektive nachweisen, abgelesen und inhaltlich übernommen. Die darin aufgeführten AutorInnen werden im Literaturverzeichnis dieser Arbeit nicht eigens angegeben, da die AutorInnen der hier eingefügten Aufstellung dem Beitrag HOLLs entnommen wurden.

Autor	Schülerbezug	Ziel	Methoden
Rösler, H. (1964)	Schule: 1.-8. Klasse	Real: Lieblingslehrer	Interview
Hurrelmann, K./ Elskemper, H./ Gaidzik-Tremel, H./ Günther, R./ Schön, B./ Seewald, C./ Springer, M. (1980)	Hauptschule; Gymnasium	Schüler: Alltagstheorie zu Versagen und Erfolg	Interview
Hanke, U./ Ingenkamp, F./ Janalik, H./ Treutlein, G. (1985)	nicht benannt	Kognition: Schüler / Lehrer in einer Situation	Interview
Holtappels, H. (1987)	Allg.bild. Schule: 7.-9. Klasse	Real: Schüler, abweichendes Verhalten	Schriftliche Befragung; Interview
Lambrich, H. (1987)	Allg.bild. Schule: 6. Klasse	Real: Selbstkonzept von "schwachen" Schülern	Beobachtung; Interview
Nölle, V. (1995)	Gymnasium: 9.-13. Klasse	Ideal: Sinn von Schule aus Schülersicht (Lehrer nur indirekt)	Interview
Haselbeck, F. (1999a)	Hauptschule: 9. Klasse	Real: Schulalltag in der Schülerperspektive	Fragebogen; Interview; Tagebücher
Haselbeck, F. (1999b)	Hauptschule: 9. Klasse	Real: Interviews zum Schulalltag	Interview
Thies, B. (2002)	Allg.bild. Schule: 7.-10. Klasse	Real: Schüler-Lehrer Vertrauen, wechselseitige Perspektive	Interview; Fragebogen

**Tab. 2: Auf Interviews basierende Untersuchungen zur
lehrerInnenbezogenen SchülerInnenperspektive im
deutschsprachigen Raum nach Hans-Peter HOLL (2007, S. 40-44)
(Quelle: eigene Darstellung)**

1.4 Forschungsfrage und -lücke sowie wissenschaftstheoretische Einordnung der Fragestellung

*Man kennt die Kindheit nicht: mit den falschen Vorstellungen, die man von ihr hat, verirrt man sich um so mehr, je weiter man geht. Die Klügsten bedenken nur, was Erwachsene wissen müssen, aber nicht, was Kinder aufzunehmen imstande sind. Sie suchen immer nur den Mann im Kind, ohne daran zu denken, was er vor seinem Mannsein war. Gerade das habe ich am eingehendsten studiert, damit man aus meinen Beobachtungen auch dann noch lernen kann, wenn meine Methode phantastisch und falsch wäre. Vielleicht habe ich schlecht erfaßt, was nötig ist; aber das Wesen, auf das wir einwirken müssen, glaube ich genau gesehen zu haben. **Fangt also damit an, eure Schüler besser zu studieren, denn ihr kennt sie bestimmt nicht.** (ROUSSEAU 1998¹³ [1762], S. 5f; alle Hervorh. d. T.S.)*

Während bei den bisherigen Ausführungen das Augenmerk auf den größeren Problem- und Forschungszusammenhang gelegen ist, soll in diesem Kapitel die konkrete Forschungslücke identifiziert werden.

Verblüffend sind die in den vorangegangenen Teilkapiteln angeführten Befunde vor allem deshalb, weil zwar die *Relevanz der SchülerInnenperspektive* (zumeist durch Befragung mittels schriftlichen Fragebogen) von den oben angeführten Autoren (MAAG MERKI & WERNER 2011, S. 580; TERHART 2007, S. 53f; DEWE 2010, S. 115; KÖNIG 2007, S. 2; HELMKE 2003) angedeutet (SchülerInnen als relevante "Bezugsgruppe") bzw. mit den Ergebnissen aus der vorwiegend mit standardisierten und methodisch anspruchsvollen Befragungsverfahren arbeitenden Schul-, Unterrichts- und Klassenklima-Forschung, die die SchülerInnenperspektive unmittelbar zum Untersuchungsgegenstand gemacht hat – prominentes Beispiel dafür sind die genannten Arbeiten von GRUEHN (2000) und CLAUSEN (2002) –, untermauert wird, aber die LehrerInnen-Kompetenz-Forschung diese Ergebnisse *kaum rezipiert* oder für sich selbst *fruchtbar macht*.⁶⁵

⁶⁵ So stelle nach CLAUSEN (2002, S. 27) die Unterrichtsklimaforschung zwar überwiegend die SchülerInnenperspektive in den Mittelpunkt ihres Interesses, aber "[z]ur Erfassung dieser Schülersicht wird fast ausschließlich auf die Methode der Schülerbefragung anhand von Fragebogenverfahren zurückgegriffen." Die Datengrundlage für CLAUSENS Studie "[...] waren die als Fragebogendaten erhobenen Unterrichtswahrnehmungen von Schülern und Lehrern für 53 Längsschnittklassen der TIMS-Studie, die zu Videobeurteilungen des Unterrichts dieser Klassen in Beziehung gesetzt wurden. [...] Die in der Studie verglichenen Datenquellen, aggregierte Schülerurteile, aggregierte Beobachterurteile sowie Lehrereinschätzungen, stellen für die Forschungsansätze zur Unterrichtsqualität die zentralen Datenquellen dar." (a.a.O., S. 186)

Es existiert in der LehrerInnen-Kompetenz-Forschung meines Wissens bislang kein einziges Forschungsprojekt, das die (quantitative oder qualitative) SchülerInnenperspektive ernsthaft berücksichtigt und das obwohl *SchülerInnen* als *Experten für Unterricht* bezeichnet werden können und aktuelle deutsche Forschungsergebnisse (KÄMPFE 2009; CLAUSEN 2002; GRUEHN 2000; DITTON 2002), sowie weitere dafür relevante Arbeiten aus Amerika (HATTIE 2009, 2012) oder England (ARNOT/ MCINTYRE/ PEDDER/ REAY 2004; FIELDING & BRAGG 2003; FLUTTER & RUDDUCK 2004; MACBEATH/ DEMETRIOU/ RUDDUCK/ MYERS 2003; RUDDUCK & FLUTTER 2003) guten Grund zu dieser Annahme liefern oder um es einmal in den Worten des deutschen Pädagogen Hartmut DITTON (2002, S. 266) zu formulieren: "Zumindest besteht auf der Basis bisher vorliegender Befunde keine Veranlassung, Schüleraussagen einen geringeren Aussagegrad beizumessen als Beobachterdaten."⁶⁶

Es gibt dessen ungeachtet in der LehrerInnen-Kompetenz-Forschung eine sehr reichhaltige Fachliteratur, die in ihrer derzeitigen Ausprägung bzw. Orientierung eine outputzentrierte Perspektive auf SchülerInnen und deren Leistungen (Output/Outcome/Effect) wirft und die insb. aufgrund der Durchführung internationaler Schulleistungsstudien, bzw. den dabei eher durchschnittlich erzielten Ergebnissen, massiv angereichert wurde. Diese auf den schulischen Output fokussierte Perspektive auf SchülerInnen (in der LehrerInnen-Kompetenz-Forschung) findet ihren Ausdruck insofern, als die plausibel argumentierte Hoffnung sowie die implizite Annahme besteht, dass sich in den guten Leistungen der SchülerInnen – die in diesem Zusammenhang gleichsam als Objekte der Bildungsbemühungen von LehrerInnen betrachtet werden – der *Output der LehrerInnenbildung* im Erreichen guter SchülerInnenleistungen durch das LehrerInnenhandeln und den dazu erforderlichen LehrerInnenkompetenzen konkretisiert (Ursache-Wirkungs-Gefüge).

⁶⁶ Eine Ausnahme bildet die COACTIV-Studie, die die kognitive (Mathematik-) LehrerInnenkompetenz aufwändig und mehrperspektivisch analysiert. Damit ist gemeint, dass die COACTIV-AutorInnen neben der Analyse von pädagogischen und psychologischen Theorien sowie unter Einsatz von LehrerInnenfragebögen auch SchülerInnenfragebögen als Analyseinstrument einsetzen und dann alle Erhebungsinstrumente eindrucksvoll miteinander verzahnen. Der Einbezug der SchülerInnenperspektive basiert auf Daten aus PISA 2003/2004. Der PISA-Schülerdatensatz wurde allerdings in Deutschland auf nationaler Ebene durch zusätzlich erhobene Informationen zur Mathematikunterrichtsgestaltung und der Mathematiklehrkraft erweitert und kombiniert (vgl. KRAUSS et al. o.J.).

Die Forschungslage der LehrerInnen-Kompetenz-Forschung ist jedoch nach einer groben Durchsicht der recherchierten Literatur insofern defizitär, als sich bislang in allen von mir recherchierten Forschungsarbeiten der LehrerInnen-Kompetenz-Forschung mit Ausnahme der oben erwähnten COACTIV-Untersuchung keine Arbeit finden lässt, die die Perspektive von SchülerInnen auf LehrerInnenkompetenzen untersucht und analysiert.⁶⁷

Zwei Aspekte der LehrerInnen-Kompetenz-Forschung, folgt man den Ausführungen in den vorangegangenen Teilkapiteln, finden in der LehrerInnen-Kompetenz-Modellierung bislang keine Berücksichtigung. Zum einen im Hinblick auf die deskriptiv-empirisch-induktiven Erhebungsmethoden zur Erfassung und Identifikation der LehrerInnenkompetenz: So werden mündliche Befragungen mittels Interviews im Allgemeinen und narrative Interviews im Besonderen vor allem wegen des hohen Zeit- und Interpretationsaufwandes zur Erfassung⁶⁸ der LehrerInnenkompetenz(en) bislang kaum eingesetzt (Kap. 1.3.6). Zum anderen offenbart der empirische LehrerInnen-Kompetenz-Forschungsstand hinsichtlich dieses schulpädagogisch zentralen Themenbereichs ein bemerkenswert großes Defizit im Hinblick auf die Quelle der empirischen Erfassung von LehrerInnenkompetenz(en): die lehrerInnenkompetenzzentrierte Perspektive von SchülerInnen – die immerhin die "Klientel" der LehrerInnenschaft und zugleich die größte "Berufsgruppe" Österreichs bilden – als Ansatzpunkt zur Identifikation und Erfassung von LehrerInnenkompetenzen.

Bemerkenswert ist dieses Forschungsdesiderat im Hinblick auf die fehlende SchülerInnenperspektive der LehrerInnen-Kompetenz-Forschung mitunter auch deshalb, weil im deutschsprachigen Raum Studien aus der (vorwiegend quantitativ operierenden) Schul- und Unterrichtsforschung vorliegen, deren Ergebnisse ein klares Bild von den SchülerInnenurteilen auf die Unterrichtsqualität zeichnen: "Die Schüler

⁶⁷ Für einen ausführlichen Überblick zu exemplarischen Standard- und Kompetenzmodellen der LehrerInnenbildung sei an dieser Stelle auf den Beitrag der AutorInnen FREY und JUNG (2011) verwiesen.

⁶⁸ Für den Begriff *Kompetenzerfassung* – so an ihm trotz seiner messtechnischen Suggestionskraft festgehalten werden soll, da er impliziert, dass das *breite* human- und sozialwissenschaftliche Konstrukt Kompetenz überhaupt messbar wäre – ist es zumindest im qualitativen Kontext angebracht von *Charakterisierung* zu sprechen; der stilistischen Einfachheit halber wird aber im weiteren Verlauf der Arbeit weitgehend bei dem Ausdruck Kompetenzerfassung geblieben.

sind, dies zeigen Untersuchungen (vgl. Gruehn 2000; Clausen 2002), recht zuverlässige Beurteiler des Unterrichts ihrer Lehrer." (TERHART 2007, S. 53).

Sollen also für eine deskriptiv-empirische lehrberufsanforderungsanalytische (induktive) LehrerInnenkompetenzbestimmung nur Selbst- und Fremdeinschätzungen von *LehrerInnen*, die Urteile von *BeobachterInnen* (durch Hospitation, direkte Beobachtung oder mittels videogestützter Beobachtung und der stets daran anschließenden Bewertung des LehrerInnenhandelns), oder etwa *Kompetenzmessverfahren* (mittels vorstrukturierter, wissensbasierter Tests) herangezogen werden oder umfasst eine Begriffsbestimmung auch die relevante Bezugsgruppe schlechthin: die SchülerInnen? Teil des Forschungsdefizits ist daher, in nuce, eine (qualitative) schülerInnenperspektivische Definition des Begriffs LehrerInnenkompetenz.

Die Grundfrage dieser Arbeit könnte also nun folgendermaßen formuliert werden:

- Werden die in der Wissenschaft beschriebene LehrerInnenkompetenz und die mit ihr bestimmten Kompetenzdimensionen dem Erwartungshorizont von SchülerInnen – abgeleitet aus der auf narrativen Interviews beruhenden qualitativen SchülerInnenperspektive – gerecht?

Aus dem defizitären Forschungsstand zur (qualitativen) SchülerInnenperspektive auf LehrerInnenkompetenz(en) lassen sich folgende Forschungsfragen ableiten:

- Welche Kompetenzdimensionen könnten oder sollten von den LehrerInnen unter Berücksichtigung der qualitativen SchülerInnenperspektive und dem spezifischen Forschungsdesign des empirischen Teils dieser Arbeit nach Möglichkeit in der LehrerInnenbildung erreicht werden?
- Existieren Unterschiede im Hinblick auf LehrerInnenkompetenz(en) in den Sichtweisen der Wissenschaft und der SchülerInnen?
- Welche Lesart des Begriffs LehrerInnenkompetenz ergibt sich dabei?

Die vorliegende Arbeit verortet sich im *Gesamtzusammenhang der Qualitativen Schulforschung*. Einen aktuellen und gut recherchierten Überblick zur Schulforschung gibt der deutsche Schulforscher Burkhard FUHS (2011), auf den sich die folgenden Ausführungen beziehen sollen.

Schulforschung – so eine gängige Beschreibung – soll ihre empirischen Ergebnisse als eine Rückbindung der Diskussion über Schule an die 'soziale Wirklichkeit' verstehen, 'indem ihre Erkenntnisse der Gesellschaft zur Selbstvergewisserung oder auch Selbstkritik dienen' (Gerstner, Wetz 2008, S. 121). (FUHS 2011, S. 58; mit einem Zitat von Gerstner, Wetz 2008, S. 121)

Die *Bandbreite* der in der Schulforschung eingesetzten *Methoden* umspannt ein sehr weites Feld. Das folgende Zitat soll dies kurz verdeutlichen:

Schulforschung ist stets empirische Forschung, sie kann einerseits mit 'quantifizierenden Methoden arbeiten', andererseits 'eher qualitative, hermeneutische-interpretative Verfahren verwenden. Immer aber geht es um Forschungen, die die jeweilige gegenwärtige Realität von Schule zu erfassen versuchen, nicht um Untersuchungen, die ausschließlich Schulprogramme und Schultheorien zum Gegenstand haben' (Klafki 2002, S. 200). (FUHS 2011, S. 60; mit einem Zitat von Klafki 2002, S. 200)

Auch der jeweilige *Untersuchungsgegenstand* ist *breit* angelegt, wie das folgende Zitat zeigt:

Schulforschung spannt einen weiten Bogen von Forschungsprojekten zum Unterricht und zur Organisation von Schule und den Bildungsprozessen in der Schule über Untersuchungen zur Geschichte von Schule, Schule und Biographie, Schule als Lebenswelt und Schule aus den unterschiedlichen Perspektiven von Schülern, Lehrern und Eltern bis hin zu soziologischen, ökonomischen und politischen Studien über das gesamte Bildungssystem und die gesellschaftlichen Bedingungen von Schule (vgl. Rahm, Mammes, Schratz 2006). (FUHS 2011, S. 60)

Anders formuliert ist die Schulforschung prädestiniert für die Untersuchung der SchülerInnenperspektive. Die vorliegende Arbeit folgt aber in einem engeren Sinne der Logik *qualitativer Unterrichtsforschung*, die nach FUHS (2011, S. 68) "[...] eine Arbeit an Bedeutungsgrenzen sein muss." und für die FUHS in seinem Beitrag drei Hauptaufgaben auflistet. Eine dieser drei Hauptaufgaben ist nach FUHS (a.a.O., S. 69) die "[...] Untersuchung der Erfahrungen, Einstellungen und Bewertungen des Unterrichts durch die beteiligten Akteure (Schüler, Lehrer, Eltern)". Noch etwas enger gefasst, ließe sich daher die hier konzipierte Studie an der *Schnittstelle von qualitativer Unterrichtsforschung und qualitativ-rekonstruktiver, deskriptiv-empirisch-induktiver LehrerInnen-Kompetenz-Forschung* einordnen.

1.5 Forschungsziel und Pädagogische Relevanz

Gegenstand dieser Arbeit ist die Kompetenz von Lehrkräften. Angesichts des "internationalen Wandels der Bildungspolitik" (OELKERS & REUSSER 2008, S. 2), d. h. der *verstärkten Output-Kontrolle*, die dazu beigetragen hat einen *Paradigmenwechsel* von der überwiegend im deutschen Sprachraum traditionellen Input- hin zu einer Outputsteuerung einzuleiten (vgl. KURZ 2007, S. 1) und in dessen Kontext *neue*

Konzepte und Begrifflichkeiten, wie etwa Bildungsstandards und Kompetenzen aufgenommen worden sind, die auch zu kontroversen Diskussionen geführt haben (vgl. OELKERS & REUSSER 2008, S. 2), scheint es umso dringlicher, dass umfassend, multiperspektivisch und unter Einsatz unterschiedlicher Methoden geklärt wird, welche Kompetenzen LehrerInnen für die schulischen Anforderungen benötigen.

Diese Forschungsarbeit will sich dem genannten Problembereich annähern, indem die hier konzipierte Studie auf einen *Vergleich von Sichtweisen auf LehrerInnenkompetenzen* fokussiert – zum einen eine begriffsgeschichtliche und begriffskritische Analyse des Kompetenzbegriffes auf einer human- und sozialwissenschaftlichen Grundlage und zum anderen die Sicht auf LehrerInnenkompetenzen von SchulsprecherInnen der Sekundarstufe II –, um mit der Erforschung und des Vergleichs der zwei Sichtweisen weitere *Grundlagenarbeit* zu leisten, denn wie Christina ALLEMANN-GHIONDA (2006) in ihrem Beitrag betont, befinde sich die Definition von Kompetenzen in vielen Fällen erst im Stadium der Andeutung (vgl. a.a.O., S. 251).

Ein Ziel dieser Arbeit wird also sein, ein ansprechendes Forschungsdesign zu entwickeln, dass dem untersuchten Gegenstand – LehrerInnenkompetenzen aus der qualitativen SchülerInnenperspektive – gerecht wird und vom Forscher mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen im Rahmen dieser Arbeit bewältigbar ist.

Die vorliegende Arbeit, ihr qualitatives Forschungsdesign und die eingeschränkten Ressourcen des Forschers können die schülerInnenperspektivische LehrerInnenkompetenz aber unmöglich in einem umfassenden Sinn erfassen; insofern hat diese *Arbeit* eher einen *explorativen Charakter*. Zwar wird versucht der *geringen Repräsentativität der Stichprobe* durch eine *variationsmaximierte Stichprobe* Rechnung zu tragen, insg. wird diese Arbeit jedoch maximal zu einer empirisch-gestützten Herausarbeitung bzw. Charakterisierung von einigen exemplarischen LehrerInnen-Teilkompetenzen beitragen können.

Der *Fokus* des empirischen Teils dieser Arbeit liegt also vielmehr auf der *Entwicklung und Überprüfung eines gegenstandstauglichen qualitativen Forschungsdesigns zur Charakterisierung der LehrerInnenkompetenz aus der SchülerInnensicht* im Rahmen der zur Verfügung stehenden Ressourcen. Die vorliegende Arbeit versteht sich damit auch als *Ergänzung* zu den bisher primär auf *standardisierten lehrerInnenzentrierten*

Selbsteinschätzungsverfahren beruhenden empirischen LehrerInnen-Kompetenz-Modellierungsstrategien einerseits und zu den vorwiegend *in reinem Kompetenzansinnen erschöpfenden, normativ generierten* LehrerInnen-Kompetenz-Modellen andererseits⁶⁹. Die qualitativ-rekonstruktive SchülerInnenperspektive soll damit das statische Bild der empirischen LehrerInnen-Kompetenz-Forschung, die zum einen die SchülerInnenperspektive und zum anderen die Methode des narrativen Interviews völlig auszublenden scheint, erweitern.

Entsprechend dem bisher Dargelegten werden in dieser Arbeit *drei zentrale Ziele* verfolgt. Das *erste Ziel* richtet sich mittels Literaturanalyse auf die *variablen- und mehrebenenorientierte Betrachtungsweise der multiplen Determiniertheit des differentiellen Bildungserfolgs* von SchülerInnen im Allgemeinen und die *multifaktorielle Bedingtheit des Lehrerberufs* im Besonderen. Mit der Klärung der Frage hinsichtlich der Relevanz des LehrerInnenhandelns und der dazu erforderlichen LehrerInnenkompetenz als eine Determinante für den Bildungserfolg, d. h. der Feststellung, dass der Bildungserfolg nicht »monokausal« am Wirken von LehrerInnen festgemacht werden kann und die LehrerInnenkompetenz nur eine von vielen Schrauben in einem komplexen Getriebe an Einflussfaktoren für den Bildungserfolg darstellt, wurde dieses erste Teilziel bereits in den obigen Ausführungen zu erreichen versucht.

Das *zweite Ziel* ist der Versuch die *LehrerInnen-Kompetenz-Forschung und den LehrerInnenkompetenzbegriff aus einer bildungswissenschaftlichen Sicht* zu beleuchten. Neben den Fragen, welche Forschungsrichtungen mit der LehrerInnen-Kompetenz-Forschung um die Bestimmung der »guten Lehrperson« konkurrieren und wie die Forschung die »LehrerInnenkompetenz« mit diversen Kompetenzmodellen jeweils zu konstruieren versucht bzw. welche Methoden dazu empirisch eingesetzt werden, wurde ansatzweise eine Klärung dieser Frage begonnen, die im theoretischen Teil insofern versucht wird weiter zu vertiefen und voranzutreiben, als der Kompetenzbegriff von einer Reihe verwandter und teilweise synonym verwendeter Begriffe abgegrenzt

⁶⁹ Christina Barbara BARTH (2010, S. 57) sieht dies ähnlich; sie stellt in ihrer Dissertation fest, dass in der bisherigen LehrerInnen-Kompetenz-Forschung präskriptiv-normative Modelle dominieren würden: "Die in der Lehrerkompetenzforschung verbreitetsten [sic!] Ansatzpunkte zur Identifikation von Lehrerkompetenzen stellen der theoretisch-philosophische Ansatz sowie das Vorgehen über Praktiker- bzw. Expertenbefragungen dar.". Vgl. auch Bernd DEWE (2010, S. 107)

werden soll und eine Analyse sprachlicher Ambiguitäten der Kompetenzdiskussion sowie eine tabellarische Darstellung von LehrerInnen-Kompetenz-Definitionen den sehr heterogen verwendeten LehrerInnen-Kompetenzbegriff bzw. das breite Spektrum der in der Literatur verwendeten Kompetenzverständnisse verdeutlichen werden.

Das *dritte Ziel*, einen *Informationsgewinn* auf dem Gebiet der LehrerInnen-Kompetenz-Forschung, resultierend aus der *Analyse der qualitativen SchülerInnenperspektive* im Hinblick auf LehrerInnenkompetenzen, zu erreichen und damit gleichsam einen empirischen Gegenpol sowohl zur vorwiegend präskriptiv-normativ-deduktiven Generierung/Modellierung von LehrerInnenkompetenzen als auch zu der bisher in der empirischen LehrerInnen-Kompetenz-Forschung vernachlässigten qualitativ-rekonstruktiven *lehrerInnenkompetenzorientierten SchülerInnenperspektive* mittels der ebenfalls vernachlässigten offenen Erhebungsmethode – dem sog. narrativen Interview – zu setzen, verfolgen die Ausführungen des empirischen Teils. Demnach versucht der empirische Teil dieser Arbeit das Ziel mithilfe der SchülerInnensicht einige LehrerInnenkompetenzen zu identifizieren und diese erkenntnisgewinnend zu deuten.

Folgt man dieser Logik ist das *zentrale Ziel* dieser Arbeit aber nicht die Entwicklung eines weiteren LehrerInnen-Kompetenz-Modells – wozu wie oben erwähnt das Sample auch viel zu klein ist –, sondern liegt vielmehr darin ein *Problembewusstsein bei den LeserInnen für die komplexe Thematik der LehrerInnen-Kompetenz-Forschung* zu schaffen.

Zusammengefasst soll demnach in dieser Arbeit versucht werden sich der Klärung jener Frage anzunähern, welche LehrerInnenkompetenzen aus SchülerInnensicht für einen lernwirksamen Unterricht ausschlaggebend sind. Dabei geht es nicht darum die qualitative Erfassung der *lehrerInnenperformanzzentrierten SchülerInnenperspektive* und der damit verbundenen themenanalytisch, qualitativ *charakterisierten* LehrerInnenkompetenz als Mittel zur Analyse bzw. Identifikation von LehrerInnenkompetenzen hochzustilisieren, sondern darum *neue Einblicke in den Kompetenzbegriff* zu gewinnen. Da die nichtquantitative SchülerInnenperspektive auf LehrerInnenkompetenzen bislang kaum bearbeitet wurde, hoffe ich mit meiner Arbeit einen Beitrag zu einem bisher vor allem qualitativ wenig untersuchten Detailspekt der LehrerInnen-Kompetenz-Forschung leisten zu können.

Nachdem die *schulpädagogische Relevanz* dieser Arbeit in der thematischen Einführung schon einmal versucht wurde anzudeuten, soll diese hier noch einmal explizit konkretisiert werden. Das Thema dieser Arbeit ist *für verschiedene gesellschaftliche Gruppen* pädagogisch relevant: allen voran für die Studierenden an den Universitäten und den Pädagogischen Hochschulen als zukünftige LehrerInnen bzw. auch für jene, die vor der Wahl stehen den mit komplexen Anforderungen übersäten Lehrerberuf zu ergreifen. Diese Arbeit ist aber auch für die bereits im Amt stehenden LehrerInnen im Rahmen der LehrerInnenfortbildung sowie für LehrerInnen-AusbildnerInnen an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen und schließlich sowohl für die Bildungspolitik als auch für die empirische Bildungsforschung relevant. Empirische Daten zu den SchülerInnenperspektiven auf LehrerInnenkompetenzen könnten schließlich auch bei der Gestaltung und insb. Schwerpunktsetzung von kompetenzorientierten Lehrplänen an LehrerInnenbildungsinstituten nützlich sein.

Neben dieser *praktischen pädagogischen Relevanz* kann aber auch eine *theoretische Bedeutung* erkannt werden. In dieser Diplomarbeit geht es vor allem aufgrund der eingeschränkten Ressourcen des Forschers und der damit verbundenen geringen Repräsentativität der Stichprobe, sowie angesichts des hohen Zeitaufwandes nur sekundär um die Gewinnung von Daten; in erster Linie geht es darum, ein *Forschungsdesign* zu entwickeln, mit welchem LehrerInnenkompetenz aus einer bisher kaum bearbeiteten Warte – der »qualitativen SchülerInnenperspektive« – betrachtet werden kann. Es geht also darum die LehrerInnenkompetenzen aus der lehrerInnenperformanzzentrierten SchülerInnenperspektive heraus zu deuten – was zum einen eine neue Lesart⁷⁰ des Begriffs »LehrerInnenkompetenz« darstellt und zum anderen für die praktische Arbeit mit auszubildenden LehrerInnen nützlich sein kann.

Im Folgenden soll zunächst ein Überblick über den aktuellen Stand der kompetenzbegriffstheoretischen Forschung im Schnittpunkt der sprach-, sowie human- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen gewonnen werden, woran sich eine Skizze des

⁷⁰ Dabei müssen alle Aposteln einer zeit- und interpretatorisch aufwendigen, extensiven Sinnauslegung um Nachsicht gebeten werden, denn die vielen möglichen Lesarten des LehrerInnenkompetenzbegriffes, die sich aus den narrativen Interviews, je nach der verwendeten Auswertungsmethode und dem jeweils dabei betriebenen Interpretationsaufwand entwickeln ließen – dieser aber angesichts des engen Zeitfensters, das dem Forscher zum Verfassen einer Diplomarbeit zur Verfügung steht, nicht bewältigt werden kann – können im Rahmen dieser Arbeit nur angedeutet werden.

empirischen Forschungsdesigns der vorliegenden Arbeit sowie eine forschungsmethodologische Begründung des empirischen Vorgehens und die Darstellung deren Ergebnisse anschließen.

2 KOMPETENZBEGRIFFSTHEORETISCHER TEIL

2.1 »Professionelle Inkompetenz« von Lehrkräften

He who can, does. He who cannot, teaches. (SHAW 1943 [1903], S. 213; Hervorh. d. T.S.)

Dieses Zitat, das aus dem letzten Kapitel (»Maxims for Revolutionists«) des Theaterstücks »Man and Superman« stammt, welches der irische Dramatiker George Bernard SHAW im Jahr 1903 publiziert hat und das als leicht modifizierte Redewendung Eingang in den allgemeinen Sprachgebrauch gefunden hat, wird regelmäßig in unterschiedlichen Kontexten und leichten Variationen gebraucht, um den Lehrerberuf zu verunglimpfen: »Those who can, do; those who can't, teach!«.

Zur Veranschaulichung und auch als Beleg soll an dieser Stelle ein kurzer Ausschnitt der US-amerikanischen Fernsehserie *House, M.D.* zitiert werden, in welcher die gleichnamige Hauptfigur seinem untergebenen Ärzteteam den aktuellen »medizinischen Fall der Woche« – ein beim Joggen kollabierter Chemielehrer – mit folgenden Worten präsentiert: "Those who can, do. Those who can't, teach. Those who can't teach, teach gym. Those who can't move their arms or legs, teach us to laugh at others." ("NOBODY'S FAULT" 2012, 00:04:34 - 00:04:45).

Betrachtet man die aktuelle Entwicklung der schottischen Schulpolitik, so wie Jackie KEMP (2009) sie in der Onlineausgabe der britischen Tageszeitung »The Guardian« anhand des Präzedenzfalles Susan Barnard schildert, dann könnte man einmal versuchen George Bernard SHAWs eingangs zitierten Ausspruch dergestalt zu modifizieren: »Those who can, do; those who can't, teach and those who can't teach, ... well, they either get *promoted elsewhere* or they lose their profession and get *sacked for incompetence*.«.⁷¹

⁷¹ In dieser leicht abgewandelten Redewendung soll auch der von Peter SCHWEIZER (1999, o.S.) berichtete "Dance of the Lemons" angedeutet werden: "Often, as a way to save time and money, an administrator will cut a deal with the union in which he agrees to give a bad teacher a satisfactory rating in return for union help in transferring the teacher to another district. The problem teacher gets quietly passed along to someone else. Administrators call it 'the dance of the lemons' or 'passing the trash'". Ein Faktum auf welches auch Cameron BROOKS (2009, o.S.) implizit hinweist: "Gordon Smith, of the Association of Headteachers and Deputies, called for more cases to be brought forward. Until now, he said, any teacher deemed incompetent was merely moved to another school because of the 'complex and sometimes Byzantine' process of bringing a case against them.".

Now Scotland is attempting to toughen up on staff who [sic!] appear to be underachieving. For the first time, a teacher was "struck off" for incompetence last month. Not only will she never work in her school again, she will never work as a teacher at all. Four more cases are now in the pipeline.

Many commentators have welcomed the move, one newspaper columnist arguing that it would tackle "the perception that the teaching profession gives sanctuary to the idle and the inept", but there have been concerns from unions and parent bodies about how Susan Barnard, who was a teacher at Coupar Angus primary in Perth and Kinross, was treated. "The worst teacher in Scotland", trumpeted the Daily Record above a picture of Barnard leaving a General Teaching Council (GTC) tribunal.

Unlike misconduct cases, in which teachers are accused of drunkenness or sexual misdemeanours, Barnard's "incompetence" seems only marginally reprehensible. During one music lesson, she "decided to dance around the tables in the classroom, causing total disruption and mayhem", said Robbie Burnett, the solicitor for the GTC, who presented a 40-page dossier of evidence against her. On another occasion, when headteacher Ruth Billingham, who had been detailed to help Barnard, raised her voice to quieten the children down, Barnard pulled "a scared face", Burnett said. "This made the children laugh, causing disruption and undermining the authority of the principal teacher." Other allegations were that Barnard indulged in "sarcasm" and was "a challenging colleague". (KEMP 2009, o.S.)

Susan Barnard verlor im Alter von 55 als erste Lehrerin Schottlands im Dezember des Jahres 2008 aufgrund eines Beschlusses des General Teaching Council for Scotland (GCTS) die Lehrberechtigung wegen »professioneller Inkompetenz«. Das Bemerkenswerte an diesem Fall, neben dem Umstand, dass diese Primarschullehrerin fortan nicht nur in Schottland, sondern im gesamten Vereinigten Königreich keine Anstellung mehr als Lehrerin finden wird, ist, dass ihr die Lehrbefugnis nicht wegen groben Fehlverhaltens oder gar eines sexuellen Missbrauchsfalles entzogen wurde, sondern die Anklage und das Urteil des GCTS auf die *professionelle Inkompetenz* der Lehrerin abstellt.⁷²

The charges against her were that she was unable to plan "coherent and progressive" teaching programmes and was not able to communicate clearly and interact with pupils. Mrs Barnard was also unable to manage pupil behaviour in the class "fairly, sensitively and consistently" and use the advice of colleagues where necessary." (BROOKS 2008, o.S.).

Die Gründe, die letztlich zu Susan Barnards Entziehung der Lehrbefugnis geführt haben, scheinen indessen vielfältiger zu sein, als das obige, aus einer schottischen Regionalzeitung (*The Press and Journal*) stammende Zitat der Journalistin Cameron BROOKS und der obige Ausschnitt aus der britischen Tageszeitung *The Guardian*, verfasst von der freien Journalistin Jackie KEMP, anzudeuten vermögen; v.a. die Aussagen des Rechtsanwalts von Frau Barnard lassen darauf schließen, dass zur

⁷² Interessant in diesem Zusammenhang ist, dass im Gegensatz zum GTC for Scotland das GTC for England in den letzten sieben Jahren bereits 64 LehrerInnen wegen professioneller Inkompetenz die Lehrberechtigung entzogen hat, zudem fünf Mal so vielen Lehrpersonen wegen groben Fehlverhaltens (vgl. dazu KEMP 2009, o.S.; BROOKS 2008, o.S.).

professionellen Inkompetenz, die sich bei Frau Barnard im Unterricht offenbart hat und die sie selbst auch öffentlich zugegeben hat, eine Reihe weiterer Faktoren, die mit der Kündigung unmittelbar im Zusammenhang stehen könnten, mitgespielt haben.⁷³

Angesichts der Tatsache, dass im Vereinigten Königreich ein öffentlicher Konsens über den *inkompetenten Lehrer* zu existieren scheint, wirft dieses grob umrissene Fallbeispiel im Hinblick auf die hier vorliegende Arbeit folgende Frage auf: Was konstituiert überhaupt einen *kompetenten Lehrer*? Vielfach wird alltagssprachlich salopp der Terminus (In-)Kompetenz bemüht, um vorhandene oder nicht vorhandene *Fähigkeiten* einer Lehrperson zu umschreiben, aber was ist im Gegensatz zu dieser alltagssprachlichen Auffassung von LehrerInnen-Kompetenz, die im Wesentlichen auf den Begriff Fähigkeiten abstellt, in der bildungswissenschaftlichen Auseinandersetzung überhaupt gemeint? Gibt es in der Kompetenzforschung in dieser Hinsicht einen präziseren Gebrauch der Sprache?

Nach den Ausführungen des deutschen Erziehungswissenschaftlers Hermann GIESECKE (1994, S. 45) zu den *Prinzipien wissenschaftlichen Arbeitens und Argumentierens*, folgt aus der Forderung nach intersubjektiver Nachprüfbarkeit die weitere nach *Präzisierung des Sprachgebrauchs* und nach möglichst genauen Definitionen und Begriffen:

Herauskommen muß dabei nicht unbedingt eine eigentümliche Wissenschaftssprache, die mit der Alltagssprache nicht mehr verstanden werden kann, aber zumindest muß die Sprache möglichst klar und eindeutig sein, weil man sonst ja nicht genau verstehen könnte, was gemeint ist.

Der deutsche Erziehungswissenschaftler Hans-Christoph KOLLER (2010⁵, S. 18) sieht dies ähnlich und betont,

[...] dass Begriffe vor allem dazu dienen, ein eher diffuses Gebilde wie die "Erziehungswirklichkeit" genauer zu strukturieren und darin einigermaßen präzise

⁷³ Susan Barnard steht etwa auf dem Standpunkt, dass an ihr quasi als Sündenbock ein Exempel statuiert werde und dass sie ein "[...] test case for those looking to get rid of incompetent teachers." (BBC News 2009, o.S.) wäre, bzw. von KollegInnen schikaniert worden wäre "[...] for being a woman, middle-aged, and not Scottish." (ebd.). Ihr Anwalt weist zudem darauf hin, "[...] that Barnard had [...] a long period away from her profession before she returned in 2002, working first as a supply teacher." (LAWRY 2008, o.S.) und er erwähnt ebenfalls, dass Barnard in Folge eines traumatischen Ereignisses (1980 habe sie ihren damaligen Freund bei einem Autounfall verloren; dabei habe sie auch ernsthafte Gesichtsverletzungen davongetragen), und aufgrund eines konkreten Vorfalles in der Schule, bei dem zwei Schüler sie attackiert hätten und diese ihr dabei auch ins Gesicht geschlagen hätten, ihre Jahre als Lehrerin an den drei von ihr unterrichteten Schulen durch eine "constant anxiety" (THE TELEGRAPH 2008, o.S) geprägt gewesen wären bzw. dieser Zeitraum, für den sie als inkompetent befunden worden wäre, "a dark time" (ebd.) für sie gewesen wäre.

voneinander abgrenzbare Phänomene zu unterscheiden, indem man sie zu benennen, ihre Eigenschaften zu beschreiben und mit den Eigenschaften anderer Phänomene zu vergleichen versucht.

Dieser Logik folgend wird daher im zweiten Kapitel dieser Arbeit der Versuch unternommen einige Schlüsselbegriffe, die im engen Umfeld der vorliegenden Arbeit auftauchen, aus der Literatur zu extrahieren; eine *allgemein akzeptierte Formulierung/Definition* für die in dieser Arbeit verwendeten grundlegenden und relevanten Begrifflichkeiten kann damit aber *nicht erreicht* werden. Den Grund dafür sollen die AutorInnen Andreas FREY und Claudia JUNG (2011, S. 4) anführen:

Ein Problem welches die Befassung mit Ansätzen der Lehrerkompetenz von Grund auf erschwert, ist die uneinheitliche Verwendung von Begrifflichkeiten, die wiederum auf eine Vielfalt von wissenschaftlichen Positionen zum Thema zurückzuführen ist.

Die mit der LehrerInnen-Kompetenz-Forschung eng verwandte LehrerInnen-Expertise-Forschung (vgl. dazu Kap. 1.3.3) kämpft – das ist zwar wenig überraschend, aber doch beachtlich – mit einem ähnlich gelagerten Problem. So hält etwa Stefan KRAUSS (2011, S. 173; Hervorh. im Orig.; T.S.) in seinem Beitrag folgendes fest:

Auch wenn Übereinstimmung herrscht, dass ein Experte jemand ist, der *etwas Bestimmtes* besonders gut kann oder über *etwas Bestimmtes* besonders viel weiß, ist eine allgemeingültige Begriffsdefinition bis heute schwierig.

Zum Beleg extrahiert KRAUSS (a.a.O., S. 174) aus der Literatur auf anschauliche Weise grundverschiedene Definitionen von Expertise über (1) Wissen, (2) Fähigkeit und (3) Leistung:

Nach diesen Definitionen bezeichnet 'Expertise' also einmal das Wissen eines Experten, einmal die Fähigkeit zu überdurchschnittlichen Leistungen und einmal die permanente Erbringung von Höchstleistungen.

Was bedeutet nun dieses von KRAUSS beschriebene Problem jener mit der LehrerInnen-Kompetenz-Forschung eng verwandten LehrerInnen-*Expertise*-Forschung für den Zshg. dieser Arbeit? Abhängig vom jeweiligen wissenschaftlichen Forschungsparadigma und der damit verbundenen Forschungstradition sowie auch in Abhängigkeit von der forschungsmethodologischen Setzung werden die begrifflichen, physisch nicht greifbaren, gedanklichen Konstrukte »Kompetenz« oder »Expertise« offenbar unterschiedlich ausstaffiert; die jeweils daraus resultierenden *Auffassungen* dieser Begrifflichkeiten sind in Folge hochgradig *divergent*.

Um sich nun diesem doch auffallend schwer zu definierbaren Konstrukt anzunähern, soll in diesem Kapitel der rechts-, sprach- sowie human- und sozialwissenschaftliche Kompetenzbegriff aus einer bildungswissenschaftlichen Perspektive erkundet werden.

Hierbei werden drei Vorgehensweisen verfolgt: Erstens soll der *allgemeine Kompetenzbegriff* aus einer begriffsgeschichtlichen und alltagssprachlichen Sicht beleuchtet werden (Kap. 2.2), zweitens soll dieser Kompetenzbegriff – um sich in der Welt der begrifflichen Unterscheidungen nicht zu verlieren – von einer Reihe verwandter und zum Teil synonym verwendeter (bildungswissenschaftlicher) Begriffe abgegrenzt werden (Kap. 2.3) und drittens soll eine semantische Analyse sprachlicher Ambiguitäten im Kontext der Kompetenzdiskussion einige Schneisen in das unübersichtliche Dickicht der Kompetenz-Forschung schlagen (Kap. 2.4). Die daran anschließende tabellarische Darstellung von LehrerInnen-Kompetenz-Definitionen (Kap. 2.5) soll den sehr heterogen verwendeten *spezifischen LehrerInnen-Kompetenzbegriff* bzw. das breite Spektrum der in der Literatur verwendeten Kompetenzverständnisse im Hinblick auf den Lehrerberuf verdeutlichen. Der Fokus des Kapitels 2 soll daher zunächst auf den für diese Arbeit zentralen Kompetenzbegriff gelegt werden, bevor in Kapitel 3 der Versuch unternommen wird den LehrerInnenkompetenzbegriff über die lehrerInnenperformanzzentrierten Sichtweisen von SchulsprecherInnen der Sekundarstufe II erkenntnisgewinnend zu deuten.

2.2 Begriffsgeschichtliche und alltagssprachliche Annäherung an den *allgemeinen Kompetenzbegriff* . Zu den Wurzeln der Kompetenzforschung

Naheliegend ist zunächst einmal die Vermutung, dass in einer Langzeitperspektive nur in der Rechtswissenschaft ein einigermaßen überschaubares, klar definiertes und insbesondere disziplinintern einheitlich verwendetes Bild von Kompetenz vorliegen wird. Zur Veranschaulichung sollen nachstehend zwei *juristische Definitionen von Kompetenz* der Autoren des Gabler Wirtschaftslexikons Gerhard SCHEWE und Eggert WINTER (o.J., o.S.; Hervorh. im Orig.; T.S.) angeführt werden. Die darin definierte *Kompetenz* enthält, in nuce, die Komponenten *Zuständigkeit* (im Hinblick auf "Öffentliches Recht") und *Verantwortung* (im Hinblick auf "Organisation"):

I. Öffentliches Recht:

Zuständigkeit zum Erlass von Hoheitsakten, bes. die Kompetenz zur Gesetzgebung (Gesetzgebungskompetenz).

II. Organisation:

1. *Kompetenz i.e.S.*: Befugnis, Maßnahmen zur Erfüllung von Aufgaben zu ergreifen, für deren Bewältigung der Kompetenzträger die Verantwortung trägt.

2. *Kompetenz i.w.S.*: Sämtliche organisatorischen, d.h. offiziellen, generell und dauerhaft wirksamen Vorschriften für Handlungen in organisatorischen Einheiten.
3. *Arten*: Entscheidungskompetenz, Realisationskompetenz, Kontrollkompetenz.

Sprach-, sowie human- und sozialwissenschaftliche Disziplinen, die den Begriff Kompetenz in der einen oder anderen Form aufgreifen, tun sich hingegen bei der Definition von Kompetenz bedeutend schwerer. Olga ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA und Jana SEIDEL (2011, S. 219f) betonen etwa im Hinblick auf die Literatur zur Bildungsforschung,

[...] dass sowohl innerhalb verschiedener (Teil)Disziplinen als auch übergreifend in wesentlichen Merkmalen voneinander abweichende Definitionen von Kompetenz vorliegen. Dies liegt u.a. daran, dass der Begriff in ganz verschiedenen Forschungszusammenhängen Anwendung findet (Hartig 2008). Zudem wird er nicht nur sehr häufig, sondern auch in Hinblick auf seinen funktionalen Bezug in großer Vielfalt verwendet [...].

Begriffsgeschichtlich betrachtet ist der Kompetenzbegriff in den Human-, Sozial- und Sprachwissenschaften schon seit über 50 Jahren in Mode; dem ungeachtet sind die nachstehenden AutorInnen zu den *Anfängen der Kompetenzforschung* uneins. Olga ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA und Jana SEIDEL (2011) stellen zwar zunächst fest, dass der Kompetenzbegriff in der *Psychologie* sowie *Linguistik* geprägt wurde (vgl. a.a.O., S. 218); die Autorinnen relativieren diese Behauptung dann aber indem sie im weiteren Verlauf ihres Beitrags die *Wurzeln der Kompetenzforschung* vielmehr in der *(Individual-)Psychologie* und den damit eng verbundenen Begrifflichkeiten *Intelligenz* und *Potential* ansiedeln:

Die Wurzeln der Kompetenzforschung liegen v.a. in der (Individual-)Psychologie, wo sie sich auf die Individuumsebene konzentrierte und am ehesten mit den Begriffen Intelligenz und Potential in Verbindung gebracht wurde (Pawlowsky, Menzel & Wilkens 2005, 344). (ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA & SEIDEL 2011, S. 219)

Die deutschen Bildungsforscher Eckhard KLIEME und Johannes HARTIG (2007) sehen hingegen die Popularität des Kompetenzbegriffes in *Noam Chomskys Theorie der Sprachkompetenz* begründet (vgl. a.a.O., S. 11). KLIEME und HARTIG (a.a.O., S. 14; Hervorh. d. T.S.) führen dann aber im weiteren Verlauf ihres Beitrags die sozialwissenschaftliche Verwendung des Kompetenzbegriffes auf insg. drei Wurzeln zurück, die, so die Autoren, vermutlich voneinander unabhängig seien:

[...] Die Soziologie Max WEBERS, die Linguistik Noam CHOMSKYS, und die pragmatisch-funktionale Tradition der amerikanischen Psychologie, die ab Ende der 1950er-Jahre menschliches Handeln jenseits der Kategorien von Behaviorismus und psychometrischer Intelligenzforschung verstehen wollte (vgl. zur Begriffsgeschichte auch VONKEN 2005). Während in der Weberschen Theorie der Herrschaft, etwa in der Beschreibung von bürokratischen Organisationsformen, Kompetenz im Sinne von *Zuständigkeit* und

Verfügung über Zwangsmittel verwendet wird, geht es in der linguistischen und der psychologischen Tradition um Kompetenz im Sinne von *Fähigkeit* und *Bereitschaft*.

Mit der weiter oben angeführten rechtswissenschaftlichen Kompetenzdefinition, wurden zwei *Facetten von Kompetenz* zu identifizieren versucht: *Zuständigkeit* und *Verantwortung*. Im zuletzt angeführten Zitat treten zwei weitere, aus der linguistischen und der psychologischen Tradition stammende, Kompetenzfacetten hinzu: *Fähigkeit* und *Bereitschaft*. Diese bislang exemplarisch angeführten Kompetenzfacetten (Zuständigkeit, Verantwortung, Fähigkeit und Bereitschaft) konstruieren aber den Begriff Kompetenz aus einem eher *alltagssprachlichen Verständnis* heraus. KLIEME und HARTIG (2007, S. 12f) vertreten in diesem Zshg. einen ähnlichen Standpunkt und weisen im folgenden Zitat auf die vielfältigen Blickwinkel der Sozialwissenschaften hin, um mitunter auch anzudeuten, dass der Kompetenzbegriff sich auf sehr *unterschiedliche Aspekte menschlichen Handelns* beziehen kann:

Vom Alltagsverständnis ausgehend, lässt sich festhalten: "Kompetenz hat offenbar irgendwie zu tun mit Zuständigkeit und mit Fähigkeit und mit Bereitschaft und damit, dass Zuständigkeit, Fähigkeit und Bereitschaft sich in Deckung befinden." (Marquard 1981, S. 24; vgl. analog die Definition laut Duden-Fremdwörterbuch). Eine Sozialwissenschaft, die nach den Grundlagen menschlichen Handelns und womöglich auch nach deren Lehr- und Lernbarkeit fragt, muss sich mit den mehr oder minder stabilen psychischen Dispositionen befassen, die Handeln möglich machen ("Fähigkeit"), aber auch mit motivationalen und volitionalen Aspekten der kontext- und situationsspezifischen Nutzung und Umsetzung dieser Fähigkeiten (also der sie ergänzenden "Bereitschaft"); und dies hat – jedenfalls wenn es um Erziehung und Bildung geht – eine normative Komponente, bei der reflektiert wird, wer warum welche Dispositionen erwerben und nutzen soll bzw. darf ("Zuständigkeit").

Um aber den Kompetenzbegriff verstehen zu können, sollen an dieser Stelle zunächst einmal drei begriffliche Abgrenzungen⁷⁴ versucht werden: Qualifikation, Performanz und Standards.

⁷⁴ Auf eine weitere, noch weitaus wichtigere Unterscheidung wird in dieser Arbeit nicht eingegangen, da sie ein zu raumfüllendes Thema wäre: Kompetenz und Bildung. Zu dieser Problematik liefern etwa die Beiträge von Achim BROSZIEWSKI (2010) sowie von Knut SCHWIPPERT und Martin GOY (2008², S. 398f) bzw. John ERPENBECK und Johannes WEINBERG (2004) wertvolle Hinweise.

2.3 Zweite Annäherung durch den Versuch einer *Abgrenzung* der Begriffe Kompetenz, Qualifikation, Performanz und Standards

2.3.1 Qualifikation

Für eine grobe Differenzierung ist die nachstehende Tabelle (Tab. 3), die die wichtigsten *Unterschiede zwischen Kompetenz und Qualifikation* gegenüberstellt, hilfreich. Der deutsche Physiker John ERPENBECK (2003, S. 5) hat hierzu die Definitionen des Qualifikations- und Kompetenzbegriffes, so wie diese der deutsche Erwachsenen- und Berufspädagoge Rolf Arnold im Wörterbuch Erwachsenenbildung sowie im Handbuch Kompetenzmessung auslegt, extrahiert:

Qualifikation	Kompetenz
Q. ist immer auf die Erfüllung vorgegebener Zwecke gerichtet, also fremdorganisiert	K. beinhaltet Selbstorganisationsfähigkeit
Q. ist - bei handlungszentriertem Beobachtungsfokus - weitgehend auf konvergent- anforderungsorientierte Handlungs- und Tätigkeitssituationen bezogen	K. füllt als einziger Attributionsbegriff das Feld handlungszentrierter Beobachtungsfokus / divergent- selbstorganisative Handlungs- und Tätigkeitssituationen
Q. beschränkt sich auf die Erfüllung konkreter Nachfragen bzw. Anforderungen, ist also objektbezogen	K. ist subjektbezogen
Q. ist auf unmittelbare tätigkeitsbezogene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten verengt	K. bezieht sich auf die ganze Person, verfolgt also einen ganzheitlichen Anspruch
Q. ist auf die Elemente individueller Fähigkeiten bezogen, die rechtsförmig zertifiziert werden können	K. - Lernen öffnet das sachverhaltszentrierte Lernen gegenüber den Notwendigkeiten einer Wertevermittlung; K. umfasst die Vielfalt der prinzipiell unbegrenzten individuellen Handlungsdispositionen
Q. rückt mit seiner Orientierung auf verwertbare Fähigkeiten und Fertigkeiten vom klassischen Bildungsideal (Humboldts "proportionierlicher Ausbildung aller Kräfte") ab	K. nähert sich dem klassischen Bildungsideal auf eine neue, zeitgemäße Weise

Tab. 3: Charakterisierung und Unterscheidung der Begriffe Kompetenz und Qualifikation nach Rolf Arnold (Quelle: ERPENBECK 2003, S. 5)

Alltagssprachlich werden die Begriffe Kompetenz und Qualifikation oft synonym verwendet. Während aber der Kompetenzbegriff den Fokus auf die Subjektivierung von

Anforderungen lenkt (vgl. TRUSCHKAT 2010, S. 69), also im Gegensatz zum Qualifikationsbegriff sehr stark *personengebunden* verwendet wird (vgl. KURTZ 2010, S. 8), d. h. *subjektbezogen* ist (vgl. dazu Tab. 3) beschreibt dagegen der Qualifikationsbegriff *tätigkeitsbezogene* Kenntnisse und Fertigkeiten, also *personenunabhängige* Anforderungen (vgl. BORNER 2008, S. 2), d. h. er ist *objektbezogen* (vgl. wieder Tab. 3).

Der deutsche Wirtschaftspädagoge Axel BOLDER (2010³, S. 813; Hervorh. jeweils d. T.S.) bringt den Begriff Qualifikation außerdem in die begriffliche Nähe von Zertifizierung und Starrheit:

Als größter gemeinsamer Nenner des Diskurses kann wohl gelten, dass es sich bei *Qualifikationen* um ein – in der Regel *zertifiziertes*, perspektivisch: *statisches – Bündel von Kenntnissen und Fertigkeiten* handelt, das über die mit ihm erworbenen Titel (Facharbeiter, Meister) Zugangsberechtigungen zu tendenziell knappen Positionen im Erwerbssystem verteilt. *Kompetenzen* werden *dagegen* eher als stärker *personengebundene Performanz-Potenziale* (Meisterschaft) mit den ihnen eigenen Dispositionen verstanden, die, in einer dynamischen Perspektive, immer an den Verlauf von Arbeitsprozessen und die Akkumulation praktischer Erfahrung gebunden sind und insbesondere aufgrund ihres permanent aktuellen Praxisbezugs sowohl als innovationsoffener als auch als innovationsträchtiger gelten.

Folgt man der Logik aller bisherigen Ausführungen zum Qualifikationsbegriff⁷⁵, kann aber noch von einer weiteren Unterscheidung ausgegangen werden. Während Qualifikation demnach tätigkeitsbezogen und daher objektiv erfassbar ist, basiert etwa die empirische Erfassung von LehrerInnen-Kompetenzen vorwiegend auf der Einholung von Selbst- und Fremdeinschätzungsverfahren (siehe dazu Kap. 1.3.6), d. h. der LehrerInnen-Kompetenzbegriff wird in der empirischen LehrerInnen-Kompetenz-Forschung vorwiegend *subjektbezogen* konstruiert, weil viele der eingesetzten (zwar weitgehend statistisch objektiven) Erhebungsmethoden letztlich *subjektive Daten* (Einschätzungen bzw. Bewertungen, also subjektive Urteile) zur *Performanz der Lehrpersonen* erfassen.⁷⁶ Vielleicht könnte man aber den Unterschied von Kompetenz und Qualifikation der Einfachheit halber auch so formulieren, indem man Kompetenz

⁷⁵ Der Übersicht halber und um dem hier skizzierten Diskurs nicht allzu weit zu entlaufen wird auf Dieter Mertens Konzept der Schlüsselqualifikationen nicht mehr eingegangen. Vgl. dazu exemplarisch ERPENBECK (2003, S. 4) und BORNER (2008, S. 2).

⁷⁶ Ein ähnlicher Vorwurf wäre auch für die Kompetenzbestimmung mittels Test argumentierbar, denn Tests und die damit einhergehenden Erwartungshorizonte der Fragestellungen ergeben sich aus den vorstrukturierten Testaufgabenformulierungen, die wiederum die dahinterstehenden (oft nur wenig explizierten) Kompetenzvorstellungen der Forscher operationalisieren.

als eine *subjektive Voraussetzung dafür bezeichnet, um objektive Qualifikation zu erwerben*.

2.3.2 Performanz

Wichtig ist in diesem Zusammenhang die hiermit explizit angesprochene *Abgrenzung des Kompetenzbegriffes vom Performanzbegriff* – eine Differenzierung, die von Axel BOLDER im oben angeführten Zitat ebenfalls bereits leicht angedeutet wurde ("Performanz-Potentiale") und deren sträfliche Vernachlässigung in der Kompetenzforschung und Kompetenzmessung (vgl. hierzu ebenfalls die Kritik ERPENBECKS 2003, S. 3) zwar von den ErziehungswissenschaftlerInnen (jeweils mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung) Ekkehard NUISSL, Christiane SCHIERSMANN und Horst SIEBERT (2002, S. 5) im Vorwort des Sammelbandes "Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele?" diagnostiziert und moniert wird, die dann aber im gesamten Sammelband, wider Erwarten, nur an einigen wenigen Stellen expliziert wird:

Jürgen Habermas hat in den 1960er Jahren – mit Bezug auf Noam Chomsky – auf den Unterschied zwischen Kompetenz und Performanz hingewiesen – eine Differenzierung, die inzwischen wieder in Vergessenheit geraten ist.

Der amerikanische Linguist Noam Chomsky, auf den dieses zwillingshafte Begriffspaar Kompetenz und Performanz allgemein zurückgeführt wird, brachte damit, so ERPENBECK (2003, S. 1), folgendes zum Ausdruck:

Menschen können theoretisch unendlich viele verschiedene syntaktisch korrekte Sätze produzieren und die syntaktische Korrektheit von theoretisch unendlich vielen verschiedenen, selbst noch nie gehörten oder gelesenen Sätzen beurteilen. Die Sprache mache von endlichen Mitteln unendlichen Gebrauch – dieses Diktum Wilhelm von Humboldts nahm Chomsky auf und stützte es durch bis heute unwiderlegte empirische Beweise.

Diese Fähigkeit eines Menschen aus einem begrenzten, endlichen Repertoire an grammatikalischen Möglichkeiten unendlich viele, neue und auch vorher noch nie formulierte sinnvolle Sätze zu bilden versuchte Chomsky terminologisch differenziert mit dem zwillingshaften Begriffspaar Kompetenz und Performanz zu fassen.⁷⁷

So schreibt er [Chomsky; T.S.] in "Aspects of the theory of syntax": "Wir machen somit eine grundlegende Unterscheidung zwischen Kompetenz (das Wissen des Sprecher-Hörers

⁷⁷ "CHOMSKY zeigt sich hier als Wegbereiter des modernen Kognitivismus, der allerdings denkgeschichtlich auf Descartes und Wilhelm von Humboldt aufbaut. Ihnen schreibt er die Idee zu, Sprache als ein generatives Regelsystem zu verstehen, das es Menschen erlaubt, kreativ zu sein, d. h. immer neue Gedanken in immer neuen Situationen auszudrücken." (KLIEME & HARTIG 2007, S. 15)

von seiner Sprache) und Performanz (der aktuelle Gebrauch der Sprache in konkreten Situationen)." (ERPENBECK 2003, S. 2)

Mit der Chomsky'schen Differenzierung im Hinblick auf Performanz ist also anders formuliert die *tatsächliche Sprachanwendung in der konkreten Situation* zum Ausdruck gebracht; die *zugrundeliegende latente Kompetenz*, kommt in der Performanz, also im Sprechakt, (ein kleines bisschen) zum Vorschein. Performanz sensu ERPENBECK (2003) ist die Anwendung und der Gebrauch von Kompetenz; ihr Verhältnis ist dasjenige einer *Teil-Ganzes-Beziehung* (vgl. a.a.O., S. 2). "Dementsprechend ist Kompetenz kontextualisiert und spezifisch, aber auf Transfer und Verallgemeinerung angelegt.", wie schon KLIEME und HARTIG (2007, S. 13) in diesem Zusammenhang feststellten.

Überdies weist aber ERPENBECK (2003, S. 6) an mehrfacher Stelle darauf hin, dass zwar eine quantitativ *gemessene*, qualitativ *charakterisierte* oder komparativ *beschriebene* Performanz Rückschlüsse auf die Kompetenz zulasse, nicht aber in umgekehrter Richtung, im Sinne einer etwaigen Prognose von Performanz:

Aufgrund des selbstorganisativen Determinismus, der Wichtigkeit von Werten als Ordern des Handelns, der beschränkten Vorhersagbarkeit, der Historizität der Handlungsprozesse, ihrer Redundanz, Selbstreferentialität und Autonomie sowie ihrer Wert-, Willens- und Sinnsteuerung gibt es keinen wie immer gearteten direkten Schluss von der Handlungsvoraussetzung Kompetenz auf die Handlungsvielfalt Performanz. Wir müssen uns mit Wahrscheinlichkeitsannahmen, Erfahrungswerten, Teilaussagen, manchmal auch mit bloßen Hoffnungen begnügen. Allerdings lässt sich aus quantitativ gemessener, qualitativ charakterisierter oder komparativ beschriebener Performanz sehr wohl auf zugrundeliegende Kompetenz rückschließen – sonst wäre Kompetenzmessung eine bloße Illusion.

2.3.3 Standards

Komplizierter liegt der Fall, wenn der Begriff Standards betrachtet wird. Zuweilen vermengen AutorInnen die Begriffe Kompetenz und Standards. Deshalb soll zumindest ansatzweise eine *Klärung der Standardsfrage* in diesem Unterkapitel versucht werden, indem einige Wesensmerkmale von Standards, sowie Parallelen, aber auch Differenzen zur Kompetenzforschung benannt werden.

In der Standardsforschung wird von AutorInnen (vgl. exemplarisch OELKERS 2003; KLIEME et al. 2009) häufig zwischen mehreren Arten von Standards unterschieden – immer in Abhängigkeit davon, auf welche Art von Steuerung sie sich jeweils beziehen: (1) Lehr- und Lerninhalte, (2) Prozesse und Möglichkeiten des Lernens und (3) Lernergebnisse (»Differenzierung nach Steuerungsdimension«).

Sehr ausführlich in dieser Hinsicht sind die Schweizer Erziehungswissenschaftler Ulrich HALBHEER-EDELMANN und Kurt REUSSER (S. 254; Hervorh. im Orig.; T.S.):

Inhaltsstandards (content standards) bezeichnen die verbindlichen Inhalte und Lernziele schulischer Bildungsarbeit. Funktionslogisch sind diese, zusammen mit den personalen und materialen Ressourcen, die der Bildungsarbeit zur Verfügung stehen, der Input-Seite des Bildungssystems zuzuordnen.

Prozessstandards (opportunity to learn standards) beziehen sich auf die Lerngelegenheiten und die damit verbundenen angebots- und nutzungsbezogenen Bedingungen schulischen Lernens. Zusammengefasst stehen sie für die in einem System praktizierte, von den Kompetenzen der Lehrpersonen (Angebotsseite) und von jenen der Schülerinnen und Schüler (Nutzungsseite) abhängige Schul-, Unterrichts- und Lernkultur.

Ergebnisstandards (output/performance standards) stehen für den Kern der aktuellen Diskussion: Sie bezeichnen den «Outcome» des schulischen Lernens, d. h. auf Zielniveaus bezogene, durch Leistungstests messbar gemachte Kompetenzen, von denen erwartet wird, dass sie zu bestimmten Zeitpunkten erreicht werden.

KLIEME et al. (2009, S. 32) unterscheiden darüber hinaus zwischen Mindest-, Regel- und Maximalstandards (»Differenzierung nach Zielniveau«). Standards betreffen aber nicht nur die Leistungserwartungen im Zshg. mit dem Bildungsweg der SchülerInnen, sondern auch den Ausbildungsprozess von Lehrkräften, was insb. in der KMK-Expertise von Ewald TERHART (2002) sehr deutlich wird.⁷⁸ In einer Auseinandersetzung mit Qualitätskriterien für die LehrerInnenbildung schlägt TERHART *Standards für die LehrerInnenbildung* als Kriterien der *Evaluation* der ersten und zweiten Phase der LehrerInnenbildung vor. TERHART differenziert also seine Standards nach dem Zeitpunkt der Ausbildung jeweils für die erste, universitäre Phase der LehrerInnenbildung, als auch für die zweite Phase im Studienseminar, dem sog. Referendariat (»Differenzierung nach Zeitpunkt der Ausbildung«). TERHART unterscheidet seine Standards für die LehrerInnenbildung indessen auch nach »verantwortlichen Akteuren« in der LehrerInnenbildung:

- (1) Standards für die ausgebildeten LehrerInnen (AbsolventInnenstandards);
- (2) Standards für Ausbildungsinstitutionen;
- (3) Standards für das Steuerungssystem der LehrerInnenbildung. (vgl. TERHART 2002, S. 30-48)

⁷⁸ "Die – im Auftrag der Kultusministerkonferenz erstellte – Expertise von Ewald Terhart zielt vor dem Hintergrund der internationalen und nationalen Diskussion um die Lehrerbildung darauf ab, Vorschläge für eine an Standards orientierte Evaluation der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung zu entwickeln." (TERHART 2002, S. 1)

Heribert Harald FREUDENTHALER und Werner SPECHT (2005, S. 6f) liefern zudem in Anlehnung an Günter Haider drei Gründe dafür, warum im Zuge der Reformbestrebungen der Ruf nach Standards überhaupt laut wurde:

- Eine unmittelbar aus den PISA-Ergebnissen folgende Erkenntnis war, dass unser Bildungssystem einen entschieden zu großen Anteil an Jugendlichen aus der Schule in das Leben entlässt, die über grundlegende Kompetenzen zur Lebensbewältigung nicht oder nur in unzureichendem Maße verfügen.
- Als zweites, nicht minder gravierendes Problemfeld hat sich die Tatsache erwiesen, dass sich Schulen in hohem Maße in ihrer Fähigkeit unterscheiden, Schüler in ihrer Leistungsfähigkeit zu fördern. Die Folge sind sehr ungleiche Verteilungen der Schülerleistungen. Auch von ihrer Zusammensetzung her ähnliche Klassen, Schulen, Regionen unterscheiden sich teilweise massiv im Hinblick darauf, was und wie viel Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Unterrichts gelernt haben.
- Mit den obigen Ergebnissen hängen schließlich teilweise eklatante Ungerechtigkeiten der Leistungsbeurteilung, der Zuweisung zu Bildungsgängen und der Vergabe von Abschlüssen und Berechtigungen zusammen. Die Beurteilung ein und derselben Leistung kann von Klasse zu Klasse, von Schule zu Schule, von Region zu Region erheblich variieren – und umgekehrt: Hinter ein und derselben Beurteilung verbergen sich, je nach Kontext, teilweise sehr unterschiedliche reale Leistungen.

Die Lösung dieser drei Probleme des Schulwesens (Leistungsförderung, Chancengleichheit, Gerechtigkeit im Schulwesen) verspricht man sich nun in der Formulierung und Überprüfung von Standards. Diese im obigen Zitat formulierten Defizite des Bildungssystems markieren aber zugleich auch das, was mit den sog. Standards dann eigentlich erreicht werden soll (sofern es nicht bloß bei normativen Ansprüchen bleiben soll).⁷⁹ Standards zielen nämlich sowohl im Kontext von SchülerInnenleistungen, als auch in der LehrerInnenbildung auf eine Vergleichbarkeit von Leistungen/Lernergebnissen und sollen damit gleichsam eine einheitliche Grundbildung (Stichworte: Basiskompetenzen, Mindeststandards, Kerncurricula) gewährleisten.⁸⁰

⁷⁹ Ein Kernproblem des Standardsbegriff ist, dass – je nach Auffassung der AutorInnen – zum einen mit dieser neuen Semantik normative Bildungsansprüche gesetzt werden – also die Standards im Grunde lediglich umformulierte Bildungsziele darstellen – und diese zum anderen genauso deren konkrete Umsetzung (Operationalisierung) bezeichnen – also konkretisierte Qualitätsmaßstäbe zum Zwecke der Vereinheitlichung von schulischem Unterricht mittels theoretisch eher wenig oder dürftig fundierten, aber empirisch umfangreich erarbeiteten, Indikatoren formulieren, die sich (zumeist) durch die Ableitung von den allgemein formulierten Bildungszielen (bzw. auch Kompetenzen) legitimieren.

⁸⁰ Wirklich neu sind die aktuellen Debatten über Bildungsstandards/Bildungsminimum indes nicht. Schon im 19. Jahrhundert gab es Kontroversen zum Thema "Qualitätskontrolle für die Schule". Zur historischen Dimension dieses Themas vgl. exemplarisch den Beitrag des deutschen Erziehungshistorikers Heinz-Elmar TENORTH (2004).

"Standards" scheinen zu einer Art Lebensretter für das Bildungssystem zu werden. Wenigstens ist auffällig, dass vom Kindergarten bis zur universitären Lehrerbildung seit kurzem immer von *Standards* die Rede ist, wenn notwendige und unverzichtbare Reformen vorgeschlagen werden. Die politische Reaktion auf PISA war geradezu ein Bekenntnis zu "Standards", ein Ausdruck, der in der deutschen Diskussion vor wenigen Jahren überhaupt noch nicht bekannt war und heute wie eine Zauberformel gebraucht wird, der die Lösung aller Probleme zugetraut wird. (OELKERS 2003, S. 54; Hervorh. im Orig.; T.S.)

An diesem Zitat lässt sich leise andeuten, wie sehr die Standardsdiskussion der Kompetenzdiskussion, insb. in Bezugnahme auf deren Kritik, ähnelt. In beiden Diskussionssträngen wird häufig von kritischen AutorInnen auf die neue *Semantik* / Terminologie und dem damit verbundenen *zauberformelhaften* Wesen verwiesen. Darüber hinaus werden aber ebenso häufig die *ökonomische Diktion*, das *Beliebigkeitsproblem*, *Heilungsphantasien* bzw. ihre *symbolische Logik* (siehe etwa obiges Zitat: "Lösung aller Probleme"; standardisierungskritische Beiträge bemühen häufig auch das Bild von Standards als eine Art »Medizin für den Patienten«: *Allheilmittel*) und die *Legitimationsthematik* (Wer bestimmt Standards? Der Gesetzgeber? Die Bildungsforscher? Die Bezugsgruppen?) diskutiert.

Besonders irritierend in der Auseinandersetzung mit der Kompetenz- und Standardsforschung ist aber nicht so sehr die weitgehend *gleichgeschaltete Kritik*, sondern vielmehr der *uneinheitliche Einsatz von Begrifflichkeiten*. Wenn aus den Texten der Standards- und Kompetenzforschung nicht genau hervorgeht, was etwa die Begriffe Kompetenz, Performanz, Qualifikation, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Standards voneinander trennt, oder die AutorInnen sogar die Begriffe inhaltlich miteinander vermengen (Standards = Kompetenzen; Standards = Kompetenzprofile; Kompetenz = Performanz; ...), dann erhalten solche Forschungsarbeiten unweigerlich eine schiefe Optik. Ohne hier aber primär eine akademische Übung von begrifflichen Differenzierungen durchführen zu wollen, muss hier dann doch auch der Frage nachgegangen werden, welche zentralen Anforderungen an den Begriff *Standards* (im Kontext der LehrerInnenbildung) eigentlich gestellt werden und wie sich der Begriff *Standards* vom Kompetenzbegriff unterscheidet.

Oftmals handle es sich bei Standards lediglich um Forderungen, Appelle (vgl. OELKERS 2003, S. 54) oder Wunschdenken (vgl. a.a.O., S. 55). Folgt man aber Jürgen OELKERS (2003) müssen Standards erfüllbar sein, beschränkt werden können, überprüfbar sein und innerhalb einer bestimmten Zeit erlernbar sein (vgl. a.a.O., S. 54).

Standards können nur dann formuliert werden, wenn sie tatsächlich *Festlegungen* sind. Festlegungen sind Selektionen, also Entscheide darüber, was verbindlich *ausgeschlossen*

wird. Heutige Lehrpläne sind zumeist Beispielsammlungen, die der Logik des Additiven folgen, es ist immer noch mehr möglich, weil nichts wirklich ausgeschlossen wird. Standards sind demgegenüber Festlegungen, sie geben an, was nirgendwo fehlen darf, wenn eine bestimmte Qualität erreicht werden soll. (OELKERS 2003, S. 55; Hervorh. im Orig.; T.S.)

Gerade diese *Forderung nach Begrenzung* in Form einer Festlegung von bestimmten Bildungszielen ist das für den deutschen Sprachraum *neuartige Steuerungskonzept im Bildungssystem*, weil von der zuvor üblichen Formulierung sehr allgemein gehaltener Bildungsziele, Schulgesetze, Lehrpläne, etc. (kurz: Input) der Weg zu einer ergebnisbezogenen *Steuerung* des Schulwesens (kurz: Outputorientierung) beschritten wird und mit den nun konkretisierten Bildungszielen untrennbar auch deren Überprüfung verbunden ist.

Der Anspruch von Lern- oder Bildungsstandards in der gegenwärtig vorherrschenden Bedeutung ist es jedoch, dass sie erreicht werden müssen. Sie möchten um den Preis von Sanktionen und letztlich der Erhaltung der Institution ausschließen, dass der Anspruch verfehlt wird, während Ziele bereits ihrem Begriff nach einräumen, dass sie verfehlt werden können. Mit der Zielverbindlichkeit wird ein Sollen, mit der Standardverbindlichkeit wird ein Müssen ausgesagt. (RUHLOFF 2007, S. 55)

Dieses Zitat pointiert zusammenfassend geht es dem mit der Standardisierung Bezweckten Jörg RUHLOFF (2007) folgend um ein *Müssen*. Damit ist das vom deutschen Pädagogen RUHLOFF geschilderte Dilemma immer noch hoch aktuell.

Sog. *Performance-Standards* (oder: Output- bzw. Ergebnisstandards, Leistungsniveaus s.o.) sollen Kompetenzen nämlich operationalisieren und diese damit messbar machen. Zu einem derart verstandenen kompetenzmessorientierten Standardsverständnis äußern div. AutorInnen immer wieder Kritik, was aber sicher nicht nur darin begründet liegt, dass von KritikerInnen der Standpunkt vertreten werden kann, dass Bildung sich jeglicher Quantifizierung (Standardisierbarkeit) entzieht; kritikanfällig ist ein solches Vorgehen aber allein schon deshalb, da (1) die Bestimmung der Kompetenz nicht leichtfällt, (2) eine generalisierte Kompetenztheorie bislang nicht vorliegt und (3) nicht davon ausgegangen werden kann, dass Kompetenzen etwas statisches sind (Stichworte: Professionalisierungskontinuum, Life Long Learning, individuelle Kompetenzentwicklung).

Viele KompetenzforscherInnen bemühen sich gegenwärtig die LehrerInnenkompetenz(en) zu *erfassen*, um auf dieser Grundlage sodann Kompetenzmodelle für eine *kompetenzorientierte Ausbildung von Lehrkräften* zu entwickeln, die wiederum den Grundstein für eine Kompetenzentwicklung von Lehrkräften ebnen sollen. In eine ähnliche Richtung – *mutatis mutandis* – geht die

Standardsforschung. Der Standardsbegriff ist im Gefolge der internationalen Schulleistungsstudien zu einem bestimmenden Teil des Diskurses etlicher Forschungsrichtungen (Kompetenz-Forschung, Forschung zur LehrerInnenbildung, Forschung zur LehrerInnenwirksamkeit, Bildungsungleichheits-Forschung, usw.) geworden, deren Fragehorizont sich sowohl auf pädagogisch-psychologische Theorien, lehrerberufsbezogene Wissensbestände, Einstellungen und Werthaltungen, usw. erstreckt, als auch mittels empirischer Forschung die beruflichen Anforderungen des Lehrerberufs analysiert, um sodann die *aufgefundenen* Standards des Lehrerberufs zum Zwecke der Kompetenzentwicklung sowie der Evaluation eines Kompetenzerwerbs in sog. *Standardsmodellen* für die LehrerInnenbildung zu erten.

Die Thematisierung der Kompetenz geht sowohl im wissenschaftlichen als auch politischen Diskurs einher mit der Forderung nach Standards. Zu einer begrifflichen Unterscheidung zwischen Kompetenz und Standards finden sich nun einige aufschlussreiche Hinweise in einem Beitrag von Andreas FREY und Claudia JUNG (2011). Als Standards definieren diese beiden AutorInnen das gezeigte, kompetent gewertete und erwünschte Verhalten, während aber der Kompetenzbegriff auf die ihm zugrunde liegenden Fähigkeiten abzielt:

Der Begriff der "Standards" ist Ausdruck eines allgemeinen, von den USA ausgehenden Trends der Bildungsforschung weg von der Input- hin zur *Output-Orientierung*, zur Definition des erwünschten, optimalen Verhaltens. In Abgrenzung zur "Kompetenz" fokussieren Standards das vom kompetenten Anwender gezeigte Verhalten und nicht die ihm zugrunde liegenden Fertigkeiten und Wissens Elemente. Standards können auf einem theoretischen Kompetenzmodell fußen, werden jedoch in der Regel über eine Sammlung, Bewertung und Strukturierung durch Experten und Stakeholder entwickelt. Ein Beispiel hierfür stellen die Standards der Kultusministerkonferenz für die Bildungswissenschaften im Lehramtsstudium dar (KMK, 2004). (a.a.O., S. 8; Hervorh. im Orig.; T.S.).

Eine solche Unterscheidung erscheint sinnvoll, da die Standards dann im Grunde eine einleuchtende, operationalisierbare Unterscheidung von Kompetenz und Performanz sichtbar machen, die v.a. signalisiert, dass (1) nicht alles, was Kompetenz ausmacht, sich immer auch in der situativen Performanz niederschlagen muss/ kann und (2) nicht alle normativen Bildungsziele bzw. curricularisierten Bildungsinhalte bzw. (3) deskriptiv-empirisch-induktiv gewonnene Kompetenzbeschreibungen in (überprüfbare) Standards überführt werden können.

Damit bleibt dann aber immer noch die Gefahr, dass alle anderen *nicht operationalisierbaren Lernprozesse und Bildungsbewegungen* (z. Bsp. Sozialkompetenzen) unzweifelhaft aus den Blick geraten und eine derart ausschließlich

standardsorientierte, kognitionsbasierte LehrerInnenbildung nur noch auf das Training möglichst vieler unterschiedlicher kognitiver Standards- oder Fähigkeitslisten abzielt, also letztlich in eine (ungewichtete) performative Abarbeitung von kompetenzorientierten Standardskatalogen mündet, die ja schon allein vom Konstrukt her betrachtet nur unvollständig sein können (kurz: fehlender Vollständigkeitsanspruch!). Standards lenken dann auch im Zuge der Kompetenzdiskussion das Interesse auf den Output von SchülerInnen- und LehrerInnenleistungen und erzeugen mit der ihnen inhärenten *psycho-technokratischen Maxime* (»Die Kompetenz bzw. das Professionswissen muss getestet und gemessen werden!«) die Vorstellung einer besseren Steuerbarkeit des Schulsystems.

2.4 Dritte kompetenzbegriffliche Annäherung durch den Versuch einer semantischen *Analyse sprachlicher Ambiguitäten*

Angesichts einer bereits seit über 50 Jahre andauernden sozialwissenschaftlichen Kompetenzforschung ist es durchaus legitim zu erwarten, dass zumindest innerhalb einer bestimmten Forschungsdisziplin eine weitgehende wissenschaftliche Übereinkunft dahingehend besteht, wie der zentrale Kompetenzbegriff (nicht) zu definieren ist. Eine solche Position würde aber vermutlich das Wesen von Wissenschaft verkennen, welches jedenfalls nicht darin bestehen kann, einen ein für allemal verabsolutierten, fixierten und dogmatisierten Kompetenzbegriff hervorzubringen.

Was aber (zumindest) die (anfängliche) Beschäftigung mit der Literatur zur Kompetenzdiskussion erheblich erschwert, ist neben der großen Bandbreite an Kompetenzdefinitionen auch der Umstand, dass in einem Anflug *kreativer Begriffsbildung* von vielen AutorInnen zu dem Terminus Kompetenz weitere Begriffe versammelt werden, die mit dem Begriff Kompetenz in ambiger Weise gekoppelt werden. So entwirft etwa Paul MECHERIL (2010⁴), deutscher Erziehungswissenschaftler mit Schwerpunkt Interkulturelle Bildung, ein ebenso interessantes wie auch umstrittenes Gegenkonzept zur interkulturellen Kompetenz: *Kompetenzlosigkeitskompetenz* als Attitüde (vgl. exemplarisch die Kritik an MECHERILS Kompetenzlosigkeitskompetenzkonzept durch HERWARTZ-EMDEN/ SCHURT/ WABURG 2010, S. 199f).

Paul MECHERIL (2010⁴) kritisiert in seinem Beitrag bestehende Konzepte interkultureller Kompetenz dahingehend,

- dass diese erstens auf Mehrheitsangehörige beschränkt sein würden (vgl. a.a.O., S. 16-19), d. h., dass diese Konzepte "[...] Minderheitsangehörige nicht als Handlungssubjekte denken [...]" (a.a.O., S. 18);
- zweitens, dass diese Ansätze bestehende Machtunterschiede verschleiende Kulturalisierungstendenzen aufweisen würden (vgl. a.a.O., S. 19-23), d. h. "Kulturelle Zugehörigkeit wird über national-ethische Zugehörigkeit definiert." (a.a.O., S. 21), was insg. einem verkürzten, einseitigen Kulturverständnis gleichkommt;
- und drittens, dass diese bestehenden Konzepte auf ein technologisches Professionalitätsverständnis beruhen, die eine technologische Suggestionskraft interkultureller Kompetenz entfalten würden und die damit die von Fritz Schütze 1992 beschriebene "Eigenlogik des Falles" übersehen würden (vgl. a.a.O., S. 24-26):

[...] Lehrer, die ihr es mit Migrantenkindern zu tun habt, besucht Fortbildungen in interkulturellem Lernen, eignet euch jene kommunikativen und selbstbezogenen Fertigkeiten an, dann werdet ihr im Kontakt mit dieser fremden Klientel erfolgreich handlungsfähig werden! (a.a.O., S. 24)

Aus dieser dreifachen Kritik resultierend formt MECHERIL (2010⁴, S. 25) den originellen Ausdruck "*Kompetenzlosigkeitskompetenz*", der darauf verweisen soll,

[...] dass keine "einfachen", rezeptologisch erfassbaren professionellen Handlungszusammenhänge vorhanden sind: Professionelles Handeln ist darauf angewiesen, in ein grundlegend reflexives Verhältnis zu dem eigenen professionellen Handeln, seinen Bedingungen und Konsequenzen treten zu können.

Die wissenschaftliche Kompetenzdiskussion zeichnet sich also, in nuce, von Beginn an bis heute durch sprachliche Ambiguitäten aus.⁸¹ Bisweilen gipfelt diese wissenschaftliche Auseinandersetzung sogar in der Verwendung eines fragwürdigen

⁸¹ Eine weitere interessante Begriffsschöpfung stammt vom deutschen Philosophen Odo MARQUARD (1981, S. 29): "[...] Erst war die Philosophie kompetent für alles; dann war die Philosophie kompetent für einiges; schließlich ist die Philosophie kompetent nur noch für eines: nämlich für das Eingeständnis der eigenen Inkompetenz. Und wenn das so sich verhält, dann bleibt übrig für die Philosophie: gar nichts, also die reine, pure, nackte Inkompetenz, sowie – um den Sokrates zu zitieren – nur noch eine einzige ganz winzige Kleinigkeit, eine die die Philosophie nicht weniger problematisch, sondern die sie vollends problematisch macht, etwas das ich im Blick auf die radikal inkompetent gewordene Philosophie nennen möchte: ihre Inkompetenzkompensationskompetenz."

Reduplikationsworts (bzw. Determinativkompositum), welches sich zwar in der Rechtswissenschaft als nützlicher Begriff erweist, um jene (letztinstanzliche) Befugnis zu bezeichnen, die die Befugnisse festlegt, die aber im sozialwissenschaftlichen Zusammenhang eher für zusätzliche Irritation denn Erhellung sorgt: So findet sich etwa in den Beiträgen von Matthias TRAUTMANN (2004, S. 293) oder Dorothea BENDER-SZYMANSKI (2010⁴, S. 206) jeweils ein nicht klar definiertes Determinativkompositum, das da lautet: »Kompetenzkompetenz«.

Für Verwirrung sorgt bisweilen aber auch der widersprüchliche Einsatz des Begriffes »Kompetenzfacetten«. Was im Einzelnen unter diesen Begriff subsumiert wird, variiert von AutorIn zu AutorIn ganz beträchtlich. Kompetenzfacetten sind einmal exorbitant große *Kompetenzbereiche*, denen von den AutorInnen eine Flut an Subkompetenzen zugeordnet werden; ein andermal werden mit diesem Begriff ganz *konkret fassbare Sub- oder Teilkompetenzen* verstanden; und wiederum ein anderes Mal legen sie die der Kompetenz *zugrundeliegenden individuellen Ausprägungen* fest.

So verwendet etwa Simone KAUFFELD (2003) diesen Ausdruck, um den Kompetenzbegriff in vier Facetten aufzuteilen (Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz⁸²) zu denen sie dann jeweils "Kompetenzaspekte" zuordnet. KAUFFELDS Kompetenzfacetten sind also demzufolge exorbitant *große Kompetenzbereiche*, denen die Autorin unterschiedliche Bündel an Kompetenzaspekten zuordnet.

Im Gegensatz dazu bezeichnet Niclas SCHAPER (2000) mit dem Begriff Kompetenzfacetten keine großen Kompetenzbereiche, sondern das, was Simone Kauffeld mit dem Begriff Kompetenzaspekte ausdrückt (siehe oben): So subsumiert SCHAPER etwa unter den Kompetenzbereich "Fachkompetenz" seine ausdifferenzierten "Kompetenzfacetten" (Prozeß-/ Anlagenwissen, Beherrschung von Routinetätigkeiten,

⁸² Eine solche Vierer-Einteilung wird etwa in dem von Andreas FREY (2004, S. 906f) konzipierten "Hierarchischen Strukturmodell von Handlungskompetenz" zur Kompetenzstruktur von Lehramtsstudierenden mit dem Begriff *Kompetenzklassen* bezeichnet, für die FREY jeweils unterschiedliche Fähigkeitsdimensionen bestimmt. Eine Fähigkeitsdimension definiert nach FREY (ebd.) "[...] ein theoretisches Konstrukt zur Bezeichnung der Gesamtheit der psychischen und physischen Fertigkeiten einer Fähigkeitsdimension [...]. Fertigkeiten stellen ein konkretes und inhaltlich bestimmtes Können dar, welche durch Übung soweit automatisiert wurden, dass sie auch unter weit gehender [sic!] Ausschaltung des Bewusstseins vollzogen werden können."

Beherrschung von seltenen Tätigkeiten, ...), die SCHAPER als *Einzelskalen oder Subkompetenzen* begreift (vgl. a.a.O., S. 204).

Im COACTIV-Modell existieren die prominenten vier Kompetenzklassen erst gar nicht. Die AutorInnen der COACTIV-Studie umschreiben die professionelle Handlungskompetenz von Mathematiklehrkräften insofern, als sie diese in vier Aspekte "professioneller Handlungskompetenz" (Professionswissen, Überzeugungen/Werthaltungen, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten) einteilen. Der Kern dieses Modells ist dort aber das "Professionswissen", das als ein "Aspekt professioneller Kompetenz" in Anlehnung an eine Reihe von AutorInnen (L. S. Shulman, R. Bromme, R. J. Sternberg, J. A. Horvath, J. Hiebert, R. Gallimore, J. W. Stigler, L. Fried, R. Jucks und R. Rambow) in fünf *Kompetenzbereiche* (sic!) ausdifferenziert wird: Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisches Wissen, Organisations- und Interaktionswissen sowie Beratungswissen. Diesen Kompetenzbereichen werden dann wiederum jeweils konkretere "Kompetenzfacetten" zugeordnet. So subsumieren die Autoren etwa zum Kompetenzbereich "Fachdidaktisches Wissen" sog. Kompetenzfacetten wie etwa die "diagnostische Kompetenz" oder das "Erklärungswissen", etc., die sie als analytisch differenzierte Fähigkeitskomplexe begreifen und die zum Teil auch noch in weitere "Unterfacetten" weiter ausdifferenziert werden (vgl. KRAUSS et al. o.J., S. 6).⁸³

Franz Emanuel Weinert wiederum legt der Kompetenz sieben verschiedene Kompetenzfacetten zugrunde, die die *individuelle Kompetenzausprägung* bestimmen und netzartig zusammenhängen bzw. zusammenwirken:

Die individuelle Ausprägung der Kompetenz wird nach Weinert von verschiedenen Facetten bestimmt:

- Fähigkeit
- Wissen
- Verstehen
- Können
- Handeln

⁸³ Zur Veranschaulichung ein konkretes Beispiel: In einer tabellarischen "Übersicht über Kompetenzbereiche und Beispiele für die in COACTIV erhobenen Facetten" findet sich im Kompetenzbereich "Fachdidaktisches Wissen" eine "Kompetenzfacette" die da "Diagnose und Beurteilung von Schülervorstellungen" heißt und unter die dann folgende "Unterfacetten" einsortiert werden: "Fehlererkennen", "Fehleranalyse", "Fehlervorhersage" und "Fehlerintervention" (vgl. KRAUSS et al. o.J., S. 14)

- Erfahrung
- Motivation (KLIEME et al. 2009, S. 72f)

Von Kompetenz könne, so KLIEME et al. (2009, S. 74f; Hervorh. d. T.S.) in Anlehnung an Weinert gesprochen werden,

- wenn gegebene *Fähigkeiten* der Schülerinnen und Schüler genutzt werden,
- wenn auf vorhandenes *Wissen* zurückgegriffen werden kann bzw. die Fertigkeit gegeben ist, sich Wissen zu beschaffen,
- wenn zentrale Zusammenhänge der Domäne *verstanden* werden,
- wenn angemessene *Handlungsentscheidungen* getroffen werden,
- wenn bei der Durchführung der *Handlungen* auf verfügbare Fertigkeiten zurückgegriffen wird,
- wenn dies mit der Nutzung von Gelegenheiten zum Sammeln von *Erfahrungen* verbunden ist und
- wenn aufgrund entsprechender handlungsbegleitender Kognitionen genügend *Motivation* zu angemessenem Handeln gegeben ist.

2.5 Der Versuch einer ersten Präzisierung des *spezifischen* Kompetenzbegriffes: LehrerInnenkompetenz

In den 1970er Jahren hat der Kompetenzbegriff schließlich Eingang in die deutschsprachige erziehungswissenschaftliche Diskussion gefunden (vgl. ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA & SEIDEL 2011, S. 218f; KLIEME & HARTIG 2007, S. 11f; BRÖDEL 2002, S. 41). Bis heute berühmt ist die vom deutschen, psychologisch geschulten Pädagogen Heinrich Roth in die erziehungswissenschaftliche Diskussion eingeführte *Trias der Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz*.⁸⁴ Damit hat Roth den Kompetenzbegriff zwar explizit und systematisch in die Erziehungswissenschaft eingeführt, ihn jedoch in seinem Beitrag nicht näher ausgeführt (vgl. KLIEME & HARTIG 2007, S. 19; ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA & SEIDEL 2011, S. 221).

Anzunehmen ist jedoch, dass er die sozialwissenschaftlichen Varianten des Begriffs kannte und darauf aufbaute, zumal er an anderer Stelle desselben Buches (S. 291) die Fachliteratur zur Entwicklung von Kompetenzmotivation im Sinne von WHITE (1959) aufgreift. (KLIEME & HARTIG 2007, S. 19)

⁸⁴ Diese Trias findet erstaunlicherweise bis heute unverändert Verwendung: "Sie ist – mit gewissen Modifikationen, z. B. der Ausdifferenzierung von Sachkompetenz in Fach- und Methodenkompetenz – bis heute grundlegend für die Kompetenzdiskussion in der Berufspädagogik (vgl. ARENDS 2006, S. 82), aber auch darüber hinaus (z. B. bei WIATER 2001); selbst in den Präambeln mancher Lehrpläne finden sich entsprechende Zieldefinitionen." (KLIEME & HARTIG 2007, S. 20).

Heinrich Roth versteht Mündigkeit, pointiert zusammengefasst, als Kompetenz für verantwortliche Urteils- und Handlungsfähigkeit:

"Mündigkeit (...) ist als Kompetenz zu interpretieren, und zwar in einem dreifachen Sinne: a) als *Selbstkompetenz* (self competence), d.h. als Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können, b) als *Sachkompetenz*, d.h. als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können, und c) als *Sozialkompetenz*, d.h. als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können" (Roth 1971, 180). (Roth 1971, S. 180, zit. in ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA & SEIDEL 2011, S. 221; Hervorh. d. T.S.)

Einen solchen *handlungsbezogenen Ansatz*, der in seiner Konzeption sehr breit angelegt ist⁸⁵, unterscheiden ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA und SEIDEL (2011, S. 220) von dem *kognitionsbezogenen Ansatz*, welcher

[...] Kompetenz als individuelle kognitive Disposition zur erfolgreichen Bewältigung einer Situation oder einer beruflichen Aufgabe [fasst] (Klieme & Hartig 2007). Dispositionen können dabei als die bis zu einem gewissen Zeitpunkt entwickelten inneren Voraussetzungen für die Regulation des Handelns verstanden werden (Erpenbeck & von Rosenstiel 2007a, XXXVI).

Aus bildungswissenschaftlicher Sicht ist das Begriffsfeld der LehrerInnenkompetenz bis heute diffus und hie und da scheinen Begriffe wie *Fähigkeit* oder *Expertise* als eine Art *Platzhalter* verwendet zu werden. Legt man jedoch die WEINERT'sche Kompetenzdefinition zugrunde greift der Begriff Fähigkeit zu kurz, da er weitere relevante Kompetenzaspekte wie die von WEINERT beschriebenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften auslässt: Folgt man also der Logik der mehrdimensionalen WEINERT'schen Kompetenzdefinition ist Kompetenz mehr als bloß eine Ansammlung an verfügbaren oder erlernbaren kognitiven Fähigkeiten, die der Bewältigung komplexer, variabler Anforderungen dienlich sind und die sich auch darin äußern, sondern die Kompetenz basiert nach Franz E. WEINERT (2002², S. 27f) auch auf die damit *verbundenen* motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten:

Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (Weinert, im Druck).

⁸⁵ KLIEME und HARTIG (2007, S. 20) begründen dies etwa so: "Wenn er [gemeint ist Heinrich Roth; T.S.] von 'Fähigkeiten' spricht, sind nicht nur kognitive Leistungsdispositionen gemeint, sondern eine umfassende Handlungsfähigkeit, die auch den affektiv-motivationalen Bereich einschließt (a. a. O., S. 183 ff.)."

Was WEINERT mit *verbunden* meint geht aus seinem Beitrag leider nicht genau hervor; ob und inwieweit es überhaupt in der bildungswissenschaftlichen Diskussion Sinn macht, die aus der *pädagogischen* Psychologie stammenden Begrifflichkeiten (Motivation und Volition) unreflektiert zu importieren und damit auch den bildungswissenschaftlichen Kompetenzbegriff psychologisch weiter aufzublähen, soll aber in dieser Arbeit nicht weiter reflektiert werden.

Der Begriff *Expertise* als Platzhalter für den Kompetenzbegriff scheint nun wiederum zu hoch gegriffen, da es in der LehrerInnen-Kompetenz-Forschung nicht auf zur *Expertise hoch entwickelte Kompetenzen* ankommen kann und darf, und zweitens der Begriff *Expertise* von der LehrerInnen-Expertise-Forschung bereits besetzt ist. Im Beitrag von KLIEME und HARTIG (2007, S. 17) findet sich interessanterweise eine Kompetenzdefinition, die explizit auf den Begriffen Fähigkeit und Expertise aufbaut:

Dementsprechend bündelt MAYER (2003, S. 265) neuere Ansätze einer "Psychology of abilities, competencies, and expertise" folgendermaßen: "Ability can be defined as one's potential for learning knowledge that supports cognitive performance. (...) Competency can be defined as the specialised knowledge one has acquired that support cognitive performance, and expertise is a very high level of competency".

Die folgende Tabelle (Tab. 4) ist vertikal nach vier Dimensionen gegliedert und unterscheidet auf horizontaler Ebene *sechs Definitionsvarianten des Begriffes LehrerInnenkompetenz*. Diese tabellarische Darstellung von Kompetenzdefinitionen folgt dem Zweck das breite Spektrum der in der Literatur verwendeten Kompetenzverständnisse exemplarisch zu veranschaulichen. Alle dazu relevanten Informationen wurden wortgetreu dem ausgezeichnet recherchierten Beitrag von Niclas SCHAPER (2009), dessen wissenschaftlicher Zeitschriftenaufsatz psychologisch fundierte Kompetenzverständnisse in bildungswissenschaftlichen Kontexten thematisiert, entnommen und zur besseren Übersichtlichkeit in eine Tabelle eingetragen. Die darin aufgeführten AutorInnen werden im Literaturverzeichnis dieser Arbeit nicht eigens angegeben, da die Informationen der hier eingefügten Aufstellung aus SCHAPERS Fließtext entnommen wurden. Die hier sehr trennscharfen Tabellenkästchen verschleiern freilich – und das muss an dieser Stelle dann doch angemerkt werden – die *diffuse Begriffspraxis* der empirischen LehrerInnen-Kompetenz-Forschung.

Kompetenz-konstrukt und -verständnis	Kompetenzbeschreibung	Anwendungsgebiet	Autoren
Kompetenz als Wissens- und Fähigkeitsvoraussetzung; <i>"Konventionelles Kompetenzverständnis"</i>	Kompetenz als Summe von bestimmten tätigkeitsrelevanten Qualifikationen (z. Bsp. Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten), die in einem bestimmten (meist beruflichen) Aufgaben- bzw. Anforderungskontext gebraucht werden	In der Lehrerbildungsforschung trifft man auf dieses Verständnis von Kompetenz noch teilweise bei US-amerikanischen Testansätzen zur Zertifizierung von Bewerbern für entsprechende Lehrertätigkeiten.	ETS Educational Testing Service (2009)
Kompetenz als Fähigkeit zum situationsangemessenen Verhalten; <i>"Performanzaspekte im Vordergrund"</i>	Kompetenz als situations- und anforderungsgerechtes Verhalten	Ein entsprechendes Kompetenzverständnis liegt insbesondere der Formulierung von Bildungsstandards für die Lehrerbildung zugrunde, die vor allem verhaltensorientierte Fähigkeitsbeschreibungen zur Bewältigung von Anforderungen im Lehrerberuf wiedergeben.	Oser, F. & Oelkers, J. (2001)
Kompetenz als Befähigung zur handelnden Bewältigung komplexer Anforderungssituationen; <i>"Handlungstheoretisches Kompetenzverständnis"</i>	Kompetenzen als kognitive, sozial-kommunikative und emotional-motivationale Voraussetzungen zur Bewältigung komplexer beruflicher Aufgabenstellungen	Ein entsprechendes Kompetenzverständnis findet sich insbesondere in Professionalisierungsansätzen der Lehrerbildung und bei Kompetenzprofilbeschreibungen für Lehrberufe in berufsbildenden Bildungsgängen	Terhart, E. (2002); Sloane, P. F. E./ Twardy, M./ Buschfeld, D. (2004)
Kompetenz als Expertise; <i>"Kognitionspsychologisches Kompetenzverständnis"</i>	Entsprechende Ansätze nehmen vor allem Bezug auf Studien, in denen sich Experten gegenüber Novizen durch besondere Wissens- und Handlungsformen auszeichnen, die durch intensive Erfahrung und Übung erworben wurden.	Diese Auffassung ist insbesondere in der empirischen Bildungsforschung und der sich dieser Ausrichtung verpflichteten Lehrerbildungsforschung vertreten.	Bromme, R. (2008); Baumert, J. & Kunter, M. (2006)
Kompetenz als Selbstorganisationsdisposition; <i>"System- und selbstorganisations-theoretisches Kompetenzverständnis"</i>	Im Vordergrund steht die Annahme, dass Kompetenzen Menschen befähigen, auch neuartige Situationen lernend und problemlösend zu bewältigen. Kompetenzerwerb ist nicht nur auf die Befähigung zur Bewältigung fachlicher Aufgaben und Probleme gerichtet, sondern auch darauf, mit fachübergreifenden Lern- und Problemlöseanforderungen erfolgreich umzugehen	Aspekte dieses Ansatzes finden sich in den KMK Standards der Lehrerbildung	Erpenbeck, J. & Rosenstiel, L. v. (2003); KMK (2004)

Kompetenz-konstrukt und -verständnis	Kompetenzbeschreibung	Anwendungsgebiet	Autoren
Kompetenz als biographisches Konstrukt	Kompetenzen als Fähigkeiten, die durch biographische Erfahrungen in Auseinandersetzung mit bestimmten Entwicklungsanforderungen erworben werden.	Diese Auffassung liegt beispielsweise der Studie zum Erwerb religionspädagogischer Kompetenz von angehenden Religionslehrern oder Portfolioansätzen in der Lehrerbildung zugrunde.	Abs, H. J. (2007); Hofmann, R. (2006); Gehler, B. (2006)

Tab. 4: Psychologisch fundierte Kompetenzkonstrukte in bildungswissenschaftlichen Kontexten nach Niclas SCHAPER (2009 S. 171-172) (Quelle: eigene Darstellung)

Betrachtet man diese divergenten LehrerInnen-Kompetenz-Begriffsbestimmungen so kann man nur einen gemeinsamen Nenner mit großer Sicherheit diagnostizieren, nämlich die dahinterstehende Absicht der AutorInnen: Sie alle wollen offenkundig den LehrerInnen-Kompetenzbegriff fassen, tun dies jedoch auf höchst unterschiedliche Weise. Vor dem Hintergrund dieser *Heterogenität des LehrerInnen-Kompetenzbegriffes* ist es auch nachvollziehbar, weswegen im bildungswissenschaftlichen Diskurs der letzten Jahre ebenso heterogene LehrerInnen-Kompetenzverständnisse wie LehrerInnen-Kompetenz-Modelle resultieren⁸⁶. Das führt demgemäß auch dazu, dass die LehrerInnen-Kompetenz-Forschung fortwährenden *Reformulierungen* ausgesetzt ist und dass es deshalb auch angesichts der drohenden Beliebigkeit seiner sprachlichen und wissenschaftlichen Verwendung schwierig sein wird, den LehrerInnen-Kompetenzbegriff exakt zu bestimmen, um daraus letztlich eine generalisierte Kompetenztheorie zu formen.

2.6 Zwischenfazit

Was bedeuten die bisherigen Überlegungen für den Kontext dieser Arbeit? Die Kernidee des Performanzbegriffes besteht offenbar darin, dass die Kompetenz einer Person und – die in Kap. 2.4 genannten – der Kompetenz zugrundeliegenden, individuellen, netzartig zusammenhängenden Kompetenzausprägungen

⁸⁶ Für einen ausführlichen Überblick zu exemplarischen Standard- und Kompetenzmodellen der LehrerInnenbildung sei an dieser Stelle auf den Beitrag der AutorInnen FREY und JUNG (2011) verwiesen.

(Kompetenzfacetten) *nicht direkt beobachtbar* sind, d. h. dass die Kompetenz sich damit auch streng genommen einer *direkten* Messung entzieht:

Die *latente Kompetenz* manifestiert sich im konkreten beruflichen Handeln einer Lehrperson, d. h. in der *situativen Performanz* der Lehrkraft. Eine empirische Erfassung dieser latenten Kompetenz basiert auf *Rückschlüsse* der an einer Lehrperson (durch Test, Befragung, Beschreibung, Beobachtung, ...) festgestellten, situativen Performanz, die auf einer wie auch immer gearteten empirischen Basis aufgrund der daran anschließenden (methodisch mehr oder weniger abgesicherten) *Beurteilung der situativen Performanz* in eine vom Forscher begrifflich *transformierte, zugeschriebene Kompetenz* ausgedrückt wird; d. h. anders formuliert, dass in der empirischen LehrerInnen-Kompetenz-Forschung die Frage, wie eine Person konkret im beruflichen Kontext handelt, das ausschlaggebende Kriterium für eine *indirekte* Bestimmung/Rekonstruktion/ Charakterisierung der latenten LehrerInnen-Kompetenz ist.

Der Kompetenzbegriff ist aber trotz einiger *Schlüsselmerkmale*⁸⁷ augenscheinlich sehr wandlungsfähig und schon in der Alltagssprache facettenreich und obendrein mehrdeutig. Wissenstheoretisch grundverschiedene human- und sozialwissenschaftliche Disziplinen greifen den Kompetenzbegriff auf und bedienen ihn auf unterschiedliche Weise für ihre Zwecke; dabei ist auch jener Umstand interessant, dass selbst disziplinintern bislang *keine einheitliche Auffassung oder präzise Definition von Kompetenz* (»generalisierte Kompetenztheorie«) vorliegt.

Vielleicht ist dies mit einer der Gründe, warum eine Schar namhafter Autoren dem Kompetenzbegriff vorwirft traditionslos, kontextfrei, unspezifisch, unbestimmt, allumfassend, inhaltsleer bzw. beliebig zu sein und dieser damit zu einer Zauberformel, einer Leerformel oder überkomplexen Weltformel zu verkommen droht (vgl. dazu LAU & WOLFF 1982; ARNOLD 2002; GEIßLER & ORTHEY 2002; GRUSCHKA 2011, S. 16;

⁸⁷ Mithilfe von SCHAPER (2009), sowie KLIEME und HARTIG (2007) können einige *Schlüsselmerkmale des Kompetenzbegriffes* identifiziert werden: "[...] der stärkere Bezug zum 'wirklichen Leben'" (KLIEME & HARTIG 2007, S. 17; mit einem Zitat des Sozialpsychologen Albert Bandura), die *Kontextspezifität* (ebd.) und die *Erlernbarkeit* (ebd. + S. 21), sowie nach SCHAPER (2009, S. 170) in Anlehnung an Klieme et al. die Auffassung, "[...] dass Kompetenzen die Voraussetzungen widerspiegeln, die zur Bewältigung komplexer, meist beruflicher Aufgaben erforderlich sind (Klieme et al., 2006)". KLIEME und HARTIG (2007, S. 21) äußern sich zudem über das Ziel der Kompetenzkonzeption: "Pädagogisches Ziel der Vermittlung von Kompetenzen ist die Befähigung zu selbständigem und selbstverantwortlichen Handeln und damit zur Mündigkeit."

GELHARD 2011, S. 13). Vielleicht kann unter diesen Umständen dem Wildwuchs der Kompetenzforschung zu Recht von dem deutschen Innovationsforscher Manfred MOLDASCHL (2007, S. 5) unterstellt werden ein "Wiruwaruwolz"⁸⁸ zu sein, dass angesichts des "terminologischen und konzeptionellen Wirrwarrs" schwer zu lichten sei: "Lässt sich dieses Wiruwaruwolz, dieses 'terminologische und konzeptionelle Wirrwarr' (Gersch u.a. 2005: 12; Foss/Foss 2004) überhaupt lichten?".⁸⁹

⁸⁸ Manfred MOLDASCHL (2007, S. 5) lehnt sich bei diesem sprachlich ver- und entfremdeten Ausdruck an ein Gedicht des deutschen Schriftstellers Christian Morgenstern – ein deutscher Dichter, welcher vor allem ob seiner komischen Lyrik großen Bekanntheitsgrad besitzt – an: "Der Flügelflagel gaustert durch's Wiruwaruwolz die rote Finger plaustert, und grausig gutzt der Golz."

⁸⁹ Rolf ARNOLD (2002) sowie Eckhard KLIEME und Johannes HARTIG (2007) relativieren die weit verbreitete Annahme, dass der Kompetenzbegriff beliebig sei, wie folgt:

"Der 'Kompetenzbegriff' ist keineswegs 'vogelfrei', d. h. beliebig verfü- und definierbar, er entstammt vielmehr unterschiedlichsten Theorietraditionen, die zunächst einmal rekonstruiert und kritisch im Hinblick auf ihre Kompatibilität mit der aktuellen weiterbildungspolitischen Begriffsverwendung analysiert werden müssen." (ARNOLD 2002, S. 28). "Wer ihn 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. [...] Wer kompetent zu handeln vermag, verfügt nicht nur über träges Wissen, sondern ist nachweislich in der Lage, reale Anforderungssituationen zu bewältigen. Und dies nicht nur einmalig oder gar zufällig, sondern auf der Basis eines latenten Merkmals, das gewissermaßen garantiert, dass der kompetent Handelnde in immer neuen Situationen adäquate Handlungen 'generieren' kann." (KLIEME & HARTIG 2007, S. 14)

3 EMPIRISCHER TEIL

3.1 Kernkriterien qualitativer Sozialforschung

Cathy McCulloch, director of Scotland's children's parliament, an expert on the process of consulting children, says: "I don't think there are structures in place in most schools to allow children to talk about their teaching and learning experience. If you want to know what children really think, you have to ask them in an atmosphere where they know they can say what they need to without getting into trouble or hurting people's feelings." (KEMP 2009, o.S.; Hervorh. d. T.S.)

Nachdem im vorigen Kapitel der sprach- sowie human- und sozialwissenschaftliche Kompetenzbegriff aus einer bildungswissenschaftlichen Perspektive erkundet wurde, um letztlich einen kleinen Einblick in das breite Spektrum des in der Literatur sehr heterogen verwendeten (LehrerInnen-) Kompetenzbegriffes zu erhalten, werden im empirischen Teil dieser Arbeit die *Ergebnisse* qualitativer Interviews mit vier oberösterreichischen SchülerInnen unterschiedlicher Schultypen der Sekundarstufe II dargestellt.

Da in einem wissenschaftlichen Studium aber nicht nur die Ergebnisse interessieren, müsse man, um deren *Erkenntniswert* beurteilen zu können, die Methoden der repräsentativen Erhebung sowie deren Probleme kennen und außerdem auch überprüfen können, ob diese Methoden im vorliegenden Falle richtig angewendet wurden, so die Darstellung des deutschen Erziehungswissenschaftlers Hermann GIESECKE (1994, S. 44). Damit also die Erkenntnisse dieser Arbeit *intersubjektiv nachprüfbar* werden, sollen in den nachfolgenden Kapiteln die für die empirische Untersuchung eingesetzten Methoden sowie der Forschungsprozess dargestellt werden.

Die Frage, die sich aber unmittelbar anschließt, ist die nach der (intersubjektiven) *Überprüfbarkeit*, da eine *identische Wiederholung* der hier vorliegenden qualitativen Studie gar nicht möglich ist. Was könnte man aber tun, um andere von der Qualität der Studie und insb. deren Ergebnisse zu überzeugen? Zum einen bestünde die Möglichkeit die *Gütekriterien* quantitativer Forschung (Objektivität, Reliabilität, Validität) auf die qualitative Forschung in modifizierter Weise zu übertragen. Dagegen könnte man aber u.a. einwenden, dass quantitative Kriterien für die Bewertung qualitativer Forschung "[...] aufgrund der vergleichsweise geringen Formalisierbarkeit und Standardisierbarkeit qualitativer Forschung [...]" (STEINKE 2000, S. 322) ungeeignet seien.

Um aber der "[...] Gefahr der Beliebigkeit und Willkürlichkeit qualitativer Forschung." (STEINKE 2000, S. 321f) zu entfliehen, formuliert die deutsche Psychologin Ines STEINKE in ihrem Beitrag *Kernkriterien qualitativer Forschung*, an dem sich qualitative Forschung *orientieren* kann. STEINKE (a.a.O., S. 324; Hervorh. im Orig.; T.S.) schlägt demzufolge auch vor, den Begriff Überprüfbarkeit durch *Nachvollziehbarkeit* zu ersetzen:

Für qualitative Sozialforschung kann im Unterschied zu quantitativer nicht der Anspruch auf intersubjektive *Überprüfbarkeit* erhoben werden. Eine identische Replikation einer Untersuchung ist schon allein aufgrund der begrenzten Standardisierbarkeit des Vorgehens in der qualitativen Forschung unmöglich. Angemessen für qualitatives Vorgehen ist der Anspruch auf Herstellung von intersubjektiver *Nachvollziehbarkeit* des Forschungsprozesses, auf deren Basis eine Bewertung der Ergebnisse erfolgen kann.

In der hier vorliegenden Arbeit wird versucht sich an diese sieben von Ines STEINKE (2000, S. 324-331) postulierten Kernkriterien qualitativer Sozialforschung zu orientieren. Sie sollen im Folgenden in stark verkürzter Form dargestellt werden:

1. Intersubjektive Nachvollziehbarkeit:

- a. Dokumentation des Forschungsprozesses (Vorverständnis, Erhebungsmethoden, Erhebungskontext, Transkriptionsregeln, Daten, Auswertungsmethoden, Informationsquellen, Entscheidungen und Probleme, Kriterien)
- b. Interpretation in Gruppen
- c. Anwendung kodifizierter Verfahren (z. Bsp. narratives Interview, Objektive Hermeneutik, Grounded Theory)

2. Indikation des Forschungsprozesses (Gegenstandsangemessenheit)

- a. Indikation des qualitativen Vorgehens angesichts der Fragestellung
- b. Indikation der Methodenwahl
- c. Indikation der Transkriptionsregeln (handhabbar, lesbar, leicht erlernen- und interpretierbar)
- d. Indikation der Samplingstrategie (Auswahl der Untersuchungsfälle, -situationen, etc.)
- e. Indikation der methodischen Einzelentscheidungen im Kontext der gesamten Untersuchung
- f. Indikation der Bewertungskriterien

3. Empirische Verankerung

- a. Verwendung kodifizierter Methoden
- b. Hinreichende Textbelege für die entwickelte Theorie
- c. Analytische Induktion
- d. Prognosen
- e. Kommunikative Validierung

4. Limitation (Grenzen des Geltungsbereiches)

- a. Fallkontrastierung
- b. Explizite Suche und Analyse abweichender, negativer und extremer Fälle

5. Kohärenz

6. Relevanz

7. Reflektierte Subjektivität

In dem nun folgenden Abschnitt werden zunächst die Fragestellung bzw. das Forschungsziel kurz erläutert sowie die Methodenwahl begründet (Kap. 3.2). Darauf folgt dann eine Schilderung der methodischen Entscheidungen bzw. der konzeptionellen Probleme hinsichtlich des Auswertungsverfahrens (Kap. 3.3). In Kap. 3.4 wird das Kompetenzverständnis dieser Forschungsarbeit und die ihr zugrundeliegende Kompetenzmodellierungsstrategie kurz skizziert. Daran anschließend werden wissenschaftstheoretische und methodologische Ausführungen sowohl zu der im Forschungsprozess angewandten Datenerhebungsmethode (narratives Interview sensu Fritz Schütze) als auch zum eingesetzten Datenauswertungsverfahren (Themenanalyse nach Virginia Braun und Victoria Clarke) angestellt (Kap. 3.5 und Kap. 3.6).

Anschließend wird der eigentliche Forschungsprozess dokumentiert. Dabei werden sowohl die Vorgangsweise bei der Datenerhebung (Auswahl und Beschreibung der InterviewpartnerInnen; Zugang zum Forschungsfeld; Rahmenbedingungen der narrativen Interviews; Vorbereitung, Ablauf, Durchführung der narrativen Interviews und die daran anschließende Transkription), als auch der Prozess der Datenauswertung skizziert (Kap. 3.7). Der empirische Teil dieser Arbeit schließt mit der Darstellung der Ergebnisse, die durch die themenanalytische Auswertung der narrativen Interviews gewonnen werden konnten. In diesem Abschnitt werden die aus der qualitativen SchülerInnenperspektive themenanalytisch gewonnenen und rekonstruierten

LehrerInnenkompetenzen detailliert und nachvollziehbar beschrieben, mit Zitaten aus den Interviews umrahmt und interpretiert (Kap. 3.8). Eine Zusammenführung und Kontrastierung der Erkenntnisse aus dem theoretischen und empirischen Teil erfolgt dann aber erst im letzten Kapitel dieser Arbeit (Kap. 4).

3.2 Fragestellung, Forschungsziel und Methodenwahl

Aus dem defizitären Forschungsstand zur (qualitativen) SchülerInnenperspektive auf LehrerInnenkompetenz(en) wurde in Kap. 1.4 folgende Forschungsfrage für den empirischen Teil dieser Arbeit abgeleitet:

- Welche Kompetenzdimensionen könnten oder sollten von den LehrerInnen unter Berücksichtigung der qualitativen SchülerInnenperspektive und dem spezifischen *Forschungsdesign* dieser Arbeit nach Möglichkeit in der LehrerInnenbildung erreicht werden?

Der *Fokus* des empirischen Teils dieser Arbeit liegt allerdings vielmehr auf der *Entwicklung und Überprüfung* eines gegenstandstauglichen *qualitativen Forschungsdesigns* zur Charakterisierung der LehrerInnenkompetenz aus der SchülerInnensicht im Rahmen der zur Verfügung stehenden Ressourcen; er versteht sich als *Ergänzung* zu den bisher primär auf *standardisierten lehrerInnenzentrierten Selbsteinschätzungsverfahren* beruhenden empirischen LehrerInnen-Kompetenz-Modellierungsstrategien einerseits und zu den vorwiegend *in reinem Kompetenzansinnen erschöpfenden, normativ generierten* LehrerInnen-Kompetenz-Modellen andererseits. Damit soll die qualitativ-rekonstruktive SchülerInnenperspektive das eher statische Bild der empirischen LehrerInnen-Kompetenz-Forschung, die zum einen die SchülerInnenperspektive und zum anderen die Methode des narrativen Interviews völlig auszublenden scheint, erweitern.

Dieses Kapitel verfolgt also das *Ziel*, einen *Informationsgewinn* auf dem Gebiet der LehrerInnen-Kompetenz-Forschung, resultierend aus der *Analyse der qualitativen SchülerInnenperspektive* im Hinblick auf LehrerInnenkompetenzen, zu erreichen und damit gleichsam einen empirischen Gegenpol sowohl zur vorwiegend präskriptiv-normativ-deduktiven Generierung/Modellierung von LehrerInnenkompetenzen als auch zu der bisher in der empirischen LehrerInnen-Kompetenz-Forschung vernachlässigten qualitativ-rekonstruktiven *lehrerInnenkompetenzorientierten SchülerInnenperspektive*

mittels der ebenfalls vernachlässigten offenen Erhebungsmethode – dem sog. narrativen Interview – zu setzen. Kurz: Es wird versucht durch die Linse der qualitativen SchülerInnenperspektive einige LehrerInnenkompetenzen zu identifizieren, um diese im letzten Kapitel dieser Arbeit (Kap. 4) erkenntnisgewinnend zu deuten.

Ausgehend von diesem *Erkenntnisinteresse* stellt sich die Frage nach einem geeigneten Forschungsdesign. Für die hier konzipierte Studie wurde zur Beantwortung der Forschungsfrage, wie bereits erwähnt, ein *qualitatives Forschungsdesign* gewählt. Eine wesentliche, freilich pragmatische Begründung für die Wahl qualitativer Methoden wurde weiter oben bereits angegeben (»Mangel offener Erhebungsmethoden«). Darüber hinaus wird in dieser Forschungsarbeit aber auch angenommen, dass durch einen solchen Verzicht auf vorgefasste Hypothesen, vorformulierte Items, festgelegte Variablen, vorstrukturierte Fragebögen oder Tests, ... *neue Einsichten* in die Kompetenz von Lehrkräften durch Informationen über den jahrein-jahraus *erlebten Alltagsunterricht* der SchülerInnen und den damit verbundenen Erfahrungen und Erlebnissen im Hinblick auf die LehrerInnenperformanz gewonnen werden können.⁹⁰

Da hier aber kompetenzforschungsmethodologisches Neuland betreten wird, können bei der Darstellung der Ergebnisse keine Vergleiche zu anderen qualitativen Forschungsergebnissen gezogen werden. Darüber hinaus erlauben es diese qualitative *Vorstudie* und das Forschungsdesign nicht über die *Realität* Auskunft zu geben, sondern nur über die *Sichtweisen* der interviewten SchülerInnen auf die Performanz von Lehrkräften. Die *Metaebene* dieser Untersuchung ist also auf der Ebene einer *kasuistischen Verhaltensinterpretation* anzusiedeln.

In der qualitativen Forschung, so der deutsche empirische Sozialforscher Uwe FLICK (2002⁶, S. 17; Hervorh. d. T.S.),

⁹⁰ Eine aufschlussreiche Begründung für den Einsatz offener Erhebungsmethoden bezüglich der Erforschung der SchülerInnenperspektive liefert insb. Johannes KÖNIG (2007, S. 6), Schulforscher an der Universität zu Köln: "Psychometrische Fragebögen besitzen zwar den Vorteil einer ökonomischen Messung. Es stellt sich jedoch immer wieder die Frage, inwieweit die Fragebogenskalen die individuelle Wahrnehmungsrealität hinreichend abbilden. In offenen Verfahren können sich Schüler/innen zum Beispiel auf subjektiv bedeutsame Ereignisse und individuelle Erfahrungen beziehen sowie Aspekte nennen, die in keinem standardisierten Verfahren erfasst werden. Auf der anderen Seite wird dabei die Bedeutsamkeit inhaltlicher Aspekte des Untersuchungsgegenstands durch die Betroffenen und weniger durch vorher festgelegte Forschungskriterien bestimmt. Dies schließt auch die wichtige Frage ein, welche der erhobenen Aspekte für die Betroffenen überhaupt von Bedeutung sind."

ist der zu untersuchende Gegenstand Bezugspunkt für die Auswahl von Methoden und nicht umgekehrt. Gegenstände werden dabei nicht in einzelne Variablen zerlegt, sondern in ihrer Komplexität und Ganzheit in ihrem alltäglichen Kontext untersucht. Deshalb ist ihr Untersuchungsfeld auch nicht die künstliche Situation im Labor, sondern *das Handeln und Interagieren der Subjekte* im Alltag.

Die deutsche Soziologin Gabriele ROSENTHAL (2008²) liefert in ihrem Grundlagenwerk – Interpretative Sozialforschung – u.a. Kriterien zur Unterscheidung qualitativer Studien. Ohne diese hier näher auszuführen ist es jedoch wichtig darauf hinzuweisen, dass sich hinter der Bezeichnung »qualitativ« *kein einheitliches grundlagentheoretisches Verständnis* verbirgt (vgl. a.a.O., S. 13). So unterscheidet ROSENTHAL etwa zwischen jenen Studien, die sich an der Logik quantitativer Verfahren orientieren (und dabei die Häufigkeit des Auftretens bestimmter sozialer Phänomene untersuchen) und jenen die vielmehr auf eine *Logik des Verallgemeinerns am Einzelfall* und der *Logik des Entdeckens von Hypothesen* ausgerichtet sind (vgl. hierzu sehr ausführlich a.a.O., S. 13f). In der weiteren Analyse des wissenschaftstheoretischen Dilemmas qualitativer Sozialforschung kommt ROSENTHAL dann zu folgendem Schluss:

Gemeinsam ist den so unterschiedlichen Richtungen innerhalb der qualitativen Sozialforschung, dass die SozialforscherInnen sich der sozialen Realität, im Unterschied zur quantitativen Forschung, im unterschiedlichen Ausmaß mit Hilfe so genannter *offener Verfahren* annähern. [...] All diese Verfahren verfolgen das Ziel, die Welt zunächst aus der *Perspektive der Handelnden in der Alltagswelt* und nicht aus jener der Wissenschaftler zu erfassen und die Praktiken sozialen Handelns in ihrer Komplexität im alltäglichen Kontext zu untersuchen. (ROSENTHAL 2008², S. 15; Hervorh. d. T.S.)

"Prinzipiell gilt jedoch: je offener der methodische Zugang gewählt wird, umso stärker liegt eine Orientierung am Einzelfall vor [...]", wie etwa auch Katharina MAAG MERKI und Silke WERNER (2011, S. 584) in ihrem Beitrag feststellen. Darüber hinaus merken die Autorinnen an, "[...] dass jeder Methode gewissen Einschränkungen bezüglich des inhaltlichen Zugangs zu Kompetenzdimensionen des Handelns von Lehrpersonen unterliegen." (ebd.).

Um nun dieses für die qualitative Sozialforschung postulierte *Grundprinzip der Offenheit* konsequent umzusetzen, sowie aus den in Kap. 1.3.6 genannten Gründen (Mangel offener Erhebungsmethoden in der LehrerInnen-Kompetenz-Forschung: Interviews im Allgemeinen und narrative Interviews im Besonderen) wird in dieser Arbeit als Erhebungsmethode das narrative Interview in der Tradition von Fritz Schütze eingesetzt (eine kurze Darstellung dieser Methode folgt in Kap. 3.5). Aus den jeweils alternativ möglichen Interpretationsverfahren wurde die thematische Analyse nach BRAUN und CLARKE (2006) gewählt. Die Wahl dieser Methode liegt ebenso in der konsequenten Umsetzung des Prinzips der Offenheit begründet (der Ablauf der

thematischen Analyse wird in Kap. 3.6 geschildert; die Durchführung in Kap. 3.7). Diese Arbeit steht somit in der Tradition einer *verstehenden, interpretativen Sozialwissenschaft*.

3.3 Methodische Entscheidungen und konzeptionelle Probleme hinsichtlich des Auswertungsverfahrens

Bei der Auswahl einer geeigneten Auswertungsmethode für die mit den narrativen Interviews erhobenen Sichtweisen von SchülerInnen auf die kompetenzanalytisch zu interpretierende LehrerInnenperformanz gab es einige zentrale konzeptionelle Probleme. Sie sollen in dem nun folgenden Abschnitt kurz erläutert werden.

Als *Auswertungsvorschläge* für narrative Interviews werden von Ivonne KÜSTERS (2006) zunächst einmal zwei Methoden – sog. *Narrationsanalysen* – angegeben, die eine (sequentielle) *Zeile-für-Zeile-Interpretation* der Daten empfehlen (vgl. a.a.O., S. 76-85). Die von KÜSTERS ausführlich diskutierte Narrationsanalyse in der Tradition des deutschen Soziologen Fritz Schütze sowie die auf Schützes Auswertungsverfahren aufbauende und weiterentwickelte Version der deutschen Soziologin Gabriele Rosenthal werten zunächst jeden Einzelfall für sich aus – sie gehen also *sequenzanalytisch* (und induktiv) vor – und führen die Einzelfälle erst in einem zweiten Schritt zusammen. Dagegen wird von KÜSTERS (2006, S. 86) aber auch explizit eine Auswertungsmethode genannt, die das Augenmerk eher auf überindividuelle Strukturen richtet, "[...] um kollektive Muster zu identifizieren."

Während die Auswertung bei den narrationsanalytischen Verfahren an die Einzelfallstruktur gebunden ist und die erarbeiteten Einzelfallanalysen erst in einem späteren Auswertungsschritt zueinander in Beziehung gesetzt werden (Schütze 1983: 287f), wird beispielsweise bei der Dokumentarischen Methode der Interpretation bereits die Analyse eines Einzelinterviews mit fallübergreifenden Bezugnahmen auf andere Interviews durchgeführt (vgl. Bohnsack 2003: 34 zum zweiten Analyseschritt, der "reflektierenden Interpretation"). Die Analyse löst sich also relativ schnell von der Einzelfallstruktur, um kollektive Muster zu identifizieren. (ebd.)

Da sowohl die Narrationsstrukturanalyse in der Tradition von Fritz Schütze als auch die *Dokumentarische Methode* in der Tradition von Ralf Bohnsack "[...] der sprachstrukturellen Betrachtung empirischer Daten (im- oder explizit) einen Stellenwert einräumen, ohne dass die Untersuchungen selbst auf Sprachphänomene bzw. ihre Regelmäßigkeiten abstellen." (FRANZ & GRIESE 2010, S. 271), kommen beide Verfahren für den primären Forschungszweck dieser Arbeit (Themenidentifikation) angesichts dieser *sprachgebundenen Sichtweise* nicht in Frage.

Unter den von KÜSTERS (2006, S. 85) empfohlenen Auswertungsvorschlägen für narrative Interviews befindet sich auch die *Grounded Theory* in der Tradition der US-amerikanischen Soziologen Barney Glaser und Anselm Strauss – ein Interpretationsverfahren, welches neben der eigentlich von den Forschern primär beabsichtigten gegenstandsbezogenen Theorienbildung u.a. auch auf das Kategorisieren ausgelegt ist und sich somit für den Forschungszweck dieser Arbeit anbieten würde:

Neben den beiden Varianten der Narrationsanalyse (Schütze 1983; Fischer-Rosenthal/Rosenthal 1997a und b) ist es auch möglich, narrative Interviews mit anderen texthermeneutischen Analyseverfahren auszuwerten. Dafür eignen sich insbesondere die Verfahren der Grounded Theory (Glaser/Strauss 1979; Strauss/Corbin 1996), die Objektive Hermeneutik (Oevermann u.a. 1979; Wernet 2000) und die Dokumentarische Methode der Interpretation (Bohnsack 2003: 31ff; Bohnsack u.a. 2001).

Allerdings ist die Grounded Theory eine *Forschungsstrategie*, die nicht bloß auf deren kategorisierende Auswertungsmethode reduziert werden kann. Datenerhebung und Auswertung sind hier in einem ständigen Wechselprozess (vgl. PRZYBORSKI & WOHLRAB-SAHR 2008, S. 194). Zudem bedeutet die Grounded Theory einen hohen, unkalkulierbaren Zeitaufwand. Es müssen Memos geschrieben werden, aber auch die Auswahl der Personen oder etwa der Ablauf der Feldarbeit müssen an den Kriterien der Grounded Theory orientiert sein:

Ebenso wenig wie es eine große zeitliche Distanz zwischen Erhebungs- und Auswertungsphasen gibt, gibt es eine solche zwischen Auswertung und Verschriftlichung. Hypothesen- und Theoriegenerierung und Schreiben von Memos gehen Hand in Hand. (PRZYBORSKI & WOHLRAB-SAHR 2008, S. 200f)

Da diese Forschungsarbeit somit eine kategorien- bzw. themenorientierte Vorgehensweise verfolgt, käme als alternative Auswertungsmethode etwa auch die in der Qualitativen Sozialforschung sehr häufig eingesetzte *Qualitative Inhaltsanalyse* nach MAYRING (2008¹⁰) in Betracht. Allerdings stellt die deutsche Soziologin Ivonne KÜSTERS (2006, S. 86), die sich in ihrem Grundlagenwerk ausführlich mit mögliche Auswertungsmethoden für narrative Interviews auseinandersetzt, unter Bezug auf Ines Steinke genau das in Frage:

Grundsätzlich zu berücksichtigen ist bei der Methodenwahl die "Co-Indikation" der Methoden von Erhebung und Auswertung; diese müssen zueinander passen (Steinke 1999: 220). Als eher ungünstig wird beispielsweise die Kombination von narrativen Interviews mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (1997) angesehen, "da ein narratives Interview einen Text hervorbringt, der sich durch eine geringe Vergleichbarkeit auszeichnet" (Steinke 1999: 220), während Mayrings Verfahren Texte auf vordefinierte Kategorien hin analysiert.

Die hier von Ines Steinke aufgeworfene Frage wird zwar von Ivonne KÜSTERS nicht weiter ausdiskutiert; gleichwohl wird aber implizit ein grundlegendes

Forschungsproblem angedeutet, nämlich die Klärung der Frage, ob Kategorien an den Gegenstand herangetragen (vordefiniert) werden sollen (→ Deduktionsstrategie) oder ob diese aus dem Datenmaterial heraus entwickelt werden sollen (→ Induktionsstrategie).

Aufschlussreich sind hierzu aber die Ausführungen von Christiane SCHMIDT (2010³), freiberufliche Sozialforscherin und Lehrbeauftragte an den Universitäten Innsbruck und Hildesheim. SCHMIDT (2010³, S. 474; Hervorh. d. T.S.) unterscheidet in ihrem Beitrag folgerichtig zwischen *technischer* und *theoretischer Offenheit*:

Auf einer technischen Ebene hängt es mit der *offenen Fragetechnik* bei der Erhebung zusammen, dass die Auswertungskategorien nicht vor der Erhebung festgelegt werden können. Ziel der offenen Fragetechnik ist, die Befragten mit offenen Fragen und Diskussionsanreizen in der Interviewsituation dazu anzuregen, sich in selbstgewählten, eigenen, Alltagssprachlichen Formulierungen zu bestimmten Themen zu äußern, und ihnen dabei Raum zu lassen z. B. zum Argumentieren und Gefühle schildern [...]. Um der *fragetechnischen Offenheit* auch in der *Auswertung* zu entsprechen, ist es wichtig, dem Material keine deutenden und ordnenden Kategorien von außen aufzudrängen und überzustülpen. Es kommt vielmehr darauf an, die Formulierungen der Befragten aufzugreifen und herauszufinden, welchen Sinngehalt sie damit verbinden. [...] Vorfixierte Auswertungskategorien sind zudem wenig geeignet, neue, unvorhergesehene Themen und Aspekte, die aufgrund der Offenheit der Interviewfragen auftauchen können, im Material zu entdecken.

Von all diesen Überlegungen wurde bei der Wahl des Auswertungsverfahrens der hier vorliegenden Arbeit ausgegangen. Im Zuge der Auswertung sollen Themen (LehrerInnenkompetenzen) überindividuell (aber ohne Anspruch auf eine kollektive Deutung) aufgefunden werden und ohne bei der Interpretation zunächst am Einzelfall *kleben* zu bleiben; gleichzeitig soll aber eine *induktive Vorgehensweise angestrebt* werden, weil eben nicht von außen die Kategorien an den untersuchten Gegenstand herangetragen werden sollen (im Sinne einer Überprüfung/ *Explanation* bestehender Kompetenzkonzepte), sondern genau diese aus dem Untersuchungsmaterial (i. e. die durch narrative Interviews erhobene SchülerInnenperspektive) heraus entwickelt werden sollen (*Exploration* latenter Kompetenzstrukturen).

Die (strukturierende) Inhaltsanalyse nach Mayring scheitert hier demnach ob ihrer primär *deduktiven Auswertungslogik*.⁹¹ Zudem steht zu bezweifeln, dass eine

⁹¹ Eine *induktive Auswertungslogik* wird indes von Philipp MAYRING (2008¹⁰, S. 74) nur für die *zusammenfassende Inhaltsanalyse* in Betracht gezogen: "Das grundlegende Modell der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse läßt sich auch für eine induktive Kategorienbildung einsetzen.". Das eigentliche Ziel dieses Auswertungsverfahrens ist aber "[...] das Material so zu reduzieren, daß die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch

sequentielle, zeitlich aufgeschichtete Auswertungslogik, die ihre Anwendung etwa in den oben kurz angesprochenen narrationsanalytischen Verfahren in der Tradition von Schütze und Rosenthal finden, einen größeren Nutzen für die hier konzipierte Forschung zu bringen vermag. "Zu fragen bleibt, ob die zeitliche Dimension, die bei sequentiellem Vorgehen in den Vordergrund gestellt wird, tatsächlich die ihr zugeschriebene Bedeutung hat und ob nicht andere Dimensionen dabei vernachlässigt werden.", bemerkt etwa auch Uwe FLICK (1991, S. 164) kritisch im Hinblick auf streng sequentielle Interpretationsverfahren.

Die *Forschungslogik der thematischen Analyse* kam also insg. am nächsten an die oben vorformulierten Kriterien. Der Ablauf dieser Methodik soll in Kap. 3.6 bündig dargestellt werden; die konkrete Anwendung wird in Kap. 3.7 geschildert. Der große Vorteil dieser Methode liegt jedenfalls darin, dass sie aufgrund ihrer Theorieungebundenheit sehr flexibel einsetzbar ist (vgl. BRAUN & CLARKE 2006, S. 78). So kann etwa mit der Themenanalyse sowohl ein induktiver Zugang, als auch ein theoretischer bzw. deduktiver Zugang zur Identifikation von Themen gewählt werden:

Themes or patterns within data can be identified in one of two primary ways in thematic analysis: in an inductive or 'bottom up' way (eg, Frith and Gleeson, 2004), or in a theoretical or deductive or 'top down' way (eg, Boyatzis, 1998; Hayes, 1997). (a.a.O., S. 83).

Anders als bei den oben genannten, jeweils an den Einzelfall orientierten, sequentiellen Auswertungsverfahren, fokussiert die thematische Analyse auf fallübergreifende, inhaltlich zusammengehörige Themen, die vom Interpreten auf der Grundlage von transkribierten verbalen oder visuellen Daten interpretativ aufgefunden werden müssen. Sie fokussiert demnach weniger auf die sprachliche Verfasstheit der Erzählung (bzw. das »Wie?« der Erzählung), als vielmehr auf die Inhalte des Erzählten im Hinblick auf

Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist." (a.a.O., S. 58). Die zweite von MAYRING genannte Grundform des Interpretierens wäre die *Explikation*: "Ziel der Analyse ist es, zu einzelnen fraglichen Textteilen (Begriffen, Sätzen, ...) zusätzliches Material heranzutragen, das das Verständnis erweitert, das die Textstelle erläutert, erklärt, ausdeutet." (ebd.). Da das hier konzipierte Forschungsprojekt jedoch *kategorienorientiert* ist, käme eher die dritte von MAYRING genannte Grundform in Frage: "Ziel der Analyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen." (ebd.). Das Problem dieses dritten Verfahrens für das hier konzipierte Forschungsprojekt ist aber ihre *deduktive Auswertungslogik*: "Eine deduktive Kategoriendefinition bestimmt das Auswertungsinstrument durch theoretische Überlegungen. Aus Voruntersuchungen, aus dem bisherigen Forschungsstand, aus neu entwickelten Theorien oder Theoriekonzepten werden die Kategorien in einem Operationalisierungsprozeß auf das Material hin entwickelt. Die strukturierende Inhaltsanalyse wäre dafür ein Beispiel [...]" (a.a.O., S. 74f).

die Fragestellung (d. h. auf das »Was?« der Erzählung); freilich gehen dabei wertvolle Informationen verloren, v.a. weil die Bedeutung der Aussagen nicht in ihrem Entstehungskontext erschlossen und reflektiert werden oder etwa weil die in den narrativen Interviews erkennbaren thematischen Lücken oder ein Schweigen oder Zögern der InterviewpartnerInnen keinen Eingang in die thematische Analyse der Interviews finden.

3.4 Kompetenzverständnis dieser Arbeit und Kompetenzmodellierungsstrategie

Da die Identifikation von Themen aber trotz induktiver Vorgehensweise nicht in einem *epistemologischen Vakuum* vonstattengehen kann, soll an dieser Stelle das Kompetenzverständnis dieser Forschungsarbeit und die ihr zugrundeliegende Kompetenzmodellierungsstrategie kurz skizziert werden. Ein Ziel der hier vorliegenden konzipierten Studie ist es durch die Darstellung der qualitativen SchülerInnenperspektive im Hinblick auf LehrerInnenkompetenzen zu einer Schließung zweier Forschungslücke beizutragen: (1) dem Mangel an offenen Erhebungsmethoden und (2) die Kompetenzcharakterisierung der auf die LehrerInnen*performanz* zentrierten SchülerInnenperspektive.

SchülerInnen *beobachten und erleben* die Performanz von Lehrkräften viele Jahre lang im Alltagsunterricht. Wenn man nun mit guten Grund davon ausgehen kann, dass SchülerInnen im Allgemeinen zu einer validen Beurteilung des Unterrichts und also des LehrerInnenhandelns imstande sind (Kap. 1.3.7), dann konstituiert sich in der *Relation* der in den narrativen Interviews geäußerten, von SchülerInnen jahrelang *erlebten und bewerteten* LehrerInnenperformanz einerseits und der normativ von den SchülerInnen *erwarteten bzw. erwartbaren LehrerInnenperformanz* andererseits, eine Erzählung, die es unter dieser Perspektive zu analysieren und zu explizieren gilt, um auf dieser Grundlage *themenanalytisch* die zugrundeliegende LehrerInnenkompetenz zu charakterisieren.

Das dieser Arbeit zugrundeliegende Kompetenzverständnis kann folgendermaßen expliziert werden: Die *latente Kompetenz* manifestiert sich im konkreten beruflichen Handeln einer Lehrperson, d. h. in der *situativen, sichtbaren Performanz* der Lehrkraft, die zugleich die empirische Grundlage bildet, um auf die jeweils zugrundeliegende

Kompetenz Rückschlüsse zu ziehen (Kap. 2.6). Dass die sichtbare Performanz von Lehrkräften in den dazu nötigen *Kompetenzfacetten* verwurzelt zu sein scheint, habe ich bereits in Kap. 2.4 mithilfe der Autoren Klieme und Weinert versucht anzudeuten. Da mit dem unscharfen Begriff Kompetenzfacetten aber widersprüchliches gemeint sein kann, wird in dieser Arbeit der Begriff *Kompetenzverwirklichungsbedingungen* eingeführt. Als solche Bedingungen der *individuellen Kompetenzverwirklichung* subsumiere ich die von Franz Emanuel Weinert genannten Kompetenzfacetten (Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung, Motivation) und erweitere sie um die Facette Einstellungen / Werthaltungen / Überzeugungen, da "[...] insbesondere den subjektiv geprägten berufsbezogenen Überzeugungen (beliefs) von Lehrkräften eine bedeutsame Rolle für die Qualität ihres Berufshandelns zugeschrieben [wird], indem sie die Auswahl von Zielen und Handlungsplänen, die Wahrnehmung und Deutung von Situationen sowie das didaktische und kommunikative Handeln und Problemlösen im Unterricht beeinflussen und steuern (vgl. u.a. Calderhead 1996; Goldin/Rösken/Törner 2009; Pajares 1992; Philipp 2007; Schoenfeld 2006; Thompson 1992; Woolfolk Hoy/Davis/Pape 2006)." (REUSSER/ PAULI/ ELMER 2011, S. 478).

Darüber hinaus scheint aber auch ein Zshg. zwischen der in der LehrerInnenperformanz sichtbar gewordenen professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften und einem weiteren, nicht unwesentlichen, Faktorenbündel zu bestehen. Es tritt also zu diesen internen, konstituierenden Elementen der Kompetenz eine Reihe von überindividuellen, *externen Kompetenzverwirklichungsfaktoren* (situative Einflussfaktoren) und *Kompetenzfördermaßnahmen* (LehrerInnenbildung) hinzu. Zu solchen externen Kompetenzverwirklichungsfaktoren kann man etwa alle Rahmenbedingungen des Lehrerberufs (*situative Faktoren*) zählen: Gesellschaftlicher Status des Lehrerberufs, das Gehalt, die Arbeitsbedingungen, das Schulklima, etc. Zu den Kompetenzfördermaßnahmen subsumiere ich den Wirkungsbereich der LehrerInnenaus- und -weiterbildung.

Abb. 9 soll pointiert veranschaulichen, wovon in dieser Untersuchung ausgegangen wird. Sie veranschaulicht neben dem *theoretischen Bezugsrahmen* (Kompetenzverständnis) auch die *Kompetenzmodellierungsstrategie*. In der Abbildung rot eingefärbt sind die individuellen Kompetenzverwirklichungsbedingungen, grün die überindividuellen bzw. externen Kompetenzverwirklichungsbedingungen (situative

Einflussfaktoren), blau die verschiedenen Dimensionen von Kompetenz (sichtbare Performanz) und gelb die Analyseschritte dieser Untersuchung.

Die *Kompetenzmodellierungsstrategie* basiert auf einer mündlichen Befragung von SchulsprecherInnen mittels narrativer Interviews. Mithilfe einer deskriptiv-empirisch-induktiven Themenanalyse der auf die Performanz von Lehrkräften fokussierten SchülerInnenperspektive werden *Rückschlüsse* auf die zugrundeliegende latente Kompetenz unternommen. Über die Analyse der durch die SchülerInnenperspektive sichtbar gewordenen Performanz von Lehrkräften soll der Weg zur Aufdeckung *latenter Kompetenzstrukturen* (Performanz-Potentiale) beschritten werden, indem zunächst die Performanz im Sinne der Themenanalyse kodiert wird. Die daran anschließende Themensuche und deren kritische Überprüfung führen im letzten Schritt zur Definition und Benennung von Themen, indem die aufgefundenen Themen auf Basis des kodierten Datensatzes zu *vermuteten, charakterisierten Kompetenzdimensionen* gruppiert werden.

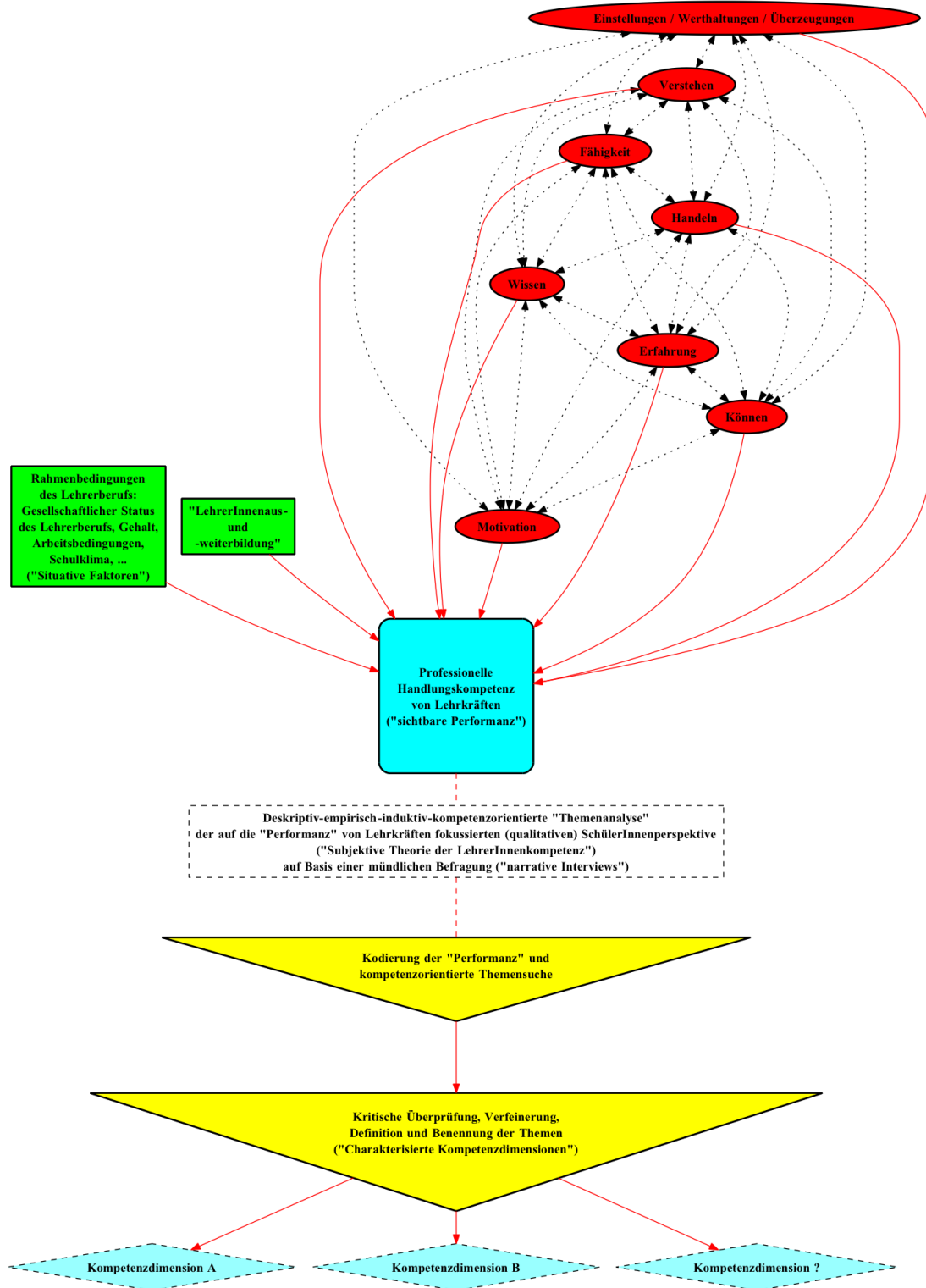


Abb. 9: Der Zshg. von Kompetenzverständnis und -modellierungsstrategie dieser Arbeit – ein Kompetenzableitungsmodell auf Basis eines qualitativen Fremdbeurteilungsverfahrens (Quelle: eigene Darstellung)

In den folgenden zwei Teilkapiteln soll näher auf die Erhebungsmethode bzw. auf die Auswertungsmethode dieser Arbeit eingegangen werden.

3.5 Das »narrative Interview« sensu Fritz Schütze als Datenerhebungsinstrument und eine mögliche methodische Einschränkung: *narrative Kompetenz*

Da (1) zu meiner Forschungsfrage meines Wissens bislang noch keine ähnlich angelegten Arbeiten vorliegen, (2) das Erhebungsinstrument möglichst offen gehalten sein soll, (3) die Fragestellung dieser Arbeit die Biographie von SchülerInnen in den Blick nimmt und (4) keine Fragebogenitems vorformuliert werden sollen, sondern (5) der Gesprächsverlauf an den Äußerungen der SchülerInnen und deren Konstruktion bzw. Sichtweisen der Wirklichkeit des LehrerInnenhandelns orientiert sein soll – mit dem Ansinnen vermutete, latente Kompetenzstrukturen von Lehrkräften interpretativ aufzudecken –, wähle ich als Erhebungsinstrument das narrative Interview.

Als wissenschaftstheoretischer Hintergrund für die Entwicklung des narrativen Interviews durch den deutschen Soziologen Fritz Schütze wird im Beitrag von Ivonne KÜSTERS (2006, S. 18) eine Reihe von Einflüssen aus der US-amerikanischen Soziologie angegeben,

[...] darunter die phänomenologisch orientierte Soziologie nach Alfred Schütz, den aus der Chicago School und der Rezeption des Sozialphilosophen George Herbert Mead hervorgegangenen Symbolischen Interaktionismus, die Ethnomethodologie, die Konversationsanalyse sowie die Grounded Theory von Anselm Strauss und Barney Glaser (Bohnsack 2003: 91; Aitzsch/Inowlocki 2000: 53, 58).

KÜSTERS (2006) stellt zwar eingangs in ihrer Monographie fest, dass der Einsatz narrativer Interviews bisher auffällig auf den deutschsprachigen Raum begrenzt geblieben sei, doch gewinne das Verfahren in jüngerer Zeit, vor allem im Zshg. mit dem Boom der Biographieforschung in Großbritannien, an Internationalität (vgl. a.a.O., S. 10, 187). Dieses von Fritz SCHÜTZE – ein Mitglied der Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen – in den 1970er Jahren entwickelte sozialwissenschaftliche Erhebungsverfahren operiert, wie das lateinische Wort *narrare* (erzählen) andeutet, mit einer *Erzählung* generierenden Eingangsfrage und dem damit verbundenen Ziel *autobiographische Stegreif-Narrationen* hervorzulocken und aufrechtzuerhalten (vgl. SCHÜTZE 1983, S. 285).

Dieses (Erhebungs- und Auswertungs-) Verfahren beruht auf der Prämisse, "[...] dass derartige Erzählungen vergangenes Erleben und Orientieren besonders präzise wiedergeben [...]" (KÜSTERS 2006, S. 25), weil deren Hauptfunktion gerade darin

besteht, "[...] eine andere Person am Erleben 'vermittelt teilhaben zu lassen' und ihr, um das zu ermöglichen, sämtliche für das Verstehen notwendige Informationen zu geben (Schütze 1976a: 8)." (ebd.). Damit griff Schütze Anregungen der *Erzählforschung* und *Linguistik* auf (vgl. ROSENTHAL 2008², S. 137).

Die in offenen Interviews üblichen Meinungs- und Begründungsfragen führen in der Regel zu einer *Frage-Antwort-Struktur*, mit der keine Erzählungen stimuliert, sondern *Argumentationen* angeregt werden (vgl. ROSENTHAL 2008², S. 141). Der Vorteil von *Stegreiferzählungen* liegt hingegen darin, dass der Erzähler sich in sog. *Zugzwängen des Erzählens* verstrickt, "[...] die ihn zur (unbeabsichtigten) Preisgabe weiterer Informationen bewegen." (KÜSTERS 2006, S. 24). Die Wirkungsweise der Zugzwänge, speziell im Erzählschema, beschreiben der deutsche Linguist Werner Kallmeyer und der deutsche Soziologe Fritz Schütze folgendermaßen:

1. **Detaillierungszwang.** Der Erzähler ist getrieben, sich an die tatsächliche Abfolge der von ihm erlebten Ereignisse zu halten und – orientiert an der Art der von ihm erlebten Verknüpfungen zwischen den Ereignissen – von der Schilderung des Ereignisses A zur Schilderung des Ereignisses B überzugehen.
2. **Gestaltschließungszwang.** Der Erzähler ist getrieben, die in der Erzählung darstellungsmäßig begonnenen kognitiven Strukturen abzuschließen. Die Abschließung beinhaltet den darstellungsmäßigen Aufbau und Abschluß von eingelagerten kognitiven Strukturen, ohne die die übergeordneten kognitiven Strukturen nicht abgeschlossen werden könnten.
3. **Relevanzfestlegungs- und Kondensierungszwang.** Der Erzähler ist getrieben, nur das zu erzählen, was an Ereignissen als 'Ereignisknoten' innerhalb der zu erzählenden Geschichte relevant ist. Das setzt den Zwang voraus, Einzelereignisse und Situationen unter Gesichtspunkten der Gesamtaussage der zu erzählenden Geschichte fortlaufend zu gewichten und zu bewerten. (Kallmeyer & Schütze 1977, S. 188, zit. in Küsters 2006, S. 27f; Hervorh. d. T.S.)

Pointiert zusammengefasst bedeutet dies, dass eine einmal begonnene Geschichte vom Erzähler zu Ende gebracht werden muss (*Gestaltschließungszwang*); der Erzähler jedoch, um die Geschichte verständlich zu machen, genügend Einzelheiten erzählen muss (*Detaillierungszwang*) und dieser aber bei allen Details doch auf das Wesentliche fokussieren muss (*Relevanzfestlegungs- und Kondensierungszwang*) (vgl. dazu auch ausführlich ALHEIT 1994 [1984]).

Dieses Forschungsinstrument kann aber nur dann für die Erhebung eingesetzt werden, wenn die Untersuchungsgegenstände die erforderlichen *Voraussetzungen* erfüllen:

Es kann nur dann eingesetzt werden, wenn der *Informant selbst handelnd oder erleidend* in den Vorgang involviert war, über den er befragt werden soll, denn nur dann hat sich in ihm eine kognitive Repräsentation des Handlungsablaufs gebildet, die er aktualisieren und als Narration reproduzieren kann. Darüber hinaus muss er dem *Geschehen* in der Vergangenheit eine gewisse *Aufmerksamkeit* gewidmet haben, so dass er es sich wieder vor

sein inneres Auge rufen kann (Schütze 1987a: 243). Außerdem muss das untersuchte soziale Phänomen *Prozesscharakter* haben, denn nur über Prozesse, die beginnen, sich weiterentwickeln und einen (vorläufigen) Endzustand erreichen, kann erzählt werden (Schütze 1987a: 50, 243). (KÜSTERS 2006, S. 30; Hervorh. d. T.S.)

Diese oben genannten Voraussetzungen erfüllt die hier vorliegende Studie; allerdings wird in der Literatur auch eine weitere Voraussetzung für narrative Interviews auf Seiten der potentiellen Befragten gefordert, die unter dem Begriff *narrative Kompetenz* sehr unterschiedlich problematisiert wird:

Es ist ungeklärt, ob die Fähigkeit, im Interview die Erzählung eines Prozessgeschehens zu entfalten, bei allen Gesellschaftsmitgliedern in gleicher Weise ausgebildet ist. [...] Schütze und seine Schüler gehen davon aus, dass die Fähigkeit zum Stegreiferzählen selbst erlebter Geschichten als *menschliche Basiskompetenz* unabhängig von Schichtungs- und anderen Merkmalen nahezu von allen beherrscht wird (Schütze 1976a: 16; 1987a: 254; Glinka 1998: 35); das Nicht-Zustande-Kommen von Stegreiferzählungen wird zumeist aus der *Interaktionssituation* heraus erklärt (Schütze 1987a: 254f; Glinka 1998: 35). Andere Autoren sind hier skeptischer und weisen auf eine möglicherweise *schichtgebundene Ausprägung* dieser Fähigkeit hin (Fuchs-Heinritz 2005: 181). (KÜSTERS 2006, S. 31; Hervorh. d. T.S.)

Während etwa der deutsche Schulforscher Burkhard FUHS (2011, S. 69) in seinem Beitrag davon ausgeht, "[...] dass Kinder und Jugendliche ihre Sichtweisen auf und Bewertungen von Schule in narrativen Formen verarbeiten." und für den Einsatz von narrativen Interviews in der qualitativen Schulforschung plädiert, weisen aber etwa Günter MEY und Katja MRUCK (2010), DirektorInnen des Instituts für Qualitative Forschung in der Internationalen Akademie an der Freien Universität Berlin, in deren Beitrag darauf hin, dass *Jugendliche* in dieser Diskussion als *inkompetente ErzählerInnen* genannt werden, da sie in einer Interviewsituation eher einem Frage-Antwort-Schema folgen (vgl. a.a.O., S. 432).

Die einzelnen *Phasen des narrativen Interviews* werden von Ivonne KÜSTERS (2006, S. 13; Hervorh. d. T.S.) folgendermaßen charakterisiert:

Bei dieser Befragungsform bittet man den Befragten mit einer *Eingangsfrage* um die Erzählung eines prozesshaften Vorgangs, den er selbst erlebt hat (wie z.B. seine Lebensgeschichte), ohne dass man seine Erzählung durch Nachfragen unterbricht. Man hört schweigend, aber erkennbar aufmerksam und den Redefluss des Befragten verstärkend zu, bis dieser selbst die Erzählung abschließt. Daraufhin stellt man so genannte *immanente Nachfragen*, die sich auf das bisher Erzählte beziehen und versucht damit, den Befragten zu weiteren Erzählungen über Ausgelassenes und undeutlich Gebliebenes zu bewegen. Danach folgt ein abschließender Teil mit vorbereiteten, so genannten *exmanenten Nachfragen*. Wesentlich bei einem narrativen Interview ist, dass es sich um eine *Stegreiferzählung* handelt, der Befragte sich also im Vorhinein weder auf die Frage noch auf diese Form des Interviews vorbereiten konnte.

3.6 Die »thematic analysis« nach Virginia Braun und Victoria Clarke als *Datenauswertungsverfahren*

Angesichts der mit den Interviews verfolgten Zielsetzung beschränkt sich die Auswertung auf eine *thematische Analyse* der mit den narrativen Interviews erhobenen SchülerInnenperspektive auf die Performanz von Lehrkräften.

Diese Form der Auswertung von Gesprächen ist analytisch am wenigsten anspruchsvoll und dient vorrangig dazu, einen *Überblick* über Themen zu verschaffen, diese in ihren Kernaussagen zusammenzufassen und den Kontext ihres Auftretens zu erkunden. (FROSCHAUER & LUEGER 2003, S. 158; Hervorh. im Orig.; T.S.).

Virginia BRAUN, Sozialwissenschaftlerin an der *University of Auckland* und Victoria CLARKE, Sozialwissenschaftlerin an der *University of the West of England*, haben 2006 einen ausführlichen Artikel zur Methodologie der Themenanalyse geliefert, welcher auch die Grundlage eines Ende 2012 erscheinenden Buches ("Successful Qualitative Research: A Practical Guide for Beginners") sein wird (persönliche Mitteilung von Victoria CLARKE, 02.02.2012). In deren Beitrag unterteilen die Autorinnen die qualitativen Analyseverfahren grob in zwei Lager:

Within the first, there are those tied to, or stemming from, a particular theoretical or epistemological position. For some of these – such as conversation analysis (CA; eg, Hutchby and Wooffitt, 1998) and interpretative phenomenological analysis (IPA; eg, Smith and Osborn, 2003) – there is (as yet) relatively limited variability in how the method is applied, within that framework. In essence, one recipe guides analysis. For others of these – such as grounded theory (Glaser, 1992; Strauss and Corbin, 1998), discourse analysis (DA; eg, Burman and Parker, 1993; Potter and Wetherell, 1987; Willig, 2003) or narrative analysis (Murray, 2003; Riessman, 1993) – there are different manifestations of the method, from within the broad theoretical framework. (BRAUN & CLARKE 2006, S. 78)

Im Unterschied zu diesen genannten qualitativen Auswertungsverfahren liegt der thematischen Analyse, BRAUN und CLARKE zufolge, keine bestimmte Theorie zugrunde; gerade ihre *Theorieungebundenheit* und die damit verbundene *Flexibilität* sei also ihr Vorteil gegenüber anderen Verfahren (vgl. ebd.). Die Themenanalyse findet indes breite Verwendung, "[...] but there is no clear agreement about what thematic analysis is and how you go about doing it (see Attride-Stirling, 2001; Boyatzis, 1998; Tuckett, 2005, for other examples)." (ebd.).

Um sich nun aber gegen den Vorwurf der *Beliebigkeit* ("the 'anything goes' critique of qualitative research") zu wehren (vgl. a.a.O., S. 78) und um auch eine *Vergleichbarkeit* mit anderen Studien, die diese Methode ebenfalls einsetzen, zu gewährleisten (vgl. a.a.O., S. 80), formulieren die Autorinnen einen sechs-phasigen Schritt-für-Schritt-Leitfaden (vgl. a.a.O., S. 86-93), um diese Form der Auswertung auf eine Art festes

Fundament zu stellen. Forschungspraktisch schlagen sich die von BRAUN und CLARKE ausführlich diskutierten methodischen Überlegungen in den folgenden sechs Schritten einer themenanalytischen Interpretation, pointiert zusammengefasst, nieder:

Phase	Description of the process
1. Familiarizing yourself with your data:	Transcribing data (if necessary), reading and re-reading the data, noting down initial ideas.
2. Generating initial codes:	Coding interesting features of the data in a systematic fashion across the entire data set, collating data relevant to each code.
3. Searching for themes:	Collating codes into potential themes, gathering all data relevant to each potential theme.
4. Reviewing themes:	Checking if the themes work in relation to the coded extracts (Level 1) and the entire data set (Level 2), generating a thematic 'map' of the analysis.
5. Defining and naming themes:	Ongoing analysis to refine the specifics of each theme, and the overall story the analysis tells, generating clear definitions and names for each theme.
6. Producing the report:	The final opportunity for analysis. Selection of vivid, compelling extract examples, final analysis of selected extracts, relating back of the analysis to the research question and literature, producing a scholarly report of the analysis.

Tab. 5: Ablauf der thematischen Analyse nach Virginia BRAUN und Victoria CLARKE (Quelle: BRAUN & CLARKE 2006, S. 87)

Das *Vertraut machen mit den Daten* stellt als erste der insg. sechs Phasen den Beginn des Auswertungsverfahrens dar. In diesem Arbeitsschritt werden, sofern man mit verbalen Daten arbeitet, die Interviews transkribiert. Die *Transkription* ermöglicht eine intensive Auseinandersetzung mit dem Inhalt, bei der auch erste Einfälle bereits notiert werden sollten: "During this phase, it is a good idea to start taking notes or marking ideas for coding that you will then go back to in subsequent phases." (BRAUN & CLARKE 2006, S. 87).

In Phase zwei findet eine *erste Codegenerierung* statt - diese kann datengeleitet oder theoriegeleitet erfolgen (vgl. a.a.O., S. 88). "Codes identify a feature of the data (semantic content or latent) that appears interesting to the analyst, and refer to 'the most basic segment, or element, of the raw data or information that can be assessed in a meaningful way regarding the phenomenon' (Boyatzis, 1998: 63)." (ebd.). Diese Codes bilden dann die Basis für die spätere Themenauffindung, daher ist es auch wichtig wirklich alle vorhandenen Daten zu kodieren und alle für die jeweiligen Codes relevanten Datenextrakte zusammenzustellen; dabei kann auch ein und dasselbe Datenextrakt mehrere Male kodiert werden (vgl. a.a.O., S. 89).

Eine *Themensuche* basierend auf den zuvor generierten Codes ist Bestandteil der dritten Phase. Hier werden die Codes in Gruppen zu potentiellen Themen organisiert und die Beziehungen zwischen ihnen hergestellt (vgl. ebd.). "You end this phase with a

collection of candidate themes, and sub-themes, and all extracts of data that have been coded in relation to them." (vgl. a.a.O., S. 90).

In der vierten Phase dient eine *kritische Überprüfung* der zuvor aufgefundenen Themen einer Verfeinerung dieser Themen. Für die Beurteilung der Themen geben die Autorinnen, in Anlehnung an den amerikanischen Sozialforscher Michael Quinn Patton, zwei Kriterien an: interne Homogenität und externe Heterogenität (vgl. a.a.O., S. 91). "Data within themes should cohere together meaningfully, while there should be clear and identifiable distinctions between themes." (ebd.). In dieser Phase geht es aber nicht nur darum zu schauen, ob die identifizierten Themen diesen beiden Kriterien auf der Basis der bereits kodierten Datenextrakte genügen, sondern auch in Bezug auf den gesamten Datensatz; d. h. es muss geprüft werden, "[...] whether the themes 'work' in relation to the data set." (ebd.) Hierbei ist es nötig den Datensatz erneut zu kodieren. Ergeben sich daraus unter Umständen *neue Themen*, wird ein erneuter Einstieg in die Phase der Kodierung erforderlich (vgl. a.a.O., S. 91f). "The need for re-coding from the data set is to be expected as coding is an ongoing organic process." (a.a.O., S. 91).

Die *Definition* und einprägsame *Benennung* der Themen ist der Kern der fünften Phase. "At this point, you then define and further refine the themes you will present for your analysis, and analyse the data within them. By 'define and refine', we mean identifying the 'essence' of what each theme is about (as well as the themes overall), and determining what aspect of the data each theme captures." (a.a.O., S. 92). Als Teil der Verfeinerung von Themen wird auch darauf fokussiert, ob ein Thema Subthemen enthalten soll: "Sub-themes are essentially themes-within-a-theme. They can be useful for giving structure to a particularly large and complex theme, and also for demonstrating the hierarchy of meaning within the data." (ebd.).

In der letzten Phase soll dann der *Forschungsbericht* produziert werden,

[...] to tell the complicated story of your data in a way which convinces the reader of the merit and validity of your analysis. It is important that the analysis (the write-up of it, including data extracts) provides a concise, coherent, logical, non-repetitive and interesting account of the story the data tell – within and across themes. (BRAUN & CLARKE 2006, S. 93)

3.7 Dokumentation des Forschungsprozesses, *Komplikationen* und weitere methodische *Einschränkungen*

Dieses Kapitel versucht den Forschungsprozess für die LeserInnen dieser Arbeit transparent und nachvollziehbar zu machen. Dabei werden sowohl die Vorgangsweise bei der Datenerhebung (Auswahl und Beschreibung der InterviewpartnerInnen; Zugang zum Forschungsfeld; Rahmenbedingungen der narrativen Interviews; Vorbereitung, Ablauf, Durchführung der narrativen Interviews und die daran anschließende Transkription), als auch der Prozess der Datenauswertung dargestellt.

Kriterien für die Auswahl der InterviewpartnerInnen und die damit verbundenen methodischen Einschränkungen

Nachdem bislang ausführlich das Was? (Fragestellung) und das Wie? (Methoden) der hier konzipierten Forschungsarbeit beleuchtet wurde, folgt nun die Klärung der Frage nach dem Wer? (Stichprobe).

Während in quantitativen Studien die *statistische Repräsentativität* eine zentrale Rolle spielt, ist es in qualitativen Studien die *inhaltliche Repräsentation*, die über eine angemessene Zusammenstellung der Stichprobe erfüllt werden. Merrens (1997, S. 99) nennt folgende Merkmale, die gute Informanten speziell für qualitative Interviews aufweisen sollten: Sie verfügen über das Wissen und die Erfahrung, deren die Forscher bedürfen; sie haben die Fähigkeit zu reflektieren; sie können sich artikulieren und sind auch bereit an der Untersuchung teilzunehmen. (REICHER 2005, S. 100; Hervorh. d. T.S.)

Um die von der österreichischen Erziehungswissenschaftlerin Hannelore REICHER für qualitative Designs geforderte *inhaltliche Repräsentation* einer Stichprobe zu gewährleisten, wurde eine *variationsmaximierte Stichprobe* zumindest insofern *versucht anzustreben*, als SchülerInnen unterschiedlicher Schultypen ausgewählt wurden. Nach den Ausführungen von Johannes KÖNIG (2007, S. 2) stellen aber die Urteile von SchülerInnen über ihre LehrerInnen "[...] eine spezifische Perspektive der Wahrnehmung schulischer Wirklichkeit dar."

Bereits 1975 ging GERSTENMAIER davon aus, dass den Urteilen von Schüler/inne/n bestimmte Wahrnehmungen zugrunde liegen, die beschränkt und selektiv sind. Folglich geht nicht jedes Verhalten der Lehrkraft in die Urteile der Schüler/innen ein, da diese vorwiegend solche Aspekte des Lehrkraftverhaltens wahrnehmen, die sie auch selbst betreffen und somit für sie von Bedeutung sind. (ebd.)

Um nun in der hier konzipierten Studie die von KÖNIG oben angedeuteten *Schief lagen* in der empirischen Erhebung der SchülerInnenperspektive etwas abzuschwächen und um der Problematik von *Schulkulturen* (i.e. ähnliche Erklärungsmuster innerhalb einer Schule) sowie den in Kap. 1.2.6 diskutierten gleichfalls damit verbundenen

schulformspezifisch differentiellen (d. h. anregungsärmeren vs. anregungsreicheren) Lern- und Entwicklungsmilieus in gegliederten Schulformen Rechnung zu tragen, wurden oberösterreichische *SchulsprecherInnen unterschiedlicher Schultypen* ausgewählt. Allerdings wird damit das von KÖNIG oben aufgeworfene Problem nicht gelöst. Eine *Einschränkung* des Forschungsdesigns dieser Arbeit ist also mitunter auch jene Tatsache, dass es sich bei der Kompetenzanalyse dieser Arbeit um eine Beurteilung von Lehrkräften aus der Sicht solcher » *BeobachterInnen* « handelt, die *dem Geschehen selbst nicht enthoben* sind.

Als eine weitere Einschränkung wäre aber auch der *geringe Stichprobenumfang* (vier SchülerInnen) zu nennen, demzufolge die in dieser Arbeit getroffenen Aussagen auch nur *tentativ* sein können bzw. allgemeine Aussagen im Hinblick auf LehrerInnenkompetenzen nur schwer zu treffen sind. Insgesamt würde freilich eine deutlich *größere und variablere Stichprobe* (als zusätzliche Varianzmerkmale kommen beispielsweise weitere Schularten, Interviewpersonen mit Migrationshintergrund, andere Altersgruppen, die regionale oder soziale Herkunft, etc. in Betracht) der hier konzipierten Studie gut tun, um die jeweils zugrundeliegende Kompetenzproblematik noch weiter zu erfassen bzw. empirisch fundierter begründen zu können; allerdings ist der Stichprobenumfang in qualitativen Designs, folgt man Hannelore REICHER (2005, S. 100), immer auch eine "[...] Frage von verfügbaren personalen, finanziellen oder zeitlichen Ressourcen [...]".

Profil der ausgewählten InterviewpartnerInnen

Die folgende tabellarische Aufstellung veranschaulicht das Profil der für die narrativen Interviews ausgewählten InterviewpartnerInnen. Die Interviews wurden in der Reihenfolge nummeriert, wie sie durchgeführt worden sind. Da unglücklicherweise drei SchulsprecherInnen in letzter Minute krankheits- und schulstressbedingt den anberaumten Interviewtermin kurzfristig absagen mussten – im Zeitraum der geplanten Interviewdurchführung fanden die Vorbereitungen zur schriftlichen Matura statt –, wurde ersatzweise eine etwas jüngere Schülerin (S4) ohne Vertretungsfunktion interviewt.

Kürzel	Geschlecht	Alter	Schultyp	Datum	Gesprächsdauer
S1	männlich	19	Realgymnasium	02.05.2012	98 min.
S2	männlich	18	HTL	03.05.2012	34 min.
S3	weiblich	18	HAK	12.05.2012	49 min.
S4	weiblich	15	BAKIP	18.05.2012	75 min.

Tab. 6: Profil der ausgewählten InterviewpartnerInnen

Zugang zum Forschungsfeld / Herstellung des Erstkontakts

Die Kontaktaufnahme durch den Forscher mit den Interviewpersonen gestaltete sich wie folgt: Durch persönliche und / oder digitale, soziale Netzwerke wurden Kontakte zu den InterviewpartnerInnen hergestellt. Dabei wurde auch die für eine *vertrauensvolle Gesprächssituation* erforderliche *Anonymität* klar in Sprache gehoben, um außerdem auch dem bei so manchen Jugendlichen innewohnenden *Selbstdarstellungsdrang* entgegenzuwirken. Diese Vorüberlegung stellte sich im Nachhinein als berechtigt heraus, da einige SchülerInnenvertreterInnen eine solche Tendenz zur Selbstdarstellung aufwiesen. Hier kann etwa eine Schulsprecherin erwähnt werden, welche sich – recht selbstbewusst – eher in der Rolle einer Direktorin, denn einer Schülerin sah und sich selbst und ohne geplante Absprache mit einer Lehrkraft einen Vormittag für das geplante Interview freigeben wollte. Nach dem Erstkontakt wurde diese potentielle Interviewpartnerin nicht mehr als solche in Betracht gezogen.

Alles in allem gestaltete sich die Suche nach InterviewpartnerInnen mühsam. So war etwa eine *Fluktuation* von einigen potentiellen KandidatInnen zu verzeichnen. Obwohl diese ausdrücklich zur Durchführung eines Interviews (schriftlich oder telefonisch) zustimmten, waren diese potentiellen InterviewpartnerInnen plötzlich nicht mehr erreichbar. Mögliche Gründe dafür wären: mangelnde Zustimmung der Eltern, Schulstress (Maturazeit) oder vielleicht auch die leise Vorahnung einer unangenehmen Interviewsituation.

Rahmenbedingungen der narrativen Interviews

Für die Auswahl der Orte der jeweiligen Interviews galten die Bedingungen einer ungestörten *Aufmerksamkeit*, guter *Akustik* sowie ein Klima des *Wohlfühlens*. Die Interviews fanden daher an folgenden Orten statt: Die Interviews mit S1 und S2 *in einem zum Büro umfunktionierten Minivan*; die Interviews mit S3 und S4 am *Wohnort* der Interviewpartnerinnen. Der Grund für diese Einteilung war der Wunsch der InterviewpartnerInnen das Interview einerseits unmittelbar nach dem Unterrichtschluss (S1 und S2) und andererseits in gewohnter Umgebung zuhause durchzuführen (S3 und S4). Durch den Einsatz des Minivans als Interviewort konnte der Wunsch der Interviewpartner nach *Zeitersparnis* (also so wenig Zeit wie möglich zu »verlieren«) nachgekommen werden. Durch die Darreichung von Energydrinks, Eistee, Knabbergebäck und Naschzeugs wurde versucht ein Klima des Wohlfühlens zu schaffen.

Zuhause bei den Interviewpartnerinnen, sowie im Minivan bei den Interviewpartnern, war der *störungsfreie Ablauf*, bedingt durch einen vorab gut durchgeplanten Verlauf des Interviews, gewährleistet. Zuhause bei den Interviewpartnerinnen störten die im Gebäude anwesenden Familienmitglieder nicht – die Eltern waren im Vorgespräch darum gebeten worden nicht an den Interviews ihrer Kinder teilzunehmen, um den *Gedankengang bzw. Rede- und Erinnerungsfluss* nicht zu unterbrechen – und bei den Interviewpartnern war der Minivan von Störaktionen außerhalb des Fahrzeuges ebenfalls verschont geblieben. Für die Interviewdurchführung war der Zeitraum von 02.05.2012 bis zum 18.05.2012 eingeplant und dieser gelangte auch zur Durchführung. Die Gesprächsdauer lag ca. zwischen 30 und 100 Minuten je Interview.

Zum Gesprächsverlauf und Misslingen der narrativen Interviews

Nach einer gegenseitigen *Begrüßung* und *Vorstellung* sowie dem daran anschließenden *Small Talk* wurden den InterviewpartnerInnen *Kurzinfos* zum geplanten Ablauf gegeben, um eventuell noch bestehende Hemmnisse abzubauen. Dabei wies ich auf den ungefähren *zeitlichen Rahmen* (30-180 Minuten) hin und erwähnte in diesem Zusammenhang auch den Umstand, dass ich sehr gerne das Interview mit meinem iPhone *digital aufzeichnen* würde, da ich kein "perfektes Gedächtnis" besäße. Dazu wurde den InterviewpartnerInnen auch erneut versichert, dass die aufgezeichneten Interviews anonymisiert werden würden, indem die Namen der InterviewpartnerInnen

und alle von Ihnen gemachten Angaben, die zugleich auch Rückschlüsse auf Ihre Person ermöglichen würden bzw. die die Anonymität anderer im Laufe des Interviews genannten Personen oder Institutionen beeinträchtigen würden, in der Transkription der Interviews *vollständig pseudonymisiert* werden würden. Um aber die *Vertrauensbasis* in dieser Hinsicht zu stärken, wurde auch eine gegenseitige *schriftliche Einwilligungserklärung zum Interview* unterzeichnet. Ein Formular (Vordruck) dieser Erklärung findet sich im Anhang dieser Arbeit (Anlage B).

Zumeist tauchte an dieser Stelle dann aber auch die Frage auf, warum denn die *Wahl* gerade auf sie als InterviewpartnerInnen gefallen sei. Dazu erwiderte ich stets, dass sie allein schon, ob ihrer langen *Schulkarriere* für mein Forschungsinteresse in besonderer Weise qualifiziert wären. Darüber hinaus erwähnte ich, dass sie aufgrund ihrer *SchülerInnenvertretungsfunktion* überdurchschnittlich viel mit LehrerInnen zu tun haben würden und mein Forschungsinteresse ja mit dem Lehrerberuf zu tun habe. Kurz vor dem Beginn des narrativen Interviews wurden dann die InterviewpartnerInnen noch gebeten deren *Mobiltelefon* für den gesamten Verlauf des Interviews abzuschalten, um den Gedankenfluss nicht zu unterbrechen.

Nach dem Einschalten des Aufnahmegerätes folgte die Formulierung der Eingangsfrage. Folgt man den Ausführungen Ivonne KÜSTERS (2006, S. 44), so könnte man die *Eingangsfrage* auch als das *Herzstück* des narrativen Interviews bezeichnen:

Die Einstiegsfrage für ein narratives Interview, auch "Eingangsstimulus" oder "Erzählstimulus" genannt, muss sorgfältig überlegt und entworfen werden, da man mit diesem Impuls die Erzählung des Informanten zugleich in Gang setzen, auf das Prozessgeschehen lenken und nicht zu sehr beeinflussen will.

Um dieser Forderung gerecht zu werden wurde in leichter Anlehnung an jene Beispielformulierungen, die Gabriele ROSENTHAL (2008²) in ihrem Grundlagenwerk liefert, den befragten SchülerInnen folgende Erzählaufforderung (inkl. Regieanmerkung) gegeben (vgl. a.a.O., S. 144):

Mich interessiert in unserem Gespräch deine Sicht auf LehrerInnen. Ich werde dir jetzt eine Frage stellen und ich möchte dich bitten mir alle Erlebnisse zu erzählen, die dir dazu einfallen. Ich werde dich auch vorerst nicht unterbrechen. Du kannst dir so viel Zeit nehmen, wie du möchtest. Ich werde mir allerdings während des Gespräches hie und da, insb. bei Unklarheiten, einige Notizen machen, auf die ich dann später ev. zurückkommen werde. Also wenn du nun auf deine lange Schulkarriere zurückblickst, welche positiven oder vielleicht auch negativen Erlebnisse im Hinblick auf LehrerInnen fallen dir da ein?

Diese Einstiegsfrage wurde in der Vorbereitung exakt ausformuliert und weitgehend unverändert allen Befragten gestellt.

Dabei wird eine Alltagssprachliche Diktion verwendet, wie der Interviewer überhaupt im Interview seine Alltagssprache benutzt. Man sollte allerdings nicht versuchen, die Ausdrucksweise des Interviewpartners zu imitieren, weil das immer künstlich wirkt (Hermanns 2000: 368). Den Stimulus lernt man auswendig und übt ihn so lange, bis man ihn frei sprechen kann. Er darf in der Interviewsituation nicht wie 'aufgesagt' klingen, sondern muss frei gesprochen werden. (KÜSTERS 2006, S. 45)

Interviewpartnerin S4 legte im Laufe des Interviews besonders *lange Gesprächspausen* ein (60-130 Sekunden!), um sehr wahrscheinlich ihre Gedanken zu ordnen. Diese langen Pausen galt es auszuhalten, da in der Haupterzählung der professionelle narrative Interviewer verfahrenstechnisch die Rederolle nicht übernehmen darf:

Dies ist eine Verfahrensnotwendigkeit des narrativen Interviews, die von der Alltagskommunikation besonders stark abweicht; als Interviewer muss man sich darauf vorbereiten, dass man innerlich danach drängen wird, das Schweigen zu brechen, es aber als professioneller narrativer Interviewer unterlassen muss. Nur wenn der Erzähler sehr, sehr lange schweigt, könnte man fragen: "Und wie ging es dann weiter?" (KÜSTERS 2006, S. 59)

Sog. *Koda* signalisieren dann das Ende der Haupterzählung:

Der Befragte beendet seine Haupterzählung in den meisten Fällen mit einer deutlichen Koda, einem Satzsatz, in dem er das Ende seiner Geschichte feststellt – "Ja. Da bin ich jetzt, heute (11)" – und die Rederolle (oft ausdrücklich, bisweilen unausgesprochen) dem Interviewer zurückgibt. (KÜSTERS 2006, S. 60)

In der Regel folgt nach dem Ablauf dieses ersten Interviewteils (also mit dem Einsetzen der Erzählkoda) der Beginn des *Nachfrageteils*. In dieser Phase werden zunächst einmal *immanente Nachfragen* gestellt – sie zielen

[...] auf bisher Unerzähltes, das aber in der Haupterzählung doch repräsentiert war: Entweder zeigte es sich in Form von Lücken oder in 'schwammigen', dunklen, wenig oder gar nicht detaillierten Stellen oder in Form von, wie Schütze das nennt, "Erzählstümpfen" oder "Erzählzapfen", also kurz angerissenen, aber nicht ausgeführten Erzählthemen (1977: 43ff; 1983: 286). (KÜSTERS 2006, S. 61)

Wenn das Erzählpotential durch immanente Nachfragen ausgeschöpft ist, folgen, so KÜSTERS, *exmanente Nachfragen*, indem der Interviewer selber Themen einbringt und den Erzähler zu Beschreibungen und Argumentationen auffordert (vgl. KÜSTERS 2006, S. 63).

In der *reinen Lehre* narrativer Verfahren würden vermutlich die von mir durchgeführten Interviews als nicht auswertbar betrachtet werden, da aufgrund meiner nicht vorhandenen Erfahrung mit narrativen Interviews (als Königsdisziplin aller Interviewformen) sowie der nur auffallend spärlich vorhandenen Einführungsliteratur Interviewfehler passiert sind. So sei es etwa für den Eingangsstimulus entscheidend,

dass ein *zeitlicher Anfangspunkt* für das Erzählte vorgegeben werde, der dann zur Erzählung des danach folgenden Ablaufs des Geschehens auffordert (vgl. dazu ROSENTHAL 2008², S. 144). Hier wäre es vielleicht sinnvoll gewesen in der Formulierung der Eingangsfrage nach Erlebnissen in der Volksschule zu fragen, um sich dann im weiteren Gesprächsverlauf bis zum heutigen Zeitpunkt im Leben der SchülerInnen vorzuhanteln.

Der *Nachfrageteil* wurde rückblickend betrachtet viel zu früh begonnen und die Fragen waren dann von mir auch nicht mehr erzählgenerierend, sondern *argumentationsgenerierend* formuliert worden:

- a) *Bei welchem Lehrer lernst du besonders viel und warum?*
- b) *Wann schätzt du einen Lehrer als kompetent ein, wann nicht?*

Allerdings beherbergte diese Fragestrategie neben der Erhebung von subjektiven Sicht- und Erlebensweisen der SchülerInnen auch eine auf Argumentationen der SchülerInnen basierende Datenerhebung im Hinblick auf die geschilderte Performanz von Lehrkräften. Da die Anfertigung dieser Arbeit einem sehr straffen Zeitplan folgte, war eine neuerliche Durchführung der Interviews mit neuen InterviewpartnerInnen nicht mehr *möglich*. Dies war aber auch gar nicht *nötig*, da erstens, wie im nächsten Kapitel zu zeigen sein wird, die durchgeführten Interviews einen reichhaltigen Fundus an Informationen zur SchülerInnensicht auf den Lehrerberuf boten, zweitens die Auswertung nicht nach den strengen Regeln narrativer Auswertungsverfahren erfolgen sollte und drittens alle Interviews zumindest eine Grundvoraussetzung erfüllten: die Stegreiferzählung.

Als misslungen werden solche narrativen Interviews angesehen, in denen der Befragte sich nicht "dem narrativen Strom des Nacherlebens seiner Erfahrungen" überlassen hat, sondern seine Darstellung zu kontrollieren versuchte, eventuell sogar entlang einer zuvor bereits bestehenden "Erzählfolie" gesprochen hat – kurz gesagt: misslungen sind Interviews ohne Stegreiferzählung (Schütze 1984: 78). (KÜSTERS 2006, S. 66)

Aufbereitung des Datenmaterials: Aufzeichnung und Transkription der narrativen Interviews

Zwei wichtige Voraussetzungen für die Durchführung der Themenanalyse von (narrativen) Interviews sind ihre Aufzeichnung und die daran anschließende Verschriftlichung (Transkription).

Zur *digitalen Sprachaufzeichnung* der Interviews wurde ein *Apple iPhone 3GS* verwendet. Das dabei erzeugte MP4-Containerformat mit der Dateiendung .m4a wurde dann mit einer speziellen Konvertierungssoftware in das Audio-Dateiformat MP3 umgewandelt, weil die zur Transkription verwendete Software (»f4«) mit der Dateiendung .m4a, zumindest bis dato, nicht problemlos umgehen kann.⁹² MP3 stellt zudem, folgt man der von den deutschen Pädagogen Thorsten DRESING und Thorsten PEHL (2011³) verfassten Broschüre zum Thema Transkription, "[...] den passendsten Kompromiss aus Datenreduktion, Hörqualität und flexibler Nutzung dar.". Die Verwendung der *Transkriptionssoftware f4* liegt darin begründet, dass f4 die Durchführung der Transkription wesentlich erleichtert, indem sie die Verlangsamung der Abspielgeschwindigkeit (ohne Tonhöhenänderung) ermöglicht. Zudem bewirkt das Drücken der Taste F4 auf der Tastatur des Computers einen automatischen Rücksprung beim Pausieren der Wiedergabe.

DRESING und PEHL (2011³) unterscheiden in deren Beitrag einfache Transkriptionssysteme von komplexeren, wie etwa dem im deutschsprachigen Raum häufig genutzten *Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem*, bei dem der Fokus auf dem "Wie-etwas-gesagt-wurde" (a.a.O., S. 25) gelegt werde:

Hauptsächlicher Unterschied ist die Erfassung der Intonation (Betonung), sekundengenaue Pausen, Sprechüberlappungen, Wortabbrüchen und -verschleifungen und natürlich einer exakten Darstellung des Gesprochenen inklusive möglicher Dialekte. (ebd.)

Für die Transkription von Interviews hat sich jedoch noch kein allgemein gültiger Standard durchgesetzt (vgl. FLICK 1991, S. 161). Allerdings werden in den *Sozialwissenschaften* häufig, so die Darstellung der österreichischen Erziehungswissenschaftlerin Helga KITTL (2005), *einfache Transkriptionssysteme* verwendet, deren Regeln sich meist aus der Kombination verschiedener Transkriptionsmodelle ergeben (vgl. a.a.O., S. 219). Aus diesem eben genannten Grund und weil in dieser Arbeit der Fokus auf der *inhaltlichen Dimension* der SchülerInnenaussagen liegt, "[...] zumal die Besonderheiten der sprachlichen Ausdrucksweise im Zuge von Themenanalysen analytisch ohnehin nicht erfaßt werden." (FROSCHAUER & LUEGER 2003, S. 159), wird auf eine komplexe Transkription

⁹² "Mittlerweile zählt f4 mit über 200.000 Downloads zu den bekanntesten Transkriptionsprogrammen. Für Mac-Nutzer haben wir die Version f5 entwickelt. Beide Programme werden von uns kontinuierlich weiterentwickelt und unter www.audiotranskription.de zur Verfügung gestellt." (DRESING & PEHL 2011³, S. 34)

verzichtet, d. h. es werden etwa Tonlage, Pausen, nonverbale Kommunikationsweisen, Dialekte, sprachliche Fehlleistungen, usw., bis auf einige wenige Ausnahmen, nicht mittranskribiert.

Das in dieser Arbeit verwendete *einfache Transkriptionsregelsystem* orientiert sich an den von DRESING und PEHL (2011³) aufgestellten Regeln, deren Fokus auf einer guten Lesbarkeit, leichten Erlernbarkeit und einer nicht zu umfangreichen Umsetzungsdauer liegt (vgl. a.a.O., S. 14f). In der Erstellung eines solchen einfachen Transkriptionssystems wurde von den Autoren an den Regelvorschlägen des deutschen Erziehungswissenschaftlers Udo Kuckartz angesetzt, welcher seinerseits bekannte Regelsysteme von Werner Kallmeyer und Fritz Schütze, sowie Christa Hoffmann-Riem überarbeitet und erweitert hat (vgl. a.a.O., S. 15). Die verwendeten Transkriptionsregeln inkl. einer Beispieltranskription befinden sich im Anhang dieser Arbeit (Anlage C und D). Alle Interviews werden dieser Arbeit in transkribierter und unkommentierter sowie kommentierter Form als Word - Dateien auf CD-ROM beigelegt.

Forschungspraktische Durchführung der Datenauswertung

Als Grundlage für die thematische Datenauswertung der vier von mir im Mai 2012 durchgeführten narrativen Interviews dienten die oben beschriebenen Transkripte. Die Transkripte wurden sodann in Anlehnung an die in Kap. 3.6 beschriebenen Methode ausgewertet: "Thematic analysis is a method for identifying, analysing and reporting patterns (themes) within data." (BRAUN & CLARKE 2006, S. 79). Das Forschungsinteresse richtete sich darauf, die LehrerInnenkompetenz methodisch kontrolliert in Form von narrativen Interviews zu erfassen und themenanalytisch zu verstehen – nicht aber im Sinne einer extensiven Sinnauslegung (Narrationsstrukturanalyse, usw.), sondern im Sinne des Versuchs in den narrativen Interviews einige Themen zu identifizieren, die den untersuchten, sinnhaft geordneten thematisch ausgewerteten Transkripten zu Grunde liegen.

Zu diesem Behufe wurden zunächst die Transkripte mehrmals gelesen, Textpassagen markiert und kommentiert, um die Daten im Sinne von BRAUN und CLARKE zu kodieren und um damit auch die innere Struktur des Datenkorpus herauszuarbeiten. Die Kodierung wurde jedoch nicht auf ausgedruckten Transkripten von Hand vorgenommen, sondern vollständig am Computer durchgeführt. Dazu wurde die

Kommentierungsfunktion des Textverarbeitungsprogrammes *Microsoft Word 2007* verwendet.

If coding manually, you can code your data by writing notes on the texts you are analysing, by using highlighters or coloured pens to indicate potential patterns, or by using 'post-it' notes to identify segments of data. (BRAUN & CLARKE 2006, S. 89)

Daran anschließend wurde versucht die verschiedenen Codes nach *Themen* zu sortieren. In diesem Schritt wurden demnach die Beziehungen zwischen den Codes hergestellt.

A theme captures something important about the data in relation to the research question, and represents some level of patterned response or meaning within the data set. (BRAUN & CLARKE 2006, S. 82)

Allerdings bedeutet das nicht, dass, wenn ein bestimmtes Thema im Datensatz häufiger auftritt, es zugleich auch wesentlicher wäre als andere Themen:

As this is qualitative analysis, there is no hard-and-fast answer to the question of what proportion of your data set needs to display evidence of the theme for it to be considered a theme. It is not the case that if it was present in 50% of one's data items, it would be a theme, but if it was present only in 47%, then it would not be a theme. [...] So, researcher judgement is necessary to determine what a theme is. (BRAUN & CLARKE 2006, S. 82)

Um die Beziehung zwischen den Codes zu visualisieren und um die herausgebildeten Codefamilien gedanklich zu sortieren wurden von mir sog. *thematic maps* (i.e. mind maps) angelegt. Hier hab ich eine meiner Meinung nach interessante forschungspraktische Idee von Virginia Braun (Sozialwissenschaftlerin an der University of Auckland) und Sue Wilkinson, (Professorin für feministische Studien an der Universität Loughborough) aufgegriffen. In deren thematic analysis gehen die Autorinnen der Frage nach, wie Frauen über ihre Vagina sprechen. Hierzu haben die beiden Autorinnen die Interviews unter anderem thematisch nach Aussageart gruppiert, also danach, ob die Frauen *positiv*, *negativ* oder *neutral* über ihre Vagina sprechen bzw. ob sie Schwierigkeiten haben darüber zu sprechen (vgl. dazu ausführlich BRAUN & CLARKE 2006, S. 89-91).

Diese Idee floss in die von mir erstellten *thematic maps* insofern ein, als die Äußerungen der SchülerInnen danach gruppiert wurden, ob sie *positives* oder *negatives* über die Lehrkraft zu erzählen hatten. Wurden darüber hinaus aber auch *optative Aussagen* gemacht – also Aussagen darüber, was aus SchülerInnensicht erwünscht ist – so wurde dies ebenso berücksichtigt. Die für die jeweiligen farblich unterschiedlich gekennzeichneten, thematisch voneinander abgegrenzten Codes relevanten Datenextrakte wurden dann zur besseren Übersicht in *thematisch sortierten Tabellen*

zusammengestellt. Alle kommentierten Transkripte und Tabellen sowie die angefertigten thematic maps befinden sich auf der dieser Arbeit beigelegten CD-ROM.

3.8 Darstellung der Ergebnisse – *Forschungsbericht*

In diesem Abschnitt wird nun aus einigen exemplarischen SchülerInnenaussagen zitiert, um auf *vermutete Kompetenzdimensionen* von Lehrkräften (in Form von Themen) aus SchülerInnensicht hinzuweisen. Hierzu werden (1) jedem Teilkapitel *thematic maps* vorangestellt und (2) *relevante Interviewpassagen*, die eine mehr oder weniger starke metaphorische Dichte aufweisen, zitiert, um die vorgenommene Interpretation transparent zu machen.

Your write-up must provide sufficient evidence of the themes within the data – ie, enough data extracts to demonstrate the prevalence of the theme. Choose particularly vivid examples, or extracts which capture the essence of the point you are demonstrating, without unnecessary complexity. The extract should be easily identifiable as an example of the issue. However, your write-up needs to do *more* than just provide data. Extracts need to be embedded within an analytic narrative that compellingly illustrates the story you are telling about your data, and your analytic narrative needs to go *beyond* description of the data, and make an *argument* in relation to your research question. (BRAUN & CLARKE 2006, S. 93)

3.8.1 Fachkompetenz

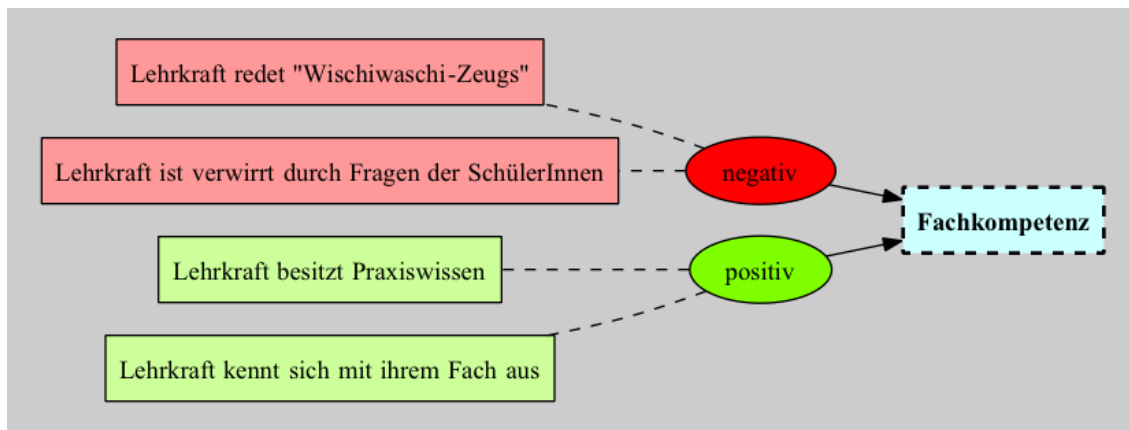


Abb. 10: Thematic Map – Fachkompetenz

Den Aussagen von S1 kann man entnehmen, dass das *in der Ausbildung erworbene Fachwissen* der Lehrkraft als ein wesentliches Kriterium und als Grundvoraussetzung für die Fachkompetenz gesehen wird (vgl. S1: 902-906). Dieses Fachwissen soll im Idealfall, folgt man S1 und S2, derart ausgeprägt sein, dass LehrerInnen auch auf *unerwartete Fragen* seitens der SchülerInnen angemessen antworten können. Kann die Lehrkraft dies, so *erscheint* sie bei den SchülerInnen als *fachlich kompetent* (vgl. S1: 953-967; vgl. auch S2: 223-229).

Ja, kompetent, ich mein ich habe es eh vorhin schon gesagt, also kompetent heißt, dass er auf/ vor allem, dass er **auf unerwartete Sachen eingehen** kann, dass er sich nicht für die Stunde jetzt vorbereitet, seinen Stoff, und so auf die Art er schreibt sich daheim auf einem Zettel daheim auf, was er dann während dem Unterricht auf die Tafel schreibt. So bisserl ja (...) / sondern, dass er sich auch soweit mit dem Thema auseinandersetzt, dass er auch unerwartete Sachen auch beantworten kann oder darauf eingehen kann und das ist natürlich ein Aufwand und schwierig, aber wenn man ein gutes Bildungssystem haben will oder wenn man als Lehrer kompetent sein will, dann muss man das drauf haben, dann muss man das können. Da kann ich nicht sagen, wenn eine Frage kommt: "Ja weiß ich nicht oder interessiert mich nicht.". Da muss man zumindest soweit sein, dass man sagt: "Ok, ich habe mich da jetzt gerade nicht damit auseinandergesetzt, das weiß ich jetzt konkret nicht, aber ich/ aber cool, dass du die Frage gestellt hast. Vielleicht weiß irgendwer anderer aus der Klasse was oder ich schaue das daheim nach und dann können wir dann in der nächsten Stunde darüber reden." (S1: 953-967; Hervorh. d. T.S.)

Entlarvend für die SchülerInnen ist ein wirres Gerede der Lehrkraft. S3 spricht in diesem Zusammenhang von "Wischiwaschi-Zeugs" (S3: 41). Zusätzlich verstärkend in diesem Kontext wirkt auf S3 *unterrichtsdidaktisch eingebautes Praxiswissen*, auf welches die Lehrkraft in ihrer vorberuflichen Zeit ev. zurückgreifen kann. Dieses Praxiswissen erweckt bei S3 den Eindruck, dass die Lehrkraft fachlich kompetent sei, wie die folgende Interviewsequenz belegt:

Oder ein Lehrer, wo du weißt, wo du einfach weißt: "Ja du kannst was in dem Fach.". Nicht so "Wischiwaschi-Zeugs". So, ja wie soll ich sagen? Weißt du was ich meine? So ungefähr?

I: Nein.

S3: Ok, also, irgendwie. Zum Beispiel bei mir in BWL. Ich habe voll die super Lehrerin und die die war auch/ die hat in der XYZ-Brauerei gearbeitet, voll lange, und die kennt sich aus und die weiß, was sie sagt. Und wenn ich jetzt/ und da weiß ich, ich lerne was und die kann das auch! (S3: 40-47)

S3: Ja, wenn er sich mit dem auskennt, was er tut. Wenn, wenn ich jetzt sage meine BWL-Lehrerin kommt aus der Wirtschaft, die hat selbst gearbeitet und die kennt sich aus und die hat das und das gemacht und die weiß von was sie redet. Wie einer, der was nur Theoretiker ist und nur/ also die die/ der was nur das aus Büchern kennengelernt hat, finde ich, der ist nicht so kompetent, auch wenn er sich vielleicht so voll bemüht, wie einer der was/ der einfach den **Praxisbezug** hat. Was auch in der HAK voll wichtig ist, finde ich, dass man einen Praxisbezug hat [...]. (S3: 382-388; Hervorh. d. T.S.)

Sobald aber die fachliche Kompetenz der Lehrkraft nachlässt, fällt das den SchülerInnen gnadenlos auf. *Fachliche Schwächen* werden scheinbar von den SchülerInnen nicht verziehen:

[...] wir haben voll die super Englischlehrerin. Also die strenge Englischlehrerin, von der ich vorhin erzählt hab. Und die hat so das super Englisch. Bei der lernst so viel. Das ist voll cool und wir haben dann in der zweiten so eine Lehrerin gehabt, die was das erste Jahr unterrichtet, in Englisch eben. Und die/ bei der hast du gar nichts/ Also die hat, zum Beispiel jetzt, immer gesagt/ Eine hat gesagt, weiß ich nicht: "I want to buy fishes.". Und dann so/ die Mehrzahl von fish ist ja fish und sie hat vorher noch gesagt: "Ja richtig, richtig!"/ und aber die Mehrzahl von fish ist fish. "Ja super! Nein, da wäre die Andere jetzt nicht draufgekommen, dass das falsch ist" und so/ dass praktisch/ sie macht voll viel Fehler, aber will es selber nicht zugeben! Und ihre Aussprache war sowieso furchtbar, aber auf das will ich gar nicht eingehen. Die hat dann auch immer number "du" gesagt statt number "two" und solche Sachen. Ja (.), also die/ ich war froh, wie ich sie dann, ja/ wie dann (5) wie ich dann die andere bekommen hab. (S3: 293-305)

3.8.2 Verständnis fördern und Kritik anregen



Abb. 11: Thematic Map – Verständnis fördern und Kritik anregen

Aus der Sicht der befragten SchülerInnen generiert sich die Kompetenz der Lehrkräfte auch aus deren *Fähigkeit* das oben beschriebene, von den SchülerInnen vorausgesetzte Fach- und Praxiswissen, *vermitteln zu können*:

Es gibt einmal den Aspekt natürlich, dass er sich mit seinem Fach, das er halt unterrichtet, auskennen muss. Das ist eh ganz klar und das funktioniert zurzeit auch halbwegs gut. Weil das studieren sie das Fach und dann müssen sie auch/ und dann können sie das auch. Da müssen sie halt eine Prüfung machen und dann können sie halt den Inhalt. Das sagt aber überhaupt nichts über die Kompetenz aus. Weil es hilft mir nichts, wenn ich der gescheiteste Lehrer auf der Welt bin und dann aber den Leuten **nichts vermitteln** kann. (S1: 902-909; Hervorh. d. T.S.)

Ich meine zur Zeit gibt es natürlich privat und außerschulisch genug Möglichkeit, dass man sich da irgendwie fortbildet, aber das ist halt dann auch irgendwie wieder nicht vorgesehen in der in der ursprünglichen Ausbildung, dass dass die Leute auch mit so etwas konfrontiert werden, dass sie sagen: "Hey ok cool, ihr habt jetzt euren Stoff, euer Fachgebiet gelernt. Das habt ihr jetzt studiert oder was auch immer, aber jetzt müssen wir halt einmal schauen, wisst ihr denn überhaupt, **wie ihr das umsetzen wollt**? Habt ihr da jetzt überhaupt irgendeinen Plan?". Und da wird den Lehrern auch nicht geholfen, glaube ich. Also da wird ihnen nicht gesagt: "Ok, ihr habt jetzt euer Wissen und wir wollen euch jetzt helfen, das umzusetzen. Wir wollen euch irgendwie Werkzeuge in die Hand geben, mit denen ihr das könnt.", sondern ja, es wird einfach erwartet, dass ein Lehrer das kann, auch wenn er es nicht gelernt hat. Aber wie soll er das denn können, wenn er es nicht gelernt hat? (S1: 940-951; Hervorh. d. T.S.)

Und das ist dann glaube ich sicher auch oft ein Problem, dass bei manche Lehrer/ Ich möchte jetzt nicht sagen, dass sie falsch an der Schule sind, aber dass da vielleicht die fachliche Kompetenz auf jeden Fall vorhanden ist, aber die **Fähigkeit**, wie man es den Schülern **richtig vermittelt** da oft ein bisschen fehlt (...). (S2: 159-162; Hervorh. d. T.S.)

In den Erzählungen der SchülerInnen stellt das Begriffspaar "erklären" und "verstehen" eine wesentliche Bedingung für das Vermitteln von Lehrinhalten dar, wie die folgende Passage aus dem Interview mit S2 exemplarisch belegt:

Ja wichtig eben, dass man den Schülern den Stoff so **erklären** kann, dass sie es wirklich nachher **kapieren**, dass nicht nur vielleicht jetzt zwar hören, was er sagt, sondern, dass er **vermitteln** kann, was damit eigentlich gemeint ist und dass die das **verstehen**. (S2: 266-269; Hervorhebung d. T.S.)

Ist aber eben genau diese Bedingung nicht erfüllt, so werden die betreffenden Lehrpersonen von S3 als *Labormenschen* bezeichnet:

Und ich hab vorher einen Lehrer gehabt, der ist in Pension gegangen und das war so ein richtiger "Labormensch". Der macht alles nur für sich selber, aber erklärt nichts. Also eine Lehrperson war der nicht.

I: Ein "Labormensch" hast du gesagt?

S3: Ja, ein Labormensch (lacht). Ja ich/ halt so der nur eben so seinen kleinen Bereich hat und da kennt er sich voll aus und da ist er gut, aber er kann irgendwie das nicht vermitteln an andere. Das ist für mich irgendwie so ein Labormensch. (S3: 155-165)

Das *Erklären* der Lehrinhalte durch Lehrpersonen und das daraus resultierende *Verstehen* derselben durch die SchülerInnen erscheint also als eine wesentliche Kompetenzdimension von Lehrkräften aus SchülerInnensicht. Um aber das *Verständnis* der Lehrinhalte zu *fördern* gibt es diesbezüglich aus SchülerInnenperspektive einige

begünstigende Faktoren. So goutieren die SchülerInnen etwa in ihren Aussagen jene Lehrkräfte, die den SchülerInnen *konstruktive Rückmeldungen* geben, i.e. Lehrkräfte, die Verständnisfragen aufgreifen und die die von den SchülerInnen gemachten Fehler erklären und dazu auch Verbesserungsvorschläge bringen und die darüber hinaus auch bereit sind Unverständliches mehrmals zu erklären:

Also wenn ein Lehrer wirklich **auf die Fragen von die Schüler eingeht** [...] (S4: 246; Hervorh. d. T.S.)

[...] das war ein Lehrer, der bei der Schularbeit dann zum Beispiel nicht wie es heute oft ist/ Da bekommst deine Punkteanzahl darunter geschrieben und das war's und vielleicht noch ein naja "gut gemacht" oder "schlecht gemacht", sondern er hat sich wirklich Zeit genommen und hat gesagt: "Das hast du ganz gut gemacht und das war vielleicht nicht so gut. **Das kannst du verbessern.**" und hat das auch wirklich hingeschrieben und hat es auch nachher noch gesagt, bei der Schularbeit zum Beispiel. (S2: 82-87; Hervorh. d. T.S.)

Mhm, ja ich hab eigentlich Lehrer gehabt, wo die/ was, weiß nicht, so unterschiedlich waren, zum Beispiel. Lehrer, die was auch wirklich, wenn du gesagt hast: "Herr oder Frau Professor, ich VERSTEH das einfach nicht! **Können sie mir das noch einmal erklären?**", dann haben sie das wirklich getan. Aber natürlich gibt es auch andere Lehrer, die das nicht machen. (S3: 35-39; Hervorh. d. T.S.)

Es gibt aber noch weitere »Beobachtungen« von den befragten SchülerInnen im Kontext von »Verständnis fördern«. In der Unterrichtsgestaltung anerkennen die SchülerInnen eine *systematische und organisierte Herangehensweise* der Lehrkräfte. So nützt eine »kompetente« Lehrkraft ihre *Selbstorganisation* bereits in der Planung und Vorbereitung des Unterrichts:

[...] also ich habe irgendwie das Gefühl, die Lehrer sind auch **besser organisiert**, weil die haben dann immer ihren Zettel vorne liegen und dann haken sie das ab, was sie schon gemacht haben und machen sich so **Notizen**, wie zum Beispiel mein Geschichtslehrer, wo ich mir denke, in Geschichte könnte ich so viel lernen, weil mich interessiert das voll! Aber in Geschichte könnte ich so viel lernen und dann/ der schreibt sich nie was auf und merkt sich nichts: "Ja, nein, wo sind wir gerade?", weil er hat alle Parallelklassen und dann lässt er wieder mal bei uns was aus und das kommt dann zum Test, wo wir gesagt haben: "Das haben wir doch noch nie gemacht!" (lacht) jetzt bin ich ein bisserl abgeschweift (lacht). Ja, einfach (...)

I: Also die sind besser organisiert, die, bei denen du mehr lernst?

S3: Genau, genau, ja das finde ich schon. Ja. Find ich schon, ja. Und (.) eben die bringen auch was durch, eben weil sie besser organisiert sind, haben sie bestimmte/ (unv.) sagen sie: "Nein, das müssen wir heute noch schaffen, weil **das habe ich mir vorgenommen für diese Stunde.**". (S3: 364-378; Hervorh. d. T.S.)

Aus den obigen Schilderungen lässt sich demnach entnehmen, dass es dem Lehrstoffverständnis der befragten Schülerin zuträglich erscheint, wenn die Lehrkraft selbstorganisiert auftritt. Aus den Aussagen der befragten SchülerInnen lässt sich darüber hinaus aber auch schließen, dass die SchülerInnen einen Nutzen aus dem *Lehrstoff* ziehen, wenn dieser *systematisch aufgebaut* ist, i.e. die *Planung des Lehrstoffes* muss für die SchülerInnen nachvollziehbar gestaltet sein. Wer weiß wie die

Reihenfolge ist, kann dann auch besser verknüpfen. Genau dies scheint jedoch, folgt man S3, nicht immer der Fall zu sein – die Lehrkraft vermittele den Lehrstoff ohne erkennbare Struktur "kreuz und quer":

Und ja, ein negatives Erlebnis (...). Du machst zum Beispiel in einem Fach/ du machst einfach fast nichts und dann zum Test kommt voll viel, oder zur Schularbeit - das ist ja dann egal. Da kommt dann voll viel und du musst alles wissen oder wie mein Geschichtslehrer, zum Beispiel, der prüft dann immer. Also der macht immer alles kreuz und quer durch, also nicht so geordnet, sondern: "Ja machen wir mal was vom zweiten Weltkrieg", dann machen wir wieder was von der französischen Revolution. Voll kreuz und quer halt. Und wissen musst du aber immer ALLES. Also zum Beispiel ich habe mal eine Prüfung gehabt über die franz. Revolution und ich und ich habe natürlich alles gewusst, aber er hat mich dann/ was hat er mich gefragt? Die russische Regierungsformen und so und was da war und wie das in der Geschichte so aussieht und so. Und ich bin natürlich dagesessen. Ein bisschen was habe ich gewusst, aber das Meiste nicht und ich habe ihn so angeschaut: "Was?" und keine Ahnung/ also das macht er voll oft [...] (S3: 106-118)

In einem ganz anderen Zusammenhang kritisiert S4 *unüberschaubare Informationseinheiten* im Gitarrenunterricht. So erklärt etwa die Lehrkraft der Gruppe der Fortgeschrittenen die sog. Barrégriffe nur exemplarisch am konkreten Lied (Vermittlungslogik: »vom Lied zu den Barrégriffen«), während sich hingegen die Gruppe der AnfängerInnen systematisch *vom einfachen zum komplexen* hinarbeitet (Vermittlungslogik: »von den Barrégriffen zum Lied«). Interessant in den Interviewaussagen ist aber der Umstand, dass die Gruppe der AnfängerInnen das Instrument beinahe besser beherrsche, als die Gruppe der Fortgeschrittenen:

Ja und (5) der Gitarrenunterricht ist von die einzelnen Gruppen auch sehr verschieden, also kommt voll auf den Lehrer drauf an. Die einen lernen voll viel/ also wenn ich mir denke, ich bin/ also da gibt es jetzt die bessere Gruppe und die Anfänger und wenn jetzt die Anfänger eigentlich schon auch bald so weit sind wie die Fortgeschrittenen/ das ist schon also/ **Die Fortgeschrittenen, die lernen irgendwie gar nichts dazu.** Da wird auch von den Lehrern nicht so geschaut, ob jetzt alle das können und (4) man lernt irgendwie so. In der einen Gruppe lernt man überhaupt nichts dazu also/ da gibt's ja vor allem die Barrégriffe, die was sehr schwierig sind und da wird irgendwie auch nicht geschaut, ob die jetzt, die Fortgeschrittenen, das jetzt schon können oder nicht. Jetzt können das die Anfänger schon und die Fortgeschrittenen noch nicht so gut! Also da passt auch irgendwas nicht (6)! Und auch wenn die Fortgeschrittenen gerne das weiterlernen/ also auch gerne was dazulernen würden und (6) man lernt ja eigentlich das nur wenn man durch Wiederholungen/ wenn man das öfter spielt und die Griffe öfter übt und das wird irgendwie ja in dem einen Lied "gach" [schnell; T.S.] einmal gespielt und dann kannst du es halt und dann beim nächsten Lied dann denkst du dir wieder: "Was? Wie ist der Griff nochmal gegangen?". Da lernst du einfach nichts und (12)/ Also da gibt es vom Unterricht her voll die Unterschiede (...). Die einen, da wird mehr mit die Lehrer, mit der Lehrerin geratscht und die anderen lernen wirklich voll viel/ also da sehen sich dann andere oft sogar ein wenig leid, weil die würden auch gerne was dazulernen, aber haben halt nicht irgendwie so die Lehrerin, bei der sie das könnten und ja (38). (S4: 124-144; Hervorh. d. T.S.)

S4: Nein, das ist es nicht, aber es werden halt die Lieder gespielt, die was er vorgibt und da gibt es halt dann wieder die gewissen Akkorde und dann übst du das halt für das Lied. Dann kannst du es und dann beim nächsten Lied weißt du aber wieder nicht, wie die Akkorde gegangen sind, weil es braucht eine Übung. Also man muss Akkorde öfter spielen, dass sie dann wirklich gefestigt werden.

I: Und bei den anderen wird das gemacht?

S4: Genau, da wird das weit besser/ also, dass einmal nur Akkorde gegriffen werden und da verschiedene Sachen gemacht werden. Und bei den Fortgeschrittenen werden nur die Lieder gespielt und dann hat man das Lied wieder gemacht, dann ist das Lied geprüft worden und dann ist das wieder weg und dann kommt das nächste Lied. Und so geht es halt dahin. Und ja (..) (S4: 472-482)

Damit die SchülerInnen den mitunter komplexen Zusammenhängen in der Wissensvermittlung überhaupt folgen können, bräuchte es aus der Sicht von S2 auch Lehrkräfte, die *keine zu großen Gedankenschritte* machen (vgl. auch S2: 171-184):

Wenn er an der Tafel etwas vorrechnet, dass er es teilweise/ ja irgendwie nicht erklärt oder vor allem, weil es halt aus seiner Sicht selbstverständlich ist, was er hinschreibt, weil/ na klar, er hat das studiert und alles (..), aber sich dann weniger Gedanken darum macht, ob die Schüler in der letzten Reihe da überhaupt mitkommen dann mit dem. (S2: 155-159)

Die von den SchülerInnen S2 und S4 in den Interviews jeweils positiv beurteilten Lehrkräfte geben Hausübungen, führen regelmäßige Mitarbeitskontrollen bzw. unangekündigte Tests durch und erreichen mit diesen Maßnahmen, dass die *Eigenverantwortung der SchülerInnen* gefördert wird. Sie dienen aber auch als Instrument für die Lehrkraft, um das Verständnis des Lehrstoffes von Seiten der SchülerInnen zu überprüfen – einer *Selbst- und Fremdkontrolle* des Verständnisses der SchülerInnen würde so Vorschub geleistet werden:

[...] wo ich sicherlich mehr gelernt habe, wie bei anderen. Es war eine junge Lehrerin, sie war sehr ehrgeizig noch und ist eh noch immer jung, sage ich mal. Aber/ also als Schüler, wenn man direkt da betroffen ist, dann war es in der Unterstufe erste Klasse. Da haben wir auch oft **Wiederholungen** gemacht und so und halt beim Stoff richtig Gas gegeben. (S2: 414-418; Hervorh. d. T.S.)

Ich hab voll die guten Lehrer gehabt, die was wirklich/ von denen hab ich wirklich was gelernt. Das merk ich jetzt voll in der weiterführenden Schule (..). Und (...) weil die haben ganz einfach das Grundwissen voll vermittelt und sie waren halt strenger und wir haben aber auch was gelernt. Und wir haben auch unsere **unangekündigten Tests** gehabt [...] (S4: 20-24; Hervorh. d. T.S.)

[...] und es hat auch immer jede Stunde eine **Hausübung** gegeben und die war zu machen und man hat einfach so viel selber wirklich rechnen müssen. Also das war durch Hausübungen, **unangekündigte Mitarbeitskontrollen**/ hat sie halt dann gewusst, ob wir wirklich das können und so und da hat man wirklich was gelernt [...] (S4: 192-196; Hervorh. d. T.S.)

[...] in der Hauptschule haben wir auch Chemie und Physik, was eigentlich von niemand so die Lieblingsfächer waren und wir haben halt da wirklich jede Stunde einen Stoff wissen müssen, weil es hat immer die Mitarbeitskontrollen gegeben. Also da bist du mündlich geprüft worden und da hat man dann eigentlich für den Test nie was lernen müssen, weil man hat dann immer schon alles gekonnt, weil **man hat immer am laufenden sein müssen**, da hat man auch was gelernt und man merkt jetzt in der weiterführenden Schule, was man schon gelernt hat in der Hauptschule, das weiß man. Aber jetzt was wir jetzt lernen, da kommt man dann wieder nicht so mit und das merkt man dann auch bei die Noten, weil jetzt häuft sich das einfach und man muss nicht mehr den ganzen Stoff (...) am laufenden halt die ganze Zeit wissen. Da gibt es halt einmal/ Du weißt halt dann einmal, dass du drankommst zur Mitarbeitskontrolle und da lernst du halt den Stoff, aber sonst weißt du eigentlich gar nichts und das häuft sich dann alles für den Test, das dann (lacht) ja ein wenig viel ist auf einmal. Und das du dann oft, ja, nicht mehr so weißt und dann dreht sich alles um die Atombindung und dann beim Test weißt du halt dann nicht, was von dem

jetzt gemeint ist und so und da merkt man schon einen großen Unterschied. (S4: 212-228; Hervorh. d. T.S.)

[...] und ich finde (.), auch wenn/ wenn es oft ein wenig/ schon lästig ist, wenn man immer so viel Hausübung hat und so, aber es wird einfach da geübt und ich finde das gehört auch, dass Lehrer Hausübungen geben und ich finde das auch nicht so schlecht, wenn sie einmal einen unangekündigten Test oder so geben, damit man dann/ weil einfach man dann selber weiß, man hat da nichts dafür gelernt und man weiß aber trotzdem dann selber/ für sich selber ist das eine **Rückmeldung**, was man/ ob man es verstanden hat und was man halt dann für die Schularbeit noch lernen muss und so. Das finde ich irgendwie schon gut und (38) [...] (S4: 253-260; Hervorh. d. T.S.)

Viele Aussagen der befragten SchülerInnen zeugen davon, dass von den SchülerInnen ein *nachhaltiges Verständnislernen* gewünscht wird:

Also wenn ein Lehrer wirklich auf die Fragen von die Schüler eingeht und er ihnen auch das Wissen beibringt, dass sie es dann auch verstehen und dass das wirklich gefestigt wird und dass das nicht so/ nur so ins **Kurzzeitgedächtnis** jetzt irgendwie kommt sondern, dass das auch wirklich fürs Leben eigentlich/ dass man das weiß. Also ich habe wirklich von der Hauptschule ein voll ein gutes Grundwissen eigentlich mitbekommen und das/ aber es ist halt jetzt in der weiterführenden Schule, wird es nicht mehr so (4), nicht mehr so ausgebaut. Also du hast halt das Grundwissen, was du jetzt schon hast, aber ja (...) [...] (S4: 246-253; Hervorh. d. T.S.)

Ein nachhaltiges Verständnislernen findet aber genau dann nicht statt, wenn die Lehrkraft eine ihrer ureigensten Funktionen – das »Erklären« – an fachdidaktisch aufbereitete Lehrbücher überträgt, wie die folgende Interviewaussage von S4 belegt:

[...] und im jetzigen Deutschunterricht wird halt sehr wenig drauf geschaut, was wir können. Also wenn die ganze Klasse sagt: "Wir kapieren das nicht, die Grammatik, was wir jetzt gerade machen" und die Lehrerin dann sagt: "**Ja, schaut's halt in dem Grammatikhefterl, was wir da haben, nach!**" und da lernen wir auch nicht recht viel, weil wenn das niemand kapiert und uns das niemand erklärt, dann werden wir das auch nicht können. Und das ist halt auch (...)/ dann weil es ja (27)/ also eh ganz besonders in Deutsch ist das. Da bekommen wir eigentlich nicht recht viel erklärt und wir müssen halt dann einfach so die Übungen machen (68). (S4: 77-84; Hervorh. d. T.S.)

Aus der Sicht von S1 sei es zudem problematisch, wenn pure "Auswendiglernerei" das nachhaltige Verständnislernen unterwandere oder wenn etwa mittels »teaching to the test« ein *kritisches Auseinandersetzen mit Inhalten* entsorgt werde, was insb. aus der auszugsweisen Beschreibung des Inhalts einer Episode der satirischen, US-amerikanischen Zeichentricksendung "Die Simpsons" hervorgeht:

Und das merkt man bei den Schularbeiten absolut, weil man lernt für die Schularbeit hin. Lernt, lernt, lernt. Und dann ist die Schularbeit. Da schreibt man dann alles nieder, was man sich irgendwie gemerkt hat und **danach ist es ja weg**. (S1: 43-45; Hervorh. d. T.S.)

Ich meine bei den Simpsons (lacht) hat es dann so etwas gegeben, wo halt dann praktisch die/ Wo die Schule schon gewusst hat, welche Antworten kommen. Dann ist dann im Unterricht nur noch auswendig gelernt worden, wo welches Hakerl zu machen ist und kein Inhalt mehr. Und das ist jetzt natürlich komplett überzeichnet, aber es läuft schon ein wenig darauf hinaus, auf diese **Auswendiglernerei**. Wo nicht mehr gefragt ist: "Weiß ich dann was?", sondern nur, ob ich die Prüfung schaffe und ich persönlich weiß, dass ich dann nach der Schularbeit oder nach dem Test: "Puh, weg! Das ist WEG! Ich habe mir NICHTS gemerkt". Weil in dem Moment, wo der Druck nachlässt, verschwindet das auch, das heißt, das ist **kein nachhaltiges Lernen**. Das ist immer nur auf Prüfungen hinlernen. Und wieviel

Sinn das macht? Ja (lacht). Ja ok, ich schreibe meine guten Noten und habe aber im Endeffekt nichts gelernt (...). (S1: 486-497)

[...] und da wird dann halt auch einfach das als richtig gegeben hingegeben/ Also nein AUFGENOMMEN/ Dass man einfach sagt, dass was er sagt stimmt und wenn ich es auswendig lerne und das irgendwann auswendig wieder abrufen kann, dann habe ich was gelernt und man schaut aber nie dahinter: "Warum? Stimmt das überhaupt, was der sagt?". (S1: 579-583)

Aus den Schilderungen von S1 lässt sich weiters auch entnehmen, dass Lehrkräfte einen Gegenpol zum unkritischen Auswendiglernen mittels kritischen Verständnislernens setzen sollten, um so zu einer *kritischen Urteilsbildung* anzuregen bzw. um auch den Lehrerberuf nicht zu einer Faktenvermittlungsagentur à la Wikipedia verkommen zu lassen, i.e. das *pädagogische Leitbild* einer Lehrkraft als Wissensvermittler sei S1 zufolge überholt:

In der Schule lernt man irgendwie NIE HINTERFRAGEN. Du lernst auswendig lernen, aber du lernst nicht hinterfragen: "Warum ist das so?" [...] (S1: 576-578)

Weil ich meine heutzutage ist es eh schon so, dass sich jeder der irgendwie Internetzugang hat, sich die ganzen Infos selber suchen kann und (...) und da, da geht der Lehrer einfach unter als **eine Person, die Fakten vermittelt**. Weil rein theoretisch bräuchte ich keinen Lehrer mehr, der mir Fakten vermittelt, weil spätestens mit Wikipedia kann ich mir alle Fakten und wenn ich dann noch ein Smartphone habe zu jedem beliebigen Zeitpunkt, selber herausuchen und das wahrscheinlich noch aktueller und genauer, als der Lehrer das jemals könnte [...] (S1: 583-590; Hervorh. d. T.S.)

Gelinge aber ein kritisches, nachhaltiges Verständnislernen, so würden SchülerInnen eine *Medienmündigkeit* erreichen und damit nicht zum Spielball der Politik werden - sie würden das Wissen und die Fakten, mit denen sie von den Medien bombardiert werden, kritisch reflektieren:

[...] und da sehe ich die Aufgabe von Lehrpersonen einfach viel stärker darin, dass man irgendwie mit den Schülern, Schülerinnen gemeinsam erarbeitet: "Wie gehe ich denn mit dem um, mit dem Wissen, dass ich mir jederzeit und überall aneignen kann?". Dass man ihnen einfach Werkzeuge oder so gibt, um um das Wissen, das sie halt irgendwo aufschnappen, halt auch zu zu bearbeiten oder zu hinterfragen. Weil ich meine, man wird von den Medien ja eh schon genug mit, mit angeblichen Fakten bombardiert und man weiß aber nicht: "Ist das jetzt richtig oder falsch?". Und wenn man aber in der Schule mehr Wert darauf legt, dass man nicht einfach Fakten zu akzeptieren hat, die was dann meistens eh nicht unbedingt richtig sind, dann, dann gibt man ja den Kindern oder eben den Jugendlichen eh ein Werkzeug mit, wo sie sich dann selber jederzeit Wissen aneignen können. Also dieses alte Modell eben, wo der Lehrer einfach das Wissen vermittelt und er ist die einzige Quelle, Bezugsquelle für Wissen, das spielt es einfach nicht mehr [...] (S1: 590-602)

Dass man in der Schule auch lernt einfach kritisch zu werden. Dass man Sachen eben hinterfragt und nicht als gegeben hinnimmt. Und wenn mir das die Schule vermitteln kann, dann wäre das, also, gesellschaftlich ein enormer Gewinn, wenn man einfach auch mehr solche Leute hat, die eben nicht NUR ausgebildet sind, sondern im weitesten Sinn auch irgendwie gebildet sind (lacht). Die halt dann nicht auf irgendwelche Sachen hereinfallen (5). Zum Beispiel vom Strache [österreichischer Politiker der Freiheitlichen Partei Österreichs; T.S.]. Weil wenn man wirklich, wenn man wirklich gebildet ist, dann fällt man nicht auf das hinein, was so eine Person dann sagt. Weil dann hat man gelernt, ich hinterfrag: "Ok, der hat jetzt irgendwas gesagt und ich hinterfrage das einmal. Ist das denn so, wie der das gesagt hat?" Und wenn ich das gelernt habe, dass ich hinterfrage, dann fällt

man auch nicht auf irgend sowas hinein, also dass man irgendwie/ dann wird man nicht ausgenutzt/ dann ist man kein (unv.)/ dann ist man nicht einfach/ Wie soll ich sagen? Dann ist man nicht einfach nur ein SPIELBALL von irgendwem, sondern man hat halt selber die Chance, dass man, dass man seine eigene Situation versteht und damit auch was anfangen kann. Dass man nicht nur abhängig ist von irgendwem, sondern dass man auch selbstständig sein kann. (S1: 1118-1133)

Tendenziell lässt sich eine Forderung nach politischer Bildung und die damit verbundene Medienmündigkeit auch in den Aussagen von S3 finden:

Positiv sind eben auch die Diskutierrunden über aktuelle Themen, die was wir zum Beispiel/ wir haben das in Deutsch, in Geschichte, in Geografie und so. Das ist super. Weil/ also man schaut zwar Nachrichten, aber halt, dass man dann darüber diskutiert und sagt: "Ja ok, wie könnte das jetzt sein und so.". Vor allem in Deutsch, da machen wir echt super/ so Diskutierrunden, wo einfach die ganze Klasse mitdiskutiert mit dem Lehrer und der macht das dann so. Das finde ich super! (S3: 99-104)

Um nun die durch die SchülerInnenperspektive identifizierte, themenanalytisch charakterisierte Kompetenzdimension »Verständnis fördern und Kritik anregen« von SchülerInnenseite aus zu ermöglichen, sollte die Lehrkraft den SchülerInnen auch ein methodisches Handwerkzeug mitgeben, das ihnen das Lernen des Unterrichtsstoffes vereinfacht, um also kurz gesagt lernen zu lernen, i.e. das *Vermitteln von Lernstrategien zur Erschließung des Unterrichtsstoffes* ist aus der Sicht von S1 erwünscht:

Ich habe, ich meine das hört sich jetzt lustig an, weil ich bin jetzt kurz davor, dass ich das zweite mal wiederhole, aber ich (lacht) habe eigentlich nie wirklich viel lernen müssen und das war und das ist jetzt vielleicht auch mein Problem, weil ich hab, ich hab einfach, ich hab einfach nie LERNEN gelernt. Sondern ich habe mir halt Sachen durchgelesen und ein bisschen angeschaut und dann (..)/ und/ Also in der Unterstufe habe ich immer sehr gute Noten gehabt und nachher wird es halt dann natürlich schon schwierig. Ohne lernen geht es dann irgendwann auch nicht mehr. Das merkt man dann. Das wird aber auch irgendwie im normalen Unterricht auch nicht angeboten, dass man dir irgendwie zeigt: "Wie kann ich mich selber organisieren, dass ich was lerne?". Und es gibt ja unterschiedliche Lerntypen und/ und/ Ja ich meine auf die Initiative von irgendwelchen engagierten Lehrern gibt es das schon, dass man sich praktisch mal für ein Wochenende zusammensetzt und dann wird halt lernen gelernt, also "wie lerne ich richtig". Aber das ist halt auch total "good-will-abhängig" und das ist halt traurig, dass das nicht schon im Vorhinein irgendwie vorgesehen ist. (S1: 334-348)

Damit den SchülerInnen das Lernen des Unterrichtsstoffes etwas leichter fällt, wollen sie komplexe Thematiken so aufbereitet bekommen, dass sie ihn verstehen können – dazu wäre, folgt man S2, eine *Reduktion von Komplexität* erforderlich:

Die fachliche Kompetenz alleine reicht da nicht, ich meine, da kann ich auch einen Text lesen und kann den Text auswendig lernen oder ich kann den Text so lesen, dass ich ihn verstehe und genau so kann halt ein Lehrer das vortragen, dass er seinen Stoff da herunterredet und seinen Text/ und die Schüler merken sich vielleicht einzelne Sachen, was er gesagt hat, aber können das dann nicht selbst wirklich verarbeiten. Da ist es vielleicht auch wichtig, dass man den Stoff auch so vermittelt eben/ nicht zu kompliziert, weil oft ist es das dann vielleicht einfach manchmal so, dass es vielleicht **zu kompliziert oder zu komplex formuliert** ist, dass man das als Schüler gar nicht so richtig verarbeiten kann. (S2: 273-281; Hervorh. d. T.S.)

3.8.3 Unterrichtsführung

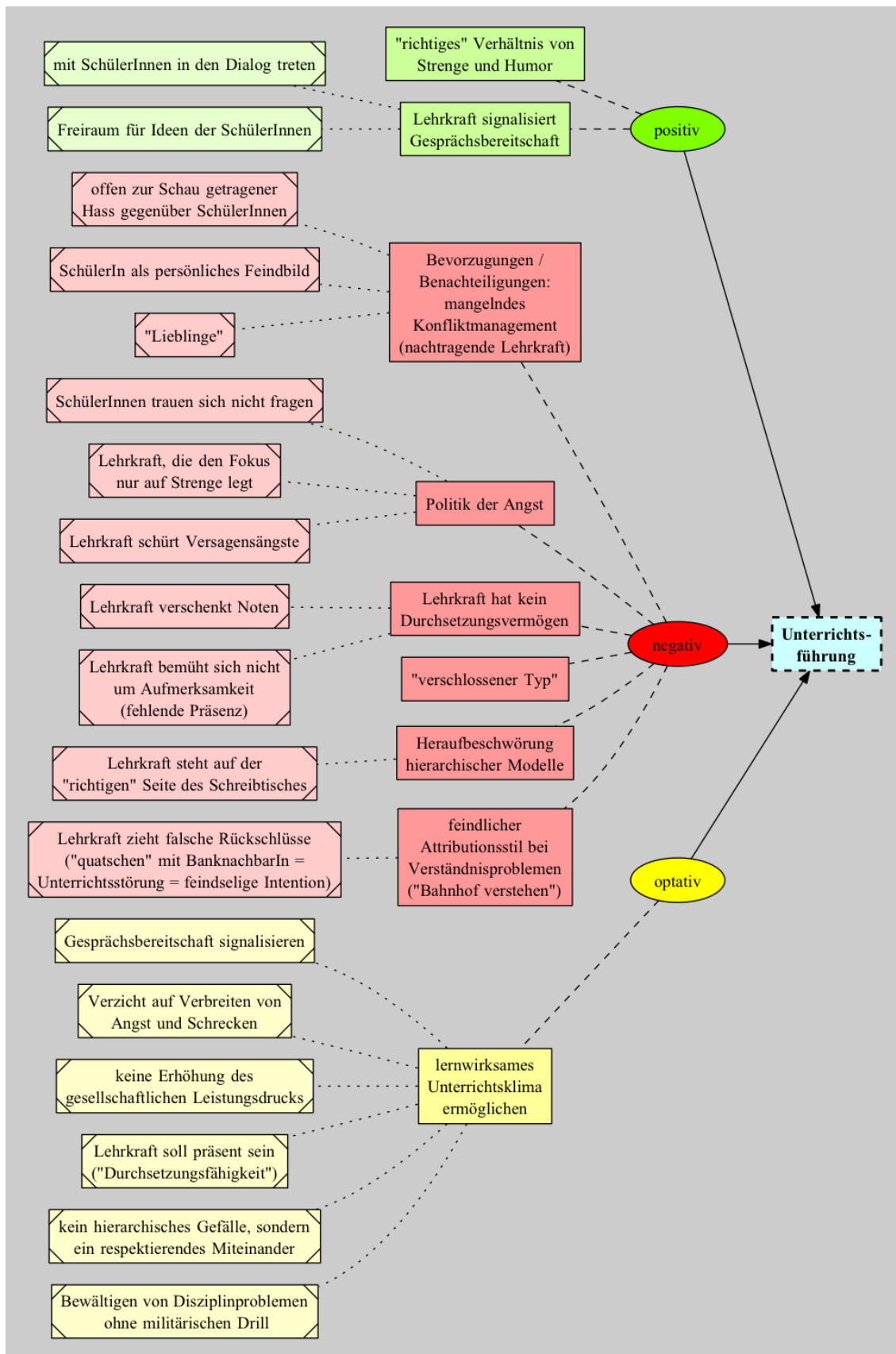


Abb. 12: Thematic Map – Unterrichtsführung

Die Erzählungen der SchülerInnen zeugen davon, dass die Lehrkraft einer "gewisse[n] Strenge" (S4: 192) bzw. einer "gewisse[n] Durchsetzungsfähigkeit" (S2: 349-350) bedürfe und außerdem ein "Lernklima" (S1: 1044) ermöglicht werden solle, dass ohne "militärischen Drill" (S2: 354) auskomme. Als ein weiteres Thema hat sich in diesen exemplarischen Codes demnach die *Unterrichtsführung* der Lehrkraft herauskristallisiert. Zu bemerken ist nun zuallererst das »richtige« Verhältnis aus *Strenge* und *Humor*. S1 schildert eine solche Lehrkraft folgendermaßen:

Er mag vielleicht einmal sehr **strenger vorgekommen** sein und man hat aber genauso hin und wieder einmal eine **Gaudi gehabt** mit ihm und er hat jetzt nicht nur, immer nur, hart Stoff gemacht, sondern er hat auch immer mal ein bisschen was erzählt so aus dem Leben und hat aber trotzdem, wenn er den Stoff vermittelt hat, es so gemacht und auch wirklich dann etwas gefordert, so dass das eben auch hängen geblieben ist. (S2: 50-55; Hervorh. d. T.S.)

Mit der von den SchülerInnen immer wieder geäußerten *gewissen Strenge* der Lehrkraft scheint ein *Führungsverhalten* gemeint, welches trotz der Notwendigkeit, den Lehrstoff straff zu vermitteln, auch den Spielraum lässt, die SchülerInnen auf *persönlicher Ebene* in den Unterricht mit einzubeziehen. S1 lässt in den wenigen Zeilen spüren, dass er mit einer bestimmten Lehrperson positive Erfahrungen in dieser Hinsicht gesammelt hat:

[...] und die sich auch nie zu blöd oder zu schade dafür ist, dass sie auf die **Fragen** eingeht. Egal ob es jetzt/ **Auch wenn es jetzt gar nichts mit dem Unterricht zu tun hat, nicht mal mit dem Lehrstoff zu tun hat oder nichts mit dem, was man gerade macht**, dann ist sie trotzdem immer so weit, dass sie halt sagt: "Ok, ich gehe auf die Frage ein. Ich erkläre es dir so gut ich es kann" und da kommt man auch schnell mal in Gespräch hinein und dann kann es auch passieren, dass Leute, die drinnensitzen und vorher irgendwie nur lethargisch drinnensitzen und halt am Handy spielen oder was. Das die dann auf einmal merken: "Hey da hat irgendwer eine interessante Frage gestellt." und da kann es auch meistens sein, dass das was ist, dass mich auch interessiert und dann ist man halt auf einmal da und da kann man auf einmal auch/ und dann denkt man auf einmal wieder mit [...] (S1: 735-745)

Die befragten SchülerInnen wollen zu jeder Zeit und zu jedem Thema die *Möglichkeit* haben in den Unterricht *einbezogen zu werden* und zwar derart, dass sich die SchülerInnen durch die *Signalisation von Gesprächsbereitschaft* seitens der Lehrkraft überhaupt erst einmal trauen mit ihr in den Dialog zu treten, i.e. SchülerInnen wollen Fragen verbalisieren mit der Aussicht durch diese Fragen nicht von der Lehrkraft bloßgestellt zu werden:

Dass man sich da auch fragen traut. Dass man keine Angst haben muss, dass man jetzt vom Lehrer **blöd angesudert** wird: "So auf die Art, das musst schon du selber wissen, wie es mit der Anwesenheit ausschaut" [...] (S1: 863-865; Hervorh. d. T.S.)

S4: Hm (38). Ja in der Hauptschule (13)/ Ja die Lehrer, die haben halt einfach immer wenn man Hilfe braucht hat/ die waren eigentlich immer (...)/ Ich weiß nicht (24)/ Also sie haben/ wenn man/ sie waren sehr/ sie haben das angenommen, also wenn man eine Frage gehabt hat und/ also sie haben (lächelt)/ Ich weiß jetzt nicht so wie ich das jetzt ausdrücken sollte (...).

I: Drücke es aus in deinen Worten, so wie es dir einfällt. So wie du es deiner Mama auch erzählen würdest.

S4: Pfff (10). Also die Lehrer sind auf die Fragen eingegangen, wenn du etwas gefragt hast und nicht so mit: "**Ja, such dir es selber irgendwo die Antwort**" oder so. (S4: 10-18; Hervorh. d. T.S.)

Eine Schülerin, von der etwa S2 berichtet, traut sich nicht Fragen an die Lehrkraft zu richten, weil sie den *mangelnden Auskunftswillen der Lehrkraft* antizipiert:

Und dann hab ich gesagt: "Sage es ihm halt.". Dann sagt sie halt: "Nein, weil dann sagt er eben wieder sofort das musst du wissen, weil das haben wir eh schon einmal gefragt und dann (unv.)". (S2: 186-190)

Folgt man aber S2, liegt dieses »Problem« nicht immer darin begründet, dass die Lehrkraft keine Gesprächsbereitschaft signalisiere, sondern dies könne auch mit zu *schüchternen SchülerInnen* zu tun haben:

[...] (...) und dass eben dann ja, einfach vielleicht auch die Schüler oft gar nicht so trauen, dass sie es direkt ansprechen und dass sie mal direkt von mir aus nach der Stunde sagen: "Herr Professor, könnten sie es nicht vielleicht zukünftig einfach das einmal ein bisschen langsamer machen"/ also (...) dass da vielleicht auch von den Schülern her/ ja, vielleicht zu **schüchtern** sind oder wie auch immer (S2: 201-205; Hervorh. d. T.S.)

Es scheint jedenfalls, dass eine Lehrkraft, die zu jeder Zeit ihre Gesprächsbereitschaft signalisiert und die mit dem richtigen Verhältnis aus Strenge und Humor auftritt, aus SchülerInnensicht wünschenswert wäre, da auf diese Weise die Aufmerksamkeit auf den Unterrichtsstoff gelenkt werden würde und so der Unterrichtsstoff störungsfrei im *Team* aufgearbeitet werden könnte. Genau dann scheint ein *Freiraum für neue Ideen* der SchülerInnen gegeben, ohne dass die Lehrkraft in ihrer Funktion an Stellenwert oder Respekt einbüßt:

Und der Deutschlehrer (..), also was wollte ich sagen (8). Ja, der hat das halt durchaus zugelassen, wenn einer mal vielleicht ein bisschen eigenständig war und dass **vielleicht nicht immer ganz nach seiner Pfeife getanzt** wird. Das meine ich/ Ich hab mit dem auch oft hitzige Diskussionen gehabt, in der Unterstufe schon, aber ja, er hat das auch akzeptiert, dass vielleicht er auch nicht immer alles perfekt macht und die Schüler vielleicht auch einmal ein bisschen **neue Ideen** haben oder so (13). (S2: 137-143; Hervorh. d. T.S.)

Wird nun aber der bisher beschriebene und von den SchülerInnen als positiv gewertete, *kooperative, auf Reziprozität ausgerichtete Unterrichtsführungsstil* von den Lehrkräften nicht berücksichtigt, so kann auch durchaus auch eine *Politik der Angst* Eingang in den Unterricht finden, indem etwa die Lehrkraft ihren Fokus zu sehr auf den Faktor Strenge legt, worauf Stillstand und nicht Fortschritt im Lernwillen der SchülerInnen bemerkbar werden. Als eine Form *innerer Kündigung* täuschen SchülerInnen dann die Zusammenarbeit (als Gegenstrategie) nur vor:

Wobei man sagen kann, es ist vielleicht nicht nur die Strenge alleine, weil es gibt viele andere strenge Lehrer auch, wo man dann sagt: "Ja das ist mir eh wurscht, was mir der da

vorne erzählt **und ich tu halt so, als wenn ich jetzt zuhöre** und bin brav unter der Stunde, **aber es geht da rein bei dem einen Ohr und beim anderen wieder hinaus**" [...] (S2: 115-119; Hervorh. d. T.S.)

In einem anderen Fall, wenn etwa in diesem Klima der Angst die Lehrkraft den bereits bestehenden gesellschaftlichen Leistungsdruck erhöht, werden bei (leistungsschwachen) SchülerInnen *Versagensängste* geschürt:

Das Problem ist halt nur, dass, dass bei den Schwächen auch immer beinhart probiert wird, dass das irgendwie/ dass man halt irgendwie durchkommt. Aber das auch nur soweit, dass er sagt: "Du musst jetzt voll viel lernen und wenn du halt nicht lernst, dann schaffst du es eben nicht!" Und da ist halt/ Wird halt auch ein **enormer Druck ausgeübt**. Und was ich eigentlich voll erschreckend finde, ist/ ich meine in der Schule/ dass, dass da fast schon, wie soll ich sagen, (...) selbstverständlich/ also dass das schon irgendwie dazugehört, dass manche Leute nach der Schularbeit, wenn sie eine negative Note zurückbekommen, dass die dann **zum Weinen anfangen**. Weil sie einfach unter dem/ den Druck nicht aushalten. Weil da hat man den Druck von der Schule, von der Gesellschaft, von den Eltern, dass man ja gute Noten schreibt. Dann lernt man, lernt man, lernt man die ganze Zeit mit dem Hintergedanken: "Ich muss das schaffen!" und hab halt voll den Druck. Da kann man nicht lernen. Also ich glaub, jeder Pädagoge, der sich halt so schimpfen darf, würde sagen, dass man unter Druck oder Angst nicht lernen kann. Und aber genau auf das ist das Ganze ausgelegt. Ich habe Angst davor, dass ich die Schule nicht schaffe, dann habe ich keinen guten Job, dann verdiene ich kein Geld usw. usw. und das finde ich halt ziemlich traurig, dass das in der Schule praktisch so gang und gebe ist, dass da dieser Druck herrscht und dass da **manche Leute einfach zusammenbrechen und das wird dann einfach so hingenommen** und dann sagt man halt: "Ja das ist halt so, du hast es halt nicht geschafft, dann wiederholst du halt oder fangst eine Lehre an oder was auch immer". (S1: 221-241; Hervorh. d. T.S.)

Oder die halt einfach auch ANGST vor der Schule haben. Ich verstehe es total, dass man Angst vor der Schule hat, weil das Einzige, was man in der Schule/ was man zur Zeit in der Schule irgendwie erlebt ist, dass man Angst davor hat, dass man halt nicht die Erwartungen entspricht. Und dann tu ich halt Schulschwänzen. (S1: 526-530)

In einigen Aussagen der SchülerInnen, die sich zu einer negativen Unterrichtsführung thematisch gruppieren lassen, findet man leichte Ansätze der historisch überlieferten *Schwarzen Pädagogik* und zwar in Form eines *Heraufbeschwörens hierarchischer Modelle*. Den Höhepunkt findet diese Form der Unterrichtsführung in einer Bemerkung von S3:

[...] und in die ersten Doppelstunden, wo wir sie gehabt haben, letztes Jahr war das, da hat sie uns gleich einmal zwei Stunden einen Vortrag gehalten, was sie alles mag und was sie alles nicht mag. Zum Beispiel sie mag nicht, dass wir trinken/ wir dürfen nicht trinken am Anfang und am Ende von der Stunde, aber zwischendurch dürfen wir schon trinken. Aber wir dürfen nicht so nippen, weil das mag sie nicht. Lauter so Sachen halt einfach, wo du dir denkst: "Was?". Und ihre ERSTE MELDUNG war, wir brauchen uns gar nicht mit ihr anlegen, weil **sie steht auf der RICHTIGEN Seite vom Schreibtisch. Und wir sind auf der FALSCHEN, weil wir sind die Schüler und wir sind schlechter wie (.) die Lehrer**. (S3: 208-217; Hervorh. d. T.S.)

SchülerInnen wünschen sich, folgt man wiederum S1, kein hierarchisches Gefälle zwischen Lehrkraft und SchülerInnen, sondern ein *respektierendes, kooperatives Miteinander* mit der Lehrkraft (vgl. auch S3: 413):

[...] man soll mit ihm auch ganz normal reden können und **nicht immer dieses von oben nach unten und von unten nach oben**, sondern, dass man mal auf gleicher Ebene irgendetwas reden kann. Natürlich immer **mit dem gebührenden Respekt**, und so weiter, das ist eh klar, so das man auch normal reden kann. Also, dass er nicht abgehoben ist, sondern/ Und er soll auch präsent sein [...] (S1: 1142-1146; Hervorh. d. T.S.)

Entwickelt aber ein »offen zur Schau getragener Hass« der Lehrkraft gegenüber bestimmten SchülerInnen (vgl. S3: 224-229) ein Selbstverständnis und eine Daseinsberechtigung im Klassenzimmer, so führt dies mitunter auch zu einem anderen Phänomen – die von diesem "russische[n] Roulette" (S1: 746) betroffenen SchülerInnen werden von den Lehrkräften als ihre *persönlichen Feindbilder* ausgemacht und gerade diese SchülerInnen müssen dann mitunter mit lang andauernden Konsequenzen rechnen:

Und die ist so, ich weiß nicht, die ist so verbittert einfach, weil sie, glaube ich, schon ziemlich verarscht worden ist, wenn ich das einmal so sagen darf, von Schüler. Glaube ICH zumindest, weil sonst wird man ja nicht so, dass man eigentlich schon fast einen **HASS auf Schüler** hat. Das ist, ich weiß nicht (...). Ja und sie hat auch immer so ihre **Lieblinge** und ihre Leute, die was sie nicht mag. (S3: 224-229; Hervorh. d. T.S.)

[...] aber das kommt dann eben auch auf die Persönlichkeit vom Lehrer drauf an oder von der Lehrerin. Das heißt, das ist ein Roulette, **ein russisches Roulette**: "Bekomme ich jetzt einen guten Lehrer oder nicht" und mit dem steht und fällt alles! Wenn ich zum Beispiel in irgendeinem Fach eigentlich/ Also persönlich weiß ich es von einem Freund von mir. Der ist jetzt nicht der Musterschüler aber ich persönlich habe eine sehr hohe Meinung von ihm, dass er wirklich sehr intelligent ist. Und er interessiert Biologie zum Beispiel unheimlich, aber er hat halt das Pech muss man sagen, dass er da einen Lehrer erwischt hat, wo er in frühen Jahren, wo er halt noch klein war/ Was heißt klein? Wo man halt nicht so reif ist und wo man halt viel Blödsinn macht und sich aufführt und da hat er sich es halt **verschert mit dem Lehrer** und das wird er nicht mehr los. **Jetzt in der Achten trifft ihn das noch voll.** (S1: 745-755; Hervorh. d. T.S.)

S4: Ja, sie müssen/ also nur wenn sie vielleicht einmal ratschen, sage ich jetzt einmal, dann/ oder halt öfter ja/ ja, wenn sie jetzt öfter ratschen und dann fallen sie halt einem Lehrer mal auf. Aber dann wird halt zum Beispiel in dieser Ecke dann einmal geratscht und dann wird aber trotzdem **immer nur der EINE**/ obwohl der dann vielleicht einmal nichts gesagt hat. Also immer der EINE dann eben vom Lehrer halt dann so/ und ja das fällt schon sehr auf/

I: Und da gibt es halt einfach **Lieblinge**, bei denen das nicht passiert.

S4: Ja genau. (S4: 350-357; Hervorh. d. T.S.)

Umgekehrt gibt es auch die "Lieblinge" der LehrerInnen, die ein Übermaß an Zuneigung zu erwarten haben. Folgt man etwa den Schilderungen von S1 und S3, so findet diese Art von »Zuneigung geben und Zuneigung absprechen« ihren Ursprung in den allerersten Unterrichtseinheiten, welche die SchülerInnen und LehrerInnen gemeinsam verbringen. Kränkungen, welche LehrerInnen durch Verhaltensweisen der SchülerInnen erfahren, sind auch Jahre später noch nicht vergessen (»mangelndes Konfliktmanagement«):

Ich meine ich kann natürlich schon eine **persönliche Blutfehde** oder was (lacht) mit einem Schüler austragen oder was, aber da ist halt auch keinem geholfen damit (7). (S1: 1068-1070; Hervorh. d. T.S.)

Desgleichen können die den Lehrkräften besonders zugetanen SchülerInnen jahrelang mit bevorzugter Behandlung rechnen. Was hier in Kraft zu treten scheint, ist ein *Perpetuum Mobile an subjektiven Einschätzungen* der Lehrkräfte gegenüber SchülerInnen, welches einmal in Gang gesetzt, die betroffenen SchülerInnen ewig begleitet und diese sodann positiv oder negativ beeinflusst:

Das lustige ist beim selben/ also ich habe den selben Lehrer. Und bei mir ist das einfach so (lacht), dass ich es mir in der Unterstufe halt einfach noch gut gestellt habe mit ihm und von dem **profitiere ich auch jetzt noch**. Auch wenn ich in der Stunde gar nichts mache und nicht aufpasse, bekomme ich trotzdem meistens noch eine gute Bewertung. Also da da wird man/ ist man als Schüler oder Schülerin auch gefordert, dass man **sich zum Beispiel in den ersten paar Jahre gut stellt**. Vielleicht ein wenig **einschmeichelt** oder **einschleimt** und die restlichen Jahre kann man da eigentlich schlafen. Also, ich meine, das wird man natürlich nie loswerden, weil ein Mensch/ also ein Lehrer ist auch ein Mensch, der hat halt auch/ der bildet sich halt auch eine Meinung über einzelne Schüler, Schülerinnen und es kann es kann für die betreffende Person entweder superklass sein, weil man es sich einmal gutgestellt hat und dann **ewig davon profitiert** oder man hat halt das Pech, dass man in einer Phase/ dass man halt den Lehrer gerade in einer Phase gehabt hat, wo man halt jetzt einfach ein wenig **aufmüpfig** war oder was und dann hat man es aber sich **für das restliche Schulleben verschissen**, im Prinzip, bei der Person. (S1: 760-774; Hervorh. d. T.S.)

[...] und wenn er lästig ist, dann hast du sowieso verloren. Dann kannst du froh sein, wenn du einen Vierer hast. Ja, das ist wirklich ein negatives Erlebnis (...). Also der/ und wenn er dich nicht mag (..)/ das ist aber bei vielen Lehrern/ weil einfach/ die was dich nicht mögen/ entweder **du kommst dauernd dran** (...) oder du hast sowieso keine Chance. Also (5) ja, halt/ es ist eigentlich immer wichtig/ bei VIELEN Lehrern ist das aber so, dass du **am Anfang, wenn du gut bist, dann mögen sie dich** und **wenn du am Anfang schlecht bist**, dann hast du sowieso verloren. Weil die können dich dann immer irgendwas fragen, was du nicht weißt [...] (S4: 118-125; Hervorh. d. T.S.)

Ist kein objektiver Führungsstil gegeben, zieht die Lehrkraft mitunter auch *falsche Rückschlüsse* aus dem Handeln von SchülerInnen. Trägt etwa ein Schüler an den Sitznachbar (oder eine Schülerin an die Sitznachbarin) eine Verständnisfrage den Unterrichtsstoff betreffend heran, so werde diesbezüglich, folgt man S2 und S4, von der Lehrkraft eine feindliche Absicht seitens der SchülerInnen unterstellt (»feindlicher Attributionsstil der Lehrkraft«). Eine Beteuerung seitens der SchülerInnen, dass das "Quatschen" bloß eine Verständnisfrage des Lernstoffes wegen wäre, geht im Rechtfertigungszwang der Lehrkraft gegenüber unter, da die oder der solchermaßen *Enttarnte* nicht mehr auf Sachebene erklären kann, weshalb sie oder er »gequatscht« hat:

Und da vielleicht, dass einfach auch oft **missverstanden** wird vielleicht von den Lehrern, dass der Schüler vielleicht schon noch ein Interesse hätte, aber eben vielleicht die Motivation und ein bisschen das Interesse verliert, weil er eben nicht ganz mitkommt und eben wie es ist, wenn einer einmal nicht mehr mitkommt und so und sich nicht mehr wirklich auskennt, dann hat das halt auch/ ist es im Prinzip eh umsonst, wenn er da jetzt noch wirklich mitfolgt mit dem Stoff, weil er sowieso nur/ weil man eh **nur Bahnhof versteht** also (...) ja (...). Vielleicht auch ein bisschen ein **Missverständnis von den Lehrern**, dass die es so auffassen, **als würde der Schüler jetzt "zu Fleiß" irgendwie nicht aufpassen oder/** was weiß ich, ratschen unter dem Unterricht und vielleicht **stören**,

obwohl es eigentlich einfach daran liegt, dass er halt einfach nicht mehr mitkommt und dadurch dann das Interesse verliert. (S2: 327-338; Hervorh. d. T.S.)

[...] und ja/ und die Lehrerin war halt auch/ Wenn man dann so Lehrer hat auch noch, die was dann **so richtig streng werden**. Ja, man darf dann nicht einmal die Nachbarin fragen, wenn man sich wo nicht auskennt oder so, weil dann muss man sich gleich, muss man sich gleich **rechtfertigen, wenn man quatscht**. Weil ich meine, das ist ja eigentlich/ wenn man sich nicht auskennt, dann fragt man halt jemand anderen und wenn halt dann von der **Lehrerin/ die hat man auch nicht wirklich fragen können**. Weil die hat dann auch gesagt, ja sie hat es eh gerade vorgezeigt, aber es gibt halt die, die was nicht so gut/ wenn man es nicht weiß, dann kommt man halt nicht so gut mit und (...) ja (...), [...] (S4: 163-171; Hervorh. d. T.S.)

Zur strengen Lehrperson gibt es jedoch eine *Gegenfigur*, welche aus Sicht der befragten SchülerInnen das Erreichen des Lernziels ebenso verfehlen kann. Es handelt sich hierbei um Lehrkräfte, welche entweder wie "verschlossene Typ[en]" (S1: 936) wirken oder die wenig "Durchsetzungsvermögen" (S1: 922) bzw. "Durchsetzungsfähigkeit" (S2: 350) gegenüber SchülerInnen signalisieren. *Präsent sein* wäre die richtige Bezeichnung für Lehrkräfte, welche der Aussicht auf das Erreichen des Lernzieles der SchülerInnen entgegen kommen könnte.

Und da kommt es natürlich auch darauf an: "Wie kann ich mit den Leuten umgehen?". Also es gibt ja Leute, also Lehrer, Lehrerinnen, die einfach **komplett überfordert** sind, die überhaupt **kein Durchsetzungsvermögen** haben, wo in der Schule, in der Klasse gemacht wird/ Da wird der Lehrer teilweise gar **nicht wahrgenommen**. Und er versucht aber nicht einmal, dass er irgendwie die die Wahrnehmung wieder auf sich zieht, sondern der steht halt dann vorne, schreibt seine Sache hin, redet ein wenig, obwohl er genau weiß, dass ihm keiner zuhört und geht dann wieder hinaus. **Und die Schüler denken sich: "War da jetzt wer da oder wie?"** (lacht) und die gibt es auch genug. Ein Lehrer muss/ Es ist, es ist schwierig, aber dann hätte er nicht Lehrer werden dürfen. Er hat schon die Aufgabe, dass er irgendwie schafft, dass ihn erstens einmal die Schüler überhaupt einmal wahrnehmen (lacht). Dass sie überhaupt einmal wahrnehmen, da ist jetzt jemand da, der was von uns möchte oder der was uns etwas beibringen will und der das dann auch irgendwie rüberbringt und durchsetzt und da muss man sich das dann halt schon natürlich überlegen: "Will ich jetzt Lehrer werden?". Weil wenn ich weiß ich bin jetzt ein schüchterner, zurückhaltender Typ einfach so. Das ist ja nicht gut oder schlecht, aber dann muss ich einfach daran denken, dass man als Lehrer irgendwie auch **präsent sein** muss oder einfach auch offen sein muss. Da kann man nicht der **verschlossene Typ** sein. Das geht nicht und da muss man sich halt, bevor man Lehrer wird überlegen: "Ist das was für mich? Kann ich mit jungen Leuten überhaupt umgehen? Oder will ich überhaupt mit jungen Leuten umgehen?". Ja also das wäre halt dann **kompetent**, wenn man das auch kann und ich glaube, dass da/ (S1: 919-940)

Als letzte Hoffnung um sich die *Compliance der SchülerInnen* zu sichern wird von führungsschwachen und nicht präsenten Lehrkräften die »positiv verschenkte Note« eingesetzt. Dies ist dann auch schon die Bankrotterklärung der Lehrkraft den SchülerInnen gegenüber. LehrerInnen, welche so handeln, haben jedoch, erstaunlicherweise oder auch nicht, den Respekt der SchülerInnen verwirkt:

Und auch in GW [Geographie und Wirtschaftskunde; T.S.]/ also GW war also immer ein voll ein klassisches Fach in der Hauptschule, weil man einfach voll/ eigentlich interessante Sachen gemacht haben und jetzt haben wir halt einen Lehrer, der sich bei uns in der Klasse **nicht durchsetzen kann** und eigentlich niemand nie weiß, was wir gerade für einen Stoff

machen, um was es grad geht **und da muss man sich auch nicht wirklich was antun, weil da kriegt sowieso jeder einen Einser**. Also wir hätten einen sehr/ einen gescheiten Lehrer, aber eben weil er sich nicht durchsetzen kann [...] (S4: 228-235)

3.8.4 Interesse für den Unterrichtsstoff gewinnen

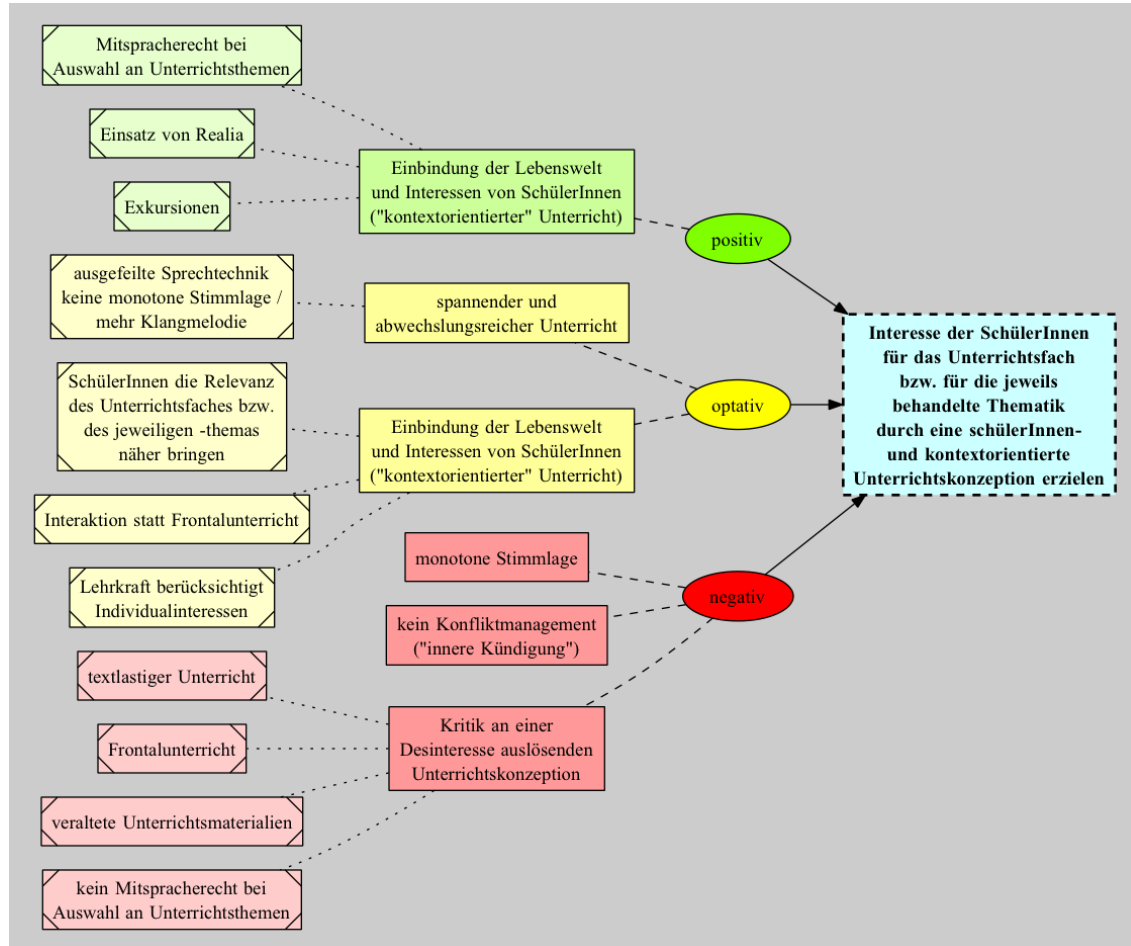


Abb. 13: Thematic Map – Interesse für den Unterrichtsstoff gewinnen

Aus den thematisch gruppierten Äußerungen der befragten SchülerInnen kann man folgern, dass die Kompetenz der Lehrkraft nicht nur aus den oben charakterisierten Kompetenzdimensionen besteht, wie etwa der kompetenten Unterrichtsführung, also jenem Fähigkeitenbündel der Lehrkraft während des Unterrichts die Aufmerksamkeit der SchülerInnen aufrecht zu erhalten und diese auf den Unterrichtsstoff zu lenken – etwa durch das richtige Verhältnis aus Strenge und Humor und durch das aktive Gestalten eines respektierenden, kooperativen Miteinanders zwischen SchülerInnen und Lehrkraft –, sondern dass die Kompetenz der Lehrkraft aus SchülerInnensicht auch darin besteht, das *Interesse* der SchülerInnen für das Unterrichtsfach bzw. für die jeweils behandelte *Thematik* mithilfe einer *schülerInnen- und kontextorientierten Unterrichtskonzeption* zu gewinnen.

Um ein solches Interesse bei den SchülerInnen anzuregen scheint es aus Sicht von S2 notwendig, dass ein *spannender und abwechslungsreicher Unterricht* erfolgt. Hierzu seien S2 zufolge "mehr Klangmelodie" (S2: 294) des in Sprache gehobenen Fachinhalts bzw. das Vermeiden einer monotonen, einschläfernden Stimmlage wesentliche Bedingungen. Freilich besuchen die wenigsten Lehrkräfte im Zuge ihrer Ausbildung das Max Reinhardt Seminar, um *ausgefeilte Sprechtechniken* zu erlangen, doch könnte so aus Sicht von S2 das *gedankliche Abgleiten* der SchülerInnen verhindert werden:

S2: Es kommt sicher darauf an, wie der Lehrer den Unterricht gestaltet. Ob das jetzt ein bisserl **abwechslungsreich** ist auch und ja, ob er das **spannend** schildern kann. Ich mein es gibt andere Lehrer auch, die stehen vorne mit einer, mit einer **monotonen Stimmlage** und da schlafst du halt wirklich ein. Bestes Beispiel mein ET-Lehrer ist fachlich auch sehr kompetent, ja und auch so von der Lehrerkompetenz würde ich jetzt auch nicht sagen, dass er irgendwie schlecht wäre, aber also wirklich begeistern/ Ich mein, er schafft es schon irgendwie, dass er die Schüler ein bisserl begeistert dafür und es ist auch sehr interessant, was er macht, aber teilweise halt auch seine Stimme ein bisserl monoton und da fällt es halt schon ein bisserl schwer. So sehr man sich auch noch bemühen möchte und so sehr man sich auch noch für das Ganze interessiert, wenn man dann halt schon einmal am Mittwoch oder Donnerstag **Nachmittag in der achten Einheit** dasitzt und schon vorher sieben Einheiten gehabt hat, dann fällt das halt teilweise ein bisschen schwer, dass man da noch wirklich jetzt aufnahmefähig ist (10). (S2: 210-222)

Das von S2 oben angedeutete schwindende Interesse von SchülerInnen in den nachmittäglichen Unterrichtseinheiten kann aber aus SchülerInnensicht nicht nur durch eine ausgefeilte Sprechtechnik aufgefangen werden, sondern auch durch den sorgfältigen *Einsatz von Realia*. So lassen die Schilderungen über einen Spanischlehrer, dessen Begeisterung erweckende Art und Weise die Schülerin S3 in den »Bann« zu ziehen scheint, einen solchen interessefördernden Einsatz von Realia erkennen:

Letztes Jahr habe ich einen anderen Spanischlehrer gehabt. So einen, der war/ ja der war also voll gut (...), also voll cool drauf und so Anfang 30, glaube ich, ja und lange Haare und so, voll cool und bei dem haben wir voll viel gemacht. Wir haben auch jede Stunde Wiederholungen gehabt, Vokabelwiederholungen und so, aber wir haben einfach/ der hat das mit so einem Schmah rübergebracht, mit so einer **BEGEISTERUNG** über die Sprache, dass du dir einfach gedacht hast: "Ma! Ich möchte das unbedingt auch können! Ich möchte das lernen und so.". Das war wirklich voll cool! Das hätte ich mir nicht gedacht und dann hat halt/ und er hat das in/ hat er zum Beispiel, wie wir das **Thema Essen durchgemacht** haben, da hat er uns zum Beispiel **Essen mitgenommen** und dann hat er es in der Klasse so/ hat er es jedem zugeworfen und dann haben wir halt irgendwas geredet, so auf Spanisch und so. Das war wirklich cool! Ja, und der ist auch Mathelehrer. Glaube ich schon, dass der ganz gut ist in Mathe auch, aber jetzt ist er in Vaterschaftskarenz. Mhm. Voll cool. Das war echt ein super Lehrer! Wo du dir dann auch immer gedacht hast/ Weil **wir haben Spanisch am Nachmittag gehabt** und da denkst du dir einfach so: "Wah, zaht mi ned!". Aber das war eigentlich immer ganz cool und er hat immer gewusst, wie er uns motivieren kann, wenn es uns schon gar nicht mehr "gezahlt" hat (lacht). (S3: 306-322; Hervorh. d. T.S.)

Die unterrichtliche Einbindung der Lebenswelt und Interessen von SchülerInnen findet aber nicht nur im Einsatz von Realia ihren Ausdruck. In den Interviewaussagen von S1 und S2 wird etwa betont, dass eine Lehrkraft in den SchülerInnen das Interesse für das

Fach wecken solle, indem diese den SchülerInnen die *Relevanz des Unterrichtsfaches* bzw. *des jeweiligen Unterrichtsthemas* für das spätere (Berufs-)Leben näher bringe:

Ich meine, was ich aus persönlichen Gesprächen weiß, wenn man in irgendeinem Fach nicht gut ist, dann ist das meistens nicht, weil man zu blöd dafür ist/ Natürlich gibt's vielleicht ganz wenige Leute, die wirklich zu blöd sind, aber, das ist glaube ich eher im Promillebereich oder was, sondern, dass einfach/ Und das heißt dann auch nicht, dass sie faul sind, sondern dass sie einfach **keinen Sinn dahinter sehen**, warum ICH jetzt das Fach lernen soll. Weil ich meine, warum sollte ich mich mit abstrakter Mathematik auseinandersetzen, wenn ich weiß, dass ich als Erwachsener damit sicher nichts zum tun habe, weil ich jetzt zum Beispiel dann **nach der Schul, nach der Schulpflicht**, dann einen Pflegeberuf erlerne oder was auch immer. Ich meine natürlich müssen die grundsätzlichen Sachen stimmen, aber die hat man ja meistens schon nach der Unterstufe schon. Dann brauch ich mich nachher nicht noch endlos damit beschäftigen [...] (S1: 464-475; Hervorh. d. T.S.)

[...] aber auf der einen Seite schon auch irgendwie vermitteln können (.), **was der Sinn dahinter ist** quasi/ naja, dass halt/ naja wie soll ich sagen? Dass es eben nicht ganz umsonst ist, wenn man das macht (9). (S2: 119-121; Hervorh. d. T.S.)

Ja ich sag einmal ein bisserl auf einer Wellenlänge sein mit die Schüler also und nicht irgendwie über die Schüler hinwegunterrichten oder über die Interessen von die Schüler hinweg, sondern er muss es schaffen, dass er bei den Schülern/ dass er die motiviert und dass er da **ein gewisses Interesse weckt**. Ich meine, es gibt natürlich immer Fächer, wo einer sagt, das interessiert mich überhaupt nicht und mit dem kann ich jetzt im ganzen Leben nachher eh nix anfangen, aber vielleicht, dass der Lehrer dem Schüler ein bisserl klarmacht, gleich von Anfang an, **was bringt dir das nachher einmal** und so. Und einfach ein bisserl eine Begeisterung weckt. (...) (S2: 229-237; Hervorh. d. T.S.)

Das Problem ist vielleicht, dass Schüler direkt, wo man das jetzt wo man jetzt (unv.)/ dann denkt man sich: "Ja das interessiert mich jetzt eh nicht!" und merkt vielleicht noch gar nicht, was das wert ist. Im Nachhinein kann man darüber sagen, das war schon wichtig, dass die da richtig Gas gegeben hat im Unterricht, weil im Nachhinein gesagt ist man eh sowieso immer gescheiter, aber da merkt man dann halt schon, was der Sinn dahinter war. Vielleicht kann man da aber irgendwie schau'n in Zukunft, **dass man das den Schülern gleich von Anfang an vermittelt, was das für einen Sinn hat**, wenn sie sich jetzt da wirklich ehrgeizig dahintersetzen und so ja/ eben wie gesagt, wenn man/ direkt geht's einem vielleicht dann zu dem Zeitpunkt, wo man es macht, geht es einem an, aber im Nachhinein dann ist man eh immer gescheiter und dann sieht man das auch, ja. Das war schon gut so, das hat schon gepasst, dass da ein bisschen ein Druck dahinter war/ dass das gegangen ist. (S2: 418-429; Hervorh. d. T.S.)

Das von S1 und S3 geforderte *Mitspracherecht* für das zu behandelnde Unterrichtsthema (also die geforderte Beteiligung an der Festlegung von Unterrichtsinhalten) und der unterrichtliche Einsatz von *Exkursionen*, sowie die *Berücksichtigung von Individualinteressen* kreisen ebenfalls um das Subthema »Einbindung der Lebenswelt und Interessen von SchülerInnen«:

Und es wird auch kein Wert drauf gelegt, dass jetzt für die Schüler, Schülerin das passt, was wir machen. Da gibt es wieder Einzelfälle, zum Beispiel in Englisch. Da haben wir immer **abgestimmt, welche Topics, also welche Themen wir machen wollen**. Da haben wir die praktisch nach der Reihenfolge gemacht, was halt die Meisten da sagen. Das war eigentlich ziemlich klasse [...] (S1: 186-191; Hervorh. d. T.S.)

Ja, und ja (6) ja, dass es auch Lehrer gibt zum Beispiel, die was/ also wenn sie zum Beispiel eine bestimmte **Auswahlmöglichkeit** haben, wo sie sagen: "Das müssen wir jetzt nicht alles machen! Was interessiert euch am meisten?". Und dass halt wir dann sagen: "Ok, ja wir würden zum Beispiel gerne das machen oder wir würden gerne da hinfahren,

auf einen Ausflug oder so.". Wenn das nicht/ also wenn es jetzt nicht zu sehr an den Lehrplan gebunden/

I: Mhm, also eine Auswahlmöglichkeit jetzt, Ausflug und/

S3: Ja, wenn er zum Beispiel sagt: "Ok, wir wollen jetzt eine **Exkursion** machen. Wo fahren wir hin?". Und wenn wir jetzt zum Beispiel sagen: "Uns interessiert der zweite Weltkrieg voll.", dass wir dann nach Mauthausen fahren oder so, nur als Beispiel. Ja, aber das geht natürlich nicht immer, ist eh klar. (S3: 70-80; Hervorh. d. T.S.)

Eine optimale Schule für mich wäre, wo man wirklich auf/ soweit es irgendwie möglich ist, **auf Einzelpersonen eingeht**. So auf die Art: "**Was interessiert dich?**"/ und nicht auf Biegen und Brechen brutal versucht die Schwächen irgendwie auszumerzen, weil es halt jeder seine Schwächen und Stärken, sondern dass man vielleicht darauf schaut, dass man die Stärken fördert. Und ich mein, mit Wahlpflichtgegenständen, wie wir es haben, ist es eh in zu einem gewissen Maße möglich, dass man sich solche Gegenstände aussucht, die einem interessieren. Da kann man alle möglichen Sprachen wählen. Da hat man dann einfach diese Extrastunden pro Woche. Zwei ca. oder halt irgendwas naturwissenschaftliches. Das ist dann eh super, weil dann kann ich mich praktisch mit etwas, was mich interessiert, ein wenig mehr beschäftigen und das hilft mir dann auch weiter. (S1: 211-221; Hervorh. d. T.S.)

Abseits der positiven Erlebnisse und Wünsche der SchülerInnen gibt es in den Interviews auch negative Äußerungen zur Unterrichtskonzeption. Sie legen dar, wie das »Erzielen von Interesse durch eine schülerInnen- und kontextorientierte Unterrichtskonzeption« von den in den Interviews erwähnten Lehrkräften konterkariert wird. So fordern etwa S1 und S3 mehr *Interaktion* bzw. das Vermeiden von Frontalunterricht:

Also ich mein das Schulsystem an sich kann man schon schmeißen mit diesem ganzen **Frontalunterrichtsgeschicht** da. Wo einfach der Lehrer vorn steht und erzählt (...) und zwar wirklich nur erzählt und vielleicht an die Tafel was schreibt und die Schüler sitzen drin und schnappen vielleicht hie und da wieder etwas auf. Also das **Interaktive** fehlt ein wenig. (S1: 77-81; Hervorh. d. T.S.)

Der Lehrer steht eben vorne an der Tafel und man kann fast sagen, **predigt halt seinen Lehrstoff herunter** [...] (S1: 578-579; Hervorh. d. T.S.)

[...] wo ich vielleicht am meisten gelernt habe das war mit dem Klassenvorstand, wo ich eben das unheimliche Glück gehabt habe, dass ich den jetzt/, dass ich diese Person habe. Wo man eben auch so Gegenstände, wie Psychologie und Philosophie haben. Wo man einfach mal beieinander sitzt und **über alles Mögliche redet**, was einem einfällt. Und dann **lernt man auch extrem viel aus dem Gespräch heraus** und (..) [...] (S1: 705-710; Hervorh. d. T.S.)

Achso, also sozial, eben dass er eben auch, dass er nicht nur fachliche Kompetenzen hat eben, sondern auch, dass er mit Leuten reden kann zum Beispiel, **dass er nicht zu die Leut' redet, sondern mit die Leut'**. Also nicht so Frontalunterricht und so [...] (S3: 402-404; Hervorh. d. T.S.)

In ihrer »Kritik an einer Desinteresse auslösenden Unterrichtskonzeption« äußern sich zudem S2 und S4 negativ über einen *textlastigen Unterricht*:

Es gibt eh jetzt konkret in dem Fall in der Elektrotechnik gewisse Sachen, wo es halt mehr wirklich um das Verstehen geht. Das sind komplexe Sachen, wo man vielleicht Skizzen erklärt, das kann er eh super, aber dann andere Sachen halt, wo es einfach eher **textlastig** ist, sag ich mal. Wo wir dann eher ein Skriptum haben (..). Wo halt dann gelesen wird, ja, wo man, sag ich einmal, viel über den heißen Brei geredet wird, sag ich einmal und dann ist es dann, ja, eher schwer zu folgen. **Nicht schwer zu folgen, aber die Konzentration**

lässt nach, sag ich einmal. **Man verliert dann irgendwie ein bisschen das Interesse daran** (4). (S2: 298-305; Hervorh. d. T.S.)

[...] weil einfach jetzt die Themen gar nicht mehr interessant sind. Früher in der Hauptschule haben wir immer im Atlas was gesucht und irgendwo mit die Städte und so, aber jetzt (lacht), da lesen **wir nur noch die Texte im Buch**, mit dem Textmarker anstreichen, was wichtig ist und ja, **das INTERESSIERT halt niemand so wirklich**. Das ist halt ein wenig FAD und (20) [...] (S4: 235-239; Hervorh. d. T.S.)

Ein weiteres negatives Erlebnisfeld im Subthema »Kritik an einer Desinteresse auslösenden Unterrichtskonzeption« stellen auch veraltete Unterrichtsmaterialien dar:

Ich meine, ich selber, ich habe oft den Eindruck, dass ich, abgesehen von ganz spezifischen, abstrakten **Sachen, die mich überhaupt nicht interessieren**, in der Schule eigentlich nichts lerne, was ich aber nicht aus dem Internet oder aus dem Fernsehen irgendwie herbekomm. Also Allgemeinwissen? Ich weiß nicht, da ist die Schule eigentlich immer im Hintertreffen mit **veralteten Materialien** oder was auch immer und auch Lehrern von denen erwartet wird, dass sie immer am aktuellsten Stand sind in ihrem Gebiet. Was halt auch, ich meine, da kann ich jetzt natürlich nicht so viel drüber sagen, weil ich kein Lehrer bin. Aber wo ich glaube, dass sie da überfordert sind, weil die müssten ja immer, immer auf Seminare fahren und immer am neuesten Stand sein und da fühlen sich viele überfordert. Ob es jetzt wirklich eine Überforderung ist, weiß ich nicht, aber jedenfalls halten sie da nicht mit und das ist/ Das sehe ich auch in Zukunft nicht mehr als die Aufgabe von einem Lehrer, weil das einfach nicht machbar ist, weil es da einfach andere Wege gibt [...] (S1: 617-630; Hervorh. d. T.S.)

Wenn auch der Lehrer irgendwie **resigniert** ist oder was, dann wird er sich nicht mehr umschauen, dass er **neue Sachen** lernt, dass er am neuesten Stand ist, sondern/ So persönlich, was ich von Lehrern, Lehrerinnen weiß, die haben halt irgendwann einmal einen Plan entwickelt für jede Schulstufe (.), praktisch, und und dann haben die ihr ganzes weiteres Berufsleben irgendwie keine Arbeit mehr, weil **sie haben sich einmal den Lehrplan gemacht. Den machen sie jedes Jahr gleich mit den Schülern** und (lacht) und dann haben sie ein einfaches Leben (lacht) und da denk ich mir schon teilweise: "**Die tun sich ja gar nichts mehr an da**". Die haben die Unterlagen, die sie seit zehn Jahren verwenden oder was und dann müssen sie nie schau, dass sie jetzt irgendwas Neues machen und das wird auch anscheinend nicht gefordert irgendwie, dass sie da ein wenig dahinter sind, weil es allen irgendwie scheißegal ist. Weil man glaubt einfach: "Der Lehrer, ja der weiß schon was er tut. Den haben wir jetzt eingeschult. Der wird dafür bezahlt, dass er das alles macht und kann und tut.". (S1: 630-643; Hervorh. d. T.S.)

[...] und dann gibt es halt die Lehrer, die was irgendwie immer dieselben Zettel nehmen für/ also die was sie nie erneuern oder so und mit dieselben Beispiele immer und dann kann es halt sein, **dass da mit Schilling noch zu rechnen ist, wo eigentlich schon der Euro ist**. Und ja, das finde ich halt auch ein wenig (lacht) (30). (S4: 260-264; Hervorh. d. T.S.)

Wird der in Kap. 3.8.3 beschriebene und von den SchülerInnen als positiv gewertete, *kooperative, auf Reziprozität ausgerichtete Unterrichtsführungsstil* von den Lehrkräften nicht berücksichtigt, indem etwa die Lehrkraft es unterlässt, bestehende Konflikte mit bestimmten SchülerInnen zu lösen und also den Boden für ein angenehmes Lernklima austrocknet, so fehlt aus der Sicht von S1 eine wichtige Bedingung im Erzielen von Interesse:

[...] weil irgendwann interessiert es einen selber auch/ egal wie interessiert man für ein Fach ist. Wenn der Lehrer einen nur nie irgendwie was positives gibt in dem Fach, dann interessiert es einem auch irgendwann nicht mehr. Da sagt man irgendwann auch: "Warum tu ich mir das an?" und das ist halt dann ziemlich schade, weil wer weiß, was die Person dann vielleicht in dem Bereich noch gemacht hätte oder was. (S1: 776-781)

3.8.5 Diagnosekompetenz

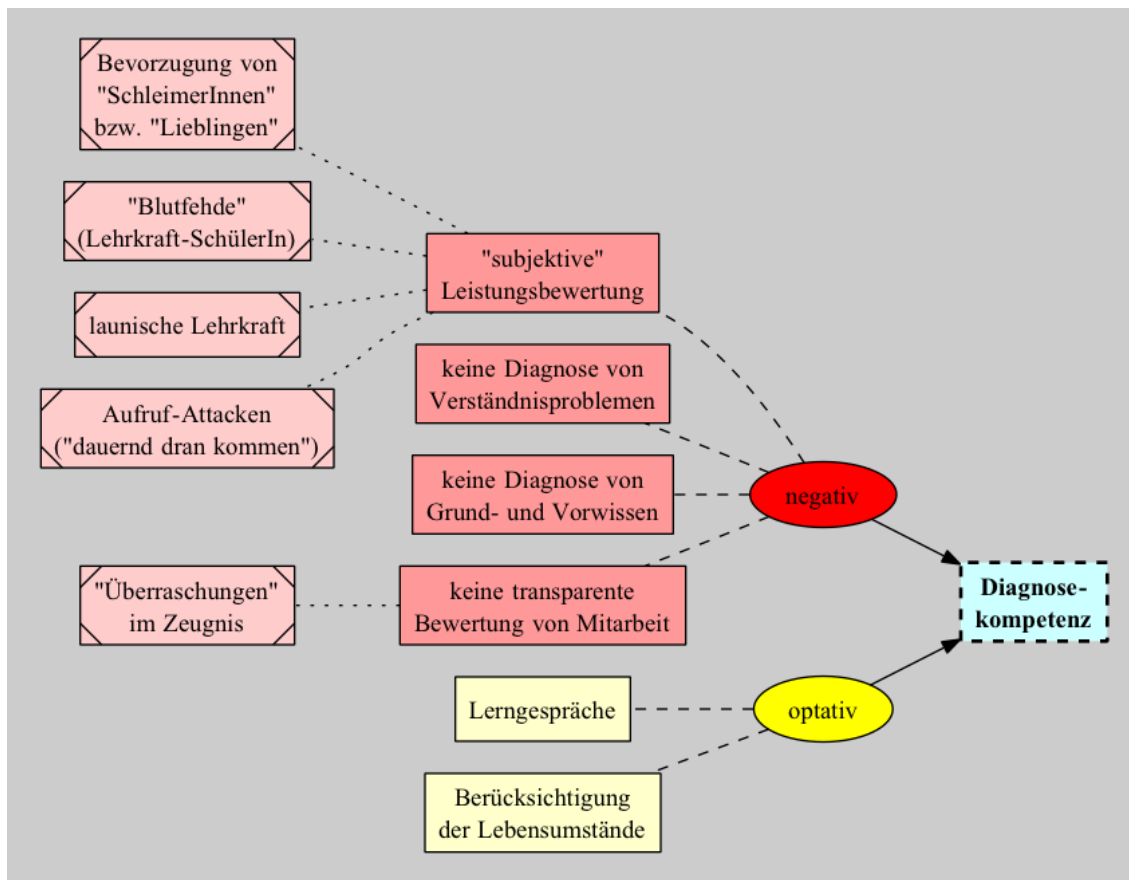


Abb. 14: Thematic Map – Diagnosekompetenz

Aus der Sicht der befragten SchülerInnen generiert sich die Kompetenz der Lehrkräfte auch aus der Diagnosekompetenz; i.e. jenes Fähigkeitsbündel der Lehrkraft (1) die Leistungen der SchülerInnen objektiv und transparent zu bewerten, (2) Verständnisprobleme festzustellen sowie (3) fehlendes Grund- und Vorwissen der SchülerInnen zu diagnostizieren. Es mag in diesem Kontext wenig überraschen, dass etwa S1 eine gerechte Leistungsbewertung von den Lehrkräften einfordert:

Gerecht, was man auch immer darunter versteht. Also eben, dass man eben nicht die Note zu etwas persönlichem macht. (S1: 1140-1141)

Ein dementsprechend negatives Erfahrungsfeld im Bereich Diagnosekompetenz stellen daher für die befragten SchülerInnen *subjektive Leistungsbewertungen* dar, die sich aus SchülerInnensicht durch (a) Launen der Lehrkraft, (b) Bevorzugungen von »SchleimerInnen bzw. Lieblingen« (vgl. dazu ausführlich Kap. 3.8.3), (c) »persönliche Blutfehde[n]« (S1: 1069) und (d) *Aufruf-Attacken* ergeben:

Weißt, den interessiert Biologie total! Ist er auch gut eigentlich aber man merkt halt schon, **dass der Lehrer da unheimlich persönlich ist**, also wo wirklich schon ganz dubiose Sachen auftreten, dass er, dass sein Test, wo teilweise bei Fragen, wo **Fragen teilweise**

ident beantwortet sind, wie bei jemand Anderen, er aber **trotzdem eine schlechtere Bewertung** bekommt, als bei der anderen Person. Also das ist total persönlich.(S1: 755-760; Hervorh. d. T.S.)

[...] und **wenn er lästig ist**, dann hast du sowieso verloren. Dann kannst du froh sein, wenn du einen Vierer hast. Ja, das ist wirklich ein negatives Erlebnis (...). Also der/ und wenn er dich nicht mag (..)/ das ist aber bei vielen Lehrern/ weil einfach/ die was dich nicht mögen/ **entweder du kommst dauernd dran** (...) oder du hast sowieso keine Chance. Also (5) ja, halt/ es ist eigentlich immer wichtig/ bei VIELEN Lehrern ist das aber so, dass du am Anfang, wenn du gut bist, dann mögen sie dich und wenn du am Anfang schlecht bist, dann hast du sowieso verloren. **Weil die können dich dann immer irgendwas fragen, was du nicht weißt** und dann so/ ja ok/ und halt (...) zum Beispiel ein Freund von mir. Also der geht mit mir in die Klasse. Der hat auf die Spanisch-Schularbeit einen Dreier gehabt und jetzt hat ihm die Lehrerin nichts mehr tun können, weil der hat immer alle Hausübungen gemacht und so und sonst lauter Fünfer auf die Tests und so, aber sie wollte ihn eigentlich nicht so ohne Prüfung davonkommen lassen und so hat sie ihm die ganze Zeit so Sachen hineingedrückt halt: "Ja, wenn du jetzt ein Minus auf die Wiederholungen hast, dann musst du eine Prüfung machen.". Lauter so Sachen, obwohl er schon einen Dreier auf die Schularbeit gehabt hat. Obwohl die Schularbeit ja nicht nur 40 % zählt/ so ungefähr/ Aber dadurch, dass er bei der Mitarbeit eigentlich nicht so schlecht war und von den Hausübungen immer alles gehabt hat, hat sie ihm nichts tun können. Sie hat dann nur gesagt zum letzten Test, er muss ein Viertel von die Punkte haben. Die hat er gehabt und nachher hat er einen Vierer gehabt. (S3: 118-137; Hervorh. d. T.S.)

[...] es wird auch sehr **ungerecht benotet** eigentlich. Also es wird so/ wen sie halt lieber mag und wen sie nicht so mag. Und **es gibt immer die, die was sie im Auge hat/ also die was immer ermahnt werden. IMMER DIE SELBEN** und die hat sie schon voll im (...) Blickfeld immer [...] (S4: 58-61; Hervorh. d. T.S.)

S4: Wie soll ich das jetzt sagen? Ja, man merkt das einfach im Unterricht voll, wer, wer da immer im Blickwinkel von der Lehrerin ist und sie sagt dann auch wieder: "Ja, jetzt bekommst du ein Minus, weil du/" und das ist auch irgendwie voll ungerecht, **weil sie hat halt da immer die gewissen Leute, die was sie in irgendeiner Art und Weise nicht mag und die werden halt dann immer dran/ oft dran genommen zu Fragen**. Also sie stellt denen dann eine Frage. Also richtig so/ ja und die wissen sie dann nicht und dann bekommen sie halt irgendwie/ Also die anderen wird keine/ werden nicht richtig so angesprochen, dass denen jetzt eine Frage gestellt wird, sondern genau denen/ die werden so richtig, die werden halt dann gefragt und (...) (S4: 416-424)

Wird bei der Feststellung von Mitarbeit das Verhalten von SchülerInnen mit einbezogen oder kommt es in letzter Konsequenz gar zu bösen "Überraschungen" im Zeugnis, so tritt ein weiteres negatives Erfahrungsfeld zutage, das im Fehlen einer *transparenten Bewertung von Mitarbeit* als Subthema hervortritt.

Und es ist auch oft in manche Fächer, wo einfach mehr das Verhalten benotet wird als/ also das Verhalten im Unterricht, ob du jetzt eher still bist oder wenn du halt immer auffällst, wenn du ratschst oder so und da irgendwie die Noten mehr von dem abhängt schon, als wie von anderen, **WAS EIGENTLICH BENOTET WERDEN SOLLTE** (lacht) (6) und da hat es halt schon auch ordentliche Überraschungen gegeben, dann im Zeugnis, wo eigentlich niemand dann/ ja dann, wo es halt dann das Zeugnis schon gibt, da erfährt man halt dann die Note. Jeder voll baff, weil, ja, da kannst du dich dann nicht mehr verbessern, nur weil die Lehrerin dann das benotet, das Verhalten. Also das ist auch irgendwie ein wenig (lacht) (21) [...] (S4: 93-101)

Der Lehrer hat mitgeschrieben über dich, über/ und da ist halt dann bei sehr vielen mehr das Verhalten benotet worden und man erfährt ja bevor dem Zeugnis/ werden ja von die Lehrer die Noten bekannt gegeben. Und da haben halt dann einige eine Überraschung bekommen, aber du kannst dir es dann nicht mehr ausbessern. (S4: 403-406)

Ein weiteres Subthema stellt die *Diagnose von Verständnisproblemen* dar:

Aber oft bekommen es halt die Lehrer, glaube ich auch, gar nicht mit, wenn die Schüler vielleicht einmal nicht mitkommen oder so, wenn der Lehrer zu schnell ist für den Schüler. (S2: 182-184)

Damit eng verbunden sind die Aussagen von S4 zu sehen, in welchen sie zum Ausdruck bringt, dass SchülerInnen nach dem Übertritt in die Sekundarstufe II sehr *verschiedene Wissensstände* aufweisen. Als ein zentrales Subthema der hier besprochenen Kompetenzdimension hat sich die *Diagnose von Grund- und Vorwissen* herauskristallisiert:

Und am Anfang im Musikunterricht da hat es halt auch/ die die noch überhaupt nie eine Note geschrieben haben und da hat es halt auch die gegeben, die was sich da voll schwer getan haben und am Anfang da dann wirklich auch Angst gehabt haben vor dem Musikunterricht und die Lehrerin das irgendwie auch so/ Es ist am Anfang gefragt worden, wer noch nie eine Note geschrieben hat und es heißt ja nicht, dass, wenn man schon mal welche geschrieben hat, dass man es dann schon so perfekt kann, dass man das jetzt wirklich so KANN und das ist dann wirklich eben in vollem Zug dann da der Stoff nacheinander gekommen/ und dann hat es halt das auch/ dass sich einige das wirklich selber voll/ daheim hinsetzen müssen haben und sich das voll selber beibringen müssen haben, weil eigentlich von der Lehrerin dann/ das ja/ die einen haben es halt dann gekonnt, aber das war halt auch irgendwie/ ein wenig gar viel, **weil wenn man das Grundwissen nicht hat/** also es wird ja vor allem **in Musik/** wird ja alles auf das aufgebaut, auf die Noten und das war dann schon (lacht) (...) das selbe auch irgendwie **in Informatik**. Da gibt es auch die, die was schon voll den super Unterricht gehabt haben in der Hauptschule und das Wissen halt dann auch schon haben und dann die, die was halt da mit dem Computer eigentlich noch nie wirklich viel zu tun gehabt haben (...) und das war halt/ hat man halt dann auch von den Noten und so gesehen, aber da hat man dann auch irgendwie gar nicht mehr die Möglichkeit gehabt zum ausbessern und so. Da gibt es halt die, **die haben Vorteile, weil sie das schon gelernt haben und die anderen nicht** (..) (S4: 144-163; Hervorh. d. T.S.)

[...] aber es fehlt einem halt jetzt in der weiterführenden Schule schon/ also die Grammatik, die man NICHT so gemacht hat, das fehlt einem jetzt schon und vor allem jetzt, wo man in der weiterführenden Schule jetzt nicht so eine gute Deutschlehrerin hat, die was was erklärt, da hängt einem das jetzt irgendwie schon nach, was man noch nicht kann. Dann denkt man sich auch: "Also von dem habe ich ÜBERHAUPT NOCH NIE was gehört" und dann soll man da irgendwelche Sätze umschreiben, beschreiben. (S4: 206-212)

[...] und in Geschichte haben halt auch einige schon voll das Grundwissen und so und es gibt halt die, die was sich für Geschichte voll interessieren und sich da voll auskennen und halt die, die was dann eigentlich gar nichts wirklich wissen. Auch wenn die Lehrerin sagt: "Ja das ist eh klar, das ist voll/ also eigentlich ein Grundwissen" und was aber die gewissen halt dann nicht haben, weil sie das nicht so gelernt haben, dann kommen die halt auch nicht so mit und (36) (S4: 239-244)

Ein interviewter Schüler regte an, dass die Diagnose und Bewertung von Leistung die besonderen Lebensumstände der SchülerInnen zu berücksichtigen habe. Statt Formen traditioneller Leistungsbeurteilung solle ihm zufolge dem Einsatz von Lerngesprächen der Vorzug gegeben werden:

Also man kann überhaupt nicht sagen, dass die Note irgend eine Aussage über die Intelligenz von einer Person macht und trotzdem wird man aber einfach so (..). Dieses Schubladendenken halt, herrscht da vor. Und da gäbe es alternative Konzepte, wo man praktisch keine Noten mehr hat, sondern wo es eben dann Gespräche gibt mit der Lehrperson, wo praktisch nachgefragt wird: "Ok, mir ist jetzt aufgefallen in dem Fach usw. da ist es dir nicht so gut gegangen. Warum? Wieso? Wie können wir das ändern?". Wo

einfach mehr darauf eingegangen wird und nicht gesagt/ und vom Lehrer gesagt wird: "Ja, ist mir scheißegal. Du musst deine Note bringen und dann kommst weiter und wenn du es nicht tust, dann halt nicht und dann bist du halt faul" und da wird nicht nachgefragt: "Warum?". Weil wie ich gerade gesagt hab, es gibt ja tausend Gründe, warum er jetzt in der Schule gerade nicht so gut ist und (.) das wird halt ziemlich außer Acht gelassen. Dass man halt zum Beispiel auch/ so eine Lebenssituation gibt, wo halt gerade etwas Anderes viel wichtiger ist als die Schule. Und das kommt vor! (S1: 315-328)

3.8.6 Soziale Kompetenz

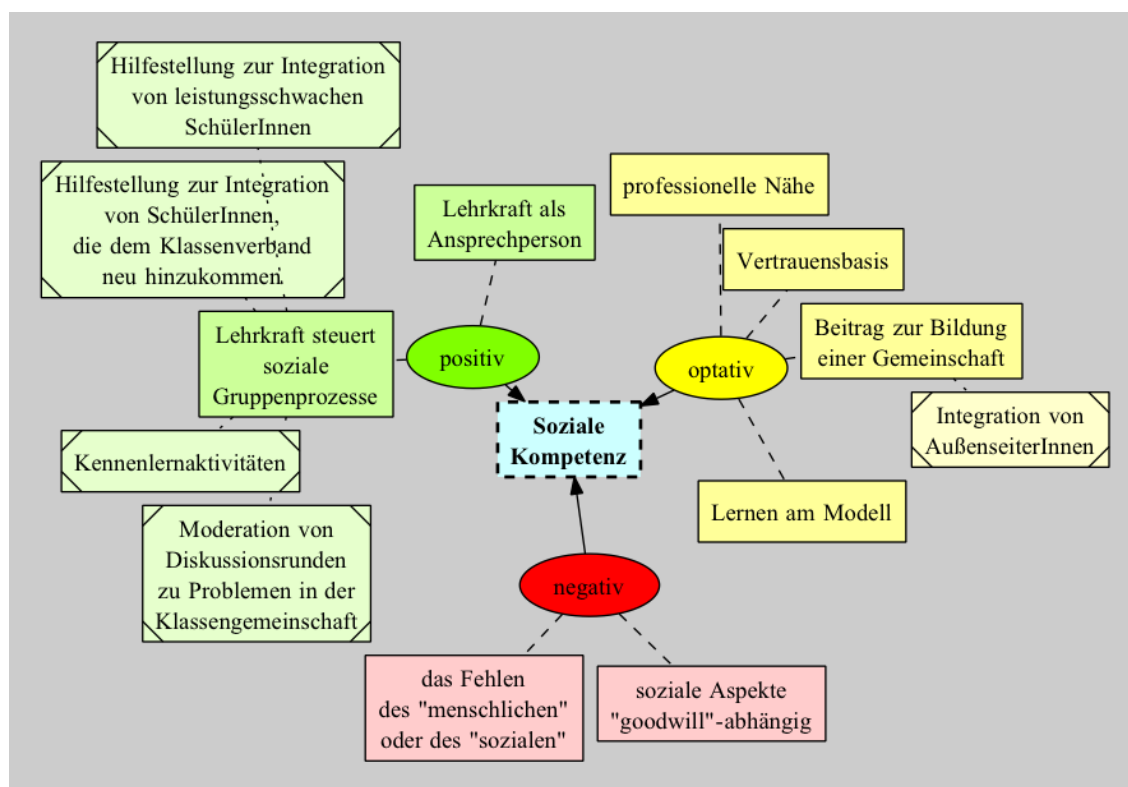


Abb. 15: Thematic Map – Soziale Kompetenz

Die Erzählungen der SchülerInnen zeugen schließlich auch davon, dass die Lehrkraft einen Beitrag zur Bildung einer Klassengemeinschaft leisten müsse bzw. dass sie einen gewissen Draht zu den SchülerInnen haben solle oder als Ansprechperson dienen solle und dass sich das LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnis durch gegenseitiges Vertrauen auszeichnen solle, welches auch ein Lernen am Modell ermöglicht. Als ein weiteres Thema hat sich in diesen exemplarischen Codes demnach die *soziale Kompetenz* der Lehrkraft herauskristallisiert. S3 schildert etwa das "Soziale" unter dem Aspekt der *professionellen Nähe* zwischen SchülerIn und Lehrkraft und beschreibt das gegenseitige *Vertrauen* als positiv für den Lernprozess:

Ja (8) halt positive Erlebnisse eigentlich hauptsächlich eben auf persönlicher Ebene, würde ich sagen. Ich meine, weil ich es einfach voll wichtig finde, dass man jetzt, dass man nicht einfach nur: "Ja, das ist mein Lehrer und der (.) kommt in den Unterricht, hält seinen Unterricht und geht wieder.", sondern, dass man auch, weiß ich nicht, schon auch ein

Vertrauen hat in den. Dass ich praktisch/ ja halt, dass ich Vertrauen habe. Das finde ich voll wichtig. Das macht einen guten Lehrer aus, finde ich (5). (S3: 56-62; Hervorh. d. T.S.)

I: Was ist dann das soziale dabei? Das habe ich nicht verstanden.

S3: Ja also, ja vielleicht habe ich es falsch ausgedrückt, aber ich habe, ich habe einfach gemeint, dass der Lehrer praktisch mit Schülern umgehen kann eigentlich. Ja (...), ja wie gesagt, **dass da nicht so eine große Distanz ist zwischen Lehrer und Schüler**, weil die sollten ja eigentlich miteinander etwas zusammenbringen. Dass der Lehrer die Schüler was lernt (...). Mhm. Ja genau (lacht). (S3: 409-414; Hervorh. d. T.S.)

Die *persönliche Beziehung* der Lehrkraft zu ihren SchülerInnen, die sich durch gegenseitiges Vertrauen auszeichnet, wird also als eine Schlüsselbedingung für den Lernprozess gesehen. Für eine kompetente Lehrkraft scheint es daher aus Sicht von S3 unentbehrlich einen "bestimmten Draht" zu den SchülerInnen zu haben:

I: Mhm, also Lehrerkompetenz, wie würdest du das stichwortartig benennen?

S3: Ok, eben die fachliche Kompetenz, dass sie sich auskennen und dass sie es vermitteln können. Und dass sie einen bestimmten Draht zu die Schüler haben. (S3: 516-518)

Durch diesen "bestimmten Draht" zu den SchülerInnen und dem damit verbundenen Zutagefördern einer guten Beziehungsqualität wird die Lehrkraft dann auch zur *Ansprechperson bei persönlichen Problemen* und zu einem *Vorbild*, welches dann auch das *Lernen am Modell* unterstützt:

S3: Ok positive Erlebnisse (...) im Hinblick auf Lehrer. Ja dass man einfach, wenn man einen Lehrer eine Zeit lang hat, dass man einfach irgendwie auch schon eine **Beziehung aufbaut**. Auch wenn der jetzt eine Lehrperson ist. Und wenn man jetzt zum Beispiel irgendeinen Ausflug macht, dass man dann einfach schon mit dem auch über so Sachen redet, wo du dir denkst: "Das ist eigentlich ein Lehrer. Warum rede ich mit dem über das?". Das finde ich super. (S3: 6-11; Hervorh. d. T.S.)

Ja oder auch mein Deutschlehrer in der Hauptschule. Den hab ich voll gern gehabt. Der war einfach/ der hat zu JEDEM irgendwie so eine **persönliche Beziehung** gehabt. Das habe ich voll cool gefunden weil (...) ja, wie soll ich das sagen/ also er hat mit jedem irgendwie/ und er hat auch mit dir über deine/ ja, ich will nicht sagen **Probleme**, aber über das was dich halt beschäftigt, hat er geredet. (S3: 22-27; Hervorh. d. T.S.)

S1: Also der Lehrer sollte ja in erster Linie ein **Vorbild** sein! Wo man sich, wenn man in der Klasse drinsitzt, denkt, wenn man ihm zuhört: "Ok, der weiß, von was er spricht. Dem bin ich nicht egal und der lebt das auch mehr oder weniger, was er unterrichtet.". Also nicht so Einer, dem praktisch alles scheißegal ist. Weil wie soll ich von wem, dem alles scheißegal ist, lernen, dass es einfach Sachen gibt, die eben nicht egal sind? (S1: 1036-1040; Hervorh. d. T.S.)

Die *sozial kompetente* Lehrkraft *steuert soziale Gruppenprozesse* beispielsweise (1) durch *Kennenlernaktivitäten* und sie leistet Hilfestellung (2) zur *Integration* von leistungsschwachen SchülerInnen sowie (3) zur Integration von SchülerInnen, die dem Klassenverband neu hinzukommen:

Und der hat sich da praktisch wirklich eingesetzt und auch außerschulische Sachen gemacht, also wo wir wirklich viel Aktionen/ Also wo wir Wanderungen gemacht haben oder Übernachtungen und alles Mögliche. Also diese ganzen **Kennenlernprozesse**, praktisch am Anfang, wenn sich wieder deine Klasse neu zusammenfügt. Also in der ersten

und dann in der fünften Oberstufe halt wieder. Also das war super. (S1: 22-27; Hervorh. d. T.S.)

Und (5) jetzt haben wir auch Schwimmen und/ weil wir müssen den/ irgend so einen Schwimmschein machen und da schauen aber auch unsere Lehrer voll, dass das jeder schafft und so und geben auch allen die Möglichkeit jederzeit, dass sie das machen können und (10) und auch bei die (..)/ so bei die Wochen/ also jetzt waren wir auf Skiwoche und da war halt auch/ **Da hat auch jeder die Möglichkeit gehabt, dass er mitfahren kann** und da hat sogar eine, eine Schülerin, die ganz neu angefangen hat/ Also das war eigentlich auch voll (.) super, dass sie da auch trotzdem da die Möglichkeit hat, wo sie noch nie so wirklich Ski gefahren ist, dass da das auch gegangen ist und die Lehrer sich da voll eingesetzt haben (...). Und (7) auch jetzt bei der Sommersportwoche, dass jeder die richtigen Sportarten wählen kann und (4) da einfach von die Lehrer so viel da ist, dass die Lehrer da wirklich sich voll einsetzen. **Das gibt es auch nicht immer, dass die Lehrer auch auf die schaum/ ja die Schwächeren also, die was vielleicht nicht so viel können** (6) [...] (S4: 64-77; Hervorh. d. T.S.)

[...] und (24) wenn von uns in der Klasse irgendwer ein Problem gehabt hat, dann hat die Lehrerin dann auch das/ dass die ganze Klasse/ dass darüber geredet worden ist und dass dann eine Lösung gesucht/ dass dann nachher eine Lösung gesucht worden ist und das war eigentlich schon recht positiv, weil wir haben am Anfang recht ein Problem gehabt, weil wir waren alle aus der Volksschule/ sind eigentlich in die Hauptschule die ganze Klasse gemeinsam wieder in die Hauptschule übergegangen **und dann sind aus dem Nachbardorf noch ein paar dazugekommen** und da war halt eine, die was ein bisschen stärker [im Sinne von dicker; T.S.] war, dabei und die ist halt nicht so in die Klasse reingekommen [im Sinne von integriert; T.S.] und da haben wir dann auch Stunden dafür verwendet/ verwenden DÜRFEN, von die Lehrer aus, dass/ dass/ **dass uns die Lehrerin das erklärt hat, dass sie trotzdem dazugehört und eigentlich sie dann voll in die Klasse dazugekommen ist und das dann wirklich voll die Hilfsbereitschaft voll erweckt hat.** Das war eigentlich dann schon sehr positiv, weil die hat es dann ja auch eigentlich voll schwer gehabt, dass/ Ja (18). (S4: 24-37; Hervorh. d. T.S.)

Eine sozial kompetente Lehrkraft soll aber auch für die Probleme, die *innerhalb der Klassengemeinschaft* bestehen, wachsam bleiben und Interventionen setzen, dass *AußenseiterInnen* besser in die Klassengemeinschaft integriert werden. Dazu muss die Lehrkraft aber Zeit und Raum schaffen bestehende Probleme anzusprechen:

[...] oder wie man halt mit Klassensituationen, die entstehen, halt irgendwie umgeht, dass da (..)/ Ich mein so Sachen wie (...), dass zum Beispiel in der Klasse einfach Probleme gibt, **wo dann zum Beispiel Gruppen auf einzelne Personen irgendwie losgehen und mit Außenseitern** usw., und dass halt andere schlecht gemacht werden, zum Beispiel wegen die Leistungen und sagt: "Ach, der ist so blöd" oder "Der ist so faul. Der tut nichts in der Schule." (S1: 302-307)

S1: Ja, dass man sich einfach/ dass man es vielleicht auch irgendwie ein wenig so einführt, dass sie halt auch einfach einmal ein **paar Stunden im Jahr dafür hergenommen werden**, dass sie die / Man redet ja oft von der Klassengemeinschaft. Dass man sich einfach einmal ein paar Stunden im Jahr dafür hernimmt, wo sich die Leute wirklich einmal zusammensetzen und irgendwie einmal darüber reden, was jetzt gerade in der Klasse nicht passt. Zum Beispiel: "Mit welche Lehrer gibt's Probleme und warum? Oder was gibt es intern für Probleme mit anderen Leuten aus der Klasse?". Dass man da einfach einmal, dass das einfach allgemein vorgesehen ist, dass man da einfach mal Stunden dafür hernimmt, weil weil man ja sonst keine Möglichkeit hat, das anzusprechen (...). (S1: 1020-1029)

Und nachher hab ich das Glück gehabt, dass ich wieder einen Klassenvorstand erwischte hab, der (..) einen ganz anderen Zugang hat zu dem ganzen Schul/ zu dem ganzen Schulalltag. Ich mein, die Person ist zwar Lehrerin, aber sie versucht/ sie, sie kritisiert das System selber enorm. **Dass einfach bei dem ganzen bürokratischen und allem überhaupt keine Zeit mehr übrig bleibt für, für Sachen die halt nicht die Schule jetzt direkt betreffen.** Also nicht nur den Lehrstoff betreffen, sondern auch den **Klassenzusammenhalt** und so weiter und da haben wir auch so Sachen gemacht wie, (...)

das wir uns als Klasse zusammengesetzt haben mehrmals im Jahr und darüber geredet haben, was denn in der Klassengemeinschaft nicht passt, also wo Probleme besprochen worden sind und da sind auch Unterrichtszeiteinheiten dafür hergenommen worden. Was ja eigentlich nicht vorgesehen ist, aber sie hat sich das herausgenommen und das war eigentlich ziemlich klass. (S1: 27-38)

Es war einfach die **Beziehung** auch von uns Schüler in der Hauptschule ganz besonders mit die Lehrer, also (38)/ Ja und jetzt in der BAKIP, da ist/ also unser Klassenvorstand ist nicht so die/ mit der kommen wir nicht so zurecht. Jetzt ist schon bald dieses Jahr wieder vorbei und unser Klassenvorstand kennt noch nicht einmal unsere Namen alle und das ist irgendwie schon (lacht)/ Ja, und sie weiß eigentlich auch nie (.), nichts von unserer Klasse. Also für **normal weiß ja der Klassenvorstand über alles Bescheid, was so in der Klasse passiert**, aber das ist halt jetzt eigentlich gar nicht so [...] (S4: 51-58)

S4: Ja, ich finde schon, weil (5), ja, weil ich finde ein Klassenvorstand muss schon wissen, was in der eigenen Klasse passiert und die Namen müsste er dann eigentlich auch einmal wissen also (...)

I: Was in der Klasse passiert. Inwiefern?

S4: Ja, **ob es Probleme gibt (...) oder wie das Klima ist in der Klasse**. Ich finde das/ darüber sollt er schon Bescheid wissen! (S4: 338-343)

Aus SchülerInnensicht soll aber nicht nur die Lehrkraft sozial kompetent auftreten, sondern sie soll auch die SchülerInnen dabei unterstützen deren soziale Kompetenzen zu erweitern, d. h. dass die SchülerInnen von den Lehrkräften über die fachliche Kompetenzentwicklung hinaus befähigt werden sollen ihr *sozial kompetentes Verhaltensrepertoire* zu erweitern. S1 beklagt etwa den aus seiner Sicht starken Fokus der Lehrkraft auf die Vermittlung des Lehrstoffes unter Absenz des "Menschlichen und Sozialen". "Soziale Aspekte" würden bislang als "Extraarbeit" gelten und bloß auf "Goodwill"-Basis von den Lehrkräften berücksichtigt werden, d. h. die von ihm erlebten Lehrkräfte würden nur aus Gefälligkeit den SchülerInnen gegenüber die Selbstinitiative ergreifen, um sich nicht nur auf Fachebene, sondern auch auf sozialer Ebene einzubringen:

[...] das ist auch schade, dass das irgendwie (..) irgendwie so ausgelassen wird, das menschliche oder das soziale, weil es geht ja nur darum den Lehrstoff in möglichst kurzer Zeit irgendwie reinzudrücken [...] (S1: 38-41)

Und in der Schule jetzt wird halt praktisch der ganze soziale Aspekt ausgelassen. Und das wird nur dann behandelt, wenn das auf die Initiative von einzelnen Lehrern ausgeht und die werden aber nicht dafür geschult, nicht bezahlt, nix. Das muss dann von denen ausgehen und das ist halt einfach eine Extraarbeit, die sie sich antun müssen und so 'good will'-mäßig praktisch [...] (S1: 48-52)

Wenn ich aber in der Schule irgendwie Kompetenzen lerne, Sachen zu hinterfragen oder oder ein wenig die sozialen Aspekte lerne, weil das wird nicht/ das ist nicht so schnell nicht mehr aktuell. Das kann man weiterentwickeln und hat man ein Leben lang [...] (S1: 614-616)

3.9 Zusammenfassung der Ergebnisse

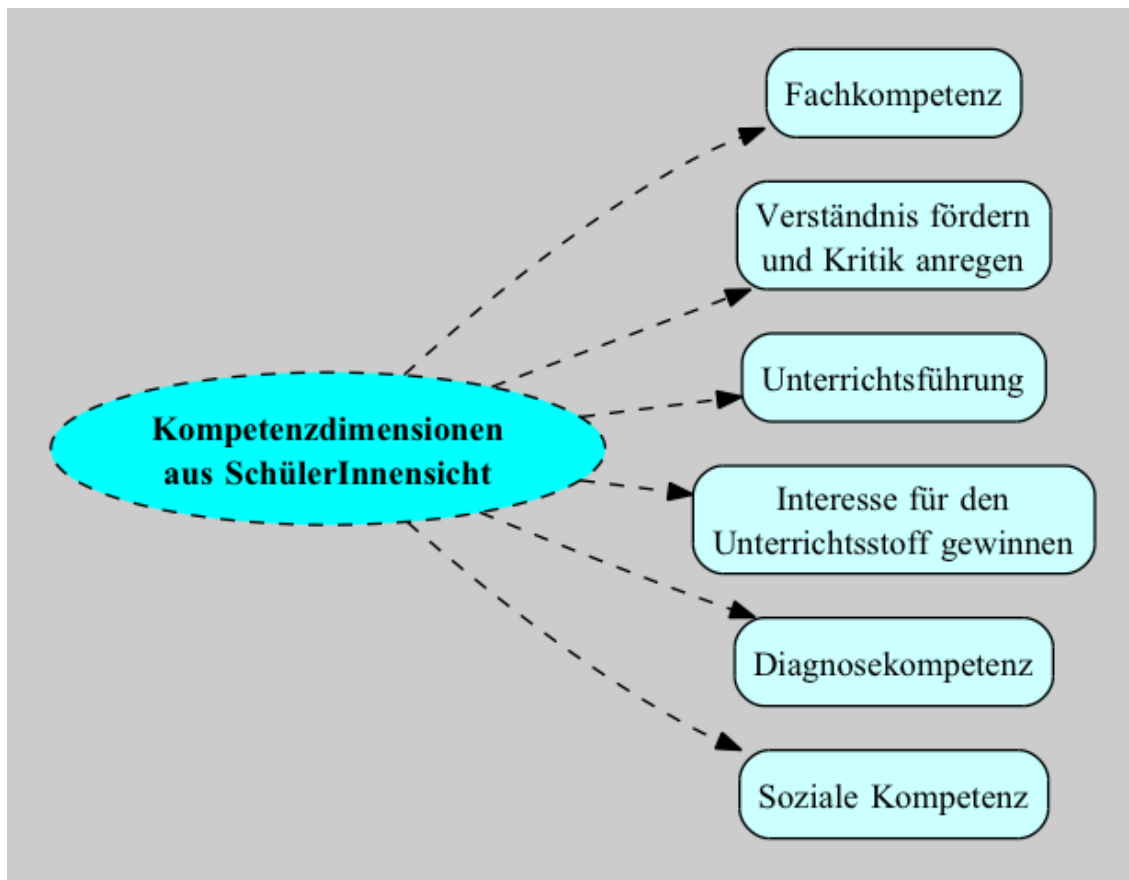


Abb. 16: Sechs Kompetenzdimensionen aus SchülerInnenperspektive

Durch die Linse der qualitativ-rekonstruktiven lehrerInnenperformanzorientierten SchülerInnenperspektive kristallisierten sich in der themenanalytischen Auswertung der mit den vier SchülerInnen abgehaltenen narrativen Interviews sechs distinkte Kompetenzdimensionen von Lehrkräften heraus (vgl. Abb. 16).⁹³ Die *Kompetenz* von Lehrkräften wird dabei von den interviewten SchülerInnen *als Konstrukt* gesehen, für deren Beschaffenheit zwar die Fachkompetenz eine unabdingbare Voraussetzung für einen lernwirksamen Unterricht darstellt – alleiniges Bestimmungsmerkmal ist diese

⁹³ Weitere Themen werden in den im Anhang mitgelieferten Tabellen zumindest versucht anzudeuten. So weisen die SchülerInnen auch auf die vorhandenen Handlungsspielräume und die tatsächlichen Handlungszwänge hin: die Arbeitsbedingungen und das Gehalt der Lehrkräfte werden in den Interviews ebenso angesprochen, wie etwa bauliche Unzulänglichkeiten der Schulen oder der gesellschaftliche Status von LehrerInnen. Darüber hinaus wünschen sich die SchülerInnen eine systematische und flächendeckende Einführung von LehrerInnenfeedback, die Durchführung einer Bildungsberatung und ein sozialpädagogisches Bewusstsein der LehrerInnen, indem diese auch auf den Kontext der SchülerInnen achten.

allerdings nicht. Vielmehr ist die Fachkompetenz eine von vielen Stützen, auf dessen Fundament *die* Kompetenz von Lehrkräften ruht.

Ob nun ein lernwirksamer Unterricht letztlich gelingt oder nicht, ist also aus SchülerInnensicht keine Frage der Fachkompetenz allein, sondern auch eine Frage jener Fähigkeiten der Lehrkraft das *Verständnis* der SchülerInnen zu fördern und deren *Kritik* anzuregen. Das *Erklären* der Lehrinhalte durch Lehrpersonen und das daraus resultierende *Verstehen* derselben durch die SchülerInnen erscheint als eine wesentliche Kompetenzdimension von Lehrkräften aus SchülerInnensicht. In diesem Zusammenhang heben etwa die SchülerInnen in ihren Aussagen jene Lehrkräfte positiv hervor, die den SchülerInnen *konstruktive Rückmeldungen* geben und die diesen auch *Lernstrategien* zur Erschließung des Unterrichtsstoffes vermitteln; aber auch jene, die in der Unterrichtsgestaltung den Lehrstoff *systematisch und organisiert* aufbereiten und die diesen *didaktisch* in seiner Komplexität reduzieren. Darüber hinaus sollten Lehrkräfte aus SchülerInnensicht einen Gegenpol zum *unkritischen Auswendiglernen* mittels *kritischen Verständnislernens* setzen, um so zu einer *kritischen Urteilsbildung* anzuregen.

Kompetent ist eine Lehrkraft aus der Sicht der befragten SchülerInnen anscheinend aber auch dann, wenn es ihr gelingt den *Unterricht zu führen*, indem sie etwa nicht hierarchische Modelle heraufbeschwört, sondern ein *respektierendes Miteinander* gestaltet. Folgt man den Erzählungen der SchülerInnen wird ein lernwirksames Unterrichtsklima mitunter erst dadurch möglich, dass die Lehrkraft *Gesprächsbereitschaft* signalisiert, sodass die SchülerInnen sich fragen trauen – ein *feindlicher Attributionstil bei Verständnisproblemen* oder eine Politik der *Angst*, sowie Bevorzugen und Benachteiligen von SchülerInnen »passieren« einer kompetenten Lehrkraft nicht.

Die Kenntnis von *Konfliktlösungsstrategien* und das kompetente Verfügen über Methoden und Stilmittel zur Hervorbringung einer *schülerInnen- und kontextorientierten Unterrichtskonzeption* gehören aber ebenso zum Handwerkszeug des kompetenten Lehrers aus SchülerInnensicht. Hierzu genügt es aber nicht, dass etwa durch den gekonnten und sorgfältigen *Einsatz von Realia* der Unterrichtsstoff für die SchülerInnen attraktiv bzw. interessant gemacht wird, sondern die SchülerInnen müssen den Stoff selbst ebenso interessant finden, indem die Lehrkraft den SchülerInnen etwa

die *Relevanz des Unterrichtsfaches* bzw. des jeweiligen Unterrichtsthemas für das spätere (Berufs-)Leben näherbringt.

Aus der Sicht der befragten SchülerInnen generiert sich die Kompetenz der Lehrkräfte dann auch aus der *Diagnosekompetenz*. Gemeint ist damit jenes Fähigkeitsbündel der Lehrkraft die Leistungen der SchülerInnen *objektiv* und *transparent* zu bewerten, *Verständnisprobleme festzustellen* sowie *fehlendes Grund- und Vorwissen* der SchülerInnen zu *diagnostizieren*.

Auch die *soziale Kompetenz* der Lehrkraft ist Inhalt der Erzählungen der befragten SchülerInnen, also etwa dass die Lehrkraft einen Beitrag zur *Bildung einer Klassengemeinschaft* leiste bzw. dass sie einen gewissen *Draht zu den SchülerInnen* habe oder als *Ansprechperson* diene und dass sich das LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnis durch gegenseitiges *Vertrauen* auszeichne, welches auch ein *Lernen am Modell* ermögliche. Wird dieser Logik Folge geleistet steuert die sozial kompetente Lehrkraft soziale Gruppenprozesse beispielsweise dadurch, dass von ihr *Kennenlernaktivitäten* initiiert werden oder auch dadurch, dass sie sowohl Hilfestellung zur *Integration* von leistungsschwachen SchülerInnen leistet als auch bei der Integration von jenen SchülerInnen mithilft, die dem Klassenverband neu hinzukommen. Aus SchülerInnensicht soll aber nicht nur die Lehrkraft sozial kompetent auftreten, sondern sie soll auch die SchülerInnen dabei unterstützen deren soziale Kompetenzen zu erweitern, d. h. dass die *SchülerInnen* von den Lehrkräften über die fachliche Kompetenzentwicklung hinaus *befähigt* werden sollen ihr *sozial kompetentes Verhaltensrepertoire* zu erweitern.

4 SCHLUSSBETRACHTUNG, DESIDERATA & AUSBLICK

Wer in der Bildungswissenschaft die jüngeren kontrovers geführten Auseinandersetzungen rund um den Kompetenzbegriff verfolgt, erkennt bald, dass sich die involvierten BildungswissenschaftlerInnen in zumindest zwei Lager teilen lassen. So gibt es jene, die den Kompetenzbegriff auf höchst unterschiedliche Weise fruchtbar machen und die vielleicht auch dieser neuen *Zauberformel*, vor allem ob ihrer testbasierten Operationalisierbarkeit sowie der damit verbundenen psychotechnokratischen Maxime (»Die Kompetenz *und* also das Professionswissen muss getestet und gemessen werden!«) möglicherweise hypertrophe Erwartungen in Rechnung stellen, und es gibt wiederum jene, die dem Kompetenzbegriff vorwerfen traditionslos, kontextfrei, unspezifisch, unbestimmt, allumfassend, inhaltsleer, beliebig, usw. zu sein und die damit zumeist auch seine enge Konkurrenz zu dem im deutschen Sprachraum sehr wirkmächtigen Bildungsbegriff kritisieren (vgl. dazu Kap. 2.6).

Die Bemühungen vieler KompetenzforscherInnen konzentrieren sich im Gefolge der internationalen Schulleistungsstudien nicht nur darauf die Leistungserwartungen (Kompetenzen) im Zshg. mit dem Bildungsweg der SchülerInnen zu beschreiben; der Kompetenzbegriff soll überdies auch dazu dienen den Ausbildungsprozess von Lehrkräften zu formulieren. Dabei wird in vielen und dabei zum Teil auch sehr groß angelegten Studien versucht die LehrerInnenkompetenz(en) methodisch abgesichert zu erfassen, um auf dieser Grundlage sodann Kompetenzmodelle für eine *kompetenzorientierte Ausbildung von Lehrkräften* zu entwickeln, die dann wiederum den Grundstein für eine *Kompetenzentwicklung* von Lehrkräften ebnen sollen.

Das bildungswissenschaftliche Resultat dieser Bemühungen ist aber, in nuce, ein sehr *heterogenes LehrerInnen-Kompetenzverständnis* mit der für die LehrerInnenbildung zwingenden Konsequenz höchst unterschiedlicher *Kompetenzstrukturmodelle*.⁹⁴ Da sich

⁹⁴ Absoluten Forschungsdefizit seien aber, wie Niclas SCHAPER (2009) in seinem Beitrag ausführt, die in der LehrerInnenbildungsforschung bislang nicht entwickelten Kompetenz-Entwicklungs-Modelle (vgl. a.a.O., S. 177). Diese sollen "[...] beschreiben, in welcher Stufung bzw. Sequenz bestimmte (Teil-)Kompetenzen im Rahmen eines effektiven Kompetenzerwerbsprozesses erworben werden sollten." (a.a.O., S. 176), d. h. "[...] welche

die gegenwärtige LehrerInnen-Kompetenz-Forschung demnach mit *pausenlosen Reformulierungen* konfrontiert sieht, wird es angesichts der damit einhergehenden Beliebigkeit der kompetenzbegrifflichen Verwendung vermutlich auch in Zukunft kein leichtes Unterfangen sein den *spezifischen* LehrerInnen-Kompetenzbegriff exakt zu bestimmen, um daraus letztlich eine *generalisierbare LehrerInnen-Kompetenztheorie* bilden zu können.

Gegenwärtig scheint es in der LehrerInnen-Kompetenz-Forschung primär um die Frage zu gehen, *was* LehrerInnen können müssen bzw. *welche* LehrerInnenkompetenzen für einen gelingenden Schulalltag bzw. lernwirksamen Unterricht notwendig sind. Die Beantwortung dieses Forschungsproblems mündet sodann in eine überkomplexe, unübersichtliche und überaus aufwendige Datensammlung. In diesem Zusammenhang betont etwa die österreichische Bildungswissenschaftlerin Ilse SCHRITTESSER (2011, S. 95), dass die aktuell diskutierten Kompetenzaufstellungen meist einen "topischen Charakter" aufweisen würden, "[...] d. h. sie bestehen aus zwar durchaus treffenden, jedoch beliebig erweiterbaren Auflistungen beispielhafter Vorstellungsbilder oder Tätigkeitsfelder pädagogischen Handelns (vgl. zu dieser Beobachtung auch Prange/Strobel-Eisele 2006, S. 31ff.).".

Offenbar ist in der bildungswissenschaftlichen Diskussion nicht nur ungeklärt, welche LehrerInnenkompetenzen etwa zur Problembewältigung professioneller Aufgaben notwendig und im Zuge der LehrerInnenbildung erreichbar sind, offen ist anscheinend auch welches Kompetenzverständnis zugrundegelegt werden soll und welche Modellierungsstrategie dann jeweils angewendet werden soll. Darüber hinaus scheinen weitere wichtige Fragen in den Hintergrund gedrängt zu werden: *Wer* kann, darf oder muss das theoretische Konstrukt »Kompetenz« überhaupt bestimmen? *Wie* werden Kompetenzen erworben und entwickelt bzw. *welcher Input* ist nötig um den *Output* (Kompetenz) zu erreichen? *Was* folgt aus den wissenschaftlich generierten LehrerInnen-Kompetenz-Modellen für die schulpraktische LehrerInnenausbildung? Oder auch etwas plakativer formuliert: *Was* ist aus einer *bildungswissenschaftlich kompetenzorientierten* Sicht zu tun auf der »Dauerbaustelle« *LehrerInnenbildung*?⁹⁵

Kompetenzen in welcher Ausprägung auf den jeweiligen Lern- bzw. Entwicklungsstufen vermittelt werden sollten bzw. erwartbar sind." (ebd.).

⁹⁵ Fragen dieser Art lassen sich nebenbei bemerkt auch in den Äußerungen von S1 finden: "Die wichtigste Frage ist halt immer das 'Wie?'. Meistens weiß man eh, was was was was

Rein methodisch betrachtet geht es in den deskriptiv-empirisch-induktiv generierten LehrerInnen-Kompetenz-Modellen (zum Konstruktionshintergrund der jeweiligen LehrerInnen-Kompetenz-Modelle siehe Kap. 1.3.5) bzw. den dabei sehr unterschiedlich eingesetzten *Kompetenzerfassungsinstrumenten* (siehe Kap. 1.3.6) stets darum die angestrebte LehrerInnen-Kompetenzausprägung in empirisch überprüfbarer Form *methodisch abgesichert* zu beschreiben.

Während aber etwa bei der PISA-Kompetenzmodellierung eine *Engführung des Kompetenzbegriffes* auf *kognitive* SchülerInnenkompetenzen durchaus sinnvoll erscheinen mag, da es in der PISA-Studie um erlernbares Wissen bzw. Fähigkeiten geht, das bzw. die von den PISA-Konstrukteuren als (notwendige, aber nicht hinreichende!) Basis für eine *gesellschaftliche Teilhabe* gesehen werden und eben genau der Erwerb dieser *Basiskompetenzen* mittels Testung überprüft werden soll, kann eine gleichermaßen einseitige Fokussierung auf einen sehr eng gefassten, kognitiv ausgerichteten Kompetenzbegriff und eine Fokussierung auf die jeweils *gemessenen Kompetenzausprägungen* bzw. der damit verbundene primär *psychometrisch* (Tests, Fragebögen, Skalen etc.) *testorientierte Blickwinkel*, der *Komplexität unterrichtlichen LehrerInnenhandelns* nicht gerecht werden.

Zumindest besteht auf der Basis der hier vorliegenden Arbeit im Hinblick auf die LehrerInnen-Kompetenz-Modellierung und der damit einhergehenden LehrerInnen-Kompetenz-Diagnostik keine Veranlassung, dass *nur* die jeweils *gemessenen Kompetenzausprägungen* (mit dem Problem der schwierigen Mess- und Operationalisierbarkeit professioneller *Handlungskompetenzen*), oder *Beobachterdaten* (mit dem Reliabilitätsproblem des *sozialen Beobachtungskontextes*, also der sozialen Erwünschtheit in der Beobachtungssituation) bzw. die in der Forschung aus ökonomischen Gründen überaus beliebte Methode der Einholung von *Selbstbeurteilungen* (mit dem Reliabilitätsproblem der sozialen Erwünschtheit und den

schlecht ist, was falsch läuft und wie es eigentlich sein müsste, aber dann stellt sich halt immer die Frage: 'Wie erreiche ich das?' und da wird dann meistens zu wenig darüber nachgedacht. Da werden halt dann irgendwie/ Die Eltern werden alleingelassen mit dem/ mit der Fragestellung und die Schüler, Schülerinnen werden sowieso alleine gelassen und die Lehrer auch. Die werden mit dem 'Wie?' alleine gelassen (...). Die Pisastudie sagt: 'Ja die in Österreich können/ so und so viele Leute oder so und so viel Prozent nicht geschickt lesen. So, das ist falsch und richtig wäre, dass alle supergut lesen können' und dann sagen sie: 'Ja macht das einmal bitte'. Und dann: 'ja, mhm, wie? (lacht) WIE? WIE soll ich das jetzt tun?'. (S4: 976-985)

damit verbundenen Antworttendenzen aufgrund *verzerrter Selbstwahrnehmung*) *Rückschlüsse auf die LehrerInnenkompetenz(en) rechtfertigen* würden.

Die Frage nach den kognitiven LehrerInnenkompetenzen (i.e. das Professionswissen) als eine Art *begrifflicher Minimalkonsens* der Kompetenzforschung kann also *nicht die einzig wichtige* sein. Eine kompetenzorientierte LehrerInnenbildung muss auch weitere nicht-kognitive *Kompetenzaspekte* berücksichtigen, um zur Bildung einer *umfassenden LehrerInnenkompetenz* beizutragen. Dazu muss aber bei der Untersuchung bzw. Erforschung der Kompetenz von Lehrkräften ein kompetenzbegriffliches Verständnis vorausgesetzt werden, welches sich erheblich von jenem zu Beginn des 20. Jhdts unterscheidet, als es noch unter dem Begriff *Intelligenz* firmierte und aber gegenwärtig primär auf die *kognitiven Elemente* von Kompetenz abzustellen scheint.⁹⁶ Worauf könnte eventuell diese Prioritätensetzung in der forschenden Auseinandersetzung mit der Kompetenz von Lehrkräften zurückgeführt werden?

Möglicherweise auf das Kompetenzverständnis der PISA-Studie. Die Pointe der *PISA-Studie* besteht aber, wie bereits oben ausgeführt, darin, dass sie sich auf kognitive, bereichsspezifische, erlernbare Basiskompetenzen (sog. *Kulturtechniken*) gerade deshalb beschränkt, da die PISA-Konstrukteure sie als eine Mindestvoraussetzung für 15-jährige SchülerInnen angeben, um überhaupt an der Gesellschaft teilzuhaben. Ein solches Kompetenzverständnis legt letztlich einen *Wissensbegriff* zugrunde. Anders formuliert geht es in der PISA-Studie um abrufbares Wissen und den verstehenden Umgang damit (z. Bsp. Textverständnis). Ist aber eine derartige Hinwendung und Verlagerung der forschenden Aufmerksamkeit auf *kognitive Leistungsdispositionen* für die LehrerInnen-Kompetenz-Forschung sachgerecht, oder kommen dabei nicht auch andere *unverzichtbare Dimensionen der LehrerInnenkompetenz* unter die Räder? Sind eine *psycho-technokratische Maxime* oder ein nicht enden wollender *Import psychologischer Begrifflichkeiten* (wie etwa Motivation, Volition, usw.) für die bildungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Kompetenz von Lehrkräften überhaupt sinnvoll? Darf man überhaupt von empirischer *Bildungsforschung* sprechen,

⁹⁶ Der deutsche Philosoph Andreas GELHARD (2011, S. 10), welcher sich in seiner Monographie ausführlich mit der Geschichte psychologischer Prüfungsverfahren beschäftigt, schreibt in diesem Zshg. folgendes: "Vieles, was heute zum festen Bestand des Kompetenzkonzeptes gehört, fiel zu Beginn des 20. Jahrhunderts unter den Begriff der Intelligenz oder fungierte ohne nähere Benennung als Teil psychotechnischer Optimierungsprogramme."

wenn doch eigentlich vielmehr *testpsychologische Kompetenzforschung* betrieben wird? Kann man überhaupt die LehrerInnenkompetenz *messen*, graduieren und damit *präzise* bestimmen, also die Differenz(en) zwischen *kompetent* und *inkompetent* eindeutig skalieren?

Freilich kann auch eine auf den LehrerInnenkontext übertragene, ex aequo verstandene Kompetenz, die primär das Professionswissen von Lehrkräften fokussiert, überprüft und *gemessen* (sofern man angesichts der stets situativen LehrerInnenperformanz an der Benutzung dieses attraktiven Ausdrucks überhaupt festhalten will) werden –, aber eben nur unter der Voraussetzung, dass sich die empirische LehrerInnen-Kompetenz-Forschung überwiegend auf einen solchen sehr eng gefassten kognitiven Kompetenzbegriff (also dem Professionswissen) beschränkt und sich demzufolge hauptsächlich mit der methodisch sehr aufwändig und durchaus ertragreich inszenierten Evaluation von (Professions-)Wissen beschäftigt.

Dagegen ist zunächst auch wenig einzuwenden, jedoch steht danach immer nur fest, dass es auf LehrerInnen und ihr Professionswissen ankommt oder es wird einfach – ganz nach der Devise alten Wein in neue Schläuche zu gießen – festgestellt, dass tendenziell Methodenpluralität effektiver sei, als ein einseitiger Methodeneinsatz (vgl. dazu auch die Ausführungen zum Prozess-Produkt-Paradigma der sog. Teacher-Effectiveness-Forschung in Kap. 1.3.2). Also kurz: LehrerInnen sollen fachlich und methodisch kompetent sein, indem sie das dazu benötigte Professionswissen einstudieren. Mit genau dieser Vorgehensweise wären dann zwar auch relativ umstandslos Standards formulierbar, gleichzeitig liefere aber die Forschung und die LehrerInnenbildung damit auch Gefahr, dass alle anderen *nicht oder nur schwer operationalisierbaren Lernprozesse und Bildungsbewegungen* (z. Bsp. die in dieser Arbeit angesprochenen sozialen Kompetenzen) unzweifelhaft aus den Blick geraten und eine derart ausschließlich standardsorientierte bzw. kognitionsbasierte LehrerInnenbildung nur noch auf das *Training* möglichst vieler unterschiedlicher *kognitiver Standards- oder Fähigkeitslisten* abzielt, also letztlich in eine (ungewichtete) performative Abarbeitung von endlosen, kompetenzorientierten, kognitiven Standardskatalogen mündet.

Ohne den Ertrag und die Wichtigkeit dieser sehr umfangreichen Forschungsarbeiten schmälern zu wollen, muss es aber doch legitim sein zu fragen: Soll die aufwendige

Analyse des kognitiven Professionswissens der Stein der Weisen sein – die *sakrosankte pädagogische Heilslehre* der LehrerInnen-Kompetenz-Forschung?

Betrachtet man rückblickend noch einmal insgesamt die Frage, welche LehrerInnenkompetenzen für einen lernwirksamen Unterricht bzw. welche Determinanten für den schulischen Bildungserfolg ausschlaggebend sein könnten, so wird deutlich, dass man diese pauschal gestellten Fragen nicht bündig wird beantworten können. Für die Antwort auf die zentrale Frage, welche LehrerInnenkompetenzen für einen lernwirksamen Unterricht von Nöten sind, wäre es für die LehrerInnen-Kompetenz-Forschung erstrebenswert, wenn diese sich nicht schwerpunktmäßig darin erschöpft LehrerInnenleistungen testbasiert zu überprüfen bzw. wissensorientiert messen zu wollen (*»wissensorientiertes Kompetenzverständnis«*) oder aber aus ökonomischen Gründen vorwiegend auf Basis von Selbsteinschätzungsverfahren Kompetenzbestimmungen durchzuführen (*»auf subjektive Urteile basierendes Kompetenzverständnis«*); nein, die mit der Kompetenzbestimmung beschäftigten ForscherInnen müssten auch das Interesse, den Willen, die Bereitschaft und die Finanzierung dafür aufbringen die professionellen Handlungskompetenzen (also etwa die sozialen, handlungsorientierten Elemente der LehrerInnenkompetenz) zum integralen Bestandteil der LehrerInnen-Kompetenz-Forschung zu machen (*»eher verstehensorientiertes, handlungszentriertes, qualitatives Kompetenzverständnis«*), sowie auch in forschungsmethodischer Hinsicht den Mangel *offener Erhebungsmethoden* ausgleichen und insg. einen multiperspektivischen Zugang (also auch unter *Einbezug von weiteren Bezugsgruppen*) zur Erforschung von LehrerInnenkompetenz(en) wählen.

Es sollte aus der hier konzipierten Studie, also aus dieser freilich nur vorstudienartigen und ansatzweisen qualitativen *Erfassung* der lehrerInnenperformanzzentrierten SchülerInnenperspektive und der damit verbundenen themenanalytisch, qualitativ charakterisierten LehrerInnenkompetenz, sowie aus der umfangreichen theoretischen Aufarbeitung zum Kompetenzbegriff deutlich geworden sein, dass die kognitive Kompetenz einer Lehrkraft allein, sowie ihre umstandslose Applikation und Operationalisierbarkeit, für die Bildungsforschung und den von ihr zumeist bevorzugt eingesetzten standardisierten Auswertungsverfahren zwar angenehm durchführbar und insg. fruchtbar und ertragreich sein kann, aber eine solchermaßen auf kognitive Leistungsdispositionen bezogene LehrerInnenkompetenz, die primär das

Professionswissen von Lehrkräften fokussiert und andere Kompetenzaspekte sowie weitere relevante Bezugsgruppen zur Bestimmung derselben forschungsmethodisch ausspart bzw. vernachlässigt, im schulpraktischen, alltäglichen LehrerInnenhandeln kaum ausreichend sein dürfte, um einen lernwirksamen Unterricht zu *ermöglichen*.

Ob nun ein lernwirksamer Unterricht letztlich gelingt oder nicht, ist zumindest aus der hier referierten SchülerInnensicht keine Frage der Fach- und Methodenkompetenz allein, sondern auch eine Frage jener Fähigkeiten, die in Kap. 3.8 und 3.9 pointiert zusammengefasst sind. Erst durch ein Bündel von Professionswissen und professionellen Handlungskompetenzen kommt durch die Linse der qualitativ-rekonstruktiven lehrerInnenperformanzorientierten SchülerInnenperspektive ein lernwirksamer Unterricht zur vollen Entfaltung; erst dann kann sich der Schul- und Unterrichtsalltag in eine für SchülerInnen *lernwirksame und angenehme Kompetenzentwicklungsumgebung* transformieren.

Es scheinen also *Förderkonzepte / Strategien* angebracht zu sein, die die amtierenden Lehrkräfte, aber auch die Studierenden des Lehrerberufs beim Erwerb und der Entwicklung von *professionellen Handlungskompetenzen* unterstützen; insofern wären Kompetenzerfassungsinstrumente zu entwickeln, welche etwa auch *soziale Kompetenzaspekte* aufnehmen. Fraglich ist indes inwieweit eine solche Fülle an fachfremden (überfachlichen) Leistungserwartungen schon während der (universitären) LehrerInnenerstausbildung systematisch entwickelt werden können (Stichwort: Überforderung der LehrerInnenbildung) bzw. ob diese nicht vielmehr zum Ziel und Inhalt der LehrerInnenfort- und -weiterbildung erklärt werden sollten (Stichworte: Professionalisierungskontinuum, Life Long Learning, Individuelle Kompetenzentwicklung). Die *Zuständigkeitsproblematik*, also die Frage, welche professionellen Handlungskompetenzen schon im Zuge der universitären LehrerInnenerstausbildung (etwa durch ein abwechslungsreiches Angebot von Reflexionsmöglichkeiten) angeregt werden sollen, ist also durchaus präzisierungsbedürftig.

Damit ist (a) die Frage nach der *Gewichtung von handlungskompetenzorientierten Ausbildungsinhalten* angesprochen. Die SchülerInnenperspektive, die in dieser Arbeit als Ansatzpunkt für die Identifikation von LehrerInnenkompetenzen dient, kann kein Curriculum für die LehrerInnenbildung ergeben; sie eignet sich aber dazu existierende Kompetenzmodelle der LehrerInnenbildung kritisch zu analysieren, zu *akzentuieren*,

und zu ergänzen. So liefert die qualitative kompetenzorientierte SchülerInnenperspektive durchaus nützliche Indizien (etwa der Einbezug sozialer Kompetenzen sowie sozialpädagogischer Studieninhalte) für die *curriculare Zusammensetzung* der LehrerInnenbildung. Bevor hieraus aber Schlussfolgerungen für das Curriculum der LehrerInnenbildung gezogen werden können, müsste zunächst einmal in größer angelegten Studien mit größeren Fallzahlen ein höherer empirischer und theoretischer Sättigungsgrad erreicht werden, um mit diesem spezifischen Zugang einen Beitrag zur *multiperspektivischen Kompetenzmodellierung* zu leisten.

Damit ist aber auch (b) die Frage nach dem *Theorie-Praxis-Problem* bzw. der Kopplung von theoretischen Ausbildungsinhalten mit der Praxis angesprochen. Orientierungspunkt könnte hierzu ein interessanter Vorschlag des deutschen Erziehungswissenschaftlers Jörg SCHLÖMERKEMPER (2003, S. 206) sein:

Konkret möchte ich hier vorschlagen, dass Studierende in geeigneten Schulen als "LehrerInnen im Praktikum" (oder mit ähnlicher Bezeichnung) "arbeiten" – also eine gesellschaftlich nützliche Tätigkeit ausüben und(!) dafür auch bezahlt werden. Ich finde es fragwürdig, dass viele Studierende, die bereits pädagogische Grundkenntnisse und -kompetenzen erworben haben, irgendwo einem Job nachgehen und die Chance vertan wird, in der Praxis hilfreiche und an vielen Stellen dringend notwendige Unterstützung zu bekommen: Zugleich könnte dadurch eine gesellschaftlich nützliche "Arbeit" mit Reflexion und Ausbildung verbunden werden.

Wie nun die vorliegende Arbeit insg. zu zeigen versucht, verdeutlicht sowohl die bestehende Literatur als auch eine Fülle an Studien und Metaanalysen die Wichtigkeit sowohl bei der Betrachtung des Bildungserfolgs von SchülerInnen (Stichwort: variablen- und mehrebenenorientierte Betrachtungsweise siehe Kap. 1.2.9) als auch bei der Modellierung der Kompetenz von Lehrkräften einen *multiperspektivischen Zugang* (unter Einbezug sämtlicher Bezugsgruppen) einzunehmen. Angesichts der Fülle an *personalen Faktoren*, die der LehrerInnenkompetenz zugrundeliegen (»interne Kompetenzverwirklichungsbedingungen«), sowie der Flut an *situativen, externen Kompetenzverwirklichungsbedingungen*, die in das LehrerInnenhandeln und den dazu erforderlichen Kompetenzen einfließen und auch im Hinblick auf das Konglomerat an weiteren, wenn auch im Vergleich zum LehrerInnenfaktor vermutlich eher weniger veränderbaren, *distalen Einflussvariablen* für den Bildungserfolg von SchülerInnen – also kurz gesagt aufgrund der *multiplen Determiniertheit des Bildungserfolgs* sowie der *multifaktoriellen Bedingtheit des LehrerInnenhandelns* –, erscheint es sinnvoll von einer nicht zeitgemäßen, überholten Vorstellung eines monokausalen Ursache-Wirkungs-Gefüges Abschied zu nehmen (vgl. dazu auch Kap. 1.2.8 und 3.4).

Die groß angelegte *COACTIV-Studie* hat indes bereits gezeigt, dass und wie eine methodisch umfassende, *multiperspektivische Kompetenzmodellierung* (also auch unter Einbezug der SchülerInnenperspektive) realisiert werden kann.⁹⁷ Auch wenn mit den ersten *Etablierungsbemühungen* multiperspektivischer Kompetenzmodellierungsansätze erste vielversprechende Ergebnisse für die Mathematik vorliegen, liegen bislang aber keine ähnlich groß angelegten Untersuchungen zur multiperspektivischen Erfassung der Kompetenz von Lehrkräften anderer Unterrichtsfächer (oder zu *neudeutsch*: »Domänen«) vor. Daher scheint es geboten die solchermaßen vorliegenden methodisch ausgearbeiteten Konzepte in weiteren Studien auf weitere Unterrichtsfächer auszudehnen bzw. zu replizieren, um einen höheren *empirischen und theoretischen Sättigungsgrad* im Hinblick auf das Professionswissen von Lehrkräften zu erreichen.

Die Frage, die sich hier aber auch unmittelbar anschließt, ist die nach der deutlich komplexer gelagerten professionellen Handlungskompetenz. Zur Erforschung relevanter nicht-kognitiver Kompetenzaspekte werden zunächst einmal Forschungsarbeiten nötig sein, die die Entwicklung eines geeigneten, reliablen und validen Handlungskompetenzdiagnoseinstrumentariums ins Zentrum stellen bzw. die durch Kombinationen diverser Methoden die wenig befriedigenden Erkenntnisse, die bislang zum Konstrukt der professionellen Handlungskompetenz vorliegen, anheben.

Mit dem empirischen Teil dieser Arbeit wurde versucht einen *Gegenpol* sowohl zur vorwiegend *präskriptiv-normativ-deduktiven Generierung/Modellierung* von LehrerInnenkompetenzen als auch zu der bisher in der empirischen LehrerInnen-Kompetenz-Forschung *vernachlässigten* qualitativ-rekonstruktiven, auf die LehrerInnenkompetenz hin orientierten, *SchülerInnenperspektive* mittels der dabei

⁹⁷ Dazu muss aber einschränkend bemerkt werden, dass die SchülerInnenperspektive der COACTIV-Studie aus den Daten des PISA-Fragebogens gewonnen wurde: "Vor diesem Hintergrund wurde für PISA 2003 eine Unterrichtsstudie konzipiert, in der die Befragung der Schülerinnen und Schüler mit einer ausführlichen Befragung derjenigen Lehrkräfte kombiniert wurde, die Mathematik in den in PISA untersuchten Klassen unterrichteten. Diese Befragung entstand in Kooperation mit dem an PISA angekoppelten Projekt COACTIV (vgl. KRAUSS u.a. 2004), das die Bedeutung des Professionswissens von Mathematiklehrkräften für die Gestaltung kognitiv aktivierenden Unterrichts untersucht." (KUNTER et al. 2005, S. 505). "Ein Abschnitt des nationalen Schülerfragebogens umfasste Fragen zum Mathematikunterricht und der Mathematiklehrkraft, u.a. zu Art der Aufgabenstellungen, Merkmalen der Unterrichtsorganisation, sozialen Aspekten oder Bewertungsmaßstäben. Die eingesetzten Fragen stammen überwiegend aus bewährten Instrumenten der Unterrichtsforschung (vgl. BAUMERT u.a. 1997; GRUEHN 2000; REUSSER/PAULI 2003)." (a.a.O., S. 506)

ebenfalls vernachlässigten *offenen Erhebungsmethode* – dem sog. narrativen Interview – zu setzen. Daher wurde versucht ein Instrument zu entwickeln, mit dem die auf die Performanz von Lehrkräften fokussierte SchülerInnenperspektive themenanalytisch charakterisiert werden kann. Hier eröffnet sich ein eigener bisher eher vernachlässigter Forschungsbereich und -bedarf, welcher in anderen Beiträgen genauer erarbeitet werden sollte. Eine offene, qualitative Forschungsmethodik, die sich von quantitativ operierenden Kompetenzmodellierungsstrategien insofern unterscheidet, als vorab *keine inhaltlichen Begrenzungen* (etwa vorstrukturierte Fragebögen, Tests, usw.) vorgenommen werden, leistet nicht nur zu einer anderen Lesart des Kompetenzbegriffes ihren Beitrag, sondern weist ev. auch auf weniger beachtete Subkompetenzen hin.

Das Resultat des empirischen Teils dieser Arbeit ist eine erste Beschreibung der mittels narrativen Interviews erhobenen qualitativen SchülerInnenperspektive im Hinblick auf die retrospektiv im Alltagsunterricht beobachtete, erlebte und subjektiv beurteilte LehrerInnenperformanz sowie der auf dieser Grundlage *themenanalytisch* charakterisierten LehrerInnenkompetenz. Diese Arbeit liefert damit einige *Anhaltspunkte*, welche LehrerInnenkompetenzen für einen gelingenden Unterricht seitens der SchülerInnen zu vermuten sind. Da mit der hier vorgelegten Vorstudie erst der Anfang einer qualitativ orientierten Kompetenzcharakterisierung aus der Sichtweise von SchülerInnen beschränkt wurde, wären hier weitere Forschungsprojekte wünschenswert, sodass in den nächsten Jahren weitere, ähnlich angelegte Studien diese Perspektive vertieft untersuchen, um mit diesem Zugang richtungsweisende Ergebnisse für die LehrerInnen-Kompetenz-Forschung zu liefern.

Mit dieser Herangehensweise an den Kompetenzbegriff wird, auch wenn sich in der bisherigen, an Überblicksartikel mangelnden und die LeserInnen zugleich erschlagenden, Kompetenzforschungsliteratur wenig zur Charakterisierung der LehrerInnenkompetenz durch die Linse der SchülerInnenperspektive finden lässt, kein neuer Sachverhalt eingeführt; die qualitative SchülerInnenperspektive erweist sich jedoch als wertvoller Fundus zur Auseinandersetzung mit dem Forschungsfeld professioneller, fachübergreifender Handlungskompetenzen von Lehrkräften. Gerade vor dem Hintergrund der aktuellen Diskussionen zur geplanten Reform der LehrerInnenbildung sollten vertiefende Beschäftigungen mit den professionellen, fachübergreifenden Handlungskompetenzen wichtige Forschungsbereiche sein.

Daraus ergibt sich aber nicht notwendigerweise das Ziel überpräzise, unübersichtliche Standards- und Kompetenzlisten zu erstellen, die im Ergebnis einer wenig sinnvollen, *übereifrigen LehrerInnen-Kompetenz-Bürokratie* Vorschub leisten würden. Ziel der LehrerInnen-Kompetenz-Forschung kann nicht sein die LehrerInnenbildung mit einer Vielzahl an Standards zu überfordern – zahllos vorschreibende Festlegungen hinsichtlich kognitiver Lernabläufe oder überhaupt hinsichtlich jeder denkmöglichen Seelenregung bzw. Handlungsoption wären deshalb im Kontext der LehrerInnenbildung als kontraproduktiv einzuschätzen. Zentrales Ziel der LehrerInnen-Kompetenz-Forschung sollte vielmehr die Entwicklung eines *integrativen Modelles* sein, welches der LehrerInnenbildung *Impulse*, sowie *Orientierung* gibt und insg. *handlungs- und reflexionsanregend* wirkt.

Spätestens für diese Forschungsphase der Entwicklung von integrativen Kompetenzmodellen ist eine Fülle *forschungsstrategischer Probleme* vorprogrammiert. Es ist davon auszugehen, dass die unterschiedlichen Perspektiven auf die einzelnen Dimensionen der LehrerInnenkompetenz nicht immer zusammenhängen. SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern, KollegInnen, SchulleiterInnen, AllgemeindidaktikerInnen, FachdidaktikerInnen, BildungsforscherInnen und BildungsphilosophInnen haben einen jeweils anderen "Sehepunkt" zur Beschaffenheit von LehrerInnenkompetenz (*»divergierende Kompetenzverständnisse«*). Dieses Problem unterschiedlicher Perspektiven hat auch schon den Leipziger Historiker Johann Martin CHLADENIUS (1985 [1752], S. 99f) beschäftigt. Dieser hat dafür im Jahre 1752 den Begriff des "Sehepunktes" geprägt und damit die vielfältigen Bedingungen historischer Erkenntnis und Erzählungen bezeichnet:

Bey körperlichen Begebenheiten bemerckt man den Sehepunkt, nach den drey verschiedenen Begriffen, die (§.3.) fest gesetzt worden sind, weil davon die Vorstellung der Sache, mithin die historische Erkenntnis und die Erzählungen abhängen: und der Sehepunkt ist nichts anders, als der Zustand des Zuschauers, in so ferne daraus die Art des Anschauens, und die Beschaffenheit der Erzählung kan verstanden werden. Da nun die moralischen Dinge, Handel, Geschäfte und Thaten von denen Zuschauern auf verschiedene Weise angesehen werden, nachdem diese sich in verschiedenen Ständen (§.8.), Stellen (§.9.), und Gemüthsverfassungen befinden (§.10.), so ist dieses zusammen genommen, der Sehepunkt in Ansehung aller solcher Dinge, die von Cörpern unterschieden sind.

Betrachtet man nun die LehrerInnen-Kompetenz-Modelle durch die Linse ihres jeweiligen *Konstruktionshintergrundes*, so manifestiert sich das Problem der Kompetenzbestimmung auf je unterschiedliche Art und Weise – beide Varianten haben aber ihre spezifischen Stärken, deren Schwächen in Zukunft noch genauer untersucht

werden müssen.⁹⁸ Damit aber die LehrerInnen-Kompetenz-Modelle wirklich in schulpraktische und auch in für die LehrerInnenbildung anwendbare Konstruktionen überführt werden können, werden in einer Langzeit-Forschungsperspektive Anstrengungen notwendig sein, die die Stärken beider Varianten integrieren. "Steht man vor der Wahl, welche der genannten Herangehensweisen zur Kompetenzmodellierung besser geeignet ist, so liegt wohl eine angemessene Lösung eher in der Kombination der Strategien.", schreibt etwa auch Niclas SCHAPER (2009, S. 177) in diesem Zusammenhang.

Interessanter als die bloße Modellierung der Kompetenz von Lehrkräften sind also vielmehr die Schwierigkeiten, die sich bei der Bildung eines integrativen LehrerInnen-Kompetenz-Modells für die LehrerInnenbildung daraus ergeben, dass dann nämlich nicht nur zu klären sein wird, wie umfassend man Kompetenz definieren soll (*»begriffliche Unschärfen«*), bzw. wie und auf welcher Grundlage forschungsmethodologisch vorgegangen werden soll, sondern auch wie man die aufgefundenen Kompetenzen gewichten will:

Sollen dabei die eher realitätsnahen, kontextspezifischen, deskriptiv-empirisch-induktiv aufgefundenen Kompetenzen der formalen Eleganz der eher kontextunabhängigen, präskriptiv-normativ-deduktiv generierten LehrerInnen-Kompetenz-Modelle geopfert werden (oder auch umgekehrt)? Wie könnte aber das jeweils spezifische Erkenntnisinteresse der jeweiligen Kompetenzmodellierungsstrategien optimal genutzt werden, um zur Bildung eines *komplementären, integrativen LehrerInnen-Kompetenz-Modells* beizutragen? Eine Möglichkeit wäre die *differenten Forschungslogiken* zu vermischen.

⁹⁸ Diese Arbeit hat unter anderem auch versucht deutlich zu machen, dass der Konstruktionshintergrund von LehrerInnen-Kompetenz-Modellen sehr unterschiedlich beschaffen sein kann. Je nach Kompetenzmodellierungsstrategie und zugrundeliegendem Kompetenzverständnis resultieren unterschiedliche Kompetenzbegriffe und -ausprägungen. Ganz grob wurde zwischen präskriptiv-normativ-deduktiven und deskriptiv-empirisch-induktiven Modellierungsstrategien unterschieden, dabei generiert ein *präskriptiv-normativer* Zugang in einer *deduktiven Vorgehensweise* den erhofften *Soll-Zustand* der (eher kontextunabhängigen) LehrerInnenkompetenz auf der *Basis von Bildungszielen*, die sich aus *Bildungstheorien oder curricularisierten Bildungsinhalten* speisen. Im Gegensatz dazu beschreibt der *deskriptiv-empirische* Ansatz mittels *induktiver Modellierungsstrategie* den *Ist-Zustand* einer (eher kontextspezifischen) LehrerInnenkompetenz aus der Perspektive von LehrerInnen bzw. relevanten Bezugsgruppen auf der Basis von beruflichen Anforderungen des LehrerInnenberufs (vgl. Kap. 1.3.5.).

Literaturverzeichnis

- ALHEIT, P. (1984/1994): *Das narrative Interview. Eine Einführung* (Reprint).- hrsg. in einer Reihe: Voksenpaedagogisk Teoriudvikling. Arbejdstekster, Nr. 11.- Roskilde: Roskilde Universitetscenter.
- ALLEMANN-GHIONDA, C. (2006): Soziokulturelle und sprachliche Pluralität als anthropologische Voraussetzung und notwendige pädagogische Perspektive der Entwicklung von Standards und Kompetenzen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.- Aus: Aus: PLÖGER, W. (Hrsg.): *Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung*.- Paderborn: Schöningh, S.235-256.
- ALTRICHTER, H./ HEINRICH, M./ SOUKUP-ALTRICHTER, K. (2011): Glossar österreichischer Begriffe.- Aus: ALTRICHTER, H./ HEINRICH, M./ SOUKUP-ALTRICHTER, K. (Hrsg.): *Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem*.- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.241-243.
- ARNOLD, R. (2002): Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. Anmerkungen zu einem erwachsenenpädagogischen Perspektivwechsel.- Aus: NUISSL, E./ SCHIERSMANN, C./ SIEBERT, H. (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele?*.- hrsg. in einer Reihe: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung Wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift. Bd. 49, S.26-38.- In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen [online].- URL: http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf [12.05.2012].
- ARNOT, M./ MCINTYRE, D./ PEDDER, D./ REAY, D. (2004): *Consultation in the Classroom: Pupil Perspectives on Teaching and Learning*.- Cambridge: Pearson.
- ARTELT, C./ DRECHSEL, B./ BOS, W./ STUBBE, T. C. (2008): Lesekompetenz in PISA und PIRLS/IGLU – ein Vergleich.- Aus: PRENZEL, M. & BAUMERT, J. (Hrsg.): *Vertiefende Analysen zu PISA 2006*.- hrsg. in einer Reihe: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 10.- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.35-52.
- BACHER, J. (2005): Bildungsungleichheit und Bildungsbenachteiligung in Österreich.- In: SWS-Rundschau, Jg. 45, H. 1, 37-63.
- BACHER, J. (2009): Soziale Ungleichheit, Schullaufbahn und Testleistungen.- Aus: SUCHÁN, B./ WALLNER-PASCHON, C./ SCHREINER, C. (Hrsg.): PIRLS 2006. *Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule – Österreichischer Expertenbericht*.- In: Bundesinstitut BIFIE [online].- <https://www.bifie.at/buch/875/6> [12.03.2012].
- BACHER, J./ BEHAM, M./ LACHMAYR, N. (Hrsg.) (2008): *Geschlechterunterschiede in der Bildungswahl*.- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- BACHER, J. & LEITGÖB, H. (2009): Testleistungen und Chancengleichheit im internationalen Vergleich.- Aus: SCHREINER, C. & SCHWANTNER, U. (Hrsg.): PISA 2006. *Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt*.- In: Bundesinstitut BIFIE [online].- URL: <https://www.bifie.at/buch/815/6/4> [18.03.2012].
- BARTH, C. B. (2010): *Kompetentes Diagnostizieren von Lernvoraussetzungen in Unterrichtssituationen. Eine theoretische Betrachtung zur Identifikation bedeutsamer Voraussetzungen*. Unveröff. Diss.- Weingarten: Pädagogische Hochschule.- In: <http://opus.bsz-bw.de/hsbwgt/volltexte/2010/70/> [20.04.2012].
- BAUER, K.-O. & HEISE, M. (2007): Entwicklung des professionellen Selbst durch Evaluation?.- Aus: BAUER, K.-O. (Hrsg.): *Evaluation an Schulen. Theoretischer Rahmen und Beispiele guter Evaluationspraxis*.- Weinheim und München: Juventa Verlag, S.81-117.

- BAUMERT, J./ KLIEME, E./ NEUBRAND, M./ PRENZEL, M./ SCHIEFELE, U./ SCHNEIDER, W./ TILLMANN, K.-J./ WEIß, M. (2001): *Soziale Bedingungen von Schulleistungen. Zur Erfassung von Kontextmerkmalen durch Schüler-, Schul- und Elternfragebögen.*- In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung [online].- URL: <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/Kontextmerkmale.pdf> [23.03.2012].
- BAUMERT, J./ WATERMANN, R./ SCHÜMER, G. (2003): Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell.- In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*, Jg. 6, H. 1, 46-71.
- BAUMGART, H. (2009): Zwischen Standespolitik und Professionalisierung – Anmerkungen zur historischen und aktuellen Entwicklung der Lehrerbildung.- Aus: LANGE, U./ RAHN, S./ SEITTER, W./ KÖRZEL, R. (Hrsg.): *Steuerungsprobleme im Bildungswesen. Festschrift für Klaus Harney.*- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.177-194.
- BBC NEWS (2009): *Struck-off teacher 'was suicidal'.*- In: BBC News (UK, Scotland) [online].- URL: http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/scotland/tayside_and_central/8008983.stm [08.05.2012].
- BECKER, R. (2010⁴): Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit – eine Reanalyse mit bildungspolitischen Implikationen.- Aus: BECKER, R. & LAUTERBACH, W. (Hrsg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit (4., aktualisierte Auflage).*- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.161-189.
- BENDER-SZYMANSKI, D. (2010⁴): Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung.- Aus: AUERNHEIMER, G. (Hrsg.): *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder.*- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.201-228.
- BERNHARD, T. (2005¹⁹ / 1985): *Ein Kind.*- München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG.
- BERTELSMANN STIFTUNG (2011): *Soziale Gerechtigkeit in der OECD – Wo steht Deutschland? Sustainable Governance Indicators 2011.*- In: Bertelsmann Stiftung [online].- URL: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_33013_33014_2.pdf [10.02.2012].
- BIFIE (2010): *PIRLS & TIMSS 2011.*- In: Bundesinstitut BIFIE [online].- URL: https://www.bifie.at/system/files/dl/PIRLS-TIMSS-2011_folder_2010-12-23.pdf [08.02.2012].
- BLÖMEKE, S. (Hrsg.) (2004): *Handbuch Lehrerbildung.*- Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BMUKK (2008): *Modellversuch "Neue Mittelschule" nach § 7a SCHOG beginnend mit dem Schuljahr 2009/2010. Modellplan Niederösterreich in der Fassung vom 9. Dezember 2008.*- In: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur [online].- URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17576/mp_noe.pdf [24.03.2012].
- BMUKK (2010): *Neuer Lehrplan der HS.*- In: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur [online].- URL: http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/Hauptschulen_HS_Lehrplan1590.xml [13.05.2012].
- BMUKK (2011): *Die Bildungsoffensive – Der Wohlstand unseres Landes wird im Klassenzimmer entschieden.*- In: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur [online].- URL: <http://www.bmukk.gv.at/ministerium/vp/20111222.xml> [24.02.2012].
- BMUKK (2012): *Die neue Mittelschule. Gesetzesentwurf und Lehrplanverordnung. Presseinformation zum Hintergrundgespräch mit Bildungsministerin Dr. Claudia Schmied.*- In: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur [online].- URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22101/pk_unterlage_nms.pdf [13.05.2012].

- BOLDER, A. (2010³): Arbeit, Qualifikation und Kompetenzen.- Aus: TIPPELT, R. & SCHMIDT, B. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung* (3., durchgesehene Auflage).- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 813-843.
- BORNER, J. (2008): *Die Entwicklung und Strukturierung des Kompetenzbegriffes. Von der Qualifikation zur Kompetenz.*- In: Universidad Internacional [online].- URL: http://www.uinternacional.org/upload/pdf/KompetenzenJB__2.pdf [14.05.2012].
- BORTZ, J. & DÖRING, N. (2003³): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler.* (3., überarb. Aufl.).- Berlin: Springer-Verlag.
- BOZKURT, D./ BRINEK, G./ RETZL, M. (2007): PISA in Österreich: Mediale Reaktionen, öffentliche Bewertungen und politische Konsequenzen.- Aus: HOPMANN, S. T./ BRINEK, G./ RETZL, M. (Hrsg.): *PISA zufolge PISA – PISA According to PISA. Hält PISA, was es verspricht? – Does PISA Keep What It Promises?.*- hrsg. in einer Reihe: OLECHOWSKI, R. (Hrsg.): *Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie*, Bd. 6.- In: Universität Wien [online].- URL: <http://www.univie.ac.at/pisaaccordingtopisa/pisazufolgepisa.pdf> [08.02.2012], S.321-362.
- BÖLLERT, K. & GOGOLIN, I. (2002): Stichwort: Professionalisierung.- In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*, Jg. 5, H. 3, 367-383.
- BRAUN, V. & CLARKE, V. (2006): Using thematic analysis in psychology.- Aus: GILES, D./ GOUGH, B./ PACKER, M. (Hrsg.): *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101.- In: Karolinska Institutet [online].- URL: http://pingpong.ki.se/public/pp/public_courses/course07517/published/1318418878600/resourceId/5396670/content/Braun%20and%20Clarke%20thematic%20analysis.pdf [04.02.2012].
- BREIT, S. (2007): Lese-Kompetenz im internationalen Vergleich.- Aus: SCHREINER, C. (Hrsg.): *PISA 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse.*- Graz: Leykam, S.40-47.
- BREIT, S. & SCHREINER, C. (2006). Sozioökonomische Herkunft und Schulleistung.- Aus: HAIDER, G. & SCHREINER, C. (Hrsg.): *Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb.*- Wien, Köln, Weimar: Böhlau, S. 195–210.
- BRÖCKLING, U. (2006): Vorwort.- Aus: DZIERZBICKA, A. & SCHIRLBAUER, A. (Hrsg.): *Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement.*- Wien: Löcker Verlag, S.7-9.
- BRÖDEL, R. (2002): Relationierungen zur Kompetenzdebatte.- Aus: NUISSL, E./ SCHIERSMANN, C./ SIEBERT, H. (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele?.*- hrsg. in einer Reihe: *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung Wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift.* Bd. 49, S.39-47.- In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen [online].- URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf [12.05.2012].
- BROMME, R. & HAAG, L. (2008²): Forschung zur Lehrerpersönlichkeit.- Aus: HELSPER, W. & BÖHME, J. (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung* (2., durchgesehene und erweiterte Auflage).- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.803-819.
- BROOKS, C. (2008): *Perthshire teacher pleads guilty – to incompetence.*- In: *The Press and Journal (Scotland)* [online].- URL: <http://www.pressandjournal.co.uk/Article.aspx/952516/> [08.05.2012].
- BROSZIEWSKI, A. (2010): Von Bildung zu Kompetenz. Semantische Verschiebungen in den Selbstbeschreibungen des Erziehungssystems.- Aus: KURTZ, T. & PFADENHAUER, M. (Hrsg.): *Soziologie der Kompetenz.*- hrsg. in einer Reihe: SOEFFNER, H.-G./ HITZLER, R./ KNOBLAUCH, H./ REICHERTZ, J. (Hrsg.): *Wissen, Kommunikation und Gesellschaft. Schriften zur Wissenssoziologie.*- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.119-134.

- BUNDESKANZLERAMT ÖSTERREICH (2008): *Regierungsprogramm für die XXIV. Gesetzgebungsperiode. REGIERUNGSPROGRAMM 2008-2013. GEMEINSAM FÜR ÖSTERREICH.*- In: Bundeskanzleramt Österreich [online].- URL: <http://www.austria.gv.at/DocView.axd?CobId=32965> [10.02.2012].
- CHLADENIUS, J. M. (1752/1985): *Allgemeine Geschichtswissenschaft.*- Wien, Köln, Graz: Hermann Böhlau Nachfolger. (Photomechanischer Neudruck: Klassische Studien zur sozialwissenschaftlichen Theorie, Weltanschauungslehre und Wissenschaftsforschung, Bd. 3, hg. v. Karl Acham).
- CLAUSEN, M. (2002): *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Empirische Analysen zur Übereinstimmung, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität.*- hrsg. in einer Reihe: Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie. Band 29.- Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- DANN, H.-D. (2008²): *Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen.*- Aus: SCHWEER, M. K. W. (Hrsg.): *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge.* (2., vollständig überarbeitete Auflage).- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.177-207.
- DE OLANO, D. (2010): *Gewinner, Verlierer und Exoten – PISA in sieben weiteren Staaten.*- Aus: KNODEL, P./ MARTENS, K./ DE OLANO, D./ POPP, M. (Hrsg.): *Das PISA-Echo. Internationale Reaktionen auf die Bildungsstudie.*- Frankfurt und New York: Campus Verlag, S.251-299.
- DE OLANO, D./ KNODEL, P./ MARTENS, K./ POPP, M. (2010): *Das PISA-Echo – Resonanzen und Erklärungsansätze.*- Aus: KNODEL, P./ MARTENS, K./ DE OLANO, D./ POPP, M. (Hrsg.): *Das PISA-Echo. Internationale Reaktionen auf die Bildungsstudie.*- Frankfurt und New York: Campus Verlag, S.9-25.
- DER STANDARD (2011a): *Neue Mittelschule. Regierung schafft Hauptschule endgültig ab.*- In: [derStandard.at](http://derstandard.at) [online].- URL: <http://derstandard.at/1319181185633/Neue-Mittelschule-Regierung-schafft-Hauptschule-endgueltig-ab> [24.02.2012].
- DER STANDARD (2011b): *Bifie kritisiert Einführung der Neuen Mittelschule ohne Evaluierung.*- In: [derStandard.at](http://derstandard.at) [online].- URL: <http://derstandard.at/1319183970753/Bildungsforschung-Bifie-kritisiert-Einfuehrung-der-Neuen-Mittelschule-ohne-Evaluierung> [27.02.2012].
- DER STANDARD (2011c): *Studienautor bezweifelt Sinn der Teilnahme an PISA-Studie.*- In: [derStandard.at](http://derstandard.at) [online].- URL: <http://derstandard.at/1322531403072/10-Jahre-PISA-Studienautor-bezweifelt-Sinn-der-Teilnahme-an-PISA-Studie> [24.03.2012].
- DER STANDARD (2011d): *Unterrichtsministerin Schmied: Mehr Geld und Lehrer nur für Neue Mittelschule.*- In: [derStandard.at](http://derstandard.at) [online].- URL: <http://derstandard.at/1319182641381/Bildungsvolkssbegehren-Unterrichtsministerin-Schmied-Mehr-Geld-und-Lehrer-nur-fuer-Neue-Mittelschule> [25.03.2012].
- DER STANDARD (2012): *"Da besteht höchster Handlungsbedarf".*- In: [derStandard.at](http://derstandard.at) [online].- URL: <http://derstandard.at/1334132338128/Paedagogin-Schrittesser-Da-besteht-hoechster-Handlungsbedarf> [15.04.2012].
- DEWE, B. (2010): *Begriffskonjunkturen und der Wandel vom Qualifikations- zum Kompetenzjargon.*- Aus: KURTZ, T. & PFADENHAUER, M. (Hrsg.): *Soziologie der Kompetenz.*- hrsg. in einer Reihe: SOEFFNER, H.-G./ HITZLER, R./ KNOBLAUCH, H./ REICHERTZ, J. (Hrsg.): *Wissen, Kommunikation und Gesellschaft. Schriften zur Wissenssoziologie.*- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.107-118.
- DIEFENBACH, H. (2010³a): *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde* (3., aktualisierte Auflage).- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- DIEFENBACH, H. (2010b): Jungen – die "neuen" Bildungsverlierer.- Aus: QUENZEL, G. & HURRELMANN, K. (Hrsg.): *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*.- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.245-271.
- DIE PRESSE (2009): *Die halbherzige Ganztagschule*.- In: Die Presse.com [online].- URL: <http://diepresse.com/home/bildung/schule/515835/Die-halbherzige-Ganztagschule> [18.03.2012].
- DITTON, H. (2002): Lehrkräfte und Unterricht aus Schülersicht. Ergebnisse einer Untersuchung im Fach Mathematik.- In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 48, H. 2, 262-286.
- DITTON, H. (2008²): Schule und sozial-regionale Ungleichheit.- Aus: HELSPER, W. & BÖHME, J. (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung (2., durchgesehene und erweiterte Auflage)*.- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.631-649.
- DITTON, H./ KRÜSKEN, J./ SCHAUENBERG, M. (2005): Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule.- In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*, Jg. 8, H. 2, 285-304.
- DITTON, H. & KRÜSKEN, J. (2006): Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I.- In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*, Jg. 9, H. 3, 348-372.
- DITTON, H. & KRÜSKEN, J. (2009): Denn wer hat, dem wird gegeben werden? Eine Längsschnittstudie zur Entwicklung schulischer Leistungen und den Effekten der sozialen Herkunft in der Grundschulzeit.- In: *Journal of Educational Research Online (JERO) / Journal für Bildungsforschung Online*, Jg. 1, H. 1, 33-61.
- DRECHSEL, B./ PRENZEL, M./ SEIDEL, T. (2009): Nationale und internationale Schulleistungstudien.- Aus: WILD, E. & MÖLLER, J. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*.- Heidelberg: Springer Medien Verlag, S.353-380.
- DRESING, T. & PEHL, T. (2011): *Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen*.- Marburg: Eigenverlag.- In: audiotranskription.de [online].- URL: www.audiotranskription.de/praxisbuch [06.08.2012].
- ECKERT, T. (2006): Relative Chancen, Risiken und Odds-Ratios zur Beschreibung der Bildungsbeteiligung.- In: *Empirische Pädagogik*, Jg. 20, H. 1, 91-97.
- EDER, F. (2009): Die Schule der 10- bis 14-Jährigen als Angelpunkt der Diskussion um Struktur und Qualität des Schulsystems.- Aus: SPECHT, W. (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*.- In: Bundesinstitut BIFIE [online].- URL: https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/2009-06-16_NBB-Band2.pdf [08.02.2012], S.33-53.
- EDER, F. & ALTRICHTER, H. (2009): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen: Bilanz aus 15 Jahren Diskussion und Entwicklungsperspektiven für die Zukunft.- Aus: SPECHT, W. (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*.- In: Bundesinstitut BIFIE [online].- URL: https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/2009-06-16_NBB-Band2.pdf [08.02.2012], S.305-322.
- EHMKE, T. & JUDE, N. (2010): Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb.- Aus: KLIEME, E./ ARTELT, C./ HARTIG, J./ JUDE, N./ KÖLLER, O./ PRENZEL, M./ SCHNEIDER, W./ STANAT, P. (Hrsg.): *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*.- Münster: Waxmann, S.231-254.
- EHMKE, T. & SIEGLE, T. (2005): ISEI, ISCED, HOMEPOS, ESCS. Indikatoren der sozialen Herkunft bei der Quantifizierung von sozialen Disparitäten.- In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*, Jg. 8, H. 4, 521-539.
- EHMKE, T./ SIEGLE, T./ HOHENSEE, F. (2005): Soziale Herkunft im Ländervergleich.- Aus: PISA-KONSORTIUM DEUTSCHLAND (Hrsg.): *PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche?*.- Münster: Waxmann Verlag, S.235-268.

- ERPENBECK, J. (2003): Kompetenz und Performanz im Bild moderner Selbstorganisationstheorie.- Aus: BiBB (Hrsg.): *Berufsbildung für eine globale Gesellschaft. Perspektiven im 21. Jahrhundert.*- 4. BiBB-Fachkongress 2002. Gütersloh 2003 Forum 3, Arbeitskreis 4, Beitrag 2.- In: Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) [online].- URL: http://www.bibb.de/redaktion/fachkongress2002/cd-rom/PDF/03_4_02.pdf [16.05.2012].
- ERPENBECK, J. & WEINBERG, J. (2004): Bildung oder Kompetenz – eine Scheinalternative?.- In: *Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, Jg. 27, H. 3, 69-74.
- FELTEN, M. (2010): *Auf die Lehrer kommt es an! Für eine Rückkehr der Pädagogik in die Schule.*- München: Gütersloher Verlagshaus.
- FELTEN, M. (2011): *Doch, er ist wichtig! Wie gut Kinder lernen, hängt vom Können ihrer Lehrer ab. Der Umbau von Schulstrukturen ist zweitrangig.*- In: DIE ZEIT vom 3. November 2011, S.76.
- FEND, H. (2008²a): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen (2., durchgesehene Auflage).*- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- FEND, H. (2008b): *Schwerer Weg nach oben. Das Elternhaus entscheidet über den Bildungserfolg unabhängig von der Schulform.*- In: Zeit Online [online].- URL: <http://www.zeit.de/2008/02/C-Enttaeuschung> [24.03.2012].
- FEND, H. (2009): Chancengleichheit im Lebenslauf – Kurz- und Langzeitwirkungen von Schulstrukturen.- Aus: FEND, H./ BERGER, F./ GROB, U. (Hrsg.): *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der Life-Studie.*- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.37-72.
- FIELDING, M. & BRAGG, S. (2003): *Students as Researchers: Making a Difference.*- Cambridge: Pearson.
- FISCHER, G. (2009): *Von der Gesamtschule über die Zwangstagsschule zur Ganztagschule. Eine [sic!] kleiner Gang durch ideologievermintes Gebiet.*- In: Institut für Slawistik [online].- URL: http://slawistik.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/inst_slawistik/Studium/fischer3.pdf [10.02.2012].
- FLICK, U. (1991): Stationen des qualitativen Forschungsprozesses.- Aus: FLICK, U./ KARDORFF, E.V./ KEUPP, H./ ROSENSTIEL, L.V./ WOLFF, S. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen.*- München: Psychologie Verlags Union, S.147-173.
- FLICK, U. (2002⁶): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung (6., vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage).*- hrsg. in einer Reihe: KÖNIG, B. (Hrsg.): rowohlt enzyklopädie.- Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, S.11-31.
- FLUTTER, J. & RUDDUCK, J. (2004): *Consulting Pupils: What's in It for Schools?.*- London: RoutledgeFalmer.
- FRANKFURTER ALLGEMEINE (2008): *Aufstieg durch Bildung – was das heißen kann und was nicht. Ein Gespräch mit dem Erziehungshistoriker Heinz-Elmar Tenorth.*- In: FAZ.NET [online].- URL: <http://www.faz.net/frankfurter-allgemeine-zeitung/feuilleton/ein-gespraech-mit-dem-erziehungshistoriker-heinz-elmar-tenorth-aufstieg-durch-bildung-was-das-heissen-kann-und-was-nicht-1695168.html> [22.03.2012].
- FRANZ, J. & GRIESE, B. (2010): Dokumentarische Methode und Narrationsstrukturanalyse – ein Vergleich.- Aus: GRIESE, B. (Hrsg.): *Subjekt – Identität – Person? Reflexionen zur Biographieforschung.*- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.271-316.

- FREUDENTHALER, H. H. & SPECHT, W. (2005): Bildungsstandards aus Sicht der Anwender: Evaluation der Pilotphase I zur Umsetzung nationaler Bildungsstandards in der Sekundarstufe I.- hrsg. in einer Reihe: *ZSE-Report Nr. 69 / Zentrum für Schulentwicklung Wien*.- Wien, Klagenfurt und Graz: Zentrum für Schulentwicklung, Abteilung Evaluation und Schulforschung, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
- FREY, A. (2004): Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufs. Eine internationale Studie.- In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 50, H. 6, 903-925.
- FREY, A. (2006): Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften – eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten.- Aus: ALLEMAN-GHIONDA, C. & TERHART, E. (Hrsg.): *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*. 51. Beiheft der *Zeitschrift für Pädagogik*.- Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S.30-46.
- FREY, A. & JUNG, C. (2011): *Kompetenzmodelle, Standardmodelle und Professionsstandards in der Lehrerbildung: Stand und Perspektiven*.- hrsg. in einer Reihe: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, Jg. 4, Sonderheft.- Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- FROSCHAUER, U. & LUEGER, M. (2003): *Das qualitative Interview*.- Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- FUHS, B. (2011): Schulwirklichkeit als fremde Welt – Der Ansatz der Qualitativen Forschung.- Aus: MOSER, H. (Hrsg.): *Forschung in der Lehrerbildung*.- hrsg. in einer Reihe: GRUNDER, H.-U./ KANSTEINER-SCHÄNZLIN, K./ MOSER, H. (Hrsg.): *Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer*. Band 10.- Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, S.57-84.
- GAMILLSCHEG, H. (2011): *Österreich soll lernen wie die Finnen*.- In: Die Presse.com [online].- URL: <http://diepresse.com/home/bildung/schule/hoehereschulen/706092/Oesterreich-soll-lernen-wie-die-Finnen> [13.01.2012].
- GEIßLER, K. A. & ORTHEY, F. M. (2002): Kompetenz: ein Begriff für das verwertbare Ungefähre.- Aus: NUISSL, E./ SCHIERSMANN, C./ SIEBERT, H. (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele?*.- hrsg. in einer Reihe: *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung Wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift*. Bd. 49, S.69-79.- In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen [online].- URL: http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf [12.05.2012].
- GELHARD, A. (2011): *Kritik der Kompetenz*.- Zürich: diaphanes.
- GIESECKE, H. (1994): *Studium Pädagogik. Orientierungen und Hinweise für den Studienbeginn*.- Weinheim und München: Juventa Verlag.
- GRUBER, K. H. (2006): *Eine bildungspolitische Bilanz*.- In: Demokratiezentrum Wien [online].- URL: http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/pdf/gruber_bilanz.pdf [24.03.2012].
- GRUBER, K. H. (2009): *Bildungspolitisches Teufelszeug*.- In: derStandard.at [online].- URL: <http://derstandard.at/1231151906438/Kommentar-der-anderen-Bildungspolitisches-Teufelszeug> [27.02.2012].
- GRUBER, K. H. (2011): *Das hat sich der Androsch wirklich nicht verdient. Kommentar der Anderen*.- In: derStandard.at [online].- URL: <http://derstandard.at/1319182822382/Bildungsvolksbegehren-Das-hat-sich-der-Androsch-wirklich-nicht-verdient> [11.01.2012].
- GRUEHN, S. (2000): *Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung*.- hrsg. in einer Reihe: ROST, D. H. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie*. Band 12.- Münster, New York, München, Berlin.
- GRUSCHKA, A. (2011): *Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht*.- Stuttgart: Philipp Reclam jun.

- HAAG, L. (2006): Erfolgreicher Gruppenunterricht auf der Basis von Lehrerwissen und Lehrerhandeln.- Aus: PLÖGER, W. (Hrsg.): *Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung*.- Paderborn: Schöningh, S.179-192.
- HAIDER, G./ EDER, F./ SPECHT, W./ SPIEL, C./ WIMMER, M. (2005): *Abschlussbericht der Zukunftsmission an Frau Bundesministerin Elisabeth Gehrler*.- In: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur [online].- URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/12421/zk_endbericht_neu.pdf [23.03.2012].
- HAIDER, G. (2009): PISA 2006: Zusammenfassung und Resümee.- Aus: SCHREINER, C. & SCHWANTNER, U. (Hrsg.): *PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt*.- In: Bundesinstitut BIFIE [online].- URL: <https://www.bifie.at/buch/815/9/5> [29.02.2012].
- HALBHEER-EDELMANN, U. & REUSSER, K. (2008): Outputsteuerung, Accountability, Educational Governance – Einführung in Geschichte, Begrifflichkeiten und Funktionen von Bildungsstandards.- In: *Beiträge zur Lehrerbildung, Jg. 26, H. 3*, 253-266.- In: Österreichische Forschungsgemeinschaft [online].- URL: http://www.oefg.at/text/veranstaltungen/bildungsstandards/Reusser/Halbheer_Reusser.pdf [18.06.2012].
- HASCHER, T. (2011): Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung.- Aus: TERHART, E./ BENNEWITZ, H./ ROTHLAND, M. (Hrsg.) (2011): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*.- Münster: Waxmann Verlag GmbH, S.418-440.
- HATTIE, J. A. C. (2009): *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*.- New York and London: Routledge.
- HATTIE, J. A. C. (2012): *Visible Learning for Teachers. Maximising Impact on Learning*.- New York and London: Routledge.
- HELMKE, A. (2003): Marten Clausen: Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Empirische Analysen zur Übereinstimmungs-, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität. Münster: Waxmann 2002. 232 S.; Sabine Gruehn: Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung. Münster: Waxmann 2000. 248 S.; Knut Schwippert: Optimalklassen: Mehrebenenanalytische Untersuchungen. Eine Analyse hierarchisch strukturierter Daten am Beispiel des Leseverständnisses. Münster: Waxmann 2001. 184 S.- [Sammelrezension].- In: *Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 49, H. 3*, 443-447.
- HELMKE, A. (2004³): *Unterrichtsqualität. Erfassen, Bewerten, Verbessern*.- Seelze: Kallmeyer.
- HELMKE, A. (2007): *Was wissen wir über guten Unterricht? Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung*.- In: [bildung.koeln.de](http://www.bildung.koeln.de) [online].- URL: http://www.bildung.koeln.de/imperia/md/content/selbst_schule/downloads/andreas_helmke_.pdf [16.04.2012].
- HELMKE, A. (2011): Forschung zur Lernwirksamkeit des Lehrerhandelns.- Aus: TERHART, E./ BENNEWITZ, H./ ROTHLAND, M. (Hrsg.) (2011): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*.- Münster: Waxmann Verlag GmbH, S. 630-643.
- HELSPER, W. (2011): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf.- Aus: TERHART, E./ BENNEWITZ, H./ ROTHLAND, M. (Hrsg.) (2011): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*.- Münster: Waxmann Verlag GmbH, S.149-170.
- HELSPER, W. & BÖHME, J. (Hrsg.) (2008²): *Handbuch der Schulforschung (2., durchgesehene und erweiterte Auflage)*.- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- HEPP, G. F. (2011): *Bildungspolitik in Deutschland. Eine Einführung*.- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- HERWARTZ-EMDEN, L./ SCHURT, V./ WABURG, W. (2010): *Aufwachsen in heterogenen Sozialisationskontexten. Zur Bedeutung einer geschlechtergerechten interkulturellen Pädagogik.*- hrsg. in einer Reihe: ANDRESEN, S./ DIEHM, I./ HUNNER-KREISEL, C./ TREUMANN, K. P. (Hrsg.): *Kinder, Kindheiten, Kindheitsforschung*. Band 5.- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- HOLL, H.-P. (2007): *"Gute" Lehrer an berufsbildenden Schulen – Best Practice aus der Schülerperspektive.*- Unveröff. Diss.- Erfurt: Universität Erfurt.- In: Digitale Bibliothek Thüringen [online].- URL: <http://www.db-thueringen.de/servlets/DocumentServlet?id=10542> [30.04.2012].
- HOPF, W. (2010): *Freiheit – Leistung – Ungleichheit. Bildung und soziale Herkunft in Deutschland.*- Weinheim und München: Juventa Verlag.
- HOPMANN, S. T./ BRINEK, G./ RETZL, M. (Hrsg.) (2007): *PISA zufolge PISA – PISA According to PISA. Hält PISA, was es verspricht? – Does PISA Keep What It Promises?.*- hrsg. in einer Reihe: OLECHOWSKI, R. (Hrsg.): *Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie*, Bd. 6.- In: Universität Wien [online].- URL: <http://www.univie.ac.at/pisaaccordingtopisa/pisazufolgepisa.pdf> [08.02.2012].
- HORACZEK, N. (2011): *Bildungsbegehren. Die Finnlandisierung Österreichs fällt aus.*- In: Zeit Online [online].- URL: <http://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2011-11/volksbegehren-bildung-oesterreich> [30.01.2012].
- JÄGER, S. J. (2011): Vorwort.- Aus: FREY, A. & JUNG, C. (Hrsg.): *Kompetenzmodelle, Standardmodelle und Professionsstandards in der Lehrerbildung: Stand und Perspektiven.*- hrsg. in einer Reihe: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Sonderheft.*- Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S.I-II.
- KAHLERT, H. (2008): *Bildung und Erziehung im Übergang zur Wissensgesellschaft.*- Aus: WILLEMS, H. (Hrsg.): *Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge*, Bd. 2.- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.773-796.
- KÄMPFE, N. (2009): *Schülerinnen und Schüler als Experten für Unterricht.*- In: *Die Deutsche Schule, Jg. 101, H. 2*, 149-163.
- KARSCH, M. (2007): *Identitätsarbeit und hermeneutische Reflexion – der Beitrag der Kulturpädagogik zur gegenwärtigen Bildungsdiskussion.*- In: IfBM.Impuls – Schriftenreihe des Instituts für Bildungswissenschaft und Medienforschung.- In: FernUniversität in Hagen [online].- URL: <http://ifbmimpuls.fernuni-hagen.de/2007-04-Identitaetsarbeit-und-hermeneutische-Reflexion.pdf> [18.03.2012].
- KAUFFELD, S. (2003): *Kompetenzmessung: Auf welche Facetten kommt es an?.*- Aus: BiBB (Hrsg.): *Berufsbildung für eine globale Gesellschaft. Perspektiven im 21. Jahrhundert.*- 4. BiBB-Fachkongress 2002. Gütersloh 2003 Forum 5, Arbeitskreis 1, Beitrag 5.- In: Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) [online].- In: Bundesinstitut für Berufsbildung [online].- URL: http://www.bibb.de/redaktion/fachkongress2002/cd-rom/PDF/05_1_05.pdf [19.06.2012].
- KEMP, J. (2009): *Those who can't teach. Is it right for 'incompetent' teachers to be hounded out of the profession? Jacki Kemp reports.*- In: The Guardian (UK) [online].- URL: <http://www.guardian.co.uk/education/2009/jan/06/teachers-standards-education-schools-lemons-competence> [08.05.2012].
- KEMPER, T. & WEISHAUPT, H. (2011): *Region und soziale Ungleichheit.*- Aus: Reinders, H./ Ditton, H./ Gräsel, C./ Gniewosz, B. (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche.*- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.209-219.
- KIEL, E. (2010³): *Unterrichtsforschung.*- Aus: TIPPELT, R. & SCHMIDT, B. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung (3., durchgesehene Auflage).*- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.773-790.

- KITTL, H. (2005): Aufbereitung qualitativer Daten – Von der Datenerfassung zum Primärtext.- Aus: STIGLER, H. & REICHER, H. (Hrsg.): *Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften*.- Innsbruck, Wien und Bozen: StudienVerlag, S. 215-224.
- KLEIN, S. (2011): *Wirksamkeitserwartungen an Einflüsse auf den Wissenserwerb erwachsener Lernender - Herleitung eines Modells für die berufliche Weiterbildung aus der Schulforschung*.- Unveröff. Diss.- Berlin: Freie Universität.- In: Freie Universität Berlin [online].- URL: http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000025246 [23.04.2012].
- KLEIN, M./ SCHINDLER, S./ POLLAK, R./ MÜLLER, W. (2010): Soziale Disparitäten in der Sekundarstufe und ihre langfristige Entwicklung.- Aus: BAUMERT, J./ MAAZ, K./ TRAUTWEIN, U. (Hrsg.): *Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 12/2009*.- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.47-73.
- KLEINE, L./ PAULUS, W./ BLOSSFELD, H.P. (2010): Die Formation elterlicher Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I.- Aus: BAUMERT, J./ MAAZ, K./ TRAUTWEIN, U. (Hrsg.): *Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 12/2009*.- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.103-125.
- KLIEME, E./ AVENARIUS, H./ BLUM, W./ DÖBRICH, P./ GRUBER, H./ PRENZEL, M./ REISS, K./ RIQUARTS, K./ ROST, J./ TENORTH, H.-E./ VOLLMER, H. J. (2009): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise*.- hrsg. in einer Reihe: Bildungsforschung. Band 1.- Bonn und Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (unveränderter Nachdruck von 2007).
- KLIEME, E. & HARTIG, J. (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs.- Aus: PRENZEL, M./ GOGOLIN, I./ KRÜGER, H.-H. (Hrsg.): *Kompetenzdiagnostik*.- hrsg. in einer Reihe: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 8.- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.11-29.
- KLIEME, E./ HARTIG, J./ RAUCH, D. (2008): The Concept of competence in educational contexts.- Aus: HARTIG, J./ KLIEME, E./ LEUTNER, D. (Hrsg.): *Assessment of competencies in educational contexts*.- Göttingen und Cambridge: Hogrefe & Huber Publishers, S.3-22.
- KOLLER, H.-C. (2010⁵): *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*.- Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- KÖNIG, J. (2007): *Welche Merkmale sollte eine "gute" Lehrkraft haben? Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern der 10. Jahrgangsstufe*.- Berlin: Humboldt-Universität.- In: edoc-Server der Humboldt-Universität zu Berlin [online].- URL: <http://edoc.hu-berlin.de/oa/reports/reRNBcttZVNJc/PDF/26W7Vi1P0HXNk.pdf> [30.04.2012].
- KRALER, C. (2007): Kompetenzorientierte Lehrerbildung und ihre Wirkung. Überlegungen zur Nachhaltigkeit in Forschung und Praxis.- Aus: KRALER, C. & SCHRATZ, M. (Hrsg.): *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung*.- In: Universität Innsbruck [online].- URL: http://homepage.uibk.ac.at/~c62552/papers/kraler_in_kraler-schratz_waxmann [03.04.2012], S.151-180.
- KRALER, C. & SCHRATZ, M. (2007): Einleitung.- Aus: KRALER, C. & SCHRATZ, M. (Hrsg.): *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung*.- In: Universität Innsbruck [online].- URL: http://homepage.uibk.ac.at/~c62552/papers/kraler_in_kraler-schratz_waxmann [03.04.2012], S.7-12.
- KRAUSS, S. (2011): Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf.- Aus: TERHART, E./ BENNEWITZ, H./ ROTHLAND, M. (Hrsg.) (2011): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*.- Münster: Waxmann Verlag GmbH, S.171-191.

- KRAUSS, S./ NEUBRAND, M./ BLUM, W./ BAUMERT, J./ BRUNNER, M./ KUNTER, M./ JORDAN, A. (2008): Die Untersuchung des professionellen Wissens deutscher Mathematik-Lehrerinnen und -Lehrer im Rahmen der COACTIV-Studie.- In: *Journal für Mathematik-Didaktik*, Jg. 29, H. 3, 223-258.
- KRAUSS, S./ KUNTER, M./ BRUNNER, M./ BAUMERT, J./ BLUM, W./ NEUBRAND, M./ JORDAN, A./ LÖWEN, K. (o.J.): *COACTIV: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz*.- In: Westfälische Wilhelms-Universität Münster [online].- URL: <http://egora.uni-muenster.de/ew/persoendlich/pfeiffer/bindata/coaktiv.pdf> [08.06.2012].
- KREIMER, M. (2011): Familienpolitische Maßnahmen in Österreich: Paradigmenwechsel auf halbem Weg.- Aus: KREIMER, M./ STURN, R./ DUJMOVITS, R. (Hrsg.): *Paradigmenwechsel in der Familienpolitik*.- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.83-110.
- KÜHL, J. (o.J.): *Geschlechtsbezogener Verzerrungseffekt (Gender Bias)*.- In: GenderKompetenzZentrum [online].- URL: http://www.genderkompetenz.info/w/files/gkompzpdf/gender_bias.pdf [16.02.2012].
- KUNTER, M./ BRUNNER, M./ BAUMERT, J./ KLUSMANN, U./ KRAUSS, S./ BLUM, W./ JORDAN, A./ NEUBRAND, M. (2005): Der Mathematikunterricht der PISA-Schülerinnen und -Schüler. Schulformunterschiede in der Unterrichtsqualität.- In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*, Jg. 8, H. 4, 502-520.
- KUNTER, M. & POHLMANN, B. (2009): Lehrer.- Aus: WILD, E. & MÖLLER, J. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*.- Heidelberg: Springer Medien Verlag, S.261-282.
- KUNZE, K. (2011): *Professionalisierung als biographisches Projekt. Professionelle Deutungsmuster und biographische Ressourcen von Waldorflehrerinnen und -lehrern*.- hrsg. in einer Reihe: Hamburger, F./ Horstkemper, M./ Melzer, W./ Tillmann, K.-J. (Hrsg.): *Schule und Gesellschaft*. Band 49.- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KURIER (2012): *Bildungsreform ist "Betrug und Irreführung". Bildungswissenschaftler Stefan Hopmann über den Etikettenschwindel "Neue Mittelschule" und fleißige Mütter*.- In: KURIER.at [online].- URL: <http://mobil.kurier.at/detail/4480461.php> [27.02.2012].
- KURTZ, T. (2010): Der Kompetenzbegriff in der Soziologie.- Aus: KURTZ, T. & PFADENHAUER, M. (Hrsg.): *Soziologie der Kompetenz*.- hrsg. in einer Reihe: SOEFFNER, H.-G./ HITZLER, R./ KNOBLAUCH, H./ REICHERTZ, J. (Hrsg.): *Wissen, Kommunikation und Gesellschaft. Schriften zur Wissenssoziologie*.- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7-25.
- KURZ, S. (2007): *Outputorientierung als Aspekt von Qualitätssicherung*.- In: Weiterentwicklung beruflicher Schulen zu Regionalen Berufsbildungszentren [online].- URL: <http://www.rebiz-bremen.de/sixcms/media.php/13/Handbuchbeitrag.pdf> [22.04.2012].
- KÜSTERS, I. (2006): *Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen*.- hrsg. in einer Reihe: ABELS, H./ FUCHS-HEINRITZ, W./ JÄGER, W./ SCHIMANK, U. (Hrsg.): *Hagener Studentexte zur Soziologie*.- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- LAU, T. & WOLFF, S. (1982): Wer bestimmt hier eigentlich, wer kompetent ist? Eine soziologische Kritik an Modellen kompetenter Sozialarbeit.- Aus: MÜLLER, S./ OTTO, H.-U./ PETER, H./ SÜNKER, H. (Hrsg.): *Handlungskompetenz in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik I. Interventionsmuster und Praxisanalysen*.- Bielefeld: AJZ Druck & Verlag GmbH, S.261-302.
- LAWRY, A. (2008): *Landmark case as teacher is officially labelled incompetent*.- In: Daily Record (Scotland) [online].- URL: <http://www.dailyrecord.co.uk/news/scottish-news/2008/11/22/landmark-case-as-teacher-is-officially-labelled-incompetent-86908-20914598/> [08.05.2012].
- LEFFERS, J. (2004): *Pisa II. Die Schlacht um die Deutungshoheit hat begonnen*.- In: SPIEGEL ONLINE [online].- URL: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/0,1518,331234,00.html> [23.03.2012].

- LEHRERINNENBILDUNG (o.J.): *LehrerInnenbildung NEU – die Zukunft der pädagogischen Berufe*.- In: *LehrerInnenbildung* [online].- URL: <http://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/lehrerinnenbildung-neu/> [22.03.2012].
- LEITGÖB, H./ BACHER, J./ LACHMAYR, N. (2011): Ursachen der geschlechtsspezifischen Benachteiligung von Jungen im österreichischen Schulsystem.- Aus: HADJAR, A. (Hrsg.): *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten*.- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.149-176.
- LEMMERMÖHLE, D. & JAHREIS, D. (2003): Reformen in der universitären Lehrerbildung. Ausbildung für Lehren und Forschen oder Qualifizierung von Quereinsteigern und wissenschaftlichem Nachwuchs.- In: *Die Deutsche Schule, Beiheft 7*, 227-243.
- LINK, J. (2011): *Schichttypische Benachteiligung im allgemeinen Bildungswesen. Ein Vergleich zwischen Kanada und Deutschland*.- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- LIPOWSKY, F. (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler.- In: ALLEMAN-GHIONDA, C. & TERHART, E. (Hrsg.): *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*. 51. Beiheft der *Zeitschrift für Pädagogik*.- Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S.47-70.
- LÜDERS, M. & RAUIN, U. (2008²): *Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung*.- Aus: HELSPER, W. & BÖHME, J. (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung (2., durchgesehene und erweiterte Auflage)*.- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.717-745.
- MAAG MERKI, K. (2009): Kompetenz.- Aus: ANDRESEN, S./ CASALE, R./ GABRIEL, T./ HORLACHER, R./ LARCHER KLEE, S./ OELKERS, J. (Hrsg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*.- Weinheim und Basel: Beltz, S.492-506.
- MAAG MERKI, K. & WERNER, S. (2011): Erfassung und Bewertung professioneller Kompetenz von Lehrpersonen.- Aus: TERHART, E./ BENNEWITZ, H./ ROTHLAND, M. (Hrsg.) (2011): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*.- Münster: Waxmann Verlag GmbH, S.573-591.
- MAAZ, K./ NEUMANN, M./ TRAUTWEIN, U. (2009): Schulsysteme im deutschsprachigen Raum.- Aus: BLÖMEKE, S./ BOHL, T./ HAAG, L./ LANG-WOJTASIK, L./ SACHER, W. (Hrsg.): *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung*.- Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S.171-179.
- MAAZ, K. & NAGY, G. (2010): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte.- Aus: BAUMERT, J./ MAAZ, K./ TRAUTWEIN, U. (Hrsg.): *Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 12/2009*.- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.153-182.
- MAAZ, K./ BAUMERT, J./ TRAUTWEIN, U. (2011²): Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit?.- Aus: KRÜGER, H.-H./ RABE-KLEBERG, U./ KRAMER, R.-T./ BUDDE, J. (Hrsg.): *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule (2., durchgesehene Auflage)*.- hrsg. in einer Reihe: Zentrum für Schul- und Bildungsforschung (ZSB) der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Hrsg.): *Studien zur Schul- und Bildungsforschung*, Bd. 30.- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.69-102.
- MACBEATH, J./ DEMETRIOU, H./ RUDDUCK, J./ MYERS, K. (2003): *Consulting Pupils: A Toolkit for Teachers*.- Cambridge: Pearson.
- MARQUARD, O. (1981): Inkompetenzkompensationskompetenz? Über Kompetenz und Inkompetenz der Philosophie.- In: MARQUARD, O. (1981): *Abschied vom Prinzipiellen. Philosophische Studien*.- Stuttgart: Philipp Reclam jun., S.23-38.

- MARSCHALL, S. & STRÜNCK, C. (2010): Von der Reformpartei zur Partei der Reformen? Die SPD auf der Suche nach ihrer Zukunft.- Aus: GEHNE, D. & SPIER, T. (Hrsg.): *Krise oder Wandel der Parteiendemokratie? Festschrift für Ulrich von Alemann*.- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.132-149.
- MAYR, J. (2011): Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerforschung. Konzepte, Befunde und Folgerungen.- Aus: TERHART, E./ BENNEWITZ, H./ ROTHLAND, M. (Hrsg.) (2011): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*.- Münster: Waxmann Verlag GmbH, S.125-148.
- MAYRING, P. (2008¹⁰): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (10., neu ausgestattete Auflage)*.- Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- MECHERIL, P. (2010⁴): "Kompetenzlosigkeitskompetenz". Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen.- Aus: AUERNHEIMER, G. (Hrsg.): *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*.- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.15-34.
- MEY, G. & MRUCK, K. (2010): Interviews.- Aus: MEY, G. & MRUCK (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*.- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.423-435.
- MOLDASCHL, M. (2007): Kompetenzvermögen und Untergangsfähigkeit. Zur Kritik und Revision der Theorie Strategischen Kompetenzmanagements.- Aus: FREILING, J. & GEMÜNDEN, H. G. (2007): *Dynamische Theorien der Kompetenzentstehung und Kompetenzverwertung im strategischen Kontext*.- München und Mering: Rainer Hampp Verlag, S.3-48.
- MÖLLER, G. & ORTH, G. (2007): Empirische Befunde zur Schulstrukturfrage in der Sekundarstufe I – Teil 1.- In: *SchulVerwaltung Nordrhein-Westfalen (SchVw NRW)*, Jg. 18, H. 3, 88-90.
- MULDER, R. H. & GRUBER, H. (2011): Die Lehrperson im Lichte von Professions-, Kompetenz- und Epertiseforschung – die drei Seiten einer Medaille.- Aus: ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O. (Hrsg.): *Stationen Empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven*.- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.427-438.
- MÜLLER-BENEDICT, V. (2007): Wodurch kann die soziale Ungleichheit des Schulerfolgs am stärksten verringert werden?.- In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (KZfSS)*, Jg. 59, H. 4, 615-639.
- NATIONALER BILDUNGSBERICHT ÖSTERREICH (2009): *Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*.- In: Bundesinstitut BIFIE [online].- URL: https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/2009-06-16_NBB-Band2.pdf [08.02.2012].
- NEUWEG, G. H. (2010): *"LehrerInnenbildung NEU" – Zentrale Problemstellen der Empfehlungen der Expert/innen/gruppe*.- In: Der Rotpunkt [online].- URL: <http://www.derrotpunkt.at/spool/download/1278581427-georg-hans-neuweg-zu-endbericht.pdf> [20.04.2012].
- NEUWEG, G. H. (2011): Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen.- Aus: TERHART, E./ BENNEWITZ, H./ ROTHLAND, M. (Hrsg.) (2011): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*.- Münster: Waxmann Verlag GmbH, S.451-477.
- "NOBODY'S FAULT" (2012): Directed by Greg Yaitanes. Written by Russel Friend, Garrett Lerner and David Foster.- In: HOUSE, M.D. (season 8, ep. 11) [US-amerikanische TV-Serie]: Created by David Shore. Original Run: November 16, 2004 - May 21, 2012.- USA: FOX [TV-Aufzeichnung].- Ausstrahlungsdatum: 6. Feb. 2012.

- NUISSL, E./ SCHIERSMANN, C./ SIEBERT, H. (2002): Editorial.- Aus: NUISSL, E./ SCHIERSMANN, C./ SIEBERT, H. (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele?*.- hrsg. in einer Reihe: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung Wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift. Bd. 49, S.5.- In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen [online].- URL: http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf [12.05.2012].
- OECD (2004): *Lernen für die Welt von morgen. Erste Ergebnisse von PISA 2003*.- In: OECD [online].- URL: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/18/10/34022484.pdf> [10.02.2012].
- OECD (2009): *PISA – Teilnehmerländer*.- In: OECD [online].- URL: http://www.oecd.org/document/13/0,3746,de_34968570_39907066_43442893_1_1_1_1,00.html [25.03.2012].
- OECD (2010): *Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler in Österreich unter Durchschnitt*.- In: OECD [online].- URL: http://www.oecd.org/document/30/0,3746,de_34968570_35008930_46582942_1_1_1_1,00.html [09.02.2012].
- OECD (2011): *PISA 2009 Ergebnisse: Potenziale nutzen und Chancengerechtigkeit sichern. SOZIALER HINTERGRUND UND SCHÜLERLEISTUNGEN (Band II)*.- In: OECD [online].- URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264095359-de> [10.02.2012].
- OECD (2012): *Österreich: Fortgesetzte Reformen wichtig für Qualität und Chancengleichheit in Bildung*.- In: OECD [online].- URL: http://www.oecd.org/document/54/0,3746,de_34968570_35008930_49629750_1_1_1_1,00.html [28.02.2012].
- OELKERS, J. (2003): Standards in der Lehrerbildung. Eine dringliche Aufgabe, die der Präzisierung bedarf.- In: *Die Deutsche Schule, Beiheft 7*, 54-70.
- OELKERS, J. (2008): Chancengleichheit im deutschen Bildungswesen.- Aus: COELEN, T. & OTTO, H.-U. (Hrsg.): *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*.- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.851-858.
- OELKERS, J. & REUSSER, K. (2008): *Qualität entwickeln, Standards sichern, mit Differenz umgehen*.- hrsg. in einer Reihe: Bildungsforschung. Band 27.- Bonn und Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- OLECHOWSKI, R. (2007): Vorwort.- Aus: HOPMANN, S. T./ BRINEK, G./ RETZL, M. (Hrsg.): *PISA zufolge PISA – PISA According to PISA. Hält PISA, was es verspricht? – Does PISA Keep What It Promises?*.- hrsg. in einer Reihe: OLECHOWSKI, R. (Hrsg.): *Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie*, Bd. 6.- In: Universität Wien [online].- URL: <http://www.univie.ac.at/pisaaccordingtopisa/pisazufolgepisa.pdf> [08.02.2012], S.5-8.
- OLK, T. & OTTO, H.-U. (1989): Perspektiven professioneller Kompetenz. Zum Problem der Vermittlung wissenschaftlichen und alltagsweltlichen Wissens in Modellen sozialpädagogischer Handlungskompetenz.- Aus: OLK, T. & OTTO, H.-U. (Hrsg.): *Soziale Dienste im Wandel 2. Entwürfe sozialpädagogischen Handelns*.- Neuwied und Frankfurt am Main: Luchterhand, S.IX-XXXII.
- OPHARDT, D. (2006): *Professionelle Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern unter den Bedingungen einer Infragestellung der Vermittlungsfunktion. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie an einer Hauptschule im Reformprozess*. Unveröff. Diss.- Berlin: Freie Universität.- In: Freie Universität Berlin [online].- URL: http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000002338 [20.04.2012].
- OSER, F. (2007): Willkür als Feind der Spontaneität. Aspekte der Standardisierung des Lehrerhandelns. Aspekte der Standardisierung des Lehrerhandelns.- Aus: BENNER, D. (Hrsg.): *Bildungsstandards*.- Paderborn, München, Wien und Zürich: Schöningh, S.103-122.
- PONGRATZ, L. A. (2010): *Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße*.- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- POPP, U. (2006): Überlegungen zur Entwicklung ganztägiger Schulformen in Österreich.- Aus: WETZEL, K. (Hrsg.): *Ganztagsbildung – eine europäische Debatte. Impulse für die Bildungsreform in Österreich.*- Wien und Berlin: LIT Verlag, S.61-74.
- PRENZEL, M. & DRECHSEL (2003), B.: Schulleistungsforschung und Lehrerbildung. Folgerungen nach TIMSS und PISA.- In: *Die Deutsche Schule, Beiheft 7*, 32-53.
- PRENZEL, M./ ARTELT, C./ BAUMERT, J./ BLUM, W./ HAMMANN, M./ KLIEME, E./ PEKRUN, R. (PISA-Konsortium Deutschland) (Hrsg.) (2006): *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Zusammenfassung.*- In: IPN - Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik an der Universität Kiel [online].- URL: http://pisa.ipn.uni-kiel.de/zusammenfassung_PISA2006.pdf [18.05.2012].
- PRZYBORSKI, A. & WOHLRAB-SAHR, M. (2008): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch.*- München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- PUTENSEN, D. (2010): 'Das befreundete kapitalistische Ausland' oder das 'Gute' unter den 'Schlechten'. Zum Finnlandbild in der DDR.- Aus: SCHWEITZER, R. (Hrsg.): *Zweihundert Jahre deutsche Finnlandbegeisterung. Zur Entwicklung des deutschen Finnlandbildes seit August Thiemes "Finnland"-Poem von 1808. Beiträge anlässlich des VII. Internationalen Symposiums zur deutschen Kultur und Geschichte im europäischen Nordosten.*- hrsg. in zwei Reihen: Schriftenreihe des Finnland-Instituts in Deutschland, Bd. 11; Veröffentlichungen der Aue-Stiftung, Bd. 25.- Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag GmbH, S.233-243.
- REICHER, H. (2005): Die Planung eines Forschungsprojektes – Überlegungen zur Methodenauswahl.- Aus: STIGLER, H. & REICHER, H. (Hrsg.): *Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften.*- Innsbruck, Wien und Bozen: StudienVerlag, S. 85-104.
- REINDERS, H./ DITTON, H./ GRÄSEL, C./ GNIWOSZ, B. (Hrsg.) (2011): *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche.*- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- REUSSER, K./ PAULI, C./ ELMER, A. (2011): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern.- Aus: TERHART, E./ BENNEWITZ, H./ ROTHLAND, M. (Hrsg.) (2011): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf.*- Münster: Waxmann Verlag GmbH, S.478-495.
- ROHLFS, C. (2011): *Bildungseinstellungen. Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern.*- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- ROSENTHAL, G. (2008²): *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung (2., korrigierte Auflage 2008).*- hrsg. in einer Reihe: HURRELMANN, K. (Hrsg.): *Grundlagentexte Soziologie.*- Weinheim und München: Juventa Verlag.
- RÖSSELET, S. (2012): *ExpertInnen machen Schule. Ergebnisse einer Delphibefragung zur Förderung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund.*- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- ROTHLAND, M. & TERHART, E. (2010³): Forschung zum Lehrerberuf.- Aus: TIPPELT, R. & SCHMIDT, B. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung (3., durchgesehene Auflage).*- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.791-810.
- ROUSSEAU, J.-J. (1998¹³ / 1762): *Emil oder Über die Erziehung (Vollständige Ausgabe In neuer deutscher Fassung besorgt von Ludwig Schmidts, 13., unveränderte Auflage).*- Paderborn, München, Wien und Zürich: Ferdinand Schöningh.
- RUDDUCK, J. & FLUTTER, J. (2003): *How to Improve Your School: Giving Pupils a Voice.*- London: Continuum Press.
- RUDDUCK, J. & MCINTYRE, D. (2007): *Improving Learning through Consulting Pupils.*- New York: Routledge.

- RUHLOFF, J. (2007): Grenzen von Standardisierung im pädagogischen Kontext.- Aus: BENNER, D. (Hrsg.): *Bildungsstandards*.- Paderborn, München, Wien und Zürich: Schöningh, S.49-59.
- SCHAPER, N. (2000): Arbeitsplatznahe Kompetenzentwicklung durch einen aufgabenorientierten Informationsaustausch in der Chemieindustrie.- In: *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, Jg. 54, H. 3, 199-210.
- SCHAPER, N. (2008): (Arbeits-)psychologische Kompetenzforschung.- Aus: FISCHER, M. & SPÖTTL, G. (Hrsg.): *Forschungsperspektiven in Facharbeit und Berufsbildung. Strategien und Methoden der Berufsbildungsforschung*.- hrsg. in einer Reihe: HOWE, F. & SPÖTTL, G. (Hrsg.): *Berufliche Bildung in Forschung, Schule und Arbeitswelt. Vocational Education and Training: Research and Practice*. Band 3.- Frankfurt am Main: Peter Lang, S.91-115.
- SCHAPER, N. (2009): Aufgabenfelder und Perspektiven bei der Kompetenzmodellierung und -messung in der Lehrerbildung.- In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, Jg. 2, H. 1, 166-199.
- SCHAPER, N./ HILLIGUS, A. H./ REINHOLD, P. (2009): Editorial. Kompetenzmodellierung und -messung in der Lehrerbildung.- In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, Jg. 2, H. 1, 1-9.
- SHECKER, H. & PARCHMANN, I. (2006): Modellierung naturwissenschaftlicher Kompetenz.- In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, Jg. 12, 45-66.
- SCHEWE, G. & WINTER, E. (o.J.): *Stichwort: Kompetenz*.- In: Gabler Wirtschaftslexikon [online].- URL: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/3797/kompetenz-v8.html> [11.05.2012].
- SCHILCHER, B. (2008): Vorwort des Vorsitzenden der ExpertInnenkommission.- Aus: *ExpertInnenkommission. Zukunft der Schule. Zweiter Zwischenbericht*.- In: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur [online].- URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16253/ek_zwb_02.pdf [24.02.2012], S.6-8.
- SCHLÖMERKEMPER, J. (2003): Zwischen Statuserwerb und Professionalität. Grenzen und Perspektiven einer wissenschaftlichen Lehrerbildung.- Aus: *Die Deutsche Schule, Beiheft 7. Professionalisierung der Lehrerbildung*.- Weinheim: Juventa, S.196-207.
- SCHMIDT, C. (2010³): Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews.- Aus: FRIEBERTSHÄUSER, B./ LANGER, A./ PRENGEL, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (3., vollständig überarbeitete Auflage)*.- Weinheim und München: Juventa Verlag, S.473-486.
- SCHMIED, C. (2009): Vorwort.- Aus: SPECHT, W. (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*.- In: Bundesinstitut BIFIE [online].- URL: https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/2009-06-16_NBB-Band2.pdf [08.02.2012], S.2.
- SCHRADER, F.-W. & HELMKE, A. (2008²): Determinanten der Schulleistung.- Aus: SCHWEER, M. K. W. (Hrsg.): *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. (2., vollständig überarbeitete Auflage).- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.285-302.
- SCHRITTESSER, I. (2011): Professionelle Kompetenzen: Systematische und empirische Annäherungen.- Aus: SCHRATZ, M./ PASEKA, A./ SCHRITTESSER, I. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf*.- Wien: facultas.wuv Universitätsverlag, S.95-122.
- SCHULZ, K. (2010): Kulturen der Bildung. Standardisierungsprozesse in der logopädischen Sprachtherapie.- Aus: KLEIN, R. & DUNGS, S. (Hrsg.): *Standardisierung der Bildung. Zwischen Subjekt und Kultur*.- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.203-221.
- SCHULZE, A./ WOLTER, F./ UNGER, R. (2009): Bildungschancen von Grundschulern. Die Bedeutung des Klassen- und Schulkontextes am Übergang auf die Sekundarstufe I.- In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (KZfSS)*, Jg. 61, H. 3, 411-435.

- SCHÜTZE, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview.- In: *Neue Praxis*, Jg. 13, H. 3, 283-293.- In: Social Science Open Access Repository [online].- URL: http://www.ssoar.info/ssoar/files/2009/950/schuetze-biographieforschung_und_narratives_interview.pdf [04.08.2012].
- SCHWEIZER, P. (2009): *The Dance of the Lemons*.- In: Hoover Institution Stanford University [online].- URL: <http://www.hoover.org/publications/hoover-digest/article/7425> [08.05.2012].
- SCHWIPPERT, K. & GOY, M. (2008²): Leistungsvergleichs- und Qualitätsforschung.- Aus: HELSPER, W. & BÖHME, J. (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung (2., durchgesehene und erweiterte Auflage)*.- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.387-421.
- SHAW, G. B. (1943 / 1903): *Man and Superman. A Comedy and a Philosophy. By Bernard Shaw (Revised and Reprinted Edition)*.- London: Constable and Company Limited.
- SJØBERG, S. (2007): PISA and "Real Life Challenges": Mission Impossible?.- Aus: HOPMANN, S. T./ BRINEK, G./ RETZL, M. (Hrsg.): *PISA zufolge PISA – PISA According to PISA. Hält PISA, was es verspricht? – Does PISA Keep What It Promises?*.- hrsg. in einer Reihe: OLECHOWSKI, R. (Hrsg.): *Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie*, Bd. 6.- In: Universität Wien [online].- URL: <http://www.univie.ac.at/pisaaccordingtopisa/pisazufolgepisa.pdf> [08.02.2012], S.203-224.
- SPECHT, W. (2009): Vorwort des Herausgebers.- Aus: Specht, W. (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*.- In: Bundesinstitut BIFIE [online].- URL: https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/2009-06-16_NBB-Band2.pdf [08.02.2012], S.5-6.
- STANZEL-TISCHLER, E. & BREIT, S. (2009): Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung und die Phase des Schuleintritts.- Aus: SPECHT, W. (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*.- In: Bundesinstitut BIFIE [online].- URL: https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/2009-06-16_NBB-Band2.pdf [08.02.2012], S.15-31.
- STATISTIK AUSTRIA (2012): *Lehrpersonen*.- In: STATISTIK AUSTRIA [online].- URL: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/lehrpersonen/index.html [16.02.2012].
- STEFANOWITSCH, A. (2011): *Frauen natürlich ausgenommen*.- In: SPRACHLOG. Alle Sprachgewalt geht vom Volke aus.- In: SciLogs - Tagebücher der Wissenschaft [online].- URL: <http://www.scilogs.de/wblogs/blog/sprachlog/sprachstruktur/2011-12-14/frauen-natuerlich-ausgenommen> [22.01.2012].
- STEFFENS, U. & HÖFER, D. (2011a): *Zentrale Befunde aus der Schul- und Unterrichtsforschung – Eine Bilanz aus über 50.000 Studien*.- In: Institut für Qualitätsentwicklung [online].- URL: http://www.iq.hessen.de/irj/IQ_Internet?uid=fe1774aa-6cc3-31f0-12f3-1e2389e48185 [02.04.2012].
- STEFFENS, U. & HÖFER, D. (2011b): *Was ist das Wichtigste beim Lernen? Die pädagogisch-konzeptionellen Grundlinien der Hattieschen Forschungsbilanz aus über 50.000 Studien*.- In: URL: http://www.iq.hessen.de/irj/IQ_Internet?uid=fe1774aa-6cc3-31f0-12f3-1e2389e48185 [02.04.2012].
- STEINER, M. (2009): Early School Leaving und Schulversagen im österreichischen Bildungssystem.- Aus: SPECHT, W. (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*.- In: Bundesinstitut BIFIE [online].- URL: https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/2009-06-16_NBB-Band2.pdf [08.02.2012], S.141-159.
- STEINKE, I. (2000): Gütekriterien qualitativer Forschung.- Aus: FLICK, U./ KARDORFF, E. V./ STEINKE, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*.- Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, S.319-331.

- SZCZESNY, M. & WATERMANN, R. (2011): Differenzielle Einflüsse von Familie und Schulform auf Leseleistung und soziale Kompetenzen.- In: *Journal of Educational Research Online (JERO) / Journal für Bildungsforschung Online*, Jg. 3, H. 1, 168-193.
- TENORTH, H.-E. (2004): Stichwort: "Grundbildung" und "Basiskompetenzen". Herkunft, Bedeutung und Probleme im Kontext allgemeiner Bildung.- In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*, Jg. 7, H. 2, 169-182.
- TENORTH, H.-E. (2010): Bildungsarmut als Herausforderung moderner Allgemeinbildung.- Aus: LANGE, U./ RAHN, S./ SEITTER, W./ KÖRZEL, R. (Hrsg.): *Steuerungsprobleme im Bildungswesen. Festschrift für Klaus Harney*.- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.155-173.
- TERHART, E. (2002): *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*.- Münster: Westfälische Wilhelms-Universität Münster.- In: Sowi-online [online].- URL: http://www.sowi-online.de/reader/lehrausbildung/terhart_standards.htm [27.06.2012].
- TERHART, E. (2007): Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften.- Aus: LÜDERS, M. & WISSINGER, J. (Hrsg.): *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation*.- Münster: Waxmann Verlag GmbH, S.37-62.
- TERHART, E. (2010): Personalauswahl, Personaleinsatz und Personalentwicklung an Schulen.- Aus: ALTRICHTER, H. & MAAG MERKI, K. (Hrsg.): *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*.- hrsg. in einer Reihe: ALTRICHTER, H./ BRÜSEMEISTER, T./ CLEMENT, U./ HEINRICH, M./ LANGER, R./ MAAG MERKI, K./ RÜRUP, M./ WISSINGER, J. (Hrsg.): *Educational Governance*. Band 7.- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 255-275.
- TERHART, E. (2012): Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen.- In: *Zeitschrift für Bildungsforschung (ZBF)*, Jg. 2, H. 1, 3-21.
- TERHART, E./ BENNEWITZ, H./ ROTHLAND, M. (2010): Vorwort der Herausgeber.- Aus: TERHART, E./ BENNEWITZ, H./ ROTHLAND, M. (Hrsg.) (2011): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*.- Münster: Waxmann Verlag GmbH, S.9-12.
- TERHART, E./ BENNEWITZ, H./ ROTHLAND, M. (Hrsg.) (2011): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*.- Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- THE TELEGRAPH (2008): 'Incompetent' primary school teacher banned from teaching.- In: The Telegraph [online].- URL: <http://www.telegraph.co.uk/education/educationnews/3547256/Incompetent-primary-school-teacher-banned-from-teaching.html> [08.05.2012].
- TILLMANN, K.-J. (2011): Konzepte der Forschung zum Lehrerberuf.- Aus: TERHART, E./ BENNEWITZ, H./ ROTHLAND, M. (Hrsg.) (2011): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*.- Münster: Waxmann Verlag GmbH, S.232-240.
- TIPPELT, R. & SCHMIDT, B. (Hrsg.) (2010³): *Handbuch Bildungsforschung (3., durchgesehene Auflage)*.- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- TRAUTMANN, M. (2004): Wolfgang Gräber/Peter Nentwig/Thomas Koballa/Robert Evans (Hrsg.): *Scientific Literacy. Der Beitrag der Naturwissenschaften zur Allgemeinen Bildung*. Opladen: Leske und Budrich 2002. 145 S.; Jürgen Oelkers: *Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA*. Weinheim: Beltz 2003. 228 S.; Barbara Moschner/Hanna Kiper/Ulrich Kattmann (Hrsg.): *PISA 2000 als Herausforderung. Perspektiven für Lehren und Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2003. 319 S. [Sammelrezension].- In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 7, H. 2, 291-293.

- TRUSCHKAT, I. (2010): Kompetenz – Eine neue Rationalität sozialer Differenzierung?.- Aus: KURTZ, T. & PFADENHAUER, M. (Hrsg.): *Soziologie der Kompetenz*.- hrsg. in einer Reihe: SOEFFNER, H.-G./ HITZLER, R./ KNOBLAUCH, H./ REICHERTZ, J. (Hrsg.): Wissen, Kommunikation und Gesellschaft. Schriften zur Wissenssoziologie.- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.69-84.
- VAN ACKEREN, I. & KLEMM, K. (2009): *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung*.- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- VOKATA, D. A. (2009): *Faktoren für den Bildungserfolg*.- Norderstedt: GRIN Verlag.
- VOLKSBEGEHREN BILDUNGSINITIATIVE (o.J.): *Begründungen / Forderungen*.- In: Österreich darf nicht Sitzenbleiben: Volksbegehren Bildungsinitiative [online].- URL: http://www.nichtsitzenbleiben.at/fileadmin/user_upload/pdf/VBBI_Forderungen_incl_Kurzt_ext.pdf [13.03.2012].
- WEINERT, F. E. (1996): 'Der gute Lehrer', 'die gute Lehrerin' im Spiegel der Wissenschaft. Was macht Lehrende wirksam und was führt zu ihrer Wirksamkeit?.- In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, Jg. 14, H. 2, 141-151.- In: Beiträge zur Lehrerbildung [online].- URL: http://www.bzl-online.ch/archivdownload/artikel/BZL_1996_2_141-151.pdf [06.04.2012].
- WEINERT, F. E. (2002³): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit.- Aus: WEINERT, F. E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen* (2., unveränderte Auflage).- Weinheim, Basel und Kultusministerkonferenz Bonn: Beltz Verlag, S.17-31.
- WEISHAUPT, H. (2010³): Bildung und Region.- Aus: TIPPELT, R. & SCHMIDT, B. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung* (3., durchgesehene Auflage).- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.217-231.
- WENZLER, I. (2003): Bundesrepublik Deutschland. Die Gesamtschule: Kräfte und Gegenkräfte im bildungspolitischen Konflikt.- Aus: HERRLITZ, H.-G./ WEILAND, D./ WINKEL, K. (Hrsg.): *Die Gesamtschule. Geschichte, internationale Vergleiche, pädagogische Konzepte und politische Perspektiven*.- Weinheim und München: Juventa Verlag, S.65-86.
- WIEDENHORN, T. (2011): *Die Bildungsentscheidung aus Schüler-, Eltern- und Lehrersicht*.- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- WIESER, D. (2008): *Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden. Eine qualitative Interviewstudie*.- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- WIEZOREK, C. & MERTEN, R. (2008): Soziale Ungleichheit.- Aus: COELEN, T. & OTTO, H.-U. (Hrsg.): *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*.- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.71-78.
- WINKLER, M. (2008): Ausbildungsfähigkeit – ein pädagogisches Problem?.- Aus: SCHLEMMER, E. & GERSTBERGER, H. (Hrsg.): *Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis*.- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.69-90.
- ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O. (Hrsg.) (2011): *Stationen Empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven*.- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- ZLATIN-TROITSCHANSKAIA, O./ BECK, K./ SEMBILL, D./ NICKOLAUS R./ MULDER, R. (Hrsg.) (2009): *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*.- Weinheim: Beltz.
- ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O. & SEIDEL, J. (2011): Kompetenz und ihre Erfassung – das neue "Theorie-Empirie-Problem" der empirischen Bildungsforschung?.- Aus: ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O. (Hrsg.): *Stationen Empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven*.- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.218-233.

Anlage A: Inhaltsverzeichnis der dieser Diplomarbeit beigelegten CD-ROM

1. Online-Quellen

2. Unkommentierte Transkripte

- a. Transkript_S1 (78.495 Zeichen)
- b. Transkript_S2 (27.518 Zeichen)
- c. Transkript_S3 (32.225 Zeichen)
- d. Transkript_S4 (34.003 Zeichen)

3. Kodierte Transkripte

4. Thematic Maps

5. Codetabellen

6. Sonstige Grafiken

Anlage B: Einwilligungserklärung der InterviewpartnerInnen

Frau / Herr

Vorname, Name

Straße

Wohnort

Datum

Forschungsvorhaben:

»LehrerInnenkompetenz(en): eine Frage der SchülerInnenperspektive? Ein Plädoyer für eine multiperspektivische Betrachtung der Determinanten des Bildungserfolgs und der LehrerInnenkompetenz(en) am Beispiel von narrativen Interviews mit oberösterreichischen SchülerInnen der Sekundarstufe II«

Erklärung des Interviewenden

Hiermit erklärt der Autor seiner zu verfassenden Diplomarbeit, Herr Thomas Staudinger,

- dass alle von Ihnen gemachten Angaben vollständig anonymisiert werden, so dass ein Rückschluss auf Ihre Person nicht möglich sein wird und
- dass personenbezogene Daten (Audiodateien und deren schriftliche Version) nur in passwortgesicherter Form und getrennt von den Kontaktdaten (Namen und Adressen) aufbewahrt werden und nur der Autor selbst Zugang zu diesen Daten hat.

(Ort, Datum)

(Unterschrift)

Einwilligungserklärung der / des Interviewten

Hiermit versichere ich, Frau / Herr

_____ dass die anonymisierte Version des Interviews im Rahmen des oben genannten Forschungsvorhabens und damit verbundenen Publikationen und Vorträgen genutzt werden kann.

(Ort, Datum)

(Unterschrift)

Anlage C: Einfaches Transkriptionsregelsystem nach DRESING und PEHL (2011³)

1. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Wenn keine eindeutige Übersetzung möglich ist, wird der Dialekt beibehalten, zum Beispiel: Ich gehe heuer auf das Oktoberfest.
2. Wortverschleifungen werden nicht transkribiert, sondern an das Schriftdeutsch angenähert. Beispielsweise wird aus "Er hatte noch so'n Buch genannt" wird zu "Er hatte noch so ein Buch genannt" und "simma" wird zu "sind wir". Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet, beispielsweise: "bin ich nach Kaufhaus gegangen."
3. Wort- und Satzabbrüche werden mit Schrägstrich / dargestellt.
4. Interpunktion wird zu Gunsten der Lesbarkeit geglättet, d. h. bei kurzem Senken der Stimme oder uneindeutiger Betonung, wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt.
5. Pausen werden durch drei Auslassungspunkte in Klammern entsprechend der Länge von 1 (.) bis 3 (...) Sekunden markiert, längere als (Ziffer) in Klammern.
6. Zustimmungende bzw. bestätigende Lautäußerungen (wie Mhm) des Interviewers werden nicht transkribiert. Äußerungen wie mhm, ehm und äh des Befragten werden nicht transkribiert. Einsilbige Antworten wie bejahende (mh=hm, ah=ha) und verneinende (hm=mh, eh=eh) werden immer erfasst, wenn passend als "mhm (bejahend)" oder "mhm (verneinend)".
7. Besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden durch Großschreibung gekennzeichnet.
8. Jeder Sprechbeitrag erhält einen eigenen Absatz. Zwischen den Sprechern gibt es eine freie, leere Zeile. Mindestens am Ende eines Absatzes werden Zeitmarken eingefügt.

9. Emotionale, nonverbale Äußerungen der befragten Person und des Interviewers, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa wie lachen oder seufzen), werden beim Einsatz in Klammern notiert.
10. Die jeweils gleichzeitige Rede kann nach Personen getrennt erfasst werden und wird mit Zeichen eingeführt und beendet:
I: // Ach da haben sie //
B: // Genau da war ich damals// schon mal gewesen.
11. Unverständliche Wörter werden mit (unv.) gekennzeichnet. Längere unverständliche Passagen sollten möglichst mit der Ursache versehen werden (unv., Handystörgeräusch) oder (unv., Zug fährt vorbei). Vermutet man einen Wortlaut, ist sich aber nicht sicher, wird das Wort bzw. der Satzteil mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt. Zum Beispiel: (Xylomethanolin?). Generell werden alle unverständlichen Stellen mit einer Zeitmarke versehen, wenn innerhalb von einer Minute keine Zeitmarke gesetzt ist.
12. Störungen werden in Klammern notiert: (10 Sekunden vorbeifahrender Zug)
13. Die interviewende Person wird durch ein "I:", die befragte Person durch ein "B:" oder anderem, eindeutigem Namen und Doppelpunkt notiert. Bei mehreren Interviewpartnern (z.B. Gruppendiskussion) wird dem Kürzel "B" eine entsprechende Kennnummer oder Name zugeordnet (z.B. "B1:", "Peter:").
14. Das Transkription wird als Rich Text Format (.rtf Datei) gespeichert, so ist die Kompatibilität mit älteren Analyseprogrammen gewährleistet. Der Transkriptspeichernamen entspricht dem Audiodateinamen. Beispielsweise: Inter-view_04022011.rtf oder interview_schmitt.rtf

Hinweise zur einheitlichen Schreibweise

Diese Punkte betreffen eher die Schreibweise und helfen, bei vielen Transkribenten einen einheitlichen Stil zu erhalten.

1. Zeichen und Abkürzungen werden ausgeschrieben, zum Beispiel Prozent und Meter, und so weiter.

2. Wortverkürzungen wie "runtergehen" statt "heruntergehen" oder "mal" statt "einmal" werden genauso geschrieben, wie sie gesprochen werden.
3. Englische Begriffe werden nach deutschen Rechtschreibregeln in Groß- und Kleinschreibung behandelt.
4. Anredepronomen der zweite Person (du und ihr) werden kleingeschrieben, die Höflichkeitsanrede-Pronomen (Sie und Ihnen) werden großgeschrieben.
5. Zahlen werden wie folgt dargestellt:
 - a) Zahlen null bis zwölf im Fließtext mit Namen, größere in Ziffern.
 - b) Auch weitere Zahlen mit kurzen Namen schreib man aus, vor allem runde: zwanzig, hundert, dreitausend.
 - c) Dezimalzahlen und mathematische Gleichungen sind stets in Ziffern zu schreiben. Also: " $4 + 5 = 9$ " und "3,5"
 - d) Bei nur ungefähr gemeinten Zahlenangaben schreibe man den Zahlennamen, bei exakt gemeinten die Ziffernform. Also: "Die fünfzig Millionen Euro Staatshilfe"
 - e) Wo feste Konventionen zugunsten einer Schreibweise herrschen, befolge man diese. Hausnummern, Seitenzahlen, Telefonnummern, Kontonummern, Datum oder Ähnliches werden nie ausgeschrieben. Also: "auf Seite 11" und "Am Markt 3"
6. Auch Redewendungen/Idiome werden wörtlich und Standarddeutsch wiedergegeben, z.B. "über's Ohr hauen" (statt: über das Ohr hauen).
7. Wird in der Aufnahme wörtliche Rede zitiert, wird das Zitat in Anführungszeichen gesetzt: und ich sagte dann "na, dann schauen wir mal".
8. Einzelbuchstaben: immer großschreiben, zum Beispiel "wie Vogel mit V"
9. Aufzählungen: ein großer Buchstabe ohne Klammer

1 **Anlage D: Beispieltranskript (Interview mit S4)**

2 **I:** Also im Laufe deiner ganzen Schulkarriere, ja? Wenn du da/ wenn du nachdenkst an
 3 die Erlebnisse, die du gehabt hast, im Hinblick auf Lehrer. An welche, welche
 4 Erlebnisse denkst du da? Welche, welche positiven oder auch negativen Erlebnisse
 5 fallen dir da ein? Die du oder Schülerinnen, andere Schülerinnen im Hinblick auf
 6 Lehrer gehabt haben. Volksschule, Hauptschule/ und du bist in die Hauptschule
 7 gegangen, ja?

8 **S4:** Ja.

9 **I:** Ja. Und eben deine Kindertageschule jetzt.

10 **S4:** Hm (38). Ja in der Hauptschule (13)/ Ja die Lehrer, die haben halt einfach immer
 11 wenn man Hilfe braucht hat/ die waren eigentlich immer (...)/ Ich weiß nicht (24)/ Also
 12 sie haben/ wenn man/ sie waren sehr/ sie haben das angenommen, also wenn man eine
 13 Frage gehabt hat und/ also sie haben (lächelt)/ Ich weiß jetzt nicht so wie ich das jetzt
 14 ausdrücken sollte (..).

15 **I:** Drücke es aus in deinen Worten, so wie es dir einfällt. So wie du es deiner Mama
 16 auch erzählen würdest.

17 **S4:** Pfff (10). Also die Lehrer sind auf die Fragen eingegangen, wenn du etwas gefragt
 18 hast und nicht so mit: "Ja, such dir es selber irgendwo die Antwort" oder so. Also ich
 19 kenn halt den Unterschied von die Lehrer von mir und von meinem Bruder, weil da sind
 20 Welten dazwischen, weil (...) so/ Ich hab voll die guten Lehrer gehabt, die was wirklich/
 21 von denen hab ich wirklich was gelernt. Das merk ich jetzt voll in der weiterführenden
 22 Schule (..). Und (...) weil die haben ganz einfach das Grundwissen voll vermittelt und
 23 sie waren halt strenger und wir haben aber auch was gelernt. Und wir haben auch
 24 unsere unangekündigten Tests gehabt und/ und (24) wenn von uns in der Klasse
 25 irgendwer ein Problem gehabt hat, dann hat die Lehrerin dann auch das/ dass die ganze
 26 Klasse/ dass darüber geredet worden ist und dass dann eine Lösung gesucht/ dass dann
 27 nachher eine Lösung gesucht worden ist und das war eigentlich schon recht positiv,
 28 weil wir haben am Anfang recht ein Problem gehabt, weil wir waren alle aus der
 29 Volksschule/ sind eigentlich in die Hauptschule die ganze Klasse gemeinsam wieder in
 30 die Hauptschule übergegangen und dann sind aus dem Nachbardorf noch ein paar
 31 dazugekommen und da war halt eine, die was ein bisschen stärker [im Sinne von dicker;

32 T.S.] war, dabei und die ist halt nicht so in die Klasse reingekommen [integriert; T.S.]
 33 und da haben wir dann auch Stunden dafür verwendet/ verwenden DÜRFEN, von die
 34 Lehrer aus, dass/ dass/ dass uns die Lehrerin das erklärt hat, dass sie trotzdem
 35 dazugehört und eigentlich sie dann voll in die Klasse dazugekommen ist und das dann
 36 wirklich voll die Hilfsbereitschaft voll erweckt hat. Das war eigentlich dann schon sehr
 37 positiv, weil die hat es dann ja auch eigentlich voll schwer gehabt, dass/ Ja (18). Und es
 38 hat halt immer auch in Turnen, wenn irgendwas/ Da gibt es manche, die können das
 39 besser und die anderen können das nicht und die meinen dann, ja sie sind schlecht oder
 40 so. Und da ist man halt auch immer aufgebaut worden. Und dass/ die Lehrerin hat das
 41 immer so gemacht, dass da jeder mitmachen kann und (24)/ Es war also in Englisch
 42 speziell, da war es oft so, dass der Lehrer nicht so drauf geschaut hat, ob alle
 43 mitkommen, weil es war oft/ er hat das immer so schnell alles durchgezogen und nicht
 44 geschaut/ weil es hat halt/ es gibt halt auch immer die Schwächeren und die Besseren
 45 und da/ er hat das voll durchgezogen und dann die, was nicht mitgekommen sind, die
 46 haben halt das Pech gehabt (58). Und so wenn man irgendwas gut gemacht hat/ man hat
 47 das auch von die Lehrer zurückbekommen, dass sie einmal gesagt haben: "Ja das hast
 48 super gemacht und voll gut" und so. Wenn (..)/ Das hat einem schon irgendwie ein
 49 gutes Gefühl gegeben, wenn wieder das auch zurückkommt. Also, dass das irgendwie
 50 von die Lehrer dann auch so/ dass die Lehrer das auch sehen, wenn auch mal wer
 51 Schwächerer etwas können hat (..). Es war einfach die Beziehung auch von uns Schüler
 52 in der Hauptschule ganz besonders mit die Lehrer, also (38)/ Ja und jetzt in der BAKIP,
 53 da ist/ also unser Klassenvorstand ist nicht so die/ mit der kommen wir nicht so zurecht.
 54 Jetzt ist schon bald dieses Jahr wieder vorbei und unser Klassenvorstand kennt noch
 55 nicht einmal unsere Namen alle und das ist irgendwie schon (lacht)/ Ja, und sie weiß
 56 eigentlich auch nie (.), nichts von unserer Klasse. Also für normal weiß ja der
 57 Klassenvorstand über alles Bescheid, was so in der Klasse passiert, aber das ist halt jetzt
 58 eigentlich gar nicht so und (...) so/ es wird auch sehr ungerecht benotet eigentlich. Also
 59 es wird so/ wen sie halt lieber mag und wen sie nicht so mag. Und es gibt immer die,
 60 die was sie im Auge hat/ also die was immer ermahnt werden. IMMER DIE SELBEN
 61 und die hat sie schon voll im (...) Blickfeld immer (8) und wir sind eben wirklich eine
 62 große Klasse jetzt und dann sagt sie, dass halt die gewissen Leute ungünstig sitzen, aber
 63 da können wir nichts dafür. Weil wir sitzen halt so. Also irgendwer sitzt eben
 64 ungünstig. Die Lehrer können nicht alle so so gut im Blickfeld haben alle und (34)/ Und
 65 (5) jetzt haben wir auch Schwimmen und/ weil wir müssen den/ irgend so einen

66 Schwimmschein machen und da schauen aber auch unsere Lehrer voll, dass das jeder
67 schafft und so und geben auch allen die Möglichkeit jederzeit, dass sie das machen
68 können und (10) und auch bei die (..)/ so bei die Wochen/ also jetzt waren wir auf
69 Skiwoche und da war halt auch/ Da hat auch jeder die Möglichkeit gehabt, dass er
70 mitfahren kann und da hat sogar eine, eine Schülerin, die ganz neu angefangen hat/
71 Also das war eigentlich auch voll (.) super, dass sie da auch trotzdem da die
72 Möglichkeit hat, wo sie noch nie so wirklich Ski gefahren ist, dass da das auch
73 gegangen ist und die Lehrer sich da voll eingesetzt haben (...). Und (7) auch jetzt bei der
74 Sommersportwoche, dass jeder die richtigen Sportarten wählen kann und (4) da einfach
75 von die Lehrer so viel da ist, dass die Lehrer da wirklich sich voll einsetzen. Das gibt es
76 auch nicht immer, dass die Lehrer auch auf die schau/ ja die Schwächeren also, die
77 was vielleicht nicht so viel können (6) und ja (15) und im jetzigen Deutschunterricht
78 wird halt sehr wenig drauf geschaut, was wir können. Also wenn die ganze Klasse sagt:
79 "Wir kapieren das nicht, die Grammatik, was wir jetzt gerade machen" und die Lehrerin
80 dann sagt: "Ja, schaut's halt in dem Grammatikhefterl, was wir da haben, nach!" und da
81 lernen wir auch nicht recht viel, weil wenn das niemand kapiert und uns das niemand
82 erklärt, dann werden wir das auch nicht können. Und das ist halt auch (...)/ dann weil es
83 ja (27)/ also eh ganz besonders in Deutsch ist das. Da bekommen wir eigentlich nicht
84 recht viel erklärt und wir müssen halt dann einfach so die Übungen machen (68). Es
85 wird auch oft sehr ungerecht benotet, weil wenn jemand (23)/ Also es gibt halt die
86 Fächer, da kannst du trotzdem eine sehr gute Leistung bringen und da hast du halt einen
87 Schwachpunkt. Zum Beispiel die Mitarbeit, die was nicht so passt und dann gibt es aber
88 die Lehrer, die was sagen: "Nein, es muss alles perfekt sein, sonst bekommst du halt
89 nicht deinen Einser oder Zweier.". Da muss alles irgendwie so perfekt sein und das ist
90 halt auch oft ein wenig deprimierend, weil wenn du trotzdem eigentlich die Note nicht
91 bekommst, die was du eigentlich verdient hättest, nur weil sich die Lehrer das so/
92 eigentlich, wo jeder dann sagt: "Das versteht man jetzt nicht, weil eigentlich (...) das
93 (...) ja (84)"/. Und es ist auch oft in manche Fächer, wo einfach mehr das Verhalten
94 benotet wird als/ also das Verhalten im Unterricht, ob du jetzt eher still bist oder wenn
95 du halt immer auffällst, wenn du ratschst oder so und da irgendwie die Noten mehr von
96 dem abhängt schon, als wie von anderen, WAS EIGENTLICH BENOTET WERDEN
97 SOLLTE (lacht) (6) und da hat es halt schon auch ordentliche Überraschungen gegeben,
98 dann im Zeugnis, wo eigentlich niemand dann/ ja dann, wo es halt dann das Zeugnis
99 schon gibt, da erfährt man halt dann die Note. Jeder voll baff, weil, ja, da kannst du dich

100 dann nicht mehr verbessern, nur weil die Lehrerin dann das benotet, das Verhalten.
 101 Also das ist auch irgendwie ein wenig (lacht) (21) und es ist auch halt sehr oft, dass die
 102 Lehrer halt wirklich voll die Lieblinge haben und (..) dann die anderen irgendwie so (..)/
 103 ja (6) Lieblinge halt dann immer voll so hervorgehoben werden und ja (128!)

104 **I:** Möchtest du noch ein Erlebnis erzählen? (10)

105 **S4:** Jetzt, wenn man halt dann schon in den Kindergarten darf/ ist/ dann schauen halt
 106 die (...) Pädagoginnen und so, dass wirklich, dass wir das einmal versuchen, dass das/
 107 weil das ist jetzt das erste Mal, wo wir das einmal ausprobieren. Das hat ja noch nie
 108 jemand gemacht so und dass sie da wirklich schauen, dass wir das unbeobachtet
 109 machen dürfen und dass wir das einfach dann nicht so/ also/ weil wenn/ sonst fühlt man
 110 sich so beobachtet und dann ist man so nervös und schafft es halt dann nicht so, wie
 111 man das gerne möchte und das finde ich voll super, dass sie uns das jetzt so frei machen
 112 lassen und uns da eigentlich ganz alleine mit die Kinder lassen und wir das wirklich so
 113 durchführen können und so unbeobachtet so (4). Und (7) das ist halt dann jetzt auch
 114 irgendwie ein großer Sprung. Jetzt haben sie, haben sie uns immer so vor dem
 115 verschont, dass wir alleine singen müssen und jetzt dann auf einmal so "gach" [schnell;
 116 T.S.] müssen wir dann vor der ganzen Klasse vorsingen und das ist eine ganze Menge
 117 und das ist halt schon/ da hat man dann irgendwie auch Angst, dass dann irgendwie
 118 hinter dem Rücken dann so von die anderen Schüler geredet wird: "Ja, ma hat die
 119 schrecklich gesungen!" oder so. Das ist irgendwie schon ein wenig/ wo man schon so/
 120 Das denken sich auch die, die was sonst eigentlich (..)/ die Sachen eigentlich so machen
 121 machen: "Ja, alles ist ja wurscht" oder so, dass sich die auch einmal Gedanken machen
 122 irgendwie, dass das eigentlich ja (lacht) schon eine große Herausforderung ist
 123 irgendwie, dass man sich das traut und das wird dann auch noch benotet und so, also
 124 (5)/ Ja und (5) der Gitarrenunterricht ist von die einzelnen Gruppen auch sehr
 125 verschieden, also kommt voll auf den Lehrer drauf an. Die einen lernen voll viel/ also
 126 wenn ich mir denke, ich bin/ also da gibt es jetzt die bessere Gruppe und die Anfänger
 127 und wenn jetzt die Anfänger eigentlich schon auch bald so weit sind wie die
 128 Fortgeschrittenen/ das ist schon also/ Die Fortgeschrittenen, die lernen irgendwie gar
 129 nichts dazu. Da wird auch von den Lehrern nicht so geschaut, ob jetzt alle das können
 130 und (4) man lernt irgendwie so. In der einen Gruppe lernt man überhaupt nichts dazu
 131 also/ da gibt's ja vor allem die Barrégriffe, die was sehr schwierig sind und da wird
 132 irgendwie auch nicht geschaut, ob die jetzt, die Fortgeschrittenen, das jetzt schon

133 können oder nicht. Jetzt können das die Anfänger schon und die Fortgeschrittenen noch
134 nicht so gut! Also da passt auch irgendwas nicht (6)! Und auch wenn die
135 Fortgeschrittenen gerne das weiterlernen/ also auch gerne was dazulernen würden und
136 (6) man lernt ja eigentlich das nur wenn man durch Wiederholungen/ wenn man das
137 öfter spielt und die Griffe öfter übt und das wird irgendwie ja in dem einen Lied "gach"
138 einmal gespielt und dann kannst du es halt und dann beim nächsten Lied dann denkst du
139 dir wieder: "Was? Wie ist der Griff nochmal gegangen?". Da lernst du einfach nichts
140 und (12)/ Also da gibt es vom Unterricht her voll die Unterschiede (...). Die einen, da
141 wird mehr mit die Lehrer, mit der Lehrerin geratscht und die anderen lernen wirklich
142 voll viel/ also da sehen sich dann andere oft sogar ein wenig leid, weil die würden auch
143 gerne was dazulernen, aber haben halt nicht irgendwie so die Lehrerin, bei der sie das
144 könnten und ja (38). Und am Anfang im Musikunterricht da hat es halt auch/ die die
145 noch überhaupt nie eine Note geschrieben haben und da hat es halt auch die gegeben,
146 die was sich da voll schwer getan haben und am Anfang da dann wirklich auch Angst
147 gehabt haben vor dem Musikunterricht und die Lehrerin das irgendwie auch so/ Es ist
148 am Anfang gefragt worden, wer noch nie eine Note geschrieben hat und es heißt ja
149 nicht, dass, wenn man schon mal welche geschrieben hat, dass man es dann schon so
150 perfekt kann, dass man das jetzt wirklich so KANN und das ist dann wirklich eben in
151 vollem Zug dann da der Stoff nacheinander gekommen/ und dann hat es halt das auch/
152 dass sich einige das wirklich selber voll/ daheim hinsetzen müssen haben und sich das
153 voll selber beibringen müssen haben, weil eigentlich von der Lehrerin dann/ das ja/ die
154 einen haben es halt dann gekonnt, aber das war halt auch irgendwie/ ein wenig gar viel,
155 weil wenn man das Grundwissen nicht hat/ also es wird ja vor allem in Musik/ wird ja
156 alles auf das aufgebaut, auf die Noten und das war dann schon (lacht) (...) das selbe
157 auch irgendwie in Informatik. Da gibt es auch die, die was schon voll den super
158 Unterricht gehabt haben in der Hauptschule und das Wissen halt dann auch schon haben
159 und dann die, die was halt da mit dem Computer eigentlich noch nie wirklich viel zu tun
160 gehabt haben (...) und das war halt/ hat man halt dann auch von den Noten und so
161 gesehen, aber da hat man dann auch irgendwie gar nicht mehr die Möglichkeit gehabt
162 zum ausbessern und so. Da gibt es halt die, die haben Vorteile, weil sie das schon
163 gelernt haben und die anderen nicht (..) und (...)/ und ja/ und die Lehrerin war halt auch/
164 Wenn man dann so Lehrer hat auch noch, die was dann so richtig streng werden. Ja,
165 man darf dann nicht einmal die Nachbarin fragen, wenn man sich wo nicht auskennt
166 oder so, weil dann muss man sich gleich, muss man sich gleich rechtfertigen, wenn man

167 quatscht. Weil ich meine, das ist ja eigentlich/ wenn man sich nicht auskennt, dann fragt
168 man halt jemand anderen und wenn halt dann von der Lehrerin/ die hat man auch nicht
169 wirklich fragen können. Weil die hat dann auch gesagt, ja sie hat es eh gerade
170 vorgezeigt, aber es gibt halt die, die was nicht so gut/ wenn man es nicht weiß, dann
171 kommt man halt nicht so gut mit und (..) ja (...), aber jetzt irgendwie hat man dann
172 schon sich selber dann so viel/ selber irgendwie nachlernen müssen und man hat halt
173 dann auch bei der Kindergartenpraxis/ da wird halt doch viel am Computer geschrieben,
174 so Planungen und so und da hat man dann schon viel dazugelernt, so selbstständig und
175 durch so Referate mit Powerpoint, da lernt man einiges dazu am Computer und man
176 merkt jetzt schon voll den Fortschritt eigentlich, vom Anfang was man konnte und was
177 man jetzt kann, wo eigentlich nicht einmal ein Jahr noch nicht zu Ende ist und das ist
178 halt in Musik und in Informatik/ merkt man da jetzt schon voll den Unterschied, was
179 man jetzt schon kann und was man sich eigentlich jetzt gesteigert hat. Das ist eigentlich
180 schon ein Wahnsinn, das es in so kurzer Zeit eigentlich (...) und (30)

181 **I:** Ok, fällt dir noch etwas ein, sonst gehen wir zur nächsten Frage?

182 **S4:** Mir fällt nichts mehr ein jetzt!

183 **I:** Ok, da hätte ich noch eine Frage, zum Beispiel bei welchem Lehrer du besonders viel
184 lernst und warum? Also nicht stoffmäßig, sondern warum lernst du bei dem einfach so
185 viel, warum nimmst du bei dem mehr mit?

186 **S4:** Jetzt einzeln von Hauptschule oder BAKIP jetzt?

187 **I:** Mhm, ganz egal über welchen Lehrer du erzählst, aber du hast Lehrer gehabt, bei
188 denen du offensichtlich mehr gelernt hast, als wie bei Anderen.

189 **S4:** Genau. Also bei mir hängt das schon stark vom Lehrer ab/ also besonders in der
190 Hauptschule. Es ist ein Wahnsinn, was ich da gelernt habe, also besonders in
191 Mathematik, da habe ich schon ein gescheites Grundwissen, weil einfach, ja, die
192 Lehrerin eine gewisse Strenge gehabt hat und auch was verlangt hat und es hat auch
193 immer jede Stunde eine Hausübung gegeben und die war zu machen und man hat
194 einfach so viel selber wirklich rechnen müssen. Also das war durch Hausübungen,
195 unangekündigte Mitarbeitskontrollen/ hat sie halt dann gewusst, ob wir wirklich das
196 können und so und da hat man wirklich was gelernt und ja in Englisch auch (..)
197 eigentlich. Er ist halt wirklich durchgefahren mit seinem Stoff, aber wenn man

198 mitkommt, dann hat man wirklich ganz schön was gelernt und (.) es ist auch besonders
199 beim/ in Englisch Texte schreiben ist nicht sehr einfach und da merkt man halt schon in
200 der weiterführenden Schule, ob man das kann, also ob man das Grundwissen auch hat,
201 weil man braucht ja zum Texte schreiben auch die ganze Grammatik und so und die
202 Regeln und da hat man schon ganz schön was gelernt eigentlich und in Deutsch, das
203 war schon eine gute Lehrerin, aber sie hat sich/ also wenn man bei einem Thema war,
204 dann war man wirklich LANG bei einem Thema, weil die Lehrerin halt gerne geredet
205 hat und also die Grammatik und so, was wir gemacht haben, die haben wir wirklich gut
206 gelernt. Also das merkt man jetzt schon sehr und/ aber es fehlt einem halt jetzt in der
207 weiterführenden Schule schon/ also die Grammatik, die man NICHT so gemacht hat,
208 das fehlt einem jetzt schon und vor allem jetzt, wo man in der weiterführenden Schule
209 jetzt nicht so eine gute Deutschlehrerin hat, die was was erklärt, da hängt einem das
210 jetzt irgendwie schon nach, was man noch nicht kann. Dann denkt man sich auch: "Also
211 von dem habe ich ÜBERHAUPT NOCH NIE was gehört" und dann soll man da
212 irgendwelche Sätze umschreiben, beschreiben. Und (.), es ja (...) und (4) in der
213 Hauptschule haben wir auch Chemie und Physik, was eigentlich von niemand so die
214 Lieblingsfächer waren und wir haben halt da wirklich jede Stunde einen Stoff wissen
215 müssen, weil es hat immer die Mitarbeitskontrollen gegeben. Also da bist du mündlich
216 geprüft worden und da hat man dann eigentlich für den Test nie was lernen müssen,
217 weil man hat dann immer schon alles gekonnt, weil man hat immer am laufenden sein
218 müssen, da hat man auch was gelernt und man merkt jetzt in der weiterführenden
219 Schule, was man schon gelernt hat in der Hauptschule, das weiß man. Aber jetzt was
220 wir jetzt lernen, da kommt man dann wieder nicht so mit und das merkt man dann auch
221 bei die Noten, weil jetzt häuft sich das einfach und man muss nicht mehr den ganzen
222 Stoff (...) am laufenden halt die ganze Zeit wissen. Da gibt es halt einmal/ Du weißt halt
223 dann einmal, dass du drankommst zur Mitarbeitskontrolle und da lernst du halt den
224 Stoff, aber sonst weißt du eigentlich gar nichts und das häuft sich dann alles für den
225 Test, das dann (lacht) ja ein wenig viel ist auf einmal. Und das du dann oft, ja, nicht
226 mehr so weißt und dann dreht sich alles um die Atombindung und dann beim Test weißt
227 du halt dann nicht, was von dem jetzt gemeint ist und so und da merkt man schon einen
228 großen Unterschied. Und auch in GW [Geographie und Wirtschaftskunde; T.S.]/ also
229 GW war also immer ein voll ein klassen Fach in der Hauptschule, weil man einfach
230 voll/ eigentlich interessante Sachen gemacht haben und jetzt haben wir halt einen
231 Lehrer, der sich bei uns in der Klasse nicht durchsetzen kann und eigentlich niemand

232 nie weiß, was wir gerade für einen Stoff machen, um was es grad geht und da muss man
 233 sich auch nicht wirklich was antun, weil da kriegt sowieso jeder einen Einser. Also wir
 234 hätten einen sehr/ einen gescheiten Lehrer, aber eben weil er sich nicht durchsetzen
 235 kann und (15) weil einfach jetzt die Themen gar nicht mehr interessant sind. Früher in
 236 der Hauptschule haben wir immer im Atlas was gesucht und irgendwo mit die Städte
 237 und so, aber jetzt (lacht), da lesen wir nur noch die Texte im Buch, mit dem Textmarker
 238 anstreichen, was wichtig ist und ja, das INTERESSIERT halt niemand so wirklich. Das
 239 ist halt ein wenig FAD und (20) und in Geschichte haben halt auch einige schon voll
 240 das Grundwissen und so und es gibt halt die, die was sich für Geschichte voll
 241 interessieren und sich da voll auskennen und halt die, die was dann eigentlich gar nichts
 242 wirklich wissen. Auch wenn die Lehrerin sagt: "Ja das ist eh klar, das ist voll/ also
 243 eigentlich ein Grundwissen" und was aber die gewissen halt dann nicht haben, weil sie
 244 das nicht so gelernt haben, dann kommen die halt auch nicht so mit und (36)

245 **I:** Wann schätzt du dann jetzt den Lehrer als kompetent ein? Warum?

246 **S4:** Also wenn ein Lehrer wirklich auf die Fragen von die Schüler eingeht und er ihnen
 247 auch das Wissen beibringt, dass sie es dann auch verstehen und dass das wirklich
 248 gefestigt wird und dass das nicht so/ nur so ins Kurzzeitgedächtnis jetzt irgendwie
 249 kommt sondern, dass das auch wirklich fürs Leben eigentlich/ dass man das weiß. Also
 250 ich habe wirklich von der Hauptschule ein voll ein gutes Grundwissen eigentlich
 251 mitbekommen und das/ aber es ist halt jetzt in der weiterführenden Schule, wird es nicht
 252 mehr so (4), nicht mehr so ausgebaut. Also du hast halt das Grundwissen, was du jetzt
 253 schon hast, aber ja (...) und ich finde (.), auch wenn/ wenn es oft ein wenig/ schon lästig
 254 ist, wenn man immer so viel Hausübung hat und so, aber es wird einfach da geübt und
 255 ich finde das gehört auch, dass Lehrer Hausübungen geben und ich finde das auch nicht
 256 so schlecht, wenn sie einmal einen unangekündigten Test oder so geben, damit man
 257 dann/ weil einfach man dann selber weiß, man hat da nichts dafür gelernt und man weiß
 258 aber trotzdem dann selber/ für sich selber ist das eine Rückmeldung, was man/ ob man
 259 es verstanden hat und was man halt dann für die Schularbeit noch lernen muss und so.
 260 Das finde ich irgendwie schon gut und (38) und dann gibt es halt die Lehrer, die was
 261 irgendwie immer dieselben Zettel nehmen für/ also die was sie nie erneuern oder so und
 262 mit dieselben Beispiele immer und dann kann es halt sein, dass da mit Schilling noch zu
 263 rechnen ist, wo eigentlich schon der Euro ist. Und ja, das finde ich halt auch ein wenig
 264 (lacht) (30). Und es gibt die Lehrer, die was das auch mögen, dass die Schüler die

265 Lösungen haben und die, die was das voll/ also da darf man die Lösungen nicht haben,
266 aber es ist halt dann, wenn eine Schularbeit ist und man übt und man hat halt dann nicht
267 die Lösungen, dann ist man auch/ dann hat man halt das geübt, aber man weiß nicht, ob
268 es richtig ist und jetzt ist es halt so, dass man dann selber halt/ wo man selber dann ein
269 Lösungsbuch hat, wo man dann sich selber kontrollieren kann und ich finde das
270 eigentlich schon gut, weil was bringt sich das, wenn man dann übt und dann, ja,
271 vielleicht ist die Hälfte falsch und man weiß aber nicht, wenn man sich selber da/ wenn
272 man das nicht kontrollieren kann und ja/ da gibt es halt auch voll die großen
273 Unterschiede von die Lehrer (82)

274 **I:** Gut, dann fassen wir zusammen, oder? Du hast sehr viel erzählt. Gehen wir das
275 nochmal gemeinsam durch. Also wenn ich das so zusammenfasse, was du mir jetzt
276 erzählt hast, dann hast du von Problemen beim Übergang in die weiterführende Schule
277 erzählt.

278 **S4:** Mhm

279 **I:** Du hast einmal erzählt, der Englischlehrer, da hast du dich glaube ich immer auf den
280 Hauptschullehrer bezogen, der zwar alles durchgezogen hat

281 **S4:** Genau

282 **I:** Das hast du zunächst eigentlich negativ dargestellt und später aber dann als positiv,
283 weil du vieles bei ihm gelernt hast.

284 **S4:** Ja, aber halt dann die Schwächeren dann auch Nachteile gehabt haben, weil sie
285 einfach nicht mitgekommen sind. Also es war, ja positiv und negativ. Man könnte das
286 (lacht)/ (...)

287 **I:** Wie hätte das anders sein können zum Beispiel, deiner Meinung nach? Hätte er nicht
288 so viel durchziehen sollen?

289 **S4:** Ja schon, aber ein wenig mehr schauen, ob eh alle mitkommen. Dass das alle, ja,
290 dass alle einfach mitkommen. Also vielleicht ein bisserl LANGSAMER das Ganze/ den
291 ganzen Stoff durchmachen (...)

292 **I:** Also mehr, mehr eingehen auf den Schüler/ das hast du mehrmals betont.

293 **S4:** Ja

294 **I:** Auf den Schüler eingehen, das ist für dich wichtig (...). Dann hast du auch bemerkt,
295 dass in der weiterführenden Schule/ dass es eben dann Leute gibt mit einem anderen
296 "Grundwissen", so nennst du das immer/ mit einem anderen Basiswissen die Schule
297 begonnen haben und da hast du dich unterschieden von den anderen? Also da warst du
298 jetzt besser als wie die Schüler anderer/

299 **S4:** Ich will mich da jetzt nicht so hervorheben oder so, aber man merkt schon voll die
300 GROßEN Unterschiede also in die unterschiedlichen Fächer/ wer da/ also wer wo das
301 bessere Grundwissen hat (...).

302 **I:** Mhm und auf dieses Grundwissen (...) wird dann irgendwie/ wird da dann
303 eingegangen noch einmal? Wird da geschaut von den Lehrern, dass man das einmal
304 überprüft das Grundwissen, ob es da ist oder?

305 **S4:** Genau, das ist dann eh gleich, am Anfang ist da überprüft worden, das
306 Grundwissen, also (lacht) (...)

307 **I:** Wie überprüfen sie das?

308 **S4:** Ja, also die haben da so einen Test gemacht. Das ist in allen drei Hauptfächer ist das
309 gemacht worden und da kriegst du halt dann die Rückmeldung, wo du noch
310 Schwachpunkte hast und so/ wo du dann selber eigentlich nachlernen müsstest, weil das
311 Wissen schon gefordert ist. Das wird NICHT MEHR GEÜBT, sondern das musst du
312 schon haben. Und das soll man halt dann schon/ (...)

313 **I:** Das hat bei dir gepasst oder nicht?

314 **S4:** (lacht) ja es ist unterschiedlich gewesen. Also ja der Test hat eigentlich nicht so viel
315 aussagen können, weil, ja, da werden halt bestimmte Beispiele und so vorgegeben und
316 ja da war halt zum Beispiel in Englisch/ war da so eine "Listening"/ da hast du was
317 hören müssen und dann hast du halt das vielleicht nicht so gut verstanden und das heißt
318 aber nicht, dass du das nicht kannst, finde ich. Also ich will das jetzt nicht auf mich
319 beziehen so, aber es war bei einigen so. Weil das heißt dann nicht, dass man das nicht
320 kann, nur weil man das jetzt nicht so gut verstanden hat und das merkt man dann erst
321 wirklich im Unterricht, wenn man das macht und das ist am Anfang wirklich eigentlich
322 noch viel viel Hauptschulstoff, den man wiederholt und so. Und da hat man es halt
323 schon gemerkt, was schon da ist und was noch fehlt (13).

324 **I:** Also gibt es dann Lehrer, die es dann nachher auch noch überprüfen/ die dieses
325 Basiswissen diagnostizieren, oder wie man das jetzt nennen will. Dass was sie da am
326 Anfang machen mit den Tests/ wird das dann auch später im Laufe des Unterrichts noch
327 immer wieder diagnostiziert und sagen: "Oh, du hast aber da Schwächen, das müssen
328 wir irgendwie ausbessern".

329 **S4:** Nein, sie sagen da nicht, das müssen wir ausbessern oder so, sondern das musst du
330 alleine machen. Du bekommst keine Hilfe vom Lehrer (6). Also sie verlangen das, dass
331 du das schon hast und wenn du das nicht hast, dann musst du dich selber darum
332 schauen, dass (unv.)/ Ja (5).

333 **I:** Dann ja (5)/ der KV hat in der Hauptschule noch über alles Bescheid gewusst

334 **S4:** Ja genau.

335 **I:** Und in der Volksschule. Und aber in der weiterführenden Schule kennt er am Ende
336 des Jahres noch nicht mal deinen Namen, das wäre also etwas, was deiner Meinung
337 nach bedenklich ist.

338 **S4:** Ja, ich finde schon, weil (5), ja, weil ich finde ein Klassenvorstand muss schon
339 wissen, was in der eigenen Klasse passiert und die Namen müsste er dann eigentlich
340 auch einmal wissen also (...)

341 **I:** Was in der Klasse passiert. Inwiefern?

342 **S4:** Ja, ob es Probleme gibt (...) oder wie das Klima ist in der Klasse. Ich finde das/
343 darüber sollt er schon Bescheid wissen!

344 **I:** Dann hast du auch erzählt, dass immer derselbe ermahnt wird/ hast du auf der einen
345 Seite erzählt und auf der anderen Seite hast du später mal erzählt, dass es gewisse
346 Lieblinge gibt bei den Lehrern (...). Das ist etwas, was auch ebenso bedenklich ist?

347 **S4:** Mhm (...)

348 **I:** Die die immer ermahnt werden. Lassen sich die immer auch etwas zu Schulden
349 kommen oder werden die einfach/ warum werden die immer ermahnt?

350 **S4:** Ja, sie müssen/ also nur wenn sie vielleicht einmal ratschen, sage ich jetzt einmal,
351 dann/ oder halt öfter ja/ ja, wenn sie jetzt öfter ratschen und dann fallen sie halt einem

352 Lehrer mal auf. Aber dann wird halt zum Beispiel in dieser Ecke dann einmal geratscht
353 und dann wird aber trotzdem immer nur der EINE/ obwohl der dann vielleicht einmal
354 nichts gesagt hat. Also immer der EINE dann eben vom Lehrer halt dann so/ und ja das
355 fällt schon sehr auf/

356 I: Und da gibt es halt einfach Lieblinge, bei denen das nicht passiert.

357 S4: Ja genau

358 I: Dann. Ungünstige Sitzpositionen! Wie hast du das gemeint? Der Lehrer sollte das
359 irgendwie aufbrechen die Sitzposition?

360 S4: Nein, der Lehrer sagt zum Beispiel: "Du sitzt uns ungünstig.". Aber wie könnten
361 wir/ wir sind wirklich viele Leute in der Klasse und wir können nichts dafür, wenn wir
362 für den Lehrer ungünstig sitzen

363 I: Schüler ungünstig sitzen?

364 S4: Ja! Die Schüler sitzen ungünstig, sagt der Lehrer.

365 I: Mhm und wie meint er das, dass die Schüler ungünstig sitzen? Weil die so weit weg
366 sind von ihm oder wie? Weil er so schreien muss?

367 S4: (lacht) Ja oder dass der Lehrer nicht so gut sieht oder/

368 I: Und dann machen sie einen Blödsinn.

369 S4: Genau. Also, ja irgendwie so (lacht). Ich meine wir Schüler können nichts dafür,
370 wenn jemand ungünstig sitzt, weil irgendwer sitzt immer ungünstig. Das ist halt so,
371 wenn so viele Leute in einer Klasse sind und ja (lacht) (...)

372 I: Dann der Deutschlehrer, der erklärt nicht.

373 S4: Genau!

374 I: Der Unterricht ist sehr buchlastig, es wird immer aufs Buch/ vom Buch her referiert
375 und du hast gesagt, der redet. Aber dann hast du gesagt, der redet zu viel. Hast du den
376 selben gemeint?

377 S4: Nein, das eine ist jetzt in der weiterführenden und das andere in der Hauptschule.

- 378 **I:** Ok, der in der Hauptschule, nein der JETZT erklärt nicht.
- 379 **S4:** Genau. Und der in der Hauptschule redet viel
- 380 **I:** Der redet viel und bei dem hast du viel gelernt?
- 381 **S4:** Habe ich schon, also den Stoff, den was wir gemacht haben, habe ich gut gelernt
382 aber ja (lacht)/ (..)
- 383 **I:** Mhm, die ungerechte Benotung. Da war dir nie ganz klar, welchen Wert die
384 mündliche Mitarbeit jetzt haben soll tatsächlich, wenn du eh die Leistung bringst, die
385 schriftliche Leistung quasi. Du hast gesagt, die mündliche Mitarbeit, die wird immer/
386 die nimmt so viel Einfluss
- 387 **S4:** Ja, es ist/ es gibt halt die Lehrer, bei denen muss irgendwie ALLES SO PERFEKT
388 SEIN, aber das gibt es eigentlich fast nicht. Also ich meine, irgendwo irgendwas hat
389 man, was nicht so passt und also ich finde das soll nicht so/ ich meine wer ist schon/ Ja,
390 wer ist schon so perfekt irgendwie, dass der jetzt alles in einem Fach so/ ich finde das ja
391 (...)
- 392 **I:** Dann hast du auch gesagt/ das Verhalten versus die Leistung
- 393 **S4:** Achso!
- 394 **I:** Das hast du auch erzählt.
- 395 **S4:** Mhm
- 396 **I:** Also der Einfluss des Verhaltens auf die Leistung und eben, das du dann erst im
397 Zeugnis erst die Mitteilung bekommen hast. Also hast du vorher oder nicht, oder andere
398 Kollegen von dir
- 399 **S4:** Das ist nicht von mir!
- 400 **I:** Die haben das erst durch das Zeugnis erfahren? Eine noch schlechtere Note, als die
401 sie eigentlich erwartet haben oder wie?
- 402 **S4:** Ja, erwartet, also man hat sich irgendwie selber nicht so/ das war irgendwie voll
403 vom Lehrer jetzt. Der Lehrer hat mitgeschrieben über dich, über/ und da ist halt dann
404 bei sehr vielen mehr das Verhalten benotet worden und man erfährt ja bevor dem

405 Zeugnis/ werden ja von die Lehrer die Noten bekannt gegeben. Und da haben halt dann
406 einige eine Überraschung bekommen, aber du kannst dir es dann nicht mehr ausbessern.

407 **I:** War da keine Möglichkeit mehr, eine Prüfung zu machen?

408 **S4:** nein

409 **I:** Und der Lehrer hat gesagt: "Ja du hast dich so schlecht benommen und das ist jetzt
410 eine schlechtere Note.

411 **S4:** Ja du hast nichts dagegen machen können, das hast du bekommen und/

412 **I:** Aber hat der Lehrer das dann explizit ausgedrückt, dass das Verhalten Schuld ist?

413 **S4:** Nein, der Lehrer/ nein so gesagt nicht, aber es ist so (lacht). Also, weil der Lehrer,
414 ja (lacht) (11) (lacht) (5)

415 **I:** Also woran machst du das fest, dass da das Verhalten dann Schuld war?

416 **S4:** Wie soll ich das jetzt sagen? Ja, man merkt das einfach im Unterricht voll, wer, wer
417 da immer im Blickwinkel von der Lehrerin ist und sie sagt dann auch wieder: "Ja, jetzt
418 bekommst du ein Minus, weil du/" und das ist auch irgendwie voll ungerecht, weil sie
419 hat halt da immer die gewissen Leute, die was sie in irgendeiner Art und Weise nicht
420 mag und die werden halt dann immer dran/ oft dran genommen zu Fragen. Also sie
421 stellt denen dann eine Frage. Also richtig so/ ja und die wissen sie dann nicht und dann
422 bekommen sie halt irgendwie/ Also die anderen wird keine/ werden nicht richtig so
423 angesprochen, dass denen jetzt eine Frage gestellt wird, sondern genau denen/ die
424 werden so richtig, die werden halt dann gefragt und (...)

425 **I:** Mhm, die werden also angesprochen und gefragt und das fließt dann einfach die
426 Leistungsbeurteilung ein: "Aha, das kannst du nicht! Minus".

427 **S4:** Genau, aber ja die Anderen, die werden nicht gefragt!

428 **I:** Ok

429 **S4:** Und die werden/ aber die was gefragt werden, die werden OFT GEFRAGT!

430 **I:** Ok, insofern hat dann das Verhalten natürlich Einfluss auf die Leistung.

431 **S4:** Ja

432 **I:** Und das hat halt dann eben/ können diejenigen Schüler dann nicht mehr ausbessern
433 so kurz vor dem/ Ok jetzt ist das auch klar. Dann hast du auch gesprochen davon, dass
434 das sehr unangenehm ist, wenn man so ausgesetzt wird einem Publikum, zum Beispiel
435 beim singen.

436 **S4:** Genau!

437 **I:** vor den Schülern und das findest du auch nicht gut jetzt.

438 **S4:** Ja, es ist irgendwie so auf einen Schlag: "Ja, das musst du jetzt machen und das
439 wird dann benotet" und dann singst du vor der ganzen Klasse, also/

440 **I:** Also die Benotung ist das, was dich stört, aber das vor der Klasse singen ist insofern/

441 **S4:** Nein!

442 **I:** Ein Problem oder?

443 **S4:** Es ist irgendwie/ jetzt ist es immer so/ Es ist schon klar, dass man dann im
444 Kindergarten auch alleine singen muss und so, aber gleich vor so einer Menge dann, ist
445 schon ein wenig/ also, wir haben/ zum Beispiel in Gitarre haben wir noch nie so/ da
446 wäre das in einer kleinen Gruppe/ Da haben wir auch noch nie so/ Es wäre vielleicht
447 leichter, wenn man mal vor einer kleinen Gruppe so alleine singt und dann so langsam
448 vielleicht (..)

449 **I:** herangetastet wird

450 **S4:** Mhm, aber das ist jetzt irgendwie so, ja, gleich vor so einer Menge und (9)

451 **I:** Mhm, und dann der Gitarrenunterricht. Da hast du gemerkt, dass Anfänger teilweise
452 besser sind, wie die im fortgeschrittenen Unterricht. Das heißt die, die schon ein Jahr
453 das gemacht haben/ die schon eine Klasse über dir sind, sind/ oder wie hast du das
454 gemeint, "fortgeschritten"?

455 **S4:** Ja, es gibt, es gibt die, die schon vorher/ bevor sie jetzt in die Schule gekommen
456 sind/ schon weiß ich nicht, vier Jahre oder so Gitarre gespielt haben und es gibt die, die
457 was neu anfangen oder erst ein Jahr gespielt haben. Das ist halt so in Gruppen geteilt

458 worden und man merkt jetzt, dass jetzt die/ die was erst/ die Schwächeren eigentlich
459 dann schon fast besser sind, wie die, was schon länger gespielt haben.

460 **I:** Wie kann das sein?

461 **S4:** Weil die einen besseren Lehrer haben und die mehr lernen also

462 **I:** Die Anfänger haben einen besseren Lehrer als wie die Fortgeschrittenen?

463 **S4:** Genau, und die Fortgeschrittenen, die lernen eigentlich gar nichts mehr.

464 **I:** Aha

465 **S4:** Aber die würden aber auch gerne noch was dazu lernen und so. Das ist irgendwie
466 dann auch, ja, wenn dann die Anfänger dann schon besser sind wie die
467 Fortgeschrittenen/ das ist auch ein wenig/ da passt auch was nicht (..).

468 **I:** Und das ist dem Lehrer nicht bewusst/ dem Fortgeschrittenen, dass seine Schüler da
469 nicht weiterkommen?

470 **S4:** Nein, eigentlich nicht! (..)

471 **I:** Mhm, und woran liegt das? Tut der nur ratschen im Unterricht oder?

472 **S4:** Nein, das ist es nicht, aber es werden halt die Lieder gespielt, die was er vorgibt und
473 da gibt es halt dann wieder die gewissen Akkorde und dann übst du das halt für das
474 Lied. Dann kannst du es und dann beim nächsten Lied weißt du aber wieder nicht, wie
475 die Akkorde gegangen sind, weil es braucht eine Übung. Also man muss Akkorde öfter
476 spielen, dass sie dann wirklich gefestigt werden.

477 **I:** Und bei den anderen wird das gemacht?

478 **S4:** Genau, da wird das weit besser/ also, dass einmal nur Akkorde gegriffen werden
479 und da verschiedene Sachen gemacht werden. Und bei den Fortgeschrittenen werden
480 nur die Lieder gespielt und dann hat man das Lied wieder gemacht, dann ist das Lied
481 geprüft worden und dann ist das wieder weg und dann kommt das nächste Lied. Und so
482 geht es halt dahin. Und ja (..)

483 **I:** Dann, da gibt es Lehrer, die quatschen so viel, hast du gesagt und das ist jetzt nicht
484 wirklich ein Vorteil.

485 **S4:** Nein, also es ist sicher für die schon komot [bequem; T.S.], dass sie da nichts tun
486 müssen in dieser/ mitten in dem Unterricht, aber beim Gitarre spielen da lernst du halt
487 dann auch irgendwie nichts, wenn nur geratscht wird.

488 **I:** Also diese quatschenden Lehrer hast du auf den Gitarrenlehrer bezogen oder gibt es
489 die auch noch in anderen Fächern?

490 **S4:** Ja also, ja also jetzt in der höheren Schule ist das besonders eben Gitarre (..)

491 **I:** Ja, worüber wird da gequatscht, über Alltagsproblemchen oder Schulprobleme,
492 Klimaprobleme?

493 **S4:** Ja also ich kann das nicht so genau sagen, das ist nicht in meiner Gruppe, aber/

494 **I:** Und du hast irgendwann angedeutet, dass die Schüler nicht da abgeholt werden, wo
495 sie leistungsmäßig stehen/ so in der Richtung/ weil das Notenschreiben kann nicht
496 jeder/

497 **S4:** Achso

498 **I:** Und Informatik haben die einen vielleicht auch schon vorher gehabt, die Anderen
499 nicht.

500 **S4:** Genau, also speziell die zwei Fächer, da ist schon ein großer (...)/

501 **I:** Aber trotzdem hast du gesagt, obwohl sie nicht abgeholt werden und das irgendwie
502 einfach durchgezogen wird, hast du trotzdem einen großen Leistungsfortschritt gehabt.

503 **S4:** Ja, das ja, das hast du aber nur gehabt, wenn du dich wirklich da alleine daheim
504 hingesezt hast und du das wirklich wolltest, dass das jetzt auch/ weil (.) es war schon
505 so, dass man sich dann selber gedacht hat: Ja, das muss ich jetzt alleine/ von der
506 Lehrerin, vom Lehrer bekomme ich die Hilfe nicht, also muss ich selber irgendwie
507 schauen, wie ich mit dem klarkomme und ob/ ja/ oder ob man sich dann halt selber
508 damit befassen müssen/ und weil einfach/ man muss das können, weil einfach alles auf
509 dem aufgebaut wird und wenn du das nicht kannst, dann kannst du das Weitere auch
510 nicht.

511 **I:** Und da kommen nicht alle klar damit, dass sie sich das eigenständig dann anlernen?

512 **S4:** Nein, nicht wirklich, weil ich finde da sollte schon/ also ja wie soll ich sagen? (...)
513 Ja, vom Lehrer war da irgendwie nicht recht viel Hilfe da, so/ (5) Aber ja (lacht)/ Man
514 merkt jetzt dann schon, wer/ ob man jetzt das dann (7) ob man es jetzt weiß, also ob
515 man es jetzt/ Wie soll ich sagen? Ob man das Wissen jetzt hat, weil jetzt haben wir
516 schon sehr viel auf das aufgebaut und man merkt dann schon, ob man das jetzt kann
517 oder nicht.

518 **I:** Du merkst es, wenn deine Kollegen das nicht können

519 **S4:** Nein, ich will das jetzt nicht so (4)/ also (..) man merkt das schon, wer das jetzt/
520 also (..) wer das jetzt, wer sich da selber irgendwie das (..)

521 **I:** angeeignet hat

522 **S4:** genau. So. (...)

523 **I:** Ok, dann hast du gesagt, die konsequente Leistungsüberprüfung wäre natürlich nicht
524 schlecht, wenn man immer wieder, so wie in der Hauptschule/

525 **S4:** Ja das bin ich von der Hauptschule so/ also haben wir das immer so gehabt/

526 **I:** Und in der BAKIP ist das aber nicht mehr der Fall?

527 **S4:** Das ist nicht mehr, aber es sagt ein jeder immer und jeder jammert, wenn es
528 irgendwie so Überprüfungen gibt und so, aber man weiß einfach dann selber über seine
529 Leistung, was man schon kann und so und was man halt dann noch üben muss und so.
530 Also ich finde das nicht schlecht. Das ist meine Meinung, aber (..)/

531 **I:** Einfach, dass der Lehrer ein Feedback kriegt: "Wie stehen wir da jetzt eigentlich in
532 der Klasse?", dass er es auch unangekündigt macht.

533 **S4:** Ja

534 **I:** So in der Richtung habe ich das verstanden, dann (4) ja und dann hast du noch von
535 deinem GW-Lehrer erzählt. Der kann sich nicht durchsetzen, warum? Gibt es da keine
536 Disziplin in der Klasse oder warum? Was macht er falsch oder was könnte er besser
537 machen? Was machen andere Lehrer? Wenn man das so in zwei Sätzen zusammenfasst.

538 **S4:** Er ist/ nein er kann sich überhaupt nicht durchsetzen. Es ist laut in der Klasse (...)
539 und es passt einfach niemand auf. Ich weiß nicht, was macht der falsch? Er, er/ ein
540 Lehrer, der braucht (6)

541 **I:** Du hast ja betont, fachlich ist er sehr gut.

542 **S4:** Ja, das das hören wir auch immer von die anderen Lehrer, die sagen auch: "Der ist
543 ein voll ein gescheiter Mann!", aber ein Lehrer, der muss auch (5) also die Schüler
544 müssen vor einem Lehrer Respekt haben irgendwie, aber ER kommt einfach nicht so
545 rüber, dass das so ist. Er kann, er kann sich einfach nicht durchsetzen. Das ist in allen
546 Klassen so. Es geht einfach nicht, also/ er versucht es, aber (...)

547 **I:** Also leidet er dann auch darunter, glaubst du?

548 **S4:** Ja, also (...), ja, leidet er darunter? Ja, irgendwie schon, aber ich meine er wird nicht
549 einen Respekt irgendwie bekommen, weil er gibt einfach allen einen Einser ins Zeugnis
550 und da denkt sich dann jeder: "Ja, wir müssen eh nichts tun. Wir bekommen sowieso
551 einen Einser.". Da erlangt er dann den Respekt irgendwie auch nicht und (...)/

552 **I:** Also der Unterricht leidet auf jeden Fall darunter, es geht nix weiter.

553 **S4:** Genau und das war halt in der Hauptschule weit besser. (7)

554 **I:** Ok, also für mich wäre es das (...). Wenn du mir jetzt in Stichwörtern sagst, nur
555 interessehalber: "Welche Kompetenzen hat der Lehrer oder soll er haben?".

556 **S4:** Also Durchsetzungsvermögen (...), also er soll hilfsbereit sein, auf Fragen von
557 Schüler eingehen und auch auf die schwächeren Schüler Acht nehmen (22). Er soll
558 nicht stur immer nur seinen Unterricht, sondern es darf schon sein, dass einmal (...), wie
559 soll ich sagen, über was geredet wird, dass es nicht nur stur Unterricht, sondern, ja (7)/
560 und und er kann schon, also er soll auch eine gewisse Strenge haben/ also, weil da der
561 Schüler dann weit mehr Respekt hat vor dem Lehrer (8)

562 **I:** Dann sag ich danke!

563 **S4:** Bitte!

Curriculum Vitae

PERSONALIEN:

Name: Thomas Manfred Staudinger
Geboren am: 2. März 1983 in 4840 Vöcklabruck
Staatsbürgerschaft: Österreich
Wohnhaft: Ottakring / Wien / Österreich
Kontakt: thomas.staudinger@ymail.com

AUS- UND WEITERBILDUNG:

1989 – 1997 Volks- und Hauptschule (4880 St. Georgen im Attergau)
1997 – 2001 Oberstufenrealgymnasium der Franziskanerinnen mit ergänzendem Unterricht in Biologie, Physik und Chemie (4840 Vöcklabruck)
2002 – 2012 Studium der Bildungswissenschaft an der Uni Wien mit den Schwerpunkten Schul- und Sozialpädagogik
2004 – 2006 Studium der Rechtswissenschaften an der Uni Wien: Teildiplomprüfungen in "Einführung in die Rechtswissenschaften und ihre Methoden und in "Rechts- und Verfassungsgeschichte" positiv abgelegt
03/2011 – 05/2011 Kultur- und Sprachaufenthalt in Thailand

PRAKTIKUM:

03/2006 – 10/2006 Präsenzbibliothek am Institut für Bildungswissenschaft

Alleinige Verantwortung für den Bibliotheksbetrieb in meiner Dienstzeit; Beratung von Bibliotheksbesuchern über Literaturbestand und -aufstellung; Anleitung und Unterstützung bei Literaturrecherchen im Internet (OPAC, Datenbanken, EWR, IBR); Basale Schreibberatung für Studierende (Umgang mit Literatur, Nachweis der Literatur)

BERUF SERFAHRUNG im SOZIALBEREICH:**10/2001 – 09/2002 Zivildienst bei der Lebenshilfe Oberösterreich**

Hilfsdienste bei der Betreuung und Pflege im Wohnbereich und beim Transport von Menschen mit geistiger oder mehrfacher Behinderung

07/2004 – 08/2004 MAG ELF: Wiener Jugendholung

Betreuter Kinderurlaub in 8911 Admont, Steiermark: Alleinige Verantwortung und Betreuung von 12 *verhaltens kreativen* Jungs im Alter von 12 bis 14

07/2005 MAG ELF: Wiener Jugendholung

Betreuter Kinderurlaub in 5550 Radstadt, Salzburg: Alleinige Verantwortung und Betreuung von 12 *verhaltens kreativen* Jungs im Alter von 11 bis 13

08/2009 MAG ELF: Wiener Jugendholung

Als "Pädagogische Leitung" eines dreiwöchigen Ferienturnusses in 8850 Murau – Frauenalpe, Steiermark für insgesamt 90 Kinder im Alter von 5 bis 14 Jahren mit folgenden Aufgabenbereichen betraut: Organisation des Turnusablaufes; Führung des 12-köpfigen Betreuungspersonals; Anleitung der BetreuerInnen zu einer pädagogisch sinn- und wertvollen Kinderbeschäftigung

03/2010 – 08/2010 MAG ELF: Verein Jugend mit Ziel

Als Sozialpädagoge mit 30 Wochenstunden in einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft für neun männliche Jugendliche (12 – 18 Jahre alt) mit sozialtherapeutischen Zusatzangeboten angestellt. Tätigkeiten (auszugsweise): Haupt- und Nebendienste; Bezugsbetreuung für zwei Jugendliche; Entwicklungsberichte für das Jugendamt; Teilnahme an Fallverlaufskonferenzen und Supervision; Vernetzungsarbeit mit div. Behörden, Schulen, Arbeitsstellen, Eltern, etc.; Dokumentation und administrative Tätigkeiten (Wochendokumentationen, Tagesagenden, Kassa, ...); Begleitung bei Arztterminen, Medikamentenausgabe; Interdisziplinäre Zusammenarbeit mit ÄrztInnen und TherapeutInnen; Haushaltsführung; Freizeitgestaltung; Lernförderung; Hilfestellung bei der Körperhygiene und Bewusstmachen um die Notwendigkeit derselben

Eidesstattliche Erklärung

„Ich erkläre an Eides statt, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und die den Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.“

(Ort, Datum)

(Unterschrift)