

„Lehrer*innenbildung: Kompetenzentwicklung oder Persönlichkeitsbildung? Ein professionstheoretischer Antwortversuch

Guido Pollak

**Lehrer*innenbildung:
Kompetenzentwicklung oder Persönlichkeitsbildung?
Ein professionstheoretischer Antwortversuch
(Werkstattbericht)**

**Beitrag zur Ringvorlesung:
„Erziehungswissenschaft & Waldorfpädagogik“**

Universität Marburg – 30.10.2019

Gliederung

1. **Kompetenzorientierung: DAS Bildungszauberwort!?**
2. **„Reicht“ *Kompetenzorientierung* oder: die Unabweisbarkeit der Frage nach Bildung?**
3. **Lehrer*innenbildung als Professionalisierung**
 - was sind „Professionen“
 - kompetenzorientierte Lehrer*innenbildung als Grundlage professionellen pädagogischen Handelns?
 - Professionalisierung als Persönlichkeitsbildung: Notwendigkeit eines „Menschenbildes“, Notwendigkeit der Bewältigung der strukturellen Unsicherheit pädagogischen Handelns durch „Möglichkeitssinn“, Notwendigkeit einer verantwortungsethischen Haltung
3. **Werkstattbericht: das Professionalisierungskonzept in der Lehrer*innenbildung an der Universität Passau**

1. Kompetenzorientierung: DAS Bildungszauberwort schelchthin!?

Auslöser: - PISA, TIMSS, IGLU und andere (inter-)nationale Vergleichsuntersuchungen zur Messung der Ergebnisse schulischer Lernprozesse => von Inputsteuerung zu Outputsteuerung => Kompetenzorientierung

Im Oktober 1997 hat die Kultusministerkonferenz beschlossen, das deutsche Schulsystem im Rahmen wissenschaftlicher Untersuchungen international vergleichen zu lassen (Konstanzer Beschluss). Ziel ist es, gesicherte Befunde über Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler in den zentralen Kompetenzbereichen zu erhalten. Durch die Ergebnisse von TIMSS, PISA und IGLU ist deutlich geworden, dass die in Deutschland vorrangige Inputsteuerung allein nicht zu den erwünschten Ergebnissen im Bildungssystem führt. Die Festlegung und Überprüfung der erwarteten Leistungen müssen hinzu kommen. Außerdem zeigen die Ergebnisse skandinavischer und einiger angloamerikanischer Staaten, dass Staaten, in denen eine systematische Rechenschaftslegung über die Ergebnisse erfolgt – sei es durch regelmäßige Schulleistungsstudien, sei es durch zentrale Prüfungen oder durch ein dichtes Netz von Schulevaluationen –, insgesamt höhere Leistungen erreichen. Die Entwicklung und die Sicherung von Qualität, externe und interne Evaluation bedürfen klarer Maßstäbe. Deshalb hat die Kultusministerkonferenz einen besonderen Schwerpunkt ihrer Arbeit auf die Entwicklung und Einführung von bundesweit geltende Bildungsstandards gelegt.



Quelle: Sekretariat der KMK (2005). Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz: Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung .

1. Kompetenzorientierung: „Bildungszauberwort“ schlechthin !?

Auslöser: - PISA, TIMSS, IGLU und andere (inter-)nationale Vergleichsuntersuchungen zur Messung der Ergebnisse schulischer Lernprozesse => von Inputsteuerung zu Outsteuerung => Kompetenzorientierung

Die von der Kultusministerkonferenz vorgelegten Bildungsstandards

- greifen die Grundprinzipien des jeweiligen Unterrichtsfaches auf,
- beschreiben die fachbezogenen Kompetenzen einschließlich zugrunde liegender Wissensbestände, die Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Bildungsganges erreicht haben sollen,
- zielen auf systematisches und vernetztes Lernen und folgen so dem Prinzip des kumulativen Kompetenzerwerbs,
- beschreiben erwartete Leistungen im Rahmen von Anforderungsbereichen,
- beziehen sich auf den Kernbereich des jeweiligen Faches und geben den Schulen Gestaltungsräume für ihre pädagogische Arbeit,
- weisen ein mittleres Anforderungsniveau (Regelstandards) aus,
- werden durch Aufgabenbeispiele veranschaulicht.

Bildung

Kompetenzen

**Kumulativer
Kompetenz-
erwerb durch
Lernen**



Quelle: Sekretariat der KMK (2005). Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz: Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung.

1. Kompetenzorientierung: „Bildungszauberwort“ schlechthin !?

Auslöser: - PISA, TIMSS, IGLU und andere (inter-)nationale Vergleichsuntersuchungen zur Messung der Ergebnisse schulischer Lernprozesse => von Inputsteuerung zu Outputsteuerung => Kompetenzorientierung

KMK: Allgemeine Bildungsziele der Schule - die Schule soll:

- Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten (i.S. von Kompetenzen) vermitteln,
- zu selbstständigem kritischem Urteil, eigenverantwortlichem Handeln und schöpferischer Tätigkeit befähigen,
- zu Freiheit und Demokratie erziehen,
- zu Toleranz, Achtung vor der Würde des anderen Menschen und Respekt vor anderen Überzeugungen erziehen,
- friedliche Gesinnung im Geiste der Völkerverständigung wecken,
- ethische Normen sowie kulturelle und religiöse Werte verständlich machen,
- die Bereitschaft zu sozialem Handeln und zu politischer Verantwortlichkeit wecken,
- zur Wahrnehmung von Rechten und Pflichten in der Gesellschaft befähigen,
- über die Bedingungen in der Arbeitswelt orientieren.

allerdings: die bislang vorgelegten Bildungsstandards konzentrieren sich maßgeblich auf den Bereich der (kognitiven) Kompetenzen (Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten)!



1. Kompetenzorientierung: „Bildungszauberwort“ schlechthin !?

Auslöser: - PISA, TIMSS, IGLU und andere (inter-)nationale Vergleichsuntersuchungen zur Messung der Ergebnisse schulischer Lernprozesse => von Inputsteuerung zu Outputsteuerung => Kompetenzorientierung

Die von der Kultusministerkonferenz verabschiedeten Bildungsstandards greifen allgemeine Bildungsziele auf und legen fest, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe an wesentlichen Inhalten erworben haben sollen. Die Bildungsstandards konzentrieren sich auf Kernbereiche eines Fachs und beschreiben erwartete Lernergebnisse. Entsprechend der oben skizzierten Systematik stellen die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz somit eine Mischung aus Inhalts- und Outputstandards dar. Sie beziehen sich auf das im Durchschnitt erwartete Niveau der Leistungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 4 (in der Mehrzahl der Länder erfolgt danach der Übergang in die weiterführende Schule), beim Hauptschulabschluss bzw. beim Mittleren Schulabschluss und sind damit Regelstandards.



Bildungsstandards: Transformation von Bildungszielen => Kompetenzen => Lernziele

1. Kompetenzorientierung: „Bildungszauberwort“ schlechthin !?

- Auslöser:**
- PISA, TIMSS, IGLU und andere (inter-)nationale Vergleichsuntersuchungen zur Messung der Ergebnisse schulischer Lernprozesse => von Inputsteuerung zu Outsteuerung => Kompetenzorientierung

Die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz konkretisieren die in Bildungszielen formulierten Erwartungen, indem sie festlegen, über welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Bildungsganges verfügen sollen. Kompetenzen beschreiben Dispositionen zur Bewältigung bestimmter Anforderungen. Solche Kompetenzen sind fach- bzw. lernbereichsspezifisch ausformuliert, da sie an bestimmten Inhalten erworben werden müssen. Die vorgelegten Standards konzentrieren sich damit auf überprüfbare, fachbezogene Kompetenzen und vermessen keineswegs das gesamte Spektrum von Bildung und Erziehung. Kompetenzen sind abgrenzbar, d.h. man kann bestimmen, ob eine Schülerin oder ein Schüler über eine bestimmte Kompetenz verfügt oder nicht. Deshalb werden die Kompetenzen möglichst konkret beschrieben, so dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können.

Die KMK selbst verengt die Bildungsstandards auf „überprüfbare, fachbezogene Kompetenzen und vermessen (!!!) keineswegs das gesamte Spektrum von Bildung und Erziehung“

Mit dieser „Konzentration“ bleibt das „gesamte Spektrum von Bildung“ ungeklärt und wird in den Bereich des „Nicht-zu Vermessenden“ abgeschoben

1. Kompetenzorientierung: „Bildungszauberwort“ schlechthin !?

Konsequenzen: - Umstellung der curricularen Lehr- und Bildungspläne in pädagogischen Institutionen und Einrichtungen auf „Kompetenzorientierung“: Elementarbereich allgemein- und berufsbildende Schulen, Erwachsenenbildung, Berufliche Fort- und Weiterbildung, Altenbildung, Pflegebereich

Bundesweit geltende Bildungsstandards

Bundesweit geltende Bildungsstandards, die von der Kultusministerkonferenz in den Jahren 2003, 2004 bzw. 2012 verabschiedet wurden, gibt es derzeit

- für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4) für die Fächer Deutsch und Mathematik.
- für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9) für die Fächer Deutsch, Mathematik und Erste Fremdsprache (Englisch/Französisch).
- für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10) für die Fächer Deutsch, Mathematik, Erste Fremdsprache (Englisch/Französisch), Biologie, Chemie und Physik.
- für die Allgemeine Hochschulreife für die Fächer Deutsch, Mathematik und die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch).



**Bildungsstandards für das „Nicht-zu Vermessende gesamte Spektrum von Bildung“
finden sich auf den Seiten der KMK nicht**

1. Kompetenzorientierung: „Bildungszauberwort“ schlechthin !?

Auslöser:

- **PISA, TIMSS, IGLU und andere (inter-)nationale Vergleichsuntersuchungen zur Messung der Ergebnisse schulischer Lernprozesse => von Inputsteuerung zu Outsteuerung => Kompetenzorientierung**
- **BOLOGNA-Prozess**
- **Internationale und Nationale Qualifikationsrahmen**

Konsequenzen:

- **Umstellung der curricularen Lehr- und Bildungspläne in pädagogischen Institutionen und Einrichtungen auf „Kompetenzorientierung“: Elementarbereich allgemein- und berufsbildende Schulen, Erwachsenenbildung, Berufliche Fort- und Weiterbildung, Altenbildung, Pflegebereich**
- **Umstellung der Ausbildung des pädagogischen Fachpersonals: kompetenzorientierte Lehrerbildung: KMK Standards für die Lehrerbildung in den Bildungswissenschaften**



1. Kompetenzorientierung: „Bildungszauberwort“ schlechthin !?

Konsequenzen: - **Umstellung der Ausbildung des pädagogischen Fachpersonals: kompetenzorientierte Lehrerbildung: KMK Standards für die Lehrerbildung in den Bildungswissenschaften**



**KULTUSMINISTER
KONFERENZ**

1. *Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen.* Ihre Kernaufgabe ist die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation. Die berufliche Qualität von Lehrkräften entscheidet sich an der Qualität ihres Unterrichts.
2. *Lehrerinnen und Lehrer sind sich bewusst, dass die Erziehungsaufgabe* in der Schule eng mit dem Unterricht und dem Schulleben verknüpft ist. Dies gelingt umso besser, je enger die Zusammenarbeit mit den Eltern gestaltet wird. Beide Seiten müssen sich verständigen und gemeinsam bereit sein, konstruktive Lösungen zu finden, wenn es zu Erziehungsproblemen kommt oder Lernprozesse misslingen.
3. *Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungs- und Beratungsaufgabe* im Unterricht und bei der Vergabe von Berechtigungen für Ausbildungs- und Berufswege kompetent, gerecht und verantwortungsbewusst aus. Dafür sind hohe pädagogisch-psychologische und diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften erforderlich.
4. *Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter* und nutzen wie in anderen Berufen auch Fort- und Weiterbildungsangebote, um die neuen Entwicklungen und wissenschaftlichen Erkenntnisse in ihrer beruflichen Tätigkeit zu berücksichtigen. Darüber hinaus sollen Lehrerinnen und Lehrer Kontakte zu außerschulischen Institutionen sowie zur Arbeitswelt generell pflegen.
5. *Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Schulentwicklung*, an der Gestaltung einer lernförderlichen Schulkultur und eines motivierenden Schulklimas. Hierzu gehört auch die Bereitschaft zur Mitwirkung an internen und externen Evaluationen.

„Lehrer*innenbildung: Kompetenzentwicklung oder Persönlichkeitsbildung? Ein professionstheoretischer Antwortversuch

1. *Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen.* Ihre Kernaufgabe ist die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation. Die berufliche Qualität von Lehrkräften entscheidet sich an der Qualität ihres Unterrichts.
2. *Lehrerinnen und Lehrer sind sich bewusst, dass die Erziehungsaufgabe in der Schule eng mit dem Unterricht und dem Schulleben verknüpft ist.* Dies gelingt umso besser, je enger die Zusammenarbeit mit den Eltern gestaltet wird. Beide Seiten müssen sich verständigen und gemeinsam bereit sein, konstruktive Lösungen zu finden, wenn es zu Erziehungsproblemen kommt oder Lernprozesse misslingen.
3. *Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungs- und Beratungsaufgabe im Unterricht und bei der Vergabe von Berechtigungen für Ausbildungs- und Berufswege kompetent, gerecht und verantwortungsbewusst aus.* Dafür sind hohe pädagogisch-psychologische und diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften erforderlich.
4. *Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter* und nutzen wie in anderen Berufen auch Fort- und Weiterbildungsangebote, um die neuen Entwicklungen und wissenschaftlichen Erkenntnisse in ihrer beruflichen Tätigkeit zu berücksichtigen. Darüber hinaus sollen Lehrerinnen und Lehrer Kontakte zu außerschulischen Institutionen sowie zur Arbeitswelt generell pflegen.
5. *Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Schulentwicklung,* an der Gestaltung einer lernförderlichen Schulkultur und eines motivierenden Schulklimas. Hierzu gehört auch die Bereitschaft zur Mitwirkung an internen und externen Evaluationen.

Das Spektrum der allgemeinen Bildungsziele, die laut KMK die Schule behandeln soll, ist in diesem Aufgabenspektrum nicht hinreichend abgebildet

Kompetenzbereich: Unterrichten

Lehrkräfte sind Fachleute für das Lehren und Lernen.



<p>Kompetenz 1: Lehrkräfte planen Unterricht unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Entwicklungsprozesse fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.</p>	
<p>Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte</p> <p>Die Absolventinnen und Absolventen ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • kennen die einschlägigen Erziehungs- und Bildungstheorien, verstehen bildungs- und erziehungstheoretische Ziele sowie die daraus abzuleitenden Standards und reflektieren diese kritisch. • kennen allgemeine und fachbezogene Didaktiken und wissen, was bei der Planung von Unterrichtseinheiten auch in leistungsheterogenen Gruppen beachtet werden muss. • kennen unterschiedliche Unterrichtsmethoden, Aufgabenformate bzw. Aufgabenformen und wissen, wie man sie anforderungs- und situationsgerecht einsetzt. • kennen Konzepte der Mediendidaktik sowie Möglichkeiten und Grenzen eines anforderungs- und situationsgerechten Einsatzes von analogen und digitalen Medien in Schule und Unterricht. • kennen Verfahren für die Beurteilung von Lehrleistung und Unterrichtsqualität. 	<p>Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte</p> <p>Die Absolventinnen und Absolventen ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • können aus den einschlägigen Erziehungs- und Bildungstheorien Zielperspektiven und Handlungsprinzipien ableiten. • verknüpfen fachwissenschaftliche und fachdidaktische Argumente und planen und gestalten Unterricht auch unter Berücksichtigung der Leistungsheterogenität. • wählen Inhalte, Medien und Methoden, Arbeits- und Kommunikationsformen anhand entsprechender Qualitätskriterien unter Bezug auf Curricula und ggf. individuelle Förderpläne aus. • integrieren analoge und digitale Medien didaktisch sinnvoll und reflektieren den eigenen Medieneinsatz. • überprüfen die Qualität des eigenen Lehrens und reflektieren die Passung zu den Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler.

„Bildung“ dient zur Ableitung von „Zielperspektiven und Handlungsprinzipien“ für *Lehren und Lernen* – aber *Bildungsziele* kommen nicht vor

Aus „Wissen“ wird „Können“ – aber wie?



- „1. Kompetenzen sind erlernbare, kognitiv verankerte (weil wissensbasierte) Fähigkeiten und Fertigkeiten, die eine erfolgreiche Bewältigung bestimmter Anforderungssituationen ermöglichen.
2. Im Kompetenzbegriff fallen Wissen und Können zusammen; er umfasst auch Interessen, Motivationen, Werthaltungen und soziale Bereitschaften.
3. Kompetenzen sind demnach kognitive Dispositionen für erfolgreiche und verantwortliche Denkopoperationen oder Handlungen.
4. In Kompetenzmodellen lassen sich Teilkomponenten einer Kompetenz, Niveaustufen im Erreichen der Kompetenz bzw. Entwicklungsverläufe für den Kompetenzerwerb beschreiben.
5. Der Erwerb einer Kompetenz bzw. das erreichte Niveau zeigen sich in der (überprüfbar) Performanz, also in der Art und Weise bzw. dem Grad erfolgreicher Situationsbewältigung.
6. Man unterscheidet zwischen fachlichen, überfachlichen und selbstregulativen Kompetenzen.
7. In der Schule werden überfachliche und selbstregulative Kompetenzen in der Regel im Kontext fachlicher Lehr- und Lernprozesse erworben.“

**Aus „Wissen“ wird
„Können“ –
aber wie?**

nach Philipp Lersch

1. Kompetenzorientierung: „Bildungszauberwort“ schlechthin !?

- Folgen: - „Ökonomisierung der Bildung“ (Holterhus 2013), „economy of scale“ (Pridatt 2016)
- „Insofern halte ich das Kompetenzkonzept entgegen der Einschätzung mancher Kritiker in der Erziehungswissenschaft nicht allein für ein ‘Plastikwort’ oder einen ‘Containerbegriff’, den man beliebig formen und füllen kann. Vielmehr hat sich mit dem Kompetenz-Konzept ein ökonomistisches Bildungsverständnis in der erziehungswissenschaftlichen Theorie und in der pädagogischen Praxis sowie in der bildungspolitischen Debatte gezielt an die Macht geputscht.“ (Krautz, 2009, S. 14)
 - „Der PISA-Test zielt auf den homo oeconomicus. Es geht darin um die materiellen Bedingungen des Lebens, um Nutzen und Profit. Der Idealtyp des PISA-Test ist derjenige, der der sich später einmal am besten in Industrie, der Technik und der Wirtschaft auskennen wird. Von allen übrigen Bereichen der Kultur sieht der Test rigoros ab.“ (Fuhrmann 2004, S. 222)

1. Kompetenzorientierung: „Bildungszauberwort“ schlechthin !?

- Folgen:**
- **„Kompetenzorientierung“ als gouvernementale Strategie affirmativer Selbstoptimierung**
 - **Wissenschaftlichkeitsschwund des Studiums, „Utilitarisierung des Studiums“ (Rüsen 2015)**
 - **„Verschwinden des Wissens“ (Liessmann 2014), „Sinnverlust“: Schüler sollen nach PISA nicht lernen, nach dem Sinn des Lernens zu fragen, sondern sie sollen Aufgaben lösen, gleichgültig, welche. Der von PISA kompetent geprüfte soll später einmal ebenso Babynahrung produzieren können wie Landminen. Angesichts der Kriterien von PISA (und einer auf PISA ausgerichteten Schule) sind beide Aufgaben gleich gültig. Und sie bedürfen der gleichen Kompetenzen.“ (Ladenthin 2007)**
 - **„Kontrollillusion“ (Reichenbach 2007), „teaching to the test“**
 - **„Entmündigung der Lehrpersonen““ und als Deprofessionalisierung des Lehrerberufs (Herzog 2014)**

2. „Reicht“ *Kompetenzorientierung* oder: die Unabweisbarkeit der Frage nach Bildung?

- es gibt also gute Gründe, dem Konzept der „Kompetenzorientierung“ in seinem behaupteten Versprechen, an „Bildung“ orientiert und interessiert zu sein, zu misstrauen, sofern unter *Bildung* ein Konzept von *Persönlichkeitsbildung* gemeint ist, dass sich normativ in der Tradition einer humanistischen Bildungsidee verankert und auslegt. Einer solchen Bildungsidee geht es nach Julian Nida-Rümelin um
 - die Grundlagen „humaner Bildung“ (anthropologische Fundierung, zentrale Elemente humaner Praxis wie Rationalität, Freiheit, Verantwortung),
 - das Bildungsziel „humane Vernunft“ („Einheit der Vernunft“, „Verständigung“, „relevantes Wissen für die Persönlichkeitsbildung“)
 - das Bildungsziel „humane Praxis“ („Tugenden für einen erneuerten Bildungshumanismus“, moderne Werte der Emanzipation, Inklusion und Demokratie, sowie die Prinzipien humaner Praxis, nämlich „Einheit der Person, die Einheit des Wissens, die Einheit der Gesellschaft“ (Nida-Rümelin 2013, S. 15)
- sind „Kompetenzorientierung“ und „Persönlichkeitsbildung“ miteinander vereinbar?
- **These: wenn man Lehrer*innenbildung im Sinne einer spezifischen sozialwissenschaftlichen Professionalisierungstheorie versteht, dann impliziert „Professionalisierung“ notwendig Persönlichkeitsbildung (und schließt Kompetenzentwicklung ein)**

3. Lehrer*innenbildung als Professionalisierung: Was sind Professionen?

Professionen sind nach Rudolf Stichweh „Berufe besonderer Art“:

- (1) Professionen bearbeiten spezifische Probleme der „personalen Umwelt des Gesellschaftssystems“ in einem „Professioneller-Klient-Verhältnis“ mit dem Ziel, in ihren Klienten professionsspezifisch definierte und intendierte Probleme der inneren „Strukturveränderung, des Strukturaufbaus und der Identitätserhaltung“ zu bearbeiten
- **Innere Strukturveränderung, Strukturaufbau, Identitätserhaltung bei Menschen als Absicht und Wirkung professionellen Handelns:**
 - **Mediziner*innen:** Heilung körperlicher Krankheiten
 - **Psycholog*innen:** Heilung psychischer Krankheiten
 - **Jurist*innen:** Resozialisierung von Normabweichung
 - **Theolo*innen:** Bekehrung von Unglauben
 - **Pädagog*innen:** Abbau von Unmündigkeit (kognitiv, ethisch-moralisch, emotional-affektiv, ästhetisch, sozial)
 - **die professionsspezifischen Kommunikationen sind binär sinncodiert**

3. Lehrer*innenbildung als Professionalisierung: Was sind Professionen?

Professionsspezifisch binär sinncodierte Kommunikationen

Mediziner



organisch gesund
vs.
organisch krank

Psychologen



psychisch gesund
vs.
psychisch krank

Juristen



rechtskonform
vs.
rechtsverletzend

Theologen



gläubig
vs.
ungläubig

Pädagogen



mündig
vs.
unmündig

3. Lehrer*innenbildung als Professionalisierung: Was sind Professionen?

(2) Grundlage professionellen Handelns ist in besonderer Weise gesichertes Wissen und Können: methodisch gewonnenes theoretisches Wissen, das in akademischer Ausbildung als Grundlage der Bearbeitung der „inneren Strukturveränderungen“ gelehrt (und eingeübt?) wird

- **das Professionswissen versetzt die Professionsmitglieder in die Lage, die in ihren Handlungssystemen anfallen Aufgaben so zu bewältigen, dass**
 - **die diversen gesellschaftlichen Erwartungen und Ansprüche an das Handeln**
 - **die individuellen Erwartungen und Ansprüche der Klient*innen**
 - **die Erwartungen und Ansprüche von relevanten Personen aus der Umwelt**
 - **die Standards und Kriterien derjenigen wissenschaftlichen Disziplinen, die das Leitwissen durch Forschung generieren und für die systemischen Handlungen normieren****möglichst widerspruchsfrei und anspruchsgerecht erfüllt werden**
- **die Erfüllung dieser Erwartungen erfordert qualifiziertes Wissen, d.h. durch wissenschaftliche Forschung auf seine Wirkungswahrscheinlichkeit geprüftes Wissen über Voraussetzungen, Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen der Erfüllbarkeit der Erwartungen: akademisches Studium**

3. Lehrer*innenbildung als Professionalisierung: Was sind Professionen?

(3) Professionen erfüllen einen gesellschaftliche Auftrag und stehen unter öffentlicher Kontrolle

- Professionen erfüllen einen gesellschaftlichen Auftrag, der aus einem Set von Erwartungen in unterschiedlicher Form (Gesetze, Verwaltungsvorschriften, politische Programme, weltanschauliche Rahmungen, etc.) und Verbindlichkeit (QRs) normiert ist; im Falle des allgemeinbildenden Schulsystems sind dies
 - die *pädagogische* Funktion der Schule (Förderung der individuellen Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen durch innere kognitive, emotional-affektive, ethische-moralische, ästhetische, soziale Strukturveränderungen)
 - die *apädagogischen* Funktionen (Qualifikation, Selektion, Allokation, Legitimation)
- die Funktionen sind nicht wider- oder kollisionsfrei spruchfrei zu erfüllen und verstricken pädagogisches Handeln in je professionstypische Ambivalenzen und Antinomien

3. Lehrer*innenbildung als Professionalisierung: Was sind Professionen?

(4) Das Handeln von Professionen ist durch ein (professionstypisch ausgeprägtes) Technologiedefizit belastet:

- **Professionen sind Berufe, deren Handlungspraxis durch ein – zwar mal stärker, mal geringer ausgeprägtes, aber immer „anwesendes“ strukturelles Technologiedefizit gekennzeichnet**
- **das Technologiedefizit begründet sich**
 - anthropologisch in der „freien Vernunft- und Willenstätigkeit“ des Menschen
 - epistemologisch in der „schwachen Kausalität“ von „wenn-dann-Beziehungen“ in der probabilistischen Verknüpfung von Zielen – Absichten – Handlungen – Folgen
- **das Technologiedefizit führt zur unvermeidbaren Kontingenzbelastung professionellen Handelns: Scheitern als unvermeidbar in das Handeln eingelagertes Risiko**
- **die Bewältigung der Kontingenzbelastung kann aufgrund des Technologiedefizits nicht „technologisch“ / „rezeptologisch“ erfolgen, sondern bedarf einer besonderen Bewältigungsrationaliät**

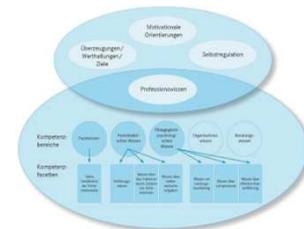
3. Lehrer*innenbildung als Professionalisierung: Was sind Professionen?

(5) Professionen stehen unter Verantwortungszwang gegenüber der Kontingenzbelastung

- **Professionen sind Berufe, denen ein spezifisches Berufsethos abverlangt wird, das sicherstellen soll,**
 - **dass die unter Kontingenzbelastung stehenden Anforderungen an das berufliche Handeln ex ante unter eine verantwortungsethische Reflexion gestellt werden, und**
 - **dass für die „kontingenten“ Wirkungen ex post Verantwortung übernommen wird,**
 - **d.h. keine „schulübertragende“ Verantwortungsübertragung erfolgt**

3. Lehrer*innenbildung als *Professionalisierung*: reicht *Kompetenzorientierung*?

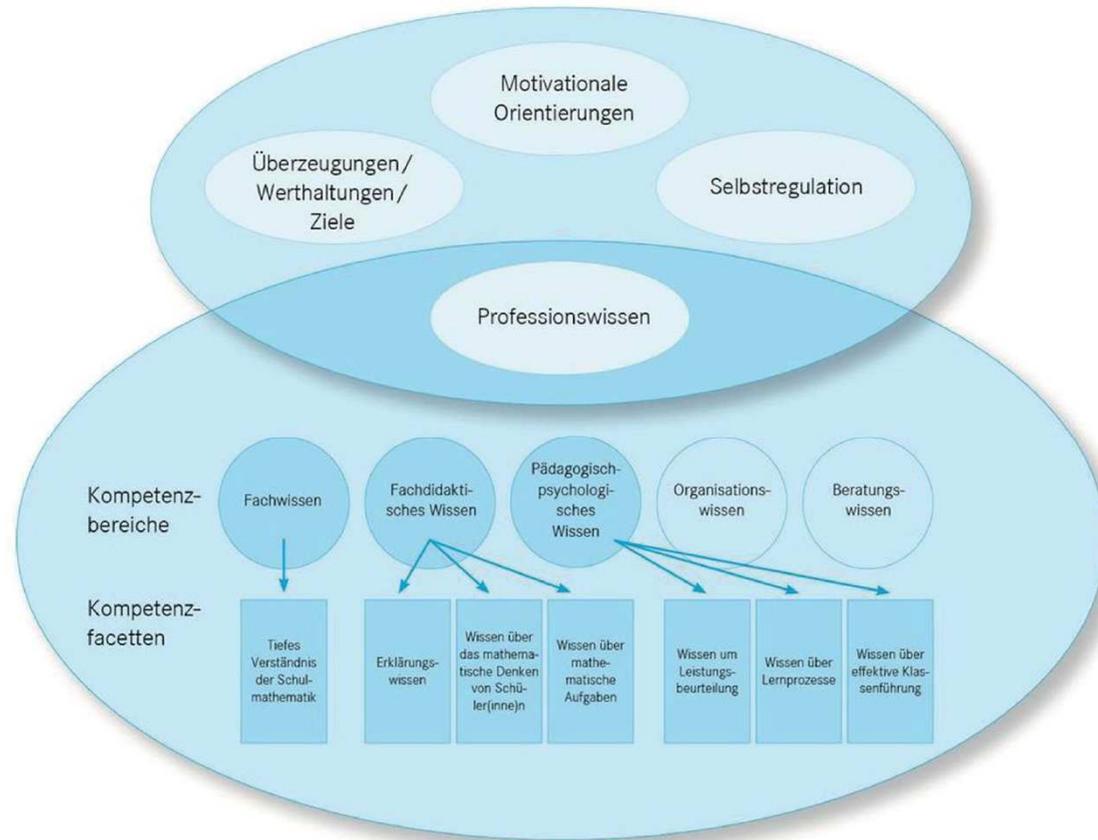
1. Innere Strukturveränderungen bei Menschen als Absicht und Wirkung professionellen Handelns
2. Wissenschaftliches Wissen als Grundlage professionellen Handelns
3. Gesellschaftlicher Auftrag und öffentlich-rechtliche Kontrolle
4. Kontingenzbelastung professionellen Handelns durch ein je professionstypisches Technologiedefizit
5. Verantwortungszwang gegenüber der Kontingenzbelastung



Was kann durch „Kompetenzorientierung „abgedeckt werden?

Wo sind „Lücken“, die mit „Bildungstheorie“ erschlossen werden können?

3. Lehrer*innenbildung als *Professionalisierung*: reicht *Kompetenzorientierung*?



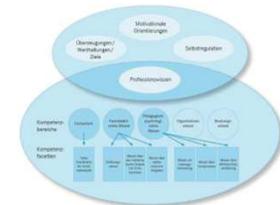
Können die Anforderungen an die Professionalität pädagogischen Handelns in diesem Modell abgebildet werden?

Das Kompetenzmodell von COACTIV

Cognitive Activation 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“). (Baumert & Kunter 2011)

3. Lehrer*innenbildung als *Professionalisierung*: reicht *Kompetenzorientierung*?

1. **Innere Strukturveränderungen bei Menschen als Absicht und Wirkung professionellen Handelns**
 2. Grundlage professionellen Handelns: ein in besonderer Weise gesichertes (wissenschaftliches) und akademisch gelehrtes Wissen und Können (im Zusammenhang von Forschung und Lehre): Professionswissen / akademische Ausbildung
 3. Gesellschaftlicher Auftrag und öffentlich-rechtliche Kontrolle
 4. **Kontingenzbelastung professionellen Handelns durch ein je professionstypisches Technologiedefizit**
 5. **Verantwortungszwang gegenüber der Kontingenzbelastung: die Notwendigkeit einer Professionsethik**
- Was kann durch „Kompetenzorientierung“ abgedeckt werden – wo sind „Lücken“?
 - Welche „Lücken“, können mit „Bildungstheorie“ erschlossen - gar geschlossen werden ?
 - Welche Bildungstheorie für wessen Persönlichkeitsbildung (Schüler*innen, Lehre*innen)

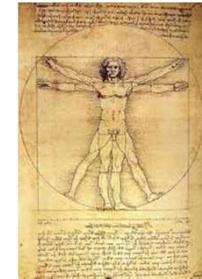


Innere Strukturveränderungen bei Menschen als Absicht und Wirkung professionellen Handelns

- Kognitive Strukturen
- ethisch-moralische Strukturen
- Emotional-affektive Strukturen
- Ästhetisch-pragmatische Strukturen
- (psycho-)soziale Strukturen



**Systematik – Zusammenhang –
Zusammenspiel der „Strukturen“ oder: die
Frage nach der defizitären pädagogisch-
anthropologischen Begründung von
Kompetenzmodellen**

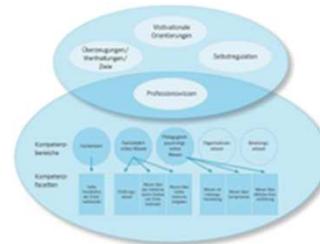
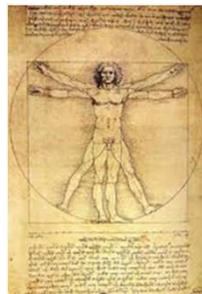


These:

Die anthropologische Festlegung und Ordnung der einzelnen Kräfte, ihre genealogische und biographische Aus- und Einbildung in den Subjekten, ihr gegenseitiges „Ein- und Be- Wirken“ von zielorientierter Persönlichkeitsentwicklung (mit den wertbasierten Zielen Freiheit, Verantwortung, Mündigkeit) werden durch verkürzte, standardisierte und zu Messzwecken operationalisierte Kompetenzkataloge nicht hinreichend erfasst. Dazu bedarf es einer anthropologische fundierten (normativen) Bildungstheorie (für alle pädagogischen Bereiche)

Innere Strukturveränderungen bei Menschen als Absicht und Wirkung professionellen Handelns

„Die Illusion, dass es sich beim Kompetenz-Konzept um einen dem alten gleichwertigen neuen Bildungsbegriff handeln könnte, zerstört aber auch die OECD selbst gründlich, wenn sie definiert, Schlüsselkompetenzen sollten dazu befähigen, 'sich an eine durch Wandel, Komplexität und wechselseitige Abhängigkeit gekennzeichnete Welt anzupassen' (...). 'Welche anpassungsfähigen Eigenschaften werden benötigt, um mit dem technologischen Wandel Schritt zu halten?' (OECD) (...) Bildung ist hier also eine Anpassungsleistung an ökonomische Erfordernisse bzw. an das, was die OECD dafür hält. Anpassung war jedoch gerade nicht das Ziel eines humanistischen Bildungskonzepts, sondern Mitmenschlichkeit, Vernunftfähigkeit, Kritikfähigkeit. Kompetenzen zielen dagegen gerade nicht auf einen kritisch-reflexiven Weltbezug, sondern fördern die Affirmation der gegebenen Umstände. Ihr Wert wird von der OECD ganz klar mit dem 'messbaren Nutzen, sowohl in wirtschaftlicher als auch in sozialer Hinsicht' angegeben.“ (Krautz 2009)



Innere Strukturveränderungen bei Menschen als Absicht und Wirkung professionellen Handelns



- Kognitive Strukturen
- ethisch-moralische Strukturen
- Emotional-affektive Strukturen
- Ästhetisch-pragmatische Strukturen
- (psycho-)soziale Strukturen

Die anthropologische Festlegung und die bio- wie psycho-logische Ordnung der einzelnen Kräfte, ihre genealogische Ausbildung und Einbildung in das Subjekt, ihr gegenseitiges „Ein-Wirken und Be-Wirken“ mit dem Ziel nicht-affirmativer Persönlichkeitsbildung (Freiheit, Verantwortung, Mündigkeit) können durch standardisierte und zu Messzwecken operationalisierte und auf konkurrenzorientierten Vergleich ausgelegte Kompetenzkataloge nicht hinreichend erfasst werden;

Pestalozzi: „Der Segen der Welt ist die gebildete Menschlichkeit: harmonische Bildung des heranwachsenden Menschen

Kant: „Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? Kurz: Was ist der Mensch?

Humboldt: Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen.

Adorno: „ Was aus Bildung wurde und nun als eine Art negativen objektiven Geistes, keineswegs bloß in Deutschland, sich sedimentiert, wäre selber aus gesellschaftlichen Bewegungsgesetzen, ja aus dem Begriff von Bildung abzuleiten. Sie ist zu sozialisierter Halbbildung geworden, der Allgegenwart des entfremdeten Geistes.“

Negt: „Denn Utopie ist die konkrete Verneinung der als unerträglich empfundenen gegenwärtigen Verhältnisse, mit der klaren Perspektive und der mutigen Entschlossenheit, das Gegebene zum Besseren zu wenden.“

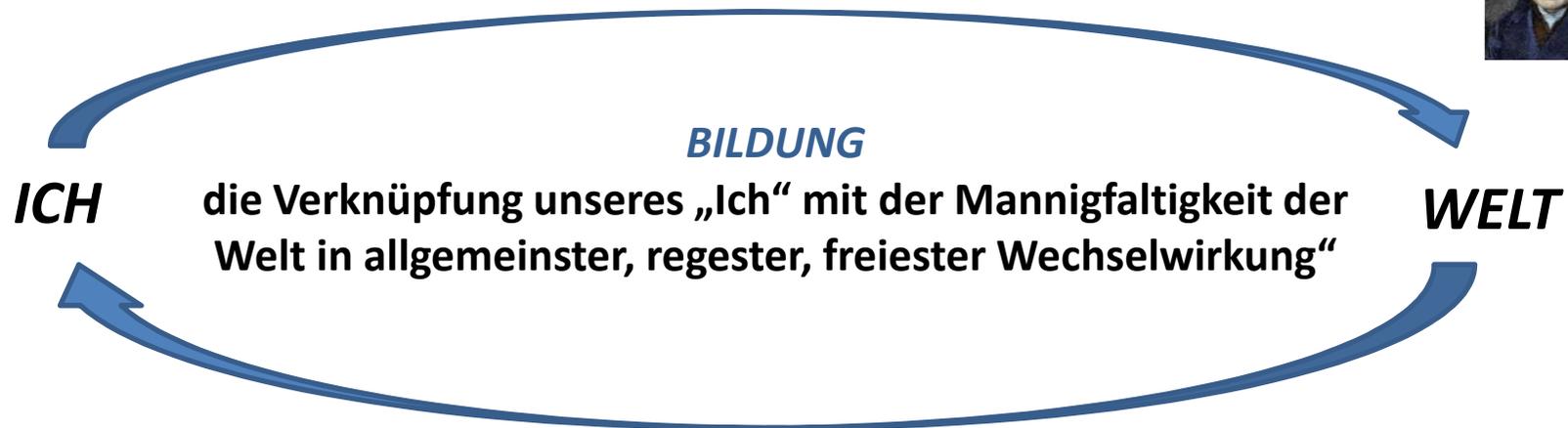
Innere Strukturveränderungen bei Menschen als Absicht und Wirkung professionellen Handelns



„Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste, unerlässliche Bedingung. Allein, außer der Freiheit erfordert die Entwicklung der menschlichen Kräfte noch etwas anderes, obgleich mit der Freiheit eng Verbundenes, Mannigfaltigkeit der Situationen. Auch der freieste und unabhängigste Mensch, in eintönige Lagen versetzt, bildet sich minder aus.“ (Wilhelm von Humboldt: Ideen zu einem Entwurf die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. 1792)

„Dem Begriff der Menschheit in unserer Person, sowohl während der Zeit unseres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, das wir zurücklassen, einen so großen Inhalt, als möglich, zu verschaffen“, also „die Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“, darin hat Bildung ihre Bestimmung. (Wilhelm von Humboldt: Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück 1795)

Innere Strukturveränderungen bei Menschen als Absicht und Wirkung professionellen Handelns



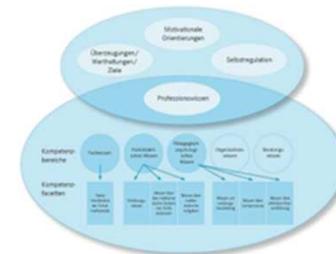
Bildungskräfte:

- kognitive Kräfte
- moralische Kräfte
- emotional-affektive Kräfte
- ästhetische Kräfte
- soziale Kräfte

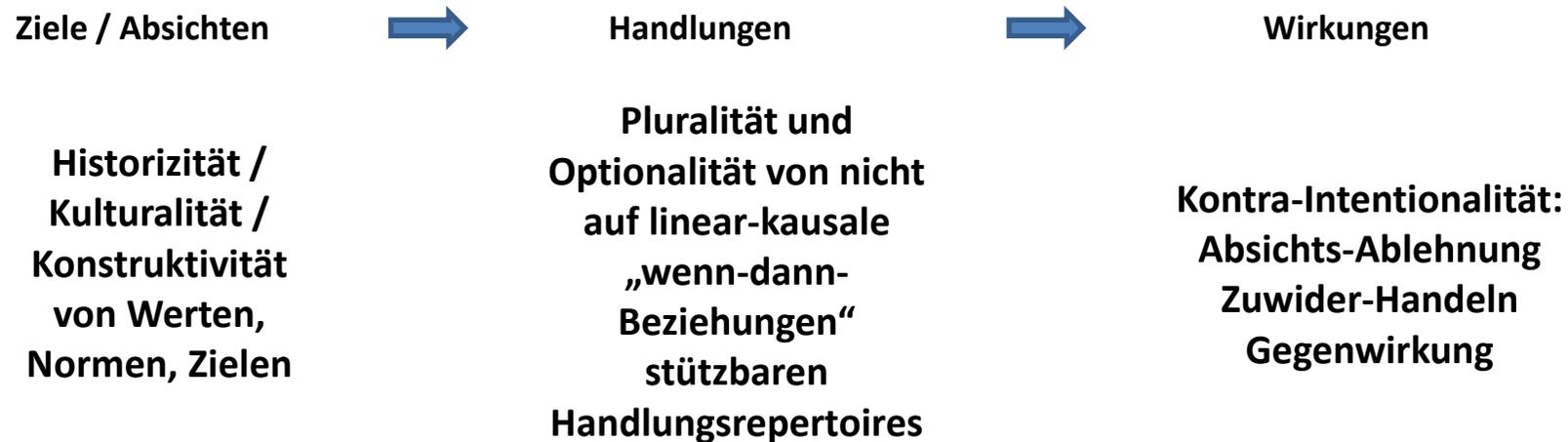
Kompetenzentwicklung
oder:
Persönlichkeits- und
Welt-Bildung?

Ich-Selbst-
Weltverhältnisse

Kompetenzbereiche Modulkatalogen



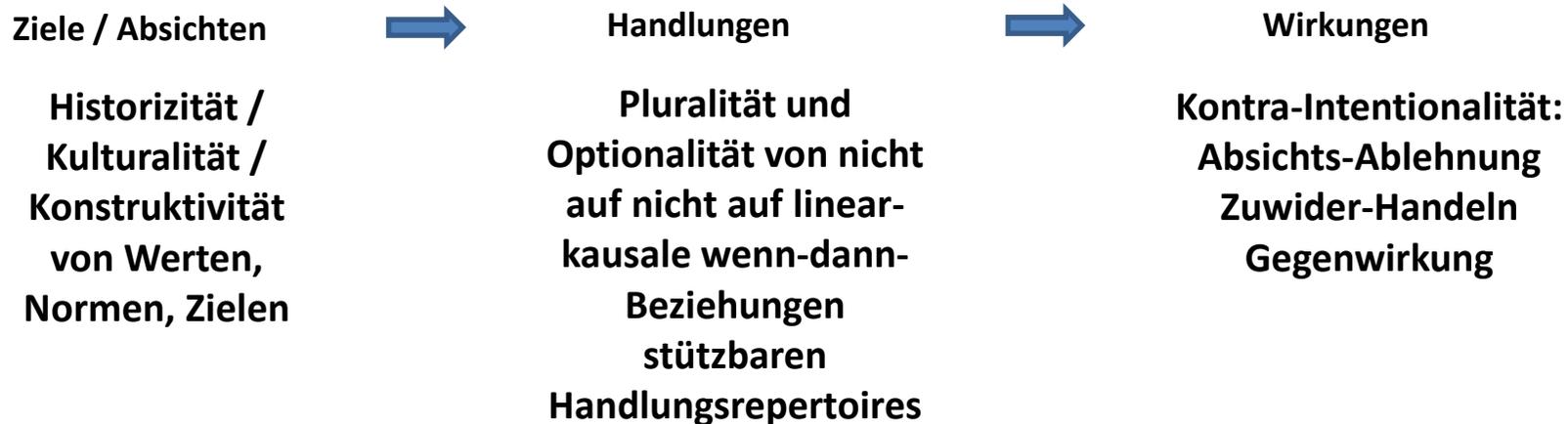
Kontingenzbelastung professionellen Handelns durch ein je professionstypisches Technologiedefizit



Zu diesen drei Momenten tritt hinzu, was im Anschluss an Heidegger das „Widerfahrnis“ nennen kann: Jede pädagogische Kommunikation kann durch des „Unerwartete“ gestört werden, ohne dass dafür jemand /etwas verantwortlich gemacht werden kann: es ist einfach „da“ und kann auch nicht ignorierte werden. Es entzieht sich jeder antizipatorischen / technologischen Verfügbarkeit.

Die drei Strukturelemente pädagogischen Handelns sind sowohl in der Auswahl wie in der Verknüpfung wie in der Wahrscheinlichkeit erfolgreicher Wirkung „unsicher“.

Kontingenzbelastung professionellen Handelns durch ein je professionstypisches Technologiedefizit



„Deshalb ist pädagogisches Handeln seiner Struktur nach unsicher oder – in anderer Formulierung strukturell unsicher. Die Unsicherheiten beziehen sich dabei nicht nur auf konkrete Handlungen, sondern auch auf die dahinter stehenden Aspekte von Person und Situation, den Anforderungen an den Beruf als Ganzes und die individuellen wie auch öffentlichen Wertvorstellungen. (...) Doyle charakterisiert die Komplexität des Lehrberufs durch die Aspekte Mehrdimensionalität, Simultaneität, Unmittelbarkeit, Öffentlichkeit und Geschichtlichkeit. Jedes Phänomen und jede Handlung sind in jedem Moment diesen Aspekten unterworfen. Diese Merkmale verweisen auf eine geringe Beherrschbarkeit des Unterrichtsgeschehens und die große Unsicherheit der Unterrichtstätigkeit.“ (Kiel & Pollak 2011, S. 24).

„In der ihm eigenen strukturellen Unsicherheit ist jedes pädagogische Handeln immer ein auch anders mögliches Handeln. Wie schlagen hier die Formulierung vor, dass pädagogisches Handeln in einem Möglichkeitsraum erfolgt. (...) Nach Holzkamp (...) „steht das Subjekt in einem ‘Horizont allseitig unabgeschlossener Möglichkeiten’. Intentionen als Selektionsmechanismen begrenzen diese Möglichkeiten und konstituieren eine ‘Möglichkeitenbeziehung’ zu dieser Welt. Übertragen auf die erläuterte Struktur einer pädagogische Handlung sehen wir Absichten, Handlungen, Wirkungen in Horizonte unabgeschlossener Möglichkeiten eingelagert.“ (...) Aus diesen Überlegungen zur strukturellen Unsicherheit pädagogischen Handelns lässt sich nun eine konkrete Antwort auf die Frage nach den Anforderungen an die Professionalität pädagogischen Handelns gewinnen: Eine, wenn nicht die Kernkompetenz pädagogischer Professionalität liegt in der Fähigkeit, in der strukturell gegebenen Unsicherheit pädagogischen Handelns in Möglichkeitsräumen rational zu handeln. (Kiel & Pollak 2011, S. 24).

„Rational zu handeln bedeutet wiederum, der geforderte Umgang mit Unsicherheit liegt keinesfalls in Willkür. Logisch mag die Zahl der Möglichkeiten unbegrenzt und die Auswahl damit völlig kontingent (...), in diesem Sinne also willkürlich sein. (...) Es gibt für die Auswahl von möglichen Absichten, möglichen Handlungen und – darüber bewirkt – dann auch für die Erwartung und Inkaufnahme von möglichen Folgen pädagogischen Handelns in ihre Begründungsrationalität unterschiedlich gute oder schlechte Gründe, d.h. bessere oder schlechtere argumentative Begründungen.“ (Kiel & Pollak 2011, S. 24).

Herbart



Maturana



Bourdieu



Toulmin



Musil

Vom „Takt“ zur „Ausbildung des Möglichkeitssinns“

Kontingenzbelastung professionellen Handelns durch ein je professionstypisches Technologiedefizit

„Die Kernkompetenz pädagogischer Professionalität liegt primär in der Fähigkeit zur Sicherung von Begründungsrationalität und nicht primäre in der Fähigkeit zur Sicherung von Handlungsrationalität , d.h. in der Fähigkeit zur rationalen Begründung der Wahl zwischen erwogenen und verworfenen Alternativen aus dem Raum der theoretisch und empirisch beurteilten Möglichkeiten. Rationale Begründung von Wahlentscheidungen bedeutet, dass die Wahl weder zufällig noch willkürlich erfolgt, sondern mit guten theoretischen und empirischen Begründungen. Es sind gute theoretische und empirische Begründungen, welche Auswahlentscheidungen im situativ gegebenen Raum Möglichkeiten zu gut begründeten machen.“ (Kiel & Pollak 2011, S. 27)

- **Gegenmodell zur Vorstellung eines „instrumentellen Handlungswissens“, das aus empirischen Wissen um „Zusammenhänge“ glaubt, technologische „Herstellung“ ableiten zu können**
- **neo-positivistisches Wissenschaftsverständnis: wissenschaftstheoretisch dogmatisch & wissenschaftshistorisch blind**
- **Anforderungen an Persönlichkeitsbildung: Ambiguitätstoleranz und Ambivalenztoleranz als Fähigkeit, mehrdeutige Situationen und widersprüchliche Handlungsweisen zu ertragen und darauf weder mit „sicherer Technologie“ noch mit „resignativem Zynismus“ zu reagieren: Entwicklung eines „Möglichkeitssinns“**

Verantwortungszwang gegenüber der Kontingenzbelastung: die Notwendigkeit einer Professionsethik

„Das sich das berufliche Handeln von Professionen an Menschen richtet, unterliegt es hohen ethischen Verantwortungsansprüchen. Gerade weil das berufliche Handeln ein Handeln in Möglichkeitsräumen und mit unsicherem Ausgang ist, muss es in besonderer Weise verantwortet werden. Da auch immer anders gehandelt werden kann, und die Resultate nicht immer den verfolgten Absichten und erwarteten Zielen entsprechen, muss das Handeln gegenüber den Beteiligten verantwortet werden. Somit steht auch pädagogisches Handeln unter besonderen ethischen Anforderungen: Für die nicht (völlig) absehbaren Folgen der mehr oder weniger gut begründeten Auswahl von Absichten, Zielen und Handlungen (und deren Folgen) müssen die Handelnden die Verantwortung übernehmen.“ (Kiel & Pollak 2011, S. 31)

Verantwortungszwang gegenüber der Kontingenzbelastung: die Notwendigkeit einer Professionsethik

Anforderungen an Verantwortung:

- **möglichst vollständige Kenntnis von relevanten Alternativen (Ziele, Absichten, Mittel, ...**
- **möglichst vollständige Kenntnis der Bedingungen von Handlungserfolg (institutionelle, curriculare, didaktische, subjektive, ...**
- **möglichst vollständige Verfügung über die zur Verwirklichung der Handlungsziele geeigneten und deshalb notwendigen Mittel**
- **möglichst uneingeschränkte Entscheidungsfreiheit**
- **d.h: Handlungsautonomie und Verantwortungsethik**

Verantwortungsethisch unzulässig: selbstentlastende „Verantwortungsübertragung“

- **mittels „Rezeptologie“ - denn: „Technologiedefizit“ und „Situationsangemessenheit“**
- **an „Autorität“ – denn: Pflicht zu individueller Handlungsautonomie**
- **an „Störfaktoren“ – denn: schuldumkehrende Verantwortungsattribution an Dritte**

Fazit: Die Notwendigkeit, Lehrer*innenbildung als Persönlichkeitsbildung zu gestalten, ergibt sich „immanent“ aus genuinen Kennzeichen und Zielen von Professionstheorie:

- ***Innere Strukturveränderungen bei Menschen als Absicht und Wirkung professionellen Handelns:*** professionelles pädagogisches Handeln erfordert ein anthropologisch fundiertes Menschenbild – bildungstheoretische Begründung und Zielorientierung des Handelns
- ***Kontingenzbelastung professionellen Handelns durch ein je professionstypisches Technologiedefizit:*** professionelles pädagogisches Handeln erfordert spezifische Persönlichkeitseigenschaften zum „Umgang mit Unsicherheit“ - Gestaltung des Handelns im „Möglichkeitssinn“
- ***Verantwortungspflicht gegenüber der Kontingenzbelastung:*** professionelles pädagogisches Handeln erfordert eine verantwortungsethische Haltung – Verantwortung (der Folgen) des Handelns

Kommen diese Aufgaben in der kompetenzorientierten Lehrer*innenbildung vor?

Welche Anforderungen stellen sich an die institutionelle, inhaltlich-curriculare und didaktische-methodische Gestaltung von Lehrer*innenbildung?

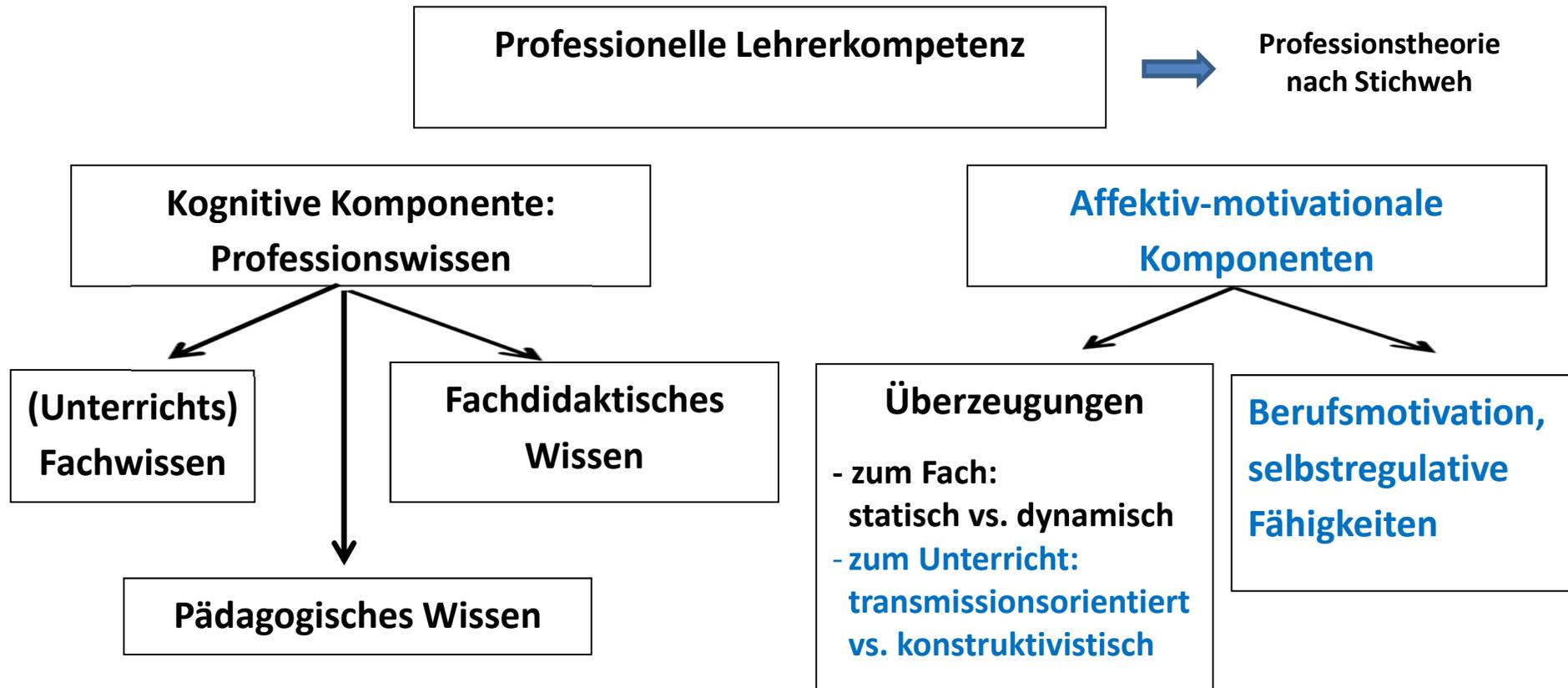
Gibt es Unterschiede zwischen staatlicher Lehrerbildung und Waldorflehrerbildung?

4. Werkstattbericht: Evaluation von Lehrerbildung: eine vergleichende Studie von Voraussetzungen - Prozessen – Ergebnisse von staatlicher Lehrerbildung und Waldorflehrerbildung

- **5jährigen Forschungsprojekt (LUM München, Uni Passau, FHS Stuttgart): Entwicklung + Erprobung neuer professionstheoretisch, bildungstheoretisch und hochschuldidaktisch begründeter Lehr-Lernformate für die Lehrerbildung**
- **Ziel: bei Lehramtsstudierenden die „Entwicklung berufsbiographischer Kompetenz“ auszubilden und im Professionalitätshabitus zu verankern:**
 - **Lehrerbildung als berufsbiographischer Prozess**
 - **Reflexive Selbstbegleitung über die Berufsbiographie**
 - **Kompetenzmodellierung von „Professionalität“ und „Biografizität“**

„Biografieorientierte Lehrer/innenbildung will eine auf theoretisches Wissen begründete wie auf berufliches Erfahrungswissen gestützte Kompetenz zur Reflexion der an das eigene berufliche Handeln gestellten Anforderungen von Professionalität erzeugen, welche über die Berufsbiographie hinweg wirksam ist.“ (Pollak & Schließleder 2012, 489)

Kompetenzmodell der Lehrerbildung nach Blömecke u.a.



Quelle: Blömecke, S., Suhl, U.,
Döhrmann, M. (2012). Zusammen
fügen was zusammengehört.
Kompetenzprofile am Ende der
Lehrerausbildung im
internationalen Vergleich. In:
Zeitschrift für Pädagogik, 58. Jg.,
Heft 4, 422 – 440.

=> Studie Berufswahlmotive und **Bildungsvorstellungen** angehender Lehrkräfte an
Regel- und Waldorfschulen (RoSE Vol. 5 (2014))

Werkstattbericht: Evaluation von Lehrerbildung: eine vergleichende Studie von Voraussetzungen - Prozessen – Ergebnisse von staatlicher Lehrerbildung und Waldorflehrerbildung

Theoretische Grundlagen: FIT-Choice-Modell

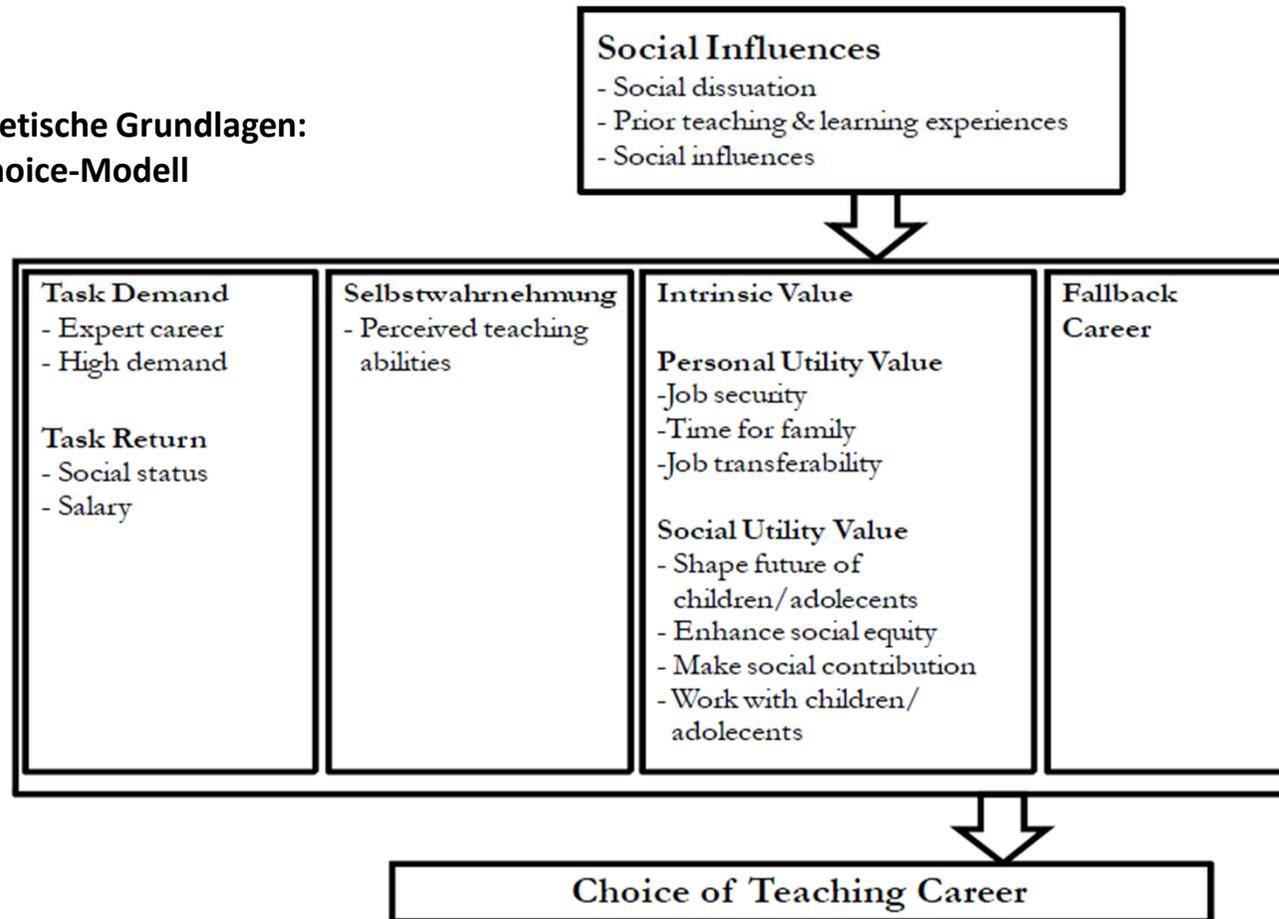


Abbildung 1: Das Fit-Choice-Modell (Richardson & Watt, 2010)

Werkstattbericht: Evaluation von Lehrerbildung -eine vergleichende Studie von Voraussetzungen - Prozessen – Ergebnisse von staatlicher Lehrerbildung und Waldorflehrerbildung

Tabelle 3: Mittelwertunterschiede zwischen den Berufswahlmotiven von Studierenden der Waldorfpädagogik und Lebramtsstudierenden (GS+Gym), Ergebnisse der Multivariaten Varianzanalyse

	Waldorf	Uni (GS/Gym)	F	p	η^2	
	MW (SD)	MW (SD)				
Wahrgenommene Lehrbefähigung	5.37 (1.23)	5.51 (.78)	.98	.32	.006	←
Intrinsischer Wert	5.92 (1.26)	6.09 (.68)	1.35	.25	.008	←
Berufliche Sicherheit	4.36 (1.46)	4.73 (1.21)	2.98	.04 ^a	.017	←
Vereinbarkeit von Familie und Beruf	4.23 (1.52)	4.75 (1.26)	5.08	.02 ^a	.029	←
Zukunft der Kinder mitgestalten	5.97 (1.15)	5.72 (1.03)	2.29	.07 ^a	.013	←
Soziale Ungleichheit abbauen	5.63 (1.34)	5.47 (1.09)	.71	.20 ^a	.004	
Einen sozialen Beitrag leisten	5.80 (1.09)	5.40 (1.05)	5.87	.01 ^a	.034	←
Arbeit mit Kindern und Jugendlichen	6.12 (1.11)	6.21 (.95)	.32	.16	.002	← ←
Eigene Lehr-Lernerfahrungen	4.42 (1.70)	4.74 (1.41)	2.08	.15	.012	
Positiver sozialer Einfluss Dritter	4.24 (1.75)	4.20 (1.53)	.02	.88	.000	

MW = Mittelwert; SD = Standardabweichung; F = F-Statistik der multivariaten Varianzanalyse; p = Wert (zweiseitig); η^2 = Effektstärke Eta Quadrat. ^aFür diese Motive wurden aufgrund gerichteter Hypothesen einseitige Tests durchgeführt.

**Werkstattbericht: Evaluation von Lehrerbildung: eine vergleichende Studie von Voraussetzungen -
Prozessen – Ergebnisse von staatlicher Lehrerbildung und Waldorflehrerbildung**

Tabelle 2: Deskriptive Statistiken für Transmissions- und Entwicklungsorientierte Überzeugungen und Ergebnisse des t-Test auf Mittelwertunterschiede

	Waldorf (n = 75)				Lehramt (n = 76)				t (149)	p	Cohens N = 320
	Min	Max	MW	SD	Min	Max	MW	SD			
Transmissions-orientierung	1.22	4.22	2.46	.52	1.67	4.22	2.90	.52	-5.15	<.001	.52
Entwicklungs-orientierung	3.33	4.78	4.14	.35	2.56	4.78	3.98	.44	2.37	.019	.18

Min = minimaler Wert; Max = maximaler Wert; MW = Mittelwert; SD = Standardabweichung

Lehramtsstudierende in der staatlichen Lehrerbildung haben stärker transmissive (Wissenserwerb durch kognitive Lehr-Lernprozesse) Überzeugungen, wogegen Studierende der Waldorflehrerbildung eher entwicklungsorientierte (ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung) Überzeugungen haben.

(Instrument: deutsche Version des *Beliefs about Primary Education Scale* von Hermanns et. al. (2008).

Quelle: Philipp Martzog, Simon Kuttner & Guido Pollak (2016). Professionelle Überzeugungen angehender Lehrkräfte an Waldorf- und Regelschulen: Ein empirischer Vergleich. In: RoSE, Vol. 7 Nr. 2, 123 – 140.

4. Werkstattbericht: Evaluation von Lehrerbildung: eine vergleichende Studie von Voraussetzungen - Prozessen – Ergebnisse von staatlicher Lehrerbildung und Waldorflehrerbildung

Comparison of means between Waldorf and non-Waldorf teacher-Students on the four dimensions of empathy (Interpersonal Reactivity Index).

	Non Waldorf		Waldorf		r (135)	p
	M	SD	M	SD		
Empathic concern	3.68	.54	3.97	.51	3.36	.001
Perspective Taking	3.67	.62	3.96	.58	3.26	.005
Fantasy	3.39	.76	3.70	.54	2.93	.004
Personal distress	2.55	.62	2.46	.55	-.91	.361

ABSTRACT
 Teachers are confronted with complex and unexpected classroom situations that not only demand knowledge but also social-emotional competencies. Consequently, researchers have tried to identify conditions that support the development of relevant abilities in this domain. This study examined the frequently stated, but not yet empirically investigated, idea of immersion in the arts as a facilitator of aspects of empathy and tolerance of ambiguity (ToA). The paper compares Waldorf student-teachers who are strongly immersed in arts activities in their training with non-Waldorf student-teachers who do not participate in the arts on the constructs of empathy and ToA. Results indicated higher scores in the Waldorf group on both emotional and cognitive dimensions of the empathy construct and marginally higher scores on ToA. The results of this study and subsequent discussion suggest a new perspective on the relation between arts engagement and the specific domain of social-emotional competencies.

Haben die künstlerischen Ausbildungsanteile einen Einfluss auf „Empathie“ und „Ambiguitätstoleranz“?

Waldorflehrer-Studierende weisen höhere Werte in Empathie und Ambiguitätstoleranz auf

Philipp Martzog, Simon Kuttner & Guido Pollak ((2016). A Coparison of Waldorf and non-Waldorf Student-reachers' social-emotional competencies: can arts engagement explain differencies? In: JET Vol 42, Issue 1, 66 - 79

4. Werkstattbericht: Evaluation von Lehrerbildung: eine vergleichende Studie von Voraussetzungen - Prozessen – Ergebnisse von staatlicher Lehrerbildung und Waldorflehrerbildung

Befragung von Lehramtsstudierenden (aller Lehrämter) in der Studieneingangsphase in PA / München: Studien- und Berufswahlmotive, Handlungsfeldvorstellungen, Selbsteinschätzung (self-efficacy); bei den Studien- und Berufswahlmotiven wurden erfasst:

- pädagogische Motive
- fachliche Motive
- instrumentelle Motive

Quelle: Kiel & Pollak 2012

<p style="text-align: center;">Pädagogische Idealisten</p> <p>hohe Orientierung an Adressaten, niedrige Orientierung an Rahmenbedingungen ca. 35 %</p>	<p style="text-align: center;">Idealistische Pragmatiker</p> <p>höchste Werte beim Adressaten- bezug als auch bei Orientierung an Rahmenbedingungen ca. 35 %</p>
<p style="text-align: center;">Ambivalente</p> <p>Niedrigste Werte bei Adressaten- orientierung als auch an Rahmenbe- dingungen ca. 13 %</p>	<p style="text-align: center;">Pragmatiker</p> <p>eher niedrige adressatenbezogene Orientierung, hohe Orientierung an Rahmenbedingungen ca. 13 %</p>

Signifikant > GS / HS; signifikant > GYM; **Ambivalente** / **Pragmatiker**: gleichverteilt

4. Werkstattbericht: Evaluation von Lehrerbildung: eine vergleichende Studie von Voraussetzungen - Prozessen – Ergebnisse von staatlicher Lehrerbildung und Waldorflehrerbildung

I. *Lehrer werden – Lehrer sein – Lehrer bleiben* (Studieneingang 1. -3. Sem.)

- **Ziel: reflexiver Zugang zu biographischen Vorerfahrungen, Studien- und Berufswahlmotiven, Berufsfeldvorstellungen, Selbstwirksamkeitseinschätzung**

II. *Meine Stärken – meine Schwächen* (Studienmitte 3. - 5. Sem.)

- **Ziel: reflexiver Zugang zum im bisherigen Studium erworbenen handlungsfeldbezogenen Wissen / Können und zukünftig noch zu erwerbendem Wissen / Können**

III. *Angstfrei ins Referendariat* (Studienende 6. – 8. Sem.)

- **Ziel: reflexiver Zugang zum im bisherigen Studium erworbenen handlungsfeldbezogenen Wissen / Können als Grundlage einer professionellen Handelns im Beruf, Stärkung von Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit**

4. Werkstattbericht: Evaluation von Lehrerbildung: eine vergleichende Studie von Voraussetzungen -
4. Werkstattbericht: Evaluation von Lehrerbildung: eine vergleichende Studie von Voraussetzungen -
Prozessen – Ergebnisse von staatlicher Lehrerbildung und Waldorflehrerbildung
Prozessen – Ergebnisse von staatlicher Lehrerbildung und Waldorflehrerbildung

I. *Lehrer werden – Lehrer sein – Lehrer bleiben* (Studieneingang 1. -3. Sem.)

- Beispiel für eine „Übung“: Mein Leben als ... (Metapher)



Quelle: Pollak &
Schließleder 2012

Abb. 2 Visualisierte I. Ebene/stufe mit dem hinarafisch erinnerten Punkt der Entscheidung für den Lehrberuf

4. Werkstattbericht: Evaluation von Lehrerbildung: eine vergleichende Studie von Voraussetzungen - Prozessen – Ergebnisse von staatlicher Lehrerbildung und Waldorflehrerbildung

Der erinnerte Zeitpunkt wird in der Spanne von 8 Jahren (Grundschullehrerin als Vorbild) bis zu 30 Jahren (vorherige Berufsausbildung /-ausübung) angegeben.



Quelle: Pollak & Schließleder 2012

Abb. 2 Visualisierte Lebensläufe mit dem hintrafisch erinnerten Punkt der Entscheidung für den Lehrberuf

„Lehrer*innenbildung: Kompetenzentwicklung oder Persönlichkeitsbildung? Ein professionstheoretischer Antwortversuch

Evaluation von Lehrerbildung: eine vergleichende Studie von Voraussetzungen - Prozessen – Ergebnisse von staatlicher Lehrerbildung und Waldorflehrerbildung

„Das Seminar hat es geschafft, mich dazu zu bewegen, mein Verhalten noch einmal aus einer neuen Perspektive zu betrachten. Das Seminar hat das dieses selbstständige Hinterfragen in den Kontext des Lehrer-Werdens und Lehrer-Seins eingebunden und mir damit den Anreiz gegeben, nicht nur über mich, sondern über mich als angehende Lehrerin nachzudenken. Ich bin mir sicher, dass mich dieser Anreiz nicht nur temporär, sondern auch auf Dauer beschäftigen wird.“ (Biol_LAGS_4Sem_w)

„Ein sehr gelungenes Seminar, das auf alle Fälle ein Bleiberecht in der Lehrerbildung hat und weiter ausgebaut werden sollte. Dieses Seminar stellt eine neue Möglichkeit der Hochschuldidaktik in der Lehrerinnenbildung dar. Die Persönlichkeitsentwicklung ist meiner Meinung nach, neben Fachwissen und pädagogischem Können, das Wichtigste auf dem Weg zum Lehrer. Ein Lehrer braucht Selbstbewusstsein und sollte sein Leben positiv sehen und auch kritisch in sein vergangenes Leben zurückschauen können.“ (BIOII_LAGym_6Sem_m)

(Auswertung: hypothesengeleitete qualitative Inhaltsanalyse; mehrstufiges Codierverfahren mit Kategorienbildung nach Mayring u.a.)

Quelle: Pollak & Schließleder 2012

Fazit:

- 1. Kompetenzorientierte Lehrer*innenbildung: Gute Gründe für die Diagnose eines bildungstheoretischen Defizit?**
- 2. Lehrer*innenbildung als Professionalisierung: Notwendigkeit einer bildungstheoretischen Fundierung von Kompetenzentwicklung ALS Persönlichkeitsbildung**
- 3. Elemente der Waldorflehrerbildung: Mittel und Wege von Persönlichkeitsentwicklung in der staatlichen Lehrerbildung nutzen**

„Lehrer*innenbildung: Kompetenzentwicklung oder Persönlichkeitsbildung? Ein professionstheoretischer Antwortversuch

Vielen Dank für Ihre Geduld und Aufmerksamkeit !