

Beiträge zur Schulentwicklung

Ulrich Steffens, Peter Posch (Hrsg.)

Lehrerprofessionalität und Schulqualität

Grundlagen der Qualität von Schule 4

Beiträge zur Schulentwicklung

herausgegeben von
der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur –
Landesinstitut für Schule des
Landes Nordrhein-Westfalen
(QUA-LiS NRW)

Ulrich Steffens, Peter Posch (Hrsg.)

Lehrerprofessionalität und Schulqualität

Grundlagen der Qualität von Schule 4



Waxmann 2019
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Beiträge zur Schulentwicklung

herausgegeben von der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur –
Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen
(QUA-LiS NRW)

Print-ISBN 978-3-8309-4115-6

E-Book-ISBN 978-3-8309-9115-1

© Waxmann Verlag GmbH, 2019

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Redaktion der Publikationsreihe: Hermann Meuser, Peter Dobbelsstein,
Ulrich Janzen, Dr. Veronika Manitiuss und Tanja Webs
Redaktion: Sabine Schindler (Frankfurt/M.)

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Vorwort.....	9
--------------	---

<i>Ulrich Steffens & Peter Posch</i> Lehrerprofessionalität und Schulqualität	11
--	----

Teil 1: Lehrerprofessionalität

<i>Kira Elena Weber, Kurt Czerwenka & Marc Kleinknecht</i> Professionalität von Lehrkräften Theoretische Konzepte und aktuelle empirische Befunde der Professionalisierungsforschung.....	39
--	----

„Auf den Lehrer kommt es an!“?

<i>Helmut Fend</i> Der „gute Lehrer“, die „gute Lehrerin“ im Spiegel der Rekontextualisierungstheorie	69
---	----

<i>Barbara Hanfstingl</i> Lehrerpersönlichkeit: kritische Würdigung und Ausblick	97
---	----

Lehrerbildung und externe Unterstützung

<i>Helen Timperley & Fiona Ell</i> Unterrichten lernen in der Lehrerausbildung	111
---	-----

<i>Rudolf Messner</i> Ein Plädoyer zur Neugestaltung professionsfördernder Szenarien zur Integration von Praxis- und Wissenschaftsorientierung in der zweiten Phase der Lehrerbildung	135
--	-----

<i>Stefan Zehetmeier</i> Forschung zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung	155
---	-----

<i>Konrad Krainer</i> Qualitätsentwicklung als gemeinsame Aufgabe von Bildungspraxis, Bildungswissenschaft und Bildungspolitik Zur Konzeption und Umsetzung der österreichweiten Initiative IMST	169
---	-----

Kompetenzentwicklung im Beruf

Peter Posch

Lesson Studies und Learning Studies189

Wolfgang Beywl & Miranda Odermatt

Luuise – ein Verfahren zur Qualitätsentwicklung in Schule und Unterricht
Lehrpersonen unterrichten und untersuchen integriert, sichtbar und effektiv213

Isabella Richter, Karolin Nix & Wilfried Bos

Unterrichtshospitation als Schulentwicklungsstrategie
im Übergangsmanagement237

*Andrea Wullschleger, Katharina Maag Merki, Beat Rechsteiner &
Ariane Rickenbacher*

Kooperation von Lehrpersonen im Hinblick auf Schulentwicklung
Forschungsstand und Forschungsperspektiven am
Beispiel von sozialen Netzwerkanalysen259

Teil 2: Schulische Qualitätsentwicklung

Herbert Altrichter

Transformationen der Steuerungspolitik und das Schulprogramm als
Koordinierungsinstrument287

Ulrich Steffens & Hans Haenisch

Das Schulprogramm als Instrument der Schulentwicklung
Konzeptionelle Grundlagen und praktische Umsetzung in der Schule315

Christoph Burkard & Sabine Müller

Schulinterne Evaluation.....339

Beate Kasper, Martin Heinrich, Saskia Bender, Fabian Dietrich,

Uwe Fricke, Lena Heidemann & Arnd Kirchhoff

Ein Orientierungsrahmen gibt Orientierung
Funktion und Nutzung von Referenzrahmen zur
Schulqualität am Beispiel Niedersachsen.....351

Teil 3: Pädagogische Führung und Management

Stephan Gerhard Huber

Führung und Management von Schulen: Anforderungen, Aufgaben
und Kompetenzen von Schulleitung.....373

Stefan Brauckmann, Susanne Böse, Cornelia Wagner-Herrbach & Julia Warwas

Schulleitungshandeln und Schulentwicklung im Kontext
Neuer Steuerungskonzepte395

Michael Schratz & Christian Wiesner

Pädagogische Führung – Kompetenzprofil und Kompetenzentwicklung
von Schulleiterinnen und Schulleitern415

Tobias Feldhoff

Handlungsfelder von Steuergruppen und ihre Wirkungen443

Autorinnen und Autoren459

Übersicht der Beiträge zu den Bänden 1, 2 und 3

Grundlagen der Qualität von Schule.....466

Vorwort

Die Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW) ist die zentrale Einrichtung für pädagogische Dienstleistungen im Geschäftsbereich des Ministeriums für Schule und Bildung in Nordrhein-Westfalen. Kern der Arbeit ist es, die Schulen und Einrichtungen der gemeinwohlorientierten Weiterbildung des Landes bei der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung systematisch zu unterstützen. Dies geschieht für die Schulen des Landes u. a. durch die Entwicklung von Kernlehr- und Bildungsplänen, die Bereitstellung von Aufgaben für die zentralen Prüfungen, durch die Qualifizierung und Professionalisierung der Lehrerfortbildung und des Leitungspersonals, aber auch durch die Unterstützung in bildungspolitisch aktuellen Handlungsfeldern, wie z. B. der inklusiven Bildung in der Schule, das gemeinsame längere Lernen im Ganztag oder der interkulturellen Schulentwicklung. Bei allen Angeboten ist es der QUA-LiS NRW ein wichtiges Anliegen, den Schulen für die herausfordernden Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung die entsprechenden Unterstützungsangebote bereitzustellen.

Einen Beitrag dazu stellt die Publikationsreihe „Beiträge zur Schulentwicklung“ dar. Dieses Publikationsformat greift zum einen aktuelle fachliche, unterrichtsfachliche und fachdidaktische Diskurse auf und stellt diese interessierten Leserinnen und Lesern für die Diskussion zur Verfügung. Zum anderen richtet sich das Publikationsformat unter dem Label „Praxis“ gezielt an die schulischen Akteure vor Ort und bietet Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern, Eltern und Erziehungsberechtigten konkrete Unterstützungsmaterialien für die Anwendung in Schule und Unterricht an.

Der vorliegende Band versteht sich als eine wissenschaftsnahe Publikation, die ein informatives Angebot für die Diskussionen der Akteurinnen und Akteure aus Schule, Bildungsadministration, Bildungsforschung und für andere interessierte Leserinnen und Leser zu Fragen der Lehrerprofessionalität und Schulqualität bereithält. Schwerpunktmäßig werden Bedingungen für die professionelle Entwicklung von Lehrkräften in allen drei Phasen der Lehrerbildung sowie für das professionelle Handeln von Lehrkräften im Schulkontext behandelt. Dabei werden ebenso Zusammenhänge zum Schulleitungshandeln und zur schulischen Qualitätsentwicklung näher beleuchtet.

Mit den wissenschaftsnahen Bänden der Reihe „Beiträge zur Schulentwicklung“ möchte die QUA-LiS NRW die fachlichen Debatten um aktuelle, wichtige und andauernde Themen wie die Frage nach gelingender Qualitätssicherung und Qualitätsent-

wicklung in Schule und Unterricht bereichern. Mein Dank gilt dabei allen Autorinnen und Autoren für ihre Beiträge, die uns mit ihrer Mitwirkung am vorliegenden Band in diesem Vorhaben unterstützt haben.

Eugen L. Egyptien
Direktor der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur –
Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW)

Lehrerprofessionalität und Schulqualität

1. Das Anliegen der vorliegenden Buchreihe „Grundlagen der Qualität von Schule“

In den letzten Jahren erfahren Referenzsysteme für Schulqualität (z. B. „Orientierungsrahmen zur Schulqualität“, „Referenzrahmen Schulqualität NRW“, in Österreich „Schulqualität Allgemeinbildung – SQA“) eine immer größere Bedeutung für die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Schule. Auch wenn erste Ansätze bereits seit Anfang der 1990er Jahre vorliegen (vgl. Steffens & Bargel, 1993), kam es im deutschsprachigen Raum erst mit dem Aufkommen der Schulinspektion (von schul-externen Qualitätsanalysen bzw. Evaluationen) zu ihrer größeren Verbreitung – beginnend mit dem „Kernaufgabenmodell“ der Niedersächsischen Schulinspektion von 2005. Diese Referenzsysteme kamen zunächst zwar ausschließlich im Zusammenhang externer Evaluationen von Schulen zur Anwendung, haben in der Zwischenzeit jedoch einen konstitutiven Stellenwert in der Schulentwicklung erlangt und werden als Bezugsmaßstäbe bzw. Referenzsysteme für die Schulprogrammarbeit bzw. für die Entwicklungsarbeit an Schulen herangezogen. Auch in der Schulberatung und Lehrerfortbildung spielen solche Gütemaßstäbe für die Unterrichtsentwicklung und Gestaltung von Schule sowie für Professionalisierungsmaßnahmen des pädagogischen Personals eine immer größere Rolle (vgl. z. B. Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V., 2019).

Vor diesem Hintergrund ist es ein Anliegen der Reihe „Grundlagen der Qualität von Schule“, zum besseren Verständnis von Referenzsystemen beizutragen, indem ihr Entstehungskontext skizziert, ihr theoretischer Ansatz erläutert, die empirischen Grundlagen dargestellt und ihre praktischen Handlungsperspektiven aufgezeigt werden. Wesentliches dazu ist bereits in den ersten beiden Bänden der vorliegenden Reihe behandelt worden (vgl. dazu ausführlich Steffens & Bargel, 2016b sowie Steffens, Maag Merki & Fend, 2017). An dieser Stelle kann nur kurz auf Referenzsysteme zur Schulqualität eingegangen werden, indem der Grundgedanke und der konzeptionelle Rahmen skizziert werden.

Die konzeptionelle Grundlage von Referenzsystemen für Schulqualität ist der sogenannte *Schulqualitätsansatz*, der ein spezifisches Erkenntnisinteresse im Rahmen der Schulforschung verfolgt. Es handelt sich dabei um das ganz praktische Interesse, jene einflussreichen Konstellationen, die die Gestaltung von Schule ausmachen, zu identifizieren.

Ausgangspunkt dieses Ansatzes war die Entdeckung der Unterschiedlichkeit von Schulen (vgl. dazu Fend, Dreher & Haenisch, 1980; Haenisch & Lukesch, 1980; Fend, 1982) und eine daraufhin einsetzende Suche nach den *Gelingsbedingungen* der Schul- und Unterrichtsgestaltung (vgl. dazu Fend, 1987; Steffens & Bargel, 1987a), wie sie mit dem 1985 gegründeten „*Arbeitskreis Qualität von Schule*“ initiiert wurde (vgl. Steffens & Bargel, 2016a). In dieser Perspektive wird der Ausgestaltungsspielraum in den Blick genommen, der jeder Schule zu eigen ist. So erfährt die schulaufsichtliche Steuerung von Schule ihre Eingrenzung bzw. Konkretisierung durch die pädagogischen Einstellungen im Kollegium, durch die Art und Weise, wie eine Schule den Schulbetrieb und den Unterricht organisiert, sowie durch die in einer Schule gewachsene Kultur.

Schulen können demnach als „*Individualitäten* mit eigenem Profil und unterschiedlicher Qualität“ begriffen werden (vgl. Steffens & Bargel, 1987b). Mit dieser Sichtweise ist die „Wiederentdeckung der einzelnen *Schule als pädagogische Handlungseinheit*“ verbunden (Fend, 1987). Die spezifische Qualität einer Schule ist dabei vorrangig in Abhängigkeit zu sehen von der Zusammensetzung der Schülerschaft einer Schule (v.a. kognitive Grundfähigkeiten und elterlicher Anregungsgehalt), von weiteren außerschulischen Rahmenbedingungen (u.a. das schulische Umfeld) sowie den schulrechtlichen Vorstrukturierungen (durch Gesetze, Rechtsverordnungen und Erlasse). Darüber hinaus ist Schul- und Unterrichtsqualität aber auch das Resultat kollegialer Problemlösungen (Fend & Schröer, 1987): Die Art und Weise der gewählten Lösungen wird dabei beeinflusst von den schulischen Problemkonstellationen, von den pädagogischen Ansprüchen, den Bereitschaften und Fähigkeiten der Lehrpersonen einer Schule sowie von den Aushandlungsprozessen im Kollegium und der Verbindlichkeit ihrer Einhaltung. Helmut Fend spricht in diesem Zusammenhang von „Rekontextualisierungen“ als „Übersetzungsleistung von Bildungsaufträgen“ (Fend, 2006; vgl. dazu auch seinen Beitrag im vorliegenden Band). Diese Sichtweise hat die weitere Schulforschung beeinflusst. Sie hat zu entsprechenden *Koordinatensystemen* (vgl. Steffens & Bargel, 1993) und zu *Modellen von Schul- und Unterrichtsqualität* geführt (vgl. z.B. Fend, 1998; Ditton, 2000a und 2000b). Eine weitere Ausdifferenzierung des Ansatzes war die Folge (vgl. z.B. Fend, 2008; Buer & Wagner, 2007; Gröhllich, 2012).

Hintergrund dieses praxisorientierten Schulqualitätsansatzes ist eine strukturfunktionalistisch orientierte und sozialisationstheoretisch ausgerichtete „*Theorie der Schule*“, wie sie Helmut Fend erstmals 1980 in systematischer und umfassender Weise dargelegt hat (Fend, 1980). Allen nachfolgenden Konzeptualisierungen von „Schule als gesellschaftliche Veranstaltung“ orientieren sich an dem Fend’schen Ansatz und an seiner Denk- bzw. Erklärungsweise: Der „gesellschaftliche Kontext“ liefert sozusagen den Handlungs- bzw. Ereignisrahmen für den auszugestaltenden „Erfahrungsraum Schule“. Die Schule ermöglicht kulturell, sozial und strukturell geprägte Erfahrungsfelder, in der Absicht einer „Humanentwicklung“, die auf Qualifikation, Sozialisation und Allokation abzielen. (vgl. Fend 2006, S. 116)

Der besondere Vorzug dieses Ansatzes besteht darin, dass er nicht auf verschiedene, gegebenenfalls sogar gegenläufige, einzelne Theorien rekurren muss und dass er

durch seinen breiten theoretischen Bezugsrahmen die vielfältigen inhaltlichen, sozialen und strukturellen Erfahrungsfelder von Schulen zu verorten vermag. Der Schulqualitätsansatz liefert somit eine „Topographie des Bildungswesens und seiner Funktionsweise in einem umfassenden gesellschaftlichen Zusammenhang“ (Fend, 2008, S. 17). Durch die sozialisationstheoretische Perspektive wird es möglich, Schule als eine zentrale Institution von Vergesellschaftungsprozessen durch Bildung und Erziehung zu begreifen. „Die sozialisationstheoretische Konzeption [...] schulte die Aufmerksamkeit dafür, welche Erfahrungsräume die Schule für Schüler bereithält, die ihre Persönlichkeit gestalten.“ (Fend, 2006, S. 14) In dieser Perspektive geht es also um die Frage nach den Auswirkungen von Bildungs- und Erziehungsprozessen in der Schule und um die Identifizierung entsprechender gestaltungsrelevanter Einflussgrößen von Schule und Unterricht.

In einer ganz praktischen Ausrichtung hat der Schulqualitätsansatz in den letzten Jahren eine weitere Konkretisierung in Form von Bereichen, Dimensionen und Kriterien erfahren, mit deren Hilfe die Qualität von Schule und Unterricht näher bestimmt und die Gestaltungsmöglichkeiten der Schule differenzierter beschrieben werden können. Anliegen ist es dabei, diese Bedingungen in einem Gesamtzusammenhang darzustellen, um auf dieser Basis über einen *Orientierungsrahmen* für die Schulgestaltung verfügen zu können. Als praktischen Ertrag dieses Ansatzes sind – neben der Erforschung zentraler Gelingensbedingungen von Schule und Unterricht sowie Empfehlungen für die Schulentwicklung (z. B. für die Schulprogrammarbeit) – Referenzsysteme für Schulqualität anzusehen, beispielsweise der „Hessische Referenzrahmen Schulqualität (HRS)“ (Institut für Qualitätsentwicklung, 2011) oder der „Referenzrahmen Schulqualität NRW“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2015).

Eine ‚klassische‘ *Ordnungsstruktur* von Referenzsystemen stellt die Einteilung in die *Handlungsfelder* „Input“, „Prozess“ und „Output“ dar, wobei – je nach Modell – nochmals eine Differenzierung von Kontext (gesellschaftliches Umfeld von Schule, v. a. die erzieherischen Vorstellungen und Wirkungen des Elternhauses) und Input (Maßnahmen des Staates als Gesamtverantwortlicher des Schulsystems) vorgenommen wird (s. dazu v. a. das grundlegende Modell von Stufflebeam, 1972). In einer bildungsplanerischen Perspektive von Schule kann dabei zwischen „intendierten“ (Input), „implementierten“ (Prozess) und „realisierten“ (Output) Maßnahmen unterschieden werden (vgl. Ditton, 2000a, 2000b). Diese Ordnungsstruktur ist für den Schulqualitätsansatz – und damit auch für Referenzsysteme für Schulqualität in ihrem Grundschema – leitend.

In der weiteren Ausdifferenzierung unterscheiden sich jedoch die Referenzsysteme der Länder. Im Feld der „Prozesse“ werden zwar alle relevanten Qualitätsbereiche der Schul- und Unterrichtsgestaltung berücksichtigt, allerdings in unterschiedlicher Anordnung und Terminologie. In Österreich wird im Konzept „Schulqualität Allgemeinbildung (SQA)“ unterschieden zwischen „Lernen und Lehren“, „Lebensraum Klasse und Schule“, „Führung und Schulmanagement“, „Professionalität und Personalentwicklung“, „Schulpartnerschaft und Außenbeziehungen“ (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung). Auch dem „Hessischen Referenzrahmen Schulqualität (HRS)“ liegt eine ähnliche Inhaltsstrukturierung zugrunde: „Lehren

und Lernen“, „Schulkultur“, „Führung und Management“, „Professionalität“ und „Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung“ (Institut für Qualitätsentwicklung, 2011). Demgegenüber sind in Nordrhein-Westfalen die Prozessgrößen zu drei „Inhaltsbereichen“ verdichtet worden: „Lehren und Lernen“, „Schulkultur“ und „Führung und Management“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2015).

Die Qualitätskriterien und Qualitätsdimensionen von Referenzsystemen beschreiben die pädagogischen Zielperspektiven in den zentralen schulischen Handlungszusammenhängen, wie sie der Schulqualitätsansatz mit seinen zentralen Komponenten der Schulgestaltung ausweist. Auf der Grundlage entsprechender Untersuchungen war es möglich, zentrale Aspekte der Schul- und Unterrichtsqualität zu erfassen. Referenzsysteme sind das Ergebnis einer systematischen Sammlung empirisch ermittelter *Gelingensbedingungen* für guten Unterricht und für eine gute Schule. Sie berücksichtigen die zentralen Komponenten der Schulgestaltung, wie sie auf der Grundlage empirischer Untersuchungen ermittelt wurden. Die Qualitätskriterien und ihre Anhaltspunkte zeigen, wie Schulen sein können. Die in Referenzsystemen zum Ausdruck kommenden Ansprüche haben einen perspektivischen Charakter insofern, als sie anzeigen, was unter optimalen Bedingungen anhand einschlägiger Befunde aus der Schulforschung möglich erscheint. Der Schulqualitätsansatz geht also von erwünschten erzieherischen Verhältnissen und Erträgen aus. Schulen sind im Regelfall von diesem *Zielhorizont* aufgrund der Realisierungsbedingungen bzw. der gegebenen Voraussetzungen mehr oder weniger weit entfernt. Der jeweilige ‚Standort‘ einer Schule lässt sich dabei auf einer Qualitätsskala – sozusagen einem Kontinuum unterschiedlicher Qualitätsstufen – verorten, wobei Referenzsysteme die pädagogischen Zieldimensionen beschreiben.

2. Das Anliegen des vorliegenden Bandes

Dieser Band soll einen Beitrag zur theoretisch-empirischen Fundierung von Referenzsystemen und zu einem tieferen Verständnis der Qualitätsbereiche leisten. Dazu werden die aktuellen Erkenntnisstände hinsichtlich theoretischer Ansätze und empirischer Befunde dargelegt und die aus den Forschungsständen ableitbaren jeweiligen praktischen Konsequenzen herausgearbeitet. Ziel ist eine Art „Handlungswissen“ für die Schulgestaltung und ihre Qualitätsentwicklung. Es geht dabei um das skizzierte Handlungsfeld (bzw. den Faktor) „Prozesse“ und die darin zum Tragen kommenden Qualitätsbereiche. Unbeschadet ihrer je unterschiedlichen Begrifflichkeiten stehen unseres Erachtens zwei zentrale richtungsgebende Perspektiven im Zentrum der *Prozess-Betrachtungen*: das qualitätsvolle unterrichtliche Handeln und die Güte schulischer Gestaltung in kollegial-demokratischer sowie pädagogisch-professioneller Weise; etwas allgemeiner formuliert geht es um die *pädagogische Professionalität des schulischen Personals*.

Lehrerinnen und Lehrer spielen für das Lernen von Schülerinnen und Schülern eine zentrale Rolle und haben einen nachhaltigen Einfluss auf ihre Lernentwicklung. Insofern gilt es, den „Faktor Lehrer“ für qualitätsvolles Unterrichten in das Zentrum

der Betrachtungen zu rücken. In der vorliegenden Reihe wurde dem unterrichtlichen Handeln bereits in Band 3 große Aufmerksamkeit gewidmet und der Frage nachgegangen, wie Lehrpersonen guten Unterricht gestalten können. Dabei ging es unter der Leitkategorie „*Unterrichtsqualität*“ um Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens (vgl. Steffens & Messner, 2019). Die Ausrichtung in Band 3 bezieht sich folglich auf die Art und Weise des Lehrens.

Mit gleich großer Wichtigkeit ist jedoch auch danach zu fragen, wie Lehrerinnen und Lehrer lernen und wie sie über die Zeit *Professionalität* erlangen können, welche strukturellen Rahmenbedingungen und sozialen Kontexte für eine professionelle Berufsausübung erforderlich sind, aber auch danach, welche (schulexterne und schulinterne) Unterstützung sie bei der Ausübung ihres Berufes benötigen und erhalten. Die Fragestellung richtet sich – ganz allgemein formuliert – darauf, *wie die Qualität des Lehrens entwickelt, gesichert und gepflegt werden kann*. Kurzum geht es um Schulqualität durch Lehrerprofessionalität. Das ist das erkenntnisleitende Interesse des vorliegenden vierten Bandes zu den „Grundlagen der Qualität von Schule“. Im Kern geht es dabei um zwei grundlegende Herangehensweisen.

Professionalität im Spannungsfeld von strukturellen und individuellen Voraussetzungen

Zum einen kommt es auf den *Arbeitskontext* an, in dem Lehrpersonen sozialisiert werden und an Schulen tätig sind. Von entscheidender Bedeutung dürfte dabei sein, wie ein Kollegium seine Schule als „pädagogische Handlungseinheit“ professionell ausgestaltet bzw. die Rahmenbedingungen „rekontextualisiert“ (Fend, 2006), was sich in einer spezifischen Schulkultur niederschlägt – abzulesen an einem Spektrum an Gestaltungsmöglichkeiten, das von einem zerrütteten Schulklima bis hin zu einem anregungsreichen Schulleben reicht. Die gelebte Praxis prägt dabei die täglichen Erfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer und beeinflusst ihre Überzeugungen, wie auch umgekehrt diese Überzeugungen unterschiedliche Zugänge zu den Erfahrungsmöglichkeiten eröffnen (vgl. Timperley, 2012, S. 8).

Professionalität entwickelt sich in einem Spannungsfeld von strukturellen und individuellen Voraussetzungen. Nach Giddens (1992; vgl. auch die Ausdifferenzierung im Rahmen der Governance-Theorie bei Altrichter & Heinrich, 2007) sind Strukturen (Regeln und Ressourcen) und Handlungen von Personen aufeinander bezogen und komplementär. Handeln erfolgt in einem strukturellen Rahmen und nimmt zugleich Einfluss auf diesen. Strukturen wiederum werden durch das Handeln (re)produziert und bieten ihrerseits Optionen für das Handeln.

Im Schulbereich ergibt sich zum Beispiel folgender konkreter Zusammenhang: Das Handeln als Lehrerin oder Lehrer wird von einer Vielzahl an strukturellen Rahmenbedingungen, etwa der Existenz bestimmter Schulfächer, beeinflusst. Das Handeln einer Vielzahl von Akteurinnen und Akteuren beeinflusst aber auch diese Rahmenbedingungen: Es stabilisiert sie (z. B. durch die Bildung von Fachgruppen), schwächt sie und kann sie auch verändern (z. B. durch interdisziplinäre Projekte oder neue Gegen-

stände). Diese Vorstellung wendet sich damit gegen einseitig objektivistische (Struktur „entscheidet“) und gegen einseitig subjektivistische (Individuum „entscheidet“) Konzeptionen des Handelns und setzt beide in Beziehung zueinander.

Man kann den Gedankengang weiterführen: Es gibt strukturelle Voraussetzungen, die eine in der Praxis stehende Person zu etwas veranlassen oder gar verpflichten (Regeln), und es gibt strukturelle Voraussetzungen, die ihr etwas erleichtern oder überhaupt erst ermöglichen (Ressourcen). Analoges kann auch für das Handeln angenommen werden: Es gibt individuelle Voraussetzungen, die eine Person zu bestimmten Handlungen veranlassen oder anregen (den Regeln entsprechen hier u.a. ihre Wertvorstellungen), und es gibt individuelle Voraussetzungen, die das Handeln erleichtern oder erst ermöglichen (den Ressourcen entsprechen hier u.a. ihre Kompetenzen). Alltagsentscheidungen, zum Beispiel für berufliche Fortbildung, können als Ergebnisse des Zusammenspiels dieser vier Voraussetzungen angesehen werden. In diesem Sinn stehen auch Bemühungen um die Erweiterung beruflicher Professionalität und um Schulentwicklung im Spannungsfeld struktureller und individueller Bedingungen:

- A) Strukturelle Verpflichtungen sind in diesem Zusammenhang u.a. die rechtliche Verpflichtung zu Entwicklung und Evaluation, schulinterne Vereinbarungen (z. B. eine „Fortbildungspolitik“), ungeschriebene Gesetze, starke Erwartungshaltungen relevanter Bezugspersonen.
- B) Strukturelle Bedingungen, die die Bemühungen um Professionalität erleichtern, sind u.a. professionelle Gemeinschaften, immaterielle Ressourcen (wie relevante Informationen, Beratung, räumliche und zeitliche Ressourcen), materielle Ressourcen (z. B. zur Nutzung von Fortbildungsangeboten).
- C) Individuelle Voraussetzungen, die zu Initiativen beruflicher Qualifizierung und Schulentwicklung veranlassen, sind u.a. intrinsische Werthaltungen und Motive (berufliches Verantwortungsbewusstsein, Gestaltungsinteressen), aber auch die Erwartung von Vorteilen durch berufliches Engagement (z. B. die Erwartung von Ansehen und Status).
- D) Individuelle Voraussetzungen, die Bemühungen um die professionelle Weiterentwicklung erleichtern, sind z. B. bereits verfügbare fachliche, fachdidaktische und pädagogische Kompetenzen, aber auch Erfahrungen, dass berufliche Souveränität gewonnen und Herausforderungen besser gemeistert werden können.

Die Modellvorstellung legt nahe, dass Einzelmaßnahmen (meist struktureller Natur) nur wenig versprechen, wenn nicht auch den erforderlichen individuellen Voraussetzungen Beachtung geschenkt wird. Bereits Hutmacher (1998) hat darauf hingewiesen, dass Verwaltungen dazu tendieren, sich nach politischen Entscheidungen um die Implementierung dieser Regelungen nicht mehr weiter zu kümmern. Dabei wird übersehen, wie unterschiedlich strukturelle Vorgaben interpretiert werden und wie wichtig die Investition in Kommunikation über die Intentionen von Regelungen und in die erforderlichen Rahmenbedingungen ist (vgl. auch Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 21).

Die stark gewachsene Komplexität und Unterschiedlichkeit praktischer Handlungserfordernisse auf Schulebene hat die Problemlösekapazität zentraler strukturel-

ler Regelungen verringert und in den letzten Jahrzehnten eine Erweiterung lokaler Handlungsspielräume erzwungen (Posch & Altrichter et al., 1993). Die professionellen Werthaltungen und Kompetenzen der Lehrkräfte (wie auch der Schulleitungen) haben einen wesentlichen Einfluss auf die Qualität ihrer Arbeit. Die individuellen Voraussetzungen (Kategorien C und D) haben daher nicht geringere Bedeutung als die üblicherweise als dominant angesehenen strukturellen Voraussetzungen (Kategorien A und B). Es ist wichtig, die Lehrkräfte für Qualitätsinitiativen zu gewinnen und ihnen Gelegenheit zu geben, aktiv ihre eigene professionelle Entwicklung zu gestalten. So bedeutsam die individuellen Voraussetzungen für die Nachfrage nach Fortbildung (C und D) sind, die Versuche, auf sie Einfluss zu nehmen, erfordern zumeist wiederum strukturelle Maßnahmen.

Lernen und professionelle Entwicklung von Lehrpersonen

Zum anderen gilt es, die *Bedingungen herauszuarbeiten, unter denen Lehrpersonen erfolgreich lernen* können. In einer internationalen Forschungsbilanz von Helen Timperley über 97 Studien zur Fort- und Weiterbildung, die zu verbesserten Leistungen von Schülerinnen und Schülern der beteiligten Lehrpersonen geführt hatten, werden dabei folgende Gesichtspunkte als entscheidend herausgestellt: „Die Anknüpfung an vorhandene Vorstellungen der Lernenden, wie die Welt funktioniert; die Entwicklung eines tiefen fachlichen und begrifflichen Wissens und Verständnisses, organisiert in einem Bezugssystem, das anschlussfähig ist und die Anwendung unterstützt; die Förderung metakognitiver und selbstregulatorischer Prozesse, die Lernenden helfen, Ziele zu definieren und dann ihren Fortschritt auf dem Weg dorthin zu überprüfen.“ (Timperley, 2012, S. 7) Besonders bemerkenswert dabei ist, dass ihre Zusammenfassung „Teacher Professional Learning and Development Best Evidence Synthesis (BES)“ für das neuseeländische Erziehungsministerium in Kooperation mit Lehrerergewerkschaften, Organisationen von Schulleitungen, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in der Lehrerbildung, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, Politikberaterinnen und -beratern und weiteren interessierten Gruppen erstellt wurde – und zwar in einer gemeinsam getragenen Position. Helen Timperley hat auf der Grundlage ihrer Forschungsbilanz zehn „Schlüsselprinzipien“ für Lehrerlernprozesse konzipiert (ebd.):

- 1) Auf erstrebenswerte Lernergebnisse von Schülerinnen und Schülern konzentrieren
- 2) Wissen über erfolgreiches Lernen
- 3) Integration von Wissen und Können
- 4) Beurteilung zur Unterstützung des Lernprozesses
- 5) Vielfältige Lerngelegenheiten und Anwendungsmöglichkeiten
- 6) Adressaten- und bedarfsbezogene Handlungsansätze
- 7) Neu Erlerntes gemeinsam mit anderen verarbeiten
- 8) Gut fundierte Expertise
- 9) Unterstützung durch Führungskräfte
- 10) Den Veränderungsprozess in Gang halten

Diese Prinzipien begreifen wir als Leitkategorien für eine Professionalisierung des pädagogischen Personals. Sie bieten zugleich eine Orientierung bei der Konzeptualisierung des vorliegenden Bandes. Unter Bezugnahme auf die oben skizzierten Referenzsysteme für Schulqualität setzen wir dabei die Schwerpunkte auf die Qualitätsbereiche „Professionalität“, „Qualitätsentwicklung“ sowie „Führung und Management“.

3. Die Beiträge in diesem Band

Teil 1: Lehrerprofessionalität

Wir beginnen unseren Sammelband mit einem grundlegenden Beitrag zu den theoretischen Konzepten und empirischen Befunden der Professionalisierungsforschung (Beitrag 1). Da dem „Faktor Lehrer“ immer wieder eine zentrale Bedeutung zugesprochen wird, gerade auch im Zusammenhang mit der Hattie-Studie („Auf den Lehrer kommt es an!“), widmen sich zwei weitere Beiträge diesem Thema – zum einen den Perspektiven des „guten Lehrers“ bzw. der „guten Lehrerin“ (Beitrag 2) und zum anderen der Lehrerpersönlichkeit (Beitrag 3). Einen eigenen abgrenzbaren Themenkomplex stellen institutionalisierte Maßnahmen der Lehrerbildung dar. Dabei reicht das Spektrum über die drei Phasen der Lehrerbildung (Beiträge 4 bis 6) bis hin zur professionellen Unterstützung von Lehrpersonen (Beitrag 7). Weitere Beiträge in Teil A schließlich widmen sich unterschiedlichen Vorgehensweisen der Kompetenzentwicklung und -sicherung am Arbeitsplatz Schule, seien es verschiedene Formen professioneller Lerngemeinschaften (Beiträge 8 und 9) oder Unterrichtshospitationen (Beitrag 10) oder die Pflege von Lehrerkooperation im Hinblick auf Schulentwicklung (Beitrag 11).

(1) Kira Elena Weber, Kurt Czerwenka & Marc Kleinknecht: Professionalität von Lehrkräften – Theoretische Konzepte und aktuelle empirische Befunde der Professionalisierungsforschung

Der grundlegende Beitrag zum vorstehenden Themenzusammenhang beginnt – nach einer kurzen Einleitung – mit einem historischen Abriss zur Entwicklung der Professionalisierungsforschung (Kapitel 2). Kapitel 3 konzentriert sich auf zentrale professionstheoretische Ansätze, bevor relevante Konzepte der Kompetenzförderung von Lehrpersonen ins Zentrum der Betrachtungen gerückt werden (Kapitel 4). In Kapitel 5 werden aktuelle Trends der Professionalisierungsforschung dargestellt, dem Kapitel 6 mit einer Zusammenfassung und einem Ausblick folgt. Das Anliegen im Beitrag von Kira Elena Weber, Kurt Czerwenka und Marc Kleinknecht verbindet sich nicht nur mit der Frage, „Wie ein ‚Schulmann seyn‘ sollte“, sondern auch mit der Frage, „wie man eine ‚gute Lehrkraft‘ wird“. Insofern geht es neben einer theoretischen Ausrichtung des Beitrags immer auch um eine praktische Perspektive.

Im Zentrum des Beitrags stehen zunächst die aktuellen professionstheoretischen Ansätze. Dabei werden der berufsbiographische, der strukturtheoretische und der kompetenzorientierte Ansatz jeweils vorgestellt und kritisch erläutert. Besondere Aufmerksamkeit widmet das Autorenteam dem kompetenzorientierten Ansatz, der in starker Affinität zum berufsbiographischen Ansatz, aber auch zum „Expertenparadigma“ gesehen wird. Als Kernbereiche der professionellen Kompetenz gelten dabei fachliches, fachdidaktisches sowie fachübergreifendes pädagogisches Wissen, wobei in manchen Fällen eine klare Abgrenzung nicht möglich ist. Einen weiteren Schwerpunkt des Beitrags nehmen Konzepte der Kompetenzförderung ein, wobei drei Ansätze vorgestellt und diskutiert werden: (1) Den „Reflective Teaching“-Ansatz zeichnet kontinuierliche Reflexion und Evaluation des eigenen Handelns aus. (2) Beim „Cognitive Apprenticeship“-Ansatz sollen durch authentische Aktivitäten und zunehmend komplexer gestaltete Lernumgebungen Studierende in eine Expertenkultur eingeführt werden und die Fähigkeit erwerben, das erlernte Wissen flexibel anzuwenden. (3) „Deliberate Practice“ gilt als motivierendes und optimistisches Konzept, da es impliziert, dass motivierte Novizenlehrkräfte grundsätzlich zu Expertenlehrkräften werden können. Bei den „aktuellen Trends“ wird die große Bedeutung von Videos in der Lehrerfortbildung anhand empirischer Evidenzen betont. Im abschließenden Kapitel kommen Perspektiven, auch hinsichtlich des Forschungsbedarfs, zur Sprache. Dabei hebt das Autorenteam hervor, dass das Erreichen von Expertise im Lehrerhandeln einen lebenslangen Prozess darstellt.

(2) Helmut Fend:

Der „gute Lehrer“, die „gute Lehrerin“ im Spiegel der Rekontextualisierungstheorie

Helmut Fend beginnt seinen Beitrag mit einer kurzen Abhandlung der Sozialgeschichte des Lehrerberufs und zeigt dabei nicht nur den Statuswandel, sondern auch die Kompetenzentwicklung im Beruf auf. Dabei wird u. a. die zunehmende Aufmerksamkeit für die Lernenden, also für die „Nutzerseite des Bildungswesens“, deutlich. Vor diesem sozialhistorischen Hintergrund entwirft Fend eine theoretische Systematik des Lehrens. Dabei begreift er die „Erarbeitung von Übersetzungsstrategien zwischen Kultur und Kind“ in einem institutionellen Rahmen (nämlich dem der Schule) als „Rekontextualisierung“ der kulturellen Gehalte an kindliche Lernmöglichkeiten. Im Mittelpunkt seines Beitrages stehen dabei zwei grundlegende pädagogische Positionen, die er zwischen den Polen „*Institution*“ und „*Lehrstoff*“ einerseits sowie „*Kind*“ und „*eigenständiges Lernen*“ andererseits angesiedelt sieht. Zur Erfassung dieser beiden Modalitäten des Lehrerhandelns stellt Fend ein Erhebungsinstrumentarium vor („Lehrerverhaltensinventar“), das die Bereitschaft von Lehrpersonen erfasst, auf die Besonderheiten von Lernenden unter den Gesichtspunkten von kognitiv und emotional orientierten gelungenen Rekontextualisierungen einzugehen („Adaptivität“).

Mit Hilfe des genannten Instrumentariums geht Fend in einem weiteren Kapitel sodann der Frage nach, wie Schülerinnen und Schüler den Unterricht von Lehrper-

sonen wahrnehmen, die sich im Hinblick auf die beiden zur Diskussion stehenden Positionen – nämlich *stofforientierte* versus *subjektorientierte* pädagogische Haltungen – unterscheiden. Die Ergebnisse dazu sind eindeutig: Je nach den pädagogischen Haltungen der Lehrpersonen beschreiben die Schülerinnen und Schüler ganz unterschiedliche Lehrerverhaltensweisen.

In weiteren Analysen kann Fend zeigen, dass bei diesem Ergebnismuster Merkmale der Klassenzusammensetzung (u. a. Intelligenz, Geschlecht, Sozialschicht) kaum eine Rolle spielen. Insofern stellt er fest: „Sowohl die Qualitäten der kognitiven als auch die der motivationalen Rekontextualisierung im Sinne hoher Adaptivität hängen *nur* von den pädagogischen Konzepten der jeweils unterrichtenden Mathematik- bzw. Englischlehrpersonen ab.“ Er konnte auch feststellen, dass keine Zusammenhänge zwischen den Deutungsmustern und den getesteten Leistungen bestehen. Konkrete fachliche Leistungen scheinen somit durch andere Faktoren bestimmt zu sein. Die Darstellung und Diskussion der entsprechenden aufschlussreichen Ergebnisse sowie eine Auseinandersetzung mit den methodischen Implikationen bilden den Abschluss seiner empirischen Fundierung der „Rekontextualisierungsmodalitäten“.

(3) Barbara Hanfstingl:

Lehrerpersönlichkeit: kritische Würdigung und Ausblick

Barbara Hanfstingl beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit der empirischen Erforschung der Lehrerpersönlichkeit und bietet eine Übersicht über einige wichtige Studien, die einen Entwicklungsprozess im Verständnis von Persönlichkeit im Allgemeinen und der Lehrerpersönlichkeit im Speziellen sichtbar machen, der vermutlich noch lange nicht abgeschlossen ist. Lange Zeit war die Diskussion hauptsächlich durch eigenschaftstheoretische Annahmen bestimmt, die die Persönlichkeit als etwas (relativ) Stabiles über die Lebenszeit eines Menschen angenommen haben. Das eigenschaftstheoretische Persönlichkeitsparadigma basiert hauptsächlich auf der Sammlung und faktorenanalytischen Zusammenfassung von Eigenschaftswörtern aus Webster's Dictionary. Zahlreiche (Faktoren-)Analysen ergaben immer wieder fünf Persönlichkeitsfaktoren, die sogenannten Big Five: Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Neues, Gewissenhaftigkeit und soziale Verträglichkeit, die sich über die individuelle Lebensspanne wenig verändern sollen.

Der Lehrerpersönlichkeitsansatz, der auf den Big Five basiert, wurde von Wilhelm Urban erstmals postuliert, von Johannes Mayr und anderen weiterentwickelt und auf aktuelle empirische Befunde gestützt. Der Ansatz war so erfolgreich, dass er auch in Aufnahmeverfahren für die Lehramtsausbildung aufgenommen wurde – auch wenn der wissenschaftlich-theoretische Untergrund von vielen Persönlichkeitspsychologen, die dem Big-Five-Modell höchstens deskriptive Aussagekraft zusprechen, höchst kritisch gesehen wird.

Im abschließenden Teil geht Hanfstingl noch kurz auf neuere Entwicklungen ein, die physiologische, kognitive oder psychodynamische Zugänge der Persönlichkeitspsychologie als verschiedene Funktionsebenen der „Persönlichkeit“ erklären und

auf einer theoretischen Ebene integrieren, wie dies zum Beispiel mit der Persönlichkeits-Systeme-Interaktionen (PSI)-Theorie geschieht. Insgesamt sieht die Autorin die Zulassung zum Studium auf Basis von Persönlichkeitsmerkmalen wie den Big Five kritisch, da diese mit berufsrelevanten Kriterien wie der Unterrichtsqualität nur gering korrelieren und eher nicht ausreichen, um berufsrelevante Kriterien zu prüfen oder vorherzusagen. Besser geeignet sind Fachwissen, pädagogisch-psychologisches und fachdidaktisches Wissen, soziale Kompetenz, das Regenerationsverhalten, epistemische Überzeugungen oder Selbstregulationsfähigkeiten, die empirisch gut abgesichert sind. Diese Faktoren können bis zu einem gewissen Grad erlernt und trainiert werden, weswegen sie als Entwicklungskriterien für eine erfolgreiche Ausbildung und Berufsausübung eine bedeutsamere Rolle in der Lehramtsausbildung spielen sollten als bisher.

(4) Helen Timperley & Fiona Ell: Unterrichten lernen in der Lehrerausbildung

Der Zentralbegriff dieses Beitrags ist die Vorstellung der Lehrkraft als „adaptive“ Expertin bzw. „adaptiver“ Experte. Diese fühlen sich dem moralischen Imperativ verpflichtet, die Motivation, das Lernen und das Wohlbefinden jedes einzelnen Schülers bzw. jeder einzelnen Schülerin zu fördern. Sie wissen, dass sie diese Ziele nur dann erreichen können, wenn sie die Bedeutung und kulturelle Prägung der Annahmen, die ihrer Unterrichtspraxis zugrunde liegen, genau kennen. Sie müssen zudem wissen, wann ihre Annahmen sich als hinderlich oder überholt erweisen.

Die beiden Autorinnen erläutern fünf grundlegende Prinzipien für eine Lehrerausbildung, die der Herausbildung adaptiver Expertise dient:

- Professionelles Wissen und Können muss aktiv aufgebaut werden, und zwar im Rahmen einer Theorie von Professionalität, bei der die Wirksamkeit des Lehrerhandelns am Grad der Motivation und des Lernerfolgs jedes einzelnen Schülers und jeder einzelnen Schülerin gemessen wird.
- Individuelle Kenntnisse und Vorgehensweisen im Unterricht sind stets theoriebasiert, unabhängig davon, ob sie wissenschaftlich begründet sind oder auf Alltagserfahrungen beruhen. Die Herausforderung besteht darin, formelle Theorien von Praxis aufzubauen und dabei die bereits vorhandenen Alltagstheorien der Lehramtskandidaten einzubeziehen und zugleich kritisch zu hinterfragen.
- Metakognition und Selbststeuerung fördern lebenslanges Lernen, indem sie das eigene Lernen bewusstmachen und dazu befähigen, selbst die Wirksamkeit unterrichtlicher Praxis für unterschiedliche Lernende kontinuierlich zu überprüfen und erforderliche Veränderungen durchzuführen.
- Unterrichten lernen ist eine emotionale Erfahrung. Unterstützung bei der Bewältigung der damit verbundenen Herausforderungen muss als Herausbildung professionellen Bewusstseins (adaptiver Expertise) gesehen werden, in dessen Mittelpunkt die Schülerschaft und nicht die auszubildenden Lehrkräfte stehen.

- Lernen vollzieht sich im Wesentlichen in sozialen Bezügen. Es wird gefördert durch die Beteiligung an Gemeinschaften, im Beruf genauso wie in weiteren gesellschaftlichen Gruppen. Im Mittelpunkt steht dabei jeweils das Ziel, Wissen und berufliche Praxis aktiv zu gestalten und diese kritisch zu untersuchen.

Die Vorstellung einer Lehrkraft als adaptive Expertin und die fünf Prinzipien der Lehrerbildung eröffnen eine alternative Perspektive auf Prioritäten und die Organisation von Lehrerbildungsprogrammen. Erfolgreiche Lehrerbildung erfordert eine Neukonzeption der Beziehungen, Rollen und Verantwortung und Expertise all jener, die sich an der Lehrerbildung beteiligen.

(5) Rudolf Messner:

Ein Plädoyer zur Neugestaltung professionsfördernder Szenarien zur Integration von Praxis- und Wissenschaftsorientierung in der zweiten Phase der Lehrerbildung

Vor dem Hintergrund bedeutsamer Wandlungsprozesse und der damit verbundenen Herausforderungen für den Lehrerberuf entwirft Rudolf Messner in seinem Beitrag Elemente eines neuen Ausbildungskonzepts für die 2. Phase der Lehrerbildung. Ausgangspunkt für sein „Plädoyer zur Neugestaltung“ sind Defizite der Ausbildung, die er v.a. in der Methodik und in der „inhaltlichen Stimmigkeit“ der Ausbildungssituationen sieht. Davon ausgehend entwirft er in Form von vier Szenarien eine wissenschaftlich fundierte schulpraktische Ausbildung: (1) Herausforderung und individuelle Betreuung eigenverantwortlichen Unterrichts, (2) Unterrichtsentwicklung im Team als Aktionsforschung, (3) Lernpartnerschaften – diagnostische Begleitung und Förderung von fachlichen Lernprozessen einzelner Schülerinnen und Schüler durch Referendarinnen und Referendare, (4) aktive Teilnahme an aktuellen Projekten der Schulentwicklung.

Im ersten Szenario stehen die „Eigenentwicklung“ der Auszubildenden und die Betreuung durch die Ausbildenden im Zentrum der Betrachtungen: „Können kann nicht durch Belehrung, sondern nur aufgrund von einübendem Handeln in Selbstlernprozessen kreiert werden.“ Dabei nimmt Messner Bezug auf das Empowerment-Konzept zur Aktivierung individueller Potenziale, dem durch das breite Spektrum an unterschiedlichen Realisierungen gelingenden Unterrichts, so Messner, vielfältige Ausgestaltungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Im zweiten Szenario skizziert er die erfolgreichen Fortbildungs- und Entwicklungsansätze „Lesson Studies“ und „Learning Studies“ und zeigt an drei Beispielen Möglichkeiten einer Übertragung auf die Lehrerbildung im Referendariat. Im dritten Szenario geht es um eine diagnostische Begleitung und Förderung einzelner Kinder und Jugendlicher durch Auszubildende in Form von Lernpartnerschaften. Dieser weitreichende Ansatz ist für Messner zunächst noch ein „Wunschgedanke“, der erst auf seine Realisierungsmöglichkeiten geprüft werden müsste. Das vierte Szenario sieht eine aktive Beteiligung der Auszubildenden an aktuellen schulischen Entwicklungsprojekten vor. Eine entsprechende Realisierung skiz-

ziert Messner am Beispiel der Entwicklungsaufgabe „Neugestaltung der digitalen Bildung“.

Abschließend wird vom Autor nicht verschwiegen, dass eine Verwirklichung der vorgeschlagenen innovativen Maßnahmen grundlegende Verbesserungen der Arbeitssituation und der Fortbildungsmöglichkeiten der Ausbilderinnen und Ausbilder erfordern würde und auch die spezifischen Bedingungen in den jeweiligen Studienseminaren berücksichtigen müsste. Unstrittig ist für Messner dabei, dass eine Neugestaltung der 2. Phase „der intensiven Kooperation mit der universitären Erstphase der Lehrerbildung bedarf“.

(6) Stefan Zehetmeier: Forschung zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung

Lehrerfortbildung hat in den letzten Jahrzehnten zunehmend an Bedeutung gewonnen. Während noch in den 1950er Jahren eine abgeschlossene Ausbildung als ausreichend für die Erfüllung der beruflichen Ansprüche angesehen wurde, wird heute die Weiterentwicklung der pädagogischen, fachdidaktischen und pädagogischen Kompetenzen der Lehrenden als lebenslange Aufgabe angesehen. Stefan Zehetmeier setzt sich in seinem Beitrag mit dem Thema Wirksamkeit von Lehrerfortbildung auseinander. Im ersten Teil (Erwartete Wirkungen) zeigt er auf, dass im Fokus der Fortbildung nicht nur die Einzelperson steht, sondern auch Gruppen und ganze Schulen stehen können. Kritisch wird allerdings angemerkt, dass nachhaltige Wirkungen, die über ein abgeschlossenes Fortbildungsprogramm hinausreichen, nur selten untersucht werden, obwohl gerade aus finanzieller Perspektive die Untersuchung langfristiger und nachhaltiger Wirkungen wichtig wäre. Eine zentrale Frage der Wirkungsforschung betrifft die unterschiedlichen Ebenen, auf denen Wirkungen erwartet werden können.

Im zweiten und umfangreichsten Teil (Wirkungsebenen) geht Zehetmeier zunächst kurz auf Lipowskys vier Wirkungsebenen (Einstellungen, Wissen, unterrichtliche Praxis und Leistungen der Schülerinnen und Schüler) ein und beschreibt dann ausführlich sein eigenes differenziertes IPD-Modell („impact of professional development model“). Er entwickelt ein komplexes Raster, bei dem innerschulische Faktoren (Lehrkräfte, Schülerschaft, Kollegium, Direktion und Eltern) sowie außerschulische Faktoren (Schulen, Medien, Politik und Wissenschaft) zu den drei Ebenen Einstellungen, Wissen und Praxis in Beziehung gesetzt werden.

Im dritten Teil (Wirkungsannahme) zeigt Zehetmeier bezugnehmend auf die „Wirkungskette“ von Cramer, dass der Nachweis der Wirksamkeit von Lehrerfortbildung auf Schülerleistungen wegen der zahlreichen Faktoren, die dabei eine z.T. nur schwer erfassbare Rolle spielen, sowohl methodisch schwierig als auch empirisch wenig abgesichert ist. Im kurzen Kapitel über „Aktionsforschung als Basis wirksamer Fortbildung“ zeigt er, dass die systematische Reflexion der eigenen Berufspraxis, die von Lehrpersonen selbst durchgeführt wird, die Wirksamkeit von Lehrerfortbildungsmaßnahmen nachhaltig unterstützen kann.

(7) Konrad Krainer:**Qualitätsentwicklung als gemeinsame Aufgabe von Bildungspraxis, Bildungswissenschaft und Bildungspolitik. Zur Konzeption und Umsetzung der österreichweiten Initiative IMST**

Die schlechten Testleistungen bei TIMSS 1995 (Sekundarstufe II) haben in Österreich einen Nachdenkprozess über die Qualität und die Rahmenbedingungen des Mathematik- und Naturwissenschaftsunterrichts ausgelöst. Beim Vergleich mit erfolgreicheren Ländern zeigte sich unter anderem, dass die österreichischen Schülerinnen und Schüler deutlich zurückfielen, wenn es um anspruchsvolle und Argumentieren erfordernde Aufgaben ging. Das zuständige Ministerium hat mit dem Projekt IMST ab 1998 eine erste Analyse in Auftrag gegeben und damit Schritte zur Verbesserung der Situation ergriffen, die schließlich im Jahre 2004 in die Konzeption und Umsetzung eines Unterstützungssystems IMST mündeten.

Konrad Krainer, der dieses Projekt initiiert und geleitet hat, beschreibt in seinem Beitrag die Entwicklung dieses Langzeitprojekts, das mit unterschiedlichen Schwerpunkten drei Phasen durchlaufen hat und noch weitergeführt wird. Ergebnis theoretischer Vorüberlegungen war etwa die Erkenntnis, dass eine Verbesserung der Innovationskultur an den Schulen nur erreichbar ist, wenn das ganze System (Praxis, Wissenschaft, Behörde und Politik) in einen gemeinsamen Lernprozess gebracht wird.

In der ersten Phase (Analysephase 1998-1999) konzentrierten sich die Arbeiten auf die möglichen Ursachen des schlechten Abschneidens der österreichischen Schüler und Schülerinnen. Die mangelhafte Orientierung des Unterrichts am Lernprozess und der geringe Stellenwert der fachdidaktischen Ausbildung der Lehrkräfte wurden als wichtige Ursachen identifiziert. In den weiteren Phasen des Projekts wurde der Fokus daher auf den Aufbau eines Unterstützungssystems auf der lokalen Ebene (durch direkte Unterstützung innovativer Schulprojekte), auf der regionalen Ebene (durch Einrichtung regionaler Netzwerke und fachdidaktischer Zentren in jedem Bundesland) und auf der nationalen Ebene (u. a. durch Einrichtung von Kompetenzzentren an zwei österreichischen Universitäten) gelegt.

Insgesamt werden im Beitrag sieben strategischen Maßnahmen beschrieben, von denen inzwischen die meisten – zumindest teilweise – umgesetzt worden sind. Der letzte Abschnitt ist den Wirkungen von IMST auf verschiedenen Ebenen gewidmet: in der internationalen Scientific Community, auf der nationalen Ebene und jener der Bundesländer (vor allem durch Stärkung der Fachdidaktik und Einrichtung regionaler Netzwerke) und auf der Ebene der Lehrkräfte, Schulen und Hochschulen.

(8) Peter Posch:**Lesson Studies und Learning Studies**

Der Beitrag von Peter Posch befasst sich mit im deutschsprachigen Raum noch weitgehend unbekannten pädagogischen Konzepten. Bei „Lesson Studies“ und „Learning Studies“ handelt sich um „Varianten der Aktionsforschung“, die sich insbesondere für

die Lehrerfortbildung und (fach-)didaktische Forschung anbieten und aufgrund ihrer Wirksamkeit u. a. für die weitere Unterrichtsentwicklung von großer Bedeutung sind. Sie bieten v. a. für professionelle Lerngemeinschaften die Gewähr, die oftmals vernachlässigten Primärprozesse – den Unterricht – zu fokussieren. Es geht dabei um kooperative Planung, Durchführung und Auswertung von Unterrichtseinheiten – mit dem Ziel, Lehren und Lernen wirksamer zu gestalten. Posch stellt die beiden Konzepte in jeweils eigenen Kapiteln ausführlich vor. Dabei zeigt er ihre Entstehungszusammenhänge auf und beschreibt, wie sie bislang vorrangig in Schulsystemen des asiatischen Raums zur Anwendung kommen.

Das Kapitel zu Lesson Studies beginnt mit einer Konzeptbeschreibung, gefolgt von einer Darstellung der infrastrukturellen Rahmenbedingungen für den Einsatz des Konzepts in der Praxis. Das Kapitel schließt mit Evaluationsergebnissen zum Konzept, die zum Ausdruck bringen, dass mit seiner Anwendung durchwegs bessere Lernleistungen bei den Schülerinnen und Schülern einhergehen. Dabei werden Lesson Studies „als wirksamer eingeschätzt als Monitoring-Systeme und Systeme der Selbstevaluation“.

Im Kapitel zu Learning Studies werden zuerst die Unterschiede zu Lesson Studies aufgezeigt. Diese werden u. a. darin gesehen, dass Lesson Studies vorrangig von den praktischen Erfahrungen der beteiligten Lehrpersonen getragen werden und dass demgegenüber das Vorgehen bei Learning Studies theoriegeleitet erfolgt. Dabei handelt es sich um eine spezifische Lerntheorie, und zwar um die auf phänomenographischen Grundlagen entwickelte „Variationstheorie“. Zu ihrem Verständnis führt Posch u. a. aus: „Wir können uns eines einzelnen Merkmals eines Phänomens nur bewusst sein, wenn wir uns der Unterschiede (Variation) zwischen einzelnen Merkmalen bewusst sind: Ohne wahrgenommenen Unterschied kann es keine Erkenntnis geben (...).“ In seinen weiteren Ausführungen beschreibt Posch ausführlich die „Elemente einer Learning Study“, u. a. Wahl des Lerngegenstandes, Identifikation kritischer Merkmale, Erhebung der Lernvoraussetzungen, Aufbau von Relevanzstrukturen, methodische Einbettung der Variationsmuster. Er schließt seinen Beitrag mit Befunden zur Wirksamkeit von Learning Studies, die erkennen lassen, dass sich die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler in fast allen Untersuchungen verbessert haben. Darüber hinaus legen die Befunde laut Posch nahe, „(...) dass das Lesson-Study-Konzept an Wirksamkeit gewinnt, wenn eine Lerntheorie, in unserem Fall die Variationstheorie, eine theoretische Orientierung bietet, die zugleich an der Praxis überprüft werden kann“.

(9) Wolfgang Beywl & Miranda Odermatt:

Luuisse – ein Verfahren zur Qualitätsentwicklung in Schule und Unterricht

„Luuisse“ (*Lehrpersonen unterrichten und untersuchen integriert, sichtbar und effektiv*) ist ein mit der Schulentwicklung verbundenes Selbstevaluationsverfahren. Seit 2013 setzen über 800 Lehrkräfte in der Schweiz und Deutschland dieses Verfahren zur formativen Evaluation des Unterrichts um – vom Kindergarten bis in die Hochschule. Im

Beitrag werden die fünf Schritte des Verfahrens kurz erläutert, ein konkretes Beispiel vorgestellt und anschließend beschrieben, wie das Verfahren an den Schulen eingeführt wird. Schließlich werden Gestaltung und Ergebnisse der Begleitforschung vorgestellt und einige Bedingungen für den erfolgreichen Einsatz skizziert.

Eine Lehrkraft, die ein Luuise-Projekt durchführt, wählt im ersten der fünf Schritte ein pädagogisches oder didaktisches Problem, das sie belastet und auf das sie immer wieder stößt. In kollegialer Beratung werden Annahmen formuliert, die als Erklärung für das Problem dienen können. Im zweiten Schritt wird ein Ziel formuliert, das spezifisch, messbar, attraktiv, realistisch und zeitlich terminiert sein soll. Im dritten Schritt wird festgelegt, mit welchen Interventionen die gesetzten Ziele erreicht werden sollen. Im vierten Schritt wird konkretisiert, wie die Daten über die Resultate der Interventionen innerhalb des Unterrichts erhoben und z. B. den Lernenden sichtbar gemacht werden sollen. Im fünften Schritt erfolgt mit den Lernenden eine vertiefte Analyse und Interpretation der Ergebnisse mit dem Zweck, den Unterricht weiter zu entwickeln.

Die organisatorische Einführung von Luuise erfolgt in einem mehrteiligen Zyklus: Er wird von der jeweiligen Schulleitung und einem Coach geplant und dem Lehrkörper vorgestellt. Die Teilnahme daran ist freiwillig. An einem Fortbildungstag planen die beteiligten Lehrkräfte ihr Projekt nach dem 5-Schritte-Verfahren und werden dabei beraten. Anschließend führt die Lehrkraft ihr jeweiliges Projekt selbständig durch und hat die Möglichkeit, sich bei einem kurzen extern begleiteten Zwischenstopp und in Lerngemeinschaften auszutauschen. Den Abschluss bildet eine Präsentation an der Schule.

Der letzte Abschnitt des Beitrags widmet sich sehr ausführlich auch möglichen Fallen und der großen Bedeutung, die ausgebildete Coaches bei der Einführung des Projekts an Schulen haben. Es gibt erste Hinweise aus nachhaltig umsetzenden Schulen, dass die mit Luuise verbundene evidenzgestützte Denk- und Handlungsweise sich auf den „normalen Unterricht“ der teilnehmenden Lehrkräfte ausweitet und zu einem Bestandteil habitualisierten professionellen Lehrerhandelns wird.

(10) Isabella Richter, Karolin Nix & Wilfried Bos: Unterrichtshospitation als Schulentwicklungsstrategie im Übergangsmanagement

Unterrichtshospitationen gelten als ein Instrument der Schulentwicklung. Insbesondere im Zusammenhang der Professionalisierung von Lehrpersonen werden von ihnen Verbesserungen in der Unterrichtspraxis erwartet. Mit Blick auf die unzureichende Forschungslage widmen sich Isabella Richter, Karolin Nix und Wilfried Bos in der vorliegenden Arbeit einer theoretisch-konzeptionellen Ausschärfung und empirischen Exploration des Forschungsfeldes – und zwar im Zusammenhang schulischer Kooperationen am Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen.

Im theoretisch-konzeptionellen Teil der Arbeit werden zunächst die drei vorherrschenden Arten von Unterrichtshospitationen beschrieben und dabei ihre Gemein-

samkeiten und Unterschiede herausgearbeitet, dem sich eine kurze begriffliche Erörterung des „Übergangsmanagements“ anschließt. Für ihre Untersuchung konnte das Forschungsteam auf drei Netzwerke von acht Grundschulen mit drei Gymnasien zurückgreifen, die Konzepte zu wechselseitigen Hospitationen entwickelt und erprobt hatten. In der explorativen Studie geht es Richter, Nix und Bos maßgeblich um vier Forschungsfragen zur Praxis und zum Nutzen von Unterrichtshospitationen, die in einer Kombination aus qualitativen und quantitativen Herangehensweisen (Interview- und Fragebogenerhebungen) näher untersucht werden. Dabei konzentriert sich die Ergebnisdarstellung auf Unterrichtshospitationen als „Strategie des schulischen Übergangsmanagements“, auf Ziele und Aktivitäten im Rahmen wechselseitiger Unterrichtshospitationen sowie auf eine Bewertung der Hospitationen hinsichtlich inhaltlicher Relevanz, inhaltlichem Nutzen und des Gewinns für die Zusammenarbeit zwischen den Schulen.

Die Ergebnisse verweisen auf das „Potenzial von Unterrichtshospitationen“ und zeigen, dass „mithilfe der Unterrichtshospitationen Professionalisierung stattfindet“, insbesondere im Hinblick auf Unterrichtsentwicklung, wobei die Lehrpersonen hinsichtlich des Ertrags u. a. von einer Anpassung der Unterrichtsgewohnheiten sprechen. Das Forschungsteam hält es aufgrund seiner Ergebnisse für sinnvoll, Schulen vermehrt Unterstützung beim Aufbau von Netzwerken zu gewähren und Unterrichtshospitationen als festen Bestandteil der Lehreraus- und -fortbildung einzuführen.

(11) Andrea Wullschleger, Katharina Maag Merki, Beat Rechsteiner & Ariane Rickenbacher:
Kooperation von Lehrpersonen im Hinblick auf Schulentwicklung –
Forschungsstand und Forschungsperspektiven am Beispiel von sozialen
Netzwerkanalysen

Der Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern wird in Empfehlungen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung (z. B. in Praxisleitfäden oder in Referenzsystemen zur Schulqualität) immer wieder ein hoher Stellenwert zugesprochen. Allerdings liefern Forschungsbefunde kein konsistentes Bild darüber, wie und warum in Kollegien (nicht) kooperiert wird, welche Faktoren Kooperation begünstigen und welche Wirkungen mit ihr einhergehen. Vor diesem Hintergrund gehen Andrea Wullschleger, Katharina Maag Merki, Beat Rechsteiner und Ariane Rickenbacher in ihrem Beitrag den möglichen Gründen für diese „komplexe Forschungslage“ nach. Dazu beschreibt das Autorenteam das relevante Spektrum an Problemen bei der theoretischen Konzipierung und der empirischen Erfassung. Eine „wegweisende“ Perspektive, um ein noch tieferes Verständnis von Lehrerkooperation zu erhalten, sehen sie in „sozialen Netzwerkanalysen“, zu denen sie im vorliegenden Beitrag ihre Forschungsergebnisse zur Diskussion stellen.

Nach einer Auseinandersetzung mit den verschiedenen Konzepten bzw. Ansätzen von Lehrerkooperation (Kapitel 2) referieren Wullschleger et al. den aktuellen Forschungsstand zur Kooperation von Lehrpersonen (Kapitel 3), den sie in Kapitel 4 um

Erkenntnisse über soziale Netzwerkanalysen erweitern. In Kapitel 5 skizzieren sie Vorgehen, Auswertung und Ergebnisse ihrer eigenen Untersuchungen über soziale Netzwerke an vier Sekundarschulen, wobei sie zum besseren Verständnis die Ergebnismuster anschaulich fallanalytisch darstellen. Mit den differenzierten und aufwändigen Netzwerkanalysen beschreitet das Forschungsteam methodisch Neuland bei der Analyse von Kollegiumskooperationen. Dabei lassen sich unterschiedliche Intensitäten und Schwachstellen der Kooperation innerhalb eines Kollegiums nachzeichnen, verschiedene Kooperationsqualitäten aufzeigen (z. B. „Dichte“, „Reziprozität“ oder „Zentralität“ der Zusammenarbeit), relevante Vorgehensweisen in zentralen Kooperationsfeldern (Unterrichtstätigkeit, Teamarbeit, Schulgestaltung) darstellen und Einblicke in Innovationspraktiken von Schulen gewinnen, wie sie mit den bisherigen traditionellen Erfassungsmethoden so nicht möglich waren. Die mit sozialen Netzwerkanalysen gewonnenen Ergebnisse liefern folglich aufschlussreiche Einblicke in die Kooperationsverhältnisse in den untersuchten Kollegien, die das Forschungsteam abschließend diskutiert.

Teil 2: Schulische Qualitätsentwicklung

In diesem Teil steht die Entwicklung und Sicherung von Schulqualität im Mittelpunkt, neuerdings oftmals auch als „schulisches Qualitätsmanagement“ bezeichnet. Dabei geht es um die inzwischen weitgehend obligatorisch eingeführten, aber dennoch erst wenig etablierten Ansätze der Schulprogrammarbeit (Beiträge 12 und 13) und der Schulinternen Evaluation (Beitrag 14) sowie um Referenzsysteme für Schulqualität hinsichtlich ihrer Funktionen und Nutzung, über die es bislang keinerlei empirische Erkenntnisse gab (Beitrag 15).

(12) Herbert Altrichter:

Transformationen der Steuerungspolitik und das Schulprogramm als Koordinierungsinstrument

Herbert Altrichter gibt in diesem Beitrag zunächst eine kurze Einführung in das Governance-Konzept der Systemsteuerung. Bildungsreformen sind in dieser Perspektive „Versuche, die Regelung oder Koordination zwischen den Akteuren und Akteurinnen eines Systems und damit deren Arbeitspraxis zu verändern“. Die Leitfrage lautet: Wie kommt es dazu, dass die Handlungen sozialer Akteure mit jenen anderer einigermaßen ‚zusammenpassen‘ und welche Prinzipien liegen dieser Passung zugrunde? Die Konstellation solcher Prinzipien der Handlungskoordination in einem bestimmten Bereich bezeichnet man als Governance-Regime. Er illustriert im Anschluss an Schimank fünf Dimensionen der Handlungskoordination, die für die Analyse aktueller Reformen bedeutsam erscheinen: staatliche Input-Regulierung, Selbststeuerung der Lehrerverberuf, Außensteuerung substanzieller Ziele, hierarchische Selbststeue-

rung (innerschulisches Management/Führung durch Schulleitung) sowie Konkurrenzdruck und Quasi-Märkte.

Anhand dieser Dimensionen beschreibt Altrichter im zweiten Teil (Phasen der Governance-Veränderungen) unter Bezugnahme auf die Reformen in Österreich fünf Entwicklungsperioden und zeigt sehr anschaulich, wie sich in diesen Zeitabschnitten die Koordinationsverhältnisse verändern:

- Die Vorgeschichte (1970er und 1980er Jahre): Stagnation und Grauzonenautonomie
- Phase 1: Schulautonomie und Erhöhung einzelschulischer Handlungsspielräume
- Phase 2: Schulmanagement und der Beginn der Suche nach neuen Instrumenten der Systemsteuerung
- Phase 3: PISA-Schock und schulübergreifende Steuerungselemente
- Eine mögliche Phase 4, bei der aber noch unsicher ist, ob es sich bloß um Schulmodernisierung (3. Phase) handelt oder ob bereits eine neue steuerungspolitische Konstellation mit veränderter Schwerpunktsetzung zu erkennen ist

Im dritten Teil (Schulprogramme und Transformation der Steuerung) geht Altrichter genauer auf die Frage ein, welcher Beitrag von Schulprogrammen zu einer Verbesserung der Systemsteuerung im Schulwesen und in den Einzelschulen erwartet werden kann. Er beschreibt u. a. Elemente des Wirkungsmodells, das hinter Schulprogrammen als Instrumenten neuer Systemsteuerung zu stehen scheint, wenn diese sowohl als organisationsinternes Entwicklungsinstrument (Selbstorganisationsprozesse) als auch als externes Steuerungsinstrument zur Einflussnahme auf innerschulische Zielsetzungen genutzt werden. Er schließt mit der Feststellung, dass Funktionalität und Wirkungen der Schulprogrammarbeit in den letzten Jahren kaum Gegenstand der Forschung waren, obwohl sie wichtiges Element staatlicher Qualitätsstrategien sind.

(13) Ulrich Steffens & Hans Haenisch: Das Schulprogramm als Instrument der Schulentwicklung – Konzeptionelle Grundlagen und praktische Umsetzung in der Schule

Das Schulprogramm scheint ein vielversprechendes Instrument der Schulentwicklung zu sein, denn es vereinigt eine Reihe von Elementen, die in der Diskussion um die Verbesserung der Schulqualität eine wichtige Rolle spielen: Fokus auf die Einzelschule, Partizipation der Beteiligten, schulinterne Kooperation, strukturierte Vorgangsweise und unterschiedliche Formen von Evaluation. Ulrich Steffens und Hans Haenisch versuchen in diesem Beitrag die strategische Bedeutung des Schulprogramms für das schulische Qualitätsmanagement aufzuzeigen. Im Vordergrund stehen theoretisch-konzeptionelle Grundlagen und die konkrete praktische Arbeit am Schulprogramm, wobei sie auf Erfahrungen von Schulen zurückgreifen, die bereits erfolgreich damit gearbeitet haben.

Der erste Teil des Beitrags widmet sich den theoretisch-konzeptionellen Grundlagen. In einem langsamen Prozess wurde der klassische Steuerungsmodus (Detailsteuerung „von oben“) durch ein neues Steuerungsverständnis abgelöst, bei dem die einzel-

ne Schule als pädagogische Handlungseinheit begriffen wurde, die zentrale Bedeutung professionell handelnder Lehrer und Lehrerinnen für die Qualität einer Schule erkannt wurde und die dazu erforderlichen Handlungsspielräume sukzessive auch gewährt wurden. Schulen wurden mehr und mehr als „lernende Institutionen“ gesehen, die zur Selbstorganisation und Selbstentwicklung fähig sind. Frühe Bemühungen z. B. um angemessenere und schülerorientierte Inhalte waren jedoch noch weitgehend dem Engagement Einzelner überlassen und auch den Schulleitungen fehlte das Bewusstsein von der Notwendigkeit einer kontinuierlichen Qualitätsverbesserung. Die ersten systematischen Bemühungen konzentrierten sich als „Organisationsentwicklung“ auf Verfahren von Schulentwicklungsprozessen, auf Arbeiten am „Schulkonzept“ und auf pädagogische Maßnahmen der Schulgestaltung. Sie führten über Zwischenschritte schließlich zum Schulprogrammansatz, in dessen Rahmen Schulen Entwicklungsziele formulieren und überprüfen, d. h. Daten erheben, interpretieren, auf dieser Grundlage Maßnahmen planen und umsetzen und deren Wirkungen wieder überprüfen. Für die breite Durchsetzung in den Bundesländern fehlte jedoch lange Zeit die strukturelle Verankerung und eine wirksame Implementationsstrategie.

Im zweiten Teil des Beitrags bieten die Autoren eine Fülle von konkreten Empfehlungen zur Schulprogrammarbeit. Es sind Erfahrungen mit schulischen Entwicklungsprozessen, die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung von Schulen gesammelt worden sind: wie an konkreten Bedürfnissen angesetzt werden kann und Lehrkräfte aktiv beteiligt werden können, wie Abläufe koordiniert, kooperative Strukturen aufgebaut und Verbindlichkeiten geschaffen werden können und wie ein Schulprogramm im Alltag der Schule verankert werden kann.

(14) Christoph Burkard & Sabine Müller: Schulinterne Evaluation

Zur schulinternen Evaluation liegen inzwischen zahlreiche Publikationen und Handreichungen vor. Dennoch sind Definitionen, Vorgehensweisen und Anwendungszusammenhänge nach wie vor sehr unterschiedlich geartet. Vor diesem Hintergrund liefert der Beitrag von Christoph Burkard und Sabine Müller eine Art Zwischenbilanz zur schulinternen Evaluation. Dabei werden aktuelle Entwicklungen dargestellt und Perspektiven für die Praxis und Forschung aufgezeigt.

Burkard und Müller sehen den Ausgangspunkt schulinterner Evaluation in den ersten institutionalisierten Schulentwicklungsprozessen Anfang der 1990er Jahre. Im Laufe der Zeit erfuhr der Ansatz eine immer weitere Ausschärfung – bis hin zu ausgereiften Instrumenten zur Diagnose schulischer Zustände und Prozesse. Einen konstitutiven Stellenwert erlangte schulinterne Evaluation in vielen Bundesländern zunächst im Zusammenhang mit Schulprogrammarbeit und später in Verbindung mit externer Evaluation von Schulen (im Sinne von „Schulinspektionen“ respektive „Qualitätsanalysen“). Trotz rechtlicher Bestimmungen in fast allen deutschen Ländern – so zeigen Burkard und Müller mit Verweisen auf die entsprechenden Studien auf – fällt die bisherige Nutzung von Maßnahmen schulinterner Evaluation in Kollegien relativ be-

scheiden aus. Dementsprechend verweisen sie auch darauf, dass bei Schulinspektionen immer wieder ein Entwicklungsbedarf von interner Evaluation an Schulen festgestellt wird. Sofern aber Evaluationsmaßnahmen gängige Praxis sind, finden sie eine gute Resonanz und werden als sinnvoll betrachtet (z. B. „Ich halte Schülerfeedback grundsätzlich für bedeutend.“).

Durch einen Rückbau bzw. ein Aussetzen von Maßnahmen der externen Evaluation in verschiedenen Bundesländern erfährt die schulinterne Evaluation – so Burkard und Müller – ganz aktuell eine „Renaissance“. Dabei kann das Autorenteam erste vorliegende Forschungsbefunde dahingehend deuten, „dass interne Evaluationen in Schulen nachhaltigere Effekte zeitigen als externe Evaluationen“. Insofern ist es konsequent, wenn Burkard und Müller in ihrem letzten Kapitel erforderliche Maßnahmen im Zusammenhang mit schulinterner Evaluation ansprechen: den erheblichen Qualifizierungsbedarf und eine notwendige praktische Unterstützung, des Weiteren Referenz- und Normwerte zu den Instrumenten sowie länderübergreifende Definitionen, Standards und Gütekriterien. Weitere Erkenntnisse zur Konsolidierung des Forschungsstandes und „insbesondere qualitative Studien zu Gelingensbedingungen schulinterner Evaluation bleiben ebenfalls Desiderate“.

**(15) Beate Kasper, Martin Heinrich, Saskia Bender, Fabian Dietrich,
Uwe Fricke, Lena Heidemann & Arnd Kirchhoff:
Ein Orientierungsrahmen gibt Orientierung – Funktion und Nutzung von
Referenzrahmen zur Schulqualität am Beispiel Niedersachsen**

Referenzsysteme für Schulqualität, wie der Orientierungsrahmen in Niedersachsen, liegen inzwischen in allen deutschen Ländern vor. Im Regelfall wurden sie im Zuge von Schulinspektionen (schulexternen Qualitätsanalysen) eingeführt. Allerdings haben sie mittlerweile auch unabhängig davon einen Stellenwert erlangt, und zwar als ein ‚Instrument‘ der Schulentwicklung. Trotz der inzwischen erlangten besonderen Bedeutung von Referenzsystemen für Schulqualität fehlt es an Erkenntnissen über die Anwendung und Nutzung solcher Systeme in den Schulen. Insofern ist der Untersuchung von Beate Kasper, Martin Heinrich, Saskia Bender, Fabian Dietrich, Uwe Fricke, Lena Heidemann und Arnd Kirchhoff eine besondere Bedeutung zuzusprechen. Sie wurde vom Kultusministerium in Niedersachsen im Interesse einer Weiterentwicklung des niedersächsischen Orientierungsrahmens in Auftrag gegeben. Für einen landesweiten Überblick wurde eine Online-Schulleitungsbefragung durchgeführt, die durch Interviews ergänzt wurde, um vertiefende Informationen über relevante Praktiken der Nutzung des Orientierungsrahmens zu gewinnen.

Im vorliegenden Beitrag werden zuerst die zentralen Ergebnisse der Studie vorgestellt. Dabei wird deutlich, dass der Orientierungsrahmen „eine hohe Zustimmung“ bei dem befragten Schulleitungspersonal erfährt. Er kommt insbesondere bei der Vorbereitung auf die Schulinspektion und im Rahmen der Schulprogrammarbeit zur Anwendung und wird dabei vor allem von den Schulleitungen und weniger von den Kollegien als hilfreich erlebt. Das Forschungsteam macht dabei darauf aufmerksam, dass

diese überaus positive Resonanz aufgrund der geringen Beteiligungsquote (26 %) zu relativieren ist und dass möglicherweise vorrangig entwicklungsaktive Schulleitungen an den Befragungen teilgenommen haben. Insofern ist es konsequent, dass das Forschungsteam die „Nutzerpraktiken“ differenzierter analysiert. Auf der Grundlage der vertiefenden Interviews entwickeln sie eine Nutzertypologie und unterscheiden dabei (1) eine „intern induzierte umfassende souveräne Nutzung“, (2) eine „extern induzierte selektive souveräne Nutzung“ und (3) eine „interdependent induzierte imaginäre nicht souveräne Nutzung“. Vor diesem Hintergrund sprechen Beate Kasper et al. in ihrem abschließenden Kapitel Empfehlungen zur Weiterentwicklung des niedersächsischen Orientierungsrahmens aus.

Teil 3: Pädagogische Führung und Schulmanagement

Bei der Herausarbeitung innerschulischer Bedingungen, die „gute“ und „schlechte“ Schulen voneinander unterscheiden, hat sich die Rolle des Schulleiters bzw. der Schulleiterin als eine zentrale Größe herauskristallisiert. Dabei geht es nicht nur um das arbeitsorganisatorische Funktionieren einer Schule, sondern darüber hinaus auch um die Förderung der Unterrichtsqualität und um „pädagogische Führung“ sowie um eine zielorientierte Entwicklung der Schule und um die Sicherung und Pflege der Lehrerprofessionalität. Deshalb wird der Schulleitung auch eine „Schlüsselstellung“ für die Schulgestaltung zugesprochen. Insofern ist es konsequent, wenn sich der vorliegende Band mit drei Beiträgen auch der Rolle und Funktion von Schulleitungen widmet (Beiträge 16 bis 18). Darüber hinaus wird aufgrund der strategischen Bedeutung in einem weiteren Beitrag auf schulische Steuergruppen, ihre Handlungsimplicationen und Wirkungen eingegangen (Beitrag 19).

(16) Stephan Gerhard Huber: Führung und Management von Schulen: Anforderungen, Aufgaben und Kompetenzen von Schulleitung

Stephan Gerhard Huber stellt in seinem Beitrag die grundlegenden Anforderungen, Aufgaben und Kompetenzen von Schulleitungen dar und deutet auf die Wichtigkeit von funktionaler Passung im Schulleitungshandeln. Darauf aufbauend skizziert er „Kooperative Führung“ und „System Leadership“ als Modelle für zeitgemäße Schulleitung.

Ausgehend von seinem theoretischen Modell beschreibt er in Kapitel 1 fünf Handlungsfelder pädagogischer Führung: (1) Unterrichtsentwicklung initiieren und unterstützen, (2) kontinuierliche Personalentwicklung sichern, (3) die Wirksamkeit pädagogischen Handelns unterstützen, (4) Qualitätssicherung und -entwicklung gestalten sowie (5) System Leadership betreiben. Für Huber ist dabei das Ziel aller Maßnahmen immer, „die Lernenden bei der Entwicklung ihrer Kompetenzen zu fördern und zu unterstützen“. Darauf aufbauend widmet sich das Kapitel 2 den erforderlichen Kompe-

tenzen (im Zusammenspiel des ‚Wissens, Könnens und Wollens‘) zur Bewältigung der Anforderungen und Aufgaben in den fünf Handlungsfeldern. Dabei unterscheidet er allgemeine und tätigkeitsbezogene Kompetenzen sowie Führungskonzepte und arbeitet heraus, „dass verschiedene Führungskonzepte unterschiedlich zum Erfolg der Organisation bzw. der Schule beitragen“. Demzufolge geht er der Frage „One size fits all?“ nach und skizziert einen Reflexionsrahmen für „passgenaues schulisches Führungshandeln“ (Kapitel 3).

Vor dem Hintergrund der skizzierten Anforderungen und Aufgaben einerseits und den hierfür erforderlichen Kompetenzen andererseits – auch jene „passgenauen Führungshandeln“ – beschreibt Huber in seinem abschließenden Kapitel 4 „Kooperative Führung“ und „System Leadership“ als „Modelle der Wahl für zeitgemäße Schulleitung“. Für ihn ist dabei Kooperative Führung mehr als ein bloßer Führungsstil, vielmehr eine Handlungsmaxime für schulische Partizipation. Diese Ausrichtung sieht er zugleich als Modell, wozu die Schule beitragen will: „zur Gestaltung eines anschaulichen und modellhaften sozialen Erfahrungsraums für alle Beteiligten“. Das Modell Kooperativer Führung konsequent weiterdenkend wird Kooperation für Huber in einer „System Leadership“ auch über die Schulgrenze hinaus praktiziert, um die im schulischen Umfeld vorhandenen Ressourcen für den Erfolg der Schule zu nutzen. In seinem Fazit plädiert Huber u. a. für eine Professionalisierung nicht nur der Schulleitung, sondern aller Berufsrollen in der Schule.

**(17) Stefan Brauckmann, Susanne Böse, Cornelia Wagner-Herrbach
& Julia Warwas:**
**Schulleitungshandeln und Schulentwicklung im Kontext Neuer
Steuerungskonzepte**

Gesellschaftlicher und technologischer Wandel verlangen von den Schulen zunehmend ein professionelles Entwicklungsmanagement. Der Schulleitung wird in diesem Rahmen eine zentrale Rolle zugewiesen. Es wird erwartet, dass sie die Gesamtverantwortung für die Qualität der von ihr geleiteten Schule nicht nur annimmt, sondern auch aktiv gestaltet. Im ersten Teil des Beitrags wird die Schnittstellenposition der Schulleitung zwischen staatlichen Reformvorhaben und ihren eigenen Entwicklungsschwerpunkten näher beleuchtet und dabei werden unterschiedliche Interpretationen des Leitungsamtes skizziert: Lehrkraft mit Verwaltungsaufgaben, pädagogische Führungskraft, Teamleiter, Vorgesetzter sowie Generalist.

Im zweiten Teil werden Anforderungen an das Handeln der Schulleitungen im Sinne neuer Steuerungskonzepte vorgestellt, die in folgenden Ansprüchen zusammengefasst werden:

- klares Bekenntnis zum Qualitätsmanagement
- schulöffentliche Darstellung von Nutzenerwartungen
- Festlegen von Verantwortlichkeiten und Aufgaben
- Zuteilung von Ressourcen (u. a. Zeit, Personal, Verantwortung)
- Anstoßen von diskursiven Prozessen zur Mitgestaltung und Mitwirkung

- Aufmerksamkeit, Interesse und Wertschätzung für Qualitätsmanagement-Aktivitäten sowie
- Kommunikation von Ergebnissen und Aufzeigen von Konsequenzen

Im dritten Teil werden einige Desiderate diskutiert, die sich aus den veränderten Aufgaben der Schulleitung und Ansprüchen an die Qualitätsentwicklung ergeben. Von der Bildungspolitik wird erwartet, dass sie u.a. die stärkere Vernetzung von Schulen unterstützt, weil diese als starke Triebfeder für die Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität angesehen wird. Von der Schulverwaltung werden u.a. eine Abkehr von einfachen Weisungs- und Exekutionsfunktionen und insgesamt ein neues Verhältnis zur Schulleitung erwartet, das der gestiegenen Eigenverantwortung der Schulleitungen entspricht. Auf der Ebene der Schulleitung wird u.a. die Pflege einer „Kultur der Unterschiedlichkeit“ erwartet, um die soziale und personale Vielfalt im Kollegium konstruktiv nutzen zu können. Der abschließende Teil widmet sich einigen bildungswissenschaftlichen Implikationen. So wird hier unter anderem darauf hingewiesen, dass Forschungsbefunde zu sehr auf Selbsteinschätzungen von Schulleitungen beruhen würden. Schulleitungshandeln sollte daher stärker multiperspektivisch erfolgen, „um strategische bzw. gruppen- und interessen geleitete Wahrnehmungsverzerrungen zu mindern“.

(18) Michael Schratz & Christian Wiesner: Pädagogische Führung – Kompetenzprofil und Kompetenzentwicklung von Schulleiterinnen und Schulleitern

Der Beitrag beschreibt den Entwicklungsprozess der letzten vierzig Jahre, der zu einer markanten Veränderung der Rolle der Schulleitung geführt hat. Angetrieben wurde dieser Prozess vor allem durch die Veränderungen im schulischen Umfeld, durch die wachsende Komplexität der Arbeitsbedingungen an den Schulen und durch neue gesellschaftliche Herausforderungen, die es immer schwieriger gemacht haben, das Schulsystem mittels detaillierter genereller Regelungen zu steuern. Neben ihrer traditionellen Aufgabe, Schule zu verwalten, wurden der Schulleitung mehr und mehr Gestaltungsaufgaben zugewiesen; neben der Managementfunktion wurden die Führungsfunktion immer bedeutsamer und die Ansprüche an die Leitungskompetenzen höher.

Die Autoren gliedern diesen Entwicklungsprozess schematisch in vier Phasen, die den Anstieg der Ansprüche widerspiegeln. In der ersten Phase wurden Führungsstile (Primus inter Pares, transaktionale Führung etc.) als wichtige Voraussetzungen für die Verknüpfung von Leitungs-, Organisations- und Verwaltungsaufgaben angesehen. Auch Gestaltungsmöglichkeiten über die Personalentwicklung galten als wichtige Führungsaufgabe. Der Fokus lag auf der einzelnen Schule. In der zweiten Phase lag der Fokus auf der Steuerung durch Ergebnisorientierung. Nicht bloße Annahmen über vermeintliche Wirkungen, sondern empirische Befunde sollten als Grundlage strategischer und bildungspolitischer Entscheidungen dienen. Pädagogische Führung wurde im Zusammenhang mit der Herstellung von Effektivität und Wirksamkeit gesehen.

Mit der zunehmenden Bedeutung des Outputs verschob sich der Fokus von der Einzelschule auf das ganze Schulsystem. In der dritten Phase galt die Aufmerksamkeit u. a. den Einflussmöglichkeiten der Schulleitung auf die Qualität von Schule und Unterricht und welche Führungskompetenzen dazu erforderlich sind. Eine Schulleitung gilt als wirkungsvoll, wenn sie Lernentwicklung und -erfolg im Blick hat, Verantwortung übernimmt, die professionelle Zusammenarbeit mit und im Kollegium (Koope-ration) stärkt und die hierfür notwendigen Strukturen schafft. Sie soll dialogisch und verbindlich sein, Perspektiven öffnen und eine evaluative Grundhaltung haben. In der vierten Phase schließlich wird die Ethik für Führungskräfte (Gerechtigkeit, Wahrhaftigkeit, Respekt und Fürsorge etc.) in den Vordergrund gerückt. Auch Mitarbeiter- und Gemeinschaftsorientierung gewinnen an Bedeutung. Es wird erwartet, dass das Zusammenspiel verschiedener professionell Handelnder in Verbindung mit Werteorientierung die Führungskapazität erhöht.

Im Ausblick betonen die Autoren die Notwendigkeit einer „Vertrauenskultur“ an den Schulen. Vertrauen sei Grundlage jeder wirksamen Führungsarbeit. Verbunden mit Glaubwürdigkeit und Empathie sowie einem geringen Grad an Selbstbezogenheit, schaffe sie atmosphärische Voraussetzungen für erfolgreiche und belastbare Beziehungen.

(19) Tobias Feldhoff:

Handlungsfelder von Steuergruppen und ihre Wirkungen

Tobias Feldhoff befasst sich in seinem Beitrag mit einem Strukturelement, das für die Schule als Organisation und ihre Entwicklung von zentraler Bedeutung ist. Es handelt sich dabei um schulische Steuergruppen als ein Gremium des Kollegiums. Erste Vorschläge dazu stammen aus den Anfängen der 1990er Jahre, als die bewusste Gestaltung von Schule erste konkrete Ausformungen erfuhr. Feldhoff beschreibt einleitend diese Entwicklung, ausgehend von ihren Ursprüngen Mitte der 1980er Jahre, und zeigt dabei die eingetretenen Wandlungsprozesse in der Systemsteuerung und ihre Rezeption in Kollegien auf. In der Zwischenzeit haben – so Feldhoff – schulische Steuergruppen einen konstitutiven Platz in den schulischen Handlungszusammenhängen eingenommen.

In Kapitel 2 beschreibt Feldhoff die grundlegende Konstruktion von Steuergruppen und ihre primären Aufgaben der Steuerung schulischer Entwicklungsprozesse. In den folgenden Kapiteln befasst er sich mit spezifischen Belangen von Steuergruppen. In Kapitel 3 wird eine wichtige Aufgabe von Steuergruppen aufgezeigt, die notwendige vermittelnde Funktion zwischen Schulleitung und Kollegium. In Kapitel 4 werden auf der Grundlage entsprechender Forschungsergebnisse verschiedene Handlungsmodi von Steuergruppen beschrieben. Dabei wird auch deutlich, dass einige Steuergruppen ihre Rolle als „Change Agent“ noch nicht wahrnehmen, während andere dies erfolgreich tun. Kapitel 5 widmet sich Konfliktfeldern der Steuergruppenarbeit, etwa möglichen Doppelrollen und Rollenkonflikten zwischen Schulleitung und Steuergruppe oder der erforderlichen Balance zwischen Kollegium und Schulleitung. In Kapitel 6

werden die zentralen Ergebnisse erster vorliegender empirischer Studien über die Arbeit und Wirksamkeit von Steuergruppen vorgestellt und erläutert. Im abschließenden Kapitel 7 werden einerseits die Notwendigkeit von Steuergruppen zusammenfassend gewürdigt und andererseits die bisher vorliegenden Forschungsergebnisse kritisch diskutiert, etwa die Frage, ob Schulen und ihr Unterricht eine hohe Qualität aufgrund gut funktionierender Steuergruppen haben oder ob die Wirkungsrichtung möglicherweise umgekehrt verläuft. Mit dieser Frage wird auch weiterer Forschungsbedarf ersichtlich, dem sich die letzten Ausführungen des Beitrags widmen.

Ausblick

Mit den Beiträgen in diesem Band wird versucht, zu einer theoretisch-empirischen Fundierung von Referenzsystemen für Schulqualität und zu einem tieferen Verständnis einzelner Qualitätsbereiche beizutragen. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie Lehrerinnen und Lehrer lernen, wie sie an Professionalität gewinnen können und welche Rahmenbedingungen für eine professionelle Berufsausübung erforderlich sind, kurz: wie die Qualität des Lehrens entwickelt, gesichert und gepflegt werden kann. Damit werden auch Voraussetzungen und Bedingungen der Schulgestaltung auf der systemsteuernden Handlungsebene tangiert, die in diesem Band nicht im Mittelpunkt der Betrachtungen stehen. Diese sogenannten „makroorganisatorischen“ Einflussfaktoren für Schulgüte und Unterrichtsqualität bleiben einem weiteren, fünften Band in dieser Reihe zur vertiefenden Behandlung vorbehalten.

Literatur

- Altrichter, H. & Heinrich, M. (2007). Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 55–103). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Buer, J. v. & Wagner, C. (Hrsg.). (2007). *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.). SQA – Schulqualität Allgemeinbildung. Verfügbar unter: <http://www.sqa.at/course/view.php?id=182> [24. Juni 2019].
- Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V. – DVLfB (2019). Musterorientierungsrahmen für die Lehrkräftefortbildung. In P. Daschner & R. Hanisch (Hrsg.), *Lehrkräftefortbildung in Deutschland – Bestandsaufnahme und Orientierung. Ein Projekt des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V. (DVLfB)* (S. 167–231). Weinheim: Beltz Juventa.
- Ditton, H. (2000a). Elemente eines Systems der Qualitätssicherung im schulischen Bereich. In H. Weishaupt (Hrsg.), *Qualitätssicherung im Bildungswesen. Problemlage und aktuelle Forschungsbefunde. Dokumentation einer Tagung der Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft am 10.–11. März 1999 in Erfurt* (Erfurter Studien zur Entwicklung des Bildungswesens, Bd. 13, S. 13–35). Erfurt: Pädagogische Hochschule.

- Ditton, H. (2000b). Qualitätskontrolle und -sicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick über den Stand der empirischen Forschung. In A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpolitik, Hochschule* (41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 73–92). Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. (1982). *Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs*. Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (1987). „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.). In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule* (Beiträge aus dem Arbeitskreis Qualität von Schule, Heft 1, S. 55–79). Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistungen*. Weinheim: Juventa.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2019). Der „gute Lehrer“, die „gute Lehrerin“ im Spiegel der Rekontextualisierungstheorie. In U. Steffens und P. Posch (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität und Schulqualität. Grundlagen der Qualität von Schule 4* (Beiträge zur Schulentwicklung, S. 69–95). Münster: Waxmann.
- Fend, H., Dreher, E. & Haenisch, H. (1980). Auswirkungen des Schulsystems auf Schulleistungen und soziales Lernen – Ein Vergleich zwischen Gesamtschule und dreigliedrigem Schulsystem. *Zeitschrift für Pädagogik*, 26, 673–698.
- Fend, H. & Schröer, S. (1987). Das individuelle Profil guter Schulen – Fallstudien Wolfsburg und Hannover-Linden. In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Fallstudien zur Qualität von Schule* (Beiträge aus dem Arbeitskreis Qualität von Schule, Heft 2, S. 49–85). Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS).
- Giddens, A. (1992). *Die Konstitution der Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Campus.
- Gröblich, C. (2012). *Bildungsqualität. Strukturen und Prozesse in Schule und Unterricht und ihre Bedeutung für den Kompetenzerwerb*. Münster: Waxmann.
- Haenisch, H. & Lukesch, H. (1980). *Ist die Gesamtschule besser? Gesamtschulen und Schulen des gegliederten Schulsystems im Leistungsvergleich*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Hutmacher, W. (1998). Strategien der Systemsteuerung. Von der Systemexpansion zum Systemumbau. In Bundesministerium für Unterricht und Kunst (Hrsg.), *Schulleitung und Schulaufsicht. Neue Rollen und Aufgaben im Schulwesen einer dynamischen und offenen Gesellschaft* (S. 49–92). Innsbruck: StudienVerlag.
- Institut für Qualitätsentwicklung – IQ (Hrsg.). (2011). *Hessischer Referenzrahmen Schulqualität. Qualitätsbereiche, Qualitätsdimensionen und Qualitätskriterien*. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung.
- Kussau, J. & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 15–54). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2015). *Referenzrahmen Schulqualität NRW*. Soest: Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule.

- Posch, P. & Altrichter, H., unter Mitarbeit von M. Sertl, M. Ekholm, J. Elliot & A. Lechinsky et al. (1993). *Schulautonomie in Österreich* (2. erw. Aufl.). Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kunst.
- Steffens, U. & Bargel, T. (Hrsg.). (1987a). *Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule* (Beiträge aus dem Arbeitskreis Qualität von Schule, Heft 1). Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung.
- Steffens, U. & Bargel, T. (1987b). „Qualität von Schule“ – Ein neuer Ansatz der Schulentwicklung. In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule* (Beiträge aus dem Arbeitskreis Qualität von Schule, Heft 1, S. 1–20). Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung.
- Steffens, U. & Bargel, T. (1993). *Erkundungen zur Qualität von Schule*. Neuwied: Luchterhand.
- Steffens, U. & Bargel, T. (2016a). Die Diskussion um Schulqualität – Anfänge, Wege und Erträge des „Arbeitskreises Qualität von Schule“. In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schule 1* (S. 309–347). Münster: Waxmann.
- Steffens, U. & Bargel, T. (Hrsg.). (2016b). *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schule 1*. Münster: Waxmann.
- Steffens, U., Maag Merki, K. & Fend, H. (Hrsg.). (2017). *Schulgestaltung – Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schule 2*. Münster: Waxmann.
- Steffens, U. & Messner, R. (Hrsg.). (2019). *Unterrichtsqualität – Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens. Grundlagen der Qualität von Schule 3*. Münster: Waxmann.
- Stufflebeam, D. (1972). Evaluation als Entscheidungshilfe. In C. Wulf (Hrsg.), *Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen* (S. 113–145). München: Pieper.
- Timperley, H. (2012). *Lernen und professionelle Entwicklung von Lehrkräften* (Reihe zur Schulpraxis, Heft 18). Genf: International Academy of Education.

Kira Elena Weber, Kurt Czerwenka & Marc Kleinknecht

Professionalität von Lehrkräften

Theoretische Konzepte und aktuelle empirische Befunde der Professionalisierungsforschung

1. Einleitung

Bereits im Jahr 1833 heißt es in einem Gedicht des Schulrats Natorp *„Wie soll ein Schulmann seyn?“*¹. Diese Frage ist auch knapp 200 Jahre später immer noch von Bedeutung und hat aktuell Hochkonjunktur. Die Professionalität von Lehrpersonen und die damit einhergehende Professionalisierungsforschung bestimmen die aktuelle bildungspolitische Debatte und gelten als wichtige Elemente für die Qualität von Bildungsprozessen (Kunter, 2017). Dies zeigt sich auch an den vielfältigen Projekten, die im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern gefördert werden. Themen, die die Lehrerbildung bewegen, sind u. a. der Einsatz neuer Medien, ein verbesserter Praxisbezug in der Ausbildung, eine engere Verzahnung der drei Phasen der Lehrerbildung (Studium, Referendariat und Weiterbildung) sowie die Ausweitung professioneller Beratungsangebote für Lehrpersonen (BMBF, 2016).

Verschiedenste wissenschaftliche Disziplinen wie etwa die Erziehungswissenschaften, die Psychologie und die Soziologie sowie unterschiedliche Forschungsansätze beteiligen sich an der Erforschung von Professionalisierungsprozessen im Lehrerberuf. In Deutschland wird vornehmlich versucht, über eine Verbesserung der Lehrerbildung die Lehrerprofessionalität zu steigern. Empirische Forschung beschreibt zum einen die Ausbildungs- und Fortbildungsstrukturen und untersucht zum anderen die Wirkungen von Ausbildungs- und Fortbildungsangeboten auf das Wissen und Handeln von Lehrkräften und letztlich auch von Schülerleistungen und -motivationen (für einen Überblick: Terhart, Bennewitz & Rothland, 2014). Nachdem lange Zeit empirische Daten zur Struktur und Wirksamkeit von Lehrerbildung fehlten (Blömeke, 2004), liegen heute einige Befunde aus empirischen Studien vor. In Folge des schlechten Abschneidens deutscher Schülerinnen und Schüler (PISA, 2000; Baumert et al., 2001) sorgten unterschiedliche Forschungsprojekte, auch für die Professionalisierungsforschung, für eine Stärkung der Forschung. So fokussierte etwa das DFG-Schwerpunktprogramm „Bildungsqualität von Schule (BIQUA)“ bezogen auf den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht die Förderung von Kompetenzen von Lehr-

1 Preußische Volks-Schul-Zeitung 1833, S. 176.

kräften in den MINT-Fächern (Doll & Prenzel, 2004). Als weitere größere Projekte zur Professionalisierungs- und Unterrichtsforschung sind die Projekte COACTIV (Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011) und Pythagoras (Klieme, Pauli & Reusser, 2009) zu nennen.

Aber was genau zeichnet eine professionelle Lehrkraft aus und vor allem, wie wird man eine? Wir wollen uns in unserem Beitrag nicht nur mit der eingangs skizzierten Frage beschäftigen, wie ein „*Schulmann seyn*“ sollte, sondern auch damit, wie man eine „gute Lehrkraft“ wird und welche Paradigmen, Ansätze und Konzepte die Lehrerbildung und die damit einhergehende Professionalisierungsforschung beschäftigen. Dazu werden wir im nächsten Abschnitt zunächst einen Rückblick vornehmen und die geschichtliche Entwicklung der Lehrkräfteprofessionalisierung skizzieren. Darauf aufbauend gehen wir vertiefend auf aktuelle professionstheoretische Ansätze ein und unterscheiden hierbei zwischen dem berufsbiographischen, dem strukturtheoretischen sowie dem kompetenzorientierten Ansatz. Nachstehend richten wir unseren Fokus auf Reflective Teaching, Cognitive Apprenticeship und Deliberate Practice als konkrete Konzepte der Kompetenzförderung von Lehrkräften. Bei der anschließenden Darstellung aktueller Trends und empirischer Befunde zur Lehrkräfteprofessionalität beziehen wir uns auf Studien, die die Entwicklung beruflicher (Handlungs-)Kompetenz in den Blick nehmen und thematisieren exemplarisch Befunde der videobasierten Unterrichtsforschung.

2. Die historische Entwicklung der Professionalisierungsforschung von Lehrkräften

Der Weg zur Professionalität im Lehrerberuf war ein langer und durchaus mühevoller (Gehrmann, 2003). Auch heute noch wird der Lehrerberuf als semi-professionell beschrieben, da einige gängige Merkmale von Professionen weiterhin als nicht vollständig erreicht angesehen werden, etwa die Unabhängigkeit in der Berufsausübung (Oevermann, 1996) oder die primäre Konzentration auf kollektive Problemlagen (Bauer, 2000). Auch die Eingebundenheit der Berufsangehörigen in einen Berufsverband mit weitgehender Selbstverwaltung und Disziplinargewalt ist noch nicht voll erfüllt. Auf der anderen Seite sind wesentliche soziologische Merkmale einer Profession (Hesse, 1972) zunehmend gegeben, etwa die Verwissenschaftlichung und Spezialisierung der Ausbildung für den Beruf, Fachprüfungen und Spezifikation der Zugangskriterien, ein relativ hoher gesellschaftlicher Status und eine Erprobungszeit zwischen Ausbildung und Zulassung zum Beruf (ebd., S. 80 ff.). Der Lehrerberuf in seiner heutigen Form entspricht somit größtenteils dem einer Profession (Kunter, 2017).

Einhergehend mit der Frage, ob pädagogische Berufe überhaupt als Professionen gelten, ist der Professionalitätsbegriff im Kontext des Lehrerberufs geschichtlich relativ jung. Die wissenschaftliche Suche nach dem „guten Lehrer“ bzw. der „guten Lehrerin“ zeichnet sich historisch gesehen durch verschiedene aufeinanderfolgende Forschungs-Paradigmen aus. Die prominentesten hiervon sind das „Persönlichkeitsparadigma“,

das „Prozess-Produkt-Paradigma“ und das „Experten-Paradigma“ (Krauss & Bruckmaier, 2014).

Im Rahmen des Persönlichkeitsparadigmas richtete sich die Aufmerksamkeit in den 1950er und 1960er Jahren auf bestimmte stabile Persönlichkeitsmerkmale, durch die sich eine „gute Lehrkraft“ auszeichnete (vgl. hierzu z.B. die Eigenschaftsliste von Keilhacker 1932, Aibauer 1954). Dieses Persönlichkeitsparadigma zeigt sich unter anderem an dem Zitat von Kerschensteiner, nach dem eine Lehrperson jemand ist, *„[...] der eine volle Persönlichkeit geworden ist, [...] das wertvollste Bildungsgut, das [...] die größte Wirkung auf die Schüler auszuüben vermag“* (Kerschensteiner, 1949, S. 110). Spranger (1966) unterschied Menschen nach ihrer Wertgerichtetheit. Dabei grenzte er den theoretischen, ökonomischen, ästhetischen, politischen, religiösen und sozialen Menschen voneinander ab. Lehrkräfte gehören demnach dem sozialen Typus an. Auch für Kerschensteiner zeichneten sich Lehrkräfte eher durch emotional-soziale oder künstlerische als durch wissenschaftliche Fähigkeiten aus (siehe Kerschensteiner, 1949). Obgleich diese Annahmen älteren Datums sind, ist anzunehmen, dass die „Lehrerpersönlichkeit“ weiterhin für viele Pädagogen in ihrer Bedeutung ungeschmälert erscheint. So berichten Herrmann und Hertrampf, *„[...] dass – unabhängig von Alter, Schultyp, Dauer der Berufserfahrung usw. – fast alle Befragten als denjenigen Faktor, der letztlich darüber entscheidet, ob man seinen Beruf ‚gut‘ ausübt, die Persönlichkeit des Lehrers benennen, also etwas, was gerade nicht Gegenstand ihrer Ausbildung (und auch nicht ihrer Fortbildung!) gewesen ist“* (Herrmann & Hertrampf, 1997, S. 154). In einer deutschlandweiten Studie von Neugebauer (2013) zeigte sich, dass ausgeprägte soziale und familiäre Interessen sowie geringe Karriere- oder Statusmotive charakteristisch für Studienwahlmotive und Berufs- und Lebensziele von Lehramtsstudierenden sind. Die Annahmen von Spranger und Kerschensteiner, dass Lehrpersonen eher dem sozialen Typus angehören, lassen sich entsprechend empirisch untermauern.

Die Persönlichkeitsforschung zeichnet sich heutzutage durch einen stärker evidenzbasierten und pragmatischen Zugang aus (Mayr, 2014); die Persönlichkeit wird nicht mehr nur als „black box“ gesehen, sondern man versucht, den Begriff in Merkmalen und Einstellungen (beliefs) zu beschreiben und teilweise auch zu messen. Terhart hat sich in der Zusammenarbeit mit Czerwenka u.a. (Terhart, Czerwenka, Ehrlich, Jordan & Schmidt, 1994) bereits Anfang der 90er Jahre des letzten Jahrhunderts intensiv mit Lehrerprofessionalität, v.a. auf der Handlungsebene, empirisch auseinandergesetzt. Bezeichnenderweise haben sich die Fragestellungen wenig verändert. Auch damals schon spielte das „belief“-System, noch in der sprachlichen Version der subjektiven Theorie und der „Einstellungs“-forschungen, eine sehr bedeutsame Rolle (Hofer, 1986; Groeben, Wahl, Schlee & Scheele, 1988). Man versuchte, auch damals schon, über Selbstauskünfte genauere Aspekte des Denkens und Handelns von Lehrerinnen und Lehrern zu erlangen. Als subjektive Annahmen, Einstellungen, Entscheidungen, kognitive Schemata oder Wissensformen beeinflussen sie – nach diesem Paradigma – von Innen das professionelle Handeln von Lehrpersonen. Die entscheidende Unklarheit ist geblieben, ob durch Selbstauskünfte tatsächlich empirische Realitäten be-

schrieben werden und nicht Rechtfertigungen, Selbstattributionen oder selbstwertstabilisierende Kognitionen.

Während sich beim Persönlichkeitsparadigma der Forschungsfokus auf die Person der Lehrkraft richtete, stand beim Prozess-Produkt-Paradigma das Verhalten der Lehrkraft im Fokus. Im Rahmen dieses Paradigmas wurden erstmals auch videobasierte Unterrichtsbeobachtungen zur Erforschung bestimmter Aspekte des Unterrichts eingesetzt (Riegel, 2013) und es konnten *„zahlreiche Aspekte lern- und leistungsrelevanten Unterrichtshandelns von Lehrkräften identifiziert werden“* (Krauss & Bruckmayer, 2014, S. 241). In den 1980er Jahren rückte dann wieder die Person der Lehrkraft in den Fokus. Wie beim Persönlichkeitsparadigma wurde auch im Expertenparadigma nach einer „guten Lehrperson“ gesucht. Eine „gute Lehrperson“ zeichnet sich jedoch im Expertenparadigma weniger durch bestimmte stabile Charaktereigenschaften aus, sondern durch ihre Kompetenzen in Form eines berufsspezifischen Wissens und Könnens, also dem Grad ihrer Expertise (Blömeke, 2009). Professionelle Kompetenz wird dabei als prinzipiell erlern- und veränderbar verstanden (Kunter et al., 2011). Durch diese Sichtweise auf die Professionalität von Lehrpersonen wurde das Lernen der (zukünftigen) Lehrkräfte verstärkt in den Fokus empirischer Forschungen gerückt (Retelsdorf & Südkamp, 2012). Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich die Sichtweise auf eine Professionalisierung von Lehrkräften gewandelt hat (Kunter et al., 2011; Kunter & Pohlmann, 2009). So fokussiert sich die empirische Forschung zur Lehrkräfteprofessionalisierung inzwischen deutlich seltener auf die Persönlichkeit, sondern richtet sich zunehmend stärker am Expertenparadigma aus (Gruber, 2004; Tillmann, 2014). Aktuelle Professionalisierungsmaßnahmen, wie beispielsweise die von der Kultusministerkonferenz verabschiedeten Standards für die Lehrerbildung (KMK, 2004), legen ihr Augenmerk stärker auf klarere Aufgabenbeschreibungen und die Festlegung von Ausbildungszielen, mit dem Ziel, den Lehrerberuf als Profession *„noch stärker von Beliebigkeiten zu befreien“* (Kunter, 2017, S. 415).

3. Professionstheoretische Ansätze zur Lehrkräfteprofessionalität

Einhergehend mit den eben skizzierten Paradigmen lassen sich aktuell drei professionstheoretische Ansätze unterscheiden, die jeweils einen unterschiedlichen Fokus auf die Bestimmung und Entwicklung von Professionalität im Lehrerberuf haben. Ein Ansatz, der seinen Ursprung im Persönlichkeitsparadigma hat, ist der berufsbiographische Ansatz (siehe 3.1). Hier liegt der Forschungsfokus vor allem auf individuellen Lebens-, Bildungs- und Lernprozessen. Einen vorrangig soziologischen Zugang bietet der strukturtheoretische Ansatz (siehe 3.2), der das professionelle Handeln von Lehrpersonen in den Vordergrund rückt. Einen engen Bezug zum Expertenparadigma weist der kompetenzorientierte Ansatz (siehe 3.3) auf. Dieser fokussiert wieder auf die Lehrperson und fragt danach, über welche Kompetenz- und Wissensbereiche Lehrkräfte verfügen müssen, um den Lehrerberuf qualitativ ausüben zu können.

3.1 Der berufsbiographische Ansatz

Eine „gute Lehrperson“ wird im berufsbiographischen Ansatz als eine Person verstanden, die in ihrem beruflichen Kontext sozialisiert ist und die berufliche Realität konstruktiv verarbeiten kann (Mulder & Gruber, 2011). Berufsbezogene Kompetenz definiert sich in diesem Ansatz also über einen konstruktiven beruflichen Anpassungsprozess. Insbesondere die erfolgreiche *„Bearbeitung von Krisen induzierenden Situationen“* (Keller-Schneider, 2016, S. 284), trägt durch ihren Erkenntnisgewinn zu einer weiteren Professionalisierung bei. Terhart et al. (1994) konnten zeigen, dass sich Lehrkräfte bei reflektierten pädagogischen Entscheidungen vor allem an den eigenen beruflichen sowie privaten Erfahrungen orientieren und deutlich weniger an Fortbildungsveranstaltungen oder der Phase der Ausbildung. Diese Ergebnisse deuten auf eine berufsbiographisch bedingte Professionalisierung, wie sie im berufsbiographischen Ansatz vertreten wird, hin. Professionalität wird hier als berufsbiographisches Entwicklungsproblem bezeichnet (Terhart, 2011). Im Mittelpunkt dieses Ansatzes steht eine stärker individualisierte Sichtweise auf die Entwicklung von Professionalität. Die Übernahme eines beruflichen Habitus, die Verknüpfung von privatem und beruflichem Lebenslauf, kritische Lebensereignisse, Belastungserfahrung und -bewältigung sowie die gesamte Entwicklungsspanne der beruflichen Lebenszeit spielen eine zentrale Rolle (ebd.). Mit dem berufsbiographischen Ansatz wird also die Frage nach Genese und Veränderung von Professionalität im Lehrerberuf in den Fokus gerückt.

Neben dieser dynamischen Komponente rückt auch die Persönlichkeit der Lehrkraft in den Vordergrund. Helsper konstatiert, dass es nicht möglich ist *„unabhängig von der konkreten Person, dem jeweiligen Selbst, der jeweiligen Berufsbiographie und dem professionellen Habitus einen Idealentwurf oder ein ‚Leitbild‘ des professionellen Lehrers zu formulieren“* (Helsper, 2002, S. 95). Berufs- und Privatleben sind im berufsbiographischen Ansatz miteinander verschränkt, was als Alleinstellungsmerkmal dieses Ansatzes gesehen werden kann. Forschungsmethodische Zugänge können quantitativer („Lebenslaufforschung“) oder auch qualitativer Art („Biographieforschung“) sein (Terhart, 2011). Dabei versteht sich die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung durch die Fokussierung auf individuelle Lebens- und Bildungsverläufe eher als qualitative Bildungsforschung (Mulder & Gruber, 2011). Durch Lebensgeschichten („oral history“) oder individuelle Biographien soll etwas über die Historie des Lehrerberufs erfahren werden oder diese werden zum Ausgangspunkt genommen, um z. B. berufliches Selbstverständnis oder subjektive Theorien über Unterricht zu analysieren und zu reflektieren (ebd.).

Terhart (2001) formuliert das spezifische Problem dieses Ansatzes folgendermaßen: *„Professionalität [...] entwickelt sich im Prozess des Lehrerwerdens, wobei für die professionsbezogene Lehrerforschung das zentrale Problem darin liegt, die empirische Analyse je individueller und/oder gruppen- bzw. kohortenspezifischer Entwicklungsverläufe mit einem Modell der Logik des Aufbaus von beruflicher Kompetenz in Verbindung zu bringen [...]“* (ebd., S. 56). Kritisch zu sehen ist also eine Verknüpfung der Forschungsergebnisse mit normativen Vorstellungen über eine erfolgreiche Berufsbiographie. Oftmals fehlen konkrete Operationalisierungen oder Definitionen (Mulder &

Gruber, 2011). Trotz dieser forschungsspezifischen Schwierigkeiten erscheint die Einbeziehung einer (berufs-)biographischen und dynamischen Entwicklungsperspektive in die professionstheoretische Debatte sinnvoll. Insbesondere, da sie durch die ihr eigenen Perspektiven *„bis zu einem gewissen Grad eine verbindende Klammer zwischen struktur- und kompetenztheoretischem Ansatz sein kann“* (Terhart, 2011, S. 209).

3.2 Der strukturtheoretische Ansatz

Im Gegensatz zum berufsbiographischen Ansatz hat der strukturtheoretische Ansatz eine eher statische Perspektive, da er nicht nach Entwicklungsprozessen fragt, sondern das Handeln der Lehrkraft in den Fokus stellt. Er kann nach Terhart als *„Ansatz zur genauen Beschreibung und rekonstruktiven Durchdringung tiefliegender Strukturprobleme und Antinomien des Lehrerberufs“* beschrieben werden (ebd., 2011, S. 206), wobei er durch seine reflektierende und selbstkritische Rückwendung durchaus ein *„reflexives Steigerungsmoment“* (ebd.) beinhaltet. Der strukturtheoretische Ansatz bezieht sich auf Oevermanns Theorie des professionellen Handelns (Oevermann, 1996) und rückt damit in die Nähe therapeutischer Tätigkeiten (Mulder & Gruber, 2011; Baumert & Kunter, 2013). Professionalität lebt weniger von der Unabhängigkeit der Berufsgruppen (Oevermann, 1996) – im Gegenteil sind die Rollen von akademischen Berufen meist genau definiert (Medizin: Hippokrates; Jurist: Wahrheit; Theologie: Bibel; Kaufmann: Erfolg) –, sondern vom Wissensbezug. Das Handeln muss einen berufswissenschaftlichen Anschluss haben, der argumentierbar ist und über das Alltagshandeln hinausgeht. Durch Intersubjektivität und universelle Argumentation soll erreicht werden, dass das Handeln nicht beliebig und willkürlich erfolgt. Nur wenn pädagogisches Handeln anschlussfähig bleibt an den Erkenntnisfortschritten der Wissenschaft (lebenslanges Lernen), kann der Status des Handwerks (Erfahrungsbezogenheit) und der Situationsabhängigkeit (Intuition) überwunden werden. Basierend auf der Oevermannschen Professionstheorie gehen strukturtheoretische Ansätze davon aus, dass die Lehrtätigkeit zu den professionalisierungsbedürftigen Berufen zählt (Helsper, 2014) und sich durch Unsicherheiten und Ungewissheiten auszeichnet (Mulder & Gruber, 2011). Damit einhergehend ist sie gekennzeichnet durch eine strukturelle Ambivalenz; Lehrkräfte stehen somit vor grundlegenden beruflichen Aufgaben, die jeweils eine in sich widersprüchliche Struktur aufweisen (Terhart, 2011). Terhart (2011) nennt hier als Beispiele für diese antinomische Struktur Nähe versus Distanz zu den Schülerinnen und Schülern, Subsumption versus Rekonstruktion, Person des Schülers bzw. der Schülerin versus Anspruch der Lern-Sachen, Einheitlichkeit versus Differenz, Organisation versus Interaktion und Autonomie versus Heteronomie.

Insbesondere vor dem Hintergrund der aktuellen bildungspolitischen Diskussion zur schulischen Inklusion und dem damit einhergehenden Thema Umgang mit Heterogenität kommt diesem *„komplexen Bündel von Aufgaben“* (Terhart, 2011, S. 206) ein neuer Stellenwert zu. So sollen Lehrkräfte verstärkt individuelle Bedürfnisse und Besonderheiten berücksichtigen, sich jedoch gleichzeitig an curriculare Vorgaben und Standards halten und formale Gleichbehandlung aller Schülerinnen und Schü-

ler gewährleisten. Professionell handelt eine Lehrkraft dann, wenn sie diese vielfachen Spannungen und Widersprüchlichkeiten sachgerecht handhaben kann. Pädagogische Professionalität bedeutet im Kontext des strukturtheoretischen Ansatzes also, dass die Lehrkraft mit täglich zu bewältigenden und unauflösbaren Unsicherheiten, im Kontext schulisch-pädagogischer Interaktionen, kompetent und reflektierend umgehen kann (Helsper, 2014; 2016).

Dies bedeutet auch, dass professionelles Lehrerhandeln nicht während der universitären Ausbildung erworben werden kann, sondern der beruflichen Praxis bedarf (Helsper, 2016). Erst durch die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit der Praxis und bestimmter Handlungsrouinen kann professionelles Handeln erreicht werden. Hier zeigt sich eine gewisse Nähe zum berufsbiographischen Ansatz, bei dem die berufliche Praxis ebenfalls die entscheidende Komponente für Professionalisierungsprozesse darstellt. Die Universität kann nur durch die „*Herausbildung eines (selbst-)reflexiven, wissenschaftsbasierten Habitus*“ (Helsper, 2016, S. 104) die Voraussetzungen für eine reflexive Auseinandersetzung mit der beruflichen Praxis schaffen. Für eine angemessenere Vorbereitung auf die Unterrichtsrealität wird für die Phase der Lehrerausbildung eine Orientierung an der Fallarbeit vorgeschlagen und die Relevanz fallrekonstruktiver Kompetenzen betont, die bereits im Studium erworben werden sollten (Helsper, 2014). Fallbasiertes Lernen in der Phase der Lehrerausbildung soll neben der Förderung kritischen Denkens auch die Entwicklung professionellen Wissens und die Entwicklung von Entscheidungsfähigkeiten fördern (für einen Überblick siehe z. B. Altmann, 2016) und somit angehende Lehrkräfte besser auf die Unterrichtsrealität und die damit einhergehenden Widersprüchlichkeiten und Unsicherheiten vorbereiten.

3.3 Der kompetenzorientierte Ansatz

Der kompetenzorientierte Ansatz weist eine starke Affinität sowohl zum berufsbiographischen Ansatz (Terhart, 2011) als auch zum Expertenparadigma (Mulder & Gruber, 2011) auf. Die Gemeinsamkeit mit dem berufsbiographischen Ansatz besteht dabei darin, dass es auch beim kompetenzorientierten Ansatz um die Lehrperson und die Entwicklung von Expertise geht. Dieser Ansatz beinhaltet entsprechend ebenfalls eine dynamische Entwicklungsperspektive. Während sich die Expertiseforschung auf Voraussetzungen besonders erfolgreichen Handelns bezieht, also auf die Frage: „Wie wird man zum Experten bzw. zur Expertin?“, wird beim kompetenzorientierten Ansatz danach gefragt, welche Wissens- und Kompetenzbereiche Lehrkräfte benötigen. Ausgangspunkt des kompetenzorientierten Ansatzes ist also die Analyse und Definition von Wissens- und Kompetenzbereichen, die für die Bewältigung beruflicher Aufgaben notwendig sind (Terhart, 2011). Die Festlegung dieser Bereiche erfolgt dabei auf Basis empirischer Erkenntnisse. Entsprechend vielfältig sind die Definitionen und Modelle, die in den kompetenzorientierten Ansatz einfließen.

In Bezug auf die Wissensforschung wird üblicherweise eine Unterscheidung von Wissensformen vorgenommen, wobei zwischen deklarativem, prozeduralem und me-

takognitivem Wissen unterschieden wird (z.B. Anderson & Krathwohl, 2001). Prozedurales Wissen stellt dabei die Wissensform dar, die besonders handlungsrelevant ist, während rein deklaratives Wissen Anwendungsprobleme in der Praxis mit sich bringen kann (Ausubel, 1968; Krapp & Heiland, 1986; Stark & Mandl, 2000). Prozedurales Wissen ist dadurch gekennzeichnet, dass es situations- und ablauforientiert organisiert ist (Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2006). Das heißt z.B. in Bezug auf Mathematiklehrpersonen, dass sie Unterricht schrittweise anhand typischer Abfolgen wahrnehmen, planen und durchführen (Aebli, 1983; Putnam & Borko, 2000). Deklaratives Wissen der Dimensionen Mathematik, Mathematikdidaktik und Pädagogik/Psychologie (Shulman, 1985) muss dafür miteinander vernetzt und situationsspezifisch umstrukturiert werden.

Auch der Kompetenzbegriff orientiert sich an Vorstellungen des situierten, problemorientierten Lernens. Die Situation definiert, wie die Kompetenz oder die Kompetenzen auszusehen haben, die zur Bewältigung beitragen. Kompetenz bedeutet nach Faulstich (1998) die Fähigkeit, Wissen und Handlungen zur Erreichung vorgegebener Handlungszwecke anzuwenden. Die Kompetenz wird also in der Performanz deutlich. Dabei reicht aber nicht ein prozedurales Wissen bzw. eine Handlungsroutine, sondern neben der Ausführbarkeit müssen auch die einschlägigen Theorien und empirischen Erkenntnisse zur professionellen Lösung herangezogen werden. Weinert definiert Kompetenz als *„a learned, cognitive, demand-specific disposition and corresponding metacompetencies and motivational attributions be included in analyses of this construct“* (1999, S. 19). Im Anschluss an diese Definition hat sich in den letzten Jahren im deutschsprachigen Raum das theoretische Modell von Baumert und Kunter (2006) etabliert. Dieses Modell bezieht sich auf die Professionalität von Lehrkräften und systematisiert, unter dem Oberbegriff der professionellen Kompetenz, die verschiedenen Voraussetzungen, die zu einer erfolgreichen Ausübung des Lehrberufs benötigt werden (Kunter, 2017). Zur professionellen Kompetenz gehören demnach neben verschiedenen Wissensfacetten und Wissensbereichen auch Persönlichkeitsmerkmale bzw. Beliefs wie motivationale Orientierungen, selbstregulative Fähigkeiten, Überzeugungen und Werthaltungen (Baumert & Kunter, 2006), wodurch sich in dem Modell auch Merkmale des Persönlichkeitsparadigmas wiederfinden lassen. Allerdings haben vor allem Ergebnisse aus der Expertiseforschung (vgl. als Überblick Ropo, 2004) einen deutlichen Einfluss auf den kompetenzorientierten Ansatz (König, 2016b).

Professionelle Handlungskompetenz im Sinne von Expertise zeichnet sich demnach durch einen hohen Vernetzungsgrad des Wissens mit vielfachen relationalen Verknüpfungen aus (Berliner, 1994; 2001). Charakteristisch ist vor allem eine veränderte kategoriale Wahrnehmung von Unterrichtssituationen und eine zunehmende Interpretation dieser Situationen im Hinblick auf mögliche Handlungen, die Ausdruck einer zunehmend kognitiven Integration der einzelnen Dimensionen professionellen Wissens sind (Calderhead, 1984). In Anlehnung an Shulman (1987) umfasst professionelle Kompetenz fachliches Wissen (content knowledge), fachdidaktisches Wissen (pedagogical content knowledge) und fachübergreifendes, pädagogisches Wissen (general pedagogical knowledge). Diese Wissensbereiche gelten als Kernbereiche des Professionswissens (z.B. König, 2016a) und konnten in empirischen Studien als be-

deutsam für erfolgreiches Unterrichten und die Lernerfolge von Schülerinnen und Schülern identifiziert werden (Kunter et al., 2013; Hertel, 2014).

Die erste Form des wissenschaftlichen Wissens (content knowledge) bezieht sich auf die Fachwissenschaft. Verschiedene Studien haben im Blick auf Mathematik und Naturwissenschaften gezeigt, dass ein enger Zusammenhang zwischen der Ausbildung in den Fachdisziplinen und dem Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler besteht (Monk 1994; Goldhaber & Brewer, 2000; Kunter, Klusmann, Baumert, Richter, Voss & Hachfeld, 2013). Nur wer die wissenschaftlichen Grundlagen seines Fachgebietes genau kennt und durchschaut, wird genaue Differenzierungen, Anknüpfungspunkte, Kontexte und Transfermöglichkeiten bieten können. Vor dem Hintergrund einer zunehmend heterogenen Schülerschaft und der damit einhergehenden Forderung nach einem differenzierten und adaptiven Unterricht kommt dem fachlichen Wissen somit eine besondere Rolle zu. Beck et al. (2008) konnten etwa herausarbeiten, dass Sachkompetenz neben didaktischer und diagnostischer Kompetenz sowie einer guten Klassenführungskompetenz eine wichtige Facette adaptiver Lehrkompetenz darstellt.

Zum fachdidaktischen Wissen (pedagogical content knowledge) zählen beispielsweise Wissen über den Zusammenhang der Fachdisziplin zum Unterrichtsfach, Wissen über fachspezifische Lernzugangswege, Unterschiede zwischen Lernern und deren Berücksichtigung durch Differenzierung, die Bedeutung des Vorwissens und seine Einschätzung, Verständnis über Motivation und Interessenstiftung, fachspezifische Diagnosefähigkeit und Kompetenzeinschätzung u.a.m. (in Anlehnung an Darling-Hammond, 1999). Empirische Belege liegen hierfür vor allem in Bezug auf das multidimensionale Konstrukt der Diagnosefähigkeit vor – definiert als die Fähigkeit einer Lehrperson, die Rangfolge von Schülermerkmalen und Aufgabenschwierigkeiten zutreffend einzuschätzen (Schrader, 2001) –, dem für professionelle Handlungskompetenz nach Weinert, Schrader und Helmke (1990) eine Schlüsselrolle zukommt (siehe auch Schrader, 2014). Das Zusammenspiel von pädagogisch-psychologischem Diagnosewissen, Wissen über die fachlichen Anforderungen in einem Lerngebiet sowie fachdidaktisches Wissen über typische Vorgehensweisen und Fehler von Schülerinnen und Schülern unterschiedlichen Entwicklungsstandes und unterschiedlicher Leistungsfähigkeit sowie instruktionsbezogenes Wissen über Handlungsmöglichkeiten führt entsprechend zu höheren Schülerleistungen (Helmke, Hosenfeld & Schrader, 2004). In einer Studie von Baumert et al. (2010) zeigte sich, dass insbesondere bei leistungsschwächeren Klassen das fachdidaktische Wissen der Lehrkraft einen großen Einfluss auf die Unterrichtsqualität hat (vgl. auch Hertel, 2014).

Auch wenn für die fachdidaktischen Kompetenzen fachspezifische Kompetenzbereiche anvisiert wurden, kann manchmal eine klare Abgrenzung zu den schulpädagogischen, bildungswissenschaftlichen oder allgemein-didaktischen Kompetenzmerkmalen nur schwer hergestellt werden. Was prinzipiell für ein Fach gilt, kann in vielen Fällen auf andere Fächer übertragen werden. Auch beim pädagogischen Wissen von Lehrkräften gibt es Wirkungserwartungen auf Schülerleistungen. So zeigen Lehrkräfte mit einem höheren fachübergreifenden pädagogischen Wissen (general pedagogical knowledge) eine effektivere Klassenführung, können „Schülerleistungen zutreffender