



Leseprobe aus Agostini et al., Profession(alisierung) und  
Erfahrungsanspruch in der Lehrer:innenbildung,  
ISBN 978-3-7799-7654-7 © 2023 Beltz Juventa  
in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel  
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/  
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7654-7](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7654-7)

# Inhalt

Erfahren, erfahrener, professionell ...? Diskurse und Forschungsdesiderata rund um Erfahrungsorientierung im Bereich der Professionalisierung von Lehrpersonen <i>Evi Agostini, Agnes Bube, Stefan Meier, Sebastian Ruin</i>	7
Erfahrung, Erfahrungsorientierung und der kompetenztheoretische Professionsansatz <i>Marcus Syring</i>	18
„Was ist denn das für ein Gestapel hier!“ Geschlecht, Habitus und Sportunterricht <i>Christa Markom, Veronika Wöhrer</i>	36
Undisziplinierte Disziplinierung: Zum professionalisierungstheoretischen Problem der Experten-Laien-Differenz pädagogischen Handelns <i>Andreas Wernet</i>	49
Matten, Matten, Matten! Fallarbeit aus praxistheoretischer Perspektive <i>Sarah Drechsel, Hedda Bennewitz</i>	73
Professionalisierung als Prozess biographischer Erfahrungsbildung – die Perspektive des (berufs-)biographischen Professionsansatzes <i>Janina Bernshausen, Melanie Fabel-Lamla, Franziska Piva-Scholz</i>	86
Phänomenologische Ansätze zu Professionalität und Professionalisierung im Lehrberuf: Anders sehen, wahrnehmen und urteilen lernen <i>Severin Sales Rödel</i>	103
Gemeinsamkeiten – Differenzen – weiterführende Perspektiven. Ein mehrperspektivischer Blick auf Erfahrung im Kontext von Professionalisierung <i>Evi Agostini, Agnes Bube, Stefan Meier, Sebastian Ruin</i>	122
Transkript des Videos „Abbauen, Organisieren, Hochsprung“	151
Die Autor:innen	161

# **Erfahren, erfahrener, professionell ...?**

## **Diskurse und Forschungsdesiderata rund um Erfahrungsorientierung im Bereich der Professionalisierung von Lehrpersonen**

Evi Agostini, Agnes Bube, Stefan Meier, Sebastian Ruin

### **Professionalisierungsdiskurse im Kontext der Lehrer:innenbildung**

Professionalisierung (angehender) Lehrer:innen gilt international als Aufgabe von zentraler gesellschaftlicher Bedeutung (vgl. z. B. Cochran-Smith/Villegas 2015). Angesichts der Komplexität des beruflichen Arbeitsfelds (vgl. Cochran-Smith/Ell/Ludlow/Grudnoff/Aitken 2014) stellt diese Aufgabe jedoch zugleich eine große Herausforderung dar. Schließlich ist das Arbeitsfeld von Lehrer:innen unter anderem durch Ungewissheit (Helsper 2016) infolge doppelter Kontingenz (Baumert/Kunter 2006) charakterisiert und entzieht sich demnach einem Theorie-Praxis-Transfer im Sinne eines simplen Anwendungsverhältnisses. In Anerkennung dieser Komplexität werden im deutschsprachigen Raum – der in diesem Buch primär im Fokus steht – im Zuge der „PädagogInnenbildung NEU“ in Österreich, der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ in Deutschland sowie der zunehmenden Akademisierung aller Bereiche der Lehrer:innenbildung in der deutschsprachigen Schweiz intensive Reformanstrengungen unternommen, die Professionalisierung von (künftigen) Lehrpersonen weiter voranzutreiben. Dabei erfahren gesellschaftliche und pädagogische Gegenwartsthemen, als Ausdruck und Produkt gesellschaftlicher Transformationen, vielfach besondere Aufmerksamkeit: So verlangt z. B. die zunehmende Anerkennung der Bedeutung eines professionellen Umgangs mit Diversität, einer flächendeckenden Digitalisierung und einer umfassenden nachhaltigen Entwicklung nach einer breitgefächerten, fundierten Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte. In dem daraus auch für die Professionalisierung von Lehrkräften erwachsenden Transformationsdruck wird nicht zuletzt ein spezifischer Anspruch auf Erfahrung virulent. So kann eine zentrale Anforderung an pädagogische Professionalisierung gerade in dieser transformationsbedingten Gemengelage verortet werden, z. B. im „Praxisproblem“: Es gibt wenig Erfahrungswissen aus inklusiven, nachhaltig agierenden und digital versiert auftretenden Schulen, auf das zurückgegriffen werden kann. Viele (angehende) Lehrpersonen haben nie die Erfahrung gemacht, ob bzw.

inwiefern inklusiver Unterricht, auch unter Einbezug moderner Technologien und aus nachhaltiger Sicht, „funktioniert“. Hieraus lässt sich – zumindest aus manch professionstheoretischer Perspektive – ein Professionalisierungs- und Forschungsbedarf ableiten.

Auch über einzelne theoretische Perspektiven hinweg scheint Erfahrung eine wichtige Kategorie im Kontext pädagogischer Professionalisierung zu sein. Was aber jeweils genau darunter verstanden bzw. wie Erfahrung spezifisch ausgelegt wird und welche Bedeutungen ihr vor dem Hintergrund individueller, gesellschaftlicher oder institutioneller Zusammenhänge zugesprochen werden, ist bislang noch wenig ausgeführt. Entsprechend ist es das zentrale Anliegen dieses Bands, die Erfahrungsorientierung und damit einhergehende Ansprüche, Erwartungen und Implikationen in den unterschiedlichen Professionalisierungsdiskursen zu explizieren. Gemeinsame Referenz dafür bildet ein exemplarisches Videobeispiel aus dem Sportunterricht, welches die Autor:innen des Bands entsprechend mit Fokus darauf untersuchen, wie Erfahrung aus Perspektive des jeweils vertretenen Professionalisierungsansatzes zum Tragen kommt. Dabei treten auch unterschiedliche Verständnisse von Profession, Professionalität und Professionalisierung hervor.

Neben der gegenwärtig stark in den Vordergrund gerückten Diskussion um Kompetenzorientierung in der Lehrer:innenbildung und der damit einhergehenden Förderung in den Bereichen Kompetenzmodellierung, Kompetenzoperationalisierung und Kompetenzerfassung (vgl. z. B. Kunter et al. 2013) lassen sich im Bereich der Professionalisierung von Lehrpersonen verschiedene diskursive Traditionen nachzeichnen, die Fragen der professionellen Aus-, Weiter- und Fortbildung zu beantworten versuchen. Diese wissenschaftlichen Diskussionen zur Profession, Professionalität und Professionalisierungsbedürftigkeit von Lehrpersonen sind vielfältig und beleuchten dabei ganz unterschiedliche, gleichsam unerlässliche Aspekte. So zielt etwa der Persönlichkeitsansatz auf die Ausbildung relativ stabiler Persönlichkeitseigenschaften für die Lehrer:innenlaufbahn ab (vgl. z. B. Bromme/Haag 2008), während sich die Hauptfragestellung des Prozess-Produkt-Paradigmas an die Effekte bestimmter Verhaltensweisen von Lehrpersonen im Hinblick auf die Lernergebnisse ihrer Schüler:innen richtet (vgl. z. B. Shulman 1986). Das Expertise-Paradigma wurzelt in der kognitionspsychologischen Expertisetheorie (vgl. z. B. Bromme 1992) und im sich daraus (weiter-)entwickelten kompetenzorientierten Ansatz liegt der Fokus auf dem professionellen Wissen, der Motivation und den Überzeugungen von Lehrer:innen (vgl. z. B. Syring 2017) – untersucht beispielsweise mittels testdiagnostischer Verfahren (vgl. z. B. Lauermaun/König 2016). Der Wirksamkeits-Ansatz in der Professionalisierungsdebatte, welcher in Form von Wirkungsuntersuchungen die Folgen der Kompetenzen pädagogisch Handelnder bis hin zu den Effekten auf die Kinder und Jugendlichen analysiert (vgl. z. B. Merk/Batzel-Kremer/Bohl/Kleinknecht/Leuders 2021), stützt sich indes ebenso auf den benachbarten theo-

retischen Ansatz des (kompetenzorientierten) Expertise-Erwerbs. Der insbesondere im deutschsprachigen Raum sehr populär gewordene strukturtheoretische Ansatz untersucht schulischen Unterricht an sich, das professionelle Handeln von Lehrkräften, pädagogische Arbeitsbündnisse, Antinomien und unterschiedliche Phasen der Lehrer:innenbildung (vgl. z. B. Helsper 2016; Oevermann 1996) – z. B. mittels kasuistischen Fallverstehens (Wernet 2006). Zunehmend halten auch praxistheoretische Perspektiven Einzug in die Lehrer:innenbildung, welche auf die Analyse und Beschreibung der pädagogischen wie sozialen (Wissens-)Praxis abzielen und somit einen besonderen Zugang zur (hoch-)schulischen Realität institutionalisierten Lehrens und Lernens bieten, ohne dabei jedoch einen gänzlich eigenständigen Ansatz zur Bestimmung und (Er-)Klärung von Professionalität zu liefern (vgl. z. B. Bennewitz 2020). Desgleichen gilt für den macht- bzw. gendertheoretischen Ansatz, wobei in einer gendersensiblen und machttheoretischen Perspektive insbesondere der Bedeutung von als genuin naturwüchsig ausgewiesenen und damit verschleierte Ungleichheitsverhältnissen auf die Spur gekommen werden soll (vgl. z. B. Rabe-Kleberg 2007) bzw. die Auswirkungen von Geschlecht in Verbindung mit sozialer und ethnischer Herkunft in der Schule beschrieben werden können (vgl. z. B. Wöhrer 2023). Zunehmend an Bedeutung gewinnt aktuell auch der (berufs-)biographische Ansatz, der sich durch seine wachsende Eigenständigkeit u. a. von der strukturtheoretischen und kompetenzorientierten Professionstheorie verstärkt abgrenzt sowie die „gesamte“ Person einschließlich ihrer (berufs-)biographischen Entwicklung in den Blick nimmt (vgl. z. B. Fabel-Lamla 2018; Wittek/Jacob 2020). Und nicht zuletzt sind es phänomenologisch orientierte Professionalisierungsansätze, welche sich aufgrund ihrer besonderen Wahrnehmung der Diskontinuität, Ambiguität und Unstetigkeit (hoch-)schulischer Erfahrungsprozesse zunehmender Beliebtheit erfreuen (vgl. z. B. Engel et al. 2020; Agostini 2020; Agostini/Bube 2021; Rödel et al. 2022; Agostini et al. 2023).

## **Erfahrung(sorientierung) und spezifische (Forschungs-)Lücken**

Gemeinhin anerkannt haben Erfahrungen eine zentrale Rolle für das menschliche Dasein, bestimmen die menschliche Wahrnehmung der Welt und bilden die Basis für unterschiedliche Überzeugungen, Werte und Handlungen. Inwieweit dabei Alltags-/Lebenserfahrung und wissenschaftliche Erfahrung zusammenwirken, diskutieren Michael Hampe und Maria-Sibylla Lotter (2000) in ihrer Publikation mit dem vielsagenden Titel: „Die Erfahrungen, die wir machen, sprechen gegen die Erfahrungen, die wir haben“ (Hampe/Lotter 2000). Mit zunehmender Distanzierung vom klassischen Paradigma der Wissenschaftserfahrung in der Wissenschaftsgeschichte in Form klarer, eindeutiger und wiederholbarer Beobachtungen (Hampe/Lotter 2000, S. 12) sei das damit einhergehende „Ideal einer rein

objektiven Erfahrung“ (ebd., S. 9) hinfällig geworden. Entsprechend zeigen die beiden Autor:innen je unterschiedliche Erfahrungsbegriffe und Erfahrungsformen in den einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen auf. Dabei stellen sie die unhintergehbare Kontextualität, wechselseitige Bedingung und Wahrnehmungsabhängigkeit von Erfahrungen fest:

Erfahrungen von Neuem erhalten den Sinn, durch den sie überhaupt erst zu Erfahrungen werden, immer erst im Lichte einer Deutung, die einen neuen Verweisungszusammenhang schafft und die Aufmerksamkeit bei der Wahrnehmung auf bestimmte Faktoren lenkt. (ebd., S. 13)

Hampes Fazit der Betrachtungen ist ein Pluralismus der Erfahrungsbegriffe und -formen in den Wissenschaften, welcher weder beliebig noch zu vereinheitlichen sei. Erfahrung wird entsprechend als „disziplinenrelativ“ (Hampe 2000, S. 33) ausgewiesen. Obgleich unterschiedliche Wissenschaftsbereiche der Natur- und Geisteswissenschaft in dem Sammelband Berücksichtigung finden, bleibt die erziehungswissenschaftliche Perspektive hier ausgespart.

Aber auch in erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Diskursen lassen sich unterschiedliche Begriffe von und Perspektiven auf Erfahrung finden, die jeweils unterschiedliche Kontexte, Qualitäten, Grenzen und Potenziale in den Fokus rücken. Explizit den unterschiedlichen Konzepten und Methoden der Erfahrung im erziehungswissenschaftlichen Feld widmen sich aktuell Iris Laner und Hans Karl Peterlini (2023) und loten dabei mögliche bildsame Implikationen aus:

Für die Fragen von Lernen, Erziehung und Bildung schwankt die Einschätzung von Erfahrung zwischen Königs- und Irrweg, zwischen Ressource und Provokation. So einleuchtend es ist, dass Erfahrungen bilden, so schwer ist dieser Prozess wissenschaftlich fassbar und im pädagogischen Handeln operationalisierbar. Wie sehr auch jedes zwischenmenschliche und umso mehr pädagogische Geschehen von Erfahrungen durchwirkt ist, so wenig lassen sich diese steuern, systematisieren, kategorisieren, in eine Ordnung bringen. (Laner / Peterlini 2023, S. 8)

Die Autor:innen verweisen auf das bereits seit der Antike strittige Verhältnis von Erfahrung und Erkenntnis, wobei die Spannweite der Stellung von Erfahrung – an dieser Stelle etwas verkürzt gefasst – von Anzweiflung (Platon) über Unterordnung (Kant) bis hin zu Würdigung (Aristoteles) oder einer Exklusivstellung (Husserl) reicht (vgl. ebd., S. 7). Zugriffe schwanken zwischen prozess- oder ergebnisorientierten Erfahrungsbegriffen, unterscheiden sich je nach kumulativ oder ereignishaft gewonnenen Erfahrungen, die auf bereits gemachten Erfahrungen aufbauen, diese erweitern oder durchkreuzen (vgl. ebd., S. 9). Verständnisse unterscheiden sich in der Verortung von Erfahrung als aktives, passives oder aktiv-passives und intersubjektiv bestimmtes Geschehen (vgl. ebd.,

S. 10). Unterschiedliche Diskurse thematisieren Erfahrung „affirmativ, kontrovers, ausweichend“ (ebd., S. 10) und äußern sich entsprechend „emphatisch“, „skeptisch“ oder „vergleichsweise neutral“ (ebd., S. 11).

Nimmt man daran anknüpfend die ausgewählten Diskurse der Profession, Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen mit den damit verbundenen beruflichen Aufgabenfeldern in den Blick, so fällt auf, dass alle Ansätze – wie unterschiedlich sie auch sein mögen – von einem wie auch immer gearteten Konzept von Erfahrung ausgehen. Der Begriff der Erfahrung hat damit ebenso in der Lehrer:innenbildung und den Diskursen rund um deren Professionalisierung im deutschsprachigen Raum eine lange Tradition. Auslegung und Verständnis des Erfahrungsbegriffs gehen dabei aber auch hier (teilweise weit) auseinander. Erfahrung selbst wird in den unterschiedlichen Positionen nicht nur unterschiedlich definiert bzw. (implizit) für sich beansprucht, sondern ist auch mit vielen anderen Begrifflichkeiten wie jenem der Persönlichkeit, Expertise, des Theorie-Praxis-Bezugs, Wissens, (professionellen) Handelns, Lernens sowie der Frage nach der Bildung oder Ausbildung vielfältig verwoben. Wird das Erfahrungswissen oder implizite Wissen als erfahren(d)e Lehrperson nun aufgrund der eigenen Schulgeschichte erworben bzw. welche prägenden (Vor-)Erfahrungen genau kommen dafür zum Zug? Auch inwiefern diese Erfahrungsprozesse bzw. der Weg hin zur „Erfahrenheit“ als Ziel der Praxisphasen und des (kompetenzorientierten) Könnens notwendigerweise als kontinuierlich oder diskontinuierlich verlaufen bzw. gedacht sind, im Sinne eines Lernens als oder aber durch bzw. aufgrund von Erfahrung, entzieht sich in der Debatte rund um Erfahrungsorientierung in der Lehrer:innenbildung einer eindeutigen Antwort. In Frage steht beispielsweise, inwiefern Erfahrung lediglich aus der Praxis gewonnen werden kann (im Sinne eines Anwendungs- und Handlungsbezugs) oder in welchem Maße Erfahrung auch Teil des (persönlichen) Professionalisierungsprozesses an einer Hochschule sein kann. Daran sind eine Reihe von weiteren Fragen geknüpft: Werden (angehende) Lehrpersonen in Professionalisierungsprozessen eher ausgebildet oder handelt es sich um anzubahnende Bildungsprozesse? Welche gesellschaftlichen und bildungspolitischen Ansprüche spielen hierbei eine Rolle? Mit welchen Lernbegriffen hat dies wiederum zu tun? Im Hinblick auf das Theorie-Praxis-Verhältnis ist hingegen zu beachten, dass es unterschiedliche Dimensionen und keine homogene Sicht auf die sogenannte Praxis gibt (vgl. z. B. Rothland 2020). Ferner ist das genaue Verhältnis von Wissenschafts- und Praxisbezug offen, wird in den jeweiligen professionstheoretischen Diskursen die Reduktion der Komplexität wissenschaftlichen Wissens zugunsten der Handlungsfähigkeit häufig eingeschränkt sowie bedürfen Konzepte zu Handlungszwängen, Grenzen der Anwendbarkeit und jene der Versteh- und Erklärbarkeit, des erfahrungsbasierten praktischen Wissens, des routinierten Expert:innenhandelns, der persönlichen Voraussetzungen und nicht zuletzt der (Unterrichts-)Erfahrungen noch einer genaueren bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausdifferenzierung. Während

der Rekurs auf und der Umgang mit Erfahrung in der Lehrer:innenbildung zudem nicht immer der geteilten Einsicht in ihre handlungspraktische Relevanz folgt, ist vielen diskursiven Traditionen jedoch auch die Position gemein, dass Erfahrung den Mittelpunkt praxisorientierter Kenntnisse und Fertigkeiten bildet und als Bedingung der Möglichkeit von Haltungen und Einstellungen angesehen werden kann (vgl. z. B. Cramer et al. 2020; Helsper 2021; Zorn 2020). In diesem Sinne ist Erfahrung und ihre Orientierung darauf ein nicht zuletzt für die Lehrer:innenbildung und ihre Professionalisierungsbemühungen unumgängliches Konzept, das im Hinblick auf seine Möglichkeiten und Grenzen jedoch weiterer bildungswissenschaftlicher Untersuchung bedarf. Dabei müssen die unterschiedlichen Ansätze innerhalb der Lehrer:innenbildung und die Diskussion rund um den Begriff der Profession(alität) sowie dem Verständnis des Prozesses der Professionalisierung, dem Theorie-Praxis-Verhältnis, dem Erfahrungsbegriff und der Reflexion des Erfahrungsbezugs bzw. des Erfahrungsanspruchs als spezifische und gleichwertige Beiträge zur Professionalisierung innerhalb des heterogenen Felds der (erfahrungsorientierten) Lehrer:innenbildung verstanden werden, sodass die Eigenlogiken der diesen zugrundeliegenden (Professions-)Theorien und empirischen Befunde im Hinblick auf eine genuine Erfahrungsorientierung offengelegt werden können.

Geklärt werden muss, welche verschiedenen Verständnisse von Profession, Professionalität und Professionalisierung in den unterschiedlichen diskursiven Traditionen vorherrschen und welcher spezifische Erfahrungsanspruch daran geknüpft ist. Daran anschließend kann diskutiert werden, inwiefern sich auf dieser erfahrungsorientierten Grundlage Referenzpunkte hinsichtlich eines professionellen Lehrer:innenhandelns bzw. einer professionellen Einstellung und Haltung entwickeln und beschreiben lassen. Im Mittelpunkt steht die Erforschung der Bedeutung, der Rolle sowie Evidenz von erfahrungsbezogenen und erfahrungsorientierten Professionalisierungsprozessen im Rahmen der (hochschulischen) Lehrer:innenbildung.

## Überblick über die Beiträge

So wie sich auch die Herausgebenden dieses Bands mit je verschiedenen wissenschaftlichen Ansätzen im Feld der Professionstheorien wiederfinden, soll im Sinne einer konstruktiven und kritischen Betrachtung keine Priorisierung vorgenommen, sondern ein Einblick in möglichst verschiedene Perspektiven mit ihren jeweils spezifischen Verständnissen und Schwerpunktsetzungen geboten werden. Entsprechend ergänzen sich in vorliegender Publikation folgende Beiträge: *Marcus Syring* betrachtet Erfahrungsorientierung vom kompetenztheoretischen Standpunkt aus, *Christa Markom* und *Veronika Wöhrer* untersuchen mit Bezug zur machttheoretischen Perspektive Aspekte von Geschlecht und Habitus, *Andreas*



*Wernet* blickt auf Basis des handlungslogisch-strukturtheoretischen Ansatzes auf das Problem der Experten-Laien-Differenz, *Sarah Drechsel* und *Hedda Bennewitz* argumentieren aus praxistheoretischer Perspektive, *Janina Bernshausen*, *Melanie Fabel-Lamla* und *Franziska Piva-Scholz* beleuchten die Bedeutung von Erfahrung vor dem Hintergrund des (berufs-)biographischen Professionsansatzes und *Severin Sales Rödel* widmet sich phänomenologischen Ansätzen.

Wie einleitend skizziert, besteht das Besondere dieses Bandes darin, anhand ein und desselben Videobeispiels die unterschiedlichen professionstheoretischen Betrachtungsweisen von einschlägigen Expert:innen aus dem Gebiet der Lehrer:innenbildung und Vertreter:innen der spezifischen Ansätze aus dem deutschen Sprachraum explizit bezüglich erfahrungsbezogener Ansprüche und Erwartungen zu beleuchten. Ausgangspunkt bildet eine exemplarische Szene im Unterrichtsfach Sport, zu der sich die verschiedenen Autor:innen von ihrem Standpunkt aus in Beziehung setzen. Was wird in dem Beispiel aus der jeweiligen professionstheoretischen „Brille“ (nicht) sichtbar? Was bedeutet aus der eigenen Perspektive Profession/Professionalität und wie wird Professionalisierung begriffen? In welchem Verhältnis werden Theorie und Praxis gesehen und (wie) wird dieses Verhältnis im Beispiel sichtbar? Wie sind Erfahrung und Reflexion in das professionstheoretische Verständnis einzuordnen und aufeinander zu beziehen? Was wird in dem Beispiel vom jeweiligen professionstheoretischen Diskurs aus hinsichtlich Erfahrung und Reflexion sichtbar oder auch ableitbar? Welche Erfahrungsformen/-dimensionen sind im Videobeispiel bzw. mit Bezug auf das oder in Abgrenzung vom Beispiel vor dem Hintergrund des spezifischen Professionalisierungsansatzes virulent/fruchtbar zu machen/zu problematisieren? Auch hier gilt im Speziellen, was Laner und Peterlini (2023) allgemein für stets durch Wahrnehmung(en) bedingte Erfahrungsprozesse herausstellen:

Ein und dasselbe Geschehen kann durch die situative und kontextuelle Rahmung, durch Vermengung mit emotionalem Befinden und durch die Einordnung in bestehende oder sich erst formierende Wissens- und Verständniskategorien als jeweils ganz andere Erfahrung wahrgenommen und beschrieben werden. (Laner/Peterlini 2023, S. 7)

Unter der jeweiligen professionstheoretischen Perspektive wird entsprechend dargestellt bzw. herausgearbeitet, ob bzw. inwiefern Erfahrungsorientierung im Video bedeutsam wird. Das Beispiel dient also weder dazu, alle Facetten der Ansätze abzubilden, noch stehen fachdidaktische Bezüge im Vordergrund. Spezifischer Fokus liegt vor allem darauf, wie jeweils Erfahrung begriffen und spezifisch ausgelegt wird. Folglich werden Gemeinsamkeiten und Differenzen der unterschiedlichen professionstheoretischen Ansätze aus einer erfahrungsorientierten Perspektive zusammengeführt. Dabei zeigen die unterschiedlichen Beiträge des Bands eindrucksvoll, welche Fülle an Erfahrungsdimensionen an-

hand des Beispiels ihre Wirkung entfalten: Implizit oder explizit thematisiert werden beispielsweise das erfahrungsorientierte, erzieherische Handeln, seine Unplanbarkeit, die Raumerfahrung, das Theorie-Praxis-Verhältnis sowie jenes zwischen erfahrener vs. unerfahrener Lehrperson. Der professionstheoretische Blick ist zudem teilweise auf einen kumulativen Erfahrungsaufbau gerichtet, der im Widerspruch zu anderen Ansätzen und ihrer Annahme diskontinuierlicher Erfahrungsprozesse steht. Im Zentrum stehen ferner der Rückgriff auf eigene Schulerfahrungen, das Erfahrungswissen der Lernenden, die (Aus-)Bildungserfahrung, unterschiedliche Erwartungen sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden, welche durch Erfahrungsprozesse (teilweise) durchkreuzt werden, die (irritierende) Erfahrung der Vermittlung sowie auch jene der (Un-)Vermittelbarkeit des Inhalts, die Frage der Perspektive bzw. Perspektivität (Von wem ist es nun eigentlich die Erfahrung?) sowie nicht zuletzt die Diskrepanz zwischen der Bedeutung der Situation einerseits und der mangelnden Bedeutung derartiger Situationen in fachdidaktischer Literatur/Vorbereitung andererseits sowie vieles Weitere mehr.

Um eine ausreichende „Lesbarkeit“ der einzelnen Beiträge zu gewährleisten, an dieser Stelle noch einige spezifische Anmerkungen: Die Herausgeber:innen sind sich bewusst, dass durch die Kameraperspektive auf das Videobeispiel eine spezifische (interpretative) Rahmung vorweggenommen und eine „künstliche“ Interpretationssituation geschaffen wird. In den verschiedenen Beiträgen lassen sich im Hinblick auf die Transkripte der Videoszene zudem Unterschiede (z. B. im Hinblick auf Begrifflichkeiten) festmachen: Diese werden in den Texten der Herausgeber:innen an geeigneter Stelle thematisiert und nicht zuletzt im Hinblick auf die Uneindeutigkeit bzw. „Unverlässlichkeit“ der menschlichen Wahrnehmung und Erfahrung produktiv gewendet. Während bestimmte Perspektiven (z. B. die phänomenologische Perspektive) das Video als „Beispiel“ thematisieren, wird es in anderen Beiträgen (z. B. im kompetenzorientierten Beitrag) hingegen als „Fall“ gedeutet. Fachwissenschaftliche und -didaktische Fragen werden nicht immer explizit einbezogen, sondern kommen in den einzelnen Beiträgen teils als Querschnittsdimensionen zum Tragen. Ohne den Anspruch auf Vollständigkeit der Perspektiven noch der übergeordneten Wertung dieser, will diese Publikation eine vielstimmige Auseinandersetzung aufzeigen und weiterführend eröffnen. Die unterschiedlichen Perspektiven der Beitragenden wie das abschließende Resümee der Herausgeber:innen sollen entsprechend dazu dienen, Erfahrung im Professionalisierungsdiskurs gerade in ihren unterschiedlichen Dimensionen und ambigen Auslegungen in den Blick zu nehmen. Denn auch unsere Erfahrung mit diesem Buchprojekt widerspricht der Feststellung eines universalen Erfahrungsbegriffs im Themenfeld, sodass der offene und auch strittige Diskurs den Gegenstand letztlich am meisten zu erhellen vermag.

## Danksagung

Ein großer Dank geht insbesondere an Thorsten Bringmann der Universität Gießen sowie an das gesamte Team der Gießener Sportdidaktik, die uns mit großer Geduld den (wiederholten) Zugang zum Videobeispiel ermöglicht sowie das exemplarische Bildmaterial bearbeitet und uns zur Verfügung gestellt haben. Susanne Zukrigl hat viel Zeit für Korrekturen aufgebracht. Auch ihr sowie Bernhard Lang und Katharina Brunner, welche uns bei der Manuskripterstellung unterstützt haben, gebührt unser Dank. Danken möchten wir nicht zuletzt auch unseren Autor:innen sowie allen Leser:innen, welche sich auf dieses besondere Projekt eingelassen haben bzw. einlassen.

## Literaturverzeichnis

- Agostini, Evi (2020): Aisthesis – Pathos – Ethos. Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung im professionellen Lehrer/-innenhandeln. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung Bd. 6. Innsbruck, Wien: StudienVerlag.
- Agostini, Evi/Bube, Agnes (2021): „Und für mich ist es etwas anderes ...“ – Vielfalt erfahren und gegenwärtigen mittels Vignettenforschung ‚Nah am Werk‘. In: Sonderpädagogische Förderung heute 66, H. 1, S. 34–45.
- Agostini, Evi/Peterlini, Hans Karl/Donlic, Jasmin/Kumpusch, Verena/Lehner, Daniela/Sandner, Isabella (Hrsg.) (2023): Die Vignette als Übung der Wahrnehmung: Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns/The vignette as an exercise in perception: On the professionalisation of educational practice. Opladen: Barbara Budrich. <https://shop.budrich.de/wp-content/uploads/2022/04/9783847418245.pdf>
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, H. 4, S. 469–520. DOI: 10.1007/s11618-006-0165-2
- Bennewitz, Hedda (2020): Praxistheoretische Perspektiven auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin/König, Johannes/Rothland, Martin/Blömeke, Sigrid (Hrsg.): Handbuch: Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 188–194.
- Bromme, Rainer (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern. Huber.
- Bromme, Rainer/Haag, Ludwig (2008): Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 803–820.
- Cochran-Smith, Marilyn/Ell, Fiona/Ludlow, Larry/Grudnoff, Lexie/Aitken, Graeme (2014): The Challenge and Promise of Complexity Theory for Teacher Education Research. In: Teachers College Record, Vol. 116, No. 5, pp. 1–38.
- Cochran-Smith, Marilyn/Villegas, Ana Maria (2015): Framing Teacher Preparation Research: An Overview of the Field, Part 1. In: Journal of Teacher Education, Vol. 66, No. 1, pp. 7–20.
- Cramer, Colin/König, Johannes/Rothland, Martin/Blömeke, Sigrid (Hrsg.) (2020): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, UTB.
- Engel, Birgit/Loemke, Tobias/Böhme, Katja/Agostini, Evi/Bube, Agnes (Hrsg.) (2020): Im Wahrnehmen Beziehungs- und Erkenntnisräume öffnen. Ästhetische Wahrnehmung in Kunst, Bildung und Forschung. München: Kopaed.
- Fabel-Lamla, Melanie (2018): Der (berufsbio)graphische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In: Böhme, Jeanette/Cramer, Colin/Bressler, Christoph (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 82–100.

- Hampe, Michael/Lotter, Maria-Sibylla (2000): Einleitung: Enttäuschende Erfahrungen. In: Hampe, Michael/Lotter, Maria-Sibylla (Hrsg.): Die Erfahrungen, die wir machen, sprechen gegen die Erfahrungen, die wir haben. Über Formen der Erfahrung in den Wissenschaften. Erfahrung und Denken Bd. 86. Berlin: Duncker und Humblot, S. 7–25.
- Hampe, Michael (2000): Pluralismus der Erfahrung und Einheit der Vernunft. In: Hampe, Michael/Lotter, Maria-Sibylla (Hrsg.): Die Erfahrungen, die wir machen, sprechen gegen die Erfahrungen, die wir haben. Über Formen der Erfahrung in den Wissenschaften. Erfahrung und Denken Bd. 86. Berlin: Duncker und Humblot, S. 27–39.
- Helsper, Werner (2016): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In Rothland, Martin (Hrsg.): Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch. Münster: Waxmann, S. 103–125.
- Helsper, Werner (2021): Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Eine Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, UTB.
- Kunter, Mareike/Klusmann, Uta/Baumert, Jürgen/Richter, Dirk/Voss, Thamar/Hachfeld, Axinja (2013): Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development. In: Journal of Educational Psychology, Vol. 105, No. 3, pp. 805–820.
- Laner, Iris/Peterlini, Hans Karl (2023): Erfahrung und Bildung: Über erziehungswissenschaftliche Kontroversen und den Versuch eines Dialogs. In: Laner, Iris/Peterlini, Hans Karl (Hrsg.): Erfahrung bildet? Eine Kontroverse. Diskussionen eines erziehungswissenschaftlichen Konzeptes unter den Aspekten Leib – Zeit – Raum. Reihe Erfahrungsorientierte Bildungsforschung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 7–18.
- Lauermann, Fani/König, Johannes (2016): Teachers' professional competence and wellbeing: Understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout. In: Learning and Instruction, Vol. 45, No. 1, pp. 9–19. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2016.06.006
- Merk, Samuel/Batzel-Kremer, Andrea/Bohl, Thorsten/Kleinknecht, Marc/Leuders, Timo (2021): Nutzung und Wirkung eines kognitiv aktivierenden Unterrichts bei nicht-gymnasialen Schülerinnen und Schülern. Unterrichtswissenschaft 49, S. 467–487. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00101-2>
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 70–182.
- Rabe-Kleberg, Ursula (2007): Kontrolle – Markt – Vertrauen. Grundlegende Kategorien einer Theorie professionellen Handelns? Das Beispiel der gesellschaftlichen Kleinkinderziehung im Umbruch der Neuen Bundesländer. In: Dörr, Margret/Müller, Burkhard (Hrsg.): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität (2. Aufl.). Weinheim, München: Juventa, S. 113–122.
- Rödel, Severin Sales/Schauer, Gabriele/Christof, Eveline/Agostini, Evi/Brinkmann, Malte/Pham Xuan, Robert/Schratz, Michael/Schwarz, Johanna F. (2022): Ethos im Lehrberuf (ELBE). Manual zur Übung einer professionellen Haltung. Zum Einsatz im hochschuldidaktischen Kontext. <https://doi.org/10.18452/24680>
- Rothland, Martin (2020): Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin/König, Johannes/Rothland, Martin/Blömeke, Sigrid (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 133–140.
- Shulman, Lee S. (1986): Paradigms and research programs in the study of teaching. In: Wittrock, Merlin C. (Ed.), In: Handbook of research on teaching. New York, London: Macmillan, pp. 3–36.
- Syring, Marcus (2017): Classroom Management. Theorien, Befunde, Fälle – Hilfen für die Praxis. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wernet, Andreas (2006): Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Witek, Doris/Jacob, Cornelia (2020): Berufsbiografischer Ansatz in der Lehrerbildung. In: Cramer, Cramer/König, Johannes/Rothland, Martin/Blömeke, Sigrid (Hrsg.): Handbuch: Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, UTB, S. 196–203.

- Wöhler, Veronika (2023): „Mich sehen eigentlich fast viele wie einen Jungen.“ Geschlechtsuntypische Berufswünsche von Jugendlichen. In: Flecker, Jörg/Schels, Brigitte/Wöhler, Veronika (Hrsg.): Junge Menschen gehen ihren Weg. Längsschnittanalysen über Jugendliche nach der Neuen Mittelschule. Göttingen: V&R unipress, Vienna University Press, S. 173–194.
- Zorn, Sarah Katharina (2020): Professionalisierungsprozesse im Praxissemester begleiten. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Bilanz- und Perspektivgespräch. Wiesbaden: Springer VS.

# Erfahrung, Erfahrungsorientierung und der kompetenztheoretische Professionsansatz

Marcus Syring

## 1 Einleitung

Eine Lehrkraft unterrichtet seit zwölf Jahren an einer Grundschule. Ihre Schüler:innen sind häufig motiviert und der Unterricht verläuft reibungslos. Ihr Classroom Management, so könnte man zusammenfassen, erscheint äußerst kompetent, was nicht verwundert, denn die Lehrkraft hat ja schließlich bereits über zehn Jahre Berufserfahrung und beschreibt sich selbst als sicher im Umgang mit ihren Schüler:innen.

Die kurze Fallbeschreibung eröffnet gleich mehrere Fragen: Sind erfahrene Lehrkräfte auch immer die kompetenteren Lehrkräfte? Lernt man automatisch aus seinen Erfahrungen und erwirbt so Expertise? Wird man durch das häufige Wiederholen von etwas auch einfach besser darin? Die Fragen zeigen, dass die Kategorie der „Erfahrungen“ für den Diskurs um pädagogische Professionalität interessant erscheint, denn einerseits wird Erfahrung als bedeutsam für professionelles pädagogisches Handeln propagiert (so auch im kompetenztheoretischen Ansatz) und andererseits liegen kaum theoretisch-konzeptionelle Arbeiten oder empirische Studien (als Ausnahme siehe bspw. Depping / Ehmke / Besser 2021; Franke 2022) zum Zusammenhang von Erfahrung und Professionalität vor.

Eine Gemeinsamkeit unterschiedlicher deutschsprachiger Professionsansätze, wie z. B. der strukturtheoretische, der kompetenztheoretische oder der berufsbiographische Ansatz, liegt darin, dass sie „Ungewissheit“ als konstitutiv für das pädagogische Handeln ansehen (Cramer et al. 2019). Wie der souveräne Umgang mit dieser Ungewissheit (Tenorth 2006) gelingen kann, beantworten die Professionsansätze unterschiedlich. Dennoch taucht die Kategorie der Erfahrung, die zum Umgang mit Ungewissheit beiträgt, in den unterschiedlichen Ansätzen auf. Unklar bleibt dabei jedoch, was genau unter Erfahrung, hier speziell im kompetenztheoretischen Ansatz, zu verstehen ist, und welche Bedeutung dieser konkret, z. B. auch im Zusammenhang zum „Wissen“, zukommt.

Im folgenden Beitrag werden zunächst der kompetenztheoretische Professionsansatz sowie seine Entwicklung aus dem Expert:innen-Ansatz beschrieben und erläutert (Kap. 2). Bereits dabei werden erste Aspekte von „Erfahrung“ innerhalb der beiden Ansätze beleuchtet. Anschließend werden das Verständnis und unterschiedliche Dimensionen von Erfahrung sowie damit verbundene

Ansprüche und Erwartungen explizit herausgearbeitet (Kap. 3), um sie folgend anhand des gemeinsamen Videofalles „Abbauen, Organisieren – Hochsprung“ zu veranschaulichen bzw. zu analysieren (Kap. 4). Da die Kategorie der „Kompetenz“ inhaltsleer ist, soll am Beispiel der Kompetenz zum Classroom Management die Rolle von Erfahrungen theoretisch (Kap. 2) und am Videofall praktisch (Kap. 4) analysiert werden. In einem kurzen Fazit werden Implikationen für weitere Forschungen und die Lehrer:innenbildung präsentiert (Kap. 5).

## 2 Der kompetenztheoretische Professionsansatz

Bevor sowohl theoretisch als auch anhand des Beispielvideos explorativ-exemplarisch auf mögliche erfahrungsorientierte Perspektiven im kompetenztheoretischen Ansatz eingegangen wird, soll dieser in seiner Genese aus dem Expert:innenansatz heraus und anhand zentraler begrifflicher und theoretischer Grundlagen vorgestellt werden. Die Kompetenzforschung baut auf dem Expert:innen- bzw. Expertiseansatz auf und auch für die Überlegungen mit Blick auf die Erfahrungsorientierung scheint es sinnvoll zu sein, diesen Ansatz zunächst näher in den Blick zu nehmen. Dabei wird im Folgenden unterschieden zwischen der Profession der Lehrkraft, die den Status gegenüber anderen Berufen beschreibt, deren Professionalität, die den sachgerechten Vollzug des Lehrer:innenberufs meint und der Professionalisierung, unter der die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz zu verstehen ist (Huppert/Abs 2013).

### 2.1 Vom Expertise- zum kompetenztheoretischen Ansatz

Der Expert:innen- bzw. Expertiseansatz und der kompetenztheoretische Ansatz hängen eng miteinander zusammen, da sich beide im Kern auf das professionelle Wissen (bzw. die Kompetenzen) von Lehrkräften beziehen (König 2016; Neuweg 2020).

Das Expert:innen- bzw. Expertiseparadigma entwickelte sich Mitte der 1980er-Jahre in der kognitionspsychologischen Forschung (Krauss 2011; Krauss 2020) und wurde ab den 1990er-Jahren auch auf den Lehrer:innenberuf (u. a. Berliner 2001; Berliner 2004; Bromme 1992; Bromme 2008) angewendet. In diesem Paradigma wird als Expert:in eine Person bezeichnet, die „herausragende Leistungen in typischen Aufgabenfeldern einer Domäne“ (König 2016, S. 128) über eine längere Zeit erbringt (Gruber 2001). Die dafür erforderliche Expertise wiederum beruht auf Wissen (Bromme 2001), welches in unterschiedlichen domänenspezifischen Bereichen vorliegen muss. Als Fundament des Wissens (bei Lehrkräften) werden häufig die Wissensdomänen nach Shulman (1986) genannt: fachliches Wissen, pädagogisches Wissen, fachdidaktisches Wissen. In der Leh-

rer:innenbildungsforschung erlangte das Expert:innen-Paradigma eine hohe Resonanz, da die Lehrperson als Ganzes gesehen (König 2016), dies jedoch nicht auf Persönlichkeitsmerkmale zurückgeführt wurde. Das Wissen und Können von Lehrpersonen als nicht stabile, sondern erwerbbarere Fähig- und Fertigkeit steht im Zentrum dieses Ansatzes. Ergebnisse zahlreicher Studien der Expertiseforschung (Berliner 2001; Berliner 2004) belegen, dass Lehrkräfte mit einer hohen Expertise sich durch herausragende Leistungen beim Unterrichten auszeichnen, ihr Professionswissen stark vernetzt ist (Livingston/Borko 1990), sie „automatisierte Routinen entwickeln, die nötig sind, um ihre Ziele im Unterricht zu verfolgen und zu erreichen“ (König 2016, S. 129), sie flexibler und schneller beim Unterrichten vorgehen und im Vergleich zu Anfänger:innen (Noviz:innen) deutlich höhere Kompetenzen in der Wahrnehmung und Interpretation unterschiedlicher Aspekte von Unterricht zeigen (König 2016; Herzmann/König 2016). Anzumerken ist dabei jedoch, dass das, was in diesem Ansatz als hohe Expertise angesehen wird, bereits das Ergebnis einer professionsbezogenen Setzung ist. Schließlich kann das, was als „herausragende Leistungen in typischen Aufgabefeldern einer Domäne“ (König 2016, S. 128) gilt, sehr unterschiedlich ausgelegt werden.

Die genannten Befunde sind Ergebnisse der sogenannten Expert:innen-Novizen-Forschung, bei der beispielsweise erfahrene Lehrkräfte mit Personen verglichen werden, die (noch) nicht über das Wissen verfügen (Noviz:innen), welches für die Ausübung der Profession notwendig ist. Nach Berliner (2001, 2004) verläuft die Entwicklung von Lehrer:innenexpertise dabei als Modell von Entwicklungsstufen vom Novizen bzw. der Novizin zum Experten bzw. der Expertin über die Lehrer:innenausbildung an der Hochschule, das Referendariat, den Berufseinstieg und die Ausübung des Berufes. Lehramtsstudierende starten als Novize bzw. Novizin (*novice*), die noch keine „systematische[n] Erfahrungen im Handeln als Lehrperson“ (Herzmann/König 2016, S. 84) haben. Durch die Aneignung von praktischem Wissen und Erfahrungswissen beim eigenen bzw. selbstständigen praktischen Handeln, welches reflektiert wird, entwickelt sich Expertise. Franke (2022) spricht hier von alltagsbasiertem Erfahrungswissen. Im Verlauf der Lehrer:innenbildung wird so „professionelles Wissen und systematische Handlungserfahrung erworben“ (König 2016, S. 131), wodurch aus dem Lehramtsstudierenden (Novizen) am Ende des Studiums ein *advanced beginner* wird (Berliner 2004). Erst durch die Übernahme eigener Entscheidungsmacht im Unterricht mit dem Berufseinstieg entwickelt sich ein kompetent Handelnder (*competent performer*) bzw. später (ab etwa dem fünften Berufsjahr) ein Profilierter (*proficiency*) und ein Experte (*expertise*) (König 2016). Auch hier verdeutlichen die Ergebnisse der Expert:innen-Noviz:innen-Forschung „den hohen Stellenwert, den die strukturierte Erfahrungsbildung bei (erfolgreichen) Lehrern bzw. Lehrerinnen einnimmt, mit der routinierte Abläufe des Wahrnehmens und Entscheidens ermöglicht werden“ (Herzmann/König 2016, S. 82; siehe auch Berliner 1986; Berliner 2001). Zusammen-



menfassend kann festgehalten werden, „dass die (erfolgreiche) Tätigkeit von Lehrkräften auf Wissen und Können beruht, das in der Ausbildung in theoretischen und praktischen Phasen gewonnen und dann durch die Berufserfahrung weiterentwickelt wurde.“ (Bromme 2008, S. 159)

## 2.2 Der kompetenztheoretische Ansatz – Professionelle Kompetenzen

In den 2000er-Jahren wurde der Expertise-Ansatz zum kompetenztheoretischen Ansatz weiterentwickelt (Kunter/Baumert/Blum 2011; Tillmann 2011), in dessen Fokus jetzt nicht mehr nur das professionelle Wissen, sondern auch weitere Aspekte wie die Motivation von Lehrkräften oder deren Selbstregulation stehen (Krauss 2011; Krauss 2020).

### Kompetenzbegriff

Als zentraler Begriff taucht in diesem Ansatz die Kompetenz auf. Die Verwendung des Begriffs lässt sich auf verschiedene Traditionen zurückführen (für einen Überblick vgl. z. B. Klieme/Hartig 2008). Als Schlüsseldefinition hat sich diejenige von Weinert (2001) durchgesetzt. Demnach sind Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2001, S. 27f.) Der Begriff der Kompetenz verweist demnach auf das Können von Expert:innen (Arnold/Lindner-Müller 2012). Kompetenzen sind für professionelles Handeln von Lehrpersonen notwendig, aber nicht hinreichend, sie können also als „Performanzpotenziale“ verstanden werden (Maag Merki 2009). Kompetenzen führen nicht automatisch zur erfolgreichen Bewältigung von Aufgaben (Zusammenhang von Kompetenz und Bewältigung ist somit nicht deterministisch, sondern wahrscheinlichkeitstheoretisch), sondern sie müssen in aktuellen Situationen umgesetzt werden, die „Stiftung einer direkten Beziehung zum Handeln in einer Domäne [...]“ (Oelkers/Reusser 2008, S. 24) ist somit bereits im Kompetenzbegriff angelegt.

Neben der genannten Definition gibt es wesentliche Aspekte bzw. Eigenschaften von Kompetenzen (Herzmann/König 2016), die in unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen und vor allem psychologischen Debatten herausgearbeitet wurden (Klieme/Leutner 2006; Weinert 2001; Hartig/Klieme 2006):

1. *Kontextspezifität*: Kompetenzen beziehen sich nicht auf kontextfreie kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern sind an konkrete soziokulturelle, historische und lebensweltliche Domänen gebunden (Oelkers/Reusser 2008).

2. *Erlernbarkeit*: Der Aufbau von Kompetenzen ist das Ergebnis von Lernprozessen, in denen eine Auseinandersetzung mit der spezifischen Umwelt stattfindet.
3. *Anforderungsbezug*: Kompetenzen werden „durch Erfahrung in bedeutsamen Anforderungssituationen erworben“ (Herzmann/König 2016, S. 109).
4. *Eingrenzung auf Leistungsdispositionen*: Im Kontext von Kompetenzen werden diese häufig nur auf ihre kognitive Komponente (Wissen, Fähigkeiten etc.) beschränkt, was einem weiten Kompetenzverständnis, wie es beispielsweise in der Definition von Weinert (2001) zum Ausdruck kommt, widerspricht.

Zusammenfassend kann in einer kompetenztheoretischen Perspektive unter Professionalität der Zustand einer Lehrkraft verstanden werden, der für die professionelle Ausübung des Berufes, im Sinne der „Qualität der Ausübung und Erfüllung der professionellen Berufsaufgaben durch die Berufsinhaber“ (Horn 2016, S. 156) notwendig ist und sich über eine bestimmte Konstellation von dafür notwendigen Kompetenzen auszeichnet. Eine „professionelle Lehrperson [hat] möglichst viel Kompetenz in diesen Anforderungsbereichen akkumuliert“ (Cramer 2020, S. 115). Professionelles pädagogisches Handeln kann in Folge des kompetenztheoretischen Ansatzes erlernt und gefördert werden und ist die Folge des Erwerbs berufsspezifischer Kompetenzen (Terhart 2011).

## Modelle professioneller Kompetenz

Seit den 2000er-Jahren wurde eine Vielzahl unterschiedlicher Kompetenzmodelle entwickelt und in den Diskurs eingeführt (für einen Überblick siehe Frey/Jung 2011; Kemna 2012). Ein erstes zentrales Modell entstand im Zuge der Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards in Deutschland (Klieme et al. 2003), mit deren Erstellung das DIPF (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung) beauftragt war. Zwar entstand das Modell im Kontext von Schüler:innenkompetenzen, es kann jedoch auch auf Lehrkräfte angewendet werden (Frey/Jung 2011), da auch diese in ihrer Ausbildung und Entwicklung als Lernende betrachtet werden können und die Begrifflichkeiten somit übertragbar sind. In dem Modell werden „sieben Facetten [von] Kompetenz berücksichtigt, auf welchen sich die individuelle Ausprägung der jeweiligen Kompetenz bestimmen lässt“ (Frey/Jung 2011, S. 5). In Abbildung 1 sind die sieben Facetten dargestellt, wobei ersichtlich wird, dass sich diese an der Definition von Weinert (2001) orientieren. Interessant erscheint, dass der Begriff der „Erfahrung“ hier explizit auftaucht und im Kontext einer Kompetenz als eine Gelegenheit verstanden wird, in der eigene Erfahrungen gesammelt werden können.

Das wohl bekannteste Modell professioneller Kompetenz stammt von Baumert und Kunter (2006). Wissen und Können (deklarativ, prozedural, strategisch) stellen den Kern von Professionalität bzw. der professionellen Handlungskompe-