

## Förderung der Kompetenzentwicklung von Lehrenden

### Leonardo-da-Vinci-Projekt „TEVAL“

► Das Leonardo-da-Vinci-Projekt TEVAL – Evaluation Model for Teaching and Training Practice Competences (Laufzeit Februar 2005 bis Juli 2007) wurde in Anbetracht des Bedarfs an einer gemeinsamen europäischen Grundlage für die Evaluation von Lehrenden initiiert. Ziel war die Entwicklung eines Evaluationsansatzes, welcher hilft, die Kompetenzen von Lehrpersonen zu bestimmen und zu überprüfen. Lehrende können mittels des Modells ihre eigenen Kompetenzen reflektieren und systematisch verbessern. Am Projekt beteiligt sind Organisationen aus Deutschland, Estland, Frankreich, Griechenland, Großbritannien und Portugal. Ausgehend von der Darstellung des Kompetenzmodells und seiner zentralen Dimensionen wird dieses zentrale Produkt des Projekts vor dem Hintergrund der europäischen Anforderungen diskutiert.

Zur Kompetenzentwicklung von Lehrenden werden in Europa verschiedene Kompetenzdimensionen diskutiert. Verschiedenste Anforderungen basieren auf akademischen Diskussionen, Entwicklungen in der Praxis sowie politischen Zielformulierungen. Diese diversen Definitionen von Kompetenzdimensionen weisen große Überschneidungen und Gemeinsamkeiten auf. Das TEVAL-Modell deckt alle Kernanforderungen ab, geht teilweise darüber hinaus und kann im Rahmen von Ausbildung und Evaluation von Lehrenden genutzt werden.

Die Lehrkompetenzen stehen insbesondere seit der Lissabon Agenda wieder im Fokus der europäischen Bildungsdiskussion. Durch die z. B. in Dokumenten zur Lissabon-Strategie<sup>1</sup>, den „Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications“<sup>2</sup> und Veröffentlichungen der CEDEFOP zur Professionalisierung im Schul- und Trainingsbereich beschriebenen Aufgabenerweiterungen werden Lehrende zu Schlüsselpersonen und Promotoren der Wissensgesellschaft. Ihnen fällt einerseits die Aufgabe zu, Lernende auf die Wissensgesellschaft vorzubereiten und deren Anforderungen zu vermitteln, zweitens sind die Lehrenden durch diese Anforderungen selbst herausgefordert. Im Folgenden soll auf die Kompetenzen von Lehrenden fokussiert werden, welche im Rahmen des europäischen Leonardo-da-Vinci-Projekts TEVAL in einem Kompetenz- und Evaluationsmodell – mit den Kompetenzdimensionen „Learning Space“, „Organisation“, „Community“ und „Profession“ – analysiert und zusammengeführt wurden.<sup>3</sup> Bei der Konzeption des Modells wurden zunächst vier zentrale Kompetenzdimensionen identifiziert, welche durch die einzelnen Projektpartner im nationalen Kontext erarbeitet und zu einem Gesamtmodell zusammengefügt wurden. In einem zweiten Schritt wurden Kompetenzen auf EU-Ebene in Bezug auf die Herausforderungen der Wissensgesellschaft einbezogen. Diese „fünfte“ Dimension überschneidet sich teilweise mit den Bereichen des vierdimensionalen Modells und soll als eine Erweiterungsmöglichkeit dienen. Das entwickelte Kompetenzmodell wird vor dem Hintergrund der europäischen Anforderungen diskutiert. Zudem soll verdeutlicht werden, wie durch das Modell Impulse zur Lehreraus- und -fortbildung in Deutschland gegeben werden können.



**SANDRA SPEER**

Managing Partner von Univation Institut für Evaluation GmbH, Köln



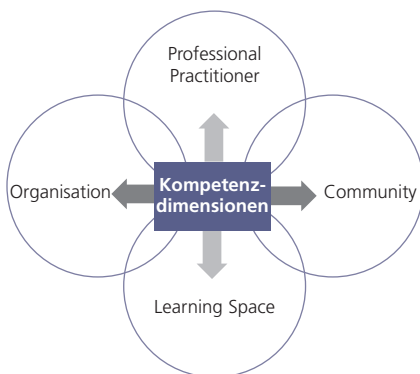
**KATJA HARICH**

Wiss. Mitarbeiterin bei Univation Institut für Evaluation GmbH, Köln

## Das TEVAL-Kompetenzmodell

Die Entwicklung des TEVAL-Kompetenzmodells erfolgte auf der Grundlage kompetenztheoretischer Literatur der jeweiligen nationalen Partnerländer. Dabei wurden die einzelnen Kompetenzdimensionen auf Meso- und Makroebene von den teilnehmenden europäischen Projektpartnern erarbeitet und diskutiert. Mittels einer Befragung von nationalen Stakeholdern, Lehrenden und weiteren Bildungsexperten wurde das vorläufige Modell analysiert, überprüft und daraufhin erweitert.

Abbildung 1 TEVAL-Kompetenzdimensionen



Der Ansatz beruht im Wesentlichen auf dem Kompetenzbegriff von LE BOTERF (2003).<sup>4</sup> Dieser differenziert zwischen persönlichen Ressourcen, Ressourcen des Umfelds, Kompetenz und Performanz. Kompetenz ist eng mit der Identität des Handelnden verknüpft und schließt neben dem „savoir faire“ (kompetentes Ausführen einer vorgeschriebenen Tätigkeit) das „savoir agir“ (kompetenter Umgang mit komplexen, ereignisorientierten Situationen) ein. Erst indem Ressourcen hinsichtlich des Erreichens eines bestimmten Ziels mobilisiert werden, können sie in kompetentes Handeln und somit in die Performanz münden. Diese Mobilisierung von Ressourcen verweist nicht auf eine bloße Ausführung, sondern auf ein aktives Umwandeln von Wissen in Handlung. Der kompetent Handelnde „produziert“ Kompetenzen.

Vor dem Hintergrund dieses Kompetenzverständnisses wurden zunächst vier zentrale *Kompetenzdimensionen* identifiziert. Die differenzierte Darstellung einzelner Kompetenzen ist analytisch; in der Realität kann die Zuordnung der Einzelkompetenzen nicht immer eindeutig vorgenommen werden. Dies wird deutlich an den Überschneidungen in der Abbildung 1, welche die vier zentralen Dimensionen benennt.<sup>5</sup>

### Kompetenzdimension Learning Space

- Fach/wissenschaftliche Kompetenz: profundes theoretisches Wissen im Fachgebiet
- Diagnostische Kompetenz: Methoden der Lernerbeurteilung, Leistungsbewertung, Lernfortschrittsbewertung
- Pädagogisch-didaktische Kompetenz: Unterstützung individueller Lernplanung, Unterrichtsplanung und -gestaltung, Zielgruppenorientierung, Führung/Motivation

Die Kompetenzdimension „Learning Space“ („Lehren/Lernen“) umfasst drei grundlegende Elemente, welche eine lange Tradition in der Lernpsychologie, Erziehungswissenschaft sowie Erwachsenenbildung haben.

#### a) Fachwissenschaftliche Kompetenz

Lehrende brauchen für ihren (akademischen) Beruf einen Bezug zur Forschungslage und zu den Grundlagen ihrer Fachdisziplin. Die fachwissenschaftliche Kompetenz umfasst das Verständnis wissenschaftlicher Grundlagen pädagogisch-psychologischer Bedingungen von Lehren und Lernen, Unterricht und Schule. Lehrende müssen sich zudem hinsichtlich der didaktischen, fachdidaktischen und pädagogischen Forschung auf dem aktuellen Stand halten.

#### b) Diagnostische Kompetenz

Lehrende müssen in der Lage sein, den Lernstand der Lernenden zutreffend zu identifizieren, Stärken und Schwächen genau zu beobachten, wahrzunehmen und zu analysieren. Dabei geht es neben den Methoden der Lernerbeurteilung, Leistungsbewertung, Lernfortschrittsbewertung und der Anwendung psychologischer Diagnose- und Testverfahren v. a. darum, den Lernenden durch genaues Hinsehen und Hinterfragen von Lern- und Lösungsstrategien eine Hilfestellung und Impulse zum Weiterlernen zu geben.

#### c) Pädagogisch-didaktische Kompetenz

Die pädagogisch-didaktische Kompetenz steht im Mittelpunkt aller unterrichtenden Tätigkeiten. Pädagogisch-didaktische Kompetenzen sind mit den Fähigkeiten des/der Lehrenden verbunden, Schüler zu unterrichten, zu motivieren, zu leiten und zu betreuen. Dies beinhaltet sozial kommunikative Kompetenzen wie Empathie, Begeisterungsfähigkeit, die Fähigkeit, Inhalte klar zu strukturieren, Beziehungen zu den Lernenden aufzubauen etc. wie auch das Management des gesamten Ablaufs des Unterrichts, von der Planung über die Durchführung und die Nachbereitung. Zwei Elemente sind hier zentral: die Unterrichtsmethoden und die Klassenführung.

### Kompetenzdimension „Organisation“

- Partizipation: Team-/Netzwerkarbeit, Mitwirkung auf der Schulebene
- Relationen: Zusammenarbeit mit Schulleitung, Kollegen, Zielgruppen
- Projektarbeit: Planung, Implementierung, Evaluation
- Organisationsentwicklung: Innovation und konstruktive Kritik

Die Kompetenzdimension „Organisation“ befindet sich an der Schnittstelle unterrichtlichen Handelns (Mikro-System Klassenraum) und dem externen Einflussbereich der Gesellschaft (Community). Die Entwicklung von Professionalität auf organisationaler Ebene basiert auf der Prämisse, dass die Lehrenden als aktive Gestalter zur Optimierung der lernenden Organisation beitragen. Schulen tragen heute mehr Verantwortung, um ihr eigenes Schulprofil zu entwickeln, Lehrende übernehmen mehr Verantwortung in der Schulorganisation. Die organisationalen Kompetenzen umfassen insbesondere die Partizipation und Mitwirkung auf der Ebene der Organisation, Netzwerk- und Teamarbeit, die Planung, Durchführung und Evaluierung von Projekten sowie Organisationsentwicklung.

**Kompetenzdimension „Community“**

- Kontextbewusstheit: Kenntnis/Verständnis des sozio-kulturellen Umfelds
- Interaktion/Zusammenarbeit: im Umfeld von Schule und Bildungseinrichtungen
- Entwicklung: Beteiligung an Entwicklungsprojekten im Umfeld

„Community“ betrifft sowohl den engsten Umkreis der Schule oder Bildungseinrichtung als auch den breiteren gesellschaftlichen, sozialen und kulturellen Kontext. Um die Lernenden für den Prozess des lebenslangen Lernens vorbereiten zu können, müssen Lehrende Anteil nehmen an den Entwicklungen des sozio-kulturellen Umfelds, sich an Projekten, Schulpartnerschaften beteiligen und mit anderen Bildungseinrichtungen kooperieren.

**Kompetenzdimension „Profession“**

- Offenlegung der eigenen Handlungspraktiken, ihre Begründung und Bewertung
- Weiterbildung hinsichtlich Fachwissen, Didaktik, Methodik, Technologien
- Kompetenzen im multikulturellen Kontext (z. B. Austauschprogramme, Kenntnis von Bildungssystemen und sozio-kultureller Zusammenhänge, internationale Vernetztheit)
- Beiträge zur Professionalisierung des Berufsstands
- Kompetenzen hinsichtlich ethisch-philosophischer Aspekte/Entwicklungen des Lehrberufs

Innerhalb der Kompetenzdimension „Profession“ lassen sich zwei Achsen verfolgen: die der Optimierung von Arbeitstechniken für die Verbesserung des Unterrichts (Unterrichtsqualität), sowie die zweite Achse der Professionalisierung des Berufsstands der Lehrenden, wozu auch beispielsweise die Reflexion über die Wirkungen von eigenen Werten gehört, wie auch der Austausch über berufliche Veränderungen und Innovation des eigenen Berufsfelds. Die Notwendigkeit der beruflichen Weiterbildung ist ebenfalls hier zu verorten.

**KOMPETENZDIMENSION „EU-CHALLENGES“**

Vor dem Hintergrund verschiedener europäischer Veröffentlichungen wurde zusätzlich eine fünfte Kompetenzdimension („EU challenges“) – europäische Kompetenzanforderungen – ergänzt, welche die Kompetenzen von Lehrenden im Bereich der beruflichen Bildung fokussiert und mit der Vermittlung neuer Lerninhalte einhergeht. Diese fünfte Dimension des Kompetenzmodells dient als erweiterter Rahmen für Kompetenzen, welche innerhalb der Wissensgesellschaft relevant sind (vgl. Abbildung 2).

Alle Kompetenzdimensionen mit ihren Teilkompetenzen und Deskriptoren können in einen allgemeinen Kompetenzrahmen überführt werden, um innerhalb des Evaluationsprozesses als Instrument für die Erstellung eines *persönlichen Kompetenzprofils* genutzt zu werden. Innerhalb des persönlichen Kompetenzprofils können für die jeweiligen Kompetenzdimensionen im Vergleich von „bereits vorhandenen Kompetenzen“ und „zu entwickelnden Kompetenzen“ Ziele für die Kompetenzentwicklung formuliert werden.

Abbildung 2 Europäische Kompetenzanforderungen

Kompetenzdimension „EU challenges“	
Anforderungen der Wissensgesellschaft	Wissen <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wissensgesellschaft</li> <li>• Europäische Politik</li> <li>• Nationale und sektorale Beschäftigungssysteme</li> <li>• Europäische und nationale Berufsbildungssysteme</li> <li>• Weiterbildungspolitik und Planung</li> </ul>
	Methodik <ul style="list-style-type: none"> <li>• Handlungsforschung und Methodologie</li> <li>• Beurteilung von Fähigkeiten und Kompetenzen</li> <li>• Management und Planung</li> <li>• Qualitative und quantitative Befragungen</li> </ul>
Anforderungen der Lernenden Organisationen und Methoden des Wissensmanagements	Wissen <ul style="list-style-type: none"> <li>• Berufsbildungssysteme und Institutionen</li> <li>• Lernende Organisationen</li> <li>• Wissensmanagement, Kompetenzmanagement (computergestützt)</li> <li>• Qualitätsmanagement in Unternehmen und Bildungseinrichtungen</li> </ul>
	Methodik <ul style="list-style-type: none"> <li>• Auf- und Ausbau von Partnerschaften und Netzwerken</li> <li>• Qualitätsmanagement</li> <li>• Wissensmanagement</li> </ul>
Unterrichtsplanung und Curriculumentwicklung	Wissen <ul style="list-style-type: none"> <li>• Didaktik der Berufspädagogik</li> <li>• Herausbildung und Förderung beruflicher Kompetenzen</li> <li>• Berufsberatung</li> <li>• Modularisierung, Individualisierung, Beratung</li> </ul>
	Methodik <ul style="list-style-type: none"> <li>• Darstellung beruflicher Laufbahnen</li> <li>• Diagnostik, Evaluation, Beratung</li> <li>• Selbstorganisierte Weiterbildung</li> <li>• Tutoring</li> </ul>
Förderung des lebenslangen Lernens	Wissen <ul style="list-style-type: none"> <li>• Förderung des lebenslangen Lernens</li> <li>• Kompetenzerwerb und Lernen im Prozess der Arbeit</li> <li>• Förderung von Unternehmergeist</li> <li>• Förderung von Mobilität und Beschäftigungsfähigkeit</li> <li>• Entwicklung von EDV-Kompetenzen</li> </ul>
	Methodik <ul style="list-style-type: none"> <li>• Validierung informell erworbener Erfahrungen</li> <li>• Transfer von intergenerationellem Wissen</li> <li>• Projektmanagement</li> <li>• E-Learning</li> <li>• Management von Gruppenaktivitäten</li> </ul>

## Umgang mit Anforderungen an die Professionalisierung in Europa

Innerhalb der CEDEFOP-Publikation „PROFF – Professionalisation of teachers and trainers“ greifen auch CORT et al. (2004) aktuelle Herausforderungen der europäischen Berufsbildung auf und diskutieren anhand von Fallstudien den Umgang verschiedener EU-Länder mit diesen Herausforderungen.<sup>6</sup> Die Fallstudien fokussieren auf Kompetenzen und Wissensinhalte, die Lehrende für ihre berufliche Tätigkeit benötigen und innerhalb von Trainingsmaßnahmen erwerben sollten. Es werden vor allem über den Lehr-Lernbereich hinausgehende, nicht-pädagogische Kompetenzen aufgegriffen, wie beispielsweise Projektarbeit und Management, Verwaltung und wissenschaftsbezogene Aktivitäten. Diese Kompetenzen finden innerhalb des TEVAL-Modells ihre Entsprechung in eigenen Kompetenzbereichen, von denen drei herausgestellt werden sollen.

### LERNERZENTRIERTE ANSÄTZE UND ON-THE-JOB-LERnteCHNIKEN

Die Einführung neuer Theorien und pädagogischer Prinzipien wird innerhalb von Fallstudien zu Trainingsbedarfen von Lehrenden immer wieder benannt. Der Paradigmenwechsel vom Lehren hin zum Lernen impliziert eine Verlagerung hin zur Lernberatung, zu Coaching, Supervision und Tutoring sowie eine erweiterte Kompetenz, eigene Lehrpraktiken zu reflektieren, zu planen und zu beschreiben. Dabei wird die Kompetenzdimension Lehren – Lernen innerhalb des TEVAL-Modells berührt und betrifft insbesondere die pädagogisch-didaktische Kompetenz des Lehrenden. CORT et al. heben unter dem Aspekt pädagogischer Kompetenzen die verstärkte Anforderung der Kooperation und der Teamarbeit zwischen Lehrerkollegen hervor, welche sich als eine ganze Dimension „Organisation“ und im Teilbereich „Partizipation“ innerhalb des TEVAL-Modells wiederfindet. Die Fähigkeit, Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler zu beurteilen und zu analysieren ist als eine von mehreren Teilkompetenzen der diagnostischen Kompetenz innerhalb der „Learning Space“-Dimension enthalten. Darüber hinaus benennt das TEVAL-Modell beispielsweise die Anwendung psychologischer Diagnose- und Testverfahren.

### AKTUALISIERUNG BERUFLICHER KOMPETENZEN

Lehrpersonen müssen über aktuelle Berufserfahrungen verfügen und ihre beruflichen Kompetenzen kontinuierlich aktualisieren, um Lernende optimal auf die Arbeitswelt vorzubereiten. Die berufliche Weiterbildung findet sich im oben beschriebenen Kompetenzmodell als Dimension „Profession“ wieder, wobei hier der Schwerpunkt auf der Aktualisierung fachlicher und didaktischer Inhalte liegt.

### VERBESSERUNG VON KOOPERATIONEN ZWISCHEN SCHUL- UND ARBEITSWELT

Eine weitere zentrale Herausforderung betrifft die Verbesserung der Kooperation zwischen Schul- und Arbeitswelt. Durch eine vermehrte Zusammenarbeit zwischen Betrieben und Berufsschulen wird das Bewusstsein der Lehrenden für die Bedarfe von Unternehmen und Arbeitgebern geschärft. An dieser Stelle sind insbesondere die Netzwerk-, Kommunikations- und Organisationskompetenzen gefordert, die sich im TEVAL-Kompetenzmodell in der Community-Dimension wiederfinden und mit der „Interaktion und Zusammenarbeit mit Institutionen“ auf dieses Ziel hinwirken. Darüber hinaus schlägt das TEVAL-Modell noch konkreter die Entwicklung gemeinsamer Arbeitspläne vor.

## Anforderungen aus EU-Perspektive

Auch die von der DG Education and Culture herausgegebenen „Common European Principles for Teacher Competencies and Qualifications“ basieren auf den Prinzipien, dass Lehrende eine gut qualifizierte Berufsgruppe sind, die im Kontext des lebenslangen Lernens steht, und es sich um einen Beruf handelt, der auf Partnerschaften basiert. Gemäß dieser europäischen Prinzipien bildet die „Arbeit mit anderen“ einen Schwerpunkt: Die Arbeit von Lehrenden sollte die soziale Inklusion und das Potential jedes einzelnen Lernenden fördern. Die Lehrkräfte sollten Kenntnis von den Entwicklungsmöglichkeiten der Lernenden und Selbstbewusstsein im Umgang mit anderen zeigen sowie die aktive Teilhabe von Lernenden an der Gesellschaft unterstützen. Außerdem sollte die kollektive Intelligenz der Lernenden und die Kooperation mit Kollegen zum eigenen Lernen und Weitergeben von Wissen gefördert werden.

Ein zweiter Schwerpunkt liegt auf der „Arbeit mit Wissen, Technologie und Informationen“: Die Lehrenden müssen mit unterschiedlichsten Arten von Wissen arbeiten können. Die Ausbildung von Lehrenden sollte diese befähigen, Zugang zu Wissen zu haben, dieses analysieren, bewerten und reflektieren sowie weitervermitteln zu können und dabei effektiv sowie angemessen Technologien zu gebrauchen. Sie sollten ein gutes Verständnis von subjektivem Wissen haben und Lernen als eine lebenslange Reise begreifen. Ihre praktischen und theoretischen Fähigkeiten sollten ihnen auch erlauben, aus eignen Erfahrungen zu lernen und eine breite Palette an Lehr- und Lernstrategien je nach Bedürfnislage der Lernenden anzuwenden.

Die „Arbeit mit und in der Gesellschaft“ bildet den dritten Schwerpunkt. Die Lernenden werden darauf vorbereitet, eine verantwortliche Rolle als EU-Bürger einzunehmen. Die Lehrenden sollten in der Lage sein, Mobilität und Kooperation in Europa sowie interkulturellen Respekt und Verständnis zu fördern. Ein Gleichgewicht zwischen Respekt,

Weiter S. 42 ►

ten allgemeine Veränderungssituationen durchgängig problematischer und stufen die Veränderungssituation stärker als Bedrohung ein. Demzufolge empfinden sie der Situation gegenüber eher Angst oder Hilflosigkeit. Frauen setzten zur Bewältigung der Veränderungssituation eher „passive“ Fähigkeiten ein wie Geduld, Beobachtungsfähigkeit, Hilfsbereitschaft und Anpassungsfähigkeit. Lediglich die ebenfalls stark genannte Kommunikationsfähigkeit stellt eine aktive Fähigkeit dar. Aussagen zu den persönlichen Stärken zu Beginn des Fragebogens<sup>8</sup> unterstreichen die geschlechtsspezifischen Unterschiede: Männer sehen ihre Stärken in erster Linie in Humor, Teamfähigkeit, Durchhaltevermögen und Durchsetzungsvermögen; Frauen in Direktheit/Ehrlichkeit, Offenheit gegenüber Mitmenschen, Geduld, Empathie, Anpassungsfähigkeit und Hilfsbereitschaft.

### In der Ausbildung sollte differenziert die Entwicklung von Veränderungskompetenz gefördert werden

Da die Bewältigung von Veränderungssituationen deutlich geschlechtsspezifische Unterschiede aufzeigt, muss die Förderung von Veränderungskompetenz in der Ausbildung diese tendenziellen Unterschiede berücksichtigen. Junge Männer werden sich vor diesem Hintergrund eher Veränderungssituationen stellen, diese vielleicht sogar öfter aufsuchen. Ihre Veränderungskompetenzen werden sich durch mehr Erfahrungen vermutlich stärker entwickeln. Frauen setzten eher passive Fähigkeiten wie Anpassung, Beobachtung, Geduld ein und stehen Veränderungssituationen eher skeptisch und ängstlicher gegenüber. Es ist zu erwarten, dass sie Veränderungssituationen in der Ausbildung eher meiden werden. Die jungen Frauen sollten daher mehr ermutigt werden, sich auf ihre Stärken zu besinnen bzw. zu verlassen und Veränderungssituationen bewusst aufzusuchen, um so den Einsatz ihrer Stärken in neuen Situationen zu trainieren. Durch gemeinsame Reflexion von erlebten Veränderungssituationen können z. B. Ausbilder helfen, dass die jungen Frauen den eigenen Anteil an der Bewältigung dieser Situation deutlicher erkennen. Die Selbstwirksamkeitserwartung wird durch diese Erfahrungen gesteigert. Die jungen Männer können bestärkt werden, sich weiterhin auf ihre Stärken zu verlassen, jedoch ist bei ihnen das Repertoire von sozialen Kompetenzen zu erweitern, wie beispielsweise Geduld, Hilfsbereitschaft, oder reflexive Kompetenzen wie Beobachtungsfähigkeit und Nachdenklichkeit. ■

Bewusstsein über unterschiedliche Lernkulturen und der Identifikation von gemeinsamen Werten sollte erreicht werden. Sie sollten auch die Faktoren kennen, die soziale Kohäsion fördern bzw. Exklusion verursachen sowie die ethischen Dimensionen der Wissensgesellschaft kennen. Diese drei Schwerpunkte finden ihre Entsprechungen insbesondere in den Dimensionen „Learning Space“ und „Community“.

### Ausblick

Sowohl das TEVAL-Modell als auch verschiedene zentrale europäische Studien und Dokumente setzen teilweise ähnliche sowie kompatible Schwerpunkte von Kompetenzdimensionen für Lehrende in Europa. Die verschiedenen Kompetenzdimensionen gehen von einer Professionalisierung in der Lehrerbildung und im Beruf aus. Nationale Standards sollten auf den Kompetenzdimensionen basieren bzw. kompatibel sein und die Kompetenzniveaus genau benennen. Auf deren Basis können wiederum mit Hilfe von Indikatoren die beobachtbaren Verhaltensweisen gemessen werden. Idealerweise werden die Kompetenzdimensionen in die universitäre Lehreraus- und -fortbildung derart integriert, dass sie die Ausbildung selbst weiterentwickeln und die Vorbereitung auf den Lehrberuf durch eine Kompetenzorientierung stärken und noch mehr am Berufsfeld ausrichten. Die kompetenzorientierte Lehrerbildung ist derzeit nur in Ansätzen realisiert ist und ein Nachholbedarf nicht nur in Deutschland besteht. Außerdem wäre eine Durchgängigkeit der Kompetenzorientierung in den verschiedenen Phasen der Lehrerbildung und Evaluation wünschenswert und könnte zu einer noch stärkeren Selbststeuerung durch die Studierenden bzw. Lehrenden führen. Weitere Umsetzungsschritte könnten im Rahmen von zukünftigen Pilotprojekten realisiert und ausgewertet werden. ■

#### Anmerkungen

- 1 Hierzu u. a.: Bericht des Rates (Bildung) an den Europäischen Rat: „Die konkreten und zukünftigen Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung.“ [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep\\_fut\\_obj\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_de.pdf), Education and Training 2010- The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms. [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/jir\\_council\\_final.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/jir_council_final.pdf) Implementing the Community Lisbon Programme: Fostering entrepreneurial mindsets through education and learning: [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/com/2006/com\\_2006\\_0033en01.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/com/2006/com_2006_0033en01.pdf)
- 2 [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf)
- 3 [www.teval.eu](http://www.teval.eu) bzw. [www.univation.org](http://www.univation.org); hier sind weitere Materialien für Evaluationen m. H. des TEVAL-Modells zu finden.
- 4 Le Boterf, G.: Développer la compétence des professionnels, Paris 2003
- 5 Die Dimension „EU challenges“ wurde ergänzend entwickelt und ist daher nicht in die Abbildung integriert.
- 6 Cort/Härkönen/Volmari/Proff: Professionalisation of VET teachers for the future, Cedefop Panorama Series 104, Luxembourg 2004. Der Bericht basiert auf Fallstudien, die durch TT-net gesammelt wurden.