

Frey, Andreas

Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufs. Eine internationale Studie

Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 6, S. 903-925



Quellenangabe/ Reference:

Frey, Andreas: Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufs. Eine internationale Studie - In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 6, S. 903-925 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-48478 - DOI: 10.25656/01:4847

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-48478>

<https://doi.org/10.25656/01:4847>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhaltsverzeichnis

Essay

- Heinz-Elmar Tenorth/Jürgen Oelkers*
50 Jahre „Zeitschrift für Pädagogik“ 791

Thementeil: Interkulturalität und Internationalität im Curriculum

- Cristina Allemann-Ghionda*
Interkulturalität und Internationalität im Curriculum – vom theoretischen
Postulat zur Institutionalisierung? Einführung in den Thementeil 798

- Ursula Neumann/Lutz R. Reuter*
Interkulturelle Bildung in den Lehrplänen – neuere Entwicklungen 803

- Kerstin Göbel/Hermann-Günter Hesse*
Vermittlung interkultureller Kompetenz im Englischunterricht –
eine curriculare Perspektive 818

- Ingrid Gogolin/Inga Schwarz*
„Mathematische Literalität“ in sprachlich-kulturell heterogenen Schulklassen 835

- Walter Jungmann/Fotini Triantafillou*
Interkulturelle und internationale Ansätze in der Lehrerbildung.
Erste Befunde einer vergleichenden Analyse zur Lehr(er)qualifikation für
die Primarstufe an deutschen und griechischen Hochschulen 849

Allgemeiner Teil

- Margrit Stamm*
Bildungsraum Vorschule. Theoretische Überlegungen und Perspektiven
zu den Möglichkeiten des früher als bisher üblichen kognitiven
Kompetenzerwerbs 865

<i>Claudia Schuchart/Horst Weishaupt</i> Die prognostische Qualität der Übergangsempfehlungen der niedersächsischen Orientierungsstufe	882
<i>Andreas Frey</i> Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufs. Eine internationale Studie	903
 <i>Besprechungen</i>	
<i>Daniel Tröhler</i> Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Bd. 1: Von Erasmus bis Helene Lange; Bd. 2: Von John Dewey bis Paolo Freire	926
<i>Klaus Prange</i> Lutz Koch: Kants ethische Didaktik	930
<i>Heinz-Elmar Tenorth</i> Wolfgang Brezinka: Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Band 2: Pädagogik an den Universitäten Prag, Graz, Innsbruck	933
<i>Doris Edelmann/Rudolf Tippelt</i> Marcelo Caruso/Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Internationalisierung/ Internationalisation. Semantik und Bildungssystem in vergleichender Perspektive/Comparing Educational Systems and Semantics	936
 <i>Dokumentation</i>	
Pädagogische Neuerscheinungen	939

Beilagenhinweis:

Dieser Ausgabe der ZfPäd liegen Prospekte des Juventa Verlag, Weinheim, bei.

Andreas Frey

Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrberufs

Eine internationale Studie¹

Zusammenfassung: Auf der Grundlage einer quantitativen Studie (Selbstbeurteilungen über Fragebogen) wurde dargelegt, wie 1841 Studierende des Lehrberufs in Deutschland, Österreich, Schweiz, Polen und Italien ihre fachlichen, sozialen, methodischen und personalen Fähigkeiten einschätzen und in welchen Kompetenzklassen sie sich unterscheiden. Danach wurde überprüft, inwieweit die Außenbezüge Alter, Geschlecht, Semester, Ausbildungszufriedenheit und Berufsaussicht der Studierenden mit den vier Kompetenzklassen in einem statistischen Zusammenhang stehen. Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass einerseits die Studierenden die genannten Fähigkeiten anwenden, sie sich in der fachlichen, sozialen, methodischen und personalen Kompetenzklasse aber statistisch bedeutsam unterscheiden und die genannten Außenbezüge keinen hinreichenden Einfluss auf die vier Kompetenzklassen haben.

Das schlechte Abschneiden deutscher Schüler innerhalb internationaler und nationaler Vergleichsstudien hat die Diskussion über die Qualität des Schulsystems und der Lehrerbildung in Deutschland weiter verschärft (Terhart 2003a). Ungeachtet der noch laufenden Diskussion innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Disziplin werden aber bereits Reformvorschläge für die zukünftige Lehrerbildung in verschiedenen Bundesländern umgesetzt (kritisch dazu Herrmann 2003), obwohl einerseits die Forschungslage zu Kompetenzen angehender Lehrer an Hochschulen unvollständig (Helmke/Schrader 2001; Schaefers 2002) und andererseits die Frage, welche Kompetenzen Studierende im Studium entwickelt haben und nach dem Studium anwenden sollen, weiter ungeklärt ist (siehe z.B. Pres 2001; Schmitt 2002; Solzbacher/Macha 2002). Gleiche oder ähnliche Probleme gilt es auch in anderen europäischen Ländern zu lösen². Ein internationaler Konsens bezüglich der Frage, was ein Lehrer alles können muss, um Schüler zu Unterrichtserfolg zu führen, besteht lediglich darin, dass er *hohe* Kompetenzen benötigt (siehe zusammenfassend Bromme 1992; Gruber 1997; Gruber/Leutner 2003; Helmke/Schrader 2001; Oser 2001; Terhart 2003a; Weinert 2001).

Beim Thema Kompetenzen von Studierenden des Lehrberufs kann man sich lediglich auf wenig abgesicherte und empirisch fundierte Instrumente und Ergebnisse innerhalb der Lehrerausbildung stützen. Aus diesem Grund steht im Folgenden die Diagnostik von fachlicher, sozialer, methodischer und personaler Kompetenz von Studierenden des Lehrberufs im Mittelpunkt des Interesses. Hierzu wird in einem ersten Schritt Kompetenz definiert und ein Vorschlag zur Strukturierung und Diagnose von

- 1 Ich danke Herrn Prof. Dr. Reinhold S. Jäger, Herrn Prof. Dr. Johannes Mayr, Herrn Dr. Friedrich-Wilhelm Schrader, Herrn Lars Balzer und den Gutachtern der Zeitschrift für Pädagogik für die wertvollen und kritischen Anmerkungen.
- 2 Für die Schweiz siehe Oser/Oelkers (2001); für Österreich siehe Fahl (2001); für Italien siehe Meraner (2002) und für Polen siehe Denek (2000).

Kompetenz unterbreitet. Darauf aufbauend erfolgt die Darlegung der Forschungsfragen, die Methode und die Ergebnisse der Untersuchung. Zum Schluss wird eine kurze Zusammenfassung und ein Ausblick gegeben.

1. Was ist Kompetenz?

Bei der Bedeutung des Begriffs Kompetenz muss die lateinische Wurzel des Substantivs „competentia“ berücksichtigt werden, das als „Zusammentreffen“ oder „Zuständigkeit“ verstanden wird. Zu berücksichtigen ist auch die ursprüngliche Bedeutung des aus der Juristensprache stammenden Adjektivs „competens“, das als „maßgebend“ bzw. „befugt“ zu übersetzen ist. Es liegt deshalb auch nahe, Kompetenz im Sinne von „Verantwortung“ zu deuten. Hier wird einer Person nur dann Kompetenz zugesprochen, wenn sie verantwortungsvoll mit sich selbst und der Umwelt umgeht und hohe berufliche Fähigkeiten besitzt. In diesem Fall gibt das adjektivisch gebrauchte Partizip Präsens Akt. von lat. „competere“ als „zusammenlangen, zusammentreffen, stimmen, zutreffen, entsprechen, zukommen“ einen Hinweis auf die konstitutiven Faktoren des Begriffs „Kompetenz“: Wenn die Erfordernisse der Situation mit dem individuellen Konglomerat von Fähigkeiten einer Person „zusammentreffen“, so besitzt die Person die „Kompetenz“ zur Bewältigung einer Aufgabe oder eines Problems.

Neben dieser Auffassung gibt es in der wissenschaftlichen Literatur viele weitere Definitionen zum Begriff Kompetenz (Bergmann u.a. 2000; Schwadorf 2003) sowie unterschiedliche Modelle, wie sich Kompetenzen entwickeln können (Frey 2002; Weinert 2000, 2001): Besitzt eine Person Kompetenz, so kann sie etwas, ist handlungsfähig und übernimmt für sich und andere Verantwortung. Sie kann so tätig werden, dass sie ein Ziel oder einen Zweck unter Beachtung von Handlungsprinzipien, Werten, Normen und Regeln mit Bezug auf konkrete, die jeweilige Handlungssituation bestimmende Bedingungen zu erreichen vermag. Wer Kompetenz besitzt, ist erfolgreich und vernünftig tätig. Somit kann man Kompetenz als ein Bündel von körperlichen und geistigen Fähigkeiten bezeichnen, die jemand benötigt, um anstehende Aufgaben oder Probleme zielorientiert und verantwortungsvoll zu lösen, die Lösungen zu bewerten und das eigene Repertoire an Handlungsmustern weiterzuentwickeln. Hierzu werden von einer Person eine Reihe fachlicher, methodischer, sozialer und personaler Kompetenzen benötigt.

- Die *Fachkompetenz* beinhaltet Fähigkeitsbereiche, die häufig disziplinentorientiert ausgelegt und einem Wandel unterworfen sind, was eine ständige Weiterbildung notwendig macht. Ohne fachspezifische Fähigkeiten ist die Erfüllung einer jeweiligen beruflichen Tätigkeit nicht möglich. Sie sorgen für die Spezialisierung der Person. Oser (1997, S. 31) fordert für die Lehrerbildung insgesamt zwölf Standardbereiche:³ Lehrer-Schülerbeziehung, schülerunterstützende Beobachtung und Diagnose,

3 Oser (1997, S. 30) spricht von Standards, da sie komplexer und zeitintensiver im Erwerb sein sollen als Fähigkeiten oder Fertigkeiten.

Bewältigung von Disziplinproblemen, Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten, Lernstrategien vermitteln und begleiten, Gestaltung und Methoden des Unterrichts, Leistungsmessung, Medien, Zusammenarbeit in der Schule, Schule und Öffentlichkeit, Selbstorganisationskompetenzen, allgemeine Didaktik und Fachdidaktik. Diese Standardbereiche decken sich überwiegend mit den geforderten Fähigkeits- oder Kompetenzbereichen für den Lehrberuf beispielsweise von Jäger/Behrens (1994) oder Terhart (2002).

- Unter *Methodenkompetenz* werden solche Fähigkeitsbereiche subsumiert, welche eine Person befähigen, innerhalb eines definierten Sachbereichs denk- und handlungsfähig zu sein (Frey/Jäger/Reinold 2003). Hierunter fällt die Fähigkeit, Arbeitsgegenstände zu analysieren, Arbeitsprozesse zu strukturieren, über Arbeitsbedingungen und Interaktionspartner sowie über individuell und sozial wirksame Arbeitszusammenhänge zu reflektieren, diese Fähigkeiten einzusetzen, zu erweitern und gegebenenfalls zu modifizieren. Unter Methodenkompetenz werden häufig solche Fähigkeitsbereiche aufgelistet, die der Analysefähigkeit, Flexibilität, Reflexivität, dem zielorientierten Handeln und den Arbeitstechniken zugeordnet werden (Bader 2002).
- Unter *Sozialkompetenz* werden solche Fähigkeitsbereiche verzeichnet, die je nach Situationslage und Aufgabe eine Person befähigen, primär in Kooperation mit Anderen ein anvisiertes Ziel verantwortungsvoll zu lösen. Je nach Setting und Aufgabe ist es für eine Person auch wichtig, dass sie eine Aufgabe oder Teile davon selbstständig bearbeiten kann. Weiterhin müssen Handelnde auch Fähigkeiten aufweisen, die der Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit zuzuordnen sind und gewährleisten sollen, dass das konstruktive und zielorientierte Arbeiten effektiv und effizient verläuft. Somit werden in der Regel unter Sozialkompetenz folgende Fähigkeiten aufgelistet: Kooperationsfähigkeit, Selbstständigkeit, soziale Verantwortung, Kritikfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Führungsfähigkeit und situationsgerechtes Auftreten (Fuhr 1998; Schuler/Barthelme 1995; Sloane 2000).
- Die *Personalkompetenz* beinhaltet solche Fähigkeitsbereiche, Einstellungen oder Eigenschaften, die benötigt werden, um für sich selbst verantwortlich und motiviert zu handeln. Hier haben gewonnene Einsichten, die für den jeweiligen Menschen „lebensführend“ geworden sind, eine wichtige Bedeutung. Diese spiegeln sich in Tugenden (griechisch arete, lateinisch virtus; wird entweder mit „Vortrefflichkeit“ oder auch mit „Bestheit“ übersetzt) wider, welche auch als sittliche Grundhaltungen bezeichnet werden können (MacIntyre 1995). Bei der personalen Kompetenz geht es um ein Handeln aus Selbsteinsicht, es kommt ein Moment der Einsamkeit ins Spiel, im Sinne eines einsamen Entschlusses, in dem eine Idee, ein Glaube oder eine Überzeugung zu Entscheidungen zwingt, die allein getroffen werden und die einem niemand abnehmen kann (Roth 1971). Die gewachsene Eigenart bzw. Lebenseinstellung eines Menschen kann in unterschiedliche Dimensionen kategorisiert werden. Aus der Tugend- und Ethikliteratur lassen sich neun Dimensionen herausdestillieren, die sich den Kardinaltugenden, den Arbeitstugenden, den bürgerlichen Tugenden oder den primären und sekundären Tugenden zuordnen lassen (Bollnow 1958; Fuhr 1998): Hilfsbereitschaft und Einfühlsamkeit, Gelassenheit und Geduldigkeit,

Pflichtbewusstsein, Freiheitsstreben und Genussfähigkeit, Stolz, Tapferkeit und Kühnheit, Anpassbarkeit, Erfolgsorientierung sowie Neugierde.

Insgesamt sind die fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Kompetenzbereiche keine voneinander inhaltlich und methodisch unabhängigen Kompetenzfacetten, sondern sind als miteinander verwobene bzw. vernetzte Kompetenzklassen zu sehen, die zusammen die Handlungskompetenz einer Person konstruieren (Frey 2002; Frey/Balzer/Renold 2002), wobei der Aufbau und die Synthese dieser über die Zeit und über unterschiedliche Aktivitäten oder Tätigkeiten zum Aufbau einer umfassenden Handlungskompetenz führt.

2. Wie kann man Kompetenz strukturieren?

Wie bereits dargelegt, werden in der Literatur vier hypothetische Kompetenzklassen unterschieden, welche zur Strukturierung und Erfassung der Handlungskompetenz einer Person herangezogen werden, nämlich Fach-, Sozial-, Methoden- und Personalkompetenz. Jede dieser Kompetenzklassen kann man wiederum durch unterschiedliche Fähigkeitsdimensionen bestimmen (siehe Abb. 1). So kann sich beispielsweise innerhalb der ersten Phase der Lehrerbildung die Fachkompetenzklasse aus 13, die Methodenkompetenzklasse aus fünf, die Sozialkompetenzklasse aus sieben und die Personalkompetenzklasse aus neun Fähigkeitsdimensionen zusammensetzen, wobei eine Fähigkeitsdimension als ein theoretisches Konstrukt zur Bezeichnung der Gesamtheit der psychischen und physischen Fertigkeiten einer Fähigkeitsdimension definiert wird. Fertigkeiten stellen ein konkretes und inhaltlich bestimmtes Können dar, welche durch Übung soweit automatisiert wurden, dass sie auch unter weit gehender Ausschaltung des Bewusstseins vollzogen werden können. Handlungskompetenz zeigt sich somit in Fertigkeiten, im inhaltlich bestimmtem Können. Für das Strukturieren und Erfassen von Handlungskompetenz ergibt sich folgendes Modell (siehe Abb. 1, S. 907).

In Anlehnung an Krampen (1991) bezieht sich die Strukturierung und Erfassung von Kompetenz auf das Selbstkonzept eigener Fertigkeiten, also auf die Einschätzung des eigenen Könnens, welches im hierarchischen Strukturmodell auf der Ebene I (E. I) verortet und dort gemessen wird (Beispielaussagen für Fertigkeiten: selbstständig Ziele setzen; sich klar und präzise ausdrücken). Darauf aufbauend werden auf der Ebene II (E. II) solche Fertigkeiten gebündelt, die eine Fähigkeitsdimension repräsentieren (Beispielaussagen für zu bündelnde Fertigkeiten der Fähigkeitsdimension *Führungsfähigkeit*: Fähigkeiten von anderen erkennen; Förderbedarf von anderen ermitteln; andere zu Eigenverantwortung motivieren). Sind Resultate auf der Kompetenzklassenebene gefordert, so werden die Fähigkeitsdimensionen entsprechend ihrer Zugehörigkeit zu einer Kompetenzklasse auf der Ebene III (E. III) zusammengefasst (Fähigkeitsdimensionen, die zur *Sozialkompetenz* zusammengefasst werden: Selbstständigkeit, Kooperationsfähigkeit, soziale Verantwortung, Konfliktfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Führungsfähigkeit, situationsgerechtes Auftreten). Auf der Ebene IV (E. IV) kann über eine weite-

re Verdichtung der vier Kompetenzklassen (Fach-, Sozial-, Methoden- und Personalkompetenz) die generalisierte Handlungskompetenz beschrieben werden.

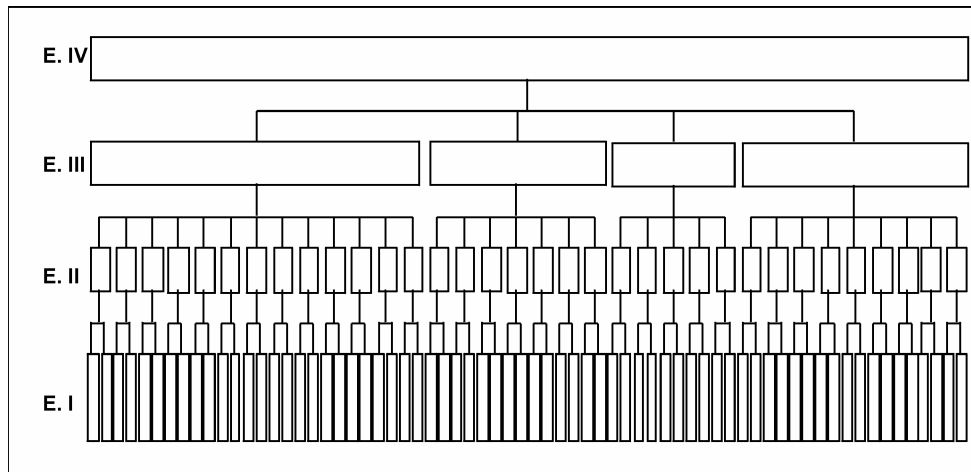


Abb. 1: Hierarchisches Strukturmodell von Handlungskompetenz

3. Zur Erfassung und Diagnose von Kompetenz

Für die Erfassung und Diagnose von Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten wird in der nationalen und internationalen Forschung (z.B. Fried 1997; Mayrhofer/Mayr 1996; Prondczynsky 2001; Schaefers 2002; Sikula 1996) sowie in der Aus- und Weiterbildung an Hochschulen, Studienseminaren und Lehrerzentren (Grossenbacher/Schärer/Gretler 1998; Pres 2001; Seipp 2003) auf Verfahren zurückgegriffen, welche von interview- und fragebogenbezogene Selbst-, Fremd- und Gruppenbeurteilungsverfahren, über Unterrichtsproben und Assessment-Center bis hin zur Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben, Entwicklungsportfolio und sozialen Intelligenztests reichen (siehe exemplarisch für die Bandbreite an Instrumenten Erpenbeck/v.Rosenstiel 2003; Jäger 2002). Allerdings halten viele veröffentlichte Kompetenzdiagnoseverfahren den Testgütekriterien Reliabilität, Validität und Objektivität nicht stand (Häcker/Leutner/Amelang 1998). Im Folgenden werden die gängigsten Methoden kurz erläutert:

Selbstbeurteilungen beinhalten aus methodischer Perspektive den Vorteil, dass sie binnen kürzester Zeit bei vielen Personen durchgeführt werden können. Des Weiteren wird bei strukturierten interview- und fragebogenbezogene Selbstbeurteilungsverfahren die Ansicht vertreten, dass bezüglich der einzuschätzenden Kompetenz die betreffende Person selbst am besten Auskunft über sich geben kann (Amelang/Bartussek 2001). Das Bewerten von Kompetenz setzt allerdings voraus, dass die jeweilige Person sich retrospektiv realistisch beobachten und bewerten kann, sich nicht bewusst besser oder schlechter beurteilen möchte als sie ist und auch nicht unbewusst im Sinne von sozialer Erwünschtheit oder Akquieszenz urteilt. Oft werden Selbstbeurteilungen mit Fremd-

und/oder Gruppenbeurteilungen kombiniert, um einerseits Beurteilungsfehler zu relativieren und andererseits Kompetenzwerte umfassend, d.h. mehrperspektivisch zu diagnostizieren und zu bewerten (Balzer u.a. 2002; Mayr 1998; Terhart 2003b).

Neben Selbstbeurteilungsverfahren werden häufig auch Messverfahren angewandt, die eine direkte *Beobachtung* und Erfassung von Kompetenz in „*on-the-job*“-Situationen zulassen. Beispielsweise können bei Unterrichtsproben in der Schule oder im Assessment-Center Personen im Kontext sozialer Interaktionssituationen befragt, beobachtet und beurteilt werden, was für den Diagnostiker konkret bedeutet, dass er innerhalb einer Interaktion weiterführende oder vertiefende Fragen und Aufgaben stellen kann. In diesem Verfahren wird von gezeigten Verhaltensweisen auf Kompetenz geschlossen. Da gezeigte Verhaltensweisen meist komplexer sind als bei Selbst-, Fremd- und Gruppenbeurteilungen abgefragt werden können, erhofft man sich von Beobachtungsverfahren eine höhere prognostische Validität. Oser (1997) gibt allerdings zu bedenken, dass ein objektives Feststellen von Kompetenz (so genannte professionelle Standards) einen erheblichen zeitlichen und finanziellen Aufwand in sich birgt. Zudem werden in einem Beobachtungsverfahren häufig die praktische Intelligenz der Diagnostikanden, also denjenigen, die beobachtet und diagnostiziert werden, und die Beobachtungsfehler der Diagnostiker unterschätzt (Braun-Wimmelmeier 1999).

Eine weitere wichtige Bedeutung bei der Erfassung von Kompetenz kommt den so genannten *Entwicklungsaufgaben* (Gruschka 1995) bzw. dem *Entwicklungsportfolio* (Lissmann 2002) zu. Beide Verfahren dienen dem Zweck, Wachstum und Veränderung von Kompetenz mithilfe eines vom Diagnostikanden entwickelten und hergestellten Produktes aufzuzeigen. Sie sollen aufdecken, was ein Diagnostikand zu einem bestimmten Zeitpunkt jeweils kann. Hier gilt es, Kriterien festzulegen, was ein gelungenes und was ein weniger gelungenes Portfolio darstellt. Bemängelt wird an diesen Verfahren, dass sie den Testgütekriterien oft nicht standhalten, viel Zeit sowohl bei der Herstellung als auch bei der Beurteilung kosten und ebenso die Beurteilungsfehler der Diagnostiker unterschätzt werden (Lissmann 2002).

Auch kommen *Tests*, wie z.B. solche zur Erfassung von sozialer, emotionaler oder kognitiver Intelligenz zum Einsatz. Allerdings haben sich Intelligenztests, die Aufgaben beinhalten, deren Lösungen mit richtig oder falsch bewertet werden und aus denen ein Gesamtwert für die Leistungsfähigkeit im Umgang mit Situationen und Problemen errechnet wird, zur Messung von Kompetenz in sozialen Situationen nicht durchgesetzt, da die ihnen zugrundegelegten, meist abstrakten und dekontextualisierten Indikatoren wenig oder gar nichts mit dem zu tun haben, was die aktuelle Kompetenz einer Person in einer beruflichen Situation ausmacht (Schmidt 1995; Schuler/Barthelme 1995).

Mit Blick auf die Vor- und Nachteile der dargestellten methodischen Messverfahren werden zur Zeit in Forschung und Lehre Selbstbeurteilungsverfahren häufig den Beobachtungsverfahren und dem Entwicklungsportfolio vorgezogen, da Selbstbeurteilungen weniger aus pädagogisch-psychologischen, sondern mehr aus ökonomischen Gründen eine schnelle und trotzdem treffsichere Kompetenzdiagnostik primär auf der Gruppenebene zulassen. Dem gegenüber stehen im Referendariat die Unterrichtsproben und an Schulen immer mehr das Entwicklungsportfolio im Mittelpunkt des Inte-

resses, da hier primär die Kompetenz des Individuums beurteilt werden soll. Intelligenztests scheiden bei der Beurteilung von Kompetenz häufig deshalb aus, da keine Klassifizierungen vorgenommen werden, sondern sich der Fokus auf das Ausmaß der individuellen oder kollektiven Anwendung von Kompetenz unterschiedlicher Individuen und Personengruppen bezieht. Gehaltvoll werden die über unterschiedliche Verfahren gewonnenen Kompetenzwerte, die einen so genannten Ist-Zustand beschreiben, allerdings erst dann, wenn sie mit einem Sollzustand, also mit festgelegten Kriterien, verglichen werden können.

4. Forschungsfragen der empirischen Studie

Es werden vier Forschungsfragen verfolgt: Vorweg soll (1) erkundet werden, ob subjektive Vorstellungen der Studierenden des Lehrberufs bezüglich eigener Fähigkeiten reliable Träger zur Diagnose von Kompetenzen darstellen und ob die theoretisch begründete strukturelle Einteilung der verschiedenen Fähigkeitsdimensionen in die vier Kompetenzklassen aufrecht erhalten werden kann. Anschließend soll (2) geklärt werden, auf welchem Niveau Studierende des Lehrberufs aus fünf europäischen Ländern ihre fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Fähigkeiten einschätzen und in welchen Kompetenzklassen sie sich unterscheiden. Danach wird (3) überprüft, inwieweit die Außenbezüge Alter, Geschlecht, Fachsemester, Ausbildungszufriedenheit und Berufsaussicht der Studierenden mit den vier Kompetenzklassen in einem statistischen Zusammenhang stehen.

4.1 Methode

In diesem Abschnitt wird der eingesetzte Selbstbeurteilungsbogen und das Untersuchungsdesign kurz beschrieben.

Der Beurteilungsbogen: Das Datenerhebungsverfahren basiert auf der Methode der schriftlichen Befragung mit vorgegebenen Fertigkeiten, die hinsichtlich ihrer Anwendung beurteilt werden. Der Selbstbeurteilungsbogen erfasst 214 Fertigkeiten, die sich auf 34 Fähigkeitsdimensionen verteilen (siehe Tab. 2). Die Fähigkeitsdimensionen lassen sich den vier Kompetenzklassen Fach-, Sozial-, Methoden- und Personalkompetenz zuordnen. Jede Fertigkeit (z. B. „Eigenes Wissen und Können reflektieren“) wird auf einer sechsstufigen Skala von 1 („trifft völlig zu“) bis 6 („trifft gar nicht zu“) unter dem Fokus bewertet, inwieweit diese bereits angewandt wird.

Sowohl die vier Kompetenzbereiche, als auch die genannten 34 Fähigkeitsdimensionen sind voneinander getrennt auswertbar. Tab. 1 zeigt den Beurteilungsbogen im Abschnitt:

Tab. 1: Aufbau des Selbstbeurteilungsbogens	
① = trifft völlig zu; ② = trifft zu; ③ = trifft eher zu; ④ = trifft eher nicht zu; ⑤ = trifft nicht zu; ⑥ = trifft gar nicht zu	Ich wende diese Kompetenz an:
Anderen zuhören können	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
Selbstständig arbeiten	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
Über das eigene Handeln kritisch nachdenken	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
Anderer ausreden lassen	① ② ③ ④ ⑤ ⑥

Untersuchungsdesign: Im Zeitraum von Januar bis Februar 2002 wurde der Selbstbeurteilungsbogen aus dem Deutschen ins Polnische und Italienische übersetzt. Anschließend wurden die beiden Beurteilungsbögen wieder ins Deutsche zurückübersetzt und der deutsche Originalbogen (A) mit den deutschen Rückübersetzungen (A') verglichen. Die beiden Versionen A' entsprachen in allen Aussagen inhaltlich dem Originalbogen A. Daraufhin wurde von März bis Oktober 2002 der polnische, italienische, schweizerische, österreichische und deutsche Testleiter im Kompetenzfragebogen instruiert und es wurden kleinere Vorstudien durchgeführt (Horn 2003). Im Zeitraum November 2002 bis Juni 2003 wurden in der Hauptuntersuchung die Studierenden des Lehrerberufs in den beteiligten Untersuchungsländern von den Testleitern mit dem o.g. standardisierten Beurteilungsbogen befragt. In allen fünf Untersuchungsländern benötigten die Studierenden zwischen 35 und 45 Minuten Bearbeitungszeit. Seit Dezember 2003 können die Studierenden über das Internet ihr persönliches Kompetenzprofil über eine Kennziffer abrufen und sich mit einem definierten Sollprofil sowie mit verschiedenen Gruppenprofilen auseinandersetzen.

4.2 Ergebnisse

Stichprobe: Insgesamt nahmen 1841 Studierende des Lehrerberufs an der Studie teil (siehe Tabelle 2). Davon entfallen 1313 Studierende auf das Untersuchungsland *Deutschland*, 75 Studierende auf die *Schweiz*, 88 Studierende auf *Österreich*, 208 Studierende auf *Polen* und 157 Studierende auf *Italien*. 1502 Studierende sind weiblich, 320 sind männlich und 19 Studierende machten zum Geschlecht keine Angaben. Das mittlere Alter liegt bei 23,2 Jahren (SD = 4,2; Spannweite von 18 bis 58 Jahren). Im Durchschnitt befinden sich die Studierenden im 4. Semester (SD = 3; Spannweite der Semester von 1 bis 24). Im Mittel sind sie mit ihrer Ausbildung eher zufrieden (M = 2,72; SD = ,92; Antwortleiste von „1 = sehr zufrieden“ bis „6 = sehr unzufrieden“). Die Berufsaussichten werden von den Studierenden positiv eingeschätzt (M = 2,60; SD = ,95; Antwortleiste von „1 = sehr gut“ bis „6 = sehr schlecht“).

Betrachtet man sich die Außenbezüge Geschlecht, Alter, Semesteranzahl, Ausbildungszufriedenheit und Berufsaussichten der Studierenden *länderspezifisch*, so ergeben sich folgende Werte (Tab. 2):

Tab. 2: Angaben zu Außenbezügen der Stichprobe							
	Gesamt	ST-D	ST-CH	ST-A	ST-PL	ST-I	P
Studierende (N)	1841	1313	75	88	208	157	,0001; e
Geschlecht (♀)	83%	83%	63%	98%	75%	90%	,0001; a
Alter (M)	23,2	23,0	24,0	21,9	23,8	24,2	,0002; b
Semester (M)	4	4,1	5,2	3,5	5,0	2,1	,0002; c
Zufriedenheit (M)	2,7	2,8	2,4	2,1	3,0	2,6	,0002; d
Berufsaussichten (M)	2,6	2,4	1,5	3,4	3,1	2,8	,0002; a

ST-D = Studierende aus Deutschland; ST-CH = Studierende aus der Schweiz; ST-A = Studierende aus Österreich; ST-PL = Studierende aus Polen; ST-I = Studierende aus Italien; M = Mittelwert; p = Signifikanzniveau (p); 1 = Chi-Quadrat-Test; 2 = einfaktorielle Varianzanalyse mit Scheffé Post-Hoc-Test; a = alle fünf Studierendengruppen unterscheiden sich signifikant; b = die österreichischen Studierenden unterscheiden sich signifikant von den polnischen und italienischen sowie die deutschen von den italienischen Studierenden; c = die italienischen Studierenden unterscheiden sich von den restlichen Studierendengruppen signifikant sowie die polnischen von den deutschen und schweizerischen, und die österreichischen von den schweizerischen Studierenden; d = die deutschen und polnischen Studierenden unterscheiden sich signifikant von den österreichischen, schweizerischen und italienischen sowie die österreichischen von den italienischen Studierenden; e = nur die Anzahl der österreichischen und schweizerischen Studierenden unterscheiden sich nicht signifikant; N = Anzahl; M = Mittelwert; ♀ = weiblich.

Fasst man die Ergebnisse der Außenbezüge zur Stichprobe in Tab. 2 zusammen, so lassen sich folgende Merkmale formulieren:

1. Die überwiegende Mehrzahl der befragten Studierenden ist *weiblichen* Geschlechts.
2. Die *österreichischen* Studierenden befinden sich seit ca. zwei Jahren im Studium und sind bezüglich des Lebensalters am jüngsten. Zugleich sind sie mit der erlebten Ausbildung am zufriedensten und schätzen die Berufsaussichten eher schlecht ein.
3. Die *schweizerischen* Studierenden befinden sich seit ca. zweieinhalb Jahren im Studium und sind bezüglich des Lebensalters mit die ältesten. Zugleich gehören sie mit der erlebten Ausbildung zu den zufriedenen und schätzen die Berufsaussichten mit großem Abstand am besten ein.
4. Die *deutschen* Studierenden befinden sich seit ca. zwei Jahren im Studium und sind bezüglich des Lebensalters in der Gruppe der jüngsten. Zugleich gehören sie mit der erlebten Ausbildung eher zu den zufriedenen und schätzen die Berufsaussichten noch gut ein.
5. Die *italienischen* Studierenden befinden sich seit ca. einem Jahr im Studium und sind bezüglich des Lebensalters die ältesten. Weiterhin gehören sie mit der erlebten Ausbildung eher zu den zufriedenen und schätzen die Berufsaussichten eher gut ein.
6. Die *polnischen* Studierenden befinden sich seit ca. zweieinhalb Jahren im Studium und gehören bezüglich des Lebensalters eher zu den älteren. Zugleich sind sie mit der erlebten Ausbildung am unzufriedensten und schätzen die Berufsaussichten eher schlecht ein.

Bringt man die Gruppenmerkmale der Studierenden in Beziehung zu den zu erwartenden Kompetenzausprägungen, so liegt die Erwartung nahe, dass die schweizerischen Studierenden aufgrund des hohen Semesters, der positiven Ausbildungszufriedenheit und den optimistischen Berufsaussichten mit hohen Kompetenzwerten aufwarten. Demgegenüber dürften die polnischen Studierenden aufgrund der eher negativen Ausbildungszufriedenheit und den eher pessimistischen Berufsaussichten gemeinsam mit den italienischen Studierenden und deren niedrigem Semester zur Gruppe derer mit den niedrigen Kompetenzwerten gehören. Die deutschen Studierenden müssten sich zwischen diesen Gruppen wieder finden, da kein Merkmal auf hohe bzw. niedrige Kompetenzwerte schließen lässt. Die österreichischen Studierenden können als die „Unkalkulierbaren“ bezeichnet werden, da das niedrige Lebensalter und Semester sowie die pessimistischen Berufsaussichten eher auf niedrige, aber die hohe positive Ausbildungszufriedenheit auf hohe Kompetenzwerte schließen lässt. Die Detailberechnungen im Ergebnisteil werden Aufschluss geben, welche Erwartungen sich bestätigen lassen.

Reliabilitäten und Faktorenstruktur des Beurteilungsbogens: Aussagen über die *Zuverlässigkeit* des Beurteilungsbogens bezüglich seiner Fähigkeitsdimensionen wurden mithilfe von *Reliabilitätsanalysen* (Cronbachs α als Kennwert für die interne Konsistenz) bestimmt. Hinsichtlich der verschiedenen Skalen und Länder liegen die Reliabilitäten der Skalen der Studierenden aller fünf Untersuchungsländer zwischen $\alpha = ,62$ und $\alpha = ,97$ und indizieren für einen Gruppenvergleich (Musch/Brockhaus/Bröder 2002) ein ausreichendes bis sehr gutes Maß an interner Konsistenz der einzelnen Fähigkeitsdimensionen (Ebene II). Betrachtet man die übergeordneten Koeffizienten auf der Ebene der Kompetenzklassen (Ebene III), so liegen sie zwischen $\alpha = ,81$ und $\alpha = ,96$.

Die *strukturellen Abhängigkeiten* der 34 fachlichen, sozialen, methodischen und personalen Fähigkeitsdimensionen wurden anschließend mit einer rechtwinkligen *Faktorenanalyse 2. Ordnung* (Hauptkomponentenanalyse, Varimax-Rotation mit Kaiser-Normalisierung) überprüft (Tab. 3). Deren sechsfaktorielle Lösung klärt insgesamt 68,2 Prozent der beobachteten Varianz auf, wobei auf den ersten Faktor 42,1 Prozent, auf den zweiten Faktor 9,2 Prozent, auf den dritten Faktor 6,8 Prozent, auf den vierten Faktor 4,0 Prozent, auf den fünften Faktor 3,3 Prozent und auf den sechsten Faktor 2,8 Prozent der Varianz entfallen.

Auf dem ersten Faktor laden 10 von 13 fachlichen Fähigkeitsdimensionen mit Werten zwischen $r = ,84$ und $r = ,54$ (Schule und Öffentlichkeit, Zusammenarbeit in der Schule, Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft, fachdidaktische Gesichtspunkte, Leistungsmessung, Gestaltung und Methoden des Unterrichts, Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten⁴, Medien des Unterrichts, allgemeine didaktische Gesichtspunkte sowie Aufbau und Förderung von Sozialverhalten). Der zweite Faktor wird durch Ladungen von 6 der 7 sozialen Fähigkeitsdimensionen mit Werten zwischen $r = ,78$ und $r = ,64$ bestimmt (soziale Verantwortung, Kooperationsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, situationsgerechtes Auftreten und Führungsfähigkeit).

4 Die Unterdimensionen Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten sowie Aufbau und Förderung von Sozialverhalten laden gleichzeitig auf den Faktoren 1 und 6.

Tab. 3: Faktorenanalyse mit den 34 Fähigkeitsdimensionen						
	Faktor					
	1	2	3	4	5	6
Schule und Öffentlichkeit	,84					
Zusammenarbeit in der Schule	,83					
Selbstorganisation	,79					
fachdidaktische Gesichtspunkte	,72					
Leistungsmessung	,70					
Gestaltung und Methoden des Unterrichts	,68					
Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten	,66					,48
Medien des Unterrichts	,56					
allgemeine didaktische Gesichtspunkte	,55					
soziale Verantwortung		,78				
Kooperationsfähigkeit		,73				
Kommunikationsfähigkeit		,71				
Konfliktfähigkeit		,66				
situationsgerechtes Auftreten		,64				
Führungsfähigkeit		,64				
Analysefähigkeit			,74			
Arbeitstechniken			,72			
zielorientiertes Handeln			,69			
Flexibilität			,65			
Reflexivität			,60			
Selbstständigkeit			,57			
Angepasstheit				,77		
Erfolgsorientierung				,71		
Tapferkeit und Kühnheit				,70		
Pflichtbewusstsein				,70		
Stolz				,52		
Gelassenheit und Geduldigkeit					,73	
Freiheitsstreben und Genussfähigkeit					,71	
Hilfsbereitschaft und Einfühlsamkeit					,68	
Neugierde					,48	
schülerunterstützende Beobachtung und Diagnose						,62
Lehrer-Schüler-Beziehungen						,58
Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten	,54					,58
Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken						,52

Faktorenladungen <,48 werden nicht aufgelistet; Eigenwert des ersten Faktors = 14,3; des zweiten Faktors = 3,1; des dritten Faktors = 2,3; des vierten Faktors = 1,4; des fünften Faktors = 1,1; des sechsten Faktors = 0,9; sechsfaktorielle Lösung erzwungen.

Auf dem dritten Faktor laden alle methodischen Fähigkeitsdimensionen sowie die soziale Fähigkeitsdimension Selbstständigkeit mit Werten zwischen $r = ,74$ und $r = ,57$ (Analysefähigkeit, Arbeitstechniken, Zielorientierung, Flexibilität, Reflexivität und Selbstständigkeit). Der vierte Faktor wird durch Ladungen von 5 der 9 personalen Fähigkeitsdimensionen mit Werten zwischen $r = ,77$ und $r = ,52$ bestimmt (Angepasstheit, Erfolgsorientierung, Tapferkeit und Kühnheit, Pflichtbewusstsein und Stolz). Auf dem fünften Faktor laden die verbleibenden 4 der 9 personalen Fähigkeitsdimensionen mit Werten zwischen $r = ,73$ und $r = ,48$ (Gelassenheit und Geduldigkeit, Freiheitsstreben und Genussfähigkeit, Hilfsbereitschaft und Einfühlsamkeit sowie Neugierde). Auf dem sechsten Faktor laden 5 der 13 fachlichen Fähigkeitsdimensionen mit Werten zwischen $r = ,62$ und $r = ,48$ (schülerunterstützende Beobachtung und Diagnose, Lehrer-Schüler-Beziehung, Aufbau und Förderung von Sozialverhalten, Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken sowie Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten).

Die Faktorenladungsmatrix in Tab. 3 belegt, dass eine auf diese Art und Weise ermittelte sechsfaktorielle Lösung die verschiedenen Fähigkeitsdimensionen sehr gut in die vier Kompetenzklassen strukturiert und somit die Faktorenstruktur das theoretische Konzept bestätigt.

Fähigkeitsdimensionen und Kompetenzklassen der Studierenden im Vergleich: In diesem Abschnitt werden deskriptive Maße der einzelnen Fähigkeitsdimensionen und Kompetenzklassen aller Studierenden auf der Ebene der jeweiligen Länder aufgeführt. Hierzu werden in den Abb. 2–5 in einem ersten Schritt die Mittelwerte der Fähigkeitsdimensionen und Kompetenzklassen dargestellt.

Das Ergebnis der Mittelwertanalysen in Abb. 2 (S. 915) belegt, dass sich alle 13 fachlichen Fähigkeitsdimensionen über alle fünf Studierendengruppen hinweg im positiven Kompetenzbereich befinden (Spannbreite von $M = 1,60$ für „Lehrer-Schüler-Beziehungen“ bis $M = 3,20$ für „Schule und Öffentlichkeit“). Analysiert man die Mittelwerte auf der Länderebene, so zeigt sich, dass die österreichischen Studierenden (ST-A) in fast allen fachlichen Fähigkeitsdimensionen mit besseren Werten aufwarten. Demgegenüber sind die polnischen Studierenden (ST-P) in fast allen Fähigkeitsdimensionen diejenigen mit den schlechtesten Werten. Zwischen diesen beiden Gruppen platzieren sich die italienischen, schweizerischen und deutschen Studierenden. Gleichwohl zeigen die Befunde in Abb. 2 auch, dass die Fähigkeitsdimensionen Lehrer-Schüler-Beziehungen, Medien des Unterrichts und allgemeine didaktische Gesichtspunkte stärker von den Studierenden angewandt werden können als die Fähigkeitsdimensionen Zusammenarbeit in der Schule, Schule und Öffentlichkeit sowie Selbstorganisation.

Das Ergebnis der Mittelwertanalysen in Abb. 3 (S. 916) belegt sowohl für die sieben sozialen Fähigkeitsdimensionen als auch für die fünf methodischen Fähigkeitsdimensionen – über alle fünf Studierendengruppen hinweg – positive Zuschreibungen (Spannbreite innerhalb der Sozialkompetenzklasse von $M = 1,80$ für „situationsgerechtes Auftreten“ bis $M = 2,80$ für „Führungsfähigkeit“; Spannbreite innerhalb der Methodenkompetenzklasse von $M = 1,98$ für „zielorientiertes Handeln“ bis $M = 2,60$ für „Analysefähigkeit“). Analysiert man die Mittelwerte auf der Länderebene, so zeigt sich, dass wiederum die österreichischen Studierenden (ST-A) in fast allen sozialen und methodi-

schen Fähigkeitsdimensionen mit den besseren Werten aufwarten können. Demgegenüber sind die polnischen Studierenden (ST-P) in fast allen sozialen und methodischen Fähigkeitsdimensionen diejenigen mit den schlechtesten Werten. Zwischen diesen beiden Gruppen platzieren sich wiederum die italienischen, schweizerischen und deutschen Studierenden. Zugleich zeigen die Mittelwerte innerhalb der Sozialkompetenzklasse, dass die Fähigkeitsdimensionen soziale Verantwortung und situationsgerechtes Auftreten stärker von den Studierenden angewandt werden können als die Fähigkeitsdimensionen Konfliktfähigkeit und Führungsfähigkeit. Innerhalb der Methodenkompetenzklasse können die Fähigkeitsdimensionen Reflexivität, zielorientiertes Handeln und Arbeitstechniken wiederum von den Studierenden stärker angewandt werden als die Fähigkeitsdimensionen Analysefähigkeit und Reflexivität.

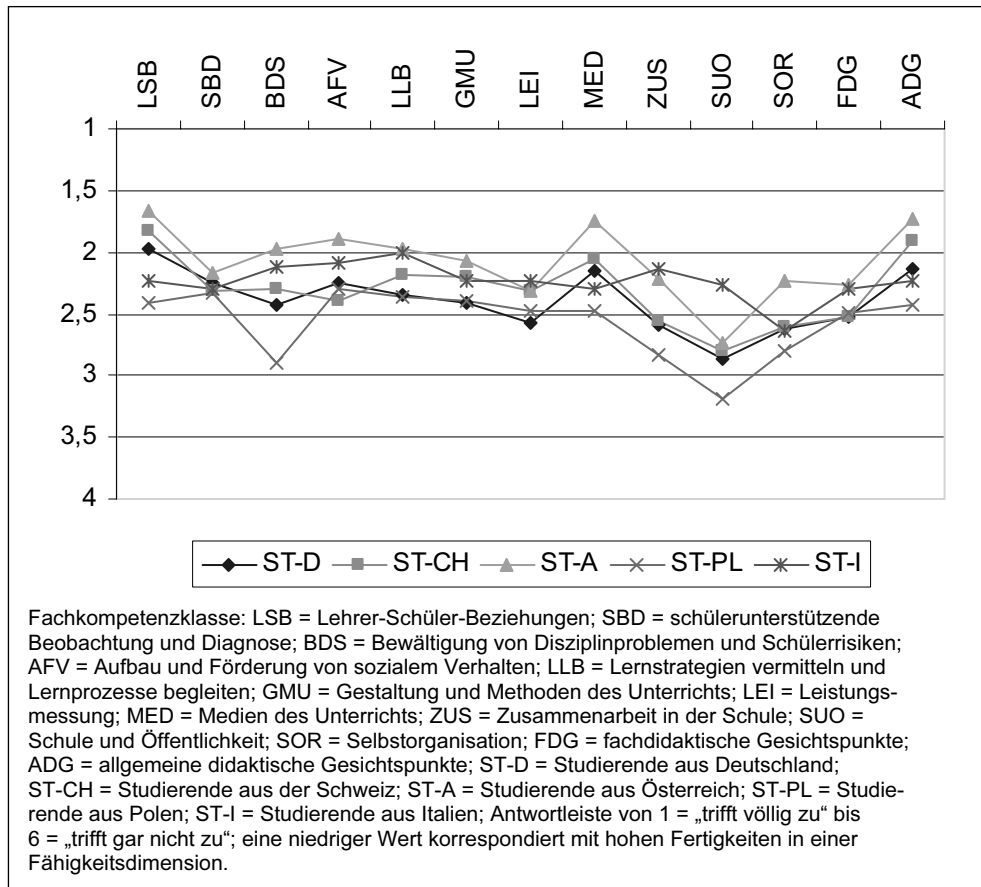


Abb. 2: Mittelwerte der fachlichen Fähigkeitsdimensionen

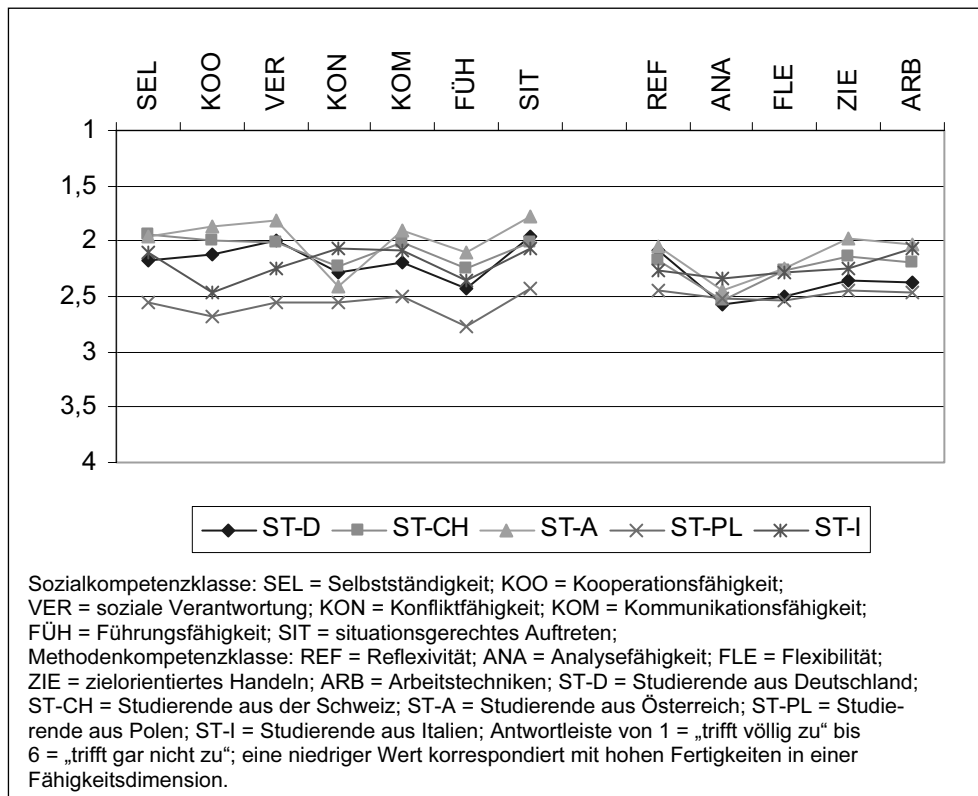


Abb. 3: Mittelwerte der sozialen und methodischen Fähigkeitsdimensionen

Das Ergebnis der Mittelwertberechnungen in Abb. 4 (S. 917) belegt für die neun personalen Fähigkeitsdimensionen – über alle fünf Studierendengruppen hinweg – positive Zuschreibungen (Spannbreite von $M = 1,38$ für „Hilfsbereitschaft und Einfühlsamkeit“ bis $M = 3,15$ für „Angepasstheit“). Analysiert man die Mittelwerte auf der Länderebene, so zeigt sich auch hier, dass in dieser Kompetenzklasse die österreichischen Studierenden (ST-A) in fast allen personalen Fähigkeitsdimensionen mit den besten Werten aufwarten können. Demgegenüber sind die polnischen Studierenden (ST-P) in fast allen personalen Fähigkeitsdimensionen diejenigen mit den schlechtesten Werten. Zwischen diesen beiden Gruppen platzieren sich die italienischen, schweizerischen und deutschen Studierenden. Ferner zeigen die Mittelwerte innerhalb der Personalkompetenzklasse, dass die Dimensionen Hilfsbereitschaft und Einfühlsamkeit sowie Gelassenheit und Geduldigkeit positiver bewertet werden als die Dimensionen Tapferkeit und Kühnheit sowie Angepasstheit. Verdichtet man die Fähigkeitsdimensionen entsprechend ihrer Kompetenzklassenzugehörigkeit (Ebene III), so ergeben sich die in Abb. 5 (S. 918) dargestellten Mittelwertverteilungen.

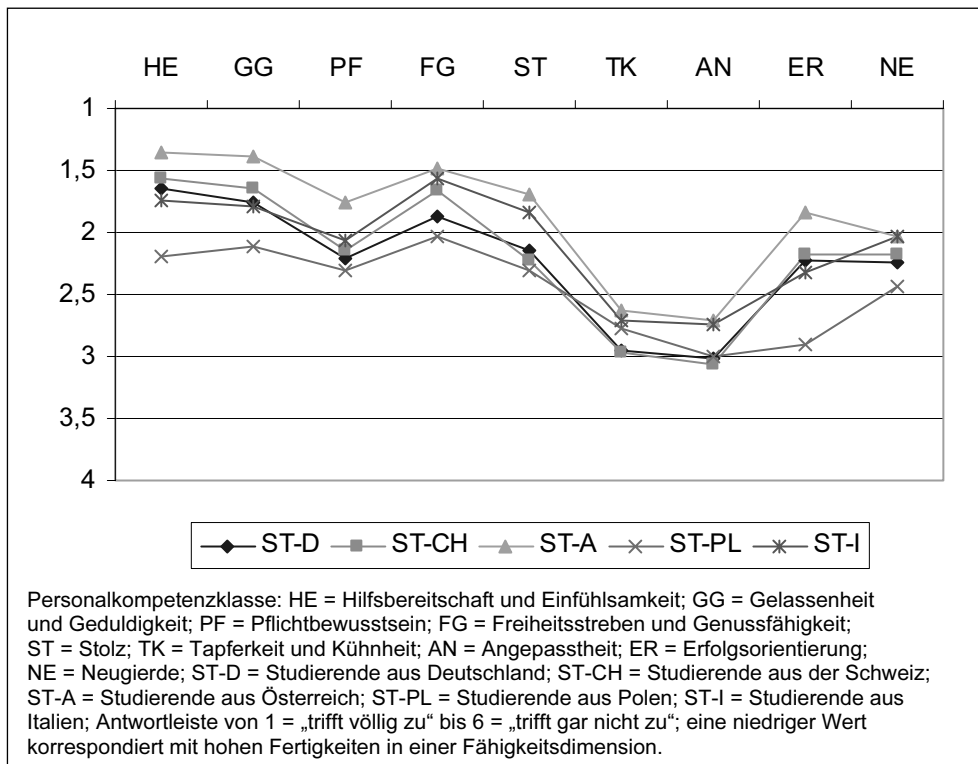


Abb. 4: Mittelwerte der personalen Fähigkeitsdimensionen

Die Mittelwertanalysen der vier Kompetenzklassen in Abb. 5 zeigen, dass die österreichischen Studierenden (ST-A) bei allen vier Kompetenzklassen die besten und die polnischen Studierenden (ST-P) die schlechtesten Werte aufweisen. Zwischen diesen beiden Gruppen platzieren sich die italienischen, schweizerischen und deutschen Studierenden.

Um herauszustellen, ob sich die fünf Studierendengruppen innerhalb der vier Kompetenzklassen auch statistisch bedeutsam unterscheiden, wurden einfaktorielle Varianzanalysen mit Scheffé Post-Hoc-Tests gerechnet.

Für die *Fachkompetenzklasse* zeigen die Analyseergebnisse, dass sich die polnischen von den deutschen, schweizerischen, österreichischen und italienischen Studierenden und die österreichischen von den deutschen Studierenden statistisch bedeutsam unterscheiden ($F = 12,688$; $df = 4$; $p = ,000$).

Für die *Sozialkompetenzklasse* zeigen die Analyseergebnisse ein ähnliches Bild. Hier unterscheiden sich die polnischen von den deutschen, schweizerischen, österreichischen und italienischen Studierenden sowie die österreichischen von den deutschen Studierenden signifikant ($F = 43,930$; $df = 4$; $p = ,000$).

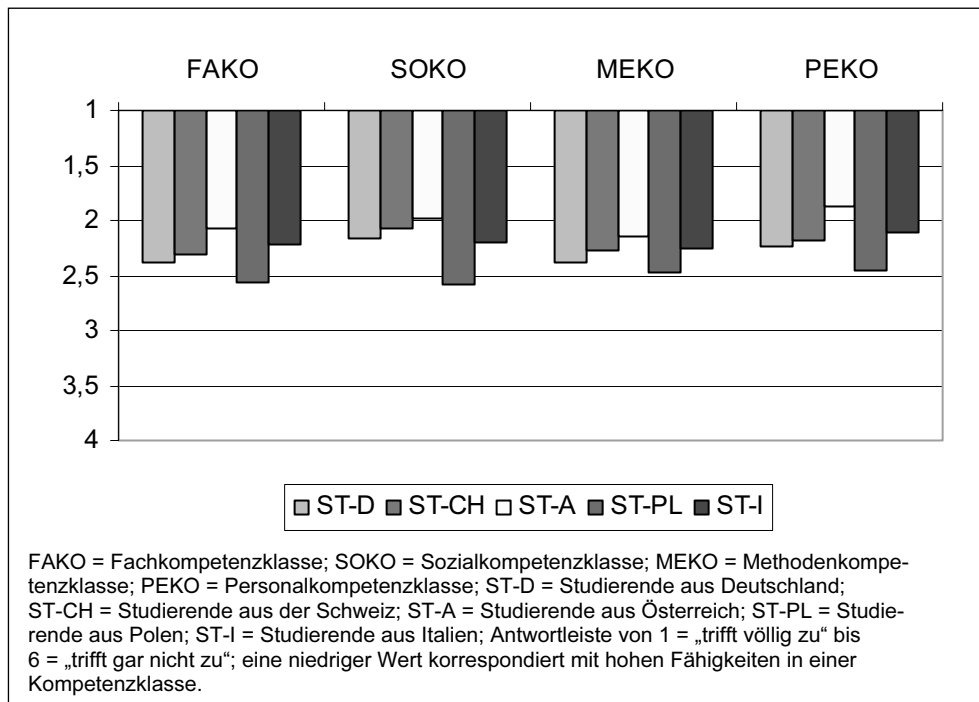


Abb. 5: Verdichtung der Fähigkeitsdimensionen zu Kompetenzklassen

Innerhalb der *Methodenkompetenzklasse* belegen die Analyseergebnisse, dass sich die polnischen von den österreichischen und italienischen Studierenden und die österreichischen von den deutschen Studierenden signifikant unterscheiden ($F = 8,025$; $df = 4$; $p = ,000$).

Auch bei der *Personalkompetenzklasse* unterscheiden sich die polnischen von den deutschen, schweizerischen, österreichischen und italienischen Studierenden sowie die österreichischen von den deutschen, schweizerischen und italienischen Studierenden statistisch bedeutsam ($F = 24,202$; $df = 4$; $p = ,000$).

In einem weiteren Schritt werden die Kompetenzklassenergebnisse auf korrelative Außenbezüge ausgeweitet. Zu diesem Zwecke wurde ein Vergleich zwischen der fachlichen, sozialen, methodischen und personalen Kompetenzklasse auf der einen Seite und dem Alter, dem Geschlecht, der Semesterzahl, der Ausbildungszufriedenheit und den Berufsaussichten auf der anderen Seite gerechnet. In Tab. 4 ist das Ergebnis für alle fünf Studierendengruppen aufgelistet.

Die Ergebnisse der Korrelationsanalysen in Tab. 4 (S. 919) belegen, dass die Außenbezüge Alter, Geschlecht, Semester, Ausbildungszufriedenheit und Berufsaussichten insbesondere bei den schweizerischen und österreichischen Studierenden keine signifikanten Zusammenhänge mit der Fach-, Sozial-, Methoden- und Personalkompetenzklasse aufweisen. Bei den deutschen, italienischen und polnischen Studierenden können nur

in Einzelfällen geringe Effekte zwischen den Außenbezügen und den vier Kompetenzklassen dargelegt werden (in wenigen Fällen $p < ,01$ bzw. $p < ,05$; aufgeklärte Varianzen mit maximal 6 % insgesamt gering).

Tab. 4: Korrelationen der vier Kompetenzklassen mit Außenbezügen				
Außenbezüge	Fachkompetenz	Sozialkompetenz	Methodenkompetenz	Personalkompetenz
Deutsche Studierende:				
Alter	,05	-,05	-,13**	,06
Geschlecht	,21**	,14**	,09*	,19**
Semester	,12**	,07	,00	,12**
Ausbildungszufriedenheit	,09*	,14**	,10*	,10*
Berufsaussichten	,06	,17**	,16**	,07
Schweizerische Studierende:				
Alter	-,08	-,06	-,04	-,03
Geschlecht	,07	,09	-,08	,09
Semester	,17*	,07	,08	,16
Ausbildungszufriedenheit	,09	,08	,13	-,10
Berufsaussichten	,22	,12	,18	,11
Österreichische Studierende:				
Alter	,07	,05	,01	,15
Geschlecht	-,02	-,16	-,05	,03
Semester	-,12	,01	-,02	,10
Ausbildungszufriedenheit	,12	,05	,04	,11
Berufsaussichten	,01	-,14	-,04	-,05
Italienische Studierende:				
Alter	-,03	-,05	-,06	,07
Geschlecht	,07	-,02	,13	-,06
Semester	-,10	,00	-,16	-,05
Ausbildungszufriedenheit	-,02	-,24**	,03	,16*
Berufsaussichten	,02	-,19	,02	,14*
Polnische Studierende:				
Alter	,12	,11	,15**	,22**
Geschlecht	,14*	,11	,04	,12
Semester	-,07	,00	-,03	,02
Ausbildungszufriedenheit	,11	,24**	,20**	,16*
Berufsaussichten	,07	,21**	,18**	,15*

* = $p < ,05$; ** = $p < ,01$.

5. Zusammenfassung der Ergebnisse

5.1 Zu den Reliabilitäten und der Faktorenstruktur des Selbstbeurteilungsbogens

Die Reliabilitätskoeffizienten indizieren für Kompetenzberechnungen auf der Gruppenebene ausreichende bis sehr gute Maße an interner Konsistenz der einzelnen Fähigkeitsdimensionen (zwischen $\alpha = ,62$ und $\alpha = ,97$ auf der Ebene II) und Kompetenzklassen (zwischen $\alpha = ,81$ und $\alpha = ,96$ auf der Ebene III). Somit stellen subjektive Vorstellungen der Studierenden des Lehrerberufs bezüglich der Frage nach den eigenen Fähigkeiten reliable Träger zur Diagnose von Kompetenzen dar (Krampen 1991; Amelang/Bartussek 2001).

Des Weiteren belegt eine Faktorenanalyse den Fähigkeitsdimensionen und Kompetenzklassen eine hohe strukturelle Validität, da die ermittelte sechsfaktorielle Lösung die verschiedenen Fähigkeitsdimensionen theoriekonform in die vier Kompetenzklassen aufteilt. Die Faktorenstruktur bestätigt sowohl das hierarchische Strukturmodell von Handlungskompetenz (Abb. 1), als auch das theoretische Konzept, dass die eingesetzten 34 Fähigkeitsdimensionen inhaltlich die vier Kompetenzklassen gut abdecken.

5.2 Zu den Fähigkeitsdimensionen und Kompetenzklassen im Ländervergleich

Die Mittelwertanalysen zu den Fähigkeitsdimensionen belegen über alle Gruppen hinweg, dass die Studierenden die Fähigkeitsdimensionen etwa auf mittlerem Niveau anwenden. Im Detail bestehen allerdings statistisch bedeutsame Gruppenunterschiede: So können die österreichischen Studierenden in fast allen fachlichen, sozialen, methodischen und personalen Fähigkeitsdimensionen mit den besten und die polnischen Studierenden mit den schlechtesten Kompetenzwerten aufwarten. Die italienischen, schweizerischen und deutschen Studierenden reihen sich zwischen diesen beiden Gruppen ein. Dieses Ergebnis zeigt sowohl für die nationale als auch für die internationale Lehrerbildung, dass die Studierende bis Ende der ersten Phase der Lehrerausbildung noch einen gewissen Lern- bzw. Kompetenzentwicklungsbedarf haben, bis sie als (kompetente) Berufsanfänger in die Schule überwechseln können (Oser/Oelkers 2001; Terhart 2002).

Betrachtet man die Mittelwertsergebnisse der Fähigkeitsdimensionen der vier Kompetenzklasse inhaltlich, so können die Dimensionen Lehrer-Schüler-Beziehungen, Medien des Unterrichts, allgemeine didaktische Gesichtspunkte, soziale Verantwortung, situationsgerechtes Auftreten, Reflexivität, zielorientiertes Handeln, Arbeitstechniken, Hilfsbereitschaft und Einfühlsamkeit sowie Gelassenheit und Geduldigkeit stärker von den Studierenden angewendet und umgesetzt werden als die Dimensionen Zusammenarbeit in der Schule, Schule und Öffentlichkeit, Selbstorganisation, Konfliktfähigkeit, Führungsfähigkeit, Analysefähigkeit und Reflexivität. Diese Befunde verdeutlichen die Situation, dass von den Studierenden solche Fähigkeiten stärker angewandt werden können, die unmittelbar in Lehr-Lern-Arrangements an der Hochschule oder Akademie

erworben, entwickelt und eingesetzt werden, als die Fähigkeiten, für die in erheblichem Maße die schulische Lehr- und Arbeitssituation als Lern- und Entwicklungsfeld gebraucht wird (Mayr 2002; Mayrhofer/Mayr 1996; Terhart 2002).

Um herauszustellen, ob die unterschiedlichen Kompetenzwerte der fünf Studierendengruppen mit Außenbezügen zusammenhängen, wurde über eine Korrelationsanalyse ein Vergleich zwischen den vier Kompetenzklassen auf der einen Seite und dem Alter, dem Geschlecht, der Semesterzahl, der Ausbildungszufriedenheit und der Berufsaussichten auf der anderen Seite für jede Studierendengruppe gerechnet. Interessanterweise stehen die Außenbezüge der schweizerischen und österreichischen Studierenden in keinem signifikanten Zusammenhang mit den vier Kompetenzklassen, obwohl gerade die Außenbezüge dieser beiden Studierendengruppen für einen hohen Kompetenzzusammenhang prädestiniert gewesen wären. Auch bei den deutschen, italienischen und polnischen Studierenden konnten nur in Einzelfällen geringe Effekte zwischen den Außenbezügen und den vier Kompetenzklassen dargelegt werden (in wenigen Fällen $p < ,01$ bzw. $p < ,05$; aufgeklärte Varianzen mit maximal 6 % insgesamt gering). Dieses Ergebnis belegt, dass neben dem Alter, dem Geschlecht, der Semesterzahl, der Ausbildungszufriedenheit und der Berufsaussichten gewichtigere Außenbezüge existieren müssen, die für hohe oder niedrige Kompetenzwerte der Studierenden stärker verantwortlich sind, wie z.B. Intelligenz (Helmke/Schrader 1999) oder Interesse (Krapp 1992) bzw. die Möglichkeit, die insbesondere in der Schweiz und Österreich gegeben ist, dass dort die Studierenden das an der Hochschule oder Akademie erworbene theoretische Handlungswissen häufiger und intensiver über einen längeren Zeitraum in der schulischen Praxis anwenden und reflektieren können (Mayr 1998; Mayr/Teml 2003).

6. Ausblick

Für die nationale und internationale Lehrerausbildung liegen nur wenige empirische Erkenntnisse darüber vor, wie umfassend fachliche, soziale, methodische und personale Kompetenzen von Studierenden angewandt werden, wie man sie diagnostizieren und fördern kann und in welchem strukturellen Zusammenhang⁵ sie stehen. Auch fehlen überzeugende Kompetenzmodelle, die aufzeigen, welche Beziehungen beim Aufbau, bei der Verfeinerung und Vernetzung der vier Kompetenzklassen an der Hochschule (Kotzschmar 2004) und/oder in der beruflichen Praxis (Herrmann 2002; Terhart 2002) über einen längeren Zeitraum eine wichtige Rolle spielen.

Die Forschungsbefunde dieser hier vorliegenden Studie belegen für die Lehrerausbildung, dass

1. sowohl mit den Oserschen Standards als auch mit dem eingesetzten Kompetenzraster von Frey und Balzer zu sozialen, methodischen und personalen Fähigkeiten der-

5 Aus Platzmangel konnte ein entwickeltes Modell nach Roth (1971) nebst den pfadanalytischen Ergebnissen für die fünf Studierendengruppen hier nicht aufgeführt werden. Sie können den Originaltext ab Oktober 2004 unter www.kompetenzerhebung.de abrufen.

zeit zwei Instrumentarien vorliegen, die wissenschaftlichen Gütekriterien genügen und für den Einsatz zur Evaluation der Lehrerausbildung im nationalen und internationalen Kontext geeignet sind. Allerdings steht ein auf das jeweilige Unterrichtsfach bzw. Unterrichtsfeld bezogener und validierter Kompetenzbeurteilungsbogen weiterhin aus. Zudem müssen die Oserschen Standards sowie die Inhalte des eingesetzten Kompetenzrasters weiter auf Vollständigkeit, Lehr-Lernbarkeit und Schulartabhängigkeit überprüft, also weiterentwickelt werden, wenn sie für die Evaluation der Lehrerbildung auch künftig eine wichtige Rolle spielen sollen.

2. Fähigkeitsdimensionen existieren, die von Studierenden an der Hochschule oder Akademie innerhalb der Lehr-Lern-Arrangements nur schwer erworben und angewandt werden können, da ein viel intensiveres und längeres Handeln in der Klasse mit den Kindern oder Jugendlichen bzw. in der Schule mit den Kollegen von Nöten ist, um sie zu einer hohen Ausprägung zu führen. Mit anderen Worten heißt dies, dass innerhalb der derzeitigen ersten Phase der Lehrerausbildung zeit- und entwicklungsintensive Fähigkeitsdimensionen bei den Studierenden nicht zufriedenstellend gefördert werden können.
3. die Kriterien Alter, Geschlecht, Semesterzahl, Ausbildungszufriedenheit und Berufsaussichten der Studierenden des Lehrerberufs keine hinreichenden Größen für die Bestimmung von beruflichen Kompetenzen darstellen. An dieser Stelle sollte die empirische Bildungsforschung weiter ansetzen, um herauszudestillieren, welche Determinanten in der Lehrerausbildung letztlich für hohe Kompetenzen mitverantwortlich sind.
4. neben der Kompetenzausprägung der Studierenden die Kompetenzstruktur der einzelnen Kompetenzklassen ein weiteres Qualitätsmerkmal einer erfolgreichen Ausbildung darstellt, da miteinander vernetzte Kompetenzen über die Zeit stabil bleiben und weitere Ansatzpunkte liefern, an welcher Stelle Kompetenzen gefördert werden müssen bzw. die Ausbildung ein gewisses Verbesserungspotenzial besitzt.
5. normorientierte Auswertungen mit kriteriumsorientierten und entwicklungsorientierten Informationen zu untermauern sind, indem Ist- und Gruppen-Profile mit definierten Sollprofilen, also mit festgelegten Kriterien, verglichen werden können. Ohne vorab definierte Sollprofile bleibt die Situation weiterhin unbestimmt, welche Kompetenzen auf welchem Niveau, mit welchem Vernetzungsgrad, zu welcher Phase der Lehrerbildung entwickelt und angewendet werden sollen. Es muss für jeden Lehrerbildner, Evaluator, Studierenden oder Berufsanfänger klar und transparent sein, ab wann von einer hohen oder niedrigen Kompetenz gesprochen werden kann.
6. für eine Kompetenzdiagnostik in der Lehrerbildung zwar genügend statistische Methoden und Verfahren aus der Sozialwissenschaft zur Verfügung stehen, ein Bewusstsein für eine regelmäßige Kompetenzdiagnostik und Kompetenzrückmeldung muss allerdings erst noch bei den Bildungsverantwortlichen und den potenziellen Anwendern geschaffen werden. Zudem sollte man Kompetenzwerte längsschnittlich diagnostizieren und auswerten, damit genügend Informationsmaterial zur Verfügung steht, über welche Phase der Lehrerbildung, welche Kompetenzen bei welchen Studierenden optimal gelernt und entwickelt werden können.

Literatur

- Amelang, M./Bartussek, D. (2001): *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung (Standards Psychologie)*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bader, R. (2002): Handlungsorientierung in der Berufsbildung – variantenreiche Ausprägung. *Die berufsbildende Schule* 54, S. 71-73.
- Balzer, L./Frey, A./Renold, U./Nenniger, P. (2002): *Reform der kaufmännischen Grundausbildung. Band 3: Ergebnisse der Evaluation (Berufspädagogische Reihe)*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Bergmann, B./Fritsch, A./Göpfert, P./Richter, F./Wardanjan, B./Wilczek, S. (2000): *Kompetenzentwicklung und Berufsarbeit*. Münster: Waxmann.
- Bollnow, O.F. (1958): *Wesen und Wandel der Tugenden*. Frankfurt: Ullstein.
- Braun-Wimmelmeier, B. (1999): *Auswirkungen des Assessment-Centers auf die als Beobachter eingesetzten Führungskräfte*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Bromme, R. (1992): *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Denek, K. (2000): The reform of the educational system: thresholds and barriers. In: *Dilemmas of Education* 1, S. 97-114.
- Erpenbeck, J./Rosenstiel, L.v. (Hrsg.) (2003): *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer Poeschel.
- Fahnl, N. (2001): *Lehrerinnenbildung an Akademien und Universitäten*. In: *Erziehung und Unterricht* 151, S. 258-395.
- Frey, A. (1999): *Erzieherinnenausbildung gestern – heute – morgen. Konzepte und Modelle zur Auszubildungsevaluation*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Frey, A. (2002): *Berufliche Handlungskompetenz – Kompetenzentwicklung und Kompetenzvorstellungen in der Erzieherinnenausbildung*. In: *Empirische Pädagogik* 16, S. 139-156.
- Frey, A./Balzer, L. (2003): *Beurteilungsbogen zu sozialen und methodischen Kompetenzen – smk99*. In: Erpenbeck, J./Rosenstiel, L.v. (Hrsg.): *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer Poeschel, S. 323-335.
- Frey, A./Balzer, L./Renold, U. (2002): *Kompetenzen in der Grundausbildung*. In: *Panorama* 16, H. 2, S. 8-10.
- Frey, A./Jäger, R.S./Renold, U. (Hrsg.) (2003): *Kompetenzmessung – Sichtweisen und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Fried, L. (1997): *Zwischen Wissenschaft und Berufspraxis – Bilanz der Lehrerbildungsforschung*. In: Bayer, M./Carle, U./Wildt, J. (Hrsg.): *Brennpunkt: Lehrerbildung*. Opladen: Leske+Budrich, S. 19-54.
- Fuhr, T. (1998): *Ethik des Erziehens. Pädagogische Handlungsethik und ihre Grundlegung in der elterlichen Erziehung*. Weinheim: Beltz und Deutscher Studienverlag.
- Grossenbacher, S./Schärer, M./Gretler, A. (1998): *Forschung und Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bern: Schweizerischer Wissenschaftsrat.
- Gruber, H. (1997): *Wege zum Können. Determinanten des Kompetenzerwerbs*. Bern: Huber.
- Gruber, H./Leutner, D. (2003): *Die kompetente Lehrperson als Multiplikator von Innovation*. In: Gogolin, I./Tippelt, R. (Hrsg.): *Innovation durch Bildung*. Opladen: Leske+Budrich, S. 263-274.
- Gruschka, A. (1995): *Wie Schüler Erzieher werden*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Häcker, H./Leutner, D./Amelang, M. (1998): *Standards für pädagogisches und psychologisches Testen. Supplementum 1/1998 der Diagnostica und der Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*. Göttingen, Bern: Hogrefe und Hans Huber.
- Helmke, A./Schrader, F.-W. (1999): *Erlernt man in Asien anders? Empirische Untersuchungen zu studentischem Lernverhalten in Deutschland und Vietnam*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 45, S. 81-102.

- Helmke, A./Schrader, F.-W. (2001): Determinanten der Schulleistung. In: Rost, D.H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz PVU, S. 81-90.
- Herrmann, U. (2002): Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge. Weinheim: Beltz.
- Herrmann, U. (2003): Welche Probleme soll eine Reform der Lehrerbildung lösen? Was sollen Lehrer künftig besser können? In: Das Hochschulwesen 51, H. 2, S. 46-51.
- Horn, R. (2003): Probleme des interkulturellen Einsatzes von Fragebogen. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Jäger, R.S. (2002): Von der Beobachtung zur Notengebung – ein Lehrbuch. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Jäger, R.S./Behrens, U. (1994): Weiterentwicklung der Lehrerbildung. Mainz: von Hase & Koehler.
- Kotzschmar, J. (2004): Hochschulseminare im Vergleich. Chancen und Ergebnisse unterschiedlicher Lehrformen in der wissenschaftlichen Ausbildung von Lehrkräften. Frankfurt: Lang.
- Krampen, G. (1991): Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen. Göttingen: Hogrefe.
- Krapp, A. (1992): Interesse, Lernen und Leistung. Neue Forschungsansätze in der Pädagogischen Psychologie. In: Zeitschrift für Pädagogik 38, S. 747-770.
- Lissmann, U. (2002): Beurteilung und Beurteilungsprobleme bei Portfolios. In: Jäger, R.S. (Hrsg.): Von der Beobachtung zur Notengebung – ein Lehrbuch. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S. 299-345.
- MacIntyre, A. (1995): Der Verlust der Tugend: Zur moralischen Krise der Gegenwart. Frankfurt: Suhrkamp.
- Mayr, J. (1998): Mehr Flow als Frust. Qualitäten des Erlebens bei LehrerstudientInnen und LehrerInnen. In: Altrichter, H./Krainer, K./Thonhauser, J. (Hrsg.): Chancen der Schule – Schule als Chance. Innsbruck: Studienverlag, S. 235-250.
- Mayr, J. (2002): Sich Standards aneignen: Befunde zur Bedeutung der Lernwege und der Bearbeitungstiefe. In: Journal für LehrerInnenbildung, 2, H. 1, S. 29-37.
- Mayr, J./Teml, H. (2003): Von der Schulpraktischen Ausbildung zu den Schulpraktischen Studien. Entwicklungstendenzen in der österreichischen LehrerInnenbildung. In: Die Deutsche Schule, 7. Beiheft, S. 133-156.
- Mayrhofer, E./Mayr, J. (1996): Studienzufriedenheit an Pädagogischen Akademien. In: Mayr, J. (Hrsg.): Empirische Erkundungen zum Studium an der Pädagogischen Akademie (Theorie & Praxis, Heft 8). Wien: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, S. 30-43.
- Meraner, R. (2002): Schulentwicklung in Italien. In: Pädagogik 54, H. 7-8, S. 78-81.
- Musch, J./Brockhaus, R./Bröder, A. (2002): Ein Inventar zur Erfassung von zwei Faktoren sozialer Erwünschtheit. In: Diagnostica 48, H. 3, S. 121-129.
- Nenniger, P. (1980): Anwendungsmöglichkeiten der Graphentheorie in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. In: Zeitschrift für Empirische Pädagogik 2, S. 85-166.
- Oser, F. (1997): Standards in der Lehrerbildung. Teil 2: Wie werden Standards in der schweizerischen Lehrerbildung erworben? Erste empirische Ergebnisse. In: Beiträge zur Lehrerbildung 15, S. 210-228.
- Oser, F. (2001): Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser, F./Oelkers, J. (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Zürich: Rüegger, S. 215-342.
- Oser, F./Oelkers, J. (Hrsg) (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Zürich: Rüegger.
- Pres, U. (2001): 1000 Stunden Lehrerbildung in der zweiten Phase – genügt das? Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Prondczynsky, A. v. (2001): Evaluation der Lehrerbildung in den USA: Geschichte, Methoden, Befunde. In: Keiner, E. (Hrsg.): Evaluation (in) der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz, S. 91-140.
- Roth, H. (1971): Pädagogische Anthropologie. Band II: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover: Schroedel.

- Schaefers, Chr. (2002): Forschung zur Lehrerbildung in Deutschland – eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 14, S. 65-88.
- Schmidt, J. U. (1995): Psychologische Messverfahren für soziale Kompetenzen. In: Seyfried, B. (Hrsg.): Stolperstein Sozialkompetenz: Was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen. Bielefeld: Bertelsmann, S. 117-135.
- Schmitt, H. (2002): Kompetenzentwicklung bei Lehrkräften. In: Grundschulmagazin 70, H. 3-4, S. 35-40.
- Schuler, H./Barthelme, D. (1995): Soziale Kompetenz als berufliche Anforderung. In: Seyfried, B. (Hrsg.): Stolperstein Sozialkompetenz: Was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen. Bielefeld: Bertelsmann, S. 77-116.
- Schwadorf, H. (2003): Berufliche Handlungskompetenz. Eine theoretische Klärung und empirische Analysen in der dualen Erstausbildung. Stuttgart: IBW.
- Seipp, B. (2003): Standards in der Lehrerbildung. Eine Befragung zur Vermittlung der OSERschen Standards in der ersten Phase der Lehramtsausbildung. Bochum: Projekt Verlag.
- Sikula, J. (Hrsg.) (1996): Handbook of Research on Teacher Education. New York: Macmillan.
- Sloane, P.F.E. (2000): Veränderung der Betriebs- und Arbeitsorganisation. Konsequenzen für die betriebliche Bildungsarbeit. In: BIBB (Hrsg.): Lernen, Wissensmanagement und berufliche Bildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 93-109.
- Solzbacher, C./Macha, H. (Hrsg.) (2002). Welches Wissen brauchen Lehrer? Lehrerbildung aus dem Blickwinkel der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Terhart, E. (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz (ZKL-Texte Nr. 24). Münster: Universität.
- Terhart, E. (2003a): Reform der Lehrerbildung: Chancen und Risiken. In: Gogolin, I./Tippelt, R. (Hrsg.): Innovation durch Bildung. Opladen: Leske+Budrich, S. 163-180.
- Terhart, E. (2003b): Wirkungen von Lehrerbildung: Perspektiven einer an Standards orientierten Evaluation. In: Journal für LehrerInnenbildung 3, H. 3, S. 8-19.
- Weinert, F.E. (2000): Lernen des Lernens. In: Forum Bildung (Hrsg.): Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen: Vorläufige Leitsätze und Expertenbericht. Bonn: Forum Bildung, S. 43-48.
- Weinert, F.E. (2001): Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, D.S./Salganik, L.H. (Hrsg.): Defining and Selecting Key Competencies. Seattle: Hogrefe & Huber Publishers, S. 45-65.

Abstract: *On the basis of a quantitative study (self-assessment via questionnaire) it is shown how 1.841 students of the teaching profession in Germany, Austria, Switzerland, Poland, and Italy assess their subject-related, social, methodological, and self competences and in which competence categories they differ. It is then examined in how far the external factors of age, gender, semester, satisfaction with the training, and professional expectations of the students are statistically related to the four competence categories. In their entirety, the results demonstrate that, on the one hand, the students apply the skills mentioned; however, from the statistical point of view, they differ significantly with regard to the subject-related, social, methodological, and self competence categories and the external relations mentioned above are insufficient in their influence on these four competence categories.*

Anschrift des Autors:

Dr. Andreas Frey, Zentrum für empirische pädagogische Forschung der Universität Koblenz-Landau, Bürgerstrasse 23, 76829 Landau.