

Junghanns, Mareike

Die empirische Evidenz der Handlungsfelder von LehrerInnen in den KMK-Empfehlungen zu den Bildungs- und Fachwissenschaften

Faßhauer, Uwe [Hrsg.]; Fürstenau, Bärbel [Hrsg.]; Wuttke, Eveline [Hrsg.]: Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung. Opladen ; Berlin ; Farmington Hills, Mich. : Verlag Barbara Budrich 2011, S. 35-47. - (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))



Quellenangabe/ Reference:

Junghanns, Mareike: Die empirische Evidenz der Handlungsfelder von LehrerInnen in den KMK-Empfehlungen zu den Bildungs- und Fachwissenschaften - In: Faßhauer, Uwe [Hrsg.]; Fürstenau, Bärbel [Hrsg.]; Wuttke, Eveline [Hrsg.]: Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung. Opladen ; Berlin ; Farmington Hills, Mich. : Verlag Barbara Budrich 2011, S. 35-47 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-70662 - DOI: 10.25656/01:7066

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-70662>

<https://doi.org/10.25656/01:7066>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.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

Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung

Uwe Faßhauer
Bärbel Fürstenau
Eveline Wuttke (Hrsg.)

Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Farmington Hills, MI 2011

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

© Dieses Werk ist im Verlag Barbara Budrich erschienen und steht unter folgender
Creative Commons Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/>
Verbreitung, Speicherung und Vervielfältigung erlaubt, kommerzielle Nutzung und
Veränderung nur mit Genehmigung des Verlags Barbara Budrich.



Dieses Buch steht im OpenAccess Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen
Download bereit (<http://dx.doi.org/10.3224/86649461>)
Eine kostenpflichtige Druckversion (Printing on Demand) kann über den Verlag
bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-86649-461-9
DOI 10.3224/86649461

Umschlaggestaltung: Umschlaggestaltung: bettina lehfeldt graphic design,
Kleinmachnow
Verlag Barbara Budrich, <http://www.budrich-verlag.de>

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	7
--------------	---

Teil I: Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung für berufliche Schulen

Cindy Grzanna

Die Subjektiven Theorien von Absolventen der Wirtschaftspädagogik über ihre Berufsidentität – Ergebnisse einer explorativen Studie.....	9
---	---

Doreen Holtsch

Fachdidaktische Kompetenz (künftiger) Lehrender im kaufmännischen Bereich.....	21
---	----

Mareike Junghanns

Die empirische Evidenz der Handlungsfelder von LehrerInnen in den KMK-Empfehlungen zu den Bildungs- und Fachwissenschaften.....	35
---	----

Ulrike Weyland/ Eveline Wittmann

Zur Einführung von Praxissemestern: Bestandsaufnahme, Zielsetzungen und Rahmenbedingungen.....	49
---	----

Volkmar Herkner/ Jörg-Peter Pahl

Berufliche Fachrichtungen – Pragmatik, Probleme und Perspektiven.....	61
--	----

Teil II: Grundlagenforschung zum Dualen System

Stephan Schumann/ Franz Eberle

Bedeutung und Verwendung schwierigkeitsbestimmender
Aufgabenmerkmale für die Erfassung ökonomischer und
beruflicher Kompetenzen..... 77

Daniel Pittich

Studie zur Überprüfung des Zusammenhangs von Verständnis
und Fachkompetenz bei Auszubildenden des
Handwerks..... 91

Frank Musekamp

Validierung eines Multiple-Choice-Instruments zur Erfassung
von Kompetenzen in der Domäne Kfz-Service &
Reparatur..... 103

Mandy Hommel

Aufmerksamkeitsverlauf – Fremdbeobachtung und
Eigeneinschätzung..... 117

Raymond Djaloeis/Martin Frenz/Simon Heinen/

Christopher M. Schlick
Diagnose von Energieberatungskompetenz..... 131

Christian Schmidt

Demografischer Wandel und Entwicklung berufsbildender
Schulen 143

Karin Wirth

Verknüpfung schulischer und betrieblicher
Ausbildungsanteile in konsekutiven Ausbildungsformen.... 153

Die empirische Evidenz der Handlungsfelder von LehrerInnen in den KMK-Empfehlungen zu den Bildungs- und Fachwissenschaften

Mareike Junghanns

Ergebnisse einer konfirmatorischen Faktorenanalyse

1. Ausgangslage

Hauptaufgabe der universitären LehrerInnenbildung ist die Ausbildung angehender LehrerInnen im Hinblick auf ihre berufliche Handlungskompetenz. Zu erreichende Kompetenzstandards werden in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zu den Bildungswissenschaften (2004) und den Fachwissenschaften (2008) beschrieben. Als Basis für die Festlegung von Standards für die theoretischen und praktischen Ausbildungsabschnitte, wird in den Empfehlungen für die Bildungswissenschaften eine Differenzierung in die Handlungsfelder 'Unterrichten', 'Erziehen', 'Beurteilen' und 'Innovieren' vorgenommen. Der Einleitungssatz des dritten Abschnitts des Dokumentes verweist darauf, dass "[...] die Kompetenzen auf Grundlage der Anforderungen beruflichen Handelns im Lehramt beschrieben [werden]" (KMK 2004, S. 7). Eine Begründung der Auswahl und Abgrenzung der Handlungsfelder und die Bezugnahme zu den Anforderungen dieses beruflichen Handelns bleibt jedoch weitestgehend aus. In diesem Artikel wird daher der Frage nachgegangen, inwieweit diese Handlungsfelder, ergänzt durch ein fachwissenschaftliches Handlungsfeld, in ein Modell des LehrerInnenhandelns überführt werden können. Darüber hinaus wird die Möglichkeit der Operationalisierung des Handlungsmodells zur Evaluation universitärer LehrerInnenausbildung in der Absolventenforschung überprüft.

Die Verbindlichkeit der Übernahme der Kompetenzformulierungen durch die Länder (KMK 2004, S. 1) und die augenscheinliche Plausibilität der Struktur der beruflichen Handlungsfelder, die als Bezugspunkt der Kompetenzstandards dient, führen dennoch zu einer starken Orientierung der universitären LehrerInnenbildung an den formulierten Standards. Dehmel schreibt bezüglich der Rezeptionsmuster im deutschen Diskurs über die Entwicklung von Arbeitskontexten, Aufgaben und Anforderungen an LehrerInnen:

"Insgesamt entsteht der Eindruck, dass die verschiedenen Aspekte (z.B. schneller Wandel) im Rahmen der Argumentationslinien zwar ausgeführt werden, diese aber allgemein als bekannt und anerkannt gelten, d.h. *common sense* besteht, und daher nicht mit Literaturverweisen 'untermauert' werden" (Dehmel 2011, S. 447f., Hervorhebung im Original).

In ihren Empfehlungen zu den Bildungswissenschaften (KMK 2004) beruft sich die Kultusministerkonferenz im Wesentlichen auf zwei Dokumente. Zum einen ist dies die gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen (KMK 2000). In diesem Beschluss wird bestimmt, dass die "Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute [...]" darin bestehen, Lehr-Lernprozesse zu planen, zu organisieren und reflektieren, sie individuell zu bewerten und zu evaluieren (KMK 2000, S. 2f.). Des Weiteren üben Lehrer Erziehungs- sowie Beurteilungsaufgaben aus, entwickeln ihre Kompetenzen dauerhaft weiter, beteiligen sich an der Schulentwicklung und unterstützen die interne und externe Evaluation (KMK 2000, S. 3ff.). Zum anderen beruft sie sich auf den Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission um Terhart (2000). Die Definition des LehrerInnenhandelns stützt sich in der gemeinsamen Erklärung (KMK 2000) auf das Leitbild für den Lehrerberuf, welches die von der Kultusministerkonferenz eingesetzte Kommission in ihrem Abschlussbericht vorstellt (Terhart 2000). Die zentrale Aufgabe von LehrerInnen ist diesem Bericht zufolge die Unterstützung des Lernens durch das Lehren, die "[...] in ein Umfeld weiterer Aufgabenbereiche mit spezifischen Kompetenzanforderungen eingebettet [ist]" (Terhart 2000, S. 47ff.). Hieraus leitet die Kommission eine Aufschlüsselung und Ergänzung der zentralen Aufgabe in die vier Handlungsfelder 'Unterrichten', 'Erziehen', 'Diagnostizieren, Beurteilen und Evaluieren' und 'Berufliche Kompetenz und Schule weiterentwickeln' ab.

Der oben zitierte Eindruck des "common sense" drückt sich in Bezug auf das Vorhandensein von Handlungsfeldern von LehrerInnen vorwiegend als Konsens in den Beschreibungen der Handlungsfelder 'Unterrichten', 'Erziehen' und 'Beurteilen' aus. Welche konkreten Tätigkeiten diesen Handlungsfeldern zugeordnet werden, ist jedoch bereits für diese typischen Handlungsfelder abhängig vom Blickwinkel der betrachtenden Person. Für das Handlungsfeld 'Innovieren' stellt die Konsensfindung über zugehörige Tätigkeiten eine entsprechend größere Herausforderung dar. In den Empfehlungen der KMK ist dieses Handlungsfeld nicht konsistent beschrieben, sondern fungiert als eine Sammelkategorie zusätzlicher Tätigkeiten (2004, S. 12f.). Die Fachwissenschaften werden in den Empfehlungen der KMK von 2004 nicht betrachtet, sondern in den ländergemeinsamen Standards für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken (KMK 2008) gesondert behandelt. Aus der Sicht eines Handlungsmodells von LehrerInnen führt diese theoretische Trennung zum Ausschluss eines Handlungsfeldes. Zu diesem Handlungsfeld gehören Tätigkeiten wie die Weiterbildung in den Fachwissenschaften und

der Fachdidaktik, die fundierte Vertretung der eigenen Fachwissenschaften im Fächerkanon und die Anwendung fachwissenschaftlicher Methoden. Eine theoretische und praktische Trennung der Handlungsfelder von LehrerInnen, auf der Basis der Ausbildungsinhalte des Studiums in den Bildungs- und Fachwissenschaften hat demnach zur Folge, dass eine ganzheitliche Betrachtung der Anforderungen des LehrerInnenberufs und der Vorbereitung auf diese Anforderungen erschwert wird. Dieses Argument spricht für eine Definition der Anforderungen des LehrerInnenberufs aus Sicht der beruflichen Handlungsfelder als Basis für die Gestaltung der LehrerInnenbildung. So spricht sich auch Bromme für die Anforderungen des LehrerInnenberufs als Ausgangspunkt aus:

„Ausgehend von dem arbeitspsychologischen Begriff der Anforderung kann man u. E. zu einem empirisch begründeten, kohärenten Bild der Funktionen und Kompetenzen von Lehrern kommen. Weil mit Anforderungen viel mehr beschrieben ist als nur die Ziele, die durch eine Arbeitshandlung erreicht werden, kommt man bei ihrer Rekonstruktion mit einem vergleichsweise sparsamen Repertoire an normativen Vorgaben aus“ (Bromme 1997, S. 180, Hervorhebungen im Original).

Das heißt, nicht die vorhandene normative Struktur der Ausbildungsinhalte, sondern die Struktur der beruflichen Anforderungen sollte als Anhaltspunkt für die Erfassung eben dieser beruflichen Anforderungen genutzt werden. Shulman verdeutlicht das hier zugrunde gelegte Verhältnis von Theorie und Praxis in Bezug auf die Professionalisierung von LehrerInnen:

„Although a significant portion of the knowledge base of a profession is grown by scholars in the academy, it is not professional knowledge unless and until it is enacted in the crucible of the “field”. Professions are ultimately about practice. The field of practice is the place where professions do their work, and claims for knowledge must pass the ultimate test of value in practice. While the theoretical is the foundation for the entitlement to practice, professional practice itself is the end to which all the knowledge is directed“ (Shulman 1998, S. 518, Hervorhebungen im Original).

Übertragen auf die Problematik der Erfassung der Anforderungen des LehrerInnenberufs folgt, dass die Definition eines theoretischen Handlungsmodells nicht ausreicht, um Informationen für die Gestaltung universitärer LehrerInnenbildung zu liefern, weil die praktische Bewährungsprobe ausbleibt. Ohne eine empirische Fundierung des theoretischen Modells wäre seine Definition kein wesentlicher Fortschritt zum bisherigen Vorgehen auf der Basis bildungspolitischer Vorgaben und ritualisierter, Interessen geleiteter Argumentation (vgl. Terhart 2004, S. 30f; Bellenberg 2002). Eine moderne LehrerInnenbildung sollte demnach weder ausschließlich auf bildungspolitische Vorgaben, noch auf ein theoretisch definiertes Handlungsmodell vertrauen, sondern ergänzend empirische Instrumente zur Bestimmung der Anforderungen in den Handlungsfeldern von LehrerInnen entwickeln und anwenden (vgl. Terhart 2000, S. 19 und S. 153-156; 2002, S. 6 und S. 47f.). Terhart geht

sogar so weit zu konstatieren, dass eine schlüssige empirische Fundierung der LehrerInnenausbildung in Deutschland gänzlich fehlt:

„There is no truly scientifically sound foundation on which to base the present state of teacher training or even the connection between the teacher-training situation and the quality of the job being done in the school. In Germany there has never been a comprehensive, empirically solid analysis of the realities of teacher training or of the connection between this reality and its determining powers [...]” (Terhart 2004, S. 30).

Als erster Schritt zur empirischen Untersuchung der beruflichen Handlungsanforderungen, sowie der Handlungsfähigkeit der LehramtsabsolventInnen bietet sich die Integration eines spezifischen Instrumentes in die Absolventenforschung an. Es ist nicht auszuschließen, dass LehramtsreferendarInnen die Anforderungen anders einschätzen als LehrerInnen, die den Beruf über längere Zeit ausüben. Hammerness et al. heben diesbezüglich die Relevanz und den Einfluss der Identitätsbildung in der Ausbildung hervor:

„Preparation programs deliberately and inadvertently reinforce the development of different kinds of teaching identities as they emphasize various aspects of what it means to be a teacher and as they place student teachers in different environments where they will see certain kinds of norms modeled. Though not always explicitly considered, this aspect of preparation is critically important, as the identities teachers develop shape their dispositions, where they place their effort, whether and how they seek out professional development opportunities, and what obligations they see as intrinsic to their role” (Hammerness et al. 2005, S. 384).

LehramtsreferendarInnen sind demnach in ihrer professionellen Identität durch ihre universitäre und seminaristische Ausbildung beeinflusst und beurteilen die beruflichen Anforderungen an sie als Lehrperson auf dieser Basis. Die Anforderungen der Handlungsfelder, wie sie ReferendarInnen wahrnehmen, sind die unmittelbare Anforderungsebene, auf welche die universitäre LehrerInnenbildung vorbereitet (vgl. Larcher & Oelkers 2004, S. 137ff.). Damit sind sie auch der direkte, jedoch nicht der letzte, Bezugspunkt für die Evaluation universitärer LehrerInnenbildung. Wenn das Handlungsmodell all-gemeine Gültigkeit für alle Phasen der LehrerInnenlaufbahn aufweisen soll, wird ergänzende Forschung zur Entwicklung der Wahrnehmung von Anforderungen im LehrerInnenberuf notwendig.

Für die Nutzung der KMK-Empfehlungen als theoretische Basis für eine Evaluation der LehrerInnenbildung spricht, dass Curricula in der LehrerInnenbildung sich bundesweit an den Vorgaben der Kultusministerkonferenz orientieren. Eine Evaluation, die losgelöst von den Inhalten der Empfehlungen der KMK durchgeführt wird, wäre ein Stück weit losgelöst vom Gegenstand der Evaluation.

2. Ausgangsmodell zu den Handlungsfeldern von LehrerInnen

Die auf Basis der KMK-Empfehlungen ausdifferenzierten Handlungsfelder wurden in Anlehnung an die KMK-Standards (2004; 2008) in Unterbereiche differenziert (vgl. Abb. 1). So beinhaltet das Handlungsfeld ‚Unterrichten‘ die drei Unterbereiche ‚Unterrichtsplanung und -gestaltung‘, ‚Motivation und Leistungssteigerung der SchülerInnen‘ und die ‚Steigerung der Selbständigkeit der SchülerInnen in Bezug auf das Lernen‘. Das Handlungsfeld ‚Erziehen‘ umfasst die drei Unterbereiche ‚Einbeziehung des sozialen Hintergrundes der SchülerInnen‘, ‚Vermittlung von Werten und Normen‘ und ‚Schaffung eines angenehmen sozialen Lernklimas‘. Zum Handlungsfeld ‚Beurteilen‘ gehören ‚Diagnostizieren und Beraten‘ sowie die ‚objektive Beurteilung und Bewertung‘. Das Handlungsfeld ‚Innovieren‘ wird in die Bereiche ‚Arbeitsentlastung‘, ‚Umgang mit schulischen Rahmenbedingungen‘ und ‚Evaluation‘ unterteilt. Im übergreifenden Handlungsfeld ‚Fachwissenschaften‘ bestehen die Unterbereiche ‚Die eigenen Fachwissenschaften vertreten‘, ‚Fachwissenschaftliche Methoden einsetzen‘ und ‚Fachdidaktisches Wissen umsetzen‘. Es wird dabei davon ausgegangen, dass die Handlungsfelder weder unabhängig voneinander sind, noch unabhängig voneinander betrachtet werden können.

3. Operationalisierung des Modells zu Handlungsfeldern von LehrerInnen

Zur Operationalisierung des theoretischen Modells wurde eine Fünfer-Likert-Skala mit 40 Items zur Einschätzung der Anforderungen des LehrerInnenhandelns entworfen (vgl. Abb. 1). Die Fragestellung *In welchem Maße werden Ihrer Erfahrung nach die folgenden Anforderungen des Lehrberufs an Sie gestellt?* zielt auf die Anforderungen, die an die Lehrperson im Rahmen ihrer LehrerInnentätigkeit gestellt werden ab. Sowohl die Fragestellung, als auch die Items wurden möglichst anwendungsorientiert formuliert,

um die LehramtsabsolventInnen zu einer Beurteilung auf Basis des eigenen Erfahrungsschatzes zu motivieren.¹

4. Konfirmatorische Faktorenanalyse zu den Handlungsfeldern von LehrerInnen

Die konfirmatorischen Faktorenanalysen (CFA) mittels Maximum-Likelihood-Methode zur Überprüfung der Skala² und Annäherung des theoretischen Modells wurden schrittweise durchgeführt.³ Zunächst wurden gesonderte Einzelmodelle für die Handlungsfelder ‚Unterrichten‘, ‚Erziehen‘, ‚Beurteilen‘, ‚Innovieren‘ und ‚Fachwissenschaften‘ berechnet. In den zu überprü-

-
- 1 Zur Entwicklung der Skala wurden verschiedene vorhandene Instrumente im Rahmen der ‚Arbeitsgruppe Lehramt‘ des ‚Kooperationsprojektes Absolventenstudien‘ (KOAB, INCHER Kassel) diskutiert und schließlich überwiegend neue Items entwickelt, um eine Zusammenstellung zu gewährleisten, die praxisnahe, verständlich formulierte Tätigkeiten eines Lehrers abbildet. Als Basis für die 40 Items wurden Formulierungen von Oser (2001), der Lehramtsbefragung der Humboldt Universität Berlin (van Buer et al., 2007) und der Lehramtsabsolventenbefragung der Universität Kassel (Lipowsky, 2007) genutzt. Erstmals eingesetzt wurde die Skala im Rahmen des Lehramtsfragebogens des ‚Kooperationsprojektes Absolventenstudien‘ (INCHER Kassel). Ein bis zwei Jahre nach Studienabschluss wurden im Rahmen des Projektes LehramtsabsolventInnen des Prüfungsjahrgangs 2008 (Prüfungsdatum 01.10.2007 bis 30.09.2008) befragt. Die AbsolventInnen befanden sich zum Untersuchungszeitpunkt im Vorbereitungsdienst für das Lehramt. Die Stichprobe für das Prüfungsjahr 2008 setzt sich aus 1132 LehramtsabsolventInnen der Universitäten Köln und Münster zusammen. Um Verzerrungen durch eine Ungleichverteilung von LehramtsabsolventInnen verschiedener Bundesländer in den Untersuchungen vorzubeugen, wurden für die Analysen nur die Datensätze der befragten NRW-AbsolventInnen herangezogen. Die Stichprobengröße für die konfirmatorische Faktorenanalyse liegt begründet durch das Antwortverhalten der AbsolventInnen bei 937. 1074 AbsolventInnen gaben ihr Geschlecht an, davon waren 74,2 % weiblich und 25,8 % männlich. Das durchschnittliche Alter zum Befragungszeitpunkt betrug 28 Jahre. 41,3 % der Befragten erlangten einen Studienabschluss der ‚Lehrämter für den Sekundarbereich II (allgemein bildende Fächer) oder für das Gymnasium‘, 32,4 % der ‚Lehrämter der Grundschule bzw. des Primarbereichs‘, 17,6 % der ‚Lehrämter für alle oder einzelne Schularten des Sekundarbereichs I‘, 12,4 % der ‚Sonderpädagogischen Lehrämter‘ und 3,7 % der ‚Lehrämter für den Sekundarbereich II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen‘.
 - 2 Zu Vorteilen der Überprüfung der Skalenreliabilität mittels Strukturgleichungsmodellen gegenüber Cronbachs Alpha und exploratorischer Faktorenanalyse vgl. Raykov 1998.
 - 3 Alle Modelle wurden dabei reflektiv definiert. Das heißt, es wurde eine Beeinflussung der manifesten Variablen durch übergeordnete latente Konstrukte angenommen. Die manifesten Variablen wurden den zuvor bestimmten latenten Unterbereichen des LehrerInnenhandelns zugeordnet, denen ein Einfluss auf die manifesten Variablen der Skala zugeschrieben wird. Im Gegensatz zu formativ formulierten Modellen wird dabei nicht davon ausgegangen, dass alle Komponenten, die durch das latente Konstrukt abgebildet werden, auch beobachtet wurden. In einem formativ formulierten Modell würde sich hingegen die Einflussrichtung ändern und es würde angenommen, dass das latente Konstrukt durch die Einflüsse der beobachteten Variablen bestimmt wird.

fenden Modellen der Handlungsfelder wurden dabei zwei Ebenen latenter Konstrukte und eine Ebene manifester Variablen ausdifferenziert. Die Ebenen der latenten Konstrukte entsprechen hierbei dem zuvor spezifizierten theoretischen Modell. Dabei wurde ein Einfluss des jeweiligen Handlungsfeldes, z.B. ‚Unterrichten‘ auf die latenten Unterbereiche, z.B. ‚Unterrichtsplanning und -gestaltung‘, ‚Motivation und Leistungssteigerung der SchülerInnen‘ und ‚Steigerung der Selbständigkeit der SchülerInnen in Bezug auf das Lernen‘, angenommen. Für diese differenzierten Modelle erfolgte zunächst eine Gegenüberstellung mit weniger differenzierten Konkurrenzmodellen, in denen die Ebene der Unterbereiche der Handlungsfelder ausgeschlossen wurde. Nach Gegenüberstellung der Modelle konnte durchweg die Annahme der Notwendigkeit einer Differenzierung beibehalten werden.⁴ Daher wurde im nächsten Schritt die Abbildung der theoretischen Konstrukte durch die einzelnen manifesten Variablen der Skala überprüft. Hierfür wurde die erklärte Varianz der manifesten Variablen durch die latenten Konstrukte der Unterbereiche des jeweiligen Handlungsfeldes in den Einzelmodellen betrachtet.⁵ Auf Grund zu geringen Einflusses, abgebildet durch zu niedrige Werte der Regressionskoeffizienten, wurden insgesamt neun manifeste Variablen aus den weiteren Analysen ausgeschlossen (vgl. Abb. 1). Davon war jeweils eine Variable den Handlungsfeldern ‚Unterrichten‘ und ‚Beurteilen‘ zugeordnet. Aus dem Handlungsfeld ‚Innovieren‘ wurden drei Variablen ausgeschlossen, sowie eine theoriebasierte veränderte Zuordnung zweier Variablen vorgenommen, so dass zunächst der Unterbereich ‚Arbeitsentlastung‘ entfallen musste. Fünf Variablen aus dem Handlungsfeld ‚Fachwissenschaften‘ mussten ausgeschlossen werden und eine Neuordnung von zwei Variablen des Handlungsbereichs ‚Fachwissenschaftliche Methoden

4 Die Modellpassung wurde über die Modellfit-Indices SRMR, RMSEA, TLI und CFI überprüft. Als Cutoff-Kriterium wurden die folgenden Werte zu Grunde gelegt: $SRMR \leq 0,07$, $RMSEA \leq 0,05$, $TLI > 0,95$, $CFI > 0,96$; zur Interpretation und Diskussion der Modellfit-Indices vgl. Hu & Bentler 1999, Yu 2002.

CFA ‚Unterrichten‘: differenziertes Modell: SRMR 0,0457, RMSEA 0,077, TLI 0,94, CFI 0,957 - Konkurrenzmodell: SRMR 0,0835, keine weiteren Fit-Indices verfügbar;

CFA ‚Erziehen‘: differenziertes Modell: SRMR 0,0125, RMSEA 0,035, TLI 0,994, CFI 0,997 - Konkurrenzmodell: SRMR 0,0599, RMSEA 0,186, TLI 0,819, CFI 0,891;

CFA ‚Beurteilen‘: differenziertes Modell: SRMR 0,0618, RMSEA 0,147, TLI 0,867, CFI 0,918 - Konkurrenzmodell: SRMR 0,0837, RMSEA 0,201, TLI 0,75, CFI 0,833;

CFA ‚Innovieren‘: differenziertes Modell: SRMR 0,0445, RMSEA 0,109, TLI 0,89, CFI 0,933 - Konkurrenzmodell: SRMR 0,0657, RMSEA 0,149, TLI 0,793, CFI 0,852;

CFA ‚Fachwissenschaften‘: differenziertes Modell: SRMR 0,0571, RMSEA 0,105, TLI 0,894, CFI 0,93, -Konkurrenzmodell: SRMR 0,0761, RMSEA 0,148, TLI 0,79, CFI 0,843.

5 Als Cut-Off-Kriterium für die Beibehaltung der manifesten Variablen im Modell wurde ein Regressionskoeffizient von 0,7, d.h. ein erklärter Anteil der Varianz durch die jeweilige latente Variable von annähernd 50 % angestrebt. Von diesem Kriterium wurde nur in theoretisch begründeten Einzelfällen abgewichen.

einsetzen‘ vorgenommen werden. Daher musste der Unterbereich ‚Fachwissenschaftliche Methoden einsetzen‘ vorläufig ebenfalls entfallen.

Auf Basis der angepassten differenzierten Einzelmodelle, wurde ein überarbeitetes differenziertes Gesamtmodell des LehrerInnenhandelns erstellt.⁶ Diesem Gesamtmodell des LehrerInnenhandelns wurde ein weniger differenziertes Konkurrenzmodell gegenübergestellt, um die Annahme der Notwendigkeit einer Differenzierung der Handlungsfelder in Unterbereiche erneut zu testen. Das Modell nimmt neben den Einflüssen der Handlungsfelder auf die jeweiligen Unterbereiche und den Einflüssen dieser Unterbereiche auf zugeordnete manifeste Variablen, einen Einfluss des latenten Konstruktes 'LehrerInnenhandeln' auf die fünf Handlungsfelder 'Unterrichten', 'Erziehen', 'Beurteilen', 'Innovieren' und 'Fachwissenschaften' an. Insgesamt sprechen die Ergebnisse des Vergleichs des differenzierten Modells und des Konkurrenzmodells für eine Beibehaltung der Differenzierung der Handlungsfelder in Unterbereiche des LehrerInnenhandelns. Die Modellfit-Indices des differenzierten Gesamtmodells 'LehrerInnenhandeln' indizieren durchweg eine bessere Modellpassung.⁷ Die erklärte Varianz der Handlungsfelder 'Unterrichten', 'Erziehen', 'Beurteilen', 'Innovieren' und 'Fachwissenschaften' durch das latente Konstrukt 'LehrerInnenhandeln' ist im differenzierten Modell für alle Handlungsfelder größer als im Konkurrenzmodell.⁸ Die erklärte Varianz der Unterbereiche durch das jeweilige Handlungsfeld variiert zwischen 49 % und 94 %⁹. Zwar werden bei sechs der manifesten Variablen weniger als 50 % der Varianz durch den zugeordneten Unterbereich des jeweiligen Handlungsfeldes erklärt. Der Anteil der erklärten Varianz liegt jedoch bei keiner der beibehaltenen manifesten Variablen unter 42 %. Lediglich in zwei Fällen liegt die erklärte Varianz manifesten Variablen durch den zugeordneten Unterbe-

6 Die konfirmatorischen Faktorenanalysen des differenzierten Gesamtmodells und des Konkurrenzmodells beinhalteten 31 der ursprünglich 40 manifesten Variablen. Auf Grund des Ausschlusses von neun manifesten Variablen und der Neuzuordnung von insgesamt vier Variablen, fehlen auch im Gesamtmodell die Handlungsbereiche 'Arbeitsentlastung' des Handlungsfeldes 'Innovieren' und 'Fachwissenschaftliche Methoden einsetzen' des Handlungsfeldes 'Fachwissenschaften'.

7 Lediglich der SRMR des differenzierten Modells deutet jedoch mit 0,0618 auf einen guten Modellfit des differenzierten Modells hin. Der RMSEA mit 0,061, der TLI mit 0,900 und der CFI mit 0,910 bewegen sich für das differenzierte Modell im Rahmen eines moderaten Modellfits, erreichen aber die Cut-Off-Kriterien nicht.

8 Für das Handlungsfeld 'Unterrichten' können im differenzierten Gesamtmodell 81 % der Varianz erklärt werden, für das Handlungsfeld 'Erziehen' 67 %, für das Handlungsfeld 'Beurteilen' 100 %, für das Handlungsfeld 'Innovieren' 86 % und für das Handlungsfeld 'Fachwissenschaften' 79 %.

9 Im Handlungsfeld 'Unterrichten' kann zwischen 45 % und 69 %, im Handlungsfeld 'Erziehen' zwischen 42 % und 77 %, im Handlungsfeld 'Beurteilen' zwischen 45 % und 76 %, im Handlungsfeld 'Innovieren' zwischen 46 % und 76 % und im Handlungsfeld 'Fachwissenschaften' zwischen 44 % und 71 % der Varianz in den manifesten Variablen durch den jeweiligen Unterbereich erklärt werden.

reich im differenzierten Modell unter der Erklärungskraft im Konkurrenzmodell. Die Handlungsfelder ‚Unterrichten‘, ‚Erziehen‘ und ‚Beurteilen‘ lassen sich erwartungskonform besser abbilden als das Handlungsfeld ‚Innovieren‘. Die Operationalisierung des Handlungsfeldes ‚Fachwissenschaften‘ ist ebenso problematischer. Die Passung des differenzierten Gesamtmodells und die erklärte Varianz des Handlungsfeldes durch das ‚LehrerInnenhandeln‘, sowie die erklärten Varianzen der bestehenden Unterbereiche und der manifesten Variablen sprechen jedoch für eine Beibehaltung der ‚Fachwissenschaften‘ im theoretischen Modell.

5. Überarbeitung der Skala zu den Handlungsfeldern von LehrerInnen

Aus den Ergebnissen der konfirmatorischen Faktorenanalysen ergeben sich folgende Implikationen für die Überarbeitung des Instrumentes: Neun Items der ersten Fassung der Skala wurden gestrichen. Vier Items wurden neu formuliert. Zwei dieser Items repräsentieren den Bereich ‚Arbeitsentlastung‘ aus dem Handlungsfeld ‚Innovieren‘, zwei den Bereich ‚Fachwissenschaft-lache Methoden einsetzen‘ aus dem Handlungsfeld ‚Fachwissenschaften‘.¹⁰

Abbildung 1: Skala zu Handlungsfeldern von LehrerInnen

Das Handlungsfeld ‚Unterrichten‘	Item
Bereich ‚Unterrichtsplanung und -gestaltung‘	
<i>Unterrichtseinheiten strukturiert zu planen</i>	1
<i>Unterricht methodisch abwechslungsreich zu gestalten</i>	2
<i>Unterrichtsinhalte so zu strukturieren, dass ein roter Faden der Unterrichtsstunde erkennbar ist¹¹</i>	3
<i>Schwierige Sachverhalte verständlich zu erläutern</i>	4
<i>Unterricht zielorientiert zu gestalten</i>	5
Bereich ‚Motivation und Leistungssteigerung der SchülerInnen‘	
<i>Fehler von Schülern für den Lernprozess der SchülerInnen zu nutzen</i>	6
<i>Fehler von Schülern zu analysieren</i>	7
Bereich ‚Steigerung der Selbständigkeit der SchülerInnen in Bezug auf das Lernen‘	
<i>Selbstständiges Lernen der SchülerInnen zu fördern</i>	8
<i>Reflexion der SchülerInnen über eigene Lernprozesse anzuregen</i>	9
<i>Individuelle Lernangebote und Hilfestellungen zu konzipieren</i>	10

10 Abbildung 1 listet die Items der Skala entsprechend ihrer Zuordnung zu den Unterbereichen der Handlungsfelder des LehrerInnenhandelns auf. Diese Auflistung beinhaltet sowohl die Items der ersten Fassung der Skala, als auch die neu hinzugenommenen Items. Items der jeweiligen Bereiche, die auf Grund der Faktorenanalysen zu den Einzelmodellen ausgeschlossen wurden, sind durch Streichung gekennzeichnet. Neu formulierte Items der zweiten Fassung der Skala sind mit dem Vermerk ‚neu‘ gekennzeichnet.

11 Lipowsky 2007.

Das Handlungsfeld ‚Erziehen‘	
Bereich ‚Einbeziehung des sozialen Hintergrundes der SchülerInnen‘	
<i>Interkulturell bedingte Unterschiede für das Lernen der Schüler zu nutzen</i>	11
<i>Lerneinflüsse aus dem sozialen Hintergrund der SchülerInnen zu berücksichtigen</i>	12
Bereich ‚Vermittlung von Werten und Normen‘	
<i>Gesellschaftliche Werte und Normen zu vermitteln</i>	13
<i>Konstruktive Konfliktlösungsstrategien zu vermitteln</i>	14
Bereich ‚Schaffung eines angenehmen sozialen Lernklimas‘	
<i>Ungewollten Konflikten durch entsprechende Konzeption des Unterrichts vorzubeugen</i>	15
<i>Konflikten im Unterricht angemessen zu begegnen</i>	16
Das Handlungsfeld ‚Beurteilen‘	
Bereich ‚Diagnostizieren und Beraten‘	
<i>Spezifische Lernvoraussetzungen zu diagnostizieren</i>	17
<i>Aktuelle Lernstände von SchülerInnen zu diagnostizieren</i>	18
<i>SchülerInnen entwicklungsfördernde Rückmeldung zu geben¹²</i>	19
<i>Beratungen zum weiteren Lernweg der SchülerInnen anzubieten</i>	20
Bereich ‚Objektive Beurteilung und Bewertung‘	
<i>Schulleistungen angemessen zu beurteilen</i>	21
<i>Am Curriculum orientierte Leistungsmaßstäbe zu erstellen</i>	22
<i>Den Einsatz von unterschiedlichen Formen der Leistungsbeurteilung gegeneinander Abzuwägen</i>	23
Das Handlungsfeld ‚Innovieren‘	
Bereich ‚Arbeitsentlastung‘	
<i>Auch bei hohen Belastungssituationen gut zu unterrichten</i>	24
<i>Die rechtlichen Grundlagen von Schule und Unterricht zu kennen</i>	25
<i>Schulische Aufgaben kräfteschonend und effektiv zu erledigen</i>	neu
<i>Individuellen Ausgleich für Arbeitsbelastung durch den Lehrerberuf zu schaffen</i>	neu
Bereich ‚Umgang mit schulischen Rahmenbedingungen‘	
<i>Die rechtlichen Grundlagen von Schule und Unterricht zu kennen</i>	25
<i>Den eigenen Unterricht kritisch zu analysieren</i>	26
<i>Schule als Verwaltungseinheit zu verstehen</i>	27
<i>Mit KollegInnen konstruktiv zusammen zu arbeiten</i>	28
<i>Schulische Projekte zu planen</i>	29
Bereich ‚Evaluation‘	
<i>Schulische Projekte zu planen</i>	29
<i>Unterschiedliche Formen der inneren Evaluation für die Schulentwicklung zu nutzen</i>	30
<i>Ergebnisse von Evaluationen für den eigenen Unterricht zu nutzen</i>	31

12 Oser 2001.

Das Handlungsfeld ‚Fachwissenschaften‘	
Bereich ‚Die eigenen Fachwissenschaften vertreten‘	
<i>Die eigenen Kenntnisse in den studierten Fachwissenschaften zu aktualisieren</i>	32
<i>Sich an Diskussionen zu den studierten Fachwissenschaften fundiert zu beteiligen</i>	33
<i>Neue wissenschaftliche Erkenntnisse in das Curriculum aufzunehmen</i>	34
Bereich ‚Fachwissenschaftliche Methoden einsetzen‘	
<i>Neue wissenschaftliche Erkenntnisse in das Curriculum aufzunehmen</i>	34
<i>Schwierige Inhalte an konkreten Beispielen zu erläutern</i>	35
<i>Sich mit neuesten Methoden der Fachwissenschaften auseinander zu setzen</i>	36
<i>Fachinhalte über mehrere Schuljahre mit Hilfe des Lehrplans klar zu strukturieren</i>	37
<i>Fachwissenschaftliche Methoden für die Planung von Unterrichtsreihen zu nutzen</i>	neu
<i>Fachwissenschaftliche Methoden zielgruppengerecht einzusetzen</i>	neu
Bereich ‚Fachdidaktisches Wissen umsetzen‘	
<i>Fachinhalte über mehrere Schuljahre mit Hilfe des Lehrplans klar zu strukturieren</i>	37
<i>Lehrmittel situationsgerecht einzusetzen</i>	38
<i>Lerninhalte hinsichtlich ihrer aktuellen fachlichen Relevanz auszuwählen</i>	39
<i>Gemeinsam mit SchülerInnen einen Begriff oder ein Konzept zu erarbeiten</i>	40

6. Fazit und Ausblick

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Handlungsfelder des LehrerInnenberufs, die als Rahmen der Kompetenzbereiche der KMK dienen, als Basis eines Handlungsmodells des LehrerInnenhandelns heran-gezogen werden können. Dabei sprechen die Ergebnisse der empirischen Überprüfung durch konfirmatorische Faktorenanalysen dafür, dass die Ausdifferenzierung der Handlungsfelder aus einem theoretischen und praktischen Blickwinkel heraus beibehalten werden sollte. Eine weitere, wenn auch nicht unerwartete Erkenntnis, stellt der geringere Schwierigkeitsgrad der Operationalisierung der traditionellen Handlungsfelder ‚Unterrichten‘, ‚Erziehen‘ und ‚Beurteilen‘ im Vergleich zu dem zusätzlichen und weniger eindeutig entwickelten Handlungsfeld ‚Innovieren‘ des LehrerInnenberufs dar. Dieses Handlungsfeld bedarf einer genaueren Untersuchung und gegebenenfalls weiteren Ausdifferenzierung in Handlungsfelder auf der zweiten Ebene des Gesamtmodells. Das Handlungsfeld ‚Fachwissenschaften‘ verhält sich ähnlich komplex in Bezug auf die Operationalisierung der Einzelbereiche durch Items der Skala und bedarf ebenfalls einer genaueren Überprüfung. Die Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalysen sprechen jedoch deutlich für die Integration des Handlungsfeldes ‚Fachwissenschaften‘ in ein Gesamtmodell des LehrerInnenhandelns.

Literatur

- Bellenberg, Gabriele. 2002. Reform der Lehrerbildung in Deutschland – aktuelle Entwicklungstendenzen in den Bundesländern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (2), S. 184-192.
- Bromme, Rainer. 1997. Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Franz E. Weinert (Hrsg.). *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen: Hogrefe.
- Dehmel, Alexandra. 2011. Lehrerbildung im internationalen Vergleich. Eine diskursanalytische Studie zur Lehrerbildung für den berufsbildenden Bereich in Deutschland und England. Paderborn: EUSL.
- Hammerness, Karen, Linda Darling-Hammond, John Bransford, David Berliner, Marilyn Cochran-Smith, Morva McDonald & Kenneth Zeichner. 2005. How Teachers Learn and Develop. In: Linda Darling-Hammond & John Bransford. *Preparing Teachers for a Changing World. What Teachers Should Learn and be Able to Do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hu, Li-tze & Peter M. Bentler. 1999. Cutoff-Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6 (1), S. 1-55.
- Kultusministerkonferenz. 2000. Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB - Beamtenbund und Tarifunion vom 05.10.00.
- Kultusministerkonferenz. 2004. Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.04.
- Kultusministerkonferenz. 2008. Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.08 i. d. F. vom 16.09.10.
- Larcher, Sabina & Jürgen Oelkers. 2004. Deutsche Lehrerbildung im internationalen Vergleich. In: Siegrid Blömeke, Peter Reinhold, Gerhard Tulodziecki & Johannes Wildt (Hrsg.). *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lipowsky. 2007. Befragung zum Studienende. Lehramt. Universität Kassel.
- Oser, Fritz. 2001. Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Fritz Oser & Jürgen Oelkers (Hrsg.). Chur – Zürich: Ruediger.
- Raykov, Tenko. 1998. Coefficient Alpha and Composite Reliability With Interrelated Nonhomogeneous Items. *Applied Psychological Measurement*, 22 (4), S. 376-385.
- Shulman, Lee S.. 1998. Theory, Practice, and the Education of Professionals. *The Elementary School Journal*, 98 (5), S. 511-526.
- Terhart, Ewald (Hrsg.). 2000. Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.
- Terhart, Ewald. 2002. Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- Terhart, Ewald. 2004. Teacher-Training Reform. *European Education*, 36 (1), S. 29-49.

- van Buer, Jürgen, Dina Kuhlee & Cornelia Wagner. 2007. Evaluationsbogen SoSe 2007. "Wirksamkeit der Lehrerbildung". Humboldt-Universität zu Berlin.
- Yu, Ching-Yun. 2002. Evaluating Cutoff Criteria of Model Fit Indices for Latent Variable Models with Binary and Continuous Outcomes. Los Angeles: University of California.