

Was sollen Lehrerinnen und Lehrer können? Anforderungen an den Lehrer/innenberuf aus Sicht von Lehrkräften und Ausbildungspersonen

Sabine Weiß, Simone Schramm & Ewald Kiel

Keywords:

Anforderungsprofil;
Fachwissen; Grup-
pendiskussion;
Inhaltsanalyse;
Kategoriensystem;
Lehrer/in;
Lehrer/in-
Schüler/in-
Beziehung;
Schulform;
Sozialkompetenz

Zusammenfassung: Die Beschäftigung mit Anforderungen im Lehrer/innenberuf ist von einigen Defiziten geprägt. Besonders vernachlässigt ist die Artikulation von Anforderungen im Rahmen einer sozialen Praxis, die sich als wirkmächtig erweist. Lehrer/innen beklagen, dass ihre Einstellungen und Handlungskonzepte in wissenschaftlichen Untersuchungen nur ungenügende Berücksichtigung finden. In der vorgestellten Untersuchung wurden mit Lehrkräften sowie in der Lehrer/innenausbildung Tätigen schulartspezifische Anforderungsprofile für Lehrpersonen verschiedener Schularten erstellt. Dies geschah durch ermittelnde Gruppendiskussionen, die inhaltsanalytisch nach MAYRING ausgewertet wurden. In den Anforderungsprofilen zeigt sich einerseits ein schulartübergreifender Bereich, der vor allem soziale sowie an der Interaktion mit Schüler/innen orientierte Anforderungen umfasst. Andererseits sind schulartenbezogene Unterschiede im Anforderungsspektrum festzustellen, unter anderem eine hohe Gewichtung von Fachwissen im Gymnasium sowie von Stressresistenz im Grundschulbereich. Darüber hinaus zeigt sich, dass Anforderungen, z.B. Fachwissen und Kommunikationsfähigkeit, in verschiedenen Schularten zwar mit gleichen Begriffen benannt, aber unterschiedlich definiert und beschrieben werden. Aus den Profilen werden Entwicklungsaufgaben für (angehende) Lehrkräfte abgeleitet. Der qualitative Zugang zum Forschungsfeld erwies sich als fruchtbar, sich der von Lehrer/innen häufig kritisierten Kluft zwischen der wissenschaftlichen und der praktischen Perspektive anzunähern, da deren Einstellungen und Handlungskonzepte im Sinne kollektiver Muster artikuliert werden.

Inhaltsverzeichnis

- [1. Einleitung](#)
- [2. Problemaufriss zur Erfassung von Anforderungen des Lehrer/innenberufs](#)
 - [2.1 Die Identifikation von Anforderungen an Lehrer/innen](#)
 - [2.2 Zur schulartenspezifischen Konkretisierung von Anforderungen an Lehrpersonen](#)
 - [2.3 Die Problematik der Passung von Ansätzen zur Erfassung von Anforderungen](#)
- [3. Fragestellung](#)
- [4. Methode](#)
 - [4.1 Projekt und Forschungskontext](#)
 - [4.2 Datenerhebung](#)
 - [4.3 Datenauswertung](#)
 - [4.4 Interrater-Reliabilität und Validierung](#)
- [5. Ergebnisse](#)
 - [5.1 Kategorien und Codings](#)
 - [5.2 Beschreibung der Kategorien](#)

6. Diskussion

6.1 Schlussfolgerungen zu den Anforderungen an Lehrpersonen

6.2 Entwicklungsaufgaben für Lehrer/innen

6.3 Methodische Schlussfolgerungen

6.4 Desiderate für weitere Forschungen

Literatur

[Zu den Autorinnen und Autoren](#)

[Zitation](#)

1. Einleitung

Lehrer/innenarbeit sowie die daraus resultierenden Anforderungen an Lehrkräfte sind insgesamt ein wenig untersuchtes Forschungsfeld (ROTH 2011, S.423). Gleichwohl fühlen sich viele Personengruppen, wie Eltern und Politiker/innen, kompetent zu urteilen und Forderungen aufzustellen, wie Lehrkräfte sein, was sie können und was sie machen sollen. Auch Berufsverbände, politische Gremien oder Einrichtungen der Berufsberatung befinden über Aufgaben, Fähigkeiten und Merkmale von Lehrpersonen. Diese stellen häufig Kriterienlisten und Merkmalskataloge zusammen, die jedoch (teilweise) weltanschaulich geprägt und kaum generalisierbar sind sowie auf einem zweifelhaften methodischen Vorgehen basieren. [1]

Auch die wissenschaftliche Fundierung von Anforderungen des Lehrer/innenberufs ist von einigen Defiziten geprägt. Diese sind unter anderem darin begründet, dass die komplexe Struktur des Berufs eine klare Erfassung und Darstellung von Anforderungen erschwert. In einer bis DEWEY (1933) zurückreichenden Tradition wird pädagogisches Handeln national wie international als seiner Struktur nach *unsicher* beschrieben (LUHMANN 2005; SCHUCK, AUBUSSON, BUCHANAN & RUSSELL 2012; SHULMAN 1991). Lehrpersonen wissen nicht, wie Schüler/innen auf sie reagieren. Das bedeutet, eine Lehrperson kann sich aufgrund ihrer Erfahrung und ihrer professionellen Kompetenzen für eine gut begründbare Intervention entscheiden. Häufig hat eine solche Intervention Erfolg, aber die Lehrperson kann sich nicht sicher sein, ob der beabsichtigte Erfolg eintritt. Der Zusammenhang zwischen Absicht, Lehrer/innenhandlung und Wirkung ist also nicht deterministisch. Er ist aber auch nicht kontingent, weil es einen erfahrungsbasierten oder wissenschaftlich orientierten Begründungszusammenhang gibt (vgl. KIEL & POLLAK 2011). Strukturfunktionale Überlegungen machen deutlich, dass Lehrer/innenhandeln unter anderem durch Antinomien geprägt ist, die die Form paradoxer Handlungsaufforderungen haben können – etwa Nähe zu zeigen und gleichzeitig distanziert zu sein (vgl. HELSPER 2011). [2]

Ein weiteres Defizit liegt in einer fehlenden Spezifizierung und Konkretisierung schulartbezogener Anforderungen, obwohl auf Basis von Alter und Zusammensetzung der Schüler/innenschaft sowie des Bildungsauftrags der jeweiligen Schularten durchaus von unterschiedlichen Anforderungen

ausgegangen werden kann (siehe z.B. KIPER 2007 und TERHART 2011 im Vergleich). Hinzu kommt, dass Lehrer/innen empirisch erhobene Befunde wie auch daraus resultierende Handlungsempfehlungen häufig kritisieren: Diese spiegeln ihre Verhaltenskonzepte und Meinungen nicht wider, Handlungsempfehlungen werden als nicht oder wenig hilfreich und wirksam betrachtet. Ihre Wahrnehmung des beruflichen Handelns ist divergent zur Perspektive der Wissenschaft und nicht an diese anschlussfähig (vgl. WEIß, SCHRAMM, HILLERT & KIEL 2013) [3]

Die hier besprochene, in zwei Forschungsprojekte eingebettete Untersuchung greift diese Defizite auf. In einem ersten Schritt werden bestehende Ansätze zur Erfassung von Anforderungen an Lehrpersonen dargestellt und problematisiert. Zielsetzung der folgenden eigenen Untersuchung ist die Erstellung eines Anforderungsprofils für den Lehrer/innenberuf, verbunden mit folgender Fragestellung: Gibt es ein schulartenübergreifendes Anforderungsspektrum und sind schulartenspezifische Anforderungen festzustellen? Zur Datenerhebung kamen "ermittelnde Gruppendiskussionen" zum Einsatz (vgl. LAMNEK 2010). Damit sollten, um die von Lehrer/innen geäußerte Kritik aufzugreifen, überindividuelle Verhaltenskonzepte, Einstellungen und Vorstellungen bezüglich der Arbeit von Lehrpersonen erfasst werden (vgl. BOHNSACK 1997, 2000; LOOS & SCHÄFFER 2001). Die Gruppendiskussionen wurden mit dem Verfahren der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach MAYRING (2010) ausgewertet. Abschließend werden aus den Ergebnissen Schlussfolgerungen im Sinne von Entwicklungsaufgaben für die Ausbildung angehender Lehrer/innen abgeleitet. [4]

2. Problemaufriss zur Erfassung von Anforderungen des Lehrer/innenberufs

2.1 Die Identifikation von Anforderungen an Lehrer/innen

Die Identifikation von Anforderungen im Lehrer/innenberuf weist häufig eine normative Prägung auf. So ist Deutschland stark beeinflusst worden von der Einführung von Standards in den USA (z.B. NBPTS 2003). Diese haben zum Ziel, verbindliche Anforderungen an das Lehren und Lernen zur Sicherung und Steigerung pädagogischer Arbeit zu etablieren. Die Standards sollen Eltern, Lehrer/innen, Schüler/innen und Verwaltung über verbindliche Ziele orientieren und ein Monitoring des Erreichens dieser Ziele möglich machen (KLIEME et al. 2003). Solchen Standards fehlt, in Deutschland wie in anderen Ländern, häufig eine empirische Überprüfung. Zudem gibt es wenig konkrete Umsetzungsvorschläge für den Unterricht, die mangelnde Integration verschiedener Standards in ein Gesamtkonzept der Lehrer/innenbildung wird beklagt (BORKO & WHITCOMB 2008). [5]

Einen anderen Ansatzpunkt bieten die Professionalisierungstheorien. In der Tradition des an DEWEY (1933) anknüpfenden Konzepts des "Reflective Teaching" (vgl. POLLARD 2002) gibt es so etwas wie eine professionelle Identität im Lehrer/innenberuf (VAN DEN BERG 2002). Diese wird häufig vorgestellt als

ein Konglomerat aus Wissen (Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisches Wissen), Werten, Einstellungen, Haltungen, *Beliefs*, volitionalen oder motivationalen Aspekten sowie Handlungsmustern im Sinne eines Handlungsrepertoires. Dieses Konglomerat soll das professionelle *Role-Making* und *Role-Taking* steuern. Hier kann auf die berufsbiografischen Untersuchungen von SIKES, MEASOR und WOODS (1991), die Studie von HUBERMAN (1991) und die berufsbiografischen Studien von TERHART (1992) verwiesen werden. Ein aktueller wichtiger Ansatz ist die Bildungsgangdidaktik, die zu interessanten empirisch-qualitativen Studien geführt hat. Eine Kernidee der Bildungsgangdidaktik ist die Entwicklung beruflicher Professionalität durch die Bewältigung spezifischer Entwicklungsaufgaben (HERICKS & KUNZE 2002). Die hieran anknüpfenden Ideen zu *Role-Making* und *Role-Taking* erfordern vor dem Hintergrund des sich verändernden Individuums (Lehrer/in wie Schüler/in) und der sich verändernden Gesellschaft immer wieder Anpassungsprozesse, die im Rahmen einer professionellen Entwicklung bewältigt werden müssen. [6]

Darüber hinaus ist die Auseinandersetzung mit Anforderungen in den letzten Jahren geprägt durch Metaanalysen und große Studien. International erlangte die Metaanalyse von SEIDEL und SHAVELSON (2007) Aufmerksamkeit, die Erkenntnisse der *Teacher-Effectiveness*-Forschung zusammenführt und dabei Aspekte wie unter anderem die aktive Konstruktion von Wissen durch Lernende, die soziale Eingebundenheit des Wissenserwerbs und die Evaluation des Lernprozesses betont. HATTIE (2009) kommt in seiner auf 815 Metaanalysen basierenden Untersuchung zu (außer-) schulischen Einflussfaktoren auf den schulischen Lernerfolg zu dem Ergebnis, dass die Handlungen einer Lehrperson in Hinblick auf die Aktivierung der Schüler/innen einen deutlich stärkeren Effekt auf den Lernerfolg haben als Handlungen, die auf die Erleichterung von Lernbedingungen zielen. Dies lässt den Schluss zu, dass eine wesentliche Anforderung im Berufsbild der Lehrperson in der Interaktion mit den Schüler/innen liegt. [7]

Die bekannteste Studie im deutschsprachigen Raum stammt von OSER und OELKERS (2001), die in einer Delphistudie Standards für die Lehrer/innenbildung entwickelten. Andere Untersuchungen fokussieren auf den Bereich des Fachwissens und der Wissensvermittlung, meist in Mathematik und naturwissenschaftlichen Fächern: Studien wie COACTIV¹ (KUNTER et al. 2011) und TEDS-M² (BLÖMEKE, KAISER & LEHMANN 2010) verweisen innerhalb des Anforderungsspektrums schwerpunktmäßig auf fachliches und fachdidaktisches Wissen. [8]

Eine Annäherung an Anforderungen kann auch aus der Perspektive der Belastungsforschung erfolgen, deren Befunde aufzeigen, dass stabile und

-
- 1 Im Forschungsprojekt COACTIV ("Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz") wird die Kompetenz von Lehrkräften als eine wichtige Bedingung für die Unterrichtsqualität am Beispiel des Fachs Mathematik untersucht.
 - 2 TEDS-M ("Teacher Education and Development Study in Mathematics") ist eine internationale Vergleichsstudie zur Wirksamkeit der Lehrer/innenausbildung im Fach Mathematik.

gesunde Lehrkräfte erreichbare Ziele formulieren, realistische Erwartungen pflegen und Misserfolge konstruktiv verarbeiten, in einem Netz gegenseitiger Unterstützung leben, distanzierungsfähiger sind und ein breiteres Interessenspektrum haben (vgl. z.B. ABELE & CANDOVA 2007; VAN DICK, WAGNER & PETZEL 1999). [9]

2.2 Zur schulartenspezifischen Konkretisierung von Anforderungen an Lehrpersonen

Viele der zuvor angeführten theoretischen und empirischen Ansätze differenzieren nicht zwischen den unterschiedlichen Schulformen. Zu schulartenspezifischen Anforderungen gibt es kaum Forschungsbefunde. Das betrifft alle Schulformen gleichermaßen: "Eine Pädagogik und Didaktik des Gymnasiums, die schulpädagogische und didaktische Erkenntnisse mit Blick auf das Handlungsfeld Gymnasium konkretisieren würde, ist nur in Ansätzen vorhanden" (KIPER 2007, S.70). Ebenso existiert "eine offizielle, von politischen Gremien und/oder Berufsverbänden verabschiedete Liste von Anforderungen und Kompetenzen speziell für die Grundschularbeit [...] derzeit nicht" (TERHART 2011, S.131). Zu Haupt- und Realschule gibt es, von wenigen Ausnahmen abgesehen (z.B. TSCHAKERT 2008), insgesamt kaum Fachliteratur, hier ist von einem generellen Forschungsdefizit auszugehen. [10]

Daher kann nur auf Darstellungen der einzelnen Schularten bezüglich z.B. deren Auftrag, Zielsetzung sowie struktureller Ausrichtung zurückgegriffen werden. Alter und Zusammensetzung der Schüler/innenschaft sowie der angestrebte Bildungsabschluss spiegeln sich in unterschiedlichen Anforderungen an Lehrpersonen wider. Als Beispiele lassen sich die sehr heterogenen Grundschulklassen, das als "problematisch" beschriebene Klientel an der Hauptschule und die als mit günstigen Merkmalen ausgestattete Schüler/innenschaft des Gymnasiums (vgl. TRAUTWEIN & NEUMANN 2008) nennen. Zudem führen verschiedene Lehrplanausrichtungen und Bildungsabschlüsse zu unterschiedlichen fachlichen und methodischen Schwerpunktsetzungen, die sich ebenfalls in den Anforderungen manifestieren. [11]

Subsumiert man die Darstellungen zu Auftrag, Zielsetzung sowie struktureller Ausrichtung der verschiedenen Schularten, können – exemplarisch – ein Überschneidungsbereich wie auch schulartbezogene Unterschiede herausgearbeitet werden:

- Übergreifend gilt es, Schüler/innen Zugang zu Lernbereichen zu verschaffen und ihnen Wissen zu vermitteln. Unterschiede bestehen in der Art des Wissens und des Zugangs: In der Grundschule geht es um einen kindgemäßen, systematischen Zugang zu verschiedenen Lernbereichen, die Implementierung von selbst gesteuertem Lernen und die Bereitstellung eines individualisierten Lernangebots (TERHART 2011). Haupt- und Realschule zielen auf ein realistisches Weltverständnis durch Vermittlung einer alltags- und berufsorientierten, lebensnahen Allgemeinbildung und eine Hinlenkung zu praktischem Handeln ab (REKUS, HINTZ & LADENTHIN 1998;

TSCHAKERT 2008). Das Gymnasium vollzieht Wissensvermittlung im Sinne eines tragfähigen Grundwissens und, in der gymnasialen Oberstufe, als eine vertieft allgemeine und wissenschaftspropädeutische Bildung; dieses Wissen soll vernetzt und reflektiert werden, Lernen soll selbstständig, problemlösend und abstrahierend erfolgen (HAAG & HOPPERDIETZEL 2009; KIPER 2007).

- Die methodischen Kompetenzen reichen von der Fähigkeit, auf Basis spezieller Lern- und Förderbedürfnisse individualisierte und kooperative Lernangebote in Grund-, Haupt- und Realschule zu entwickeln bis hin zu spezifischer Methodenkompetenz und Formen der Präsentation im gymnasialen Bereich (KIPER 2007; TERHART 2011).
- Der Aufbau gemeinsamer kultureller und sozialer Normen bildet eine übereinstimmende Anforderung. Die Grundschule fokussiert dabei auf Regeln des Zusammenlebens, deren Verlässlichkeit und Einhaltung die Grundlage zur Lösung sozialer Konflikte legen soll (FÖLLING-ALBERS 2000; TERHART 2011). Weiterführende Schulen betonen das Lernen von Verantwortung, Urteilsfähigkeit und ethischer Wertvorstellungen, die Förderung der Fähigkeiten zur Teilnahme am kulturellen und politischen Leben sowie von Selbstregulation und Selbststeuerung, von Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit (KIPER 2007; REKUS et al. 1998).
- Im Grundschul- und zum Teil auch im Hauptschulbereich werden adressat/innenbezogene Anforderungen wie Kindorientierung, Authentizität und soziales Feingefühl betont (vgl. WEIß, SCHRAMM & KIEL 2012). [12]

Eine weitere schulartspezifische Ausdifferenzierung von Anforderungen sowie deren empirische Fundierung fehlen bisher und stellen einen Ausgangspunkt der hier vorgestellten Untersuchung dar. Ein weiterer Ausgangspunkt ist in der methodischen Ausrichtung begründet. [13]

2.3 Die Problematik der Passung von Ansätzen zur Erfassung von Anforderungen

Die Beschreibung von Anforderungen im Lehrer/innenberuf ist durch eine weitere Problemstellung charakterisiert. Empirische Untersuchungen zeigen, dass Lehrkräfte eher wenig auf wissenschaftliches Wissen zurückgreifen, wenn sie in der Schule handeln (vgl. CZERWENKA 2002). Dies mag unter anderem auch darin begründet liegen, dass sie empirische Wissensbestände als nicht oder nur schwer anschlussfähig an ihr schulisches Handeln empfinden. Sie beklagen, dass ihre Meinungen, Einstellungen und Handlungskonzepte in der Wissenschaft keine Berücksichtigung finden (vgl. WEIß et al. 2013). [14]

Diesen Vorwurf müssen sich vor allem quantitativ ausgerichtete Projekte und Studien immer wieder gefallen lassen. Deren Vorgehen beruht häufig auf einem (weitgehend) starren Messinstrumentarium mit geschlossenen, kategorisierten Fragen. Themen bzw. die einzelnen zu bearbeitenden Aspekte, die Antwortkategorien usw. sind meist vorgegeben. Für die an einem Projekt oder einer Studie Teilnehmenden bedeutet dies, dass sie keinerlei oder kaum Einflussmöglichkeiten auf Themen und Inhalte haben. Sie können keine eigenen

Schwerpunkte setzen, keine über das Instrumentarium hinausreichenden Themen ansprechen und keine Ideen einbringen. Um es am Thema dieses Beitrags zu verdeutlichen: Ist ein starres Messinstrument vorgegeben, können Lehrer/innen nicht auswählen, welche Anforderungen des Lehrer/innenberufs (besonders intensiv) thematisiert werden sollen, welchen Anforderungen in der Untersuchung mehr und welchen weniger Raum zugesprochen werden soll usw. Sie können nur Stellung zu den Aspekten nehmen, die zuvor von den Durchführenden des Projekts/der Untersuchung ausgewählt wurden – und das meist auch nur in Form ihrer Antwort in den Ratingkategorien. [15]

Daraus ergibt sich eine Problemstellung, deren Konsequenzen häufig dokumentiert sind: Bei geschlossenen, kategorisierten Fragen kann die befragte Person nicht ihr eigentliches Urteil wiedergeben, sondern muss es in ein Antwortformat einpassen, also einen Wert angeben, der ihr Urteil ihrer Meinung nach am besten repräsentiert (SEDLMEIER & RENKEWITZ 2008). Das kann zu Widerständen und Verweigerung führen (vgl. auch PORST 2009). In der Folge tritt das schon genannte Problem auf: Lehrer/innen kritisieren, dass ihre "eigentlichen" Einstellungen, Handlungskonzepte usw. gar nicht erst erhoben werden. LAMNEK (2010) beschreibt dies dahin gehend, dass häufig nicht die Relevanzsysteme der Betroffenen ermittelt werden. Dies lässt sich als Argument für den Einsatz qualitativer Verfahren, z.B. von Gruppendiskussionen, heranziehen, wie das in unserem Beitrag geschieht. Zum einen müssen diejenigen einbezogen werden, die unmittelbar Auskunft geben können über den Gegenstand der Untersuchung: Lehrkräfte, die den Unterricht durchführen und den Schulalltag organisieren sowie in der Lehrer/innenausbildung Tätige, die angehende Lehrer/innen entsprechend anleiten und vor allem in der Berufseingangsphase unterstützen. Zum anderen muss diesen die Möglichkeit gegeben werden, in einem (weitgehend) offenen Format zu ihrem Beruf Stellung zu nehmen, indem sie z.B. mitentscheiden können, welchen Anforderungen besondere Aufmerksamkeit zugesprochen wird. Darüber hinaus macht es ein qualitatives Vorgehen möglich, einen Sachverhalt, wie eben Anforderungen an das Lehrer/innenhandeln, nicht nur quantitativ zu erfassen, sondern auch Begründungen und nähere Beschreibungen einzufordern sowie diese zu exemplifizieren. Hier knüpft die eigene Untersuchung an. [16]

3. Fragestellung

Ziel der hier vorgestellten Studie ist die Erstellung und ein Vergleich von Anforderungsprofilen verschiedener Schularten. So lassen sich Aussagen darüber treffen, ob es ein gemeinsames Anforderungsspektrum in allen Schularten gibt und ob bzw. welche schulartspezifischen Unterschiede festzustellen sind. [17]

Dem liegt folgende Forschungsfrage zugrunde:

1. Wie sieht das Anforderungsprofil einer Lehrkraft in der Grundschule/Haupt- und Realschule/im Gymnasium aus? Über welche Fähigkeiten und Eigenschaften sollte sie verfügen? [18]

Die Fragestellung wurde – mit Bezug zu den an späterer Stelle noch näher erläuterten unterschiedlichen Expert/innenengruppen – um eine weitere Frage ergänzt:

2. Bestehen Unterschiede in den Anforderungsprofilen von Lehrkräften, je nachdem von welcher Expert/innengruppe diese erstellt werden? Benennen z.B. in der Lehrer/innenausbildung tätige Personen andere Fähigkeiten und Eigenschaften als Lehrkräfte ohne Ausbildungsfunktion? [19]

Der Vergleich der verschiedenen Anforderungsprofile dient folgender Fragestellung:

3. Welche schulartübergreifenden Übereinstimmungen und welche schulartspezifischen Unterschiede ergeben sich zwischen den Anforderungsprofilen der einzelnen Schularten? [20]

Aus den Befunden folgend werden Schlüsse im Sinne von Entwicklungsaufgaben für Lehrkräfte abgeleitet sowie Fragen der methodischen Gestaltung diskutiert. [21]

4. Methode

4.1 Projekt und Forschungskontext

Die hier vorgestellte Untersuchung ist Teil der Forschungsprojekte "Anforderungsanalysen für den Lehrerberuf" und "Risiko-Check für das Lehramt", die am Lehrstuhl für Schulpädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München in Kooperation mit dem Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt (Abteilung Luft- und Raumfahrtpsychologie) durchgeführt werden. Ziel der Projekte ist es, schulartenspezifische Anforderungsprofile zu erstellen. Diese fließen im Sinne eines *Realistic Job Preview* in das Projekt "Risiko-Check für das Lehramt" ein – eine Online-Plattform, die Personen vor und während des Lehramtsstudiums unterstützen soll, individuelle Erwartungen, Motive und Wünsche mit dem Studium und dem zukünftigen Beruf abzugleichen. [22]

4.2 Datenerhebung

Zur Erfassung der für den Lehrer/innenberuf erforderlichen Fähigkeiten und Eigenschaften wurden "ermittelnde" Gruppendiskussionen durchgeführt. Nach LAMNEK (2010) handelt es sich dabei um ein Gespräch mehrerer Teilnehmer/innen zu einem Thema, das die Diskussionsleitung benennt. Zielsetzung dieses Vorgehens ist unter anderem die Ermittlung von Meinungen und Einstellungen der ganzen Gruppe, die Ermittlung kollektiver Orientierungsmuster (vgl. BOHNSACK 1997, 2000; LOOS & SCHÄFFER 2001) sowie die empirische Erfassung ganzer gesellschaftlicher Teilbereiche (vgl. KRÜGER 1983). [23]

BOHNSACK (1997) vertritt die Meinung, dass sich kollektive Phänomene adäquater in einer Gruppe erfassen lassen als mit herkömmlichen Verfahren.

Folgt man BOHNSACK, dienen Gruppendiskussionen vor allem der Erfassung überindividueller Verhaltenskonzepte, Einstellungen und Vorstellungen (vgl. auch LOOS & SCHÄFFER 2001). Kollektive und milieutypische Denkstile sowie Erfahrungen können

"in valider, d.h. gültiger Weise nicht auf der Grundlage von Einzelinterviews, also in der individuellen Isolierung der Erforschten erhoben und ausgewertet werden. Vielmehr werden milieuspezifische bzw. kollektive Erfahrungen dort zur Artikulation gebracht, wo diejenigen in Gruppen sich zusammenfinden, denen diese Erfahrungen gemeinsam sind. Zu ihrer Artikulation bedarf es der wechselseitigen Bezugnahme und Herausforderung im (Gruppen)Diskurs" (BOHNSACK 1997, S.492). [24]

Gruppendiskussion, so BOHNSACK weiter, sind nicht der Ort der Entstehung von kollektiven Erfahrungen, sondern der der Artikulation (vgl. auch MANGOLD 1973). Das bedeutet, es werden nicht Strukturen herausgearbeitet, die innerhalb einer konkreten Diskussionsgruppe gelten, sondern Strukturen, die auf Phänomene jenseits der Diskussion verweisen, auf Erfahrungsräume und kollektive Orientierungsmuster von Großgruppen (LAMNEK 2010). [25]

Während "die standardisierten Fragebogen die Variationsbreite von Einstellungen nur unzureichend erfassen können und vor allem nicht die Relevanzsysteme der Betroffenen ermitteln" (S.414), können in den Gruppendiskussionen über die Beantwortung festgelegter Items oder Fragen hinaus zusätzliche Begründungen und Informationen einfließen. Zudem kommen in Gruppendiskussionen Meinungen durch gegenseitige Stimulierung deutlicher zum Vorschein als in quantitativen Erhebungen. [26]

Für die Diskussionsgruppen wurden Lehr- und Ausbildungspersonen aller Schularten herangezogen. Ihre Rekrutierung erfolgte über eine Ausschreibung, die über das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus an Schulen weitergeleitet wurde. Lehrer/innen sowie in der Lehrer/innenausbildung Tätige wurden darin "als Expert/in" zur Teilnahme an einer Gruppendiskussion an der Ludwig-Maximilians-Universität eingeladen. Voraussetzung für die Zulassung als Expert/in war eine mindestens zehnjährige aktive Berufserfahrung in der jeweiligen Schulart. Darüber hinaus wurden die Schulen gebeten, nur eine Lehrkraft zu schicken, um zu verhindern, dass z.B. besonders große Schulen mit einem großen Kollegium in den Diskussionen überrepräsentiert sind (vgl. dazu S.434ff.). Die Zahl der an einer Teilnahme interessierten Lehrer/innen überstieg die Anzahl der zur Verfügung stehenden Plätze deutlich. Daher musste eine Auswahl getroffen werden. Im Auswahlverfahren wurde einerseits darauf geachtet, dass Teilnehmer/innen aus allen Bezirken eingeladen wurden, um eine regionale Ballung zu verhindern. Zum anderen wurde auch berücksichtigt, ob und welche zusätzlichen Aufgaben (wie Fachbetreuung, Beratungslehrkraft, Lehrauftrag an der Universität usw.) die interessierten Lehrkräfte angaben, um zu verhindern, dass nur diejenigen ausgewählt wurden, die ein überdurchschnittliches berufliches Engagement zeigen. [27]

Die Gesamtstichprobe umfasst 148 Expert/innen: 53 aus der Grundschule, 29 aus der Hauptschule, 26 aus der Realschule und 40 aus dem Gymnasium. Die Expert/innen jeder Schulart setzten sich jeweils zur Hälfte zusammen aus

- Lehrkräften ohne Ausbildungsfunktion und
- in der Lehrer/innenausbildung tätigen Personen (Schulleiter/innen und Seminarleiter/innen). [28]

Da die Zielsetzung der Untersuchung in der Erstellung schulartspezifischer Anforderungsprofile lag, erfolgte eine Einteilung der Expert/innen in *homogene* Diskussionsgruppen. Alle teilnehmenden Personen waren nur in der jeweils eigenen Schulart tätig und hatten weder Erfahrungen bzw. eine Tätigkeit in einer anderen Schulart vorzuweisen, sie äußerten sich ausschließlich zu ihrer eigenen Schulart. Die zusätzliche Trennung nach der Funktion diente einer Berücksichtigung der unterschiedlichen Perspektiven von im Berufsfeld Tätigen mit und ohne Ausbildungsfunktion (siehe Fragestellung 2). Die Haupt- und Realschule wurde dabei zusammengefasst. Dies geschah vor dem Hintergrund des Entschlusses einiger deutscher Bundesländer von 2007, die Hauptschule abzuschaffen oder mit der Realschule zur Mittelschule zu fusionieren. [29]

Insgesamt wurden für jede Schulart sechs Diskussionsgruppen zusammengestellt, die jeweils zwischen sechs und zehn Teilnehmer/innen umfassten (vgl. die Überlegungen zur Gruppengröße von LAMNEK 2010 und MANGOLD 1973) (vgl. Tab. 1).

Schulart	Gr 1 (LE)	Gr 2 (LE)	Gr 3 (LE)	Gr 4 (AB)	Gr 5 (AB)	Gr 6 (AB)
Grundschule	10	10	10	8	8	7
Haupt- und Realschule	10	9	9	9	8	10
Gymnasium	6	8	7	6	6	7

Tabelle 1: Zusammensetzung der Diskussionsgruppen³ [30]

Bei der Einteilung der Gruppen wurde darauf geachtet, dass sich die einzelnen Diskussionsgruppen aus Lehrkräften unterschiedlicher Schulen zusammensetzten, um eine größere Variation sowie vielfältigere und breitere Argumentationen und Informationen zu erreichen (vgl. LAMNEK 1998, S.100). [31]

Die Gruppendiskussionen hatten einen zeitlichen Umfang von vier Stunden. Der Ablauf der Diskussion erfolgte nach einer kurzen Einführung in das Forschungsprojekt thematisch strukturiert anhand folgender Leitfragen:

3 Die Diskutant/innen erhielten Kodierungen, um ihnen die Aussagen zuordnen zu können. Sie wurden benannt nach 1. *Funktion* (Ausbildungsperson [AB] oder Lehrer/in ohne Ausbildungsfunktion [LE]) und 2. *Schulart* (Grundschule [GS], Haupt-/Realschule [HRS], Gymnasium [GY]) und jeweils durchnummeriert. So entspricht z.B. die Abkürzung "AB GY 1" einer Ausbildungsperson, die im Gymnasium tätig ist.

- Über welche *Fähigkeiten und Eigenschaften* soll eine Lehrperson zur *Ausübung ihres Berufs* verfügen?
- Welche Fähigkeiten und Eigenschaften sind besonders wichtig? [32]

Die Meinungen und Aussagen wurden zunächst schriftlich erhoben (Moderationskarten) und dann für alle Diskutant/innen sichtbar angebracht. Es wurde in der Diskussion versucht, Meinungen durch gegenseitige Stimulation hervorzuheben und durch Clusterbildungen einen gewissen Konsens zu erreichen. [33]

4.3 Datenauswertung

Jede Gruppe wurde durch erfahrene Mitarbeiter/innen moderiert, die in der Lehrer/innenbildung tätig sind. Die Ergebnisse wurden durch eine/n weitere/n Mitarbeiter/in protokolliert. Für alle Moderator/innen und Protokollant/innen fand im Vorfeld eine Schulung statt. Zur Auswertung wurde das Verfahren der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach MAYRING (2010) gewählt, das heißt, das Kategoriensystem wurde aus dem Material heraus entwickelt (vgl. dazu auch MAYRING 2000; SCHREIER 2014). Ziel dieses Vorgehens ist es, "das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben" und "durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist" (MAYRING 2010, S.58). Dieses Verfahren wurde gewählt, da durch insgesamt 18 Diskussionsgruppen eine große Menge an Ausgangsmaterial vorliegt, für dessen Reduktion sich das Vorgehen eignet. Nach MAYRING (2002) erfolgt weniger eine explorativ-interpretative Erschließung, denn eine systematische Textbearbeitung mit dem Ziel schrittweise am Material entwickelter Kategorien. [34]

Die protokollierten Aussagen der Teilnehmer/innen wurden mit Hilfe des Programms MAXqda Kategorien zugeordnet. Als Hilfsmittel diente eine Erläuterungs- und Beispielliste, in der jede Kategorie des Kategoriensystems mit Beispielen beschrieben wird. Auch Hinweise auf Überschneidungen und Abgrenzungen der Kategorien sind dort festgehalten. [35]

Das Vorgehen soll beispielhaft an Aussagen von Lehrpersonen aus den Gruppendiskussionen verdeutlicht werden. Gefragt nach bedeutsamen Anforderungen an Lehrer/innen sind folgende Aussagen, exemplarisch aus der Schulart Gymnasium, dokumentiert:

"*Authentizität* ist bedeutsam. In einem gewissen Rahmen ist der Lehrer zwar schon auch Schauspieler, aber er kann keine völlig andere Person darstellen. Das kommt doch irgendwann raus und dann kratzt dieses Vorspielen an seiner Glaubwürdigkeit. Ich werde viel weniger von meinen Schülern angegriffen oder in Frage gestellt, wenn ich authentisch bin." (LE GY 11)

"Lehrer müssen über *Fachkompetenz* verfügen. Die allermeisten Schwierigkeiten ergeben sich aus fehlender Fachkompetenz, so z.B. bei der Notengebung. Störungen des Unterrichtsflusses, deren Einfluss auf die Gruppendynamik und Kritik durch

Eltern und die Schüler selbst sind weitere Folgen, die fehlendes Fachwissen nach sich zieht. Was einem Lehrer wirklich gefährlich werden kann, ist fehlende Fachkompetenz. Wenn ihm das nachgewiesen wird, dann kann ich als Direktor ihn nicht mehr retten." (AB GY 10)

"*Offenheit für neue Erfahrungen* ist als die Bereitschaft und der Wunsch zu verstehen, sich neue fachliche Dinge anzueignen und den Menschen gegenüber offen zu sein. Kollegen, die sowohl äußerlich als auch innerlich die Arme verschränken und nach dem Motto 'früher war Alles besser' jeder Neuerung ablehnend gegenüber stehen, die sind zu kritisieren." (LE GY 2) [36]

Aus den Teilnehmer/innenaussagen wurde die jeweilige Anforderung an das Lehrer/innenhandeln extrahiert (in den Beispielen kursiv gesetzt). Die Kategorie wurde nach der konkret benannten Anforderung bezeichnet, also *Authentizität*, *Fachkompetenz* oder *Offenheit für neue Erfahrungen*. Diese wurden dann mittels MAXqda mit den dazugehörigen Erläuterungen, Begründungen und Beispielen verknüpft, um eine Anforderung begründen und illustrieren zu können. Das komplette Kategoriensystem ist im Ergebnisteil (Abschnitt 5.1) abgebildet, im darauf folgenden Abschnitt (5.2) werden die Kategorien erläutert und durch Beispiele illustriert. [37]

Die überwiegende Mehrheit der Diskussionsteilnehmer/innen zog unaufgefordert die gängige Unterscheidung der Fähigkeiten und Eigenschaften in die Kategorien Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz sowie personale Kompetenz heran (vgl. FREY & BALZER 2003). Dieser somit schon im Datenmaterial zugrunde liegenden Ordnung folgt die Ergebnisdarstellung. Zusätzlich wurde nach Schulart sowie der Expert/innengruppe (mit und ohne Ausbildungsfunktion) unterschieden. [38]

4.4 Interrater-Reliabilität und Validierung

Zur Überprüfung der Güte wurde die Interrater-Reliabilität (IRR) berechnet. Dazu wurden die durch die Lehrkräfte genannten Anforderungen komplett doppelkodiert. Die Berechnung der IRR erfolgte mittels der entsprechenden Funktion von MAXqda Version 10. Als Übereinstimmungen wurden festgelegt, wenn mindestens 80% der entsprechenden Textstellen gleich kodiert waren. Reliabilitätskoeffizienten von 70% sind gemeinhin als zufriedenstellend anzusehen (BOS 1989). [39]

Insgesamt wurden 479 Fähigkeiten und Eigenschaften kodiert (148 im Bereich Grundschule, 138 im Bereich Haupt-/Realschule, 193 im Bereich Gymnasium). Die IRR betrug für alle Kategorien zusammengenommen zunächst .82, mit insgesamt 392 von 479 möglichen Übereinstimmungen. Um diese noch zu verbessern, wurden erneut die Protokolle der Gruppendiskussionen hinzugezogen und ein kommunikativer Validierungsprozess durchgeführt (vgl. HEINZE & THIEMANN 1982). Dabei wurden vor allem die Zuordnungen zu all jenen (Einzel-) Kategorien betrachtet, innerhalb derer die Übereinstimmung der Urteile 80% unterschritt. Durch eine Überarbeitung der Kategorien konnten diese noch mehr Trennschärfe gewinnen, sodass nach erneuter Kodierung eine IRR

von .87 erreicht werden konnte (insgesamt 419 von 479 möglichen Übereinstimmungen). Dieses Vorgehen lässt sich exemplarisch an zwei Beispielen erläutern:

- Die Kategorien *Führungsfähigkeit* und *Distanzierungsfähigkeit* sind beide durch das Maß an Nähe und Distanz zu den Schüler/innen charakterisiert. Durch erneutes Hinzuziehen der Protokolle konnte die Unterscheidung geschärft und die Zuordnung im Kategoriensystem präzisiert werden. So lassen sich Aussagen zur Führungsfähigkeit dadurch zuordnen, dass es um das Maß der Distanz im Sinne einer Gewährung von Autonomie z.B. bei der Erledigung von Arbeitsaufgaben geht. Bei der Distanzierungsfähigkeit geht es um das Maß der "persönlichen" Distanz zu den Anliegen und Problemen der Schüler/innen.
- Gleiches gilt für die Kategorien *Selbstsicherheit* und *Sicheres Auftreten*. Aussagen zum sicheren Auftreten haben in den Augen der Diskutant/innen mit dem Wirken auf andere zu tun, sind also beobachtbar z.B. durch die Körperhaltung. Selbstsicherheit wird als ein "inneres Empfinden" beschrieben z.B. im Sinne des Erlebens von Selbstwirksamkeit. [40]

Die Reliabilitäten aller einzelnen Kategorien sind der Tabelle 2 (s.u.) zu entnehmen. [41]

5. Ergebnisse

5.1 Kategorien und Codings

Tabelle 2 zeigt das Kategoriensystem der für den Lehrer/innenberuf erforderlichen Fähigkeiten und Eigenschaften auf – dies erfolgt getrennt nach den einzelnen Schularten. Die Spalten "korrelierende Codings (corr)" und "nicht korrelierende Codings (non)" zeigen die Nennungen auf, die entweder übereinstimmend einer Kategorie zugeordnet ("korrelierend") bzw. verschiedenen Kategorien zugewiesen wurden ("nicht korrelierend"). Daraus berechnet sich die in der letzten Spalte aufgeführte IRR. [42]

Die Tabelle dient der Auflistung der Häufigkeit der Nennungen. Die einzelnen Kategorien werden dann im Folgenden näher erläutert und durch Beispiele verdeutlicht.

Codings	Grundschule				Haupt-/Realschule				Gymnasium			
	ges	corr	non	IRR	ges	corr	non	IRR	ges	corr	non	IRR
Fachkompetenz												
Fachwissen	4	4	0	1.0	8	7	1	.88	32	30	2	.94
Begeisterung für das Fach	0	0	0		1	1	0	1.0	13	11	2	.85
Methodenkompetenz	6	5	1	.83	10	8	2	.80	12	10	2	.83
Sozialkompetenz												
Führungskompetenz	13	11	2	.85	16	13	3	.81	9	8	1	.89
Authentizität	5	4	1	.80	6	5	1	.83	13	11	2	.85
Konfliktlösekompetenz	3	3	0	1.0	6	6	0	1.0	5	4	1	.80
Kommunikationskompetenz	4	4	0	1.0	5	4	1	.80	10	8	2	.80
Kindorientierung	20	17	3	.85	8	7	1	.88	23	19	4	.83
soziales Feingefühl	15	12	3	.80	9	8	1	.88	12	10	2	.83
Einfühlungsvermögen	6	6	0	1.0	14	14	0	1.0	7	6	1	.86
Personale Kompetenz												
Stressresistenz	11	9	2	.82	8	8	0	1.0	11	9	2	.82
<i>Work-Life-Balance</i>	13	12	1	.92	3	3	0	1.0	6	5	1	.83
Distanzierungsfähigkeit	12	10	2	.83	6	5	1	.83	7	6	1	.86
Selbstsicherheit	4	4	0	1.0	5	4	1	.80	5	4	1	.80
Ausgeglichenheit	4	4	0	1.0	3	3	0	1.0	3	3	0	1.0
Offenheit für neue Erfahrungen, Veränderungsbereitschaft	10	9	1	.90	9	8	1	.89	8	8	0	1.0
Reflexionsfähigkeit	5	5	0	1.0	2	2	0	1.0	4	4	0	1.0
Präsenz zeigen	11	9	2	.82	10	8	2	.80	10	8	2	.80
Selbstorganisationsfähigkeit	2	2	0	1.0	9	8	1	.89	3	3	0	1.0
GESAMT nach Schulart	148	130	18	.88	138	122	16	.88	193	167	26	.87

Tabelle 2: Kategoriensystem zu den Anforderungen des Lehrerberufs [43]

5.2 Beschreibung der Kategorien

5.2.1 Fachkompetenz

Der deutlichste Unterschied zwischen den Schularten zeigt sich in der Einschätzung fachlicher Kompetenz. Diese wird, je nach Schulart, entweder als domänenspezifisches Wissen für die gewählten Unterrichtsfächer wie am Gymnasium oder im Sinne einer breiten, allgemeinen Wissensbasis wie in der Haupt- und Realschule gesehen. In der Ausbildung tätige Personen gewichten Fachkompetenz tendenziell stärker als Lehrkräfte ohne Ausbildungsfunktion. [44]

Für gymnasiale Ausbildungspersonen ist sie im Sinne von domänenspezifischem Wissen die wichtigste Anforderung überhaupt. Sie benennen diese etwa doppelt so häufig wie Gymnasiallehrkräfte ohne Ausbildungsfunktion. Grundsätzlich gehe es nicht darum, so die breite Übereinstimmung, alle Inhalte tadellos zu beherrschen, aber eine grundlegende fachliche Kompetenz, ein roter Faden des jeweiligen Gebietes, wird als unabdingbar diskutiert, um im Beruf bestehen zu können:

"Fachkompetenz ist die absolute Voraussetzung. Sie wird von Seiten der Schüler vorausgesetzt, alle anderen Eigenschaften bauen darauf auf. Lehrer haben zu Beginn in einer neuen Klasse eine Art Bewährungsprobe zu bestehen: Die Schüler stellen zwei, drei Fragen – da kann ein Lehrer noch so menschlich sein, wenn er die nicht beantworten kann, dann hat er sein Terrain verloren." (AB GY 10)

"Ohne das Fachwissen verliert man die Akzeptanz. Wenn Details fehlen, werden fachdidaktische Fehlentscheidungen entstehen. Der Vorsprung zum Schüler muss da sein. Es ist bedenklich, dass das Fachwissen runtergeschraubt werden soll. Dieser Trend ist sehr bedenklich. Erst im Berufsleben merkt man, wie wichtig Überblicke sind." (LE GY 2) [45]

Es ist jedoch anzumerken, dass die Fachkompetenz nicht isoliert betrachtet wird, sondern einerseits an Freude an der Interaktion mit Kindern und Jugendlichen, andererseits an die Begeisterung für das eigene Fach gekoppelt ist:

"Falls das Lehramt für jemanden eine Notlösung ist, und er nicht am Fach interessiert ist, dann kann es mit beruflichem Erfolg nichts werden. Nur die eigene Begeisterung für die fachliche Sache kann die Schülerschaft motivieren. Und ohne Freude an der Interaktion kann ich kein Lehrer sein." (LE GY 6) [46]

Im Bereich Haupt- und Realschule definieren die Expert/innen Fachwissen nicht domänenspezifisch, sondern als breite Wissensbasis im Sinne von übergreifendem Allgemeinwissen. Das Hauptaugenmerk liegt auf dessen Zusammenhang mit Methodenkompetenz (s.u.), da "die Lerninhalte für ihre Vermittlung an die Schüler adäquat aufbereitet werden müssen" (AB HRS 5). Auch hier ist Fachwissen mit der Person der Lehrkraft verknüpft: "Fachwissen ist für die Selbstsicherheit der Lehrkraft wichtig und sichert auch den Respekt der Schülerinnen und Schüler" (AB HRS 4). [47]

Im Grundschulbereich findet kaum eine Diskussion über Fachkompetenzen statt. Vor allem bei Lehrpersonen ohne Ausbildungsfunktion kommt dieser Aspekt im Verlauf der Gruppendiskussionen überhaupt nicht zur Sprache. Lediglich in der Ausbildung Tätige sehen fachliche Aspekte als Basis für kindgerechte Lernangebote: "Das Herunterbrechen von fachlichen Inhalten auf das Schülerniveau benötigt einen fundierten fachlichen Background" (AB GS 15). [48]

5.2.2 Methodenkompetenz

Methodenkompetenz wird von allen Expert/innen in einem didaktischen Sinne als Fähigkeit der Organisation von Lehren und Lernen gesehen. Insgesamt nimmt die Diskussion methodischer Kompetenzen aber nur einen geringen Raum ein. Die Diskutant/innen von Haupt- und Realschule betonen abwechslungsreiche Unterrichtsmethoden, um den Schüler/innen Inhalte adäquat vermitteln zu können. Die gymnasialen Expert/innen sehen didaktische Kompetenzen als Bindeglied zwischen fachlichen und sozialen Kompetenzen. Unterschiede ergeben sich eher zwischen den Expert/innengruppen (mit und ohne Ausbildungsfunktion) als zwischen den Schularten. Ausbildungspersonen koppeln methodische Kompetenzen an das Fachwissen. Didaktische Kompetenz bedeutet für sie, "auf Basis von Fachkompetenz dafür zu sorgen, dass Sachverhalte beim Gegenüber richtig ankommen und verstanden werden" (AB HRS 9). Lehrkräfte ohne Ausbildungsfunktion hingegen argumentieren vor dem Hintergrund der Interaktion mit den Schüler/innen als erste Priorität:

"Der beim Erklären notwendige Perspektivenwechsel fällt einem Fachmann oft schwer – dabei ist dieses Hineinversetzen in das Kind oder den Jugendlichen so wichtig. Da müssen meine Unterrichtsmethoden anknüpfen." (LE GY 3)

"Ein Lehrer muss über verschiedene Wege erklären, statt die gleiche Erklärung immer wieder und immer lauter zu wiederholen. Voraussetzung sind hierfür das sich Hineindenken in die Denkweisen der Kinder sowie Diagnosefähigkeiten, um das Verständnisproblem orten zu können. Mein Vorgehen muss die Denkweise der Schüler berücksichtigen." (LE GY 7) [49]

5.2.3 Sozialkompetenz

Das Anforderungsspektrum sozialer Kompetenzen ist breit gefächert und nimmt in den Gruppendiskussionen den größten Raum ein. Im Zentrum steht bei allen Expert/innengruppen *Führungskompetenz*. Diese wird definiert als das Ausbalancieren von Nähe und Distanz zur Schüler/innenschaft, aber auch als die Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen und diese auch durchzusetzen:

"Man darf keine Angst haben, deshalb auch mal unbeliebt zu sein bei den Schülern. Zur Führungskompetenz gehört die Annahme der Lehrerrolle." (LS GS 12)

"Führung bedeutet auch, Entscheidungen zu fällen. Man muss sich auch trauen zu entscheiden, Führungsverhalten an den Tag legen." (AB GS 1) [50]

Entscheidungen zu treffen wird besonders von gymnasialen Expert/innen ohne Ausbildungsfunktion als wichtig befunden. Entscheidungen sollten aber nicht unbegründet erfolgen, sondern an *Authentizität* geknüpft sein. Authentisch ist man, wenn in der Interaktion mit den Schüler/innen emotionale, verbale und nonverbale, sichtbare und nicht sichtbare Signale und Informationen möglichst weit übereinstimmen. Ein authentisches Auftreten sichert der Lehrkraft in den Augen der Diskutant/innen Autorität und Glaubwürdigkeit:

"Wer es nicht schafft, authentisch zu sein, wird letztendlich scheitern. Ich werde viel weniger von meinen Schülern angegriffen oder in Frage gestellt, wenn ich authentisch bin. Schüler haben feine Sinne, ob ein Lehrer nur vorgibt, etwas zu sein, oder es wirklich ist." (LE HRS 3)

"Authentizität ist bedeutsam. In einem gewissen Rahmen ist der Lehrer zwar schon auch Schauspieler, aber er kann keine völlig andere Person darstellen. Das kommt doch irgendwann raus und dann kratzt dieses Vorspielen an seiner Glaubwürdigkeit. Ich werde viel weniger von meinen Schülern angegriffen oder in Frage gestellt, wenn ich authentisch bin." (LE GY 11) [51]

Auf die Anforderungen *Orientierung am Kind, soziales Feingefühl* und *Einfühlungsvermögen* verweisen am häufigsten Lehrpersonen ohne Ausbildungsfunktion. Grundschullehrkräfte betonen dabei, dass nur diejenigen, die gerne mit Kindern interagieren, sich auch in diese einfühlen und ihr Handeln auf deren Bedürfnisse hin ausrichten können. Empathie und soziales Feingefühl werden als Querschnittsfunktion gesehen: "Ohne das geht gar nichts" (LE GS 20). Ist man sich nicht über die Gefühls- und Motivlage der Schüler/innen im Klaren, ist die Ausrichtung auf die Bedürfnisse der Schüler/innen erschwert, wenn nicht unmöglich. Auch die Diskutant/innen aus Haupt- und Realschule sehen das "Wissen, dass im Lehrerberuf das Kind im Mittelpunkt steht" (LE HRS 1), als bedeutsam an. Lehrkräfte am Gymnasium heben dabei das breite Altersspektrum in ihrer Schulart hervor:

"Im gymnasialen Lehramt ist die Herausforderung am größten, da man es mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zu tun hat. Ich muss mit dem pubertierenden Achtklässler zu Recht kommen und genauso mit einem Fünftklässler, der am liebsten auf meinem Schoß sitzen würde. Dabei muss man auch die Pickeligen, Schwierigen lieben. Es ist eine Herausforderung. Man hat in unserem Beruf den ganzen Tag mit Menschen zu tun, anders als wenn man alleine vor einem PC sitzt. Ohne Freude kann ich kein Lehrer sein." (LE GY 10)

"Empathie stellt eine der wichtigsten Fähigkeiten für den Lehrerberuf dar. Hinzu kommt insbesondere Wertschätzung als Fähigkeit." (LE GS 6) [52]

Gymnasiallehrkräfte ohne Ausbildungsfunktion argumentieren darüber hinaus, dass keine Wissensvermittlung ohne Freude an der Interaktion stattfinden könne, da der Lernstoff in der Wahrnehmung der Schüler/innenschaft häufig von der Beziehungsebene überlagert werde:

"Wir betrachten unsere Schüler ja ganzheitlich und nicht nach dem Motto 'In der Pausenaufsicht und nach der Schule ist das Kind ein Mensch und im Unterricht muss versucht werden, möglichst viel Stoff in es hineinzubekommen'. Für Schüler ist im Unterricht oft etwas anderes viel wichtiger als der Lernstoff, der von einer Beziehungsebene überlagert wird. Diese hat für die Kinder eine große Bedeutung. Zum Beispiel fällt ihnen auf, dass ihr Nachbar viel häufiger aufgerufen wird und sie schließen daraus, dass der Lehrer sie nicht mag. Wenn Kinder das Gefühl bekommen, dass sie von der Lehrkraft nicht wahrgenommen werden und sie nicht sagen dürfen, was sie denken, birgt das ein großes Störpotential in sich, das wiederum Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen nimmt." (AB GY 9) [53]

Konfliktlöse- und Kommunikationsfähigkeit sind miteinander verzahnt. Die Expert/innengruppen im Grund-, Haupt- und Realschulbereich schätzen gute Lehrkräfte als kommunikationsstark im Sinne einer klaren Sprache und geschickten Gesprächsführung ein und verweisen auf die vielfältigen Beratungsanlässe im Schulalltag. Konflikte aushalten und lösen zu können wird ebenfalls als wichtige Fähigkeit identifiziert:

"Kommunikationsfähigkeit schließt die Bereitschaft ein, einen Konflikt im Gespräch auszuhalten sowie die Bedürfnisse beider Gesprächspartner zu sehen, anstelle etwas vermitteln bzw. lehren zu wollen. Didaktisches Wissen kann man sich aneignen, aber Kommunikationsfähigkeit nicht. Ohne kommunikative Fähigkeiten würde das Fachwissen ins Leere laufen." (AB HRS 16)

"Kommunikationsfähigkeit beinhaltet verbale und nonverbale Kommunikationsfähigkeit auf allen Ebenen, auch zuhören können. Es ist sehr wichtig, sachlich zu bleiben, auch in Konfliktsituationen. Angefangen bei der Fähigkeit, jemandem in die Augen schauen zu können im Gespräch." (LE HRS 2) [54]

Gymnasiale Ausbildungspersonen hingegen beschreiben Kommunikation als die Fähigkeit, den Transport wichtiger sachlicher Inhalte auf sprachlicher Ebene zu sichern. Sie betonen auch die Fähigkeit, frei zu sprechen: "Frei sprechen gehört dazu. Frei sprechen ist besonders wichtig. Auch für die Wirkung beim Schüler. Es wirkt beim Schüler besser, wenn der Lehrer frei sprechen kann, auch ohne Konzept. Kein freies Sprechen transportiert Unsicherheit" (AB GY 16). [55]

5.2.4 Personale Kompetenzen

Personale Kompetenzen werden vor allem im Grundschulbereich, weniger von gymnasialen Expert/innen diskutiert. Zwischen Personen mit und ohne Ausbildungsfunktion besteht weitgehende Einigkeit. Als von großer Tragweite eingestuft werden *Stressresistenz* und damit verbunden *Work-Life-Balance*. Stressresistenz heißt für die Teilnehmer/innen, über Strategien zu verfügen, mit schwierigen, anstrengenden oder belastenden Situationen so umgehen, dass man gesteckte Ziele erreicht und gesund bleibt. Dies wird erleichtert durch ein ausgewogenes Verhältnis von Arbeit und Privatleben, indem durch Partnerschaft, Familie oder Freizeitbeschäftigungen stressreiche Situationen in der Arbeit ausgeglichen werden können.

"Belastbarkeit ist wichtig, da man schließlich ein gesamtes Lehrerleben durchhalten muss. Ansonsten wird man, auch auf Kosten anderer, zum Problemfall." (LE HRS 17)

"Wenn keine Belastbarkeit vorhanden ist, dann hat die Liebe zu Kindern und zum Beruf keinen Wert. Psychische Fitness ist nicht kompensierbar und muss vorhanden sein." (LE GS 2) [56]

In diesem Kontext wird die zwingende Notwendigkeit der *Distanzierungsfähigkeit* herausgestellt. Dies schließt es ein, "das, was von den Schülern kommt, nicht persönlich zu nehmen" (LE HRS 14). [57]

Gefordert werden auch *Selbstsicherheit*, *innere Ausgeglichenheit* und *Offenheit für neue Erfahrungen*. Diese gehen einher mit *Veränderungsbereitschaft*, die besonders in Bezug auf unerwartete und unvorhersehbare Situationen im Unterricht notwendig ist. *Flexibilität* ist hier hilfreich, beschrieben als die Fähigkeit, das eigene Verhalten an sich plötzlich verändernde, nicht geplante Bedingungen anzupassen. Dies schließt mit ein, eine neue Situation in möglichst kurzer Zeit erfassen und bewerten zu können.

"Stunden laufen nie so, wie sie sollen. Darauf muss flexibel reagiert werden. Auch wenn Stunden im Voraus gut durchdacht sind, ist es wichtig, auf die Schüler einzugehen. Dafür ist Flexibilität notwendig. Flexibilität bezieht sich auch auf den Umgang mit Kollegen, Vorgesetzten, Eltern, der Organisationsstruktur, rechtliche Vorschriften, und natürlich auch Unterricht." (AB HRS 4)

"Ich kann nicht alles vorher planen, es kommen immer Änderungen und Notwendigkeiten im Schulalltag. Ich kann im Unterricht nur dann flexibel reagieren, wenn ich ein großes fachliches Hintergrundwissen habe, das mir hilft, auf Fragen der Schüler zu reagieren." (LE GY 19) [58]

Etwa in gleichem Maße wird der *Reflexionsfähigkeit* Bedeutung zugesprochen, der zunächst die "Wahrnehmung der eigenen Stärken und Schwächen" und eine Bewusstheit der eigenen Person vorangeht und die damit bezogen auf die eigene Person als Selbstreflexion beschrieben wird. Reflexion ist auch deshalb wichtig, weil "diese relativiert das Schuldgefühl, wenn einmal etwas schief geht" (LE GY 7). [59]

Personen aller Schularten mit Ausbildungsfunktion verweisen auf eine gefestigte "Lehrerpersönlichkeit". Diese ist durch *Präsenz* und sicheres Auftreten näher charakterisiert. Es muss, im Sinne einer "richtigen Haltung gegenüber sich selbst", Verantwortung für sich und das Auftreten als Lehrperson übernommen werden. Lediglich Personen aus dem Haupt- und Realschulbereich betonen Fähigkeiten, die zur Bewältigung der "Herausforderungen des Systems Schule mit einer steigenden Anzahl an Verwaltungstätigkeiten" notwendig sind. Hier steht die Selbstorganisation im Mittelpunkt, vor allem bezüglich der Organisation von Unterrichtsstunden:

"Um stressfrei unterrichten zu können, muss ich planen können. Wenn man selbst schlecht strukturiert ist, ist es für Schüler schwierig, Strukturen zu lernen. Auch für

den Arbeitsprozess zu Hause ist Organisation wichtig. Allein um seine Unterlagen zu finden. Ein strukturierter Tagesablauf mit Ritualen hilft gegen die innere Unruhe der Schüler. Deshalb ist gut strukturierter Unterricht wichtig. Und Lehrer haben eine große Vielfalt an Aufgaben und da ist das Risiko groß, die Dinge, die ich nicht mag, aufzuschieben." (AB HRS 2) [60]

6. Diskussion

In der Diskussion sollen einerseits Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen der Gruppendiskussionen zur Sprache kommen, andererseits soll der Nutzen des Vorgehens, Lehrer/innen mittels Gruppendiskussion in die Forschung einzubinden sowie das methodische Vorgehen insgesamt diskutiert werden. [61]

6.1 Schlussfolgerungen zu den Anforderungen an Lehrpersonen

Betrachtet man das Anforderungsprofil des Lehrer/innenberufs, so lässt sich dieses anhand folgender Aspekte charakterisieren:

1. Es gibt einen schulartübergreifenden Überschneidungsbereich von Anforderungen.
2. Darüber hinaus sind schulartspezifische Unterschiede im Anforderungsspektrum festzustellen.
3. Lehrkräfte und in der Lehrer/innenausbildung tätige Personen gewichten Anforderungen anders bzw. benennen verschiedene Anforderungen als bedeutsam.
4. Die Expert/innen einzelner Schularten definieren bestimmte Anforderungsbegriffe unterschiedlich. [62]

Zu 1) Schulartenübergreifender Überschneidungsbereich

Der schulartenübergreifende Überschneidungsbereich umfasst vor allem Anforderungen der Interaktion mit Kindern und Jugendlichen wie z.B. soziales Feingefühl, Einfühlungsvermögen, Nähe-Distanz-Balance und Führungsfähigkeit. Es scheint einen allen Schularten gemeinsamen Konsens über die (große) Bedeutung der Gestaltung der Lehrer/innen-Schüler/innen-Beziehung zu geben. Dieser gilt unabhängig vom Bildungsauftrag und der strukturellen Ausrichtung der jeweiligen Schulform. Auf die Bedeutung von Aspekten der sozialen Interaktion hinsichtlich des Lernerfolgs verweist auch die Metaanalyse von HATTIE (2009). Darüber hinaus betonen im Besonderen auch Publikationen zum Bereich Grund- und Hauptschule die Notwendigkeit sozialer Kompetenzen (TERHART 2011; TSCHAKERT 2008). Begründet wird dies mit der Heterogenität der Schüler/innenschaft und einer alters- bzw. adressat/innengemäßen Gestaltung der Lernumgebung. [63]

Doch auch Expert/innen aus dem gymnasialen Bereich stellen die Bedeutung der Lehrer/innen-Schüler/innen-Interaktion heraus. Dies geschieht eher unerwartet, denn den am Gymnasium Tätigen wird häufig ein Selbstbild als reine

Fachwissenschaftler/innen zugeschrieben (vgl. z.B. ENGELHARDT 1997). Dieses Selbstbild scheint in Veränderung begriffen zu sein, wie auch im folgenden Punkt noch einmal aufgegriffen wird. [64]

Zu 2) Schulartenspezifische Unterschiede

Schulartenspezifische Unterschiede richten sich in erster Linie am Bildungsauftrag der jeweiligen Schulart sowie deren Schüler/innenschaft aus. Am deutlichsten zeigen sich Differenzen beim Fachwissen. Dieses wird von Expert/innen aus dem gymnasialen Bereich am höchsten gewichtet. Auf die Bedeutung von Fachwissen verweisen auch die Befunde großer empirischer Studien (z.B. KUNTER et al. 2011; SEIDEL & SHAVELSON 2007). Der fachliche Zugang zu den Gegenständen der Natur, Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur ist ein Grundzug gymnasialer Bildung. Fachwissen und dessen Vermittlung bilden dabei nach der verstärkten Durchsetzung einer Wissenschaftsorientierung im höheren Schulwesen "den Kern der professionellen Identität von Gymnasiallehrern" (ENGELHARDT 1997, S.224; siehe auch HAAG & HOPPERDIETZEL 2009). Doch diese Auffassung wandelt sich gerade (vgl. TERHART 2001): In Bezug auf kognitive Grundfertigkeiten verfügt das Gymnasium zwar über die homogenste Schüler/innenschaft, dennoch stellt deren Heterogenität auch am Gymnasium eine zunehmende Herausforderung dar, wenn auch auf hohem Niveau (KÖLLER 2007). Es besteht Einigkeit, dass das Gymnasium "als alleine auf das akademische Studium vorbereitende, rein kognitiv-fachbezogen orientierte Wissenschafts- und Studienschule heute als Regelfall nicht mehr existent und auch nicht mehr existenzfähig" (TERHART 2001, S.121) ist. [65]

Als Konsequenz erweitert sich auch das Anforderungsspektrum an Lehrpersonen vor allem in Richtung der Lehrer/innen-Schüler/innen-Interaktion, ein Prozess, der durch die Inklusion noch voranschreiten wird und muss (vgl. AMRHEIN 2011; FEYERER & PRAMMER 2003). Dass ein Bewusstsein hierfür entsteht, zeigen die von uns durchgeführten Gruppendiskussionen. Hier muss auf den Befund verwiesen werden, wonach der Umgang mit Belastungen und Stressresistenz im gymnasialen Bereich als untergeordnet bewertet wird. Vor dem Hintergrund der Erweiterung des Anforderungsspektrums ist dies kritisch zu betrachten (vgl. dazu Ergebnisse aus der Belastungsforschung z.B. VAN DICK et al. 1999). [66]

Die Bedeutung von Stressresistenz wird vor allem in der Grundschule, in geringerem Maße auch in der Haupt- und Realschule herausgestellt – Schularten, in denen die Schüler/innenschaft als besonders heterogen beschrieben wird. Thematisiert werden muss in diesen Schulformen jedoch der geringe Stellenwert fachlicher Kompetenzen. Die von Publikationen angeführte Bedeutung der Vermittlung eines Zugangs zu verschiedenen Lernbereichen (TSCHAKERT 2008) findet kaum eine Entsprechung in den Ergebnissen der Gruppendiskussionen. Dies steht jedoch nicht für sich: In der Studie von HERTRAMPH und HERRMANN (1999) führen Lehrkräfte übereinstimmend ihre erfolgreiche Berufsausübung nicht auf eine (zunehmende) fachliche Expertise, sondern auf den Faktor der Lehrer/innenpersönlichkeit zurück – eine

Betrachtungsweise, die vor dem Hintergrund zunehmender Professionalisierungsforderungen kritisch zu betrachten ist. Gestützt wird dies durch die Metaanalyse von SEIDEL und SHAVELSON (2007), wonach der Lernerfolg von einer intensiven Auseinandersetzung mit der Wissensdomäne abhängt; das zu ermöglichen, erfordert auch fachliche Kompetenzen aufseiten der Lehrenden. [67]

Zu 3) Unterschiede zwischen den Expert/innengruppen

Unterschiede in der Einschätzung des Anforderungsprofils zwischen Lehrpersonen ohne Ausbildungsfunktion und Ausbilder/innen lassen sich wie folgt zusammenfassen: Ausbildungspersonen fokussieren stärker auf die Bedeutung fachlicher Kompetenzen sowie das Auftreten als Lehrperson, auf die Rolle der Lehrkraft. Praktiker/innen messen Fähigkeiten bezogen auf die Interaktion mit Kindern und Jugendlichen mehr Wert bei, eine Perspektive, in der eine Anbindung an historische Ansätze deutlich wird, die meist Idealbilder der Lehrer/innenpersönlichkeit skizzieren (vgl. HAAG 2013): Lehrer/innen sind hiernach "geborene Erzieher" (SPRANGER), ihre Persönlichkeit stehe "an erster Stelle pädagogischer Wirkkräfte" (PESTALOZZI, HERBART). Auch VON HENTIG (2007) ließe sich anführen, wonach das wichtigste Curriculum die Person des Lehrers bzw. der Lehrerin sei. Die unterschiedliche Prioritätensetzung könnte auf die jeweilige Funktion im System Schule und die damit verbundenen Aufgaben und Erfahrungen zurückzuführen sein. Mit der Ausbildung angehender Lehrkräfte betraute Personen haben möglicherweise einen Blickwinkel, der den "reinen" Praktiker/innen fehlt. Fachliche Defizite bei angehenden Lehrer/innen fallen Ausbilder/innen eher auf. Es besteht ein Bewusstsein für die daraus resultierenden Konsequenzen, besonders was fachliche Mängel betrifft: Es wird vom "Verlust des Terrains bei den Schülern" gesprochen, wenn diese fachliche Lücken bei Lehrpersonen bemerken. Gleiches gilt für das "Standing" gegenüber den Adressat/innen: Sicheres Auftreten und Präsenz erleichtern die Interaktion mit den Schüler/innen. [68]

Zu 4) Unterschiedliche Bestimmung von Anforderungsbegriffen

In den Gruppendiskussionen und folgend in der Auswertung, hier besonders im kommunikativen Validierungsprozess, wurde folgendes Phänomen deutlich: Anforderungen werden von Expert/innen der verschiedenen Schularten zwar mit gleichen Begriffen benannt, sie werden aber unterschiedlich verstanden bzw. unterschiedlich definiert und beschrieben. Das trifft beispielsweise für den Begriff des Fachwissens zu. Dieses wird am Gymnasium als eine domänenspezifische Wissensbasis in den Unterrichtsfächern gesehen, im Sinne von Wissensbeständen bezüglich Mathematik, Geschichte, Französisch usw. In der Haupt- und Realschule ist es als eine allgemeine, fachunabhängige Wissensbasis definiert, die eng an die methodische Umsetzung geknüpft ist. Ähnliches zeigt sich für den Begriff der Kommunikationsfähigkeit. Haupt- und Realschullehrer/innen sehen Kommunikationsfähigkeit mit dem Lösen von Konflikten und den vielfältigen, häufig auch unangenehmen Beratungsgesprächen verbunden. Im Gymnasium Tätige haben weniger

Beratung und Gesprächsführung im Blick, sondern sehen Kommunikationsfähigkeit als Mittel, um Schüler/innen im Unterricht fachliche Anweisungen zu geben. [69]

In diesen unterschiedlichen Betrachtungsweisen und Auslegungen spiegeln sich die Spezifika des Bildungsauftrages der jeweiligen Schulart sowie der Schüler/innenschaft wider. Darüber hinaus müssen aber gerade hier methodische Schlussfolgerungen ansetzen. Es wird der Wert des qualitativen Zugangs offensichtlich. Mit einem quantitativen, "starren" Messinstrumentarium mit vorgegebenen Anforderungen (und evtl. auch Anforderungsbegriffen) wären diese unterschiedlichen Auslegungen nicht deutlich geworden. Wertvolle Feinheiten der Befunde wären verloren gegangen. Das offene Format, die Gruppendiskussionen, machen die Erfassung präziser Begriffsbestimmungen und Begrifflichkeiten möglich. Dieser Aspekt ist zugleich auch als Appell für präzises Arbeiten zu verstehen, wie das in der hier vorgestellten Untersuchung durch das Kodieren durch mehrere Rater/innen und den anschließenden kommunikativen Validierungsprozess geschehen ist. [70]

6.2 Entwicklungsaufgaben für Lehrer/innen

Aus den Befunden zu den Anforderungsprofilen lassen sich Entwicklungsaufgaben für Lehrpersonen sowie die Ausbildung angehender Lehrkräfte ableiten. Von diesen sollen exemplarisch einige angeführt werden:

1. Im Grund- und Hauptschulbereich sollte der *Stellenwert fachlicher Kompetenz gestärkt* werden. Im Sinne der Expertiseforschung muss eine qualifizierte wissenschaftliche Lehrer/innenbildung auf einen breiten Wissens- und Interessenhorizont hinarbeiten (BROMME & HAAG 2008): Es genügt nicht, angehende Lehrkräfte nur in Themen und Fragestellungen einzuführen, die einen unmittelbaren Handlungsbezug aufweisen und durch konkrete Handlungsanforderungen des Unterrichtsalltags begründet sind. Sind Studieninhalte nur an den Bedürfnissen und Problemen der späteren Berufspraxis ausgerichtet, würden die komplexen Probleme des Verhältnisses von wissenschaftlichem Wissen und praktisch-pädagogischem Handeln ignoriert bzw. verkürzt werden.
2. Im gymnasialen Bereich sollte der Prozess, *soziale Kompetenzen zu stärken* sowie ein Bewusstsein zu schaffen für die *Interdependenz von fachlichem Wissen und pädagogischem Handeln* fortgeführt werden. In der Lehrer/innenausbildung kann dies z.B. in Form von intensiv betreuten Praktika geschehen, die einer engeren Praxisbegegnung mit dem späteren Berufsfeld dienen (vgl. BODENSOHN, BALZER & FREY 2007). Studierende erhalten so die Möglichkeit, sich rechtzeitig mit der Realität des Berufs vertraut zu machen und fachwissenschaftliche, fachdidaktische und pädagogische Erkenntnisse zu reflektieren.
3. Die Forderung der Ausbildungspersonen bezüglich der Lehrer/innenrolle, verantwortungsvoll, sicher und präsent aufzutreten, sollte Beachtung erfahren. Im Sinne der *Entwicklung eines professionellen Selbst* (z.B. VAN

DEN BERG 2002) stellt dies eine zentrale Entwicklungsaufgabe für (angehende) Lehrkräfte dar.

4. Ebenso sollte ein Bewusstsein für den *Umgang mit beruflichen Belastungen und Stress* geschaffen werden. Besonders in Realschule und Gymnasium hat dies bisher einen untergeordneten Stellenwert. Lehrkräfte sollten z.B. präventiv herangeführt werden, für ihren beruflichen Alltag realistische Ziele zu formulieren und Misserfolge konstruktiv zu verarbeiten sowie, im Sinne von *Work-Life-Balance*, ein Netz sozialer Unterstützung aufzubauen und zu pflegen (ABELE & CANDOVA 2007). Die Veränderung des Aufgabenspektrums am Gymnasium, z.B. durch steigende Heterogenität, erfordert in zunehmenden Maß Strategien des Umgangs mit beruflichem Stress. [71]

6.3 Methodische Schlussfolgerungen

Durch Gruppendiskussion mit Lehr- und Ausbildungspersonen konnten Anforderungen an das Lehrer/innenhandeln erhoben werden. Diese wurden nicht nur benannt, sondern konnten in ihrer Bedeutung bestimmt und näher erläutert werden. Wertvolle Ergänzungen liegen z.B. darin, warum eine Lehrkraft über eine bestimmte Fähigkeit verfügen muss und wie diese Fähigkeit genau definiert ist. So konnten auch schulartspezifische Besonderheiten im Anforderungsspektrum herausgearbeitet werden. Die zu Beginn geäußerte Erwartung, dass aufgrund von Alter und Zusammensetzung der Schüler/innenschaft sowie des Bildungsauftrags der jeweiligen Schularten von unterschiedlichen Anforderungen auszugehen ist, bestätigt sich wie beschrieben in einigen Aspekten. Dazu trägt auch bei, dass einzelne Begriffe von Anforderungen durch verschiedene Expert/innengruppen eine unterschiedliche Auslegung erfahren, wie das z.B. beim Fachwissen und bei der Kommunikationsfähigkeit der Fall ist. Ein ausschließlich quantitatives Raten vorgegebener Anforderungen nach deren Bedeutung hätte diese Befunde "unterschlagen". Die Kodierung durch mehrere Rater/innen, eine Diskussion des entstandenen Kategoriensystems bzw. einzelner Kategorien sowie eine Validierung durch erneute Betrachtung des Datenmaterials, besonders in Grenzfällen, haben die Ergebnisse zusätzlich geschärft. [72]

Darüber hinaus wurden Lehrer/innen und Ausbildungspersonen direkt einbezogen. Sie konnten ihre Meinungen und Einstellungen deutlich machen sowie ihre Verhaltenskonzepte und Vorstellungen wiedergeben, statt diese "nur" in ein Antwortformat einzupassen. Widerstände und Antwortverweigerungen werden dadurch minimiert (vgl. SEDLMEIER & RENKEWITZ 2008). Das Vorgehen leistet so auch einen Beitrag, die häufig von Lehrpersonen kritisierte Kluft bzw. Divergenz zwischen der wissenschaftlichen und der praktischen Perspektive zu minimieren. [73]

Dennoch muss einschränkend gesagt werden, dass auch in unserer Untersuchung mit den dokumentierten Schwierigkeiten der Methode der Gruppendiskussion zu rechnen ist. Einzelmeinungen werden möglicherweise

nicht geäußert, besonders dann, wenn diese deutlich von der Gruppenmeinung abweichen, ungewöhnlich oder provokant sind oder "nicht gefallen". Einzelne Teilnehmer/innen sind durch konträre Meinungsäußerungen verunsichert, kommen aufgrund dominanter Diskutant/innen nicht zu Wort oder geben aus Angst vor Bloßstellung sozial erwünschte Antworten (SCHNELL, HILL & ESSER 2011). Allerdings wurde bei der Gruppenbildung darauf geachtet, dass sich die einzelnen Diskussionsgruppen aus Lehrkräften aus unterschiedlichen Schulen zusammensetzten. Dies sollte zu einer größeren Variation führen, Argumentationen und Informationen sind dadurch vielfältiger und breiter (vgl. LAMNEK 1998, S.100). [74]

6.4 Desiderate für weitere Forschungen

Die zuvor angeführten Entwicklungsaufgaben für Lehrer/innen gehen auch mit entsprechenden Forschungsdesideraten einher. Die Untersuchung verweist, je nach Schulart, auf ein unterschiedliches Verständnis von Fachwissen. Bestehende Forschungsansätze fokussieren bisher meist auf domänenspezifisches Wissen von (angehenden) Lehrer/innen, schwerpunktmäßig in Mathematik und naturwissenschaftlichen Fächern und vor allem am Gymnasium (vgl. z.B. BLÖMEKE et al. 2010; KUNTER et al. 2011). Eine Berücksichtigung sowohl anderer Schularten als auch anderer Verständnisse von Fachwissen – beispielsweise im Sinne einer breiten, allgemeinen Wissensbasis wie in der Haupt- und Realschule – wäre wünschenswert. Gleichzeitig sollte besonders die Forschung zum Gymnasium nicht auf die Thematik von (domänenspezifischem) Wissen beschränkt bleiben, sondern auch andere Aspekte, vor allem aus dem sozialen Kompetenzspektrum, einbeziehen. Veränderungen der Schüler/innenschaft gehen einher mit Veränderungen in der Aufgabenstruktur und dem Selbstverständnis von Lehrpersonen. Eine Analyse dieser Veränderungen könnte dazu beitragen, Lehrer/innen darin zu unterstützen, Strategien zu entwickeln, beispielsweise mit der zunehmenden Heterogenität (vgl. KÖLLER 2007) umzugehen. Um dabei die Relevanzsysteme von Lehrenden abzubilden (vgl. LAMNEK 2010) und deren "eigentliche" Einstellungen, Handlungskonzepte und Vorstellungen auch wirklich zu erfassen, bieten sich hier qualitative Verfahren wie beispielsweise Gruppendiskussionen an, aber auch Interviews und ethnografische Untersuchungen. [75]

Literatur

Abele, Andrea E. & Candova, Antonia (2007). Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf. Befunde einer 4-jährigen Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21(2), 107-118.

Amrhein, Bettina (2011). *Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Blömeke, Sigrid; Kaiser, Gabriele & Lehmann, Rainer (Hrsg.) (2010). *TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

Bodensohn, Rainer; Balzer, Lars & Frey, Andreas (2007). *Diagnose von beruflichen Kompetenzen in der Lehrerausbildung – das Projekt VERBAL*. Landau: Empirische Pädagogik.

- [Bohnsack, Ralf](#) (1997). Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarische Methode. In Barbara Frieberthshäuser & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S.492-502). Weinheim: Juventa.
- Bohnsack, Ralf (2000). Gruppendiskussion. In [Uwe Flick](#), Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S.369-384). Reinbek: Rowohlt.
- Borko, Hilda & Whitcomb, Jennifer A. (2008). Teachers, teaching, and teacher education: Comments on the National Mathematics Advisory Panel's report. *Educational Researcher*, 37(9), 565-572.
- Bos, Wilfried (1989). Reliabilität und Validität in der Inhaltsanalyse. In Wilfried Bos & Christian Tarnai (Hrsg.), *Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie* (S.61-72). Münster: Waxmann.
- Bromme, Rainer & Haag, Ludwig (2008). Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In Werner Helsper & Jeanette Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S.803-819). Wiesbaden: VS.
- Czerwenka, Kurt (2002). Lehrerpersönlichkeit oder Erziehertypus vs. pädagogisches Denken im Lehrerhandeln – Analyse pädagogischer Wirkungen im Raum der Schule. In Roland Reichenbach & Fritz Oser (Hrsg.), *Die Psychologisierung der Pädagogik* (S.156-172). Weinheim: Juventa.
- Dewey, John (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Chicago, IL: Henry Regnery.
- Engelhardt, Heribert (1997). Die Hauptschule – Standortbestimmung und Perspektiven. Zur Einschätzung der Situation durch Lehrer. Eine soziologische Analyse. Hamburg: Kovac.
- Feyerer, Ewald & Prammer, Wilfried (2003). *Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I: Anregungen für eine integrative Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Fölling-Albers, Maria (2000). Grundschule heute – Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern. In Hans Rudolf Becher, Jürgen Bennack & Eiko Jürgens (Hrsg.), *Taschenbuch Grundschule* (S.42-60). Baltmannsweiler: Schneider.
- Frey, Andreas & Balzer, Lars (2003). Soziale und methodische Kompetenzen – der Beurteilungsbogen smk: Ein Messverfahren für die Diagnose von sozialen und methodischen Kompetenzen. *Empirische Pädagogik*, 17(2), 148-175.
- Haag, Ludwig (2013). Die Lehrerpersönlichkeit als Erziehungsfaktor. In Ludwig Haag, Sibylle Rahm, Hans J. Apel & Werner Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (3. vollständig überarb. Aufl.) (S.366-387). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Haag, Ludwig & Hopperditzel, Hartmut (2009). Gymnasium. In Sigrid Blömeke, Thorsten Bohl, Ludwig Haag, Gregor Lang-Wojtasik & Werner Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule* (S.253-261). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hattie, John (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Heinze, Thomas & Thiemann, Friedrich (1982). Kommunikative Validierung und das Problem der Geltungsbegründung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 28, 635-642.
- Helsper, Werner (2011). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In Ewald Terhart, Hedda Bennewitz & Martin Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S.149-170). Münster: Waxmann.
- Hericks, Uwe & Kunze, Ingrid (2002). Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinsteigern. Ein Beitrag zur Professionalisierungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(3), 401-416.
- Hertramph, Herbert & Herrmann, Ulrich (1999). "Lehrer" – eine Selbstdefinition. In Ursula Carle & Sylvia Buchen (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung, Band 2* (S.49-72). München: Juventa.
- Huberman, Michael (1991). Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In Ewald Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiografie von Lehrerinnen und Lehrern* (S.249-267). Köln: Böhlau.
- Kiel, Ewald & Pollak, Guido (2011). *Kritische Situationen im Referendariat bewältigen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kiper, Hannah (2007). Veränderungsprozesse im Gymnasium heute – Zur Bedeutung neuer Steuerungsinstrumente. In Sylvia Jahnke-Klein, Hannah Kiper & Ludwig Freisel (Hrsg.),

Gymnasium heute. Zwischen Elitebildung und Förderung der Vielen (S.69-92). Baltmannsweiler: Schneider.

Klieme, Eckehard; Avenarius, Herrmann; Blum, Werner; Döbrich, Peter; Gruber, Hans; Prenzel, Manfred; Reiss, Kristina; Riquarts, Jürgen; Rost, Jürgen; Tenorth, Heinz-Elmar & Vollmer, Helmut J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise*. Berlin: BMBF.

Köller, Olaf (2007). Das Gymnasium zwischen Elitebildung und Förderung der Vielen: Welche Pädagogik braucht das Gymnasium? In Sylvia Jahnke-Klein, Hannah Kiper & Ludwig Freisel (Hrsg.), *Gymnasium heute. Zwischen Elitebildung und Förderung der Vielen* (S.13-35). Baltmannsweiler: Schneider.

Krüger, Heinz-Hermann (1983). Gruppendiskussionen. Überlegungen zur Rekonstruktion sozialer Wirklichkeit aus der Sicht der Betroffenen. *Soziale Welt*, 34, 90-109.

Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan & Neubrand, Michael (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.

Lamnek, Siegfried (1998). *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis*. Weinheim: Beltz.

Lamnek, Siegfried (2010). *Qualitative Sozialforschung* (5. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Loos, Peter & Schäffer, Burkhard (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen: Leske+Budrich.

Luhmann, Nicklas (2005). Sozialisation und Erziehung. In Dieter Lenzen (Hrsg.), *Schriften zur Pädagogik* (S.111-117). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Mangold, Werner (1973). Gruppendiskussion. In Rene König (Hrsg.), *Handbuch der empirischen Sozialforschung, Bd. 2* (S.228-259). Stuttgart: Ferdinand Enke.

[Mayring, Philipp](#) (2000). Qualitative Inhaltsanalyse. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 20, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204> [Zugriff: 5.August 2014].

Mayring, Philipp (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.

Mayring, Philipp (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. aktual. und überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.

NBPTS – National Board for Professional Teaching Standards (2003). *Standards & National Board Certification*, <http://www.npbts.org/standards/> [Zugriff: 30. Juli 2005].

Oser, Fritz & Oelkers, Jürgen (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Zürich: Rüegg.

Pollard, Andrew (2002). *Reflective teaching* (3. Aufl.). London: Continuum.

Porst, Rolf (2009). *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS.

Rekus, Jürgen; Hintz, Dieter & Ladenthin, Volker (1998). *Die Hauptschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie*. Weinheim: Juventa.

Roth, Leo (2011). *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis* (2. überarb. und erw. Aufl.). München: Ehrenwirth.

Schnell, Rainer; Hill, Paul B. & Esser, Elke (2011). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München: Oldenbourg.

Schreier, Magrit (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 15(1), Art. 18, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1401185> [Zugriff: 5. August 2014].

Schuck, Sandy; Aubusson, Peter; Buchanan, John & Russell, Tom (2012). *Beginning teaching: Stories from the classroom*. Dordrecht: Springer.

Sedlmeier, Peter & Renkewitz, Frank (2008). *Forschungsmethoden und Statistik in der Psychologie*. München: Pearson.

Seidel, Tina & Shavelson, Richard J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77(4), 454-499.

Shulman, Lee S. (1991). Ways of seeing, ways of knowing: Ways of teaching, ways of learning about teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 23(5), 393-395.

Sikes, Patricia J., Measor, Lynda & Woods, Peter (1991). Berufslaufbahn und Identität im Lehrberuf. In Ewald Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiografie von Lehrerinnen und Lehrern* (S.231-248). Köln: Böhlau.

Terhart, Ewald (1992). Lehrerberuf und Professionalität. In Bernd Dewe, Wilfried Ferchhoff & Franz-Olaf Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S.103-131). Opladen: Leske+Budrich.

Terhart, Ewald (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim: Beltz.

Terhart, Ewald (2011). Grundschararbeit als Beruf. In Wolfgang Einsiedler, Margarete Götz, Andreas Hartinger, Friederike Heinzel, Joachim Kahlert & Uwe Sachfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S.128-138). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Trautwein, Ulrich & Neumann, Marko (2008). Das Gymnasium. In Kai S. Cortina, Jürgen Baumert, Achim Leschinsky, Karl U. Mayer & Luitgard Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (S.467-501). Reinbek: Rowohlt.

Tschakert, Michael (2008). *Ansätze einer Hauptschulpädagogik und -didaktik unter dem besonderen Aspekt der erfolgreichen Lehrerpersönlichkeit*. Aachen: Shaker.

van den Berg, Rudolf (2002). Teacher's meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72(4), 577-625.

van Dick, Rolf; Wagner, Ulrich & Petzel, Thomas (1999). Arbeitsbelastung und gesundheitliche Beschwerden von Lehrerinnen und Lehrern: Einflüsse von Sozialer Unterstützung, Mobbing und Kompetenzüberzeugungen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 269-280.

von Hentig, Hartmut (2007). *Mein Leben. Band 2: Schule, Polis, Gartenhaus*. München: Carl Hanser.

Weiß, Sabine; Schramm, Simone & Kiel, Ewald (2012). Was sollen Grundschullehrerinnen und -lehrer können? Die Sicht von Lehrkräften und Ausbildungspersonen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 5(1), 81-95.

Weiß, Sabine; Schramm, Simone; Hillert, Andreas & Kiel, Ewald (2013). Lehrerinnen und Lehrer kommentieren Fragebögen – Wie quantitative Forschung von qualitativer Forschung lernen kann. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 14(3), Art. 8, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs130389> [Zugriff: 29. September 2013].

Zu den Autorinnen und Autoren

SABINE WEIß, Dr. phil., ist Akademische Rätin auf Zeit am Lehrstuhl für Schulpädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München und Systemische Individual-, Paar- und Familientherapeutin (DGSF). Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind Lehrer/innengesundheit, berufliche Anforderungen des Lehrer/innenberufs, Studien- und Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden, Eignung sowie Kompetenzentwicklung im Lehrer/innenberuf.

Kontakt:

Dr. Sabine Weiß

Lehrstuhl für Schulpädagogik
Ludwig-Maximilians-Universität München
Leopoldstraße 13
D-80802 München

Tel.: +49 (0)89 2180-5131

Fax: +49 (0)89 2180-5001

E-Mail: sabine.weiss@edu.lmu.de

URL:

<http://www.edu.lmu.de/schulpaedagogik/weiss.html>

SIMONE SCHRAMM, M.A., war bis einschließlich 2012 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München und ist European Business Trainerin (EBT). Ihre Forschungsschwerpunkte sind die Bildung älterer Menschen, Kompetenzentwicklung im Lehrer/innenberuf und Wirksamkeit von Lehrer/innenbildung.

Kontakt:

Simone Schramm

Lehrstuhl für Schulpädagogik
Ludwig-Maximilians-Universität München
Leopoldstraße 13
D-80802 München

Tel.: +49 (0)89 2180-5132

Fax: +49 (0)89 2180-5001

E-Mail: simone.schramm@edu.lmu.de

EWALD KIEL, Prof. Dr. phil., ist Ordinarius für Schulpädagogik und Leiter der Abteilung für Schul- und Unterrichtsforschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Zahlreiche Publikationen zu interkultureller Didaktik, Lehrer/innenbiografie, Studien- und Berufswahlmotivation im Lehrer/innenberuf und Unterrichtsgestaltung. Seine Forschungsschwerpunkte sind Lehrer/innengesundheit, Fallorientierung in der Lehrer/innenbildung, Didaktik, Berufswahl und Eignung sowie Kompetenzentwicklung im Lehrer/innenberuf.

Kontakt:

Prof. Dr. Ewald Kiel

Lehrstuhl für Schulpädagogik
Ludwig-Maximilians-Universität München
Leopoldstraße 13
D-8082 München

Tel.: +49 (0)89 2180-5133

Fax: +49 (0)89 2180-5001

E-Mail: kiel@lmu.de

URL:

<http://www.edu.lmu.de/schulpaedagogik/kiel.html>

Zitation

Weiß, Sabine; Schramm, Simone & Kiel, Ewald (2014). Was sollen Lehrerinnen und Lehrer können? Anforderungen an den Lehrer/innenberuf aus Sicht von Lehrkräften und Ausbildungspersonen [75 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 15(3), Art. 20, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1403201>.