



Manfred Fede | Sybille Roszner |  
Evelyn Süss-Stepancik (Hrsg.)

# **Personbezogene überfachliche Kompetenzen**

Impulse für Bildungs-, Lern-  
und Entwicklungsprozesse in  
der Lehrer\*innen-Bildung

**BELTZ** JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:  
ISBN 978-3-7799-6903-7 Print  
ISBN 978-3-7799-6904-4 E-Book (PDF)

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa  
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel  
Werderstraße 10, 69469 Weinheim  
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel  
Satz: xerif, le-tex  
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza  
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985–2104-100)  
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Inhalt

Vorwort <i>Evelyn Süss-Stepancik</i>	9
Editorial <i>Manfred Fede &amp; Sybille Roszner</i>	10
Im Gespräch mit Eva Unterweger <i>Eva Unterweger, Manfred Fede &amp; Sybille Roszner</i>	21
<b>Teil I: Theoretische Grundlagen und konzeptuelle Impulse: Kompetenz(en) in der Lehrer*innenbildung, Bild vom Menschen, Entwicklungsaufgaben</b>	
Kompetenzen in der Lehrer*innenbildung <i>Matthias Huber &amp; Jonas Claußen</i>	32
Ein Personales und existenzielles Bild vom Menschen <i>Eva Maria Waibel &amp; Julie Melzer</i>	54
Entwicklungsaufgaben als Möglichkeit zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden <i>Elisabeth Ostermann</i>	86
<b>Teil II: Konzeptuelle theoretische Rahmung: Personbezogene überfachliche Kompetenzen</b>	
Personbezogene überfachliche Kompetenzen <i>revisited</i> <i>Reframing</i> eines zentralen Konzepts der Lehrer*innenbildung an der Pädagogischen Hochschule Wien <i>Manfred Fede</i>	102

### **Teil III: Personbezogene überfachliche Kompetenzen in der hochschulischen Lehre der Pädagogischen Hochschule Wien**

Personbezogene überfachliche Kompetenzen im Gruppen-Coaching der schulpraktischen Ausbildung im Lehramtsstudium <i>Sybille Roszner &amp; Renate Potzmann</i>	152
Personbezogene überfachliche Kompetenzen als Entwicklungsaufgabe in der hochschulischen Lehre Konzipierung und Evaluierung eines bildungspsychologischen Seminarconzepts <i>Elke Poterpin, Gabriele Frühwirth &amp; Michaela Ziegler</i>	168
Der Einfluss von Menschenbildern auf die Unterrichtspraxis und Schlussfolgerungen daraus für die Lehrer*innenbildung <i>Sabine Albert</i>	180
Art-Coaching als Zugang zu Entwicklungsaufgaben – Darstellung eines digitalen Lehrveranstaltungsconzepts <i>Peter Riegler</i>	198
Gelingende Selbstwertregulierung im Lehrberuf – ein Lehrconzept für Studierende basierend auf dem Narzissmus-Spektrum-Modell <i>Hanna-Therese Schmitt</i>	211
Die Übung Professionelles Selbstmanagement: Persönliche Potenziale nutzen und weiterentwickeln <i>Sybille Roszner &amp; Brigitte Tschakert</i>	222
Rhythmik bewegt durch Verbindung von Musik und Bewegung Rhythmik als ganzheitlicher handlungsorientierter pädagogischer Ansatz der Persönlichkeitsentwicklung <i>Rita Boesau-Vavrik</i>	235
Die Gedanken von heute sind die Wirklichkeit von morgen <i>Das Beispiel einer kreativen Gestaltungsmethode in der Biografiearbeit</i> <i>Jadwiga Ensbacher-Roubin</i>	251
„Lass' es raus!“ Stimme-Körper-Auftrittskompetenz am Beispiel des Gefühlsquadrats <i>Jutta Majcen &amp; Michael Kargel</i>	260

Mit Haltung gegen Gewalt – wahrnehmen, erkennen, nachspüren, einfühlen, handeln	
Die Neue Autorität als Ansatz für ein friedvolles Miteinander	
<i>Jadwiga Ensbacher-Roubin &amp; Brigitte Tschakert</i>	275
Proinklusive Haltungen avancieren	
<i>Rauschenberger Petra</i>	290
Autorinnen und Autoren	302

# Vorwort

Evelyn Süss-Stepancik

Die *personbezogenen überfachlichen Kompetenzen* als integraler Bestandteil der Ausbildung von Primarstufenpädagog\*innen haben an der Pädagogischen Hochschule Wien schon lange Tradition und werden von vielen Hochschullehrer\*innen in ihrer wissenschaftlichen Arbeit beforscht sowie in ihren Lehrveranstaltungen gefördert. Im wechselseitigen Diskurs miteinander vertiefen sie dabei selbst ihre *personbezogenen überfachlichen Kompetenzen* und generieren in co-kreativen Prozessen Konkretisierungen des Konzepts und neues Know-how, das in weiterer Folge dann den Studierenden und Schüler\*innen – so ist die Erwartungshoffnung – zugutekommt.

Das Mitwirken der zahlreichen Autor\*innen an der Erstellung und Publikation dieser vielschichtigen Perspektiven auf die *personbezogenen überfachlichen Kompetenzen* zeigt die weite Verbreitung, langjährige Entstehung und Weiterentwicklung und macht zudem die professionsspezifischen Kompetenzen der Autor\*innen sichtbar.

Aus Sicht der Vizerektorin für Lehre und Studieren der Pädagogischen Hochschule Wien erachte ich das Konzept der *personbezogenen überfachlichen Kompetenzen* als zentral in der wissenschaftsfundierten Ausbildung von Lehrer\*innen und Pädagog\*innen. Zudem bin ich davon überzeugt, dass dieses Konzept in vielen weiteren hochschulischen Studiengängen dazu beitragen kann, junge Menschen auf die komplexe Arbeitswelt von morgen und die Bewältigung der anstehenden Herausforderungen in gesellschaftlich relevanten Bereichen vorzubereiten.

Den Autor\*innen danke ich für ihr Engagement und das Teilen ihrer Expertise, den Leser\*innen wünsche ich viele inspirierende Nachdenkmomente.

Evelyn Süss-Stepancik

# Editorial

Manfred Fede & Sybille Roszner

„Ausbildung ohne Bildung ist blind, Bildung ohne Ausbildung ist leer.“ (Leiber 2016, S. 5)

Die Pädagogische Hochschule Wien (PH Wien) ist die größte österreichische Hochschule im Bereich der Lehrer\*innenbildung mit aktuell rund 4622 Lehramtsstudierenden sowie Studierenden in weiteren pädagogischen Berufsfeldern (z. B. Freizeitpädagogik) (Zahlen aus Mai 2023<sup>1</sup>). Zudem besuchen rund 24.000 Studierende jährlich diverse Fortbildungsveranstaltungen zu unterschiedlichen pädagogischen Themenschwerpunkten. Die meisten Studierenden befinden sich derzeit im Bachelor- und Masterstudium Primarstufe, dem Bachelor- und Masterstudium Sekundarstufe, das im Verbund Nord-Ost<sup>2</sup> ausgerichtet wird, dem Bachelorstudium Sekundarstufe Berufsbildung (Fachbereich Duale Berufsbildung) sowie dem Hochschullehrgang Freizeitpädagogik.

In diesem Sammelband wird das an der PH Wien entwickelte Konzept „personbezogener überfachlicher Kompetenzen“ (kurz: PÜK), aufgefächert in die Dimensionen Selbst-, Sozial- und Systemkompetenzen, welches als Querschnittsmaterie u. a. im Curriculum Lehramt Primarstufe verankert ist<sup>3</sup> (vgl. Pädagogische Hochschule Wien 2019), wiederaufgegriffen, durch weitere Theoriearbeit (*Reframing*) ausdifferenziert und (neu) kontextualisiert. Ein damit verbundenes Ziel ist es, das Konzept öffentlich zur Diskussion zu stellen und über den Bereich der Primarstufe bzw. der Hochschule hinaus für die Lehrer\*innenbildung im Allgemeinen zu öffnen. Diese Zielsetzung scheint naheliegend, da beispielsweise bereits das österreichische Schulorganisationsgesetz (SchOG) die überfachlichen Kompetenzen – neben den fachlichen Kernkompetenzen – als

---

1 PH-Online (Abfrage: 02.06.2023).

2 Der Entwicklungsverbund Nord-Ost wurde 2016 gegründet und bildet den Grundstein für die neue Lehrer\*innen(aus)bildung der Sekundarstufe Allgemeinbildung für den Raum Wien/Niederösterreich. Das Studium wird in Kooperation folgender Universitäten und Hochschulen ausgerichtet: Universität Wien, Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems (KPH), Pädagogische Hochschule Niederösterreich (PH NÖ), Pädagogische Hochschule Wien (PH Wien) und Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik Wien.

3 Ebenso besteht nach wie vor eine Verankerung im Curriculum Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung im Fachbereich Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe (vgl. Pädagogische Hochschule Wien 2020).

besonders bedeutsam beschreibt (§ 2). Die Schüler\*innen sollen die Möglichkeit erhalten, in entsprechend methodisch und didaktisch konzipierten Lernräumen, aktiv und zunehmend eigenständig, über die fachlichen Kompetenzen hinaus, ihre personalen und sozialen Potenziale zu entfalten. So wird in den neuen Lehrplänen der Primarstufe bzw. der Sekundarstufe im zweiten Teil (Kapitel zur Kompetenzorientierung) explizit auf überfachliche Kompetenzen verwiesen. Es werden beispielhaft Motivation, Selbstwahrnehmung und Vertrauen in die eigene Person sowie soziale Kompetenzen als überfachliche Kompetenzen genannt (BGBl. II 2023, S. 3<sup>4</sup>).

Auch auf hochschulisch-universitärer Ebene rücken überfachliche Kompetenzen zunehmend in den Fokus von Professionalisierungsbemühungen im Bereich der Lehrer\*innenbildung und ihnen wird allgemein eine große Bedeutung zugeschrieben (vgl. u. a. Eder/Hofmann 2012 für den schulpädagogischen Bereich; Nolle 2012, S. 39 für den hochschulisch-universitären Bereich). Dennoch sind sie bisher in den entsprechenden Curricula unterrepräsentiert (vgl. Leiber 2016, S. 17) und deren Bewahrung und Entwicklung lebt vom persönlichen Engagement einzelner Personen oder Personengruppen, wie die organisationale Entstehungsgeschichte des PÜK-Konzepts, erzählt durch Eva Unterweger (vgl. *Im Gespräch mit Eva Unterweger* in diesem Band), eindrücklich zeigt. Wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Thema und (systematische) curriculare Einbindung scheinen hier (noch) nicht deckungsgleich zu sein.

Die Lehrer\*innenbildung steht in Österreich aktuell vor zahlreichen Herausforderungen. Beispielhaft genannt werden können gerade im Primarstufenbereich der mitunter (völlig) verfrühte Einstieg von Lehramtsstudierenden ins Berufsleben mittels Sondervertrags der Bildungsdirektionen. Das stellt mittlerweile eine besonders in Wien gängige Praxis aufgrund von allgemeinem Lehrpersonenmangel dar<sup>5</sup>. Hinzu kommt ein reger Wettbewerb unter den Hochschulen und (privaten) Universitäten in Bezug auf das Rekrutieren von (potenziellen) Student\*innen, was sich nicht unbedingt vorteilhaft auf die Studierendenzahlen an Pädagogischen Hochschulen auswirkt und damit auch auf die Sicherung des professionellen Nachwuchses für den Lehrer\*innenberuf. Bevorstehende gesetzliche Änderungen, was die Dauer des Lehramtsstudiums in Österreich betrifft (zurück vom vier Jahre dauernden Bachelorstudium plus Masterstudium zu drei Jahren Studiendauer im Bachelorstudium plus zwei Jahre Masterstudium, berufsbegleitend) sowie größere inhaltliche Änderungen in den Curricula der Pflichtschulen, Allgemeinbildenden Höheren Schulen und Berufsbildenden Schulen, tragen zu weiterer Verunsicherung, sowohl bei Studienbewerber\*in-

---

4 <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265> (Abfrage: 10.06.2023).

5 Dieser Umstand ist in seinen Folgen bisher noch nicht ausreichend beforscht, wie Fedé und Roszner (2023) am Ende ihres Beitrags feststellen.

nen als auch bei Berufseinsteiger\*innen bei. Ist man schließlich im Schulalltag angekommen, warten dort ebenfalls zahlreiche Herausforderungen auf die Berufseinsteiger\*innen: Mitunter schwierige Rahmenbedingungen aufgrund des bereits angesprochenen Lehrer\*innenmangels (z. B. viele Vertretungsstunden, ein nicht optimaler Betreuungsschlüssel Lehrperson(en)-Schüler\*innen, Fluktuation unter den Lehrkräften, was auch die Nachmittagsbetreuung, die durch Freizeitpädagog\*innen organisiert wird, betrifft), Kinder und Jugendliche aus unterschiedlichen sozialen Milieus und mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund, Kinder und Jugendliche mit diversen (individuellen) Förderbedarfen. Auf der anderen Seite steigen auch hier die Erwartungen an die Kompetenzen von Lehrpersonen, nicht zuletzt repräsentiert durch das *Qualitätsmanagementsystem für Schulen* (kurz: QMS), das sich am Qualitätsrahmen für Schulen (vgl. BMBWF 2020) orientiert und vor allem auf inner- und außerschulische Kooperation und Vernetzung setzt.

Diese vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) vorgegebenen Anforderungen führen (auch durch parallel verlaufende Gesetzesänderungen) derzeit zu neuen Rolleninterpretationen verschiedener Akteur\*innen des Bildungs- bzw. Schulsystems<sup>6</sup>, wobei hierbei interessant zu sein scheint, dass sich bei den Neuausrichtungen bzw. -interpretationen von Rollen eine Verschiebung in Richtung zunehmender Beratungsfunktionen vollzieht. Nicht nur Lehrpersonen rutschen nunmehr vermehrt in die Rollen von (Lern-)Coaches (vgl. u. a. Hardeland 2021; Müller-Lehmann 2019), auch Schulleitungen und Schulqualitätsmanager\*innen üben ihre Funktionen in steigendem Maße beratend statt direktiv aus (vgl. z. B. Klein/Bremm 2020). Da verwundert es nicht, wenn auch die Lehrer\*innenbildung im Zuge diverser Professionalisierungsbemühungen auf Lehrveranstaltungen wie beispielsweise *Gruppen-Coaching* oder *Selbstmanagement* setzt (vgl. Führer/Cramer 2020). Das gesamte österreichische (und zumindest auch deutschsprachige) Bildungssystem – so könnte man etwas überspitzt formulieren – übt sich in Rollenfunktionen und Tätigkeiten, die ursprünglich dem psychosozialen Feld zuzurechnen gewesen wären (darunter fallen Aufgaben und Tätigkeiten von Psychotherapeut\*innen, Supervisor\*innen und Coaches, Sozialarbeiter\*innen, Sozialpädagog\*innen u. dgl.). Es macht den Anschein, dass sich demnach ein (neues?) *Beratungsparadigma* vor dem Hintergrund von Autonomie auf unterschiedlichen Ebenen im System breitmacht, was auch Fragen nach disziplinären An- und Abgrenzungen aufwirft (z. B. zwischen *Bildungswissenschaft – Pädagogik* und *Beratungswissenschaft – Coaching*). Schulische Autonomie bedingt (und bedarf) daher zunehmend der Beratungsleistung von Schulentwicklungsberater\*innen und interner wie externer Coaches; individuelle Autonomie führt dagegen zu einer unterstützenden und begleitenden bzw.

---

6 Aufgabenprofile der Akteurinnen und Akteure abrufbar unter: <https://www.qms.at/ueber-qms/akteurinnen-und-akteure> (Abfrage: 10.06.2023).

supportiven Herangehensweise von Lehrenden in Schule (z. B. Lerncoaching<sup>7</sup> bei Schülerinnen und Schülern, Mentoring im Rahmen der Induktionsphase bei neu einsteigenden Lehrpersonen) wie Hochschule (z. B. durch formative Leistungsbeurteilung oder persönlichkeitsentwickelnde Lehrveranstaltungen, wie bereits erwähnt). Nicht zu vergessen: Coaching gibt es mittlerweile an Universitäten auch für den *scientific staff*, hier allerdings vornehmlich mit dem Zweck, die eigene wissenschaftliche Karriere zu befördern (vgl. z. B. Fahr 2017).

Professionalisierung findet in jedem Fall und auf allen Ebenen des Bildungssystems im Spannungsfeld von Individuum und System statt (gemeint sind hier institutionell-organisatorische Rahmenbedingungen). Der Fokus von Professionalisierungsbemühungen bleibt dennoch tendenziell eher auf das Individuum und seine Entwicklung im Prozess lebenslangen Lernens gerichtet, was nachvollziehbar scheint vor dem Hintergrund des *Kompetenzparadigmas* und der aktuellen Gestaltung der (vielfältigen) Aufgabenbereiche von Lehrpersonen. Was bleibt, ist auf der anderen Seite aber auch die Gefahr, gesellschaftliche Problemlagen auf das Individuum abzuwälzen und (kritische) Systemblindheit zu befördern (vgl. Kühl 2009a; Kühl 2009b). Umso mehr liegt es an einer modernen Lehrer\*innenbildung nicht nur das Individuum in seiner Entwicklung zu sehen, sondern auch systemische Aspekte im Sinne einer Perspektiven- und Kompetenzerweiterung im Blick zu behalten.

Persönlichkeitsbildung kann dennoch als menschliches Grundrecht und elementares (hoch-)schulisches Bildungsziel gesehen werden (vgl. Leiber 2016, S. 4). Das markiert einen zentralen Gedanken einer bildungswissenschaftlichen Herangehensweise, die Menschen als Personen in Entwicklung begreift und weiterdenkt, als Zugänge zu Professionalisierung, die im Schnellverfahren und unter Rückgriff auf *Bildungsangebote light* die Lehrer\*innenbildung immer mehr zu einer reinen (und möglichst standardisierten) Ausbildung herunterstufen bzw. reduzieren möchten – auch wenn das Argument für allorts fehlende (ökonomische) Ressourcen und (vor allem) Zeit im ersten Moment nachvollziehbar klingt. Andere Professionen, hier scheint die Psychotherapie als interessantes Beispiel dienen zu können, stehen in Österreich gerade vor dem möglichen, aber nicht sicheren Sprung, in das System öffentlicher Hochschulen und der damit verbundenen Finanzierung von öffentlichen Studien-/Ausbildungsplätzen. Traditionell ist hier der Stellenwert von Selbsterfahrung und die besondere Bedeutung für das Erlernen von Beziehungsfähigkeit von großer Bedeutung. Das resultiert zu einem Gutteil aus belastbaren Forschungsergebnissen, die die Abhängigkeit des therapeutischen (warum nicht auch pädagogischen?) Erfolgs von der Qualität der Therapeut\*innen-Klient\*innen-Beziehung belegen (vgl.

---

7 Das Verhältnis von Erziehung (in Bezug auf Minderjährige) und Coaching (eher ein Thema der Erwachsenenbildung) scheint in der Bildungswissenschaft bisher weder vollständig geklärt noch umfassend erörtert worden zu sein.

Pieringer/Laireiter 1996, S. 178). Bezogen auf das ökonomische Argument bzw. auf Fragen zu etwaigen Ressourcenlagen, bleibt auch hier zu hoffen, dass das ökonomische Argument nicht zur (alleinigen) Richtschnur für Entscheidungen in Bezug auf die Qualitätssicherung und -entwicklung der neuen Studiengänge wird.

Eva Unterweger war es ein persönliches Anliegen (nicht zuletzt *auch* als Psychotherapeutin) Selbsterfahrung in die Lehrer\*innenbildung zu bringen und damit angehenden Lehrpersonen die Chance zu geben, ihr eigenes *So-Geworden-Sein* zum (selbstreflexiven) Ausgangspunkt von Person, sozialer Umwelt und System zu machen. Selbsterfahrung spielt dabei, ähnlich wie in der Ausbildung von Psychotherapeut\*innen, eine zentrale Rolle, auch wenn bisher in der Regel die Ressourcen fehlen, um Angebote im Zweipersonensetting (Studierende\*r und Lehrende\*r) zu schaffen. Beiden Professionen (Psychotherapeut\*in und Lehrer\*in) ist in jedem Fall eines gemeinsam: Sie leben von der Fähigkeit (Kompetenz), Beziehung in der Praxis (aktiv und bewusst) gestalten zu können (was die Fähigkeit zu bewusstem und legitimierbarem therapeutischen wie pädagogischen Intervenieren impliziert). Auch wenn Selbsterfahrung und Persönlichkeitsbildung letztlich auf gelingende Berufsausübung und damit auf Praxis abzielen, so sind sie von Anbeginn an (und bis zum Ende!) notwendigerweise – dialektisch – mit (ihrer) Theorie verschränkt (vgl. Leiber 2016). Sie ist deshalb notwendig, weil ansonsten weder kritische (Selbst-)Distanzierung (vgl. Frankl 1966) noch adäquate Ausrichtung auf Praxis (z. B. auch in Form von Forschung) möglich wären – und damit letztlich auch keine Professionalität als Zielkategorie von Professionalisierung. Nicht zuletzt braucht Praxis Theorie(-arbeit) und -entwicklung, um überhaupt (normative) Zielvorstellungen von Professionalisierungsprozessen entwerfen zu können. Ethische Reflexion schließlich übernimmt die Funktion notwendiger Korrektur, was unter Betrachtung aktueller geopolitischer (Miss-)Entwicklungen vielleicht sogar als eine der wichtigsten Reflexionsebenen mit Blick auf (professionelle) Handlungskompetenz(en) zu sein scheint.

Abschließend gilt es ein wichtiges Forschungsdesiderat zu benennen, das auch die Querschnittsmaterie personbezogener überfachlicher Kompetenzen im hochschulisch-universitären Bereich betrifft: Die Entwicklung und Förderung systematischer Begleit- und Evaluationsforschung in Aus-, Fort- und Weiterbildung, was jedoch nicht nur in Bezug auf die PH Wien zu gelten scheint. Sie ist unabdingbar für die (evidenzbasierte) (Weiter-)Entwicklung der Querschnittsmaterie und der Lehrkonzepte (vgl. Leiber 2016, S. 17). Nicht zuletzt würde systematische Evaluationsforschung den Wert und die Bedeutung von Selbsterfahrung und Persönlichkeitsbildung nicht nur theoretisch sichern, sondern auch empirisch bestätigen und angehende Lehrpersonen vor mitunter nicht immer ganz ideologiefreien Selbsterfahrungskonzepten und deren potenzielle Anmutungen für das Subjekt schützen (vgl. Pieringer/Laireiter 1996, S. 179). Das stellt den Wert von Selbsterfahrungselementen als Bestandteil eines ganzheit-

lichen Lernbegriffs (vgl. Fede in diesem Band) nicht in Abrede. Vor allem dann nicht, wenn man an die, aus der Psychotherapieforschung hinlänglich bekannten Forschungsergebnisse, zur Bedeutung der therapeutischen Beziehung für den Behandlungserfolg bedenkt (vgl. u. a. Bergin/Garfield 1994; Grawe/Donati/Bernauer 2001). Die zentrale Personengruppe schlechthin im Bildungssystem wird in jedem Fall davon profitieren können, wenn auch künftig entsprechende Angebote integraler Bestandteil der Lehrer\*innenbildung bleiben würden: die Schülerinnen und Schüler. Sie sind und bleiben der Ausgangspunkt und das Ziel aller Professionalisierungsbemühungen von (künftigen) Lehrerinnen und Lehrern.

Der Sammelband wird eröffnet durch ein Interview mit Eva Unterweger aus dem Sommer 2022 zur Entstehungsgeschichte des Konzepts der personbezogenen überfachlichen Kompetenzen. Eva Unterweger war maßgeblich an dessen Entwicklung beteiligt und gibt interessante Einblicke in die Hintergründe der Entstehung und ihren persönlichen Bezug dazu.

Im ersten Teil dieses Sammelbandes liegt der Fokus auf der allgemeinen Begriffsklärung und dem Grundverständnis von *Kompetenz* bzw. von überfachlichen Kompetenzen. Diese werden oft als Grundvoraussetzung für den Erwerb bereichsspezifischer bzw. fachlicher Kompetenzen beschrieben. Dazu kommen Autor\*innen, die an verschiedenen Hochschulen, Universitäten und Bildungsinstitutionen in Österreich tätig sind, in Form von Gastbeiträgen zu Wort. Der Beitrag von *Matthias Huber* und *Jonas Claußen* widmet sich dem Begriff der Kompetenz unter besonderer Berücksichtigung der Lehrer\*innenbildung und mit Blick auf die Besonderheiten curricularer Entwicklungen in diesem Bereich. Ziel ist es dabei, jene Kompetenzbereiche zu definieren, die für die Ausbildung von Lehrkräften als notwendig und hinreichend gelten können. Im Beitrag von *Eva Maria Waibel* und *Julie Melzer* liegt der Fokus auf einem personalen und existenziellen Bild vom Menschen. Nicht nur widmen sie sich auf theoretischem Weg der Frage, inwiefern Menschenbilder das (pädagogische) Handeln leiten, sondern sie begeben sich auf die Suche nach einer auf Sinn und Werten basierenden Pädagogik, die die Person ins Zentrum ihres Interesses rückt. Daraus werden Konsequenzen sowie curriculare Überlegungen für Erziehung und Unterricht abgeleitet. *Elisabeth Ostermann* stellt in ihrem Beitrag das Entwicklungsaufgabenkonzept vor, welches diverse Kompetenzdiskussionen bereichern kann und resümiert, dass Entwicklungsaufgaben ein Minimum an Kompetenzen voraussetzen und gleichzeitig zum Aufbau von Kompetenzen beitragen können. Möglichkeiten einer Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen, die sich im Spannungsfeld zwischen subjektiven Ansprüchen und objektiven Gegebenheiten ergeben, werden vorgestellt und diskutiert.

Der Beitrag im zweiten Teil des Bandes trägt die Zusatzbezeichnung *revisited* im Titel und liefert damit den Hinweis, dass etwas Bestehendes einer Über-

arbeitung durchgeführt werden soll. *Manfred Fede* nimmt auf theoretischer Basis die (Neu-)Kontextualisierung und Weiterentwicklung des Konzepts der *personbezogenen überfachlichen Kompetenzen* im Sinne einer integrativen, human-/sozialwissenschaftlichen Rahmung vor, die ein neues und zugleich theoretisch stringentes wie anschlussfähiges Verständnis überfachlicher Kompetenzen für das Feld pädagogischer Berufe zur Verfügung stellen soll.

Im dritten Teil des Bandes legen Hochschullehrende der Pädagogischen Hochschule Wien dar, auf welche Weise sie das Konzept der *personbezogenen überfachlichen Kompetenzen* in ihre Ausbildungsarbeit in Form individueller Lehr-Lernkonzepte transferieren. Damit findet das Konzept den Weg von der Theorie in die Praxis. Dieser Teil dient dazu, einen Einblick in die konkrete Umsetzungspraxis zu bekommen, andererseits lädt er zu kollegialem Austausch, konzeptueller Weiterentwicklung und zu Diskurs ein.

*Sybille Roszner* und *Renate Potzmann* stellen in ihrem Beitrag die Lehrveranstaltungsform des *Gruppen-Coachings* im Rahmen der schulpraktischen Ausbildung vor und skizzieren, wie über das Zusammenwirken von Struktur- und Prozessqualität im Gruppen-Coaching personbezogene überfachliche Kompetenzen bei Studierenden aktiviert und gefördert werden. *Elke Poterpin*, *Gabriele Frühwirth* und *Michaela Ziegler* präsentieren ein von ihnen entwickeltes didaktisches Konzept, welches die personbezogenen überfachlichen Kompetenzen in den Fokus rückt und die Themen der emotionalen, psychosozialen und moralisch-ethischen Entwicklung bei Studierenden aus bildungspsychologischer Sicht aufgreift. Es bildet die Grundlage für die Lehrveranstaltung *Individuelle Entwicklung*, die entwicklungsbezogene Veränderungen der gesamten Lebensspanne thematisiert. Im Beitrag von *Sabine Albert* wird der Annahme nachgegangen, dass Praxisformen von Lehrpersonen im Unterricht, wie beispielsweise Kommunikation und Interaktion, ihr erzieherisches Verhalten und auch die Art der Unterrichtsgestaltung Ausdruck von Menschenbildern sind. Es werden didaktisch-methodische Möglichkeiten in der Lehrer\*innenbildung aufgezeigt, indem gefragt wird, wie Lehrpersonen ihren Menschenbildern und Haltungen auf die Spur kommen und ihre Praxisformen entsprechend reflektieren können. Im Beitrag von *Peter Riegler* steht die Darstellung und Umsetzung eines digitalen Lehrveranstaltungskonzepts im Rahmen der Lehrveranstaltung *Coaching* im Fokus, welches basierend auf der Methode des Art-Coachings entwickelt wurde. Theoretische Grundlage für dieses Konzept sind Entwicklungsaufgaben, die sich für Studierende im Rahmen ihres Professionalisierungsprozesses zur Lehrperson im Laufe des Studiums (und darüber hinaus) stellen. *Hanna-Therese Schmitt* stellt in ihrem Beitrag das *Narzissmus-Spektrum* als gewinnbringendes Modell für die Persönlichkeitsbildung von Lehramtsstudierenden vor, das imstande ist, sowohl *intra-* als auch *inter-*psychische Prozesse der Selbstwertregulierung zu erklären. Die Hochschullehrende thematisiert anhand eines Kontinuums (extremer, gesunder, insuffizienter Narzissmus) unterschiedliche Aspekte der Selbstwertregulierung.

Sybilie Roszner und Brigitte Tschakert stellen in ihrem Beitrag ihr Lehr-Lernkonzept für die Lehrveranstaltung *Professionelles Selbstmanagement* vor. Dabei gehen die beiden Hochschullehrenden näher auf die Bearbeitung jener Themenbereiche ein, die Studierende als besonders herausfordernd empfinden. Die Themenbereiche stehen dabei in enger Verbindung mit Fragestellungen, die Studierende speziell zum Berufseinstieg und den damit einhergehenden persönlichen Entwicklungsaufgaben beschäftigen. Studierende der Pädagogischen Hochschule Wien haben die Möglichkeit Rhythmik-Lehrveranstaltungen im Rahmen ihres Bachelorstudiums zu besuchen. Dies beschreibt Rita Boesau-Vavrik, indem sie einen handlungsorientierten Ansatz mit Musik und Bewegung vorstellt. In ihren Lehrveranstaltungen lernen Studierende nicht nur die didaktische Umsetzung dieses ganzheitlichen Ansatzes kennen, sondern sie können auch wertvolle Erfahrungen in Bezug auf die Entwicklung ihrer eigenen Persönlichkeit machen. Jadwiga Ensbacher-Roubin stellt in ihrem Beitrag die Lehrveranstaltung *Einführung in die personalen Aspekte des Lehrberufs* vor. Es handelt sich hierbei um ein selbsterfahrungsorientiertes Lehrveranstaltungsangebot in der Studieneingangsphase. Inhaltlich werden Berufswahlmotivationen aufseiten der Studierenden geklärt, sowie berufsrelevante biografische Einflüsse bewusst gemacht und reflektiert, um diese als Ressource auf dem Weg zu pädagogischer Professionalität zu nutzen. Der Beitrag von Jutta Majcen und Michael Kargel versucht anhand eines dramapädagogischen Praxisbeispiels aus der Lehrveranstaltung *Coaching* darzulegen, wie Professionalisierung durch das gezielte Einfühlen in Emotionen und das Erlernen eines adäquaten Umgangs damit im Rahmen des Bachelorstudiums Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien gelingen kann. Trainiert wird dabei anhand der Methode des Gefühlsquadrats. Das komplexe Phänomen *Gewalt* konfrontiert alle Beteiligten des Bildungs- bzw. Schulsystems. Dafür bedarf es einer Haltung, die auch in der Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern ihren Ausdruck findet. Jadwiga Ensbacher-Roubin und Brigitte Tschakert beschreiben dazu praxisnah ihre Arbeit im Wahlpflichtfach *Mit Haltung gegen Gewalt*. Für einen gelingenden Umgang mit Pluralität und Heterogenität benötigt es neben fachwissenschaftlichem und fachdidaktischem Wissen auch einer inklusionspädagogischen Kompetenz, die auf den personbezogenen überfachlichen Kompetenzen basiert. Um eine solche Kompetenz erwerben zu können, braucht es reflexive Auseinandersetzungen mit dem Selbst, dem Gegenüber und dem System. Dies nimmt Petra Rauschenberger abschließend in ihrem Beitrag zum Anlass und stellt mögliche Methoden zur Kompetenzerweiterung vor, die proinklusive Haltungen avancieren.

## Literatur

- Bergin, Allen. E./Garfield, Sol. L. (Hrsg.) (1994): Handbook of psychotherapy and behavior change. 4th ed. New York: J. Wiley.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hrsg.) (2020): Der Qualitätsrahmen für Schulen. Eigenverlag. <https://www.qms.at/qualitaetsrahmen/der-qualitaetsrahmen-fuer-schulen> (Abfrage: 03.05.2023).
- Eder, Ferdinand/Hofmann, Franz (2012): Überfachliche Kompetenzen in der österreichischen Schule. In: Herzog-Punzenberger, Barbara (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK), S. 71–111.
- Fahr, Uwe (2017): Coaching an der Hochschule: Grundlagen und Impulse für Coaches und Hochschulangehörige. 1. Auflage 2017. Wiesbaden: Springer.
- Fede, Manfred/Rosznér, Sybille (2023): Professionalität/Professionalisierung. In: Huber, Matthias/Döll, Marion (Hrsg.): Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen. Wiesbaden: Springer, S. 467–475.
- Frankl, Viktor E. (1966): Self-Transcendence as a Human Phenomenon. In: Journal of Humanistic Psychology 6, S. 97–106.
- Führer, Felician-Michael/Cramer, Colin (2020): Mentoring und Coaching in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin/König, Johannes/Rothland, Martin/Blömeke, Sigrid (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 748–755.
- Grawe, Klaus/Donati, Ruth/Bernauer, Friederike (2001): Psychotherapie im Wandel: Von der Konfession zur Profession. Göttingen: Hogrefe.
- Hardeland, Hanna (2021): Lerncoaching und Lernberatung: Lernende in ihrem Lernprozess wirksam begleiten und unterstützen: ein Buch zur (Weiter-)Entwicklung der theoretischen und praktischen (Lern-)Coachingkompetenz. 8. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Klein, Esther D./Bremm, Nina (Hrsg.) (2020): Unterstützung – Kooperation – Kontrolle: zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung. Wiesbaden: Springer.
- Kühl, Stefan (2009a): Die blinden Flecke der systemischen Beratung. Eine Beobachtung der Beobachtungen durch systemische Berater. In: von Ameln, Falco/Kramer, Josef/Stark, Heike (Hrsg.): Organisationsberatung beobachtet. Hidden Agendas und Blinde Flecke. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 119–127.
- Kühl, Stefan (2009b): Zum Verhältnis von Beobachtungs- und Kommunikationslatenzen in Beratungsprozessen. In: von Ameln, Falco/Kramer, Josef/Stark, Heike (Hrsg.): Organisationsberatung beobachtet. Hidden Agendas und Blinde Flecke. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 128–139.
- Leiber, Theodor (2016): Persönlichkeitsentwicklung als elementares Bildungsziel. Methodische Optionen der Umsetzung und Bewertung im Hochschulbereich. In: die hochschullehre, Jahrgang 2/2016, S. 1–21.
- Müller-Lehmann, Silke (2019): Lerncoach sein! Lehrkräfte begleiten Schülerinnen und Schüler in heterogenen Lerngruppen. 1. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Nolle, Timo (2012): Begründungszusammenhang für die Konzeption „Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf“. In: Bosse, Dorit/Dauber, Heinrich/Döring-Seipel, Elke/Nolle, Timo (Hrsg.): Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 27–43.
- Pädagogische Hochschule Wien (Hrsg.) (2019): Curriculum Bachelorstudium für das Lehramt Primarstufe. <https://phwien.ac.at/bachelor-primarstufe/> (Abfrage: 07.12.2022).
- Pädagogische Hochschule Wien (Hrsg.) (2020): Curriculum Sekundarstufe Berufsbildung im Fachbereich Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe. <https://phwien.ac.at/wp-content/uploads/2022/07/phwien-curriculum-duale-berufsausbildung-technik-gewerbe.pdf>. (Abfrage: 10.06.2023).

## Danksagung

Wir bedanken uns bei allen Mitwirkenden dieses Sammelbandes herzlich für die konstruktive und kollegiale Zusammenarbeit. Besonders bedanken wollen wir uns bei Renate Potzmann, die nicht nur an einem praxisbezogenen Beitrag im dritten Teil des Bandes mitgewirkt hat (gemeinsam mit Sybille Roszner), sondern sie war eine unersetzbare Unterstützung beim Gestalten, Überarbeiten und Korrigieren der Beiträge über die gesamte Entstehungszeit des Bandes hinweg.

Unser Dank gilt zudem Eva Unterweger und ihrer Bereitschaft mit uns *ins Gespräch zu gehen* über die Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte des Konzepts „Personbezogener überfachlicher Kompetenzen“ – der konzeptuelle Ursprung liegt ja bereits in der Vorgänger-Institution der Pädagogischen Hochschule Wien, der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien, die bis ins Jahr 2007 Bestand hatte. Des Weiteren gilt unser Dank Herrn Frank Engelhardt vom Beltz Verlag, der uns durch seine unkomplizierte und geduldige Vorgehensweise stets eine mentale und fachlich beratende Stütze war. Die Zusammenarbeit mit dem Beltz Verlag ist nicht zuletzt durch seine besondere Arbeits- und Herangehensweise zu einem angenehmen und konstruktiven Prozess geworden. Ebenso wollen wir uns bei den Gutachter\*innen bedanken, die ihre Expertise im Zuge des Reviewprozesses der Beiträge eingebracht haben. Sie zeigten sogleich Interesse und nahmen sich die Zeit, die Beiträge umsichtig fachlich zu prüfen und zu begutachten.

Zuletzt möchten wir allen Autor\*innen für die gute Zusammenarbeit danken. Zuerst allen Autor\*innen aus Teil III, die über den Zeitraum von rund einem Jahr im Rahmen von mehreren (virtuellen wie realen) Meetings an der Pädagogischen Hochschule Wien durch ihre Teilnahme und ihr Engagement einen vor allem in fachlicher Hinsicht und im Sinne eines internen Vernetzungsgedankens im wahrsten Sinne des Wortes *anreichernden* Prozess ermöglicht haben (*Enrichment-Prozess*). Dieser persönliche und fachliche Austausch aller Personen, die aktuell in Lehre und Forschung innerhalb der Querschnittsmaterie der *personbezogenen überfachlichen Kompetenzen* an der PH Wien wirken, ist sicherlich als einer der großen (sozialen wie institutionell relevanten) Zugewinne zu bezeichnen, der durch das Buchprojekt realisiert werden konnte.

Schließlich danken wir auch den Autor\*innen aus Teil I. Hier besonders Herrn Matthias Huber und Herrn Jonas Claußen von der Pädagogischen Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule, die nach zwei unerwarteten Beitragsausfäl-

len nicht gezögert haben und die sich ergebende (theoretische) Lücke mehr als gebührend ausgefüllt haben.

Wir freuen uns, wenn Sie, liebe Leserin und lieber Leser, mit uns Neugierde am Thema und den sich aus der Auseinandersetzung ergebenden Erkenntnisgewinn teilen. Sollten Sie Fragen oder Rückmeldungen zum Band an uns richten wollen, können Sie dies gerne schriftlich tun: [sybille.roszner@phwien.ac.at](mailto:sybille.roszner@phwien.ac.at).

In diesem Sinne viel Freude beim Lesen und fachlichen Vertiefen!

Das Herausgeber\*innen-Team

# Im Gespräch mit Eva Unterweger

Eva Unterweger, Manfred Fede & Sybille Roszner

Im folgenden Interview wird die Entstehungsgeschichte der Begrifflichkeit „Personbezogene überfachliche Kompetenzen“ (kurz: PÜK) an der Pädagogischen Hochschule Wien praxisnah erzählt. Die Herausgeber\*innen des Sammelbandes, Manfred Fede (MF) und Sybille Roszner (SR) kommen dazu mit der ehemaligen Hochschullehrenden Eva Unterweger (EU) ins Gespräch, die maßgeblich an der Fundierung des Konzepts mitwirkte. Das Interview bietet den Leser\*innen dieses Sammelbandes die Möglichkeit, die inhaltliche und organisationale Entwicklung des Konzeptes zu verfolgen. Des Weiteren könnte es das Interesse wecken, die drei Teile dieses Sammelbandes in ihrer Verbindung für eigene Zielsetzungen und persönliche Anknüpfungen zu nutzen. Das Gespräch fand im Juli 2022 in Wien statt.

*MF:* Eva, wir würden dich bitten, das Konzept der *Personbezogenen überfachlichen Kompetenzen* ganz allgemein darzustellen. Was war damals die Idee und wie ist das Konzept entstanden? Was erscheint dir wichtig?

*EU:* Du hast mich gebeten, persönliche Blickwinkel einzubringen, so gehe ich zurück zu meinen eigenen Erfahrungen als Lehrerin. Ich bin ausgebildete Volks- und Hauptschullehrerin. Im zweiten Dienstjahr kam ich in eine mehrstufige Sonderschulklassen, das war damals ziemlich herausfordernd, aber schön. Ich habe neben meiner Tätigkeit als Lehrerin Psychologie studiert und dann eine Psychotherapieausbildung und ein paar andere Ausbildungen gemacht, in denen Selbsterfahrung und Selbstreflexion einen hohen Stellenwert hatten. Hätte ich einige dieser Erkenntnisse und Erfahrungen aus der Psychologie und der Psychotherapie schon als Berufseinsteigerin im Lehrberuf gehabt, das hätte mir und meinen Schüler\*innen manche schwierige Erfahrung erspart. Ich hätte Situationen viel offener und ressourcenorientierter anschauen können.

Ausgangspunkt waren also meine persönlichen Berufserfahrungen, die mich zur Überzeugung brachten, dass *Über-sich-selbst-Reflektieren* und die Selbsterfahrung unbedingt in die Lehrer\*innenbildung rein müssen. Ich bin Gestalttherapeutin, daher ist auch dieses ganzheitliche Menschenbild in das Konzept miteingeflossen. Die für den Menschen so wichtigen Kontakt- bzw. Beziehungsprozesse werden in dem Modell dreier ineinander verwobener konzentrischer Kreisebe-

nen<sup>1</sup> dargestellt. Der innere Kreis steht für die Person in Kontakt bzw. Beziehung mit sich selbst (Ich als Person), der mittlere für die Person in Beziehung mit einem Du bzw. einem Wir (Ich in der Gruppe) und schließlich steht der äußere konzentrische Kreis für den Kontakt bzw. die Beziehung mit der Gesellschaft, der Kultur etc. (Ich in der Gesellschaft bzw. im System). Alle Ebenen stehen dabei in Wechselwirkung, im Zentrum befindet sich die erlebende, bewusst wahrnehmende Person. Sich selbst in diesen Kontakt- und Beziehungsprozessen wahrnehmen und reflektieren zu können, ist grundlegend – nicht zuletzt für die pädagogische Arbeit, die ja immer Arbeit mit anderen Menschen ist.

Eng mit diesen Prozessen verbunden ist zudem das Wahrnehmen und Reflektieren eigener Werte und Leitbilder, um auf Menschen bzw. Schüler\*innen zugehen zu können, ohne vorschnell zu interpretieren und zu bewerten – eine Herausforderung für Lehrer\*innen, besonders wenn es kulturelle Unterschiede gibt, was ja heute die Regel ist, wenn man unterrichtet. Offen für eine Situation kann ich nur sein, wenn ich einen selbstreflexiven Zugang entwickelt habe. Dann habe ich auch mehr Ressourcen zur Verfügung und kann viel schneller und adäquater reagieren bzw. aktiv handeln.

Verbunden mit dem ganzheitlichen humanistischen Menschenbild sind ein biografischer Ansatz und auch die Annahme, dass unsere Gegenwart mit unserer Vergangenheit und mit unserer Zukunft in Wechselwirkung steht. Darüber hinaus hat die Ressourcenorientierung einen zentralen Stellenwert im Konzept – und nicht die Defizitorientierung, die ja oftmals Widerstand hervorruft. Gerade bei jungen Erwachsenen, die sich noch in intensiven Entwicklungsprozessen befinden, sind die Ressourcenorientierung und das Setzen eines tragfähigen Sicherheitsrahmens bei der persönlichkeitsentwickelnden Arbeit besonders wichtig. Evaluationsstudien<sup>2</sup> zu den Lehrveranstaltungen belegen dies.

*MF:* Du hast jetzt deine Grundidee sowie konzeptuelle Kernaussagen dargestellt. Daran schließt die nächste Frage an, nämlich wie du die eigentliche Umsetzungsarbeit des Konzeptes beschreiben kannst. Wie hat alles begonnen?

*EU:* Institutionell begonnen hat alles an der Pädagogischen Akademie in Wien (Anm.: Vorläufer-Organisation der Pädagogischen Hochschule Wien) im Zuge einer Studienplanreform im Jahr 1994. Der damalige Direktor, Manfred Teiner, leitete einen Organisationsentwicklungsprozess ein. Gemeinsam wurde an einem

---

1 In Anlehnung an den gestaltpädagogischen Zugang von Besems (1977). Quelle: Besems, Thijs (1977): Überlegungen zu intersubjektivem Unterricht in der integrativen Pädagogik. In: Petzold, Hilarion. G./Brown, George I. (Hrsg.): Gestaltpädagogik – Konzepte der Integrativen Erziehung. München: Pfeiffer, S. 45–76.

2 Unterweger, Eva/Weiss, Waltraud (2004): Sich als Persönlichkeit weiter entwickeln. forum paedak 3. Wien: Pädagogische Akademie des Bundes.

Leitbild für die Pädagogische Akademie gearbeitet. Verschiedene themenspezifische Arbeitsgruppen wurden gebildet, einige Kolleg\*innen (u. a. Waltraud Weiss<sup>3</sup>) und ich schlossen uns zur Entwicklungsgruppe „Persönlichkeitsbildung“ zusammen. Nach durchwegs kritisch geführten inhaltlichen Diskussionen mit anderen Gruppen (Pädagogik vs. Psychologie bzw. Psychotherapie) einigten wir uns damals auf die Bezeichnung *Persönlichkeitsbildende Aktionsfelder* (PAÜ), wobei die Begrifflichkeit eher der Pädagogik zuzurechnen wäre. So kam es zu Veranstaltungen, die in unserer Gruppe konzipiert wurden, mit je einer Semesterwochenstunde im ersten Studienjahr der Lehramtsausbildung bzw. wurden sie im Curriculum verankert.

Im ersten Studienjahr lag der Fokus für die Studierenden auf dem Thema *Ich als Person im Hier und Jetzt*. Es sollte mit selbsterfahrungsorientierten Methoden gearbeitet werden. Es wurde rasch klar, dass es hier Personen brauchte, die nicht im beurteilenden Kontext der Ausbildung tätig waren. Wir suchten für die Veranstaltungen Expert\*innen, die Erfahrungen in professioneller Selbsterfahrung und Selbstreflexion im System *Schule* vorweisen konnten. Schlussendlich haben wir uns auf Psychotherapeuten\*innen mit schulischem Background geeinigt, die wir von außen hereingeht haben.

Das persönliche Auswählen und Anmelden für die Veranstaltung war etwas Besonderes für die Studierenden in der Lehramtsausbildung der Primar- und der Sekundarstufe und ein ziemlich aufwändiger Prozess, kann ich rückblickend sagen. Es wurde viel Wert auf Autonomie und Freiwilligkeit gelegt. Im großen Hörsaal haben wir allen Studierenden diese Art der Veranstaltung vorgestellt. Ebenso haben die Studierenden die Leiter\*innen der Veranstaltung persönlich kennengelernt und Einblicke in deren methodische Arbeitsweise erhalten. Es wurde auch darauf geachtet, dass die Gruppengröße nicht über 15 Personen lag, die Veranstaltungen waren verpflichtend, wurden aber nicht benotet. Die PAÜ wurden in den beiden Studienjahren 1995/96 und 1996/97 ausführlich evaluiert<sup>4</sup>, der Name wurde schlussendlich in *selbsterfahrungsorientierte Persönlichkeitsentwicklung in der LehrerInnen-Ausbildung* verändert.

Im Studienplan 2000 wurde das Angebot für das erste Studienjahr in *Selbsterfahrung in der Gruppe. Ich als Person im Hier und Jetzt* umbenannt, und es gab erstmals auch für das dritte und vierte Semester der Ausbildung ein breites Angebot unter dem Thema *Kreative Medien: Ich in Kontakt mit der Gruppe* von den Lehrenden des Hauses. Dabei wurde klar, dass es für die Lehrenden, die in diesen Lehrveranstaltungen eingesetzt waren, auch interne Fortbildungen brauchte. Unterstützt

---

3 Waltraud Weiss und allen anderen Kolleginnen und Kollegen, die gemeinsam den Bereich *Persönlichkeitsentwicklung in der Lehrer\*innen-Professionalisierung* mitgetragen und weiterentwickelt haben, gilt hier mein besonderer Dank.

4 Bolz, Martin/Unterweger, Eva/Weiss, Waltraud (1998): *Sich als Persönlichkeit weiter entwickeln*. forum paedak 1. Wien: Pädagogische Akademie des Bundes in Wien.

durch die Leitung der Pädagogischen Akademie wurden schließlich selbsterfahrungsorientierte Fortbildungsblöcke zweimal im Jahr angeboten.

Im Jahr 2001 wurde in der Publikation *forum paedak* 2<sup>5</sup> ein für die gesamte Ausbildung durchgängiges Modell zur selbsterfahrungsorientierten Persönlichkeitsentwicklung vorgestellt, das zusätzlich in den Semestern fünf und sechs Veranstaltungen zum Thema *Integrative studienspezifische Begleitung: Ich als Teil des Systems Schule* vorsah.

MF: Was uns noch interessiert, ist der Titel „Personbezogene überfachliche Kompetenzen“. Wie kam es dazu und ab wann gab es diese Bezeichnung für das Konzept?

EU: Nun, es wurde notwendig, die *selbsterfahrungsorientierte Persönlichkeitsentwicklung* als Konzept weiterzudenken und zu erweitern, damit dieser Ansatz weiterhin im Curriculum der Ausbildung seinen Platz behalten konnte und möglichst breite Unterstützung vom gesamten System erhält. Die Titelgebung war sozusagen auch eine Reaktion auf die Befindlichkeit des (Bildungs-)Systems. Zu Beginn der 2000er Jahre hat die Kompetenzorientierung als *Outputorientierung* immer mehr Bedeutung in den Curricula der Lehrer\*innenbildung erlangt, und die Begriffe der Selbst-, Sozial- und Systemkompetenz wurden entwickelt, auch, um einen Platz in der Kompetenzdiskussion zu haben. Gemäß den drei Kompetenzebenen haben wir Pflichtveranstaltungen konzipiert. Im ersten Studienjahr stand, wie vorher beschrieben, die Selbstkompetenz mit den Psychotherapeut\*innen und den biografischen Aspekten im Fokus. Im zweiten Studienjahr dann die soziale Kompetenz mit Lehrenden der Akademie mit Seminaren und Übungen, u. a. zu Kommunikation und Interaktion oder Präsenz, Auftritt und Stimme sowie im dritten Studienjahr das Seminar zur individuellen beruflichen Entwicklung, wo die Systemkompetenz stark hereingekommen ist. Auch das Wahlpflichtfach *Professionelles Selbstmanagement* war im dritten Studienjahr wählbar. Dieses Konzept haben wir bis zum Ende des Studienjahres 2006/07 beibehalten. Danach wurden die Pädagogischen Akademien zu Pädagogischen Hochschulen, die Curricula mussten neu geschrieben werden, eine neue Hochschulleitung wurde eingesetzt. Es war mir stets ein großes Anliegen darauf zu achten, dass Lehrveranstaltungen, die den Fokus auf die Person der Lehrerin bzw. des Lehrers und deren/dessen Entwicklung richten, in den Curricula-Umstellungen nicht ganz verloren gehen. So haben wir – eine kleine Gruppe von Expert\*innen des Kollegiums<sup>6</sup> – eine neue Lehrveranstaltung für Lehramtsstudierende der Primar- und Sekundarstufe I im

---

5 Weiss, Waltraud/Unterweger, Eva (2001): Sich als Persönlichkeit weiter entwickeln. *forum paedak* 2. Wien: Pädagogische Akademie des Bundes in Wien.

6 Sybille Roszner und den anderen unermüdlichen Unterstützer\*innen aus dem Kollegium sei hier der besondere Dank ausgesprochen.

ersten Studienjahr mit dem Titel *Einführung in die personalen Aspekte des Lehrberufs* entwickelt, denn die Psychotherapeut\*innen konnten ab 2007 aufgrund der organisatorischen Umstellungen nicht mehr mit dabei sein.

Zu deiner Frage, ab wann es die Bezeichnung „Personbezogene überfachliche Kompetenzen“ gab: Im Zuge der Initiative *Pädagog\*innen-Bildung Neu* waren die Pädagogischen Hochschulen 2012/13 angehalten, ihre Curricula erneut zu überarbeiten. Denn es sollte ja die Lehrer\*innenausbildung im Bachelorstudium Primarstufe und Sekundarstufe vier Jahre dauern. Im Bachelorstudium schaffte es unsere Gruppe, die Persönlichkeitsbildung in den Zielstellungen, d. h. in der Präambel zum Curriculum, als Querschnittsmaterie zu verankern und einige eigenständige Lehrveranstaltungen im Curriculum zu implementieren. Zur Curriculums-Entwicklung gab es im Vorfeld ein Handbuch<sup>7</sup>, an dem sich die Pädagogischen Hochschulen Österreichs orientieren konnten. Das Österreichische Zentrum für Persönlichkeitsbildung und Soziales Lernen (ÖZEPS)<sup>8</sup> hat mich im Auftrag des Ministeriums gebeten, ein Konzept für das Curriculum-Handbuch zu entwickeln. Der Titel „Personbezogene überfachliche Kompetenzen von Pädagoginnen und Pädagogen“ entstand 2014 in einer Diskussion im Rahmen der Präsentation des Konzeptes im Bundesministerium. Der Titel war nicht unbedingt nur *theoretisch* abgeleitet, ich würde eher sagen, dass er ein pragmatischer Kompromiss zwischen verschiedenen Interessensgruppen des damaligen Systems der Lehrer\*innenbildung war.

MF: Inwieweit sind deiner Meinung nach ein ganzheitliches humanistisches Menschen- und Weltbild und der Kompetenzbegriff bzw. das Kompetenzparadigma eine unauflösbare Gegensätzlichkeit oder können die Begriffe zusammengedacht werden bzw. ist es sinnvoll, diese beiden zusammenzuführen?

EU: Ich musste diese verschiedenen Menschenbilder selbst in mir integrieren. In meinem Psychologiestudium wurde mir ein behavioristisches Menschenbild vermittelt. Am Ende meiner Dissertation dachte ich mir: Und jetzt? Meine Fragen waren bei weitem nicht beantwortet. Ich habe dann andere Bereiche mit möglichen Antworten gesucht und sie in der Psychotherapie gefunden. Da war der humanistische Ansatz mit der Gestalttherapie, der mich sehr befriedigt hat. Insbesondere die Kontakt- und Beziehungsaspekte, die ja eine vielfältige Rolle (Kontakt

---

7 Braunsteiner, Maria.-Luise/Schnider, Andreas/Zahalka, Ursula (2014): Grundlagen und Materialien zur Erstellung von Curricula. Graz: Leykam.

8 Unterweger, Eva (2014): Personbezogene überfachliche Kompetenzen von Pädagoginnen und Pädagogen. Selbst-, Sozial- und Systemkompetenzen. <https://www.oezepts.at/wp-content/uploads/2014/01/Personenbezogene-%c3%bcberfachliche-Kompetenzen.pdf> (Abfrage: 25.05.2023).

zu mir selbst, zu anderen, zur Umwelt oder Natur) mit Blick auf die Lehrer\*innen-Professionalisierung spielen.

Das Kompetenzprinzip würde ich dagegen einem anderen Menschenbild zuordnen, historisch gesehen im Sinne einer Erweiterung der operanten Verhaltensziele. Im Bildungsbereich wollte man damals mit genau beobachtbaren Verhaltenszielformulierungen die Wirkungen pädagogischer Interventionen sichtbar- und vergleichbar machen. Der Fokus auf das Verhalten allein kann jedoch dahinterliegende Wirklichkeiten einer Person wie Ressourcen, Intentionen, Emotionen, Kognitionen u. dgl. wenig berücksichtigen. Vielleicht ergänzend: Der von Franz E. Weinert<sup>9</sup> im Zusammenhang mit Leistungsmessung entwickelte Kompetenzbegriff war für unseren Ansatz theoretisch nicht so leicht zu integrieren. Dagegen Ewald Terharts<sup>10</sup> Begriff der *beruflichen Kompetenz* mit dem Fokus auf potenzielle Fähigkeiten, die Performanz und die Selbstevaluationschleife war hingegen eher mit personalen, sozialen und systemischen Lernprozessen sowie Selbsterfahrung und Selbstreflexion im Kontext der Professionalisierung zu verbinden.

MF: Kann man es vielleicht lösen, indem man sagt: Indem jemand kompetent ist, performt er ja auch auf eine gewisse Art und Weise. Das bedeutet ja nicht unbedingt, dass man es bewerten oder messen muss. Aber etwas, das ich gelernt habe, drückt sich ja auch im Verhalten aus. Es wird für andere sichtbar- und erlebbar.

EU: Ja genau! Lern- und Entwicklungsprozesse äußern sich halt einmal in der Performanz. Ein gewisses Dilemma ergibt sich jedoch in Ausbildungen, wo Beurteilungen Relevanz besitzen. Für personorientierte Veranstaltungen bedeutet es eben eine sensible Gratwanderung, die Performanz von Studierenden zu beurteilen bzw. dazu Rückmeldungen zu geben, denn gerade personale Entwicklungs- und Lernprozesse von Studierenden sind nicht immer leicht fassbar und benötigen eine sensible Resonanz von Seiten der Lehrenden. Dazu eignen sich Portfolioformate recht gut, in denen Studierende zu Selbstreflexion und Selbstevaluation angehalten werden. Im Kompetenzbegriff ist ja auch die Selbstevaluation inkludiert mit der für die Lehrer\*innen-Profession notwendigen Selbstreflexion, die auf einen berufslebenslangen Lern- und Selbst-Professionalisierungsprozess abzielt.

---

9 Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim: Beltz, S. 17–31.

10 Terhart, Ewald (2007): Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In: Lüders, Manfred/Wissinger, Jochen (Hrsg.): Forschung zur Lehrerbildung: Kompetenzentwicklung und Programmevaluation. Münster: Waxmann, S. 37–62.

MF: Zusammenfassend: Man kann Kompetenz und ein ganzheitliches Menschenbild zusammendenken. Es braucht aber eine integrierende Denkleistung, um diese beiden *Welten* in Bezug zueinander zu setzen und die Berührungspunkte und Schnittmengen ausfindig zu machen. Kann man das so sagen?

EU: Ja, auf jeden Fall braucht es integrierende Denkprozesse.

MF: Eva, gab es eine vergleichbare Entwicklung an anderen Pädagogischen Akademien bzw. Hochschulen als ihr begonnen habt mit dem Konzept? Gab es da etwas konzeptuell Vergleichbares, auf das ihr zurückgreifen konntet? Oder war es schon neu zu diesem Zeitpunkt?

EU: Soweit ich zurückdenken kann, gehörten wir in Wien zu den Vorreitern der selbsterfahrungsorientierten Persönlichkeitsentwicklung in der österreichischen Lehrer\*innenbildung. Es war ein Ansatz, den wir im Leitbild verankern konnten, obwohl in Frage stand, welche Lehrkräfte diese persönlichkeitsentwickelnde Arbeit im Rahmen der Lehrer\*innenbildung überhaupt leisten konnten. Die Fortbildungen waren hier hilfreich. Wir hatten ein innovatives Konzept, das auch in Psycholog\*innen- und Psychotherapeut\*innen-Kreisen Zustimmung fand. Aber es brauchte damals Mut und Zuversicht – und die Unterstützung des Systems, da es ja auch um finanzielle Ressourcen ging. Unterstützung bekamen wir auch von der Zielgruppe des Konzepts. In der Evaluationsstudie 1998 befürworteten 78,5 Prozent der Studierenden diese selbsterfahrungsorientierten Lehrveranstaltungen<sup>11</sup> als notwendig. Mit den Ergebnissen aus den Evaluationsstudien haben wir immer wieder versucht, das Konzept weiterzuentwickeln.

Im Übergang von der Akademie zur Hochschule gab es zwar keinen radikalen Bruch, es waren stets Menschen da, denen Persönlichkeitsarbeit in der Professionalisierung von Lehrer\*innen ein Anliegen war. Allerdings war das Konzept als Ganzes im Curriculum nicht mehr so stark sichtbar, nur in der Aufteilung der entsprechenden Veranstaltungen. Auch wenn es nicht immer einfach war, für diesen Bereich Aufmerksamkeit und Raum zu schaffen, so ist es doch stets irgendwie gelungen, beispielsweise durch interne Arbeitsgruppen von Kolleg\*innen.

Schon in den 90-er Jahren begannen im deutschsprachigen Raum sehr interessante Forschungen zur Gesundheit von Lehrer\*innen, die dann zu Konzepten für die Persönlichkeitsarbeit in der Lehrer\*innenbildung führten (Uni Lüneburg, Uni Kassel, PH Zürich und andere mehr).

---

11 Bolz, Martin/Unterweger, Eva/Weiss, Waltraud (1998): *Sich als Persönlichkeit weiter entwickeln*. forum paedag 1. Wien: Pädagogische Akademie des Bundes in Wien.

2017 führte die Pädagogische Hochschule Wien in Kooperation mit dem ÖZE-PS<sup>12</sup> einen 4-semesterigen österreichweiten Lehrgang für personbezogene überfachliche Kompetenzen (Fokus: Selbst-, Sozial und Systemkompetenz) durch, an dem Kolleg\*innen von anderen Pädagogischen Hochschulen teilgenommen haben. Im Zuge des Austausches hat sich gezeigt, dass auch an anderen Standorten sehr interessante Weiterentwicklungen in personorientierter Lehrer\*innen-Professionalisierung stattgefunden haben. Beispielsweise an der PH Salzburg, der PH Graz (Bund und Diözese), der PH Linz (Bund und Diözese), der PH Burgenland oder der Universität Innsbruck, um nur einige zu nennen.

*MF:* Das Konzept lebt nach wie vor an der PH Wien, auch wenn Konzepte Transformationsprozessen und Entwicklungen unterliegen. Was möchtest du persönlich dem Konzept noch mitgeben wollen für seine Weiterentwicklung?

*EU:* Wie an der vorliegenden Publikation zu sehen, gibt es an der PH Wien derzeit viele kompetente Expert\*innen, die ihren Fokus auf die personbezogenen überfachlichen Kompetenzen richten und so den personorientierten Ansatz in der Lehrer\*innen-Profession lebendig halten.

Dem Konzept wünsche ich für die Zukunft, dass es auf verschiedenen Ebenen weiterleben kann, also in der Ausbildung von Lehrer\*innen, aber auch in der Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen und Lehrerbildner\*innen. Darüber hinaus, dass genügend Zeit und Raum für die Weiterentwicklung personbezogener überfachlicher Kompetenzen der Studierenden in den verschiedenen Phasen der Ausbildung bzw. des Studiums vorhanden sind. Zudem, dass Lehrende, die in diesen Bereichen arbeiten, weiterhin entsprechende Expertise haben und als Vorbilder für professionelle Selbst-, Sozial- und Systemkompetenzen agieren. Das heißt,

- dass sie ihre eigenen Erfahrungen regelmäßig reflektieren,
- dass sie einen sicheren Erfahrungsrahmen für die Studierenden schaffen,
- dass sie emotional nährend mit der Gruppe arbeiten und sensibel wahrnehmen können,
- dass sie resonante Antworten auf die Bedürfnisse und Anliegen Einzelner und der Gruppe haben und
- dass sie vielfältige didaktische Strategien zur Verfügung haben, um relativ schnell Beziehungen innerhalb einer Gruppe aufbauen zu können, sodass ein tragendes Netzwerk für die gemeinsame Arbeit entsteht.

---

12 Im Zusammenhang mit der Curriculumsentwicklung und der Durchführung des Lehrgangs danke ich Brigitte Schröder, Leiterin des ÖZEPS, und Luise Hollerer von der PH der Diözese Graz für die ertragreiche Zusammenarbeit. Unterweger, Eva (2017): Fokus: Selbst-, Sozial- und Systemkompetenz. Curriculum zum bundesweiten Lehrgang für Lehrende an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten. [https://www.ozeeps.at/wp-content/uploads/2018/01/SSS\\_Curriculum\\_LG-FOKUS\\_final\\_2017\\_18.pdf](https://www.ozeeps.at/wp-content/uploads/2018/01/SSS_Curriculum_LG-FOKUS_final_2017_18.pdf) (Abfrage: 28.05.2023).

Auf diese Weise können Studierende erfahren, reflektieren und lernen, selbst emotional und sozial nährend in der Kommunikation und der professionellen Beziehungsarbeit mit ihren Schüler\*innen, Kolleg\*innen und Eltern zu sein. Das ist ganz zentral für die Professionalisierung und auch die Basis, um im System *Schule* aktiv, achtsam, aber auch kritisch mitzugestalten. Zuletzt wünsche ich mir, dass in Zukunft noch mehr kompetente Personen in diesem Bereich zum Einsatz kommen.

*MF/SR*: Eva, vielen Dank für das Gespräch.

*EU*: Ich danke euch, ich habe mich über das Gespräch sehr gefreut und wünsche euch viel Freude und Kraft, Persönlichkeitsarbeit in der Lehrer\*innen-Professionalisierung weiterzuführen und weiterzuentwickeln.

# Kompetenzen in der Lehrer\*innenbildung

Matthias Huber & Jonas Claußen

## 1 Der Kompetenzbegriff

Der Kompetenzbegriff hat sich in den vergangenen Jahren zu einem zentralen Schlagwort bildungspolitischer und bildungswissenschaftlicher Diskurse entwickelt: Es braucht kompetente Lehrpersonen, die Schüler\*innen unterschiedlichste Kompetenzen vermitteln können, um sie für das Leben, den Arbeitsmarkt oder die Zukunft im Allgemeinen hinreichend mit Kompetenzen auszustatten. Kompetenz wird also zunehmend unreflektiert mit Bildung und Qualifikation gleichgesetzt. Doch auch abseits pädagogischer Auseinandersetzungen wird der Kompetenzbegriff aktuell fast in jedem Zusammenhang inflationär gebraucht (vgl. Linten/Prüstel 2012, S. 3). Der Kühlschrank besitzt Kühlkompetenz, der Herrenausstatter garantiert Designkompetenz und die Reinigungsfachkraft wirbt mit Hygienekompetenz. Vermag der Begriff auf den ersten Blick Klarheit zu suggerieren, ist er bei genauerem Hinsehen jedoch mehr als unklar definiert. Insbesondere in der Berufswelt erlebt der Kompetenzbegriff oft eine beliebige Auslegung und Konnotation (vgl. Krumm/Mertin/Dries 2012, S. 6; Huber 2004, S. 23).

Was versteht man im Allgemeinen unter Kompetenz? Geht man der lateinischen Bedeutung nach, so steht *compe*to für „zu etw. fähig sein, f. etw. ausreichen“ (Duden 2016, o. S.) und *competentia* für „Eignung“ (ebd.). Mit Blick auf lexikalische Erklärungen bezeichnet Kompetenz sowohl „Sachverstand; Fähigkeiten“ als auch „Zuständigkeit“ (Duden 2016, o. S.). Daraus kann abgeleitet werden, dass es einerseits um die individuellen und ausreichenden Fähigkeiten und Fertigkeiten in einem bestimmten Bereich bzw. für eine bestimmte Aufgabe oder Tätigkeit geht und andererseits um die damit verbundenen Verantwortungsbereiche, Zuständigkeiten und Befugnisse. Bereits die Synonyme für den Kompetenzbegriff, wie „Befähigung, Begabung, Beschlagenheit, Fähigkeit, Fertigkeit, Können, Qualifikation, Sachverstand, Sachverständnis, Talent; (gehoben) Vermögen“ (Duden 2016, o. S.) verweisen auf das ihm zugrunde liegende, definitorische Problem, da sie, wie noch gezeigt wird, meist zur Klärung und begrifflichen Eingrenzung herangezogen werden und damit zu einer tautologischen Definitionsstruktur beitragen. Demgegenüber wird der Begriff der Inkompetenz als Antonym sowie dessen Synonyme „Schwäche, Unfähigkeit, Untauglichkeit, Unvermögen, Unzulänglichkeit, Versagen; (bildungssprachlich) Insuffizienz“ (Duden 2016, o. S.) selten zur Distinktion herangezogen (und auch bildungssprachlich kaum verwendet); der

Kompetenzbegriff scheint zumindest auf den ersten Blick ausschließlich positiv konnotiert zu sein.

Unter Berücksichtigung der soeben skizzierten etymologischen Herleitung und Bedeutungszuschreibung erscheint der Interpretationsspielraum für die inhaltliche Bestimmung des Kompetenzbegriffes relativ groß zu sein. Diese Viel- und Uneindeutigkeiten zeigen sich auch mit Blick auf die Verwendung des Begriffs im Bildungskontext. So wird der Kompetenzbegriff in der Bildungsforschung unter anderem verstanden als (1) eine allgemeine kognitive Fähigkeit oder Leistungsdisposition, als (2) ein kontextspezifisches, sich auf bestimmte Situationen oder Anforderungen beziehendes, Leistungsvermögen, als (3) eine motivationale Orientierung zur Bewältigung anspruchsvoller Aufgaben, als (4) eine Handlungskompetenz in einem bestimmten Handlungsfeld, als (5) Metakompetenzen, die den Erwerb oder die Anwendung spezifischer Kompetenzen erleichtern, oder aber als (6) Schlüsselkompetenzen, die eine breite Spanne von Aufgabenstellungen abdecken (vgl. Hartung / Rumpf 2015, S. 9). Soll also der Kompetenzbegriff, wie im vorliegenden Beitrag beabsichtigt, zur Beschreibung von Lernzielen, Fähigkeiten oder damit einhergehenden Zuständigkeiten verwendet werden, scheint es notwendig und sinnvoll, diesen klar zu definieren.

Der Psychologe Franz E. Weinert, auf dessen Begriffsdefinition seit Jahren immer wieder rekurriert wird, definiert Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27f.). In der Psychologie entwickelte sich der Begriff der Kompetenz aus dem Bedürfnis Leistungsfähigkeit aus einer anwendungsorientierten Sicht zu betrachten und sich dadurch von generalisierten, kontextunabhängigen Leistungskonstrukten (wie bspw. der Intelligenz) ein Stück weit abzugrenzen. Daher versucht auch Weinert in seiner Definition Kompetenzen als kontextspezifische, kognitive Leistungsdispositionen zu bestimmen, was mit zwei wesentlichen Restriktionen einhergeht (vgl. Klieme/Maag-Merki/Hartig 2007, S. 7): Einerseits werden Kompetenzen funktional bestimmt und sind somit immer auf einen bestimmten Kontextausschnitt bezogen und andererseits werden durch die Engführung auf den kognitiven Bereich emotionale Voraussetzungen und Prozesse nicht weiter berücksichtigt. Gleichzeitig ergeben sich aber auch Vorteile eines so gefassten Kompetenzbegriffs: Kompetenzen sind in diesem Verständnis förderbar und vermittelbar, sie lassen sich an die Ziele spezifischer Bildungsmaßnahmen anpassen, können hinsichtlich ihrer Vermittlung und Zielsetzung evaluiert werden und ermöglichen eine differenzierte Analyse individueller Ausgangsbedingungen und Entwicklungsprozesse (vgl. Klieme/Maag-Merki/Hartig 2007, S. 8). Im Mittelpunkt eines so gefassten (psychologisch orientierten) Kompetenzverständnisses steht die Kompetenzmessung als

Steuerung von Bildungssystemen. Demensprechend ist es naheliegend, dass der Kompetenzbegriff für empirische Studien, die sich mit der Effektivität des Bildungssystems und der Charakterisierung ihrer Zielsetzung befassen, zu einer zentralen Stellgröße wurde. Ob allerdings eine solche inhaltliche Bestimmung zielführend ist, soll in weiterer Folge kritisch diskutiert werden.

## 2 Historische Bezugspunkte des Kompetenzdiskurses

Bevor eine begriffliche Differenzierung und inhaltliche Abgrenzung des Kompetenzbegriffs vorgenommen werden, soll in einem nächsten Schritt die Chronologie des Begriffes rekonstruiert werden, indem ausgewählte historische Bezugspunkte skizziert werden.

Erste historische Wurzeln lassen sich bereits im Universallexikon von Johann Heinrich Zedler im Jahr 1753 finden; hier wird insbesondere auf die staatsrechtliche Verwendung im Sinne von Ämtern und Befugnissen in einer arbeitsteiligen Gesellschaftsorganisation hingewiesen. Staatsrechtlich steht Kompetenz für Rechtmäßigkeit, Zuständigkeit und Befugnis von Staatsorganen, Behörden, hoheitliche Befugnisse, Körperschaften und Anstalten, worin sich auch die militärisch-juristische Begriffsgeschichte widerspiegelt (vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2007, XVII). Dieser ursprüngliche Legitimations- und Begründungsaspekt des Kompetenzbegriffs ist auch gegenwärtig von zentraler Bedeutung für seine (bildungs-)politische Schlagkraft.

1959 wird der Begriff von Robert W. White in der Motivationspsychologie eingeführt. Dabei subsumiert White unter Kompetenzen grundlegende menschliche Handlungsfähigkeiten: „an organism's capacity to interact effectively with its environment“ (White 1959, S. 297). In Anlehnung an White stellen Deci und Ryan (1985) die Self-Determination-Theory vor, nach welcher Menschen nach Kompetenz und Selbstbestimmung streben: „Intrinsic motivation is based in the innate, organismic needs for competence and self-determination.“ (Deci/Ryan 1985, S. 32) Der darin enthaltene motivationale Faktor findet sich ebenfalls in der Theorie der Selbstwirksamkeit nach Bandura wieder (vgl. Grunert 2012, S. 40), auch wenn er den aktuellen Definitionen der pädagogischen Psychologie stellenweise abhandengekommen ist.

Anschließend wird der Begriff in den 1960er Jahren vom Linguisten Noam Chomsky (1969) erneut aufgegriffen und in sprachwissenschaftlichen Diskursen eingeführt. Er versteht unter Kompetenz die Fähigkeit mittels begrenzten Inventars an Elementen und Verknüpfungsregeln eines Sprachsystems unbegrenzt neue Sätze erzeugen und verstehen zu können (vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2007, XVIII). Weiter unterscheidet er zwischen Kompetenz und Performanz: „Wir machen somit eine grundlegende Unterscheidung zwischen Sprachkompetenz (competence; die Kenntnis des Sprecher-Hörers von seiner Sprache) und