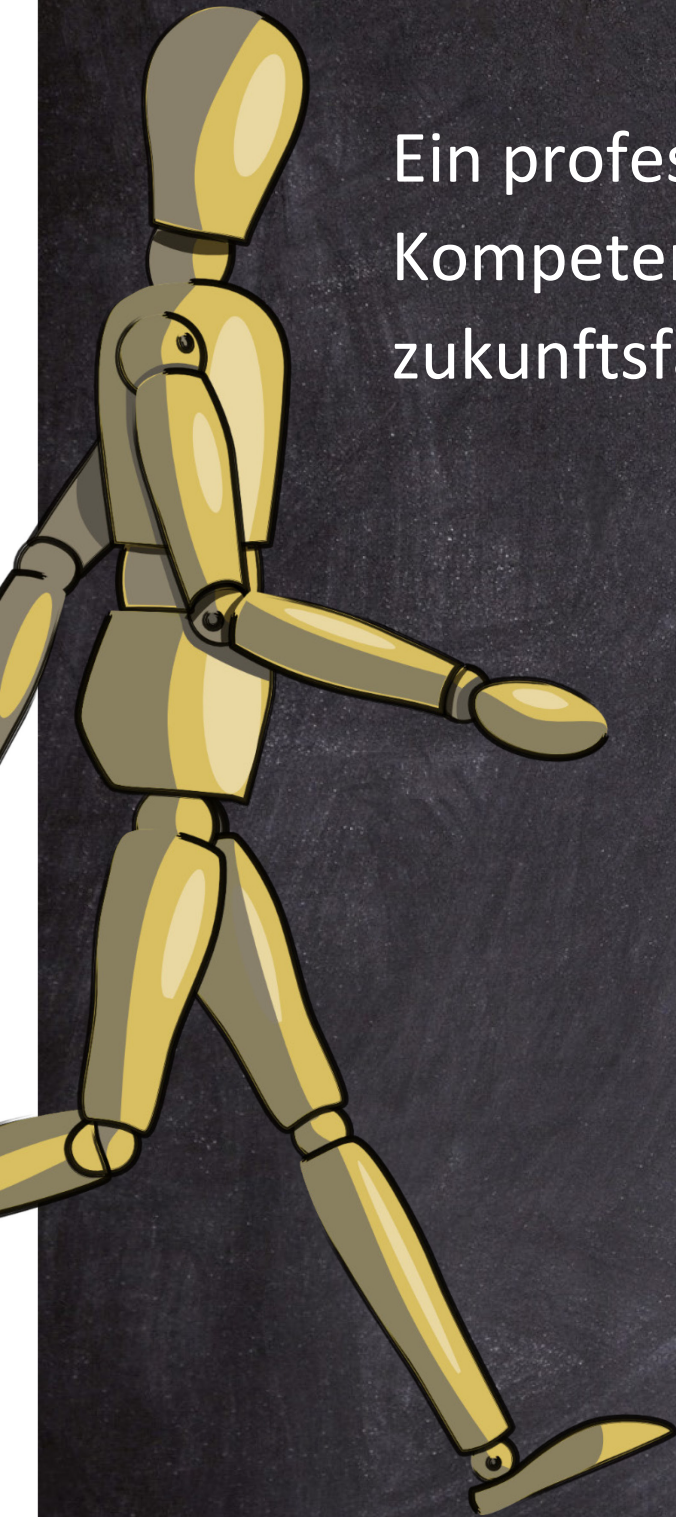


Wanda Möller

Ein professionsorientiertes
Kompetenzmodell für die
zukunftsfähige Lehre



Workingpaper

Ein professionsorientiertes Kompetenzmodell für die zukunftsfähige Lehre

Wanda Möller
Universität Rostock
Stand: 31.08.2023

*Der folgende Text zeigt ein Kompetenzmodell im Arbeitsprozess. Die Veröffentlichung dient der Diskussionsmöglichkeit über die Struktur, die Inhalte und eventuell fehlende Elemente. Der Austausch mit Expert*innen und verschiedenen Stakeholdern dient zur Überprüfung, Verbesserung und Validierung des Modells. Nach diesem Prozess wird es in ausführlicher Form erneut veröffentlicht. Für Anmerkungen, Interesse etc., melden Sie sich gern unter wanda.moeller@uni-rostock.de*

Zusammenfassung

Das Modell verbindet verschiedene Kompetenzmodelle und -facetten¹ mit zukunftsorientierten Kompetenzen (Future Skills) unter einer professionstheoretischen Perspektive², für einen erweiterten Blick auf das komplexe Gefüge einer professionellen Handlungsfähigkeit im Lehrkontext. Die Darstellung und ihre Beschreibung soll einem vertieften Verstehen über diese Kompetenzfacetten dienen und somit eine umfassende Reflektion über die eigene zukunftsorientierte Lehre anregen. Aktuelle Entwicklungen legen nahe, dass Future Skills in ein Kompetenzmodell integriert werden müssen, um einen adäquaten Umgang mit Herausforderungen und Veränderungen unserer Gesellschaft zu finden.

Schlüsselwörter: Lehrprofessionalität, Future Skills, zukunftsorientierte Kompetenzen, zukunftsorientierte Lehre Kompetenzmodell, Reflektion, Lehre

Abstract

The model combines different competence models and facets with future-oriented competences (future skills) under a professional-theoretical perspective, for a broader view of the complex structure of a professional ability to act in the teaching context. The presentation and its description should serve a deeper understanding about these competence facets and thus stimulate a comprehensive reflection about one's own future-oriented teaching. Current developments suggest that future skills need to be integrated into a competency model in order to adequately deal with challenges and changes in our society.

Keywords: teaching professionalism, future skills, future-oriented competencies, future-oriented teaching competency model, reflection, teaching

¹ Baumert & Kunter, 2006; Shulman, 1986; 1987; Zlatkin-Troitschanskaia et al., 2009; Lipowsky, 2006; Kuhl et al., 2014

² Luhmann, 1997; Stichweh, 1996; Schütze et al., 1996; Schütze, 2000; Oevermann, 1996; Terhart, 1996; 2011

Inhalt

Einleitung.....	5
Der Kompetenzbegriff	5
Das Modell.....	7

BASISKOMPETENZEN

Wahrnehmungskompetenzen.....	8
Diagnosekompetenzen.....	8
Reflexionskompetenzen	8
Komplexitätskompetenzen	8
Metakompetenzen	9

HALTUNG

.....	9
Haltung	10
Überzeugungen	10
Pädagogische Verantwortung	10
Werte (Absichten/ Ziele)	10
Motivationale Orientierung.....	11
Selbstkompetenzen	11

WISSEN UND ANWENDUNG

Professionswissen	12
Lehrbezogenes Wissen	12
Organisationswissen.....	13
Beratungswissen	13

INTERAKTION

.....	14
Soziale Kompetenzen	14
Kooperationskompetenzen	14
Kommunikationskompetenzen	14

Systemkompetenzen 14



..... 15

Digitalisierungsbezogene Kompetenzen 15

Transformationsbezogene Kompetenzen 16

Globalisierungsbezogene Kompetenzen (Global Competence)..... 17

Individualisierungsbezogene Kompetenzen..... 18

Literaturverzeichnis 20

Einleitung

Die Profession der Lehrtätigkeit in Bildungseinrichtungen konstituiert sich aus individuellen Möglichkeiten inklusive der Motivation und dem Willen zur situationsangemessenen und zielgerechten Umsetzung von Bildungsaufgaben mit heterogenen Bildungsteilnehmenden, in einem variablen, von unterschiedlichsten Einflüssen geprägtem und störanfälligem Kontext, der auf Grundlage situativer Variablen, theoretischer und wissenschaftlicher Erkenntnisse und der eigenen Möglichkeiten zwischen all diesen Variablen ausgehandelt werden muss. Diese Komplexität, die sich durch verschiedene Ansprüche und Einflüsse speist, ist die Basis, auf der Lehrprofessionalität aufgebaut ist und mit der sie umgehen muss. Dies alles bewegt sich in einem gesellschaftsrelevanten Rahmen und wird auch durch gesellschaftliche Veränderungen, wie wir sie gerade erleben, beeinflusst und muss diesen Rechnung tragen.

Zur Annäherung an dieses komplexe Konstrukt in unserer aktuellen Zeit, zeigt das hier folgende Modell ein breites Spektrum von Kompetenzfacetten auf und beinhaltet auch aktuell diskutierte Themen.

Der Kompetenzbegriff

Unter einem breit aufgefassten Kompetenzverständnis wird im Bildungsbereich eine Verbindung von Wissen und Können, mit den zugehörigen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften, zur Bewältigung von Handlungsanforderungen verstanden. So gelten Personen als kompetent, wenn sie auf der Grundlage ihres Wissens, ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten aktuell gefordertes Handeln in variablen Situationen adäquat und verantwortungsvoll neu generieren können. Im Kontext der Lehre wird insbesondere das Bewältigen von Anforderungen und Situationen, die ein nicht routinemäßiges Handeln und Problemlösen erfordern, im Kompetenzkonzept hervorgehoben.³

Zwei Perspektiven:

Die kompetenzorientierte Lehre

Die kompetenzorientierte Lehre zielt auf den Erwerb intelligenten Wissens der Bildungsteilnehmenden. Dieses intelligente Wissen zeichnet sich im Gegensatz zum trägen Wissen durch Transferierbarkeit (vs. Situationsgebundenheit), Steuerung durch eigenes Lernen (vs. fremdgesteuert), langfristige Perspektive (vs. kurzfristiger Erwerb und Nutzen) und Vernetzung der Inhalte in vertikaler und horizontaler Richtung (vs. fehlende oder nur lockere Verbindung) aus. Die kompetenzorientierte Lehre beschäftigt sich also mit der Frage, was Bildungsteilnehmende können sollen (und nicht nur wissen).⁴

Der kompetenztheoretische Ansatz für die eigene Lehrprofessionalität

Die kompetenztheoretische Sichtweise auf Professionalität definiert Kompetenz- und Wissensbereiche von Professionellen und rekuriert dabei auf ein recht weites Verständnis von Professionalität, das den

³ Linten & Prüstel, 2015; Weinert, 2001

⁴ Bauch, 2011

Zustand eines individuellen Entwicklungsprozesses beschreibt. Dabei wird davon ausgegangen, dass professionelle Handlungskompetenzen erlernbar sind⁵, eher von expliziten Lernprozessen abhängen⁶ als von persönlichen Talenten, und dass die Anbahnung von Kompetenzen ein ganzes Leben lang andauert⁷.

Professionelle Handlungskompetenzen zeichnen sich durch möglichst hohe bzw. entwickelte Kompetenzen und zweckdienliche Haltungen in den verschiedenen Anforderungsbereichen aus.⁸ Neben fachlichen und didaktischen Kompetenzen wird hier auch auf Können, Handlungsfertigkeiten, Erfahrungen, Interesse und Motivationen hingewiesen⁹.

Abgesehen von konkreten fachbezogenen Kompetenzen werden auch immer wieder Begrifflichkeiten wie Schlüssel- und Metakompetenzen diskutiert. Von Schlüsselkompetenzen wird gesprochen, wenn es um Kompetenzen geht, die unter einer normativen Sichtweise für eine große Bandbreite von Aufgaben hilfreich sind. Der Begriff der Metakompetenzen hingegen bezieht sich eher auf das prozedurale oder deklarative Wissen innerhalb der eigenen Kompetenzen und meint damit Fähigkeiten, die ein flexibles und adaptives Organisieren und Umgestalten von Kompetenzen ermöglichen, wobei die Person in der Lage sein muss, über die eigenen kognitiven Vorgänge zu reflektieren.¹⁰ Es besteht dabei ein enger Bezug zu Metakompetenzen.

Eine umfassende Darstellung verschiedener Ebenen aller aktuell diskutierten Facetten soll dieses Modell zeigen.

⁵ u.a. Terhart, 2011

⁶ Kunter et al., 2009; Baumert & Kunter, 2006; Terhart, 2001

⁷ Seifried & Ziegler, 2009; Terhart, 2000

⁸ Terhart, 2011

⁹ Henkenborg, 2010

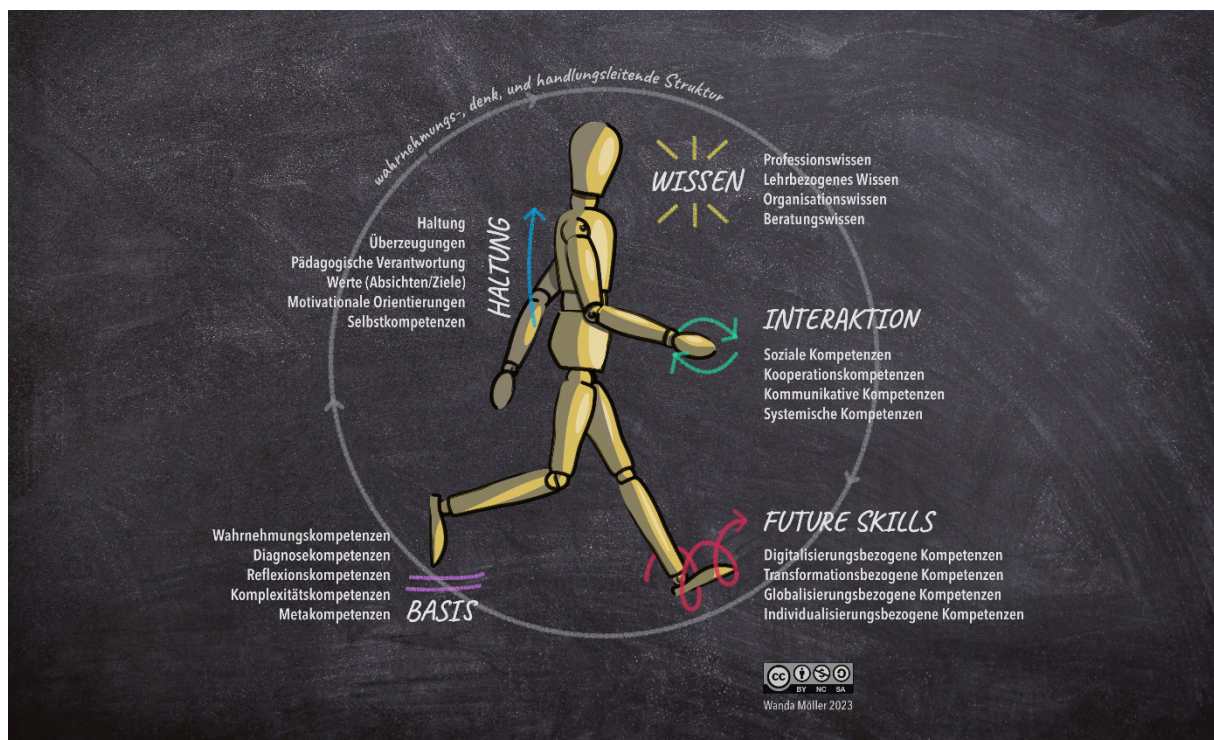
¹⁰ Weinert, 2001

Das Modell

Das hier dargestellte Modell verbindet verschiedene theoretische und validierte Kompetenzmodelle und -facetten¹¹, um eine Ganzheitlichkeit darzustellen. Die einzelnen Facetten sind für eine Übersichtlichkeit in Bereiche untergliedert, die theoretisch nicht immer adäquat abgrenzbar sind und sich meist gegenseitig bedingen. Auch bedürfen Handlungen in der Lehre immer mehrerer Kompetenzfacetten.

Die Darstellung und ihre Beschreibung soll einem vertieften Verstehen über diese Kompetenzfacetten dienen und somit eine umfassende Reflexion über die eigene Lehre, vor allem über die eigene zukunftsfähige Lehre anregen. Für diesen Zweck werden Begrifflichkeiten nicht immer ganz trennscharf genutzt und orientieren sich an aktuellen Debatten.

Aktuelle Entwicklungen legen nahe, dass zukunftsgerichtete Kompetenzfacetten in ein Kompetenzmodell integriert werden müssen, da es dieser momentan und vermutlich auch in naher Zukunft bedarf, um einen adäquaten Umgang mit aktuellen Herausforderungen und Veränderungen zu finden.



Aufbau des Modells:

Das Modell zeigt fünf Bereiche, die als Überkategorien verstanden werden können. Alle Bereiche gliedern sich in Unterkategorien und entsprechende Facetten.

Der zirkuläre Prozess soll eine Verbindung und gegenseitige Einflüsse der einzelnen Bereiche verdeutlichen. Einige der verwendeten Begrifflichkeiten stehen noch im diskursiven Prozess und müssen gegebenenfalls zukünftig angepasst werden.

¹¹ Baumert & Kunter, 2006; Shulman, 1986; 1987; Zlatkin-Troitschanskaia et al., 2009; Lipowsky, 2006; Kuhl et al., 2014

BASISKOMPETENZEN

Der Bereich der Basiskompetenzen zeigt grundlegende Kompetenzfacetten, die für alle anderen Bereiche entscheidend sind sowie auch für den Kompetenzaufbau generell.

Für eine Entwicklung, Bearbeitung und Kompetenzerweiterung bedarf es der Möglichkeit der Wahrnehmung, anschließend der Diagnose des Wahrgenommenen, danach der Reflexion über das Wahrgenommene und Diagnostizierte und im Bereich der Komplexität, der Einordnung in ein Gesamtsystem und ein Kontextualisieren.

Eine Förderung dieser Basiskompetenzen sollte in der Lehre immer mitgedacht und gefördert werden.

Einzelne Facetten:

Wahrnehmungskompetenzen

Unter Wahrnehmungskompetenz wird eine Sensibilität für aktuelle (psychische) Situationen und Befindlichkeiten der eigenen Person oder die Fähigkeit zur Wahrnehmung von sprachlichen und nichtsprachlichen Signalen anderer Personen, Prozesse, Systeme oder der Umwelt verstanden.¹²

Diagnosekompetenzen

Die Diagnosekompetenz definiert die Fähigkeit, Personen, Prozesse, Entwicklungen und Aufgaben zutreffend zu beurteilen und zu bewerten.¹³

Reflexionskompetenzen

Die Reflexionskompetenz beinhaltet die Bereitschaft und Fähigkeit zur Reflexion, also die Fähigkeit, sich selbst und andere zum Zweck der konstruktiven Weiterentwicklung hinterfragen zu können sowie zugrundeliegende Verhaltens-, Denk- und Wertesysteme zu erkennen und deren Konsequenzen für Handlungen und Entscheidungen holistisch einschätzen zu können.¹⁴

Komplexitätskompetenzen

Komplexität bezeichnet die Gesamtheit aller voneinander abhängigen Merkmale und Elemente, die in einem vielfältigen aber ganzheitlichen Beziehungsgefüge (System) stehen sowie die entsprechende Vielfalt der Verhaltensmöglichkeiten der Elemente und die Veränderlichkeit der Wirkungsverläufe. Dabei besitzt sie eine Eigendynamik und eine Intransparenz, wodurch das Netzwerk zirkulärer Kausalität nicht exakt erfassbar, modellierbar und prognostizierbar wird. Daraus entsteht Unsicherheit und Unplanbarkeit. Komplexitätskompetenzen befähigen zum Verstehen von Systemprozessen und den Eigenheiten komplexer Systeme, auf das ein reflektierter situativer Umgang aufgebaut werden kann.¹⁵

¹² Sherin & van Es, 2009; Seiz et al., 2016; Seidel & Shavelson, 2007

¹³ Schrader, 2009; Abs, 2007

¹⁴ Helsper, 2000; Köller, 2014; Neuweg, 1999; Ehlers, 2020

¹⁵ Feess, 2018; WBGU, 2000; Dörner et al., 1999

Ambiguitätskompetenzen

Ambiguitätskompetenz befähigt zum Erkennen und Verstehen von Vieldeutigkeit, Heterogenität und Unsicherheit und zu einem produktiv gestaltenden Umgang damit sowie in unterschiedlichen und auch sich widersprechenden Rollen agieren zu können.¹⁶

Umgang mit Antinomien und Nichtpassung

Grundlegend gilt für Lehrende, dass sie mit widersprüchlichen Erwartungen, Antinomien und Paradoxien in ihrem alltäglichen beruflichen Handeln konfrontiert sind und mit diesen situationssensitiv umgehen müssen.¹⁷

Metakompetenzen

Metakompetenzen befähigen dazu, die eigenen Fähigkeiten und Unfähigkeiten und ihre Facetten in einem Kontext zu beurteilen und das eigene Denken, Lernen und Handeln systemisch zu reflektieren und zu steuern.¹⁸

Metakognitive Kompetenzen

Metakognitive Fähigkeiten zeichnen sich durch Auseinandersetzungsprozesse mit den eigenen Gedanken und Wissen, der Erfassung der Umgebung und ihrer Anforderungen, mit der Erweiterung der eigenen Metakognitionen und der Gedächtnissteuerung durch deklarative Lernstrategien und Metawissen aus. Dadurch werden die eigenen Denkprozesse und das Lernen plan-, regulier- und evaluierbar.¹⁹

Metareflexive Kompetenzen

Meta-Reflexivität setzt die reflexive Beschäftigung mit mehreren Theorien und empirischen Ansätzen voraus, ohne sie nivellierend integrieren zu wollen. So zielt hier das ‚meta‘ (wörtlich: ‚nach‘, ‚hinter‘) gerade nicht auf einen übergeordneten Geltungsanspruch, sondern auf das Erweitern nur einer Perspektive und somit auf die reflexive Durchdringung unterschiedlicher Zugänge und somit zu einer Perspektivenerweiterung. Metareflexive Kompetenzen können zu angemessenen situativen Deutungen, unter Rekurs auf exemplarisch-typisierende Situationsdeutungen führen.²⁰

HALTUNG 

In diesem Bereich stehen die inneren Systeme Lehrender im Vordergrund. Die Auseinandersetzung in diesem Bereich betrifft vor allem die eigene (geprägte und entwickelte) Idee über die Welt, über sich selbst und über die eigenen Handlungen und die Verortung darin.

¹⁶ Ehlers, 2020

¹⁷ Oevermann, 1996; 2002; Helsper, 2004; 2010; Schütze et al., 1996

¹⁸ Rogalla, 2013

¹⁹ O'Brien, 2012; Sweller & Chandler, 1992; Kaiser & Kaiser, 1999; Kilius, 2002

²⁰ Cramer et al., 2019; Berkemeyer et al., 2011; Neuweg, 2004; Benner, 2015

Haltung

Haltung gilt als hoch individualisiertes Muster von Überzeugungen und Werten, das die Stabilität, Nachhaltigkeit und Kontextsensibilität des Urteilens und Handelns beeinflusst.

Die pädagogische Haltung stellt ein konkretes Orientierungsmuster Lehrender dar, das durch handlungsleitende (ethisch-moralische) Wertorientierungen, Normen, Deutungsmuster und Einstellungen, Lehr- und Beziehungsprozesse beeinflusst wird. Dazu gehören im Lehrkontext bspw. das Bild von Lernenden und das eigene professionelle Rollen- und Selbstverständnis. Die Kernkompetenzen für die Stabilität, Nachhaltigkeit und Kontextsensibilität einer professionellen pädagogischen Haltung werden als Selbstkompetenzen bezeichnet.²¹

Überzeugungen

Überzeugungssysteme (beliefs) werden als Gesamtheit der persönlichen Auffassungen und Einstellungen gesehen. Sie gelten als zeitlich besonders stabil und situativ relativ unabhängig und beeinflussen die Wahrnehmung der Umwelt und der eigenen Person sowie des Zusammenwirkens von beiden. Überzeugungssysteme bilden in sich geschlossene interne Repräsentationen von Kausalzusammenhängen, bei denen kognitive mit affektiven Komponenten verbunden sind.²²

Pädagogische Verantwortung

Aus professionstheoretischer Perspektive ergibt sich die pädagogische Verantwortung aus der (nicht formalisier- und generalisierbaren) Interaktion und Kooperation zwischen professionell Tätigen und ihrer Klientel. Diese Interaktionen sind durch ein Machtgefälle (zwischen Professionellem und Klienten) und einem gesellschaftlichen Zentralwertbezug gekennzeichnet. Pädagogische Verantwortung muss im Bildungskontext von Lehrenden für zu entwickelnde gesellschaftliche Teilhabefähigkeit ihrer Bildungsteilnehmenden und dem dafür zugrundeliegenden (aber sich auch verändernden) gesellschaftlichen Wohl übernommen werden.²³

Werte (Absichten/ Ziele)

Unter Wertevorstellungen werden Eigenschaften oder Zustände verstanden, die als erstrebenswert, in sich wertvoll oder moralisch ‚gut‘ betrachtet werden. Werte gelten als Maßstäbe, Teil der Identität und Motor der Motivation, da sie einen Teil der Lebensziele bestimmen.²⁴

Ethische Kompetenzen

Ethische Kompetenz umfasst die Wahrnehmung einer ethischen Relevanz (einschließlich der begrifflichen, empirischen und kontextuellen Prüfung), der Formulierung von wertegerichteten Prämissen zusammen mit der Prüfung, Bewertung und adäquater Beurteilung dieser.²⁵

²¹ Schwer & Solzbacher, 2014; Kuhl et al., 2014; Nentwig-Gesemann et al., 2011

²² Kunter & Klusmann, 2010; Kunter & Pohlmann, 2009; Pajares, 1992; Reusser et al., 2011; Alexander & Winne, 2006

²³ Mieg, 2016; Nittel, 2000; Dick, 2016; Luhmann, 1997; Stichweh, 1996; Gieseke, 2014; Nittel, 2009; Zlatkin-Troitschanskaia & Kuhn, 2010; Lenk & Maring, 2007; 2017

²⁴ Schwartz et al., 2012; Erpenbeck & Sauter, 2015

²⁵ Ehlers, 2020

Motivationale Orientierung

Motivationale Orientierung wird durch individuelle und habituelle Ziele, Präferenzen, Motive oder affektiv-bewertende Merkmale geprägt und zeigt in Interaktion und im situativen Kontext einen Einfluss auf Verhaltensweisen einer Person sowie auf die Intensität, Qualität oder Dauer eines erzeugten Verhaltens.²⁶

Initiativ- und Leistungskompetenzen

Initiativ- und Leistungskompetenz befähigt zur Selbstmotivation, beinhaltet eine hohe Aktivitäts- und Umsetzungskompetenz sowie den Wunsch, etwas beizutragen. Beharrlichkeit, Zielorientierung und ein positives Selbstkonzept bedingen die Leistungsmotivation.²⁷

Selbstkompetenzen

Selbstkompetenz ist die Fähigkeit, die individuelle Entwicklung weitestgehend unabhängig von äußeren Einflüssen zu gestalten. Dazu zählen Kompetenzfacetten wie bspw. selbständige Motivation und Planung, die Fähigkeit, sich Ziele zu setzen, Zeitmanagement, Organisation, Lernfähigkeit und Erfolgskontrolle durch Feedback sowie das Cognitive Load Management und eine hohe Eigenverantwortlichkeit.²⁸

Selbstregulationskompetenzen

Selbstregulation meint die Fähigkeiten, mit denen Aufmerksamkeit, Emotionen, Impulse und Handlungen gesteuert werden und sich so die Möglichkeit ergibt, eigenes Verhalten im Hinblick auf selbst gesetzte Ziele zu steuern.²⁹

Selbstwirksamkeitskompetenzen

Selbstwirksamkeit ist die Überzeugung und das Bewusstsein dafür, die zu bewältigenden Aufgaben mit den eigenen Fähigkeiten umsetzen zu können, dabei Verantwortung zu übernehmen und Entscheidungen treffen zu können.³⁰

Entscheidungskompetenzen

Entscheidungskompetenz beinhaltet das Wahrnehmen von Entscheidungs-notwendigkeiten, das Abwägen möglicher alternativer Entscheidungen, das Treffen einer Entscheidung und das Verantworten dieser.³¹

Problemlösekompetenzen

Problemlösekompetenz ist die Fähigkeit, Prozesse kognitiv zu verarbeiten, um Problemsituationen zu verstehen und zu lösen, in denen die Lösungsmethode nicht unmittelbar auf der Hand liegt. Sie umfasst auch die Bereitschaft, sich mit derartigen Situationen auseinanderzusetzen.³²

²⁶ Kunter et al., 2011; Brunner, 2006; Pauli & Reusser, 2009; Kunter et al., 2006

²⁷ Ehlers, 2020; Pelz, 2017

²⁸ KMK, 2015; Ehlers, 2020; Baumeister & Vohs, 2004; Plass et al., 2010

²⁹ Vohs & Baumeister, 2011; Klusmann et al., 2008; Brunner et al., 2006; Hallsten, 1993

³⁰ Bandura, 1989; Baumert & Kunter, 2006; Rabe et al., 2012; Holzberger et al., 2013; Dicke et al., 2014

³¹ Piepmeier, 1995; Schwartländer, 1974; Ehlers, 2020

³² OECD, 2021; Betsch et al., 2011



WISSEN UND ANWENDUNG

Der Bereich des Wissens und seine Anwendung umspannt kognitive und metakognitive Fähigkeiten als Grundlage, konkretes Fachwissen und einen konkreten Fachbezug, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen, aber auch das Wissen über die situationssensitive Anwendung.

Einzelne Facetten:

Professionswissen

Der Begriff Professionswissen bezieht sich grundlegend auf alle theoretisch fundierten Wissensbestandteile, die im Kontext einer Profession (eines besonderen Berufes) als notwendig gelten. Vor allem geht es um das Wissen über die Lehre als Profession und den Strukturkern professionellen Handelns.³³

Lehrbezogenes Wissen

Fachwissen

Das Fachwissen von Lehrenden wird als vertieftes Hintergrundwissen zu den Inhalten des konkreten Faches verstanden.³⁴

Pädagogisch/ psychologisches Wissen

Das pädagogisch-psychologische Wissen beinhaltet kognitive Strategien zur erfolgreichen Gestaltung und Optimierung der Lehr-Lern-Situation in verschiedenen Fachbezügen. Dazu bedarf es deklarativer sowie prozeduraler Aspekte zum Thema Lerngruppenprozesse und ein Wissen über die Lernenden, ihre Entwicklung und deren Quellen von Heterogenität.³⁵

Didaktisch/ methodisches Wissen

Das didaktisch-methodische Wissen beinhaltet das Wissen um verschiedene Unterrichtsmethoden und deren zieladäquate Orchestrierung sowie die Prüfung und Bewertung von Lernenden.³⁶

Fachdidaktisches Wissen

Das fachdidaktische Wissen verknüpft das pädagogisch-psychologische und methodisch-didaktische Wissen mit der fachlichen und curricularen Komponente, um unter Berücksichtigung der jeweiligen Besonderheit des Faches bestimmte Aufgaben inhalts- und zielgruppengerecht aufzubereiten, Lernmethoden angemessen einzusetzen sowie Lehre systematisch zu planen und zu reflektieren.³⁷

³³ Clandinin & Connelly, 1995; Schön, 1987; Shulman, 1986; 1987; Baumert & Kunter, 2006; Abell, 2007; Möller, 2023

³⁴ Brunner et al., 2006; Baumert & Kunter, 2006; Hattie, 2013; Shulman, 1986; 1987; Kunter et al., 2011

³⁵ Küsting et al., 2009; Darling-Hammond et al., 2001

³⁶ Voss et al., 2010; Voss et al., 2011

³⁷ Kunter et al., 2006; Hill et al., 2005; Zlatkin-Troitschanskaia et al., 2009; Lipowsky, 2006

Situationssensitive Passungskompetenzen

Für die adäquate Anwendung dieser Wissensdimensionen, ist eine situationssensitive Passungskompetenz notwendig, um vielfältig abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können oder in eben diesen Situationen zu erkennen, welche Bestandteile aus dem Wissensfundus relevant sein können.³⁸

Transferkompetenzen

Transferkompetenz befähigt zur Lösung kontextspezifischer Wissensinhalte und Fertigkeiten aus ihrem Kontext, um sie reflexionsgeleitet kontextunspezifisch zu machen.³⁹

Forschungskompetenz

Forschungskompetenz dient zur methodisch-reflexiven Auseinandersetzung mit einem Forschungsgegenstand, unter Berücksichtigung von bestehenden Theorien und Befunden zu diesem Gegenstand sowie der (für die Mitglieder des Fachs nachvollziehbare Dokumentation) des Forschungsprozesses und der Forschungsergebnisse, die durch die Dimensionen Recherchekompetenz, Methodenkompetenz, Kommunikationskompetenzen und Reflexionskompetenzen sowie darüber hinaus das fachliche Wissen operationalisiert werden.⁴⁰

Organisationswissen

Das Organisationswissen beinhaltet die Ebenen der Funktionslogik und Funktionsfähigkeit des Bildungssystems und der einzelnen Bildungseinrichtungen. Einzelne Komponenten sind bspw. Wissen über das Bildungssystem und seine Rahmenbedingungen, Steuerung und Transparenzsicherung, Bildungsorganisation, Bildungsökologie, Bildungsverfassung, Rechte von Lernenden und Lehrenden, Aufgaben der (Hoch-)Schulleitung, Bildungseffektivität und Hochschulqualität sowie Bildungstheorien.⁴¹

Beratungswissen

Das Beratungswissen ist in der Regel fachunabhängig und muss während einer Beratung gebündelt und adressatenspezifisch interpretiert werden. Inhaltlich bezieht es sich bspw. auf Bildungsverläufe, aber auch auf individuelle Situationen und externe Einflüsse auf Bildungsprozesse. Beratungssituationen können thematisch und sozial sehr komplex sein. Eine wichtige Facette von Beratungssituationen ist auch das Hierarchiegefälle zwischen Beratenden und Beratenen, das im Bildungskontext vorherrscht.⁴²

³⁸ Bromme, 1992; Nittel, 1998; Gieseke, 2011; Tietgens, 1988; Shulman, 1985; Kunter et al., 2011

³⁹ Schulte, 2015; Dindas, 2021

⁴⁰ Thiem et al., 2020; Thiel & Böttcher, 2014; Besa, 2023

⁴¹ Baumert & Kunter, 2011; Hiller, 2005

⁴² Baumert & Kunter, 2011



INTERAKTION

Im Bereich der Interaktion geht es um das In-Beziehung-treten mit der Welt und Umwelt, vor allem im sozialen Bereich aber auch auf gesellschaftlicher und systemischer Ebene. Dabei stehen Aushandlungsprozesse zwischen der eigenen Person und anderen Personen, Systemen, Kulturen, Heterogenitäten und ihren aktuellen Herausforderungen im Vordergrund.

Einzelne Facetten:

Soziale Kompetenzen

Soziale Kompetenzen befähigen Personen zu einem Verhalten, das in einer Interaktions- oder Kommunikationssituation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens durch der Situation entsprechende Handlungsregulationen gewahrt wird.⁴³

Kooperationskompetenzen

Kooperationskompetenz befähigt zur interkulturellen und interdisziplinären Zusammenarbeit in Präsenz- oder Online-Interaktionen, auch innerhalb oder zwischen Organisationen, wobei Differenzen in Gemeinsamkeiten überführt werden können. Dabei spielen soziale Kompetenzen, Offenheit und Beratungskompetenzen eine wichtige Rolle.⁴⁴

Kommunikationskompetenzen

Kommunikationskompetenzen umfassen neben sprachlichen Fähigkeiten auch Diskurs-, Dialog- und strategische Kommunikationsfähigkeit, sowie Konsens- und Kritikfähigkeit, um in unterschiedlichen Kontexten und Situationen situativ angemessen erfolgreich kommunikativ handlungsfähig zu sein. Hier finden sich auch die Themen der interkulturellen Kommunikation und der Gendersensibilisierung.⁴⁵

Systemkompetenzen

Systemkompetenzen befähigen zu einem Umgang mit Systemvariablen, mit Tätigkeiten, die indirekt Lehrtätigkeit beeinflussen oder ermöglichen und mit der Einbettung des eigenen Handelns in einen größeren Bezugsrahmen. Systemkompetenz ist also die Fähigkeit, komplexe personale, psychische, soziale und technische (Organisations-)Systeme sowie deren wechselseitige Einflüsse zu erkennen, zu verstehen und darauf abgestimmte Planungs- und Umsetzungsprozesse für neue Vorhaben im System gestalten und/ oder begleiten zu können.⁴⁶

⁴³ Döpfner et al., 1981; Kanning, 2002; Helsper & Ullrich, 2007; Helsper & Hummrich, 2008; Köller, 2014

⁴⁴ Ehlers, 2020; Symanski, 2016

⁴⁵ Ehlers, 2020; Röhner & Schütz, 2016

⁴⁶ Ehlers, 2020; Rempfler & Mehren, 2013



Der Bereich der zukunftsorientierten Kompetenzen (diese lassen sich theoretisch in andere Bereiche einordnen, sollen hier aber separiert dargestellt werden, um zu verdeutlichen, welche Herausforderungen wir aktuell zu überdenken und zu beachten haben) beziehen sich auf die großen Transformationen unserer Zeit, unterliegen also dem Zeitgeist. Aus diesem Grund sind sie aktuell, aber eventuell auch situativ. Über eine weitere Entwicklung dieses Bereiches, also der Frage, ob diese Kompetenzen auch in zwei oder 20 Jahren noch einer gesonderten Betrachtung bedürfen und ob sie dann immer noch mit ‚zukunftsorientiert‘ betitelt werden sollten, kann hier heute nur spekuliert werden.

Diese Kompetenzfacetten beziehen sich bspw. auf verschiedene aktuelle Studien zu diesem Thema, die an Hochschulen der Zukunft notwendige zukunftsorientierte Kompetenzfacetten aufzeigen. Sie markieren einen Turn zu einer Hochschulbildung, die nicht mehr die Funktion der Vorbereitung durch Wissenstransfer in den Mittelpunkt stellt, sondern die Studierenden bei der Entwicklung von Future Skills, also Handlungsdispositionen und Handlungsbereitschaft für den selbstorganisierten Umgang mit komplexen, unbekanntem Problemsituationen durch Reflexion, Werte und Haltungen unterstützt. Future Skills können in Lernprozessen angeeignet werden und gelten als kompetenzorientiert.

Unterschieden wird hier zwischen bisherigen oder aktuellen und zukunftsrelevanten Kompetenzanforderungen auf der Grundlage der Emergenz. Dies basiert auf der Annahme, dass sich Lebens-, Arbeits-, Organisations- und Geschäftsprozesse durch die Transformationen unserer Zeit zu hochemergenten Prozessen wandeln werden, sich schon gewandelt haben oder momentan in einem Transformationsprozess sind.

Dies bedingt, dass der Bereich der zukunftsorientierten Kompetenzen an diese Veränderungsprozesse gekoppelt ist und dementsprechend als ein sich entwickelnder Bereich verstanden wird.

Insgesamt beinhalten Zukunfts- und Gestaltungskompetenzen den Mut zum Neuen, Veränderungsbereitschaft und Vorwärtsgewandtheit, dabei die derzeit gegebenen Situationen in andere, neue und bisher nicht bekannte Zukunftsvorstellungen weiterzuentwickeln und diese gestalterisch anzugehen.⁴⁷

Einzelne Facetten:

Digitalisierungsbezogene Kompetenzen

Digitalisierungsbezogene Kompetenzen befähigen dazu, digitale Medien zu nutzen, digitale Produkte gestaltend zu entwickeln und reflektorisch, kritisch und analytisch ihre Wirkungsweise in Bezug auf einzelne Gesellschaftsmitglieder und die Gesellschaft als Ganzes zu verstehen sowie Potenziale und Grenzen digitaler Medien und ihrer Wirkungsweisen zu erkennen.⁴⁸

Digitale Schlüsselkompetenzen

Digitale Schlüsselkompetenzen beinhalten Kompetenzen in den Bereichen Digital Ethics, Digitale Kollaboration, Digital Learning und Agiles Arbeiten. Digital Literacy gelten dabei als grundlegende digitalitätsbezogene Kompetenzen und beinhalten bspw. einen

⁴⁷ Ehlers, 2020; OECD, 2021

⁴⁸ Ehlers, 2020; OECD, 2021

verantwortungsvollen Umgang mit Daten sowie der Erkenntnisgewinnung aus und Entscheidungsunterstützung durch Daten (Data Literacy).⁴⁹

Technologiebezogene Kompetenzen

Technologiebezogene Kompetenzen dienen vor allem dem reflektierten Umgang und der effizienten Nutzung von etablierten Technologien, aber auch Neuentwicklungen, welche Kenntnisse über Data Analytics und Künstliche Intelligenz (KI) benötigen.⁵⁰

Medienpädagogische Kompetenzen

Medienpädagogische Kompetenzen werden in zwei Bereiche unterteilt. Der erste Bereich bezieht sich auf die mediendidaktischen Kompetenzen, die die Fähigkeit, Medien in geeigneten Lehr-Lernformen reflektiert zu verwenden, beinhaltet. Der zweite Bereich bezieht sich auf medienerzieherische Kompetenzen und beschreibt die Fähigkeit, Medienthemen im Sinne angemessener pädagogischer Leitideen in Lehrsituationen behandeln zu können. Diese beiden Facetten werden durch organisationsbezogene sowie sozialisationsbezogene Kompetenzen und die persönliche Medienkompetenz ergänzt.⁵¹

Transformationsbezogene Kompetenzen

Transformationsbezogene Kompetenzen befähigen zur Bewusstwerdung gesellschaftlicher Herausforderungen, der Entwicklung visionärer Lösungen und dazu, den Mut zu haben, Andere von diesen zu überzeugen.⁵²

Kritisches Denken (critical thinking)

Kritisches Denken ist notwendig, um Zusammenhänge zu sehen, Verbindungen zwischen verschiedenen Themen herzustellen, Meinungen und Positionen anderer zu hinterfragen, sich vor einer eigenen Meinungsbildung umfassend zu informieren und komplexe Systeme zu analysieren. Kritisches Denken hat starke Überschneidungen mit wissenschaftlichem Denken, bspw. bei der Hypothesenbildung, diese testen zu können und alternative Hypothesen aufzuzeigen.

Urteilsfähigkeit (critical thinking and analysis)

Der Prozess der Bewusstwerdung schließt das Beurteilen gesellschaftlicher Herausforderungen unter Berücksichtigung der Qualitätsunterschiede verschiedener Informationsquellen ein und setzt eine Reflexion von gesellschaftlichen Herausforderungen (ökologische, soziale, demokratische Ziele; UN Sustainable Development Goals; nachhaltige bzw. Kreislaufwirtschaft; Energy Literacy) sowie das Bewerten von diesen Informationsquellen (bspw. von wissenschaftliche Erkenntnissen, medialer Berichterstattung) voraus.

⁴⁹ Gesellschaft für Informatik, 2018; Stifterverband & McKinsey, 2021

⁵⁰ Stifterverband & McKinsey, 2021

⁵¹ Baake, 1995; Tulodziecki, 1993; Blömeke, 2000; 2003; 2005

⁵² Insgesamt zu transformativen Kompetenzen: Stifterverband & McKinsey, 2021; DESA, 2021; OECD, 2021; World Economic Forums, 2021; Initiative D21, 2021

Veränderungskompetenzen

Um das Bewusstsein und Wissen über diese Herausforderungen in Handlungen überführen zu können, bedarf es Veränderungsfähigkeiten, also der Entwicklung von Strategien für die Umsetzung von Veränderungszielen (Change-Management), Verständnis für die Dynamiken von Gruppen, Institutionen, Netzwerken und Systemen sowie einer Akzeptanz nachhaltiger und kultureller Veränderungen. Sie ist notwendig, um das Bewusstsein und Wissen über diese Herausforderungen in Handlungen überführen zu können.

Innovationskompetenzen

Innovationskompetenzen befähigen dazu, den Status quo in Frage zu stellen, zum Entwickeln neuer Ideen und zum Generieren von Innovationen, die zur Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen beitragen.

Dialog- und Konfliktkompetenzen

Für die effektive Erarbeitung und Vermittlung von Lösungen (Innovationen), bedarf es Dialog- und Konfliktkompetenzen, um widersprüchliche Perspektiven zu verstehen und Dilemmata ausgleichen zu können. Dazu gehören auch die Überwindung disziplinärer und funktionaler Silos, das Ausgleichen von Spannungen und das Lösen von Dilemmata, das Verständnis für widersprüchliche Perspektiven und der kompetente Umgang mit Ambiguitäten sowie der Mut zu offenen Debatten und Meinungsäußerungen.

Missionsorientierung

Die Missionsorientierung befähigt zur Überzeugung anderer Menschen von neuen Lösungen, wodurch eine Vision von einer neuen Zukunft und eine gemeinsame Werteorientierung geschaffen werden kann. Dazu gehört die Fähigkeit, ein Missionsnarrativ zu schaffen und andere inspirieren zu können.

Globalisierungsbezogene Kompetenzen (Global Competence)

Globalisierungsbezogene Kompetenzen umfassen die Fähigkeit, sich mit globalen, interkulturellen und übergreifenden (interdisziplinären) Themen auseinanderzusetzen, verschiedene Perspektiven und Sichtweisen zu verstehen und wertzuschätzen, erfolgreich und respektvoll mit anderen zu interagieren und ein kollektives Wohlbefinden sowie eine nachhaltige Entwicklung zu priorisieren.⁵³

Interkulturelle Kompetenzen

Interkulturelle Kompetenzen befähigen auf strategischer, professioneller, individueller und sozialer Ebene zu einem erfolgreichen und angemessenen Interagieren zwischen Individuen und Gruppen unterschiedlicher Kulturen oder unterschiedlicher kultureller Orientierungen.⁵⁴

Interdisziplinäre Kompetenzen

Interdisziplinäre Kompetenzen (auch überfachliche Kompetenzen) dienen der Bewältigung hochemergenter (oder komplexer) Herausforderungen unserer Gesellschaft. Als Facetten

⁵³ OECD, 2018

⁵⁴ Hätzer & Layes, 2005; Straub et al., 2010

bedarf es Teamfähigkeit, interdisziplinäres Wissen auf unterschiedliche Situationen anwenden zu können, Selbstreflexion und einen entsprechenden Denkstil oder ein entsprechendes Selbstverständnis.⁵⁵

Heterogenitätskompetenzen

Heterogenität bezeichnet eine Uneinheitlichkeit der Elemente einer Menge zu einem oder mehreren Merkmalen. Heterogenitätskompetenz bezeichnet somit die Fähigkeit, mit den Verschiedenheiten Einzelner in einer Gruppe adäquat umzugehen, diese zu erkennen, wertzuschätzen und in das eigene Verhalten zu der Gruppe einbeziehen zu können.⁵⁶

Individualisierungsbezogene Kompetenzen

Individualisierungsbezogene Kompetenzen haben zwei Ebenen. Die eine Ebene bezieht sich auf den Aufbau und Erhalt der eigenen Individualität und einer entsprechenden Integration dieser in die aktuelle Gesellschaft.

Die andere Ebene bezieht sich auf den strukturellen, professionellen und persönlich angemessenen Umgang mit der Individualisierung der Gesellschaft, bspw. der Pluralisierung der Lebensstile, einer großen Vielfalt an biografischen Mustern oder neue Produktionsverfahren für personalisierte Produkt (auch im Bereich der Bildung – s. bspw. adaptive Lernsysteme).

Ebene 1

Selbstbestimmungskompetenzen

Selbstbestimmungskompetenz befähigt zum produktiven Agieren im Spannungsverhältnis von Fremd- und Selbstbestimmung, dabei Räume zur eigenen Autonomie und Entwicklung zu schaffen und somit ein freies und selbstbestimmtes Leben anzustreben.⁵⁷

Lernkompetenzen (selbstgesteuertes Lernen)

Lernkompetenz ist die Fähigkeit und Bereitschaft zum Lernen, insbesondere des selbstgesteuerten Lernens. In ihr werden alle Kompetenzbereiche zusammengefasst, die sich damit befassen, wie in Zukunft gelernt und neues Wissen erworben werden muss. Aufgrund des Wissenswachstums unserer Gesellschaft, ist die Fähigkeit, neue Dinge schnell und nachhaltig zu erlernen, dementsprechend essentiell.⁵⁸

Kreativität und kreatives Denken

Kreativität und kreatives Denken als Kompetenz befähigt zur Produktion, Evaluation und Verbesserung neuartiger, zweckmäßiger, vielfältiger und 'outside the box' Ideen. Ideen können effektive Lösungen realer Probleme, Fortschritte im Wissen und wirkungsvolle Ausdrucksformen der Vorstellungskraft sein. Dabei geht es um eine allgemeine Haltung zu Problemen, aber auch um methodische Kompetenz (z.B. im Bereich Design Thinking).⁵⁹

⁵⁵ Lerch, 2019

⁵⁶ Franz, 2020; Schmaltz, 2018

⁵⁷ Ehlers, 2020

⁵⁸ Ehlers, 2020

⁵⁹ OECD, 2018

Ebene 2

Sensemaking

Sensemaking umfasst die Bereitschaft und Fähigkeit, die sich schnell wandelnden Sinnstrukturen unserer Gesellschaft zu verstehen, bestehende Sinnstrukturen weiterzuentwickeln oder die Entstehung neuer zu befördern, dort wo sie abhandengekommen sind.⁶⁰

Diversitätskompetenzen

Die Diversitätskompetenz bezieht sich auf einen gerechten und individualisierten Umgang mit unterschiedlichen Voraussetzungen der Bildungsteilnehmenden (bspw. Lernvoraussetzungen, soziale und territoriale Herkunft, Genderspezifika). Vergleichbar mit der Heterogenitätskompetenz, bedarf es der Fähigkeit mit den Verschiedenheiten Einzelner in einer Gruppe adäquat umzugehen, diese zu erkennen, wertzuschätzen und in das eigene Verhalten zu der Gruppe einbeziehen zu können sowie die Prozessziele individualisiert beurteilen und umsetzen zu können.⁶¹

Demokratiekompetenzen

Demokratiekompetenzen befähigen zur Perspektivübernahme, politischen Verantwortlichkeit, Political Literacy, zur sozialwissenschaftlichen Analyse, zum politisch wertenden Urteilen, zur Vermittlung konfligierender Urteile in sozialen Auseinandersetzungen, und zur Bereitschaft zur performativen Realisierung der einzelnen Kompetenzen.⁶²

Partizipationskompetenzen

Partizipationskompetenzen befähigen zur gesellschaftlichen oder politischen Beteiligung. Dafür wird das Kennen von Möglichkeiten der Beteiligung benötigt, um Chancen des erfolgreichen Einsatzes in konkreten Situationen beurteilen zu können. Dazu gehören die reflektierte Formulierung und das Äußern von politik- und gesellschaftsbezogenen Meinungen und Interessen sowie die Beteiligung an aktuellen Diskussionen über Partizipationsmöglichkeiten.⁶³

Design-Thinking-Kompetenzen

Die Design-Thinking-Kompetenz im Bildungskontext, befähigt zum Einsatz konkreter Methoden, um ergebnisoffen in Bezug auf gegebene Problem- und Themenstellungen kreative Entwicklungsprozesse durchzuführen und dabei alle Stakeholder in einen gemeinsamen Prozess zum Problem- und Lösungsdesign mit einzubeziehen.⁶⁴

⁶⁰ Ehlers, 2020

⁶¹ Fellinger-Fritz, 2011; Hanappi-Egger & Hofmann, 2012

⁶² Veith, 2010; Himmelmann, 2005

⁶³ Schubert & Klein, 2020

⁶⁴ Ehlers, 2020; Rollwagen, 2020

Literaturverzeichnis

- Abell, S. K. (2007). Research on science teacher knowledge. In S. K. Abell, & N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Abs, H. J. (2007). Überlegungen zur Modellierung diagnostischer Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern. In M. Lüders/J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung - Kompetenzentwicklung und Programmevaluation*. Münster: Waxmann, S. 63-84.
- Alexander, P. A., & Winne, P. H. (2006). *Handbook of educational psychology*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Baacke, D. (1995). Projektbeschreibung. *Medienkompetenzen in der Lehrerbildung (MeKoLa)*. Bielefeld: Universität/Fakultät für Pädagogik.
- Bauch, W., Katzenbach, M., Maitzen, C. (2011). Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht – *Lehr- und Lernprozesse gestalten Ein Prozessmodell zur Unterstützung der Unterrichtsentwicklung*. Frankfurt am Main: Hessisches Kultusministerium.
- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2004). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. The Guilford Press.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), S. 469-520.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, S. 29–53.
- Benner, D. (2015). Erziehung und Bildung! Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(4), 481–496.
- Berkemeyer, N., Järvinen, H., Otto, J. & Bos, W. (2011). Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken. In: W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität*. Weinheim u.a.: Beltz, 225-247.
- Besa, KS., Lüking, S., Biehl, AL. et al. (2023) Forschungskompetenz von Lehramtsstudierenden und Studierenden anderer Fachrichtungen. *Z f Bildungsforsch* 13, 55–74. <https://doi.org/10.1007/s35834-023-00382-w>
- Betsch, T. Funke, J. & Plessner, H. (2011). *Denken - Urteilen, Entscheiden, Problemlösen*. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Blömeke, S. (2000). Medienpädagogische Kompetenz. *Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung*. München: kopaed.
- Blömeke, S. (2003). Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische Grundlagen und erste empirische Befunde. *Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung*, 17 (2), S.196-216.
- Blömeke, S. (2005). German teacher-education reform at the background of global tendencies in teacher education and accountability. In M.T. Tatto (Hrsg.), *Teacher Education Reform and Accountability Systems in a Global Time. A Comparative Analysis*. Oxford.

- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern u.a.: Huber.
- Brunner, E. J. (2006). Lehrer-Schüler-Interaktion. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz PVU, 3. Aufl., S. 378-385.
- Brunner, M., Kunter, M., Krauss, S., Baumert, J., Blum, W., Dubberke, T., Jordan, A., Klusmann, U., Tsai, Y.-M. & Neubrand, M. (2006). Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem fachspezifischen Professionswissen von Mathematik-Lehrkräften und ihrer Ausbildung sowie beruflichen Fortbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jahrgang, Heft 4*, S. 521- 544.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1996). Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Teacher Stories. Stories of Teachers. School Stories. Stories of Schools. *Educational Researcher, 25(3)*, 24–30.
<https://doi.org/10.2307/1176665>
- Cramer C., Harant, M., Merk, S., Drahmman, M. & Emmerich, M. (2019): Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 65/H.3*, S. 401-4
- Darling-Hammond, L., Berry, B. & Thoreson, A. (2001). Does teacher certification matter? Evaluating the evidence. *Educational Evaluation and Policy Analysis 23, H.1*, S. 57-77.
- Dick, M. (2016). Professionsentwicklung als Forschungs- und Handlungsfeld. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9-26.
- Dicke, T., Parker, P., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Kunter, M. & Leutner, D. (2014). Beginning teachers' efficacy and emotional exhaustion: Latent changes, reciprocity, and the influence of professional knowledge. *Contemporary Educational Psychology, 41*. 10.1016/j.cedpsych.2014.11.003.
- Dindas, H. (2021). Wissenstransfer und Transferkompetenz in Studium und Lehre – Grundlagen und Veranschaulichung am Beispiel der FOM Hochschule. In A. Boos (Hrsg.). *CSR und Hochschullehre: Transdisziplinäre und innovative Konzepte und Fallbeispiele*. Wiesbaden: Springer.
- Döpfner, M., Schlüter, S. & Rey, E.-R. (1981). Evaluation eines sozialen Kompetenztrainings für selbstunsichere Kinder im Alter von neun bis zwölf Jahren: Ein Therapievergleich. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie, 9*, 233–25
- Dörner, D., Schaub, H. & Stohschneider, S. (1999). Komplexes Problemlösen – Königsweg der Theoretischen Psychologie?. *Psychologische Rundschau 50/4*, 198–205.
- Ehlers, U. D. (2020). *Future Skills: Lernen der Zukunft-Hochschule der Zukunft*. Wiesbaden: Springer Nature.
- Ehlers, UD. (2021). Future Skills für die Welt von morgen: Das Future-Skills-Triple-Helix-Modell der Handlungsfähigkeit in emergenten Praxiskontexten. In: *Digitalisierung in Studium und Lehre gemeinsam gestalten*. Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32849-8_21
- Erpenbeck, J. & Sauter, W. (2015). Wissen, Werte und Kompetenzen in der Mitarbeiterentwicklung. *Ohne Gefühl geht in der Bildung gar nichts*. Wiesbaden: Springer.
- Feess, E. (2018). *Komplexität*. <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/komplexitaet-39259/version-262672>
- Fellinger-Fritz, A. (2011). Diversity-Kompetenz von Trainer_innen. In A. Egger-Subotitsch, A. Fellinger-Fritz, M. Meirer, K. Steiner & M. Voglhofer (Hrsg.). *Praxishandbuch Train-the-Trainer-Methoden in der Berufs- und Arbeitsmarktorientierung*. Wien: AMS-Österreich. S. 53-71.

- Franz, EK. (2020). Heterogenität kompetent begegnen – Einblicke in die subjektiven Sichtweisen von Grundschullehrer*innen. In N. Skorsetz, M. Bonanati & D. Kucharz (eds). *Diversität und soziale Ungleichheit. Jahrbuch Grundschulforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Funtowicz, S. & Ravetz, J. (2001). Post-Normal Science. Science and Governance under Conditions of Complexity. In M. Decker & F. Wütscher (eds). *Interdisciplinarity in Technology Assessment. Wissenschaftsethik und Technikfolgenbeurteilung*, vol 11. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Gesellschaft für Informatik (2018). *Data Literacy und Data Science Education: Digitale Kompetenzen in der Hochschulausbildung*. Berlin.
- Gieseke, W. (2011). Systematische Überlegungen für eine Theorie von Institutionenentwicklung für „Lebenslanges Lernen“. In S. Möller, C. Zeuner & A. Grotlüschen (Hrsg.), *Die Bildung der Erwachsenen. Perspektiven und Utopien. Für Peter Faulstich zum 65. Geburtstag*. Weinheim/München: Juventa, S. 124-136.
- Gieseke, W. (2014). Studienberatung zwischen Bildungsberatung, Lernberatung und psychologischer Beratung. *ZBS*, 9 (1), S. 10-14.
- Hallsten, L. (1993). Burning out: A framework. In W. B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Hrsg.), *Series in applied psychology: Social issues and questions. Professional burnout: Recent developments in theory and research*. London: Taylor & Francis, S. 95-113.
- Hanappi-Egger, E. & Hofmann, R. (2012). Diversitätsmanagement unter der Perspektive organisationalen Lernens: Wissens- und Kompetenzentwicklung für inklusive Organisationen. In R. Bendl, E. Hanappi-Egger & R. Hofmann (Hrsg.), *Diversität und Diversitätsmanagement*. Wien: facultas.wuv, S. 327-349.
- Hattie, J. (2013). Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Hatzer, B. & Layes, G. (2005). Interkulturelle Handlungskompetenz. In A. Thomas, E.-U. Kinast & S. Schroll-Machl (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation – Band 1: Grundlagen und Praxisfelder*. 2. Überarbeitete Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S.138-148.
- Helsper, W. (2000). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit - ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. Vortrag auf der Tagung der Sektion Schulpädagogik der DGfE zur „Didaktik der LehrerInnenbildung“. Heidelberg.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit - ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt. (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49-98.
- Helsper, W. (2010). Die Bedeutung der Forschung zu Schulkulturen für die Entwicklung pädagogischer Professionalität. In J. Budde, S. Sandring & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Forschen für die Schulpraxis? Werkstatthefte, Heft 29*. Halle/Saale: Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg, S. 89-112.
- Helsper, W. & Hummerich, M. (2014). Die Lehrer-Schüler Beziehung. In C. Tillack, N. Fischer, D. Raufelder & J. Fetzter (Hrsg.), *Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 1: Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungen pädagogischer Beziehungen (Theorie und Praxis der Schulpädagogik)*. Opladen: Budrich.
- Helsper, W., Ullrich, H., Stelmaszyk, B., Höblich, D., Graßhoff, G. & Jung, D. (2007). *Autorität und Schule - die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.

- Henkenborg, P. (2010). Kategoriale Bildung und kompetenzorientierte politische Bildung. In G. Weißeno (Hrsg.), *Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat*. Wiesbaden: VS-Verlag, 213–230.
- Hill, H. C., Rowan, B., & Ball, D. L. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal*, 42(2), S. 371-406.
- Hiller, Petra (2005): Organisationswissen. *Eine wissenssoziologische Neubeschreibung der Organisation*. Wiesbaden: Vs Verlag.
- Himmelmann, G. (2005). Was ist Demokratiekompetenz? *Ein Vergleich von Kompetenzmodellen unter Berücksichtigung internationaler Ansätze*. Berlin: BLK (Beiträge zur Demokratiepädagogik)
- Holzberger, D., Philipp, A. & Kunter, M. (2013). How Teachers' Self-Efficacy Is Related to Instructional Quality: A Longitudinal Analysis. *Journal of Educational Psychology*. 105. 774. 10.1037/a0032198.
- Initiative D21 (2021). Digital Skills Gap. Verfügbar unter: <https://initiated21.de/D21SkillsGap/> [26.07.2023].
- Kaiser, A. & Kaiser, R. (1999). Metakognition: *Denken und Problemlösen optimieren*. Hermann Luchterhand Verlag.
- Kanning, U. (2002). Soziale Kompetenz. *Definition, Strukturen und Prozesse*. *Zeitschrift für Psychologie-journal of Psychology - Z PSYCHOL*. 210. 154-163. 10.1026//0044-3409.210.4.154.
- Killius, N., Kluge, J. & Reisch, L. (2002) (Hrsg.). Die Zukunft der Bildung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21–43. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100, S. 702-715.
- Kultusministerkonferenz (2015). Darstellung von kultureller Vielfalt, Integration und Migration in Bildungsmedien - *Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz, der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund und der Bildungsmedienverlage* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.10.2015). Berlin, Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Köller, O. (2014). What works best in school? Hatties Befunde zu Effekten von Schul- und Unterrichtsvariablen auf Schulleistungen. In E. Terhart (Hrsg.), *Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen*. Seelze: Klett Kallmeyer, 24-37.
- Kuhl et al. (2014). Professionelle pädagogische Haltung. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Künsting J., Billich, M. & Lipowsky, F. (2009). Der Einfluss von Lehrerkompetenzen und Lehrerhandeln auf den Schulerfolg von Lernenden. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim: Beltz.
- Kunter, M., Dubberke, T., Baumert, J., Blum, W., Brunner, M., Jordan, A., et al. (2006). Mathematikunterricht in den PISA-Klassen 2004: Rahmenbedingungen, Formen und Lehr-Lernprozesse. In M. Prenzel, J.

- Baumert, W., Blum, R., Lehmann, D., Leutner, M., Neubrand, R., Pekrun, H.-G., Rolff, J., Rost & U. Schiefele (Hrsg.), *PISA 2003: Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres*. Münster: Waxmann. 161–194.
- Kunter, M., Klusmann, U. & Baumert, J. (2009). Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Das COACTIV-Modell. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim: Beltz. 153–165.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Kunina-Habenicht, O., Baumert, J., Dicke, T., Holzberger, D., Lohse-Bossenz, H., et al. (2017). Bildungswissenschaftliches Wissen und professionelle Kompetenz in der Lehramtsausbildung. Ergebnisse des Projekts BilWiss. In C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtung, Befunde und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS. 37–53.
- Kunter, M. & Klusmann, U. (2010). Kompetenzmessung bei Lehrkräften - Methodische Herausforderungen. *Unterrichtswissenschaft, 1/2010*, 68-86.
- Kunter, M. & Pohlmann, B. (2009). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*. Heidelberg: Springer Verlag, 261-282.
- Lenk, H. & Maring, M. (2007). Verantwortung. In J. Ritter, K. Gründer & G. Gabriel (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie, Band 11*. Basel: Schwabe, 569–575.
- Lenk, H. & Maring, M. (2017). Verantwortung in Technik und Wissenschaft. 10.1007/978-3-658-06110-4_37.
- Lerch, S. (2019): Interdisziplinäre Kompetenzbildung – Fächerübergreifendes Denken und Handeln in der Lehre fördern, begleiten und feststellen. *Hochschulrektorenkonferenz. nexus impulse für die Praxis Nr. 18*. Berlin.
- Linten, M. & Prüstel, S. (2015). *Kompetenz in der beruflichen Bildung: Begriff, Erwerb, Erfassung, Messung*. Bonn; Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an - Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft*, 47-70.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mieg, H. A. (2016). Profession: Begriff, Merkmale, gesellschaftliche Bedeutung. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 27-39.
- Möller, W. (2023). *Der Strukturkern professionellen Handelns*. (Im Erscheinen). Rostock: RosDok.
- Neuweg, G. H. (1999). Könnerschaft und implizites Wissen. *Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis und Wissenstheorie*. Münster: Michael Polanyis.
- Neuweg, G.H. (2004). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In B. Hackl & G.H. Neuweg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns*. Münster: LIT, 1– 26.

- Nittel, D. (1998). Professionelle Handlungsstile und berufsbiographische Etablierungsstrategien von selbständig tätigen ErwachsenenpädagogInnen. *Eine empirische Studie auf der Basis von drei Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Eine Projektskizze*. Dortmund.
- Nittel, D. (2000). Von der Mission zur Profession. *Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv.
- Nittel, D. (2009). Beratung - eine (erwachsenen-)pädagogische Handlungsform. Eine definitorische Verständigung und Abgrenzung. *Hessische Blätter für Volksbildung 01/2009*. Bielefeld: Bildungsberatung, 5-18, DOI: 10.3278/HBV0901W005
- O'Brien, C. (2012). Teaching a university course in sustainable happiness. *Solutions*, 3. <http://www.thesolutionsjournal.com/node/1108>
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (2009). *Creating effective teaching and learning environments. First results from TALIS*. Paris: OECD Publishing. <http://doi.org/10.1787/9789264068780-en>
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (2010). *Educating teachers for diversity. Meeting the challenge*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264079731-en>
- OECD (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: the OECD PISA global competence framework*. Verfügbar unter: [http://www.oecd.org/pisa/Handbook\[1\]PISA-2018-Global-Competence.pdf](http://www.oecd.org/pisa/Handbook[1]PISA-2018-Global-Competence.pdf) [26.07.2023].
- OECD (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030. A Series of Concept Notes*. OECD 2019. Verfügbar unter: [http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learningcompass 2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf](http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learningcompass%2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf) [26.07.2023].
- OECD Lernkompass 2030 (2020). *OECD-Project Future of Education and Skills 2030. Rahmenkonzept des Lernens*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, Deutsche Telekom Stiftung, Education Y e.V., Global Goals Curriculum e.V., Siemens Stiftung. 2030.
- OECD (2021). *OECD Future of Education and Skills*. Verfügbar unter: <https://www.oecd.org/education/2030-project/> [26.07.2023].
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 70-183.
- Oevermann, U. (1997). Die Architektonik einer revidierten Professionalisierungstheorie und die Professionalisierung rechtspflegerischen Handelns. Vorwort zu Andreas Wernet: *Professioneller Habitus im Recht*. In A. Wernet (Hrsg.), *Professioneller Habitus im Recht. Untersuchungen zur Professionalisierungsbedürftigkeit der Strafrechtspflege und zum Professionshabitus von Strafverteidigern*. Berlin: Ed. Sigma Bohn, 7-19.
- Oevermann, U. (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul (Hrsg.): *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19–63.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543062003307>

- Pauli, C. & Reusser, K. (2009). Zum Einfluss von Professionalität auf die Qualität von Lehr- Lern- Prozessen. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim: Beltz.
- Pelz, W. (2017). Umsetzungskompetenz als Schlüsselkompetenz für Führungspersönlichkeiten: Eine theoretische und empirische Analyse. *Führung im Zeitalter von Veränderung und Diversity*. Wiesbaden: Springer, 103–123.
- Piepmeier, R. (1995). Zum philosophischen Begriff der Verantwortung. In Philosophische Orientierungen. *Festschrift zum 65. Geburtstag von Willi Oelmüller*, Hrsg. Friedrich Hermanni und Volker Steenblock, München: Fink, 85–102.
- Plass, J.L., Moreno, R., & Brünken, R. (2010). *Cognitive Load Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rabe, T.; Krey, O. & Meinhardt, C. (2013): Physikdidaktische Selbstwirksamkeitserwartungen zukünftiger Physiklehrkräfte I. In S. Bernholt (Hrsg.): *Inquiry-based Learning – Forschendes Lernen. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik. Jahrestagung in Hannover 2012*. Münster: LIT, 635-637.
- Rempfler, A. & Mehren, R. (2013). Systemkompetenz. In: Wörterbuch der Geographiedidaktik, Begriffe von A-Z (pp.265-266) Edition: 2013 Publisher: Dieter Böhn und Gabriele Obermaier
- Reusser, K., Pauli, C. & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 478-496.
- Rogalla, I. (2013). Metakompetenzen - Die neuen Schlüsselqualifikationen? *Ein Plädoyer für einen gehaltvollen Kompetenzbegriff*. Berlin: R&W-Verlag.
- Röhner, J. & Schütz, A. (2016). *Psychologie der Kommunikation*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Rollwagen, I. (2020). Zukünftige digitale Kompetenzen: Design Thinking und digitales Technologieverständnis für die nachhaltige Gestaltung der digitalen Wissensrevolution. In M. Friedrichsen & W. Wersig (Hrsg.), *Digitale Kompetenz. Synapsen im digitalen Informations- und Kommunikationsnetzwerk*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Schmaltz, C. (2019). Heterogenität als Herausforderung für die Professionalisierung von Lehrkräften. *Entwicklung der Unterrichtsplanungskompetenz im Rahmen einer Fortbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44/2002. Beiheft: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen, 192-214.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Aldershot, England: Ashgate.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Aldershot, England: Ashgate.
- Schön, D. A. (2017). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Routledge.
- Schrader, F.-W. (2009). Anmerkungen zum Themenschwerpunkt Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Themenheft: Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften*. 23, H. 3 - 4. Bern, 237-245.

- Schubert, K. & Klein, M. (2020). Das Politiklexikon. 7., aktual. u. erw. Aufl. Bonn: Dietz. Lizenzausgabe Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Schulte, F. P. (2015). Die Bedeutung und Erfassung des Erwerbs von Theorie-Praxis-/Praxis-Theorie-Transferkompetenz im Rahmen eines dualen Studiums. Wiesbaden: Springer VS.
- Schütze, F., Bräu, K., Liermann, H., Prokopp, K., Speth, M. & Wiesemann, J. (1996). Überlegungen zu Paradoxien des professionellen Lehrerhandelns in den Dimensionen der Schulorganisation. In W. Helsper, H.-H. Krüger & H. Wenzel (Hrsg.), *Schule und Gesellschaft im Umbruch. Bd. 1: Theoretische und internationale Perspektiven*. Weinheim: Beltz, 333-377.
- Schütze, F. (2000). Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Abriss. *ZBBS, 1(1)*, 49-97.
- Stichweh, R. (1996). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 49-69.
- Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., Ramos, A., Markku, V., Lönnqvist, J.-E., Demirutku, K., Dirilen-Gumus, O. & Konty, M. (2012). Refining the Theory of Basic Individual Values. *Journal of Personality and Social Psychology, 103*, 663-688.
- Schwartländer, J. (1974). Verantwortung. In H. Krings, H. M. Baumgartner & C. Wild (Hrsg.), *Transzendenz – Zweck. Handbuch philosophischer Grundbegriffe, Bd. 6*. München: Kösel, 1577–1588.
- Seidel, T. & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the last decade: Role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research, 77(4)*, 454-499.
- Seifried, J. & Ziegler, B. (2009). Domänenbezogene Professionalität. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim: Beltz, 83–92.
- Seiz, J., Decristan, J., Kunter, M. & Baumert, J. (2016). Differenzielle Effekte von Klassenführung und Unterstützung für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 30*. 237-249.
- Shulman, L. S. (1985). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M. C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 3-36.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57*, 1-22.
- Stifterverband & McKinsey (2018). Future Skills: Welche Kompetenzen in Deutschland fehlen. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V.
- Stifterverband & McKinsey (2021). Future Skills 2021. 21 Kompetenzen für eine Welt im Wandel. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V.
- Straub, J., Nothnagel, S. & Weidemann, A. (2010). Interkulturelle Kompetenz lehren: Begriffliche und theoretische Voraussetzungen. In: A. Wiedemann, J. Straub & S. Nothnagel (Hrsg.), *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung – Ein Handbuch*. Bielefeld: transcript Verlag, 15-27.

- Sweller, J. & Chandler, P. A. (1992). The split-attention effect as a factor in the design of instruction. *British Journal of Educational Psychology*, 62. 233-246.
- Symanski, U. (2016). Kunst der Kooperation verstehen und verfeinern. Aus der Perspektive guter Zusammenarbeit die Begründung für ein Management ableiten. In M. Lemmens, P. Horváth & M. Seiter (Hrsg.), *Wissenschaftsmanagement Handbuch & Kommentar*. Bonn – Berlin: Lemmens Medien GmbH.
- Terhart, E. (1996). Berufskultur und professionelles Handeln. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 448-471.
- Terhart, E. (2000). Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. *Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim u.a.: Beltz Verlag.
- Terhart, E. (2001). Lehrerberuf und Lehrerbildung. *Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität*. Weinheim: Beltz, 202-224.
- Tietgens, H. (1988). Professionalität für die Erwachsenenbildung. In W. Gieseke (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 28-75.
- Thiel, F., & Böttcher, F. (2014). Modellierung fächerübergreifender Forschungskompetenzen – Das RMKR-W-Modell als Grundlage der Planung und Evaluation von Formaten forschungsorientierter Lehre. In B. Berendt, A. Fleischmann, J. Wildt, N. Schaper & B. Szczyrba (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (S. 109–124). Berlin: Raabe.
- Thiem, J., Preetz, R., & Haberstroh, S. (2020). Warum soll ich forschen? – Wirkungen Forschenden Lernens bei Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 15(2), 187–207.
- Tulodziecki, G. (1993). Erst über Unterricht nachdenken. In: G. Otto (Hrsg.): *Unterrichtsmedien. Friedrich Jahresheft*, XI. Seelze: Friedrich, 34.
- UN DESA - United Nations Department of Economic and Social Affairs (2021). Sustainable Development Goals. Abgerufen unter: <https://sdgs.un.org/> (Zuletzt aufgerufen 26.07.2023).
- Veith, H. (2010). Das Konzept der Demokratiekompetenz. In D. Lange & G. Himmelmann (eds), *Demokratiedidaktik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vohs, K. D. & Baumeister, R. F. (Hrsg.) (2011). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. New York: Guilford Press, 2. Auflage.
- Voss T., Kunter, M. & Anders Y. (2010). The new „missing paradigm“: Teachers’ general pedagogical and psychological knowledge. Manuscript submitted for publication.
- Voss, T., Kunter, M. & Baumert, J. (2011). Assessing teacher candidates’ general pedagogical/psychological knowledge: Test construction and validation. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 952-969.
- WBGU - Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (2000). *World in Transition: Strategies for Managing Global Environmental Risks*. Heidelberg: Annual Report.

- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen. Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz, 17-32.
- Wissenschaftsrat (2022): Empfehlungen für eine zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre. Köln. <https://doi.org/10.57674/q1f4-g978>.
- World Economic Forum (2016). New vision for education: Fostering social and emotional learning through technology. Geneva, Switzerland: World Economic Forum.
- World Economic Forums (2021). The Global Risks Report 2021 16th Edition. Verfügbar unter: WEF_The_Global_Risks_Report_2021.pdf (weforum.org [26.07.2023]).
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Beck, K., Sembill, D., Nickolaus, R. & Mulder, R. (2009). Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim: Beltz.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O. & Kuhn, C. (2010). Lehrprofessionalität - Ein Überblick zum theoretischen und methodischen Stand der nationalen und internationalen Forschung. In J. König & B. Hoffmann (Hrsg.), *Professionalität von Lehrkräften - Was sollen Lehrkräfte im Lese- und Schreibunterricht wissen und können?* Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, 24-39.