

GRUNDLAGEN DER LEHRER/INNEN/KOMPETENZ

Georg Hans Neuweg

University of Linz, Department of Psychology and Educational Research
Linz, Austria

georg.neuweg@jku.at

***Zusammenfassung** – Der Beitrag befasst sich mit den Grundlagen von Lehrerinnen- und Lehrerkompetenz. Zunächst werden die Bedeutung des Fachwissens und die Relevanz der Persönlichkeit für die erfolgreiche Ausübung des Lehrerberufs thematisiert. Im Kernstück des Aufsatzes werden vorhandene Konzepte von Lehrerkompetenzen und deren Erwerb auf der Basis des Verhältnisses von „Wissen“ und „Können“ systematisiert und kritisch analysiert.*

***Schlüsselwörter:** Wissen und Können, Lehrerpersönlichkeit, Fachwissen, Lehrerkompetenzen*

Dass Berufserfolg und Berufszufriedenheit einer Lehrperson von ihrer Fachkompetenz, ihrer Persönlichkeit, ihren erziehungswissenschaftlichen Kenntnissen und ihrer pädagogischen Erfahrung abhängen, leuchtet unmittelbar ein. Umstritten ist aber, welches relative Gewicht diesen Faktoren zukommt, wie sie einander gegenseitig durchdringen und welche Konsequenzen sich daraus für die Aus- und Fortbildung von Lehrer/inne/n ergeben.

Fachwissen

So gängig es ist, in der Lehrer/innen/bildung „das Pädagogische“ oder „das Didaktische“ vom „Fachlichen“ zu unterscheiden, so problematisch ist dies zugleich. Denn die meisten didaktischen Kenntnis- und Könnensbestände werden zu solchen erst, wenn sie sich mit dem Lehrinhaltswissen eng verbinden. Man mag z.B. in der Allgemeinen Didaktik lernen, was einen Text oder einen Vortrag verständlich macht; aber Fachinhalte verständlich vermitteln kann trotzdem nur, wer diese Fachinhalte selbst angeeignet und tief verstanden hat. Oder: Es mag wichtig sein, allgemein-didaktische Kriterien der Beurteilung der Relevanz von Lehrzielen und Lehrinhalten zu kennen, ihre Anwendung ist aber auf fachliche Kompetenz rückverwiesen. Oder: Es ist wichtig, sich mit

der Taxonomie kognitiver Lernziele zu befassen; aber die Taxierung konkreter Lernziele ebenso wie die Konstruktion von Aufgaben auf je bestimmten Niveaustufen setzt vor allem fachdidaktische Kompetenz voraus.

Im Rückgriff auf Shulman (1986/1991) und Bromme (1992) lässt sich das Fachwissen des Lehrers/der Lehrerin in einer Weise differenzieren, die seine enge Verflechtung mit dem Pädagogisch-Didaktischen gut sichtbar macht. Lehrer/innen brauchen

- *Wissen über die jeweiligen Fachinhalte*, das in gewisser Weise sogar über jenes der nicht-pädagogischen Fachleute hinausgehen muss. Es braucht tiefes Verstehen, wer anderen beim Verstehen helfen will, es muss um alternative Formen der Organisation dieses Fachwissens Bescheid wissen, wer didaktisch sequenzieren möchte, es muss um Gründe für die Aneignung eines bestimmten Wissens wissen, wer möchte, dass Schüler/innen mit Einsicht lernen, und es muss die Aussagen der Disziplin zu anderen Aussagen innerhalb und außerhalb der Disziplin in Beziehung setzen können, wer anderen beim Aufbau kohärenten Wissens helfen will.
- *eine Philosophie des Schulfaches*, eine bewertende Perspektive auf die Lehrinhalte, die das eigentlich Wesentliche am Fach bestimmt und Auffassungen darüber bündelt, wofür der Fachinhalt nützlich ist und in welcher Beziehung er zum Ingesamt menschlichen Lebens und Wissens steht. Denn: Man kann anderen nur wichtig machen, was einem selbst aus guten Gründen wichtig ist.
- *pädagogischüberformtes Inhaltswissen*, ein Inhaltswissen speziell für den Unterricht, das Aspekte der Lehr- und Lernbarkeit dieses Wissens einschließt: Wissen um verständnisdienliche Repräsentationsformate der jeweiligen Inhalte (erklärungskräftige Analogien, Illustrationen, Beispiele, Demonstrationen, Umschreibungen usw.), Wissen darüber, was das Erlernen bestimmter Inhalte schwer macht, und Wissen um die von Schülern verschiedenen Alters und Vorwissenshintergrundes mitgebrachten, einschlägigen Vor- und Missverständnisse.
- *curriculares Wissen* als ein Wissen um den Inhalt und den Aufbau geltender Lehrpläne, vor allem aber auch um Unterrichtsmaterialien und ihre Qualität, um Indikationen und Kontraindikationen bei der Verwendung spezieller Materialien in speziellen Situationen und um den curricularen Aufbau anderer Fächer.

Die widersprüchliche empirische Befundlage zur Frage der Bedeutung der Fachkompetenz der Lehrkraft für den Unterrichtserfolg – signifikant positive Zusammenhänge können nicht in allen Studien nachgewiesen werden – (vgl. Blömeke, 2004 und die dort angegebene Literatur), steht zum bisher Ausgeführten nicht im Widerspruch. Zum einen nämlich wird die Fachkompetenz in solchen Untersuchungen meist nur sehr grobkörnig (etwa

über Kurszählungen oder das Niveau formaler Abschlüsse) erfasst. Und zum anderen werden Deckeneffekte dergestalt vermutet, dass ein weiterer Zuwachs an Fachkompetenz ab einem bestimmten Niveau (!) zu keiner weiteren Steigerung des Unterrichtserfolges mehr führt.

Berufs- und Wirtschaftspädagog/inn/en brauchen also eine gediegene fachliche Ausbildung im jeweiligen Ausbildungsberuf und in den korrespondierenden Fachwissenschaften. Dafür tragen zum einen die Fachwissenschaftler/innen und -didaktiker/innen Verantwortung, die diese Ausbildungsinhalte anbieten, zum anderen aber auch die Studierenden selbst, denn: Man kann die Lernprozesse anderer nur dann qualitativ steuern, wenn man selbst qualitativ – vor allem: verstehend und unter Zuhilfenahme elaborierender Lernstrategien – lernt.

Breite und Struktur des für Lehrer/innen erforderlichen Fachwissens legen nahe, die fachdidaktische Ausbildung an den Universitäten zu verbessern, für die häufig Mängel beklagt werden. Die Frage, wie sich bei kompetenten Lehrer/innen fachwissenschaftliches Wissen, fachdidaktisches Denken und pädagogisches Können zu einer Einheit verbinden, rückt aber erst allmählich in den Blickpunkt der Lehrer/innenforschung. Ob es am Ende gelingen wird, fachdidaktisches Können wissenschaftlich lehrbar zu machen, bleibt abzuwarten. Denn vielleicht müssen fachwissenschaftliches und allgemeindidaktisches Wissen situativ und in kreativen Denkprozessen immer wieder aufs Neue zueinander finden. Dann bräuchten die Universitäten Lehrpersonal, das dieses Zueinanderfinden vordenken kann – auf dem Hintergrund einer intellektuellen Doppelsozialisation, die Interesse an den Menschen und an den Sachen gleichermaßen grundgelegt hat.

Persönlichkeit

Während die aktuelle Lehrer/innen/bildungsdebatte – z.B. im Konzept der „Standards“ der Lehrer/innen/bildung – die didaktische „Machbarkeit“ von Lehrer/innen möglicherweise überschätzt, lenkt der *Persönlichkeitsansatz* die Aufmerksamkeit auf die Frage, welche Dispositionen im Zeitpunkt der Aufnahme eines Lehramtsstudiums als relativ stabil gelten müssen – und was daraus folgt.

Kann man alles, was man als Lehrer/in können sollte, lernen, oder muss man manches auch „sein“? Im Unterschied zum vergleichsweise kurzfristig beeinflussbare Wissen und Können meint Lehrer/innen/persönlichkeit das „Ensemble *relativ stabiler Dispositionen*, die für das Handeln, den Erfolg und das Befinden im Lehrerberuf bedeutsam sind“ (Mayr & Neuweg, 2006, S. 183, Hervorh. G. H. N.). Neben den Persönlichkeitsdimensionen i. e. S., dem „Temperament“, gehören dazu auch Dimensionen der intellektuellen Leistungsfähigkeit, z.B. Intelligenz oder verbale Fähigkeiten, sowie motivationale Merkmale wie z.B. Interessen und Einstellungen.

Obwohl die Lehrer/innen/forschung in der Frühzeit stark durch den Persönlichkeitsansatz geprägt war, wurde dieser ab etwa 1970 deutlich in den Hintergrund gedrängt (vgl. Bromme 1997, Rheinberg & Bromme, 2001). Vor allem in der geisteswissenschaftlichen Persönlichkeitspädagogik (vgl. z.B. Kerschensteiner, 1921, Caselmann, 1949/1970, Spranger 1958) traf man nämlich häufig auf idealisierende Übertreibungen des Persönlichkeitskonzepts in „Tugendkatalogen“, die nicht nur empirisch schwach oder nicht fundiert, sondern in Breite und Anspruch auch nicht erfüllbar waren. Hinzu kam, dass man sich zunehmend weniger für die Grenzen, dafür aber umso mehr für die Möglichkeiten von Lehrer/innen/bildung zu interessieren begann. Anstelle schwer messbarer und beeinflussbarer Persönlichkeitseigenschaften untersuchte man mehr und mehr verhaltensnah gefasste und v.a. trainierbaren Fertigkeiten und deren Effekt auf die Schüler/innen und ihre Lernprozesse (sog. *Prozess-Produkt-Paradigma*). Im zeitgenössischen *Expertenparadigma* betrachtet man die Person des Lehrers zwar wieder ganzheitlicher. Aber auch dort werden die Möglichkeiten der Beeinflussbarkeit zentraler berufserfolgskritischer Dispositionen sehr und vielleicht oft zu optimistisch beurteilt.

Beispielhaft sei auf drei Persönlichkeitsmerkmale hingewiesen, die empirisch gesichert mit engagiertem Studienverhalten, guten Praxisleistungen während der Ausbildung sowie vor allem mit kompetentem Lehrer/innen/handeln und Wohlbefinden im Beruf einhergehen: *Extraversion*, *psychische Stabilität* und *Gewissenhaftigkeit*. Diese Dispositionen formen sich nicht nur recht früh aus und weisen eine erhebliche genetische Komponente auf. Sie werden außerdem dadurch weiter stabilisiert, dass sich Menschen bevorzugt solche Umwelten suchen oder schaffen, die zu diesen Eigenschaften (oder eben ihrem Gegenteil) passen. Umgekehrt müssen ausgeprägte Introversion, Neurotizismus und schwache Selbstkontrolle als erhebliche Risikofaktoren für die Ausübung des Lehrerberufs gelten (vgl. dazu näher Mayr & Neuweg, 2006 und hier v. a. die Hinweise auf die Arbeiten von Mayr). Gleiches gilt im Übrigen für eine überwiegend extrinsische Studien- und Berufsmotivation bzw. ein niedriges Interesse an den beruflichen Aufgaben von Lehrer/innen (vgl. z.B. Brühwiler, 2001) und bei unzureichenden verbalen Fähigkeiten (vgl. die zahlreichen Literaturhinweise bei Blömeke, 2004, S. 70, 73).

Die lehrer/innen/bildungsdidaktischen Konsequenzen aus dem Persönlichkeitsansatz streuen breit. Denn die Neigung, Menschen vorschnell in „Geeignete“ und „Nicht-Geeignete“ zu trennen und damit die Möglichkeit der persönlichen Weiterentwicklung aus dem Auge zu verlieren, ist ebenso problematisch wie die Auffassung, komplexe Persönlichkeitsmerkmale seien bei entsprechender Anstrengung nahezu beliebig modifizierbar. Je nachdem, ob eher die grundsätzliche Veränderbarkeit der relevanten Persönlichkeitsmerkmale oder aber ihre relative Stabilität betont wird, reichen die Vorschläge von der Einrichtung spezieller persönlichkeitsbildender

Veranstaltungen über einschlägige Beratungsangebote bis hin zur Neigungs- und Eignungsabklärung schon zu Studienbeginn (vgl. dazu näher Mayr & Neuweg, 2006).

Pädagogisches Wissen und pädagogisches Können

Zum Fachwissen und zu den mehr oder weniger günstigen persönlichen Voraussetzungen für die Entwicklung der Lehrer/innen/kompetenz tritt als dritte Säule das durch Studium und Erfahrung angeeignete pädagogische Wissen und Können. Dabei ist sehr umstritten, wie viel „Theorie“ und wie viel „Praxis“, wie viel Reflexion und wie viel Intuition angehende Lehrer/innen brauchen. Keineswegs geklärt ist nämlich, wie sich erziehungswissenschaftliches Wissen und praktisches pädagogisches Können zueinander verhalten.

Bei der Erörterung dieser Frage ist es zum einen sinnvoll, zwischen verschiedenen Handlungsformen des Lehrers/der Lehrerin zu differenzieren:

- *deliberatives Handeln*, bei dem das Subjekt in Distanz zur Situation tritt, über die Situation, die eigenen Handlungsmöglichkeiten und ihre wahrscheinlichen Konsequenzen nachdenkt und in der Folge eine bewusste Entscheidung für oder gegen eine bestimmte Handlungsalternative trifft;
- *intuitiv-improvisierendes Handeln*, das sich durch einen hohen Grad der Einlassung auf die jeweilige Situation, die oft fast gänzliche Abwesenheit innerer Selbstgespräche, im Unterschied zur blinden Routine aber dennoch durch eine hohe Flexibilität auszeichnet,
- *routinehaft-automatisiertes Handeln*, das durch wiederholtes Üben entstanden ist, keine oder kaum Bewusstseinskapazität bindet, dafür aber vergleichsweise starr und unbeweglich ist.

Zum anderen muss man sich bewusst machen, dass es verschiedene Formen von Wissen gibt. Drei Unterscheidungen sind besonders wichtig:

- *Explizites versus implizites Wissen*: Alle Handlungsformen sind in dem Sinne wissensgesteuert, dass das Subjekt „weiß, wie es geht“. Teile dieses Wissens können verbalisiert werden (explizites Wissen). Vor allem bei berufserfahrenen Personen, bei Spitzenkönnen/innen und unter den Bedingungen hohen Handlungsdrucks spielt aber auch implizites Wissen eine sehr wichtige Rolle. Es kommt im Tun selbst zum Ausdruck, kann aber nicht oder nur unzulänglich verbalisiert werden (vgl. Neuweg, 2002, 2005a).
- *Handlungssteuerndes versus handlungsrechtfertigendes Wissen*: Die Handlungsbedingungen im Klassenzimmer – Komplexität, Handlungsdruck, Eigendynamik der Situation – lassen eine Handlungssteuerung durch das Erinnern expliziten Wissens nur

selten zu. Aber auch beim intuitiv-improvisierenden und beim routinehaft-automatisierten Handeln bleibt Wissenschaftswissen als handlungsrechtfertigendes Wissen wichtig: Was der professionelle Lehrer tut, muss zwar psychologisch gesehen nicht Folge seines Wissens, wohl aber mit diesem „logisch“ (inhaltlich) verträglich sein.

- *Technologisches* versus *Interpretationswissen*: Neben dem technologischen, rezeptähnlichen Wissen um Handlungsregeln, das Handeln vergleichsweise unmittelbar steuert, stellt die Erziehungswissenschaft noch ein weitere wichtige Art von Wissen bereit, die das spätere Handeln mittelbarer beeinflusst: es hilft bei der theoriegeleiteten Situationswahrnehmung und -beschreibung und leitet unsere Situationsinterpretation.

Eine wesentliche Erklärung für die Vielfalt der Modelle zur Beschreibung des Zusammenhanges zwischen pädagogischem Wissen und Können (vgl. dazu im Einzelnen Neuweg, 2004) liegt darin, dass diese von teils sehr unterschiedlichen Wissens- und Handlungskonzepten ausgehen. Exemplarisch seien fünf Modellvorstellungen genannt:

- Im *Technologiekonzept* wird Können im Kern als Anwenden von Wissen betrachtet. Vorstufe technologischen Wissens sind gesetzesförmige Allaussagen, die es in der Lehrer/innen/bildung zu vermitteln gilt. Konkrete Praissituationen gelten im Wesentlichen als austauschbare Anwendungsfälle dieser allgemeinen Gesetze bzw. Regeln. Folgerichtig wird für eine vorgängige theoretischen Schulung und eine nachgängige praktische Anwendung plädiert (so bspw. Beck1983, 1992).
- Auch im *Konzept des pädagogischen Takt*es (klassisch dazu Herbart1802, für die Wirtschaftspädagogik bspw. Euler, 1996) geht es zunächst um Qualifizierung an den Wissenschaften. Naive Anwendungsvorstellungen werden aber zugunsten der Überzeugung aufgegeben, dass es der persönlichen Urteilskraft als eines Mittelgliedes zwischen Theorie und Praxis bedarf, die durch besondere Ausbildungsformen, z.B. durch Fallstudien, und durch praktische Erfahrung ausgeformt werden muss.
- *Trainings- und Prozeduralisierungskonzepte* gehen davon aus, dass Lehrer/innen ihr Wissen letztlich unter den Bedingungen hohen Handlungsdrucks im Klassenzimmer verausgaben müssen. Deshalb sei ein ausgedehntes Wahrnehmungs- und Verhaltenstraining erforderlich, durch das wissenschaftlich begründete Handlungsregeln „in Fleisch und Blut übergehen“ können (prozeduralisiert werden).
- *Reflexionskonzepte* messen der Praxiserfahrung große Bedeutung bei und konzipieren Lehrer/innen/bildung als Wechselspiel

von Einlassung auf Erfahrung, Reflexion auf Erfahrung und Rückübersetzung in neues Handeln und Erfahren. „Theorie“ interessiert dabei weniger als Korpus propositionalen Wissens; es geht vielmehr um die Fähigkeit des Theoretisierens über Erfahrung (vgl. z.B. Schön 1983, Korthagen & Kessels 1999).

- *Strukturtheoretische Konzepte* bedienen sich bei der Modellierung des Zusammenhanges zwischen Wissen und Können der Grammatikmetapher. Lehrer/innen erwerben in Referendariat und Schulpraxis Handlungsmaximen so, wie ein Kind sich Sprachmuster verfügbar macht, ohne die Regeln der Grammatik explizieren und begründen zu können. Erst durch Steigerung seiner Reflexivität, nicht zuletzt durch wissenschaftliche Aus- und Fortbildung, können sich Lehrer/innen diese „Handlungsgrammatik“ dann *als Wissen* verfügbar machen, was „eine nachträgliche Reflexions-, Korrektur- und Distanzierungschance zu der geübten Praxis so eröffnet, wie Grammatik der Korrektur missglückter Sätze dient“ (Radtko 1996, S. 107).

Literatur:

- Beck, K. (1983). Lehrerausbildung als „Verbindung“ von Theorie und Praxis? Über den Status von Theorien im Kontext der Lehrerrolle. *Pädagogische Rundschau* 37, 145–169.
- Beck, K. (1992). Zur Funktion von Universität und Studienseminar in der Ausbildung von Lehrern für berufsbildende Schulen. In B. Bonz, K.-H. Sommer & G. Weber (Hrsg.), *Lehrer für berufliche Schulen. Lehrermangel und Lehrerausbildung* (S. 183–200). Esslingen: Deugro.
- Blömeke, S. (2004). Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In S. Blömeke, . et al. (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 59–91). Bad Heilbrunn in Obb.: Klinkhardt.
- Bromme, R.(1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 177–212). Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Brühwiler, C. (2003). Die Bedeutung von Motivation in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. In F. Oser & J. Oelkers, (Hrsg.): *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 343–397). Chur: Rüegger.
- Caselmann, C. (1970). *Wesensformen des Lehrers. Versuch einer Typenlehre*. 4., durchges. Aufl. Stuttgart: Klett (1. Aufl. 1949).
- Euler, D. (1996). *Denn sie tun nicht, was sie wissen. Über die (fehlende)*

- Anwendung wissenschaftlicher Theorien in der wirtschaftspädagogischen Praxis. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 92 (4), 350–365.
- Herbart, J. F. (1802). Die erste Vorlesung über Pädagogik. In G. Müßener (Hrsg.), Johann Friedrich Herbart. Didaktische Texte zu Unterricht und Erziehung in Wissenschaft und Schule (S. 137–144). Wuppertal: Deimling (1991).
- Kerschensteiner, G. (1921). Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung. Leipzig: Teubner.
- Korthagen, F. A. J. & Kessels, J. P. M. (1999): Linking Theory and Practice. Changing the Pedagogy of Teacher Education. Educational Researcher 28 (4), 4–17.
- Mayr, J. & Neuweg, G. H. (2006). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen/bildung. In M. Heinrich & U. Greiner, (Hrsg.), Schauen, was rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen (S. 183–206). Münster: LIT.
- Neuweg, G. H. (2002). Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. Zeitschrift für Pädagogik 48 (1), 10–29.
- Neuweg, G. H. (2002). Sieben Thesen zur LehrerInnenbildung. In M. Sertl & B. Falkinger (Hrsg.), LehrerInnenbildung in Bewegung? Zur Reform der Pädagogischen Akademien (S. 155–167). Wien: Verein der Förderer der Schulhefte.
- Neuweg, G. H. (2004). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In B. Hackl, & G. H. Neuweg (Hrsg.), Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns (S. 1–26). Münster: LIT.
- Neuweg, G. H. (2005a). Der Tacit Knowing View. Konturen eines Forschungsprogramms. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 101 (4), 556–573.
- Neuweg, G. H.: Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In H. Heid & Ch. Harteis (Hrsg.), Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens? (S. 205–228). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Radtke, F.-O. (1996). Wissen und Können. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung. Opladen: Leske + Budrich.
- Rheiberg, G. F. & Bromme, R. (2001). Lehrende in Schulen. In A. Krapp & B. Weidenmann, (Hrsg.), Pädagogische Psychologie. 4., vollst. überarb. Aufl (S. 295–332). Weinheim: Beltz.
- Schön, D. A. (1983). The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.
- Shulman, L. S. (1991). Von einer Sache etwas verstehen. Wissensentwicklung bei Lehrern. In Terhart, E.. (Hrsg.): Unterrichten als Beruf. Köln, S. 145–160. (Orig.: Those Who Understand. Knowledge Growth in Teaching. Educational Researcher 15 (1986) 2, S. 4–14.)
- Spranger, E. (1958). Der geborene Erzieher. Heidelberg: Quelle & Meyer.

BASIC FEATURES OF TEACHER COMPETENCE

Georg Hans Neuweg

Summary – *The paper focuses on basic features of teacher competence. First, the relevance of content knowledge and the teacher’s personality is analysed in connection with the teaching practice. The core of the paper systematises and critically analyses different approaches to teacher competences starting from the relationship between “knowledge” and “ability”.*

Keywords: *content knowledge, teacher personality, teacher competences*

OSNOVE KOMPETENCIJA UČITELJA

Georg Hans Neuweg

Sažetak – Članak se bavi osnovama kompetencije učitelja. U prvom dijelu tematizira značenje stručnog znanja i učiteljeve osobnosti u odnosu na nastavnu praksu. Središnji dio teksta usustavljuje i kritički analizira postojeće koncepte kompetencija učitelja i njihovo stjecanje na osnovi odnosa između znanja (znati) i vještina (moći).

Ključne riječi: znanja i vještine, osobnost učitelja, kompetencije učitelja