

André Bresges, Bernadette Dilger,
Thomas Hennemann, Johannes König,
Heike Lindner, Andreas Rohde,
Daniela Schmeinck (Hrsg.)

Kompetenzen diskursiv

Terminologische,
exemplarische
und strukturelle
Klärungen in der
LehrerInnenbildung

BAND
4

Kompetenzen diskursiv

LEHRERINNENBILDUNG GESTALTEN

Hrsg. vom
Zentrum für LehrerInnenbildung
der Universität zu Köln

Band 4

Wie die Schule so ist auch das Feld der (Aus-)Bildung von Lehrerinnen und Lehrern in Bewegung und in einem tiefgreifenden Wandlungsprozess begriffen. Die Einsicht in die Heterogenität der Lernvoraussetzungen und Bildungsbedingungen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler ist gestiegen und erfordert eine Organisation der (Aus-)Bildung, die fachliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Wissensbestandteile stärker aufeinander bezieht und zu einem professionellen Habitus zusammenbinden lässt. Damit verbunden ist die Notwendigkeit, die Praxisphasen als roten Faden über die Ausbildungsphasen hinweg zu gestalten und die Kooperation der unterschiedlichen Akteure der grundständigen Bildung, des Vorbereitungsdiensts und der Fortbildung zu stärken. Die seit langem bekannte Forderung nach einer gelingenden Theorie-Praxis-Verzahnung ist in den letzten Jahren in eine neue Dynamik geraten und verlangt nach einem Ausbau wie auch neuen Akzentuierungen in der bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Forschung, um Unterrichts- und Schulentwicklung zu begleiten und zu unterstützen.

Die Reihe LEHRERINNENBILDUNG GESTALTEN setzt an diesem Entwicklungsprozess an und präsentiert Beiträge, die die Herausforderung einer neuen und innovativen (Aus-)Bildung von Lehrerinnen und Lehrern aktiv aufgreifen und Impulse für deren weitere Entwicklung setzen.

André Bresges, Bernadette Dilger, Thomas Hennemann,
Johannes König, Heike Lindner, Andreas Rohde,
Daniela Schmeinck (Hrsg.)

Kompetenzen diskursiv

Terminologische, exemplarische und strukturelle
Klärungen in der LehrerInnenbildung



Waxmann 2014
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

LEHRERINNENBILDUNG GESTALTEN, Band 4

ISSN 2194-8429

Print-ISBN 978-3-8309-2970-3

E-Book-ISBN 978-3-8309-7970-8

© Waxmann Verlag GmbH, 2014

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Tübingen

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Alle Rechte vorbehalten

Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Vorwort	7
---------------	---

*André Bresges, Bernadette Dilger, Thomas Hennemann, Johannes König,
Heike Lindner, Andreas Rohde & Daniela Schmeinck*

1 Einleitung	9
--------------------	---

Teil I: Bildungswissenschaften

Johannes König

2 Kompetenzen in der Lehrerbildung aus fächerübergreifender Perspektive der Bildungswissenschaften.....	17
--	----

Teil II: Sonderpädagogik und Sachunterricht

Daniela Schmeinck & Thomas Hennemann

3 „Was sollen wir denn noch alles können?!“ Kompetenzen in der Lehrerbildung aus Sicht der Sonderpädagogik und des Sachunterrichts.....	49
---	----

Walter Kosack

4 Anmerkungen zum Problem der Wissenschaftsorientierung im Sachunterricht. Eine Replik auf Kapitel 3	81
---	----

Hans-Peter Bergmann

5 Der neue Rahmen verändert das Bild Grundschulpädagogisch und sachunterrichtsdidaktisch relevante Lehrer(innen)kompetenzen im Kontext der Ganztagsschulentwicklung. Eine Replik auf Kapitel 3	87
---	----

Kerstin Ziemen

6 Replik aus Sicht des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung zum Beitrag „Was sollen wir denn noch alles können?!“ Kompetenzen in der Lehrerbildung aus Sicht der Sonderpädagogik und des Sachunterrichts.....	96
---	----

Teil III: Sprachen und künstlerische Fächer

Andreas Rohde

7 Sprachwissen, Sprachkönnen und deren Alltagstauglichkeit Zur Kompetenzorientierung in der Fremdsprachendidaktik.....	105
---	-----

Anne Niessen & Jens Knigge

8 Kompetenzorientierung in der Musikpädagogik Eine Replik auf Kapitel 7	121
--	-----

Kirsten Schindler

9 Ein umstrittenes Konzept – Zur Kompetenzorientierung in der Deutschdidaktik. Eine Replik auf Kapitel 7	127
---	-----

Teil IV: Mathematik und Naturwissenschaften

Wilfried Plöger & Daniel Scholl

- 10 Analysekompetenz angehender und praktizierender Lehrpersonen..... 137

André Bresges & Stefan Hoffmann

- 11 Kompetenzorientierte Lehrerbildung in großen Veranstaltungen – geht das?
Replik zum Beitrag von Wilfried Plöger und Daniel Scholl 157

Teil V: Geisteswissenschaften

Heike Lindner

- 12 „Kompetenzen diskursiv“: eine lösbare Herausforderung für die
Fachdidaktik der Evangelischen Theologie?..... 169

Thomas Nisters

- 13 Über einen Fall curricularer Ausflagung – oder: Ist der
Kernlehrplan Philosophie NRW wirklich kompetenzorientiert? 184

Monika Tautz

- 14 Kompetenzorientierung in religiösen Lehr- und Lernprozessen –
Konzepte und anstehende Aufgaben aus Sicht der
katholischen Religionsdidaktik..... 191

Teil VI: Gesellschafts- und Wirtschaftswissenschaften

Bernadette Dilger

- 15 Kompetenzen zwischen Handlungsanforderung und individueller
Disposition – Kompetenzorientierung in der Didaktik der
beruflichen Bildung 199

Birgit Weber

- 16 Integration der ökonomischen und politischen Fachperspektive in der
Kompetenzorientierung der Didaktik der Sozialwissenschaften 216

Dorothea Wiktorin

- 17 Integration von naturwissenschaftlicher und gesellschaftlicher
Fachperspektive in der Kompetenzorientierung der Geographiedidaktik 223

Teil VII: Schlussbetrachtung

André Bresges

- 18 Ausblick – Schlussgedanken..... 233

Autorinnen und Autoren..... 236

Sachregister 244

Personenregister 247

Vorwort

LehrerInnenbildung kann als herausragendes Profilelement der Universität zu Köln verstanden werden: Fast ein Drittel aller Studierenden streben einen Lehramtsabschluss an. Der Kölner Universität ist es dabei wichtig, LehrerInnenbildung als fakultätsübergreifende und interdisziplinäre Aufgabe in Forschung und Lehre zu begreifen und zu etablieren. Dies kommt mit Blick auf das neue Praxissemester, das im Zuge der Neuordnung der Lehrerbildung in NRW (LAGB, 2009) eingeführt wurde, besonders zum Tragen: In den seit Oktober 2010 laufenden Abstimmungsprozessen zur Gestaltung des Praxissemesters wird besonders deutlich, welche wichtige Rolle die interdisziplinäre Zusammenarbeit von Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften und Sonderpädagogik für eine fundierte (Neu-)Gestaltung der Lehramtsstudiengänge einnimmt.

In diesem Zusammenhang bietet sich das Thema ‚Kompetenzen‘ einerseits wegen seines in sich interdisziplinären Charakters an und andererseits, weil mit dem Diskurs um Kompetenzorientierung ein großes theoretisches und praktisches Innovationspotential verbunden ist. Die Erwartungen, die mit einer kompetenzorientierten LehrerInnenbildung verknüpft werden, sind hoch: In der wissenschaftlichen Debatte besteht weitestgehend Einigkeit darüber, dass eine konsequente Kompetenzorientierung zu einer grundsätzlich veränderten Sicht auf die LehrerInnenbildung führen wird.

Der Kreis von sieben Herausgeberinnen und Herausgebern des vorliegenden Bandes, der sich aus allen vier LehrerInnen bildenden Fakultäten der Universität zu Köln zusammensetzt, leistet mit der Tagung *„LehrerInnenbildung interdisziplinär und kompetenzorientiert – Innovative Konzepte aus den Fachdidaktiken, der Sonderpädagogik und den Bildungswissenschaften“*, die im März 2014 in Köln stattfindet, einen wichtigen Beitrag zu diesem Verständigungsprozess. Die Hochschulleitung und das Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln begrüßen und unterstützen ganz ausdrücklich diese Initiative, die nicht nur einen wichtigen Impuls zu einschlägigen Diskursen leistet, sondern auch interdisziplinäre Kooperationen im Bereich der LehrerInnenbildung und ihrer Erforschung an der Universität zu Köln stärken möchte.

Der hier vorliegende Tagungsband erscheint – anders als oft üblich – nicht im Anschluss an eine Tagung, sondern zur Unterstützung der Diskussion bereits im Vorfeld. Die vorliegenden Beiträge bilden inhaltlich den ersten Teil der Tagung ab, in dem der jeweils aktuelle Forschungsstand der Fachbereiche in verschiedenen fachübergreifenden Sektionen aufgezeigt wird. Die Ergebnisse der Diskussionen und der

Workshops, die sich verschiedenen Aspekten der Kompetenzdebatte widmen, werden in einem zweiten Band im Anschluss an die Tagung veröffentlicht.

Wir danken allen Beteiligten sehr herzlich für ihr Engagement und ihre Beiträge. Besonderer Dank gilt Korinna Putscher und Dorothee Firmenich für die genaue Durchsicht der Manuskripte. Dem Verein „KölnAlumni – Freunde und Förderer der Universität zu Köln e.V.“ sei an dieser Stelle für die finanzielle Unterstützung des Tagungsbandes gedankt.

Stefan Herzig (Prorektor für Studium und Lehre, Universität zu Köln)

Myrle Dziak-Mahler (Geschäftsführerin, ZfL der Universität zu Köln)

Gesine Boesken (Fakultätskoordinatorin, ZfL der Universität zu Köln)

Claus Dahlmans (Fakultätskoordinator, ZfL der Universität zu Köln)

1 Einleitung

Eine weitere Auseinandersetzung mit der Kompetenzorientierung im Handlungsfeld der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, wie sie der vorliegende Band als erstes ‚Produkt‘ einer Initiative der vier lehramtsausbildenden Fakultäten und dem Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln darstellt, bietet Chancen und Grenzen zugleich.¹

Es besteht zunächst die Grenze des ‚Mehr-des-Gleichen‘ und ein weiterer Beitrag zur aktuellen Über- und Unterbestimmtheit des Begriffs Kompetenz. Die Überbestimmtheit entsteht, da sich in den letzten Jahren die Diskussion um Kompetenzorientierung in allen Teilbildungssystemen potenziert hat und vielfältige Aspekte, Verständnisse, Ausrichtungen, Fragestellungen in differenzierender Art und Weise behandelt werden. Es scheint, dass ein ‚Konsens‘ über Kompetenz als Form der Zielbeschreibung über alle Teilbildungssysteme und die beteiligten Akteure hinweg getragen wird. Dieser Konsens zeigt sich jedoch schnell brüchig, wenn die einzelnen Ansätze und Verständnisse miteinander verglichen und die Unterschiede deutlich werden. Unterbestimmtheit ist zu attestieren, da die Diskussionen, obwohl diese in einzelnen Aspekten zur Kompetenzorientierung zwar festlegende und in sich konsistente Modelle entwickelt haben (z.B. die verschiedenen fachdidaktischen Kompetenzmodelle einzelner Disziplinen), noch deutlicher die zu bearbeitenden und bislang noch offenen Fragen in den Fokus der Aufmerksamkeit rücken (z.B. zur Frage der Umsetzung von Kompetenzmodellen in Lehrplanstrukturen oder Unterrichtsplanungsmodelle bis hin zu Erfassungs- und Bewertungsfragen von Kompetenzen).

Die Diskussion um Kompetenzorientierung zeigt sich in den letzten Jahren nach einer eher grundsätzlichen Auseinandersetzung um die Legitimität und mögliche Konzepte durch vorgenommene Institutionalisierungen (z.B. durch die Entwicklung von Kompetenzmodellen oder auf Kompetenzmodellen basierenden Standards und deren Umsetzungen in curriculare Strukturen) geprägt. Die aktuelle Diskursphase lässt sich als ausdifferenzierender und damit Einzelstränge betonender (sei es in Form von einzelnen fachlichen Perspektiven oder in Form der Auseinandersetzung um einzelne Kompetenzelemente) Abschnitt kennzeichnen. Aus unserer Sicht rückt damit jedoch wiederum der Bedarf an diskursiver Auseinandersetzung zwischen den einzelnen Strängen in den Mittelpunkt.

Studierende und Vertreterinnen und Vertreter in der Lehramtsbezogenen Ausbildung sind von der Diskussion um Kompetenzorientierung in mindestens zweifacher Hinsicht betroffen.

1 Die Vielfalt der dabei genutzten Herangehensweisen schlägt sich auch in den unterschiedlichen genderbezogenen Formulierungen nieder. Auch wenn nicht im Einzelfall und insbesondere bei Komposita beide Geschlechter explizit aufgenommen wurden, wird das andere Geschlecht implizit ebenso angesprochen.

- a) Einerseits verändern sich durch und über die Kompetenzorientierung die Konzepte/Diskussionenlinien sowie Argumentationsweisen innerhalb der jeweiligen Fachdidaktiken, der Sonderpädagogiken sowie der Bildungswissenschaften. Durch die Kompetenzorientierung werden die jeweiligen Bildungsziele in veränderter Form bestimmt und modelliert und es finden sich alternative Formen zur Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen (siehe z.B. die Formulierungen in der Entwicklung der nationalen Bildungsstandards, vgl. Klieme et al., 2003; oder einzelne Formulierungen der Bildungsstandards, z.B. KMK, 2004). Damit verändert sich über die Kompetenzorientierung im Kern der Gegenstandsbereich der fachdidaktischen, sonderpädagogischen und bildungswissenschaftlichen Auseinandersetzung. Diese Veränderungen stellen sich bislang als Diskussionen innerhalb des jeweils einzelnen disziplinär geprägten Zugangs isoliert, jedoch in der Binnensicht bereits kontrovers und jenseits von geklärten Positionen dar. Die vorhandene Aufmerksamkeit und Ressourcen wurden in den letzten Jahren in Bezug auf Kompetenzorientierung stark disziplinär gebündelt. Im Vordergrund der Bemühungen stehen die Modellierungen von Kompetenzen in der jeweiligen fachlichen Disziplin oder die Modellierung einzelner querliegender Teilkompetenzen. Die Fragen nach der Anschlussfähigkeit zwischen den einzelnen Kompetenzwegen, den Gemeinsamkeiten aber auch Differenzen zwischen Kompetenzverständnissen unterschiedlicher Disziplinen wird bisher nicht ausreichend explizit geführt. Genau diese verbindenden und abgrenzenden Fragestellungen treffen jedoch auf die Studierenden in den lehramtsbezogenen Studiengängen, da sie mit den verschiedenen Überlegungen in ihren Kombinationen aus Unterrichtsfächern, Lernbereichen, beruflichen Fachrichtungen, Sonderpädagogiken sowie den Bildungswissenschaften faktisch konfrontiert werden.
- b) Andererseits wird die Ausbildung von zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern aller Schulformen unter das Paradigma der Kompetenzorientierung gestellt. Mit der Einführung der Standards für die Bildungswissenschaften (vgl. KMK, 2004) sowie den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Standards (vgl. KMK, 2008) unterliegt das Ausbildungssystem für Lehrkräfte als Teilbildungssystem den gleichen kontroversen Diskussionenlinien in der Frage der Legitimation, der Modellierung und der Förder- und Bewertungsansätze. Hier bleibt z.B. zu fragen, welche Erkenntnisse der Grundlagenforschung aus den beteiligten Disziplinen bislang vorliegen und welche Desiderata die zukünftige Forschung bestimmen wird.

Mit der aufgenommenen Initiative wollen die Herausgeberinnen und Herausgeber den interdisziplinären Austausch und die Diskussion zwischen den Fachdidaktiken, den Sonderpädagogiken und den Bildungswissenschaften weiter öffnen und intensivieren. Eine stärkere interdisziplinäre Auseinandersetzung bedarf zunächst einer stärkeren Transparenz zu den relativ disziplinär geschlossenen Verständnissen, damit eine Basis für die wechselseitigen Austauschbemühungen gelegt werden kann. Mit dem vorliegenden Band und der im Frühjahr 2014 stattfindenden Tagung soll ein Forum für die Auseinandersetzung über die jeweilige disziplinäre Grenze hinweg etabliert werden. Wir sehen den Bedarf und die Erfordernis, einen Austausch

über die sich entwickelnden einzelnen Positionen zu verstärken, um in wechselseitiger Transparenz eine Grundlage für die Entwicklung von disziplinar übergreifenden Fragestellungen zum einen, zum anderen um ein verbessertes Verständnis von erforderlichen Besonderheiten einzelner Disziplinen und vorhandenen Gemeinsamkeiten zwischen den Disziplinen zu entwickeln.

Wir verstehen die von uns initiierte Tagung und die Publikationen, die hierzu entstehen, dabei als Meilensteine eines Prozesses, der erst am Anfang steht. Aus dem Prozessverlauf werden sich zunächst aus unserer Sicht auch eher mehr Fragen und Aufgaben entwickeln, als dass wir bereits an einem Punkt angelangt wären, Positionen vorschnell zu schließen und bilanzierende Lösungen anzubieten.

Mit dem ersten Band nehmen wir die einzelnen disziplinären Zugänge zur Kompetenzorientierung auf und stellen in disziplin-affinen Clustern die jeweilige Sicht- und Diskussionsweise der Gruppe dar. Diese weiterhin stärker disziplinär orientierte Perspektive wurde mit der Intention erarbeitet, dass über vergleichbare Darstellungselemente die einzelne Sichtweise mit Blick auf die anderen Perspektiven auch von Vertreterinnen und Vertretern anderer Fachdidaktiken, Sonderpädagogiken und der Bildungswissenschaften zugänglich gemacht werden können. Dazu werden geschichtliche Entwicklungslinien und Einordnungen der Diskussion um Kompetenzorientierung, das Verständnis von Kompetenz, entwickelte Kompetenzmodelle, die Umsetzung in Steuerungsinstrumente wie z.B. curriculare Strukturen oder Kompetenzerfassungsverfahren, der Stand der Diskussionslinien, praktische Umsetzungen sowie weitergehende Forschungsfragen in den Beiträgen aufgenommen. Beginnend wird in die Kompetenzorientierung in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung aus Sicht der Bildungswissenschaften eingeführt. In den Clustern Sonderpädagogik und Sachunterricht, Sprachen und künstlerische Fächer, Mathematik und Naturwissenschaften, Geisteswissenschaften, Gesellschafts- und Wirtschaftswissenschaften wurden mit Hilfe von Impulsbeiträgen einzelne Perspektiven innerhalb der Cluster als Ausgangspunkte aufgenommen. Diese werden mit Repliken aus weiteren affinen Bereichen konfrontiert und daraus erweitert sich der Blick zunächst. In einer Schlussbetrachtung werden sich ergebende Fragestellungen und erste Aufgabenstellungen quer zu den Beiträgen abgeleitet.

Johannes König setzt sich in seinem Beitrag *„Kompetenzen in der Lehrerbildung aus fächerübergreifender Perspektive der Bildungswissenschaften“* mit den von Lehrkräften für ihre Handlungsfelder erforderlichen Kompetenzen auseinander und zeigt anhand verschiedener internationaler und nationaler Studien auf, wie versucht wird, die erforderlichen Kompetenzen sowohl zu modellieren als auch empirisch erfassen zu können. Damit stellt er die kontroverse Auseinandersetzung mit der Kompetenzorientierung auf der Ebene der Lehrerbildung in den Mittelpunkt seines Beitrages. Sein Beitrag reicht jedoch über die grundlegenden Diskussionspunkte zur Kompetenzorientierung weit in die Diskussion der Kompetenzorientierung zu Bildungszielen von Schülerinnen und Schülern hinein.

Im ersten Cluster Sonderpädagogik und Sachunterricht stellen *Daniela Schmeink* und *Thomas Hennemann* aus den beiden Perspektiven die Diskussion zu Kompetenzorientierung mit einer Betonung der Kompetenzen von Lehrkräften unter dem Titel

„Was sollen wir denn noch alles können?!“ dar. In dem Impulsbeitrag zeigt sich dabei die für die beiden Disziplinen Sonderpädagogik und Sachunterricht besondere Herausforderung der fächerübergreifenden bzw. multidisziplinären Verankerung der Kompetenzorientierung und dazu vorhandene Umsetzungsansätze. Die Replik aus dem Bereich des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung von *Kerstin Ziemer* stellt dazu die didaktischen Prinzipien für die Gestaltung von kompetenzorientiertem Unterricht heraus. Der Beitrag aus der Didaktik des Sachunterrichts von *Walter Kosack* bearbeitet das Spannungsverhältnis von Wissenschaftsorientierung und Lebensweltbezug, der über die Kompetenzorientierung eine erneute Auseinandersetzung erfährt. Aus der grundschul- und sachunterrichtsdidaktischen Perspektive von *Hans-Peter Bergmann* wird dabei deutlich, dass Kompetenzorientierung eine veränderte Verschränkung von formalen und informellen Bildungsphasen adressiert.

Fremdsprachen und künstlerische Fächer stellen das zweite Cluster dar. In dem Beitrag zur *Fremdsprachendidaktik* stellt *Andreas Rohde* die Auseinandersetzung um Kompetenzorientierung als Referenz für Bildungsziele der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt. In seiner Darstellung weist er darauf hin, dass bedingt durch den Anspruch von empirischer Erfassbarkeit eine Tendenz zur analytischen Trennung einzelner Kompetenzkomponenten sichtbar wird, dem jedoch der Komplexitätsanspruch der Kompetenzorientierung entgegensteht. Die Umsetzung in komplexen Aufgaben zur Entwicklung und zur Überprüfung von Kompetenz stellen die besonderen zukünftigen Herausforderungen für die Fachdidaktik der Fremdsprachen dar. Die Perspektive der Musikdidaktik wird durch die Replik von *Anne Niessen* und *Jens Knigge* eingebracht. Sie stellen ein Projekt zur Modellierung von Teilkompetenzen in der Musik dar und greifen die Schwierigkeit des Zusammenwirkens von Teilkomponenten zum Gesamtkomplex der Kompetenz auf. Dieser Aspekt zeigt sich in der von *Kirsten Schindler* verfassten Darstellung aus Sicht der Deutschdidaktik, indem sie in besonderer Weise das Verhältnis von Kompetenz zu Wissen diskutiert.

Der Teil IV ist dem Cluster Mathematik und Naturwissenschaften gewidmet. In dem impulsgebenden Aufsatz von *Wilfried Plöger* und *Daniel Scholl* zu ‚*Analysekompetenz angehender und praktizierender Lehrpersonen*‘ bearbeiten sie eine Teilkompetenz von Lehrerinnen und Lehrern und zeigen über die Ergebnisse eines Forschungsprojektes die Differenzen entlang verschiedener berufsbiographischer Stationen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Studium, Vorbereitungsdienst, Lehrkräfte, Seminarlehrerinnen und -lehrer). Sie fokussieren in ihrem Beitrag auf die Analysekompetenz von Lehrenden in Bezug auf die didaktische Gestaltung von Unterricht. Sie können aufzeigen, dass sich diese im Verlauf der berufsbiographischen Entwicklungsmöglichkeiten in der Wahrnehmungskomplexität erweitert und dass Fach- und fachdidaktische Kompetenzen zur allgemeinen Analysekompetenz ein genuines Element darstellen. Mit der Entgegnung von *Stefan Hoffmann* und *André Bresges* unter dem Titel ‚*Kompetenzorientierte Lehrerbildung in großen Veranstaltungen – geht das?*‘ greifen die beiden Autoren die Herausforderungen, die sich durch die Kompetenzorientierung in den Naturwissenschaften für die Lehrerbildung in besonderer Weise in der Analysekompetenz ergeben, auf und zeigen anhand des Projekts ‚*Learning by Teaching*‘, wie der Verschränkung von fachlicher, fachdidaktischer und allgemeindi-

daktischer Kompetenzentwicklung bei Studienanfängern des Physiklehrantes begegnet werden kann.

Evangelische, katholische Theologie und ihre Religionsdidaktiken sowie Philosophie stellen die Sichtweisen im Cluster Geisteswissenschaften dar. Der einleitende Beitrag von *Heike Lindner* ‚*Kompetenzen diskursiv – eine lösbare Herausforderung für die Fachdidaktik der Evangelischen Theologie?*‘ widmet sich dabei in besonderer Weise der Auseinandersetzung von Kompetenz und Bildungsansprüchen und der Schwierigkeit einer Verengung des Kompetenzbegriffes auf die kognitive Rationalität und die damit verbundene Vernachlässigung der Dimensionen Emotion und Habitus sowie deren Wechselwirkungen. In ihrer Darstellung der Diskussion um Kompetenzorientierung in der evangelischen Religionsdidaktik zeigt die Autorin die Breite der bereits erfolgten Aufnahme von Kompetenzorientierung in verschiedenen didaktischen Ansätzen und Ordnungsgrundlagen auf. Mit der Replik aus der Philosophie zeigt *Thomas Nisters* anhand einer Analyse des Kernlehrplans Philosophie auf, dass sich hinter den Oberflächenstrukturen und den expliziten Verweisen auf die Kompetenzorientierung in den Tiefenstrukturen alternative, weiterhin an Inhaltskomplexen orientierte steuernde Vorgaben verbergen, die das Spannungsfeld Inhalte und intellektuelle Vorgänge als Kompetenzerwerbspotentiale einerseits versus Inhalte und intellektuelle Vorgänge als Modellierung von Kompetenzen und damit wiederum im Sinne einer auf kognitive Rationalität beschränkenden Form andererseits aufzeigen. Der Beitrag von *Monika Tautz* aus der katholischen Religionsdidaktik greift die Auseinandersetzung von Bildung und Kompetenz ebenfalls auf und zeigt entlang der Entwicklungsphasen des kompetenzorientierten Arbeitens die verschiedenen Institutionalisierungsgrade dieser Auseinandersetzung auf. Sie sieht in der Gestaltung von entwicklungsfördernden Aufgabenstellungen einen Ansatzpunkt zur Integration von Inhalt und Kompetenz sowie von Kompetenzorientierung und Bildungsanspruch, den es sowohl für die Unterrichtsebene mit Schülerinnen und Schülern als auch in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung umzusetzen gilt.

Mit dem Cluster Gesellschafts- und Wirtschaftswissenschaften werden die Sichtweisen der beruflichen Bildung, der Sozialwissenschaften sowie der Geographie aufgenommen. Im Impulsbeitrag von *Bernadette Dilger* zu ‚*Kompetenzen zwischen Handlungsanforderung und individueller Disposition*‘ werden die heterogenen Verständnisse von Kompetenz in der beruflichen Bildung aufgezeigt und insbesondere die Zugänge zur Kompetenzmodellierung über die situative Anforderung oder die individuelle Handlungsvoraussetzung thematisiert. Die Umsetzung in curriculare Ordnungsmittel und didaktische Modelle in der beruflichen Bildung zeigen dabei verschiedene Formen der Verschränkung zwischen diesen beiden Polen auf. Die Herausforderungen werden in besonderer Weise in der Entwicklung von Aufgaben und der empirischen Messbarkeit gesehen. *Birgit Weber* greift in ihrem Beitrag die Fragestellung der Integration verschiedener fachlicher Perspektiven auf und bearbeitet die verschiedenen Zugänge zur Kompetenzorientierung in der ökonomischen und politischen Bildung für die Sozialwissenschaften. In dem Beitrag aus der Geographiedidaktik von *Dorothea Wiktorin* zeigt sich ebenfalls die Integrationsfrage zwischen den Natur- und Gesellschaftswissenschaften in der Modellierung von Kompetenzen.

Mit dem vorliegenden Band wollen die Autorinnen – selbstverständlich wird, auch wenn dies nicht in jedem Fall explizit benannt wird, das jeweils andere Geschlecht, in diesem Falle die Autoren, mitgedacht – die Diskussion um die Kompetenzorientierung über die disziplinären Grenzen hinweg intensivieren. Die jeweils einzelnen Perspektiven zu verschränken birgt aus unserer Sicht, neben den Fragen nach den Gemeinsamkeiten und Spezifika, insbesondere auch die Fragen nach Anschlussfähigkeiten und Abgrenzungsbedarf und führt zu weiteren Überlegungen in der Koordination und Kooperation zwischen den Fachdidaktiken, den Sonderpädagogiken und den Bildungswissenschaften in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Wir freuen uns auf die Fortführung und Intensivierung der angestoßenen Diskussionen und hoffen auf diskursive Kompetenzentwicklung bei den Vertreterinnen und Vertretern der LehrerInnenbildung, den Studierenden in den lehramtsbezogenen Studiengängen und darüber hinaus bei den zukünftigen Schülerinnen und Schülern.

Literatur

- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.E. & Vollmer, H. J. (Hrsg.) (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bildungsforschung Band 1. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Referat Bildungsforschung.
- KMK (2004). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den mittleren Bildungsabschluss (Jahrgangsstufe 10)*. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf [22.11.2013].
- KMK (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. Dezember 2004. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [22.11.2013].
- KMK (2008). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. Oktober 2008. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16_Fachprofile-Lehrerbildung.pdf [22.11.2013].

Teil I: Bildungswissenschaften

Abstract

Der Beitrag fokussiert auf fächerübergreifende, pädagogische Kompetenzen als Gegenstand der bildungswissenschaftlichen Lehrerbildung. Dabei wird ein kurzer geschichtlicher Abriss zur Kompetenzdebatte innerhalb der Bildungswissenschaften mit Bezug auf gegenwärtige Entwicklungslinien der Lehrerbildung gegeben und die Definition des Kompetenzbegriffs, wie er aktuell in den Bildungswissenschaften verwendet wird, überblicksartig erläutert. Ferner werden Kompetenzmodelle der Bildungswissenschaften zusammenfassend angesprochen. Schwerpunktartig werden Ausprägungen und Strukturen am Beispiel pädagogischer Lehrerkompetenzen beschrieben, wobei auch auf methodische Unterscheidungen bei der Messung eingegangen wird. Es folgen Einblicke in den Stand der gegenwärtigen Diskussion der Kompetenzorientierung in den Bildungswissenschaften, einschließlich der Darstellung kontroverser Positionen. Auf praktische Umsetzungsbeispiele wird exemplarisch eingegangen und Forschungsdesiderata werden angesprochen.

2 Kompetenzen in der Lehrerbildung aus fächerübergreifender Perspektive der Bildungswissenschaften

Einleitung

In den vergangenen Jahren sind Kompetenzen verstärkt in den Mittelpunkt von bildungswissenschaftlicher Forschung und pädagogischer Praxis gerückt. Vor allem die Messung von Schülerkompetenzen ist innerhalb der vergangenen zehn bis fünfzehn Jahre zu einem äußerst prominenten Untersuchungsgegenstand der empirischen Bildungsforschung avanciert. Schulleistungsstudien, Vergleichsarbeiten oder zentrale Abschlussprüfungen stellen auf der Schülerebene Daten bereit, die umfassend über Ergebnisse institutionalisierter Lehr-Lern-Prozesse in Schule und Unterricht informieren. Im Gegensatz dazu ist die – vor allem empirische – Untersuchung der Kompetenzen von Lehrern in Hinblick auf ihre Bedeutung für Schule und Unterricht noch ein junges Forschungsfeld, das jedoch in stark zunehmender Weise bearbeitet wird.

Fragt man nach der Bedeutung von „Kompetenzen in der Lehrerbildung aus fächerübergreifender Perspektive der Bildungswissenschaften“, dann lassen sich zumindest zwei Betrachtungsweisen erkennen:

- Kompetenzen als Lerngegenstand bzw. curricularer Inhalt (z.B. Thematisierung von „Kompetenzorientierung im Schulunterricht“ oder „Kompetenzmessung im Rahmen von Vergleichsarbeiten“ aus fächerübergreifender Sicht im Rahmen von universitären Lehrveranstaltungen) und
- Kompetenzen von Lehrern, die im Rahmen der bildungswissenschaftlichen Lehrerbildung gelehrt und erworben werden sollen.

Im vorliegenden Kapitel werden beide Betrachtungsweisen gedanklich berücksichtigt. Fokussiert wird jedoch auf die fächerübergreifenden, pädagogischen Kompetenzen von angehenden wie berufstätigen Lehrern. Dabei wird ein kurzer geschichtlicher Abriss zur Kompetenzdebatte innerhalb der Bildungswissenschaften mit Bezug auf gegenwärtige Entwicklungslinien der Lehrerbildung gegeben und die Definition des Kompetenzbegriffs, wie er aktuell in den Bildungswissenschaften verwendet wird, überblicksartig erläutert. Ferner werden Kompetenzmodelle der Bildungswissenschaften zusammenfassend angesprochen. Schwerpunktartig werden Ausprägungen und Strukturen am Beispiel pädagogischer Lehrerkompetenzen beschrieben, wobei auch auf methodische Unterscheidungen bei der Messung eingegangen wird. Es folgen Einblicke in den Stand der gegenwärtigen Diskussion der Kompetenzorientierung in den Bildungswissenschaften, einschließlich der Darstellung kontroverser Positionen. Auf praktische Umsetzungsbeispiele wird exemplarisch eingegangen und Forschungsdesiderata werden angesprochen.

2.1 Kurzer geschichtlicher Abriss: Die Kompetenzdebatte innerhalb der Bildungswissenschaften

Die Kompetenzdebatte innerhalb der Bildungswissenschaften beschränkt sich nicht allein auf die Zielgruppe der Schülerinnen und Schüler. In den vergangenen Jahren ist eine Zunahme an Publikations- und Forschungsaktivitäten zum Themenkomplex „Lehrerkompetenzen“ zu verzeichnen, einhergehend mit der verstärkten Bereitstellung von Fördermitteln (vgl. König, 2010). Lehrkräfte – angehende wie berufstätige – stellen heute im deutschsprachigen Raum eine der wichtigsten Zielgruppen bildungswissenschaftlicher Forschung dar (König & Blömeke, 2012a).

In der Tat erfährt die Lehrkraft aus wissenschaftlicher Sicht eine herausgehobene Bedeutung für die Gestaltung von Schule und Unterricht. Einen modellhaften Zugang ermöglichen laborierte Modelle der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung (vgl. z.B. Slavin, 1994; Ditton, 2000; Helmke, 2010). Beispielhaft dafür ist das Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke (2010), welches die Bedeutung der Lehrperson für die Qualität des Unterrichts systematisiert. Zwar ist – unter der Vielzahl der Faktoren, die die Leistungen der Schülerinnen und Schüler im Allgemeinen beeinflussen können (z.B. ihr sozio-ökonomischer Status oder ihre Intelligenz) – der Einfluss der Lehrperson als eher klein zu bezeichnen; werden jedoch in so genannten *value-added*-Untersuchungen für eine gegebene Schülergruppe allein solche Bedingungsfaktoren in den Blick genommen, die im Wirkungsbereich von Schule und ihrer Organisation liegen und die veränderbar sind, so kommt Lehrkräften ein zentraler Stellenwert zu (vgl. Bromme, 1997; Darling-Hammond, 2000; Ditton, 2000; Lipowsky, 2006, im Überblick). Meta-Analysen zeigen sogar, dass Leistungsunterschiede von Schülerinnen und Schülern durch das Wissen, das Handeln sowie die Einstellungen ihrer Lehrkräfte immerhin zu 30 Prozent erklärt werden können (Hattie, 2003). Auch auf leistungsnahe Persönlichkeitsmerkmale der Schülerinnen und Schüler haben Lehrkräfte – zumindest im Erleben von Heranwachsenden – einen bedeutsamen Einfluss (König, Wagner & Valtin, 2011).

Diese theoretisch fundierte und empirisch begründete Argumentation der Schul- und Unterrichtsforschung für den Stellenwert von Lehrkräften wird insbesondere dann brisant, wenn die in einem Bildungssystem erwünschten Erträge (*outcomes*) insgesamt unzufriedenstellend oder nur mäßig ausfallen – wie die großen internationalen Vergleichsstudien PISA, TIMSS, IGLU für den Bereich der Schulleistung in den vergangenen Jahren mehrfach belegten. Denn solch ein Zeugnis für das Halten von Schule und Unterricht verlangt nach Erklärungen und möglichen Maßnahmen, welche ergriffen werden können, um Verbesserungen zu erreichen. Obwohl mit berufstätigen Lehrern als die „pädagogischen Akteure“ (Fend, 2008) in Schule und Unterricht ein wichtiger Begründungszusammenhang angesprochen wird, ist es jedoch nicht nur das Lehrpersonal an sich, das in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rückt. Eng verknüpft mit der Qualität von Lehrkräften in Schule und Unterricht ist ihre Qualifizierung zu sehen – also ihre Aus-, Fort- und Weiterbildung. Im Prinzip geht es dabei um die Annahme einer Wirkungskette, die in den entsprechenden

Bereichen des Bildungssystems implizit enthalten und der Institutionalisierung der Lehrerbildung seit ihrem Bestehen schon immer zugrunde gelegt worden ist: Eine hochwertige (Aus-)Bildung von Lehrkräften – so die Vermutung – wirkt sich positiv auf ihre Qualifikation und Professionalisierung aus, ihr professionelles Handeln ermöglicht „guten“ Unterricht, von dem die Schüler profitieren – und zwar nicht nur in Bezug auf ihre Fachleistungen, sondern auch hinsichtlich ihrer Persönlichkeitsentwicklung. Diese Wirkungskette wird häufig zusammenfassend mit den Stichwörtern *Lehrerausbildung – Lehrerhandeln – Schülerleistung* angesprochen (z.B. Darling-Hammond, 2000; Blömeke, 2005; Lipowsky, 2006; Terhart, 2012). Empirische Belege, die die Funktionsweise dieser Wirkungskette in ihrer Komplexität gesamthaft aufzeigen könnten, liegen allerdings nicht vor. Und selbst für die einzelnen Glieder dieser Kette, innerhalb derer sich viele substantielle Fragestellungen ergeben, ist die empirische Forschungslage defizitär oder zumindest ergänzungsbedürftig (vgl. Baumert & Kunter, 2006, 2011a).

In Deutschland finden institutionalisierte Angebote und Lehr-Lern-Prozesse zur Qualifizierung von Lehrkräften vor allem in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung statt, d.h. hauptsächlich im Rahmen der Lehrerausbildung. Lehrerfort- und -weiterbildung als die dritte Phase der Lehrerbildung sind der Lehrerausbildung dagegen nachgeordnet (König & Blömeke, 2013): Fortbildungsmaßnahmen sind in der Regel nicht mit beruflichen Berechtigungen verbunden und werden daher nicht mit Prüfungen abgeschlossen oder durch Zeugnisse attestiert (Daschner, 2004). So ist es nachvollziehbar, wenn auch kritisierbar, dass auf die Frage nach Erhöhung der Lehrerqualität und der stärkeren Professionalisierung von Lehrkräften mit relativ großer Selbstverständlichkeit Antworten im Bereich der Lehrerausbildung gesucht werden. Die Aufmerksamkeit, welche vor dem Hintergrund des Abschneidens in internationalen Schulleistungsvergleichen für Lehrende in Schule und Unterricht entsteht, richtet sich somit nicht nur auf berufstätige Lehrpersonen, sondern auch – oder sogar verstärkt – auf die Qualität ihrer Ausbildung.

Die Lehrerausbildung sieht sich derzeit jedoch nicht nur mit diesem erhöhten Anspruch konfrontiert. Auch im Vordergrund steht die Entwicklung von einer *input-* zu einer *output-*Orientierung bzw. der Ergänzung einer *input-* um eine *output-*Orientierung, die in den vergangenen Jahren global Bildungssysteme, national wie international, erfasst und auch vor der Lehrerausbildung nicht Halt macht. Im Zuge der Bologna-Reform gewinnt das Prinzip der Rechenschaftslegung (*accountability*) einen zunehmend wichtigeren Stellenwert (HRK, 2007; König & Blömeke, 2013). Kennzeichen sind unter anderem die neuen Studienabschlüsse (BA/MA), die Akkreditierung von Studiengängen sowie die Formulierung von Standards für die Lehrerbildung (KMK, 2004a; 2008).

Gleichzeitig erhalten Universitäten größere Autonomie (z.B. in finanziellen, personellen, curricularen Entscheidungen; vgl. König & Blömeke, 2013) – mit der Konsequenz, dass „die curriculare Vielfalt (...) in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland wohl noch nie größer war als zurzeit“ (König & Blömeke, 2010a, S. 52). Während vielfach unklar bleibt, wie weit die Handlungsspielräume gefasst werden sollen, besteht ein gewisser Konsens darin, dass die Erweiterung von Handlungs-

spielräumen auf institutioneller Ebene mit entsprechenden Evaluationsprogrammen begleitet werden sollten – wie es auch bei Prozessen der Akkreditierung und Re-chenschaftslegung beabsichtigt wird bzw. festgelegt ist (vgl. König & Blömeke, 2013). Die Formulierung von Standards für die Lehrerbildung durch die Kultusministerkonferenz (KMK, 2004a, 2008) kann als ein erster Schritt betrachtet werden. In der ersten Phase der Lehrerausbildung lassen sich weitere Schritte dieses Richtungswandels beobachten, etwa wenn Universitäten die Gestaltung von Studiengängen an den Standards orientieren (vgl. weiterführend König, 2010) oder wenn etwa die mithilfe der Standards definierten Curricula der Lehrerausbildung mit Kompetenzmessungen begleitet werden, um zum Beispiel neue Strukturen und Organisationsformen der Lehrerausbildung wissenschaftlich zu evaluieren.

2.2 Klärung des Begriffs „Kompetenz“ aus Sicht der Bildungswissenschaften

Es lassen sich verschiedene Traditionen unterscheiden, auf die die Verwendung des Kompetenzbegriffs zurückgeführt werden kann (für einen Überblick vgl. Klieme & Hartig, 2007). In den vergangenen Jahren hat der Psychologe Franz Emanuel Weinert (2001) die Definition des Kompetenzbegriffs stark geprägt. Er versteht darunter „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“ (ebd., S. 27f.).

Im Kontext aktueller empirischer Forschung zur Modellierung und Messung von Kompetenzen wurde die Definition von Weinert aufgegriffen und spezifiziert. Dort werden Kompetenzen als „*kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen*, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten *Domänen* beziehen“ (Klieme & Leutner, 2006, S. 879), definiert. Diese Definition enthält wesentliche Aspekte funktional-pragmatischer Kompetenzkonzepte der Psychologie und knüpft an erziehungswissenschaftliche Diskussionen zu Kompetenzen der vergangenen Jahrzehnte an. Wesentliche Aspekte sind dabei (vgl. Weinert, 2001; Hartig & Klieme, 2006):

- *Kontextspezifität und Erlernbarkeit*: Kompetenzen werden als Leistungsdispositionen definiert, die kontextspezifisch und erlernbar sind. Aufgrund ihrer Kontextabhängigkeit wird der Aufbau von Kompetenzen als Ergebnis von Lernprozessen erachtet, in welchen sich das Individuum mit seiner Umwelt auseinandersetzt. Kompetenzen zeichnen sich also dadurch aus, dass sie bereichsspezifisch und nicht generisch sind.
- *Anforderungsbezug*: Durch die Forderung zu stärkerer Lebensnähe und Kontextabhängigkeit menschlichen Handelns kommt zur Definition hinzu, dass Kompetenzen durch Erfahrung in bedeutsamen Anforderungssituationen erworben werden.

Wie Kompetenzen zu strukturieren sind, hängt deshalb von Situationen und Anforderungen ab, die typisch für den spezifischen Bereich sind und die es zu bewältigen gilt. Das bedeutet, dass die Definition eines Kompetenzbereichs oder die Definition von Teilbereichen einer Kompetenz an den Inhalten, den zentralen Aufgaben sowie den Lösungen, die für die erfolgreiche Bewältigung von Anforderungen dieser zentralen Aufgaben nötig sind, ausgerichtet ist.

- *Eingrenzung auf Leistungsdispositionen:* Damit grenzt sich die Definition von einem breiteren Verständnis des Kompetenzbegriffs ab, der nicht nur kognitive Fähigkeiten, sondern auch Komponenten der Selbstregulation, sozial-kommunikativer Fähigkeiten und motivationale Orientierungen umfasst.

Daneben findet sich in der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Forschung auch die Verwendung eines breiter angelegten Kompetenzbegriffs, der auf die Arbeiten von Roth (1971) zurückgeht und der „am Ideal einer umfassenden Handlungsfähigkeit und Mündigkeit orientiert ist und in Sach-, Selbst- und Sozialkompetenzen untergliedert wird“ (Jude & Klieme, 2008, S. 9). Hier knüpfen Forschungsarbeiten an, die über eine eher eng gefasste fachlich-kognitiv ausgerichtete Kompetenzmessung hinausgehen und beispielsweise auf überfachliche Kompetenzen oder nicht-kognitive Kompetenzbereiche wie soziale oder interkulturell-kommunikative Kompetenzen fokussieren (vgl. die Arbeiten in Jude, Hartig & Klieme, 2008).

Vor allem auf der Ebene von Schülerinnen und Schülern ist der fachlich-kognitiv ausgerichtete Bereich der Kompetenzmessung in der aktuellen empirischen Bildungsforschung prominent (vgl. König, Wagner & Valtin, 2011) und dürfte derzeit die größten Implikationen für die pädagogische Praxis mit sich bringen. Auf Ebene der Lehrer werden dagegen aktuell von der empirischen Bildungsforschung generische Modelle professioneller Kompetenz genutzt, die sowohl kognitive als auch motivational-affektive Bereiche berücksichtigen (vgl. Abschnitt 2.3).

2.3 Kompetenzmodelle der Bildungswissenschaften

Die Eingrenzung des Kompetenzbegriffs auf Leistungsdispositionen findet sich zum Beispiel wieder in der Tatsache, dass bislang die Bildungsstandards der KMK als Leistungsstandards auf Seite der Ergebnisse schulischer Lehr-Lern-Prozesse definiert werden (Klieme, Avenarius, Blum, Döbrich, Gruber, Prenzel, Reiss, Riquarts, Rost, Tenorth & Vollmer, 2003). Hervorzuheben ist, dass sich Kompetenzen aus Sicht der Bildungswissenschaften auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler stets über den fachlichen Bezug in Form des jeweiligen Schulfaches konkretisieren. Modelle zur Beschreibung der Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern sind daher vorwiegend fachbezogen und Gegenstand insbesondere der fachdidaktischen Forschung. Anders verhält es sich, wenn Versuche unternommen werden, nicht-kognitive Merkmale zur Beschreibung der Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern zu modellieren. So wurden zum Beispiel im Rahmen der Berliner Längsschnitt-

studie *Adaptation in der Adoleszenz* (AIDA; König et al., 2011) die Ich-Stärke und das Leistungsvertrauen als zwei zentrale Bereiche der Persönlichkeit, als zwei „unverzichtbare Dimensionen der Personalkompetenz von Heranwachsenden“ (ebd., S. 361) konzeptualisiert und mithilfe eines Erhebungsinstruments empirisch analysiert (Abb. 2.1).

Ich-Stärke	Leistungsvertrauen
Selbstwert Selbstkonzept des Aussehens Anerkennung durch die Mitschüler Geringe schulbezogene Hilfslosigkeit Geringe Besorgtheit Wenig Beschwerden Fehlende Problemmeidung	Wert Leistung Schule Erfolgszuversicht Selbstkonzept Leistungsfähigkeit

Abbildung 2.1: Bereiche und Konstrukte leistungsnaher Persönlichkeitsmerkmale der AIDA-Studie (König et al., 2011, S. 38)

Auf der Ebene der Lehrer hingegen stellen bildungswissenschaftliche oder pädagogische Kompetenzen einen eigenen Kompetenzbereich dar. Mit Blick auf die Entwicklung der vergangenen Jahre erscheint hierbei die Erwähnung von drei unterschiedlichen Ansätzen wichtig (vgl. Baumert & Kunter, 2006): Der Beginn des Jahrtausends war im deutschsprachigen Raum zunächst geprägt durch die Wirksamkeitsstudie zur Lehrerausbildung in der Schweiz von Fritz Oser (Oser & Oelkers, 2001). Eine weitere entscheidende Arbeit bildete der Abschlussbericht einer von der KMK eingesetzten Expertenkommission (Terhart, 2000) mit den sich anschließenden Standards für die bildungswissenschaftliche Lehrerausbildung (KMK, 2004a). Vor allem für die empirische Forschung zu Lehrerkompetenzen haben sich heute generische Modelle professioneller Kompetenz (Baumert & Kunter, 2006; Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008; Blömeke, Kaiser & König, 2009) durchgesetzt, auf die mittlerweile vielfach Bezug genommen wird.

In diese Modelle können sowohl kognitive als auch nicht-kognitive Kompetenzfacetten eingeordnet werden (vgl. Abbildung 2.2): Auf der einen Seite finden sich unterschiedliche Bereiche des professionellen Wissens von angehenden bzw. berufstätigen Lehrkräften; ihnen gegenüber stehen affektiv-motivationale Charakteristika. Das Professionswissen wird in Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisches Wissen gegliedert. Affektiv-motivationale Bereiche werden zumindest grob unterteilt in Überzeugungen bzw. Einstellungen (*beliefs*; z.B. König, 2012a) und motivationale, selbstregulative Persönlichkeitsmerkmale (etwa Berufswahlmotive, vgl. z.B. König, Rothland, Darge, Lünemann & Tachtsoglou, 2013).



Abbildung 2.2: Modell professioneller Kompetenz von angehenden und berufstätigen Lehrkräften (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008; Blömeke et al., 2009)

Die in den Modellen professioneller Kompetenz enthaltenen Facetten werden im Sinne des Kompetenzbegriffs als Voraussetzungen der Lehrkräfte verstanden, um zentrale berufliche Anforderungen erfolgreich bewältigen zu können. Im Rahmen der Studie *Mathematics Teaching for the 21st century* (MT21; Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008) wurden beispielsweise zwei berufliche Aufgabenfelder fokussiert – das Unterrichten sowie das Beurteilen und Beraten – und mit ihnen korrespondierende Situationen formuliert. Die Kompetenzmessung bei den in MT21 einbezogenen angehenden Lehrkräften berücksichtigt entsprechend kognitive Fähig- und Fertigkeiten der angehenden Lehrkräfte, um einzelne dieser Situationen erfolgreich bewältigen zu können (Abbildung 2.3).

Berufliche Aufgaben	Situationen
A: Unterrichten	1. Auswahl/Einordnung von Unterrichtsthemen 2. Unterrichtsplanung 3. Vorbeugung von und Umgang mit Störungen
B: Beurteilen und Beraten	1. Diagnose von Schülerleistungen 2. Umgehen mit Fehlern, Rückmeldung geben 3. Leistungsbeurteilung 4. Beratung von Schüler/innen und Eltern

Abbildung 2.3: Zentrale berufliche Aufgaben und Situationen von Lehrkräften (MT21)

2.4 Ausprägungen und Strukturen – am Beispiel pädagogischer Kompetenzen und ihrer Messung

Im deutschsprachigen Raum hat die Diskussion zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung wie auch die zunehmende Orientierung an Kompetenzen und Standards zahlreiche Forschungs- und Evaluationsbemühungen in den vergangenen Jahren her-

vorgerufen, die sich dem Ziel verpflichtet fühlen, Kompetenzen von angehenden Lehrkräften zu definieren, standardisiert zu erfassen und zu quantifizieren (z.B. König, 2010). Im Kern wird dabei angestrebt, qualitativ hochwertige Indikatoren zu entwickeln, die bei ihrem Einsatz in empirischen Untersuchungen eine objektive, reliable und valide Messung von Ergebnissen der Lehrerausbildung ermöglichen.

So wurden in den vergangenen Jahren in zunehmendem Maße Studien durchgeführt, die sich die standardisierte Testung von professionellem Wissen angehender Lehrkräfte zum Ziel setzten. Zu nennen sind hier unter anderem:

- *Teacher Education and Development Study – Learning to Teach Mathematics* (TEDS-M), die bislang größte internationale Vergleichsstudie zur Ausbildung von Mathematiklehrkräften (Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2010a, 2010b),
- *Teacher Education and Development Study: Learning to Teach* (TEDS-LT), eine in Deutschland durchgeführte Studie zur Messung von Kompetenzen angehender Deutsch-, Mathematik- und Englischlehrkräfte (Blömeke, Bremerich-Vos, Hau-deck, Kaiser, Lehmann, Nold, Schwippert & Willenberg, 2011, 2013),
- *Längsschnittliche Erhebung pädagogischer Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden* (LEK), eine in Deutschland durchgeführte Längsschnittstudie zum Erwerb von pädagogischem und bildungswissenschaftlichem Wissen in der universitären Lehrerausbildung (König & Seifert, 2012) und
- *Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz* (COACTIV), eine Studie zu berufstätigen Lehrkräften mit ihrer Ergänzungskomponente COACTIV-R zur Untersuchung angehender Lehrkräfte in der zweiten Ausbildungsphase (Kunter et al., 2011).

Unter den derzeit laufenden Studien sind unter anderem zu nennen:

- *Teacher Education and Development Study: Follow Up* (TEDS-FU), eine Folgestudie zu TEDS-M mit Testung von ehemaligen TEDS-M-Probanden, die nun im Lehrerberuf stehen (Blömeke, Kaiser & König, 2009),
- *Längsschnittliche Erhebung pädagogischer Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden und Referendaren* (LEK-R), die Ausweitung der LEK-Studie auf das Referendariat (König, 2012b),
- *Entwicklung von berufsspezifischer Motivation und pädagogischem Wissen in der Lehrerausbildung* (EMW), eine internationale Längsschnittstudie zur Wirksamkeit der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz (König et al., 2013) sowie
- *Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung* (Bilwiss) (Kunina-Habenicht, Schulze-Stocker, Kunter, Baumert, Leutner, Förster, Lohse-Bossenz & Terhart, 2013).

In der Kompetenzforschung werden methodische Unterscheidungen getroffen, die sich auf den jeweils verwendeten Zugang der Messung beziehen (vgl. Miller, 1990; Wass, Van der Vlugten, Shatzer & Jones, 2001; Albino, Young, Neumann, Kramer, Andrieu, Henson, Horn & Hendricson, 2008): Tests, die Faktenwissen bzw. deklarati-

ves Wissen erfassen (*to know*); Tests, die anwendungsbezogenes Wissen prüfen (*to know how*); Tests, die auf eine angemessene Umsetzung von Wissen in stellvertretenden spezifischen Situationen zielen (*to show how*); Tests, in denen Wissen in realen Situationen unter Beweis gestellt werden muss (*to do*). Bekannt ist die Pyramide (Abbildung 2.4) von Miller (1990, S. 563), in der die jeweilige Nähe von kognitiven Voraussetzungen zur Bewältigung spezifischer Anforderungen und der tatsächlichen Realisierung in Handlungssituationen hierarchisch dargestellt wird.

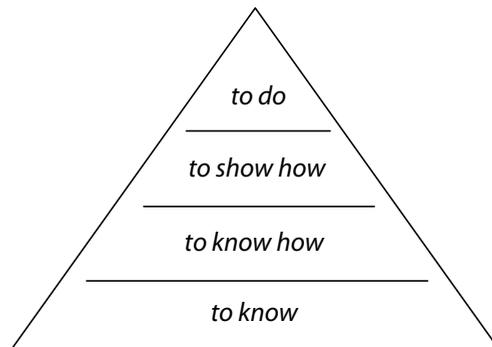


Abbildung 2.4: Methodische Unterscheidungen in der Kompetenzforschung (nach Miller, 1990, S. 563)

Blickt man nun auf die genannten Studien zur Kompetenzmessung bei angehenden bzw. berufstätigen Lehrkräften und setzt diese in Beziehung zu den methodischen Unterscheidungen (vgl. Blömeke, Kaiser & König, 2013), so wird deutlich, dass der methodische Zugang der Papier-Bleistift-Testung die Kompetenzmessung dominiert. Ihr gelingt es, die beiden ersten Bereiche der Kompetenzpyramide abzudecken (*to know* und *to know how*). Neben dem methodischen Zugang des Papier-Bleistift-Verfahrens sind ferner videogestützte Verfahren zu nennen, die entweder in Form von Vignetten und sich daran anschließenden Testfragen spezifische Kompetenzen von angehenden Lehrkräften erfassen und damit auf den dritten Bereich der Kompetenzpyramide Bezug nehmen (*to show how*) oder aber die Unterrichtsperformanz von angehenden Lehrkräften selbst dokumentieren und über die Analyse dieser Videos Kompetenzen abbilden, d.h. auf den vierten Bereich Bezug nehmen (*to do*).

Nachfolgend sollen nun Ansätze exemplarisch vorgestellt werden, die sich der Messung von pädagogischen Kompetenzen widmen und in diese Klassifikation der Kompetenzpyramide eingeordnet werden können. Bei dem ersten Ansatz (Punkt 2.4.1) handelt es sich um die Messung fächerübergreifenden, pädagogischen und auf die Kernaufgabe des Unterrichtens bezogenen Wissens. Dieser, das Papier-Bleistift-Verfahren nutzende Kompetenzmessungsansatz intendiert, die beiden Bereiche *to know* und *to know how* zu erfassen. Der zweite Ansatz (Punkt 2.4.2), welcher von Video-Vignetten Gebrauch macht, zielt auf die Messung von handlungsnahem Wissen in stellvertretenden spezifischen Situationen, versucht also, den Bereich des *to show how* zu erfassen. Im dritten Abschnitt (2.4.3) wird schließlich eine aktuelle Studie

vorgestellt, die versucht, sämtliche Bereiche, die in der Kompetenzforschung methodisch laut Abbildung 2.4 unterschieden werden, zu erfassen und zueinander in Beziehung zu setzen.

2.4.1 Pädagogisches Unterrichtswissen: Messung und empirische Befunde

In diesem Abschnitt wird zunächst ein Messinstrument zur Erfassung von pädagogischem Unterrichtswissen vorgestellt (Punkt 2.4.1.1), daraufhin werden Ergebnisse zum Erwerb dieses Wissens im Rahmen der Lehrerausbildung (Punkt 2.4.1.2) sowie zur Bedeutung dieses Wissens bei Lehrkräften für ihren Unterricht (Punkt 2.4.1.3) referiert.

2.4.1.1 Konzeption und Messung von pädagogischem Unterrichtswissen

In TEDS-M wurden im Jahr 2008 in 17 Ländern weltweit das fachliche und das fachdidaktische Wissen sowie – ergänzend in den drei Teilnehmerländern Deutschland, USA und Taiwan (König, Blömeke, Paine, Schmidt & Hsieh, 2011) – das pädagogische Wissen angehender Mathematiklehrkräfte für die Primarstufe und die Sekundarstufe I am Ende ihrer Ausbildung getestet. TEDS-M stellt bislang die größte international angelegte und mit repräsentativen Länderstichproben arbeitende Studie zur Lehrerausbildung dar. Ähnlich wie die großen Schulleistungsstudien (z.B. PISA) liefert TEDS-M präzise Informationen zu Ergebnissen der Lehrerausbildung eines Landes, versehen mit Referenzwerten aus dem internationalen Vergleich.

Das im Rahmen von TEDS-M entwickelte Testinstrument zielt auf die Erfassung von Erträgen der fachübergreifenden, erziehungswissenschaftlichen, pädagogischen Lehrerausbildung (König & Blömeke, 2009). Konzipiert ist es für den Einsatz am Ende der Lehrerausbildung, d.h. für den Einsatz zu jenem Zeitpunkt, zu dem angehende Lehrkräfte ihre Ausbildung abschließen. In weiteren Studien konnte jedoch bereits geprüft und festgestellt werden, dass sich das Testinstrument für die Erfassung von pädagogischem Unterrichtswissen auch bei angehenden Lehrkräften der universitären Lehrerausbildung eignet (König, Peek & Blömeke, 2008; Kaiser, Buchholtz, Schwarz, Blömeke, Lehmann, Suhl, König & Rinkens, 2010; König & Rothland, 2012; König & Seifert, 2012). König und Blömeke (2009) definieren und strukturieren das Konstrukt „Pädagogisches Wissen“ von angehenden Lehrkräften dabei unter Bezug auf die Standards für die Lehrerausbildung der KMK (2004a, S. 3), die Lehrkräfte als „Fachleute für das Lehren und Lernen“ verstehen, deren „Kernaufgabe [...] die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation“ ist. Ferner wurden ausgehend von der Diskussion um Basisdimensionen der Unterrichtsqualität fünf berufliche Anforderungen herausgestellt, mit denen sich Lehrpersonen aus fachübergreifender, pädagogischer Perspektive beim Unterrichten konfrontiert sehen: *Strukturierung von Unterricht, Motivierung,*

Umgang mit Heterogenität, Klassenführung und Leistungsbeurteilung. Diese fünf Dimensionen werden mithilfe einer Verschränkung von Erkenntnissen und Perspektiven der Allgemeinen Didaktik und der Lehr-Lern-Forschung jeweils über mehrere komplexe Testaufgaben operationalisiert, die entsprechende unterrichtliche Herausforderungen zum Gegenstand haben (vgl. Abbildung 2.5; zu Details vgl. König & Blömeke, 2009, 2010b; Blömeke & König, 2010b; König, 2012c).

Fünf berufliche Anforderungen von Lehrpersonen beim Unterrichten	Themen für die Operationalisierung
Umgang mit Heterogenität	Differenzierungsmaßnahmen Methodenvielfalt
Strukturierung von Unterricht	Komponenten- und prozessbezogene Planung Analyse von Unterricht Curriculare Strukturierung von Unterricht
Klassenführung	Störungspräventive Unterrichtsführung Effektive Nutzung der Unterrichtszeit
Motivierung	Leistungsmotivation Motivierungsstrategien im Unterricht
Leistungsbeurteilung	Funktionen und Formen Zentrale Kriterien Urteilsfehler

Abbildung 2.5: Inhalte des Tests zum pädagogischen Wissen (König & Blömeke, 2009)

Neben diesen fünf berufsbezogenen Inhaltsbereichen weist das Testinstrument eine kognitionsbezogene Struktur auf: Zur Unterscheidung verschiedener Qualitäten kognitiver Anforderungen, die bei der Bearbeitung der Testaufgaben an die angehenden Lehrkräfte gestellt werden, wurde die von Anderson und Krathwohl (2001) revidierte und erweiterte Bloomsche Taxonomie kognitiver Prozesse aufgegriffen und auf die Testaufgaben bezogen. Im Fokus stehen dabei drei Dimensionen kognitiver Prozesse: (1) Erinnern, (2) Verstehen/Analysieren und (3) Kreieren (vgl. dazu detailliert König, 2009).

(1) *Erinnern.* Zur Bearbeitung von Testaufgaben, die diesem kognitiven Prozess zugeordnet werden, wird Wissen benötigt, das in Erinnerung gerufen werden muss (z.B. Lehrbuchwissen und bzw. oder Erfahrungswissen). Zur Bearbeitung werden kognitive Prozesse benötigt wie das Nennen bzw. Erkennen. Testaufgaben dieses Typs fordern bei der Befragung angehende Lehrer auf,

- ein Beispiel für eine Definition zu geben,
- eine Aufzählung von Elementen eines Phänomens, Begriffs oder Konzepts vorzunehmen oder
- einen Begriff oder ein Konzept zu erkennen oder zu identifizieren.

(2) *Verstehen/analysieren.* Zur Bearbeitung dieser Testaufgaben wird Wissen benötigt, das in Erinnerung gerufen werden muss (z.B. Lehrbuchwissen und bzw. oder Erfahrungswissen).

rungswissen), aber darüber hinaus auch mit einer Problemstellung in Verbindung gebracht werden muss. Zur Bearbeitung werden kognitive Prozesse benötigt wie das Erklären bzw. Vergleichen. Bei der Bearbeitung der Testaufgaben dieser Dimension wird den angehenden Lehrpersonen abverlangt,

- einen Sachverhalt, ein Konzept, einen Aspekt zu charakterisieren oder zu erklären,
- einen Begriff oder ein Konzept auszuwählen und damit eine Erklärung zu liefern oder
- einen Sachverhalt, eine Situation, eine Falldarstellung, einen oder mehrere Begriffe zu vergleichen, zu kategorisieren, zu ordnen oder zu interpretieren.

(3) *Kreieren*. Zur Bearbeitung der Aufgaben, die dieser Dimension zugeordnet werden, wird wiederum Wissen benötigt, das in Erinnerung gerufen werden muss (z.B. Lehrbuchwissen und bzw. oder Erfahrungswissen) und darüber hinaus auch mit einer Problemstellung und einer typischen Situation in Verbindung gebracht werden muss. Im Gegensatz zur vorherigen Dimension des Verstehens und Analysierens wird den Befragten für die Bearbeitung jedoch abverlangt,

- Handlungsoptionen zu entwickeln und zu formulieren, die ihnen für die Bewältigung einer typischen Situation zur Verfügung stehen,
- praktisches Wissen und Können, das als propositionale mentale Repräsentation beschrieben werden kann, darzulegen.

	erinnern	verstehen/analysieren	kreieren
Umgang mit Heterogenität			
Strukturierung von Unterricht			
Klassenführung			
Motivierung			
Leistungsbeurteilung			

Abbildung 2.6: Inhaltsdimensionen und kognitive Prozesse als Testdesgin-Matrix

Inhaltsdimensionen und Dimensionen kognitiver Prozesse bilden also eine *Matrix*, deren Zellen eine Heuristik für die im Rahmen von TEDS-M vorgenommene Entwicklung von Testitems darstellen, um die Abdeckung konzeptionell bedeutsamer Aspekte zu gewährleisten (Abbildung 2.6). Ferner stellt sich die Herausforderung, diese Teilbereiche pädagogischen Unterrichtswissens einer Messung zugänglich zu machen, sodass eine differenzierte Untersuchung der Lehrerausbildung mithilfe des Testinstruments möglich ist.

Der Test enthält über 40 Aufgaben mit unterschiedlicher Komplexität. Zur Illustration seien zwei Beispielaufgaben dargestellt. Mit der ersten Testaufgabe (s. Abbildung 2.7) soll pädagogisches Wissen zum Inhaltsbereich *Strukturierung von*

Unterricht erfasst werden. Im Teil a) geht es um das Erinnern von typischen Phasenbezeichnungen, während im Teil b) ein kognitiver Prozess gefordert ist, der dem Verstehen/Analysieren zugeordnet wird (vgl. auch die Originalantwort unterhalb der Testaufgabe), da bei diesem Teil der Aufgabe einzelne Aspekte eines Phasenmodells über die funktionale Begründung genauer erklärt und charakterisiert werden müssen. Bei der Beantwortung der zweiten Beispielaufgabe (s. Abbildung 2.8), welche der Inhaltsdimension *Motivierung* zuzuordnen ist, werden angehende Lehrkräfte bei der Befragung aufgefordert, zu einer Kurzschilderung einer typischen Unterrichtssituation unterschiedliche Handlungsoptionen zu generieren. Vor allem mit Aufgaben dieses Typs wird angestrebt, nicht nur deklaratives, sondern anteilig auch prozedurales Wissen zu testen, da die Erfragung unterschiedlicher Handlungsoptionen die potenzielle Situationsflexibilität einer angehenden Lehrperson berücksichtigt (vgl. dazu detailliert König, 2010).

Phasenmodelle von Unterricht stellen ein Grundgerüst dar, nach dem Unterricht strukturiert werden kann.

a) Nennen Sie die zentralen Phasen eines üblichen Unterrichtsverlaufs.

b) Nennen Sie die Funktion der jeweiligen Phase.

a) Name der Phase:	b) Funktion der Phase:

a) Name der Phase:	b) Funktion der Phase:
<i>Einstieg</i>	<i>Motivation Themenpräsentation</i>
<i>Problemstellung</i>	<i>SuS verdeutlichen sich das Problem, sodass jeder es versteht</i>
<i>Erarbeitungsphase</i>	<i>SuS gehen dem Problem „auf die Spur“. Hier kann ganz differenziert gearbeitet werden.</i>
<i>Sicherungsphase</i>	<i>Die Lösung wird präsentiert. Jeder kann die Lösung übernehmen – mögliche Diskussion nötig</i>
<i>Anwendung/Transfer</i>	<i>Die Lösung wird bei weiteren Aufgaben benötigt, Relevanz der Lösung transparent</i>

Abbildung 2.7: Testaufgabe zur Erfassung von Wissen zur Strukturierung von Unterricht (erforderliche kognitive Bearbeitungsprozesse: (a) „erinnern“, (b) „verstehen/analysieren“) sowie Originalantwort (entspricht Erwartungshorizont)

Angenommen Sie haben einen Schüler, der sich scheinbar überhaupt nicht für die Aufgaben im Unterricht interessiert. Dieser Schüler passt im Unterricht selten auf, macht nie seine Hausaufgaben und gibt Tests fast unausgefüllt ab.

Nennen Sie drei Strategien, die Sie anwenden würden, um Veränderungen zu erreichen.

Strategien:

- 1)
- 2)
- 3)

Strategien:

- 1) *individuelle Aufgabenstellungen erteilen*
- 2) *Belohnungssysteme einführen*
- 3) *Absprachen mit Kolleginnen und Kollegen treffen*

Abbildung 2.8: Testaufgabe zur Erfassung von Wissen zur Motivierung (erforderlicher kognitiver Bearbeitungsprozess: „kreieren“) sowie Originalantwort (entspricht Erwartungshorizont)

Da die kognitiven Prozesse des „Erinnerns“ und des „Verstehens/Analysierens“ stärker konzeptuell-analytisches Wissen verlangen, können diese beiden Dimensionen dem in Abbildung 2.4 bezeichneten untersten Bereich des „to know“ zugeordnet werden. Die Anforderung bei Testaufgaben wie jene in Abbildung 2.8, die von den angehenden Lehrkräften verlangen, auf die Schilderung einer typischen Problemsituation mögliche Handlungsoptionen zu generieren, kann bereits dem zweituntersten Bereich des „to know how“ zugeordnet werden.

2.4.1.2 Der Erwerb von pädagogischem Unterrichtswissen in der Lehrerbildung

TEDS-M stellt, wie die großen Schulleistungsstudien meist auch, nur eine Momentaufnahme dar, da TEDS-M auf Querschnittstichproben angehender Lehrkräfte am Ende ihrer Ausbildung beruht. Um abschätzen zu können, ob das in TEDS-M getestete Wissen der angehenden Lehrkräfte tatsächlich in der Ausbildung erworben wurde, ist es nötig, auch weitere Testungen von angehenden Lehrkräften, z.B. zu Beginn ihrer Ausbildung, in Betracht zu ziehen.

Diese Zielsetzung verfolgt die Studie LEK. Im Jahr 2008, in dem die Testung in TEDS-M stattfand, wurden im Rahmen der LEK-Studie Studierende, die zum Wintersemester ein Lehramtsstudium an den Universitäten Erfurt, Köln, Paderborn und Passau aufnahmen, zu ihrem pädagogischen Wissen getestet. Diese Gruppe von Lehramtsstudierenden wurde am Ende ihres vierten Semesters erneut aufgesucht und wiederholt getestet. Da zu beiden Messzeitpunkten der LEK-Studie das TEDS-M-Testinstrument zur Erfassung pädagogischen Wissens *unverändert* zum Einsatz

kam, liegen somit Vergleichswerte zur TEDS-M-Testung im Bereich pädagogischen Wissens vor, die einen ersten Einblick in den Erwerb dieses Wissens im Rahmen der Lehrerausbildung geben können.

König (2012d, 2013) liefert über einen Vergleich der Testdaten aus TEDS-M und LEK am Beispiel von angehenden Grundschullehrkräften empirische Befunde, die die Interpretation nahelegen, dass angehende Lehrkräfte über den Verlauf ihrer Ausbildung tatsächlich zunehmend Wissen erwerben (Abb. 2.9). Die Gruppe angeheinder Primarstufenlehrkräfte aus TEDS-M (Referendare kurz vor dem 2. Staatsexamen) weist auf der internationalen Skalenmetrik einen Mittelwert im Gesamtscore pädagogischen Wissens von 613 ($SD = 84$) auf (König & Blömeke, 2010c, S. 288). Inhaltlich bedeutet dies zum Beispiel, dass angehende Lehrkräfte mit einem solchen Testwert in der Lage waren, ein bis zwei Strategien bei der Beantwortung der Aufgabe in Abbildung 2.8 zu nennen. Der Mittelwert der Erstsemesterstudierenden aus der LEK-Studie liegt bei 372 ($SD = 130$), der Mittelwert der Viertsemesterstudierenden aus der LEK-Studie bei 525 ($SD = 98$). Die Mittelwertunterschiede sind statistisch signifikant und von großer praktischer Bedeutsamkeit (TEDS-M vs. LEK 1. Semester: $d = 2.3$; TEDS-M vs. LEK 4. Semester: $d = 1.0$; LEK 1. Semester vs. LEK 4. Semester: $d = 1.3$).

Die Ergebnisse legen die Interpretation nahe, dass sich die angehenden Lehrkräfte im Sinne der Expertiseforschung im Verlauf ihrer Ausbildung vom Stadium des *Novizen* hin zum Stadium des *fortgeschrittenen Anfängers* bewegen (vgl. König, 2010). Ferner geben sie Grund zur Annahme, dass die pädagogischen Anteile der Lehrerausbildung in Bezug auf den Erwerb von pädagogischem Wissen lernwirksam sind und der verwendete Test in Bezug auf die hiesige Lehrerausbildung curricular valide ist. Weiterführende Analysen (vgl. u.a. König, 2012e; König & Blömeke, 2012b; König & Seifert, 2012) geben differenzierte Hinweise, wie Eingangsmerkmale der Studierenden, Merkmale der Lerngelegenheiten und ihre Nutzung den Wissenserwerb bedingen sowie zu differenziellen Entwicklungen im Rahmen der Lehrerbildung führen können. Solche Informationen können vor dem Hintergrund der aktuellen Reformdiskurse wichtige Impulse zur Verbesserung der Lehrerbildung und der Professionalisierung angeheinder Lehrkräfte geben – zum Beispiel hinsichtlich der Bedeutung von praktischen Lerngelegenheiten für den Erwerb von pädagogischem Wissen – und damit einen wichtigen Beitrag zur Theorie-Praxis-Diskussion in der Lehrerbildung leisten. Die Analysen von König und Blömeke (2012b) etwa zeigen, dass nicht der zeitliche Umfang von praktischen Unterrichtstätigkeiten in der zweiten Ausbildungsphase allein mit höheren Testleistungen einhergeht (im Sinne „je mehr Praxis, desto größer der Kompetenzerwerb“), sondern die Unterstützung durch Mentoren und die Gelegenheit zur Reflexion des eigenen Unterrichts entscheidend sind. Die Analysen von König (2013) zeigen weiterführend, dass der Leistungsvorsprung der Referendare gegenüber den Lehramtsstudierenden im 4. Semester in Abbildung 2.9 vor allem im Bereich ihres handlungspraktischen Wissens (*to know how*) liegt, was auf die zunehmende Verknüpfung ihres Wissen mit Unterrichtserfahrungen im Verlauf der Lehrerausbildung zurückzuführen sein dürfte.

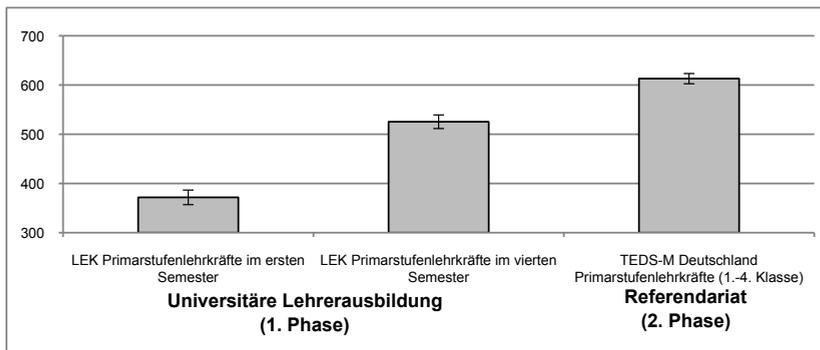


Abbildung 2.9: Mittelwerte und 95%-ige Konfidenzintervalle im pädagogischen Wissen bei angehenden Grundschullehrkräften: Ergebnisse aus TEDS-M und LEK (König 2012d, 2013)

2.4.1.3 Die Bedeutung von pädagogischem Unterrichtswissen für erfolgreichen Unterricht

Mit der empirischen Unterrichtsforschung wird angenommen, dass kognitive Voraussetzungen von Lehrpersonen einen Beitrag für deren qualitativollen Unterricht leisten (u.a. Helmke, 2010; Kunter, Baumert, Blum, Klusmann, Krauss & Neubrand, 2011). Demnach sollte der Unterricht von Lehrkräften, die ein hohes Maß an pädagogischer Expertise (z.B. operationalisiert über umfangreiches pädagogisches Unterrichtswissen) besitzen, auch durch besonders hohe Ausprägungen auf relevanten Qualitätsskalen zur Messung von Unterrichtsqualität gekennzeichnet sein, welche ihrerseits wiederum für „guten“ Unterricht stehen und das Lernen der Schülerinnen und Schüler begünstigen. Entsprechende Hypothesen sind jedoch bislang kaum empirisch geprüft worden.

Die meisten, vor allem in den USA durchgeführten Untersuchungen haben Maße professioneller Kompetenz nicht direkt erfasst, sondern als distale Faktoren – etwa in Form von Studienabschlüssen – zur Erklärung von Erfolgsvariablen wie Prozessmerkmalen (u.a. Unterrichtsqualität) oder Ergebnismerkmalen (Schülerleistungen) analysiert (vgl. u.a. Lipowsky, 2006). Erst einzelne, wenige Studien haben professionelle Kompetenz direkt erfasst und in Verbindung zu solchen Erfolgsvariablen gesetzt. International sind vor allem die Studien der Forschungsgruppe um Ball (Ball & Bass, 2003), national die COACTIV-Studie (Kunter et al., 2011) zu nennen. Letztere untersucht die fachbezogene Kompetenz von Mathematiklehrkräften (fachliches und fachdidaktisches Wissen) im Zusammenhang mit Unterrichtsqualitätsmerkmalen (Baumert, Kunter, Blum, Brunner, Voss, Jordan, Klusmann, Krauss, Neubrand & Tsai, 2010; Baumert & Kunter, 2011b), wobei jedoch pädagogisches Wissen in COACTIV nicht erhoben wurde. Die bisherige empirische Untersuchung des Zusammenhangs zwischen fächerübergreifenden kognitiven Merkmalen professioneller Lehrkompetenz wie pädagogisches Wissen und entsprechenden Unterrichtsqualitätsmerkmalen steht daher noch sehr am Anfang.

In diesem Zusammenhang sind erste Ergebnisse einer erst kürzlich in Österreich durchgeführten Studie mit einer Stichprobe von 55 Neu-Lehrkräften aufschlussreich (Pflanzl, Thomas & Matischek-Jauk, 2012). Die untersuchten Lehrkräfte wurden mit dem hier beschriebenen Wissenstest aus TEDS-M getestet, während die von ihnen unterrichteten Schülerinnen und Schüler einen Fragebogen ausfüllen mussten, in dem sie ihre jeweilige Lehrperson hinsichtlich verschiedener Kompetenzen einschätzen sollten (auf einer vierstufigen Skala von „stimmt nicht“ bis „stimmt“). Anschließend wurde der Zusammenhang zwischen dem getesteten Lehrerwissen mit den durchschnittlichen Schülereinschätzungen der jeweiligen Klasse analysiert. Das Unterrichtswissen der Lehrkräfte korreliert substantiell mit den auf Klassenebene gemittelten Urteilen der jeweils unterrichteten Lerngruppe. Die Schülerurteile beziehen sich auf die erlebten Unterrichtskompetenzen ihrer Lehrkräfte, u.a. korreliert der Wissenstest bei $r = .34$ ($p < .01$) mit der durch die Schüler eingeschätzten Lehrer-Methodenkompetenz und bei $r = .36$ ($p < .01$) mit der eingeschätzten Lehrer-Beziehungskompetenz. Diejenigen Lehrkräfte also, die auf die Testfragen die richtigen Antworten geben konnten, waren auch jene, die im Unterricht aus Sicht der von ihnen unterrichteten Schülerinnen und Schüler eine gute Methoden- und Beziehungskompetenz bescheinigt bekamen. Mit diesen Ergebnissen lässt sich somit zunächst vermuten, dass das im Rahmen der Lehrerausbildung erworbene pädagogische Unterrichtswissen für die Bewältigung berufspraktischer Anforderungen eine Bedeutung besitzt, gleichwohl weiterführende Forschung an dieser Stelle nötig ist.

2.4.2 Videobasierte Messung pädagogischer Kompetenzen: Unterrichtssituationen wahrnehmen und interpretieren

Als notwendige Ergänzung eines rein auf dem Papier-Bleistift-Verfahren beruhenden methodischen Zugangs wurde begonnen, auch pädagogische Kompetenzen erweitert mithilfe von so genannten Video-Vignetten zu messen (u.a. Oser, Stoffel, Curcio, Pfister-Giauque, Düggeli, Heinzer, Salzmann, Joho, Baumgartner & Wittwer, 2007; Seidel, Blomberg & Stürmer, 2010; König & Lebens, 2012; König, Blömeke, Klein, Suhl, Busse & Kaiser, 2014; vgl. auch Plöger & Scholl, in diesem Band). Video-Vignetten eignen sich als Medium zur Kontextualisierung der Kompetenzmessung von Lehrkräften. Sie ermöglichen ein realistisches Abbild typischer unterrichtlicher Prozesse und Ereignisse (Brophy, 2007; Korthagen, 2011).

Als Beispiel soll an dieser Stelle von dem Projekt *Classroom Management Expertise* (CME) von Lehrkräften (Klassenführungsexpertise) berichtet werden, das aktuell durchgeführt wird und dessen Fokus speziell auf der pädagogischen Handlungsanforderung der Klassenführung liegt (König & Lebens, 2012). Ziel ist es, über eine Video-Vignetten-Testung Klassenführungsexpertise zu messen: Die Probanden betrachten hierfür ein (meist kurzes) Unterrichtsvideo und antworten anschließend auf Testfragen, die sich auf dieses Video beziehen. Dabei wird die auf die Anforderung der Klassenführung bezogene, wissensgesteuerte Verarbeitung von Unterricht anhand von kognitiven Anforderungen der *Wahrnehmung* und der *Interpretation* kon-

kretisiert. Bislang liegt eine Untersuchung am Beispiel einer Video-Vignette und prototypischer Testaufgaben vor (König & Lebens, 2012). Diese Untersuchung stützt sich auf eine Stichprobe von Lehramtsstudierenden, Referendaren und berufstätigen Lehrpersonen, die Experten-Novizen-Vergleiche ermöglicht. Die Experten (d.h. berufstätige Lehrkräfte mit durchschnittlich 17 Jahren Berufserfahrung) konnten etwa die Hälfte der mit der Video-Vignette gestellten Testaufgaben besser lösen als Referendare, und letztere schnitten wiederum besser ab als Lehramtsstudierende. Dieses Muster ließ sich über eine Skala zur Messung der Dimension *Genauigkeit der Wahrnehmung*, bestehend aus sieben Testaufgaben, zusammenfassend und hinreichend reliabel abbilden (vgl. Abbildung 2.10): Die drei Gruppen unterscheiden sich auf dieser Skala statistisch signifikant mit mittlerer praktischer Bedeutsamkeit. Lehramtsstudierende waren in der Regel in der Lage, die Items zur Erfassung einer *einfachen Wahrnehmung* korrekt zu beantworten, berufstätige Lehrkräfte hingegen beantworteten in der Regel auch Items, welche eine *genauere Wahrnehmung* messen. Referendare konnten bereits teilweise diese schwierigeren Items korrekt lösen. Dieses Ergebnis steht im Einklang mit der Expertiseforschung, welche belegt, dass Experten aufgrund ihrer „kategorialen Wahrnehmung“ (Bromme, 1992, S. 42) relevante Details wesentlich besser und genauer erinnern sowie wiedergeben können als Novizen. Experten zeichnen sich zudem durch eine holistische Informationsentnahme aus, welche zu der Detailwahrnehmung hinzutritt. Das ermöglicht ihnen einen ganzheitlicheren Zugang zum unterrichtlichen Geschehen wie auch eine komplexere Wahrnehmung der Situation (vgl. Carter, Sabers, Cushing, Pinnegar & Berliner, 1987; Plöger & Scholl, 2011). Für Novizen sind dagegen zunächst einmal viele Einzelinformationen wichtig (z.B. Sabers, Cushing & Berliner, 1991), da sie sich in der Komplexität der unterrichtlichen Situation verlieren. Oder aber sie erinnern Details, die funktional für die Klassenführung nicht oder nur teilweise relevant sind.

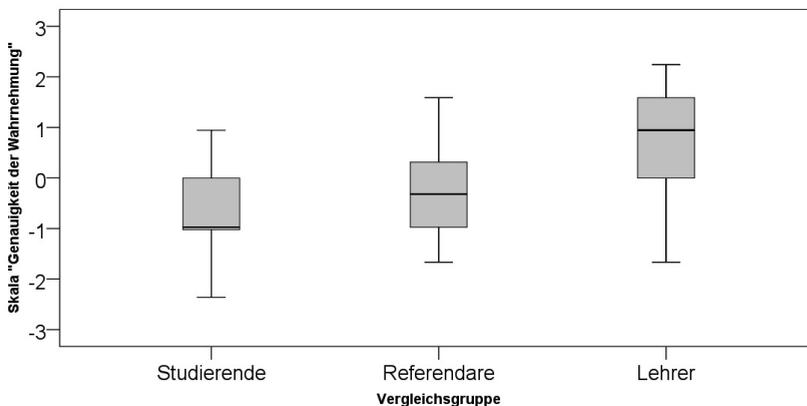


Abbildung 2.10: Boxplots der Personenfähigkeitswerte zur Dimension *Genauigkeit der Wahrnehmung*, gegliedert nach Expertise-Gruppe (König & Lebens, 2012, S. 21)

2.4.3 Professionelle Kompetenz und Unterrichtsqualität

Mit Forschungsansätzen wie jener aus CME ist also die Chance verbunden, handlungsbezogene Kognitionen von Lehrkräften in stärkerem Maße in den Blick zu nehmen als es bislang mit Papier-Bleistift-Verfahren möglich war, sodass ein erweiterter Zugang zur Abbildung und Modellierung von Kompetenzen – gerade von berufstätigen Lehrkräften – eröffnet wird. Ein weiteres zentrales Forschungsanliegen besteht darin, zu untersuchen, welche Bedeutung die so gemessenen situativen Kognitionen als Element professioneller Kompetenz von Lehrkräften für die Qualität des von ihnen gehaltenen Unterrichts besitzen und wie sie sich auf den Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler auswirken (vgl. König, 2012b; Blömeke, Kaiser & König, 2013). Während das hier exemplarisch angesprochene Verfahren der Video-Vignetten-Testung den in Abbildung 2.4 deklarierten Bereich des *to show how* abdeckt, wäre der Bereich des *to do* dann in solchen Studien z.B. die videographierte Performanz im Unterricht der Lehrperson.

In der aktuell laufenden Studie LEK-R wird das Ziel verfolgt, diese vier methodischen Zugänge der Kompetenzforschung bei der Untersuchung der pädagogischen Kompetenz von Referendaren abzudecken und zueinander in Beziehung zu setzen. Analysiert wird der Zusammenhang von der vorhandenen bzw. der sich entwickelnden professionellen Kompetenz und Merkmalen der Qualität ihres Unterrichts – mit dem inhaltlichen Fokus auf das pädagogische Wissen sowie die Klassenführung als eine zentrale, eher fächerübergreifende Anforderung, die an Lehrkräfte gestellt wird. Ihre Kompetenz wird über die hier beschriebenen Instrumente (Wissenstest, Video-Vignetten-Test) erfasst. Ferner wird ihr Unterricht videographiert und anhand von Rating-Skalen analysiert, und es werden Schülerinnen und Schüler zur Qualität des Unterrichts befragt (Abb. 2.11).

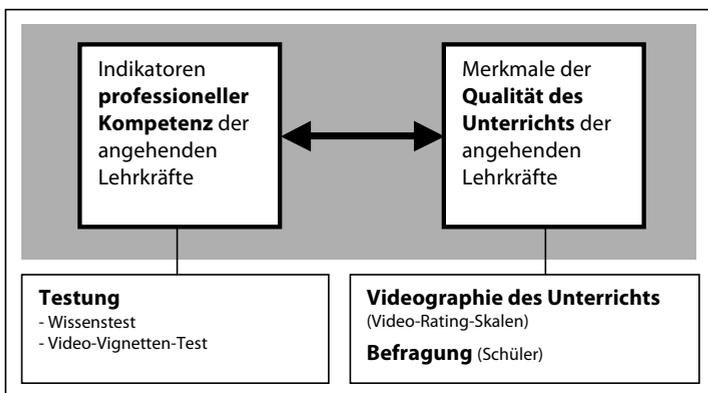


Abbildung 2.11: Kompetenzmessung in der Studie LEK-R (König, 2012b)

2.5 Stand der aktuellen Diskussion um Kompetenzorientierung in den Bildungswissenschaften

Der bereits angesprochene Perspektivwechsel, Lehrerkompetenzen für die Zwecke von z.B. Untersuchungen zur Wirksamkeit der Lehrerbildung messbar zu machen (vgl. Punkt 2.1), wird ausgesprochen kontrovers diskutiert (vgl. Blömeke & König, 2010a; König & Blömeke, 2010a): Umstritten ist etwa die Frage, ob derartige Standardsetzungen und ihre Folgen, wie z.B. eine empirische Prüfung erreichter bzw. nicht erreichter Standards mittels Kompetenzmessungen, überhaupt sinnvoll sind.

So stellt sich aus bildungstheoretischer Perspektive vor allem die Frage, wie die in der Ausbildung zu erfassenden Kompetenzen angemessen modelliert und beschrieben werden können, ohne ihren komplexen multidimensionalen Charakter zu vereinfachen und damit möglicherweise den reflexiven Komponenten des Lehrerhandelns nicht mehr gerecht zu werden (Herzog, 2005; Reh, 2005). Demgegenüber steht das Argument, dass erst Standards eine Analyse der Lehrerausbildung als *System* erlauben (Terhart, 2002; Blömeke, 2005). Und aus der Perspektive der professionellen Praxis stellen Standards ein wichtiges Signal dar, kann mit ihnen doch demonstriert werden, was einen „Professionellen“ gegenüber einem „Nicht-Professionellen“ auszeichnet (Oser, 2001). Vertreter dieser Auffassung sehen in der Arbeit mit Lehrerbildungsstandards ein erhebliches Potenzial zur Professionalisierung des Lehrerberufs. Argumentiert wird etwa, dass mit der Standardsetzung und der Erhöhung von Ansprüchen, die sich mit den Standards verbinden, auch eine Qualitätssteigerung des Lehrerhandelns einhergeht (Newby, 2007).

Aus empirischer Sicht besteht ferner die Herausforderung, das Erreichen der aus den Kompetenzmodellen abgeleiteten Standards mit geeigneten Instrumenten und Verfahren zu überprüfen (Klieme et al., 2003; Klieme & Hartig, 2007). Wenn die Lehrerqualität und Professionalisierung von Lehrern verbessert und Reformen der Lehrerausbildung im Zuge internationaler Entwicklungen angestrebt werden, braucht man in gesteigertem Maße Informationen darüber, inwieweit getroffene Entscheidungen (z.B. zur Veränderung der Struktur und Organisation von Ausbildungs- oder Fortbildungskomponenten) sinnvoll sind oder modifiziert werden können bzw. sollen. Gerade in der deutschen Lehrerausbildung, die im internationalen Systemvergleich eine niedrige Eingangsselektion hat und aufgrund einer differenzierten Steuerung auf Bundes- und Länderebene mit zunehmender Autonomie der einzelnen Hochschulen eine Vielfalt an Ausbildungsprogrammen aufweist (Blömeke & König, 2010a; König & Blömeke, 2010b), dürfte der Funktion von Standards und der systematischen Maßnahmen ihrer Überprüfung ein herausgehobener Stellenwert zukommen.

Schließlich liegen in der Forschung unterschiedliche Positionen vor. Die wichtigste Kontroverse in diesem Zusammenhang dürfte jene zwischen Vertretern der Kompetenzforschung und Vertretern der professionstheoretischen Forschung sein: Studien wie TEDS-M und LEK gehören zur kompetenztheoretischen Forschungsrichtung. Das zentrale Ziel ist die theoretische Ausarbeitung und empirische Untersuchung

von bedeutsamen, insbesondere kognitiven Merkmalen, die Lehrpersonen in die Lage versetzen, ihre beruflichen Anforderungen erfolgreich zu bewältigen und die daher im Rahmen der Lehrerbildung besonders förderungswürdig sind. In der Literatur findet sich mitunter eine scharfe Gegenüberstellung dieser Forschungsrichtung zu professionstheoretischen Ansätzen (siehe z.B. Baumert & Kunter, 2006; Helsper, 2007). Eine derartige Betonung unterschiedlicher Auffassungen zur Konzeptualisierung von Lehrerwissen und -können bzw. zum pädagogischen Handeln im Lehrerberuf birgt jedoch die Gefahr, kompetenztheoretische Ansätze unangemessen zu verkürzen und Gemeinsamkeiten von Professions- und Kompetenztheorie zu übersehen (vgl. bereits Blömeke, 2002).

Die *Professionstheorie* macht die „Fallstrukturgesetzlichkeit“ (Oevermann 1996, S. 76), die „inneren Sachgesetzmäßigkeiten der zu bewältigenden Handlungsproblematik“ (Oevermann, 1997, S. 9) zu einem zentralen Gegenstand ihrer Betrachtung. Unter Professionen werden Berufe mit spezifischen Merkmalen, insbesondere „hohe Anforderungen an spezialisiertes technisches Wissen und an die gesellschaftliche Verantwortlichkeit ihrer Träger“, verstanden (Daheim, 1977, S. 1), wobei dieses Wissen „auf den einzelnen Fall hin und nicht routinemäßig und schematisiert angewendet wird“ (Daheim, 1977, S. 12). So liegt nach Oevermann (1996) das spezifische Problem professioneller Dienstleistungen in der Vermittlung dieses Wissens und in den Spezifika des Einzelfalls: Einerseits müssen Lehrer beim pädagogischen Handeln auf Wissen (Expertise) zurückgreifen können, andererseits müssen sie dieses Wissen auf den konkreten Fall, auf eine spezifische Situation beziehen. Da pädagogisches Handeln von Lehrkräften nicht standardisierbar ist, ist der rezeptartige Transfer von Regelwissen als Problemlösung nur in bestimmten Fällen ausreichend. Der eigentliche Kern professionellen Handelns von Lehrpersonen liegt vielmehr in der praktischen Bewältigung sowie in der reflexiven Bearbeitung jener Unsicherheit, die der spezifischen Struktur ihrer Profession eigen ist.

Kompetenzen werden in der aktuellen empirischen, quantitativ ausgerichteten Bildungsforschung üblicherweise in Anlehnung an Weinert (2001) definiert (s. Abschnitt 2.2). Grundsätzlich zielt daher sowohl der Kompetenzansatz als auch die strukturtheoretische Professionstheorie auf eine Vermittlung von systematisch-disziplinärem Wissen und situativen Anforderungen unter Berücksichtigung von persönlichen Überzeugungen und Werten.

Die beiden Forschungsansätze nutzen allerdings einen unterschiedlichen methodologischen Zugang (vgl. Oevermann, 2004). Während die Professionstheorie vor allem *Besonderheiten des Einzelfalls* herausarbeitet und diesen vor dem Hintergrund eines „allgemeinen Bezugssystems“ (Terhart, 1993, S. 137) interpretiert, fragt die kompetenzorientierte Forschung nach Strukturen, die eine Bewältigung der beruflichen Anforderungen durch die Lehrperson *im Allgemeinen wahrscheinlich* macht. Zu untersuchende Relationen, etwa zwischen gemessenen Kompetenzmerkmalen von Lehrkräften und der gemessenen Qualität ihres Unterrichts (vgl. Abschnitt 2.4.3), werden nicht auf deterministische, sondern auf probabilistische Einflüsse hinterfragt (vgl. Bortz & Döring, 2006). Die für die pädagogische Professionalität charakteristische Unsicherheit, Antinomien, wie Helsper (2000) sie in Hinblick auf grundsätz-

liche Spannungen des Lehrerhandelns herausarbeitet, stehen von ihrem Grundgedanken her nicht im Widerspruch zu Untersuchungsdesigns kompetenzorientierter Arbeiten, die statistische Hypothesen prüfen.

Lehrerwissen wird sowohl von der Kompetenz- als auch von der Professionstheorie als wichtige Voraussetzung für das beruflich erfolgreiche Handeln von Lehrkräften betrachtet. So verweist Oevermann (2002, S. 59f.) etwa auf die für eine Professionalisierung des Lehrerberufs notwendige „Stärkung der wissenschaftlichen, erkenntniskritischen Begründungspraxis des professionellen Lehrerhandelns“, während Baumert und Kunter (2006, S. 481) Wissen und Können als „zentrale Komponenten der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften“ definieren. Wichtig erscheint hierbei die Einschränkung, dass Lehrerwissen, wie es mit der im vorherigen Abschnitt 2.4.1 dargestellten Testung von pädagogischem Wissen gemessen wird, als notwendige, wenngleich nicht hinreichende Bedingung professionellen Lehrerhandelns aufgefasst wird (vgl. König, 2010).

Hinsichtlich der Bestimmung *beruflicher Anforderungen* an Lehrkräfte wird die Bedeutsamkeit überwiegend sachlich ausgerichteter Unterrichtsaufgaben und stärker normativ ausgerichteter Erziehungsaufgaben betont (Helsper, 2007). Betrachtet man hierzu wiederum die im vorherigen Abschnitt dargestellte Testung, so muss ebenfalls einschränkend angemerkt werden, dass stärker normativ ausgerichtete Erziehungsaufgaben vernachlässigt werden (vgl. bereits König & Blömeke, 2009). Im Gegensatz zu pädagogischem Wissen zur Kernaufgabe des Unterrichts dürfte sich normativ ausgerichtetes Lehrerhandeln weitgehend einer empirischen Messung entziehen, da eine solche Kompetenzmessung über die Beschreibung hinaus auch auf Hierarchisierung angelegt ist (vgl. Bond & Fox, 2007). Die hermeneutisch-rekonstruktive Analyse von Einzelfällen sieht sich nicht gezwungen, Personenfähigkeiten nach „mehr“ oder „weniger“ bzw. „besser in der Lage“ oder „schlechter in der Lage“ zu ordnen. Die auf Generalisierung, Quantifizierung und Skalierung angelegte Testung von Kompetenzen ist dagegen darauf angewiesen, „falsch“ und „richtig“ in den Antworten der untersuchten angehenden Lehrkräfte zu definieren und zu hierarchisieren. Erst unter derartigen Voraussetzungen lassen sich zum Beispiel die in Abbildung 2.9 dargestellten Unterschiede im Wissen über den Verlauf der Lehrerausbildung messen und verallgemeinern. Die Vernachlässigung der beruflichen Anforderung des Erziehens in der empirischen Untersuchung von pädagogischem Wissen in TEDS-M und LEK soll daher keineswegs geringere Wertigkeit gegenüber dem Unterrichten implizieren – sondern sie macht auf Forschungsdesiderata aufmerksam, die zukünftig bearbeitet werden sollten.

2.6 Praktische Umsetzungsbeispiele in den konkreten pädagogischen Handlungsfeldern

Die Konzeption, Modellierung und Messung von Lehrerkompetenzen ist, wie bereits erwähnt wurde, ein noch junges Forschungsfeld. Über die Grundlagenforschung hinaus sind jedoch erste Ansätze erkennbar, wie einschlägige Forschung für die Praxis genutzt werden kann.

Denkt man an die Lehrerausbildung, so hat die Nutzung von Video-Vignetten, ihre Integration in die universitäre Lehre etwa, erkennbar zugenommen. Unterrichtsvideos bieten den entscheidenden Vorteil, das unmittelbare und komplexe Geschehen im Klassenzimmer in den Kontext universitärer Lehrveranstaltungen zu bringen, ohne jedoch unmittelbaren Handlungsdruck zu erzeugen, der bei handelnden Lehrpersonen in der Praxis durch den spezifischen Wahrnehmungshorizont, die Intentionalität ihres Handelns und eine spezifische Zeitlichkeit charakterisiert ist (Roth, 2005; Sherin, 2007). Das in der Praxis zu Beobachtende kann nun unter verschiedenen Aspekten und Interpretationsansätzen reflektiert und einer theoretischen Betrachtung und Analyse unterzogen werden. Lehramtsstudierende erhalten damit eine wichtige – und in ihrer Ausbildung häufig fehlende – Möglichkeit zur Relationierung von Theorie und Praxis (vgl. Korthagen et al., 2001; zusammenfassend Korthagen, 2011).

Lernplattformen mit Unterrichtsvideos bzw. Video-Vignetten, die speziell für die Lehrerausbildung entwickelt werden oder bereits etabliert wurden, finden sich an verschiedenen Universitäten (s. beispielsweise das Projekt „Unterrichtsvideo“ der Universität Zürich, das „online Fallarchiv“ der Universität Kassel, das Projekt „Klassenführung und Unterrichtserfolg“ der Pädagogischen Hochschule Heidelberg oder das Projekt „Videobasierte Unterrichtsreflexion“ der Universität Oldenburg). Bisherige Erfahrungen mit solchen oder vergleichbaren Initiativen sind insgesamt positiv und Studierende berichten von wichtigen Lernerfahrungen, die ihnen damit ermöglicht werden (vgl. z.B. Seidel et al., 2010).

Auch an der Universität zu Köln wird aktuell eine solche Plattform bzw. Datenbank mit Unterrichtsvideos bzw. Videovignetten aufgebaut. Mit dem fakultätsübergreifenden Projekt VILLA – *Videos in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung/Lernen mit Unterrichtsvideos in der LehrerInnenausbildung* (weitere Informationen: www.hf.uni-koeln.de/35830) werden fächerübergreifende und fachbezogene Ausbildungsanteile stärker aufeinander abgestimmt und miteinander verzahnt. Die interdisziplinär zusammengesetzte Projektgruppe erstellt, erprobt und evaluiert u.a. zusammen mit Lehrenden der 1. und 2. Ausbildungsphase in projektorientierten Seminaren Handreichungen und Begleitmaterial für Video-Clips. Parallel dazu wird im Projekt eine Heuristik zur Beschreibung und Analyse von Unterricht erarbeitet, mit Expertenlehrpersonen aus der Schulpraxis kooperiert und eine Online-Datenbank mit Video-Clips und didaktischem Begleitmaterial aufgebaut. Diese zunächst eher exemplarische Online-Datenbank erlaubt die Nutzung der Videos samt Begleitmaterial in projektorientierten Lehrveranstaltungen an der Universität zu Köln.

Geplant ist darüber hinaus, die Unterrichtsvideos und Begleitmaterialien in einem über die Online-Plattform der Universität (ILIAS) anzusteuern Selbstlernszenario für alle Lehramtsstudierende der Universität aufzubereiten und zur Verfügung zu stellen. Die Ergebnisse des Projektes sollen über den Projektzeitraum hinaus verstetigt und erweitert werden. Langfristig ist geplant, den Lehramtsstudierenden eine praxisnahe und fächerübergreifende Möglichkeit zur Vorbereitung auf die Praxisphasen im Rahmen der Lehramtsausbildung zu bieten.

2.7 Forschungsdesiderate

Die standardisierte Erfassung von kognitiven und motivational-affektiven Elementen professioneller Kompetenz bei angehenden wie berufstätigen Lehrkräften stellt in mehrfacher Hinsicht ein wichtiges Anliegen dar, um Kompetenz und Profession von Lehrern zu erforschen. Kompetenzmessungen wie die im Abschnitt 2.4 beispielhaft erläuterten zielen auf eine empirische Vergewisserung von Professionalisierung angehender und berufstätiger Lehrkräfte. Wichtig erscheint, dass die so gewonnenen Erkenntnisse nicht isoliert und auch nicht aus einem technokratischen Verständnis heraus betrachtet werden, etwa in dem Sinne, dass es lediglich um die Bereitstellung von Daten oder Werkzeugen ginge, die im Dienste einer rein technischen Umsetzung bildungspolitischer Forderungen stünden. Die methodischen Wege etwa, die der empirischen Überprüfung von staatlich festgelegten Standards für die Lehrerbildung dienen, stehen vielmehr in untrennbarem Zusammenhang mit der Forderung, mithilfe eines empirischen Zugangs auch die Theoriebildung zur Lehrerbildung und zum Lehrerberuf voranzubringen, deren hiesiger Diskurs vorwiegend normativ geprägt und selten empirisch fundiert ist (Baumert & Kunter, 2006). In den vergangenen Jahren ist wie bereits erwähnt eine deutliche Zunahme an Publikations- und Forschungsaktivitäten zum Themenkomplex „Lehrerkompetenzen“, einhergehend mit der verstärkten Bereitstellung von Fördermitteln erkennbar. Es bleibt zu wünschen, dass diese Entwicklung nicht eine Modeerscheinung ist, sondern eine nachhaltige Grundlage für die Gewinnung von relevanten Erkenntnissen zur Kompetenz und Profession von Lehrern zu bescheren vermag.

Literatur

- Albino, J. E., Young, S. K., Neumann, L. M., Kramer, G. A., Andrieu, S. C., Henson, L., Horn, B. & Hendricson, W. D. (2008). Assessing Dental Students' Competence: Best Practice Recommendations in the Performance Assessment Literature and Investigation of Current Practices in Predoctoral Dental Education. *Journal of Dental Education*, 72, 1405–1435.
- Allemann-Ghionda, C. & Terhart, E. (2006). Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, 7–11.

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (Hrsg.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York, NY: Longman.
- Aufschnaiter, C. von & Blömeke, S. (2010). Professionelle Kompetenz von (angehenden) Lehrkräften erfassen – Desiderata. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 16, 361–367.
- Ball, D.L. & Bass, H. (2003). Making mathematics reasonable in school. In J. Kilpatrick, W. G. Martin & D. Schifter (Hrsg.), *A Research Companion to Principles and Standards for School Mathematics* (S. 27–44). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011a). 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* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011b). Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 163–192). Münster: Waxmann.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M. & Tsai, Y.-M. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47, 133–180.
- Blömeke, S. (2002). *Universität und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Blömeke, S. (2005). *Lehrerbildung – Lehrerhandeln – Schülerleistungen: Perspektiven nationaler und internationaler empirischer Bildungsforschung. Antrittsvorlesung v. 10. Dezember 2003*. Berlin: Humboldt-Universität (= Öffentliche Vorlesungen; 139).
- Blömeke, S. (2006). KMK-Standards für die LehrerInnenbildung in Deutschland. Ein Kommentar. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1, 25–33.
- Blömeke, S. (2007). Messung der professionellen Kompetenz zukünftiger Lehrpersonen. In C. Kraler & M. Schratz (Hrsg.), *Ausbildungsqualität und Kompetenzen im Lehrerberuf* (S. 191–208). Berlin: LIT.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.) (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare – Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.) (2010a). *TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.) (2010b). *TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & König, J. (2009). *Längsschnittliche Entwicklung der Kompetenzen von Junglehrkräften: Follow-Up zur internationalen Vergleichsstudie TEDS-M (TEDS-FU)*. Antrag auf Gewährung einer Sachbeihilfe an die Deutsche Forschungsgemeinschaft.

- Blömeke, S., Kaiser, G. & König, J. (2013). *Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften und Unterrichtsqualität: eine Längsschnittstudie (TEDS-UNTERRICHT)*. Antrag auf Gewährung einer Sachbeihilfe an die Deutsche Forschungsgemeinschaft.
- Blömeke, S. & König, J. (2010a). Sozio-ökonomischer, bildungspolitischer und schulischer Kontext der Sekundarstufenlehrerausbildung im internationalen Vergleich. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte im internationalen Vergleich* (S. 39–53). Münster: Waxmann.
- Blömeke, S. & König, J. (2010b). Messung des pädagogischen Wissens: Theoretischer Rahmen und Teststruktur. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte im internationalen Vergleich* (S. 239–269). Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Bremerich-Vos, A., Haudeck, H., Kaiser, G., Lehmann, R., Nold, G., Schwippert, K. & Willenberg, H. (Hrsg.) (2011). *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Bremerich-Vos, A., Kaiser, G., Nold, G., Haudeck, H., Keßler, J.-U. & Schwippert, K. (Hrsg.) (2013). *Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf. Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrerausbildung aus TEDS-LT*. Münster: Waxmann.
- Bond, T. G. & Fox, C. M. (2007). *Applying the Rasch Model. Fundamental measurement in the human sciences* (2nd ed.). Mahwah, N. J.: Erlbaum.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Psychologie des Unterrichts und der Schule* (Vol. 3, S. 177–212). Göttingen: Hogrefe.
- Carter, K., Sabers, D. S., Cushing, K. S., Pinnegar, P. & Berliner, D. C. (1987). Processing and using information about students: A study of expert, novice and postulant teachers. *Teaching and Teacher Education*, 3, 147–157.
- Daheim, H. (1977). Berufssoziologie. In R. König (Hrsg.), *Handbuch der empirischen Sozialforschung. Bd. 8: Beruf – Industrie – Sozialer Wandel in unterentwickelten Ländern* (2. Aufl., S. 1–100). Stuttgart: Enke.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8.
- Daschner (2004). Dritte Phase an Einrichtungen der *Lehrerfortbildung*. In S. Blömeke, P. Reinhold & R. Tulodziecki (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 290–301). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und -sicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick über den Stand der empirischen Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft, 73–92.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS.
- Hartig, J. & Klieme, E. (2006). Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In K. Schweizer, *Leistung und Leistungsdiagnostik* (S. 127–143). Berlin/Heidelberg: Springer.
- Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference. What is the Research Evidence?* Camberwell, Victoria: ACER.
- Helmke, A. (2010). *Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Kallmeyer.

- Helsper, W. (2000). Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion. Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerbildung. In E. Cloer, D. Klika & H. Kunert (Hrsg.), *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung* (S. 142–177). Weinheim: Juventa.
- Helsper, W. (2007). Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(4), 567–579.
- Herzog, W. (2005). Müssen wir Standards wollen? *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 252–258.
- Jude, N., Hartig, J. & Klieme, E. (Hrsg.) (2008). *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden*. Bonn: BMBF.
- Jude, N. & Klieme, E. (2008): Einleitung. In N. Jude, J. Hartig & E. Klieme (Hrsg.), *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden* (S. 9–13). Bonn: BMBF.
- Kaiser, G., Buchholtz, N., Schwarz, B., Blömeke, S., Lehmann, R., Suhl, U., König, J. & Rinkens, H.-D. (2010). Kompetenzentwicklung in der Mathematik-Gymnasiallehrerbildung – eine empirische Studie an fünf deutschen Universitäten. In A. Lindmeier & S. Ufer (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht 2010* (S. 465–468). Münster: WTM Verlag.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Ri-quarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E., & Vollmer, H. J. (Hrsg.) (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bildungsforschung. Bd. 1*. Bonn: BMBF.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8*, 11–29.
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 876–903.
- KMK (2004a). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.
- KMK (2004b). *Standards für die Lehrerbildung: Bericht der Arbeitsgruppe*.
- KMK (2008). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. Oktober 2008.
- König, J. (2009). Zur Bildung von Kompetenzniveaus im Pädagogischen Wissen von Lehramtsstudierenden: Terminologie und Komplexität kognitiver Bearbeitungsprozesse als Anforderungsmerkmale von Testaufgaben? *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2 (2), 244–262.
- König, J. (2010). Lehrerprofessionalität – Konzepte und Ergebnisse der internationalen und deutschen Forschung am Beispiel fachübergreifender, pädagogischer Kompetenzen. In J. König & B. Hofmann (Hrsg.), *Professionalität von Lehrkräften – Was sollen Lehrkräfte im Lese- und Schreibunterricht wissen und können?* (S. 40–105). Berlin: DGfL.
- König, J. (Hrsg.) (2012a). *Teachers' Pedagogical Beliefs. Definition and Operationalisation – Connections to Knowledge and Performance – Development and Change*. Münster: Waxmann.
- König, J. (2012b). *Längsschnittliche Erhebung pädagogischer Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden und Referendaren (LEK-R)*. Antrag auf Gewährung einer Sachbeihilfe an die Deutsche Forschungsgemeinschaft.

- König, J. (2012c). Die Entwicklung von pädagogischem Unterrichtswissen: Theoretischer Rahmen, Testinstrument, Skalierung und Ergebnisse. In J. König & A. Seifert (Hrsg.), *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerbildung* (S. 143–182). Münster: Waxmann.
- König, J. (2012d). Pädagogisches Professionswissen von angehenden Grundschullehrkräften – Ergebnisse aus TEDS-M und der Ergänzungsstudie LEK. In F. Hellmich, S. Förster & F. Hoya (Hrsg.), *Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven* (S. 141–144). Wiesbaden: VS.
- König, J. (2012e). Zum Einfluss der Schulpraxis im Lehramtsstudium auf den Erwerb von pädagogischem Wissen: Spielen erste Unterrichtsversuche eine Rolle? In T. Ha-scher & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) LehrerInnenbildung* (S. 143–159). Wien: LIT.
- König, J. (2013). First comes the theory, then the practice? On the acquisition of general pedagogical knowledge during initial teacher education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11(4), 999–1028.
- König, J. & Blömeke, S. (2009). Pädagogisches Wissen von angehenden Lehrkräften: Erfassung und Struktur von Ergebnissen der fachübergreifenden Lehrerbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(3), 499–527.
- König, J. & Blömeke, S. (2010a). Sozio-ökonomischer, bildungspolitischer und schulischer Kontext der Primarstufenlehrerbildung im internationalen Vergleich. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich* (S. 39–53). Münster: Waxmann.
- König, J. & Blömeke, S. (2010b). Messung des pädagogischen Wissens: Theoretischer Rahmen und Teststruktur. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich* (S. 253–273). Münster: Waxmann.
- König, J. & Blömeke, S. (2010c). Pädagogisches Wissen angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich* (S. 275–296). Münster: Waxmann.
- König, J. & Blömeke, S. (2012a). Eine Antwort (nicht nur) auf die Testkritik am „Pädagogischen Unterrichtswissen“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(4), 793–806.
- König, J. & Blömeke, S. (2012b). Future Teachers’ General Pedagogical Knowledge from Comparative Perspective. Does School Experience Matter? *ZDM – The International Journal on Mathematics Education*, 44, 341–354.
- König, J. & Blömeke, S. (2013): Preparing Teachers of Mathematics in Germany. In J. Schulle, L. Ingvarson & R. Holdgreve-Resendez (Hrsg.), *TEDS-M Encyclopaedia. A Guide to Teacher Education Context, Structure and Quality Assurance in the 17 Countries. Findings from the IEA Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M)* (S. 100–115). Amsterdam: IEA.
- König, J., Blömeke, S., Paine, L., Schmidt, B. & Hsieh, F.-J. (2011). General Pedagogical Knowledge of Future Middle School Teachers. On the Complex Ecology of Teacher Education in the United States, Germany, and Taiwan. *Journal of Teacher Education*, 62(2), 188–201.
- König, J., Blömeke, S., Klein, P., Suhl, U., Busse, A. & Kaiser, G. (2014). Is teachers’ general pedagogical knowledge a premise for noticing and interpreting classroom situa-

- tions? A video-based assessment approach. *Teaching and Teacher Education*, 38, 76–88.
- König, J. & Lebens, M. (2012). Classroom Management Expertise (CME) von Lehrkräften messen: Überlegungen zur Testung mithilfe von Videovignetten und erste empirische Befunde. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 5(1), 3–29.
- König, J. & Rothland, M. (2012). Motivations for Choosing Teaching as a Career: Effects on General Pedagogical Knowledge during Initial Teacher Education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–317.
- König, J., Rothland, M., Darge, K., Schreiber, M. & Tachtsoglou, S. (2013). Erfassung und Struktur berufswahlrelevanter Faktoren für die Lehrerausbildung und den Lehrerberuf in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(3), 553–577.
- König, J. & Seifert, A. (Hrsg.) (2012). *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann.
- König, J., Peek, R. & Blömeke, S. (2008). Zum Erwerb von pädagogischem Wissen in der universitären Ausbildung: Unterscheiden sich Studierende verschiedener Lehrämter und Kohorten? *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 1(2), 639–657.
- König, J., Wagner, C. & Valtin, R. (2011). *Jugend – Schule – Zukunft: Psychosoziale Bedingungen der Persönlichkeitsentwicklung. Ergebnisse der Längsschnittstudie AIDA*. Münster: Waxmann.
- Korthagen, F.A.J. (2011). Making teacher education relevant for practice: the pedagogy of realistic teacher education. *Orbis scholae*, 5(2), 31–50.
- Korthagen, F.A.J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kunina-Habenicht, O., Schulze-Stocker, F., Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Förster, D., Lohse-Bossenz, H. & Terhart, E. (2013). Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 1–23.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, 47–70.
- McDonnell, L. M. (1995). Opportunity to learn as a research concept and a policy instrument. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17(3), 305–322.
- Miller, G. E. (1990). The Assessment of Clinical Skills/Competence/Performance. *Academic Medicine. Journal of the Association of American Medical Colleges*, 65, 63–67.
- Newby, M. (2007). Standards and Professionalism: Peace Talks? In T. Townsend & R. Bates (Hrsg.), *Handbook of Teacher Education* (S. 113–126). Dordrecht: Springer.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Oevermann, U. (2004). Die elementare Problematik der Datenlage in der quantifizierenden Bildungs- und Sozialforschung. *Sozialer Sinn*, 5(3), 413–476.
- Oser, F. (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Zürich: Rüegger.
- Oser, F., & Oelkers, J. (Hrsg.). (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme*. Zürich: Rüegger.
- Oser, F., Stoffel, B., Curcio, G.-P., Pfister-Giauque, B., Düggeli, A., Heinzer, S., Salzmann, P., Joho, C., Baumgartner, M. & Wittwer, V. (2007). Zwischenberichte vom 01.01.07 bis 31.12.07. a) Leading House: „Qualität der beruflichen Bildung“. b) Programm 1 „Professional Minds“ Universität Fribourg, CH. Universität Freiburg, Schweiz, Departement Erziehungswissenschaften.
- Pflanzl, B., Thomas, A. & Matischek-Jauk, M. (2013). Pädagogisches Wissen und pädagogische Handlungskompetenz. *Erziehung und Unterricht*, 1/2, 1–8.
- Plöger, W. & Scholl, D. (2011). Unterrichts- und Lehrerexpertise – Perspektiven für ihre künftige Erforschung. *Pädagogische Rundschau*, 65, 647–663.
- Reh, S. (2005). Die Begründung von Standards in der Lehrerbildung. Theoretische Perspektiven und Kritik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), 259–265.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie*. Bd. 2. Hannover: Schroedel.
- Sabers, D. S., Cushing, K. S. & Berliner, D. C. (1991). Differences Among Teachers in a Task Characterized by Simultaneity, Multidimensionality, and Immediacy. *American Educational Research Journal*, 28, 63–88.
- Seidel, T., Blomberg, G. & Stürmer, K. (2010). „Observer“ – validation of a video-based instrument to assess the professional view on classrooms. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56. Beiheft, 296–30.
- Shavelson, R. J. (2010). On the measurement of competency. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 2(1), 43–65.
- Slavin, R. E. (1994). Quality, appropriateness, incentive, and time: A model of instructional effectiveness. *International Journal of Educational Research*, 21, 141–157.
- Terhart, E. (1993). Pädagogisches Wissen. Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen* (S. 129–141). Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität.
- Terhart, E. (2012). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik* (57. Beiheft), 202–224.
- Wass, V., Van der Vlugten, C., Shatzer, J. & Jones, R. (2001). Assessment of clinical competence. *Lancet*, 357, 945–949.
- Weinert, F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.

Teil II: Sonderpädagogik und Sachunterricht

Abstract

Die Beiträge in Teil II widmen sich der zentralen Fragestellung, wie eine kompetenzorientierte Lehrerbildung in zwei sehr aufgegliederten Disziplinen, im Sachunterricht und in der Sonderpädagogik, aussieht? Anschließend versuchen die Beiträge exemplarisch praktische Umsetzungsbeispiele in den konkreten pädagogischen Handlungsfeldern aus Sicht des Sachunterrichts und der Sonderpädagogik zu diskutieren. Im Gegensatz zu den weiteren Fachdidaktiken, die in diesem Band näher beschrieben werden, wie etwa Englisch oder Religion, teilen die Sonderpädagogik und der Sachunterricht gleichermaßen das gemeinsame Schicksal, Disziplinen zu sein, unter denen sich weitere z.T. sehr divergierende Fachdisziplinen subsumieren. So firmieren unter dem Dach der Sonderpädagogik mindestens sieben unterschiedliche Förderschwerpunkte, die aufgrund der Klientel, die sie vertreten, einen äußerst unterschiedlichen Zugang zu den übergreifenden Lehrerfunktionen bzw. -kompetenzen wie Diagnostik, individuelle Förderung und Unterrichten in den letzten Jahrzehnten gewählt haben. Im vorausgehenden Impulsbeitrag von Daniela Schmeinck und Thomas Hennemann liegt im Bereich der Sonderpädagogik dabei der Fokus vor allem auf dem Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung. In diesem Kontext werden aus beiden Fachbereichen Gelingensfaktoren für einen kompetenzorientierten Unterricht dargestellt. Der Impulsbeitrag schließt mit der Aufstellung aktueller Forschungsdesiderate in diesem Kontext. Eine kritisch-konstruktive Weiterführung der angestoßenen Aspekte erfolgt anschließend im Rahmen der drei Repliken. Der Beitrag von Prof. Dr. Walter Kosack geht der Frage nach, ob und wie Sachunterricht gleichzeitig der Wissenschaftsorientierung sowie der Kindorientierung gerecht werden kann und zeigt, dass durch eine entsprechende Arbeitsteilung zwischen den beteiligten Personen aus der scheinbar unlösbaren Aufgabe eine zwar immer noch ambitionierte aber im Prinzip leistbare Aufgabe werden kann. Hans-Peter Bergmann richtet den Fokus in seinem Beitrag auf die aktuellen Entwicklungen im Zusammenhang mit der Einrichtung von Ganztagsgrundschulen sowie den damit verbundenen Veränderungen und Konsequenzen für den Kompetenzerwerb von Lehrern in der ersten und zweiten Phase der Lehramtsausbildung. In dem Beitrag von Kerstin Ziemer wird insbesondere eine kompetenzorientierte und dabei entwicklungsbezogene Didaktik diskutiert, die die jeweiligen zutiefst individuellen Lern- und Leistungsausgangslagen von Kindern und Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung berücksichtigt. Auch befeuert durch die UN-Menschenrechtskonventionen zur Inklusion werden ein kompetenzorientierter (Förder-)Unterricht dieses Personenkreises und die damit verbundenen Implikationen für die Lehrerbildung näher kritisch-konstruktiv beleuchtet.

3 „Was sollen wir denn noch alles können?!“ Kompetenzen in der Lehrerbildung aus Sicht der Sonderpädagogik und des Sachunterrichts

Einführung

Der nachfolgende Beitrag widmet sich zunächst der zentralen Fragestellung, wie eine kompetenzorientierte Lehrerbildung in zwei sehr aufgegliederten Disziplinen, im Sachunterricht und in der Sonderpädagogik, aussieht? Im Bereich der Sonderpädagogik liegt dabei der Fokus vor allem auf dem Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung. In diesem Kontext werden aus beiden Fachbereichen Gelingensfaktoren für einen kompetenzorientierten Unterricht dargestellt. Anschließend versucht der Beitrag exemplarisch praktische Umsetzungsbeispiele in den konkreten pädagogischen Handlungsfeldern aus Sicht des Sachunterrichts und der Sonderpädagogik zu diskutieren. Der Beitrag schließt mit der Aufstellung aktueller Forschungsdesiderate in diesem Kontext. Eine kritisch-konstruktive Weiterführung der angestrebten Aspekte erfolgt im Rahmen der sich anschließenden vier Repliken.

Im Gegensatz zu den weiteren Fachdidaktiken, die in diesem Band näher beschrieben werden, wie etwa Englisch oder Religion, teilen die Sonderpädagogik und der Sachunterricht gleichermaßen das gemeinsame Schicksal, Disziplinen zu sein, unter denen sich weitere z.T. sehr divergierende Fachdisziplinen subsumieren. So firmieren unter dem Dach der Sonderpädagogik mindestens sieben unterschiedliche Förderschwerpunkte, die aufgrund der Klientel, die sie vertreten, einen äußerst unterschiedlichen Zugang zu den übergreifenden Lehrerfunktionen bzw. -kompetenzen wie Diagnostik, individuelle Förderung und Unterrichten in den letzten Jahrzehnten gewählt haben.

Sachunterricht, der die Aufgabe verfolgt, Schülerinnen und Schüler im Grundschulalter „darin zu unterstützen, ihre natürliche, kulturelle, soziale und technische Umwelt sachbezogen zu verstehen, sie sich auf der Grundlage bildungswirksam zu erschließen und sich darin zu orientieren, mitzuwirken und zu handeln“ (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU), 2013), steht vor der anspruchsvollen und komplexen Aufgabe, einerseits an die vor- und außerschulischen Wissensbestände, Kompetenzen, Interessen und Lernbedürfnisse der Lernenden anzuknüpfen, andererseits aber auch, eine Anschlussfähigkeit an die in den natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Bezugsdisziplinen des Sachunterrichts vorherrschenden Wissensbestände sowie die jeweiligen fachspezifischen Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen der Bezugsdisziplinen sicherzustellen.

Doch was bedeutet dies für die Lehrerausbildung? Biologie, Chemie, Geografie, Geschichte, Ökonomie, Physik, Politik, Soziologie und Technik – müssen sich angehende Sachunterrichtslehrkräfte in all diesen Wissenschaftsdisziplinen aus-

kennen? Und damit nicht genug. Der aktuelle in Baden-Württemberg unterrichtete Fächerverbund Mensch – Natur – Kultur bezieht neben den Natur- und Gesellschaftswissenschaften auch noch die Fächer Bildende Kunst, Textiles Werken und Musik mit ein.

„Wer von angehenden Lehrerinnen und Lehrern des Sachunterrichts ein Sachwissen erwartet, das sich über sechs wissenschaftliche Fachgebiete erstreckt, erhebt übertriebene Ansprüche. Aber genauso falsch wäre es, in Konsequenz dieser Einsicht auf den Bereich der wissenschaftlichen Fächer ganz zu verzichten und die Welt der Sachverhalte aus der Bildung von Sachunterrichtslehrkräften herauszunehmen.“ (Schreier, 2011, S. 39)

Doch wie sieht nun eine kompetenzorientierte Lehrerbildung im Sachunterricht aus? Welche Kompetenzen benötigen angehende Sachunterrichtslehrkräfte für einen nachhaltig bildungswirksamen Sachunterricht?

Auch die Diskussion um eine kompetenzorientierte Lehrerausbildung in der Sonderpädagogik wird einerseits historisch bedingt und aufgrund der stark ausdifferenzierten Förderschwerpunkte und andererseits gerade vor dem Hintergrund sich verändernder Bildungssysteme im Hinblick auf die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sehr aktuell geführt (vgl. Lindmeier, 2013; Melzer & Hillenbrand, 2013). Wie sieht ein sich daran anschließendes Kompetenzprofil zukünftiger Sonderpädagogen aus? Wird der Sonderpädagoge der Zukunft in inklusiven Settings überhaupt noch unterrichten müssen und wird daher eine didaktisch-methodische Ausbildung eher obsolet? Werden nicht eher andere Kompetenzbereiche von ihm erwartet, wie in hohem Maße Beratungskompetenzen, diagnostische Kompetenzen sowie Förderkompetenzen, die gezielte entwicklungsfördernde, wirksame Trainings und Programme zumindest bei Lern- und Entwicklungsstörungen umfassen? Welche Konsequenzen hat dies für eine zukünftige kompetenzorientierte Lehramtsausbildung von Sonderpädagogen?

Der maßgebliche Bezugspunkt zur Beantwortung der aufgeworfenen Fragen ist und bleibt das Kind bzw. der Jugendliche mit seinen individuellen Lernausgangslagen, dem damit verbundenen jeweiligen ggf. sonderpädagogischen Förderbedarf sowie der fundamentalen Entscheidung über den bestmöglichen Lern- bzw. Förderort.

3.1 Kurzer geschichtlicher Abriss: Die Kompetenzdebatte innerhalb der Sonderpädagogik und innerhalb des Sachunterrichts

Aufgrund der sehr stark divergierenden individuellen Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf und den daraus resultierenden Konsequenzen in Form einerseits der zielgleichen oder zieldifferenten Unterrichtung auf der fachinhaltlichen Ebene sowie andererseits der Unterrichtung in der

Förderschule oder in der gemeinsamen Unterrichtung in der allgemeinbildenden Schule auf der organisatorischen Ebene, kristallisiert sich in den letzten Jahrzehnten eine durchaus kontrovers geführte Diskussion in der Sonderpädagogik im Allgemeinen und in den einzelnen Förderschwerpunkten im Speziellen bzgl. der Phänomene „Qualität“, „Kompetenz“ oder auch „Standards“ heraus. Hier sind zwei Ebenen zunächst isoliert zu betrachten, die jedoch im Lehr-Lern-Prozess wiederum untrennbar miteinander verbunden sind:

- die zentralen, zu erwerbenden Kompetenzen/Standards des Sonderpädagogen, die ihn dazu befähigen, den jeweiligen individuellen Lernausgangslagen seiner Schülerinnen und Schüler angemessen gerecht zu werden und
- die zu vermittelnden (bzw. zu fördernden) Kompetenzen/Standards an die Schülerinnen und Schüler.

Historisch betrachtet intendiert die sonderpädagogische Förderung, die bestmögliche Bildung für alle Schülerinnen und Schüler zu realisieren. Die sonderpädagogische Förderung strebt dieses Ziel an „durch individuell angepasste Inhalte und Methoden der unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Förderung aller Heranwachsenden, auch in besonders schwierigen Lebenslagen und bei schweren und mehrfachen Beeinträchtigungen und Funktionseinschränkungen“ (Wember, 2009, S. 11).

Doch wer legt in welcher Weise und unter Hinzunahme welcher Kriterien fest, welche Inhalte, Methoden und Maßnahmen im Rahmen einer individuellen sonderpädagogischen Förderung anzulegen sind? Gibt es objektivierbare Kompetenzbereiche oder Standards (gar Minimalstandards) etwa der sozial-emotionalen Kompetenzen, die als Orientierungshilfe einer effektiven sonderpädagogischen Förderung genutzt werden können? Welche Expertise brachten und bringen die Sonderschullehrkräfte für diese anspruchsvolle Aufgabe mit? Insbesondere im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung werden die Schülerinnen und Schüler zielgleich unterrichtet, d.h. es gilt der jeweilig gültige Lehrplan der Grundschule bzw. der weiterführenden Schule.

Ein kurzer historischer Abriss macht die durchaus unterschiedlichen Entwicklungslinien in der schulischen sonderpädagogischen Förderung exemplarisch im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung deutlich.

1926 werden in Zürich die ersten „Beobachtungsklassen“ und 1928 in Berlin die „Erziehungs-Klassen“ (E-Klassen) mit dem Ziel gegründet, einerseits die Kinder ohne psychische Auffälligkeiten vor Kindern mit Verhaltensstörungen (psychopathischen und/oder schwer erziehbaren Kindern) zu bewahren und andererseits um die sozial-emotionalen Auffälligkeiten in eng abgesteckten Strukturen pädagogisch zu kompensieren bzw. zu beheben. Schon früh wurde deutlich, dass die Betreuung und spezifische Förderung nur durch besonders gut ausgebildete Lehrkräfte sowie durch den Einsatz spezieller Methoden erfolgen konnte. Übergeordnetes Ziel war schon damals eine erfolgreiche Rückführung nach erfolgter positiver Verhaltensänderung der Schülerinnen und Schüler in die allgemeinbildende Schule (Myschker, 2005, S. 22).

Diese durchaus erfolgreiche Beschulung durch eine spezielle sonderpädagogische Förderung fand in der Zeit des Nationalsozialismus eine jähe Zäsur. In dieser geschichtlichen Phase wurden die E-Klassen in Deutschland wieder aufgelöst.

„Moralischer Schwachsinn und Verwahrlosung galten als schädlich für die Volksgemeinschaft, teilweise auch als Erbkrankheit. Die Hilfsschule wurde zu einem Sammelbecken für Schüler mit verschiedenartigen Störungen, so dass wahrscheinlich auch viele Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen dort aufgenommen wurden.“ (Hillenbrand, 2006, S. 49)

Das NS-Regime setzte menschenunwürdige und perfide Disziplinierungsmethoden im Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit sozial auffälligem Verhalten ein, die in der letzten brutalen Konsequenz im Jugend-KZ für „Minderjährige, für die Fürsorgeerziehung wegen der Altersgrenze oder wegen Unerziehbarkeit nicht oder nicht mehr angeordnet oder aufrechterhalten werden sollte“ landeten (Werner, 1944, S. 97, zit. n. Myschker, 2005, S. 39).

Ab 1949 entwickelten sich dann zunächst provisorische Spezial- bzw. Sonderklassen für kriegstraumatisierte Kinder und Jugendliche, die Verhaltensauffälligkeiten zeigten und im normalen Klassenverband nicht mehr tragbar waren. Hier stand die gezielte individuelle sonderpädagogische Förderung im Vordergrund und weniger eine systematische gesellschaftspolitische Benachteiligung dieser Kinder und Jugendlichen.

Spätestens seit dem KMK-Gutachten von 1960 wurde der Ausbau in den 1970er bis in die 2000er Jahre hin zu Sonderschulen für Erziehungshilfe bzw. Schulen für Erziehungshilfe bundesweit systematisch ausgebaut. Den Ausbau dieses separierenden Sonderschulsystems begleitete schon seit den Anfängen eine fundamentale kritische Position, die eine konsequente Förderung und Beschulung im gemeinsamen Unterricht an der Regelschule für zielführender hielt.

„Die Forderung, auch Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen grundsätzlich gemeinsam mit anderen Schülern in Regelschulen zu unterrichten und dies durch verbesserte Bedingungen im Regelschulbereich und über unterstützende Maßnahmen durch Sonderpädagogen sowie durch eine verbesserte Lehrerbildung zu ermöglichen, hat bereits zu vielfältigen Innovationen geführt.“ (Myschker, 2005, S. 24)

Schon parallel zum separierenden Ausbau des Sonderschulwesens in diesem Bereich gab es, sozusagen als Gegenentwurf, Mitte der 1970er Jahre in den einzelnen Bundesländern auch Bestrebungen zum gemeinsamen Lernen bzw. Unterricht in Form integrativer Beschulungsmodelle, die sich insbesondere in den 1980er und 1990er Jahren durchaus zu Prestigemodellprojekten der einzelnen Bundesländer weiterentwickelten. In den aktuelleren KMK-Empfehlungen der Jahre 1994 und 2000 wird – ausgehend von einer sich veränderten Perspektive auf Behinderung – explizit auf die

Integration von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf eingegangen. „Die wesentlichen Aspekte der Empfehlungen von 1994 sind:

- der Ausgang von einem individuellen sonderpädagogischen Förderbedarf anstelle einer Sonderschulbedürftigkeit
- die Feststellung des Förderbedarfs durch eine Kind-Umfeld-Analyse (...)
- der Ausgang von Förderschwerpunkten der Schülerinnen und Schüler und nicht mehr die Zuordnung von Behinderungsarten zu Sonderschultypen
- die Grundlegung von Erziehung und Unterricht durch eine den Lernprozess begleitende Diagnostik
- die Pluralisierung der Förderorte: sonderpädagogische Hilfen können im Prinzip an jeder Schulform angeboten werden, die Priorität liegt bei der Allgemeinen Schule. Ein sonderpädagogischer Förderbedarf führt nicht automatisch zu einer Einweisung in die Sonderschule (...).“ (KMK, 2000, S. 19)

Die KMK-Empfehlung 2000 zur sonderpädagogischen Förderung verweist sehr eindringlich auf den subsidiären Charakter, wenn darin ausgeführt wird: „Sonderpädagogische Förderung soll das Recht der behinderten und von Behinderung bedrohten Kinder und Jugendlichen auf eine ihren persönlichen Möglichkeiten entsprechende schulische Bildung und Erziehung verwirklichen. Sie unterstützt und begleitet diese Kinder und Jugendlichen durch individuelle Hilfen, um für diese ein möglichst hohes Maß an schulischer und beruflicher Eingliederung, gesellschaftlicher Teilhabe und selbstständiger Lebensgestaltung zu erlangen.“ (KMK, 2000, S. 27) Während Anfang der 2000er Jahre die integrativen Bemühungen in der sonderpädagogischen Förderung quantitativ in den meisten Bundesländern keine nennenswerte Weiterentwicklung erfuhr, so änderte sich die Perspektive auf die individuellen Förder- und Unterstützungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf erheblich durch die Ratifizierung der UN-Konvention zur Inklusion durch die Bundesrepublik Deutschland 2009 bis heute.

Im Spiegel der Historie der Sonderpädagogik hat sich ein deutlicher Wandel von einer durchaus gut begründeten, weil kompensatorischen Separation hin zu einer aktuell durchaus kontrovers diskutierten, stärker inklusionsorientierten Sichtweise vollzogen. Dieser im Überblick beschriebene andauernde Veränderungsprozess stellt die aktuelle sonderpädagogische Lehramtsausbildung vor fundamentale Herausforderungen.

Auch das Fach Sachunterricht ist in seiner Genese durch zahlreiche unterschiedliche Konzeptionen geprägt und weiterentwickelt worden. Die ersten relevanten Spuren des heutigen Sachunterrichts reichen bis ins 17. Jahrhundert zurück. Unter der Bezeichnung „Anschauungsgebundener Realienunterricht“ wird er primär mit Ratihius (1571-1635) und Comenius (1592-1670) sowie dessen unterrichtlichem Lehrwerk „Orbis sensualium pictus“ in Verbindung gebracht. Vor allem die Schriften von Rousseau (1712-1778) und Hundeiher (1751-1836) geben dem Sachunterricht in der Zeit der Aufklärung eine starke philanthropische und neuhumanistische Prägung (vgl. Thomas, 2009). Im Zusammenhang mit der Pädagogik Pestalozzies (1746-1827) sowie den Ausführungen von Diesterweg (1790-1866) und Harnisch (1787-1864),

auf den auch die Bezeichnung „Heimatkunde“ („Kunde der Heimath“) zurückzuführen ist, gelingt dem Sachunterricht der entscheidende Durchbruch hin zu einem heimatkundlichen Unterricht (vgl. Götz, 2007). Im 19. Jahrhundert gelingt dem Sachunterricht in Deutschland dann nicht nur seine flächenmäßige Verbreitung in Form eines heimatkundlichen Unterrichts, sondern auch die Einführung des Sachunterrichts für die einfachen Schichten der Bevölkerung. Der flächendeckende Heimatkundeunterricht für alle Kinder der Jahrgangsstufen 1-4 wird allerdings erst ab 1919 durch die Einführung der Grundschule realisiert.

A posteriori ist sicher nur bedingt zu beurteilen, ob und inwieweit der Heimatkundeunterricht in der Weimarer Zeit eher „verklärend-rückwärtsgewandt und antidemokratisch“ oder „sachlich angemessen und aufklärend“ war (vgl. hierzu Thomas, 2009; Götz, 2007). Als eher unumstritten gilt allerdings die Aussage, dass zu Zeiten der nationalsozialistischen Heimatkunde, unter dem Deckmantel der Anschauung, ideologisierte Weltanschauung vermittelt wurde. So dienen vor allem die Aussagen und Begrifflichkeiten Sprangers (1882-1963) zum „Bildungswert des Sachunterrichts“ den Nationalsozialisten dazu, „ihre Vorstellungen von völkischer Erziehung mit einer Erziehung zur Liebe der deutschen Heimat zu rechtfertigen“. Kahlert (2002) und auch Beck und Claussen (1984) stellen fest, dass bereits in den 1950er Jahren die Ideologiefälligkeit sowie weitere kritische Aspekte zu einer zunehmenden Abwendung von der traditionellen Heimatkunde führen.

Einschneidende Ereignisse (z.B. Sputnik-Schock (1957), Studentenproteste und außerparlamentarische Bewegungen (insbesondere 1967 und 1968), Mondlandung durch die USA (1969), Forderung nach einer „realistischen Wende in der Erziehungswissenschaft“ von Roth (1906-1983), Forderung nach einer grundlegenden „Bildungsreform“ von Robinsohn (1916-1972)) führen nach dem Machtwechsel von 1969 zum Versuch einer Demokratisierung und Modernisierung der Gesellschaft sowie zur Reform des Bildungswesens (vgl. Thomas, 2009).

Der bis dahin verbreitete und zumeist stark heimatkundliche Gesamtunterricht wird zugunsten einer deutlichen Fach- und Wissenschaftsorientierung abgeschafft und das Fach „Sachunterricht“ im Rahmen der Bildungsreform an den westdeutschen Grundschulen lehrplanmäßig verankert.

Seit den 70er Jahren steht die Bezeichnung „Sachunterricht“ gemeinhin für den natur- und sozialwissenschaftlich ausgerichteten Lernbereich in der Grundschule. Die Bezeichnung „Sachunterricht“ selbst geht dabei im Besonderen auf den Frankfurter Grundschulkongress von 1969 sowie auf den Strukturplan des Deutschen Bildungsrates aus dem Jahr 1970 zurück (Deutscher Bildungsrat, 1970). Damals führte unter anderem auch die neue Sicht auf das Kind, „das zunehmend als ein aktiv-lernendes, neugierig-forschendes und kreativ-gestaltendes Subjekt begriffen wurde, [...] zu einer kognitionspsychologischen, lerntheoretischen und viel stärker auf das Individuum bezogenen Auffassung von Entwicklung“ (Thomas, 2009, S. 32; in Anlehnung an Retter, 1969). Grundsätzlich stehen die 70er Jahre in Deutschland im Zeichen wissenschaftsorientierter Sachunterrichtskonzeptionen. Zu nennen sind hierbei z.B. das „struktur- bzw. konzeptorientierte Curriculum“ nach Spreckelsen u.a., das „verfahrensorientierte Curriculum“ nach Tütken u.a., das „situationsorientierte Cur-

riculum“ nach Zimmer u.a., der Ansatz „Science 5/13“ nach Klevitz u.a. sowie der „integrativ-mehrperspektivische Unterricht“ (MPU) nach Giel u.a. (vgl. hierzu ausführlich Thomas, 2009). In den 1980er Jahren ist dann eine zunehmende Kindorientierung zu erkennen.

2002 veröffentlichte die Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts den „Perspektivrahmen Sachunterricht“, der, ebenso wie der zugrundeliegende Ansatz des vielperspektivischen Sachunterrichts, im Gegensatz zu den übrigen sachunterrichtlichen Konzeptionen das Ergebnis eines mehrjährigen, bundesweiten Diskurses zwischen Sachunterrichtsdidaktikern darstellt. Entsprechend des Perspektivrahmens besteht die Aufgabe des Sachunterrichts darin, Schülerinnen und Schüler „zu unterstützen, sich die natürliche, soziale und technisch gestaltete Umwelt bildungswirksam zu erschließen und dabei auch Grundlagen für den Fachunterricht an weiterführenden Schulen zu legen“ (GDSU, 2002, S. 2). Entscheidend für den Sachunterricht in der Grundschule sind laut Perspektivrahmen die sich ergebenden Spannungsfelder zwischen den Erfahrungen der Kinder einerseits und dem fachlich gesicherten Wissen der verschiedenen natur- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen andererseits (vgl. ebd.). Wenngleich sich das integrative Verständnis der Didaktik des Sachunterrichts signifikant von der in den Fächern üblichen Fachdidaktik unterscheidet, bemüht sich der Perspektivrahmen durchaus, die Anschlussfähigkeit an die weiterführenden Schulen zu unterstützen. Die gewählten Inhalte und Themen sind daher in fünf verschiedene, an den Bezugsdisziplinen des Sachunterrichts orientierte Perspektiven unterteilt. Aufgabe des Sachunterrichts ist es allerdings, „die den Perspektiven zugeordneten Inhalte und Methoden sinnvoll miteinander zu vernetzen, um übergreifende Zusammenhänge erfassbar und damit auch für Normen- und Wertfragen zugänglich zu machen“ (ebd., S. 3).

Aktuell ist „Sachunterricht“ die bundesweit gebräuchlichste Bezeichnung für den natur- und sozialwissenschaftlich bezogenen Lernbereich an Grund- und Förderschulen. In Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein ist das Fach „Sachunterricht“ fester Bestandteil der Stundentafel. Ausnahmen bilden Thüringen und Bayern mit den Fachbezeichnungen „Heimat- und Sachkunde“ bzw. „Heimat- und Sachunterricht“. In Baden-Württemberg wurde im Rahmen der umfassenden Bildungsreform von 2004 das Fach Sachunterricht mit den musisch-ästhetischen Fächern zu dem neuen Fächerverbund „Mensch, Natur und Kultur“ kombiniert (vgl. Schmeinck, 2013). Auch in der aktuellen vollständig überarbeiteten Neuauflage des Perspektivrahmens der GDSU von 2013 zeigt sich die Bedeutung der perspektivenbezogenen Kompetenzen bei gleichzeitiger Vernetzung der verschiedenen Perspektiven sowie unter Berücksichtigung der perspektivenspezifischen und perspektivenübergreifenden Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen (vgl. GDSU, 2013). Der Perspektivrahmen zeigt Gründe und Antworten auf die Fragen auf, was Kinder am Ende der Grundschulzeit über ihre natürliche, kulturelle, soziale und technisch gestaltete Umwelt gelernt haben können (vgl. ebd., S. 12).

Die aufgezeigten historischen Veränderungen im Sachunterricht wirken sich auch auf die jeweiligen Anforderungen an Sachunterrichtslehrkräfte aus. Die Frage, was guten Sachunterricht ausmacht, muss dabei ebenso regelmäßig neu hinterfragt werden wie auch die Frage, welche Kompetenzen Lehrkräfte mitbringen müssen, um guten Sachunterricht ermöglichen und umsetzen zu können.

Der kurze historische Abriss innerhalb der Sonderpädagogik und des Sachunterrichts zeichnet eine durchaus diskontinuierlich vollzogene Entwicklung in beiden Bereichen nach. Im folgenden Kapitel wird der Begriff „Kompetenz“ aus beiden Perspektiven näher beleuchtet.

3.2 Klärung des Begriffes „Kompetenz“ aus Sicht der Didaktik des Sachunterrichts und der Sonderpädagogik

Wie in allen anderen Lehramtsstudiengängen und Ausbildungsordnungen auch, orientieren sich die zu erwerbenden Kompetenzen in der sachunterrichtlichen und sonderpädagogischen Lehrerbildung z.B. an den Standards der KMK von 2004 und den ergänzenden Ausführungen von 2008, den Lehrerfunktionen nach Oser (2001) sowie an den empirischen Zusammenstellungen nach Helmke (2012).

Aus Sicht des Sachunterrichts bedeutet „Kompetent sein“ (...), kompetent für etwas zu sein“ (GDSU, 2013, S. 12). Kompetenzen werden als „Leistungsdispositionen zur Bewältigung von Anforderungen [angesehen], die ihren Niederschlag in der Performanz und damit in der Fähigkeit des (kompetenten und verantwortungsvollen) Handelns (in variablen Situationen) finden“ (ebd.). Diese Betrachtungsweise „impliziert ein Verständnis von Kompetenzen, das nicht nur kognitive Elemente und praktische Fähigkeiten und Fertigkeiten beinhaltet, sondern auch motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften und Fähigkeiten mit einschließt. Im kompetenten Handeln werden neben diesen motivationalen, volitionalen und sozialen Komponenten vor allem anwendungsfähiges Wissen über Inhaltsbereiche (eher als deklarative Komponente) sowie Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen (eher als prozedurale Komponente) wirksam“ (ebd.).

Interessanterweise lässt sich im Bereich der Sonderpädagogik bzw. des Förderschwerpunkts Emotionale und Soziale Entwicklung ein eigenständiger Kompetenzbegriff nicht finden. Da in diesem Förderschwerpunkt eine zielgleiche Unterrichtung die Regel darstellen sollte, orientiert sich die Kompetenzdebatte daher grundsätzlich an den Begriffsbestimmungen der Bildungsforschung (vgl. Weinert, 2001), die jedoch bereits in Kapitel 2 näher erörtert wurde. Danach werden Kompetenzen von Weinert definiert als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen [die willentliche Steuerung von Handlungen und Handlungsabsichten] und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten,

um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27f.). Die vorhandenen Kompetenzen eines Schülers bzw. einer Schülerin zunächst differenziert zu diagnostizieren und anschließend gemäß den individuellen Lernvoraussetzungen zu fördern, stellt eine der sonderpädagogischen Kernaufgaben dieses Faches dar.

3.3 Stand der aktuellen Diskussion in der kompetenzorientierten Lehrerbildung im Sachunterricht und in der Sonderpädagogik

Im Zusammenhang mit der Überarbeitung des Perspektivrahmens Sachunterricht wurden spezifische Kompetenzen für Sachunterrichtslehrkräfte neu hinterfragt. Entsprechend den Ausführungen der GDSU ist vor allem die „Professionelle Kompetenz“ für Lehrkräfte im Sachunterricht von entscheidender Bedeutung. Im Sinne eines nachhaltig bildungswirksamen Sachunterrichts müssen Sachunterrichtslehrkräfte in der Lage sein, „Sachunterricht vorzubereiten, durchzuführen und zu analysieren“ und dabei die verschiedenen Perspektiven des Sachunterrichts kompetent in ihrem Unterricht umzusetzen und miteinander zu verbinden (vgl. GDSU, 2013, S. 155). Fachliches, fachdidaktisches und pädagogisch-psychologisches Wissen ist dabei ebenso von Bedeutung wie die entsprechenden Überzeugungen, selbstregulierenden Fähigkeiten sowie die Motivation, Sachunterricht anspruchsvoll zu unterrichten und so die Lernenden in ihren Lernprozessen angemessen zu fördern (vgl. ebd.).

Da auch der Einsatzort von Sonderpädagogen die Schule ist, haben auch sie ein natürliches Professionsverständnis als Lehrkraft und sollten demzufolge auch auf dieser Basis über die entsprechenden Kompetenzen verfügen. Ergänzend wird von sonderpädagogischen Lehrkräften allerdings erwartet, dass sie neben den allgemeinen Standards für die Lehrerbildung (KMK, 2004) weitergehende, spezifizierte Kompetenzen besitzen bzw. entwickeln.

Die folgenden Darstellungen stellen einen Versuch dar, ausgehend von den allgemeinen Standards für die Lehrerbildung (KMK, 2004) sowie exemplarisch anhand der Kompetenzbereiche „Unterrichten“ und „Beurteilen“, die Spezifizierungen sonderpädagogisch und sachunterrichtlich relevanter Lehrerkompetenzen aufzuzeigen.

3.3.1 Kompetenzbereich: Unterrichten – Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen

Kompetenz 1: Lehrer planen Unterricht fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.

Die von der KMK veröffentlichten Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte in der Lehrerbildung (KMK, 2004) beschreiben im Zusammenhang mit der Kompetenz 1 die folgenden Kompetenzen:

„Die Absolventinnen und Absolventen ...

- kennen die einschlägigen Bildungstheorien, verstehen bildungs- und erziehungstheoretische Ziele sowie die daraus abzuleitenden Standards und reflektieren diese kritisch.
- kennen allgemeine und fachbezogene Didaktiken und wissen, was bei der Planung von Unterrichtseinheiten beachtet werden muss.
- kennen unterschiedliche Unterrichtsmethoden und Aufgabenformen und wissen, wie man sie anforderungs- und situationsgerecht einsetzt.
- kennen Konzepte der Medienpädagogik und -psychologie und Möglichkeiten und Grenzen eines anforderungs- und situationsgerechten Einsatzes von Medien im Unterricht.
- kennen Verfahren für die Beurteilung von Lehrleistung und Unterrichtsqualität.“ (KMK, 2004, S. 7)

Die Dialektik von Kind und Sache (vgl. Köhnlein, 1998) und somit die Orientierung am Kind, seinen Erfahrungen, Vorkenntnissen und Interessen bei gleichzeitiger Wissenschaftlichkeit, d.h. der Vermittlung aktueller fachwissenschaftlicher Erkenntnisse, gelten als zentrale Prinzipien des Sachunterrichts. So sollen im Sachunterricht Vorerfahrungen, Vorkenntnisse und Alltagstheorien der Lernenden konstruktiv aufgegriffen werden und mit dem Ziel, gesichertes und verstandenes Wissen zu ermöglichen, auf der Grundlage des Lernens an Phänomenen mit den Kindern gemeinsam entdeckt bzw. erforscht werden (vgl. Hempel, 2011, S. 150).

Für die Ausbildung von Sachunterrichtslehrkräften bedeutet dies, dass Absolventen didaktische Konzepte und Methoden zur Durchführung und Weiterentwicklung eines anspruchsvollen, wissenschaftsbasierten integrierten Sachunterrichts kennen müssen. Absolventen können sinnvolle und notwendige Vernetzungen einzelner Perspektiven des Sachunterrichts herstellen und diese in übergreifenden und mehrdimensionalen Zusammenhängen für Lernende fassbar machen. Darüber hinaus besitzen sie ein breites Repertoire unterschiedlicher Unterrichtsformen im Sachunterricht (z.B. handlungsorientiertes Lernen, forschendes Lernen, entdeckendes Lernen) und können diese ein- und umsetzen sowie weiterentwickeln.

Um eine entsprechende Wissenschaftsorientierung sicherstellen zu können, kennen die Absolventen grundlegende fachspezifische und perspektivenübergreifende Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen der natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Bezugsdisziplinen (z.B. verhandeln, urteilen, partizipieren, untersuchen, experimentieren, erkunden, sich orientieren, rekonstruieren, konstruieren, herstellen, ordnen, vergleichen, bewerten, erschließen, sich austauschen, argumentieren (vgl. GDSU, 2013, S. 13)). Sie wählen diese im Kontext ihres Unterrichts begründet aus und beherrschen die notwendigen Techniken zum sinnvollen Einsatz im Unterricht. Last but not least kennen sie die für den Unterricht relevanten Gesetze, Erlasse, Sicherheitsbestimmungen sowie Verordnungen und beachten diese bei der Planung und Durchführung des Unterrichts.

Aus Sicht der Sonderpädagogik kennen die zukünftigen Lehrkräfte allgemeine und behindertenspezifische diagnostische Verfahren und Methoden, Konzeptionen der speziellen Unterstützung und Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Förderbedarfen, Konzepte, um Kommunikation zu initiieren und auch unter erschwerten Lern- und Lebenssituationen (z.B. auch alternativer Kommunikationssysteme) aufrechtzuerhalten. Die Absolventen wissen um die besonderen Lebenssituationen von Menschen mit Behinderung und um die notwendige Verknüpfung von förderungsspezifischen und fachdidaktischen Anforderungen (vgl. Verband Sonderpädagogik e.V., 2008).

Kompetenz 2: Lehrer unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie motivieren Schülerinnen und Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.

„Die Absolventinnen und Absolventen ...

- kennen Lerntheorien und Formen des Lernens.
- wissen, wie man Lernende aktiv in den Unterricht einbezieht und Verstehen und Transfer unterstützt.
- kennen Theorien der Lern- und Leistungsmotivation und Möglichkeiten, wie sie im Unterricht angewendet werden.“ (KMK, 2004, S. 8)

Unter spezifischer Betrachtung des Sachunterrichts bedeutet dies, dass Absolventen kind- und sachgerechte Entscheidungen für die Auswahl und Gestaltung von Lernangeboten treffen können. Sie sind in der Lage, aktuelle Themen und Phänomene aus der Lebenswelt der Kinder zum Gegenstand des Sachunterrichts zu machen, Lernprozesse im Sinne des forschenden Lernens mit den Lernenden zu gestalten und dabei die Lernvoraussetzungen und das Interesse der Kinder zu berücksichtigen.

Aus Sicht der Sonderpädagogik sollten die Absolventen über Kompetenzen zur Förderung in Entwicklungsbereichen (z.B. Wahrnehmung, emotionale und soziale Entwicklung, Bewegung, Sprache und Denken) sowie zur Unterstützung der Entwicklung personaler und sozialer Identität sowie über Fördermaßnahmen und Hilfsmittel entsprechend der Förderschwerpunkte verfügen. Darüber hinaus kennen sie die fachrichtungs-/behinderungsspezifisch bezogenen Didaktiken (vgl. Verband Sonderpädagogik e.V., 2008).

Kompetenz 3: Lehrer fördern die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten.

„Die Absolventinnen und Absolventen ...

- kennen Lern- und Selbstmotivationsstrategien, die sich positiv auf Lernerfolg und Arbeitsergebnisse auswirken.
- kennen Methoden der Förderung selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und kooperativen Lernens und Arbeitens.
- wissen, wie sie weiterführendes Interesse und Grundlagen des lebenslangen Lernens im Unterricht entwickeln.“ (KMK, 2004, S. 8)

In einer Welt, „in der sich das (akademische) Wissen schnell entwickelt und verändert“ ist die Fähigkeit, sich „eigenständig Sachen und Situationen zu erarbeiten und damit neues Wissen und neue Kompetenzen zu erwerben“ von entscheidender Bedeutung für Lehrende und Lernende (GDSU, 2013, S. 22).

Sowohl aus der Sicht des Sachunterrichts als auch der Sonderpädagogik bedeutet dies für die Lehrerbildung, dass Absolventen verschiedene Methoden zur Erkenntnisgewinnung sowie entsprechende Lern- und Arbeitsstrategien kennen, sie vermitteln und fördern können (z.B. recherchieren, erkunden, untersuchen, befragen, erproben, experimentieren, planen, organisieren, reflektieren, präsentieren, kommunizieren).

3.3.2 Kompetenzbereich: Beurteilen – Lehrer üben ihre Beurteilungsaufgabe gerecht und verantwortungsbewusst aus

Kompetenz 7: Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern.

„Die Absolventinnen und Absolventen ...

- wissen, wie unterschiedliche Lernvoraussetzungen Lehren und Lernen beeinflussen und wie sie im Unterricht berücksichtigt werden.
- kennen Formen von Hoch- und Sonderbegabung, Lern- und Arbeitsstörungen.
- kennen die Grundlagen der Lernprozessdiagnostik.
- kennen Prinzipien und Ansätze der Beratung von Schülerinnen/Schülern und Eltern.“ (KMK, 2004, S. 11)

Ergebnisse der konstruktivistisch geprägten Conceptual Change-Forschung (z.B. Chinn & Brewer, 1993; Duit, 1996; Schnotz, 1996, 2003) belegen, dass Vorwissen zu schulisch relevanten Themen beim Lernenden oft in Form von subjektiven Alltagstheorien vorliegt. Diese prägen das Denken und Handeln der Schülerinnen und Schüler und bestimmen somit gleichsam auch ihre individuelle Bewertung des Problems. In vielen Fällen weichen die Alltagstheorien von Lernenden jedoch erheblich von den aktuellen wissenschaftlichen Theorien ab und erschweren somit den Zugang zu und das Verständnis von wissenschaftlichen Vorstellungen und Erklärungsmodellen.

Um für die Lernenden möglichst günstige individuelle Lernbedingungen herstellen zu können, kennen Absolventen verschiedene Möglichkeiten zur Erhebung von individuellen Lernvoraussetzungen und Alltagstheorien und können diese bei der Unterrichtsplanung entsprechend berücksichtigen. Sie kennen verschiedene Theorien und Modelle der Didaktik und können diese bewusst ein- und umsetzen sowie weiterentwickeln.

Aus Sicht der Sonderpädagogik sollten die Absolventen die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen sowie Lernwege und Lernstrategien kennen. Zudem wissen sie, wie

diese beeinflussbar sind und verfügen über das Spektrum möglicher Entwicklungsstufen und -beeinträchtigungen sowie die besonderen Anforderungen bei der Gestaltung schulischer Übergänge. Die Absolventen haben ein hohes Fachwissen über die Formen von Behinderungen und Beeinträchtigungen, kennen die Methoden und Verfahren sonderpädagogischen Förderbedarfs sowie die Grundlagen, Modelle, Verfahren sonderpädagogischer Diagnostik; informelle und standardisierte Methoden der Beobachtung und die Grundlagen medizinischer Diagnostik. Darüber hinaus sind ihnen die Grundlagen sonderpädagogischer Diagnostik der unterschiedlichen Förderschwerpunkte bekannt und sie verfügen über ein didaktisch-methodisches Repertoire für die Unterrichtspraxis. Die Absolventen sollten über die fachwissenschaftliche Ausbildung verfügen, das Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs einzuleiten, ein Fördergutachten sowie einen Förderplan zu erstellen. In diesem Zusammenhang nehmen sie die sensiblen zwischenmenschlichen Aspekte jeder diagnostischen Arbeit wahr und bemühen sich um Empathie und Transparenz, verstehen die Diagnostik als kooperativen Prozess. Dabei sehen sie auch die Beratung von Lehrern als kooperativen Prozess (vgl. Verband Sonderpädagogik e.V., 2008).

Kompetenz 8: Lehrer erfassen Leistungen von Schülerinnen und Schülern auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe.

„Die Absolventinnen und Absolventen ...

- kennen unterschiedliche Formen der Leistungsbeurteilung, ihre Funktionen und ihre Vor- und Nachteile.
- kennen verschiedene Bezugssysteme der Leistungsbeurteilung und wägen sie gegeneinander ab.
- kennen Prinzipien der Rückmeldung von Leistungsbeurteilung.“ (KMK, 2004, S. 11)

Aus sachunterrichtlicher Perspektive bedeutet dies, dass Absolventen sinnvolle Formen der Evaluation des Kompetenzerwerbs, „anhand derer unterrichtliche Lehr-/Lernerfolge überprüft (und dann gegebenenfalls auch zensiert) werden können“ kennen, z.B. Forscherdiplome, Expertenreferate, Portfolios sowie die Präsentation von Ergebnissen projektartiger Arbeit (vgl. GDSU, 2013, S. 153). Sie können traditionelle Lernzielkontrollen so verändern, dass sie Kompetenzen in ihrer vielseitigen und anspruchsvollen Form überprüfen (z.B. das Gegenüberstellen kontroverser Ansichten oder Darstellungen, die Beurteilung von technischen Problemlösungen oder das Einschätzen von Gefahrensituationen im Verkehr oder im Umgang mit den sogenannten Neuen Medien) (vgl. ebd.).

Aus Sicht der Sonderpädagogik kennen die Absolventen zudem unterschiedliche Formen und Methoden der Leistungserfassung, Leistungsbeurteilung und -beschreibung, bewerten ihre Funktionen und ihre Vor- und Nachteile vor dem Hintergrund sonderpädagogischen Handelns und kennen Formen und Methoden der Rückmeldung (vgl. Verband Sonderpädagogik e.V., 2008).

3.4 Kompetenzmodelle im Sachunterricht und in der Sonderpädagogik

Das dem neuen Perspektivrahmen zugrundeliegende Kompetenzmodell beruht auf zwei sich ergänzenden Dimensionen, wobei die eine stärker inhaltliche („Themenbereiche, Fragestellungen und Konzepte“), die andere eine eher prozeduralere („Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen“) Ausrichtung innehat (vgl. Abb. 3.1). Beide Dimensionen umfassen dabei jeweils perspektivbezogene sowie perspektivenübergreifende Aspekte (vgl. GDSU, 2013, S. 12).

Dimension: Denk-, Arbeits- und Handlungs- weisen		perspektivenübergreifende Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen im Sachunterricht					
		erkennen/ verstehen	eigenständig erarbeiten	evaluieren/ reflektieren	kommunizieren/ zusammen- arbeiten	den Sachen interessiert begegnen	umsetzen/ handeln
		z.B. ordnen, vergleich	z.B. Informationen erschließen	z.B. bewerten, einschätzen	z.B. austauschen, argumentieren	z.B. forschende Haltung zeigen	z.B. gestalten, Projekte realisieren
perspektivenbezogene Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen	z.B. verhandeln, urteilen, partizipieren	sozialwissenschaftliche Perspektive Politik - Wirtschaft - Soziales				z.B. Demokratie	perspektivenbezogene Konzepte/Themenbereiche
	z.B. untersuchen, experimentieren	naturwissenschaftliche Perspektive belebte und unbelebte Natur				z.B. Leben, Kraft	
	z.B. erkunden und sich in Räumen orientieren	geographische Perspektive Räume - Naturgrundlagen - Lebenssituationen				z.B. Raumnutzung	
	z.B. sich in Zeiten orientieren, rekonstruieren	historische Perspektive Zeit - Wandel				z.B. Wandel	
	z.B. konstruieren, herstellen, Technik nutzen	technische Perspektive Technik - Arbeit				z.B. Stabilität	
	z.B. Mobilität	z.B. Gesundheit	z.B. nachhaltige Entwicklung	z.B. Medien	Dimension: Konzepte/ Themenbereiche		
	perspektivenvernetzende Themenbereiche und Fragestellungen						

Abbildung 3.1: Das Kompetenzmodell des Perspektivrahmens Sachunterricht (nach GDSU, 2013, S. 13)

Um eine Anschlussfähigkeit an die Erfahrungen und Interessen der Kinder sowie gleichzeitig auch an die jeweiligen Unterrichtsfächer in der Sekundarstufe 1 sicherzustellen, „werden im Perspektivrahmen sowohl Themenbereiche als auch Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen perspektivenbezogen in fünf verschiedene Perspektiven gefasst:

- Sozialwissenschaftliche Perspektive (Politik – Wirtschaft – Soziales)
- Naturwissenschaftliche Perspektive (Räume – Naturgrundlagen – Lebenssituationen)
- Geographische Perspektive (belebte und unbelebte Natur)
- Historische Perspektive (Zeit – Wandel)
- Technische Perspektive (Technik – Arbeit)“ (GDSU, 2013, S. 14).

Damit künftige Lehrkräfte Sachunterricht entsprechend umsetzen können, müssen sie bereits im Rahmen der Ausbildung sachunterrichtsspezifische Kompetenzen entwickeln (siehe hierzu Abschnitt 3.3).

In der bildungspolitischen Diskussion und Ausbildungspraxis der verschiedenen Bundesländer lassen sich aktuell verschiedene Ausbildungsmodelle erkennen. Während zum Beispiel in Sachsen, Schleswig-Holstein und Teilen Niedersachsens der Sachunterricht nur im Master als Studienfach vertreten ist, wird in Berlin und Brandenburg das Fach Sachunterricht nur als Drittfach bzw. als Wahlpflichtangebot studiert. In Baden-Württemberg wurde 2003 der Sachunterricht als integratives Studienfach abgeschafft. Angehenden Sachunterrichtslehrkräften in Baden-Württemberg stehen jetzt acht, den Unterrichtsfächern der Hauptschule entsprechende Studienfächer zur Auswahl. Im Rahmen des Studiums können allerdings nur maximal ein oder zwei Fächer gewählt werden.

Die folgende Übersicht zeigt exemplarisch den im Rahmen der Reakkreditierung geplanten Studienaufbau für den Lernbereich Natur- und Gesellschaftswissenschaften (Lehramt an Grundschulen und Lehramt für sonderpädagogische Förderung) an der Universität zu Köln:

Bachelor:

1. Im Basismodul Natur- und Gesellschaftswissenschaften (15 LP) gewinnen die Studierenden umfassende Einblicke in die verschiedenen natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Bezugsdisziplinen des Sachunterrichts. Im Rahmen der Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts lernen sie zeitgleich didaktische Konzepte und Methoden zur Durchführung und Weiterentwicklung anspruchsvollen, wissenschaftsbasierten integrierten Sachunterrichts kennen.
2. Im Zusammenhang mit dem Aufbaumodul Gesellschaftswissenschaften (9 LP) vertiefen die Studierenden ihr fachliches und fachdidaktisches Wissen in den gesellschaftlichen Bezugsdisziplinen.
3. Im Aufbaumodul Naturwissenschaften (9 LP) vertiefen die Studierenden ihr fachliches und fachdidaktisches Wissen in den naturwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen.
4. Im Aufbaumodul Didaktik des Sachunterrichts (6 LP) beschäftigen sich die Studierenden mit ausgewählten Konzeptionen, Aspekten und Fragestellungen des Sachunterrichts.
5. Vertiefungsmodul Natur- und Gesellschaftswissenschaften (optional; nur Lehramt Grundschule) (6 LP)

Master:

6. Im Modul Fächerübergreifende Aspekte des Sachunterrichts gewinnen die Studierenden Einsichten in aktuelle natur- und gesellschaftswissenschaftliche Themenfelder und lernen, diese sachunterrichtsspezifisch aufzubereiten und umzusetzen. Darüber hinaus erfolgt in diesem Modul die sachunterrichtsspezifische Vorbereitung auf das forschende Lernen und wissenschaftliche Arbeiten im Praxissemester.
7. Praxissemester (Schwerpunkt im Sachunterricht optional).

8. Im Rahmen des Moduls Vertiefende Aspekte des Sachunterrichts vertiefen die Studierenden ihre Kenntnisse und Fähigkeiten zum wissenschaftlichen Arbeiten mit dem Ziel, die kritische Reflexion eigener Wissensbestände und Sichtweisen von Praxiserfahrungen unter der Perspektive beruflicher Anforderungen zu ermöglichen.
9. Vertiefungsmodul Natur- und Gesellschaftswissenschaften (optional; nur Lehramt Grundschule) (7 LP)

Ziel des vorgestellten Studienaufbaus ist es, Studierenden des Lernbereichs Natur- und Gesellschaftswissenschaften in gleichem Maße fachliches, fachdidaktisches sowie sachunterrichtsspezifisches Wissen zu ermöglichen.

Aufgrund der immensen Entwicklungstendenzen hin zu einer zu begrüßenden inklusiven Bildungslandschaft, die alle Schulformen mit einbezieht, werden aktuell neue zu erwerbende oder auch verstärkt vorzuhaltende Kompetenzen der Sonderschullehrkraft diskutiert. In einem Überblicksartikel von Melzer & Hillenbrand (2013), der 14 internationale empirische Studien als Basis nutzt, werden für die sonderpädagogischen Fachkräfte elf zentrale Aufgabenbereiche aufgeführt. Die geforderten Kompetenzen der Sonderschullehrkraft werden ganz wesentlich durch die zu leistende Kooperation mit der Lehrkraft der Allgemeinen Schule bestimmt. Während schon jetzt auch in Deutschland die sonderpädagogische Lehrkraft die Aufgabenbereiche (1) „Administrative Aufgaben“, (2) „Diagnostik“, (3) „Unterricht, Vermittlung, Förderung allgemein“, (4) „Förderplanung“, (5) „individuelle Angebote für einzelne Schüler“ sowie (6) „Beratung verschiedener Zielgruppen“ kompetent umsetzt, werden zukünftig in inklusiven Settings – so die internationalen Erfahrungen – weitere Aufgabenbereiche hinzukommen, wie (7) „Zusammenarbeit (allgemein)“, (8) „Anleitung von anderen Lehrkräften/Assistenten“, (9) „Vermittlung spezifischer Inhalte“, (10) „Professionalisierung anderer Mitarbeiter der Schule“ sowie verstärkt und kontinuierlich (11) „eigene Professionalisierung“ (vgl. Melzer & Hillenbrand, 2013, S. 197). Um diesen Veränderungen und den daraus resultierenden Ansprüchen in inklusiven Settings zu genügen, ist eine veränderte Lehrerausbildung in allen Phasen zu erwarten.

Nach Hillenbrand (2009) wird das Spannungsfeld zwischen Standardisierung und Individualisierung insbesondere im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung überaus deutlich:

„Die Standards bilden nach dieser Analyse die Basis, auf der überhaupt erst Förderung, die Individualisierung und soziale Partizipation zugleich anstrebt, erfolgen kann. Die erfüllten Standards ermöglichen ein professionelles sonderpädagogisches Handeln nach den Zielrichtungen Autonomie und Partizipation!“ (ebd., S. 136)

Die Orientierung an den formulierten KMK-Standards im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung stellt das Fundament dar. Vorrangige Zieldimensionen sind dabei nach Hillenbrand insbesondere:

- „die schulische Bildung nach den individuellen Möglichkeiten,
- die verschiedenen Dimensionen emotionalen Erlebens des sozialen Handelns,
- die Gültigkeit der Bildungsziele Allgemeiner bzw. beruflicher Schulen mit der Möglichkeit, die entsprechenden formalen Bildungsabschlüsse zu erwerben, und
- der Bezug zu den Lebenswirklichkeiten der Schülerinnen und Schüler“ (ebd., S. 137).

Ein Blick auf die Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung verdeutlicht auch die Implikationen für die Ausbildung schon im universitären Bereich. Verschiedene nationale wie internationale Studien kommen zu dem Schluss, dass ca. 15% aller Kinder und Jugendlichen externalisierende (z.B. Aggression, ADHS) oder internalisierende (z.B. Angst, Depression) Gefühls- und Verhaltensstörungen in ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung aufweisen. Insbesondere in städtischen sozialen Brennpunkten sehen sich viele Lehrkräfte mit auftretenden Unterrichts- und Verhaltensstörungen ihrer Schüler konfrontiert und dies über alle Schulformen hinweg. Die Auswirkungen manifestierter Gefühls- und Verhaltensstörungen für schulische Kontexte sind erheblich: enorme Belastungen der Lehrkräfte, Verlust an effektiver Lern- und Unterrichtszeit, Mobbing unter Schülern, Gewalttätigkeiten im Klassenraum und in Pausensituationen sowie erfolglose Schulkarrieren vieler Schüler, die nicht selten in einer frustrierenden beruflichen Perspektive münden. In den letzten Jahren nahm zudem das öffentliche Interesse gegenüber Schülern, die durch Schulabsentismus und Dropout auffallen, deutlich zu. Insbesondere externalisierende Störungsformen sind dabei sehr stabil und weisen eine ungünstige Prognose auf. Frühe Gefühls- und Verhaltensstörungen zeigen einen starken Zusammenhang zur Devianz im Jugend- und Erwachsenenalter. Hinzu kommt ein enger Zusammenhang zu schulischen Lern- und Leistungsproblemen. Insgesamt werden derzeit ca. 30% der Schüler mit Gefühls- und Verhaltensstörungen in der allgemeinen Schule integrativ und ca. 70% in den ausdifferenzierten Förderschulen separativ unterrichtet.

Aus den Bedarfen der Zielgruppe resultierend werden in der Fachrichtung Emotionale und Soziale Entwicklung zum einen die theoretischen Grundlagen und zum anderen das erforderliche Handlungswissen vermittelt, um eine angemessene Lehrerprofessionalität im Umgang mit Kindern und Jugendlichen unter erhöhten emotionalen und sozialen Risiken entwickeln zu können. Aufgrund der spezifischen Problematik gilt es, theoretisches Handlungswissen in den zentralen Bereichen Pädagogik und Didaktik, Diagnostik, Prävention und Intervention, Kooperation und Beratung im Rahmen des universitären Studiums zu vermitteln und in den Praxisphasen, wie etwa im Praxissemester, aber auch im anschließenden Vorbereitungsdienst, zu erproben und zu reflektieren. Zentrales Anliegen ist auch die Auseinandersetzung mit inklusiven Beschulungsformen von Kindern und Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung.

Um dieses Ziel erreichen zu können, sind darüber hinaus grundlegende Kenntnisse aus der allgemeinen Heilpädagogik, der Psychiatrie, der Forschungsmethodik und der Entwicklungspsychologie unerlässlich. Des Weiteren ist vertiefendes Handlungswissen im Bereich der Diagnostik und Beratung zu erwerben, um später den vielfältigen Anforderungen im Schulalltag zu genügen.

Beispielhaft studieren die zukünftigen Sonderpädagogen an der Universität zu Köln:

- Im 1. Modul werden zentrale Begrifflichkeiten, Erklärungsansätze, mögliche Handlungsformen sowie Institutionen und Arbeitsfelder in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe vorgestellt.
- Das 2. Modul dient zur Professionalisierung des Lehrerverhaltens unter besonderer Berücksichtigung des eigenen Selbstverständnisses sowie einer angemessenen Konfliktbewältigung.
- Das 3. Modul beschäftigt sich mit spezifischen pädagogischen und didaktischen Ansätzen in der schulischen Arbeit in der Erziehungshilfe. Hier werden effektive Maßnahmen des Classroom Managements sowie didaktische Konzeptionen vorgestellt und in Praxisphasen erprobt.
- Das 4. Modul dient der spezifischen Vor- und Nachbereitung des Praxissemesters. Dazu werden spezifische diagnostische Methoden, die Unterrichts- und Förderplanung und Möglichkeiten der Evaluation von Fördermaßnahmen vermittelt. Ziel ist die Befähigung der Studierenden, erste Unterrichtsversuche sowie Fördermaßnahmen im anschließenden Praxissemester zu erproben und zu evaluieren. Abgeschlossen wird das 4. Modul durch die Vermittlung von Kenntnissen über evidenzbasierte Präventions- und Interventionsmaßnahmen.
- Im abschließenden 5. Modul lernen die Studierenden die unterschiedlichen Betreuungsformen in der schulischen Erziehungshilfe in deren Spezifika näher kennen. Die Studierenden werden in die Lage versetzt, das erworbene Theoriewissen anwendungsbezogen in einem konkreten Praxiskonzept zu planen und den Praxispartnern gegenüber zu präsentieren.

3.5 Gelingensfaktoren für einen kompetenzorientierten Unterricht an den Beispielen Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung sowie Sachunterricht

In der schulischen Erziehungshilfe fällt seit Jahren der starke Anstieg der Quote der Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf deutlich ins Auge (vgl. Willmann, 2005; Wachtel, 2010). In der Zeit von 1998 bis 2011/12 ist ihre Zahl bundesweit von 23.488 auf 62.645 (Förderquote ca. 0,9 %) gestiegen (vgl. Klemm, 2013). Aktuell besuchen im Bundesdurchschnitt 43,2 Prozent der Kinder und Jugendlichen mit diesem Förderschwerpunkt die Allgemeine Schule im Schuljahr 2011/12. Zahlreiche internationale Berichte und Studien weisen auf die Schwierigkeiten einer er-

folgreichen Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen hin (vgl. Dyson, 2010; Stein & Ellinger, 2012). Hinter den Zahlen verbergen sich Heranwachsende, die oft im Kontext dysfunktionaler Erziehungsprozesse in ihren Umweltbeziehungen wie auch in ihrer personalen Integration erhebliche Störungen zeigen und komplexer Förderarrangements unter Berücksichtigung der Jugendhilfe sowie pädagogisch-therapeutischer Hilfen und mitunter medizinischer Therapie bedürfen. Sie sind beträchtlichen Fehlentwicklungen unterworfen und stets von Marginalisierungsgefahren betroffen. Die deviante soziale und emotionale Entwicklung, häufig verbunden mit unterdurchschnittlichen Schulleistungen bis hin zu völligem Schulversagen (Underachiever), führt zu entsprechenden schulischen Selektionsprozessen (vgl. Ricking, 2005). In der Schule bedingen ein hoher Pegel aggressiver Entladungen sowie eine geringe Gruppenfähigkeit und Führbarkeit in der Klasse Akzeptanz- und Belastungsprobleme bei Lehrern, Eltern und Mitschülern, sodass hohe Fachkompetenz wie auch angemessene Personalressourcen einzufordern und erhebliche Widerstände zu überwinden sind, um ein erfolgreiches integratives Setting zu gewährleisten. Viele deutschsprachige Studien berichten bei Integrationsschülern von größeren Schwierigkeiten bei der sozialen Integration und emotionalen Stabilität, weniger von leistungsbezogenen Nachteilen gegenüber der Förderbeschulung (zusammenfassend Stein & Ellinger, 2012). Diese skizzierte Uneindeutigkeit empirischer Befunde bestätigen Stein & Ellinger (2012) auch in ihrem aktuellen Überblicksartikel. Sie kommen zu dem Fazit:

„Im Gesamtbild ergeben sich unter bestimmten Umständen leicht günstigere Befunde für inklusive Settings im Hinblick auf Leistungsaspekte, Sozialverhalten und Selbstkonzept. Dagegen stehen deutlich problematische Erkenntnisse im Hinblick auf soziale Integration und die Wirkung auf die Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Förderbedarf.“ (Ellinger & Stein, 2012, S. 104)

Zu warnen ist jedoch vor einem vorschnellen Rückschluss auf die generelle Machbarkeit bzw. auf eine generelle Unmöglichkeit einer erfolgreichen Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit diesem Förderschwerpunkt, da die berichteten, divergierenden Forschungsbefunde nicht immer den notwendigen forschungsmethodischen Standards wie etwa einem randomisierten Kontrollgruppendesign mit hinreichender Stichprobengröße genügen. Andererseits weisen die empirischen Erkenntnisse erfolgreicher Präventionsarbeit bei Verhaltensstörungen, insbesondere im Kontext einer universellen Präventionsstrategie in inklusiven Klassenkontexten, auf kleine gemittelte Effektstärken im Bereich emotional-soziale Kompetenzentwicklung hin (vgl. Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011; Lösel & Beelmann, 2003). Die konsequente Förderung emotional-sozialer Kompetenzen trägt darüber hinaus auch ihre Früchte bzgl. des schulischen Lernerfolges. Durchschnittlich um 11% stiegen die Lernerfolge der geförderten Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu den nicht geförderten Kontrollgruppen (vgl. Durlak et al., 2011). Eine durchgängig separierende Beschulung dieser Kinder und Jugendlichen scheint daher – bezieht man

die grundsätzlich überproportionale Bildungsungerechtigkeit, unter denen der Großteil von ihnen aufwächst mit ein – im hohen Maße kontraindiziert.

Zunehmend stärker stellt sich in inklusiven Kontexten auch die Frage nach einer angemessenen Klassenkomposition. Diese zentrale Wirkvariable bezogen auf die Aufrechterhaltung ungünstiger dissozialer Verhaltensweisen muss ebenso im Rahmen der Klassenbedingungen in Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung diskutiert werden.

Insbesondere für Kinder und Jugendliche mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf Emotionale und Soziale Entwicklung stellen dabei die nachfolgenden Bereiche zentrale Gelingensfaktoren für einen kompetenzorientierten Unterricht dar:

1. eine frühansetzende präventive Förderung emotional-sozialer Kompetenzen, die sich an den Ergebnissen der Resilienzforschung orientiert
2. die Anwendung eines *response-to-intervention*-Ansatzes
3. die Schaffung einer sicheren Lernumgebung durch ein effektives Classroom Management
4. die konsequente Verknüpfung von Fach- und Förderanliegen
5. eine konsequente Berücksichtigung der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler
6. die den individuellen Lernausgangslagen und/oder Lernvoraussetzungen angemessene Anwendung innerer, aber auch wenn nötig äußerer Differenzierung

Die systematische Auseinandersetzung mit den Schlüsselfragen gegenwärtiger und zukünftiger Entwicklung stellt eine grundlegende Bedingung für einen nachhaltig bildungswirksamen Sachunterricht dar. Um diesen entsprechend ermöglichen zu können, ist vor allem auch „die professionelle Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer, Sachunterricht vorzubereiten, durchzuführen und zu analysieren“ (GDSU, 2013, S. 155) unabdingbar. Sachunterrichtslehrkräfte müssen in der Lage sein, exemplarische Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen der Natur- und Gesellschaftswissenschaften in disziplinübergreifenden Sachverhalten, Problemstellungen und Aufgaben zu unterrichten und dabei sowohl vernetztes Denken auf der Basis fachspezifischen und allgemeinen Wissens als auch kreatives Problemlösen zu fördern.

Sowohl in der Lehreraus- und -weiterbildung als auch im Zusammenhang von Schule und Unterricht sind Rahmenbedingungen Voraussetzung, um einen nachhaltig bildungswirksamen und gleichsam kompetenzorientierten Sachunterricht zu ermöglichen (vgl. ebd., S. 153ff.). So muss z.B. auf schulischer Seite das Fach Sachunterricht entsprechend seiner Bedeutung für den Wissenserwerb und die Kompetenzentwicklung der Lernenden in den Stundentafeln der Grundschule angemessen verankert sein. Darüber hinaus ist auch eine entsprechende Material- und Medienausstattung in den Schulen unabdingbar.

Rahmen-, Bildungs- und Lehrpläne müssen so gestaltet sein, dass sie ausreichend unterrichtliche Gestaltungsspielräume für Lehrkräfte bieten und somit Sachunterrichtslehrern die Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen von Lernenden im Unterricht ermöglichen.

Im Rahmen der Lehrerausbildung muss sichergestellt werden, dass angehende Sachunterrichtslehrkräfte eine spezifische Ausbildung für den Lernbereich Natur- und Gesellschaftswissenschaften bzw. das Studienfach Sachunterricht erhalten. „Erforderlich sind neben ausreichenden (fach-)inhaltlichen Anteilen auch fächer- bzw. perspektivenübergreifende Inhalte aus spezifisch sachunterrichtsdidaktischer Sicht, z.B. in projektorientierten Studieneinheiten.“ (GDSU, 2013, S. 155f.)

Im Sinne lebenslangen Lernens müssen regelmäßige Lehrerfortbildungen bereitgestellt werden, die z.B. eine Vertiefung fachlichen Wissens, die Entwicklung bzw. Förderung von Kompetenzen hinsichtlich der Berücksichtigung der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler sowie kompetenzorientierten Unterricht im Sachunterricht allgemein fördern (vgl. ebd., S. 155f.).

3.6 Praktische Umsetzungsbeispiele in den konkreten pädagogischen Handlungsfeldern aus Sicht des Sachunterrichts und der Sonderpädagogik

Die folgenden Abschnitte zeigen exemplarisch praktische Umsetzungsbeispiele für den Unterricht. Sie bieten somit Hinweise, wie aus Sicht der verschiedenen Disziplinen Kompetenzen unterrichtlich gefördert werden können. Bei der Betrachtung der verschiedenen Beispiele muss allerdings berücksichtigt werden, dass im Unterricht immer verschiedene Kompetenzen gleichzeitig gefördert werden. Die hier vorgestellten Beispiele stellen daher nur eine exemplarische Auswahl einzelner Kompetenzbereiche dar.

3.6.1 Beispielhafte Lernsituationen aus dem Sachunterricht

Wenngleich Unterrichtsplanung und Realisation immer nur auf der Basis aktueller Lernvoraussetzungen und -bedingungen erfolgen kann, versucht der aktuelle Perspektivrahmen Sachunterricht mithilfe von beispielhaften Lernsituationen für einzelne Perspektiven bzw. perspektivenvernetzende Themenbereiche Möglichkeiten aufzuzeigen, wie „die – in ihrer Fülle und Komplexität gegebenenfalls überfordernd wirkenden – Kompetenzen realistischerweise unterstützt werden können“ (GDSU, 2013, S. 86). Die folgenden Ausführungen, im Wesentlichen entnommen aus dem aktuellen Perspektivrahmen Sachunterricht, zeigen exemplarisch am Beispiel der Lernsituation „Schulwegzeichnungen“, wie eine unterrichtliche Umsetzung aussehen kann und welche Kompetenzen in einem entsprechenden Unterricht gefördert werden können.

Unterrichtliche Aufgaben und Aufträge:

1. Die Lernenden fertigen eine Zeichnung (Planskizze) ihres eigenen Schulwegs an und tragen ggf. „Besonderheiten“ ein.

2. Die Lernenden vergleichen ihre Schulwegskizzen miteinander (z.B. Gemeinsamkeiten, Unterschiede, Darstellungsformen).
 3. Die Lernenden erforschen ihren Schulweg auf der Basis unterschiedlicher Fragestellungen (z.B. Welche Einkaufsmöglichkeiten gibt es? Welche Gebäudetypen gibt es? Welche öffentlichen Einrichtungen oder Verkehrsmittel gibt es? Welche Gefahrenstellen befinden sich auf meinem Schulweg?).
 4. Die Lernenden tragen ihren Schulweg sowie die „Besonderheiten“ bzw. die Ergebnisse ihrer Erkundungen auf einem Orts- bzw. Stadtplan ein.
 5. Die Lernenden tragen besondere (z.B. interessante, gefährliche, schöne, Angst einflößende) Orte in einen vergrößerten Ortsplan ein, entwickeln eigene Symbole und erstellen eine Legende.
 6. Die Lernenden fertigen erneut eine Zeichnung (Planskizze) ihres eigenen Schulwegs an, berücksichtigen dabei neu gewonnene Erfahrungen, Einsichten und Erkenntnisse und vergleichen ihre Ergebnisse mit den ersten Entwürfen.
 7. Die Lernenden erstellen eine abschließende Dokumentation der Unterrichtsergebnisse.
- (vgl. GDSU, 2013, S. 104f.)

Entsprechend der Ausführungen des Perspektivrahmens Sachunterricht können bei der vorgestellten Lernsituation folgende Kompetenzen bei den Lernenden gefördert werden:

Schülerinnen und Schüler können:

- in ihrer vertrauten Umgebung wahrnehmen und beschreiben, was ihnen in Räumen auffällt, wie sie ihre Umwelt empfinden und was ihnen bedeutsam ist.
- persönlich bedeutsame Lebensräume des Wohnortes, des Stadtteils oder der Region zeichnerisch sichtbar machen und dabei (in „subjektiven Karten“) persönliche Wahrnehmungen und Bewertungen von Raum und Raumbezügen zum Ausdruck bringen.
- Merkmale und Situationen in der eigenen Umgebung nach vorgegebenen Gesichtspunkten erfassen, benennen und festhalten.
- Formen für das Erfassen, Beschreiben und Festhalten von Naturphänomenen, von durch Menschen geschaffene Objekte und Einrichtungen und von Natur-Mensch-Beziehungen im Gelände anwenden.
- selbst und im Austausch mit anderen Gesichtspunkte für das Beobachten und Erheben von Eindrücken, Merkmalen und Situationen zusammenstellen.
- die räumliche Lage sowie Wegverläufe in ausgewählten vertrauten Orten am Wohnort und in der Region beschreiben und zeichnerisch festhalten.
- in ihrer vertrauten Umgebung räumliche Referenzpunkte zeichnerisch festhalten und für die Orientierung im Raum anwenden.
- sich mithilfe einer einfachen Kartenskizze, einem Ortsplan, einer topographischen Karte, einem Verkehrsnetzplan der eigenen Region im Realraum orientieren, aus-

gewählte Orte auffinden und ausgehend von der Darstellung in der Karte einfache räumliche Situationen beschreiben.

- in einfachen modellartigen Darstellungen räumliche Merkmale und Situationen darstellen, dabei selber Repräsentationsformen finden sowie Lagebezüge und räumliche Proportionen angemessen in den Darstellungen, Modellen eintragen.
- über eigene Erfahrungen und Erlebnisse zu verschiedenen Lebenssituationen, zu räumlichen Bezügen und zu Naturgrundlagen erzählen.
- raumbezogene Merkmale und Situationen beschreiben und einfache Zuordnungen und in Ansätzen Typisierungen und Gruppenbildungen zu Grunddaseinsfunktionen vornehmen.

(ebd., S. 106f.; stark gekürzt)

3.6.2 Die Schaffung einer sicheren Lernumgebung durch ein effektives Classroom Management

Zahlreiche nationale und internationale Studien belegen, dass Schülerinnen und Schüler in Klassen mit gelingendem Classroom Management in ihrem Lernen wie auch in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung profitieren (Helmke, 2012) und Lehrkräfte unter einem geringeren Maß an Unterrichts- und Verhaltensstörungen leiden. Zudem steht ihnen erheblich mehr Zeit für den eigentlichen Unterricht zur Verfügung. Kein anderes Merkmal ist so eindeutig und konsistent mit dem Leistungs-niveau und dem Lernfortschritt von Schulklassen verknüpft wie die Klassenführung. Die Klassenführung erweist sich zudem als eine der effektivsten Methoden zur Intervention bei externalisierenden Störungen von Schülerinnen und Schülern. Maßnahmen auf der Basis effektiven Classroom Managements stellen von insgesamt 221 Studien eine der wirksamsten schulbasierten Interventionen bei aggressivem Verhalten dar (vgl. Wilson, Lipsey & Derzon, 2003). Auch die Meta-Analyse von Hattie zur Identifizierung lernförderlicher Variablen weist auf eine mittlere Effektstärke der Klassenführung hin (vgl. Hattie, 2013).

Eine differenzierte und konkrete Übersicht, in welchen Dimensionen eine effektive Klassenführung abläuft, formulieren Evertson & Emmer (2009) sowie Helmke (2012) in 11 Prinzipien und unterscheiden dabei proaktive und reaktive Kriterien:

Proaktive Kriterien:

Klassenraum vorbereiten, Regeln und Verfahrensweisen planen und unterrichten, Konsequenzen festlegen, Schaffen eines positiven (Lern-)Klimas im Klassenraum, Beaufsichtigen & Überwachen, Vorbereiten des Unterrichts, Verantwortlichkeit der Schüler, unterrichtliche Klarheit, kooperative Lernformen

Reaktive Kriterien:

Unterbindung von unangemessenem Schülerverhalten, Strategien für potenzielle Probleme

Oftmals wird jedoch vernachlässigt – und dies belegen Unterrichtsanalysen sehr deutlich –, dass ein effektives Classroom Management nur in dem Zusammenwirken der Faktoren, quasi als „Gesamtpaket“, seine volle Effektivität entfalten kann. Nach Helmke (2012) besteht eine enge Wechselwirkung zwischen einem positiven Klassenklima und einem lernförderlichen Milieu – eine gute Klassenatmosphäre unterstützt das Lernen. Um das Klima und das Zusammengehörigkeitsgefühl in einer Klasse zu fördern, finden schon zu Beginn eines Schuljahres gemeinsame Aktivitäten mit den Schülern statt. Während die genannten Aspekte für ein positives Lernklima im Klassenraum von vielen Lehrkräften bereits berücksichtigt werden und daher leicht systematisch ausgebaut werden können, muss besonders auf die Möglichkeiten einer konsequenten Förderung emotional-sozialer Kompetenzen der Schüler durch wirksame Präventionsmaßnahmen hingewiesen werden, die zugleich der Entstehung von Gefühls- und Verhaltensstörungen entgegenwirken.

Da Schulen alle Kinder und Jugendlichen eines Jahrgangs erreichen, sind wirksame Präventionsprogramme für die konsequente Förderung emotional-sozialer Kompetenzen der Kinder, die zugleich der Entstehung von Gefühls- und Verhaltensstörungen präventiv entgegenwirken, geradezu prädestiniert. Besonders Kinder und Jugendliche, die unter Risikobedingungen aufwachsen, sind in Schulen viel leichter zu erreichen als durch außerschulische Maßnahmen. Ziel sollte es hier demnach sein, im schulischen Alltag präventiv emotional-soziale Kompetenzen zu fördern, um sich anbahnende Gefühls- und Verhaltensstörungen zu verhindern. Eine langfristige Verankerung präventiver Maßnahmen im Schulalltag erfordert darüber hinaus eine enge Verzahnung mit den curricularen Lerninhalten von Schule. Eine Analyse der Lehrpläne bestätigt den prinzipiellen Auftrag der Schulen zur präventiven Förderung und zeigt curriculare, didaktische und methodische Möglichkeiten der schulischen Umsetzung für Präventionsprogramme auf (vgl. Hillenbrand & Hennemann, 2006).

Grundsätzlich bieten sich für den schulischen Kontext je nach Zielgruppe universelle (alle Schüler einer Klasse), selektive (Schüler aus einem sozialen Brennpunkt) und indizierte (Förderung von Schülern mit ausgewiesenen Verhaltensstörungen) Präventionsmaßnahmen an. In der folgenden Tabelle werden empirisch wirksame Präventionsprogramme zur strukturierten Förderung emotional-sozialer Kompetenzen für die Primarstufe exemplarisch vorgestellt.

Die Durchführung eines solchen Programms kann im Rahmen eines Unterrichtsprojekts den gesetzten Zielen des Lehrplans im erzieherischen, sozialen Bereich entsprechen und zugleich die Rahmenbedingungen für erfolgreichen Unterricht verbessern.

Programm	Zielgruppe/Alter	Autor	Besonderheiten	Bewertung
Fit & Stark fürs Leben 1 & 2, 3 & 4	Primarstufe, 1., & 2./3. & 4. Klasse, universell	Burow et al. (1998)	<ul style="list-style-type: none"> - Lebenskompetenztraining - Orientierung an WHO-Empfehlungen - zur Persönlichkeitsstärkung - Identifikationsfigur „Igor Igel“ 	<ul style="list-style-type: none"> - positive Evaluation: Rückgang von externalisierendem & internalisierendem Verhalten - aufgrund des curricularen Aufbaus bis zur Klasse 6 sehr zu empfehlen - alle Unterrichtsmaterialien liegen im Kopierformat vor
Mich und dich verstehen	3. – 6. Klasse, universell	Bieg & Behr (2005)	<ul style="list-style-type: none"> - Trainingsprogramm zur emotionalen Sensitivität - auf Einsatz in Schule zugeschnitten - sehr abwechslungsreich - Umfasst 84 Lernallässe zur Förderung emotional-sozialer Kompetenzen 	<ul style="list-style-type: none"> - positive Evaluation: positive Veränderungen im Bereich unaufmerksamen, aggressiven und zurückhaltenden Verhaltens
Lubo aus dem All	Primarstufe, 1. – 2. Klasse, universell	Hillenbrand, Hennemann, Hens & Hövel (2013)	<ul style="list-style-type: none"> - konsequentes Erarbeiten eines Problemlösekreislaufts, Erarbeitung alltagsnaher angemessener Emotionsregulationsstrategien, - komplette Einbettung in Rahmenhandlung (Lubo aus dem All) - kindgerechtes und motivierendes Verstärkersystem (Sternenstaub). 	<ul style="list-style-type: none"> - moderater Effekt: Zunahme der Problemlösefertigkeiten, - vermehrtes Sprechen über Gefühlszustände, - Zunahme emotionaler-sozialer Kompetenzen, - insbesondere Kinder unter erhöhtem Risiko profitieren von LUBO
KlasseKinderspiel	Primarstufe, 1. – 4. Klasse, universell	Hillenbrand & Pütz (2008)	<ul style="list-style-type: none"> - Verhaltensteuerung durch Belohnung von positivem Verhalten - Sehr einfach und spielerisch umsetzbar 	<ul style="list-style-type: none"> - eines der effektivsten Präventionsprogramme - vielfach positiv evaluiert
Verhaltenstraining für Schulanfänger	Primarstufe, 1. & 2. Klasse, universell	Petermann et al. (2006)	<ul style="list-style-type: none"> - Prävention von aggressivem & unaufmerksamer Verhalten - didaktischer Rahmen „Schatzsuche“ - Handpuppe „Chamäleon Ferdi“ 	<ul style="list-style-type: none"> - motivierendes Programm - positive Evaluation: Rückgang von externalisierendem & internalisierendem Verhalten
Verhaltenstraining für die Grundschule	Primarstufe, 3. & 4. Klasse, universell	Petermann et al. (2008)	<ul style="list-style-type: none"> - Weiterführung des Programms für Klasse 1 & 2 - Motivierende Rahmenhandlung „Hörspiel: Abenteuer auf Schloss Duesterbrock“ 	<ul style="list-style-type: none"> - aufgrund des curricularen Aufbaus sowie der positiven Evaluation zu empfehlen
Freunde-Programm	7–12 Jahre, universell, Prävention von Angst	Barrett et al. (2003)	<ul style="list-style-type: none"> - Spezifisch als Präventionsprogramm bei internalisierenden Störungen entwickelt (Angst, kindliche Depression) 	<ul style="list-style-type: none"> - motivierendes Programm - positive Evaluation durch Rückgang von Ängstlichkeit
Friedensstifter Training	Primarstufe, 1. – 4. Klasse, universell	Gasteiger-Klicpera & Klein (2006)	<ul style="list-style-type: none"> - Förderung von 4 Bereichen: 1) Wie verhalte ich mich in einem Streit? 2) Verhandeln lernen 3) Umgang mit Gefühlen (Wut, Ärger) 4) Frieden stiften – anderen Kindern beim Verhandeln helfen 	<ul style="list-style-type: none"> - recht gute Effekte: in mehreren größeren Studien nachgewiesen - keine Rahmenhandlung

Abbildung 3.1: Überblick über wirksame Präventionsprogramme zur Förderung emotional-sozialer Kompetenzen in der Grundschule (Hennemann & Hillenbrand, 2013, S. 18f)

Ein Beispiel für eine strukturierte Förderung emotional-sozialer Kompetenzen stellt das präventiv ausgerichtete Programm für die Schuleingangsphase „Lubo aus dem All!“ (Hillenbrand, Hennemann, Hövel & Hens, 2013) dar, das im Folgenden vorgestellt wird.

Einbettung in eine Rahmenhandlung. Das „LUBO-Training“ ist ein Trainingsprogramm für den Einsatz in der Primarstufe (Klasse 1–2) und wird mit der gesamten Klasse von einer intensiv geschulten Lehrkraft über einen Zeitraum von ca. 4–5 Monaten erarbeitet. Die insgesamt 31 Basisstunden werden 2 x wöchentlich jeweils 60 Minuten durchgeführt. Zusätzlich gibt es zu allen Trainingsinhalten bis zu 2 weitere Vertiefungsstunden, die je nach Bedarf 1–2 mal wöchentlich ergänzend zu den Basisstunden eingesetzt werden können.

Die einzelnen Stunden sind eingebettet in eine kindgerechte, motivierende Rahmenhandlung.



Ein kleiner Außerirdischer, LUBO aus dem All, besucht die Erde und möchte lernen, wie man hier Freunde findet und wie die Menschen gut miteinander umgehen. LUBO stößt bei seinen Ausflügen immer wieder auf Rätsel und Probleme der Gefühle und des Miteinanders. Die Kinder helfen LUBO bei der Problemlösung. LUBO begleitet die Kinder in Form einer Handpuppe durch alle Trainingsstunden.

Der Trainingsaufbau

Die Trainingsstunden sind in drei aufeinander aufbauende Bausteine untergliedert, deren Inhalte und Ziele aus dem zu Grunde liegenden Modell der Sozial-Kognitiven-Informationsverarbeitung (SKI-Modell) nach Lemerise und Arsenio (2000) abgeleitet sind.

Die 3 Basisbausteine		Phasen SKI	Einheiten
1	Grundlagentraining (Basisemotionen)	1+2	1–12
2	Emotionsregulationstraining	übergreifend	13–18
3	Transfertraining (Zielklärung, Handlungsalternativen)	3–6	19–31

Da Inhalte und Förderziele der Trainingsstunden aufeinander aufbauen, ist es notwendig, die Stunden exakt in der angegebenen Reihenfolge durchzuführen.

Die Trainingsmaterialien. Alle Trainingsmaterialien (Musik, Bilder, Sprechtexte, Schülerarbeitsheft, ...) sowie das begleitende Trainingsmanual befinden sich auf der „LUBO-CD“. Alle Materialien sind so organisiert, dass sie von der Lehrkraft ohne großen Zeitaufwand vorbereitet und platzsparend aufbewahrt werden können. Bei der Materialauswahl wurde besonderer Wert auf eine ansprechende, aktivierende Gestaltung gelegt. Die motivierenden Materialien unterstützen die Kinder, sich auf anspruchsvolle, vielleicht neue sozial-emotionale Lerninhalte einzulassen und aus-

dauernd und konzentriert über die gesamte Trainingsdauer von 6 Monaten mitzuarbeiten.

Materialien im Überblick. Das Material setzt sich aus folgenden Elementen zusammen:

- Trainingsmanual
 - Einführung und Überblick
 - Ausführliche Stundenanleitung
 - Übungsanhang
 - Anhang: Erläuterungen und Hintergründe
- Schülerarbeitsheft (Arbeitsblätter zu allen Trainingsinhalten)
- ergänzende Trainingsmaterialien (Musik, Bilder, Sprechtexte, ...)
- eine Handpuppe

Methodisch-didaktische Überlegungen. Das Training insgesamt sowie einzelne Stunden und Arbeitsaufträge müssen deshalb klare Strukturen und verlässliche, wiederkehrende Elemente beinhalten. Im Stundenaufbau sowie in der Zusammenstellung der Übungen und Methoden wird dieser Anspruch realisiert. Kindgemäße Rituale und eine angemessene Rhythmisierung der Stunden bilden in diesem Zusammenhang eine wichtige Basis des Trainingsprogramms. Kindern mit Aufmerksamkeits- und Verhaltensstörungen fällt es leichter, sich angemessen zu verhalten, wenn sie genau wissen, was auf sie zukommt und was von ihnen erwartet wird.

Der Stundenaufbau

Die Trainingsstunden sind in drei Phasen unterteilt:

1. Einstieg.

Ritualisierte, aktivierende Einstiegselemente

- Mitmachlied
- LUBO-Ruf
- Begrüßung der Mitschüler
- Stimmungs-Check mit dem „Stimmungsherz“
- Überleitung zum Stundenthema

2. Arbeiten an den Förderzielen.

In dieser Phase wird mit den Kindern an den Förderzielen, die sich aus dem SKI-Modell ableiten, gearbeitet. Eine gezielte Rhythmisierung besonders dieser Unterrichtsphase unterstützt die Kinder darin, das eigene Verhalten, den Energieeinsatz und ihre Arbeitsweise zu kontrollieren. Diese Phase endet jeweils mit einer Arbeitseinheit in dem trainingsbegleitenden Schülerarbeitsheft.

3. Abschluss.

Ritualisierte Abschlusselemente sind

- Sternenstaubvergabe (Verstärkervergabe)
- Akustisches Signal + kurze Inhaltszusammenfassung
- gemeinsame Verabschiedung.

Transfermöglichkeiten. Inhalte und Medien des Trainings sind so konzipiert, dass zentrale Elemente ohne Zusatzaufwand in den Schulalltag außerhalb der Trainingsstunden übernommen werden können. Vom Klassenlehrer unterstützt trainieren die Schüler auf diese Weise das Anwenden des Gelernten in realen Situationen. Genaue Hinweise für den Einsatz der Transfer Elemente finden sich in den ausführlichen Stundenanleitungen. Werden die Kinder in realen Situationen, außerhalb der „künstlichen“ Trainingssituation, bei der Anwendung der Trainingsinhalte und Strategien unterstützt und an einen zunehmend selbstständigeren Gebrauch der Lerninhalte herangeführt, erhöhen sich vermutlich die Chancen auf positive, bleibende Verhaltensänderungen der Kinder. Nur wenn die im Training erarbeiteten Inhalte Einzug in den Schulalltag finden und von den Lehrern immer wieder eingefordert werden, können die neu erarbeiteten Denk- und Handlungsmuster in das Verhalten der Kinder übergehen.

Die Transfer Elemente im Überblick

1. *Grundlagentraining:*

- Komplimente-Runde
- Stimmungsherz

2. *Emotionsregulationstraining:*

- Ampelbild
- Einzel-Strategien
- Reise zum Planeten der Ruhe

3. *Transfertraining*

- Problemlöseformel

Effektivität

Die Evaluation des Lubo-Programms ergibt eine insgesamt positive Gesamteinschätzung. Sowohl auf der Ebene erworbenen Wissens der Kinder im sozialen Problemlösen wie auch auf der Verhaltensebene im Bereich gezeigter emotional-sozialer Kompetenzen sowie Kompetenzen im Lern- und Arbeitsverhalten aus Sicht der Lehrkräfte und der sozialen Akzeptanz (Soziometrie) konnten signifikant bessere Ergebnisse der Kinder der Experimentalgruppe gegenüber den Kontrollgruppenkindern nachgewiesen werden (Hennemann et al., 2011).

3.7 Forschungsdesiderate – Welche Fragen bleiben bestehen?

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit einer Kompetenzorientierung auf der Ebene der Lehrerbildung sowie auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler impliziert eine Reihe spannender Forschungsfragen, die sich durchaus im Allgemeinen in den beiden Bereichen Sachunterricht und Sonderpädagogik deckungsgleich stellen, wenngleich mit unterschiedlichen Pointierungen.

So drängen sich folgende Desiderate auf der Schülerinnen- und Schülerebene in beiden Disziplinen auf:

- Wie lassen sich emotional-soziale Kompetenzen sowie Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen bei den Lernenden adäquat fördern?
- Wie muss schülerorientierte Kompetenzförderung vom Wissen zur Performanz und/oder Handlungsbereitschaft aussehen?
- Wie können geeignete, veränderungssensitive Kompetenzstufen – orientiert an den jeweiligen individuellen Lernvoraussetzungen – wissenschaftlich fundiert entwickelt werden?

Ergänzend hierzu müssen die folgenden Fragen auf der Ebene einer kompetenzorientierten Lehrerbildung beantwortet werden:

- Wie können in der 1. und 2. Ausbildungsphase und somit in einer engen Theorie- und Praxisverzahnung Lehrerkompetenzen so ausgebildet werden, dass sie den zukünftigen Anforderungen aus Sicht beider Fachdisziplinen sowohl in inklusiven als auch separierenden Settings gerecht werden?
- Wie sehen angemessene, wissenschaftlich überprüfte „inklusive Lernmittel“ für einen nachhaltigen und fundierten inklusiven (Sach-)Unterricht aus?
- Wie lassen sich valide und ausreichend veränderungssensitive individuelle Lern- und Verhaltensfortschritte im Unterrichtsalltag erheben?
- „Spezialist“ vs. „Generalist“ – Wie muss eine zukunftsorientierte Lehrerbildung im Sachunterricht bzw. in der Sonderpädagogik aussehen?

Im Bereich der Sonderpädagogik werden schon jetzt auch im deutschsprachigen Raum neue Modelle der sonderpädagogischen Lehrerbildung auf der Grundlage internationaler Modelle diskutiert (vgl. Lindmeier, 2013). So lassen sich nach Pugach und Blanton (2009) international drei Modelle der sonderpädagogischen Lehrerbildung voneinander unterscheiden, die wiederum Konsequenzen auf die zu vermittelnden Kompetenzen haben:

- getrennte Modelle (*discrete models*): Hier werden einzelne Inklusionsveranstaltungen in einem ansonsten unveränderten Studiengang für das Lehramt der Allgemeinen Schule integriert.
- integrierte Modelle (*integrated models*): In diesem Modell erfolgt bereits in der Ausbildung eine intensive Kooperation zwischen allen Lehrämtern konsequent auf curricularer Ebene als auch auf der Ebene gemeinsamer Lehrveranstaltungen (vgl. Lindmeier, 2013, S. 180).

- verschmolzene Modelle (*merged models*): Hier wurden schon in der Konzeption die verschiedenen Ansätze und geforderten Kompetenzen zu einem Studiengang verschmolzen – immer vor dem Hintergrund, dass die zukünftige Lehrkraft dann in den verschiedenen Settings über die ausreichenden Kompetenzen verfügt.

Es bleibt abzuwarten, inwieweit diese Entwicklungstendenzen auch an den Hochschulen in NRW zu veränderten Studiengängen führen.

Literatur

- Beck, G. & Claussen, C. (1984). *Einführung in die Probleme des Sachunterrichts* (3. Aufl.). Königsstein: Scriptor.
- Chinn, C. A. & Brewer, W. F. (1993). The role of anomalous data in knowledge acquisition: A theoretical framework and implications for science instruction. *Review of Educational Research*, 1, 1–49.
- Deutscher Bildungsrat (1970). *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen* (2. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Duit, R. (1996). Lernen als Konzeptwechsel im naturwissenschaftlichen Unterricht. In R. Duit & C. von Rhöneck (Hrsg.), *Lernen in den Naturwissenschaften* (S. 145–162). Kiel: IPN.
- Durlak, J. A., Weissberg, P. P., Dymnicki, A. B., Taylor, A. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405–432.
- Dyson, A. (2010). Die Entwicklung inklusiver Schulen: drei Perspektiven aus England. *DDS – Die Deutsche Schule*, 102 (2), 115–129.
- Evertson, C. M. & Emmer, E. T. (2009). *Classroom management for elementary teachers* (8th ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg.) (2002). *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg.) (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht* (vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Götz, M. (2007). Zur Geschichte des Sachunterrichts. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, D. von Reeken & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (S. 220–230). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4. überarbeitete Aufl.). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Hempel, M. (2011). Sachunterricht – Qualitätsanforderungen an ein Kernfach der Grundschule. In K.-O. Bauer & N. Logemann (Hrsg.), *Unterrichtsqualität und fachdidaktische Forschung. Modelle und Instrumente fachspezifischer Lernbedingungen und Kompetenzen* (S. 149–158). Münster: Waxmann.
- Hennemann, T., Hillenbrand, C. & Hövel, D. (2013). Förderung emotional-sozialer Kompetenzen. In H. Bartnitzky, U. Hecker & M. Lassek (Hrsg.), *Individuell fördern – Kompetenzen stärken* (S. 9–19). Frankfurt a.M.: Grundschul-Verband e.V.
- Hennemann, T., Hillenbrand, C. & Hens, S. (2011). Kompetenzförderung zur universalen Prävention von Verhaltensstörungen in der schulischen Eingangsstufe: Evalu-

- ation des kindorientierten Trainingsprogramms „Lubo aus dem All“. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 4, 113–125.
- Hillenbrand, C. (2006). Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. München: Ernst Reinhardt.
- Hillenbrand, C. & Hennemann, T. (2006). Präventive Erziehungshilfe in der Grundschulstufe. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2, 42–51.
- Hillenbrand, C. (2009). Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung: Standards ermöglichen Förderung! In F. Wember & S. Prändl (Hrsg.), *Standards sonderpädagogischer Förderung* (S. 133–155). München: Ernst Reinhardt.
- Hillenbrand, C., Hennemann, T., Hens, S. & Hövel, D. (2013²). *Lubo aus dem All! Programm zur Förderung emotional-sozialer Kompetenzen in der Schuleingangsphase*. München: Ernst Reinhardt.
- Kahlert, J. (2002). *Der Sachunterricht und seine Didaktik – Studententexte zur Grundschulpädagogik und -didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kaiser, A. (2008). *Neue Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts* (2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Klemm, K. (2013). *Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse*. Verfügbar unter: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-9FE1D608-39300339/bst/xcms_bst_dms_37485_37486_2.pdf [15.08.2013].
- KMK (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004). Berlin.
- KMK (2008). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 08.12.2008. Berlin.
- Köhnlein, W. (1998). Grundlegende Bildung – Gestaltung und Ertrag des Sachunterrichts. In B. Marquardt-Mau & H. Schreier (Hrsg.), *Grundlegende Bildung im Sachunterricht* (S. 27–46). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lemerise, E. & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71, 107–118.
- Lindmeier, C. (2013). Aktuelle Empfehlungen für eine inklusionsorientierte Lehrerbildung – ein Kommentar. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 5, 180–193.
- Lösel, F. & Beelmann, A. (2003). Effects of child skills training in preventing antisocial behavior: A systematic review of randomized evaluations. *Annals of American Academy of Political and Social Science*, 587, 85–109.
- Melzer, C. & Hillenbrand, C. (2013). Aufgaben sonderpädagogischer Lehrkräfte für die inklusive Bildung: empirische Befunde internationaler Studien. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 5, 194–202.
- Myschker, N. (2005). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Oser, F. (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerausbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 215–342). Zürich: Rüegger.
- Pugach, M. C. & Blanton, L. P. (2009). A framework for conducting research on collaborative teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25, 575–582.
- Retter, H. (1969). Entwicklungsphasen und Grundschulpädagogik. In Arbeitskreis Grundschule & E. Schwartz (Hrsg.), *Begabung und Lernen im Kindesalter – Grundschulkongress 69, Bd. 1* (S. 51–72). Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule.
- Ricking, H. (2005). Zum „Overlap“ von Lern- und Verhaltensstörungen. *Sonderpädagogik*, 35, 4, 235–248.

- Schmeinck, D. (2013). Sachunterricht. In M. Rolfes & A. Uhlenwinkel (Hrsg.), *Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung* (S. 141–147). Braunschweig: Westermann Schulbuch.
- Schnotz, W. (1996). Psychologische Ansätze des Wissenserwerbs und der Wissensveränderung. In R. Duit & C. von Rhöneck (Hrsg.), *Lernen in den Naturwissenschaften* (S. 15–36). Kiel: IPN.
- Schnotz, W. & Bannert, M. (2003). Construction and interference in learning from multiple representation. *Learning and Instruction*, 13, 141–156.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004*. o.O.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2013). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2013*. o.O.
- Stein, R. & Ellinger, S. (2012). Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 85–109.
- Thomas, B. (2009). *Der Sachunterricht und seine Konzeptionen. Historische und aktuelle Entwicklungen* (3. überarbeitete Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Verband Sonderpädagogik e.V. (2008). Standards der sonderpädagogischen Lehrerbildung – verabschiedet auf der Hauptversammlung 2007 in Potsdam. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 59, 42–64.
- Wachtel, P. (2010). Situation und Perspektiven des Förderschwerpunktes Emotionale und soziale Entwicklung. In H. Ricking & G. Schulze (Hrsg.), *Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung* (S. 14–28). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wember, F. (2009). Standardisierung oder Entwicklung der sonderpädagogischen Förderung? Über Karten und Wege, die beim Gehen entstehen. In F. Wember & S. Prändl (Hrsg.), *Standards sonderpädagogischer Förderung* (S. 11–21). München: Ernst Reinhardt.
- Weinert, F. (Hrsg.) (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Willmann, M. (2005). Schulen für Erziehungshilfe – Survey 2004/05. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 11, 442–455.
- Wilson, S. J., Lipsey, M. W. & Derzon, J. H. (2003). The effects of schoolbased information processing interventions on aggressive behavior: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 138–149.

4 Anmerkungen zum Problem der Wissenschaftsorientierung im Sachunterricht Eine Replik auf Kapitel 3

Abstract

Wissenschaftsorientierung und Kindorientierung sind die zwei Pole, innerhalb deren Kraftfeld sich die Unterrichtsplanung im Sachunterricht orientieren muss. Dabei scheint schon allein die Menge der Fachdisziplinen einen unlösbaren Anspruch zu stellen. Wer kann sich in diesen Disziplinen schon einigermaßen auskennen?

Die Frage stellt sich jedoch anders. Ich versuche zu zeigen, dass man eben gerade nicht in all diesen Disziplinen auf dem aktuellen Stand der Forschung sein muss, um seriös Sachunterricht zu planen. Das gilt meiner Auffassung nach sowohl für die Wissensbestände der Disziplinen als auch für ihre Methoden. Und ich versuche zu erläutern, dass eine Arbeitsteilung zwischen den Personen, die in der didaktischen Forschung tätig sind und jenen, die im Praxisfeld konkreten Unterricht gestalten, aus der unlösbaren Aufgabe eine zwar immer noch ambitionierte aber im Prinzip leistbare Aufgabe macht.

Bezugsdisziplinen des Sachunterrichts

Es lohnt sich, sich die zentrale Aufgabe des Sachunterrichts zu vergegenwärtigen und die Bezugsdisziplinen in ihrer Bedeutung näher zu betrachten.

Sachunterricht soll, wie übrigens jeder andere Unterricht auch, den Menschen helfen, die Welt in ihrer materialen und sozialen Dimension zu erschließen, sie zugänglich, verstehbar und nutzbar zu machen und er soll die Personen stärken, indem er sie aufgeschlossen macht für diese Welt.

Die Bezugsdisziplinen haben hierbei eine dienende Funktion. Sie sind kein Selbstzweck, sondern kommen dann zum Tragen, wenn sie einen Beitrag zur Erschließung der Welt leisten, der einen deutlichen Fortschritt bezüglich der Belastbarkeit von Vorstellungen über die Wirklichkeit darstellt oder wenn sie Methoden zur Verfügung stellen, die eine Problembewältigung zufriedenstellender ermöglichen als „vorwissenschaftliche“ Methoden.

Ich verstehe Wissenschaft als das *methodische* Bemühen, neue *Erkenntnisse* zu gewinnen. Es sind also zwei Aspekte, welche die Bezugsdisziplinen zur Erschließung der Wirklichkeit beitragen: die Erkenntnisse bzw. Wissensbestände einer Disziplin und die spezifischen Problemlösungsstrategien, die Methoden, die sie verwenden, um ihre Wissensbestände zu sichern und zu erweitern.

Dabei ist Wissenschaft der Objektivität verpflichtet. Das Charakteristikum wissenschaftlicher Arbeit ist die Nachvollziehbarkeit und interindividuelle Kommunizierbarkeit ihrer Erkenntnisfindung. Wissenschaft fördert nicht etwa unumstößliche Wahrheiten zu Tage, sondern sie macht ihre Aussagen überprüfbar und kritisierbar.

Das spezifische am Sachunterricht ist, dass die kindliche Lebenswirklichkeit im Zentrum steht. Sie ist Ausgangspunkt aller Lernprozesse und auch das Bewährungsfeld, auf das letztlich der Unterricht zielt. Aus gutem Grund spricht die Didaktik heute nur von der „Anschlussfähigkeit“ des Wissens, das die Grundschüler erwerben sollen. Erwachsene, selbst Wissenschaftler, verfügen in der Regel auch nur in kleinen Sektoren über die zentralen Wissensbestände ihrer Disziplin und vielleicht noch einiger weniger anderer Disziplinen.

Nun ist die moderne Welt im Prinzip grenzenlos und kein noch so abseitiges Forschungsergebnis kann nicht auf irgendeine Weise für die Kinder von Bedeutung sein. Es ist daher die Aufgabe der Didaktik, sich darüber zu verständigen, was tatsächlich für Grundschulkindern von Bedeutung ist und die Didaktiker erforschen dies aus der Perspektive der Disziplin, der sie sich besonders verbunden fühlen sowie aus der Perspektive der kindlichen Sicht, soweit sie davon Kenntnis haben.

Wissensbestände der Bezugsdisziplinen

Nur auf den ersten Blick erscheinen die relevanten Wissensbestände der Bezugsdisziplinen grenzenlos zu sein. Aus der Perspektive der Zielsetzung des fachlichen Wissens im Bildungsprozess des Sachunterrichts stellt sich die Situation jedoch deutlich entspannter dar.

Es sind längst nicht alle Wissensbestände der Bezugswissenschaften auch tatsächlich relevant für Sachunterricht. Man muss sich nur die Forschungsergebnisse vor Augen halten, deren Erarbeitung in den letzten Jahren zu bedeutenden wissenschaftlichen Auszeichnungen wie z.B. einem Nobelpreis führten. Gerade der Nobelpreis dieses Jahres im Zusammenhang mit der Entdeckung des letzten Bausteins des Standardmodells der Physik, des Higgs-Teilchens, macht sehr deutlich, dass die Wissenschaft¹, hier die Physik, Wissensbestände erarbeitet, die überhaupt nichts zur Orientierung von Grundschulkindern in ihrer natürlichen, kulturellen, technischen oder sozialen „Umwelt“ beitragen. Das Standardmodell der Physik hat nichts, aber auch gar nichts mit der Orientierung in der Lebenswirklichkeit der Kinder zu tun, außer, dass spektakuläre Aspekte dieses Modells in den Medien vorkommen.

Dieses „Vorkommen in den Medien“ ist kein zureichender Grund, es auch für relevant für Sachunterricht zu halten. Zusätzlich muss immer auch erkennbar sein, dass der entsprechende Wissensbestand hilfreich zur Erschließung konkreter Erscheinungen in der Lebenswirklichkeit der Kinder beiträgt.

1 Ganz analog dazu der diesjährige Nobelpreis für Wirtschaftswissenschaften.

In der materialen Lebenswirklichkeit sind dies elementare Vorstellungen aus der Newton'schen Mechanik, einfache Atommodelle, phänomenologische Wärmetheorie usw. Das sind alles Erkenntnisse, die etwa dem Abiturwissen entsprechen. Grenzenlos ist das nicht, aber bei der Heterogenität der Bildungsvoraussetzungen der Studierenden, die sehr unterschiedliche Kurse auf unterschiedlichen Niveaus auf ihrem Weg zum Abitur absolvierten, durchaus eine ambitionierte Aufgabenstellung für die Hochschulstudien.

Ich will das soeben an einem Beispiel aus der Physik aufgezeigte Problem allgemein formulieren. Beim Studium des Sachunterrichts geht es nach meiner Auffassung gar nicht darum, den Anschluss an die aktuelle wissenschaftliche Diskussion in den Bezugsdisziplinen zu halten. Es geht vielmehr darum, über fachliches Wissen zu verfügen, das in Alltagssituationen von Bedeutung ist und – dies werde ich später noch ausführen – es geht darum, über Kenntnisse zu verfügen, die es überhaupt erst erlauben, veröffentlichte Wissensbestände der Bezugsdisziplinen in ihrer Bedeutung einzuordnen und kritisch zu prüfen.

Aus dem oben Dargestellten ergibt sich jedoch ein Problem: Die Bezugswissenschaften produzieren ständig neues Wissen, welches daraufhin untersucht werden muss, inwieweit dieses für Alltagssituationen relevant sein könnte. Ich meine, dass man dies nicht ohne weiteres den Lehrkräften allein zumuten kann. Eine Arbeitsteilung mit den Lehrenden an den Sachunterrichtsinstituten bietet sich an, bei der die Didaktiker den Studierenden zuarbeiten, indem sie Themenbereiche identifizieren und in ihre Lehrveranstaltungen integrieren, die sie für bedeutungsvoll halten. Selbst die einzelnen Wissenschaftler an den didaktischen Lehrstühlen² werden dies nicht in mehr als einem oder zwei Bereichen leisten können.

In der Diversität der fachlichen Provenienz unserer Fachdidaktiker liegt bei aller Problematik der Situation jedoch auch eine Chance.

Die Problematik besteht insbesondere an denjenigen Hochschulen, an denen sich die Lehrenden des Sachunterrichtstudiums nicht der Aufgabe stellen (können), die ihnen obliegt, nämlich ihre Fachdisziplin den Anforderungen des Studienfachs Sachunterricht unterzuordnen, sondern sich auf ihre spezifische Perspektive zurückziehen. Diese Problematik tritt naturgemäß verstärkt zu Tage, wenn Teile des Studiums an Fachdidaktiker delegiert werden, die alle Schulstufen zugleich lehren, da hier die Tendenz besteht, sich an der Sekundarstufe zu orientieren.

Die Chancen ergeben sich daraus, dass die am Studium des Sachunterrichts beteiligten Lehrenden im Prinzip ein sich gegenseitig bereicherndes Korrektiv bilden, wodurch vermieden wird, dass eine spezifische Fachdisziplin zu sehr dominiert oder bestimmte für die Lebenswirklichkeit der Kinder relevante Erkenntnisse nicht aufgegriffen werden.

2 Es ist ein durchaus reizvoller Gedanke, sich zwei Hochschullehrende des Sachunterrichts mit unterschiedlichen fachlichen Herkünften – sagen wir Geschichte und Physik – vorzustellen, wie sie über den Abituraufgaben des jeweils anderen Faches brüten und sich das mögliche Ergebnis zu vergegenwärtigen.

In der Konsequenz wäre es daher wünschenswert, dass die Sachunterrichtsinstitute die notwendige Personalausstattung hätten, eine ausreichende fachliche Breite selbst zu repräsentieren, damit sie ihre Kernaufgaben auch selbstständig erfüllen können und nur für spezielle, nicht zentrale, Lehrinhalte auf Kurse in den Fächern zurückgreifen müssen.

Methoden der Bezugsdisziplinen

Über dem Bemühen, den Studierenden eine möglichst umfassende Einarbeitung in fachspezifische Methoden zu ermöglichen, wird oft als selbstverständlich vorausgesetzt, dass eine hinreichende Beherrschung fachübergreifender wissenschaftlicher Arbeitsweisen vorhanden ist, welche die Basis aller wissenschaftlichen Arbeit bildet. Es geht hier um folgerichtiges Denken, nachvollziehbares Argumentieren, kritisches Prüfen und die Fähigkeit, auf begründete Einwände hin, eigene Positionen umzuformulieren. Dies und manches andere, das ich hier nicht weiter ausführen will, ist Basis aller Fachdisziplinen und erst nachgeordnet sind spezifische Arbeitsweisen wie z.B. die vielzitierte experimentelle Methode in den Naturwissenschaften.

Aber gerade um die grundlegenden wissenschaftlichen Arbeitsweisen geht es im Sachunterricht. Die fachspezifischen Methoden haben auch hier eine dienende Funktion, auf die im Zusammenhang mit spezifischen Kontexten zurückgegriffen werden muss. So ist im Rahmen der Bearbeitung bestimmter historischer Fragestellungen z.B. die Quellenanalyse angemessen und bei bestimmten biologischen Fragestellungen ein morphologischer Vergleich. Auch hier halte ich es für die Aufgabe der Fachdidaktiker, den Diskurs über die Relevanz bestimmter Methoden zu führen und ihn für Studierende und Lehrkräfte transparent zu machen. Dies kann dazu führen, dass aktuelle fachspezifische Methoden im Studium und in der Schulpraxis Eingang finden, wie z.B. die Nutzung von Satellitendaten für die Raumorientierung, und in anderen Fällen keinen Eingang finden, da „klassische“ Methoden angemessener für den Sachunterricht sind, z.B. morphologische Vergleiche anstelle der in der Bezugsdisziplin üblichen genetischen Analysen zur Rekonstruktion verwandtschaftlicher Beziehungen zwischen Gattungen und Arten.

Medien und Orientierung in der Wirklichkeit

Fachliche Wissensbestände sind unausweichlich medial vermittelt. Selbst führende Fachwissenschaftler nehmen die Erkenntniserweiterung in ihrem Fach über Medien wahr – und das Beispiel des Higgs-Teilchens zeigt, dass auch die Fachpresse medialen Gesetzen gehorcht. Higgs konnte nämlich seinen Aufsatz, in dem er erstmals die Theorie formulierte, für die er 2013 den Nobelpreis erhielt, zunächst gar nicht in einem renommierten Magazin platzieren. Medien haben eigene Regeln, die ich hier nicht im Detail aufführen kann, an denen sie sich orientieren.

So unverzichtbar Medien sowohl für Wissenschaftler als auch für Studierende, Lehrkräfte und Kinder sind, so wichtig ist es auch, über ein Repertoire an Wissen und Kompetenzen zu verfügen, die mediale Darstellung der Wirklichkeit auf ihre Belastbarkeit zu prüfen.

Viele wissenschaftliche Erkenntnisse sind nämlich im Gegensatz zum vielfach gepflegten „Primärerfahrungskult“ des Sachunterrichts gar nicht an der unmittelbaren Wirklichkeit zu überprüfen. Ich vermute z.B., dass es kein einziges tatsächlich erfahrbares Wirklichkeitsphänomen in der Lebenswirklichkeit der Kinder gibt, welches die Annahme rechtfertigt, dass sich die Erde um die Sonne dreht und nicht umgekehrt. Ausschließlich medial vermittelte Erkenntnisse der Wissenschaft veranlassen uns, an ein heliozentrisches Weltbild zu glauben. So stellt sich die Situation für viele Rekonstruktionen der Wirklichkeit dar: Medien erlauben uns die mentale Repräsentation der Wirklichkeit, aber Medien sind nicht ausschließlich der objektiven Wirklichkeit verpflichtet und sie können uns irreführen. Wir sind in vielen Fällen wiederum auf Medien angewiesen, um Medien kritisch zu prüfen.

Ich will dies am Beispiel des Klimawandels erläutern. Manchmal ist es ganz einfach, medial vermittelte Tatsachen gegeneinander in Stellung zu bringen, weil die Medien oft auch untereinander kritisch sind. So wurde z.B. die schlagzeilenträchtige Unterwassersitzung der Regierung der Malediven mit der Botschaft, ihre Inseln drohten zu versinken, sehr schnell als PR-Coup entlarvt, da die Medien unmittelbar danach Daten präsentierten, die ein Wachsen der Inseln belegen. Manchmal muss man aber auch ziemlich hartnäckig nach kritischen Artikeln suchen.

Die erbitterte Auseinandersetzung darüber, ob der Weltklimarat die nun seit 15 Jahren anhaltende Stagnation der Erderwärmung trotz ungebremstem Anstieg des CO₂-Spiegels überhaupt erwähnen soll, ist geradezu ein Lehrstück darüber, wie wissenschaftliche³ Publikationen von sachfremden Interessen beeinflusst werden.

Es ist nach meiner Auffassung Aufgabe der Didaktik, sachunterrichtsrelevante Themen zu identifizieren, aber keinesfalls Konsens in der Bewertung von strittigen Themen anzustreben. Ziel ist vielmehr, die Studierenden soweit möglich zu befähigen, ein eigenes Urteil auf der Grundlage kritischer Prüfung zu fällen. Die hierzu notwendigen fachlichen Kenntnisse sind völlig andere als die Kenntnisse, die man benötigt, um fachspezifische Wissensbestände zu generieren. Auf den Punkt gebracht: Man muss nicht in der Lage sein, ein Klimamodell zu erstellen, um es beurteilen zu können. Man muss aber in der Lage sein, Widersprüche, Fehlprognosen und sachfremde Verkürzungen zu identifizieren, um sich eine eigene Meinung zu bilden.

3 Natürlich ist der Bericht des Weltklimarats keine wissenschaftliche Publikation im engeren Sinn. Er ist allerdings einer wissenschaftlichen Metastudie vergleichbar.

Erläuterungen zum Bachelor-/Master-Studienprogramm an der Universität zu Köln

Ich möchte das in diesem Band kurz skizzierte Studienprogramm der Universität zu Köln unter der Perspektive des Ausgeführten kommentieren.

In der Bachelorphase sind, wenn ich es richtig verstehe, 15 LP Grundstudium bezogen auf alle Bezugsdisziplinen und zweimal 9 LP aufbauende Studien bezogen auf „Gesellschaftswissenschaften“ und „Naturwissenschaften“ vorgesehen.

Vom zeitlichen Umfang her müsste der Anschluss aller Studierenden an Abiturniveau in den relevanten Fachdisziplinen möglich sein, wenn sich nicht einzelne Fächer zu stark auf Kosten des Gesamtableaus profilieren.

In der Praxis wird wahrscheinlich die personelle Konstellation am Institut jedoch zu Schwerpunktbildungen in einzelnen Disziplinen mit entsprechenden Ausdünnungen in den anderen führen. Solange jedoch keine extremen Verzerrungen auftreten, erscheint mir das nicht kritisch.

Die Trennung in „gesellschaftswissenschaftliche“ und „naturwissenschaftliche“ Bereiche erscheint mir ein Relikt aus den Zeiten zu sein, als man glaubte, die Fachwissenschaft didaktisch so „reduzieren“ zu müssen, dass sie in die Köpfe der Kinder passt. Folgt man dem gegenwärtigen Stand der Didaktik, so sind die Kompetenzen der Kinder aufzubauen und bei diesem Aufbau ist die Anschlussfähigkeit an fachliche Wissensbestände im Blick zu halten. Aus dieser Perspektive ist die Trennung obsolet.

Möglicherweise handelt es sich allerdings bei der Zweiteilung in Naturwissenschaften und Gesellschaftswissenschaften jedoch nur um einen Kotau gegenüber den Erwartungen der Akkreditierungsinstitution, die solche Begriffe einfach als Nachweis der Wissenschaftlichkeit erwartet.

Jedenfalls ist die Trennung überholt und führt auch praktisch zu sonderbaren Auswüchsen: Die Geographie beispielsweise wäre in beiden Bereichen vertreten, Technik wäre unzweifelhaft im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich verankert.

Das Didaktikmodul erscheint mir mit 6 LP zu knapp bemessen. Die Wissenschaftlichkeit des Studiums wird nämlich in der Didaktik eingelöst, nicht in den Bezugsdisziplinen. Ich kann nur hoffen, dass im Vertiefungsmodul die zusätzlichen 6 LP vornehmlich didaktischen Aufgabenstellungen gewidmet werden.

5 Der neue Rahmen verändert das Bild

Grundschulpädagogisch und sachunterrichtsdidaktisch relevante Lehrer(innen)kompetenzen im Kontext der Ganztagsschulentwicklung. Eine Replik auf Kapitel 3

Hinter der Beschreibung von Kompetenzstandards für die Lehrerbildung liegt – in der Regel weitgehend implizit – ein normatives Konstrukt über Unterricht und Schule sowie über die damit verbundenen professionellen Herausforderungen, zu deren Bewältigung die jeweils korrespondierenden Kompetenzen beitragen sollen. Kompetenzstandards für Lehrer sind somit geprägt durch ein zum Zeitpunkt ihrer Festlegung aktuelles¹ Bild schulischer Realität. Ändert sich die Realität der Schule, so bedürfen auch die Kompetenzstandards für angehende Lehrkräfte einer Revision, die absehbare professionelle Herausforderungen im Zeitraum ihrer beruflichen Tätigkeit, also für die nächsten 45 Jahre, perspektivisch zu erfassen versucht. Das heißt nicht in jedem Fall, dass völlig neue Kompetenzstandards entstehen, wohl aber, dass bestehende den veränderten Rahmenbedingungen angepasst werden müssen.

Mit der seit ca. 2003 bundesweit intensiv betriebenen Etablierung von Ganztagschulen in der Fläche – einen entscheidenden Anstoß hierzu gab das Programm IZBB² des Bundesministeriums für Bildung und Forschung – hat das System schulischer Bildung einen gewaltigen Reformschub erhalten, dessen Tragweite erst langsam sichtbar wird. Die damit einhergehenden Veränderungen im System Schule bringen Veränderungen in den professionellen Herausforderungen und im Berufsbild von Lehrkräften mit sich, und diese wiederum bedingen Veränderungen der erforderlichen Lehrerkompetenzen – auch im Hinblick auf Sachunterrichtsdidaktik und die Realisierung von Förderkonzepten.

Im Folgenden werden – ohne Anspruch auf Vollständigkeit, aber durchaus exemplarisch – einige dieser systemischen Veränderungen und ihre Konsequenz für den Kompetenzerwerb von Lehrkräften in der ersten und zweiten Phase ihrer Ausbildung beleuchtet. Mit Blick auf den hier replizierten Beitrag von Hennemann und Schmeinck wird dabei die Ganztagsgrundschule in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt; aufgrund der begrenzten fachlichen Kompetenz des Autors fokussiert die Replik vornehmlich grundschulpädagogisch und sachunterrichtsdidaktisch relevante Aspekte; sonderpädagogische Aspekte werden sich allenfalls in Fragestellungen des inklusiven Umgangs mit Heterogenität und der individuellen Förderung spiegeln. Geographisch und bildungspolitisch wird insbesondere Nordrhein-Westfalen in den Blick genommen: Hier ist zum einen der Ausbaustand der Ganztagschulen be-

1 Der Beschluss der KMK zu Standards in der Lehrerbildung stammt aus dem Jahre 2004.

2 IZBB = Investitionsprogramm Zukunft, Bildung und Betreuung, förderte zwischen 2003 und 2009 den bedarfsgerechten Auf- und Ausbau von Ganztagschulen bundesweit mit insgesamt 4 Mrd. Euro.

reits sehr weit³ fortgeschritten, zum anderen setzt das Land mit dem hier weit verbreiteten Trägermodell in besonders konsequenter Weise den ganztagschultypischen Anspruch der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe um⁴. Empirisch wird in erster Linie Bezug genommen auf die Befunde der bundesweiten StEG-Studie⁵ sowie einiger weiterer kleinerer Studien aus Nordrhein-Westfalen⁶.

Wie verändert sich die Grundschule mit der Einführung des Ganztags?

Die Ganztagsgrundschule wird in Nordrhein-Westfalen als offene Ganztagschule gestaltet; das gilt auch für den Primarbereich an Förderschulen. In Anlehnung an die KMK-Kriterien für Ganztagschulen bedeutet dies, dass i.d.R. an fünf Tagen bis mindestens 15 Uhr Angebote der Schule bestehen, an denen die Kinder grundsätzlich freiwillig, bei Anmeldung aber verpflichtend für ein Jahr im Rahmen der Zeiten teilnehmen.⁷

Der schulisch-staatliche Zugriff auf ein Mehr an bislang familial gestalteter Zeit setzt die Schule in die Pflicht, nicht einfach den Unterricht in den Nachmittag zu verlängern, sondern außerunterrichtliche Angebote zu schaffen, die den Bedürfnissen der Kinder umfassend gerecht werden. Schule wandelt sich zunehmend von der Lehranstalt zu einem Lebensraum für Kinder. Eine dementsprechende Raumgestaltung im Sinne einer pädagogischen Architektur unterstützt diesen Prozess ebenso wie die Entwicklung von Bildungskonzepten mit einem erhöhten Grad an Autonomie und Partizipation.

Die außerunterrichtlichen Angebote werden zumeist durch Träger der freien Jugendhilfe gestaltet, mit denen die Schule beziehungsweise der Schulträger eine Kooperationsbeziehung eingegangen ist. Darüber hinaus wirken oft Bildungspartner aus Handwerk, Wirtschaft, Kultur, Sport sowie ehrenamtliche Helfer bei der Gestaltung der außerunterrichtlichen Angebote mit, und eröffnen den Kindern neue, lebensnahe, informelle Zugänge zu Bildungsinhalten, die u.U. auch – in dem formellen Modus des Unterrichts – in den Schulfächern verankert sind.

Die traditionelle gesellschaftliche Funktion der Schule (formelle Bildung, Selektion und Reproduktion) wird damit in einen veränderten Kontext gestellt, der von den Lehrkräften verstanden und in Bezug zu ihrem professionellen Handeln gesetzt wer-

3 In absoluten Zahlen, nicht in Bezug auf die prozentuale Abdeckung über alle Schulstufen- und -formen; immerhin arbeitet (von wenigen Ausnahmen abgesehen) jede Grundschule in NRW im Ganztagsbetrieb.

4 Zur orientierenden Lektüre zur Ganztagschulentwicklung in NRW seit 2003 siehe Boßhammer et al., 2013.

5 Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen: Holtappels et al., 2007, Das Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG), 2010, StEG-Konsortium, 2013.

6 Haenisch, 2009, Börner et al., 2012.

7 Aufgrund hoher Nachfrage gehen allerdings in zunehmendem Maße Schulen dazu über, Ganztagsklassen beziehungsweise Ganztagszüge einzurichten. In diesen Arrangements ist eine andere Verteilung und Rhythmisierung unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Aktivitäten über den ganzen Schultag möglich.

den muss. Dass das (sozial-)pädagogische Fachpersonal aus der Jugendhilfe andere professionelle Leitbilder, Überzeugungen und Kompetenzen mitbringt als die Lehrkräfte, stellt dabei eine weitere Herausforderung dar.

Die Ganztagschule ist verknüpft mit Wirkungserwartungen unter anderem in Bezug auf ein erweitertes Bildungsverständnis, auf die Kompensation sozial und kulturell induzierter Bildungsnachteile, auf die individuelle Förderung aller Schülerinnen und Schüler.

Diese Erwartungen sowie die Veränderung zeitlicher und aktionaler Strukturen (Rhythmisierung) setzen in den Schulen zunehmend ein Umdenken hinsichtlich der Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen in Gang. Besonders fokussiert wird zurzeit die Ablösung der Hausaufgaben durch schulische Lernzeiten unter Nutzung selbstbestimmter und kooperativer Lernsettings und die Verzahnung formeller und informeller Bildungsmodi.

„Allerdings fehlt in den meisten Schulen noch eine konzeptionelle Verknüpfung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angebotsformen. Dieses Defizit besteht vor allem in jungen Ganztagschulen und in offenen Modellen. Es ist jedoch wichtig, dass Inhalte und Methoden der Ganztagsangebote sowie spezifische Fördermaßnahmen auf den Unterricht abgestimmt werden, dass sie auf Bedarfe des Unterrichts reagieren und auch wieder Rückwirkungen auf den Unterricht haben.“ (Holtappels et al., 2007, S. 74)

Ganztagschulen sind zurzeit meist noch im Aufbau, „fertige“, reibungslos funktionierende Systeme werden an den wenigsten Standorten vorzufinden sein. Lehrkräfte sind involviert in vielschichtige Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklungsprozesse. Häufiger als an Halbtagschulen ist ein Umdenken hinsichtlich tradierter Berufsrollenverständnisse und eine aktive Mitgestaltung erforderlich, damit Herausforderungen als bewältigbar erfahren werden und Berufszufriedenheit erhalten bleibt.

Bildungswissenschaftliche Kompetenzstandards in Grundschule und Sachunterricht vor dem Hintergrund des Ganztags

Auf der Systematik der KMK-Standards aufbauend werden im Folgenden im Detail veränderte berufliche Anforderungen unter die Lupe genommen, die Konsequenzen für die pädagogische Arbeit in der Grundschule und insbesondere für die Praxis des Sachunterrichts zeitigen.

Kompetenzbereich Unterrichten

„Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen.“ Die „fach- und sachgerechte“ Planung und Durchführung des Unterrichts, die lernförderliche, motivierende, sinnstiftende und anwendungsbezogene Gestaltung von Lernsituationen sowie die Unterstützung selbstbestimmten Lernens charakterisieren nach den KMK-Standards ihre diesbezüglichen Kompetenzen (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2004, S. 7f.).

Die bereits oben zitierten Befunde der StEG-Studie (Holtappels et al., 2007) weisen aus, dass für die Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen an Ganztagschulen die Verzahnung unterrichtlicher (vorwiegend formeller) und außerunterrichtlicher (vorwiegend informeller) Bildungsmodi ein zentrales Entwicklungsfeld ist. Fachleute aus außerschulischen Berufsfeldern, aus Handwerk, Kunst, Musik, Tanz, Medizin, (Natur-)Wissenschaft, Technik, Politik etc., aber auch das pädagogische Fachpersonal des Ganztagssträgers mit niedrigschwellig zugänglichen, z.B. kultur- oder erlebnispädagogischen Projekten sowie ehrenamtlich Tätige mit z.B. lebenspraktischen oder (inter-)kulturellen Bildungsangeboten repräsentieren Bildungsinhalte und deren Wert auf eine unter Umständen viel authentischere Weise als Unterricht dies jemals könnte. Sie können Kindern diese Bildungsinhalte erschließen und Interessen fördern, indem sie sie in sinnvolle Bezüge zur Lebenswirklichkeit einbetten. Formale Methoden, die im Unterricht in der Regel hoch geschätzt werden und natürlich auch dort ihre Daseinsberechtigung besitzen, aber z.B. für Kinder mit schriftsprachlichen Lerndefiziten Hemmschwellen in ihrer Sachauseinandersetzung bedeuten können, entfallen in außerunterrichtlichen Angeboten weitgehend; dadurch werden Kompetenzerlebnisse in lebensnahen Situationen leichter ermöglicht. Auch die komplexe Realität außerschulischer Lernorte im Sozialraum der Schule, die in Ganztagsangeboten leichter, häufiger und stetiger aufgesucht werden können als im Unterrichtskontext, erhöht das Ausmaß der Lebensweltorientierung und der subjektiven Bedeutsamkeit der Lernerfahrung.

Ganztagschullehrkräfte, vor allem des Sachunterrichts mit seinem Bildungsauftrag der Lebensweltorientierung, müssen in der Lage sein, den Bildungswert solcher informellen Lernsituationen zu erkennen, wertzuschätzen und diese proaktiv und kooperativ in die eigene Arbeitskonzeption zu integrieren. Postuliert man dies als Kompetenzstandard für die Lehrerbildung, so ergibt sich eine deutliche, ganztagschulspezifische Erweiterung der rein unterrichtsbezogen formulierten Planungs-, Gestaltungs- und Evaluationskompetenzen der KMK-Standards.

Haenisch hat in seiner Studie (Haenisch, 2009) in Ganztagsgrundschulen verschiedene „Verzahnungstypen“ erhoben, von denen einige in diesem Kontext besonders relevant erscheinen.

1. Verzahnung über Themen des Unterrichts

„Die Verzahnung mit Themen des Unterrichts ist die anspruchsvollste Art der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und dem außerunterrichtlichen Personal. Es

gibt hier zahlreiche Möglichkeiten, die bei entsprechenden Planungen und Absprachen gut und vergleichsweise einfach zu installieren sind.“ (Haenisch, 2009, S. 12) Für den Sachunterricht ist eine geöffnete, themen- oder interessendifferenzierende Unterrichtskonzeption Voraussetzung, innerhalb derer für die Ganztagskinder in Absprache der beteiligten Lehr- und Fachkräfte besondere Angebote und Aktivitäten vorbereitet werden, die unterrichtliche Lernsettings ergänzen bzw. erweitern oder das Pendant zu z.B. selbsttätigen Rechercheaufträgen im Rahmen der Hausaufgaben für die Kinder bilden, die nicht am Ganztage teilnehmen. Handlungs- oder projektorientierte Unterrichtsformen wirken besonders begünstigend.

Hinsichtlich der didaktischen Relation zwischen unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Anteilen sind unterschiedliche Qualitäten möglich:

- außerunterrichtliche Angebote als „Enrichment“ der im Unterricht behandelten Inhalte:

Die Unterrichtseinheit zur Nutzung regenerativer Energien wird ergänzt durch ein außerunterrichtliches Angebot zum Bau funktionsfähiger Wind- oder Wasserräder. Die Frühblüherthematik erfährt eine Erweiterung durch den Besuch der Ganztagskinder in einer Gärtnerei oder die Anlage von Frühbeeten.

- gezielte Erkundung der oder Transfer in die Lebenswirklichkeit:

In einem Projekt zu Umweltveränderungen und Flächenverbrauch im Schulbezirk⁸ erfasst die Klasse naturnahe Spielmöglichkeiten und erfährt durch Zeitzeugeninterviews über deren Rückgang durch Siedlungstätigkeit; die Ganztagsgruppe dokumentiert die aktuelle und die historische Situation durch Fotografie und Bildquellenarbeit im Stadtarchiv.

Zum Thema Bewegungsapparat des Menschen wird im Ganztagsangebot mit in der Klasse gesammelten Fragestellungen eine Physiotherapiepraxis besucht und ein lebensgroßes Skelett gebaut.

- individuelle Förderung durch vertiefende Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand oder Interessenauf- bzw. -ausbau:

Insbesondere für einen konzeptwechselorientierten Sachunterricht sind umfassende Gelegenheiten zur Wiederholung und Variation von Versuchen zu den jeweils thematisierten Phänomenen notwendig, die im Unterricht oft nur schwer zu realisieren sind; hier können entsprechend vorbereitete Lernwerkstätten oder Schülerlabore im Ganztage unterstützend wirken.

Eine Bewegungsbaustelle auf dem Schulgelände kann individuelles Interesse für Statikprobleme oder Bauberufe wecken.

- Gewinnung von Unterrichtsthemen aus außerunterrichtlichen Erfahrungen:

Berichte der Ganztagskinder von außerschulischen Lernorten führen zu weiterführenden Fragen, die in den Themenspeicher der Klasse aufgenommen werden.

Die Präsentation von im Ganztagsangebot erfahrenen Naturphänomenen (z.B. Magnetspielzeuge) wird von der Lehrkraft zur systematischen Erarbeitung aufgegriffen.

8 Ein unterrichtsergänzendes Projekt wird unter der Bezeichnung „Spielort Natur“ angeboten von der BUNDjugend NRW: http://www.bund-nrw.de/themen_und_projekte/umweltbildung/bund_konzepte/spielort_natur/

Im Kern werden hier die zeitlichen und personellen Ressourcen des Ganztags genutzt, um Erweiterungen des unterrichtlichen Bildungsangebots zu schaffen. Methodisch stellt sich die Herausforderung, die außerunterrichtlichen Erfahrungen der Ganztagskinder in den Unterricht einzubinden. Durch die Klasse formulierte gezielte Erkundungsaufträge, Schülerberichte und -präsentationen, Wandzeitungen, Ton-, Foto- oder Videodokumentationen, Wochenkreiserzählungen aus dem Ganztag und weitere ähnliche Methoden helfen, sinnstiftende Lernverbindungen aufzubauen. Für das im Ganztag pädagogisch tätige Fachpersonal besteht die Herausforderung dagegen darin, nicht die Methodik des Unterrichts zu kopieren, sondern den besonderen Charakter und Bildungswert der informellen Angebote aufrechtzuerhalten.

2. Verzahnung über Unterrichts- oder Schulprojekte

„Der Vorteil bei Projekten besteht darin, dass es einerseits eine deutlich inhaltliche Verbindungslinie gibt, dass aber andererseits beide Bereiche selbstständig in der Abwicklung ihrer Projektanteile sein können.“ (Haenisch, 2009, S. 14)

- Projekte des Sachunterrichts (z.B. „Fließgewässer als Ökotope“) werden im Rahmen einer AG im Ganztag als Bachpatenschaft langfristig weitergeführt.
- In schulbezogene Projekte (häufig Projektwochen) wird der außerunterrichtliche Bereich mit besonderen Aktionen eingebunden (z.B. Bau einer Lehmhütte in einem Afrika-Projekt).

Kompetenzbereich Erziehen

„Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Erziehungsaufgabe aus.“ Dazu sind sie in der Lage, individuelle soziokulturelle Lebensbedingungen zu ermitteln, Werte und Normen zu vertreten, Kinder zu selbstbestimmtem Handeln zu befähigen und mit Konflikten gestaltend umzugehen (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2004, S. 9f.).

Auch wenn die dem Sachunterricht traditionell gern zugewiesenen überfachlichen Erziehungsaufgaben mittlerweile eine fachliche Weiterentwicklung zu Bildungskonzepten erfahren haben und den Begriff „Erziehung“ nicht mehr enthalten (Mobilitätsbildung löst die Verkehrserziehung ab, Bildung für nachhaltige Entwicklung die Umwelterziehung etc.), umfassen die Kompetenzerwartungen der Lehrpläne vielfach Einstellungen und Haltungen, Werte und Normen. In der Ganztagschule, die sich als Lebensraum und damit als Teil der gesellschaftlich geformten Lebenswirklichkeit versteht, hat dies zur Folge, dass die erzieherischen Aspekte des (Sach-)Unterrichts mit der Gestaltung des Schullebens, dem Schulprogramm und schulischen Leitbildern in Übereinstimmung gebracht werden müssen. Beispiele hierfür sind Schulwegregelungen, Mülltrennung, Energiesparkonzepte, Umgangsformen u.v.a.m.

Hinzu kommt, dass mit der sozialräumlichen Öffnung der Ganztagschule eine intensiviertere Auseinandersetzung und pädagogische Arbeit mit soziokultureller Heterogenität zwingend verbunden ist. Manche Ganztagschulen wachsen bereits langsam in die Rolle von Stadtteil- bzw. Familienzentren hinein und übernehmen Sozia-

lisationaufgaben, zu denen das professionelle Erziehungsverständnis der Lehrkräfte konzeptionell in einem widerspruchsfreien Verhältnis stehen muss. Angehende Lehrkräfte müssen darauf vorbereitet werden, das Werte- und Normensystem der Schule reflektiert zu vertreten, darüber hinaus aber zugleich mit kultureller Diversität inklusiv und dialogisch umzugehen sowie produktiv und proaktiv Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit den familiären Bezugspersonen ihrer Schülerinnen und Schüler zu entwickeln. Sachunterrichtstypische Felder dafür sind z.B. interkulturelles Lernen, Demokratiepädagogik, Ernährungs- und Verbraucherbildung und Sexualerziehung.

Seitens der Eltern, aber auch seitens des schulischen Personals sind häufig Verunsicherungen, unterschiedliche Selbst- und Fremdzuschreibungen hinsichtlich der Zuständigkeiten und Verantwortung für Bildungs- und Erziehungsaufgaben im außerunterrichtlichen Bereich festzustellen. In Kooperation mit sozialpädagogischen Fachkräften und externen Beratungsstellen müssen Lehrkräfte lernen, eine professionell reflektierte Position zu entwickeln und zu vertreten.

Die durch die KMK beschriebenen Kompetenzstandards schärfen sich im Kompetenzbereich Erziehen also ganztagspezifisch aus.

Die Verzahnung über schulische Leitbilder, Schulleben und Schulprogrammarbeit sowie die Förderung überfachlicher Kompetenzen hat Haenisch auch in der Ganztagschulrealität vorgefunden (Haenisch, 2009, S. 14; 16).

Kompetenzbereich Beurteilen

„Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungsaufgabe gerecht und verantwortungsbewusst aus. [...] Sie diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse, fördern Schülerinnen und Schüler gezielt, [...] beraten Lernende und deren Eltern“ situations- und adressatengerecht und wenden transparente, kollegial abgestimmte Beurteilungsmaßstäbe auf Schülerleistungen an (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2004, S. 11).

„Das erweiterte Bildungsverständnis der Ganztagschule erfordert auch eine Erweiterung des diagnostischen Blickwinkels im Sinne einer umfassenden pädagogischen Diagnostik. An die Stelle einer lerndiagnostischen Erfassung von Lernausgangslage, -prozessen, -fortschritten und -ergebnissen muss eine entwicklungsorientierte Sicht auf die Persönlichkeiten der Lernenden treten, die auch ihr außerschulisches Bedingungsfeld mit einbezieht. Die Kooperation mit anderen pädagogischen Professionen kann diesen Perspektivwechsel unterstützen. [...] Dazu müssen Lehrer Leistungen als Resultat vielschichtiger Bedingungsfaktoren verstehen, diese analysieren und für Lernberatung nutzen, die Selbstwirksamkeit der Schülerinnen und Schüler als Grundlage für Lernen und Leisten unterstützen und die schulische Sicht auf Leistung durch andere pädagogische Blickwinkel ergänzen.“ (Bergmann und Szacknys-Kurhofer, 2011, S. 155)

Auf der Ebene professioneller Einstellungen und Überzeugungen ist damit verbunden auch ein stärkenorientiertes, inklusives Verständnis von Heterogenität als Chance.

Lernberatung gewinnt umso mehr an Bedeutung, je höher der Grad an Selbststeuerung durch die Schülerinnen und Schüler ist. Die Verzahnung außerunterrichtlicher Bildungserfahrungen aus dem Ganztagsangebot mit den unterrichtlichen Lernprozessen macht unter Umständen ein erhöhtes Maß an Lernreflexion erforderlich, die durch Lehr- und ggf. auch Fachkräfte begleitet und unterstützt wird.

Haenisch hat im Bereich individueller Lernberatung und -förderung verschiedene Verzahnungsansätze festgestellt, z.B.:

- die „Weitergabe von Beobachtungen aus dem offenen Ganztags in den Unterricht“ und umgekehrt die „Rückmeldungen über einzelne Kinder an das Personal des Ganztags“
- Kooperation mit dem pädagogischen Fachpersonal bei der Erstellung von Förderplänen
- die Weiterarbeit an Wochenplänen auch im außerunterrichtlichen Bereich
- die gegenseitige Hospitation von Lehr- und Fachkräften zur Beobachtung einzelner Kinder
- die Entwicklung „gemeinsame[r] Strategien bei auffälligen Kindern“ (Haenisch, 2009, S. 18ff.)

Kompetenzbereich Innovieren

„Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter.“ Sie verstehen ihren Beruf als öffentliches Amt und lebenslange Entwicklungsaufgabe mit besonderen Anforderungen, können mit beruflichen Belastungen umgehen, sich kollegial unterstützen und engagieren sich kooperativ in schulischen Entwicklungsprojekten (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2004, S. 12f.).

Dass Ganztagschulen – von wenigen langjährigen Standorten abgesehen – sich zurzeit allorts in vielschichtigen Prozessen der Schul-, Personal- und Organisationsentwicklung befinden, wurde weiter oben schon angeführt.

Aufgrund des erweiterten Bildungsverständnisses und der Einbindung unterschiedlicher Professionskulturen stellt sich in der Ganztagschule die Notwendigkeit einer gut entwickelten und strukturell verankerten Zusammenarbeit im Sinne der Unterstützung der individuellen, ganzheitlichen Entwicklung der Kinder in besonderer Weise.

„Ganztagschullehrkräfte müssen die Kompetenz zur multiprofessionellen Kooperation „auf Augenhöhe“ entwickeln, die vom Wissen um und von Wertschätzung für die unterschiedlichen professionellen Sichtweisen und Kompetenzen getragen um ein gemeinsam entwickeltes Leitbild von Entwicklung, Bildung und Erziehung bemüht ist.“ (Bergmann und Szacknys-Kurhofer, 2011, S. 159)

Damit ist eine der anspruchsvollsten ganztagschulspezifischen Kompetenzerwartungen an Lehrer beschrieben, die auch schon in den drei anderen Kompetenzbereichen

immer wieder anklang, und die in der Literatur zur Ganztagschule übereinstimmend als Kooperationskompetenz bezeichnet wird: die Fähigkeit und Bereitschaft, sich mit den in der Ganztagschule vertretenen professionellen Überzeugungen, Sichtweisen und Kompetenzen anderer pädagogischer Professionen auseinanderzusetzen und sie im Sinne gemeinsam entwickelter Leitbilder im Team zu nutzen; für die Entwicklung (sach-)unterrichtsdidaktischer Lernarrangements über die Grenzen des Unterrichts hinaus, für die umfassende individuelle Förderung der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und für die pädagogische Konzeption einer Schule als Lebens- und Lernraum für den ganzen Tag.

Das klingt zunächst einmal nach noch mehr Kompetenzerwartungen im Sinne des Titels des hier replizierten Beitrags: „Was sollen wir denn noch alles können?“ Von der anderen Seite her gesehen ist damit aber auch eine Profilschärfung verbunden, die es der Lehrkraft ermöglicht, sich auf ihre Rolle als „lehrender Erzieher“ bzw. „erziehender Lehrer“ zu besinnen, sich als Lernbegleiter und *professional* in Sachen schulischer Bildung zu verstehen und sich gegen darüber hinausgehende Rollenzuschreibungen abzugrenzen, weil diese durch andere in der Ganztagschule präsente pädagogische Professionen abgedeckt werden.

Literatur

- Bergmann, H. P. & Szacknys-Kurhofer, S. (2011). Ganztagschule als fachliche Herausforderung für die Lehrer/innen/ausbildung. In *ISA-Jahrbuch zur sozialen Arbeit* (S. 141–162). Münster: Waxmann.
- Börner, N., Steinhauer, R., Stötzel, J. & und Tabel, A. (2012). *Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2012*. Münster, Dortmund: Institut für soziale Arbeit e.V., Serviceagentur „Ganztägig lernen“ Nordrhein-Westfalen.
- Boßhammer, H., Heinrich, D. & Schröder, B. (2013). *10 Jahre offene Ganztagschule in Nordrhein-Westfalen – Bilanz und Perspektiven*. Münster.
- Das Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) (Hrsg.) (2010). *Ganztagschule: Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2005–2010*. 2. Aufl. Frankfurt a. Main.
- Haenisch, H. (2009). Verzahnung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten im offenen Ganztag. Eine qualitative Studie zu praktischen Ansätzen der Verzahnung in ausgewählten Schulen. *Der GanzTag in NRW*, 4, 11/2009.
- Holtapps, H. G., Kamski, I. & Schnetzer, T. (2007). *Ganztagschule im Spiegel der Forschung. Zentrale Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) – Eine Informationsbroschüre*. Themenheft der DKJS (Hrsg.). Verfügbar unter: http://www.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/Dokumentation_4.pdf [24.10.2013].
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004). Berlin.
- StEG-Konsortium (2013). *GANZTAGSSCHULE 2012/2013. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung*. Frankfurt am Main, Dortmund, Gießen & München. Verfügbar unter: http://www.projekt-steg.de/sites/default/files/Bundesbericht_Schulleiterbefragung_2012_13.pdf [22.10.2013].

6 Replik aus Sicht des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung zum Beitrag

„Was sollen wir denn noch alles können?!“

**Kompetenzen in der Lehrerbildung aus Sicht der
Sonderpädagogik und des Sachunterrichts**

Einleitung

„Lehrerbildung auf dem Prüfstand“ (Feuser & Maschke, 2013), so der Titel des soeben erschienenen Werkes, beinhaltet die (meiner Einschätzung nach) aktuellste Debatte um eine „LehrerInnen-Bildung“ (Feuser & Maschke, 2013, S. 7), die die „vielfachen Facetten und Verknüpfungen der Domäne LehrerInnen-Bildung“ darstellt und diskutiert. Diese wird als „Prozess lebenslangen Lernens“ (ebd.) verstanden, indem Aus-, Fort- und Weiterbildung miteinander verknüpft werden. Die Herausgeber betonen, dass es im Kontext der Lehrerbildung um fachliche und didaktische Kompetenzen geht, jedoch ebenso um die Persönlichkeitsbildung (vgl. ebd.). Mit Blick auf Inklusion werden neue Herausforderungen an die Lehrerbildung gestellt. „Inklusive schulische Bildung setzt die Anerkennung der Unteilbarkeit der menschenrechtlichen Basis einer Bildung für alle voraus sowie die ungeteilte Anerkennung jeder Schülerin und jedes Schülers“ (Feuser & Maschke, 2013, S. 8). Im Zentrum steht eine Didaktik, die die „gesamte Bandbreite menschlicher Entwicklung [...], die (jeweiligen, d.V.) Ausgangs- und Randbedingungen (jeder Schülerin/jedes Schülers, d.V.)“ (ebd.) berücksichtigt. Es geht sowohl um die Wahrnehmung von Teilhabechancen und -praktiken als auch um Exklusionsrisiken und -praktiken in schulischen Kontexten.

Die hier dargestellten Auseinandersetzungen nehmen implizit Bezüge zur Situation von Kindern und Jugendlichen, die unter den Bedingungen von geistiger Behinderung leben, auf. Diesem Personenkreis wurden „in der Vergangenheit elementare Rechte und Kompetenzen, wie z.B. das Lebensrecht und die Bildungsfähigkeit abgesprochen [...], heute besuchen sie [...] Schulen und sind [...] Teil unserer Gesellschaft“ (Goll, 2010, S. 291).

Die Frage des Ausschlusses und der Isolation stellt sich jedoch immer wieder aufs Neue. Der Anteil dieser Schülerinnen und Schüler, die eine „Regelschule“ besuchen, hält sich auch nach der Ratifizierung der UN-BRK auf gleichbleibend niedrigem Niveau von ca. 3 %. Als zentrale Barriere stellen sich immer noch die zumeist negativ konnotierten Bilder und Vorstellungen von (geistiger) Behinderung dar (vgl. auch Ziemer & Langner, 2010, S. 253f.; Ziemer, 2013).

Im Kontext von „geistiger Behinderung“ wurde und wird bis heute immer wieder die Diskussion um Bildung geführt. Zentrales Anliegen war es, die Dogmen der „Lern- und Bildungsunfähigkeit“ (vgl. Feuser, 1995, S. 50) abzuwenden. Inklusion

zielt auf die Ausarbeitung einer „Allgemeinen (... nicht ausgrenzenden, das Lernen in und durch Kooperation aller mit allen ohne Reduktionismus der Bildungsangebote ermöglichenden) Pädagogik“ (Ziemen, 2013, S. 13) und Didaktik. Die Lehrerbildung steht in der Pflicht, den Fokus genau darauf zu richten.

Kompetenzen

An dieser Stelle kann die ausführliche Diskussion um den Begriff der „Kompetenz“ nicht geführt werden (vgl. dazu Ziemen, 2002). Zusammengefasst zeigt sich, dass Kompetenzen über Fähig-, Fertigkeiten oder das Vermögen, etwas zu tun, anerkannt werden, zugleich jedoch auch über erschaffene Produkte oder Abschlüsse bzw. Zertifikate. Mit Bourdieu werden Kompetenzen über die verschiedenen Kapitalsorten (kulturelles, soziales, symbolisches Kapital) sichtbar (vgl. ebd.).

„Kompetent sein heißt, das Recht und die Pflicht zu haben, sich mit etwas zu befassen [...] das wirkliche Gesetz [...] ist das Gesetz, dass politische Kompetenz, Sachkompetenz, wie alle Kompetenzen eine soziale Kompetenz ist. Das bedeutet nicht, dass es keine Sachkompetenz gäbe, aber es heißt, dass die Neigung, das zu erwerben, was man Sachkompetenz nennt, umso größer ist, je mehr soziale Kompetenz man hat, das heißt, je mehr man sozial als würdig und also als verpflichtet anerkannt ist, diese Kompetenz zu erwerben“ (Bourdieu, 1993, S. 227f.).

Kompetenzen sind sowohl Befähigungen als auch Befugnisse für etwas.

Im schulischen Kontext stehen Kompetenzen zum Erziehen, Unterrichten, Diagnostizieren, Beraten, Forschen, Evaluieren u.a.m. im Mittelpunkt. Detaillierter noch fasst es Kegler (mit Verweis auf Matti Meri):

„Von einem professionellen Pädagogen erwartet man pädagogische Reflexionsfähigkeit, Theoriewissen, biografische Kompetenz, Fallverstehen sowie soziale und emotionale Intelligenz. Handlungsfähig werden Pädagogen nur durch ein reiches methodisches Repertoire und ihre soziale und emotionale Integrationsfähigkeit. Als Kernkompetenzen bei Lehrern werden Selbstvertrauen, Kreativität, metakognitive Kompetenz, die Fähigkeit zur Interaktion und ihr Wissen zur Gestaltung der Lernumgebung angesehen, so Matti Meri auf dem Ganzttagsschulkongress der ‚Deutschen Kinder- und Jugendstiftung‘ (DKJS) im September 2005“ (Kegler, 2009, S. 158).

Für die Lehrerbildung grundlegend ist eine auf Anerkennung basierende Haltung, die offen und unvoreingenommen jedes Kind/jeden Jugendlichen in seinem So-sein wahrnimmt und wertschätzt. Damit ist der Blick auf die Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen bzw. zugleich deren Bezugspersonen, Eltern und Familien geöffnet.

Reflexion und Reflexive Didaktik

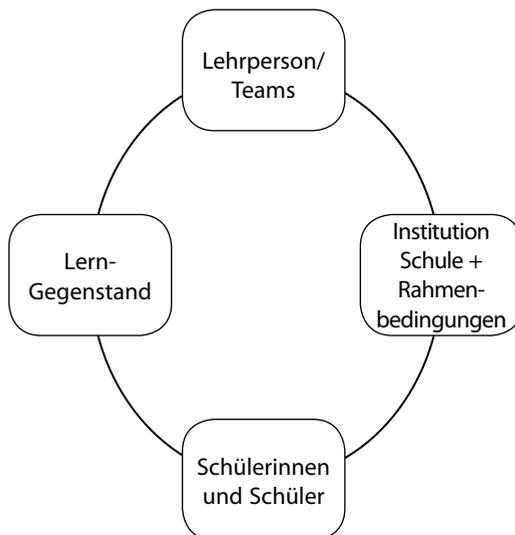
Die Reflexion bzw. Qualifikation zur Reflexion stellt die Basis der Lehrerbildung dar (vgl. Ziemer, 2013, S. 267ff.).

In diesem Beitrag beziehe ich mich explizit auf die Didaktik, da dieser innerhalb der Lehreraus-, Fort- und Weiterbildung ein zentraler Stellenwert zukommt und verschiedene Kompetenzbereiche berücksichtigt. Didaktik mit Blick auf Inklusion muss in die Analyse und Reflexion stets Teilhabe- und Teilnahmekontexte an Bildung und sozialen Prozessen, zugleich aber auch Exklusionspraktiken und Exklusionsrisiken aufnehmen (vgl. Ziemer, 2013a, 110ff.), Letztere nach Möglichkeit beseitigen.

Die reflexive Didaktik nimmt Bezüge zur „entwicklungslogischen Didaktik“ (vgl. Feuser, 1995), dem Partizipationsmodell für Inklusion von Beukelman und Mirenda (vgl. Bollmeyer/Hüning-Meyer, 2012) und dem „Keimzellmodell“ bzw. auf die Arbeit mit Ausgangsabstraktionen (vgl. Jantzen, 2012).

In den Blick kommen (vgl. Ziemer, 2013, S. 110ff.):

- die Schülerinnen und Schüler (entspricht der Tätigkeits- und Handlungsstruktur-analyse, vgl. Feuser, 1995),
- der Lerngegenstand (entspricht der Sachstrukturanalyse, vgl. Feuser, 1995), die Lehrpersonen/Teams,
- die Institution Schule und die politischen, rechtlichen, sozialen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen.



Ebenen der reflexiven Didaktik

Die Reflexionsebenen stehen nicht isoliert voneinander, sondern in Beziehung und stellen sich wie folgt dar:

Ebene 1, die Ebene der Schülerinnen und Schüler (Subjektseite) berücksichtigt:

- Vorwissen, Erfahrungen, Emotionen und Wahrnehmungen („Zone der vergangenen Entwicklung“, d.V.);
- Motive, Interessen, Bedürfnisse; Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungskompetenzen („Zone der aktuellen Entwicklung“, Vygotskij);
- Handlungs- und Tätigkeitsmöglichkeiten („Zone der aktuellen Entwicklung, Vygotskij);
- die soziale und persönliche Situation („Zone der aktuellen Entwicklung“, Vygotskij);
- die Beziehung von Lehrpersonen/Teams zu den Schülerinnen und Schülern und die Beziehungen der Schülerinnen und Schüler untereinander.

Explizit werden Teilnahme- und Teilhabemöglichkeiten an konkreten Bildungsangeboten ausgemacht, zugleich Barrieren bzw. Störungen der Teilhabe und Teilnahme.

Darüber hinaus müssen Teilnahme- und Teilhabemöglichkeiten bzw. Barrieren und Störungen in sozialen Kontexten analysiert und reflektiert werden.

Auf dieser Basis entstehen (pädagogische) Ideen für die Gestaltung des individuellen und gemeinschaftlichen Möglichkeitsraumes für Lernen und Entwicklung für alle Schülerinnen und Schüler.

Ebene 2, die Ebene der Sache/des Lerngegenstandes (Objektseite) berücksichtigt:

- die Komplexität und das Wesen (Invariante) der Lerninhalte,
- die tragenden Begriffe und Zusammenhänge (Ausgangsabstraktionen),
- die gesellschaftliche, politische, soziale Bedeutung und Aktualität der Lerninhalte,
- die Präsenz in verschiedenen Wissenschaften bzw. Fächern,
- die Curricula,
- den Zugang, das Vorwissen und der Bedeutungsgehalt des Gegenstandes für die Schülerinnen und Schüler.

Mit Blick auf die Teilhabe und Teilnahme aller Schülerinnen und Schüler an allen Bildungs- und sozialen Angeboten sind Differenzierungen des Lerngegenstandes vorzunehmen und didaktische Konzepte und Modelle auszuwählen, die Lernen und Entwicklung für jeden Schüler und jede Schülerin ermöglicht.

Ebene 3, die Ebene der Institution Schule, des Schulsystems berücksichtigt schulorganisatorische, strukturelle und gesetzliche Vorgaben:

- Rahmenbedingungen (personell, baulich, räumlich, strukturell, zeitlich, sächlich, rechtlich ...),

- kulturelle und sprachliche Voraussetzungen bzw. Zugänge,
- Schulkonzept,
- Kooperation mit den Eltern/Bezugspersonen,
- Öffentlichkeitsarbeit und Einbindung in Stadt, Gemeinde bzw. Sozialraum.

Die Analyse und Reflexion bezieht sich auf Teilnahme- und Teilhabechancen, auf Exklusionspraktiken bzw. -risiken auf der Basis angeführter Kriterien.

Ebene 4, die Ebene der Lehrpersonen/Teams (Subjektseite) berücksichtigt neben der Analyse der Ebenen 1–3:

- Selbstreflexion, Selbstwahrnehmung, Selbstkontrolle,
- Haltungen zu den Schülerinnen und Schülern,
- Haltungen zu inklusivem Unterricht,
- Beziehungen im Team, Kooperationen,
- Kenntnisse, Fähigkeiten, Kompetenzen für inklusiven Unterricht,
- Theorien, Erklärungen und Zugänge zu relevanten Themen mit Blick auf Inklusion,
- Befürchtungen, ungeklärte Fragen, Hindernisse,
- Beziehungen zu den Eltern/Bezugspersonen.

Auch hier werden sowohl Exklusionspraktiken und -risiken als auch Inklusionschancen und -praktiken auszuloten sein. Grundlegend ist die Selbstreflexion im Sinne von Selbstwahrnehmung und Selbstkontrolle (Ziemen, 2013, S. 270, mit Verweis auf Hierdeis, 2010). Zugleich geht es um eine Selbstreflexivität, die sich im Sinne Bourdieus auf „das in die wissenschaftlichen Werkzeuge und Operationen eingegangene soziale und intellektuelle Unbewusste“ (Ziemen, 2013, S. 271, mit Verweis auf Bourdieu) bezieht. Damit werden wissenschaftstheoretische Bezüge, biographische Zugänge bzw. die Reflexion des eigenen Menschen- und Weltbildes, der eigenen Haltungen, Überzeugungen und Positionen möglich.

Insgesamt betrachtet, ist die reflexive Didaktik ein Raum der Möglichkeiten des Lehrens und Lernens, des gemeinsamen Tätigseins und gemeinsamen Erlebens unter Berücksichtigung der Potenziale und Ressourcen jedes Einzelnen.

Entscheidend für eine auf Inklusion ausgerichtete Didaktik und Pädagogik ist:

- eine vorurteilsfreie (bzw. vorurteilsbewusste) Begegnung mit jedem Kind / jedem Jugendlichen;
- die Kenntnis und Nutzung verschiedener Kommunikations- und Dialogmöglichkeiten und
- ein Verständnis von Lernen und Entwicklung, welches kein Kind, keinen Jugendlichen ausschließt.

Im Kontext der „kulturhistorischen Schule“ erscheint Entwicklung als krisenhafter, kontinuierlicher, zirkulärer Prozess (vgl. Jödecke, 2005, S. 18ff.). Die moderne

Entwicklungspsychologie weist aus, dass „Räume von Sicherheit und Bindung eine wichtige Voraussetzung für den Aufbau kognitiver Strukturen“ (Jantzen 2002, S. 13) und für Lernen und Entwicklung sind. Das stellt die Basis für zu schaffende Möglichkeitsräume für Entwicklung, Lernen und gemeinsam Leben dar.

Lehrpersonen und Teams sind Lehrende und zugleich Lernende, Forschende, Beratende, Evaluierende, Kooperierende, Beziehung Gestaltende, Diagnostizierende, Unterstützende und zugleich Unterstützung Empfangende. In der Lehreraus-, Fort- und Weiterbildung ist der Fokus auf all diese Facetten zu legen. Gegenwärtig ist es darüber hinaus ebenso notwendig, unter Berücksichtigung gesellschaftlicher, schulstruktureller, politischer Bedingungen über bestehende Widersprüche, Unzulänglichkeiten und Hindernisse zu reflektieren.

Literatur

- Bollmeyer, H. & Hüning-Meier, M. (2010). Teilhabe an Erziehung und Bildung in der Schule – „Das Partizipationsmodell für Inklusion“ von Beukelman und Miranda. In Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (Kap. 8). Karlsruhe: Loeper Literaturverlag.
- Bourdieu, P. (1993). *Soziologische Fragen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2001). *Mediationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Feuser, G. (2001a). Entwicklungslogische Didaktik. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Didaktik und Unterricht. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik* (S. 86–100). Stuttgart: Kohlhammer.
- Feuser, G. (2001b). Prinzipien einer inklusiven Pädagogik. „Gemeinsame Erziehung, Bildung und Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher in Kindergarten und Schule (Integration)“. *Behinderte*, 2, 25–29.
- Feuser, G. (2013). Grundlegende Dimensionen einer LehrerInnen-Bildung für die Realisierung einer inklusionskompetenten Allgemeinen Pädagogik. In G. Feuser & T. Maschke (Hrsg.), *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* (S. 11–66). Gießen: Psycho-sozial-Verlag.
- Feuser, G. & Maschke, T. (2013). *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*. Gießen: Psycho-sozial-Verlag.
- Gerspach, M. (1998). *Wohin mit den Störern? Zur Sozialpädagogik der Verhaltensauffälligen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Goll, H. (2010). Anenzephalie als Prüfstein pädagogischer (Bildungs-)begriffe. In O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Bildung und geistige Behinderung* (S. 282–301). Oberhausen: Athena.
- Hierdeis, H. (2009). „Selbstreflexion als Element pädagogischer Professionalität“. Unveröffentlichtes Manuskript, Vortrag am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck.

- Hierdeis, H. (2010). Selbstreflexive Lehrerbildung. In R. Göppel, A. Hirblinger, H. Hirblinger & A. Würker (Hrsg.), *Schule als Bildungsort und „emotionaler Raum“* (S. 175–197). Opladen, Farmington Hills: Budrich.
- Jantzen, W. (2007). *Allgemeine Behindertenpädagogik. Teil 1 und 2*. Berlin: Lehmanns Media.
- Jantzen, W. (2012). *Kulturhistorische Didaktik*. Berlin: Lehmanns Media.
- Kegler, U. (2009). In *Zukunft lernen wir anders*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Siebert, B. (2011). Unterricht und Lernen. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Didaktik und Unterricht. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik* (S. 15–42). Stuttgart: Kohlhammer.
- Vygotskij, L. S. (2001). Zur Frage kompensatorischer Prozesse in der Entwicklung des geistig behinderten Kindes. In W. Jantzen (Hrsg.), *Jeder Mensch kann lernen – Perspektiven einer kulturhistorischen (Behinderten-)Pädagogik* (S. 109–134). Neuwied, Berlin: Luchterhand.
- Wygotski, L. S. (1987). *Ausgewählte Schriften. Band 2*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Ziemen, K. & Langner, A. (2010). Inklusion – Integration. In O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Bildung und geistige Behinderung* (S. 247–259). Oberhausen: Athena.
- Ziemen, K. (2002). *Das bislang ungeklärte Phänomen der Kompetenz – Kompetenzen von Eltern behinderter Kinder*. Butzbach-Griedel: AFRA.
- Ziemen, K. (2003). *Integrative Pädagogik und Didaktik*. Aachen: Shaker.
- Ziemen, K. (2004). Das integrative Feld im Spiegel der Soziologie Pierre Bourdieus. In R. Forster (Hrsg.), *Soziologie im Kontext von Behinderung* (S. 264–277). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ziemen, K. (2008). *Reflexive Didaktik. Annäherungen an eine Schule für alle*. Oberhausen: Athena.
- Ziemen, K. (2013a). *Kompetenz für Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ziemen, K. (2013b). Reflexion komplexer Unterrichtsprozesse. In G. Feuser & T. Maschke (Hrsg.), *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* (S. 267–284). Gießen: Psychosozial-Verlag.

Teil III: Sprachen und künstlerische Fächer

Abstract

Im Fremdsprachenunterricht ist das handlungs- und aufgabenorientierte Lernen, das durch die Kompetenzorientierung gestärkt werden sollte, bisher nicht flächendeckend angekommen. Noch immer orientiert man sich in der Lehrerbildung und im Klassenraum häufig an einem Sprachlehrgang, dessen Fokus auf Formen- und Strukturwissen liegt und dessen grammatische und lexikalische Progression vor allem intuitiv einleuchtend scheint. Diese Situation kann sich erst grundlegend ändern, wenn die in den Bildungsstandards bzw. die im aufgabenorientierten Lernen anvisierten (Teil-)Kompetenzen transparenter operationalisiert und psychometrisch besser erfassbar werden. In dieser Hinsicht wird in der notwendigen Unterscheidung zwischen realen Alltagsaufgaben und pädagogischen Aufgaben, d.h. solchen, die im Schutz des Klassenraums bearbeitet werden, ein unauflösbarer Widerspruch im Hinblick auf den Kompetenzbegriff gesehen, da die Bewältigung alltäglicher Problemkomplexe in diesem Schutzraum nicht überprüfbar ist.

Die Kategorisierung von Kompetenzen in den Bildungsstandards birgt darüber hinaus einige Probleme. Zum einen sind einige der angegebenen Fähigkeiten auf deutlich unterschiedlichen Ebenen anzusiedeln. So handelt es sich z.B. bei den interkulturellen Kompetenzen im Gegensatz zur Aussprache oder Intonation um komplexe Fähigkeiten, die verschiedenste andere Kompetenzen bereits beinhalten.

Auch in der Musikdidaktik wird deutlich, dass die Komplexität dessen, was in Richtlinien und Curricula als Kompetenz bezeichnet wird, recht wenig mit dem zu tun hat, was im Anschluss an Weinerts Arbeiten in der ‚Klieme-Expertise‘ als Definition vorgeschlagen wurde. Es wird darüber hinaus eine Diskussion darüber geführt, ob es überhaupt verantwortbar ist, dem Kompetenzbegriff einen zentralen Stellenwert im Fach Musik einzuräumen. Denn das Fach Musik ermöglicht neben dem Erwerb domänenspezifischer Kompetenzen u.a. auch ästhetische und emotionale Erfahrungen, die nicht gemessen werden können und sollen.

Das Fach Deutsch scheint in der Diskussion und der Umsetzung der Kompetenzen eine Schlüsselrolle einzunehmen. Das erklärt sich durch seine Funktion für andere Fächer und Lernprozesse (z.B. die Relevanz schulischer Fähigkeiten wie lesen, schreiben, reden und zuhören). In der Deutschdidaktik stehen seit einiger Zeit vermehrt domänenspezifische Kompetenzbereiche im Mittelpunkt, vor allem die literarische (Rezeptions-)Kompetenz sowie die Rechtschreibkompetenz. Hier stellt sich überdies die zentrale Frage nach Transferprozessen von Kompetenzen, was wiederum auch die Bedeutung der Kompetenzdebatte in der Deutschdidaktik für die Fremdsprachendidaktik verdeutlicht.

7 Sprachwissen, Sprachkönnen und deren Alltagstauglichkeit

Zur Kompetenzorientierung in der Fremdsprachendidaktik

Die in der Fächergruppe 5 (europäische, amerikanische und anglophone Sprachen und Kulturen) der Philosophischen Fakultät der Universität zu Köln repräsentierten Fremdsprachen, die für ein oder mehrere Lehrämter studierbar sind, umfassen Englisch, Niederländisch, Französisch, Spanisch, Italienisch, Russisch und Japanisch. In meinen Ausführungen wird Englisch aufgrund seiner Bedeutung und der entsprechenden Kompetenzdiskussion als Fremdsprache in Deutschland im Vordergrund stehen.

7.1 Kurzer geschichtlicher Abriss

Bis ins 18. Jahrhundert war Latein in Europa die *lingua franca* der Wissenschaften, daher war Fremdsprachenunterricht gleichbedeutend mit Lateinunterricht. Englisch wurde im Jahr 1859 als fakultatives Schulfach etabliert. Seit dieser Zeit lassen sich im Wesentlichen zwei grundlegende konträre Motive des Sprachenlernens unterscheiden, nämlich einerseits der praktische Nutzen und andererseits die formale Bildung (Thaler, 2012, S. 11f.). Zunächst wurde Englisch wie die klassischen Sprachen anhand der Grammatik-Übersetzungsmethode unterrichtet; das Hauptziel war dementsprechend die Lektüre fremdsprachiger Texte und der damit verbundene mentale und intellektuelle Nutzen zum Zweck einer geistig-formalen Bildung sowie der Schulung von Kognition und Logik (Richards & Rodgers, 2001, S. 5). Noch im 19. Jahrhundert wurde die Grammatik-Übersetzung jedoch durch die „direkte Methode“ (*direct method*) verdrängt, nach der der Unterricht in der Zielsprache stattfand und vor allem alltägliches Vokabular und Grammatikkonstruktionen im Mittelpunkt standen. Einige Merkmale der direkten Methode erinnern an den modernen frühen Fremdsprachenunterricht: Neue Vokabeln wurden durch Demonstration, konkrete Objekte oder Bilder eingeführt, Grammatik wurde induktiv gelehrt. Ein wesentlicher Unterschied zum modernen Unterricht und eine Gemeinsamkeit mit der Grammatik-Übersetzung war jedoch das Primat der *accuracy*. Von Anfang an hatten Korrektheit sowohl in Aussprache als auch bei der Grammatik oberste Priorität (ebd., S. 12).

Der Terminus *Kompetenz* erhält im Zusammenhang mit Sprache erstmals durch Chomsky (1965) eine besondere Relevanz. Chomskys idealer Sprecher verfügt über *competence* und *performance*. Mit Kompetenz bezeichnet er das systemische abstrakte, nicht direkt beobachtbare Sprachwissen und damit die Fähigkeit, grammatisch akzeptable Äußerungen zu generieren. Performanz hingegen bezieht sich auf

die tatsächliche Sprachanwendung, auf konkrete Sprachdaten, die der Sprecher mit Hilfe seiner Kompetenz produziert. Hymes (1972) kritisiert Chomskys Konstrukt einer rein grammatischen Kompetenz und erweitert gewissermaßen Chomskys Kompetenz-Begriff um eine „kommunikative Kompetenz“:

[...] a normal child acquires knowledge of sentences, not only as grammatical, but also as appropriate. He or she acquires competence as to when to speak, when not and as to what to talk to about with whom, when, where, in what manner. (Hymes, 1972, S. 277)

Der Einfluss dieses pragmatisch und soziolinguistisch geprägten Begriffs der kommunikativen Kompetenz führte durch Piepho (1974) auch mit Hilfe von Habermas (1971) zu einem neuen Lernziel des Fremdsprachenunterrichts, in dem die Sprache nicht in erster Linie als ein System von Zeichen, sondern als ein Aspekt menschlichen Handelns verstanden wurde. Die sich entwickelnde kommunikative Didaktik versteht Lernen als eine „geistig-kreativ-kognitive Tätigkeit [...] und nicht als eine Konditionierung und das Einschleifen von Verhaltensgewohnheiten“ (Neuner, 1987, S. 79).

Piepho (1974) wird vorgeworfen, Habermas' Vorstellung von kommunikativer Kompetenz höchst problematisch vereinfacht zu haben, indem er die Einübung idealer Sprechsituationen (z.B. im Rollenspiel), das Herstellen von Symmetrie zwischen Lernenden und Lehrenden, Mitbestimmung an Themen und Gestaltung des Unterrichts sowie den freien Austausch von Argumenten in den Vordergrund stellt und damit die gesellschaftlichen und sozialpsychologischen Bedingungen von Schule ebenso wie ihre hegemonialen, asymmetrischen Strukturen vernachlässigt (Decke-Cornill & Küster, 2010, S. 87f.). Trotz dieser Kritik blieb die kommunikative Kompetenz der Lernenden vorrangiges Leitziel des Fremdsprachenunterrichts; sie ist auch Teil der heutigen Bildungsstandards (siehe unten).

Die Ursachen für die gegenwärtige Kompetenzorientierung in der Bildung bzw. der Fremdsprachendidaktik sind vielfältig. Zum einen gibt es in der Wirtschaft seit langem Organisationen wie die *International Organization for Standardization* (ISO) oder das deutsche *Institut für Normung*, die Leitlinien für Tätigkeiten und deren Ergebnisse festlegen, so dass die Anforderungen in einem Unternehmen genau bestimmt werden, ohne dass dabei jedoch festgelegt wurde, wie diese Anforderungen realisiert werden (Weskamp, 2009, S. 256). Zum anderen lässt sich in Deutschland der Beginn einer Standardisierung im Bildungswesen bereits in der Preußischen Bildungsreform im 19. Jahrhundert beobachten, in dessen Folge einheitliche Lehrpläne entstanden (ebd., S. 257). Begünstigt wurde die gegenwärtige *Outcome*-Orientierung in Deutschland schließlich durch den „PISA-Schock“, d.h. nach dem enttäuschenden Abschneiden deutscher Schüler in internationalen Vergleichsstudien (Schott & Azizi Ghanbari, 2008, S. 13) sowie durch insgesamt neue Anforderungen an die Schule und an den Fremdsprachenunterricht durch Globalisierung und Migration, Digitalisierung und Internetkommunikation und Individualisierung und Pluralisierung von Orientierungen, wobei trotz der Pluralisierung dennoch eine Vergleichbarkeit

angestrebt wird (Hallet, 2011, S. 12–19). Die universelle Vergleichbarkeit und Messung von Sprachkompetenzen wurde schließlich durch die Schaffung des „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen des Europarats: Lernen, lehren, beurteilen“ (GER) erheblich verbessert (European Council, 2001). Auf diesen Referenzrahmen mit seinen Niveaustufen wird im Abschnitt 7.4 näher eingegangen.

7.2 Klärung des Begriffes „Kompetenz“

Um den Begriff „Kompetenz“ für die Fremdsprachendidaktik zu spezifizieren, muss zunächst ein Blick auf den zugrundeliegenden Bildungsbegriff geworfen werden. In der Bildungsstudie von Klieme, Avenarius, Blum, Döbrich, Gruber, Prenzel, Reiss, Riquarts, Rost, Tenorth und Vollmer (2003) wird ein Bildungsbegriff formuliert, der auf der einen Seite an der Singularität des Individuums festhält, sich auf der anderen Seite jedoch an einem Mindestmaß an Gemeinsamkeiten und kulturellem Konsens orientiert. Hallet (2011, S. 29) sieht diese zwei Aspekte als „Spagat zwischen der Individualität und der Gesellschaftlichkeit von Bildung“ und als unauflösbaren Widerspruch. Dieser Widerspruch wird in Klieme et al. (2003, S. 59) deutlich, wenn es dort heißt, Bildung bedeute die selbständige Teilhabe oder Partizipation an Gesellschaft und Kultur, wozu ein Mindestmaß an kultureller Gemeinsamkeit notwendig sei, die durch Basisfähigkeiten repräsentiert wird, auf die alle Gesellschaften angewiesen seien (vgl. auch Hallet, 2011, S. 29). Die Forderung nach Befähigung zur Teilhabe an der Gesellschaft sowie zur selbstbestimmten Gestaltung des eigenen Lebens fordert einen funktionalen, komplexen Kompetenzbegriff, der in Klieme et al. (2003, S. 72) auf Weinert basierend (2001, S. 27f.) wie folgt formuliert wird:

Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. Kompetenz ist nach diesem Verständnis eine Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen.

Dementsprechend ist die individuelle Ausprägung der Kompetenz ein komplexes Bündel aus:

- Fähigkeiten und Fertigkeiten
- Bereitschaft
- Wissen
- Verstehen
- Können
- Problemlösen und Handeln

- Erfahrungen
- Einstellungen (z.B. soziale, ethische)
- Motivation (Klieme et al., 2003, S. 72f.; Weinert, 2001, S. 27f.; Hallet, 2011, S. 31).

Diese Präzisierung des Kompetenzbegriffs macht rasch deutlich, dass vieles, was in fachdidaktischen Publikationen oder Lehrbüchern eifertig als „Kompetenz“ bezeichnet wird, tatsächlich keine Kompetenz darstellt. So erfordert eine Leseaufgabe zur Informationsentnahme lediglich eine (Teil-)Fertigkeit, einen bestimmten Wissens-, Kenntnis- oder Könnensaspekt. Jeder Aspekt für sich jedoch bezeichnet keine Kompetenz. Einer solchen Aufgabe fehlt die Mehrdimensionalität und die Problemhaftigkeit, um als Lernender überhaupt eine erworbene Kompetenz einsetzen zu können (Hallet 2011, S. 31).

Die Kompetenzorientierung geht einher mit einer *Outcome*-Orientierung, d.h. einer Orientierung an nachweisbaren Leistungen. Erworbenes Wissen und Können soll in objektivierbarer Form beschrieben und verglichen werden. Es soll so standardisiert werden, dass dieses Wissen und Können messbar wird (Hallet, 2011, S. 37). Das bedeutet seitens der Lehrkräfte, dass sie kompetenzorientiert unterrichten und prüfen. Diese Qualifikation setzt voraus, dass die Lehrperson einerseits so unterrichtet, dass die Schülerinnen und Schüler die Chance haben, während des Unterrichts auch das zu lernen, was sie nach dem Unterricht zu leisten imstande sein sollen. Andererseits muss sie in der Lage sein, kompetenzorientiert zu prüfen, d.h. eine Lernerfolgskontrolle durchzuführen, die feststellen kann, ob bzw. inwieweit die Schülerinnen und Schüler die im Unterricht angestrebten Kompetenzen erreicht haben (Schott & Azizi Ghanbari, 2008, S. 9).

Die aufgrund der Kompetenzorientierung erforderliche Notwendigkeit der Messbarkeit und Überprüfbarkeit hat die Kultusministerkonferenz (KMK) zum Beschluss bewegt, Bildungsstandards in Auftrag zu geben und das Erreichen dieser Standards bundesweit anhand von Stichproben überprüfen zu lassen. 2003 schließlich werden Bildungsstandards für die Fächer Deutsch, Mathematik und die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) vorgestellt. Sie konstituieren einen Paradigmenwechsel: Während bis dahin in den Lehrplänen Absichten und Lehrziele formuliert wurden, werden jetzt konkrete Erwartungen und Ergebnisse formuliert. Die Bildungsstandards stellen keine Anregungen für die Unterrichtsgestaltung sowie zur Leistungsermittlung dar, sie sind abschlussbezogene Regelstandards (Hallet & Müller-Hartmann, 2006, S. 3). Im Folgenden werden die Standards für die erste Fremdsprache für den mittleren Schulabschluss wiedergegeben:

Funktionale kommunikative Kompetenzen	
<p style="text-align: center;">Kommunikative Fertigkeiten</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hör- und Sehverstehen - Leseverstehen - Sprechen <ul style="list-style-type: none"> - an Gesprächen teilnehmen - zusammenhängendes Sprechen - Schreiben - Sprachmittlung 	<p style="text-align: center;">Verfügung über die sprachlichen Mittel</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wortschatz - Grammatik - Aussprache und Intonation - Orthografie
<p>Interkulturelle Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> - soziokulturelles Orientierungswissen - verständnisvoller Umgang mit kultureller Differenz - praktische Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen 	
<p>Methodische Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Textrezeption (Leseverstehen und Hörverstehen) - Interaktion - Textproduktion (Sprechen und Schreiben) - Lernstrategien - Präsentation und Mediennutzung - Lernbewusstheit und Lernorganisation 	

Abbildung 7.1: Kompetenzen in den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (KMK, 2004, S. 8)

Unter den kommunikativen „Fertigkeiten“ werden die traditionellen *four skills* sowie die Fertigkeit der Sprachmittlung subsumiert, die sich nicht auf einfaches Übersetzen oder Dolmetschen reduzieren lässt. Vielmehr ist die Fähigkeit gemeint, in mündlicher und schriftlicher Kommunikation Dritten, die einer bestimmten Sprache nicht mächtig sind, zu einer zumindest rudimentären Teilhabe an der Kommunikation zu verhelfen. Dabei ist bedeutsam, sprachliche Mitteilungen sinngemäß wiedergeben zu können, ggf. jedoch auch die Beweggründe und Intention(en) hinter einer Äußerung. Den kommunikativen Fertigkeiten sind die sprachlichen Mittel zur Seite gestellt. Überdies enthalten interkulturelle Kompetenzen soziokulturelles Wissen und die sich daraus entwickelnde Fähigkeit, mit kultureller Differenz umzugehen. Die methodischen Kompetenzen schließlich versammeln recht divergente Teilkompetenzen, die in ihrer vereinfachten Darstellung zu komplexen Problemen führen (vgl. 7.4). Thaler (2012, S. 159ff.) verzichtet auf eine Hierarchisierung der (Teil-)Kompetenzen und führt in seinem Band „Englisch unterrichten“ auf einer Ebene, d.h. gleichrangig, 15 Kompetenzen auf.

An dieser Stelle soll auf drei weitere (nicht-funktionale) Kompetenzmodelle hingewiesen werden, die einen unterschiedlichen Fokus haben und die allesamt für die Fremdsprachendidaktik und für die gegenwärtige Debatte bedeutsam, jedoch bisher nicht für Bildungsstandards operationalisiert worden sind.

Zum einen ist hier noch einmal die anfangs erwähnte und kurz skizzierte kommunikative Kompetenz zu nennen, deren weitere theoretische Ausarbeitung durch Bachman & Palmer (1996) in der Fremdsprachendidaktik bisher nicht modelliert worden ist. Bachman & Palmer berücksichtigen – über eine sozio-pragmatische Ebene

ne hinaus – auch affektive Faktoren und formulieren eine strategische (Teil-)Kompetenz, die wiederum aus einer Reihe von metakognitiven Strategien besteht, d.h. diese Strategien lassen sich bewusst einsetzen (*goal setting, assessment, planning, execution*). Zudem sind sie rekursiv, d.h. sie können an beliebigen Stellen im Prozess aktiviert und reaktiviert werden.

Ein zweiter Kompetenzbegriff ist der der Interkulturellen Kommunikativen Kompetenz, der wesentlich von Byram (1997) geprägt worden und erheblich komplexer ist als der oben innerhalb der Bildungsstandards in Form der funktional kommunikativen Kompetenzen formulierte. Byram (1997, S. 34) unterscheidet fünf Kompetenzfelder:

Skills of interpreting and relating: interpret element of the foreign culture; relate to one's own (<i>Savoir comprendre</i>)		
Knowledge: of self and other, of interaction (<i>Savoir</i>)	Critical cultural awareness: Evaluate own/foreign culture (<i>Savoir s'engager</i>)	Attitudes: relativise self, value others (<i>Savoir être</i>)
Skills of discovery and interacting: discover facts about foreign culture, apply in interaction (<i>Savoir apprendre/faire</i>)		

Abbildung 7.2: Byrams Modell der interkulturellen kommunikativen Kompetenz (Byram, 1997, S. 34)

Diese fünf Felder erfassen diejenigen Fähigkeiten und Kenntnisse, die erforderlich sind, um mit Sprechern anderer Sprachen und Kulturen erfolgreich zu interagieren. Nach diesem Modell gehört (deklaratives) Wissen zur interkulturellen Kompetenz ebenso wie ein Bildungsaspekt, der zu kritischem kulturellem Bewusstsein befähigt, zwei Typen von Fähigkeiten (Interpretieren und Entdecken) und schließlich die Entwicklung von Einstellungen und Haltungen. Das Modell nimmt keine Stufung von Wissen und Können vor. Hallet (2011, S. 35) nimmt an, dass diese Stufung nicht erfolgt, weil individuelle Erfahrungen und Einstellungen so bedeutsam sind, „dass eine Stufung auf jeweils so verschiedene Ausgangsvoraussetzungen [...] trifft, dass sie letztlich nicht den Zuerwerb von Kompetenzen abbilden würde“.

Das dritte Modell, das hier angesprochen werden muss, ist das *Literacy*-Modell, das besonders in der internationalen Forschung zum zwei- und mehrsprachigen Spracherwerb eine große Rolle spielt (Warschauer, 1999). *Literacy* beinhaltet die Lese- und Schreibfähigkeit sowie den Umgang mit jeglicher Art von mündlichen und schriftlichen Texten bzw. mit konzeptueller Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Sinne einer allgemein diskursiven Fähigkeit, die in den funktionalen Kompetenzen der Bildungsstandards nur am Rande berücksichtigt wird.

7.3 Kompetenz in den unterschiedlichen Modellen der Fachdidaktik

In der Fremdsprachendidaktik wird in der Regel nicht von didaktischen Modellen gesprochen. Aus historischer Perspektive zeigt sich, dass allgemeindidaktische Modelle wie die bildungstheoretische, kritisch-konstruktive oder lerntheoretische Didaktik (Jank & Meyer, 2003) für die Fremdsprachen kaum eine Relevanz besaßen. Der Hauptgrund dafür mag darin liegen, dass Sprache im Fremdsprachenunterricht sowohl Medium als auch Lerngegenstand ist, während sie in allen anderen Fächern als Medium der Kognition ein Mittel zur Problemlösung darstellt (Weskamp, 2009, S. 260). Aus diesem Grunde spielen Sachthemen im Fremdsprachenunterricht selbst in der gymnasialen Oberstufe eine sekundäre Rolle – es sei denn, es handelt sich um bilingualen Sachfachunterricht (Bosenius, Donnerstag & Rohde, 2007).

Anstelle von didaktischen Modellen lassen sich im Fremdsprachenunterricht vielmehr didaktische Konzepte unterscheiden, anhand derer sich die Kompetenzorientierung des Fremdsprachenunterrichts illustrieren lässt. Im Folgenden werden zwei Konzepte unterschieden, die Handlungs- und die Aufgabenorientierung. Beide werden zunächst kurz skizziert, bevor auf die Kompetenzorientierung beider Konzepte eingegangen wird.

Handlungsorientierung

Das Konzept der Handlungsorientierung fußt auf einem sozial-konstruktivistischen Lernverständnis. Fremdsprachliches Lernen wird als ein Prozess autonomer Wissenskonstruktion im Rahmen sozialer Interaktionsbeziehungen verstanden (Decke-Cornill & Küster, 2010, S. 193). Das Ziel sprachlichen Handelns ist eine Handlungskompetenz für die außer- und nachschulische Lebenswelt, eine Diskursfähigkeit, die den Lerner befähigt, „im Kontext der gemeinsamen Lebenswelt situations- und partneradäquat zu kommunizieren, um sich über bestimmte Inhalte zu verständigen und damit bestimmte Absichten zu verfolgen“ (Bach & Timm, 2009, S. 12). Neben diesem Zielaspekt ist Handlungsorientierung auch als methodisches Prinzip zu sehen. Demzufolge wird das genannte Ziel über ein aufgaben- und ergebnisorientiertes Lernen durch Interaktion (Partner- oder Gruppenarbeit) erreicht, das auch die emotionale Komponente der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt und ihre sozial-affektiven Kompetenzen fördert (ebd.).

Bach & Timm (2009, S. 13ff.) formulieren acht Prinzipien für den handlungsorientierten Unterricht:

1. Das sprachliche Handeln der Schüler wird auf zwei Bereiche bezogen: die Schulsituation selbst und die außer- bzw. nachschulische Situation.
2. Aufgabenstellungen, die nicht den Alltagserfahrungen der Schüler entsprechen, werden so gestaltet, dass sie für die Schüler einen Sinn ergeben (z.B. im Spiel).
3. Die Schüler erfahren die fremde Sprache so oft wie möglich als ein Instrument sprachlichen Handelns.

4. Sprachliche Handlungsfähigkeit setzt [...] auch sprachlich-formale Teilkompetenzen voraus.
5. Handlungsorientierte Aufgabenstellungen fördern bewusst mentale Verarbeitungsaktivitäten und Lernstrategien.
6. Der Unterricht hilft den Schülern, Selbstvertrauen, Experimentierfreude und Risikobereitschaft zu entwickeln.
7. Der Unterricht hilft den Schülern, sich zu autonomen Lernern und Aktionspartnern im (sprachlichen) Lernprozess zu entwickeln.
8. Da der Mensch nur vor dem Hintergrund seiner gesamten Persönlichkeit handeln kann, spricht der Unterricht die Schüler ganzheitlich an.

Linguistisch wurde das Konzept durch die Sprechakttheorie Austins und Searles (Überblick in Saeed, 2009) beeinflusst; sie analysiert keine Sätze, sondern Äußerungen als verschiedene Muster von Sprechhandlungen. Spracherwerbstheoretisch ist das Konzept der Handlungsorientierung durch die Studien zur Interaktion (d.h. zu Sprachverhandlungen) von Long geprägt worden (Überblick in Long, 2007).

Ein viel zitiertes Beispiel für die Realisierung eines handlungsorientierten Unterrichts bildet das Airport-Projekt (Legutke, 1988, S. 196-211), in dem Schülerinnen und Schüler einer 6. Gesamtschulklasse englischsprachige Reisende interviewten, die Gespräche mit Videokamera aufzeichneten und im Unterricht auswerteten. Die Schülerinnen und Schüler erlebten die Fremdsprache Englisch vorwiegend als Mittel sozialen Handelns, wobei das formale Sprachlernen inhaltlichen Aspekten der Kommunikation stets untergeordnet ist (Decke-Cornill & Küster, 2010, S. 194).

Aufgabenorientiertes Lernen

Das aufgabenorientierte Lernen (*Task-based learning*) kann als Spezifizierung und Konkretisierung der Handlungsorientierung betrachtet werden. Im vorherigen Abschnitt wurde bereits erwähnt, dass eine Handlungsorientierung über aufgabenorientiertes Lernen erfolgen müsse. Bach & Timm (2009) bieten zwar Beispiele handlungsorientierten Sprachgebrauchs für den organisatorischen Rahmen einer Unterrichtsstunde (Erklärung für fehlende Hausaufgaben, die Suche nach dem Tafelschwamm). Es wird jedoch rasch deutlich, dass zu einer komplexeren sprachlichen Handlungsorientierung eine besondere Inszenierung erfolgen muss. Diese Inszenierung erfolgt im aufgabenorientierten Lernen durch die Aufgabe, die im Zentrum des Unterrichts steht. „A task is a workplan that requires learners to process language pragmatically“ (Ellis, 2003, S. 16). Sie ist ein Lernarrangement, das die Lerner mit möglichst realitätsnahen Problemen und Themen konfrontiert, die mit den vorhandenen sprachlichen Mitteln gelöst werden müssen. Anders als eine bloße Sprachübung ist eine Aufgabe (also ein *task*) stets inhaltlich orientiert und gilt erst dann als gelöst, wenn der Lerner zu einem (inhaltlichen) Ergebnis gekommen ist (Aufgabentypen variieren in ihrer Komplexität von einfachen Bildbeschreibungen oder -vergleichen bis zu Problemlösungen, Entscheidungen oder einem Meinungsaustausch, Richards & Rodgers, 2001).

In den vergangenen zwanzig Jahren sind verschiedene Ausarbeitungen über die Abfolge einzelner Arbeitsschritte in aufgabenorientierten Arrangements vorgenommen worden (Überblick in Nunan, 2004). Ihnen ist trotz des nicht-sprachlichen Schwerpunktes von Aufgaben gemein, dass vor allem in der Primar- und Sekundarstufe I die erforderlichen sprachlichen Mittel explizit gesichert werden müssen. Nunan (2004) sieht daher einen grundsätzlichen Unterschied zwischen *pedagogical/real life tasks* und so genannten *enabling tasks*. Letztere beziehen sich auf sprachliche und kommunikative Aufgaben, wobei insbesondere bei den sprachlichen Aufgaben der Unterschied zwischen Aufgabe und herkömmlicher Sprachübung verschwimmt. Entscheidend ist bei den *enabling tasks*, dass sich die dort geübten und gesicherten sprachlichen Mittel immer auf die pädagogische Aufgabe beziehen, d.h. der sprachliche Lehrgang, der auf eine Progression grammatischer und lexikalischer Strukturen ausgerichtet ist, wird im Idealfall aufgegeben.

Beide dargestellten Konzepte streben die Befähigung zu kommunikativem, problemlösendem und strategischem Sprachhandeln an, d.h. beide stellen die in den Bildungsstandards zentralen Teil-Kompetenzen in den Mittelpunkt, die dort unter der Überschrift „interkulturelle Kompetenzen“ aufgeführt werden (vgl. Abschnitt 7.2), wobei das erfolgreiche Lösen von Aufgaben letztendlich alle Teilkompetenzen der oben besprochenen Matrix beinhalten muss – im Rahmen des Konzepts der aufgabenorientierung wird explizit darauf hingewiesen, dass alle traditionellen *four skills* und auch die Sprachmittlung involviert sein können (Nunan, 2004).

Das aufgabenorientierte Lernen nimmt auch im bereits erwähnten GER eine zentrale Rolle ein (vgl. auch Abschnitt 7.4), da der Referenzrahmen nicht die sprachlichen Formen und Strukturen der Fremdsprache ins Zentrum stellt, sondern die Handlungen, die mit Hilfe von Sprache ausgeführt werden. Auf den verschiedenen Niveaus des GER werden daher *Can-do*-, d.h. Könnens- und keine Wissensbeschreibungen formuliert. Für die USA und Kanada hat die TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages) die *Pre-k-12*¹-Standards formuliert, in denen die Lehr- und Lernziele im Prinzip Aufgaben im Sinne der erwähnten *pedagogical tasks* enthalten, wie das Ausfüllen von Dokumenten, das Absprechen von Terminen, das Einkaufen im Supermarkt, das Schreiben von Einladungen, das Verhandeln von Problemlösungen bei interpersonellen und interkulturellen Missverständnissen etc. (Nunan, 2004, S. 47).

Im deutschen Schulalltag ist das handlungs- und aufgabenorientierte Lernen bisher nicht flächendeckend angekommen. Noch immer orientiert man sich in der Lehrerbildung und im Klassenraum häufig (je nachdem, ob und wie stark welches Lehrbuch im Unterricht zum Einsatz kommt) an einem Sprachlehrgang, dessen Fokus auf Formen- und Strukturwissen liegt und dessen grammatische und lexikalische Progression vor allem intuitiv einleuchtend scheint. Möglicherweise wird sich diese Situation erst grundlegend ändern, wenn die in den Bildungsstandards bzw. die im aufgabenorientierten Lernen anvisierten (Teil-)Kompetenzen transparenter operatio-

1 Die Abkürzung setzt sich zusammen aus: Pre (d.h. vor dem Kindergarten), K (Kindergarten), 12 (Grade 12, 18–19-jährige Schülerinnen und Schüler).

nalisiert und psychometrisch besser erfassbar werden. In dieser Hinsicht sieht Hallet (2011, S. 33) in der notwendigen Unterscheidung zwischen realen Alltagsaufgaben und pädagogischen Aufgaben, d.h. solchen, die im Schutz des Klassenraums bearbeitet werden, einen unauflösbaren Widerspruch im Hinblick auf den Kompetenzbegriff, da die Bewältigung alltäglicher Problemkomplexe in diesem Schutzraum nicht überprüfbar ist (vgl. auch Abschnitt 7.4).

7.4 Ausprägung von weiteren Strukturen ausgehend vom Kompetenzbegriff

Die Fremdsprachen nehmen in Bezug auf die Bildungsstandards eine besondere Rolle ein, weil die Grundlagen zum Fremdsprachenlernen und dessen Überprüfbarkeit vom Europarat systematisch ausgearbeitet worden sind. Im Gegensatz zu anderen Fächern liegt hier ein einheitlicher Bezugsrahmen vor, der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) (*Common European Framework for Languages*), der dem Leitbild eines kommunikativen handlungs- und aufgabenorientierten Unterrichts verpflichtet ist (Weskamp, 2009, S. 258). Der GER ist Ausdruck des Willens der Europäischen Union und des Europarates, die Mehrsprachigkeit in Europa zu erhöhen und den Besitz, Erwerb und Nachweis von Sprachkenntnissen durch die Setzung von Standards vergleichbar und messbar zu machen (Hallet, 2011, S. 38). Der Europarat verfolgt im Wesentlichen drei Ziele mit dem Referenzrahmen:

- Lernende erhalten eine Vorstellung davon, auf welchem Niveau sie in einer Fremdsprache handlungsfähig sind. Hier ist auch eine Selbsteinschätzung mit Hilfe von Portfolios möglich.
- Lehrenden dient der GER zur Einschätzung und Beurteilung von Sprachkenntnissen und -können.
- Abnehmern wie Bildungsinstitutionen und Arbeitgebern ermöglicht der GER eine zuverlässige Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten von Auszubildenden, Studierenden und Arbeitnehmern. Darüber hinaus orientieren sich Sprachzertifikatsprüfungen am GER (ebd., S. 38f.).

Der Referenzrahmen unterscheidet drei Niveaus, die sich noch einmal in zwei Stufen gliedern:

Proficient User	C2	Can understand with ease virtually everything heard or read. Can summarise information from different spoken and written sources, reconstructing arguments and accounts in a coherent presentation. Can express him/herself spontaneously, very fluently and precisely, differentiating finer shades of meaning even in more complex situations.
	C1	Can understand a wide range of demanding, longer texts, and recognise implicit meaning. Can express him/herself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. Can use language flexibly and effectively for social, academic and professional purposes. Can produce clear, well-structured, detailed text on complex subjects, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices.
Independent User	B2	Can understand the main ideas of complex texts on both concrete and abstract topics, including technical discussions in his/her field of specialisation. Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without strain for either party. Can produce clear, detailed text on a wide range of subjects and explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.
	B1	Can understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. Can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. Can produce simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. Can describe experiences and events, dreams, hopes and ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans.
Basic User	A2	Can understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment). Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters. Can describe in simple terms aspects of his/her background, immediate environment and matters in areas of immediate need.
	A1	Can understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type. Can introduce him/herself and others and can ask and answer questions about personal details such as where he/she lives, people he/she knows and things he/she has. Can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help.

Abbildung 7.3: Die Skalen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) (Council of Europe, 2001, S. 23)

Die KMK hat den Referenzrahmen für die ersten Fremdsprachen und die Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur (EPA) übernommen. Die Unterteilung der Niveaus bestimmt die Bildungspläne und Curricula, und zusehends werden sie auch den Sprachlernenden in Deutschland bewusst.

Die Formulierungen in den Niveaustufen des GER sollen als Könnensbeschreibungen die fremdsprachliche Kommunikationsfähigkeit der Lerner abbilden. Hallet (2011, S. 40) sieht hier jedoch die Begünstigung intuitiver und relationaler Einschätzungen, die Lehrende dazu bewegen, auf weitere empirische Testverfahren zu verzichten. Die jedoch sind notwendig. Es kann auch im Zusammenhang mit dem GER letztendlich nicht auf die hinlänglich bekannten und den GER komplementierenden *Cambridge Certificates* (Großbritannien), den TOEFL-Test (USA), die französi-

schen Diplome DELF und DALF sowie das spanische DELE verzichtet werden (Decke-Cornill & Küster, 2010, S. 198).

Eines der wesentlichen Probleme des GER und damit auch der Bildungsstandards ist, wie bereits an anderer Stelle kurz erwähnt, die Messbarkeit der (Teil-)Kompetenzen. Während sich Sprachrichtigkeit (gemessen an der jeweiligen Zielsprache) traditionell leicht beurteilen lässt, ist das Messen von kommunikativen oder affektiven Dimensionen erheblich schwieriger. So weist Nunan (2004, S. 44) darauf hin, dass eine Zielformulierung wie „Der Lerner kann einen fünfminütigen Vortrag über ein bekanntes Thema ohne Zuhilfenahme von Notizen halten“ erheblich leichter zu beurteilen ist als z.B. ein Statement wie „Der Lerner wird die Bedeutung zeitgenössischer Filme erkennen“. Letzteres sei unmöglich zu beobachten und extrem schwer psychometrisch zu erfassen.

Die dargestellte Problematik der Überprüfbarkeit einzelner Könnensbeschreibungen bestimmt auch die aktuelle Diskussion um die Kompetenzorientierung im Allgemeinen, wie im folgenden Abschnitt gezeigt werden soll.

7.5 Stand der aktuellen Diskussion um Kompetenzorientierung in der Fremdsprachendidaktik

Die Kategorisierung von Kompetenzen in den Bildungsstandards birgt einige Probleme. Zum einen sind einige der angegebenen Fähigkeiten auf deutlich unterschiedlichen Ebenen anzusiedeln. So handelt es sich z.B. bei den interkulturellen Kompetenzen im Gegensatz zur Aussprache oder Intonation um komplexe Fähigkeiten, die verschiedenste andere Kompetenzen bereits beinhalten. Hallet (2011, S. 43) weist darauf hin, dass in Lehrwerken aufgrund der fehlenden Trennschärfe zwischen den Ebenen auch Wortschatzarbeit als ‚kompetenzorientiertes Lernen‘ firmiere. Alles was bisher an Lernen und Üben im Fremdsprachenunterricht stattgefunden habe, könne dann als kompetenzorientiert bezeichnet werden. Noch zugespitzter ausgedrückt: Es ist aufgrund dieses Konstruktes von fremdsprachlicher Kompetenz nicht unbedingt einleuchtend, warum sich der Fremdsprachenunterricht durch die Kompetenzorientierung verändern sollte (ebd.).

Ein weiteres Problem ist, dass aufgrund der schwierigen Operationalisierung (insbesondere der interkulturellen Kompetenzen) nicht für alle angegebenen Fertigkeiten und Kompetenzen Aufgabenbeispiele vorgegeben werden (KMK, 2004, S. 19). Daraus entstand der Vorwurf, dass die interkulturellen kommunikativen Kompetenzen auf die traditionellen sprachlichen Fertigkeiten reduziert werden, weil diese erheblich leichter zu testen sind (Hallet, 2011, S. 44). Decke-Cornill & Küster (2010, S. 201) weisen zu Recht darauf hin, dass eine solche Praxis fatale Rückwirkungen auf den vorlaufenden Unterricht habe und zu einem *teaching-to-the-test*-Effekt führe, dessen Hauptproblem ist, dass sich das Lehren und Lernen auf die Anforderungen der standardisierten Tests ausrichten. Dies gelte für die Inhalte als auch für die Verfahren des Unterrichts (ebd.).

Hallet (2011) sieht als einzige Lösung dieses schwerwiegenden Problems die Schaffung komplexer Kompetenz-Aufgaben. Ein Modell für solche Aufgaben sieht im Wesentlichen drei Prozesse vor: kognitive, sprachlich-diskursive und interaktionale. Es ist sowohl Prozessmodell als auch unterrichtspraktisches Planungs- und Strukturierungsinstrument (ebd., S. 153-171).

Letztendlich besteht jedoch das nicht lösbare Grundproblem des Kompetenzbegriffs und der daraus resultierenden Bildungsstandards darin, dass aus bildungstheoretischer Perspektive Kompetenz auf die Bewältigung lebensweltlicher Herausforderungen und Problemstellungen gerichtet und daher im Rahmen der Schule und des Unterrichts nicht wirklich überprüfbar ist (Hallet, 2011, S. 33) (vgl. auch Abschnitt 7.3).

Für die Lehrerbildung im Allgemeinen und die einzelne Lehrkraft im Besonderen ergibt sich für den Unterricht eine komplexe Problematik. Zu jedem Zeitpunkt, d.h. auf allen Stufen des Bildungsgangs, muss der Unterricht so gestaltet werden, dass die Schülerinnen und Schüler die beschriebenen Standards erreichen können. Im Rahmen der Lehrplanorientierung war klar vorgegeben, welche Ziele zu einem bestimmten Zeitpunkt zu erreichen waren. Die kompetenzorientierten Standards jedoch geben solche Zeitpunkte nicht vor. Es ist das Ermessen der Lehrperson bzw. der Schule, was zu einem bestimmten Zeitpunkt an (Teil-)Kompetenzen und (Teil-)Fertigkeiten vorliegen sollte.

7.6 Praktische Umsetzungsbeispiele in den konkreten pädagogischen Handlungsfeldern

Der Begriff „Kompetenz“ findet sich an zahlreichen Stellen der NRW-Lehrpläne für Englisch in der Primarstufe ebenso wie für die Sekundarstufe I und II (MFSW NRW, 2008; 1999). Der von 1999 stammende Lehrplan für Englisch am Gymnasium/an der Gesamtschule enthält noch einen undifferenzierten Kompetenzbegriff, häufige Schlagworte sind: Fremdsprachen-, Medien-, Methoden- und Präsentationskompetenz (MFSW NRW, 1999). Als Kompetenzstufen werden die verschiedenen Niveaus des GER genannt. Im aktuellen Lehrplan für die Grundschule (MFSW NRW, 2008) ist hingegen das von der KMK (2004) entwickelte Modell der funktional kommunikativen Kompetenzen verankert, in dem kommunikative, methodische und interkulturelle Kompetenzen unterschieden werden. Es wird jedoch auch allgemein von „Sprachkompetenz“ gesprochen. Die bundesweit seit dem Schuljahr 2008/09 jährlich durchgeführten Lernstandserhebungen Englisch sollen überdies die Mess- und Vergleichbarkeit erworbener Kompetenzen dokumentieren (vgl. auch MFSW NRW, 2013). Auf die komplexe Problematik eines vereinfachten, undifferenzierten Kompetenzbegriffs, wie er sich in den Lehrplänen findet, ist an verschiedener Stelle dieses Beitrags hingewiesen worden. Sie ist auch Gegenstand der Forschungsdesiderate im folgenden Abschnitt.

7.7 Forschungsdesiderate

Kompetenzerwartungen sind weder in den Bildungsstandards noch in den Lehrplänen im Sinne des Kompetenzbegriffs Weinerts (2001) oder Halletts (2011) verankert. Die dort formulierten Kompetenzen sind nicht befriedigend von den traditionellen Fertigkeiten abgegrenzt, so dass die eigentliche Komplexität von Kompetenzen und Teilkompetenzen nicht sichtbar wird. Daraus folgt, dass den Kompetenzen zugeordnete Übungsaufgaben vielfach auf rein sprachliche Fertigkeiten reduziert werden. Halletts (2011) Modell der komplexen Kompetenzaufgabe und die daraus resultierenden Aufgabenvorschläge sind ein wichtiger Beitrag, Kompetenzen in ihrer Vielschichtigkeit zu erkennen und diese Komplexität auch in entsprechenden Übungsaufgaben zu spiegeln. Hier muss sich zeigen, inwiefern Halletts Modell tatsächlich in Lehrplänen und vor allem im Schulalltag umsetzbar ist.

Ein zweites Forschungsdesiderat betrifft den Komplex Mehrsprachigkeit. Es ist erklärtes Ziel des Europarates, (auch mit Hilfe des GER) Mehrsprachigkeit in Europa zu fördern. Die Rolle der Mehrsprachigkeit wird in den funktionalen kommunikativen Kompetenzen jedoch nicht ausreichend wahrgenommen. Im Fremdsprachenunterricht wird in Deutschland die im Regelfall bereits vorhandene Mehrsprachigkeit bei den Schülerinnen und Schülern als Handicap gesehen, weil der Fremdsprachenunterricht einem „monolingualen Habitus“ (Hu, 1997, S. 12) verhaftet bleibt. Hier sind weitere Studien zum Zusammenhang zwischen Zweit- und Drittspracherwerb erforderlich, die vor allem auch die Variable eines Migrationshintergrunds der Lernenden berücksichtigt (Rohde, 2013).

Literatur

- Apeltauer, E. (2004). *Sprachliche Frühförderung von zweisprachig aufwachsenden türkischen Kindern im Vorschulbereich* (Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhaltigkeit im Unterricht). Flensburg: Universität Flensburg.
- Bach, G. & Timm, J.-P. (2009). Handlungsorientierung als Ziel und als Methode. In: G. Bach & J.-P. Timm (Hrsg.), *Englischunterricht* (4. Auflage) (S. 1–22). Tübingen & Basel: Francke.
- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bosenius, P., Donnerstag, J. & Rohde, A. (Hrsg.). (2007). *Der bilinguale Unterricht Englisch aus der Sicht der Fachdidaktiken*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: M.I.T. Press.
- Council of Europe (Hrsg.) (2001). *Common European Framework of Languages. Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg.
- Decke-Cornill, H. & Küster, L. (2010). *Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Teaching and Learning*. Oxford: OUP.
- Habermas, J. (1971). Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In J. Habermas & N. Luhmann (Hrsg.), *Theorie der Gesellschaft oder So-*

- zialtechnologie. *Was leistet die Systemforschung?* (S. 101–141). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hallet, W. & Müller-Hartmann, A. (2006). For better or for worse? Bildungsstandards Englisch im Überblick. *Der Fremdsprachliche Unterricht*, 40, 2–11.
- Hallet, W. (2011). *Lernen fördern: Englisch. Kompetenzorientierter Unterricht in der Sekundarstufe I*. Berlin: Klett & Kallmeyer.
- Hu, A. (1997). Interkultureller Fremdsprachenunterricht und die „Heterogenität“ von Kulturen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 3, 1–16.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Hrsg.). *Sociolinguistics* (S. 269–293). Baltimore: Penguin.
- Jank, W. & Meyer, H. (2003). *Didaktische Modelle* (6. Auflage). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H. & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf [10.09.2013].
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2004). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10)*. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf [10.09.2013].
- Legutke, M. (1988). *Lebendiger Englischunterricht. Kommunikative Aufgaben und Projekte für einen schüleraktivierenden Fremdsprachenunterricht*. Bochum: Kamp.
- Long, M. H. (2007). *Problems in SLA*. Mahwah: Edward Arnold.
- MFSW NRW (1999). *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Englisch*. Düsseldorf: Ritterbach Verlag.
- MFSW NRW (2008). *Lehrplan Englisch für die Grundschulen des Landes Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf: Ritterbach Verlag.
- MFSW NRW (2013). *Zentrale Lernstandserhebungen in der Jahrgangsstufe 8*. Verfügbar unter: <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lernstand8/aktuelles/> [13.09.2013].
- Neuner, G. (1987). Fünfzehn Jahre Diskussion um die kommunikative Fremdsprachendidaktik – Rückblick und Ausblick. *Neusprachliche Mitteilungen*, 40, 74–80.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- Piepho, H.-E. (1974). *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg-Frickhofen: Frankonius Verlag.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. (2. Auflage). Cambridge: CUP.
- Rohde, A. (2013). Erst Deutsch lernen? *Grundschulmagazin Englisch*, 1, 37–38.
- Saeed, J. (2009). *Semantics* (3. Auflage). Oxford: OUP.
- Schott, F. & Azizi Ghanbari, S. (2008). *Kompetenzdiagnostik, Kompetenzmodelle, kompetenzorientierter Unterricht. Zur Theorie und Praxis überprüfbarer Bildungsstandards*. Münster: Waxmann.
- Thaler, E. (2012). *Englisch unterrichten. Grundlagen, Kompetenzen, Methoden*. Berlin: Cornelsen.
- Warschauer, M. (1999). *Electronic Literacies. Language, Culture, and Power in Online Education*. Mahwah: Edward Arnold.

- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.). *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Basel: Beltz.
- Weskamp, R. (2009). Bildungsstandards lernerorientiert umsetzen: Kompetenzen, Aufgabenstellungen und Leistungsbeurteilung. In G. Bach & J.-P. Timm (Hrsg.). *Englischunterricht* (4. Auflage) (S. 256–279). Tübingen & Basel: Francke.

8 Kompetenzorientierung in der Musikpädagogik

Eine Replik auf Kapitel 7

Der Beitrag von Andreas Rohde liefert einen Überblick über die Hoffnungen, die mit der Einführung des Begriffs ‚Kompetenz‘ in die Fachdidaktik einer modernen Fremdsprache verbunden sind – und über die Schwierigkeiten, die dieser Versuch mit sich bringt. Einige der Beobachtungen, die Andreas Rohde im Blick auf die Fachdidaktik Englisch sammelt, treffen auch auf das Fach Musik zu. In vollem Umfang ist zum Beispiel der Feststellung Rohdes (s. Beitrag in diesem Band) zuzustimmen, dass die Komplexität dessen, was in Richtlinien und Curricula als Kompetenz bezeichnet wird, recht wenig mit dem zu tun hat, was im Anschluss an Franz E. Weinerts Arbeiten (1999, 2001) in der ‚Klieme-Expertise‘ (Klieme, Avenarius, Blum, Döbrich, Gruber, Prenzel, Reiss, Riquarts, Rost, Tenorth & Vollmer, 2003) als Definition vorgeschlagen wurde und was in der Folge sowohl auf die Kultusministerkonferenz als auch auf die empirische Bildungsforschung großen Einfluss ausübte. Häufig ist im Rahmen musikbezogener Kompetenzformulierungen die bei Klieme et al. geforderte ‚Domänenspezifik‘ von Kompetenzen kaum zu erkennen, was sich zum Beispiel in der Einteilung in die vier Bereiche Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz spiegelt, die nach wie vor in verschiedenen Richtlinien und Lehrplänen für das Fach Musik anzutreffen ist (vgl. Knigge & Lehmann-Wermser, 2008). Klieme et al. (2003, S. 134) weisen aber darauf hin, dass mit diesen vier Begriffen „Schlüsselqualifikationen“ benannt sind, die eben nicht domänenspezifisch sind. Vor allem aber ist oftmals beim ‚Gang durch die Institutionen‘ die von Weinert (und Klieme et al.) geforderte Komplexität und Anforderungsspezifika von Kompetenzen weitgehend verloren gegangen. Auch erfolgte in Musik-Curricula bislang noch keine Systematisierung von Kompetenzen im Sinne von Modellen, die die Dimensionalität und Graduierung von Kompetenzen beschreiben (vgl. Knigge & Lehmann-Wermser, 2008). Die Forderungen der Klieme-Expertise sind im Fach Musik also bislang nicht oder höchstens in Ansätzen eingelöst. Bevor wir darauf eingehen, ob und – wenn ja – wie eine Annäherung an domänenspezifische Kompetenzformulierungen, -modelle und -aufgaben im Fach Musik aussehen könnte, möchten wir allerdings zunächst auf einen Aspekt verweisen, der bei allen Diskussionen um die Modellierung von Kompetenzen für das Fach Musik eine bedeutende Rolle spielt.

Es gibt in der musikpädagogischen wissenschaftlichen Community eine sehr intensive (und durchaus emotional aufgeladene) Diskussion darüber, ob es überhaupt sinnvoll, ja verantwortbar ist, dem Kompetenzbegriff einen zentralen Stellenwert im Fach Musik einzuräumen (u. a. Kaiser, 2001; Richter, 2005; Vogt, 2004). Zu ausgeprägt ist der Verdacht einiger Fachvertreterinnen und Fachvertreter, dass ein kompetenzorientierter Unterricht einem ethisch problematischen ‚Verfügbarmachen‘ von

Schülerinnen und Schülern Vorschub leisten könnte. Da diese Diskussion auch in den Erziehungswissenschaften geführt wird (z. B. Pongratz, Reichenbach & Wimmer, 2007), genügt es hier sicherlich, auf diese Position zu verweisen. Zusätzlich ist sie noch einmal aufgeladen durch die Affinität des Faches Musik zur Freiheit der Kunst, die als Gegenbild zur Verfügbarmachung des Menschen verstanden werden kann (Jank, Meyer & Ott, 1986; Kaiser, 1984). Auf der anderen Seite ist festzuhalten, dass das Schlagwort der ‚Kompetenzorientierung‘ den schulischen Musikunterricht längst eingeholt hat (was für die curriculare Ebene, aber auch für didaktische Materialien und Konzepte gilt), ohne dass dieser Prozess sich in einer entsprechenden Forschungsaktivität der Fachdidaktik widerspiegeln würde – für eine kleine Gruppe von musikpädagogisch Forschenden Grund genug, den Versuch zu unternehmen, mit Hilfe einer empirischen Untersuchung ein erstes Modell und einen darauf bezogenen Test für den Kompetenzbereich „Wahrnehmen und Kontextualisieren von Musik“ zu erstellen.

Kompetenzmodellierung in der Musikpädagogik

Das Projekt KoMus – „Kompetenzmodell im Fach Musik“

An dieser Stelle können keine Einzelergebnisse des DFG-geförderten Projekts referiert werden (ausführlicher siehe u. a. Jordan, 2014; Jordan, Knigge, Lehmann, Niessen & Lehmann-Wermser, 2012; Knigge, 2010), aber folgende Aspekte scheinen für den vorliegenden Kontext relevant und im Anschluss an den Beitrag von Rohde erwähnenswert: Im Rahmen von KoMus konnte ein theoretisches Modell für einen Kompetenzbereich des Musikunterrichts („Musik wahrnehmen und kontextualisieren“) entworfen werden, das dann in Form von Testaufgaben operationalisiert wurde. Besonderer Wert wurde darauf gelegt, die Aufgaben entsprechend den Forderungen der ‚Klieme-Expertise‘ möglichst komplex und gemäß realer Anforderungssituationen zu gestalten. Diese Aufgaben, in einem Team mit Lehrkräften entwickelt, wurden an einigen Schulen vorgetestet,¹ mit Hilfe statistischer Methoden, aufgrund inhaltlicher Erwägungen und anhand der Rückmeldung der Lehrkräfte auf ihre Tauglichkeit überprüft und dann im Rahmen einer umfassenden Validierungsstudie eingesetzt. Die Abbildungen 8.1 und 8.2 zeigen zwei Beispiele aus dem insgesamt 83 Items enthaltenden Aufgabenpool.

1 Als gleichermaßen überraschender wie erfreulicher Umstand stellte sich heraus, dass sowohl die beteiligten Lehrenden wie auch die Schülerinnen und Schüler, die die Testhefte in regelmäßigen Abständen vorgelegt bekamen, positive Rückmeldungen zu den Aufgabenformulierungen gaben.

Stell dir folgende Situation vor: In Deinem Ort findet heute Abend ein Bandwettbewerb statt, bei dem Bands ihre eigenen Songs vorstellen. Der erste Preis ist ein Vertrag bei einem professionellen Musikstudio. Die Schülerzeitung hat dich beauftragt, als Reporter bzw. Kritiker hin zu gehen und einen Artikel zu schreiben. Wenn man einen Artikel (eine Kritik) schreibt, dann kann man nicht einfach schreiben, dass etwas schlecht oder gut war. Man muss gute und sachliche Gründe für seine Meinung angeben. Der Chef der Schülerzeitung gibt dir deshalb den Auftrag, dass Du dir vor dem Wettbewerb genau überlegst, worauf Du bei den Bands achten willst.

Jetzt hörst du eine Band, die auf dem Bandwettbewerb gespielt hat.

Beurteile kritisch die Leistung der Band und schreibe hierzu einen kurzen Text (max. 5-6 Sätze)

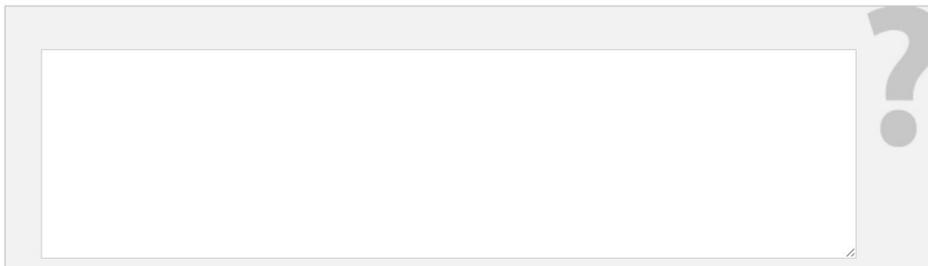


Abbildung 8.1: Aufgabe zur Erfassung der Teilkompetenz „Kritisches Beurteilen von Musik auf Basis der Hörwahrnehmung“

Du hörst gleich einen Klavierschüler, der das unten abgebildete Stück spielt. Er spielt zwar alle Noten richtig, ist aber trotzdem irgendwie noch nicht ganz zufrieden.

Du sollst ihm Tipps geben, was er besser machen könnte. Schreibe hierfür Stichwörter in das Feld weiter unten.

Achtung: Das Stück wird zweimal gespielt.

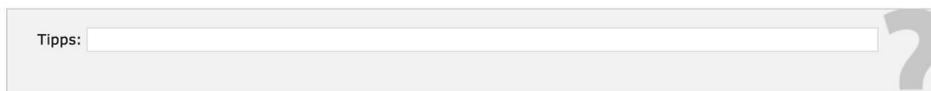
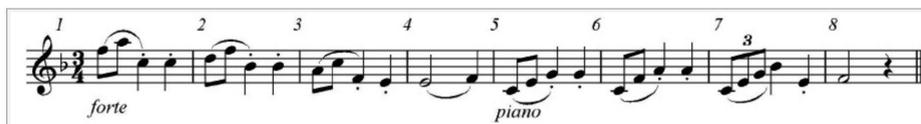


Abbildung 8.2: Aufgabe zur Erfassung der Teilkompetenz „Kritisches Beurteilen auf Basis von Hörwahrnehmung und Notationskenntnissen“

Als Ergebnis der Studie konnte ein empirisch validiertes Kompetenzmodell für den Bereich „Wahrnehmen und Kontextualisieren von Musik“ sowie ein darauf bezogener computerbasierter Kompetenztest vorgelegt werden. Für einen zentralen Bereich des Musikunterrichts ist es damit gelungen, ein wenig Klarheit über Strukturen und Ausprägungen der Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der 6. Jahrgangsstufe zu gewinnen. Abgesehen von dem grundlagentheoretischen Gewinn besteht der Ertrag des Projekts für musikdidaktisches Nachdenken in erster Linie darin, dass erstmals deutlich geworden ist, welche Aspekte des „Wahrnehmens und Kontextualisierens von Musik“ für Schülerinnen und Schüler eine größere und welche eine eher geringere Herausforderung darstellen und wie die verschiedenen Teildimensi-

onen der Kompetenz miteinander zusammenhängen.² Wenngleich im Projekt keine Kompetenzentwicklungen einzelner Schülerinnen und Schüler mitvollzogen werden konnten, so geben die Ergebnisse doch zumindest erste Hinweise darauf, wie Kompetenzentwicklung in diesem Bereich ggf. von Seiten der Lehrenden unterstützt werden kann.

Schwer messbare Kompetenzen

Natürlich war allen Beteiligten klar, dass KoMus nur einen kleinen Ausschnitt von Musikunterricht betraf – wenn auch einen wichtigen. Folgerichtig gingen aus dem Projekt weitere Forschungsvorhaben hervor: An der Würzburger Musikhochschule wird zurzeit ein Modell für den Bereich der musikpraktischen Kompetenzen (Singen, Musizieren mit Instrumenten) entworfen und überprüft;³ Vorarbeiten laufen für ein Modell „musikbezogener Argumentationskompetenz“ (u. a. Knigge, Rolle & Knörzer, 2013; Rolle, 2013) und für ein weiteres zu „musikbezogener interkultureller Kompetenz“ (Knigge & Niessen, 2012). Die beiden zuletzt genannten Bereiche bergen besondere Herausforderungen, weil zwar auf Forschungen in den Didaktiken anderer Fächer (Geisteswissenschaften, Deutsch und Fremdsprachen) zurückgegriffen werden kann, aber dennoch die Frage der Domänenspezifität nicht aus den Augen verloren werden darf. So finden sich für das Nachdenken über interkulturelle Kompetenz zahlreiche Anknüpfungspunkte gerade in den Fachdidaktiken der Fremdsprachen (z. B. Hu & Byram, 2009), wie sie auch Rohde erwähnt. Während dort aber Anforderungssituationen für interkulturelle Kompetenz relativ leicht vorstellbar sind (z. B. im Rahmen von interkulturellen Konfliktsituationen), in denen es auf ein angemessenes Verhalten zwischen den Beteiligten ankommt, stellt sich im Fach Musik die grundsätzliche Frage, ob sich die Wahrnehmung einer ‚Fremdheit‘ auf andere Personen beziehen soll, deren Musik nicht vertraut ist – das wäre recht nah an den soeben erwähnten interkulturellen Konfliktsituationen – oder ob es nicht vielmehr darum gehen soll, mit ‚fremder‘ Musik angemessen umzugehen. Was aber ist ‚fremde Musik‘ für Schülerinnen und Schüler und was ein ‚angemessener Umgang‘? Viele Jugendliche würden sicherlich eher Brahms’sche Sinfonien so bezeichnen als kubanische Tanzmusik. Wenn Kultur radikal als individuelle Kategorie⁴ bestimmt wird, erscheint die Formulierung von für alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen sinnvoll bearbeitbaren Aufgabenstellungen, wie sie im Rahmen von Bildungs-

2 Etwas technischer ausgedrückt handelt es sich hierbei einerseits um die Identifikation von Modelldimensionen und die Analyse der Interkorrelationen der gefundenen Dimensionen; andererseits geht es um die Erstellung von Kompetenzprofilen auf Basis des multidimensionalen Modells. Die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler können dabei sehr detailliert anhand der Aufgaben beschrieben werden, die sie gelöst haben (diese kriteriumsorientierte Interpretation der Testergebnisse ist testtheoretisch möglich aufgrund der genutzten probabilistischen Skalierungsmethoden; vgl. Rost, 2004). Besonders interessant waren im KoMus-Projekt aber auch die Erkenntnisse bezüglich der zum Lösen einer Aufgabe notwendigen Teilfähigkeiten und -fertigkeiten durch die Analyse von „schwierigkeitsgenerierenden Aufgabenmerkmalen“ (Knigge, 2010, Kap. 7).

3 Weitere Informationen unter: <http://www.hfm-wuerzburg.de/kopra-m.html> [14.9.2013]

4 So geschieht es im bedeutungsorientierten Kulturbegriff, den Dorothee Barth ausgearbeitet hat (Barth, 2000).

standards, Kompetenzmodellen und -tests unabdingbar sind, zunehmend schwierig (vgl. auch Vogt, 2004). Zudem gelten alle Probleme, die Rohde in seinem Text in Bezug auf interkulturelle Kompetenz bereits erwähnt hat, natürlich auch für die Musikpädagogik.

Fazit

Sicherlich wird es kaum möglich sein, alle im Musikunterricht prinzipiell erwerb-
baren Kompetenzen zu erfassen und zu modellieren; auch in anderen Fachdidak-
tiken findet sich der Arbeitsbegriff der „schwer messbaren Kompetenzen“ (Freder-
king, 2008). Dennoch erscheint uns die Herausforderung nach wie vor lohnend, im
Sinne der Klieme-Expertise ‚domänenspezifische Kompetenzen‘ zu formulieren und
zu erforschen. Der Versuch, Kompetenzstrukturen und -erwerb von Schülerinnen
und Schülern mit Hilfe empirischer Methoden nachzuvollziehen und zu verstehen,
folgt einem zutiefst pädagogischen Anliegen (vgl. auch Klieme, 2009): den Lernweg
der Schülerinnen und Schüler zu verstehen und angemessen begleiten zu können.
Außerdem zwingt er, über die Ziele und Inhalte des Faches im besten Sinne ‚radi-
kal‘ nachzudenken, auch wenn bei der Reflexion schwer messbarer Kompetenzen
wie beispielsweise der interkulturellen auch die Grenzen dieser Bemühungen deut-
lich werden. Die Einsicht, dass es Dimensionen der Beschäftigung mit Musik gibt,
die sich einer Einteilung in Kompetenzbereiche und Niveaustufen entziehen, ja ver-
weigern, kann aber zu der Erkenntnis beitragen, welchen Wert es darstellt, dass das
Fach Musik neben dem Erwerb domänenspezifischer Kompetenzen eine Fülle von
Erfahrungen ermöglicht, die nicht gemessen werden können und sollen.

Literatur

- Barth, D. (2000). Zum Kulturbegriff in der Interkulturellen Musikpädagogik. In
N. Knolle (Hrsg.), *Kultureller Wandel und Musikpädagogik* (S. 27–49). Essen: Die
Blaue Eule (Musikpädagogische Forschung, 21).
- Byram, M. & Hu, A. (Hrsg.) (2009). *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches
Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation. Intercultural competence and foreign language
learning: models, empiricism, assessment*. Tübingen: Narr.
- Frederking, V. (Hrsg.) (2008). *Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die
empirische Fachdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Jank, W., Meyer, H. & Ott, T. (1986). Zur Person des Lehrers im Musikunterricht. Me-
thodische Probleme und Perspektiven zu einem Konzept offenen Musikunterrichts.
In H. J. Kaiser (Hrsg.), *Unterrichtsforschung* (S. 87–131). Laaber: Laaber (Musikpäd-
agogische Forschung, 7).
- Jordan, A. (2014). *Empirische Validierung eines Kompetenzmodells für das Fach Musik –
Teilkompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“*. Münster: Waxmann.
- Jordan, A., Knigge, J., Lehmann, A. C., Niessen, A. & Lehmann-Wermser, A. (2012).
Entwicklung und Validierung eines Kompetenzmodells im Fach Musik – Wahrneh-
men und Kontextualisieren von Musik. *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 4, 500–521.

- Kaiser, H. J. (1984). Musikunterricht für alle? In F. Ritzel & W. M. Stroh (Hrsg.), *Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag. Versuch einer kritischen Bilanz der 70er Jahre* (S. 166–173). Wilhelmshaven: Heinrichshofen.
- Kaiser, H. J. (2001). Kompetent, aber wann?: Über die Bestimmung von „musikalischer Kompetenz“ in Prozessen ihres Erwerbs. *Musik & Bildung*, 3, 5–10.
- Klieme, E. (2009). Leitideen der Bildungsreform und der Bildungsforschung. *Pädagogik*, 5, 44–47.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H. & Vollmer, H. J. et al. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf [11.11.2012].
- Knigge, J. (2010). *Modellbasierte Entwicklung und Analyse von Testaufgaben zur Erfassung der Kompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“*. Dissertation. Universität Bremen. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:46-diss000120066> [09.09.2013].
- Knigge, J. & Lehmann-Wermser, A. (2008). Bildungsstandards für das Fach Musik: Eine Zwischenbilanz. *ZfKM*, 60–98. Verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/sonder2008.html> [14.09.2013].
- Knigge, J. & Niessen, A. (2012). Modelle interkultureller Kompetenz für das Fach Musik? In A. Niessen & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch* (S. 57–72). Augsburg: Wißner (Musikpädagogik im Fokus, 2).
- Knigge, J., Rolle, C. & Knörzer, L. (2013). *Development and empirical validation of a model of music-related argumentative competence*. Poster präsentiert auf der 8. „International Research in Music Education“ (RIME) Konferenz am 11. April 2013 in Exeter. Verfügbar unter: http://jenskniigge.info/site/Publikationen_files/Knigge%20et%20al%202013%20-%20Poster%20Exeter.pdf [17.06.2013].
- Pongratz, L. A., Reichenbach, R., Wimmer, M. (Hrsg.). (2007). *Bildung – Wissen – Kompetenz*. Bielefeld: Janus.
- Richter, C. (2005). Auf der Suche nach Bildungsstandards und Kompetenzformulierungen im Fach Musik. *Diskussion Musikpädagogik*, 27, 14–23.
- Rolle, C. (2013). Argumentation Skills in the Music Classroom: A Quest for Theory. In I. Malmberg & A. de Vugt (Hrsg.), *European Perspectives in Music Education II. Artistry and Craftsmanship* (S. 51–64). Wien: Helbling.
- Rost, J. (2004). *Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion* (2., vollst. überarb. und erw. Aufl.). Bern: Huber.
- Vogt, J. (2004). Standards für den Musikunterricht in der Grundschule? *Grundschule*, 36, 9–12.
- Weinert, F. E. (1999). *Concepts of competence: DeSeCo Expert Report*. Neuchatel: DeSeCo.
- Weinert, Franz E. (2001): Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In Dominique S. Rychen & Laura H. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45–65). Seattle: Hogrefe & Huber.

9 Ein umstrittenes Konzept – Zur Kompetenzorientierung in der Deutschdidaktik Eine Replik auf Kapitel 7

Ähnlich anderer Fächer ist die Kompetenzdebatte auch in der Deutschdidaktik in den letzten Jahren engagiert und oft kontrovers geführt worden, wobei die Auswirkungen für die Theoriebildung weitreichend und für die Praxis deutlich spürbar sind. Das Fach Deutsch scheint in der Diskussion und der Umsetzung der *Kompetenzen* eine Schlüsselrolle einzunehmen; das erklärt sich durch seine Funktion für andere Fächer und Lernprozesse – die Relevanz (basaler) schulischer Fähigkeiten wie lesen¹, schreiben, reden und zuhören, die sich als genuine Aufgabe des Deutschunterrichts begreifen – sowie den Umfang und die Bedeutung des Faches in der schulischen (Aus-)Bildung insgesamt. Die Kompetenzdebatte hat zum einen dazu beigetragen, die Disziplin Deutschdidaktik weiter zu konturieren und gegenüber benachbarten Disziplinen (wie der Sprach- und Literaturwissenschaft einerseits und den Bildungswissenschaften andererseits) zu schärfen, sie hat zum anderen zu einer sehr grundlegenden Diskussion über die Rolle von Bildung und Erziehung, aber auch – praktischer – die Gestaltung von Unterricht und die Ausbildung der Lehrkräfte geführt (vgl. auch Budde, Riegler & Wiprächtiger-Geppert, 2012, S. 19-22).

Kompetenzen bestimmen – die begriffliche Diskussion in der Deutschdidaktik

In den letzten Jahren, ich beziehe mich auf die Jahre 2006 und 2011, ist in einem der zentralen Organe der Deutschdidaktik, der Fachzeitschrift „Didaktik Deutsch“, kaum ein Heft veröffentlicht worden, in dem Kompetenzen nicht in den Beiträgen thematisiert wurden.

1 Entsprechend gilt das Lesen ja auch als Bestandteil einer fachübergreifenden *literacy*.

- 20/2006
- Hansjakob Schneider/Andrea Bertschi-Kaufmann: **Lese-** und **Schreibkompetenz** fördern
- 21/2006
- Jakob Ossner: **Kompetenzen** und **Kompetenzmodelle** im Deutschunterricht
 - Astrid Neumann: **Schreibkompetenz** Hamburger Schülerinnen und Schüler der 11. Klasse
 - Reinhold Funke: Die PISA-Studie, der **Lesekompetenz**-Begriff und die Deutsch-Didaktik
- 22/2007
- Ulf Abraham: **Kompetenzmodelle** – Überfällige Professionalisierung des Faches oder Familienaufstellung in der Deutschdidaktik
 - Heiner Willenberg: Die **Kompetenztheorie** für den Deutschunterricht baut noch kein Haus
- 23/2007
- Marcus Steinbrenner: Sprache denken. Eine Kritik an Jakob **Ossners Kompetenzmodell**
 - Andreas Voss/Inge Blatt/Kerstin Kowalski: Zur Erfassung **orthographischer Kompetenz** in IGLU 2006: Dargestellt an einem sprachsystematischen Test auf Grundlage von Daten aus der IGLU-Voruntersuchung
 - Rüdiger Vogt: Mündliche **Argumentationskompetenz** beurteilen. Dimensionen, Probleme, Perspektiven
- 24/2008
- Karlheinz Fingerhut: Die didaktische Funktionalisierung literarischer Texte in **kompetenzorientierten Unterrichtseinheiten** integrierter Deutschbücher
 - Elke Grundler: **Gesprächskompetenz** – Ein Systematisierungsvorschlag im Horizont schulischer Bildungsstandards und Kompetenzen
- 25/2008
- Volker Frederking/Christel Meier/Petra Stanat/Oliver Dickhäuser: Ein Modell **literarästhetischer Urteilskompetenz**
- Sonderheft Didaktik Deutsch (2008)
- Martin Böhnisch: Diskussionslinien innerhalb der **Kompetenzdebatte**. Ein Strukturierungsversuch
 - Jürgen Belgrad/Birgit Eriksson/Marita Pabst-Weinschenk/Rüdiger Vogt: Die Evaluation von Mündlichkeit. **Kompetenzen** in den **Bereichen Sprechen, Zuhören** und **Szenisch Spielen**
 - Irmgard Nickel-Bacon: KurzprosaGattungen **und literarische Lesekompetenz**. Überlegungen zu Prozeduralisierungen des Gattungswissens
 - Michael Becker-Mrotzek/Kirsten Schindler: **Schreibkompetenzen** modellieren, entwickeln und testen
 - Gabriele Hinney/Hans-Werner Huneke/Astrid Müller/Swantje Weinhold: Definition und Messung von **Rechtschreibkompetenz**
 - Rainer Peek: **Kompetenzen** und **Kompetenzmessung** im Kontext von Fachdidaktik, Psychometrie und Unterrichtsentwicklung
- 26/2009
- Jörg Brüggemann: Literarisches Lesen – Historisches Verstehen. Zur Explikation einer unterbewerteten Komponente **literarischer Rezeptionskompetenz**
 - Inge Blatt/Gesa Ramm/Andreas Voss: Modellierung und Messung der **Textkompetenz** im Rahmen einer Lernstandserhebung in Klasse 6 (2008)
- 28/2010
- Carl Ludwig Naumann/Karl-Ludwig Herné: Warum ist die Tomate leichter als das Fahrradschloss? Überlegungen zur Itemkomplexität und **Kompetenzmodellierung** in der **Rechtschreibung**
- 29/2010
- Johanna Fay: **Kompetenzfacetten** in der **Rechtschreibdiagnostik**. Rechtschreibleistung im Test und im freien Text
- 30/2011
- Ulf Abraham/Marja Rauch: Eine eigene **Kompetenz** für **Literaturgeschichte** als Vermittlungsauftrag des Deutschunterrichts
- 31/2011
- Albert Bremerich-Vos & Miriam Ossmayer: Zur Reliabilität eines Modells der Entwicklung von **Textkompetenz** im Grundschulalter

Abbildung 9.1: Veröffentlichungen in *Didaktik Deutsch* zwischen 2006 und 2011 (vgl. Schindler, 2012)

Die Titel skizzieren, wie sich die Diskussion entwickelt. Ging es zunächst eher um grundsätzliche Fragen und eine Standortbestimmung wie beispielsweise in dem Beitrag von Jakob Ossner (2006), der ein Kompetenzmodell für das ganze Fach entwirft, die zugleich auch bildungspolitische Signale setzen und eine stärker empirisch ausgerichtete Didaktik fordern, so geht es in den folgenden Jahren vermehrt um domänenspezifische Kompetenzbereiche, vor allem die literarische (Rezeptions-)Kompetenz einerseits sowie die Rechtschreibkompetenz andererseits. Erstere wird vor allem in der Literaturdidaktik, die zweite ausschließlich in der Sprachdidaktik beschrieben. Bremerich-Vos kommt bereits 2009 zu folgendem Schluss:

„Lässt man die einzelnen Bereiche des Deutschunterrichts Revue passieren, dann zeigt sich, dass die Arbeit an Kompetenzmodellen unterschiedlich weit gediehen ist [...] Die Domäne „Rechtschreiben“ dürfte am intensivsten analysiert sein.“ (Bremerich-Vos, 2009, S. 31)

Bezugsgrößen in der Debatte sind neben dem bereits bei Andreas Rohde zitierten Beitrag von Weinert (2001) vor allem die Arbeiten von Heiner Willenberg. Willenberg fasst Kompetenzen in seinem Beitrag von 2007 folgendermaßen auf:

Eine Kompetenz

- ist selbstständig und intentional erarbeitet.
- umfasst eine mittlere Anwendungsgröße, die auch für das Leben außerhalb der Schule wichtig ist.
- ist bereichsspezifisch z.B. nur auf die Textlektüre oder auf das Schreiben bezogen.
- ist dort auf neue Bereiche transferierbar, d.h. auf neue Texte oder Schreibaufgaben übertragbar.
- muss aktives Wissen benutzen, das in Lernsituationen immer wieder thematisch anzuwärmen ist. (Willenberg, 2007, S. 8)

Willenberg lässt sich damit nah an den empirischen Bildungswissenschaften verorten und argumentiert ähnlich wie beispielsweise Blömeke (2012). In dem Zitat wird zudem ein Begriffspaar gesetzt, das die begrifflichen Diskussionen bis heute entscheidend prägt: Kompetenz vs. Wissen (vgl. auch den gleichnamigen Band von Gailberger & Krelle, 2007). Andreas Rohde kritisiert in seiner Beschreibung der Fremdsprachendidaktik zu Recht, dass in einzelnen schulischen Aufgaben wohl isoliertes Wissen abgeprüft wird, damit aber noch keine Kompetenz verbunden ist, wenngleich dies als solches tituliert wird (vgl. Kap. 7). Der Zusammenhang zwischen Kompetenz und Wissen ist dabei durchaus schwierig zu bestimmen. Ossner (2008) beispielsweise schlägt vor, Kompetenz als „angemessenes Handeln [zu verstehen], das für andere begründbar dargelegt werden kann. Dies bedeutet nichts anderes, als dass der kompetente Experte aus mehreren Handlungsmöglichkeiten (Handlungsalternativen) eine als diejenige auswählt, die unter allen anderen den Vorzug genießt, was er mit Gründen belegen kann. Dazu braucht er entsprechendes Wissen.“ (Ossner, 2008, S. 16). Hilfreich mag dazu auch die Unterscheidung in einzelne Wissens-

typen sein, wie sie in der pädagogischen Psychologie (vgl. Mandl, Friedrich & Hron, 1986) entwickelt wurde, genauer von fachlichem, problemlösendem, prozeduralem und metakognitivem Wissen zu sprechen. Alle vier Wissenstypen werden dann im ‚kompetenten‘ Handeln virulent; sowohl Ossners Kompetenzmodell (2006) als auch die Konkretisierungen für einzelne Teilbereiche des Faches (wie beispielsweise für den Bereich Texte schreiben: Becker-Mrotzek & Schindler, 2007) nutzen diese Konzeption.

Kompetenzen messen – Domänen und Herausforderungen

In obigem Zitat von Willenberg steckt noch eine zweite zentrale Annahme, die nicht nur für die theoretische Diskussion, sondern auch für die empirische Forschung wichtige Impulse liefert. Willenberg geht davon aus, dass sich Kompetenzen dadurch auszeichnen, dass sie „auf neue Bereiche transferierbar“ sind. Eine solche Annahme ist aus schulischer Sicht wünschenswert, sie begründet exemplarisches Lernen und die Vorstellung, weiterreichende Lernerfolge zu ermöglichen. Die empirische Erforschung solcher Transferprozesse steht aber noch am Anfang. Erste Ergebnisse aus dem BMBF-Projekt „Teilfähigkeiten der Schreibkompetenz“ (www.bmbf.schreibkompetenz.com), das von Michael Becker-Mrotzek und Joachim Grabowski geleitet wird, zeigen beispielsweise, dass es jenseits von Textsortenkompetenz und Musterwissen, die immer wieder neu erlernt werden müssen (vgl. Augst, Pohl, Henrich & Disselhoff, 2007), vor allem zwei Prädikatoren für Schreibkompetenz gibt, die Fähigkeit, eine andere Perspektive einzunehmen bzw. die des Adressaten zu übernehmen, sowie Kohärenz im Text herzustellen. Welche unterrichtlichen Konsequenzen aus diesen Ergebnissen gezogen werden, wird aktuell im Projekt diskutiert. Deutlich komplexer stellt sich der Zusammenhang dar, wenn die Größenordnung der Kompetenz weiter zunimmt. Inwieweit lässt sich von *einer* fachlichen Kompetenz sprechen, die sich dann auf den Deutschunterricht insgesamt bezieht und sowohl sprachliche als auch literar-ästhetische ggf. noch medienbezogene Aspekte umfasst? Wie hängt eine solche Kompetenz, falls es sie denn gibt, mit fachübergreifenden Kompetenzen bzw. Schlüsselkompetenzen (z.B. sozialen Kompetenzen) zusammen (vgl. dazu Böhnisch, 2008)?

Eine kompetenzorientierte Deutschdidaktik kann sich bereits vergleichsweise früh auf die von der Kultusministerkonferenz verantworteten Bildungsstandards beziehen. Für den Primarbereich, den Hauptschulabschluss und den mittleren Schulabschluss liegen seit 2003/2004 die Bildungsstandards vor, für die Allgemeine Hochschulreife seit 2012 (KMK, 2003; KMK, 2004a; KMK, 2004b; KMK, 2012). In Vergleichsuntersuchungen (u.a. VERA 3 und VERA 8) werden diese Standards überprüft. Koordiniert wird diese Aufgabe vom Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB). Die empirische Messung von Kompetenzen, die als grundlegend angenommen werden, ist inzwischen weit gediehen und hat eine ganze Vielzahl von Daten und entsprechenden Publikationen hervorgebracht. Das betrifft z.B. die Le-

sekompetenzen, die in Large-scale-Untersuchungen (bereits bei PISA, 2000) ausführlich getestet werden, das gilt auch zunehmend für Schreibkompetenzen. Letzteres lässt sich wohl in den entsprechenden Aufgabenformaten nur schwerlich von Lesekompetenzen trennen. Umso komplexer die Textanforderungen, umso unmittelbarer wirkt das Lesen (z.B. als Informationsquelle, aber auch zur Sicherung des eigenen Textes) auf die Qualität der entstehenden Texte ein (vgl. Feilke, 2012, S. 7). Bislang weniger Platz in den größeren Untersuchungen nehmen mündliche Kompetenzen ein (vgl. zur Beschreibung mündlicher Kompetenzen und deren Messung Eriksson, 2009a und Eriksson, 2009b). Das mag zum einen mit dem Selbstverständnis von Schriftlichkeit als Voraussetzung wie Ergebnis unterrichtlicher Prozesse zu tun haben, zum anderen aber auch mit der Schwierigkeit der Testung. Schwierig gestaltet sich auch die Testung eher ganzheitlicher Fertigkeiten und Fähigkeiten. Der Empirisierung steht hier – ähnlich wie schon im Beitrag zur Musik beschrieben – das Ziel individueller Bedeutsamkeit und Bildung jenseits von festlegbaren Standards entgegen (vgl. Spinner, 2008).

Kompetenzen vermitteln – neue Herausforderungen für Deutschlehrkräfte

Die Bildungsstandards sind inzwischen in den Kernlehrplänen konkretisiert und auch in den Schulbüchern in Aufgaben und Übungen umgesetzt. Kompetenzorientierung bedeutet aber auch eine grundlegende Neupositionierung in der Ausbildung der Lehrkräfte, wie die 2004 von der Kultusministerkonferenz verabschiedeten Standards der Lehrerbildung (KMK, 2004c) dokumentieren und in vier Bereichen als zentral herausarbeiten: Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren. Mir scheint, dass insbesondere dem Beurteilen als Fähigkeit der Diagnose von Leistungen jetzt eine große bzw. größere Relevanz zukommt. Den Fokus auf die Umsetzung der Standards in der Lehramtsausbildung legt der größere Projektverbund TEDS-LT (Teacher Education and Development Study – Learning to Teach), der u.a. angehende Deutschlehrkräfte untersucht und deren fachliches, fachdidaktisches und pädagogisches Professionswissen zu erfassen sucht (Blömeke, Bremerich-Vos, Haudeck, Kaiser, Nold, Schwippert & Willenberg, 2011 und Blömeke, Bremerich-Vos, Kaiser, Nold, Haudeck, Keßler & Schwippert, 2013; für Deutsch siehe Bremerich-Vos, 2011). Dass aber die Erfassung eines solchen Wissens bzw. die Ableitung entsprechender Kompetenzen wenig banal ist und auch wieder sehr grundlegende Fragen stellt, zeigt die ausführliche Beschreibung der Instrumente, aber auch die enge Zusammenarbeit von Wissenschaftlern unterschiedlicher Disziplinen (Bildungswissenschaft und Fachdidaktik), sie lässt sich ebenfalls in einem weiteren nationalen Projektverbund erkennen. KoKoHs (Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung im Hochschulsektor) sucht in über 70 Einzelprojekten unterschiedlicher Disziplinen eine Forschungslücke zu schließen und den tertiären Bildungsbereich in Kompetenzmodellen und entsprechend abgeleiteten Instrumenten zur Erfassung dieser Kompetenzen

zu beschreiben (Blömeke & Zlatkin-Troitschanskaia, 2013). Ein internationaler Motor dieser und ähnlicher Vorhaben scheint dabei das von der OECD umgesetzte Programm AHELO (Assessment of Higher Education Learning Outcomes) zu spielen (vgl. Braun, Donk & Bülow-Schramm, 2013).

Literatur

- Augst, G., Pohl, T., Henrich, A. & Disselhoff, K. (2007). *Text – Sorten – Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Frankfurt a. Main: Peter Lang Verlag.
- Becker-Mrotzek, M. & Schindler, K. (2007a). Schreibkompetenz modellieren. In M. Becker-Mrotzek & K. Schindler (Hrsg.), *Texte schreiben* (S. 7–26). Duisburg: Gilles & Francke.
- Bremerich-Vos, A. (2009). Kap. 3 – Die Bildungsstandards Deutsch. In A. Bremerich-Vos, D. Granzer, U. Behrens & O. Köller (Hrsg.), *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret* (S. 14–42). Berlin: Cornelsen.
- Blömeke, S. (2012). Eröffnungsvortrag zum Kick-off des Projektes „Kompetenzmodellierung und -erfassung im Hochschulsektor (KoKoHs)“, Mainz, Juli 2012.
- Blömeke, S., Bremerich-Vos, A., Haudeck, H., Kaiser, G., Nold, G., Schwippert, K. & Willenberg, H. (Hrsg.) (2011). *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Bremerich-Vos, A., Kaiser, G., Nold, G., Haudeck, H., Keßler, J.-U. & Schwippert, K. (Hrsg.) (2013). *Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf: Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrausbildung aus TEDS-LT*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S. & Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2013). *Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor: Ziele, theoretischer Rahmen, Design und Herausforderungen des BMBF-Forschungsprogramms KoKoHs (KoKoHs Working Papers, 1)*. Berlin & Mainz: Humboldt-Universität & Johannes Gutenberg-Universität.
- Böhnisch, M. (2008). Diskussionslinien innerhalb der Kompetenzdebatte. Ein Strukturierungsversuch. In *Didaktik Deutsch*. Sonderheft herausgegeben von Martin Böhnisch, 5–19.
- Braun, E., Donk, A. & Bülow-Schramm, M. (Hrsg.) (2013). AHELO goes Germany? Dokumentation des GfHf- & HIS-HF-Workshops. In *Forum Hochschule 2/2013*.
- Bremerich-Vos, A. (2011). Professionelles Wissen von Studierenden des Lehramts Deutsch. In Blömeke, S., Bremerich-Vos, A., Haudeck, H., Kaiser, G., Nold, G., Schwippert, K. & Willenberg, H. (Hrsg.), *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen* (S. 47–76). Münster: Waxmann.
- Budde, M., Riegler, S. & Wiprächtiger-Geppert, M. (2012). *Sprachdidaktik* (2. Auflage). Berlin: Akademie Verlag.
- Eriksson, B. (2009a). Bildungsstandards – Mündliche Kommunikation. In M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik* (S. 116–128). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Eriksson, B. (2009b). Leistungsmessung. In M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik* (S. 445–457). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Feilke, H., Köster, J. & Steinmetz, M. (Hrsg.). (2012). *Textkompetenzen in der Sekundarstufe II*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Gailberger, S. & Krelle, M. (Hrsg.). (2007). *Wissen und Kompetenz. Entwicklungslinien und Kontinuitäten in Deutschdidaktik und Deutschunterricht*. Heiner Willenberg zum 65. Geburtstag gewidmet. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Mandl, H., Friedrich, H. & Hron, A. (1986). Psychologie des Wissenserwerbs. In B. Weidenmann & A. Knapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 143–187). Weinheim: Beltz.
- Ossner, J. (2006). Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In *Didaktik Deutsch 21*, 5–19.
- Ossner, J. (2008). *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schindler, K. (2012). *Akademische und berufsbezogene Textkompetenzen modellieren, messen und vermitteln*. Habilitationsschrift Universität zu Köln.
- Spinner, K. (2008). Sprachlich-literarische Bildung oder Lese-, Sprech- und Schreibkompetenz? In G. Härle & B. Rank (Hrsg.), „*Sich bilden ist nichts anderes, als frei werden.*“ *Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht* (S. 211–223). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17–31). Weinheim und Basel: Beltz.
- Willenberg, H. (2007). Kompetenzen. In Ders. (Hrsg.), *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht* (S. 7–10). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Quellen (alle Links abgerufen am 20.09.2013)

- KMK 2003: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf (Mittlerer Schulabschluss)
- KMK 2004a: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf (Primarbereich)
- KMK 2004b: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Haupt.pdf (Hauptschulabschluss)
- KMK 2004c: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf (LehrerInnenbildung)
- KMK 2012: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf (Hochschulreife)
- KoKoHs: <http://www.kompetenzen-im-hochschulsektor.de/>
- VERA 3: <http://www.isq-bb.de/Jahrgangsstufe-3.27.0.html>
- VERA 8: <http://www.isq-bb.de/Jahrgangsstufe-8.30.0.html>

Teil IV: Mathematik und Naturwissenschaften

Abstract

Eine kriterienorientierte Analyse von Unterricht ist Voraussetzung, um nachfolgenden Unterricht gut gestalten zu können. W. Plöger und D. Scholl entwickeln ein theoriegestütztes, reliables und valides Messinstrument zur Erfassung der Analysekompetenz, in dem drei Teilkompetenzen erhoben werden: didaktisch-methodische, fachliche bzw. fachdidaktische Kompetenzen und Wahrnehmungskomplexität. Die mit Studierenden, Referendaren, Lehrern und Fach- und Seminarleitern durchgeführte Studie (N=800) bestätigte die Hypothesen, dass (a) die Analysekompetenz mit der Berufserfahrung steigt und (b) bereichsspezifischem Wissen eine große Bedeutung zukommt (s. Impulsbeitrag).

Ein möglicher Weg, um im Lehramtsstudium von Anfang an Kompetenzen in der kriterienorientierten Planung und Analyse von Unterricht zu sammeln, stellt das „Learning by Teaching“-Konzept dar. Für die Ausbildung von Lehrern in den experimentellen Fächern der Naturwissenschaften wird am Institut für Physik und ihre Didaktik seit 2008 ein entsprechendes Blended-Learning-Konzept entwickelt und evaluiert. Kennzeichnend ist der Einsatz von Learning Management Systemen zur Qualitätssicherung (s. Replik).

10 Analysekompetenz angehender und praktizierender Lehrpersonen

Einleitung

Die Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen gehört zu den Kernaufgaben von Lehrkräften (s. Baumert & Kunter, 2011) und realisiert sich im Kreislauf von Planung, Durchführung und Analyse von Unterricht. Während die *Planung* Unterricht antizipiert und Orientierung für dessen *Durchführung* unter den je besonderen Bedingungen gewährleisten soll, gibt die *Analyse* von Unterricht der Lehrperson Aufschluss über die Qualität ihrer Planung und die Effektivität des durchgeführten Unterrichts. Ein professionelles Niveau kann eine solche Analyse aber nur dann erreichen, wenn sie an entsprechenden Kriterien orientiert ist und die Lehrperson gegenüber ihrer eigenen Unterrichtsarbeit eine quasi-experimentelle Haltung einnimmt.

Die kriterienorientierte Analyse von Unterricht wird in der Regel erst im Laufe des Referendariats unter angeleiteter Betreuung von Experten (Fach- und Seminarleitern) eingeübt. Sie muss aber ansatzweise auch schon für die Zeit der ersten Phase der Lehrerbildung ein essentielles Ausbildungselement sein, weil Lehramtsstudierende bereits in den entsprechenden Praxisanteilen ihres Studiums mit der späteren Kernaufgabe ihres Berufes konfrontiert werden. Erfahrungen im Rahmen der täglichen Hochschullehre zeigen allerdings, dass es Studierenden sogar noch zum Ende ihres Studiums sehr schwer fällt, Unterricht angemessen analysieren zu können. Umso wichtiger erscheint es, diese *Kompetenz zur Analyse von Unterricht* schon ab der ersten Phase der Lehrerbildung unter Berücksichtigung der institutionellen Bedingungen und Möglichkeiten zu fördern.

Vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen ist das *Ziel* des Projektes „Analysekompetenz von Lehrpersonen – Diagnose und Entwicklung“¹ zu sehen, über das in diesem Beitrag berichtet wird. Es fokussiert in einem ersten Schritt auf die *Messung* der Analysekompetenz. Zu diesem Zweck werden vier Probandengruppen untersucht: je 200 Studierende, Referendare, Lehrer, Seminar- und Fachleiter. Ihnen wird eine videografierte Unterrichtsstunde (Fach Physik) vorgeführt und ein Fragebogen mit 23 Items vorgelegt, deren Beantwortung die *Analyse* der Unterrichtsstunde darstellt. Aus den Ergebnissen dieser Studie sollen später in einem zweiten Schritt Konsequenzen für die *Entwicklung* der Analysekompetenz über die verschiedenen Phasen der Lehrerbildung hinweg abgeleitet werden. In diesem Zusammenhang soll vor allem die Frage der Förderung der Analysekompetenz im Rahmen der ersten Ausbildungsphase eine zentrale Rolle spielen.

1 Dieses Projekt wurde von der *Deutschen Forschungsgemeinschaft* gefördert (Kennzeichen PL 272/2-1).

10.1 Zum Forschungsstand

In den vergangenen zehn bis fünfzehn Jahren sind eine Reihe von nationalen und internationalen Studien zur Messung von Schülerkompetenzen durchgeführt worden. Mit einer gewissen zeitlichen Verzögerung sind dann auch größere Untersuchungen zur Erforschung von Lehrerkompetenzen realisiert worden (s. z.B. Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008; Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2010a, 2010b; Kraus, Kunter, Brunner, Baumert, Blum & Neubrand, 2004; Petko, Waldis, Pauli & Reusser, 2003; Seidel, Prenzel, Rimmel, Dalehefte, Herweg, Kobarg & Schwindt, 2006a, 2006b). Damit sind zweifelsohne wichtige Aspekte der Lehrerprofessionalität empirisch aufgeklärt worden; aber insgesamt gesehen darf man immer noch „einen erheblichen Mangel an empirischer Evidenz hinsichtlich der Bedeutung professioneller Kompetenzen für die Qualität von Unterricht“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 469) feststellen (s. z.B. auch Allemann-Ghionda & Terhart, 2006; Blömeke et al., 2008; Cochran-Smith, 2003; Larcher & Oelkers, 2004).

Der Mangel an empirischen Daten trifft auf die *Erforschung der Analysekompetenz* von Lehrpersonen allerdings nur bedingt zu (s. Seidel & Prenzel, 2007, S. 204). Herauszuheben sind in dieser Hinsicht insbesondere die Arbeiten der Forschungsgruppe um Seidel und Prenzel (s. z.B. Seidel & Prenzel, 2007; Seidel, Blomberg & Stürmer, 2010; Seidel, Stürmer, Blomberg, Kobarg & Schwindt, 2011) und um Oser (Oser, Heinzer & Salzmann, 2010), in denen die Analysekompetenz von Personen mit *unterschiedlicher Expertise* untersucht wird.

Bei aller Unterschiedlichkeit in den inhaltlichen Akzentuierungen der Fragestellung, der methodischen Realisierung des Forschungsdesigns und den erzielten Erkenntnissen lassen sich wichtige Gemeinsamkeiten dieser Arbeiten im Sinne eines Trends herausstellen, der sich in weiteren Bemühungen zur Erforschung von Lehrerkompetenzen im Allgemeinen und bei der Messung der Analysekompetenz im Besonderen unbedingt fortsetzen sollte und der auch in unserem Projekt leitend ist:

- Beide Ansätze folgen der Form *direkter* Expertiseforschung; es werden mindestens zwei Probandengruppen einbezogen, denen ein unterschiedlicher Expertisegrad unterstellt werden kann.
- Der Einsatz von Videoaufzeichnungen bzw. Filmvignetten stellt sicher, dass die *Authentizität* und *Komplexität* des Unterrichtsgeschehens gegeben ist.
- Dadurch, dass die Probanden konkreten Unterricht analysieren, wird ihr Wissen mit dem im Video beobachteten Handeln in direkte Beziehung gesetzt, sodass nicht isoliertes Wissen, sondern *Handlungswissen* gemessen wird.
- Beide Ansätze verorten sich in einem *spezifisch* begründeten Kontext von *Unterrichtsqualität*. Die Feststellung von Analyseexpertise ist dabei sowohl an übergreifenden als auch an spezifischen Qualitätsmaßstäben orientiert.
- Unterrichtsanalyse wird über die *Kopplung von Oberflächen- und Tiefenstruktur* definiert, sodass Umfang und Qualität des in der Tiefenstruktur verfügbaren Handlungswissens als Indikator für den Expertisegrad der Lehrperson gilt.

- Um die Kompetenz von Probanden einschätzen und miteinander vergleichen zu können, bedarf es einer Bezugsnorm; in beiden Projekten wird diese Norm über validierte *Expertenurteile* formuliert.

10.2 Theoretische Modellierung der Analysekompetenz

Im Vergleich zu diesen beiden herausragenden neueren Forschungsansätzen *unterscheidet* sich das hier vorzustellende Projekt in einigen wesentlichen Punkten:

- In Anlehnung an die Lehrerbildungssituation in der Bundesrepublik Deutschland und mit Blick auf die berufsbiografischen Entwicklungsmöglichkeiten von Analyseexpertisen untersuchen wir vier Probandengruppen: je 200 Studierende, Referendare, Lehrer, Fach- bzw. Seminarleiter.
- Es kommt ein fünfstufiges Kategoriensystem (s. Abbildung 10.2) zur Anwendung, das eine differenziertere Modellierung der Analysekompetenz in formaler Hinsicht darstellt. Über die Formulierung der Fragebogenitems werden diese formalen Kategorien mit inhaltlichen Perspektiven verbunden.
- Die von den Probanden zu leistende Analyse bezieht sich auf eine komplette Unterrichtsstunde, damit – im Vergleich zur Konzentration auf einzelne Ausschnitte – die Prozessqualität von Unterricht erfasst werden kann.

10.2.1 Struktur- und Prozessmerkmale als Aspekte der Unterrichtsqualität

Die Messung der Analysekompetenz ist notwendigerweise an ein *theoretisches Konzept von Unterrichtsqualität* gebunden. Unterrichtsqualität lässt sich allerdings aus sehr unterschiedlichen Blickwinkeln betrachten (Ditton, 2002a, S. 197), die sich aus disparaten Traditionen speisen wie etwa der Allgemeinen Didaktik, Lehr-Lernforschung, Schul- und Unterrichtsklimaforschung usw., sodass sich von daher die Frage nach der Wahl des Bezugspunktes stellt.

Über alle Unterschiede hinweg lassen sich allerdings auch gewisse Schnittmengen in den Argumentationen und Begrifflichkeiten ausmachen. Von solchen Übereinstimmungen ausgehend, definieren wir Unterrichtsqualität als wechselseitige Ergänzung von *Struktur- und Prozessqualität* (unter Ergänzung des Faktors „Lernatmosphäre“). In Abbildung 10.1 sind die Elemente der Strukturqualität auf der linken Seite, die Merkmale der Prozessqualität auf der rechten Seite dargestellt. Im Einzelnen ist darunter zu verstehen:

- Strukturqualität

Wenn man zunächst die beiden großen didaktischen Traditionen, die bildungstheoretische und die lerntheoretische Didaktik, miteinander vergleicht, lässt sich – trotz aller Unterschiedlichkeit im Detail – ein *Konsens hinsichtlich der Struktur* von Unterricht ausmachen: Unterricht stellt sich danach als Strukturzusammenhang dar

(s. z.B. Heimann, 1976a, 1976b; Klafki, 1996), der durch mindestens diese vier Elemente charakterisiert ist: (1) *Ziele/Intentionen/Themen/thematische Struktur*, (2) *Methodik*, (3) *Medien* und (4) *Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler*. Diese Elemente gelten auch in entsprechenden Übersichtsdarstellungen bzw. Lehrbüchern als unbestritten (s. z.B. Peterßen, 2000; Kron, 2008; Plöger, 2008; Tulodziecki, Blömeke & Herzig, 2009); sie spiegeln das formale Gerüst wider, in dessen Rahmen sich inhaltlich die Planung, Durchführung und *Analyse* von Unterricht bewegt. Die konsistente Abstimmung dieser Elemente sichert die *Strukturqualität* von Unterricht.

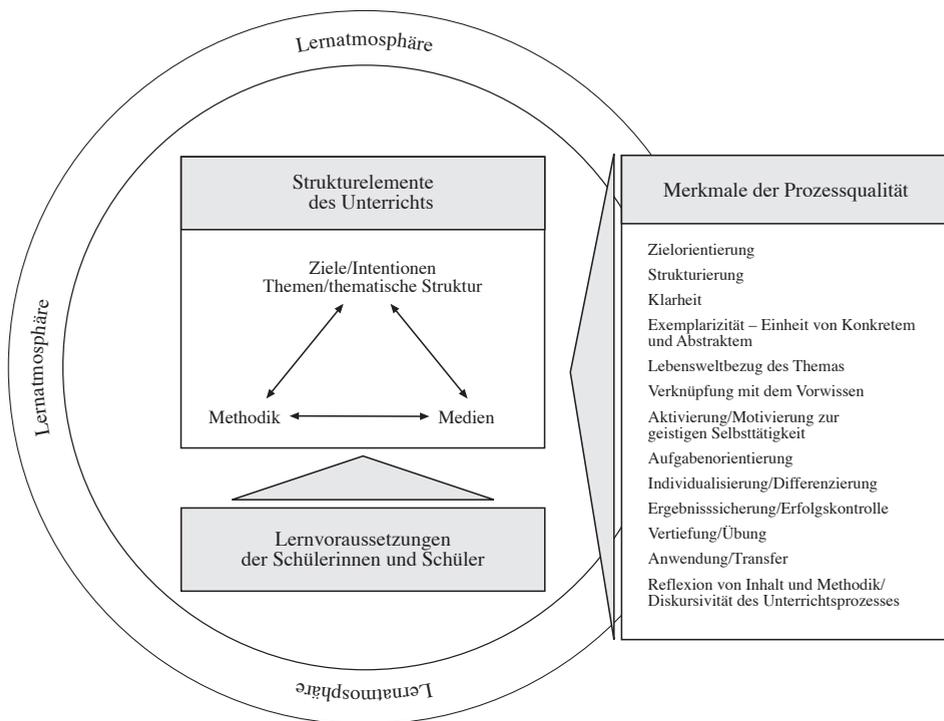


Abbildung 10.1: Struktur- und Prozessmerkmale der Unterrichtsqualität

- **Prozessqualität**

Die in der Planung von Unterricht konstruierte und antizipierte Struktur von Unterricht bildet aber zunächst nur einen *statischen* Rahmen, der für die *Realisierung* von Unterricht in einen *prozessualen* Fluss übersetzt werden muss. Während in der Planungsphase Lernwirksamkeit zunächst nur hypothetisch unterstellt werden kann, muss sie im Unterrichtsgeschehen „hergestellt“ und von der Lehrperson ständig überprüft werden. Deshalb bedarf es auch für dieses Prozessgeschehen der Festlegung von Qualitätsmerkmalen (rechte Seite der Abbildung). Unter dem Gesichtspunkt der Wirksamkeit direkter Instruktion, die die von den Probanden zu analysierende Unterrichtsstunde bestimmt, zeigt sich in der gegenwärtigen Diskussion durchaus ein klarer Konsens, der *Prozessqualität* über Merkmale der Unterrichtsfüh-

rung definiert und sich in vielen Arbeiten widerspiegelt (z.B. Clausen, Schnabel & Schröder, 2002; Clausen, Reusser & Klieme, 2003; Klieme & Rakoczy, 2008; Ditton, 2002a, 2002b; Einsiedler, 1997, 2002; Gruehn, 2000; Helmke, 2009; Klieme & Reusser, 2003; Kunter, Brunner, Baumert, Klusmann, Krauss, Blum, Jordan & Neubrand, 2005; Lipowsky, 2006; Meyer, 2005; Neubrand, 2001; Seidel, 2003; Weinert, Schrader & Helmke, 1989; Weinert & Helmke, 1996, 1997).

Im Einzelnen zählen dazu: Zielorientierung, Strukturierung, Klarheit, Exemplarizität – Einheit von Konkretem und Abstraktem, Lebensweltbezug des Themas, Verknüpfung mit dem Vorwissen, Aktivierung/Motivierung zur geistigen Selbsttätigkeit, Aufgabenorientierung, Individualisierung/Differenzierung, Ergebnissicherung/Erfolgskontrolle, Vertiefung/Übung, Anwendung/Transfer, Diskursivität als Reflexion von Inhalt und Methode.

10.2.2 Was ist Analysekompetenz?

Die hier dargestellten Merkmale der Struktur- und Prozessqualität sind zentral für das dem Projekt zugrunde liegende Verständnis von Analysekompetenz. In einem allgemeinen Sinne verstehen wir darunter zunächst jene Fähigkeit, die Qualität von beobachtetem Unterricht erfassen und bewerten zu können. Für die weitere Differenzierung und Operationalisierung dieses Konstrukts wird davon ausgegangen, dass diese Kompetenz auf drei Teilkompetenzen fußt: Unterricht kann nur dann adäquat analysiert werden, wenn die analysierende Person über (a) didaktisch-methodische und (b) fachliche bzw. fachdidaktische Kompetenzen verfügt und wenn (c) die Ausprägung dieser Kompetenzen ein hohes Maß an Wahrnehmungskomplexität ermöglicht.

(a) Didaktisch-methodische Kompetenzen sind fächerübergreifende Kompetenzen, deren Einsatz bzw. Anwendung die Lernwirksamkeit von Unterricht möglichst positiv beeinflussen soll. Diese Kompetenzen stellen begriffliche Umsetzungen der in Abbildung 10.1 benannten Qualitätsmerkmale von Unterricht dar. Wie lässt sich die Kompatibilität und gegenseitige Überführbarkeit dieser Begrifflichkeiten (didaktisch-methodische *Kompetenzen* – *Merkmale* der Unterrichtsqualität) legitimieren? – Im Kontext von Unterrichtsforschung werden *Merkmale* als unabhängige Variablen aufgefasst, die ggf. Wirkung auf die Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern (abhängige Variable) erzeugen. Wechselt man nun vom *Forschungskontext* in den *Handlungskontext*, dann werden – idealtypisch betrachtet unter Ausblendung aller Theorie-Praxis-Probleme – aus jenen Merkmalen entsprechende Handlungskomponenten. Wenn man die Erlernbarkeit solcher Handlungskomponenten unterstellt (s. Baumert & Kunter, 2006), dann zeigen sich diese bei einer professionellen Lehrperson als Fähigkeiten und somit als *Kompetenzen*. An einigen Beispielen verdeutlicht, würde die Kompatibilität der Begrifflichkeiten etwa so aussehen:

Prozessmerkmal im Forschungskontext	entsprechende Kompetenzen im Handlungskontext
Zielorientierung (s. z.B. Herweg, 2008)	von Schülerinnen und Schülern zu erreichende Ziele bzw. Teilziele (etwa in Form von Verhaltensdispositionen) präzise beschreiben und darauf im Unterrichtsprozess explizit und implizit Bezug nehmen können
Klarheit und Strukturiertheit (s. z.B. Weinert & Helmke, 1996, 1997)	Unterricht als kohärenten, strukturierten Prozess gestalten können, der für Schülerinnen und Schüler den „roten Faden“ des Lernprozesses sichert
Aufgabenorientierung (s. z.B. Neubrand, Jordan, Krauss, Blum & Löwen, 2011; Kleinknecht, Maier, Metz & Bohl, 2011)	geschlossene, teiloffene und offene Aufgaben stellen und diese jeweils auf die spezifische Funktion einer Unterrichtsphase (Motivation, Erarbeitung, Sicherung, Überprüfung) abstimmen können
Aktivierung zur geistigen Selbsttätigkeit (s. z.B. Aebli, 1993; Leuders & Holzäpfel, 2011; Lipowsky, 2006)	durch Verbindung des Vorwissens mit neuen Problemstellungen kognitive Dissonanzen als Auslöser geistiger Selbsttätigkeit erzeugen können
Lebensweltbezug (s. z.B. Fey, Gräsel, Puhl & Parchmann, 2004; Mikelskis-Seifert & Duit, 2010; Parchmann, Ralle & Demuth, 2000)	die Bedeutsamkeit des zu Lernenden an Situationen aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler aufzeigen können
Transfer (s. z.B. Renkl, 1996, 2001; Aebli, 1993)	Aufgaben und Situationen auswählen können, auf die das Gelernte anwendbar ist und in denen zunächst nur leichte, sodann auch größere Variationen von Oberflächenmerkmalen bei gleichbleibender Struktur realisiert werden

(b) Die Realisierung von Unterricht bezieht sich allerdings immer auf einen spezifischen, *inhaltlich* festgelegten Rahmen, der sich aus dem Unterrichtsthema ergibt und der bestimmt, wie die jeweiligen Merkmale der Struktur- und Prozessqualität konkret zur Anwendung kommen (können). Dieser Sachverhalt ist auch für die *Analyse* von Unterricht entscheidend: Didaktisch-methodische Kompetenzen allein sichern keine adäquate Analyse von Unterricht, sondern hinzutreten müssen immer auch *fachliche bzw. fachdidaktische* Kompetenzen.

Für das Fach Physik sind solche Kompetenzen beispielsweise als „Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ (KMK, 2013, S. 40) formuliert. In fachlicher Hinsicht sollen die Studierenden u.a. anschlussfähiges physikalisches Fachwissen, Arbeits- und Erkenntnismethoden der Physik und Kenntnisse und Fertigkeiten im Experimentieren und im Handhaben von (schultypischen) Geräten erwerben. Zudem sollen sie exemplarisch Einblicke in die Ideengeschichte physikalischer Theorien und Begriffe und in die gesellschaftliche Bedeutung der Physik gewinnen. In fachdidaktischer Hinsicht werden Kenntnisse fachdidaktischer Konzeptionen und physikbezogener Lehr-Lernforschung postuliert, die sich etwa auf die Motivation von Schülerinnen und Schülern für das Lernen von Physik oder auf typische Schülervorstellungen entsprechender Sachverhalte beziehen.

Stufe III: Prozesskompetenz		beziehen sich auf die Tiefenstrukturen von Unterricht
	Experte	
Stufe 5	– kann den Stellenwert von didaktisch-methodischen Sinneinheiten vor dem Hintergrund des <i>gesamten</i> Unterrichtsprozesses einschätzen und für solche Einheiten begründbare Alternativen angeben	
Stufe II: Synthetische Kompetenz		
Stufe 4	– kann <i>einzelne</i> Handlungen oder Situationen zu <i>größeren</i> didaktisch-methodischen Einheiten verdichten und für solche Einheiten Alternativen angeben	
Stufe 3	– kann die Effekte bzw. Folgen, die <i>einzelne</i> Handlungen oder Situationen bewirken (können), identifizieren oder mit hoher Wahrscheinlichkeit kalkulieren bzw. voraussehen	
Stufe I: Analytische Kompetenz		beziehen sich auf die Sichtstrukturen von Unterricht
Stufe 2	– kann den Grad der Ausprägung dieser Kategorien bestimmen	
Stufe 1	– kann einzelne Unterrichtsereignisse (Handlungen oder Situationen) in entsprechende Kategorien einordnen	

Abbildung 10.2: Fünfstufiges Modell der Wahrnehmungskomplexität

(c) Beide Kompetenzen – didaktisch-methodische wie fachliche bzw. fachdidaktische – zusammen bilden bei hinreichender Ausprägung die entscheidenden Voraussetzungen, um den *gesamten* Unterrichtsprozess in seiner *Komplexität wahrnehmen* und seine Lernwirksamkeit angemessen beurteilen zu können. Hohe *Wahrnehmungskomplexität* ist also – das ist eine zentrale Annahme des hier zugrunde liegenden Verständnisses von Analysekompetenz – die *Folge* hoher didaktisch-methodischer und fachlicher bzw. fachdidaktischer Kompetenzen. Gerade im Vergleich von Novizen und Experten dürften auch hinsichtlich der Analysekompetenz große Unterschiede zu erwarten sein. Dieser Aspekt der *Wahrnehmungskomplexität* wird hier in einem Kompetenzmodell abgebildet (s. Abbildung 10.2), das in drei Hauptstufen (römische Bezifferung) und fünf Unterstufen (arabische Bezifferung) unterteilt ist. Stufe 1 und 2 grenzen die Messung der Analysekompetenz auf *einzelne* Unterrichtsereignisse (sichtbare Handlungen und/oder Situationen) ein; dadurch wird also die *Sichtstruktur* von Unterricht abgebildet. Mit der für diese beiden Stufen gewählten

Bezeichnung „Analytische Kompetenz“ soll zum Ausdruck gebracht werden, dass Probanden in der Lage sind, aus dem gesamten Unterrichtsgeschehen *einzelne* Ereignisse zu selektieren und somit *Detailanalyse* im Sinne Grubers (1994) zu betreiben.

Ab Stufe 3 aufwärts werden Kompetenzen gemessen, die die *Tiefenstrukturen* von Unterricht betreffen. Die Erfassung solcher Tiefenstrukturen ist das Ergebnis eines interpretativen Aktes, durch den die Probanden sichtbaren Handlungen und/oder Situationen einen didaktisch-methodischen Sinnzusammenhang unterlegen.

Stufe 3 und 4 beschreiben einen Grad von Analysekompetenz, durch den einzelne Handlungen mit weiteren einzelnen Handlungen oder mit dadurch hervorgerufenen Effekten zu größeren didaktisch-methodischen Einheiten verbunden und zu diesen ggf. Alternativen angegeben werden können. Wenn Probanden diese Stufen erreichen, ist ihre Wahrnehmungsorganisation bereits wesentlich komplexer organisiert als auf den beiden ersten Stufen. Da sie einzelne Aspekte mit anderen *zusammen* sehen, *synthetisieren* müssen, sprechen wir bei Stufe 3 und 4 von „Synthesekompetenz“.

Erst die Stufe 5 bezieht sich auf den *gesamten* zu analysierenden Unterrichtsprozess. Wer diese Stufe erreicht, kann den Stellenwert von didaktisch-methodischen Sinneinheiten vor dem Hintergrund des gesamten Unterrichtsverlaufes einschätzen und für solche Einheiten begründbare Alternativen angeben. Deshalb sprechen wir bei diesen beiden Stufen auch von „Prozesskompetenz“, weil die Wahrnehmung des Probanden hier den Unterrichtsverlauf in Gänze erfassen muss.

Die Stufung des Kategoriensystems modelliert über die zunehmende Wahrnehmungsorganisation (s. Berliner, 2004) hinaus weitere wichtige Merkmale von Wissensqualität wie Wissensumfang, Verbindung von Wissens-elementen, Verstehentiefe und die Suche und Evaluation von Informationen. Gerade die Stufe 5 der Analysekompetenz kann nur jemand erreichen, der über eine Vielzahl von Wissens-elementen (*Wissensumfang*) verfügt (Berliner, 1992; Bromme, 1985, 2008) und diese zu didaktisch-methodischen Sinneinheiten (*Verbindung von Wissens-elementen*) kondensieren kann (Strahan, 1989; Elio & Scharf, 1990; Shuell, 1990; de Jong & Ferguson-Hessler, 1996; Baumert & Kunter, 2006; Gruber & Gallenberger, 2006). Hat er solche Sinnzusammenhänge in aller Klarheit erfasst (*Verstehentiefe*) und zueinander in Relation gesetzt (Leinhardt & Smith, 1985; Peterson & Comeaux, 1987; Berliner, 1987; Borko & Livingston, 1989; Frey, 2004), kann er gezielt nach weiteren Informationen *suchen*, diese *bewerten* und Handlungsalternativen vorschlagen (Hattie, 2003; Gruber, Harteis & Rehl, 2006; Shavelson, 1973; Shavelson & Stern, 1981).

Hypothesen

Aus diesem theoretischen Modell der Analysekompetenz wurden mit Bezug auf die vier Probandengruppen entsprechende Hypothesen abgeleitet, von denen hier zwei vorgestellt werden.

Hypothese 1:

Experten (Fach- und Seminarleiter) erreichen die höchsten Stufen der Analysekompetenz, während die Kompetenz von Novizen (Studierende) über die ersten zwei Stufen nicht weit hinausgeht.

Diese Hypothese bezieht sich auf die über die fünf Stufen hinweg zunehmende *Wahrnehmungskomplexität* und unterstellt, dass Studierende über eine geringe, Fach- und Seminarleiter dagegen über eine hohe Wahrnehmungskomplexität verfügen.

Hypothese 2:

Personen, die das Fach Physik oder Mathematik bzw. ein weiteres naturwissenschaftliches Fach unterrichten, erzielen aufgrund ihrer fachlichen bzw. fachdidaktischen Kompetenzen höhere Analyseleistungen als Personen, die keines dieser Fächer unterrichten.

Diese Hypothese bezieht sich auf die beiden anderen Teilkompetenzen, die *didaktisch-methodischen* und die *fachlichen* bzw. *fachdidaktischen* Kompetenzen. Allen Probanden können zunächst (fächerübergreifende) didaktisch-methodische Fähigkeiten unterstellt werden. Darüber hinaus besitzen sie aufgrund der von ihnen studierten bzw. unterrichteten Unterrichtsfächer auch entsprechende fachliche und fachdidaktische Kompetenzen. Aber nur diejenigen Personen, die das Fach Physik oder Mathematik bzw. ein weiteres naturwissenschaftliches Fach unterrichten, verfügen über *naturwissenschaftlich relevante* Kompetenzen (wenn auch in unterschiedlichem Grade). Aufgrund dieser spezifischen Kompetenzen müssten sie bei der Analyse der Physikstunde besser abschneiden als Personen, die kein naturwissenschaftliches Fach und auch nicht das Fach Mathematik unterrichten.

10.3 Methode

10.3.1 Untersuchungsdesign

Das Projekt „Analysekompetenz von Lehrpersonen – Diagnose und Entwicklung“ (s. dazu ausführlich Plöger & Scholl, 2014) ist als *Querschnittsstudie* angelegt. Der Erhebungszeitraum der Untersuchung erstreckte sich von Juli 2010 bis März 2011. Den Probanden wurde eine videografierte Unterrichtsstunde vorgeführt und ein Test in Form eines Fragebogens vorgelegt, dessen Beantwortung die *Analyse* der Unterrichtsstunde darstellt.

Das Unterrichtsvideo, das die Probanden per Fragebogen angeleitet analysieren, zeigt eine 45-minütige Physikstunde (11. Klasse einer Fachoberschule), in der das Snelliussche Brechungsgesetz erarbeitet werden soll. Die Stunde ist auf vier Abschnitte von insgesamt 15 Minuten Länge geschnitten, ohne dass dadurch ihr Prozesscharakter verloren geht. Die Auswahl der Unterrichtsstunde erfolgte im Wesentlichen aus zwei Gründen: Zum einen zeigen sich in ihr typische Schwächen von Physikunterricht, wie sie etwa auch durch die IPN-Videostudie (Seidel et al., 2006a, b) charakterisiert wurden. Zum anderen dürfte die schlechte Qualität der Unterrichtsstun-

de eine adäquate Herausforderung für Experten darstellen, da sie – wie man aus der Expertiseforschung weiß (s. z.B. Gruber 1994) – erst durch solche problemhaften Situationen zur Entwicklung von Handlungsalternativen hinreichend motiviert sind.

Der eingesetzte Fragebogen stellt ein quantitatives Erhebungsinstrument als paper and pencil-Verfahren dar und besteht aus 23, auf die fünf Kompetenzstufen verteilten Items, von denen 7 offen, 6 geschlossen und 10 halb offen sind. Alle Items sind als Frage formuliert, wobei sich die geschlossenen auf drei Teilvarianten des Typs „Selektionsfrage“ aufteilen: Einfachauswahlfragen, Mehrfachauswahlfragen und Skalenfragen. Die inhaltlichen Formulierungen bilden die genannten Struktur- und Prozessmerkmale bzw. didaktisch-methodischen Kompetenzen ab, schließen aber zwangsläufig auch die fachlichen Aspekte mit ein, die durch die Faktur der zu analysierenden Unterrichtsstunde gegeben sind. Ein Itembeispiel zum Merkmal *Exemplarizität* mag dies für die Stufe der *Prozesskompetenz* verdeutlichen:

Item 15:

„Zu Beginn der Unterrichtsstunde lässt der Lehrer Beispiele für Lichtbrechung nennen und führt dann selbst weitere an (mittels bildlicher Darstellung). Wie beurteilen Sie diesen Einstieg?“

10.3.2 Stichprobe

In Anlehnung an die berufsbiografischen Entwicklungsmöglichkeiten von Lehrern in der Bundesrepublik Deutschland und mit Blick auf die schulformspezifische Organisation der Ausbildung bzw. Berufsausübung wurden vier Probandengruppen aus dem Bereich des Lehramtes für Gymnasien erhoben: Lehramtsstudierende (an Universitäten aus sechs Bundesländern), Referendare (an Studienseminaren aus vier Bundesländern), Lehrer (an Gymnasien eines regionalen Bezirks) und Fach- und Seminarleiter (an Studienseminaren aus sechs Bundesländern). In der Gesamtstichprobe (N = 800) ist jede Teilpopulation mit der für eine Raschskalierung notwendigen Probandenzahl von mindestens N = 200 vertreten (s. Hartig, 2009; Eggen, 2008).

Bei den Gruppen der Studierenden, Referendare und Seminar- und Fachleiter wurden Gelegenheitsstichproben gezogen, die als Klumpen erhoben wurden. Während die kollegiale Unterstützung bei der Auswahl der Studierenden an verschiedenen Hochschulstandorten sehr groß war, haben sich bei den anderen Gruppen größere Schwierigkeiten gezeigt. Als Hauptgründe ließen sich die Belastung durch den beruflichen Alltag und die Erschöpfung der Ressourcen für Forschungskoperationen ausmachen.

Auch die Gruppe der Lehrer wurde über Klumpenstichproben erhoben, aufgrund der hier besonders großen Zurückhaltung von Lehrerkollegien allerdings durch eine zweistufige Zufallsauswahl. Im ersten Schritt wurden aus einer Liste aller 166 Gymnasien im Regierungsbezirk Köln (Schulverzeichnis) 50 zufällig ausgewählt und angeschrieben. Aus den Rückmeldungen (Rücklaufquote 20%) wurden dann im zweiten Schritt die vier befragten Lehrerkollegien gezogen.

Die *Geschlechterverteilung* ist – bedingt durch den insgesamt höheren Anteil von angehenden und praktizierenden Lehrerinnen in Deutschland – in allen Gruppen asymmetrisch: Studierende (ST): w = 133, m = 67; Referendare (REF): w = 149, m = 48; Lehrer (L): w = 103, m = 92; Seminar-/Fachleiter (SF): w = 111, m = 81 (insgesamt n = 16 keine Angabe).

Abbildung 10.3 zeigt die Zusammensetzung der Stichprobe nach *Fachzugehörigkeit*.

	Personen pro Gruppe			
	Stud.	Ref.	Lehr.	Sem.
Kein naturw. Fach	102	153	108	122
Mathematik und/oder mindestens ein naturw. Fach	90	40	56	58
Physik	8	7	36	20

Abbildung 10.3 Zusammensetzung der Stichprobe nach Fachzugehörigkeit

10.3.3 Auswertung

- Sicherung der Codierungsreliabilität

Das Ziel dieses Tests besteht darin, die *Angemessenheit* der Analyse des gezeigten Unterrichts zu bestimmen. „Angemessenheit“ definiert sich dabei – ähnlich wie in der Studie von Oser, Heinzer und Salzmann (2010) und Seidel und Prenzel (2007) – über *diskursiv ausgehandelte Expertenurteile*, die in einem Auswertungsmanual in Form kommunikativ validierter Antworten zusammengestellt wurden. Das Manual dient als Grundlage für drei geschulte Codierer, die entscheiden müssen, ob die vom Probanden gegebenen Antworten semantisch den im Auswertungsmanual verzeichneten entsprechen.

Die dabei zu erbringende Interpretationsleistung ist abhängig von den jeweiligen Items, da diese auf niedrig oder hoch inferente Beobachtungen fokussieren, wobei die Codierer bei beiden Itemtypen zu (möglichst) gleichen Codierergebnissen kommen müssen. Bei den niedrig-inferenten Items ist diese erforderliche Übereinstimmung leicht zu erzielen, weil die im Auswertungsmanual gegebene „Messvorschrift“ eine eindeutige Handlungsanweisung darstellt. Bei hoch inferenten Items sind die Interpretationsspielräume weitaus größer.

Ähnlich wie in anderen Videostudien auch (s. Hugener, 2006) wurde bei der Kontrolle der zu erbringenden Interpretationsleistungen schwerpunktmäßig die Interrater-Reliabilität geprüft, und zwar sowohl die interpersonelle Übereinstimmung der Codierer untereinander als auch die Übereinstimmung ihrer Ergebnisse mit den Codierungen der Projektleiter. Angestrebt wurde eine Übereinstimmungsquote von mindestens 85%. Während die durchschnittliche Übereinstimmung der Codierer bei 89,8% lag, zeigte sich bei der Übereinstimmung ihrer Ergebnisse mit denen der Projektleiter eine Rate von 96,3%.

- Personenscores als suffiziente Statistik

Für jedes richtig gelöste Item erhält ein Proband einen Punkt, so dass der erreichte Summenwert (= Personenscore) für die erzielte Leistung steht. Dieser Summenwert stellt im Raschmodell eine sog. *suffiziente Statistik* dar, die alle notwendigen Informationen über die Fähigkeit einer Person enthält. Wenn man nämlich

„das Muster von richtigen und falschen Antworten einer Person über den gesamten Test betrachtet, macht es [...] Sinn, die Anzahl der insgesamt gelösten Aufgaben als Indikator für die Fähigkeit der Person zu betrachten: Eine Person mit einer niedrigen Ausprägung der Fähigkeit wird z.B. nur die einfachen Aufgaben eines Tests lösen können. Eine Person mit einer höheren Fähigkeit hingegen wird sowohl die einfachen als auch die schwierigen Aufgaben lösen können – und damit insgesamt mehr Aufgaben lösen.“ (Strobl, 2010, S. 15)

Diese zentrale Annahme der suffizienten Statistik darf aber nur dann unterstellt werden, wenn die Itemskala sich tatsächlich als raschhomogen erweist; das ist bei dem eingesetzten Test der Fall.

10.4 Ergebnisse

10.4.1 Validität und Reliabilität der Itemskala

Die Analyse der Itemskala (samt zugrunde liegendem theoretischen Modell der Analysekompetenz) erfolgte nach den Regeln der klassischen Testtheorie (Schwierigkeitsanalyse, Ermittlung der Reliabilität nach dem Kuder-Richardson-20-Koeffizienten) und den Regeln der Probabilistischen Testtheorie (Prüfung auf Raschhomogenität der Skala, Ermittlung der EAP/PV Reliability) in jeweils zwei Durchgängen. Für die Prüfung auf Raschhomogenität wurde das einparametrische Raschmodell (Rasch, 1960; Rost, 2004; Bond & Fox, 2007) herangezogen. Die Validität der Iteminhalte und -antworten und die Eignung des Unterrichtsvideos darf über ein zweigestuftes Expertenrating als gesichert angesehen werden. In der Auswertung konnte die Itemskala erfolgreich auf Raschhomogenität geprüft werden; die Reliabilität des Tests liegt mit .79 relativ hoch (vgl. dazu z.B. Oser et al., 2010).

10.4.2 Hypothese 1

Hypothese 1 postuliert einen Unterschied zwischen den Analyseleistungen der Studierenden und der Seminar- und Fachleiter. Um sowohl diesen Unterschied als auch Unterschiede zu bzw. zwischen den anderen beiden Gruppen zu prüfen, wurde eine univariate Varianzanalyse durchgeführt. Die unabhängige Variable bildete dabei die

Gruppenzugehörigkeit, die abhängige den erzielten (intervallskalierten) Summenwert (= Anzahl gelöster Items).

Im Ergebnis der Varianzanalyse stellt sich der Haupteffekt der Gruppenzugehörigkeit auf die Höhe des Summenwertes als signifikant heraus ($F[3, 796] = 84.554$, $p < .001$, $\eta^2 = 0.242$). Um zu klären, ob die in der deskriptiven Statistik erkennbare Richtung des Effekts der vermuteten Reihenfolge der Gruppen entspricht, wurden die Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppen ergänzend durch eine Post-Hoc-Analyse (Tukey-HSD-Test) bestimmt. Folgende signifikante Unterschiede ($p < .05$) bestehen zwischen den Gruppen: Studierende unterscheiden sich von allen anderen Gruppen. Dagegen unterscheiden sich die Lehrpersonen nur von den Studierenden. Referendare und Seminar-/Fachleiter unterscheiden sich sowohl von den Studierenden als auch voneinander, allerdings nicht von den Lehrpersonen. Bezogen auf die beiden Gruppen der Experten und Novizen, auf die sich die Hypothese bezieht, lässt sich also feststellen: Studierende verfügen über eine geringe, Fach- und Seminarleiter dagegen über eine hohe *Wahrnehmungskomplexität*.

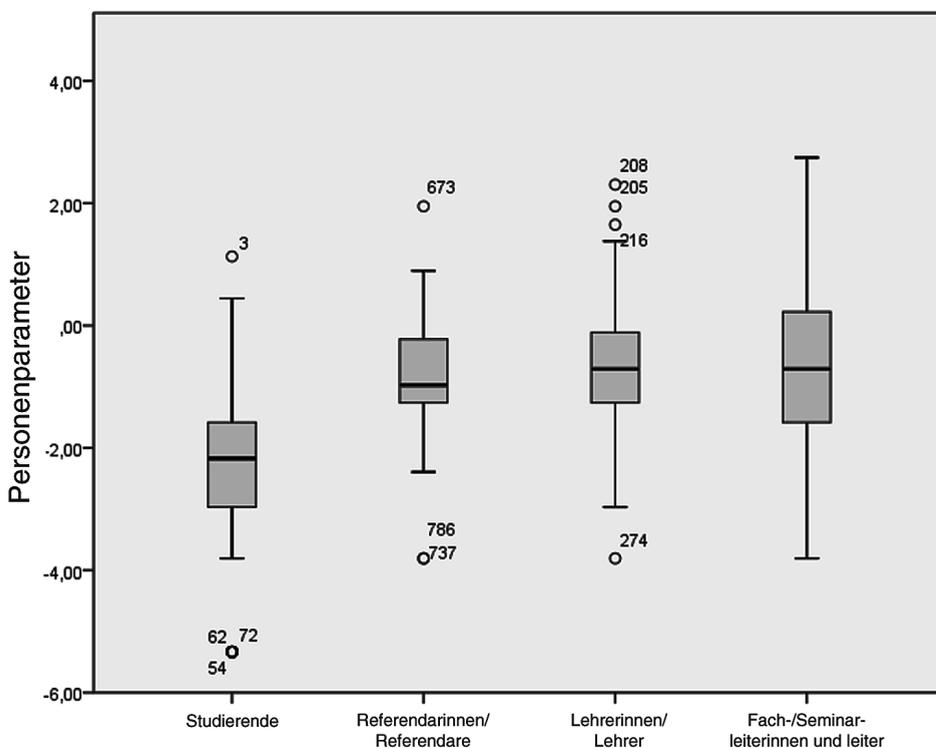


Abbildung 10.4: Boxplots (Median, Interquartilbereich und Ausreißer) der Personenparameter für die vier untersuchten Gruppen

In Ergänzung zu den Daten der Varianzanalyse veranschaulicht Abbildung 10.4 die jeweiligen Leistungsunterschiede zwischen den vier Gruppen in Form von Boxplots. Die auf der senkrechten Achse abgetragenen Personenparameter stellen eine linea-

re Transformation der im Test erreichten Punktzahlen (Personenscore) dar. Die Linie innerhalb der Boxen kennzeichnet den Median. Die obere Grenze der Box gibt das 75%-Perzentil, die untere Grenze das 25%-Perzentil an; die Boxhöhe spiegelt somit 50% der Werte (= Interquartilbereich). Die Querstriche über und unter der Box zeigen den kleinsten und größten nicht-extremen Wert an. Als Ausreißer (die noch keine Extremwerte darstellen) gelten Werte, die das 1,5- bis Dreifache der Boxhöhe betragen; sie sind in der Abbildung als Kreise dargestellt. Der Abstand von Extremwerten liegt über dem Dreifachen des Interquartilbereiches. Solche Extremwerte liegen hier aber nicht vor.

10.4.3 Hypothese 2

Neben der Wahrnehmungskomplexität ist das theoretische Modell durch zwei weitere Teilkompetenzen charakterisiert: didaktisch-methodische Kompetenzen und fachliche bzw. fachdidaktische Kompetenzen. Die Prüfung von Hypothese 2 zielt auf die Rolle dieser beiden Teilkompetenzen und postuliert einen Unterschied zwischen Personen, die (lediglich) über didaktisch-methodische Kompetenzen verfügen, und solchen, die zusätzlich auch naturwissenschaftlich relevante *fachliche* bzw. *fachdidaktische* Kompetenzen besitzen.

Zur Prüfung der Hypothese könnte man die Probanden in drei Gruppen einteilen (s. Abbildung 10.3). Da aber die Gruppe der Physiklehrkräfte mit $N = 71$ relativ klein ist, empfiehlt sich eine gleichmäßigere Aufteilung in zwei Gruppen: Gruppe 1 ($N = 315$) umfasst dann diejenigen Personen, die das Fach Physik (oder Mathematik und/oder ein weiteres naturwissenschaftliches Fach) unterrichten; diesen Personen können (über ihre didaktisch-methodischen Kompetenzen hinaus) *naturwissenschaftlich relevante* fachliche bzw. fachdidaktische Fähigkeiten zugesprochen werden, die zur Analyse von Physikunterricht unentbehrlich bzw. hilfreich erscheinen. Gruppe 2 ($N = 485$) wird dagegen von jenen Personen gebildet, die keines dieser Fächer unterrichten. Ihnen sind ebenfalls didaktisch-methodische und in Abhängigkeit von ihren jeweils unterrichteten Fächern auch spezifisch fachliche und fachdidaktische Fähigkeiten zu unterstellen (z.B. *deutschdidaktische*, *musikdidaktische* usw.); ihnen fehlen aber die naturwissenschaftlich relevanten Kompetenzen.

Im Vergleich der beiden Gruppen mittels t-Test stellt die Fachzugehörigkeit die unabhängige, der erzielte Summenwert (s. oben) die abhängige Variable dar. Der Summenwert in Gruppe 1 liegt durchschnittlich bei $M = 7.65$ ($SD = 4.534$), der von Gruppe 2 bei $M = 6.99$ ($SD = 3.548$). Dieser Mittelwertunterschied ist auf einem Niveau von $\alpha < .05$ signifikant ($t = -2.178$; $df = 556.318$; $p = .03$). Personen, die das Fach Physik (oder Mathematik bzw. ein weiteres naturwissenschaftliches Fach) unterrichten, erzielen also aufgrund ihrer spezifischen fachlichen bzw. fachdidaktischen Kompetenzen signifikant höhere Analyseleistungen als Personen, die nicht „vom Fach“ sind. Dieser Sachverhalt stützt somit die in der theoretischen Struktur des Modells postulierte These: Didaktisch-methodische Kompetenzen allein sichern keine ad-

äquate Analyse von Unterricht, sondern hinzutreten müssen immer auch *relevante fachliche bzw. fachdidaktische* Kompetenzen.

10.5 Zusammenfassung und Ausblick

Bisher lagen nur wenige Instrumente zur videobasierten Messung der Analysekompetenz von Lehrpersonen vor (z.B. Seidel & Prenzel, 2007; Seidel et al., 2010; Oser et al., 2010). Ziel des hier vorgestellten Projektes war es, ein weiteres reliables und valides Messinstrument auf der Basis eines theoretischen Modells zu entwickeln, in dem das Konstrukt Analysekompetenz durch drei Teilkompetenzen definiert wird: didaktisch-methodische, fachliche bzw. fachdidaktische Kompetenzen und Wahrnehmungskomplexität.

Die *Durchführung* des Tests erstreckte sich in Anlehnung an die berufsbiografischen Entwicklungsmöglichkeiten von Lehrern in der Bundesrepublik Deutschland gleichmäßig auf die vier Phasen der Berufslaufbahn: Studium, Referendariat, Tätigkeit als Lehrperson, Fach- oder Seminarleitung. Diese Art der institutionenübergreifenden Testung selbst ist nicht neu (s. z.B. Seidel & Prenzel, 2007; König & Lebens, 2012), wird hier aber auf *alle vier* Stadien der Berufsentwicklung ausgedehnt. Zudem wird erstmals eine für die Raschskalierung notwendige Probandenzahl (200 pro Teilpopulation) in den Test einbezogen.

Die beiden getesteten *Hypothesen* beziehen sich auf die drei Teilkompetenzen, wobei Hypothese 1 auf die Frage der über die Stufen des Modells hinweg zunehmenden Wahrnehmungskomplexität und Hypothese 2 auf das Verhältnis von didaktisch-methodischen und fachlichen bzw. fachdidaktischen Kompetenzen zielt.

Im Sinne der *ersten Hypothese* werden anhand der ermittelten Analyseleistungen in der Tendenz die typischen Unterschiede zwischen Novizen und Experten (Seidel & Prenzel, 2007; König & Lebens, 2012) bzw. die zwischen Lehrpersonen und Nicht-Lehrpersonen (s. Oser et al., 2010) repliziert: Studierende unterscheiden sich signifikant von allen anderen drei Gruppen. Die Leistungen von Seminar-/Fachleitern zeigen bedeutsame Unterschiede zu denen der Referendare.

Auffällig sind dagegen die nicht signifikanten Unterschiede zwischen Referendaren und Lehrpersonen einerseits und zwischen Lehrpersonen und Seminar-/Fachleitern andererseits. Für dieses Phänomen gibt es wenig empirisch belastbare Erklärungen, denn die bekannteren Modelle für die Entwicklung von Expertise im Allgemeinen (s. z.B. Dreyfus & Dreyfus, 1986; Shuell, 1990; Glaser, 1996) und deren Adaption an die Domäne der Unterrichtsexpertise durch Berliner (2004) sind empirisch nicht gesichert.

Die Testung der *zweiten Hypothese* bezieht sich auf die Annahme, dass didaktisch-methodische Kompetenzen allein für eine tiefe Analyse von Unterricht nicht ausreichen, sondern immer auch fachliche bzw. fachdidaktische hinzukommen müssen. Leitend war dabei die Annahme, dass zunächst *alle* Lehrpersonen über (fächerübergreifende) didaktisch-methodische Kompetenzen verfügen, über naturwis-

senschaftlich relevante Kompetenzen dagegen *nur jene*, die das Fach Physik oder Mathematik und/oder ein weiteres naturwissenschaftliches Fach unterrichten. Der Vergleich beider Gruppen zeigt einen signifikanten Unterschied zugunsten der Naturwissenschaftler und Mathematiker.

Auch dieses Ergebnis erweist sich somit als hypothesenkonform und bestätigt indirekt den in der allgemeinen Expertiseforschung (s. Gruber & Mandl, 1996) wie in der wissensbasierten Lehrerbildungsforschung (s. Baumert & Kunter, 2006, 2011; Blömeke et al., 2008; Blömeke et al., 2010a, 2010b) immer wieder betonten *wirkmächtigen Faktor domänenspezifischen Wissens*.

Literatur

- Aebli, H. (1993). *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus* (7. Auflage). Stuttgart: Klett.
- Allemann-Ghionda, C. & Terhart, E. (2006). *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*. (27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik) (S. 7–13). Weinheim: Beltz.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 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* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Berliner, D. C. (1987). Der Experte im Lehrerberuf: Forschungsstrategien und Ergebnisse. *Unterrichtswissenschaft*, 15, 295–305.
- Berliner, D. C. (1992). The nature of expertise in teaching. In A. Oser & J. J. Patry (Hrsg.), *Effective and responsible teaching: The new synthesis* (S. 227–248). San Francisco: Jossey Bass.
- Berliner, D. C. (2004). Describing the behavior and documenting the accomplishments of expert teachers. *Bulletin of Science Technology Society*, 24, 200–212.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.) (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare – Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.) (2010a). *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.) (2010b). *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bond, T. G. & Fox, C. M. (2007). *Applying the Rasch Model: Fundamental Measurement in the Human Sciences* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Borko, H. & Livingston, C. (1989). Cognition and improvisation: Differences in mathematics instruction by expert and novice teachers. *American Educational Research Journal*, 26, 473–498.

- Bromme, R. (1985). Was sind Routinen im Lehrerhandeln? Eine Begriffsklärung auf der Grundlage neuerer Ergebnisse der Problemlöseforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 2, 182–192.
- Bromme, R. (2008). Lehrerexpertise. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 159–167). Göttingen: Hogrefe.
- Clausen, M., Reusser, K. & Klieme, E. (2003). Unterrichtsqualität auf der Basis hochinferenter Unterrichtsbeurteilungen. Ein Vergleich zwischen Deutschland und der deutsch-sprachigen Schweiz. *Unterrichtswissenschaft*, 31, 122–141.
- Clausen, M., Schnabel, K. & Schröder, S. (2002). Konstrukte der Unterrichtsqualität im Expertenurteil. *Unterrichtswissenschaft*, 30, 246–277.
- Cochran-Smith, M. (2003). Assessing assessment in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 54, S. 187–191.
- de Jong, T. & Ferguson-Hessler, M. G. M. (1996). Types and Qualities of Knowledge. *Educational Psychologist*, 31, 105–113.
- Ditton, H. (2002a). Unterrichtsqualität – Konzeptionen, methodische Überlegungen und Perspektiven. *Unterrichtswissenschaft*, 30, 197–212.
- Ditton, H. (2002b). Lehrkräfte und Unterricht aus Schülersicht. Ergebnisse einer Untersuchung im Fach Mathematik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48, 262–286.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S.E. (1986). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: Free Press.
- Eggen, T. J. (2008). Adaptive testing and item banking. In J. Hartig, E. Klime & D. Leutner (Hrsg.), *Assessment of competencies in educational contexts* (S. 215–234). Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Einsiedler, W. (1997). Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung: Literaturüberblick. In F. E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 225–240). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Einsiedler, W. (2002). Das Konzept „Unterrichtsqualität“. *Unterrichtswissenschaft*, 32, 194–196.
- Elio, R. & Scharf, P. B. (1990). Modellierung novice-to-expert shifts in problem solving strategy and knowledge organization. *Cognitive Science*, 14, 579–640.
- Fey, A., Gräsel, C., Puhl, T. & Parchmann, I. (2004). Implementation einer kontextorientierten Unterrichtskonzeption für den Chemieunterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 32, 238–256.
- Frey, A. (2004). Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufs. Eine internationale Studie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50, 903–925.
- Glaser, R. (1996). „Changing the agency for learning: Acquiring expert performance“. In K.A. Ericsson (Hrsg.), *The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sport and games* (S. 303–311). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gruber, H. (1994). *Expertise. Modelle und empirische Untersuchungen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Gruber, H. & Gallenberger, W. (2006). Das Verhältnis von Unterrichtskompetenz und Berufserfolg. In F. Oser & M. Kern (Hrsg.), *Qualität der beruflichen Bildung – Eine Forschungsbaustelle* (S. 19–57). Bern: h.e.p.-Verlag.
- Gruber, H. & Mandl, H. (1996). Das Entstehen von Expertise. In J. Hoffmann & W. Kintsch (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Theorie und Forschung, Kognition: Bd. 7. Lernen* (S. 583–615). Göttingen: Hogrefe.
- Gruber, H., Harteis, C. & Rehr, M. (2006). Professional Learning: Erfahrung als Grundlage von Handlungskompetenz. *Bildung und Erziehung*, 59, 193–203.

- Gruehn, S. (2000). *Unterricht und schulisches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Hartig, J. (2009). Messung der Kompetenzen von Lehrpersonen mit Modellen der Item-Response-Theorie. In O. Zlatkin-Troitschaskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 295–310). Weinheim und Basel: Beltz.
- Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference. What is the research evidence?* Paper presented at the Australian Council for Educational Research.
- Heimann, P. (1976a). Didaktik als Theorie und Lehre. In K. Reich & H. Thomas (Hrsg.), *Didaktik als Unterrichtswissenschaft* (S. 142–167). Stuttgart: Klett.
- Heimann, P. (1976b). Didaktische Grundbegriff, Teil 1: Vortrag vom 7.12.1961. In K. Reich & H. Thomas (Hrsg.), *Didaktik als Unterrichtswissenschaft* (S. 103–121). Stuttgart: Klett.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Herweg, C. (2008). *Zielorientierung im deutschen und schweizerischen Physikunterricht – eine Videostudie*. Dissertation. Christian-Albrechts-Universität Kiel.
- Hugener, I. (2006). Überblick über die Beobachtungsinstrumente. In E. Klieme, C. Pauli & K. Reusser (Hrsg.), *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“*. Teil 3: Videoanalysen. Materialien zur Bildungsforschung, Bd. 15. Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (5. Auflage). Weinheim: Beltz
- Kleinknecht, M., Maier, U., Metz, K. & Bohl, T. (2011): Analyse des kognitiven Aufgabenpotentials: Entwicklung und Erprobung eines allgemeindidaktischen Auswertungsmanuals. *Unterrichtswissenschaft*, 39, 328–344.
- Klieme, E. & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54, 222–237.
- Klieme, E. & Reusser, K. (2003). Unterrichtsqualität und mathematisches Verständnis im internationalen Vergleich – Ein Forschungsprojekt und erste Schritte zur Realisierung. *Unterrichtswissenschaft*, 31, 194–205.
- KMK (2013) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.), *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2013*. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf [12.08.2013].
- König, J. & Lebens, M. (2012). Classroom Management Expertise (CME) von Lehrkräften messen: Überlegungen zur Testung mithilfe von Videovignetten und erste empirische Befunde. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 5, 3–29.
- Krauss, S., Kunter, M., Brunner, M., Baumert, J., Blum, W. & Neubrand, M. (2004). COACTIV: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz. In J. Doll & M. Prenzel (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung. Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung* (S. 31–53). Münster: Waxmann.
- Kron, F. W. (2008). *Grundwissen Didaktik* (5., überarbeitete Auflage). München: Reinhardt.

- Kunter, M., Brunner, M., Baumert, J., Klusmann, U., Krauss, S., Blum, W., Jordan, A. & Neubrand, M. (2005). Der Mathematikunterricht der PISA-Schülerinnen und -Schüler. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8, 502–520.
- Larcher, S. & Oelkers, J. (2004). Deutsche Lehrerbildung im internationalen Vergleich. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 128–150). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leinhardt, G. & Smith, D. A. (1985). Expertise in mathematics instruction: Subject matter knowledge. *Journal of Educational Psychology*, 77, 247–271.
- Leuders, T. & Holzäpfel, L. (2011). Kognitive Aktivierung im Mathematikunterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 39, 213–230.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen 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*. (27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik) (S. 47–70). Weinheim: Beltz.
- Meyer, H. (2005). *Was ist guter Unterricht?* (2. Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Mikelskis-Seifert, S. & Duit, R. (2010). *Physik im Kontext – Konzepte, Ideen, Materialien für effizienten Physikunterricht*. Seelze: Friedrich Verlag.
- Neubrand, J. (2001). *Eine Klassifikation mathematischer Aufgaben zur Analyse von Unterrichtssituationen. Schülerarbeitsphasen und Selbsttätigkeit in den Stunden der TIMSS-Video-Studie*. Universität Berlin. Unveröffentlichte Dissertation.
- Neubrand, M., Jordan, A., Krauss, S., Blum, W. & Löwen, K. (2011). Aufgaben im COACTIV-Projekt: Einblicke in das Potenzial für kognitive Aktivierung im Mathematikunterricht. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 115–132). Münster: Waxmann.
- Oser, F., Heinzer, S. & Salzmann, P. (2010). Die Messung der Qualität von Kompetenzprofilen von Lehrpersonen mit Hilfe der Einschätzung von Filmvignetten. Chancen und Grenzen des advokatorischen Ansatzes. *Unterrichtswissenschaft*, 38, 5–28.
- Parchmann, I., Ralle, B. & Demuth, R. (2000). Chemie im Kontext – eine Konzeption zum Aufbau und zur Aktivierung fachsystematischer Strukturen in lebensweltlichen Kontexten. *MNU*, 53, 132–136.
- Peterson, P. L. & Comeaux, M. A. (1987). Teachers' schemata for classroom events: The mental scaffolding of teachers' thinking during classroom instruction. *Teaching & Teacher Education*, 3, 319–331.
- Peterßen, W. H. (2000). *Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfrage, Modelle, Stufen, Dimensionen* (9. aktualisierte und überarbeitete Auflage). München, Wien: Oldenbourg.
- Petko, D., Waldis, M., Pauli, C. & Reusser, K. (2003). Methodologische Überlegungen zur videogestützten Forschung in der Mathematikdidaktik. Ansätze der TIMSS 1999 Video Studie und ihrer schweizerischen Erweiterung. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 35, 265–280.
- Plöger, W. (2008). *Unterrichtsplanung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Studium und Seminar*. Köln: Kölner Studien Verlag.
- Plöger, W. & Scholl, D. (2014). Analysekompetenz von Lehrpersonen – Modellierung und Messung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (im Druck).
- Rasch, G. (1960). *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. Copenhagen: Danmarks Paedagogiske Institut.

- Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47, 78–92.
- Rost, J. (2004). *Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion* (2., vollständig überarbeitete u. erweiterte Auflage). Bern: Hans Huber.
- Seidel, T. (2003). *Lehr-Lernskripts im Unterricht. Freiräume und Einschränkungen für kognitive und motivationale Lernprozesse – eine Videostudie im Physikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Seidel, T., Prenzel, M., Rimmel, R., Dalehefte, I. M., Herweg, C., Kobarg, M. & Schwindt, K. (2006). Blicke auf den Physikunterricht. Ergebnisse der IPN Videostudie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 799–821.
- Seidel, T., Prenzel, M., Rimmerle, R., Schwindt, K., Kobarg, M., Herweg, C. & Dalehefte, I.M. (2006). Unterrichtsmuster und ihre Wirkungen. Eine Videostudie im Physikunterricht. In M. Prenzel & L. A. Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Qualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (S. 99–123). Münster: Waxmann.
- Seidel, T., Blomberg, G. & Stürmer, K. (2010). „Observer“ – Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. Projekt OBSERVE. In E. Klieme, D. Leutner & M. Kenk (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes* (Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft 56, S. 296–306). Weinheim: Beltz.
- Seidel, T. & Prenzel, M. (2007). Wie Lehrpersonen Unterricht wahrnehmen und einschätzen – Erfassung pädagogisch-psychologischer Kompetenzen mit Videosequenzen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8. Sonderheft, 201–216.
- Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M. & Schwindt, K. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching and Teacher Education*, 27, 259–267.
- Shavelson, R. J. (1973). What is the basic teaching skill? *Journal of Teacher Education*, 24, 144–151.
- Shavelson, R. J. & Stern, O. (1981). Research on teacher's pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, 51, 455–498.
- Shuell, T. J. (1990). Phases of meaningful learning. *Review of Educational Research*, 60, 531–547.
- Strahan, D. B. (1989). How experienced and novice teachers frame their views of instruction: An analysis of semantic ordered trees. *Teaching and Teacher Education*, 5, 53–67.
- Strobl, C. (2010). *Das Raschmodell. Eine verständliche Einführung für Studium und Praxis*. München: Rainer Hampp Verlag.
- Tulodziecki, G., Blömeke, S. & Herzig, B. (2009). *Gestaltung von Unterricht* (2. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weinert, F. E. & Helmke, A. (1996). Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? In A. Leschinsky (Hrsg.), *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen*. Beiträge zu einer Theorie der Schule (34. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 223–233). Weinheim, Basel: Beltz.
- Weinert, F. E. & Helmke, A. (Hrsg.) (1997). *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Weinert, F. E., Schrader, F.-W. & Helmke, A. (1989). Quality of instruction and achievement outcomes. *International Journal of Educational Research*, 13, 895–914.

11 Kompetenzorientierte Lehrerbildung in großen Veranstaltungen – geht das?

Replik zum Beitrag von Wilfried Plöger und Daniel Scholl

11.1 Der Kompetenzbegriff in der Naturwissenschaftsdidaktik

Im naturwissenschaftlichen Unterricht in Deutschland ist es aufgrund einer Initiative der Kultusministerkonferenz gelungen, einheitliche Kompetenzbereiche für die Naturwissenschaften Chemie, Biologie und Physik zu definieren. Während sich die Fächer in Bezug auf ihre Basiskonzepte und Inhaltsfelder naturgemäß deutlich unterscheiden, steht in allen naturwissenschaftlichen Fächern der Erwerb folgender Kompetenzen im Vordergrund des Handelns von Lehrern sowie Schülern und Schülerinnen:

- Umgang mit Fachwissen, bezogen auf die Fähigkeit von Schülerinnen und Schülern, zur Lösung von Aufgaben und Problemen fachbezogener Konzepte auszuwählen und zu nutzen.
- Erkenntnisgewinnung, bezogen auf die Kompetenz, naturwissenschaftliche Fragestellungen zu erkennen, diese mit Experimenten und anderen Methoden hypothesengeleitet zu untersuchen und Ergebnisse zu verallgemeinern.
- Kommunikation als sachgerechter Umgang mit Daten und Informationen, auch unter Nutzung fachspezifischer Darstellungsformen wie Tabellen.
- Bewertung als die Fähigkeit, naturwissenschaftliche Grundlagen und Prozesse in verschiedenen Kontexten zu erkennen und ihre Bedeutung zu bewerten, sowie darauf aufbauend Entscheidungen zu treffen, zielführend zu argumentieren und Position zu beziehen.

Die erste Reaktion vieler Fachwissenschaftler mit Blick auf die Kompetenzfelder war Entsetzen, wirkte es doch so, als wäre das für ein Studium der Physik so grundlegende Fachwissen nun als „eines von vielen“ abgestuft, und würde nun nur noch ein Viertel der Unterrichtszeit belegen. Doch selbstverständlich machen naturwissenschaftliche Erkenntnisse und Methoden auch in neuen schulinternen Lehrplänen den Kern jeder Unterrichtsstunde aus – es werden nun aber zwingend im gleichen Maße die Herangehensweisen thematisiert, mit denen naturwissenschaftliche Theorien und Modelle erdacht, bestätigt, widerlegt, diskutiert und zum Nutzen der Gesellschaft eingebracht werden.

Für die Akzeptanz des Physikunterrichtes ist dies ein wichtiger Wandel zur rechten Zeit. Wie Gottfried Merzyn in seiner Meta-Studie „Naturwissenschaften, Mathematik, Technik – immer unbeliebter?“ (Merzyn, 2008) analysiert, stößt Physikunterricht bei jungen Menschen zunehmend auf Ablehnung. Er wird als „dogmatisch“

und „autoritär“ empfunden (ebd.) und lässt den Schülerinnen und Schülern zu wenig Freiraum für die eigene Entwicklung, das eigene Einbringen, den Diskurs und den Austausch mit anderen.

Aus der Kognitionspsychologie heraus gibt es dafür gute Erklärungen. Die Self-Determination Theory (SDT) von Deci und Ryan nennt 3 fundamentale Motive, die an der Wurzel von selbstmotiviertem menschlichen Handeln stehen: 1. Sich als kompetent erleben wollen (*Competence*) 2. Sich und die eigene Arbeit von anderen wahrgenommen und geschätzt zu sehen (*Relatedness*) und 3. Selbstbestimmt handeln zu können (*Autonomy*) (Deci & Ryan, 2000).

Unterricht, der zu Interesse am Fach und selbstverantworteter Beschäftigung mit seinen Inhalten führen soll, darf diese Motive nicht fundamental ignorieren. Dies ist jedoch kein einfacher Auftrag in Mathematik und den „harten“ Naturwissenschaften, wo es – jedenfalls in vielen Inhalten – ein fundamentales „richtig“ und ein fundamentales „falsch“ geben kann, das die Diskussion bestimmt und die möglichen Wege des Erkenntnisprozesses entsprechend einschränkt. Schülerinnen und Schüler lernen schnell, „falsche“ Antworten zu vermeiden und „gewünschte“ Antworten zu liefern. Dies läuft nicht nur den fundamentalen Motiven in der SDT zuwider; es entspricht auch nicht dem Weg der Naturwissenschaftlichen Erkenntnis, der von Irrwegen und Irrtümern, Siegen und Scheitern gekennzeichnet ist.

Der Versuch, naturwissenschaftliche Kompetenz entlang der vier Dimensionen Fachwissen, Erkenntnisgewinnung, Kommunikation und Bewertung zu entwickeln, geht zurück auf ein Modell der „Scientific Literacy“, das von Bybee und anderen Experten entwickelt wurde (Bybee, 2009) und dem PISA-Test 2006 zugrundeliegt. Es wurde von der Kultusministerkonferenz der Bundesrepublik Deutschland zu einem dreidimensionalen normativen Kompetenzmodell weiterentwickelt, das heute den naturwissenschaftlichen Kernlehrplänen der Bundesländer zugrundeliegt. Kritik an diesem mehrstufigen Modell kommt vor allem von Seiten empirisch ausgerichteter Unterrichtsforscher. Wie Schecker und Parchmann aufzeigen (Schecker, 2006), ist die Notwendigkeit mehrdimensionaler Kompetenzmodelle nicht durch empirische Daten zu belegen. Häufig bilden ein- oder zweidimensionale Modelle zutreffendere Voraussagen über den zukünftigen Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler. Auch ist die genaue Messung der Kompetenzen, insbesondere unter den Bedingungen von Unterricht, ein in Teilen ungelöstes Problem. Unterrichtspraktiker schätzen dagegen den Versuch, die Kernprozesse der naturwissenschaftlichen Forschung in einem unterrichtsleitenden und kompetenzorientierten Modell abzubilden und somit den Prozess der naturwissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung stärker in den Kern der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern zu rücken. Die normative Setzung der Standards fördert auch die wissenschaftliche Entwicklung neuer Beobachtungsmethoden zum Beispiel zur Messung und Bewertung der Kommunikationskompetenz (Kulgemeyer & Schecker, 2009) und der experimentellen Kompetenz (Schreiber, 2009).

11.2 Kompetenzorientierte Lehrerbildung in großen Veranstaltungen – geht das?

International war die Transformation von der Hochschulveranstaltung zur Experimentalphysik seit Ende der 90er Jahre ein wichtiges Thema des Physics Education Research. Ausgangspunkt sind klassische Hörsaalveranstaltungen mit 200 bis 400 Teilnehmern, denen eine Vielzahl von Experimenten aus Chemie und Physik demonstriert wird. Die experimentelle Herangehensweise wird durch den Dozenten erklärt und visuell nachvollziehbar demonstriert. Die Studierenden sind während der Vorlesung in einer passiven Rolle, müssen aber den Stoff der Vorlesung in der Regel mit Übungsaufgaben nachvollziehen und für eine Klausur aufbereiten.

In dieser Veranstaltungsform sind Schwundquoten in der Zuhörerschaft von 50% und mehr zu beobachten (Belcher, 2005). Die Bestehensquoten in den Klausuren bleiben regelmäßig hinter den Erwartungen zurück. Im Vordergrund steht die Vermittlung von Fachwissen; Erfahrungen im Experimentieren und Darstellen von Forschungsdaten müssen in anderen Veranstaltungen, wie in Praktika und Seminaren, erworben werden.

Verschiedene neuere Konzepte bemühen sich um eine verbesserte Balance zwischen Instruktion und Konstruktion. Das Konzept „Studio Physics“ (Cummings, 1999; Hoellwarth, 2005; Belcher, 2005) integriert Vorlesung und Praktikum. Die frontale Sitzordnung ist aufgelöst, die Studierenden sitzen in kleinen Gruppen um Experimente. Dozenten moderieren die Arbeit der Studierenden und betreuen sie beim Experimentieren. Es wird aber erwartet, dass die Studierenden sich selbstständig auf das Experimentieren vorbereiten; hierfür stehen moderne Selbstlernmedien zur Verfügung. Demgegenüber setzt das Konzept des „Interactive Engagement“ (IE) weiterhin auf das Lehren und Lernen in großen Gruppen; die Forschung versucht zu ergründen, wie in diese Veranstaltungsform mehr Kommunikation und mehr Eigenbeteiligung eingebracht werden kann. Im IE-Konzept der Universität Washington entsteht die Interaktion durch elektronische Übungsaufgaben, die von einem elektronischen Lernsystem begleitend zur Vorlesung gestellt und in Kleingruppen bearbeitet werden. Der Zusammenhang mit der Vorlesung wird in „recitation sections“ vertieft, die von Teacher Assistants durchgeführt werden (Pollock & Finkelstein, 2008). Mit beiden Konstruktionen ist es möglich – und bei Studio Physics im Konzept verankert –, den Prozess der Erkenntnisgewinnung in den Vordergrund zu rücken und in der aktiven Gruppenarbeit Kompetenzen in der Darstellung und Bewertung fachwissenschaftlicher Erkenntnisse aufzubauen.

11.3 Das Problem der Analysekompetenz

Wilfried Plöger diagnostiziert in seinem vorausgehenden Beitrag den Lehramtsstudierenden im Vergleich zu Referendaren, Fachleitern und erfahrenen Lehrern eine eingeschränkte Kompetenz bei der Analyse von videografierten Unterrichts-

sequenzen aus dem Physikunterricht. Plöger belegt dies im Modell der personenbezogenen Wahrnehmungskomplexität. Demzufolge sind Lehramtsstudierende nur eingeschränkt in der Lage, „sichtbare Handlungen“ zu interpretieren und in einen „didaktisch-methodischen Sinnzusammenhang“ zu stellen. Sie sind vergleichsweise schlecht darin, den Zusammenhang zwischen verschiedenen Handlungen und den dadurch hervorgerufenen Effekten zu benennen und Alternativen anzugeben (Synthesekompetenz) sowie darin, „den Stellenwert von didaktisch-methodischen Sinn-einheiten vor dem Hintergrund des gesamten Unterrichtsverlaufes einzuschätzen“ und „begründbare Alternativen“ anzugeben.

Sicherlich kann man an dieser Stelle einwenden, dass die von Wilfried Plöger diagnostizierte geringe Analysekompetenz von Lehramtsstudierenden eine Folge der geringen Unterrichtserfahrung ist, und sich im Laufe des Vorbereitungsdienstes von alleine beheben wird. Dies ist jedoch nicht zufriedenstellend, denn die Untersuchungen von Plöger belegen erstens, dass die Lehramtsstudierenden Schwierigkeiten haben, die Unterrichtsvignetten zu begreifen und zu analysieren, die Gegenstand zahlreicher bildungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Lehrveranstaltungen sind. Zweitens könnten die Hospitationen von Lehramtsstudierenden im Unterricht während ihrer Praxisphasen wesentlich effektiver sein, wenn die Lehramtsstudierenden in der Lage wären, neben den Oberflächenmerkmalen auch die Tiefenstruktur des Hospitationsunterrichtes zu erfassen. Drittens enthalten Klausurthemen in der Fachdidaktik häufig die Aufgabe, fachwissenschaftliche Inhalte so aufzubereiten, dass sie zum Gegenstand des naturwissenschaftlichen Unterrichtes werden können. Es ist davon auszugehen, dass die Ergebnisse an Qualität und Tiefe gewinnen, wenn die Studierenden a) über eine erhöhte Wahrnehmungskomplexität verfügen und b) damit im Verlauf ihrer Hospitationen eine komplexere Vorstellung von Unterricht in ihrem Fach aufbauen konnten.

Die innovativen Formate wie „Studio Physics“ und „Interactive Engagement“ sind in der Lage, Kompetenzen in den klassischen Anforderungsbereichen Fachwissen, Erkenntnisgewinnung, Kommunikation und Bewertung aufzubauen. Zur Analysekompetenz von Unterricht können diese Formate ohne eine Anpassung wenig beitragen. Hierzu soll im Folgenden das Format „Learning by Teaching“ vorgestellt werden.

11.4 Das „Learning by Teaching-Konzept“ für Studienanfänger des Physiklehramtes

Das durch computerbasierte Lernsysteme unterstützte „Learning by Teaching“ (LbyTe) wurde im Institut für Physik und ihre Didaktik im Jahr 2008 entwickelt, um trotz steigender Studierendenzahlen in den Lehramtsstudiengängen eine aktive Auseinandersetzung mit den physikalischen Inhalten in Kleingruppen zu ermöglichen.

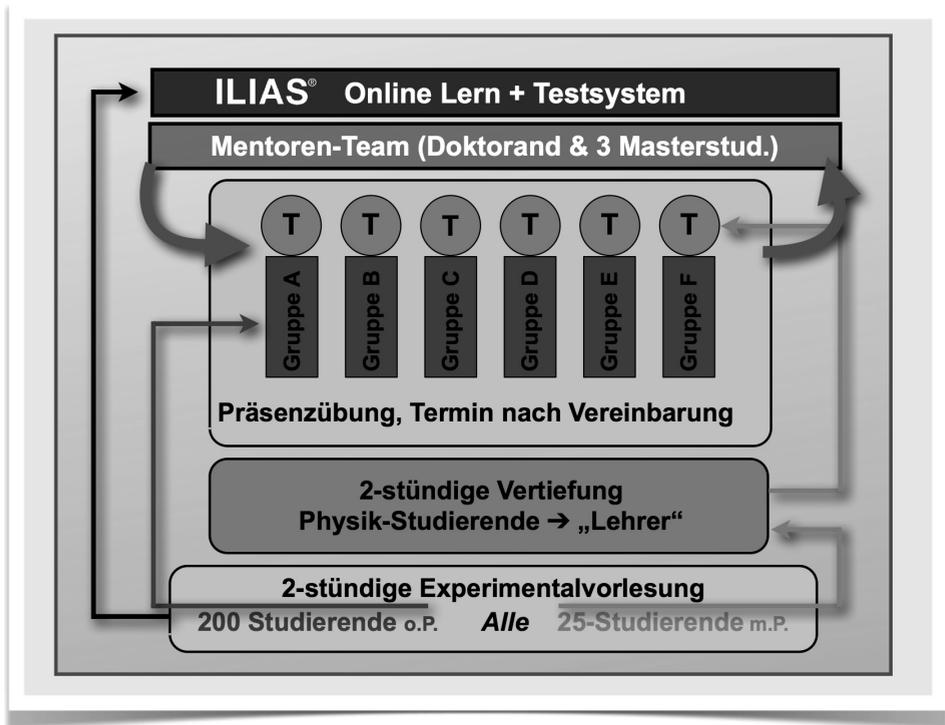


Abbildung 11.1: An dem „Learning by Teaching-Konzept“ sind Studierende aller naturwissenschaftlichen Fächer in einem fächerübergreifenden Basismodul beteiligt. Diese Inhomogenität der Gruppe bezogen auf Vorwissen, Motivation und Studienumfang des Fachs Physik wird durch die Zuweisung bestimmter Rollen (Tutoren, Tutees, Mentoren) nutzbar gemacht.

Das Konzept des Veranstaltungsblocks ist in Abbildung 11.1 dargestellt und soll Schritt für Schritt von unten nach oben kurz beschrieben werden.

Die Studierenden aller Fächer (Biologie, Chemie, Geographie und Physik) besuchen gemeinsam die Grundlagenvorlesung Experimentalphysik, die sich mit grundsätzlichen Modellen und Methoden der Physik befasst, und in der zur Visualisierung klassische Demonstrationsexperimente eingesetzt werden (siehe unterster Block in Abbildung 11.1).

Unmittelbar nach der Vorlesung treffen sich die Physikstudierenden in der Vertiefungsveranstaltung, die zum Ziel hat, die soeben universitätstypisch dargestellten Inhalte in unterrichtstypische Kurssequenzen umzuwandeln, wobei eine möglichst hohe Aktivierung der Mitstudierenden anzustreben ist.

Im Laufe der Woche finden dann die Übungsgruppen statt, die in Form von Tutorien durchgeführt werden, denen jeweils zwei Physikstudierende als Tutoren vorstehen. In dem Zweierteam wechselt wöchentlich die Rolle des Durchführenden und des Beobachters. Die Studierenden der anderen Fächer aus der großen Vorlesung nehmen in diesen Kleingruppen die Rolle der Schülerinnen und Schüler ein.



Abbildung 11.2: Die Präsenzübungen mit maximal 12 Studierenden bieten, im Gegensatz zu einer Vorlesung mit 200 Teilnehmern, den notwendigen Raum für Fragen und für eigene, problemorientierte Experimente. Hier sollen Papierbrücken mit einem möglichst hohen Verhältnis von Tragkraft zu Eigengewicht entworfen werden.

Zur Qualitätssicherung der Tutorien wurde ein System aus Mentoren entwickelt, das sowohl aus Studierenden als auch Doktoranden besteht. Diese Mentoren sind weiter fortgeschritten im Studium, haben in den Praxisphasen des Studiums Unterrichtserfahrung sammeln können und sind in der Lage, Wissen aus Fachdidaktikveranstaltungen wie der Vorlesung „Einführung in die Fachdidaktik der Physik“ einzubringen. Gemeinsam mit der Kursleitung werden sie in einer separaten Veranstaltung, dem so genannten „Mentorenseminar“, geschult.

Für alle Teilnehmer verpflichtend ist die Absolvierung von wöchentlichen elektronischen Tests im Learning-Management-System ILIAS (Integriertes Lern-, Informations- und Arbeitskooperations-System). Das operative Ziel für die Tutoren besteht darin, die Studierenden zur Lösung der Übungsaufgaben zu befähigen. Als Fragetypen werden Standards wie Multiple-Choice-Fragen, Zuordnungs- oder Anordnungsfragen, Freitextfragen, Lückentextaufgaben oder Rechenaufgaben mit Abfrage numerischer Werte verwendet. Darüber hinaus wurden gemeinsam mit dem ILIAS-Team neue Fragetypen entwickelt, um den speziellen Anforderungen der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer gerecht zu werden: Die Formelfrage ermöglicht Dozenten das Hinterlegen von Formeln mit Werte- und Ergebnisbereichen, so dass Lernende bei jedem Aufruf eine wirklich neue Testaufgabe mit individuellen, zufallsgenerierten Zahlwerten und den zugehörigen physikalischen Einheiten gestellt bekommen.

11.5 LMS-gestützte Reflexion der eigenen Unterrichtsversuche

Laut Beschluss der Kultusministerkonferenz sollen Absolventen des Fachs Physik bereits im Laufe ihres Studiums reflektierte Erfahrungen im Planen, Gestalten und Durchführen von Unterricht sammeln. Mit Hilfe des LMS ILIAS kann das LbyTe-Konzept diesem Anspruch gerecht werden. Die einzelnen Schritte der individuellen Planungs- und Reflexionsprozesse sollen hier erläutert werden:

- **Planung und Vorbereitung des Tutoriums:**

Die Tutorenstudierenden planen ihr Tutorium mit Hilfe der im LMS bereitgestellten und eigenen ausgesuchten Medien (Vorlesungsskript, Filme, Simulationen usw.). Als roter Faden dienen die wöchentlichen Tests. Um auf die individuellen Probleme der Teilnehmer eingehen zu können, erhalten die Tutoren Einsicht in die kumulativen Teststatistiken der Lerngruppe. Als Regel wird eingeführt, dass ein erster Testdurchlauf bereits vor dem Besuch des Tutoriums zu Hause absolviert werden soll. So können Problemaufgaben direkt identifiziert werden und bei der Planung Berücksichtigung finden. In der Präsenzveranstaltung (siehe Vertiefung in Abbildung 11.1) werden gemeinsam Stundenentwürfe erarbeitet, die mitsamt der benötigten Materialien und Medien, der geplanten Unterrichtsformen und einer Momentaufnahme der Teststatistik (Pre-Tutoriums-Statistik) in einem E-Portfolio im Kurs abgelegt werden.

- **Durchführung des Tutoriums und Feedback:**

Bei der Durchführung des Tutoriums übernehmen die Mentoren organisatorische Aufgaben wie z.B. die Bereitstellung der Medien und das Führen von Anwesenheitslisten, so dass die Tutoren sich voll und ganz der Umsetzung ihrer Planung widmen können. Die Mentoren haben gleichzeitig die Online-Planung der Stunde vorliegen und notieren eventuelle Abweichungen für das direkt im Anschluss stattfindende Feedback. Dort lassen Tutoren und Mentoren gemeinsam die Stunde Revue passieren und halten explizit positive Aspekte aber auch Aspekte, bei denen Verbesserungspotenzial sichtbar wird, als einen neuen Eintrag in dem E-Portfolio fest. Dieses Feedback kann so direkt in die Planung der nächsten Tutorien einfließen.

Außerdem erhalten die Tutoren ein weiteres Feedback: Nachdem die Studierenden das Tutorium besucht haben, sind sie angehalten, den Test ein weiteres Mal zu absolvieren – der erste Versuch reicht in der Regel nicht zum Bestehen. Die Post-Tutoriums-Statistik gibt also Auskunft über den Lernerfolg der Studierenden nach Absolvierung des Tutoriums und somit über den Erfolg der ersten Lehrversuche der Tutoren. Die Statistiken werden erneut in das E-Portfolio eingefügt, so dass ein abschließendes Fazit für jedes Tutorium gezogen werden kann.

- **Abschluss-Reflexion:**

Das E-Portfolio, das während des Semesters zur datenbasierten Analyse der Voraussetzungen in der Lerngruppe und zur Reflexion und Verbesserung der eigenen Lehrversuche herangezogen werden kann, wird am Ende des Kurses für eine Reflexion

über die Weiterentwicklung der verschiedenen Kompetenzen der angehenden Lehrkräfte eingesetzt. Neben Fragebögen zur Selbsteinschätzung, mit denen die Studierenden ihre Kompetenzen mehrfach im Semester subjektiv wiedergeben, sollen die Studierenden ihre Entwicklung auch an Hand des E-Portfolios an konkreten möglichst objektiven Einträgen (z.B. Statistiken, Feedback) festmachen. Geeignete Reflexionsfragen beinhalten z.B. die Charakterisierung der eigenen Lerngruppe mit den Hauptschwierigkeiten, die datenbasierte Planung eines Tutoriums und den Umgang mit Feedback aus Statistiken und von Mentoren.

Aufgabenbeispiele:

„Beschreiben Sie – beispielhaft an einem Tutorium Ihrer Wahl – wie Sie im Semester ein Tutorium geplant haben. Beurteilungskriterien: Einbeziehung statistischer Daten über die Lerngruppe, Einsatz von Medien (Experimente, Software usw.), Einbeziehung von Mentoren-Feedback aus vorherigen Stunden“.

„Beschreiben Sie Ihre Lerngruppe. Welche Schwierigkeiten traten in Ihrer Gruppe im Laufe des Semesters auf? Welche Gedanken haben Sie sich gemacht, um der Hauptschwierigkeit im Tutorium erfolgreich zu begegnen?“

An dieser Stelle soll ein Auszug aus Studierendenantworten gegeben werden.

Umgang mit Feedback (Statistiken und Mentorenkommentare):

Student A:

„Unter Berücksichtigung der Pre-Statistik wählen wir die Aufgaben aus, die schwerpunktmäßig angesprochen/durchgesprochen werden ...“

„Die Bestehensquote [ist] bei der Aufgabe ‚Der innere Aufbau von Metallen‘: vorher 58,33%, hinterher 75,69%.“

Student B:

„Das vierte Tutorium basiert so zum Beispiel u.a. auf dem schlechten Ergebnis der Aufgabe ‚Nachweis der Atomtheorie nach Dalton‘ (vor der Besprechung 36,84%). Nach dem Tutorium und dem erneuten Bearbeiten der Aufgabe bei ILIAS, konnte eine Verbesserung auf rund 60% erreicht werden.“

„Wichtig erschien es uns hier vor allem, dass bei recht schlechten Ergebnissen nicht bloß die richtigen Lösungen vorgegeben werden, sondern in Absprache mit TN besprochen werden (siehe Mentorenfeedback ‚Begründungen für richtige Testantworten durch Teilnehmer geben lassen‘).“

Student C:

„Vor allem im Vergleich der ersten und letzten Tutorien wird deutlich, wie hilfreich die Feedbacks der Mentoren für uns waren. Aufgrund der mangelnden eigenen Erfahrung bei der Planung von (Unterrichts-)Stunden wären die Veranstaltungen wohl häufig nicht so reibungslos abgelaufen. Bei mir war vor allem die Sprechgeschwindigkeit ein Problem, die ich jedoch im Laufe des Semesters auf ein angemessenes Tempo reduzieren konnte.“

Analyse der Lerngruppe und Schlussfolgerungen:

Student D:

„Unsere Lerngruppe hatte keine homogene Struktur, sondern neigte eher dazu, in ihre einzelnen Kleingruppen zu zerfallen. Das unterschiedliche Spektrum an Vorwissen gestaltete sich vor allem zu Beginn als schwierig.“

„Zu Beginn des Semesters haben wir zuerst dafür gesorgt, dass sich alle Studierenden unserer Gruppe untereinander kennenlernen und auch mit Namen ansprechen können, zudem haben wir in Gruppenarbeiten darauf geachtet, dass die einzelnen Kleingruppen etwas auseinandergebracht wurden. Unser Ziel war es, eine gemeinsame Lerngruppe zu bilden und somit eine gute Grundlage für die gemeinsame Arbeit. Diesen Aspekt haben wir durch das Semester durchgezogen und es hat zu Erfolgen geführt. Ich würde diesen Aspekt im nächsten Semester wieder aufgreifen ...“

Student E:

„Schon beim ersten Tutorium hat sich herausgestellt, dass unsere Lerngruppe eher ruhig ist und sich bei der mündlichen Mitarbeit zurückhält. Dies könnte allerdings daran liegen, dass es das erste Tutorium war und wir uns alle erstmal kennenlernen mussten. Wir haben von unserer Mentorin den Auftrag bekommen, die Aktivität der Tn zu „wecken“. Diesen Auftrag haben wir in unsere Planung mit einfließen lassen, indem wir praktische Aufgaben an den Anfang des Tutoriums gesetzt haben ...“

„Es ist immer von Vorteil, wenn man eine praktische Aufgabe macht, damit die Tn selber erfahren, wie etwas funktioniert (vor allem beim Experimentieren) und damit sie eine Vorstellung vom Geschehen/der Theorie bekommen. Das selbstständige Arbeiten ist produktiver als das frontale Unterrichten, da die Tn selber nachdenken müssen und so auch mehrere Sinne angeregt werden. Dadurch kann man sich neue Informationen besser merken. Auch die Motivation ist besser als bei theoretischen Aufgaben ...“

11.6 Zusammenfassung: Nutzung der Reflexion zur Entwicklung der Analysekompetenz und der eigenen Lehrerrolle

Mit dem Konzept „Learning by Teaching“ liegt ein Format vor, das praktische Erfahrungen in ersten kleinen Lehrsituationen ermöglicht und Studierende bei der Reflexion der eigenen Lehrerrolle unterstützt. Aus zahlreichen Antworten der Studierenden wird ersichtlich, dass das eigene Handeln als Lehrer reflektiert werden kann und auch als veränderbar wahrgenommen wird. Damit lenkt das Konzept das Augenmerk von bloßen Leistungsvergleichen auf die Würdigung und Berücksichtigung der individuellen Leistungen der Studierenden im Rahmen ihrer individuellen Fähigkeiten und Bemühungen.

Das Konzept wird von den Studierenden durchweg als eine gute Möglichkeit der eigenen Erprobung im zukünftigen Arbeitsumfeld wahrgenommen und geschätzt:

Student:

„Ich war sehr begeistert, dass mir hier die Möglichkeit geboten wird, schon im ersten Semester Unterrichtserfahrung in Form von Tutorien zu erhalten.“

oder:

„Durch dieses Konzept wird die Möglichkeit geboten, sich schon vor dem ersten Praktikum auf die Rolle als Lehrer einzustellen und zu merken, ob man Freude daran hat und ob einem der Lehrberuf liegt. Im Praktikum wird man häufig „ins kalte Wasser geworfen“ und hat starke Probleme damit, einen Unterricht zu leiten. Die Unterstützung durch die Mentoren und die Arbeit in Teams oder der Vertiefung helfen mir sehr gut dabei, eine Unterrichtsstunde richtig und durchdacht zu erstellen.“

Literatur

- Belcher, J. & Dori, Y. (2005). How Does Technology-Enabled Active Learning Affect Undergraduate Students' Understanding of Electromagnetism Concepts? *The Journal of the Learning Sciences*, 14(2), 243–279.
- Bybee, R., McCrae, B. & Laurie, R. (2009). PISA 2006: An Assessment of Scientific Literacy. *Journal of Research in Science TEaching Vol. 46, No. 8*, 865–883.
- Cummings, K., Marxa, J., Thornton, R. & Kuhl, D. (1999). Evaluating innovation in studio physics. *Phys. Educ. Res., Am. J. Phys. Suppl.* 67 (7).
- Deci, L. & Ryan, R. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry 2000, Vol. 11, No. 4*, 227–268.
- Hoellwarth, Ch., Moelter, M. J. & Knight, R.D. (2005). A direct comparison of conceptual learning and problem solving ability in traditional and studio style classrooms. *Am. J. Phys.* 73, 459.
- Klieme, E. et al. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- KMK, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2005). *Bildungsstandards im Fach Physik für den Mittleren Schulabschluss*. München: Luchterhand.
- Kulgemeyer, Ch. & Schecker, H. (2009). Kommunikationskompetenz in der Physik: Zur Entwicklung eines domänenspezifischen Kommunikationsbegriffs. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften; Jg. 15*.
- Merzyn, G. (2008). *Naturwissenschaft, Mathematik, Technik – Immer unbeliebter? Die Konkurrenz von Schulfächern um das Interesse der Jugend im Spiegel vielfältiger Untersuchungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Pollock, S. & Finkelstein, N.D. (2008). Sustaining educational reforms in introductory physics. *Phys. Rev. Special Topics: Physics Education Research* 4.
- Schecker, H. & Parchmann, I. (2006). Modellierung naturwissenschaftlicher Kompetenz. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, Jg. 12*, 45–66.
- Schreiber, N., Theyßen, H. & Schecker, H. (2009). Experimentelle Kompetenz messen?! *PhyDid A – Physik und Didaktik in Schule und Hochschule*, 3/8, 92–101.

Teil V: Geisteswissenschaften

Abstract

Der Beitrag geht der Frage nach, inwiefern religiöse Kompetenz lehrbar beziehungsweise lernbar ist. Dazu gibt ein kurzer historischer Abriss die Entwicklung der Kompetenzdebatte in der evangelischen Religionspädagogik in ihren Hauptschritten wieder. Die Begriffsklärung zu Kompetenz erfolgt über die allgemein didaktische hin zur fachspezifischen Definition von Religiöser Kompetenz. Dabei muss sie anschlussfähig zu einem Bildungsbegriff bleiben, der nicht nur in „kognitiver Rationalität“ aufgeht, sondern dem Anspruch einer selbstreflexiven Bildung der Person verpflichtet bleibt. Wie sich die unterschiedlichen Modelle der Fachdidaktik Religion zur Kompetenzorientierung verhalten, wird anschließend anhand ausgesuchter Beispiele zur Elementarisierung, Performance, Symbolisierung und der Theologisierung untersucht. Es folgen Ausprägungen und Strukturen am Beispiel religionsdidaktischer Kompetenzen in der Lehrerbildung, dem sich der Stand der aktuellen Diskussion um Kompetenzorientierung in der Religionsdidaktik anschließt. Dissens besteht hier in der Frage, ob die auf Messbarkeit fixierten kompetenzorientierten Qualitätsoffensiven der Komplexität von Problem- und Themenstellungen überhaupt gerecht werden. Der Beitrag schließt mit praktischen Umsetzungsbeispielen in konkreten pädagogischen Handlungsfeldern und den Forschungsdesideraten. Der Kompetenzbegriff müsste in seinem Verhältnis zu Kognition, Emotion und Habitus weiter entfaltet werden.

Ein Kerngedanke der ersten Replik ist der, dass sich aus dem Begriff der Kompetenzorientierung nicht rein analytisch didaktische Modelle ableiten lassen, die Konkretisierung sei vielmehr ein inventiver Prozess. Es gibt zwar die Idee einer idealtypischen Kompetenzdidaktik im Fach Philosophie, sie wird jedoch durch die Tatsache konterkariert, dass durch die Hintertür nicht wenige Inhaltsfelder Einzug erhalten: „Inhalte und intellektuelle Tätigkeiten mögen notwendige Bedingungen sein, die Kompetenz zu erwerben. Sie sind und können aber keine hinreichenden Bedingungen sein“.

Die katholische Religionsdidaktik sieht zwei Phasen der Entwicklung kompetenzorientierten Arbeitens: Zunächst müssen Kompetenzmodelle erstellt werden, die unter den Bezeichnungen Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit, Deutungsfähigkeit, Dialogfähigkeit etc. festgelegt werden. In der zweiten Phase werden Standards und Kerncurricula unter Mitwirkung der Kirche ausgearbeitet. In der dritten Phase wird ein neues Modell entwickelt, das jedoch bislang noch nicht den bildungstheoretischen Grundlagen der Kompetenzorientierung und auch nicht der theologischen Unterscheidung von fides qua und fides quae creditur gerecht wird.

12 „Kompetenzen diskursiv“: eine lösbare Herausforderung für die Fachdidaktik der Evangelischen Theologie?

Einleitung

Seit circa zehn Jahren befinden wir uns im Diskurs darüber, was eine Kompetenzorientierung in der Schul- und Erwachsenenbildung leisten und welche Konsequenzen die jeweilige Fachdidaktik daraus ziehen kann. Mit seiner Titulierung zeigt dieser Band die Streitbarkeit dieser Thematik auf. Für die Religionspädagogik stellt sich im Unterschied zu der Phase der materialen, aber auch der kategorialen Bildung nach Wolfgang Klafki, heute auf formaler bildungstheoretischer Ebene die Kernfrage, ob religiöse Kompetenz überhaupt lehr- und lernbar geschweige denn definierbar ist und wenn ja, wie das gehen kann. Es wäre fatal, wenn sich am Ende herausstellte, dass die Kompetenzorientierung für die Religionsdidaktik letztlich eine Machbarkeitsutopie wäre, weil religiöse Kompetenz im Ganzen nicht messbar sei. Schließlich will man den Anschluss an die derzeitigen Forschungsdiskurse nicht verlieren und auch zum überprüfbar Lehr- und Lernwissen im Sinne der Allgemeinbildung beitragen. Auf der anderen Seite muss jedoch genau an diesem Punkt die Eigenständigkeit der geisteswissenschaftlichen Fächerkulturen gesehen werden, die faktisch – genauso wie die Theologie – einen Bildungsmehrwert über messbare Kompetenzen hinaus bereitstellen können (vgl. dazu aus literaturwissenschaftlicher Sicht Frederking, 2009). Bisher konnte nicht befriedigend geklärt werden, was überhaupt abschließend unter religiöser Kompetenz zu verstehen ist. Hintergrund dessen ist das unterschiedliche Verständnis des zugrunde gelegten Religionsbegriffs seitens der einzelnen fachdidaktischen Modelle.

12.1 Kurzer geschichtlicher Abriss: Die Kompetenzdebatte innerhalb der Religionspädagogik

Erstmalig taucht der Begriff *religiöse Kompetenz* in der Praktischen Theologie bei Michael Schibilsky in einem Beitrag mit dem Titel „Konstitutionsbedingungen religiöser Kompetenz“ im Jahr 1978 auf. Veröffentlicht wurde dieser Beitrag in einem Band mit dem Titel „Religionssoziologie als Wissenssoziologie“, herausgegeben von Wolfram Fischer und Wolfgang Marhold.

Seit den 1980er Jahren hat die Habilitationsschrift des katholischen Theologen, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlers Ulrich Hemel auch auf den Diskurs innerhalb der evangelischen Religionspädagogik eingewirkt. Hemel verwendet dort als Globalziel religiöser Erziehung die religiöse Kompetenz: „Die Entfaltung religiöser

Kompetenz soll nämlich eine verantwortliche Glaubensentscheidung ermöglichen, ohne dass der Glaube aufgedrängt oder einfachhin als Folge von Erziehung dargestellt würde“ (Hemel zit. in: Obst, 2008, S. 71).

1990 hat die EKD-Synode einen Beschluss gefasst zum Thema „Bildungsverantwortung der Kirche“, der von Karl Ernst Nipkow religionspädagogisch ausgearbeitet wurde (Nipkow, 2002, S. 13).

Das Comenius-Institut in Münster setzte diese Überlegungen um zur Entwicklung von Bildungsstandards (Elsenbast, Fischer & Schreiner, 2004).

2009 wurde er von der Gemischten Kommission der EKD für die Lehrerbildung gegengelesen, indem die Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz als Leitbegriff modelliert wurde (EKD, 2009).

Die Deutung der Rezeptionsgeschichte zum Begriff „religiöse Kompetenz“ lässt folgenden Schluss zu: Er ist offenbar in erster Linie religionssoziologisch geprägt und steht seit Beginn unter der theologischen Spannung zwischen dem Erziehungsanspruch und der evangelischen Bildungsverantwortung auf der einen Seite beziehungsweise der Frage nach dem Glauben und der Entwicklung der Person auf der anderen. Das Verhältnis von Kompetenz zu Religion spielt eine große Rolle, wenn es um die Frage nach der Definition von religiöser Kompetenz geht: Religion kann dann betrachtet werden in ihrem Verhältnis zum Kulturbegriff, in ihrem soziologischen und funktionalen Verständnis, oder unter der Fragestellung, ob sie phänomenologisch oder geschichtlich betrachtet wird. Aus dem jeweiligen Religionsverständnis folgt dann idealiter die Ableitung einer Fokussierung auf die speziellen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die die Lernenden in Kompetenzzuwächsen erlangen sollen, welche überprüfbar und evaluierbar sein sollen.

Insgesamt gesehen erinnert das Bemühen um ein an Qualitätskriterien orientiertes Bildungsprogramm geschichtlich an die Operationalisierung der Lernziele aus der Curriculumtheorie der 70er Jahre und an eine kybernetisch-informations-theoretische Didaktik (Felix von Cube, 1977). Lehren und Lernen findet dort in einem Regelkreis statt, der zwischen Soll-Wert (Lehrziel) und Ist-Wert unterscheidet und den Lehrer-Input als Motor innerhalb eines Steuerkreises ansiedelt, der auf den Adressaten (die Schülerinnen und Schüler) einwirkt. Heute geschieht dasselbe mit umgekehrten Vorzeichen: Anstelle von Lernkontrolle sprechen wir nunmehr von Leistungsmessung, Evaluation und Niveaunkretisierung. Steht dieser formale Bildungsgedanke nicht grundsätzlich einer geisteswissenschaftlich orientierten Pädagogik im Wege?

Bildungspolitisch taucht der Begriff *Kompetenz* seit etwa 1997 auf bei den internationalen Schulvergleichsuntersuchungen, in England unter der Bezeichnung „standards“, in den USA als „competencies“. 2002 beschließt die KMK die Erarbeitung nationaler Bildungsstandards für die Fächer Deutsch, Mathematik, erste Fremdsprache, später für die Naturwissenschaften. 2003 wird die Klieme-Bildungsexpertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards veröffentlicht. Für den Religionsunterricht wurden infolge dieser bildungspolitischen Entwicklungen erstmalig alle Lehrpläne in Baden-Württemberg 2004 standardisiert und dort mit acht Kompetenzbereichen zur „Religiösen Kompetenz“ versehen (Bildungsplan Baden-Württemberg 2004, 25).

12.2 Klärung des Begriffes „Kompetenz“ aus Sicht der Religionsdidaktik

Die fachdidaktische Rezeption innerhalb der Religionspädagogik hat sich sehr stark an die des Kognitionspsychologen Franz E. Weinert angelehnt. Weinert beschreibt den Begriff in einem anwendungsbezogenen Kontext, er spricht von kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, über die ein Individuum verfügen und die es erlernen kann, um Probleme zu lösen. Er bezieht sich dabei auf die Bereitschaften und Fähigkeiten des Individuums, die es aus seinem Willen, seiner Motivation und seinen sozialen Hintergründen heraus entwickelt, „um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert zit. in Lindner, 2008, S. 149). Die doppelte Um-Zu-Konstruktion zeigt einen finalen Bedingungs-zusammenhang auf, der den Zweck einer Handlung in den Vordergrund stellt: Es geht letztlich um Problemlösefähigkeit und um Anwendungsfähigkeit, kurz: um eine Befähigung zur Problemlösestrategie.

Dieses utilitäre Verständnis überprüfbarer Fähigkeiten und Fertigkeiten ist auch in der Religionsdidaktik rezipiert worden und hat sich mittlerweile bis in die Kernlehrpläne niedergeschlagen. Der funktionale Bildungsbegriff, der diesem Konzept zugrunde liegt, ist dem Protestantismus keineswegs fremd; denn bereits bei Martin Luther und Philipp Melanchthon gibt es den Gedanken einer *Protestant Reading Literacy* (Nipkow, 2003, S. 220). Die Reformatoren erkannten, dass ihre kirchenpolitischen Zielsetzungen sich vor allem durch eine Anhebung der Qualitätskriterien in den Bildungssystemen umsetzen ließen. Zu eng ist jedoch das ausschließlich auf die kognitive Ebene bezogene Konzept von Grundbildung, das Jürgen Baumert in der PISA-Studie grundlegte, und das seitdem den Diskurs bestimmt (ebd.). Diese Kritik wurde vor allem in der EKD-Denkschrift „Maße des Menschlichen“ aus dem Jahr 2003 formuliert. Karl Ernst Nipkow stellt hierzu fest: „Stärker aber als PISA möchte die Denkschrift den reflexiven Charakter von Bildungsprozessen (zu denen PISA im Einzelnen nichts sagt) auf die selbstreflexive Bildung der ‚Person‘ bezogen verstehen. Bildung ist ‚Ausdruck für den Vorgang der Aneignung von Welt und der Entwicklung der Person‘“ (Nipkow, 2003, S. 221). In solchem Sinne umfassende Bildung geht nicht allein in „kognitiver Rationalität“ auf (222), sondern schließt folgende Gesichtspunkte ein:

- Empathiefähigkeit und Zuwendung zum Anderen
- soziales Handeln
- ethisches Wollen
- moralische Entscheidungsfähigkeit
- ästhetisches Empfinden
- religiöse Erfahrung.

Daher muss der Kompetenzbegriff nochmals neu gegengelesen werden, beispielsweise in seinem Verhältnis zu Kognition, Emotion und Habitus; denn „es ist viel schwieriger, habituell gewordene Einstellungen zu verändern, als man sich unter der

Formel von der Kommunikationsfähigkeit als zentrales Merkmal ‚universalisierter Grundbildung‘ (in Bezug auf Baumert, 2001, S. 20) eingesteht und überhaupt vorstellen kann“ (Nipkow, 2003, S. 223). Auf die Forschungsdesiderate werde ich im letzten Teil näher eingehen.

12.3 Kompetenz in den unterschiedlichen Modellen der Fachdidaktik Religion

Fachdidaktische Modelle rezipieren naturgemäß die Kompetenzorientierung unterschiedlich, dies soll nun anhand von vier fachdidaktischen Modellen untersucht werden: der Elementarisierungsdidaktik, der performativen Didaktik, der Symboldidaktik und der Didaktik des Theologisierens mit Kindern. Diese Auswahl ist dem Bemühen um Kompetenzen geschuldet, die auch außerhalb der kognitiven Rationalität angesiedelt sind im emotionalen, handlungsorientierten oder ästhetischen Bereich. Zunächst referiere ich die jeweiligen Entwürfe und ordne ihnen dort, wo sie es bislang selbst nicht tun, jeweils Kompetenzen zu. Solche Zuordnungen können zwar auch in anderer Weise vorgenommen werden, sie sollen jedoch zu einer inneren Stringenz und Logik, die die jeweilige fachdidaktische Theorie vertritt, kohärent sein.

Kompetenzorientierung in der Elementarisierungsdidaktik

Friedrich Schweitzer sieht vor allem in der Elementarisierungsdidaktik die Möglichkeit, Religionsdidaktik und Kompetenzorientierung miteinander zu verbinden (Schweitzer, 2008, S. 24). Ein Weg könnte darin bestehen, die in den Lehrplänen festgelegten Kompetenzen zu sichten und danach zu fragen, welche Elemente der Didaktik hier Anschluss finden könnten (induktives Vorgehen). Es werden jeweils andere Verbindungsstellen sichtbar, wenn Handlungskompetenzen ausgewählt werden, als dies bei wissensbezogenen Kompetenzen der Fall ist (ebd.). Der andere Weg ergibt sich aus der Religionsdidaktik, wie beispielsweise der Elementarisierung, indem sie nach „Implikationen für den Kompetenzerwerb“ (S. 25) fragt (deduktives Vorgehen). Daher sollen zu den fünf bekannten Erschließungsdimensionen der Elementarisierungsdidaktik Kompetenzen sowohl in Bezug auf die Lehrkraft als auch für den Lernenden zugeordnet werden.

In der folgenden Tabelle wird bewusst nicht zwischen Lehrer- und Schülerkompetenz unterschieden, da Lehrkräfte über eigene Kompetenzen verfügen sollten, um Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Diese doppelte Ebene ist also immer mitzudenken:

Erschließungsdimension	Kompetenz
Elementare Strukturen Didaktische Aufgaben der Stoffauswahl, -reduktion, -vereinfachung auf das Wesentliche des Themas hin	Sachkompetenz Vertrautsein mit der Sache und dem Thema, Reflektieren des Wesentlichen, Unterscheiden vom Nebensächlichem im Blick auf biblische Inhalte, religiöse Sprachformen, Geschichte des Christentums oder der Gegenwart der Kirche, religiöse Aspekte der gegenwärtigen Kultur, ethische Probleme und Herausforderungen
Elementare Zugänge Beziehen sich auf unterschiedliche Weltzugänge von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, Verstehen dieser Weltzugänge bei Lernenden	Urteilskompetenz Mit Hilfe entwicklungspsychologischer Theorien und Erkenntnisse sollen die Lernenden in ihrer Urteilskompetenz gefördert werden, mit der das Verhältnis zwischen Gott und Mensch, Transzendenz und Immanenz bestimmt oder gedeutet wird. Elementarisierender Unterricht trägt dann zur Urteilskompetenz bei, wenn ein gegebener Entwicklungsstand gezielt überschritten und die weitere Entwicklung auf diese Weise angeregt wird.
Elementare Erfahrungen Aufnahme der Erfahrungen und des Lebensgefühls heutiger Menschen in den Unterricht	Sprachkompetenz, Selbstkompetenz Der Umgang mit den eigenen Erfahrungen soll geübt werden hinsichtlich der Selbstwahrnehmung und dem (sprachlichen) Ausdrucksvermögen mit dem Ziel, eigene und fremde Erfahrungen kommunizieren zu können im Anschluss an die Befreiungspädagogik von Paulo Freire, es geht hier auch um die Biografizität, dass wir unsere Lebensgeschichten kennen und auch erzählen können und darin „einerseits die Gefangenschaft in ihnen, andererseits die Freiheit, unsere Geschichten zu ‚bewohnen‘, erlangen“ (Lindner, 2008, S. 359)
Elementare Lernformen Fördern der Selbsttätigkeit der Lernenden durch elementarisierende Unterrichtsgestaltung	Methodenkompetenz Die Lehrenden und Lernenden sollen mit verschiedenen Methoden vertraut werden und kompetent Methoden einsetzen: allgemein gesprochen recherchieren, präsentieren, akzentuieren, zusammenfassen, aber auch fachspezifische Methoden
Elementare Wahrheiten Über Wahrheitsfragen sprechen und sich dialogisch mit Wahrheitsansprüchen auseinandersetzen, Übergang zum interkulturellen und interreligiösen Lernen	(die religiöse und die existenzielle) Orientierungskompetenz, Dialogkompetenz Über Wahrheitsfragen sprechen (3. Person-Perspektive) und sich mit Wahrheitsansprüchen auseinandersetzen (2. Person-Perspektive). Bei den elementaren Wahrheiten in unserer Gegenwart treten immer auch konkurrierende Geltungs- und Wahrheitsansprüche auf.

Abbildung 12.1: Deduktive Zuordnung von Kompetenzen zu den fünf Erschließungsdimensionen der Elementarisierungsdidaktik

Deduktive Verfahren lassen immer auch andere Kompetenzzuordnungen offen. Um Willkür auszuschließen, sollte auf eine innere Kohärenz beziehungsweise Passung geachtet werden. Diese Aufstellung zeigt, dass die Elementarisierungsdidaktik hochanschlussfähig an die kompetenzorientierte Pädagogik ist.

Kompetenzorientierung in der performativen Religionsdidaktik

Religion und Spiritualität werden nicht nur auf der kognitiven Ebene erfahrbar, sondern vor allem auch in leib-seelischen Zusammenhängen erlebt. Glaube ist auch Gespür für das Un-Sagbare, das uns in unterschiedlichen ästhetischen Kontext-

ten begegnet. Daher ist die biblische Sprache voll von Metaphern, Formeln, Klängen, Symbolen, die sich in Sprech- und Ritualakten ereignet. So ist der Psalm in seinem Ursprung ein Lied, das im jüdischen Gottesdienst als Klage-, Lob-, Erzähl- oder Wallfahrtspsalm gesungen wird. Bezeichnet das Wort *performativ* einen Sprechakt, der mit einer sprachlichen Äußerung zugleich die beschriebene Handlung vollzieht, so betont die performative Religionsdidaktik, dass sich Verstehen auch im und durch das Handeln ereignen kann. Performanz meint dementsprechend den darstellenden Vollzug von Religion (Husmann, 2008, S. 29). Dies stellt nicht nur eine Alternative zum häufig immer noch textbezogenen RU dar, sondern Religion ist danach erst einmal das, „was sich in, mit und unter den Formen ihrer Ingebrauchnahme zeigt“ (Leonhard & Klie, 2008, S. 11). Daher liegt in der Regel der performativen Religionsdidaktik ein funktionaler Religionsbegriff zugrunde. Die Inszenierung von Unterrichtsinhalten steht im Vordergrund: „Gelernt wird durch Vernetzung mit eigenen Erfahrungen und durch das Schaffen von Ereignissen – durch Wahrnehmen und Handeln!“ (Leonhard, 2008, S. 24). Silke Leonhard sieht vier Dimensionen, wie die performative Didaktik im Religionsunterricht wirksam werden kann, ihnen habe ich vier Kompetenzbereiche adäquat zugeordnet:

1. *das Performative als praktisches Vollziehen* ist religionspädagogische Praxis darstellenden und mitteilenden Handelns ⇔ Handlungskompetenz
2. *das Performative als körperliches Aufführen* hat mit dem Einfinden in personale und religiöse Perspektiven zu tun und ermöglicht Perspektivenwechsel ⇔ Unterscheidungskompetenz
3. *das Performative als präzises Selbstdeuten* bezieht sich auf gelebte Religion und entfaltet sich in lebensweltlich-biografischen, kirchlichen und gesellschaftlich beispielhaften Konkretionen ⇔ Selbstkompetenz
4. *das Performative als kommunikatives Wirken* ermöglicht über ein Gespräch in Worten hinausgehend durch situativ-räumliche, kontextuelle und leiblich-darstellende Komponenten transzendente Erfahrungen an der Grenze des Sagbaren ⇔ kommunikative Kompetenz (Herzogh, d., Leonhard, 2008, 27).

Abbildung 12.2: Kompetenzbereiche in der Performativen Didaktik

So wird beispielsweise dem fremd anmutenden Worte Hiobs die eigene Stimme verliehen, indem die Schülerinnen und Schüler die biblische Textvorlage in ein Regiebuch für ein selbst produziertes Hörspiel umschreiben, die Rollen verteilen, das Sprechen einüben und anschließend unter Zuhilfenahme von Geräuschen oder hinterlegter Musik aufnehmen und im Raum erproben. Die Rollenreflexion macht eigene Erfahrungsbereiche im Zusammenhang mit der Theodizeefrage bewusst, der Rollentransfer erprobt den Umgang mit Fremderfahrungen. Durch die praktische Auseinandersetzung mit dem biblischen Theodizee-Klassiker, so der Anspruch dieser Didaktik, wird erst Verstehen gefördert. Auf der Metaebene gehen die vorhin genannten vier Kompetenzbereiche in Wahrnehmungs- und Gestaltungskompetenz auf, welche schließlich zur ästhetischen Urteilskompetenz führen. Fazit: Auch dieses fachdidaktische Modell hält der Kompetenzorientierung stand.

Kompetenzorientierung in der Symboldidaktik

Findet in der performativen Didaktik die Auseinandersetzung mit der Religion im interaktiven Handlungszusammenhang statt, so setzt die Symboldidaktik auf der kommunikativen, aber nicht unbedingt der wort-sprachlichen Ebene ein. Auch sie geht davon aus, dass sich religiöse Kommunikation keineswegs in Texten erschöpft, sondern auch in Bildern, musikalischen Codes oder in Gesten oder der Mimik ihren Ausdruck sucht. Symbole oder Zeichen in der Literatur, der Musik, der Bildenden Kunst etc. lösen rezeptionsästhetisch viele unterschiedliche Bedeutungszuschreibungen beim Rezipienten aus, weshalb auch vom benutzerdefinierten Zeichengebrauch die Rede ist (Leonhard & Klie, 2008, S. 12). Michael Meyer-Blanck zieht aus dieser semiotischen Rezeption in Bezug auf Umberto Ecos Kulturtheorie für eine Symboldidaktik folgende Konsequenzen für den Religionsunterricht:

- „1. Auch *Symbole* sind im Unterricht als kulturell vermittelte (und damit als konventionelle) *Zeichen* ernstzunehmen, die in bestimmten Codierungen und Enzyklopädien funktionieren.
2. Die Aufgabe einer ‚kritischen Symbolkunde‘ besteht gerade darin, funktionierende *Codes symbolischer Kommunikation* zu erproben, zu erkennen und zu benennen.
3. Die Fragen nach der *Funktion* und nach der *Wahrheit* von Symbolen sind *zu unterscheiden*. Damit hat der unterrichtliche Streit um das ‚est‘ des symbolischen Modus an die Stelle ausgewiesener Ontologisierungen zu treten“ (Hervorh. d., Meyer-Blanck Rheinbach, ²2002, S. 95).

Die Wahrnehmung und kritische Deutung von Zeichen in Kommunikationsprozessen ist eine zentrale Aufgabe der semiotischen Symboldidaktik, die stets zwischen den kommunikativen Gebrauchskontexten der Symbole und der Frage nach der Wahrheit unterscheidet. Danach können im Religionsunterricht sowohl theologische Codierungen aufgedeckt werden (Meyer-Blanck ²2002, S. 103) als auch zivilreligiöse Zeichen, die in den gegenwärtigen Medien oder den Jugendkulturen transportiert werden (S. 123). Es geht hier somit weniger um die Zeichen selbst als vielmehr um „das Aufdecken solcher Codierungen als den Verständigungssystemen von Gruppen und Institutionen (Familie, Klasse, Jugendgruppe, Konfession)“ (S. 124) in den Zeichenprozessen:

Alltäglicher Sprachgebrauch	Kulturgeschichte	Biblische Theologie	Jugendkultur/Musik	Kunst/Musik
„da ging mir ein Licht auf...“	„Enlightenment“	„Ihr seid das Licht der Welt“ Mt 5,14	Manfred Mann's Earth Band: „Blinded by the Light“	William Turner: „Licht und Farben“, 1843 Karlheinz Stockhausen: Oper „Licht“
„es führt kein Weg daran vorbei“	„Lebensweg“	„Ich bin der Weg und die Wahrheit und das Leben“ Joh 14, 6	E nomine veni vidi fatum (Weg des Schicksals)	Paul Klee: „Hauptweg und Nebenwege“, 1929
„Mensch, der ist ja kreuzfidel“	„Andreas-kreuz“, „Kreuzung“	„wer nicht sein Kreuz auf sich nimmt und folgt mir nach, der ist meiner nicht wert“ Mt 10, 38	Madonna: „Like a Prayer“	J.S. Bach: Kreuzstabkantate, BWV 56

Abbildung 12.3: Zeichenprozesse in Rezeptionsfeldern am Beispiel der Symbole Licht, Weg und Kreuz

Als zentrale Kompetenzbereiche nennt Meyer-Blanck für eine Didaktik religiöser und christlicher Zeichenprozesse die folgenden Intentionen, denen ich Kompetenzbereiche zuordne:

1. den Gebrauch von Zeichen studieren ⇔ Deutekompetenz
2. den Gebrauch von Zeichen probieren ⇔ Handlungskompetenz, kommunikative Kompetenz
3. den Gebrauch von Zeichen kritisieren ⇔ Urteilskompetenz

Abbildung 12.4: Kompetenzbereiche in der Symboldidaktik

Die Symboldidaktik ist mit der Kompetenzorientierung kompatibel, da ihre Methode des Zeichengebrauchs mit einem Religionsbegriff auf funktionaler Ebene korrespondiert.

Kompetenzorientierung beim Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen

Dieses Konzept geht davon aus, dass sich Kinder und Jugendliche die Welt aneignen, indem sie als autonome Subjekte ihre eigene Theologie entwickeln (Theologie von Kindern). Die Lehrkraft wird, indem sie dies anerkennt, dem Kind eine andere, erwachsene, traditionelle Theologie präsentieren (Theologie für Kinder), welche sie entwicklungspsychologisch aufbereitet und damit kindgerecht in Unterrichtsplanungen und -durchführungen einbringt. Gelingt ein doppelseitiger Prozess von Aneignung und Vermittlung, indem Laientheologie und wissenschaftliche Theologie in eine symmetrische Kommunikation auf Augenhöhe überführt werden, kann von Theologie mit Kindern gesprochen werden (Zimmermann, 2010, S. 119).

Mirjam Zimmermann hat diesen drei Ebenen die folgenden Kompetenzbereiche für die Lehrerbildung zugeordnet:

1. Theologie von Kindern ⇔ Voraussetzungs Kompetenzen eruieren, das heißt alle Erfahrungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Kinder bereits mitbringen, werden beispielsweise in der Bedingungsanalyse von Unterricht erfasst.
2. Theologie für Kinder ⇔ Resultatkompetenzen differenziert benennen, das heißt die Kinder durch die Präsentation theologischer Tradition(-sstücke) anregen, sich mit anderen Deutungen auseinanderzusetzen.
3. Theologie mit Kindern ⇔ Prozesskompetenzen erfassen, Kompetenzzuwachs begleiten und fördern, das heißt Lehr- und Lernprozesse befördern, in denen die theologische Eigenaktivität der Kinder angeregt wird

Abbildung 12.5: Kompetenzbereiche in der Kindertheologie (Zimmermann, 2010, S. 139ff.)

Der dritte Aspekt zur Anregung der theologischen Eigenaktivität bei Kindern kann vor allem dann umgesetzt werden, wenn die Kinder in ihrer Fragehaltung gestärkt werden. „Fragen stellen (...) eine An-mutung eines noch verborgenen Wissens dar und gleichzeitig werden sie zur Zu-mutung, weil sie Antworten schwer machen, indem sie diese zugunsten des Frag-Würdigen offen halten“ (Lindner, 2011, S. 211). Dass Kinder dazu in der Lage sind, selbsttätig aus dem Alltagsgeschehen heraus tiefgehende Fragen zu stellen, zeigt das folgende Gespräch, das zwischen einer Dreijährigen und ihrer Mutter stattfindet:

Kind: Wann kommen wir an?

Mutter: In ungefähr 15 Minuten.

K.: Und wie weit ist das noch?

M.: Wir fahren nach Wuppertal und als Nächstes kommt erst `mal Solingen. Und nach Solingen noch ein paar andere Bahnhöfe bis Wuppertal.

K.: Und dann sind wir da?

M.: Nein, noch nicht ganz. Wenn wir zur Oma wollen, dann müssen wir in Wuppertal umsteigen in den ICE.

(Es folgt eine kleine Pause)

K.: Wie alt bist Du?

M.: 42.

K.: Werde ich auch so alt?

M.: Ja, na klar. Aber das dauert ja noch ganz lange.

K.: Wie lange?

M.: Schau, jetzt bist Du drei Jahre, bald wirst Du vier und dann dauert das noch viele weitere Jahre, bis Du so alt bist, wie ich jetzt.

K.: Muss ich dann noch nicht bald sterben?

M.: Nein, natürlich nicht, da brauchst Du keine Angst zu haben, das dauert noch viel länger.

(Das Kind schaut kurz aus dem Fenster und dann im Wagen herum.)

K.: Und was machen wir dann im ICE?

M.: Wir können spielen, Du kannst auch eine Stunde schlafen und dann kannst Du auch was malen.

K.: (will wieder eine Frage stellen, aber die Mutter fällt ihm ins Wort)

M.: Du, weißt Du was? Kannst Du jetzt einfach einmal einen Augenblick ruhig sein? (Lindner, 2011, S. 209f.)

Aus diesen Beobachtungen ergibt sich das Desiderat, dass die Didaktik des Theologisierens mit Kindern sich dem Thema „Fragekompetenz“ stärker annehmen müsste. Das natürliche Neugierverhalten kann durch die Förderung einer Fragekompetenz nachhaltig zum forschenden Lernen hin ausgebaut werden. Wissens- und Verständnisfragen auf der reproduktiven Lernebene, Anwendungs- und Analysefrage auf der Erarbeitungs- und analytischen Ebene und schließlich Synthese und Bewertungsfragen auf der Beurteilungsebene gilt es beim Theologisieren mit Kindern zu fördern. Dieser Abschnitt hat gezeigt, dass bei aller Anschlussfähigkeit des didaktischen Modells noch einige Desiderate im Hinblick auf die Entwicklung einer Fragekompetenz liegen.

12.4 Ausprägung und Strukturen am Beispiel von religiöser Kompetenz in der Lehrerbildung

Die vorhin präsentierten vier Didaktikmodelle lassen folgende Ebenen für die Kompetenzentwicklung sichtbar werden, die für die Sichtung von lern- und handlungstheoretischen Bezügen bedeutsam sind: Kompetenzen entwickeln sich auf emotionaler beziehungsweise wahrnehmungstheoretischer Ebene, auf handlungstheoretischer Ebene, auf sprachlich-künstlerischer beziehungsweise ästhetischer Ebene, auf kognitiv-rationaler Ebene und auf soziologisch verantworteter Ebene. Die konkrete Zuordnung von einzelnen Kompetenzen zu diesen Bereichen könnte auch anders erfolgen, sollte aber stets kongruent zu ihnen sein. Dies beantwortet jedoch noch nicht die Frage, ob es in der Religionsdidaktik bereits ausgeprägte Strukturmodelle für die Kompetenzentwicklung gibt, die geordnete und begründbare Bezüge von übergeordneten Kompetenzen zu Teilkompetenzen und zu professionellen Standards bei Lehrenden und Lernenden ausbilden können. Ein solches Strukturmodell findet sich im bereits erwähnten EKD-Papier aus dem Jahr 2009, das zur Entwicklung von professionellen Kompetenzen und Standards für die Religionslehrausbildung veröffentlicht wurde. Die Gemischte Kommission der EKD hat damit ein sehr gut durchdachtes, stringent aufgebautes Strukturmodell vorgelegt, mit dem über die drei Ausbildungsphasen hinweg immer komplexer werdende Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lehrenden kontinuierlich aufgebaut werden sollen. Die Summe aller dieser Fähigkeiten und Fertigkeiten nennt das Papier „Theologisch-Religionspädagogische Leitkompetenz“. Sie stellt die Klammer über allen anderen Unterstrukturen des Modells dar und baut sich nach und nach über alle drei Ausbildungsphasen hinweg auf. Auf der Vertikalen hierarchisiert das Modell Kompetenzen Über- und Unterkompetenzen, auf der Horizontalen ordnet es die einzelnen Teilkompetenzen (in der Unterhierarchie) den jeweiligen Ausbildungsphasen zu. Über alles gesetzt ist *die Theologisch-Religionspädagogische Leitkompetenz*. Aus dieser Leitkompetenz heraus werden *fünf Kompetenzbereiche* abgeleitet, die Religionspädagogische Reflexionsfähigkeit, die Religionspädagogische Gestaltungskompetenz, die Religionspädagogische Förderkompetenz, die Religionspädagogische Entwicklungskompetenz und die Religionspäd-

agogische Dialog- und Diskurskompetenz. Diese fünf Bereiche konkretisieren sich in zwölf Teilkompetenzen, deren Grad der Erreichbarkeit anhand von Standards für die drei Phasen überprüft werden kann. Mit der Betonung des ersten Kompetenzbereichs Religionspädagogische Reflexionsfähigkeit geht das EKD-Papier über andere Vorlagen hinaus (Heil, 2008, S. 275). Mit den messbaren Standards werden Niveaustufen innerhalb der zu erreichenden Teilkompetenz benannt:

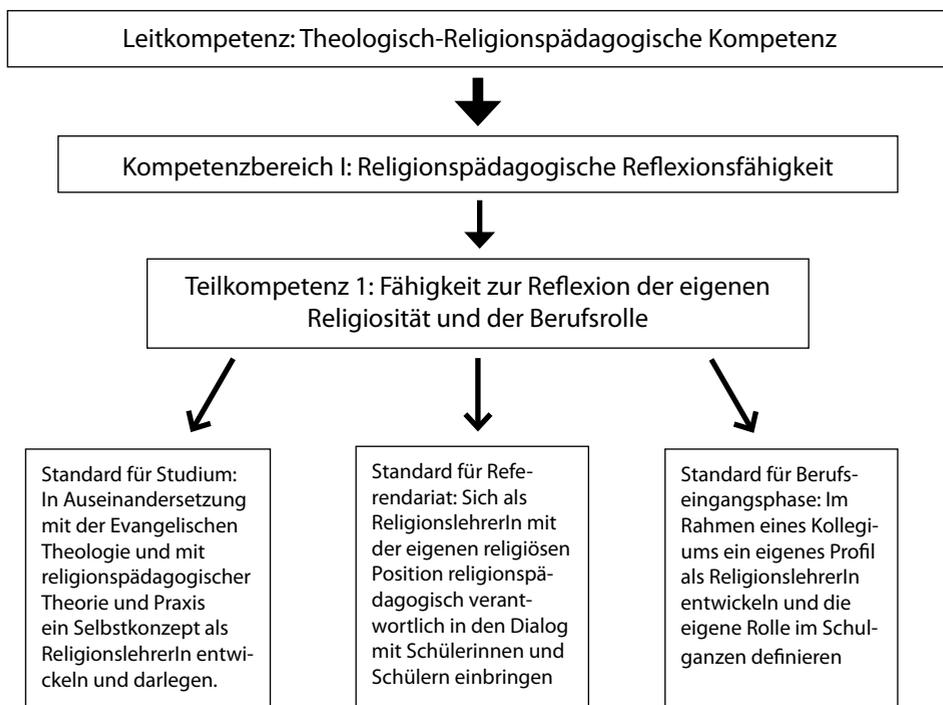


Abbildung 12.6: Strukturmodell zur Förderung Theologisch-Religionspädagogischer Kompetenz für die Lehrerausbildung für den Kompetenzbereich I (EKD-Papier Nr. 96, S. 28)

Dieses Strukturmodell stellt den ersten systematischen Versuch dar, über alle drei Ausbildungsphasen hinweg ein sinnvolles Konzept zum Aufbau von professionellen Kompetenzen in der Lehrerbildung zu erstellen. Die dort prominent platzierte Religionspädagogische Reflexionsfähigkeit stellt den Anspruch deutlich vor Augen, der mit diesem Konzept bereits für Studierende in der Lehrerbildung aufgestellt wird.

12.5 Stand der aktuellen Diskussion um Kompetenzorientierung in der Religionsdidaktik

Konsens lässt sich an der Stelle festmachen, dass durch die Kompetenzorientierung und die damit verbundene Leistungsmessung die Qualität des Gelernten fachlich sichergestellt werden kann. Der Religionsunterricht ist als ordentliches Lehrfach mit

wissenschaftlicher Lehrerbildung dazu verpflichtet, seinen Beitrag zur Allgemeinbildung und innerhalb der Schulabschlüsse in fachlich solider, qualitätsbezogener und institutionell verlässlicher Weise beizusteuern. Das Image „Reli – bloß ein Laberfach?“ kann dann selbstverschuldet sein, wenn Schülerinnen und Schüler nicht adäquat gefördert werden. Sie haben ein Recht auf Religion (Schweitzer, 2000), und dazu gehört auch das Recht auf guten Religionsunterricht.

Dissens besteht bezüglich der Frage, ob die auf Messbarkeit fixierten kompetenzorientierten Qualitätsoffensiven der Komplexität von Problem- und Themenstellungen überhaupt gerecht werden (Nipkow, 2010, S. 207). Der Religionsunterricht hat gerade auch solche Themen und Erfahrungen zum Inhalt, die unberechenbaren, kontingenten Ereignissen und ihren Folgen zuzuschreiben sind. Diesen muss auf einer anderen Ebene als der kompetenzorientierten begegnet werden.

12.6 Praktische Umsetzungsbeispiele in den konkreten pädagogischen Handlungsfeldern

Am Beispiel der Bildungspläne in Baden-Württemberg oder der neuen Kernlehrpläne in NRW und am Beispiel der entsprechend neu gestalteten Schulbücher und Unterrichtsmaterialien kann aufgezeigt werden, dass die Kompetenzorientierung aufsichtsrechtlich und material- und medienbezogen an der Basis angekommen sein müsste. Ob sie jedoch bereits gelebte Praxis ist, hängt vor allem von den beteiligten Lehrkräften ab. Da die Lehrpläne aufgrund der Output-Orientierung inhaltlich sehr offen sind oder auch gar keine inhaltlichen Angaben machen, vermissen im Schulalltag viele Lehrkräfte, vor allem Berufsanfänger, die alten Stoffverteilungspläne. Aussagen im Lehrerzimmer, wie z.B. „Ich muss den Luther im Religionskurs der 8. Jahrgangsstufe erst noch zuende machen“, zeigen, dass Stofforientierung nach wie vor über der Orientierung der Unterrichtsplanung an den Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler steht. Wenn eine andere Religionslehrkraft diesen Kurs dann übernimmt, würde eine kompetenzorientierte Frage an die Kollegin lauten: „Worauf hast Du beim Thema Luther Wert gelegt, was können Deine Schüler bereits und worauf könnte ich aufbauen?“ Dies setzt selbstredend ein Umdenken voraus, das mit der Offenheit der Lehrpläne einerseits umzugehen vermag, andererseits Eigeninitiative, Kreativität und das Vermögen guter Unterrichtsplanung bedingt.

In Baden-Württemberg gibt es fast zeitgleich zu den neuen Bildungsplänen sogenannte Niveaue Konkretisierungen für die jeweiligen Schulformen, die die jeweiligen Lernstände nach Minimal-, Regel- und Maximalstandards festlegen:

Niveaustufe A (sie entspricht den Minimalstandards)

In einfachen Sätzen können die wichtigsten Stationen Josefs dargestellt werden.

Dialoge mit Josef können mit eigenen Worten ausgestaltet werden.

Josefs Klage kann als Schrei zu Gott benannt werden.

Das Gebet als eine Form der Beziehung zu Gott ist bekannt. Ein Gebet kann formuliert beziehungsweise vorgetragen werden.

Niveaustufe B (sie entspricht den Regelstandards)

Die Josefsgeschichte kann in groben Zügen im Zusammenhang nacherzählt beziehungsweise dargestellt werden.

Die Nacherzählung enthält dialogische Anteile, in der die Gefühle der Handelnden zum Ausdruck kommen.

Eigene Erfahrungen mit solchen Gefühlen können benannt werden.

Verschiedene Möglichkeiten der Ansprache an Gott und Vorstellungen von Gott können zum Ausdruck gebracht werden.

Niveaustufe C (sie entspricht den Maximalstandards)

Ausführlich können Stationen und Erlebnisse des Josef nacherzählt und mit Empathie dargestellt werden.

Aus den Dialogen Josefs mit seinen Brüdern und anderen Personen können Erfahrungen und Gefühle benannt sowie Aussagen bewertet werden.

Verschiedene Erfahrungen mit Gott können in verschiedenen Formen zum Ausdruck gebracht werden.

(Niveaunkonkretisierung für Evangelische Religionslehre, Klasse 2).

(Quelle: Landesbildungsserver Baden-Württemberg: Grundschule, <http://www.schule-bw.de/entwicklung/bistand/>)

Abbildung 12.7: Niveaunkonkretisierungen im Fach Evangelische Religionslehre im Bildungsplan Grundschule, Klasse 2 zum Thema „Josef“ im RU

An den hier verwendeten Operatoren ist zu erkennen, dass nicht immer alle Standards adäquat zum jeweiligen Lernanforderungsbereich gesetzt sind. Ist davon auszugehen, dass sich Niveaustufe A lerntheoretisch vornehmlich auf reproduzierender Ebene und nicht wie in C auf transferierender Ebene bewegt, so stellt hier manche Zuordnung von Teilkompetenzen ein sehr ambitioniertes Ziel dar.

Unter den Schulbuchwerken kann vor allem die Reihe Religionsbuch 5/6, 7/8, 9/10, Unterrichtswerk für den evangelischen Religionsunterricht, herausgegeben von Ulrike Baumann und Michael Wermke, angeführt werden. Diese Neuauflage orientiert sich an den bundesweit vorgegebenen Kompetenzen und Standards für den Religionsunterricht, die im Inhaltsverzeichnis den Themen zugeordnet sind. Für die Schülerinnen und Schüler wird stets sichtbar, welches Schlüsselwissen und welche fachspezifische Methode sie sich im jeweiligen Buchkapitel angeeignet haben. Ihnen stehen zudem Selbstevaluierungsbereiche zur Verfügung, in denen sie die jeweils erworbenen Kompetenzen überprüfen können (Lindner & Baumann, 2013, S. 162).

12.7 Forschungsdesiderate – Welche Fragen bleiben bestehen?

Wie kann der Kompetenzbegriff für die Religionspädagogik weiterentwickelt werden? Dies müsste, wie bereits erwähnt, in seinem Verhältnis zu Kognition, Emotion und Habitus entfaltet werden. Dazu sollten Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler durch den Religionsunterricht ihren eigenen Gewohnheiten, Einstellungen und Weltbildern und vor allem den praktischen Schlussfolgerungen aus dem eigenen Glauben kompetenzorientiert durch Wissen und kritische Selbstreflexion begegnen. Eine Messlatte hierzu ist die vorhin erwähnte Theodizeeproblematik, in Worten eines 10-jährigen Kindes wie folgt ausgedrückt: „Lieber Gott, Lissy, meine Katze, ist überfahren worden. Wenn du das zugelassen hast, musst du mir auch sagen, warum.“ Ein kompetenzorientierter Religionsunterricht würde bei der Erfahrung des Kindes ansetzen, sie mit ähnlichen Erfahrungen anderer in Beziehung setzen und lebensförderliche Umgangsweisen mit dem Leid und dem Tod erarbeiten. Wenn Religion die Funktion einer Kontingenzbewältigung übernehmen und Menschen in der Indeterminiertheit unsicherer Situationen die Freiheit lernenden Gestaltens im Glauben ermöglichen kann, wäre der Mehrwert gegenüber einer rein kognitiven oder habituellen Umgangsweise mit der Erfahrung in der Spannung zwischen Glauben und Vernunft erreicht. Auch das hat etwas mit Kompetenz zu tun: Religiöse Kompetenz in diesem Sinne ist die Fähigkeit, das eigene Leben sinnorientiert, selbstbestimmt und in Verantwortung zum Mitmenschen vor Gott zu leben.

Literatur

- Elsenbast, V., Fischer, D. & Schreiner, P. (2004). *Zur Entwicklung von Bildungsstandards. Positionen, Anmerkungen, Fragen, Perspektiven für kirchliches Bildungshandeln*. Münster: Comenius-Institut.
- Frederking, V. (Hrsg.) (2009). *Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Heil, S. (2008). Professionstheoretischer Zugang zur Handreichung „Theologisch-religionspädagogische Kompetenz“. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie (ZPT)* 60. Jg., Heft 3, 272–281.
- Husmann, B. (2008). Inszenierung und Unterricht. Oder: Man kann nicht nicht inszenieren. In T. Klie & S. Leonhard (Hrsg.), *Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis* (S. 26–37). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hrsg.) (2003). *Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in einer Wissens- und Lerngesellschaft*. Eine Denkschrift des Rates der EKD. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hrsg.) (2009). *Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrerbildung*. Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums, Reihe: EKD-Texte Nr. 96, Hannover.
- Landesbildungsserver Baden-Württemberg. *Grundschule. Niveaunkretisierungen*. Verfügbar unter: <http://www.schule-bw.de/entwicklung/bistand/> [03.07.2013].

- Leonhard, S. & Klie, T. (2008). Ästhetik – Bildung – Performanz. Grundlinien performativer Religionsdidaktik. In T. Klie & S. Leonhard (Hrsg.), *Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis* (S. 9–25). Stuttgart: Kohlhammer.
- Leonhard, S. (2008). Das Spiel mit der Form – Dreh- und Angelpunkt performativer Religionsdidaktik? *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie (ZPT)* 60. Jg., Heft 1, 17–30.
- Lindner, H. & Baumann, U. (2013). Religiöse Bildung im Gymnasium Sekundarstufe I. In B. Schröder & M. Wermke (Hrsg.), *Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifik und Inklusion. Bestandsaufnahmen und Herausforderungen* (S. 147–167). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Lindner, H. (2012). *Kompetenzorientierte Fachdidaktik Religion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht UTB.
- Lindner, H. & Zimmermann, M. *Schülerfragen im (Religions-)Unterricht. Ein notwendiger Bildungsauftrag heute?* Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagsgesellschaft.
- Lindner, H. (2008). *Bildung, Erziehung und Religion in Europa. Politische, rechtshermeneutische und pädagogische Untersuchungen zum europäischen Bildungsauftrag in evangelischer Perspektive*. (Praktische Theologie im Wissenschaftsdiskurs Bd. 6). Berlin/New York: De Gruyter.
- Meyer-Blanck, M. (2002). *Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik*. Rheinbach: CMZ-Verlag.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2004). *Bildungspläne*. Stuttgart.
- Nipkow, K. E. (2010). *Gott in Bedrängnis? Zur Zukunftsfähigkeit von Religionsunterricht, Schule und Kirche*. (Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert, Band 3). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Nipkow, K. E. (2003). Zur Bildungspolitik der evangelischen Kirche. Eine historisch-systematische Studie. In P. Biehl & K. E. Nipkow (Hrsg.), *Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive*. (Schriften aus dem Comenius-Institut, Band 7, S. 153–251). Münster: Lit Verlag.
- Nipkow, K. E. (2002). Bildung und Protestantismus in der pluralen Gesellschaft. In: F. Schweitzer (Hrsg.): *Der Bildungsauftrag des Protestantismus*. (Veröffentlichungen der Wissenschaftlichen Gesellschaft der Theologie, Band. 20, S. 13–53). Gütersloh: Chr. Kaiser & Gütersloher Verlagshaus.
- Obst, G. (2008). *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schröder, B. (2012). *Religionspädagogik*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schweitzer, F. (Hrsg.). (2000). *Elementarisierung und Kompetenz. Wie Schülerinnen und Schüler von „gutem Religionsunterricht“ profitieren*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagsgesellschaft.
- Schweitzer, F. (2000). *Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Zimmermann, M. (2010): *Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagsgesellschaft.

13 Über einen Fall curricularer Ausflaggung – oder: Ist der Kernlehrplan Philosophie NRW wirklich kompetenzorientiert?

Wie rezipieren unterschiedliche fachdidaktische Modelle im Rahmen der Religionsdidaktik den Kerngedanken der Kompetenzorientierung? Diese Frage beantwortet der vorgängige Impulsbeitrag „Kompetenzen diskursiv: eine lösbare Herausforderung für die Fachdidaktik der Evangelischen Theologie“ (Lindner, 2014). Die Antwort macht deutlich: Aus dem Begriff der Kompetenzorientierung lassen sich nicht rein analytisch didaktische Modelle ableiten. Die Konkretisierung des Kerngedankens der Kompetenzorientierung ist ein inventiver Prozess, der je und je zu anderen Strukturbildern führen mag. Die Konkretisierung erfolgt nicht *per modum conclusionum*, sie erfolgt *per modum determinationis*. Gleichwohl wird davon ausgegangen, dass sich der allgemeine Gedanke der Kompetenzorientierung in konkreten Modellen ausfächern lässt, die schließlich im Unterricht mit Leben zu füllen sind. Richtlinien und Kernlehrpläne sind neben didaktischen Modellen ein weiteres Feld, auf dem der Grundgedanke der Kompetenzorientierung seinen Niederschlag findet. Während der Impulsbeitrag (Lindner, 2014) fragt, wie der Gedanke der Kompetenzorientierung in fachdidaktischen Modellen fruchtbar wird, sei hier die Frage gestellt: Handelt es sich beim neuen Kernlehrplan für das Fach Philosophie für die Sekundarstufe II um einen Lehrplan, der sich dem Grundgedanken der Kompetenzorientierung verpflichtet weiß? Diese Frage wirkt zunächst höchst befremdlich. Immerhin segelt der Kernlehrplan „Philosophie“ (KLP/PL), wie die gesamte Flotte der Lehrpläne dieser Generation (KLP/PL, S. 8) unter der Flagge der Kompetenzorientierung. Das Vorwort der Ministerin, die allgemeinen Vorbemerkungen und die Begrifflichkeit im Detail hissen die Flagge „Kompetenz“ wo immer es geht. Dennoch hege ich Zweifel. Genaue Prüfung legt den Verdacht nahe, der neue Kernlehrplan entspreche nicht der reinen Lehre. Sobald wir die pompösen Absichtserklärungen überhören und die deklaratorische Kruste abtragen, legen wir eine didaktische Tiefenstruktur frei, die erheblich von der Oberflächenstruktur abweicht. Dies soll in vier Schritten geschehen. Im ersten Schritt entfalte ich in aller Kürze einen Arbeitsbegriff von Kompetenz, insofern er für Bildung und Erziehung bedeutsam ist. Der Rückgriff auf eine tentative Arbeitsdefinition dürfte gerechtfertigt sein, nachdem die Suche nach einer tragfähigen, bündigen und adäquaten Definition des Begriffs „Kompetenz“ nicht erfolgreich war.¹ Im zweiten Schritt zeichne ich ein idealtypisches Bild

1 Ladenthin (2007, S. 35), zitiert nach Koch (2010, S. 325), verweist darauf, dass Weinerts Definition des Begriffs (vgl. Weinert, 2001, S. 27f.) zu weit sei, indem volitionale Merkmale nicht wesentlich zum Begriff der Kompetenz gehören dürften. Ich möchte ergänzen, dass auch die ethische Note eines verantwortlichen Einsatzes (Weinert, 2001, S. 28) der Kompetenz zu weit greift. Koch (2010, S. 324f.) ergänzt, Weinerts Definition sei überdies zu eng, indem eine „Reduktion des Kompetenzbegriffs auf Problemlösungskompetenz“ (Koch, 2010, S. 327) pos-

einer Kompetenzdidaktik. Im dritten Schritt stelle ich die Grundstruktur des neuen Kernlehrplans „Philosophie“ vor. Im vierten Schritt versuche ich zu zeigen, dass der Kernlehrplan Philosophie nicht dem idealtypischen Bild einer Kompetenzdidaktik entspricht. Vielmehr atmet der vorgeblich kompetenzorientierte Lehrplan einen ganz anderen Geist, den ich zum Schluss zu fassen versuche.

Schritt 1

Sechs Merkmale dürfte der Begriff der Kompetenz, sofern er für Bildung und Erziehung bedeutsam ist, enthalten: (1) Kompetenzen sind Fähigkeiten, etwas zu tun oder zu lassen. (2) Diese Fähigkeiten kommen uns Menschen nicht von Natur aus zu. Naturgegebene Fähigkeiten wie die Fähigkeit zu atmen oder die Augenlider zu öffnen oder zu schließen, sind nicht Thema pädagogischen Tuns, weil solches Tun hier überflüssig ist. (3) Umgekehrt geht es auch nicht um Fähigkeiten, die wider unsere Natur sind, unsere Natur übersteigen. Die Fähigkeit hellzusehen wird nicht Ziel pädagogischen Tuns sein. (4) Die Fähigkeiten, um die es geht, sind Fähigkeiten, die wir von Natur aus zu entfalten in der Lage sind. Wir sind von Natur prädisponiert, zu sprechen, aufrecht zu gehen und logisch zu denken. (5) Die Fähigkeiten entfalten sich nicht automatisch. Vielmehr bedarf es der Zeit, der Unterweisung und der Übung, um die Fähigkeit voll zu entwickeln. (6) Fähigkeiten implizieren nicht den Willen, stets das zu tun oder zu lassen, wozu wir fähig sind. Erpresser etwa, die bisweilen hochkompetente Muttersprachler sind, verzichten oft gezielt darauf, dieser Fähigkeit entsprechend das Erpresserschreiben zu verfassen, um die Polizei abzulenken.

Schritt 2

Die Idee einer idealtypischen Kompetenzdidaktik dürfte sechs Aspekte in sich vereinen. Vier dieser Aspekte gehören wesentlich zur Vorstellung einer kompetenzorientierten Didaktik; zwei Aspekte müssen nicht zwingend vorliegen, liegen aber zumeist vor. Das (i) erste obligate Merkmal ist negativ: Kompetenzdidaktiken stehen in Opposition zu didaktischen Konzepten, die sich in der Vermittlung von passiven Ideen (*inert ideas*) (Whitehead, 1929, S. 39) erschöpfen. Eine Philosophiedidaktik, die sich etwa in der bloßen Aneignung tradierter Begriffsbestimmungen erschöpft, widerstreitet ganz wesentlich dem, was eine Kompetenzdidaktik anstrebt. Die Schüler werden nicht als passive Gefäße gedacht, in welche Wissen zu füllen sei. Die Schü-

liert wird. Es seien Problemsicht, Problemfindung, Problementdeckung (l.c.) zu ergänzen. Diese Kritik ist für die Philosophiedidaktik allemal zu unterschreiben und wäre wohl noch zu verschärfen, weil es der Philosophie auch um stets neue Problemformulierungen zu tun ist und es zur Philosophie gehört, sich mit unlösbaren Problemen immer wieder neu abzumühen. All dies wird in Bälde von Carsten Roeger, dem ich diese Gedanken und Hinweise verdanke, in seiner Dissertation zu Fragen des Philosophieunterrichts im Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und philosophischer Bildung breit ausgeführt werden.

ler sollen zur aktiven Selbsttätigkeit geführt werden, also etwa die Fähigkeit entwickeln, Begriffe auf eigene Rechnung kunstgerecht zu bestimmen. Das (ii) zweite obligate Merkmal der Kompetenzdidaktik liegt in ihrer teleologischen Ausrichtung. Sie denkt vom Ziel her. „Die Lernergebnisse stehen im Mittelpunkt.“ (KLP/PL, S. 8) Darin ähnelt sie der Lernzieldidaktik. Das (iii) dritte obligate Merkmal ergibt sich aus der teleologischen Struktur. Das Ziel steht im Vordergrund und ist dominant. Unterrichtsinhalte sind bloß subaltern. Eine Kompetenzdidaktik benennt Inhalte nur, sofern die Arbeit an den Inhalten eine notwendige oder eine hinreichende Bedingung dafür ist, die Fähigkeit zu erwerben. (iv) Allerdings sind nicht nur die Inhalte lediglich subaltern. Eine kompetenzorientierte Didaktik interessiert sich auch nicht *per se* dafür, wie der Unterricht zu gestalten ist, welche Methoden oder Lernarrangements in Anschlag gebracht werden. Positiv betrachtet setzt diese Abstinenz diejenigen, die Unterricht zu gestalten haben, frei. Negativ betrachtet bedeutet dies: Lehrern wird ein hohes Maß an Verantwortung aufgebürdet. Einige mögen sich regelrecht im Stich gelassen fühlen. Diesen vier obligaten Stücken einer Kompetenzdidaktik treten zwei fakultative Merkmale zur Seite: Das (v) erste fakultative Merkmal ist die Prüfbarkeit des Lernerfolgs. Ist das angestrebte Ziel tatsächlich erreicht? Sind die Schüler wirklich, um im Beispiel zu bleiben, in der Lage, Begriffe schulmäßig zu definieren? Die mögliche Testbarkeit gehört aber nicht wesentlich zum Begriff der Kompetenzdidaktik. Unterricht kann, soll, ja muss helfen, Kompetenzen etwa personaler oder sozialer Natur zu entfalten, die sich jedem Test entziehen. Das zweite (vi) fakultative Merkmal einer Kompetenzdidaktik ist die externe Festlegung der Kompetenzen, die angezielt werden. Eine äußere Instanz bestimmt, welche Kompetenzen die Schüler am Ende des Bildungsgangs entfalten haben sollen. Diese teleologische Heteronomie, der Schüler und Lehrer sich zu beugen haben, gehört aber, streng genommen, nicht zum Wesen der Kompetenzdidaktik. Es lassen sich Kompetenzdidaktiken denken, die ganz oder zu Teilen Schülern oder Lehrern die Entscheidung überlassen, welche Kompetenzen ausgebildet werden sollen. So gibt es viele Strategien, philosophische Begriffe zu bestimmen, und es widerspricht nicht zwingend dem Geist einer Didaktik, die sich an Kompetenzen orientiert, Schüler oder Lehrer entscheiden zu lassen, welche Strategie eingeübt und habitualisiert werden soll.

Schritt 3

Der Kernlehrplan Philosophie ist denkbar übersichtlich angelegt. Oberstes Ziel des Philosophieunterrichts ist die Befähigung zur philosophischen Problemreflexion (KLP/PL, S. 11). Es bleibt offen, ob die Befähigung zur philosophischen Problemreflexion selbst als Kompetenz begriffen wird. Vage ist von der Kompetenz (KLP/PL, S. 12) oder Befähigung (KLP/PL, S. 11) zur philosophischen Problemreflexion die Rede. Eindeutig ist der Kernlehrplan, sobald er eine Menge von Kompetenzen ansetzt, die zur philosophischen Problemreflexion notwendig sind (KLP/PL, S. 12, 15). Ohne diese Kompetenzen ist es nicht möglich, selbständig zu philosophieren, d.h.

„grundsätzliche Fragestellungen und Probleme methodisch geleitet und unter Einbezug der philosophischen Tradition zu reflektieren“ (KLP, S. 11). Vier Typen von Kompetenzen werden angesetzt: (I) Sachkompetenz, (II) Methodenkompetenz, (III) Urteilskompetenz und (IV) Handlungskompetenz. Diese vier Kompetenztypen entwickeln sich anhand von sechs Inhaltsfeldern (KLP/PL, S. 9, 12): (a) Der Mensch und sein Handeln; (b) menschliche Erkenntnis und ihre Grenzen; (c) das Selbstverständnis des Menschen; (d) Werte und Normen des Handelns; (e) Zusammenleben in Staat und Gesellschaft; (f) Gestaltungsansprüche der Wissenschaft. Die Inhaltsfelder umfassen verbindliche und unverzichtbare Gegenstände (KLP/PL, S. 14) und bilden deutlich traditionelle Branchen der Philosophie ab. Sie sind obligat gesetzt (KLP/PL, S. 21, 27). Die Inhaltsfelder werden zudem angereichert mit inhaltlichen Schwerpunkten. Es ergibt sich eine Kreuzklassifikation zwischen Kompetenzen und Inhaltsfeldern. Dabei werden die (II) Methoden- und (IV) Handlungskompetenz nur übergreifend beschrieben, während die (I) Sach- und (III) Urteilskompetenz mit konkreten Kompetenzerwartungen in Verbindung mit den Inhaltsfeldern ausdifferenziert werden. Genetisch heißt das: Die Arbeit an den Inhaltsfeldern führt dazu, dass die Schüler die vier Kompetenzen entwickeln (KLP/PL, S. 12, 21, 27, 35). Diese Kompetenzen versetzen die Schüler sodann in die Lage, selbständig zu philosophieren. Die teleologische Ordnung ist umgekehrt: Oberstes Ziel ist das selbständige Philosophieren, die Arbeit an den Inhalten mitsamt den erwachsenden Kompetenzen sind nur um dieses Zieles willen erstrebt.

Schritt 4

Atmet der Kernlehrplan nun den Geist der Kompetenzorientierung? Ich hege den Verdacht, der Kernlehrplan sei in seiner didaktischen Tiefenstruktur einem anderen Modell verhaftet als dem der Kompetenzorientierung. Wider meinen Verdacht möchte ich jedoch zunächst fünf Argumente anführen, die meinen Verdacht als unbegründet zu zerstreuen geeignet scheinen. Argument 1: Immerhin entfaltet der Kernlehrplan ein differenziertes Tableau prozessorientierten Könnens und die Kompetenzen, die dieses Können bezeichnen, bilden einen Brennpunkt des Kernlehrplans (KLP/PL, S. 14). Dabei stehen rein fachliche und überprüfbare Kompetenzen (KLP/PL, S. 8) im Fokus, die allerdings durch personelle und soziale Kompetenzen flankiert werden. Argument 2: Wie für kompetenzorientierte Didaktiken in der Regel üblich, werden die Ziele von außen gesetzt (KLP/PL, S. 8). Argument 3: Der Aspekt des Übens ist zum Kompetenzerwerb unerlässlich. Deshalb ist es ein recht verlässliches Zeichen für eine kompetenzorientierte Didaktik, prädispositionellem Üben einen hohen Stellenwert einzuräumen. Und genau dies tut der Kernlehrplan. Explizit wird gezieltes Einüben methodischer Kompetenzen gefordert (KLP/PL, S. 12), implizit wird das Übepostulat unterstrichen, indem sich die übergeordneten Kompetenzerwartungen über die gesamte Oberstufe in leichter Variation und auf unterschiedlichen Ausprägungsniveaus wiederholen. Argument 4: Der Kernlehrplan zielt auf die

Fähigkeit ab, selbst zu philosophieren. Diese Zielstellung – so der philosophiedidaktische Subtext des Kernlehrplans – erteilt einer Philosophiedidaktik eine Abfuhr, die mit Hegel behauptet, das philosophische Studium sei das Lernen einer bereits ausgebildeten Wissenschaft (Hegel, 1812, S. 78). Das Wort geredet wird hingegen einem Ansatz, wie er prominent von E. Martens vertreten wird: Philosophieren ist eine erlernbare Kulturtechnik (Martens, 2003, S. 30ff.), zu der jeder Mensch den Keim in sich trägt. Und das Hauptziel philosophischer Unterweisung, so Martens, sei die Tätigkeit des Nachdenkens und Philosophierens (Martens, 2003, S. 38). Argument 5: Der Kernlehrplan Philosophie ist „entdidaktisiert“ (Dobbelstein & Prasse, 2013, S. 26); er beschränkt sich auf die Formulierung der zu erreichenden Ergebnisse und trifft keine Aussagen zu Wegen und Verfahren.

Und doch vermögen diese Argumente den anfänglichen Zweifel nicht zu zerstreuen. Der Zweifelsgrund ist im Kern das Übergewicht der Inhaltsfelder und der inhaltlichen Schwerpunkte. Inhalte und inhaltliche Schwerpunkte werden breit entfaltet. Zudem werden sie obligat gesetzt. Sie decken sich in hohem Maße mit den sachlichen Schwerpunkten des Vorgängerlehrplans. Wird also alter Wein in neue Schläuche gefüllt, um ein Wort aus dem Matthäusevangelium umzudrehen? Ein weiteres Indiz, welches den Verdacht nährt, der Kernlehrplan sei in seinem Herzen nicht kompetenzorientiert, ist eine sprachliche Merkwürdigkeit, die ich als sprechende Fehlleistung deute: Der Kernlehrplan formuliert alle Kompetenzen, indem er Verben, die intellektuelle Handlungen umreißen, in der 3. Person Plural im Indikativ Präsens verwendet. Die Handlungsverben decken sich in etwa mit den Operatoren der drei Anforderungsbereiche. Unter den Titeln der Kompetenzen finden wir Satzanfänge wie: Die Schüler entwickeln, analysieren, beschreiben. Zu erwarten jedoch wären Sätze wie: Die Schüler erwerben die Kompetenz, zu entwickeln, zu analysieren, zu beschreiben. Diese kleine sprachliche Fehlleistung verweist m. E. auf die Didaktik, der der Kernlehrplan eigentlich und in Wahrheit verpflichtet ist. Dazu eine kleine Erinnerung: Aristoteles macht in seiner Ethik auf ein interessantes Phänomen aufmerksam. Derjenige, der eine Kompetenz noch nicht besitzt, aber im Begriff ist, sie zu entwickeln, tut in gewissem Sinne nichts anderes als der, der die Kompetenz bereits besitzt. Meister und Lehrling tun dasselbe: schreibern, schustern, Geige spielen, lateinische Texte ins Deutsche bringen. Gleichzeitig aber gibt es doch einen Unterschied: Der Lehrling tut dies prädispositionell, der Meister postdispositionell (vgl. Aristoteles, 1894, 1105 a 17 ff.). Der Kernlehrplan lässt es – möglicherweise bewusst – offen, ob er unter dem Titel der Kompetenzen prä- oder postdispositionelles Tun umreißt. Sofern nämlich das prädispositionelle Tun im Kontext der obligaten Inhaltsfelder mitgedacht ist, könnte intendiert sein, was Klaus Draken einmal so formuliert hat: „Der Philosophie- und Ethikunterricht ist nicht in dem Sinne kompetenzorientiert, dass wir alle angestrebten und erhofften Kompetenzen immer operationalisierbar, d. h. mess- und quantifizierbar in den Vordergrund unseres Planens und Handelns stellen, sondern indem wir darauf vertrauen, dass bei gut ausgeprägtem Methodenverständnis des Philosophierens beim Lehrer im Tun der Lerngruppe genau die Kompetenzen wachsen und gedeihen, die wir uns vorstellen.“ (Draken, 2010, S. 149) Ich möchte in Anlehnung an dieses Zitat den Kernlehrplan als vertrau-

ensdidaktische Konzeption charakterisieren. Die Inhalte und intellektuellen Tätigkeiten mögen notwendige Bedingungen sein, die Kompetenz zu erwerben. Sie sind und können aber keine hinreichenden Bedingungen sein. Solche hinreichenden Bedingungen sind nicht zu formulieren. So versteigt sich der Kernlehrplan nicht in Machtutopien. Er widersteht der Versuchung, im Geiste pseudopädagogischer Herrschsucht (Litt, 1927, S. 113) die personale Ich–Du-Beziehung in eine Ich–Es-Beziehung zu pervertieren. Schüler und Schülerinnen werden nicht zu Werkstücken einer Objektbearbeitung entwürdigt, bleiben frei, ob sie Angebote und Hilfestellung zur Aneignung, Entwicklung und Festigung philosophischer Kompetenzen ergreifen oder nicht. Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler hinwieder werden befreit vom Zwang, erzwingen zu müssen, was sich als Intimstes jedem Zwang entzieht: Selbstentfaltung persönlicher Fähigkeiten, um in reflexiver Selbstdistanz die Aufgaben des Lebens in Verantwortung vor sich und den Nebenmenschen zu bewältigen.

Der Verdacht scheint sich zu erhärten: Der Kernlehrplan Philosophie segelt nur dem Scheine nach unter der Flagge der Kompetenzorientierung. Heimlich ist er in Panama gemeldet. Aber das ist gut so, denn dass Panama „wundervoll schön“ (Eckert, 1978, S. 51) ist, wissen wir doch letztlich alle seit Kindheitstagen.

Literatur

- Aristoteles (1894). *Ethica Nicomachea*. Oxford: OUP.
- Dobbelstein, P. & Prasse, A. (2013). *Kernlehrpläne für die gymnasiale Oberstufe – Gesellschaftswissenschaften; Einleitung der Gesellschaftswissenschaften*. Soest.
- Draken, K. (2010). Perspektiven auf die Kompetenzorientierung. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 2 /10, 146–149.
- Eckert, H. alias Janosch (1978) (zit. Ausgabe: Hemsbach 2003). *Ach, wie schön ist Panama*. Hemsbach: Beltz.
- Hegel, G. W. F. (1812). *Über den Vortrag der Philosophie auf Gymnasien*. Nürnberg; zitiert: Hegel, G. W. F. (1970). *Werke*, Band 20, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 403–416.
- Koch, L. (2010). Kompetenz: Konstrukt zwischen Defizit und Anmaßung. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 86 (3).
- Ladenthin, V. (2007). *Einmaligkeit, Selbigkeit, Individualität. Zur Problematik pädagogischer Leitbegriffe*. Wien.
- Lindner, H. (2014). „Kompetenzen diskursiv“: eine lösbare Herausforderung für die Fachdidaktik der evangelischen Theologie. In A. Bresges et al. (Hrsg.), *Kompetenzen diskursiv. Terminologische, exemplarische und strukturelle Klärungen in der LehrerInnenbildung*. Münster: Waxmann.
- Litt, T. (1927). *Führen oder Wachsenlassen*. Leipzig, Berlin: Klett; zitiert nach der Ausgabe Stuttgart 1965.
- Martens, E. (2003). *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts*. Hannover: Siebert.
- Rösch, A. (2009). *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht*. Münster: Lit.
- Rösch, A. (2010). Wohin steuert der Ethikunterricht? *Ethik und Unterricht* 1/10, 8–12.
- Weinert, F. E. (1999). *Definition and Selection of Competencies*. München.

- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Whitehead, A. N. (1929). *The Aims of Education and other Essays*. New York; zitiert: Whitehead, A. N. (2012). *Die Ziele von Erziehung und Bildung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

14 Kompetenzorientierung in religiösen Lehr- und Lernprozessen – Konzepte und anstehende Aufgaben aus Sicht der katholischen Religionsdidaktik

Für die (katholische) Religionspädagogik war und ist das Nachdenken über und das Umsetzen von Kompetenzen im Bereich des schulischen Religionsunterrichts und in Ansätzen auch in der Lehrerbildung gekoppelt an eine durchaus differenzierte Diskussion um ein der Sache und den lernenden Subjekten geschuldetes sinnvolles Miteinander von Kompetenzorientierung einerseits und (religiöser) Bildung andererseits. Mittlerweile ist der Kompetenzbegriff fester Bestandteil nicht nur innerhalb der fachdidaktischen Diskussion, sondern auch für die schulische Praxis. Im Folgenden werden zunächst Phasen der Entwicklung kompetenzorientierten Arbeitens vorgestellt. Von hier aus kann dann der Begriff der religiösen Kompetenz als Leitbegriff aufgegriffen werden, um abschließend offene Fragen zu einer spezifischen Didaktik kompetenzorientierten Arbeitens aufzuzeigen. Da die in der Lehrerbildung gefragten Kompetenzen immer auch den Unterricht im Blick haben, werden im Folgenden beide Bereiche gleichermaßen angesprochen.

Phasen der Entwicklung kompetenzorientierten Arbeitens

Es ist hier interessant, einen Blick in die junge Geschichte der Entwicklung kompetenzorientierten Arbeitens zu werfen. Rudolf Englert (2012, S. 61) unterscheidet drei Phasen. Die erste Phase umfasst die Erstellung von Kompetenzmodellen. Die Vielfalt solcher Modelle zeugt davon, dass die Auseinandersetzung durchaus ernst genommen worden ist, dass aber auch eine Annäherung an das, was das Spezifische religiöser Kompetenz ausmacht, mit zunehmender Konkretisierung schwieriger wird. Die deutschen Bischöfe haben die in Übereinstimmung mit den einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Katholische Religionslehre der Kultusministerkonferenz i.d.F. vom 16.11.2006 aufgestellten Kompetenzen für den Religionsunterricht in der Sekundarstufe II (vgl. Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz, 2011, S. 12f.) in leichter Abwandlung auch für den Religionsunterricht in der Primar- (vgl. Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz, 2006, S. 18) und Sekundarstufe I (vgl. Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz, 2010, S. 16f.) festgelegt: Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit (religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben), Deutungsfähigkeit (religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten), Urteilsfähigkeit (in religiösen und moralischen Fragen begründet urteilen), Dialogfähigkeit (am religiösen Dialog argumentierend teilnehmen) und schließlich Gestaltungsfähigkeit (religiös bedeutsame Ausdrucks- und Gestaltungsformen reflektiert verwenden). Dabei werden die dort aufgeführten allge-

meinen Kompetenzen jeweils fachdidaktisch relevanten inhaltlichen Kompetenzen zugeordnet, da die allgemeinen Kompetenzen „in der Auseinandersetzung mit Inhalten des christlichen Glaubens und anderer Religionen erworben“ (Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz, 2010, S. 19) werden. Auch mit Blick auf die im Rahmen der Lehrerbildung zu erwerbenden Kompetenzen heben die deutschen Bischöfe die „Konvergenz von Kompetenz und Studieninhalten“ (Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz, 2011, S. 6) hervor.

Für die Religionslehrerbildung sind folgende Kompetenzen festgelegt: Neben einer fachwissenschaftlichen Kompetenz sind eine theologisch-didaktische Erschließungskompetenz, Entwicklungskompetenz, Rollen- bzw. Selbstreflexionskompetenz, Wahrnehmungs- und Diagnosekompetenz, Gestaltungskompetenz und schließlich eine Dialog- und Diskurskompetenz gefragt (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2010, S. 42).

Die zweite Phase betrifft die Ausarbeitung von Standards und Kerncurricula. Hier kann auf die kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Primarstufe (Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz, 2006) wie in der Sekundarstufe I (Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz, 2010) verwiesen werden. Die dritte Phase schließlich umfasst die Modellierung eines neuen Typs kompetenzorientierten Religionsunterrichts (vgl. beispielhaft Sajak, 2012; Michalke-Leicht, 2011). Bezüglich dieser Phase zeigen kritische Anfragen u.a. von Katja Boehme (2011) und Hans Schmid (2012) oder die Überlegungen von Manfred Riegger zu einem sowohl den bildungstheoretischen Grundlagen der Kompetenzorientierung als auch der theologischen Unterscheidung von *fides qua* und *fides quae creditur* geschuldeten Kompetenzstrukturmodell (Riegger, 2012), dass die bereits in der ersten und zweiten Phase laut gewordenen Fragen nicht verstummen wollen und auch in der dritten die Diskussion prägen. Wenn solche kritischen Stimmen aufmerksam wahrgenommen werden, wenn sie um der Sache eines gelingenden didaktischen Arbeitens willen, das wesentlich von der Anbahnung und Förderung lebensbedeutsamer Kompetenzen geprägt ist, aufgegriffen und reflektiert werden, können solche Stimmen dazu verhelfen, Chancen und Grenzen auszuloten und für die weitere Arbeit fruchtbar zu machen.

Religiöse Kompetenz als Leitbegriff

Heike Lindner hat in ihrem Beitrag im vorliegenden Band auf Ulrich Hemel und dessen Arbeiten zum Kompetenzbegriff verwiesen. Darauf aufbauend umschreibt Hemel heute den Begriff der Kompetenz als einen „Omnibus-Begriff [...], der es jedem Passagier gestattet, mit dem je eigenen Gepäck einzusteigen“ (Hemel, 2012, S. 21). Darin dürfte eine von sicherlich mehreren Ursachen liegen, dass die von Beginn der Bemühungen um kompetenzorientierte Didaktiken an aufgeworfenen Fragen bis heute nicht überzeugend geklärt sind. Als Summe aller Kompetenzen religionsdidaktischen Bemühens wird in der evangelischen wie katholischen Religi-

onspädagogik von religiöser Kompetenz gesprochen. Wenn es um diesen sich von seinem Anspruch her „auf das Ganze der Persönlichkeit“ (ebd., S. 21) beziehenden Begriff geht, spricht Hemel von „Kompetenz 1“ (ebd., S. 21). Werden Kompetenzen im Sinne von Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, die weitgehend in Form von messbaren Leistungsstandards evaluiert werden können, so sind diese, Hemel folgend, unter dem Begriff der „Kompetenz 2“ (ebd., S. 21) zu subsumieren. Diese Unterscheidung ist für die Diskussion insofern von Bedeutung, als auf diese Weise der in der Religionspädagogik vielfältig rezipierte Begriff einer religiösen Bildung mit dem von Hemel so bezeichneten Begriff der Kompetenz 1 in Verbindung gebracht werden kann. In diesem Sinne stellt Lothar Kuld heraus, dass vor allem das Moment der Reflexivität religiöse Kompetenz ausmacht (vgl. Kuld, 2012). Indirekt verweist er damit auch auf die von Lindner hinsichtlich des Verhältnisses des Kompetenzbegriffs zu Kognition, Emotion und Habitus angesprochenen Forschungsdesiderate (vgl. Lindner im vorliegenden Band, Kap. 12.7).

Offene Fragen zu einer spezifischen Didaktik kompetenzorientierten Arbeitens

Für die konkrete Arbeit sowohl in der Schule als auch in der universitären Bildung sagen die unterschiedlichen Kompetenzbegriffe noch nichts über die Inhalte und die Art und Weise der Vermittlung und Aneignung aus. Zunächst einmal geht es aus der Sicht des Lehrenden im katholischen Religionsunterricht – wie in anderen Fächern – darum, Menschen dazu zu befähigen, selbstorganisiert und selbstständig zu lernen, was deutlich macht, dass mit einem kompetenzorientierten Lernen auch die Formen des Lernens bedacht sein wollen. Dass die Frage nach der Bedeutung der Inhalte noch nicht hinreichend geklärt ist, zeigt die religionsdidaktische Diskussion insofern, als vielfach die Rede von einem „toten Wissen“ oder von einem „trägen theologischen Wissen“ (vgl. Riegger, 2012, S. 25) ist, womit das Bild eines unnötigen Ballasts gezeichnet wird. Demzufolge müssen Lernende Wissenspakete mit sich schleppen und können aufgrund dieser Kraftanstrengung dann gar nicht zum Eigentlichen, nämlich dem Erwerb der für das Leben und für den Beruf notwendigen Kompetenzen, vordringen. Es geht damit um die Frage, in welchem Verhältnis Inhalte und Kompetenzen zueinander stehen. Gerade für die (Religions-)Didaktik ist dies eine zentrale Frage, will sie nicht zu einer Art Methodenfundgrube werden. Stattdessen muss es darum gehen, den Kompetenzbegriff als Orientierungsbegriff zu stärken, der gerade als solcher nicht vor den Mühen einer immer wieder neu zu stellenden Auseinandersetzung mit der Frage nach der Didaktik und damit vor allem nach den sinnvollen, da Sinnfindung ermöglichenden Inhalten bewahrt, wie sie in den Geisteswissenschaften notwendig sind. Das dazu erforderliche Denken in Komplementarität fordert von Lehrenden, „mitunter stark konträre Elemente in [ihrem] Kompetenzprofil zusammenzuhalten“ (Grümme, 2009, S. 79). Konträre Elemente ergeben sich vor allem mit Blick auf die besondere Situation eines bekenntnisorientier-

ten Religionsunterrichts in einer pluralen, säkularen und von Enttraditionalisierung geprägten Welt, in der jedoch nach wie vor Weltdeutung nicht allein Sache des Individuums ist, sondern immer auch gesellschaftlich und kulturell bedingt, so dass von konkurrierenden Weltdeutungssystemen im Plural auszugehen ist. Für zukünftige Forschungsaufgaben stellt sich somit die Frage, wie Kompetenzen innerhalb der Berufsbiographie eingespannt sind, entwickelt und gefördert werden können (vgl. hierzu Englert, 2005), wobei dies als permanenter Prozess zu denken bleibt, der von der universitären Bildung über die Ausbildung bis hin zur Weiter- und Fortbildung im Beruf verstanden werden muss. Hier lassen „sich innerhalb der gegenwärtigen Religionslehrerforschung drei Konzepte unterscheiden“ (Grümme, 2009, S. 80), nämlich das personalistische, das rollentheoretische Konzept und schließlich ein handlungstheoretischer Ansatz. Grümme erkennt hinsichtlich der religionspädagogischen Kompetenzkonzepte zur Religionslehrerbildung und Professionalisierung des Berufs einen doppelten Klärungsbedarf, nämlich zum einen denjenigen zur Frage nach einer Hierarchie der Kompetenzen und zum anderen denjenigen nach einer integrierenden Mitte (vgl. ebd., S. 81ff.). In diesem Zusammenhang verweist er auf die Theorie des professionstypischen Habitus, der es um die Frage geht, „welche Erfordernisse religionspädagogischer Art auf den Habitus einwirken und ihn erst konstituieren“ (ebd., S. 82). Der Vorteil eines solchen Konzepts kann in den damit festzumachenden „Kriterien für Inhalte und Zielhorizonte eines professionellen reflektierten Lehrerhandelns“ (ebd., S. 87) gesehen werden, da es „die Einseitigkeiten des personalistischen wie des rollentheoretischen Modells“ (ebd.) zu überwinden und auf diese Weise sowohl das Dominanz- als auch das Integrationsproblem zu lösen vermag. Darüber hinaus könnte solch ein Modell auch „die drei Phasen der Lehrerbildung sequentiell zusammenfügen“ (ebd.).

Es stellt sich die Aufgaben nach dem Wie eines solchen kompetenzorientierten Arbeitens in den theologischen Fachwissenschaften der Lehrerbildung im Allgemeinen und der Religionsdidaktik im Besonderen. Es wäre die Frage, ob und inwiefern Überlegungen zu aktivierenden Aufgabenformaten, wie sie für einen kompetenzorientierten Religionsunterricht in der Schule bereits angedacht sind (vgl. Hunze, 2012), auch für den Bereich der universitären Bildung wegweisend sein können. Wenn die Aufgabenkultur, wie Guido Hunze festhält, ein Schlüssel zum kompetenzorientierten Unterricht ist, gilt es, eine solche auch in der universitären Bildung zu bedenken und hochschuldidaktisch umzusetzen. Dabei sind mittel- und langfristig auch empirische Untersuchungen zur Nachhaltigkeit kompetenzorientierten Lernens und Lehrens in der Religionslehrerbildung notwendig.

Literatur

- Boehme, K. (2010). Erhebliche Gefährdungen. *HerKorr 64 Heft 9*, 460–464.
- Englert, R. (2005). Welche Kompetenzen brauchen (Religions-)Lehrer/innen heute. Ein Überblick über den Stand der erziehungswissenschaftlichen Diskussion. *RpB 55*, 21–36.

- Englert, R. (2012). Was bedeutet Kompetenzorientierung für den RU? Neun kritische Punkte. In C.P. Sajak (Hrsg.), *Religionsunterricht kompetenzorientiert. Beiträge aus fachdidaktischer Forschung* (S. 61–76). Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Grümme, B. (2009). Der Religionslehrer als Seiltänzer. Zur Frage der Religionslehrer-kompetenzen. *MthZ 60 Heft 1*, 76–89.
- Hemel, U. (2012). Religionsunterricht, religiöse Kompetenz, kompetenzorientierte Lehrpläne. Oder: die Chance zur Gestaltung eines persönlichen Lebensentwurfs. *RpB 67*, 17–30.
- Hunze, G. (2012). Haben wir das wirklich immer schon gemacht? Aufgabenformate als Schlüssel zum kompetenzorientierten Unterricht. In C.P. Sajak (Hrsg.), *Religionsunterricht kompetenzorientiert. Beiträge aus fachdidaktischer Forschung* (S. 117–137). Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Kuld, L. (2012). Kompetenzorientierung kritisch betrachtet – viel Lärm um nichts? In C.P. Sajak (Hrsg.), *Religionsunterricht kompetenzorientiert. Beiträge aus fachdidaktischer Forschung* (S. 27–34). Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Riegger, M. (2012). Kompetenz statt träges theologisches Wissen. Religiöse Kompetenz für den Religionsunterricht modellieren auf der Basis eines Kompetenzstrukturmodells. *MThZ 63 Heft 1*, 25–36.
- Sajak, C. P. (Hrsg.) (2012). *Religionsunterricht kompetenzorientiert. Beiträge aus fachdidaktischer Forschung*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.) (2011). *Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung*. Bonn (Die deutschen Bischöfe, 93).
- Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.) (2010). *Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5–10/ Sekundarstufe I (Mittlerer Bildungsabschluss) (23. Sept. 2004)*, 4. überarb. Aufl. Bonn (Die deutschen Bischöfe, 78).
- Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.) (2006). *Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/Primarstufe*. Bonn (Die deutschen Bischöfe, 85).
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2010). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und die Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 16.09.2010).
- Schmid, H. (2012). Drei Fragen zu den Inhalten im kompetenzorientierten Unterricht. In C. P. Sajak (Hrsg.), *Religionsunterricht kompetenzorientiert. Beiträge aus fachdidaktischer Forschung* (S. 47–60). Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.

Teil VI: Gesellschafts- und Wirtschaftswissenschaften

Abstract

In der Gruppe der Gesellschafts- und Wirtschaftswissenschaften werden drei Beiträge aus der Didaktik der beruflichen Bildung, der Sozialwissenschaften sowie der Geographie gebündelt. Für alle drei dieser fachlichen Bezüge wurden zwar keine Kompetenzmodelle im Zuge der Entwicklung nationaler Bildungsstandards entwickelt, eine Diskussion um Kompetenzorientierung und -modellierung wird jedoch genauso intensiv vorgenommen und hat speziell für den Teil der beruflichen Bildung auch bereits eine längere Tradition. Im Beitrag aus der Perspektive der beruflichen Bildung wird deutlich, dass die Verständnisse von Kompetenz sehr heterogen sind und sich durch verschiedene Zugänge kennzeichnen lassen. Dabei spielt eine besondere Rolle, über welche Strukturen die Kompetenz beschrieben wird: Einerseits über eine Strukturierung der beruflichen Anforderungssituation, die es zu bewältigen gilt, andererseits über die Komponenten der individuellen Disposition. Aktuelle schulische und betriebliche Ordnungsmittel in der beruflichen Bildung zeigen hier mögliche integrative Sichtweisen dieser verschiedenen Zugänge auf. In der Implementation von Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung bekommt die Entwicklung von Aufgaben zur Operationalisierung von Kompetenzen für Diagnose, Entwicklung und Prüfung einen zentralen Stellenwert. Aus der Perspektive der Fachdidaktik Sozialwissenschaften heraus wird deutlich, dass die Diskussionen zunächst in den Teildisziplinen der Sozialwissenschaften, insbesondere in der ökonomischen Bildung und der politischen Bildung, vorgenommen wurden und sich hier fachspezifische Kompetenzmodelle etabliert haben. Für die Fachdidaktik Sozialwissenschaften als integratives Fach stellt sich die Herausforderung, diese Kompetenzbeschreibungen miteinander in ein Modell zu integrieren. Es wird ein Kompetenzmodell beschrieben, das sich dieser Herausforderung annimmt. In dem Beitrag aus der Sichtweise der Geographiedidaktik zeigt sich ebenfalls eine erforderliche Integration zwischen den natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Ansprüchen in der Modellierung von Kompetenz.

15 Kompetenzen zwischen Handlungsanforderung und individueller Disposition – Kompetenzorientierung in der Didaktik der beruflichen Bildung

15.1 Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung – ein kurzer Abriss der Genese

Für die berufliche Bildung ist das Konzept der Kompetenz bzw. der Handlungskompetenz seit Jahren die zentrale Argumentationsfigur und wird für die institutionelle Steuerung des beruflichen Bildungssystems und die normative Bestimmung von Zielen genutzt. Gleichzeitig ist es ein umstrittener Begriff, der sich über- und unterbestimmt zeigt. Das Konzept geht im deutschsprachigen Kontext auf Heinrich Roth (1971) zurück und wurde in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik insbesondere von Lothar Reetz (1984) rezipiert und findet darüber auch Eingang in die beruflichen Fachrichtungen. Roth (vgl. 1971, S. 180) unterscheidet Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz. Die Dispositionen von Subjekten werden in verschiedenen Perspektiven betrachtet:

- Gegenstandsbezogene Fähigkeiten wie Berufs- resp. Fachwissen und prozessbezogene Fähigkeiten wie Heuristiken und Methoden (Sachkompetenz),
- Personenbezogene Fähigkeiten wie Motivation, Interessen, Metakognition etc. (Selbstkompetenz),
- Sozialbezogene Fähigkeiten wie Kommunikationsvermögen, Fähigkeit zur Arbeit in Gruppen usw. (Sozialkompetenz).

Mit der Kompetenzorientierung ist das curriculare Prinzip der Situationsorientierung verbunden und diesem wird in der Folge der Curriculumrevisionstheorie nach Robinsohn eine stärkere Beachtung und eine gleichwertige Rolle zu den zwei weiteren Prinzipien, Wissenschaftsbezug und Persönlichkeitsorientierung, zugewiesen (vgl. Reetz, 1984). Implizit wurde in dieser Zeit über das Leitprinzip der Handlungsorientierung für die berufliche Bildung eine Orientierung an Handlungsfähigkeit und Bereitschaft und der Ausrichtung von Bildungszielen an Handlungen eine Diskussion um Kompetenzorientierung vorweggenommen, wenn auch in dieser Phase nicht unter dem Stichwort ‚Kompetenz‘. Die Fragestellungen, die damit verbunden waren, gleichen sich.

Eine deutliche Intensivierung der Diskussion um das Konstrukt der Kompetenz kann seit 1996 ausgemacht werden. Mit der Entwicklung der Handreichung zur Erarbeitung der Rahmenlehrpläne der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihrer Abstimmung mit den Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe (vgl. zur aktuellen Fassung KMK, 2011), wurde Kompetenz auch formal zu dem Leitziel der beruflichen Bil-

derung für alle dualen Ausbildungsgänge zunächst für den berufsschulischen Teil. In der Überarbeitung des Berufsbildungsgesetzes (BBIG) 2005 wurde dann Kompetenz im Sinne einer beruflichen Handlungsfähigkeit als zentrale Dimension für die berufliche Bildung auch für den betrieblichen Teil der dualen Ausbildungsgänge festgelegt. Neuere Diskussionen im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) zeigen die Erfordernis einer weitergehenden, noch konsequenteren Kompetenzorientierung für die duale Ausbildung auf und überprüfen aktuell die Potentiale und Grenzen zur Formulierung kompetenzorientierter Ausbildungsordnungen (vgl. Lorig, Schreiber, Brings, Padur, Schwarz & Pawlowski, 2012b).

Damit ist jedoch nur ein kurzer Abriss der Historie des Kompetenzverständnisses für die dualen Ausbildungsberufe in der beruflichen Bildung beschrieben. Für die Berufsvorbereitung, die vollschulischen beruflichen Bildungsmaßnahmen (Berufsfachschule/Höhere Berufsfachschule/Gymnasiale Oberstufe) und die Weiterbildungen stellt sich der historische Verlauf etwas anders dar.

Kompetenzorientierung in den vollzeitschulischen Berufsbildungsmaßnahmen erfährt durch ihren doppelten Referenzpunkt – einerseits berufliche Bildung und andererseits die Möglichkeit zur Erlangung eines allgemeinbildenden Abschlusses – gerade nach der Einführung der nationalen Bildungsstandards (mit Beginn 2003, vgl. KMK, 2005) eine erhöhte Aufmerksamkeit und Auseinandersetzung. Für die berufliche Bildung wird dabei Bezug genommen auf die Auseinandersetzung um Kompetenz in der beruflichen dualen Ausbildung, für die allgemeinbildenden Fächer/Bereiche wird mit Bezug auf das Gutachten zur Entwicklung der nationalen Bildungsstandards (vgl. BMBF & KMK, 2007) auf das Verständnis nach Weinert zurückgegriffen. In seinem Sinne werden Kompetenzen als Dispositionen verstanden, die „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 Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27f.). Damit sind zwei unterschiedliche Kompetenzverständnisse für die Steuerung und Gestaltung von vollzeitschulischen beruflichen Bildungsmaßnahmen virulent. Die Diskussion um Kompetenzorientierung zeigt sich für die vollzeitschulischen Bildungsgänge an Reformprozessen in den einzelnen Bundesländern (vgl. dazu exemplarisch der Reformprozess für die Bildungsgänge des Berufskollegs in NRW (vgl. Buschfeld, Dilger, Göckede & Hille, 2011) und Bayern (vgl. ISB, o. J.)).

Die Kompetenzorientierung in der beruflichen Weiterbildung nachzuzeichnen fällt noch schwerer, da dieser Bereich weniger institutionell und formal abgestützt ist und sich durch sehr divergente Diskussionslinien auszeichnet. Gleichzeitig wurden bzw. werden jedoch in der beruflichen Weiterbildung zentrale Meilensteine zur Kompetenzorientierung in einzelnen Reformprojekten erarbeitet und angewandt. Herauszustellen sind hierzu die Projekte im Rahmen des BMBF-Programmes QUEM (Qualifikationsentwicklungs-Management), die die Fragen der betrieblichen Weiterbildungs-Lernkultur unter dem Fokus der Kompetenzentwicklung aufgenommen haben und vielfältige Beiträge zu diversen Aspekten der Kompetenzentwicklung, z.B.

der Erfassung/Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen oder der Kompetenzentwicklung in Arbeitsprozessen, geleistet haben (vgl. Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung/QUEM, 2006). Mit Kompetenzorientierung wird dabei einerseits die Orientierung am Subjekt und dessen reflexiver Zugang zu seinen individuellen Voraussetzungen sowie die aktive Steuerungsmöglichkeit der individuellen Lern- und Entwicklungsprozesse betont. Ebenso besonders war die Entwicklung eines kompetenzorientierten Weiterbildungssystems in der IT-Branche (mit Beginn 1999 und Fortbildungsverordnung 2002), da hier ein bundeseinheitliches, mehrstufiges und durchlässiges innovatives Weiterbildungssystem entwickelt wurde, das sich im Kern kompetenzorientiert zeigt. In diesem Projekt wurden bereits Fragen der Niveaustufen von Kompetenzen und deren Abbildung bzw. Erfassungsmöglichkeiten sowie die Förderung von Kompetenzen zentral diskutiert (vgl. Pforr, Balschun & Vock, 2006).

Die hier nur punktuell aufgezeigten historisch relevanten Meilensteine und Diskussionslinien zur Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung verdeutlichen mehrere Aspekte:

- Kompetenzorientierung ist ein Konzept, das sich an eine lange Tradition der Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung anbinden lässt,
- Kompetenzorientierung wird in den Teilsystemen der beruflichen Bildung unterschiedlich aufgefasst und führt zu verschiedenen Umsetzungsvarianten,
- Kompetenzorientierung ist trotz aller Unterschiedlichkeit das zentrale Steuerungsprinzip für die berufliche Bildung.

15.2 „Kompetenz“ aus Sicht der beruflichen (Fach-)Didaktiken – konzeptionelle Hintergründe

Zu den konzeptionellen Hintergründen zu ‚Kompetenz‘ aus der Sicht der beruflichen Didaktik stehen mehrere Aspekte zur Diskussion (vgl. Sloane & Dilger, 2005). Trotz der vielfältigen verschiedenen Konzepte kann ein Kern von gemeinsamen Aussagen über die Kompetenzverständnisse und Kompetenzmodelle hinweg formuliert werden.

Kompetenzen werden in der beruflichen Bildung vorrangig in einem strukturalistischen Verständnis gesehen. Dazu werden Bezüge zu Chomsky (vgl. 1957) aufgenommen, der Kompetenz als generativ für individuelles Handeln ansieht (vgl. Heurssen, 1995). In diesem strukturalistischen Verständnis wird zwischen Kompetenz als Disposition und Performanz als konkrete Handlung differenziert (vgl. z.B. Erpenbeck & v. Rosenstiel, 2003). Kompetenzen sind individuelle Handlungsvoraussetzungen, die konkretes Handeln ermöglichen und empirisch aus der Beobachtung der jeweiligen Handlung in einer bestimmten Anforderungssituation beobachtet werden können.

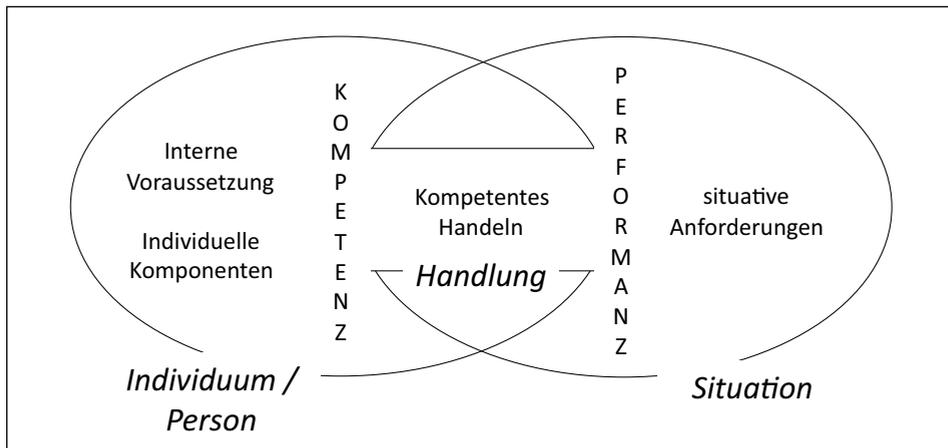


Abbildung 15.1: Strukturalistisches Kompetenzverständnis (vgl. Dilger & Sloane, 2012, S. 35)

Kompetenz wird als internale Disposition eines Individuums gesehen, die in spezifischen Situationen aktualisiert wird und aus diesem Potential werden Handlungen generiert. Durch Beobachtung dieser Handlung in einer konkreten Situation kann darauf geschlossen werden, welche Kompetenzen beim Individuum vorliegen. Damit ist dann ebenso die Interpretation verbunden, dass in einer strukturgleichen Situation eine ähnliche Performanz vom Individuum erwartet werden kann. Über die Verbindung Situation – Handlung – Individuum können dann Aussagen darüber getroffen werden, in welcher Art Kompetenz vorliegt, obwohl Kompetenz direkt nicht erfassbar und beobachtbar ist (vgl. Buschfeld & Dilger, 2013, S. 108f.).

Merkmalsorientiert lässt sich das Kompetenzverständnis verschieden charakterisieren, die folgenden Aspekte aus der jüngst für das Berufskolleg in NRW vollzogenen Lehrplanentwicklung können als ein kleinster, pragmatisch gelebter gemeinsamer Nenner verstanden werden (vgl. Buschfeld et al., 2011, S. 17ff.):

Kompetenz zeigt sich *in Situationen*. Über die Beschreibung und Typisierung von Situationen können die Anforderungen an das Individuum beschrieben werden. Auf Kompetenz kann dabei zurückgeschlossen werden, wenn ein Individuum über die erforderlichen Handlungsvoraussetzungen verfügt, die Anforderungen zu bewältigen. Die situativen Anforderungen werden in der beruflichen Bildung über die Beschreibung von beruflichen Handlungsfeldern und insbesondere über eine Typisierung von Arbeits- und Geschäftsprozessen vorgenommen. Es wird damit deutlich gemacht, auf welchen Verwendungsbezug Kompetenz ausgerichtet wird. Damit werden im Kompetenzverständnis der beruflichen Bildung Bezüge zur Theorie der Situation (vgl. Beck, 1996) und der Problemlösung (vgl. Dörner, 1976) aufgenommen.

Kompetenz zeigt sich in der *Anwendung*. Im Verständnis der beruflichen Bildung ist Kompetenz der Gegenentwurf zum ‚trägen Wissen‘ (vgl. Renkl, 1996). Kompetenz ist damit nicht ein individuelles Reservoir, sondern lässt sich in besonderer Weise über diejenigen Handlungsvoraussetzungen, die sowohl Wissen als auch Fertigkeiten und motivationale sowie volitionale Komponenten enthalten, die auch

handlungsleitend wirken bzw. durch das Individuum in Handlungen überführt werden. Das Kompetenzverständnis in der beruflichen Bildung nimmt hierüber Bezüge zu dem Konzept der Kluft zwischen Wissen und Handeln (vgl. Mandl & Gerstenmaier, 2000) auf und thematisiert das Verhältnis von Kasuistik und Systematik (vgl. Tramm, 2003).

Kompetenz zeigt sich in der *Handlung*. Kompetenz wird in der beruflichen Bildung als Verlängerung der Diskussion um Handlungsorientierung aufgefasst (vgl. Tramm, 2003). Die Handlung einer Person, in unterschiedlichen Phasen vollzogen, mit antizipierenden, ausführenden und kontrollierenden Anteilen ist der empirisch fassbare Bezugspunkt für die Kompetenz und damit die Oberfläche, die aus der Tiefenstruktur Kompetenz erzeugt wird. Damit nimmt das Verständnis von Kompetenz in der beruflichen Bildung Bezüge auf die Handlungstheorien und Handlungsregulationstheorien (vgl. Hacker, 1980, S. 62f.) auf.

Kompetenz zeigt sich im Wechselspiel von *Aktion und Reflexion*. Kompetenz wird in der beruflichen Bildung nicht verkürzt auf die Voraussetzungen für ‚Tätigkeit‘ oder ‚Tätigsein‘, also auf die pure Aktivität oder eine Arbeitstätigkeit. Für die Kompetenz ist die Fähigkeit und Haltung zur reflexiven Auseinandersetzung des Individuums mit seinen Handlungen sowie den Handlungsvoraussetzungen grundlegend. Reflexive Prozesse können dabei sowohl antizipierend als auch kontrollierend, also an unterschiedlichen Phasen des Handlungsprozesses auftreten und sich sowohl auf Prozesse als auch Strukturen beziehen. Damit nimmt das Verständnis von Kompetenz in der beruflichen Bildung Bezüge sowohl auf Konzepte wie dem der vollständigen Handlung (vgl. Stratenwerth, 1988, S. 127) bzw. Handlungs- und Reflexionstheorien auf (vgl. Tramm, 1996).

Dieses grundlegende Verständnis von Kompetenz wird in sehr unterschiedlicher Weise in Kompetenzmodelle in der beruflichen Bildung überführt. Kompetenzmodelle dienen der Strukturierung und damit der Beschreibung der nicht direkt erfassbaren Dispositionen. Kompetenzmodelle lassen sich dahingehend unterscheiden, dass sie Kompetenzen strukturieren, sie in unterschiedlichen Niveaus differenzieren und Logiken zur Entwicklung von Kompetenz beschreiben (vgl. Klieme & Leutner, 2006). Im Folgenden werden zwei Beispiele von verwendeten Kompetenzmodellen in der beruflichen Bildung beschrieben, die aufgrund ihrer Verwendung in der Strukturierung dualer Ausbildungsgänge für die berufsschulische und betriebliche Sphäre gültig sind. Gleichzeitig zeigt sich aktuell eine erstaunliche Anzahl an diversen Kompetenzmodellen in der beruflichen Bildung (zu einer kleinen Auswahl siehe Hensge, Lorig & Schreiber, 2009) und ein Konsens auf ein Kompetenzmodell liegt noch in weiter Ferne. Vielmehr arbeiten die Akteure in der beruflichen Bildung mit je unterschiedlichen Kompetenzmodellen, deren Anschlussfähigkeit und Vergleichbarkeit zueinander kritisch zu betrachten ist.

Kompetenz ist „die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (vgl. KMK, 2011, S. 15). In der Handreichung der KMK zur Gestaltung der Rahmenlehrpläne für den beruflichen Teil des Unterrichts in der Berufsschule führt die KMK für die berufliche Bildung somit

ein mehrdimensionales Kompetenzmodell ein, welches sich durch Hauptdimensionen (Fach-, Sozial-, Personal-/Humankompetenz) und dazu durch drei querliegende Dimensionen (methodische Kompetenz, Lernkompetenz sowie kommunikative Kompetenz) kennzeichnen lässt (vgl. KMK, 2011, S. 16). Dadurch werden logisch betrachtet neun verschiedene Perspektiven auf Kompetenzen möglich. Mit diesem Verständnis setzt die KMK auf ein dimensional organisiertes Kompetenzstrukturmodell, welches die Handlungsvoraussetzungen nicht elementenhaft in einzelne Bausteine aufteilt, sondern verschiedene ‚Sichtweisen‘ und Schwerpunkte in den Anforderungen setzt. Mit den drei Hauptdimensionen fachliche, soziale und personale Kompetenz werden materiale, gegenstandsbezogene Anforderungen aufgenommen, mit den querliegenden Kompetenzen werden eher auf formale Formen der Auseinandersetzung gezielt. Eine Interpretation im Sinne Klafkis kategorialer Bildung und der damit vorgenommenen Verschränkung von materialen und formalen Bildungsansprüchen kann vorgenommen werden (vgl. Sloane & Dilger, 2005, S. 13f.).

Schwierigkeiten bereitet es, in dem Modell eine explizite Form der Stufung oder der Darstellung von unterschiedlichen Niveaus zu erkennen. Zwar lassen sich in den inhaltlichen Beschreibungen von Kompetenzen in den Lehrplänen für den beruflichen Teil der Berufsschule verschiedene Anforderungsniveaus implizit erkennen und sind über ihre Reihenfolge im Ausbildungsverlauf erschließbar, im von der KMK verwendeten Kompetenzmodell sind jedoch keine expliziten Hinweise auf Indikatoren oder Deskriptoren für eine Niveaudifferenzierung erkennbar. Hinweise zur Kompetenzentwicklung werden ebenso nicht in Form von Kompetenzentwicklungsschritten oder -phasen verdeutlicht. Die Darstellung von Entwicklungsverläufen von Kompetenz zeigt sich aktuell als ‚weißer Fleck‘ in der Mehrheit der Kompetenzmodelle. Über die in der Handreichung formulierten didaktischen Grundsätze lässt sich jedoch schließen, dass die Handlungsorientierung als Gestaltungsprinzip im Mittelpunkt steht (vgl. KMK, 2011, S. 17).

Das seit 1996 als grundlegend und wenig modifiziertes, für die Gestaltung der Lehrpläne für den schulischen Teil der dualen Ausbildung genutzte Modell der Lernfelder statt beruflicher Fächer, wird dabei auch kritisch beleuchtet. Kritisch werden an diesem Modell insbesondere die fehlenden expliziten Hinweise für eine Niveaudifferenzierung und die Hinweise zur Sequenzierung mit Hinblick auf die Kompetenzentwicklung gesehen, was dieses Modell weniger gut geeignet für die empirische Erfassung von Kompetenz macht (vgl. Breuer, 2005). Als zweiter kritischer Aspekt wird angemerkt, dass dieses Kompetenzmodell zwar als leitendes Motiv und Struktur für das Leitziel in der Berufsschule gilt, in den Rahmenlehrplänen jedoch keine weitergehende, berufsspezifische Ausformung dieses Kompetenzgefüges vorgenommen wird, sondern dies von den Lehrkräften vor Ort gefüllt und interpretiert werden muss.

Als zweites Kompetenzmodell wird das Kompetenzmodell des Bundesinstituts für berufliche Bildung (BIBB) für die Gestaltung der zukünftigen Ausbildungsordnungen dargestellt. Obwohl dieses Modell bisher noch nicht in der Neu-Entwicklung der Ausbildungsordnungen zum Tragen kommt, steht es jedoch stellvertretend für

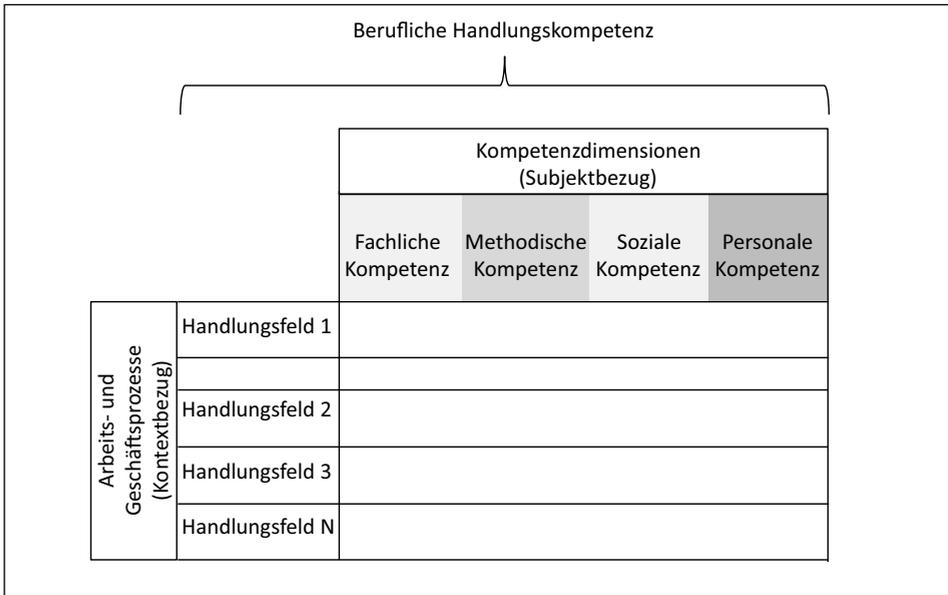


Abbildung 15.2: Kompetenzmodell zur Beschreibung von Kompetenz in Ausbildungsordnungen (vgl. Hensge et al., 2009, S. 12)

eine typische Herangehensweise und Perspektive der stärker betrieblich orientierten Sichtweise auf Kompetenz in der beruflichen Bildung.

In diesem Kompetenzmodell werden die beruflichen Arbeits- und Geschäftsprozesse zum zentralen Ausgangspunkt für die Definition von Kompetenz. Der situative Kontext, in dem Kompetenz zur Anwendung gelangt, wird genutzt, um Kompetenz zu beschreiben. Die Typisierung von Anforderungen an ein Individuum in den Arbeits- und Geschäftsprozessen wird damit zum zentralen Element in der Modellierung von Kompetenz. Eine Differenzierung in unterschiedliche Niveaus wird über Hinweise/Indikatoren in der Beschreibung der Arbeits- und Geschäftsprozesse zwar möglich, ist jedoch nicht mit direkten Niveauindikatoren oder -deskriptoren versehen. Die fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen werden als Perspektiven und nicht als analytisch trennbare Komponenten genutzt, um die Handlungsvoraussetzungen, die als erforderlich für die Bewältigung der Anforderungen angesehen werden, zu beschreiben. Mit dem Verzicht auf eine Trennung der Perspektiven macht dieses Kompetenzmodell deutlich, dass die Dimensionen miteinander verschränkt sind.

Kritisch an diesem Kompetenzmodell ist zum einen, dass es in der Berufsbildungspolitik und -praxis noch nicht umgesetzt wurde und von daher eher einen konzeptionellen Rahmen für die zukünftige Gestaltung darstellt. Die Hinweise zu den Niveaudifferenzierungen und zu Schritten der Kompetenzentwicklung sind nur punktuell enthalten und führen wiederum zu neuen Fragen der Operationalisierbarkeit und der Handhabbarkeit.

In Bezug auf die in der beruflichen Bildung genutzten Kompetenzmodelle lässt sich sagen, dass aktuell eine Diskussion um diese und die Vielfalt dieser vorherrscht. Mehrheitlich zeigen sich die vorliegenden Kompetenzmodelle in ihrer Struktur als Dimensionen-Modelle und weniger als Komponenten-Modelle. Es dominiert der Zugang über die Typisierung von beruflichen Anforderungssituationen, d.h. über die Beschreibung von Arbeits- und Geschäftsprozessen. Dies schließt Bezüge zu gesellschaftlichen und privaten Lebenssituationen auch beruflicher (Fach-)Didaktiken nicht aus. Der situative Kontext wird genutzt, um Kompetenzen beschreibbar zu machen. Kompetenzen werden damit über ihren Verwendungskontext charakterisiert. Hinweise zu Niveaudifferenzierungen lassen sich über Differenzen in den Anforderungssituationen erkennen, wenngleich hierzu (noch) eher weniger Diskussionen stattgefunden haben, welche Indikatoren oder Deskriptoren sinnvoll und nutzbar für die Abgrenzung von einzelnen Niveaus sind. Mit Bezug auf die didaktische Norm und Tradition der Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung wird Kompetenzentwicklung und deren Verlauf an den Überlegungen zum Lernen durch, an und für Handlungen ausgerichtet, wenngleich auch an dieser Stelle wenige meist nur punktuelle Hinweise (z.B. die Übertragung des Novizen-Experten-Modells nach Dreyfus/Dreyfus bei Rauner, 2004) vorliegen.

15.3 Kompetenzorientierung in den Curricula der beruflichen Bildung

Die Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung ist in den Ordnungsmitteln (Lehrplänen, Bildungsplänen, Ausbildungs- und Fortbildungsordnungen) in unterschiedlicher Form umgesetzt. Von daher ist es aktuell für die Akteure im Berufsbildungssystem, für die Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen genauso wie für Ausbilderinnen und Fortbilder erforderlich, dass sie mit verschiedenen Gestaltungsvarianten der Kompetenzorientierung arbeiten und diese in den Bildungsmaßnahmen umsetzen können. Deutlich wird jedoch auch, dass Kompetenzorientierung mehr und mehr den zentralen Mechanismus in der Steuerung des Berufsbildungssystems darstellt und damit ein Paradigmenwechsel von der Input- oder Kontextsteuerung hin zur Wirkungssteuerung vollzogen wurde (vgl. Zlatkin-Troitschanskaja, 2006), wenngleich auch die Kompetenzorientierung in den Ordnungsmitteln noch stärker als bisher Eingang halten muss (vgl. Esser, 2012).

Für eine Darstellung der Kompetenzorientierung in den Lehrplänen für die berufliche Bildung wird das Konzept der lernfeldstrukturierten Rahmenlehrpläne für den beruflichen Unterricht an der Berufsschule beschrieben, das aufgrund der nunmehr seit über 15 Jahren vorgenommenen Implementation sowie der Reichweite (für alle seit 1996 neu- bzw. umgeordneten 330 dualen Ausbildungsberufe, bundesweit einheitliche Regelungen, die in den meisten Bundesländern unverändert übernommen werden) eine herausragende Stellung besitzt. Strukturanalogien sind in den

Ordnungsgrundlagen für die Weiterbildung (z.B. Meisterprüfungsordnungen oder die Ausbildungsseignungsverordnung) vorhanden.

Lernfeldstrukturierte Lehrpläne lassen sich dadurch kennzeichnen, dass die Grundstruktur nicht mehr einen in Fächern gegliederten Wissenskanon darstellt, sondern ein, nach beruflichen Handlungsfeldern, die über Arbeits- und Geschäftsprozesse konkretisiert werden, strukturiertes Profil eines erfolgreichen Absolventen dieser beruflichen Ausbildung beschreibt. Die beruflichen Handlungsfelder werden dabei typischerweise als Titelformulierungen für die Lernfelder (i.d.R. zwischen 8 und 14 je Ausbildungsberuf) benannt und es wird neben der Verankerung in einem Ausbildungsjahr ein Zeitrictwert für die Bearbeitung in der Berufsschule angegeben. Für die Zielsetzungen werden die nach einer erfolgten Ausbildung typischerweise erwartbaren Handlungen im beruflichen Handlungsfeld beschrieben. Damit wird die Outcome-Perspektive verdeutlicht, die über die Beschreibung der intendierten Wirkung den Zielhorizont für den berufsschulischen Unterricht beschreibt. Für eine Orientierung in Bezug auf typische Handlungsweisen werden diese über die Verhaltensoperatoren in den Zielsetzungen formuliert. Eine inhaltliche Orientierung ergibt sich durch die Inhaltsoperatoren, die kursiv gesetzt werden, und die verbindliche Mindestinhalte darstellen (vgl. KMK, 2011, S. 21).

In den lernfeldstrukturierten Rahmenlehrplänen wird somit die Kompetenzorientierung in mehrfacher Weise sichtbar. Zunächst wird als leitendes Ziel die berufliche Handlungskompetenz normiert und über das Kompetenzmodell (siehe oben) näher in seinen Dimensionen ausdifferenziert. Damit wird die Perspektive der individuellen Handlungsbefähigung und -bereitschaft als Voraussetzung für Handeln als Leitprinzip gesetzt. Als zweites wird über die Definition der beruflichen Handlungsfelder und deren Konkretisierung in Arbeits- und Geschäftsprozesse der situative Verwendungskontext der Kompetenz berufsspezifisch ausdifferenziert. Als drittes wird über die Zielformulierungen eine konkretere Beschreibung der erwartbaren individuellen Handlungen nach erfolgreicher Ausbildung beschrieben, die die Perspektive der Performanz näher beleuchten.

In der Implementation der lernfeldstrukturierten Lehrpläne für den berufsschulischen Unterricht zeigen sich dabei verschiedene Umsetzungsprobleme auf: Die Form der Gestaltung von lernfeldstrukturierten Lehrplänen wird als kompetenzorientiert konzeptionell angelegt, wobei der Zusammenhang zwischen den oben aufgezeigten drei verschiedenen Ansätzen zur Strukturierung von Kompetenz nicht explizit in den Rahmenlehrplänen vorgenommen wird und somit müssen diese von den Lehrkräften vor Ort in Verbindung gebracht werden. Die Kompetenzorientierung führt zu einer Verlagerung von curricularen Entwicklungsarbeiten an die Schulen bzw. in die Bildungsgänge vor Ort, da diese die im Vergleich zu fachsystematisch gestalteten Lehrplänen weitaus offener formulierten Lehrpläne selbst konkretisieren müssen. Die vorgenommene Strukturierung nach aufbereiteten beruflichen Handlungsfeldern löst tradierte fachliche Strukturen und Verantwortlichkeiten auf und setzt auf eine fachintegrative Gestaltung von Unterricht in Form von Lernsituationen. Dies fordert die Lehrkräfte in der kooperativen curricularen Konkretisierung und Gestaltung von Unterricht (vgl. Bader & Sloane, 2002). Die vorgenommene Kompetenzorientierung

in der geforderten Umsetzung in Lernsituationen im Berufsschulunterricht führt dann auch zur Notwendigkeit von didaktischen Modellen, die die Kompetenzentwicklung in den Mittelpunkt stellen und die Vermittlungsperspektive in einem funktionalen Zusammenhang zur Kompetenzentwicklung sehen und nicht als didaktisch strukturgebend.

15.4 Kompetenz in Didaktikmodellen für berufliche Bildungsgänge

Unterrichtsplanung und -gestaltung in Bildungsgängen mit lernfeldstrukturierten Lehrplänen erfordert eine Umsetzung in Lernsituationen (vgl. KMK, 2011, S. 17). Für die Entwicklung von Lernsituationen wurden in den Diskussionen der letzten knapp 20 Jahre in der Didaktik der beruflichen Bildungsgänge verschiedene didaktische Modelle entwickelt, dies entweder unter dem Stichwort Entwicklung von Lernsituationen oder komplexen Lehr-/Lernarrangements (vgl. z.B. Achtenhagen, 1992; Bader & Müller, 2002; Kremer & Sloane, 2000; Buschfeld, 2003; Tramm, Steinemann & Gramlinger, 2004). Unter Lernsituationen wird dabei der Bezug zu der Situation aufgenommen, in der, anhand derer, durch die und für die gelernt wird (vgl. Buschfeld, 2003, S. 2). Als Lernhandlung wird eine „Problemlösungsbezogene Aktivität eines reflexiven Subjektes in situativen Kontexten“ (Buschfeld, 2003, S. 2) von den Lernenden eingefordert. Nach Buschfeld wird darüber insbesondere eine Anbindung an situiertes Lernen (vgl. Niegemann, 2001), handlungsorientierten Unterricht (vgl. Schneider, 1993) sichtbar, was ergänzt werden kann durch die Bezüge zum problemorientierten Lernen (vgl. Wilson, 1996). Als ein exemplarisches didaktisches Modell kann das Strukturmodell zur Planung komplexer Lehr-/Lernarrangements nach Sloane (vgl. Sloane, 2009, S. 212) aufgenommen werden.

Mit dem Strukturmodell werden die Entscheidungsbereiche für die Entwicklung von Unterrichtsplanungen in Teilbereiche gegliedert. Der erste Zugang ist in der Auseinandersetzung mit der Intention und damit mit der Zielsetzung der beruflichen Handlungskompetenz als Norm gesetzt. Für die Ausgestaltung der Thematik werden zwei Säulen miteinander verbunden: die (berufliche) Domäne bzw. das Fach und die situative Orientierung, darüber gestaltet sich dann der Lerngegenstand bzw. die Lernsituation aus. Zur näheren Ausgestaltung der Lernsituation werden auf der Grundlage der curricularen Analyse, insbesondere der Konkretisierung der Kompetenzen in der Verbindung von beruflicher Domäne/Fach einerseits und Situation andererseits, die zu erwarteten Lernhandlungen in den Situationen konkretisiert und über drei zentrale Elemente: Handlungsrahmen, Handlungsprozess und Handlungsergebnis festgelegt (vgl. Sloane, 2009, S. 199; vgl. Buschfeld, 2003, S. 2f.). Dabei wird zunächst das Handeln der Lernenden in den Blick genommen. In einem nächsten Schritt werden darauf bezogene Unterstützungsmöglichkeiten durch die Lehrenden in Form von didaktischen Interventionen entwickelt, die sich zumeist durch Ressourcenvorgaben limitiert zeigen. In der Verbindung von Lernsituationen (den Handlungserwartungen der Lerner in situativen Kontexten) und darauf bezogenen

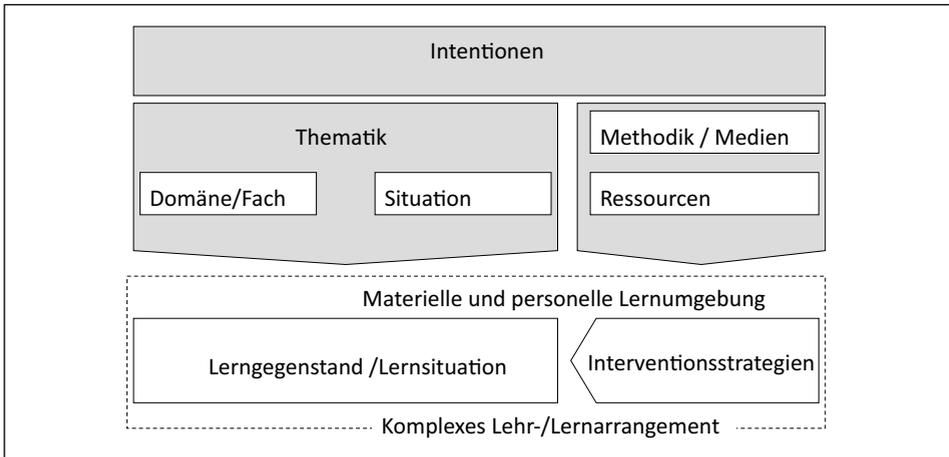


Abbildung 15.3: Strukturmodell zur Entwicklung komplexer Lehr-/Lernarrangements (vgl. Sloane, 2009, S. 212)

Interventionen (durch die Lehrkräfte) ergibt sich dann das komplexe Lehr-/Lernarrangement. Zur Ausrichtung der Entwicklung werden Gestaltungsprinzipien benannt, an denen sich die Unterrichtsplanung orientiert.

Durch die Modellierung von *situativen Bezügen* im Handlungsrahmen einer Lernsituation und die Orientierung an den beruflichen Arbeits- und Geschäftsprozessen sowie den typischen Situationsbezügen und der adäquaten narrativen Gestaltung wird der Verwendungskontext gestaltet.

In der Verwendung von fachlichen/domänenspezifischen Inhalten, die wissenschaftlich adäquat und aktualisiert sowie für die Zielgruppen entsprechend aufbereitet sind, wird in situativen Kontexten der *Anwendungsfall* konstituiert. Fragen nach dem ‚Wozu?‘ und ‚Welches Problem kann mit den Inhalten gelöst werden?‘ werden über die Applikation, also das Anwenden in einer fallbezogenen Struktur beantwortbar.

Durch die Grundanlage von Lernen in Lernsituationen als problemlösungsbezogene Aktivität bzw. Handlung zeigt sich die Kompetenz in der *Handlungsweise* der Schülerinnen und Schüler in der Bearbeitung der Lernsituation. Die Handlungen zeigen sich dabei in besonderer Weise strukturiert durch Lern- und Arbeitsstrategien.

Die *Reflexivität* als Kriterium der Kompetenzorientierung kann in zweifacher Weise in der Gestaltung verankert werden: Einerseits in der Frage nach der Zielorientierung, d.h. welcher Beitrag zur Erlangung von beruflicher Handlungskompetenz wird in dieser Lernsituation/in diesem komplexen Lehr-/Lernarrangement eingelöst. Andererseits kann über das Gestaltungsprinzip der Generalisierung, d.h. dem Herauslösen von allgemeinen Strukturen aus dem Einzelfall der Anspruch an die Reflexivität in der Entwicklung von Lernsituationen deutlich gemacht werden.

Bei der Entwicklung von Lernsituationen bzw. komplexen Lehr-/Lernarrangements ist weiterhin erforderlich, dass nicht nur die einzelne Lernsituation im Fokus der Betrachtung steht, sondern Augenmerk auf einen systematischen Kompetenzerwerb und damit auf die Fragen der Sequenzierung von Unterricht gelegt wird. Für eine prozessorientierte Darstellung dieser gesamten didaktischen Arbeit in den beruflichen Bildungsgängen wurden Modelle zur Bildungsgangarbeit entwickelt (vgl. Dilger & Sloane, 2009).

Im Vergleich zu fachdidaktischen Modellen, die zur Gestaltung von Unterrichtsplanung für Bildungsmaßnahmen mit fachsystematisch strukturierten Lehrplänen genutzt werden, weisen die didaktischen Modelle zur Gestaltung von Lernsituationen bzw. komplexen Lehr-/Lernarrangements besondere Schwerpunkte auf: in der Ausgestaltung der Handlungsorientierung, den Bezügen zwischen generellen Strukturen und dem Einzelfall (Systematik vs. Kasuistik), der Gestaltung von lernförderlichen Situationskontexten (i.d.R. durch die Betonung der Problemhaltigkeit von Lernsituationen) sowie der Bedeutung der Selbstregulation der Handlung durch die Lernenden selbst.

15.5 Ausprägung von weiteren didaktischen Überlegungen ausgehend von der Kompetenzorientierung

Im Zuge der Auseinandersetzung um Kompetenzorientierung in den beruflichen Bildungsgängen werden weitergehende didaktische Fragestellungen neu bzw. mit neuer Ausrichtung diskutiert. Exemplarisch sollen die beiden Aspekte der Bildungsgangarbeit über die Gestaltung didaktischer Jahresplanungen sowie der Ausgestaltung von Lernerfolgskontrollen und Prüfungen angesprochen werden.

Mit der Kompetenzorientierung gelangt die Frage nach der Systematik des Kompetenzerwerbs und damit nach der Passung und der Reihenfolge von einzelnen Unterrichtseinheiten aus allen beitragenden Bereichen bzw. Fächern für einen Bildungsgang in den Fokus. Die Verknüpfungen zwischen und der ‚sinnvolle‘ Aufbau von Unterrichtsreihen aufeinander, auch aus verschiedenen Bereichen, ist zu gestalten, um das Gesamtziel der beruflichen Handlungskompetenz zu erlangen. In Nordrhein-Westfalen wurde als ein Instrument zur Unterstützung des systematischen Kompetenzaufbaus das Instrument der didaktischen Jahresplanung eingeführt, die von jedem Bildungsgang entwickelt werden muss. In der didaktischen Jahresplanung werden alle Unterrichtsplanungen aller Bereiche/Fächer eines Bildungsganges aufgenommen und zeitlich angeordnet. Hinzu werden schulorganisatorische Aspekte wie z.B. Zuordnungen von Lehrern mit Stundenkontingenten und räumlich-organisatorische Zuweisungen vorgenommen. Im Kern stellt die didaktische Jahresplanung damit eine, durch schulorganisatorische Rahmenbedingungen gerahmte Makroplanung für den gesamten Bildungsgang dar (vgl. Dilger & Sloane, 2009). Unter dem Lichte der Kompetenzorientierung werden dabei die Einzelbeiträge zur Entwicklung von

Kompetenz in einzelnen Unterrichtseinheiten zusammengeführt zu einer vernetzten systematischen und koordinierten Planung (vgl. Dilger & Sloane, 2009, S. 6).

Mit der Kompetenzorientierung wird die Gestaltung von Lernerfolgskontrollen und Prüfungen erneut betrachtet. Im Hinblick auf die Kompetenzorientierung werden traditionelle Prüfungsverfahren und Prüfungsaufgaben dahingehend kritisiert, dass sie sich zu stark an der Fachsystematik und damit an klar definierten Wissensstrukturen innerhalb eines Faches orientieren, dass weitere Kompetenzdimensionen (betrifft in besonderer Weise die soziale und personale Kompetenz) aber auch Kompetenzkomponenten (insbesondere die motivationalen und volitionalen) nicht berücksichtigt werden und dass bisher ein zu geringes Augenmerk auf die Anwendungsbezüge gelegt wurde. Der Wirkung von Lernerfolgskontrollen und Prüfungen als ‚heimliches Curriculum‘ bewusst, liegt an dieser Stelle jedoch ein strategisch bedeutsamer Aspekt in der Umsetzung von Kompetenzorientierung und wird in verschiedenen Projekten aktuell diskutiert (vgl. Lorig, Bretschneider, Görmar & Mpangara, 2012a).

Für die Gestaltung von Lernerfolgskontrollen bzw. Prüfungsverfahren stellt sich die Kompetenzerfassung bzw. die Messung von Kompetenzen als der schwierige Ansatzpunkt dar, da hierzu bisher zu wenige Verfahren und Konzepte vorliegen, die insbesondere unter den Rahmenbedingungen von berufsschulischer oder betrieblicher Praxis eingesetzt werden können. Gleichzeitig ist jedoch der Anspruch der Zielsetzung berufliche Handlungskompetenz als leitend für die Bildungsgänge gesetzt und für die Einhaltung von inhaltlicher und curricularer Validität ist es erforderlich, sie für die Lernerfolgskontrolle und Überprüfung zu erfassen und zu bewerten.

15.6 Stand der aktuellen Diskussion in der beruflichen Bildung und offene Fragen

Mit nunmehr über 15 Jahren Erfahrung in der Umsetzung von kompetenzorientierten Lehrplänen für die Berufsschule und den traditionsreichen Diskussionen um Handlungskompetenz in allen Teilen der beruflichen Bildung kann davon ausgegangen werden, dass die Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung angekommen ist. Wenngleich aber wir innerhalb der beruflichen Bildung bereits von einer Orientierung an Kompetenzen sprechen, haben Akteure in der Berufsvorbereitung hierzu ein anderes Verständnis davon als Akteure in der Aus- oder aber Weiterbildung. Die Verständnisse divergieren und diese Divergenz lässt sich in besonderer Weise an den Konkretisierungen (z.B. in den Kompetenzmodellen) und an den weiteren didaktischen Konzeptionen (z.B. didaktische Modelle, Lehrplanstrukturen oder Vorgaben für didaktische Jahresplanungen) erkennen. Hier ist noch ein weiter Weg zur Konsensbildung oder zumindest in der Frage der Passung von wechselseitig konkurrierenden Verständnissen bzw. zu übergeordneten Referenzen (z.B. DQR vgl. AK DQR, 2011) zu gehen.

Als offene und weiterhin zu diskutierende Aspekte lassen sich folgende skizzieren (vgl. ergänzend zu Dilger & Sloane, 2012, S. 48f.):

- Da für die berufliche Bildung die Beschreibung und Strukturierung der beruflichen Domäne über Arbeits- und Geschäftsprozesse konstitutiv ist, werden hierzu weitere Strukturen erforderlich sein, die eine geeignete Darstellung dieser Prozesse erlauben und eine Typisierung dieser Anforderungen ermöglichen.
- Hinweise und geeignete Konzepte für den Ausweis von Niveauunterschieden in Kompetenzmodellen sind weitergehend zu entwickeln und in ein System von vergleichbaren Niveauabgrenzungen zu überführen, damit ein Vergleich von Anforderungen in ihrer Wertigkeit möglich ist.
- Eine systematische Kompetenzentwicklung wird eingefordert, jedoch liegen bisher zu wenige Ansätze zur Konzeption von Kompetenzentwicklungsverläufen vor, so dass sie handlungsleitend für die Gestaltung von Sequenzen in Bildungsgängen genutzt werden können.
- Die Kompetenzerfassung und -bewertung stellt besondere Herausforderungen an die Akteure, da sich bisherige Verfahren zur Überprüfung von Lernerfolg zu meist verkürzt auf kognitive Schemata und Prozesse beziehen. Die Kompetenzorientierung fordert jedoch dazu auf, dass bisher als nur schwer erfassbare Aspekte wie z.B. Bereitschaft ebenso mit in die Erfassung und Bewertung einfließen. Hierzu sind Fragen der Gestaltung von Aufgaben, von gesamten Prüfungskonzeptionen und deren Bewertung weiterzuentwickeln, die jedoch auch unter den Bedingungen von beruflicher Praxis realisiert werden können.
- Ein bisher wenig beleuchteter Aspekt in der Kompetenzorientierung ist die Frage nach dem Transfer bzw. Transferpotential. Hier wird über die veränderte Steuerungswirkung hin zur Wirkungssteuerung, der Anwendungskontext näher an den Kompetenzerwerb herangetragen. Um jedoch eine Verkürzung auf ein funktionales Training auf vorgegebene Anforderungen zu vermeiden, sind die Fragen von Generalisierung und Transfer erneut und neu zu diskutieren.

Literatur

- Achtenhagen, F. (1992). Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements. Innovationen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung. In F. Achtenhagen & E. G. John (Hrsg.), *Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements* (S. 3–11). Wiesbaden: Gabler.
- AK DQR (2011). *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen* verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011. Verfügbar unter: <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/> [22.11.2013].
- Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./QUEM. (Hrsg.) (2006). *Kompetenzentwicklung 2006: Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“*. Münster: Waxmann.
- Bader, R. & Müller, M. (2002). Vom Lernfeld zur Lernsituation. Typisierung der Transformationsarbeit in den Schulen. *ZBW*, 98, 71–85.
- Bader, R. & Sloane, P. F. E. (Hrsg.) (2002). *Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung*. Paderborn: Eusl-Verlag.

- Beck, K. (1996). Die „Situation“ als Bezugspunkt didaktischer Argumentation – ein Beitrag zur Begriffspräzisierung. In W. Seyd & R. Witt (Hrsg.), *Situation, Handlung, Persönlichkeit: Kategorien wirtschaftspädagogischen Denkens* (S. 87–98). Hamburg: Feldhaus.
- BMBF & KMK (Hrsg.) (2007). *Bildungsforschung Band 1, Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise*. Verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf [22.11.2013].
- Breuer, K. (2005). Berufliche Handlungskompetenz – Aspekte zu einer gültigen Diagnostik in der beruflichen Bildung. *bwp@*, Nr. 8, 1–31. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe8/breuer_bwpat8.pdf [22.11.2013].
- Buschfeld, D. (2003). Draußen vom Lernfeld komm’ ich her ...? Plädoyer für einen alltäglichen Umgang mit Lernsituationen. *bwp@*, Nr. 4, 1–21. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe4/buschfeld_bwpat4.pdf [22.11.2013].
- Buschfeld, D. & Dilger, B. (2013). Curriculumforschung vor dem Hintergrund der aktuellen Diskussion um Kompetenzorientierung. In G. Niedermair (Hrsg.), *Facetten berufs- und betriebspädagogischer Forschung. Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven*. (Schriftenreihe Berufs- und Betriebspädagogik, Band 8, S. 105–123). Linz: Trauner.
- Buschfeld, D., Dilger, B., Göckede, B. & Hille, S. (2011). *Von Zielen in Dreizeilern. Konzept und Entwurf zu einer Handreichung zur Erstellung des Teils III der Bildungs- und Lehrpläne für die Lehrplangruppen Nordrhein-Westfalens*. Arbeitspapier. Verfügbar unter: http://www.wipaed2.uni-koeln.de/fileadmin/wiso_fak/berufspaedagogik/Arbeitspapiere/BWC_AP_1.pdf [22.11.2013].
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structure*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Dilger, B. & Sloane, P. F. E. (2009). Prozesse der Bildungsgangarbeit. In: ISB (Hrsg.), *Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern*. Verfügbar unter: www.isb.bayern.de/download/10011/handreichung_selbstreguliertes_lernen_in_lernfeldern.zip [22.11.2013].
- Dilger, B. & Sloane, P. F. E. (2012). Kompetenzorientierung in der Berufsschule. *BWP* 4/2012, 32–35.
- Dörner, D. (1976). *Problemlösen als Informationsverarbeitung*. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Erpenbeck, J. & von Rosenstiel, L. (Hrsg.) (2003). *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Esser, F. H. (2012). Die Umsetzung des Deutschen Qualifikationsrahmens. Hintergrund, Sachstand und anstehende Aufgaben. *BWP* 3, 47–51.
- Hacker, W. (1980). *Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie. Psychische Struktur und Regulation von Arbeitstätigkeiten*. 3. Aufl. Bern: Huber.
- Hensge, K., Lorig, B. & Schreiber, D. (2009). *Kompetenzstandards in der Berufsausbildung*. Abschlussbericht. Bonn: BIBB.
- Heursen, G. (1995). Kompetenz-Performanz. In D. Lenzen (Hrsg.), *Pädagogische Grundbegriffe, Band 2: Jugend bis Zeugnis* (S. 472–478). Reinbek (Hamburg): Rowohlt.
- ISB (o. J.). *Kompetenzorientierung. LehrplanPLUS – neues Konzept bayerischer Lehrpläne*. Verfügbar unter: <http://www.isb.bayern.de/schulartuebergreifendes/paedagogik-didaktik-methodik/kompetenzorientierung/> [22.11.2013].
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006). *Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Rahmenantrag*. Verfügbar unter: <http://kompetenzmodelle.dipf.de/pdf/rahmenantrag> [22.11.2013].

- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder) (2005). *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterung zur Konzeption und Entwicklung*. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf [22.11.2013].
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder) (2011). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit den Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf [22.11.2013].
- Kremer, H.-H. & Sloane, P. F. E. (2000). Lernfeldkonzept – Erste Umsetzungserfahrungen und Konsequenzen für die Implementation. In R. Bader & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Beiträge aus den Modellversuchsverbänden NELE & SELUBA* (S. 71–83). Markt Schwaben: Eusl-Verlag.
- Lorig, B., Bretschneider M., Görmar G. & Mpangara M. (2012a). *Kompetenzbasierte Prüfungen im dualen System – Bestandsaufnahme und Gestaltungsperspektiven*. Bericht. Bonn: BIBB.
- Lorig, B., Schreiber, D., Brings, C., Padur, T., Schwarz, H. & Pawlowski, I. (2012b). *Weiterentwicklung des Konzepts zur Gestaltung kompetenzorientierter Ausbildungsordnungen*. Abschlussbericht. Bonn: BIBB.
- Mandl, H. & Gerstenmaier, J. (Hrsg.) (2000). *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Niegemann, H. (2001). *Neue Lernmedien. Konzipieren, entwickeln, einsetzen*. Bern: Huber.
- Pffor, Y., Balschun, B. & Vock, R. (2006). *Evaluation des IT-Weiterbildungssystems Qualifizierung im Prozess der Arbeit*. Bonn: BIBB.
- Rauner, F. (2004). *Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz*. Bremen: ITB-Forschungsberichte 14/2004.
- Reetz, L. (1984). *Wirtschaftsdidaktik: Eine Einführung in Theorie und Praxis wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen. Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, Jg. 47, 78–92.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Band II: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*. Hannover: Schroedel.
- Schneider, W. (Hrsg.) (1993). *Komplexe Methoden im betriebswirtschaftlichen Unterricht*. Wien: Manz.
- Sloane, P. F. E & Dilger, B. (2005). The competence clash – Dilemmata bei der Übertragung des ‚Konzepts der nationalen Bildungsstandards‘ auf die berufliche Bildung. *bwp@*, Nr. 8, 1–32. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.pdf [22.11.2013].
- Sloane, P. F. E. (2009). Didaktische Analyse und Planung im Lernfeldkonzept. In B. Bonz (Hrsg.), *Didaktik und Methodik der Berufsbildung* (S. 195–216). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Stratenwerth, W. (1988). Handlung und System in Modellen der Wirtschaftspädagogik und Wirtschaftsdidaktik – dargestellt am Beispiel eines Strukturmodells der Lernsituation. In M. Twardy (Hrsg.), *Handlung und System. Beiträge zum 2. Symposium*

- on *Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften* (S. 123–138). Düsseldorf: Verlagsanstalt Handwerk.
- Tramm, T. (1996). *Lernprozesse in der Übungsfirma*. Göttingen: Habilitationsschrift der Universität Göttingen.
- Tramm, T. (2003). Prozess, System und Systematik als Schlüsselkategorien lernfeldorientierter Curriculumentwicklung. *bwp@*, Nr. 4, 1–28. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe4/tramm_bwpat4.pdf [22.11.2013].
- Tramm, T., Steinemann S. & Gramlinger, F. (2004). Der Modellversuch Culik – Konzeption, Zwischenergebnisse und künftige Arbeitsschwerpunkte. *bwp@*, Nr. spezial 1, 1–26. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/spezial1/tramm_etal_bwpat_spezial1.pdf [22.11.2013].
- Weinert, F. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Wilson, B. G. (1996). What is a Constructivistic Learning Environment. In B. G. Wilson (Hrsg.), *Constructivistic Learning Environments. Case studies in instructional design* (S. 3–8). Englewood Cliffs New Jersey: Educational Technology Publication.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2006). *Steuerbarkeit von Berufsbildungssystemen mittels politischer Reformstrategien* (Berufliche Bildung im Wandel, Bd. 10). Frankfurt a.M.: Lang.

16 Integration der ökonomischen und politischen Fachperspektive in der Kompetenzorientierung der Didaktik der Sozialwissenschaften

Besonderheiten sozialwissenschaftlicher Didaktik

Das sozialwissenschaftliche Fächerspektrum stellt sich im allgemeinbildenden Schulwesen der unterschiedlichen Bundesländer, Schulstufen, Schulformen und Schulfächer als Fach Sozial- oder Gemeinschaftskunde, Politik, Politik-Wirtschaft, Politik-Wirtschaft-Gesellschaft oder Sozialwissenschaften dar. Die sozialwissenschaftliche Perspektive ist zudem im Sachunterricht der Grundschule integriert. Darüber hinaus ist die oben genannte Fächervielfalt im Lernbereich Gesellschaftslehre (v.a. Gesamtschulen) bzw. dem Lernbereich Arbeitslehre bzw. Arbeit-Wirtschaft-Technik (v.a. Haupt- und Gesamtschulen) eingebunden. In der gymnasialen Oberstufe können sozialwissenschaftliche Kurse integriert als auch nach ihren unterschiedlichen Referenzdisziplinen zerlegt im Rahmen des gesellschaftswissenschaftlichen Fächerspektrums neben Geographie, Geschichte, z.T. Rechtswissenschaft, Pädagogik und manchmal auch den Religionslehren gewählt werden. Die Diskussionen um „mehr Wirtschaft“ in der Schule haben seit der Jahrtausendwende zu einer stärkeren Verankerung der ökonomischen Bildung in dem ursprünglich vor allem der politischen Bildung zugerechneten Fach geführt. So ist die Didaktik der Sozialwissenschaften keine fachdidaktische Disziplin wie jede andere, sie hat vielmehr die Entwicklung in den beiden unterschiedlichen, sich auch gegeneinander abgrenzenden Didaktiken der ökonomischen und der politischen Bildung zu berücksichtigen. Während beide Fachdidaktiken im Relevanz- und Verdrängungswettbewerb marginalisierter Fächer ihr spezifisches Profil zu verdeutlichen suchen, existiert in der Schulrealität in der Regel ein Integrationsfach, in dem die getrennten Entwicklungen zusammenzuführen wären. Dies stellt auch eine wichtige Vorbedingung dar, um dieses Unterrichtsfach mit dem vergleichsweise höchsten Anteil an fachfremdem Unterricht zu profilieren und die Lehrkräfte zu professionalisieren, um der nachwachsenden Generation zu ermöglichen, sich als Individuum in gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Zusammenhängen zu orientieren, deren Einflüsse, Strukturen, Prozesse und Interdependenzen zu verstehen, individuelle und gesellschaftliche Herausforderungen zu erkennen, zu beurteilen, diese zu bewältigen und auch mitgestalten zu können.

Kompetenzorientierung vor der Ära internationaler Leistungsvergleiche

Die Didaktiken der politischen und ökonomischen Bildung rekurrierten bis zur Ära der internationalen Leistungsvergleiche vor allem auf die von Heinrich Roth in die Diskussion gebrachte Ausdifferenzierung der Handlungskompetenz nach Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz einerseits bzw. die von Mertens propagierten Schlüsselqualifikationen andererseits, die sich zunächst sinnvoll mit der Herausforderung der Bewältigung von Schlüsselproblemen als universale Probleme, die die ganze Menschheit betreffen, in Verbindung bringen ließen.

In der *politischen Bildung* (vgl. Weißeno, 2007) erfolgten Versuche der Ausdifferenzierung nach vielerlei wünschenswerten Zielsetzungen wie die der „gesellschaftlichen Kompetenz“ als Identitäts-, technologische, Gerechtigkeits-, ökologische, historische und ökonomische Kompetenz nach Oskar Negt. Vor allem demokratische Handlungskompetenz bzw. Demokratie- oder bürgerschaftliche Kompetenz wurden als Leitkompetenz politischer Bildung vorgeschlagen. Darunter wurden neben jenen schon bei Negt genannten Kompetenzen Politik-, Toleranz-, Friedenskompetenz, Konfliktfähigkeit ausdifferenziert, die sich auf wünschenswerte Tugenden und Ziele bezogen und relevanten Inhaltsfeldern Bedeutung verliehen.

Eine in der ökonomischen Bildung (vgl. Weber, 2012; Jung, 2008) weitgehend geteilte Zielsetzung ist die Befähigung zum mündigen Entscheiden, Urteilen und Handeln als Konsument, Erwerbstätiger und Wirtschaftsbürger. Vor allem Bodo Steinmann (1997, S. 10f.) konkretisierte als Ziel einer auf Mündigkeit ausgerichteten ökonomischen Handlungskompetenz die Befähigung zu „(Mitwirkung und Teilhabe an) Entscheidungen und Handlungen in Situationen und Entwicklungen des ökonomisch geprägten Zusammenlebens mit dem Ziel der individuellen Entfaltung, sozialen Gestaltung und Schaffung einer lebenswerten Gesellschaft“. Diese konkretisierte er fachlich als Fähigkeit und Bereitschaft

- „Strukturelemente und Zusammenhänge sowie Gestaltungsmöglichkeiten von ökonomisch geprägten Lebenssituationen und Entwicklungen zu erkennen und erklären“ als Sachkompetenz,
- diese im Blick „auf Chancen und Gefährdungen selbstbestimmter und verantwortungsbewusster Lebensgestaltung zu beurteilen“ als Wertekompetenz und
- den „auf der Basis des Erkennens, Erklärens und Beurteilens gewonnenen eigenen Standpunkt“ in selbst- bzw. gemeinsam verantwortete Entscheidungen und Handlungen umsetzen zu können als Individual- und Sozialkompetenz.

Konsens und Dissens über sozialwissenschaftliche Kompetenzmodelle

Die Diskussion um Bildungsstandards in Folge der international vergleichenden Leistungsmessung bot sich für die Fachdidaktiken zunächst als Chance. Erwies sich

die fachdidaktische Diskussion bis dahin als wachsende Anzahl fachdidaktischer Konzeptionen, erfolgte im Zeitalter nach Pisa eine, zwar nach Politik- und Wirtschaftsdidaktik getrennte, gleichwohl in der jeweiligen Community gemeinsame Bestimmung zentraler Problemlösekompetenzen (in Anlehnung an Weinert), die konkretisiert und auf den Kern der jeweiligen Domäne zugespitzt wurden.

In der ökonomischen Bildung wurden Problemlösekompetenzen auf den Entscheidungs- und Analysebedarf in mikroökonomischen Entscheidungs- und Handlungssituationen bezogen sowie der Erklärungs-, Urteils- und Gestaltungsbedarf für die makroökonomische Ebene bestimmt, um schließlich die Konflikthaftigkeit wirtschaftlichen Handelns aus unterschiedlichen Perspektiven und Werten beurteilen zu können. Diese Synthese erlaubte die Bestimmung jener fachlich fundierten Problemlösekompetenzen für die Anwendung in ökonomischen Entscheidungs- und Handlungsfeldern, die analog der fachdidaktischen Erschließung von Inhalten und der wissenschaftlichen Gewinnung von Erkenntnissen nach Problembeschreibung, Erklärung und Beeinflussung verlaufen konnten. Somit sollten die Lernenden sowohl für ihre gegenwärtigen als auch künftigen Rollen als Konsumenten, Berufswähler und Wirtschaftsbürger fachlich fundierte und auf wirtschaftliche Entscheidungsfelder bezogene Orientierungs-, Analyse-, Urteils-, Entscheidungs- und Handlungskompetenz erwerben, die es ihnen erlaubt, mit Hilfe ökonomischer Denkinstrumente Anforderungen in ökonomischen Lebenssituationen zu bewältigen und problematische Entwicklungen sowie ihre Gestaltungsmöglichkeiten kompetent und verantwortlich sowohl zum eigenen Wohl als auch zum Wohl aller zu nutzen (vgl. DeGöB, 2004; Weber, 2005).

In der *politischen Bildung* wurden die Kompetenzbereiche definiert als politische Urteilskompetenz, die die Vergegenwärtigung eines Sachverhalts, dessen politische Analyse mit anschließendem Urteil erforderte, als politische Handlungsfähigkeit, die auf praktische Fähigkeiten der Teilnahme an der politischen Öffentlichkeit und politischen Diskussion rekurrierte sowie schließlich als allgemeine methodische Fähigkeiten (vgl. GPJE, 2004; Weißeno, 2007).

<i>Ökonomische Bildung</i>	<i>Politische Bildung</i>
<ul style="list-style-type: none"> – Entscheidungen ökonomisch begründen – Handlungssituationen ökonomisch analysieren – Ökonomische Systemzusammenhänge erklären – Rahmenbedingungen der Wirtschaft verstehen und mitgestalten – Konflikte perspektivisch und ethisch beurteilen 	Konzeptuelles Deutungswissen <ul style="list-style-type: none"> – Politische Urteilsfähigkeit – Politische Handlungsfähigkeit – Methodische Fähigkeiten
<i>DeGöB 2004</i>	<i>GPJE 2004</i>

Abbildung 16.1: Die Entwicklung von Kompetenzbereichen für Bildungsstandards im Konsens bis 2004 (vgl. differenzierte Auseinandersetzung und Kritik bei Jung, 2010)

Während die Entwicklung der Bildungsstandards auf der Basis fachdidaktischer Konzeptionen und plausiblen Erfahrungswissen erfolgte, versuchten einzelne Fachdidaktiker diese Modelle einerseits in Lernbereiche zu integrieren (z.B. Kerncurriculum für den Lernbereich Beruf-Haushalt-Technik-Wirtschaft/Arbeitslehre) bzw. als Kompetenzstrukturmodell weiterzuentwickeln, wobei die eigene Domäne geschärft und die Messbarkeit ermöglicht werden sollte. Diese Entwicklungen lösten in beiden Fachdidaktiken erhebliche Kontroversen aus, die sich an der Überbetonung einer spezifischen Fachlichkeit sowie der Messbarkeit festmachten, deren Problematik oft vor allem in den Testaufgaben zum Vorschein kam.

<i>Ökonomische Bildung</i>	<i>Politische Bildung</i>
<ul style="list-style-type: none"> – Entscheidung und Rationalität – Beziehung und Interaktion – Ordnung und System bezogen auf differenzierte ökonomisch geprägte Lebenssituationen	<ul style="list-style-type: none"> – Fachwissen (Konzepte der Politik*) – Politische Urteilsfähigkeit – Politische Handlungsfähigkeit – Politische Einstellung und Motivationen

Abbildung 16.2: Die Entwicklung messbarer fachlich profilierter Kompetenzmodelle im Dissens ab 2010 (vgl. zur ökonomischen Bildung Retzmann, Seeber, Remmele & Jongebloed, 2010; Seeber, Retzmann, Remmele & Jongebloed, 2012 und zur Kritik iböb, 2011; Fischer & Zurstrassen, 2014; zur politischen Bildung vgl. Detjen, Massing, Richter & Weißeno, 2012; Weißeno, Detjen, Juchler, Massing & Richter, 2010 und zur Kritik Autorengruppe Fachdidaktik, 2011; Sander, 2013)

Nutzen und Grenzen der Kompetenzorientierung in den Sozialwissenschaften

Die Kompetenzorientierung nach PISA erwies sich für die Fachdidaktiken zunächst als äußerst fruchtbar, da sie eine erste gemeinsame Positionsbestimmung durch den Konsens über relevante Kompetenzbereiche und Mindeststandards hervorbrachte. Vor allem wurde aber erstmals im Konsens festgelegt, was alle Lernenden am Ende eines Bildungsgangs können sollten (Output), das bedeutete aber auch die Aufforderung, dies zu ermöglichen (Input). Somit trug die Debatte zunächst zur Profilbildung im jeweiligen fachspezifischen Lernfeld sowie zur Professionalisierung der Lehrkräfte bei. Danach ist relevantes konzeptuelles Deutungswissen in relevante, auf Bildung bezogene Kompetenzen einzubeziehen und auf die Erfordernisse der Analyse-, Entscheidungs-, Handlungs- und Gestaltungs- sowie Urteilsfähigkeit in bedeutsamen individuellen Entscheidungsfeldern, die in einen gesellschaftlichen Rahmen eingebettet sind, auszurichten. Damit erfolgte letztlich eine Absage an isolierte „Sach- und Methodenkompetenz“, die in den existierenden Lehrplänen immer noch propagiert werden und eine unendliche Fülle potenzieller Wissensbestände legitimieren können.

Gleichzeitig werden die *Grenzen* der Kompetenzorientierung vor allem auf zwei Ebenen deutlich: Werden die Kompetenzbereiche einseitig auf standardisierte messbare kognitive Performanzen ausgerichtet, droht ein Rückfall in die alte kleinschritt-

tige Lernzielorientierung fordristischer Prägung bei Vernachlässigung jener wenig messbarer Kompetenzen. Werden die Kompetenzbereiche zudem im Interesse abgrenzender Profilierung geschärft, droht die Ausblendung der Interdependenzen im gesellschaftlichen Gefüge, so dass die ursprünglich intendierten Bildungsziele gefährdet werden. Werden die Kompetenzen zugleich domänenspezifisch standardisiert messbar konkretisiert, droht die Vernachlässigung kontroverser Positionen, komplexer Kompetenzen und eine, die Mündigkeit gefährdende, Überwältigung.

Die Kompetenzorientierung birgt also erhebliche Herausforderungen: Um eine angemessene Kompetenzförderung und -diagnose zu ermöglichen, ist die Entwicklung der jeweiligen Kompetenzen und ihrer Niveaus empirisch zu beschreiben, zu verstehen und zu erklären. Die Entwicklung angemessener Lern- und Testaufgaben als Diagnoseinstrumente ist dabei nicht entbehrlich. Inwiefern sich die beschriebenen Mindeststandards eignen und welche Beurteilungsmaßstäbe für unterschiedliche Leistungsniveaus heranzuziehen sind, kann immer noch als wichtiges Forschungsde-siderat gelten. Selbst für die relevanten gesellschaftlichen Analyse-, Entscheidungs-, Urteils- und Handlungskompetenzen existieren noch keine allgemein akzeptierten Instrumente, für Interessen, Neigungen und Bereitschaften stellt sich das Problem erst recht. Die Konkretisierung der Kompetenzen muss sich letztlich am Bildungsauftrag des Faches messen und begründen lassen. Dazu sind auch Fachperspektiven integrierende Kompetenzmodelle erforderlich, die nicht im Interesse der Profilierung der eigenen Relevanz wichtige Urteils- und Erklärungszusammenhänge abschneiden und den Lehrkräften allein deren Zusammenführung überantworten. Die beschränkte Orientierung ausschließlich an den jeweiligen domänenspezifischen Fachkonzepten und Denkmethode zur Konkretisierung von Problemlösekompetenzen im Verhältnis Individuum und Gesellschaft erscheint fragwürdig, da sie vielleicht den Gang wissenschaftlicher Erkenntnis, nicht aber gesellschaftliche Entscheidungs- und Handlungskompetenz in komplexen Lebenssituationen in einer sich wandelnden Gesellschaft fördern, womit sie sich gerade der Herausforderung der Bewältigung praktischer Lebenssituationen und der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben als wichtigen Bildungszielen entziehen.

Das folgende Modell enthält einen *Diskussionsvorschlag* zum Bezug der gesellschaftlich erforderlichen Problemlösekompetenzen auf relevante Entscheidungssituationen im Rahmen unterschiedlicher gesellschaftlich bedeutsamer Organisationsformen, für die die Sozialwissenschaften unterschiedliche Konzepte, Kategorien und Denkschemata zur Verfügung stellen, wobei die Konkretisierungen stets im Blick auf die Bildungsziele zu reflektieren wären. Dabei sei ebenso gewarnt vor einseitigen Überbetonungen, wie sie sich etwa ergeben können im Blick auf Anpassung an Lebenssituationen versus Mission zu ihrer Reform, einer reinen Abbildung wissenschaftlicher Erkenntnisse versus ihrer puren Kritik, sowie einer auf Mündigkeit abzielenden Individualisierung versus der reinen Verantwortung für ein diffuses Gemeinwohl in einer pluralistischen Gesellschaft.

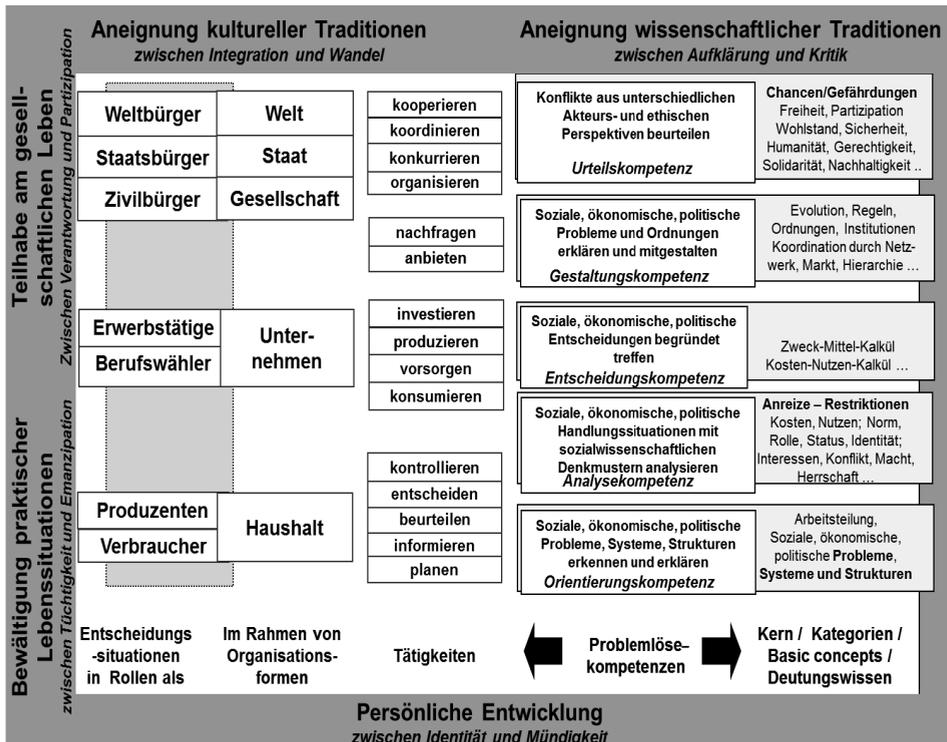


Abbildung 16.3: Kompetenzbereiche, Entscheidungssituationen und Konzepte einer sozialwissenschaftlichen Bildung im Blick auf Bildungsziele (in Anlehnung und Weiterentwicklung an Weber, 2005).

Literatur

- Autorengruppe Fachdidaktik (2011). *Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- DeGöB (Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung) (2004). *Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss*. Verfügbar unter: http://degoeb.de/uploads/degoeb/04_DE-GOEB_Sekundarstufe-I.pdf [22.11.2013].
- Detjen, J., Massing, P., Richter, D. & Weißeno, G. (2012). *Politikkompetenz – ein Modell*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fischer, A. & Zurstrassen, B. (Hrsg.) (2014). *Sozioökonomische Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (im Druck).
- GPJE (Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung) (2004). *Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf*. Verfügbar unter: <http://www.gpje.de/media/Bildungsstandards.pdf> [22.11.2013].
- iböb (Initiative für eine bessere ökonomische Bildung). (2011). *Für eine bessere ökonomische Bildung!* Verfügbar unter: http://www.iboeb.org/uploads/media/Bessere_oekonomische_Bildung_02.pdf [22.11.2013].

- Jung, E. (2008). Kompetenzen. In R. Hedtke & B. Weber (Hrsg.), *Wörterbuch Ökonomische Bildung* (S. 191–194). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Jung, E. (2010). *Kompetenzerwerb. Grundlagen, Didaktik, Überprüfbarkeit*. München: Klinkhardt.
- Retzmann, T., Seeber, G., Remmele, B. & Jongebloed, H.-C. (2010). Ökonomische Bildung an allgemein bildenden Schulen. Bildungsstandards und Standards für die Lehrerbildung. Im Auftrag des Gemeinschaftsausschusses der gewerblichen Wirtschaft. Verfügbar unter: <http://bankenverband.de/downloads/102010/gutachten-ökonomische-bildung-an-allgemeinbildenden-schulen> [22.11.2013]
- Sander, W. (2013). Die Kompetenzblase – Transformationen und Grenzen der Kompetenzorientierung. *zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften* 1/2013, 100–124.
- Seeber, G., Retzmann, T., Remmele, B. & Jongebloed, H.-C. (2012). *Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung. Kompetenzmodell – Aufgaben – Handlungsempfehlungen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Steinmann, B. (1997). Das Konzept Qualifizierung für Lebenssituationen im Rahmen der ökonomischen Bildung heute. In K.-P. Kruber (Hrsg.), *Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung, Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung* (S. 1–22). Bergisch Gladbach: Thomas Hobein.
- Weber, B. (2005). Bildungsstandards, Qualifikationserwartungen und Kerncurricula: Stand und Entwicklungsperspektiven der ökonomischen Bildung. In B. O. Weitz (Hrsg.), *Standards in der ökonomischen Bildung* (S. 17–49). Bergisch Gladbach: Thomas Hobein.
- Weber, B. (2012). Kompetenzen in der ökonomischen Bildung. In H. May & C. Wiepcke (Hrsg.), *Lexikon der ökonomischen Bildung* (8. Aufl., S. 351–354). München: Oldenbourg Verlag.
- Weißeno, G., Detjen, J., Juchler, I., Massing, P. & Richter, D. (2010). *Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell*. Bonn: Bundeszentrale politischer Bildung.
- Weißeno, G. (2007). Kompetenzmodell. In G. Weißeno, K. P. Hufer, H. W. Kuhn, P. Massing & D. Richter (Hrsg.), *Wörterbuch politische Bildung* (S. 175–181). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

17 Integration von naturwissenschaftlicher und gesellschaftlicher Fachperspektive in der Kompetenzorientierung der Geographiedidaktik

Für das Fach Geographie¹ wurden im Jahr 2006 von der Deutschen Gesellschaft für Geographie (DGfG) initiierte und von Lehrern, Fachdidaktikern und Fachwissenschaftlern gemeinschaftlich entwickelte Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss herausgegeben (DGfG, 2012). Damit ist die Geographie das erste Fach, das in Eigenregie Kompetenzbereiche und Standards definiert hat. Die Initiative wurde 2004 ins Leben gerufen, nachdem die Kultusministerkonferenz (KMK) entschieden hatte, keine verbindlichen Standards für die Fächer des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes erarbeiten zu lassen. Der Hochschulverband für Geographiedidaktik sowie der Verband der Schulgeographen waren dennoch der festen Überzeugung, dass auch für das Fach Geographie „ein hoher Bedarf zur Erarbeitung dieser Standards besteht“ (DGfG, 2012, S. 1). Aus Sicht des Faches sind Kompetenzstandards erforderlich, um die Qualität des Bildungsprozesses im Schulfach Geographie zu sichern und weiterzuentwickeln. Ein weiterer wichtiger Aspekt war zudem die fachpolitische Positionierung, da sich das Fach Geographie im schulischen Kontext durchaus in einer Wettbewerbssituation zu anderen Fächern befindet (Hemmer & Schallhorn, 2006, S. 46f.). Obwohl die angestrebte Zertifizierung als KMK-Standards nicht in Aussicht gestellt ist, dienen sie (inzwischen in der 7. Auflage erschienen) Kollegen vielfach als Referenzwerk für die Gestaltung schulinterner Lehrpläne sowie für die Ausbildung in der ersten und zweiten Phase (Kanwischer, 2011, S. 7). So hat sich das Fach im Diskurs um Kompetenzorientierung zunächst eindeutig positioniert. Dennoch ist es in den letzten Jahren auch in der Geographiedidaktik, wie in vielen anderen Fachdidaktiken, zu einer Frontenbildung in der Frage um Kompetenzorientierung und vor allem Standardisierung gekommen.

Kompetenzen und Standards im Fach Geographie

Auch die Geographie folgt im Wesentlichen einem Kompetenzbegriff, wie er von Weinert (2001) definiert wurde und über den inzwischen in den meisten Fächern Konsens besteht. In diesem Verständnis geht es bei kompetenzorientiertem Unter-

1 Bis zum Mittleren Schulabschluss wird das dem gesellschaftswissenschaftlichen Fächerspektrum angehörende Fach in vielen Bundesländern als Erdkunde bezeichnet. In Haupt- und Gesamtschule ist Erdkunde zudem im Fach Gesellschaftslehre eingebunden; in der Primarstufe werden geographisch Inhalte im Fach Sachkunde behandelt. Inzwischen hat sich für die gymnasiale Oberstufe die Bezeichnung „Geographie“ durchgesetzt, u.a. um den Aspekt der Wissenschaftspropädeutik zu berücksichtigen. Im Folgenden wird durchgehend die Fachbezeichnung Geographie genutzt, obwohl alle anderen Fachbezeichnungen mitgedacht sind.

richtet um eine „synchrone Vermittlung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen bei der die Selbstregulationskompetenz der Lernenden ein wichtiger Baustein ist“ (Kanwischer, 2011, S. 5). Für weitergehende Forschungen in diesem Kontext orientiert sich die Geographiedidaktik u.a. an dem von Deist & Winterton (2005) entwickelten „holistic model of competence“, in dem eine kohärente Typologie für verschiedene Kompetenzansätze vorgeschlagen wird: die kognitive Kompetenz als das Fachwissen einer Person, die funktionale Kompetenz als funktionsbezogene Qualifikationen sowie die soziale Kompetenz als angemessenes Sozialverhalten in Bezug auf eine erfolgreiche Bewältigung anstehender Aufgaben. Fachübergreifende Metakompetenzen schließlich erleichtern den Erwerb aller anderen Kompetenzen. Diese modellhafte Vorstellung verschiedener Kompetenzdimensionen lässt sich ohne Widersprüche auch auf die Definition von Weinert beziehen. Allerdings wird im Fach inzwischen kritisch konstatiert, dass dessen Kompetenzbegriff häufig in einer sehr reduzierten Lesart verstanden und umgesetzt wird (Hoffmann, Dickel, Gryl & Hemmer, 2012, S. 5). So findet vermehrt eine Verkürzung des Kompetenzbegriffes auf die rein kognitiven Dimensionen statt, während die ursprünglich mitgedachten emotionalen, volitionalen und motivationalen Facetten vernachlässigt werden. Dies mag u.a. daran liegen, dass gerade diese Bestandteile des Kompetenzbegriffes nur sehr schwer messbar sind und außerdem nicht geklärt ist, in welchem Verhältnis diese zueinander und zur rationalen Dimension der Kompetenz gesetzt werden können (ebd.).

Bei der Entwicklung der Kompetenzbereiche und Standards in der Geographie berücksichtigte man neben einem weit gefassten Kompetenzbegriff, der alle Dimensionen mit einschließt, weitere wichtige Bezugsdokumente. So fanden neben der Klieme-Expertise fachbezogene Dokumente wie die Internationale Charta der International Geographical Union (IGU), das Curriculum 2000+, der Grundlehrplan (DGfG, 2003) und die Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA) Berücksichtigung (Hemmer & Hemmer, 2007, S. 3). Wie bei den KMK-Standards handelt es sich bei den Bildungsstandards der DGfG um Regelstandards. Auch von ihrem Aufbau her sind sie an die der KMK angelehnt: Nach der Ausführung des spezifischen Bildungsbeitrags des Fachs wird ein Überblick über die Kompetenzbereiche gegeben. Diese werden anschließend durch (Teil-)Kompetenzen und Standards präzisiert und zur Veranschaulichung der Operationalisierbarkeit in Form von Aufgabenbeispielen konkretisiert. Die Ebene der Teilkompetenzen dient als Bindeglied zwischen den übergeordneten Kompetenzbereichen und den spezifischen Standards. Besondere Akzente werden hinsichtlich des Bildungsbeitrags durch den Bezug zur Kategorie Raum und zu den Wechselbeziehungen zwischen Natur und Gesellschaft gesetzt (ebd., S. 5).

Die Leitziele des Geographieunterrichts sind wie folgt beschrieben: „die Entwicklung einer raumbezogenen Handlungskompetenz und das Verstehen von Zusammenhängen zwischen natürlichen Gegebenheiten und gesellschaftlichen Aktivitäten in verschiedenen Räumen der Erde“ (DGfG, 2012, S. 8) als geographische Gesamtkompetenz (Abb. 17.1).

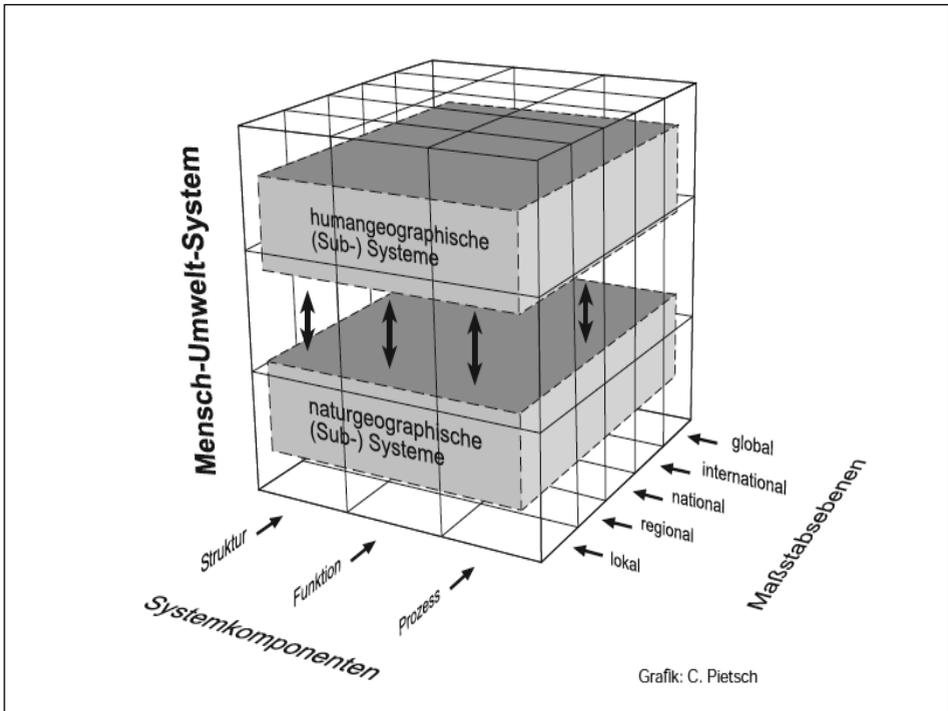


Abbildung 17.1: Basiskonzepte der Analyse von Räumen im Fach Geographie

Für die Kompetenz zur Lösung von Problemen, die sich aus dem Zusammenwirken der natürlichen und gesellschaftlichen Bereiche ergeben, soll ein Verständnis für das System Erde und die gesellschaftlichen Systeme erworben werden. Die Geographie positioniert sich somit als Brückenfach zwischen den Natur- und den Gesellschaftswissenschaften (Hemmer & Schallhorn, 2006, S. 47) und hat das Systemkonzept zum Hauptbasiskonzept des Faches erhoben (Rempfler & Uphues, 2011). Die Untersuchung der jeweiligen naturgeographischen und anthropogeographischen Teilsysteme ist in diesem Kontext eine wichtige Voraussetzung für das Verständnis der Zusammenhänge und wesentliche Grundlage einer Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Aus dem Bildungsbeitrag des Faches werden sechs zentrale Kompetenzbereiche abgeleitet, die nicht immer klar voneinander abzugrenzen sind. Die Bereiche Fachwissen, Erkenntnisgewinnung und Methoden (Hemmer, 2008), Beurteilung/Bewertung (Meyer, 2011) sowie Kommunikation überschneiden sich mit denen der naturwissenschaftlichen Fächer. Hinzu kommen die Bereiche Handlung (Flath & Schockemöhle, 2010), in Anlehnung an die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, sowie Räumliche Orientierung als Alleinstellungsmerkmal der Geographie (Hemmer & Hemmer, 2007, S. 5) (Abb. 17.2).

Kompetenzbereich	Zentrale Kompetenzen
Fachwissen (F)	Fähigkeit, Räume auf den verschiedenen Maßstabsebenen als natur- und humangeographische Systeme zu erfassen und Wechselbeziehungen zwischen Mensch und Umwelt analysieren zu können.
Räumliche Orientierung (O)	Fähigkeit, sich in Räumen orientieren zu können (topographisches Orientierungswissen, Kartenkompetenz, Orientierung in Realräumen und die Reflexion von Raumwahrnehmungen).
Erkenntnisgewinnung/ Methoden (M)	Fähigkeit, geographisch/geowissenschaftlich relevante Informationen im Realraum sowie aus Medien gewinnen und auswerten sowie Schritte zur Erkenntnisgewinnung in der Geographie beschreiben zu können.
Kommunikation (K)	Fähigkeit, geographische Sachverhalte zu verstehen, zu versprachlichen und präsentieren zu können sowie sich im Gespräch mit anderen darüber sachgerecht austauschen zu können.
Beurteilung/ Bewertung (B)	Fähigkeit, raumbezogene Sachverhalte und Probleme, Informationen in Medien und geographische Erkenntnisse kriterienorientiert sowie vor dem Hintergrund bestehender Werte in Ansätzen beurteilen zu können.
Handlung (H)	Fähigkeit und Bereitschaft, auf verschiedenen Handlungsfeldern natur- und sozialraumgerecht handeln zu können.

Abbildung 17.2: Kompetenzbereiche nach den Bildungsstandards der DGfG, 2012

Bezüglich der fachspezifischen Kompetenz „Räumliche Orientierung“ muss betont werden, dass Räume in der Geographie nicht grundsätzlich als einfach gegeben betrachtet werden. Sie werden zum einen unter bestimmten Perspektiven abgegrenzt oder zu unterschiedlichen Zwecken vom Menschen geschaffen und sind somit immer gesellschaftliche Konstrukte (Wardenga, 2006; Werlen, 2002). Zum anderen werden Räume individuell unterschiedlich wahrgenommen. Diese verschiedenen Perspektiven auf Raum bewusst zu machen wird inzwischen als eine der zentralen Aufgaben des Geographieunterrichts formuliert und findet seine Verankerung dementsprechend auch im Kompetenzbereich „Räumliche Orientierung“.

Der Entwicklung von Bildungsstandards folgte im Jahr 2008 die Bildung eines bundesweiten Netzwerkes zur fachspezifischen Kompetenzforschung in der Geographie mit der Zielsetzung, gemeinsam mit Wissenschaftlern aus der pädagogischen Psychologie theoriegeleitete Kompetenzmodelle zu entwickeln und empirisch zu validieren (Kanwischer, 2011, S. 9). Erste Ergebnisse z.B. bezüglich eines Modells zur systemischen Kompetenz (Rempfler & Uphues, 2011) oder einer reflexiven Kartenkompetenz (Gryl & Kanwischer, 2011) liegen vor, an anderen wird derzeit noch gearbeitet.

Kompetenzorientierung in der Geographie im kritischen Diskurs

Obwohl die Entwicklung von Kompetenzbereichen und Standards in der Geographie auf einer Eigeninitiative des Faches beruht und nicht top-down verordnet wurde, mehren sich – v.a. auch im Kontext einer zunehmenden Modellierung von Kompetenzen – die kritischen Stimmen. Der Argumentation von Dickel (2011, S. 5) folgend lässt sich die Kritik auf drei zentrale Punkte auf unterschiedlichen Ebenen fokussieren: einem Verzicht auf Bildung (bildungspolitische Ebene), einer Schwächung der Fachlichkeit (fachdidaktische Ebene) und einer Normierung von Unterricht (unterrichtspraktische Ebene). Der erste Kritikpunkt zielt im Wesentlichen darauf ab, dass sich die derzeitige Bildungsreform zwar einem humanistischen Bildungsbegriff verpflichtet fühlt, diesen jedoch in der Umsetzung in Bildungsstandards konterkariert. Statt einer „Bildung als Selbstbildung“ wird mit diesen nämlich – so die Kritiker – zuvorderst das Ziel verfolgt, Lernende für die Gesellschaft funktionstüchtig zu machen. Bei einem solchen (neoliberalen) Verständnis von Kompetenzorientierung geht es also, wie in einem viel beachteten Zeitungsartikel von Liessmann (2010) formuliert wurde, eher um „Qualifikation statt Bildung“. Im Kern des zweiten Kritikpunktes steht die strittige Frage, wie wichtig im Kontext von Kompetenzorientierung das Fachwissen bzw. Fachlichkeit ist. Obwohl beständig betont wird, dass Kompetenzen nicht ohne Inhalte erworben werden können, werden diese selten konkretisiert bzw. sind austauschbar. Ohne einer Kanonisierung von Bildung das Wort reden zu wollen, fordern die Vertreter einer stärker am Subjekt orientierten Bildung, einerseits relevante Themenfelder festzulegen, andererseits jedoch deutlich zu machen, dass sich (geographische) Inhalte nicht vorherbestimmen lassen, sondern sich erst im Unterrichtsprozess, „in der Art und Weise der unterrichtlichen Bezugnahme auf ein geographisches Phänomen“ ergeben (Dickel, 2011, S. 9).

Der dritte Kritikpunkt schließlich bezieht sich auf die Normierung des Unterrichts durch die Kompetenzorientierung bzw. Standardisierung (vgl. hierzu auch Gudjons, 2006). Bei einer Konzentration auf den sichtbaren, messbaren und kalkulierbaren „Output“ geraten Lehrer vielfach in eine paradoxe Situation: Einerseits sollen sie Bildung als individuelle Bildung verstehen und durch Binnendifferenzierung der zunehmenden Heterogenisierung unserer Gesellschaft Rechnung tragen. Andererseits aber sollen sie durch standardisierte Tests für größere Klarheit und Transparenz hinsichtlich der messbaren Schülerleistungen sorgen. Diesen gegensätzlichen Anforderungen können die Lehrenden selbstverständlich nicht gerecht werden. Einer Verarmung von Unterricht zu einem „teaching to the test“ ist bei einer solchen Überforderung Tür und Tor geöffnet und Kompetenz wäre immer nur das, was ein Kompetenztest misst (Hartig & Klieme, 2006).

Angesichts der lauter werdenden Kritik an der Kompetenzorientierung, die – bei allen Vorbehalten – die große Chance einer Neuorientierung in sich birgt (zur Diskussion hierzu vgl. auch Ringel, 2005; Rhode-Jüchtern, 2011), lautet die Forderung an die geographiedidaktische Forschung, neben der bisherigen vorwiegend kogni-

tiv orientierten Kompetenzmodellforschung auch metakognitive Kompetenzen sowie die Performanzforschung in den Blick zu nehmen (Kanwischer, 2011, S. 15).

Literatur

- Deutsche Gesellschaft für Geographie (Hrsg.) (2012). *Bildungsstandards im Fach Geographie für den mittleren Bildungsabschluss*. Bonn: Selbstverlag der Deutschen Gesellschaft für Geographie.
- Deutsche Gesellschaft für Geographie (Hrsg.) (2003). *Grundsätze und Empfehlungen für die Lehrplanarbeit im Schulfach Geographie*. Bonn: Selbstverlag der Deutschen Gesellschaft für Geographie.
- Delamare Le Deist, F. & Winterton, J. (2005). What is competence? *Human Resource Development International* 8, Nr. 1, 17–36.
- Dickel, M. (2011). Geographische Bildung unter dem Regime der Standardisierung. Kritik der Bildungsreform aus hermeneutisch-phänomenologischer Sicht. *GW-Unterricht* Nr. 123, 3–23.
- Flath, M. & Schockemöhle, J. (2010). Die Fähigkeit zum Handeln im Geographieunterricht erwerben. Entwicklung, Erprobung und Evaluierung eines Modells des Kompetenzbereichs Handlung. *Geographie und ihre Didaktik*, 38, 147–156.
- Gryl, I. & Kanwischer, D. (2011). Geomedien und Kompetenzentwicklung – ein Modell zur reflexiven Kartenarbeit im Unterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 17, 177–201.
- Gudjons, H. (2006). *Neue Unterrichtskultur – veränderte Lehrerrolle*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hartig, J. & Klieme, E. (2006). Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In K. Schweizer (Hrsg.), *Leistung und Leistungsdiagnostik* (S. 128–141). Heidelberg: Springer.
- Hemmer, I. & Hemmer, M. (2007). Nationale Bildungsstandards Geographie. Genese, Standortbestimmung, Ausblick. *geographie heute*, 255/256, 2–9.
- Hemmer, I. & Schallhorn, E. (2006). Nationale Bildungsstandards für das Schulfach Geographie – ein notwendiger Meilenstein! *Praxis Geographie*, 6, 46–47.
- Hemmer, M. (2008). Der Kompetenzbereich „Erkenntnisgewinnung/Methoden“. Struktur und Implementierung. *Praxis Geographie*, 7/8, 4–9.
- Hoffmann, K. W. (2010). *Die „1-4-6-Regel“ eines standardbasierten Geographieunterrichts in der Ausbildung und im Unterricht*. Weilburg: Amt für Lehrerbildung, Hessen.
- Hoffmann, K. W., Dickel, M., Gryl, I. & Hemmer, M. (2012). Bildung und Unterricht im Fokus der Kompetenzorientierung. Aktuelle Anfragen an die Geographiedidaktik. *Geographie und Schule*, 195, 4–15.
- Kanwischer, D. (2011). Kompetenzorientierung im Geographieunterricht. Von den Leitgedanken zur Praxis. *GW-Unterricht*, 122, 3–23.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, H., Reiss, K., Ri-quarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat Bildungsforschung.
- Liessmann, K. P. (2010). Was der Glaube an Statistiken bewirkt – eine Nachlese zu Pisa. *FAZ vom 23.12. 2010*, 6.
- Meyer, Ch. (2011). Geographische Bildung – Reflexionen zu ihren Grundlagen. In Ch. Meyer, R. Henry, & G. Stöber (Hrsg.), *Geographische Bildung. Kompetenzen in*

- didaktischer Forschung und Schulpraxis* (Geographiedidaktische Forschungen Band 47, S. 11–35). Braunschweig: Westermann.
- Rempfler, A. & Uphues, R. (2011). Systemkompetenz im Geographieunterricht – Die Entwicklung eines Kompetenzmodells. In Ch. Meyer, R. Henry & G. Stöber (Hrsg.), *Geographische Bildung. Kompetenzen in didaktischer Forschung und Schulpraxis* (Geographiedidaktische Forschungen, Band 47, S. 36–48). Braunschweig: Westermann.
- Rhode-Jüchtern, T. (2011). Diktat der Standardisierung oder didaktisches Potenzial? – Die Bildungsstandards Geographie praktisch denken. *GW-Unterricht* 124, 3–23.
- Ringel, G. (2005). Nationale Bildungsstandards für den Geographieunterricht. Möglichkeiten und Grenzen. *Geographie und Schule* 156, 23–32.
- Wardenga, U. (2006). Raum- und Kulturbegriffe in der Geographie. In M. Dickel & D. Kanwischer (Hrsg.), *TatOrte. Neue Raumkonzepte didaktisch inszeniert* (S. 21–50). Berlin: Lit Verlag.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Werlen, B. (2002). Handlungsorientierte Sozialgeographie. Eine neue geographische Ordnung der Dinge. *Geographie heute* 23, 12–15.

**Teil VII:
Schlussbetrachtung**

18 Ausblick – Schlussgedanken

Liebe Leserin, lieber Leser!

Sie haben das Ende des Tagungsbandes erreicht, und wie so oft werden Sie bis hierhin nicht alle Beiträge nacheinander gelesen haben. Wahrscheinlich haben Sie in einem Abschnitt begonnen, der Ihrem Interesse und Ihrem Arbeitsgebiet besonders nahe liegt. Womöglich hat auch der Name der Person, die den Beitrag verfasst hat, eine Rolle bei der Auswahl gespielt. Und womöglich sind Sie dann einem der zahlreichen Querbezüge gefolgt, die sich aus dem Abschnitt hinaus in eine Replik darauf oder in einen Impulsbeitrag ergeben hat.

Dann wäre unser Konzept erfolgreich gewesen. Wir wollten Ihnen mit dem Aufbau des Tagungsbandes demonstrieren, dass Wissenschaft kein starres Gebäude ist; und dass die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit einem Begriff wie der „Kompetenzorientierung“ in einem Netzwerk von Akteuren stattfindet. Akteure, die ihre eigenen Sichten auf den Begriff haben, ihre eigene berufsbiografische Erfahrung in die Diskussion einbringen und die Wirkung der Diskussion auf den eigenen Verantwortungsbereich durchaus kritisch reflektieren. Wir wollen insbesondere damit zeigen, dass bei der Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung noch längst nicht alle Begriffe gesetzt und nicht alle Felder abgesteckt sind; dass sich in diesem Arbeitsfeld eine spannende Diskussion abspielt, und vor allem: es gibt Möglichkeiten, sich in diese Diskussion mit eigenem Fachwissen, eigener Berufserfahrung und in Verantwortung für seinen eigenen Arbeitsbereich einzubringen.

Wir selbst sind bei der Arbeit am Tagungsband auf zahlreiche neue Fragen gestoßen, die wir (bislang) auch untereinander nicht ausreichend beantworten konnten. Sie sollen Ausgangspunkte für eine weitere Auseinandersetzung mit dem Thema sein, zu der die Leserin und der Leser von uns herzlich gerne eingeladen sind.

Bernadette Dilger ist in ihrem Beitrag zur „Kompetenzorientierung in der Didaktik der beruflichen Bildung“ den Wurzeln der Kompetenzorientierung bis in die 70er und 80er Jahre gefolgt, wo sich der Begriff im System der beruflichen Bildung als Synonym für Reformen hin zu mehr Handlungs-, Problem- und Outputorientierung etabliert hat, und dort als Erfolgsgeschichte erscheint. Von da aus breitete sich die Kompetenzorientierung als Gestaltungsparadigma in die Rahmenvorgaben anderer, naturwissenschaftlich-technischer, dann geistes- und gesellschaftswissenschaftlicher Unterrichtsfächer aus.

Heike Lindner stellt aber eine Frage, die auf der Hand liegt: Wo sind die Grenzen der Kompetenzorientierung? Unter der Prämisse, dass die empirische Prüfung von Kompetenzen dem Kompetenzbegriff inhärent ist, stellt sich die berechtigte Frage, ob es geisteswissenschaftliche Kompetenzen gibt, die nicht messbar sind? So konnte zum Beispiel bis heute nicht geklärt werden, was religiöse Kompetenz oder „religious literacy“ eigentlich meint. Möglicherweise sind die emotionalen Kategorien in

diesem Bereich die wesentlichen Grenzen, da sie subjektgebunden und nur bedingt objektiv messbar sind. Werden die auf Messbarkeit fixierten kompetenzorientierten Qualitätsoffensiven der Komplexität von Problem- und Themenstellungen im Lebenskontext der Menschen überhaupt gerecht? Wie kann zum Beispiel der Anspruch einer selbstreflexiven Bildung der Person in die kompetenzorientierte Religionsdidaktik eingespielt werden? In noch größerem Zusammenhang ergibt sich schnell die Frage, wie die Kompetenzdebatte ausgerichtet werden kann, um neben der Bewältigung lebensweltlicher Anforderungen auch den wesentlichen existenziellen Grundfragen des Menschen gerecht zu werden.

Vielleicht ist aber gerade an dieser Stelle die Grenze der Kompetenzorientierung erreicht, und es muss ein Rückgriff auf den älteren Bildungsbegriff im Sinne von Humboldt vollzogen werden. Dieser hatte im stärkeren Maß die soziale, emotionale und kognitive Entwicklung der individuellen Persönlichkeit vor dem Hintergrund individueller Anlagen und Erfahrungen im Blick, folgte damit also Kriterien, die sich wesentlich schwieriger objektiv messen lassen als es im Rahmen der Kompetenzorientierung gewünscht ist.

Daniela Schmeinck und *Thomas Hennemann* fragen passend dazu: Wie lassen sich emotional-soziale Kompetenzen sowie Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen bei den Lernenden adäquat fördern? Wie muss schülerorientierte Kompetenzförderung vom Wissen zur Performanz und/oder Handlungsbereitschaft aussehen? Mit anderen Worten, wie können Lehrkräfte sicherstellen, dass die Schülerinnen und Schüler erworbene Kompetenzen in ihrem Alltag umsetzen und integrieren?

Auch hier stellt sich aus wissenschaftlicher Sicht die Frage nach der Messbarkeit des Erfolges. Will man sich den Fragen wissenschaftlich nähern, benötigt man methodisch anspruchsvolle Untersuchungen, die mit Forschungsinstrumenten arbeiten, die sehr hohen Anforderungen gerecht werden müssen. Einen derartigen forschungsmethodischen Aufwand darf zumindest die empirische Lehrerbildungsforschung nicht scheuen; die stärker konzeptorientierten Kollegen der Fachdidaktiken müssen aber mindestens partizipieren können, um die für ihre Fächer notwendigen Innovationen zum allseitigen Vorteil entwickeln, einsetzen und testen zu können. Wie also erfolgen mögliche Wege zur Verständigung, fragen sich der Bildungsforscher *Johannes König* und der Physikdidaktiker *André Bresges* im Rahmen ihres Beitrages, und ihres täglichen Geschäftes.

Betrachtet man die vielen ungeklärten Fragen schon im Kontext des kompetenzorientierten Unterrichtes, drängt sich genauso die Frage auf, ob wir nicht noch zu wenig messen.

Johannes König stellt die Frage: Wie gelangen wir von der normativen Prägung zur empirischen Fundierung? Die hiesige schulpädagogische, allgemein- und fachdidaktische Forschung zeichnet sich oft durch eine Begriffs- und Ideenvielfalt aus, die nicht selten den Eindruck des Beliebigen erweckt. Welche Lösungsmöglichkeiten sind hierbei in Bezug auf die Forschung in den relevanten Disziplinen denkbar? Wie können wir ferner auf der hochschuldidaktischen Ebene unsere zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer noch stärker zur Objektivierung ihres Unterrichtserfolges, zu noch genauerem Hinschauen befähigen? Und in Gegenposition fragt *André Bresges*

zurück: Ist es der objektive Blick „von oben“, die professionelle Distanz zum Unterrichtsgeschehen, die eine gute Lehrkraft auszeichnet? Oder sollte wissenschaftsorientierte Unterrichtsforschung stärker den Ideen des „Action Research“ folgen, das mit Kopf, Herz und Hand teilnehmend beobachtet, aktiv eingreift, kreativ die Umsetzung von Ideen und Idealen begleitet und den Output objektiv bewertet, ohne dabei die Emotionalität aller Akteure – Kollegium, Schüler und Eltern – als störende „Kontrollvariable“ außen vor zu lassen?

Ergänzend hierzu müssen die folgenden Fragen auf der Ebene einer kompetenzorientierten Lehrerbildung beantwortet werden:

- Wie können in der 1. und 2. Ausbildungsphase und somit in einer engen Theorie- und Praxisverzahnung Lehrerkompetenzen so ausgebildet werden, dass sie den zukünftigen Anforderungen sowohl in inklusiven als auch separierenden Settings gerecht werden?
- Wie sehen angemessene, wissenschaftlich überprüfte „inklusive Lernmittel“ für einen nachhaltigen und fundierten inklusiven Unterricht aus, die die jeweiligen individuellen Lern-/Leistungsausgangslagen der Schüler/innen ausreichend differenziert berücksichtigen?
- Wie lassen sich valide und ausreichend veränderungssensitiv individuelle Lern- und Verhaltensfortschritte im Unterrichtsalltag erheben?
- „Spezialist“ vs. „Generalist“ – Wie muss vor dem Hintergrund sehr divergierender Einzeldisziplinen eine zukunftsorientierte Lehrerbildung aussehen? Muss die Lehrkraft alles davon kompetent können, oder wird sie sich mit Teilkompetenzen intensiver auseinandersetzen?

Eine Weiterentwicklung der Forschungsdebatte vor dem Hintergrund dieser Leitfragen würde sich aus unserer Sicht lohnen, und wir freuen uns sehr auf den Diskurs!

Autorinnen und Autoren

Hans-Peter Bergmann ist Grund- und Hauptschullehrer und arbeitet nach langjähriger Tätigkeit in der Lehrer/innen-Ausbildung (Didaktik des Sachunterrichts, Grundschulpädagogik) am Studienseminar für das Lehramt für die Primarstufe in Bielefeld und am Zentrum für Lehrerbildung an der Universität Bielefeld zurzeit als pädagogischer Mitarbeiter der Serviceagentur „Ganztägig lernen“ NRW beim Institut für soziale Arbeit e.V. in Münster.

Aktuelle Arbeitsschwerpunkte: individuelle Förderung und Verknüpfung formeller und informeller Bildungsprozesse in der Ganztagschule; Ganztagschule in der Ausbildung von Lehrkräften und pädagogischem Fachpersonal

Aktuelle Publikationen:

Bergmann, H.P. (2010). Computermäuse kitzeln auch nicht – oder doch ein wenig? *Mediendidaktische Perspektiven im Sachunterricht*. In M. Peschel (Hrsg.): *Neue Medien im Sachunterricht. Gestern – heute – morgen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Bergmann, H.P. & Otto, M. (2010). Synergien durch digitale Netzwerke am Beispiel der Ausbildung von Sachunterrichts-Lehrkräften. In J. Abel & G. Faust (Hrsg.), *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung*. Münster: Waxmann.

Bergmann, H.P. (2009). Schulentwicklung zur individuellen Förderung im Ganztag. Aufgaben und Inhalte prozessbegleitender Fortbildung. In Institut für soziale Arbeit e.V. (Hrsg.), *ISA-Jahrbuch zur sozialen Arbeit*. Münster: Waxmann.

E-Mail-Adresse: hans-peter.bergmann@isa-muenster.de

Prof. Dr. André Bresges ist Professor für Physikdidaktik an der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln.

Forschungsschwerpunkte: Neue Medien im Naturwissenschaftlichen Unterricht, Learning by Teaching, Design-Based Research, Verkehrssicherheit

Aktuelle Publikationen:

Bresges, A. & Hofmann, U. (2011). *Modulhandbuch für den Crash Kurs*. Ministerium für Inneres und Kommunales NRW (Hrsg.) Verfügbar unter: http://www.crashkurs-nrw.uni-koeln.de/repository.php?cmd=frameset&ref_id=63.

Mader, M., Bresges, A., Topal, R., Busse, A., Forsting, M. & Gizewski, E.R. (2009). Simulated car driving in fMRI-Cerebral activation patterns driving an unfamiliar and a familiar route. *Neuroscience Letters Vol. 464*, Issue 3.

Bresges, A., Hoffmann, S. & Kreiten, M. (2009). Test and assessment to support cooperative learning of physics with moodle-style web applications. In: The Italian Physical Society: M. Michelini, R. Lambourne, L. Mathelitsch & L. Bologna (Hrsg.). *Multimedia in Physics Teaching and Learning*. Bologna.

E-Mail-Adresse: andre.bresges@uni-koeln.de

Prof. Dr. Bernadette Dilger ist Professorin für Wirtschaftspädagogik und Curriculumforschung an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln.

Forschungsschwerpunkte: Curriculumentwicklung und -implementation, didaktisches Design, entrepreneurship education

Aktuelle Publikationen:

Buschfeld, D. & Dilger, B. (2013). Curriculumforschung vor dem Hintergrund der aktuellen Diskussion um Kompetenzorientierung. In G. Niedermair (Hrsg.), *Berufs- und betriebspädagogische Forschung. Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 105–123). Linz: Trauner.

Buschfeld, D., Dilger, B., Göckede, B. & Hille, S. (2013). Differenzen im Gemeinsamen – System-koordinierte Lehrplanentwicklung für das Berufskolleg in NRW. *bwp@ Online* Nr. 24.

E-Mail-Adresse: bdilger@uni-koeln.de

Prof. Dr. Thomas Hennemann ist Professor im Arbeitsbereich Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung an der Universität zu Köln.

Forschungsschwerpunkte: Präventive Förderung emotional-sozialer Kompetenzen, effektiver Umgang mit Unterrichtsstörungen, Prävention und Intervention bei Lern- und Verhaltensstörungen

Aktuelle Publikationen:

Hillenbrand, C., Hennemann, T., Hens, S. & Hövel, D. (2013²). *Lubo aus dem All! Programm zur Förderung emotional-sozialer Kompetenzen in der Schuleingangsphase*. München: Ernst Reinhardt.

Hennemann, T., Hillenbrand, C. & Hens, S. (2011). Kompetenzförderung zur universellen Prävention von Verhaltensstörungen in der schulischen Eingangsstufe: Evaluation des kindorientierten Trainingsprogramms „Lubo aus dem All“. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 4, 113–125.

Hennemann, T., Hillenbrand, C. & Hövel, D. (2013). Förderung emotional-sozialer Kompetenzen. In H. Bartnitzky, U. Hecker & M. Lassek (Hrsg.), *Individuell fördern – Kompetenzen stärken* (S. 9–19). Frankfurt a.M.: Grundschul-Verband e.V.

E-Mail-Adresse: thomas.hennemann@uni-koeln.de

Stefan Hoffmann ist Doktorand bei Herrn Prof. Dr. Bresges am Institut für Physik und ihre Didaktik der Universität zu Köln.

Forschungsschwerpunkte: Learning by Teaching, Medienentwicklung im Lehramtsstudium

Aktuelle Publikationen:

Bresges, A. & Hoffmann, S. (2009). Reform der Lehrerausbildung in der Physik für Grund-, Haupt- und Realschulen durch das Integrierte Lern-, Informations- und Arbeitskooperationssystem ILIAS an der Universität zu Köln. In N. Apostolopou-

los et. al. (Hrsg.), *E-Learning 2009. Lernen im digitalen Zeitalter* (S. 106–117).
Münster: Waxmann.

E-Mail-Adresse: stefan.hoffmann@uni-koeln.de

Prof. Dr. Jens Knigge ist Professor für Musikdidaktik/Künstlerische Praxis in der Musik an der Universität Erfurt.

Forschungsschwerpunkte: Kompetenzmodellierung im Fach Musik, Interkulturelle Musikpädagogik

Aktuelle Publikationen:

Jordan, A.-K., Knigge, J., Lehmann, A. C., Niessen, A. & Lehmann-Wermser, A. (2012). Entwicklung und Validierung eines Kompetenzmodells im Fach Musik – Wahrnehmen und Kontextualisieren von Musik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 4, 500–521.

Knigge, J. (2010). *Modellbasierte Entwicklung und Analyse von Testaufgaben zur Erfassung der Kompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“*. Dissertation. Universität Bremen. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:46-diss000120066>.

E-Mail-Adresse: jens.knigge@uni-erfurt.de

Prof. Dr. Johannes König ist Professor für Empirische Schulforschung mit dem Schwerpunkt Quantitative Methoden an der Universität zu Köln.

Forschungsschwerpunkte: Lehrerausbildung und Schulforschung

Aktuelle Publikationen:

König, J. & Seifert, A. (Hrsg.) (2012). *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann.

König, J., Rothland, M., Darge, K., Schreiber, M. & Tachtsoglou, S. (2013). Erfassung und Struktur berufswahlrelevanter Faktoren für die Lehrerausbildung und den Lehrerberuf in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (3), 553–577.

E-Mail-Adresse: johannes.koenig@uni-koeln.de

Prof. Dr. Walter Kosack war bis zu seinem Ruhestand 2013 Professor an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe in den Abteilungen Sachunterricht und Technische Bildung.

Forschungsschwerpunkte: Didaktik des Sachunterrichts, Denk- und Handlungsweisen von Grundschulkindern

Aktuelle Publikationen:

Jeretin-Kopf, M. & Kosack, W. (2012). Technische Kreativität. In S. Liebig (Hrsg.), *Entdeckendes Lernen. Ein Unterrichtsprinzip* (S. 109–123). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Jeretin-Kopf, M. & Kosack, W. (2013). Tüfteln: diszipliniertes Experimentieren und kreatives Erfinden im Technikunterricht der Grundschule. In I. Mammes (Hrsg.), *Technische Bildung im Sachunterricht. Nationale und internationale Perspektiven* (Dimensionen des Sachunterrichts, Bd. 6, S. 45–54). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Kosack, W., Jeretin-Kopf, M. & Wiesmüller, C. (im Druck). Zieldimensionen technischer Bildung im Elementar- und Primarbereich. In Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ (Hrsg.), *Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“*. Schaffhausen: Schubi Lernmedien.

E-Mail-Adresse: walkosher@gmail.com

Prof. Dr. Heike Lindner ist Professorin für Evangelische Theologie/Religionspädagogik an der Philosophischen Fakultät der Universität zu Köln.

Forschungsschwerpunkte: Religiöse Bildung und Erziehung in Europa, Bildungsstandards und Kompetenzorientierung zu *religious literacy*, Musik im Religionsunterricht

Aktuelle Publikationen:

Lindner, H. (2012). *Kompetenzorientierte Fachdidaktik Religion. Praxishandbuch für Studium und Referendariat*. Mit 35 Abbildungen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht UTB.

Lindner, H. & Baumann, U. (2013). Religiöse Bildung im Gymnasium (Sekundarstufe I). In B. Schröder & M. Wermke (Hrsg.), *Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifik und Inklusion. Bestandsaufnahmen und Herausforderungen* (Reihe der Gesellschaft für wissenschaftliche Religionspädagogik, Bd. 1, S. 147–167). Leipzig.

E-Mail-Adresse: heike.lindner@uni-koeln.de

Prof. Dr. Anne Niessen ist Professorin für Musikpädagogik an der Hochschule für Musik und Tanz Köln.

Forschungsschwerpunkte: Musikpädagogische Unterrichtsforschung mit qualitativen empirischen Verfahren, Musiklehrendenforschung, Kompetenzforschung im Fach Musik

Aktuelle Publikationen:

Knigge, J. & Niessen, A. (2012). Modelle interkultureller Kompetenz für das Fach Musik? In A. Niessen & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch* (S. 57–72.). Augsburg: Wißner.

Knigge, J., Niessen, A. & Jordan, A.-K. (2010). Erfassung der Kompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“ mit Hilfe von Testaufgaben. Aufgabenentwicklung und -analyse im Projekt KoMus. In N. Knolle (Hrsg.), *Evaluationsforschung in der Musikpädagogik* (S. 103–129). Essen: Die Blaue Eule.

E-Mail-Adresse: anne.niessen@hfmt-koeln.de

Apl. Prof. Dr. Thomas Nisters ist Studienrat im Hochschuldienst für Praktische Philosophie und ihre Didaktik an der Philosophischen Fakultät der Universität zu Köln.

Forschungsschwerpunkte: Emotionen als Thema im Fach „Praktische Philosophie“, literarische Texte als Gegenstand des Philosophieunterrichts, Methoden eigenständigen Philosophierens im Philosophieunterricht

Aktuelle Publikationen:

Nisters, T. (2012). *Dankbarkeit*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Nisters, T. (2013). Zur Logik der Scham – eine aristotelische Analyse. In D. Korczak (Hrsg.), *Schamlos* (S. 29–38). Berlin: Kröning.

E-Mail-Adresse: thomas.nisters@uni-koeln.de

Prof. Dr. Wilfried Plöger ist Professor für Allgemeine Didaktik und Schulforschung an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln.

Forschungsschwerpunkte: Analysekompetenz von Lehrpersonen, Allgemeine Didaktik

Aktuelle Publikation:

Plöger, W. & Scholl, D. (2012). Analysekompetenz von Lehrpersonen – Diagnose und Entwicklung. In T. Hascher & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung* (S. 239–257). Wien: LIT.

Plöger, W. & Scholl, D. (2013). Didaktisch-methodische Kompetenzen und ihre Bedeutung für die Analyse von Unterricht. In T. Bohl u.a. (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2013* (S. 133–146). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

E-Mail-Adresse: wilfried.ploeger@uni-koeln.de

Prof. Dr. Andreas Rohde ist Professor für Anglistik mit dem Schwerpunkt Linguistik und Sprachdidaktik an der Universität zu Köln.

Forschungsschwerpunkte: Bilinguale Kindergarten- und Schulprogramme, Wortschatz im Zweitspracherwerb.

Aktuelle Publikationen:

Rohde, A. (i. Dr.). Die Bedeutung der Erstsprache für den Erwerb weiterer Sprachen. Erscheint in: A. Rohde & A. K. Steinlen (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in bilingualen Kindertagesstätten und Schulen*. Berlin: Dohrmann-Verlag.

Kersten, K. & Rohde, A. (2013). On the road to nowhere? The transition problem of bilingual teaching programmes. In D. Elsner & J.-U. Keßler (Hrsg.), *Bilingual Learning and CLIL in Primary School* (S. 93–120). Tübingen: Narr.

E-Mail-Adresse: andreas.rohde@uni-koeln.de

Dr. Kirsten Schindler vertritt z. Zt. eine Professur für Sprachwissenschaft/Sprachdidaktik an der Universität zu Köln (Institut für Deutsche Sprache und Literatur II).

Forschungsschwerpunkte: Akademische und berufsbezogene Textproduktion, Schreibkompetenzen.

Aktuelle Publikationen:

Schindler, K. (2012). *Akademische und berufsbezogene Textkompetenzen modellieren, messen und vermitteln*. Habilitationsschrift Universität zu Köln.

Schindler, K. (im Druck): Lehramtsstudierende (mit Migrationshintergrund) zwischen Ausbildung und beruflicher Praxis – Überlegungen zur Förderung akademischer Textkompetenzen im Studium. In D. Knorr & U. Neumann (Hrsg.), *Mehrsprachige Lehramtsstudierende schreiben*. Münster: Waxmann [FörMig-Edition].

E-Mail-Adresse: kirsten.schindler@uni-koeln.de

Prof. Dr. Daniela Schmeinck ist Professorin am Institut für Didaktik des Sachunterrichts an der Universität zu Köln.

Forschungsschwerpunkte: Lehr-Lern-Prozessforschung, Scientific Inquiry, Medien im Sachunterricht, Alltagstheorien im Sachunterricht, Konzeptwechsel

Aktuelle Publikationen:

Schmeinck, D. (2013). “They are like us.” – Teaching about Europe through the eyes of children. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*. 41. Jg., H. 4, 398–409.

Schmeinck, D. (2012). Wir bauen unsere Stadt der Zukunft – Argumentieren in der Grundschule. In A. Budke (Hrsg.), *Diercke – Kommunikation und Argumentation* (S. 50–55). Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage.

Schmeinck, D. (2013). Elementare geographische Bildung in der Grundschule. Herausforderungen für den Sachunterricht. *Grundschulmagazin*, H. 3, 7–10.

Schmeinck, D. (2013). Digitale Geomedien und Realtime Geographies – Konsequenzen für den Sachunterricht. In H.-J. Fischer, H. Giest & D. Pech (Hrsg.), *Der Sachunterricht und seine Didaktik. Bestände prüfen und Perspektiven entwickeln* (S. 187–194). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

E-Mail-Adresse: daniela.schmeinck@uni-koeln.de

Dr. Daniel Scholl ist Akademischer Rat am Institut für Allgemeine Didaktik und Schulforschung der Universität zu Köln.

Forschungsschwerpunkte: Analysekompetenz von Lehrpersonen, Allgemeine Didaktik, Lehrplanforschung

Aktuelle Publikationen:

Scholl, D. (2009). *Sind die traditionellen Lehrpläne überflüssig? Zur lehrplanorientierten Problematik von Bildungsstandards und Kernlehrplänen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Scholl, D. (2011). Nach welchem Konzept der Unterrichtsplanung soll man sich richten? Zum Problem der unüberschaubaren Angebotsvielfalt der Allgemeinen Didaktik im deutschsprachigen Raum. In Klaus Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2011. Thementeil: Entwicklung und Weiterentwicklung allgemeindidaktischer Modelle der Unterrichtsplanung* (S. 108–124). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Scholl, D. (2012). Are the traditional curricula dispensable? A feature pattern to compare different types of curriculum and a critical view of educational standards and essential curricula in Germany. *European Educational Research Journal* 11 (3), 328–341.

E-Mail-Adresse: daniel.scholl@uni-koeln.de

Dr. Monika Tautz ist Dozentin für Religionspädagogik und -didaktik am Institut für Katholische Theologie der Universität zu Köln.

Forschungsschwerpunkte: Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht mit dem Schwerpunkt des islamisch-christlichen Dialogs, Chancen und Grenzen Komparativer Theologie im Kontext der Religionsdidaktik

Aktuelle Publikationen:

Tautz, M. (2013). Zur Rolle der Theologie in Prozessen interreligiösen Lernens. In S. Altmeyer, G. Bitter & J. Theis (Hrsg.), *Religiöse Bildung – Optionen, Diskurse, Ziele*. Festschrift für Rudolf Englert (Praktische Theologie heute, 132, S. 279–288). Stuttgart: Kohlhammer.

Tautz, M. (2013). Prophetie und ethisches Lernen. Eine Replik zu Tuba Isik: „Prophetische Beheimatungsdidaktik – Ein Prophet im deutschen Religionsunterricht“. In K. von Stosch & T. Isik (Hrsg.), *Prophetie in Islam und Christentum* (Beiträge zur Komparativen Theologie; 8, S. 183–195). Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.

E-Mail-Adresse: tautz.monika@uni-koeln.de

Prof. Dr. Birgit Weber ist Professorin für Sozialwissenschaften mit dem Schwerpunkt ökonomische Bildung an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln.

Forschungsschwerpunkte: sozialwissenschaftlich eingebettete ökonomische Bildung, Verhältnis von ökonomischer und politischer Bildung

Aktuelle Publikationen:

Weber, B. & Szukala, A. (Hrsg.) (2010). Social Science Literacy I: In Search for Basic Competences and Basic Concepts for Testing and Diagnosing Political and Economic Literacy. *Journal of Social Science Education* 4/2010.

Weber, B. (2010). Weder isolierte ökonomische, noch dominante politische Bildung! Sozialwissenschaftliche Bildung als Ausweg aus der Krise. *Seminar – Lehrerbildung und Schule* 2/2010. *BAK-Vierteljahresschrift*, 104–111 (1431–2859).

E-Mail-Adresse: birgit.weber@uni-koeln.de

Dr. rer. nat. Dorothea Wiktorin ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Geographischen Institut an der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln.

Forschungsschwerpunkte: Stadtgeographie, Evaluation von methodischen Kompetenzen, Leistungsdiagnostik, Integration von Medien im Geographie-Unterricht

Aktuelle Publikationen:

Gohrbandt, E., Mäsgen, J., Weiss, G. & Wiktorin, D. (2013). Zwischen Materialschlacht und Reproduktion. Schriftliche Zentralabituraufgaben Geographie im Bundesländervergleich und erste Erkenntnisse zu Schülerleistungen. *Geographie und Schule*, H. 6, 4–10.

Wiktorin, D. (2012). Wege zu einem kompetenzorientierten Geographieunterricht. Das Netzwerk „Fachliche Unterrichtsentwicklung Geographie Sekundarstufe II“. In Ministerium für Schule und Weiterentwicklung des Landes NRW, *Standardsicherung*. Verfügbar unter: http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/front_content.php?idart=4459 [22.11.2013].

E-Mail-Adresse: d.wiktorin@uni-koeln.de

Prof. Dr. Kerstin Ziemer ist Professorin im Arbeitsbereich für Pädagogik und Didaktik bei Menschen mit geistiger Behinderung an der Universität zu Köln.

Forschungsschwerpunkte: Inklusive Schulentwicklung im Kölner Raum, Soziale Situation von Familien mit behinderten Kindern, Reflexive Didaktik, Schriftsprachenerwerb und Erwerb mathematischer Vorstellungen, Beratung von Eltern/Familien mit behinderten Kindern, Schulentwicklung – Schulentwicklungsbegleitforschung, Kulturhistorische Schule/Tätigkeitstheorie, Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung mit Blick auf Inklusion, Pierre Bourdieus Theorie und Pädagogik, Gewalt gegenüber Menschen, die als „geistig behindert“ bezeichnet werden

E-Mail-Adresse: kziemer@uni-koeln.de

Sachregister

- AHELO (Assessment of Higher Education Learner Outcomes) 132
- Allgemeinbildung 169, 180
- Anschlussfähigkeit 10, 49, 55, 62, 82, 86, 178, 203
- Anwendung 29, 68, 76, 139, 141-142, 202, 205, 218
- Aufgabenkultur 194
- Aufgabenorientiertes Lernen 112
- Berufliche Bildung 199-203, 205-206, 208, 211
- Bezugsdisziplinen 49, 55, 58, 63, 81-84, 86
- Bildungsgang 210
- Bildungskonzepten 88, 92
- Bildungsstandards 10, 21, 103, 106, 108-110, 113-114, 116-118, 124, 128, 130-131, 170, 192, 197, 200, 217-219, 223-224, 226-227
- Bildungswissenschaften 7, 10-11, 14-15, 17-18, 20-21, 36, 127, 129
- Bilwiss 24
- Classroom Management 33, 68, 71-72
- COACTIV 24, 32
- Competence vs. performance 129
- Denken in Komplementarität 193
- Diagnostik 47, 49, 53, 61, 64-66, 93
- direkte Methode 105
- Disposition 13, 107, 197, 199, 201-202
- domänenspezifische Kompetenzbereiche 103, 129
- Elementarisierungsdidaktik 172-173
- Emotional-soziale Kompetenzen 67-68, 72-74, 76, 234
- EMW 24
- Exklusionsrisiken und -praktiken 96
- Expertise 32-34, 37, 51, 103, 121-122, 125, 138, 151, 224
- Fachdidaktik 12-13, 55, 111, 121-122, 128, 131, 160, 162, 167, 169, 172, 184, 197, 219
- Fachleiter 137, 146-149
- Fertigkeiten 20, 23, 56, 97, 107, 109, 116-118, 131, 142, 170-171, 177-178, 180, 193, 200, 202
- Fragekompetenz 178
- Fremdsprachendidaktik 12, 103, 105-107, 109, 111, 116, 129
- Fremdsprachenunterricht 103, 105-106, 111, 116, 118
- Ganztagsgrundschule 87-88
- Ganztagssschulen 87-90, 92, 94
- Ganztagssschulentwicklung 87-88
- Gefühls- und Verhaltensstörungen 65, 72
- Geistige Behinderung 47, 96
- Geistige Entwicklung 12, 96
- Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen (GER) 107, 113-118
- Geographie 13, 86, 161, 197, 216, 223-227
- Gesellschaft 49, 54-55, 96, 107, 157, 187, 216-217, 220, 223-224, 227
- Gesellschaftswissenschaften 13, 50, 63-64, 68-69, 86, 225
- Grammatik-Übersetzungsmethode 105
- Handlung 171, 174, 201-203, 209-210, 225-226
- Handlungskompetenz 38, 111, 174, 176, 187, 199, 207-211, 217-218, 220, 224
- Handlungsorientierung 111-112, 199, 201, 203-204, 206, 210
- Handlungsweisen 49, 55-56, 58, 62, 68, 77, 207, 234
- Heterogenität 27-28, 69, 83, 87, 92, 94
- Hierarchie der Kompetenzen 194
- Individuelle Lernausgangslage 50-51, 68, 93
- inert ideas 185
- Inhaltsfelder 157, 167, 187-188
- innovative Formate 160
- Integrationsfach 216
- Interkulturelle Kompetenz(en) 109
- Kapitalsorten 97
- Kindertheologie 177
- Kindorientierung 47, 55, 81
- KMK-Empfehlung 2000 53
- Kognitive Dimension 224
- KoKoHs (Kompetenz, Modellierung und Kompetenzmessung im Hochschul-sektor) 131
- Kommunikative Kompetenz 110
- Kompetenz 9, 11-13, 20-24, 32, 35, 38, 40,

- 51, 56-57, 59-61, 68, 87, 94, 97, 103, 105-111, 116-117, 121, 123-124, 128-130, 137, 139, 141, 144-145, 157-159, 167, 169-174, 176, 178-179, 182, 184-186, 188-189, 191-193, 197, 199-205, 207-209, 211, 217, 224-227, 233
- Kompetenzerwerb 31, 35, 47, 87, 172, 187, 210, 212
- Kompetenzmessung 17, 21, 23, 25, 33, 35, 38, 128, 131
- Kompetenzmodell 62, 122-123, 128-130, 143, 158, 197, 203-205, 207
- Kompetenzmodelle 9, 11, 15, 17, 21, 62, 109, 128, 158, 167, 197, 201, 203-204, 206, 217, 219-220, 226
- Kompetenzorientierte Lehrerbildung 12, 157, 159
- Kompetenzorientierung 7, 9-15, 17, 36, 77, 103, 105-106, 108, 111, 116, 121-122, 127, 131, 167, 169, 172-176, 179-180, 184-185, 187, 189-192, 197, 199-201, 206-207, 209-212, 216-217, 219-220, 223, 227, 233-234
- Kompetenzstandards 87, 89, 93, 223
- KoMus (Kompetenzmodell im Fach Musik) 122, 124
- „Learning by Teaching“ 135, 160, 165
- Lebenswirklichkeit 82, 83, 85, 90-92
- Lehrer 11, 13, 21-22, 27, 33, 37, 57, 59-61, 68, 87, 90, 92-95, 137, 139, 146-147, 165-166, 170, 172, 186, 188-189, 227, 234
- Lehrerausbildung 9, 17, 19-20, 22-24, 26, 28, 30-31, 33, 36, 38-39, 49-50, 52, 64, 69, 77, 87, 90, 179
- Lehrerbildung 7, 11-12, 14-15, 17, 19-20, 24, 31, 36-37, 40, 47, 49-50, 56-57, 60, 77, 96-98, 103, 113, 117, 131, 137, 142, 157, 159, 167, 170, 176, 178-180, 191-192, 194, 233, 235
- Lehrerwissen 33, 37-38
- LEK 24, 30-32, 35-36, 38
- LEK-R 24, 35
- Lernerfolg 59, 158, 163, 212
- Lernfeld 219
- Lernsituation 69-70, 208-210
- Lernumgebung 68, 71, 97
- Lern- und Bildungsunfähigkeit 96
- Lesekompetenz 128
- Literacy-Modell 110
- Mehrsprachigkeit 114, 118
- Messung von Analysekompetenz 137-139, 143, 151
- Methoden 33, 51, 55, 58-61, 63, 66, 71, 75, 81, 84, 89-90, 92, 117, 119, 122, 125, 157, 161, 173, 186-187, 199, 225-226
- Methodenkompetenz 33, 121, 173, 187, 219
- Natur 13, 50, 55, 62-64, 68-70, 90-91, 185-186, 224-225
- Naturwissenschaften / naturwissenschaftlich 11, 12, 63, 84, 86, 135, 157-158, 170
- Ökonomische Bildung 218-219
- Outcome-Orientierung 106, 108
- Pädagogisches Unterrichtswissen 26
- Pädagogisches Wissen 26
- Performative Religionsdidaktik 173-174
- Persönlichkeitsentwicklung 19, 21, 95
- perspektivenübergreifend 55, 58, 62, 69
- Perspektivrahmen 55, 62, 69
- Planungskompetenz 90
- Politische Bildung 218-219
- Prävention 65, 73
- Problemlösungsstrategien 81
- Problemreflexion, philosophische 186
- Professionswissen 22, 24, 131
- Raum 18, 22, 23, 70, 77, 100, 162, 174, 224, 226
- Reduktionismus 97
- Referendare 31, 34, 137, 139, 146-147, 149, 151
- Reflexion 26, 31, 64, 98, 100, 125, 141, 163, 165, 179, 203, 226
- Reflexive Didaktik 98
- Religion 47, 49, 167, 170, 172-175, 180, 182
- Religionsdidaktik 13, 167, 169, 171-174, 178-179, 184, 191, 194, 234
- Religionspädagogik 167, 169, 171, 182, 191-193
- Religiöse Kompetenz 167, 176, 182, 192
- Sachkompetenz 97, 121, 173, 187, 199, 217
- Schreibkompetenz 128, 130
- Selbstkompetenz 121, 173-174, 199
- Self-Determination Theory 158
- Sichere Lernumgebung 68, 71

Situation 28, 34, 37, 82-83, 85, 91, 96, 99,
 103, 111, 113, 193, 202, 208, 227
 Sonderpädagogische Förderung 53
 So-sein 97
 Sozialkompetenz 121, 199, 217
 Sozialwissenschaften 13, 197, 216, 219-
 220
 Sprechakt-Theorie 174
 Standards 9-10, 19-20, 22-23, 26, 36, 40,
 51, 56-58, 64-65, 67, 87, 89-90, 108,
 113-114, 117, 130-131, 158, 162, 167,
 178-179, 181, 192, 223-224, 227
 Studenten 54
 Subjektseite 99-100
 Symboldidaktik 172, 175-176
 System 36, 87, 106, 162, 212, 219, 225, 233
 Teaching-to-the-test-Effekt 116
 TEDS-FU 24
 TEDS-LT 24, 131
 TEDS-M 24, 26, 28, 30-33, 36, 38
 Teilhabe 53, 98-99, 107, 109, 217, 220
 Teilkompetenzen 10, 12, 109, 112-113,
 118, 135, 141, 145, 150-151, 178-179,
 181, 224, 235
 Teilnahme- und Teilhabemöglichkeiten
 99
 Theologie 13, 169, 176-177, 179, 184
 Theologisch-religionspädagogische Kom-
 petenz 182
 Theorie des professionstypischen Habitus
 194
 Tutorien 161-164, 166
 Unteilbarkeit 96
 Unterrichtserfahrung 160, 162, 166
 Unterrichtsqualität 26, 32, 35, 58, 138-141
 Urteilskompetenz 128, 173-174, 176, 187,
 218
 vertrauensdidaktisch 189
 Videobasierte Kompetenzmessung 33
 Video-Vignetten 25, 33, 35, 39
 vielperspektivisch 55
 VILLA 39
 vorwissenschaftlich 81
 Wahrnehmungskomplexität 12, 135, 141,
 143, 145, 149-151, 160
 Weltdeutung 194
 Wirkungserwartungen 89
 Wissensbestände 49, 64, 81-86, 219
 Wissenschaftsorientierung 12, 47, 54, 58,
 81

Personenregister

- Aristoteles 188
Augst, G. 130
Azizi Ghanbari, S. 106, 108
Bach, G. 111-112, 176
Bachman, L.F. 109
Barth, D. 124
Baumann, U. 181
Baumert, J., 19, 22-24, 32, 37-38, 40,
137-138, 141, 144, 171-172
Beck, G. 54, 202
Becker-Mrotzek, M. 128, 130
Beermann, A. 67
Bergmann, H.P. 12, 47, 93-94
Berliner, D.C. 21, 34, 144, 151
Blanton, L.P. 77
Blömeke, S. 18-20, 22-27, 31, 33, 35-38,
129, 131-132, 138, 140, 152
Blum, W. 21, 32, 107, 121, 138, 141-142
Böhnisch, M. 128, 130
Börner, N. 88
Bohl, T. 142
Bollmeyer, H. 98
Bosenius, P. 111
Boßhammer, H. 88
Bourdieu, P. 97, 100
Braun, E. 132
Bremerich-Vos, A. 24, 128-129, 131
Brewer, W.F. 60
Bromme, R. 18, 34, 144
Budde, M. 127
Bülow-Schramm, M. 132
Byram, M. 110, 124
Chinn, C.A. 60
Chomsky, N. 105, 201
Claussen, C. 54
Council of Europe 115
Cube, F. von 170
Darling-Hammond, L. 18-19
Deci, L. 158
Decke-Cornill, H. 106, 111-112, 116
Dickel, M. 224, 227
Disselhoff, K. 130
Ditton, H. 18, 139, 141
Dobbelstein, P. 188
Donk, A. 132
Donnerstag, J. 111
Draken, K. 188
Duit, R. 60, 142
Durlak, J.A. 67
Dymnicki, A.B. 67
Eckert, H. 189
Eco, U. 175
Ellinger, S. 67
Ellis, R. 112
Elsenbast, V. 170
Emmer, E.T. 71
Englert, R. 191, 194
Eriksson, B. 128, 131
Erpenbeck, J. 201
Evertson, C.M. 71
Feilke, H. 131
Fend, H. 18
Feuser, G. 96, 98
Finkelstein, N.D. 159
Fischer, D. 170, 219
Fischer, W. 169
Frederking, V. 125, 128, 169
Frey, A. 144
Friedrich, H. 130, 172
Gailberger, S. 129
Götz, M. 54
Goll, H. 96
Gräsel, C. 142
Gruber, H. 21, 107, 121, 144, 146, 152
Grümme, B. 193-194
Habermas, J. 106
Haenisch, H. 88, 90-94
Hallet, W. 107-108, 110, 114-117
Hartig, J. 20-21, 36, 146, 227
Hattie, J. 18, 71, 144
Haudeck, H. 24, 131
Hegel, G.W.F. 188
Heil, S. 179
Heinrich, D. 199, 217
Helmke, A. 18, 32, 56, 71-72, 141, 142
Hemel, U. 169, 170, 192, 193
Hempel, M. 58
Hennemann, T. 11, 47, 72-74, 76, 87, 234
Henrich, A. 130
Hens, S. 73-74

- Heursen, G. 201
 Hierdeis, H. 100
 Higgs, P. 82, 84
 Holtappels, H.G. 88-90
 Hron, A. 130
 Hu, A. 118, 124
 Hüning-Meier, M. 98
 Hunze, G. 194
 Husmann, B. 174
 Hymes, D.H. 106
 Jank, W. 111, 122
 Jantzen, W. 98, 101
 Jordan, A.-K. 32, 122, 141-142
 Kahlert, J. 54
 Kaiser, A. 22-26, 33, 35, 121-122, 131, 138
 Kaiser, G. 22-26, 33, 35, 121-122, 131, 138
 Kegler, U. 97
 Klafki, W. 140, 169
 Klemm, K. 66
 Klie, T. 174, 175
 Klieme, E. 10, 20-21, 36, 103, 107-108, 121-122, 125, 141, 170, 203, 224, 227
 KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) 10, 19-22, 26, 52-53, 56-61, 65, 87-90, 93, 108-109, 115-117, 130-131, 142, 170, 199-200, 203-204, 207-208, 223-224
 Knigge, J. 12, 121-122, 124
 Knörzer, L. 124
 Koch, L. 184
 Köhnlein, W. 58
 König, J. 11, 18-22, 24-27, 29, 31-36, 38, 151, 234
 Korthagen, F.A.J. 33, 39
 Krathwohl, D.R. 27
 Krauss, S. 32, 141-142
 Krelle, M. 129
 Küster, L. 106, 111-112, 116
 Kuld, L. 193
 Kulgemeyer, Ch. 158
 Kunter, M. 19, 22-24, 32, 37-38, 40, 137-138, 141, 144, 152
 Ladenthin, V. 184
 Langner, A. 96
 Legutke, M. 112
 Lehmann, A. C. 138
 Lehmann, R. 22-24, 26
 Lehmann-Wermser, A. 121-122
 Leonhard, S. 174-175
 Leutner, D. 20, 24, 203
 Lindmeier, C. 50, 77
 Lindner, H. 13, 171, 173, 177, 181, 184, 192-193, 233
 Lipowsky, F. 18-19, 32, 141-142
 Lipsey, M.W. 71
 Litt, T. 189
 Long, M.H. 112
 Luther, M. 171, 180
 Maier, U. 142
 Mandl, H. 130, 152, 203
 Marhold, W. 169
 Martens, E. 188
 Melanchthon, P. 171
 Melzer, C. 50, 64
 Mertens, D. 217
 Merzyn, G. 157
 Meyer, Ch. 225
 Meyer, H. 98, 111, 122, 141
 Meyer-Blanck, M. 175-176
 MFSW NRW 117
 Müller-Hartmann, A. 108
 Myschker, N. 51-52
 Neuner, G. 106
 Niessen, A. 12, 122, 124
 Nipkow, K.E. 170-172, 180
 Nold, G. 24, 131
 Nunan, D. 113, 116
 Obst, G. 170
 Oser, F. 22, 33, 36, 56, 138, 147-148, 151
 Ossner, J. 128-129
 Ott, T. 122
 Palmer, A. S. 109
 Parchmann, I. 142, 158
 Piepho, H.-E. 106
 Plöger, W. 12, 33-34, 135, 140, 145, 157, 159-160
 Pohl, T. 130
 Pollock, S. 159
 Pongratz, L.A. 122
 Prasse, A. 188
 Prenzel, M. 21, 107, 121, 138, 147, 151
 Pugach, M.C. 77
 Reetz, L. 199
 Reichenbach, R. 122

Renkl, A. 142, 202
 Retter, H. 54
 Reusser, K. 138, 141
 Richards, J. C. 105, 112
 Richter, C. 121, 219
 Riegger, M. 192-193
 Riegler, S. 127
 Rodgers, T.S. 105, 112
 Rohde, A. 12, 111, 118, 121-122, 124,
 129
 Rolle, C. 124
 von Rosenstiel, L. 201
 Rost, J. 21, 107, 121-122, 148
 Roth, H. 21, 39, 54, 199, 217
 Ryan, R. 158
 Saeed, J. 112
 Schecker, H. 158
 Schellinger, K.B. 67
 Schibilsky, M. 169
 Schindler, K. 12, 128, 130
 Schmeinck, D. 11, 47, 55, 87, 234
 Schneider, W. 128, 208
 Schnotz, W. 60
 Scholl, D. 12, 33-34, 135, 145, 157
 Schott, F. 106, 108
 Schreiber, N. 158, 200, 203
 Schreiner, P. 170
 Schröder, B. 141
 Schweitzer, F. 172, 180
 Schwippert, K. 24, 131
 Seidel, T. 33, 39, 138, 141, 145, 147, 151
 Shavelson, R.J. 144
 Spinner, K. 131
 Stein, R. 67
 Steinmann, B. 217
 Szacknys-Kurhofer, S. 93-94
 Taylor, A.D. 67
 Terhart, E. 19, 22, 24, 36-37, 138
 Thaler, E. 105, 109
 Thomas, B. 33, 53-55
 Timm, J.-P. 111-112
 Vogt, J. 121, 124, 128
 Wachtel, P. 66
 Warschauer, M. 110
 Weinert, F.E. 20, 37, 56-57, 107-108, 121,
 129, 141-142, 171, 184, 200, 218, 223-
 224
 Wember, F. 51
 Wermke, M. 181
 Werner, N. 52, 128
 Weskamp, R. 106, 111, 114
 Whitehead, A.N. 185
 Willenberg, H. 24, 128-131
 Willmann, M. 66
 Wilson, B. 71
 Wilson, S.J. 208
 Wimmer, M. 122
 Winterton, J. 224
 Wiprächtiger-Geppert, M. 127
 Ziemen, K. 12, 47, 96-98, 100
 Zimmermann, M. 176-177
 Zlatkin-Troitschanskaja, O. 206



Band 1

Dirk Rohr, Hans-Joachim Roth (Hrsg.)

Bildungswissenschaften: das Kölner Modell von der Erprobung zur Implementierung

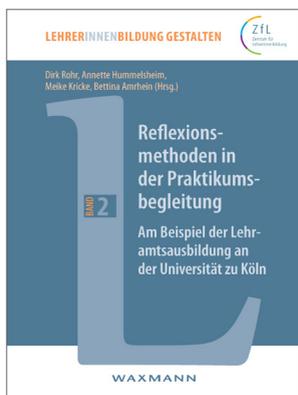
2012, 140 Seiten, br., 14,90 €

ISBN 978-3-8309-2721-1

Das „Kölner Modell der Bildungswissenschaften in allen Lehramtsstudiengängen“ wurde vom WS 2009/2010 bis einschließlich SS 2011 in Form des „Modellkolllegs“ erprobt und evaluiert. Das Rektorat der Universität ermöglichte mit großem finanziellem Aufwand dieses Pilotprojekt für ca. 50 Studierende. Die Erfahrungen, die in diesem Band dokumentiert sind, waren richtungsweisend für die Implementierung. An der Universität zu Köln werden jährlich ca. 1.000 Lehramtsstudierende aufgenommen; seit dem WS 2011/2012 nun in den Bachelor- und Masterstudiengängen. Semester für Semester werden nun die Module des hier beschriebenen neuen Modells implementiert. Wenn die ersten Masterabsolventinnen und -absolventen die Universität verlassen, werden alle ca. 10.000 Studierende mit Lehramtsausrichtung nach den hier vorgestellten Modulen, Methoden, Leitbildern etc. studieren.



WAXMANN



Band 2

Dirk Rohr, Annette Hummelsheim,
Meike Kricke, Bettina Amrhein (Hrsg.)

Reflexionsmethoden in der Praktikumsbegleitung

Am Beispiel der Lehramtsausbildung
an der Universität zu Köln

2013, 120 Seiten, br., 14,90 €,
ISBN 978-3-8309-2779-2

Nicht selten werden Praxisphasen als das Kernstück der Lehrer/innen/bildung bezeichnet. Konsens herrscht mittlerweile auch darüber, dass sich die Qualität schulpraktischer Studien mit der Ausgestaltung reflexiver Elemente in Begleitveranstaltungen deutlich steigern lässt. Damit haben reflexive Prozesse gerade in den letzten Jahren eine entscheidende Bedeutung für den Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte erlangt. Dabei spielt z.B. die biografische Selbstreflexion eine sehr entscheidende Rolle, denn sie dient der Bewusstwerdung von vergangenen Erfahrungen und daraus resultierenden subjektiven Deutungen und Konstruktionen von Zusammenhängen und Erklärungsmustern.

In 12 Kapiteln wird vorgestellt, wie diese Reflexion in der Begleitung von Orientierungspraktika konkret umgesetzt werden kann – anhand von erprobten und bewährten Methoden.



WAXMANN