

Bettina Zurstrassen

Kompetenzorientierte Lehrerbildung in den sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern: Blühende Landschaften in der sozialwissenschaftlichen Lehrerbildung von morgen?

Abstract

Die Erwartungen, die mit einer kompetenzorientierten Lehrerbildung verbunden werden, sind ausgesprochen hoch, teilweise euphorisch. Beim Rezipieren der Literatur entsteht der Eindruck einer blühenden Zukunft der Lehrerbildung. Ist aber die Hinwendung zu einer an Kompetenzen und Standards ausgerichteten, outputorientierten Lehrerbildung der Königsweg aus der Misere im Bildungssystem? Zweifel sind meines Erachtens angebracht. Im Aufsatz werden unter Bezugnahme auf die Lehrerbildung für die sozialwissenschaftlichen Fächer drei Thesen diskutiert, die im Kontext der Debatte um Kompetenzen und Standards oft als Legitimation angeführt werden: 1. Externe Monitoringverfahren im Rahmen der Outputsteuerung verbessern die Qualität der Lehrerbildung, 2. Kompetenzorientierung ist eine „erfolgreiche Forschungsstrategie“ und 3. Kompetenzorientierte Lehrerbildung führt zu einer Qualitätssteigerung des Schulunterrichts.

Competence-oriented teacher's training in social science subjects: blooming landscapes in social science teacher's training of tomorrow?

The expectations which are associated with a competence-oriented teacher's training are extremely high, partly euphoric. When absorbing the literature the impression is gained of a blooming future for teacher's training. Is however the devotion to a teacher's training which is oriented to competences and standards and output-oriented the best way out of the misery in the education system? Doubts are reasonable here in my opinion. Three theses are discussed in the essay by referring to teacher's training for social science subjects, which are often mentioned as legitimation in the context of the debate concerning competences and standards: 1. External monitoring procedures within the framework of the output control improve the quality of teacher's training, 2. Competence-orientation is a „successful research strategy“ and 3. Competence-oriented teacher's training leads to an improvement in quality of the school lessons.

Inhalt

1. Die Ausbildungsstandards der Kultusministerkonferenz für die sozialwissenschaftliche Lehrerbildung
2. These 1: Externe Monitoringverfahren im Rahmen der Outputsteuerung verbessern die Qualität der Lehrerbildung
 - 2.1 Fehlender Konsens über Lehrerkompetenzen
 - 2.2 Fehlende empirische Messinstrumente zur Überprüfung der Lehrerkompetenz in der sozialwissenschaftlichen Lehrerbildung
3. These 2: Kompetenzorientierung ist eine „erfolgreiche Forschungsstrategie“
 - 3.1 Fachdidaktisches Wissen und Lehrerkompetenz
 - 3.2 Fachfremder Unterricht versus fachgerechter Unterricht
 - 3.3 Curriculumforschung darf nicht vernachlässigt werden
4. These 3: Kompetenzorientierte Lehrerbildung führt zu einer Qualitätssteigerung des Schulunterrichts

Literatur

Keywords:

Kompetenzen, Standards, Deprofessionalisierung, Akkreditierung

1. Die Ausbildungsstandards der Kultusministerkonferenz für die sozialwissenschaftliche Lehrerbildung

Als Weg aus der Bildungsmisere in Deutschland wird von der Bildungspolitik, nicht erst seit der PISA-Studie, aber durch sie forciert, analog zum Schulsystem eine outputgesteuerte Ausrichtung der Lehrerbildung anvisiert, die sich an Kompetenzen und Standards orientiert. Für die einzelnen Unterrichtsfächer hat die Kultusministerkonferenz am 16. Oktober 2008 fachspezifische Kompetenzprofile und inhaltliche Standards verabschiedet. Das Fachprofil für die sozialwissenschaftlichen Fächer lautet:

„Die Studienabsolventinnen und -absolventen verfügen über fachspezifische Kompetenzen in Politikwissenschaft, Soziologie und Wirtschaftswissenschaft sowie in den zugeordneten Fachdidaktiken. Sie

- beherrschen grundlegendes, strukturiertes Wissen in den genannten Disziplinen und sind mit zentralen sozialwissenschaftlichen Fragestellungen und Denkweisen vertraut,
- können grundlegende politikwissenschaftliche, soziologische und wirtschaftswissenschaftliche Konzepte, Theorien und Methoden erläutern, vergleichen, anwenden und beurteilen,



- können politische, gesellschaftliche und ökonomische Probleme und Konfliktlagen beschreiben und mit sozialwissenschaftlichen Methoden analysieren,
- können Wege zur rationalen politischen, sozialen und ökonomischen Urteilsbildung aufzeigen und eigene Urteile begründet fällen,
- beherrschen elementare sozialwissenschaftliche Methoden und Arbeitstechniken sowie Ansätze interdisziplinärer Arbeit,
- verfügen über anschlussfähiges fachdidaktisches Orientierungswissen über Konzepte, Methoden und Befunde zur Entwicklung der gesellschaftlichen Bildung,
- können Ziele, Konzepte, Bedingungen, Abläufe und Ergebnisse von Lehr-Lernprozessen in der gesellschaftlichen Bildung analysieren und reflektieren,
- können lernbedeutsame politische, gesellschaftliche und ökonomische Probleme identifizieren, ihre Bedeutung für die Lernenden und die Gesellschaft einschätzen, geeignete sozialwissenschaftliche Analysekonzepte ermitteln und alternative Problemlösungen beurteilen,
- können exemplarisch fachliche Lehr- und Lernprozesse schüler- und problemorientiert diagnostizieren, analysieren, auch für heterogene Lerngruppen planen und arrangieren sowie Unterrichtsversuche im Fach evaluieren,
- verfügen über erste reflektierte Erfahrungen in der kompetenzorientierten Planung und Durchführung von Fachunterricht und kennen Grundlagen der Leistungsdiagnose und -beurteilung im Fach“ (KMK 2008, 36).

Die Erwartungen, die mit einer kompetenzorientierten Lehrerbildung verbunden werden, sind ausgesprochen hoch, teilweise euphorisch. Beim Rezipieren der Literatur entsteht der Eindruck einer blühenden Zukunft der Lehrerbildung. Ist aber die Hinwendung zu einer an Kompetenzen und Standards ausgerichteten outputorientierten Lehrerbildung der Königsweg aus der Misere im Bildungssystem? Zweifel sind meines Erachtens angebracht. Im Aufsatz werden unter Bezugnahme auf die Lehrerbildung für die sozialwissenschaftlichen Fächer drei Thesen diskutiert und auf ihren Realitätsgehalt überprüft, die im Kontext der Debatte um Kompetenzen und Standards oft als Legitimation angeführt werden:

1. Externe Monitoringverfahren im Rahmen der Outputsteuerung verbessern die Qualität der Lehrerbildung.
2. Kompetenzorientierung ist eine „erfolgreiche Forschungsstrategie“.
3. Kompetenzorientierte Lehrerausbildung führt zu einer Qualitätssteigerung des Schulunterrichts.

Bevor auf diese Legitimationsansätze eingegangen wird, soll zunächst der Kompetenzbegriff geklärt werden. Mit der von der Bildungspolitik forcierten Umorientierung auf ein am Output ausgerichtetes Bildungssystem wird ein Konzept eingeführt, für das in der Wissenschaft noch nicht einmal eine einheitliche Begrifflichkeit vorliegt, die aber notwendig ist, um zu validen Ergebnissen in den Analysen zu kommen (Maag Merki 2007, 17). Während Katharina Maag Merki die Kompetenzen den Standards unterordnet, verwendet die KMK ein Konzept, bei dem die Kompetenzen den Standards übergeordnet werden (Maag Merki 2005, 12; KMK 2004). Eine wissenschaftliche Anschlussfähigkeit der einzelnen Studien und eine international, vergleichende empirische Evaluation der Reformen auf dem anvisierten, utopisch anmutenden, einheitlichen europäischen Bildungsmarkt (Bologna Reform) sind jedoch ohne einen solchen Ansatz nicht realisierbar. Manche Autoren vertreten mittlerweile die Position, dass der Kompetenzbegriff selbst ein Problem darstellt, weil er unspezifisch, allumfassend und damit inhaltslos sei (vgl. Klieme und Hartig 2008, 14). Im vorliegenden Artikel wird der Auslegung der KMK gefolgt, die sich in den deutschsprachigen Ländern in der Kompetenz- und Standarddebatte mittlerweile durchgesetzt hat. Kompetenzen sind berufsbezogene Fähigkeiten einer Lehrerin und eines Lehrers, die im Verlauf der Ausbildung und der beruflichen Laufbahn erworben werden. Eine Konkretisierung finden Kompetenzen in Form von Standards, die den Maßstab für den Ausbildungsgrad von Kompetenzen bilden. Diese Definition des Begriffs „Kompetenzen“ orientiert sich an der Definition des Schweizer Bildungsforschers Jürgen Oelkers (vgl. 2004, 2), sie wurde aber um den Aspekt des Kompetenzerwerbs während der beruflichen Laufbahn erweitert, um zu verdeutlichen, dass der Kompetenzerwerb mit der Ablegung der Lehrereksamina nicht abgeschlossen ist.

2. These 1: Externe Monitoringverfahren im Rahmen der Outputsteuerung verbessern die Qualität der Lehrerbildung

Während bisher die staatliche Steuerung des Bildungssystems durch Input-Vorgaben, wie zum Beispiel durch die Prüfungsordnungen für das Staatsexamen, erfolgt ist, soll in Zukunft durch die Entwicklung und Festlegung von Kompetenzen und Standards der Output vorgegeben werden. Der „Soll-Operator“, der kennzeichnend für die klassische Lernzielformulierung ist, wird durch eine Ist-Formulierung ersetzt und damit das Lernergebnis definiert. Das ist zunächst aber nur eine semantische Übung und im Grundsatz nichts Neues, denn auch bei den operationalisierten Lernzielen wird seit den 1970er Jahren der Output definiert, indem der Lernprozess und Lernerfolg durch eine beobachtbare Verhaltensänderung (z.B. im Hinblick auf die inhaltliche Argumentation oder auf eine Erweite-



rung bzw. Vertiefung der Methodenkompetenz) aufgezeigt wird (vgl. Geiger 1974, 18). Mit den „Soll-Operatoren“ wird jedoch der Tatsache Rechnung getragen, dass Lernprozesse nicht nach der Gleichung „Input gleich Output“ erfolgen. Es wird berücksichtigt, dass Lernprozesse zu einem erheblichen Teil auch konstruktiv verlaufen und von daher eine lernerorientierte Planungsoffenheit des Seminars notwendig ist.

Als zentrales Unterscheidungskriterium wird angeführt, dass die Standards und über sie die Kompetenzen einer externen Evaluation durch standardbasierte Verfahren (Tests, Beobachtungen, Befragungen) zugänglich sein müssten (Maag Merki 2007, 20, Sander 2005, 45). Erst durch eine Rückkoppelung der empirisch validen Ergebnisse aus dem externen Monitoringverfahren an die Ausbildungsinstitution, werde nach Maag Merki ein outputorientiertes Steuerungsverfahren initiiert (2007, 18).

Durch den Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputorientierung könnten positive Effekte auf die Lehrerbildung in den sozialwissenschaftlichen Fächern ausgehen, wenn die lehrerbildenden Institutionen tatsächlich einer Qualitätskontrolle unterzogen würden. Die Lehramtsausbildung ist an vielen sozialwissenschaftlichen und wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten ein Nebengeschäft. Negative Äußerungen über die Lehrerbildung und Studierende des Lehramts sind im Bereich der sozialwissenschaftlichen Lehrerbildung keine Seltenheit (Schlösser 2008, 53). Lehramtsstudierende werden oft als „cash cows“ mitgenommen, d.h., die staatlichen Mittel und Studiengebühren übersteigen die Kosten. Der Nachrangigkeit der Lehrerbildung gegenüber den Einfachmastern (früher Diplomstudierenden) könnte durch eine elaborierte Profilbildung entgegengewirkt werden (Hiligius und Rinkens 2008, 104; Timmerhaus 2001, 115). Als „Institutionenstandards“ könnten Kompetenzen und Standards wirken, wenn die lehrerbildenden Fakultäten und Universitäten sich durch regelmäßige Überprüfungen für die Qualität der Lehrerbildung verantworten müssten. Das ist um so wichtiger, weil durch die Modularisierung der Lehrerbildung an vielen Universitäten zwar spezifische Module für das Lehramtsstudium angeboten werden, aber die Tendenz besteht, dass sich, ähnlich wie in den USA, die Hochschulprofessoren zunehmend aus der Lehrerbildung herausziehen, um fachwissenschaftlich-akademische Seminare durchzuführen, und geringer qualifizierte Dozenten Seminare für Lehramter übernehmen (Mintrop 2006, 113).

Ein outputorientiertes Steuerungsverfahren setzt voraus, dass im Rahmen eines Monitoringverfahrens die Erfüllung der Outputvorgaben überprüft und das Ergebnis den Ausbildungsinstitutionen rückgekoppelt wird (Maag Merki 2007, 18). Eine externe, empirisch valide, vergleichende Evaluation der Qualität der

Lehrerbildung an den Hochschulen erfolgt derzeit allerdings nicht.¹

Die Steuerung der Lehrerbildung, Winter spricht von einer „Pseudo-Entstaatlichung der gestuften Lehrerstudiengänge“ (2007, 13), erfolgt derzeit durch den Einsatz von drei Gestaltungsinstrumenten, mit denen die Ministerien Einfluss auf die Konzeption und Organisation der Lehrerbildung nehmen (Winter 2007, 11–13).

1. Auf der Ebene des Abschlusses, weil der Masterstudiengang nur mit einer Äquivalenzbescheinigung als Erstes Staatsexamen anerkannt wird und damit für die Absolventen die verfassungsmäßige Garantie greift, ihre Ausbildung abschließen zu können.

Auf der Ebene der Studiengestaltung ergeben sich zwei Gestaltungsspielräume für die Ministerien:

2. In der curricularen Konzeption durch die Vorgaben der inhaltlichen Standards für die einzelnen Unterrichtsfächer, deren Einhaltung von den Kultusministerien kontrolliert werden soll.
3. Beim Akkreditierungsverfahren, dessen positiver Ausgang zumeist die Voraussetzung für die staatliche Genehmigung bzw. Weiterführung eines Studienganges ist.

Die Einflussnahme der Länder bei Akkreditierungsverfahren ist im Statut für ein länder- und hochschulübergreifendes Akkreditierungsverfahren festgelegt. Es soll sicherstellen, dass die Vertreter der Ministerien beim Akkreditierungsverfahren erheblichen Einfluss nehmen können (KMK 2004). Die Effektivität des Akkreditierungsverfahrens als Instrument der Qualitätssteuerung ist allerdings äußerst zweifelhaft.

Exemplarisch soll diese Problematik am Beispiel der insgesamt erfolgreich verlaufenen Akkreditierung des „Master of Education“ an der Ruhr-Universität Bochum skizziert werden. Die Akkreditierung, die von der „Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen“ (AQAS) durchgeführt wurde, erfolgte auf der Grundlage eines Berichtes (Modulbeschreibungen, Ausstattung, Lehrangebot etc.),

1 In Nordrhein-Westfalen soll auf der Grundlage des Artikels § 52,3 LPO NRW ein kooperatives Evaluationskonzept erarbeitet werden. Die Evaluation nach den Rahmenvorgaben für die „Entwicklung von Kerncurricula“ soll zum Beispiel durch die vergleichende Auswertung von Prüfungsergebnissen an verschiedenen Hochschulen erfolgen (MSW NRW, 2004, 7). Wenn aber als Indikator für die Qualitätsmessung die Prüfungsnoten herangezogen werden, muss kritisch eingewendet werden, dass Noten nur wenig über die reale Ausbildungsqualität aussagen. Außerdem ist der Indikator „Noten“ ein weiterer Faktor, der die Inflation guter Examensnoten fördert.

einer Begehung sowie einer Befragung von Lehrenden und Studierenden. Überprüft wurde vornehmlich die Qualität und der innovative Zuschnitt des Studienprogramms. Entsprechend technizistisch fielen die Auflagen aus. Fächerübergreifend wurde zum Beispiel die Auflage erteilt, in den Modulbeschreibungen kompetenzorientierte Ziele auszuweisen und die Prüfungsformen variationsreicher zu gestalten. Diese Auflagen müssen dokumentiert und bis zum 30. September 2009 schriftlich bei AQAS angezeigt werden. Um die Akkreditierung des Studiengangs nicht zu gefährden, werden kompetenzorientierte Modulbeschreibungen aufgestellt, die jedoch insbesondere bei den fachdidaktischen Modulen kein fachspezifisches Profil ausweisen. Exemplarisch soll das kurz aufgezeigt werden. Der Standard „Fachliches Lernen planen und gestalten“ wird in einem Modulhandbuch wie folgt ausgeführt:

„Standard 4: „Fachliches Lernen planen und gestalten“

Ausgebildete Lehrkräfte

- 4.1 verfügen über Erfahrungen in der didaktischen Reduktion, der Elementarisierung, der Veranschaulichung, der Akzentuierung, der Problematisierung und der Versprachlichung komplexer und abstrakter (...) Sachverhalte.
- 4.2 haben Erfahrungen im Planen und Gestalten strukturierter (...) Unterrichtseinheiten mit angemessenem fachlichem Niveau, die auf Kumulativität und Langfristigkeit hin angelegt sind.
- 4.3 sind geübt in der Planung und Gestaltung von (...) Unterrichtsstunden mit verschiedenen Kompetenzbereichen (Breite) und allen Anforderungsbereichen (Tiefe).
- 4.4 haben Erfahrungen im Planen und Gestalten von Lernumgebungen selbst gesteuerten fachlichen Lernens (Projekte, Stationenlernen, Freiarbeit etc.).“

Der Leser, die Leserin wird bemerkt haben, dass in die Auslassungen unter 4.1–4.4 nahezu jedes beliebige Unterrichtsfach eingefügt werden kann. Dieser Standard ist dem Modulhandbuch für den Bachelor-Studiengang „Biologie-Lehramt“ an der Universität Koblenz-Landau vom 28. April 2007 entnommen worden (Fischer 2007, 4). Ähnliche Formulierungen finden sich fachübergreifend auch in anderen Modulhandbüchern. Die Ursache für die geringe Fachspezifik liegt nicht im Unvermögen der Autoren, sondern ist eine strategische Entscheidung, um eine ständige Neuauflage der Modulhandbücher zu umgehen. Als Grundlage für qualitätsvergleichende Evaluationsprojekte, sind die Modulhandbücher damit aber substanzlos. Nun kann man einwenden, dass in der ursprünglichen Konzeption das Akkreditierungsverfahren systematisch von der Evaluation der Studiengänge getrennt war. In der Akkreditierungspraxis hat sich der Fokus allerdings

verlagert. Nicht die Analyse der Studierbarkeit auf der Grundlage der eingereichten Strukturdaten steht primär im Blickpunkt der Gutachter, sondern die Qualität des Studienprogramms (Baumgart, Wittpoth 2007, 110). Das Defizit der derzeitigen Akkreditierungspraxis ist, dass die Qualitätsanalyse sich weitgehend auf die formale bzw. inhaltlich programmatische Ebene beschränkt, wobei die Überprüfung, ob die strukturellen Voraussetzungen zur Umsetzung der Studienprogramme erfüllt werden, oft eine untergeordnete Rolle spielt (Ebd.). Die in Akkreditierungsverfahren viel diskutierte Frage, ob die „Standards“ des Faches erfüllt werden und welche Kompetenzen den Studierenden vermittelt werden bzw. werden sollen (Ebd.), kann in Akkreditierungsverfahren derzeit wissenschaftlich fundiert nicht überprüft werden. Das liegt darin begründet, dass zwei fundamentale Aspekte nicht geklärt sind: Erstens, es ist nicht definiert, über welche Kompetenzen Lehrerinnen und Lehrer verfügen sollen. Zweitens, es ist offen, welchen Kompetenzstand die Studierenden erreichen müssen und wie dieser empirisch erfasst werden kann. Auf beide Aspekte wird im Folgenden vertiefend eingegangen.

2.1 Fehlender Konsens über Lehrerkompetenzen

Mit dem Beschluss der „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und die Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ hat die Kultusministerkonferenz ein erstes Kompetenzmodell für die Lehrerbildung in den sozialwissenschaftlichen Fächern vorgelegt. Bereits die Verständigung auf diesen Kanon von Lehrerspezifischen Kompetenzen und Standards für die sozialwissenschaftlichen Fächer hat sich als äußerst schwierig erwiesen, weil mit ihm ein fachspezifischer Richtungsstreit verbunden war. Die „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für das Fach Sozialkunde/Politik/Wirtschaft belegen, dass noch ein erheblicher Diskussionsbedarf besteht, um ein fachspezifisches Lehrerkompetenzmodell herauszuarbeiten. Es wird in den ländergemeinsamen Anforderungen vom „Kern“ des Faches gesprochen und von „elementaren Methoden und Arbeitstechniken“, aber aus politisch-strategisch, konsensuellen Gründen findet keine Konkretisierung statt (KMK 2008, 36-37). Es werden Inhaltsbereiche aufgezählt, aber der lernpsychologische, inhaltliche und methodische Zusammenhang bleibt ungeklärt, weshalb das Problem der Stoffauswahl weiterhin besteht (vgl. Kammertöns 2008, 77). Die ländergemeinsamen Anforderungen für die Lehrerbildung stellen einen Minimalkonsens dar. Um vergleichende Qualitätsanalysen in der sozialwissenschaftlichen Lehrerbildung zu ermöglichen, muss zunächst das Spezifische des Faches herausgearbeitet werden. Auf dieser Grundlage könnten dann Kompetenzbereiche definiert werden (Ebd.).



Der KMK-Beschluss ist vor allem ein politisches Papier, denn wie wissenschaftlich Lehrerspezifische Kompetenzen ermittelt und welche Standards erreicht werden sollen, ist noch ungeklärt (Darling-Hammond 2002, 70). Ein programmatisches Papier über Lehrerkompetenzen hat die Europäische Kommission aufgestellt, die jedoch nicht konkret auf die Unterrichtskompetenzen bezogen sind, sondern auf den Qualifikationsstatus von Lehrern fokussieren (European Commission 2005). Den Diskussionsstand fasst Choram-Smith zusammen: [E]verybody likes teacher quality and wants more of it. The problem is there is no consensus about what it is" (Cochran-Smith, 2005 S. 6; hierzu auch Kräler 2008, 169). Die Zahl der Kompetenzen und Standards, die in einem Kompetenzmodell für Lehrer definiert werden können, ist nahezu grenzenlos. Während in England ein Lehrer, dem der Status eines „Qualified teachers“ zuerkannt wird, die Beherrschung von 42 Standards (= Kompetenzen) nachweisen muss (Buchberger und Buchberger, 2002), sollen Lehrerinnen oder Lehrer für das Fach Wirtschaft an Haupt- und Realschulen in Rheinland-Pfalz mit ihrem Zweitfach insgesamt 130 Kompetenzen erwerben (vgl. Beck 2006, 44). Bei derart komplexen Anforderungen, die bereits an Lehrer gestellt werden, die gerade ihre Ausbildung absolviert haben, wird das Scheitern zum Normalfall. Definiert man jedoch nur wenige Kompetenzen, kann es zu einer Verengung und zu einer Simplifikation des Leitbildes des Lehrerberufes kommen. Beck wendet zudem ein, dass selbst die Beherrschung der Einzelkompetenzen noch keine Gewähr für erfolgreiches Lehrerhandeln sei, da noch immer ungeklärt sei, auf welche Weise und mit welchen Anteilen Kompetenzen eine konkrete erfolgreiche Lehrerhandlung hervorrufen. Er spricht daher, nicht ohne Süffisanz, von der Notwendigkeit in der Lehrerbildung eine „handlungsspezifische metakognitive »Kompetenzkombinationskompetenz«“ zu vermitteln (Beck 2006, 45). Ein grundsätzliches Modell von Lehrerkompetenzen, mit dem die Wirkungsfaktoren der Lehrerbildung systematisch erfasst werden und das die zentralen abhängigen Variablen im Detail modelliert fehlt jedoch bisher (vgl. Blömecke 2007, 17).

Die Problematik, dass sich in einem Kompetenzmodell ein unrealistisches „Lehrerbild“ reflektiert, ist groß. So wird in den 2004 von der Kultusministerkonferenz herausgegebenen „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ unter der dritten Kompetenz Folgendes ausgeführt: „Die Absolventinnen und Absolventen wissen, wie sie weiterführendes Interesse und Grundlagen des lebenslangen Lernens im Unterricht entwickeln“ (KMK 2004, Bildungswissenschaften, 7) und Klaus Beck kommentiert dies wie folgt: „Da kann man den Absolventinnen und Absolventen nur gratulieren und sie hinter vorgehaltener Hand bitten, dieses Wissen und seine Quelle preiszugeben. Tatsächlich befänden sie sich damit schon deutlich jenseits

des aktuellen Forschungsstandes“ (Beck 2006, 46). Die Orientierung am realistisch Machbaren darf jedoch nicht zu einer Verengung auf Kompetenzen führen, die empirisch messbar sind. Manche Kompetenzen werden in den Kompetenzmodellen ausgewiesen, zum Beispiel die diagnostische Kompetenz, bei welcher der fachdidaktische Forschungsstand noch wenig elaboriert ausfällt, die aber von Lehrern, wenn auch wissenschaftlich wenig fundiert, geleistet werden muss und wird. Die Korrektur einer Klassenarbeit, das Brainstorming zu Beginn einer Unterrichtseinheit etc. sind diagnostische Instrumente, mit deren Einsatz Lehrer Erkenntnisse über den Leistungsstand einer Lerngruppe oder eines Schülers gewinnen können. Die Kompetenzanforderungen an Lehrer gehen weit über das hinaus, was wir in der Lehrerbildung wissenschaftlich fundiert vermitteln und empirisch, valide zu überprüfen in der Lage sind.

2.2 Fehlende empirische Messinstrumente zur Überprüfung der Lehrerkompetenz in der sozialwissenschaftlichen Lehrerbildung

Differenzen gibt es zunächst im Hinblick auf die Anforderungen der empirischen Messbarkeit der aufgeführten Kompetenzen und Standards. Weinert, auf dessen Definition in der Literatur oft Bezug genommen wird, betont den Aspekt des Motivationalen. Kompetenzen sind:

„(...) 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 Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, 27 f.).

Volitionale, motivationale und soziale Handlungsorientierungen entziehen sich jedoch weitgehend der empirischen Messbarkeit, weshalb andere Autoren für die Definition von Kompetenzen und Standards eine striktere empirische Validität einfordern. Ein solches Vorgehen evoziert jedoch ein sehr reduziertes, utilitaristisch-technizistisches Verständnis von Lehrerbildung, da pädagogische und normative Kompetenzen bestenfalls einen nachrangigen Status erhalten. Diese Verengung wird jedoch von der deutschen Bildungspolitik – zumindest offiziell – nicht angestrebt. In der sogenannten „Klieme-Expertise“ – die Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) erstellt – bezieht sich die Autorengruppe auf die Weinert-Definition (BMBF 2007, 72).

Ein „enger“ Kompetenzbegriff ist mit den zentralen, normativ ausgerichteten Bildungszielen der sozialwissenschaftlichen Bildung unvereinbar, weil die Erziehung zur politischen Mündigkeit, zur Demokratie- und ökonomischen Handlungskompetenz, wie auch



immer die Begriffe im Einzelnen ausgelegt werden, ein konstituierendes Element des Faches sind. Diese Bildungsziele sind das spezifische Charakteristikum der sozial- und geisteswissenschaftlichen Bildung, aber auch der Bildungswissenschaften.² Bei einer Abkehr von den normativen Leitideen würde die sozialwissenschaftliche Bildung einen erheblichen Substanzverlust erleiden und es wäre fraglich, ob man dann noch von „politischer Bildung“ sprechen könnte. Die Frage nach der objektiven Messbarkeit von Verhaltenslernzielen war auch Gegenstand in der politikdidaktischen Lernziel-Diskussion der 1970er Jahre. Sie wurde damals negativ beschieden (Geiger 1974, 19).

Welche Instrumente zur Messung von Kompetenzen werden in der fachdidaktischen und pädagogischen Unterrichtsforschung gegenwärtig angewendet? Wie ist die Qualität der Messergebnisse einzuschätzen?

Insgesamt geht die Bildungswissenschaft in der realen Forschungspraxis deutlich pragmatischere und kleinschrittigere Wege als es die vollmundigen Verheißungen von testbasierten Standardinstrumenten zur Messung von Lehrerkompetenzen versprechen. Hinsichtlich der Entwicklung von empirischen Verfahren zur Kompetenzmessung ist die Bildungswissenschaft nicht deutlich weiter als die sozialwissenschaftliche Fachdidaktik. Pauschalurteile wie „Zum Sorgenkind der universitären Lehrerbildung gehören aber weiterhin die Fachdidaktiken. Wir brauchen eine forschende Fachdidaktik ...“, so Terhart in einem Interview mit Jeanette Otto in „Die Zeit“, können daher als bildungspolitische Rhetorik gedeutet werden (Otto 2008). Die seit den 1950er Jahren bestehenden fachdidaktischen Forschungsaktivitäten im Bereich der politikdidaktischen, empirischen Unterrichtsforschung werden ignoriert.

Die vorliegenden qualitativen Studien aus den Bildungswissenschaften weisen, ähnlich wie in der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik, geringe Fallzahlen auf, haben einen entsprechend explorativen Charakter und die methodischen Instrumente zur Datenerhebung sind äußerst zeit-, arbeits- und ressourcenintensiv (Blömeke 2007, 18, Arnold 2006, 274). Zur Überprüfung des Kompetenzniveaus werden derzeit vor allem vier methodische Verfahren eingesetzt:

- Ein Großteil der quantitativen, empirischen Untersuchungen, die sich mit dem Kompetenzerwerb in der Lehrerbildung befassen, basiert methodisch auf Selbsteinschätzungen von Studierenden (Abs 2007,

2 In den Standards für die Lehrerbildung für die Bildungswissenschaften wird unter Kompetenz „5“ aufgeführt, „Lehrerinnen und Lehrer vermitteln Werte und Normen und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln ...“ (Kultusministerkonferenz, 2004, 9). Diese Kompetenz entzieht sich jedoch nicht nur der empirischen Messbarkeit, sondern enthält auch im Hinblick auf ihre Auslegung erhebliches Konfliktpotential.

67 ff.; Rauin und Meier 2007, 104; Arnold 2006, 275 ff.),

- Vereinzelt werden die Selbsteinschätzungen mit Fremdbeurteilungen kontrastiert, wie beim Rebholz-Projekt an der Universität Koblenz-Landau (Rebholz-Projekt 2004).
 - Zur Überprüfung des Kompetenzerwerbs der Studierenden bzw. Referendare werden wissenschaftlich geplante Beobachtungen durchgeführt, die jedoch sehr ressourcenintensiv sind.
- Relativ selten werden testbasierte Verfahren eingesetzt, da bisher nur wenige elaborierte Messinstrumente entwickelt worden sind.

Die Einwände gegen die eingesetzten Erhebungsmethoden sind vielfältig und können an dieser Stelle nur äußerst kurz skizziert werden: Über den objektiven Kompetenzerwerb geben die erhobenen Daten sowohl bei der Selbsteinschätzung als auch bei der Fremdeinschätzung des Kompetenzstands durch einen Mentor etc. keine Auskunft. Es ist bei der Selbsteinschätzung fraglich, ob Studierende beurteilen können, welcher Kompetenzstandard notwendig ist, um den schulischen Alltag zu bewältigen, der oft als Referenzmaßstab angelegt wird. Selbst wenn eine indikatorenbezogene Formulierungen von Niveaustufen zur Überprüfung des Erreichens oder Nicht-Ereichens der Standards vorliegen würde, ist nicht gewährleistet, dass der Studierende seinen Kompetenzstand richtig diagnostiziert und dann auch angibt. Bei der Fremdbeurteilung besteht zudem noch das Problem, dass die Ergebnisse verzerrt werden durch Phänomene wie den Pygmalioneffekt, den Halo-Effekt oder den Matthäuseffekt.³

Die empirischen Probleme bei der Durchführung von wissenschaftlichen Beobachtungen sind in der qualitativen Sozialforschung intensiv diskutiert worden und können hier nur grob umrissen werden, z.B. die Auswahl und Operationalisierung der Beobachtungskriterien, die Protokollierung der Beobachtung, die Gewährleistung einer möglichst hohen Durchführungsobjektivität, das Problem der Beeinflussung des sozialen Geschehens durch den Beobachter und die

3 Pygmalion-Effekt: Bezeichnung für die Beziehung zwischen den Erwartungen eines Lehrenden und den Leistungen eines Schülers. Der Lehrende erwartet aufgrund guter Leistungen auch in Zukunft gute Leistungen bzw. aufgrund schlechter Leistungen auch in Zukunft schlechte Leistungen. Die Leistungserwartung des Lehrenden trägt dazu bei, dass die Leistungen entsprechend ausfallen. Halo-Effekt (auch Hof-Effekt): Eine herausragende positive oder auch negative Eigenschaft einer Person wird herausgegriffen und generalisiert. Es kommt daher zu Verzerrung bei der Kompetenzeinstufung. Matthäus-Effekt: Der Begriff wurde von Robert Merton geprägt und besagt, dass ein angesehener Wissenschaftler für eine wissenschaftliche Leistung mehr Ansehen gewinnt als ein weniger angesehener Wissenschaftler (Fuchs u.a., 1988, 487).



Interpretation der aufgezeichneten Beobachtungen (vgl. Diekmann 2008, 47 und 560-569).

Bei der Testkonstruktion zur Messung des Kompetenzniveaus in der Lehrerbildung ergeben sich nach Blömeke folgende Probleme (2007, 19):

- erstens bei der Itemfindung, da sowohl die Festlegung des Inhaltsgebietes als auch die Kompetenzauswahl schwierig sei,
- zweitens seien Kompetenz- und Wissenstests auf akademischem Niveau deutlich zeitintensiver als auf der Schulebene und
- drittens sei es schwierig, mit herkömmlichen paper-and-pencil-Tests den Gegenstand zu erfassen.

Es liegen meines Erachtens im Bereich der empirischen Unterrichts- und Bildungsforschung keine so grundlegenden, empirisch-methodischen Innovationen vor, die Anlass zum Optimismus geben, dass die empirischen Messprobleme, die in der Lernziel-Forschung der 1970er Jahre diskutiert wurden, heute gelöst werden können.

Insgesamt besteht zudem auch noch Uneinigkeit über den Referenzrahmen, der bei der Messung von Lehrerkompetenz bei Studierenden angelegt werden soll. So schlägt Arnold vor (Arnold 2006, 275), den Kompetenzerwerb von Studierenden anhand von Aufgaben zu überprüfen, die den realen Handlungsanforderungen des späteren Berufsfeldes entsprechen. Sie berücksichtigt jedoch nicht, dass in der universitären Lehrerbildungsphase nicht die „Unterrichtskompetenz“ das Ausbildungsziel ist (KMK 2008, 3), sondern der Erwerb unterrichtsrelevanter fachwissenschaftlicher, didaktischer und erziehungswissenschaftlicher Theorie-, Analyse-, Forschungs- und Reflexionskompetenz. Die Items, die bei der Kompetenzmessung Anwendung finden, müssen also kongruent mit den anvisierten Kompetenzzielen und -standards in der jeweiligen Ausbildungsphase sein.

Abschließend ist zu konstatieren, dass bisher kein Messinstrumentarium vorliegt, mit dem professions-spezifische Kompetenzen in der Lehrerbildung empirisch valide gemessen werden können. Das gilt nicht nur für pädagogische und soziale, sondern auch für kognitive Kompetenzen, wenn man über das Abfragen von deklarativem Wissen hinausgeht (Kraler 2008, 173). Es handelt sich bei der Outputsteuerung um ein politisches Programm, das wissenschaftlich nur bedingt umsetzbar ist, denn die hohen Standards der empirischen Überprüfbarkeit einer outputorientierten Lehrerbildung können zurzeit selbst von den Verfechtern nicht erfüllt werden (Beck 2006, 44-45). Die Schlussfolgerung, die Specht im Hinblick auf die Implementierung von Bildungsstandards im Schulsystem zieht, dürfte auch für die universitäre Lehrerbildung gelten:

„(...) wie leicht das Wort von der Input- zur Output-Orientierung von den Lippen geht, wie schwierig aber dieser Paradigmawechsel einzulösen ist, wenn wir vom Reich der Ideen und Konzepte in die Niederungen der Ebene kommen. (...) Das Idealmodell outputorientierter Steuerung (...) hat seinen kritischen Punkt, aber auch gleichzeitig seine größte Schwachstelle dort, wo Ziele und Rückmeldungen in Entwicklungsarbeit und verändertes Unterrichtshandeln übersetzt werden sollen“ (2006, 31 ff.).

3. These 2: Kompetenzorientierung ist eine „erfolgreiche Forschungsstrategie“

Die empirische Datenbasis über die Lehrerausbildung und deren Wirksamkeit ist äußerst spärlich (Terhart 2002, 4 f.; Oser 2004, 186; Blömeke 2004, 60), ein Missstand, den auch die Baumert-Kommission reklamiert. Im Bericht der Baumert-Kommission über die Lehrerbildung in NRW wird von einem „sträflich vernachlässigten Gebiet der empirischen Bildungsforschung“ gesprochen (Bericht der Baumert Kommission 2007, 13). Dieser Missstand besteht auch in der fachdidaktischen Forschung zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für die sozialwissenschaftlichen Unterricht.

Die Ergebnisse der empirischen Unterrichtsforschung zum Professionswissen von Lehrern in der sozialwissenschaftlichen Bildung zeichnen zum Teil ein düsteres Bild von der Unterrichtskompetenz der Lehrenden, denen es oft nicht gelingt, politische Lernprozesse zu gestalten und Schüler zu politischer Urteilskompetenz zu befähigen (Grammes 1997/2007; Breit, Harms 1990; Sander 2001; Klee 2008, 233 ff.). Einzuwenden gegen diesen Befund ist allerdings, dass zum einen bisher kein empirisches Erhebungsinstrument vorliegt, mit dem die politische Urteilskompetenz der Schülerinnen und Schüler gemessen werden kann. Zum anderen weist die empirische Datenlage zur Professionsforschung im Bereich der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken erhebliche Forschungslücken auf, zuweilen wird von einem Forschungsdesiderat gesprochen. Ein Großteil der Untersuchungen sind Einzelfallstudien, die zumeist qualitativ ausgerichtet sind und einen explorativen Charakter haben. Dennoch, durch die Kompetenzdebatte wurde die empirische Unterrichtsforschung aus ihrem Dornröschenschlaf geweckt.⁴ Kraler bezeichnet die Kompetenzorientierung als „erfolgreiche Forschungsstrategie“ (2008, 154). Das Forschungsdesign vieler aktueller Studien ähnelt jedoch den Untersuchungen zur empirischen Unterrichtsforschung aus den 1970er Jahren.

4 Des Weiteren fehlt in der Fachdidaktik „eine Kultur der abwägenden Unterrichtsreportage“ (Grammes, 2007, 41; hierzu auch: Henkenborg, Kuhn, 1998, 12). Zuweilen wird eine überkritische Beobachterperspektive eingenommen, einzelne Unterrichtssequenzen werden als „absurdes Theater“ überzeichnet und pauschal zu einem Bild von „dem“ Unterricht“ verallgemeinert (vgl. Grammes, 2007, 41-42).



Ob sich die Kompetenzorientierung als „erfolgreiche Forschungsstrategie“ erweisen wird, ist zu einem erheblichen Grad abhängig von den finanziellen und personellen Ressourcen für sozialwissenschaftliche, fachdidaktische Forschung. Vom Geldsegen für fachdidaktische Unterrichtsforschung haben in den letzten Jahren vor allem die Mint-Fächer (Naturwissenschaften/Technik) und die Hauptfächer (Deutsch, Englisch) profitiert. Nachfolgend werden für den Bereich der sozialwissenschaftlichen Lehrerbildung zwei empirische Forschungsprojekte skizziert, die nur im Rahmen größerer, drittmittelfinanzierter Forschungsprojekte umsetzbar sind.

3.1 Fachdidaktisches Wissen und Lehrkompetenz

Fachdidaktische Theorien haben bei der alltagsdidaktischen Konzeption von Unterricht kaum Relevanz (Harms und Breit 1991, 94; Klee 2008, 233). Klee konstatiert, ausgehend von seiner qualitativen Studie zum Politikbewusstsein von Lehrkräften, dass es trotz des „kategorialen Ansatzes“ als Instrument der Inhaltswahl und der Fokussierung auf politische Urteilsbildung als einer zentralen, fachdidaktischen Instrumentalisierung nicht gelungen sei, einer Entpolitisierung politischer Bildung entgegenzuwirken. Die sinnstiftende Vermittlung dieser Inhalte, so Klee, sei in der didaktischen Ausbildung gescheitert (Klee 2008, 248).⁵ Er spricht damit einen wunden Punkt an. Wieso gelingt es in der Ausbildung nicht, angehen-

den Lehrern die Relevanz und den Anwendungsbezug fachdidaktischer Theorien als Instrument der Unterrichtskonzeption und Reflexion aufzuzeigen? Klees Fazit bedarf im Hinblick auf seine Untersuchungsgruppe einer Differenzierung. Vier der sechs Interviewpartner sind seit 26 bis 32 Jahren im Schuldienst, ein Lehrer mit einer vierjährigen Berufserfahrung unterrichtet fachfremd (Klee 2008, 141). Die Studie ist daher wenig aussagekräftig im Hinblick auf die aktuelle Lehrerbildung. Sie zeigt eher auf, dass die von Harms und Breit 1989–1990 diagnostizierte Distanz zu fachdidaktischen Theorien innerhalb der Profession der Lehrenden in der sozialwissenschaftlichen Bildung weiterhin besteht (1990, 91–92). Neue fachdidaktische Ansätze und weiterführende Ausdifferenzierungen werden in der Schulpraxis nicht wahrgenommen. Nicht der „kategoriale Ansatz“ ist gescheitert, sondern die Etablierung fachdidaktischer Theorien als Instrument der Unterrichtsplanung und -reflexion bei den Lehrkräften. Eine hohe Korrelation des mathematischen fachdidaktischen Wissens mit der Qualität des Unterrichts und dem Lernerfolg der Schüler hat die COACTIV-Studie für das Fach Mathematik ermittelt. Fachdidaktisches Wissen wirkt sich positiv auf das Ausmaß kognitiver Aktivierung der Schüler und die individuelle Unterstützung im Unterricht aus (COACTIV, 2–3). Der Transfer der Studie auf die Lehrerbildung für die sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächer ist methodisch problematisch, aber die Ergebnisse der COACTIV-Studie können als Anregung für eine ähnlich gelagerte Studie in den sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken aufgegriffen werden.

Viele Daten machen jedoch noch keinen guten Unterricht. Insbesondere die Fachdidaktik muss sich der Aufgabe stellen, wie sie die neuen Erkenntnisse bei Lehrern handlungswirksam macht. Warum können Lehrerinnen und Lehrer fachdidaktische Theorien oft nicht fruchtbar in die Unterrichtsarbeit einbringen?

Einen Erklärungsansatz liefert die „Cognitive Load Theory“, wonach die unterkomplexe Wissensverwendung bei (angehenden) Lehrern in erster Linie mit der Überlastung des Reflexionsvermögens im Moment des Handelns begründet ist (Czerwenka 2004, 30). Der Handlungsdruck und die ausdifferenzierten Aufgaben im Unterricht (Stoffvermittlung, Unterrichtsorganisation, pädagogisches Reagieren auf Unterrichtsstörungen etc.) reduzieren demnach die Handlungsalternativen auf erlebte Verhaltensmuster („Notfallreaktionen“) oder auf die Reflexionsstufe subjektiver Theorien (Ebd., Blömeke 2006, 196). Die analytische Durchdringung fachdidaktischer Theorien in der universitären Lehrerbildung ist dringend geboten, um nicht einem theoriefeindlichen Standpunkt das Wort zu reden, aber die Theorien müssen mit episodischen Elementen (Handlungssituationen) angereichert werden, um dauerhaft Eingang in das Handlungsrepertoire von Lehrerinnen und Lehrern

5 Klee plädiert für eine Abkehr vom kategorialen Ansatz und der Politischen Urteilsbildung als Prinzip und tritt für eine fachdidaktische Orientierung am „Politikbewusstsein“ ein, welches „ein subjektorientiertes, individuell beförderndes Verständnis von Politikdidaktik“ eröffnen soll (Klee, 2008, 250). Die Erforschung und Integration subjektiver fachdidaktischer Theorien von Lehrern ist lernpsychologisch sinnvoll, aber problematisch erscheint die geforderte Abkehr vom Prinzip der politischen Urteilsfähigkeit als grundlegende fachdidaktische Instrumentalisierung im sozialwissenschaftlichen Unterricht und die Abkehr vom kategorialen Paradigma, das im Übrigen von der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik als Instrument der Inhaltswahl auch nicht verabsolutiert wird (Weber, 2001, 17). Es ist gerade die vermeintliche Beliebigkeit fachdidaktischer Theorieanwendung, der Inhaltswahl und der Zielorientierung der sozialwissenschaftlichen Bildung in der Schulpraxis, die die Unterrichtsqualität beeinträchtigen. Der kategoriale Ansatz ist ein Instrument für eine fachlich, systematisch-begründete Auswahl von Unterrichtsinhalten, dessen Anwendung einer Entpolitisierung und Sozialpädagogisierung des Faches entgegenwirkt. Das didaktische Prinzip der Schülerorientierung steht dem nicht entgegen, wenn man es nicht im Sinne von „vermeintlichen Schülerinteressen“ auslegt, sondern als Prinzip, bei dem bei der Unterrichtsarbeit der kognitive, moralisch-ethische und emotional-soziale Entwicklungsstand der Schülergruppe berücksichtigt wird. Henkenborg und Krieger (2005, 31) betonen außerdem die lernpsychologische Funktion von Kategorien, weil sie zu den „kognitiven Werkzeugen“ zählen würden, die strukturelles Lernen ermöglichen, das Lernende befähige, Wissen zu ordnen, zu transformieren, zu erweitern und anzuwenden.



zu finden (Czerwenka 2004, 24). Eine Handlungssituation, die im sozialwissenschaftlichen Unterricht oft vorkommt, soll beispielhaft beschrieben werden: Die Schüler haben zu einem gesellschaftlichen Problem in Form einer Textarbeit Pro- und Contra-Argumente erarbeitet. In einer anschließenden Diskussion führen die Schüler jedoch nur die Argumente an, die ihnen bereits vor der Unterrichtsstunde bekannt waren. Die bei der Problemdefinition in der Eingangsphase erwähnten Argumente werden in sprachlich abgewandelter Form immer wieder eingebracht. Die anderen Argumente werden nicht berücksichtigt, obwohl der Lehrer interveniert und nachfragt. Die Positionen der Schüler verfestigen sich schnell und Gegenargumente werden nicht wahrgenommen. Im Seminar müssten dann die möglichen Ursachen und methodischen Handlungsalternativen diskutiert werden, damit die Studierenden während der Lehramtsausbildung bereits didaktisch reflektierte Handlungsstrategien entwickeln können, die sie in der Schulpraxis entlasten. Das Explizieren und didaktische Aufbereiten fachspezifischer Handlungssituationen, die fachspezifische Lernschwierigkeiten des Faches aufzeigen, zum Beispiel die beschriebenen Defizite bei der Analyse von Schülerbeiträgen im sozialwissenschaftlichen Unterricht (Grammes 1998, 299), ist Aufgabe der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik.⁶ Sie ist ein Beitrag zur dringend notwendigen Profilbildung des Faches.

3.2 Fachfremder Unterricht versus fachgerechter Unterricht

Im alltäglichen Politikunterricht bleibt oft unklar, welche Bildungsidee dem Fach zu Grunde liegt (Henkenborg 1999, 16 f.; Klee 2008, 248). Damit wird ein zentrales Dilemma der sozialwissenschaftlichen Bildung an Schulen aufgezeigt, der das Image des „Lahrfaches“ anhaftet. Im Schuljahr 2007/08 lag in Nordrhein-Westfalen der Anteil des Unterrichts im Fach Politik/Wirtschaft in der Sekundarstufe I, der von Lehrern ohne eine entsprechende Lehrbefähigung erteilt wurde, bei 77,1 Prozent (Amtliche Schuldaten

NRW 2007/08, 86).⁷ Politik gilt als das Unterrichtsfach, das unterrichten kann, wer täglich die Nachrichten sieht. Der hohe Anteil fachfremd erteilten Unterrichts in der sozialwissenschaftlichen Bildung ist ein Indiz dafür, dass die spezifischen Kompetenzen von Lehrkräften, welche Fakultas für sozialwissenschaftliche Fächer haben, nicht deutlich genug definiert sind und in der Öffentlichkeit nicht ausreichend kommuniziert werden. Obwohl sich das Problem des fachfremden Unterrichts nach den „Amtlichen Schuldaten des Landes Nordrhein-Westfalen“ in keinem Unterrichtsfach so virulent stellt wie für die sozialwissenschaftliche Bildung, wissen wir nicht, welche fachdidaktischen Theorien und fachspezifische Methoden Lehrende in der sozialwissenschaftlichen Bildung mit bzw. ohne eine entsprechende Lehrbefugnis kennen und vertreten, welche Fachkompetenz sie aufweisen und welche Auswirkungen fachfremder Unterricht auf den Lernerfolg der Schüler hat. Im deutschsprachigen Raum liegen bisher keine empirisch vergleichenden Untersuchungen über die Auswirkungen fachfremd bzw. fachgerecht erteilten Unterrichts vor (Terhart 2007, 44, Fußnote 4). Internationale Studien belegen nach Terhart, dass Lehrkräfte, die regulär ausgebildet worden sind und die Lehrbefugnis für das unterrichtete Fach aufweisen können, größere Erfolge bei ihren Schülern erzielen als andere Lehrergruppen (Ebd.).

Es besteht insgesamt die Gefahr, dass durch die Fokussierung auf die empirische Lehr-Lernforschung eine Verengung der fachdidaktischen Forschung erfolgt. Zum einen gerät die fachdidaktische Theorieentwicklung ins Hintertreffen. Zum anderen muss die Curriculumforschung in den sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken wieder intensiviert werden, womit ich bei einem dritten Forschungsthema bin.

3.3 Curriculumforschung darf nicht vernachlässigt werden

Im KMK-Beschluss zu den „Ländergemeinsamen Anforderungen“ wird für die sozialwissenschaftliche Lehrerbildung ein äußerst umfangreicher Stoffkatalog formuliert, der den unterschiedlichen Konzeptionen der sozialwissenschaftlichen Bildung in den einzelnen Bundesländern gerecht wird (KMK 2008, 36-37). Die Inhaltsauswahl verdeutlicht, dass die Kultusministerkonferenz ein integratives Fachkonzept vertritt. Der „Kern“ des Faches muss von den sozialwissenschaftlichen Fachdidaktikwissenschaftlern in Zusammenarbeit mit den Fachwissenschaftlern jedoch noch expliziert werden. Das gilt sowohl für die lehramtsrelevanten Sozialtheorien und Fachbegrifflichkeiten als auch für die fachspezifischen, empirischen Methoden.

6 Als Orientierungsrahmen für das Explizieren spezifischer Handlungssituationen im sozialwissenschaftlichen Unterricht eignen sich die von Sander herausgearbeiteten „Fallen“, die beschreiben, woran politisches Lernen scheitert. Er unterscheidet folgende „Fallen“: Wissensfalle: Das Verschwinden des Politischen durch eine Anhäufung von Einzelinformationen. Kontextfalle: Das Politische verschwindet hinter den Sachinformationen zu bestimmten Problemen und Themen. Moralfalle: Die oberflächliche und gesinnungsethische Reduktion politischer Bildung, mit der Folge, dass politisches Handeln nicht mehr hinterfragt wird. Meinungs-falle: Das Austauschen von Meinungen, ohne etwas Neues gelernt zu haben. Stofffalle: Unterricht ist nicht problem- und schülerorientiert, sondern orientiert sich an Stoffkatalogen und Inhaltsanforderungen (Sander, 2001, 52).

7 In den „Amtlichen Schuldaten“ anderer Bundesländer wird der Anteil des Unterrichts von Lehrpersonen ohne eine entsprechende Lehrbefähigung zumeist nicht aufgeführt.

„Politikdidaktisch angelegte, empirische Unterrichtsanalysen offenbaren, dass es Lehrern oft nicht gelingt, im Unterricht den sozialwissenschaftlichen Kern aus einem Unterrichtsgegenstand herauszuarbeiten. Grammes zeigt auf, dass Politiklehrende „den Gehalt der Themen und Deutungen der Lernenden nicht ausschöpfen, sondern diesen entgegen der eigenen Intention entpolitisieren“ (1998, 299). Diese Befunde könnten auf Defizite in der Unterrichtsmoderation zurückgeführt werden. Es stellt sich aber auch die Frage, ob nicht auch Defizite in der Anwendung sozialwissenschaftlicher Analyse- und Forschungsmethoden vorliegen, zum Beispiel im Bereich hermeneutischer Methoden. Während in der Lehrerausbildung für die Fächer Chemie, Physik oder Geschichte Experimente und Forschungsmethoden eine zentrale Rolle sowohl in der fachwissenschaftlichen als auch in der fachdidaktischen Lehrerausbildung zukommt, durchlaufen Studierende für das sozialwissenschaftliche Lehramt an vielen Universitäten nur eine stark reduzierte Methodenausbildung im Bereich der qualitativen und quantitativen Sozialforschung. Stattdessen besteht offenbar eine Dominanz von „Referatsseminaren“ in den fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen. Das Referat soll hier nicht als Musterbeispiel schlechter universitärer Lehre dargestellt werden. Das eigenständige Erschließen, Aufbereiten und Präsentieren eines fachwissenschaftlichen Inhalts ist eine zentrale Fähigkeit, die im Hochschulstudium erworben werden muss. Das Problem stellt vielmehr die Einseitigkeit der Lehr- und Lernformen dar, die in der universitären Lehre in den Seminaren eingesetzt werden. Die Defizite in der universitären Lehre, die Dominanz von Lehrarrangements, die stark passiv-rezeptiv verlaufen, hat kürzlich der Wissenschaftsrat massiv kritisiert. Er empfiehlt als Instrument zur Qualitätsverbesserung der universitären Lehre die Förderung von Lehr-Lernforschungsprojekten, um aktives Lernen in der Hochschulausbildung zu ermöglichen (Wissenschaftsrat 2008, S. 8).

In einem Abstimmungsprozess müssen Lehrende der Methodensektion mit den Fachdidaktikern explizieren, welche Forschungsmethoden der empirischen Sozialforschung für den sozialwissenschaftlichen Unterricht und für die didaktische Unterrichtsreflexion „elementar“ sind und diese müssen curricular in der Studienordnung verankert werden.⁸ Methoden der empirischen Sozialforschung gehören für Lehrende sozialwissenschaftlicher Unterrichtsfächer in vierfacher Hinsicht zum professionellen Handwerkszeug:

- Gegenstand und als Forschungs- sowie Analyse- methode im sozialwissenschaftlichen Unterricht,

8 In der Zeitschrift *Gegenwartskunde* wurde seit 1983 (Heft 3/83) eine Reihe zu Methoden der empirischen Sozialforschung veröffentlicht.

- als Instrument der fachlichen Erschließung von Unterrichtsgegenständen für den Lehrer,
- als Instrument der kritischen Analyse von Unterrichtsmaterialien für den Lehrer,
- sowie als Instrument zur Evaluation und Reflexion des sozialwissenschaftlichen Unterrichts im Sinne des „forschenden Praktikers“, d.h. sie müssen über eine forschungsmethodische Kompetenz verfügen, die Lehramtsstudierenden nach Blömeke aber oft fehlt (2007, 4).

In der universitären Lehrerbildung muss in den fachdidaktischen und in den fachwissenschaftlichen Seminaren der Anwendungsbezug der Forschungs- und Analysemethoden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht aufgezeigt und eingeübt werden. Meine These ist, dass eine Veränderung der Lernkultur in der universitären Lehrerbildung, die stärker auf Lehr-Lernforschung ausgerichtet ist, positive Effekte auf den Schulunterricht hat. Die Dominanz des lehrerzentrierten Schulunterrichts führe ich auch darauf zurück, dass Lehrer die an der Universität erfahrene Sozialisation in der sozialwissenschaftlichen Bildung im Unterricht fortsetzen und somit tradieren.

4. These 3: Kompetenzorientierte Lehrerbildung führt zu einer Qualitätssteigerung des Schulunterrichts

Die in der These formulierte, positive Korrelation von der Qualität der Lehrerbildung mit dem Bildungserfolg der Schüler, ist methodisch äußerst problematisch, weil Bildungsprozesse durch eine Vielzahl von Faktoren beeinflusst werden, zum Beispiel durch den familiären Bildungshintergrund oder durch die persönlichen Lernvoraussetzungen und -motivationen. In der bildungspolitischen Debatte ist diese These aber von zentraler Bedeutung bei der Legitimation der Outputorientierung als bildungspolitischem Steuerungsinstrument. Führt die Outputorientierung im Bildungssystem tatsächlich zu einer Qualitätssteigerung des Schulunterrichts? Hinter dem Konzept der Outputorientierung steht das politische Bestreben, das Bildungssystem einer marktorientierten Effizienzdoktrin zu unterwerfen. Der in der Betriebswissenschaft seit langem propagierte „Lean Production-Ansatz“, der mittlerweile auch als „Lean-Administration“ in der Verwaltung Eingang gefunden hat, soll nun offensichtlich seine Fortsetzung in „Lean-Education“ finden.

Die Bildungsreformen seit den frühen 1990er Jahren in den USA dienen als Vorbild. Die starke Orientierung an der Bildungspolitik in den USA erfolgt, obwohl sie bei der PISA-Studie 2006 mit dem 29. Rang von Teilnehmerstaaten vorlieb nehmen musste und im Vergleich der 40 Teilnehmerstaaten, die sich auch 2003 an der PISA-Studie beteiligt haben, von Rang 22 auf 24 abgerutscht ist (Der Spiegel 2007, „Die Pisa-Studie

im Detail“). Erstaunlicherweise wird jedoch nicht die Frage aufgeworfen, inwieweit das negative Abschneiden des amerikanischen Schulsystems bei der PISA-Studie 2006 nicht auch eine Auswirkung der Deregulierung und Outputorientierung der Lehrerausbildung und des Schulsystems ist. Die Negativentwicklungen im Bereich der Lehrerausbildung und Lehrprofession im US-Bildungssystem zeichnen sich mittlerweile auch im öffentlichen Schulsystem in Deutschland ab. Das sind im Einzelnen:

- ein Attraktivitätsverlust des Berufes, da die Möglichkeiten, pädagogisch zu arbeiten, zunehmend in den Hintergrund treten,
- die Abwanderung qualifizierter Lehrkräfte in die freie Wirtschaft, weil die regelmäßigen Lernkontrollen auch von den Lehrkräften als psychisch belastend empfunden werden,
- eine hohe Fluktuation der Lehrkräfte, denn gut 50% der neu eingestellten Lehrkräfte in den USA sind nach 5 Jahren nicht mehr im Lehrerberuf tätig,
- eine Neudefinition des Lehrerberufes als „Anlernetätigkeit“, weil durch die von den Schulbuchverlagen entwickelten Testmaterialien für den Unterricht die Unterrichtsinhalte und Unterrichtsmethoden vorgegeben werden,
- es werden zunehmend Professionsfremde als Lehrer eingestellt
- die Fokussierung des Unterrichts auf prüfungsrelevante Unterrichtsfächer, was zu einem Statusverlust der geistes- und sozialwissenschaftlichen Bildung geführt hat (Mintrop 2006, 94, 102 f.).⁹

Statt einer Professionalisierung des Lehrerberufes besteht die Gefahr, dass durch die Outputorientierung eine Deprofessionalisierung initiiert wird. Das gilt

9 Zur Lage in Deutschland siehe auch den Artikel von Christine Bern-Oberdörfer aus „Die Tagespost“, in: <http://www.teachers-news.net/artikel/nachrichten/bildungspolitik/007884.php> (Zugriff: 3.9.2008).

auch in Deutschland. Im Februar 2009 hat sich die amtierende Bildungsministerin Annette Schavan an die Unternehmen gewandt: „Ich fordere alle Unternehmen auf, ihre Top-Mitarbeiter für den Schulunterricht freizustellen“, sagte Schavan der „Bild“-Zeitung. Ingenieure aus der freien Wirtschaft könnten demnach zwei Stunden pro Woche Physik unterrichten oder Mathe. Ein Austausch würde „sinnvolle Impulse für die Schüler bringen“ (zit. nach: Menke, Trenkamp 2009). Dieser Vorschlag verdeutlicht, dass der Deregulierungs-Ansatz auch in Deutschland Befürworterinnen und Befürworter hat. Der Deregulierungs-Ansatz in der Lehrerbildung wird in den USA vor allem von konservativen Kräften, politisch von den Republikanern verfolgt, die eine spezielle Lehrerausbildung in Schools of Education als überflüssig bewerten. Sie gehen stattdessen vom Konzept des „geborenen Lehrers“ aus. Ansonsten sollen auf dem Lehrermarktwirtschaftlichen Kräften walten. Die Professionalisierer dagegen verweisen auf die hohe Korrelation von Schülerleistungen im Fach Mathematik und bei der Lesekompetenz mit der Qualität der Lehrerbildung (Mintrop 2006, 102, Terhart 2002, 10–13).

Abschließend ist festzuhalten, dass von der Kompetenzorientierung einerseits interessante Forschungsimpulse ausgegangen sind, die das Potential haben, Lehrerbildung wissenschaftlich stärker zu fundieren und zu professionalisieren. Die Kompetenzmodelle für den Lehrerberuf können in der Gesellschaft ein Bewusstsein für die komplexen Anforderungen des Lehrerberufs schaffen. Andererseits besteht die Gefahr, dass durch die methodischen Begrenzungen bei der Entwicklung von validen Testitems zur Messung des Outputs der universitären Lehrerausbildung (und der Schülerleistungen) eine Beschränkung auf Performanzstandards erfolgt und damit das Berufsbild des Lehrers simplifiziert wird. Anstelle der blühenden Landschaften in der sozialwissenschaftlichen Lehrerbildung kann dann eine Verödung stattfinden, weil Lehrerbildung als überflüssig gewertet wird.

Literatur

- Abs, Hermann. 2007. Überlegungen zur Modellierung diagnostischer Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern. In: Wissinger, Manfred; Wissinger, Jochen, Hg. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation. Forschung zur Lehrerbildung. Münster, New York, München, 63-102.
- Arnold, Eva. 2007. Was können Studierende am Ende ihres Studiums? Selbstschätzung von Kompetenzen im Rahmen von Absolventenbefragungen. In: Lüders, Manfred; Wissinger, Jochen, Hg. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation. Forschung zur Lehrerbildung. Münster, New York, München, 275-291.
- Backhaus, Kerstin; Moegling, Klaus; Rosenkranz, Susanne. 2008. Kompetenzorientierung im Politikunterricht. Kompetenzen, Standards, Indikatoren in der politischen Bildung der Schulen. Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler.
- Baumgart, Franzjörg; Wittpoth, Jürgen. 2007. Akkreditierung als hölzernes Schwert? Anmerkungen zu ungelösten Problemen. In: <http://dgfe.pleurone.de/zeitschrift/heft35/beitrag12.pdf> (Zugriff: 23.01.2009).
- Beck, Klaus (2006) Standards – ein Mittel zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung?. In: Wirtschaft und Erziehen. Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen(VLW), Heft 2, 44-54.
- Blömeke, Sigrid. 2004. Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Dies.; Peter Reinhold; Tulodziecki, Gerhard u.a., Hg. Handbuch Lehrerbildung. Kempten, 64-91.
- Blömeke, Sigrid. 2006. „Fast Fish – Looser Fish“: Internationale-vergleichende Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Hilligus, Annegret Helen; Rinkens, Hans-Dieter, Hg. Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive. Berlin, 189-213.
- Blömeke, Sigrid. 2007. Qualitativ – quantitativ, induktiv – deduktiv. In: Lüders, Manfred; Wissinger, Jochen, Hg. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation. Forschung zur Lehrerbildung. Münster, New York, München, 13-36.
- Brüsemeister, Thomas; Eubel, Klaus-Dieter, 2008. Hg. Evaluation, Wissen und Nichtwissen. Wiesbaden.
- Buchberger, Friedrich; Buchberger, Irina. 2003. Europäische Lehrerbildung: Zwischen Finnland und England. In: http://www.wissenschaftsforum-saar.de/veranstaltungen/2003-02-24/2003-02-24-lehrerbildung_europa.pdf (Zugriff: 14.08.2008).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMWF], Hg. 2007. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. Bonn, Berlin. (Erstauflage 2003)
- COACTIV. Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz. In: <http://www.mpib-berlin.mpg.de/coactiv/index.htm> (Zugriff: 23.2.2009).
- Cochran-Smith, Marilyn. The New Teacher Education: For Better or for Worse? In: Educational Research, 34 (7), 3-17.
- Czerwenka, Klaus. 2004. Lehrerprofessionalität zwischen Theorie und Praxis. In: Büttner, Gerhard; Sauter, Friedrich; Schneider, Wolfgang, Hg. Empirische Schul- und Unterrichtsforschung. Beiträge aus Pädagogischer Psychologie, Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Lengerich, 17-32.
- Darling-Hammond, Linda: Standards für den Lehrerberuf, 2007. Probleme und Streitfragen. In: Terhart, Erwald: Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz, http://www.sowi-online.de/reader/lehrausbildung/terhart_standards (Zugriff 24.09.2007).
- Der Spiegel: Die PISA-Studie im Detail. In: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/0,1518,521201,00.html> (Zugriff: 25.08.2008).
- Diekmann, Andreas. 2008. Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Hamburg.
- European Commission: Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. In: http://etuce.homestead.com/news/june2005/principles_en.pdf (Zugriff: 25.09.2008).
- Fischer, Eberhard; Sinsch, Ulrich; Killmann, Dorothee. 2007. Modulhandbuch für den Bachelor-Studiengang „Biologie – Lehramt“ an der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz vom 27. April 2007. In: <http://www.uni-koblenz-landau.de/verwaltung/abt-3/dokumente/modul-ko-biologie.pdf> (Zugriff: 01.09.2008).
- Geiger, Wolfgang. 1974. Lernziele und politischer Unterricht – Über die Grenzen der Lernzielorientierung. In: Gegenwartskunde. Zeitschrift für Gesellschaft, Wirtschaft, Politik und Bildung. Heft 1/74, 17-34.
- Grammes, Tilman. 2007. Interpretative Fachunterrichtsforschung. In: Reinhardt, Volker. Hg. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Band 4. Forschung und Bedingungen. Baltmannsweiler, 39-49.



- Grammes, Tilman, 1998. Kommunikative Fachdidaktik. Politik. Geschichte. Recht. Wirtschaft. Opladen.
- Harms, Hermann; Breit, Gotthard. 1990. Zur Situation des Unterrichtsfach Sozialkunde/Politik und der Didaktik des politischen Unterrichts aus der Sicht von Sozialkundefachlehrerinnen und -lehrern. Eine Bestandsaufnahme. In: BpB, Hg. Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung. Bonn, 13-167.
- Henkenborg, Peter; Kuhn, Hans-Werner. 1998. Grundfragen qualitativer Unterrichtsforschung in der politischen Bildung. Theoretische und methodische Aspekte. In: dieselben, Hg. Der alltägliche Politikunterricht. Ansätze – Beispiele – Perspektiven qualitativer Unterrichtsforschung zur politischen Bildung in der Schule. Opladen, 9-32.
- Henkenborg, Peter; Krieger, Anett. 2005. Deutungs-lernen in der politischen Bildung – Prinzipien didaktischer Inszenierungen. In: Kursiv. Journal für Politische Bildung. Lernen – Wege zu einer neuen Theorie? Heft 1/2005, 30-42.
- Koch, Hans Konrad. 2006. „Erwartungen der Bildungspolitik“. Beitrag zur Tagung „Zur Lage der Erziehungswissenschaft“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) am 20.01.2006. In: Erziehungswissenschaft, Heft 33, 14-24.
- Kammertöns, Annette. 2008. Stellungnahme zu den von der KMK vorgelegten ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und die Fachdidaktiken in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Politisches Lernen, Heft 3-4/08, 74-80.
- Klieme, Eckhard; Hartig, Johannes. 2008. Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Prenzel, Manfred; Gogolin, Ingrid; Krüger, Heinz-Herman, Hg. Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 8/2007. Wiesbaden, 11-29.
- KMK: Statut für ein länder- und hochschulübergreifendes Akkreditierungsverfahren: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002 i.d.F. v. 15.10.2004. In: <http://www.kmk.org/doc/publ/laendakk.pdf> (Zugriff: 01.09.2008).
- KMK: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. In: http://www.kmk.org/doc/beschl/standards_lehrerbildung.pdf (Zugriff: 30.08.2007).
- KMK: Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und die Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 08.12.2008, in: http://www.kmk.org/doc/publ/BS-Lb-inhaltlAnforderungen_16-10-08_idF_08-12-08.pdf (Zugriff: 18.12.2008).
- Kraler, Christian. 2008. Kompetenzorientierte Lehrerbildung und ihre Wirkung. Überlegungen zur Nachhaltigkeit in Forschung und Praxis. In: Kraler, Christian; Schratz, Michael, Hg. Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Münster, New York, München, 151-180.
- Kraler, Christian; Schratz, Michael. 2008. Hg. Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Münster, New York, München.
- Krol, Gerd Jan; Loerwald, Dirk; Zoerner, Andreas. 2007. Standards für die ökonomische Bildung in der gestuften Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Band 103, Heft 03/2007, 442-457.
- Maag Merki, Katharina. 2007. Bildungsstandards – Konzepte und Begrifflichkeit. In: Peter Labudde, Hg. Bildungsstandards am Gymnasium. Korsett oder Katalysator? Bern, 17–25.
- Menke, Birger; Trenkam, Oliver: Sondereinsatz an Schulen. Arbeitgeber kritisieren Schavans Aushilfeslehrer-Idee. In: „Spiegel-Online vom 23.2.2009, <http://www.spiegel.de/schulspiegel/0,1518,609334,00.html>.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW): Ordnung der Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter an Schulen (Lehramtsprüfungsordnung – LPO) Vom 27. März 2003 zuletzt geändert durch Gesetz vom 27. Juni 2006. In: <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Lehrerbildung/LPO.pdf> (Zugriff: 22.01.2008).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW): Entwicklung von Kerncurricula. Rahmenvorgaben vom 28.05.2004, in: <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Lehrerbildung/Kerncurricula.pdf> (Zugriff: 12.12.2008).
- Mintrop, Heinrich. 2006. Einen qualifizierten Lehrer für jede Klasse – Neue Ansätze der Lehrerbildung in den Vereinigten Staaten von Amerika im Zuge der Standard-Bewegung. In: Hilligus, Annegret Helen; Rinkens, Hans-Dieter, Hg. Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive. Berlin, 117–127.
- Moegling, Klaus: Kompetenzen, Standards und Indikatoren in der zweiten Phase der Lehrerbildung – defi-

- nitorische und konzeptionelle Grundlagen. In: <http://www.klausmoegling.de/mr-download/kompetenzorientierung.pdf> (Zugriff: 01.09.2008).
- Oelkers, Jürgen. 2007. Bildungsstandards im Gymnasium – Ein neues Problem? In: Peter Labudde. Hg. Bildungsstandards am Gymnasium. Korsett oder Katalysator? Bern, 27-36.
- Oelkers, Jürgen. 2004. Entwicklung curricularer Standards für die Lehrerbildung, Vortrag vor dem Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentag am 19. November 2004 in der Philipps-Universität Marburg. In: http://www.paed.uzh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/164_MarburgLAB.pdf.
- Otto, Jeanette. 2008. Lehrer. »Das Problem ist der Beruf, nicht das Studium«, Interview mit Ewald Terhart vom 28.02.2008 in „Die Zeit“. In: <http://www.zeit.de/2008/10/C-Lehrer-Interview-Terhart> (Zugriff: 03.09.2008).
- Rauin, Udo; Meiner, Uwe. 2007. Subjektive Einschätzungen des Kompetenzerwerbs in der Lehrerbildung. In: Lüders, Manfred; Wissinger, Jochen, Hg. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation. Forschung zur Lehrerbildung. Münster, New York, München, 103-131.
- Rebholz-Projekt: Report Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz im Organisationsbereich der Lehrerbildung des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Koblenz-Landau (Rebholz). In: http://www.uni-landau.de/schulprakt-studien/Vorstellung_REBHOLZ.pdf (Zugriff: 22.08.2008).
- Sander, Wolfgang. 2001 Politik entdecken – Freiheit leben. Neue Lernkulturen in der politischen Bildung. Schwalbach/Taunus.
- Schellack, Antje; Lemmermöhle, Doris. 2008. Universitäre Lehrer/innen/bildung zwischen wissenschaftlichem Wissen und professionellen Kompetenzen. In: Kraler, Christian; Schratz, Michael, Hg. Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Münster, New York, München, 139-149.
- Schlösser, Hans Jürgen. 2008. Wirtschaftsdidaktische Forschung und Lehre an Universitäten. In: Unterricht Wirtschaft. Jg. 9, Heft 4/2008, 53-54.
- Schratz, Michael; Schritteser, Ilse; Forthuber, Peter; Pahr, Gerhard; Paseka, Angelika; Seel, Andrea. 2008. Domänen von Lehrer/innen/professionalität. Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung. In: Kraler, Christian; Schratz, Michael. Hg. Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Münster, New York, München, 123-137.
- Terhart, Ewald. 2002. Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultuskonferenz (2002). In: http://www.sowi-online.de/reader/lehrausbildung/terhart_standard (Zugriff: 24.9.2007).
- Terhart, Ewald. 2007. Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In: Lüders, Manfred; Wissinger, Jochen, Hg. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation. Forschung zur Lehrerbildung. Münster, New York, München, 37-62.
- Timmerhaus, Winfried. 2001. Fachdidaktik als konstitutives Element universitärer Lehrerbildung. Bestandsaufnahmen, Analysen und Konzeptionen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. Marburg.
- Weber, Birgit. 2007. Stand ökonomischer Bildung und Zukunftsaufgaben. In: http://www.sowi-onlinejournal.de/2001-2/zukunftsaufgaben_weber.htm (Zugriff: 26.09.2007).
- Weinert, Franz E. 2001. Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E., Hg. Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel., 17-31.
- Winter, Martin. 2007. Pisa, Bologna, Quedlinburg – wohin treibt die Lehrerbildung? Die Debatte um die Struktur des Lehramtsstudiums und das Studienmodell Sachsen-Anhalt. In: Ho-Arbeitsbericht, Heft 2/2007.
- Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. In: <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/8639-08.pdf> (Zugriff: 03.09.2008).