

1 Einleitung

Hinsichtlich der Qualität und Produktivität des Bildungswesens werden zunehmend die Kompetenzen der Lehrkräfte und ihre Wirkung auf die Unterrichtsgestaltung und auf Schülerleistungen diskutiert und untersucht (vgl. Klieme, Maag-Merki & Hartig, 2007; Kultusministerkonferenz, 2004). In dem komplexen Ursachen-, Bedingungs- und Wirkungsgefüge, das Bildungsprozesse konstituiert (vgl. Helmke, 2009a; Hermann, 2003, S. 625), gilt ihre professionelle Kompetenz als ein Einflussfaktor auf die Qualität des Unterrichts und die Lernerfolge der Schüler/-innen (vgl. Blömeke, 2003; Helmke, 2009a; Kunter & Klusmann, 2010).

Eine positive Leistungsentwicklung der Lernenden erfordert einen Unterricht, der problemlösendes Denken und kognitive Aktivierung fördert (vgl. Diedrich, Thußbas & Klieme, 2002). Empirische Ergebnisse der Lehrerkompetenzforschung belegen, dass sich die Kompetenzen der Lehrkräfte auf die Bereitstellung kognitiv aktivierender Lernumgebungen oder das Unterstützungsverhalten in Lernprozessen auswirken können (vgl. z. B. Dubberke, Kunter, McElvany, Brunner & Baumert, 2008; Voss, Kleickmann, Kunter & Hachfeld, 2011). Aufgrund unterschiedlicher Operationalisierungen variieren empirische Ergebnisse zum Ausmaß des Einflusses von Lehrerkompetenzen zwar, generell wird ihnen aber eine beachtliche Wirkung zugeschrieben (vgl. Helmke 2009a; Lipowsky, 2006). Durch Erkenntnisse der Forschung können überhöhte Erwartungen an Lehrkräfte abgebaut werden. Ihr Beitrag zum Lernerfolg der Schüler/-innen kann realistisch eingeschätzt werden (vgl. Meyer & Terhart, 2007).

Die Wirkung professioneller Lehrerkompetenzen auf Unterricht und Schülerleistungen verdeutlicht die Notwendigkeit vertiefender Analysen zu der Entwicklung, dem Zusammenspiel und der Wirkung verschiedener Kompetenzdimensionen. Noch stellen Fragen zu den Kompetenzen von Lehrkräften in vielen Fächern einen „recht großen weißen Fleck auf der Ergebnis-Landkarte der empirischen Bildungswissenschaften in Deutschland“ (Terhart, 2002, S. 10) dar. So auch in der Politikdidaktik. Systematisch angelegte Untersuchungen und theoretisch fundierte Bestimmungen fehlen. Bislang ist wenig dazu bekannt, was Politiklehrkräfte wissen und können, welche Überzeugungen und Motivationen sie haben, wie Kompetenzaspekte zusammenhängen und wie sie sich auf die Planung und Gestaltung des Politikunterrichts auswirken. Aufgrund der Erkenntnis-

se anderer Fächer kann auch für Politiklehrkräfte vermutet werden, dass ihre Kompetenzen hinsichtlich der Optimierung von Bildungsprozessen einen wichtigen Baustein darstellen (vgl. Kunter, Klusmann & Baumert, 2009, S. 153). Die Befunde zu den Kompetenzen von Lehrkräften anderer Fächer können aber nicht ohne weiteres auf die Politikdidaktik übertragen werden, sondern müssen von ihr domänenspezifisch bestimmt und untersucht werden (vgl. Neuweg, 2011).

Für ein besseres Verständnis der Lehr- und Unterrichtsprozesse im Politikunterricht bedarf es zunächst einer Bestimmung der Anforderungen, die an Politiklehrkräfte gestellt werden, und der Kompetenzen, die sie zu ihrer Bewältigung benötigen. Erst durch klar definierte Konstrukte und auf Basis theoretischer Rahmenannahmen können Kompetenzen empirischen Messungen zugänglich gemacht sowie Ausprägungen und Zusammenhänge abgebildet werden (vgl. Köller, 2008). Die Beschreibung und Untersuchung notwendiger Kompetenzen können dann für eine fundierte Diskussion in der Politikdidaktik ein klareres Bild zeichnen und Fördermöglichkeiten identifizieren. Ziele der Arbeit sind deshalb, ein theoretisch fundiertes Modell professioneller Politiklehrerkompetenz zu entwickeln, das zentrale Facetten politikdidaktisch bestimmt sowie diese empirisch zu erfassen und abzubilden. Auf dieser Basis können erste Einblicke in das Zusammenspiel verschiedener Kompetenzdimensionen erlangt werden.

Für die Konzeptualisierung politikdidaktischer Kompetenzen kann auf verschiedene Ansätze zurückgegriffen werden. Die Debatte um die professionelle Kompetenz von Lehrkräften wird im deutschsprachigen Raum maßgeblich durch struktur- und kompetenztheoretische Arbeiten beeinflusst (vgl. Terhart, 2011). Die strukturtheoretische Perspektive arbeitet die spezifischen Probleme und Widersprüche des Lehrerberufs heraus. Sie lässt allerdings häufig sachhaltige Aspekte von Lern- und Unterrichtsprozessen außer Acht (vgl. z. B. Helsper, 2007) und formuliert selten konkrete Kompetenzen, die zur Bewältigung struktureller Widersprüche beitragen und inhaltliche Lernprozesse anregen. Der kompetenztheoretische Ansatz hingegen versteht die Initiierung verständnisvoller Lernprozesse durch die Planung, Inszenierung und Durchführung von Unterricht als Kernaufgabe von Lehrkräften und bestimmt Kompetenzen, die zur Bewältigung dieser Aufgabe benötigt werden (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Terhart, 2011).

Im Rahmen kompetenztheoretischer Arbeiten werden relevante Kompetenzen in Modellen strukturiert, die durch den Rekurs auf kognitionspsychologische Annahmen und Erkenntnisse theoretisch fundiert sind. Baumert und Kunter (2006) entwickeln auf Basis kompetenztheoretischer Annahmen ein generisches Strukturmodell, das für Lehrkräfte aller Fächer gelten kann und von den jeweiligen Fachdidaktiken ausdifferenziert werden muss. Es verbindet Annahmen und Ergebnisse der kognitionspsychologischen Expertiseforschung (vgl. Bromme, 1992) mit Weinerts (2001) Kompetenzbegriff. Dadurch werden Kompetenzen als

kontextspezifisch und erlernbar charakterisiert. Sie lassen sich zu anderen Konstrukten, wie beispielsweise Intelligenz, abgrenzen (vgl. Klieme & Hartig, 2007; Klieme, Maag-Merki & Hartig, 2007). Die Kompetenzen, die Lehrkräfte für erfolgreiches Unterrichten benötigen, werden als Zusammenspiel professionellen Wissens, handlungsrelevanter Überzeugungen, motivationaler Orientierungen und selbstregulativer Fähigkeiten konzipiert (vgl. Baumert & Kunter, 2006, 2011; Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008; Krauss, 2011).

Wissen wird in diesem Ansatz als eine Teilkompetenz verstanden. Professionelles Wissen ist nicht technologisch anwendbar, da sich pädagogisches Handeln unter unsicheren und unstandardisierbaren Bedingungen vollzieht (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Shulman, 1986; Bromme, 1992). Um es erfolgreich in Handlungen umsetzen zu können, kommen weitere Kompetenzaspekte wie Überzeugungen und motivationale Merkmale zum Tragen. Die Komplexität unstrukturierter unterrichtlicher Situationen wird durch die Abhängigkeit von den Interpretationen der Beteiligten, die in den Interaktionen weiterlaufen und keine eingefrorenen unterrichtlichen Momente darstellen, verschärft. Für erfolgreiches Unterrichtshandeln ist daher die Verknüpfung unterschiedlicher Kompetenzbereiche erforderlich (vgl. Blömeke, 2006; Bromme, 1992). Gerade für ein flexibles und situationsgerechtes Handeln brauchen Lehrkräfte im Allgemeinen und Politiklehrkräfte im Speziellen ein breites technologisches Repertoire, das sich zusammensetzt aus fachspezifischen kognitiven und motivationalen Komponenten, Erfahrungen und an Fälle gebundenes Wissen (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 477).

Die kompetenztheoretischen Annahmen wurden bereits erfolgreich in Forschungsdesigns umgesetzt. Beispiele hierfür sind das Forschungsprogramm *COACTIV* (*Cognitive Activation in the Classroom: The Orchestration of Learning Opportunities for the Enhancement of Insightful Learning in Mathematics*) und die international vergleichende Studie *MT21* (*Mathematics Teaching in the 21st Century*). Forschungsbefunde bestätigen die theoretischen Annahmen und belegen die Bedeutung der verschiedenen Kompetenzdimensionen für den Unterricht (vgl. z. B. Brunner, Kunter, Krauss, Baumert et al., 2006; Dubberke et al., 2008; Voss et al., 2011). Nun gilt es, „innerhalb des durch die mathematikdidaktischen Untersuchungen aufgespannten Paradigmas auch andere Fächer zu untersuchen“ (Neuweg, 2011, S. 470).

Da die Politikdidaktik noch kein eigenes Kompetenzmodell vorweisen kann, muss zunächst ein Modell entwickelt werden, das die Kompetenzen von Politiklehrkräften strukturiert und definiert. Diesem Desiderat stellt sich das Forschungsprogramm „Professionelle Kompetenz von (angehenden) Politiklehrer/-innen“ (PKP), in dem diese Arbeit entstanden ist. Während sich die vorliegende Arbeit auf unterrichtende Politiklehrkräfte und die Untersuchung ihres

fachbezogenen Wissens und ihrer professionellen Überzeugungen konzentriert, werden im Rahmen des Forschungsprogramms zusätzlich Studierende und Referendar/-innen sowie weitere Kompetenzdimensionen einbezogen (vgl. z. B. Oberle, Weschenfelder & Weißenö, 2012; Weschenfelder, Weißenö & Oberle, 2014; Weißenö, Weschenfelder & Oberle, 2013). Ergebnisse zu den Kompetenzen angehender Politiklehrkräfte und zu ihrer Entwicklung können helfen, Aussagen zur Wirksamkeit, Verbesserung und Optimierung der Ausbildungssituation zukünftiger Lehrkräfte zu treffen (vgl. Frey, 2006).

Um für Politiklehrkräfte relevante Kompetenzen zu bestimmen, wird hier auf das generische Strukturmodell von Baumert und Kunter (2006) zurückgegriffen. Die Adaption des Modells erlaubt die theoretisch fundierte Rahmung der Kompetenzen, die Politiklehrkräfte für erfolgreiches Unterrichten benötigen. Sie benötigen Wissen, Überzeugungen und Motivation, um im beruflichen Alltag zu bestehen. Die fachspezifische Ausdifferenzierung der kompetenztheoretischen Annahmen, auf die sich die Studie stützt, ist unerlässlich, da der Unterricht bis in seine Einzelheiten durch das jeweilige Fach bestimmt wird (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Reinisch, 2009; Neuweg, 2011). Das erfordert ein spezielles Wissen über die Bedingungen des Lehrens und Lernens im Fach und kann sich nicht auf allgemein pädagogisch-psychologische Bestimmungen beschränken. Beispielsweise lassen sich typische Fehlkonzepte von Schüler/-innen nur fachdidaktisch einschätzen und begründen.

Forschungspraktisch bedeutet das, die pädagogisch-psychologische Perspektive des generischen Strukturmodells mit der fachdidaktischen Perspektive zu verknüpfen, da wesentliche Aspekte der professionellen Kompetenz fachbezogen zu konkretisieren sind (vgl. Bromme, 2008). Ein so fundiertes Modell macht die Kompetenzen, die Politiklehrkräfte benötigen, empirischen Messungen zugänglich und kann der Qualitätssicherung und -entwicklung von Bildungsprozessen im Fach Politik dienen. Erst durch die kognitionspsychologische Rahmung werden die interessierenden Kompetenzkonstrukte geschärft und können durch die Ableitung präziser Hypothesen und die Umsetzung in Testaufgaben und Messmodelle analysiert werden. Durch allumfassende und facettenreiche Definitionen wird dies erschwert (vgl. Köller, 2008). Im Rahmen der Studie wird dafür ein fokussiertes politikdidaktisches Kompetenzmodell begründet und hinsichtlich der interessierenden Kompetenzfacetten ausdifferenziert.

Aufgrund der Entwicklung fokussierter Konstrukte „wird der Empirie allzu leicht die Begrenztheit ihres Blickwinkels zum Vorwurf gemacht“ (Haag & Lohrmann, 2006, S. 617). Es gilt aber zu berücksichtigen, dass es hier darum geht, Wirklichkeit zu beschreiben und nicht darum, normative pädagogische Idealvorstellungen zu entwickeln oder zu beweisen. Um ein vielseitiges und komplexes Bild entwickeln zu können, müssen Kompetenzen in konkrete Ein-

zelaspekte zerlegt und untersucht werden (vgl. Terhart, 2006). Die empirische Lehrerforschung fragt „nicht danach, wie Lehrer sein sollten, sondern sie fragt danach, wie Lehrer tatsächlich sind“ (Haag & Lohrmann, 2006, S. 619). Die bisherige Forschung hat gezeigt, dass es kein „richtiges“ Profil für Lehrkräfte und die Inszenierung und Durchführung von Unterricht gibt, sondern verschiedene Wege erfolgreichen Unterrichtens denkbar sind (vgl. Helmke, 2009b, S. 57; Weinert & Helmke, 1996). Das kann sicherlich auch für einen erfolgreichen Politikunterricht gelten. Wissen und Handeln stehen in keinem monokausalen Verhältnis, sondern entwickeln und verändern sich in wechselseitiger Beeinflussung (vgl. Haag & Lohrmann, 2006, S. 624). Die empirische Lehrkompetenz- und Lehrerbildungsforschung tragen dazu bei, professionelle Kompetenzen und Handlungen detailliert zu beschreiben (vgl. ebd.). Sie können helfen, Wirkungen und Fördermöglichkeiten einzelner Kompetenzbereiche zu identifizieren (vgl. Brunner, Kunter, Krauss, Klusmann et al., 2006; Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2010; Terhart, 2002) und letztendlich Lehr-Lernprozesse zu optimieren.

Vor diesem Hintergrund leistet die Arbeit aus theoretischer und empirischer Sicht einen Beitrag zur aktuellen Diskussion professioneller Lehrkompetenzen in der Politikdidaktik. Im Rahmen der quantitativ angelegten empirischen Studie werden auf Basis der theoretischen Überlegungen Messinstrumente entwickelt, die es ermöglichen, professionelles Wissen und Überzeugungen von Politiklehrkräften zu erfassen und systematisch zu untersuchen. Die hier interessierenden Kompetenzdimensionen werden durch einen standardisierten Fragebogen erhoben und mittels deskriptiver und multivariater Verfahren analysiert. Dadurch ist es möglich, erste Einblicke in die Struktur, die Ausprägungen und die Zusammenhänge einzelner Kompetenzfacetten zu erlangen, die in ein theoretisches Kompetenzmodell eingeordnet und zu Ergebnissen anderer Domänen in Bezug gesetzt werden können.

Um die Entwicklung des Kompetenzmodells für die Politikdidaktik zu begründen, werden im zweiten Kapitel zunächst die Diskussionslinien einer strukturaltheoretischen und einer kompetenztheoretischen Perspektive einander gegenübergestellt und auf ihre Verwendbarkeit zur Bestimmung politikdidaktischer Kompetenzen geprüft. Daran anschließend wird im dritten Kapitel – aufbauend auf der Diskussion verschiedener Kompetenzmodelle – ein politikdidaktisches Modell ausdifferenziert und begründet. Ein Überblick über bisherige Forschungsergebnisse in der Politikdidaktik und in anderen Domänen (Kapitel 4) kann Hinweise für die Entwicklung von Hypothesen (Kapitel 5) und von Messinstrumenten liefern. In Kapitel 6 wird das Design der Studie beschrieben. In Kapitel 7 werden die Messinstrumente vorgestellt, die den Analysen zugrunde liegen. Nach der Überprüfung der Dimensionalität der interessierenden Wissens- und Überzeugungsdimensionen durch entsprechende Messmodelle im achten

Kapitel werden die Daten durch deskriptive Analysen und Strukturgleichungsmodelle ausgewertet und diskutiert (Kapitel 9 und Kapitel 10).

Professionelle Kompetenz von Politiklehrkräften

Eine Studie zu Wissen und Überzeugungen

Weschenfelder, E.

2014, VIII, 308 S. 34 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-04192-2