

1. Die diagnostische Wahrnehmungskompetenz – Verortung im Forschungskontext um Kompetenzen und Standards in der Lehrerbildung

1.1. Die diagnostische Wahrnehmungskompetenz im Rahmen der allgemeinen Bildungsforschung

In der Folge schlechter Ergebnisse verschiedener Schulleistungsstudien (PISA 2000¹; TIMSS²) konzentrierte sich die Bildungslandschaft in Deutschland auf eine Erfassung und Verbesserung des Bildungssystems, die ihren Niederschlag in der bis heute aktuellen Kompetenz- und Standarddebatte fand. Bereits 2002 beschloss die Kultusministerkonferenz als Konsequenz der Besorgnis erregenden Studienergebnisse, Bildungsstandards für die Kernfächer zu erarbeiten und landesweite Orientierungs- und Vergleichsarbeiten durchzuführen.³ 2003 brachte das Bundesministerium für Bildung und Forschung die Kompetenz- und Standardorientierung als offiziell anerkannte Maßnahme zur Umsteuerung des Bildungswesens ein. Das vom Ministerium beauftragte sog. Klieme-Gutachten forderte nun die Ausformulierung bundesweit gültiger Bildungsstandards, die verbindliche Anforderungen für SchülerInnen definieren sollten.⁴ Nicht mehr die Orientierung an Inhalten, sondern an Kompetenzen im Sinne eines sukzessiven Aufbaus von Fähigkeiten und Fertigkeiten geriet damit in den Fokus der Unterrichtsplanung und in der Folge auch der Bildungsforschung. Dem Desiderat, fachliche und fachdidaktische Standards zu ermitteln, kam die Gesellschaft für Fachdidaktik e.V. (GFD) 2004 mit der Formulierung des „Kerncurriculum Fachdidaktik. Orientierungsrahmen für alle Fachdidaktiken“ nach. 2005 wurde dieses erweitert durch das Modell „Fachdidaktische Kompetenzen, fachdidaktische Standards und ein fachdidaktisches Kerncurriculum für die 1. Phase der Lehrerbildung“.⁵ Bedingt durch die Neuorientierung auf Kompetenzen und Standards waren die LehrerInnen nun aufgefordert, den Unterricht auf den Kompetenzerwerb der SchülerInnen auszurichten⁶ und die Unterrichtsprozesse an die vorgefundenen Lerngruppen anzupassen, um diese gezielt

¹ Vgl. Organisation für wissenschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), Pisa – Internationale Schulleistungsstudie der OECD. URL: http://www.oecd.org/document/20/0,3343,de_34968570_39907066_39648148_1_1_1_1,00.html. [Zugriff: 08.06.2010].

² Vgl. Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften e.V., TIMSS Germany. URL: <http://www.timss.mpg.de/> [Zugriff: 08.06.2010].

³ Vgl. Obst, G. (2008). Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht. Göttingen, S. 17.

⁴ Ebd., S. 9.

⁵ Evangelische Kirche in Deutschland. EKD-Texte 96: Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrausbildung, S. 14.

⁶ Vgl. Obst G. (2008). Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht. Göttingen, S. 134.; Obst, G. (2009). Anforderungssituationen als Ausgangspunkt kompetenzorientierten Lehrens und Lernens im Religionsunterricht. In: Feindt, A./ Elsenblast, V./ Schreiner, P./ Schöll, A. (Hg.). Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven. Münster/ New York/ München/ Berlin, S. 184.

fördern und begleiten zu können⁷. Zeitgleich verstärkte sich das Bestreben, einheitliche Standards für die Schülerbildung zu erstellen, die eine Vergleichbarkeit, aber auch eine Überprüfung der erlangten Kompetenzen ermöglichen und sichern sollten. Aus dieser Perspektive heraus wurde nun zunehmend auch die Lehrerkompetenz thematisiert und in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt, gilt es doch die LehrerInnen als wesentliche Determinanten schulischen Lernens zu betrachten⁸. So beschreibt Klieme, dass eine der Herausforderungen einer an Standards orientierten Unterrichtsplanung für die LehrerInnen darin bestehe, die SchülerInnen in Bezug auf ihr Wissen und Können differenziert wahrzunehmen⁹ und diese in der Folge individuell und gezielt in die Unterrichtsplanung und –gestaltung einzubeziehen. Dieser Zusammenhang zwischen Schüler- und Lehrerkompetenz kann mit Terhart als eine Wirkungskette von eng miteinander verzahnten Einzelfaktoren schulischen Lernens betrachtet werden, bei der Erfahrungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten der unterrichtenden Lehrperson in enger Verbindung mit den unterrichteten SchülerInnen steht:

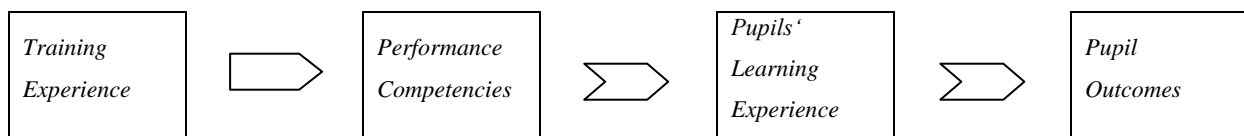


Abb. 1: Wirkungskette zwischen Lehrerbildung und SchülerInnen nach Terhart (2003)¹⁰

Die nach Terhart in Abb. 1 dargestellte Wirkungskette zwischen Lehrerexpertise und Schüleroutcome veranschaulicht, welche Beziehungen zwischen Lehrerausbildung, Umsetzungskompetenzen, Schülerlernerfahrungen und Lernergebnissen bestehen. Alle Einzelfaktoren sind als eine sich aneinander reihende Kette sukzessiver Bedingungsfaktoren schulischen Lernens zu verstehen. Eine besondere Bedeutung erhält in diesem Kontext die diagnostische Kompetenz von LehrerInnen, die es ermöglicht, die SchülerInnen individuell zutreffend einzuschätzen und entsprechende Maßnahmen zur Verbesserung des Lehr-Lernprozesses zu ergreifen. Erst eine hinreichende Passung zwischen den Anforderungen an die SchülerInnen und deren Persönlichkeitsmerkmalen, so die Annahme von Schrader,

⁷ Vgl. Obst G. (2008). Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht. Göttingen, S. 155; S. 13.

⁸ Vgl. Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, F. E.. Psychologie des Unterrichtens und der Schule. Göttingen, Bd. 3, S. 177.

⁹ Vgl. Klieme, E. et.al. (2003). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Hrsg. V. Bundesministerium für Bildung und Forschung. URL: http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf (Zugriff am 31.05.2010), S. 51.

¹⁰ Terhart, E. (2003). Wirkungen von Lehrerbildung: Perspektiven einer an Standards orientierten Evaluation. Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 3, S. 10.

ermöglichte eine optimale Wirkung erzieherischen Handelns¹¹. Die Ausbildung einer entsprechenden Wahrnehmungskompetenz als Grundlage einer effizienten Unterrichtsplanung und letztlich auch –realisierung erhält demnach eine zentrale Bedeutung im Kontext schulischen Lernens und bildet ein verbindendes Element zwischen Lehrer- und Schülerkompetenz. Ist die diagnostische Kompetenz von LehrerInnen nur unzureichend ausgebildet, so lassen sich mit Horstkemper und Tillmann die folgenden Probleme für den Lehr-Lernprozess annehmen: 1. Wenn die Lernausgangslage der SchülerInnen nicht richtig eingeschätzt wird, so kann der Unterricht nicht optimal auf die Adressaten hin konzipiert werden (Passung), 2. Wenn kein „Frühwarnsystem“ besteht, kann nicht vorbeugend dafür gesorgt werden, dass lern- und entwicklungsgefährdete Kinder rechtzeitig unterstützt werden (Prävention) und 3. Wenn Probleme auftreten, aber diffus bleiben, kann ohne eine entsprechend ausgebildete diagnostische Kompetenz keine entsprechende handlungsorientierte Reaktion stattfinden (Intervention).¹² Eine adäquat ausgebildete diagnostische Kompetenz von Lehrkräften lässt sich demnach mit Weinert, Schrader und Helmke neben der Klassenführungskompetenz, der didaktischen Kompetenz und der fachwissenschaftlichen Kompetenz als zentrale Kompetenz des Unterrichtens definieren.¹³ Deshalb lässt sich auch leicht nachvollziehen, dass das Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland u.a. einen Schwerpunkt in der Lehrerbildung in den Bereichen „Diagnostik, Beurteilung und Beratung“¹⁴ sieht.

Für den Bereich des schulischen Religionsunterrichts stellt die diagnostische Kompetenz von ReligionslehrerInnen eine zentrale Voraussetzung schülerorientierten Lehrens dar, die bisher in der fachwissenschaftlichen Diskussion nur wenig thematisiert wurde. So stellt Obst fest, dass auch im Bereich des schulischen Religionsunterrichts Kompetenzen überprüft und an für sinnvoll erachteten Stellen bewertet werden müssten.¹⁵ Hierbei solle die diagnostische Funktion im Vordergrund stehen, deren Funktion und Zielperspektive Obst wie folgt

¹¹ Vgl. Schrader, F.-W. (2001). Diagnostische Kompetenz von Eltern und Lehrern. In: Rost, D.-H.: Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim, S. 92.

¹² Vgl. Horstkemper, M./ Tillmann, K.-J. (2009). Diagnose und Förderung - eine schulpädagogische Perspektive. In: Feindt, A./ Elsenblast, V./ Schreiner, P./ Schöll, A. (Hg.). Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven. Münster/ New York/ München/ Berlin, S. 226.

¹³ Vgl. Weinert, F.E./ Schrader, F.-W./ Helmke, A. (1990). Educational expertise: Closing the gap between educational research and classroom practice. *School Psychology International*, 11, p.176.

¹⁴ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (Zugriff am 31.05.2010), S. 5.

¹⁵ Vgl. Obst, G. (2008). Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht. Göttingen, S. 58.

beschreibt: „[...] sie richtet sich auf den Lernprozess der einzelnen Schüler und stellt die Rückfrage an den Lehrer, was er zur gezielten Förderung der Kompetenzen in seinem Unterricht tun kann.“¹⁶ In diesem Sinne ist die Notwendigkeit der Überprüfung von Kompetenzen letztlich eine Anfrage an die „professionelle Handlungsfähigkeit des Religionslehrers.“¹⁷ Ganz ähnlich fordert die Expertengruppe des Comenius-Instituts im gleichen Kontext der Kompetenz- und Standarddiskussion, dass ReligionslehrerInnen verstärkt eine systematische Wahrnehmungsfähigkeit in Bezug auf lebensweltliche religiöse Praxen, aber auch eine lerndiagnostische Kompetenz entwickeln sollten.¹⁸

1.2. Verortung der diagnostischen Wahrnehmungskompetenz im Rahmen des Lehrerkompetenzmodells der EKD (2008)

2008 legte die Evangelische Kirche in Deutschland ein an Kompetenzen und Standards orientiertes Modell zur Ausbildung von ReligionslehrerInnen mit dem Titel „Kompetenzen und Standards für Lehrerinnen und Lehrer mit dem Fach Evangelische Religionslehre“¹⁹ vor, das vor allem der Frage nachgeht, welches Wissen und welches Können Religionslehrkräfte für die Bewältigung des Unterrichtsalltags benötigen.²⁰ In diesem Kompetenzmodell formuliert die Evangelische Kirche in Deutschland in Form von Standards, in welcher Ausprägung ReligionslehrerInnen über Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in den verschiedenen Ausbildungsphasen der Lehrerausbildung verfügen können müssen. Hierbei werden alle drei Phasen der Lehrerbildung (Studium, Vorbereitungsdienst und Berufseingangsphase) mit dem Blick auf einen sukzessiven systematischen Aufbau von Kompetenzen einbezogen.²¹ Neben einem Strukturmodell umfasst dieses Modell ein Entwicklungsmodell, das sich über alle drei Phasen der Lehreraus- und -fortbildung erstreckt. Als zentrale Kompetenz formuliert die Evangelische Kirche in Deutschland die theologisch-religionspädagogische Kompetenz, die sie wie folgt definiert: „Theologisch-religionspädagogische Kompetenz meint dabei die Gesamtheit der beruflich notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten, der Bereitschaft und berufsethischen Einstellungen, über die ein Religionslehrer bzw. eine -lehrerin verfügen muss und die es ihnen ermöglicht, mit der

¹⁶ Obst, G. (2008). Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht. Göttingen, S. 58.

¹⁷ Ebd.

¹⁸ Vgl. Fischer, D./ Elsenblast, V. (Hg.) (2006). Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe 1. Comenius-Institut Münster, S. 75.

¹⁹ Evangelische Kirche in Deutschland. EKD-Texte 96.

²⁰ Vgl. Evangelische Kirche in Deutschland. Pressemitteilung 106/2009.

²¹ Ebd.

Komplexität von beruflichen Handlungssituationen konstruktiv umzugehen, d. h. religionspädagogisch handlungsfähig zu sein.“²² In fünf Kompetenzbereichen werden die geforderten Lehrerkompetenzen in insgesamt zwölf Teilkompetenzen definiert und expliziert. Die Teilkompetenz neun beschreibt hierbei innerhalb des Kompetenzmodells die „Wahrnehmungs- und Diagnosekompetenz“ von ReligionslehrerInnen, die die Evangelische Kirche in Deutschland wie folgt definiert: „Auf der Grundlage empirisch gesicherter Erkenntnisse und eigener Beobachtungen die religiösen Herkunft und Lebenswelten, Erfahrungen und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler erschließen, ihre individuellen Lernstände diagnostizieren und sie bei der Planung von Lernprozessen im Sinne des Förderns und Forderns berücksichtigen.“²³ Diese Kompetenzdefinition wurde als grundlegender Anknüpfungspunkt für die Entwicklung und Operationalisierung der vorliegenden Studie gewählt. Von ihr ausgehend galt es in einem ersten Schritt die Grundlagen und Begrifflichkeiten der Kompetenzdefinition zu erhellen, sodass eine intensive Auseinandersetzung mit dem „Diagnosebegriff“ und dem „Wahrnehmungsbegriff“ in der Religionspädagogik und der Pädagogischen Psychologie stattfinden konnte.

²² Evangelische Kirche in Deutschland. EKD-Texte 96, S. 16.

²³ Evangelische Kirche in Deutschland. EKD-Texte 96, S. 34.