



Georg Hans Neuweg

---

# Reine Pädagogik, nackte Pädagogen

## Fachkompetenz im Zeitalter der „Kompetenzorientierung“

5. Österreichischer Wirtschaftspädagogik-Kongress, Wirtschaftsuniversität Wien, 1. April 2011



## Gang der Darstellung

---

1. Megatrend Entfachlichung? Ein historischer Abriss
2. Kompetenzorientierung und Fachlichkeit: Das Beispiel Franz E. Weinert
3. Zur Bedeutung der Fachausbildung bei Lehrkräften
4. Fachausbildung und „PädagogInnenbildung NEU“



## Megatrend Entfachlichung?

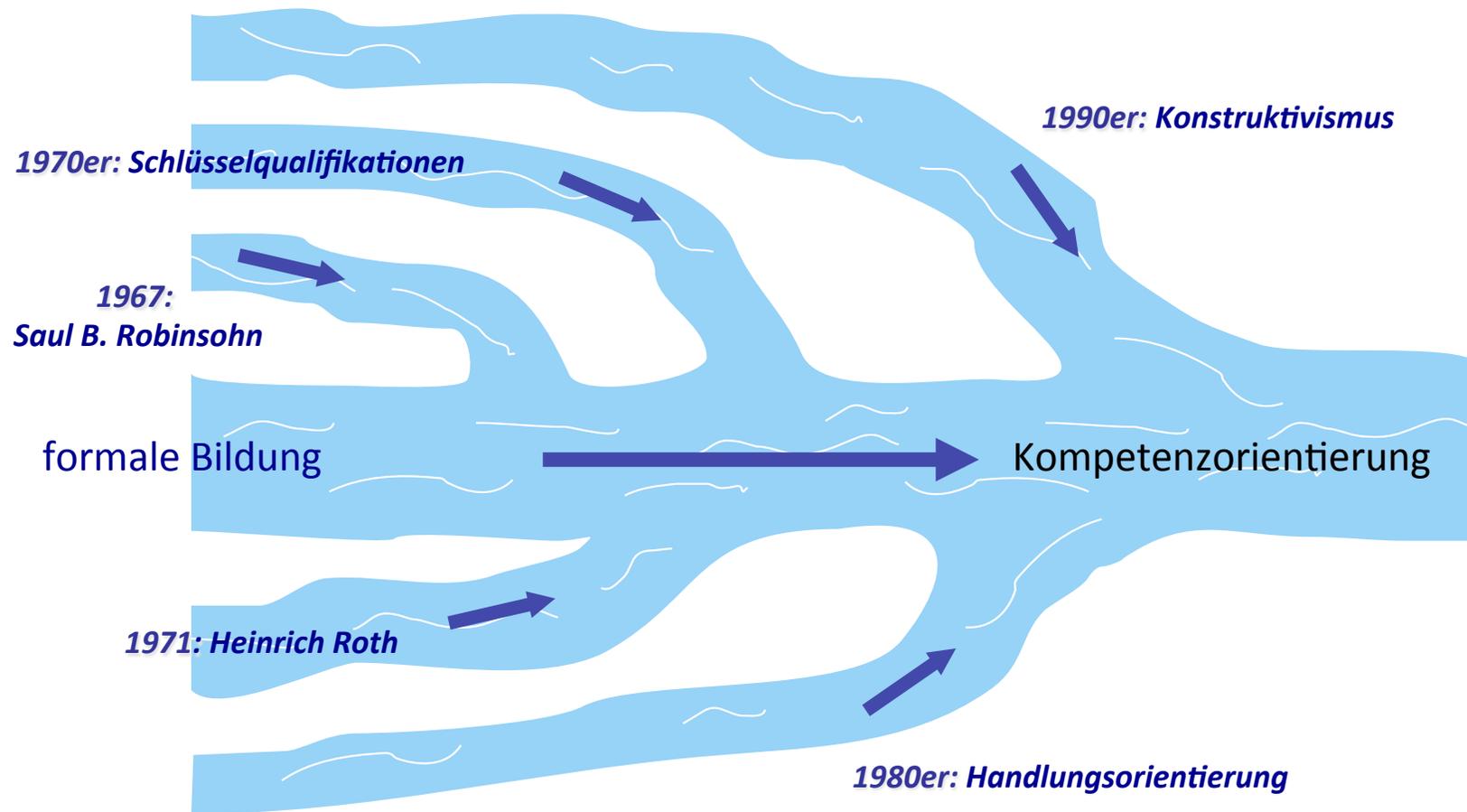
---



„[Es] scheinen sich gegenwärtig alle in einer Art Minimalkonsens darüber einig zu sein, dass Schulen weder eine Generation von Fachidioten noch eine Generation geschwätziger Dilettanten ausbilden sollten.“ (Weinert, 2001, S. 28)

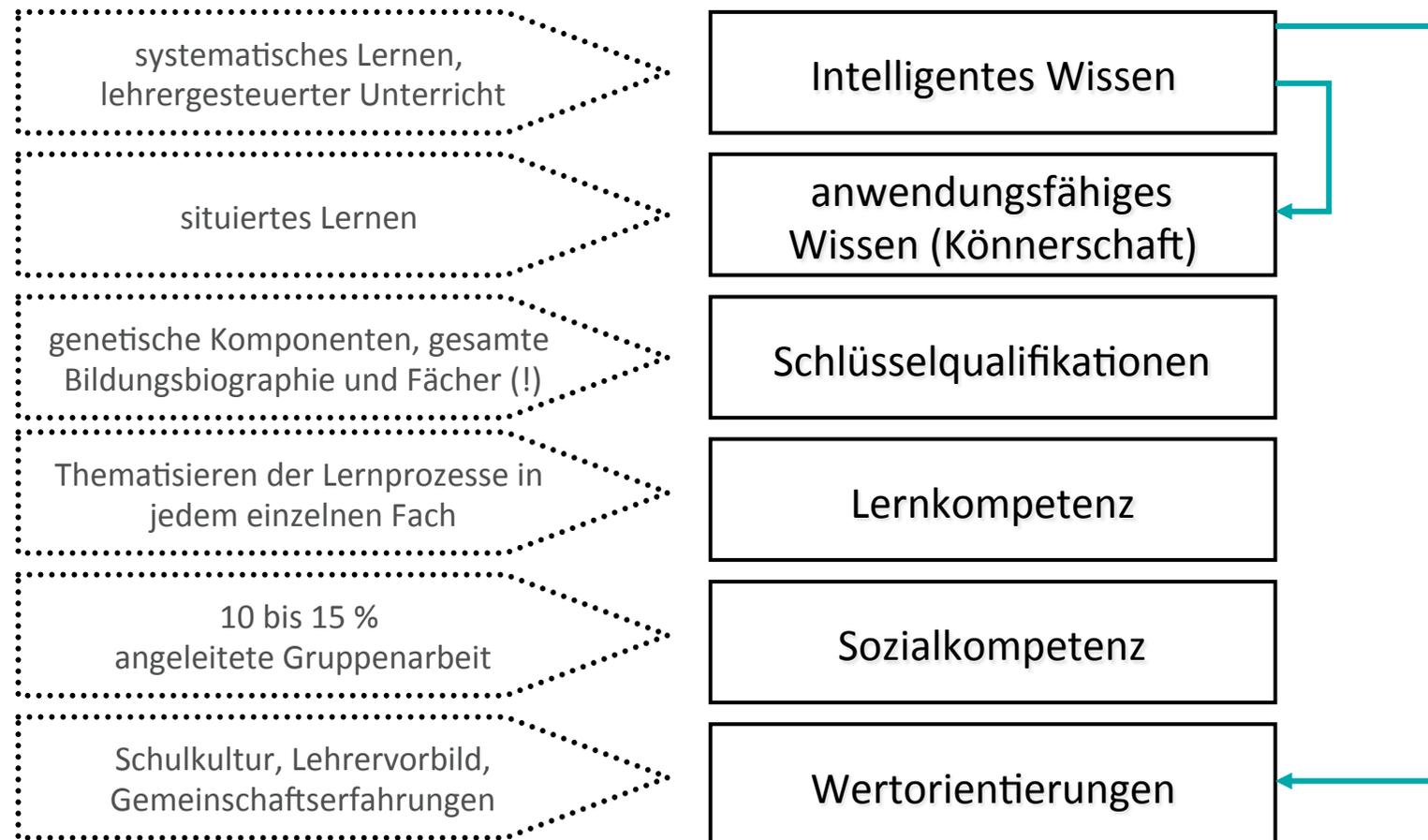


## Megatrend Entfachlichung? Einige Zubringer





## Sechs fundamentale Bildungsziele (Weinert, 2000)





## Franz E. Weinert

---



„Wir müssen darauf achten, dass wir unter der Flut neuer Anforderungen und neuer Kompetenzen, die in der Schule vermittelt werden sollen, nicht das Wichtigste vergessen, nämlich den systematischen, anwendungsfähigen Erwerb intelligenten Wissens, im Wesentlichen durch lehrerorganisierten Unterricht.“ (Weinert, 2000, S. 10)



## Die Bedeutung der Fachkompetenz im Lehramt

---

### Fachdidaktische Kompetenz ...

- ist sehr eng mit höherer Fachkompetenz assoziiert ( $r = 0.79!$ ),
- schlägt sich deutlich im Unterricht nieder (führt zu kognitiv anregenderem Unterricht, anspruchsvolleren Aufgaben, mehr Denkschulung, weniger Training von Routinen, mehr individueller Lernunterstützung),
- beeinflusst die Leistungszuwächse der Schüler/inne/n stark,
- ist in hohem Maße ausbildungsabhängig.

Ergebnisse aus dem quantitativ orientierten Großforschungsprojekt COACTIV (**C**ognitive **A**ctivation in the Classroom; vgl. Kunter et al., 2011): deutsche Mathematiklehrkräfte der 9. und 10. Schulstufe und deren Schüler/innen, Erhebungszeitpunkte 2003 und 2004; direkte Tests des Fachwissens und der fachdidaktischen Kompetenz der Lehrkräfte, L- und S-Befragung zum Unterricht sowie Analyse von Unterrichtsmaterialien, Daten zu den Leistungszuwächsen der Schüler/innen aus PISA 2003 und aus dem Jahr 2004



## Schlussfolgerungen für die Lehrer/innen/bildung

---

„Es scheint, dass Ausbildungsprogramme, die Kompromisse in der fachwissenschaftlichen Ausbildung eingehen, negative Rückwirkungen auf die Entwicklung des fachdidaktischen Wissens und in der Konsequenz auf die erfolgreiche Unterrichtstätigkeit haben.“ (Baumert & Kunter, 2011, S. 185).

„Die fachliche Souveränität stellt die Basis jeder Lehrtätigkeit dar. Der fachlichen Ausbildung kommt daher – unabhängig vom Schultyp – ein hoher Stellenwert zu. Es ist ein Trugschluss zu glauben, das Fach könne in der Ausbildung von LehrerInnen jüngerer SchülerInnen vernachlässigt werden, da in diesem Alter der Pädagogik mehr Raum zukommt.“ (Härtel et al., 2010, S. 25).



# Ein Blick nach Taiwan: Lehrer- und Schülerleistungen in M

Mathematische Kompetenz angehender Sekundarstufen-I-Lehrkräfte	
Land	Mittelwert (SE)
Taiwan	667 (3,9)
Russland	594 (12,8)
Singapur	570 (2,8)
Polen <sup>***, 1</sup>	540 (3,1)
Schweiz <sup>†</sup>	531 (3,7)
<b>Deutschland</b>	<b>519 (3,6)</b>
USA <sup>*, 1, 3</sup>	505 (9,7)
International	500 (1,5)
Malaysia	493 (2,4)
Thailand	479 (1,6)
Oman	472 (2,4)
Norwegen <sup>2, n</sup>	444 (2,3)
Philippinen	442 (4,6)
Botswana	441 (5,3)
Georgien <sup>1</sup>	424 (8,9)
Chile <sup>1</sup>	354 (2,5)

IEA: Teacher Education and Development Study © TEDS-M Germany

TEDS-M 2008

Mathematikdidaktische Kompetenz angehender Sekundarstufen-I-Lehrkräfte	
Land	Mittelwert (SE)
Taiwan	649 (5,2)
Russland	566 (10,1)
Singapur	553 (4,7)
Schweiz <sup>†</sup>	549 (5,9)
<b>Deutschland</b>	<b>540 (5,1)</b>
Polen <sup>***, 1</sup>	524 (4,2)
USA <sup>*, 1, 3</sup>	502 (8,7)
International	500 (1,6)
Thailand	476 (2,5)
Oman	474 (3,8)
Malaysia	472 (3,3)
Norwegen <sup>2, n</sup>	463 (3,4)
Philippinen	450 (4,7)
Georgien <sup>1</sup>	443 (9,6)
Botswana	425 (8,2)
Chile <sup>1</sup>	394 (3,8)

IEA: Teacher Education and Development Study © TEDS-M Germany

TEDS-M 2008

1.	- <a href="#">China (Shanghai)</a>	600
2.	- <a href="#">Singapur</a>	562
3.	- <a href="#">Hongkong, China</a>	555
4.	- <a href="#">Südkorea</a>	546
5.	- <a href="#">Taiwan</a>	543
6.	- <a href="#">Finnland</a>	541
7.	- <a href="#">Liechtenstein</a>	536
8.	- <a href="#">Schweiz</a>	534
9.	- <a href="#">Japan</a>	529
10.	- <a href="#">Kanada</a>	527
:		
65.	- <a href="#">Kirgisistan</a>	331

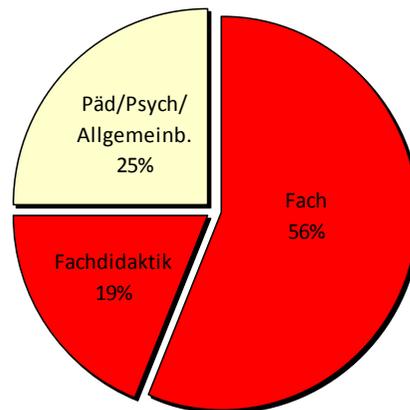
PISA 2009



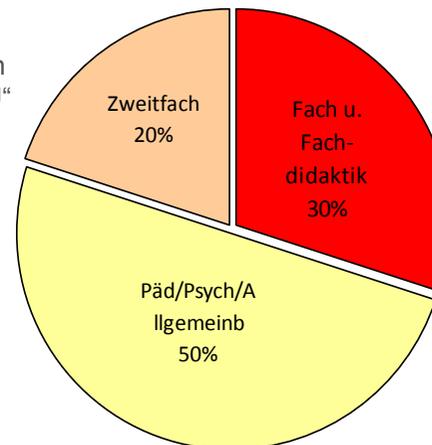
## Ein Blick nach Taiwan: Lehrerbildung für die Sek I

- 4jähriges Universitätsstudium mit BA-Abschluss + ½ Jahr Praktikum
- zentrale staatliche Abschlussprüfung, 30 % negativ
- alle Lehrerbildner/innen haben Forschungserfahrung und verwenden durchschnittlich 31,5 % ihrer Arbeitszeit auf Forschung
- hochdotierte Ausbildung nur für ein Fach

Taiwan:



„LehrerInnen  
bildung NEU“  
in Ö:





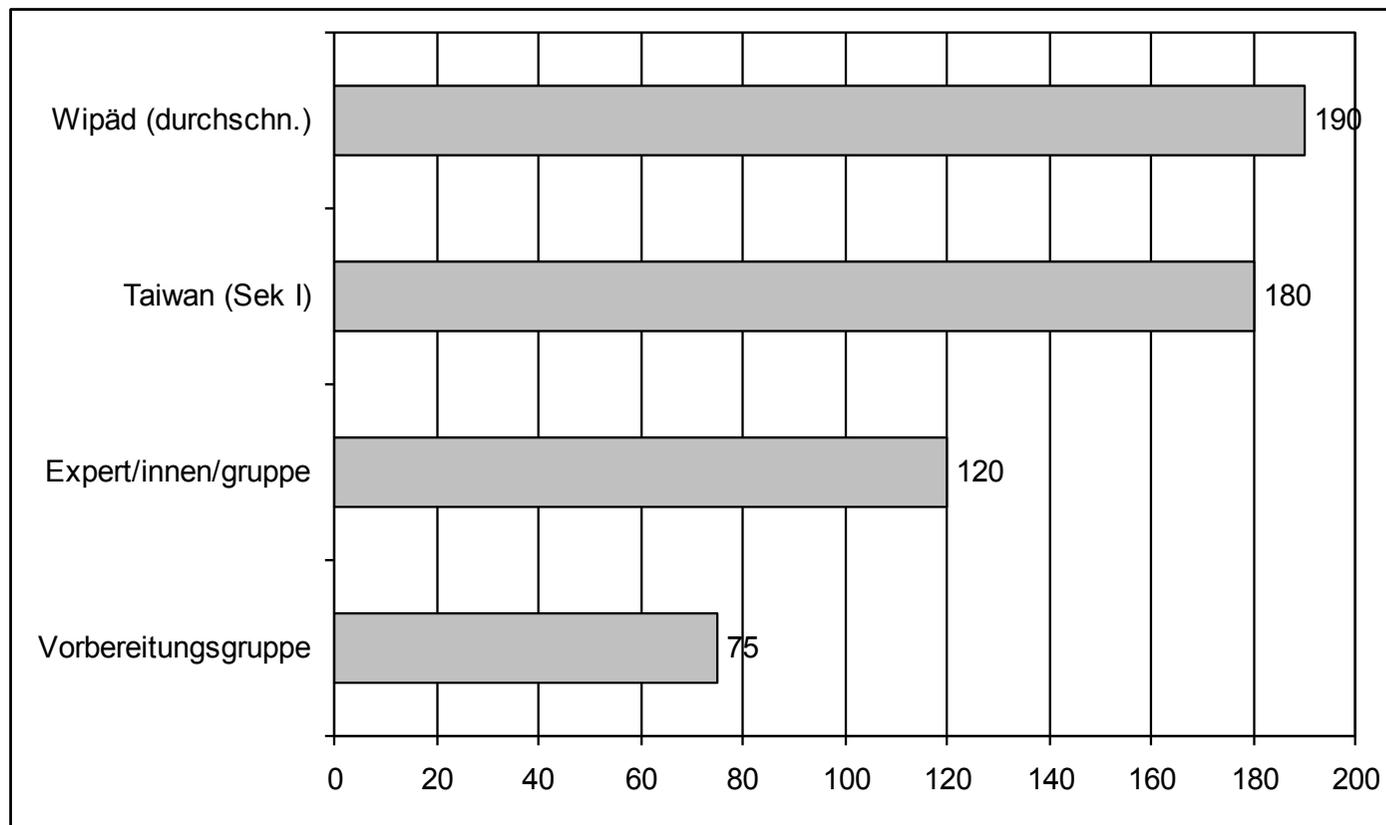
## Fachlichkeit und „PädagogInnenbildung NEU“

---

- Profession der Lehrkraft wird über die Pädagogik definiert, nicht über das Fach
- gemeinsamer thematischer Kern von 90 (60?) ECTS für alle pädagogischen Berufe
- keine Aussagen zu den konkreten Zuständigkeiten von Unis und PHs, aber wechselseitige Anrechnungsverpflichtung
- Ausbildungs-Hauptverantwortung bei der Schulpädagogik und den Fachdidaktiken
- Abstimmung der fachlichen Ausbildung auf „Lernfelder“, Überdenken der Einteilung der Fächer
- vierjähriger Bachelor mit Praxis im letzten Jahr
- einjähriger „professionsorientierter Induktionsmaster“ parallel zur Tätigkeit im Lehrerberuf, Masterarbeit als praxisnahes Reflexionspapier



## ECTS für Fach und Fachdidaktik (Näherung)





## Aus dem Endbericht „LehrerInnenbildung NEU“

---

„In Österreich folgen die Curricula der LehrerInnenbildung grundsätzlich einem integrierten Modell, das an Pädagogischen Hochschulen konsequenter integriert umgesetzt wird, die Curricula der Universität betonen stärker das Fach. Die unterschiedlichen Modelle erzeugen einen unterschiedlichen Habitus. PflichtschullehrerInnen definieren ihre Profession vor allem pädagogisch, LehrerInnen an höheren Schulen verorten ihre Professionalität vorrangig im Fach. Es ist jedoch ein ‚feiner Unterschied‘ (vgl. Bourdieu 1982), ob man sich in seiner Profession als LehrerIn definiert, die ein Fach unterrichtet, oder als Fachexpertin, die auch Unterricht erteilt.“ (Härtel et al., 2010, S. 24).



## Literatur

---

- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern. In M. Kunter et al. (S. 163 – 192).
- bm:ukk (Hrsg.) (2011). *Kompetenzorientiertes Unterrichten. Grundlagenpapier*. Stand: Jänner 2011. Wien: Eigendruck.
- Härtel et al. (2010). *LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe*. Endbericht. März 2010 (2. durchges. Aufl.). September 2010.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2011). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 451 – 477). Münster: Waxmann.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Band II: Entwicklung und Erziehung*. Hannover: Schroedel.
- Schirlbauer, A. (1988). Comeback des redenden Lehrers? Einige Überlegungen zur Rolle des Lehrers aus Anlass zweier Neuerscheinungen zum Frontalunterricht. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 64 (3), 318 – 327.
- Schirlbauer, A. (2007). Kompetenz statt Bildung? Engagement. *Zeitschrift für Erziehung und Schule* 2007 (3), 179 – 183.
- Weinert, F. E. (2000). Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule. Vortrag am 29. März 2000 im Pädagogischen Zentrum Bad Kreuznach. *Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz* 2/2000, 1 – 16.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (2. Aufl., S. 17 – 31). Weinheim, Basel: Beltz.



## Was ist „Kompetenzorientierung“?

