

„Welche Kompetenzen braucht die Oberschule?“

Prof. Dr. Anne Levin (Uni Bremen)

**Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung am 12.05. im Rahmen der
Vorlesungsreihe „Die Bremer Oberschule – Heterogenität als
Chance?“**

- I. Der Kompetenzbegriff**
- II. Welche spezifischen Kompetenzen benötigen Lehrkräfte in der
Oberschule?**
- III. Herausforderung Heterogenität – Ein Beispiel für Methodenkompetenz**
- IV. Diskussion**

Der Kompetenzbegriff

Kompetenz - Begriffsklärung

McClelland (1973):

Kompetenz als notwendige Voraussetzung für die Ausübung spezieller Tätigkeiten im Sinne von Handlungskompetenz und dadurch abzugrenzen von dem Begriff der Intelligenz (als Problemlösefähigkeit)

Kompetenz - Begriffsklärung

Hartig und Klieme (2006)

Verständnis der Kompetenz im Sinne **kognitiver Leistungsdispositionen** → führt zu Überschneidungen mit dem Begriff der Intelligenz (s. hohe Korrelationen zwischen Intelligenz und PISA-Testwerten)

Kompetenz → auf Kontext bezogene Fähigkeit, spezifische Anforderungen zu bewältigen, die als solche erworben werden können (durch Lernen) und deren Binnenstruktur situativ verankert ist

Intelligenz → generalisierbare stabile Fähigkeit zur Problemlösung, deren Binnenstruktur sich aus grundlegenden kognitiven Prozessen

Kompetenz - Begriffsklärung

Weinert (2002)

Kompetenz als verfügbare oder erlernbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, um Probleme zu lösen und dabei in variablen Situationen die damit verbundenen Bereitschaften und Fähigkeiten (motivationale, volitionale, sozialen) erfolgreich und verantwortungsvoll einsetzen zu können

Weinert (2000) zum Verhältnis von Wissen und Kompetenz

„Gut verstandenes Wissen ist ein Wissen, das nicht „eingekapselt“ ist, sondern das lebendig, flexibel nutzbar, eben intelligent ist. (...)“

Es gibt keine herausragende Kompetenz auf anspruchsvollen Gebieten ohne ausreichendes inhaltliches Wissen. Nach dem gegenwärtigen Forschungsstand der Kognitionswissenschaften kann es keine Zweifel geben, dass es zum Scheitern verurteilt ist, wenn man durch formale Techniken des Lernenlernens oder mithilfe weniger Schlüsselqualifikationen fehlendes oder mangelhaftes inhaltliches Wissen kompensieren wollte.“

Weinert (2000). Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule (Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz, 2, 1-16)

Spezifische Merkmale der Oberschule

Erhöhte Heterogenität bezogen auf

- den vorhandenen Lernstand
- die Fähigkeit eigene Lernprozesse zu steuern (Methodenkompetenz, Selbstregulation, Motivation)
- vorhandene soziale Kompetenzen
- Bezogen auf die Merkmale des familiären Umfeldes (sozioökonomische Bedingungen, sprachlicher Hintergrund, Bildungsnähe)
- Die Interessenslagen der Kollegen und Kolleginnen

Brauchen Lehrkräfte der Oberschule spezifische Kompetenzen?

- Heterogenität ist auch im dreigliedrigen Schulsystem vorhanden
- Die Notwendigkeit mit dieser Heterogenität umzugehen, wird allerdings in der Oberschule dadurch größer, dass ein Ignorieren derselben deutlich wahrnehmbarere Auswirkungen auf die SchülerInnen haben kann und langfristig auch die Belastung der Lehrerenden erhöht

Spezifische Kompetenzen - Fachwissen

- Lerntheoretische Grundlagen und Kenntnis von Lernprozessen
- Fachwissen über die Entwicklungsprozesse von Kindern und Jugendlichen und deren Diversität
- Breites fachdidaktisches und allgemeindidaktisches Methodenrepertoire
- Wissen über die (Selbst-)Steuerung von Lernprozessen

Spezifische Kompetenzen – überfachliche Kompetenzen

- Reflektierter Umgang mit Methoden zur Erfassung des Lern- und Entwicklungsstandes
- Die Fähigkeit Lernumgebungen vielfältig zu gestalten und anzupassen
- Fähigkeit zum Perspektivwechsel und zur Reflexion eigenen Handelns und Antizipation der Folgen eigenen Handelns
- Kommunikationsfähigkeit im Sinne Kommunikationsprozesse zu initiieren und verantwortlich zu gestalten
- Kompetenz (Motivation, Fähigkeit, Verantwortungsbereitschaft) Strukturen gezielt zu verändern und an der Entwicklung von Schule mitzuarbeiten

Differenzierungsmöglichkeiten im Rahmen kooperativer Lernsettings

- Eine Differenzierung kann nach unterschiedlichen Kriterien erfolgen
- Es können gezielt Arbeitsaufträge in Form von „Rollenzuweisungen“ erteilt werden
- Wechselwirkung von Fremd- und Selbststeuerungsprozessen
- Auch wenn Homogenisierung der Gruppe bezogen auf ein spezifisches Merkmal angestrebt wird, kann dem individuellen Lernen Raum gegeben werden
- Leistungsdifferenzierung auch in leistungsheterogenen Gruppen möglich und unter Umständen besonders günstig

Auswahl von Differenzierungsmöglichkeiten

Didaktische Differenzierung

Das Vorgehen variiert bezogen auf Darbietung und Bearbeitung von Lerninhalten

1. Lerninteresse
2. Lernbereitschaft
3. Lerntempo
4. Lernstile

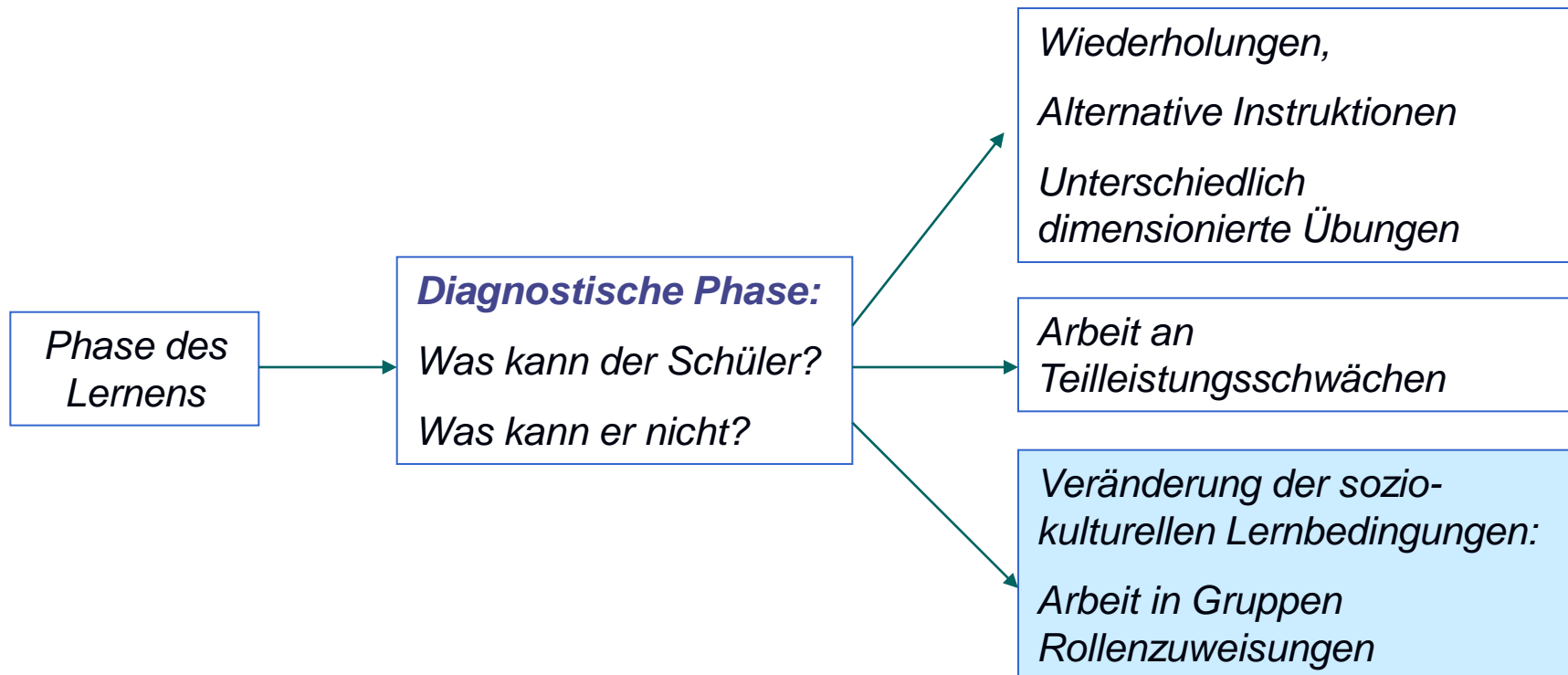
Schulorganisatorische Differenzierung

Zuordnung der Schüler zu Lerngruppen nach bestimmten Kriterien

1. Ziele
2. Unterrichtsinhalte
3. Unterrichtsmethoden und Medien
4. Lernvoraussetzungen (auch Teilleistungsschwächen: z.B. Abstraktionsschwächen)
5. Organisation und Zufall
6. Sozialformen

Diagnostische Differenzierung

Instruktions- und Übungssequenzen werden auf Grundlage identifizierter Lernschwierigkeiten bzw. Lernschwächen formuliert



Beispiel: Optimierung von Lernprozessen

Wahl der Methode

Problemanalyse:

z.B. Concept Mapping
Lernentwicklungsstand
Kenntnis relevanter
Befunde (z.B. LRS)

Vervollständigung von Lernprozessen
→ Sicherung von Hilfen (Zeit, Material, Personen):

- spezifische Rollenübernahme
- Gruppenpuzzle, strukturierte GA

Angebot von spez. Lernhilfen, um Anschluss zu halten trotz spezifischer Lernschwächen

- Tutoringmodelle
- Aufrechterhaltung der Motivation durch „passende“ Rollen
- gezielte Komplexitätsreduktion

Lernangebote variabel gestalten

- **Für zügig vorankommende Lerner**
- **Schulung in Organisation und Gestaltung von Lernprozessen**

Danke für Ihre Aufmerksamkeit!

- Arnold, K.-H. (2001). Schulleistungsstudien und soziale Gerechtigkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47 (2), 161-177.
- Arnold, K-H. (2001). Qualitätskriterien für die standardisierte Messung von Schulleistungen. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 117-130). Weinheim: Beltz.
- Arnold, K.-H. (2007). Bildungspolitische, diagnostische und didaktische Bedingungen und Wirkungen von Schulleistungsevaluationen. In I. Hosenfeld & J. Groß Ophoff (Hrsg.), *Nutzung und Nutzen von Evaluationsstudien in Schule und Unterricht. Empirische Pädagogik*, 21 (4), S. 448-457.
- Braun, E., Gusy, B., Leidner, B. & Hannover, B. (2008). Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp). *Diagnostica*, 54 (1), 30-42.
- Hartig, J. & Klieme, E. (2006). Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In K. Schweizer (Hrsg.), *Leistung und Leistungsdiagnostik* (S. 127-143). Berlin: Springer.
- Kanning, U.P. (2002). Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*, 210 (4), 154-163.
- Koeppen, K., Hartig, J., Klieme, E. & Leutner, D. (2008). Current Issues in Competence Modeling and Assessment. *Journal of Psychology*

- Klieme, E. & Baumert, J. (2001). Identifying national cultures of mathematics education: Analysis of cognitive demands and differential item functioning in TIMSS. *European Journal of Psychology of Education*, 16 (3), 385-402.
- McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than for „intelligence“. *American Psychologist*, 28, 1-14.
- Tenorth, H.-E. (1994). *Alle alles zu lehren. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Weinert (2000). Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule (Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz, 2, 1-16)
- Weinert, F.E. (2002). *Leistungsmessung in der Schule*. Weinheim: Beltz.