

Was dieser Mitgliederbrief enthält

Aufruf zur Anmeldung	1
Einladung zur Mitgliederversammlung	2
Bericht von der Tagung der Nachwuchswissenschaftler	2
Mailingliste Nachwuchswissenschaftler	3
Bericht aus Krakau	4
Protokoll der GFD-Mitglieder- versammlung, 4./5. 5. 2006 in Berlin	7
DFG Ausschreibung	17
Wichtige Links	17

1. A. Droste-Hülshoff Museum in Meersburg
2. J. Eichendorff Museum in Wangen
3. Ch. M Wieland Museum in Biberach
4. Besichtigung der Gabler Orgel in der
Basilika Weingarten

Die Anmeldung für das 16. Symposion Deutschdidaktik erfolgt über den Link

<http://mediendidaktik.ph-weingarten.de/sdd>
 Auch Nachmeldungen für das Ausflugsprogramm können so weiterhin vorgenommen werden. Bitte vergessen Sie aber nicht, den dann fälligen Beitrag zu überweisen.

Anmeldung zum 16. Symposion Deutschdidaktik 2006 in Weingarten

1. GanzeTagung (Kein Mitglied):105 EURO
2. Ganze Tagung (Mitglied): 85 EURO
3. Ganze Tagung (ReferendarIn): 65 EURO
4. Ganze Tagung (StudentIn): 35 EURO
5. Teilnahmegebühr für einenTag:40 EURO

In der Teilnahmegebühr enthalten sind: Freier Eintritt zu allen Vorträgen, Sektionsveranstaltungen und Workshops; eine Tagungsmappe mit Stadtplan und Gastronomieführer sowie einen Tagungsband; die kostenlose Teilnahme am Buffet der Preisverleihung am Montagabend; kostenloses Kaffee, Tee und Wasser.

Für das Ausflugsprogramm können jetzt noch Plätze gebucht und auch nachgebucht werden. Die Anmeldefrist läuft aber endgültig am 1. September aus. Melden Sie sich jetzt an und sichern Sie sich Ihren Platz.



Diesem Mitgliederbrief hängt auch ein Formular zu schriftlichen Anmeldung an, falls Ihnen diese Form lieber ist.

Melden Sie sich jetzt an!

Einladung zur Mitgliederversammlung

Am Dienstag, den 19. 9. 2006, findet im Kultur- und Kongresszentrum in Weingarten die Mitgliederversammlung des Vereins „Symposion Deutschdidaktik e.V.“ statt. Vor der eigentlichen Mitgliederversammlung wird um 17.15 Uhr erstmalig der *Förderpreis Deutschdidaktik*, gestiftet von Kaspar H. Spinner, verliehen.

Die Mitgliederversammlung beginnt um ca. 17.45 Uhr und wird bis ca. 19.30 Uhr dauern. Anschließend besteht Möglichkeit zum Abendessen im Kultur- und Kongresszentrum.

Zu Preisverleihung und Mitgliederversammlung lädt der Vorstand alle Mitglieder herzlich ein.

Folgende Tagesordnungspunkte sind vorgesehen:

1. Eröffnung und Festsetzung der Tagesordnung
2. Genehmigung des Protokolls der Mitgliederversammlung in Lüneburg 2004, abgedruckt im *Didaktik Deutsch* 18/2005
3. Bericht des Vorstands
4. Bericht der Kassenprüfer
5. Entlastung des Vorstands
6. Offene Aussprache über Profilbildungen des Vereins; Beschlussfassung über Bezuschussungen
7. Veranstaltungsort und thematische Vorstellungen für das Symposion Deutschdidaktik 2008. Der Vorstand wird Köln als nächsten Veranstaltungsort vorschlagen.
8. Wahl des Vorstands und des Vorbereitungsausschusses
Vorschläge für geeignete Kandidati/nnen sind erwünscht und an den Vorstand zu richten.
9. Verschiedenes

Für den Vorstand:

Jakob Ossner

Bericht über das dritte Fortbildungsmodul *Empirisches Arbeiten in der Deutschdidaktik*

Christoph Bräuer

Am 12. und 13. Mai dieses Jahres fand, wiederum in Frankfurt, das dritte Modul der Fortbildungsreihe *Empirisches Arbeiten in der Deutschdidaktik. Qualitative Methoden zur Untersuchung von Lehr- / Lernprozessen im Unterricht und quantitative Methoden zur Bestimmung von Schülerleistungen für Doktoranden und Postdoktoranden* statt. Unter dem Titel *Komparative Erforschung des mutter- bzw. standardsprachlichen Unterrichts – Comparative research on mother tongue education* weitete der erste Teil dieses Moduls den deutschdidaktischen Blick der Veranstaltung auf europäische und internationale Forschungsansätze und -zusammenhänge. Der zweite Teil der Veranstaltung war einer intensiven Diskussion und Beratung konkreter Forschungsprojekte und Forschungsfragen gewidmet, in der auch die in den bisherigen Modulen erworbenen Methoden kritisch reflektiert wurden.

Den Auftakt der Veranstaltung am Freitagnachmittag bildete ein interessanter und aufschlussreicher Bericht (Irene Pieper, siehe Newsletter S. 4) über die im Mai in Krakow veranstaltete Konferenz *Towards a Common European Framework of reference for languages of school Education*, die vom Europarat organisiert wurde und die den Auftakt für Überlegungen europäischer Standards im Muttersprachunterricht bildete. Damit war zugleich die internationale Perspektive dieses dritten Moduls aufgezeigt, Erfolge, Probleme und Chancen gemeinsamer europäischer Forschungsansätze und Unterrichtsstandards zur Sprache gebracht.

So führte diese Diskussion nahtlos über in eine Vorstellung der beiden bekanntesten internationalen Forschungszusammenhänge bzw. Netzwerke: der INTERNATIONAL ASSOCIATION IN MOTHER TONGUE EDUCATION (IAIMTE; Gert Rijlaarsdam, University of Amsterdam) und des gezielt auf komparative Forschung angelegten INTERNATIONAL MOTHER TONGUE EDUCATION NETWORK (IMEN; Eduard Haueis, Pädagogische Hochschule Heidelberg). Die beiden (auch die Forschungsneugierde) anregenden Berichte über die Arbeit und Entwicklung dieser Forschungszusammenhänge machten insbesondere zweierlei deutlich: die engere internationale / europäische Zusammenarbeit mit der Deutschdidaktik, mit Deutschdidaktikern, ist ebenso erwünscht wie selten; die europäischen For-

schungsansätze und -ergebnisse bezogen auf den muttersprachlichen Unterricht sind, gerade auch im Vergleich zu den wesentlich aufmerksamer rezipierten Ergebnissen amerikanischer Forschung, von größtem Interesse.

Besonders anschaulich wurde insbesondere der letzte Punkt im anschließenden Vortrag von Gert Rijlaarsdam, in dem er unter dem Titel *Research on writing processes / on writing in a 'didactic' context* Ansatz, Methodik und erste Ergebnisse einer groß angelegten Studie zur Entwicklung von Schreibkompetenz vorstellte. Aufschlussreich war hier insbesondere die Berücksichtigung von rezipierenden und produzierenden Aktivitäten, von qualitativen und quantitativen Verfahren der Datenerhebung und -auswertung und der didaktisch motivierte Einsatz des Lauten Denkens (Think alouds) als Forschungsmethode.

Der Samstag stand ganz im Zeichen einer intensiven Diskussion von Forschungsprojekten und -fragen der TeilnehmerInnen. Dazu hatten sich über eine Posterausstellung der eigenen Forschungsprojekte und -interessen drei Sektionen (Argumentieren / Argumentation und Literarische Kompetenz und literarische Gespräche; Praktisches professionelles Wissen und Können; Schreibforschung) gefunden, in denen dann didaktische und methodische Probleme auf der Grundlage von empirischem Material bearbeitet wurden. Gert Rijlaarsdam und Eduard Haueis begleiteten engagiert und beratend die Arbeitsgruppen, ihnen sei auf diesem Wege nochmals Dank gesagt.

Ein nächstes Treffen des Nachwuchsnetzwerkes findet im Anschluss an das 16. Symposium Deutschdidaktik am 21. September in Weingarten statt, dessen Organisation verdienstvollerweise Martin Böhnisch, Sybille Werner und Maja Wiprächtiger-Geppert in die Hände genommen haben (für Fragen und Anmeldungen: boeh-nisch@ph-weingarten.de). Neben einer ‚Nachlese‘ des Symposiums soll es dabei auch um die Planungen zu einem weiteren Fortbildungsmodul gehen – die Bereitschaft zur Organisation und ein konkreter Vorschlag dafür kommen aus Hamburg.

Abschließend sei dem Symposium Deutschdidaktik für die Unterstützung dieser Qualifikations-Initiative nachdrücklich gedankt.

Mailingliste von Nachwuchswissenschaftlern

Kollege Bayrhuber, Direktor des IPN Kiel und Vorsitzendes der Gesellschaft für Fachdidaktiken schrieb:

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

auf der letzten Mitgliederversammlung habe ich Ihnen über die Mailingliste des wissenschaftlichen Nachwuchses berichtet, um die sich Frau Jessica Schattschneider aus Berlin kümmert (schattsc@zedat.fu-berlin.de). Die Idee, eine Mailingliste einzurichten, entstand auf dem Symposium für Nachwuchswissenschaftler der Bielefelder Tagung im Jahre 2005. Die Nachwuchswissenschaftler wollen sich auf diesem Weg gegenseitig über Tagungen, Workshops, Konferenzen u.ä. informieren und den interdisziplinären Austausch über Forschungsmethoden und -ergebnisse fördern.

Bitte informieren Sie die Nachwuchswissenschaftler Ihrer Gesellschaft über die Mailingliste. Darin sind bisher u.a. Biologie, Chemie, Physik und Politikdidaktiker/innen aufgeführt.

In die Liste kann man sich eintragen, indem man an majordomo@majordomo.zedat.fu-berlin.de eine Email mit dem Text/Body (Nicht im Betreff/Subject) subscribe gfd-nachwuchs sendet. E-mails an die Nachwuchswissenschaftler können von Listenmitgliedern über die Adresse gfd-nachwuchs@majordomo.zedat.fu-berlin.de verschickt werden.

Herr Schön wird sich um einen Zugang zur Mailingliste über unsere Homepage bemühen.

Mit freundlichen Grüßen

Horst Bayrhuber

Bericht aus Krakau

Irene Pieper

Bericht zu: „Towards a Common European Framework of Reference for Languages of School Education?“ - An international conference organised jointly by the Council of Europe, Language Policy Division, and the Jagiellonian University, Krakow, 27-29/04/06

1. Allgemeine Informationen

Nicht nur auf nationaler, auch auf internationaler Ebene wird gegenwärtig das Bemühen sichtbar, Bildungsziele und -aufgaben des sprachlichen Unterrichts sowie die zu erwerbenden Kompetenzen näher zu bestimmen und so zur internationalen Verständigung im Bildungsbereich beizutragen: Ist es möglich und sinnvoll, einen europäischen Referenzrahmen für die Unterrichtssprachen – Language(s) of Education – zu erarbeiten? Welchen Ansprüchen müsste er gerecht werden, welche Schwerpunkte enthalten? Welche Chancen und Grenzen eines solchen Vorhabens sind erkennbar? Inwiefern kann die Arbeit daran vom bestehenden Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER oder CEFR, so die englische Abkürzung) für Sprachen profitieren?

Diesen Fragestellungen widmete sich eine dreitägige Konferenz der Language Policy Division des Europarates (LPD) und der Universität Krakau. Die Aktivitäten der LPD sind vor dem Hintergrund politischer Ziele zu verstehen: Vielsprachigkeit in Europa gilt als „a basis for active, democratic citizenship and social cohesion“. Die Projekte der LPD unterstützen die internationale Zusammenarbeit und geben entsprechende Impulse:

“The Division's projects include the elaboration of instruments for policy analysis and planning, and more recently initiatives designed to promote a holistic approach to language education embracing all languages in a coherent approach. It assists states in reviewing and planning policies for all sectors and all languages, develops common European benchmarks for curriculum and examinations, and other tools designed to enhance the quality of language education.” (Joe Shiels, Opening Statement)

Als bildungspolitische Einrichtung arbeitet die Language Policy Division üblicherweise mit Ex-

perten der unterschiedlichen Schulsysteme und Curriculum-Fachleuten zusammen.

Mit dieser Konferenz, der einige kleinere Arbeitstreffen voran gegangen waren, strebte das Gremium nun an, WissenschaftlerInnen aus dem Bereich der „muttersprachlichen“ Bildung und ExpertInnen aus der Lehrerbildung zu versammeln, die sich über unterschiedliche Konzepte und Zielsetzungen des Unterrichts einschließlich der Terminologien verständigen und forschungsbaasierte Beiträge zu spezifischen Problemen einbringen könnten. Dass Konzepte und Vorstellungen von Unterricht divergieren würden, galt dabei als Voraussetzung. Den Stand der Arbeit markierte u.a. der Hinweis, die Konferenz diene der Gründung neuer Netzwerke, die die Arbeit am gemeinsamen Referenzrahmen vorantreiben würden. Nicht zuletzt das kulturelle Rahmenprogramm in der eindrucksvollen Stadt war dafür sehr geeignet. Innerhalb des zu erarbeitenden „Language(s) of Education Framework“ (LEF) wurden drei Bereiche unterschieden:

- die (Haupt-)Sprachen als Unterrichtsfächer: *language as subject*
- die Sprachen als Medien des Unterrichts und des Lernens in anderen Schulfächern (und im lebenslangen Lernen): *language(s) across the curriculum*
- die Sprachen als Teil eines holistischen Sprachencurriculums, das alle Sprachen umfasst, mit denen Lernende umgehen (Erst- und Zweitsprache insbes. bei Migranten, Fremdsprachen): *the language curriculum*

Der angestrebte Referenzrahmen soll all diese Bereiche ansprechen oder/und ins Verhältnis setzen und längerfristig als Instrument dienen, das im Rahmen der Reflexion und Festlegung von Lerninhalten und curricularen Richtlinien, der Gestaltung von Schulbüchern und Prüfungen in Europa herangezogen werden kann. Der Rahmen soll allein deskriptiven, empfehlenden Charakter haben.

Die Beschreibung von Kompetenzen, Kompetenzniveaus und die Möglichkeiten ihrer Überprüfung (assessment) sind avisiert. Ansprüche an den Referenzrahmen können zum Teil auf den modellbildenden CEFR zurückgeführt werden, auf den sich viele Aktivitäten im Rahmen der Konferenz bezogen: Der *Common European Framework of Reference for Modern/Foreign languages* ist gleichfalls Ergebnis der – in diesem Fall jahrzehntelangen – Arbeit der Language Policy Division, aber auf Fremdsprachen beschränkt.

2. Hintergrund: Der Common European Framework of Reference for Modern/Foreign Languages (CEFR)

Der CEFR stellt eine gemeinsame Metasprache für plurilinguale Bildung bereit, beschreibt Kompetenzen und legt Niveaus fest. Die Perspektive ist pragmatisch: Welche Fähigkeiten sind in welchen Handlungsfeldern notwendig / hilfreich etc.? Mit Bezug auf erwachsene Nutzer „fremder“ Sprachen unterscheidet er:

Basic User (A1 und A2), Independent User (B1 und B2) und Proficient User (C1 und C2).

Folgende Felder sprachlicher Fähigkeiten werden ausgezeichnet:

Verstehen:

zuhören

lesen

Sprechen:

mündliche Interaktion

mündliche Produktion

Schreiben:

Diese werden jeweils in „Subskills“ spezifiziert. Der CEFR enthält überdies eine allgemeine Skalierung sowie eine Skalierung zur Feststellung individueller Fähigkeiten (Self Assessment Scale). Durch Deskriptoren werden die Kompetenzen konkretisiert: sog. „Can-Do-Statements“.

Angesichts der fachdidaktischen Diskussion um die Bildungsstandards, der in vielen Bereichen fehlenden Kompetenzmodelle und Niveaubestimmungen – markiert der CEFR erst einmal einen eindrucksvollen Stand.

Allerdings bezieht sich der CEFR nicht auf kindliche und jugendliche Lerner, so dass die Dimension kognitiver Entwicklung ausgeblendet bleibt. Die Kompetenzbeschreibungen sind auf erwachsene Sprachbenutzer und ihre Lebensführung abgestimmt. Entsprechend beziehen sich Deskriptoren und Beispiele auf Sprachnutzungssituationen von Erwachsenen.

Der CEFR geht zudem auf den expressiven Gebrauch auf Sprache kaum ein (einzige Ausnahme: creative writing).

Literatur spielt ebenfalls keine Rolle, soll aber im angestrebten Referenzrahmen einbezogen werden, „not only because of the question of values and identity but also because it is the location of the most complex and enriching use of language“ (Report on the Seminar on languages of education, Strasbourg Nov. 2005, 4).

Mithin kann der CEFR kaum Unterstützung in denjenigen sprachlichen Bereichen leisten, die mit emphatischeren Begriffen wie literarische Bildung belegt sind. Des Weiteren kann er Lernziele nur mit Bezug auf spezifische kommunikative Aufgaben, nicht aber mit Bezug auf die kognitive Entwicklung kindlicher und jugendlicher Lerner fassen.

3. Verlauf der Konferenz

Die bildungspolitische und didaktische Diskussion, die derzeit in Deutschland geführt wird, ließ sich teilweise auf der Konferenz wiederfinden. Sie war in 11 kompakte, teilweise parallele Sektionen gegliedert (und insofern input-orientiert). Das Interesse an Beteiligung war groß, die Teilnahme aber auf gut 50 Personen beschränkt.

Da der thematische Rahmen weit gesteckt war, lassen sich nur mit einiger Mühe ein paar deutliche Linien ziehen.

IMEN, das International Mother tongue Education Network, war mit zwei Symposien integriert. Das erste stand unter der Fragestellung „What to (re)search? Problematizing perceptions of Language as Subject, Language across the curriculum and Language of Education for a common European Framework?“.

Ausgangspunkt der Überlegungen war hier die Herausforderung überhaupt zu beschreiben, wie grundlegende Konzepte des jeweiligen sprachlichen Faches in den unterschiedlichen Ländern aussehen. IMEN registriert fundamentale Veränderungen in den letzten Jahrzehnten. In vielen, aber nicht allen Ländern, sei die nationale Dimension im Curriculum zurückgetreten. Eingang hätten Konzepte wie Text, Kommunikation und Kultur gefunden, die mindestens neben „Sprache“ getreten seien und erheblichen Einfluss auf die Art und Weise hätten, wie die Fachstruktur sich insgesamt entwickelte. Sigmund Ongstad demonstrierte dies am Beispiel des Faches Norwegisch.

Das zweite IMEN Symposium unter dem Titel „Tension and translation“ problematisierte die Spannung zwischen den Zielsetzungen der Vereinheitlichung und Standardisierung im europäischen Rahmen einerseits und der Anerkennung kultureller Komplexität und Diversität, manifest in Curricula und Bildungspraxis, andererseits. Aus dieser Perspektive erschien vor allem die Annahme, der CEFR sei schlicht übertragbar auf das angestrebte neue Rahmenwerk, als verkürzt.

Andere Beiträge thematisierten spezifische Problemstellungen: Ein Block widmete sich „Migrant children in an MT [mother tongue] classroom“ und gewährte Einblicke in unterschiedliche nationale Strategien und länderspezifische Aufgaben in Abhängigkeit von soziokulturellen

und sprachsystematischen Gegebenheiten (besonders eindrucksvoll das Beispiel Tschechien). In mehreren Vorträgen wurden die Beziehungen zwischen Erst- und Fremdsprache und Erst- und Zweitsprache ins Zentrum gestellt. Mithilfe einiger Studien wurde außerdem dokumentiert, inwiefern der CEFR für die Beschreibung von Fähigkeiten im Bereich der Language of Education verwandt werden konnte. Hier wurden differenzierte Anwendungsbeispiele dokumentiert. Von besonderem Interesse waren Beiträge zum Teilbereich Literatur, die durchaus demonstrieren, dass sich in diesem Bereich Schwierigkeiten der Standardisierung bündeln. Es wurde deutlich, dass die Entwicklungen des Faches sich in einigen Ländern sehr ähneln (Niederlande, Skandinavien, Deutschland). Die Konzeptionalisierung des Umgangs mit Literatur ist in vergleichbarer Weise historisch geprägt und hängt mit Entwicklungen in der Bezugsdisziplin Literaturwissenschaft eng zusammen. Der Weg in die Kompetenzmodellierung sei weit, so der Tenor, wenn denn überhaupt gangbar.

In Hinblick auf die Zielsetzung, unterschiedliche Curricula aufeinander abzustimmen oder auf Berührungspunkte hin zu untersuchen, erwiesen sich besonders diejenigen Beiträge als hilfreich, die von ähnlichen Aufgaben auf nationaler Ebene ausgingen, so der Schweizer Beitrag zu HarmoS, einem Versuch, ein Kompetenzmodell für die Language of Education zu entwickeln, das in der dreisprachigen Schweiz verwendbar ist und für die Schuljahre 2, 6 und 9 angewendet werden kann.

Im Nachhinein fiel auf, dass der Bereich Schreiben fast überhaupt nicht angesprochen worden war, das Arbeitsfeld Lesen hingegen recht ausführlich.

4. Ausblick

Angesichts der Breite der Thematik und der Vielfalt der Zugänge (wissenschaftsorientiert; schulorganisatorisch; bildungspolitisch) konnten die Diskussionen im Rahmen der Konferenz eher Problemstellungen verdichten als Lösungen erarbeiten.

Die Bedeutung der sozialen Integrationskraft sprachlicher Bildung wurde insbesondere mit Bezug auf Arbeitsmigration immer wieder betont. Hier liegen auch besonders starke Motive für die Initiative des Europarates.

Als Nahziel wurde im Abschlussplenum die genauere Beschreibung der Arbeitsfelder im Language(s) of Education Framework avisiert. Präzise Kompetenzmodellierungen und Niveaufestlegungen müssten unter Umständen eher auf nationaler Ebene erarbeitet werden. Auch grundsätzliche Einwände wurden laut: Ob es denn gelingen könne, die Spannung zwischen den integrativen Zielsetzungen eines LEF und der Vielfalt und Diversität der einzelnen kulturell geprägten Unterrichtssysteme einzufangen? Das Projekt ist insgesamt auf Synergieeffekte angewiesen, denn angesichts fehlender Finanzmittel kann der Europarat keine spezifischen Forschungen anstoßen.

In einem nächsten Schritt werden nun Expertisen zu den unterschiedlichen Arbeitsfeldern, die der Referenzrahmen enthalten soll, erstellt, die Gesprächsgrundlage für eine „intergovernmental conference“ auf der bildungspolitischen Ebene des Europarates sein sollen. Die „Follow up Conference“ für Krakau ist für den Herbst 2007 in Prag geplant.

Dass die Deutschdidaktik von internationalen Perspektiven auf ihr Forschungs- und Anwendungsgebiet profitieren kann, zeigte bereits die diesjährige Konferenz in Krakau.

Ein Tagungsband wird voraussichtlich 2007 erscheinen. Weitere Informationen (Programm, Abstracts, Präsentationen und Handouts) auf der Homepage des Europarates, Unterseite der Language Policy Division:

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_EN.asp?

**Protokoll der Mitgliederversammlung der GFD
vom 04. - 05. Mai 2006 in Berlin**

Anwesend:

Bayrhuber, Beyer, Bigga, Bremerich-Vos, Cech, Cohors-Fresenborg, Elster, Frederking, Hammann, Hartung, Heim, Hemmer, Hu, Köller, Körber, Merckens, Muszynski, Nold, Oberliesen, Ossner, Philipps, Prectl, Ralle, Reiss, Rothgangel, Rumann, Rusch, Schecker, Schlegel-Matthies, Schön, Schreiber, Schulte, Seeber, Sumfleth, Vogt, Vollmer, Weißeno, Zwergel

Beginn: 4. Mai 2006 um 14:30 Uhr

TOP 1: Genehmigung der Tagesordnung

Die Tagesordnung wird genehmigt und um den Punkt 7 (GFD Tagung in Essen) erweitert.

TOP 2: Genehmigung des Protokolls der letzten Sitzung

Das Protokoll der letzten Sitzung wird genehmigt.

TOP 3: Bericht des Vorstandes

Herr Bayrhuber berichtet:

- Die bei der letzten GFD-Sitzung beschlossenen fachdidaktischen Standards werden von der KMK bei der Entwicklung der KMK-Bildungsstandards für die Lehrerbildung in den verschiedenen Fächern berücksichtigt.
- Die DFG-Initiative „Mentorenprogramm für Wissenschaftler“ wird von Frau Reiss koordiniert. Es wurden Projekte aus der Mathematikdidaktik und den Didaktiken der Naturwissenschaften beraten. Herr Tenorth betreut eine vergleichbare Initiative für Didaktiken der Geisteswissenschaften.

Herr Bremerich-Vos erwähnt, dass das Kuratorium der Friedrich - Stiftung nun wieder besetzt ist. Es ist weiterhin beabsichtigt, einen Preis für die Didaktiken der Naturwissenschaften zu vergeben, der Zeitraum dafür ist allerdings noch nicht klar.

Herr Schön berichtet, dass die GFD-Homepage nun weiterentwickelt sei. In Ergänzung dazu berichtet Herr Vollmer, dass die Workshop-Präsentationen der letzten GFD-Tagung sowie ein von ihm verfasster Bericht nun komplett im Netz stehen.

Der Kongressband der GFD-Jahrestagung Bielefeld 2005 ist nun fertiggestellt und wird demnächst erscheinen.

Bei der diesjährigen Frühlingschule in Berlin wurde eine Mailingliste des wissenschaftlichen Nachwuchses angelegt. In die Liste kann man sich eintragen, indem man an: majordomo@majordomo.zedat.fu-berlin.de eine E-mail mit dem Text/Body (nicht im Betreff/Subject) `subscribe gfd-nachwuchs` sendet.

E-mails an die Nachwuchswissenschaftler können von Listenmitgliedern über die Adresse gfd-nachwuchs@majordomo.zedat.fu-berlin.de verschickt werden.

TOP 4: Bildungsstandards und Assessment

Hinweis:

Weitere Ausführungen finden sich in der Anlage im Anschluss an dieses Protokoll.

1. Kompetenzorientierte Aufgabenentwicklung

1.1 Kurzberichte aus der KMK-Aufgabenentwicklungsgruppe der Fächer Deutsch (Grundschule), Englisch (Herr Nold), Französisch (Frau Hu) mit anschließender Diskussion.

1.2 Kurzberichte aus der KMK-Aufgabenentwicklungsgruppe der Fächer Biologie (Herr Hemmer), Chemie (Herr Rumann), Physik (Herr Schecker) und Mathematik / Grundschule und SI (Frau Reiss) mit anschließender Diskussion.

2. „Nicht Messbares“ angesichts der Normierung von Bildungsstandards

Bericht aus der GFD-Arbeitsgruppe zu den Fächern Deutsch (Herr Frederking), Religion (Herr Zwergel), Arbeitslehre (Herr Oberliesen) mit Diskussion.

3. Assessment durch das IQB (gemeinsam mit Herrn Köller)

Herr Köller berichtete über die Arbeit des IQB. Der Vortrag wird im Anschluss diskutiert.

Die Power Point Präsentation ist auf der Website der GFD abrufbar.

TOP 5: Akkreditierung der Lehramtsstudiengänge

Die Fachverbände wählen Gutachter/innen aus. Die Vorschlagslisten werden an den Vorsitzenden der GFD geschickt (**Abgabetermin: 31. Mai 2006**). Dieser schickt die Listen an die Agenturen.

Für das nächste Treffen der GFD wird als Tagesordnungspunkt das Erstellen eines Kriterienkatalogs zur Frage „Was sollen Absolventen der Bachelor / Masterstudiengänge an Kompetenzen erwerben?“ vorgemerkt. Es soll ein von allen fachdidaktischen Gesellschaften getragenes Papier entstehen, das an die KMK weitergeleitet wird.

TOP 6: Kassenbericht 2005 und Entlastung des Vorstandes

Herr Ralle stellt den Kassenbericht vor. Der Schatzmeister und der übrige Vorstand werden einstimmig entlastet.

TOP 7: GFD Tagung in Essen

Die GFD Tagung 2007 findet vom 16. – 21. September 2007 in Essen statt und wird von Frau Sumfleth organisiert. Sie ersucht alle teilnehmenden Verbände, ihre auf deren Tagung vorgesehenen Aktivitäten (Workshops) einem von ihr vorbereitendem Raster zuzuordnen.

Tagungsthema:

„Kompetenzen, Kompetenzmodelle, Kompetenzentwicklung – Empirische Forschung in den Fachdidaktiken“

Eine Veranstaltung für Nachwuchswissenschaftler soll wie auch in den Jahren davor stattfinden.

Es sollen möglichst viele Fachdidaktiken Tagungen, Symposien bzw. Workshops veranstalten. Bereits zugesagt haben die Vertreter der folgenden Fachgruppen:

Arbeitskreis für Religionspädagogik (AfR)

Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)

Fachverband Textilunterricht e.V.

Gesellschaft für Arbeit, Technik und Wirtschaft e.V. (GATWU)

Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik (GDGP)

Gesellschaft für Didaktik der Mathematik (GDM)

Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e.V. (GDSU)

Gesellschaft für Fachdidaktik Pädagogik (GFDP)

Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE)

Konferenz für Geschichtsdidaktik (KGD)

Sektion Biologiedidaktik im Verband Deutscher Biologen e.V. (VDBiol)

Frau Sumfleth wird eine Einladung zur Tagung sowie das Raster demnächst allen Vertretern der fachdidaktischen Gesellschaften zuschicken.

TOP 8: Verschiedenes

Termin der **GFD-Herbsttagung**: 2.-3. November 2006

Ort: Landesvertretung Schleswig-Holstein, In den Ministergärten 8, 10117 BERLIN

Themen:

- Vorbereitung der Tagung in Essen,
- Mindeststandards,
- Standards für Lehramtsstudienfächer.

Für die Diskussion zu Mindeststandards wird eine Vorbereitungsgruppe (Bayrhuber, Cohors-Fresenborg, Frederking oder Ossner, Reiss, Schön) unter der Leitung von Frau Reiss eingerichtet.

Termin und Ort des geplanten Workshops zur fachbezogenen Kommunikation werden von Herrn Prechtel bekannt gegeben.

Ende der Tagung: 5. Mai 2006 um 12.30 Uhr

Kiel, den 31.05.2006

Protokollführung: Doris Elster

**Anlage zu TOP 4 des Protokolls der
 Mitgliederversammlung der GFD vom
 04. –05.05.2006 in Berlin**

**1. Kompetenzorientierte Aufgabenent-
 wicklung**

1.1 Kurzberichte aus der KMK-
 Aufgabenentwicklungsgruppe der Fächer deutsch
 (Grundschule), Englisch (Herr Nold), Französisch
 (Frau Hu) mit anschließender Diskussion.

Herr Bremerich-Vos berichtet aus der Aufgaben-
 entwicklungsgruppe **Deutsch (Grundschule)**:

- Die Struktur der Aufgabenentwicklung ist hierarchisch organisiert: Vier Regionalgruppen (bestehend aus einem Fachdidaktiker und ca. 6 Lehrkräften) entwickeln Aufgaben und leiten diese an die Aufgabenbewertungsgruppe (Bewertungsportal) weiter. Von dort werden die Aufgaben an die Steuergruppe weitergeleitet. Kritisch anzumerken ist, dass eine Feedbackschleife fehlt.
- Vorgaben des IQB: es sollen ca. 500 Aufgaben entwickelt werden. Es handelt sich dabei um Lernaufgaben, welche die Standards repräsentieren sollen. Die Anforderungsbereiche sollen abgeleitet werden. Ca 50 % der Aufgaben haben ein geschlossenes Format, beim Rest handelt es sich um „komplexe Aufgaben“.
- Zu den Teilkompetenzen: Als problematisch erweist sich vor allem der Bereich „Sprechen / Zuhören“. Auch der Bereich „Lesen“ ist partiell inkompatibel mit vorhandenen Modellen wie z.B. DESI. Zum Bereich „Schreiben“ gibt es erste empirische Ergebnisse. Die Struktur und Entwicklung der orthografischen Kompetenz ist am besten untersucht. Man bemüht sich, die internationale Ansätze zur Kompetenzdefinition aufzugreifen.
- Die Erfahrung zeigt, dass die Lehrkräfte bei der Bewertung der Aufgaben zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen. Für Deutschdidaktiker ist es ebenfalls schwierig bei der Konstruktion der Aufgaben bereits deren Auswertung richtig einzuschätzen. Beziehen sich die Testaufgaben auf den tatsächlichen Unterricht oder auf die dahinter liegenden Konzepte?

Herr Nold berichtet aus der Aufgabenentwicklungsgruppe **Englisch**:

- Die Struktur zur Aufgabenentwicklung ist ähnlich der bereits für Deutsch (Grundschule) vorgestellten Struktur. Die Itementwicklung fokussiert auf das Les- und Hörverstehen. Mein greift auf internationale Erfahrungen zurück (Europäischer Referenzrahmen für Sprachen).
- Der DESI Test weist für jedes Item drei Kompetenzniveaus aus (0, 1, 2). Es gibt also für jedes Item eine Vorhersage zum Schwierigkeitsniveau. Das wird mit empirischen Daten abgeglichen und daraus ein Kompetenzstrukturmodell (z.B. zum Hörverstehen) entwickelt.
- Die Aufgabenmerkmalsbeschreibungen von DESI werden der Aufgabenentwicklung für Deutsch (Grundschule) zugrunde gelegt. Daraus lassen sich passende Items identifizieren. Die DESI Hauptstudie soll 2007 erfolgen.
- Die „interkulturelle Kompetenz“ lässt sich derzeit nicht mit Testitems erfassen.

Frau Hu berichtet aus der Aufgabenentwicklungsgruppe **Französisch / 2. Fremdsprache**:

- Es lassen sich folgende Unterschiede zu den Entwicklungsgruppen der Fächer Deutsch und Englisch identifizieren: Zur Struktur: Die Regionalgruppen sind ähnlich aufgebaut, sie werden aber jeweils durch einen Berater aus der Wirtschaft unterstützt.
- Die wissenschaftliche Beratergruppe bezieht ein professionelles Testentwicklungsinstrument aus Frankreich mit ein. Es laufen also zwei Prozesse parallel: Einerseits werden am CIEP (Frankreich) Items in der Tradition der DELF- Tests entwickelt, andererseits werden von den Lehrkräften Lehr- und Lernaufgaben entwickelt, die didaktisch in größere Themenbereiche eingebettet sind (lernerorientiert, moderne Methodik..). Die Teilkompetenzen sind Leseverstehen, Hörverstehen, Sprechen, Schreiben und Textproduktion, Sprachmittlung. Die Lehrkräfte entwickeln halboffene und offene Aufgaben. Sie treffen sich dazu einmal im Monat. Sie entwickeln Lernaufgaben, die zu Testaufgaben in „Spannung“ stehen. Der Umfang dieser Rahmenaufgaben umfasst 12-15 Stunden.
- Die offenen Fragen der Didaktiker und Lehrkräfte beziehen sich einerseits darauf, ob die Testaufgaben unterrichtssteuernd sein sollen und andererseits, ob die Niveaustufen des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens ausreichend fundiert sind.

- Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass für den Fremdsprachenunterricht wesentliche Bereiche wie z.B. moralische und ästhetische Aspekte, interkulturelles Lernen und kreatives Schreiben nicht erfasst werden.

DISKUSSION der Beiträge Bremerich-Vos, Nold und Hu:

Nold: Für das Fach Englisch gilt, dass das Testen von Standards nicht dasselbe sein kann, wie das Unterrichten von Standards. Man möchte kein „teaching to the test“. Aber gelingt das in der Praxis?

Vogt: Warum arbeitet man in Englisch und Französisch nicht zusammen? Gilt nicht für beide Fächer als Basis der Europäische Referenzrahmen?

Nold und Hu: Das erfolgt bereits bezogen auf die Entwicklung der Lernaufgaben. Das Handbuch „kompetenzorientierter Französischunterricht“ ist in Planung.

Ossner: Wer definiert Lern- und Testaufgaben? Wie geht man da im IQB vor? Kontextualisierte und dekontextualisierte Aufgaben im Französischunterricht?

Hu: Integration der kontextualisierten Aufgaben in den Unterricht um „Trockenheit des Unterrichts“ zu vermeiden.

Zwergel: Welches Finanzvolumen (für D, E, F) wird bewegt? Zusatzfrage: Was ist für mein Fach möglich?

Vollmer: Testaufgaben sollen Standards für Testkriterien bringen. Aus Kompetenzstrukturmodellen sollen Kompetenzentwicklungsmodelle hervor gehen. Entwicklungsmodelle zu erarbeiten heißt Neues denken, das geht nicht über die Frage des Testens.

Bremerich-Vos: Ein erhebliches Problem ist, dass Lernaufgaben nicht so gestaltet werden können wie Testaufgaben.

Nold: Das muss von der Fachdidaktik gesteuert werden. Der „Umgang mit Fehlern“ ist das Kriterium zur Unterscheidung von Lern- und Testaufgaben. Lernaufgaben sollen kooperativ angelegt sein. Content-Standards sind in dieser Hinsicht als Problem zu sehen.

Hartung: Unsere Erfahrungen dazu im Fach Mathematik: Zu Beginn hatten wir freie Wahl der Inhalte bei der Aufgabenentwicklung. Jetzt wird

kanalisiert. Zum Finanzvolumen: pro Lehrkraft stehen 2 Stunden Abordnung durch die Länder zur Verfügung. Die Didaktiker bekommen eine Aufwandsentschädigung. Die Reise- und Unterbringungskosten bei Tagungen werden vom IQB getragen. Zu den Aufgaben des IQB: Normierung der Standards, Illustrierung der Standards, Weiterentwicklung der Standards. Das IQB unterstützt und sucht Synergieeffekte.

Philipps: Die Aufgabenentwickler tun sich vor allem bei der Niveaunkretisierung schwer.

Vollmer: Das Problem ist, dass jeder Anforderungsbereich für sich eine Kompetenz darstellt. Das EPA Denken lässt sich nicht einfach nach unten transformieren.

1.2 Kurzberichte aus der KMK-Aufgabenentwicklungsgruppe der Fächer Biologie (Herr Hemmer), Chemie (Herr Rumann), Physik (Herr Schecker) und Mathematik / Grundschule und SI (Frau Reiss) mit anschließender Diskussion.

Markus Hammann berichtet zur Aufgabenentwicklung im Fach **Biologie**:

Es sind bei der Aufgabenentwicklung zwei Entwicklungslinien zu unterscheiden: wissensüberprüfende Aufgaben (reproduzierende Aufgaben wie etwa IGLU Aufgaben) und kompetenzorientierte Aufgaben (wie etwa PISA Aufgaben). Die inhaltlichen Kriterien der Aufgabenmerkmale sind die Dimensionen Kontext, Kompetenz, Wissen und Affektives. Die unterschiedlichen Kompetenzen, die man zur Aufgabenlösung braucht, sind Ausgangspunkte für die Entwicklung von Aufgaben. Die Kompetenzstufen sind evidenzbasiert zu entwickeln.

Herr Rumann berichtet zur Aufgabenentwicklung im Fach **Chemie**:

Es wird auf drei Ebenen gearbeitet: Testentwicklung (multiple choice für Jahrgangsstufe 7 und 12), Aufgabenentwicklung zur Erkenntnisgewinnung, Analyse von Aufgabe im Chemieunterricht.

Vorgehensweise im 3-Schritt: Ideen- und Hypothesenbildung (geeignet / nicht geeignet; prüfbar / nicht prüfbar) - experimentelle Umsetzung (Argumentieren der Arbeitsschritte) - Schlussfolgerung (Deduktion aus dem Experiment)

Entwicklungsstand der deskriptiven Analyse der Aufgaben im naturwissenschaftlichen Kontext: Fragebogen für Lehrkräfte und Schüler/innen - Videografie von Unterrichtssituationen - inhaltsbezogene Leistungstests; Co-

dierung von Unterrichtsaufgaben nach einem Kategoriensystem mit 28 Variablen für alle naturwissenschaftlichen Fächer. Es zeigt sich, dass bei schriftlichen Aufgaben die Ladung auf der „Erkenntnisgewinnung“ liegt, während „Hypothesen bilden“ und „Schlussfolgerungen ziehen“ fast gar nicht lädt. Anspruchsvolle Aufgabenstellungen sind aus der eigentlichen Aufgabe herausgezogen.

Herr Schecker berichtet zur Aufgabenentwicklung im Fach **Physik**:

Zum Thema Aufgabenkultur in Physik wurde bereits mehrfach publiziert (z.B. Praxis der Nawi 2004, MNU). Die Aufgabenkriterien für das Fach Physik sind: offenes Format, verschiedene Niveaus, „mehr denken – weniger rechnen“, selbstständiges physikalisches Argumentieren, authentische Kontexte (z.B. „Olympiasieg“).

Es gilt die Hypothese: Fachdidaktisch interessante Aufgaben sind psychometrisch nicht auswertbar; fachdidaktisch nicht interessante Aufgaben sind psychometrisch auswertbar.

Bei der Testentwicklung zeigt sich, dass vor allem bei den Kompetenzniveaus Probleme auftreten: Lehrplanautoren, Fachleiter und Lehrkräfte bewerten unterschiedlich. Auch bei der Operationalisierung treten Probleme auf: vor allem der Bereich Bewertung lässt sich nicht operationalisieren.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass bisher also keine empirisch gesicherten Grundlagen für die Aufgabenentwicklung vorliegen.

Frau Reiss berichtet zur Aufgabenentwicklung im Fach **Mathematik**:

Basis der Aufgabenentwicklung für die Grundschule bilden die VERA (Vergleichsarbeiten aus Rheinland Pfalz) und die IGLU-Studie. Bundesweit laufen unterschiedliche Initiativen, die parallel arbeiten. Basis ist ein 5-stufiges Kompetenzmodell. Die Lehrkräfte entwickeln dazu Aufgaben. Mathematik hat dabei weniger Schwierigkeiten als andere Fächer. Man arbeitet mit geschulten Aufgabenentwickler. Zum Stand der Arbeit: Die Aufgaben sind erstellt und gehen jetzt in die Pilotierung und dann in die Normierung.

In der Sekundarstufe 1 ist man schon etwas weiter, hier gibt es bereits normierte Aufgaben, die

vor allem von der Arbeitsgruppe um Werner Blum entwickelt wurden.

Offene Fragen bestehen hinsichtlich der zukünftigen Zusammenarbeit in den Bundesländern.

DISKUSSION der Beiträge Hammann, Rumann, Schecker und Reiss

Cohors-Fresenborg: Für Mathematik werden die nationalen PISA Aufgaben Aufschluss darüber geben, wie groß die Lösungswahrscheinlichkeit der Aufgaben ist. Von den Schüler/innen werden zu hohe Kompetenzen erwartet. Grund: es wird nicht nachhaltig unterrichtet. Ausschlaggebend ist, wie genau die Schüler/innen denken können und wie genau sie Texte lesen können.

Hammann: Testkonstrukte sind normative Vorstellungen (scientific literacy bei PISA).

Rumann: Validierung in der Testkonstrukte ist über Videoanalysen möglich.

Hu: Testkonstruktion ist ein politischer Auftrag. Wie erfolgt die Erprobung?

Hartung: Der Auftrag für die Normierung der Bildungsstandards ist eine wissenschaftliche Orientierung. Zur Mathematik: Die Normierung war 2004/05 das Thema. Viele der Aufgaben waren zu schwierig. Das hat zu Konflikten geführt. Parallel dazu ist die Illustrierung abgelaufen. Es wurden 650 Items entwickelt. Was passiert mit diesen Items?

Ein Teil bleibt unter Verschluss, Landesinstitute können einen Teil der Aufgaben abrufen und Lehrkräfte können einen Teil der Aufgaben abrufen. Bei KMK ist eine Fortsetzung der Aufgabenentwicklung bereits durchgesetzt.

Schecker: Kann man eine Normierung auch ohne Kompetenzmodelle machen? Wie stehen Normierung und Kompetenzmodelle zusammen?

Vollmer: Die Modelle der KMK und die Modelle der Kognition stimmen nicht überein.

Ossner: Herr Hammann hat unterschieden zwischen Wissensaufgaben und Kompetenzaufgaben. Kompetenzorientierung als „Kleid“ des ziemlich geringen fachlichen Ziels?

Hammann: Man kann an einen Kontext unterschiedliche Kompetenzen anknüpfen. Testaufgaben wirken stark in die Praxis. Sie transportieren normative Vorstellungen, zu dem was überprüft werden soll. Die Aufgabentypen sollten erweitert werden.

Merkena: Fachdidaktische Erwartungen sind ungleich den psychometrischen Verfahren.

Körper: Es fehlen Forschungsergebnisse zur Kompetenzentwicklung. Es gehören Diagnoseinstrumente in die Hand der Lehrkräfte (neben den Lern- und Testaufgaben). Diese sind für Lehrkräfte ganz besonders wichtig.

Bremerich-Vos: Eine gigantische Mängelliste wird aufgezeigt. Etwas mehr Pragmatismus wäre sinnvoller.

Schreiber: Im Fach Geschichte sind die Bildungsstandards nicht über die KMK gesteuert. Hier arbeitet eine internationale Wissenschaftlergruppe aus 7 Ländern (u.a. DL, Schweiz, Österreich) zusammen. Man entwickelt gemeinsam ein Kompetenzstrukturmodell. Die Lernprogression ist anzweifelbar. Piaget wird in Frage gestellt. Man unterscheidet als Teilkompetenzen historische Fragenkompetenz, historische Methodenkompetenz, historische Sachkompetenz, historische Orientierungskompetenz. Das steht im Zusammenhang und führt zu einer Graduierung in Kernbereiche. Die Graduierungsparameter werden in Niveaus dargestellt: man unterscheidet basal, intermediär, elaboriert bzw. a-konventionell, konventionell, trans-konventionell. Es gilt: „Die Antworten standardisieren und nicht die Aufgaben“.

2. „Nicht Messbares“ angesichts der Normierung von Bildungsstandards

(siehe dazu auch Power point Präsentationen). Bericht aus der GFD-Arbeitsgruppe zu den Fächern Deutsch (Herr Frederking), Religion (Herr Zwergel, Hr. Rothgangel), Arbeitslehre (Herr Oberliesen) mit Diskussion.

Die Arbeitsgruppe hat sich etabliert um sogenannte „Blinde Flecken der Qualitätssicherung“ aufzuspüren. Wo liegen die Grenzen der Bildungsstandards?

Zur **Deutsch-Didaktik** berichtet Herr Frederking: Von der ästhetischen Erfahrung zur ästhetischen Kompetenz und ihre Operationalisierung? Ästhetische Bildung ist der Kernbestand der klassischen Bildungstheorie. Sie verlangt eine kreative Persönlichkeit mit der Fähigkeit, die Identität des anderen wahrzunehmen. Außerdem erfordert sie die Fähigkeit zum Selbstgenuss und zum Fremdgenuss. (siehe Krefl 1977: ästhetische Kommunikation)

Zur **Religionsdidaktik** berichtet Herr Zwergel: Ethische Entscheidungssituationen erfordern e-

thisches Handeln. Das erfordert die Fähigkeit zur Wahrnehmung einer Situation, zur Interpretation einer Situation, Motivationserfahrung und die Suche nach Handlungsalternativen.

Zur **Didaktik der Arbeitslehre** berichtet Herr Oberliesen: Die arbeits- und Berufsorientierung gliedert sich in Haushalt, Technik, Wirtschaft und verlangt komplexes Handeln, das geplant, strukturiert und durchgeführt werden muss. Die zu erlangende Kompetenz äußert sich in der unterschiedlichen Gestaltung von Lebens- und Handlungssituationen. Überprüfbar sind dabei Elemente des Wissens, Kriterien der Entscheidung und Kriterien zur Analyse.

Diskussion:

Herr Frederking merkt an, dass es nicht zu einem „teaching to the test“ kommen darf.

Frau Reiss merkt an, dass möglichst viele Fächer in die Standarddiskussion integriert werden sollen, sowohl auf der Ebene des Unterrichts als auch der Lehrerbildung.

Vollmer: Bereiche, die bisher nicht standardisiert worden sind, sollen auch Rechenschaft legen (können). Es muss so etwas wie „Bildungsstandards von unten“ geben.

Frederking: Man kann im Bereich der ästhetischen Bildung qualitativ werten.

Zwergel: Welches Konstruktes bedarf ethisches Handeln?

Oberliesen: Macht es Sinn im Zusammenhang mit Standards das Handeln zu messen?

3. Assessment durch das IQB (gemeinsam mit Herrn Köller)

Herr Köller berichtete über die Arbeit des IQB. Der Vortrag wird im Anschluss diskutiert.

Die Power Point Präsentation ist auf der Website der GFD abrufbar.

Fragen der GFD:

- Auftrag, Zielsetzungen und Arbeitsweisen des IQB?
- Berücksichtigung der Ergebnisse fachdidaktischer Forschung bei der Normierung der Bildungsstandards; Berichte aus Forschungsprojekten?
- Erfassung von „nicht messbaren Kompetenzen“?
- Kooperationsmöglichkeiten mit dem IQB?

Vortrag Olaf Köller:

- Maßnahmen zur Qualitätssicherung nach PISA
- IQB Testung

- IQB Qualitätsentwicklung in Mathematik
 Nach TIMMS / PISA 2000 wurde die Outcome-Orientierung des Unterrichts als Mittel zur Optimierung der Lehr-/Lernprozesse erkannt. Das IQB wurde als wissenschaftliches Institut der Länder zur Überprüfung der Standards unter Berücksichtigung internationaler Vorgehensweisen eingerichtet.

Das IQB nahm im Dezember 2004 seine Arbeit auf. Es konzentrierte sich zunächst auf die Fächer Deutsch (Grundschulunterricht), Mathematik und Englisch. Ziel der Forschungsarbeit ist, die inhaltliche Weiterentwicklung der Bildungsstandards und ihre Umsetzung in den Schulen in Stichproben zu überprüfen. Außerdem soll eine Normierung der Standards stattfinden.

Als Serviceleistung bietet das IQB Aufgaben an. Diese Aufgaben dienen einerseits zur der internen Evaluation der Schulen, andererseits stellen sie konkretes Unterrichtsmaterial für einen kompetenzorientierten Unterricht dar. Sie weisen keinerlei psychometrische Qualitäten auf, die Aufgaben sind nichtstandardisiertes Material.

Institutionell ist das IQB eine wissenschaftliche Einrichtung an der Humboldt Universität. Es versteht sich als Serviceeinrichtung der Länder. Der Auftrag ist die wissenschaftliche Erforschung von Kompetenzmodellen und das Assessment unter wissenschaftlicher Leitung. Die politische Koordinierung erfolgt über die KMK. Die Finanzierung ist bis 2009 gesichert. 2007 findet eine Evaluierung des Institutes statt. Auf der Basis des Ergebnisses wird über die weitere Finanzierung entschieden. Ziel ist eine Finanzierung bis 2014.

Zur Ausstattung des IQB: Der Finanzumfang umfasst 2,5 Millionen Euro. Von den 10 wissenschaftlichen Stellen sind 4 Stellen von Lehrkräften besetzt. Dazu kommen Stellen für Doktoranden. Die Lehrkräfte (Grundschule, Mathematik, Deutsch, Fremdsprache) stellen den Link zur Praxis und den Fächern dar.

Programmmittel (keine Personalmittel) sind für Kooperationen mit den Fachdidaktiken vorgesehen. Sie sind z.B. für den Einkauf von Aufgaben, den Einkauf der Expertise internationaler Experten sowie für empirische Untersuchungen zur Normierung der Aufgaben vorgesehen. Dabei sind zur Zeit 50% der Programmmittel für die Pilotierung der Aufgaben im Grundschulbereich reserviert.

Zur Organisation der Arbeiten für das Fach Mathematik: Es wurden vier regionale Arbeitsgruppen von Lehrkräften eingerichtet, die in Begleitung eines wissenschaftlichen Beraters und eines Koordinators Aufgaben entwickeln. Diese Aufgaben werden an die „Aufgabenbewertungsgruppe“ weitergereicht, die unter wissenschaftlicher Beratung Aufgaben bewertet und an die „Steuerungsgruppe zur Entwicklung der Aufgaben“ weiterleitet.

Prinzipien bei der Konstruktion von Testaufgaben:

- Testaufgaben sind keine Unterrichtsaufgaben.
- Sie zeichnen sich aus durch eine geringe Komplexität aber hohe Reliabilität und Validität.
- Sie habe ökonomische Aufgabenformate.
- Es liegen objektive Kodierungsanweisungen bei offenen Fragen vor.
- Authentizität aus Schüler – und Lehrersicht muss gegeben sein.
- Abhängigkeiten zwischen den Aufgaben werden vermieden.

Ablaufschema:

- Die Aufgaben werden in den Regionalgruppen entwickelt.
- Dann werden sie auf die Internetplattform des IQB gestellt.
- Die wissenschaftlichen Berater kommentieren jede Aufgabe.
- Die AG Kiel (Herr Walther) übernimmt die Endredaktion.
- Die Aufgaben kommen in die Item Bank des IQB.
- Im Feldtest wird das Item erprobt.
- Nach der Auswertung des Feldtests wird entschieden, ob das Item in die Datenbank der zukünftigen Aufgaben kommt oder in den „Pool für Illustrierung und Implementierung“ (=„schöne Aufgaben“).

Zeitlicher Ablaufplan für die Sek 1

	2006	2007	2008
Deutsch	Aufgabenentwicklung	Pilotierung	Normierung
Mathematik	Normierung 9.Jg	Nachnormierung	
1.Fremdsprache	Aufgabenentwicklung	Pilotierung 8-10. Jg.	Normierung
Naturwissenschaft		Aufgabenentwicklung	Pilotierung

Ziel ist vor allem ein flexibler Einsatz der Aufgaben. Sie werden unterschieden in

- Aufgaben, die über Internet für die Lehrkraft abrufbar sein,
- (Test-) Aufgaben, die für die Überprüfung zurückgehalten werden,
- Aufgaben, die der internen Evaluation dienen,
- Aufgaben, die den Schulen für die Evaluation zur Verfügung gestellt werden.

Ziel ist die Etablierung einer „intelligenten Datenbank“, und eines technologiebasierten Test- und Evaluationssystems; denn die flächendeckende Evaluation von „Papier- und Bleistift-Aufgaben ist mit immensen Kosten verbunden. Dafür ist die Einrichtung einer W2-Professur für pädagogische Diagnostik mit dem Schwerpunkt computerbasierten Testings vorgesehen.

Die Koppelung von Unterricht, Assessment und Schulentwicklung hat zum Ziel, den Unterricht im Sinne der Bildungsstandards zu realisieren. Statt einer bloßen Aufgabensammlung sollen Beschreibungen von Modulen zur Implementation vorliegen. Die Aufgaben sollen keine Testaufgaben sein, um ein „teaching to the test“ zu vermeiden.

Für die Mathematik liegen dazu bereits erste Ergebnisse in einem Buch vor, das im September 2006 erscheinen wird:

Blum, Werner; Köller, Olaf (Hrsg.) Bildungsstandards Mathematik: konkret. Sek 1. Cornelsen Verlag

Anschließende Diskussion mit Olaf Köller:

Bayrhuber: Wer evaluiert das IQB?

K: Es wird eine Person sein, die von der Erziehungswissenschaft breit akzeptiert ist und von der KMK gestellt wird.

Reiss: Zur Verbindung von Messen und Inhalten: Welches Modell wird gewählt?

K: Gute Ansätze kommen da von DESI. Hier konnten die Konstrukte konkretisiert werden. Auch in Mathematik ist die theoretische Fundierung geglückt. Bei den Fremdsprachen ist eine internationale Einbindung geglückt. In Deutsch ist es viel schwieriger.

Schecker: Bildungsstandards sollen inhaltlich weiterentwickelt werden. Wo ist das Spektrum anzusiedeln?

K: Was sich in den einzelnen Fachdidaktiken abgebildet hat, ist in die Bildungsstandards eingeflossen. Das war vor allem in Mathematik leicht,

in anderen Fächern wie z.B. in Deutsch (Grundschule) schwieriger. Die Steuerungsgruppe am IQB erhofft sich von den Fachdidaktiken Konkretisierungen durch Kompetenzmodelle. Die Bildungsstandards explizieren zum derzeitigen Stand in keinem Fach, was genau gemeint ist. Einige Kompetenzen werden auch explizit ausgeklammert (z.B. interkulturelles Verständnis). Wir nähern uns dem „Schwer Messbaren“ durch Schwerpunktsetzung im Unterricht und nicht bei den Testaufgaben.

Schreiber: Welche Anforderungen werden an Fachdidaktiker gestellt?

K: Fachdidaktiker sollen integrieren können und Zugang zum Assessment haben. (z.B. Nold – DESI, Bremerich-Vos – Deutsch, Hu – Französisch)

Zukünftige Schwerpunktprogramm der DFG wird Kompetenzdiagnostik sein.

Schön: Lehrer bevorzugen schwierige Aufgaben. Von Lehrern akzeptierte Aufgaben dürfen aus der Liste der Testaufgaben nicht herausgestrichen werden.

Cohors-Fresenborg: Man sollte den „Stachel im Fleisch der Lehrkräfte“ lassen.

K: Wir haben eine gymnasial orientierte Fachdidaktik. Der Spagat zwischen Anspruch der Fachdidaktiker und der Schulrealität ist zu beschreiten. Beispiel DESI: Was hat man eigentlich mit den 50% der Schüler/innen gemacht, welche die Aufgabe nicht lösen konnten? Die Rückkoppelung an die Schulrealität ist also meiner Meinung nach sehr wichtig. Die Best Practice Aufgaben der Lehrkräfte müssen überdacht werden.

Reiss: PISA – Aufgaben waren Ausgangspunkt für die Bildungsstandards. Es waren also Idealstandards die Voraussetzung. Aber was können wir realistisch erreichen? Wo sind die Defizite und wie kann ich den Lehrkräften helfen, mit diesen Defiziten umzugehen? Können wir davon ausgehend Mindeststandards definieren?

K: Die Skalen müssen nach unten hin abgesichert sein. Dadurch können Mindeststandards definiert werden. Nold: *Erfahrungen aus DESI belegen, dass Schüler/innen der Hauptschule vier Jahre auf der unteren Kompetenzstufe bleiben. Die Schüler/innen bekommen nicht die Gelegenheit, sich selbst zu korrigieren.*

K: In Mathematik wird nachnorminiert werden.. Was ist das „Mindeste“? Eine Antwort darauf erhält man nur auf der Basis vieler Aufgaben und davon abgeleiteten Fähigkeits- und Schwierigkeitsskalen.

Vogt: Bekannt ist aus dem Forschungsprojekt „Modellierungsoffene Aufgaben“, dass der „zielorientierte Schülerleistungstyp“ derartige Aufgaben eher ablehnt, während

der „gelangweilte frustrierte Schülerleistungstyp“ diese Aufgaben wählt.

Hammann: Aufgaben transportieren normierte Zielvorgaben. Wie ist das Konstrukt operationalisiert worden? Wo liegen Variationen eines Aufgabentyps vor? Was meinen wir mit Leistungsspitze?

K: Strategie muss sein, normierte Aufgaben in die Breite zu tragen. Man muss sie mit den Lehrkräften in kurzen Darstellungen trainieren.

Hu: Zu Fremdsprachen und Kompetenzbereiche: Auch im europäischen Sprachenportfolio werden nur leicht operationalisierbare Bereiche erfasst. Schwieriger zu erfassenden Kompetenzen werden ausgeklammert. Das heißt, man arbeitet derzeit in einem sehr begrenzten Bereich.

K: In jedem Fall gibt es Bereiche die schwer messbar sind und andere Bereiche, die für die Standardsetzung gut brauchbar sind. Eine Fokussierung des Unterrichts auf Standards wäre für die Schüler/innen bedeutend spannender als der herkömmliche Unterricht. Der Unterricht soll Kompetenzen aktivieren, die in den Standards festgelegt werden. Aber es muss nicht alles gemessen werden. Das Handeln in den Fächern wird sich zunehmend an den Standards orientieren. Das sehe ich als Auftrag an die Lehrerbildung.

Merkens: Das Universitätssystem hat sich durch Evaluation vollständig verändert. Für die Fachdidaktiken bringt das IQB enorme Vorteile: Einerseits ist die Orientierung an allen Schulformen und die Normierung nach Schwierigkeitsgraden von Vorteil, andererseits bilden die Unterrichtsaufgaben die Chance, zukünftig andere Steuerungselemente zu haben.

Rothgangel: Es stimmt, dass man nicht alles messen muss. Das stimmt schon. Aber andererseits konzentriert man sich auf das „gut Messbare“ bei der Drittmittelwerbung. Für das schwer Messbare sollte mehr Geld zur Verfügung gestellt werden.

Nold: Bei Listening und Reading sind die Kompetenzen wohl trivial. Auch bei Interkulturellen Kompetenzen sollten Teilkompetenzen herausgefiltert werden.

Hammann: Wie geht schwer Messbares in die Benotung der Schüler ein? Wie wird gewichtet?

K: Was ist schwer oder leicht messbar? Für viele Bereiche ist das nicht zu sagen. Z.B. bei der Dia-

gnostik der Schreibkompetenzen stehen wir am Beginn. Da liegt ein breites Forschungsfeld vor uns. Beispielsweise ist das Kompetenzstufenmodell nach DESI nur ein mögliches Modell – innerhalb eines Faches kann man unterschiedlichen Kompetenzmodellen kommen.

Die Kompetenzstufenmodelle der Naturwissenschaften sind da eher pragmatisch. Sie bedingen heuristisch iteratives Vorgehen. Man sollte zwischen Pragmatismus und Kommunizierbarkeit trennen.

Ralle: Zur Implementierungsstrategie der Bildungsstandards: einerseits werden in den Ländern kompetenzorientierte Standards entwickelt, andererseits entwickelt das IQB Standards parallel dazu. Wie lassen sich diese beiden Entwicklungen halbwegs zusammenführen? Das IQB sollte Informationskreise entwickeln, deren Ergebnisse auch für die Fachdidaktiker abrufbar sind.

K: Auch für mich ist es nicht transparent, was in den Ländern passiert. Es laufen viele Parallelentwicklungen ab. Das IQB steht am Anfang. Bildungsmonitoring als Gesamtstrategie ist angedacht. Die Koordination dafür sieht das IQB als Auftrag.

Schecker: Das IQB hat also eine Doppelfunktion. Bei der Entwicklung der Items sind die Anforderungsbereiche in die Aufgabenentwicklung miteingegangen. Zweck der Lernstandserhebung ist dabei nicht die Benotung.

Hu: Wie wird die Lage der Fächer im Jahr 2012 sein? Welche Unterstützungssysteme sollen dann vorhanden sein? Ziel ist ja Verbesserung!

K: Derzeit laufende Fördermaßnahmen sind z.B. SINUS, Kontextprojekte, Migrationsprojekt, Ganztagesprojekt. Schulen in schwierigen Lagen müssen besser ausgestattet werden. Das zu Messende wird durch Fördermaßnahmen gestützt. Das Problem ist in der Lehrerfortbildung zu sehen, weil diese in der Freiheit des einzelnen Lehrers liegt. Gut sind Konzepte wie SINUS mit Moderatoren und Coaches vor Ort. Das IQB bemüht sich gemeinsam mit den Landesinstituten eine Gesamtstrategie der Implementation zu entwickeln. Ob das gelingen wird, ist die Frage. Eine zentrale Lehramtsprüfungsordnung wäre ein guter Weg. Zentrale Maßnahmen für die Lehrerfortbildung wären ebenfalls denkbar.

Hu: Wie werden sich die Arbeitsbedingungen für die Lehrkräfte verändern?

K: Ziel ist die Stärkung der Schulleitung durch Reduktion der Lehrverpflichtung. Die Lehrkräfte sollen entlastet werden durch kooperative Formen und durch den Austausch im Kollegium.

Cohors-Fresenborg: Diagnostische Fähigkeiten sollten gefördert werden.

K: Ja, durch die Entwicklung von Diagnoseinstrumenten.

Nold: Lehrerfortbildung korreliert negativ mit den Kompetenzen. Schulnahe Maßnahmen sind positiv korreliert mit den Kompetenzen.

K: Ein besonderes Problem stellt das Textverständnis dar. Es gibt am Markt mehrere Programme, die Texte analysieren können. Wir brauchen große Textmengen, die verglichen werden können. Das bedeutet ein mehrjähriges Sammeln von Texten, die dann normiert werden.

Bayrhuber: Zur Zusammenarbeit mit der Fachdidaktik: Was wünschen Sie sich, Her Köller?

K: Die Zusammenarbeit mit den Fachdidaktiken ist sehr, sehr gut gelungen. Multiple Kompetenzen bringen Spannungsfelder. Reibungspunkte werden aber konstruktiv gelöst. Die Hoffnung ist auf Kooperation im Bereich Erziehungswissenschaft, Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Sinnen einer gemeinsamen Lehr-Lernforschung gerichtet.

Bayrhuber: Die Fachdidaktik hat in den letzten 10 Jahren einen Qualitätssprung vollzogen. Das ist an einer Reihe von gemeinsamen DFG-Anträgen zu sehen. Wäre da eine Zusammenarbeit mit dem IQB denkbar?

K: Mit dem neuen DFG - Schwerpunktprogramm hat man die Chance, dass Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Psychologie zusammenarbeiten. Programmmittel des IQB sind ebenfalls vorhanden.

Reiss: Das DFG Schwerpunktprogramm ist in Planung. In den nächsten 3-4 Monaten können Anträge gestellt werden. Die Dissemination der Informationen wird Herr Bayrhuber übernehmen.

Bayrhuber: Wir würden gerne gemeinsame Lehr-Lernforschung betreiben. Sie haben in der KMK eine herausgehobene Stelle. Wie könnten Projekte wie SINUS und die Kontextprojekte fortgesetzt werden?

K: Forschungsprojekte wie etwa die Kontextprojekte, wo Forschung und Entwicklung zusammenkommen, werden gefördert. 2007 kommen sogenannte „Kompensationsmittel“ für Bildungsforschung und Entwicklung

Bayrhuber: Zur Struktur des IQB: Warum werden keine Fachdidaktiker am IQB angestellt?

K: Ich habe Geld und Programmmittel. Die sind für die Fachdidaktiken da. Es ist noch nicht sicher, wie es mit dem IQB weitergeht. Jetzt ist die Struktur so, dass viel flexibles Personal und wenig Stammpersonal vorhanden ist.

Bayrhuber: Wir haben mit abgeordneten Lehrern im Forschungsprozess eher schlechte Erfahrungen.

K: Wir qualifizieren die Lehrkraft über zwei Jahre. Das ist keine wissenschaftliche Qualifikation, sondern „Durchlaufzeit“ für einen Job in den Behörden. Wir setzen auf diesen permanenten Stab von Lehrkräften.

Vollmer: Ist es denkbar, dass verschiedene Fächer durch Kompetenzstrukturen vernetzt werden? Fremdsprachen sind zu wenig integriert. Regionalgruppentreffen reichen da nicht aus. Mit den Daten können Korrekturen an der Theoriebildung gemacht werden.

K: Ja, aber das kostet Zeit.

DFG Ausschreibung

Schwerpunktprogramm 1293 "Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen"

**Information für die Wissenschaft Nr. 21
19. Juni 2006**

Der Senat der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) hat die Einrichtung des Schwerpunktprogramms "Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen" beschlossen. Als Laufzeit sind sechs Jahre vorgesehen.

Kompetenzen können als kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen definiert werden, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen (spezifische Lern- und Handlungsbereiche) beziehen. Sie werden durch Erfahrung und Lernen erworben und können durch institutionalisierte Bildungsprozesse beeinflusst werden. Das Schwerpunktprogramm umfasst deshalb erziehungswissenschaftliche, fachdidaktische und kognitionspsychologische Grundlagen der Kompetenzmodellierung sowie psychometrische Modelle und Technologien zur Messung von Kompetenzen. Ziel ist, Modelle zur Kompetenzstruktur und -entwicklung zu erarbeiten, anhand derer sich valide und faire Messinstrumente konstruieren lassen. Im Zentrum stehen dabei die Entwicklung und empirische Prüfung theoretischer Modelle, die durch psychometrische Messmodelle ergänzt werden. Antragsteller sollten sich auf eine oder mehrere der folgenden Fragen konzentrieren:

- Wie lassen sich Kompetenzen angemessen modellieren unter Berücksichtigung ihres Bezugs auf Anforderungen in spezifischen Situationen?
- Wie lassen sich theoretische Kompetenzmodelle in psychometrischen Modellen abbilden, um die Konstrukte einer differenziellen Erfassung zugänglich zu machen?
- Wie lassen sich Kompetenzmodelle und darauf basierende psychometrische Modelle in konkrete empirische Messverfahren übertragen?

- Welche Arten von Informationen aus Kompetenzmessungen können Akteure aus dem Bildungswesen wie nutzen?

Zur Vorbereitung der Antragstellung veranstaltet die DFG vom 14. bis 15. September 2006 einen Workshop. Interessierte schicken bis zum 30. August 2006 eine Projektskizze (maximal 5-seitige PDF-Datei, Gliederungspunkte: Fragestellung, Stand der Forschung, eigene Vorarbeiten, Arbeitsprogramm, erwartete Ergebnisse und Literatur) an die Koordinatoren des Schwerpunktprogramms, Prof. Dr. Eckhard Klieme und Prof. Dr. Detlev Leutner, E-Mail: kompetenzdiagnostik@dipf.de. Anträge für die erste zweijährige Förderperiode sind bei der DFG in achtfacher Ausfertigung bis spätestens 15. November 2006 einzureichen, unter dem Stichwort "SPP 1293", z. H. Dr. Manfred Nießen. Ein weiteres Exemplar ist als PDF-Dokument an die Koordinatoren zu schicken.

Weiterführende Informationen

Bitte beachten Sie die weiterführenden Hinweise auf der Homepage der DFG unter www.dfg.de/info_wissenschaftler/gw/ausschreibungen_initiativen.html sowie unter www.kompetenzdiagnostik.de. Auskünfte zur DFG-Antragstellung erteilt Ruth Krämer, Tel.: 0228/885-2381, E-Mail: ruth.kraemer@dfg.de.

Weiter Informationen zu aktuellen Ausschreibungen der DFG finden Sie unter:

http://www.dfg.de/aktuelles_presse/information_fuer_die_wissenschaft/index.html

Wichtige Links

Homepage von IMEN (International Mother Tongue Education Network)

<http://www.lu.hio.no/imen>

Homepage des Europarats

<http://www.coe.int>

Homepage eines OECD Projekts zur Beschreibung von Schlüsselkompetenzen (DeSeCo, Definition an Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations)

<http://www.portal-start.admin.ch/deseco/index.htm>

Homepage der Deutschen Forschungsgemeinschaft

<http://www.dfg.de>