

Ulrich Riegel, Sigrid Schubert,
Gesa Siebert-Ott & Klaas Macha (Hrsg.)

Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung in den Fachdidaktiken



Waxmann 2015
Münster • New York

© 2015, Waxmann

Erste Schritte zur Kompetenzmessung von Lateinlehrkräften¹

Alfred Lindl, Harald Kloiber

1. 2000 Jahre Unterricht

Schule und Unterricht gehören als Institutionen inzwischen seit mehr als 2000 Jahren zum menschlichen Dasein. Zwar können wir heutzutage nur skizzenartige Angaben über deren Ablauf und Entwicklung machen, dass es aber bereits in der Antike didaktische Ansätze und eine kritische Reflexion über Art und Weise der Wissensvermittlung gab, zeigen neben prosaischen Lehrbüchern wie dem Werk *institutio oratoria* des flavischen Rhetorikprofessors Quintilian oder sogar poetischen Lehrgedichten wie Lukrez' *de rerum natura* auch Aussagen wie die berühmte, heutzutage gerne umgekehrt zitierte Sentenz Senecas d. J.: *non vitae sed scholae discimus* (*epist.* 106,11). Ebenfalls existierten schon damals Klischees über die stetig deszendente Qualität der Bildungsstätten, wie sie Vipstanus Messala in Tacitus' *dialogus de oratoribus* vorträgt (*dial.* 35,1-5). So lässt sich aus beiden Belegen ein großes Interesse am Wert der Schulbildung für das spätere Leben und an der Qualitätssicherung in der Ausbildung der Jugend bereits zu jener Zeit ableiten.

Wie die Römer ihren bildungspolitischen Problemen begegneten, können wir nur in Ansätzen erfassen (vgl. z. B. Tac. *dial.* 35,1 und Plin. *epist.* 4,13). Heute spielen bei ihrer Bewertung internationale Large-Scale-Studien wie TIMSS oder PISA und nationale Vergleichsarbeiten wie VERA eine große Rolle und riefen in der Vergangenheit durch nicht zufriedenstellende Ergebnisse der deutschen Schüler² regelmäßig öffentliche Diskussionen hervor. Diese führten nicht nur zur Etablierung bundesweit verpflichtender Bildungsstandards (KMK, 2004; 2010), sondern entfachten auch die Frage nach den Einflussfaktoren auf einen erfolgreichen Unterricht neu, für dessen Gelingen die Person des Lehrers neben anderen von der Forschung indizierten Variablen besonders maßgeblich erscheint. Doch was einen guten Lehrer ausmacht, ist dabei alles andere als unumstritten, wie Weinert (1996) in seinem Forschungsüberblick deutlich zeigt, so dass er sich gezwungen sieht, diesbezüglich gewissermaßen in Aporie zu enden (auch Bromme, 1997, S. 177). Neue Antworten hierauf verspricht die aktuelle Unterrichtsforschung, indem sie unter verstärkt kognitionspsychologischer Perspektive ein

1 Der Beitrag wurde bereits für die Printversion erfolgreich eingereicht, konnte wegen eines Verfahrensproblems auf Seiten der Herausgeber/innen aber leider nur im E-Book erscheinen. Dafür entschuldigen wir uns [Die Herausgeber/innen].

2 Im gesamten Artikel wird stets das Maskulin als neutrale Kollektivform für beide Geschlechter gebraucht.

„Prozess-Mediations-Produkt-Modell“ (Brunner et al., 2006, S. 55) und das Expertenwissen als die „Kompetenz des Lehrers im Sinne eines kohärenten Ensembles von Wissen und Können“ (Bromme, 1997, S. 187) in den Vordergrund rückt (zur Entwicklung der Lehrerforschung: 1992a, S. 3-6; 2008, S. 160-162; Krauss et al., 2008; Krauss, 2011; Schocker-v. Ditfurth, 2001, S. 26-29).

Eine Möglichkeit zu finden, gewisse Teilbereiche dieses Professionswissens, seine Struktur und Entwicklung nach einzelnen Unterrichtsfächern separiert erfassen zu können, ist erklärtes Ziel der interdisziplinären Forschungsgruppe FALKO (Fachspezifische Lehrkompetenzen) der Universität Regensburg. Innerhalb dieser vertritt die im vorliegenden Beitrag vorgestellte Studie die Fachrichtung Lateinische Philologie und adaptiert die gemeinsame theoretische Rahmenkonzeption dieses Forschungsverbundes, die im Folgenden kurz vorgestellt werden soll, für das Unterrichtsfach Latein.

2. Der theoretische Hintergrund von FALKO

Die theoretische Rahmenkonzeption der Forschungsgruppe FALKO basiert zunächst wesentlich auf der Wissenstaxonomie nach Shulman (1986; 1987). Nach dessen Verständnis solle das Fachwissen, *content knowledge*, einem Lehrer die unmittelbare Kenntnis der fachspezifischen Strukturen sowie einen Überblick über die jeweiligen Unterrichtsgegenstände garantieren, so dass ihm Begründungen zur intra- und extradisziplinären Kohäsion der Inhaltsgebiete vertraut sind. Das fachdidaktische Wissen, *pedagogical content knowledge*, impliziere verschiedene Arten des zielführenden Erklärens und Repräsentierens fachlicher Inhalte sowie Wissen über fachbezogene Schülerkognitionen. Zudem erkennt Shulman die Notwendigkeit einer nach den besonderen Fachanforderungen individuell zu modellierenden Kategorie in der Substruktur des *pedagogical content knowledge* (1986, S. 9f.).

Sich an Shulman orientierend erschließt Bromme im Zusammenwirken der einzelnen Wissensbereiche, wenn er auch eine andere, von Shulmans Taxonomie differierende Einteilung trifft (1992a, S. 96-98; 1997, S. 196f.; 2008, S. 164), die Charakteristika einer Profession und eröffnet den Weg zur Expertiseforschung für den Lehrberuf, indem er urteilt: „Die Verschmelzung von Kenntnissen unterschiedlicher Herkunft ist das Besondere des professionellen Wissens von Lehrern“ (1997, S. 198; ähnlich 2008, S. 159; Schlömerkemper, 2002; Schocker-v. Ditfurth, 2001, S. 24f.; zu Professionalität und Expertentum: Baumert & Kunter, 2006; Bromme, 1992a, S. 7-10; Krauss, 2011; Mulder, Messmann, Gruber, 2009).

Durch Implementierung der Theorien Shulmans sowie Brommes wurde von COACTIV (Cognitive Activation in the Classroom) das Professionswissen von Mathematiklehrkräften unter besonderer Berücksichtigung des Fachwissens und des fachdidaktischen Wissens mit einem eigens entwickelten, fachspezifischen Test, einem bis dahin weitgehend singulären Versuch, erfasst (Brunner et al., 2006, S. 58f.; Krauss et al., 2008, S. 229f.). Nach der Differenzierung von vier zu

trennenden Wissensniveaus des *content knowledge* wurde die Stufe des vertieften Hintergrundwissens nach den theoretischen Anforderungen Shulmans als für die Testausrichtung geeignet befunden (Krauss et al., 2008, S. 237f.; 2011, S. 142f.). Das fachdidaktische Wissen wurde entsprechend der Subkategorien Shulmans modelliert, nämlich in Wissen über Verständlichmachen von mathematischen Inhalten, Wissen über mathematikbezogene Schülerkognitionen und Wissen über das kognitive Potenzial von Mathematikaufgaben, wobei diese letzte Kategorie das Spezifikum des Mathematikunterrichts repräsentieren sollte, da das Unterrichtsgeschehen wesentlich durch die Disposition unterschiedlicher Anforderungen beeinflusst werde (Brunner et al., 2006, S. 59f.; Krauss et al., 2008, S. 232-236; 2011, S. 138-142; ähnlich Blömeke, 2013, S. 10-12).

Hierauf basierend und ausgehend von der in der gegenwärtigen Diskussion akzeptierten Trias des Professionswissens aus fachlichem, fachdidaktischem und pädagogischem Wissen soll der Untersuchungsfokus gerade auf dem domänenspezifischen *content knowledge* und dem *pedagogical content knowledge* liegen, da diese Bereiche aufgrund oftmals mangelnder Kooperation zwischen pädagogischer Unterrichtsforschung und Fachwissenschaften bisher eher vernachlässigt wurden (Bromme, 1992a, S. 106; 2008, S. 163; Gnutzmann, Königs, Küster, 2011, S. 11; Helmke, 2009, S. 115; Schocker-v. Ditfurth, 2001, S. 60). Folglich ist die Konzeption eines entsprechenden Erhebungsinstrumentes für das Fachwissen und das fachdidaktische Wissen in den an FALKO beteiligten Fächern das Primärziel, bevor weiterführende Untersuchungen wie z. B. zur fachspezifischen Struktur oder Entwicklung des Professionswissens der Lehrkräfte angestrebt werden können. Dabei soll das theoretische Modell bis auf domänenspezifisch notwendige Einschränkungen interdisziplinär komparabel umgesetzt werden, um gemeinsame Erhebungen und darauf fußende Vergleiche zu ermöglichen.

3. Die Implementierung und Adaption im Fachbereich Latein

Der Modellierungsprozess der beiden Wissensbereiche erweist sich in der lateinischen Philologie als kompliziert, da auf keinerlei wissenschaftliche Vorarbeiten rekuriert werden kann. Dieses schwerwiegende Desiderat einer fachbezogenen empirischen Forschung ist zwar in der fachdidaktischen Diskussion dieses Unterrichtsfaches seit langem bekannt, aber bisher kaum entschlossen angepackt worden (Absch & Wünsch, 2013, S. 24; Kipf, 2013, S. 262f.; Kuhfuß, 2010, S. 345; Trautmann, 2010, S. 348). Zudem existieren für den Lateinunterricht bisher nationale Standards weder für den mittleren Schulabschluss (KMK, 2003) noch für die allgemeine Hochschulreife (KMK, 2012). Eine Ausnahme stellen lediglich die einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (KMK 1980/2005) dar. Auch die Tatsache, dass das Fach im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Europarat, 2011) nicht erfasst ist, behindert die Suche nach einer der Testkonstruktion zugrunde zu legenden länderübergreifenden Wissensbasis. Stattdessen finden sich für das Unterrichtsfach Latein – worauf auch Kuhlmann auf-

merksam macht (2012, S. 39-47) – eher bundesländerspezifische Standardisierungsentwürfe sowie auf internationaler Ebene der m. E. diesbezüglich wenig hilfreiche, aber aus eben dieser Not geborene Vorschlag im Rahmen von Euroclassica (Reitermayer, 2010; Euroclassica, 2010).

Nichtsdestotrotz scheint die Differenzierung des Fachwissens in vier verschiedene Niveaustufen, nämlich die des fachspezifischen Universitätswissens, die des vertieften Hintergrundwissens, die des jahrgangsstufenadäquaten sowie -fortschreitenden Wissens und die des Alltagswissens, in Analogie zur Konzeptualisierung in COACTIV a priori auch für das Fach Latein möglich. Das vertiefte Hintergrundwissen wird dabei als diejenige Niveaustufe verstanden, die durch über die Unterrichtsinhalte hinausgehende, themenspezifische und prinzipiell unbegrenzte Kenntnisse die souveräne Beherrschung des gesamten Lehrkanons in der alltäglichen Unterrichtspraxis sicherstellt. Wegen dieser Janusköpfigkeit zwischen Schul- und Universitätswissen müssen seine Inhalte aus zwei Perspektiven angereichert werden: Grundlage und Orientierung für die fachwissenschaftliche Itemauswahl bilden einerseits in Ermangelung nationaler Bildungsstandards als Ausgangsbasis die Kerncurricula für das Fach Latein der einzelnen Bundesländer und die einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Andererseits bieten die diversen universitären Studienpläne für die Lehrerausbildung sowie die neu formulierten domänenspezifischen Lehrerstandards mit ihrer Berücksichtigung der Alten Sprachen wichtige Ansatzpunkte für die inhaltliche Ausprägung des postulierten Fachwissensniveaus (KMK, 2008/2013). Es ist evident, dass in der vorliegenden Studie die fachwissenschaftlichen Items auf diesem konstruierten Niveau fußen sollen.

Ebenfalls in Anschluss an COACTIV wird das lateinische fachdidaktische Wissen in Wissen über Erklären und Repräsentieren sowie Wissen über lateinbezogene Schülerkognitionen unterteilt und die theoretische Ausgestaltung dieser beiden Subfacetten des *pedagogical content knowledge* im Sinne Shulmans beibehalten. Dass beide Facetten ihre Berechtigung für den Lateinunterricht besitzen, spiegelt folgende Aussage Utz':

Die Auswirkungen [sind] fatal, wenn Schülerfehler zwar richtig gestellt, nicht aber unmittelbar und in ihrer Ursache diagnostiziert werden; hier wäre das regulierende Eingreifen der über der Sache stehenden Fachkraft wichtig. Auch die Neubehandlung schwieriger Grammatikstoffe ist ohne die initiierte Lenkung des Magisters weder fachlich verantwortbar noch zeitlich vertretbar (2001, S. 54).

Der dritte, jeweils domänenspezifisch zu eruiierende Teilaspekt des fachdidaktischen Wissens beschäftigt sich mit dem Potential von Materialien im Lateinunterricht. Diese Facette soll in Anlehnung an die Intention der dritten fachdidaktischen Subfacette von COACTIV (Brunner et al., 2006, S. 64) erfassen, inwiefern Lehrkräften das Bewusstsein innewohnt, dass sie mit der Art und Weise ihrer Materialauswahl und -präsentation wesentlich zur Schaffung von Lerngelegenheiten und damit einhergehend zur Aktivierung der Schüler im Unterricht beitragen können: „Wissen wir [doch] wenig darüber, wie Lehrpersonen Unterrichts-

materialien und Schülerlösungen betrachten und analysieren“, wie Blömeke treffend konstatiert (2013, S. 19). Auch Bromme betont:

Indem Aufgaben bezüglich ihrer Schwierigkeit, ihres Wertes für die Schülermotivation oder zur Illustration schwieriger Sachverhalte, zur Übung etc. ausgewählt werden, wird die Logik des Fachinhaltes mit der von dem Lehrer vermuteten Logik des Unterrichtsablaufes und des Schülerlernens in Verbindung gebracht (1997, S. 198).

Dabei ist in der vorliegenden Studie der allgemeine Begriff Material bewusst gewählt, da dieser die mögliche Vielfalt an Arbeitsgrundlagen bei der Beschäftigung mit dem Lateinischen nicht beschneidet und auch die Diversität von Herangehensweisen inkludiert. Exemplarisch können hierzu die den Lateinunterricht prägende Auseinandersetzung mit literarischen Texten und deren mannigfache Bearbeitungsformen angeführt werden. Des Weiteren ist auf den Formenreichtum der Übungen im Spracherwerbsunterricht und das weit gespannte Feld der Realienkunde zu verweisen. Von der praktizierenden Lehrkraft wird gefordert, aus dieser immensen Mannigfaltigkeit eine lernpsychologisch sinnvolle Auswahl zu treffen und eine gewisse Variationsbreite zu garantieren, so dass „gerade das *Quem ad finem?* (...) in der unterrichtlichen Alltagsarbeit immer aufs Neue reflektiert werden [muss], um den Lateinunterricht nicht in eine beliebige Addition von Textstellen und Grammatikstoffen ableiten zu lassen“ (Utz, 2001, S. 54).

Die situative Ausgestaltung der fachdidaktischen Items gründet sich auf dem anwendungsbezogenen schulischen Kontext, da „das fachspezifisch-pädagogische Wissen (...) von den Lehrern nur zum Teil als Fachdidaktik studiert werden [kann und] überwiegend (...) durch eigene Erfahrung entwickelt werden [muss]“ (Bromme, 1992a, S. 107), sowie der theoretischen wissenschaftlichen Diskussion zu Fragen der Lateindidaktik. Einen Anhaltspunkt zu den im Studium zu erwerbenden fachdidaktischen Kenntnissen konnten auch die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (2010, S. 7) bieten. Vor diesem Hintergrund wurden von den Testkonstrukteuren typische Unterrichts- oder charakteristische Unterrichtsvorbereitungssituationen identifiziert, die einen wesentlichen Teil der Lehrertätigkeit ausfüllen (Bromme, 1992b), und hinsichtlich ihrer Verwendbarkeit in einem fachdidaktischen Testteil selektiert.

Des Weiteren war a priori die zentrale Frage zu klären, ob alle oder gegebenenfalls welche inhaltlichen Dimensionen des fachspezifischen Professionswissens der Lateinlehrkräfte erfasst werden sollen, respektive unter Berücksichtigung des durch die Testökonomie eingegrenzten zeitlichen Spielraums überhaupt abgebildet werden können. Denn das thematische Gefüge des modernen Lateinunterrichts beinhaltet nicht nur eine Auseinandersetzung mit der lateinischen Sprache und Literatur, sondern stellt auch die Beschäftigung mit der antiken Kultur zunehmend in den Vordergrund (Waiblinger, 1998, S. 11). Demgemäß wurde – *exempli causa* – in Bayern ein Grundwissenskatalog für die Sprachniveaustufe des Latinums etabliert, der die Teilbereiche Topographie und Kunst, Geschichte, Politik und Gesellschaft, Alltags- und Privatleben sowie Religion und Mythos als weitere separate Gesichtspunkte verzeichnet (ISB, 2011). Nichtsdestotrotz versteht

sich das Unterrichtsfach Latein weiterhin primär als Sprachfach, in dem die Originallektüre oberstes Ziel bleibt. Deshalb erscheint es aus fachspezifischer Sichtweise als gerechtfertigt, den Hauptfokus bei der Testkonstruktion auf die Teilbereiche Sprache und Literatur zu legen, ohne dadurch den Facettenreichtum des Lateinunterrichts zu missachten.

Eine erwähnenswerte Besonderheit innerhalb der FALKO-Forschungsgruppe ist die Inklusion der Unterrichtsstoffe der Sekundarstufe I und II. Da schulartübergreifende Vergleichstudien, wie sie in COACTIV durchgeführt wurden, für das Schulfach Latein grundsätzlich ausgeschlossen sind, weil Latein als das „Gymnasialfach par excellence“ (Westphalen, 1992, S. 60) nur an dieser Schulform unterrichtet wird, ist die Restriktion auf die Inhalte der Sekundarstufe I irrelevant. Stattdessen ermöglicht die Hinzunahme der Themen der Sekundarstufe II eine größere Variation der abprüfbaren Wissensbereiche und wird dadurch dem umfassenden Professionswissen der Lehrkräfte eher gerecht. Um Unausgewogenheiten in der Testkonstruktion zu vermeiden, wird simultan darauf geachtet, dass sich die Testitems in einem ausgeglichenen Verhältnis auf Inhalte der Spracherwerbs- und der Lektürephase (ab spätestens 9. Jahrgangsstufe) verteilen. Dies impliziert zugleich eine Balance zwischen Themen der Sekundarstufe I und II.

4. Die Messung des Professionswissens

4.1 Ein Erhebungsinstrument in statu nascendi

Auf den obigen theoretischen Kriterien fußend wurde ein Papier-und-Bleistift-Test entwickelt, welcher auch formal die Zweiteilung in die Kategorien Fachwissen und fachdidaktisches Wissen beibehält und nach ersten Pilotierungen sowie anschließenden Überarbeitungen zum Zeitpunkt dieser Berichterstattung 27 Items umfasst. Davon entfallen 17 Items auf den fachdidaktischen und zehn Items auf den fachwissenschaftlichen Teil. In beiden Testteilen sind in bestimmten Fällen mehrere Items zu einer thematischen Einheit verbunden, welche von den einzelnen Fragen aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet wird. Eine solche Struktur wird von den Testentwicklern als Aufgabe bezeichnet. Diese Aufgaben explizieren in einer Vignettentechnik die zugrunde liegende Situation und sollen dem Bearbeiter eine anschauliche Vorstellung der jeweiligen Konstellation möglichst passgenau vermitteln sowie durch die Zusammenstellung mehrerer Items zu einer Ausgangslage die Einarbeitungszeit im Gegensatz zu jeweils einzeln situierten Items verkürzen. Wie an anderer Stelle bereits ausführlich problematisiert (Bromme, 1992a, S. 121-138; Neuweg, 2002; Schocker-v. Ditfurth, 2001, S. 26; Koch-Priewe, Kolbe, Wildt, 2004, S. 11 und 17), ist die Abbildung der didaktischen Handlungskompetenz mittels einer solchen Methode nur begrenzt möglich. Dem ist aber zu entgegnen, dass das Wissen, auf dem das kompetente Unterrichtshandeln basiert und an dem es sich orientiert, durchaus erfasst werden und damit gewissermaßen die Voraussetzung für kompetentes Lehrerhandeln erhoben werden kann (Krauss et al., 2011, S. 138). Diesen Ansatz unterstützen gerade im

fachdidaktischen Teil offene und halboffene Aufgabenformate, die den Testpersonen die Freiräume zur Angabe möglichst vieler und individueller Lösungen gewähren sowie die Ratewahrscheinlichkeit minimieren sollen. Es ergibt sich weiterhin eine ausgewogene Aufteilung von sechs Items zur Erfassung des Wissens über Erklären und Repräsentieren, von sechs Items zur Kategorie Kenntnis und Vorhersage fachbezogener Schülerkognitionen sowie von fünf Items zum Potenzial von Material im Lateinunterricht.

Da das Fachwissen als vertieftes Hintergrundwissen operationalisiert wird, ist es evident, dass die Anknüpfungspunkte der konzipierten Items aufgrund des höheren Anspruchsniveaus eher in der Lektürephase zu verorten sind. Allerdings gibt es gewisse Teilaspekte oder Themata des Spracherwerbs, die erst in der Lektürephase vollkommen entfaltet werden und deshalb beiden Bereichen zugerechnet werden können. Des Weiteren zielt gerade die Erhebung des Fachwissens durch die Implementierung von Items zur Sprachkompetenz, Literatur- und Gattungsgeschichte, Rezeption sowie Philosophie auf eine Auslotung des Professionswissens auf ganzer Breite ab. Als Antwortformate genügen dabei überwiegend geschlossene Skalenverankerungen.

Abschließend sollen nachfolgend Itembeispiele aus dem fachdidaktischen Teil vorgestellt werden, die aus Gründen der Testsicherheit zwar nicht mehr in den vorliegenden Testentwurf Eingang fanden, aber während der ersten Testerstellungsphase auf verschiedenen regionalen Lehrerfortbildungen als Anschauungsbeispiele sowie Diskussionsgrundlage dienen, um die Funktionalität derartiger Itemstellungen sowie die Reaktionen der Fachkollegen prospektivisch abschätzen zu können.

Abb. 1: Beispielitems zur Kenntnis und Vorhersage von Schülerkognitionen (a) und zum Erklären und Repräsentieren (b)

Aufgabenstellung	Lösungsmöglichkeiten
<p>a) Tragen Sie die typischen Schülerfehler ein, die sich bei der Bildung folgender Formen ergeben können!</p> <p><i>facere</i> (3. Pers. Pl. Ind. Präs. Akt.) _____</p> <p>und (2. Pers. Pl. Konj. Impf. Pass.) _____</p> <p><i>turpis, e</i> (Abl. Sing.) _____</p> <p><i>corpus, oris</i> (Akk. Pl.) _____</p>	<p><i>facunt</i></p> <p><i>faceremini</i></p> <p><i>turpe</i></p> <p><i>corpores</i></p>
<p>b) Ihre Schülerinnen und Schüler haben Schwierigkeiten bei der Versanalyse des folgenden Distichons und bitten Sie um Hilfestellungen.</p> <p><i>Nam quaecumque homines bene cuiquam aut dicere possunt aut facere, haec a te dictaque factaque sunt.</i> (Catull. 76,7f.)</p> <p>Nennen Sie möglichst viele „didaktische Tipps“, mit denen Sie Ihren Schülerinnen und Schülern die Versanalyse erleichtern können!</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Elisionen beachten (auch über Kommata hinweg) – Diphthonge zuerst als Längen markieren – stets gleichlautende zweite Hälfte des Pentameters – meist regelmäßiger 5. und 6. Versfuß im Hexameter

4.2 Zur Bewertung der Lösungen

Die Codierung der Items erfolgt durch geschulte Rater anhand eines Codiermanuals, in welches die zu erwartenden Antwortkategorien bereits eingetragen sind. Diese sind ein Konglomerat von Expertenmeinungen aus Befragungen sowie Fachliteraturrecherche. Weiterhin können auch neue Antwortkategorien hinzutreten, insofern sich diese aus Lösungsansätzen ergeben, die von Testpersonen abgegeben werden und in einer kritischen fachwissenschaftlichen oder fachdidaktischen Diskussion bezüglich ihrer Adäquatheit bestehen. Bei der Auswertung der fachwissenschaftlichen sowie bei den halboffenen fachdidaktischen Items gibt es meist eine eindeutige Lösung, die mit der entsprechenden Scoreanzahl bewertet wird. Sind mehrere Antwortmöglichkeiten gewünscht, so wird ein Summenscore für die strukturell verschiedenen, richtigen Lösungsansätze – soweit sich diese im Einzelfall theoretisch trennen lassen – bei diesem Item vergeben. Aus den jeweils zugehörigen Itemscorewerten werden die Skalen für die fachdidaktischen Subfacetten, das fachdidaktische Wissen und das Fachwissen gebildet. Dabei gibt es aus den skizzierten Gründen keinen vorgegebenen Maximalscore, sondern es stellt sich lediglich ein empirisches Maximum ein (vgl. zur Codierung Brunner et al., 2006, S. 66).

5. Ein Einblick in die Ergebnisse erster Pilotierungen

Im Rahmen von regionalen Lehrerfortbildungen wurden im Frühjahr 2013 erste kleinere Stichproben aus den bayerischen Regierungsbezirken Schwaben (8 Personen), Oberfranken (14 Personen) und Oberpfalz (6 sowie 11 Personen) zur Pilotierung eines Vorläufers des obigen Testentwurfs erhoben, der 15 Items in der Fachdidaktik und neun Items im fachwissenschaftlichen Teil umfasste.³ Die Durchführung fand stets in Anwesenheit eines geschulten Testleiters statt, der die Einhaltung der Standardisierungs- und Objektivitätskriterien überwachte. So war den Teilnehmern die Benutzung keinerlei Hilfsmittel, wie z. B. Wörterbücher oder Übersetzungen, gestattet und ihre Mitwirkung erfolgte freiwillig und unentgeltlich. Für die Testzeit gab es keine zeitliche Beschränkung, allerdings wurde ein geschätzter Richtwert von 90 bis 100 Minuten angegeben.

Das Durchschnittsalter der Gesamtstichprobe von 39 Teilnehmern lag bei 47,3 Jahren (SD = 10,08 Jahre) und die mittlere Berufserfahrung bei 17,27 Jahren (SD = 10,31 Jahre). 48,7% waren weiblich. Allerdings kann die Gesamtstichprobe nur hinsichtlich des fachdidaktischen Teils untereinander verglichen werden, da nach der ersten Präpilotierung mit sechs Personen einige wesentliche Veränderungen notwendig waren, die vor allem den fachwissenschaftlichen Teil betrafen, weil sich dieser als zeitaufwendiger als intendiert erwies. Die Daten für den

3 Besonderer Dank gilt hierbei den teilnehmenden Kollegen, dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus für die Genehmigung und dem Deutschen Altphilologenverband für die Förderung des Projektes.

fachwissenschaftlichen Bereich beruhen deshalb auf einer Basis von 33 Personen. Im Schnitt wurden in der Fachdidaktik 21,44 Scorepunkte ($SD = 5,37$; $Min = 4$; $Max = 31$), im Fachwissen 13,94 Scorepunkte ($SD = 5,14$; $Min = 0$; $Max = 22$) erreicht.

Abgesehen von zwei Items befinden sich die Trennschärfen bei den übrigen 13 Items in einem vertretbaren Bereich und nach Entfernung dieser beiden kritischen Variablen beträgt Cronbachs Alpha bei einer ersten Reliabilitätschätzung $\alpha = .73$ ($N = 39$) für den fachdidaktischen Teil. Die postulierten fachdidaktischen Subfacetten lassen sich (noch) nicht nachweisen. In der Fachwissenschaft konnte ein Reliabilitätskoeffizient von $\alpha = .68$ ($N = 33$) erreicht werden, wobei kein Item hinsichtlich einer inadäquaten Trennschärfe derart auffällt, dass es entfernt werden müsste. Stattdessen soll eine Schärfung der Itemformulierungen eine weitere Anhebung des Reliabilitätskoeffizienten bewirken. Zwischen der Fachdidaktik- und der Fachwissenskala existiert ein schwacher Zusammenhang von $r = .494^4$ ($N = 33$), welcher bei einer repräsentativen Stichprobe die Eigenständigkeit der beiden entwickelten Wissensfacetten untermauern könnte.

Außerdem wurden die Testteilnehmer gebeten, die einzelnen Items hinsichtlich der Relevanz für das berufliche Wissen, der Angemessenheit der Schwierigkeit und der Notwendigkeit der Implementierung in die Lehrerbildung auf einer vierstelligen Verbalskala einzuschätzen. Die durchschnittlichen Angaben zu den einzelnen Einschätzungsfragen sind der folgenden Tabelle zu entnehmen:

Tab. 1: Auswertung der drei Einschätzungsfragen zu den im Test enthaltenen Items (Trifft nicht zu. – Trifft eher nicht zu. – Trifft überwiegend zu. – Trifft zu.; Codierung: 1 bis 4)

Dieses Item...	N	Fachdidaktik		Fachwissen		Gesamt	
		M	SD	M	SD	M	SD
beinhaltet berufsrelevantes Wissen.	36	3,56	,40	3,33	,50	3,49	,37
ist hinsichtlich seiner Schwierigkeit angemessen.	36	3,49	,42	3,23	,59	3,41	,39
sollte im Rahmen der Lehrerbildung thematisiert werden.	36	2,85	,84	2,89	,71	2,85	,77

Wie aus der Tabelle ersichtlich, ergeben sich durchweg akzeptable Werte, die die Passgenauigkeit der im Test inkludierten Items attestieren. Aufgrund dieser Bewertungen und des geschilderten Konstruktionsprozesses, der weitestgehend versucht, sich an normativen Vorgaben des Faches zu orientieren, ist für den vorliegenden Testentwurf von einer hohen Augenscheinvalidität auszugehen.

Bemerkenswert ist allerdings die Tatsache, dass die Lehrpersonen den Items im fachdidaktischen Teil im Durchschnitt eine höhere Berufsrelevanz (3,56) als den fachwissenschaftlichen Items (3,33) zuschreiben – eine Tendenz, die freilich auf-

4 Auf einem Niveau von 0,01 signifikant.

grund der Modellierung zu erwarten war. Demgegenüber ziehen sie im Mittel aber die Thematisierung von fachwissenschaftlichen (2,89) ein wenig der von fachdidaktischen Items (2,85) in der Lehrerausbildung vor. Diese beiden Einschätzungen korrelieren entsprechend nur auf geringem Niveau (in der Fachdidaktik mit $r = .360^5$, im Fachwissen mit $r = .474^6$). Wie lässt sich diese Diskrepanz erklären? In einer favorisierten Auslegung könnte der Befund darauf hindeuten, dass der fachdidaktische Teil auch nach Meinung der Testpersonen auf ein Wissen abzielen scheint, welches nicht ausschließlich in einer Ausbildungsphase erlernbar, sondern hauptsächlich in der Praxis erfahrbar ist und sich gewissermaßen im Unterrichtshandeln manifestiert. Diese Interpretation der Daten stützt auch folgende schriftliche Anmerkung einer Testperson: „Im Teil 1 ist vieles einfach erfahrungsabhängig: Man kommt erst durch den Unterricht und genaue Beobachtung der Schüler dorthin.“⁷

Des Weiteren scheint sich tendenziell der Wunsch abzuzeichnen, die starke Stellung des Fachwissens in der Lehrerausbildung beizubehalten. Obwohl es nicht in jedem Fall als direkt anwendungsbezogen empfunden wird, beklagen die Testpersonen dennoch gerade in diesem Bereich oftmals ein Wissensdefizit. Mit Helmkes äußerst treffender Metapher für den Zusammenhang zwischen Sachkompetenz und Unterricht könnte man schlussfolgern, den Lehrkräften sei bewusst, dass „Stricken ohne Wolle“ eben nicht möglich ist (2009, S. 114; ähnlich Bromme, 1992a, S. 92-95; 1997, S. 194).

Insgesamt deuten die vorläufigen Ergebnisse, die freilich erst durch weitere Erhebungen sowie bei ausreichender Stichprobengröße durch vertiefte statistische Auswertungen der Testitems abgesichert werden müssen, an, dass die Befunde in der Latinistik durchaus mit den Erfahrungen aus dem COACTIV-Projekt und der Auffassung des Lehrerwissens nach Shulman koinzidieren könnten.

6. docendi artifices

Wie aus den Pilotierungsstichproben hervorgeht, konnte ein erster tragfähiger Testheftentwurf erarbeitet werden. Allerdings sind noch zahlreiche weitere Pilotierungsrunden für diverse Optimierungs- und Verbesserungsmaßnahmen vorgesehen. Sollte es gelingen, ein fachspezifisches Testheft für die Messung des fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Professionswissens von Lateinlehrkräften zu etablieren, würde damit nicht nur eine theoretische Konzeptualisierung des Professionswissens für den Lateinunterricht möglich werden – wie dies Trautmann (2010, S. 348) jeweils domänenspezifisch postuliert –, sondern es könnten auch weitere wichtige Forschungsfragen beantwortet werden: Wie entwickelt sich das

5 Auf einem Niveau von 0,05 signifikant.

6 Auf einem Niveau von 0,01 signifikant.

7 Am Ende des gesamten Testheftes haben die Testpersonen die Möglichkeit, in offener Form ihren Eindruck von der Itemzusammenstellung mitzuteilen. An dieser Stelle findet sich obiger Kommentar.

Professionswissen während der Ausbildungsphase? Sind zusätzliche Lerngelegenheiten in der Studien-, Referendariats- oder Berufsphase zur Vertiefung gewisser Inhalte vonnöten? Welche Auswirkungen haben die neuen Studienstrukturen, die meist an dem Bachelor- und Mastersystem orientiert sind, auf die Professionswissensentwicklung, zumal der Anteil der fachdidaktischen Veranstaltungen überwiegend deutlich gestärkt wurde?⁸ Denn es „ist festzustellen, dass es auf vielfältigen Entscheidungsebenen an empirisch fundierten Aussagen darüber fehlt, welcher Typ von Lehrerbildung zu welchen Qualifikationen führt“, wie Koch-Priewe (2002, S. 2) anmerkt. Inwiefern können außerdem Befunde aus COACTIV (Krauss et al., 2008, S. 241-250) oder aus TEDS-LT (Blömeke, 2013) für andere Schulfächer generalisiert werden? Durch die enge Zusammenarbeit innerhalb der FALKO-Gruppe soll es zudem die Möglichkeit zu gemeinsamen Erhebungen einzelner Domänen geben, so dass auch Interdependenzen und Differenzen zwischen dem Professionswissen in Latein und dem im jeweiligen Zweifach einer Lehrkraft oder auch dem *general pedagogical knowlegde* eruiert werden können.

Es lässt sich also schließen, dass sich das FALKO-Projekt für das Fach Latein nicht nur auf einen von der Lateindidaktik bisher unbetretenen Pfad begibt, sondern durch die Erfassung des Professionswissens auch wichtige Ein- und Ausblicke in die Lehrerbildung insbesondere der Lateinlehrkräfte ermöglicht. Dadurch leistet die vorliegende Untersuchung einerseits einen wesentlichen Beitrag zur Sicherung der Unterrichtsqualität und könnte andererseits den Lateinlehrkräften durch den Nachweis ihrer vielseitigen professionellen Kompetenzen wahrhaftig den Status von „Unterrichtsexperten“ bescheinigen, so dass für diese die *Maxime* gelten möge: *non scholae, sed vitae docemus!*

Literatur

- Absch, D., Wunsch, R. (2013). Die Aufgaben der Didaktik der Klassischen Sprachen und ihre Positionierung zwischen Fachwissenschaft, Erziehungswissenschaften und gymnasialer Praxis. In: Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (Hrsg.), *Fachdidaktik Latein* (S. 23-29). Dillingen: Eigenverlag.
- Baumert, J., Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520.
- Blömeke, S. (2013). Einleitung: Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf. In: Blömeke, S., Bremerich-Vos, A., Kaiser, G., Nold, G., Haudeck, H., Keßler, J.-U., Schwippert, K. (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf, Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch-, und Mathematiklehrerbildung aus TEDS-LT* (S. 7-24). Münster: Waxmann.
- Bromme, R. (1992a). *Der Lehrer als Experte: zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern, u. a.: Huber.
- Bromme, R. (1992b). Aufgabenauswahl als Routine: Die Unterrichtsvorbereitung im Schulalltag. In: Ingenkamp, K., Jäger, R. S., Petillon, H., Wolf, B. (Hrsg.), *Empirische Pädagogik 1970-1990, Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland*, Bd. II (S. 535-544). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

⁸ Einen Überblick über diese Reformen sowie die Diversität der Lehrerausbildung in den jeweiligen Bundesländern bieten Kuhfuß (2010), Gnutzmann et al. (2011, S. 18), Rühl & Pausch (2006) und jüngst Kipf (2010) speziell für das Fach Latein.

- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, F. E. (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 177-212). Göttingen: Hogrefe.
- Bromme, R. (2008). Lehrerexpertise. In: Schneider, W., Hasselhorn, M. (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 159-167). Göttingen: Hogrefe.
- Brunner, M., Kunter, M., Krauss, S., Klusmann, U., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M., Dubberke, T., Jordan, A., Löwen, K., Tsai, Y. (2006). Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Konzeptualisierung, Erfassung und Bedeutung für den Unterricht. Eine Zwischenbilanz des COACTIV-Projekts. In: Prenzel, M., Allolio-Näcke, L. (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule, Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (S. 54-82). Münster: Waxmann.
- Euroclassica (2010). *The European Curriculum Framework for Latin*. Verfügbar unter: <http://www.eccl-online.eu/resources/The+European+Curriculum+Framework+For+Latin.pdf> [13.03.2014].
- Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit (Hrsg.) (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Verfügbar unter: <http://www.goethe.de/referenzrahmen> [13.03.2014].
- Gnutzmann, C., Königs, F., Küster, L. (2011). Fremdsprachenunterricht und seine Erforschung. Ein subjektiver Blick auf 40 Jahre Forschungsgeschichte und auf aktuelle Forschungstendenzen in Deutschland. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 40 (1), 5-28.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität, Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (2. Aufl.). Seelze-Velber: Klett/ Kallmeyer.
- Kipf, S. (2010). Zur Situation der Lehrerbildung an den Universitäten. *Forum Classicum* 53 (4), 311-314.
- Kipf, S. (2013). *Ars didactica* necesse est colatur, Aufgaben und Perspektiven altsprachlicher Fachdidaktik. In: Schmitzer, U. (Hrsg.), *Enzyklopädie der Philologie, Themen und Methoden der Klassischen Philologie heute* (S. 259-275). Göttingen: Edition Ruprecht.
- Koch-Priewe, B. (2002). Grundlagenforschung in der LehrerInnenbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), 1-9.
- Koch-Priewe, B., Kolbe, F.-U., Wildt, J. (2004). „Professionsforschung und Didaktik der LehrerInnenbildung“, Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur LehrerInnenbildung. In: Koch-Priewe, B., Kolbe, F.-U., Wildt, J. (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 7-21). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krauss, S. (2011). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In: Terhart, E., Bennewitz, H., Rothland, M. (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 171-191). Münster: Waxmann.
- Krauss, S., Blum, W., Brunner, M., Neubrand, M., Baumert, J., Kunter, M., Besser, M., Elsner, J. (2011). Konzeptualisierung und Testkonstruktion zum fachbezogenen Professionswissen von Mathematiklehrkräften. In: Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M. (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 135-161). Münster: Waxmann.
- Krauss, S., Neubrand, M., Blum, W., Baumert, J., Brunner, M., Kunter, M., Jordan, A. (2008). Die Untersuchung des professionellen Wissens deutscher Mathematik-Lehrerinnen und -Lehrer im Rahmen der COACTIV-Studie. *Journal für Mathematikdidaktik*, 29 (3/4), 223-258.
- Kuhfuß, W. (2010). Institutionen, Formen und Inhalte der Lehrerbildung. In: Hallet, W., Königs, F. G. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 342-346). Seelze-Velber: Klett/ Kallmeyer.
- Kuhlmann, P. (2012). Kompetenzorientierte Lektüre im Lateinunterricht. In: Kussl, R. (Hrsg.), *Altsprachlicher Unterricht, Kompetenzen, Texte, Themen* (S. 37-62) Speyer: Kartoffel-druck-Verlag.
- Mulder, R. H., Messmann, G., Gruber, H. (2009). Professionelle Entwicklung von Lehrenden als Verbindung von Professionalität und professionellem Handeln. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O., Beck, K., Sembill, D., Nickolaus, R., Mulder, R. H. (Hrsg.), *Lehrer-*

- professionalität, Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 401-409). Weinheim/Basel: Beltz.
- Neuweg, H. G. (2002). Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), 49-67.
- Reitermayer, A. (2010). *Introduction to the ECFRCL*. Verfügbar unter: <http://www.eccl-online.eu/resources/Introduction+to+ECFRCL.pdf> [13.03.2014].
- Rühl, M., Pausch, D. (2006). Bachelor und Master in den Alten Sprachen, Die neuen modularisierten Studiengänge. *Der Altsprachliche Unterricht*, 49 (5), 68-72.
- Schlömerkemper, J. (2002). Leistungsmessung und Professionalität des Lehrerberufs. In: Weinert, F. E. (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (2. Aufl., S. 311-321). Weinheim/Basel: Beltz.
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2003). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf [13.03.2014].
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (1980/2005). *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung*. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1980/1980_02_01_EPA_Latein.pdf [13.03.2014].
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2012). *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die allgemeine Hochschulreife*. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf [13.03.2014].
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2008/2013). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16_Fachprofile-Lehrerbildung.pdf [13.03.2014].
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hrsg.) (2011). *Grundlegende Kenntnisse im Fach Latein Jg. 5/6 mit 10*. Verfügbar unter: http://www.isb.bayern.de/download/9813/grundkenntnisse_latein.pdf [13.03.2014].
- Trautmann, M. (2010). Professionsforschung in der Fremdsprachendidaktik. In: Hallet, W., Königs, F. G. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 346-350). Seelze-Velber: Klett.
- Utz, C. (2001). Mutter Latein und unsere Lehrer, Von den Schwierigkeiten und Aufgaben eines Berufs. In: Friedel, D., Maier, F., Westphalen, K. (Hrsg.), *Antike verpflichtet, Bildung statt Information* (S. 44-59). Bamberg: Buchner.
- Waiblinger, F. P. (1998). Überlegungen zum Konzept des lateinischen Sprachunterrichts. *Forum Classicum*, 41 (1), 9-19.
- Weinert, F. (1996). ‚Der gute Lehrer‘, ‚die gute Lehrerin‘ im Spiegel der Wissenschaft. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (2), 141-151.
- Westphalen, K. (1992). *Basisssprache Latein – Argumentationshilfen für Lateinlehrer und Freunde der Antike*. Bamberg: Buchner.