

Julia Frohn/Martin Heinrich

Inkompetente Kompetenzorientierung?

Das verkürzte Verständnis der Kompetenzorientierung und die Konsequenzen für die Lehrkräfteausbildung und Lehrkräftefortbildung

Zusammenfassung

Seit der Einführung verbindlicher Bildungsstandards in den Jahren 2004–2006 wird eine kontinuierliche Debatte um Kompetenzorientierung einerseits und Schülerinnen- und Schülerorientierung andererseits geführt. Begreift man das Prinzip der Kompetenzorientierung jedoch nicht als verkürzte Fokussierung eines kognitiven Leistungsbegriffs, sondern als Konzept zur individuellen Förderung, kann es an traditionelle Allgemeinbildungskonzepte anknüpfen und diese im Sinne differenzierter Lehr-Lern-Strategien bereichern.

Schlüsselwörter: Kompetenzen, Allgemeinbildung, Bildungsstandards, Lehrkräftebildung

Incompetent Competency-based Education?

**The Narrowed Understanding of Competency-based Education and
Its Consequences for Teacher Education and Teacher Training**

Abstract

The implementation of educational standards in the years 2004–2006 has sparked off an on-going debate about competency-based education on the one hand and student-orientation on the other. However, if the emphasis on competencies was not interpreted as a mere focus on cognitive learning outcomes, but rather as a concept for individual support, it could be positioned amongst traditional educational ideals, enriching them by adding differentiated strategies for teaching and learning.

Keywords: competences, competency, general education, educational standards, teacher education

1. Alte oder neue Kompetenzorientierung?

Die anfängliche Euphorie zum kompetenzorientierten Unterricht scheint verebbt. Während zunächst noch Projekte zur Übertragung auf den Unterricht forciert wurden (Asbrand, Heller & Zeitler, 2012), dominiert nun eine wechselseitige Bezugnahme von konzeptionellen Implementierungsbemühungen und Problemanzeigen hinsichtlich der Durchsetzung (Zuber, Altrichter & Heinrich, 2018). Auch die KMK-Entscheidung, keine weiteren Standard-Kataloge neben denen für Deutsch, Mathematik, die erste Fremdsprache sowie Biologie, Chemie und Physik zu formulieren, spricht für diesen Trend.

Bedeutet dies, dass Kompetenzorientierung zum Normalfall und damit so unspektakulär geworden ist, dass man nicht mehr darüber sprechen muss, oder war sie nur eine „neue Mode“ der Bildungsforschung und wir sind stattdessen bereits am Ende der Kompetenzorientierung angelangt?

Die spätestens in der Folge der Einführung nationaler Bildungsstandards auch in den Schulverwaltungen der Länder begonnene Diskussion um Kompetenzorientierung, die zu zahlreichen Revisionen von Lehrplänen geführt hat, versprach eine weitreichende Neuorientierung des pädagogischen Handelns in Schulen, die sich aber bislang im schulischen Alltag nur zögerlich durchzusetzen scheint. Die Gründe dafür wurden schon früh erkannt:

„Bei unseren Analysen der Lehrplanarbeit und der Lehrerfortbildung und in unserer Arbeit mit der politischen Administration ist bislang deutlich geworden, dass die Bildungsstandards in ihrer Radikalität fast alle überfordern. Denn die konsequente Umsteuerung hin zur Kompetenzorientierung, die mit der Implementation von Bildungsstandards verbunden ist, ist keineswegs trivial. [...] Die mangelnde Implementation der Bildungsstandards, die wir feststellen können, ist kein alleiniges Problem der Professionalisierung von Lehrkräften, sondern ein Problem der Professionalisierung auf allen Ebenen des Systems.“ (Köller, 2009, S. 28)

Handelt es sich bei dieser nur zögerlich einsetzenden Implementierung der Kompetenzorientierung um ein klassisches Implementierungsproblem des „Neuen“?

Wir möchten diese Annahme bezweifeln und vielmehr umgekehrt argumentieren, dass hier stattdessen ein uraltes Strukturproblem des Lehrerhandelns in modernen Gesellschaften wirksam wird: mangelnde Orientierung an individueller Entwicklung bei gleichzeitiger Fokussierung der kognitiven Leistungsfähigkeit.

Anders als die meisten Befürworterinnen und Befürworter, aber auch Kritikerinnen und Kritiker der Kompetenzorientierung möchten wir also verdeutlichen, dass es sich bei dem Ruf nach Kompetenzorientierung nicht um eine grundsätzliche

Neuerung pädagogischen Denkens handelt, wohl aber um eine diskursiv notwendige Neuformulierung klassischer Allgemeinbildungsvorstellungen (vgl. dazu ausführlich Frohn & Heinrich, 2018).

So forderte bereits Humboldt 1809 eine Kompetenzorientierung, wenn er in seinem Bericht an den König von der notwendigen „Entwicklung der menschlichen Kräfte“ sprach: Die Sektion für Kultus berechne „ihren allgemeinen Schulplan auf die ganze Masse der Nation und sucht diejenige Entwicklung der menschlichen Kräfte zu befördern, welche allen Ständen gleich nothwendig ist und an welche die zu jedem einzelnen Beruf nöthigen Fertigkeiten und Kenntnisse leicht angeknüpft werden können.“ (Humboldt, 1809/1964, S. 217f.) Eine solche Definition der Kompetenzorientierung wäre sogar anschlussfähig an die PISA-Forderungen zur Qualifizierung der nachfolgenden Generation, wenn mit diesen „menschlichen Kräfte[n]“ an die „zu jedem einzelnen Beruf nöthigen Fertigkeiten und Kenntnisse leicht angeknüpft werden“ (s.o.) kann. Wenn dies heute aus dem Blick geraten ist, dann deshalb, weil die „kompetenzorientierte Wende“ wohl nur eine Reaktion auf die „empirische Wende“ (Lange, 2008) nach dem PISA-Schock darstellte. Doch wenn diese Idee schon so alt ist, warum setzt sie sich dann nicht endlich durch?

2. Das Problem der auf kognitive Leistungsfähigkeit verkürzten Kompetenzorientierung

Im öffentlichen Diskurs zeigt sich derzeit deutlich eine Verkürzung des Kompetenzbegriffs auf die Leistungsdimension, was insbesondere mit Blick auf ein gerechteres und inklusives Schulsystem ein Problem darstellt (Heinrich, 2015). Studien zum Vergleich von Bildungsgerechtigkeitsidealen von Hauptschullehrkräften und Gymnasiallehrerinnen und -lehrern dokumentieren hier zudem erhebliche Differenzen (Heinrich, Faller & Thieme, 2014). Auch erste Untersuchungen zum Zusammenhang von Inklusion und Gymnasiallehrerhabitus (Gehde, Köhler & Heinrich, 2016) zeigen, dass hier die Auffassung einer gewissen „Nicht-Zuständigkeit“ für Fragen von Inklusion und Bildungsgerechtigkeit existiert, auch wenn in der so genannten Klieme-Expertise hervorgehoben wird, dass Kompetenz- bzw. Standardorientierung eine „individuelle Diagnostik und Förderung“ (Klieme et al., 2007, S. 10) ermögliche. Dies gilt allerdings nur, wenn das ursprüngliche Konzept in seinem ganzen Umfang wahrgenommen wird, d.h., „Kompetenzorientierung“ dann im Unterricht durch die Berücksichtigung auch der sozialen und ipsativen Bezugsnormen für individuelle Förderungsansätze Anwendung findet und nicht die Verkürzung des Kompetenzbegriffs auf die Leistungsdimension (kriteriale Bezugsnorm) stattfindet.

Diese begriffliche Verkürzung scheint jedoch auch schon bei den Studierenden – ob nun aus der eigenen schulischen Sozialisation resultierend oder bereits aus der

differenziellen Lehramtsausbildung – habituell verankert zu sein, wie wir in dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt Biprofessional zeigen konnten.¹ In dem im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung geförderten Projekt (FKZ 01JA1608) am Universitätsstandort Bielefeld haben Bachelorstudierende unterschiedlicher Lehramtsstudiengänge die Möglichkeit, praktische Erfahrungen in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit Fluchterfahrung zu sammeln (Heinrich & Störtländer, 2017). So zeigte sich in einem Seminar zur „Habitusreflexion“ bereits im ersten Durchgang eine deutliche Nicht-Repräsentativität unter den Teilnehmenden: Gemessen an den Studierendenzahlen der Bielefelder Lehramtsstudiengänge war das Gymnasiallehramt deutlich unterrepräsentiert und das Grund-, Haupt- und Realschullehramt deutlich überrepräsentiert. Und: Alle (!) Teilnehmenden der ersten Kohorte hatten zudem Deutsch als Zweitsprache oder sind zweisprachig aufgewachsen. Das frappierende Ergebnis in der Arbeit mit diesen Studierenden war jedoch: Jenseits der Frage, ob dies durch die eigene vorgängige Schulpraxis oder bereits durch die erfolgte universitäre Einsozialisierung in den Lehrberuf bedingt ist, lässt sich in der Praxis bzw. dem praktischen Handeln selbst bei dieser „Positivselektion“ von Lehramtsstudierenden die Verkürzung des Kompetenzbegriffs auf kognitive Leistungsfähigkeit feststellen. Individuelle Kompetenzen jenseits des Leistungsbegriffs wurden bis zu diesem Zeitpunkt, wenn, dann nur nachgeordnet anerkannt. Da die Sozialisation durch die eigene vorgängige Schulpraxis im Rahmen von Lehrerbildung sehr prägend und damit nicht leicht beeinflussbar ist, stellt sich die Frage, mit welchen theoretischen und praktischen Konzepten in der Lehrerbildung diesen wenig inklusionssensiblen Tendenzen entgegengearbeitet werden kann.

3. Fachdidaktische Qualifizierung angehender Lehrkräfte für ein inklusives Schulsystem

Das Projekt „Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin“ (FDQI-HU), das ebenfalls im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert wird (FKZ 01JA1620), befreit sich als interdisziplinäres Entwicklungsnetzwerk, in dem Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus fünf Fachdidaktiken und den Bereichen Rehabilitationswissenschaften, Sprachbildung sowie Grundschul- und allgemeine Didaktik zusam-

1 Im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern wird die Kompetenzorientierung mit Blick auf die Lehramtsstudierenden zwar stark diskutiert; eine Durchsicht der 49 aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung geförderten Projekte ergab allerdings, dass die Begriffe „Kompetenz“ bzw. „Kompetenzorientierung“ nur in Ausnahmefällen konkret auf die Unterrichtsgestaltung bezogen werden. Auch hier scheint sich das Problem des Implementierungs-Gaps mit Blick auf kompetenzorientierten Unterricht zu reproduzieren.

menarbeiten. Basierend auf der gemeinsamen Entwicklungsarbeit sollen zukünftige Lehrerinnen und Lehrer für die aktuellen Herausforderungen des alltäglichen inklusiven Schulunterrichts qualifiziert werden.

Dafür wurde im Rahmen des Projekts ein „Didaktisches Modell für inklusives Lehren und Lernen“² entwickelt, auf dessen Basis heterogenitätssensible hochschuldidaktische Lehr-Lern-Settings konzipiert und erprobt werden. Mithilfe dieser Seminare sollen sowohl die adaptive Lehrkompetenz als auch die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf das Unterrichten heterogener Lerngruppen unter den Studierenden gefördert werden. Ein im Rahmen des Projekts entwickeltes Evaluationsinstrument überprüft die Wirksamkeit dieser Lehrveranstaltungen und trägt zu deren Weiterentwicklung bei. Die theoretische Konzeption des FDQI-HU-Modells rückt auf Basis tradierter – und in der Lehrkräftebildung zunehmend vernachlässigter – allgemeindidaktischer Modelle (Schulz, 1981; Klafki, 2007) eine mögliche Verbindung zwischen den scheinbar unvereinbaren Konzepten der Standardorientierung einerseits und einem humanistisch geprägten Bildungsverständnis andererseits in den Fokus: So soll das Modell der verkürzenden Gleichsetzung von „Kompetenzorientierung“ im Sinne einer ausschließlichen Ausrichtung an kognitiv-fachlichen „Bildungsstandards“ entgegenwirken, indem es die „individuelle Kompetenzentwicklung“ als zentrales Element begreift und dabei auf die – auch für die Klieme-Expertise (Klieme et al., 2007) verwendete – Kompetenzdefinition des Kognitionspsychologen Franz E. Weinert zurückgreift. Er beschreibt Kompetenzen als

„die bei *Individuen* verfügbaren oder durch sie erlernbaren *kognitiven* Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen *motivationalen*, volitionalen und *sozialen* Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und *verantwortungsvoll* nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27 f.; Herv. d. Verf.).

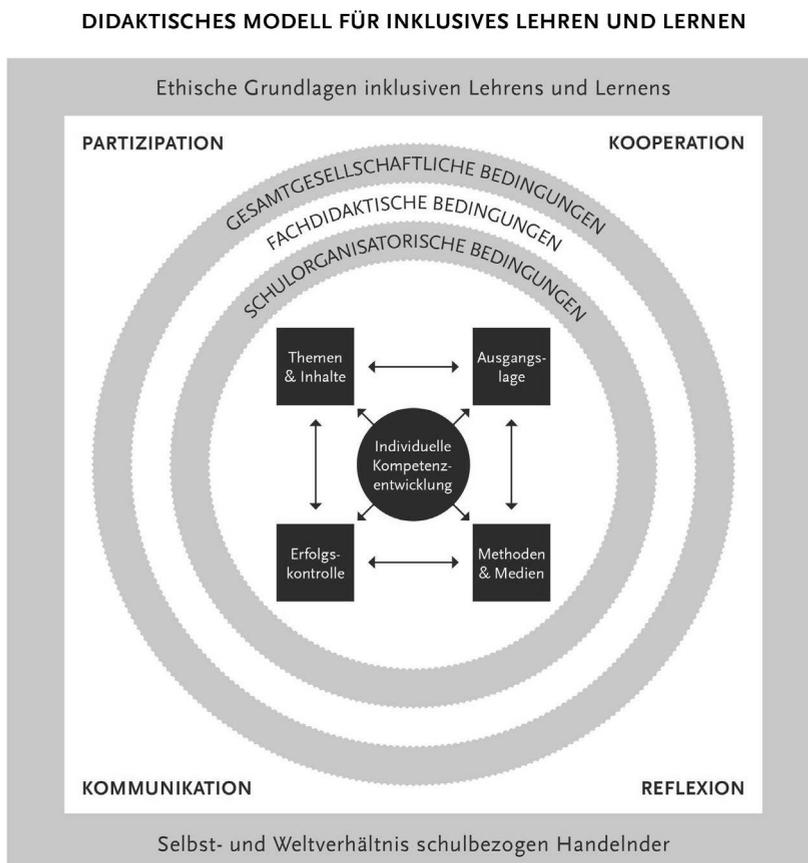
In der didaktischen Modellierung muss es daher auch gemäß einer bildungstheoretisch fundierten „individuellen Kompetenzentwicklung“ (vgl. Frohn, 2017b) darum gehen, Schülerinnen und Schüler in allen dieser Definition innewohnenden Kompetenzdimensionen (vgl. Hervorhebungen) zu fördern: der individuellen, kognitiven, motivationalen, sozialen, ethisch-normativen und performativen Dimension. Demnach sind alle Konnotationen des Kompetenzbegriffs in der Planung und Durchführung inklusiver Lehr-Lern-Prozesse zu berücksichtigen, um differenzierte Lernangebote zu eröffnen, die individuelle Anschluss- und Entwicklungsmöglichkeiten sowie Bewältigungsstrategien für gesellschaftliche Veränderungen und Herausforderungen bergen.

2 Zu den einzelnen, von den Mitgliedern des Projekts (vgl. hu.berlin/fdqi) gemeinsam erarbeiteten Modellinhalten existiert ein Online-Glossar (vgl. Frohn, 2017a), weshalb das Modell hier nur überblickshaft vorgestellt wird.

Die im Modell rahmenhaft angelegten „gesamtgesellschaftlichen Bedingungen“ sollen in diesem Sinne etwa grundsätzliche „Strukturprobleme von gesamtgesellschaftlicher [...] Bedeutung“ (Klafki, 2007, S. 60) aufgreifen und diese auch auf zeitgenössische Phänomene übertragen: So kann eine entsprechend konnotierte Kompetenzorientierung auch als notwendige Aktualisierung der „epochaltypischen Schlüsselprobleme“ (ebd., S. 56 ff.) begriffen werden, die etwa auch die Bildungsprozesse in einer digital geprägten Welt mitzugestalten hilft.

Umso notwendiger wäre es, Standards nicht im Sinne von kognitiv begründeten Leistungserwartungen an Schülerinnen und Schüler, sondern als Unterrichtsstandards zu formulieren, die, ausgehend von wechselseitiger Wertschätzung und sozialen Prozessen, von Partizipation über Leistungsbewertung, Feedback, Kritikfähigkeit und Motivation bis hin zu kreativ-ästhetischen Parametern rangieren (vgl. Frohn, im Erscheinen).

Abb. 1: Didaktisches Modell für inklusives Lehren und Lernen



Quelle: verfügbar unter: www.hu-berlin.de/fdqi/modell. Zugriff am 18.01.2018.

4. Auswege aus dem anhaltenden Implementierungsproblem der Kompetenzorientierung

Schon 2008 statuierten Jürgen Oelkers und Kurt Reusser, dass eine „Implementation von Bildungsstandards, die nicht bis auf die *Mikroebene des Unterrichts* durchdringt und die die Lehrpersonen und letztendlich die Schülerinnen und Schüler als eigenständig Lernende nicht erreicht“, nichts bewirken werde (Oelkers & Reusser, 2008, S. 399; Herv. im Original). Hilbert Meyer erweiterte 2011 dieses Diktum um eine Aktionskomponente, indem er dem Konzept der Kompetenzorientierung nur dann eine Chance einräumte, „wenn die Top-Down-Strategie der Schulpolitik durch eine Bottom-up-Bewegung der Basis ergänzt“ werde (Meyer, 2011, S. 7). Dabei kann es nicht allein um eine „reformierte Lehrerbildung mit einer durchgehenden Theorie-Praxis-Integration in allen Lehrerbildungsphasen“ (Moegling, 2010, S. 26) gehen oder um evidenzbasierte Modelle, die „das potentielle Steuerungswissen in planvolles Steuerungshandeln transformieren“ könnten (Pant, Vock, Pöhlmann & Keller, 2008, S. 842), auch wenn diese Forschungsfragen aufschlussreiche Beiträge zu praxisrelevanten Fragen liefern. Stattdessen ist es ebenso notwendig, diese Forschungsansätze um eine gegenläufige Untersuchungsform zu ergänzen, die danach fragt, welches „planvolle Steuerungshandeln“ in Schulen bereits praktiziert wird und welche Potenziale und Probleme sich mitunter aus der Umsetzung kompetenzorientierten Unterrichts ergeben. Während weiter „intelligente und akzeptierte Modelle der Implementation von Kompetenzorientierung im Unterricht“ (Pant & Stanat, 2014, S. 33) gefordert werden, erschwert schon jetzt das Nebeneinander der zahlreichen Ansätze die Sichtung und Ordnung der in der Praxis erarbeiteten Konzepte enorm.

Wir argumentieren vielmehr, dass es mit Blick auf die angesprochenen Implementierungsprobleme der Kompetenzorientierung sinnvoll sein könnte, als kleinsten gemeinsamen Nenner all dieser Ansätze sowie der mit ihnen korrespondierenden Aus- und Fortbildungskonzepte die Bearbeitung des uralten Strukturproblems der mangelnden individuellen Schülerinnen- und Schülerorientierung bei gleichzeitiger Fokussierung auf kognitive Leistungsfähigkeit ins Zentrum zu stellen. Notwendig wäre eine konsequente Balancierung der unterschiedlichen Bezugsnormen. So ließe sich auch in Kontroversen zwischen Bildungsmonitoring und Reformpädagogik vermitteln, wenn es gelänge, die hinter der Rhetorik (liest man die kriteriale Bezugsnorm als Standardorientierung und die individuelle Bezugsnorm als Schülerinnen- und Schülerorientierung) liegende Problematik der gemeinsamen Problemlage aufzudecken. Auch die erneute Rede von Bezugsnormen (jetzt „sachlich“ statt „kriterial“ bzw. jetzt „ipsativ“ statt „individuell“) überführt nur das alte Strukturproblem des Spannungsfeldes „kognitive Leistung vs. individuelle Entwicklung“ in eine andere Terminologie.

5. „Individuelle Kompetenzorientierung“ in der Lehrkräftebildung und -fortbildung

Um empirisch zu erforschen, wie mangelnde Schülerinnen- und Schülerorientierung bei gleichzeitiger Fokussierung auf kognitive Leistungsfähigkeit ihren Niederschlag in der schulischen Wirklichkeit findet, startet aktuell ein BMBF-Verbundprojekt³ zum Thema „Reflexion, Leistung & Inklusion – Qualifizierungserfordernisse für einen reflexiven Umgang mit Leistung in der inklusiven Sekundarstufe“. Hier soll der Frage nachgegangen werden, wie Lehrkräfte die beiden – theoretisch zunächst noch unvermittelten – „Bildungsaufträge“ von Leistungsorientierung einerseits und Inklusion andererseits in ihrer konkreten Praxis zusammenführen. Es wird davon ausgegangen, dass „individuelle Kompetenzorientierung“ im beschriebenen Sinne eine Option darstellen könnte, dieses Spannungsfeld produktiv und professionell zu bearbeiten. Hierzu müssten die Lehrkräfte die sich naturwüchsig aus dem akuten Handlungsdruck ergebenden Bewältigungsmodi dieses Spannungsfeldes in der Praxis reflektieren.

Dies soll im Anschluss an empirische Studien in Schulen realisiert werden, indem deren Ergebnisse in Form von Fallstudien sowohl in hochschuldidaktische Settings als auch in erwachsenendidaktische Konzepte für Lehrerfortbildungsmaßnahmen überführt werden. Hier erhalten Studierende und Lehrkräfte auf Basis von Fallstudien Gelegenheit dazu, ihre im Kontext akuten Handlungsdrucks internalisierten Bewältigungsmodi dieses Spannungsfeldes bewusst professionelleren Formen der Bearbeitung zuzuführen.

Ferner ist im Projekt FDQI-HU geplant, die theoretische Grundlagenarbeit, die in Form von Planungs- und Reflexionsrastern Eingang in die schulische Praxis finden soll (vgl. Frohn & Moser, im Erscheinen), im Rahmen der zweiten Phase der Lehrkräftebildung auf ihren Nutzen für den alltäglichen inklusiven Unterricht hin zu überprüfen.

Wir hoffen, mit den von uns initiierten Projekten in der Lehrkräfteausbildung und Lehrkräftefortbildung eine Professionalisierung sowohl der zukünftigen als auch der gegenwärtig unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer zu befördern, die es vermag, die alte Idee der Schülerinnen- und Schülerorientierung, wie sie in der Kompetenzorientierung angelegt ist, auch praktisch umzusetzen. Um Widerständen in der Schulpraxis sensibel begegnen zu können, gehört hierzu unseres Erachtens auch die Einsicht, dass eine Kompetenzorientierung nicht notwendig traditionellen Allgemeinbildungsansprüchen widerspricht. Dies tut sie erst dann, wenn sie auf kognitive Leistungsfähigkeit reduziert wird.

3 Universität Frankfurt am Main (M. Urban/Verbundkoordination), Universität Bielefeld (M. Heinrich) und Universität Hannover (J. Löser & R. Werning) (FKZ: 01NV171 OC).

Literatur und Internetquellen

- Asbrand, B., Heller, N., & Zeitler, S. (2012). Die Arbeit mit Bildungsstandards in Fachkonferenzen. Ergebnisse aus der Evaluation des KMK-Projektes for.mat. *Die Deutsche Schule*, 104 (1), 31–43.
- Frohn, J. (Hrsg.) (2017a). *FDQI-HU-Glossar*. Zugriff am 28.12.2017. Verfügbar unter: <http://www.hu-berlin.de/fdqi/glossar>.
- Frohn, J. (2017b). Individuelle Kompetenzentwicklung. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Zugriff am 28.12.2017. Verfügbar unter: <http://www.hu-berlin.de/fdqi/glossar>.
- Frohn, J. (im Erscheinen). *Standardisierung vs. Individualisierung. Prozessstandards für einen inklusiven Unterricht*.
- Frohn, J., & Heinrich, M. (2018, im Druck). Bildungsstandards und die vermeidbare Verkürzung individueller Kompetenzorientierung auf kognitive Leistungsfähigkeit. Konsequenzen des ‚neuen Allgemeinbildungsprogramms‘ für die Lehrkräftebildung. In J. Zuber, H. Altrichter & M. Heinrich (Hrsg.), *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag*. Wiesbaden: VS.
- Frohn, J., & Moser, V. (im Erscheinen). Das „Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen“: Konzeption und Operationalisierung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion – Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis*.
- Gehde, H., Köhler, S.-M., & Heinrich, M. (2016). *Gymnasialer Lehrerberuf unter Transformationsdruck. Rekonstruktionen zur Inklusion* (MV-Wissenschaft, Bd. 15). Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Heinrich, M. (2015). Inklusion oder Allokationsgerechtigkeit? Zur Entgrenzung von Gerechtigkeit im Bildungssystem im Zeitalter der semantischen Verkürzung von Bildungsgerechtigkeit auf Leistungsgerechtigkeit. In V. Manitius, B. Hermstein, N. Berkmeyer & W. Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen* (S. 235–255). Münster et al.: Waxmann.
- Heinrich, M., Faller, C., & Thieme, N. (2014). Neue alte Bildungsungleichheit durch professionalkulturellen Dissonanzausgleich in differenziellen Lernmilieus? Zum möglichen Einfluss von Struktur- und Kompositionseffekten und schulkulturellen Institutionen-Milieu-Passungen auf Deutungen von Lehrkräften und Professionellen der Sozialen Arbeit. *Die Deutsche Schule*, 106 (1), 30–49.
- Heinrich, M., & Störtländer, J.C. (2017). PISA als epochaltypisches Schlüsselproblem der Erziehungswissenschaft? Zur Befähigungsdeprivation angesichts der Verkürzung allgemeiner Bildung auf kognitive Leistungsfähigkeit am Beispiel von Fluchterfahrungen. In K.-H. Braun, F. Stübig & H. Stübig (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement. Wolfgang Klafki weiterdenken* (S. 93–108). Wiesbaden: VS.
- Humboldt, W. v. (1809/1964). Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts an den König (Dezember 1809). In A. Flitner & K. Giel (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden, Bd. 4* (S. 210–238). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.
- Klieme, E., Rost, J., Reiss, K., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., et al. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn. Zugriff am 22.11.2017. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_1.pdf.
- Köller, O. (2009). Die institutionelle Umsetzung durch das IQB – Konzeption und Kritik. In R. Wernstedt & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Bildungsstandards als Instrument schu-*

- lischer Qualitätsentwicklung: Zementierung des Selektionsprinzips oder Mittel zur Chancengerechtigkeit?* (S. 28–33). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Lange, H. (2008). Vom Messen zum Handeln: „empirische Wende“ der Bildungspolitik? *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 56 (1), 7–15.
- Meyer, H. (2011). Kompetenzorientierung allein macht noch keinen guten Unterricht. *ken-tronExtra zu den Tagen der Lehrerbildung 2011. Journal zur Lehrerbildung*, 7–36.
- Moegling, K. (2010). Die Kompetenzdebatte. Zum Verhältnis von Bildung und Kompetenzorientierung. In K. Faulstich-Christ, R. Lersch & K. Moegling (Hrsg.), *Kompetenzorientierung in Theorie, Forschung und Praxis. Sekundarstufen I und II* (S. 11–30). Immenhausen: Prolog.
- Oelkers, J., & Reusser, K. (2008). *Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenzen umgehen*. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Bildungsforschung, Bd. 27). Bonn & Berlin.
- Pant, H. A., & Stanat, P. (2014). Hat PISA die Schulen besser gemacht? Interview mit Prof. Dr. Hans Anand Pant und Prof. Dr. Petra Stanat, Leitung des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) an der Humboldt-Universität zu Berlin. In B. Spinath (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Aktuelle Themen der Bildungspraxis und Bildungsforschung* (S. 22–36). Berlin et al.: Springer VS.
- Pant, H. A., Vock, M., Pöhlmann, C., & Köller, O. (2008). Offenheit für Innovationen. Befunde aus einer Studie zur Rezeption der Bildungsstandards bei Lehrkräften und Zusammenhänge mit Schülerleistungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (6), 827–845.
- Schulz, W. (1981). *Unterrichtsplanung* (3., erw. Aufl.). München: Urban & Schwarzenberg.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim & Basel: Beltz.
- Zuber, J., Altrichter, H., & Heinrich, M. (Hrsg.). (2018, im Druck). *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag*. Wiesbaden: VS.

Julia Frohn, Dr., geb. 1984, Wissenschaftliche Projektkoordinatorin des Projekts zur Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern an der Humboldt-Universität zu Berlin (FDQI-HU), ZI Professional School of Education (PSE).
Anschrift: Humboldt-Universität zu Berlin, Unter den Linden 6, 10099 Berlin
E-Mail: julia.frohn@hu-berlin.de

Martin Heinrich, Prof. Dr. phil. habil., geb. 1971, Professor für Schulentwicklung und Schulforschung, Leiter der Wissenschaftlichen Einrichtung der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld.
Anschrift: Universität Bielefeld, Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
E-Mail: martin.heinrich@uni-bielefeld.de