

Vollmer, Helmut Johannes

Zur Situation der Fachdidaktiken an deutschen Hochschulen

Erziehungswissenschaft 18 (2007) 35, S. 85-103



Quellenangabe/ Citation:

Vollmer, Helmut Johannes: Zur Situation der Fachdidaktiken an deutschen Hochschulen - In: Erziehungswissenschaft 18 (2007) 35, S. 85-103 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-10890 - DOI: 10.25656/01:1089

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-10890>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:1089>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Erziehungswissenschaft

**Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft (DGfE)**

18. Jahrgang 2007
ISSN 0938-5363

Verlag **Barbara Budrich**

INHALTSVERZEICHNIS

Editorial 6

Beiträge

Rudolf Tippelt

Zur Einführung 8

Klaus-Jürgen Tillmann

Erziehungswissenschaft in der BA/MA-Struktur: die Lehrerbildung . 17

Wolfgang Nieke

Ausdifferenzierung und Kapazitätsprobleme:
Hauptfachstudiengänge der Erziehungs-wissenschaft 25

Peter Vogel

Kapazitäre Fragen und Curricularnormwerte 38

Lutz R. Reuter

Kapazitäre Fragen und Mindestausstattung in
erziehungswissenschaftlichen Studiengängen 42

Jörg Rubloff

Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung 51

Karin Böllert

Sozialpädagogik in konsekutiven Studiengängen 57

Birgit Herz

BA/MA-Umstrukturierung in der Sonderpädagogik 63

Ursula Carle

Planungen und Erfahrungen an der Universität Bremen.
Der Bachelor of Arts ‚Fachbezogene Bildungswissenschaften
Elementarbereich, Grund- und Sekundarschule‘ 73

Helmut Johannes Vollmer

Zur Situation der Fachdidaktiken an deutschen Hochschulen 85

Anhang: Beschluss der Gesellschaft für Fachdidaktik vom 26.11.2005:

*Fachdidaktische Kompetenzbereiche, Kompetenzen und Standards
für die 1. Phase der Lehrerbildung (BA+MA)101*

<i>Dorit Gerkens</i> Das Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungs-Institut ACQUIN	104
---	-----

<i>Franzjörg Baumgart / Jürgen Wittpoth</i> Akkreditierung als hölzernes Schwert? Anmerkungen zu ungelösten Problemen	108
---	-----

Weitere Beiträge

<i>Lutz R. Reuter</i> Zur Akkreditierung von Studiengängen im Rahmen des Bologna-Prozesses am Beispiel erziehungswissenschaftlicher Studienprogramme	116
---	-----

<i>Christoph Wulf</i> Milleniumentwicklungsziele. Bildung für Alle, Frieden, Kulturelle Vielfalt und Nachhaltigkeit	126
---	-----

<i>Hermann Lange</i> Föderales Handeln in einer nicht-föderalen Gesellschaft? Föderalismusreform und Bildungspolitik	137
--	-----

Mitteilungen des Vorstandes

<i>Mitteilungen des Vorstandes</i>	165
--	-----

Berichte aus den Sektionen

<i>Sektion Historische Bildungsforschung</i>	172
Arbeitskreis Historische Familienforschung	174
Arbeitskreis Vormoderne Erziehungsgeschichte	180

<i>Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft</i>	181
Kommission Wissenschaftsforschung	193

<i>Sektion International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft</i>	195
--	-----

<i>Sektion Empirische Bildungsforschung</i>	197
---	-----

<i>Sektion Schulpädagogik</i>	
Kommission Schulforschung und Didaktik	198
Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe ..	200
<i>Sektion Frauen- und Geschlechterforschung</i>	201
<i>Sektion Differentielle Erziehungs- und Bildungsforschung</i>	
Kommission Pädagogik und Humanistische Psychologie	206

Notizen

<i>Notizen aus der Forschung</i>	209
<i>Notizen aus der Wissenschafts- und Bildungspolitik</i>	226
<i>Ausschreibungen / Preise</i>	232
<i>Tagungskalender</i>	234
<i>Personalia</i>	246
<i>Hinweise für Autorinnen und Autoren</i>	254

Zur Situation der Fachdidaktiken an deutschen Hochschulen

1. Einleitung

Die Situation der Fachdidaktiken an deutschen Hochschulen ist an den einzelnen Standorten und in den einzelnen Fächern sehr unterschiedlich.¹ Das gilt sowohl für die strukturelle Einbindung als auch für die personelle Ausstattung und deren Perspektiven. Das gilt aber vor allem für die inhaltliche Verankerung in den neuen Bachelor-Master-Studiengängen und deren Modularisierung. Durch die bewusst angestrebte Polyvalenz vieler BA-Ausbildungsmodelle ist es vielerorts schwierig geworden, fachdidaktische Ausbildungsanteile mit schulischer bzw. schulpraktischer Perspektive bereits im BA-Studium fest zu verankern, oder es wird gar (wie an der Humboldt-Universität in Berlin) negativ festgeschrieben, dies nicht zu tun – auch dann nicht, wenn die Mehrzahl der Studierenden von vornherein weiß, dass sie eines der Lehramter anstrebt. In solchen Fällen wird die anschließende Masterphase, die auf den Lehramtsabschluss abzielt, notwendigerweise mit praxisbezogenen Fachdidaktik-Modulen vollgestopft, was dann allzu leicht auf Kosten einer forschungs- und entwicklungsorientierten wie (selbst)reflexiven Qualifizierung geht (s. unten).

In der Mehrzahl der Fälle definieren sich die Fachdidaktiken relativ fachnah bzw. als Teil des Faches selbst, d. h. sie tragen ihrerseits zur Fachausbildung bei und setzen sich in unmittelbarer Nähe zu den fachwissenschaftlichen Kolleginnen und Kollegen mit den Zielsetzungen, den Schwerpunkten, der Relevanz und der Dynamik des Fachgebietes und der wissenschaftlichen Disziplin direkt auseinander. Nur in Ausnahmefällen sind alle Fachdidaktiken in einer einzigen Fakultät bzw. in einem entsprechenden Fachbereich (dann meistens unter Einschluss der Erziehungswissenschaft) zusammengefasst. Das Besondere an Hamburg z. B. ist, dass die wissenschaftlichen Kontakte und interdisziplinären Strukturen eher zwi-

schen den Fachdidaktiken und den fachübergreifenden Erziehungswissenschaften etabliert werden können als zwischen den Fachwissenschaften und den dazugehörigen Didaktiken. Andererseits haben an den Pädagogischen Hochschulen des Landes Baden-Württemberg die Fachdidaktiken zugleich die Funktion, auch die fachwissenschaftliche Ausbildung für Grund-, Haupt- und Realschullehrer sicherzustellen, d. h. die FachdidaktikerInnen sind selbst ein Teil des fachwissenschaftlichen Lehrbetriebes. Dagegen findet an den Universitäten des Landes keine forschungsorientierte fachdidaktische Ausbildung statt, sondern gelegentlich nur eine praxisorientierte Einführung durch abgeordnete Lehrkräfte im Hochschuldienst – ein Skandalon eigener Art.

Die Lehrerbildung hat im Zuge der bildungs- und hochschulpolitischen Entwicklungen der letzten Jahre eine erfreuliche Aufwertung erfahren (die allerdings an vielen Universitäten bislang zu keiner entsprechenden Umsetzung geführt hat). Indizien dafür sind z. B. die Entwicklung nationaler Bildungsstandards für die Schule und deren strukturelle Übertragung bzw. Ausweitung auf den Hochschulbereich. In diesem Sinne hat die KMK bereits am 16.12.2004 für den Bereich der ‚Bildungswissenschaften‘ (Erziehungswissenschaft und Gesellschaftswissenschaften) Standards für die Lehrerbildung formuliert, die zwar niemanden unmittelbar binden, jedoch in ihrer orientierenden Wirkung nicht zu unterschätzen sind. Dasselbe gilt für den Beschluss der KMK vom 2.6.2005, Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden. Teil dieses Beschlusses ist der Auftrag zur Erarbeitung „ländergemeinsamer inhaltlicher Anforderungen an das Studium“, die nach Auffassung der KMK für lehramtsbezogene Studiengänge verbindlich sein sollen. Diese Anforderungen sollen das fachwissenschaftliche Studium einschließlich der fachdidaktischen Studien umfassen und für die einzelnen Studienfächer in Form sog. Fachprofile ausgewiesen werden.

Damit strebt die KMK die Ausformulierung von wesentlichen Studieninhalten und verbindlichen Kompetenzziele für die einzelnen Fächer und ihre jeweiligen Fachdidaktiken an, die zur Zeit in Kooperation mit Vertretern aus diesen Bereichen im Hinblick auf die zu erwartenden und zu überprüfenden Abschlussqualifikationen der ersten Phase des Lehramtsstudiums erarbeitet und festgehalten werden. Dieses Vorgehen ist umso bemerkenswerter, als der formale wie inhaltliche Einfluss der KMK bzw. der einzelnen Länderministerien in Zukunft ja nicht mehr über die Vorgabe von Prüfungsverordnungen laufen wird, sondern eben über die öf-

fentliche Ausformulierung und Erörterung von Kompetenz-Erwartungen (inhaltliches Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen) und deren Überprüfung in entsprechenden Akkreditierungsverfahren. Durch diese Verschiebung staatlicher Verantwortung auf die Prozesse und Mechanismen der Anerkennung am Ende einer langen hochschulischen Qualifizierungsphase ist der Einfluss des Staates nicht etwa geschwunden, sondern hat sich nur verschoben. Damit ist eine neue Dynamik entstanden, die sich erst in den nächsten Jahren austarieren wird und dem Diskurs über die Ziele von Modulen, deren Erreichen und Überprüfen sowie der Organisation von effektiven Studiengängen insgesamt im Hinblick auf Grundlagenqualifikation ebenso wie auf Berufsbefähigung eine überragende Bedeutung einräumt. Es wäre allerdings falsch, allein vom Ende der formalen Akkreditierung her zu denken. Diese greift sehr viel tiefer auf die inhaltliche, didaktische und professionsorientierte Strukturierung von Studiengängen zurück. Wie ein Sprecher der KMK vor kurzem anmerkte, werden die als gesellschaftliche Erwartung formulierten Standards der KMK (sowohl die bildungswissenschaftlichen wie die fachwissenschaftlichen als auch die fachdidaktischen) dabei nicht *Gegenstand*, sondern *Voraussetzung* der Akkreditierung sein.

Ein weiteres Indiz für die zentrale Rolle der Lehrerbildung im Kontext einer neuen Hochschul- und Wissenschaftspolitik sind Bemühungen auch anderer nationaler Gremien oder Agenturen wie etwa der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) um eine aktuelle Positionierung zugunsten einer an klaren Kompetenzziele orientierten Lehrerausbildung, an deren Erarbeitung namhafte erziehungswissenschaftliche wie fachdidaktische Experten mitgewirkt haben (vgl. HRK 2006). Diese einschlägige Stellungnahme zugunsten einer qualifizierten (auf 300 Leistungspunkte ausgelegten) Lehrerbildung für alle Stufen ist angesichts des fortschreitenden Bologna-Prozesses in der Umstellung auf ein gestuftes Studium umso wichtiger, als gerade die Professionalisierung von zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern bei dieser strukturellen Umstellung leicht auf der Strecke bleiben könnte. Die HRK spricht dementsprechend deutliche Worte, u. a. bezogen auf die Notwendigkeit von Praxisphasen bereits im Bachelorstudium, auf langfristig angelegte Kompetenzentwicklungen, die im Studium angelegt werden und sich im Referendariat und in der Berufsanfangsphase fortsetzen und vertiefen, und bezogen auf eine engere Kooperation bzw. Verzahnung von erster, zweiter und dritter Phase (Fort- und Weiterbildung) im Rahmen einer ganzheitlich konzipierten Lehrerbildung.

Insgesamt kommt auf die Hochschulen mit der Einführung der Bachelor-Master-Strukturen eine erfreuliche, aber auch brisante Ausweitung fachdidaktischer Lehre zu, die es in der Vergangenheit in dieser Deutlichkeit und in diesem Umfang (ca. 12-15 % des Gesamtstudiums) so nicht gegeben hat und auf die die meisten Universitäten nicht vorbereitet sind. Damit stellt sich eine Fülle von Folgeproblemen, von denen einige im Folgenden erörtert werden sollen: Sie beziehen sich ebenso auf eine Neudefinition des Selbstverständnisses von Fachdidaktik wie auf ihre institutionelle Verankerung, auf die besorgniserregende personelle Ausstattung wie die zukünftige Rekrutierung qualifizierter Hochschullehrer (nach ausgewiesenen Kriterien) und nicht zuletzt auf eine breite und möglichst schnelle Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses (vgl. dazu auch Vollmer 2003).

2. Die Fachdidaktiken als dritte Säule der Lehrerbildung

Die Fachdidaktiken tragen zur Entwicklung spezifischer fachbezogener Kompetenzen bei (s. Punkt 4) und begreifen sich daher neben den Erziehungswissenschaften und den Fachwissenschaften als dritte Säule der Lehrerausbildung. Aus diesem Grund lehnen es die Fachdidaktiken strikt ab, im Hinblick auf Zielsetzungen, Aufgaben, eigene Profile und Funktionen sowie bei der Definition von fachdidaktischen Kompetenzen und Standards für die Lehrerausbildung als Teil der ‚Bildungswissenschaften‘ von der Erziehungswissenschaft mitdefiniert zu werden. Die Fachdidaktiken der verschiedenen Fächer haben sich in den letzten Jahren zunehmend organisiert und zusammengeschlossen. Nach einer längeren Vorlaufphase, in der man sich zu einer *Konferenz der Vorsitzenden der Fachdidaktischen Fachgesellschaften* (KVFF) konstituiert hatte, wurde im Jahre 2000 die Gesellschaft für Fachdidaktik e. V. (GFD) gegründet. Diese hat sich zum Ziel gesetzt, alle Belange der Fachdidaktiken aufzugreifen und differenzierte Stellungnahmen dazu abzugeben, sich als Ansprechpartner für nationale wie regionale Organisationen und Ministerien anzubieten sowie mit ihrer Expertise als Gesprächspartner für die vielen anstehenden Entscheidungen im Kontext der Umstrukturierung der Lehrerausbildung zur Verfügung zu stehen. Diese Rolle und Funktion hat die GFD seitdem in vielseitiger Weise wahrgenommen, u. a. durch Veröffentlichung einschlägiger Stellungnahmen (KVFF 1998, GFD 2004, 2005; siehe auch im Netz unter www.fachdidaktik.net), durch relevante Rundschreiben an Ministe-

rien und Hochschulleitungen und gezielte Interventionen. Vor allem aber hat sie den verschiedenen Fachdidaktiken vor Ort sowie auf der Ebene einzelner Bundesländer in der Vielzahl von anstehenden hochschulpolitischen Fragen eine Orientierung gegeben, die als Grundlage der einzelnen Hochschulen fungiert bzw. fungieren kann. Im Einzelnen bedarf es natürlich innerhalb der Hochschulen wiederum eines Zusammenschlusses der Fachdidaktiker und Fachdidaktikerinnen, um möglichst einheitlich aufzutreten, gemeinsame Forschungsinteressen fachbezogener Lehr-/Lernforschung durchzusetzen und das eigene Ansehen gegenüber den Fachwissenschaften einerseits und der Erziehungswissenschaft andererseits zu erhöhen. Diese Aufgaben sind immer dann besonders schwer einzulösen, wenn die VertreterInnen der einzelnen Fachdidaktiken unterschiedliche Auffassungen über ihre Rolle und Funktion sowie über ihr Forschungs- und Wissenschaftsverständnis haben, wie es in der Vergangenheit oft der Fall war. Neuerdings jedoch dominiert an den meisten Hochschulen in Deutschland jenes Selbstverständnis, das Fachdidaktik vor allem an den Leistungen der empirischen Erforschung des Lehren und Lernens in fachspezifischen Kontexten festmacht, und zwar schulbezogen ebenso wie darüber hinaus, unter Einschluss auch der universitären fachlichen Lehr- und Lernprozesse. Diese Fähigkeiten zur fachdidaktischen Forschung werden deshalb auch von Seiten der GFD als eines der Hauptkriterien für die Berufung auf fachdidaktische Professuren gefordert, zumal sie die Voraussetzung zu einer interdisziplinären Kooperation mit anderen KollegInnen aus dem eigenen Fach, mit anderen Fächern bzw. Fachdidaktikern und nicht zuletzt mit empirischen Bildungsforschern aus dem erziehungswissenschaftlichen Bereich sind.

3. Die Forschungskomponente in den Fachdidaktiken

Fachdidaktik definiert sich als forschende Disziplin: Fachdidaktiker untersuchen fachliche Lehr-/Lernprozesse und leiten entsprechende Forschungsarbeiten an. Dies ist das Herzstück des neuen fachdidaktischen Wissenschaftsverständnisses, wie es innerhalb der GFD vertreten wird (Bayrhuber et al. 2004). Im letzten Jahrzehnt hat die Forschungsaktivität der Fachdidaktiken deutlich zugenommen: So hat es mehrere Förderungen von Seiten der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) gegeben, zunächst in den Naturwissenschaften, später auch in geisteswissenschaftlichen Bereichen, so z. B. in den Fremdsprachendidaktiken im Jahre

2002, mit relativ großem Erfolg bei der Förderung empirischer Vorhaben. Die Zahl der DFG-Projekte von fachdidaktischen Vertretern nimmt zu; dabei gibt es nach wie vor die Schwierigkeit der Ansiedlung dieser Projekte in administrativer Hinsicht, die einerseits einen fachwissenschaftlichen Bezug haben, zum anderen jedoch in den größeren Bereich der Lehr-/Lernforschung in domänenspezifischer Ausprägung gehören. Dies hat es in der Vergangenheit nicht immer leicht gemacht, die einzelnen Anträge angemessen und schnell beurteilen zu lassen, doch zeigt sich hier eine erfreulich zunehmende Flexibilität auf Seiten der fachlichen Betreuung. Für die Mehrzahl der Fachdidaktiken sind eine empirische Orientierung in der Forschung sowie die Einwerbung von Drittmitteln inzwischen selbstverständlich: In einer großen Übersicht hat die Gesellschaft für Fachdidaktik das Forschungspotential und das Potential eingeworbener Drittmittel durch alle Fachdidaktiken kürzlich in beeindruckender Weise zusammengestellt (s. GFD 2006).

Es gibt in den einzelnen Bereichen der Fachdidaktik an verschiedenen Hochschulen allerdings immer noch Repräsentanten, die sich einer traditionellen Ausrichtung von Fachdidaktik als Methodenlehre verschrieben haben, namentlich einer Umsetzung relevanter (ausgewählter) fachwissenschaftlicher Inhalte in schulische Curriculumeinheiten für die verschiedenen Schulstufen und Schulformen, mit dem dominanten Ziel einer möglichst effektiven Weitervermittlung dieser Inhalte in die Köpfe der Schülerinnen und Schüler hinein. Die Mehrzahl der Fachdidaktiker befreit sich dagegen als Vertreter einer eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin mit eigenständiger Fragestellung, einem eigenständigen Gegenstandsbereich und eigener Forschungsperspektive, die eine entsprechende Methodologie erfordert bzw. nach sich zieht. In diesem Sinne bestehen die GFD und ihre Vertreter, wo immer neue Stellen zu besetzen sind, nachdrücklich darauf, dass diese mit Personen besetzt werden, die nicht nur empirische Forschungserfahrungen mitbringen, sondern die mit einem solchen *Standing* ausgerüstet sind, dass sie in Bildungsforschungsprojekten gleichrangig kooperieren, einen aktiven Forschungsbezug in ihrer jeweiligen Fachdidaktik aufbauen und die Studierenden wie vor allem den wissenschaftlichen Nachwuchs entsprechend anleiten können.

Die Fachdidaktiken als Kooperationspartner der Schule und der Bildungspolitik

Fachdidaktiker werden zunehmend auch als Ansprechpartner bei bestimmtem Beratungsbedarf im hochschulischen wie allgemein bildungspolitischen Bereich wahrgenommen und genutzt. So haben beispielsweise Vertreter der GFD im Rahmen der Arbeitsgruppe Lehrerbildung der Hochschulrektorenkonferenz aktiv und federführend mitgewirkt, ebenso wie einzelne Erziehungswissenschaftler (HRK 2006). Dasselbe gilt für die Beteiligung an der Entwicklung nationaler Bildungsstandards und der entsprechenden Expertise, die von Seiten des BMBW in Auftrag gegeben wurde (Klieme et al. 2003, Bayrhuber 2007a, Vollmer im Erscheinen). Schließlich werden Fachdidaktiker an den Universitäten in neu konstituierten Zentren für Lehrerbildung zu finden sein, in denen sie entweder an vorrangiger Stelle an den Ausbildungsstrukturen mitarbeiten oder aber mit anderen Fachdidaktikern in Forschungsprojekten kooperieren (zum Teil in Doppelmitgliedschaft zwischen Zentren und Fakultät).

Im Zuge der groß angelegten Reform im Bildungswesen, die sich auf die Einführung von Bildungsstandards bezieht, werden Fachdidaktiker sodann vor allem als Kooperanden von Schulen und Lehrergruppen benötigt. Dabei geht es nicht so sehr um Beratung und Fortbildung der traditionellen Art in Form von Vorträgen oder Kursen, sondern vielmehr um die Entwicklung gemeinsamer überschaubarer Forschungsvorhaben mit der Anbahnung von kontrollierter Praxiserprobung, bei der für die beteiligten Lehrer und Lehrerinnen zugleich ein enormes Potential an Weiterqualifizierung vorliegt (so geschehen etwa im Kontext von groß angelegten Forschungsprojekten der naturwissenschaftlichen Didaktiken, z. B. im Rahmen von *Biologie im Kontext* (bik), einem Projekt, das zwischen 2004 und 2007 vom BMBF finanziert wurde und u. a. die gemeinsame Entwicklung von Modellen der fachlichen Kompetenzförderung zwischen Wissenschaftlern und Lehrpersonen in der Schule entlang den national definierten Bildungsstandards zum Ziel hatte (vgl. Bayrhuber et al. 2007b und 2007c). Gerade diese exemplarischen Projekterfahrungen, die hunderte von LehrerInnen involvieren, zeigen die Notwendigkeit einer Vorbereitung bereits während des Hochschulstudiums auf solche Forschungs-, Entwicklungs- und Evaluationsaufgaben, wie sie in Zukunft verstärkt auf alle Betroffenen in der Schule zukommen.

4. Fachdidaktische Kompetenzen, Standards, Inhalte und Module

Gerade weil die Fachdidaktiken sich neben Erziehungswissenschaft und Fachwissenschaften als dritte, eigenständige wissenschaftliche Säule der Lehrerbildung begreifen, haben die inzwischen über 20 Mitgliedsgesellschaften der GFD einen einheitlichen Entwurf fachdidaktischer Kompetenzen und zu erreichender Standards für die erste Phase der Lehrerbildung erarbeitet. Diese sind zunächst fachübergreifend und ohne Berücksichtigung regionaler Besonderheiten als unabdingbare Kompetenzen definiert, wie sie während des Hochschulstudiums – auch im Hinblick auf deren Fortsetzung in der zweiten Phase – verbindlich erreicht werden müssten. Dabei werden fünf Kompetenzbereiche mit jeweils zwei Kompetenzen und insgesamt 20 Standards unterschieden, die durch die jeweilige Fachdidaktik im Rahmen des Fachstudiums an jedem Hochschulort vermittelt werden sollten, soweit es sich auf Lehramtsabschlüsse bezieht. Im Einzelnen werden die folgenden Kompetenzbereiche benannt:

1. Theoriegeleitete fachdidaktische Reflexion
2. Fachbezogenes Unterrichten
3. Fachbezogenes Diagnostizieren und Beurteilen
4. Fachbezogene Kommunikation
5. Entwicklung und Evaluation.

Zu diesen fünf Kompetenzbereichen werden Einzelkompetenzen ausformuliert, z. B. „1.2 Fähigkeit, fachwissenschaftliche und bildungswissenschaftliche Theorien und Konzeptionen auf fachdidaktische Konzepte zu beziehen“, oder „3.1 Fähigkeit, Modelle und Kriterien der Lernstandserhebung sowie der Beurteilung auf fachliches Lernen zu beziehen“. Entscheidend aber sind die Formulierungen der zu erreichenden Standards, die jeweils als konkrete Ausprägungen der identifizierten Kompetenzen formuliert sind und sich als solche im Rahmen fachdidaktischer Lehrveranstaltungen als erreicht oder nicht erreicht überprüfen lassen müssen. Hier drei Beispiele: S4 „Fachwissenschaftliche und bildungswissenschaftliche Erkenntnisse unter fachdidaktischer Perspektive auf ausgewählte außerschulische Vermittlungsfelder beziehen“; S11 „Gesellschaftliche Einflüsse auf zu erwerbende fachliche Kompetenzen der Schüler und deren Beurteilung, auch unter historischer Perspektive, erläutern“; S18 „Fragestellungen und Ergebnisse ausgewählter fachdidaktischer Forschung erläutern und beurteilen“. (Der Beschluss findet sich im Anhang,

s. auch GFD 2005). In diesem Zusammenhang soll besonders hervorgehoben werden, dass sich *alle* in der GFD organisierten fachdidaktischen Fachverbände damit auf die wichtigsten, allen gemeinsamen Kompetenzen und Standards geeinigt haben.

Zugleich ist von Seiten der GFD ein *Fachdidaktisches Kerncurriculum* modellhaft entwickelt und vorgelegt worden, nach dem diese Kompetenzen in modularisierter Form anhand bestimmter Studieninhalte erworben werden können (GFD 2004). Insgesamt wird ein Minimum von drei bis vier Studienmodulen fachdidaktischer Ausrichtung und Prägung vorgesehen, die für unabdingbar gehalten werden. Diese sind mit folgenden Überschriften versehen: Modul 1a „Grundlagen fachbezogenen Lehrens und Lernens“, 1b „Grundlagen fachbezogenen Reflektierens und Kommunizierens“, 2 „Fachunterricht – Konzeptionen und Gestaltung“ sowie 3 „Fachdidaktisches Urteilen und Forschen sowie Weiterentwicklung von Praxis“. Damit kann man sich die Umsetzung der o. g. Kompetenzen und Standards in konkreten Studienmodulen genauer vorstellen oder exemplarisch ausgestalten.

Je nach Hochschulstandort gibt es natürlich unterschiedliche Bedingungen und Schwierigkeiten, die es nötig machen, die eine oder andere Variante fachdidaktischer Ausbildung zu verankern oder durchzusetzen. Dabei spielt insbesondere das Problem der gewollten Polyvalenz im Rahmen der BA-Ausbildung eine Rolle, die bewirken könnte, dass Fachdidaktik (noch) nicht als verbindliches Ausbildungselement etabliert wird. Hier hat es jedoch von Seiten der GFD einen klugen Vorschlag gegeben, wie sich Fachdidaktik weit über den Bezug zur Schule hinaus gehend dennoch als eine unabdingbare Reflektionsinstanz erweisen kann. Im Einzelnen geht es darum, dass sich die Fachdidaktiken im Rahmen des *Moduls 1b* als Denk- und Kooperationspartner für die Fachwissenschaften anbieten könnten, um die Geschichte des Faches, seine wesentlichen Strukturen, seine Relevanz für unterschiedliche Bereiche gesellschaftlicher Nutzung, seine Forschungs- und Reflektionspotentiale sowie seine Kommunikationsformen innerhalb der *Community* wie im Kontakt mit der Außenwelt aufzuarbeiten, zu reflektieren und kritisch zu thematisieren. Eine solche Begleitfunktion wäre von ganz außerordentlicher Wichtigkeit für die verschiedenen Disziplinen, um sich im Hinblick auf die Besonderheiten ihres Zugriffs auf ausgewählte Wirklichkeiten gesellschaftlicher oder naturwissenschaftlicher Provenienz Rechenschaft abzulegen.

Ein besonders heikles Problem ist auch die *Einbindung von fachdidaktischen Professuren in schulpraktische Studien*. Während manche es für wün-

schenswert erachten, dass eine solche Beteiligung (zusätzlich und jenseits der 8 SWS Lehrdeputat) fest im Dienstpflichtenkatalog entsprechender Hochschullehrer verankert werden sollte, warnen andere davor, diese Erwartung verpflichtend zu machen. Allerdings kann man sich Formulierungen für zukünftige Denominationen von Fachdidaktikstellen gegenüber öffnen, die eine Verpflichtung zum kontinuierlichen und nachhaltigen Kontakt mit der Schulrealität für FachdidaktikerInnen zum Gegenstand haben. Einer solchen Verpflichtung muss vor allem forschend (z. B. durch Erteilung von gezielten Beobachtungsaufgaben, von Aufgaben zur Sammlung bestimmter Daten oder durch Beteiligung an der Entwicklung bestimmter Instrumente) nachgekommen werden, nicht aber unbedingt (nur) im Sinne der Anleitung und Durchführung von Schulpraktika. Davon ausgenommen wäre aber das Erlernen von fachspezifischer, ggf. innovativer Unterrichtsplanung und Unterrichtsauswertung allgemein, die ohnehin in den Hauptlehrbereich eines jeden Fachdidaktikers fällt.

In diesem Zusammenhang ist (insbesondere im Hinblick auf die Überwindung bestehender Mängel) zu fragen, welche fachdidaktischen Aufgaben in welchem Umfang an anderes fachdidaktisches Personal delegiert werden können und dürfen (z. B. über die Einbindung von mitwirkenden Lehrern in von HochschullehrerInnen verantworteten Lehrveranstaltungen oder über die Erteilung von eigenständigen Lehraufträgen an Lehrkräfte aus der 2. Phase oder der Schulpraxis). Auch über eine Abordnung von LehrerInnen mit einem Teil ihres Stundendeputats oder gar (z. T. befristet) mit ihrer ganzen Stelle an die Hochschule, insbesondere zum Zwecke der weiteren Qualifizierung, z. B. im Rahmen einer Promotion, sollte in Zukunft wieder verstärkt nachgedacht werden. Dasselbe gilt für eine (partielle) Einbindung von Fachleitern aus der 2. Phase der Lehrerbildung in die Universität im Sinne der Wahrnehmung wichtiger Brückenfunktionen, ohne dass dabei allerdings die Verantwortung des fachdidaktischen Hochschullehrers für die Wissenschaftlichkeit der universitären Gesamtbildung in Frage gestellt wird.

5. Zusammenarbeit mit der Erziehungswissenschaft, insbesondere im Professionalisierungsbereich

Wie am Beispiel der Universität Osnabrück gezeigt werden könnte, gibt es zwischen den Ansprüchen der Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaft-

ten und denen der Fachdidaktik eine Reihe von wichtigen Berührungspunkten, wenn nicht sogar Überschneidungsbereiche insbesondere im Hinblick auf den Aufbau basalen Wissens über Schule, die Rolle und Funktion verschiedener Fächer und von Fachunterricht sowie über Struktur und Probleme von Bildungssystemen und deren gesellschaftliche Relevanz wie Veränderung. Nur wenn sich Fachdidaktik solchen gesellschaftlichen und historischen Fragen, vom jeweiligen Fach her kommend, öffnet (und sich nicht wie ehemals als reine Methodenlehre missversteht), kann sie einen Beitrag für eine grundlegende Qualifikation auch von Nicht-Lehramtsstudierenden leisten. Im positiven Sinne hat man in Osnabrück zwar versucht, die Rolle der Fachdidaktik für die einzelnen Fachwissenschaften in enger Beziehung und Auseinandersetzung mit eben diesen zu definieren und sie beieinander zu belassen. Andererseits ist ein so genannter *Professionalisierungsbereich* geschaffen worden, in dem die einzelnen Fachdidaktiken Leistungen und Angebote erbringen, die jedoch im Wesentlichen auf professionalisierte, durch die Erziehungswissenschaft weitgehend vorformulierte Interessen und Kompetenzen bezogen sind. Dieser Bereich wird auch als *interdisziplinäres Kerncurriculum* bestimmt, das im Rahmen eines polyvalenten Bachelorstudiums eine Auseinandersetzung mit ganz unterschiedlichen Berufsperspektiven, damit aber auch bereits frühzeitig eine grundständige Orientierung und Ausbildung im Hinblick auf eine spätere Lehrtätigkeit mit unterschiedlicher Perspektive ermöglichen soll (Universität Osnabrück 2005, 2006). Ein besonderes Problem besteht dabei für die Grund- und Hauptschullehrerausbildung, insbesondere für die Fortsetzung von deren Ausbildung im Masterbereich, und zwar bezogen auf die Länge des Masterstudiums, aber auch auf die Breite der Inhalte und auf Forschungsorientierung, die eigentlich auch für diese Klientel dringend nötig wäre. Hier gibt es zur Zeit unterschiedliche Diskussionsansätze: Einige davon greifen sehr stark auf eine verstärkte Verzahnung, wenn nicht gar Integration mit der zweiten Phase zurück (wie es beispielsweise das Modell in Hamburg vorsieht und wie es von der HRK gedeckt ist), andere bestimmen die Ausbildungsziele und -module für Grund- und Hauptschullehrer (zumindest ab dem fünften Semester) auf eigene Art, also getrennt von denen der anderen (Lehramts-) Studierenden. Es ist hier nicht der Ort, sich mit diesem schwierigen Sonderproblem näher auseinanderzusetzen, das ja im Wesentlichen nicht wissenschaftlicher Einsicht, sondern einer bildungs- und finanzpolitischen Vorgabe geschuldet ist. Man darf gespannt sein, wie sich die verschiedenen Varianten zur Lösung des Problems im Weiteren durchsetzen und bewähren.

Eine ganz andere Frage ist die des Verhältnisses von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik, die m. E. seit Jahren vernachlässigt oder zumindest nicht auf einem neueren Stand der Erkenntnis angegangen und ausformuliert wurde. Dieses Defizit wurde auf dem letzten DGfE-Kongress in Frankfurt 2006 thematisiert und führte zur Verabredung für die Planung einer Tagung zwischen der DGfE (Sektion Schulpädagogik, Kommission Schulforschung und Didaktik unter dem Vorsitz von Ingrid Kunze) und der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD, verantwortlich H. J. Vollmer) zu eben diesem Thema „Allgemeine Didaktik – Fachdidaktik“ an der Universität Osnabrück 2008.

6. Fachdidaktik und Akkreditierungsverfahren

Die Fachdidaktiken haben sich, nicht zuletzt angeregt durch die DGfE, einen *Pool* an Beratern und Gutachtern aufgebaut, den sie den einzelnen Akkreditierungsagenturen im letzten Jahr für eine Mitarbeit angeboten haben.² Dabei wurden wir von der Einsicht geleitet, dass viele der Gutachtergruppen und Fachausschüsse kaum einen Fachdidaktiker unter sich haben, was aus unserer Sicht kein haltbarer Zustand ist. Insofern drängt die GFD darauf, dass auch die Fachdidaktik zunehmend personell in diesen Gruppen vertreten ist, um sowohl vor Ort als auch auf der Ebene der Beratungen in den Fachausschüssen klare Kriterien für die Beurteilung der Fachdidaktiken und ihrer Situation in den zu akkreditierenden Lehramtsstudiengängen zu haben bzw. zu entwickeln. Dabei werden die Beschlüsse und Orientierungsrahmen der GFD von großer Hilfe sein. Häufig wird es dann jedoch bei den Cluster-Akkreditierungen immer auch um mehrere Fachdidaktiken gleichzeitig gehen, was aus Kosten- und anderen Gründen leider nicht auszuschließen ist.

Worum es bei der Akkreditierung aus Sicht eines Fachdidaktikers im Wesentlichen gehen muss, ist die Frage, ob und inwieweit sich eine fachdidaktische Grund- oder Kernausbildung im Rahmen des Bachelorstudiums auf Grund der vorgelegten Planungen realistisch ergibt bzw. welche Hilfestellungen oder Nachbesserungen dazu vonnöten sind – und inwieweit das Masterstudium dann (bezogen auf die verschiedenen Lehramtsabschlüsse) eine systematische, fachdidaktische Ausbildung im Hinblick auf die Anforderungen des Lehrerberufes deutlich gewährleisten kann. Dabei ist vor allem auch die vorhandene Personalstruktur sowie die sich abzeichnende weitere Strukturplanung mit zu berücksichtigen, ohne die

eine sinnvolle fachdidaktische Grundbildung überhaupt nicht denkbar ist. Hier liegen ganz besondere Probleme vor, die in der Vergangenheit nicht hinreichend gelöst wurden und die möglicherweise dazu führen müssen, dass die hohen Qualifikationsanforderungen bei der Besetzung fachdidaktischer Stellen expliziter ausformuliert und dass auch die entsprechenden Stellen aufgewertet werden müssen, im Sinne von Eckprofessuren (W3) wie die korrespondierenden fachwissenschaftlichen Stellen. Gleichzeitig muss es einen wissenschaftlichen Unterbau in den Fachdidaktiken geben, weil nur so nachhaltig Nachwuchsförderung betrieben werden kann. Hier gibt es eine Reihe von einschlägigen Initiativen aus den Fachdidaktiken selbst zu einer breiten Nachwuchsförderung (vor allem über Drittmittelprojekte), der jedoch bislang keine entsprechende Stellenstruktur gegenüber steht. Was wir brauchen, sind nicht nur ein differenzierter wissenschaftlicher Unterbau über Juniorprofessuren, sondern vor allem auch wissenschaftliche MitarbeiterInnenstellen mit Nachwuchsperspektive – und das für alle Fächer. Wer eine professionalisierte Lehrerausbildung will, muss die Bedingungen für eben diese Professionalisierung schaffen; diese hängt nicht zuletzt auch an qualifizierten fachdidaktischen HochschullehrerInnen, einem forschenden Selbstverständnis und einer entsprechenden Dynamik und Aktivität im Aufbau von Fachdidaktiken an den verschiedenen Hochschulen. In diesem Sinne wirkt die GFD bundesweit und darüber hinaus.

Bei den anstehenden Akkreditierungen von lehramtsbezogenen Studiengängen wird es also ganz wesentlich darauf ankommen, dass umfassend informierte und aufgeklärte FachdidaktikerInnen auf den verschiedenen Ebenen mitwirken, die darauf achten, dass es strukturelle Perspektiven und Lösungen für die fachdidaktischen Anteile und den damit verbundenen Kompetenzerwerb innerhalb der zu begutachtenden Studiengänge gibt. Es geht um die aktuelle ebenso wie die langfristige Sicherstellung ausreichend qualifizierten und ausgestatteten fachdidaktischen Personals in Form von Hochschullehrern mit entsprechendem wissenschaftlichen und administrativen Unterbau. Nur empirisch ausgewiesene Hochschullehrer sind überhaupt in der Lage, die jeweilige Fachdidaktik als forschende Wissenschaft zu etablieren bzw. zu konsolidieren. Darunter geht nichts! Und da die Bedingungen vielerorts leider noch nicht sehr tragfähig sind, bedeutet dies, dass von vielen Universitäten erst einmal ein realistischer, aber auch durchgreifender Strukturplan zum Aufbau und zum Ausbau der Fachdidaktiken einzufordern ist, um zu verhindern, dass entsprechende Stellen auf Dauer blockiert oder gar ungewidmet werden, dass vielmehr

solche Professuren pro Fach (und in großen Fächern wie der Germanistik oder der Anglistik unbedingt mehrere Stellen, differenziert nach Untergebieten wie etwa Literatur- oder Sprachdidaktik) mit klarer fachdidaktischer Denomination geschaffen werden. Dabei ist die Gefahr einer Bildung fachdidaktischer *Cluster* nach Fächergruppen dezidiert abzuwehren. Diese taugen allenfalls für Forschungsk Kooperationen, nicht aber für eine qualifizierte Betreuung, Anleitung und Ausbildung zukünftiger FachlehrerInnen, die auf der Basis der einschlägigen fachwissenschaftlich-fachdidaktischen Kompetenzen (s. o.) die Zukunft unseres Bildungswesens und seine Weiterentwicklung in Richtung auf eine europäische Wissensgesellschaft sowie die demokratische Beteiligung aller SchülerInnen daran als zukünftiger deutscher wie europäischer Bürger zu gewährleisten haben.

Anmerkungen

- 1 Anschrift des Verfassers: Prof. Dr. Helmut Johannes Vollmer, Universität Osnabrück, FB Sprach- und Literaturwissenschaft, 49069 Osnabrück. Email: hvollmer@uos.de. Der Autor ist Mitglied des Vorstands der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD). Ich danke Horst Bayrhuber für seine kritischen Anmerkungen und Verbesserungsvorschläge.
- 2 Konkret ist der Autor dieses Beitrags seit 2007 Mitglied des Fachausschusses Geistes-, Sprach- und Kulturwissenschaften in einer der Akkreditierungsagenturen.

Literatur

- BAYRHUBER, H., RALLE, B., REISS, K., SCHÖN, L.-H. & VOLLMER, H. J. (Hrsg.) (2004). Konsequenzen aus PISA – Perspektiven der Fachdidaktiken. Innsbruck/München: Studienverlag. (Reihe Forschungen zur Fachdidaktik (FF), Band 6).
- BAYRHUBER, H., ELSTER, D., KRÜGER, D. & VOLLMER, H. J. (Hrsg.) (2007a). Kompetenzentwicklung und Assessment. Innsbruck: Studienverlag. (Reihe Forschungen zur Fachdidaktik (FF), Band 9).
- BAYRHUBER, H., BÖGEHOLZ, S., ELSTER, D., HAMMANN, M., HÖSSLE, C., LÜCKEN, M., MAYER, J., NERDEL, C., NEUHAUS, B., PRECHTL, H. & SANDMANN, A. (2007b). Biologie im Kontext. Ein Programm zur Kompetenzförderung durch Kontextorientierung im Biologieunterricht und zur Unterstützung von Lehrerprofessionalisierung. In: MNU 60 (5), 282-286.

- BAYRHUBER, H., BÖGEHOLZ, S., EGGERT, S., ELSTER, D., GRUBE, CH., HÖSSLE, C., LINSER, M., LÜCKEN, M., MAYER, J., MÖLLER, A., NERDEL, C., NEUHAUS, B., PRECHTL, H., SANDMANN, A., MITTELSTEN SCHEID, N., SCHMIEMANN, P. & SCHOORMANS, G. (2007c). Biologie im Kontext. Erste Forschungsergebnisse. In: MNU 60 (5), 304-313.
- GESELLSCHAFT FÜR FACHDIDAKTIK (GFD) (Hrsg.) (2004). Kerncurriculum Fachdidaktik. Orientierungsrahmen für alle Fachdidaktiken. Kiel: IPN (Beschluss der Mitgliederversammlung vom 12.11.2004).
- GESELLSCHAFT FÜR FACHDIDAKTIK (GFD) (Hrsg.) (2005). Fachdidaktische Kompetenzbereiche, Kompetenzen und Standards für die 1. Phase der Lehrerbildung (BA+MA). Kiel: IPN.
- GESELLSCHAFT FÜR FACHDIDAKTIK (GFD) (Hrsg.) (2006). Übersicht über fachdidaktische Forschungen und die Einwerbung von Drittmitteln durch fachdidaktische Projekte. Kiel: IPN.
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (HRK) (2006). Empfehlung zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen. (Beschluss vom 21.2.2006), www.hrk.de/de/beschluesse
- KLIEME, E., AVENARIUS, H., BLUM, W, DÖBRICH, P, GRUBER, H, PRENZEL, M, REISS, K., RIQUARTS, K., ROST, J., TENORTH, H.-E. & VOLLMER, H. J. (2003). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- KONFERENZ DER VORSITZENDEN DER FACHDIDAKTISCHEN FACHGESELLSCHAFTEN (KVFF) (1998). Fachdidaktik in Forschung und Lehre. Kiel: IPN (ISBN 3-89088-127-0) (s. auch unter www.fachdidaktik.net)
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) 2004. Standards für die Lehrerbildung „Bildungswissenschaften“. Bonn: KMK (Beschluss vom 16.12.2004).
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) 2005. Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden. Bonn: KMK (Beschluss auf dem 310. Plenum vom 02.06.2005).
- UNIVERSITÄT OSNABRÜCK (2005). Polyvalente Bachelor-Studiengänge (Zwei-Fach-Studien). Osnabrück: Zentrum für Lehrerbildung.
- UNIVERSITÄT OSNABRÜCK (2006). Zur Struktur des Professionalisierungsbereichs im Rahmen eines polyvalenten Bachelor-Studiengangs. Osnabrück: Zentrum für Lehrerbildung.
- VOLLMER, H. J. (2003). Gestufte Lehramtsstudiengänge: Von angeblichen Modellversuchen zu politisch gewollten, flächendeckenden Reformen. In: Bausch, K.-R., Christ, H., Königs, F. G. & Krumm, H.-J. (Hrsg.), Fremdsprachenlehrer-

ausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 232-245.

VOLLMER, H. J. (im Erscheinen). Kompetenzen und Bildungsstandards - Stand der Entwicklung in verschiedenen Fächern. In: Weißeno, G. & Kiefer, F. (Hrsg.) (2007), Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.

Anhang

Beschluss der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) vom 26.11.2005

Fachdidaktische Kompetenzbereiche, Kompetenzen und Standards für die 1. Phase der Lehrerbildung (BA+MA)

Kompetenzbereiche / Kompetenzen	Standards
1. Theoriegeleitete fachdidaktische Reflexion (R)	
1.1 Fähigkeit, fachdidaktische Theorien und Konzeptionen zu rezipieren, zu reflektieren und auf schulische und außerschulische Praxisfelder zu beziehen.	S1: Ausgewählte fachdidaktische Konzeptionen strukturiert und systematisch darstellen und erläutern.
	S2: Theorien und Konzeptionen auf ausgewählte fachunterrichtliche, schulische und außerschulische Felder beziehen und beurteilen.
1.2 Fähigkeit, fachwissenschaftliche und bildungswissenschaftliche Theorien und Konzeptionen auf fachdidaktische Konzepte zu beziehen.	S3: Fachwissenschaftliche und bildungswissenschaftliche Theorien und Konzeptionen in einen Zusammenhang mit fachlichem Lehren und Lernen stellen.
	S4: Fachwissenschaftliche und bildungswissenschaftliche Erkenntnisse unter fachdidaktischer Perspektive auf ausgewählte außerschulische Vermittlungsfelder beziehen.

Kompetenzbereiche / Kompetenzen	Standards
2. Fachbezogenes Unterrichten (U)	
2.1 Fähigkeit, Fachunterricht in unterschiedlicher Breite und Tiefe begründet zu planen.	S5: Konzepte und Bedingungen für die Planung von Fachunterricht kennen und aufeinander beziehen.
	S6: Begründet Planungsentscheidungen treffen und reflektieren.
2.2 Fähigkeit, Fachunterricht adressatenorientiert zu gestalten.	S7: Fachliche Lernumgebungen adressatengerecht und multiperspektivisch gestalten.
	S8: Bedeutung von Selbsttätigkeit und Eigenverantwortlichkeit beim fachlichen Lernen einschätzen.
	S9: Fachliche Lehr- / Lernprozesse exemplarisch schülerorientiert arrangieren.
3. Fachbezogenes Diagnostizieren und Beurteilen (B)	
3.1 Fähigkeit, Modelle und Kriterien der Lernstandserhebung sowie der Beurteilung auf fachliches Lernen zu beziehen.	S10: Ausgewählte Modelle und Kriterien der Lernstandserhebung sowie der Beurteilung von fachlichen Lernprozessen und deren Ergebnissen kennen.
	S11: Gesellschaftliche Einflüsse auf zu erwerbende fachliche Kompetenzen der Schüler und deren Beurteilung, auch unter historischer Perspektive, erläutern.
3.2 Fähigkeit, die eigenen fachlichen Lernprozesse sowie die eigenen Lehr- erfahrungen zu analysieren und zu beurteilen.	S12: Verfahren zur Überprüfung der Lernwirkung auswählen und anwenden; intendierte und nicht-intendierte Effekte von eigenem und fremden Fachunterricht reflektieren.
	S13: Eigene Lern- und Lehrleistung und ihre Ergebnisse mit den Mitteln der Selbst- und Fremdevaluation analysieren und beurteilen.

Kompetenzbereiche / Kompetenzen	Standards
4. Fachbezogene Kommunikation	
4.1 Fähigkeit, fachliche und fachübergreifende Themen zu kommunizieren.	S14: Kriterien der fachlichen und fachübergreifenden Kommunikation mit Schülern oder auch der interessierten Öffentlichkeit darlegen.
	S15: Exemplarisch fachliche und fachübergreifende Themen mit Kommilitonen, Fachvertretern und anderen fachlich Interessierten ziel- und adressatengerecht kommunizieren.
4.2 Fähigkeit zur Analyse von Kommunikationsprozessen im Unterricht und zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Öffentlichkeit.	S16: Kommunikationsmodelle und -strategien für fachliche und fachübergreifende Kommunikation kennen.
	S17: Fachdidaktisch relevante Kommunikationsabläufe analysieren.
5. Entwicklung und Evaluation (E)	
5.1 Fähigkeit, fachdidaktische Forschung zu rezipieren und an Forschungsvorhaben mitzuwirken.	S18: Fragestellungen und Ergebnisse ausgewählter fachdidaktischer Forschung erläutern und beurteilen.
	S19: Wissenschaftliche Arbeiten planen, durchführen und auswerten.
5.2 Fähigkeit, an der Weiterentwicklung von Unterricht, Curricula und Schule mitzuwirken.	S20: Fachdidaktische Perspektiven auf Möglichkeiten der Weiterentwicklung von Unterricht und Curriculum beziehen.