

Lenski, Anna Eva; Richter, Dirk; Pant, Hans Anand
**Kompetenzorientierung im Unterricht aus der Perspektive von Lehrkräften
und Schülerinnen und Schülern**

Zeitschrift für Pädagogik 61 (2015) 5, S. 712-737



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Lenski, Anna Eva; Richter, Dirk; Pant, Hans Anand: Kompetenzorientierung im Unterricht aus der Perspektive von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern - In: Zeitschrift für Pädagogik 61 (2015) 5, S. 712-737 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-154239

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.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
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 5

September/Oktober 2015

■ *Thementeil*

Die Forschungsgemeinschaft „Philosophy and History of the Discipline of Education“ – Ein Rückblick

■ *Allgemeiner Teil*

Interaction – Erste Ergebnisse einer vergleichenden Videostudie im Deutsch- und Mathematikunterricht

Kompetenzorientierung im Unterricht aus der Perspektive von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern

Diagnostische Kompetenz: Theoretische Überlegungen zu einem zentralen Konstrukt der Lehrerbildung

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Die Forschungsgemeinschaft „Philosophy and History of the Discipline of Education“ – Ein Rückblick

Paul Smeyers/Marc Depaepe

Die Forschungsgemeinschaft „Philosophy and History of the Discipline of Education“ – Ein Rückblick. Einleitende Beiträge 623

Karin Priem/Lynn Fendler

„Rationale Trennung“ oder „Marriage d’Amour“? Zum Verhältnis von Geschichte und Philosophie in der Erziehungswissenschaft 643

Richard Smith/Edwin Keiner

Erziehung und Wissenschaft, Erklären und Verstehen 665

Heinz-Elmar Tenorth

Kommunikation über Erziehung und Erziehungswissenschaft – Allgemeine Pädagogik international. Zu den Beiträgen von Paul Smeyers, Marc Depaepe et al. 683

Allgemeiner Teil

Verena Jurik/Janina Häusler/Sina Stubben/Tina Seidel

Interaction – Erste Ergebnisse einer vergleichenden Videostudie im Deutsch- und Mathematikunterricht 692

Anna Eva Lenski/Dirk Richter/Hans Anand Pant

Kompetenzorientierung im Unterricht aus der Perspektive von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern 712

<i>Claudia von Aufschnaiter/Janine Cappell/Gabi Dübbelde/ Marco Ennemoser/Jürgen Mayer/Joachim Stiensmeier-Pelster/ Rudolf Sträßer/Anett Wolgast</i>	
Diagnostische Kompetenz: Theoretische Überlegungen zu einem zentralen Konstrukt der Lehrerbildung	738

Besprechungen

Tim Böder

Jörg Hagedorn (Hrsg.): Jugend, Schule und Identität. Selbstwertung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule	759
--	-----

Heinz-Elmar Tenorth

Armin Bernhard, unter Mitarbeit von Sandra Schillings:
Bewusstseinsbildung. Einführung in die kritische Bildungstheorie
und Befreiungspädagogik Heinz-Joachim Heydorns

Julian Hamann: Die Bildung der Geisteswissenschaften.
Zur Genese einer sozialen Konstruktion zwischen Diskurs und Feld

Thomas Rucker: Komplexität der Bildung: Beobachtungen zur Grundstruktur bildungstheoretischen Denkens in der (Spät-)Moderne	761
--	-----

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	770
Impressum	U3

Table of Contents

Topic: The Research Community “Philosophy and History of the Discipline of Education” – A retrospective

Paul Smeyers/Marc Depaepe

The Research Community “Philosophy and History of the Discipline of Education” – A retrospective. Introductory contributions 623

Karin Priem/Lynn Fendler

“Rational Separation” or “Marriage d’Amour”? On the relationship between history and philosophy in educational science 643

Richard Smith/Edwin Keiner

Education and Science, Explaining and Understanding 665

Heinz-Elmar Tenorth

Communication about Education and Educational Science – General pedagogy on an international level. On the contributions by Paul Smeyers, Marc Depaepe et al. 683

Contributions

Verena Jurik/Janina Häusler/Sina Stubben/Tina Seidel

Interaction – First results of a comparative video study carried out in language and mathematics instruction 692

Anna Eva Lenski/Dirk Richter/Hans Anand Pant

Competence Orientation in Teaching from the Perspective of Teachers and Students 712

Claudia von Aufschnaiter/Janine Cappell/Gabi Dübbelde/

Marco Ennemoser/Jürgen Mayer/Joachim Stiensmeier-Pelster/

Rudolf Sträßer/Anett Wolgast

Diagnostic Competence – Theoretical considerations concerning a central construct of teacher education 738

Book Reviews	759
New Books	770
Impressum	U3

Kompetenzorientierung im Unterricht aus der Perspektive von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern

Zusammenfassung: Mit der Einführung der nationalen Bildungsstandards ging ein Perspektivwechsel von der Input- zur Outputorientierung im Unterricht einher und es wurde die Grundlage für die Entwicklung eines an Kompetenzen orientierten Unterrichts geschaffen. In dieser Studie werden kompetenzorientierte Aktivitäten im Deutschunterricht aus Lehrkraft- sowie Schülerinnen- und Schülerperspektive empirisch erfasst. Die Übereinstimmung beider Perspektiven und der Zusammenhang der Häufigkeit kompetenzorientierter Aktivitäten im Unterricht mit der Kompetenz der Schülerinnen und Schüler werden im Rahmen von Strukturgleichungsmodellen untersucht. Die Ergebnisse zeigen (a) eine moderate Übereinstimmung beider Perspektiven und (b) positive Zusammenhänge kompetenzorientierter Aktivitäten mit der Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler im Fach Deutsch. Die Ergebnisse werden mit Bezug auf die Erfassung von Kompetenzorientierung als Merkmal von Unterricht diskutiert.

Schlagworte: Kompetenzorientierung, Unterrichtsqualität, Bildungsstandards, Übereinstimmung, Schülerleistung

1. Einleitung

Das deutsche Bildungssystem sah sich in den vergangenen Jahren mit einer Reihe von Reformen konfrontiert. Nicht zuletzt der vielzitierte „PISA-Schock“ als öffentliche Reaktion auf das unterdurchschnittliche Abschneiden der Schülerinnen und Schüler in Deutschland bei der ersten PISA-Erhebung im Jahr 2000 (Baumert et al., 2001) sorgte für die Entwicklung und Verabschiedung umfassender Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung (KMK, 2006). Die Einführung nationaler Bildungsstandards stellt in diesem Zusammenhang eine der weitreichendsten Reformen des deutschen Bildungswesens dar. Die nationalen Bildungsstandards wurden als Teil des länderübergreifenden Bildungsmonitorings für Deutschland entwickelt und bildeten so fortan die Grundlage zur Qualitätssicherung im Bildungswesen (KMK, 2010). Die Bildungsstandards beschreiben fachliche und überfachliche Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Bildungsetappe erworben haben sollen. Jedoch stellen sie keinen Ersatz für die Lehrpläne dar, sondern sollen diese vielmehr um die in ihnen formulierten Kompetenzen ergänzen.

Die Bildungsstandards haben zwei miteinander verbundene Funktionen (KMK, 2010): Die *Überprüfungsfunktion* ermöglicht es, mittels standardisierter Testverfahren zu bewerten, inwiefern die in den Bildungsstandards beschriebenen Kompetenzen von den Schülerinnen und Schülern erreicht wurden. Die *Entwicklungsfunktion* wiederum

schaft die Grundlage für einen an Kompetenzen orientierten Unterricht. Kompetenzorientierter Unterricht soll stärker auf die erfolgreiche Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler fokussieren und sich nicht daran messen, ob der Unterrichtsstoff vollständig durchgenommen wurde (KMK, 2010).

Durch diese Perspektivverschiebung soll die Qualitätsentwicklung und -sicherung stärker am Bildungsertrag der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet werden.

Diesen Gedanken aufgreifend stellen Oelkers und Reusser (2008) in ihrer Expertise zur Qualitätsentwicklung und Sicherung von Standards die elementare Bedeutung des Unterrichts beziehungsweise der dort agierenden Lehrkraft heraus und konstatieren: „Eine Implementation von Bildungsstandards, die nicht bis auf die Mikroebene des Unterrichts durchdringt und die die Lehrpersonen [...] nicht erreicht, wird nichts bewirken“ (S. 399). Trotzdem ist bislang nur wenig darüber bekannt, inwiefern die in den Bildungsstandards festgelegten Kompetenzerwartungen Eingang in die heutige Unterrichtspraxis gefunden haben. Mit der vorliegenden Studie soll diese Forschungslücke geschlossen werden, indem empirisch untersucht wird, inwiefern aus den Bildungsstandards abgeleitete kompetenzorientierte Aktivitäten im Unterricht vorkommen.

Die Einschätzungen von Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern als zwei Expertengruppen der Unterrichtsbeurteilung werden miteinander verglichen, um ein umfassendes Bild der kompetenzorientierten Aktivitäten im Unterricht zu erhalten. Des Weiteren wird geprüft, inwiefern die kompetenzorientierten Aktivitäten im Zusammenhang mit der Schülerleistung stehen. Die Untersuchung bezieht sich dabei auf das Unterrichtsfach Deutsch, da insbesondere im Fach Deutsch Kernkompetenzen erworben und vertieft werden sollen, die für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben wegweisend sind (Artelt, Schiefele, Schneider & Stanat, 2002).

Es folgt zunächst eine kurze Darstellung der in den Bildungsstandards beschriebenen Kompetenzen für das Fach Deutsch und eine Verortung dieser Kompetenzen in ein etabliertes Konzept zur Unterrichtsqualität. Anschließend wird erläutert, inwiefern Merkmale der Unterrichtsqualität aus den Perspektiven von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern eingeschätzt werden und wie diese Merkmale mit der Schülerleistung zusammenhängen.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Kompetenzen in den Bildungsstandards für das Fach Deutsch

Die Kultusministerkonferenz verabschiedete bis dato Bildungsstandards für den Primarbereich in den Fächern Deutsch und Mathematik, den Haupt- und Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und der ersten Fremdsprache, des Weiteren nur für den Mittleren Schulabschluss auch in den Fächern Biologie, Physik und Chemie, sowie für die Allgemeine Hochschulreife in Deutsch, Mathematik und der fort-

geführten Fremdsprache.¹ In ihrer Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards führen Klieme und Kollegen (2007) aus, wie diese abschlussbezogenen Bildungsstandards entwickelt und implementiert werden sollten, um nachhaltig einen Beitrag zur Qualitätsentwicklung und -sicherung des deutschen Bildungssystems leisten zu können. Sie heben dabei die Konkretisierung der Bildungsziele durch die Formulierung von Kompetenzerwartungen hervor, welche an die Schülerinnen und Schüler gestellt werden. Die Autoren nehmen dabei eine kognitiv geprägte Sichtweise ein, indem sie Kompetenzen als die von Schülerinnen und Schülern erlernbaren, kontextabhängigen Leistungsdispositionen definieren, die benötigt werden, um an sie gestellte Anforderungen erfolgreich meistern zu können (Klieme et al., 2007; Klieme & Hartig, 2007). Kompetenzen sind somit nicht direkt beobachtbar, sondern werden als theoretische Konstrukte verstanden, die sich über die Performanz erschließen lassen (vgl. Ziener, 2006). Klieme (2004) beschreibt diese Manifestierung der Kompetenzen in beobachtbare Aktivitäten und nimmt an, dass Kompetenzen Wissen und Können einer Person verbinden und mittels dieser Verbindung an sie gestellte Handlungsanforderungen bewältigt werden. Ferner werden Kompetenzen als veränderbare und erlernbare Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, die somit im Unterricht von der Lehrkraft gefördert werden können (Baumert, Stanat & Demmrich, 2001).

Klieme und Leutner (2006) schlagen vor, Kompetenzen als „kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“, zu begreifen (S. 879). Die in den Bildungsstandards formulierten Kompetenzen spiegeln diese funktional-pragmatische Sichtweise wider (Klieme & Hartig, 2007), indem in Form von sogenannten „Can-do-Statements“ festgelegt wird, inwiefern sich die von den Schülerinnen und Schülern erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Unterricht als beobachtbare Handlungen zeigen. So legen die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss im Fach Deutsch unter anderem fest, dass die Schülerinnen und Schüler „eigene Deutungen des Textes entwickeln, am Text belegen und sich mit anderen darüber verständigen“ können (KMK, 2003, S. 14).

In dieser Studie stehen Kompetenzen im Unterrichtsfach Deutsch im Fokus, da diese im Rahmen der schulischen Bildung eine besondere Rolle einnehmen: Sprache und sprachliche Fähigkeiten stellen die Grundlage für eine aktive und erfolgreiche Teilhabe am gesellschaftlichen Leben dar (Artelt et al., 2002). Während der Schullaufbahn sollen sprachliche Kompetenzen, wie zum Beispiel mündliches und schriftliches Kommunizieren, sowie das Verstehen von und Reflektieren über Texte gefördert und gefestigt werden (Böhme, Neumann & Schipolowski, 2010). Die im Fach Deutsch erworbenen Kompetenzen bilden nicht nur die Grundvoraussetzung für das Lernen in allen anderen Fächern, sie sollen außerdem die Schülerinnen und Schüler auf ihre weitere Schullauf-

1 Beschlüsse der Kultusministerkonferenz über die Bildungsstandards für den Primarbereich (Deutsch und Mathematik) und für den Hauptschulabschluss (Deutsch, Mathematik, erste Fremdsprache) vom 15. 10. 2004, für den Mittleren Schulabschluss: Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache: 04. 12. 2003, Naturwissenschaften: 16. 12. 2004, für die Allgemeine Hochschulreife (Deutsch, Mathematik, fortgeführte Fremdsprache) vom 18. 10. 2012.

bahn und den Beruf vorbereiten und einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung leisten (KMK, 2003).

In den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss im Fach Deutsch wird die sprachliche Kompetenz in die vier Teilbereiche *Sprechen und Zuhören*, *Schreiben*, *Lesen* sowie *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* untergliedert (KMK, 2003). Der letztgenannte Kompetenzbereich steht dabei im Sinne einer übergeordneten Kompetenz in engem Zusammenhang mit jedem der anderen drei Bereiche (KMK, 2003). Zum Kompetenzbereich *Sprechen und Zuhören* gehört unter anderem die Fähigkeit, mit kommunikativen Situationen, sei es in persönlichen, öffentlichen oder beruflichen Kontexten, angemessen umzugehen. Zum Kompetenzbereich *Sprechen und Zuhören* gehört unter anderem die Fähigkeit, vor, zu und mit den Mitschülerinnen und Mitschülern zu sprechen sowie Gesprächsbeiträgen aufmerksam zu folgen und diese zu rezipieren. Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, Gesprächspartnern gegenüber nachvollziehbar zu argumentieren und Gesprächsregeln einzuhalten sowie eigene Redebeiträge so zu gestalten, dass sie für die jeweilige Zuhörerschaft verständlich sind. Unter *Schreibkompetenz* wird beispielsweise die Fähigkeit zum eigenständigen, situations- und adressatengerechten Verfassen von Texten verstanden. Der Kompetenzbereich *Lesen* umfasst unter anderem die Fähigkeit, Texte zu verstehen sowie Lesetechniken und -strategien angemessen einzusetzen. Der Kompetenzbereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* wird damit beschrieben, dass die Schülerinnen und Schüler über ihren eigenen Sprachgebrauch reflektieren und diesen verstehen (KMK, 2003).

2.2 Kompetenzorientierung im Unterricht und Unterrichtsqualität

Bislang liegt in der Bildungsforschung noch keine einheitliche Definition für Kompetenzorientierung im Unterricht vor. Es lassen sich jedoch zwei verschiedene Ansätze finden, die sich dem Konstrukt auf unterschiedliche Weise zu nähern versuchen.

Einerseits wird Kompetenzorientierung als eine Haltung der Lehrkraft verstanden, die richtungsweisend bei der Planung, Durchführung und Auswertung ihres Unterrichts sein soll (Drieschner, 2009; Ziener, 2006). Andererseits wird Kompetenzorientierung auf der Ebene des Unterrichts angesiedelt und dort zu den Qualitätsmerkmalen gezählt (Helmke, 2010; Müller, Gartmeier & Prenzel, 2013). So begreift beispielsweise Helmke (2010) kompetenzorientierten Unterricht in erster Linie als einen Unterricht, der sich an den in den Bildungsstandards formulierten Kompetenzen ausrichtet. In einem solchen Unterricht findet eine bewusste Förderung der in den Bildungsstandards beschriebenen Kompetenzen statt. Die Aufgabe der Lehrkraft ist es, den Unterricht dementsprechend vom intendierten Output ausgehend zu planen und für die Schülerinnen und Schüler adäquate Lerngelegenheiten zu schaffen, um einen stetigen Kompetenzerwerb und -zuwachs zu erreichen.

Die meisten der von Helmke zu den Merkmalen von Unterrichtsqualität gezählten Konstrukte sind bereits gut empirisch fundiert. Zu Klassenführung, kognitiver Aktivierung und Motivierung liegen zum Beispiel zahlreiche Studien vor (u. a. Baumert et al.,

2010; Kunter et al., 2005; Kunter & Baumert, 2006a; Klieme, Schümer & Knoll, 2001). Kompetenzorientierung hingegen wurde bisher kaum empirisch untersucht (Helmke, 2010; Lersch, 2010). Um die Kompetenzorientierung der empirischen Forschung zugänglich zu machen, legen wir in Anlehnung an Helmke (2010) eine eher enge Definition des Konstrukts zugrunde. Wir begreifen Kompetenzorientierung als ein Merkmal auf Unterrichtsebene und erfassen Kompetenzorientierung demzufolge über das Vorkommen von Aktivitäten im Unterricht, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, Kompetenzen aufzubauen. Als Referenz für die inhaltliche Beschreibung dieser Aktivitäten dienen dabei die Bildungsstandards.

2.3 *Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler als Quellen der Unterrichtsbeurteilung*

Um Informationen über die Qualität des Unterrichts zu erhalten, werden häufig Lehrkräfte oder deren Schülerinnen und Schüler befragt (Clausen, 2002; de Jong & Westerhof, 2001). Beide Gruppen sind zentrale Akteure im Unterricht und können darum als Experten des Unterrichtsgeschehens aussagekräftige Einschätzungen bezüglich der Unterrichtsqualität liefern. Schülerinnen und Schüler werden je nach Fach und auch im Laufe ihrer Schulzeit üblicherweise von verschiedenen Lehrkräften unterrichtet, sodass sie mit der Zeit dazu in der Lage sind, unterschiedliche Formen von Unterricht miteinander zu vergleichen (Aleamoni, 1999). Lehrkräfte sind aufgrund ihrer Ausbildung, Lehrerfahrung und ihres professionellen Wissens in vielerlei Hinsicht Experten, wenn es um Merkmale der Qualität ihres Unterrichts, wie etwa den Einsatz von Unterrichtsmethoden, geht (Kunter & Baumert, 2006a).

Studien, in denen untersucht wird, inwiefern die Einschätzung verschiedener Merkmale der Unterrichtsqualität durch Lehrkräfte mit denen ihrer Schülerinnen und Schüler übereinstimmt, finden meist geringe bis moderate Übereinstimmungen (Clausen, 2002; den Brok, Bergen & Brekelmans, 2006; Kunter & Baumert, 2006b). Clausen (2002) analysierte die Übereinstimmung zwischen der Einschätzung von Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern sowie externen Beobachtern anhand von zwölf Skalen zur Wahrnehmung von Unterricht (u. a. anspruchsvolles Üben). Die Übereinstimmung aller drei Perspektiven war insgesamt eher gering. Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler stimmten beispielsweise zu $r = .17$ bezüglich des anspruchsvollen Übens überein.

Die mäßige Übereinstimmung zwischen beiden Perspektiven könnte darauf hinweisen, dass bestimmte Unterrichtsmerkmale besser von Lehrkräften, andere Merkmale wiederum besser von Schülerinnen und Schülern beurteilt werden können. So schlussfolgerten auch Kunter und Baumert (2006b) aus den Ergebnissen ihrer Studie, dass Schülerinnen und Schüler besser einschätzen können, ob im Unterricht zügig vorangeschritten wird, während Lehrkräfte aufgrund ihres professionellen Hintergrundes eher Aussagen zu eingesetzten Unterrichtsmethoden machen können. Eine weitere mögliche Erklärung für die nur geringe bis moderate Übereinstimmung könnte auch sein, dass Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler unter den abgefragten Konstrukten nicht das

Gleiche verstehen und sich somit bei ihrer Einschätzung gedanklich auf unterschiedliche Konstrukte beziehen (Clausen, 2002; Urdan, 2004).

2.4 Unterrichtsqualität und Leistung der Schülerinnen und Schüler

Ein entscheidendes Kriterium, an dem erfolgreicher Unterricht im Rahmen empirischer Unterrichtsforschung oft gemessen wird, ist die Leistung von Schülerinnen und Schülern (Helmke & Schrader, 2008; Seidel, 2008). Für die Beschreibung und Erklärung von Schülerleistung liegen zahlreiche theoretische Modelle vor, zum Beispiel das bewährte Makromodell der Bedingungsfaktoren schulischer Leistung von Helmke (2010). Dieses Modell verdeutlicht, welche verschiedenen Einflussfaktoren mit der Schülerleistung zusammenhängen: Neben Merkmalen des Elternhauses, der Lehrkraftpersönlichkeit und der Schülerin bzw. des Schülers, spielen hier auch Merkmale des Unterrichts eine wichtige Rolle. Der Zusammenhang von Merkmalen des Unterrichts und der Schülerleistung lässt sich konkretisieren, indem eine Angebots-Nutzungs-Beziehung beider Faktoren angenommen wird, die Teil eines komplexen Wirkgefüges sind (Helmke, 2010). Die Lehrkraft macht in ihrem Unterricht Lernangebote, welche durch die aktive Nutzung der Schülerinnen und Schüler einen positiven Einfluss auf deren Leistungsentwicklung hat. Metaanalytische Auswertungen konnten zeigen, dass dieser theoretisch angenommene Zusammenhang von Unterrichtsqualität und Schülerleistung mittelstark ausgeprägt ist (Fraser, Walberg, Welch & Hattie, 1987; Seidel & Shavelson, 2007). Der Zusammenhang einzelner Unterrichtsqualitätsmerkmale mit der Schülerleistung wurde mehrfach untersucht, die Befundlage ist jedoch nicht eindeutig. Kunter und Baumert (2006b) beispielsweise konnten keinen Zusammenhang zwischen Merkmalen der Unterrichtsqualität wie konstruktive Unterstützung und kognitive Aktivierung mit der Schülerleistung in Mathematik feststellen, wohingegen Klieme und Kollegen (2008) positive Zusammenhänge zwischen der kognitiven Aktivierung im Deutschunterricht und der Leseleistung der Schülerinnen und Schüler fanden.

Der Zusammenhang zwischen dem Unterrichtsmerkmal Kompetenzorientierung und der Schülerleistung wurde bisher noch nicht untersucht.

3. Das Anliegen der Studie

Die Qualität von Unterricht ist ein zentraler Gegenstand zahlreicher Studien im Rahmen der Bildungsforschung. Einige Merkmale, wie Klassenführung, Strukturiertheit und kognitive Aktivierung, sind mittlerweile gut empirisch fundiert (Helmke, 2010; Lipowsky, 2006; Seidel & Shavelson, 2007). Kompetenzorientierung im Unterricht wurde hingegen bislang kaum empirisch untersucht (Helmke, 2010). Auch die Betrachtung der Kompetenzorientierung sowohl aus Lehrkraft- als auch aus Schülerinnen- und Schülerperspektive sowie die Untersuchung des Zusammenhangs der Kompetenzorientierung mit der Schülerleistung als einem wesentlichen Kriterium für Unterrichtserfolg

sind noch nicht erfolgt. Die Untersuchung der Kompetenzorientierung könnte jedoch wichtige Hinweise dafür liefern, inwiefern die in den Bildungsstandards formulierten Kompetenzen im Sinne von Oelkers und Reusser (2008) auf der Ebene des Unterrichts angekommen sind.

Die vorliegende Studie geht deshalb folgenden Forschungsfragen nach:

- 1) Empirische Erfassung der Kompetenzorientierung: Lassen sich die kompetenzorientierten Aktivitäten im Deutschunterricht auf der Grundlage der in den Bildungsstandards beschriebenen Kompetenzbereiche für das Fach Deutsch aus Sicht von Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern empirisch erfassen?

Für das Fach Deutsch werden in den Bildungsstandards vier Kompetenzbereiche beschrieben: *Sprechen und Zuhören*, *Schreiben*, *Lesen* sowie *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen*. Wir nehmen an, dass sich diese theoretisch unterschiedenen Kompetenzbereiche in unserem Messmodell der kompetenzorientierten Aktivitäten empirisch bestätigen lassen (Hypothese 1).

- 2) Vergleich unterschiedlicher Perspektiven auf die Kompetenzorientierung: Inwiefern stimmen die Einschätzungen der Lehrkräfte mit den Schülerinnen- und Schülerurteilen bezüglich der wahrgenommenen Häufigkeit kompetenzorientierter Aktivitäten im Deutschunterricht überein?

Studien zur Übereinstimmung von Lehrkraft- und Schülerinnen- und Schülereinschätzungen zu diversen Merkmalen der Unterrichtsqualität zeigen niedrige bis moderate Übereinstimmungen (vgl. Clausen, 2002). Für die Kompetenzorientierung wurde bisher noch nicht untersucht, inwiefern Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler in ihrer Einschätzung übereinstimmen. Aufgrund der bestehenden Befundlage zur Übereinstimmung von Lehrkraft- und Schülerinnen- und Schülereinschätzungen bezüglich anderer Unterrichtsqualitätsmerkmale erwarten wir hinsichtlich der Kompetenzorientierung im Deutschunterricht ebenfalls geringe bis moderate Übereinstimmungen zwischen den beiden Perspektiven (Hypothese 2).

- 3) Kompetenzorientierung und Schülerleistung: Inwiefern besteht ein Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen Häufigkeit der kompetenzorientierten Aktivitäten und der Leistung der Schülerinnen und Schüler im Fach Deutsch?

Kompetenzorientierte Aktivitäten werden im Unterricht von Lehrkräften angeboten, damit die Schülerinnen und Schüler diese aktiv ausführen können, was sich im Sinne des Angebots-Nutzungs-Modells positiv auf ihre Leistungsentwicklung auswirken sollte. Je häufiger die Schülerinnen und Schüler im Unterricht die Gelegenheit erhalten, kompetenzorientierte Aktivitäten durchzuführen, desto besser werden sie Anforderungssituationen meistern, in denen sie diese Kompetenzen einsetzen müssen, da wiederholtes Üben der Aktivitäten eine wichtige Voraussetzung für den Kompetenzerwerb und -zuwachs darstellt (Helmke, 2010).

Wir erwarten daher, dass häufiges Vorkommen der kompetenzorientierten Aktivitäten im Deutschunterricht positiv mit der Deutschleistung der Schülerinnen und Schüler zusammenhängt (Hypothese 3).

4. Methode

4.1 Datengrundlage und Stichprobe

Die vorliegenden Analysen basieren auf den Daten des im Jahre 2009 vom Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) durchgeführten Ländervergleichs zur Überprüfung der Erreichung der Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss, kurz IQB-Ländervergleich 2009 (Köller, Knigge & Tesch, 2010). Die Erhebung fand im Frühjahr 2009 in Anbindung an die vierte PISA-Erhebung (OECD, 2010) in 1466 Schulen aller Schularten der neunten Jahrgangsstufe in allen 16 Bundesländern statt. Pro Schule nahm jeweils eine zufällig ausgewählte Klasse an der Erhebung teil. Eine ausführliche Beschreibung der für die Bundesländer repräsentativen Stichprobenziehung und der Datenerhebung der Gesamtstichprobe für die Fächer Deutsch, Französisch und Englisch sowie der Anbindung an die PISA-Stichprobe liefern Böhme et al. (2010). Die folgende Beschreibung bezieht sich ausschließlich auf die Teilstichprobe der 1623 Lehrkräfte und 29426 Schülerinnen und Schüler für das Fach Deutsch.

Es füllten 859 Lehrkräfte und 23924 Schülerinnen und Schüler den Fragebogen aus. Dies entspricht einer Teilnahmequote von etwa 53 % (Lehrkräfte) bzw. etwa 81 % (Schülerinnen und Schüler). Von den Lehrkräften waren 76 % weiblich, etwa die Hälfte aller Lehrkräfte war zum Zeitpunkt der Befragung über 50 Jahre alt, wobei ebenfalls annähernd 50 % der Lehrkräfte seit mehr als 20 Jahren im Schuldienst tätig waren. Die Schülerinnen und Schüler (davon 52 % weiblich) waren zwischen 12 und 19 Jahre alt ($M = 15.22$, $SD = .69$). Für 109 Klassen lagen Angaben von mehr als einer Lehrkraft vor, da in diesen Klassen in leistungsdifferenzierten Kursen unterrichtet wurde. Pro Lehrkraft lagen durchschnittlich Angaben von 18 Schülerinnen und Schülern vor.

Nach der verpflichtenden Teilnahme am Leistungstest wurde den Schülerinnen und Schülern ein Fragebogen vorgelegt, dessen Beantwortung je nach Land verpflichtend oder freiwillig war. Die Schülerinnen und Schüler wurden nach ihrem demografischen und familiären Hintergrund und fachbezogenen Merkmalen des Unterrichts gefragt. Einige Hintergrundinformationen (unter anderem Alter, Geschlecht, Noten und Schulart) wurden zusätzlich über eine Schülerteilnahmeliste erfasst, die von der Lehrkraft, die für die Koordination der Erhebung an der jeweiligen Schule verantwortlich war, für alle Schülerinnen und Schüler ausgefüllt wurde. Externe, geschulte Testleiterinnen und Testleiter administrierten die Erhebung, um einen standardisierten Ablauf zu gewährleisten. Der Leistungstest dauerte insgesamt 120 Minuten, für den Fragebogen waren 60 Minuten angesetzt. Die Lehrkräfte wurden im Anschluss an die Erhebung gebeten, einen Online-Fragebogen auszufüllen, in dem unter anderem Fragen zur Demografie, dem schulischen Umfeld, den Bildungsstandards und kompetenzorientierten Aktivitäten im Unterricht beantwortet werden sollten.

4.2 Instrumente

Einschätzung der Häufigkeit kompetenzorientierter Aktivitäten im Deutschunterricht

Sowohl Lehrkräften als auch Schülerinnen und Schülern wurden Fragen zu kompetenzorientierten Aktivitäten im Deutschunterricht vorgelegt, die aus den Kompetenzbeschreibungen der Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss im Fach Deutsch (KMK, 2003) abgeleitet wurden. Die Befragten sollten angeben, wie häufig eine bestimmte kompetenzorientierte Aktivität in ihrem Deutschunterricht in den letzten sechs Monaten vorkam. Die Fragen wurden auf einer fünfstufigen Skala (1 = nie, 2 = einmal, 3 = zwei- bis fünfmal, 4 = sechs- bis zehnmal, 5 = mehr als zehnmal) beantwortet. Für jeden der vier Kompetenzbereiche wurden zwischen 10 und 15 Fragen gestellt, um möglichst die gesamte Bandbreite der in den Bildungsstandards formulierten Kompetenzen abzubilden. Insgesamt bestand der Fragebogen aus 67 Fragen zu den kompetenzorientierten Aktivitäten. Die Formulierung der Fragen lag für Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler in paralleler Form vor, Beispiele hierfür sind in Tabelle 1 aufgeführt.

Leistung im Fach Deutsch

Zur Erfassung der Schülerleistung im Fach Deutsch wurden im IQB-Ländervergleich 2009 die am IQB entwickelten Testitems in den Kompetenzbereichen Lesen, Zuhören und Orthografie eingesetzt (Köller et al., 2010). Die Aufgaben der Kompetenztests wurden von Lehrkräften aus allen 16 Bundesländern auf Grundlage der Bildungsstandards entwickelt. Sie erfassen, inwiefern die in den Bildungsstandards formulierten Zielvorgaben von den Schülerinnen und Schülern erreicht wurden. Die entwickelten Lese- und Hörtexte wiesen einen klaren Lebensweltbezug für die Schülerinnen und Schüler auf, da überwiegend authentisches Material verwendet wurde. Als Antwortformat kamen sowohl geschlossene (Multiple-Choice-Items), halb-offene (Kurzantworten) als auch offene Formate zum Einsatz. Die Aufgaben zum Lesen und Zuhören waren so aufgebaut, dass zu einem Stimulustext mehrere Items bearbeitet werden sollten. Dadurch wurde

Wortlaut der Frage: Wie oft haben die Schülerinnen und Schüler dieser Klasse in den letzten 6 Monaten in Ihrem Unterricht ...

Beispiel-Item	Kompetenzbereich
... verschiedene Gesprächsformen praktiziert?	Sprechen und Zuhören
... produktive Schreibformen genutzt?	Schreiben
... Handlungen, Verhaltensweisen und Verhaltensmotive von literarischen Personen bewertet?	Lesen
... ausgewählte Erscheinungen des Sprachwandels vergewärtigt und bewertet?	Sprache und Sprachgebrauch untersuchen

Tab. 1: Beispiel-Items aus dem Lehrkraftfragebogen des IQB-Ländervergleichs 2009 zur Häufigkeit kompetenzorientierter Aktivitäten im Deutschunterricht

erfasst, inwiefern die Schülerinnen und Schüler dazu fähig waren, geschriebene Texte zur Erfassung der Lesekompetenz bzw. auditiv dargebotenes Material zur Erfassung der Kompetenz Zuhören zu verstehen. Die orthografische Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler wurde durch Lückendiktate erhoben.

Ausführliche Informationen zum Leistungstest für das Fach Deutsch finden sich im Bericht zum IQB-Ländervergleich 2009 (Böhme et al., 2010).

4.3 Analysen

Die kompetenzorientierten Aktivitäten wurden auf einer Ordinalskala erfasst, es werden daher zur Beantwortung aller Fragestellungen kategoriale Analysen durchgeführt.

Die erste Fragestellung (empirische Erfassung der Kompetenzorientierung) wird mittels explorativer und konfirmatorischer Faktorenanalysen beantwortet. Die Analysen erfolgen für die Einschätzungen der Lehrkräfte und Schülerinnen- und Schülerurteile getrennt. Für die zweite Fragestellung (Vergleich unterschiedlicher Perspektiven bezüglich der Kompetenzorientierung) werden die Einschätzungen beider Gruppen gemeinsam in Strukturgleichungsmodellen untersucht. Bei der dritten Fragestellung (Kompetenzorientierung und Schülerleistung) werden korrelative Zusammenhänge zwischen der von Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern wahrgenommenen Häufigkeit kompetenzorientierter Aktivitäten und der Schülerleistung auf latenter Ebene untersucht. Für die Analysen der zweiten und dritten Fragestellung werden die Individualdaten der Schülerinnen und Schüler auf Klassenebene aggregiert.

Für alle Analysen wird das Programm Mplus 7.0 (Muthén & Muthén, 2012) unter Nutzung des WLSMV-Schätzers (Muthén, du Toit & Spisic, 1997) verwendet. Der WLSMV-Schätzer ist für nicht normalverteilte Daten geeignet und wird im Rahmen kategorialer Analysen standardmäßig verwendet (Beauducel & Herzberg, 2006; Brown, 2006; Muthén & Muthén, 2012). Um zu berücksichtigen, dass die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler innerhalb einer Klasse voneinander abhängige Beobachtungen darstellen, wird für die Analysen auf Schülerebene eine Korrektur der Standardfehler vorgenommen (Muthén & Satorra, 1995).

Zur Beurteilung der Anpassungsgüte der Modelle werden, der gängigen Konvention folgend (vgl. Bollen, 1989; Hu & Bentler, 1999), die absoluten Fitindices RMSEA (root mean square error of approximation) und WRMR (weighted root mean square residual) sowie der inkrementelle Fitindex CFI (comparative fit index) berichtet. Liegen kategoriale Daten vor, schlägt Yu (2002) folgende cutoff-Werte zur Beurteilung der Anpassungsgüte eines Modells vor: $RMSEA \leq .05$, $WRMR \leq 1.0$, $CFI \geq .96$.

4.4 Fehlende Werte

Für etwa 19% der Schülerinnen und Schüler liegen aufgrund fehlender Einverständniserklärung der Eltern oder Abwesenheit am Testtag (z. B. wegen Krankheit) keine Fragebogendaten vor. Bei den Lehrkräften liegt die Rate der fehlenden Fragebögen bei 47%. Dieser recht hohe Anteil fehlender Angaben lässt sich damit begründen, dass es sich bei der Lehrkraft-Befragung um eine Online-Erhebung handelte. Die Teilnahmequote bei Online-Befragungen ist üblicherweise deutlich niedriger als bei Papier- und Bleistift-Befragungen (Lozar Manfreda et al., 2008; Tuten, Urban & Bosnjak, 2002), sie liegt durchschnittlich bei etwa 40% (vgl. Metaanalyse von Lozar Manfreda et al., 2008).

Die Lehrkräfte bzw. Schülerinnen und Schüler, für die keine Fragebogendaten vorhanden sind, wurden von den Analysen ausgeschlossen. Die ausgeschlossenen Schülerinnen und Schüler wurden bezüglich einer Reihe von Hintergrundmerkmalen wie Alter, Geschlecht, Noten und Schulart (erfasst durch die von der Lehrkraft für alle Schülerinnen und Schüler ausgefüllte Schülerteilnahmeliste) mit den Schülerinnen und Schülern verglichen, deren Angaben in die Analyse eingingen. Beide Gruppen unterschieden sich in keinem Merkmal statistisch signifikant voneinander. Für Lehrkräfte, die nicht an der Online-Befragung teilgenommen haben, konnten keine Ausfallanalysen durchgeführt werden, da von diesen Lehrkräften keinerlei Angaben vorliegen. Allerdings war es möglich, die Schülerinnen und Schüler dieser Lehrkräfte anhand der bereits aufgeführten Hintergrundmerkmale mit Schülerinnen und Schülern zu vergleichen, deren Lehrkräfte an der Befragung teilnahmen. Es zeigte sich, dass sich Lehrkräfte, die an der Befragung teilnahmen, bezüglich der Schülermerkmale nicht von den Lehrkräften unterschieden, die nicht daran teilnahmen.

5. Ergebnisse

5.1 Deskriptive Ergebnisse

Tabelle 2 zeigt, wie häufig die kompetenzorientierten Aktivitäten aus Sicht der Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler im Unterricht vorkamen. Die Häufigkeiten der Items sind für die vier Kompetenzbereiche zusammengefasst dargestellt. Die Häufigkeitsverteilungen aufgeschlüsselt für alle 67 Items befinden sich im Anhang 1.

Bezüglich der einzelnen kompetenzorientierten Aktivitäten stimmten Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler am stärksten in ihrer Einschätzung darin überein, wie häufig im Unterricht das Ausfüllen von Formularen geübt wurde, eine Aktivität aus dem Kompetenzbereich Schreiben, die laut beiden Gruppen eher selten im Unterricht vorkam. Am stärksten wichen die Einschätzungen bezüglich des Erstellens einer Stoffsammlung voneinander ab, ebenfalls eine Aktivität aus dem Kompetenzbereich Schreiben. Aus Sicht der Lehrkräfte wurde dies im Unterricht häufiger getan, den Schülerinnen und Schülern zufolge war es eher selten Bestandteil des Unterrichts. Insgesamt schätzten

Kompetenzbereich	Relative Häufigkeiten der kompetenzorientierten Aktivitäten im Unterricht (Lehrkräfte)				
	nie	einmal	2–5 Mal	6–10 Mal	> 10 Mal
Sprechen und Zuhören	16.6	15.8	36.6	17.0	13.9
Schreiben	16.8	12.4	37.3	19.8	13.6
Lesen	7.7	12.2	43.4	22.6	14.1
Sprache und Sprachgebrauch untersuchen	17.4	15.9	39.4	17.7	9.6

Kompetenzbereich	Relative Häufigkeiten der kompetenzorientierten Aktivitäten im Unterricht (Schülerinnen und Schüler)				
	nie	einmal	2–5 Mal	6–10 Mal	> 10 Mal
Sprechen und Zuhören	29.1	19.3	29.2	13.3	9.2
Schreiben	24.4	18.5	30.5	15.4	11.2
Lesen	21.0	21.6	33.2	15.4	8.8
Sprache und Sprachgebrauch untersuchen	23.0	20.7	29.9	15.4	10.9

Anmerkungen. Angaben in Prozent. Die Häufigkeitskategorien beziehen sich auf den Zeitraum der letzten sechs Monate im Unterricht. Die aggregierten relativen Häufigkeiten wurden durch Mittelung pro Antwortkategorie gebildet.

Tab. 2: Relative Häufigkeiten der 67 kompetenzorientierten Aktivitäten zusammengefasst für die Bereiche Sprechen und Zuhören, Schreiben, Lesen und Sprache und Sprachgebrauch untersuchen jeweils für Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler

die Schülerinnen und Schüler das Vorkommen der kompetenzorientierten Aktivitäten in allen vier Bereichen tendenziell niedriger ein als die Lehrkräfte.

Um zu überprüfen, ob bestimmte Klassenmerkmale, wie die durchschnittliche Deutschleistung und der durchschnittliche sozioökonomische Status der Klasse, mit der Einschätzung kompetenzorientierter Aktivitäten zusammenhängen, wurden Effektstärken berechnet. Die eingeschätzten Häufigkeiten der kompetenzorientierten Aktivitäten sowohl aus Perspektive der Lehrkräfte als auch der Schülerinnen und Schüler unterschieden sich nicht bedeutsam zwischen in Deutsch leistungsstarken bzw. leistungsschwachen Klassen (Cohen’s d zwischen 0.00 und 0.26) sowie in Klassen mit niedrigem sozioökonomischem Status gegenüber Klassen mit hohem sozioökonomischem Status (Cohen’s d zwischen 0.04 und 0.31).

5.2 Überprüfung der Faktorenstruktur

Zunächst wurde für die Lehrkraftdaten eine Reihe von kategorialen explorativen Faktorenanalysen mit der schiefwinkligen Rotationsmethode Oblimin-Rotation durchgeführt. Diese Rotation ermöglicht es, Korrelationen zwischen den latenten Faktoren zu schätzen.

	EFA						CFA						
	Lehrkräfte						Schülerinnen und Schüler						
	b	SE	b	SE	b	SE	b	SE	b	SE	b	SE	
Kompetenzorientierte Aktivitäten													
Sprechen und Zuhören													
Mündliche Darstellungsformen unterscheiden	.81	.03	.03	.02	-.05	.02	.01	.03	.02	.01	.03	.70	< .01
Wirkung der Redeweise kennenlernen	.86	.03	.05	.03	-.09	.03	-.02	.02	.03	-.02	.02	.69	< .01
Gesprächsformen praktizieren	.68	.03	-.01	.02	.16	.04	-.02	.03	.04	-.02	.03	.60	< .01
Gesprächsregeln lernen	.54	.04	-.13	.04	.12	.04	.13	.04	.12	.04	.04	.49	< .01
Gesprächsverhalten reflektieren	.61	.04	.07	.03	.08	.04	.03	.03	.08	.04	.03	.62	< .01
Schreiben													
Textverarbeitungsprogramme nutzen	.01	.03	.83	.03	.01	.01	-.11	.04	.01	-.11	.04	.74	< .01
Formulare ausfüllen	.13	.05	.59	.04	-.11	.04	.06	.04	-.11	.04	.04	.77	< .01
Texte verfassen	-.03	.03	.79	.03	.10	.04	-.02	.02	.10	.04	.02	.61	< .01
Lesen													
Literarische Gattungen unterscheiden	.07	.04	.05	.03	.61	.03	.11	.03	.05	.03	.03	.65	< .01
Zusammenhänge zwischen Text und Entstehungszeit herstellen	.08	.04	.03	.03	.70	.03	.03	.03	.70	.03	.03	.70	< .01
Textelemente beschreiben	.03	.03	-.03	.02	.88	.02	-.06	.03	.88	.02	.03	.71	< .01
Literatur über Fachbegriffe erschließen	-.07	.03	-.06	.03	.93	.02	-.03	.02	.93	.02	.02	.74	< .01
Sprachliche Gestaltungsmittel beschreiben	-.02	.03	-.08	.03	.88	.02	.02	.02	.88	.02	.02	.74	< .01
Texte deuten	-.04	.03	-.03	.02	.92	.02	-.05	.02	.92	.02	.02	.74	< .01
Texte vergleichen	.08	.04	.09	.03	.74	.02	.03	.03	.74	.02	.03	.71	< .01

	EFA						CFA						
	Lehrkräfte						Schülerinnen und Schüler						
	b	SE	b	SE	b	SE	b	SE	b	SE			
Kompetenzorientierte Aktivitäten													
Motive literarischer Personen bewerten	.00	.03	-.05	.03	.80	.02	-.02	.03	.70	< .01			
Textsorten unterscheiden	.01	.04	.26	.03	.45	.03	.25	.04	.70	< .01			
Informationen aus Texten erkennen	-.02	.03	.21	.04	.47	.03	.31	.03	.72	< .01			
Information und Wertung im Text unterscheiden	.08	.04	.21	.03	.53	.03	.16	.03	.71	< .01			
Texte zitieren	.04	.04	.12	.03	.61	.03	.09	.03	.65	< .01			
Sprache und Sprachgebrauch untersuchen													
Wortarten kennenlernen	.00	.02	-.03	.02	.02	.02	.90	.02	.73	< .01			
Grammatische Kategorien nutzen	-.03	.03	.09	.02	-.02	.02	.87	.02	.80	< .01			
Orthografische Regeln anwenden	.12	.04	.07	.03	-.04	.03	.66	.03	.68	< .01			
Grammatische Proben anwenden	.04	.03	-.03	.02	-.01	.02	.78	.02	.70	< .01			

Anmerkungen. Der Wortlaut der Items ist verkürzt wiedergegeben.

EFA = exploratory factor analysis; CFA = confirmatory factor analysis; b = standardisierte Faktorladung; SE = Standardfehler.

Tab. 3: Items aus dem Lehrkraft- und Schülerfragebogen des IQB-Ländervergleichs 2009 mit standardisierten Faktorladungen auf den latenten Faktoren der kompetenzorientierten Aktivitäten

Kompetenzorientierte Aktivitäten	Lehrkräfte			Schülerinnen und Schüler		
	Schreiben	Lesen	Sprache und Sprachgebrauch untersuchen	Schreiben	Lesen	Sprache und Sprachgebrauch untersuchen
Sprechen und Zuhören	.48	.55	.53	.51	.63	.56
Schreiben		.31	.29		.48	.42
Lesen			.55			.66

Anmerkungen. Alle Korrelationen sind statistisch signifikant ($p < .001$).

Tab. 4: Latente Korrelationen zwischen den kompetenzorientierten Aktivitäten in den Bereichen Sprechen und Zuhören, Schreiben, Lesen und Sprache und Sprachgebrauch untersuchen jeweils für Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler

Items, die keine praktische Bedeutsamkeit aufwiesen (Ladung $< .3$; siehe Bühner, 2006), und Items mit Mehrfachladungen wurden schrittweise eliminiert. Anschließend wurden erneut explorative Faktorenanalysen durchgeführt. Items, die sehr selten vorkommende Aktivitäten (z. B. die Nutzung von Videofeedback) beschrieben, wurden ebenfalls ausgeschlossen, da anzunehmen ist, dass diese Aktivitäten kein hinreichend fester Bestandteil der alltäglichen Unterrichtspraxis sind.

Das Eliminationsverfahren führte zu 24 Items, die im finalen Modell analysiert wurden. Es konnten vier Faktoren extrahiert werden (Eigenwerte: 10.03, 2.79, 1.85, 1.40). Um zu prüfen, ob sich die auf Basis der Lehrkraftdaten gefundenen Faktoren auf die Schülerdaten übertragen lassen, wurde mit diesen Items eine kategoriale konfirmatorische Faktorenanalyse auf Grundlage der Schülerdaten durchgeführt. Die Fitindices dieses konfirmatorischen Modells zeigten eine zufriedenstellende Anpassungsgüte (CFI = 0.93; RMSEA = .06; WRMR = 6.15). Die standardisierten Faktorladungen der Items sowohl für die explorative Faktorenanalyse der Lehrkräfte als auch der konfirmatorischen Faktorenanalyse der Schülerinnen und Schüler sind in Tabelle 3 dargestellt.

In Tabelle 4 sind die Zusammenhänge zwischen den vier Bereichen der kompetenzorientierten Aktivitäten sowohl für die Lehrkräfte als auch die Schülerinnen und Schüler dargestellt. Die latenten Korrelationen lagen für die Lehrkräfte zwischen .31 (‘Schreiben‘ und ‘Lesen‘) und .55 (‘Lesen‘ mit ‘Sprechen und Zuhören‘ bzw. mit ‘Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘), für die Schülerinnen und Schüler zwischen .42 (‘Schreiben‘ mit ‘Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘) und .66 (‘Lesen‘ mit ‘Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘).

5.3 Übereinstimmung zwischen der Einschätzung von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern

Um zu überprüfen, inwiefern die Einschätzungen der Lehrkräfte mit denen der Schülerinnen und Schüler bezüglich der wahrgenommenen Häufigkeit der kompetenzorientier-

Schülerinnen und Schüler	Lehrkräfte			
	Sprechen und Zuhören	Schreiben	Lesen	Sprache und Sprachgebrauch untersuchen
Sprechen und Zuhören	.13**	.07	.14**	.01
Schreiben	.15**	.46***	-.07	.00
Lesen	.07	.03	.24***	.00
Sprache und Sprachgebrauch untersuchen	.14**	.08	.12**	.23***

Anmerkungen. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Tab. 5: Latente Korrelationen der kompetenzorientierten Aktivitäten zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern auf Klassenebene

ten Aktivitäten im Deutschunterricht übereinstimmen, wurden die aus den explorativen Faktorenanalysen extrahierten Faktoren in einem für Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler gemeinsamen Modell auf der Ebene des Unterrichts spezifiziert und die insgesamt acht Faktoren auf latenter Ebene miteinander korreliert. Die Fitindices zeigten eine insgesamt zufriedenstellende Anpassungsgüte des gemeinsamen Modells (CFI = 0.92; RMSEA = .05; WRMR = 2.12). In Tabelle 5 sind die Interfaktorkorrelationen zwischen den Einschätzungen beider Gruppen abzulesen. Erwartungskonform fielen die Korrelationen zwischen Lehrkraft- und Schülerinnen- und Schülerurteil insgesamt eher niedrig bis moderat aus (Hypothese 2). Sie reichten von $-.07$ bis $.46$. Für ‚Schreiben‘, ‚Lesen‘ und ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘ waren die Korrelationen der korrespondierenden Faktoren zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern jeweils höher als die Korrelationen der nicht übereinstimmenden Faktoren und statistisch signifikant ($p < .001$).

5.4 Zusammenhang zwischen den kompetenzorientierten Aktivitäten und der Kompetenz von Schülerinnen und Schülern im Deutschunterricht

In einem letzten Schritt wurde der Zusammenhang zwischen den kompetenzorientierten Aktivitäten und der Kompetenz der Schülerinnen und Schüler im Fach Deutsch für die im IQB-Ländervergleich 2009 erfassten Kompetenzen im Lesen und Zuhören untersucht. Die orthografische Kompetenz wurde nicht in die Analysen miteinbezogen, da die kompetenzorientierten Schreibaktivitäten diesen Bereich der Schreibkompetenz nicht abdecken.

Um den Zusammenhang zwischen den kompetenzorientierten Aktivitäten und der Kompetenz im Lesen und Zuhören zu untersuchen, wurden Korrelationen auf latenter Ebene berechnet. Die Analysen erfolgten wie zuvor auf der Klassenebene, die Schülerdaten wurden hierfür aggregiert.

Kompetenzorientierte Aktivitäten	Kompetenztest	
	Lesekompetenz	Zuhörkompetenz
Einschätzung der Lehrkräfte		
Lesen	.32***	-.06
Sprechen und Zuhören	.30***	-.07*
Einschätzung der Schülerinnen und Schüler		
Lesen	.33***	.33***
Sprechen und Zuhören	.32***	.32***

Anmerkungen. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Tab. 6: Latente Korrelationen zwischen den kompetenzorientierten Aktivitäten eingeschätzt durch Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler und der Schülerkompetenz im Lesen und Zuhören auf Klassenebene

Die Korrelationen zwischen den Aktivitäten und der Kompetenz (siehe Tab. 6) fielen insgesamt gering bis moderat aus. Sie lagen zwischen .32 und .33 (Schülerinnen und Schüler) sowie zwischen $-.07$ und .32 (Lehrkräfte). In beiden Gruppen waren die Korrelationen der Lesekompetenz mit den kompetenzorientierten Aktivitäten im Lesen positiv und statistisch signifikant ($p < .001$). Bei den Schülerinnen und Schülern bestanden zudem positive Zusammenhänge zwischen den Kompetenzen im Lesen und Zuhören mit den kompetenzorientierten Aktivitäten im Sprechen und Zuhören. Der Anteil der Gesamtvarianz in der Schülerkompetenz, der durch die Schülerinnen- und Schülerangaben aufgeklärt wurde, lag bei 11 % für die Lese- und 10 % für die Hörkompetenz. Durch die Hinzunahme der Lehrkräfteeinschätzungen als weitere Prädiktoren wurden insgesamt 24 % der Lese- bzw. 23 % der Hörkompetenz aufgeklärt.

6. Diskussion

Das Ziel der vorliegenden Studie war die empirische Erfassung der Kompetenzorientierung als ein Merkmal von Unterrichtsqualität. Dies erfolgte über die Erfassung kompetenzorientierter Aktivitäten, die aus den in den Bildungsstandards formulierten Kompetenzen abgeleitet wurden. Die wahrgenommene Häufigkeit dieser kompetenzorientierten Aktivitäten wurde sowohl aus Lehrkraft- als auch aus Schülerinnen- und Schülerperspektive erfasst und die Übereinstimmung beider Perspektiven hinsichtlich des Unterrichtsmerkmals überprüft. Außerdem wurde der Zusammenhang der kompetenzorientierten Aktivitäten mit der Schülerleistung untersucht.

Die explorative Faktorenanalyse ergab, dass sich lediglich aus einer Teilmenge der eingesetzten Items Faktoren extrahieren ließen, die mit den theoretisch beschriebenen Kompetenzbereichen empirisch korrespondierten. Diverse Items wurden ausgeschlossen, da sie empirisch nicht bedeutsam zur Bildung der Faktoren beitrugen und auf-

grund ihres seltenen Vorkommens keinen wesentlichen Bestandteil der alltäglichen Unterrichtspraxis darstellen. So spiegeln die gebildeten Faktoren zwar nicht die gesamte Bandbreite der in den Bildungsstandards beschriebenen Kompetenzbereiche wider, dafür repräsentieren die Faktoren aber den alltäglich stattfindenden Unterricht.

Die Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler stimmten bezüglich der wahrgenommenen Häufigkeit der kompetenzorientierten Aktivitäten nur moderat miteinander überein, was im Einklang mit bestehenden Befunden zu der Übereinstimmung dieser beiden Perspektiven bei anderen Merkmalen der Unterrichtsqualität steht (Clausen, 2002; Kunter & Baumert, 2006b). Bei der Formulierung der Items wurde sich sehr eng an den Wortlaut der Bildungsstandards gehalten. Dies könnte dazu geführt haben, dass die Lehrkräfte mit den verwendeten Begrifflichkeiten mehr vertraut und so bei der Einschätzung den Schülerinnen und Schülern gegenüber im Vorteil waren. Es ist weiterhin denkbar, dass die Items von den beiden Gruppen aufgrund des jeweiligen lehrkraft- bzw. schülerinnen- und schülerspezifischen Erfahrungshintergrundes unterschiedlich verstanden und interpretiert wurden und die Übereinstimmung deshalb nicht höher ausfiel.

Abschließend konnten in beiden Gruppen moderate positive Zusammenhänge zwischen der Lesekompetenz mit den kompetenzorientierten Aktivitäten sowohl im Lesen als auch im Sprechen und Zuhören festgestellt werden. Spezifische Zusammenhangsmuster konnten nicht identifiziert werden; es scheint eher, dass das Vorkommen jedweder kompetenzorientierter Aktivitäten positiv mit der Schülerkompetenz im Lesen assoziiert ist. Für die Kompetenz im Zuhören zeigte sich dagegen ein uneinheitliches Zusammenhangsbild. Während bei den Schülerinnen und Schülern die Zuhörkompetenz positiv mit den kompetenzorientierten Aktivitäten korrelierte, bestand bei den Lehrkräften kein solcher Zusammenhang. Der negative Zusammenhang zwischen der Zuhörkompetenz ihrer Schülerinnen und Schüler und kompetenzorientierten Aktivitäten im Sprechen und Zuhören ist mit $r = -.07$ nicht substantiell und somit praktisch irrelevant. Weiterhin ist zu beachten, dass die Zuhörkompetenz nur einen Teil des eigentlichen Kompetenzbereichs abdeckt. Die Zuhörkompetenz stellt also keine vollständige Entsprechung der kompetenzorientierten Aktivitäten im Sprechen und Zuhören dar. Dies könnte den fehlenden Zusammenhang bei den Lehrkräften erklären. Dass bei den Schülerinnen und Schülern dennoch ein positiver Zusammenhang besteht, könnte dadurch erklärt werden, dass diese generell Schwierigkeiten haben, bei ihrer Einschätzung der kompetenzorientierten Aktivitäten zwischen den Kompetenzbereichen zu differenzieren, und sie den Unterricht eher allgemein als gering oder stark kompetenzorientiert bewerten. Die hohen Interfaktorkorrelationen (durchschnittlich $r = .54$; siehe Tab. 3) zwischen den kompetenzorientierten Aktivitäten in der Schülerinnen- und Schülergruppe, die zudem durchweg höher sind als bei den Lehrkräften, stützen diese Annahme. Ein solcher Halo-Effekt wird bei Schülerbefragungen häufig festgestellt (Clausen, 2002).

Etwa 23 Prozent der Gesamtvarianz in der Schülerleistung ließen sich auf Schüler- und Lehrkräfteeinschätzungen des Unterrichtsmerkmals Kompetenzorientierung zurückführen. Schülerleistung hängt jedoch von einem komplexen Geflecht mehrerer Faktoren ab. Im Angebots-Nutzungs-Modell der Unterrichtswirksamkeit (Helmke, 2010)

zählen neben Unterricht beispielsweise auch Merkmale der Lehrkraft, individuelle Voraussetzungen der Schülerschaft und Kontextmerkmale zu substanziellen Einflussgrößen auf die Schülerleistung. In dem Modell wird dem Faktor Unterricht ebenfalls nur eine schwache Wirkung auf die Schülerleistung zugeschrieben. Helmke und Klieme (2008) erklären dies unter anderem mit der generell geringen Varianz von Unterrichtsmerkmalen über Länder mit einheitlichen Curricula hinweg und weiterhin damit, dass sich die individuelle Nutzung von Lernangeboten durch die Schülerinnen und Schüler empirisch schwer erfassen und modellieren lässt. Gleichzeitig heben sie die Wichtigkeit der (wenn auch schwachen) Unterrichtseffekte hervor, da sie vor allem Aufschluss über Entwicklungsmöglichkeiten der Lernumgebung für Schülerinnen und Schüler geben können (Helmke & Klieme, 2008).

Die Ergebnisse der Studie weisen insgesamt darauf hin, dass die Erfassung von Kompetenzorientierung mittels Fragen nach der Häufigkeit kompetenzorientierter Aktivitäten dem Konstrukt nur eingeschränkt gerecht wird. Kompetenzorientierte Aktivitäten weisen natürlicherweise Überschneidungen untereinander auf, weil sie aufeinander aufbauen oder sich wechselseitig bedingen. Die Formulierung der eingesetzten Items hingegen deckt diese Komplexität nicht ab. Weitere Ansätze, die zusätzlich berücksichtigen, dass die Aktivitäten teilweise voneinander abhängen, sind erforderlich, um tiefere Einblicke in das Unterrichtsmerkmal Kompetenzorientierung zu erhalten. Man könnte zum Beispiel den erfragten Zeitraum verkürzen und untersuchen, welche kompetenzorientierten Aktivitäten gemeinsam innerhalb einer Unterrichtsstunde vorkommen, um so Zusammenhangsmuster zu identifizieren.

Die Aussagekraft der vorgestellten Resultate ist in mehrerer Hinsicht begrenzt: Auch wenn die Erfassung der kompetenzorientierten Aktivitäten retrospektiv erfolgte und die Schülerleistung direkt zum Zeitpunkt der Erhebung, können die festgestellten Zusammenhänge nicht kausal interpretiert werden.

Potenzielle Verzerrungen in den Daten können nicht ausgeschlossen werden, weil ausschließlich Selbstberichte eingeholt wurden, die der Gefahr des sozial erwünschten Antwortverhaltens ausgesetzt sind. Die Wahrscheinlichkeit bedeutsamer Verzerrungen dürfte allerdings recht gering sein, da es sich nicht um prekäre Angaben handelt, bei denen selbstwertdienliche Schutzmechanismen das Antwortverhalten beeinflussen könnten.

Die Erfassung der Schülerleistung konnte im IQB-Ländervergleich 2009 nicht für alle vier Kompetenzbereiche realisiert werden. Dementsprechend konnte der Zusammenhang zwischen den kompetenzorientierten Aktivitäten und der Schülerleistung lediglich für die Bereiche Lesen und Zuhören untersucht werden. Sollte sich die vollständige Erfassung der Kompetenzbereiche in zukünftigen Large-Scale-Assessments realisieren lassen, könnten die Analysen unter Einbezug aller vier Kompetenzbereiche repliziert werden, um die Stabilität der Befunde zu überprüfen. Darüber hinaus wäre es interessant zu untersuchen, inwiefern die Ergebnisse auch in anderen Unterrichtsfächern replizierbar sind. Lassen sich beispielsweise auch im Mathematikunterricht die in den Bildungsstandards formulierten Kompetenzen in Form von kompetenzorientierten Aktivitäten erfassen und inwiefern hängen die Aktivitäten mit der Mathematikleistung

der Schülerinnen und Schüler zusammen? Um die vorliegenden Ergebnisse stärker zu untermauern, wäre es zudem sinnvoll, die Einschätzungen von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern durch das Urteil externer Beobachter zu ergänzen. Auch die Frage, ob Lehrkräfte eine validere Einschätzung des Unterrichts bezüglich der Kompetenzorientierung liefern als Schülerinnen und Schüler oder umgekehrt, ließe sich mithilfe einer dritten Quelle beantworten.

Trotz der dargestellten Einschränkungen liefert diese Studie einen wichtigen Beitrag für die Unterrichtsforschung, da sie sich dem bisher kaum beachteten Unterrichtsqualitätsmerkmal Kompetenzorientierung widmet und dieses Merkmal erstmals quantitativ erfasst, aus verschiedenen Perspektiven betrachtet und mit der Schülerleistung, einem entscheidenden Kriterium für erfolgreichen Unterricht, in Zusammenhang gebracht wird. Damit wurde die bislang überwiegend theoretische Auseinandersetzung mit der Kompetenzorientierung um quantitative Befunde erweitert, die wiederum genutzt werden können, um die theoretische Debatte weiter voranzutreiben und die Rolle der Kompetenzorientierung im Unterricht besser zu verstehen.

Anhang

Kompetenzorientierte Aktivitäten	Relative Häufigkeiten der kompetenzorientierten Aktivitäten im Unterricht									
	Lehrkräfte					Schülerinnen und Schüler				
	nie	einmal	2–5 Mal	6–10 Mal	> 10 Mal	nie	einmal	2–5 Mal	6–10 Mal	> 10 Mal
Sprechen und Zuhören										
Mündliche Darstellungsformen unterscheiden	4.1	7.1	50.9	22.9	14.9	11.4	14.8	39.9	19.9	14.1
Wirkung der Redeweise kennenlernen	2.9	8.9	48.7	23.5	16.0	14.5	17.7	37.0	19.5	11.3
Gesprächsformen praktizieren	3.9	14.4	51.1	21.7	8.9	20.9	21.6	34.9	15.4	7.2
Texte sinngemäß vorlesen	1.1	4.0	33.2	31.4	30.3	12.5	17.5	35.3	21.6	13.1
Referate vortragen	9.2	27.6	42.5	12.4	8.2	33.6	26.0	26.9	8.5	4.9
Verschiedene Medien für die Darstellung von Sachverhalten nutzen	6.2	20.0	48.7	15.3	9.8	34.2	24.0	27.2	9.6	5.0
Informationen durch gezielte Nachfragen beschaffen	2.2	4.1	35.1	28.0	30.7	14.2	19.5	37.2	18.3	10.8
Gesprächsregeln lernen	6.3	16.8	40.1	19.2	17.5	11.5	13.3	24.2	17.9	33.0
Gesprächsverhalten reflektieren	8.7	16.8	40.7	20.6	13.3	28.4	17.8	29.1	14.5	10.2
Aussagen aus umfangreichen Sprechtexten ermitteln	11.1	12.8	31.7	21.5	22.8	25.6	20.3	31.0	14.3	8.8
Strukturierte Notizen zu Hörbeiträgen angefertigt	25.4	26.1	33.7	9.3	5.5	37.4	19.3	29.0	9.3	5.0

Kompetenzorientierte Aktivitäten	Relative Häufigkeiten der kompetenzorientierten Aktivitäten im Unterricht									
	Lehrkräfte					Schülerinnen und Schüler				
	nie	ein- mal	2–5 Mal	6–10 Mal	> 10 Mal	nie	ein- mal	2–5 Mal	6–10 Mal	> 10 Mal
Portfolios anlegen	47.7	30.5	17.0	3.2	1.6	46.8	21.2	22.4	6.8	2.8
Texte szenisch gestalten	22.1	31.0	37.8	7.0	2.0	42.7	23.4	23.3	7.4	3.2
Gesprächsbeiträge rezipieren	17.6	9.3	29.4	17.5	26.3	31.5	22.6	29.3	11.1	5.4
Videofeedback nutzen	80.7	8.0	8.9	1.8	0.6	71.3	10.2	11.1	4.9	2.6
Schreiben										
Texte adressatengerecht gestalten	3.4	11.5	51.5	21.2	12.4	25.8	21.1	31.1	13.5	8.5
Textverarbeitungsprogramme nutzen	37.4	17.0	31.0	9.8	4.9	34.0	15.2	24.0	12.3	14.5
Formulare ausfüllen	42.1	24.2	27.2	4.9	1.7	37.4	24.3	25.4	8.4	4.5
Zeichensetzung üben	2.2	8.3	40.2	26.4	22.8	15.6	16.2	33.8	19.8	14.5
Fremdwörter richtig schreiben üben	4.8	6.5	37.9	28.3	22.4	21.7	18.8	31.4	16.5	11.7
Rechtschreibstrategien anwenden	7.7	11.0	42.7	24.1	14.5	19.4	20.2	34.0	15.7	10.7
Informationensquellen nutzen	1.3	5.0	40.2	27.9	25.6	12.8	17.8	34.5	19.3	15.7
Texte verfassen	12.0	22.6	45.0	13.6	6.7	15.3	19.0	35.7	17.1	12.9
Vorgehensweise zur Problemlösung aus der Aufgabenstellung ableiten	6.3	9.9	43.4	24.5	15.9	16.5	17.7	35.6	16.3	13.8
Argumente formulieren	1.5	3.3	31.9	35.9	27.4	7.6	14.5	35.9	24.0	18.1
Produktive Schreibformen nutzen	3.1	7.3	44.5	27.0	18.2	11.1	17.7	39.0	20.4	11.8
Sprachliche Mittel gezielt einsetzen	3.5	5.8	42.2	27.3	21.1	13.2	18.3	35.7	20.2	12.7
Texte mithilfe neuer Medien verfassen	42.9	20.6	26.1	7.2	3.1	43.1	13.0	16.9	9.1	17.9
Eigene Texte anhand der Aufgabenstellung prüfen	2.4	8.6	44.6	25.0	19.5	14.6	20.5	36.3	18.1	10.6
Zitate in den eigenen Text integrieren	12.9	11.7	40.9	22.2	12.2	18.0	18.1	33.0	17.9	13.1
Schreibkonferenzen durchführen	47.6	19.0	22.6	7.6	3.1	37.3	21.6	25.8	10.4	5.0
Portfolios nutzen	61.3	23.5	12.0	2.3	0.8	48.4	21.0	18.9	7.8	3.8
Schreibpläne entwickeln	38.2	19.0	32.5	7.5	2.8	56.9	16.2	16.6	7.1	3.2
Stoffsammlungen erstellen	5.6	10.2	48.6	24.2	11.4	30.4	21.0	28.3	12.6	7.7
Inhalte verkürzt wiedergeben	0.2	3.1	40.9	30.0	25.7	9.7	17.3	37.6	21.3	14.0

Kompetenzorientierte Aktivitäten	Relative Häufigkeiten der kompetenzorientierten Aktivitäten im Unterricht									
	Lehrkräfte					Schülerinnen und Schüler				
	nie	ein- mal	2–5 Mal	6–10 Mal	> 10 Mal	nie	ein- mal	2–5 Mal	6–10 Mal	> 10 Mal
Lesen										
Verschiedene Lesetechniken anwenden	4.4	7.7	38.6	28.0	21.3	18.6	18.4	31.2	17.0	14.8
Vorwissen und neuen Informationen unterscheiden	16.2	10.6	40.0	21.7	11.5	24.6	22.2	31.3	14.0	7.8
Texte strukturieren	1.1	3.3	36.5	29.4	29.7	15.2	16.4	33.8	19.5	15.1
Textaufnahmeverfahren anwenden	1.3	3.0	36.2	27.2	32.3	17.8	20.0	37.1	15.0	10.1
Literarische Gattungen unterscheiden	8.0	13.5	45.7	21.1	11.7	25.1	20.7	33.2	14.3	6.7
Zusammenhänge zwischen Text und Entstehungszeit herstellen	8.1	16.2	55.4	15.3	5.0	18.1	23.6	36.9	14.8	6.6
Textelemente beschreiben	4.4	8.0	49.6	25.9	12.1	15.1	19.5	36.4	19.1	9.9
Literatur über Fachbegriffe erschließen	4.6	8.2	43.6	26.5	17.0	16.7	20.1	35.3	17.1	10.7
Sprachliche Gestaltungsmittel beschreiben	5.3	8.1	41.1	28.2	17.4	18.4	21.4	33.3	17.4	9.4
Texte deuten	4.4	7.5	42.0	26.7	19.4	18.7	20.9	33.8	16.7	9.8
Texte vergleichen	4.9	7.3	40.6	26.3	20.9	12.6	19.2	35.4	19.9	12.8
Texte szenisch umsetzen	17.1	24.2	40.2	14.0	4.5	31.4	23.5	27.9	12.0	5.2
Motive literarischer Personen bewerten	4.5	9.4	43.5	27.2	15.4	21.8	22.0	32.6	15.6	7.9
Textsorten unterscheiden	7.8	18.4	47.7	18.1	8.0	25.1	23.1	31.8	13.5	6.5
Informationen aus Texten erkennen	4.7	8.8	43.8	25.7	16.9	18.6	23.1	34.3	16.2	7.8
Diagramme auswerten	11.6	23.0	43.4	16.0	6.0	29.9	23.1	28.3	12.5	6.2
Schlussfolgerungen aus Texten ziehen	8.1	12.5	46.9	22.4	10.1	23.3	22.9	32.9	14.4	6.5
Information und Wertung im Text unterscheiden	8.8	14.1	48.5	19.4	9.2	23.0	22.1	32.3	14.6	7.9
Texte zitieren	10.0	16.8	42.7	20.0	10.5	19.4	23.0	34.3	13.8	9.3
Wirkung medialer Darstellungen beschreiben	19.3	23.8	40.9	12.5	3.5	25.7	26.0	32.3	11.6	4.5
Sprache und Sprachgebrauch untersuchen										
Fach- und Standardsprache unterscheiden	23.3	26.0	37.9	9.4	3.5	30.1	24.3	29.9	11.2	4.5

Kompetenzorientierte Aktivitäten	Relative Häufigkeiten der kompetenzorientierten Aktivitäten im Unterricht									
	Lehrkräfte					Schülerinnen und Schüler				
	nie	ein- mal	2–5 Mal	6–10 Mal	> 10 Mal	nie	ein- mal	2–5 Mal	6–10 Mal	> 10 Mal
Sprechweisen unterscheiden	17.3	22.1	43.7	13.6	3.3	23.0	23.8	31.7	14.5	6.9
Erscheinungen des Sprach- wandels bewerten	38.3	26.2	28.9	5.7	1.0	30.7	23.1	27.9	12.4	5.9
Sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhangs er- kennen	12.0	12.6	45.7	20.7	9.0	22.3	22.2	32.1	15.2	8.2
Satzstrukturen kennenlernen	6.3	10.3	48.3	23.3	11.7	12.2	17.7	32.8	19.6	17.7
Wortarten kennenlernen	7.7	8.2	42.7	26.6	14.8	15.3	18.0	30.1	19.2	17.4
Grammatische Kategorien nutzen	8.9	10.3	44.2	25.4	11.2	15.2	18.5	31.5	18.7	16.2
Orthografische Regeln anwenden	4.8	4.7	34.5	28.4	27.6	7.9	14.6	29.9	21.9	25.6
Gemeinsamkeiten verschiedener Sprachen beschreiben	39.3	23.2	27.7	6.2	3.6	31.4	21.8	27.3	12.9	6.5
Grammatische Proben anwenden	14.9	11.8	39.6	21.7	12.1	32.5	20.6	26.7	12.7	7.5
Inhalts- und Beziehungsebene von Aussagen unterscheiden	23.4	16.8	39.4	13.7	6.7	28.6	22.5	29.6	12.5	6.8
Kommunikationsregeln kennen- lernen	12.7	19.0	40.6	17.0	10.7	27.0	21.7	29.0	14.3	7.9

Anmerkungen. Angaben in Prozent. Die Häufigkeitskategorien beziehen sich auf den Zeitraum der letzten sechs Monate im Unterricht. Der Wortlaut der Items ist verkürzt wiedergegeben.

Anh. 1: Relative Häufigkeiten der kompetenzorientierten Aktivitäten für die Bereiche Sprechen und Zuhören, Schreiben, Lesen und Sprache und Sprachgebrauch untersuchen jeweils für Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler

Literatur

- Aleamoni, L. M. (1999). Student rating myths versus research facts from 1924 to 1998. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 13(2), 153–166.
- Artelt, C., Schiefele, U., Schneider, W., & Stanat, P. (2002). Leseleistungen deutscher Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich (PISA). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(1), 6–27.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J., & Weiß, M. (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M., & Tsai, Y. M. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133–180.
- Baumert, J., Stanat, P., & Demmrich, A. (2001). PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M.

- Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 15–68). Opladen: Leske + Budrich.
- Beauducel, A., & Herzberg, P. Y. (2006). On the performance of maximum likelihood versus means and variance adjusted weighted least squares estimation in CFA. *Structural Equation Modeling, 13*(2), 186–203.
- Böhme, K., Neumann, D., & Schipolowski, S. (2010). Beschreibung der im Ländervergleich im Fach Deutsch untersuchten Kompetenzen. In O. Köller, M. Knigge & B. Tesch (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich* (S. 19–25). Münster: Waxmann.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: Wiley.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Press.
- Bühner, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (2. Aufl.). München: Pearson.
- Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive?* Münster: Waxmann.
- de Jong, R., & Westerhof, K. J. (2001). The quality of student ratings of teacher behaviour. *Learning Environments Research, 4*(1), 51–85.
- den Brok, P., Bergen, T., & Brekelmans, M. (2006). Convergence and divergence between teachers' and students' perceptions of instructional behaviour in Dutch secondary education. In D. L. Fisher & M. S. Khine (Hrsg.), *Contemporary approaches to research on learning environments: World Views* (S. 125–160). Singapore: World Scientific Publishing.
- Drieschner, E. (2009). *Bildungsstandards praktisch: Perspektiven kompetenzorientierten Lehrens und Lernens*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fraser, B. J., Walberg, H. J., Welch, W. W., & Hattie, J. A. C. (1987). Syntheses of educational productivity research. *International Journal of Educational Research, 11*, 145–252.
- Fraser, B. J. (1991). Two decades of classroom environment research. In B. J. Fraser & H. J. Walberg (Hrsg.), *Educational environments: Evaluation, antecedents and consequences* (S. 3–27). Elmsford: Pergamon Press.
- Fraser, B. J. (2002). Learning environments research: Yesterday, today and tomorrow. In S. C. Goh & M. S. Khine (Hrsg.), *Studies in educational learning environments: An international perspective* (S. 1–25). Singapore: World Scientific Publishing.
- Helmke, A. (2010). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, A., & Klieme, E. (2008). Unterricht und Entwicklung sprachlicher Kompetenzen. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb zu Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 301–312). Weinheim/Basel: Beltz.
- Helmke, A., & Schrader, F. W. (2008). Merkmale der Unterrichtsqualität: Potenzial, Reichweite und Grenzen. *Lehrerbildung und Schule, 3*, 17–47.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1–55.
- Klieme, E. (2004). Was sind und wie misst man Kompetenzen. *Pädagogik, 56*, 10–13.
- Klieme, E. (2010). *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., & Vollmer, H. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Klieme, E., & Hartig, J. (2008). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel, I. Gogolin & H. H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik* (S. 11–29). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klieme, E., Jude, N., Rauch, D., Ehlers, H., Helmke, A., Eichler, W., Thomé, G., & Willenberg, H. (2008). Alltagspraxis, Qualität und Wirksamkeit des Deutschunterrichts. In DESI-Kon-

- sortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb zu Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 319–344). Weinheim/Basel: Beltz.
- Klieme, E., & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 876–903.
- Klieme, E., Schümer, G., & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: „Aufgabekultur“ und Unterrichtsgestaltung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente* (S. 43–57). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2010). *Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung*. Köln: Wolters Kluwer.
- KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2003). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss*. Köln: Wolters Kluwer.
- KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2006). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. Köln: Wolters Kluwer.
- Köller, O., Knigge, M., & Tesch, B. (2010). *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Kunter, M., & Baumert, J. (2006a). Linking TIMSS to research on learning and instruction: A reanalysis of the German TIMSS and TIMSS video data. In S. J. Howie & T. Plomp (Hrsg.), *Contexts of learning mathematics and science: Lessons learned from TIMSS* (S. 335–351). London: Routledge.
- Kunter, M., & Baumert, J. (2006b). Who is the expert? Construct and criteria validity of student and teacher ratings of instruction. *Learning Environments Research*, 9(3), 231–251.
- Kunter, M., Brunner, M., Baumert, J., Klusmann, U., Krauss, S., Blum, W., & Neubrand, M. (2005). Der Mathematikunterricht der PISA-Schülerinnen und -Schüler. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(4), 502–520.
- Lersch, R. (2010). *Wie unterrichtet man Kompetenzen. Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts*. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, 47–71.
- Lozar Manfreda, K., Bosnjak, M., Berzelak, J., Haas, I., Vehovar, V., & Berzelak, N. (2008). Web surveys versus other survey modes: A meta-analysis comparing response rates. *International Journal of Market Research*, 50(1), 79–104.
- Müller, K., Gartmeier, M., & Prenzel, M. (2013). Kompetenzorientierter Unterricht im Kontext nationaler Bildungsstandards. *Bildung und Erziehung*, 66(2), 127–144.
- Muthén, B. O., du Toit, S. H., & Spisic, D. (1997). *Robust inference using weighted least squares and quadratic estimating equations in latent variable modeling with categorical and continuous outcomes* (unveröffentlichter Bericht).
- Muthén, B. O., & Satorra, A. (1995). Technical aspects of Muthén’s LISCOMP approach to estimation of latent variable relations with a comprehensive measurement model. *Psychometrika*, 60(4), 489–503.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2012). *Mplus* (Version 7.0). Stat Model.
- Oelkers, J., & Reusser, K. (2008). *Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Seidel, T. (2008). Stichwort: Schuleffektivitätskriterien in der internationalen empirischen Forschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(3), 348–367.

- Seidel, T., & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77(4), 454–499.
- Tuten, T. L., Urban, D. J., & Bosnjak, M. (2002). Internet surveys and data quality – a review. In B. Batinic, U. D. Reips & M. Bosnjak (Hrsg.), *Online Social Sciences* (S. 7–26). Seattle: Hogrefe & Huber.
- Urduan, T. (2004). Using multiple methods to assess students' perceptions of classroom goal structures. *European Psychologist*, 9(4), 222–231.
- Yu, C. Y. (2002). *Evaluating cutoff criteria of model fit indices for latent variable models with binary and continuous outcomes* (Dissertation). Los Angeles: University of California.
- Ziener, G. (2006). *Bildungsstandards in der Praxis*. Seelze: Kallmeyer.

Abstract: The introduction of National Educational Standards (*Bildungsstandards*) in Germany in 2004 has shifted the focus from input- towards output-oriented instruction and was accompanied by an advancement in competence-based instruction. This study provides an empirical investigation of activities that characterize competence-based instruction in German from both teacher and student perspectives. Agreement among these perspectives and the association of competence-based activities and student achievement were analyzed using structural equation modeling. We found a moderate agreement of teacher and student perspectives regarding competence-based activities and that student achievement correlates positively with competence-based activities. The paper also discusses the assessment of competence-based instruction as measured by frequency of competence-based activities.

Keywords: Competence-Based Instruction, Instructional Quality, National Educational Standards, Agreement, Student Achievement

Anschrift der Autorin/der Autoren

Dipl.-Psych. Anna Eva Lenski, Humboldt-Universität zu Berlin,
 Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen,
 Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland
 E-Mail: anna.lenski@iqb.hu-berlin.de

Dr. Dirk Richter, Humboldt-Universität zu Berlin,
 Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen,
 Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland
 E-Mail: dirk.richter@iqb.hu-berlin.de

Prof. Dr. Hans Anand Pant, Humboldt-Universität zu Berlin,
 Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen,
 Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland
 E-Mail: hansanand.pant@iqb.hu-berlin.de