

Inhalt

Vorwort	9
1 Einleitung.....	13
2 Überprüfbare Bildungsstandards und Kompetenzdiagnostik als wissenschaftliche Herausforderung	16
2.1 Zum Stand der Diskussionen zu überprüfbaren Bildungsstandards.....	16
2.2 Zum Forschungsstand der Kompetenzdiagnostik von Bildungsstandards.....	18
2.3 Kompetenzen, Kompetenzmodelle und Kompetenzdiagnostik in der aktuellen empirischen Bildungsforschung	20
2.4 Forderungen zur Entwicklung von Konzepten zur Kompetenzdiagnostik und dem dazugehörigen kompetenzorientierten Unterricht	27
3 <i>ComTrans</i> – ein theoriegeleiteter Ansatz zur Kompetenzdiagnostik und zum kompetenzorientierten Unterricht	28
3.1 Zweckmäßige Bestimmung der Kompetenzen, die im Bildungswesen vermittelt werden sollen	28
3.1.1 Eine zweckmäßige Bestimmung von „Kompetenz“ kann nur durch eine festsetzende Definition erfolgen	28
3.1.2 Die festsetzende Definition von „Kompetenzen“ bei <i>ComTrans</i> als Diskussionsvorschlag	30
3.1.2.1 Die Grundstruktur von Kompetenzen.....	30
3.1.2.2 Die Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz	40
3.1.2.3 Die Unterscheidung zwischen domänenspezifischen Kompetenzen und anderen Fähigkeiten.....	42
3.1.2.4 Die Unterscheidung zwischen Kompetenz als Präskeption mit normativem Charakter und als Fähigkeit einer Person: präskriptive und persönliche Kompetenzen	44
3.1.2.5 Die Unterscheidung von Inhalts- und Verhaltensaspekt bei Kompetenzen	48
3.1.3 Worin der kontextualisierte Charakter einer Kompetenz bestehen sollte	50
3.1.3.1 Der kontextualisierte Charakter einer Kompetenz: lerngegenstands-, personen-, situations- oder ontogenesespezifisch	50
3.1.3.2 Der kontextualisierte Charakter einer Kompetenz im Lehr-Lern-Prozess als Kontext des Lerngegenstandes: Dekontextualisierung und Rekontextualisierung	51
3.1.3.3 Der situationspezifische kontextualisierte Charakter einer Kompetenz bei der Anwendung durch seinen Besitzer	52
3.1.3.4 Erfassung situativer Kontexte in der Skill Theory, einem entwicklungspsychologischen Kompetenzmodell.....	54
3.1.3.5 Der ontogenesespezifische kontextuelle Charakter von Kompetenz	58
3.1.4 Zur Spezifität von Kompetenzen zwischen allgemeinen Bildungszielen und detaillierten Lernzielen einer Unterrichtseinheit	59

3.1.5	Die Präzisierung einer Kompetenz im Bildungswesen mittels semantischer, rationaler, psychologischer und empirischer Aufgabenanalysen	62
3.2	Beachtung des Verwendungszusammenhangs von Kompetenzen	65
3.2.1	Kohärente Gestaltung der Verbindung zwischen curricularen Anforderungen, fachspezifischen Zusammenhängen, kognitionspsychologischen Modellen und konkreten Aufgabensammlungen bei Kompetenzen	65
3.2.2	Die Bedeutung der Effizienz	67
3.3	Zielführende Entwicklung und Überprüfung eines theoretischen Kompetenzmodells – Möglichkeiten und Grenzen	68
3.3.1	Methodologische Bedingungen für die Entwicklung und Überprüfung von Verfahren zur Rekonstruktion von Kompetenzmodellen und zum kompetenzorientierten Unterricht	68
3.3.2	Wichtige Aspekte bei der Rekonstruktion von Kompetenzmodellen	70
3.3.2.1	Was aus unserer Sicht unter einem theoretischen Kompetenzmodell verstanden werden sollte	70
3.3.2.2	Der Wissenstransfer bei Kompetenzen im Fachunterricht	71
3.3.2.3	Inwiefern theoretische Kompetenzmodelle den Wissenstransfer im Fachunterricht verbessern können	74
3.3.2.4	Sicherung der fachdidaktischen Validität eines bestimmten theoretischen Kompetenzmodells	76
3.3.2.5	Überlegungen, wie eine interdisziplinäre Entwicklung eines theoretischen Kompetenzmodellsablaufs ablaufen könnte	78
3.3.2.6	Die Notwendigkeit psychologischer Aufgabenanalysen für die Rekonstruktion wirksamer Kompetenzen, die nicht als „träges Wissen“ verharren	80
3.3.2.7	Computerunterstützung bei der Entwicklung theoretischer Kompetenzmodelle	82
3.3.3	Kriterien, die das Eigenschaftsprofil eines theoretischen Kompetenzmodells erfüllen soll	83
3.3.4	Schritte bei der Entwicklung eines theoretischen Kompetenzmodells	87
3.3.5	Fazit	89
3.4	Erfassung individueller Lernergebnisse	89
3.4.1	Zwecke und Anforderungen	90
3.4.2	Probleme	93
3.5	Die zentrale Bedeutung der Aufgabenanalyse für <i>ComTrans</i>	94
3.5.1	Die Notwendigkeit von theoretisch fundierten Aufgabenanalysen wird gegenwärtig unterschätzt	94
3.5.2	Die Aufgabenanalyse bei <i>ComTrans</i>	98
3.5.2.1	Kriterien für Aufgabenanalyse zur Bestimmung präskriptiver Kompetenzen	98
3.5.2.2	Die Aufgabenanalyseverfahren GRIP und PLANA für rationale Aufgabenanalysen und die Bestimmung präskriptiver Kompetenzen	100

4	Wie <i>ComTrans</i> einen kompetenzorientierten Unterricht fördern kann – auch wenn die Rekonstruktion theoretischer Kompetenzmodelle nicht möglich ist.....	106
4.1	Instruktionstheoretische Überlegungen zu <i>ComTrans</i>	106
4.1.1	Ein theoretischer Rahmen für eine Instruktionstheorie	106
4.1.1.1	Wozu eine Instruktionstheorie	106
4.1.1.2	Ebenen der Analyse des Wissenstransfers (bzw. der Instruktion).....	107
4.1.1.3	Forderungen an eine Instruktionstheorie	108
4.1.1.4	Bausteine von UCIT	110
4.1.1.5	Zur Diskussion: Wie empirisch kann eine Instruktionstheorie sein?	117
4.2	KLU – ein Ansatz zur Förderung des kompetenz-orientierten Lernens im Unterricht.....	119
4.2.1	Das Anliegen von KLU	120
4.2.2	Die vier Module von KLU.....	121
4.2.3	Lehrzielvalidität und Aufgabenanalyse bei KLU.....	123
4.2.4	Lehrzieltaxonomien und KLU.....	124
4.2.5	Bildungsstandards und KLU.....	124
4.2.6	Eigene Arbeiten über Aufgabenanalysen, Lehrzielpräzisierung und Lehrstoffanalyse.....	125
4.2.7	Eigene Arbeiten zum Instruktionsdesign für den Schulunterricht.....	127
4.2.8	Entwicklung des Ausbildungskonzepts „Psychologische Didaktik“ zur Förderung von KLU	127
	Literatur	129