

NOTIZEN

Aus der Forschung

Institutionelle Reform der Lehrerbildung

Projektleitung: Prof. Dr. Peter Drewek

Gefördert durch: Eigenfinanzierung

Laufzeit: 2013 bis 2016

Kurzbeschreibung: Das Vorhaben zielt in lose miteinander verbundenen Teilstudien auf die institutionellen Bedingungen der Lehrerbildung an den Universitäten. Vor dem Hintergrund der aktuellen Lehrerbildungsreformen in den verschiedenen Bundesländern, besonders der Gründung von Professional Schools of Education, werden rechtliche Rahmenbedingungen, Organisationsstrukturen und Ressourcen fokussiert, um die Passung zwischen Reformkonzepten und Modellen im Interesse ihrer nachhaltigen Institutionalisierung zu optimieren.

Der Stellenmarkt für Fachdidaktik-Professuren an deutschen Hochschulen vom SS 2014 bis zum SS 2015¹

Im Zuge vielfältiger Reformanstrengungen auf Bundes- und Länderebene hat die Lehrerbildung in den vergangenen fünfzehn Jahren politisch wie wissenschaftlich deutlich an Bedeutung und Akzeptanz gewonnen. Wesentliche Komponenten waren und sind dabei die Gesetzgebung verschiedener Länder zur Lehrerbildungsreform, die enorm verstärkte Professionalisierungsforschung einschließlich der Nachwuchsförderung in der unterrichtsbezogenen empirischen Bildungsforschung (vgl. Drewek 2013), nicht zuletzt aber auch zusätzliche, teils wettbewerblich aus Mitteln der öffentlichen Haushalte bzw. von Stiftungen befristet ausgeschriebene Ressourcen beträchtlichen Umfangs zur Verbesserung der Lehrerbildung vor Ort.

Über diese, an bestimmte Entwicklungsvorhaben gebundene Drittmittel hinaus basiert die Lehrerbildung substanziell jedoch in weitaus größerem

¹ Schriftliche Fassung meines Vortrages auf der Expertentagung „Fachdidaktiken an der ‚Tübingen School of Education (TüSE)““ am 19. Juni 2015 an der Universität Tübingen.

Umfang auf den aus den Landeshaushalten zugewiesenen Grundaussstattungsmitteln der Universitäten für Personalstellen in Forschung und Lehre sowie für Sach- und Investitionsausgaben.

Wird die Höhe der Grundaussstattungsmittel der Universitäten insgesamt durch den Haushaltsgesetzgeber nach der Zahl der Studierenden in den einzelnen Studiengängen, verschiedenen leistungsbezogenen Kriterien in Forschung und Lehre etc. festgelegt und beschlossen, entscheiden Universitäten und Fakultäten im Rahmen der hochschul- und haushaltsrechtlichen Vorgaben meist relativ autonom über den genauen Einsatz der zugewiesenen Landesmittel.

In der Lehrerbildung stehen diese Entscheidungen in der perspektivischen Entwicklungsplanung aber bekanntlich vor der besonderen Schwierigkeit, dass die Zahl der Lehramtsstudierenden differenziert nach Lehrämtern und Fächern längerfristig vergleichsweise schwer hinreichend genau zu prognostizieren ist und in der Vergangenheit schon die Gesamtzahl der Lehramtsstudierenden wiederholt erheblichen zyklischen Schwankungen unterlag. (Lundgreen 2013, 126f.) Bei der Anpassung der universitären Ausbildungskapazitäten an den voraussichtlichen künftigen Lehrbedarf nehmen die Komplikationen zu, wenn über lehramts- und fächerspezifische Vorhersageprobleme hinaus Volumen, innere Komposition und qualitative Anforderungen der universitären Ausbildungsphase bei laufendem Betrieb aufgrund von Lehrbildungsreformen weiterreichenden Veränderungen unterliegen.

Von diesen Unsicherheiten ist in den Fakultäten die Planung des über die verschiedenen Studiengänge hinweg eingesetzten fachwissenschaftlichen Personals grundsätzlich weniger betroffen, deutlich stärker dagegen die längerfristige Personalplanung in den Bildungswissenschaften als notorischer Engpass aufgrund der obligatorischen bildungswissenschaftlichen Studienanteile. Die Entwicklung und Entwicklungsparameter des wissenschaftlichen Personals der Fachdidaktik als dritter Säule der Lehrerbildung sind in diesem Zusammenhang besonders schwer einzuschätzen (vgl. zur allgemeinen Situation der Fachdidaktik weiterführend und vertiefend Terhart 2011). So ist beispielsweise bisher nicht untersucht worden, ob, und wenn ja, in welchem Umfang und mit welchen Folgen die an der Lehrerbildung beteiligten Fakultäten wissenschaftliches Personal in der Fachdidaktik umwidmen, wenn der Anteil der Lehramtsstudierenden an ihren fachwissenschaftlichen Studiengängen längerfristig zu sinken droht bzw. bereits gesunken ist oder ob im umgekehrten Fall frei werdende Ressourcen zur Stärkung der Fachdidaktik eingesetzt werden.

Für einen kleinen Ausschnitt dieses weit gespannten Feldes von Desideraten der Professionalisierungsforschung, für den Stellenmarkt für Professuren der Fachdidaktik, wird der Frage nachgegangen, ob und welche Profile und Differenzierungen sich bei den Ausschreibungen des letzten Jahres zeigen und – unter Einbeziehung des Nachwuchses in der empirischen Bildungsfor-

schung – diskutiert, welchen Rekrutierungsformen die angestrebte „empirischen Fundierung der Fachdidaktik“ (Bayrhuber et al. 2011) entgegensehen könnte. Bereits aus dieser noch relativ engen Perspektive lassen sich tiefgehende strukturelle Probleme der Situation der Fachdidaktik aufzeigen.

Die Untersuchung basiert auf einer Datenbankabfrage der Ausschreibungen des Deutschen Hochschulverbandes (DHV) für sämtliche Fächerlisten unter dem Stichwort „Didaktik“ in den kompletten Ausschreibungstexten. Die Ergebnisse wurden in Form einer Excel-Liste verfügbar gemacht und in eigenen Auswertungen für die Tabellen 1-3 aufbereitet.² Der Zeitraum vom 1. April 2014 bis 5. Juni 2015 (jeweils Ende der Bewerbungsfrist) ergab 201 Ausschreibungs-Ergebnisse mit insgesamt 209 ausgeschriebenen Professuren. Nach Abzug der in den verschiedenen Fächerlisten teils mehrfach ausgeschriebenen Stellen verblieben insgesamt 175 Ausschreibungen von denen 23 nicht der Fachdidaktik, 4 nicht der Fachdidaktik Lehramt, sondern der Medizin bzw. Rechtswissenschaft zugeordnet waren und schließlich 8 nicht aus der Bundesrepublik, sondern aus Österreich oder der Schweiz stammten. Für die verbliebenen 140 ausgeschriebenen Fachdidaktik-Professuren wurde deren Verteilung nach Bundesländern, Stellenwertigkeiten und Fächern untersucht.

Tabelle 1: Ausschreibungen von Professuren für Fachdidaktik nach Bundesländern

		abs.	%
1.	Nordrhein-Westfalen	36	26 %
2.	Baden-Württemberg	32	23 %
3.	Niedersachsen	18	13 %
4.	Sachsen	14	10 %
5.	Schleswig-Holstein	8	6 %
6.	Bayern	7	5 %
7.	Hessen	5	4 %
8.	Mecklenburg-Vorpommern	4	3 %
9.			
10.			
Ausschreibungen insgesamt		140	100 %

Quelle: eigene Darstellung

² Ich danke Herrn Thomas Frison vom Ausschreibungsdienst des Deutschen Hochschulverbandes (DHV) für die Durchführung der Datenbankabfrage.

Tabelle 2: Stellenwertigkeiten der ausgeschriebenen Fachdidaktik-Professuren

	abs	%
W1	32	23 %
W1 Tenure Track	1	1 %
W1 Tenure Track W2	1	1 %
W1/W3	2	1 %
W1 insgesamt	36	26 %
W2	51	36 %
W2/W3	3	2 %
W2 insgesamt	54	38 %
W3 insgesamt	50	36 %
Professuren insgesamt	140	100 %

Quelle: eigene Darstellung

Zwischen dem SS 2014 und dem SS 2015 wurden in allen 16 Bundesländern Fachdidaktik-Professuren ausgeschrieben. Es dominierten aber klar Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg, Niedersachsen und Sachsen, die mit zusammen 100 ausgeschriebenen Professuren fast 75% aller 140 ausgeschriebenen Stellen repräsentierten (Tabelle 1). Unter den Stellenwertigkeiten lagen die 54 ausgeschriebenen W2-Stellen mit einem Anteil von 38% leicht vor den 50 W3-Stellen mit 36%. Etwa jede vierte Stelle war in der Besoldungsgruppe W1 ausgeschrieben, jedoch nur 2 bzw. 3 von den 36 Ausschreibungen mit Tenure Track (Tabelle 2). Mit 40 Ausschreibungen (29%) lagen die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer vor den 35 philologisch-historischen Ausschreibungen (25%), Kunst/Musik sowie Wirtschaft folgten mit je 12 (9%) (Tabelle 3).

Tabelle 3: Ausschreibungen von Professuren der Fachdidaktik nach Fächern

	abs.	%
Mathematik	18	13 %
Physik	6	4 %
Chemie	3	2 %
Biologie	8	6 %
Geographie	5	4 %
Mathematik/Naturwissenschaften	40	29 %
Deutsch	20	14 %
Englisch	7	5 %
Französisch	4	3 %
Geschichte	4	3 %
Philologien/Geschichte	35	25 %
Kunst/Musik	12	9 %
Wirtschaft	12	9 %
Sport	6	4 %
Sachunterricht	6	4 %
Theologie/Philosophie	5	4 %
Weitere Fächer (> 5)	24	17 %
Insgesamt	140	101 %

Quelle: eigene Darstellung

Angesichts von 2010 bundesweit 658 Professuren mit der Widmung Fachdidaktik an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen (Faulstich-Wieland/ Horstkemper 2012, 209) kompensieren die in einem Zeitraum von gut einem Jahr ausgeschriebenen 140 Professorenstellen sicher nicht allein den Ersatzbedarf aufgrund altersbedingten Ausscheidens, sondern dokumentieren den forcierten Auf- und Ausbau der Fachdidaktik besonders in jenen Bundesländern, die politisch zugleich intensiv die Reform der Lehrerbildung vorantreiben. Im Einzelfall wird dies in der jüngsten Entwicklung besonders am Beispiel Tübingens mit 9 neuen W3-Ausschreibungen 2015 deutlich. (Lagebedingt kann Tübingen – im Unterschied zu Heidelberg und Freiburg – nicht mit einer der in Baden-Württemberg bestehenden Pädagogischen Hochschulen kooperieren.) Weiterhin spricht die Verteilung der Ausschreibungen nach Stellenwertigkeiten für eine klare Aufwertung der Fachdidaktik durch einen respektablen Anteil von W3-Stellen. Vor dem Hintergrund der großen Zahl und der Stellenwertigkeiten der Ausschreibungen dürften befristete Juniorprofessuren ohne Tenure Track heute nur noch selten über den gesamten

sechsjährigen Befristungszeitraum von W1-Stellen hinweg besetzt bleiben. Der Dominanz der mathematischen-naturwissenschaftlich Fächer entspricht die Aufmerksamkeit, die diese in den Schulleistungsstudien und nachfolgend in der Professionalisierungsforschung erhalten haben. Der erfolgreichen Kooperation von mathematisch-naturwissenschaftlicher Fachdidaktik und empirischer Bildungsforschung stehen jedoch in den geisteswissenschaftlichen Fächern große Herausforderungen bei der Weiterentwicklung der empirisch orientierten Fachdidaktik gegenüber, insofern in diesen Fächern gegenstandsbedingt die inhaltsbezogene Zusammenarbeit mit der empirischen Bildungsforschung und ein wechselseitiger Transfer von Forschungsfragen und Anwendungskonzepten erschwert sind.

Im Interesse ihrer wissenschaftlicher Autonomie in Forschung und Lehre „lehnen es“ die Fachdidaktiken als „dritte Säule der Lehrerbildung [einerseits, P.D.] [...] strikt ab, im Hinblick auf Zielsetzungen, Aufgaben, eigene Profile und Funktionen sowie bei der Definition von fachdidaktischen Kompetenzen und Standards für die Lehrerbildung als Teil der ‚Bildungswissenschaften‘ von Erziehungswissenschaftlern mitdefiniert zu werden.“ Andererseits „dominiert [...] jenes Selbstverständnis, das Fachdidaktik vor allem an den Leistungen der empirischen Erforschung des Lehrens und Lernens in fachspezifischen Kontexten festmacht. [...] Diese Fähigkeiten werden deshalb auch von Seiten der GFD (Gesellschaft für Fachdidaktik, P.D.) als eines der Hauptkriterien für die Berufung auf fachdidaktische Professuren gefordert, zumal sie die Voraussetzung zu einer interdisziplinären Kooperation [...] nicht zuletzt mit empirischen Bildungsforschern aus dem erziehungswissenschaftlichen Bereich sind.“ Als „Vertreter einer eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin mit eigenständiger Fragestellung, einem eigenständigen Gegenstandsbereich und eigener Forschungsperspektive, die eine entsprechende Methodologie erfordert bzw. nach sich zieht [...] bestehen die GFD und ihre Vertreter, wo immer neue Stellen zu besetzen sind, [jedoch, P.D.] 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 herstellen und aufbauen und die Studierenden wie vor allem den wissenschaftlichen Nachwuchs entsprechend anleiten können“ (Vollmer 2007, 4ff.).

Während das Potenzial dieser sowohl fachwissenschaftlich und fachdidaktisch als auch forschungsmethodisch für Professuren qualifizierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in den Lehramts-Fächern quantitativ kaum bestimmbar sein dürfte, lassen sich Nachwuchs und Nachwuchsperspektiven in der empirischen Bildungsforschung etwas genauer umreißen.

Die Auswertung der Stellenausschreibungen der Arbeitsgemeinschaft Empirische Pädagogische Forschung (AEPF) im Zeitraum vom 1. April 2014 bis zum 10. Juni 2015 ergab mit insgesamt 181 Ausschreibungen zunächst ei-

ne etwas höhere Zahl gegenüber den beim DHV ausgeschriebenen 140 Professuren. Die AEPF-Ausschreibungen bezogen sich bis auf ganz wenige Ausnahmen auf (meist befristete) wissenschaftliche Mitarbeiterstellen.

Die ausschließlich am Ausschreibungstitel ausgerichtete Auswertung zeigt, dass mit 16 Ausschreibungen immerhin fast jede zehnte der Fachdidaktik zuzurechnen ist, 39 gehören eindeutig nicht zur Fachdidaktik. In 126 Fällen bleibt die genaue Zuordnung zu einem spezifischen wissenschaftlichen Gebiet im Ausschreibungstitel offen.

Tabelle 4: AEPF-Stellenausschreibungen vom 1. April 2014 bis 10. Juni 2015

	abs.	%
„Fachdidaktik“ im Ausschreibungstitel	16	9%
Über den Titel identifizierte, nicht der Fachdidaktik zugehörige Ausschreibungen	39	22%
Gebiet über den Ausschreibungstitel nicht identifizierbar	126	68%
Ausschreibungen insgesamt	181	100%

Quelle: eigene Darstellung

Geht man von inzwischen etwa 100 Professuren in der empirischen Bildungsforschung (Gräsel/Zlatkin-Troitschanskaia 2011, S. 9) und – mit Bezug auf die Jahrestagungen der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF) mit je etwa 1.000 Teilnehmenden – von deutlich über 500 Promovierenden und Post Docs in der empirischen Bildungsforschung aus, könnte die Fachdidaktik grundsätzlich einen attraktiven alternativen Karriereraum für den Nachwuchs der empirischen Bildungsforschung darstellen. Dies vor allem deshalb, weil der Ausbau der Professuren für empirische Bildungsforschung sich nicht mit gleicher Dynamik wie in den vergangenen Jahren fortsetzen dürfte und in Verbindung mit dem Alter der aktuellen Stelleninhaberinnen und Stelleninhabern weder von einem nennenswerten Neubedarf noch von einem umfangreichen Ersatzbedarf auszugehen ist. Freilich können fachdidaktische Professuren nicht ohne entsprechende fachwissenschaftliche bzw. -didaktische Kompetenzen besetzt werden. Will man an den genannten verschiedenen Qualifikationskomponenten für Professuren in der Fachdidaktik festhalten, bietet sich der Aufbau spezifischer Karrierestrukturen an, die nach einem ersten fachwissenschaftlichen/fachdidaktischen Hochschulabschluss explizit fachdidaktisch ausgerichtete Promotionsmöglichkeiten in der empirischen Bildungsforschung ermöglichen. Dies setzt strategisch eine forcierte Nachwuchsrekrutierung der Empirischen Bildungsforschung in den Fachwissenschaften und Fachdidaktiken und damit über die Erziehungswissenschaft

und die Psychologie hinausgehend voraus. Ein derartiger „Unterbau“ der Fachdidaktik würde zugleich die Erziehungswissenschaft stärker als Professionswissenschaft ausrichten.

Kontakt:

Prof. Dr. Peter Drewek, Ruhr-Universität Bochum, Professional School of Education, Gebäude SH 1/165, Universitätsstr. 150, 44801 Bochum, E-Mail: peter.drewek@rub.de

Literatur

- Bayrhuber, Horst et al. (2011): Empirische Fundierung in den Fachdidaktiken. Münster et al.: Waxmann.
- Drewek, Peter (2013): Lehrerbildung als universitäre Daueraufgabe. Zwischenbilanz und Perspektiven im Kontext aktueller Reformen und Fortschritte der Professionalisierungsforschung. In: Gehrmann, A./Kranz, B./Pelzmann, S./Reinartz, A. (Hrsg.): Formation und Transformation der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 21-35.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Horstkemper, Marianne (2012): Geschlechterverhältnisse. In: Thole, W./Faulstich-Wieland, H./Horn, K.-P./Weisshaupt, H./Züchner, I. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2012. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 193-213.
- Lundgreen, Peter (2013): Die Lehrer an den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland 1949-2009. Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte Band XI. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Vollmer, Helmut J. (2007): Zur Situation der Fachdidaktiken an deutschen Hochschulen. Gesellschaft für Fachdidaktik. In: Erziehungswissenschaft 18, 5, S. 85-103. http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=1089 [Zugriff: 05. September 2015].
- Terhart, Ewald (2011): Zur Situation der Fachdidaktiken aus Sicht der Erziehungswissenschaft: konzeptionelle Probleme, institutionelle Bedingungen, notwendige Perspektiven. In: Bayrhuber, H. et al. (Hrsg.): Empirische Fundierung in den Fachdidaktiken. Münster et al.: Waxmann, S. 241-256.
- Zlatkin-Troitschanskaia, Olga/Gräsel, Cornelia (2011): Empirische Bildungsforschung – Ein Überblick aus interdisziplinärer Perspektive. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Hrsg.): Stationen Empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS): „Programm Think Big“

Projektleitung/Team: Christian Hahn, Nina Cvetek, David Naujeck

Gefördert durch: Fundación Telefónica, Telefónica Germany

Laufzeit: seit Januar 2011, auf Dauer angelegt

Kurzbeschreibung: Digitale Kompetenzen sind heutzutage eine Schlüsselqualifikation. Das Internet und digitale Technologien prägen das Aufwachsen und den Alltag von Jugendlichen. Der aktive, kritische und kreative Umgang mit digitalen Medien wird damit zu einer wichtigen Kompetenz für die gesellschaftliche Teilhabe junger Menschen und damit auch für Lebens- und Berufsperspektiven.

Dass sie ihre eigene Umwelt auch durch den Einsatz digitaler Medien mitgestalten können, erfahren Jugendliche zwischen 14 und 25 Jahren im Programm Think Big. Das Programm der Telefónica Stiftung und der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung gemeinsam mit O2 fördert bundesweit digitale und soziale Projektideen, die von Jugendlichen initiiert und umgesetzt werden. Dabei werden sie mit finanziellen Mitteln und Coaching durch ein Partnernetzwerk aus (medien)pädagogischen Einrichtungen vor Ort in ganz Deutschland unterstützt. Die Ideen der Jugendlichen reichen von einer Plattform für junge Künstlerinnen und Künstler über einen YouTube-Kanal gegen Rassismus bis hin zu Apps, die den Schulalltag vereinfachen oder das Thema Börse spielerisch erklären.

Mit ihren Projekten schaffen die jugendlichen Projektmacherinnen und Projektmacher nicht nur einen gesellschaftlichen Mehrwert, in der ehrenamtlichen Projektarbeit entwickeln sie auch viele personale und methodische Kompetenzen und Fertigkeiten, unter anderem in den Bereichen Projektmanagement und Kommunikation. Die Jugendlichen lernen, wie sie digitale Tools gewinnbringend für die Planung, Umsetzung und Dokumentation ihrer sozialen Projekte nutzen können. So werden sie zu aktiven Medien-Produzenten.

Dass Lernen nicht nur in der Schule stattfindet, ist spätestens seit den Leipziger Thesen (BJK 2002) Common Sense im bildungspolitischen Fachdiskurs. Im Sinne eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses erfordert es eine enge und wechselseitige Zusammenarbeit der verschiedenen Bildungsorte, um jungen Menschen mit unterschiedlichsten Startbedingungen gleichberechtigt positive Lebensperspektiven eröffnen und Teilhabechancen bieten zu können. Damit verbunden ist ein Bildungsauftrag an die außerschulische Jugendarbeit, der auch im Kontext um die Anerkennung von Fähigkeiten und Kompetenzen, die in non-formalen und informellen Settings erworben werden, aufgegriffen und verstärkt wird. Vor diesem Hintergrund beschäftigt das

Think Big-Programmteam die Frage, wie das Lernen der jungen Engagierten systematisch gefördert und die Lernerfolge beschrieben werden können.

Lernen in der Jugendarbeit – ob in nicht-standardisierten (non-formalen) Lehr-Lern-Settings oder als nicht-intendiertes (informelles) Lernen – ist dann besonders erfolgsversprechend, wenn es an die Interessen und konkreten Fragen der Lernenden anknüpft. Im Rahmen von Think Big stehen die Chancen dementsprechend gut: Das offene, niedrigschwellige Angebot setzt auf Freiwilligkeit und Eigenverantwortung und bietet gerade aufgrund des Projektcharakters und der Arbeit mit digitalen Tools vielfältige Lernanlässe für Jugendliche.

Diese Anlässe aufzuzeigen und im Rahmen der Projektumsetzung Lernmöglichkeiten zu schaffen, ist zentrale Aufgabe der erwachsenen Begleiterinnen und Begleiter in Think Big. Jedes Jugendprojekt wird individuell und bedarfsorientiert durch Pädagoginnen und Pädagogen aus einem Netzwerk von Einrichtungen im gesamten Bundesgebiet begleitet. Sie unterstützen die jugendlichen Teams durch ein nicht-standardisiertes und auf Stärke orientierte Lernbegleitung ausgerichtetes Coaching. Die Begleiterinnen und Begleiter verstärken den Lerneffekt in der Projektarbeit durch das Herstellen von Situationen, in denen die Jugendlichen ihr Lernen reflektieren sowie Anerkennung und Wertschätzung erfahren.

Als Orientierung dient den Pädagoginnen und Pädagogen ein im Programmnetzwerk entwickeltes Kompetenzentwicklungsmodell, das fünf zentrale Lernfelder beschreibt, in denen die Jugendlichen besonders gefördert werden (siehe Abbildung 1):

Abbildung 1: Kompetenzentwicklungsmodell



Quelle: eigene Darstellung

Hinterlegte Indikatoren für jedes Lernfeld ermöglichen die Reflexion zu Stärken und Entwicklungswünschen der Jugendlichen, an denen gemeinsam gearbeitet werden kann. Unterstützt wird dieses Vorgehen durch ein neues Tool, das die Lernerfolge der Jugendlichen in den einzelnen Lernfeldern beschreibbar machen soll. In einer Pilotphase wird aktuell ein originär aus der Personalentwicklung stammendes Online-Tool erprobt, welches den Jugendlichen vor und nach der eigenen Projektumsetzung szenarienbasiert Aufgaben stellt und ihre Lösungsansätze entsprechend der Lernfelder in verschiedene Stufen einordnet. Die Jugendlichen erhalten daraufhin eine Auswertung zu ihren Fähigkeiten, die sie mit ihrer Projektbegleiterin oder ihrem Projektbegleiter besprechen und die auch als Grundlage für ein Engagementzertifikat dienen kann. Eine erste Auswertung dieses „Competencies Measurement Tools“ ist für 2016 zu erwarten.

Kontakt:

Nina Cvetek, Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS), E-Mail: nina.cvetek@dkjs.de, Homepages: www.think-big.org; www.dkjs.de

Literatur

Bundesjugendkuratorium (BJK)/Sachverständigenkommission für den elften Kinder- und Jugendbericht/Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) (2002): Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. Bonn: Bundesjugendkuratorium.