

Rainer Lersch

## Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts<sup>1</sup>

Die aktuellen Entwicklungen im allgemein bildenden Schulwesen sind nicht mehr umkehrbar: Die Beschlüsse der KMK zur künftigen Output-Steuerung des Bildungswesens über Bildungsstandards, die die Erwartungen an die Ergebnisse schulischen Lernens in Form von Kompetenzen beschreiben, haben zur Konsequenz, dass der Unterricht zumindest im überwiegenden Maße kompetenzorientierter Unterricht zu sein hat. Doch wie unterrichtet man Kompetenzen? Lehrer(innen) benötigen dringend ein didaktisches Konzept zur operativen Anleitung ihres Unterrichtshandelns, das den Ansprüchen an ein modernes Bildungssystem genügt. Die entscheidenden theoretischen und praktischen Parameter für ein darauf zielendes neues Unterrichtsskript werden im folgenden Beitrag entwickelt.

### 1. Bildungsstandards, Kerncurricula, Kompetenzförderung

Das allgemein bildende Schulwesen in Deutschland befindet sich in einem tief greifenden Umbruch: Nicht zuletzt ausgelöst durch die wenig befriedigenden Ergebnisse deutscher Schülerinnen und Schüler in internationalen Schulleistungsvergleichsstudien wie z.B. TIMSS oder PISA hat die Ständige Konferenz der Kultusminister (KMK) seit 2002 kontinuierlich Beschlüsse zur Qualitätssicherung im Bildungswesens gefasst. Ein zentrales Element ist dabei die Ablösung der bisher gewohnten Input-Steuerung über detaillierte inhaltliche Vorgaben für den Unterricht in sämtlichen Fächern, Schulformen und –stufen mittels *Lehrplänen* durch eine verstärkte Orientierung am Output oder Outcome, also den Wirkungen oder Ergebnissen schulischer Arbeit. Diese gesellschaftlichen Erwartungen an die Leistungen des Schulsystems werden in Form von *Bildungsstandards* formuliert. Das Neue und Besondere an diesen Standards ist die Tatsache, dass sie die Erwartungen an die Ergebnisse schulischer Lehr-Lern-Prozesse in Form von *Kompetenzen* beschreiben, die die Schülerinnen und Schüler bis zu bestimmten Zeitpunkten eines Bildungsgangs erworben haben sollen – also bestimmte *Könnenserwartungen* formulieren und weniger auf abfragbares *Wissen* zielen; das Erreichen dieser Erwartungen soll empirisch überprüft werden. Denn es war ja eines der zentralen Ergebnisse der o.g. Studien, dass die deutschen Schülerinnen und Schüler mit ihrem in primär inhaltsorientierten Lernprozessen erworbenem Wissen relativ wenig anzufangen wussten im Sinne eigenständiger Problemlösung oder Aufgabenbewältigung. Für die Entwicklung validierter Kompetenzmodelle und darauf ausgerichteter Testverfahren wurde eigens das Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen in Berlin gegründet.<sup>2</sup>

Gestützt auf eine vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in Auftrag gegebene Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ (2003) hat die KMK bis 2004 derartige Standards beschlossen für die Grundschule in den Fächern Deutsch und Mathematik, für den Hauptschulabschluss in Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache (Englisch oder Französisch) sowie für den mittleren Bildungsabschluss zusätzlich noch in den Naturwissenschaften (Biologie, Physik, Chemie)<sup>3</sup>. Diese Standards stellen etwas nie Dagewesenes im deutschen föderalen Bildungssystem dar: nämlich eine bundesweit geltende curriculare Vorgabe für die Primar- und Sekundarstufe II. Denn die Länder haben sich zur Implementation bzw. länderspezifischen Umsetzung dieser Standards bis spätestens 2010

<sup>1</sup> Dieser Beitrag konnte mit freundlicher Genehmigung des Instituts für Qualitätsentwicklung in Wiesbaden publiziert werden. Er enthält wesentliche Auszüge aus einer dort vom Autor unter dem Titel „Wie unterrichtet man Kompetenzen?“ erstellten Veröffentlichung.

<sup>2</sup> Informationen zum IQB siehe unter [www.iqb.hu-berlin.de](http://www.iqb.hu-berlin.de); dort kann man auch den derzeitigen Entwicklungsstand von Kompetenzmodellen oder Aufgabenbeispiele einsehen.

<sup>3</sup> Die nationalen Bildungsstandards kann man einsehen unter [www.kmk.org/schul/Bildungsstandards](http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards)

verpflichtet, wobei etliche Länder wie auch z.B. Hessen darüber hinausgehen und Bildungsstandards für sämtliche Fächer und Lernbereiche der Grundschule und der Sekundarstufe I entwickeln.

Die in den Standards zum Ausdruck gebrachten Kompetenzerwartungen werden in sog. *Kernlehrplänen* oder *Kerncurricula* in eine progressionsangemessene Verbindung zu wenigen exemplarischen Inhaltsfeldern gebracht und zur Orientierung der Lehrerschaft durch Aufgabenbeispiele veranschaulicht. Die neuen Kerncurricula, die nur noch wenige Anhaltspunkte über verbindliche Inhalte des Unterrichts enthalten (weil sie auf den unverzichtbaren Kern, das Bildungsminimum im jeweiligen Fach fokussiert sind), sind ein wichtiger Bestandteil des zugleich verfolgten bildungspolitischen Programms der *eigenständigen Schule*, bedürfen sie doch der Konkretisierung in den einzelnen Fachkonferenzen mit dem Ziel der Erstellung eines *Schulcurriculums*, mit dessen Hilfe die jeweilige Schule ihr besonderes Profil schärfen kann. Verstärkte Eigenständigkeit der Schule beinhaltet aber auf der anderen Seite auch eine stärkere Verpflichtung zur *Rechenschaftslegung*, die über *externe Evaluationen* erfolgt wie z.B. zentrale Lernstandserhebungen, zentrale Abschlussprüfungen, Schulleistungsvergleichsstudien usw. im Interesse der *Qualitätssicherung* im Schulsystem.

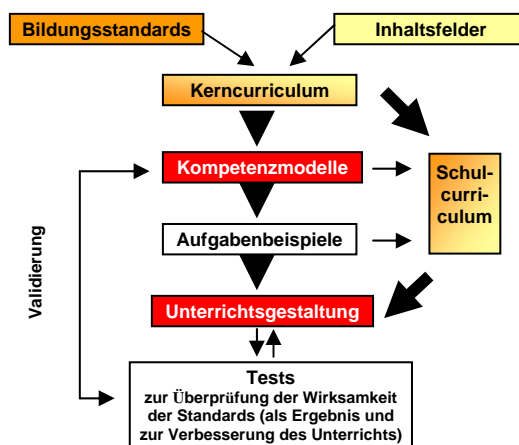
Weil nun das einzig für alle Schulen gleichermaßen Verbindliche die in den Bildungsstandards beschriebenen Kompetenzen sind, ist die logische Konsequenz, dass diese externen Überprüfungen in Form von *Kompetenztests* erfolgen werden. (vgl. hierzu Korngiebel 2009, Lersch 2009).

In Hessen sollen die neuen Kerncurricula mit Beginn des Schuljahres 2011/12 in Kraft gesetzt werden. Was wir dann haben werden, sind

- Nationale Bildungsstandards für einige „Kernfächer“
- Kerncurricula für alle Fächer als Verbindung von Standards und wenigen Inhaltsfeldern
- Aufgabenbeispiele zur Orientierung der Lehrerschaft über die erwarteten Schülerleistungen
- Testformate für Lernstandserhebungen usw.

Zu entwickeln sind noch die Schulcurricula in den Fach- oder Jahrgangskonferenzen; dies braucht Zeit und Unterstützungsressourcen. Woran es noch mangelt, sind auf der einen Seite valide Kompetenzmodelle. Daran wird gearbeitet, denn die empirische Validierung erfolgt im Kontext durchgeführter Testverfahren; so lange behilft man sich mit erfahrungsgestützten Anforderungsbereichen – ähnlich den EPAs für die Gymnasiale Oberstufe. Was aber vor allem fehlt, ist die Vermittlung klarer Vorstellungen darüber, *welche Konsequenzen diese ambitionierte Reform für die konkrete Planung und Gestaltung von Unterricht hat:*

### Bildungsstandards im Gesamtzusammenhang



Ohne an dieser Stelle eine Diskussion über die Frage zu führen, ob es denn nicht auch Gegenstände des Unterrichts geben könne oder sogar solle, die einen Bildungswert auch jenseits des jetzt allenthalben verlangten Kompetenzerwerbs haben, so steht doch fest, dass mit der Einführung der Bildungsstandards Unterricht zumindest im überwiegenden Maße *kompetenzorientierter* Unterricht zu sein hat, ohne dass die Didaktik bisher ein hinreichend konkretes Modell entwickelt hätte, das die Intentionen und Grundstrukturen eines solchen Unterrichts in praktikabler Weise für Aus- und Fortbildungszwecke systematisiert und damit Handlungsanleitung für Lehrerinnen und Lehrer bieten kann.

Kurz: Es mangelt an praxistauglichen Antworten auf die aktuell hochbrisante didaktische Frage „*Wie unterrichtet man Kompetenzen?*“

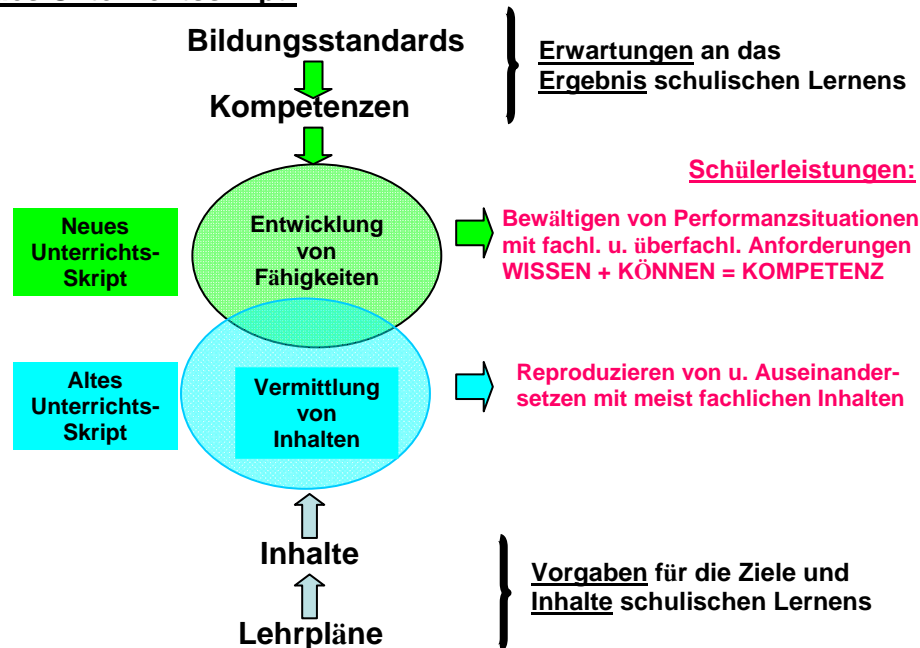
## 2. Guter Unterricht: altes und neues Unterrichtsskript

In der jüngeren Vergangenheit sind sowohl von der empirischen Unterrichtsforschung als auch von der Allgemeinen Didaktik Publikationen vorgelegt worden, in denen Kriterien für Unterrichtsqualität (z.B. Helmke 2004) bzw. für guten Unterricht (z.B. Meyer 2004) benannt und begründet werden. Die jeweiligen Merkmalskataloge sind zwar in grundverschiedenen Forschungskontexten und auch mit unterschiedlichen Intentionen entstanden (vgl. Meyer 2004, S. 15ff.). Aber im Gegensatz zu früher nehmen sich die beiden „fremden Schwestern“ (Terhart 2005) inzwischen gegenseitig zur Kenntnis und beziehen sich aufeinander, so dass in der Frage nach Indikatoren für guten Unterricht mittlerweile eine deutliche Annäherung der beiden Disziplinen stattgefunden hat. Dies hat auch durchaus positive Effekte auf die Orientierung und auch operative Anleitung des Lehrerhandelns z.B. in Aus- und Fortbildungskontexten hervorgebracht. (vgl. z.B. Helmke 2006)

Gleichwohl sind diese Kriterien „guten Unterrichts“ nicht umstandslos übertragbar und auch nicht hinreichend für Prozesse des Kompetenzerwerbs, weil sie sich fraglos überwiegend an dem überkommenen alten, weil primär an der *Vermittlung von Inhalten* ausgerichteten Unterrichtsskript orientieren. Dafür behalten sie auch nach wie vor ihre Bedeutung, was auch im Kontext des kompetenzorientierten Unterrichts nicht ganz unwichtig ist, wie wir noch sehen werden. Für die Beantwortung der Frage „*Wie unterrichtet man Kompetenzen?*“ ist hingegen eine pointierte Veränderung bislang dominierender Unterrichtsskripte erforderlich, die nur über eine entsprechende *didaktische* Modellierung im Interesse einer neuen operativen Anleitung des Lehrerhandelns möglich wird, das den Ansprüchen an ein modernes Bildungssystem genügt. Denn „auf die Kernfrage, wie sich gemessener Output in erfolgreichen Input und in verbesserte Lehr-Lern-Prozesse (rück)verwandeln lässt, gibt es keine testdiagnostischen, sondern nur *didaktische* Antworten, die nur der geben kann, wer über erweiterte professionelle Kompetenzen verfügt“. (Reusser 2007, S. 62)

Dies stellt höchste Ansprüche an die Systeme der Lehreraus- und -fortbildung und bedarf der theoretischen Fundierung zur Grundlegung entsprechender professioneller Kompetenzen, denn die Logik des Gangs der Dinge setzt vor den Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler den darauf zielenden Kompetenzerwerb ihrer Lehrerinnen und Lehrer!

**Altes vs. neues Unterrichtsskript:**



Zu erläutern ist der beim neuen Unterrichtsskript unter „Schülerleistungen“ verwendete Begriff der „*Performanzsituation*“: Im Englischen bedeutet der verwandte Begriff „*performance*“ soviel wie „Leistung“, aber auch „Darbietung“. Für unseren Kontext heißt das: Ob und in welchem Ausmaß jemand kompetent ist, zeigt sich ausschließlich in der erbrachten Leistung (= Performanz), wie er mit den in der aktuellen Situation beinhalteten Anforderungen fertig wird. Die Kompetenz selbst kann nicht „gemessen“ werden, sie „äußert sich“ in der Bewältigung einer Anforderung – von dort kann allenfalls auf eine vorhandene Kompetenz „rückgeschlossen“ werden.

Hingewiesen werden muss auch noch auf eine absichtlich eingebaute Besonderheit in dieser Grafik: Wie man sieht, gibt es hier einen Überschneidungsbereich, gewissermaßen eine *Schnittmenge*, zwischen altem und neuem Unterrichtsskript. Schnittmengen verweisen ja bekanntlich auf Gemeinsamkeiten zwischen zwei Mengen hin – in diesem Fall gleich in zweifacher Hinsicht:

Erstens soll damit angedeutet werden, dass es auch bisher schon immer Unterricht gegeben hat, der neben der Vermittlung von Inhalten zugleich auch die Entwicklung von Fähigkeiten oder Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler gefördert hat. Ich vermute sogar, dass diese Schnittmenge in Wirklichkeit deutlich größer ausfallen würde, als ich sie hier dargestellt habe. Dies habe ich aber mit Absicht gemacht, damit niemand auf die Idee kommt „Das haben wir doch immer schon so gemacht!“ Denn das stimmt nun auch wieder nicht, auch wenn das alles in der Tat nicht völlig neu ist!

Das Zweite, worauf diese Schnittmenge aufmerksam machen soll, ist die damit symbolisierte Tatsache, dass offenbar auch der kompetenzorientierte Unterricht nicht ohne die Vermittlung von Inhalten auskommt. Denn auf diese Idee könnte man ja auch kommen, wenn man sich beispielsweise die nationalen Bildungsstandards der KMK ansieht, deren Kompetenzbeschreibungen ja im Grunde völlig inhaltsleer sind!

Dieses neue Unterrichtsskript gilt es im Folgenden didaktisch zu systematisieren und zugleich kompetenzorientierten Unterricht praxistauglich zu modellieren.

### 3. Kompetenzen, Kompetenzbereiche und Kompetenzmodelle

Eine Grundvoraussetzung besteht allerdings zunächst darin zu klären, was genau der Kompetenzbegriff umfasst und wie man das mit diesem Begriff Umschriebene praktisch operationalisiert. Die wohl am meisten zitierte Definition stammt von Franz E. Weinert, die er erstmals in einer Expertise für die OECD im Jahre 1999 formuliert hat: „*Kompetenzen* sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen<sup>4</sup> und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. (Weinert 2001, S. 27 f.)

Demnach spielen hier nicht nur kognitive Wissensinhalte eine Rolle, sondern Kompetenz zeigt sich gerade darin, dass man mit seinem Wissen auch etwas *anfangen* kann (z.B. Aufgaben oder Probleme lösen). Weiterhin sind Kompetenzen noch verknüpft mit Einstellungen, Werten und Motiven. (vgl. auch Expertise 2003, S. 21) Vor allem aber: Sie sind – im Unterschied etwa zu Intelligenz – *erlernbar*! Ob oder inwieweit sie auch im traditionellen Sinne *lehrbar* sind, wird sich zeigen.

Was aber müssen nach dem gegenwärtigen Stand wissenschaftlicher Erkenntnisse Kinder und Jugendliche in der Schule lernen, damit ihre Kompetenzentwicklung nicht defizitär verläuft? Weinert beantwortet nach einer kritischen Beleuchtung der diesbezüglichen einschlägigen und äußerst facettenreichen Diskussionen diese Frage wie folgt: „Es sind vor allem *vier Kompetenzbereiche*, die aufgebaut werden müssen, weil sie sich nicht spontan entfalten und weil das erforderliche Wissen (und Können, R.L.) nicht naturwüchsig in hinreichender Quantität und Qualität...erworben wird“ (Weinert 1998, S.101; vgl. auch Lersch 2006, S. 32):

1. eine solide Basis vielfältigen inhaltlichen *Wissens*
2. Strategien zur praktischen *Nutzung und Anwendung* dieses Wissens  
diese beiden Bereiche lassen sich zusammenfassen unter dem Begriff „*fachliche Kompetenzen*“
3. Erwerb von allgemeinen (sozialen, kommunikativen usw.) Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen sowie das Lernen des Lernens = „*überfachliche Kompetenzen*“
4. ein System von kognitiv-motivationalen Handlungs- und Wertorientierungen = „*selbstregulative Kompetenzen*“, „...damit aus kognitiven Fähigkeiten gesellschaftlich wertvolle und reflexive Handlungskompetenzen werden.“ (Weinert 1998, S. 115)

Diese Kompetenzen werden in *Kompetenzmodellen* präzisiert. Was beinhalten diese Modelle, und vor allem: Welche praktische Funktion haben sie?

Man unterscheidet zwischen dem *Struktur- oder Komponentenmodell*, in dem die einzelnen Aspekte einer Kompetenz (Wissenselemente, Fertigkeiten und Teilkompetenzen) beschrieben werden, und dem *Stufen- oder Niveaumodell*, mit dessen Hilfe sich Niveaustufen im Erreichen einer Kompetenz erfassen oder auch Entwicklungsverläufe für den Kompetenzerwerb beschreiben lassen. (vgl. Hartig & Klieme 2006, siehe auch Fußnote 1) Beide Modellvarianten sind nicht nur für Testkonstrukteure relevant, sondern auch für Lehrerinnen und Lehrer, damit sie bei der Planung und Gestaltung von Unterricht die zum Erwerb der einzelnen Komponenten einer Kompetenz erforderlichen Lerngelegenheiten bereitstellen, aber auch um beim Erstellen eines Schulcurriculums eine Vorstellung über den Verlauf des Kompetenzerwerbs im Bildungsgang der Schülerinnen und Schüler entwickeln zu können - abgesehen von der damit verbundenen präziseren Möglichkeit der Bewertung einer Schülerleistung. An der Entwicklung dieser Modelle wird – wie oben bereits bemerkt – derzeit noch gearbeitet.<sup>5</sup>

<sup>4</sup> volitional = willentlich, bewusst angestrebt

<sup>5</sup> Hinzuweisen ist an dieser Stelle allerdings auf den Sachverhalt, dass diese derzeit entwickelten Kompetenzstufenmodelle auch zur Normierung von Tests dienen, diese Tests allerdings auf „monitoring“, also Systemvergleiche zugeschnitten sind, die z.B. einen Vergleich zwischen einzelnen Schulen oder allenfalls ganzen Klassen erlauben. Keinesfalls geeignet sind sie hingegen für *Individualdiagnostik* (also die zuverlässige Messung einer einzelnen Schülerleistung), weil hier der Messfehler viel zu groß wird. Um dies leisten zu können, müsste ein solcher Test deutlich mehr Aufgaben beinhalten – die Tests sind aber jetzt schon recht lang! Insofern ist die

Fassen wir zusammen:

1. *Kompetenzen* sind erlernbare, *kognitiv verankerte (weil wissensbasierte) Fähigkeiten und Fertigkeiten*, die eine erfolgreiche Bewältigung bestimmter Anforderungssituationen ermöglichen.
2. Im Kompetenzbegriff fallen *Wissen und Können* zusammen; er umfasst auch Interessen, Motivationen, Werthaltungen und soziale Bereitschaften.
3. Kompetenzen sind demnach kognitive *Dispositionen* für erfolgreiche und verantwortliche Denkopoperationen oder Handlungen.
4. In *Kompetenzmodellen* lassen sich *Teilkomponenten* einer Kompetenz, *Niveaustufen* im Erreichen der Kompetenz bzw. *Entwicklungsverläufe* für den Kompetenzerwerb beschreiben.
5. Der Erwerb einer Kompetenz bzw. das erreichte Niveau zeigen sich in der (überprüfbaren) *Performanz*, also in der Art und Weise bzw. dem Grad erfolgreicher Situationsbewältigung.
6. Man unterscheidet zwischen *fachlichen, überfachlichen und selbstregulativen* Kompetenzen.<sup>6</sup>
7. In der Schule werden überfachliche und selbstregulative Kompetenzen in der Regel im Kontext fachlicher Lehr- und Lernprozesse erworben – dazu später mehr! (vgl. Lersch 2007a, S. 434 f.)

#### 4. Didaktik kompetenzfördernden Unterrichts

Die Didaktik kompetenzorientierten Unterrichts muss sich mit den verschiedenen Möglichkeiten des Lernens beschäftigen. Hierbei spielt die Unterscheidung von Weinert (1998) in vertikalen, horizontalen, lateralen und reflexiven Lerntransfer eine wichtige Rolle.

##### Erwerb fachlicher Kompetenzen (Teil 1): Vertikaler Lerntransfer:

Basis für den Erwerb jeglicher *fachlicher* Kompetenz ist der Erwerb *intelligenten*, weil in der kognitiven Struktur gut organisierten und *vernetzten Wissens*. Die *Vermittlung* dieses Wissens erfolgt in sachlogisch aufgebauten, *systematischen* inhaltsbezogenen Lehr-Lern-Prozessen, in denen zu Beginn der *Instruktion* oder *gemeinsamen Erarbeitung* durch gezielte *Wiederholungen* oder *Aufweise von Zusammenhängen* die neu zu erwerbenden Kenntnisse „anschlussfähig“ zur bestehenden relevanten *Vorwissensbasis* gemacht werden (Vernetzung; vgl. Spitzer 2002). Dadurch wird zugleich das bestehende Wissen „nach hinten“ gesichert und „nach vorne“ beweglich gemacht und so das weitere Lernen im gleichen Inhaltsgebiet erleichtert (vgl. auch für das Folgende: Lersch 2006, 2007a u. b).

Damit dieser Wissenserwerb auch tatsächlich sachlogisch erfolgt, grundlegende Wissenslücken und falsche Assoziationen über mögliche Zusammenhänge auf Seiten der Schüler vermeidet, sind hier Lehrerinnen und Lehrer besonders gefordert als Kenner der Systematik ihres Fachs sowie der vorangegangenen und noch folgenden Lernerfahrungen ihrer Schüle-

---

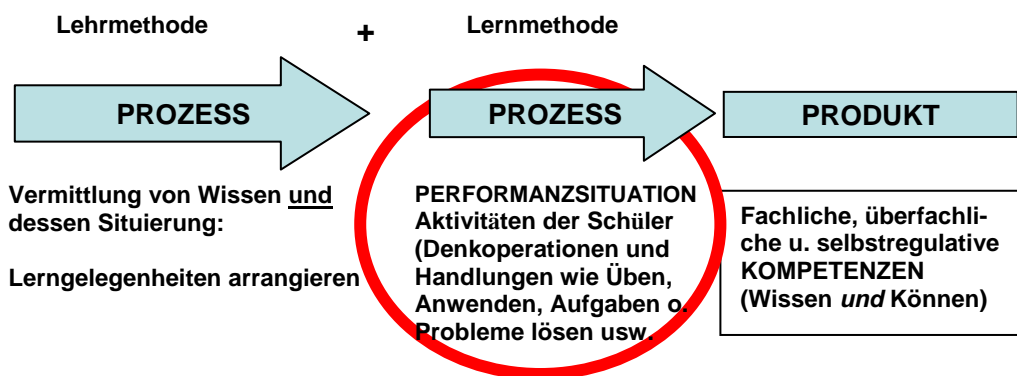
Praxis einiger Bundesländer, die Testergebnisse aus zentralen Lernstandserhebungen (wie z.B. VERA) auch zur Beurteilung der Leistung einzelner Schüler oder gar zur Notengebung heranzuziehen, äußerst kritisch zu beurteilen. (vgl. hierzu die Vorträge von Eckhard Klieme, Olaf Köller und Hans A. Pant auf der 11. Tagung des EMSE-Netzwerks in Bremen 18./19.11.09 unter [www.iqb.hu-berlin.de](http://www.iqb.hu-berlin.de) : EMSE)

<sup>6</sup> Während für *fachliche* Kompetenzen mit Hilfe von Kompetenzmodellen präzise Angaben zu den Komponenten und Niveaus formuliert werden können (= *Standards*), und über entsprechende Gestaltungen der Anforderungssituationen (z.B. Aufgaben oder Tests) der Grad des Erwerbs der jeweiligen Kompetenz auch überprüft werden kann, gestaltet sich dies für *überfachliche* (und erst recht für *selbstregulative*) Kompetenzen deutlich schwieriger (*weil kaum standardisierbar!*). Maag-Merki (2004) unterscheidet deshalb zwischen *maximalem* Ausmaß an Verhalten bei *fachlichen* und *optimalem* Ausmaß bei *überfachlichen* Kompetenzen, weil bei letzteren maximal nicht immer gleich optimal ist. Beispiel: Überhöhte (also: *maximale*) Selbstwirksamkeitsüberzeugungen deuten gerade nicht auf eine adäquate Kompetenz zur Bewältigung von Leistungssituationen hin; *optimal* wären hier hingegen *realistische* Überzeugungen von der eigenen Leistungsfähigkeit! Oder: Maximales fachliches Kompetenzniveau zeigt sich darin, wenn jemand eine fachliche Aufgabe von höchstem Schwierigkeitsgrad fehlerfrei lösen kann, aber: wie äußern sich „maximale Kooperations- oder Kritikfähigkeit“? Hier können allenfalls einige *qualitative* (und eben kaum *quantifizierbare*) Indikatoren für ein dem Alter entsprechendes erwartbares Niveau angegeben werden.

rinnen und Schüler, indem sie bei diesen Vermittlungsprozessen für eine klare Strukturierung des Unterrichts und inhaltliche Klarheit über die an zueignenden Kenntnisse sorgen – wie wir wissen: wichtige Voraussetzungen für erfolgreiche Lernprozesse vor allem für die schwächeren Schülerinnen und Schüler! (vgl. Helmke 2004; Meyer 2004) Hier zeigt sich das „Urbild“ des Lehrers, der seinen Schülern etwas „beybringt“ (Henningsen 1972), indem er etwas darbietet, zeigt, erklärt, erläutert, begründet, Dinge miteinander vergleicht und Sachverhalte in größere Zusammenhänge einordnet usw. und vor allem: in einem *kompetenzorientierten* Unterrichtskonzept bereits im Zuge dieser Vermittlung darauf hinweist, was man damit „anfangen“ kann, worin der weitere „Sinn“ dieser neuen Kenntnisse liegt. Weinert nennt den kognitiven Mechanismus, der einem solchen Lernvorgang zugrunde liegt ‚vertikaler Lerntransfer‘.

In einem kompetenzorientierten Unterricht dürfen wir es allerdings nicht dabei belassen, sondern wegen des im Kompetenzbegriff beinhalteten *Zusammenhangs von Wissen und Können* sind diese beiden Elemente im Unterricht zusammen zu führen. D.h.: Neben dem Erwerb von Wissen muss der Unterricht auch Gelegenheit bieten, mit diesem Wissen etwas „anzufangen“, ein *Können* unter Beweis zu stellen oder mittels intelligenten Übens zu kultivieren. Im kompetenzorientierten Unterricht gewinnt die methodische Seite ein neues Gewicht:

### Die Methodik kompetenzfördernden Unterrichts



Lersch 2009

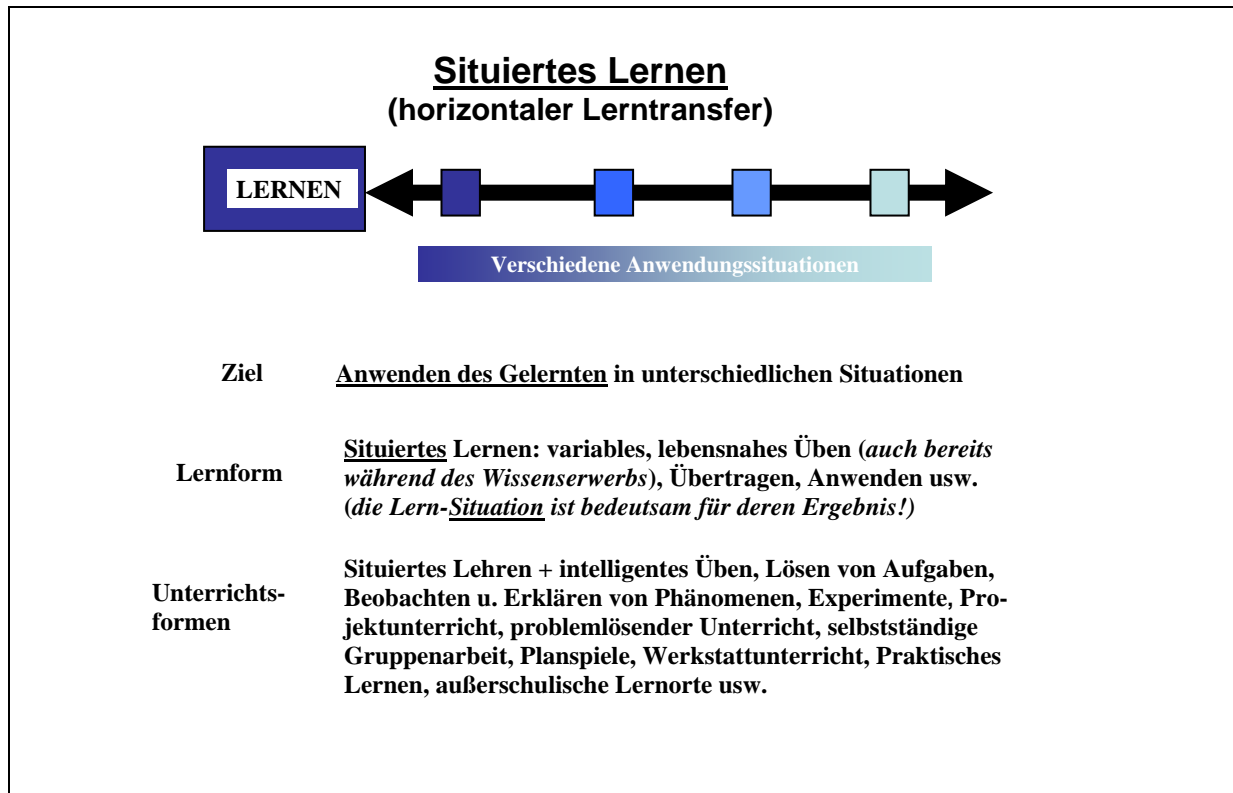
Es gilt nämlich, die Schülerinnen und Schüler permanent in solche möglichst selbstständig zu bewältigende *Performanzsituationen* zu „verwickeln“, damit sich so etwas wie Kompetenz überhaupt entwickeln kann. Die Definition Lothar Klingbergs (1986) „Unterrichtsmethode = *Lehrmethode + Lernmethode*“ erhält im Kontext kompetenzorientierten Unterrichts eine besondere Evidenz! Kompetenzen können nämlich nicht im klassischen Sinne *gelehrt* werden – sie müssen von den Schülerinnen und Schülern *aktiv erworben* werden. Dies zu wissen und bei der Planung und Gestaltung von Unterricht zu beachten, ist der *Kern kompetenzorientierter Lehrprofessionalität!*

### Fachliche Kompetenzen (Teil 2): Horizontaler Lerntransfer:

Auf der „Angebotsseite“ ist deshalb im kompetenzorientierten Unterricht neben der *Vermittlung von Wissen* auch noch dessen *Situierung* erforderlich, also das Arrangieren von *Anwendungs- bzw. Anforderungssituationen* (Problem, Aufgabe, Kontext usw.), die die Schülerinnen und Schüler möglichst selbstständig bewältigen können, damit jede(r) zeigen oder sich selbst beweisen kann, was sie oder er *weiß* und *kann* („*Nutzungsseite*“). (zum Angebots-Nutzungs-Modell siehe z.B. Helmke 2004)

Zum Erwerb fachlicher Kompetenzen ist im Unterricht der *vertikale Lerntransfer* stets um den *horizontalen* zu ergänzen: Denn „intelligentes Wissen flexibel und kompetent nutzen zu können, ist weniger eine Funktion des erworbenen Wissens selbst, als vielmehr der *Art des Wissenserwerbs*“ (Weinert 1998, S.116)

Die prinzipielle Notwendigkeit des Zusammenspiels von Wissen und Können beim Erwerb fachlicher Kompetenzen wird besonders evident bei einer *induktiven* Vorgehensweise, indem man die Schüler(innen) mit einer Situation (einem Problem, einer Aufgabe, einem Phänomen in der Realität usw.) konfrontiert, die sie mit ihrem bisherigen Wissen und Können nicht bewältigen können. In diesem Fall bestimmt quasi die Situation den Inhalt der jetzt folgenden Unterrichtssequenz: Dass das, was den Schülern zur Bewältigung der Anforderungssituation noch fehlt, jetzt erst mal gelehrt und gelernt werden muss, ist dabei auch den Schülern unmittelbar einsichtig! Anschließend kann man sie erneut vor diese Anforderung (und weitere ähnliche) stellen in der Erwartung, dass sie diese nunmehr bewältigen können – ein auch für die Schüler(innen) nachvollziehbarer Kompetenzzuwachs. (s. auch S. 15)

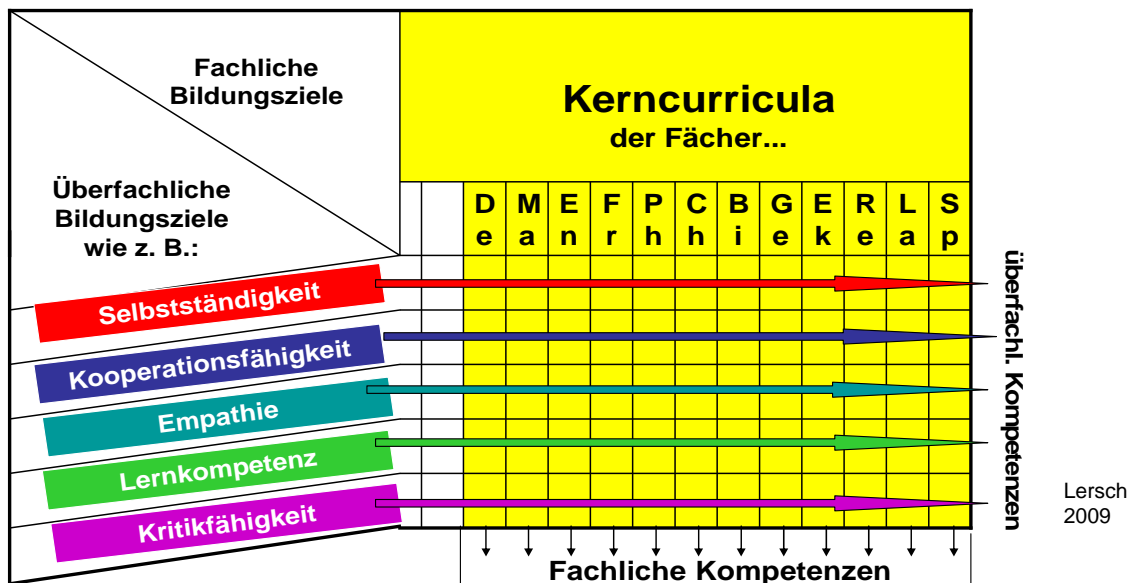


### Überfachliche Kompetenzen: Lateraler Lerntransfer:

*Überfachliche Kompetenzen* (wie z.B. Selbstständigkeit, Kooperationsfähigkeit, Eigenverantwortlichkeit, Kommunikationsfähigkeit, Empathie, Kritikfähigkeit, Lernkompetenz usw.) liegen – wie es der Begriff ja schon andeutet - „über“ den Fächern und den dort erlernbaren fachlichen Kompetenzen. Noch besser verständlich wird das Gemeinte bei der Verwendung des entsprechenden englischen Fachbegriffs „cross curricula competencies“: Überfachliche Kompetenzen und die mit ihnen verfolgten Bildungsziele liegen demnach „quer“ zu den einzelnen Fächern mit ihren fachlichen Bildungszielen, aber – wie die folgende Grafik zeigt – nicht „außerhalb“ von ihnen. Ihr Erwerb erfolgt vielmehr *im Kontext des Fachunterrichts* – quasi „durch ihn hindurch“:



## Überfachliche Kompetenzen im Kontext schulischer Bildungsarbeit („cross curricula competencies“)



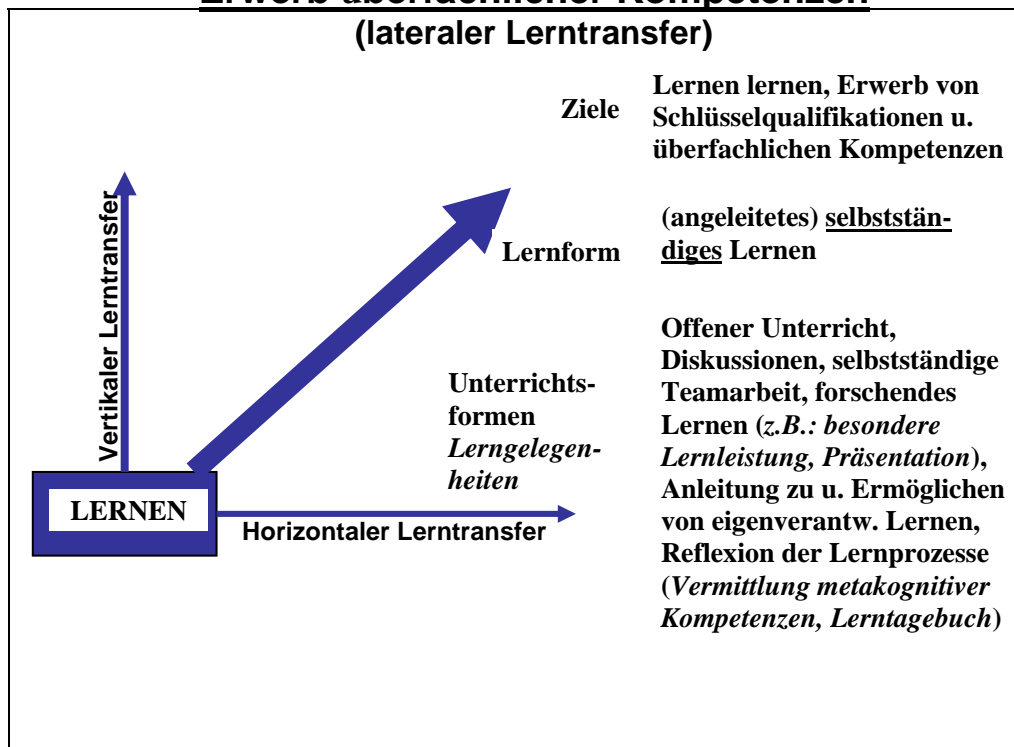
Für den Erwerb *überfachlicher* Kompetenzen zu sorgen ist somit Aufgabe *sämtlicher* Fächer, also *Unterrichtsprinzip*, und verweist insofern auf Abstimmungserfordernisse innerhalb des Kollegiums einer Schule. Man kann nämlich keineswegs davon ausgehen, dass sich solche Kompetenzen quasi „von selbst“ entwickeln; sie bedürfen im Gegenteil *eigener Lerngelegenheiten*, auf die bei Planung und Gestaltung des Fachunterrichts gesondert zu achten ist:

So kann man z.B. die Fähigkeit zur Kooperation nur erlernen, *indem* man mit anderen zusammenarbeitet. Diese Zusammenarbeit geschieht aber immer an einem Gegenstand, in aller Regel einem Fachinhalt, d.h.: *überfachliche Kompetenzen werden im Kontext fachlicher Lehr-Lern-Prozesse*, also *zusätzlich* zu fachlichen Kompetenzen kultiviert. Hier wird übrigens der *eigene Bildungswert* der Methoden im Unterricht sichtbar, weil z.B. die Verbesserung der Kooperationsfähigkeit auf solche methodische Arrangements angewiesen ist, die Kooperation der Schüler(innen) zulassen oder besser noch: erfordern. (vgl. Lersch 2005)

Ähnliches gilt auch für den Erwerb anderer (scheinbar rein) formaler Kompetenzen wie z.B. Lernkompetenz (auch „Lernen des Lernens“ genannt): Weil man nicht lernen kann, ohne *etwas* zu lernen, kann man etwas *über* das Lernen auch nur im engen Verbund mit einem konkreten, zumeist fachlichen Lernprozess lernen – und das am besten im Kontext solcher Unterrichtsarrangements, die weitgehend selbstständiges Lernen ermöglichen, weil vor allem dort die Schüler die besten Erfahrungen mit dem eigenen Lernen machen können, also etwas über persönliche Stärken und Schwächen, funktionale und dysfunktionale Strategien sowie über Zusammenhänge zwischen dem Schwierigkeitsgrad von Aufgaben, Lernanstrengungen und Lernergebnissen lernen.

Weinert (1998, S. 117 ff.) spricht in diesem Zusammenhang vom „*lateralen Lerntransfer*“:

## Erwerb überfachlicher Kompetenzen (lateraler Lerntransfer)



### Selbstregulative Kompetenzen: Reflexiver Lerntransfer:

Kompetenzen sind Handlungsdispositionen und -potentiale, deren Nutzung in egozentrischer oder in sozialverträglicher Form, im Sinne gesellschaftlich wertvoller und sozial anerkannter Handlungen, aber auch als deviantes, abweichendes Verhalten erfolgen kann (man kann sich auch zu einem hoch kompetenten Einbrecher entwickeln!).

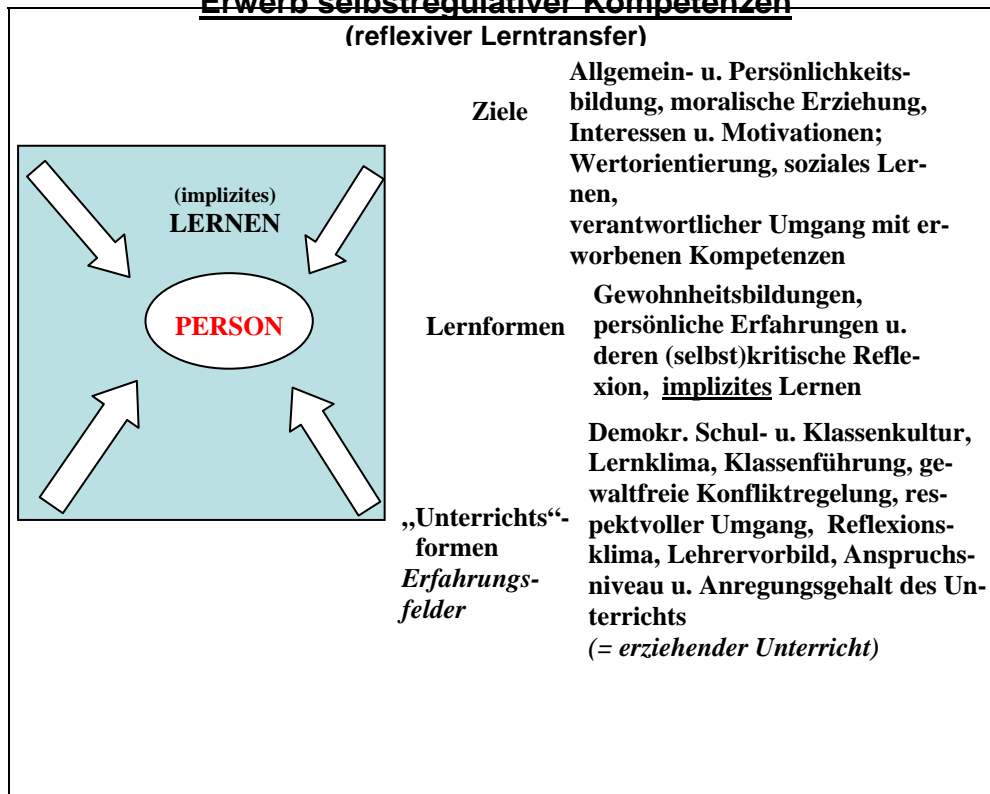
M. a. W.: Die Kompetenzentwicklung in der Schule ist zu binden an die gleichzeitige Entwicklung eines Systems von *Welt-, Wert- und Handlungsorientierungen*, die die Kompetenznutzung an die in unserem sozialen und kulturellen Kontext allgemein gültigen oder anerkannten Normen und Grundsätzen zu orientieren vermag. Damit ist die Programmatik eines „erziehenden Unterrichts“ angesprochen.

Schon der Vater dieses Begriffs, Johann Friedrich Herbart (1806), konnte sich Erziehung *ohne* Unterricht nicht vorstellen und anerkannte keinen Unterricht, der nicht erzieht. Für ihn war das wichtigste Ziel des Unterrichts, dass „*Interesse* (wir würden heute sein Begriffsverständnis mit: „Motive des Handelns“ übersetzen) *aus ihm entstehe*“, wobei für ihn feststand, dass der *Wille*, vernünftig und gut zu handeln, in einem vielseitigen und wohlgeordneten „*Gedankenkreis*“ wurzelt (wir würden heute von der „kognitiven Struktur“ reden)!

Es geht hier also um den Rückbezug der erworbenen Kompetenzen auf die subjektiven Motive des Handelns im Sinne einer verantwortungsvollen Kompetenznutzung:

### Erwerb selbstregulativer Kompetenzen

(reflexiver Lerntransfer)



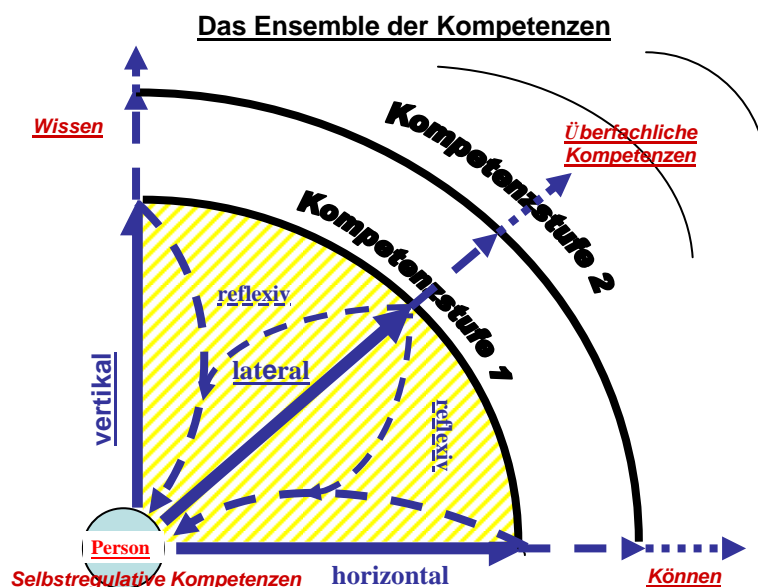
Ein solcher *reflexiver* Transfer ist naturgemäß extern, also beispielsweise durch Lehrerinnen und Lehrer, nur schwer direkt zu steuern, geht es doch um die Ausbildung höchst subjektiver Einstellungen und Haltungen, zumal deren Grundlagen aufgrund persönlicher Erfahrungen, häuslicher Lebensformen, soziokultureller Wertvorstellungen und anderer Erziehungseinflüsse interindividuell sehr unterschiedlich sind. Hier helfen weniger Belehrungen oder andere Formen direkten Unterrichtens: Selbstregulative Kompetenzen entwickeln sich vielmehr aufgrund von *Überzeugungen* vom Sinn und Wert wünschenswerter Verhaltensweisen, die auf entsprechenden *Erfahrungen* basieren.

Die pädagogische Aufgabe besteht in diesem Zusammenhang in *Gestaltung und Bereitstellen von Erfahrungsfeldern* wie demokratische Schulkultur, soziales Klassenklima, vorbildliches Verhalten, verbindliche Regeln, Formen gewaltfreier Konfliktregelung, respektvoller Umgang miteinander usw., die alle über *implizite Lernprozesse* – also ein Lernen „nebenbei“ - die Ausbildung erwünschter Überzeugungen und Handlungsmotivationen erlauben. Dies war auch schon der Grundgedanke John Deweys (1949), wenn er im Interesse demokratischer Erziehung forderte, die Schule solle eine „embryonic society“ sein, und deshalb ist es im Unterricht z.B. für die Entwicklung der Bereitschaft zu solidarischem Handeln unerlässlich, *Lern- und Leistungssituationen* klar voneinander zu trennen, sollen die Schüler hier nicht permanent widersprüchliche Erfahrungen machen. (vgl. hierzu auch die Qualitätsbereiche V und VI des Hessischen Referenzrahmens Schulqualität 2008)

Also auch implizite Lernprozesse hinterlassen ihre Spuren in der Persönlichkeitsstruktur, befördern die Entwicklung von Kompetenzen im Sinne kognitiver Dispositionen für das Handeln. Voraussetzung für die Entwicklung der Bereitschaft zu entsprechender Performanz in diesem Bereich sind allerdings *Überzeugungen*, die auf reflektierten, weil als positiv bewerteten Erfahrungen (*Erfahrungswissen*) basieren.

## 5. Eine kurze Zwischenbilanz:

Im Unterricht sind also *Wissen und Können, fachliche, überfachliche und selbstregulative Kompetenzen* gleichermaßen zu „vermitteln“, um die Entwicklung kognitiver Strukturen auf Seiten der Schüler(innen) zu befördern, die zu kompetenten und verantwortlichen Operationen oder Handlungen befähigen; gewissermaßen also das *Ensemble der Kompetenzen*:



Die für den Erwerb der verschiedenen Kompetenzen erforderlichen unterschiedlichen Lerntransfers (vgl. hierzu Weinert 1998, Lersch 2006, 2007) verlangen jeweils *spezifische* Lerngelegenheiten und demzufolge entsprechende Unterrichtsarrangements: Systematische *Wissensvermittlung* ist zu ergänzen um *variable Anwendungssituationen*, um domänenspezifisches *Können* zu generieren. Sollen zudem auch noch allgemeine *überfachliche Kompetenzen* angebahnt werden, muss die Lernsituation – ganz gleich, ob systematisch oder situiert – zugleich entsprechende Anforderungen beinhalten (z.B. die Notwendigkeit zur Kooperation), deren Art und Weise der Bewältigung zu reflektieren wäre im Interesse des Aufbaus sog. *metakognitiver Kompetenzen*. Wenn diese Lehr-Lern-Prozesse dann noch eingebettet sind z.B. in ein soziales Klassenklima, das von höflichem und respektvollem Umgang miteinander gekennzeichnet ist, kann davon ausgegangen werden, dass aufgrund derartiger, als positiv bewerteter Erfahrungen über implizites Lernen zugleich auch noch entsprechende *Haltungen und Handlungsorientierungen* entwickelt werden können.<sup>7</sup>

## 6. Professionelles Lehrerhandeln im neuen Unterrichtsskript

Dies alles zeigt zwar auf der einen Seite die hohe Komplexität eines pädagogischen Handelns in Schule und Unterricht, das den Anspruch hat kompetenzfördernd zu sein. Wirklich „revolutionär“ ist das – wie gesagt - alles jedoch nicht, weil die Beachtung der hier skizzierten Zusammenhänge auch schon in der Vergangenheit guten, weil zugleich erziehenden und die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler fördernden Unterricht ausgezeichnet hat. (vgl. auch Ziener 2006)

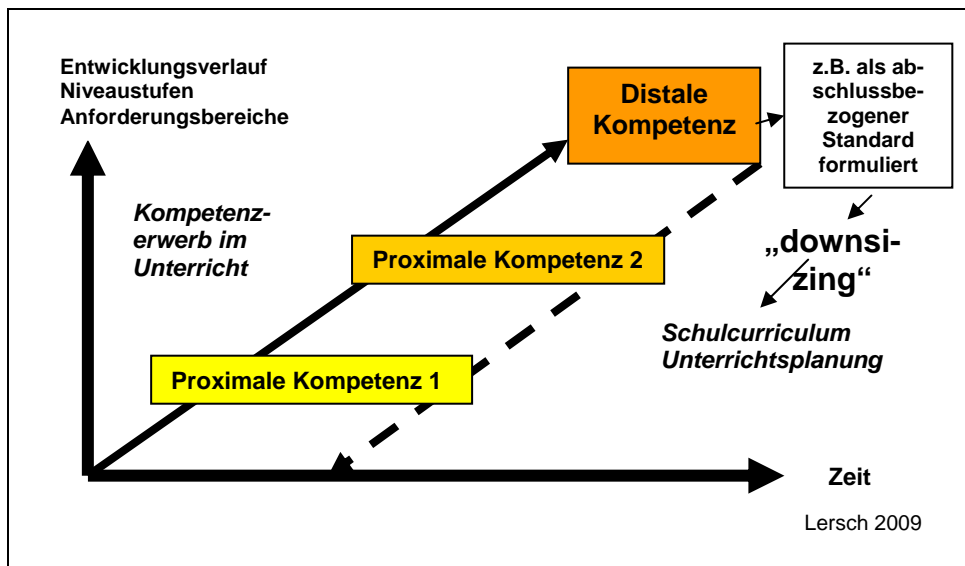
Trotzdem verlangt die zumindest überwiegende Orientierung des Unterrichts am Kompetenzerwerb der Schüler(innen) im dargestellten Sinne einiges Umdenken bei der Planung, didaktisch-methodischen Konstruktion und Gestaltung von Unterricht: So macht es schon Schwierigkeiten, bei der längerfristigen Unterrichtsplanung von abschlussbezogenen Bildungsstandards quasi „rückwärts“ eine Vorstellung über den (jahrelangen!) kumulativen Pro-

<sup>7</sup> Die Grafik macht im Übrigen auch darauf aufmerksam, dass das Niveau zu kompetenter Selbstregulation (reflexiver Lerntransfer) abhängig ist vom insgesamt erreichten Kompetenzniveau.

zess des Kompetenzerwerbs zu entwickeln, der über eine Reihe von „proximalen“ Teilkompetenzen schließlich zu diesen „distalen“ Kompetenzen führt, um daraus beispielsweise ein Schulcurriculum abzuleiten (sog. „downsizing“ oder „Herunterbrechen“, vgl. Lange 2005, Lersch 2007a u. b).

Selbst wenn in den 5 bis 6jährigen Bildungsgang z.B. bis zum Mittleren Bildungsabschluss (für den wir die Standards haben bzw. bekommen) quasi „Zwischenstockwerke“ etwa für die Klassen 6 und 8 mit entsprechenden Empfehlungen „eingezogen“ werden, was die Schüler(innen) dann jeweils wissen und können sollen, haben die Fach- und Jahrgangskonferenzen immer noch die Aufgabe zu bestimmen, was in den dann immer noch verbleibenden zwei Jahren jeweils geschehen muss, damit die Schüler auch tatsächlich auf diesem Stockwerk ankommen: Was sollen sie bis dahin können? Anhand welcher altersgemäßer Wissens Elemente lassen sich diese Kompetenzen kultivieren? Wo liegt auf diesem Weg unser schulspezifisches Profil? Welche Art von Lerngelegenheiten können wir dafür anbieten? usw. usw.

### Kompetenzerwerb und Unterrichtsplanung



Der Verlauf der Entwicklung zur distalen Kompetenz (linker schräger Pfeil) verläuft nach diesem Bild also über zu bestimmten Zeitpunkten (z.B. 6. u. 8. Klasse) zu erreichende proximale (= sich „annähernde“) Kompetenzen. Dieser Kompetenzerwerb soll „kumulativ“ erfolgen – was bedeutet das?

Kumulieren meint z.B. in der Statistik die schrittweise Aufsummierung von Ereignis zu Ereignis bis auf 100%. Auf die obige Darstellung angewendet hätte man z.B. in der 6. Klasse beim Erreichen der proximalen Kompetenz(stufe) 1 vielleicht 30% der distalen Kompetenz erreicht, in den folgenden beiden Jahren schafft man weitere 40%, so dass mit der proximalen Kompetenz 2 jetzt insgesamt die distale Kompetenz zu 70% erworben worden wäre usw; d.h.: jedes „Ereignis“ bleibt beim Kumulieren „bedeutsam“ für das angestrebte Endergebnis von 100%.

Nehmen wir an, für den Englisch-Unterricht gebe es folgenden Standard: „Die Schüler(innen) können die verschiedenen Formen der Vergangenheit sprachlich korrekt und situativ angemessen verwenden.“ Über einen längeren Zeitraum betrachtet könnte der Kompetenzerwerb so verlaufen: Als erstes wird das „simple past“ gelernt (wie man es bildet, wann man es im mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch verwendet, auch in Frage und Verneinung, mit regelmäßigen und unregelmäßigen Verben usw.). Dies wird geübt und in ent-

sprechenden Sprachverwendungssituationen so lange angewendet, bis die Schüler(innen) die Teilkompetenz 1 „Beherrschen der Verwendung des simple past“ erworben haben. Danach folgt analog das „present perfect“, allerdings werden nach den ersten Übungen zu diesem Tempus die Schüler(innen) mit Sprachverwendungssituationen konfrontiert, wo sie sich zwischen der Verwendung von simple past und present perfect entscheiden müssen (Teilkompetenz 2: „Situativ angemessene und sprachlich korrekte Verwendung von simple past und present perfect“). Nach dem Erlernen des „past perfect“ müssen schließlich die Schüler(innen) am Ende Sprachverwendungssituationen beherrschen, in denen alle drei Formen der Vergangenheit kontrastierend gegenüber gestellt werden bzw. in denen sie selbst entscheiden müssen, welche jetzt „angesagt“ ist. Hier wird das Prinzip des *kumulativen Kompetenzerwerbs* deutlich: Nichts von dem, was am Anfang (und auch zwischendurch) gelernt wurde, wird am Ende überflüssig, alles wird für die distale Kompetenz gebraucht! *Teilkompetenzen* sind also Bestandteile der Zielkompetenz (= 100%) oder notwendige Schritte auf dem Weg dorthin. Oder noch plastischer: Das Beherrschen der Grundrechenarten bleibt auch bedeutsam, wenn man später Differentialrechnung betreibt!

Dieses Prinzip, Unterricht von seinem angezielten Ende her zu konzipieren, gilt auch für die alltägliche Unterrichtsplanung von Lehrerinnen und Lehrern, wenn sie in einer Unterrichtsreihe den nächsten kleinen Schritt im Kompetenzzuwachs ihrer Schüler(innen) planen und gestalten.

Deshalb ist es im Praxisalltag beispielsweise bei der Planung einer mehrstündigen Unterrichtseinheit hilfreich, ein *Kompetenzraster* (vgl. z.B. Klinger 2005, Ziener 2006) oder besser noch: ein *Kompetenzerwerbsschema* zu entwickeln, das die zu beachtenden Zusammenhänge überblickshaft verdeutlicht. Während ein Kompetenzraster in der Regel nur die Komponenten einer Kompetenz (also Wissens Elemente und Teilkompetenzen) und ggf. noch Kompetenzniveaus in einer Matrix in Beziehung zueinander setzt, beschreibt ein Kompetenzerwerbsschema darüber hinaus auch noch den *Weg des Kompetenzerwerbs*; es handelt sich insofern um die *didaktisch-methodische Modellierung* eines Kompetenzrasters.

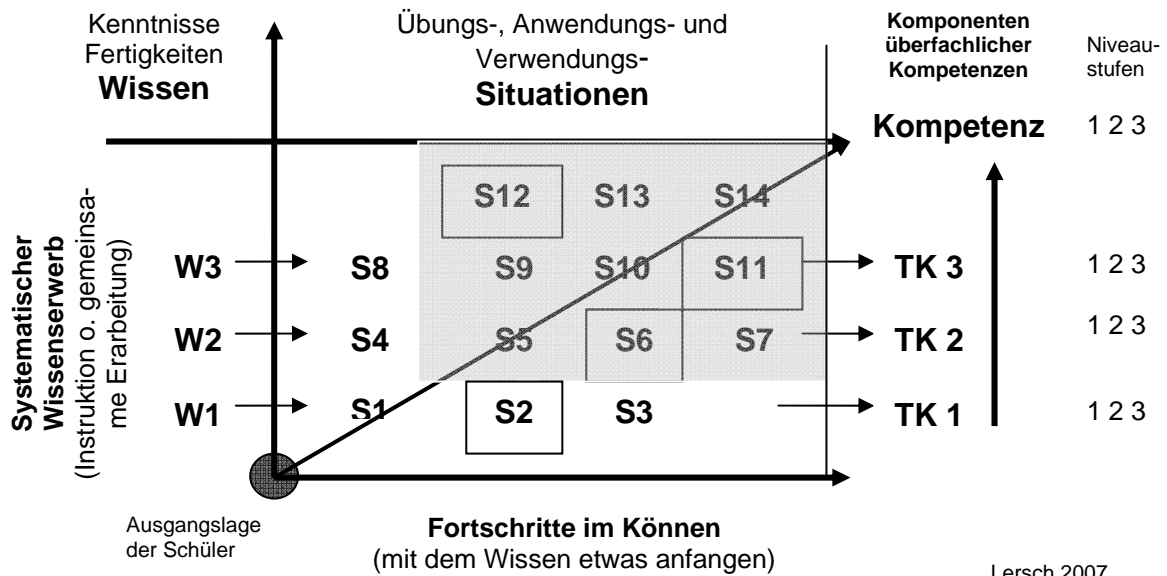
In einer solchen, jetzt sehr konkreten Planung (weil jetzt sämtliche Lerngelegenheiten detailliert in eine stimmige Reihenfolge gebracht werden müssen) wird der aktuell angestrebte Zuwachs an Kompetenz die Bezugsgröße für die kumulativ aufzubauenden 100% (= Zielkompetenz der Unterrichtsreihe).

Ausgehend von dieser Zielkompetenz ist die naturgemäß eher traditionellen didaktischen Denklinien folgende Planung des erforderlichen systematischen Wissenserwerbs *permanent* zu ergänzen um methodische Überlegungen zur Situierung dieses Wissens, um die Lernprozesse im Interesse des Erwerbs der nötigen Teilkompetenzen zu komplettieren, mit denen die Zielkompetenz kumulativ aufgebaut wird. Dabei sollten auch solche Lernarrangements eingeplant werden, die es gestatten, Komponenten *überfachlicher* Kompetenzen zu kultivieren.

Auf diese Weise entsteht dieses eingangs erwähnte *neuartige Unterrichtsskript* in Gestalt eines didaktisch-methodischen Feldes, in dem sich sowohl der geplante systematische Wissenserwerb als auch die damit verknüpften angestrebten Fortschritte im Können der Schüler prozedural abbilden lassen.

### Kompetenzerwerbsschema

Didaktisch-methodische Modellierung kompetenzfördernden Unterrichts



**W** = Wissenselement    **S** = Situierung/schüleraktive Lerngelegenheit    **TK** = Teilkompetenz  
Im grau unterlegten Bereich werden gleichzeitig mehrere Wissensbestandteile situieren. **S2**, **S6** usw. sind Situationen, in denen zugleich *überfachliche* Kompetenzen kultiviert werden.

**Erläuterung:** Während in den Situationen **S1** – **S3** lediglich das Wissensbestandteil **W1** in Übungen und Anwendungen situieren wird und **S4** vielleicht eine speziell nur auf **W2** gerichtete Übung darstellt, werden z.B. in den Situationen **S5** – **S7** die Wissensbestandteile **W1** und **W2** *gemeinsam und zugleich* angewendet werden müssen usw., bis sich schließlich in **S12** – **S14** der Grad (Kompetenz- oder Niveaustufe) der erworbenen Kompetenz zeigt, die über die Teilkompetenzen **TK1** bis **TK3** kumuliert wurde. (Lersch 2007)

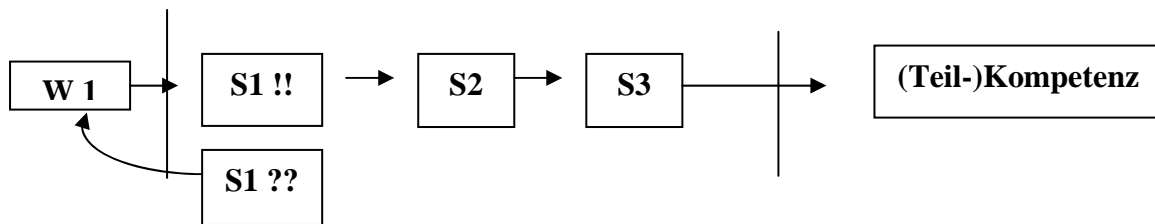
Die einzelnen Situationen/Lerngelegenheiten können von einer 5minütigen Übung bis zu einem längeren selbstständigen Problemlösungsprozess über eine ganze Unterrichtsstunde reichen. Entscheidend für die Konzeption eines erfolgreichen Kompetenzerwerbs im Unterricht ist der klare Fokus (auch was die zeitlichen Anteile anbetrifft) auf die *Performanzsituationen!*

Hier zeigt sich nämlich (und kann ggf. auch überprüft werden), inwieweit die Schüler(innen) die einzelnen Teilkompetenzen oder auch am Ende die Zielkompetenz tatsächlich erreicht haben.

So gibt es im obigen (abstrakten) Beispiel nur 3 Unterrichtsphasen, in denen neue Wissensbestandteile (**W1** – **W3**) in möglichst knappen, prägnanten Instruktionen oder Prozessen gemeinsamer Erarbeitung vermittelt werden, aber insgesamt 14 Lerngelegenheiten zur möglichst *selbstständigen* Verwendung dieses Wissens.

Das Schema repräsentiert gewissermaßen den „reinen“ (*deduktiven*) Erwerb von Kompetenzen. Bei der *induktiven* Form steht zu Beginn die Konfrontation der Schüler(innen) mit einer Anforderungssituation (Aufgabe, Problem, Kontext usw.), die sie mit ihrem bisherigen Wissen und Können nicht bewältigen können – es besteht also *Bedarf nach Instruktion* (= **W1**), in deren Anschluss die Schüler(innen) erneut mit dieser Ausgangssituation konfrontiert werden (hier ist also die erste Situation im Durchgang durch das Kompetenzerwerbsschema **S1** ??; vgl. S. 15):

### Kompetenzerwerbsschema (induktive Vorgehensweise)



Die Kompetenzentwicklung wird in der Grafik auf S. 14 durch die Diagonale repräsentiert, wobei der konkrete Verlauf gewissermaßen „ein Schlängeln“ durch das Schema von Teilkompetenz zu Teilkompetenz verlangt: Sowohl von links nach rechts auf jeder Ebene als auch von unten nach oben werden im Fortgang des Unterrichts die Erwartungen an die Schülerleistungen immer anspruchsvoller, verlangen also *Erweiterung des Wissens* und *Fortschritte im Können*:

Der Entwurf eines solchen Kompetenzerwerbsschemas ist praktisch die *Planung für einen kompetenzfördernden Unterricht* z.B. in einer mehrstündigen Unterrichtseinheit. Es beinhaltet sämtliche didaktischen und methodischen Entscheidungen einschließlich ggf. überprüfbarer Zwischenziele, die die Lehrkraft nach Diagnose der Ausgangslage der Schülerinnen und Schüler im Interesse des angestrebten Kompetenzerwerbs getroffen hat:

Es enthält präzise Angaben über Auswahl und Abfolge in der Vermittlung des notwendigen systematischen *Wissens* (didaktische Entscheidungen) ebenso wie klare Vorstellungen über mögliche Situations für die sukzessive Kultivierung fachlichen und überfachlichen *Könnens* (methodische Entscheidungen).

Aufgrund der klaren Strukturierung (eindeutiger Zusammenhang aller Elemente) ist ein solcher Entwurf auch anderen gegenüber legitimierbar und selbst den Schülerinnen und Schülern transparent zu machen.

### 7. Bedingungen der Implementation der Reform

Die Einführung von Bildungsstandards ist ja bekanntlich mit der erklärten Absicht verbunden, die bislang üblichen detaillierten inhaltlichen Vorgaben (Lehrpläne) auf ein Minimum zu reduzieren (Kerncurricula) und damit den Weg zum Erreichen der in den Standards formulierten Kompetenzen weitgehend in die Hände der Lehrerschaft an zunehmend selbstständigen Schulen zu legen.

Dies erfordert auf Seiten der Lehrerinnen und Lehrer ein hohes Maß an *fachlichem Wissen* und vor allem *fachdidaktischem Können*, damit die hier skizzierten allgemein-didaktischen Prinzipien für kompetenzfördernden Unterricht fach- und schulspezifisch konkretisiert werden können. Dies ist nicht nur ein Aus- und Fortbildungsproblem, sondern verweist auf ein eng damit verknüpft Desiderat: nämlich eine entsprechend ausgerichtete intensive *fachdidaktische Forschung*, die in unterstützende Handreichungen und Empfehlungen für den Fachunterricht mündet. Dazu gehört auch die Entwicklung von Beispielaufgaben und Tests, die ebenfalls der Orientierung der Lehrer(innen) darüber dienen sollen, was als Ergebnis ihrer Arbeit auf Seiten der Schüler(innen) erwartet wird.

Ausschlaggebend für die erfolgreiche Implementation kompetenzfördernden Unterrichts sind und bleiben allerdings die Lehrerinnen und Lehrer selbst, die in entwicklungs-offenen Teams best-practice-Beispiele entwickeln, ausprobieren und evaluieren und ihre Erfahrungen in der pädagogischen Öffentlichkeit kommunizieren. Denn die anderenorts gelungene Praxis und deren Reflexion ist erfahrungsgemäß für die meisten Lehrer(innen) der stärkste Impuls zur Veränderung ihrer eigenen Praxis. (vgl. hierzu auch Lipowski 2004)

Fest steht jedenfalls:

„Eine Implementation von Bildungsstandards, die nicht bis zum Unterricht durchschlägt und die nicht die Lehrpersonen und letztlich die Schülerinnen und Schüler als eigenständig Lernende erreicht, wird nichts bewirken. Für das Lehren *und* das Lernen gilt: keine Qualität der Produkte ohne entsprechende *Prozessqualität*.“ (Oelkers & Reusser 2008, S. 324)



## Literatur

- Dewey, John 1949: Erziehung und Gesellschaft. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Braunschweig
- Expertise 2003: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, von Eckhard Klieme u.a. Bonn (BMBF)
- Hage, Klaus u.a. 1985: Das Methodenrepertoire von Lehrern.. Opladen
- Hartig, Jürgen & Klieme, Eckhard 2006: Kompetenz u. Kompetenzdiagnostik. In: Schweizer, K. (Hg): Leistung u. Leistungsdiagnostik. Heidelberg, hier vor allem S. 128-136
- Helmke, Andreas 2004: Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern. Seelze
- Helmke, Andreas 2006: Was wissen wir über guten Unterricht? In: Pädagogik, H. 2, S. 42 -45
- Henningsen, Jürgen 1972: Erfolgreich manipulieren: Methoden des Beybringens. Ratingen
- Herbart, Johann Friedrich 1806: Allgemeine Pädagogik. Bochum o. J.
- Hessischer Referenzrahmen Schulqualität 2008: Hg: Hessisches Kultusministerium, Institut für Qualitätsentwicklung. Wiesbaden
- Klingberg, Lothar 1986: Unterrichtsprozess und didaktische Fragestellung. Berlin
- Klinger, Udo 2005: Mit Bildungsstandards Unterrichts- u. Schulqualität entwickeln. In: Friedrich Jahresheft XVIII, S. 130 ff. Seelze-Velber
- Korngiebel, Julia 2009: Kompetenztests in der Sekundarstufe I als Überprüfungsinstrument der Bildungsstandards. Marburg
- Lange, Bernward 2005: Bildungsstandards und Unterrichtsplanung – Konsequenzen für didaktisches Denken und Planen. In: Lehren und Lernen, 2005, 3, S. 3- 10
- Lersch, Rainer 2005: Modellierung der didaktischen Fragestellung. Entwicklungen und Perspektiven für ein Modell der „ganzen“ Didaktik. In: Stadtfeld/Dieckmann (Hg.): Allgemeine Didaktik im Wandel. Bad Heilbrunn, S. 68 - 95
- Lersch, Rainer 2006: Unterricht zwischen Standardisierung und individueller Förderung. Überlegungen zu einer neuen Lernkultur angesichts der bevorstehenden Einführung von Bildungsstandards. In: Die Deutsche Schule, H 1, S. 29 - 41
- Lersch, Rainer 2007a: Unterricht und Kompetenzerwerb. In: Die Deutsche Schule, H. 4, S. 434 - 446
- Lersch, Rainer 2007b: Kompetenzfördernd unterrichten. In: Pädagogik, H. 12, S. 36 - 43
- Lersch, Rainer 2008: Kompetenzförderung im Politikunterricht. Die Perspektive der Allgemeinen Didaktik. In: Kursiv, H. 3, S. 40 - 50
- Lersch, Rainer 2009: Wie unterrichtet man Kompetenzen? Institut für Qualitätsentwicklung. Wiesbaden
- Lipowski, Frank 2004: Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis. In: Die Deutsche Schule 96, 2004, 1, S. 3 - 22
- Maag-Merki, Katharina 2004: Lernkompetenzen als Bildungsstandards. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H 4, S. 537-550
- Meyer, Hilbert 2004: Was ist guter Unterricht? Berlin
- Oelkers, Jürgen & Reusser, Kurt 2008: Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen. Expertise (BMBF). Bonn
- Reusser, Kurt 2007: Wirkungswissen über Bildungsstandards. In: Institut für Qualitätsentwicklung (Hg.): Der Referenzrahmen auf dem Prüfstand. Wiesbaden, S. 57 – 69
- Spitzer, Manfred 2002: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg/Berlin
- Terhart, Ewald 1999: Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Didaktik? In: Zeitschrift für Pädagogik, H 5, S. 629 - 647
- Terhart, Ewald 2005: Fremde Schwestern – Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung. In: Stadtfeld & Dieckmann (Hg): Allgemeine Didaktik im Wandel. Bad Heilbrunn, S. 96 – 114
- Weinert, Franz E. (Hg.) 2001: Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel, hier: S. 17 -31
- Weinert, Franz E. 1998: Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In: Bayrisches Staatsministerium für Unterricht, Kultur, Wissenschaft und Kunst (Hg.): Wissen und Werte für die Welt von morgen. München, S. 104 - 125
- Ziener, Gerhard 2006: Bildungsstandards in der Praxis. Seelze-Velber



**Zum Autor:**

Prof. Dr. Rainer Lersch,  
Professur für Schulpädagogik (em.) am Insti-  
tut für Schulpädagogik der  
Philipps-Universität Marburg

**E-Mail:**

lersch@staff.uni-marburg.de

**Homepage:**

<http://www.staff.uni-marburg.de/~lersch/>

**Arbeitsschwerpunkte:**

- Pädagogische Schulentwicklung im Zusammenhang mit Bildungspolitik
- Bildungs-, Unterrichts- und Schulforschung; Lehrerprofessionsforschung
- Unterrichtsmethodik; Schultheorie
- Kritische Begleitung (und Beratung) aktueller Bildungspolitik
- Beratung von Schulen zur Kompetenzförderung