

Kompetenzorientierung allein macht noch keinen guten Unterricht!

Die „ganze Aufgabe“ muss bewältigt werden!

Alle Welt redet von der Kompetenzorientierung, manche sogar von einem Paradigmenwechsel in der Unterrichtsgestaltung. Aber bei genauerem Hinsehen gibt es nur ein Alleinstellungsmerkmal dieses Konzepts, das wirklich neu ist, nämlich die Arbeit mit Kompetenzstufenmodellen. Der Autor plädiert für die pragmatische Nutzung solcher Stufenmodelle, weist aber auf einige Reflexionsdefizite hin und plädiert für Theorie-Importe, um die „ganze Aufgabe“ der Unterrichtsgestaltung bewältigen zu können.

HILBERT MEYER

1. Noch nicht eingelöstes Versprechen

Als ab 2004 alle Kerncurricula in Deutschland auf „Kompetenzorientierung“ umgestellt wurden, war ich zunächst skeptisch. Das Konzept enthält zu viele uneingelöstes Versprechen:

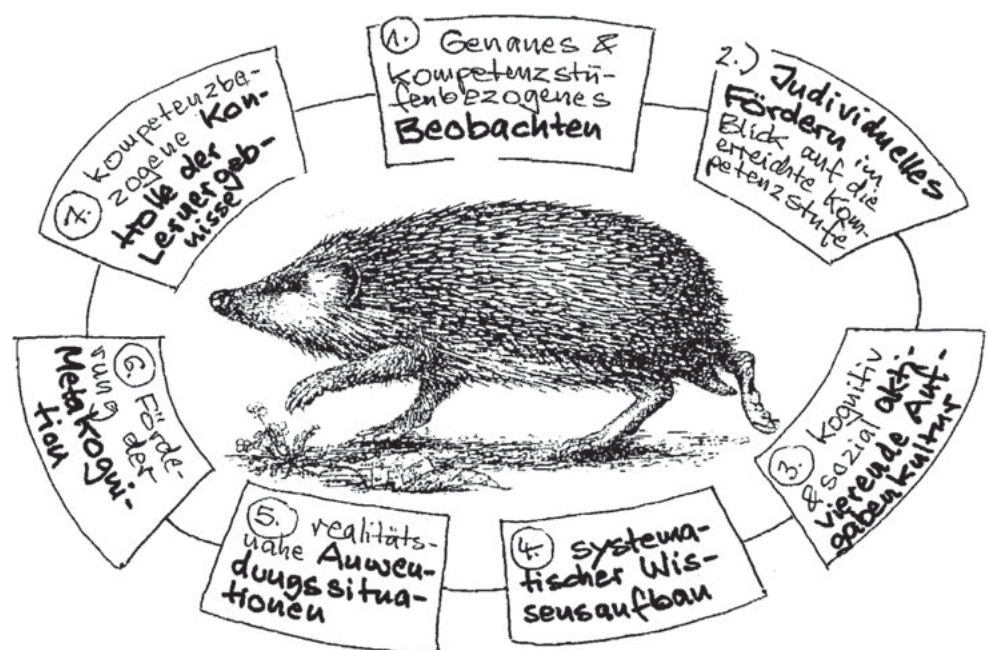
1. Der kompetenzorientierte Unterricht (im Folgenden KoU) helfe den Lehrerinnen und Lehrern, die tatsächlich eingetretenen Lernfolge der Schülerinnen und Schüler präziser zu kontrollieren – aber zu der Frage, wie flächendeckend die Diagnosekompetenzen der Lehrkräfte geschaffen und erhöht werden können, hört man viel zu wenig.
2. Der KoU fördere, so seine Verfechter, den professionellen Umgang mit der wachsenden Heterogenität der Schülerinnen und Schüler. – Allerdings zeigen jüngste Untersuchungen, dass wir weit davon entfernt sind, diese alte Forderung einzulösen (vgl. Trautmann & Wischer 2011, Hellrung 2011).
3. Das Konzept biete den Lehrkräften große Freiheiten bei der Umsetzung, weil in den Kerncurricula keine konkret ausformulierten

Vorgaben für die Unterrichtsgestaltung gemacht würden. Richtig – aber die Gefahr der beliebigen Umsetzung muss beachtet werden!

Ich stelle fest: Für die behaupteten Vorteile auf Lehrerseite gibt es bisher keine harten empirischen Belege, schon gar nicht dafür, dass sich das sehr anspruchsvolle Konzept flächendeckend umsetzen lässt,

ohne die behaupteten Vorzüge einzubüßen.

Meine Skepsis ist heute nicht vollständig behoben, aber deutlich gemildert. Entscheidend für meine persönliche Bewertung sind Gespräche mit Praktikern, bei denen eine vierte Stärke deutlich wurde, die merkwürdigerweise nur selten genannt wird: *Wer in Kompetenzstufen denkt, wird nicht starr, sondern flexibel in der Unterrichtsführung.* Er bzw. sie kann



Grafik 1: Sieben Bausteine kompetenzorientierten Unterrichts

© Hilbert Meyer

schneller und sicherer umsteuern, wenn er/sie erkannt hat, dass einzelne Schülerinnen und Schüler das bei der Planung zugrunde gelegte Kompetenzniveau noch nicht erreicht oder schon lange überschritten haben. Für die Überprüfung dieser These reicht es aus, eine einzige Lehrkraft gefunden zu haben, die das Konzept im angedeuteten Sinne nutzt. Das aber fällt leicht (vgl. Meyer 2007, S. 110 ff.).

2. Was ist alt, was ist neu?

Das, was heute unter dem Schlagwort „Kompetenzorientierter Unterricht“ diskutiert wird, ist eine bunte Mischung aus alten und neuen Elementen didaktisch-methodischen Handelns.

Althergebracht sind z.B. die Erwartungen,

- dass die Schülerinnen und Schüler durch genaue Lernstandsdiagnosen dort abgeholt werden, wo sie stehen;
- dass jeder einzelne Schüler/jede einzelne Schülerin durch mehr innere Differenzierung individuell gefördert wird;
- dass die Schülerinnen und Schüler besser selbstgesteuert lernen können (eine uralte Forderung der klassischen Bildungstheorie)
- und dass sie kein träges Wissen erwerben, sondern Wissen und Können miteinander zu verknüpfen lernen.

Wirklich neu und einziges Alleinstellungsmerkmal des KoU ist die Idee, den Lernstand der Schülerinnen und Schüler in empirisch abgesicherten Kompetenzstufen-Modellen zu erfassen. Neu und gewöhnungsbedürftig ist auch die flächendeckende, alle 16 Bundesländer einschließende kompetenzorientierte Leistungsüberprüfung mit Hilfe von Vergleichsarbeiten (PISA, VERA, IGLU und anderem mehr).

Noch handelt es sich aber um eine große Baustelle, deren „Geburts-hindernis“ darin besteht, dass es zunächst um eine reine Top-down-Bewegung gegangen ist. Die KMK hat einfach im Jahre 2004 dekretiert, dass ab sofort alle Lehrkräfte in Deutschland ihren Unterricht an einem didaktischen Modell ausrichten sollten, das es damals noch gar nicht gab.

Aber die Situation hat sich ein wenig gebessert. Es gibt Mut machende Erfahrungen mit einem stärker individualisierenden Unterricht, z.B. an der Laborschule in Bielefeld oder der Wartburg-Schule in Münster (nicht erst seit PISA 2000, sondern seit drei Jahrzehnten). Es gibt in den Studienseminaren der Zweiten Phase der Lehrerbildung eine breite Praxis des kompetenzorientierten Unterrichts. Es gibt eine Reihe neu entwickelter Werkzeuge zur Umsetzung: Kompetenzraster, Lerntagebücher, Lernlandkarten, Portfolio-Arbeit u. a. m. Seit kurzem gibt es auch die ersten brauchbaren Lehrbücher zum KoU¹.

Es wäre aber verfrüht, schon jetzt von einem etablierten didaktischen Modell des KoU zu sprechen, das den in der Allgemeinen Didaktik im letzten Jahrhundert formulierten Standards genügt. Deshalb vermeide ich das Wort *Modell* und spreche im Folgenden nur von einem *Konzept* des kompetenzorientierten Unterrichts.

Was sind diese noch nicht erreichten allgemeindidaktischen Standards? Drei Stichworte dazu:

1. das Demokratiegebot von *John Dewey* und *Wolfgang Klafki*: Guter Unterricht basiert auf dem Bemühen um eine demokratische Unterrichtskultur!
2. *Wolfgang Klafki*s „Kategoriale Didaktik“ (1959), in der ein anspruchsvolles theoretisches Modell zur Inhaltsanalyse vorgelegt wurde, das den bisher vorliegenden Konzepten zum KoU fehlt;
3. die dialektische „Prozesstheorie des Unterrichts“ von *Lothar Klingberg* (1990), in der das spannungs-

volle Mit- und Gegeneinander von Lehrer- und Schülerrollen im Lehr-Lernprozess analysiert wird.

Wir brauchen also möglichst bald ein theoretisch abgesichertes und zugleich alltagstaugliches, insbesondere für die Zweite Phase der Lehrerbildung geeignetes Modell des KoU, in dem die vielen ermutigenden Einzelideen zusammengeführt werden. Es wäre vernünftig, wenn diese neue Didaktik nicht von einem einzelnen Autor, sondern in Teamarbeit von Praktikern, Lehr-Lernforschern, Allgemein- und Fachdidaktikern entwickelt würde.

3. Eine Arbeitsdefinition für kompetenzorientierten Unterricht

In der einschlägigen Literatur werden unterschiedliche Definitionen angeboten. Dabei fällt auf, dass alle wichtigen Autoren betonen, dass das Konzept einer *bildungstheoretischen* Grundlegung bedarf (vgl. Moegling 2010, Jung 2010, Tschekan 2011). Das ist klug. Und das übersehen die radikalen Kritiker der Kompetenzorientierung (z.B. Gruschka 2011, S. 39) geflissentlich. Ich definiere kompetenzorientierten Unterricht so (s. **Kasten unten**).

Die Definition macht die *didaktischen und unterrichtsmethodischen Unschärfen der Kompetenzorientierung* deutlich, auf die die Verfechter dieses Konzepts selbst hinweisen (so Faulstich-Christ u. a. 2010, S. 8): Kompetenzorientierung sagt viel darüber aus, was herauskommen soll, aber nur wenig darüber, wie der Unterricht gestaltet werden kann.

Arbeitsdefinition

Kompetenzorientierter Unterricht ist ein offener und schüleraktiver Unterricht,

1. in dem die Lehrerinnen und Lehrer auf der Grundlage genauer **Lernstandsdiagnosen** ein differenzierendes Lernangebot machen,
2. in dem die Lehrerinnen und Lehrer ihre Unterrichtsplanung, die Durchführung und Auswertung an fachlichen und überfachlichen **Kompetenzstufenmodellen** orientieren,
3. in dem die Schülerinnen und Schüler die Chance haben, ihr Wissen und Können **systematisch und vernetzt** aufzubauen, und
4. in dem sie den Nutzen ihres Wissens und Könnens in **realitätsnahen Anwendungssituationen** erproben können.

Wegen dieser Unschärfen bedienen sich die Verfechter dieses Konzepts ganz ungeniert, aber vernünftigerweise bei dem, was seit 100 Jahren an reformpädagogischen Ideen propagiert worden ist: Der Unterricht soll schüler- und handlungsorientiert gestaltet werden; es soll authentische Lernsituationen geben; die Selbstregulationskräfte sollen gestärkt, das Sinnverstehen soll gefördert werden.

Die Feststellung, dass man gar nicht so weit von dem abweiche, was seit jeher unter gutem Unterricht verstanden wurde, birgt auch Gefahren für das Überleben des Konzepts: Je stärker die reformpädagogische Herkunft des KoU betont wird, umso weniger glaubwürdig ist die Behauptung, dass es sich um einen grundlegenden „Paradigmenwechsel“ in der Unterrichtsgestaltung handle (so Faulstich-Christ u. a. 2010, S. 8). Allenfalls kann von einem Paradigmenwechsel in der Leistungsmessung gesprochen werden.

4. Das Alleinstellungsmerkmal: Arbeit mit Kompetenzstufenmodellen

Die Arbeit mit Kompetenzstufenmodellen ist für mich, wie oben angemerkt, das einzige Alleinstellungsmerkmal des KoU. Die Erforschung von Kompetenzstufen ist in Deutschland seit der Veröffentlichung der PISA-Studie I auch mächtig in Gang gekommen. Die Fachdidaktik Mathematik hat dabei eine Vorreiterrolle übernommen, aber die anderen Fachdidaktiken ziehen langsam nach. Erste Ergebnisse liegen also vor, aber es gibt noch viele, auch sehr grundlegende offene Fragen:

- Jedem Kompetenzstufenmodell liegt die explizite oder implizite Annahme zugrunde, dass es kategorial wesentliche Änderungen in den Lernleistungen gibt, aufgrund derer man sagen kann, dass die nächste Stufe erreicht ist.
- Das setzt einen Theorierahmen voraus, in dem die Stufenübergänge genau definiert und empirisch abgesichert werden. Solche dezidiert ausformulierten Theorien gibt es aber bisher kaum.
- Ungeklärt ist die Frage, ob die Stufen immer sukzessive durchlaufen werden müssen oder ob das Überspringen einer Stufe möglich ist.

Strukturmodell		
Stufe 0	Naiv-ganzheitliches Ausführen einer Handlung	Entscheiden nach „Bauchgefühl“
Stufe 1	Handeln nach Vorgabe des Lehrenden	Kognitives Nachvollziehen der Handlungsvorgabe
Stufe 2	Handeln nach Einsicht in die Aufgabenstellung	Reflektieren und Argumentieren nach Einsicht
Stufe 3	Selbstständige Steuerung des eigenen Lernprozesses	Didaktische Reflexion des gemeinsamen Lehr-Lernprozesses

- Eine plausible Alternative zum Stufungsmodell lautet, dass es ein mehr oder weniger kontinuierliches Anwachsen einer Kompetenz gibt (vgl. Beck 2009, S. 242).

Weil noch so viel offen ist, plädiere ich dafür, in der schulpraktischen Arbeit nicht auf den Tag zu warten, an dem die Kompetenzforscher endlich so weit sind, empirisch abgesicherte Modelle für die Tausenden von einzelnen Kompetenzfeldern zu liefern, sondern als Gegengewicht und Ergänzung zur Grundlagenforschung eine *pragmatische Entwicklungsstrategie von unten* zu starten.

Das Denken in Kompetenzstufen ist ja im Schulalltag nichts Ungewöhnliches, und zwar sowohl aufseiten der Lehrenden als auch aufseiten der Lernenden. Es ist gar nicht

Es gibt keine berufserfahrene Lehrerin, die nicht mindestens fünf oder sechs Dutzend persönliche Stufungsmodelle in ihr unterrichtspraktisches Denken und Handeln integriert hat. Deshalb empfehle ich, in einem „joint venture“ von Praktikern und Theoretikern Kompetenzstufenmodelle (KSM) in *didaktischer Absicht* zu sammeln und sie weiterzuentwickeln. Sie können helfen, im Umfang begrenzte Lernstandsanalysen vorzunehmen und auf ihrer Grundlage den differenzierten Unterricht flexibler als bisher zu steuern (s. o.).

Wie könnten solche pragmatischen Modelle aussehen? Ich habe seit mehreren Jahren in der Lehrerfortbildung gemeinsam mit Praktikern viele einzelne KSMs, insbesondere zu Unterrichtsmethoden-Kompetenzen der Schüler entwickelt

Tabelle 1

Kompetenzorientierung sagt viel darüber aus, was herauskommen soll, aber nur wenig darüber, wie der Unterricht gestaltet werden kann.

zu vermeiden, tagtäglich die unterschiedlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler zur Kenntnis zu nehmen und sie gestuft zu bewerten:

- Wir registrieren zum Beispiel mit Verwunderung, dass ein Schüler der 4. Klasse beim Addieren immer noch seine Finger zu Hilfe nimmt.
- Wir erläutern bei der Klausurrückgabe in einem Leistungskurs Biologie, warum kein Schüler/keine Schülerin mehr als zwölf Punkte erzielt hat.
- Wir loben ein Gruppenarbeitsergebnis als „weit überdurchschnittlich“ und begründen dies mit „hoher Teamkompetenz“.

und dabei überraschende Übereinstimmungen über alle Fächer hinweg festgestellt: Die meisten Praktiker wählten als Stufungskriterium für ihre selbst gebastelten Modelle die wachsende Selbstregulation der Lernenden. Ich habe daraus ein – zugegeben schlichtes, dafür aber im Schulalltag brauchbares – Strukturmodell gemacht (s. Tabelle 1; vgl. Meyer 2007, S. 155 ff.).

Für jedes KSM muss geklärt werden, aus wie vielen Dimensionen die Kompetenz besteht. So könnte man die Fähigkeit, eine Wandzeitung herzustellen, in Analyse-, Gestaltungs- und Präsentationskompetenz unterteilen. So wird für den

kompetenzorientierten Religionsunterricht empfohlen, die Wahrnehmungs-, Deutungs-, Urteils-, Dialog- und Gestaltungskompetenz zu unterscheiden.

Für jede Stufe muss ein eigenes *Stufen*-Kriterium definiert werden, mit dem ausgedrückt wird, welche Qualität die auf dieser Stufe geleistete Arbeit hat, z. B. „Handeln nach Vorgabe“, „Handeln nach Einsicht“. Die Abfolge der Stufen bezeichne ich als die „Tektonik“ einer Kompetenz. Sie darf nicht mit dem Prozess des Kompetenzerwerbs verwechselt werden. Der ist bunter und manchmal auch chaotischer als die Tektonik.

Für alle Stufen zusammen muss ein *Stufungs*-Kriterium definiert werden, mit dem die Stufenabfolge insgesamt charakterisiert wird. Ich empfehle, das Stufungs-Kriterium der wachsenden Selbstregulation der Schülerinnen und Schüler als Maßstab zu nehmen.

Bei thematisch begrenzten fachlichen Stufungsmodellen kann dieses Hauptkriterium durch fachbezogene Stufungs-Kriterien ergänzt werden, beispielsweise im Mathematikunterricht der Grad der Abstraktionsfähigkeit oder die mathematische Modellierungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler, im Kunstunterricht die wachsende Kreativität, im Sportunterricht die bewusste Bewegungskoordination. Solche fachbezogenen Stufungs-

Kriterien sind aber mit dem Hauptkriterium gut verträglich.

Ein interessantes Detail beim Ausfüllen solcher KSMS: Es ist uns fast immer sehr viel leichter gefallen, die oberste, dritte Stufe auszumalen als die Stufe 1, in der die basalen Kompetenzen erfasst werden müssen, die z. B. erforderlich sind, um ein Rollenspiel im Unterricht zu nutzen, um einem Powerpoint-Vortrag zu folgen oder um ein Streitgespräch zu führen.

5. Sieben Bausteine kompetenzorientierten Unterrichts

Was sollte eine Lehrerin tun, die sich vornimmt, in Zukunft stärker kompetenzorientiert zu unterrichten? Sie kann sich an den folgenden sieben Bausteinen orientieren, die allerdings deutlich über das hinausgehen, was theoretisch aus der Kompetenzorientierung abgeleitet werden kann³:

1. Eine kompetenzorientierte Lehrerin übt sich im *genauen Beobachten und Diagnostizieren* der Lernstände ihrer Schülerinnen und Schüler. Das ist auch deshalb schwierig, weil man kräftemäßig überfordert ist, 25 oder 30 individuelle Lernstände zu erfassen. Ein seit Jahrzehnten gepflegter Kompromiss: Man macht eine kompetenzorientierte dreifache Gruppierung von schnellen Lernern, langsamen Lernern und dem Mittelfeld.

2. Sie bemüht sich, den *individualisierten und den gemeinsamen Unterricht* auszubalancieren. (Bei aller berechtigten Forderung nach mehr Individualisierung wird gern übersehen, dass das eigentliche Kunststück darin besteht, beides zusammenzuführen.)

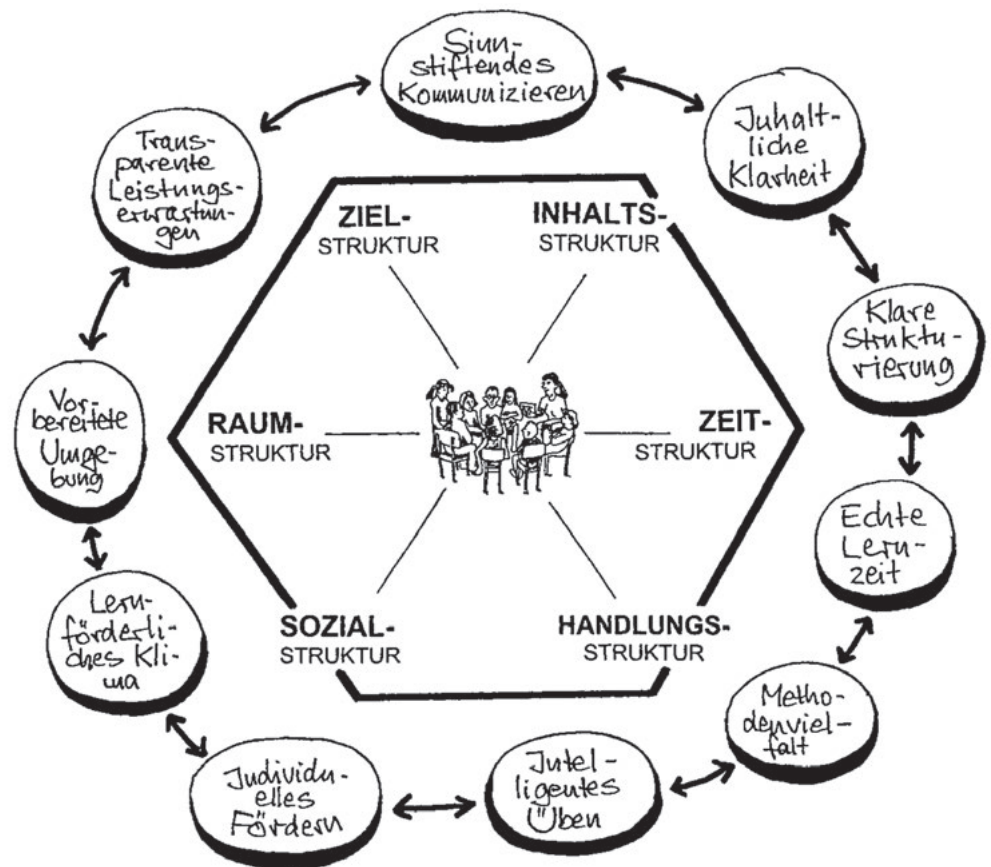
3. Sie entwickelt eine *kognitiv und sozial aktivierende Aufgabenkultur*, in der die Schülerinnen und Schüler auf unterschiedlichen Kompetenzstufen arbeiten können. Der Begriff „kognitive Aktivierung“ ist von der Forschergruppe COACTIV (Jürgen Baumert, Mareike Kunter u. a.) in Deutschland popularisiert worden. Die Forscher hatten herausgefunden, dass Hausaufgaben und Übungsphasen sehr oft unterhalb des in den Zielformulierungen angesprochenen Leistungsniveaus blieben. Richtig, aber m. E. zu kurz gedacht. Deshalb habe ich das Adjektiv „sozial“ bei diesem zweiten Merkmal ergänzt – eine weitere Baustelle!

4. Sie sorgt für einen am Lehrplan orientierten *systematischen Wissensaufbau* und achtet darauf, dass die Schülerinnen und Schüler ihr Vorwissen einbringen und Bezüge zu anderen Unterrichtsfächern herstellen können. Eine empirisch gut belegte These lautet ja: Sicher beherrschtes Vorwissen zum Lerngegenstand ist für den Lernerfolg wichtiger als ein hoher IQ!

Tabelle 2

Stärken des KoU	Schwächen des KoU
Transparente Leistungserwartungen: Hier liegt eindeutig die große Stärke des KoU!	Klare Strukturierung: Weder zur äußeren Seite (d. h. zum guten Classroom-Management) noch zur inneren Seite (nämlich der Herstellung eines „Roten Fadens“ im Lehr-Lernprozess) sagt das Konzept etwas aus. In welcher Reihenfolge bestimmte Kompetenzen im Unterricht abgerufen oder neu gefördert werden, lässt sich nicht aus der Tektonik einer Kompetenz ableiten (vgl. Meyer 2007, S. 161).
Individuelles Fördern: Das Konzept sagt nicht, wie man es macht, wohl aber, dass man es machen muss.	Hoher Anteil an echter Lernzeit: Fehlanzeige
Methodenvielfalt: Das Konzept legt ein sehr hohes Niveau der inneren Differenzierung nahe, sagt aber nichts dazu, wie sie gestaltet werden könnte.	Lernförderliches Klima: Dazu sagt das Konzept so gut wie nichts.
Sinnstiftendes Kommunizieren: Dazu gibt das Konzept aufgrund seiner Handlungsorientierung und aufgrund der Authentizität der Lernsituationen viele Impulse.	Sozialstruktur: Das Konzept sagt nichts darüber aus, in welcher sozialen Formation (Plenum, Gruppe, Tandem usw.) die Schülerinnen und Schüler arbeiten sollen.

5. Sie sorgt für *realitätsnahe Anwendungssituationen*. Die Formulierung ist absichtlich vorsichtig. Man hätte ja auch, wie ich dies vor 32 Jahren geschrieben habe, sagen können: „Sie sorgt dafür, dass das Leben, das Lernen und Arbeiten miteinander verbunden werden.“ Aber diese Idee der Aufhebung der Trennung zwischen Schule und Leben hat sich als unrealistisch erwiesen. Unterricht ist immer künstlich. Schule hat immer auch eine Schutzfunktion.
6. Sie fördert die *Metakognitionen* der Schülerinnen und Schüler. Dazu gibt es weltweit eindeutige empirische Befunde darüber, dass das Nachdenken über den eigenen Lernprozess den Lernerfolg erhöht (vgl. Hattie 2012, S. 251).
7. Sie kontrolliert die *Lernergebnisse* kompetenzstufenbezogen, hakt nach, wenn die erhofften Ergebnisse nicht erreicht worden sind, und freut sich, wenn höhere Stufen erreicht wurden als gedacht.



Grafik 2: Zehn Merkmale guten Unterrichts

© Hilbert Meyer

Der Katalog sieht nicht nur happig aus – er ist es auch. Deshalb merke ich an: Diese Bausteine können nur in einem mehrjährigen, möglichst gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen durchgeführten Unterrichtsentwicklungsprozess realisiert werden.

6. Stärken und Schwächen

Ich behaupte: Wichtige Aspekte guten Unterrichts werden im Konzept des KoU aufgrund der oben schon monierten didaktisch-methodischen Unschärfen vernachlässigt. Das soll in der gebotenen Kürze mit meinem *Zehmerkatalog* mit zehn Merkmalen guten Unterrichts ein wenig genauer belegt werden (vgl. Meyer 2004). Weil mit dem Katalog die „ganze Aufgabe“ beschrieben wird, die Praktiker in jeder Unterrichtsstunde bewältigen müssen, ist dieses Schema m. E. auch eine gute Sonde, um didaktische Konzepte wie das des KoU auf Vollständigkeit zu überprüfen (s. Grafik 2).

Wo liegen – analysiert auf der Folie des *Zehmerkatalogs* – die Stärken und wo die Schwächen des KoU? **Tabelle 2** macht dies deutlich.

Für diese Defizite gibt es einen systematischen Grund: Das Konzept des KoU sagt nichts zu der entscheidenden Frage aus, wie das

Lehrer-Schüler-Verhältnis im Unterricht theoretisch zu fassen und im Unterrichtsalltag zu realisieren ist. Es fokussiert einseitig auf die Schülerseite.

7. Notwendige Ergänzungen

Ich komme zum Schluss und erläutere mit wenigen Stichworten, welche Theorie-Importe notwendig sind, um aus dem Konzept des KoU ein didaktisches Modell zu machen, das die „ganze Aufgabe“ eines Lehrers bzw. einer Lehrerin zu analysieren und zu gestalten hilft.

Die Lehr-Lern-Dialektik klären!

Weil die Grundrelation „Lehren-Lernen“ in jedem Unterrichtskonzept geklärt werden muss, ist es erforderlich, auch den KoU theoretisch weiterzuentwickeln. Das tun die engagierten Verfechter auch. *Rainer Lersch* (2010, S. 41) hat dazu ein umfassendes Konzept vorgelegt. Im Mittelpunkt steht ein Strukturschema für KoU (s. Grafik 3, S. 12).

Das Überraschende: Das von *Rainer Lersch* entwickelte Strukturschema ist, wie er selbst betont, eine Weiter-

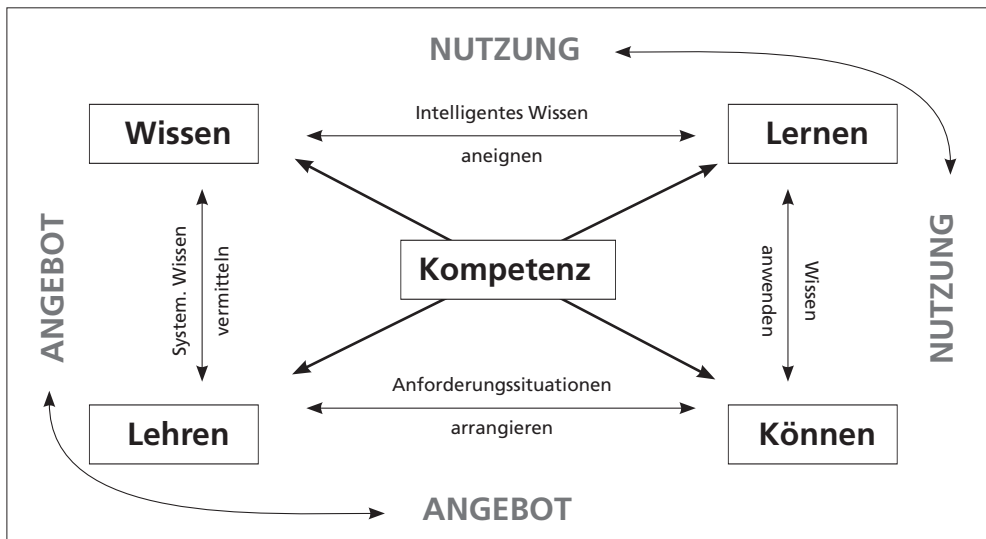
entwicklung der von *Lothar Klingberg* entwickelten Prozesstheorie des Unterrichts. Das ist klug, weil nun die oben eingeklagte Klärung der Lehrenden-Rolle im KoU angegangen werden kann.

Ein Arbeitsbündnis mit den Schülerinnen und Schülern schmieden!

Die Idee, den Lehr-Lernprozess auf der Folie eines Arbeitsbündnisses zu deuten, ist uralte; sie wurde in jüngerer Zeit von Professionsforschern wie *Ulrich Oevermann* und *Werner Helsper* wiederbelebt.⁴ Ich behaupte: Die Anreicherung des KoU-Konzepts um die Idee des Arbeitsbündnisses zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern ist nicht nur naheliegend, sondern zwingend, weil die bloße Mitteilung an die Schüler, dass und warum sie sich bestimmte Kompetenzen aneignen sollen, nicht ausreicht. Es muss auch ein Klima hergestellt werden, das zum Lernen motiviert.

Didaktische Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler entwickeln!

Lange vor Erfindung des KoU hat *Lothar Klingberg* an zentraler Stelle



Grafik 3: Didaktische Systematisierung kompetenzfördernden Unterrichts

seines Werks eine Kompetenz definiert, die sich leider nirgendwo in den Bildungsstandards und Kerncurricula wiederfindet: die „didaktische Kompetenz“ (ausführlich rezipiert in Jank/Meyer 2002, S. 258). Damit ist mehr und anderes gemeint als die Fähigkeit, den eigenen Lernprozess zu planen und zu reflektieren. Gemeint ist die Bereitschaft und Fähigkeit der Lernenden, Verantwortung für die ganze Klasse zu übernehmen.

In einem Vortrag an der Uni Oldenburg hat *Lothar Klingberg* einmal gesagt: „Schüler haben Verantwortung für das Erfolgserlebnis ihrer Lehrer.“ Das ist eine ungewohnte Perspektive, aber sie ist konsequent.

Lerngerüste aufbauen!

Die Forderung, die Schülerinnen und Schüler stärker selbstreguliert lernen zu lassen, gehört zum Kernbestand der Kompetenzorientierung (s. o.). Aber Selbstregulation ist kein Selbstläufer! Man muss Lerngerüste aufbauen. Das nennt man heute vornehm „scaffolding“. Welche einzelnen Instrumente dabei hilfreich sind, kann man in den Effektivitätstabellen von *John Hattie* (2009, 2012) studieren: „formative assessment“, also beständige Rückmeldungen während des Unterrichts; Schülerdiskussionen, regelmäßiges Feedback und anderes mehr. Aber *Hattie* ist ein großer Sammler, kein Didaktiker. Also muss aus seinem „Steinbruch“ kluger Ideen eine empirisch basierte Didaktik erst noch geschaffen werden.

Mein Fazit: Frank McCourt, Berufsschullehrer aus New York und Autor des weltbekannten Buches „Die Asche meiner Mutter“, hat in seinem autobiografischen Buch über seine Berufsjahre an einem New Yorker Polytechnikum in ersichtlich ironischer Absicht geschrieben: „Man muss die Schüler auf Trab halten, damit sie nicht zu denken anfangen!“ (McCourt 2006, S. 311).⁵ Die Warnungen, dass just dies bei einer flächendeckenden Einführung des kompetenzorientierten Unterrichts passieren könne, liegen seit langem auf dem Tisch. Deshalb ist in Erinnerung zu rufen: Unterricht ist eine kostbare Zeit für Lernende wie für Lehrende. Sie ist nicht nur zum Lernen da. Unterricht sollte auch ein Ort sein, an dem man ausreichend Zeit findet, lustbetont und solidarisch miteinander umzugehen.

Anmerkungen

- 1 Die ersten praxisnah, aber dennoch didaktisch anspruchsvoll geschriebenen Bücher liegen vor: Blum, Drüke-Noe u. a. (2006); Obst (2008); Ziener (2006); Faulstich-Christ, Lersch & Moegling (2010); Paradies Wester & Greving (2010); Jung (2010); Tschekan (2011).
- 2 Ähnlich lauten auch die Vorschläge von Gerhard Ziener (2006, S. 43 ff.) in seinem empfehlenswerten Buch zu „Bildungsstandards“.
- 3 Vgl. die ähnlich gestrickte Auflistung bei Faulstich-Christ (2010)
- 4 Wie Arbeitsbündnisse im Schulalltag gestaltet werden oder auch misslingen können, haben Werner Helsper u. a. (2009) in einer empirischen Studie zur Schul- und Unterrichtskultur eindrucksvoll belegt. Die Autoren können sogar zeigen, dass hier und dort die Schülerinnen und Schüler die Initiative ergreifen, um die Lehrkraft dazu zu bringen, ein anspruchsvolleres Arbeitsbündnis anzubieten als zunächst vorgesehen.
- 5 Manchmal habe ich das Gefühl, dass die Kultusminister dieses Motto auch zur Maxime ihres Umgangs mit den Lehrern gemacht haben.

Literatur

- Beck, Klaus (2009): Strategien empirischer Forschung zur Professionalität von Lehrpersonen – Ein kritischer Blick aus methodologischer Sicht. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga u. a.: Lehrprofessionalität. Weinheim: Beltz
- Benner, Dietrich (Hg.) (2007): Bildungsstandards. Paderborn: Schöningh
- Blum, Werner/Drüke-Noe, Christina/Hartung, Ralph & Köller, Olaf (Hg.) (2006): Bildungsstandards Mathematik: konkret. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Bortz, Jürgen & Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin: Springer
- Faulstich-Christ, Katja/Lersch, Rainer & Moegling, Klaus (Hg.) (2010): Kompetenzorientierung in Theorie, Forschung und Praxis. Immenhausen: Prolog Verlag
- Gruschka, Andreas (2011): Verstehen lehren. Stuttgart: Reclam
- Hattie, John (2009): Visible Learning. London: Routledge
- Hattie, John (2012): Visible Learning for Teachers. London: Routledge
- Hellrung, Miriam (2011): Lehrerhandeln im individualisierten Unterricht. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich
- Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Hummrich, Merle & Busse, Susann (2009): Jugend zwischen Familie und Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Jank, Werner & Meyer, Hilbert (2002): Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Jung, Eberhard (2010): Kompetenzerwerb. München: Oldenbourg
- Klingberg, Lothar (1990): Lehrende und Lernende im Unterricht. Berlin: Volk und Wissen
- Lersch, Rainer (2010): Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. In: Faulstich-Christ, Katja u. a. (Hg.): Kompetenzorientierung in Theorie, Forschung und Praxis. Immenhausen: Prolog Verlag, S. 31–59
- McCourt Frank (2006): Tag und Nacht und auch im Sommer. Neuwied: Luchterhand
- Meyer, Hilbert (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Scriptor
- Meyer, Hilbert (2007): Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Moegling, Klaus (2010): Die Kompetenzdebatte – Zum Verhältnis von Bildung und Kompetenzorientierung. In: Faulstich-Christ, Katja u. a. (Hg.): Kompetenzorientierung in Theorie, Forschung und Praxis. Immenhausen: Prolog Verlag, S. 11–29
- Obst, Gabriele (2008): Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Paradies, Liane/Wester, Franz & Greving Johannes (2010): Individualisieren im Unterricht. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Trautmann, Matthias & Wischer Beate (2011): Heterogenität in der Schule. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften
- Tschekan, Kerstin (2011): Kompetenzorientiert unterrichten. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Ziener, Gerhard (2006): Bildungsstandards in der Praxis. Seelze: Klett-Kallmeyer