

Was ist gute Unterrichtsvorbereitung? Zur Qualitätsdiskussion aus der Sicht didaktischer Positionen

Manfred Riegger

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Riegger, Manfred. 2011. "Was ist gute Unterrichtsvorbereitung? Zur Qualitätsdiskussion aus der Sicht didaktischer Positionen." Pädagogische Rundschau 65 (4): 427-43.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under the following conditions:

Deutsches Urheberrecht

Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:

<https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publizieren>



72/DA 7540 - 65,4

Pädagogische Rundschau

4

Juli / August 2011

Universitätsbibliothek
Augsburg

65. Jahrgang / 2011

18. Aug. 2011



72

DA
7540
-65
,4



Manfred Riegger

Was ist gute Unterrichtsvorbereitung?

Zur Qualitätsdiskussion aus Sicht didaktischer Positionen

Was ist guter Unterricht? Diese Frage wird vielfach gestellt und oft mit Qualitätsmerkmalen zu beantworten versucht.¹ Dabei sollte man nicht vergessen, dass es guten Unterricht ohne gute Vorbereitung nicht gibt.² Also kommt es nicht nur auf das Ergebnis an, sondern auch auf die Planung und die Umsetzung desselben. Ein Beispiel aus dem Alltag kann dies verdeutlichen:

„Jeder kennt es: Man bekommt ein Geschenk, man packt es aus und – freut sich: Nicht weil es besonders ausgefallen oder teuer gewesen wäre, sondern weil ..., ja weshalb eigentlich? Weil es unerwartet schön ist? Weil das Geschenk zu mir passt? Weil ...? Weil ich spüre: Der Andere hat sich über das Geschenk und über mich Gedanken gemacht. So freue ich mich und mein Dankeschön kommt von Herzen!“

Geschenke und Unterricht sind m.E. in vielerlei Hinsicht vergleichbar: Aus den beinahe unbegrenzten (Geschenk)Möglichkeiten von Dingen, Aktionen usw. (zu Anlässen wie Hochzeit gibt es z.T. vorgegebene Auswahllisten), muss ich ein Geschenk auswählen bzw. mich entscheiden eines selbst herzustellen. Ähnlich ergeht es einer Lehrperson, die mit Bezug auf eine gewisse ‚Vorauswahl‘ der Inhalte des Lehr- bzw. Bildungsplans oder der Schul-

bücher eine Auswahl trifft bzw. diese zu Unterrichtsgegenständen umgestalten muss. Denkt die Lehrperson dabei nicht an die Schüler, sind Schwierigkeiten vorprogrammiert. Wie nun Schenkende nach Kriterien für die Angemessenheit eines Geschenks suchen, so gibt es in der Didaktik unterschiedliche Modelle, die Kriterien für angemessenes didaktisch-methodisches Handeln offenlegen. Diese Modelle begegnen Lehramtsstudierenden zu meist in allgemeindidaktischen Veranstaltungen. Zuweilen fehlt jedoch die Einsicht in die Bedeutung und Leistungsfähigkeit dieser Theorien. Folgende Ausführungen wollen hierfür einen geschärften Durchblick ermöglichen, indem ich nach einem ersten Überblick, einzelne didaktische Positionen und Weiterentwicklungen derselben darstelle und den Ertrag zusammenfasse, bevor ein Schluss meine Ausführungen abrundet.

1 Überblick

Seit den 1950er Jahren sind in der didaktischen Diskussion eine Vielzahl von Theorien und Modellen didaktischen Handelns entwickelt worden,³ von denen heute vier Hauptpositionen für den Unterricht einschlägig sind: die „Bildungstheoretische

Bezeichnung	<i>Bildungstheoretische Didaktik</i>	<i>Lerntheoretische Didaktik</i>	<i>Kommunikative Didaktik</i> (ab 1971)	<i>Konstruktivistische Didaktik</i>
Vertreter	Weniger, Klafki	Heimann, Otto, Schulz	Schäfer/ Schaller, Winkel	Siebert, Reich
zentraler Begriff	Bildung	Lernen	Kommunikation	Konstruktivität
Orientierung	geisteswissenschaftlich mit praktischem Erkenntnisinteresse	positivistisch mit technisch-praktischem Erkenntnisinteresse	kritisch mit emanzipatorischem Erkenntnisinteresse	epistemologisch mit der Frage nach der Erkenntnis von Wirklichkeit
wissenschaftstheoretische Grundlage	hermeneutisch	empirisch-analytisch	gesellschaftskritisch und politisch	interpretativ
Didaktik-Begriff	Didaktik im engeren, inhaltsbezogenen Sinn	Didaktik im weiteren Sinn beinhaltet die Methodenfrage	Mathematik ergänzt Didaktik	Didaktik im (aller)weitesten Sinn
Hauptthese	Primat der Didaktik i.e.S. (d.h. der Inhalte) vor der Methodik	These von der Interdependenz	Im Vordergrund steht unterrichtliche Kommunikation, d.h. soziale Dimension und damit Schüler	Primat der Beziehungen vor den Inhalten
Modell der Unterrichtsplanung	Didaktische Analyse (Erstveröffentlichung 1958)	Strukturmodell (<i>Berliner Modell</i>) (1962)	schülerorientierte (partizipative und kooperative) Planung	offenes didaktisches Denkmodell (ab 1995)
Weiterentwicklungen	Primat der Zielentscheidungen <i>Kritisch-konstruktive Didaktik</i> mit (vorläufigem) Perspektivenschema zur Unterrichtsvorbereitung (1985)	<i>Hamburger Modell</i> (1980)	Grundauffassungen wurden von anderen didaktischen Positionen übernommen	work in progress

Abb. 1: Überblick über bedeutende didaktische Positionen

Didaktik" und die „Lerntheoretische Didaktik“ mit ihren Weiterentwicklungen sowie die „Kommunikative“ und die „Konstruktivistische Didaktik“. Um die jeweiligen Grundlinien nachvollziehbar zu skizzieren, werden nach der Nennung wesentlicher Vertreter (1.) jeweils kurz erklärt: die unterschiedlichen zentralen Begriffe (2.), die grundlegenden Orientierungen (3.) und die wissenschaftstheoretischen Grundlagen (4.), das jeweilige Didaktikverständnis (5.) und wesentliche Thesen (6.), die zu unterschiedlichen pra-

xisrelevanten Modellen (7.) führen. Während die beiden ersten Positionen und ihre sich gegenseitig annähernden Weiterentwicklungen sowie die dritte Position aufgrund des zeitlichen Abstands sehr klar umrissen werden können, gestaltet sich dies für die konstruktivistische Position schwieriger, da die wissenschaftliche Diskussion hier noch im Gange ist. Noch schwieriger verhält es sich in Bezug auf die Kompetenzorientierte Sicht, da sich diese erst im Aufbau befindet.

2. Bildungstheoretische Position

1. *Hauptvertreter:* Für *Erich Weniger* (1894-1961) und *Wolfgang Klafki* (geb. 1927) ist Bildung zentral.

2. *zentraler Begriff:* *Bildung* darf nicht einseitig unterbestimmt werden: weder vorrangig von der Objekt- noch vorrangig von der Subjektseite her. Denn Bildung ist ein doppeltes Erschließen, ein *wechselseitiges Sich-Durchdringen von Subjekt und Objekt*, von Mensch und Umwelt, von Kind und Kultur, von Person und Sache. Damit ist Bildung *Aneignung einer fremden Welt* durch das Subjekt und *gleichzeitig das Begreifen seiner selbst*, mithin Selbsterkenntnis, also Selbstbildung. Bildung geht folglich über die bloße Aufnahme von Inhalten hinaus. „Bildung ist der Begriff von Vorgängen, in denen sich die Inhalte einer bestimmten geistigen und dinglichen Wirklichkeit erschließen, und dieser Vorgang ist nichts anderes als das sich Erschließen [...] eines Menschen für jene Inhalte und ihren Zusammenhang als Wirklichkeit“⁴.

3. *Orientierung und wissenschaftstheoretische Grundlage:* Auf der Grundlage *geisteswissenschaftlichen Denkens* geht es um *Hermeneutik*, nicht nur im Sinne von verstehen und auslegen von Texten, sondern auch als *verstehendes Erschließen von Erziehungswirklichkeit*.

4. *Didaktikbegriff:* *Didaktik im engeren Sinne* ist die „*Theorie der Bildungsinhalte*, ihrer Struktur und Auswahl“⁵. Sie fragt also, unter welchen Bedingungen und Voraussetzungen Inhalte zu Bildungsinhalten werden. Bildungswirksame Inhalte besitzen eine spezifische Struktur und heißen „*Elementaria*“. Ein „*Elementares*“ ist ein

Inhalt, der im Besonderen ein Allgemeines enthält.

5. *Hauptthese:* Die These vom *Primat der Didaktik i.e.S. bzw. Primat der Inhalte vor der Methodik* (lat. *Primat* = Vorrang, bevorzugte Stellung) besagt: Zuerst das „Was“ klären, danach das „Wie“ des Unterrichts, weil das „Wie“ vom „Was“ abhängig ist, weil vielleicht sogar das „Wie“ aus dem „Was“ abgeleitet werden kann. Deshalb schrieb Weniger: „Alle Methodik ist etwas Zweites“⁶, also *Nachgeordnetes* oder aus den Inhalten Abgeleitetes.

6. *Modell der Unterrichtsplanung:* Klafkis „*Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung*“⁷ – erstmals 1958 veröffentlicht – ist kein vollständiges Unterrichtsvorbereitungsmodell. Als Kern beschränkt es sich v.a. auf die Inhaltsfrage und will vorklären sowie den Lehrenden Entscheidungshilfen geben, ob ein Inhalt (damalige Lehrpläne waren inhaltsorientiert, d.h. sie gaben v.a. Themen und Inhalte vor) als Bildungsinhalt für eine konkrete Lerngruppe in einer bestimmten Situation zur Geltung gebracht werden kann. In der Didaktischen Analyse wird gefragt, ob ein Inhalt allgemeine Einsichten ermöglicht und welche er ermöglicht (Frage I und IV), ob er Bedeutung für die Schüler hat und voraussichtlich haben wird (Frage II und III). Die methodische Frage kommt nur im Anhang an die Inhaltsfrage in den Blick (Frage V).

Wird dieses Modell als formales und unmittelbares Unterrichtsvorbereitungsmodell verwendet, ohne dass Lehrende es relativieren indem sie die endgültigen Entscheidungen selbst übernehmen, entsteht die Gefahr, dass Inhalte als stabil

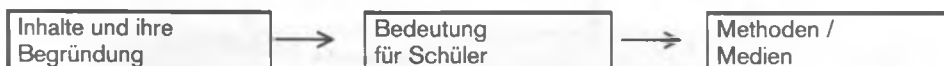


Abb. 2: Denkbewegung der bildungstheoretischen Didaktik

und Methoden als Transportmittel angesehen werden.

3 Lerntheoretische Position

1. *Hauptvertreter*: Paul Heimann (1901-1967), Gunter Otto (geb. 1927) und Wolfgang Schulz (1929-1995) kritisierten die bildungstheoretische Position als zu sehr abgehoben von der Unterrichtspraxis und entwickelten in der Mitte der 1960er Jahre in Berlin (daher auch die Bezeichnung ‚Berliner Modell‘) diesen Ansatz.⁸

2. *zentraler Begriff*: Nicht Bildung, sondern *Lernen* steht im Mittelpunkt, wobei sie sich nicht eng auf psychologische Lerntheorien beziehen.

3. *Orientierung und wissenschaftstheoretische Grundlage*: Die Theorie entstand in enger Anlehnung an *empirisch-analytische Wissenschaftsauffassungen*, wie sie in den 1950er Jahren verstärkt in den sozial- und erziehungswissenschaftlichen Bereich eindrangten.

4. *Didaktikbegriff*: Hier wird *Didaktik im weiteren Sinne als Theorie des Unterrichts bzw. der Lehr-Lernprozesse* verstanden, weshalb die Methodenfrage explizit thematisiert wird. Unterrichtsfor-

schung hat hier zum Ziel, über die Voraussetzungen des eigenen unterrichtlichen Planens aufzuklären.

5. *Hauptthese*: Die *Interdependenzthese*⁹ besagt, dass *Unterrichtsziele, -inhalte, -methoden und -medien wechselseitig aufeinander bezogen* sind, und zwar so, dass Entscheidungen in einem Feld bereits Vorgaben für die anderen Felder bedeuten. Damit können *Methodenentscheidungen nicht willkürlich* getroffen werden, sondern sind zweifach abzustimmen: einerseits mit Entscheidungen über Ziele, Inhalte und Medien und andererseits auf die von außen einwirkenden Bedingungen (anthropologisch-psychologische und sozial-kulturelle Voraussetzungen). Aufgrund der benannten Abhängigkeiten sind Methoden nicht ein für allemal bestimmbar, sondern müssen für jeden Unterricht jeweils neu gestaltet werden. Alle Faktoren des Unterrichtsprozesses sind prinzipiell gleichrangig- und gleichwertig.

6. *Modell der Unterrichtsplanung*: Für die *Planung und Analyse von Unterricht* wurde ein *Strukturmodell* entwickelt, das *vier Entscheidungsfelder* und *zwei Bedingungsfelder* umfasst. Die *Bedingungsfelder anthropologisch-psychologische (indi-*

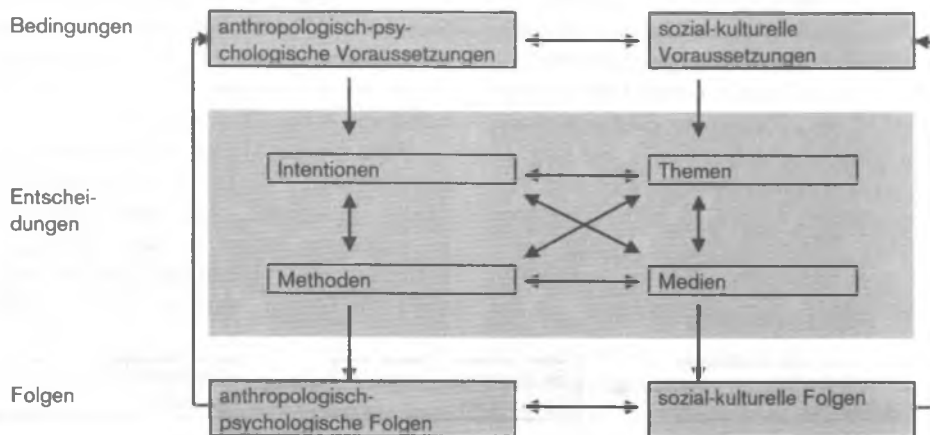


Abb. 3: Strukturmodell der lerntheoretischen Didaktik

viduelle) und sozial-kulturelle Voraussetzungen wirken auf die situativen und allgemeinen Bedingungen des Unterrichtsgeschehens ein, wohingegen die Entscheidungsfelder die innere Strukturierung des Unterrichts selbst betreffen. Damit gilt: „Mindestens sechs Momente konstituieren in ihrem Zusammenwirken Unterricht als absichtsvoll pädagogisches Geschehen: die pädagogischen *Intentionen* (Absichten [bzw. Ziele]), die Themen des Unterrichts (*Inhalte*, Gegenstände), mit denen diese Absichten verfolgt werden, die *Methoden* (Verfahren), die zur Bewältigung von Intentionen und Themen dienen sollen, schließlich die *Medien* (Mittel) der Verständigung zwischen den am Unterricht Beteiligten über Absichten, Gegenstände und Verfahren“¹⁰. Die *Folgen des Unterrichts* zeigen sich im *anthropologisch-psychologischen und sozial-kulturellen Bereich*, der wiederum den Unterricht beeinflusst.

4 Weiterentwicklungen bildungstheoretischer und lerntheoretischer Positionen

Die Streitfragen zwischen der bildungstheoretischen und der lerntheoretischen Position wurden z.T. heftig diskutiert, wobei beide Seiten ihre ursprünglichen Positionen revidierten und sich erheblich annäherten. Der inzwischen an die Hamburger Universität umgezogene Wolfgang Schulz korrigierte das stärker technologi-

sche ‚Berliner Modell‘ zum eher emanzipatorisch relevanten „*Hamburger Modell*“.¹¹ Wolfgang Klafki weitete seine alte Didaktik im engeren Sinne zu einer *kritisch-konstruktiven Didaktik*. Er öffnet sie – nun neben den geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Verfahren – für alle erfahrungswissenschaftlichen Methoden und für ein anderes – als nur das kategoriale – Bildungsverständnis. Auf der Basis seiner kritisch-konstruktiven Theorie entwickelt er ein neues Modell, das (bis heute noch) vorläufige Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung¹². Es enthält Aspekte der ursprünglichen didaktischen Analyse ebenso, wie es Neues (z.B. Lehr-Lern-Prozessstruktur des Lernens v.a. Methode, Erweisbarkeit bzw. Überprüfbarkeit, d.h. Lernzielkontrolle) integriert.

Unter Aufnahme von Herwig Blankertz versteht Klafki den Interdependenzzusammenhang als „*Implikationszusammenhang*“, insofern zum einen „jede Unterrichtsmethode inhaltliche Vorentscheidungen enthält [...] und zum anderen, [...] inhaltliche Zielsetzungen für den Unterricht nicht ohne Bezugnahme auf ihre mögliche oder ausbleibende methodische Durchsetzung sein können“¹³.

Damit sind Methodenentscheidungen nicht unabhängig von Zielen und Inhalten, sondern in die Ziel- und Inhaltsentscheidungen mindestens zweifach eingeschlossen (impliziert): *Einerseits enthalten Methoden unausweichlich inhaltliche Vorentscheidungen*, d.h. es sind die von der

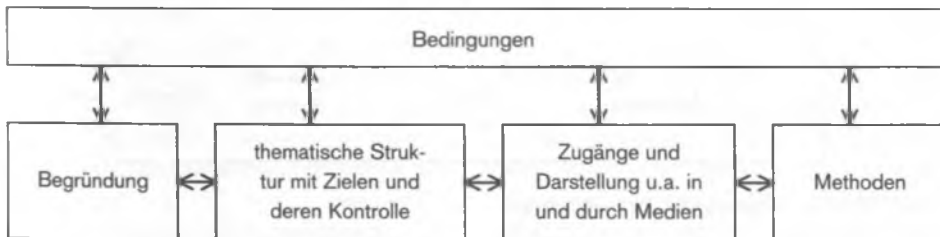


Abb. 4: Fünf Felder didaktischen Handelns bei der Unterrichtsplanung nach dem Perspektivenschema

einzelnen Methode ausgehenden strukturellen Einwirkungen auf Ziele und Inhalte zu berücksichtigen. *Andererseits begrenzt das von Lehrer und Schüler(inne)n verfügbare methodische Repertoire u.U. die Ziel- und Inhaltsentscheidungen*, weshalb die von den Ziel- und Inhaltsentscheidungen ausgehenden Einwirkungen auf die Methode zu beachten sind. Beides verdeutliche ich an Beispielen: Wird mit einer Religionsgruppe die Pfarrgemeinde vor Ort erkundet oder Jugendgruppenarbeit im Pfarrheim vorgestellt, erscheint der Unterrichtsinhalt „Kirche am Ort“¹⁴ den Schülern wahrscheinlich attraktiver und kann von ihnen anders angeeignet werden, als wenn derselbe Inhalt in einem – für ganze Bundesländer gleichen – Schulbuchtext angeboten wird. Durch die persönliche Begegnung mit konkreten Personen aus der Pfarrgemeinde, die von ihren Vorlieben berichten, könnten aber eher allgemeine theologische Aussagen zur Kirche vor Ort in den Hintergrund geraten. Insofern wirkt die Methode auf die Inhalte zurück. Zweites Beispiel: Wenn Jesus seine Botschaft den Zuhörern häufig in Gleichnissen vermittelte, denen exegetisch ein Spielcharakter¹⁵ im weiten

Sinne zu eigen ist, sind von vorne herein spielerische Elemente bei der Methodenwahl (z.B. Standbild, Rollenspiel – möglicherweise auch ‚nur‘ schriftliche Rollentexte) bevorzugt zu bedenken. Zusammenfassend ist festzuhalten: Methoden können zum einen selbst bereits normative Implikationen beinhalten und insofern bloß mit bestimmten Zielen bzw. Inhalten harmonieren. Zum anderen kann auch die zielgerichtete Vermittlung von Inhalten mit bestimmten Methoden harmonieren. Weil also Methoden lediglich mit bestimmten Zielen bzw. theologischen Inhalten zusammen passen, sind Methodenentscheidungen nicht nur pädagogisch, sondern auch theologisch zu begründen. Das Ausgeführte fasse ich in folgender Abb. 5 zusammen.

In Bezug auf die Hauptthesen einigte man sich auf den „*Primat der Zielentscheidungen* im Verhältnis sowohl zur Dimension der inhaltlichen als auch der methodischen Entscheidungen“¹⁶ bzw. „gegenüber *allen* anderen Dimensionen des didaktischen Feldes“¹⁷, womit der *Primat der allgemeinen Zielorientierung*¹⁸ gilt, den ich folgendermaßen darstelle (Abb. 6).

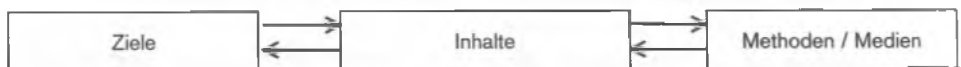


Abb. 5: Implikationszusammenhang

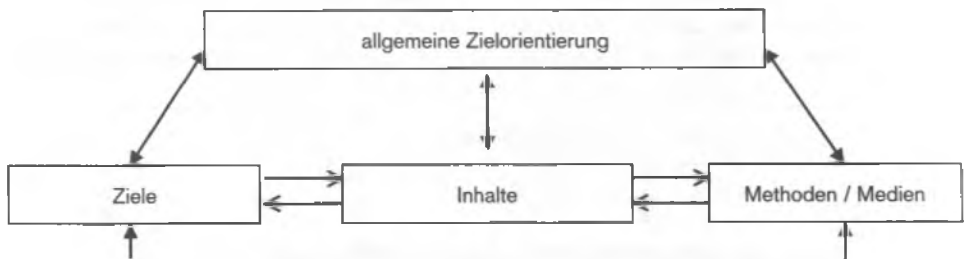


Abb. 6: Primat der allgemeinen Zielorientierung

Die allgemeine Zielorientierung (z.B. Mündigkeit), richtet zwar konkrete Ziele, Inhalte, Methoden und Medien einer Unterrichtsstunde aus (Ebene der Rechtfertigung aller Entscheidungen), jedoch lassen sich diese im konkreten Planungsprozess nicht logisch aus allgemeinen Zielen ableiten oder nach dem Dreischritt Zielentscheidung/Inhaltsauswahl/Methoden- bzw. Medienauswahl ermitteln. In konkreten Planungsprozessen beginnt man bei einem Aspekt und durchläuft mehrfach alle Planungsaspekte. Zur Rechtfertigung der Planung (z.B. gegenüber Schulräten) muss jedoch mit interpretativen Verfahren ein sinnvoller Zusammenhang der einzelnen Aspekte hergestellt und entfaltet (expliziert) werden (grundsätzlich durch Pfeile gekennzeichnet). Die Pfeile von den Zielen über die Inhalte zu den Methoden/Medien verdeutlichen dabei den zweiten Teil des Implikationszusammenhangs, die umgekehrte Richtung den ersten Teil desselben und die Doppelpfeile die Wechselbeziehungen.

5 Kommunikative oder kritisch-kommunikative Position

1. Hauptvertreter: Aus den zahlreichen und unterschiedlichen Ansätzen ragen die Autoren *Karl-Hermann Schäfer, Klaus Schaller* und *Rainer Winkel* (geb. 1943) heraus.

2. zentraler Begriff: *Kommunikation* wird nicht einfach an die Stelle von Bildung oder Lernen gesetzt, sondern Bildung, Lernen, Unterricht usw. werden anders verstanden, denn jeder Unterricht soll kommunikativer werden und damit „schülerorientierter, kooperativer, transparenter, mit- und selbstbestimmender, störungsärmer usw.“¹⁹ Ziel ist eine weitgehend symmetrische Kommunikation.

3. Orientierung und wissenschaftstheoretische Grundlage: Unter Aufnahme der soziologischen und sozialpsychologischen Kommunikationstheorie (Paul Watzlawick / Jürgen Habermas) versteht sich die kommunikative Didaktik als *kritisch*. „Kritisch ist diese Didaktik insofern, als sie vorhandene Wirklichkeiten, die Ist-Werte unserer Gesellschaft, eben nicht unkritisch akzeptiert, sondern – soweit dies Schule überhaupt kann – permanent zu verbessern trachtet, in Sollens-Werte zu überführen sucht“²⁰. Im Unterschied zur bildungs- und frühen lerntheoretischen Didaktik (Berliner Modell) ist diese Didaktik nicht nur in Bezug auf den didaktisch abgegrenzten Raum (Unterricht, Lehren und Lernen) kritisch, sondern auch auf den *gesellschaftlichen*. Sie verfolgt also einen *politischen Aspekt mit emanzipatorischem Erkenntnisinteresse*²¹. Inwiefern dieses Verständnis als lediglich ‚reformerrisch‘ oder der ‚Kritischen Theorie‘ der ‚Frankfurter Schule‘ entsprechen zu verstehen ist, sei hier dahingestellt. Die kritisch-konstruktive Didaktik verwendet kritisch zumindest in letzterem Sinne als Ideologiekritik mit eindeutig emanzipatorischem Interesse (Ziel ist die Befähigung aller Schüler zu wachsender Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidarisierungsfähigkeit).

4. Didaktikbegriff: Weil die Schüler Subjekte des Unterrichts sein sollen, muss Didaktik (Kunst des wirksamen Lehrens durch die Lehrperson) durch *Mathematik* (Kunst des wirksamen Lernens) ergänzt werden.

5. Hauptthese: Im Vordergrund steht die *unterrichtliche Kommunikation* als Spezialfall der allgemeinen Kommunikation zwischen Menschen *und* damit die soziale Dimension bzw. die *Schüler*.²² Weil Inhalte nur dann rezipiert werden, wenn die Beziehung untereinander nicht gestört ist, wird die *prinzipielle Störanfälligkeit*

lichkeit jeden Unterrichts thematisiert,²³ um Störungen aufzudecken und zu beseitigen.

6. *Modell der Unterrichtsplanung*: Jede/r kennt es: Auch bei bester Vorbereitung kann Unterricht misslingen. Oft liegt es daran, dass die Lehrperson zu den Schülern keinen ‚guten Draht‘ gefunden hat. Zwar beachtete man diesen Aspekt auch in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik als „personale Dimension des Unterrichts“ und in der lerntheoretischen Didaktik als Voraussetzungen, die auf den Unterrichtsprozess einwirken, aber in der Kommunikativen Didaktik wird die unterrichtliche Kommunikation und Interaktion in den Mittelpunkt gestellt, wobei die Vermittlungsfrage nicht nur als „ein Moment der Methodik“²⁴ betrachtet wird. Damit muss Unterrichtsplanung nicht nur sach- (Inhalte) oder methodenadäquat sein, sondern auch „interaktionsadäquat“²⁵.

einer Schülerin, unmittelbar berühren und ein Lernen aus Erfahrung möglich wird).

Bei beiden Planungsarten sind jeweils drei Aspekte zu berücksichtigen:

- „*Inhaltsaspekt*“ (was soll gelehrt und gelernt werden)
- „*Vermittlungsaspekt*“ (wie soll gelehrt und gelernt werden: Methoden, Medien, Unterrichts- und Handlungssituationen)
- „*Beziehungsaspekt*“ (die Art der sozialen Beziehung, in der gelehrt und gelernt wird: Sozialformen, Soziales Lernen)

7. *Bewertung*: Die Grundauffassungen der kommunikativen Didaktik sind mittlerweile in den anderen drei didaktischen Positionen aufgenommen worden:²⁷ Die

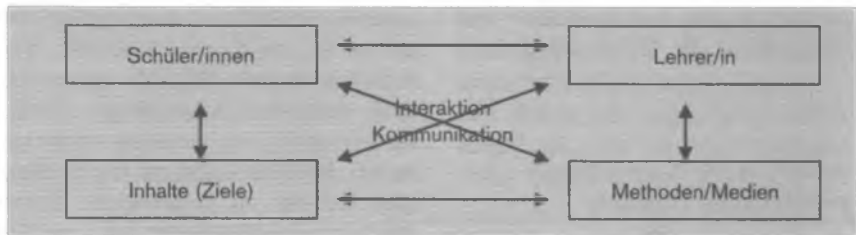


Abb. 7: Kommunikations- bzw. Interaktionsgeschehen der Lehr-Lernvorgänge

Deshalb soll nach Biermann eine „schülerorientierte Unterrichtsplanung“²⁶ („Prozessplanung“) erfolgen, die zweifach umgesetzt wird: als

- „*gebunden partizipative Planung*“ (an maßgeblichen Vorgaben wie Lehrpläne gebunden und trotzdem Schüler partizipieren lassend, v.a. als Lernen durch Lehre) und als
- „*kooperative Planung*“ (Kooperation von Lehrern und Schülern v.a. dann, wenn Schülern die Folgen von Ereignissen, wie beispielsweise den Tod

kritische Aufgabe didaktischer Theoriebildung übernahm man in der kritisch-konstruktiven Didaktik im Sinne der Frankfurter Schule sowie als Forderung möglichst interaktiven zu unterrichten, in der lerntheoretischen Didaktik im Hamburger Modell durch den wertend-offensiven Ideologiebegriff sowie als Anspruch der Beteiligung von Schülern bei Planungsvorgängen und in der konstruktivistischen Didaktik mit der Forderung nach Rekonstruktion sowie mit dem Primat der Beziehungen vor den Inhalten.

6 Konstruktivistische Position

„Pflanzen wachsen nicht schneller, wenn man daran zieht.“ – „Nicht so sehr eine Tatsache, sondern deren Deutung, d.h. deren Konstruktion beeinflusst uns!“

1. Hauptvertreter: In den 1990er Jahren kommt es zu einer Auflösung von Verbindlichkeiten hinsichtlich der Ziele und Inhalte in Bildungsprozessen. Deshalb begreifen und beobachten Vertreter eines gemäßigten Konstruktivismus in Pädagogik und Didaktik Bildungsziele und -inhalte *systemisch* nicht als Abbilder von Wirklichkeiten, sondern als auf sich selbst bezogene (autopoietische = selbstreferenzielle) Prozesse.²⁸ Vertreter sind *Edmund Kösel* (geb. 1935), *Horst Siebert* (geb. 1939), *Kersten Reich* (geb. 1948) u.a.

2. zentraler Begriff: Der Konstruktivismus betont, dass man „einer oft von Menschen naiv unterstellten unmittelbaren Verbindung von Welt („da draußen“) und Abbild („in uns“) misstrauen“²⁹ müsse. Deshalb gilt als „moderne Schlüsselkompetenz“ die „*Konstruktivität*“, das heißt das Bewusstsein individueller und kultureller Beobachtungsabhängigkeit von Wirklichkeit“.³⁰ Mit anderen Worten: Die Konstruktionen und Visionen „in den Köpfen“ von Menschen über die Welt „da draußen“ sind nicht einfache Abbilder einer Welt. Dafür gibt es Gründe: 1) Durch das Denken, Handeln, Testen, also Konstruieren von Theorien und Wissen greift der Mensch in die Welt ein und verändert sie damit zumindest teilweise. 2) Andererseits ist zu beachten, dass in der Welt nie alles schon vorentschieden, abgeschlossen und sicher ist, da sich vieles verändert oder veränderbar ist.

3. Orientierung und wissenschaftstheoretische Grundlage: Der Konstruktivismus ist wissenschaftstheoretisch schwer zuzuordnen, da er ein „inter- und transdisziplinäres ‚Paradigma‘ ist, eine – zumindest an den Ränder eher unscharfe

– Perspektive, die sich vor allem von ontologischen und metaphysischen Wahrheitsansprüchen distanziert“³¹ und sich statt dessen *epistemologisch* mit der Frage nach der Erkenntnis von Wirklichkeit befasst. Damit gilt: Gegenüber dem „*WAS* (der Erkenntnis)“³² betont der Konstruktivismus das „*WIE* (des Erkennens)“. Somit ist Wirklichkeit beobachterabhängig und *interpretativ*. Dies ist der kleinste gemeinsame Nenner.³³

4. Didaktikbegriff: Hier wird *Didaktik im (aller)weitesten Sinne* als ein „großes Experiment in der Gesellschaft“ verstanden, bei dem „neue Wege des erfolgreichen Lehrens und Lernens“³⁴ gesucht werden.

Als Grundsätze gelten u.a.: Lernen kann nur jeder für sich. Lernen ist nicht machbar! Lernen ist bloß anregbar (perturbierbar)! Von außen zwar angestoßen, vollzieht jeder seinen Lernprozess für sich selber.³⁵ *Lernen* wird aufgefasst als *aktiver, selbst gesteuerter, von außen bloß anregbarer (perturbierbarer), konstruktiver, situativer und sozialer Prozess*. Verlauf und Ergebnisse des Lernens sind stark abhängig von der subjektiven Suchbewegung der Lernenden, ihrer Eigenstruktur, ihren Lernstilen und ihren Lernprojekten. Deshalb unterstützt viel Lust am Entdecken und Gestalten der Welt den Lernprozess.

5. Hauptthese: Es wird ein „*Primat der Beziehungen vor den Inhalten*“³⁶ angenommen. Deshalb sollten stets „beziehungsmäßige Kontexte“ geschaffen werden, in denen das Lernen erleichtert wird. Dadurch soll Motivation, Interesse und Eigenaktivität der Lernenden gefördert werden, um so eine *Balance zwischen expliziter Instruktion* durch Lehrende (Orientieren, Anleiten, Darbieten, Erklären sowie Unterstützen, Anregen und Beraten) *und Konstruktion* der Lernende zu finden. Ziel ist also ein *situativer Wechsel* zwischen aktiver und reaktiver Rolle der Lehrenden

auf der einen Seite und vorrangig aktiver und zeitweise rezeptiver Rolle der Lernenden auf der anderen Seite.

6. *Modell der Unterrichtsplanung*: Kritisiert wird die „schematische Umsetzung“ der ‚klassischen‘ Modelle v.a. in der Praxis des Referendariats, welche wohl auch im Gegensatz zur Intention ihrer ‚Erfinder‘, insbesondere von P. Heimann und W. Klafki steht, die nämlich einen kreativen Umgang mit ihren Modellen propagierten.³⁷ Deshalb entwirft Kersten Reich ein *offenes didaktisches Denkmodell* mit unterschiedlichen Ebenen (elementare und ganzheitliche Planung sowie situativer Planungsreflexion) und mit zirkulären Strukturen, in dessen Mitte *drei Perspektiven* stehen:

- „*Konstruktion*“ meint, dass Lernen grundsätzlich eine konstruierende Tätigkeit ist, die jede/r einzelne Schüler/in für sich vollzieht – im Unterricht eben im sozialen Kontext der Klasse – nach dem Motto: „Wir sind die *Erfinder* unserer Wirklichkeit.“
- „*Rekonstruktion*“ bedeutet: Schüler müssen nicht alles neu erfinden, doch müssen sie bereits erfundene bzw. vorhandene Kultur- und Erkenntnisleistungen nachentdecken. Motto: „Wir sind die *Entdecker* unserer Wirklichkeit.“
- „*Dekonstruktion*“ bedeutet, dass eigene Erfindungen wie (Nach-)Erfindungen kritisch auf Auslassungen, Einseitigkeiten usw. geprüft werden, um Ergänzungen einbringen zu können. Motto: „Es könnte auch noch anders sein“ Wir sind die *Enttarnen* unserer Wirklichkeit!“

Zum Einsatz kommen nicht „neue Methoden, aber *bekannte Methoden werden konstruktivistisch ‚neu‘ akzentuiert und begründet*“³⁸ und auf vielfältige Weise gebraucht. Wichtig ist dabei die Gestal-

tung von evolutionären und prozessorientierten Settings (Lernumwelten, Lernumgebungen, Lernsituationen), die situationsbezogenes, situiertes, emotionales und selbstgesteuertes Lernen erlauben³⁹ (z.B. problemorientierte Lernumgebungen). So können „Inhalt und Methode, *Instruktion und Konstruktion*, Psychologie und Sachlogik, Subjekt und Objekt [...] komplementär (und nicht dualistisch) gedacht werden.“

7 Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen

Spätestens nach der Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA-Studie 2000⁴⁰ wurde konstatiert, dass eine durchgehende Lernzielorientierung der Lehr-Lernprozesse gescheitert ist.⁴¹ Deshalb erfolgte ein grundlegender *Systemwechsel* in der Steuerung des *allgemeinbildenden Schulsystems in Deutschland*, nämlich von der *Input- zur Outcomesteuerung*, von Input-Regelungen der Modelle selbst, der Lehrpläne, der kultusministeriellen Vorgaben und sonstigen Vorschriften hin zu Ergebnissen und zu erreichten Kompetenzen auf der Schülerseite. Deshalb beteiligt sich Deutschland langfristig an internationalen Vergleichsstudien (PISA, IGLU usw.) und verabschiedete 2003 und 2004 durch die Ständige Konferenz der Kultusminister (KMK) *Bildungsstandards*⁴², die für ausgewählte Fächer darüber Auskunft geben, über welche fachlichen Kompetenzen Schüler zu bestimmten Zeitpunkten ihrer schulischen Karriere verfügen sollten.⁴³ (*Was soll von wem zu welchem Zeitpunkt als Kompetenz gelernt worden sein?*) Doch kann mit der Erhebung der *Fachleistungsqualität* (PISA usw.) auf die Unterrichtsqualität geschlossen werden? Wohl kaum, denn wir wissen, dass es *keinen standardisierten Königsweg zu hoher Unterrichtsqualität* gibt,

weil gerade hochqualifizierter Unterricht in *best-practice*-Klassen ein je individuelles Profil zeigte.⁴⁴ Noch gar nicht bedacht ist dabei die *Schulqualität*, die von der finanziellen und pädagogischen Unterstützung ebenso abhängig sein dürfte, wie von multiprofessionellen Teams (Schulsozialarbeiter, -seelsorger, Krankenschwestern usw.).

Was sagen nun gute Ergebnisse in (Vergleichs)Tests aus? Liegt der Grund dafür in gutem Unterricht, oder waren ‚nur‘ die Schüler fleißig, oder war gar das Lebensumfeld der Schüler entscheidend? Schulischer Unterricht sollte alle Schüler so fördern, dass er die unterschiedlichen Voraussetzungen der Elternhäuser zwar berücksichtigt, sich aber davon nicht abhängig macht, damit bei deren (Teil)Ausfall nicht auch die Leistung des Unterrichts gefährdet ist. Deshalb sind wir wieder auf die didaktische Theorie verwiesen.

Der grundlegende Perspektivenwechsel von ‚Input‘ zu ‚Outcome‘ zeigt sich in der *Didaktik* nicht nur *in der engen Verbindung mit der empirischen Bildungsforschung*, sondern auch im *Wechsel von der Zielorientierung zur Kompetenz- bzw. Lernergebnisorientierung (aus der Lehrersicht bzw. Schülersicht)*.

kompetenzbezogen angelegt ist. Spätestens jetzt sind einige Definitionen zu liefern:

Der Begriff *Kompetenz* ist nicht eindeutig definiert.⁴⁵ Etymologisch kann man ihn vom lateinischen Verb *competere* herleiten, das so viel bedeutet wie *zutreffen, zustehen, zusammen treffen*.⁴⁶ Daran anschließend geht es um *Zuständigkeit bzw. Verantwortlichkeit* v.a. aufgrund eines Amtes oder einer Funktion, die jemandem juristisch zugestanden wird sowie um Fähigkeit. Die wissenschaftliche und schulpolitische Diskussion wird v.a. von der Definition Franz E. Weinerts geprägt:

„Kompetenzen (engl.: *cognitive systems of rules*, dt.: *kognitives Regelsystem*)“ sind „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten (engl. *cognitive abilities*) und Fertigkeiten (engl. *skills*), um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“.⁴⁷

Kompetenzen sind demnach verfügbar oder erlernt und damit *Ergebnis von Lernprozessen*. Kompetenzen sind *nicht direkt sicht- bzw. hörbar*. Sie müssen sich erst

Perspektiven	Input	Aktivitäten	Outcome
Lehrende	Lehrziel	Lehren und Lernen	Kompetenzprüfung
Schüler	Lehrziel	Lernen	Lernergebnis

Abb. 8: Perspektivenwechsel von Input zu Outcome

Dieser Perspektivenwechsel ist nur dann wirklich ein Paradigmenwechsel, wenn nicht die alten Ziele in neuem begrifflichem Gewand erscheinen, sondern wenn der gesamte Lehr-Lernprozess

zeigen. Sie zeigen sich, wenn jemand komplexe Anforderungen in verschiedenen, konkreten Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll bewältigt. Somit ermöglichen Kompetenzen zwar Problem-

lösungen, also Handlungen, sind letztlich aber immer Zuschreibungen (Attributionen) einer ‚sicht- und hörbaren‘ Handlung (Performanz). Individuen oder Gruppen von Individuen gelten als kompetent, wenn sie *einfache* – im Prinzip durch Übung zu automatisierende – *Fertigkeiten und Fähigkeiten* (entstehen durch Gruppierung von hoch entwickelten Fertigkeiten wie Reflexionsfähigkeit) *nutzen*, um die entsprechenden Situationen adäquat zu meistern. Es handelt sich zwar vorwiegend um kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch um motivationale, volitionale (d.h. den Willen betreffende) und soziale Dispositionen bzw. *Haltungen*⁴⁸. Kompetenzen sind zudem bereichsspezifisch bzw. „domänenspezifisch“, d.h. *inhaltsbezogen* zu benennen.

Im Unterschied zur bisherigen didaktischen Diskussion geht es nicht um funktions- und kontextlose Inhalte, sondern um bereichsspezifisches Wissen, das systematisch aufgebaut, miteinander verbunden und mit Handlungssituationen verknüpft wird. So entwickeln sich Dispositionen, um „konkrete Anforderungssituationen“⁴⁹ zu bewältigen. In der Unterrichtsplanung müssen also *Anforderungssituationen* identifiziert, d.h. Problemstellungen benannt werden, denen Schüler „im ‚wirklichen Leben‘ begegnen oder doch begegnen könnten“⁵⁰, mit denen man sich auseinandersetzen muss, soll das Leben immer besser gelingen.

Der Begriff Standard steht im Zusammenhang mit der Standarte des Heerführers, der für die Soldaten im Getümmel des Kampfes eine Orientierungsmarke darstellte. *Bildungsstandards* „benennen Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse“⁵¹ der Schüler. Sie „orientieren sich an Bildungszielen, denen schulisches Lernen folgen soll, und setzen diese in konkrete Anforderungen um.“⁵² Damit stellen Bildungsstandards das Verbindungsglied

dar zwischen Bildungszielen und konkreten, überprüfbaren Aufgaben. Die Anforderungen sind der Form nach „*Kompetenzanforderungen*. Sie legen fest, über welche Kompetenzen ein Schüler, eine Schülerin verfügen muss, wenn wichtige Ziele der Schule als erreicht gelten sollen. Systematisch geordnet werden diese Anforderungen in Kompetenzmodellen, die Aspekte, Abstufungen und Entwicklungsverläufe von Kompetenzen darstellen.“⁵³ Damit wird auch die Erfassung von (bereits vorhandenen) Kompetenzen immer wichtiger. Bei Bildungsstandards handelt es sich damit um Handlungsorientierungen in Form von Lernergebnissen auf bestimmten Entwicklungs- und Niveaustufen. Geklärt werden sollte, worauf sich das Niveau bezieht: auf ein Ideal (=Exzellenzstandard), auf durchschnittlich zu erwartende Leistungen (=Regelstandard) oder kann es von (fast) allen Schülern erreicht werden(=Mindeststandard).

„*Kompetenzmodelle* geben den Standards eine Orientierungskraft für den Unterricht, indem sie unmittelbar einsichtig und nachvollziehbar, illustriert an konkreten Anforderungen, demonstrieren, welche Entwicklungs- und Niveaustufen fachliche Kompetenzen haben. [...Sie] haben die Aufgabe, die Ziele, die Struktur und die Ergebnisse fachlicher Lernprozesse zu beschreiben. Sie bilden die Komponenten und Stufen der Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern ab und bieten somit eine Orientierung für schulisches Lehren und Lernen.“⁵⁴

In Kompetenzmodellen werden konkrete Entwicklungs- und Niveaustufen angegeben. Für den kognitiven Bereich z.B. 1. Kenntnis, 2. Verständnis, 3. Anwendung, 4. Analyse, 5. Synthese und 6. Evaluation.⁵⁵

Auch der Begriff „*Kerncurriculum*“ ist nicht eindeutig definiert. Man beschreibt damit das „unentbehrliche Minimum der Themen, Inhalte und Lehrformen der Schule“, und zwar „klar, eindeutig und verbindlich“.⁵⁶

„Kerncurricula wie Bildungsstandards sind Elemente innerhalb eines Systems der Steigerung und Steuerung der Qualität des Bildungswesens; ihrer Funktion nach setzen Bildungsstandards am Output an, für den sie Vorgaben spezifizieren, Kerncurricula hingegen am Input, d.h. an der Auswahl der Inhalte und Themen und der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen. Den Schnittbereich von Kerncurricula und Bildungsstandards bilden die bildungstheoretischen Leitideen und Kompetenzmodelle. Standards ergänzen dies durch die Stufung und Ausdifferenzierung von Kompetenzanforderungen und letztlich durch konkrete Testverfahren, während Kerncurricula zusätzlich exemplarisch Themen für die inhaltliche Gestaltung schulischer Lehr-/Lernprozesse benennen und modellhaft Anregungen für die Praxis pädagogischer Arbeit geben. Kerncurricula umfassen deshalb mehr als nur Bildungsstandards im Sinne von individuumbezogenen Kompetenzmodellen, sie eröffnen eine Welt des Lernen.“⁵⁷

Unterrichtsplanung: Auch kompetenzorientierter Unterricht muss geplant werden. Wenn jedoch anstelle der Ziele die zu erreichenden Lernergebnisse entscheidend sind, sollen die konkreten Wege des Ler-

nens (Methoden und Medien) möglichst vielfältig ausgerichtet und den örtlichen Gegebenheiten angepasst werden. Doch auch dann gilt weiterhin der Interdependenz- und der Implikationszusammenhang, allerdings nicht isoliert, sondern zusätzlich im Zusammenhang mit der Lernsituation, was Methoden verstärkt unter dem Blickwinkel der Lerngelegenheiten erscheinen lässt. Sodann werden kompetenzorientierte Lernergebnisse, Inhalte, Methoden und Medien sowohl von den Bildungsstandards wie den Anforderungssituationen ausgerichtet. Am Ende des Lernprozesses sollen Kompetenzen nachgewiesen werden, was kompetenzorientierte Überprüfungen der Lernergebnisse nötig macht. Die allgemeinen Bildungsziele sind weiterhin nicht nur verbindlich, sondern orientieren auch langfristig. Schematisch dargestellt sieht es so aus:

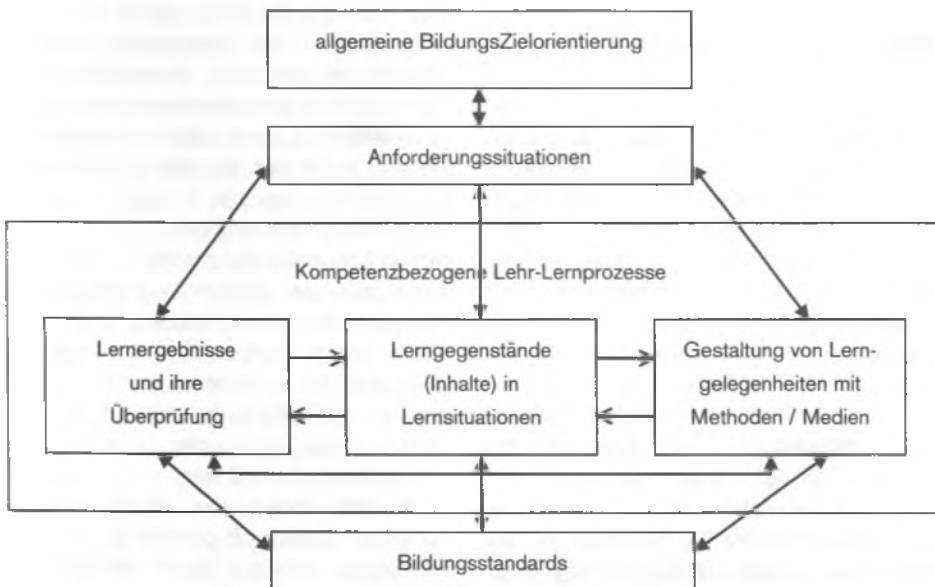


Abb. 9: Strukturmodell kompetenzorientierten Lehren und Lernens

Werden die dargestellten allgemeinen Zusammenhänge beachtet, können grundsätzlich alle Methoden zum Einsatz kommen. Beim kompetenzorientierten Methodeneinsatz muss jedoch zusätzlich gefragt werden:

„Trägt die gewählte Lehr- und Lernform dazu bei, dass Wissen erworben und im Sinne der fachlichen Kompetenzen strukturiert, vernetzt und anwendungsbezogen erprobt werden kann? Leistet das geplante Verfahren einen Beitrag zum Erwerb, zur Ausdifferenzierung, zur Niveausteigerung und zur Festigung von Kompetenzen?“⁵⁸

Doch auch wenn sich bestimmte Methoden als mehr oder weniger kompetenzförderlich erweisen, sind sie grundsätzlich didaktisch zu begründen, denn ausschließlich selbstreguliertes Lernen der Lerner ist kaum denkbar, weshalb auch lehrergesteuertes Lehren notwendig bleibt.

8 Ertrag

Ich fasse den Ertrag zusammen:

1. Didaktische Positionen sind theoretische Anleitungen *wer* (beteiligte Personen, d.h. Lehrende und Lernende mit ihren Voraussetzungen), *wozu* (Ziele, Intentionen bzw. Bildungsstandards, Kompetenzen, Lernergebnisse), *was* (Inhalt, Thema), *wie* und *womit* (Methoden und Medien), *wann* (Zeit) und *wo* (Raum bzw. Ort und seine Atmosphäre innerhalb einer bestimmten Gesellschaft) (situationsbezogen) *lehren bzw. lernen soll*. Didaktische Positionen sind *kein Ersatz für die Begründung (warum)* von Inhalten, Zielen sowie des gesamten Lehr-Lernprozesses (v.a. mittels didaktischer Analyse), für die *Handlungs- sowie Reflexionskompetenz selbst und für die Überprüfung der Lernergebnisse*.

2. *Interdependenzthese, Implikationszusammenhang und allgemeine Ziel- bzw.*

Bildungszielorientierung sind weiterhin für die Unterrichtsvorbereitung bedeutsam. Wer diese in der Unterrichtsvorbereitung nicht berücksichtigt und beispielsweise nur auf Methoden und Medien setzt, kommt kaum umhin, dass diese so wirken, wie die tolle Verpackung eines Geschenks. Kommt aber hinter der Verpackung ein unpassender Inhalt zum Vorschein, hilft auch die beste Verpackung nichts. Die Enttäuschung ist unvermeidbar.

3. Aus *konstruktivistischer Perspektive* bleibt die Einsicht bedeutsam, dass Schüler nicht nur in eigenen Welten leben, sondern dass diese mit den Lernwelten verknüpft werden müssen. So können Schüler auch eigene Lernwege finden und gehen. Auch deshalb ist Planung unerlässlich.

4. „Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernt man!“ Dieser oft beschworene, aber für Schüler selten erfahrbar gewordene Satz von Lehrpersonen, kann mit der Bezugnahme der Unterrichtsinhalten auf (mögliche) *Anforderungssituationen bzw. exemplarische Situationen* aus der Lebenswelt der Schüler konkretisiert werden. Sicher erfordert es Übung, damit der von den Lehrpersonen zu leistende Transfer bezüglich des Inhalts wirklich stimmig und für die Schüler tatsächlich herausfordernd ist. Es sollte nicht zu einer platten Anbiederung an Schülervorlieben, Wirtschaftsinteressen u.ä. kommen. Auch sollte nicht nur das als lehr- und lernenswert erachtet werden, was morgen gebraucht wird. Eine dauerhaftere Perspektive sollte für die Unterrichtsplanung leitend sein.

5. „Wir haben das doch durchgenommen!“ Dieser oft gehörte Satz könnte überflüssig werden, wenn stärker nach *Lernergebnissen* gefragt wird. Die tatsächlichen Effekte transparent machen ist jedoch nicht etwas völlig Neues (Diesen Eindruck könnte man gewinnen, wenn

man die Diskussion um die Bildungsstandards verfolgt.), da dies bisher schon über Lehrpläne, Schulbücher usw. intendiert wurde. Doch diese Intentionen werden explizit in Beobachtbares zu überführen versucht. Zu beachten ist jedoch, dass die Methoden der Beobachtung (Testverfahren) manches nicht berücksichtigen können. Auch ist nicht alles (sofort) beobachtbar (manche Gedanken benötigen auch Zeit, um Wirkung zu zeitigen). Beschränkt man sich auf mit bestimmten Messverfahren Beobachtbares, schränkt man seinen Blick zu sehr ein. Sollten dennoch die tatsächlichen Ergebnisse nicht oder nur wenig ausgeprägt sein, muss nach den Gründen geforscht werden. Diese können in der Unterrichtsplanung liegen, müssen es aber nicht.

6. Überblickt man die Diskussion um die didaktischen Positionen, entdeckt man wechselseitige Kritik und Beeinflussungen, die auch zu Weiterentwicklungen innerhalb von Positionen führten. Diese Feststellung ist bedeutsam, will man nicht der Gefahr unterliegen, in gewissen zeitlichen Abständen, gleiche oder ähnliche Fragen, vielleicht mit anderen Begrifflichkeiten, erneut zu diskutieren, ohne aus den Ergebnissen der älteren Positionen gelernt zu haben. Diese Gefahr sehe ich in der aktuellen Diskussion um kompetenzorientiertes Lehren und Lernen durchaus. Denn Bildungsstandards dürfen nicht nur formaler Natur sein, sondern müssen auch inhaltlich begründet werden, um zu verdeutlichen, warum es wichtig ist, dass Schüler sie erreichen. Bildungstheoretische Diskussionen bleiben also wichtig.

9 Schluss

Ich nehme das eingangs angeführte Beispiel wieder auf. Vergleicht man Unterrichtsvorbereitung mit einem Finden bzw.

Herstellen eines Geschenks, kann man theoretische Überlegungen zu didaktischen Positionen für Lehramtsstudierende nicht nur veranschaulichen, sondern in Bilder überführen, die in der Praxis handlungsorientierend wirken können. Doch trotz der aufgezeigten Ähnlichkeiten sehe ich in Bezug auf Unterricht mindestens einen Unterschied: Nach der Übergabe des Geschenkes hat der Schenkende weitgehend seine Ruhe. In der Schule müssen Lehrpersonen und Schüler jetzt erst recht zusammen mit dem Unterrichtsgegenstand umgehen – wenigstens bis zum Ende des Unterrichts. Soll aber die nächste Unterrichtsstunde gelingen, könnten die hier angestellten Überlegungen hilfreich sein.

Anmerkungen

- 1 Vgl. dazu z.B. A. Helmke, Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, Seelze-Velber u.a. 2009; H. Meyer, Was ist guter Unterricht? Berlin 2005.
- 2 Vgl. dazu z.B. G. E. Becker, Unterricht planen. Handlungsorientierte Didaktik Teil I, 9. überarb. Aufl. Weinheim u.a. 2004; W. H. Peterßen, Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen, 9., akt. u. überarb. Aufl. München 2000; G. Tulodziecki/B. Herzig/S. Blömeke, Gestaltung von Unterricht, 2. durchges. Aufl. Bad Heilbrunn 2009.
- 3 F. W. Kron zählt dreißig verschiedene Varianten [Vgl. ders., Grundwissen Didaktik, München und Basel 1994, 117]. Vgl. zum Ganzen auch H. Gudjons/R. Winkel (Hg.), Didaktische Theorien, Hamburg 2006 (1980), W. Jank/H. Meyer, Didaktische Modelle, 5., völlig überarb. Aufl. Berlin 2002; W. H. Peterßen, Lehrbuch Allgemeine Didaktik, 6., völlig veränderte, akt. u. stark erw. Aufl. München 2001.
- 4 W. Klafki, Das Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim 1959, 297.
- 5 W. Klafki, Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, 3./4. Aufl. Weinheim 1964 (1958), 72.

- 6 E. Weniger u.a., *Neue Wege im Geschichtsunterricht*, Frankfurt a.M. 1965, 78.
- 7 Vgl. dazu Klafki, 1964, 135ff.
- 8 Vgl. P. Heimann/G. Otto/W. Schulz, *Unterricht – Analyse und Planung*, Hannover ⁵1970 (1965).
- 9 Vgl. W. Schulz, *Unterricht – Analyse und Planung*, in: Heimann/Otto/Schulz, 1970, 13-47, 45.
- 10 Ebd., 23.
- 11 Vgl. W. Schulz, *Unterrichtsplanung*, München u.a. ³1982 (1980).
- 12 Vgl. W. Klafki, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Weinheim 1985, 215.
- 13 H. Blankertz, *Theorien und Modelle der Didaktik*, München ⁴1970 (1969), 93.
- 14 Themenbereich 5 in *Katholischer Religionslehre in der Jahrgangsstufe 5*: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultur, Wissenschaft und Kunst (Hg.), *Lehrplan für die Hauptschule*, München 2003.
- 15 Vgl. H. Weder, *Die Gleichnisse Jesu als Metaphern*, Göttingen 1978, bes. 89-91.
- 16 W. Klafki, *Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik*, in: ders./G. Otto/W. Schulz (Hg.), *Didaktik und Praxis*, Weinheim u.a. 1977, 13-39, 28.
- 17 W. Klafki, *Von der bildungstheoretischen Didaktik zu einem kritisch-konstruktiven Bildungsbegriff – Dialog mit W. Klafki*, in: W. Born/G. Otto (Hg.), *Didaktische Trends*, München 1978, 49-83, 71 (Herv. durch M.R.).
- 18 Vgl. Schulz, *Unterrichtsplanung*, 86; Klafki, *Neue Studien*, 1985, 65, 202 und H. Mayer, *Unterrichtsmethoden. Theorieband I*, Berlin ⁹1994, 93.
- 19 R. Winkel, *Die kritisch-kommunikative Didaktik*, in: Gudjons/Winkel (Hg.), *Didaktische Theorien*, 2006, 93-112, 95.
- 20 Ebd., 94.
- 21 Vgl. K. Schaller, *Einführung in die Kommunikative Pädagogik*, Freiburg i.B. 1978, 116.
- 22 Vgl. K.-H. Schäfer/K. Schaller, *Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik*, 2., verb. u. erw. Aufl. Heidelberg 1973 (1971), 182.
- 23 Vgl. R. Winkel, *Der gestörte Unterricht. Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten*, 8., mehrfach überarb. Aufl. Baltmannsweiler 2006 (1976).
- 24 Schäfer/Schaller, *Kritische Erziehungswissenschaft*, 1973, 182.
- 25 D. Baacke, *Vom Nutzen und Nachteil der ‚Kommunikativen Didaktik‘ für die Planung und Durchführung von Unterricht*, Düsseldorf 1978, 9.
- 26 Vgl. R. Biermann, *Aufgabe Unterrichtsplanung*, Essen 1985, zit. nach W. H. Peterßen, *Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen*, 9., akt. u. überarb. Aufl. München 2000, 169f und die folgenden Zitate.
- 27 Vgl. dazu Peterßen, *Lehrbuch Allgemeine Didaktik*, 2001, 227.
- 28 Vgl. K. Reich, *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*, 4. durchges. Aufl. Weinheim u.a. 2008, 86.
- 29 Ebd., 74.
- 30 H. Siebert, *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit*, 2. vollst. überarb. u. erw. Aufl. Neuwied u.a. 2003, 127.
- 31 Ebd., 7.
- 32 Ebd., 131.
- 33 Vgl. ebd., 7 und 15.
- 34 Reich, *Konstruktivistische Didaktik*, 2008, 70.
- 35 Vgl. Siebert, *Pädagogischer Konstruktivismus*, 2003, bes. 16-42. Vgl. auch E. Kösel, *Modellierung von Lernwelten*, Elztal-Dallau 1997.
- 36 Reich, *Konstruktivistische Didaktik*, 2008, 83 und das folgende Zitat.
- 37 Ebd., 70 und Folgendes.
- 38 Siebert, *Pädagogischer Konstruktivismus*, 2003, 137 und das folgende Zitat. Zum Ganzen auch Reich, *Konstruktivistische Didaktik*, 2008, bes. 265-297 und <http://methoden.pool.uni-koeln.de/uebersicht.html>
- 39 Vgl. dazu u.a. Siebert, *Pädagogischer Konstruktivismus*, 2003, 70-122 und Reich, *Konstruktivistische Didaktik*, 2008, 197ff.
- 40 Vgl. u.a. J. Baumert/E. Klieme/M. Neubrand/M. Prenzel/U. Schiefele/W. Schneider/P. Stanat/K.-J. Tillmann/M. Weiß (Hg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Opladen 2001; J. Baumert/C. Artelt/E. Klieme/M. Neubrand/M. Prenzel/U. Schiefele/W. Schneider/K.-J. Tillmann/M. Weiß (Hg.), *PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*, Opladen 2002.
- 41 Vgl. E. Klieme u.a., *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*, hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn 2003, 64; D. Fischer/V. Elsenbast (Red.), *Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I*, Münster 2006, 8f.
- 42 Vgl. dazu auch F. Oser, *Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen*, in: ders./J. Oelkers (Hg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*, Zürich 2001, 215-342.
- 43 Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.), *Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften* (Be-

- schluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004), http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [abgerufen am 13.01.2010]
- 44 Vgl. F. E. Weinert/A. Helmke, Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung. Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt, in: dies. (Hg.): Entwicklung im Grundschulalter, Weinheim 1997, 226-252, 250f. Vgl. dazu auch: B. Ofenbach, 'Best practices' im Systemvergleich. Benchmarking als neue Herausforderung, in: PR 59 (2005), 267-278.
- 45 Einen Überblick der in unterschiedlichen wissenschaftlichen Traditionen gebräuchlichen Konzeptionalisierungen liefert F. E. Weinert: Concept of Competence: A Conceptual Clarification, in: D. S. Rychen/L. H. Salganik (ed.). Defining and Selecting Key Competencies. Seattle u. a. 2001, 43-65.
- 46 Vgl. H.-G. Ziebertz, Woraufhin geschieht religiöse Erziehung? Aufgaben und Ziele religiösen Lernens, in: G. Hilger/S. Leimgruber/ders., Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, 6. vollst. überarb. Aufl. München 2010, 155-173, 170.
- 47 F. E. Weinert (Hg.), Leistungsmessung in Schulen, Weinheim u.a. 2001, 27 und das folgende Zitat. Engl.: Weinert: Concept of Competence, 2001, 43-65.
- 48 Vgl. dazu das Habitus-Modell, das Pierre Bourdieu entscheidend prägte: Der Habitus (gr. HEXIS) ist keinesfalls nur eine Gewohnheit, sondern eine allgemeine Haltung bzw. Grundhaltung gegenüber der Welt im Allgemeinen und im pädagogischen Feld im Besonderen, und meint bestimmte Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata.
- 49 Klieme u.a., Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, 2003, 72.
- 50 G. Obst, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, 2009, 149.
- 51 Klieme u.a., Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, 2003, 12.
- 52 Ebd., 20.
- 53 Ebd., 21.
- 54 Klieme u.a., Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, 2003, 135.
- 55 Vgl. B. S. Bloom u.a.: Taxonomien von Lernzielen im kognitiven Bereich, Weinheim u.a. 1972.
- 56 Klieme u.a., Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, 2003, 97.
- 57 Ebd., 95.
- 58 Obst, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen, 2009, 196.