

# Kompetent werden –

## Begriffliche Orientierungen zur Lehrplanarbeit in Thüringen

# Impressum

Die Reihe »Materialien« wird vom Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien im Auftrag des Thüringer Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur herausgegeben, sie stellt jedoch keine verbindliche, amtliche Verlautbarung dar.

ISSN 0944-8691

© 2010

## Herausgeber:

Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien

### Thillm Bad Berka

Heinrich-Heine-Allee 2-4

Postfach 52

99438 Bad Berka

Telefon: +49 (0) 3 64 58 56 - 0

Telefax: +49 (0) 3 64 58 56 - 300

E-Mail: [institut@thillm.de](mailto:institut@thillm.de)

Internet: [www.thillm.de](http://www.thillm.de)

## Gesamtleitung:

Dr. Ursula Behr, Rigobert Möllers (Thillm)

## Redaktion:

Dr. Ursula Behr (Thillm)

## Inhalt:

Prof. Dr. Uwe Hameyer (Christian-Albrechts-Universität Kiel)  
Prof. Dr. Olaf Köller (Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik an der Universität Kiel)  
Dr. Ursula Behr (Thillm)

## Rechte:

Die Bildrechte liegen bei Calibris | Marketing+Design.

## Gestaltung, Bildbearbeitung:

calibris designagentur

## Druck:

Druckhaus »Thomas Müntzer« GmbH, BT Weimar

Personenbezeichnungen gelten für beide Geschlechter.

Dem Freistaat Thüringen, vertreten durch das Thillm, sind alle Rechte der Veröffentlichung, Verbreitung, Übersetzung und auch die Einspeicherung und Ausgabe in Datenbanken vorbehalten. Die Herstellung von Kopien in Auszügen zur Verwendung an Thüringer Bildungseinrichtungen, insbesondere für Unterrichtszwecke, ist gestattet.

Die Publikation wird gegen eine Schutzgebühr von 4,- Euro abgegeben.

# Inhalt

	Seite
Vorwort	4
<b>1 Einführung</b>	<b>5</b>
<b>2 Begriffliche Klärungen</b>	<b>6</b>
2.1 Bildung	6
2.2 Kompetenzen	9
<b>3 Bildungsstandards und Inhalte</b>	<b>13</b>
3.1 Bildungsstandards und Bildungstheorie	13
3.2 Bildungsstandards und Thüringer Lehrpläne	15
3.3 Bildungsstandards und Unterricht	15
Literatur	18

# Vorwort

Mit der Reihe »Materialien« will das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien Anregungen für die schulische Praxis geben. In diesem Zusammenhang werden gleichermaßen Erfahrungen von Thüringer Schulen, Ergebnisse wissenschaftlicher Untersuchungen sowie nationale und internationale Entwicklungstendenzen gespiegelt.

Die vorliegende Broschüre stellt Fragen der Lehrplanentwicklung und deren schulischer Umsetzung in den Mittelpunkt. Sie fühlt sich dabei dem Impulscharakter in besonderem Maße verpflichtet und will zum Verständnis der tragenden Begrifflichkeit der weiterentwickelten Thüringer Lehrpläne – dem Kompetenzbegriff – beitragen. Schulen werden zukünftig stärker daran gemessen, inwieweit es ihnen gelingt, ihren Schülerinnen und Schülern die erforderlichen Kompetenzen und Quali-

fikationen zu vermitteln, die junge Menschen lebensstüchtig machen und zur Mitwirkung an den gemeinsamen, sich stetig verändernden Aufgaben in Schule, Beruf und Gesellschaft befähigen. Doch was bedeutet es (lern-)kompetent zu werden oder zu sein? Welches Grundverständnis ist in den Thüringer Lehrplänen mit dem (Lern-)Kompetenzbegriff verbunden? Hierfür werden Verständigungsimpulse gegeben und in diesem Zusammenhang auch Bezüge zum Kompetenzmodell der Nationalen Bildungsstandards hergestellt.

Dr. Eva Burmeister  
Direktorin  
(m.d.W.d.G.b.)

Dr. Ursula Behr  
Arbeitsbereichsleiterin

# Einführung 1

Thüringen arbeitet an der Weiterentwicklung der Lehrpläne für den Fachunterricht an allgemein bildenden Schulen. Dieses Ziel ist am bildungspolitischen Grundsatz schulischer Eigenverantwortlichkeit ausgerichtet. Bildung und Lernen sind eine Begründungseinheit, wobei dem **Kompetenzmodell** in Thüringen eine integrierende Rolle zuerkannt wird: Kinder und Jugendliche sollen im Sinne einer eigenen Weltsicht die Fähigkeit zur »**Selbstbestimmung und Selbstregulation**« entwickeln, die mit jener anderer Menschen vereinbar ist, ebenso zur Freiheit des Denkens und Urteilens« (vgl. Leitlinien Thillm 2008, S. 8).

Das Begriffsverständnis in den Thüringer Lehrplänen geht von diesen Prämissen aus. Sie sind als **Orientierungshilfe mit fachsprachlichem Klärungscharakter** gedacht. Die Autoren möchten das bundesweit immer noch schillernde Begriffsfeld, das sich um das Kompetenzkonzept rankt, für den speziellen Bedarf dieses Bundeslandes zumindest teilweise aufschlüsseln, um der Lehrplanarbeit für die allgemeinbildenden Schulen und Fächer ein **pragmatisches, wissenschaftlich begründetes Grundverständnis** anzubieten.

Nicht ein Mehr an Komplexität ist angesagt, sondern eine Reduktion auf Wesentliches, wenn von Kompetenzen, Bildung, Zielen, Bildungsstandards, Inhalten, Aufgaben oder Tests die Rede ist. Damit sind längst nicht alle entscheidenden Termini der Lehrplanarbeit angesprochen, jedoch wichtige, wiederkehrende Grundpfeiler. Bundesweit ranken um diese Begriffsfelder allerlei Irritationen. Thüringen kann den notwendigen Verständigungsprozess in der Lehrplanarbeit mit einer begrifflichen Orientierungsbasis wie der vorliegenden unterstützen und wohl auch Doppelarbeit vermeiden.

Dabei geht es nicht um die Kanalisierung von Fachsprachlichkeit, sondern um einen **Verständigungsimpuls** für Schule und Lehrplan in einer schulischen und bildungspolitischen Entwicklungsphase,

- (a) die eine anschlussfähige Begriffsgeschichte hat,
- (b) zugleich in einem Prozess strukturellen Wandels steht und
- (c) den Stand des Forschungswissens über Lernen, Bildung, Curriculum und Schulentwicklung sinnvoll nutzen kann.

Die nachfolgenden Überlegungen sollen die Verständigung und Eindeutigkeit nicht nur im Lehrplanprozess, sondern auch in der Umsetzungspraxis erleichtern. Die Lehrplangruppen und die Schulen bekommen damit natürlich keine Patentlösungen an die Hand. Sie müssen im Blick auf ihre eigenen Prämissen, Ziele und Aufgabenbestimmungen darüber befinden, wie **fach- und schulspezifische Konkretisierungen** eines kompetenz- und lehrplantheoretischen Grundverständnisses und deren schulinterne Umsetzung aussehen können und sollen. Der Klärungsimpuls ist dazu so etwas wie ein Sprungbrett. Damit gar nicht erst der Eindruck entsteht, die Orientierungshilfe sei verordnete Sprache, wurde sie – neben anderen Gründen – im September 2008 den Lehrplanverantwortlichen am Thillm auf einer Fachtagung vorgestellt und diskutiert. Die Ergebnisse dieses Diskurses fanden Eingang in die sog. Leitlinien, die die konzeptionelle Grundlage für die Erarbeitung weiterentwickelter Fachlehrpläne in Thüringen bilden. Das mit den Lehrplänen von 1999 entwickelte **Lernkompetenzmodell** in Thüringen wird weiterhin als zentral angesehen. Das Lernkompetenzmodell ist einerseits durch den Bildungsauftrag von Schule und durch das damit verbundene Bildungsverständnis bestimmt. Auf der anderen Seite wird Thüringen Ergebnisse aus Forschung und Praxis aufnehmen (z. B. Lern- und Motivationsforschung, Schulentwicklungsforschung, Curriculum- und Lehrplantheorie), um sie für die Weiterentwicklung des im Grundsatz bewährten (Lern-)Kompetenzmodells zu nutzen.

## 2 Begriffliche Klärungen

### 2.1 | Bildung

Jede Schule hat einen staatlichen, in manchen Ländern teils auch kommunal verfassten **Bildungsauftrag**, der in Gesetzen, Lehrplänen, Erlassen und anderen Kodifizierungen nachzulesen ist. Ein Bildungsauftrag definiert das Grundverständnis von Schule, das Spektrum ihrer Funktionen und den Konsens über grundlegende **pädagogische Leitideen** (z. B. Erziehung zur Eigenverantwortlichkeit, Vorbereitung auf lebenslanges Lernen, Wissenschaftsorientierung des Unterrichts, Studienqualifizierung, vorbereitende Bildung und dergleichen).

#### Definition

Der Bildungsauftrag ist eine verbindliche **Legitimationsbasis** für alle Entwicklungs-, Umsetzungs- und Transformationsprozesse, die sich auf ihn beziehen oder von ihm ausgehen. Im Bildungsauftrag wird erstens als Erwartung formuliert, was die Schule verbindlich zu leisten hat (**Leistungen und/oder Funktionen der betreffenden Schule**). Zweitens wird gesagt, was unter Bildung verstanden wird oder zur Bildung zählt (**Bildungsverständnis**), und drittens werden die angebotenen **Abschlüsse und Berechtigungen** genannt.

Aus der Legitimationsbasis eines Bildungsauftrags kann jedoch keinesfalls logisch abgeleitet werden, wie ein Lehrplan oder das schuleigene Curriculum auszusehen hat. Logische Ableitungen sind deduktionstheoretisch nicht möglich (Meyer 1972; Zedler 1975; Hameyer, Frey & Haft 1983). Gleichwohl ist der Bildungsauftrag ein **verbindliches Bezugssystem** für lehrplan- und schulspezifische Ausgestaltungsprozesse.

Der Umgang mit solchen Bezugssystemen ist eine Frage der **Rechtfertigungs- und Begründungslogik**. Bildung wird im Wissen um den Bildungsauftrag näher bestimmt und konkretisiert. Der Bildungsauftrag ist so allgemein gehalten und auslegungsabhängig, dass die schulische und lehrplanspezifische Entwicklungsarbeit immer auf **zusätzliche, begründete Prämissen und Argumente** angewiesen ist. Diese kann auf sehr unterschiedliche Weise zustande kommen, zum Beispiel durch bildungstheoretische, lerntheoretische, entwicklungspsychologische, situationspragmatische und andere Begründungslinien oder -quellen.

#### Beispiel

Nachfolgend gehen wir auf das Bildungsverständnis von Hartmut von Hentig ein, um zu veranschaulichen, wie Bildung fassbar ist. Im Jahr 1985 veröffentlichte er einen viel beachteten Bildungsessay zum Thema **»Die Menschen stärken, die Sachen klären«**. In diesem doppelten Bezug steht Schule, und die Reihenfolge ist nicht zufällig gemeint. Die Menschen stärken, darauf komme es in erster Linie an. In späteren Arbeiten hat von Hentig ergänzt, dass nach diesem Bildungsverständnis Bildung – nicht nur in der Schule – **sich bilden** meint (von Hentig 1993). In seinem Buch über Kreativität (1998) sieht von Hentig die Bestimmung **pädagogischer Leitideen** in Richtung einer Erziehung des Menschen gegenüber Sach- und Systemzwängen. Der Mensch solle aus dem »lähmenden Gemisch aus Angst und Bequemlichkeit« (1998) befreit werden. Bildung sei dem Auftrag verpflichtet, »die Lust auf Bewältigung und Bewährung« (s. von Hentig 2007) zu wecken, den Sinn des jungen Menschen für kluge, praktische Einrichtungen zu entwickeln und seine Kraft für das Ungewöhnliche zu stärken (von Hentig 1998, 41). Dabei solle der Einzelne das Wichtige vom Unwichtigen unterscheiden können und dem Wichtigen auch dann nachgehen, wenn es neu, ungewohnt und mühsam sei; Bildung bewirke Freude an kühnen neuen Werken (i. w. S. von Hentig 1998, 69).

Bildung kann, wie wir oben zeigten, durch konkretisierende **pädagogische Leitideen** differenziert werden. Die **eigenständige Lebensführung** in sozialer, politischer und kultureller Eingebundenheit ist eine Leitidee, eine andere die **Erziehung zur Solidarität**, eine dritte die **Eigenständigkeit** als Bezugspunkt und Teil schulischer Bildung. Als Begründung wird häufig genannt, dass Kinder und Jugendliche in einer komplexen Umwelt eigenständig handeln sollen. Das erfordert die Fähigkeit, sich mit anderen Menschen auseinanderzusetzen und die Verständigung mit ihnen zu suchen. Wir müssen nach Hartmut von Hentig Vorbilder dafür sein, **dass** und **wie** man lerne. Es komme darauf an, die jungen Menschen nicht zu lehren, dass sie unseren Entscheidungen folgen müssen, sondern wie wichtig es sei, eigene Entscheidungen zu treffen und zu verantworten. Dieses sind Leitideen, die über Ziele, Inhalte, Themen und Lernarrangements umgesetzt werden können. Ein anderer, auch aus bildungstheoretisch-anthropologischer Sicht begründeter Ansatz stammt aus Norwegen (Norwegisches Ministerium für Bildung, Wissenschaft und kirchliche Angelegenheiten 1995), ein weiterer aus der Curriculumtheorie von Arthur Foshay (2000).

## Beispiele

Der norwegische Lehrplan (Norwegisches Ministerium für Bildung, Wissenschaft und kirchliche Angelegenheiten 2000) ist ein Gesamtcurriculum vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung. Die Gliederung geht von einer anthropologisch-systematischen Bestimmung des Menschen aus (und nicht vom Wissenszuwachs oder einer Leistungssteigerungsethik). Das Inhaltsverzeichnis konturiert den Bildungsauftrag: Der nach Sinn suchende Mensch, der schöpferische Mensch, der arbeitende Mensch, der allgemein gebildete Mensch, der Mensch als Mitmensch, der umweltbewusste Mensch, der integrierte Mensch. Die grundlegende Bildung hat dem Menschen zu dienen, nicht irgendwelchen Ansprüchen an Schule und nicht irgendwelchen veränderten Verhältnissen in der Welt. Nur mit dem Menschen, nur durch ihn, kann das Leben und Lernen gestaltet werden. Die norwegische Systematik ist dabei nicht auf bestimmte Wirkungen und Modelle vom »guten« Menschen funktional ausgerichtet. Ebenso wenig wie die Curriculumtheorie von Foshay (2000), der folgende Dimensionen unterscheidet: **The transcendent self, the aesthetic self, the physical self, the social self, the emotional self, the intellectual self.**

Natürlich wären viele weitere Bildungskonzeptionen zu nennen. Wir meinen, dass diese exemplarisch deutlich machen, wie Bildung durch anthropologische Prämissen und pädagogische Leitideen konkretisierbar ist.

Dem Thüringer Bildungsplan und den Thüringer Lehrplänen liegt ein gemeinsames Bildungsverständnis zugrunde (vgl. Leitlinien Thillm 2008, S. 7ff), das stark geprägt ist durch das Bildungsverständnis des 12. Kinder- und Jugendberichts. Danach ist Bildung »... mehr als das, was Institutionen bei jenen hervorbringen, die sie besuchen, ist mehr als ein messbares Ergebnis an abfragbaren Wissensbeständen. Bildung ist ein offener und unabschließbarer Prozess, der von den Menschen selbst gestaltet wird.«<sup>1</sup>

Der Thüringer Bildungsplan fühlt sich vornehmlich Bildungsprozessen verpflichtet, die der Entwicklungslogik des Kindes folgen und seine Perspektive betonen. Die Thüringer Lehrpläne formulieren primär Bildungsziele für den schulischen Unterricht und verbinden diese gleichermaßen mit dem Anspruch individueller Förderung. Damit heben die Lehrpläne die aus gesellschaftlicher Sicht erwarteten Qualifikationen hervor, binden aber gleichzeitig ihre kompetenzorientierte Ausrichtung ebenso an Entwicklungsprozesse des Kindes und des Jugendlichen.

So vermittelt sich in Fortsetzung der Konzeption aus dem Jahr 1999 Bildung in den weiterentwickelten Thüringer Lehrplänen als

- Entwicklung von Kompetenzen, die Schüler zur Mitwirkung an den gemeinsamen Aufgaben in Schule, Beruf und Gesellschaft, zur politischen Mündigkeit, sozialen Verantwortung und demokratischen Teilhabe befähigen, sowie
- Entwicklung der Fähigkeit zu vernunftbetonter Selbstbestimmung, sofern dies mit der Selbstbestimmung anderer Menschen vereinbar ist, zur Freiheit des Denkens und Urteilens.

Der Bildungsbegriff in den weiterentwickelten Thüringer Lehrplänen erhält durch das Hervorheben der Fähigkeit zur Selbstregulation eine bedeutsame Ergänzung für die Vorbereitung auf ein selbst initiiertes, selbst gesteuertes Lernen und betont die Subjektposition von Kindern und Jugendlichen, die immer auch Konstrukteure ihrer eigenen Entwicklung in sozialen Kontexten und bei der Aneignung der Welt sind.

**Bildung**<sup>2</sup> ist insoweit die Befähigung zu einer eigenständigen und eigenverantwortlichen Lebensführung in sozialer, politischer und kultureller Eingebundenheit und Verantwortung. Eigenständigkeit zielt dabei auf die Kompetenz, in einer komplexen Umwelt kognitiv, psychisch und physisch eigenständig aktiv handeln zu können, aber auch auf die Fähigkeit, sich mit anderen auseinander zu setzen, sich auf sie zu beziehen und sich mit ihnen zu verständigen.

Diese Fähigkeit zur Selbstregulation in einem umfassenden Sinne - in realen Lebenslagen und als lebenslanger Prozess - kann als ein Grundgedanke eines zeitgemäßen Bildungskonzepts formuliert werden, das die Erarbeitung weiterentwickelter Lehrpläne in Thüringen bestimmt.

Das den Thüringer Lehrplänen zugrunde liegende Verständnis von Bildung ist eng mit dem Begriff der **Nachhaltigkeit** verbunden. Die für die PISA-Studien verantwortliche OECD<sup>3</sup> formuliert neben der Orientierung an Menschenrechten und an demokratischen Regeln das Wirken im Sinne von Nachhaltigkeit als übergreifendes Bildungsziel:

**»Nachhaltige Entwicklung ist eine Entwicklung, die den Bedürfnissen der heutigen Generation entspricht, ohne die Möglichkeiten künftiger Generationen zu gefährden, ihre eigenen Bedürfnisse zu befriedigen und ihren Lebensstil zu wählen.«<sup>4</sup>**

<sup>1</sup> vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: 12. Kinder- und Jugendbericht. 2005, S. 106

<sup>2</sup> vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: 12. Kinder- und Jugendbericht. 2005, S. 109

<sup>3</sup> Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Organisation for Economic Cooperation and Development)

<sup>4</sup> Weltkommission für Umwelt und Entwicklung: Unsere gemeinsame Zukunft. 1987:46 [www.unesco.de/c\\_arbeitsgebiete/umweltbildung.htm](http://www.unesco.de/c_arbeitsgebiete/umweltbildung.htm), 02.08.2006, 08:04)

Damit wird Nachhaltigkeit nicht im allgemeinsprachlichen Sinn von »Dauerhaftigkeit« verwendet. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung bezieht sich vielmehr auf zukunftsfähige ökologische, ökonomische und gesellschaftliche Entwicklungsprozesse (Triade). Nachhaltigkeit beinhaltet im Wesentlichen drei Dimensionen, die in ihrer Wechselwirkung betrachtet werden müssen:

- ökologische Nachhaltigkeit,
- ökonomische Nachhaltigkeit,
- soziale Nachhaltigkeit.

Bildung im Sinne von Nachhaltigkeit stellt im Zuge der Weiterentwicklung der Thüringer Lehrpläne ein übergreifendes, langfristiges Bildungsziel dar und ist v. a. im Kontext von Berufswahl- und Studienvorbereitung zu sehen.

Bildung für nachhaltige Entwicklung hat viele Bezüge. Dazu gehören insbesondere

- die Erziehung zu Gewaltfreiheit, Toleranz und Frieden,
- die Umwelterziehung,
- die Gesundheitsförderung,
- der Umgang mit Medien und Informationstechniken sowie
- die Verkehrs- und Mobilitätserziehung

ebenso wie das interkulturelle und globale Lernen. Diese fächerübergreifenden Lernfelder sind in Thüringer Lehrplänen seit langem verankert. Im Zuge ihrer Fortschreibung werden durch die Bildung für nachhaltige Entwicklung neue Bezugspunkte, Verbindungslinien und Fragestellungen eröffnet. Existenzial relevante Themen, wie z. B. Menschenrechtsfragen, Fragen der globalen Ökonomie und Ökologie, Aspekte der Reflexion über eigene und fremde Kulturen, werden den Schülern auf vielfältige Art und Weise in ihrer Bedeutung für den eigenen Lebensprozess deutlich.

Die Lehrpläne berücksichtigen bei der Auswahl zentraler Unterrichtsinhalte beispielhaft Impulse, die es erlauben, auf nachhaltige Entwicklung als relevantes Paradigma zu orientieren.

Der **schulfachspezifische** Bildungsbeitrag leitet sich ebenfalls ganz und gar nicht logisch aus einem Bildungsauftrag ab, auch nicht aus einem noch so überzeugenden Verständnis von Bildung, wie es für manche Hartmut von Hentig vorgelegt hat. Es braucht immer eine Begründungslogik mit Zusatzargumenten. Als Beispiel für fachspezifische Versuche, den Bildungssinn eines Faches zu bestimmen, mag Folgendes gelten, das 2005 in der ZEIT veröffentlicht wurde:

### Beispiel

Die Wochenzeitung DIE ZEIT hat Autoren und Journalisten 2005 gefragt, welche Bildung sie für grundlegend halten. So entstanden unter anderem Beiträge für Philosophie, Geschichte, Physik, Chemie, Biologie. Sie sind lesenswert, auch wenn die Verfasser sich überwiegend auf die Inhalte beziehen und das Lernen, wie man lernt, auf die Plätze verweisen. (Volker Ullrich) Am 26. Mai 1789, wenige Wochen vor Beginn der Französischen Revolution, hielt Friedrich Schiller in Jena seine akademische Antrittsrede »Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?« Darin wandte er sich direkt an die Studenten: »Es ist keiner unter Ihnen allen, dem Geschichte nicht etwas wichtiges zu sagen hätte; alle noch so verschiedenen Bahnen Ihrer künftigen Bestimmung verknüpfen sich irgendwo mit derselben; aber eine Bestimmung teilen Sie alle auf gleiche Weise miteinander, diejenige, welche Sie auf die Welt mitbrachten – sich als Menschen auszubilden – und zu dem Menschen eben redet die Geschichte.« Dass Geschichte als Bildungsmacht ein wesentlicher Teil des menschlichen Lebens ist, darüber herrscht seit den Tagen der Aufklärung Einigkeit. Aber was heißt das eigentlich: sich historisch zu bilden? Gewiss gehört dazu ein Fundus von Kenntnissen über die Entwicklung der menschlichen Zivilisation im Allgemeinen und der Geschichte der eigenen Nation im Besonderen. Doch historische Bildung erschöpft sich nicht in enzyklopädischem Wissen; viel wichtiger ist das Verständnis der Zusammenhänge, die Einsicht in Ursachen und Wirkungen. »Nicht auf das Gedächtnis allein, wie einige glauben, bezieht sich die Historie, sondern Schärfe des Verstandes fordert sie vor allem«, bemerkte der frisch gebackene Berliner Geschichtsprofessor Leopold von Ranke 1836. Es sei eine Crux des Geschichtsunterrichts bis heute, dass hier immer noch viel zu sehr auf reine Stoffvermittlung gesetzt und zu wenig Nachdruck auf die Ausbildung des historischen Denkens gelegt werde (Volker Ulrich, ZEIT online 04/2006; als weiterführend-substantielle Beiträge zur Entwicklung historischen Bewusstseins und historischen Denkens sind vor allem die theoretisch-konzeptionell klärenden Arbeiten zur Geschichtsdidaktik von Popp 2008 zu nennen).



## 2.2 | Kompetenzen

Sich bilden können und »Bildung erreichen« – das ist nach wie vor ein ehrgeiziges gesellschaftliches »Projekt« für unsere allgemein bildenden Schulen in einer **knowledge society**, in der eine Umwertung der Werte stattfindet und von der Baumann – anders als es die postmodernen Theoretiker sehen – sagt, sie sei eine Flüchtige Moderne (2007 und 2008). Wie auch immer wir Bildung und die Vergänglichkeit mancher bildungstheoretischen Sichtweisen bewerten, die Schule hat immer noch einen in der Verfassung begründeten **Bildungsauftrag** und nicht nur oder in erster Linie eine Qualifizierungsfunktion. Es scheint bildungspolitischer, teils auch wissenschaftlicher Konsens zu sein, davon auszugehen, dass es leichter oder zielführender sei, diesen Auftrag über **die Entwicklung und Förderung von Kompetenzen** einzulösen.

»Ich kann etwas«. »Ich beherrsche eine Sache«. »Von Astronomie verstehe ich etwas«. Wer würde nicht gern von sich behaupten können, von einer Sache etwas gründlich zu verstehen? Kompetenzen sind Fähigkeiten und Fertigkeiten »ohne Umsetzungsgarantie«. Man kann vieles können, ohne notwendigerweise vom Können und dem damit verbundenen Wissen praktisch Gebrauch zu machen, auch wenn die Disposition besteht. Von daher unterscheiden sie sich nicht vom klassischen Verständnis dessen, was als Fähigkeit oder Fertigkeit benannt wurde und wird. Kompetenzen können jedoch vom Wortverständnis ausgehend den **Vorteil** bieten, dass sie Wissen und Fertigkeiten auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus einbeziehen (können). Wenn man etwas »kann« oder erfolgreich bewältigt, so braucht es dazu auch spezifisches Wissen sowie den Willen und die Fähigkeit, dieses in entsprechenden Situationen anzuwenden. Das bedeutet zugleich, dass der Erwerb von Kompetenzen nicht per se zum tatsächlich kompetenten und entsprechend konsequenten Handeln führt.

### Definition

Der im Schulfeld gebräuchliche Ausdruck Kompetenz verbindet Wissen und mögliches Handeln mit dem Ziel, gegenwärtige und zukünftige Lebenssituationen bewältigen und gestalten zu können. Diesbezüglich müssen kompetente Menschen sich darauf »verstehen«, (a) wie sie ihre Bildung und das mit dieser verbundene Können kreativ nutzen, (b) wie sie lebenspraktische Erfahrungen verarbeiten, bewerten und weiterlernen, (c) wie sie mit ihren Gefühlen und Emotionen umgehen, (d) wie sie Probleme sach- und sozialkompetent lösen und (e) wie sie Aufgaben allein und zusammen lernkompetent bearbeiten können.

Abbildung 1



Eine längs vertraute, geläufige **Kompetenztrias** führt auf Heinrich Roth zurück, der in den frühen sechziger Jahren den Kompetenzbegriff in die Pädagogik einführte. Wir können diese Trias in einem Schaubild (Abbildung 1) darstellen und durch die später noch näher erörterten Lernkompetenzen erweitern. Entscheidend in diesem Schaubild ist, dass sie **nicht** additiv neben- oder untereinander stehen. Im Dreieck sind die Kompetenzen vielmehr systemisch verbunden, was bedeutet, dass Kompetenzentwicklung als Teil des Bildungsauftrags **im Wechselspiel der drei Kompetenzseiten** erfolgt.

### ■ Beispiel

Sachkompetenzentwicklung erfolgt nicht allein im Binnenraum fachlogischen Denkens, sondern hängt auch damit zusammen, wie sicher sich der Lernende im Fach oder Aufgabengebiet fühlt, wie er sich dort orientieren kann, was er sich zutraut und was nicht, welche Konzepte und **basic ideas** er aufbaut und verbindet. War er in letzter Zeit trotz erheblicher Anstrengungen erfolglos, wird sich das auf seine Motivation und die Zuversicht auswirken, erfolgreich zu sein. Sachkompetenz ist nie nur in der Sache begründet, sondern auf das curriculumspezifische, didaktisch begründete System der grundlegenden Sinn- und Fachkategorien zu beziehen. Es braucht eigene Lern- und Problemlösestrategien. Das Selbstkonzept ist im Blick auf die Selbstkompetenz des Lernenden mit dafür verantwortlich, ob dem Lernen individueller Sinn beigemessen wird oder nicht. Manche Lernsituation hat mit der sozialen Wahrnehmung und Wertschätzung zu tun (Bauer 2007), nicht zuletzt auch mit der Fähigkeit, Verantwortung mit anderen zu teilen, anderen Menschen zuhören zu können und ihnen trotz unterschiedlicher Auffassungen Respekt zu zollen. Das soziale Setting des Lernenden kann wesentlich mit darüber entscheiden, wie gut und erfolgreich sich Lernende etwas aneignen und wie gut sie mit dem Vermittlungshandeln der Lehrenden zurecht kommen. Schulisches Lernen – und damit auch das fachliche – ist, vereinfacht gesagt, ein vielschichtiges Wechselwirkungssystem von verschachtelten Aneignungs- und Vermittlungsprozessen. Person und Gegenstand, der Mensch und die Sache bedingen einander vor allem dann, wenn es um die Kompetenzentwicklung in diesem Wechselwirkungssystem geht. Abbildung 2 kennzeichnet dieses Grundverständnis.

Das **Kompetenzmodell** ist integraler Teil schulischer Allgemeinbildung in fast allen Lehrplänen der Bundesrepublik Deutschland. Wie Kompetenzen entstehen und stabilisiert werden können, ist bislang wenig untersucht worden. Die Passung von Aneignungs- und Vermittlungsprozessen beim Lernen ist vermutlich eine kardinale Bedingung für den Kompetenzaufbau. Abbildung 2 zeigt in den beiden Kreisflächen, welche Faktoren ins Spiel kommen können.

Abbildung 2



(nach Advanced Studies – Hameyer & Pallasch 2008)

Zusammenhang mit Bildung: Lernen und sich bilden, das ist nun nicht nur Passungssache, sondern – abstrakt gesprochen – ein internaler Prozess der **formatio** als Herausführung (**education**) aus geistiger Unfreiheit und Irrtum. Bildung ist Klärung und Aufklärung im Sinne einer **Anregung** aller praktischen, geistigen, kognitiven und emotionalen Fähigkeiten des Menschen, sich zu entfalten und sich die Welt »anzueignen« in einer sinnvollen »Proportionierlichkeit« zwischen unseren sittlichen und sinnlichen, intellektuellen und spirituellen Ansprüchen (s. von Hentig 1996, S. 41). Eine Leitidee der Bildung ist die Entwicklung einer mit sich selbst identischen Persönlichkeit, aber nicht allein um ihrer selbst willen, sondern weil sie **die Menschheit bereichert** (i.w.S. von Hentig, ebenda, S. 41). Im Sinne dieses Bildungsverständnisses wird die Schule den jungen Menschen mit Kompetenzen ausstatten, die es ihm erleichtern, die Bildungsziele zu erreichen und leben zu können. **Lernkompetenzen** haben dabei eine doppelte Funktion: (a) sie verzahnen die oben genannten Kompetenzfelder und (b) sind zugleich eine Brücke zur Bewältigung von Lebenspraxis. Lernkompetent zu sein bedeutet – auch in Anlehnung an die Leitlinien zur Lehrplanarbeit in Thüringen (vgl. Leitlinien Thillm 2008): das eigene Lernen planen, gestalten und bewerten (ausführlicher siehe die Auflistung weiter unten), Recherchen zu einem Thema eigenständig anstellen, Vorurteile als solche erkennen, Lernergebnisse anderen vorstellen, Lernstrategien einsetzen, Problemlösungen selbst oder gemeinsam erarbeiten. Die zuerst genannte Lernkompetenz des **Planens, Gestaltens und Bewertens** eigenen Lernens kann man exemplarisch wie folgt aufschlüsseln:

### Lernprozesse planen

- Aufgaben- und Zielklarheit herstellen
- die Lerntätigkeiten zeitlich ordnen
- Lösungsprobleme bezeichnen und bearbeiten
- Lösungsideen entwickeln und bewerten
- Gesamtaufwand für eine Lösung abschätzen
- Lösungsschritte benennen und verbinden
- Zwischenlösungen bezeichnen und bewerten
- aufgabenrelevantes Wissen nutzen
- eigenes Wissen reaktivieren

### Lernprozesse gestalten

- effektive Lernmethoden einsetzen
- Beobachtungen und Erkenntnisse festhalten
- Aufgaben gemeinsam planen und lösen
- Recherchen durchführen und systematisch auswerten
- Ziel während einer »Durststrecke« im Blick halten
- auch über Umwege des Lernens weiterkommen
- an Fehlern nicht verzweifeln – aus ihnen lernen
- persönlichen Arbeitsstil entwickeln
- Gelerntes anderen vorstellen

## Lernprozesse bewerten

- eigenen Lernzuwachs einschätzen
- von anderen lernen – geeigneten Rat annehmen
- Feedback austauschen und auswerten
- Fragwürdiges reflektieren können
- vorschnelle »Gewissheiten« überdenken
- sich mit Urteilen anderer auseinandersetzen
- unterschiedliche »Botschaften« unterscheiden
- eigenes und fremdes Wissen unterscheiden und bewerten
- neue Einsichten in Sprache fassen und festhalten
- Portfolio erstellen und Teilleistungen kommentieren, bewerten

Wer lernkompetent ist, soll sich mit praktischen Lebenssituationen in Schule und Alltagswelt **eigenständig** und **bewältigungsorientiert** auseinandersetzen können. Schulen können dazu die Entwicklung von Selbststeuerungsfähigkeit in einfachen und komplexen Lebenssituationen unterstützen. Selbststeuerungs- und Lernfähigkeit sind Grundbildungsziele.

## Beispiel

Schweden hat im nationalen Lehrplan 94 als zentrales Ziel aller Schulen festgelegt, den Schülerinnen und Schülern mehr Einfluss auf ihr Lernen zu ermöglichen und sie in allen Fächern auf die dafür erforderliche Selbstorganisation des Lernens vorzubereiten. Von 2002 bis 2006 haben uns schwedische Lehrerinnen, Lehrer und Schulleiter in drei Befragungsserien berichtet, dass der Einfluss von Schülerinnen und Schülern auf ihr eigenes Lernen und die damit verbundenen Steuerungsprozesse ein Hauptanliegen der Schulbildung an der Grundskolan und den Gymnasien sei.

**Norwegen, Österreich** und die **Niederlande** verfolgen solche Ziele ebenfalls, auch wenn diese nicht so ausdrücklich wie in Schweden als erstrangige Meilensteine in Bildungsdokumenten verankert sind. In der internationalen Diskussion sind mit dieser Leitidee Begriffe wie z. B. **self-guided learning, teaching learning strategies, self-regulated learning, self-control** verbunden.

Um welche Ziele geht es beim Lernkompetenzansatz? Lernende können sich Arbeitsmethoden für selbstständiges Lernen aneignen. Mit derlei Methoden ausgestattet, lassen sich Situationen hoher Unbestimmtheit in der jetzigen und späteren Lebenswelt leichter bestreiten. Die Schülerinnen und Schüler wissen dann besser, wie sie mit überraschenden oder nicht klar definierten Problemen zurechtkommen. Mit Methoden zum Lernkompetenzaufbau können sie Probleme leichter verstehen, einordnen und lösen. Sie lernen zugleich, wie sie ihre Lernfähigkeit verbessern. Dabei können, praktisch betrachtet, viele Methoden und Instrumente hilfreich sein: Lernberatung oder Lerncoaching, Lerntagebuch und Portfolio, Logbücher und Arbeitspläne, Vorschau zu anstehenden Unterrichtseinheiten

(Navigationsübersicht), Feedback und Phasen der Selbstreflexion, Kompetenzpläne und -übersichten, selbst gestellte Aufgaben und Halbjahresarbeiten, Präsentationszeiten und Anderes. Der beliebige, technologische, losgelöste Einsatz solcher Methoden allerdings bewirkt wenig oder nichts, um betreffende Ziele einzulösen.

Die Selbstwirksamkeits- und Selbstbestimmungstheorie haben in den Fassung von Bandura sowie Deci und Ryan belegt, dass Lernende leichter mit dem zurecht kommen, was von ihnen erwartet wird, wenn sie sehen, dass sich ihr Lerneinsatz lohnt und dass auch noch so kleine Erfolge wichtiger für die Motivierung sind als das Gefühl, mal wieder im Unterricht nicht mitzukommen, ein Versager zu sein oder sich verstecken zu müssen, damit die Lernschwierigkeiten gar nicht erst entdeckt werden. Die Selbstwirksamkeitstheorie hat auch zeigen können, dass Selbststeuerungsanteile im Lernprozess für den Lernertrag förderlich sind. Entscheidend ist vor allem aber der Sachverhalt, gute Lernerlebnisse hinzubekommen. Hiermit haben wir eine Grundregel gefunden, die für alles Lernen zur Brücke wird, nicht nur für das institutionelle Lernen in der Schule. Ganz im Gegenteil – aus eigener Erfahrung weiß jeder, wie sich jemand pausenlos für sein Hobby einsetzt, nicht nur weil es Spaß bringt, sondern weil man sieht, für sich persönlich oder auch für andere, in dieser Hobbywelt etwas leisten zu können. Die Leistung wird nicht extern bewertet, zumindest ist das nicht entscheidend für die Motivation. Die Leistung selbst, die erbracht worden ist, ist die Motivation zum Weitermachen, zum Vertiefen oder Erweitern der Hobbytätigkeit. Kaum jemand wird sich in der Digitalfotografie mit der Kalibrierung von Drucker, Computer, Scanner und Bildschirm befassen wollen, wenn nicht auch das Ziel mitschwingt, bessere Fotos zu gestalten. Der Wissens- und Leistungsansporn ist selbst gesetzt, in sich begründet und keiner Außeninstanz gegenüber irgendeine Rechenschaft schuldig. Es ist mit Sicherheit anzunehmen, dass die außerschulischen Lernerfahrungen, die mit Selbstwirksamkeitserlebnissen verbunden sind, viel darüber berichten könnten, was in der Schule zu tun ist, um Lernmotivation und Zuversicht über die Beachtung von Grundregeln der Selbstwirksamkeit zu stärken.

Schule ist ein Ort, wo sich Schülerinnen und Schüler mit eigenen Lernprozessen befassen, ihr Lernen besser verstehen, manche Klippe überwinden müssen, Ergebnisse auswerten und beurteilen. Schule ist zugleich ein Ort, wo Schülerinnen und Schüler lernen, sich aus eigenen Beweggründen, mit geeigneten Arbeitstechniken ausgestattet, weiterzubilden. Lernkompetenz meint zugleich: Mit Freunden lernen, zielführende Informationen im Lernumfeld finden, persönliche Erfahrungen mitteilen und nutzen, Wissen austauschen, Probleme zusammen lösen, im Team arbeiten, sich untereinander behilflich sein.

Schule kann die Lernfähigkeit als lebenspraktische Qualifikation jedoch nur dann vermitteln, wenn sie ihre Pädagogik in einem Initiativraum erfahrungsorientierten Lernens anbietet, wo interaktive Verständigung Impulse für das Lernen des Lernens auslöst. Das ist auch und besonders fächerübergreifend und fächerverbindend möglich. Lernkompetenzen auszubilden ist eine pädagogische Leitidee für alle Schulfächer in allen Schularten.

### Definition

Lernkompetenzen sind handlungsleitende Fähigkeiten, deren kontinuierlicher Aufbau wichtig ist, um individuelle und gemeinsame Lernprozesse zu planen, zu gestalten, zu verankern und zu bewerten. Lernmethodische Orientierungsmuster für zunehmend selbst gesteuertes Handeln bahnen die Differenzierung der Fähigkeit an, das individuelle und gemeinsame Lernen in Eigenregie zu planen, zu gestalten, zu verstetigen und zu bewerten.

Im Verständnis der Thüringer Lehrplankonzeption bedeutet, **lernkompetent** zu sein, vor allem:

- Subjekt zu sein in Bezug auf das eigene Lernen,
- für neue Lernhorizonte motiviert zu sein,
- eigene Vorstellungen entwickeln, formulieren und vertreten zu können,
- individuelles und gemeinsames Lernen selbstständig vorzubereiten, (interaktiv) zu gestalten, zu reflektieren, zu regulieren, zu bewerten,
- das Gelernte auch in neuen bzw. veränderten Kontexten zu nutzen mit dem Ziel, Einsichten zu gewinnen und Lösungen für ein Problem zu finden.

Lernkompetent ist jemand, der inhaltlich-fachliches, methodisch-strategisches, sozial-kommunikatives und selbstregulierendes Lernen verbindet. Sachkompetenz umfasst dabei die Fähigkeit, erworbenes Wissen und gewonnene Einsichten anzuwenden, vorausschauend zu denken und sachbezogen urteilen zu können (Beispiele für ausgewählte Kompetenzfelder, vgl. Leitlinien Thilm 2008, S. 13ff).

### Beispiel

Selbstregulierend und selbstbeobachtend lernen (**Selbstkompetenz**): Der Schüler kann sich selbst Arbeitsziele setzen, ausdauernd lernen, unter Beachtung der vorgesehenen Lernzeit arbeiten, eigene Lernwege reflektieren, den eigenen Lernfortschritt einschätzen, Lernstrategien und -techniken anwenden, Gefahren für sich selbst und andere vermeiden. Mit anderen lernen (**Sozialkompetenz**): Der Schüler kann in kooperativen Arbeitsformen lernen, Verantwortung für den gemeinsamen Arbeitsprozess übernehmen, andere motivieren, Regeln und Vereinbarungen einhalten, mit Kritik angemessen umgehen, Hilfe geben und annehmen und dergleichen. Effizient lernen (**Methodenkompetenz**): Der Schüler kann Aufgabenstellungen sachgerecht analysieren und Lösungsstrategien entwickeln, Arbeitsschritte zielgerichtet planen und umsetzen, Informationen unter Nutzung moderner Medien beschaffen, gezielt auswählen, speichern, veranschaulichen, (aus)werten und austauschen, Informationen aus Bildern, Texten und nichtlinearen Darstellungen entnehmen, bearbeiten bzw. verarbeiten, zielangemessen lesen und verschriftlichen u. a.

In diesem Sinne verstandene Lernkompetenzen sind immer auch überfachliche Kompetenzen und als solche eine Brücke zur Bewältigung von Lebenspraxis. Sie stehen für die Zielvorstellung »zum Handeln befähigen«. Als handlungsleitende Fähigkeiten müssen sie gezielt und zwar kontext- bzw. gegenstandsbezogen aufgebaut werden. Sie entwickeln sich nicht im Selbstlauf. Dem entspricht die Vorstellung, in den Lehrplänen Ziele im Bereich von Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz an fachspezifische (oder auch aufgabenfeldspezifische) Kompetenzen und Inhalte/an die Sachkompetenz zu binden und dadurch entsprechende Anwendungsgelegenheiten bzw. Lernerfahrungen zu schaffen. So gesehen können Lernkompetenzen eine fachspezifische, eine aufgabenfeldbezogene und auch eine fächerübergreifende Ausprägung erfahren. Daraus erwächst ihre Potenz für fächerübergreifende Kooperation. Daraus erwächst zugleich der Anspruch an die schulinterne Lehr- und Lernplanung.

# Bildungsstandards und Inhalte 3

Natürlich müssen sich Heranwachsende und Eltern verlassen können, dass schulischer Unterricht Lerngelegenheiten bereit stellt, in denen die Lernenden fachspezifische und fächerübergreifende Kompetenzen erwerben. Welche Standards und Kompetenzen erwünscht sind und festgeschrieben werden, ist Folge eines Aushandlungsprozesses zwischen Politik, Wissenschaft und schulischer Praxis. Leitend in diesem Aushandlungsprozess sind bildungstheoretische Erwägungen der Form, welche Inhalte/Kompetenzen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler gefördert werden sollten, beispielsweise um gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Dass dies keinesfalls konfliktfrei ablaufen muss, haben die vielfältigen Diskussionen der letzten Jahre über die Bildungsstandards der KMK gezeigt (s. hierzu beispielsweise Köller 2008).

Vielfach werden Standards mit dem Kerncurriculum als Kompetenzsockel der Heranwachsenden gleichgesetzt. Ob das logisch ist, sei hier nicht diskutiert. KMK-Standards entstammen gewollt der didaktischen Systematik ausgewählter Schulfächer – z. B. Biologie, Chemie, Physik, Fremdsprachen, Mathematik und Deutsch. Das ihnen gemeinsame grundsätzliche Kompetenzmodell unterscheidet inhaltliche von prozessbezogenen Kompetenzen, die mithilfe der Anforderungsniveaus hinsichtlich ihrer Komplexität graduiert werden können. Darüber hinaus werden methodische Kompetenzen ausgeführt, die sich üblicherweise auf Medienkompetenzen und Strategien des selbstregulierten Lernens beziehen. Mit den interkulturellen Kompetenzen in den Fremdsprachen und der Bewertungs- und Beurteilungskompetenz in den Naturwissenschaften werden zusätzliche Ziele definiert, die im Schnittbereich zwischen kognitiven und sozialen/Selbstkompetenzen liegen.

## 3.1 | Bildungsstandards und Bildungstheorie

Bildungsstandards stehen keineswegs im Widerspruch zur klassischen Bildungstheorie. Kompetenzerwartungen, wie sie in den Standards formuliert sind, lassen sich vielmehr in einem modernen Kerncurriculum allgemeiner Kompetenzen systematisch verorten. In ihrer Expertise zur Einführung von Bildungsstandards haben Klieme u. a. (2003) dies systematisch ausgeführt. Mit dem Erwerb der in den Standards formulierten Basisqualifikationen wird auf Seiten der Schülerinnen und Schüler ein wichtiger Schritt in der Vorbereitung auf die Rolle als mündiger Staatsbürger, also zur Teilhabe am gesellschaftlichen und beruflichen Leben geschaffen. In diesem Verständnis stellen Basiskompetenzen, wie sie in den Standards festgehalten sind, notwendige Bedingungen für den Erwerb vertiefter Allgemeinbildung dar. Basale Sprach-, mathematische und Selbstregulationskompetenzen sind dabei notwendige Voraussetzungen für

- die kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt, wie sie in der Mathematik und den Naturwissenschaften vorgenommen werden,
- die ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung in den Bereichen Sprache/Literatur, Musik/Malerei/bildende Kunst und physische Expression,
- die normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft, wie sie in den Disziplinen der Geschichte, Ökonomie, Politik sowie der Rechtswissenschaften stattfindet und
- die Auseinandersetzung mit Problemen konstitutiver Rationalität, die typischerweise Gegenstand der Religionen und der Philosophie ist.

In keinem dieser Modi der Welterfahrung kann eine vertiefte Auseinandersetzung ohne hinreichende Basiskompetenzen erfolgen. In diesem Sinne formulieren Klieme u. a. (2003, S. 65): »Kompetenzen beschreiben aber nichts anderes, als solche Fähigkeiten der Subjekte, die auch der Bildungsbegriff gemeint und unterstellt hatte: Erworbene, also nicht von Natur aus gegebene Fähigkeiten, die an und in bestimmten Dimensionen der gesellschaftlichen Wirklichkeit erfahren wurden und zu ihrer Gestaltung geeignet sind, Fähigkeiten zudem, die der lebenslangen Kultivierung, Steigerung und Verfeinerung zugänglich sind, so dass sie sich intern graduieren lassen, z. B. von der grundlegenden zur erweiterten Allgemeinbildung.«

Klieme u. a. (2003) nennen weitere Merkmale, denen output-orientierte Bildungsstandards genügen müssen, um als Steuerungsinstrumente wirksam zu werden:

- **Fachlichkeit:** Bildungsstandards werden fachspezifisch formuliert und arbeiten die Grundprinzipien des Unterrichtsfaches heraus.
- **Fokussierung:** Bildungsstandards haben nicht den Anspruch, die gesamte Breite eines Faches abzudecken, sondern konzentrieren sich auf dessen Kernbereich.
- **Kumulativität:** Bildungsstandards beschreiben Kompetenzniveaus, die bis zu einem bestimmten Zeitpunkt in den Bildungskarrieren der Schülerinnen und Schüler erreicht sein sollten. Die Erreichung impliziert, dass zuvor kumulative Lernprozesse stattgefunden haben.
- **Verbindlichkeit:** Bildungsstandards sollen Mindestvoraussetzungen ausdrücken, die von allen Lernenden in Hinblick auf die erfolgreiche gesellschaftliche Teilhabe erwartet werden. Damit soll von der Gesellschaft und ihren Bildungseinrichtungen eingefordert werden, einen besonderen Fokus auf leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler zu legen.
- **Differenzierung:** Mindeststandards können nicht die einzige »Messlatte« in einem Bildungssystem sein. Bildungsstandards müssen vielmehr nach Kompetenzstufen differenzieren, die über den Mindeststandards liegen. Nur so werden Referenzrahmen für leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler sowie unterschiedliche Bildungsgänge geschaffen, die im Bereich der Qualitätssicherung und -entwicklung Orientierung geben können. In diesem Zusammenhang werden üblicherweise Regel- und Optimalstandards definiert. **Regelstandards** definieren Kompetenzerwartungen in curricularem Umfang, d.h. beschreiben Leistungsniveaus, die als Folge des Lehrganges in einem Fach über mehrere Jahre (beispielsweise im Verlauf der Sekundarstufe I) erreichbar sein sollten. **Optimalstandards** beschreiben Kompetenzniveaus, die über dem curricularen Umfang liegen und aus dem Zusammenspiel besonders lernförderlicher Schülermerkmale und gelingenden Unterrichtsprozessen resultieren.
- **Verständlichkeit:** Bildungsstandards sind knapp und verständlich formuliert.
- **Realisierbarkeit:** Die Anforderungen in den Bildungsstandards sind so formuliert, dass sie mit vertretbarem Aufwand in Schulen erreichbar sind.

In einem föderalen Bildungssystem mit 16 mehr oder weniger autonomen Ländern und je nach Land sehr unterschiedlichen Strukturen im Grundschulbereich und in der Sekundarstufe I kommen weitere Anforderungen an »gute« Bildungsstandards hinzu:

- **Abschlussbezug:** Bildungsstandards in der Sekundarstufe I müssen sich auf die Abschlüsse beziehen (Hauptschulabschluss und Mittlerer Schulabschluss). Sie sind nicht schulformbezogen, da je nach Bundesland die Strukturen der Sekundarstufe I zu stark variieren. Gemeinsam ist allen Schulformen, unabhängig davon, in welchem Land sie sich befinden, dass sie am Ende der Sekundarstufe I den Mittleren Schulabschluss oder den Hauptschulabschluss vergeben.<sup>5</sup>
- **Länderübergreifende Gültigkeit:** Bildungsstandards formulieren fachspezifische Kompetenzerwartungen, die verbindlich für alle Länder sind, unabhängig von den variierenden Strukturen und den damit verbundenen Unterschieden in den Lehrplänen. Sie sollen dazu beitragen, dass höhere Mobilität über Ländergrenzen hinaus ohne große Kosten auf Seiten der betroffenen Familien erreicht wird.
- **Messbarkeit:** Bildungsstandards sind idealerweise so formuliert, dass sich aus ihnen relativ einfach Messinstrumente oder andere Referenzkriterien zu ihrer Überprüfung bestimmen lassen.

Die Ausführungen bis hierhin sollten erkennen lassen, dass das Kompetenzmodell der Bildungsstandards keinesfalls inkompatibel zu Heinrich Roths Kompetenztrias ist, die wir in Abbildung 1 vorgestellt haben. Vielmehr handelt es sich bei den KMK-Standards um fachspezifische Ausbuchstabierungen der Sachkompetenz, in Teilen auch der Sozial-, Lern- und Selbstkompetenz, insbesondere wenn man den erweiterten Kompetenzbegriff von Weinert (2001) zugrunde legt. Mit den Arbeiten des Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) wird diese Ausbuchstabierung auf Assessment- und Unterrichtsebene fortentwickelt und es wird zentrale Aufgabe der Lehrerfortbildung sein, die Kollegien entsprechend einzubeziehen.

<sup>5</sup> Hinzu kommen auch noch berufliche Schulen, die je nach Ausbildungsberuf den Hauptschulabschluss oder Mittleren Schulabschluss vergeben (zu Details s. Köller/Watermann/Trautwein/Lüdke (2004).

### 3.2 | Bildungsstandards und Thüringer Lehrpläne

Mit der Kompetenzorientierung der Thüringer Lehrpläne ist eine wesentliche Voraussetzung für die Standardorientierung sowie die Operationalisierung und Überprüfung von Bildungszielen gegeben. Die Standardorientierung der weiterentwickelten Lehrpläne wird deutlich in den Lehrplanzielen und zeigt sich in deren Ergebnis- und Kompetenzorientierung. Das heißt, die weiterentwickelten Thüringer Lehrpläne

- beschreiben die zentralen fachspezifischen und ggf. aufgabenfeldspezifischen (z. B. naturwissenschaftlichen) Kompetenzen eines Unterrichtsfaches, einschließlich zentraler Wissensbestände, sowie Lernkompetenzen, die Schüler bis zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Bildungsgangs erworben haben,
- definieren wesentliche, abrechenbare Ziele als verbindliche auf den einzelnen Lerner bezogene Kompetenzerwartungen für einen definierten Lernzeitraum (in der Regel am Ende von Doppelklassenstufen),
- bilden zentrale Inhalte ab und verknüpfen die Inhalts- mit der Kompetenzdimension,
- zielen auf systematisches und vernetztes Lernen und folgen dem Prinzip des kumulativen Kompetenzerwerbs.

Die weiterentwickelten Lehrpläne greifen die Nationalen Bildungsstandards konsequent auf, folgen der Orientierung durch die Einheitlichen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung und leiten aus den für bestimmte Bildungsgänge formulierten nationalen Vorgaben ergebnis- und kompetenzbezogene Zielforderungen für davor liegende Entwicklungsstufen ab. Damit nehmen sie fachspezifische Kompetenzstufenmodelle dezidiert auf und orientieren daran die Ziele im Bereich der Sachkompetenz.

Für Unterrichtsfächer, für die o. g. nationale Steuerungsinstrumente und empirisch abgesicherte sowie normierte Kompetenzstufenmodelle noch nicht vorliegen, muss der Anspruch an eine standardorientierte Zielbeschreibung relativiert werden. Die Zielformulierungen werden den aktuellen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Stand der Diskussion abbilden, aber nicht auf empirisch bestimmten Kompetenzdimensionen und -niveaus und entsprechenden Leistungsverteilungen vorgenommen werden können. Hier fehlen derzeit entsprechende Vorleistungen aus der Bildungsforschung.

Die Konzentration auf zentrale Kompetenzen und zentrale Inhalte einerseits und die ergebnisbezogene Formulierung der Ziele des Kompetenzerwerbs andererseits führen dazu, dass Ziele und Inhalte nicht sequenziert und als kleinschrittige Detailvorgaben für den Unterricht formuliert werden.

Damit fordern die weiterentwickelten Lehrpläne und die Nationalen Bildungsstandards zu einem produktiven Umgang mit zentralen Vorgaben auf, denn sie erhöhen gleichermaßen

- den Freiraum für die Gestaltung von Lernprozessen zur Zielrealisierung,
- die Verantwortung aller am Lernprozess Beteiligten für Lernergebnisse und
- den Anspruch auf individuelle Förderung der Schüler.

Mit der Verstärkung der Ergebnisorientierung der Lehrpläne erhöht sich die Möglichkeit der Vergleichbarkeit von Leistungen auf unterschiedlichen Ebenen (innerhalb einer Lerngruppe, innerschulisch, auf Landes- oder Bundesebene, international) und der Ableitung von Maßnahmen der individuellen Förderung bzw. der Qualitätssicherung.

Zudem wächst die Notwendigkeit schulinterner Lehr- und Lernplanung und Abstimmung. In diesem Zusammenhang leisten die weiterentwickelten Lehrpläne einen Beitrag dazu, die Gestaltung von Unterricht in das Zentrum von Qualitätsentwicklung zu stellen.

### 3.3 | Bildungsstandards und Unterricht

Indem Bildungsstandards fachspezifische Ziele definieren, machen sie transparent, worauf es im Unterricht ankommen soll. Neben der Bereitstellung von Messinstrumenten folgt aus ihnen ein kognitiv aktivierender, handlungsorientierter Unterricht, der zum Kompetenzaufbau beitragen soll und somit hilft, die vorgegebenen Ziele zu erreichen. Dies erfordert üblicherweise Reformen und Klieme u. a. (2003) haben darauf hingewiesen, dass Standards ohne die begleitenden Reformmaßnahmen in der Unterrichtsentwicklung wirkungslos bleiben werden (vgl. auch Becker u. a., 2005). In diesem Zusammenhang sei auf die von Oelkers und Reusser (2008) vorgestellte Expertise hingewiesen. Die Autoren formulieren: »Eine Implementation von Bildungsstandards, die nicht bis zum Unterricht durchdringt und die nicht die Lehrpersonen und letztendlich die Schülerinnen und Schüler als eigenständig Lernende erreicht, wird nichts bewirken.« (S. 324). Lam (2004) führt hierzu

aus, dass die Umsetzung von Standards in Assessment-Maßnahmen immer sehr viel einfacher ist, da sie weniger kostenintensiv ist und deutlich schneller zu Ergebnissen führt. Eine Beschränkung auf Tests hat allerdings nach Lam eher negative, denn positive Effekte auf das Bildungssystem.

In Deutschland kommen Programme zur standardbasierten Unterrichtsreform nur sehr langsam voran. Zu nennen sind interessante Vorschläge für einen kompetenzorientierten Mathematik- und Fremdsprachenunterricht (vgl. für die Mathematik Blum u. a., 2006 sowie Walther u. a., 2007; für den Fremdsprachenunterricht Tesch u. a., 2008). Blum (2006) schreibt hierzu für die Mathematik: »Nur ein Unterricht, der den eigenaktiven Erwerb von Kompetenzen in lernförderlicher Arbeitsatmosphäre in den Mittelpunkt aller Lehr-/Lernanstrengungen stellt, wird Lernenden überhaupt die Chance bieten, die in den Standards formulierten Kompetenzerwartungen auch tatsächlich zu erfüllen...« Etwas konkreter bedeutet »standardorientiertes Unterrichten«. Jede einzelne Unterrichtsstunde und jede Unterrichtseinheit muss sich daran messen lassen, inwieweit sie zur Weiterentwicklung inhaltsbezogener und allgemeiner Schüler-Kompetenzen beiträgt ... sicher ein ehrgeiziges, diskussionswürdiges Ziel ... Die wichtigste Frage ist nicht »Was haben wir durchgenommen?«, sondern »Welche Vorstellungen, Fähigkeiten und Einstellungen sind entwickelt worden?«.

Die kompetenzorientierte Zielbeschreibung hat Konsequenzen für die Umsetzung der Thüringer Lehrpläne. Der Weg zur Standarderreichung wird zu einem Weg der Kompetenzentwicklung und -förderung, für den in der Schule konkrete Entscheidungen – auch zur Ziel- und Inhaltspräzisierung zentraler Vorgaben – zu treffen sind.

Hieraus erwächst der Anspruch an die Erarbeitung von schulinternen Konzepten für kompetenzorientiertes Lehren und Lernen, damit jeder Schüler die in den Lehrplänen ausgewiesenen Kompetenzen erwerben kann.

Die Individualisierung von Lernprozessen, differenzierte Lernangebote sowie fächerübergreifende Abstimmung und Kooperation sind unerlässlich. Daraus erwächst die Notwendigkeit der schulinternen Lehr- und Lernplanung. Diese bildet die Brücke zwischen den vom Land erlassenen Lehrplänen und der Ausgestaltung des Unterrichts an der Schule. Zentrale Lehrplanvorgaben werden dabei in den Kontext innerschulischer Zielstellungen und Gegebenheiten gestellt und erfahren eine entsprechende Konkretisierung. Diese bezieht sich auf Schwerpunkte der Kompetenzentwicklung für die jeweilige (Doppel-)Klassenstufe

- im Fach,
- in fächerübergreifenden und
- überfachlichen Zusammenhängen.

Die weiterentwickelten Thüringer Lehrpläne erhöhen den Freiraum für schulinterne curriculare Entscheidungen der Schul-, Klassen- und Fachkonferenzen. Dadurch können das charakteristische Profil der Schule und die Besonderheiten des Standortes, der Schüler sowie Lehrer, aber auch die konkreten Kooperationen mit außerschulischen Partnern angemessen berücksichtigt werden.

Die schulinterne Lehr- und Lernplanung ist ein wesentliches Instrument zur Qualitätsentwicklung des Unterrichts an jeder Schule. Sie muss deshalb fester Bestandteil der Arbeitsprozesse in und zwischen den Fachkonferenzen, Lehrerteams und/oder Lehrerkonferenzen sein sowie die Einbeziehung von Erziehern, Sonderpädagogen und außerschulischen Partnern gewährleisten. Daraus erwachsen Anforderungen, wie

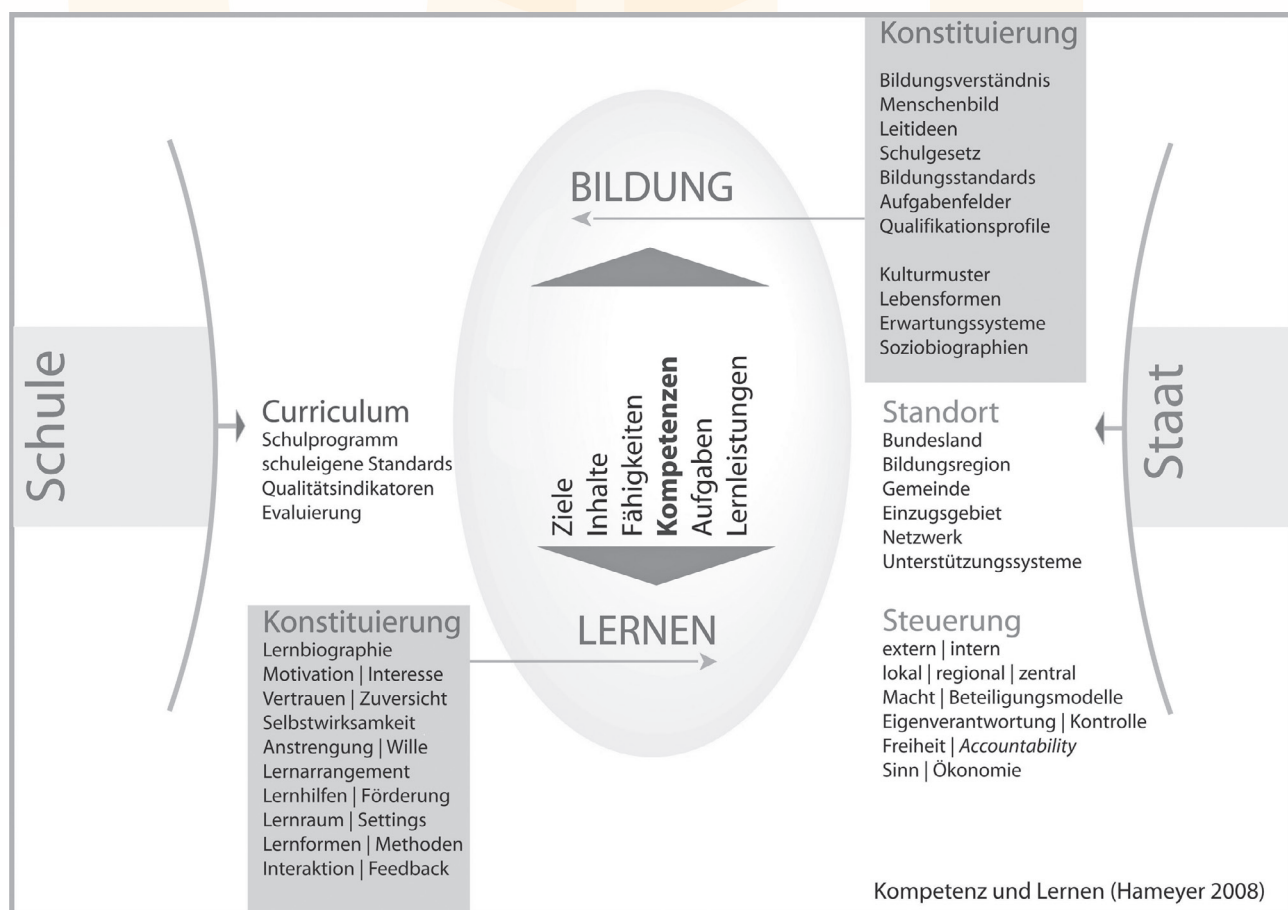
- die Schaffung von Konsens zu fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Ansprüchen an den Unterricht,
- die Formulierung gemeinsamer, abgestimmter inhaltlicher Schwerpunkte,
- das Treffen von Vereinbarungen zur Einschätzung der Kompetenzentwicklung,
- die Festlegung von Maßnahmen zur Evaluation von Unterricht,
- die Einbeziehung außerschulischer Lernorte,
- die kontinuierliche Fortschreibung der schulinternen Lehr- und Lernplanung.

Unbestritten ist, dass die Umsetzung solcher Maßnahmen auf allen Ebenen ein längerfristiger, schrittweiser Prozess sein muss, der alle Beteiligten dort abholt, wo sie aktuell stehen und berücksichtigt, dass Innovationen im Bildungssystem nur dann gelingen, wenn deren Implementation mit Augenmaß geschieht, existierende Traditionen aufnimmt und von den beteiligten Akteuren mitgetragen wird. Halten wir hierzu fest: jede Schule hat ihre eigene Standortgeschichte. Erfolgreiche und schwierige Abschnitte des Entwicklungsprozesses, das pädagogische Programm und die schuleigene Qualitätsarbeit sind zwei Seiten einer Medaille. Wenn Innovationen in diesem System anstehen, brauchen sie Zeit, um zu wachsen und umgesetzt zu werden. Gewohnheit und Routine, Erfahrung und Regeln, Ideen und Problemlösungen sind im System meist gut gefestigt. Das ist durchaus nicht negativ – sie bieten Handlungssicherheit und justieren den Erfahrungsblick auf das Neue (Hameyer 2007). Dieses Stabilisierungsphänomen ist völlig normal. Jede Schule entwickelt aus ihrer Geschichte heraus einen eigenen Verständigungs- und Bewertungsrahmen. Je klarer es für die Schulen wird, dass Innovationen nicht im Gegensatz zur bisherigen Arbeit stehen, sondern sie vielmehr aufnehmen und weiterführen, desto eher wird auch die Akzeptanz zu finden sein.



Abschließend fasst die Abbildung 3 noch einmal die Ausführungen dieser Stellungnahme zusammen und stellt dabei die Kompetenzen in den Mittelpunkt (vgl. Hameyer 2008).

Abbildung 3



# Literatur

- Artelt, C. & Riecke-Baulecke, T. (2004). *Bildungsstandards: Fakten, Hintergründe, Praxistipps*. München: Oldenbourg.
- Bandura, A. (Ed.). (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bauer, J. (2004). *Das Gedächtnis des Körpers. Wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern*. München: Piper.
- Bauer, J. (2007). *Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern*. Hamburg: Hoffmann & Campe.
- Baumann, Z. (2007). *Leben in der Flüchtigen Moderne*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Baumann, Z. (2008). *Flüchtige Zeiten. Leben in der Ungewissheit*. Hamburg: Hamburger Edition HIS.
- Becker, G., Bremerich-Vos, A., Demmer, M., Maag-Merki, K., Priebe, B., Schwippert, K., Stäudel, L. & Tillmann, K.-J. (Eds.) (2005). *Standards: Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten*. Friedrich Jahresheft XXIII. Velber: Friedrich Verlag.
- Bloom, B. S. (1971). *Taxonomy of educational objectives [1956]*. McKay Company.
- Blum, W., Driike-Noe, C., Hartung, R. & Köller, O. (Eds.) (2006). *Bildungsstandards Mathematik konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichtsideen und Fortbildungsmöglichkeiten*. Berlin: Cornelsen-Scriptor.
- Böttcher, W. & Brohm, M. (2004). *Die Methodik des Change Managements und die aktuelle Schulreform. Über das gebrochene Verhältnis von Chancen und Realität*. *Die Deutsche Schule* (96) 3, pp. 268-278.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). *Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223-238.
- Ekholm, M. & Hameyer, U. (2000). *Wie können wir unsere Schulentwicklung tragfähig machen?* *Grundschule* (32) 6, pp. 29-33.
- Foshay, A. (2000). *The curriculum. Purpose, substance, practice*. New York: Teachers College.
- Hameyer U. (1992). *Stand der Curriculumforschung - Bilanz eines Jahrzehnts*. *Unterrichtswissenschaft* 3.
- Hameyer U., Akker J. van den, Anderson R. & Ekholm M. (1995). *Portraits of productive schools. An international study of institutionalizing activity-based practices in elementary science*. New York: SUNY Press.
- Hameyer, U. (2003). *School development in European countries. Current state and outlook*. In Berg, G. & H.-A. Scherp (Eds.), *School development in Sweden*. Stockholm: Skolverket.
- Hameyer, U. (2005). *School improvement in Germany - current state and outlook*. In Chi-kin Lee, J. & M. Williams (Eds.), *School improvement: International perspectives*. Nova Series (forthcoming).
- Hameyer, U., Akker, J. van den, Anderson, R. & Ekholm, M. (1995). *Portraits of productive schools. An international study of institutionalizing activity-based practices in elementary science*. New York: SUNY Press.
- Hameyer, U., Frey, K. & Haft, H. (Eds.) (1983). *Handbuch der Curriculumforschung*. Weinheim: Beltz.
- Hentig, H. v. (1993). *Die Schule neu denken*. München: Hanser.
- Hentig, H. v. (1996). *Bildung*. München: Hanser.
- Hentig, H. v. (1998). *Kreativität*. München: Hanser.
- Hentig, H. v. (2006). *Bewährung. Von der nützlichen Erfahrung, nützlich zu sein*. München: Hanser.
- Herrmann, U. (2004). *Schule im Jahre IV nach Pisa. Ein Zehn-Punkte-Programm gegen die illusionären Erwartungen an »Bildungsstandards«*. *Pädagogik* (56) 4, 38-41.
- Klieme, E. et al. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Berlin: BMBF.

- Köller, O. (2008). Bildungsstandards – Verfahren und Kriterien bei der Entwicklung von Messinstrumenten. *Zeitschrift für Pädagogik* (54), 163–173.
- Lam, T. C. M. (2004). Issues and strategies in standard-based school reform: The Canadian experience. In Fitzner, T. (Eds.), *Bildungsstandards. Internationale Erfahrungen – Schulentwicklung – Bildungsreform* (103–149). Bad Boll: Evangelische Akademie.
- Meyer, H. (1972). *Einführung in die Curriculum-Methodologie*. München: Kösel.
- Miles M. B., Ekholm M. & Vandenberghe, R. (Eds.) (1987). *Lasting school improvement. Exploring the process of institutionalization*. [OECD publication]. Leuven: Acco.
- Miles, M. B., Velzen, W. van, Ekholm, M., Hameyer, U. & D. Robin (1985). *Making school improvement work. A conceptual guide to practice*. [OECD publication]. Leuven: Acco.
- Norwegisches Ministerium für Bildung, Wissenschaft und kirchliche Angelegenheiten (1995). *Curriculum für den Primarbereich, die Sekundarbereiche und die Erwachsenenbildung*. Oslo: Akademia AS [Bestelladresse: Akademia AS, Postboks 8134 Dep., N - 0033 Oslo].
- Oelkers, J. & Reusser, K. (2008). *Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen. Eine Expertise*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Ostermeier, C., Carstensen, C. H., Prenzel, M. & Geiser, H. (2004). *Kooperative unterrichtsbezogene Qualitätsentwicklung in Netzwerken: Ausgangsbedingungen für die Implementation im BLK-Modellversuchsprogramm SINUS. Unterrichtswissenschaft*, 32, 215–237.
- Popp, S. (2004). *Historisches Lernen im Perspektivrahmen Sachunterricht. Grundschule* (36) 7–8, pp. 38–41.
- Robinson, S. B. (1971). *Bildungsreform als Revision des Curriculum und ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung [1967]*. Neuwied: Luchterhand.
- Tesch, B., Leupold, E. & Köller, O. (Eds.) (2008). *Bildungsstandards Französisch konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichtsideen und Fortbildungsmöglichkeiten*. Berlin: Cornelsen-Scriptor.
- Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien: (2008). *Leitlinien für die Erarbeitung weiterentwickelter Thüringer Lehrpläne der Fächer der allgemein bildenden Schulen* (unveröffentl. Manuskript)
- Thüringer Kultusministerium (Hrsg.) (2008): *Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre*. Weimar, Berlin: verlag das netz.
- Velzen, W. van, Miles, M. B., Ekholm M., Hameyer, U. & D. Robin (1985). *Making school improvement work. A conceptual guide to practice* [OECD publication]. Leuven: Acco.
- Walther, G., van den Heuvel-Panhuizen, M., Granzer, D. & Köller, O. (Eds.) (2007). *Bildungsstandards für die Grundschule: Mathematik konkret*. Berlin: Cornelsen-Scriptor.
- Weinert, F. E. (2001). *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In: Weinert, F. E. (Eds.), *Leistungsmessungen in Schulen* (17–31). Weinheim: Beltz.
- Wittmann, E. Ch. (2008). *Auf die Dosis kommt es an Die Bedeutung der Bildungsstandards für die Mathematik*. Dietlinde Granzer und Sebastian Waack im Gespräch mit Erich Ch. Wittmann. *Grundschule*, 4, 12–14.
- Zedler, P. (1976). *Zur Logik von Legitimationsproblemen. Möglichkeiten der Begründung von Normen*. München: Kösel.

