



Dieter Höfer, Petra Loleit, Ulrich Steffens und Gunther Diehl

Kompetenzorientiertes Unterrichten nach dem neuen Kerncurriculum für Hessen

Ein Text für die interessierte Öffentlichkeit

- 1** Zwei Lehrpersonen stellen auf unterschiedliche Weise ihr Unterrichtskonzept vor - Berichte und Kommentar **2**
- 2** Was bedeutet kompetenzorientiertes Lernen und Unterrichten? **6**
- 3** Wie kam es zur Entwicklung von Bildungsstandards und wie wurden sie in Hessen ausgearbeitet? **8**
- 4** Was sind Bildungsstandards und wozu dienen Lernstandserhebungen? **10**
- 5** Von den Bildungsstandards und Inhaltsfeldern des hessischen Kerncurriculums zum Schulcurriculum und zum Unterricht **12**

Kompetenzorientiertes Unterrichten nach dem neuen Kerncurriculum für Hessen

Ein Text für die interessierte Öffentlichkeit

1 Zwei Lehrpersonen stellen auf unterschiedliche Weise ihr Unterrichtskonzept vor - Berichte und Kommentar

Zu Beginn dieser Ausführungen werden zwei Beispiele aus der Praxis skizziert: Zwei Lehrpersonen stellen auf zwei Elternabenden auf unterschiedliche Weise dar, wie sie jeweils eine Klasse der Jahrgangsstufe 6 im Fach Deutsch zu unterrichten beabsichtigen. Diese beiden Situationen werden sodann unter der Fragestellung kommentiert, inwiefern in diesen Situationen unterschiedliche pädagogische Vorgehensweisen und Konzeptionen deutlich werden.

- 1. Auf einem Elternabend in der Jahrgangsstufe 6 erläutert ein Lehrer den Eltern sein Jahresprogramm. Er stellt sich kurz vor und sagt, dass er in der Klasse das Fach Deutsch unterrichtet. Sodann erklärt er, welche Themen er nach dem verpflichtenden Lehrplan im laufenden Schuljahr behandeln wird. Weiterführend benennt er einige Vorhaben, die er über diesen verpflichtenden Themenkanon hinaus durchführen möchte. Besonderen Wert legt er auf eine aktive mündliche Beteiligung im Unterricht, da sich in den vielfältigen Unterrichtsgesprächen das Lernniveau der Klasse herausbildet. Er informiert über das von ihm verwendete Lese- und Sprachbuch, die vorgeschriebenen Klassenarbeiten sowie die Grundlagen seiner Notengebung. Er bittet die Eltern, die Bemühungen der Schule dahingehend zu unterstützen, dass auch sie bei ihren Kindern auf die Erfüllung schulischer Aufgaben achten. Dies gilt insbesondere hinsichtlich regelmäßig anzufertigender Hausaufgaben und notwendiger Vorbereitung von Klassenarbeiten. Er betont, dass die regelmäßige Mitarbeit im Unterricht, das gründliche Anfertigen der Hausaufgaben und eine gezielte Vorbereitung auf die Leistungskontrollen die Grundlage und Voraussetzung für ein erfolgreiches Erreichen des Klassenziels und eine Versetzung in die nächsthöhere Jahrgangsstufe darstellen. Zwar sieht er noch viele Schwierigkeiten, doch hat jeder Lernende eine faire Chance. In diesem Sinne freut er sich auf die Arbeit mit der Klasse.*
- 2. In einer Parallelklasse stellt sich ebenfalls der Deutschlehrer auf einem Elternabend vor. Er berichtet von seinem Eindruck, den er bereits von den Schülerinnen und Schülern gewonnen hat. Dabei geht er sowohl auf erkennbare Stärken als auch auf bestehende Schwächen ein und betont, dass es sich noch um erste Eindrücke handelt, für die eine weitere Differenzierung durch geeignete Verfahren erforderlich ist. Er skizziert sein Konzept, wie er auf bestehende Unterschiede und Schwierigkeiten reagieren will. Sein Ausgangspunkt ist jeweils eine kurze Beschreibung dessen, was die Schülerinnen und Schüler am Ende des laufenden Schuljahrs bezogen auf die wesentlichen Themenfelder des Unterrichts können sollen. Das heißt, er stellt dar, welches Wissen und welche Fähigkeiten sie bis dahin entwickelt haben sollen. Hierbei kommt es ihm darauf an, dass sie das Gelernte auch selbstständig auf unbekannte Fragen anwenden können und so weiterführende Problemstellungen erfolgreich zu lösen in der Lage sind. Er stellt unterschiedliche Unter-*

richtsformen vor, die er verwenden will, und betont, dass jedes Lernen ein individuelles Verstehen voraussetzt. Individualisierte Lernangebote auf unterschiedlichen Anforderungsniveaus hält er daher für sehr wichtig. Die zur Verfügung stehende Lernzeit soll von hoher Eigenaktivität geprägt sein. Dies will er durch abwechslungsreiche Unterrichtsmethoden ermöglichen. Er glaubt, dass aufgrund bestehender Schwierigkeiten noch viel Arbeit vor der Klasse und vor ihm liegt, doch er freut sich darauf, die Aufgaben gemeinsam anzugehen. Aufgrund der in der Klasse vorhandenen Potenziale ist er zuversichtlich, dass es am Ende allen Schülerinnen und Schülern gelingen kann, die Versetzung zu schaffen und das nächstfolgende Schuljahr zu erreichen. Er nennt die Kriterien seiner Notengebung und bittet die Eltern, ihre Kinder auch im familiären Umfeld bei ihren schulischen Arbeiten zu unterstützen.

Die beiden Situationen zeigen zwei Lehrpersonen, die ihre Arbeit ernst nehmen und eine klare Vorstellung davon haben, wie sie in ihren Klassen im laufenden Schuljahr unterrichten wollen. Beide sind daran interessiert, dass ihre Schülerinnen und Schüler gute Lernergebnisse erzielen und in ihrer schulischen Laufbahn erfolgreich vorankommen; beide möchten, dass die Eltern das Lernen ihrer Kinder unterstützen und mit der Schule zusammenarbeiten. Beide üben ihren Beruf gerne aus und freuen sich auf die bevorstehende Arbeit mit der Klasse. Soweit sind also feststellbare Gemeinsamkeiten gegeben. Allerdings zeigen sich auch Unterschiede darin, wie die beiden Lehrpersonen ihre Arbeit den Eltern vorstellen und welche zugrunde liegenden Überzeugungen dabei erkennbar werden.

Erstes Beispiel

In der ersten Situation ist der Ausgangspunkt der geltende Lehrplan. Hieraus ergeben sich die Themen des Unterrichts. Im Kern wird es diesem Lehrer darum gehen, die vorgegebenen Themen durchzunehmen, ergänzt durch eine Reihe frei gewählter, weiterführender Vorhaben. Der Lehrer unterrichtet hier vor allem sein Fach; dabei richtet er sich an seine Schülerinnen und Schüler. Ausgangspunkt ist der verpflichtende Lehrplan, die Themen werden in altersangemessener Form durchgenommen. Lernerfolg ist die Voraussetzung einer Versetzung.

Sein Konzept legt eine strukturierte Planung nahe, in der versucht wird, ein inhaltliches Angebot motivierend zu gestalten, das die wesentlichen Aspekte des jeweiligen Themenbereichs zur Sprache bringt und so die zentralen Lernziele zugänglich macht. Genau genommen handelt es sich hierbei jedoch eher um Lehrziele als um Lernziele, denn Ausgangspunkt der Planung ist die Lehrkraft, das Fach, das Thema und somit das Lehrziel. Da jedoch Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden, die unterschiedliche Lernausgangslagen haben – was insbesondere individuelles Vorwissen und verfügbare Lernstrategien betrifft –, wird sich das Angebot in der Regel an einem angenommenen mittleren Niveau der Lerngruppe orientieren. Hierbei können jedoch Teilgruppen mit besonders ausgeprägten positiven Fähigkeiten oder eben mit erkennbaren Lernschwierigkeiten tendenziell unter- bzw. überfordert werden.

Im Unterricht werden die unterschiedlichen Leistungen der Lernenden sodann sichtbar. Der Lehrer bemüht sich, dies in einer gerechten Benotung abzubilden. Schriftlich erfolgt dies durch die Ergebnisse der vorgeschriebenen, individuell anzufertigenden Klassenarbeiten und mündlich durch die Bewertung der kontinuierlichen Mitarbeit im Unterricht unter Einbeziehung des gesamten Arbeitsverhaltens – auch beispielsweise bei Gruppenarbeiten, Referaten und Präsentationen sowie bei der Anfertigung von Hausaufgaben. Maßstab hierfür ist einerseits die Leistungsverteilung in der Klasse sowie andererseits die Erfahrung der Lehrkraft in vergleichbaren Lerngruppen. Aus der Gesamtbewertung der Leistungen ergibt sich die Note, aus dem Gesamtbild der Leistungen die Entschei-

dung über die Versetzung oder die Nicht-Versetzung, im Wiederholungsfall gegebenenfalls auch die Notwendigkeit, die bisherige Schulform verlassen zu müssen.

Der hier geschilderte Ablauf entspricht im Großen und Ganzen dem, was an unseren Schulen häufig geschieht. Neuere Bildungsstudien (PISA, TIMSS, IGLU) haben jedoch nachgewiesen, dass Noten nicht immer das erfassen, was Jugendliche tatsächlich können. Entscheidungen über Versetzungen und die Zuweisung in Bildungsgänge, die sich in hohem Maße an Leistungsbewertungen auf Notengrundlage orientieren, verkennen somit nicht selten das tatsächliche Leistungsvermögen der Lernenden. Schon an der Einzelschule ergeben sich oft beträchtliche Anforderungsunterschiede zwischen verschiedenen Lehrkräften. Gleiches gilt für das Anforderungsniveau zwischen verschiedenen Schulen einer Schulform in einem Bundesland wie auch zwischen den Leistungen der Jugendlichen in verschiedenen Bundesländern.

Zentrale Abschlussprofile und Abschlussprüfungen sowie Lernstandserhebungen für bestimmte Fächer in bestimmten Jahrgangsstufen stellen Versuche dar, auf die geschilderten Probleme zu reagieren. Testinstrumente, die durch ihre wissenschaftliche Standardisierung eine verlässlichere Aussage zum Leistungsstand der Lernenden ermöglichen, können mithin eine Hilfe sein, um die tatsächliche Lernausgangslage einer Lerngruppe erfassen zu können. Was hierdurch erfasst wird, sind Kompetenzen und ihr jeweiliger Ausprägungsgrad. Sicher ist allerdings ebenfalls, dass es auf absehbare Zeit nicht für alle Fächer, Jahrgangsstufen oder gar Themenfelder solche Testinstrumente geben wird. Worum es daher geht, ist ihr punktueller Einsatz, begleitend zu einer Notengebung, die unter den Lehrpersonen einer Schule auch im Horizont der Ergebnisse solcher Lernstandserhebungen reflektiert und erörtert werden sollte.

Zweites Beispiel

Am Beispiel des zweiten Lehrers wird ein anderer Ansatz erkennbar. Er geht von seinen bisherigen Eindrücken zum Lernverhalten und Leistungsvermögen der Lernenden aus, das heißt, er unterrichtet an erster Stelle seine Schülerinnen und Schüler und dann erst folgt sein Fach Deutsch. Er sagt klar, dass es sich bisher um vorläufige Eindrücke handele, die einer genaueren Prüfung mithilfe diagnostischer Verfahren bedürften. Bevor er darangeht, ein Jahresprogramm zu konzipieren, ist er bestrebt, sich ein möglichst zutreffendes Bild hinsichtlich des Vorwissens und der Lernstrategien seiner Schülerinnen und Schüler zu erarbeiten.

Hierzu ist es wichtig zu wissen, dass solche von Wissenschaftlern entwickelten Diagnoseinstrumente Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler auf einer differenzierten Grundlage erfassen. Ein Lehrer, der solche Verfahren einsetzt, erhält Rückmeldungen, die eine Einordnung der vorliegenden Leistungen auf einer repräsentativen Grundlage möglich machen, die weit über seine persönlichen Erfahrungen hinausgeht. Sie dienen der Planung von Unterrichtsarrangements, die möglichst passgenau an den Lernausgangslagen seiner Schülerinnen und Schüler anschließen und dadurch eine gelingende Förderung der einzelnen Schülerinnen und Schüler ermöglichen.

Sein Jahreskonzept entwickelt dieser Lehrer nicht als eine Abfolge inhaltlicher Themen, sondern auf der Basis von Könnensbeschreibungen – und dies gewissermaßen vom Ende her: Er stellt den Eltern vor, was die Lernenden in wesentlichen Feldern des Deutschunterrichts am Ende des Jahres können sollen und was sie dazu wissen müssen. Wichtig erscheinen ihm hierbei die Verbindung von Wissen und Verstehen, von Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie das Gewinnen von Einsichten und Haltungen und das Erarbeiten von Strategien, um mit diesem Wissen intelligent und problem-lösend umgehen zu können. Dabei sollen die Lernenden das Erlernte auch selbstständig auf neue

Fragen und Probleme übertragen können. Was er hier vorträgt, sind also im wirklichen Sinne Lernziele, Ziele eines aktiven Lernens der Schülerinnen und Schüler. Nicht Inhalte sollen durchgenommen werden, sondern Aufgaben sollen selbstständig bewältigt werden können. Genau dies versteht man unter dem Erwerb von Kompetenzen.

Seine Aufgabe als Lehrer besteht hierbei nun darin, geeignete Inhalte und dazu passende Aufgabenstellungen auszuwählen, um den Lernenden die individuelle Auseinandersetzung mit diesen zu ermöglichen und so den Kompetenzerwerb zu befördern. Da er weiß, dass jedes Lernen nur im Prozess einer individuellen Aneignung möglich ist, und da er ferner weiß, dass es in seiner Klasse unterschiedliche Lernvoraussetzungen gibt, geht er davon aus, dass ein guter Unterricht vielfältige Lernformen und methodische Arrangements erfordert.

Besonderen Wert legt er auf die Konstruktion der Aufgabenstellungen und die geeigneten Lernmaterialien. Er hat eine klare Vorstellung davon, welchen Fragestellungen und Handlungsweisen im Fortgang des Unterrichts im Fach Deutsch in den folgenden Jahrgangsstufen besondere Bedeutung zukommen wird. Er sieht deshalb einen Schwerpunkt seiner Auswahlarbeit darin, Lernarrangements zu konzipieren und Aufgabenformate einzusetzen, denen diesbezüglich eine große Reichweite zukommt. Neben neuen Inhalten kommt hierbei den aufzubauenden bzw. zu differenzierenden Arbeitsmethoden eine sehr große Bedeutung zu. Dies gilt sowohl hinsichtlich angemessener inhaltlicher Vorgehensweisen als auch mit Blick auf die dabei zu praktizierenden Formen der Kooperation.

Auch dieser Lehrer wird seine Schülerinnen und Schüler beurteilen und bewerten. Doch steht dies für ihn weniger stark im Zentrum seiner pädagogischen Tätigkeit als bei seinem Kollegen aus dem ersten Beispiel. Hier legt er seinen Schwerpunkt mehr auf das Öffnen von Lernräumen und das Schaffen von Lerngelegenheiten sowie auf das Fördern der Lernprozesse und das Erzielen individueller Lernfortschritte. Erst in zweiter Linie geht es ihm dann auch um die Beurteilung und Bewertung der Leistungen und die Einschätzung der Chancen des schulischen Vorankommens in den folgenden Jahrgangsstufen. Wenn er dies jedoch tut, dann wird auch er sich um eine angemessene, möglichst gerechte Benotung bemühen. Er ist zuversichtlich, dass alle Kinder die zur Versetzung notwendigen Ziele erreichen können, wenn sie sich darum ernsthaft bemühen und von Lehrkräften und Eltern die notwendige Unterstützung erhalten.

Fazit des Vergleichs

Die Kommentierung der beiden Situationen macht deutlich, dass diese sicher eine Reihe von Gemeinsamkeiten aufweisen, dass in ihnen jedoch ebenfalls deutliche Unterschiede erkennbar werden. Da beide Beispiele hier nur verkürzt dargestellt und diskutiert werden können, ist ferner festzuhalten, dass es in beiden Fällen beim konkreten Unterrichten auch Abweichungen von der dargelegten Konzeption geben wird.

So ist beispielsweise zu erwarten, dass auch der Lehrer, der sich stärker an den Inhalten des Lehrplans orientiert, versuchen wird, Ergebnisse zu erzielen, bei denen die Schülerinnen und Schüler das Wissen, das sie in seinem Unterricht erwerben, ebenfalls auf andere inhaltliche Zusammenhänge übertragen können. Umgekehrt wird die Lehrkraft, die ihren Unterricht kompetenzorientiert anlegt, gar nicht umhinkönnen, ebenfalls auf vorhandene Lehrmittel wie Lese- und Sprachbücher, Medien und Lektüren zurückzugreifen, auch wenn diese nicht unbedingt im Zusammenhang ihrer Unterrichtskonzeption entwickelt wurden. Oder, um ein anderes Beispiel anzuführen, auch die Arbeit mit dem Lehrplan hindert ja keineswegs daran, Schülerinnen und Schülern spezifische indivi-

duelle Vorschläge zum Lernen und Weiterlernen zu machen. Wie andererseits eine vollständige Individualisierung der Lernpläne in einer Klasse mit 30 Schülerinnen und Schülern nicht realistisch erscheint.

In der schulischen Wirklichkeit wird es daher immer Mischformen geben; die Umsetzung ‚reiner Konzepte‘ ist eher unwahrscheinlich. Dennoch gilt es ebenso festzuhalten, dass die beiden hier vorgestellten Konzeptionen zwei erkennbar verschiedene Perspektiven für das pädagogische Handeln einer Lehrkraft darstellen. Die Orientierung am Fach, am Lehrplan und an den einzelnen Inhalten des Unterrichts stellt eine grundlegend andere Basis für unterrichtliches Handeln und das pädagogische Selbstverständnis der Lehrkraft dar als dies in einem kompetenzorientierten Ansatz der Fall ist, der die individuelle Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler und deren Erwerb von Kompetenzen als wesentlich ansieht.

2 Was bedeutet kompetenzorientiertes Lernen und Unterrichten?

Unterricht wurde bisher häufig von den Erfordernissen des Stoffes her geplant. Kompetenzorientierter Unterricht wird dagegen in erster Linie von den Prozessen des Lernens aus entwickelt und von den Erfordernissen der Lernenden her gestaltet. Selbstverständlich sind hierbei die jeweils zu erlernenden Inhalte angemessen zu berücksichtigen. Kompetenzerwerb ist ohne Inhalte nicht möglich. Kompetenzen werden immer in der aktiven Auseinandersetzung mit bedeutsamen Inhalten erworben. Daher sind Kompetenzen eben auch immer mehr als reine Kenntnisse über bestimmte Sachverhalte. Diese Kenntnisse dienen der Lösung von Problemstellungen. Kompetenzen werden dabei verstanden als Verbindung von Wissen und Können. Kompetenzen werden individuell erworben. Sie können nicht durch eine Lehrperson ‚gelehrt‘ oder vermittelt werden.

Bei Kompetenzen ist zu unterscheiden zwischen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen. Fachliche Kompetenzen beschreiben für bestimmte Stufen des schulischen Lernprozesses Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für ein erfolgreiches Anwenden des im Fach erworbenen Wissens in vielfältigen schulischen und außerschulischen Zusammenhängen grundlegend sind. Die überfachlichen Kompetenzen beschreiben darüber hinaus wesentliche Verstehens- und Handlungsformen, die nicht in einzelnen Fächern allein aufgebaut werden können: Personale Kompetenz, Sozialkompetenz, Sprach- und Textkompetenz und Lern- und Arbeitskompetenz. Es liegt in der Verantwortung aller Lehrkräfte, den Aufbau dieser überfachlichen Kompetenzen zu ermöglichen. Die überfachlichen Kompetenzen werden in Verbindung mit den jeweiligen Fachkompetenzen aufgebaut.

Für das Verständnis von Kompetenzen sowie von kompetenzorientiertem Lernen und Unterrichten sind Einsichten aus der konstruktivistischen Lerntheorie von entscheidender Bedeutung. Diese geht davon aus, dass jedes Lernen als ein Prozess der individuellen Aneignung und des individuellen Verstehens aufzufassen ist. Der Lernende bringt einen ihm unbekanntem Inhalt in Verbindung mit dem, was er über das angesprochene Themenfeld bereits weiß, oder zu anderen Inhalten und Verfahren, zu denen er Ähnlichkeiten vermutet. Da seine bereits vorhandenen Wissensbestände in der Regel nicht unsortiert nebeneinander stehen, sondern in Modellen strukturiert vorliegen, geht es nunmehr um eine sachgerechte Integration des Neuen in das bereits vorhandene Modell.

Das Erlernen des Neuen vollzieht sich in einer Folge von Prüfschritten, in denen der Lernende zunächst Hypothesen bildet, in welchen er ein mögliches Verständnis des neuen Sachverhalts entwickelt, deren Belastbarkeit er prüft, wobei er sie entweder bestätigen kann oder aber verändern

muss. Im Zuge dieser gedanklichen Suchbewegung tastet er sich gewissermaßen schrittweise durch das Neuland seines Lerngebietes, indem er eine zunehmende Vernetzung mit seinem Vorwissen und die Integration des Neuen in sein bisheriges Verstehensmodell erarbeitet. Hierbei verwendet er die ihm bekannten Lernstrategien und Arbeitstechniken, die sich allerdings auch ihrerseits in dem beschriebenen Prozess erweitern und differenzieren.

Wichtig ist hierbei, dass der Abstand zwischen dem bestehenden und dem neuen Wissen richtig bemessen ist. Ist der zu gering, so besteht die Gefahr einer nur geringen Hinzufügung ohne wesentlichen Lernzuwachs, was sich nachteilig auf die Lernmotivation auswirken kann. Ist er jedoch zu groß, so könnte die Anschlussmöglichkeit verfehlt werden, sodass der neue Lerninhalt unverbunden neben dem bisherigen Wissen steht. Und dies bedeutet, dass er nicht - oder jedenfalls nicht vollständig - verstanden werden kann.

Die Herstellung anschlussfähigen Wissens ist dann besonders erfolgreich möglich, wenn unter fachlichen Gesichtspunkten der systematische Aufbau und die Struktur der Zusammenhänge zwischen Bekanntem und Neuem gut darstellbar und nachvollziehbar sind, sodass die Anbindung an die bereits vorhandenen, geordneten Wissensbestände überzeugend gelingen kann.

Besondere Bedeutung kommt daher der Auswahl von Themenfeldern zu, für die von fachlicher Seite eine große Reichweite im Zuge einer langfristigen Lernentwicklung angenommen werden kann. Dies ist in der Regel bei solchen Themenfeldern der Fall, die aus dem Blickwinkel der Fachsystematik heraus auf Gelenkstellen des Wissensaufbaus zielen und somit eine besondere Intensivierung von Einsichten ermöglichen.

Die Aufgabe der Lehrkraft besteht nun weiterführend darin, die Anschlussfähigkeit des neu aufgebauten Wissensmodells auch nach vorne, also mit Blick auf künftiges Lernen, so zu gestalten, dass Inhalte einer folgenden Stufe noch komplexerer Zusammenhänge gut an das vorhandene Modell angeschlossen werden können. In der Allgemeinen Didaktik werden solche Konzepte unter dem Begriff eines „Spiralcurriculums“ behandelt. Dies besagt, dass Themenfelder mehrfach aufgegriffen und dabei sowohl einer Intensivierung als auch einer höheren Komplexität zugänglich gemacht werden. Im Zuge einer Lernkonzeption, in der es um den Aufbau fachlicher und überfachlicher Kompetenzen geht, ist eine solche Vorstellung langfristiger und vernetzter Kompetenzentwicklung angemessen.

Ein weiterer Grundsatz, der für ein kompetenzorientiertes Lernen und Unterrichten charakteristisch ist, folgt aus der Unterscheidung zwischen ‚trägem‘ und ‚intelligentem‘ Wissen. Dies bedeutet, dass Wissen dann im oben beschriebenen Sinne gut ‚verstanden‘ und integriert werden kann, wenn es nicht abstrakt erlernt, sondern in einem bedeutsamen Zusammenhang erworben werden kann. In der Lerntheorie ist daher von ‚situierendem Lernen‘ die Rede, wenn die Einbettung eines neuen Lerninhalts in einen relevanten Kontext gegeben ist.

Einerseits heißt dies, dass es der Lehrkraft gelingen sollte, den Schülerinnen und Schülern die Bedeutung der zu erwerbenden Kompetenzen sowie der Lerninhalte und Themen für die außerschulische Lebenswirklichkeit erkennbar werden zu lassen. Hierbei handelt es sich nicht zuletzt um eine Frage der Motivation. Indem die außerschulische Relevanz schulischen Lernens ausdrücklich verankert wird, tritt dieses Lernen aus einem rein innerschulischen Wirkungskreis heraus: Gelernt wird etwas, weil es im Leben wichtig ist, und eben nicht nur, weil es in der nächsten Klassenarbeit verlangt werden könnte.

Neben der Bedeutsamkeit der Unterrichtsthemen geht es beim kompetenzorientierten Lernen jedoch gleichermaßen um deren praktische Anwendung. Kenntnisse werden hier nicht als Wissensbestände gesehen, die mechanisch auswendig gelernt werden können oder gar sollen. ‚Intelligentes‘ Wissen dient immer einer sinnvollen Anwendung. Beim kompetenzorientierten Lernen besteht die eigentliche Aufgabe daher darin, gesichertes Wissen zur Problemlösung flexibel zu nutzen. So wird aus ‚trägem‘ Wissen ein zum Handeln befähigendes Können. Fähigkeiten, Fertigkeiten und wertbewusste Haltungen in ihren vielfältigen Wechselwirkungen sind es, auf die der hier beschriebene Kompetenzerwerb abzielt.

Die dargestellte Kompetenz zur Problemlösung findet ihre sinnvolle Erweiterung in der Fähigkeit, die erworbene Handlungskompetenz schließlich auch auf andere, bislang nicht erschlossene Bereiche übertragen zu können. Angesprochen ist hiermit ihre Transferfähigkeit. Diese weiterführende Anwendung liegt ganz in der Logik einer kompetenzorientierten Lernkonzeption. Für die Erschließung neuer fachlicher Themenaspekte, aber auch für die überfachliche Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung methodischer Instrumente und Lernstrategien ist dies von weitreichender Bedeutung. In dieser Transferfähigkeit zeigt sich die Fähigkeit zu einer selbstständigen und flexiblen Nutzung erworbenen Wissens und Könnens durch die Lernenden. Dies ist das Ziel jeglichen kompetenzorientierten Lernens.

Aufgabe der Lehrkräfte im Zuge des kompetenzorientierten Unterrichtens ist es, hierfür einen ermöglichenden Rahmen zu schaffen. Dies gilt einerseits hinsichtlich der Auswahl geeigneter Themen und Materialien mit großer Reichweite und Differenzierungsmöglichkeit sowie der Entwicklung motivierender Aufgabenstellungen, die Lernenden mit unterschiedlichen Voraussetzungen erfolgreiche Lernprozesse ermöglichen. Andererseits geht es auf der Unterrichtsebene um das Angebot vielfältiger Lernarrangements, die den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten für ein selbstständiges und forschendes Lernen eröffnen. Während der Phasen selbstständigen Arbeitens der Schülerinnen und Schüler entstehen Zeitfenster für die Lehrpersonen, die sie von der Notwendigkeit eines ununterbrochen aktiv lenkenden Unterrichtens in großen Lerngruppen entlasten. Diese Zeitfenster können für eine intensivere Lernbeobachtung und einen unterstützenden Lern- und Leistungsdialog genutzt werden.

3 Wie kam es zur Entwicklung von Bildungsstandards und wie wurden sie in Hessen ausgearbeitet?

Die Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA („Programme for International Student Assessment“) lösten in Deutschland eine umfassende Diskussion über die Leistungsfähigkeit des deutschen Schulsystems aus. Hier zeigten sich für die deutschen Schülerinnen und Schüler im Bereich der Sekundarstufe I Ergebnisse, die deutlich hinter den Erwartungen zurückblieben. So wurden in PISA 2000 die Fähigkeiten 15-jähriger Jugendlicher in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften getestet. In der Studie wurde mit einer vor allem im angelsächsischen Bereich entwickelten Konzeption der Grundbildung („literacy concept“) gearbeitet, mit der erstmals in Deutschland in einem solch breit angelegten Rahmen Kompetenzen erfasst wurden.

Deutsche Schülerinnen und Schüler erreichten hierbei lediglich durchschnittliche Ergebnisse. Dies änderte sich auch in den Folgejahren (2003, 2006) nicht wesentlich. Insbesondere die Leistungen der schwächeren Schülerinnen und Schüler (2000 etwa 25 %) gaben dabei Anlass zur Besorgnis. In Deutschland wurde der internationalen Studie ein Bundesländervergleich hinzugefügt. Dieser

zeigte auch für Hessen Ergebnisse, die in etwa dem bundesdeutschen Durchschnitt entsprachen. Die festgestellten Probleme traten somit auch in Hessen deutlich hervor.

In einer Reaktion auf die erste PISA-Studie hat die Kultusministerkonferenz (KMK) bereits 2002 einstimmig einen Umbau der Steuerung der Schulsysteme in Deutschland beschlossen: Danach sollten künftig die Schulen mehr von ihren Wirkungen her in den Blick genommen werden. An die Stelle von Vorgaben über zu behandelnde Themen sollten kompetenzorientierte, anwendungsbezogene Wissens- und Könnensbeschreibungen treten. Lehrpläne sollten im Zuge dieser Reform durch empirisch überprüfbare Bildungsstandards ersetzt werden. Damit war die grundlegende Richtung der weiteren Entwicklung vorgegeben.

Die KMK stützte sich in der Folge in vielen ihrer Beschlüsse auf die Aussagen eines Gutachtens („Klieme-Gutachten“), in welchem die Möglichkeiten eines an Kompetenzen orientierten Arbeitens mit Bildungsstandards grundlegend dargestellt wurden. Die KMK beschloss, ihre Bildungsstandards als ‚Regelstandards‘ anzulegen. Diese Konzeption wurde in der Folge auch von Hessen übernommen.

Die KMK hat zwischen 2002 und 2004 Bildungsstandards für unterschiedliche Schulabschlüsse und Jahrgangsstufen in ausgewählten Fächern beschlossen. Im Primarbereich (Jahrgangsstufe 4) liegen sie für die Fächer Deutsch und Mathematik vor. In der Sekundarstufe I gibt es sie zum einen für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9) für Deutsch, Mathematik und Englisch/Französisch (1. Fremdsprache) und zum anderen für den Mittleren Bildungsabschluss (Realschule Jahrgangsstufe 10) für Deutsch, Mathematik und die erste Fremdsprache (Englisch, Französisch) sowie für die Naturwissenschaften (Biologie, Physik, Chemie).

Zwischen allen Bundesländern wurde vereinbart, dass die Länder in je eigener Verantwortung dafür sorgen werden, die Bildungsstandards der KMK umzusetzen. Hessen hat sich hierbei entschieden, einen eigenen Weg zu gehen: 1) In Hessen wird es Bildungsstandards für alle Fächer der Primarstufe und der Sekundarstufe I geben, nicht nur für die von der KMK bearbeiteten Fächer. 2) Das hessische Konzept ist durchgängig am Erwerb von Kompetenzen orientiert. 3) Ihm liegt das Modell eines kontinuierlichen Kompetenzaufbaus von Jahrgangsstufe 1 bis 10 zugrunde. 4) Zu den Bildungsstandards gehören im Rahmen des neuen hessischen Kerncurriculums Inhaltsfelder. 5) Bildungsstandards und Inhaltsfelder sind auf die zentralen Aspekte der Fächer hin ausgerichtet, d. h. zugleich, dass sie keine konkreten Aussagen zu einzelnen Themen des Unterrichts enthalten.

Die Erarbeitung erfolgt in Fachgruppen, die sich aus erfahrenen Lehrpersonen aller Schulformen sowie Ausbilderinnen und Ausbildern der zweiten Phase der Lehrerbildung zusammensetzen. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus der Allgemeinen Didaktik und den Fachdidaktiken sind eng in den Prozess der Erarbeitung eingebunden. Die konzeptionelle Leitung und die Koordination der Arbeit liegen beim Institut für Qualitätsentwicklung (IQ) in Wiesbaden.

Im Sommer 2010 sollen Entwürfe des hessischen Kerncurriculums (Bildungsstandards und Inhaltsfelder) für alle Fächer der Primarstufe und Sekundarstufe I vorliegen. Nachdem sie die vorgeschriebenen Beteiligungsverfahren durchlaufen haben, ist die In-Kraft-Setzung für den Beginn des Schuljahrs 2011/2012 geplant.

4 Was sind Bildungsstandards und wozu dienen Lernstandserhebungen?

Die Begriffe „Bildung“ und „Standard“ scheinen auf den ersten Blick nicht gut zueinander zu passen. Dem Begriff der „Bildung“ liegt in Deutschland die Vorstellung eines lebenslangen Entwicklungsprozesses von Individuen zugrunde. Allseitig entwickelte und umfassend gebildete Individuen sollen Verantwortung übernehmen und sich persönlich, kulturell und beruflich verwirklichen können. Die humanistische Bildungstheorie und Pädagogik sind diesem Menschenbild und diesem Lernverständnis verpflichtet.

Unter einem „Standard“ versteht man dagegen eine Norm zum Zwecke der Vereinheitlichung. Prozesse der Standardisierung stammen zumeist aus Feldern der Technik und der Ingenieurwissenschaften. Nun liegt es auf der Hand, dass es sich bei „Bildungsstandards“ nicht um eine Standardisierung von Bildungsprozessen, noch viel weniger um eine Normierung von Prozessen der Persönlichkeitsentwicklung handelt. Worum es hier vielmehr geht, ist eine Vereinheitlichung schulischer Anforderungen an den Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen zu definierten Zeitpunkten ihrer Lernentwicklung. Bildungsstandards in der hier vorgestellten Form sind daher ein Instrument der Qualitätssicherung im Bildungsbereich mit dem Ziel der Wahrung von Chancengleichheit. Keinesfalls stellen sie dagegen einen Versuch dar, Lernprozesse junger Menschen gleichzuschalten.

Leistungserwartungen werden in Standards gefasst. Hierbei handelt es sich um eine verbindliche Vorgabe des Staates, in welcher festgelegt wird, was Kinder und Jugendliche zu einem bestimmten Zeitpunkt ihrer schulischen Lernentwicklung können sollen. Insofern stellen Bildungsstandards also ein Instrument der Systemsteuerung dar. Bisher wurde zumeist versucht, mit verbindlichen Lehrplänen das Bildungssystem zu steuern. Der neue Ansatz der Bildungsstandards versucht dies jetzt gewissermaßen vom Ende her, von den Ergebnissen und Wirkungen aus. Statt verbindlicher Inhalte wird nun die Erwartung eines bestimmten Könnens verbindlich vorgegeben.

Die Bezugnahme auf dieses Können der Lernenden entspricht dem, was in einem kompetenzorientierten Unterricht immer das Ziel ist: Erwerb intelligenten Wissens, Verstehen von Zusammenhängen und die Fähigkeit zum problemlösenden Denken und Handeln. Werden nun mit diesem Können der Lernenden die Ergebnisse in den Blick genommen, so ergibt sich hieraus zugleich eine größere Freiheit für die Lehrenden. Diese können nun, ja sie müssen nun selbst entscheiden, anhand welcher Inhalte sie die besten Möglichkeiten für ihre Schülerinnen und Schüler sehen, die vorgegebenen Ziele auch erfolgreich zu erreichen. Aus einer größeren Entscheidungsfreiheit ergibt sich zugleich eine größere Verantwortung für die Lehrenden. Sie müssen sich intensiv darum bemühen, dass ihre Schülerinnen und Schüler die gegebenen Leistungserwartungen auch tatsächlich erreichen.

Dabei liegt es auf der Hand, dass künftig nicht jede einzelne Lehrkraft weitreichende curriculare Entscheidungen in eigener Verantwortung treffen wird. Dies wird schon deshalb nicht möglich sein, weil es in Hessen landesweite Bildungsstandards und Inhaltsfelder nicht für alle Jahrgangsstufen geben wird. Es wird unterschiedliche Texte für die einzelnen Bildungsgänge geben (Hauptschule, Realschule und Gymnasium), zudem eigenständige Bildungsstandards und Inhaltsfelder für alle Fächer der Primarstufe. Zum Schuljahr 2011/2012 wird es Bildungsstandards als Abschlussprofile der Primarstufe (Jahrgangsstufe 4) und der Sekundarstufe I (Hauptschule Jahrgangsstufe 9; Realschule Jahrgangsstufe 10) bzw. als Übergangprofil für die Sekundarstufe II (Gymnasium Jahrgangsstufe 9)

geben. Darüber hinaus wird es für alle Bildungsgänge der Sekundarstufe I „lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen“ im Sinne von Standards für die Jahrgangsstufen 6 und 8 geben, sofern die fachbezogene Stundentafel es sinnvoll erscheinen lässt. Zu den Standards gehören jeweils Inhaltsfelder mit ergänzenden inhaltlichen Festlegungen.

Eine Schwierigkeit bei der bisherigen Arbeit mit Lehrplänen besteht darin, dass auch dort, wo alle verbindlichen Themenvorgaben bearbeitet werden, nie wirklich klar ist, bei welchem Ausprägungsgrad der Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern das Themenfeld als hinreichend erarbeitet gelten kann. Beim neuen Ansatz mit Bildungsstandards lautet ein Anspruch daher, dass diese so konkret wie nötig (allerdings weitgehend ohne thematische Festlegungen) formuliert sein sollen, um ihre empirische Überprüfung zu ermöglichen. Nun kann aber beim kompetenzorientierten Unterrichten nicht mehr davon ausgegangen werden, dass an allen Schulen und in allen Klassen in einer Jahrgangsstufe in einem Fach exakt dieselben Themen bearbeitet werden. Daher besteht bei landesweiten Tests die Aufgabe darin, eben kein reines Faktenwissen oder ausschließlich reproduzierbare Kenntnisse abzufragen, sondern kompetenzorientiert das Können auf der Grundlage selbstständiger Problemlösungen zu testen.

Dies soll in Hessen künftig in Lernstandserhebungen erfolgen. Sie werden zentral erarbeitet und erprobt, sodann landesweit durchgeführt. Es wird Lernstandserhebungen jedoch nicht für alle Unterrichtsfächer und auch nicht für alle Jahrgangsstufen geben. Die Auswahl der Fächer folgt der Gruppe, für welche die KMK bundeseinheitliche Bildungsstandards ausgearbeitet hat. In der Sekundarstufe I sind dies die Fächer Deutsch, Englisch, Mathematik, Biologie, Physik und Chemie. In den Jahrgangsstufen 3 (Primarstufe), 6 und 8 (Sekundarstufe I) gibt es bereits solche Lernstandserhebungen für Deutsch, Mathematik und die 1. Fremdsprache.

Mit einer ähnlichen Funktion, jedoch in deutlich anderer Form sind ferner die Abschlussprüfungen zum Mittleren Bildungsabschluss (Realschule Ende Klasse 10, Hauptschule Ende Klasse 9) und tendenziell (perspektivisch) auch am Gymnasium das Landesabitur (künftig bei G8 Ende Jahrgangsstufe 12) zu sehen. Allerdings ist festzuhalten, dass es für den Bereich der Sekundarstufe II bislang noch keine Bildungsstandards gibt. Sie sollen jedoch in den nächsten Jahren erarbeitet werden. Hinsichtlich aller zentralen Abschlussprüfungen gilt weiterhin die Einschränkung, dass sie zwar der Sicherung vergleichbarer Leistungsansprüche dienen, ihnen aber keine Funktion mehr hinsichtlich des weiteren Unterrichts oder als Grundlage für individuelle Förderung zukommen kann, wie dies für alle übrigen Lernstandserhebungen vorgesehen ist.

Derzeit werden in Hessen Lernstandserhebungen in der Praxis erprobt. Die Teilnahme ist freiwillig; die Schulen und die einzelnen Lehrkräfte haben die Gelegenheit, mit den neuen Testinstrumenten Erfahrungen zu sammeln. Für diejenigen, die sich zu einer Teilnahme entschließen, ergibt sich die Möglichkeit zu erkennen, wie sich die Kompetenzverteilung ihrer Klasse in ein landesweites Profil einordnen lässt und welche Stärken und Schwächen bei ihren einzelnen Schülerinnen und Schülern zu erkennen sind. Die Lernstandserhebungen in der Primarstufe (vormals Orientierungsarbeiten) werden in Jahrgang 3 durchgeführt und sind verpflichtend. Ziel ist eine datengestützte Unterrichts- und Schulentwicklung.

Damit wissen Lehrpersonen deutlich genauer als früher, wie sich die Lernergebnisse ihrer Schülerinnen und Schüler in einem größeren Zusammenhang darstellen. Auf Schulebene ergibt sich, wenn die Beteiligung an den Tests in bestimmten Fächern und Jahrgangsstufen hinreichend groß ist, auch die Möglichkeit, in den entsprechenden Fachkonferenzen zu erörtern, ob die erzielten Ergebnisse den Erwartungen entsprechen – oder, falls dies nicht der Fall ist, woran dies liegen könnte und wie darauf gegebenenfalls reagiert werden kann.

Jede Lehrkraft kann sich diese Fragen auch mit Blick auf ihre eigene Lerngruppe und die einzelnen Schülerinnen und Schüler derselben stellen. Stärken und Schwächen werden erkennbar. Dies sind wertvolle Hinweise sowohl für die Planung des weiteren Unterrichts in einer Klasse als auch mit Blick auf individuelle Fördervorschläge. Wesentlich erscheint hierbei, dass es sich bei den hier beschriebenen Lernstandserhebungen in Hessen um diagnostische Instrumente zur Verbesserung der Unterrichtsqualität handelt, nicht aber um die Datengrundlage für ein prestigebetontes Ranking, das Schulen, Klassen und Lernende – losgelöst von ihren konkreten Arbeitsbedingungen – in Konkurrenz zueinander stellt.

Zum Umgang mit Bildungsstandards und Inhaltsfeldern

Die Arbeit mit dem hessischen Kerncurriculum eröffnet für die Lehrpersonen neue Möglichkeiten der curricularen Planung. Das kann jedoch aus naheliegenden Gründen nicht bedeuten, dass jede Schule, jede Fachkonferenz oder gar jede einzelne Lehrkraft auf sich allein gestellt entscheiden kann – oder muss –, welche Inhalte in einem Schuljahr behandelt werden sollen. Aus diesem Grund wird in Hessen eine Konzeption erarbeitet, in der den Bildungsstandards im Rahmen eines Kerncurriculums Inhaltsfelder verbindlich zugeordnet sind.

Anders als herkömmliche Lehrpläne, die detailliert verbindliche Unterrichtsthemen aufführen, erfassen diese Inhaltsfelder jedoch lediglich die zentralen Wissensgebiete und -zusammenhänge eines Faches. Ihre Struktur wird zunächst in grundlegenden Basiskonzepten dargestellt, welche die Systematik des Faches abbilden. Die Auswahl der Inhaltsfelder erfolgt unter dem Gesichtspunkt ihrer Eignung für den Kompetenzerwerb. Einzelne konkrete Unterrichtsthemen werden dabei jedoch nicht ausgewiesen. Die inhaltsbezogenen Aussagen sind vielmehr bewusst begrenzt und wenig detailliert. Sie dienen auf einer übergeordneten Ebene als Grundlage für eine Verbindung von Kompetenzen und Inhalten. Bildungsstandards und Inhaltsfelder legen verbindlich fest, was die Lernenden zu bestimmten Zeitpunkten ihres Kompetenzerwerbs können. Bildungsstandards und Inhaltsfelder korrespondieren miteinander. Sie werden im Unterricht über einen langen Zeitraum so zusammengeführt, dass ein kumulativer Kompetenzerwerb möglich wird.

5 Von den Bildungsstandards und Inhaltsfeldern des hessischen Kerncurriculums zum Schulcurriculum und zum Unterricht

Die Bildungsstandards und Inhaltsfelder des Kerncurriculums beschreiben somit den Rahmen dafür, was im Unterricht bis zum Abschluss bestimmter Jahrgangsstufen (4, 6, 8 und 9/10) erarbeitet und von den Lernenden gekonnt werden soll. Die einzelne Lehrkraft plant auf dieser Grundlage ihren konkreten Unterricht so, dass die Leitungserwartungen der entsprechenden Bildungsstandards von den Lernenden erreicht werden können.

Von zentraler Bedeutung ist dabei der Grundsatz, dass die Schulcurricula so entwickelt werden, dass sie den Kompetenzerwerb ermöglichen und unterstützen. Da letzteres auch für die anschließende unterrichtliche Umsetzung durch die einzelnen Lehrkräfte selbst gilt, ist es wichtig, dass von allen Lehrpersonen die dem Gesamtansatz „Bildungsstandards und Inhaltsfelder“ zugrunde liegende Ausrichtung am Erwerb von Kompetenzen gesehen und auf allen Ebenen der Planung berücksichtigt wird.

Im Zuge der Erarbeitung der Schulcurricula ist es daher sinnvoll, das Lernmodell des kumulativen Kompetenzerwerbs durch Fortbildungen allen Lehrkräften in der Anfangsphase dieser Entwick-

lungsarbeit bekannt zu machen. Hierbei erscheint es wesentlich, neben der Bedeutung des Aufbaus fachlicher Kompetenzen auch die Notwendigkeit einer integrativen Entwicklung der überfachlichen Kompetenzen einzubeziehen. Es wird daher zu prüfen sein, welchen Beitrag die einzelnen Fächer beim Erwerb dieser überfachlichen Kompetenzen leisten können, wie sich dies auf Schulebene koordinieren und in den einzelnen Fachcurricula abbilden lässt.

Zuständig für die Erstellung der fachspezifischen Schulcurricula sind die Fachkonferenzen. Hier geht es in einem ersten Schritt darum, die verbindlichen Vorgaben aus den Bildungsstandards und Inhaltsfeldern den einzelnen Jahrgangsstufen zuzuweisen und dabei deren Rahmen thematisch zu füllen und zu präzisieren. Die angesprochene Entwicklungsarbeit führt lernpsychologische und fachdidaktische Überlegungen zusammen. Ihre Ausrichtung an einem systematischen Kompetenzaufbau über die gesamte schulische Lernentwicklung muss dabei erkennbar sein. Fachcurricula als Ergebnis schulinterner curricularer Planung sollen den einzelnen Lehrkräften eine klare Orientierung für ihren Unterricht ermöglichen.

Die Fachkonferenzen bzw. Planungsteams werden bei ihren Überlegungen zu einem kompetenzorientierten schuleigenen Curriculum sicher auch die Fragen nach geeigneten Unterrichtsmaterialien und Aufgabenstellungen einbeziehen. Gerade beim kompetenzorientierten Unterrichten ist die Verwendung praxisrelevanter Materialien und zum selbstständigen Arbeiten anregender Aufgabenstellungen von besonderer Bedeutung. Wie schon bei der Festlegung konkreter Themen geht es auch hierbei darum, so auszuwählen und zuzuordnen, dass Inhalte, Materialien und Methoden von besonders großer Reichweite bevorzugt verwendet werden.

Wenn Lernen als Prozess der individuellen Aneignung verstanden wird, erscheint es weiterhin sinnvoll, auch darauf zu achten, dass Möglichkeiten zu einer inneren Differenzierung und Individualisierung gegeben sind. Die Grundlage solcher Differenzierungen ist jeweils eine konkrete Diagnose. Da sich hinsichtlich der diagnostischen Kompetenzen in den Kollegien oft große Unterschiede zeigen, ist dies bei Bedarf auch in die Planung schulischer Fortbildungsprogramme einzubeziehen.

Entscheidend für jede wirkliche Verbesserung der Unterrichtsqualität ist jedoch das, was die Schülerinnen und Schüler tatsächlich an Kompetenzen aufbauen. Im schulischen Zusammenhang werden diese vor allem im Unterricht selbst erworben. Deshalb steht und fällt der Erfolg aller Reformvorhaben mit dem, was auf dieser Unterrichtsebene tatsächlich erfolgt und welche Wirkungen es auf das Lernen der Kinder und Jugendlichen hat.

Die neue Konzeption „Bildungsstandards und Inhaltsfelder – Das neue Kerncurriculum für Hessen“ ist ein weitreichendes und anspruchvolles, aber zugleich auch ein voraussetzungsreiches Reformvorhaben. Es ordnet sich ein in die grundlegende hessische Konzeption einer Entwicklung zur ‚Selbstständigen Schule‘, in welcher erkennbar mehr Entscheidungen künftig vor Ort und somit in schulischer Zuständigkeit und Verantwortung getroffen werden können. Der Konzeption liegt ein neues, erweitertes Verständnis der Professionalität von Lehrpersonen zugrunde. Von den Lehrerinnen und Lehrern wird dabei einiges erwartet, was bisher nicht zu ihren Aufgaben gehörte.

Insbesondere hinsichtlich ihrer curricularen Mitwirkung bei der Erstellung der schuleigenen Curricula ergeben sich für die Lehrkräfte neue Aufgaben und Zuständigkeiten. Die Schwerpunkte liegen dabei zum einen in der Einarbeitung in die allgemeinen Grundlagen des kompetenzorientierten Unterrichts und seine Voraussetzungen im Diagnosebereich. Zum anderen ergeben sie sich vor allem aus einer deutlichen Aufwertung der Fachkonferenzen bzw. Fach- und Planungsteams beim Ausarbeiten der Fachcurricula auf Schulebene und der Koordination des kompetenzorientierten Unterrichts.

Die Implementierung der neuen Konzeption „Bildungsstandards und Inhaltsfelder“ erwartet von den Lehrpersonen Lernbereitschaft und Engagement und die entsprechenden Haltungen. Hierzu benötigen sie vielfältige Formen der Unterstützung. Beim Erstellen der Schulcurricula unterstützen vor allem Begleittexte, Handreichungen und Materialien sowie Beratungsangebote und Fortbildungen. Zu den Gelingensbedingungen einer erfolgreichen Implementierung gehört daher die Bereitstellung angemessener Ressourcen.

Soweit es sich bei den angestrebten Veränderungen - hin zu einem kompetenzorientierten Unterrichten - um einen Eingriff in tradierte Unterrichtsskripte von Lehrkräften handelt, zeigen einschlägige Forschungen hierzu, dass diese Umstellungen vor allem dann erfolgreich sind, wenn sie im Rahmen einer intensiven Kooperation der Lehrpersonen untereinander und eines unterstützenden Coachings erfolgen. Hier liegen somit vielfältige Aufgaben der Lehrerfortbildung in der Zuständigkeit des Amtes für Lehrerbildung und der entsprechenden Abteilungen der Staatlichen Schulämter.

Da es sich zudem um ein langfristig angelegtes Vorhaben handelt, ist es sinnvoll, auch die beiden Institutionen der Lehrerbildung - Universitäten und Studienseminare - frühzeitig in die Bildungsprozesse einzubeziehen, da hier die nächstfolgende Generation von Lehrerinnen und Lehrern ausgebildet wird. Wenn diese beim Eintritt in ihre berufliche Praxis bereits mit den Grundlagen des kompetenzorientierten Lernens und Unterrichtens vertraut sind, ist dies für den angestoßenen Reformprozess außerordentlich hilfreich.

ZU DEN AUTOREN

Die Autorin und die Autoren sind Mitarbeiter des Instituts für Qualitätsentwicklung:

Dieter Höfer

Koordinator im Leitungsbereich „Grundsatzfragen“;

geb.1950. 1971 - 1975 Lehramtsstudium in Frankfurt. 1975 Staatsexamen Lehramt an Gymnasien, 1979 Dipl.-Päd. (Erwachsenenbildung), 1979 - 1988 Unterricht an der Gesamtschule Oberursel, seit 1988 Unterricht am Gymnasium Oberursel (Deutsch, Gemeinschaftskunde, Geschichte), 1987 - 2005 Lehrbeauftragter für Didaktik der deutschen Literatur an der Goethe Universität Frankfurt, 1984 - 2005 Päd. Mitarbeiter HELP, seit 2005 Koordinator im Leitungsbereich „Grundsatzfragen“ am Institut für Qualitätsentwicklung in Wiesbaden.

Fon: 0611 / 5827-422; E-Mail: d.hoefer@iq.hessen.de

Ulrich Steffens

Leiter des Bereichs „Grundsatzfragen“;

(Erziehungswissenschaftler) ist im Leitungsbereich des Instituts für Qualitätsentwicklung (Wiesbaden) für Grundsatzfragen zuständig. Er ist Initiator des 1985 gegründeten „Arbeitskreises Schulqualität“ (der den gleichnamigen Schulentwicklungsansatz im deutschsprachigen Raum begründet hat) und Mitautor des „Hessischen Referenzrahmens Schulqualität“. Ferner ist er u. a. Vorstandsmitglied der Kommission Bildungsplanung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) und Initiator des 2004 gegründeten bundesweiten Netzwerkes „Empiriegestützte Schulentwicklung (EMSE)“.

Fon: 0611 / 5827-420; E-Mail: u.steffens@iq.hessen.de

Dr. Gunther Diehl

Leiter der Arbeitseinheit „Bildungsstandards und Curricula“;

langjährige Unterrichtstätigkeit im Gymnasial-Bereich (Deutsch / Musik) in Schleswig-Holstein und Hessen; Betreuung von Unterrichtspraktika (im Rahmen von Lehrveranstaltungen bzw. Mentorentätigkeit); seit 2006 am IQ Wiesbaden, dort seit 2007 Leitung der Arbeitseinheit „Bildungsstandards und Curricula für Grundschule und Sekundarstufe I“.

Fon: 0611 / 5827-240; E-Mail: g.diehl@iq.hessen.de

Petra Loleit

Gesamtkoordination Primarstufe in der Arbeitseinheit „Bildungsstandards und Curricula“;

geb. 1957. 1978 -1982 Lehramtsstudium in Köln. 1984 - 2001 Lehrerin an Grund- und Förderschulen. 2001 - 2008 Rektorin als Ausbildungsleiterin im Studienseminar GHRF in Wiesbaden. Arbeitsschwerpunkt „Diagnostizieren, Fördern, Beurteilen“. Seit 2008 Gesamtkoordination Primarstufe und Sekundarstufe I“ im Institut für Qualitätsentwicklung in Wiesbaden. Arbeitsschwerpunkt Entwicklung der Bildungsstandards für die Primarstufe und Sek. I.

Fon: 0611 / 5827-241; E-Mail: p.loleit@iq.hessen.de

Informierende Begleittexte zum Ansatz „Bildungsstandards und Inhaltsfelder - Das neue Kerncurriculum für Hessen" (Stand: August 2010):

- **Begleittext 1:** Dieter Höfer; Ulrich Steffens; Gunther Diehl; Petra Loleit und Dieter Maier:
Bildungsstandards und Inhaltsfelder - Das neue Kerncurriculum für Hessen.
Eine Darstellung für Lehrerinnen und Lehrer an hessischen Schulen.
Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung, Februar 2010.

- **Begleittext 2:** Dieter Höfer; Petra Loleit; Ulrich Steffens und Gunther Diehl:
Kompetenzorientiertes Unterrichten nach dem neuen Kerncurriculum für Hessen.
Ein Text für die interessierte Öffentlichkeit.
Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung, März 2010.

- **Begleittext 3:** Jürgen Markstahler:
Bildungsstandards und Unterrichtsentwicklung - Impulse für eine kompetenzorientierte Lehr- und Lernkultur.
Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung, April 2010.

- **Begleittext 4:** Rudolf Messner:
Bildungsstandards und Schulentwicklung - ein vernachlässigter Zusammenhang.
Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung, April 2010.

- **Begleittext 5:** Ulrich Steffens:
Bildungsstandards als Chance für die Schul- und Unterrichtsentwicklung.
Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung, April 2010.

- **Begleittext 6:** Jürgen Oelkers:
Einige Gelingensbedingungen für kompetenzorientierten Unterricht.
Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung, Mai 2010.

- **Begleittext 7:** Rainer Lersch:
Wie unterrichtet man Kompetenzen?
Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung, Mai 2010.

Der vorliegende Beitrag ist im IQ-Projekt „Wissenschaftliche Fundierung des hessischen Ansatzes
,Bildungsstandards und Inhaltsfelder – Das neue Kerncurriculum für Hessen“ entstanden.

Projektleiter: Ulrich Steffens, E-Mail: u.steffens@iq.hessen.de

HESSEN



Hessisches
Kultusministerium



Institut für
Qualitätsentwicklung

Walter-Hallstein-Str. 5-7
65197 Wiesbaden

www.iq.hessen.de