

VI.1.1 Der Unterricht orientiert sich am Kerncurriculum für Hessen und dem jeweiligen Schulcurriculum bzw. an den Lehrplänen. Er entspricht den dort dargelegten fachlichen Anforderungen.

■ Erläuterung des Kriteriums

Bislang gab es in allen Bundesländern einschließlich Hessens bei allen Unterschieden die gemeinsame Linie, die fachbezogenen Lernprozesse und Qualifikationen über Lehrpläne als Stoffpläne zu steuern. Auf der Ebene der Einzelschule ist diese Ausrichtung ebenso häufig in „Stoffplänen“ bzw. „Stoffverteilungsplänen“ zu sehen.

Wie waren bzw. sind Lehrpläne definiert?

„Allgemein betrachtet ist ein **Lehrplan** die Zusammenstellung von ausgewählten Lehrstoffen, die zur Erreichung eines vorgegebenen Lehrziels in einer bestimmten Reihenfolge angeordnet wurden; als Plan unterstützt er didaktische Überlegungen zur Realisierung des entsprechenden Unterrichts und ermöglicht die Überprüfung des intendierten Lehr-Lern-Erfolgs. Erfolgt die Erstellung und Ausgabe auf Initiative und unter Kontrolle des Staates, so kann gesagt werden: Lehrpläne kodifizieren und normieren den Schulunterricht, zumindest sind sie ein diesbezügliches direktes Lenkungsmittel des Staates.“³

Für die Auswahl der Unterrichtsinhalte gelten die Kriterien der Bedeutsamkeit des Gegenstandes im Gefüge der Fachwissenschaften, ihrer Funktion für Weltverstehen und kulturelle Orientierung sowie ihrer Bedeutung für die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler.

Dieses sind die entscheidenden Parameter für die Begründung der didaktischen Entscheidungen, die bisherigen curricularen Konstruktionen zugrunde liegen.

Im Zusammenhang mit den internationalen Schulleistungsstudien – insbesondere TIMSS und PISA – ist die Steuerungswirkung der Lehrpläne für den Unterricht deutlich infrage gestellt und relativiert worden. Ein spezifisch deutsches Problem bestehe darin, dass in keinem anderen Land die Diskrepanz zwischen curricularen Ansprüchen und der unterrichtlichen Realisierung so groß sei wie in der

Bundesrepublik.⁴ Damit wurde ein Dilemma offenkundig: Es wird in dem Prozess der Lehrplanrealisierung, damit ist der diskursive Weg vom offiziellen Lehrplan über den schuleigenen zum individuellen Lehrplan gemeint, zu wenig gesichert, auf welche Lernwege und Lernformen, auf welche Aufgabekulturen und Qualifikationsanforderungen nicht verzichtet werden darf, um zu nachhaltigen und vergleichbaren Ergebnissen von Unterricht zu kommen. Den fast ausschließlich „inputorientierten“ Lehrplänen mangle es an Ergebnisorientierung, an expliziten, konkreten, operationalisier- und überprüfbaren Qualifikationsanforderungen oder Standards.

In diesem Kontext steht der Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK), **Bildungsstandards** für bestimmte Fächer als **abschlussbezogene Regelstandards** einzuführen.

Die **Bildungsstandards** sind eine besondere Art von Vorgabe für den Unterricht. Sie legen die **allgemeinen kognitiven Ziele** fest: Das sind die Fähigkeiten und Fertigkeiten, über die die Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt verfügen sollen, um bestimmte Anforderungen erfolgreich zu bewältigen. Sie werden als **Kompetenzbereiche** dargestellt und nicht als eine Sammlung von Stoff oder Wissen.

Die Kompetenzbereiche setzen sich zusammen aus Teilkompetenzen. Die diesen zugeordneten Standards ermöglichen es der Lehrperson, das Vorhandensein dieser Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern zu überprüfen. Die Standards werden durch Aufgabenbeispiele illustriert.

Die Bildungsstandards benennen die fachbezogenen und fächerübergreifenden Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt erworben haben sollen, nicht aber die konkreten Themen des Unterrichts und den konkreten Weg zum Erreichen dieser Ziele. Inhalt oder Methode werden somit in den Bildungsstandards nicht festgelegt. Diese Fragen werden bewusst offen gehalten, da sie auf lange Sicht an den einzelnen Schu-

³ Arnold, K.; Sandfuchs, U.; Wichmann, J. (Hg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn 2006. S. 169.

⁴ Vgl. Vollstädt, W. u. a.: Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen der Sekundarstufe I. Opladen 1999.

len und nicht mehr zentral geregelt werden sollen. „Anders als die Lehrpläne und die ihnen zugehörigen Verordnungen und Erlasse beschreiben die Bildungsstandards vor allem den erwünschten ‚Output‘ oder das Ergebnis des Schulunterrichts. [...] Sie enthalten im Regelfall keine Angaben über den ‚Input‘, also über

- bestimmte Unterrichtsgegenstände und ihre Anordnung;
- über die Studententafel;
- die zugelassenen Lehrwerke und Materialien;
- über die Unterrichtsorganisation usw.“⁵

Die in den Bildungsstandards beschriebenen Kompetenzen „kann man freilich ‚nicht ‚an sich‘ oder ‚als solche‘ erwerben (...). Das geht nur in der Auseinandersetzung mit geistigen Gütern, Inhalten oder ‚Materien‘. Das Problem des Lehrstoffs und seiner Auswahl (das ‚Kanonproblem‘) ist daher nach wie vor eine der Kernfragen der Didaktik. Allerdings geht es weniger um die Bedeutung bestimmter Gegenstände um ihrer selbst willen, sondern mehr darum, ob und inwieweit sie sich für die Förderung der kognitiven Kompetenzen eignen.“⁶ Gedacht wird hierbei aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler. Nur was diese nachhaltig lernen, ist der langfristige Ertrag des Unterrichtens.

In Hessen sind nunmehr die Bildungsstandards der Kerncurricula verbindliche Vorgaben für den Unterricht.⁷ Sie sind für alle Fächer der Primarstufe und für die Sekundarstufe I formuliert. Vorangestellt sind allen Curricula die überfachlichen Kompetenzen, für deren Aufbau und Entwicklung alle Fächer gleichermaßen verantwortlich sind. Schulen können sich an den erarbeiteten Leitfäden bei der Erarbeitung ihres Schulcurriculums orientieren.⁸

Das hessische Kerncurriculum besteht aus abschlussbezogenen Bildungsstandards einerseits und Inhaltsfeldern andererseits, die inhaltlich den Rahmen des Fachunterrichts mit seinen zentralen Dimensionen beschreiben. Die Bildungsstandards und Inhaltsfelder der Kerncurricula ergänzen sich konzeptuell.

Die Frage, an welchen konkreten Unterrichtsthemen, mit welchen didaktischen Perspektiven, mit welchen Methoden und in welchen Formen der Unterrichtsorganisation ein kompetenz- und standardorien-

tierter Unterricht realisiert wird, soll durch schuleigene Curricula geregelt werden. Ein solches Modell wird die Entscheidungskompetenz der Einzelschule über eine Aufwertung der Arbeit der Fachkonferenzen stärken.

■ Bedeutung für den Unterricht

Die künftige, auf Standards und Kompetenzen bezogene konzeptionelle Entwicklungsarbeit eröffnet für die schulinterne curriculare Planung, für Fachkonferenzen und Lehrerteams neue Arbeitsperspektiven, die hier kurz angedeutet werden sollen:

- Die Arbeit mit Standards und Inhaltsfeldern erweitert den Freiraum der Schulen für vielfältige Wege der Umsetzung im Unterricht.
- Den Fachkonferenzen kommt die Aufgabe zu, vor Ort die konkreten Inhalte und deren Umsetzung im Unterricht entsprechend den Bedürfnissen ihrer Schülerinnen und Schüler und den Besonderheiten der Schule auszuwählen und zu konkretisieren.
- Die Verständigung der Fachlehrkräfte über die Kriterien zur Bewertung von Schülerleistungen und die Offenlegung der Leistungserwartungen für Schülerinnen und Schüler sowie Eltern schaffen Klarheit und Transparenz.

Die **Hinwendung zu einem standard- und kompetenzorientierten Unterricht** verlangt von den Lehrkräften ein Umdenken bzw. einen Perspektivenwechsel, der nicht zwangsläufig die gesamte Unterrichtsgestaltung verändert. Der neue Blick auf den Unterricht besteht darin, dass der Schwerpunkt der Unterrichtsgestaltung auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler und ihr Können sowie auf die langfristigen Ergebnisse des Unterrichts gelegt wird.

In der Übergangsphase werden die Lehrkräfte beide Vorgaben – Lehrplan und Bildungsstandards – parallel zur Unterrichtsgestaltung nutzen. So haben sie genügend Zeit, sich mit der neuen Standard- und Kompetenzorientierung auseinanderzusetzen, ohne die vertraute Arbeit mit den bisherigen Plänen aufgeben zu müssen. In Konferenzen können Konzepte zur Umsetzung eines kompetenzorientierten Unterrichts erstellt und evaluiert werden. Im Zuge dessen kann auch der Bedarf an Fortbildungen zum Thema Bildungsstandards geklärt und an das Staatliche

5 Uhl, S.: Bildungsstandards. Inhalt, Aufbau, Implementation. In: Katholische Bildung 106 (2005) 11. S. 446 ff.

6 Ebd., S. 447 f.

7 Bildungsstandards und Inhaltsfelder. http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=0855f6a45ad20d19c47519bd1850cc97. 19.11.2012.

8 Leitfäden nach Fächern. http://www.iq.hessen.de/irj/IQ_Internet?uid=f1c5c76d-1dbb-f21f-012f-31e2389e4818. 19.11.2012.

Schulamt weitergegeben werden.

■ Fachliche Anforderungen

Die Beurteilung der Unterrichtsgüte unter **fachlichen Gesichtspunkten** kann nur durch eine das jeweilige Fach souverän beherrschende Person erfolgen. Die fachliche Eignung eines eingesetzten Arbeits- und Anschauungsmaterials festzustellen, etwa zu „Zentrische Streckungen“ oder zu „Schubert: Forellenquintett“ oder zu „Rechtfertigungslehre“, gelingt nur dem, der über die entsprechende fachwissenschaftliche und didaktische Kompetenz verfügt.

Weithin unstrittig in der didaktischen Literatur – bei allen Nuancen und Akzentuierungen in Detailfragen – ist, dass bei der Begründung, warum etwas zum Gegenstand von Unterricht wird, ein bloßer Verweis auf Lehrpläne oder Bildungsstandards unzureichend ist. Nach wie vor sind es die folgenden Dimensionen Wolfgang Klafkis, deren Reflexion bei der **Bestimmung der Unterrichtsgegenstände** zu empfehlen ist:

- 1. Gegenwartsbedeutung:** Welche Bedeutung hat der Inhalt im geistigen Leben der Schülerinnen und Schüler meiner Klasse, welche Bedeutung sollte er – vom pädagogischen Standpunkt aus gesehen – darin haben?
- 2. Zukunftsbedeutung:** Worin liegt die Bedeutung des Themas für die Zukunft der Lernenden?
- 3. Exemplarische Bedeutung:** Welchen größeren bzw. allgemeinen Sinn- oder Sachzusammenhang vertritt oder erschließt dieser Inhalt?
- 4. Thematische Struktur:** Welches ist die Struktur des (durch die Fragen 1, 2 und 3 in die spezifisch pädagogische Sicht gerückten) Inhalts?
- 5. Erweisbarkeit und Überprüfbarkeit:** Wie, an welchen erworbenen Fähigkeiten soll sich zeigen, ob die angestrebten Lernprozesse erfolgreich waren?
- 6. Zugänglichkeit:** Welches sind die besonderen Ereignisse, Situationen, in oder an denen die Struktur des jeweiligen Inhalts den Lernenden dieser Bildungsstufe, dieser Klasse interessant, fragwürdig, begreiflich, anschaulich, eben zugänglich werden kann?
- 7. Lehr-Lern-Prozessstruktur:** Wie können die durch die vorausgegangenen Fragen ermittelten Momente in die sukzessive Abfolge eines Lehr-Lernprozesses übersetzt werden?⁹

■ Vorschläge und Beispiele für die Unterrichtsgestaltung

Inwieweit eine Lehrkraft die genannten Dimensionen reflektiert und in diesem Spektrum didaktische Entscheidungen getroffen hat, zeigt sich, wenn folgende Phasen in einer Einzelstunde sichtbar werden:

- 1. Gelingt es, den „Stoff“ in ein Thema zu verwandeln?** Dabei spielt häufig der Einstieg eine zentrale Rolle. Was Lehrpläne oder Bildungsstandards vorschreiben oder was auch bei der Lehrkraft an strukturiertem Sachwissen vorhanden ist, stellt für die Schülerinnen und Schüler in der Regel anfänglich nur abstrakten Stoff dar, dessen Lernrelevanz ihnen nicht deutlich ist. Für die Lehrkraft geht es deswegen zunächst darum zu entscheiden, auf welche Grunderkenntnisse oder Grundfragen sich dieser Stoff reduzieren lässt. Dabei ist es entscheidend mitzubedenken, welche Lernvoraussetzungen und Vorerfahrungen die Schülerinnen und Schüler mitbringen und welche altersgemäßen Faktoren zu berücksichtigen sind (vgl. VI.1.3). Die „didaktische Reduktion“ ist eine wichtige Anforderung an die Lehrperson. Die – häufig in der Einstiegsphase – entwickelte Frage oder Problemstellung für die Stunde sollte also die Lernrelevanz des Stoffes oder Gegenstandes für die Lernenden zum Ausdruck bringen und so einen abstrakten Stoff in ein Thema verwandeln. Diese Verwandlung des Stoffes in ein Thema gelingt in der Regel dann gut, wenn Schülerinnen und Schüler durch den Einstieg ins Thema ins **Staunen** geraten, zum **Nachdenken** angeregt und dazu angehalten werden, selbst die **Fragen** zu formulieren. Stehen die für die Stunde leitenden Fragestellungen bzw. das Stundenthema fest, sollte eine Verständigung darüber stattfinden, wie die Erarbeitung vonstatten gehen könnte: „Wie können wir das herausbekommen?“, „Was müssen wir untersuchen, um die Frage beantworten zu können?“, „Welche Aspekte der Problemstellung fassen wir zunächst ins Auge?“ etc. wären solche die nächsten Unterrichtsschritte strukturierenden Fragen.
- 2. Sind präzise Lernziele/Kompetenzen/Teilkompetenzen für die Stunde zu erkennen?** Je allgemeiner Lernziele oder Kompetenzerwartungen für die Stunde abgefasst sind, desto weniger hilfreich sind sie. Nicht selten ist das auch ein Zeichen für eine mangelhafte didaktische Reflexion der Stunde. Die Genauigkeit der Stundenziele spiegelt in der Regel die sachanalytische Durchdringung des Themas sowie den Einbezug der Lernvorausset-

⁹ Vgl. Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, Basel 1985. S. 213-227.

zungen und anderer Spezifika der Klasse wider. Je präziser die Stundenziele, desto genauer fällt in der Nachreflexion der Stunde die Identifizierung von Schwächen aus. Zur Genauigkeit der Stundenziele gehört ein Abgleich mit dem unterschiedlichen Lernverhalten und den unterschiedlichen Fähigkeiten in der Lerngruppe. Je genauer eine Zielbeschreibung auf die unterschiedlichen Lernlagen innerhalb einer Klasse eingehen kann, desto erfolgreicher wird der Lernprozess für alle Schülerinnen und Schüler dieser Klasse sein. Bewährte **Lernzielebenen** sind: **Wissen/Verstehen, Erkennen, Anwenden/Problematisieren**. Bei einer Hierarchisierung dieser Lernzielebenen sollte den Erkenntniszielen der Vorrang gegeben werden, weil sich durch diese entscheidet, welches Wissen und welches Können erforderlich sind.

3. „*Passen*“ die Lern- und Arbeitsmaterialien zu den fachlichen Zielen der Stunde und den Lernvoraussetzungen der Lerngruppe? Die Auswahl der Materialien richtet sich danach, inwieweit das Wissen, das erarbeitet werden muss, darin repräsentiert ist, inwieweit die Materialien altersgemäß sind und inwieweit sie unterschiedliche Lernvoraussetzungen und Lernlagen berücksichtigen.
4. *Ist eine sinnvolle Abfolge von Lernschritten festgelegt*? Hier sind klare Überlegungen zur Strukturierung der Stunde bzw. des Stundenthemas erforderlich. Einzelne Lernschritte sollten erkennbar voneinander unterschieden sein. Ist die Leitfrage der Stunde in Teilfragen untergliedert? Sorgt die Reihenfolge der Lernschritte oder Teilfragen für einen Spannungsbogen? Wird ein Zusammenhang zu dem bereits Erarbeiteten hergestellt?
5. *Sind die Arbeits- und Sozialformen dem Thema und den Aufgaben der Stunde angemessen*? Hier ist der **Zusammenhang von Zielen, Inhalten und Methoden wichtig**. Welche Arbeitsformen sind geeignet, um die Stundenziele zu erreichen? Partner-, Gruppen-, Einzelarbeit oder ein Lehrvortrag müssen jeweils ihre begründete Funktion im Lernprozess haben. Methodenwechsel sind nicht per se gut. Es kommt nicht allein darauf an, Abwechslung und Unterhaltung zu erzeugen. Das alles entscheidende Kriterium ist, dass Lernziele, Methoden und Arbeitsmaterialien zueinander passen (vgl. VI.2.3).

6. *Erfolgt eine Ergebnissicherung*? Gegen Ende der Stunde sollte ein auf die Ziele und den Prozess bezogenes bilanzierendes **Resümee** gezogen werden: Was haben wir erreicht? An welcher Stelle sind wir noch nicht weitergekommen? Wie müssen wir weiterarbeiten? Eine gemeinsame kritisch-reflektierende Schlussbetrachtung ist auch für das methodische Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler wichtig und somit oft einer Zusammenfassung durch die Lehrperson vorzuziehen (vgl. VI.2.5).

■ Ausgewählte Literatur

- Jank, W.; Meyer, H.:** Didaktische Modelle. 5. Aufl. Frankfurt/M. 1996.
- Klafki, W.:** Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Die Deutsche Schule 50 (1958). S. 5-34.
- Klafki, W.:** Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik. In: Ders.: Neue Studien zu Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 4. Aufl. Weinheim/Basel 1994.
- Helmke, A.:** Was wissen wir über guten Unterricht? In: PÄDAGOGIK 58 (2006) 2. S. 42-45.
- Helmke, A.:** Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern. 4. Aufl. Seelze 2005.
- Steffens, U.; Messner, R. (Hg.):** Macht PISA Schule? Perspektiven der Schulentwicklung. Wiesbaden. Hessisches Landesinstitut für Pädagogik 2003.
- Meyer, H.:** Was ist guter Unterricht? Berlin 2004.
- Uhl, S.:** Bildungsstandards, die Outputsteuerung und ihre Kritiker. Wiesbaden. Institut für Qualitätsentwicklung 2006.
- Hessisches Kultusministerium (Hg.):** Vom Kerncurriculum zum Schulcurriculum. Handreichung für Schulleitungen und Steuergruppen. Wiesbaden. Hessisches Kultusministerium 2011.
- Vollstädt, W. u. a.:** Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I. Opladen 1999.
- Weinert, F. E. (Hg.):** Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, Basel 2001.