

kentron

EXTRA zu den Tagen der Lehrerbildung 2011

Journal zur Lehrerbildung



**Kompetenzorientierung allein macht
noch keinen guten Unterricht**

Anmerkungen im Anschluss an
Lothar Klingberg

Prof. Dr. Hilbert Meyer



Inhaltsverzeichnis

Editorial	5
<i>Dr. Roswitha Lohwaßer</i>	
Kompetenzorientierung allein macht noch keinen guten Unterricht	
Anmerkungen im Anschluss an Lothar Klingberg	
1. Erinnerungen an Lothar Klingberg	7
2. Stärken und Schwächen des kompetenzorientierten Unterrichts	8
2.1. Top down oder bottom up?	8
2.2. Arbeitsdefinitionen „Kompetenz“ und „kompetenzorientierter Unterricht“	10
2.3. Ein pragmatisches Modell zur Kompetenzstufung	13
2.4. Sieben Bausteine kompetenzorientierten Unterrichts	15
2.5. Was fehlt am Konzept des kompetenzorientierten Unterrichts?	17
3. Lothar Klingbergs „Prozesstheorie des Unterrichts“	18
4. Ein Theorierahmen für Unterrichtsqualität	20
4.1. Von China lernen heißt siegen lernen (?)	20
4.2. Angebots - Nutzungs - Modell zur Erklärung des Lernerfolgs	21
4.3. Arbeitsdefinition „Guter Unterricht“	22
4.4. Zehnerkatalog	22
5. Was wissen die empirischen Unterrichtsforscher über guten Unterricht?	24
5.1. Scholastik - Studie	25
5.2. John Hatties Meta - Meta - Analyse	26
5.3. Gibt es eine "Lehrerpersönlichkeit"?	27
6. Was ist eine gute Lehrerin/was ein guter Lehrer?	28
6.1. Neunerkatalog	28
6.2. Erläuterung des Merkmals 1 „Zeitgenossenschaft“ des Lehrens	31
6.3. Erläuterung des Merkmals 7 „Pädagogischer Takt“	31
7. Was tun?	33
7.1. Nicht auf Dankbarkeit der Schüler warten!	33
7.2. Das eigene Leben reich machen!	33
7.3. Ein Arbeitsbündnis mit den Schülern schmieden	33
7.4. Sich selbst Entwicklungsaufgaben setzen!	34
7.5. Den eigenen Unterricht erforschen	34
Fazit	35



Foto: Thomas Roesse

Editorial

Die Tage der Lehrerbildung 2011 waren etwas ganz Besonderes.

Nach vielen Bemühungen in den letzten Jahren, konnten das Zentrum für Lehrerbildung und Hilbert Meyer in Potsdam Studierende, Lehrerbildner, Referendare, Interessierte an Schule und Lehrerbildung und Freunde im ehrwürdigen Auditorium Maximum der Universität gemeinsam begrüßen.

Allein der Titel „Kompetenzorientierung allein macht noch keinen guten Unterricht - Anmerkungen im Anschluss an Lothar Klingberg“ lockte viele junge und auch erfahrene Kolleginnen und Kollegen in die Alma Mater im Park Sanssouci.

Die anhaltend rege Nachfrage sowie zahlreiche positive Rückmeldungen zu den Veranstaltungen erfreuten uns sehr und machten die Publikation des Vortrages in unserem Journal „kentron extra“ nachhaltig notwendig.

Herzlichen Dank allen Teilnehmern für die leidenschaftlichen Debatten, vertrauensvollen Gespräche, Anregungen und die Zusammenarbeit in der gemeinsamen Sache - gute Lehrer für gute Schulen auszubilden.

Beste Grüße
Roswitha Lohwaßer



Dr. Roswitha Lohwaßer
*Universität Potsdam
Zentrum für Lehrerbildung*

Kontakt unter:
rol@uni-potsdam.de



*Tu was,
dann wird dir besser.*

(Lebensweisheit von Lothar Klingberg)
11.01.1926 - 08.07.1999

1. Erinnerungen an Lothar Klingberg

21 Jahre nach der Wiedervereinigung ist eine ausreichend lange Zeit verstrichen, um festzustellen: Das bedeutende wissenschaftliche Werk des Potsdamer Erziehungswissenschaftlers Lothar Klingberg ist niemals „abgewickelt“ worden. Klingbergs Arbeiten wirken bis heute fort und inspirieren die Theoriebildung und auch die empirische Forschung.

- Lothar Klingberg wurde am 11. Januar 1926 in Rosenberg/Oberschlesien geboren und starb am 8. Juli 1999 in Brandenburg an der Havel.
- Nach traumatischen Kriegserfahrungen und einigen Jahren als Neulehrer in Sachsen studierte er in Leipzig Geschichte, Philosophie, Pädagogik und Musik (u.a. bei Hans Mayer und Ernst Bloch).
- Seine Dissertation wurde unter dem Titel „Strukturprobleme der Unterrichtsstunde“ 1956 an der Karl-Marx-Universität Leipzig veröffentlicht.
- 1965 erhielt er einen Ruf auf den Lehrstuhl für Systematische Pädagogik und Allgemeine Didaktik an der Pädagogischen Hochschule „Karl Liebknecht“ in Potsdam und blieb dort auch bis zu seinem Lebensende. Er wohnte mit seiner Familie in der „Fasanerie“ im Schlosspark – eine Dienstwohnung der PH, nicht weit vom Neuen Palais entfernt.
- Die Schrift, die international die meiste Aufmerksamkeit erzielt hat, ist die „Einführung in die Allgemeine

Didaktik“ (1972), die 1975 auch in westdeutscher Lizenzausgabe erschien - ein damals sehr seltenes Ereignis!

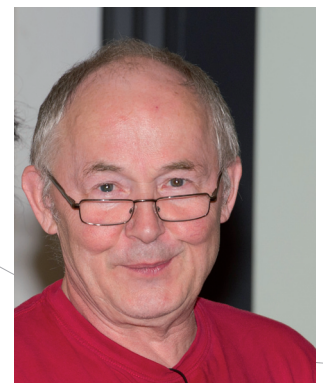
- **Leseempfehlung:** Wer sich neu einarbeiten will, dem empfehle ich den 1990 erschienenen „nur“ 176 Seiten langen Band „Lehrende und Lernende im Unterrichtsprozess“ (Berlin: Volk und Wissen GmbH 1990). Der Band fasst das Gesamtwerk in meinen Augen zusammen.

Lothar Klingberg war und ist für viele von uns - vor und nach der Wende - eine Respektsperson gewesen: ein Didaktiker mit großer intellektueller Kraft und europäischer Gelehrsamkeit.

Er und seine Familie haben mehr unter der deutschen Teilung gelitten, als an dieser Stelle auszuführen ist. Er hat seine Gegner geachtet und jede Intrige verabscheut. Er hat - auch unter widrigen Umständen - den Aufrechten Gang im Sinne Ernst Blochs praktiziert.

Was hätte Lothar Klingberg zum kompetenzorientierten Unterricht gesagt?

Wir können nur spekulieren, aber ich bin mir über seinen Kommentar ziemlich sicher. Er hätte gesagt: „Das ist alles gut gemeint, aber das reicht nicht! Der entscheidende Punkt ist unterbelichtet: Wie kommen das Lehren des Lehrers und das Lernen der Schüler zueinander?“



**Prof. Dr.
Hilbert Meyer**
Universität Oldenburg

Kontakt unter:
hilbert.meyer@
uni-oldenburg.de

2. Stärken und Schwächen des kompetenzorientierten Unterrichts

2.1. Top down oder bottom up?

Noch nie hat es in Deutschland eine so einseitige Top-down-Bewegung in der Steuerung der Schulentwicklung gegeben, wie seit Beginn dieses Jahrzehnts.

Die Kultusministerien aller 16 Bundesländer erwarten, dass die Kolleginnen und Kollegen ab sofort die neuen kompetenzorientierten Lehrpläne umsetzen, kompetenzorientiert denken und handeln. Die KMK begründet ihre Entscheidung, die Steuerung des deutschen Schulsystem „outputorientiert“ vorzunehmen, also auf nationale Bildungsstandards umzustellen, mit der auf den ersten Blick attraktiven Idee, dass die Freiräume der Schulen bei der Unterrichtsgestaltung wachsen werden:

Nur das wird „von oben“ festgelegt, was am Ende eines Bildungsabschnitts erreicht sein soll. Die Schulen haben dann freie Hand, durch die Erarbeitung haus-eigener Lehrpläne zu klären, an welchen Inhalten und auf welchen Wegen sie zu den gewünschten Ergebnissen kommen wollen. Bleibt zu fragen, ob die von der

KMK versprochene neue Freiheit der Schulen zu einem Stochern im Nebel führen wird

oder ob ein halbwegs zielorientiertes Vorgehen auf Grundlage der Bildungsstandards möglich ist.

Lehrerinnen und Lehrer sollen ab sofort nach einer Didaktik unterrichten, die es noch gar nicht gibt!

Lehrerinnen und Lehrer sollen ab sofort nach einer Didaktik unterrichten, die es noch gar nicht gibt! Deshalb spreche ich im Folgenden noch nicht von einer „Didaktik“ der Kompetenzorientierung, sondern vorsichtiger von verschiedenen in-zwischen vorliegenden „Konzepten“ des kompetenzorientierten Unterrichts (im Folgenden: KoU). Viele Kollegen fühlen sich allein gelassen und sie stöhnen unter dieser Last.

Weil die Vorgabe kompetenzorientiert zu unterrichten überfallartig über die Lehrerschaft hereingebrochen ist, gibt es merkwürdige Entwicklungen und viele Ausweichstrategien im Schulalltag:

- Die einen Kollegen sagen: „Kompetenzorientierung ist doch nur alter Wein in neuen Schläuchen. Damit haben wir vor 30 Jahren bei der Einführung der lernzielorientierten Curricula doch schon einmal Schiffbruch erlitten!“
- Andere machen „teaching to the test“. Das ist bei uns Wissenschaftlern verpönt. Aber ich meine: Das ist gar nicht so schlimm, wenn zusätzlich selbstregulierte Unterrichtsphasen angeboten werden!
- Dritte haken alle vier Wochen mit den Schülern einen Kompetenz-Diagnosebogen ab und machen ansonsten Unterricht „as usual“. - Leider wird daraus schnell ein stupides Abhak-Ritual frei nach Barack Obama: „Yes, I can“!

- Aber insbesondere von jüngeren Kolleginnen und Kollegen, von Studierenden und Referendaren wird ausprobiert, ob und wie die neue Herausforderung gemeistert werden kann, z.B. durch: stärkere Individualisierung der Lehr-Lernprozesse, den Aufbau kooperativer Lernformen, Portfolio-Arbeit, Arbeit mit Lern-tagebüchern, die Entwicklung von Feedbackkultur, das Konzept „Schüler helfen Schülern“ und durch die Wiederbelebung des Handlungsorientierten Unterrichts.
- Obst, Gabriele (2008): Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. (Auch für Leser geeignet, die nicht am Fach Religion interessiert sind.)
- Paradies, Liane/Wester, Franz/Greving, Johannes (2010): Individualisieren im Unterricht. Berlin: Cornelsen Scriptor. (Ein kompetenzorientierter Leitfaden!)
- Tschekan, Kerstin (2011): Kompetenzorientiert unterrichten. Eine Didaktik. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Ziener, Gerhard (2006): Bildungsstandards in der Praxis. Seelze-Verber: Klett Kallmeyer.

Meine Meinung: Wenn überhaupt, so hat das KMK-Konzept der Kompetenzorientierung eine Chance, wenn die Top-down-Strategie der Bildungspolitik durch eine Bottom-up-Bewegung der Basis ergänzt wird. Deshalb brauchen wir viele kleine und überzeugende Experimente, die nicht nur den Referendaren, sondern auch den berufserfahrenen Lehrerinnen und Lehrern deutlich machen, ob und wenn ja welche Vorteile sie und ihre Schüler davon haben könnten, wenn sie ihren Unterricht kompetenzorientiert gestalten.

Seit kurzem liegen erste empfehlenswerte Einführungen in die kompetenzorientierte Gestaltung des Unterrichts vor.

Ich empfehle:

- Blum, Werner/Drüke-Noe, Christina/Hartung, Ralph/Köller, Olaf (Hrsg.) (2006): Bildungsstandards Mathematik: konkret. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Faulstich-Christ, Katja/Lersch, Rainer/Moegling, Klaus (Hrsg.)(2010): Kompetenzorientierung in Theorie, Forschung und Praxis. Immenhausen: Prolog Verlag.
- Jung, Eberhardt (2010): Kompetenzerwerb. München: Oldenbourg.

Zwischenfazit: Als das Konzept des KoU vor 7 Jahren flächendeckend in Deutschland eingeführt werden sollte, war ich sehr skeptisch. Ich habe immer Bedenken, wenn ein einseitiges Modell flächendeckend umgesetzt werden soll - gerade bei didaktischen Fragen muss es viele Freiheiten geben!

Als ich die ersten Referendare kennen lernte, die erfolgreich mit diesem Model arbeiteten, habe ich meine Meinung geändert!

Als ich die ersten Referendare kennen lernte, die erfolgreich mit diesem Modell arbeiteten, habe ich meine Meinung geändert! Kompetenzorientierung kann eine solide Grundlage für die Unterrichtsplanung, -durchführung und -auswertung liefern und nach einer mit Mehrarbeit verbundenen Anfangsphase zu einer Arbeitsentlastung führen. Das beweisen viele einzelne Unterrichtsversuche (Ich empfehle den Stundenentwurf von Melanie Fuchs (siehe Seite 13), abgedruckt in Meyer 2007, Fünfte Lektion).

2.2. Arbeitsdefinitionen „Kompetenz“ und „kompetenzorientierter Unterricht“

Man kann Kompetenzen nicht sehen, riechen oder fühlen. Das beweisen auch die Ergebnisse der Neurowissenschaften. Man sieht nur, was Menschen mit Hilfe ihrer Kompetenzen zustande bringen.

Ich definiere:

Definition 1:

Eine Kompetenz bezeichnet die Fähigkeit, durch Erfahrung und Lernen erworbenes Wissen und Können in immer wieder neuen Handlungssituationen selbstständig, verantwortungsbewusst und situationsangemessen anzuwenden.¹

Definition 2:

Kompetenzorientierter Unterricht ist ein offener und schüleraktiver Unterricht,

1. in dem die Lehrerinnen und Lehrer ihre Unterrichtsplanung, die Durchführung und Auswertung an fachlichen und überfachlichen Kompetenzstufen-Modellen orientieren,
2. in dem die Schülerinnen und Schüler die Chance haben, ihr Wissen und Können systematisch und vernetzt aufzubauen
3. und in dem sie den Nutzen ihres Wissens und Könnens in realitätsnahen Anforderungs- und Anwendungssituationen erproben können.

Was ist neu am KoU?

- Neu ist der Tatbestand, dass die Lernziele nun als Kompetenzen ausgewiesen werden. Das heißt: Jede Kompetenzforderung ist zugleich ein Lernziel, aber nicht jedes Lernziel wird kompetenzorientiert definiert.

- Neu ist die Idee, in Kompetenzstufen zu denken und zu handeln.
- Neu ist in vielen Kerncurricula die Erweiterung des Lernzielspektrums. So wird im Englischunterricht die Kommunikationskompetenz noch mehr betont als früher; im Biologieunterricht kommt die „Bewertungskompetenz“, z.B. im Bereich der Humangenetik, hinzu. (Aber solche Erweiterungen hätten problemlos auch ohne das Konzept des KoU eingeführt werden können.)
- Neu ist die inzwischen flächendeckend umgesetzte kompetenzorientierte Leistungsüberprüfung mit Hilfe von regelmäßig in verschiedenen Altersstufen durchgeführten Vergleichsarbeiten (VERA).

Was ist alt am KoU?

- Die Kernidee der Kompetenzorientierung ist weder neu noch sonderlich originell. Sie besagt doch nur, dass die Schülerinnen und Schüler dort abgeholt werden sollen, wo sie stehen.
- Über 200 Jahre alt ist die Forderung, die Selbstregulationskräfte der Schüler zu stärken.
- Wer kompetent ist, soll verantwortungsbewusst handeln. Was als verantwortungsbewusst gilt, ist eine individuelle Entscheidung der gebildeten Person, aber immer auch gesellschaftlich normiert. Dafür sind Leitlinien erforderlich, die nicht aus der Kompetenz selbst stammen, sondern als Haltungen und Wertüberzeugungen dem Denken und Handeln vorgelagert sind.

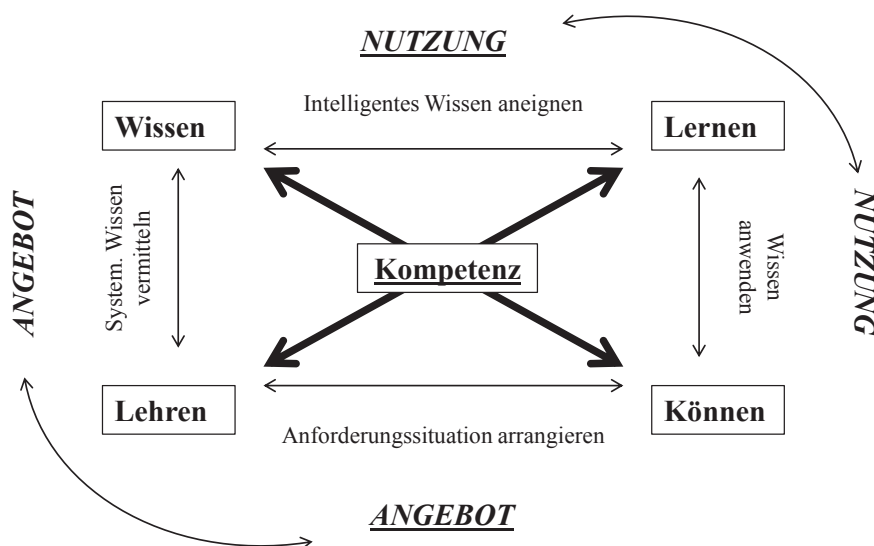
¹ Dabei orientierte ich mich an Eckart Klieme: „Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder von Ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. Kompetenz ist nach diesem Verständnis eine Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen.“ (Klieme u. a. 2003, S. 72)

- KoU soll systematisch und vernetzt aufgebaut sein. Das wird auch als „kumulativer Wissensaufbau“ bezeichnet – eine uralte Idee, die als erstes von Johann Amos Comenius formuliert und dann von Johann F. Herbart auf eine theoretische Basis gestellt worden ist.
- Die dritte Forderung aus Definition 2, Anwendungsbezüge und Anforderungssituationen herzustellen, ist auch nicht neu. Sie gehört ebenfalls zum Kernbestand der Didaktik seit über 100 Jahren. Deshalb sagen

viele Praktiker: „Kompetenzorientierung heißt für mich, handlungsorientiert zu unterrichten!“ Richtig!

Rainer Lersch aus Marburg (in: Faulstich-Christ u.a. 2010, S. 41) hat ein umfassendes Konzept zum KoU vorgelegt. Im Mittelpunkt steht ein Strukturmodell für KoU. Darin wird Punkt 3 meiner zweiten Definition zum „Kern kompetenzorientierter Lehrprofessionalität“ erklärt. Hinzu kommt eine Rahmung mit dem sogenannten Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke (siehe unten):

Didaktische Systematisierung kompetenzfördernden Unterrichts



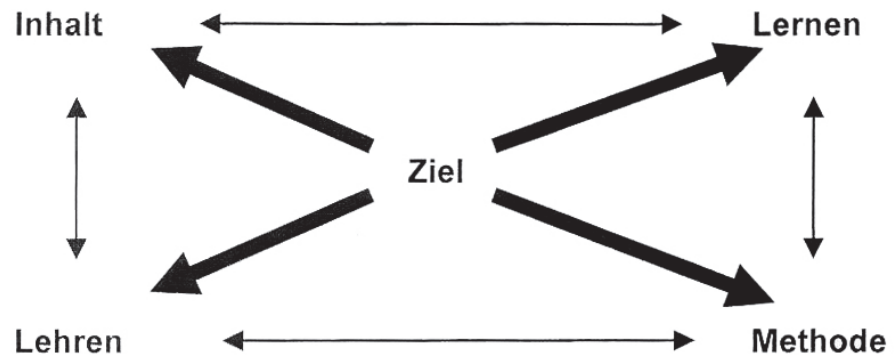
Quelle: Rainer Lersch (2010)

Das Überraschende: Das von Rainer Lersch entwickelte Schema ist, wie er selbst ausdrücklich betont, eine Weiterentwicklung des von Lothar Klingberg entwickelten Grundmodells des Unterrichts, das Klingberg mit einem etwas umständlichen Begriff als „Lehren-Lernen-Inhalt-Methode-Quadrupel“ bezeichnet:



Didaktische Grundrelationen

(Klingberg 1986)



Alle Unterrichtsprozesse sind Prozesse des Lehrens und Lernens.

Als didaktische Prozesse sind sie ziel-, inhalts- u. methodenbestimmt.

Einer der führenden Theoretiker des kompetenzorientierten Unterrichts greift also an zentraler Stelle auf Klingberg zurück. Das ist klug, weil dadurch eine theoretische Erweiterung der systematisch viel zu engen Orientierung an den Kompetenzen vorgenommen wird:

Es geht eben nicht nur um die Analyse und Gestaltung der Kompetenzentwicklung, sondern um das komplexe Zusammenspiel von Lehren und Lernen. Klingberg hat dies mit zwei „Ungleichungen“ visualisiert. Mehr dazu in Abschnitt 3.

2.3. Ein pragmatisches Modell zur Kompetenzstufung

Es gibt nur ein einziges Alleinstellungsmerkmal für dieses Konzept, das nicht auch in anderen seit Jahrzehnten vertrauten Unterrichtskonzepten propagiert worden wäre: das Denken in Kompetenzstufen.

Mathe-Unterricht zur Stochastik von Melanie Fuchs. Ihr selbstgebasteltes Kompetenzstufen-Modell:

- Stufe 1:**
Finden von Kombinationen durch Ausprobieren
- Stufe 2:**
Sinnvolles Sichten und Vergleichen
- Stufe 3:**
Vervollständigen der gefundenen Kombinationen
- Stufe 4:**
Ordnen der Kombinationen nach vorgegebenen und nach selbst formulierten Kriterien
- Stufe 5:**
Selbstständige Erarbeitung aller möglichen Kombinationen

Melanies Unterrichtsstunde hat gezeigt: Wer kompetenzorientiert arbeitet, wird nicht starr, sondern flexibel in der Unterrichtsplanung und -durchführung. Sie bzw. er kann schneller und sicherer umsteuern, wenn er erkennt, dass einzelne Schülerinnen und Schüler das bei der Planung zugrunde gelegte Kompetenzniveau noch nicht erreicht oder schon lange überschritten haben.

Die Erforschung von Kompetenzstufen ist seit 2001 mächtig in Gang gekommen. Erste Ergebnisse liegen vor - insbesondere für den Mathematikunterricht, deutlich weniger für Deutsch, Fremdsprachen und musisch-ästhetische Fächer (Deutsches PISA-Konsortium 2001; Klieme 2004; Prenzel u.a. 2006; Frey 2006; DESI-Konsortium 2008), aber die bisher vorgelegten Kompetenzstufen-Modelle sind erstens hoch komplex und zweitens nicht direkt in unterrichtspraktisches Handeln zu übertragen. Warum? Kompetenzstufenmodelle erfassen die „Tektonik“ einer Schülerleistung (also den gestuft gedachten Aufbau von einer basalen hin zu

"Unterricht ist ein schöpferischer Prozess"
Lothar Klingberg

einer hoch entwickelten Kompetenzausübung). Der Unterrichtsprozess folgt jedoch einer anderen Logik, die Johann Herbart als „Artikulation“ und Lothar Klingberg als „methodischen Gang“ des Unterrichts bezeichnet haben.

„Unterricht ist ein schöpferischer Prozess“, schrieb Lothar Klingberg vor und nach der Wiedervereinigung immer wieder. Er lässt sich nicht aus Lernzielkatalogen und auch nicht aus Kompetenzstufen herleiten. Er wird - gemeinsam mit den Schülern – erarbeitet. Klingbergs These war vor 1990 mutig, aber nötig. Sie schob einen Riegel vor die Versuche zur vollständigen parteipolitischen Vereinnahmung des Unterrichts.

Was tun angesichts der mageren Forschungsergebnisse zur Kompetenzstufung? Ich plädiere dafür, nicht auf den Tag zu warten, an dem die Kompetenzforscher endlich so weit sind, empirisch abgesicherte Modelle zu liefern,

sondern als Gegengewicht und Ergänzung zur Grundlagenforschung eine pragmatische Entwicklungsstrategie von unten zu starten. Das Denken in Kompetenzstufen ist ja im Schulalltag nichts Ungewöhnliches - und zwar sowohl auf Seiten der Lehrenden wie auch der Lernenden. Es ist gar nicht zu vermeiden, tagtäglich die unterschiedlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler zur Kenntnis zu nehmen und sie gestuft zu bewerten:

- Wir registrieren z.B. mit Verwunderung, dass ein Schüler der 4. Klasse beim Addieren immer noch seine Finger zu Hilfe nimmt.
- Wir erläutern bei der Klausurrückgabe in einem Leistungskurs Biologie, warum kein Schüler mehr als 12 Punkte erzielt hat.
- Wir loben ein Gruppenarbeitsergebnis als „weit überdurchschnittlich“ und begründen dies mit „hoher Teamkompetenz“.

Es gibt keine berufserfahrene Lehrerin die nicht mindestens fünf oder sechs Dutzend persönliche Stufungsmodelle in ihr unterrichtspraktisches Denken und Handeln integriert hat. Der Theoriehintergrund dieser Modelle ist aber oft wenig bekannt. Ich schlage deshalb vor, diese pragmatischen Modelle der Praktiker gezielt weiter zu entwickeln, ihren

Aufbau bewusst zu machen und zu diskutieren. Für diese Aufgabe habe ich - gemeinsam mit Praktikern - ein Strukturmodell zur Kompetenzstufung entwickelt, das ich Ihnen als Orientierungsrahmen empfehle (vgl. Meyer 2007, S. 155 ff.; viele Beispiele auf meiner HOMEPAGE).

Pragmatisches Kompetenzstufen-Modell

Stufe 0:

Naiv-ganzheitliches Ausführen einer Handlung

Stufe 1:

Nachvollziehen und Handeln nach Vorgabe des Lehrers/der Lehrerin

Stufe 2:

Reflektieren und Handeln nach Einsicht in die Aufgabenstellung

Stufe 3:

Selbstständige Prozesssteuerung und didaktische Reflexion des Lernprozesses

Um ein Stufenmodell theoretisch halbwegs abzusichern, muss das Kriterium benannt werden, nach dem die einzelnen Stufen aufeinander folgen. Ich empfehle, als Kriterium die wachsende Selbstregulation der Schülerinnen und Schüler zu wählen.

2.4. Sieben Bausteine kompetenzorientierten Unterrichts

Was müsste eine Lehrerin tun, die sich vornimmt, in Zukunft stärker kompetenzorientiert zu unterrichten? Ich empfehle, stärker auf die folgenden sieben Punkte zu achten:

1. Genaues Beobachten und Diagnostizieren der Lernstände der Schüler. Das ist schwierig, weil die wenigsten Lehrer das Diagnostizieren im Studium gelernt haben.
2. Individuelles Fördern im gemeinsamen Unterricht: Wir wissen aufgrund unserer Alltagserfahrungen, aber auch aus Forschungsergebnissen: Lehrer mit hoher Diagnosekompetenz haben nicht zwangsläufig hohe Lernerfolge. Kreative Förderideen müssen hinzu kommen. Dabei müssen das gemeinsame und das individualisierte Lernen ausbalanciert werden.
3. Eine kompetenzorientiert arbeitende Lehrerin entwickelt eine kognitiv und sozial aktivierende Aufgabekultur, in der die Schülerinnen und Schüler auf unterschiedlichen Kompetenzstufen arbeiten können. Der Begriff „kognitive Aktivierung“ ist von der Forschergruppe COACTIV (Jürgen Baumert, Mareike Kunter, Michael Neubrand u.a.) in Deutschland popularisiert worden. Die Forscher hatten herausgefunden, dass Hausaufgaben und Übungsphasen sehr oft unterhalb des in den Zielformulierungen angesprochenen Leistungsniveaus zurückblieben. Richtig, aber m.E. zu kurz gedacht. Deshalb habe ich das Adjektiv „sozial“ bei diesem zweiten Merkmal ergänzt.

4. Sie sorgt für einen am Lehrplan orientierten systematischen Wissensaufbau und achtet darauf, dass die Schülerinnen ihr Vorwissen einbringen und Bezüge zu anderen Unterrichtsfächern herstellen können. Eine empirisch gut belegte **These lautet:** „Sicher beherrschtes Vorwissen zum Lerngegenstand hat den größten Einfluss auf den Lernerfolg. Er ist für den Lernerfolg wichtiger als ein hoher IQ!“²
5. Sie sorgt für realitätsnahe Anwendungssituationen für das neu erworbene Wissen und Können. Die Formulierung ist absichtlich vorsichtig. Man hätte ja auch, wie ich dies vor 30 Jahren geschrieben habe, sagen können: „Sie sorgt dafür, dass das Lernen, das Leben und Arbeiten miteinander verbunden werden.“ Aber diese Idee der Aufhebung der Trennung zwischen Schule und Leben hat sich als unrealistisch erwiesen. Es ist schon sehr viel erreicht, wenn „authentische Lernsituationen“ hergestellt werden, in denen Schüler verantwortungsvoll ihr eigenes Können erproben, aber auch ihre Kompetenzgrenzen erfahren.
6. Sie fördert die Metakognitionen der Schüler. Als Metakognition oder auch Metaunterricht werden alle Anstrengungen bezeichnet, durch die die Schüler angehalten werden, über die eigenen Lerninteressen, den Bildungssinn, die eingesetzten Lern- und Kontrollstrategien nachzudenken.



² Ich empfehle das sehr gut lesbare Buch von Neubauer/Stern: „Lernen macht intelligent“ (2007).

Wir haben weltweit deutliche empirische Befunde, dass dies den Lernerfolg der Schüler erhöht (Meyer 2004, S. 61)

Meine These: Wenn die Schülerinnen und Schüler angeregt werden, über ihr eigenes Lernen nachzudenken, erhöht dies den Lernerfolg. Das bedeutet konkret, dass sie eine Reflexions-, Gesprächs- und Feedbackkultur entfaltet, in der sich die Schülerinnen und Schüler ihrer neu erworbenen Sach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen bewusst werden können und die Themen und Aufgabenstellungen als persönlich sinnstiftend erleben.

7. Sie kontrolliert die Lernergebnisse kompetenzstufenbezogen. Sie hakt nach, wenn die erhofften Ergebnisse nicht erreicht wurden und freut sich, wenn höhere Stufen erreicht wurden als gedacht. Dazu ist Diagnosekompetenz erforderlich - und daran hapert es bei vielen deutschen Lehrerinnen und Lehrern. Kein Wunder: Dies war und ist nur selten ein Gegenstand der Lehreraus- und fortbildung.

Das sieht nicht nur happig aus - das ist es auch. Deshalb merke ich an: Die sieben Bausteine können nur in einem mehrjährigen, möglichst gemeinsam mit Kollegen durchgeführten Unterrichtsentwicklungsprozess realisiert werden.

2.5. Was fehlt im Konzept des kompetenzorientierten Unterrichts?

Wichtige Aspekte guten Unterrichts werden im Konzept des KoU aus systematischen Gründen vernachlässigt:

Das Konzept sagt nichts zu der Frage, wie der Lehrer die Lehrerrolle wahrnehmen soll.

- Es sagt nichts zu der Frage, wie das Lernklima im Klassenzimmer gestaltet sein muss.
- Es sagt nichts zu der Frage, welche Sozialformen eingesetzt werden sollten.
- Es sagt nichts zu der Frage, wie eine vorbereitete Umgebung gestaltet werden kann.
- Es sagt nichts zu der Frage, wie man aus einem statischen Modell einzelner Kompetenzstufen hin zu einem lebendigen Modell des Unterrichtsprozesses kommen kann.

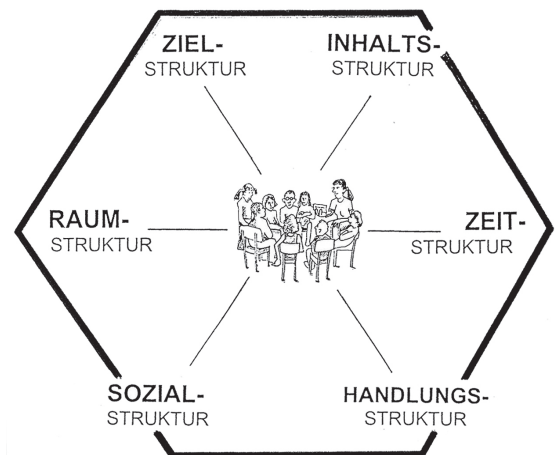
Diese Defizite lassen sich gut anhand meines DIDAKTISCHEN SECHSECKS erläutern (vgl. Meyer 2007, S. 178).

Es stellt eine Komprimierung und Elementarisierung der bei Allgemeindidaktikern wie Wolfgang Klafki, Wolfgang Schulz und Lothar Klingberg entwickelten Strukturschemata des Unterrichts dar. *Im SECHSECK werden jene Grunddimensionen erfasst, die in jeder Sekunde, die Unterricht stattfindet, gegeben sind.*

Im Konzept des KoU werden nur bestimmte Dimensionen des SECHSECKS gut ausgeleuchtet:

- Das Konzept gibt starke Anregungen zur Neuformulierung der Unterrichtsziele: Es reicht nicht mehr aus, Wissensbestände anzuhäufen (= träges Wissen) - es geht darum, gewünschtes Wissen und Können anzuwenden.

- Es sagt viel zur der Notwendigkeit, fachübergreifendes Lernen zu fördern.
- Das Konzept sagt ein bisschen zur Struktur der Inhalte.
- Es sagt ein wenig zur Gestaltung der Unterrichtsprozesse und noch weniger zu der zweiten Grundrelation von Lothar Klingberg, der Inhalt-Methode-Relation.
- Es sagt so gut wie nichts zu den Prozessabläufen, also zum methodischen Gang im Sinne Klingbergs.
- Es sagt gar nichts zur Gestaltung der Sozialstruktur des Unterrichts.
- Es sagt gar nichts über den „dritten Pädagogen“, nämlich die Raumstruktur des Unterrichts. Lothar Klingberg ist der einzige Allgemeindidaktiker gewesen, der die Raumstruktur als konstitutiv in seine Allgemeindidaktik aufgenommen hatte (siehe den letzten von ihm veröffentlichten Aufsatz 1998: „Raum und Zeit des Unterrichts“).



Ich stelle fest: Aus der klugen Idee, kompetenzorientiert zu unterrichten, lassen sich wichtige Impulse für einen stärker schülerorientierten Unterricht herleiten. Aber die „ganze Aufgabe“ des Lehrers wird nicht erfasst:

These 1: Kompetenzorientierung allein macht noch keinen guten Unterricht!

3. Lothar Klingbergs „Prozesstheorie des Unterrichts“

Was sind die „systematischen Gründe“, deretwegen die verschiedenen Konzepte der Kompetenzorientierung zu kurz greifen? Der Ansatz schärft den Blick auf die Schüler und ihre Lernergebnisse, aber er vernachlässigt dabei die Rolle der Lehrerin/des Lehrers bei der gemeinsamen Arbeit mit den Schülern. Und genau hier liegt der Schwerpunkt der dialektisch orientierten Didaktik Klingbergs. Klingbergs Überlegungen finden sich insbesondere in dem, was er als „Prozesstheorie des Unterrichts“ bezeichnet hat. Nach seinen eigenen

Lehrer zwingen die Schülerinnen und Schüler, etwas zu tun, was diese - allein gelassen - gar nicht oder zumindest deutlich anders getan hätten.

Worten hielt er dieses theoretische Modell für seinen wichtigsten Beitrag zur allgemeindidaktischen Diskussion. Eine geraffte Darstellung dieser Prozesstheorie findet sich bei Jank/Meyer (2002, S. 246-254).

Im Mittelpunkt der Prozesstheorie steht ein „Grundprinzip“: die Dialektik von Führung und Selbsttätigkeit. Sie folgt aus dem Widerspruch zwischen dem „aus der Logik des Lehrens resultierende(n) Erfordernis der führenden Rolle der Lehrenden auf der einen und dem aus der Logik des Aneignungsprozesses resultierenden Erfordernis zur Aktivität und schöpferischen Selbsttätigkeit der Lernenden auf der anderen Seite“ (Klingberg 1986, S. 44). Dies bezeichnet Klingberg an anderer Stelle als „Kampf“ zwischen Führungsanspruch und Selbstständigkeitswillen.

Er wird immer wieder neu ausgetragen und treibt den Unterrichtsprozess voran. Diese Kernaufgabe des Lehrers bezeichnen wir im Folgenden als „Herstellung eines Spannungsbogens“.

These 2: Gute Lehrpersonen verstehen es, im Unterrichtsprozess einen „Spannungsbogen“ aufzubauen, der sich aus dem geschickten Wechselspiel von Führung und Selbstständigkeit entwickelt.

Zwischen dem Lehren des Lehrers und dem Lernen der Schülerinnen und Schüler besteht ein ganz merkwürdiges, auf den ersten Blick schwer zu durchschauendes Verhältnis, das Klingberg mit Hilfe einer dialektischen Denkfigur deutet:

- Lehren, so Klingberg, ist seiner Struktur nach systematisch und konservativ (im ursprünglichen Wortsinn). Lehren vermittelt den Wertekanon unserer Gesellschaft, aber hoffentlich so, dass er von der heranwachsenden Generation weiter entwickelt werden kann.
- Lernen ist seiner Struktur nach anarchisch³ und revolutionär. Es folgt seinen eigenen, oft spontanen Spielregeln. Und es erlaubt den Schülerinnen und Schülern, sich von der Vormundschaft der Lehrerinnen und Lehrer zu befreien.

Lehrer zwingen die Schülerinnen und Schüler, etwas zu tun, was diese - alleingelassen - gar nicht oder zumindest deu-

lich anders getan hätten. Aber sie tun dies nicht, weil sie die Schülerinnen und Schüler drangsalieren

wollen, sondern weil sie die Hoffnung nicht aufgeben, dass diese mit ihrer Hilfe mehr Selbstständigkeit entwickeln. Die zu Beginn des Unterrichtsprozesses unvermeidbare führende Rolle des Lehrers ist jedoch keine Naturgesetzmäßigkeit. Sie kann und sie sollte so schnell wie möglich abgebaut werden. Das geht umso besser, je mehr die Schüler durch viel selbsttätiges Arbeiten zu mehr Selbstständigkeit gekommen sind und die Verantwortung für ihr Handeln übernehmen können. Dafür benötigen sie didaktische Kompetenz.

Klingberg entwickelt in seiner Veröffentlichung von 1990 eine konkrete Utopie im Sinne Ernst Blochs. Er will die Handlungsspielräume für Lernende und Lehrende vergrößern und dadurch die Subjektposition der Lernenden stärken: „Von 'Subjektposition der Lernenden' sprechen heißt, sie ernst zu nehmen in ihrer Subjektivität, in ihrer Einmaligkeit. Dieses Respektieren des Schülers als Person ist der Hauptsatz einer pädagogischen Ethik“ (Klingberg 1990, S. 72). Das ist, wie Klingberg anmerkt, leicht gesagt und außerordentlich schwer zu tun. Mit moralischen Appellen an die Adresse der Lehrerinnen/Lehrer oder der Schülerinnen/Schüler ist kaum etwas zu bewirken. Die Forderung, die Schüler ernst zu nehmen, muss vor allem didaktisch umgesetzt werden.

Lange vor Erfindung des KoU hat Lothar Klingberg also an zentraler Stelle seines Werks eine Kompetenz definiert, die sich leider nirgendwo in den Bildungsstandards und Kerncurricula wiederfindet: die „didaktische Kompetenz“.

Die Forderung, die Schüler ernst zu nehmen, muss vor allem didaktisch umgesetzt werden.

Damit ist mehr und anderes gemeint als die Fähigkeit, den eigenen Lernprozess zu planen und zu reflektieren.

Gemeint ist die Bereitschaft und Fähigkeit der Schüler, Verantwortung für die ganze Klasse zu übernehmen. Klingberg schreibt:

„Didaktische Kompetenz der Lernenden heißt: Lernende als mitgestaltende, mitentscheidende und mitverantwortende Akteure in das Unterrichtskonzept einzubeziehen, ihre Subjektposition in allen Funktionen des Unterrichts in Ansatz zu bringen und zu respektieren: bei der Planung (insbesondere bei komplexen Lernvorhaben), bei der Unterrichtsgestaltung selbst und bei der kritischen Begleitung und Reflexion didaktischer Prozesse. Der dialogische Charakter des Unterrichts schließt auch das Gespräch von Lehrenden und Lernenden über Inhalte, Methoden, Organisationsformen und Resultate des Unterrichts ein. Es geht also, kurz gesagt, um eine zunehmende Bewusstheit und kritische Verantwortlichkeit von Lehrenden und Lernenden für den Unterricht als einer Sache, die nicht für Schüler veranstaltet, sondern mit ihnen gestaltet wird“ (Klingberg 1990, S. 78).

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

³ Wenn Ihnen das Wort „anarchisch“ (= frei von Fremdherrschaft) zu anarchisch ist, können Sie es auch durch das Wort „nicht verfügbar“ ersetzen.

4. Ein Theorierahmen für Unterrichtsqualität

Guter Unterricht ist mehr als Kompetenzorientierung. Deshalb benötigen wir einen breiter angelegten Theorierahmen, um genauer zu bestimmen, was Unterrichtsqualität ausmacht. Ein solcher Rahmen lässt sich nicht aus der Beobachtung von Unterricht herleiten. Er muss in ei-

em eigenständigen theoretischen Zugriff aufgebaut werden. Das geht nur mit Hilfe einer Bildungstheorie, die Lothar Klingberg in seinem Gesamtwerk entfaltet und immer wieder weiter entwickelt hat - übrigens in erstaunlicher Nähe zu Wolfgang Klafkis Bildungstheorie.

4.1. Von China lernen heißt siegen lernen (?)

Warum ist eine Bildungstheorie unverzichtbar, um „Unterrichtsqualität“ zu bestimmen? Vor dreieinhalb Jahren habe ich in verschiedenen Schulen der Volksrepublik China Unterricht beobachtet.



Das Foto stammt aus einer 3. Klasse einer großen Grundschule (3000 Schülerinnen und Schüler!). Die Klasse hatte 55 Schüler. Der Unterricht war extrem lehrerzentriert. Nun wissen wir aus der 4 PISA-Studie aus dem Jahr 2010, an der die Stadt Shanghai teilnahm, dass die chinesischen Schüler in allen Kompetenzbereichen den ersten Rangplatz eingenommen haben. Ich frage mich: Gibt es eine einfache Gleichung: Je lehrerzentrierter der Unterricht, umso höher der fachliche Lernerfolg?

Müssen wir, um die gravierenden Disziplinprobleme im Schulalltag zu mindern, zu einem stärker lehrerzentrierten Unterricht zurückkehren? Mit Sicherheit nicht! Wir wissen ja gar nicht, ob die Schüler aus Shanghai noch besser wären, wenn sie ein bisschen mehr an individuellem Fördern und Offenem Unterricht erlebt hätten.

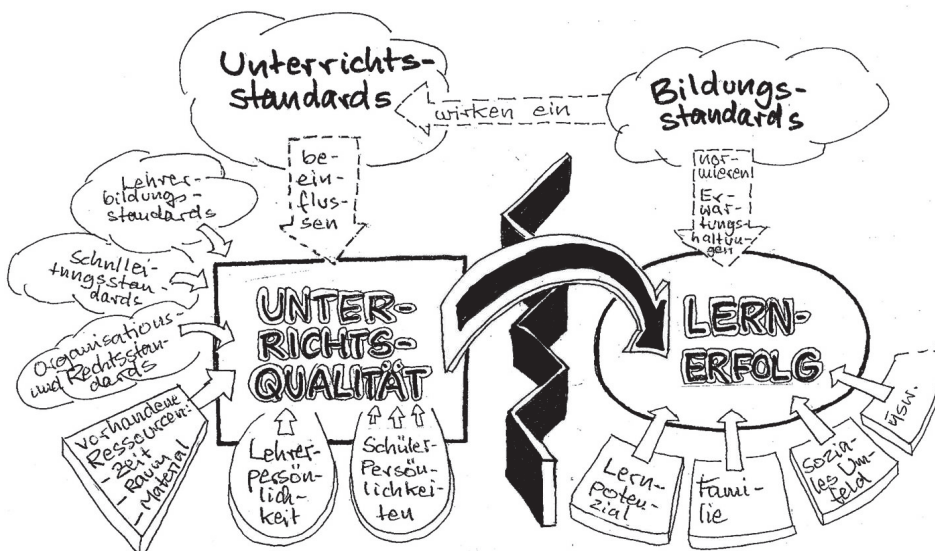
These 3: Der Nachweis einer Korrelation zwischen lehrerzentriertem Unterricht in China und hohen Lernerfolgen in Shanghai beweist nicht, dass die Lehrerzentriertheit die Ursache für den hohen Erfolg der chinesischen Schüler ist.

Die Experten (wie der Südostasien-Forscher Andreas Helmke) sind sich einig: Die hohen chinesischen Lernerfolge werden nicht durch die antiquierte Lehrerzentriertheit ausgelöst, sondern durch den gesellschaftlichen Stellenwert, den das Lernen in China - in konfuzianischer Tradition - hat.

4.2. Angebots - Nutzungs - Modell zur Erklärung des Lernerfolgs

Ein Theorierahmen ist erforderlich, in dem möglichst alle Variablen erfasst werden, die die Unterrichtsqualität und die dadurch ausgelösten Lernerfolge bestimmen. Ich stütze mich bei der Entwicklung dieses Theorierahmens auf das von Andreas Helmke (2009, S. 73) entwickelte „Angebots-Nutzungsmodell zur Erklärung der Wirkungsweise des Unterrichts“.

Das Modell ist nicht unumstritten, aber es liefert eine erste Orientierung. Es zeigt die Stellschrauben, an denen die Lehrperson Einfluss auf den Lernerfolg der Schüler nehmen kann. Helmkes Modell ist u.E. aber noch unvollständig. Deshalb habe ich es einerseits elementarisiert, andererseits erweitert:



Mit Hilfe dieser Grafik kann die Kompliziertheit aller Versuche verdeutlicht werden, die Güte des guten Unterrichts zu verdeutlichen:

Satz 1:

„Gute Lehrpersonen“ haben aufgrund ihrer Arbeit im Klassenzimmer einen positiven Einfluss auf die Unterrichtsqualität.

Satz 2:

Hohe Unterrichtsqualität (= das Angebot) hat einen positiven Einfluss auf die Lernaktivitäten der Schüler (= die Nutzung).

Satz 3:

Aktive Nutzung des Unterrichtsangebots hat einen positiven Einfluss auf den Lernerfolg (= die Effekte) der Schülerinnen und Schüler.

Allerdings stecken in dieser schlichten Argumentationskette erhebliche Unsicherheiten. Es gibt angesichts der Komplexität des Unterrichtsgeschäfts keine linearen kausalen Abhängigkeiten. Das soll die dicke schwarze Mauer signalisieren. Grundsätzlich gilt:

These 4: Die Forschung liefert keine stromlinienförmig umsetzbaren Handlungsanweisungen für den Unterricht, sondern eine Sensibilisierung des Lehrenden für wichtige Einflüsse auf das Unterrichtsgeschehen in seiner Klasse.

Gleiches gilt für die „Wolken“: Bildungspolitik und Schuladministration versuchen zwar immer wieder - und in den letzten 10 Jahren besonders intensiv -, mit ihren Steuerungs- und Innovations-

bemühungen in die Arbeit im Klassenzimmer einzugreifen. Harte empirische Belege, dass dies wirklich die Unterrichtsqualität erhöht, fehlen jedoch (vgl. Blossing/Ekholm 2005).

4.3. Arbeitsdefinition „Guter Unterricht“

Was guter Unterricht ist und sein soll, wird normativ (also auf der Grundlage persönlicher Vorstellungen oder einer Bildungstheorie) gesetzt. Die Richtigkeit dieser Feststellung wird im Kontrast zum chinesischen Konzept guten Unterrichts besonders deutlich: Aus der Perspektive unserer europäischen Didaktik fehlt das, was wir als demokratische Teilhabe der Schülerinnen und Schüler an der Unterrichtsgestaltung bezeichnen. In der folgenden Arbeitsdefinition habe ich diese normative Orientierung im Anschluss an die deutschsprachige Didaktikdiskussion (Klafki, Blankertz, Klingberg) in meinen eigenen Worten zusammengefasst:

Arbeitsdefinition 1:

Guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem

1. im Rahmen einer demokratischen Unterrichtskultur,
2. auf der Grundlage des Erziehungsauftrags
3. und mit dem Ziel eines gelingenden Arbeitsbündnisses,
4. die Persönlichkeitsentwicklung aller Schülerinnen und Schüler unterstützt, sinnstiftende Orientierungen geschaffen,
5. ein Beitrag zur nachhaltigen Kompetenzentwicklung aller Schülerinnen und Schüler geleistet wird
6. und auch die Lehrerinnen und Lehrer einen humanen und nicht krankmachenden Arbeitsplatz haben.

4.4. Zehnerkatalog

Die Arbeitsdefinition für guten Unterricht liefert den bildungstheoretischen Rahmen. Die empirische „Füllung“ liefert die empirische Unterrichtsfor-

schung, die in den letzten zehn, fünfzehn Jahren erhebliche Fortschritte gemacht hat. Deshalb können wir heute sehr viel präziser als früher sagen, welche Merkmale alltäglichen Unterrichts zu dauerhaft hohen kognitiven, methodischen und sozialen Lernerfolgen beitragen. Ich habe diese Forschungsergebnisse studiert, sie didaktisch gewichtet, um zwei empirisch schlecht abgesicherte, aber m.E. wichtige Punkte ergänzt und dann zu zehn Merkmalen guten Unterrichts zusammengefasst.

Zehnerkatalog

1. **Klare Strukturierung des Unterrichts** (Prozessklarheit; Rollenklarheit, Absprache von Regeln, Ritualen und Freiräumen)
2. **Hoher Anteil echter Lernzeit** (durch gutes Zeitmanagement, Pünktlichkeit; Auslagerung von Organisationskram)
3. **Lernförderliches Klima** (durch gegenseitigen Respekt, verlässlich eingehaltene Regeln, Verantwortungsübernahme, Gerechtigkeit und Fürsorge)
4. **Inhaltliche Klarheit** (durch Verständlichkeit der Aufgabenstellung, Plausibilität des thematischen Gangs, Klarheit und Verbindlichkeit der Ergebnissicherung)
5. **Sinnstiftendes Kommunizieren** (durch Planungsbeteiligung, Gesprächskultur, Sinnkonferenzen und Schülerfeedback)
6. **Methodenvielfalt und Methodentiefe** (Reichtum an Inszenierungstechniken; Vielfalt der Handlungsmuster; Variabilität der Verlaufsformen; Aufbau von Methodenkompetenz)
7. **Individuelles Fördern** (durch Freiräume, Geduld und Zeit; durch innere Differenzierung; durch individuelle Lernstandsanalysen und abgestimmte Förderpläne; besondere Förderung von Schülern aus Risikogruppen)
8. **Intelligentes Üben** (durch Bewusstmachen von Lernstrategien, passgenaue Übungsaufträge und gezielte Hilfestellungen)
9. **Transparente Leistungserwartungen** (durch ein an den Richtlinien oder Bildungsstandards orientiertes, dem Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler entsprechendes Lernangebot und zügige Rückmeldungen zum Lernfortschritt)
10. **Vorbereitete Umgebung** (durch gute Ordnung, funktionale Einrichtung und brauchbares Lernwerkzeug)
11. *Joker (für fachdidaktische Merkmale)*

5. Was wissen die empirischen Unterrichtsforscher über guten Unterricht?

Die Unterrichtsforscher arbeiten mit einem Trick: Sie reduzieren die normative Frage nach dem guten Unterricht auf die empirische Frage, welche Lernerfolge die Schüler in bestimmten Unterrichtsarrangements erzielen. Einzelne Studien variieren, aber die Forscher sind sich über die Rangfolge der wirkmächtigsten Variablen einig:

Rang 1:

Den größten Einfluss auf den Lernerfolg haben, welch Wunder, die Schülerinnen und Schüler selbst – genauer: die Lernpotenziale, die sie mitbringen und im Unterricht weiterentwickeln.

Rang 2:

Den zweitgrößten Einfluss haben die Lehrerinnen und Lehrer (und nicht die Medien, die Eltern, die Mitschüler oder wer auch immer).

Rang 3:

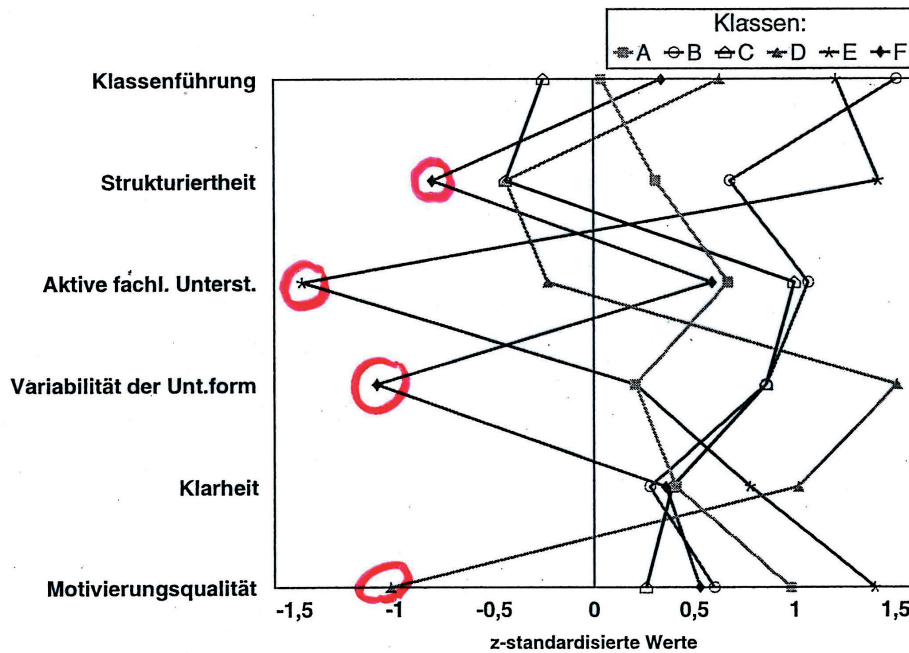
Den drittstärksten Einfluss hat das, was mit einer Sammelkategorie als „schulischer Kontext“ bezeichnet wird, also die Frage, in welcher Schulform sich der Lernende aufhält, wie groß die Klasse ist, ob es um Fachunterricht oder fachübergreifenden Unterricht, um jahrgangsgemischte Klassen usw. geht.

Dass die Schülerinnen und Schüler den größten Einfluss haben, ist ein rundum erfreuliches Ergebnis. Wäre ihr Anteil am Lernerfolg niedriger, wären alle unsere Hoffnungen auf die Förderung der Selbstregulation in den Sand gesetzt. Aber Schulleitungen und Lehrer müssen ein Lerngerüst aufbauen, innerhalb dessen sich Vielfalt der Lernwege entfalten kann.

5.1. Scholastik-Studie

Zu diesem Ergebnis kommt auch die viel zitierte SCHOLASTIK-Studie von Weisert, Helmke u.a (1997, S. 250).

Die Tabelle zeigt die jeweiligen Qualitätsprofile der 6 besten Klassen aus einer großen Studie mit insgesamt 54 Klassen:



Scholastik Studie
Abb. VII. 7: Unterrichtsprofile der sechs erfolgreichsten Grundschulklassen (Basis: Leistungszuwachs in Mathematik)

Auch in den „best practice-Klassen“ gab es also eine erhebliche Streuung einzelner Merkmale. Allerdings wissen wir nicht, ob die von Helmke untersuchten Lehrerinnen und Lehrer vielleicht noch bessere Schülerleistungen geschaffen hätten, wenn auch die „Ausrutscher-Variablen“ stark gemacht worden wären. Ich folgere mit Helmke:

These 5: Viele (nicht: alle!) Wege führen nach Rom!

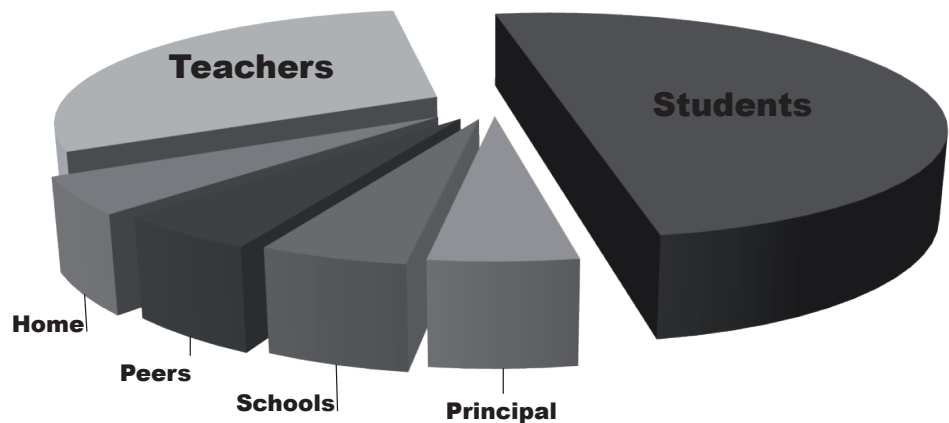
Das hat Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung. Es macht keinen Sinn, Qualitätsverbesserung nach dem Gießkannenprinzip betreiben zu wollen. Was für den einen Lehrer ein authentisch vertretbares Konzept ist, kann für den anderen zur Qual werden. Was für Mathematikunterricht förderlich, ja unverzichtbar ist, kann im Fremdsprachenunterricht stören. Was ängstlichen Schülern hilft, kann aktive Schüler bremsen. Das ist aber keine Freikarte für Beliebigkeit. Ein professioneller Lehrer ist immer darauf bedacht, auch seine Schwächen zu reflektieren und auszugleichen.

5.2. John Hatties Meta - Meta - Analyse

Der Neuseeländer John Hattie (2009) hat sich getraut, auf der Grundlage von 800 Meta-Analysen (in denen 52.000 quantitative Einzelstudien und insgesamt 200 Millionen Schüler erfasst wurden) eine Synthese dieser Meta-Analysen durchzuführen und so zu generalisierten Aussa-

gen darüber zu kommen, welche Einzelvariablen hohe Lernerfolge auslösen, welche so gut wie keinen Einfluss haben und welche kontraproduktiv sind. In der folgenden Kreistabelle werden diese statistischen Durchschnittswerte angezeigt:

Percentage of Achievement Variance



John Hattie (2007/2009)

Dass das Lernpotenzial der Schülerinnen und Schüler bei John Hattie mit durchschnittlich 50 Prozent angegeben ist, darf eigentlich niemanden überraschen. Intelligenz einerseits, Lernbereitschaft andererseits waren schon immer

wichtig für den Lernerfolg. Und seit jeher ist bekannt, dass die Mehrzahl der Leistungsstarken das Lernangebot besonders intensiv nutzt - die Leistungsschwächeren kommen auch voran, aber nicht so schnell.

5.3. Gibt es eine „Lehrerpersönlichkeit“?

Die Antwort der Wissenschaft auf diese oft gestellte Frage ist eindeutig: Weinert/Helmke (1996, S. 231) schreiben: „Nicht gelungen ist es, durch Beobachtung des Verhaltens im Klassenzimmer ein übergeordnetes 'charismatisches' Persönlichkeitsmerkmal zu entdecken, das gute Lehrer übereinstimmend auszeichnet.“

These 6: Es gibt nicht „die“ eine, von allen Angehörigen des Berufsstandes einzulösende Persönlichkeitsstruktur, sondern allenfalls vielfältig variierte Lehrerpersönlichkeiten.

Was tun? Wir sollten die Fahndung nach der „charismatischen Lehrerpersönlichkeit“ in der Tat einstellen. Es gibt kein Lehrer-Gen! Viel wichtiger ist es, sich seiner eigenen Charakteristika bewusst zu werden und gründlich zu durchdenken, wie diese Charakteristika den Unterrichtsprozess beeinflussen:

- Wenn ich eher ein „staubtrockener Typ“ bin, nützen mir die in Rezeptbüchern gegebenen Ratschläge „Sei humorvoll“ wenig, auch wenn die Forschung ergibt, dass Humor des Lehrers förderlich für den Lernprozess der Schüler ist (Rißland 2002).
- Wenn ich eher ein introvertierter Typ bin, dann nutzt mir die Mitteilung der Forscher, dass eher die extrovertierten Typen in den Lehrberuf drängen wenig. Aber ich muss darüber nachdenken, wie ich durch eine methodisch hergestellte Offenheit des Unterrichts meine Introvertiertheit kompensiere.

Ich fasse zusammen:

- Alle sind sich einig: Lehrerarbeit ist hoch komplex (Shulman 1986; Jank/Meyer 2002, S. 104 f.; Helmke 2009, S. 20-35).
- Gut erforscht ist, was aufgrund seiner Schlichtheit gut zu erforschen ist. Ein Beispiel: Die Korrelationen zwischen dem Anteil echter Lernzeit und dem Lernerfolg (Gruehn 2000).
- Schlecht erforscht sind komplexe Phänomene der Lehrer-Schüler-Interaktion, die für die Beurteilung der Lehrqualität von Lehrern aber besonders wichtig sind.
- Es gibt so gut wie keine Befunde, dass gute Lehrerinnen anders unterrichten als gute Lehrer.

6. Was ist eine gute Lehrerin/ was ein guter Lehrer?

6.1. Neuner katalog

Die Wissenschaftler sind sich einig: Die Lehrerin/der Lehrer hat den stärksten Einfluss auf die Unterrichtsqualität - die Schüler haben den stärksten Einfluss auf die Lernergebnisse. Das ist eine Binsenweisheit, die keinen Praktiker überrascht. Aber es ist gut, dass es nun auch klare empirische Belege dafür gibt. Was eine gute Lehrerin/ein guter Lehrer ist, lässt sich aber ebenso wenig aus empirischen Studien herleiten wie die Frage, was die Güte des guten Unterrichts ist. Auch die Definition der Lehrqualität wird aufgrund normativer Vorentscheidungen, also auf der Grundlage eines Menschenbildes und einer Bildungstheorie gesetzt. Ich könnte es mir nach dieser ersten logischen Klärung leicht machen und sagen: Eine gute Lehrerin/ein guter Lehrer ist ein Mensch, der meinen ZEHNERKATALOG in die Tat umsetzt.

Eine solche Lehrperson sorgt mithin dafür,

- dass der Unterricht klar strukturiert ist,
- dass ein hoher Anteil echter Lernzeit realisiert wird,
- dass ein lernförderliches Klima herrscht sind usw.

Aber woraus besteht dieses „sorgt dafür, dass ...“? Die Antwort auf diese Frage ergibt sich nicht aus dem Zehnerkatalog selbst! Dazu muss ausgelotet werden, was gute Lehrerinnen tun und welches Rüstzeug Sie für ihre Entscheidungen und ihr Tun benötigen. Dazu habe ich vor kurzem mit meinem Kollegen Volker Wendt einen NEUNERKATALOG formuliert (Meyer/Wendt 2011). Er modelliert Lehrermerkmale, die geeignet sind, die Unterrichtsqualität zu erhöhen.

Neuner katalog

Aufbau von Wissen, Können und Haltungen:

1. Professionelles pädagogisches Fachwissen: Eine gute Lehrerin ist fachkompetent. Sie hat (1) ein differenziertes und tiefes Fachwissen, (2) ein ebenso differenziertes und tiefes fachdidaktisches Wissen, (3) pädagogisch-psychologisches Wissen, (4) Organisationswissen und (5) Beratungswissen. Sie begibt sich im Sinne Lothar Klingbergs in eine „Zeitgenossenschaft“ mit ihren Schülern und repräsentiert ihnen gegenüber nicht

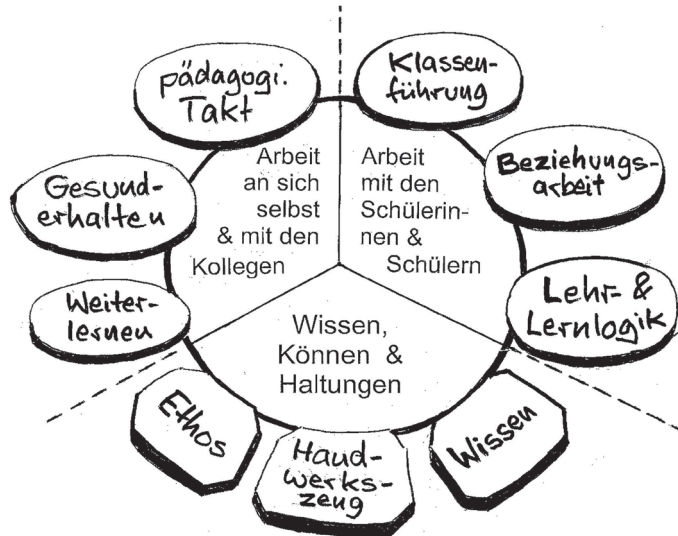
nur das Fach mit seinen Ansprüchen, sondern auch die ältere Generation mit ihren Normen und Weltbildern.

2. Sicher beherrschtes didaktisch-methodisches Handwerkszeug: Eine gute Lehrerin beherrscht ihr Handwerkszeug. Sie weiß, dass sie nicht nur unterrichten, sondern auch erziehen muss. Sie hat ein reiches Repertoire an Handlungs- und Reflexionsroutinen aufgebaut, die sie situationsangemessen einsetzt. Sie kann Unterricht planen und auswerten. Sie erkennt das Lernpoten-

zial von Lehrstoffen. Sie diagnostiziert die Lernstände ihrer Schüler. Sie entwickelt eine Fehlerkultur. Sie nutzt die Heterogenität der Schüler und sorgt für eine Mischung von ge-

meinsamem und individualisiertem Unterricht. Sie versteht es, ihre Begeisterung für das Fach auf die Schüler überspringen zu lassen.

Merkmale guter Lehrerinnen und Lehrer



Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern:

3. **Kooperative Klassenführung:** Eine gute Lehrerin kann die Arbeit im Klassenzimmer gut organisieren. Sie betreibt ein effizientes Zeitmanagement und sorgt für eine vorbereitete Umgebung. Sie nimmt unterschiedliche Rollen wahr: Sie instruiert, sie moderiert, sie berät und bewertet. Sie bemüht sich, eine demokratische Unterrichtskultur aufzubauen: Sie führt Regeln ein und achtet auf deren Einhaltung. Sie beteiligt die Schüler an der Regelfindung. Sie informiert ihre Schüler über die Unterrichtsplanung und beteiligt sie daran. Sie entfaltet eine Feedbackkultur.

4. **Verlässliche Beziehungsarbeit:** Eine gute Lehrerin bringt sich mit ihrer ganzen Person ein. Sie arbeitet kreativ an positiven sozialen Beziehungen zu ihren Schülern. Sie ermutigt, lobt und tadelt. Sie versucht, ein Arbeitsbündnis mit ihren Schülern herzustellen und eröffnet aktivierende Perspektiven für ihre Schüler.
5. **Stimmige Verknüpfung von Lehrlogik und Lernlogik:** Die gute Lehrerin sorgt dafür, dass Ziele, Inhalte und Methoden stimmig zueinander sind. Sie schafft es, im Sinne von Lothar Klingberg beim Unterrichten einen Spannungsbogen aufzubauen, der sich in der Dialektik von Führung und Selbsttätigkeit entwickelt.

Sie formuliert „passgenaue“, kognitiv und sozial aktivierende Aufgabenstellungen, fördert aber auch das selbstgesteuerte Lernen. Sie moderiert den Arbeitsprozess der Schüler und sorgt für angemessene Ergebnissicherung. Sie macht individuelle Lernstandsdiagnosen und leitet daraus Maßnahmen zur inneren Differenzierung und zur Förderung ab.

Arbeit an sich selbst und mit den Kollegen:

6. „Pädagogischer Takt“ (Herbart) bei der Lösung schwieriger Aufgaben:

Eine gute Lehrerin „hat“ nicht nur professionelles Wissen - sie weiß auch, wie sie dieses Wissen situationsangemessen einsetzen und Lösungen variieren kann. Sie weiß, dass es im Unterricht um die Lösung schlecht definierter Probleme geht. Sie kann mit Unsicherheiten umgehen. Sie weiß, dass einige ihrer Aufgaben in sich und zueinander in Widerspruch geraten können. Sie/er versteht es, diese Widersprüche gemeinsam mit den Schülern aufzuarbeiten.

7. Gesunderhaltung im Beruf: Die gute Lehrerin handelt auf der Grundlage emotionaler Stabilität. Sie achtet darauf, sich nicht zu überfordern. Sie holt sich dort, wo dies erforderlich ist, professionelle Hilfe.

8. Weiterlernen im Beruf: Die gute Lehrerin entwickelt ihr Professionswissen und ihre Handlungskompetenzen weiter. Sie setzt sich neue Entwicklungsaufgaben. Sie arbeitet gern im Team und versteht sich als Mitglied einer professionellen Gemeinschaft. Sie öffnet ihren Unterricht für Kollegen, Eltern und andere. Sie beteiligt sich an der Unterrichtsentwicklung.

Vielleicht sagt dieser oder jener von Ihnen ähnlich wie bei meinen 10 Merkmalen guten Unterrichts: Dieser Katalog ist eine Zumutung! Das alles kann man in einem langen Lehrerleben nur ansatzweise - und bis zum Berufseinstieg überhaupt nicht - erreichen.

Wer so reagiert, hat die Funktion von Kriterienkatalogen missverstanden. Sie sind eine idealtypische Modellierung - also so

etwas wie die Messlatte, an denen konkretes Lehrerhandeln kategorisiert und beurteilt werden kann. Aber kein Mensch kann in allen 9 Merkmalen gleich gut sein! Gerade sehr gute Lehrerinnen und Lehrer haben ja, wie die SCHOLASTIK-Studie gezeigt hat, ein je individuelles Profil. Defizite im einen Merkmalsbereich können sie durch Stärken in anderen Bereichen kompensieren.

6.2. Erläuterung des Merkmals 1 „Zeitgenossenschaft“ des Lehrers

Im ersten Merkmal des NEUNERKATALOGS sprechen wir von der „Zeitgenossenschaft“ des Lehrers. Eine ungewohnte, aber wichtige Festlegung. Wir übernehmen sie aus Klingbergs Beitrag „Zeit und Raum im Unterricht“ (1998). Dort beschreibt er ein Phänomen, dem sich die empirisch-analytisch orientierten Unterrichtsforschung bisher vollständig verweigert hat. Es geht um die theoretische Bestimmung des Verhältnisses von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft im Unterrichtsprozess. Klingberg schreibt (1998, S. 28):

„Lehrende und Lernende sind zwar Zeitgenossen, sie leben und agieren aber auch in differierenden Zeiten, Zeitvorstellungen und -maßen. Lernende und Lehrende erleben sich, andere und die Welt gleichzeitig und ungleichzeitig als Zeitgenossen, nicht selten aber auch als Wesen anderer Zeitregionen, ja Welten. Ungleichzeitigkeit wird im Wissen des Nicht-Wissens/ Nicht-Könnens erfahren und kann zum starken Lernmotiv werden. Lehren legitimiert sich durch den Anspruch, Ungleichzeitigkeit zu reduzieren und Gleichzeitigkeit temporär immer wieder herzustellen. Das Spezifikum des Unterrichts ist eine didaktische Lehrer-Schüler-Beziehung, also eine soziale, kommunikative Konstellation der Differenz von Zeit. Indem ein Lehrender diesen Prozess vermittelt, hebt er seinen Vorsprung auf, „gibt er von seiner Zeit ab“, während Lernende Zeit „aufholen“, Zeit „gewinnen“; und so entstehen immer wieder Zeitgleichheit und Zeitgenossenschaft.“

6.3. Erläuterung des Merkmals 7 „Pädagogischer Takt“

Merkmal 7 des NEUNERKATALOGS ist spätestens seit Johann F. Herbart's Zeiten ein „alter Hut“. Der pädagogische Takt beschreibt das Vermögen, theoretische Einsichten intelligent und situationsangemessen in Alltagshandeln umzusetzen und umgekehrt, sich durch praktische Erfahrungen zur Theoriebildung anregen zu lassen (vgl. Klingberg 1993):

„Nun schiebt sich aber bei jedem noch so guten Theoretiker, wenn er seine Theorie ausübt,... zwischen die Theorie und die Praxis ganz unwillkürlich ein Mittelglied ein, ein gewisser Takt nämlich, eine schnelle Beurteilung und Ent-

scheidung, die nicht wie der Schlendrian ewig gleichförmig verfährt, aber auch nicht, wie eine vollkommen durchgeführte Theorie wenigstens sollte, sich rühmen darf,die wahre Forderung des individuellen Falles ganz und gerade zu treffen“ (aus den „Ersten pädagogischen Vorlesungen“ von 1802, Nachdruck in Herbart 1964, Bd.1, S. 126).

These 7: Eine gute Lehrerin versteht es, ihr Theoriewissen intelligent und situationsangemessen für die Bewältigung alltäglicher Unterrichtssituationen zu nutzen.

Ich stelle die naheliegende Frage, welche Kompetenzen Referendarinnen und Referendare haben sollten, die sich vornehmen, sich auf der Grundlage theoretischen und empirischen Wissens über „guten Unterricht“ und „gute Lehrer“ weiter zu entwickeln. Die Forschungsbefunde zu dieser Frage sind bescheiden.

(vgl. Fichten/Meyer 2006) Ich plädiere deshalb erneut für eine pragmatische Strategie der Arbeit mit selbst „gebastelten“ Kompetenzmodellen. Das folgende Kompetenzmodell bezieht sich auf den Umgang mit meinem ZEHNERKATALOG in Studium und Referendariat.

Kompetenzstufenmodell zum Umgang mit didaktischem Theoriewissen

	Definition	Tätigkeiten	Ziel
Stufe 0	Orientierung an den eigenen Schülererfahrungen	Handeln und Entscheiden nach Bauchgefühl	„Teachers teach as they have been taught.“ (Dan Lortie 1975)
Stufe 1	Denken und Handeln nach Vorschriften und Schemata	Anpassung an ein vorgegebenes Regelwerk (aus freien Stücken oder aufgrund von Ausbildungsvorschriften)	„Ich mache mir die vorgegebenen Maßstäbe guten Unterrichts bewusst und versuche, danach zu handeln.“
Stufe 2	Denken und Handeln nach Einsicht	Überarbeitung: kritisches Durchdenken und Relativieren des Regelwerks in Aktions-Reflexions-Spiralen	„Ich lerne, mich frei in einer Rezeptur zu bewegen und beim Unterrichten individuelle Schwerpunkte zu setzen.“
Stufe 3	Selbstständige Theoriebildung	Selbstbestimmung: Aufbau einer biografisch reflektierten persönlichen Theorie guten Unterrichts	„Ich entwickle eine dauerhafte forschende Haltung gegenüber meinem Unterrichtshandeln.“

Stufungskriterium: wachsende Selbstregulation im Umgang mit dem Theoriewissen.

7. Was tun?

7.1. Nicht auf Dankbarkeit der Schüler warten!

Lehrer müssen froh und zufrieden sein, wenn sich die Schüler von ihnen emanzipiert haben, wenn sie Tschüss und Ade sagen und vielleicht in zehn oder zwanzig Jahren das erste Mal in der Lage sind, wirklich zu kapieren, was die Lehrer für sie getan haben (und was sie nicht getan haben).

Deshalb ein aus dem schwäbischen Pietismus abgekupfelter Satz, mit dem Sie sich in Zukunft trösten können, wenn keiner merkt, wie sehr Sie sich angestrengt haben:

These 8: „Nicht gemeckert ist Lob genug!“

7.2. Das eigene Leben reich machen!

Stefania Wilczynska, die vergessene Mitarbeiterin des polnischen Reformpädagogen Janusz Korczak, hat regelmäßig die Lerntagebücher ihrer Praktikantinnen im Jüdischen Waisenhaus im Warschauer Ghetto geschrieben und gelesen und schriftlich kommentiert.

Einmal hat sie am Rande angemerkt:

„Wenn Du die Kinder erziehen willst, musst Du dein eigenes Leben reich gestalten. Lies, gehe ins Theater, liebe die Natur, versuche dich selbst zu fühlen, soweit und so viel Du nur kannst. Alles, was in dir selbst geschieht, was in dir selbst lebendig werden kann, kommt schließlich der Pädagogik zugute.“ (vgl. Güffens 1995)

7.3. Ein Arbeitsbündnis mit den Schülern schmieden

Schüler sind heterogen. Sie haben ihren eigenen Kopf. Sie finden Schule nicht immer prall. Deshalb besteht ein wichtiger Teil der Arbeit der Lehrer darin, sie in einen Lehr-Lernprozess zu verwickeln. Das gelingt nicht immer. Aber es muss zumindest versucht werden. Ob und welche Form eines Arbeitsbünd-

nisses zustande kommt, hängt von einer ganzen Reihe einzelner Faktoren ab: Vom Alter der Schüler, vom Klima, von der Lernmotivation, von fachlichen Interessen, von der verfügbaren Zeit, aber natürlich auch von der Lehrerpersönlichkeit und Ihrem Geschick in der Gestaltung von Lernsituationen.

7.4. Sich selbst Entwicklungsaufgaben setzen!

Die Idee, dass sich Lernende - seien es Schüler, Referendare oder Lehrer - dadurch weiter entwickeln, dass sie sich selbstständig Entwicklungsaufgaben setzen, ist die Kernidee der von Herwig Blankertz angestoßenen, dann aber insbesondere an der Uni Hamburg weiter entwickelten sogenannten Bildungsgangdidaktik (Trautmann 2004; Hericks 2006).

Wer sich selbst Entwicklungsaufgaben setzt, arbeitet an seiner „persönlichen Didaktik“. Er macht sich seine eigene Lernbiografie bewusst und kann so das eigene Weiterlernen bewusster steuern und sich dadurch ein Stück weit von seinen Ausbildern und Vorgesetzten emanzipieren.

7.5. Den eigenen Unterricht erforschen

Ein herausgehobenes Kennzeichen von Professionalität ist reflexive Distanz zum eigenen Handeln. Ein Konzept, mit dem reflexive Distanz der Studierenden und Referendare tatsächlich gefördert werden kann, ist die Aktions-, Lehrer- oder Praxisforschung (Hollenbach/Tillmann 2009) - ein aus der internationalen Aktionsforschung hergeleiteter Forschungsansatz, mit dessen Hilfe Praktiker wichtige Fragen ihres Berufsalltags eigenständig, methodisch kontrolliert und im Rahmen einer Professionellen Gemeinschaft mit dem Ziel erforschen, die eigene Berufspraxis kritisch zu durchleuchten, „lokales“, wissenschaftlichen Gütekriterien genügendes Wissen zu produzieren und die Untersuchungsergebnisse für die per-

sönliche Weiterbildung und die Schul- und Unterrichtsentwicklung zu nutzen. Es gibt interessante Vorstellungen zur Umsetzung dieser Idee, z.B. den von Herbert Altrichter und Peter Posch (2007) entwickelten Ansatz der Aktionsforschung oder den an der Universität Oldenburg entwickelten Ansatz der Teamforschung (Fichten/ Meyer 2009). Gemeinsam ist diesen Lösungsversuchen, dass „Strukturorte der Reflexivität“ in die Lehrerbildung und die Ausbildungspraxis integriert werden. So kann eine „professionelle Gemeinschaft“ wachsen, die dazu beiträgt, dass Forschungskompetenzen aufgebaut, Feedbacksituationen organisiert und Öffentlichkeit hergestellt wird.

Fazit

Lehrerinnen und Lehrer brauchen in allen drei Phasen der Lehrerbildung die Chance, selbstreguliert und handlungsorientiert zu lernen (Feindt 2007, S. 252). Nur dann können die Kompetenzen entwickelt werden, die für die Bewältigung der im ZEHNER- und im NEUNERKATALOG genannten Aufgaben erforderlich sind:

- Wer lernen soll, Schülern mit liebevollem Respekt zu begegnen, muss in Studium und Referendariat auf Ausbilder treffen, die dies ebenfalls tun.
- Wer eine demokratische Unterrichtskultur aufbauen soll, muss dies selbst erlebt haben.
- Wer in Studium und Beruf nur Einzelkämpfer erlebt hat, hat es schwer, in der Schule im Team zu arbeiten.

Das Verfolgen dieser Ziele ist unter den aktuellen Bedingungen einer stark verregelten und eher praxisferner gewordenen BA/MA-Ausbildung an Universitäten und einer curricular überfrachteten Ausbildung in der Zweiten Phase

nur sehr mühsam und auf der Grundlage einer großen Selbstausschüttungs- und Bereitschaft des Personals und der Studierenden und Referendare möglich.

Deshalb formuliere ich eine Forderung, die getrost als Versuch einer Wiederbelebung der vor 30 Jahren an der Uni Oldenburg praktizierten Einphasigen Lehrerbildung gedeutet werden mag. Sie hatte Handlungsspielräume geschaffen, wie ich sie danach niemals wieder erlebt habe:

These 9: Erste und Zweite Phase gehören zusammen. Wir sollten den Master of Education und das Referendariat zu einer neuen Einheit verschmelzen.

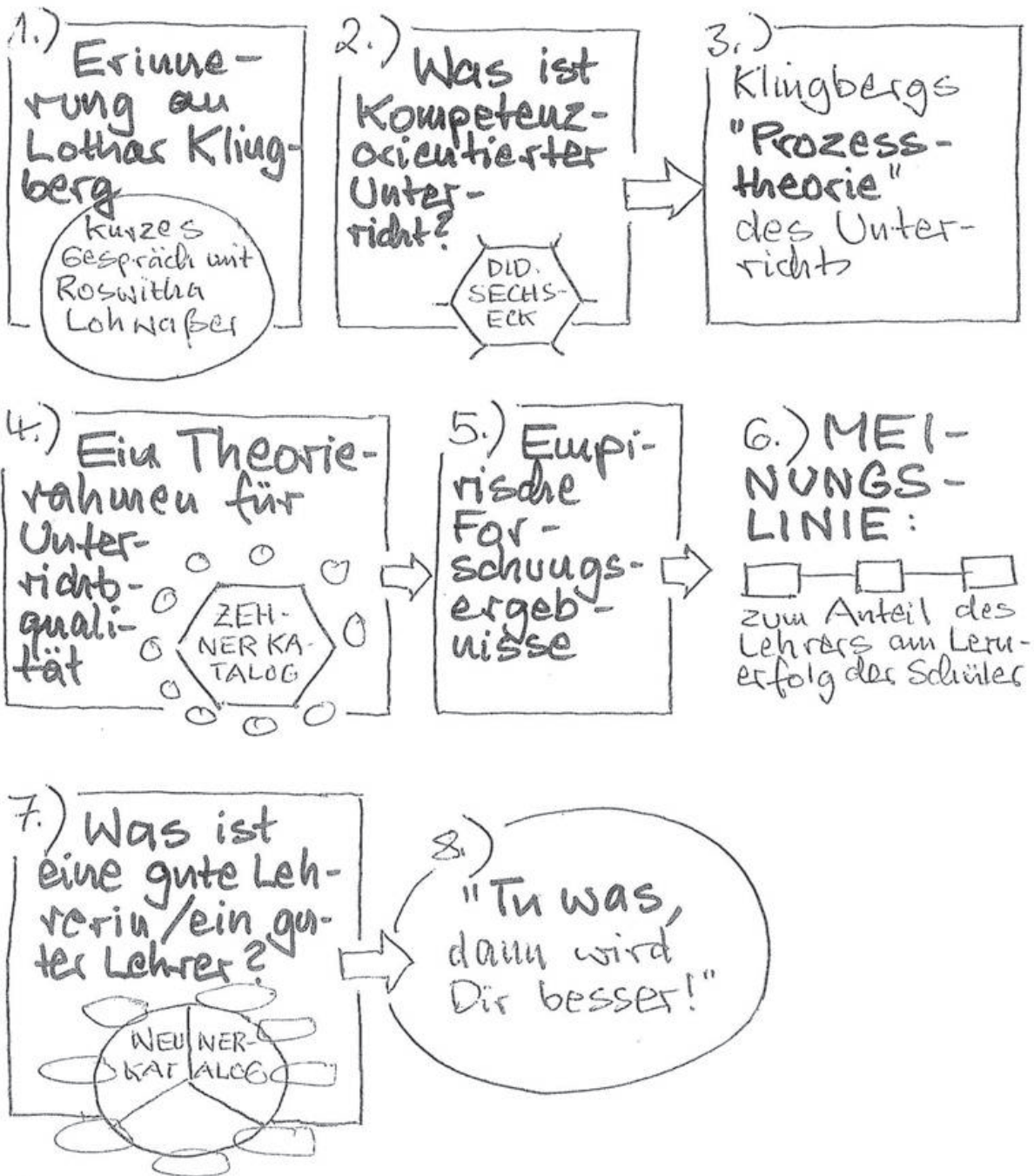
Ich weiß, dass ein solcher Vorschlag bei der Mehrzahl der Verantwortlichen auf wenig Gegenliebe stößt. Ich sehe auch nirgendwo in den Verbänden oder Parteien Verbündete für ein solches Vorhaben.

Aber man wird ja noch mal träumen dürfen!

Literaturhinweise

- Altrichter, Herbert/Posch, Peter (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. 4. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blankertz, Herwig: Theorien und Modelle der Didaktik. München (Juventa) 1969/7., erweit. Aufl. Weinheim-München 1975.
- Blossing, Ulf/Ekholm, Mats (2005): Wirkungsanalyse der Schulentwicklung – eine Langzeitstudie aus Schweden. In: journal für schulentwicklung, Jg. 9, Heft 4/2005, S. 43-52.
- DESI-Konsortium (Hrsg.)(2008): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Weinheim: Beltz.
- Faulstich-Christ, Katja/ Lersch, Rainer/ Moegling, Klaus (Hrsg.)(2010): Kompetenzorientierung in Theorie, Forschung und Praxis. Immenhausen: Prolog Verlag.
- Feindt, Andreas (2007): Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Hattie, John (2009): Visible Learning. London, New York: Routledge.
- Helmke, Andreas (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Herbart, Johann Friedrich (1964): Pädagogische Schriften, Bd.1, Düsseldorf.
- Hericks, Uwe (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Wiesbaden.
- Hollenbach, Nicole/ Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.)(2009): Die Schule forschend verändern. Bad Heilbrunn.
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert (2002): Didaktische Modelle. 5. überarb. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Klafki, Wolfgang (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Klieme, Eckart (2004): Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: PÄDAGOGIK, Jg. 56, H. 6, S. 10-13.
- Klieme, Eckart/Avenarius, Hermann/Blum, Werner/Döbrich, Peter u.a. (Hrsg.)(2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn: BMBF.
- Klingberg, Lothar (1972): Einführung in die Allgemeine Didaktik. 7. überarb. Aufl. 1989 Berlin: Volk und Wissen.
- Klingberg, Lothar: Unterrichtsprozess und didaktische Fragestellung. Studien und Versuche. 1982/ 3. Aufl. Berlin (Volk und Wissen) 1986.
- Klingberg, Lothar (1990): Lehrende und Lernende im Unterricht. Berlin: Volk und Wissen GmbH.
- Klingberg, Lothar (1993): Herbart über „pädagogischen Takt“. In: Pädagogik und Schulalltag. 47. Jg. H. 3, S. 238-247.
- Klingberg, Lothar (1998): Zeit und Raum des Unterrichts. In: Seminar, H. 4, 1998, S. 27-34.
- Kunter, Mareike, Baumert, Jürgen/ Blum, Werner u.a.(2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Münster.
- Meyer, Hilbert (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, Hilbert (2007): Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, Hilbert/Wendt, Volker (2011): Was ist eine gute Lehrerin/was ein guter Lehrer? In: Seminar, H. 1/2011, S. 59-85.
- Obst, Gabriele (2008): Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Paradies, Liane/Wester, Franz/Greving, Johannes (2010): Individualisieren im Unterricht. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Reißland, Birgit (2002): Humor und seine Bedeutung für den Lehrerberuf. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Trautmann, Matthias (Hrsg.)(2004): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tschekan, Kerstin (2011): Kompetenzorientiert unterrichten. Eine Didaktik. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Weinert, Franz E./Helmke, Andreas (Hrsg.)(1997): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Beltz/PsychologieVerlagsUnion.

FAHRPLAN des Vortrags 7.6.:



Impressionen

Tage der Lehrerbildung 6. und 7. Juni 2011



Bücherbasar Campus Neues Palais



Stand der Lehreinheit Arbeitslehre / Technik



Podiumsdiskussion „Modelle und Wirklichkeit in der Lehrerbildung“

Foto: Thomas Roesse



Vizepräsident der Universität Potsdam
Prof. Dr. Bernd Walz

Foto: Thomas Roesse

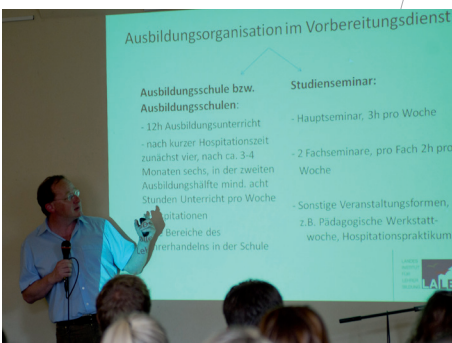


Ministerin für Bildung, Jugend und Sport
Frau Dr. Martina Münch

Foto: Thomas Roesse



Informationsveranstaltung zum Vorbereitungsdienst



Dr. Iffert



Prof. Dr. Hilbert Meyer & Dr. Roswitha Lohwaßer



Mirko Wendland



Sprecherkreis der Universität Potsdam



Impressum

zentrum EXTRA
Journal zur Lehrerbildung

Herausgeber	Universität Potsdam
Redaktion	Dr. Roswitha Lohwasser, Juliane Jaensch, Viola Grellmann, Mirko Wendland
Layout	Juliane Jaensch
Druck	Druckerei des AVZ der Universität Potsdam Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam
Fotos	Karla Fritze/Thomas Roese (AVZ d. Universität Potsdam) Mitarbeiter des Zentrums für Lehrerbildung

Die Autoren sind für die Artikel und Angaben verantwortlich.

Universität Potsdam
Zentrum für Lehrerbildung
- Sekretariat -
Karl-Liebknecht-Str. 24-25
14476 Potsdam

Tel.: 0331/977-2563
Fax: 0331/977-2196
E-Mail: zfl@uni-potsdam.de

ISSN (Printausgabe)
1867-4755

ISSN (Internetausgabe)
1867-4763