

Wilhelm Schwendemann

Systematische Planung kompetenzorientierten Unterrichts - Was heißt Kompetenzorientierung in Unterricht?

Studia z Teorii Wychowania 7/2 (15), 9-25

2016

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Wilhelm Schwendemann

Uniwersytet we Freiburgu

Systematische Planung kompetenzorientierten Unterrichts – Was heißt Kompetenzorientierung im Unterricht?¹

Grundfrage nach gutem Unterricht

Was ist guter Unterricht? Diese einfache Frage hat sich wohl schon jeder Lehrer und jede Lehrerin gestellt, wenn der aktuell erteilte Unterricht beim Lehrenden mal wieder Unbehagen ausgelöst hat oder irritiert. Auf eine scheinbar harmlose Frage gibt es nicht sofort eine einfache Antwort, weil sich hinter der Frage ein recht komplexes Problem verbirgt, nämlich die Feststellung von Güte und Qualität von Unterricht und auch der Vorbereitung und Planung von Unterricht. Hilbert Meyer hat bekanntlich 10 Regeln für einen gelingenden Unterricht aufgestellt, die ich hier kurz nennen möchte, weil sie eine gute elementare Orientierung in der Güteerhebung von Unterricht ergeben:

Zehn Merkmale guten Unterrichts:

- 1. Klare Strukturierung des Unterrichts (Prozess-, Ziel – und Inhaltsklarheit; Rollenklarheit, Absprache von Regeln, Ritualen und Freiräumen).*
- 2. Hoher Anteil echter Lernzeit (durch gutes Zeitmanagement, Pünktlichkeit; Auslagerung von Organisationskram; Rhythmisierung des Tagesablaufs).*
- 3. Lernförderliches Klima (durch gegenseitigen Respekt, verlässlich eingehaltene Regeln, Verantwortungsübernahme, Gerechtigkeit und Fürsorge).*
- 4. inhaltliche Klarheit (durch Verständlichkeit der Aufgabenstellung, Monitoring des Lernverlaufs, Plausibilität des thematischen Gangs, Klarheit und Verbindlichkeit der Ergebnissicherung).*

¹ Vortrag für Christlich-Theologische Akademie am 28.11.2015 und Universität Warschau am 30.11.2015.

5. *Sinnstiftendes Kommunizieren (durch Planungsbeteiligung, Gesprächskultur, Schülerkonferenzen, Lerntagebücher und Schülerfeedback).*
6. *Methodenvielfalt (Reichtum an Inszenierungstechniken; Vielfalt der Handlungsmuster; Variabilität der Verlaufsformen und Ausbalancierung der methodischen Großformen).*
7. *Individuelles Fördern (durch Freiräume, Geduld und Zeit; durch innere Diffrenzierung und Integration; durch individuelle Lernstandsanalysen und abgestimmte Förderpläne; besondere Förderung von Schülern aus Risikogruppen).*
8. *Intelligentes Üben (durch Bewusstmachen von Lernstrategien, Passgenauigkeit der Übungsaufgaben, methodische Variation und Anwendungsbezüge).*
9. *Klare Leistungserwartungen (durch Passung und Transparenz) und klare Rückmeldungen (gerecht und zügig).*
10. *Vorbereitete Umgebung (= verlässliche Ordnung, geschickte Raumregie, Bewegungsmöglichkeiten und Ästhetik der Raumgestaltung).*

Jeder, der unterrichtet, wird diesen 10 Regeln selbstverständlich und vorbehaltlos zustimmen können, denn sie fassen die didaktischen Erkenntnisse der letzten Jahre in nachvollziehbaren Tipps gut zusammen, schwieriger ist jedoch, den Unterricht so anzulegen, dass die Regeln des Unterrichts, d.h. die Grundstrukturen des Unterrichts, erkennbar werden und sich für die Lehrer und Lehrerinnen selbst erschließen.

Unterricht, so Hilbert Meyer, mache es möglich, *die heranwachsende Generation zügig und effektiv auf das Leben in der Gemeinschaft und auf die spätere Berufstätigkeit vorzubereiten* (vgl. Meyer 2007, S. 54), Unterricht sei *eine geniale Erfindung zur Vereinheitlichung, Verkürzung und Effektivierung gesellschaftlich notwendiger Lernprozesse* (Meyer 2007, S. 54). Unterricht kann also wie folgt definiert werden: *Unterricht ist die planmäßige Zusammenarbeit von Lehrenden und Lernenden an selbst – und fremdgestellten Aufgaben zum Zwecke der Persönlichkeitsbildung und zum Aufbau von Sach-, Methoden – und Sozialkompetenzen. (1) Er ist zielorientiert. (2) Er ist inhaltsbezogen. (3) Er hat seinen eigenen zeitlichen Rhythmus. (4) Er findet in verschiedenen Sozialformen statt. (5) Er wird durch das didaktisch-methodische Handeln des Lehrers/der Lehrer und der Schüler inszeniert (6) und bedarf einer vorbereiteten Umgebung.* (Meyer 2007, S. 56)

Die didaktische Grundfrage² lautet also: Was wird inhaltlich im Unterricht gelernt und wie ist dieser Inhalt mit verschiedenen Kompetenzen verbunden, die zusammen die sogenannten Bildungsstandards ergeben, nach denen überprüft werden kann, ob überhaupt und was gelernt wurde?

Didaktik

Vom Griechischen *didaskain* oder *didaskalo* (lehren) abgeleitet, versteht man unter Didaktik die Wissenschaft vom Unterricht oder das Professionswissen des Unterrichts und der lernförderlichen Arrangements in unterschiedlichen Lernkontexten wie Schule, Erwachsenenbildung, Elementarpädagogik, außerschulische Jugendarbeit, berufliche Weiterbildung (vgl. für die folgenden Ausführungen Howoldt; Rausch; Schwendemann & Ziegler 2015, S. 49ff und Kron 2013, S. 29) . Die Didaktik zielt mit dieser komplexen Fragestellung auf Kompetenzen, Inhalte, Bildungsstandards und auf die unterrichtlichen Interaktionen.

Didaktik, so Kron, unterstütze auf diese Art und Weise Identität und Persönlichkeitsbildung des Individuums bzw. das Lernen von Kultur (Kron 2008, S. 44) in den entsprechenden gesellschaftlichen Institutionen und Organisationen. *Lehr – und Lernprozesse sind also soziale und kulturelle Lehr – und Lernprozesse zugleich, auch wenn in didaktischer Absicht die kulturelle Dimension in ihrer Inhaltlichkeit und Zielstellung sowie in der Frage nach ihrer Vermittlung und den einzusetzenden Medien in den Vordergrund gerückt wird.* (Kron 2008, S. 49)

Didaktik, so Kron, unterstütze auf diese Art und Weise Identität und Persönlichkeitsbildung des Individuums bzw. das Lernen von Kultur (vgl. Kron 2008, S. 44) in den entsprechenden gesellschaftlichen Institutionen und Organisationen. *Lehr – und Lernprozesse sind also soziale und kulturelle Lehr – und Lernprozesse zugleich, auch wenn in didaktischer Absicht die kulturelle Dimension in ihrer Inhaltlichkeit und Zielstellung sowie in der Frage nach ihrer Vermittlung und den einzusetzenden Medien in den Vordergrund gerückt wird.* (Kron 2008, S. 49)

Der Theoriegehalt didaktischer Theorien lässt sich unterscheiden in drei Dimensionen nach Alltagstheorien, Handlungstheorien und Gegenstandstheorien, die beim Verstehen und Erklären unterstützend oder innerhalb der Qualitätssicherung wirken können oder in vielfältiger Weise nutzbar sind. Ziel ist jeweils ein didaktisches Modell zu entwickeln, das

² Im Folgenden beziehe ich mich auf meinen Text: Howoldt, Sven; Rausch, Jürgen; Schwendemann, Wilhelm & Ziegler, Andrea (2015): *Wegleitung für den Unterricht*, Borsdorf.

entweder Anlass zu empirischer Forschung gibt oder auf den Unterricht zurückwirkt oder Interessenzusammenhänge als Lebenszusammenhänge klärt. In diesem Sinn wirkt Didaktik ungemein kritisch und befreiend, wenn sie hilft, die selbstreflexiven Kompetenzen, z.B. von Lehrenden, auszuweiten.

Wolfgang Klafki stellt der Didaktik die Leittheorie Bildung voran, wonach beide Dimensionen von Bildung (formale und materiale Bildung) sich zueinander komplementär verhalten. Sinnvoll sei exemplarisches Lehren und Lernen, was zum Begriff der kategorialen Bildung führt. Kategoriale Bildung realisiere sich als „doppelseitige“ Erschließung der Individuen (Kron 2008, S. 73). Damit meint Klafki Folgendes: *Diese doppelseitige Erschließung geschieht als Sichtbarwerden von allgemeinen, kategorial erhellenden Inhalten auf der objektiven Seite und als Aufgehen allgemeiner Einsichten, Erlebnisse, Erfahrungen auf der Seite des Subjekts. Anders formuliert: Das Sichtbarwerden von 'allgemeinen Inhalten', von kategorialen Prinzipien im paradigmatischen 'Stoff', also auf der Seite der „Wirklichkeit“, ist nichts anderes als das Gewinnen von „Kategorien“ auf der Seite des Subjekts.* (Klafki 1974, S. 43)

Klafki formuliert auf der Grundlage dieses Ansatzes sieben wesentliche Kategorien der Bildung (das Fundamentale, das Exemplarische, das Typische, das Klassische, das Repräsentative, die einfachen Zweckformen und die einfachen ästhetischen Formen) (Klafki 1985, S. 91ff.; Kron 2008, S. 74). In Auseinandersetzung mit dem Klafkischen Ansatz entstanden in den letzten dreißig Jahren verschiedene Konzepte und Modelle von Didaktik bzw. konkrete Handlungsanweisungen zur Planung von Unterricht.

Leitbegriff dabei blieb immer der Klafkische Begriff von Bildung „als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung“, die die Emanzipation von Fremdbestimmung voraussetzt oder einschließt, als *Befähigung zur Autonomie, zur Freiheit eigenen Denkens und eigener moralischer Entscheidung* verstanden (Klafki 1991, S. 19). Bildungsprozesse werden unter dieser Maßgabe multiperspektivisch, um menschheitliche Schlüsselprobleme anzugehen. Entscheidend in Klafkis Neuansatz ist der jeweilige Begründungszusammenhang eines Themas, einer Unterrichtsstunde (Gegenwartsbedeutung, Zukunftsbedeutung, Exemplarische Bedeutung); die thematische Struktur (erschließt sich über Lernziele); die Zugänglichkeit und Elementarisierung / Darstellbarkeit; die Erweisbarkeit; die methodische Strukturierung. Dieses Konzept ist jüngst von Klafki als Sinndimensionen des Unterrichts weiterentwickelt worden (Klafki 2007, S. 165-192). Die praktische Wirkung des Bildungstheoretischen Modells der Didaktik besteht darin, dass es den neuhumanistischen Bildungsbegriff didaktisch auslegt und ihn damit für die Analyse von Unterricht brauchbar macht.

Dies geschieht dadurch, dass Wolfgang Klafki vom Lehrer bzw. der Lehrerin verlangt, jeden Unterrichtsinhalt, den er / sie in bildender Absicht in den Unterricht einbringt, nach fünf Dimensionen zu analysieren. Nur wenn ein Inhalt dieser Analyse standhält, ist ein entsprechender Unterricht bildungstheoretisch gerechtfertigt.

Die fünf Dimensionen lauten nach Klafki (1958, S. 450-471; Wagen-sommer 2004, S. 61-65)1:

Exemplarische Bedeutung: Welchen größeren bzw. allgemeinen Sinn – oder Sachzusammenhang vertritt oder erschließt dieser Inhalt für die Schüler und Schülerinnen?

Gegenwartsbedeutung: Welche Bedeutung hat der betreffende Inhalt bereits im geistigen Leben der Schüler und Schülerinnen meiner Klasse, welche Bedeutung sollte er – vom pädagogischen Gesichtspunkt aus gesehen – darin haben?

Zukunftsbedeutung: Worin liegt die Bedeutung des Themas für die Zukunft der Schüler und Schülerinnen?

Struktur des Inhalts: Welches ist die Struktur des (durch die Fragen 1, 2 und 3 in die spezifisch pädagogische Sicht gerückten) Inhalts?

Zugänglichkeit: Welches sind die besonderen Ereignisse, Situationen, Versuche, in oder an denen die Struktur des jeweiligen Inhalts den Kindern dieser Bildungsstufe, dieser Klasse interessant, fragwürdig, begreiflich, anschaulich, eben zugänglich werden kann?

These: Gelingender Unterricht hängt von vielen Einflussfaktoren ab, von denen z.B. die Sach – und Fachkompetenz des Lehrenden, aber auch seine Persönlichkeit und die Art und Weise, Interaktionen zu gestalten wesentlich sind. Zur wesentlichen Aufgabe des Lehrenden gehört die didaktische Grundkompetenz (Kron 2008, S. 33), d.h. der/die Lehrende muss lehren, unterrichten, unterweisen können; muss die Themen kennen, die unterrichtet oder gelernt werden; muss die Methoden der Vermittlung und die Medien kennen; die Lernumgebung und Lernarrangements gestalten und er/sie muss die Schüler_innen kennen.

Kompetenzen

In der schon angeführten Klieme-Studie aus 2003 sind Kompetenzen *die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fertigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich*

und verantwortungsvoll nutzen zu können (Weinert 2001, S. 27; Klieme u.a., 2003, S. 21).

Der in unserem Bereich gebrauchte Begriff der Kompetenz ist demgegenüber etwas schillernd, weil er nicht der geisteswissenschaftlichen, sondern der sozialwissenschaftlichen Tradition der Pädagogik und hier genau der empirischen Bildungswissenschaft entstammt (vgl. Klieme et al. 2003; auch dito 2007a; 2007b; 2002; 2004; 2008), die Bildung in sogenannte Domänen unterteilt, wie z.B. mathematisches Denken oder naturwissenschaftliches. Ein schulisches Fach, in meinem Fall wäre das der Religionsunterricht, wird nun im Modell der Bildungswissenschaft einer Domäne zugeordnet, worin ein Teil des Bildungsanspruches und des Bildungsprofils des Faches zugeordnet wird. Eine religiöse Kompetenz umfasst dann z.B. die hermeneutische Fertigkeit, mit religiösen Texten und Symbolen angemessen umgehen und sie auch interpretieren zu können. Dazu kommt dann auch eine partizipative Kompetenz, sich an gottesdienstlichen Feiern beteiligen zu können und die dritte Dimension wäre dann die ethische Kompetenz, in bestimmten Problemkonstellationen, wie z.B. die Frage nach der Sterbehilfe, religiöse-ethisch argumentieren zu können und diese Stimme in den öffentlichen Diskurs einzubringen. (Klieme 2003; siehe auch dito, 2001). Grundsätzlich gilt für eine Kompetenz, dass sie erlernen – bzw. erwerbbar ist (vgl. Klieme & Hartig 2007, S. 18) und zu Leistungsdispositionen führt, *die sich „funktional“...auf variable Anforderungssituationen beziehen.*

Der Einsatz von Kompetenzen im Bereich der Anwendung wird gefordert; kompetent handelt also jemand, wenn es gelingt, erworbene Fähigkeiten anzuwenden und problemlösend einzusetzen (vgl. Klieme 2009, S. 47). Die Förderung von messbaren erworbenen Kompetenzen hat also ein potenzielles Ergebnis im Sinn. Die Ausrichtung an Kompetenzen bzw. an einer Output-Steuerung soll Unterrichtsqualität und Lernleistungen bzw. Lernniveaus von Schülerinnen und Schülern verbessern, so die Annahme der Erfinder/innen des kompetenzorientierten Unterrichts.

Kritik dieses Kompetenzmodells

Mit Walter Herzog kann man aber sowohl an dieser Zielsetzung als auch an der Umsetzung des Reformvorhabens, Bildungsstandards in der Schule einzuführen, Kritik üben (vgl. Herzog 2013, S. 8). Die Einführung von Bildungsstandards gehorche, so Herzog, einer Kritik an der Qualität des jeweiligen Bildungssystems (vgl. Herzog 2013, S. 9). Im Zuge der PISA-Studien wurde Qualität in den Lern – und Bildungsprozessen (vermeintlich) messbar und die deutsche Kultusministerkonferenz zog daraus die Konsequenz, die

Lehr – und Bildungspläne in den 16 deutschen Bundesländern auf kompetenzorientierte Bildungspläne umzustellen, in denen die Bildungsstandards deutlich formuliert wurden: *Bildungsstandards haben die Erhaltung oder Sicherung sowie die Entwicklung oder Verbesserung von schulischer Qualität zum Ziel.* (Herzog 2013, S. 10) Bildungsstandards seien als Teil einer „Gesamtstrategie der Qualitätssicherung“ (Herzog 2013, S. 10) zu verstehen. Nicht nur die unterrichtliche Qualität, sondern auch die Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit sollen verbessert bzw. gefördert werden (Herzog 2013, S. 11).

Dabei wird von den Verfechtern einer Outputorientierung immer unterstellt, dass die empirische Messung und Feststellung von Kompetenzen sich adäquat zueinander verhalten, was sich dann in der Formulierung von Bildungsstandards zeige. Bildungsstandards können als formale Standards gelten, die festlegen, *wie viel erreicht werden muss.* (Herzog 2013, S. 20) Präzise müsste man eigentlich von „Schülerleistungsstandards“ sprechen (Herzog 2013, S. 20), bei den Lehrkräften spricht man von Professionalisierungsstandards (Herzog 2013, S. 21): *Für den Begriff der Bildungsstandards, wie er sich im deutschen Sprachraum etabliert hat, ist jedoch charakteristisch, dass er von den Bedingungen des Lehrerhandelns absieht und sich ganz auf die Schülerleistungen beschränkt. Bildungsstandards beziehen sich weder auf curriculare Inhalte noch auf pädagogische Prozesse, sondern bezeichnen die Ergebnisse der Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern. Sie setzen nationale Standards für Schülerleistungen.* (Herzog 2013, S. 24) Teil der Bildungsstandards sind die schon mehrfach erwähnten Kompetenzen. Es stellt sich also heraus, dass der Begriff „Kompetenz“ eher so etwas wie ein Containerbegriff ist, den man differenzieren muss, sowohl in spezifische Autonomien und entsprechende Taxonomien. Im angelsächsischen Bereich hat man begrifflich die Schwierigkeit, skills, knowledge, literacy und competence scharf zu unterscheiden (vgl. Herzog 2013, S. 31). In der deutschen Diskussion unterschied Heinrich Roth Sach-, Selbst – und Sozialkompetenzen (vgl. Herzog 2013, S. 32): *Roth macht also die Handlungsfähigkeit zum Kriterium des Kompetenzbegriffs. Diese beruht nicht auf Wissen oder Können, sondern auf der Verbindung von Wissen und Können.* (Herzog 2013, S. 32) Grundsätzlich werden Kompetenzen als Fähig – und Fertigkeiten charakterisiert, d.h. Kompetenzen sind *Fähigkeiten, die habitualisiertes Können ausmachen* (Hubig 2012, S. 34ff; Herzog 2013, S. 33).

In begrifflicher aber auch in messtechnischer Hinsicht stelle sich der Kompetenzbegriff als sehr problematisch dar, der sich dann in didaktischen Überlegungen fortsetze (Herzog 2013, S. 37): *... dann stellt der Kompetenzbegriff insofern ein Messproblem, als nicht nur die kognitiven, sondern*

auch die motivationalen, die volitionalen, die sozialen sowie allenfalls auch die moralischen Aspekte einer Kompetenz zu erfassen sind. (Herzog 2013, S. 38) Kompetenzen müssten, um sinnvoll sein zu können, über längere Zeit gemessen werden, was im schulischen Kontext kaum durchführbar scheint (vgl. Herzog 2013, S. 39). Auch die Frage, was denn nun gelernt werde, ist mehrdeutig: „*Didaktisch bildet nicht mehr die Erschließung eines Stoffgebiets den Ausgangspunkt der Unterrichtsplanung, sondern die Frage, welche Kompetenzen sich an welchem Stoff erwerben lassen ...*“ (Herzog 2013, S. 40)

Zu kritisieren sei die Verbindung zwischen Input-Output-Steuerung; der Bildungsstandard fokussiere als Leistungsstandard den Output, aber Steuerung beziehe sich von der Sache her erst einmal auf den Input (vgl. Herzog 2013, S. 46)! Menschen seien, so Herzog, weder triviale noch nichttriviale Maschinen, d.h., es müsste eigentlich um das Outcome gehen, der aber von vielen unbekanntenen Größen abhängig ist. Was genau ist unter der Messung von Schülerleistungen zu verstehen (Herzog 2013, S. 64)? Normalerweise werden Leistungen mittels Tests und Prüfungen abgerufen und aufgrund entsprechender Taxonomien bewertet. Ziele der Persönlichkeitsbildung lassen sich aber durch normierte Testverfahren nicht erfassen und auch nicht bewerten (Herzog 2013, S. 65).

Ergebnisse von Testverfahren lassen so jedoch keine Individualausagen zu und sind auch auf einer konkreten Unterrichtsebene kaum verwertbar (Herzog 2013, S. 74): *Dass uns der flächendeckende Einsatz von Tests an unseren Schulen in ein pädagogisches Eldorado führen wird, darf mit Fug und Recht bezweifelt werden.* (Herzog 2013, S. 75) Unterricht wird mit standardisierten Testverfahren auf kognitive erfassbare Inhalte reduziert; von Bildungsgerechtigkeit gegenüber „Bildungsausländern“ kann nicht die Rede sein. (Herzog 2013, S. 76)

In der geisteswissenschaftlichen Tradition der Pädagogik existiert, so wie Jan Amos Comenius betont, eine Vision von Schule jenseits von Messbar – und Regelhaftigkeit (Herzog 2013, S. 80) und deswegen ist es notwendig, vor der Überschätzung der Steuerung und der Regelung zu warnen, die nur dann ihren Zweck erfüllen kann, wenn sie nicht überbewertet wird: *Es weckt die Erwartung, ein komplexes Sozialgebilde wie das Bildungssystem lasse sich tatsächlich steuern, wenn nur der herkömmliche Ansatz der Input-Steuerung zugunsten einer Steuerung über den Output verlassen wird.* (Herzog 2013, S. 82) Schule wird sonst m.E. einer reinen instrumentellen Perspektive unterworfen. Von Steuerung ist die Regelung zu unterscheiden (Herzog 2013, S. 85), wobei Regelung im System und Steuerung außerhalb des Systems zu platzieren sind (Herzog 2013, S. 85). Zudem ist das formale Bildungssystem

ein soziales System, das sich maschinenmäßigen kybernetischen Abläufen entzieht (Herzog 2013, S. 91). Wenn jedoch kommunikatives Handeln Grundlage schulischer Lern – und Bildungsprozesse darstellt, dann sind Lernleistungen der Schüler und Schülerinnen nicht nur Leistungen der Schule bzw. der Lehrerschaft (Herzog 2013, S. 93), weil Unterricht in erster Linie ein sozialer Prozess mit vielen Unbekannten darstellt (S. 94): *Die Standardbewegung scheint den Akzent auf die Kriterien allgemein und einfach zu legen, während in der pädagogischen Praxis die Kriterien einfach und zutreffend relevant sind. Die Schule als Gefüge ineinander verschachtelter Regelkreise zu sehen, ist eine einfache und allgemeine Vorstellung, die den Ansprüchen der Politik entgegenkommt, aber in der Praxis nicht hilfreich sind.* (Herzog 2013, S. 96) Kompetenzmodelle haben deskriptiven Charakter und sagen nichts über Entwicklungslogiken von Individuen aus (Herzog 2013, S. 99).

Fähigkeit zum Verstehen

Hilbert Meyer formuliert sogar eine recht sarkastische These: *Was guter kompetenzorientierter Unterricht ist, kann nicht aus empirischen Leistungsstudien abgeleitet werden. Er muss normativ-theoretisch – und das heißt für mich: auf der Grundlage einer Bildungstheorie – geklärt werden.* Vielmehr komme es auf die Persönlichkeit des Lehrenden an und auf seine Fähigkeit, Inhalte zu elementarisieren. Die Frage nach der Elementarisierung geht auf Johann Heinrich Pestalozzi zurück. In seinem Stanser Brief schrieb er: *Der Umfang der sittlichen Elementarbildung beruht überhaupt auf den drei Gesichtspunkten, der Erzielung einer sittlichen Gemütsstimmung durch reine Gefühle; sittlicher Uebungen durch Selbstüberwindung und Anstrengung in dem, was recht und gut ist; und endlich der Bewirkung einer sittlichen Ansicht durch das Nachdenken und Vergleichen der Rechts – und Sittlichkeitsverhältnisse, in denen das Kind schon durch sein Dasein und seine Umgebungen steh t.*³

Der schon erwähnte Wolfgang Klafki nahm das Pestalozzische Problem der Elementarisierung auf: Wie werden didaktisch komplexe Inhalte so reduziert, dass sie überhaupt bildendes Lernen ermöglichen? (Baumann 2015) Am Beispiel biblischer Geschichten wird das recht deutlich, worum es geht. Die Geschichten erzählen nicht einfache irgendwelche Geschichten, sondern in ihnen sind Lebenserfahrungen abgespeichert, die es als Schatz zu heben gilt. Grundlegende Lebenserfahrungen lassen sich aber im Unterricht entfalten. *Im Zusammenhang mit dem Interesse an Elementarisierung begann vor allem Karl Ernst Nipkow auf die Rolle der Entwicklungspsychologie*

³ <http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/~aeschule/StanserBrief.pdf>. S. 18.

aufmerksam zu machen. Das Elementare kam als das zeitlich Anfängliche in den Blick, auf das in einem längeren Prozess anderes aufbauen kann. Die spezifischen Verstehensvoraussetzungen, die Heranwachsende in ihrer Entwicklung und Lebensgeschichte mitbringen, traten mit ihren Abbrüchen und neuen Aufbrüchen in den Vordergrund. Spätere Untersuchungen zur Voraussetzung von Elementarisierung erhielten in dieser Perspektive ihren Schwerpunkt [...]. (Baumann 2015; vgl. Nipkow 2002, S. 452f.)

Relevanz gewinnt eine biblische oder auch eine andere profane Erzählung erst dann, wenn die zugrunde liegende Lebenserfahrung, die sich in der Geschichte verdichtet, grundsätzlich mit der Lebenserfahrung des Lernenden verknüpft wird. Ähnliches ließe sich ohne Probleme auch für Erzählungen und Geschichten im Deutschunterricht belegen. Elementarisierung als Lehr – und Lern-Strategie lässt sich auf alle möglichen Bereiche des Alltagslebens ausziehen, so wie es einst Pestalozzi in seinem Brief beschrieben hat. Elementarisierung lässt sich auf ein sehr breites Spektrum existenziell betreffender Geschichten im Deutsch-, Gemeinschaftskunde, Geschichts-, Ethik-, Religionsunterricht u.a. beziehen (Hanisch 2010, S. 143-172; Riegel 2010; Baumann 2015). Der Theologe Ingo Baldermann hat das Elementarisierungskonzept vor allem auf poetische Texte der Bibel, wie z.B. Psalmen übertragen. Hier geht es vor allem darum, Kindern und Jugendlichen einen elementaren Zugang zu dieser Gattung von Texten zu ermöglichen und emotionale Erfahrungen ans Licht zu bringen. *Indem er Kindern elementare Sätze aus den Psalmen zur freien Assoziation anbot, brachte er emotionale Erfahrungen ans Licht, die zugleich eine sprachliche Form fanden. Dass Ängste, Klagen und Hoffnung so auch mit anderen biblischen Texten zur Sprache kommen können, versteht Baldermann als „die der Bibel eigene Didaktik“* (Baldermann 1996, Vorwort; Baumann 2015) Godwin Lämmermann wählte einen anderen Weg: Zuerst kommen die lebensweltlichen und lebensgeschichtlichen Erfahrungen der Schüler und Schülerinnen zur Sprache, um von dorthin *um von dort her Schlüsselprobleme für didaktische Überlegungen zu identifizieren [...].* (Baumann 2015; vgl. Lämmermann 2001, S. 386f.)

Im Tübinger Ansatz der Elementarisierung nach Friedrich Schweitzer und Karl-Ernst Nipkow geht es dann als drittem Ansatz von Elementarisierung darum, *eine lebensbezogene Begegnung zwischen den Inhalten oder Themen* (oder Texten, SWE) *und den Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen.* (Baumann 2015) Nipkow und Schweitzer unterscheiden 5 Dimensionen von Elementarisierung (vgl. Schweitzer 2011, S. 14-29; Baumann 2015):

- a. Elementare Strukturen
- b. Elementare Erfahrungen

- c. Elementare Zugänge
- d. Elementare Wahrheiten
- e. Elementare Lernformen.

a. Jeder Inhalt hat eine elementare Struktur, die es didaktisch aufzuschlüsseln gilt. Die wesentlichen Bedeutungsinhalte systematischer, historischer, empirischer Art müssen in einer auch ideologiekritischen Perspektive so befragt werden, dass das Wesen der Sache sich offenlegt, aber stets in Bezug zur jeweiligen Lerngruppe in deren entwicklungspsychologischen Stand.

b. Hier zu fragen, welche elementaren Erfahrungen sind mit dem Gegenstand oder mit einem Text verbunden. In dieser Form der Elementarisierung geht es einmal um „lebensbedeutsame Erschließung“ und zum anderen um „erfahrungsbezogene Relevanz“ (Baumann 2015), aber auch hier wieder vom Lerner oder der Lernerin her entwickelt. Lehrende und Lernende fragen gemeinsam nach den elementaren, wesentlichen Erfahrungen, die in Texten oder Symbolen oder Artefakten zur Sprache gebracht werden und die in und auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler bezogen werden müssen.

c. Hier ist zu fragen, welche Zugänge und Deutungsweisen von Wirklichkeit oder Welt liegen beim Thema auf Seiten der Lerner und Lernerinnen vor und welche Verstehensmöglichkeiten oder Verstehenshindernisse, auch entwicklungspsychologischer Art liegen vor: *Das Elementare erscheint als das zeitlich Angemessene, Elementarisierung als Sequenzproblem im Sinne lebensgeschichtlich bedingter Verstehensvoraussetzungen. Auf der Seite der Unterrichtenden setzt dies die Fähigkeit voraus, Äußerungen von Kindern und Jugendlichen auf dem Hintergrund ihrer allgemeinen und in meinem Fall auch religiösen Entwicklung und lebensgeschichtlichen Bezüge genauso kundig lesen und interpretieren zu können wie theologische Texte* (Baumann 2015) aus der christlichen Tradition.

d. Das ist die schwierigste Elementarisierungsdimension, weil es hier um kommunikative Wahrheiten geht, die sich nur in einem dialogischen Prozess erschließen: *Das Elementare erscheint im existenziellen Bezug eines Themas oder Inhalts, Elementarisierung als Vergewisserungsproblem im Gespräch über Fragen nach gewiss machender Wahrheit.* (Baumann 2015) Abschied ist zu nehmen von der Annahme absoluter Wahrheiten, die unabhängig von persönlicher Erfahrung gelten oder dass es im Fall des interreligiösen Dialogs möglich sei, sozusagen von einem geometrischen Ort aus Wahrheit objektiv zu bestimmen.

e. Die elementaren Methoden und Lernwege fordern den Lehrenden unmittelbar heraus, denn diese Elementarisierungsdimension setzt an der Lehrfähigkeit des Lehrenden an. Inwieweit ist er oder sie in Lage, kreative didaktische Phantasie zu entwickeln? *Die dem Ansatz innewohnende Dynamik verlangt bewegliche didaktische Fantasie. Die Unterrichtenden suchen nach Formen des Lehrens, die dem Thema gerecht werden, und berücksichtigen dabei kognitive, affektive und handlungsorientierte Aspekte des Lernens sowie Möglichkeiten kreativer Gestaltung. Die Sache soll den Schülerinnen und Schülern durch methodische Vielfalt zugänglich werden.* (Baumann 2015)

Die in den Elementarisierungsdimensionen zugeordneten Lehrkompetenzen bringen das Kompetenzenmodell, das ausschließlich outputorientiert zu sein scheint, wieder zurück an die eigentliche Frage des Unterrichts, wie denn Güte und Qualität in der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden erreicht werden kann. Zudem kommt es in diesem Modell im Unterschied zum kritisierten Kompetenzenmodell auf den Prozess des Unterrichts und die Persönlichkeit des Lehrenden an, Lernende als Subjekt ihrer Lernprozesse zu begreifen und zu fördern. Es geht im Unterricht nicht in erster Linie um den Output, sondern um das Lernen selbst. Unterricht lässt sich dann als eine wechselseitige Form des Gebens und Nehmens von Lernenden und Lehrenden verstehen. Natürlich sind Lernende und Lehrende in einem gemeinsamen Interaktionsprozess immer beides, sofern man unter Lernen den Austausch auf Augenhöhe mit einschließt (vgl. dazu Roth 1976, S. 117; zitiert nach Art. Lernen von Gert Otto, in Lexikon der Religionspädagogik 2001, Bd. 2, Sp. 1218).

Lernen gehört nach dieser Annäherung zur anthropologischen Grundausstattung des Menschen (vgl. Otto 2001, Sp. 1218). Schwierigkeiten, die sich im Lernen ergeben, liegen auf der Hand, z.B. Umlernen oder Aussteigen aus alten Gewohnheiten, Denkmodellen, Verhaltensweisen und die damit verbundenen Unsicherheiten. Gelerntes muss ständig erweitert, korrigiert und manchmal auch destruiert werden. Lernen ist also auch immer Umlernen (vgl. Meyer-Drawe 1986; Otto 2001, ebda.).

Heutzutage vollzieht sich Lernen in spezifischen Agenturen, die in der Gefahr stehen, Lernen technokratisch zu instrumentalisieren (Heydorn 1980, 63-94; Adorno Halbbildung) und dass sich in Lernprozessen auch, sofern sie nicht reflektiert werden, gesellschaftliche Missstände und Ungerechtigkeiten reproduzieren und Lernende so auch zu Objekten werden. Andererseits werden Lernende nur durch Lernprozesse zu Subjekten ihrer Lernprozesse, sodass eben genannte Missstände auch erkannt und behoben werden können. Es kommt also darauf an, das dialektische Verhältnis zwischen der

Wiederholung des Bestehenden und der Chance des lernenden Subjekts auf Zukunft offenzulegen (vgl. Otto 2001, Sp. 1219).

Der grundsätzliche Charakter dieses Vermittlungsprozesses liegt im Verstehen des Fremden und des Selbst begründet. Im Verstehen wird das Fremde jedoch nicht einverleibt, sondern subjektiv befragt und rezipiert. Im Verstehen des Fremden wird, wenn es nicht einverleibt wird, die Erinnerung an das eigene Humanum wachgehalten und die christliche Tradition erinnert an das fremde Fleisch gewordene Wort Gottes (vgl. Schwendemann 2010).

Bibliographie

- Baldermann, Ingo (1996): *Einführung in die biblische Didaktik*. Darmstadt: Wiss. Buchges (Die Theologie).
- Baumann, Ulrike (2015): Artikel: *Elementarisierung*. *Deutsche Bibelgesellschaft*. Online verfügbar unter <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/elementarisierung/ch/fa2db3bdf718b6ff9e7aefccfc80a5c/>, zuletzt geprüft am 20.11.2015.
- Benner, Dietrich (2005): *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. 5., korrigierte Aufl. Weinheim: Juventa-Verl. (Grundlagentexte Pädagogik).
- Bitter, Gottfried (Hg.) (2002): *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*. München: Kösel.
- Brinkmann, Uwe (Hg.) (1986): *Lernen. Ereignis und Routine*. Seelze: Friedrich (Friedrich-Jahresheft, ; 4).
- Dressler, Bernhard (2006): *Unterscheidungen. Religion und Bildung*. Leipzig: Evang. Verl.-Anst (Theologische Literaturzeitung : [...], Forum, 18/19).
- Hanisch, Helmut (2010): *Unterrichtsplanung im Fach Religion. Theorie und Praxis*. 1. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (UTB Theologie, Religion, 2921). Online verfügbar unter <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838529219>.
- Hartig, Johannes; Klieme, Eckhard (Hg.) (2007): *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik : eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung* / [Hrsg.: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Referat Öffentlichkeitsarbeit]. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin, Bonn: BMBF, Referat Öffentlichkeitsarbeit. Online verfügbar unter <https://portal.dnb.de/>

- opac.htm?method=showFullRecord¤tResultId=%22Klieme%2C%22+and+%22Eckhard%22%26any¤tPosition=16, zuletzt geprüft am 20.11.2015.
- Herzog, Walter (2013): *Bildungsstandards. Eine kritische Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer (Praxiswissen Bildung). Online verfügbar unter <http://www.vlb.de/GetBlob.aspx?strDisposition=a&strIsbn=9783170226005>.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1980): *Bildungstheoretische Schriften*. Frankfurt am Main: Syndikat (3).
- Heydorn, Heinz-Joachim (1980): *Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs*. Frankfurt am Main: Syndikat Autoren – u. Verl.-Ges (Bildungstheoretische Schriften, / Heinz-Joachim Heydorn ; Bd. 3).
- Howoldt, Sven; Rausch, Jürgen; Schwendemann, Wilhelm; Ziegler, Andrea (2015): *Wegleitung für die schulpraktische Unterweisung in den evangelischen Religionsunterricht*. 2. Auflage. Borsdorf: Ed. Winterwork.
- Hubig, Christoph; Rindermann, Heiner (Hg.) (2012): *Bildung und Kompetenz*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Philosophie und Psychologie im Dialog, 6).
- Kittsteiner, Jürgen (2012): *Kompetenzorientierung in Unterricht und Leistungsmessung* (RUL 9.10.2013) „Eingangsd Diagnose und Instruktion differenzierung am Beispiel waveboard“. Online verfügbar unter http://www.uni-regensburg.de/rul/medien/thementag-theorie-praxis/materialsammlung/wsv9_kittsteiner.pdf, zuletzt geprüft am 20.11.2015.
- Klafki, Wolfgang (1958): *Die Erziehung im Spannungsfeld von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Klafki, Wolfgang (1964): *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. 3./4., durchges. u. erg. Aufl. Weinheim/Bergstr.: Beltz (Göttinger Studien zur Pädagogik, N.F. Bd. 6).
- Klafki, Wolfgang (1974): *Didaktische Analyse*. 11. Aufl. Hannover, Dortmund, Darmstadt, Berlin: Schroedel (Auswahl Reihe A, Grundlegende Aufsätze aus d. Zeitschrift Die Deutsche Schule).
- Klafki, Wolfgang (1976): *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft*. Weinheim & Basel: Beltz (Beltz-Studienbuch).
- Klafki, Wolfgang (1985): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Klafki, Wolfgang (2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 6., neu ausgestattete Aufl. Weinheim: Beltz (Studium Paedagogik). Online verfügbar unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407291493.

- Klafki, Wolfgang (2013): *Kategoriale Bildung. Konzeption und Praxis reformpädagogischer Schularbeit zwischen 1948 und 1952*. Zugl.: Zweite Staatsexamensarbeit. Hg. v. Christian Ritzi und Heinz Stübig. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Quellen und Dokumente zur Geschichte der Erziehung).
- Klafki, Wolfgang; Heid, Helmut (Hg.) (1985): *Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit*. Vom 26. – 28. März 1984 in der Universität Kiel. Weinheim [u.a.]: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft, 19).
- Klieme, Eckhard (Hg.) (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Deutschland*; Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. 3., unveränd. Aufl., Stand: Juni 2003. Bonn: BMBF (Bildungsreform, 1).
- Klieme, Eckhard (Hg.) (2007b): *Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. Kanada, England, Finnland, Frankreich, Niederlande, Schweden. Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie*; Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung; Deutschland. 3. unveränd. Aufl. Berlin: BMBF (Bildungsforschung, 2). Online verfügbar unter <http://www.dipf.de/de/forschung/projekte/pdf/biqua/pisa-vergleichsstudie-2003>.
- Klieme, Eckhard (Hg.) (2007a): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Deutschland*; Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. unveränd. Aufl. Bonn: BMBF (Bildungsforschung, 1). Online verfügbar unter http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf.
- Klieme, Eckhard (2002): [Einleitung zum Teil II: Lehrerexpertise und Unterrichtsmuster in Mathematik und Physik]. In: *Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen (Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft No. 45)*.
- Klieme, Eckhard (2004): *Begründung, Implementation und Wirkungen von Bildungsstandards. Aktuelle Diskussionslinien und empirische Bildungsstandards*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (5), S. 625.
- Klieme, Eckhard; Artelt, Cordula; Hartig, Johannes; Jude, Nina; Köller, Olaf; Prenzel, Manfred et al. (Hg.) (2010): *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann.
- Klieme, Eckhard; Leutner, Detlev; Hartig, Johannes (2008): *Assessment of competencies in educational contexts*. Toronto: Hogrefe & Huber Publishers.

- Korsch, Dietrich (1994): *Bildung und Glaube. Ist das Christentum eine Bildungsreligion?* In: *Neue Zeitschrift für Systematische Theologie* 36, S. 190–214.
- Kron, Friedrich W. (2008): *Grundwissen Didaktik*. 5., neu bearb. Aufl. München, Basel: E. Reinhardt (UTB, 8073).
- Kron, Friedrich W.; Jürgens, Eiko; Standop, Jutta (2014): *Grundwissen Didaktik*. Mit 36 Abbildungen und 17 Tabellen. 6., überarbeitete Aufl. München, Basel: Reinhardt (UTB. Pädagogik, 8073).
- Lämmermann, Godwin (2001): *Art. Elementarisierung*. In: Norbert Mette und Folkert Rickers (Hg.): *Lexikon der Religionspädagogik*, Bd. 1. 2 Bände. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, S. 382–388.
- Mette, Norbert; Rickers, Folkert (Hg.) ((2001)): *Lexikon der Religionspädagogik*. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Mette, Norbert; Rickers, Folkert (Hg.) (2001): *Lexikon der Religionspädagogik*. 2 Bände. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Meyer, Hilbert (2007): *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung*. [der neue Leitfaden ; komplett überarbeitet]. Neuausg., 1. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, Hilbert (2010): *Zehn Merkmale guten Unterrichts*. Universität Oldenburg. Online verfügbar unter <http://www.staff.uni-oldenburg.de/hilbert.meyer/9290.html>, zuletzt aktualisiert am 26.05.2010, zuletzt geprüft am 20.11.2015.
- Meyer-Drawe, Käte (1986): *Das Risiko des Lernens*. In: Uwe Brinkmann (Hg.): *Lernen. Ereignis und Routine*. Seelze: Friedrich (Friedrich-Jahresheft, ; 4), S. 138–140.
- Nipkow, Karl-Ernst (2002): *Art. Elementarisierung*. In: Gottfried Bitter (Hg.): *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*. München: Kösel, S. 451–456.
- Otto, Gert ((2001)): *Art. Lernen*. In: Norbert Mette und Folkert Rickers (Hg.): *Lexikon der Religionspädagogik*, Bd. 2. Darmstadt: Wiss. Buchges, S. Sp. 1218–1222.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (0.J.): *Pestalozzis Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt*, in Stans (1799). Universität Heidelberg. Online verfügbar unter <http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/~aeschule/StanserBrief.pdf>.
- Rausch Jürgen; Schwendemann, Wilhelm (2013): *Action competence of teachers through diversity*. In: *Studia z Teorii Wychowania : półrocznik Zespołu Teorii Wychowania Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN*.
- Riegel, Ulrich (2010): *Religionsunterricht planen. Ein didaktisch-methodischer Leitfaden für die Planung einer Unterrichtsstunde*. Stuttgart: W.

- Kohlhammer (Praktische Theologie, Religionspädagogik, Diakonie).
Online verfügbar unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783170231603.
- Roth, Heinrich (1976): *Bildsamkeit und Bestimmung*. 4. Aufl. Hannover: Schroedel (Pädagogische Anthropologie, / Heinrich Roth ; Bd. 1).
- Schweitzer, Friedrich; Nipkow, Karl Ernst (2011): *Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele*. 3. Aufl. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verl.
- Schwendemann, Wilhelm (2010): *Bildung und interreligiöser Dialog Eine theologische Reflexion*. In: *ThPQ* (158), S. 1–12.
- Wagensommer, Georg (2004): *Gegen Abhängigkeit wappnen. Die gesellschaftlichen Aufgaben und der pädagogische Auftrag von Schule in der Gesellschaft – Die Position Wolfgang Klafkis*. In: *Hochschulbrief der Evangelischen Fachhochschulen* 30, S. 61–65.
- Weinert, Franz E. (Hg.) (2001a): *Leistungsmessungen in Schulen*. Dr. nach Typoskript. Weinheim, Basel: Beltz (Beltz Pädagogik).
- Weinert, Franz Emanuel (2001): *Begabung und Lernen. Zur Entwicklung geistiger Leistungsunterschiede*. In: *Heidelberger Jahrbücher* 45 (2001), S. 77–94.

Systematic planning of skill-based teaching – What does skill-oriented mean in the learning environment?

PISA studies have brought about a radical change in the design of teaching and educational planning. The focus has become centred on skill-based orientation in the cognitive acquisition of qualities, abilities and skills. This essay presents the concept of skill-based learning, with a critical commentary on the quality standard of successful teaching.