

Von der Kompetenzorientierung...

Der Aussage, dass das Ausbilden von Kompetenzen Ziel von Unterricht sein muss, dürfte wohl kaum jemand widersprechen. Für die Beurteilung, wie gut uns dies gelungen ist, da halten uns internationale Wirkungsstudien durchaus einen kritischen Spiegel vor. Folgende Punkte können festgehalten werden (vgl. Reusser 2011):

1. In der Schule wird durchaus viel Wissen durchgenommen, doch dieses Wissen wird von den Schülerinnen und Schülern in entsprechenden Situationen nicht eingesetzt.
2. In der Schule werden Inhalte sehr spezifisch und in einem bestimmten (Fach-) Kontext aufgebaut. Oft wird aber „das Allgemeine“ eines bestimmten Inhalts nicht erkannt und es gelingt darum nicht, das neue Wissen auf andere, ähnliche Kontexte zu übertragen.
3. Wissen wird sehr detailliert vermittelt und abgefragt, gibt sich dabei aber oft mit oberflächlichem (Fakten-) Wissen zufrieden. Es wird kein vertieftes Verständnis entwickelt.

Die Entwicklung von einem stark stofforientierten zu einem lernzielorientierten Unterricht hat durchaus Fortschritte gebracht. Allerdings liegt der Fokus dabei ganz stark auf dem „Durchnehmen“. Mit der Kompetenzorientierung wird versucht, diesen Fokus etwas dezidiert auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu verschieben: Es zählt nicht primär, was „durchgenommen“ wurde, sondern was die Lernenden an (neuem) Können wirklich zu zeigen im Stande sind. Und wenn man diese Akzentverschiebung (Reusser 2014) wirklich ernst nimmt, dann macht es Sinn, auch im Lehrplan nicht festzuschreiben, was durchgenommen werden muss, sondern welche Kompetenzen die Lernenden aufbauen müssen. Neu sollen also Kompetenzbeschreibungen die Funktion von Zielen für den Unterricht übernehmen. Was genau macht nun aber eine Kompetenz aus? Für den deutschen Sprachraum hat sich die folgende Definition breit durchgesetzt: Bei Kompetenzen handelt es sich um „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2002, 27 f.). Etwas klärungsbedürftig scheint uns der Teil der verfügbaren oder erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten um Probleme zu lösen. Ohne Zweifel geht es dabei um (intelligentes) Wissen. Anderson & Krathwohl (2001) würden sagen, dass es sich dabei um ein solides Faktenwissen handelt, um ein fundiertes konzeptuelles Wissen, welches bestimmte Klassifikationen und Kategorien, Gesetzmässigkeiten und Verallgemeinerungen sowie Theorien, Modelle und Strukturen umfasst, um prozedurales Wissen über Vorgänge, Abläufe und Verfahren und über metakognitives Wissen, welches u.a. hilft zu erkennen, unter welchen Bedingungen welche Begriffe, Fakten und Theorien bzw. welche Vorgänge, Abläufe und Verfahren auf welche Art angewendet werden müssen.



Abb. 1: Kompetenzaspekte im Sinne des Kompetenzbegriffs von Weinert (2002) (vgl. Joller-Graf et al. 2014, S. 15).

Zusammen mit einer bestimmten Motivation und Einstellungen und nicht zuletzt auch der Möglichkeit überhaupt handeln zu können, bilden sie sechs Kompetenzaspekte, welche relevant sind für den Aufbau von Kompetenz (vgl. Abb. 1).

Je nach Anforderungssituation werden die sechs Kompetenzaspekte unterschiedlich stark gewichtet: Nicht jede Anforderungssituation erfordert Inhalte aus allen sechs Kompetenzaspekten. Ein besonderer Fokus muss im Unterricht aber immer auch auf der Anwendung der unterschiedlichen Wissensarten und der Handlungsmöglichkeiten auf konkrete Situationen liegen. Kompetenzen bekommen ihren Wert durch die Umsetzung in Handlung, die Performanz.

...zum kompetenzfördernden Unterrichten

Kompetenzorientiert zu unterrichten bedeutet also, dass als Ausgangslage für die Planung des Unterrichts die Beschreibung eines bestimmten Könnens dient, über das die Schülerinnen und Schüler nach einer gewissen Zeit des Lernens zeigen sollen – beispielsweise: „Die Schülerinnen und Schüler können im Austausch mit anderen die meisten Unkorrektheiten in Wörtern und Sätzen finden und sprachformal überarbeiten, wenn sie dabei Punkt für Punkt vorgehen. Sie beachten dabei folgende Regeln:

Wortstammregel bei leicht erkennbaren Stämmen, Doppelkonsonantenregel, Grossschreibung von typischen abstrakten Nomen (z.B. Glück), Kommas zwischen leicht erkennbaren Verbgruppen (Teilsätze). Die Zeichen bei der direkten Rede können sie mithilfe eines grafischen Schemas setzen.“ (Lehrplan 21 – Sprachen - Deutsch – Schreiben – Schreibprozess: sprachformal überarbeiten – 2. Zyklus d). Damit ist noch keine Aussage darüber gemacht, wie es denn gelingt, dass aus dem entsprechenden Wissen (z.B. über Rechtschreibregeln) auch wirklich eine Kompetenz wird, welche dann im Alltag effektiv auch gezeigt wird. Das lohnt sich unter dem Begriff „kompetenzfördernd Unterrichten“ genauer anzuschauen.

Es reicht also nicht, dass Wissen lediglich auswendig gelernt wird, es muss auch verstanden und in konkreten, komplexen Handlungssituationen zur Anwendung gebracht werden. Diesem Übergang vom Wissen zum Handeln muss besondere Aufmerksamkeit gelten. Wichtig ist, dass diese konkreten Handlungssituationen (kurz: „Anforderungsreiche Situationen“) im Lernprozess bewusst genutzt werden.

Lehrpersonen müssen diese anforderungsreichen Situationen gedanklich selber durchdrungen haben. Hilfreich können dabei die Kompetenzaspekte sein (vgl. Abb.2): Über jeden dieser Kompetenzaspekte lassen sich Ziele im Sinn bisheriger Lernziele definieren. Mit anforderungsreichen Situationen können Lernprozesse ausgelöst werden. Die Schülerinnen und Schüler stellen fest, dass sie etwas noch nicht (ausreichend gut) können.

Neben der gezielten Arbeit mit anforderungsreichen Situationen ist ein weiteres wichtiges Merkmal eines kompetenzfördernden Unterrichts, dass viele Erfolgserlebnisse ermöglicht werden. Die Erfahrung „Ich kann's!“ oder „Ich kann's jetzt besser!“ fördern die Anwendung des Gelernten in neuen Situationen.

Ein nächstes Merkmal ist, dass einerseits die einzelnen Kompetenzaspekte von der Lehrperson mit einer hohen Klarheit für die Kinder und gut strukturiert vermittelt werden, damit verbunden immer aber auch wieder selber ausprobiert, mit anderen verglichen und besprochen wird. Hierbei ist es wichtig, dass den Lernenden klar ist, was genau die Leistungserwartung ist. So richten sie auch in gemeinsamen Aktivitäten ihren Fokus auf die relevanten Teile und lernen zielorientiert.

Im ganzen Unterricht ist der Verschiedenheit der Lernenden stets Rechnung zu tragen.

Binnendifferenzierung und individuelle Anpassung der Zugänge aber auch der Anforderungen sind zentral. Weiter ist im Unterricht auf einen sinnvollen Aufbau zu achten. Dies gilt einerseits innerhalb eines Lernprozesses (vgl. dazu Luthiger, Wilhelm & Wespi 2014), wie auch mittel- und langfristig (innerhalb der Zyklen bzw. Zyklen übergreifend).

Ein weiteres Merkmal eines kompetenzfördernden Unterrichts ist der gekonnte Einsatz von Feedback. Hier gilt es, die Lernenden im schwierigen Übergang zur Anwendung gut zu begleiten – über Rückmeldungen von Lehrpersonen, Kolleginnen und Kollegen oder auch durch direkte Rückmeldung durch die anforderungsreiche Situation.

Zu guter Letzt ist die Reflexion für einen kompetenzfördernden Unterricht bedeutungsvoll: Lernende sollen das Gelernte ja immer wieder auf andere, ähnliche Situationen übertragen können. Das gelingt nur über eine hohe Klarheit darüber, was in einer bestimmten Situation allgemein und was spezifisch ist. Diese Klarheit kann nur durch Reflexion gewonnen werden.



Abb. 2: Kompetenzaspekte für die Analyse anforderungsreicher Situationen nutzen (vgl. Joller-Graf et al. 2014, S. 21).