

## **Merkmale kompetenzorientierten Lehrens und Lernens**

### Qualitätsentwicklung im Fokus der Kompetenzorientierung

Kompetenzorientierung, so viel dürfte Konsens sein, bezeichnet einen besonderen Fokus auf das Lehren und Lernen. Genauer: es geht um die Planung und Umsetzung von Unterricht unter dem besonderen Fokus des Erwerbs von Kenntnissen, von Handlungs- und Reflexionsfähigkeit, kurz: um Kompetenz auf Seiten der Lernenden. Einfacher ausgedrückt: der kompetenzorientierte Blick befragt Unterricht notorisch daraufhin, was Lernende dabei lernen und schließlich können. Weit weniger einheitlich und konsensfähig sind die Antworten auf die Frage, woran man Kompetenzorientierung denn erkennen kann und woran sie sich zeige. Mir begegnen im Laufe der Lehrerbildungsarbeit immer wieder vier Antworttypen sowie ein grundsätzliches Missverständnis. Beides, die vier Antworten sowie das Missverständnis, sollen im Folgenden kurz skizziert werden, um von da aus zu fragen nach grundlegenden Kriterien für kompetenzorientierten Unterricht (2). Erst von da aus lohnt es zu fragen, an welchen Indikatoren (3) sich Kompetenzorientierung in der Alltagspraxis festmachen und beobachten lässt.

#### **Woran erkennt man Kompetenzorientierung?**

Vier Antworten und ein Missverständnis

Die folgenden vier Antworttypen auf die Frage nach dem Wesen kompetenzorientierten Unterrichts sowie das eine Missverständnis verdanken sich nicht einer empirischen Studie, sondern der langjährigen Erfahrung aus der Lehrerbildungsarbeit. Sie sind deshalb nicht quantifizierbar. Allen Antworten ist gemeinsam, dass sie nachvollziehbar und zutreffend, aber nicht hinreichend sind.

##### *(a) Die „modale“ Antwort*

Als „modal“ bezeichne ich diesen ersten Antworttypus, weil er das Kennzeichen kompetenzorientierten Unterrichts an einer ganz bestimmten Art und Weise des Unterrichtens festmachen will. Die Antworten beginnen sinngemäß häufig mit der Wendung: „Immer, wenn man ...“, und die Satzergänzungen lauten etwa: ... die SchülerInnen und Schüler aktiviert; ... lösungsoffene Aufgaben stellt; ... bestimmte Methoden oder Lernarrangements einsetzt usw. Richtig daran ist, dass der besondere Fokus auf die Kompetenzen der Lernenden auch bewusste didaktische Entscheidungen zur Folge haben wird. Doch sollte man nicht im Umkehrschluss bestimmte didaktische Formen generell davon ausschließen, dass sie Lernenden dazu verhelfen, sachkundig, handlungs- und reflexionsfähig zu werden – nicht einmal den Frontalunterricht.

##### *(b) Die „normative“ Antwort*

Als „normativ“ kann man diejenigen Antworten einstufen, die auf die verbindlichen curricularen Vorgaben verweisen, die inzwischen im gesamten deutschsprachigen Raum und darüber hinaus die Form von standardisierten Kompetenzbeschreibungen haben. Im Zuge dieser Curriculumreformen bieten deshalb auch Unterrichtsentwürfe in aller Regel anstelle bisheriger „Lernziele“ Kompetenzen oder „Befähigungsziele“ (Ziener, Bildungsstandards in der Praxis, 147). Allerdings ist Papier bekanntlich geduldig und eine veränderte Notation der Unterrichtsplanung verändert nicht notgedrungen auch den Unterricht.

##### *(c) Die fächerübergreifende Antwort*

Kompetenzen sind keine Stundeziele, sondern in aller Regel bestenfalls mittelfristig zu erreichende Fähigkeiten. Kompetenzen weisen deshalb notwendig über eine Unterrichts(doppel)stunde hinaus und erst im Verlauf längerer Sequenzen und durch Vernetzung entstehen grundlegende Fähigkeiten oder gar „Schlüsselqualifikationen“ wie sinnverstehendes Lesen, Deuten, Rekonstruieren oder Inter-

pretieren. Gleichzeitig aber ist dem Missverständnis zu wehren, es gebe – womöglich inhaltsleere – Schlüssel für alle Anforderungen. Das sinnverstehende Lesen von Physikaufgaben unterscheidet sich erheblich vom Lesen literarischer Texte oder vom Lesen von Betriebsanleitungen, dasselbe gilt für das Begründen, das Argumentieren oder das Interpretieren.

#### *(d) Die aufgabenorientierte Antwort*

Aufgaben sind – neben dem Impuls der Lehrkraft und den eingesetzten Methoden – die dritte elementare Erlebnisform von Unterricht (vgl. Ziener, Kompetenzorientierte Aufgaben stellen, in: Ethik & Unterricht 1/2015, 10ff). Sie haben, kurz gesagt, die Funktion, Lernprozesse anzustoßen (sog. Lernaufgaben) oder Lernergebnisse abzurufen (sog. Leistungsaufgaben). Von daher versteht sich, warum der Aufgabenkultur eine wichtige Funktion gerade im Blick auf Kompetenzorientierung zugeschrieben wird: an den Aufgaben kristallisiert sich heraus, was gelernt und was am Ende gekonnt wird. Dabei darf allerdings die Frage nicht verloren gehen, was die Schülerinnen und Schüler zuvor gelernt haben bzw. können müssen, um beispielsweise lösungsoffene Aufgaben bearbeiten zu können.

#### *(e) Was muss man wissen, um etwas zu können?*

Diese Frage signalisiert ein Unbehagen, das sich dem Missverständnis verdankt, Kompetenzorientierung sei der Gegenbegriff zur Inhaltsorientierung. Etwas salopp ausgedrückt lautet das Verdikt: kompetenzorientiert unterrichtete Schülerinnen und Schüler können immer mehr – bei gleichzeitiger Verblödung. Sie beherrschen mehrere Präsentationstechniken, sollten aber nie gefragt werden, was auf ihren Folien steht. Wahr ist allerdings, dass man niemals kompetent wird ohne Inhalte und dass inhaltsfreier Kompetenzerwerb eine Chimäre oder einfach Unfug ist.

Es geht deshalb, gerade aufgrund des Wahrheitsgehaltes aller genannten Antworten und auch des Missverständnisses, um die Integration aller fünf Positionen:

*Kompetenzorientierung heißt, (a) Lehr- und Lernformen, Methoden und Lernarrangements so in Dienst zu nehmen, dass dadurch (b) kompetenzförmige Bildungsziele („Bildungsstandards“) verbindlich angestrebt werden, damit Lernende an sach- und altersgerechten Inhalten (e) sachkundig und an konkreten Herausforderungen (d) zeigen können, dass sie variablen Anforderungssituationen gewachsen sind (d).*

### **Kriterien kompetenzorientierten Unterrichtens**

Der überlange und überkomplexe Schlusssatz des letzten Ansatzes versuchte das Lehren und Lernen noch einmal dezidiert in den Fokus der Kompetenzorientierung zu rücken; man könnte statt von Kompetenzorientierung insofern auch von „Kompetenzfokussierung“ sprechen. Es geht um einen bestimmten Blick, den man sowohl auf die eigene Unterrichtspraxis, als auch auf die Beratung und Qualitätsentwicklung von Unterricht, also etwa die Mentorierung, Beratung und Begleitung von richten kann. Ging es im zurückliegenden Abschnitt um die Beschreibung von Merkmalen, so soll es nun um die Benennung von Kriterien, also von Unterscheidungsmerkmalen gehen. Im Sinne einer Elementarisierung des bisher Gesagten nenne ich (a) die Lernaktivierung, (b) die Schülerpassung sowie (c) die Inhaltlichkeit.

#### *Lernaktivierung*

Dieses Beobachtungskriterium verdankt sich der schlichten Einsicht, dass das Lernen anderes' Geschäft und Aufgabe ist als das der Lernenden. Eine der klassischen Rückfragen an jeden Unterrichtsbesuch, aber auch eine klassische Frage der Selbstreflexion lautet: Was haben eigentlich die Schülerinnen und Schüler zu diesem Lernprozess bzw. -ergebnis beigetragen, wo und wann haben sie Lernaktivität entfaltet, sprich: Vermutungen geäußert, Vorwissen eingebracht, Einsichten gewonnen, entdeckt oder erarbeitet? Haben sie lediglich Vorgegebenes rezipiert – oder eigenes produziert? Gewehrt werden soll damit zum einen einer Lehrerrolle, die sich auf das (Be)Lehren beschränkt und einer Unterrichtsplanung, die die durch die Anwesenheit oder die Intervention der Lernenden nicht

beeinflussbar ist. Man könnte auch vom Wechsel von der lehrseitigen zur lernseitigen Betrachtung von Unterricht sprechen.

### *Schülerpassung*

Der ganze Komplex der Motivation, der Transparenz von Lern- und Leistungserwartungen und der Sinnhaftigkeit von Lernprozessen lässt sich zusammenfassen in der Frage: Wie knüpfen die Lernangebote an die Kenntnis-, Erfahrungs-, Entwicklungs- und Lebenslagen der Schülerinnen und Schüler? Nicht gemeint ist damit ein Lernangebot nach dem Motto: „Sie wünschen – wir spielen“. Lernanreize sollen jugendliche Lebenswelten nicht verdoppeln, sondern erweitern. Dazu aber bedürfen sie einer schüleregerechten Passung.

### *Inhaltlichkeit*

Das Missverständnis, Kompetenzorientierung sei der Kampfbegriff gegen Bildungsinhalte und Bildungsgehalte, wurde bereits zurückgewiesen: Kompetenzerwerb setzt Inhalte nicht nur voraus, es setzt sie geradezu in Kraft. Und solche Inhalte dürfen nicht nur, sie müssen sogar wissenschaftlich korrekt, ansprechend und anspruchsvoll sein.

### **Indikatoren kompetenzorientierten Unterrichts**

Indikatoren sind Fingerzeige oder Prüfsteine. Die im Folgenden genannten vier Indikatoren (a) der Sprache, (b) der Methoden und Arbeitsformen, (c) der Lebensbedeutsamkeit sowie (d) der Metakognition sind gewissermaßen die Nagelprobe und ein Angebot der Selbstprüfung der modalen, der normativen und der fächerübergreifenden Perspektive auf den kompetenzorientierten Unterricht. Es handelt sich im Folgenden nicht um exklusive, sondern um beispielhafte und die bisherigen Ausführungen integrierende Anregungen und Sichtweisen. Um den normativen und fächerübergreifenden Anspruch deutlich zu machen, werden in den folgenden Tabellen in der linken Spalte Beispielstandards aus den unterschiedlichsten Fächern zitiert. in der mittleren und der rechten Spalte schließen sich Fragen zur Selbst- und Fremdbeobachtung in quantitativer (Wie viel davon?) und qualitativer Hinsicht (Welcher Art?) an.

#### (a) Sprache

Quer zu allen Fächern, Schularten, Jahrgangsstufen und Bundesländern lässt sich in den veröffentlichten Bildungsstandards ein Grundzug zur Versprachlichung von Wissen und Lernergebnissen beobachten. Ein erstes Indiz der Kompetenzorientierung im Alltagsunterricht könnten infolgedessen Art und Umfang der Sprachpflege sein:

Beispielstandards	Quantitativ:	Qualitativ:
<p>Die Lernenden können</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>diskutieren und Streitgespräche führen;</i></li> <li>• <i>unterschiedliche Lösungsstrategien beschreiben und abwägen;</i></li> <li>• <i>die Wirkungsprinzipien von Verbrennungsmotoren erläutern;</i></li> <li>• <i>mit Menschen anderer Religionen ... sprechen und ihre Einstellungen erfragen.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>wie verteilen sich Gesprächsanteile auf die effektive Lernzeit?</i></li> <li>• <i>Erhalten SchülerInnen ausreichend Zeit, sich sprachlich auf ein Thema einzustellen?</i></li> <li>• <i>Gibt es freie / vereinbarte Redezeiten für alle SchülerInnen?</i></li> <li>• <i>Kommen alle zu Gehör?</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Wird ein Unterrichtsthema angesagt oder plausibel gemacht?</i></li> <li>• <i>Erhalten SchülerInnen Ermutigung, eigene Sprachfähigkeit zu entwickeln?</i></li> <li>• <i>Ist die Sprache ein Medium oder Unterrichtsprinzip und –gegenstand?</i></li> </ul>

(b) Lernformen und Lernarrangements, Methoden und Aufgaben

Bildungsstandards dringen in allen Fächern, Jahrgangsstufen, Schularten und Bundesländern auf entdeckendes, lösungsoffenes Lernen und entsprechende Aufgaben.

Beispielstandards	Quantitativ:	Qualitativ:
<p>Die Lernenden können</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>das eigene Lebensumfeld verantwortlich mitgestalten;</i></li> <li>• <i>ein Experiment planen, durchführen und auswerten;</i></li> <li>• <i>Entwürfe erstellen, Pläne lesen und Produkte herstellen;</i></li> <li>• <i>Lösungsstrategien entwickeln und nutzen.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Wird ein Produkt ‚fertig gemacht‘ oder wird der Prozesscharakter reflektiert?</i></li> <li>• <i>Gibt es Zeit, Arbeitsformen und Methoden zu erlernen?</i></li> <li>• <i>Ist klar, was man können muss, um so zu arbeiten?</i></li> <li>• <i>Gibt es Zeit für ein Methodencurriculum?</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Gibt es Aufgabenstellungen mit echter Lösungsvariante?</i></li> <li>• <i>Dürfen die SchülerInnen zeigen, dass sie das, was es zu können gilt, auf ihre Weise können?</i></li> <li>• <i>Werden Rezepte erteilt oder Lösungswege erarbeitet?</i></li> </ul>

(c) Lebensbedeutsamkeit und Schülerpassung

Veröffentlichte Bildungsstandards dringen mehr denn je auf das Lernen für das Leben als auf das Lernen für die Schule. Sie dringen auf Lebensbedeutsamkeit, und es stellt sich die Frage: Ist mein Unterricht auch dahingehend kompetenzorientiert, dass die Lernenden diese Kompetenzen auch „brauchen“ und sich für deren Erwerb auch motivieren lassen?

Beispielstandards	Quantitativ:	Qualitativ:
<p>Die Lernenden können</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>an der Standardsprache orientiert verständlich sprechen;</i></li> <li>• <i>sich einer fremden Person vorstellen;</i></li> <li>• <i>über eigenes soziales Engagement reflektieren und es dokumentieren;;</i></li> <li>• <i>Texte für verschiedene Zwecke sachgerecht und zielorientiert nutzen.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>In welcher Frequenz und mit welcher Absicht werden Medien eingegeben – wie viel Begegnung mit authentischen Lebenswelten finden statt?</i></li> <li>• <i>Wird genug Sorgfalt auf das Finden echter Anforderungssituationen verwandt?</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Wird ein Medium ‚benutzt‘ – oder entdeckt, erschlossen, bewertet?</i></li> <li>• <i>Arbeiten außerschulische Lernorte dem schulischen Kompetenzerwerb zu?</i></li> <li>• <i>Findet Probehandeln statt, darf sich Gelernes auch in Real-situationen bewähren?</i></li> </ul>

(d) Metakognition: Über das Lernen nachdenken

Kompetenzorientiertes Lernen setzt voraus, dass die Lernenden wissen, was – wofür – und wie sie lernen. Dass zum Lernen auch das Erlernen des Lernens gehört, setzt sich in den veröffentlichten Curricula nur mühsam durch. Nichtsdestotrotz oder umso mehr könnte oder sollte einer der Indikatoren für kompetenzorientiertes Lehren und Lernen darin bestehen, das Lernen selbst zum Gegenstand des Lernens zu machen.

Beispielstandards	Quantitativ:	Qualitativ:
<p>Die Lernenden können</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>erzielte Ergebnisse evaluieren, ihren Arbeitsprozess reflektieren und Schlussfolgerungen für die weitere Arbeit ziehen;</i></li> <li>• <i>reflektieren und beschreiben, was sie dazu gelernt haben, und beurteilen, welche Techniken dafür hilfreich waren..</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>In welcher Häufigkeit findet ein Austausch über Ziele, Erwartungen und Leistungen statt?</i></li> <li>• <i>Ist diagnostische Wahrnehmung didaktisch integriert?</i></li> <li>• <i>Finden Gespräche über Leistungen im Unterricht Platz?</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Sind Rückmeldungen produkt- oder prozessorientiert?</i></li> <li>• <i>Werden Leistungen ‚abgerechnet‘ oder wertgeschätzt?</i></li> <li>• <i>Finden Eingangsdiagnosen und Schlussevaluationen statt?</i></li> <li>• <i>Gibt es wechselseitige Feed-back-Kultur?</i></li> </ul>

## Fazit

Kompetenzorientierung ist nicht die Neuerfindung von Unterricht, sondern eine besondere Fokussierung von Lehr-Lernprozessen und deren angestrebten oder erhofften Ergebnissen. So verstanden überwindet der kompetenzorientierte Fokus die unbefriedigende Alternative einer Didaktik „vom Kinde aus“, „vom Stoff her“ oder „von Lernprozessen aus“ durch die Integration aller drei (Schein-)Alternativen. Eine solche Fokussierung wird jedoch nur dann wirksam, wenn sie den Lehrkräften einleuchtet und gleichzeitig handhabbar und alltagstauglich erscheint. Die vorstehenden Ausführungen haben deshalb den eigentlichen Sinn, Lehrkräfte in dem Zutrauen zu stärken, dass sie das, was sie für die Planung, Inszenierung und Begleitung gelingender Lehr-Lern-Prozesse können sollten, im Grunde längst können.



### **Gerhard Ziener**

*gehört dem Kollegium des Pädagogisch-Theologischen Zentrums (ptz Stuttgart) der Evangelischen Landeskirche in Württemberg als dessen stellvertretender Direktor an*

*Kontakt: [ziener.gerhard@arcor.de](mailto:ziener.gerhard@arcor.de)*

## Literatur

Ziener, Gerhard (2008). Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten. Seelze: Klett Kallmeyer.

Ziener, Gerhard (2015). Kompetenzorientierte Aufgaben stellen, in: Ethik & Unterricht, Heft 1/2015, Seelze-Velber: Friedrich Verlag.

## Erschienen in:

Schulverwaltung Spezial. Zeitschrift für Schulgestaltung und Schulentwicklung

Sonderausgabe zu „Schulverwaltung“

17. Jhg., Nr. 3 / 2015

Ingrid Ahlring / Wittlof Vollstädt (Hrsg.)

ISSN 1438-1907

S. 13-15