

ANDREAS FEINDT | HILBERT MEYER

Kompetenzorientierter Unterricht

„Kompetenzorientierung“ – was ist denn das? Und vor allem: Wie geht das? Folgen Sie den beiden Autoren auf eine didaktische Schatzsuche, bei der die Ansatzpunkte für eine gezielte Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts in den Blick genommen werden.

Mittlerweile ist die schulpädagogische Diskussion um Bildungsstandards und Kompetenzorientierung im siebten Jahr angekommen. Man könnte erwarten, dass nach dieser Zeit und einer nicht unerheblichen Investition von finanziellen und kreativen Ressourcen eines der umfassendsten Reformprogramme der letzten Jahrzehnte überall in den Schulen angekommen ist. Schaut man genau hin, dann stellt man fest, dass wir davon noch ein ganzes Stück entfernt sind. Weiterhin trifft man unter den Lehrer(inne)n teils auf tiefe Skepsis, teils auf Verunsicherung hinsichtlich der Frage, wie kompetenzorientierter Unterricht zu gestalten ist.

Eine der Ursachen liegt unseres Erachtens darin, dass es *noch keine anerkannte allgemeindidaktische Theorie des kompetenzorientierten Unterrichts* gibt, auf die man sich bei der Umsetzung verlässlich stützen könnte. Weil dennoch alle Lehrer(innen) aufgefordert sind, kompetenzorientiert zu unterrichten, reagieren sie mit unterschiedlichen Vermeidungsstrategien oder mit mehr oder weniger eigenwilligen Deutungen des Konzepts.

Einige Beispiele finden Sie auf der **Auf-taktseite** (s. links). Wir glauben, dass diese Beliebigkeit im Umgang nicht sein muss. Denn es gibt bereits eine ganze Reihe von konkreten und gut brauchbaren Hilfestellungen.

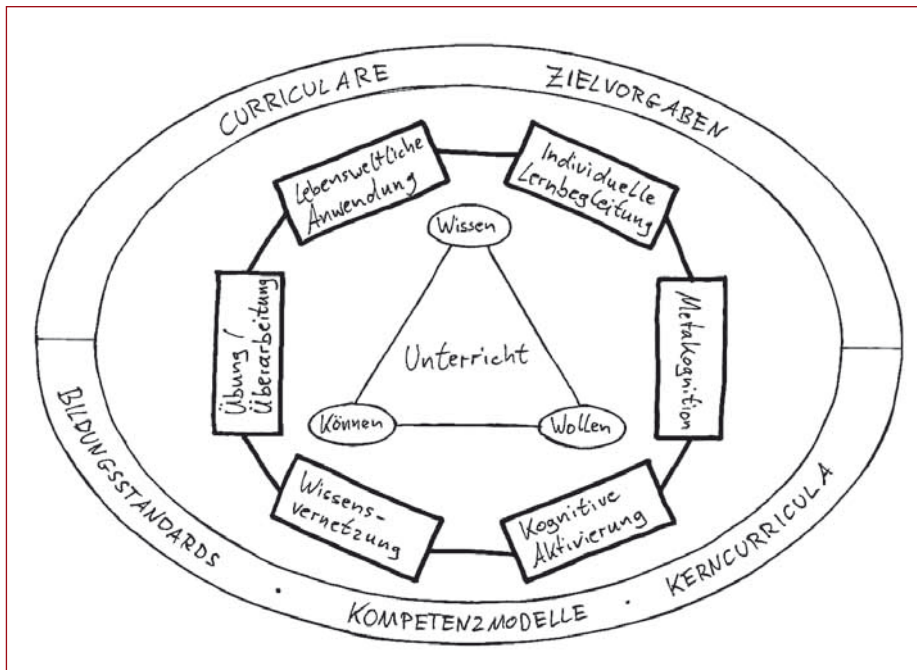
Wir möchten Sie in diesem Themenheft auf eine *didaktische Schatzsuche* mitnehmen. Wir sind davon überzeugt, dass es sich lohnt, diesen Schatz zu heben – und zwar deshalb, weil im kompetenzorientierten Unterricht die Lernprozesse

der Schüler(innen) in den Mittelpunkt gerückt werden – und das ist immer gut! Eine *Arbeitsdefinition* (s. Kasten unten) soll dies verdeutlichen.

Die Qualität des kompetenzorientierten Unterrichts besteht nicht länger darin, was und wie viel durchgenommen wurde, sondern darin, welche Kompetenzen dabei erworben wurden. Erst dann wird der entscheidende Perspektivwechsel hin zum „outcome“, also zum tatsächlichen Ertrag des Unterrichts, vollzogen.

Im kompetenzorientierten Unterricht

- › stehen die Lernergebnisse der Schüler(innen) im Mittelpunkt,
- › erwerben Schüler(innen) nicht nur Wissen, sondern lernen, mit diesem Wissen konkrete Anforderungssituationen bearbeiten zu können,
- › üben sich die Lehrer(innen) im genauen Beobachten der Schüler(innen), um die jeweiligen Lösungsstrategien und Lernstände zu erkennen,
- › orientieren sich die Lehrer(innen) an gestuften Kompetenzmodellen, um den Schüler(inne)n passende Lernangebote zu eröffnen,
- › wird immer wieder überprüft, ob Schüler(innen) bestimmte als Standard gesetzte Kompetenzen erworben haben.



1 | Sechs Merkmale für einen kompetenzorientierten Unterricht

**TEIL 1:
Didaktische Schatzsuche**

Sechs Merkmale kompetenzorientierten Unterrichts

Der erste Teil unserer didaktischen Schatzsuche führt uns von der Arbeitsdefinition zu den Hinweisen, was bei der Planung, Durchführung und Auswertung kompetenzorientierten Unterrichts beachtet werden sollte. Ein Blick in die vorliegenden Veröffentlichungen zum Thema zeigt, dass es schon viele kluge Ideen gibt. Viele davon kommen aus der Mathematikdidaktik, die in Sachen Kompetenzorientierung eine Vorreiterrolle übernommen hat (Blum 2006). Diese Ideen und Anregungen lassen sich generalisieren, auf unterschiedliche Fächer übertragen und ergänzen. Versucht man eine Systematisierung, dann lassen sich u. E. *sechs Merkmale eines kompetenzorientierten*

Unterrichts herausarbeiten. In Teilen sind dabei Überschneidungen zu den Zehner-Katalogen guten Unterrichts festzustellen, die von Helmke (2006) und Meyer (2004) veröffentlicht worden sind. Der folgende Sechser-Katalog stellt eine kompetenzorientierte Konkretisierung dieser Zehner-Kataloge dar, wobei die empirischen Nachweise, dass das Starkmachen dieser Merkmale auch wirklich zu einem verbesserten Kompetenzerwerb der Schüler(innen) beiträgt, in Teilen noch ausstehen (s. Abb. 1).

Im Mittelpunkt der Abbildung steht der Unterricht, der auf den Erwerb von Kompetenzen zielt. Aus diesem Grund sind die Ecken des didaktischen Dreiecks hier nicht mit den Begriffen „Lehrer“, „Schüler“, „Sache“, sondern mit den für die Kompetenzentwicklung grundlegenden Dimensionen „Wissen“, „Können“ und „Wollen“ belegt. Das sind drei Dimen-

sionen, die auch in Franz Weinerts viel zitierte Kompetenzdefinition die entscheidenden Kategorien sind. **Die Frage, welche Kompetenzen in der Grundschule anzustreben sind, wird durch die curricularen Zielvorgaben in Form von Bildungsstandards, Kompetenzmodellen und Kerncurricula festgelegt.** Sie bilden den Außenkreis. Die Frage, wie der Unterricht so gestaltet werden kann, dass er den Erwerb der angezielten Kompetenzen tatsächlich befördert, kommt durch den Mittelkreis in den Blick:

1. die kognitive Aktivierung der Schüler(innen) durch anspruchsvolle, aber gut abgestimmte Aufgabenstellungen,
2. die Vernetzung des neu Gelernten mit vorhandenem Wissen und Können,
3. das intelligente Üben,
4. die Suche nach geeigneten Anwendungssituationen,
5. die individuelle Begleitung dieser Prozesse und
6. die Reflexion des Lernfortschritts durch die Schüler(innen), die mit einem Fachbegriff auch als „Metakognition“ bezeichnet wird.

1. Kognitive Aktivierung

Die jüngere empirische Forschung zur Unterrichtsqualität (Helmke 2009, S. 204 ff.) hat verdeutlicht, dass „guter“ Unterricht die Lernenden herausfordert, bereits vorhandenes Wissen und Können zur Bearbeitung neuer Herausforderungen aktiv und kreativ einzusetzen. Für den kompetenzorientierten Unterricht gilt dies in besonderem Maße, weil Kompetenzen ausdrücklich dazu befähigen sollen, auch völlig neue und unbekannte Anforderungssituationen zu meistern. Routine- und Standardaufgaben reichen dazu nicht aus. Vielmehr müssen immer wieder Situationen des Erkundens, Entdeckens und Erfindens geschaffen werden (Leuders 2006, S. 88 ff.), damit die Schüler(innen) die Chance haben, eigene Lösungsstrategien zu entwickeln und zu erproben. **Noch fehlendes Wissen muss vom Lehrer, aber auch von den Schüler(inne)n selbst identifiziert und angeeignet werden.** Dabei ist es wichtig, Anspruchsniveau und Komplexität der Aufgabenstellungen angemessen zu tref-



fen: Einerseits sollen die Schüler(innen) ja Erfolgserlebnisse haben, also die Erfahrung machen, dass sie mit den für sie verfügbaren Mitteln die Herausforderung konstruktiv bearbeiten können, andererseits müssen die Aufgaben so ausgerichtet sein, dass die Schüler(innen) herausgefordert werden, nachzudenken, abzuwägen, zu argumentieren, zu kommunizieren, zu erfinden und zu experimentieren. Das legt nahe, mit Forschertischen, mit kleinen Projekten, mit Erkundungsaufträgen u. v. a. m. zu arbeiten.

2. Vernetzung von Wissen und Fertigkeiten

Der Kompetenzaufbau braucht, um nachhaltig zu werden, sowohl eine vertikale als auch eine horizontale Vernetzung von Wissen und Fertigkeiten. Den Schüler(inne)n müssen die „großen Linien“ eines Faches deutlich werden (Klieme 2009, S. 47), wenn der domänenspezifische, d. h. auf einzelne Fachgebiete bezogene Kompetenzerwerb nicht Stückwerk bleiben soll (Nentwig 2009).

Mit vertikaler Vernetzung ist gemeint, dass im Unterrichtsgang deutlich wird, wie einzelne Wissensfelder und das eigene Können systematisch aufeinander aufbauen. Das wird seit jeher gefordert und heute auch als „kumulativer“ Wissens- und Kompetenzaufbau bezeichnet. Das gemeinsame Ordnen des Wissens auf einer Lernlandkarte, das Schreiben einer Mind-Map oder einer Concept Map (= Begriffslandkarte) sind Methoden, die die vertikale Vernetzung für die Schüler(innen) unterstützen können.

Unter horizontaler Vernetzung wird der Transfer erworbenen Wissens und Könnens auf andere Bereiche verstanden. Wissensbestände und Fertigkeiten, die in bestimmten Kontexten erworben wurden und somit spezifisch situiert sind, sollen in neue Kontexte übertragen und dort kreativ genutzt werden (Klieme 2009, S. 47). Das ist nicht einfach. Es gelingt nur, wenn die Schüler(innen) die Aufgaben und Phänomene wirklich verstanden und ein Stück weit generalisiert haben. Hier hilft die Kompetenzorientierung bei der didaktischen Analyse: **Wenn man bestimmte Kompetenzen in den Mittelpunkt der Planungsüberlegungen stellt und**

diese dann auf unterschiedliche inhaltliche Kontexte bezieht, ist es deutlich einfacher, Transferchancen zu identifizieren, als wenn man die Analyse primär an der Struktur der Inhalte orientiert.

3. Übung und Überarbeitung

Von nachhaltigem Kompetenzerwerb kann man erst dann sprechen, wenn die Schüler(innen) ihre Fähigkeiten und ihr Wissen auch in unbekanntem Situationen anwenden können und wollen (s. o.). Das funktioniert in aller Regel nur dann, wenn diese Kompetenzen sicher beherrscht, „in Fleisch und Blut“ übergegangen sind. **Regelmäßiges Üben und Training sind ein wichtiger Bestandteil des kompetenzorientierten Unterrichts.** Die Übungsphasen müssen intelligent gestaltet werden, d. h. vor allem, dass durch innere Differenzierung der individuelle Übungsbedarf erfasst werden muss (s. u.). Dass das Üben auch Spaß machen kann, zeigt der Umgang der Kinder mit Sport und Musik oder auch die Begeisterung, mit der sie Computerspiele üben.

Auch die Überarbeitung von Arbeitsergebnissen liefert einen Beitrag für die Festigung erworbener Kompetenzen. **Die Schüler(innen) müssen lernen, ihre Arbeitsergebnisse kritisch zu betrachten und daraufhin zu untersuchen, an welchen Stellen eine Verbesserung sinnvoll ist.** Die Arbeitsergebnisse dürfen nicht als endgültige, nach der Benotung abzuheftende, Produkte betrachtet werden, sondern als Dokumente eines „work in progress“. Auch die vielfach zitierte Formel vom „produktiven Umgang mit Fehlern“ findet in der Überarbeitung von Schülerarbeitsergebnissen eine konstruktive praktische Umsetzung.

4. Lebensweltliche Anwendung

Der Unterricht soll kognitiv aktivierend wirken. Das ist überall dort der Fall, wo keine Routineaufgaben gelöst werden. **Es müssen Anforderungssituationen geschaffen werden, die zugleich Anwendungssituationen für das neu erworbene Wissen und Können sind.**

Wo lassen sich diese aktivierenden Anforderungssituationen finden? Wir gehen davon aus, dass die Suche von den Prakti-



NEU

Mein Leben – Unser Leben

In den ersten Schuljahren ist die Lebenswelt der Kinder so bedrohlich wie bunt.

Es geht um die Vielfalt der Jungen und Mädchen und ihrer Beziehungen, um Gefühle und Regeln und Außergewöhnliches und Hintergründiges.

Unterrichtsreihe für 1.-3. Schuljahr: fünf Themen-Mappen mit CD-ROMs, Spiralbindung, A4, je ca. 80 Seiten, 23,00 €.

Lese- u. Arbeitsbuch: Pb., 19 x 26 cm, 80 Seiten, vierfarbig, 10,00 €.

Zusammen lernen auf eigenen Wegen.



Mehr Infos und bestellen unter www.schulverlagplus.de



kern im Klassenzimmer besser als von den Forschern am grünen Tisch gestartet werden kann. Für den Mathematikunterricht schreibt Blum (2006, S. 26), dass es bei der Neu-Konstruktion von Aufgaben wichtig sei, „sozusagen mit offenen Augen durch die Welt zu gehen und die überall vorhandene Mathematik zu entdecken“. Das gilt für den Sachunterricht, den Leselehrgang und alle anderen Aufgaben analog. Anregungen für Anwendungssituationen lassen sich in der die Schüler(innen) umgebenden Lebenswelt finden (vgl. Obst 2008, S. 146 ff.).

Das Denken in Anwendungssituationen ist nicht nur für die Überprüfung erworbener Kompetenzen, sondern auch für die Konstruktion neuer Lernsituationen wichtig: „Ich erhalte einen genauen Aufschluss über die von meinen Schülern erreichten Kompetenzen und ihre Niveaus, wenn ich sie bei der Bearbeitung neuer und anwendungsorientierter Aufgaben beobachte.“

5. Individuelle Lernbegleitung

Ein wichtiger, ja der zentrale Ausweis kompetenzorientierten Unterrichts besteht

darin, dass die Schüler(innen) gezielter als bislang üblich in ihren individuellen Lernprozessen unterstützt und begleitet werden. Dabei wird dem *gestuften Kompetenzerwerb* der Schüler(innen) besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Anhand empirisch fundierter Modelle wird – so die Idee der Kompetenzforscher – der Aufbau einer Kompetenz in verschiedenen qualitativ unterscheidbaren Stufen beschrieben. **Für jede Kompetenz sollten mehrere Dimensionen, für jede Stufe sollte ein Stufenkriterium definiert und beispielhaft erläutert werden.** Hat die Lehrerin / der Lehrer erkannt, auf welcher Kompetenzstufe ein Schüler arbeitet, kann er gezielter Lernangebote entwickeln, die zum Erwerb der nächsten Kompetenzstufe beitragen (Klieme 2006, S. 68). Allerdings fehlen in vielen Bereichen alltäglicher Unterrichtsarbeit die von Klieme angesprochenen empirisch geprüften Modelle. Deshalb empfehlen wir Ihnen, dort, wo die Modelle fehlen, mit selbst hergestellten „pragmatischen“ Stufenmodellen zu arbeiten. Dabei gehen wir davon aus, dass berufserfahrene Lehrer(innen) sehr häufig bereits mit impliziten Kompetenzstufenmodellen arbeiten, wenn sie Lernleistungen diagnostizieren und bewerten. Es ist wichtig, sie bewusst zu machen und weiter auszubauen (Ein Beispiel für die Konstruktion eines pragmatischen Kompetenzstufenmodells findet sich bei Meyer 2007, S. 113.).

Individuelle Lernbegleitung kann nur gelingen, wenn man sich systematisch einen Überblick über die unterschiedlichen Lernausgangslagen der Schüler(innen) seiner Klasse verschafft: „Ein Überblick über die Leistungen ist immer hilfreich, um weitere Lernprozesse zu gestalten. Noch hilfreicher ist es, wenn man nicht nur erfährt, welche Schüler einer Klasse etwa bestimmte Kompetenzen (wahrscheinlich) besitzen, weil sie eine bestimmte Aufgabe lösen können, sondern auch, woran einzelne Schüler scheitern und welches mögliche Ursachen sind. Solche diagnostischen Informationen erhält man beispielsweise durch die Analyse von Schülerlösungen bei geeigneten Aufgaben (aber natürlich auch im Gespräch mit Schülern).“ (Leuders 2006, S. 87)

Das ist eine anspruchsvolle Arbeit, für die wir eine „Hermeneutik von Schü-

lerleistungen“ (Feindt 2009) neu entwickeln müssen. Damit meinen wir die genaue Analyse und didaktische Bewertung der von den Schüler(inne)n gezeigten Lösungsstrategien und Kompetenzprofile. **Die individuelle Lernbegleitung ist ein Prozess des genauen Hinschauens und pädagogischen Beobachtens, der sich kontinuierlich durch den Unterricht zieht.**

6. Den Lernfortschritt reflektieren (Metakognition)

Es ist empirisch gut belegt, dass Metakognition den Lernerfolg erhöht (vgl. Meyer 2004, S. 61). Die Schüler(innen) entwickeln Wissen um die eigenen Stärken und Schwächen im Lernprozess – das hilft ihnen, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu entwickeln. Für die Gestaltung des Unterrichts bedeutet dies, dass es neben Phasen der direkten Instruktion und des individuellen Arbeitens verstärkt Phasen einer individuellen und dann auch gemeinsamen Reflektion über den Lernfortschritt geben muss. Besonders hilfreich ist es, wenn sich die Schüler(innen) klar machen, welche Lernstrategien sie zur Bearbeitung welcher Aufgaben genutzt haben (Klieme 2009, S. 47).

Kompetenzraster und Portfolios sind mögliche Instrumente, um den Lernprozess zu dokumentieren, den Lernfortschritt zu reflektieren und neue Entwicklungsaufgaben zu identifizieren.

TEIL 2: Didaktische Schatzsuche

Der eigene Unterricht

Wenn wir die in Teil 1 skizzierten sechs Merkmale Lehrer(inne)n bei Fortbildungsveranstaltungen vorstellen, dann hören wir oft den Satz: „Das ist doch nichts Neues! Das machen wir schon immer so!“ **In der Tat gehen wir davon aus, dass der kompetenzorientierte Unterricht kein völlig anderer Unterricht ist als der, der in den vergangenen Jahrzehnten als „offener“ oder „handlungsorientierter“ Unterricht gefordert wurde.** Aber in zwei Punkten kommt doch etwas Neues hinzu: Die genaue, an Kompetenzstufen orientierte Analyse der individuellen Lernstände und Lö-

sungsstrategien sowie die gezielte Nutzung der gewonnenen Einsichten für die Gestaltung von Anwendungssituationen sind neu.

Vor diesem Hintergrund schlagen wir vor, dass Sie sich allein oder gemeinsam mit Ihren Kolleg(inn)en, z.B. in der Fachkonferenz, auf eine didaktische Schatzsuche (s. **Kopiervorlage** unten) begeben und einmal aufschreiben, wo in Ihrem bisherigen Unterricht Sie schon jetzt die von uns beschriebenen Merkmale umsetzen. Wir sind sicher, Sie werden fündig und entdecken Aspekte in Ihrem alltäglichen Unterricht, an denen Sie für die weitere Entwicklung ansetzen können. Für diese Aufgabe wünschen wir Ihnen gutes Gelingen und hoffen, dass wir mit diesem Themeil der GRUNDSCHULZEITSCHRIFT einige Anregungen für das Heben und Weiterentwickeln Ihrer eigenen kompetenzorientierten Schätze geben können.

Literatur

Blum, W.: *Einführung*. In: Blum, W./Drüke-Noe, C./Hartung, R./Köller, O. (Hrsg.): *Bildungsstandards Mathematik: konkret. Sekundarstufe I*. Berlin: Cornelsen Scriptor 2006, S. 14 – 32.

Feindt, A.: *Vom Verlieren und Finden der Forschung*. In: Hollenbach, N./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): *Die Schule forschend verändern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2009, S. 147 – 165.

Helmke, A.: *Was wissen wir über guten Unterricht?* In: PÄDAGOGIK, Jg. 58, Heft 2/2006. Weinheim: Beltz, S. 42 – 45.

Helmke, A.: *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalisierung*. Seelze: Klett-Kallmeyer 2009.

Klieme, E.: *Bildungsstandards als Instrumente zur Harmonisierung von Leistungsbewertungen und zur Weiterentwicklung didaktischer Kulturen*. In: Eder, F. et al. (Hrsg.): *Qualität durch Standards?* Münster: Waxmann 2006, S. 55 – 70.

Klieme, E.: *Leitideen der Bildungsreform und der Bildungsforschung*. In: PÄDAGOGIK, Jg. 61, Heft 5/2009. Weinheim: Beltz, S. 44 – 47.

Leuders, T.: *Kompetenzorientierte Aufgaben im Unterricht*. In: Blum, W./Drüke-Noe, Chr./Hartung, R./Köller, O. (Hrsg.): *Bildungsstandards Mathematik: konkret. Sekundarstufe I*. Berlin: Cornelsen Scriptor 2006, S. 81 – 95.

Meyer, H.: *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor 2004.

Meyer, H.: *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung*. Berlin: Cornelsen Scriptor 2007.

Nentwig, P.: *Damit es nicht Stückwerk bleibt – Horizontale und vertikale Vernetzung am Beispiel*. In: Feindt, A./Elsenbast, V./Schreiner, P./Schöll, A. (2009) (Hrsg.): *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven*. Münster: Waxmann 2009, S. 197 – 210.

Obst, G.: *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2008.



ANDREAS FEINDT ist wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Schule“ des Comenius-Instituts in Münster und Mitherausgeber von Die GRUNDSCHULZEITSCHRIFT.

HILBERT MEYER ist emeritierter Professor an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg mit den Arbeitsgebieten Allgemeine Didaktik, Unterrichtsmethodik und Schulentwicklung.

Meine eigene didaktische Schatzsuche

Merkmale	Umgesetzt in meinem Unterricht und zwar so ...
Kognitive Aktivierung	
Wissensvernetzung	
Übung/Überarbeitung	
Lebensweltliche Anwendung	
Individuelle Lernbegleitung	
Metakognition	