

Lersch, Rainer

Unterricht und Kompetenzerwerb. In 30 Schritten von der Theorie zur Praxis kompetenzfördernden Unterrichts

Die Deutsche Schule 99 (2007) 4, S. 434-446



Quellenangabe/ Reference:

Lersch, Rainer: Unterricht und Kompetenzerwerb. In 30 Schritten von der Theorie zur Praxis kompetenzfördernden Unterrichts - In: Die Deutsche Schule 99 (2007) 4, S. 434-446 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-273099 - DOI: 10.25656/01:27309

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-273099>

<https://doi.org/10.25656/01:27309>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Rainer Lersch

Unterricht und Kompetenzerwerb

In 30 Schritten von der Theorie zur Praxis kompetenzfördernden Unterrichts

Die Einführung von *Bildungsstandards* bedeutet nicht nur einen grundlegenden Wandel in der Steuerung des Bildungssystems, indem an die Stelle inhaltlicher *Vorgaben* für die Lehrer(innen) in Gestalt von Lehrplänen nunmehr der Fokus auf die gesellschaftlichen Erwartungen an die *Ergebnisse* schulischen Lernens auf Seiten der Schüler(innen) gerichtet wird. Dabei ist nämlich zugleich von erheblicher Bedeutung für die alltägliche Unterrichtsarbeit, dass diese Erwartungen in den Standards in Form von *Kompetenzen* formuliert werden, die die Schüler(innen) im Laufe ihres Bildungsgangs erwerben sollen – ein Sachverhalt, mit dem sich die Didaktik als Theorie des Unterrichts bislang nur unzureichend und vor allem nicht systematisch befasst hat.

Es gibt zwar einige wenige ältere Arbeiten, die sich auch schon mit der theoretischen Grundlegung, den Formen und Prinzipien *kompetenzfördernden Unterrichts* auseinandergesetzt haben (z.B. die Arbeiten Hans Aeblis oder Krüger/Lersch 1993), die aber nicht systematisch weiterentwickelt wurden. Die im Kontext dieser didaktischen Fragestellung bestehenden Zusammenhänge aus der Perspektive des aktuellen Diskurses kurz und prägnant darzustellen, ist die Absicht des folgenden Textes. Darin wird in 30 Schritten von der begrifflich-theoretischen Grundlegung über die didaktische Systematisierung bis hin zu den praktischen Konsequenzen für professionelles Lehrerhandeln eine lehrbuchartige Basis für einen Unterricht entwickelt, der sich am Kompetenzerwerb der Schüler(innen) orientiert und der damit den Qualitätsansprüchen eines modernen Bildungssystems genügt.

1. Kurzes Begriffsresümee

- (1.) *Kompetenzen* sind erlernbare, *kognitiv verankerte (weil wissensbasierte) Fähigkeiten und Fertigkeiten*, die eine erfolgreiche Bewältigung bestimmter Anforderungssituationen ermöglichen.
- (2.) Im Kompetenzbegriff fallen *Wissen* und *Können* zusammen; er umfasst auch Interessen, Motivationen, Werthaltungen und soziale Bereitschaften.
- (3.) *Kompetenzen* sind demnach kognitive *Dispositionen* für erfolgreiche und verantwortliche Denkopoperationen oder Handlungen.
- (4.) In *Kompetenzmodellen* lassen sich *Teilkomponenten* einer Kompetenz, *Niveaustufen* im Erreichen der Kompetenz bzw. *Entwicklungsverläufe* für den Kompetenzerwerb beschreiben.
- (5.) Der Erwerb einer Kompetenz bzw. das erreichte Niveau zeigen sich in der (überprüfbaren) *Performanz*, also in der Art und Weise bzw. dem Grad erfolgreicher Situationsbewältigung.

(6.) Man unterscheidet zwischen *fachlichen* (oder domänenspezifischen) und *überfachlichen* (allgemeinen) Kompetenzen wie Schlüsselqualifikationen, allgemeine Lern- oder Problemlösungsstrategien, soziale oder kommunikative Fähigkeiten usw.

(7.) Während für fachliche Kompetenzen präzise Angaben zu den Komponenten und Niveaus formuliert werden können (= *Standards*), und über entsprechende Gestaltungen der Anforderungssituationen (z.B. Aufgaben oder Tests) der Grad des Erwerbs der jeweiligen Kompetenz auch überprüft werden kann, gestaltet sich dies für überfachliche Kompetenzen deutlich schwieriger.¹

(8.) In der Schule werden überfachliche Kompetenzen in der Regel im Kontext fachlicher Lehr- und Lernprozesse erworben.

2. Didaktik kompetenzfördernden Unterrichts

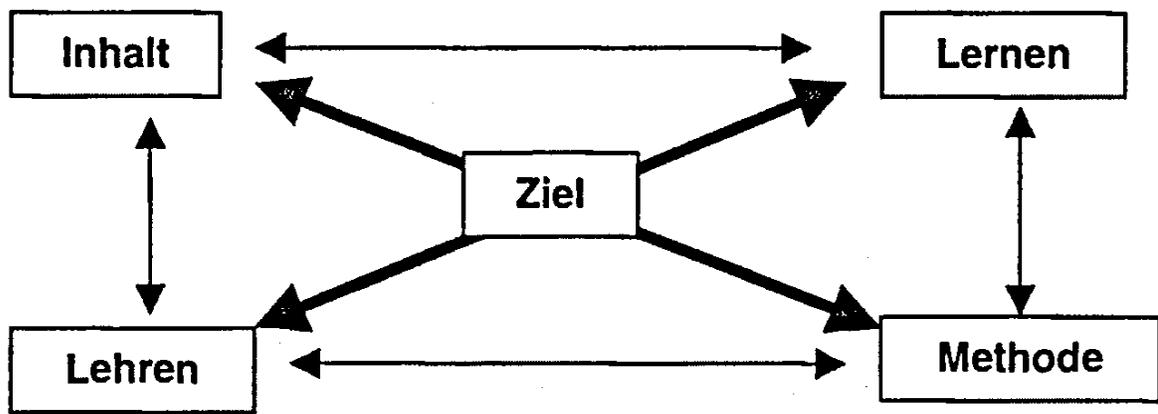
(9.) Basis für die Entwicklung jeglicher *fachlicher* Kompetenz ist der Erwerb *intelligenten*, weil in der kognitiven Struktur wohlorganisierten und *vernetzten Wissens*. Dies erfolgt in sachlogisch aufgebauten, *systematischen* inhaltsbezogenen Lehr-Lern-Prozessen, in denen zu Beginn der *Instruktion* oder *gemeinsamen Erarbeitung* durch gezielte *Wiederholungen* oder *Aufweise von Zusammenhängen* die neu zu erwerbenden Kenntnisse „anschlussfähig“ zur bestehenden relevanten Vorwissensbasis gemacht werden (Vernetzung). Dadurch wird zugleich das bestehende Wissen „nach hinten“ gesichert und „nach vorne“ beweglich gemacht und so das weitere Lernen im gleichen Inhaltsgebiet erleichtert; der aktuelle Lernprozess kann durch eine inhaltliche Vorinformation („informierender Unterrichtseinstieg“, vgl. Grell/Grell 1979) oder eine begriffliche Vorstrukturierung („advance organizer“, vgl. Ausubel 1974) unterstützt werden. = *Vertikaler Lerntransfer* (siehe Weinert 1998, Lersch 2006a)

(10.) Die Didaktik als handlungsleitende Theorie formuliert für solche in der Regel vom Lehrer strukturierten, gleichwohl schülerorientierten Lehr-Lern-Prozesse den unverbrüchlichen *Zusammenhang von Zielen, Inhalten und Methoden* unter Berücksichtigung der Voraussetzungen, Bedingungen und der Ausgangslage der Schüler als Strukturierungs- und Planungshilfe für Lehrer (die didaktische Entwicklung der letzten 50 Jahre zusammenfassend siehe Lersch 2005).

Lothar Klingberg (1986, S. 43 ff.) systematisiert dieses Gefüge von Relationen für derartige zielgerichtete inhaltliche Unterrichtsprozesse wie folgt:

¹ Maag Merki (2004) unterscheidet zwischen *maximalem* Ausmaß an Verhalten bei fachlichen und *optimalem* Ausmaß bei überfachlichen Kompetenzen, weil bei letzteren maximal nicht immer gleich optimal ist. Sie schlägt deshalb hier die Unterscheidung von lediglich 3 Kompetenzstufen (0 = Risikogruppe, 1 = durchschnittlich, 2 = optimal) vor. Beispiel: Überhöhte (also: *maximale*) Selbstwirksamkeitsüberzeugungen deuten gerade nicht auf Kompetenz zur Bewältigung von Leistungssituationen hin (im Unterschied zu realistischen Überzeugungen = *optimal*).

Abb. 1: Didaktische Grundrelationen

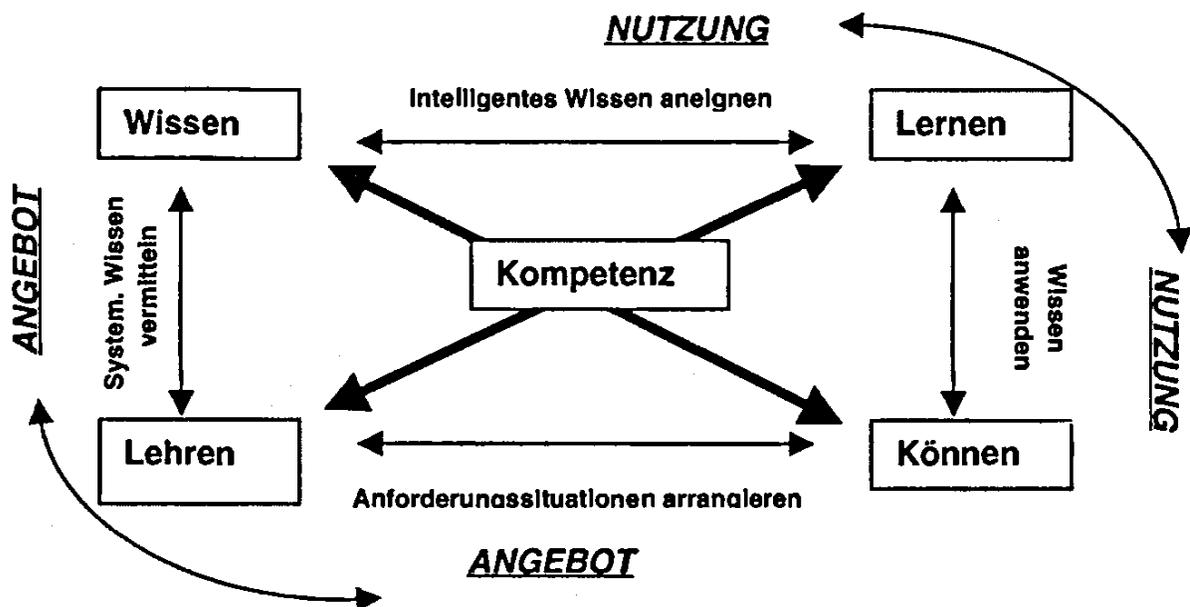


Alle Unterrichtsprozesse sind Prozesse des Lehrens und Lernens (= didaktisches Grundverhältnis).
 Als didaktische Prozesse sind sie ziel-, inhalts- und methodendeterminiert.

(11.) In dem Moment jedoch, in dem als Unterrichtsziel ein *Kompetenzzuwachs* angestrebt wird, bekommt vor allem die *methodische* Seite des Unterrichts ein neues Gewicht: Als „Weg zum Ziel“ dient die Methode dann nicht nur zur Vermittlung oder Aneignung eines Inhaltes, sondern wegen des im Kompetenzbegriff beinhalteten *Zusammenhangs von Wissen und Können* sind diese beiden Elemente im Unterricht zusammen zu führen. D.h.: Neben dem Erwerb von Wissen muss der Unterricht Gelegenheit bieten, mit diesem Wissen etwas „anzufangen“, ein *Können* unter Beweis zu stellen oder mittels intelligenten Übens zu kultivieren.

(12.) Das bedeutet einen zumindest partiellen Wandel der bislang dominanten Unterrichtsskripte: Auf der „Angebotsseite“ ist im Unterricht neben der *Vermittlung von Wissen* auch noch dessen *Situierung* erforderlich, also das Arrangieren von *Anwendungs- bzw. Anforderungssituationen* (Problem, Aufgabe, Kontext usw.), die die Schüler(innen) möglichst selbstständig bewältigen können – am besten in differenzierten Anforderungsniveaus (Kompetenzstufen), damit jeder zeigen oder sich selbst beweisen kann, was er *kann* („Nutzungsseite“). (zum Angebots-Nutzungs-Modell siehe u.a. Helmke 2004)

Abb.2: Didaktische Systematisierung kompetenzorientierten Unterrichts



(13.) In einem *kompetenzfördernden Unterricht* korrespondieren also immer *Instruktion* (aber auch *gemeinsame Erarbeitung*) von (in der Regel neuen) Inhalten und *Situiertes Lehren* (Anwendungs- oder Anforderungssituationen arrangieren) auf der *Angebotsseite* mit *Aneignung* und *An- oder Verwendung* auf der Seite der „Nutzer“ – Unterricht wird demzufolge künftig viel stärker von den erforderlichen *Lernprozessen* und *Lerngelegenheiten* her konzipiert werden müssen (und eben nicht nur von einer kontinuierlichen Abfolge von Inhalten!). *Unterrichtsmethode ist eben Lehrmethode plus Lernmethode* (Klingberg 1986).

Dabei kann durchaus auch induktiv vorgegangen werden, indem eine (noch) nicht bewältigbare Situation den Ausgangspunkt des Unterrichts darstellt, zu deren selbstständigen Bewältigung eben erst noch ein Wissen oder eine Fertigkeit mit Hilfe der Lehrkraft angeeignet werden muss. Die für den Kompetenzerwerb unerlässliche Verknüpfung von Wissen und Handeln kann auch gelingen, indem man vom Handeln ausgeht, wie dies z.B. Hans Aebli (1961 und 1980/81) eindrucksvoll für den Aufbau einer Operation (also einer bewussten Denkhandlung) gezeigt hat (siehe hierzu auch Krüger/Lersch 1993) – die Hauptsache ist: *beide* für den Kompetenzerwerb konstitutive Elemente sind vorhanden! = *Horizontaler Lerntransfer* (Weinert 1998, Lersch 2006a)²

(14.) Weder rein deklaratives Faktenwissen ohne Aufweis eines Verwendungszusammenhangs noch ein inhaltsleeres Training von Fertigkeiten befördern den Aufbau von Kompetenz: Ersteres bleibt „träges“ Wissen, das lediglich gedächtnismäßig reproduziert werden kann, Letzteres bleibt reine Technik mit wenig Entwicklungspotential – beides befähigt letztlich nicht zum selbstständigen Bewältigen variabler Anforderungssituationen. Kompetenzentwicklung zeigt sich vielmehr in der zunehmenden Fähigkeit zur *Prozeduralisierung von Wissen*, dass man weiß, was man tut, oder dass man begründen kann, warum man es so und nicht anders macht.

(15.) Insofern ist die vor allem im Rahmen der Konstruktivismusdebatte ausgetragene theoretische Kontroverse, ob der Erwerb von Wissen und Können eher systematisch oder verstärkt situiert erfolgen soll, obsolet: wir brauchen im Interesse gelingenden Kompetenzerwerbs beides (vgl. Terhart 1999)!

(16.) Grundsätzlich gilt: Die Art und Weise der didaktisch-methodischen Strukturierung der vom Lehrer angebotenen *Lernsituation* ist bedeutsam für das Ergebnis (*output/outcome*)! Was gelernt werden *soll*, muss auch gelernt werden *können*, bedarf entsprechender Lerngelegenheiten: Das Schwimmen kann man nur lernen, indem man ins Wasser geht, die korrekte Aussprache einer Fremdsprache erfordert Sprechgelegenheiten (ggf. mit Korrektur und Hilfe) – für Sport- bzw. Fremdsprachenlehrer eine Selbstverständlichkeit, die jedoch für viele andere Kompetenzbereiche viel zu wenig beachtet wird.

(17.) Der *eigene Bildungswert der Methoden* im Unterricht (siehe hierzu Lersch 2005) wird besonders deutlich, wenn es um den Erwerb *überfachlicher Kom-*

2 besonders geeignete Unterrichtsformen sind hier: Variables, lebensnahes Üben, Problemlösender Unterricht, Projektunterricht, Experimente, Plan- und Simulationsspiele, Werkstattunterricht, Praktisches Lernen, Aufsuchen außerschulischer Lernorte usw.

petenzen geht: Die Fähigkeit zur Kooperation beispielsweise kann man nur erlernen, indem man mit anderen zusammen arbeitet. Da sich bekanntlich nicht jeder Inhalt mit jeder Methode „verträgt“, wird man die Förderung dieser Kompetenz nur im Kontext von solchen inhaltlichen Lernprozessen betreiben können, die kooperatives Arbeiten zulassen oder besser noch erfordern, ggf. wird man nach einem entsprechenden Inhalt suchen, so dass in diesem Fall die Unterrichtsmethode den Ausgangspunkt für die Unterrichtsplanung bildet.

Ähnliches gilt auch für den Erwerb anderer (scheinbar rein) formaler Kompetenzen wie z.B. Lernkompetenz (auch „Lernen des Lernens“ genannt): Weil man nicht lernen kann, ohne *etwas* zu lernen, kann man *etwas über* das Lernen nur im engen Verbund mit einem konkreten inhaltlichen Lernprozess lernen – sei es ein systematischer oder ein situierter (vgl. auch Punkt 8). Die Tatsache, dass hierfür solche Unterrichtsformen besonders geeignet sind, die weitgehend *selbstständiges* Lernen ermöglichen, weil vor allem dort Schüler die besten Erfahrungen mit dem eigenen Lernen machen können, also etwas über persönliche Stärken und Schwächen, funktionale und dysfunktionale Strategien sowie über Zusammenhänge zwischen Schwierigkeitsgrad von Aufgaben, Lernanstrengungen und Lernergebnissen lernen können, verweist noch einmal darauf, dass der Erwerb überfachlicher Kompetenzen an *besondere* eigene Lerngelegenheiten gebunden ist, sich keineswegs „von selber“ einstellt, und insofern bei der didaktisch-methodischen Konstruktion und Gestaltung von Unterricht entsprechende Berücksichtigung finden muss. Die Art und Weise der Bewältigung dieser Anforderungssituationen bedarf im Interesse eines bewussten Kompetenzzuwachses gemeinsamer Reflexion. = *lateralen Lerntransfer*³

(18.) Kompetenzen als Dispositionen oder Potentiale für Handlungen können prinzipiell in sozial anerkannter, aber auch in devianter Form genutzt werden (man kann sich auch zu einem hoch kompetenten Einbrecher entwickeln). In der Schule ist insofern die Kompetenzentwicklung zu binden an die gleichzeitige Entwicklung eines Systems von Welt-, Wert- und Handlungsorientierungen, Interessen und Motivationen zu einer sozialverträglichen und gesellschaftlich wertvollen Kompetenznutzung (= *erziehender Unterricht*, siehe auch Weinert 1998).

Ein solcher Rückbezug der erworbenen Kompetenzen auf die subjektiven Motive des Handelns (= *reflexiver Lerntransfer*; vgl. Lersch 2006a) ist naturgemäß nur schwer extern zu steuern, handelt es sich hierbei doch um höchst persönliche Einstellungen und Haltungen, die kaum durch Belehrung oder Erarbeitung, sondern eher aufgrund von *Überzeugungen* vom Sinn und Wert entsprechender Verhaltensweisen entwickelt werden, die auf *Erfahrungen* basieren. Die pädagogische Aufgabe besteht in diesem Zusammenhang in *Gestaltung und Bereitstellen von Erfahrungsfeldern* wie demokratische Schulkultur, soziales Klassenklima, vorbildliches Verhalten, verbindliche Regeln, Formen gewaltfreier Konfliktregelung, respektvoller Umgang miteinander usw., die alle über *implizite Lernprozesse* die Ausbildung erwünschter Überzeugungen und

3 besonders geeignete Unterrichtsformen sind hier: selbstständige Partner- und Gruppenarbeit, alle Formen Offenen Unterrichts, Diskussionen, eigenverantwortliches Lernen, forschendes Lernen z.B. für Referate, Präsentationen oder besondere Lernleistungen, immer verbunden mit Reflexionen der Lernprozesse; vgl. Lersch 2006a

Handlungsmotivationen erlauben.⁴ Dies war auch schon der Grundgedanke John Deweys (1949), wenn er im Interesse demokratischer Erziehung forderte, die Schule solle eine „embryonic society“ sein, und deshalb ist es im Unterricht z.B. für die Entwicklung der Bereitschaft zu solidarischem Handeln unerlässlich, Lern- und Leistungssituationen klar voneinander zu trennen, sollen die Schüler hier nicht permanent widersprüchliche Erfahrungen machen.

Natürlich kann auch hier systematisch erworbenes Wissen z.B. über Demokratie als Staats- und Lebensform „im Hintergrund“ der Motivbildung eine Rolle spielen – die hauptsächlich kognitive Verankerung, die *Bereitschaft* für demokratisches Handeln dürfte indes über entsprechende und als positiv konnotierte *Erfahrungen* erfolgen (= Lerngelegenheiten für *Erfahrungswissen*); die Entwicklung der *Kompetenz* zum demokratischen Handeln erfordert für den bekanntlich dann noch nötigen horizontalen Lerntransfer entsprechende *Handlungsgelegenheiten* (*Situationen*, die demokratisches Handeln erfordern).

Also auch im *reflexiven Lerntransfer* können sich über implizite Lernprozesse Kompetenzen entwickeln. Voraussetzung für die Entwicklung der Bereitschaft zu entsprechender Performanz sind hier allerdings *Überzeugungen*, die auf reflektierten, weil als positiv bewerteten Erfahrungen (*Erfahrungswissen*) basieren. Ggf. kann ein entsprechender Entwicklungsprozess auch aus der Abwehrhaltung gegenüber negativen Erfahrungen entstehen – dies setzt allerdings zumindest die *Kenntnis* einer möglichen Alternative und anschließendes *Probehandeln* voraus!

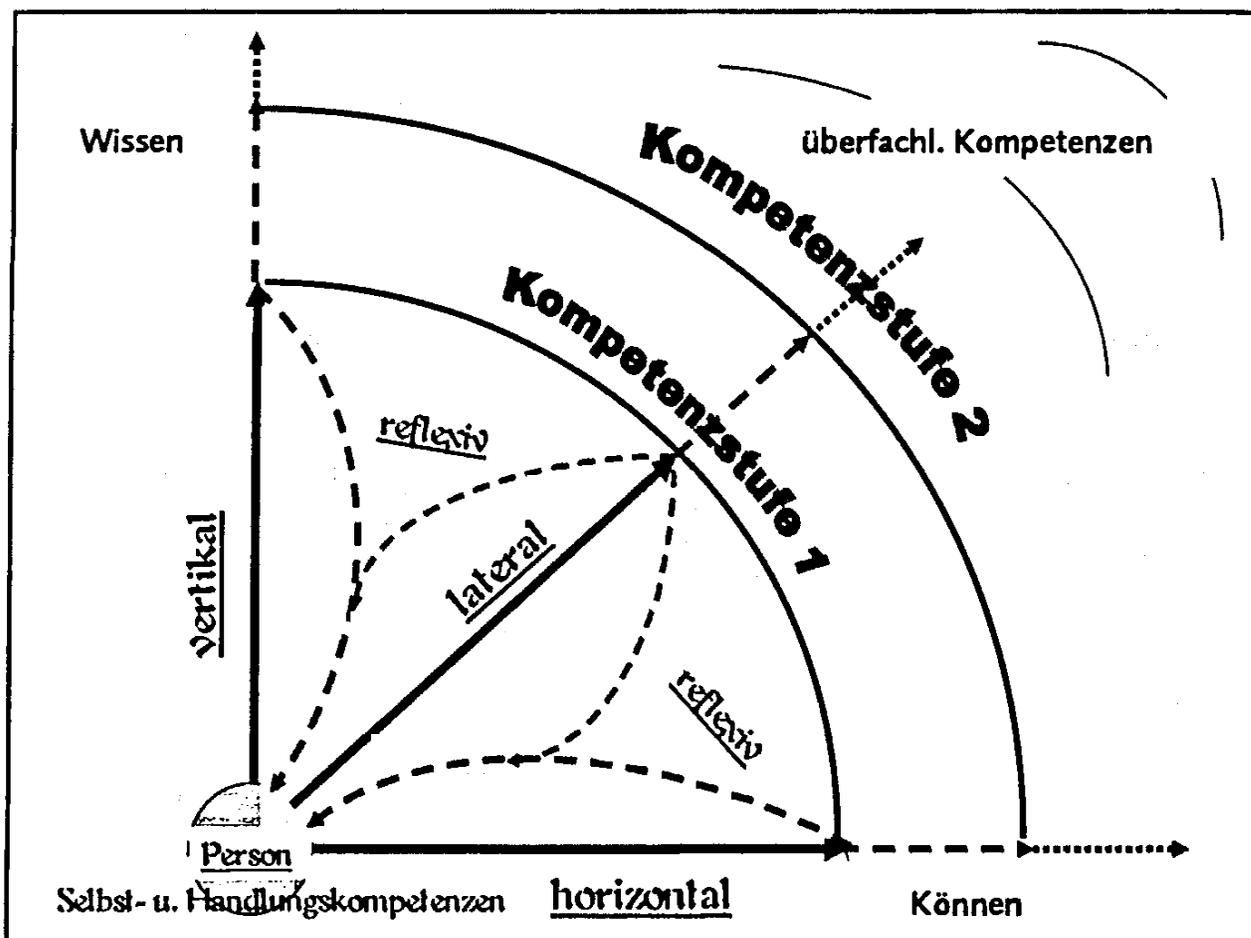
(19.) Kompetenzen werden begriffen als die kognitiv verankerte Befähigung von Personen, bestimmte, in der Regel aber facettenreiche Situationen erfolgreich und verantwortlich zu bewältigen, wobei oft mehrere Kompetenzbereiche gleichzeitig gefordert sind (z.B. Problemlösen + Kooperation + gegenseitige Hilfe). So werden auch in Beispielaufgaben oder Tests für *Bildungsstandards*, die die gesellschaftlichen Erwartungen an das Ergebnis schulischen Lernens in Form von Kompetenzen der Schüler(innen) formulieren, erklärtermaßen „die Behandlung von (komplexen) *Fällen* überprüft“ (Klieme u.a. 2003, S. 80) und nicht irgendwelche isolierten Kompetenzkomponenten wie z.B. Faktenwissen.

Das bedeutet: Im Unterricht sind *Wissen und Können, fachliche, überfachliche und selbstregulative Kompetenzen* gleichermaßen zu „vermitteln“, um die Entwicklung kognitiver Strukturen auf Seiten der Schüler(innen) zu befördern, die zu kompetenten Operationen oder Handlungen befähigen.

Der Weg zu einer derartigen kognitiven Struktur führt über die Integration der verschiedenen Lerntransfers:

4 weitere Anlässe für solches implizites Lernen wären auch z.B. das Reflexionsklima, Anspruchsniveau und Anregungsgehalt des Unterrichts, praktizierte reflexive Koedukation, aktiver Umweltschutz usw.

Abb. 3: Kognitive Strukturen: Lerntransfers und Kompetenzen



Die kognitive Struktur, das Ensemble der Kompetenzen, ließe sich nach diesem Bild mit der Fläche unter der Kurve auf jeder Kompetenzstufe beschreiben. Kompetenzstufen können als Niveaustufen oder als Entwicklungsverläufe interpretiert und zur Differenzierung zwischen Lernergruppen verwendet werden. Auch wenn die verschiedenen Lerntransfers für ihre kognitive Verankerung unterschiedliche Lerngelegenheiten benötigen, sind sie doch keineswegs zusammenhanglos (s. Nr. 20): So ist z.B. auch die Fähigkeit zur verantwortlichen Kompetenznutzung (*reflexiver Lerntransfer*) abhängig vom insgesamt erreichten Kompetenzniveau.

(20.) Die für den Erwerb der einzelnen Kompetenzbereiche erforderlichen unterschiedlichen Lerntransfers verlangen jeweils *spezifische* Lerngelegenheiten und demzufolge entsprechende Unterrichtsarrangements: Systematische Wissensvermittlung ist zu ergänzen um variable Anwendungssituationen, um domänenspezifisches Können zu generieren. Sollen zudem auch noch allgemeine überfachliche Kompetenzen angebahnt werden, muss die Lernsituation – ganz gleich, ob systematisch oder situiert – zugleich entsprechende Anforderungen beinhalten (z.B. die Notwendigkeit zur Kooperation), deren Art und Weise der Bewältigung zu reflektieren wäre im Interesse des Aufbaus sog. *metakognitiver Kompetenzen*. Wenn diese Lehr-Lern-Prozesse dann noch eingebettet sind z.B. in ein soziales Klassenklima, das von höflichem und respektvollem Umgang miteinander gekennzeichnet ist, kann davon ausgegangen werden, dass aufgrund derartiger Erfahrungen über implizites Lernen zugleich auch noch entsprechende Haltungen entwickelt werden können.

(21.) Grundsätzlich gilt (s. auch Punkt 16): Was in Unterricht und Schulleben vom professionellen Personal nicht *angeboten* wird, kann auch von den Schüler(innen) nicht *genutzt* werden im Sinne des hier skizzierten Kompetenzer-

werbs. Von dieser Verantwortung können die „Profis“ auch nicht entbunden werden, auch – oder gerade dann! – wenn heutzutage in erfreulichem Maße an das eigenverantwortliche Lernen der Schüler(innen) appelliert wird!

3. Professionelles Lehrerhandeln

(22.) Darin zeigt sich die hohe Komplexität eines pädagogischen Handelns in Schule und Unterricht, dass den Anspruch hat, kompetenzfördernd zu sein. Die Logik des Ganges der Dinge verlangt indes vor dem Kompetenzerwerb der Schüler(innen) den diesbezüglichen Kompetenzerwerb ihrer Lehrer(innen). Dies stellt hohe Ansprüche an die Systeme der Lehrer-Aus-, Fort- und Weiterbildung, denn die bloße Vermittlung der wissenschaftlichen *Kenntnisse* über die hier skizzierten Zusammenhänge ist für den Erwerb entsprechender *professioneller Kompetenzen* nach allem, was bisher erarbeitet wurde, keineswegs hinreichend: Das *wissenschaftliche Wissen* bedarf der Ergänzung um ein zunehmendes *berufliches Können*, um aus bloßer Theorie kompetent gestaltete Praxis werden zu lassen, die den Qualitätsansprüchen an ein modernes Bildungssystem genügt.

(23.) Wir wissen zwar, dass die Ausbildung professioneller Kompetenz Resultat eines berufsbiografischen Prozesses ist und letztlich erst in der Ausübung des Berufes selber gelingen kann. Gleichwohl werden aber die Impulse für eine innovative schulische Praxis in aller Regel im Wissenschaftssystem generiert und als wissenschaftliche Erkenntnisse in den verschiedenen Phasen der Lehrerbildung kommuniziert mit dem Ziel, praktisch wirksam zu werden. Dies bedeutet aber auch, dass mit der Ausbildung der Befähigung, kompetenzfördernden Unterricht zu erteilen, auch schon in der Universität begonnen werden muss im Sinne der Grundlegung *professionsspezifischer Kompetenzen* (also über die bloße Vermittlung von Kenntnissen hinausgehend!), die dann in der weiteren Berufsbiografie kultiviert werden zu *professioneller Kompetenz* (siehe hierzu Lersch 2006 b).

Der Absolvent eines Lehramtsstudiums muss sich deutlich in seinem bis dahin ausgebildeten Kompetenzprofil vom Absolventen eines Jurastudiums unterscheiden lassen – und zwar nicht nur im Hinblick auf unterschiedliche Wissensbestände, sondern auch dahingehend, was sie schon *können!*⁵

(24.) Nicht nur jungen sondern vor allem auch den „gestandenen“ Lehrerinnen und Lehrern verlangt die Orientierung des Unterrichts am Kompetenzerwerb der Schüler(innen), wie sie aktuell durch die Einführung von Bildungsstandards als neuem Steuerungssystem im Bildungswesen quasi „erzwungen“ wird, einiges Umdenken ab: Lehrer(innen) sind bislang so ausgebildet und auch in der Berufspraxis sozialisiert, bei der Planung und Gestaltung ihres Unterrichts (häufig fachlicher Systematik folgend) *von dessen Beginn in Richtung auf seinen Abschluss* zu denken.

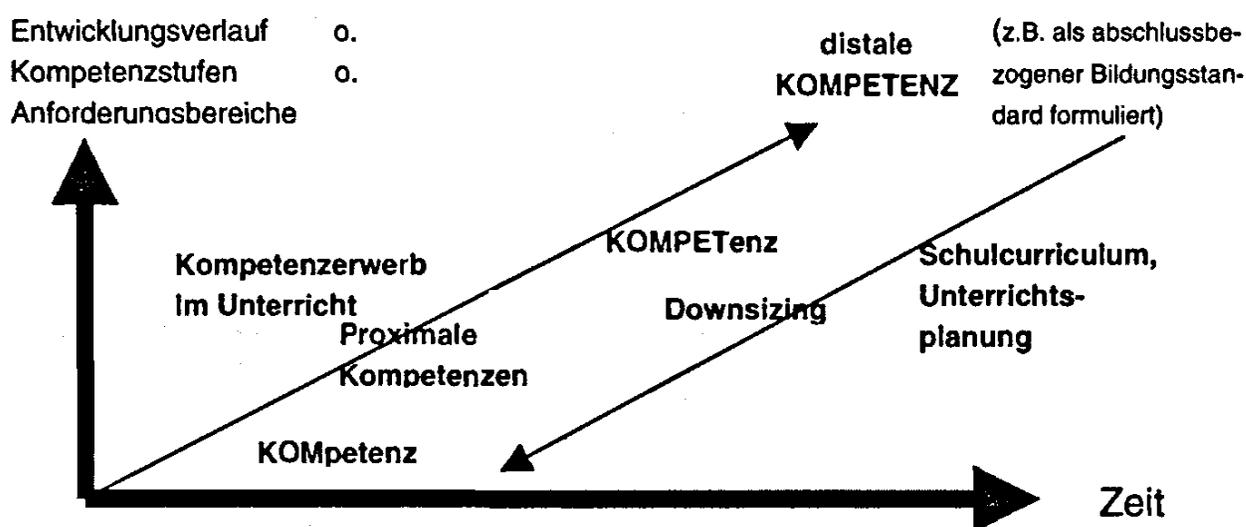
5 Hinweise dazu, wie dieses Postulat hochschuldidaktisch umgesetzt werden könnte, hat beispielsweise die KMK 2004 in ihrem Beschluss „Standards in der Lehrerbildung – Bildungswissenschaften“ gegeben; die dort vorfindlichen Standardformulierungen selbst spiegeln hingegen diesen Anspruch in keiner Weise wider: Hier ist immer nur von „Wissen“, „Kennen“ und allenfalls „Reflektieren“ die Rede. Vgl. auch Lersch 2006b

Schon die Lehrpläne sind so aufgebaut, das daraus abgeleitete Schulcurriculum wird von den Fachkonferenzen entsprechend konstruiert, die inhaltliche Planung eines Schuljahres und die Konzeption mittelfristiger Unterrichtseinheiten folgen dieser Logik ebenso wie die Vorbereitung auf eine einzelne Unterrichtsstunde.

Unter den neuen Bedingungen (insbesondere bei abschlussbezogenen Bildungsstandards) müssen Curricula, Jahrespläne, Unterrichtseinheiten und -stunden *von ihrem angezielten Ende her* konzipiert werden, indem der kumulative Prozess des Kompetenzerwerbs quasi „rückwärts“ von der *distalen* Kompetenz in *proximale* Kompetenzen „zerlegt“ wird (*downsizing*) (vgl. Lange 2005). Man wird sich also (vom erwarteten output ausgehend) jeweils Schritt für Schritt fragen müssen,

1. was die jeweiligen Voraussetzungen auf Seiten der Schüler(innen) sein müssen, damit sie den nächsten Schritt auf dem Weg zur distalen Kompetenz erfolgreich bewältigen können, und
2. wie demzufolge die Lerngelegenheiten auszusehen haben, so dass ein entsprechender Kompetenzzuwachs erfolgen kann.

Abb. 4: Kompetenzerwerb und Unterrichtsplanung



(25.) Ein Problem bei dieser neuen Denkungsart zumindest bei der mittel- und längerfristigen Unterrichtsplanung besteht darin, dass die proximalen Kompetenzen bzw. Vorstufen zur distalen Kompetenz dem angezielten Endzustand immer „unähnlicher“ werden, je weiter man sich auf dem Weg nach „rückwärts“ bewegt, so dass sie (vor allem für Nicht-Fachleute) auf den ersten Blick kaum noch etwas mit der Zielkompetenz zu tun zu haben scheinen.

(26.) Das bedeutet: Man muss ziemlich genaue Vorstellungen darüber haben oder entwickeln, wie sich eine (Teil-)Kompetenz kumulativ aufbauen lässt:

Welche Wissens Elemente (z.B. Grammatikbausteine, Vokabular, Idiomatiken usw. einer Fremdsprache) müssen in welcher Reihenfolge angeeignet werden, damit mit ihrer Hilfe in welchen Situationen (Sprech-, Hör-, Schreib- oder Lesegelegenheiten) bestimmte Teilkompetenzen auf einem definierten Niveau kultiviert werden können?

(27.) Solange noch nicht für alle Domänen entsprechende validierte Kompetenzmodelle vorliegen oder aber auch im Praxisalltag bei der Planung z.B. einer mehrstündigen Unterrichtseinheit durch Lehrer(innen) ist die Entwicklung eines *Kompetenzrasters* oder besser noch: der Entwurf eines *Kompetenzer-*

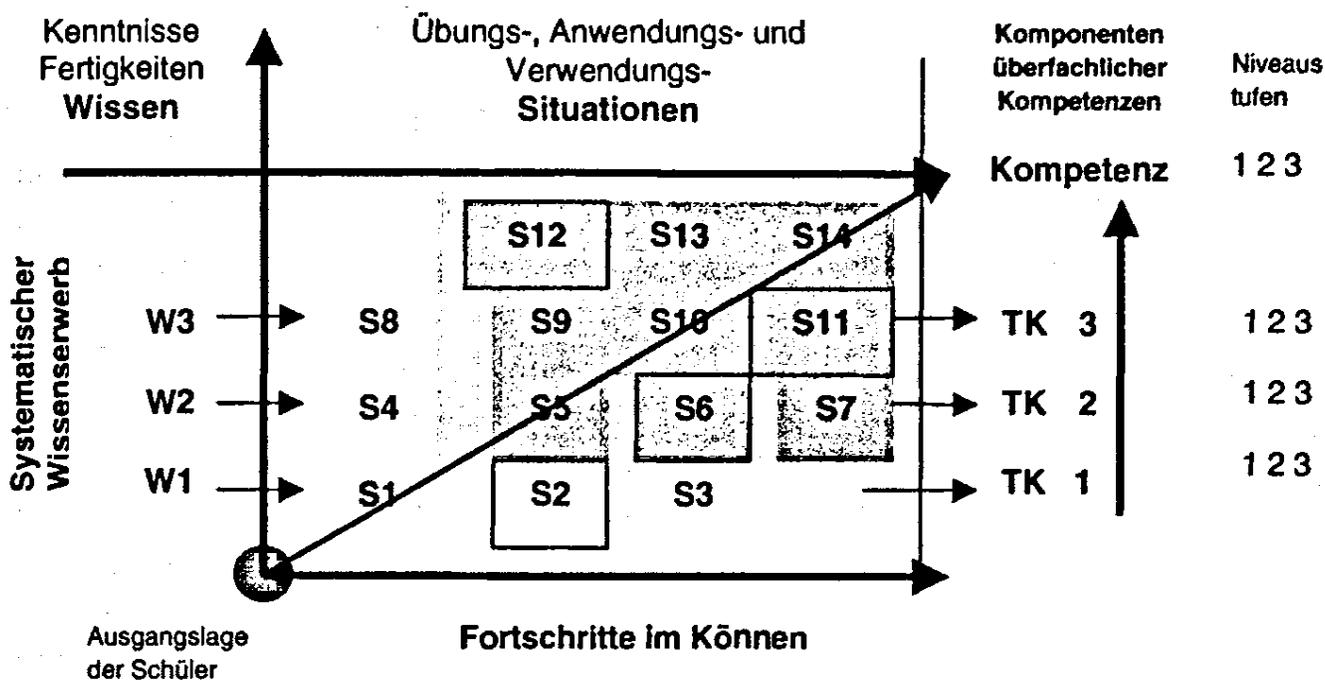
werbsschemas hilfreich, womit man sich diese Zusammenhänge verdeutlichen und auf einen Blick „sinnfällig“ machen kann.⁶

Dabei ist die naturgemäß eher traditionellen didaktischen Denklinien folgende Planung des systematischen Wissenserwerbs (vertikaler Lerntransfer) allerdings permanent zu ergänzen um methodische Überlegungen zur Situierung dieses Wissens (horizontaler Lerntransfer), um die Lernprozesse im Interesse des Erwerbs der nötigen Teilkompetenzen zu komplettieren, mit denen die Zielkompetenz kumulativ aufgebaut wird. Dabei sollten auch solche Lernarrangements bedacht werden, die es gestatten, Komponenten überfachlicher Kompetenzen zu kultivieren; für deren Reflexion ist ein entsprechender Zeitrahmen einzuplanen (lateraler Lerntransfer).

Auf diese Weise entsteht ein neuartiges Unterrichtsskript in Gestalt eines didaktisch-methodischen Feldes, in dem sich sowohl der geplante systematische Wissenserwerb als auch die damit verknüpften angestrebten Fortschritte im Können der Schüler(innen) prozedural abbilden lassen (vgl. Punkt 12). Der Verlauf der Kompetenzentwicklung wird grafisch durch die Diagonale repräsentiert:

Abb. 5: Kompetenzerwerbsschema

Didaktisch-methodische Modellierung kompetenzfördernden Unterrichts



W = Wissenselement, S = Situation, TK = Teilkompetenz

Im grau unterlegten Bereich werden gleichzeitig mehrere Wissenselemente situiert

Erläuterung: Während in den Situationen S1 – S3 lediglich das Wissenselement W1 in Übungen und Anwendungen situiert wird und S4 eventuell eine speziell nur auf W2 gerichtete Übung darstellt, werden z.B. in den Situationen S5 – S7 die Wissens-elemente W1 und W2 gemeinsam und zugleich angewendet werden müssen usw., bis sich schließlich in S12 – S14 der Grad (Kompetenz- oder Niveaustufen) der erworbenen Kompetenz zeigt, die über die Teilkompetenzen TK 1 bis 3 kumuliert wurde.

⁶ Während ein Kompetenzraster in der Regel lediglich die Komponenten einer Kompetenz (also Wissens-elemente und Teilkompetenzen) und ggf. noch Kompetenz-niveaus in einer Matrix in Beziehung zueinander setzt, beschreibt ein Kompetenzerwerbsschema darüber hinaus auch noch den Weg des Kompetenzerwerbs; es handelt sich insofern um die didaktische Modellierung eines Kompetenzrasters.

Wie ein solches Kompetenzerwerbsschema zustande kommt, soll an einem fiktiven Beispiel erläutert werden. Es erhebt keinen weiteren Anspruch auf fachdidaktische Relevanz – hier geht es nur ums Prinzip:

Angestrebte Kompetenz: Die Schüler(innen) können die verschiedenen Formen der Vergangenheit im Englischen situationsangemessen und sprachlich korrekt anwenden.

Teilkompetenz 1: Bildung und Verwendung des simple past

Teilkompetenz 2: Bildung und Verwendung des present perfect (auch im Kontrast zum simple past)

Teilkompetenz 3: Bildung und Verwendung des past perfect (auch im Kontrast zum simple past und present perfect)

➤ Was müssen die Schüler(innen) *wissen?* (*Wissenselemente aneignen*)

– wie man die einzelnen Formen bildet

– bei regelmäßigen und unregelmäßigen Verben, in Frage und Verneinung

– wann man welche Form im mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch je nach intendierter Aussage verwendet

Lehr- und Lernformen: Systematische Wissensvermittlung durch Instruktion und/oder gemeinsame Erarbeitung (lehrerzentriert), aber auch Selbstinstruktion (z.B. unregelmäßige Verben lernen)

➤ Was sollen die Schüler(innen) *können?* (Bewältigen von *Anforderungssituationen*)

Sie sollen die einzelnen Formen jeweils für sich sprachlich korrekt mit regelmäßigen und unregelmäßigen Verben auch in Frage und Verneinung bilden können.

Lehr- und Lernformen: Variable Übungen und Aufgaben für jedes tempus

Sie sollen in unterschiedlichen Sprachverwendungssituationen (schriftlich/mündlich) die jeweils korrekte Form verwenden.

Lehr- und Lernformen: Sprachverwendungssituationen (welche und in welcher Reihenfolge arrangieren?) (schülerzentrierte Phasen weitgehend selbstständiger Arbeit)

Gleichzeitig sollen in dieser Unterrichtseinheit unterschiedliche Lernstrategien für das Vokabellernen (in diesem Fall: speziell unregelmäßige Verben) kennen gelernt und ausprobiert werden.

Lehr- und Lernformen: Darbietung verschiedener Methoden, individuelles Ausprobieren, gemeinsame Reflexion

(28.) Der Entwurf eines solchen Kompetenzerwerbsschemas ist praktisch die *Planung für einen kompetenzfördernden Unterricht* (in diesem Fall für eine mehrstündige Unterrichtseinheit). Es beinhaltet sämtliche didaktischen und methodischen Entscheidungen einschließlich ggf. überprüfbarer Zwischenziele, die die Lehrkraft nach Diagnose der Ausgangslage der Schüler(innen) im Interesse des angestrebten Kompetenzerwerbs getroffen hat:

Es enthält präzise Angaben über Auswahl und Abfolge in der Vermittlung des notwendigen systematischen *Wissens* (didaktische Entscheidungen) ebenso wie klare Vorstellungen über mögliche Situierungen für die sukzessive Kultivierung fachlichen und überfachlichen *Könnens* (methodische Entscheidungen).

Aufgrund der klaren Strukturierung (eindeutiger Zusammenhang aller Elemente) ist ein solcher Entwurf auch anderen gegenüber legitimierbar und selbst den Schüler(innen) transparent zu machen.

(29.) Die im Schema durch einen Rahmen hervorgehobenen Situationen (S2, S6 usw.) symbolisieren Lernarrangements, die neben dem fachlichen Kompetenzerwerb zugleich Lerngelegenheiten zur Kultivierung überfachlicher Kompetenzen beinhalten. Die Art der Darstellung verdeutlicht zweierlei:

Erstens erinnert sie noch einmal daran, dass die Prozesse des lateralen Lerntransfers zum Erwerb überfachlicher Kompetenzen in aller Regel im Kontext konkreter inhaltlicher Lernprozesse stattfinden (vgl. Punkt 8).

Zweitens wird damit angedeutet, dass sich derartige Lernprozesse eher weniger im Sinne strenger Systematik organisieren lassen (z.B. als Lehrgang oder Training), sondern dass es vielmehr darauf ankommt, die Schüler(innen) im Verlaufe ihres Bildungsganges konsequent immer wieder mit Situationen zu konfrontieren, die entsprechende überfachliche Anforderungen enthalten. Die gemeinsame Reflexion über die (ggf. unterschiedliche) Art und Weise der Bewältigung dieser Anforderungen, in deren Rahmen auch weiterführende Ziele oder Qualitätsansprüche formuliert werden können, sorgt allerdings auch hier für kumulative Lernprozesse. Insofern handelt es sich bei derartigen Lernsituationen auch für die Schüler(innen) nicht um okkasionelle Ereignisse, sondern sie erfahren, dass hier kontinuierlich ebenfalls wichtige Bildungsziele verfolgt werden.

4. Implementation

(30.) Die Einführung von Bildungsstandards ist mit der erklärten Absicht verbunden, die bislang üblichen detaillierten inhaltlichen Vorgaben (Lehrpläne) auf ein Minimum zu reduzieren (Kerncurricula) und damit den Weg zum Erreichen der in den Standards formulierten Kompetenzen weitgehend in die Hände der Lehrerschaft an (teil-)autonomen Schulen zu legen.

Dies erfordert auf Seiten der Lehrer(innen) ein hohes Maß an fachlichem Wissen und vor allem fachdidaktischem Können, damit die hier skizzierten allgemein-didaktischen Prinzipien für kompetenzfördernden Unterricht domänen- und schulspezifisch konkretisiert werden können. Dies ist nicht nur ein Aus- und Fortbildungsproblem, sondern verweist auf ein eng damit verknüpfted Desiderat: nämlich eine entsprechend ausgerichtete intensive fachdidaktische Forschung, die in unterstützende Handreichungen und Empfehlungen für den Fachunterricht mündet. Dazu gehört auch die Entwicklung von Beispielaufgaben und Tests, die ebenfalls der Orientierung der Lehrer(innen) darüber dienen können, was als Ergebnis ihrer Arbeit auf Seiten der Schüler(innen) erwartet wird.⁷

Ausschlaggebend für die erfolgreiche Implementation kompetenzfördernden Unterrichts sind und bleiben allerdings die Lehrer(innen), die in entwicklungs-offenen Teams best-practice-Beispiele entwickeln, ausprobieren und evaluieren und ihre Erfahrungen in der pädagogischen Öffentlichkeit kommunizieren. Denn die anderenorts gelungene Praxis und deren Reflexion ist erfahrungsgemäß für die meisten Lehrer(innen) der stärkste Impuls zur Veränderung ihrer eigenen Praxis (vgl. hierzu auch Lipowsky 2004).

⁷ Deren Einsatz zur Überprüfung oder gar Kontrolle der Lehrer(innen) wäre indes im Sinne prospektiver Entwicklung kontraproduktiv: Der Unterricht liefe dann in der Tat Gefahr, zum teaching-to-the-test zu verkommen!

Literatur

- Aebli, Hans 1961: Grundformen des Lehrens. Stuttgart: Klett
- Aebli, Hans 1980/81: Denken – das Ordnen des Tuns. 2 Bde. Stuttgart: Klett
- Ausubel, David Paul 1974: Psychologie des Unterrichts. Weinheim: Beltz
- Dewey, John 1949: Erziehung und Gesellschaft. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Braunschweig: Westermann
- Grell, Jochen; Monika Grell 1979: Unterrichtsrezepte. München: Urban & Schwarzenberg
- Helmke, Andreas 2004: Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyer
- Klieme, Eckhard u.a. 2003: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bonn: BMBF
- Klingberg, Lothar 1986: Unterrichtsprozess und didaktische Fragestellung. Berlin: Volk und Wissen
- Krüger, Heinz-Hermann; Rainer Lersch 1993: Lernen und Erfahrung. Perspektiven einer Theorie schulischen Handelns. Opladen: Leske + Budrich
- Lange, Bernward 2005: Bildungsstandards und Unterrichtsplanung – Konsequenzen für didaktisches Denken und Planen. In: *Lehren und Lernen*, 31, 2005, 3, S. 3-10
- Lersch, Rainer 2005: Modellierung der didaktischen Fragestellung. Entwicklungen und Perspektiven für ein Modell der „ganzen“ Didaktik. In: Stadtfeld/Dieckmann (Hg.): *Allgemeine Didaktik im Wandel*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 68-95
- Lersch, Rainer 2006a: Unterricht zwischen Standardisierung und individueller Förderung. Überlegungen zu einer neuen Lernkultur angesichts der bevorstehenden Einführung von Bildungsstandards. In: *Die Deutsche Schule* 98, 2006, 1, S. 29-41
- Lersch, Rainer 2006b: Am Anfang steht die Wissenschaft ... Grenzen und Möglichkeiten der Universität bei der Entwicklung professioneller Kompetenzen. In: Hilligus/Rinkens (Hg.): *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung?* Münster: LIT, S. 43-50
- Lipowsky, Frank 2004: Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis. In: *Die Deutsche Schule* 96, 2004, 1, S. 3-22
- Maag Merki, Katharina 2004: Lernkompetenzen als Bildungsstandards. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7, 2004, 4, S. 537-550
- Terhart, Ewald 1999: Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Didaktik? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, 1999, 5, S. 629-647
- Weinert, Franz Emanuel 1998: Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In: *Bayrisches Staatsministerium für Unterricht, Kultur, Wissenschaft und Kunst (Hg.): Wissen und Werte für die Welt von morgen*. München, S. 104-125

Rainer Lersch, geb. 1943, Prof. Dr. phil. habil; Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Schultheorie/Didaktik an der Philipps-Universität Marburg;
Anschrift: Philipps-Universität, Institut für Schulpädagogik, Wilhelm-Röpke-Str. 6B, 35032 Marburg
Email: lersch@staff.uni-marburg.de;
Website: www.staff.uni-marburg.de/~lersch