

Kreß, Volker

Wirksame didaktische Muster bei künftigen Lehrkräften für das Fach Wirtschaft–Technik–Haushalt/Soziales ausbilden

Haushalt in Bildung & Forschung 13 (2024) 1, S. 25-38



Quellenangabe/ Reference:

Kreß, Volker: Wirksame didaktische Muster bei künftigen Lehrkräften für das Fach
Wirtschaft–Technik–Haushalt/Soziales ausbilden - In: Haushalt in Bildung & Forschung 13 (2024) 1, S.
25-38 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-350678 - DOI: 10.25656/01:35067; 10.3224/hibifo.v13i1.02

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-350678>

<https://doi.org/10.25656/01:35067>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk
bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen
sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes
anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm
festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die
Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute
and render this document accessible, make adaptations of this work or its
contents accessible to the public as long as you attribute the work in the
manner specified by the author or licensor.

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Volker Kreß

Wirksame didaktische Muster bei künftigen Lehrkräften für das Fach Wirtschaft–Technik–Haushalt/Soziales ausbilden

Welcher Unterricht ist tatsächlich kompetenzorientiert? Im Alltag gibt es dazu offensichtlich sehr unterschiedliche Vorstellungen. Der Beitrag wirbt für ein pragmatisches Verständnis des Kompetenzbegriffes und stellt konkrete Möglichkeiten vor, wie zukünftige Lehrkräfte des Faches Wirtschaft–Technik–Haushalt/Soziales (WTH/S) wirksame didaktische Muster für kompetenzorientiertes Unterrichten verinnerlichen können.

Schlüsselwörter: Wirtschaft–Technik–Haushalt/Soziales, Lehrkräftebildung, kompetenzorientierter Unterricht, fachliche Kompetenzen, Querschnittskompetenzen

Developing effective didactic patterns in prospective teachers of Economy–Technology–Home Economics/Social Affairs

Which lessons are actually competency-orientated? There are obviously very different ideas about this in everyday life. This article promotes a pragmatic understanding of the concept of competence and presents specific ways in which prospective teachers of Economy–Technology–Home Economics/Social Affairs can internalise effective didactic patterns for competence-oriented teaching.

Keywords: Economy–Technology–Home Economics/Social Affairs, teacher education, competence-orientated teaching, subject-specific competences, cross-sectional competencies

1 Einführung

Begriffe wie Kompetenzen, kompetenzorientierter Unterricht, fachliche oder überfachliche Kompetenzen sind seit dem sogenannten PISA-Schock im Jahr 2000 zum festen Vokabular geworden – auch und vor allem im Kontext von Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen. Zuweilen bekam man in den vergangenen 20 Jahren den Eindruck, einem inflationären Gebrauch des Kompetenzbegriffes beizuwohnen, wenn dieses Wort zum Beispiel in Lehrplänen oder bildungspolitischen Papieren andere, bis dato übliche Einträge (Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten etc.), ersetzte. Dem gegenüber steht eine – wodurch auch immer begründete – Skepsis vieler Lehrkräfte dem Kompetenzbegriff gegenüber, so dass man als Fortbildner in Schulen manchmal den Rat bekommt, dieses Wort besser zu vermeiden. Zahlreiche theoretische Modelle versuchten und versuchen, die Konstrukte Kompetenz bzw. kompetenzorientierter

Unterricht wissenschaftlich zu beschreiben, zu erklären und damit verbundene Handlungsempfehlungen abzuleiten. All diesen Bemühungen zum Trotz gibt es bis heute zahlreiche Fehlvorstellungen darüber, was im Zusammenhang mit Kompetenz und dem Bemühen, vor allem in Schulen dahingehend wirksam zu werden, eigentlich im Kern gemeint ist (Heyse, 2015, S. 20). Man sehe sich dazu gern auf YouTube die Ausführungen des renommierten Wissenschaftlers Harald Lesch („Unser Schulsystem ist Mist!“) an, dessen Gebrauch des Konstruktes Kompetenz man sofort widersprechen möchte – ungeachtet der überwiegend berechtigten Kritik am System Schule.

Mit diesen Rahmenbedingungen sehen sich auch Lehrkräftebildende konfrontiert, deren Aufgabe es ist, angehende Lehrerinnen und Lehrer für die Aufgaben in der Schule von heute ebenso vorzubereiten, wie für die Bewältigung der zahlreichen Herausforderungen (z. B. Klimawandel und KI), die zukünftig allen gesellschaftlichen Institutionen in immer rascherem Tempo Veränderungsprozesse abverlangen werden (Scobel, 2022). Und zu den Aufgaben in der Schule von heute gehört es – daran wird sich auch in absehbarer Zeit wenig ändern – Schülerinnen und Schüler zu befähigen, ihr persönliches und berufliches Leben sowie die Anforderungen der Gesellschaft erfolgreich zu bewältigen. Das ist, etwas einfacher formuliert, der Kern von Handlungskompetenz, dem zentralen Ziel beruflicher Bildung wie auch des protoberuflichen Faches Wirtschaft-Technik-Haushalt/Soziales (WTH/S). An der Überzeugung, dass dieses Ziel richtig ist und dem Willen, es auch zu erreichen, mangelt es mehrheitlich nicht. Es sind nach Auffassung des Autors vor allem drei Dinge, die verbessert werden sollten, damit dies auch gelingen kann: es braucht einen pragmatischen, für die alltägliche Unterrichtspraxis geeigneten Ansatz von Kompetenzorientierung (der kognitive Aspekt), zweitens das entsprechende Know-how für kompetenzorientierten Unterricht (der methodische Aspekt) und drittens eine Ausbildung entsprechender wirksamer didaktischer Muster (der handlungsorientierte Aspekt). Im Folgenden wird an konkreten Beispielen gezeigt, wie ein Unterricht im sächsischen Fach WTH/S geplant und gestaltet werden kann, der nicht nur den Anspruch erhebt, Kompetenzen zu entwickeln, sondern dies auch tatsächlich tut. Vieles davon lässt sich auch auf den Unterricht in anderen Fächern bzw. Lernfeldern adaptieren.

2 Kompetenzorientierter Unterricht: ein Test

„Welche der nachfolgend kurz skizzierten Unterrichtsstunden ist Ihrer Meinung nach kompetenzorientiert?“ Diese Frage stellte der Autor des Beitrags den Lehramtsstudierenden für das Fach WTH/S in einem Seminar des zweiten Semesters und Lehrkräften, die bereits im Schuldienst sind, im Rahmen von Fortbildungen. Die abgebildeten Stunden beziehen sich auf den Lernbereich 2: Fertigung materieller Güter (Lehrplan für WTH/S Klassenstufe 7). Das Lernziel heißt dort „Kennen der Einteilung von Gütern und ihrer Gebrauchseigenschaften“ (Sächsisches Staatsministerium für Kultus [SMK], 2019).

Tab. 1: Zwei Unterrichtsskizzen (Quelle: eigene Darstellung)

A	B
<p>Lehrperson (LP) nennt den SuS die Lernziele und verdeutlicht, woran diese am Ende des Unterrichts erkennen, ob die Ziele erreicht wurden (<i>„Ihr könnt erklären, was Güter sind und wie man sie einteilen kann.“</i>)</p>	<p>LP pinnt verschiedene Bilder an die Tafel und bittet die SuS, auf dieser Basis zu erraten, welches Thema heute Gegenstand des Unterrichts ist</p>
<p>LP stellt in einem Lehrervortrag den Begriff und die Einteilung von Gütern vor (Übersicht) – SuS hören zu und schreiben nicht</p>	<p>SuS sollen selbstständig den Begriff „Güter“ definieren; anschließend Vergleich mit der Definition der LP im Plenum</p>
<p>SuS skizzieren die Übersicht aus dem Gedächtnis; anschließend Austausch in Partnerarbeit (PA)/Ergänzen der eigenen Übersicht; zum Schluss Vergleich im Plenum</p>	<p>SuS erhalten Arbeitsblatt und Auftrag, sich die Einteilung der Güter mit Hilfe des Lehrbuchs zu erarbeiten – anschließender Vergleich im Plenum</p>
<p>SuS übernehmen die Übersicht in ihre Hefter, ergänzen selbstständig je zwei Beispiele und „übersetzen“ den Begriff in Symbole</p>	<p>Klasse wird in vier Gruppen eingeteilt; jede Gruppe soll ein Kriterium für Gebrauchseigenschaften von Gütern bearbeiten und ein Plakat dazu anfertigen</p>
<p>SuS erklären sich in PA, was Güter sind sowie die Einteilung von Gütern – anschließend „stiller Vortrag“</p>	<p>Gruppen präsentieren ihre Ergebnisse vor der Klasse; LP fotografiert die Plakate und stellt in Aussicht, diese in der nächsten Stunde als Kopie auszugeben</p>
<p>Abschließend spricht eine Schülerin/ein Schüler(frei) im Plenum; LP gibt Feedback; alle anderen SuS vergleichen</p>	<p>Stundenabschluss</p>
<p>Stundenabschluss</p>	

Die Ergebnisse dieses kleinen Tests geben Aufschluss darüber, welche Vorstellungen von den Konstrukten Kompetenz und kompetenzorientierter Unterricht die Teilnehmenden verinnerlicht haben. Gleichmaßen ernüchternd wie aufschlussreich ist der Umstand, dass alle vor diese Aufgabe gestellt waren, nachdem sie Gelegenheit hatten, sich vorher mit einem entsprechenden Modell für kompetenzorientierten Unterricht auseinander zu setzen. Jeweils mehr als zwei Drittel der Befragten sahen den im Beispiel B skizzierten Unterricht als kompetenzorientiert an. Zugegeben, das tatsächlich kompetenzorientierte Lernsetting A wirkt auf den ersten Blick nicht besonders attraktiv. Jedoch hilft gerade diese Kontrastierung, sich auf das Wesentliche zu konzentrieren: was ist eigentlich im Kontext schulischen Lernens eine Kompetenz und was braucht es, diese zu entwickeln. Darum soll es im Folgenden gehen.

3 Kompetenz: ein pragmatischer Ansatz

Jenseits aller Kompetenzmodelle, die in den letzten Jahren in unterschiedlichsten Wissenschaftsdisziplinen – auch in Fachdidaktiken – entwickelt wurden, dürfte es Konsens der meisten Lehrkräfte sein, andere kompetent machen zu wollen. Aus der Sicht der Lernenden wird die Relevanz des Begriffes noch deutlicher: niemand will schließlich inkompetent sein (Ziener, 2008, S. 13), was vor allem heißt, bei anderen nicht diesen Eindruck zu hinterlassen. Ziener (2008, S. 18) bezieht sich bei seinem praxisorientierten Ansatz auf Heinrich Roth (1971) und fokussiert den Kern dessen, worum es bei Kompetenz geht: etwas zu können.

Kompetenzen geben Auskunft über das, was jemand kann, und zwar in dreifacher Hinsicht: im Blick auf seine Kenntnisse, seine Fähigkeit, damit umzugehen und seine Bereitschaft, zu den Sachen und Fertigkeiten eine eigene Beziehung einzugehen. (Ziener, 2008, S. 20)

Betrachtet man unter diesem Aspekt noch einmal die Unterrichtsskizzen A und B, fällt auf, dass den Lernenden in Stunde A bereits zu Beginn ein Können am Ende des Lernprozesses (der auf 45 Minuten begrenzt und damit nicht abgeschlossen ist) in Aussicht gestellt wird. Und die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler hat aufgrund der angebotenen Lernumgebung zumindest die Chance, dieses Können am Ende zu erreichen. Eine Schülerin oder ein Schüler stellt dies schließlich (exemplarisch) unter Beweis, ermöglicht so allen anderen Lernenden einen Vergleich mit dem eigenen Leistungsstand und gibt der Lehrperson eine Rückmeldung, ob der Lernprozess erfolgreich war. In Stunde B dagegen gab es zu keinem Zeitpunkt eine Orientierung, welches Können – fachlich, lernmethodisch, sozial etc. – erreicht werden sollte. Ansatzmöglichkeiten fachlicher und auch überfachlicher Art waren durchaus gegeben, wurden aber nicht genutzt. Es darf sogar angenommen werden, dass weder die Definition noch der Inhalt des Arbeitsblattes oder der präsentierten Plakate die Chance hatten, ins Langzeitgedächtnis überführt zu werden. Wie auch? Ja, in Stunde A ging es zunächst um nicht mehr als den Erwerb von Kenntnissen, aber auch nicht um weniger. Es braucht Zeit, Lerngelegenheiten und die entsprechende Methodik, um sich Informationen einzuprägen und daraus reproduzierbare Kenntnisse zu generieren. Das jedoch ist die Voraussetzung, mit den Kenntnissen umzugehen und eine eigene Beziehung dazu einzugehen. Es braucht dafür weder einen Paradigmenwechsel noch eine grundsätzliche Reform des Bildungswesens, wenn man als Lehrperson die Lernenden in den Blick nimmt und für jede Unterrichtsstunde einen der folgenden Sätze für sich zu Ende denkt: Am Ende der Stunde erwarte ich, dass die Schülerinnen und Schüler ... (beschreiben, erklären, auf andere Zusammenhänge anwenden) können. Oder, ... da sollte es keine Schülerin und keinen Schüler mehr geben, die/der nicht mindestens ... (Ziener, 2008, S. 15). Ist das der Lehrperson klar, kann – nein, sollte sie es sich zur Routine machen, die Lernenden daran teilhaben zu lassen – egal, auf welche Art. Klarheit und Glaubwürdigkeit der Lehrperson wurden von Hattie als besonders lernförderlich identifiziert (Hattie & Zierer, 2020, S. 308-309). An dieser Stelle, wo es um einen in Aussicht gestellten Zuwachs an Können geht, sind sie besonders wichtig. Und noch etwas macht diesen pragmatischen Ansatz für Lehrpersonen so greifbar: es geht in Schule

um Leistungen, die in irgendeiner Weise bewertet werden. Voraussetzung für Letzteres ist, dass die Leistung beobachtbar ist. In der Begrifflichkeit des Kompetenzkonstrukts heißt das Performanz – meint aber im Kern das Gleiche. Leistungen geben Auskunft darüber, was die Person kann. Der sächsische Lehrplan verwendet auch Operatoren, die im Sinne des hier präferierten pragmatischen Ansatzes keine Kompetenzen als Lernziele beschreiben (z. B. Einblick gewinnen oder kennen). Deshalb erscheint es ratsam, dass sich Lehrpersonen bei der Umsetzung des Lehrplans immer die Frage stellen: Was sollten die Schülerinnen und Schüler können, wenn dieses Ziel erreicht ist? Für beide Unterrichtsskizzen heißt das Lernziel „Kennen der Einteilung von Gütern und ihrer Gebrauchseigenschaften“. Welche Leistung erwartet die Lehrperson, wenn die Lernenden über diese Kenntnisse verfügen? In entsprechenden Kontrollen/Prüfungen wird ohnehin mit gängigen Operatoren (beschreibe, erkläre etc.) gearbeitet, warum nicht gleich zu Beginn des Lernprozesses in Form einer klaren, transparenten, auf den Kompetenzzuwachs abhebenden Zielorientierung, wie sie im Beispielunterricht A zu lesen ist.

4 Kompetenzorientierter Unterricht

Ein Unterricht, der Kompetenzen entwickeln will, sollte sich also durch eine Zielstellung auszeichnen, die das erreichbare Können fokussiert. Daneben braucht es vor allem Lerngelegenheiten, die einen solchen Zuwachs an Können auch tatsächlich ermöglichen. Dies gilt für fachlichen sowie überfachlichen Kompetenzerwerb gleichermaßen und inkludiert, „dass Lehrkräfte parallel zur Auseinandersetzung mit Unterrichtsinhalten ... vor allem über die dabei relevant werdenden Lernprozesse nachdenken müssen“ (Kiper & Mischke, 2008, S. 15). Lersch und Schreder (2013, S. 37-38) forderten deshalb schon vor 10 Jahren eine „Veränderung der bislang dominierenden Unterrichtsskripte, die in erster Linie auf die Vermittlung von Inhalten ausgerichtet waren“. Hier ist demnach der eigentliche Hebel zur Veränderung von Unterricht zu suchen, der auf einen sicheren Umgang mit stabilen Kenntnissen und auf ebensolche Fähigkeiten und Fertigkeiten abzielt: bereits bei der Planung ein besonderes Augenmerk auf die für den Kompetenzerwerb nötigen Lernprozesse zu legen und entsprechende Lerngelegenheiten zu schaffen (Lersch & Schreder, 2013, S. 40-41). Wie solche Gelegenheiten konstituiert sein sollten, damit Lernprozesse auch tatsächlich ermöglicht werden, folgt an späterer Stelle. Hier geht es zunächst darum zu zeigen, nach welcher Logik das Lernsetting im Beispiel A aufgebaut war. Es ist im Grunde simpel, weil es der uralten Logik folgt, dass Übung den Meister mache. Lersch (2007, 2010) hat dies in einem gut nachvollziehbaren Modell dargestellt (Abbildung 1).

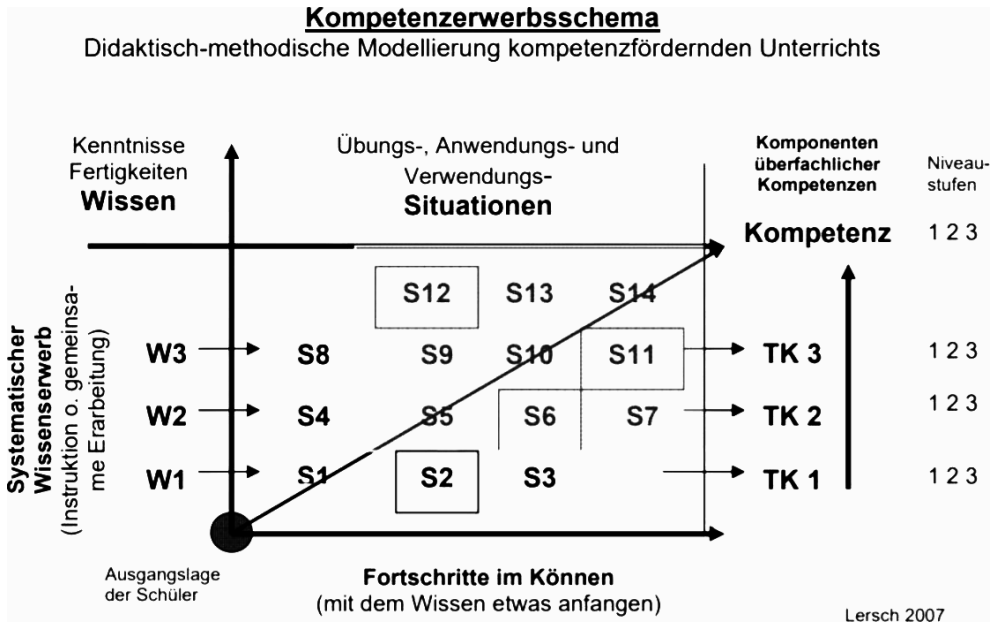


Abb. 1: Kompetenzerwerbsschema (Quelle: nach Lersch, 2007/2010)

Es verdeutlicht vor allem eins: Fortschritte im Können sind nur dann zu erwarten, wenn es entsprechende Übungs-, Anwendungs- und Verwendungssituationen gibt. Betrachten wir auf dieser Basis den Unterricht aus Beispiel A: orientiert am Output des Unterrichts, wird zunächst die angezielte Teilkompetenz 1 (TK 1) in den Blick genommen, dann deren inhaltliche Grundlage (W1) bestimmt, bevor anschließend die Lerngelegenheiten (S1, S2 ...) analysiert werden:

TK 1: Die Lernenden **erklären**, was Güter sind und wie man sie einteilen kann.

W1: Begriff Güter; Einteilung von Gütern

S1: Reaktivieren der Übersicht aus dem Gedächtnis in Form einer Skizze

S2: Austausch in Partnerarbeit/Vergleich und Ergänzung der Übersichten

S3: Selbstständiges Ergänzen zweier Beispiele in der Übersicht im Hefter

S4: „Übersetzen“ des Begriffs Güter in Symbole

S5: gegenseitiges Erklären in Partnerarbeit

S6: stiller Vortrag

Diese Zuordnung erlaubt es, entsprechende Verwendungssituationen zu identifizieren. Man kann darüber streiten, ob es sinnvoll und notwendig ist, dass die Lernenden neben der Einteilung von Gütern auch den Begriff Güter erklären können. Es geht lediglich darum zu zeigen, dass es bei kompetenzorientierter Planung genug Raum und Zeit für

entsprechende Verwendungssituationen gibt. Und weil es sich in Abbildung 1 um ein Modell handelt, stehen die jeweils drei bis vier Verwendungssituationen auch nur beispielhaft für die vielen Übungen, die tatsächlich benötigt werden, ehe man von Können sprechen kann. Im Beispiel B, bei dem sich verschiedene Erarbeitungsphasen abwechseln und Ergebnissicherung die Übernahme von zuvor erarbeiteten Lerninhalten in Form von Hefteinträgen, Arbeitsblättern bzw. später zur Verfügung gestellten Fotos meint, sucht man die Verankerung von Wissen im Gedächtnis vergeblich. Dabei ist Letztere nicht nur die Voraussetzung dafür, mit dem Wissen etwas anzufangen und eine Beziehung dazu aufzubauen, sondern auch die Grundlage, im weiteren Verlauf der Bildungsbiografie selbstgesteuert zu lernen. Dass es wichtig ist, Informationen mehrfach zu wiederholen (S2, S5, S6), dürfte den meisten Schülerinnen und Schülern bekannt sein, aber bekommen sie dazu im Unterricht auch regelmäßig die Gelegenheit? Sind ihnen andere Prozesse des Wissenserwerbs wie das Organisieren (Übersichten/Tabellen/Mind-Maps etc.) vertraut? Erhalten sie Möglichkeiten, Unterrichtsinhalte zu kodieren (S4) oder zu elaborieren (S1-S3)? Passiert das alles in der dafür vorgesehenen schulischen Lernzeit oder gilt immer noch die Regel „Im Unterricht wird erarbeitet, gelernt wird zu Hause.“? Sind den Lehrpersonen selbst die hier aufgeführten Prozesse des Wissenserwerbs und die damit einhergehenden Lerntechniken geläufig? Werden diese im Unterricht zum Gegenstand gemacht, regelmäßig angewendet und reflektiert? Wenn ja, darf davon ausgegangen werden, dass zumindest die grundlegenden fachlichen Inhalte zu stabilen Kenntnissen werden, mit denen die Lernenden etwas anfangen (beschreiben, erklären, anwenden etc.) können. Und nicht zuletzt haben die Schülerinnen und Schüler in solchen methodischen Settings die Chance, eine zentrale überfachliche Kompetenz zu erwerben: Lernkompetenz. Doch gerade das Erlernen von Querschnittskompetenzen erfordert noch einmal einen genaueren didaktischen Blick auf die Gestaltung dafür geeigneter Lernsituationen. Dies soll der nächste Abschnitt zeigen.

5 Erwerb von Querschnittskompetenzen

Lersch und Schreder (2013, S. 43-44) folgend wird hier für die sogenannten überfachlichen Kompetenzen der Begriff Querschnittskompetenzen (angelehnt an den englischen Fachbegriff *cross curricular competencies*) verwendet. Er schließt jene personalen, kommunikativen, sozialen u. a. Skills ein, deren Förderung quer zu allen Fächern/Lernfeldern liegt, also allgemeines Unterrichtsprinzip sein sollte. Im Kompetenzerwerbsschema (Abbildung 2) steht dafür der diagonale Pfeil. Weil nicht davon ausgegangen werden kann, dass sich diese Querschnittskompetenzen von selbst entwickeln, wenn nur oft genug entsprechende methodische Settings (wie z. B. Gruppenarbeit hinsichtlich der Entwicklung sozialer Kompetenzen, die Gestaltung von Plakaten bezogen auf die Förderung lernmethodischer Fähigkeiten oder die Präsentation solcher Lernprodukte mit Blick auf die Arbeit an personalen Skills) im Unterricht eingesetzt werden, braucht es dafür „eigene Lerngelegenheiten, die auch bewusst geplant sein wollen“ (Lersch & Schreder, 2013, S. 44). Zusätzlich bedarf der Prozess ihres

Erwerbs der Reflexion durch die Lernenden, damit eigene Stärken und Verbesserungsmöglichkeiten bewusst ins Selbstkonzept integriert werden können. Wie könnte eine solche Lerngelegenheit im Beispielunterricht B aussehen? Vorangestellt sei der Hinweis, dass die benötigte effektive Lernzeit für dieses Setting durch eine bessere Planung gewonnen werden kann. Zentral ist auch hier der zu Beginn des Unterrichts klar und fokussiert in Aussicht gestellte Lernzuwachs: „Nach dieser Doppelstunde sollte jede Schülerin und jeder Schüler mindestens ... (fachliche Kompetenz). In der Gruppenarbeit legt Ihr heute Euer Augenmerk auf gegenseitige Unterstützung. Bei der Erarbeitung und Präsentation der Plakate, die Ihr anfertigen werdet, achtet Ihr auf die Einhaltung der bekannten Regeln für die Plakatgestaltung und darauf, dass jede/r von Euch das Plakat am Ende auch vor der Klasse präsentieren kann und weiß, wovon sie/er spricht.“ Grundlage solch komplexer Lernsettings ist ein schriftlich formulierter Arbeitsauftrag, wie er nachfolgend beispielhaft dargestellt ist:

Arbeitsauftrag

Lest Euch die Aufgaben gründlich durch und besprecht danach in der Gruppe, was zu tun ist.

1. Erarbeitet zunächst in Einzelarbeit zur jeweiligen Gebrauchseigenschaft das notwendige Wissen mit Hilfe des Lehrbuchs. (5 Minuten)
2. Besprecht anschließend in der Gruppe, was es heißt, dass Güter ... (zum Beispiel umweltverträglich) sein sollten. Unterstützt Euch dabei, indem Ihr dafür sorgt, dass alle zu Wort kommen und ausreden können. (10 Minuten)
3. Überlegt jetzt, wie Ihr das Plakat so gestaltet, dass es den Regeln entspricht. Unterstützt Euch gegenseitig, indem alle ihre Idee dafür einbringen können. (5 Minuten)
4. Gestaltet jetzt das Plakat. Während der Arbeit am Plakat sprecht Ihr über den Inhalt. Alle erklären dabei einmal der Gruppe den Inhalt. Helft Euch gegenseitig. Denkt daran: jedes Gruppenmitglied sollte das Plakat präsentieren können. (10 Minuten)

Voraussetzung für den Erfolg solcher Lernsettings ist das explizite Thematisieren der erwünschten Referenzrahmen für die – in diesem Fall drei – Teilkompetenzen der Querschnitts-Skills: Wie kann ich andere am besten unterstützen und woran erkenne ich, dass ich von anderen unterstützt werde? Welche Regeln gelten für die Erarbeitung eines Plakates? Und was ist zu tun, damit ich das Lernprodukt vor der Klasse frei und verständlich präsentieren kann? Bevor die Schülerinnen und Schüler sich an die Bewältigung des Arbeitsauftrags machen, muss sichergestellt werden, dass für die Antwort auf die vorangestellten Fragen bei allen Lernenden eine klare Orientierungsgrundlage vorhanden ist, dass alle zumindest wissen, welches Verhalten in diesen Zusammenhängen erwartet wird. Die Thematisierung kann in einem Unterrichtsgespräch erfolgen, durch einen knappen Input der Lehrperson oder auch mit Verweis auf

schon bekannte Regeln (z. B. in Form eines Methodenblattes „Regeln der Plakatgestaltung“), das bereits zu einem früheren Zeitpunkt eingeführt wurde. Je mehr Fachlehrerinnen und -lehrer von diesem Vorgehen überzeugt sind, umso mehr Chancen bekommen die Lernenden, entsprechende Fähigkeiten einzuüben und regelmäßig zu trainieren. Sind die Schülerinnen und Schüler an diese integrierte Förderung von Querschnittskompetenzen gewöhnt, kann die oben dargestellte Ausführlichkeit des Arbeitsauftrags schrittweise reduziert werden. Abschließend bedarf es nach der jeweiligen Übungsmöglichkeit in der konkreten Lernsituation einer Reflexion (Brüning & Saum, 2007, S. 135). Gelungenes wird bekräftigt und konkrete Verbesserungsmöglichkeiten werden aufgezeigt. Dazu sind die Lernenden durchaus selbst in der Lage, vorausgesetzt, die weiter oben angesprochenen Referenzrahmen dienen dafür als Grundlage. All das braucht Zeit, viel Zeit. Diese ist jedoch vorhanden, wenn Unterricht inhaltlich auf das absolut Notwendige (und nachhaltig im Gedächtnis zu Verankernde) reduziert wird. Der sächsische Lehrplan für WTH/S bietet durchaus diesen Rahmen.

6 Wirksame didaktische Muster ausbilden

Nachdem ein pragmatischer Ansatz für Kompetenzen im Abschnitt 3 vorgestellt und die entsprechenden methodischen Basics für den Erwerb selbiger in den letzten beiden Passagen erörtert wurden, bleibt die Frage, warum der Beispiel-Unterricht B bei vielen angehenden und praktizierenden Lehrpersonen trotzdem in einem besseren Licht erscheint, als der tatsächlich kompetenzorientierte im Beispiel A. Eine Erklärung könnten die Belege zu sogenannten subjektiven Theorien liefern. Damit sind jene Alltagstheorien gemeint, die aus Beobachtungen gebildet und nur zum Teil bewusstwerden, sowie individuell bleiben. Dennoch sind diese handlungsleitend und erweisen sich gegenüber wissenschaftlichen Theorien oft als wesentlich stabiler (Tenberg, 2011, S. 321-322). In Anlehnung an Krapp und Weidenmann (2001) stellt Tenberg das pädagogische Handeln von Lehrpersonen als begrenzt kognitiv reflektiert dar: weil im Alltag nach unmittelbar verfügbaren Routinen gehandelt werde, orientieren sich Lehrpersonen überwiegend an den eigenen Schulerfahrungen (2011, S. 322). Eine ähnliche – auf unmittelbar verfügbare Routinen orientierte – Anforderung stellt auch die Entscheidung im Eingangstest dar. Hinzu kommt, dass offenbar die im Beispielunterricht B eingesetzte Gruppenarbeit sowie die selbstgesteuerte Erarbeitung von Plakaten mit dem Label ‚Kompetenzorientierung‘ assoziiert werden. So begründen es mehrheitlich die bisherigen Testteilnehmenden. Die trotz allem vorherrschende Inhaltsorientierung ohne jegliche Konsolidierung entspricht wohl den selbst gemachten Erfahrungen in Bildungskontexten – bis hin zur aktuellen universitären Lehrkräftebildung. In sich abgeschlossene Module, die untereinander oft wenig kohärent sind und nach wie vor eine Dominanz von Vorlesungen bzw. textgebundenen Aneignungsformaten vorschreiben, lassen nur begrenzt Spielraum für die nachhaltige Veränderung entsprechender didaktischer Muster angehender Lehrpersonen. Wahl (2020, S.178) fordert „deshalb eine neuartige, handlungspsychologisch fundierte Hochschuldidaktik, die deutlich stärker kompetenzorientiert und deutlich weniger wissensorientiert ausgerichtet ist.“

Angesichts der Stabilität universitärer Strukturen, die unter dem Banner der Freiheit von Forschung und Lehre auch dringend notwendige Reformen ausbremsen und verschleppen können, besteht wenig Hoffnung auf eine umfassende Veränderung im Sinne der Forderungen Wahls. Andererseits bietet gerade jene Freiheit der Lehre die Möglichkeit, auch in der ersten Phase der Lehrkräftebildung konsequent Kompetenzorientierung vorzuleben. Das Prinzip des „Pädagogischen Doppeldeckers“, bereits 1985 von Geissler erstmals beschrieben und durch Diethelm Wahl (2013, 2020) neu belebt, meint, „dass eine Person in Übereinstimmung mit jenen Botschaften handelt, die sie anderen nahelegt“ (Wahl, 2020, S. 214). Davon profitieren Lernende in zweifacher Hinsicht: einmal wird ihnen vorgelebt (anstatt lediglich verbal vermittelt), was von ihnen erwartet wird und andererseits haben sie die Chance – im Sinne der „Meisterlehre“ (cognitive apprenticeship) – am Modell zu lernen, wie sie sich später in der Schule verhalten sollen (Wahl, 2020, S. 214). Das ist keine Garantie dafür, verinnerlichte didaktische Muster zu „überschreiben“, aber es kann ein Anfang sein. In jedem Fall erscheinen Lehrkräftebildnerinnen und -bildner glaubwürdiger, wenn sie selbst als gutes Beispiel fungieren. Glaubwürdigkeit von Lehrpersonen ist, wie bereits dargestellt, als besonders lernförderlicher Faktor identifiziert worden (Hattie & Zierer, 2020, S. 308). Gelingt es Lehrpersonen nicht, ihr Handeln in Einklang mit den eigenen Botschaften zu bringen, nehmen die Lernenden diesen Widerspruch wahr und fragen sich zu Recht, „wie wichtig denn eine Botschaft sein kann, wenn nicht einmal die Expertinnen und Experten ihr Handeln danach ausrichten?“ (Wahl, 2020, S. 215). Dem „Pädagogischen Doppeldecker“ folgend ist es der Anspruch des Autors, in allen universitären Lehrveranstaltungen der Lehrkräftebildung im Fach WTH/S die bisher dargestellten methodischen Aspekte von Kompetenzorientierung vorzuleben. So wird zum Beispiel auch im klassischen Vorlesungsformat eine Zielstellung vorangestellt, welche jene Teilkompetenzen ausweist, die mindestens angestrebt werden (z. B. „Sie beschreiben je zwei Möglichkeiten und Grenzen nachhaltigen Verbraucherverhaltens. Und Sie benennen drei einschlägige Kriterien und Informationsquellen für nachhaltigen Verbrauch.“). Weiterhin werden stets Möglichkeiten angeboten, das Vorwissen zur Thematik zu reaktivieren (z. B. „Wie gut/aktuell sind Sie über Ihre Rechte als Verbraucherin/Verbraucher informiert? Notieren Sie bitte, was sich für Sie als Verbraucherin/Verbraucher seit Anfang des Jahres ... geändert hat.“), Think-Pair-Share-Phasen zur Übung/Anwendung der zentralen Inhalte sowie Möglichkeiten zur Anwendung von Lern-/Gedächtnistechniken (z. B. „Reduzieren Sie den Inhalt auf fünf zentrale Schlagworte/Begriffe.“ oder „Finden Sie für diese Merkmale jeweils ein passendes Symbol.“) eingebaut. Unabdingbar ist bei all diesen methodischen Elementen die anschließende Reflexionsphase sowie der Austausch zu Möglichkeiten und Grenzen des Transfers in die spätere Schulpraxis. Kritiker dieses Vorgehens werden jetzt einwenden, dass dies keine akademische Lehrkräftebildung mehr sei. Dem können (mindestens) zwei Argumente entgegengesetzt werden: einmal sind es die Erkenntnisse der aktuellen Lehr-/Lernforschung, die hier zur Anwendung kommen, das heißt, das Vorgehen ist sehr wohl wissenschaftlich fundiert. Zum anderen darf es auch der Anspruch akademischer Bildung sein, dass die Studierenden mit dem erworbenen Wissen etwas anfangen können. Wollen wir Lehrkräfte in die zweite Phase entlassen,

die drei verschiedene theoretische Modelle (mehr oder weniger gut) referieren können oder ist es unser Anspruch, dass sie eines davon verstanden haben, damit „beherrschen“ und sicher anwenden können, bevor sie sich dem nächsten Modell zuwenden? Deutlich besser als Vorlesungen sind universitäre Seminarveranstaltungen geeignet, um den „Pädagogischen Doppeldecker“ zu leben. Nichts spricht dagegen, diese als gute Modelle für kompetenzorientierte Lernsituationen mit dem Ziel zu konzipieren, wirksame didaktische Muster auszubilden. Dabei sollte der Bezug zum zukünftigen beruflichen Handeln von angehenden Lehrkräften eine tragende Rolle spielen. Der folgende Abschnitt liefert dafür ein Beispiel.

7 Kompetenzorientierung im WTH/S-Unterricht

Der aktuell gültige Lehrplan für das Fach WTH/S bietet für die Ausbildung fachlicher Kompetenzen und die immanente Förderung von Querschnitts-Skills einen perfekten Rahmen, der allerdings in der schulischen Praxis noch zu selten lebendig wird. Mit den drei übergreifenden Zielstellungen, die – hier auf deren Kern reduziert – für alle Lernbereiche der Klassenstufen 7-9 gelten, fokussiert der Lehrplan auf einen lebenswelt-, handlungs- und gleichermaßen kompetenzorientierten Unterricht:

Die Schülerinnen und Schüler...

- ... lösen (eine) realitätsbezogene Aufgaben-/Problemstellung sach-/fachgerecht.
- ... erkennen komplexe Zusammenhänge der Lebens-/Arbeitswelt.
- ... arbeiten und lernen partnerschaftlich und kooperativ.

Ausgangspunkt des Unterrichts sollte demnach eine Aufgaben-/Problemstellung mit konkretem Bezug zur Lebensrealität der Lernenden sein. Diese ist kooperativ zu lösen, was einschließt, dass es vor der Partner- bzw. Gruppenarbeit Zeit für eigene, individuelle Überlegungen geben sollte. Werden nur diese beiden Zielstellungen umgesetzt, ergeben sich vielfältige Ansatzpunkte für eine integrierte Förderung verschiedener Querschnittskompetenzen: um eine Aufgaben-/Problemstellung zu bewältigen, braucht es Analyse-, Planungs-, Organisations-, Recherche- und viele andere Teilkompetenzen, die für späteres berufliches Handeln unabdingbar sind. Und wer bereits in der Schule daran gewöhnt ist, kooperativ zu arbeiten und die dafür notwendigen Fähigkeiten trainiert, hat beste Voraussetzungen für die Arbeitswelt von heute und morgen, die ohne Kooperation nicht mehr vorstellbar ist. Gerade für das Schulfach WTH/S erscheint es sinnvoll, vorwiegend praktische Aufgaben, aber auch kognitiv zu bewältigende Problemstellungen an den Anfang des Lernprozesses zu stellen. Sie ermöglichen es, dass dabei und/oder anschließend komplexe Zusammenhänge der Lebens- und Arbeitswelt reflektierend erkannt werden. Auf diese Weise wird Erfahrungswissen, das in vielen Fällen bereits vorhanden ist, bewusstgemacht. Dies soll auch das nachfolgend dargestellte Unterrichtsbeispiel aus dem Lernbereich 4 (Leben im privaten Haushalt/Lehrplanziel: Einblick gewinnen in Möglichkeiten zur Betreuung und

| Wirksame didaktische Muster ausbilden

Versorgung von Haushaltsmitgliedern am Beispiel der Vorratswirtschaft) der Klassenstufe 9 veranschaulichen:

Einstieg

Wandert gedanklich durch Eure Wohnung (und gern auch die Wohnungen Eurer Großeltern). An welchen Orten werden dort Vorräte gelagert? (1 Minute zum Überlegen) Nennt diese Orte.

Lehrperson sammelt Ergebnisse an der Tafel

Erarbeitung

Vergleicht diese Orte miteinander. Was sind die Gemeinsamkeiten, welche Unterschiede erkennt Ihr? Warum lagern Deine Eltern/Großeltern bestimmte Vorräte gerade dort, andere Vorräte an anderen Orten? (1Min. EA/3 Min. PA)

Entwickelt gemeinsam ein Schaubild, in dem Ihr typische Orte der **Vorratswirtschaft im privaten Haushalt** darstellt. Ergänzt das Schaubild durch jeweils 1-2 typische Eigenschaften des Ortes und jeweils 2-3 Dinge, die dort gelagert werden. Beachtet die Regeln zur Erstellung eines Schaubildes. (15 Min. PA)

Ergebnissicherung

Drei Schaubilder (Zufallsprinzip) werden präsentiert

Vergleicht die vorgestellten Ergebnisse mit Euren eigenen Schaubildern. Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede stellt Ihr fest? Wenn Ihr auf ein Problem stößt, fragt nach.

Lehrperson gibt ein Feedback bezogen auf die Aufgabe und den Prozess

Welche Erkenntnisse hast Du für Dich persönlich aus dem Unterricht mitgenommen? Was war neu? Worüber hattest Du vielleicht bis jetzt noch nicht nachgedacht? Was war überraschend? Notiere das in Deine Unterlagen. (5 Min. EA/5 Min. Vergleich im Plenum)

Bewusst wird in diesem Unterricht lediglich eine typische Lern- und Arbeitstechnik explizit (mit Bezug auf die bereits bekannten Regeln) geübt: das Reduzieren und Strukturieren von Informationen in Form eines Schaubildes. Dazu gibt die Lehrperson ein aufgaben- und prozessbezogenes Feedback (Hattie & Zierer, 2020, S. 308) und unterstützt auf diese Weise den Lernprozess bezogen auf diese Querschnittskompetenz. Weniger, dafür aber regelmäßig, sollte auch beim Training dieser Skills ein didaktisches Maß sein. Das dargestellte Beispiel ist Bestandteil eines Seminars im Lehramtsstudium angehender Lehrkräfte des Faches WTH/S. Die Studierenden absolvieren das Lernsetting zunächst selbst (als wären sie Schülerin bzw. Schüler einer 9. Klasse) und reflektieren anschließend nicht im Hinblick auf das Thema Vorratswirtschaft, sondern bezogen auf eine Unterrichtsgestaltung, die den drei Kernzielen des WTH/S-Unterrichts (siehe Seite 11) folgt. Weitere Gegenstände der theoriegeleiteten

Reflexion sind die Klarheit von Aufgabenstellungen, deren Potenzial zur kognitiven Aktivierung und das Formulieren lernförderlichen Feedbacks. Diese und weitere Erkenntnisse moderner Unterrichtsforschung spielen in fast allen Seminaren des Moduls eine Rolle – in Form unterschiedlicher Verwendungssituationen. Auf diese Weise wird vorgelebt, was der Kern kompetenzorientierter Lernsituationen ist: Übung und Anwendung.

Literatur

- Brüning, L. & Saum, T. (2007). *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung* (3. überarb. Aufl.). Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- Hattie, J. & Zierer, K. (2020). *Visible Learning. Unterrichtsplanung*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Heyse, V. (2015). Wissen gleich Fachkompetenz? Zur Vermessung der Schulwelt und des Schülergedächtnisses. In V. Heyse, J. Erpenbeck & S. Ortmann (Hrsg.), *Kompetenz ist viel mehr. Erfassung und Entwicklung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen in der Praxis* (S. 19-66). Waxmann.
- Kiper, H. & Mischke, W. (2008). *Selbstreguliertes Lernen – Kooperation – Soziale Kompetenz. Fächerübergreifendes Lernen in der Schule*. Kohlhammer.
- Krapp, A. & Weidenmann, B. (2001). *Pädagogische Psychologie* (4. Aufl.). Beltz.
- Lersch, R. (2007). Kompetenzfördernd unterrichten. *Pädagogik*, 12/2007, 36-43. Beltz.
- Lersch, R. (2010). Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. *Schulpädagogik heute*, 1(1). https://www.schulamt-nl.de/attachments/article/506/Lersch_Didaktik%20und%20Praxis%20kompetenzfördernden%20Unterrichts.pdf
- Lersch, R. & Schreder, G. (2013). *Grundlagen kompetenzorientierten Unterrichts. Von den Bildungsstandards zum Schulcurriculum*. Barbara Budrich.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie* (Bd. 1). Schroedel.
- Scobel, G. (2022). *Wie sich Bildung radikal ändern muss*. <https://www.zdf.de/nachrichten/panorama/bildung-zukunft-terrax-gert-scobel-kolumne-100.html>
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus. (2019). *Lehrplan Oberschule. Wirtschaft-Technik-Haushalt/Soziales*. SMK.
- Tenberg, R. (2011). *Vermittlung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen in technischen Berufen. Theorie und Praxis der Technikdidaktik*. Franz Steiner Verlag.
- Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln* (3. Aufl.). Klinkhardt.
- Wahl, D. (2020). *Wirkungsvoll unterrichten in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Von der Organisation der Vorkenntnisse bis zur Anbahnung professionellen Handelns*. Klinkhardt.
- Ziener, G. (2008). *Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten*. Kallmeyer.

| Wirksame didaktische Muster ausbilden

Verfasser

Dr. Volker Kress

TU Dresden

Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung

Fakultät Erziehungswissenschaften

Institut für Berufspädagogik und Berufliche Didaktiken

Fach Wirtschaft-Technik-Haushalt/Soziales (WTH/S)

D-01217 Dresden

E-Mail: volker.kress@tu-dresden.de