



Gertrud Lindner, Sandra Mayerhofer

**Kompetenzorientierter guter
Unterricht und bedarfsorientierte
Lehrerfortbildung**

WAXMANN

Kompetenzorientierter guter Unterricht und bedarfsorientierte Lehrerfortbildung

Gertrud Lindner, Sandra Mayerhofer

Kompetenzorientierter guter Unterricht und bedarfsorientierte Lehrerfortbildung



Waxmann 2018
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-3657-2

E-Book-ISBN 978-3-8309-8657-7

Waxmann Verlag GmbH, 2018
Steinfurter Str. 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Düsseldorf

Druck: CPI books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages
in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer
Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Kurzfassung / Abstract.....	8
Abkürzungsverzeichnis.....	9
1 Einleitung.....	11
1.1 Überblick und Zielsetzung.....	11
1.2 Struktur der Arbeit.....	13
Teil 1 Theorie - Vorbemerkung zur Strukturierung des Abschnitts.....	15
2 Der Kompetenzbegriff.....	16
2.1 Was sind Kompetenzen?.....	17
2.1.1 Leitbegriffe von Kompetenz.....	19
2.1.2 Kompetenzdimensionen.....	22
2.2 Was versteht man unter kompetenzorientierter Lehr- und Lernkultur?.....	25
3 Zusammenhänge Guter Unterricht – Kompetenzorientierter Unterricht.....	28
3.1 Qualitätsmerkmal: Guter Unterricht.....	28
3.2 Qualitätsmerkmal: Kompetenzorientierter Unterricht (KOU).....	30
3.2.1 Was ist das NEUE am KOU?.....	34
3.2.2 KOU im Fokus des Forschungsinteresses.....	36
4 Kompetenzorientierter Unterricht in Österreich.....	37
4.1 Entwicklung und Veränderung der österreichischen Pflichtschullandschaft.....	37
4.1.1 Die Neue Mittelschule.....	38
4.1.2 Internationale Tests.....	41
4.2 Die gesetzliche Verankerung von Kompetenzen im österreichischen Pflichtschulbereich.....	42
4.2.1 Kompetenzen in den gesetzlichen Grundlagen.....	43
4.2.2 Kompetenzen in den Lehrplänen.....	44
4.2.3 Die Lehrpläne früher und heute.....	47
4.2.4 Die Lehrpläne im Fokus guten/ kompetenzorientierten Unterrichts.....	53
4.2.5 Die Bedeutung der Schulbücher.....	54
4.2.6 Maßnahmen zur Umsetzung.....	56
5 Die Relevanz der Lehrperson im KOU.....	59
5.1 Konsequenzen für die Lehrtätigkeit.....	59
5.2 KOU und die Lehrtätigkeit.....	62
5.2.1 Überlegungen zur Ausgangslage und informierender Unterrichtseinstieg.....	62
5.2.2 Planung und Begleitung von Lernumgebungen.....	65
5.2.3 Einschätzung von und Reaktion auf Lernprozesse.....	67
5.2.4 Feedbackkultur und Metakognition.....	71
5.3 KOU und die Professionalität der Lehrperson.....	73
5.3.1 Professionswissen – Bedeutung von Fachwissen, fachdidaktischem und pädagogischem Wissen.....	74
5.3.2 Überzeugungen – Beliefs von Lehrkräften.....	75

5.3.3	Motivation und selbstbezogene Kognitionen	76
6	KOU und Lehrerfortbildung	78
6.1	Lehrerfortbildung aus dem Blickwinkel der Handlungskompetenzen für Lehrkräfte.....	78
6.1.1	Fortbildung aus der Fach- und fachdidaktischen Perspektive	79
6.1.2	Fortbildung aus Sicht der Person	79
6.2	Wann gilt eine Fortbildungsmaßnahme als erfolgreich?.....	80
6.2.1	Merkmale in der Gestaltung und Durchführung	81
6.2.2	Erfolgsmerkmale erkennbar bei den Teilnehmer/-innen.....	83
6.3	Was Fortbildung für die Etablierung von KOU leisten kann?	84
6.4	Gestaltungsmerkmale im Fokus des Forschungsdesigns	86
7	Leistung und Grenzen von KOU.....	87
7.1.	Veränderungen/ Änderungen durch KOU.....	87
7.1.1	Änderungen durch KOU auf nationaler Ebene	87
7.1.2	Berichtsfunktion von Bildungsstandards.....	88
7.2	Bedeutung für die Unterrichtsentwicklung	90
7.2.1	Hemmnisse zur Umsetzung von KOU	91
7.2.2	Kompetenzen der Lehrenden	92
7.2.3	Schulbücher als durchgehende Orientierung?	93
7.2.4	Aufgabenformate und Kompetenzentwicklung.....	94
7.2.5	Dokumentation der Ergebnisse – Lernstandskontrollen.....	97
7.3	Schwierigkeiten und Grenzen	99
8	Ziel der Untersuchung und Forschungsfragen	101
8.1	Ziel der Untersuchung.....	101
8.2	Begründung Design-Based Research.....	102
8.3	Präzisierung der Hypothesen.....	103
8.3.1	Teilstudie 1: Analyse des IST – Zustandes aus Lehrersicht	103
8.3.2	Teilstudie 2: KOU in der Schulpraxis	104
8.3.3	Teilstudie 3: Veränderungen in der professionellen Wahrnehmung	105
8.3.4	Teilstudie 4: Praxistaugliche Fortbildungselemente	105
8.3.5	Teilstudie 5: KOU braucht Fortbildung und Unterstützung.....	106
Teil 2	Empirische Studie - Vorbemerkung zur Strukturierung des Abschnitts	107
9	Untersuchungsdesign	108
9.1	Design-Based Research.....	110
9.2	Auswahl der Gruppen	112
9.3	Triangulation – Validität.....	114
10	Erläuterung und Begründung der Methoden	115
10.1	Methode 1: Leitfadengestütztes Interview	115
10.2	Methode 2: Fragebogen.....	117
10.3	Methode 3: Gruppendiskussion.....	123
10.4	Methode 4: Reflexionsjournal.....	124
10.5	Methode 5: Interventionen	125
10.6	Methode 6: Protokolle.....	126
11	Erhebung, Auswertung, Analyse und Interpretation der Daten.....	128
11.1	Leitfadengestützte Interviews (Methode 1).....	128

11.1.1	Können der Lehrkräfte	130
11.1.2	Überlegungen zur Ausgangslage.....	136
11.1.3	Planung und Begleitung von Lernumgebungen	143
11.1.4	Einschätzen von und Reaktion auf Lernprozesse	152
11.1.5	Feedbackkultur und Metakognition	157
11.1.6	Defizite und Wünsche	164
11.1.7	Zusammenfassung der Ergebnisse	167
11.2	Fragebogen (Methode 2).....	168
11.2.1	Datenauswertung und Analyse zur Einschätzung des persönlichen Wissensstandes.....	169
11.2.2	Datenauswertung und Analyse zur Beurteilung der Gestaltung von Unterrichtsprozessen	174
11.2.3	Zusammenfassung der Ergebnisse	179
11.3	Gruppendiskussionen (Methode 3)	180
11.3.1	Beschreibung der Gruppen.....	180
11.3.2	Auswertung und Interpretation der Ergebnisse Gruppe 1+2	182
11.3.3	Zusammenfassung der Ergebnisse Gruppe 1+2	194
11.3.4	Darstellung der Ergebnisse Gruppe 3	195
11.3.5	Auswertung und Interpretation der Ergebnisse Gruppe 3	198
11.3.6	Zusammenfassung der Ergebnisse	201
11.4	Reflexionsjournal (Methode 4)	202
11.4.1	Auswertung und Interpretation der Daten	204
11.4.2	Zusammenfassung der Ergebnisse	211
11.5	Interventionen (Methode 5).....	212
11.5.1	Finalisierung der Interventionsplanung.....	218
11.6	Die Protokolle (Methode 6)	221
12	Stärken und Schwächen des methodischen Vorgehens	223
13	Zentrale Ergebnisse und Hypothesenprüfung	225
13.1	Hypothesenprüfung	225
13.1.1	Erste Hypothese	225
13.1.2	Zweite Hypothese	226
13.1.3	Dritte Hypothese	227
13.1.4	Vierte Hypothese.....	228
13.1.5	Fünfte Hypothese	229
13.1.6	Sechste Hypothese	230
13.2	Zusammenfassung der Ergebnisse	230
13.2.1	Lehrertätigkeit und guter KOU	231
13.2.2	Fortbildung im Allgemeinen und speziell im Fokus von gutem KOU.....	233
14	Fazit und Ausblick	236
Abbildungsverzeichnis.....		238
Tabellenverzeichnis		239
Literaturverzeichnis		241
Anhang		255

Kurzfassung

Mit dem Schuljahr 2015/16 ist die flächendeckende Einführung der Neuen Mittelschule in Österreich abgeschlossen. Diese soll die Schule der Zukunft mit einer neuen leistungs- und kompetenzorientierten Lehr- und Lernkultur sein. Vor diesem Hintergrund befasst sich das Forschungsvorhaben mit der Umsetzung der Kompetenzorientierung im Unterricht in der Sekundarstufe I. Im Mittelpunkt des Forschungsprojekts stehen die Lehrkräfte und ihr Umgang mit den Forderungen nach kompetenzorientiertem Unterricht (KOU). Es wird der Frage nachgegangen, welche Strategien und Bedingungen für die Lehrenden hinsichtlich der Unterrichtsentwicklung für die Planung und Umsetzung von KOU notwendig sind. Auf Basis einer Literaturlauswertung zu den Kriterien für guten und kompetenzorientierten Unterricht werden Interventionen (eine Fortbildungsreihe) für eine Gruppe Lehrender erstellt und im Sinne des Design-Based Research erprobt. Ziel des Projekts ist es, theoretisch fundierte Fortbildungskonzepte für Lehrende zur Umsetzung eines kompetenzorientierten guten Unterrichts zu entwickeln und Gelingensfaktoren für diese Fortbildung auszumachen.

Schlagwörter: Kompetenzorientierter Unterricht, Kompetenz, Kompetenzorientierung, Design-Based Research, Lehrerfortbildung

Abstract

In the school year 2015/16 the nationwide introduction of „Neue Mittelschule“ (New Secondary School) in Austria is finished. This type of school should be the school of the future with a new performance- and competency-based teaching and learning culture. In this context the research project is concerned with how teachers deal with competence orientation in their daily lessons. In the focus of the research project are the teachers and how they deal with the demands for competence oriented lessons (KOU). The question is explored which strategies and conditions the teachers need or develop to be able to plan and implement lessons which aim to foster competences for students. Based on a literature review of criteria for good and competence-based education so called based research (DBR). The aim of the project is to develop theory-based training concepts for teachers to implement a competence-based education and to explore success factors for these training concepts.

Keywords: Competence-oriented lessons, competences, Design-based Research, teacher training

Abkürzungsverzeichnis

BISTA	Bildungsstandards
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Frauen
KOU	kompetenzorientierter Unterricht
LDG	Landeslehrer-Dienstrechtsgesetz
PFL	Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/-innen
PLC	Professional Learning Community
SCHILF	schulinterne Fortbildung
SchOG	Schulorganisationsgesetz
UEW	Unterrichtsentwicklung

1 Einleitung

Schule und Unterricht stehen immer in der öffentlichen Diskussion, besonders jedoch in den letzten Jahren, wo internationale Vergleichstestungen den österreichischen Schulen nur Ergebnisse im Mittelfeld bescheinigten. Mit der Einführung der Neuen Mittelschule in Österreich, die flächendeckend im Schuljahr 2018/19 abgeschlossen sein wird, erwarten sich Bildungsverantwortliche eine „Gute Schule. Neue Mittelschule“ (vgl. www.nmsvernetzung.at), die die Forderungen nach modernen Methoden und Kompetenzorientierung im Sinne der Bildungsstandards durchsetzen kann. Diese Annahme greift aber zu kurz, wenn nur die Etiketten an den Schulen ausgetauscht werden und sich nichts Grundlegendes am Unterricht selbst ändert. Mit der Einführung der Neuen Mittelschule als Regelschule und der seit dem Jahr 2009 gesetzlich verordneten Bildungsstandards kommt auf Österreichs Schulen somit ein pädagogischer Paradigmenwechsel zu.

Die Bildungspolitik erhofft sich durch die Bildungsstandards ein wichtiges Instrument der Qualitätssicherung, das jene Kompetenzen festlegt, die Kinder zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht haben sollen. Diese sollen Verbindlichkeiten schaffen und den Unterricht in Richtung eines nachhaltigen Kompetenzaufbaus lenken, was auch eine Veränderung der Unterrichtskultur impliziert. Die Einführung der Neuen Mittelschule bedeutet dahingehend eine Umstellung, dass in Deutsch, Englisch und Mathematik nun nicht mehr in differenzierten Leistungsgruppen, sondern in heterogenen Gruppen, unterrichtet wird.

Die Lehrkräfte stehen nun vor der Herausforderung, ihren Schüler/-innen dementsprechende Angebote zu machen, damit diese die Standards erfüllen beziehungsweise entsprechende Kompetenzen erwerben können, denn „vom Wiegen alleine wird die Kuh nicht fett“, besagt ein altes Sprichwort, das in diesem Zusammenhang oft zitiert wird. Dazu brauchen Lehrende aber Unterstützung, die in erster Linie in Form von Fortbildungen passieren.

1.1 Überblick und Zielsetzung

Die Schlagworte der letzten Jahre sind somit Kompetenzen und kompetenzorientierter Unterricht, der in Folge kurz als KOU bezeichnet wird. Doch zeigte auch guter Unterricht in früheren Jahren bereits Merkmale der Kompetenzorientierung, zu denen selbstständiges Lernen, Schüler- und Problemorientierung, fächerübergreifendes und projektartiges Lernen, sowie niveaувolle Handlungs-, Anwendungs- und Lebensweltorientierung gehören (vgl. Faulstich / Lersch / Mögling 2010, S. 8). Was ist also anders an

kompetenzorientiertem Unterricht? Was sind Merkmale guten und/ oder kompetenzorientierten Unterrichts? Diese Fragen werden in einem ersten Teil der Arbeit beantwortet, wo Kriterien für guten Unterricht namhafter Unterrichtsforscher/-innen sondiert werden. So zeigt sich unter anderem, dass KOU aufgabenorientiert ist, da nur entsprechende Aufgaben Lernprozesse anregen können (vgl. Wagner / Huber 2015, S. 15).

Damit kompetenzorientierte Aufgaben ihr Potenzial aber auch entwickeln können, muss die „Perspektive der Kompetenzorientierung in die gesamte Unterrichtsplanung und -gestaltung einbezogen werden“ (Kratz 2011, S. 7). Das bedeutet Konsequenzen für die Planung, Durchführung, Evaluation und Reflexion der Unterrichtsprozesse und damit eine veränderte Unterrichtskultur. Schüler/-innen sollen demnach Wissen nicht nur wiedergeben, sondern es auch anwenden und auf neue Probleme transferieren können (vgl. Baumert / Artelt 2003, S. 13). Dafür sind aber Konzepte und Verfahren notwendig, wie Kompetenzorientierung im Unterricht verankert werden kann. Die gesetzlichen Vorgaben alleine können kaum zu einer breiten und erfolgreichen Unterrichtsentwicklung führen. Seitens der Expertinnen und Experten sollen Fortbildungen und Forschung zur Entwicklung wirksamer Materialien und Aufgaben zur Kompetenzentwicklung und Kompetenzüberprüfung beitragen (vgl. Parchmann / Kaufmann 2014, S. 12). Die Lehrkraft ist ein wichtiger Gelingensfaktor bei der Umsetzung kompetenzorientierten Unterrichts. In der Unterrichtspraxis ist die Kompetenzorientierung oft noch nicht angekommen.

Aus diesen Umständen ergeben sich folgende Fragestellungen:

- Was können/ sollen Lehrer/-innen zu kompetenzorientiertem Unterricht beitragen und wie können sie dabei fortbildungsmäßig unterstützt werden?
- Welche Kriterien von gutem Unterricht spiegeln sich in KOU wider?
- Welche Strategien und Bedingungen basierend auf den Kriterien von gutem bzw. gutem kompetenzorientiertem Unterricht sind für die Lehrkräfte für die Umsetzung eines solchen notwendig?
- Welche konzeptionellen Veränderungen sind aus Sicht der Lehrkräfte notwendig, welche Konzeptteile in Bezug auf traditionelle Unterrichtsplanung und Unterrichtsausführung bleiben gleich?
- Welche Kompetenzen sind seitens der Lehrenden für kompetenzorientierten Unterricht notwendig?
- Welche Anleitungen und Hilfen brauchen Lehrende aus ihrer subjektiven Wahrnehmung heraus, um KOU planen und durchführen zu können?

Zielsetzung ist die Erforschung der Wirkung von Fortbildung im Sinne von bildungsbezogenen Interventionen. In dieser Arbeit soll untersucht werden, in welchen Bereichen sich Lehrkräfte Unterstützung erwarten und/ oder wünschen, um guten kompetenzorientierten Unterricht umzusetzen. Die Studie wird aufgrund der organisatorischen Veränderungen im Pflichtschulbereich der Sekundarstufe I mit Lehrkräften aus ver-

schiedenen Generationen¹ der Neuen Mittelschulen durchgeführt. Die an der Studie teilnehmenden Lehrkräfte bilden einen Querschnitt des Pflichtschulsystems der Sekundarstufe I in Oberösterreich ab.

Aufgrund der Kriterien für guten Unterricht in Verbindung mit Literaturstudien werden Kriterien für guten kompetenzorientierten Unterricht erarbeitet. Basierend auf diesen Merkmalen in Verbindung mit den gewünschten Unterstützungsmaßnahmen werden Fortbildungen konzipiert, erprobt und evaluiert. Ziel ist es förderliche Inputs zur Umsetzung von KOU aus Sicht der Lehrenden zu erkennen, zusammenfassend darzustellen und zugleich einen Beitrag auf Fortbildungsebene zu leisten.

Die Bedeutsamkeit des Themas zeigt sich auch in der Aussage von Lersch, der meint: „Die Kompetenz zur Konzeption kompetenzorientierter Unterrichtseinheiten kann man nur erwerben, indem man es tatsächlich ausprobiert, evaluiert und gegebenenfalls verbessert“ (Lersch 2012, S. 16). Diese Ansicht kann ebenfalls als Plädoyer für die empirische Untersuchung gesehen werden.

Im ersten Schritt werden die Bedürfnisse der Lehrkräfte in Bezug auf die Umsetzung von KOU betrachtet. Die Grundlage dafür sind qualitative Daten basierend auf Einzelinterviews, Gruppendiskussionen und Reflexionsjournalen.

In einem weiteren Schritt liegt der Fokus in der Fortbildungsgestaltung. Aufgrund einer Zusammenführung der qualitativen Datenanalysen wird herausgearbeitet wie ein Fortbildungsangebot anzulegen ist, das den Bedürfnissen der Lehrkräfte für die kompetenzorientierte Gestaltung von Unterricht entspricht. Des Weiteren wird aufgezeigt wie eine mögliche inhaltliche Ausrichtung aussehen kann, die den aktuellen Schulalltag widerspiegelt.

1.2 Struktur der Arbeit

Um den Benefit der Fortbildungsreihe besser verstehen zu können, werden im Theorie- teil der Arbeit zunächst die Begriffe Kompetenz (Kapitel 2) und kompetenzorientierter Unterricht als Innovationsgegenstand betrachtet. Dabei werden vor allem die Merkmale von gutem kompetenzorientierten Unterricht (Kapitel 3) und die Forderung nach kompetenzorientiertem Unterricht dargestellt. Um die theoretische Grundlage für die Studie zu legen, wird dazu wissenschaftliche Literatur namhafter Experten analysiert. Des Weiteren werden sowohl die Ausgangssituation in Österreich für kompetenzorientierten Unterricht als auch die Bedeutung der internationalen Tests für KOU (Kapitel 4) analysiert. Die Ausgangslage wird auf Grundlage eines Vergleichs der Vorgängerlehrpläne (Hauptschullehrpläne) mit den neuen Lehrplänen zur Neuen Mittelschule bestimmt.

Im nächsten Abschnitt wird mit der Lehrperson ein wichtiger Gelingensfaktor für KOU (Kapitel 5) in den Blick genommen. Hier werden die Tätigkeiten der Lehrperson

1 Die Neue Mittelschule wurde etappenweise eingeführt. Die erste Generation startete im Schuljahr 2008/09. Das Schuljahr 2015/16 war der Beginn für die 8. und damit letzte Generation, die bis 2018/19 abgeschlossen sein wird.

im KOU genauer beleuchtet. Schließlich werden Überlegungen angestellt, wie diese Tätigkeiten mit der Professionalität einer Lehrkraft zusammenführbar sind.

In Kapitel 6 wird der Begriff Lehrerfortbildung² dargestellt und dessen Ziele erläutert. Es werden aktuelle Erkenntnisse zur Qualität von Fortbildungsmaßnahmen und zur Gestaltung von Fortbildungen im Allgemeinen beschrieben. Diese bilden die Grundlage für die Planung der Fortbildungsreihe im Forschungsbereich. Das nächste Kapitel (7) befasst sich mit den Leistungen und Grenzen des KOU. Es sollen einerseits die Änderungen beschrieben werden, die sich in Österreich durch die Einführung der Neuen Mittelschulen ergeben haben, andererseits soll die Funktion der Bildungsstandards, die seit 2009 verpflichtend gelten, beschrieben werden. Außerdem wird auf die Bedeutung in der Unterrichtsentwicklung eingegangen. Nicht zuletzt werden Schwierigkeiten und Grenzen bei der Umsetzung von KOU angesprochen.

Auf Grundlage der bisherigen Arbeit werden in Kapitel 8 die Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit formuliert. Um die Forschungsergebnisse nachvollziehbar zu machen, wird im zweiten Teil der Arbeit, der empirischen Studie, schließlich auf das empirische Vorgehen der Datenerhebung eingegangen (Kapitel 9 und 10). Zunächst wird die Grundmethode des Design Based Research beschrieben und die Methodenwahl begründet.

Die Analyse und die Ergebnisse der Teiluntersuchungen werden im elften Punkt strukturiert und in Hinsicht auf die Beantwortung der Hypothesen bzw. auf die Planung der Fortbildungsreihe dargestellt. Nach der Beurteilung der Stärken und Schwächen der Untersuchungsmethode (Kapitel 12) erfolgt in Kapitel 13 auf Grundlage der gewonnenen Ergebnisse die Beantwortung der Forschungsfragen. Die Arbeit schließt mit einer Zusammenfassung. Hier werden wichtige Ergebnisse zusammenfassend bewertet, Grenzen der vorliegenden Arbeit aufgezeigt und mögliche Ansatzpunkte für die zukünftige Forschung formuliert.

An dieser Stelle sei auch angemerkt, dass die Arbeit von zwei Autorinnen erstellt wurde. Im Theorieteil zeichnet Mayerhofer Sandra für die Kapitel 2, 5 und 6 und Lindner Gertrud für die Kapitel 3, 4 und 7 verantwortlich. Im empirischen Teil arbeiteten grundsätzlich beide Autorinnen gemeinsam, jedoch wurden der Fragebogen, das Reflektionsjournal und die Interventionen von Mayerhofer Sandra durchgeführt und ausgewertet, während Lindner Gertrud für die Interviews, die Protokolle und die Gruppendiskussionen verantwortlich war.

2 Lehrerfortbildung, Lehrerwissen, Lehrervorstellungen, Lehrerteam Schüleraktivierung, Teilnehmerorientierung und ähnliche derart zusammengesetzte Wörter werden nicht gendert, da sie auch in der Fachliteratur so vorkommen. Es sind aber immer beide Geschlechter gemeint.

Teil 1 Theorie

Vorbemerkung zur Strukturierung des Abschnitts

Im Theorieteil wird zunächst beschrieben, was im weiteren Verlauf dieser Arbeit unter Kompetenz und unter kompetenzorientierter Lehr- und Lernkultur zu verstehen ist. Des Weiteren wird festgelegt, was Lernen im Fortgang dieser Arbeit bedeutet.

Im nächsten Schritt werden die Merkmale guten Unterrichts betrachtet. In der Zusammenführung des Kompetenzbegriffes und der Merkmale guten Unterrichts werden Kernelemente für kompetenzorientierten Unterricht abgeleitet. Nach der Beschreibung von gutem kompetenzorientiertem Unterricht werden Überlegungen dazu angestellt, was jetzt im Gegensatz zu einem traditionellen Unterricht anders sein soll.

Anschließend wird der Entwicklungsstand von kompetenzorientiertem Unterricht im österreichischen Pflichtschulsystem im Bereich der Sekundarstufe I basierend auf dem Vergleich von Lehrplanversionen (unterschiedliche Erscheinungsjahre) dargelegt. Hier wird auch auf den Begriff der Bildungsstandards näher eingegangen.

Im nächsten Abschnitt wendet sich die Arbeit der Lehrkraft und ihrer Stellung im kompetenzorientierten Unterricht zu. Es wird darauf eingegangen, welche Anforderungen die Umsetzung von kompetenzorientiertem Unterricht an die Lehrkräfte stellt. Diese Betrachtung erfolgt auf zwei Ebenen. Es werden die Auswirkungen auf das Tätigkeitsfeld einer Lehrkraft aufgezeigt, um anschließend die Auswirkungen auf das Können der Lehrkräfte benennen bzw. beschreiben zu können. Im nächsten Abschnitt wird dann der Frage nachgegangen, was das für den Bereich der Lehrerfortbildung bedeuten kann.

Schließlich liegt der Fokus auf der Beantwortung der Frage, was jetzt kompetenzorientierter Unterricht tatsächlich leistet und wo die Grenzen liegen.

Den Abschluss des Theorieteils bildet die Begründung des Forschungsansatzes mit der Formulierung der Forschungsfragen, die im zweiten Teil der Arbeit zu überprüfen sind.

2 Der Kompetenzbegriff

Der Begriff Kompetenz ist seit einiger Zeit in aller Munde und scheint eine Art Modeerscheinung gerade im Kontext Bildung und Ausbildung geworden zu sein. Während Befürworter/-innen gerne suggerieren, dass Kompetenz und Bildung Synonyme sind und weitgehend konvergieren, befürchten Kritiker/-innen, dass von diesem hauptsächlich ökonomische Vorteile erwartet werden (vgl. Wiechmann / Bandelt 2016, S. 26).

Als Synonyme für Kompetenz gelten Fachwissen, Zuständigkeit, Autorität, Verantwortlichkeit oder Sachverständigkeit, um nur einige zu nennen, die ursprünglich aus der Rechtsgeschichte stammten, da sie römischen Rechtsgelehrten im Sinne von „befugt sein“ oder „zuständig sein“ zugeordnet wurden (vgl. Erpenbeck / Rosenstil 2007, S. XVIII). Heute befassen sich Psychologie, Philosophie, Pädagogik und viele andere Disziplinen mit dem Begriff und er scheint in Konkurrenz zum Begriff Bildung getreten zu sein. Hier stellt sich die Frage, worin denn die Bildungsaufgabe der Schule besteht. Laut § 2 SCHOG (1)³ hat sie „die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen.“ Das heißt, die Schüler/-innen sollen in ihrer gesamten Persönlichkeit und in der Entwicklung ihrer Anlagen gefördert werden. Wiechmann / Bandelt (2016, S. 33) meinen dazu, die Bildungsaufgabe der Schule bestehe darin, dem „Schüler zu der Erfahrung seiner selbst zu verhelfen, d.h. ihm zu helfen, zu sich selbst zu finden“. Dazu gehört auch sich unbefangen auf eine Sache einzulassen und sich um ihrer selbst willen damit zu beschäftigen. Sie verurteilen damit jenen Kompetenzbegriff, der der Wirtschaft oder dem effektiven Verfolgen eigener Interessen dient. Wie bei allen Managementmoden macht es einem der Begriff „Kompetenz“ schwer, dagegen zu sein, denn was Lernende am Ende des Lernprozesses können und wissen sollten, wurde natürlich immer schon bedacht, nur nannte man es Lernzielorientierung, meint Kühl (2016, S. 1f). Er sieht die Gefahr der „Kompetenzorientierung“ darin, dass versucht wird, alles und jeden in einem einheitlichen Schema zu spezifizieren. So sollen sich viele Teilhandlungen zerlegen lassen und damit standardisierbar und abprüfbar gemacht werden (ed. 2016, S. 2).

Vor diesem Hintergrund soll in den folgenden Kapiteln versucht werden, den Kompetenzbegriff, der dieser Arbeit zugrunde liegt, zu diskutieren und zu klären.

3 Quelle: <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265&Artikel=&Paragraf=2&Anlage=&Uebergangsrecht=>, gesichtet Okt 2015

2.1 Was sind Kompetenzen?

Gibt man Kompetenz als Suchbegriff in eine Online Enzyklopädie ein, erhält man 163 Einträge aus den unterschiedlichsten Bereichen (Brockhaus-Wissensservice). Alleine 20 Einträge fallen dabei in den Bereich „Bildung und Erziehung“. Der Kompetenzbegriff erobert das Schul- und Unterrichtswesen. Nach Arnold (1998) hat sich der Begriff Kompetenz in den letzten Jahrzehnten zu einem pädagogischen Leitbegriff entwickelt (vgl. ed. 1998, S. 496f) Doch ist der Kompetenzbegriff im Fokus Schule nur wenig begrifflich gefasst. Derzeit orientiert sich das Feld Schule im deutschsprachigen Raum weitgehend an der Definition von Weinert (2001), der Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“, beschreibt (ed. 2001, S. 27f). Lersch (2012) ergänzt die Definition von Weinert, durch die Beschreibung, wann eine Person als kompetent gilt. Das ist der Fall, wenn Anforderungen nicht aufgrund von „Trial-and-error“ bzw. aufgrund eines Zufalls gelöst werden, „sondern auf bewussten Entscheidungen beruht, dass man also weiß, was man tut, oder begründen kann, warum man es so und nicht anders macht“ (ed. 2012, S. 13). Des Weiteren präzisiert Lersch (2010) „Kompetenzen sind erlernbare, kognitiv verankerte (weil wissensbasierte) Fähigkeiten und Fertigkeiten, die eine erfolgreiche Bewältigung bestimmter Anforderungssituationen ermöglichen“ (Lersch in Faulstich-Christ et al. 2010, S. 37). Ziener (2008) findet, dass Weinerts Kompetenzbegriff zu kurz greift, da Kompetenzen tendenziell als kognitiv-problemlösendes Verhalten beschrieben werden. Ziener nimmt die Begriffsbestimmung von Weinert auf und kommt schließlich zu folgender Beschreibung: „Kompetenzen geben Auskunft über das, was jemand kann, und zwar in dreifacher Hinsicht: im Blick auf seine Kenntnisse, seine Fähigkeiten, damit umzugehen, und seine Bereitschaft, zu den Sachen und Fertigkeiten eine eigene Beziehung einzugehen. [...] Kompetent ist, wer sich darauf einlassen kann, mit Sachverstand mit Dingen umzugehen. Kompetenzen sind Fähigkeiten unter dem dreifachen Aspekt von Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen. Kompetenzen äußern sich in konkreten Handlungen“ (ed. 2008, S. 23). Auch Klieme et al. (2009) legen ihren Ausführungen zum Kompetenzbegriff Weinerts Umschreibung zugrunde. Sie betten jedoch den Kompetenzbegriff in den Rahmen der Bestimmungen zu den Bildungsstandards ein und kommen zu folgendem Zusatz: „Mit dem Begriff „Kompetenzen“ ist ausgedrückt, dass die Bildungsstandards – anders als Lehrpläne und Rahmenrichtlinien – nicht auf Listen von Lehrstoffen und Lerninhalten zurückgreifen, um Bildungsziele zu konkretisieren. Es geht vielmehr darum, Grunddimensionen der Lernentwicklung in einem Gegenstandsbereich (einer „Domäne“, wie Wissenspsychologen sagen, einem Lernbereich oder einem Fach) zu identifizieren. Kompetenzen spiegeln die grundlegenden Handlungsanforderungen, denen Schülerinnen und Schüler in der Domäne ausgesetzt sind“ (ed. 2009, S. 21f).

In der österreichischen Schullandschaft gibt es zwei Beschreibungen des Kompetenzbegriffs, einerseits im Lehrplan unter dem Punkt Aufgabenbereich der Schule, ander-

seits im Zusammenhang mit den Bildungsstandards. Im Lehrplan werden Kompetenzen als ein Zusammenspiel von Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen beschrieben, welche in Handlungssituationen durch die Disposition der Einzelnen zur Geltung kommen. Diese fachlichen und überfachlichen Kompetenzen sind in den Lehrplänen der einzelnen Unterrichtsgegenstände als Bildungsstandards formuliert (Lehrplan der Neuen Mittelschule 2012, S. 2). In der Beschreibung des Konzeptes zu den österreichischen Bildungsstandards wird der Kompetenzbegriff ausgehend von Weinerts Definition dargestellt und schließlich so präzisiert: „Kompetenzen sind das Ergebnis von Lernprozessen. Sie sind kontextunabhängig ausgeprägt, da sie in der Auseinandersetzung mit der Umwelt erworben werden, und ermöglichen damit die Bewältigung unterschiedlicher Aufgaben und Lebenssituationen. Kompetenzen umfassen Wissen und kognitive Fähigkeiten, das Vermögen der Selbstregulation sowie sozial-kommunikative und motivationale Elemente“ (bifie; online).

Gut erkennbar ist, dass man sich in der Fachliteratur zwar oft auf die Definition von Weinert bezieht, nichtsdestotrotz gestaltet sich ein einheitliches Begriffsverständnis als schwierig, dazu ist das, was der Begriff umfassen soll, zu komplex und Schule zu vielfältig (vgl. Erpenbeck, von Rosenstiel 2007, S. XVII). So besteht eine Übereinstimmung in der Sichtweise, dass eine Kompetenz aus vorhandenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Problemlösen besteht. Gleichzeitig werden Einzelheiten ergänzt bzw. variiert, die zu einer veränderten Schwerpunktsetzung in der Praxis führen können (vgl. Wiater 2013, S. 147f).

Einen anderen Zugang zur Begriffsfestlegung wählen Schott und Ghanbari (2008). Sie beschreiben eine Kompetenz ähnlich einem Lehrziel. Eine Kompetenz ist aufgrund ihrer Darstellung eine Fähigkeit, die durch drei Aspekte beschrieben wird:

- Durch die Angabe einer bestimmten Menge von Aufgaben, die bewältigt werden können, wenn man die Kompetenz besitzt.
- Durch die Festlegung eines Kompetenzgrades, wo dargestellt wird, wie gut die Aufgabe ausgeführt werden kann, wenn die Kompetenz vorhanden ist.
- Kompetenzen sollten nachhaltig sein, das heißt, sie sollten langfristig angelegt sein.

(vgl. ed. 2008, S. 30)

Wenn man Schott und Ghanbaris Darstellung des Kompetenzbegriffes mit den vorangegangenen Beschreibungen von Weinert, Lersch, Ziener, Klieme und schließlich mit den Darstellungen im österreichischen Bildungssystem vergleicht, so zeigt sich einerseits die Definitionsproblematik, andererseits ist jedoch eine Übereinstimmung im Grundlegenden zu erkennen. Laut Kaufhold (2006) haben sich im wissenschaftlichen Diskurs vier Grundmerkmale durchgesetzt, die mehrheitlich akzeptiert werden und für die Erfassbarkeit von Kompetenz von Bedeutung sind:

- „Kompetenzen äußern sich in der Bewältigung von Handlungssituationen“ (ed. 2006, S. 22).

- Kompetenzen, deren Aktivierung und Ausprägung, sind in Bezug auf Situation und Kontext zu sehen. Die Ausprägung kann je nach Situation und Anspruchsniveau unterschiedlich sein. (vgl. ed. 2006, S. 23f)
- Kompetenzen sind an das Subjekt gebunden und daher für Dritte schwer zu erschließen. (vgl. ed. 2006, S. 24)
- Aufgrund der Personengebundenheit von Kompetenzen, ist von einer Entwicklungsfähigkeit und Veränderbarkeit auszugehen. „Damit ist Kompetenz durch den Kompetenzträger selbst oder durch Dritte in Bezug auf (auch mögliche zukünftige) Anforderungen „veränderbar“.“ (ed. 2006, S. 24)

Am Beispiel von Weinerts Kompetenzbeschreibung werden diese Grundmerkmale nochmals verdeutlicht (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Identifikation der Grundmerkmale von Kompetenzen in Weinerts Kompetenzbeschreibung

Grundmerkmale laut Kaufhold	Kompetenzbeschreibung laut Weinert
Bewältigung von Handlungssituationen	Fähigkeiten, Fertigkeiten bestimmte Probleme zu lösen.
Situations- und Kontextbezug	In variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.
Subjektgebundenheit, Subjektivität	Die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten.
Entwicklungsfähigkeit, Veränderbarkeit	Variable Situationen Motivationale, volitionale und soziale Bereitschaft ⁴

Des Weiteren lassen sich aus den unterschiedlichen Beschreibungen von Kompetenzen Gemeinsamkeiten ableiten, die eine Kompetenz ausmachen. Dazu zählen: Wissen, Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Motivation und Einstellungen. Im Folgenden wird versucht, die verwandten Begriffe Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse und Qualifikation voneinander abzugrenzen bzw. weitere relevante Komponenten genauer zu bestimmen.

2.1.1 Leitbegriffe von Kompetenz

Die nahezu synonyme Verwendung der pädagogischen Leitbegriffe Kompetenz, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse sind laut Jung (2010) mitunter auch für eine fehlende Trennschärfe der Begrifflichkeiten verantwortlich (vgl. ed. 2010, S. 19), daher wer-

4 Anmerkung: Motivation, Volition und soziale Bereitschaft sind u.a. personengebunden, daher ist schon unter diesem Fokus eine Veränderbarkeit möglich.

den zur Schärfung des Begriffes Kompetenz die verwandten Begriffe genauer definiert. Die engere Definition der verwandten Begriffe ist notwendig, um in Folge die verschiedenen Facetten einer Kompetenz wahrnehmen zu können.

Fähigkeiten. Fähigkeiten sind handlungszentriert und bezeichnen Handlungsprozesse „einschließlich der zur Ausführung einer Tätigkeit oder Handlung erforderlichen inneren psychischen Bedingungen und der lebensgeschichtlich unter bestimmten Anlagevoraussetzungen erworbene Eigenschaften, die den Tätigkeits- und Handlungsvollzug steuern“ (Erpenbeck / von Rosenstiel 2007, S. XXXVI). Anders formuliert werden Fähigkeiten durch die Tätigkeit beschrieben, wo sie Anwendung finden. Fähigkeiten bauen auf angeborene und soziale Bedingungen und Bedingungen, die auf Lernprozessen beruhen, auf

Fertigkeiten. „Fertigkeiten bezeichnen durch Übung automatisierte Komponenten, Tätigkeiten mit meist gleichen, stereotypen Abläufen. Im kognitiven Bereich zählt dazu das Auswendiglernen, Automatisieren von Rechenvorgängen, Vokabellernen. „Fertigkeiten haben das individuelle Verhalten, den psychophysischen Tätigkeits- und Handlungsprozess als Ganzes im Blick“ (Hacker nach Erpenbeck / von Rosenstiel 2007, S. XXXV). Aus dieser Beschreibung abgeleitet, sind Fertigkeiten ebenfalls handlungszentriert. Fertigkeiten beinhalten somit auch Fähigkeiten, die durch Übung gesteigert, trainiert wurden und zu Fertigkeiten avancieren, weil, sie soweit gefestigt sind, dass sie auch unterbewusst ausgeführt werden können.

Kenntnisse. Wissen wird oft mit Kenntnissen gleichgesetzt. In Zusammenhang mit dem Kompetenzbegriff ist Kenntnis im Sinne von kognitivem Wissen zu sehen, das durch die Aneignung von Begriffen und von verbalem Wissen aufgebaut wird. Beim Erwerb spielen informationsverarbeitende Prozesse, Denken und Problemlösen eine Rolle (vgl. Winkler et al. 2006, S. 15f). Wissen unterscheidet sich aber auch in deklaratives (Wissen, dass) und prozedurales (Wissen, wie) Wissen. Nach Straka / Macke (2009 nach Gessler 2009, S. 24) bezeichnet es aktuelle Informationen über Dinge, Personen, sich selbst, worüber eine Person dauerhaft verfügt, während Kenntnisse als die dauerhafte Form von Fakten im Sinne von nicht verstehbaren isolierten Sachverhalten, Zeichen, Symbolen definiert sind (ed. 2009, S. 24).

Während Fähigkeiten ihren Ursprung in anlagebedingten Dispositionen haben und in Lern-, Übungs- und Sozialisationsprozessen trainiert und weiterentwickelt werden können, sind Fertigkeiten eher handlungsbasierte, verfestigte und meist automatisierte, kognitiv orientierte Tätigkeiten und Kenntnisse. Die drei Leitbegriffe geeint, beschreiben „Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse, die durch Lehr- Lernprozesse angestrebte ganzheitliche Verhaltensveränderung bei Lernenden“ (Jung 2010, S. 19), was auch als Kompetenzentwicklung bezeichnet wird (vgl. ed. 2010, S. 19f).

Zum Erreichen einer Kompetenz können verschiedene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse notwendig sein, das hängt von der Art der zu bewältigenden Aufgabe ab. Folglich sind Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse immer ein Teil einer Kompetenz und nicht die Kompetenz an sich, was eine synonyme Verwendung der Begriffe im eigentlichen Sinn nicht zulässt.

Qualifikation. Während Kompetenzen personenabhängig sind, beschreibt Qualifikation eine personenunabhängige Befähigung, eine Tätigkeit durchführen zu können⁵. Qualifikationen sind eindeutiger zu fassen, sodass sie unabhängig von einer Handlungssituation überprüfbar sind. Eine Qualifikation bezieht sich auf bestimmte situative Anforderungen, während Kompetenzen einen Zugang zum selbstbestimmten Handeln in varianten Kontexten bieten (vgl. Bos / Voss in Jordan / Schlüter 2015, S. 236). Der Erfolg des Erwerbs einer Qualifikation kann evaluiert und testiert werden.

Die Trennung der Begriffe und deren klare Beschreibung haben in Folge Auswirkungen auf den kompetenzorientierten Unterricht. Aufgrund der begrifflichen Differenzierung lassen sich Kompetenzen genauer beschreiben und deren Struktur besser analysieren.

- Die Beschreibung einer Kompetenz kann genauer und detaillierter vollzogen werden. Daraus ergibt sich eine Orientierungshilfe für die Unterrichtsplanung und ermöglicht eine einfachere Nachprüfbarkeit.
- Die Struktur einer Kompetenz ist besser erfasst. Damit lässt sich unter anderem die Komplexität besser beschreiben. Die Struktur kann als Basis für die Planung von geeigneten Performanzen dienen.

Kompetenzen beinhalten neben kognitiven Dimensionen auch **soziale Größen und Verhaltenskomponenten**, die von persönlichen physischen und psychischen Rahmenbedingungen abhängig sind und in Abhängigkeit von biografischen Erfahrungen variieren (vgl. Gnahs 2010, S. 22f).

Zusammenfassend beschreiben Kompetenzen ein Zusammenspiel von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen, die auf individuellen Voraussetzungen und kognitivem Wissen aufbauen. Das Vorhandensein einer Kompetenz zeigt sich bei der Bewältigung von Aufgaben. In der Qualität der Ausführung ist die Ausprägung der Kompetenz erkennbar. Erpenbeck und von Rosenstiel (2007) beschreiben Kompetenzen so, dass sie ein Zusammenspiel von Wissen, Fertigkeiten und Qualifikationen sind. Eine Kompetenz zeigt sich in der Ermöglichung der Handlungsfähigkeit in variablen Situationen, wo Selbstverantwortung und selbstorganisiertes Handeln erforderlich sind (vgl. ed. 2007, S. XII). Nach Erpenbeck sind Wissen, Fertigkeit und Qualifikation Teile einer Kompetenz (vgl. dazu Abb. 1: Teil einer Kompetenz (Erpenbeck / von Rosenstiel, S. XII) auf der nächsten Seite).

Die inhaltliche Definition von Kompetenz lässt sich im Fokus Schule daher durch folgende Merkmale operationalisieren:

- Nicht alles, was im Unterricht gelehrt bzw. gelernt wird, kann als Kompetenz bezeichnet werden.
- Kompetenzen sind auf das Individuum bezogen, d.h. dass bei der Kompetenzentwicklung das Selbstkonzept des Lernenden eine besondere Rolle spielt. In Folge heißt das: „Das Lernziel Kompetenz kann nur so erfolgreich sein, wie es die lernende Person als Ausdruck ihrer subjektiven Sinnperspektive zulässt“ (Piotrowski in Clement / Piotrowski 2008, S. 30).

5 Quelle: vgl. www.kompas.bayern.de/userfiles/infokompetenz.pdf, gesichtet Okt. 2015

- Beim Lösen von Aufgaben mit unterschiedlichen Anforderungen und unter verschiedenen Rahmenbedingungen sind Kompetenzen notwendig.
- Kompetenzen kommen situationsgebunden und vernetzt zum Einsatz.

Diese Merkmale zeigen wieder starke Kohärenz mit den von Kaufhold (2006) identifizierten Grundmerkmalen einer Kompetenzbeschreibung (vgl. Tab. 1 in dieser Arbeit).



Abb. 1: Teil einer Kompetenz (Erpenbeck / von Rosenstiel, S. XII)

Eine Einschränkung des Kompetenzbegriffes auf den kognitiven Bereich und Reduzierung auf den Aspekt des fachlichen Kompetenzaufbaues bzw. die Vernachlässigung motivationaler und affektiver Voraussetzungen sind bei einem Kompetenzverständnis, wie im Verlauf aufgezeigt, nicht tiefgreifend genug. Wie auch Arnold und Erpenbeck (2015, S. 17f) anmerken, stellt sich ein so verengter Kompetenzbegriff, „der alle wichtigen Grundkompetenzen und zudem die wichtigsten Mechanismen der Kompetenzerwerbungsprozesse, nämlich emotional-motivationale Prozesse, um der Exaktheit von Kognitionsmessungen willen ausschließt“, als problematisch dar. Moegling (2010) sieht in der eingeschränkten Perspektive eine Gefahr für die Didaktik, „fächerübergreifende Lernchancen zu übersehen“ (ed. 2010, S. 69). Neben der fachlichen Kompetenz lassen sich auch fächerübergreifende und handlungsbezogene Kompetenzfelder unterscheiden (vgl. Weinert 2001, S. 28). Darauf wird im Folgenden näher eingegangen.

2.1.2 Kompetenzdimensionen

Kompetenzen lassen sich weiter spezifizieren. Sie lassen sich in fachliche und überfachliche Kompetenzfelder einteilen, wobei Kompetenzen aus dem zweiten Bereich über

mehrere Disziplinen hinweg relevant sein können. Als wichtigste grundlegende Kompetenzbereiche identifizierten Weinert (2001, S. 27f), Erpenbeck und von Rosenstiel (2007, S. XXIV f), so wie Altmann et al. (2010, S. 9f) und andere vier Kompetenzbereiche, wenn auch mit unterschiedlichen Bezeichnungen:

- Die Definition von **Fachkompetenzen** deckt sich weitgehend mit der Beschreibung von Spezialkompetenzen bzw. von Sachkompetenzen. Sie dienen zur Lösung von sachlich-gegenständlichen Problemen und beziehen sich auf das Erfassen, Strukturieren und Nutzen von Wissen.
- **Methodenkompetenzen** sieht Erpenbeck in Verbindung mit der Fachkompetenz. Sie umfassen die Fähigkeiten Anforderungen angemessen lösen zu können, dazu gehört, instrumentelle Kenntnisse entsprechend einzusetzen und weiterzuentwickeln. Im schulischen Bereich ist hier die Wichtigkeit von Lernmethoden zu erwähnen. Dazu gehören beispielsweise das Beschaffen, Strukturieren, Bearbeiten von Informationen sowie das Umgehen damit.
- **Selbstkompetenzen** beschreiben u.a. die Fähigkeit über das eigene Tun angemessen zu reflektieren. In der Schule meint man damit unter anderem Selbstständigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Pflichtbewusstsein, oder die Fähigkeit, Anforderungen anzunehmen.
- Der vierte Kompetenzbereich umfasst die **sozialen Kompetenzen**. Erpenbeck spricht hier von gruppen- und beziehungsorientiertem Verhalten. Beispiele dafür sind, für sich und andere Verantwortung zu übernehmen, Absprachen zu treffen und einzuhalten, in Gruppen zu arbeiten u.a.

Moegling (2010) orientiert sich bei seiner Einteilung der Kompetenzklassen für den Bereich Unterricht ebenfalls an den oben genannten Dimensionen. Moegling unterscheidet:

- Psychosoziale Kompetenzen – hier fasst Moegling die Selbstkompetenz mit sozialen Kompetenzen zusammen.
- Kognitive Grundlagen – hier bezieht sich Moegling auf Weinert, der hervorhebt, dass zur Bildung von fachlichen Kompetenzen ein systematischer Aufbau von „intelligentem Wissen“⁶ notwendig ist.
- Fachbezogene Kompetenzen
- Fächerübergreifende Kompetenzen

(vgl. ed. in Faulstich-Christ et al. 2010, S. 23).

Durch Moeglings Differenzierung in der Zuordnung und durch die Einführung der Dimension der „kognitiven Grundlagen“ erfolgt eine Abgrenzung des Begriffes Kompetenz im schulischen Kontext vom Kompetenzbegriff in der betrieblichen und psychologischen Praxis. Beim Erwerb von Kompetenzen beeinflussen sich alle Dimensionen wechselseitig.

Sinnorientierter systematischer Aufbau von Wissen wird durch geistig und psychisch selbstorganisiertes Handeln gesteuert. Diese Bereitschaft ist personengebunden. Durch

das Einordnen und Bewerten von Wissen wird die Anlage von fachlichen Kompetenzen gefördert. Fachliche Kenntnisse können im Gegenzug ein Verwertungsinteresse erzeugen bzw. verändern. Die Anlage von fachlichen Kompetenzen kann einerseits den Willensantrieb zur Umsetzung erfolgreich aktivieren, andererseits können sich durch das Lösen von fachlichen Aufgaben u.a. neue Ziele ergeben. Fachliche Kompetenzen werden auch durch die Herangehensweise, durch die Fähigkeiten und Fertigkeiten Probleme zu lösen, entwickelt. Beim Tun kann eine Veränderung, Weiterentwicklung der Methoden erfolgen. Das hat wieder Auswirkungen auf die überfachlichen Kompetenzen. Welche Handlungen gesetzt werden, hängen wieder von der handelnden Person ab.

Laut Jung (2010) ist ein Verständnis für Kompetenzen dann gegeben, wenn das Zusammenspiel der Kompetenzbereiche für die Kompetenzentwicklung erkannt wurde (vgl. ed. 2010, S. 26f). In Abb. 2 wurde Jungs Darstellung der Kompetenzentwicklung im Zusammenwirken von Kompetenzfacetten (Jung 2010, Abb. 2.7. Seite 27) und Moeglings Kompetenzdimensionen (Moegling in Faulstich-Christ et al. 2010, S. 34) miteinander verbunden.

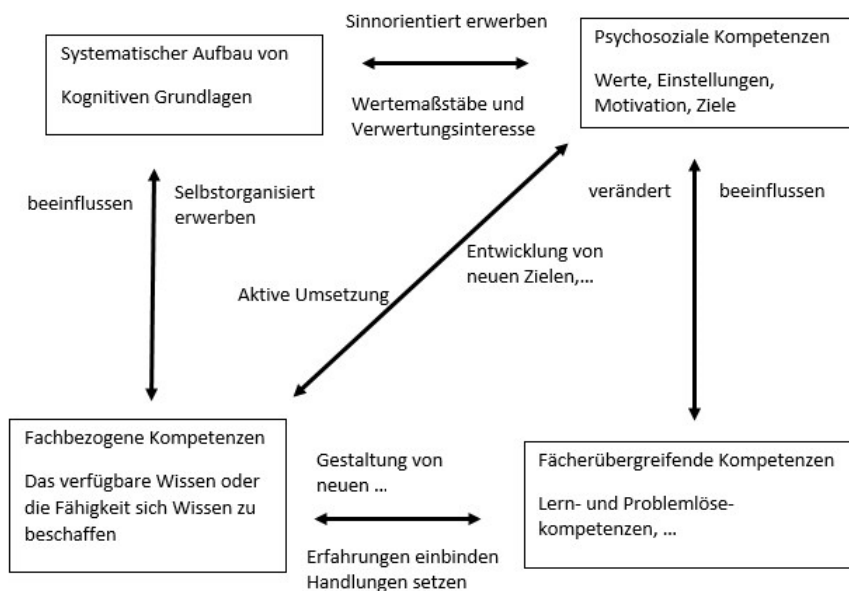


Abb. 2: Wechselseitige Beeinflussung und Zusammenspiel der Kompetenzbereiche (eigene Darstellung nach Jung 2010, S. 27 und Moegling in Faulstich-Christ 2010, S. 23).

6 Anmerkung: Laut Weinert (2001) ist intelligentes Wissen ein mit dem Vorwissen vernetztes Wissen, das auf (neue) Handlungen und Anwendungen bezogen werden kann.

In der Zusammenführung beider Ausführungen lassen sich Unterrichtsmerkmale, didaktische Grundsätze und andere pädagogische Faktoren erkennen, deren gezielte Verbindung den Prozess der Kompetenzentwicklung unterstützt. Im schulischen Kontext betrachtet, kann von pädagogischen Faktoren gesprochen werden, die in Aufgaben zielgerichtet miteinander in Beziehung gebracht werden.

Bei der Auseinandersetzung mit der Aufgabe wird das Zusammenwirken der Kompetenzbereiche für die Lernenden erfahrbar. Jung (2010) beschreibt das wie folgt: „Der eingeschlagene Weg konkretisiert den Bedarf an einzubeziehendem Wissen und Können, begrenzt die Anzahl der Lösungswege und -strategien und die erforderlichen Reflexionsbereiche“ (ed. 2010, S. 25). Die Ausprägung und der Grad der Beeinflussung der Kompetenzbereiche untereinander hängen von der Beanspruchungsintensität ab (vgl. Jung 2010, S. 26f).

Da sich die Frage „Was sind Kompetenzen?“ nicht endgültig beantworten lässt (vgl. Arnold / Erpenbeck 2015, S. 14ff), ist der Kompetenzbegriff, der dieser Arbeit schließlich zugrunde liegt, keine Definition von einer Expertin oder einem Experten, sondern zeigt sich in jenen Merkmalen, die viele Expertinnen und Experten in ihrer Begriffsdefinition gemeinsam haben. Ausgehend von den vier Grundmerkmalen, die Kaufhold bereits bestimmt hat (vgl. Tab.1), ergeben sich folgende Kennzeichen:

- Kompetenzentwicklung benötigt Fachwissen.
- Kompetenzentwicklung geht einher mit der Selbstorganisation des Handelns, wobei Selbstorganisation Aktivität und Kreativität impliziert.
- Kompetenzen kommen in neuen, bisher noch nicht erlebten Situationen zur Anwendung, d.h. unter anderem, dass sich Rahmenbedingungen verändert haben. Kompetent zu handeln bedeutet eine persönliche Herausforderung.
- Kompetenzen sind langfristig angelegt. Sie sind daher Teil eines Entwicklungsprozesses, der stets weitergeführt werden soll.
- Kompetenzen haben wesentlich eine persönliche Dimension, die sich in emotionalen-motivationalen Prozessen sowie in einer Wertung äußern kann.

Die Darstellung des Kompetenzbegriffes und der Kompetenzdimensionen verdeutlichen, dass der gezielte Kompetenzerwerb in der Schule über Lern- und Entwicklungsprozesse und nicht automatisch erfolgt. Will man den Erwerb von Kompetenzen im Unterricht fördern, so hat das Konsequenzen für die Planung und Gestaltung von Unterricht. Im nächsten Schritt wird nun ausführlicher erläutert, was unter kompetenzorientiertem Lehren bzw. Lernen verstanden wird.

2.2 Was versteht man unter kompetenzorientierter Lehr- und Lernkultur?

Kompetenzen sind, wie in Kapitel 2.1 ausgeführt, nicht lehrbar, sondern müssen von Lernenden aktiv erworben werden. „Insofern steht die Theorie des Kompetenzerwerbs in einer langen lern- und entwicklungstheoretischen Tradition, [...], die allesamt Lernen als einen aktiven Selbsterzeugnisprozess begreifen, [...]“ (Lersch 2012, S. 13).

Die Beschreibung von Lernen als ein aktiver Prozess ist unter anderem von den konstruktivistischen Lerntheorien und Erkenntnissen aus der Gehirnforschung geprägt. Terhart (1999) ist der Auffassung, dass Lernen nicht von außen zu determinieren ist, dass Lernen ein individuelles, aber auch im sozialen Kontext stattfindendes Konstruieren und Umkonstruieren innerer Welten ist. Man kann es zwar anstoßen, aber nicht präzise steuern (vgl. ed. 1999, S. 635ff). Spitzer (2009) beschreibt es wie folgt: „Wer Lernen für einen passiven Vorgang hält, der sucht nach dem richtigen Trichter. Wer aber Lernen als eine Aktivität versteht [...], der sucht keinen Trichter, sondern denkt über die Rahmenbedingungen nach, unter denen diese Aktivität am besten stattfinden kann“ (ed. 2009, S. 4). Das heißt, Lernen bedarf immer der Bereitschaft der Person, sich selbst in die Pflicht zu nehmen. Der Lernende trägt selbst die Verantwortung für den Lernprozess. Die Rolle der Lehrenden als Wissensvermittler/-innen gibt es faktisch in diesen Definitionen nicht. Die Aufgabe der Lehrenden liegt darin, das Lernen anzustoßen bzw. in einem gewissen Sinn zu ermöglichen. Terhart (1999) beschreibt die veränderte Rolle der Lehrkraft so: „Die Aufgabe des Lehrers besteht mithin darin, [...] Lernumwelten aufzubauen bzw. zu inszenieren, in denen Lernen als in sozialen und situativen Kontexten stattfindendes Ko-Konstruieren und Restrukturieren wahrscheinlicher wird“ (ed. 1999, S. 637).

Die dargestellte Sichtweise von Lernen bedingt neben einer Veränderung der Lehrerrolle auch eine Veränderung des Unterrichts. Es ist nicht mehr der instruierende Unterricht im Vordergrund, sondern es wird den Lernenden die Möglichkeit geboten, in einer individuellen Passung zu lernen. Die Definition von Lernen in Verbindung mit dem Kompetenzbegriff führt zur Beantwortung, was man unter kompetenzorientierter Lehr- und Lernkultur versteht. Das Ziel schulisch organisierten Lehrens ist, dass Schülerinnen und Schüler lernen, die in ihrem Umfeld gestellten Anforderungen besser zu meistern, d.h. laut Stammermann (2014), sich „in fachlichen Situationen mit Problemstellungen handelnd auseinandersetzen und Kompetenzen erwerben“ (ed. 2014, S. 61), wobei Kompetenzorientierung als didaktisches Prinzip dahinter zu sehen ist. Jung (2010) beschreibt es wie folgt: „Das didaktische Prinzip Kompetenzorientierung bündelt entsprechende Anforderungen an Lehr- und Lernprozesse, die auf Kompetenzzuwächse der Lernenden zielen. Sie integriert Elemente der Zielsetzung und Anforderungen an das methodische Verfahren der Zielerreichung“ (ed. 2010, S. 156). Schott und Ghanbari (2012) verbinden folgende Zielsetzungen mit dem Begriff der Kompetenzorientierung im Unterricht:

- Kompetenzorientierung als **Outputorientierung** bedeutet, dass die Lernergebnisse erreicht und überprüft werden.
- Kompetenzorientierung als **Orientierung an den Bildungsstandards**. Laut Klieme et al. (2009) geht es darum, „Grunddimensionen der Lernentwicklung in einem Gegenstandsbereich [...] zu identifizieren“ (ed. 2009, S. 21).
- Kompetenzorientierung an **anspruchsvollen, zeitgemäßen Bildungszielen** betrachtet die Art der angestrebten Lernergebnisse mehr als nur fachliche Kenntnisse.