

Nicht nur Wissen, sondern Können!

Fünf Gestaltungsmerkmale für einen kompetenzorientierten Unterricht

Dass traditionelle Bildungsangebote beim Aufbau von Handlungskompetenzen schnell an ihre Grenzen stossen, ist wissenschaftlich gut belegt. Zahlreiche Studien dokumentieren dies unter dem Stichwort des «träge Wissens». Trotz z.T. sehr langer Ausbildungszeiten mangelt es den Absolventinnen und Absolventen häufig an den wesentlichen Handlungskompetenzen, um berufliche Aufgaben und Situationen kompetent zu meistern.



DR. DANIEL PRECKEL

Das in der Einleitung erwähnte ernüchternde Ergebnis lässt letztlich nur einen Schluss zu: Traditionelle, auf reine Wissensvermittlung ausgerichtete Unterrichtsmethoden stossen dort an ihre Grenzen, wo das theoretische Wissen in Handlungskompetenz umgewandelt werden muss.

MERKMALE TRADITIONELLER UNTERRICHTSANGEBOTE

In der Wissenschaft besteht zunehmend Einigkeit darüber, dass die Ursachen für dieses «träge Wissen» vor allem in der Art des Unterrichts zu finden sind. Ein Merkmal dieses Unterrichts ist, dass dieser sich typischerweise an den Strukturen bestehender fachlicher Disziplinen orientiert. Ziel ist die Weitergabe feststehender, logisch gegliederter und hierarchisch strukturierter Wissensbestände. Dabei werden die Inhalte reduziert, zerlegt, vereinfacht und oft in abstrakten, kontextunabhängigen Bruchstücken gelehrt. Dieser Unterricht wird auch als «gegenstandszentrierter Unterricht» bezeichnet, weil es darum geht, den Unterrichtsgegenstand als fertiges System zu vermitteln, so als handele es als ein Produkt, das von einer Person (=dem Lehrenden) zu einer anderen (=dem Lernenden) weiter gebracht werden kann.

Der Lehrende hat entsprechend die Aufgabe, die Wissensinhalte so zu erklären und zu präsentieren, dass sie am Ende dieses «Wissenstransports» den vermittelten Wissensausschnitt in ähnlicher Form besitzen wie der Lehrende (vgl. Reinmann-Rothmeier & Mandl 2001). Gibt es in einem Bereich Übungsaufgaben, so sind dies meist wohl definierte Aufträge, die mit Wissen aus einem engen Stoffausschnitt lösbar sind. Der Zugriff auf andere Ressourcen oder Informationsquellen (Wissensbestände von Kollegen, Experten, zusätzliche Literaturquellen, Internet, Lösungen zusammen im Team) oder der Umgang mit Werkzeugen ist nicht vorgesehen. Die Strukturierung und Vereinfachung erfolgt nicht ohne guten Grund: Den Lernenden wird der Lernstoff organisiert, überschaubar und «in Häppchen» dargeboten, damit sie die präsentierten Wissensinhalte in ihrer Systematik möglichst leicht nachvollziehen, die Inhalte sich zu eigen machen und somit den Lernerfolg im Sinne vorher definierter Lehr-Lernziele erlangen können (Renkl & Nückles, 2006).

Auch wenn die Strukturierung und Vereinfachung des Stoffs die Nachvollziehbarkeit der Inhalte erhöhen mag, führt diese Art der Unterrichtsgestaltung dazu, dass die Lernenden oft nur wenig Gelegenheit erhalten, anhand komplexer Fälle und realitätsnaher Probleme ihre Urteilsfähigkeit zu trainieren und das Theoriewissen in praktischen Anwendungssituationen anzuwenden. Die Lernenden erwerben sehr abstrakte, allgemeine Wissensbestände, ohne den konkreten Einsatz von Techniken, Methoden, Instrumenten, Informationen und dem Umgang mit sozialen Netzwerken in ganz konkreten Handlungssituationen zu trainieren.

Diese Ausführungen machen deutlich, dass der traditionelle, gegenstandszentrierte Unterricht die Lernenden nicht wirkungsvoll auf die Bedingungen und

Tabelle 1

ANFORDERUNGEN DER BERUFLICHEN PRAXIS	ANGEBOT DES TRADITIONELLEN UNTERRICHTS
Probleme oder Handlungssituationen	Aufgliederung in Fächer
Komplexität	Didaktische Vereinfachung
Teamleistung	Individuelle Leistung
Umgang mit Werkzeugen	«Reine Denkleistungen»
Einsatz spezifischer Kompetenzen	Erwerb genereller Wissensbestände
Erfahrungsgeleitetes Handeln, Routinen	Kognitive Übungen

Anforderungen vorbereiten kann, die in der beruflichen Praxis herrschen, wie die Tabelle 1 aufzeigt.

MERKMALE KOMPETENZORIENTIERTER

UNTERRICHTSANGEBOTE

Als Alternative zu dem gegenstandszentrierten Ansatz ist in den vergangenen Jahren der gemässigt konstruktivistische Ansatz bekannt geworden, der hier unter dem Stichwort des «kompetenzorientierten Unterrichts» beschrieben wird. Bei diesem Ansatz wird «Wissen» nicht als ein Gegenstand, sondern als ein Produkt einer individuellen Konstruktionsleistung angesehen. «Lernen» ist kein Wissenstransport, sondern ein aktiver, konstruktiver, an Arbeitssituationen gebundener und sozialer Prozess. Dieser Prozess benötigt die Eigenaktivität des Lernenden, zusätzlich ist aber auch die instruktionale Anleitung und Unterstützung durch Lehrende unabdingbar.

Folgende Merkmale zeichnen einen kompetenzorientierten Unterricht aus:

LERNEN IN AUTHENTISCHEN HANDLUNGSSITUATIONEN

Berufliche Kompetenzen entwickeln sich während eines langen Lernprozesses und über verschiedene Entwicklungsstufen hinweg (Rauner, 2004). Die Bewältigung beruflicher Arbeitsaufgaben ist dabei der eigentliche Motor des Kompetenzerwerbs. Den Lernenden müssen auf jeder Entwicklungsstufe – vom Novizen bis zum Experten – adäquate Lernangebote zur Verfügung gestellt werden: zunächst berufsorientierende Aufgaben, dann systemische Arbeitsaufgaben, später problemhafte

und sich an konkreten beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsabläufen orientieren.

UNTERSTÜTZUNG DURCH LEHRPERSONEN

Ein Lernarrangement, das ein «Lernen in authentischen Handlungssituationen» ermöglicht, birgt immer auch eine Gefahr der Überforderung für die Lernenden. In Studien zum Lernen in komplexen Lernumgebungen zeigte sich, dass Lernende mit der Komplexität einer Arbeitssituation kognitiv schnell überfordert sind, wenn keine Hilfsmittel zur Strukturierung und Problembewältigung präsentiert werden. Daher sind Massnahmen zur Unterstützung notwendig, die dafür sorgen, dass die Lernenden mit der komplexen Lernsituation nicht überfordert werden. Unterstützung durch Lehrpersonen kann verschiedene Massnahmen umfassen: Modellierung (=Vorführen) durch den Dozierenden, Aktivierung des relevanten Vorwissens, Vermittlung von Strategien, die für die Aufgabenbearbeitung hilfreich sind, Unterstützung bei inhaltlichen Aspekten, indem z.B. aufgabenrelevante Konzepte geklärt oder strukturiert werden u.v.m.

SOZIALES LERNEN

Konstruktivistische Ansätze des Lernens betonen, dass Lernen kein ausschliesslich individueller Vorgang ist, sondern immer auch soziale Aspekte beinhaltet. Eines der Hauptpostulate ist, dass Wissen erst im sozialen Austausch und in der erfolgreichen Anwendung innerhalb eines sozialen Settings entstehe (Greeno et al, 1996). Wie bereits in der Netzwerk-Ausgabe von 01/2006 erläutert, bedeutet Kompetenzerwerb auch das immer das Hineinwachsen in eine Expertengemeinschaft. Für einen kompetenzorientierten Unterricht heisst das, dass Lernen nie nur als ein als individueller Prozess erfolgen sollte, vielmehr sollte das gemeinsame Arbeiten und Lernen von Lernenden und Experten wesentlicher Bestandteil der Lernprozesse sein. Das soziale Lernen sollte in möglichst viele Lernphasen integriert sein, in der Minimalvariante als strukturierte Gruppenarbeit, in der Luxusausführung als eine Learning Community.

EINSATZ VON WERKZEUGEN, TOOLS UND INFORMATIONEN

Kompetenzorientierter Unterricht zeichnet sich dadurch aus, dass die Lernenden den Umgang mit Arbeitsinstrumenten und Werkzeugen im authentischen Kontext erlernen, und sie durch regelmässiges Training Routinen aufbauen. Arbeitsinstrumente sind alle Arten von Hilfsmitteln für die Lernenden, welche diese prinzipiell auch in ihrer späteren beruflichen Praxis einsetzen werden. Anstatt im Unterricht allgemeine Prinzipien,

«DER TRADITIONELLE, GEGENSTANDSZENTRIERTE UNTERRICHT KANN DIE LERNENDEN NICHT WIRKUNGSVOLL AUF DIE BEDINGUNGEN UND ANFORDERUNGEN VORBEREITEN, DIE IN DER BERUFLICHEN PRAXIS HERRSCHEN.»

Arbeitsaufgaben. Entscheidend ist, dass die für den Lernprozess zur Verfügung gestellten Arbeitsaufgaben die spätere Berufspraxis der Absolvierenden abbilden: Ziel muss sein, dass die Lernenden in einem Lern-/Lehrarrangement Wissen erwerben, der mit der späteren Praxis im Hinblick auf Komplexität, Schwierigkeit, Verantwortlichkeit und Anforderungen vergleichbar ist. Konsequenterweise kann der Unterricht nicht mehr nach Fächern strukturiert sein, da die spätere Berufspraxis sich auch nicht in Fächer unterteilen lässt. Stattdessen müssen die Lernenden die im Berufsbild beschriebenen Kompetenzen in «Lernfeldern» erwerben, die bestimmte Ausschnitte der späteren Berufspraxis bündeln



Theorien oder Leitlinien zu präsentieren (z. B. das Formulieren von Zielvereinbarungen, das Definieren von Arbeitspaketen im Projektmanagement etc.), erhalten die Lernenden praxistaugliche Instrumente und praktische Anleitungen, wie sie reale Arbeitssituationen kompetent meistern.

REFLEKTIERTES HANDELN IN SPEZIFISCHEN SITUATIONEN

Lernen ist kein Wissenstransport, sondern eine aktive Konstruktionsleistung des Lernenden. Ohne vorhandenes Vorwissen, den individuellen Erfahrungs- und Wissenshintergrund und eigene Interpretationen kann Lernen überhaupt nicht stattfinden. Für die Gestaltung von Lernangeboten bedeutet dies, dass es wichtig ist, auf allen Stufen des Lernprozesses die Selbstreflexion zu fördern (vgl. Netzwerk-Ausgabe 01/2007).

ÜBUNGEN UND TRAINING

Um Handlungsroutinen aufzubauen, ohne die kompetentes Handeln im Berufsalltag nicht möglich ist, müssen die Lernenden üben und trainieren («Übung macht

den Meister»). Soll nicht nur theoretisches Wissen, sondern als Handlungswissen vermittelt werden, muss das zeitliche Verhältnis von Wissensvermittlung und Anwendung und Training bei zirka 4:1 oder 6:1 liegen.

Fazit: Ein kompetenzorientierter Unterricht zielt mit den sechs Gestaltungsmerkmalen darauf ab, Lernumgebungen so zu gestalten, dass sie den Lernenden eine intensive, aktive, selbst gesteuerte kooperative Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand erlauben. Nicht nur Wissen, sondern das Können ist dabei zentral. ■

DR. DANIEL PRECKEL, ECTAVEO AG

Greeno, J., Collins, A. & Resnick, L. B. (1996). Cognition and learning. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), Handbook of educational psychology (pp. 15–46). New York: Simon & Schuster Macmillan. | Rauner, F. (2004): Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz. In: ITB-Forschungsberichte 14/2004, Januar 2004. | Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2001). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), Pädagogische Psychologie (S. 601–646). Weinheim: BeltzPVU. | Renkl, A., & Nückles, M. (2006). Trägere Kompetenzen? – Gründe für die Kontextgebundenheit von beruflichen Handlungskompetenzen. Bildung und Erziehung, 2, 179–191.



CAS SCHULENTWICKLUNG DER UNIVERSITÄT ST. GALLEN (HSG)

MODUL A

Schulische Veränderungsprozesse verstehen und analysieren

Basiskurs: 4.–6. September 2008, Transferveranstaltung: 21./22. November 2008 (2,5 ECTS-Punkte)

MODUL B

Führen und begleiten im Rahmen von schulischen Veränderungsprozessen

Basiskurs: 25.–28. März 2009, Transferveranstaltung: 25./26. September 2009 (3 ECTS-Punkte)

MODUL C

Veränderungen in der Schule langfristig verankern

Basiskurs: 26.–28. November 2009, Transferveranstaltung: 12./13. Februar 2010 (2,5 ECTS-Punkte)

Die Module richten sich an Verantwortliche von Entwicklungsprojekten in Schulen der Sekundarstufe II (Gymnasien, Fachmittelschulen, Berufsfachschulen) sowie der Tertiärstufe (Höhere Fachschulen, Pädagogische Hochschulen sowie Fachhochschulen). Diese sollen befähigt werden, Veränderungsprozesse in ihrer Schule systematisch zu gestalten und umzusetzen sowie die eingeleiteten Veränderungen langfristig zu verankern. Die Module können einzeln belegt und abgeschlossen werden. Bei Belegung sämtlicher Module und dem Verfassen einer Projektarbeit erhalten die Teilnehmenden ein Zertifikat der Universität St. Gallen, das bezüglich der Anforderungen einem Certificate of Advanced Studies (CAS) im Umfang von 10 ECTS-Punkten entspricht.

WEITERE INFORMATIONEN

www.iwp.unisg.ch (Rubrik: Weiterbildung, Beratung & Entwicklung/Schulmanagement)

www.wbz-cps.ch (Rubrik: Kaderprogramm)

T +41 (0)71 224 26 28 | +41 (0)71 224 26 29

E-Mail jose.gomez@unisg.ch | charlotte.nueesch@unisg.ch