

Matthias Martens

Kompetenzorientierter Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung – Perspektiven der Allgemeinen Didaktik¹

Zusammenfassung

Ausgehend von einer allgemeinen Definition beschreibt der Beitrag zentrale Merkmale und Anforderungen Kompetenzorientierten Unterrichts sowie dessen bildungspolitische und lerntheoretische Hintergründe. Diese allgemeindidaktische Perspektive wird mit den Bedingungen und Zielsetzungen im Lernbereich Globale Entwicklung verknüpft. Die Möglichkeiten und Herausforderungen, die sich bei der Umsetzung Kompetenzorientierten Unterrichts zeigen, werden anhand eines Unterrichtsbeispiels aus dem Lernbereich Globale Entwicklung ausgeführt. Hierbei liegt der Fokus auf komplexen Problemen als Ausgangspunkt, auf der Ermöglichung von Selbststeuerung durch die Schüler/-innen sowie auf der Erarbeitung reichhaltiger Ergebnisse, die eine sinnhafte Kommunikation und Vernetzung von Wissen erfordern.

Schlüsselworte: *Unterrichtsgestaltung, Problemorientierung, Kompetenzorientierung, Globale Entwicklung, Lehrhaltung*

Abstract

This contribution describes the important criteria and requirements of competence-oriented instruction as well as its backgrounds of learning theory and educational policy. This pedagogical perspective is linked with conditions and goals of education for global development. Prospects and challenges that emerge from the implementation of competence-oriented instruction in the field of education for global development are illustrated with an example. The example focuses on the complexity of domain-specific problems, on the self-regulation of learning, and on substantial learning results based on meaningful communication and well-structured knowledge.

Keywords: *learning environment, orientation on problems, orientation on competencies, global development, teaching habits*

Einleitung

Grundlage dieses Beitrags ist Werner Blums (2006) Definition von Kompetenzorientiertem Unterricht. Demnach wird nur „ein Unterricht, der den eigenaktiven Erwerb von Kompetenzen in lernförderlicher Atmosphäre in den Mittelpunkt aller Lehr-/Lernanstrengungen stellt, (...) Lernenden überhaupt die Chance bieten, die in den Standards formulierten Kompetenzerwartungen auch tatsächlich zu erfüllen“ (ebd., S. 15). Etwas kon-

kreter bedeutet das: „Jede einzelne Unterrichtsstunde und jede Unterrichtseinheit muss sich daran messen lassen, inwieweit sie zur Förderung und Weiterentwicklung inhaltsbezogener und allgemeiner Schüler-Kompetenzen beiträgt, und der Unterricht über längere Zeiträume hinweg muss so konzipiert sein, dass der Aufbau von Kompetenzen im Zentrum steht. Die wichtigste Frage ist nicht ‚Was haben wir durchgenommen?‘, sondern ‚Welche Vorstellungen, Fähigkeiten und Einstellungen sind entwickelt worden?‘“ (ebd., S. 17).

Hieraus lassen sich fünf zentrale Merkmale Kompetenzorientierten Unterrichts ableiten, die im Folgenden genauer betrachtet und mit den Bedingungen im Lernbereich „Globale Entwicklung“ verknüpft werden: Erstens stellen die in Bildungsstandards und Kerncurricula formulierten Kompetenzerwartungen verbindliche Unterrichtsziele dar. Zweitens erfordert Kompetenzorientierter Unterricht einen Perspektivenwechsel vom Lehren zum Lernen. Drittens ist eine Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz der Schüler/-innen erforderlich. Viertens ist Kompetenzerwerb nur als kumulativer Prozess zu denken, der sich fünftens als Eigenaktivität der Lernenden in offenen, komplexen und für die Schüler/-innen anschlussfähigen Anforderungssituationen ereignet (vgl. auch Asbrand/Martens 2013a).

Kompetenzorientierter Unterricht – allgemeindidaktische Perspektive Standards und Kerncurricula als verbindlicher Rahmen für Unterricht

Die von der Kultusministerkonferenz (KMK) verabschiedeten Bildungsstandards für die Fächer Deutsch, Mathematik, die erste Fremdsprache und die naturwissenschaftlichen Fächer (KMK 2005; KMK/IQB 2006) greifen zentrale Bildungsziele der Fächer auf und formulieren diese als *überprüfbare* Kompetenzen. Sie beziehen sich auf die inhaltlichen Kernbereiche der Fächer und bilden, anders als die traditionellen Lehrpläne, bewusst nicht die gesamte inhaltliche Breite des Unterrichtsfaches ab. Über das Erreichen der Standards soll sichergestellt werden, dass junge Menschen mit dem Ende der Schulpflicht mindestens eine Grundbildung erhalten haben, die ihnen eine gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht. Zwar gelten die Bildungsstandards als national verbindliche Festlegung von Kompetenzen nur für eine Auswahl von Fächern. Die den Standards zugrunde liegende Kompetenzorientierung ist jedoch für die Unterrichtsgestaltung in *allen* Schulfächern zu einem Leitprinzip geworden. Als Arbeitsgrundlage für

Lehrkräfte stehen i.d.R. fachdidaktische *Kompetenzstrukturmodelle* zur Verfügung, die zentralen Bildungsziele eines Faches als Kompetenzen modellieren und die Beziehungen zwischen einzelnen Kompetenzbereichen beschreiben. Grundlage der Kompetenzstrukturmodelle sind die fachdidaktischen Lern- und Bildungstheorien (vgl. z.B. die Kompetenzmodelle der Fächer Erdkunde, Politik, Biologie: DGfG 2007, Weißeno u.a. 2010, KMK 2004).

Grundlagen für die Unterrichtsplanung sind bundesländerspezifische Lehrpläne bzw. Kerncurricula. In den Standardfächern nehmen die Kerncurricula die Kompetenzen aus den Bildungsstandards auf, in den übrigen Fächern beziehen sich die Kerncurricula auf die fachlichen Kompetenzstrukturmodelle, gelegentlich wurden auch Kompetenzen aus dem Orientierungsrahmen „Globale Entwicklung“ (BMZ/KMK 2007) aufgenommen (z.B. für das Fach ‚Politik und Wirtschaft‘ in Hessen, vgl. Hessisches Kultusministerium 2011). Kerncurricula und Bildungsstandards legen allerdings „nur“ die Ziele des Unterrichts fest. Sie sollen den Lehrkräften als „professioneller Referenzrahmen“ (Klieme u.a. 2003, S. 90) für die Planung und Gestaltung von Kompetenzorientiertem Unterricht und den Schulen als „Orientierungshorizont“ (ebd.) ihrer Schulentwicklung dienen. Die Einzelschule erhält also eine erhöhte Autonomie in der Gestaltung der Lernwege, damit verpflichtet sie sich jedoch, „diese Teilautonomie im Sinne der Qualitätsentwicklung zu nutzen“ (Maag Merki 2005, S. 4). Dazu müssen die in den Bildungsstandards und Kerncurricula formulierten Kompetenzen in Fachkonferenzen in schuleigene Curricula übersetzt werden (vgl. ebd.; Klinger 2005).

Perspektivenwechsel vom Lehren zum Lernen

Mit dem Kompetenzorientierten Unterricht ist die Notwendigkeit zu einem Perspektivenwechsel verknüpft: Die traditionelle Ausrichtung an fachlichen Systematiken, Lehrplänen oder Schulbüchern wird durch eine Ausrichtung an den *Lernprozessen* und *-ergebnissen* der Schüler/-innen abgelöst (vgl. Lersch 2007; Helmke 2009; Ziener 2010). Damit ist notwendig eine auf die individuelle Lernentwicklung bezogene und den Lernprozess begleitende Diagnostik verbunden (vgl. Helmke 2009). Für die Kommunikation zwischen Lehrkräften bedeutet dieser Perspektivenwechsel konkret Folgendes: Übernimmt ein Lehrer z.B. eine 10. Klasse in Erdkunde von einer Kollegin, dann ist die wichtige Information für die Gestaltung der Lernprozesse im neuen Schuljahr nicht „Hast du mit der Klasse schon den Klimawandel gemacht?“, sondern beispielsweise „Wie gut gelingt es den Schüler/inn/en schon, die Dimensionen der Nachhaltigen Entwicklung voneinander zu unterscheiden? An welchen Themen haben die Schüler/-innen bisher die Vernetzung der Bereiche kennengelernt? Wie gut wird ihnen mutmaßlich die Vernetzung bei der Bearbeitung für sie unbekannter Themen der Globalen Entwicklung gelingen? Gibt es schon etablierte Fördermaßnahmen oder Übungsangebote, an die ich anknüpfen kann?“ Im Kompetenzorientierten Unterricht geht es also um eine Fokussierung der Tiefenstrukturen der Sache (z.B. im Sinne der Bestimmung von Bildungsgehalten, vgl. Klafki 2007) und gleichzeitig um Tiefenstrukturen des Lernens und des Kompetenzerwerbs (z.B. im Sinne einer Kompetenzexegese², vgl. Ziener 2010)

Ein hierauf bezogener Austausch unter Kolleg/inn/en ist zwar ideal, um die Kompetenzentwicklung der Schüler/-innen anzuregen, gleichzeitig stellt er eine professionelle Herausforderung dar.

Antwortet man auf die Frage „Was können die einzelnen Schülerinnen und Schüler?“ mit einer Einschätzung ihrer Kompetenzen, gewährt man seinen Kolleg/inn/en Einblicke in die eigenen Unterrichtsvorstellungen, die fachlichen Anforderungen sowie die Fähigkeiten zur Diagnose von Schülerkompetenzen. Auch wenn ein eher entlastendes Angebots-Nutzungs-Modell des Unterrichts (Helmke 2010) zugrunde gelegt wird, das aussagt, dass Lehrkräfte auf die Nutzung der von ihnen bereitgestellten Lerngelegenheiten durch die Schüler/-innen nur begrenzt Einfluss haben, impliziert die Frage nach den Kompetenzausprägungen doch stärker die Beteiligung der Lehrkraft an den Lern- und Kompetenzerwerbsprozessen der Schüler/-innen und die Verantwortung, solche Prozesse anzuregen und zu fördern. Mehr zumindest, als dies bei der an den Unterrichtsinhalten orientierten Aussage: „Ja, den Klimawandel haben wir im zweiten Halbjahr durchgenommen!“ der Fall ist.

Eine notwendige Folge dieses Perspektivenwechsels ist ein Wandel von Lehr- und Lernverständnissen sowie eine Veränderung von Haltungen und Unterrichtsroutinen (vgl. Klinger 2009; Asbrand/Heller/Zeitler 2012; Martens/Asbrand/Wettstädt 2012). Kompetenzorientierter Unterricht ist auf der Ebene der Schule mit einem Wandel in der Lernkultur verbunden und stellt damit sowohl eine individuelle als auch eine kollegiale Aufgabe dar. Dies setzt voraus, dass es die professionellen Beziehungen im Kollegium zulassen, die Verantwortung für den Kompetenzerwerb der Schüler/-innen wahrzunehmen und sie kooperativ weiterzuentwickeln (vgl. Klinger 2009; Prenzel/Friedrich/Stadler 2009).

Unterscheidung von Kompetenz und Performanz

Nach der Definition Weinerts (2001, S. 27) beinhalten Kompetenzen nicht nur kognitive Fähigkeiten, sondern auch die Motivation und die Bereitschaft zu deren Anwendung. Kompetenzen zeigen sich in Anwendungssituationen und werden in diesen erworben, sind also lern- und entwickelbar (vgl. Klieme/Hartig 2007). Sie zielen auf die Lösung von Problemen, das heißt auf die Bewältigung komplexer Aufgaben, die sich in immer neuen Anforderungssituationen zeigen. Eine Orientierung an Normen, d.h. am „guten“ Handeln, wird in dem Hinweis sichtbar, dass Schüler/-innen dazu befähigt werden sollen, Kompetenzen erfolgreich und verantwortungsvoll zu nutzen (vgl. auch Lersch 2007). Im Lernbereich „Globale Entwicklung“ spielt der Punkt der Normorientierung eine bedeutsame Rolle: Bildungsziel ist hier der Aufbau von Handlungskompetenzen, die u.a. die Fähigkeiten zur Konfliktlösung, Verständigung, Partizipation und Mitgestaltung von Entwicklungsprozessen umfassen. Die Fähigkeit zum Handeln ist einerseits an einen zielgerichteten, die Komplexität des Lernbereichs erfassenden Wissenserwerb gebunden, andererseits aber auch an Werthaltungen und Bewertungen, die sich normativ am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung orientieren (BMZ/KMK 2007, S. 74).

Die Definition von Weinert ist hilfreich, um zu verstehen, was mit Kompetenz gemeint ist. Gleichzeitig bietet sie für die konkrete kompetenzorientierte Gestaltung von Unterricht relativ wenige Anknüpfungspunkte (vgl. Ziener 2010, S. 22). Zusätzlich ist es daher notwendig, sich die Struktur von Kompetenz zu verdeutlichen. Grundsätzlich muss zwischen Kompetenz, also dem Können, und Performanz, dem Unter-Beweisstellen des Könnens in Anforderungssituationen, unterschieden werden. Chomsky (1973) versteht Kompetenzen als nicht direkt beobachtbare, gene-

rative Muster, die es einer Person ermöglichen, bestimmte Typen von Anforderungen zu bewältigen. Für Lehrer/-innen folgt daraus, dass sie die Handlungen der Schüler/-innen, etwa bei der Bearbeitung einer Aufgabe, interpretieren müssen, um Rückschlüsse auf die dahinter liegenden Kompetenzen ziehen zu können. Äußert sich ein Schüler in einer Unterrichtseinheit des Globalen Lernens wiederholt in stereotypisierender Weise über Menschen im Süden und thematisiert er eine generelle Rückständigkeit und Hilfebedürftigkeit, können sich für die Lehrkraft folgende Anknüpfungspunkte ergeben: Zum einen ist es möglich, diese Aussagen zu diagnostischen Zwecken zu nutzen und zu entscheiden, ob sich daraus eine konsistente Aussage über die Ausprägung von Perspektivenübernahmekompetenz des Schülers ableiten lässt. Für die Unterstützung des Kompetenzerwerbs ist es aber nicht nur wichtig, zu erfassen, auf welcher Kompetenzstufe der Perspektivenübernahme sich der Schüler befindet (vgl. Asbrand/Martens 2013b, S. 63). Es ist ebenso wichtig zu verstehen, welche Lernwege dem zugrunde liegen, welche fachlichen Lernangebote für den Kompetenzerwerb des Schülers bisher (nicht) hilfreich waren und welche weitere Unterstützung er beim Lernen benötigt. Eine Entwicklung von Kompetenzen setzt voraus, dass schulische Handlungsanforderungen konsequent auf die Lernprozesse und die Lernergebnisse der Schüler/-innen ausgerichtet werden, dies schließt auch eine Analyse der Lerngelegenheiten ein, mit denen sich die Lernenden auseinandersetzen (vgl. Prenzel/Friedrich/Stadler 2009; Zeitler/Heller/Asbrand 2012).

Kumulativer Kompetenzerwerb

Das Lernen der Schüler/-innen wird als aufeinander aufbauender Kompetenzerwerb verstanden, der den gesamten Bildungsgang überspannt (vgl. Lersch 2007). Hierfür sind *fachliche Kompetenzstufenmodelle* ein zentrales Arbeitsinstrument für Lehrer/-innen. Die Kompetenzen werden darin in Niveaustufen unterteilt, wobei die Abfolge der Kompetenzstufen noch nicht automatisch den Prozess des tatsächlichen Kompetenzerwerbs abbildet. Für die Unterrichtsplanung und -gestaltung benötigen Lehrkräfte zusätzlich Prozessmodelle z.B. des Lesens, Schreibens, der naturwissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung, also *fachliche bzw. fachdidaktische Theorien*, mit deren Hilfe der Entwicklungsprozess zwischen den Kompetenzstufen gestaltet werden kann (z.B. Abraham u.a. 2007; Meyer 2012).

Um der Heterogenität der Lernvoraussetzungen gerecht zu werden, müssen Lehrkräfte definieren, was die Mindest-, Regel- und Maximalanforderungen ihres Unterrichts sein sollen. Insbesondere die Formulierung von Mindestanforderungen ist für den kumulativen Kompetenzerwerb unumgänglich. Sie stellen diejenigen Anforderungen dar, die für den weiteren Lernweg für „altersentsprechend und sachlich für unbedingt erforderlich gehalten [werden] und prinzipiell für alle Kinder der jeweiligen Schulart und Altersstufe zumutbar und wünschenswert [erscheinen]“ (Ziener 2010, S. 60).

Der Rahmen für den kumulativen Kompetenzerwerb von Schüler/inne/n wird in den Fachkonferenzen geplant und in den schuleigenen Curricula festgeschrieben. Dazu bedarf es einer Verständigung über die jeweils fachspezifischen Kompetenzerwartungen, über die näheren und fernerer Ziele des Unterrichts, passende Unterrichtsthemen und -inhalte, die mit den Kompetenzerwartungen verknüpft werden, und einer Planung der Lernprozesse – inklusive der Förderkonzepte für diejenigen, die

die Mindestanforderungen für den weiteren Bildungsgang nicht erreichen (vgl. Cohen/Klinger/Schaedler 2009; Ziener 2010; Tschekan 2011). Die kollegiale Verständigung und Kooperation bei der Planung eines kumulativen Kompetenzerwerbs stellt im Lernbereich „Globale Entwicklung“ eine besondere Herausforderung dar, da für den Lernbereich weder Kompetenzstufenmodelle noch fachdidaktische Prozessmodelle vorliegen (vgl. Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2005; Asbrand/Lang-Wojtasik 2007; Demmer/Overwien 2010), Lehrkräfte sind also auf die Stufenmodelle der Fächer verwiesen. Gleichzeitig bieten fachgruppenübergreifende Absprachen und Abstimmungen unterschiedlicher fachlicher Curricula innerhalb der Schule jedoch auch die Chance, Kompetenzen aus dem Lernbereich „Globale Entwicklung“ schulintern verbindlich in die fachlichen Bildungsgänge zu integrieren.

Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung kompetenzorientiert gestalten

Im Folgenden wird das fünfte Merkmal aus der Definition von Blum (2006) etwas ausführlicher behandelt. Für den kompetenzorientierten Unterricht ist demnach charakteristisch, dass er Lerngelegenheiten bzw. Anforderungssituationen schafft, die den eigenaktiven Erwerb von Kompetenzen ermöglichen. Kompetenzorientierte Anforderungssituationen sollten nach Leuders (2006) folgende Kriterien erfüllen: „Offenheit für individuelle Lernwege, keine Engführung durch vielfach ‚atomisierte‘ Teilaufgaben, Aktivierung zum Denken (nicht nur zum Handeln), Ermöglichung von vielfältigen Erfahrungen, Orientierung an herausfordernden, aber zugänglichen Problemen, Zulassen von Schülersprache und vorläufigen Begriffen, Anstoßen von Kommunikations- und Kooperationsprozessen“ (ebd., S. 88). Was einige dieser Kriterien für den Unterricht im Lernbereich „Globale Entwicklung“ konkret bedeuten können, wird an einem Unterrichtsbeispiel erläutert. Das Beispiel wurde im Rahmen einer Studie zum unterrichtlichen Kompetenzerwerb im Lernbereich „Globale Entwicklung“ aufgezeichnet (vgl. Kater-Wettstädt in Druck; Wettstädt/Asbrand 2013; 2014):

Ausgangspunkt: herausfordernde, aber zugängliche Probleme

Hallo zusammen,
ich wende mich an euch weil ich mir meine momentane Situation nicht erklären kann und weil ich damit nicht gleich zum Arzt rennen will.
Ich habe seit ca. 1,5 Wochen ständig Übelkeit, Schwindel, Kopfschmerz und einen metallähnlichen Geschmack auf der Zunge.
Das fing eigentlich damit an, dass ich mir im Internet ein paar T-Shirts (Made in Bangladesh) bestellt habe. Die haben förmlich nach Farbe gestunken. Hab' sie trotzdem gleich angezogen. Nach kurzer Zeit wurde mir extrem übel, warm und schwindelig. Vor allem im Schulterbereich habe ich juckende rote Stellen.
Ich hab die Kleidung 3mal gewaschen, kann sie aber trotzdem nicht problemfrei tragen. Übelkeit und Schwindel kommen mittlerweile auch ohne Kontakt zu der Kleidung und diesen Geschmack nach Metall auf der Zunge werde ich auch nicht mehr los.
Kann mir jemand sagen was das ist, sollte ich mich deshalb mal beim Arzt blicken lassen? Hat jemand ähnliche Probleme?

mfg und danke für Antworten

Dieser Beitrag aus einem Internetforum³ diene als Einstieg in eine Einheit zum Thema „Schadstoffe in Kleidung“ im fächerübergreifenden Biologie- und Sozialkundeunterricht in der 10. Klasse am Gymnasium. Im Text schildert ein Autor/eine Autorin anhaltende gesundheitliche Beschwerden, die auf das Tragen von über das Internet gekauften T-Shirts zurückgeführt werden. Der Verfasser/die Verfasserin wendet sich über den Forumseintrag an eine anonyme Leserschaft, um nach vergleichbaren Erfahrungen anderer zu fragen und Ratschläge zu erbitten. Ein Arztbesuch wird zunächst nicht in Erwägung gezogen, aber als Option angeführt. Es zeigt sich, dass der Verfasser/die Verfasserin den Arzt als nur einen möglichen Experten unter anderen begreift. In der Anfrage werden die Leser/-innen des Forums offen als Erfahrene und Expert/inn/en angesprochen, von denen hilfreiche Hinweise zur Lösung einer als komplex verstandenen Problemsituation erwartet werden.

Durch die Verwendung des Forumseintrags im Unterricht wird aus der authentischen, subjektiven *Problemschilderung* innerhalb eines Alltagskontextes eine unterrichtliche *Problemstellung*. Der Text ermöglicht ein Anknüpfen an unterschiedliche thematische Aspekte, die im Rahmen der Unterrichtseinheit fachlich relevant werden (z.B. Konsumentenrolle, Einsatz von Chemikalien bei der Kleiderproduktion, gesundheitliche Auswirkungen, Produktionsbedingungen in den Herkunftsländern). Die Problemstellung weist eine Komplexität und Offenheit auf, die charakteristisch für Alltagsprobleme ist. Der im Text geschilderte Sachverhalt stellt aufgrund seiner Komplexität also ein *herausforderndes* Problem dar. Gleichzeitig ist er durch seine Authentizität anschlussfähig an die Lebenswelt der Schüler/-innen und somit ein *zugängliches* Problem. Das Suchen bzw. Finden eines geeigneten Kontextes für Aufgabenstellungen, die die hier genannten Kriterien für Kompetenzorientierten Unterricht erfüllen, ist mit Herausforderungen für Lehrkräfte verbunden. Es erfordert Kreativität, ausgeprägte fachliche Kompetenzen und Gespür für die Präsenz fachlichen Wissens in Alltagskontexten, vor allem erfordert es jedoch Zeit. Insbesondere der letzte Aspekt legt eine Kooperation im Kollegium oder der Fachgruppe nahe, die eine kriteriengeleitete Materialsammlung und eine Verständigung über deren kompetenzorientierten Einsatz beinhaltet.

Offene und schülerorientierte Aufgabenstellungen, Ermöglichung individueller Lernwege

Der Forumseintrag ermöglicht den Schüler/inne/n eine offene Auseinandersetzung mit der präsentierten Problemstellung. Die Aufgabe in der Unterrichtseinheit ist das Verfassen einer Antwort-E-Mail auf die Anfrage der Verfasserin/des Verfassers. Diese komplexe Zielsetzung wird in Form von mehreren (Teil-)Aufgabenstellungen konkretisiert, die über einen Zeitraum von mehreren Wochen bearbeitet werden. In einem ersten Schritt sollen die Schüler/-innen Fragen zu den in dem Text angesprochenen Sachverhalten formulieren. Ziel ist es, zu systematisieren, zu welchen Themen Informationen beschafft und verarbeitet werden müssen, um eine qualifizierte Antwort zu schreiben. Im zweiten Schritt ordnen sich die Schüler/-innen den so entstehenden thematischen Schwerpunkten zu und bearbeiten diese in Kleingruppen. Die Schüler/-innen erhalten die Aufgabe, sich in dem jeweiligen Bereich Expertenwissen aus einer bestimmten Perspektive (als Mediziner/-innen, Chemiker/-innen, Textilunternehmer/-innen, Textilarbeiter/-innen) anzueignen. Das Lehr-

Lernarrangement ist konsequent durch Fragen strukturiert, die die Schüler/-innen aufwerfen und die es ermöglichen, den Arbeitsprozess, die Suche und Auswertung von Materialien vor dem Hintergrund eines Erkenntnisinteresses zu gestalten. Dieses Vorgehen stellt eine Bedingung für die Möglichkeit von Problemlösung und Wissenskonstruktion anstelle von Themenbearbeitung und Wissensreproduktion dar. Die Erarbeitungsphase wird damit beendet, dass das gewonnene Fachwissen zum jeweiligen Expertisebereich auf Plakaten zusammengefasst und der Klasse präsentiert wird.

In der Aufforderung zur Generierung eigener Fragen zu dem komplexen Alltagsproblem und der Erarbeitung von Expertenwissen zu selbst gewählten thematischen Schwerpunkten werden folgende Merkmale kompetenzorientierter Lerngelegenheiten sichtbar: Die *komplexe Aufgabenstellung*, die den Unterricht strukturiert, ergibt sich aus dem Alltagsproblem selbst und aus den Reaktionen der Schüler/-innen; sie ist damit *problem- und schülerorientiert*. Lediglich übergeordnete Ziele des Unterrichts sind durch die Lehrerin festgelegt. Die Wege der *Zielerreichung* und die *inhaltlichen Schwerpunktsetzungen* bleiben *offen* und werden durch die Schüler/-innen selbst bestimmt. Im Zentrum des Unterrichts stehen Nachforschungs- und Suchprozesse, die von den Schüler/inne/n selbstständig initiiert und verantwortet werden. Gleichzeitig moderiert die Lehrkraft aber den Umgang mit den Wissensquellen und kann so auf einer Metaebene Qualitätsansprüche an die verwendeten Informationen und die Konstruktionen der Schüler/-innen realisieren. Der Ausgang von einem Alltagsproblem und die anfängliche Fokussierung auf Fragen statt auf Antworten gibt dem *individuell unterschiedlichen Vorwissen* der Schüler/-innen Raum. Mit der Perspektive auf eine inhaltliche Klärung des Problems wird das Nicht-Wissen der Schüler/-innen zu einem Ausgangspunkt für die *Entwicklung von Expertise* zu unterschiedlichen Themenbereichen (vgl. Kater-Wettstädt in Druck).

Anstoßen von Kommunikations- und Kooperationsprozessen

Die von der Lehrerin auf der organisatorischen Ebene des Unterrichts vorgenommenen Rahmungen sind so offen gestaltet, dass sie den Schüler/-innen die Selbstorganisation ihrer *Kommunikations- und Interaktionsprozesse* erlauben. Freiheit und Selbstorganisation zeigen sich u.a. darin, dass die Schüler/-innen sich kooperativ auf relevante Inhalte und Fragen einigen. Sie tun dies zunächst unter Verwendung von *Schülersprache und vorläufigen Begriffen*. Eine Verwendung von Fachsprache erfolgt sukzessive und selbstläufig mit der Ausweitung ihrer thematischen Expertise. Die Schüler/-innen nehmen dabei ihr Nicht-Wissen in ihrem gemeinsamen Arbeitsprozess als bearbeitbar und perspektivisch in Expertise überführbar wahr. Dabei agieren die Gruppen *autonom und selbstständig*. Die Anforderungssituation erlaubt den Schüler/inne/n schließlich, auf inhaltlicher und organisatorischer Ebene eine *Rolle als Ko-Konstrukteure* des Unterrichts einzunehmen (vgl. Kater-Wettstädt in Druck).

Ziel: Denken (und Handeln) im Rahmen vielfältiger Erfahrungen

Den Ertrag ihrer Beschäftigung mit den Expertenthemen präsentieren sich die Schüler/-innen gegenseitig auf Plakaten. Das systematische Erschließen der jeweils anderen Themen wird

durch unterstützende Leitfragen ermöglicht. Anschließend wird in einem Rollenspiel eine Podiumsdiskussion durchgeführt, bei der die jeweiligen Expert/inn/en ihre Positionen zur Diskussion stellen. In den komplexen und wissensgestützten Argumentationen gelingt es den Schüler/inn/en, unterschiedliche Perspektiven der von einem globalen Problem betroffenen Menschen in der Diskussion darzustellen und die Perspektivität von Wissen in den Argumentationen zu berücksichtigen (vgl. Kater-Wettstädt in Druck; Wettstädt/Asbrand 2013). Als Ergebnis der Unterrichtseinheit wird eine Antwortemail auf den Forumseintrag verfasst. Damit werden die Arbeitsergebnisse zu den einzelnen Expertenbereichen wieder auf das übergeordnete Problem bezogen. Die Schüler/-innen erfahren, dass sie als Expert/inn/en und das von ihnen erarbeitete Wissen notwendiger Teil der Problemlösung sind. Das Lehr-Lernarrangement ermöglicht also zweierlei: Zum einen können sich die Schüler/-innen selbst als eigenständig und kompetent Handelnde wahrnehmen und erleben eine (soziale) Einbindung in einen Problemlöseprozess (vgl. Deci/Ryan 1993); zum anderen wird die Tätigkeit des Wissenserwerbs nicht als Selbstzweck, sondern als zielgerichtet und sinnvoll erfahrbar.

Insgesamt zeigt das Beispiel, dass in kompetenzorientierten Lerngelegenheiten die traditionelle „Schichtung“ des schulischen Wissens gleichsam umgekehrt wird: Es geht nicht darum, dass den Schüler/inn/en zuerst ein Bestand an fachlichem Wissen vermittelt wird, den sie sich in Übungen durch Wissensreproduktion oder Anwendung aneignen, bis schließlich einige leistungsstärkere Schüler/-innen die Möglichkeit erhalten, das Wissen auf andere, unbekanntere Zusammenhänge zu transferieren. Im Kompetenzorientierten Unterricht geht es vielmehr darum, komplexe Probleme zum Ausgangspunkt zu nehmen. Programmatisch für diesen Ansatz ist, dass die Schüler/-innen über das notwendige Wissen zur Problemlösung noch nicht verfügen. Die Herstellung des Verständnisses darüber, welches Wissen und Können überhaupt bedeutsam ist, um das Problem zu lösen, ist Teil des Lernprozesses. Dies ermöglicht erst eine sinnvolle und sinnstiftende Auseinandersetzung mit den Unterrichtsgegenständen und damit die Anwendung bzw. den Erwerb von Kompetenzen.

Fazit

Sicherlich wurde deutlich, dass der Anspruch, Unterricht kompetenzorientiert zu gestalten, im Lernbereich „Globale Entwicklung“ mit pädagogischen, didaktischen und professionellen Herausforderungen verbunden ist:

1. Klimawandel, nachhaltige Ressourcennutzung, Folgen wirtschaftlichen Wachstums, Frieden und Demokratie in den Dimensionen der nachhaltigen Entwicklung multiperspektivisch zu denken, ist Teil der komplexen Anforderungen des Lernbereichs „Globale Entwicklung“. Diese im Unterricht kompetenzorientiert zu bearbeiten bedeutet, komplexe Frage- oder Problemstellungen zur Verfügung zu stellen, die es Schüler/inn/en ermöglichen, Kompetenzen anzuwenden bzw. zu transferieren und zu reorganisieren. Schüler/-innen sollen diese Anforderungen als relevant erkennen können, damit sie anschlussfähig an die lebensweltlichen Kontexte sind, in denen die in der Schule erworbenen Kompetenzen zur Anwendung kommen sollen.

2. Auch wenn oder gerade weil im Lernbereich „Globale Entwicklung“ aktuell noch ein Desiderat in Bezug auf Kompe-

tenzstufenmodelle konstatiert werden muss, ist es für den Unterricht wichtig, unterschiedliche Anforderungsniveaus festzulegen, um den individualisierenden und differenzierenden Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen konsequent weiter zu entwickeln. Ziel muss es sein, *allen* Schüler/inn/en den Erwerb von Handlungskompetenzen für eine zukunftsfähige Lebensführung zu ermöglichen.

3. Kompetenzorientierter Unterricht ist vor allem durch die Ermöglichung *fachlichen* Kompetenzerwerbs gekennzeichnet. Dieser Fokus macht es erforderlich, in den für das fächerübergreifende Lernen im Lernbereich „Globale Entwicklung“ häufig verwendeten Unterrichtskonzepten (z.B. handlungsorientierter oder Projektunterricht) konsequenter als bisher die fachlichen Lernprozesse in den Mittelpunkt zu stellen.

4. Mit dem Perspektivenwechsel vom Lehren auf das Lernen ist ein Wandel der Lernkultur verbunden. Das Unterrichtsbeispiel hat gezeigt, dass Lehrkräfte, die kompetenzorientiert unterrichten, sich in ein neues Verhältnis zu den Lernprozessen der Schüler/-innen setzen. Ihnen ist bewusst, dass der Kompetenzerwerb ihrer Schüler/-innen nicht allein durch die Verwendung neuer Materialien oder Unterrichtsmethoden erzeugt werden kann, sondern dass die Ausbildung einer schüler- und problemorientierten Haltung den notwendigen Rahmen für den gelingenden Kompetenzerwerb der Schüler/-innen darstellt.

Anmerkungen

- 1 Ich bedanke mich für die Mitarbeit von Lydia Wettstädt bei der Darstellung des Unterrichtsbeispiels in Abschnitt 3 und für ihre hilfreichen Anmerkungen zu diesem Text.
- 2 Mit dem Begriff Kompetenzexegese bezeichnet Ziener die Beantwortung der Doppelfrage: „Was können Schülerinnen und Schüler, die über diese Kompetenz verfügen, und: Wann kann man das Geforderte in ausreichendem Maße, wann kann man es ‚ordentlich‘ und wann kann man es ‚gut‘?“ (Ziener 2010, S. 47).
- 3 Der Forumseintrag ist zu finden unter <http://www.med.de/forum/threads/637370-Übelkeit-schwindel-probleme-mit-kleidung> (Zugriff 07.12.2012).

Literatur

- Abraham, U./Baurmann, J./Feilke, H./Kammler, C./Müller, A. (2007):** Kompetenzorientiert unterrichten. Überlegungen zum Schreiben und Lesen. In: Praxis Deutsch, 203, S. 6–14.
- Asbrand, B./Heller, N./Zeitler, S. (2012):** Die Arbeit mit Bildungsstandards in Fachkonferenzen. Ergebnisse aus der Evaluation des KMK-Projektes for.mat. In: Die Deutsche Schule, Jg.104, H. 1, S. 31–42.
- Asbrand, B./Lang-Wojtasik, G. (2007):** Vorwärts nach weit? Anmerkungen zum Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 30, H. 3, S. 33–36.
- Asbrand, B./Martens, M. (2013a):** Kompetenzorientierter Unterricht. Eckpunkte eines didaktischen Konzepts. In: Schulmagazin, 5–10, Jg. 81, H. 5, S. 7–10.
- Asbrand, B./Martens, M. (2013b):** Qualitative Kompetenzforschung im Lernbereich Globale Entwicklung: Das Beispiel Perspektivenübernahme. In: Overwien, B./Rode, H. (Hg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung: Lebenslanges Lernen, Kompetenz und gesellschaftliche Teilhabe. Leverkusen-Opladen, S. 47–68.
- BMZ/KMK (2007) (Hg.):** Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bonn.
- Blum, W. (2006):** Einführung. In: Blum, W./Drüke-Noe, C./Hartung, R./Köller, O. (Hg.): Bildungsstandards Mathematik: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen. Berlin, S. 14–32.
- Chomsky, N. (1973):** Sprache und Geist. Frankfurt a. M.
- Cohen, T./Klinger, U./Schädler, K. (2009):** Die Fachkonferenz als Gruppe der Unterrichtsentwicklung. In: Klinger, U. (Hg.): Mit Kompetenz Unterricht entwickeln. Fortbildungskonzepte und -materialien. Speyer, S. 101–126.
- Deci, E./Ryan, R. (1993):** Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 39 H. 2, S. 223–238.

Demmer, M./Overwien, B. (2010): Wie gelingt Globales Lernen in der Schule? Der steinige Weg für eine Erziehung zum Weltbürger. In: VENRO (Hg.): Jahrbuch Globales Lernen. Bonn, S. 9–21.

DGfG (Hg.) (2007): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss. Mit Aufgabenbeispielen. Berlin.

Helmke, A. (2009): Mit Bildungsstandards und Kompetenzen unterrichten – Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. In: Klinger, U. (Hg.): Mit Kompetenz Unterricht entwickeln. Fortbildungskonzepte und -materialien. Speyer, S. 35–54.

Helmke, A. (2010): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber.

Hessisches Kultusministerium (2011): Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen, Sekundarstufe I – Gymnasium: Politik und Wirtschaft. Wiesbaden.

Kater-Wettstädt, L. (im Druck): Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung. Der Kompetenzerwerb und seine Bedingungen. Münster

Klafki, W. (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim.

Klieme, E. u. a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin.

Klieme, E./Hartig, J. (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Prenzel, M./Gogolin, I./Krüger, H.-H. (Hg.): Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8, S. 11–29.

Klinger, U. (2005): Mit Bildungsstandards Unterrichts- und Schulqualität entwickeln. Eine Curriculumswerkstatt für Fachkonferenzen, Steuergruppen und Schulleitungen. In: Friedrich Jahreshefte, 23, S. 130–143.

Klinger, U. (Hg.) (2009): Mit Kompetenz Unterricht entwickeln. Fortbildungskonzepte und -materialien. Speyer.

KMK (2004): Bildungsstandards im Fach Biologie für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgang 10). München.

KMK (2005): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. München.

KMK/IQB (2006): Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. Bonn.

Lang-Wojtasik, G./Scheunpflug, A. (2005): Kompetenzen Globalen Lernens. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 28, H. 2, S. 2–7.

Lersch, R. (2007): Unterricht und Kompetenzerwerb. In 30 Schritten von der Theorie zur Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. In: Die Deutsche Schule, Jg. 99, H. 4, S. 434–446.

Leuders, T. (2006): Kompetenzorientierte Aufgaben im Unterricht. In: Blum, W./Drüke-Noe, C./Hartung, R./Köller, O. (Hg.): Bildungsstandards Mathematik: konkret. Sekundarstufe I. Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen. Berlin, S. 81–95.

Maag Merki, K. (2005): Schulentwicklung und Qualitätsmanagement im 21. Jahrhundert. Problemzusammenhang und Forschungsdesiderate. In: Maag Merki, K./Sandmeier, A./Schuler, P./Fend, H. (Hg.): Schule wohin? Schulentwicklung und Qualitätsmanagement im 21. Jahrhundert. Zürich, S. 4–14.

Martens, M./Asbrand, B./Wettstädt, L. (2012): Die Reflexion von Lehrerhandeln anstoßen. Beobachtungsergebnisse zu Lehrhaltungen in Unterrichtssituationen. In: Lernende Schule, 60, S. 46–49.

Meyer, H. (2012): Kompetenzorientierung allein macht noch keinen guten Unterricht. In: Lernende Schule, 58, S. 7–12.

Prenzel, M./Friedrich, A./Stadler, M. (2009): Von SINUS lernen – Wie Unterrichtsentwicklung gelingt. Seelze-Velber.

Tschekan, K. (2011): Kompetenzorientiert unterrichten. Eine Didaktik. Berlin.

Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim, S. 17–32.

Weißeno, G./Detjen, J./Juchler, I./Massing, P./Richter, D. (2010): Konzepte der Politik – Ein Kompetenzmodell. Bonn.

Wettstädt, L./Asbrand, B. (2013): Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung. Perspektivität als Herausforderung. In: Riegel, U./Macha, K. (Hg.): Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken. Münster, S. 183–197.

Wettstädt, L./Asbrand, B. (2014): Handeln in der Weltgesellschaft. Zum Umgang mit Handlungsaufforderungen im Unterricht zu Themen des Lernbereichs Globale Entwicklung. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 36, H. 1, S. 4–12.

Zeitler, S./Heller, N./Asbrand, B. (2012): Bildungsstandards in der Schule. Eine rekonstruktive Studie zur Implementation der Bildungsstandards. Münster.

Ziener, G. (2010): Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten. Seelze-Velber.

Dr. Matthias Martens

ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main, Arbeitsschwerpunkte: Qualitativ-rekonstruktive Unterrichtsforschung, Individualisierung und Differenzierung in der Sekundarstufe, qualitative Kompetenzforschung, historisches Lernen; Kontakt: m.martens@em.uni-frankfurt.de