

Abb. 2: Konzept einer kompetenzorientierten Unterrichtsplanung.

aus: Schmoll, Braun (Hrsg): Kompetenzorientiert unterrichten - kompetenzorientiert ausbilden. Baltmannsweiler

2015

S. 7-11


Das Konzept versucht den komplexen Planungsprozess zu strukturieren und lässt sich am besten von oben nach unten denken. Selbstverständlich ist Planung kein linearer Prozess und die Planungsebenen werden sich häufig im Kopf der planenden Lehrkraft mischen. Gleichwohl liegt in der Struktur die notwendige Ausrichtung auf einem echten kompetenzorientierten Unterricht. Das bedeutet, dass in einem ersten Planungsschritt eine im Kernlehrplan formulierte konkretisierte Kompetenzerwartung in ein Kernanliegen bzw. Hauptlernziel überführt wird. Am Anfang der Planung stehen demnach nicht Entscheidungen über Medien, Aufgabentypen oder Methoden. Der rückführende Pfeil von der Strukturierung des Lehr-Lern-Prozesses verdeutlicht die Notwendigkeit einer Rückversicherung am Ende des Planungsprozesses unter der Leitfrage, ob der geplante Stundenverlauf tatsächlich das formulierte Kernanliegen einlöst.

Von zentraler Bedeutung ist demnach die Festlegung eines kompetenzorientierten Hauptlernziels bzw. Kernanliegens. Vereinfacht ausgedrückt sind kompetenzorientierte Lernziele **positiv formulierte „Könnensleistungen“** von Lernenden,

- die sich auf anwendungsbezogenen Fähigkeiten und Fertigkeiten beziehen,
- die in ihrem Ausprägungsgrad in Anwendungssituationen beobachtet und gemessen werden können,
- die mit Hilfe von Operatoren formuliert werden können,
- die zum Zwecke der Lernentwicklungsplanung auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus formuliert werden können.

Ein Lernziel ist dann kompetenzorientiert, wenn es an einer so genannten **Performanzsituation** festgemacht werden kann. Das bedeutet, dass das Hauptlernziel bzw. Kernanliegen durch den „Verboperator“ erkennen lässt, in welchen Situationen im Unterricht die Erfüllung des Hauptlernziels deutlich wird. Dazu müssen kompetenzorientierte Hauptlernziele mit so genannten **harten Operatoren** formuliert sein. So wären z. B. der Operatoren wie *erschließen*, *erfassen* oder *kennen lernen* lediglich **weiche Operatoren**, da diese keine Performanzsituation ermöglichen. Beispiele für harte Operatoren finden sich in Tabelle 2 und 3. Die Auflistung folgt strukturell zum einen der Lernzieltaxonomie nach Bloom (1956) (vgl. auch Becker, 2007), zum anderen den Lernzielstufen nach Roth.

Tab. 2: Taxonomiestufen für kognitive Lernziele mit Verboperatoren nach Bloom.

Stufe	Typische Verben	Grad der Komplexität 
Wissen	nennen, aufsagen, schreiben, zählen, angeben, bezeichnen, formulieren, vortragen, skizzieren etc.	
Verstehen	erklären, erläutern, definieren, begründen, ableiten, übertragen etc.	
Anwendung	ermitteln, berechnen, erarbeiten, herausfinden, anwenden, organisieren, übertragen etc.	
Analyse	einordnen, analysieren, vergleichen, einordnen, unterscheiden, entnehmen, gegenüberstellen etc.	
Synthese	entwerfen, entwickeln, konzipieren, zuordnen, koordinieren, erstellen, integrieren, modifizieren etc.	
Bewertung	beurteilen, bestimmen, überprüfen, zuordnen, koordinieren, erstellen etc.	

Tab. 3: Lernzielstufen im kognitiven Bereich nach H. Roth

Lernzielstufe	Operatoren		
Reproduktion (Wiedergabe aus dem Gedächtnis bzw. Material)	angeben nennen aufzählen wiedergeben anschreiben vortragen	beschreiben berichten schildern skizzieren definieren erfassen	formulieren bezeichnen darstellen zusammenfassen herausstellen zuordnen
Reorganisation (eigene Verarbeitung, Anwendung und Anordnung des Gelernten unter einer Fragestellung)	erschließen aufstellen ordnen organisieren einordnen erproben	unterscheiden einteilen vergleichen verallgemeinern herausfinden entdecken	prüfen bestimmen klassifizieren gegenüberstellen
Transfer (Übertragung der Grundprinzipien auf neue, ähnliche Aufgaben)	anwenden klassifizieren interpretieren kombinieren konstruieren organisieren	entdecken planen entwerfen entwickeln lösen ableiten übertragen	begründen verallgemeinern erklären Hypothesen bilden Schlüsse ziehen überprüfen
Problemlösendes und entdeckendes Lernen (produktive, für den Lernenden neuartige Leistungen)	planen organisieren integrieren interpretieren entwerfen konstruieren entwickeln	begründen überprüfen beurteilen bewerten unterscheiden gewichten vergleichen	folgern Entscheidung treffen begutachten lösen Kriterien aufstellen Urteile bilden

Eine weitere sinnvolle Unterscheidung bieten die drei Anforderungsbereiche, die in vielen Lehrplänen und Richtlinien ausgewiesen sind:

- **Anforderungsbereich I (Reproduktion):** z. B. beschreiben, darstellen etc.
- **Anforderungsbereich II (Reorganisation und Transfer):** z. B. erläutern, anwenden, einordnen, erklären, vergleichen, analysieren etc.
- **Anforderungsbereich III (Reflexion und Problemlösung):** z. B. beurteilen, Stellung nehmen, gestalten, entwerfen etc.

In vielen Bundesländern existieren darüber hinaus fachspezifische Operatorenlisten, die z. B. in zentralen Abschlussklausuren genutzt werden.

Nun werfen Kritiker der Standardorientierung eine rückwärtsgewandte Blickrichtung vor und verweisen auf die Parallelen zur Lernzielorientierten Didaktik der 1970er-Jahre. Die Kritik ist insofern nachvollziehbar, als dass die auch hier zitierten Taxonomien von Lernzielen mit den dazugehörigen Operatoren zum Teil schon in der Lehrerbildung der 1970er-Jahre eingesetzt wurden.

Aber: Kompetenzorientierung ist nicht gleichzusetzen mit lernzielorientiertem Unterricht. Im klassischen lernzielorientierten Unterricht mussten sehr eng und klar operationalisierbare Lernziele formuliert sein. Des Weiteren wurden damals die Ziele streng nach kognitiven, affektiven und psychomotorischen Zieldimensionen unterteilt. Nach Ziener (vgl. 2009, S. 29 f.) ist damit die Konzeption des lernzielorientierten Unterrichts über das Ziel „hinaus geschossen“. Es wurden viel zu viele Ziele für eine einzelne Unterrichtsstunde festgelegt und nach Möglichkeit jede Handlung der Lernenden operationalisiert. Gleichwohl sind die sinnvollen Instrumente auch heute noch in der Lage Unterrichtsplanung zu strukturieren und zu fokussieren.³ Eine generelle Orientierung an Lernzielen ist darüber hinaus redlich und unbedingt notwendig, wenn Unterrichtsprozesse nicht beliebig werden sollen und am Ende einer Unterrichtsstunde keinem genau klar ist, welcher Lernzuwachs erfolgt ist. Ziener (2008, S. 25) fasst die Unterschiede treffend zusammen:

„Lernziele haben die Tendenz zur systematischen Vereinfachung; Kompetenzorientierung rät zur systematisch komplexen Sicht. Das ist ihre theoretische Schwäche und zugleich ihre praktische Stärke“.

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass die Kompetenzen keine abstrakten Größen sind und sich insbesondere in der Lehrerausbildung nicht einfach in der Übernahme von theoretischem Wissen einstellen lassen. Von entscheidender Bedeutung sind in der Ausbildung immer die Menschen, die am Ausbildungsprozess beteiligt sind (z. B. Dozenten der Studienzeit, Ausbildungslehrer, Seminarasbilder etc.) (vgl. Oelkers, 2008). Des Weiteren ist in der Lehrerausbildung in besonderer Weise die Arbeit mit den subjektiven Theorien der jungen Lehrerinnen und Lehrern zu arbeiten. Ansonsten verbleibt die Ausbildung in der Vermittlung von trägem Wissen und es entsteht kein kompetentes Handeln (vgl. genauer Wahl, 2006; 2008).

Literatur:

- Becker, G. E. (2007). *Unterricht planen* (8. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Bloom, B. S. (Hrsg.) (1956). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim: Beltz.
- Göldi, S. (2011). *Von der bloomschen Taxonomie zu aktuellen Bildungsstandards*. Zürich: Hep.
- Heymann, H.W. (2004). Besserer Unterricht durch Sicherung von „Standards“? *Pädagogik*, Jg. 56, H. 6, S. 6-9.
- Klafki, W. (2006). Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen einer kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft. In: H. Gudjons & R. Winkel (Hrsg.), *Didaktische Theorien* (12. Aufl.) (S. 13-34). Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Klieme, E. et al. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin
- Klieme, E. (2004). Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? *Pädagogik*, Jg. 56, H. 6, S. 10-13.
- Lersch, R. (2007). Kompetenzfördernd unterrichten. 22. Schritte von der Theorie zur Praxis. *Pädagogik*, Jg. 59, H. 12, S. 36-43.
- Meyer, H. (2007). *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung* (6. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Oelkers, J. (2008). Standards und Kompetenzerwerb in der Lehrerausbildung. *Seminar*, Jg. 14, H.1, S. 18-32.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der BRD (= SSKKL BRD) (Hrsg.) (2004). *Standards der Lehrerbildung*. Beschluss der KMK vom 16.12.2004. Verfügbar über: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [Zugriff am 16.06.2013].

³ Den Zusammenhang von Lernzieltaxonomien und Bildungsstandards arbeitet Göldi (vgl. 2011) genauer heraus.

- Wahl, D. (2006). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wahl, D. (2008). Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln in der Lehrerbildung. *Seminar, Jg. 14, H.1, S. 88-101*.
- Weinert, F. E. (2002). *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen. In ders. (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen (2. Aufl.) (S. 17-32)*. Weinheim: Beltz.
- Ziener, G. (2008). *Bildungsstandards in der Praxis*. Seelze: Kallmeyer.