

Claudia Wespi & Corinne Senn Keller

Subjektorientiertes Lernen und Lehren in einer kompetenzorientierten Unterrichtskonzeption

Ein Vorgehen zur Unterrichtsplanung wird vorgestellt, das kompetenzorientiertes und subjektorientiertes Lernen und Lehren berücksichtigt. Der erkenntnisorientierte Unterricht nach Landwehr (2008) ist Grundlage für beides und hat das Potential, auch fachspezifische Aspekte zu integrieren.

Schlüsselwörter: Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung, Lebensweltbezug, erkenntnisorientierter Unterricht, Didaktische Rekonstruktion, subjektorientiertes Lernen

1 Einleitung

Mit der Forderung nach einem kompetenzorientierten Unterricht stellt sich die Frage, wie ein solcher Unterricht zu konzipieren ist resp. was sich im Vergleich zum bisherigen Vorgehen (bspw. einem lernzielorientierten Unterricht) ändert. Aus der Perspektive der Fachdidaktik stellt sich zudem die Frage, wie fachspezifische Besonderheiten (bspw. fachspezifischer Umgang mit subjektorientiertem Lernen und Lehren) darin Platz finden können.

Der vorliegende Beitrag gibt Einblick in die aktuelle bildungspolitische Diskussion in der Schweiz – die Erarbeitung eines kompetenzorientierten Lehrplans für alle Deutschschweizer Kantone. Die Frage stellt sich, wie auf dieser Basis zukünftig von Lehrpersonen Unterricht zu planen ist, der kompetenzorientiertes Lernen ermöglicht. Der Unterricht muss für die Schülerinnen und Schüler anschlussfähig sein an ihre Lebenswelt, die sie „mitnehmen“ in den Unterricht. In ihrer Lebenswelt müssen die im Unterricht entwickelten Kompetenzen aber auch nutzbar werden. Damit wird Bezug genommen auf Anliegen, die bereits zu Beginn des letzten Jahrhunderts z. B. von Dewey (1916) formuliert und in verschiedenen (fach)didaktischen Ansätzen aufgenommen wurden. Mit dem erkenntnisorientierten Unterricht nach Landwehr (2008) wird ein Vorgehen zur Unterrichtsplanung vorgestellt, welches auch die Forderung kompetenzorientierten Lernens einlösen kann. Zudem soll gezeigt werden, weshalb ein erkenntnisorientiertes Unterrichtsvorgehen das Potential hat, subjektorientiertes Lernen konsequent zu verfolgen. Anliegen einer Bildung für alltägliche Lebensführung wie zum Beispiel fachspezifische Aspekte subjektorientierten Lernens und Lehrens lassen sich in einem erkenntnisorientierten Unterrichtsvorgehen problemlos integrieren.

2 Kompetenzorientierter Unterricht

Erstmals ist in der Schweiz ein kompetenzorientierter Lehrplan in Arbeit. Die Diskussionen zum kompetenzorientierten Unterricht haben sich damit intensiviert. In jedem Fachbereich soll Schülerinnen und Schüler über alle elf obligatorischen Schuljahre hinweg ein kontinuierlicher Kompetenzaufbau ermöglicht werden. Dieses Kapitel gibt Einblick in die Entwicklung dieses bildungspolitischen Prozesses und zeigt auf, wie neue Fachbezeichnungen am Entstehen sind – dies betrifft u. a. auch das Unterrichtsfach¹ „Wirtschaft, Arbeit, Haushalt“, in welchem die Ernährungs- und Konsumbildung² integriert ist.

2.1 Projekt Lehrplan 21 – ein kompetenzorientierter Lehrplan für alle Deutschschweizer Kantone

Mit Annahme der neuen Bildungsverfassung im 2006 sind in der Schweiz Bund und Kantone verpflichtet, wichtige Eckwerte im Bildungsbereich zu harmonisieren (BV Art. 62 Abs. 4). Im sogenannten „Harmos-Konkordat“ hat die Erziehungsdirektorenkonferenz³ eine interkantonale Vereinbarung verabschiedet, die u. a. einen gemeinsamen Lehrplan der Deutschschweizer Kantone vorsieht (Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren, 2011). Das Projekt „Lehrplan 21“ ist ambitiös und steht unter hohem Erwartungsdruck. Der Bildungsauftrag der Schulen wird erstmals in Form von Kompetenzen beschrieben und soll allen Schülerinnen und Schülern über die gesamten elf Schuljahre (inkl. Vorschule) in allen Fachbereichen einen über die verschiedenen Schulstufen hinweg koordinierten Kompetenzzuwachs ermöglichen. Die Anliegen von 21 Projektkantonen sind dabei einzubeziehen und zu koordinieren (Geschäftsstelle der deutschsprachigen EDK-Regionen, 2010).

In einer breit angelegten Konsultation wurde der erste Entwurf im Jahr 2013 öffentlich diskutiert. Die Auswertung der Konsultation zeigt, dass die Kompetenzorientierung breit abgestützt ist, jedoch insbesondere Umfang, Ansprüche und Detaillierungsgrad im Lehrplan zu reduzieren sind. Aktuell wird der Lehrplan überarbeitet. Im Herbst 2014 soll der definitive Lehrplan vorliegen und von der Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz zur Einführung an die Kantone freigegeben werden. Anschliessend sind die einzelnen Kantone zuständig für die Implementierung der Lehrpläne an den Schulen (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz, 2014).

Im „Lehrplan 21“ gehört die bisherige hauswirtschaftliche Bildung zum Fachbereich „Natur, Mensch, Gesellschaft“ (NMG) und wird in „Wirtschaft, Arbeit, Haushalt“ umbenannt sowie inhaltlich erweitert. Im Vorschul- und Primarschulbereich (1./2. Zyklus) werden in NMG vier inhaltliche Perspektiven zusammengeführt: Natur und Technik (NT), Ethik, Religionen, Gemeinschaft (ERG), Räume, Zeiten, Gesellschaften (RZG) und Wirtschaft, Arbeit, Haushalt (WAH). Für das Unterrichten wird von einer integrierenden Zugangsweise ausgegangen. In der Sekundarstufe 1

Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung

(3. Zyklus) erfolgt ein stärkerer fachlicher Zugang und es werden die vier inhaltlichen Perspektiven als je eigenständige Fachbereiche unterrichtet. Auf diese Weise ist eine kontinuierliche Kompetenzentwicklung in WAH über alle drei Zyklen der obligatorischen Schulzeit gewährleistet (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz, 2013a).

Wirtschaft, Arbeit, Haushalt (WAH) ist im 3. Zyklus in folgende Kompetenzbereiche eingeteilt: Konsum und Lebensstil gestalten, Märkte und Handel verstehen – über Geld nachdenken, Produktions- und Arbeitswelten erkunden, Ernährung und Gesundheit – Zusammenhänge verstehen und reflektiert handeln, Haushalten und Zusammenleben gestalten (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz, 2013b). Die bisherige hauswirtschaftliche Bildung erhält damit eine Erweiterung um die Bereiche Wirtschaft und Arbeit. Der inhaltliche Fokus von WAH richtet sich auf unterschiedliche Anforderungen, welche die alltägliche Lebensgestaltung an den Menschen stellt. Die Chancen eines selbstbestimmten Lebens bei gleichzeitig vielfältig vorhandenen Möglichkeiten fordert den Menschen kontinuierlich zum Entscheiden auf. Vieles selber entscheiden zu dürfen bedeutet eine Zunahme der Verantwortlichkeiten in der Gestaltung des eigenen Lebens, des Zusammenlebens sowie für die Koordination beruflicher und privater Verpflichtungen. Jeder Mensch ist zudem aufgefordert, die Gestaltung seines Alltags mit den individuell verfügbaren materiellen, kulturellen, personalen und sozialen Ressourcen abzustimmen (Kudera, 2000).

2.2 Ein kompetenzorientierter Lehrplan als Ausgangslage für einen kompetenzorientierten Unterricht

Mit der Ausrichtung an Kompetenzen rückt der Lehrplan 21 aus didaktischer Sicht den kompetenzorientierten Unterricht und damit die für die Kompetenzentwicklung notwendigen Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler ins Zentrum. Kompetenzen legen fest, welches nutzbare Wissen, welche anwendbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten in welcher Inhaltsqualität im jeweiligen Fachbereich von den Schülerinnen und Schülern zu entwickeln sind (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz, 2013c). Mit der Kompetenzorientierung wird das übergeordnete Ziel verfolgt, Schülerinnen und Schüler zu unterstützen, dass sie in der Lebenswelt kompetent handeln können.

Ein kompetenzorientierter Unterricht muss Schülerinnen und Schülern Lerngelegenheiten bieten, so dass erwünschte lehrplanbezogene Kompetenzen daran entwickelt oder gefestigt werden können (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz, 2013c). Kompetenzen können nicht einfach gelehrt werden, sondern müssen von den Schülerinnen und Schüler aktiv erworben werden. Die Erarbeitung von Wissen und Können soll deshalb situiert erfolgen. Für die Planung und Gestaltung von Unterricht bedeutet dies eine Fokussierung auf die Performanzsituationen (Lersch, 2010). Authentische, die Schülerinnen und Schüler angemessen herausfordernde Anforderungssituationen sind zentraler Bestandteil eines kompetenzorientierten Un-

terrichts. „Wenn jemand merkt, dass der Unterricht hilft, Problemstellungen zu bearbeiten, die einem selber wirklich betreffen oder es plausibel ist, dass sie einem betreffen könnten, dann ist der Boden bereitet für einen nachhaltigen Kompetenzaufbau“ (Joller, 2013). Werden solche sogenannten Anforderungssituationen ins Zentrum von Unterricht gestellt, wird ermöglicht, Wissen und Können situiert zu erwerben und sind nebst fachlichen auch überfachliche Kompetenzen gefragt (Lersch, 2010; Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz, 2013c).

Eine erfolgreiche Bewältigung von Anforderungssituationen bestätigt zudem, dass Schülerinnen und Schüler über die geforderte(n) Kompetenz(en) verfügen. Das Anliegen der Situationsorientierung in einem kompetenzorientierten Unterricht hat zur Folge, dass im Unterricht in vielfältiger Weise mehrere Perspektiven (fachliche und überfachliche) zu berücksichtigen sind.

3 Lebenswelt und Lernsituationen im Unterricht

Die Forderung, dass Bildung eine Verbindung zur Lebenswelt der jungen Menschen herstellen müsse, ist nicht neu. In der Diskussion zum kompetenzorientierten Unterricht wird sie jedoch wieder vermehrt geführt. Nachfolgend sind ausgewählte Überlegungen dargestellt, wie und weshalb Schule allgemein einen Lebensweltbezug zu berücksichtigen hat, wie dies auf unterrichtlicher Ebene einzulösen und damit in einer kompetenzorientierten Unterrichtskonzeption zu integrieren ist.

3.1 Schule und ihr Auftrag der Lebensweltorientierung

Bereits John Dewey (1859-1952) macht in seinen Ausführungen „Mein pädagogischen Credo“ (1897) darauf aufmerksam, wie Schule sich am Leben der Kinder zu orientieren hat. „Ich glaube, dass die Schule das gegenwärtige Leben repräsentieren muss – als ein Leben, das dem Kind so real erscheint wie das was es zuhause, in der Nachbarschaft und auf dem Spielplatz führt“ (S. 12). Erziehung müsse als fortwährende Rekonstruktion von Erfahrung verstanden werden. Dabei sollen Kinder und Jugendliche als aktive Persönlichkeiten die eigenen Fähigkeiten in einer Gemeinschaft üben und ausprobieren können. Immer neue Anforderungen aus der Umwelt erfordern neue Handlungskonzepte und fordern zu kreativen Problemlösungen auf. Dies führt zu einer ständigen Konstruktion und Neuorientierung der Wahrnehmungen in der eigenen Welt (Dewey, 1897). In seinem Werk „Demokratie und Erziehung“ (1916) betont Dewey zudem, dass unterrichtliche Schwerpunkte denjenigen Sinngehalten entsprechen müssen, die dem gegebenen Gemeinschaftsleben Bedeutung verleihen.

Bildung bedeutet nach Klafki (1959), das Erschliessen der dinglichen und geistigen Wirklichkeit durch den Menschen. Aufgrund der Komplexität der Welt bedingt das eine Auswahl geeigneter grundlegender Sachverhalte und Probleme. Diese müssen das Potential haben, anschlussfähig an die gegenwärtige Lebenswelt der jungen

Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung

Menschen und bedeutsam für die Zukunft zu sein. Mit der Aufzählung von epochaltypischen Schlüsselproblemen legt Klafki (2007) ein Orientierungsinstrument für die Auswahl geeigneter Bildungsschwerpunkte vor. Als epochaltypische Schlüsselprobleme bezeichnet er jene Probleme, die von gesamtgesellschaftlicher und meistens auch übernationaler resp. weltumspannender Bedeutung sind. Dazu gehören zum Beispiel die Friedensfrage, die Umweltfrage, die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit (zwischen Klassen und Schichten, Männern und Frauen, Behinderten und Nichtbehinderten, Arbeitenden und Arbeitslosen, Einheimischen und Ausländern, entwickelten und weniger entwickelten Länder). Weiter gehören dazu die Gefahren und Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs- und Informations- und Kommunikationsmedien sowie die Subjektivität des Einzelnen und das Phänomen der Ich-Du-Beziehung in der Spannung zwischen individuellem Glücksanspruch, zwischen menschlicher Verantwortung und der Anerkennung des anderen (Klafki, 2007). Bildung, die eine verantwortungsvolle Lebensführung unterstützen will, muss den Gegenwarts- und Zukunftsbezug im Blick haben und sich für die Auswahl geeigneter und relevanter Schwerpunkte an epochaltypischen Schlüsselproblemen orientieren. Damit wird sowohl die Integration der Lebenswelt der Jugendlichen berücksichtigt, wie auch für zentrale Fragen der Gesellschaft sensibilisiert.

Bildung für die alltägliche Lebensführung hat in Anlehnung an Dewey (1897) den Auftrag, die Alltagsrealität von Schülerinnen und Schülern in den Unterricht zu holen und zum Thema der Auseinandersetzung zu machen, indem die bisherigen Erfahrungen beispielsweise im Umgang mit Konsumsituationen rekonstruiert werden. Das bedeutet, sich die bisherigen – vermutlich je unterschiedlichen – Erfahrungen vor Augen zu führen und auf ihre Bedingungen und Wirkungen zu befragen.

Alltagsbedingungen verändern sich ständig. Kinder und Jugendliche, die heute die Schule besuchen, sollen deshalb das lernen, was sie heute, morgen und übermorgen auch noch brauchen können, um mit diesen Veränderungen im Alltag situationsgerecht und selbstbestimmt umzugehen sowie das gesellschaftliche Leben bewusst und verantwortlich mitzugestalten. (Fachgruppe Ernährungs- und Verbraucherbildung, 2005). Die Konsumgesellschaft hat zum Beispiel zur Folge, dass der einzelne Mensch mehr Verantwortung für sein Handeln übernehmen muss. Junge Menschen sollen aus diesem Grund befähigt werden, in unterschiedlichen Situationen und wechselnder Problemlagen als Konsument resp. Konsumentin angemessen zu handeln. Sie sollen Zielkonflikte erkennen und Entscheidungen selbstbestimmt und reflektiert treffen können (Schlegel-Matthies, 2005). Mit der Auswahl solcher Bildungsschwerpunkte werden auch in der Ernährungs- und Verbraucherbildung die Anliegen von Klafki (1959; 2007) verfolgt, indem die Lebenswelt der Jugendlichen berücksichtigt und zum Thema wird. Auch die Sensibilisierung für zentrale Fragen der Gesellschaft ist damit beabsichtigt.

3.2 „Modi der Weltbegegnung und Weltaneignung“

Jedes Schulfach nimmt eine bestimmte Perspektive zur Welt ein und ermöglicht einen bestimmten Zugang und Denkrahmen zur Welt. „Modi der Weltbegegnung“ hat dies Baumert (2002) genannt und darunter unterschiedliche Formen der Rationalität verstanden, die in menschlichen Handlungen zur Geltung kommen. Schmit (2010) betont in seiner Verwendung dieses Begriffes, dass es in den einzelnen Schulfächern nicht nur um eine unterschiedliche Betrachtung der Welt geht, sondern auch um unterschiedliche „Modi der Weltaneignung“. Nebst der Sachlogik geht es auch um die Erschliessungslogik, also das Lernen in Bezug auf die Erschliessung der Sache. Durch unterschiedliche Schulfächer soll sichergestellt werden, dass Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer schulischen Allgemeinbildung in unterschiedliche Modi der Weltbegegnung eingeführt werden. Zu berücksichtigen ist, dass schulische Fächer dabei nicht primär Abbildungen von wissenschaftlichen Disziplinen sind und auch nicht nur aus lebensweltlichem Erfahrungswissen bestehen, sondern eine Zwischenstellung einnehmen. Lehrpersonen sind aufgefordert, nebst dem Fachwissen, auch über Wissen zu den zugrundeliegenden Bezugswissenschaften zu verfügen (Schmit, 2010).

Die „Modi der Weltbegegnung und Weltaneignung“ dienen der Entwicklung des Fachbereichslehrplans „Natur, Mensch, Gesellschaft“ (Projekt Lehrplan 21) als Orientierung. Eine gemeinsame Grundlage war zu schaffen, welche die diesem Fachbereich zugeordneten Fächer – Natur und Technik (Biologie, Chemie, Physik, Technik); Räume, Zeiten, Gesellschaft (Geographie und Geschichte); Ethik, Religionen, Gemeinschaft (Lebenskunde, Ethik und Religionen); Wirtschaft, Arbeit, Haushalt (Hauswirtschaft) – verbindet.

Allen ist das Ziel einer je spezifischen Auseinandersetzung mit der Welt gemeinsam. Natürliche, kulturelle, wirtschaftliche, soziale und historische Phänomene, Situationen und Sachen werden fokussiert, ebenso die Wechselwirkungen zwischen Menschen und ihrer Um- und Mitwelt (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz, 2013a). Kinder und Jugendliche haben durch ihre Erfahrungen je eigene Vorstellungen und Einstellungen von der Welt entwickelt. Diese sind Ausgangspunkt für das weitere Lernen im Fachbereich „Natur, Mensch, Gesellschaft“. „Im Fachbereich NMG erweitern Schülerinnen und Schüler ihr Wissen und Können, ihre Erfahrungen und Interessen, um sich in der Welt orientieren, diese verstehen, sie aktiv mitzugestalten und in ihr verantwortungsvoll handeln zu können“ (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz, 2013a, S. 1).

Der gemeinsame Nenner der verschiedenen fachlichen Perspektiven (NT, ERG, RZG, WAH, vgl. Kap. 2.1) innerhalb von „Natur, Mensch, Gesellschaft“ wurde in den überfachlichen Handlungsaspekten⁴ gefunden: die Welt wahrnehmen, sich die Welt erschliessen, sich in der Welt orientieren, in der Welt handeln. Diese beschreiben die Anforderungen, mit welchen Lernende in der Begegnung und Auseinandersetzung mit der Welt konfrontiert sind (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkon-

Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung

ferenz, 2013a). Die gemeinsame Rahmung mit den Handlungsaspekten musste von jeder fachlichen Perspektive inhaltlich ausdifferenziert werden.

Im Fachbereich „Wirtschaft, Arbeit, Haushalt“ entwickeln Schülerinnen und Schüler Kompetenzen zur Gestaltung der alltäglichen Lebensführung. Dazu gehören Fragen zur Sicherung des Lebensunterhaltes, des Zusammenlebens und der Gesundheit. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Konsum und Produktion von Gütern auseinander. Sie nehmen verschiedene Perspektiven ein und erkennen Wechselwirkungen und Zielkonflikte zwischen Haushalt, Arbeits- und Produktionswelten. Die Schülerinnen und Schüler diskutieren, wie das Alltagsleben in einer zunehmend globalisierten Welt verantwortungsbewusst gestaltet werden kann. Sie setzen sich mit Entscheidungen und möglichen Folgen für den einzelnen Menschen, das Zusammenleben und die Gesellschaft auseinander (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz, 2013a; 2013b).

Diese Beschreibung zeigt die Art der Weltbegegnung, die Schülerinnen und Schülern im Fachbereich „Wirtschaft, Arbeit, Haushalt“ zu ermöglichen ist. Der gesellschaftliche Bezug – der Lebensweltbezug – ist im Fokus auf die alltäglichen Handlungen und Erfahrungen deutlich sichtbar (siehe auch die Übersicht über die Kompetenzbereiche im Kap. 2.1).

3.3 Unterrichtsgestaltung und Lebensweltbezug

Ein kompetenzorientierter Unterricht stellt das Können der Schülerinnen und Schüler ins Zentrum – sowohl in Bezug auf die Ausgangslage wie auch als Ziel des Unterrichts. Schülerinnen und Schüler kommen bereits mit Vorwissen in den Unterricht. Sie haben Kenntnis von unterschiedlichen Dingen, sie haben Gewohnheiten, Handlungsroutinen und somit Erfahrungen im Umgang mit alltäglichen Situationen, sie haben Meinungen und Haltungen entwickelt (vgl. Bartsch & Methfessel, i. d. H.). Diese sind im Unterricht aufzugreifen und in den Lernprozess zu integrieren. Damit Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Unterrichts Kompetenzen entwickeln können, braucht es weiter die Auseinandersetzung mit kognitiv anforderungsreichen Situationen. Diese ermöglichen die Erarbeitung von Wissen und die Anwendung des Wissens in Bezug auf eine ganz bestimmte Situation, ein Problem, einen ausgewählten Kontext (Lersch, 2010; Feindt & Meyer, 2010). Zu den Kompetenzen des Lehrplans sind somit anforderungsreiche Situationen zu finden. Die Begründungsanalyse nach Klafki (2007) hilft bei der Klärung, indem die Frage nach der Bedeutsamkeit von Kompetenzen für die Gegenwart und Zukunft der Schülerinnen und Schüler gestellt wird. Sie hilft exemplarische Situationen zu finden, die im Leben der Schülerinnen und Schüler relevant sind oder noch werden.

Anforderungssituationen initiieren in einem kompetenzorientierten Unterricht Lernprozesse und deren erfolgreiche Bewältigung ist gleichzeitig auch das Ziel des Unterrichts. Damit wird die Nähe des kompetenzorientierten Unterrichts zum „situ-

ierten Lernen“ (Lave & Wenger, 1991; Reinmann & Mandl, 2006), wie auch dem „problemorientierten Lernen“ (z. B. Reinmann & Mandl, 2006) offensichtlich.

Durch situierte Lernumgebungen sollen die Lernenden neue Inhalte in spezifischen Kontexten verstehen, die erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten flexibel anwenden können, darüber hinaus aber auch Problemlösefähigkeiten und andere kognitive Strategien entwickeln, um zunehmend selbstorganisiert zu lernen (Reinmann & Mandl, 2006). Im situierten Lernen wird von der Auffassung ausgegangen, dass der Entstehung von tragem Wissen entgegengewirkt wird, wenn die Lernsituationen den realen Anforderungssituationen nahe kommen und dass Wissensinhalte, die nicht kontextualisiert erworben wurden, sich nur schlecht auf neue Situationen übertragen lassen. Flexibel nutzbares Wissen soll vorzugsweise in semantisch reichhaltigen, möglichst authentischen Kontexten, also nicht von Anfang an komplexitätsreduzierten Kontexten erworben werden (Reusser, 2005). „Mit dem Begriff des situierten Lernens wird im Kern nichts anderes postuliert als die prinzipielle Nicht-Trennbarkeit von Kognition und Kontext, Lernprodukt und Lernprozess, Inhalt und Form, Wissen und Anwendung“ (S. 162).

Den unterschiedlichen Konzepten problemorientierten Lernens ist gemeinsam, dass sie im Unterricht von authentischen oder realitätsnahen Situationen, Ereignissen oder Fällen ausgehen und dadurch eine motivierende Funktion haben, jedoch insbesondere „einen zentralen Anker des Lernens und Lehrens bilden“ (Reinmann & Mandl, 2006, S. 639). Probleme halten unser Denken in Bewegung. Reusser (2005) bezeichnet Problemlösen deshalb auch als Lebensform und der Lebensbewältigung dienend, da es wohl kaum eine anspruchsvolle Tätigkeit oder ein Lernen gibt, das nicht Züge des Problemlösens aufweist. Probleme dynamisieren unser geistiges Leben und geben unserem Suchen und Lernen Motivation und Richtung. Ein produktiver Umgang mit Problemen „ist eine zentrale, zu kultivierende Ressource des lebenslangen Lernens, und die Arbeit an Problemen, sei es als Mittel oder Zweck, eine zentrale Aufgabe der Didaktik“ (a. a. O., S. 163f.).

Schülerinnen und Schüler sind in einem kompetenzorientierten Unterricht mit Lernaufgaben zu konfrontieren, die einer kognitiven anforderungsreichen Situation entsprechen und einen Lebensweltbezug integrieren. Dieses Anliegen haben Maier, Kleinknecht & Metz (2010) in ihrem Kategoriensystem zur Analyse und Konstruktion von Aufgaben aufgenommen. Sie „definieren Lebensweltbezug als Relation zwischen domänenspezifischen Fachwissen und Erfahrungs- und Lebenswelt des Schülers“ (a. a. O., S. 35) und unterscheiden vier Ausprägungen, die in Aufgaben vorkommen können:

- Aufgaben ohne Lebensweltbezug: keine Verknüpfung von Fachwissen und Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler.
- Aufgaben mit konstruiertem Lebensweltbezug: Situation in der Aufgabe ist konstruiert und hat kaum Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler.

Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung

- Aufgaben mit konstruiertem und authentisch wirkendem Lebensweltbezug: der Lebensweltbezug in der Aufgabe ist zwar konstruiert, wirkt jedoch authentisch, weil sinnvolle Anwendungen von Fachwissen im Alltag in die Aufgabe eingebunden sind.
- Aufgaben mit realem Lebensweltbezug: Ein real vorhandenes Problem muss gelöst werden. Zwischen Aufgabe und Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler gibt es praktisch keine Differenz. (Maier, Klein-knecht & Metz, 2010)

In der Ernährungs- und Konsumbildung² ist der Lebensweltbezug in den Lernaufgaben für Schülerinnen und Schüler einfach herzustellen, da der Alltag resp. die alltägliche Lebensführung und somit die Lebenswelt der Lernenden diesem Fach seine inhaltliche Orientierung gibt. Kognitiv anforderungsreiche Situationen – alltagsnahe und weitgehend authentische Probleme (Bender, 2013) – bilden den Ausgangspunkt für Lernprozesse hin zur Kompetenzentwicklung. Im Alltag werden viele Handlungen aus Gewohnheit oder Routine ausgeführt, ohne darüber nachzudenken welche Wirkungen dies hat. Die Auseinandersetzung mit alltagsnahen Situationen soll Schülerinnen und Schülern ermöglichen, bisher Unhinterfragtes in den Blick zu nehmen und in Frage zu stellen, resp. auch (noch) nicht Beachtetes zu entdecken und somit ihre Übersicht über ihre Lebenswelt zu erweitern und auszudifferenzieren. Bei der Entwicklung solcher anforderungsreichen Alltagssituationen und bei deren Bearbeitung im Unterricht ist „die ‚Machbarkeit‘ und die ‚Vereinbarkeit‘ mit grundlegenden (alltags-)kulturellen Strukturen zu berücksichtigen“ (Methfessel & Schlegel-Matthies, 2014, S. 34). Schülerinnen und Schüler wachsen in unterschiedlichen Sozialisationskontexten auf und verfügen somit über unterschiedliche Erfahrungen. Im Unterricht sind bei der Gestaltung von alltagsnahen Lernsituationen die heterogenen „Verhältnisse“ zu beachten, unter denen die individuelle alltägliche Lebensführung gestaltet wird (ebd.). Dies ist ein bedeutsamer fachspezifischer Aspekt, der die Kontextualisierung der Alltagssituation betrifft und in der Auseinandersetzung mit den Schülerinnen und Schülern herauszuarbeiten ist. Er fördert bei den Lernenden die Perspektivenübernahmefähigkeit für individuelle Anforderungen alltäglicher Lebensführung aufgrund unterschiedlicher Rahmenbedingungen (ebd.).

4 Konzept des erkenntnisorientierten Unterrichts nach Landwehr (2008)

Mit dem erkenntnisorientierten Unterricht⁵ legt Landwehr (2008) eine Unterrichtskonzeption vor, die das Lernen der Schülerinnen und Schüler ins Zentrum rückt und das Handeln der Lehrperson in den Dienst dieser je individuellen Lernprozesse stellt. Die Unterrichtskonzeption ist für einen kompetenzorientierten und subjektorientierten Unterricht interessant, weil viele in diesem Zusammenhang zu berücksichtigenden Aspekte von Landwehr (2008) mitgedacht sind, resp. sich entsprechend einfügen

lassen. Im erkenntnisorientierten Unterrichtsvorgehen steckt für die Ernährungs- und Konsumbildung das Potential, alltägliche Situationen als lernergiebigere Problemstellungen in den Unterricht hineinzubringen und durch Betrachtung unterschiedlicher Aspekte mehrere Antwortmöglichkeiten zu finden. Die Schülerinnen und Schüler werden nebst der inhaltsbezogenen Auseinandersetzung auch unterstützt, Problemlösestrategien aufzubauen, wie sie die tägliche Lebensbewältigung erfordert.

4.1 Drei Merkmale: Prozess-, Subjekt- und Problemorientierung

Drei Merkmale charakterisieren die erkenntnisorientierte Unterrichtskonzeption: Prozessorientierung, Subjektorientierung, Problemorientierung (Landwehr, 2008)⁶.

- **Prozessorientierung:** Der Erkenntnisprozess, der zur Entstehung des Wissens führt, wird als notwendiger Bestandteil in den Unterricht integriert. Schülerinnen und Schüler sind nicht einfach Empfänger von Wissen, sondern sie sollen die Möglichkeit erhalten, an der Entstehung des beabsichtigten Wissens beteiligt zu sein. Dadurch soll Wissen für die Lernenden nachvollziehbar und verstehbar werden.
- **Problemorientierung:** Durch eine problemorientierte Auseinandersetzung soll bei den Lernenden ein Such- und Entdeckungsprozess angeregt werden. Eine erkenntnisleitende Problemstellung ist zu finden, die das Potential hat, „den zentralen Wissensinhalt als Problemklärungs- bzw. Problemlösungshilfe erscheinen zu lassen“ (Landwehr, 2008, S. 34). Sie stammt nach Möglichkeit aus der Lebenswelt der Lernenden, damit ein plausibler Anlass entsteht, dieses Wissen selber zu entdecken. Die Problemstellung – ob authentisch oder konstruiert – muss das Potential haben, bei den Lernenden einen kognitiven Konflikt auszulösen, der seinerseits einen Akkomodationsprozess in Gang setzt (vgl. kognitive Entwicklung nach Piaget). Dies ist aus lernpsychologischer Sicht wichtig, da ein kognitiver Konflikt eine subjektive Repräsentation eines nach aussen sichtbaren Problems darstellt und den Lernprozess in Bewegung bringt. Die Problemorientierung ist auch für einen kompetenzorientierten Unterricht brauchbar. Authentische, die Schülerinnen und Schüler angemessen herausfordernde Anforderungssituationen sind zentraler Bestandteil eines kompetenzorientierten Unterrichts (vgl. Kap. 2.2, Kap. 3.3) und entsprechen einer problemorientierten Auseinandersetzung, wie sie Landwehr (2008) propagiert und sie in der Ernährungs- und Verbraucherbildung im Unterricht häufig anzutreffen sind.
- **Subjektorientierung:** Das vorhandene subjektive Wissen sowie der subjektive Verarbeitungsprozess der Lernenden sind zentrale Bezugspunkte für die Wissenserarbeitung. Nicht die erfolgreiche Aufnahme, Speicherung und Reproduktion von Informationen stehen im Vordergrund, son-

Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung

dem die Aktivierung des subjektiven Vorwissens und dessen Untersuchung im Hinblick auf Ergänzungs-, Korrektur- und Ausdifferenzierungsbedarf. „Subjektorientierung bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Wissensinhalte didaktisch so aufbereitet werden müssen, dass sie innerhalb des Horizontes des lernenden Subjektes neu entstehen können“ (Landwehr, 2008, S. 36).

4.2 Klären der Ausgangslage eines erkenntnisorientierten Unterrichtsvorgehen anhand der Didaktischen Rekonstruktion

Die im vorangehenden Kapitel dargestellten Merkmale eines erkenntnisorientierten Unterrichts spielen nicht erst im Unterrichtsverlauf, sondern bereits bei der Planung des Unterrichts eine zentrale Rolle.

Landwehr (2008) schlägt ursprünglich vor, eine leitende Problemstellung zu bestimmen (die bei den Lernenden einen bedeutsamen Erkenntnisprozess auslösen kann), deren Erkenntnisgewinn zu reflektieren (was einer Sachanalyse der Problemstellung gleichkommt) sowie den Erkenntnisprozess zu analysieren (worunter die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die Problemstellung und deren Erkenntnisgehalt zu verstehen ist). Aufgrund des kompetenzorientierten Lehrplans weichen wir von diesem Vorgehen etwas ab.

Mit einem kompetenzorientierten Lehrplan sind die Bildungsabsichten definiert, über die Schülerinnen und Schüler am Ende der Lernauseinandersetzung verfügen sollen. Es macht deshalb Sinn, die Unterrichtsplanung auf diese Kompetenzen zu beziehen. Wie bereits in Kap. 3.3 erwähnt, sind Anforderungssituationen zu finden, anhand welcher sich die ausgewählte Kompetenz aus dem Lehrplan entwickeln lässt. Damit die Passung zwischen Anforderungssituation und Lehrplan-Kompetenz stimmt, muss eine Klärung der Sache (Sachanalyse) vorgenommen werden. Wespi & Senn Keller (2013) schlagen vor, sich dabei an der Didaktischen Rekonstruktion von Kattmann, Duit, Gropengiesser & Komorek (1997) zu orientieren (vgl. Brandl, i. d. H.). Nebst der Klärung des fachwissenschaftlichen Gehalts der Kompetenz werden in der Didaktischen Rekonstruktion auch die Perspektive der Schülerinnen und Schüler, sowie die didaktische Strukturierung des Lernprozesses angedacht. Ziel dieses Vorgehens ist, bereits bei der fachlichen Vorbereitung des Unterrichts, die Schülerinnen und Schüler mit ihren Voraussetzungen mitzudenken um „lernförderliche Korrespondenzen und voraussehbare Lernschwierigkeiten“ (Kattmann et al., 1997, S. 12) zu erkennen, die in der didaktischen Strukturierung des Unterrichts zu berücksichtigen sind. Interessant daran ist die gleichwertige Behandlung von fachlichen Konzepten und Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler. Wespi & Senn Keller (2013) ergänzen das ursprüngliche Modell um die fachdidaktische Perspektive, damit auch die fachdidaktischen Lernanforderungen der Kompetenz beleuchtet

Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung |

werden, die ebenfalls Hinweise auf die Lernprozessgestaltung und damit das didaktische Vorgehen geben können (vgl. Abb. 1).

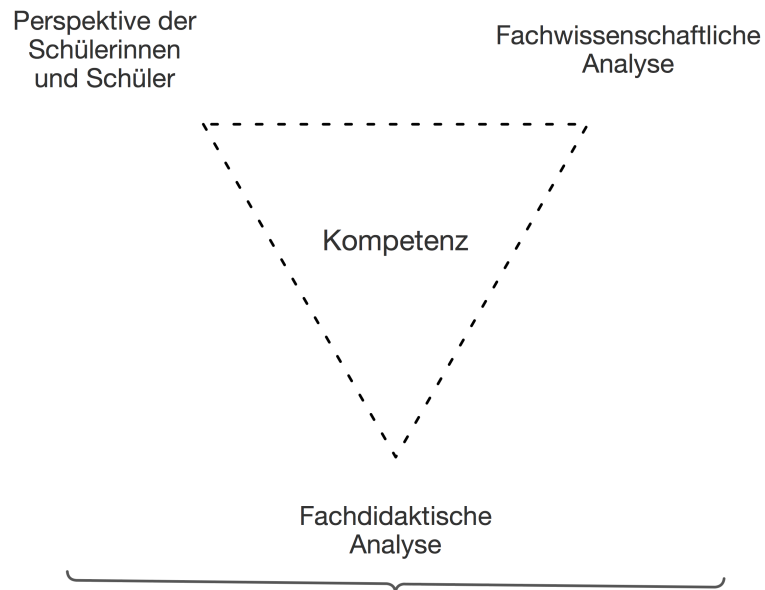


Abb. 1: Didaktische Rekonstruktion in Anlehnung an Kattmann et al. (1997), ergänzt nach Wespi & Senn (2013)

4.2.1 Perspektive der Schülerinnen und Schüler erfassen

Die zu entwickelnde Kompetenz aus der Perspektive der Jugendlichen zu betrachten, trägt dazu bei, ihre Voraussetzungen (Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen, Motivationen, Problemlösefähigkeiten) sorgfältig zu überblicken. Dadurch können verschiedene Aspekte sichtbar werden:

- im Alltag erworbene Vorerfahrungen (Kenntnisse, Fertigkeiten, Einstellungen)
- im schulischen Unterricht bereits thematisierte oder entwickelte Kompetenzen
- Zugänge und motivationale Aspekte der Jugendlichen
- Heterogenität der Voraussetzungen in der Klasse
- für die Entwicklung der ausgewählten Kompetenz anstehende Lernschritte

Als „Quellen“ für diese Abklärungen dienen idealerweise Forschungsergebnisse, in denen bereichs- und themenspezifische Denkweisen von Schülerinnen und Schülern erfasst wurden (Kattmann et al., 1997). Leider liegen nicht in allen Fachbereichen

Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung

genügend Forschungsergebnisse vor, auf die zurückgegriffen werden kann. Eine Lehrperson kann sich damit behelfen, sich in Bezug auf die Kompetenz an Äußerungen der Schülerinnen und Schüler sowie an eigene Erfahrungen aus bisherigem Unterricht zu erinnern, Vermutungen zu formulieren oder durch konkretes Befragen der Lernenden Hinweise zu erhalten.

4.2.2 Fachwissenschaftliche Analyse

In der fachwissenschaftlichen Analyse werden wichtige Sachverhalte, Begriffe oder Zusammenhänge durch Studium von aktueller und relevanter Fachliteratur zusammengestellt (Kattmann et al., 1997). Die eigenen fachlichen Kenntnisse resp. deren Korrektheit, Vollständigkeit und Aktualität werden durch Studium von Fachbüchern, Fachartikeln dadurch gleichzeitig auch überprüft resp. allenfalls erweitert. Die fachliche Klärung einer Kompetenz bedeutet insbesondere die Wissensaspekte einer Kompetenz herauszuarbeiten, wie z. B. Fachbegriffe, Theorien, Konzepte, Zusammenhänge und Hintergründe.

4.2.3 Fachdidaktische Analyse

Die fachdidaktische Analyse soll klären, welche fachspezifischen Besonderheiten die Lernprozesse auf dem Weg zur Kompetenzentwicklung verlangen. Fokussiert werden somit die Anforderungen, die in der Erarbeitung mit den Wissensaspekten einer Kompetenz für die Lernenden entstehen. Beleuchtet werden auch die Könnensaspekte einer Kompetenz, um die Anforderungen zu erfassen, die mit der Wissensanwendung resp. -situierung verbunden sind (Wespi & Senn Keller, 2013).

Als Ausgangspunkt für das Nachdenken über die erforderlichen Lernprozesse orientiert sich Kiper (2010) an den Choreographien unterrichtlichen Handelns (Oser, Patry, Elsässer, Sarasin & Wagner, 1997). Diese Choreographien entsprechen dem Versuch, Lernprozesse zu systematisieren. Kiper (2010) schlägt in Anlehnung an Oser et al. (1997) zwölf Basismodelle des Lernens vor, von denen hier zehn dargestellt sind: 1) Erfahrungen machen und auswerten, 2) Wissen erwerben, 3) Reflexion über Inhalte, 4) Reflexion über Werte, 5) Handeln in der äusseren Welt (z. B. Handlungspläne entwickeln, nachvollziehen) 6) Operieren, 7) Problemlösen und Entdecken, 8) Argumentieren im Diskurs, 9) Argumentieren beim Aushandeln, 10) Gestalten/Ausdrücken durch Worte und Schrift.

4.2.4 Didaktische Strukturierung

In der didaktischen Strukturierung werden diese drei Perspektiven zusammengeführt und werden Leitgedanken formuliert, die im didaktischen Vorgehen im Unterricht zu berücksichtigen sind (Kattmann et al., 1997).

Die erkenntnisorientierte Unterrichtsgestaltung, die im nächsten Kapitel vorgestellt wird, liefert dabei eine wertvolle Grundstruktur für die Lernprozessgestaltung, da der Unterricht mit einer leitenden Problemstellung resp. Anforderungssituation beginnt und die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler aktiv in den Lernprozess integriert werden.

4.3 Schritte eines erkenntnisorientierten Unterrichts

Landwehr (2008) schlägt für ein erkenntnisorientiertes Unterrichtsvorgehen insgesamt sieben Schritte vor. Im Folgenden werden jene vier Schritte vorgestellt, die sich auf die konkrete Unterrichtsgestaltung beziehen – im Vergleich zu Landwehr (2008) in modifizierter Form⁷. Die Anpassungen basieren auf Erfahrungen in der Arbeit mit Lehramtsstudierenden (PH FHWN, PH Luzern), entsprechen seinem Konzept und seinen Überlegungen, präzisieren jedoch seine Ausführungen.

4.3.1 Unterrichtsschritt 1: Eine geeignete Form der Problemkonfrontation wählen, um das Vorwissen zu aktivieren

Eine erkenntnisleitende Problemstellung soll den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler in Gang bringen. Somit ist einerseits eine Problemstellung zu überlegen, welche das entsprechende Potential hat. Andererseits ist die Gestaltung der Unterrichtssituation, in der die Lernenden einen Erstkontakt mit dieser Problemstellung haben, sorgfältig zu planen. Die erkenntnisleitende Problemstellung muss für die beabsichtigte Wissenserarbeitung brauchbar und gleichzeitig geeignet sein, die Lernenden „abzuholen“, damit sie Interesse und Bereitschaft entwickeln können für die aktive Mitarbeit an der Problemlösung resp. -klärung. Eine Problemstellung die dies kann, soll bei den Lernenden einen kognitiven Konflikt provozieren. Die Lernenden müssen realisieren, dass ihr vorhandenes Wissen für die Problemlösung nicht ausreicht. Ein Denk- und Suchprozess muss bei den Lernenden angestossen werden (Landwehr, 2008).

Bei diesem Unterrichtsschritt bewährt sich, nicht nur implizit das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler zu aktivieren, sondern dieses auch sichtbar zu machen. Es ermöglicht Lernenden, sich ihr eigenes Wissen vor Augen zu führen, dessen Richtigkeit sowie Ergiebigkeit in Bezug auf die Problemstellung in Frage zu stellen, die Unzulänglichkeit der eigenen Antwort zu erkennen oder die Heterogenität der Antworten in der Klasse zu überblicken. All dies löst die Frage aus, was denn nun wirklich stimmt und damit ist genau das in Gang gekommen, was beabsichtigt war. Das Sichtbarmachen des Vorwissens hat zudem den Vorteil, dass im weiteren Unterrichtsverlauf darauf zurückgegriffen werden kann. Mit der Aktivierung des Vorwissens bereits bei der Problemkonfrontation weichen wir von Landwehr (2008) ab, was Folgen für den nächsten Unterrichtsschritt mit sich zieht (vgl. Kap. 4.3.2).

Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung

Eine bedeutsame und ergiebige, den beabsichtigten Erkenntnisprozess unterstützende Problemstellung ist der zentrale Ausgangspunkt eines erkenntnisorientierten Unterrichts. Es verwundert deshalb nicht, dass die Suche einer geeigneten Problemstellung ein anspruchsvoller Prozess ist. Je besser abgestützt das Fachwissen der Lehrperson ist, je mehr das subjektive Vorwissen der Lernenden durch die Lehrperson bereits im Voraus antizipiert werden kann, desto einfacher wird die Formulierung geeigneter Problemstellungen und die Schaffung ergiebiger Problemkonfrontationen. Das Finden einer Problemstellung wird unterstützt durch die Analyse der Kompetenz anhand der Didaktischen Rekonstruktion (vgl. Kap. 4.2) sowie durch die Begründungsanalyse (vgl. Kap. 3.3), welche die Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung für die Schülerinnen und Schüler fokussiert.

Die Art und Weise, wie die Schülerinnen und Schüler im Unterricht in Kontakt mit dieser Problemstellung kommen, ist gut zu durchdenken. Ein methodisches Arrangement muss gewählt werden, damit sich die Lernenden angesprochen fühlen, der kognitive Konflikt provoziert, allenfalls persönliche Betroffenheit ausgelöst oder die Neugierde für die Lösungsfindung geweckt werden. Eine Vielfalt an methodischen Varianten ist vorstellbar, z. B. Konfrontation mit kontroversen Auffassungen, praktische Aufgabestellungen, Aufgreifen eines aktuellen Ereignisses, provokative Informationen, Fallschilderungen, Entscheidungssituationen (Landwehr, 2008). Obwohl Landwehr (2008) konsequent von Problemstellungen spricht, wird durch diese Aufzählung deutlich, dass er ein breites Verständnis von „Problemen“ hat. Er verbindet damit in erster Linie denkanregende Fragen, die in vielfältigen Kontexten aufgeworfen werden können und im schulischen Unterricht dem Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler dienen.

4.3.2 Unterrichtsschritt 2: Die Lernenden aktiv in die Lösungssuche einbeziehen, um Begründungen zur Beantwortung der Problemstellung zu finden und zu verstehen

Da das subjektive Vorwissen der Lernenden bereits bei Schritt 1 aktiviert wurde, geht es hier nun um die Erarbeitung von Begründungen, die zur Beantwortung der Problemstellung – und damit auch zur Überprüfung des subjektiven Vorwissens – beitragen. Schülerinnen und Schüler sollen möglichst selbstständig Antworten erarbeiten. Je nach Voraussetzungen unterstützt die Lehrperson diese Phase mit geeigneten Vorgehensweisen und Hilfsmitteln (z. B. Vorauswahl von Internetseiten, Sammlung von unsortierten oder vorstrukturierten Informationsmaterialien) oder ermöglicht den Lernenden eigenes Strukturieren der Lösungssuche. Auch eine arbeitsteilige Antwortsuche bietet sich an. Ergiebige Problemstellungen zeichnen sich dadurch aus, dass in verschiedene Richtungen nach Antworten gesucht werden können resp. verschiedene Aspekte zur Beantwortung beitragen. Wichtig ist, dass die Antwortsuche mit einer Phase abschliesst, in der die gefundenen Antworten gesammelt und ausgewertet werden. Ziel dieses Abschlusses ist, dass die Schülerinnen und

Schüler die gefundenen Antworten verstehen. Dies ermöglicht im nächsten Schritt dann auch zu klären, wie die gefundenen Antworten zur Beantwortung der Problemstellung beitragen.

Schülerinnen und Schüler sollen in diesem Unterrichtsschritt nicht „nur“ fachlich begründete Antworten zur leitenden Problemstellung finden, sondern ebenfalls in der Erarbeitung von Strategien zur selbstständigen Lösungssuche unterstützt werden. Dadurch werden in diesem Unterrichtsschritt Lernprozesse zur Entwicklung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen gefördert.

4.3.3 Unterrichtsschritt 3: Ein Arrangement für die Lösungsevaluation suchen, um die gefundenen Begründungen in Verbindung mit der Problemstellung und dem eigenen Vorwissen zu bringen

Bei der Lösungsevaluation werden die gefundenen Antworten geprüft, wie und inwiefern sie zur Beantwortung der Problemstellung beitragen. Die Lernenden sollen verstehen, weshalb eine bestimmte Antwort zur Problemstellung passt, resp. nicht passt oder inwiefern von verschiedenen richtigen Antworten, die eine oder andere bedeutsamer für die Lösung ist. Der Begründungsaspekt sollte deshalb in der Evaluationsphase im Mittelpunkt stehen (Landwehr, 2008).

Explizit soll in diesem Schritt auch eine Rückkoppelung zu den Erstantworten gemacht werden, welche die Schülerinnen und Schüler bei der Problemkonfrontation eingebracht haben. Die Lernenden sind aufgefordert, ihr Vorwissen mit den gefundenen Antworten in Verbindung zu bringen. Sie sollen verstehen und begründen können, weshalb ihr Vorwissen nach wie vor seine Gültigkeit hat oder inwiefern dieses weshalb nicht mehr stimmt und weshalb die gefundene Antwort besser passt. Hier wird deutlich, was mit der aktiven Auseinandersetzung mit dem Vorwissen gemeint ist.

4.3.4 Unterrichtsschritt 4: Möglichkeiten zur Anwendung der gewonnenen Erkenntnisse schaffen, um zur Sicherung resp. zum Transfer der Erkenntnisse beizutragen

Die im vorangegangenen Auseinandersetzungsprozess erarbeiteten Erkenntnisse sollen nun vertieft und gefestigt und die relevanten Anwendungsbereiche sollen verdeutlicht werden (Landwehr, 2008). Damit soll geprüft werden, ob die Lernenden nun fähig sind, das Gelernte auf neue Situationen zu übertragen und ob die Erkenntnisse sich auch auf andere Bereiche und Situationen übertragen lassen. Diese Anwendungssituationen können variantenreich gestaltet werden. Indem sie ähnliche Bedingungen integrieren, die auch im Erkenntnisprozess vorhanden waren, kann Schülerinnen und Schüler die Übertragung der Erkenntnisse auf die neue Situation einfacher fallen. Die Wahl von Anwendungssituationen, welche neue Aspekte integrieren, kann auch einer neuen Problemkonfrontation entsprechen. Soeben erworbene Erkenntnisse sind einzubringen, auf früher erarbeitete Kompetenzen ist zurückzu-

Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung

greifen oder eine neue Lösungssuche ist anzugehen. Die Auseinandersetzung mit möglichst verschiedenartigen Anwendungssituationen, verbunden mit vielfältigen Verknüpfungen zu früher erworbenen Kompetenzen führt zu einer besseren Verankerung in der kognitiven Struktur des Individuums (Landwehr, 2008).

5 Erkenntnisorientierung in einem kompetenzorientierten und subjektorientierten Unterricht

Mit dem erkenntnisorientierten Unterricht wird ein Unterrichtsvorgehen vorgeschlagen, das kompetenzorientiertes und subjektorientiertes Lernen ermöglicht. Dieses Potential – insbesondere auch für ein Unterrichtsfach, das sich mit alltäglicher Lebensführung beschäftigt – wird nachfolgend zusammenfassend herausgearbeitet.

Ein erkenntnisorientierter Unterricht (Landwehr, 2008) berücksichtigt konsequent, dass Lernen ein individueller Prozess ist, der von jedem Einzelnen vollzogen werden muss und der somit im Unterricht zu ermöglichen ist. Die Lernenden müssen ihr Vorwissen in Bezug zur aufgeworfenen Problemstellung aktivieren und sind nach der Lösungssuche aufgefordert, sich damit nochmals auseinanderzusetzen. Sie sind aufgefordert, die gewonnenen Erkenntnisse in Bezug zu ihrem Vorwissen zu setzen. Damit werden die Schülerinnen und Schüler unterstützt, über ihren Lernprozess nachzudenken und zu verstehen, weshalb ihr Ausgangswissen nach wie vor richtig ist, resp. weshalb es ausdifferenziert oder verändert werden musste. Ein expliziter und reflektierender Umgang mit Präkonzepten ist im Unterrichtsvorgehen angelegt und unterstützt die Schülerinnen und Schüler darin, die Sinnhaftigkeit neuer fachlicher Vorstellungen zu erkennen (Luthiger, Wilhelm & Wespi, eingereicht).

Da sich Landwehr (2008) unter Problemstellungen sowie bei der Lösungssuche eine Vielzahl an Varianten vorstellen kann, lassen sich auch fachspezifische Überlegungen subjektorientierten Lernens berücksichtigen. „Anders als bei rezepthaften ‚Ideallösungen‘ ist bei subjektorientierten Vorgehensweisen die Komplexität des Alltags mit ihren Widersprüchen und Widrigkeiten Teil des Unterrichtsgegenstandes“ (Bartsch, 2012, S. 57). Der Lebensweltbezug (vgl. Kap. 3) lässt sich in den Problemstellungen eines erkenntnisorientierten Unterrichts gut unterbringen, resp. es entspricht sogar dem Anliegen Landwehrs. Alltagsherausforderungen liefern lernerziehbare Situationen, die sich multiperspektivisch betrachten lassen, somit eine variantenreiche Lösungssuche ermöglichen und Schülerinnen und Schüler mit ihren heterogenen Voraussetzungen zum Mitdenken aktivieren. Die Komplexität des Alltags, auf die Bartsch (2012) hinweist, wird somit nicht ausgeblendet und vereinfacht. Ein erkenntnisorientiertes Unterrichtsvorgehen ermöglicht, Lösungsalternativen zu finden, welche Handlungsspielräume im Alltag erweitern, was im Sinne einer Bildung für die alltägliche Lebensführung ist. Für Schülerinnen und Schülern kann dadurch

auch ersichtlich werden, in welcher Art „Weltbegegnung“ und „Weltaneignung“ (vgl. Kap. 3.2) in diesem Unterricht verstanden wird.

6 Fazit

Ein Unterricht, der die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler beabsichtigt und subjektorientiertes Lernen ermöglicht, braucht bereits ein daran angepasstes Vorgehen bei der Unterrichtsplanung. Eine Schlüsselfunktion haben dabei Anforderungssituationen, welche anschlussfähig an die Voraussetzungen der Lernenden sind, einen Lebensweltbezug herstellen und kognitiv herausfordern, damit die Kompetenzentwicklung in Gang kommt. Zum hier vorgeschlagenen Planungsvorgehen wurden in der Ausbildung von angehenden Lehrpersonen an der Pädagogischen Hochschule Luzern und Nordwestschweiz bereits Erfahrungen gesammelt. Erste Arbeiten der Studierenden liegen vor und stimmen zuversichtlich, dass das vorgeschlagene Vorgehen handhabbar ist und einer kompetenzorientierten und subjektorientierten Unterrichtsdurchführung in der Ernährungs- und Konsumbildung dienen können.

Die hier vorgestellte Unterrichtskonzeption ist eine Grundlage, die weiterentwickelt werden kann, um beispielsweise weitere fachdidaktische Anliegen zu integrieren resp. in der konkreten Umsetzung inhaltsspezifische Ausdifferenzierungen zu berücksichtigen.

Anmerkungen

- ¹ „Wirtschaft, Arbeit, Haushalt“ ist ein Unterrichtsfach und kein Fächerverbund.
- ² Ernährungs- und Konsumbildung ist gleichzusetzen mit Ernährungs- und Verbraucherbildung (Deutschland und Österreich). Wie in den anderen D-A-CH-Ländern entspricht auch die Ernährungs- und Konsumbildung in der Schweiz nicht der Bezeichnung des Unterrichtsfaches.
- ³ Dies entspricht der Kultusministerkonferenz in Deutschland. In Österreich fallen die Lehrpläne in die Agenda des Bundesministeriums für Unterricht und Frauen.
- ⁴ Im Fachbereichslehrplan „Natur, Mensch, Gesellschaft“ werden Kompetenzen als Zusammenspiel von Wissens- und Handlungsaspekten formuliert (vgl. Lersch, 2010). Unter Wissensaspekten ist die inhaltliche Dimension einer Kompetenz gemeint, mit Handlungsaspekten die Könnensdimension, mit der beschrieben wird, was Schülerinnen und Schüler mit dem Wissen anfangen müssen.
- ⁵ Landwehr (2008) grenzt sich von einem kenntnisvermittelnden Unterricht ab und spricht deshalb von einem erkenntnisvermittelnden Unterricht. Um eine falsche Konnotation mit dem Begriff „Vermittlung“ zu verhindern, wird in diesem Artikel konsequent von erkenntnisorientiertem Unterricht geschrieben. Diesen Begriff verwendet Landwehr ebenfalls.
- ⁶ Landwehr (2008) integriert in seinem Unterrichtskonzept viele Überlegungen, die auf die „Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens“ von Heinrich Roth (1906-1983) zu-

Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung

rückgehen. Den erkenntnisorientierten Unterricht hat Landwehr Anfang der 1980er-Jahre im Rahmen seiner Tätigkeit in der Lehrpersonenbildung Hauswirtschaft entwickelt.

- ⁷ Im Konzept von Landwehr (2008) geht es im ersten Unterrichtsschritt nur um die Problemkonfrontation, im zweiten erst um die Aktivierung des subjektiven Wissens, im dritten um dessen Überprüfung durch Einbezug von geeigneten „Informationen“ sowie im vierten Schritt um die Anwendung der „Erkenntnisse“.

Literatur

- Bartsch, S. (2012). Subjektorientierung. Ein Beitrag zur kompetenzorientierten Aufgabengestaltung in der Verbraucherbildung. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 3(3), 52-64.
- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Killius, N. Kluge & L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung*. Frankfurt am Main: Edition Suhrkamp.
- Bender, U. (Hrsg.). (2013). *Ernährungs- und Konsumbildung. Perspektiven und Praxisbeispiele für den Hauswirtschaftsunterricht. Fachdidaktische Entwicklungen in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Bern: Schulverlag bmv.
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (2013a). *Konsultation Lehrplan 21. Natur, Mensch, Gesellschaft. Einleitende Kapitel*. Konsultationsfassung Juni 2013. Luzern.
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (2013b). *Konsultation Lehrplan 21. Wirtschaft, Arbeit, Haushalt. Kompetenzaufbau*. Konsultationsversion Juni 2013. Luzern.
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (2013c). *Konsultation Lehrplan 21. Einleitung*. Konsultationsversion Juni 2013. Luzern.
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (2014). *Auswertung der Konsultation zum Lehrplan 21*. 27. März 2014. Luzern. [www.lehrplan.ch]
- Dewey, J. (1897). My pedagogic creed (H. Schreier, Übers.). In H. Schreier (Hrsg.) (2001), *Rekonstruktion der Schule. Das pädagogische Credo des John Dewey und die heutige Erziehungspraxis* (S. 9-22). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dewey, J. (1916). Democracy and education (E. Hylla, Übers.). In J. Oelkers (Hrsg.) (1993), *John Dewey. Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Geschäftsstelle der deutschsprachigen EDK-Regionen (2010). *Grundlagen für den Lehrplan 21*. Verabschiedet von der Plenarversammlung der deutschsprachigen EDK-Regionen am 18. März 2010. Luzern.
- Fachgruppe Ernährungs- und Verbraucherbildung (2005). *Schlussbericht REVIS Modellprojekt. Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen*. [www.ernaehrung-und-verbraucherbildung.de/evb_revis_schlussbericht.php].
- Feindt, A. & Meyer, H. (2010). Kompetenzorientierter Unterricht. Eine didaktische Schatzsuche. *Die Grundschulzeitschrift*, 237, 29-33.

- Joller, K. (2013). *Leitartikel zum kompetenzorientierten Unterricht. Stand Dezember 2013*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Kattmann, U., Duit, R., Gropengiesser, H. & Komorek, M. (1997). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 3(3), 3-18.
- Kiper, H. (2010). Der systematische Ort von Aufgaben in Theorien des Unterrichts. In H. Kiper, W. Meints, S. Peters, S. Schlump & S. Schmidt (Hrsg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (S. 44-59). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Klafki, W. (1959). Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik. In W. Klafki (1961), *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (S. 25-45). Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kudera, W. (2000). Lebensführung als individuelle Aufgabe. In W. Kudera & B. Voss (Hrsg.), *Lebensführung und Gesellschaft. Beiträge zu Konzept und Empirie alltäglicher Lebensführung* (S. 77-89). Opladen: Leske + Budrich.
- Landwehr, N. (2008). *Neue Wege der Wissensvermittlung*. Oberentfelden: Sauerländer Verlag.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lersch, R. (2010). *Wie unterrichtet man Kompetenzen? Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts*. Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium.
- Luthiger, H., Wilhelm, M. & Wespi, C. (eingereicht). Kategoriensystem für ein kompetenzorientiertes Aufgabenset. *Journal für LehrerInnenbildung*, 14(3).
- Maier, U., Kleinknecht, M. & Metz, K. (2010). Ein fächerübergreifendes Kategoriensystem zur Analyse und Konstruktion von Aufgaben. In H. Kiper, W. Meints, S. Peters, S. Schlump & S. Schmit (Hrsg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (S. 28-43). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Methfessel, B. & Schlegel-Matthies, K. (2014). Alltagskultur: viel beschworen, wenig wissenschaftlich durchdrungen!? *Haushalt und Wissenschaft*, 62(1), 28-37.
- Oser, F., Patry, J.-L., Elsässer, T., Sarasin, S. & Wagner, B. (1997). *Choreographien unterrichtlichen Handelns. Schlussbericht an den Schweizerischen Nationalfond zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung*. Projektnummer 113-042353.94/1. Pädagogisches Institut der Universität Freiburg.
- Reinmann, G. & Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (S. 613-658). Weinheim: Beltz Verlag.
- Reusser, K. (2005). Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23(2), 159-182.

Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung

- Roth, H. (1976). *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*. Hannover: Hermann Schroedel Verlag KG.
- Schlegel-Matthies, K. (2005). Zwischen Selbstbestimmung und Verantwortung – Herausforderungen für Verbraucherbildung. *Haushalt und Bildung*, 82(1), 25-33.
- Schmit, S. (2010). Modi der Weltbegegnung als Denkraum der Unterrichtsfächer – über das Verstehen fachlicher Operationen aus einer Metaperspektive. In H. Kiper, W. Meints, S. Peters, S. Schlump, S. Schmit (Hrsg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (S. 237-250). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2011). *Die Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (Harmos-Konkordat) vom 14. Juni 2007. Kommentar. Entstehungsgeschichte und Ausblick, Instrumente*. Bern.
- Wespi, C. & Senn Keller, C. (2013). *Unterrichtseinheiten Hauswirtschaft. Planungsvorgehen für Unterrichtseinheiten*. Version vom September 2013. Pädagogische Hochschule Luzern, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz.

Verfasserinnen

Claudia Wespi, lic. phil.

Pädagogische Hochschule Luzern
Studiengang Sekundarstufe 1
Fachleitung Hauswirtschaft / Wirtschaft-
Arbeit-Haushalt

Löwengraben 14
CH-6004 Luzern

E-Mail: claudia.wespi@phlu.ch
Internet: www.phlu.ch

Corinne Senn Keller

Pädagogische Hochschule FHNW
Institut Sekundarstufe I und II
Professur Gesundheit und Hauswirt-
schaft

Clarastrasse 57
CH-4051 Basel

E-Mail: corinne.sennkeller@fhnw.ch
Internet: www.fhnw.ch/ph
www.gesundheitundhauswirtschaft.ch