

Die Sonne lacht – Blende 8

LARS KILIAN

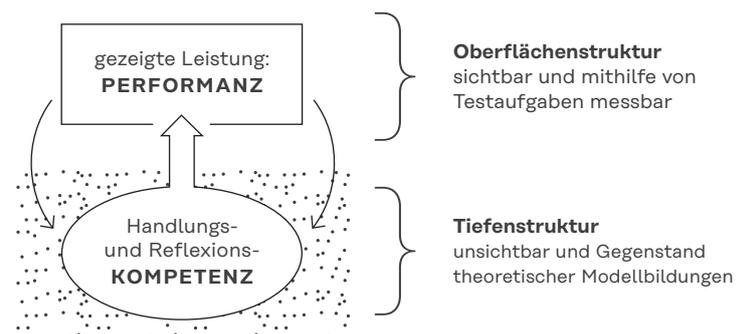
Der Autor stellt acht zentrale Kriterien der Gestaltung kompetenzentwickelnder Lehre vor, die einerseits auf Basis einer Literaturrecherche und Beforschung,¹ andererseits auf Erfahrungen im Bereich der Beratung und Gestaltung entsprechender Lernangebote in Bildungsinstitutionen fußen. Diese Kriterien dekliniert er anschaulich vor dem Hintergrund eines kleinen Lernangebotes durch, welches in der Erwachsenenbildung durchaus denkbar ist: einem Fotokurs für Anfänger.

Die Forderung einer kompetenzorientierten Gestaltung von Lernprozessen durch Lehrende ist in der Bildungspraxis angekommen. Sie wird breit und zum Teil kontrovers diskutiert. Ansätze einer Kompetenzorientierung und -entwicklung finden sich bereits in den vergangenen Dekaden der Erwachsenen-, Weiter- und Berufsbildung. Insbesondere durch die Entwicklungen im Hochschulwesen (Stichwort: Bologna-Prozess) wurde diesem Thema in den letzten Jahren verstärkt Beachtung geschenkt. Dies führte zu einer differenzierten Betrachtung von Gelingensfaktoren, die die Kompetenzentwicklung bei Lernenden fördern.

Doch was sind Kompetenzen überhaupt? Ausführlich definiert Weinert sie als »die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können« (Weinert, 2001, S. 27–28). Das heißt, dass Lernende als Kompetenzträger in der Lage sind, erworbene Fähigkeiten nicht nur wiederzugeben, sondern auch in neuen Situationen erfolgreich anzuwenden.

Kompetenz findet ihren Ausdruck bei den Kompetenzträgern in der so genannten Performanz. Die Performanz zeigt, ob jemand in der Lage ist, ein Problem zu lösen (→ ABB. 1). Diese ist »messbar«. Nehmen wir das Beispiel eines Fotokurses in der Erwachsenenbildung: Nach Abschluss des Kurses können Teilnehmende exemplarisch zeigen, ob sie in der Lage sind, Porträts und sich bewegende Motive bestimmten Vorgaben entsprechend zu fotografieren. Ob sie dann auch in der Lage sind, andere Szenen wie Stilleben, Nachtaufnahmen usw. wunschgemäß abzulichten, muss offen bleiben. Erwartet wird dies aber von einem Fotografen.

ABB. 1 Kompetenz und Performanz (Bildquelle: Meyer, 2012, S. 7)



¹ Eine ausführliche Darstellung der hier vorgestellten Kriterien findet sich bei Kilian, 2017.

Wie kann man nun seine Lehre so aufbauen, dass der Erwerb von Kompetenzen von Anfang an mitgedacht wird und Lernprozesse kompetenzorientiert gestaltet werden? Acht Kriterien gilt es bei der Planung zu berücksichtigen (→ ABB. 2). Dabei stehen die zu entwickelnden Kompetenzen und deren Manifestation in Performanzen an zentraler Stelle, denn in Abhängigkeit von ihnen erfolgt die weitere didaktische Planung des Lehr-/Lern-Arrangements. Aus diesem Grund sind die Beschreibung der zu erwerbenden Kompetenzen und die Performanzorientierung die zwei zentralen Elemente einer kompetenzorientierten didaktischen Planung von Lernangeboten.

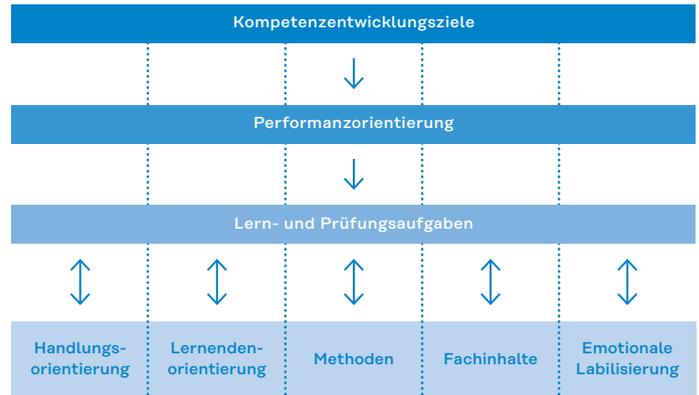
Die acht Kriterien einer kompetenzorientierten Lehre

Kriterium 1: Kompetenzentwicklungsziele

Von besonderer Bedeutung für die Gestaltung kompetenzentwickelnder Lehre ist die Beschreibung der zu erwerbenden Kompetenzen in einem Bildungsangebot. Die Beschreibung ist nicht nur wichtig, um Teilnehmende in der Erwachsenen- und Weiterbildung darüber zu informieren, was sie in einem Angebot erwartet, sondern sie hilft auch Lehrenden bei der weiteren didaktischen Planung des Lehr-/Lern-Prozesses. Dies ist umso relevanter, je mehr Lehrende in einem Bildungsangebot aktiv sind, damit sie sich auf die gleichen aufzubauenden Kompetenzen konzentrieren können. So konnte im Rahmen der Forschung in einem Studiengang ohne Beschreibung der Kompetenzentwicklungsziele beobachtet werden, dass verschiedene Lehrende ganz unterschiedliche Ziele im gleichen Studiengang verfolgten. Einige sahen die Berufspraxis als Ziel des Studiums, andere die Wissenschaft oder Administration als Tätigkeitsfelder der Studierenden. Die Studierenden empfanden die Ziele der Lehre als unklar und entwickelten Strategien, sich aus den Lehrzielen die Lernziele abzuleiten, die ihrer Meinung nach am tragfähigsten für die Bewältigung des Studiums und die zukünftig anvisierte Tätigkeit sein könnten.

Da Kompetenzen das Problemlösen fokussieren, sollten sie entsprechend aktiv beschrieben werden. Verben helfen, die Kompetenzen und deren Niveau zu formulieren (Meyer Junker, o. J.). Für unser Beispiel Fotokurs könnten folgende Kompetenzentwicklungsziele benannt werden: »Die Teilnehmenden kennen die Funktionen von Blende, Belichtungszeit und ISO. Sie sind in der Lage, für eine Fotografie die richtige Blende, Belichtungszeit und ISO auszuwählen.« Eine solche Beschreibung muss nicht allumfassend sein, aber darauf hinweisen, welche Kompetenzen entwickelt werden. Das Beispiel zeigt, dass die Aktivitäten (»kennen«, »[richtig] auswählen«) der Lernenden zum Lösen eines Problems im Mittelpunkt stehen und sich in diesen die Kompetenz ausdrückt. Insofern wäre es sogar besser, von einer Performanzbeschreibung zu sprechen.

ABB 2 Die Kriterien kompetenzentwickelnden Lehrens



Kriterium 2: Performanzorientierung

Kompetenzentwickelnde Lehre zielt auf die so genannten *Learning Outcomes*. Sie beschreiben, was Lernende am Ende eines Bildungsangebots können sollen. Dies ist bereits in den Kompetenzentwicklungszielen fixiert. Damit die Kompetenzentwicklung unterstützt werden kann, ist es schon in der pädagogischen Planung wichtig zu überlegen, wie die Prüfung der Performanz erfolgt und welche Schritte in der Folge geplant und gegangen werden müssen, damit Lernende die Performanzen zeigen können. Für das hier gewählte Beispiel wären verschiedene Settings möglich: So könnten Lernende am Ende des Kurses als Gruppe eine Fotoexkursion machen und bei jedem Foto gemeinsam überlegen, welche Blende, ISO und Belichtungszeit sie warum wählen. Anschließend wird geprüft, ob die Wahl für das gewünschte Motiv die richtige war. Oder sie könnten im Rahmen einer Betrachtung von fremderstellten Fotos über den Einsatz von Blende, Belichtung und ISO nachdenken.

Lernende sollten über die Form der Prüfung bereits zu Beginn der Veranstaltung informiert werden. So können sie ihre Lernaktivitäten darauf ausrichten, konkrete Nachfragen an den Lehrenden zu stellen, sich selbst im Laufe des Lernprozesses zu überprüfen und einzuschätzen, ob sie in der Lage sind, die Prüfung zu bestehen. Das heißt jedoch nicht, dass die konkreten Aufgabenstellungen genannt werden, die Lernenden bekommen lediglich eine Orientierung über den Verlauf und die Anforderungen. Beispiel: »Zur Prüfung werden Ihnen fünf fremderstellte Fotografien vorgelegt. Machen Sie begründete Aussagen zur gewählten Blende, Belichtungszeit und ISO. Stellen Sie an jeweils einem Beispiel dar, welche Konsequenz eine andere Blende, Belichtungszeit oder ISO für die Fotografie hätte.«

Kriterium 3: Aufgabenorientierung

Aufgaben sind zentral für pädagogisch gestaltet Lehr-/Lern-Szenarien und kommen als Lern- und Übungsaufgaben, aber auch als Prüfungsaufgaben zum Tragen. Idealerweise orientieren

sich die Aufgaben an Problemstellungen, für die das Lernangebot vorbereitet (Biggs & Tang, 2011). Das Beispiel im vorherigen Abschnitt zeigt, dass die Auswahl von passenden Lern- und Prüfungsaufgaben ein weiteres Kriterium ist. Die Aufgaben müssen sich an den zu entwickelnden Kompetenzen orientieren und es ermöglichen, die Performanzen der Lernenden sichtbar werden zu lassen. Sie sollten eine passende Komplexität haben und das aufeinander aufbauende, vernetzte Lernen unterstützen. Authentische Aufgaben mit offenen Lösungen wie im oben vorgestellten Beispiel eignen sich sehr gut, die Kompetenzentwicklung zu unterstützen. Idealerweise orientieren sie sich auch an Kompetenzniveaus: Es ist ein Unterschied, Lernende in einer Aufgabe nur *erklären* zu lassen, was Blende, ISO und Belichtung sind, oder von ihnen ein adäquat belichtetes Bild zu verlangen, bei dem sie auch die Wahl der Kameraeinstellungen *begründen* müssen. Die Aufgaben sollten den zukünftigen Handlungsbereichen, auf die das Bildungsangebot vorbereitet, entnommen und sowohl in den Lehr-/Lern-Prozess als auch in den Prüfungsprozess aufgenommen werden. In der praktischen Erprobung der Kriterien in didaktischen Beratungs- und Coachingangeboten zeigte sich, dass die richtige Wahl und die richtige Gestaltung von Lernaufgaben die weiteren Kriterien, die nachfolgend beleuchtet werden, fast automatisch nach sich ziehen. Im Umkehrschluss heißt das aber auch, dass die nachfolgenden Kriterien bei der Aufgabenerstellung beachtet werden müssen.

Kriterium 4: Handlungsorientierung

Lernen ist ein aktiver Prozess der Wissensaneignung, und Handlungsorientierung im Lernprozess ist nicht neu. Durch die konsequente Fokussierung auf Handlungen (bei der Beschreibung der Kompetenzen und Performanz sowie der Auswahl geeigneter Aufgaben), wird Handlung automatisch in die didaktische Gestaltung des Lehr-/Lern-Prozesses integriert. Die Handlungen sollten jedoch der Komplexität der aufzubauenen Kompetenzen entsprechen. Orientierung stiften hier Lernzieltaxonomien (Anderson & Krathwohl, 2001). Sollen Lernende nur etwas erinnern? Oder verlangt die Komplexität, dass Lernende etwas analysieren, begründen oder erschaffen? Auch Lernendenkooperationen sowie die Reflexion des eigenen Lernprozesses stellen Handlungen dar.

Kriterium 5: Lernendenorientierung

Nicht erst mit der Kompetenzorientierung spielt die Lernendenorientierung eine Rolle. Die Zugangsvoraussetzungen sollten den Lernenden vor Buchung eines Bildungsangebotes bekannt sein. Sie bieten eine Orientierung, ob die Lerngegenstände von Interesse sind oder deren Bewältigung mangels entsprechender Vorkenntnisse fraglich ist. »Der Fotokurs richtet sich an alle, die sich mit den Grundlagen Blende, ISO und Belichtungszeit in der Fotografie auseinandersetzen möchten.

Sie brauchen keine Vorkenntnisse, aber einen analogen Fotoapparat.« Dies könnte eine mögliche Formulierung sein, die Auskunft über das Angebot gibt. Werden zu Beginn der Veranstaltung die Wünsche der Teilnehmenden – endlich verwicklungsfreie Bilder, lebendige Streetfotos o.Ä. – abgefragt, kommt Lebensweltbezug, aber auch Problemhaftigkeit ins Spiel. Offene Aufgaben, z. B. »Fotografieren Sie unter Berücksichtigung des hier Gelernten und bringen Sie die Bilder zur Besprechung mit ins Seminar.«, bieten Möglichkeiten der Binnendifferenzierung, der Selbstevaluation oder auch der Selbstwirksamkeit. All dies sind Aspekte, die der Lernendenorientierung zuzuordnen sind.

Kriterium 6: Methoden

Methoden sollten darauf abzielen, die Lernaktivität zu fördern, und es ermöglichen, die bereits entwickelten Performanzen zu erproben. »In dem Moment, in dem (...) ein Kompetenzzuwachs angestrebt wird, erhält (...) vor allem die methodische Seite des Unterrichts (...) ein besonderes Gewicht« (Lersch, 2010, S. 10). Der Kreativität der Lehrperson sind bzgl. der Methoden keine Grenzen gesetzt. Es gibt zahlreiche Sammlungen und Hinweise dazu (z. B. Quilling, o. J.), wie ein Lehr-/Lern-Prozess methodisch sinnvoll und ansprechend gestaltet werden kann. Wie wäre es beispielsweise, mit den Teilnehmenden des Fotokurses Eselsbrücken zur Fotografie zusammenzutragen: »Die Sonne lacht – Blende 8.« Oder auch mal neue zu erstellen: »Kein Rauschen, wen wundert's, bei ISO 100.«

Kriterium 7: (Fach-)Inhalte

Ohne (Fach-)Inhalte keine Kompetenzen – auch wenn Wissen allein keine Kompetenz ist (Arnold & Erpenbeck, 2014). Für die Kompetenzentwicklung heißt das, dass die Inhalte von den Lernenden nicht konsumiert, sondern bearbeitet werden. Das erworbene Wissen muss in problematischen Situationen angewandt werden. Zugleich sollte ein Theorie-Praxis-Bezug sichergestellt werden, der den Transfer des Gelernten erlaubt. Die Inhalte selbst können nie die zukünftig zu bewältigenden Aufgaben komplett abdecken. Teichler (2013, S. 29) bezeichnet dies als »objektive Vagheit«. Das heißt, dass Lehrende sich bei der Inhaltsauswahl auf Wesentliches konzentrieren und inhaltlichen Ballast zu Gunsten der Kompetenzentwicklung aus dem Bildungsangebot streichen sollten. Für unseren Fotokurs bedeutet das, dass hier die Grundlagen (Blende, ISO, Zeit) enthalten sind, aber mögliche Themen wie »KI in der Fotografie mit Smartphones« nicht aufgenommen werden müssen.

Kriterium 8: Emotionale Labilisierung

Ohne Emotionen geht nichts, so eine Quintessenz der Lern-, aber auch der Hirnforschung (Erpenbeck & Sauter, 2013, S. 3ff.). Emotionale Labilisierung heißt nicht, dass Lernende in eine psychische Krise gestürzt werden sollen. Jedoch ist die Erfah-

rung, dass die bislang erworbenen Kompetenzen nicht genügen, um ein Problem zu lösen, hilfreich, um die Lernmotivation aufrecht zu erhalten. »Wer ärgert sich nicht über unscharfe Fotos bei hüpfenden Kindern? Wer möchte gern auch ansprechende Porträts mit schönem Bokeh, die auf Instagram Beachtung finden?« Derartige Fragen in einem Fotokurs können die emotionale Seite der Lernenden erreichen, sie motivieren, die Relevanz des Lerngegenstandes betonen und expansives Lernen fördern. Sie lassen sich durch Überraschungen, durch neue, noch nicht lösbare, aber relevante Probleme, durch das Schaffen von Interesse oder die Involviertheit der Lernenden erzeugen. Negative Ausprägungen wie Stress (z.B. vor Prüfungen) hingegen sind mit emotionaler Labilisierung ausdrücklich nicht gemeint.

Und jenseits eines Fotokurses?

Die vorgestellten acht Kriterien sollen helfen, kompetenzentwickelndes Lehren und Lernen zu fördern. Die zentralen Kriterien 1 und 2 werden bei der Konzeption und Planung oft vernachlässigt, wie eigene Forschungsarbeiten im Rahmen des Projekts »Offene Kompetenzregion Westpfalz« (www.kompetenzregion-rlp.de) gezeigt haben. Sie sind jedoch zentral für die erfolgreiche weitere didaktische Planung, Durchführung und Evaluation des Lehr-/Lern-Prozesses. In verschiedenen Beratungssituationen mit Bildungsanbietern zeigte sich, dass aus den Kompetenzziele abgeleitete und mit den anvisierten *Learning Outcomes* abgestimmte Aufgaben das dritte zentrale Element sind. Sie bestimmen die nachfolgenden Kriterien, sind von diesen aber auch abhängig.

Beachtet man diese Kriterien, gelingt nicht nur die Gestaltung von kompetenzentwickelnden Fotokursen – die inhaltliche Offenheit der Kriterien ermöglicht eine Verwendung auch für andere Inhaltsbereiche. Beispiele hierfür finden sich in der Landschaft der Angebote aufgrund der stärkeren Betonung der Kompetenzorientierung in Bildungsangeboten immer mehr. Verwiesen sei an dieser Stelle auf das Angebot des postgradualen Master-Fernstudiengangs »Erwachsenenbildung«, einem Weiterbildungsangebot der TU Kaiserslautern. In den Modulbeschreibungen² sind Kompetenzentwicklungsziele ebenso dargestellt wie Lerninhalte und -formen bis zu Prüfungsformen und weiteres mehr.



Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York [u.a.]: Longman. www.ccri.edu/cto/pdf/Blooms_Revised_Taxonomy.pdf.

Arnold, R. & Erpenbeck, J. (2014). *Wissen ist keine Kompetenz. Dialoge zur Kompetenzreife*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Biggs, John B. & Tang, Catherine (2011). *Teaching for quality learning at university. What the student does* (4. Aufl.). Maidenhead: McGraw-Hill.

Erpenbeck, J. & Sauter, W. (2013). *So werden wir lernen! Kompetenzentwicklung in einer Welt fühlender Computer, kluger Wolken und sinnsuchender Netze*. Berlin: Springer Gabler.

Kilian, L. (2017). Kriterien kompetenzorientierter didaktischer Ansätze – Eine erweiterte Fassung. In R. Arnold, K. Faber, M. Lermen & H. J. Schmidt (Hrsg.), *Hochschulöffnung durch Kompetenzorientierung und Digitalisierung* (S. 137–172). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Lersch, R. (2010). *Wie unterrichtet man Kompetenzen? Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts*. www.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/2010_lersch_kompetenzen.pdf

Meyer, H. (2012). *Kompetenzorientierung allein macht noch keinen guten Unterricht! Handout zum Vortrag auf der didacta 2012*. www.profilq.ch/downloads/kompetenzorientierung-allein-macht-noch-keinen-guten-unterricht

Meyer Junker, R. (o.J.). *Lernzielformulierung leicht gemacht*. www.wb-web.de/material/methoden/lernziele-formulieren-leicht-gemacht.html

Quilling, K. (o.J.). *Methodenkorb – Aus der Praxis für die Praxis*. www.wb-web.de/dossiers/methodenkorb.html

Teichler, U. (2013). Hochschule und Arbeitswelt – theoretische Überlegungen, politische Diskurse und empirische Befunde. In G. Hessler, M. Oechsele & I. Scharlau (Hrsg.), *Studium und Beruf: Studienstrategien – Praxiskonzepte – Professionsverständnis. Perspektiven von Studierenden und Lehrenden nach der Bologna-Reform* (S. 21–38). Bielefeld: transcript.

Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert. (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim u.a.: Beltz.



DR. LARS KILIAN

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) e. V.

kilian@die-bonn.de

² www.zfuw.uni-kl.de/sites/default/files/media/user-68/files/Modulhandbuch_EB%20%282%29.pdf