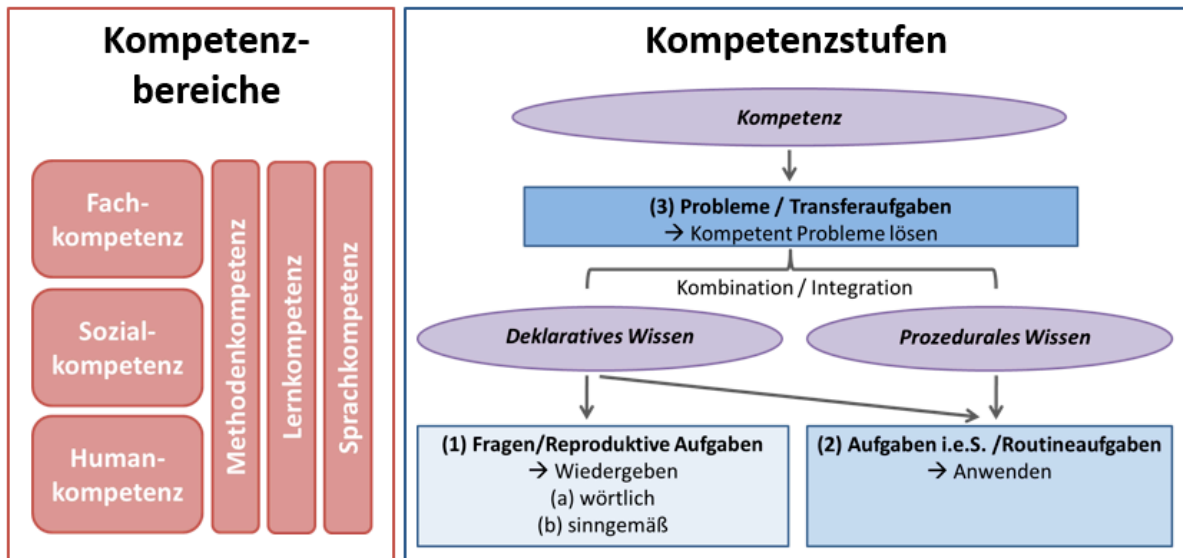


KOMPETENZMODELL der SCHOOLGAMES Unterrichtsmaterialien

Die Unterrichtsmaterialien der SCHOOLGAMES ermöglichen Schüler/innen den Aufbau bzw. die Weiterentwicklung umfassender Kompetenzen. Das den Unterrichtsmaterialien zugrundeliegende Kompetenzmodell wird im Folgenden vorgestellt und erläutert.

1. Das Kompetenzmodell



2. Theoretischer Hintergrund

In der Literatur wird unter dem Begriff „Kompetenz“ zwar sehr Unterschiedliches verstanden, generell kann aber festgehalten werden, dass die **Kompetenzorientierung** verstärkt den Blick auf die tatsächlichen Lernergebnisse richtet. Dadurch sollen statt trägem, isoliertem Wissen anwendungsbezogene und ganzheitliche Kenntnisse und Fähigkeiten entstehen (vgl. Klieme/ Hartig 2007). In diesem Zusammenhang stellen **Kompetenzmodelle** die Grundlage für die Operationalisierung von (Aus-)Bildungszielen dar und ermöglichen deren Messung (vgl. Klieme et al. 2003).

Dem Kompetenzmodell der SCHOOLGAMES Unterrichtsmaterialien liegt die derzeit im schulischen Kontext weit verbreitete Kompetenzdefinition von Weinert zugrunde: **Kompetenzen** sind „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“. Es kann zwischen fachlichen Kompetenzen, fachübergreifenden Kompetenzen und Handlungskompetenzen unterschieden werden (Weinert 2001: 27f).

(Berufliche) **Handlungskompetenz** wird nach Bader in die drei **Bereiche**

- Fachkompetenz,
- Sozialkompetenz und
- Humankompetenz

unterteilt. Zusätzlich werden die drei Bereiche

- Methodenkompetenz,
- Lernkompetenz sowie
- Sprachkompetenz

unterschieden. Diese sind jedoch nicht als eigenständige Kompetenzbereiche, sondern als Komponenten der Fach-, Sozial- und Humankompetenz zu verstehen (Bader 1989: 75).

Die Unterrichtsmaterialien der SCHOOLGAMES sind zum Teil für ein bestimmtes Unterrichtsfach, zum Teil fächerübergreifend konzipiert und beziehen alle Bereiche der Handlungskompetenz mit ein.

Insbesondere für den Bereich der **Fachkompetenz** bedarf es für die Formulierung operationalisierter Lehrziele bzw. Kompetenzen eines in **Niveaustufen** gegliederten Modells. Hierfür wird das von Müllauer-Hager/Schopf (2012) entwickelte Kompetenzmodell (in leicht modifizierter Form) verwendet. Das Modell stellt sowohl die Verhaltensebene als auch die Ebene der dahinterliegenden kognitiven Strukturen dar. Der dreistufige – allerdings nicht streng hierarchisch zu interpretierende – Aufbau orientiert sich an den Lernzielniveaus von Posch/Schneider/Mann (1994) und der Klassifikationsmatrix von Dobrovits/Gatterer (2008/09), die wiederum auf der Bloomschen Taxonomie (1956) bzw. ihrer Revision durch Anderson und Krathwohl (2001) sowie auf der Unterscheidung zwischen Aufgabe und Problem nach Dörner (1976) basieren. Die Darstellung der kognitiven Strukturen beruht auf den Ausführungen von Fortmüller (1997, 2005/06).

Auch wenn sich die Niveaustufen primär auf den Bereich der Fachkompetenz beziehen bzw. für diesen konzipiert wurden, sind sie (im schulischen Kontext) prinzipiell auch auf die anderen Kompetenzbereiche übertragbar und können somit in allen Bereichen als Basis für die Formulierung von Lehrzielen genutzt werden.

3. Beschreibung der Kompetenzbereiche

Um eine Zuordnung von Lehrzielen bzw. Kompetenzen zu ermöglichen, werden die einzelnen Kompetenzbereiche wie folgt genauer charakterisiert:

- **Fachkompetenz:** bezieht sich auf den Umgang mit Fachinhalten; es handelt sich um die Fähigkeit (und Bereitschaft), Aufgaben bzw. Probleme selbständig fachlich richtig zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen.
- **Sozialkompetenz:** bezieht sich auf den Umgang mit anderen Personen; es handelt sich um die Fähigkeit (und Bereitschaft), sich mit anderen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen; dazu gehören z.B. Kommunikationsfähigkeit und Teamfähigkeit.
- **Humankompetenz:** bezieht sich auf den Umgang mit der eigenen Person; es handelt sich um die Fähigkeit (und Bereitschaft), für sich selbstverantwortlich zu handeln; dazu gehören z.B. Zeit- und Selbstmanagement sowie Motivationsfähigkeit.
- **Methodenkompetenz:** meint die Fähigkeit (und Bereitschaft), zur Realisierung aller anderen Kompetenzbereiche, Arbeitstechniken, Verfahrensweisen etc. anzuwenden; dazu gehört auch die Medienkompetenz.
- **Lernkompetenz:** meint die Fähigkeit (und Bereitschaft), zur Weiterentwicklung aller anderen Kompetenzbereiche, Lernstrategien einzusetzen.
- **Sprachkompetenz:** meint sowohl muttersprachliche als auch fremdsprachliche Kompetenz; diese stellt wiederum eine wesentlich Grundlage für die Weiterentwicklung aller anderen Kompetenzbereiche dar.

4. Beschreibung der Niveaustufen

Um die Formulierung operationalisierter Lehrziele (insbesondere im Bereich der Fachkompetenz) zu ermöglichen, werden im Folgenden die Niveaustufen des Modells erläutert. Hierzu wird für jede Stufe beschrieben, welche Zielvorstellung damit verbunden ist, d. h. einerseits welches (beobachtbare) Verhalten die Schüler/innen zeigen sollten, wenn sie diese Stufe erreicht haben, und andererseits welche dahinter stehenden kognitiven Strukturen sie dafür aufgebaut haben sollten. Zusätzlich wird jeweils eine Liste mit Verben angeführt, die diese Stufe charakterisieren, d. h. zur Formulierung zugehöriger Lehrziele bzw. Kompetenzen geeignet sind. (Diese Liste beansprucht keine Vollständigkeit und kann selbstverständlich erweitert werden.) Zur Illustration werden zudem Beispiele aus dem Wirtschaftsunterricht angeführt.

Stufe 1: Fragen / Reproduktive Aufgaben

Auf der ersten Stufe wird von den Schüler/innen erwartet, dass sie kontextunabhängige Fragestellungen beantworten bzw. reproduktive Aufgaben lösen können. Es geht also darum, gelernte Informationen zu reproduzieren. Dafür ist deklaratives Wissen erforderlich, d. h. Wissen über Theorien, Konzepte, Methoden etc., also Informationen, die explizit dargelegt werden und Gegenstand informationsverarbeitender Prozesse sein können. Dieses Wissen kann durch Speicherung und Verarbeitung von Informationen beim Lesen oder Zuhören aufgebaut werden.

Auf dieser Stufe werden nochmals zwei Niveaus unterschieden:

Stufe 1a: Wörtlich wiedergeben

Stufe 1a erfordert die Wiedergabe von isolierten Informationen, die in sehr ähnlicher Form gelernt wurden, d. h. eine mehr oder weniger wörtliche Reproduktion. Dafür ist nur eine geringe Verarbeitungstiefe im Sinne von Auswendiglernen notwendig.

Zugeordnete Verben: nennen, anführen, aufzählen, definieren

Beispiellehrziele: Den Unternehmer/innen-/Unternehmensbegriff nach §1 UGB definieren können. Die „vier P“ des Marketing Mix sowie ihre Aufgaben nennen können. Die wichtigsten Merkmale von Prokura und Handlungsvollmacht anführen können.

Stufe 1b: Sinngemäß wiedergeben

Stufe 1b erfordert die Wiedergabe von zusammenhängenden Informationen in gegenüber der Lernsituation veränderter Form, d. h. eine sinngemäße Reproduktion. Es ist davon auszugehen, dass hierfür eine größere Verarbeitungstiefe im Sinne von verstehendem Lernen erforderlich ist.

Zugeordnete Verben: beschreiben, darstellen, erklären, erläutern, formulieren, charakterisieren, vergleichen, unterscheiden, einteilen

Beispiellehrziele: Die Bausteine eines Businessplans beschreiben können. Die Bedeutung des Marktanteils für ein Unternehmen erläutern können. Die Methoden zur Bestimmung des Beschaffungstermins (Bestellpunkt-, Bestellrhythmus- und Optional-System) unterscheiden können.

Stufe 2: Aufgaben i.e.S. / Routineaufgaben

Auf der zweiten Stufe wird von den Schüler/innen erwartet, dass sie in einen bestimmten Kontext eingebettete Aufgabenstellungen lösen können. Es geht also darum, Wissen in konkreten Situationen anzuwenden, wobei es sich um mehr oder weniger bekannte Situationen handelt. Dies kann auf zwei verschiedene Arten gelingen:

Entweder wird prozedurales Wissen, d.h. durch mehrmaliges Ausführen und Üben aufgebaute fachspezifische Fertigkeiten und Fähigkeiten (Routinen), eingesetzt. Dies ist zwar effizient, weil unmittelbar handlungsleitend, jedoch nur aufgabentypenspezifisch, d.h. bei Vorliegen der gleichen Anwendungsbedingungen wie in der Übungssituation, möglich.

Ist für eine konkrete Aufgabe keine passende Prozedur/Routine vorhanden, muss deklaratives Wissen in Kombination mit fachunspezifischen Prozeduren (Heuristiken) genutzt werden. Dies ist flexibler, weil allgemeine Informationen durch Analogieschluss auf unterschiedliche spezifische Situationen übertragbar sind, jedoch auch aufwendiger und fehleranfälliger.

Zugeordnete Verben:

- ausführend: nachvollziehen, durchführen, umlegen, berechnen, ermitteln, entnehmen
- bewertend: interpretieren, Schlussfolgerungen ziehen, diskutieren
- beschreibend: feststellen, identifizieren, erörtern, zuordnen

Beispiellehrziele: Geeignete Marktforschungsinstrumente zur Deckung eines bestimmten Informationsbedarfs ermitteln können. Im Rahmen eines konkreten, einfachen Beispiels eine ABC-Analyse durchführen und das Ergebnis interpretieren können.

Stufe 3: Probleme / Transferaufgaben

Ziel des Lernprozesses sollte letztendlich das Erreichen der dritten Stufe sein. D. h. die Schüler/innen sollten schließlich in der Lage sein, eigenständig Problemstellungen (im Unterrichtszusammenhang etwa in Form von Fallbeispielen) zu lösen. Probleme unterscheiden sich dabei von Aufgaben i.e.S. darin, dass sie neuartig sind und der Lösungsweg vorab nicht bekannt ist. Es ist also eine Übertragung (Transfer) des Gelernten auf einen neuen Kontext nötig, weshalb auch von Transferaufgaben gesprochen werden kann. Diese Kompetenz, im Sinne von bereichsspezifischer kognitiver Leistungsdisposition zur Bewältigung einer Klasse von Situationen und Anforderungen, setzt daher eine Kombination und Integration des gesamten in einem Inhaltsbereich erworbenen deklarativen und prozeduralen Wissens voraus.

Zugeordnete Verben: abbilden, kombinieren, integrieren, bestimmen, auswählen, vorschlagen, entscheiden, analysieren, prüfen, bewerten, beurteilen, reflektieren, kritisch hinterfragen, begründen

Beispielkompetenzen: Im Rahmen eines Fallbeispiels für ein konkretes Unternehmen eine geeignete Rechtsform kriterienorientiert auswählen und die Wahl begründen können. Im Rahmen eines Fallbeispiels für konkrete Produkte/Dienstleistungen eine passende Strategie zur Marktbearbeitung bestimmen können.

Literatur

- Anderson, L. W. / Krathwohl, D. R. (Hrsg.) (2001): A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Boston: Allyn & Bacon
- Bader, R. (1989): Berufliche Handlungskompetenz... In: Die berufsbildende Schule, 41/2/73-77
- Bloom, B.S. (Hrsg.) (1956): Taxonomy of Educational Objectives. Handbook 1: Cognitive Domain. New York: David McKay Company
- Dobrovits, I. / Gatterer, B. (2008/09): Kompetenzorientiert Prüfen – Anspruch und Wirklichkeit im Fachbereich Rechnungswesen. In: Wissenplus, 27/5/46-50
- Dörner, D. (1976): Problemlösen als Informationsverarbeitung. In: Kohlhammer Standards Psychologie, Teilgebiet Denkpsychologie, hrsg. von Herrmann, T. W. / Tack, W. H. / Weinert, F. E., Stuttgart et al.: W. Kohlhammer
- Fortmüller, R. (1997): Wissen und Problemlösen. Wien: Manz
- Fortmüller, R. (2005/06): Bildungsförderung versus Bildungsverlust durch Bildungsstandards. Kompetenztheoretische Differenzierungen, Zurückhaltung in den Messansprüchen und bildungspolitisches Augenmaß als Voraussetzungen für Lernertragssteigerungen durch Einführung von Bildungsstandards. In: Wissenplus, 24/5/19-29
- Klieme, E. et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung
- Klieme, E. / Hartig, J. (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10/8/13
- Müllauer-Hager, B. / Schopf, C. (2012): Reformimpulse in der BHS durch Kerncurricula, Fallbeispiele und Lernstandserhebungen. Entwicklung und Evaluation eines ganzheitlichen Konzepts (KLEE) zur Unterstützung eines kompetenzorientierten Unterrichts. In: Forschungsreihe des Institutes für Wirtschaftspädagogik der Wirtschaftsuniversität Wien, hrsg. von Aff, J. / Fortmüller, R., Band 2, Wien: Manz
- Posch, P. / Schneider, W. / Mann, W. (1994): Unterrichtsplanung mit Beispielen für den betriebswirtschaftlichen Unterricht. Nachdruck zur 4. Auflage, Wien: Manz
- Weinert, F. E. (2001): Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim / Basel: Beltz, 17-31