

Woran kann man kompetenzorientiertes

Unterrichten erkennen?

Mathias Kessler und Gerhard Ziener

Mathias Kessler
0711 – 45 804-60
Mathias.Kessler@elk-wue.de
Gerhard Ziener
0711 – 45 804-25
Gerhard.Ziener@elk-wue.de
ptz
Grüninger Str. 25
70599 Stuttgart

Übersicht:

0. Einführung

I. Was sind Kompetenzen als Ziel von Unterricht?

1. Definition	2
2. Kompetenzen im Bildungsplan	3

II. Vier Kategorien

1. Was soll Unterricht austragen?	3
2. Vier Kategorien von Kompetenzerwartungen	4
3. Kontrollfragen	4
4. Perspektivenwechsel	5

III. Kompetenzstufen

1. Operationalisierung	6
2. Niveaunkretisierungen	7
3. Verallgemeinerung für alle Prozesse des Lehrens und Lernens	8
4. Wie wird man der Komplexität von Bildungsstandards gerecht?	9
5. Anwendungsbeispiel.....	9
6. Zwischenüberlegung.....	10

IV. Vier Perspektiven auf Unterrichtspraxis

1. Unterricht gezielt beobachten	10
2. Eingrenzungen des Beobachtbaren	11
3. Fragekataloge	11
4. Suche nach geeigneten Unterrichtsmethoden.....	17
V. Methodisch-didaktische Beispiele	18
VI. Ausblick.....	21

Einführung

Die Einführung des neuen Bildungsplans ist in eine entscheidende Phase getreten. Ging es bisher darum, die theoretischen Grundlagen zu schaffen, damit Lehrkräfte kompetenzorientierten Unterricht *planen* können, stehen wir nun vor der Frage: wodurch zeichnet sich Unterricht nach dem neuen Bildungsplan *in der konkreten Unterrichtspraxis* aus? Mit anderen Worten und in der Sprache der Kompetenzorientierung geredet: die Lehrkräfte sollten nun (1.) informiert sein und Auskunft geben können über den Perspektivenwechsel des Bildungsplans weg von der Inhalts-, hin zur Kompetenzorientierung; sie sollten (2.) in der Lage sein, Unterrichtsbausteine zu erstellen und zu einer Zweijahresplanung zusammen zu führen und (3.) bereit sein, ihre Unterrichtsplanung den neuen Anforderungen auszusetzen. Nun geht es an die praktische Umsetzung im Klassenzimmer. Die Frage, die jetzt laut wird, heißt: Wie verändert sich nun die Unterrichtspraxis und, damit verbunden: worauf hin ist Unterricht zu beobachten, zu begleiten, zu beraten und zu beurteilen, wenn es sich um ‚guten‘, kompetenzorientierten Unterricht handeln soll?

Fragt man in der hier vorgeschlagenen und vorgetragenen Weise nach Qualitätskriterien eines intendierten Prozesses – hier: der Einübung von Unterricht nach dem neuen Bildungsplan -, so handelt es sich im weitesten Sinne um Evaluation. Es soll schließlich erhoben und letztlich auch dokumentiert werden, in wieweit sich Veränderungen im Lehren und Lernen beobachten und feststellen lassen. Evaluation im engeren Sinne aber meint, ganz gleich, ob es sich um eine quantitative oder eine qualitative Erhebung handelt, das Messen von Eindrücken mit dem Ziel, Ist- und Sollwerte mit einander abzugleichen. Zugespitzt ausgedrückt, mündet Evaluation immer in Ziffernwerte. Damit solche Ziffernwerte aussagefähig, und das heißt vor allem: vergleichbar werden, muss das Evaluationsinstrumentarium strengen Standards¹ entsprechen.

Anders verhält es sich, wenn die Beobachtung von Prozessen nicht vorrangig der Vergleichbarkeit, sondern vielmehr der Qualitätssicherung im konkreten Einzelbeispiel dienen. In diesem Falle spricht man angemessener von Diagnose. Auch eine prozessbegleitende Diagnose muss sich auf objektive, feststellbare Sachverhalte beziehen. Diese wären in unserem Falle die Interaktionen im Unterricht. Reliabilität meint Zuverlässigkeit von Messverfahren, und zwar unabhängig von der Person des Beobachtenden. Zuverlässig wird das hier vorgeschlagene Verfahren vor allem durch das Einverständnis der am konkreten Verfahren Beteiligten. Die Validierung der Messinstrumente steht noch aus. Genau ein solcher Prozess der Validierung von diagnostischen Kriterien aber soll durch diese Überlegungen eingeleitet und vorangetrieben werden.

Mit anderen Worten: der Aufsatz versteht sich als Einladung, Anregung und Ermutigung, diagnostische Kompetenz gemeinsam zu entwickeln. Wie also lässt sich kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im konkreten Unterricht diagnostizieren?

Dieser Frage gehen die nachfolgenden Ausführungen nach. Im Sinne einer Erinnerung und Vergewisserung wird in einem ersten Schritt noch einmal die theoretische Basis beschrieben: Was meinen wir mit ‚Kompetenzen‘? (1). In einem zweiten Schritt werden die konkreten im Unterricht geforderten Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler benannt und in vier Kategorien (2) eingeteilt. Für jede dieser vier Kategorien werden schließlich (3) Kompetenzstufen entwickelt, die sowohl den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler diagnostizierbar machen sollen, als auch der Lehrkraft helfen sollen, ihren Unterricht zu planen und zu evaluieren. Im Anschluss daran werden (4) Perspektiven auf die Unterrichtspraxis entworfen und mit konkreten Beispielen beschrieben, die anhand von einzelnen Formulierungen und Hinweisen noch einmal die Eingangsfrage aufnehmen: was könnten signifikante Merkmale kompetenzorientierten Lehrens und Lernens sein? Den Abschluss (5) bildet eine offene Liste von methodischen Hinweisen.

I. Was sind Kompetenzen als Ziel von Unterricht?

1. Definition

Unter Kompetenzen verstehen wir in Anlehnung an F.E. Weinert „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, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“². Wengleich diese Definition bereits einen weiten Kompetenzbegriff begründet, fällt auf, dass Weinert Kompetenz dennoch im Wesentlichen als kognitive Problemlösungsfähigkeit versteht. Die anderen Dimensionen werden in Weinerts Definition den kognitiven Fähigkeiten zu- oder genauer: untergeordnet. Nicht nur für den Religionsunterricht sind jedoch emotionale Kompetenz, Empathiefähigkeit und Verantwortungsübernahme, um nur einiges zu nennen, geradezu konstitutiv. Der Bildungsplan basiert auf einem komplexen Begriff von Kompetenzen, der sich in der Trias von Kenntnissen, Fertigkeiten und Haltungen / Einstellungen und ihren wechselseitigen Bezügen konkretisiert.

Vereinfacht ausgedrückt hat der im Bildungsplan benutzte Begriff der Kompetenz zwei Stoßrichtungen:

(a) er korrigiert einen kognitiv und material dominierten Bildungsbegriff und

(b) er bindet Kompetenz an Performanz, das heißt:

Kenntnisse an Problemlösung und Orientierung,

¹ Über sozialwissenschaftliche Standards von Evaluation existiert heute eine reiche Literatur. Stellvertretend seien die Veröffentlichungen des amerikanischen Joint Committee on Standards for Educational Evaluation genannt, Newbury Park (ed.), The Programme Evaluation Standards, Thousand Oaks 1994 (deutsch: James Sanders (Hg.), Handbuch der Evaluationsstandards, Opladen 2000). Das zentrale Anliegen aller Standardisierung besteht in der Objektivierbarkeit, der Reliabilität und der Validität der Erhebungsinstrumente.

² F. E. Weinert, Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: F. E. Weinert (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim 2002², 27f.

2. Kompetenzen im Bildungsplan

Dieser Begriff von Kompetenz konkretisiert sich im Bildungsplan RU in zweifacher Weise:

(a) Ziel des schulischen Unterrichts ist laut Bildungsplan der Erwerb von Sachkompetenz sowie von personaler, sozialer und methodischer Kompetenz. Diese übergeordneten Kompetenzen sind für den Religionsunterricht ausdifferenziert und fokussiert auf den Erwerb von religiöser Kompetenz als der Fähigkeit, Religion und Glauben wahrzunehmen, zu deuten und einzuüben in acht differenzierten Hinsichten: Religionsunterricht vermittelt sachliche, hermeneutische, kommunikative, ethische, ästhetische, methodische, soziale und personale Bildung³.

(b) Dieser übergreifende Bildungsanspruch konkretisiert sich im Religionsunterricht durch altersspezifisch formulierte inhaltsbezogene Kompetenzen, die um ihrer Transparenz willen in sieben theologische Dimensionen gegliedert sind. Hinzu kommt für den Religionsunterricht eine zweite Säule, nämlich ein Katalog von verbindlichen Inhalten in Form von so genannten Themenfeldern: Der RU fördert den Erwerb von altersspezifischen, inhaltsbezogenen Kompetenzen durch die unterrichtliche Bearbeitung von Inhalten (Themenfeldern).

II. Vier Kategorien

1. Was soll Unterricht austragen?

Kompetenzen stellen eine besondere Form der Zielorientierung von Unterricht dar, indem sie versuchen, Unterrichtsziele gleichzeitig schüler-, prozess- und ergebnisorientiert zu formulieren. Im Bildungsplan erscheinen Kompetenzen in Form von indikativischen Sätzen, deren Subjekt ausschließlich die Schülerinnen und Schüler sind und deren Prädikat aus dem Wortfeld ‚können‘ stammt. Das Spektrum dessen, was die Schülerinnen und Schüler im Unterricht und durch Unterricht ‚können‘ sollen, reicht vom Wissen und Verstehen über das Auskunft Geben, Erzählen, Entwickeln, bis zum Planen, Zusammenarbeiten und Gestalten. Die solchem Können zugrunde liegenden Einstellungen und Haltungen wie Neugier, Staunen, Offenheit, um nur einiges zu nennen, werden in einigen Bildungsplänen als ‚Haltungssätze‘⁴ mit dem Subjekt ‚Der evangelische Religionsunterricht‘ formuliert: er ‚lädt ein‘, ‚ermutigt‘, ‚bietet an‘. Erst durch das Zusammenspiel von Einstellungen, Haltungen, Kenntnissen und Fertigkeiten ist sinnvollerweise von Kompetenzen zu reden⁵.

2. Vier Kategorien von Kompetenzerwartungen

Die Prädikate, die den Schülerinnen und Schülern zugeordnet sind, lassen sich nun – auch über den Religionsunterricht hinaus – in folgende vier Kategorien einteilen:

Kompetenzorientierung im Unterricht bedeutet methodisch reflektiertes, orientiertes und orientierendes

- Wahrnehmen, Denken und Verstehen,
- Sprechen und Auskunft geben,
- Erarbeiten und Gestalten,
- Planen und Zusammenarbeiten.

Diese vier Kategorien spiegeln nicht zufällig die im allgemeinen Bildungsauftrag genannten vier „Kompetenzen (wieder), über deren Bezeichnung sich Einigkeit abzeichnet: personale Kompetenz, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz, Fach- (oder Sach-)Kompetenz“⁶. Entscheidend ist auch hier das wechselseitige Zusammenspiel aller vier Kompetenzen bzw. Kategorien.

³ Bildungsplan, Leitgedanken zum Kompetenzerwerb für evangelische Religionslehre, 23.

⁴ Solche ‚Haltungssätze‘ finden sich in den Badenwürttembergischen Bildungsplänen für das Fach Evangelische Religionslehre für die Grund-, Haupt- und Realschulen.

⁵ Vgl. H.v.Hentig, Einführung zum Bildungsplan 2004, 12: „In der Praxis ... sind die in der Schule angestrebten Fähigkeiten von bestimmten Sachverhalten wie von bestimmten seelischen Dispositionen nicht zu trennen. Die klare begriffliche Trennung hat den Vorteil, dass die Zusammenfügung ebenso klar vorgenommen werden kann.“

⁶ Ebd.

3. Kontrollfragen

Um eine möglichst weit reichende Verständigung zu erzielen, sind an dieser Stelle zwei Kontrollfragen zu stellen:

1. Besteht Übereinstimmung darüber, dass diese vier Kategorien die Ziele – nicht nur, aber in besonderer Weise - des RU, wie sie sich in den Kompetenzen des Bildungsplans niederschlagen, vollständig wiedergeben? – Natürlich hat die Qualität des Unterrichts weitere Facetten, die durch die Bildungsstandards nur indirekt wiedergegeben werden. Beispielsweise ist die Person der Unterrichtenden nicht ausdrücklich Gegenstand von Bildungsplanstandards, bildet aber gleichwohl ein wesentliches Fundament für unterrichtliches Handeln.
2. Besteht Übereinstimmung darüber, dass diese vier Kategorien die Kompetenz der Unterrichtenden in gleicher Weise beschreiben wie die der Schülerinnen und Schüler?

4. Perspektivenwechsel

Eine weitere Frage steht nun zur Klärung an, die für den weiteren Fortgang der Überlegungen von entscheidender Bedeutung ist. Zu klären ist: Wer stellt die Frage nach den Merkmalen kompetenzorientierten Unterrichtens und welches Erkenntnis leitende Interesse verbirgt sich dahinter?

Im Blick auf die Zielsetzung von Prozessen der Qualitätssicherung lassen sich drei Perspektiven grundsätzlich unterscheiden⁷.

(a) Diagnose und Evaluation können die Funktion übernehmen, Kausalzusammenhänge aufzuspüren. Mit anderen Worten: die Wahrnehmung von Stärken und Schwächen eines Unterrichts dient der Benennung von Faktoren und Ursachen für bestimmte Beobachtungen. Das Ziel der Diagnose von Unterricht bestünde demnach darin, diese Ursachen so zu beeinflussen, dass die Unterrichtsqualität dadurch gesteigert wird. Dagegen ist prinzipiell einzuwenden, dass die Faktoren, die gelingendes schulisches Lernen beeinflussen, so komplex sind, dass vor monokausalen Ableitungen nur zu warnen ist. Es geht in den hier vorgetragenen Überlegungen also nicht um Ursachenforschung zur Steigerung von Unterrichtsqualität.

(b) Sehr viel häufiger dient die Beobachtung von Unterricht dazu, Handelnde zu bewerten. Dazu werden Stärken und Schwächen skaliert oder mit Werten beziffert, um damit eine Leistungsbeurteilung auszusprechen. Aber auch diese Perspektive auf Unterrichtsdiagnose steht hier nicht im Vordergrund. Dazu bedürfte es trennscharfer Kriterien und einer eindeutigen Rollenverteilung. Die diagnostischen Kriterien, die hier ja erst beschrieben und einer Validierung unterzogen werden sollen, dürften dadurch erheblich beeinflusst werden.

(c) Die dritte Perspektive, unter der ein Unterrichtsgeschehen diagnostisch betrachtet werden kann, besteht darin, aus den Beobachtungen didaktische Entscheidungen abzuleiten. Die übergeordnete Funktion des Bildungsplans besteht ausdrücklich darin, „eine neue Phase der Steuerung unseres Bildungswesens“ einzuleiten⁸. Eine solche Steuerung verfehlte dann ihr Ziel, wenn sie lediglich darin bestünde, „gute“ von „schlechten“ Produkten zu unterscheiden. Diagnose und Evaluation müssen vielmehr im Sinne von Qualitätsentwicklung den relativen Zuwachs an Kompetenzerwerb sichtbar machen, also Bildungsprozesse abbilden und nicht nur Bildungsziele.

Diagnose und Evaluation in unserem Sinne ist zu verstehen als kollegialer Prozess der Wertschätzung und Rechenschaftslegung mit dem Ziel, vorhandene Stärken zu stützen und Defizite zu verringern. Die klassische Prüfungssituation kommt deshalb in diesen Überlegungen erst in zweiter Linie in den Blick. Die zu entwickelnden Kriterien sollen weniger der Bewertung und Beurteilung von Unterricht dienen, als vielmehr der Selbst- und Fremdbeobachtung von Unterrichtenden im Dienst der Beratung, der Begleitung und der Entwicklung. Kollegiale Evaluation aber muss den Perspektivenwechsel zwischen Unterrichtsaufsicht und Selbstbeobachtung ermöglichen. Das kann nur dann gelingen,

⁷ Hermann Josef Abs und Eckhard Klieme sprechen in ähnlichem Sinne von drei „Paradigmen der Evaluation“, nämlich dem „Forschungsparadigma“, dem „Entwicklungsparadigma“ und dem „Legitimations- und Kontrollparadigma“. Die hier vorgetragenen Überlegungen entsprechen am ehesten dem „Entwicklungsparadigma“ (vgl. Abs / Klieme, Standards für schulbezogene Evaluation, Diskussionsbeitrag des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (dipf), Frankfurt 2004, 4.

⁸ A. Schavan, Vorwort zum Bildungsplan, 6.

- wenn die Rollenfrage geklärt wird, das heißt: wenn zwischen allen Beteiligten geklärt ist, wer den Unterricht diagnostiziert und wessen Handeln diagnostiziert wird und
- wenn die konkreten Beobachtungsaufgaben zwischen den Beteiligten abgesprochen und damit transparent sind; und schließlich
- wenn über das gemeinsame Anliegen, Unterrichtsqualität zu sichern, Übereinstimmung besteht.

III. Kompetenzstufen

1. Operationalisierung

Die vier genannten Kategorien von Kompetenzen, die durch Unterricht angestrebt werden, müssen nun operationalisiert, das heißt: in planbare, beobachtbare und aufeinander aufbauende Schritte heruntergebrochen werden. Dies geschieht in der folgenden Übersicht am Beispiel des Bildungsplans Evangelische Religionslehre an der Realschule.

- Die vier oben genannten Kategorien von Kompetenzen werden je für sich im Sinne von Kompetenzstufen nivelliert (Niveau A, B und C).
- Die Niveaus A, B und C bilden eine aufsteigende Reihe zunehmender Komplexität. A formuliert dasjenige Niveau, das man als Mindeststandard bezeichnen könnte. Wer dieses Niveau nicht erreicht, hat das Unterrichtsziel nicht erreicht.
- Im Feld neben der Kategorie wird jeweils ein konkreter Bildungsstandard zitiert.
- Unter den drei Niveaubeschreibungen folgt eine mögliche inhaltliche Problemstellung, wie sie im Unterricht auftauchen könnte. diese Problemstellung wird schließlich auf allen drei Niveaus konkretisiert.

2. Niveaunkonkretisierungen

		A	B	C
I wahrnehmen, wissen und verstehen	Kl 7/8, Dimension Gott: Die Schülerinnen und Schüler - kennen die Ge- schichte eines Men- schen, der sein Leben im Vertrauen auf Gott gestaltet hat	Grundzüge wiedergeben <i>Beschreibung:</i> - können die im Unter- richt erhaltenen Infor- mationen in wesentli- chen Grundzügen re- produzieren	Hintergründe benennen <i>Beschreibung:</i> - können die im Unter- richt u.U. auch zu unter- schiedlichen Zeitpunkten erhaltenen Informatio- nen mit einander ver- knüpfen und Bezüge herstellen	Transfer leisten <i>Beschreibung:</i> - können Informationen selbstständig reorgani- sieren und in einen neu- en Zusammenhang ein- ordnen
		<i>Problemstellung: Martin Luther King als Beispiel für verantwortl. Reden und Handeln heute kennen (Sach-, hermeneutische, ethische, methodische Kompetenz)</i>		
		- können die im Unter- richt dargebotenen / erarbeiteten Informatio- nen zu M.L.Kings Rede ‚I have a dream‘ wieder- geben	- können die Visionen M.L.Kings mit damaligen und heutigen Gegeben- heiten in Verbindung bringen	- können die religiösen Bezüge in M.L.Kings Rede erkennen und mit Traditionen biblischer Prophetie vergleichen
II sprechen und Auskunft ge- ben	Kl 7/8, Dimension Welt und Verantwor- tung: Die Schülerinnen und Schüler - können Kontakte zu Menschen in aus- gewählten sozialdia- konischen Bereichen herstellen und über Erfahrungen berich- ten	Gegenstandsbezogene Äußerung <i>Beschreibung:</i> - können eigene Gefüh- le, Einsichten oder Ein- drücke für sich formulie- ren	Adressatenbezogenes Reden <i>Beschreibung:</i> - können eine eigene sprachliche Äußerung in den Dialog mit anderen Äußerungen bringen	Diskursive Reflexion <i>Beschreibung:</i> - können von der eigen- en Position aus auch andere Positionen wahr- nehmen und in ihrer Äußerung berücksichti- gen
		<i>Problemstellung: Über die Auseinandersetzung mit einem diakonischen Arbeitsfeld sprechen (Soziale, personale, kommunikative Kompetenz)</i>		
		- können von einem Kontakt zu einem dia- konischen Arbeitsfeld erzählen	- können beim Erfah- rungsbericht andere einbeziehen und auf Rückfragen reagieren	- können eigene Erfah- rungen und Positionen durch andere Blickwin- kel relativieren
III erarbeiten und gestalten	Kl 5/6, Dimension Bibel: Die Schülerinnen und Schüler - sind in der Lage, biblische Texte krea- tiv zu bearbeiten	Reproduktion (Vorlage wiederholen) <i>Beschreibung:</i> - können identische Auf- gaben mit veränderten Variablen durchführen	Rekonstruktion (Durchdringung) <i>Beschreibung:</i> - können strukturver- wandte Aufgaben bear- beiten	Transformation (Übertragung) <i>Beschreibung:</i> - können fremde Aufga- ben selbstständig bear- beiten
		<i>Problemstellung: Individuelle Auseinandersetzung mit biblischen Texten am Beispiel des Reichen Kornbauern Lk 12, 16-21 (hermeneutische, methodische, ästhetische Kompetenz)</i>		
		- können zur bibl. Ge- schichte einen Comic zeichnen und wesentli- che Inhalte in Sprech- blasen eintragen (oder: ein Standbild erstellen usw.)	- können die biblische Thematik in ihre Le- benswelt übertragen (Comic, Standbild, Chatroom)	- können die Thematik der biblischen Ge- schichte in einem neuen Medium bearbeiten (Interview, Rollenspiel, Bußgebet des Kornbau- ern ...)

↓ Kategorie		Niveau ⇌		
		A	B	C
IV planen und zusammenarbeiten	Kl. 9/10, Dimension Gott: Die Schülerinnen und Schüler - sind in der Lage, kleine religiöse Feiern (...) mitzugestalten.	reaktiv	aktiv	konstruktiv
		<i>Beschreibung:</i> - können sich auf Anforderungen an Problem- und Aufgabenlösungen beteiligen	<i>Beschreibung:</i> - können selbst Initiativen zur Bearbeitung von Aufgaben und Problemen übernehmen	<i>Beschreibung:</i> - können eigene Beiträge zur Bearbeitung von Aufgaben und Problemen mit anderen Beiträgen koordinieren
		<i>Problemstellung: Schulgottesdienst planen und durchführen (hermeneutische, personale, soziale, ästhetische Kompetenz)</i>		
		- können aus dargebotenen Material (Gebete, Bilder, Texte, Lieder, ...) begründet auswählen	- können auch ohne dargebotenes Material liturgische Bausteine finden	- können z.B. Fürbitten im Anschluss an eine szenische Darstellung selbst formulieren

3. Verallgemeinerung für alle Prozesse des Lehrens und Lernens

Nimmt man die inhaltlichen Konkretisierungen aus dem Schema heraus, so entstehen vier mal drei Kompetenzstufen, die sich so oder ähnlich in allen schulischen und auch vielen außerschulischen Bildungsvorgängen wieder finden lassen müssten:

⇨ Geht es im Unterricht um Vollzüge aus dem Bereich

I: **wahrnehmen, wissen und verstehen**, so wird von den SchülerInnen erwartet:

Grundzüge wiedergeben können	Hintergründe benennen können	Transfer leisten können
<i>Beschreibung:</i> - können die im Unterricht erhaltenen Informationen in wesentlichen Grundzügen reproduzieren	<i>Beschreibung:</i> - können die im Unterricht u.U. auch zu unterschiedlichen Zeitpunkten erhaltenen Informationen mit einander verknüpfen und Bezüge herstellen	<i>Beschreibung:</i> - können Informationen selbstständig reorganisieren und in einen neuen Zusammenhang einordnen

⇨ Geht es im Unterricht um Vollzüge aus dem Bereich

II: **sprechen und Auskunft geben**, so wird von den SchülerInnen erwartet:

Gegenstandsbezogene Äußerung	Adressatenbezogenes Reden	Diskursive Reflexion
<i>Beschreibung:</i> - können eigene Gefühle, Einsichten oder Eindrücke für sich formulieren	<i>Beschreibung:</i> - können eine eigene sprachliche Äußerung in den Dialog mit anderen Äußerungen bringen	<i>Beschreibung:</i> - können von der eigenen Position aus auch andere Positionen wahrnehmen und in ihrer Äußerung berücksichtigen

⇒ Geht es im Unterricht um Vollzüge aus dem Bereich

III: **erarbeiten und gestalten**, so wird von den SchülerInnen erwartet:

Reproduktion (Vorlage wiederholen)	Rekonstruktion (Durchdringung)	Transformation (Übertragung)
→	→	
<i>Beschreibung:</i> - können identische Aufgaben mit veränderten Variablen durchführen	<i>Beschreibung:</i> - können strukturverwandte Aufgaben bearbeiten	<i>Beschreibung:</i> - können fremde Aufgaben selbstständig bearbeiten

⇒ Geht es im Unterricht um Vollzüge aus dem Bereich

IV: **planen und zusammenarbeiten** so wird von den SchülerInnen erwartet:

reaktiv zu handeln	aktiv zu handeln	konstruktiv zu handeln
→	→	
<i>Beschreibung:</i> - können sich auf Anforderungen an Problem- und Aufgabenlösungen beteiligen	<i>Beschreibung:</i> - können selbst Initiativen zur Bearbeitung von Aufgaben und Problemen übernehmen	<i>Beschreibung:</i> - können eigene Beiträge zur Bearbeitung von Aufgaben und Problemen mit anderen Beiträgen koordinieren

4. Wie wird man der Komplexität von Bildungsstandards gerecht?

Ein Spezifikum der baden-württembergischen Bildungsstandards besteht darin, dass sämtliche Kompetenzformulierungen komplexer Natur sind. Diese Feststellung gilt auch unabhängig von der berechtigten Sachkritik, dass in den Bildungsstandards die kognitive Dimension nach wie vor am stärksten bedacht ist. Man wird dennoch für kaum einen der Standards feststellen können, dass er zwingend ausschließlich einer der vier Kategorien zuzuordnen ist. Die Zuordnung zu einer bestimmten Kategorie ist somit bereits eine didaktische und damit auch diagnostische Vorentscheidung. Das Einverständnis über diese Zuordnung ist unabdingbar für die Validierung der Diagnose. Anders ausgedrückt: wenn der eine Partner auf den kognitiven Gehalt von Schüleräußerungen achtet, während der andere deren kommunikativen Aspekt beobachtet, kann es zu keinem sinnvollen Gespräch über Unterrichtsqualität kommen. Gleichwohl kann dieselbe unterrichtliche Interaktion nach einander unter verschiedenen Aspekten diagnostiziert werden.

5. Anwendungsbeispiel

Wenn die oben gestellten zwei Kontrollfragen positiv beantwortet werden, muss es möglich sein, jede beliebige Kompetenzanforderung aus dem Bildungsplan in das soeben entfaltete Schema einzufügen, um konkrete Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler daraus abzuleiten. Dies muss nach dem Anspruch des evangelischen Religionsunterrichts gerade auch für religiöse Kompetenzen und Inhalte möglich sein. Wie könnte dies aussehen am Beispiel des Standards aus Klasse 5/6 Hauptschule: „Die Schülerinnen und Schüler können sich in ihrer Verschiedenheit wahrnehmen, achten einander und können fair mit einander umgehen“⁹?

⁹ Bildungsplan Hauptschule, 26.

1. Schritt: Die genannte Kompetenz wird einer der vier Kategorien zugeordnet, in diesem Fall der Kategorie IV, planen und zusammenarbeiten.
2. Schritt: Beide Partner (= Lehrkräfte) verständigen sich über drei Niveaustufen, indem sie in Anlehnung an das vorgeschlagene Schema konkrete Erwartungshorizonte formulieren. Am Beispiel einer von den Schülerinnen und Schülern durch Gruppenarbeit im Unterricht zu lösenden Aufgabe könnte dies folgendermaßen aussehen:
 - Niveau A:** Die Schülerinnen und Schüler können sich sprachlich darüber verständigen, worin die gestellte Aufgabe besteht, und arbeiten je für sich.
 - Niveau B:** Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage zu erkennen, dass die Aufgabenstellung selbst das Ergebnis noch nicht garantiert, weil in der Gruppe unterschiedliche Erwartungen im Blick auf das Ergebnis vorliegen. Sie treten in Beratung darüber ein, wie die Aufgabe gemeinsam zielorientiert gelöst werden könnte.
 - Niveau C:** Die Schülerinnen und Schüler verfügen über das Problembewusstsein, dass es eigener Initiative bedarf, um die Aufgabe fertig zu stellen. Sie entwickeln Ideen, wie solche Lösungswege aussehen könnten, ergreifen Initiative, indem sie zum Beispiel bei der Lehrkraft nachfragen, und können ihren Lösungsweg kritisch reflektieren.

6. Zwischenüberlegung

Den beschriebenen Niveaunkretisierungen haftet noch etwas ‚Idyllisches‘ oder gar Utopisches an. Sie geben noch keinerlei Auskunft darüber, welche bestimmten unterrichtlichen Interaktionen der Lehrkraft solche Unterrichtsprozesse *befördern* könnten. Genau dies ist aber das Ziel der hier vorgebrachten Überlegungen. Die Eingangsfrage lautete: Woran kann man kompetenzorientiertes Unterrichten erkennen? Diese Frage lässt sich nun präzisieren:

1. Welche Interaktionen im Unterricht ermöglichen den Schülerinnen und Schülern das Erlernen und Einüben von Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen in den beschriebenen vier Kategorien?
2. Sind sich die Schüler darüber im Klaren worin ihre Aufgabe/ihr Ziel besteht (z.B. Informierender Unterrichtseinstieg, Zielvereinbarungen, Wochenplan)?
3. Werden die Methoden und Arbeitsformen hinreichend kleinschrittig eingeführt (etwa Rollenspiel oder Lerntagebuch...)?
4. Findet individualisierendes und differenzierendes Lernen statt?
5. Werden neuere Formen der Leistungsmessung und der Evaluation angewandt und eingeübt?
6. Werden (Zeit)Räume geschaffen, die erworbenen Kompetenzen „anzuwenden“ und zu zeigen?

Dieser Fragenkatalog ist ergänzungsfähig. Alle Fragen sind wechselseitig auf einander bezogen. Sie nehmen das gesamte Feld unterrichtlicher Interaktion in den Blick und betreffen sowohl die Lehrerinnen und Lehrer als auch die Schülerinnen und Schüler.

IV. Vier Perspektiven auf die Unterrichtspraxis

1. Unterricht gezielt beobachten

Für die konkrete Unterrichtsbeobachtung unter der Frage: woran erkenne ich kompetenzorientiertes Lehren und Lernen? werden im Folgenden vier Perspektiven vorgeschlagen:

1. Die Sprachebene,
2. Die Handlungsebene / Methoden und Arbeitsformen,
3. Die Medien,
4. Der Umgang mit Schülerleistungen (Diagnose und Evaluation)

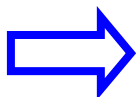
Weder diese vier Perspektiven, noch die darunter subsumierten Fragen sind qualitativ neu. Entscheidend ist jedoch, ob es gelingt, die alten Fragen neu auf die Erfüllung der vom Bildungsplan geforderten Standards, das heißt: die bei den Schülerinnen und Schülern zu erreichenden Kompetenzen, zu beziehen. Genauer: ob es gelingt, Unterrichtsprozesse und Lernwege nicht nur sichtbar zu machen, sondern auf die unter Ziff. 3. beschriebenen Kompetenzstufen anzuwenden. Fast durchgängig werden deshalb die im Folgenden vorgeschlagenen Fragen an den konkreten Unterricht

- dichotomisch formuliert, das heißt: in Form einer bewusst konturierten Alternative. Zwischen den Alternativen liegt eine Spanne, die, gemessen an sozialwissenschaftlichen Standards, nicht isometrisch vermessen ist. Entscheidend ist, ob ein Gefälle sichtbar wird in Richtung der zu stärkenden Kompetenzen. Die vorgeschlagenen Fragen werden deshalb
- auf Beispielkompetenzen aus dem Bereich der Sekundarstufe I bezogen. Erst in dieser Rückkoppelung besteht die eigentliche Pointe und der diagnostische Wert solcher Fragen. Die Spanne zwischen den formulierten Alternativen ist der Raum, in dem die jeweils drei Kompetenzstufen A, B und C sichtbar werden sollen. Die Kompetenzstufen formulieren vorhandene Fähigkeiten und sind deshalb leistungs- und nicht defizitorientiert.

2. Eingrenzungen des Beobachtbaren

Die genannten vier Perspektiven auf Unterricht bilden nicht alles ab, was über die Qualität von Lehren und Lernen entscheidet. Bewusst ausgeblendet ist, wie erwähnt, die Frage nach der Person der bzw. des Unterrichtenden, die sich in keinem Bildungsplan findet. Nicht explizit genannt ist außerdem die Fragehinsicht, in wieweit der Unterricht Kompetenzen mit geeigneten Inhalten verbindet. Diese eigentliche Grundintention des Bildungsplans steht hinter allen vier Perspektiven: die im Unterricht gebrauchte Sprache muss beispielsweise nicht nur einladend, sondern auch sachgerecht sein. Dasselbe gilt für Arbeitsformen und Medien.

Perspektiven der Diagnose von Unterricht (I)



1. Die **Sprachebene**: *Wie wird der Unterricht eröffnet? Wie wird eine Unterrichtssequenz eingeleitet? Wie werden Handlungsanweisungen, Arbeitsaufträge motiviert und begründet?*,
2. Die **Handlungsebene** / Methoden und Arbeitsformen
3. Die **Medien**
4. Der Umgang mit **Schülerleistungen** (Diagnose und Evaluation)

Beobachtungsaufgaben:	Beispielstandards
- Wird ein Unterrichtsthema angesagt – oder für die SchülerInnen plausibel motiviert?	<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> - können sich zu ihren Fähigkeiten und Möglichkeiten, zu ihren Stärken und Schwächen äußern (HS 6) - können Luthers Bibelübersetzung erzählerisch in seine Biografie einbetten (Gym 8) - sind in der Lage, mit Menschen anderer Religionen zu sprechen und ihre Einstellungen zu erfragen (RS 6) - können sich sachlich und sprachlich angemessen mit Argumenten anderer auseinandersetzen (RS D 8) - können Konflikte in der Lebenswelt wahrnehmen und beschreiben (GYM Eth 8)
- Haben die SchülerInnen Zeit, sich einer Problematik anzunähern?	
- Werden Formulierungen standardisiert – oder wird die Sprachfähigkeit der SchülerInnen entwickelt?	
- Werden Schüleräußerungen korrigiert – oder moderiert und integriert?	
- Ist die Sprache nur ein Kommunikationsmedium – oder selbst ein Unterrichtsprinzip (Sprachschule des Glaubens)?	

Indikatoren:

- ⇒ *Schülerinnen und Schüler kommen nicht nur einzeln zu Wort, sondern möglichst viele.*
- ⇒ *Gesprächstechniken werden ins Bewusstsein gebracht, scheiternde Gesprächssituationen werden analysiert.*
- ⇒ *Sprachformen werden spielerisch erprobt und geübt.*

Perspektiven der Diagnose von Unterricht (II)

1. Die **Sprachebene**,



2. **Handlungsebene** / Methoden:

Wie werden Handlungsformen wie üben, erproben, experimentieren, schreiben, gestalten, zeigen / nachahmen, spielen, ... umgesetzt? Wie sinnvoll und plausibel sind unterrichtliche Tätigkeiten für die Schülerinnen und Schüler? Wie verhalten sich Tätigkeit und Reflexion, wie demokratisch werden Arbeitsaufträge gehandhabt?

3. Die **Medien**,

4. Der Umgang mit **Schülerleistungen** (Diagnose und Evaluation)

Beobachtungsaufgaben:	Beispielstandards
- Werden SchülerInnen beschäftigt – oder wissen sie, was sie gerade erarbeiten?	Die Schülerinnen und Schüler
- Wird wiederholt - oder geübt?	- können Informationen über islamisches Leben in der eigenen Region beschaffen und präsentieren (Gym 6)
- Wird das Produkt ‚fertig gemacht‘ – oder wird der Prozesscharakter des Erarbeitens bewusst gemacht?	- können Formen evangelischer und katholischer Glaubenspraxis beschreiben und Angebote der Kirchengemeinden vor Ort ausfindig machen (HS 6)
- Dienen Hausaufgaben dazu, liegen Gebliebenes zu Ende zu bringen – oder der Vertiefung und Übung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Haltungen?	- können Lösungswege vorstellen und erklären sowie nicht lösbare Aufgaben identifizieren (HS M 6)
- Wird der Arbeitsschritt als Prozess transparent oder nur als Zeit füllende Verlaufstätigkeit?	- können zunehmend flüssig lesen (RS D 6)
- Wird Methodenkompetenz geschult?	
- Lassen sich aktive und passive Tätigkeiten unterscheiden, d.h.: sollen die SchülerInnen ‚zuhören‘ oder dem Vortrag einen Eindruck entnehmen o.ä.?	

Indikatoren:

⇒ *Schülerinnen und Schüler arbeiten selbsttätig an Lösungsaufgaben*

⇒ *Der Prozesscharakter des Arbeitens wird mit den Schülerinnen und Schülern kommuniziert, beobachtet und ggf. umgesteuert*

Perspektiven der Diagnose von Unterricht (III)

1. Die **Sprachebene**,
2. Die **Handlungsebene** / Methoden und Arbeitsformen
- ➔ 3. **Medien und Materialien:**
Welchen Sinn hat ein Medium: Selbstzweck oder Mittel zum Zweck?
4. Der Umgang mit **Schülerleistungen** (Diagnose und Evaluation)

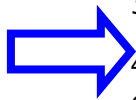
Beobachtungsaufgaben:	Beispielstandards
- Wird ein Film angeschaut – oder analysiert?	<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> - können sich mit biblischen Geschichten auf vielfältige Weise auseinandersetzen (RS 8) - können unterschiedliche Ansätze oder Methoden der Textauslegung auf biblische Beispiele anwenden (GYM 10) - können unterschiedliche Christus-Darstellungen in Kunstwerken und Gebrauchsgrafik erkennen und deuten (HS 10) - können zu sozialem Engagement einen eigenen Standpunkt einnehmen und darüber reflektieren (RS TOP SE)
- Wird ein Bibeltext gelesen – oder erschlossen, bearbeitet, übertragen?	
- Sind Medien nur Mittel zum Zweck – oder auf Inhalt und SchülerInnen bezogene Materialien?	
- Wird ein Spiel nur gespielt – oder auch reflektiert?	
- Wird ein Bild analysiert, eingeordnet, kategorisiert – oder bestaunt, bearbeitet, gewürdigt, angeeignet?	
- Werden Methoden der Bildbetrachtung reflektiert?	

Indikatoren:

- ⇒ Medien werden nicht einfach „verzweckt“, sondern stützen *mehrperspektivische* Zuhänge
- ⇒ Ein Film, ein Bibeltext, ein Bild wird auch in seiner *ästhetischen Qualität* gewürdigt
- ⇒ Medien sind *Übungsbeispiele*, um *methodische Kompetenz* der Schülerinnen und Schüler anzubahnen bzw. zu erproben.
- ⇒ Schülerinnen und Schüler fühlen sich in ihrer *Auslegungskompetenz* anerkannt und ernst genommen.

Perspektiven der Diagnose von Unterricht (IV)

1. Die **Sprachebene**,
2. Die **Handlungsebene** / Methoden und Arbeitsformen
3. Die **Medien**,



4. Umgang mit **Schülerleistungen** (Diagnose und Evaluation):
gibt es Elemente der prozessorientierten, dialogischen, differenzierten Wertschätzung von Schülerleistungen¹⁰?

Beobachtungsaufgaben:	Beispielstandards ¹¹
- Sind Rückmeldungen nur produktorientiert – oder auch prozessorientiert?	Die Schülerinnen und Schüler - können über ihr soziales Engagement reflektieren und es dokumentieren (RS TOP SE) - können zu sozialem Engagement einen eigenen Standpunkt einnehmen und darüber reflektieren (RS TOP SE)
- Ist Lernzielkontrolle lehrer- oder schülerorientiert? Lernzielkontrolle als Hoheitsakt oder demokratisch / transparent?	
- Rechnet Lernzielkontrolle mit dem Lernweg ab – oder bildet sie einen Teil des Lernwegs (didaktisch integriert)?	
- Findet eine Eingangsdiagnose statt?	
- Wird diagnostische Kompetenz – etwa durch den Vergleich von Selbst- und Fremdbeobachtung – auch auf Seiten der SchülerInnen eingeübt?	
- Ist Lernzielkontrolle vor allem an Ziffern orientiert – oder an differenzierenden Rückmeldungen?	
- Ist Beurteilung abwertend – oder wertschätzend?	
- Gibt es eine wechselseitige Feed-Back-Kultur?	

Für die Perspektive „Umgang mit Schülerleistungen“ fehlt es weitgehend an Beispielstandards, denn

- ⇒ Formen der Leistungserhebung sind traditionell kein Bestandteil von Bildungsplänen und
- ⇒ didaktisch integrierte Leistungsdiagnose ist weithin didaktisches Neuland, das aber im Zusammenhang mit kompetenzorientiertem zukünftig viel stärker eingeübt werden muss

¹⁰ Zum Folgenden vgl. Felix Winter, Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen, Baltmannsweiler 2004, 72f.

¹¹ Anstelle der hier zu formulierenden Standards werden auf der folgenden Seite Kompetenzanforderungen zitiert, die bei Felix Winter, aaO 103, zu finden sind.

Was die Schüler können bzw. lernen sollten:¹²

- Kontroll- und Bewertungsaufgaben übernehmen und entsprechende Techniken erlernen;
- die Lernziele kennen und präsent halten;
- Aufzeichnungen zur eigenen Arbeit machen, Berichte verfassen und auch mündlich berichten;
- sich selbst und auch anderen inhaltliches Feedback geben;
- Interesse für das eigene Arbeitsvorgehen entwickeln (Umstellen des Motivs vom Ziel auf die Mittel);
- Verbesserungsstreben ausbilden (als Antwort auf Selbstforderung);
- zu Qualitätsfragen zusammenarbeiten; Produkte und Vorgehensweisen vergleichen mit dem Ziel, sich wechselseitig zu überbieten.

Was Lehrer können bzw. lernen sollten

- Materialien für die selbständige Arbeit der Schüler erstellen;
- Ziele auch auf der Handlungsebene explizieren;
- die Selbstbeobachtung, Selbstkontrolle und Selbstbewertung der Schüler anleiten und entsprechende Materialien entwickeln;
- für Zeitpunkte der Reflexion sorgen (für das Anfertigen von Berichten, für Klassenkonferenzen etc.);
- Lernpartnerschaften organisieren und begleitend betreuen;
- Einblicke in die handlungsleitenden Vorstellungen und Probleme der Schüler nehmen;
- Interesse für Lernprozesse entwickeln;
- Sensibel für die Veränderungen der Schüler werden (im kognitiven und im motivationalen Bereich);
- Diagnosen im Dialog fällen und offen bleiben für deren Revision;
- Rückmeldungen zu den vorläufigen Produkten und (Selbst-)Einschätzungen der Schüler geben;
- Schlussfolgerungen für die individuelle und gemeinsame Lernarbeit ziehen;
- ein anderes, erweitertes und dynamisches Leistungsverständnis entwickeln.

¹² Felix Winter, aaO, 103:

4. Suche nach geeigneten Unterrichtsmethoden

Bis hierher wurden anhand der Perspektiven Fragestellungen deutlich, die sowohl für die Lehrkraft hinsichtlich ihrer Unterrichtsvorbereitung sowie in ihrer pädagogischen Selbstwahrnehmung elementar sind, wie auch für die UnterrichtsbeobachterInnen Beratungsfelder in den unterschiedlichen Perspektiven strukturieren.

In einem weiteren Schritt sollen nun Arbeitsformen und Methoden benannt werden, an denen für Schülerinnen und Schüler nach den vier o.g. Kategorien strukturiert im Sinne des bisher Beschriebenen kompetenzorientiertes Lernen möglich wird.

Gemeinsam ist allen dargestellten Methoden und Arbeitsformen, dass ihnen der Kompetenzbegriff mit der Trias von Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen zugrunde liegt. Alle Beispiele sind durch ein hohes Maß an Schüleraktivität und zielbewusstes Lernen gekennzeichnet, wodurch auch die Verschränkung mit den Perspektiven auf den Unterricht deutlich wird.

Kategorie 1 wahrnehmen, wissen und verstehen

methodisch-didaktische Beispiele

- Selbstorganisiertes Lernen
- Handlungsorientiertes Lernen
- Lernen durch Lehren
- Formen der Selbstevaluation
- Arbeit mit Lernstrategien

Kategorie 2 sprechen und Auskunft geben

methodisch-didaktische Beispiele

- Referate
- Präsentationen
- Unterschiedliche Gesprächsformen (Partner-, Gruppen-, Experten-Streitgespräch, Dialog, Erzählung, Bericht. Ziel-, Themen und Ergebnisorientierung)
- Aktives Zuhören
- Dilemma-Diskussionen

Kategorie 3 erarbeiten und gestalten

methodisch-didaktische Beispiele

- Referate/Präsentationen/Ausstellungen
- Recherche mit „alten“ und „neuen“ Medien
- Kreative Gestaltungs(zeit)räume für Musik, Tanz, Veranstaltungen, Bilder, Ausdruck, Themen „verkörpern“
- Rollenspiele und der Weg dorthin

Kategorie 4 planen und zusammenarbeiten

methodisch-didaktische Beispiele

- Partnerarbeit/Gruppenarbeit nicht als Beschäftigung, sondern als Methode
- Projektarbeit
- Curriculare Bausteine zur Teamfähigkeit und Teamarbeit
- Präsentieren und Evaluieren

V. Methodisch-didaktische Beispiele

In einem letzten Schritt wird nun im Anschluss an Heinz Klippert¹³ noch eine Auswahl von Methoden vorgestellt, mit denen stärker selbstorganisiertes Lernen und damit auch kompetenzorientiertes Arbeiten möglich wird. Deutlich wird auch an diesen Methoden, dass die Schülerinnen und Schüler aktiver ihre Rolle als Lernende gestalten und Lehrerinnen und Lehrer einen Perspektivenwechsel auf eine begründete Zielorientierung hin vollziehen müssen. Die Liste bietet einen Ausschnitt von unterschiedlichen konkreten Umsetzungsbeispielen im Bereich des Umgangs mit Informationen und des Kommunizierens, also in Bildungsplansprache: Umsetzungsbeispiele zur Stärkung von Methodenkompetenz und Kommunikativer Kompetenz. Es handelt sich also um einen Ausschnitt aus den o.g. Arbeitsformen, die ihrerseits nun noch weiter untergliedert werden können um die Schülerinnen und Schüler an die Hochform heranführen zu können. Es soll also deutlich werden, dass jede methodische Kompetenz oder Kommunikative Kompetenz erst kleinschrittig mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitet werden muss um nach einer bestimmten Zeit auch wirklich von einer Methoden- oder Kommunikativen Kompetenz sprechen zu können. Die Liste ist natürlich nicht endgültig, sondern gerade individuell erweiterbar versteht sich aber als Hinweis auf den notwendigen Perspektivenwechsel von Unterrichtsgeschehen.

¹³ Zum Folgenden vgl. Klippert, Heinz, Kommunikations-Training: Übungsbausteine für den Unterricht, Weinheim ; Basel, 2002⁹ sowie ders., Methoden-Training, Weinheim ; Basel, 2002¹³

Auswahl an kompetenzorientierten Methoden

Methoden des Selbstorganisierten Lernens

Nachdenken über Lernen

- Lernstrategien
- Lerntipps
- Themenorientiertes Paargespräch (z.B. Klassenarbeiten)
- Schüler als Lernberater

Methoden der Informationsbeschaffung und -erfassung

- Übungen zur Förderung des Lesetempos
- Übungen zum systematischen Lesen
 - o Überschriften herausfinden
 - o Fragen beantworten
 - o Fragen zum Text entwickeln
- Texte markieren
- Informationen zusammenfassen
 - o Diagramme/Mindmaps/Tabellen
- Exzerpieren
- Umgang mit Nachschlagewerken
- Fragen finden
 - o Fragelandschaft erstellen
 - o Quizfragen entwickeln
 - o Passende Fragen finden
 - o Frage-Antwort Puzzle
 - o Interview

Methoden der Informationsverarbeitung und -aufbereitung

- Ausschneiden
- Schraffieren
- Piktogramme erkennen
- Lernwürfel basteln
- Heftgestaltung
- Tabellen erstellen
- Folieneinsatz bewerten
- Lernplakate
- Textpuzzle
- Schreibgerüst
- Nach Stichworten schreiben
- Vom Schaubild/von der Gliederung zum Text
- Bildergeschichten
- Referate gestalten

Methoden der Arbeits-, Zeit- und Raumplanung

- Gedächtnislandkarten
- Mindmap
- Strukturbäume
- Schlüsselbegriffe ordnen
- Sinn und Unsinn der Hausaufgaben
- Zeitplanung
- Tagesprotokoll
- Ordnung am Arbeitsplatz

Nachdenken über Kommunikation

- Fragebogen
- Punktabfrage
- Aktiv-Passiv

Methoden zur Förderung des freien Sprechens und Erzählens

- Kugellager
- Montagskreis/Wochenschau/Blitzlicht
- Stimmungsbarometer
- Nacherzählen
- Bildmeditation/Fotoassoziation/Metapher-Assoziationen

Miteinander reden

- Gruppenpuzzle
- Redewendungen
- Doppelkreis
- Hörerzählung
- Fishbowl
- Partnerinterview

Überzeugend argumentieren und vortragen – rhetorische Übungen

- Lernen durch Lehren
- Expertenmethode
- Kurzreferat
- Gebundener Vortrag
- Freier Vortrag
- Team-Vortrag
- Visualisierung

Kommunikations- und Interaktionsspiele

- Rollenspiel
- Standbilder
- Planspiel
- Theaterspiel

VI. Ausblick

Folgende Anschlussfragen bzw. –aufgaben stellen sich für uns:

1. **Methodenlernen für LehrerInnen:**

Das Geheimnis kompetenzorientierten Unterrichtens wird nicht darin bestehen, dass nun verstärkt Projektarbeit angekündigt oder Referate verteilt werden. Die Frage ist vielmehr, ob und wie SchülerInnen in den Stand versetzt werden, sich kleinschrittig entsprechende Arbeitsformen anzueignen. Dazu müssen wiederum Lehrkräfte befähigt werden (z.B.: Phasen der Projektarbeit; Referaterziehung von der Themenfindung über Recherche bis zum Vortrag)

2. **Zur Initiierung von Qualitätssicherung in Unterricht und Schule**

Wer kann die Lernprozesse unter Lehrern, Pfarrern, Vikarinnen und Lehreranwärterinnen initiieren und dazu motivieren neue Perspektiven auf Schülerinnen und Unterricht einzunehmen? Welche methodischen Schritte von Schulentwicklung sind notwendig, um Qualitätssicherung in einem Klima des Vertrauens und der Transparenz zu pflegen?

3. **Beobachtungsbögen zu einzelnen im Text genannten Perspektiven:**

Wie konkretisieren sich die in den vier Perspektiven auf Unterricht aufgezählten Fragen in einzelnen Beobachtungsaufgaben – nach Möglichkeit so, dass die Beobachtungen dokumentiert und reflektiert werden können?

4. **Feed-Back-Kultur einüben:**

Lehrkräfte und SchülerInnen sollen lernen, Lernprozesse zu beobachten und zu kommentieren. Welche Methoden und Medien sind dafür geeignet, damit Feed-Back nicht den Unterricht unterbricht, sondern zum selbstverständlichen Bestandteil der Lernkultur wird?

5. **Veränderte Formen der Leistungsfeststellung:**

Veränderte Kompetenzen auf Seiten der Lehrkräfte erfordern einen neuen Blick auf Lernprozesse und deren Erträge. Welche veränderten Methoden sind tauglich, um den Kompetenzerwerb der SchülerInnen zu dokumentieren und zu evaluieren?