

Kompetenzorientiertes Unterrichten

Grundlagenpapier

Stand: Jänner 2011

online auf www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at

Impressum

Herausgeber:

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK)

Sektion II: Berufsbildendes Schulwesen, Erwachsenenbildung und Schulsport

Für den Inhalt verantwortlich:

Ursula Fritz (BMUKK, Abt. II/7a)

Redaktionsteam:

Ursula Fritz, Katrin Willenshofer

Autor/innenteam:

Christian Dorninger, Sabine Niemeyer, Wolfgang Scharl (BMUKK, Abt. II/2)

Hannelore Kempel, Ingrid Weger (BMUKK, Abt. II/3)

Peter Schüller (BMUKK, Abt. II/6)

Ursula Fritz, Eduard Staudecker, Katrin Willenshofer (BMUKK, Abt. II/7)

Christian Schrack (BMUKK, Abt. II/8)

Ulrike Zug (BMUKK, Abt. I/1)

Josef Lackner (LSR Salzburg, Bereich HUM)

Manuela Paechter (Universität Graz)

Jörg Zumbach (Universität Salzburg)

Druck: Eigendruck

Wien, Jänner 2011

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	4
2.	Unterrichtsplanung	6
2.1.	Prinzipien der Unterrichtsplanung.....	8
2.2.	Durchgängigkeit der Planung.....	11
2.3.	Organisation des Unterrichts.....	12
2.4.	Umsetzung einer Unterrichtsplanung am Beispiel Projektunterricht	15
3.	Unterrichtsdurchführung	18
3.1.	Allgemeines.....	18
3.2.	Voraussetzungen für die Umsetzung eines kompetenzorientierten Unterrichts.....	18
3.3.	Kompetenzorientierte Unterrichtsdurchführung: Lehren und Lernen	19
3.4.	Kriterien für die Umsetzung eines kompetenzorientierten Unterrichts	22
3.5.	Unterrichtsbeispiele als ein Element der Bildungsstandards in der Berufsbildung zur Förderung eines kompetenzorientierten Unterrichts.....	23
3.5.1.	Unterrichtsbeispiel aus dem technisch-gewerblichen und kunstgewerblichen Bereich.....	23
3.5.2.	Unterrichtsbeispiele aus dem kaufmännischen Bereich.....	27
3.5.3.	Unterrichtsbeispiel aus dem humanberuflichen Bereich	33
3.5.4.	Unterrichtsbeispiel aus dem BAKIP/BASOP Bereich	38
3.5.5.	Unterrichtsbeispiel aus dem Bereich Deutsch.....	39
3.5.6.	Vermittlung von sozialen und personalen Kompetenzen	44
3.6.	Vorstellung eines Instruments zur Beobachtung und Beschreibung von Kompetenzen im Unterricht....	46
3.7.	Gruppenbeurteilung	47
4.	Leistungsfeststellung und -beurteilung	49
4.1.	Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung.....	49
4.2.	Umsetzungsschritte zum kompetenzorientierten „Prüfen“.....	50
4.2.1.	Drei wesentliche Prinzipien zum Beurteilen in kompetenzorientierten Umgebungen.....	53
4.3.	Fazit	57
5.	Literatur- und Quellenverzeichnis	59

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Die Initiativen der Sektion II als Teile eines gemeinsamen Ganzen	4
Abbildung 2: Eisbergmodell nach Richter.....	5
Abbildung 3: Zusammenhang zwischen den einzelnen Initiativen der Sektion II	6
Abbildung 4: Unterschiedliche Positionen zur Gestaltung von Unterricht.....	20
Abbildung 5: Lehrer-Logbuch, „Gruppenarbeit“	46
Abbildung 6: Lehrer-Logbuch, „Rollenspiel“	47
Abbildung 7: Formular Gruppenbeurteilung.....	48

1. Einleitung

Dieses Grundlagenpapier wendet sich an Lehrkräfte und an Personen der Schulverwaltung in der **Berufsbildung**. Nach einer Klärung des Begriffs „Kompetenz“ wird auf den Zusammenhang zwischen den einzelnen Initiativen der Sektion II, Berufsbildendes Schulwesen, Erwachsenenbildung und Schulsport im BMUKK eingegangen. „Bildungsstandards in der Berufsbildung“, „Kompetenz- und lernergebnisorientierte Lehrpläne“ sowie die „Kompetenzbasierte, teilstandardisierte Reife- und Diplomprüfung“ sind Teile eines großen gemeinsamen Ganzen und weisen den Weg der Berufsbildung in Richtung „Kompetenzorientiertes Unterrichten“.



Abbildung 1: Die Initiativen der Sektion II als Teile eines gemeinsamen Ganzen

Im Anschluss daran wird darauf eingegangen, welche Auswirkungen ein kompetenzorientierter Unterricht auf die Unterrichtsplanung, die Unterrichtsdurchführung sowie auf die Leistungsfeststellung und -beurteilung hat. Darüber hinaus gibt dieses Papier Anregungen und Denkanstöße für die Gestaltung kompetenzorientierter Unterrichtssituationen.

Im Zusammenhang mit der Berufsbildung ist der **Kompetenzbegriff** grundlegend, weil dadurch „Berufsbefähigung“ attestiert wird („kompetent sein“). Beschäftigt man sich intensiv mit der Thematik „Kompetenz, Kompetenzorientierung im Unterricht, ...“, so wird schnell ersichtlich, dass es hier keine einheitliche, allgemein gültige Begriffsverwendung gibt (vgl. *Fritz/Staudecker* 2010, S. 55ff). Im schulischen Bereich hat sich die Definition von *Weinert* (2001) fest verankert – beinahe alle Fachpublikationen und Initiativen in der Berufsbildung (Bildungsstandards, Lehrplanentwicklung) lehnen sich an diese Definition an. *Weinert* versteht „Kompetenzen als kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, um gewisse Probleme zu lösen und die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. Kompetenzen beschreiben somit mehr als reine Wissensinhalte. Die individuelle Kompetenz beinhaltet demnach ein Netzwerk von zusammenhängenden Aspekten wie Wissen, Fertigkeiten, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation.

Kompetenzen folgen meist folgender Unterteilung:

- Fachkompetenzen (Kenntnisse über Fakten und Theorien)
- Methodenkompetenzen (Umsetzung des Gelernten, Anwendung von effizienten Arbeitstechniken)
- Soziale und Personale, Kommunikative sowie Emotionale Kompetenz (Fähigkeiten zur sozialen Interaktion, zu Kooperation und Kommunikation; zur Steuerung des eigenen Handelns; sowie die Fähigkeit, Sachverhalte adressatenbezogen darzustellen, eigene Lern- und Arbeitsprozesse auch unter nicht vorhersehbaren Bedingungen zu steuern und zu beaufsichtigen sowie Verantwortung für die Überprüfung und Entwicklung der eigenen Leistung und der Leistung anderer Personen zu übernehmen.)

Trotz dieser Unterteilung sind Kompetenzen in ihrer Ganzheit nicht operationalisierbar und damit nach außen hin auch nicht gänzlich sichtbar. *Richter* (2007) stellt sich die Gesamtheit von Kompetenzen als einen Eisberg vor. Sichtbar ist nur der Teil von Kompetenz, der sich im Handeln äußert (Abb. 2).



Abbildung 2: Eisbergmodell nach Richter

Bereits im Jahr 2004 setzt die Sektion II im BMUKK mit der Initiative „**Bildungsstandards in der Berufsbildung**“ einen ersten Schritt in Richtung Kompetenzorientierung. Im Rahmen dieser Initiative werden sowohl gegenstandsbezogene (schulartenübergreifende) als auch berufsbezogene (schulartenspezifische) Bildungsstandards formuliert. Diese setzen sich aus einem Kompetenzmodell für den jeweiligen Unterrichtsgegenstand/Fachbereich, das aus einer Handlungs- und Inhaltsdimension besteht, den Deskriptoren an den Schnittpunkten von Handlungs- und Inhaltsdimension und den Unterrichtsbeispielen, die die Deskriptoren präzisieren, zusammen. Die Bildungsstandards in der Berufsbildung setzen direkt am Kernprozess „Unterricht“ an, beschreiben die erwarteten Lernergebnisse und stellen diese in transparenter Form dar. Somit werden fach- und fächerübergreifende Kernkompetenzen formuliert, die für die weitere schulische und berufliche Ausbildung von Bedeutung sind. Dies fördert u.a. die optimale Darstellung und Vergleichbarkeit von Lernergebnissen in ganz Europa. (*Weitere Informationen zu den Bildungsstandards finden Sie unter www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at*)

Kompetenz- und lernergebnisorientierte Lehrpläne sind neben den Bildungsstandards ein wichtiges Element eines zeitgemäßen und umfassenden Gesamtkonzepts für die Entwicklung und Sicherung der Qualität schulischer Arbeit. Sie bieten allen an Schule Beteiligten Orientierung darüber, welche Kompetenzen im Bildungsgang verbindlich erreicht werden sollen und bilden einen Rahmen für die Bewertung der erreichten Ergebnisse. Diese Lernergebnisse werden aufgrund der Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 auch als Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen definiert, welche die Absolventinnen und Absolventen nach Abschluss der jeweiligen beruflichen Ausbildung (Qualifikation) aufweisen. Kompetenz- und lernergebnisorientierte Lehrpläne stellen die zu erreichenden Kompetenzen und somit den Outcome in den Mittelpunkt. Die Basis für einen kompetenz- und lernergebnisorientierten Lehrplan stellt immer das Kompetenzmodell des jeweiligen Bildungsstandards dar – die Deskriptoren der Bildungsstandards finden sich in gebündelter Form in den Bildungs- und Lehraufgaben, die wiederum Garant für die kompetenzorientierte Ausrichtung des Unterrichts sind.

Bildungsstandards und anwachsender Kompetenzerwerb werden in Zukunft noch stärker als Maßstab für den Erfolg von Lernprozessen gesehen, weil sie Lehrkräften ein Instrument in die Hand geben, die Handlungsorientierung ihrer Schülerinnen und Schüler zu stärken. Die Kompetenzmodelle der Bildungsstandards bilden mit ihrer Handlungs- und Inhaltsdimension somit das Charakteristikum eines **kompetenzorientierten Unterrichts**.

Die Kompetenzorientierung zieht sich durch alle Bereiche der Unterrichtswelt – von der Unterrichtsplanung über die -durchführung bis hin zur Leistungsbeurteilung – und ist somit der wesentliche Grundbaustein für die ab dem Schuljahr 2014/15 gültige **kompetenzbasierte, teilstandardisierte Reife- und Diplomprüfung**.

Der soeben geschilderte Zusammenhang zwischen den einzelnen Initiativen der Sektion II wird in der folgenden Darstellung veranschaulicht.

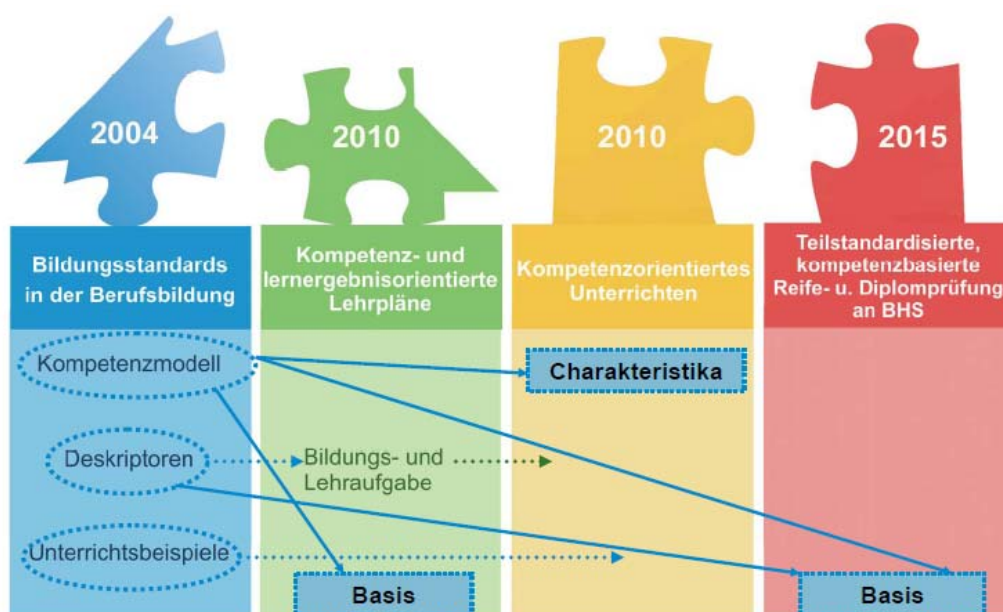


Abbildung 3: Zusammenhang zwischen den einzelnen Initiativen der Sektion II

Die Erreichung der Kompetenzen erfordert ein verändertes **Rollenverständnis aller Betroffenen** im Bildungssystem. Die Lehr-Lern-Beziehungen müssen neu definiert werden, weil der Fokus nun auf den Lernprozess sowie auf die zu erreichenden Kompetenzen gerichtet ist. Von den Lernenden wird mehr Aktivität, Selbststeuerung und Eigenverantwortlichkeit im Lernprozess eingefordert. Lernen ist als aktiver Prozess zu sehen. Die Aufgabe der Lehrkräfte ist ebenfalls neu ausgerichtet: Sie werden zu „Träger/innen“ von Wissen und zu „Katalysatoren“ von Lernprozessen – es wird ihnen unterstützende Funktionen beim Lernprozess zugewiesen. Kompetenzorientierte Unterrichtssituationen erfordern einen Rollenwechsel der Lehrperson von der Wissensvermittlerin/dem Wissensvermittler zur Lernbegleiterin/zum Lernbegleiter, zur Moderatorin/zum Moderator bzw. zum Coach, die/der eine Unterstützungsfunktion für die selbstgesteuerten Lernprozesse hat und für die Gestaltung des Lernumfeldes verantwortlich ist. Die Aufgabe von Lehrkräften ist es, Lernumgebungen zu planen und zu schaffen, in denen ihre Schülerinnen und Schüler handelnd mit Wissen umgehen und genau definierte Kompetenzen erreichen. Ziel ist es, dass die Schülerinnen und Schüler die Lernsituation bzw. Problemstellung als eine für sie selbst relevante Aufgabe entdecken. Kompetenzorientiertes Unterrichten unterstützt somit u.a. auch die Entwicklung jener Kompetenzen, die selbstgesteuertes Lernen ermöglichen. Damit ist der Grundstein für eine lebenslange Beteiligung am Bildungsprozess gelegt.

Zur Förderung des Kompetenzaufbaus eignen sich Lernprinzipien, die vor allem sinnstiftende Fragestellungen wie einen guten Lernkontext, optimale Lerngelegenheiten, eine Vielfalt an Lernorten, „Learning environments“ und praktisches Arbeiten in den Vordergrund rücken. Kompetenzorientiertes Unterrichten fordert von der Lehrperson jene Methoden und Instrumente ein, die die Ausprägung bzw. das Anwachsen der Kompetenzen sichtbar machen, der/dem Lernenden das Ergebnis zurückzumelden und somit eine nachhaltige Kompetenzentwicklung ermöglichen.

Kompetenzorientiertes Unterrichten erfordert aber auch eine genaue Planung des zeitlichen Rahmens, weg von den traditionellen 50 Minuten Einheiten. Lerneinheiten, wie Projekte, Fertigungsprozesse, Simulation eines Gründungsvorgangs, Geschäftsprozesse in der Übungsfirma müssen unterschiedlich lang konzipiert werden, um einen Kompetenzzuwachs zu ermöglichen. Die Phasierung einer Lerneinheit sollte so gestaltet werden, dass sie für die Schülerinnen und Schüler motivierend und lernwirksam bleibt.

Zusammenfassend zielt kompetenzorientiertes Unterrichten darauf ab, dass die Schülerinnen und Schüler jene Kompetenzen erwerben, die es ihnen ermöglichen, erworbenes Wissen und Können miteinander zu vernetzen und in realen Sach-, Sinn- und Problemzusammenhängen anzuwenden. Wissen muss in Können münden und in Handlungen sichtbar werden. Die erworbenen Kompetenzen werden in Form von „Lernprodukten“ (z.B. Präsentationen) ausgewertet. Diese „Lernprodukte“ zeigen der Lehrkraft die unterschiedlichen Kompetenzstände und bieten Gelegenheit zur Diagnose und zur Metakognition.

2. Unterrichtsplanung

2.1. Prinzipien der Unterrichtsplanung

Auftrag des Unterrichtsgegenstands/Gegenstandsbereichs innerhalb des Bildungsziels

Jedem Unterrichtsgegenstand kommt ein wichtiger Anteil beim Erwerb der Gesamtheit der für das angestrebte Berufsziel erforderlichen Kompetenzen zu. Unterrichtsplanung orientiert sich grundsätzlich an den Aufgaben, die dem Unterrichtsgegenstand/Gegenstandsbereich innerhalb des spezifischen Ausbildungsganges zufallen.

Gute Unterrichtplanung setzt voraus, den eigenen Unterrichtsgegenstand als Teil des gesamten Ausbildungskonzeptes zu erkennen und zu akzeptieren. Gemeint sind dabei nicht die klar definierten Prüfungsanteile der abschließenden Prüfungen, sondern der Bildungsauftrag, der dem eigenen Gegenstand beim Erreichen des ausbildungsspezifischen Bildungszieles zufällt. Somit gilt diese grundlegende Ausrichtung in gleicher Weise für alle Unterrichtsgegenstände, auch wenn sie nicht unmittelbar direkter Teil der abschließenden Prüfung sind.

Unterrichtsplanung orientiert sich an den zu vermittelnden Kompetenzen und hat den Lehrplan und gegebenenfalls definierte Bildungsstandards als Grundlagen. Entwicklungen im Fachgebiet und im Berufsfeld erfordern eine regelmäßige, abgestimmte Adaptierung dieser Unterrichtsplanung. Gleichermassen ist die Orientierung am Kompetenzstand der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu Beginn des gemeinsamen Unterrichts eine wesentliche Basis, um die weiteren Lernziele überhaupt erst ausrichten zu können. Hierfür stehen verschiedenen Instrumente zur Lernstandserhebung (z.B. Diagnosechecks) zur Verfügung.

Nachhaltigkeit

Verantwortungsvolle Unterrichtsplanung stellt den Aspekt der Nachhaltigkeit in den Mittelpunkt eines kompetenzorientierten Unterrichtsgeschehens.

Das Erreichen eines möglichst hohen Maßes an Nachhaltigkeit ist die wichtigste Aufgabe jedes Unterrichts. Reines Faktenwissen, oft punktuell erarbeitet, ist immer kurzlebiger als erworbene, auf Faktenwissen und Verstehen aufbauende, komplexe Kompetenzen. Einmal erworbene Kompetenzen gehen nur in großen Zeiträumen wieder verloren. Dies verdeutlicht, dass kompetenzorientiertes Unterrichten und Nachhaltigkeit in einem engen Zusammenhang zu sehen sind.

Eine verantwortungsvolle Unterrichtplanung beachtet ganz besonders die nachhaltige Sicherstellung des dem jeweiligen Gegenstand bzw. Ausbildungsgang zu Grunde liegenden Standards als zentralen Kern.

Individualisierung

Zeitgemäßer Unterricht bedeutet ein Höchstmaß an Fördern der individuellen Begabungen und Interessen. Die Schülerinnen und Schüler sollen dazu angeleitet werden, neugierig zu bleiben. Dies bedeutet, dass Unterrichtplanung nicht allein auf die Gesamtheit einer Klasse abgestimmt wird, sondern sich im Sinne der Heterogenität einer Klasse an – am Beginn zu analysierenden – Teilgruppen orientiert. Das einheitliche Lehrziel der Gesamtklasse weicht unterschiedlichen, abgestuften Lernzielen mit transparenter, differenzierter Beurteilung. Gleichzeitig ist auf die unterschiedlichen Lerntypen der Schülerinnen und Schüler entsprechend Rücksicht zu nehmen.

Die Abwendung vom einheitlichen Lehrziel für die Gesamtheit einer Klasse bedeutet sicherlich für viele Lehrkräfte einen Paradigmenwechsel. Darunter ist aber nicht zu verstehen, dass unterschiedliche Schülerinnen und Schüler innerhalb des Klassenverbandes für unterschiedliche Leistungen die gleiche Beurteilung erhalten! Gemeint ist vielmehr, dass mit den Schülerinnen und Schülern ihren individuellen Potentialen entsprechende individuelle Lernziele je nach ihrer Lerngeschwindigkeit vereinbart werden, die letztlich aber auch zu einer differenzierten Beurteilung führen. Die Erfüllung der jeweils geforderten Grundkompetenzen zur Erlangung eines positiven Abschlusses des Jahrganges steht dabei außer Zweifel. Beispielsweise ist es durchaus denkbar, mit den aus unterschiedlichsten Gründen leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern Lernziele lediglich in Hinblick auf ein „Genügend“ oder „Befriedigend“ zu vereinbaren und die individuellen Anforderungen darauf auszurichten.

Eine solche Individualisierung des Unterrichtsgeschehens nach Teilgruppen – und in besonderen Fällen sogar bezogen auf Einzelschülerinnen und -schüler – verlangt nicht nur eine sorgfältige Unterrichtsplanung, sondern auch den Einsatz von Diagnoseinstrumenten sowie eine laufende Beobachtung des individuellen Lernfortschrittes.

Neben der Differenzierung der Lernziele ist bei der Unterrichtsplanung im Sinne der Individualisierung auch Raum für die Wahl der Lernmethode zu geben, der individuellen Gestaltung des Lernpfades, des Lerntempos und für die Abstimmung des Beitrags, den die einzelne Schülerin/der einzelne Schüler leisten kann. Die Schülerinnen und Schüler sollen also die Lernziele auf unterschiedlichen Wegen erreichen können. Gleichzeitig ist die Selbstverantwortung der Lernenden zu stärken. Es ist die Verantwortung der Lehrkräfte, die Verantwortung der Schülerinnen und Schüler einzufordern. Es geht darum, den Prozess zu entwickeln.

Differenzierte Unterrichtsplanung bedeutet neben der Festlegung individueller (Gruppen) Lernziele auch das Vorausplanen der individuellen Aufgabenstellungen und leistbarer Eigenanteile, die in Selbstorganisation zu erbringen sind.

Wenn die Fragen der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund stehen sollen, so ist auch zu planen, wie auf diese eingegangen werden kann. Unterschiedliche Lernziele für Teilgruppen innerhalb einer Klassengemeinschaft bedeuten auch das Vorausplanen und Vorbereiten unterschiedlicher Aufgabenstellungen im Unterricht, angepasster Hausaufgaben und jeweils leistbarer eigenständig zu erbringenden Lernanteile und Eigeninitiativen im Unterrichtsgeschehen.

Vom gesteuerten zum selbstgesteuerten Lernen

Kompetenzorientiertes Unterrichten bedingt für die Lehrkräfte eine Verschiebung weg vom steuernden Vortrag hin zur Lernbegleitung. Für die Schülerinnen und Schüler tritt dabei das selbstverantwortliche Lernen immer mehr in den Mittelpunkt. Selbsttätiges Lernen erfordert ein hohes Maß an Motivation, die von der Lehrperson nicht erzeugt, aber gefördert werden kann. Eine Unterrichtsgestaltung, die diesen zeitgemäßen Weg beschreitet, bedarf einer langfristigen, sorgfältigen und umfangreichen Planung.

Kompetenzen können, im Gegensatz zum Erwerb reinen Faktenwissens, nur durch eigenständiges und eigenverantwortliches Handeln erworben und entwickelt werden. Der Lehrperson kommt dabei z.B. die verantwortungsvolle Rolle eines Coaches zu, die im Unterrichtsgeschehen vielfältige und über weite Teile spontane Anforderungen an die Lehrperson stellt und eine hohe Flexibilität einfordert. Das reale Unterrichtsgeschehen ist in solchen kreativen Unterrichtsanteilen niemals im Detail vorhersehbar. Nur eine sorgfältige Vor- und laufende Nachplanung (rollierende Planung) kann bei der geforderten Flexibilität sicherstellen, dass das Unterrichtsziel nicht aus den Augen verloren wird. Die Lehrkräfte benötigen dafür entsprechendes Methodenwissen, die die pädagogischen Grundlagen, aber auch die Methoden des Faches beinhalten.

Beispiele für weitgehend selbstgesteuerte Unterrichtsformen:

- a) Problem Based Learning, Fallstudien und virtuelle Firmen (Übungsfirma): Bei Fallstudien steht die Behandlung praktischer Fälle aus der Wirtschaft durch die Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt. Unter der Koordination von Schülerinnen und Schülern entwickelt die Klasse in mehreren Teams arbeitsteilig Ideen und Problemlösungsansätze. Die Lernplattform dient der Projektplanung, der Dokumentation und dem Erfahrungsaustausch. Dabei kommen Diskussionsforen und Wikis zum Einsatz. Erfahrenere Schülerinnen und Schüler können auch eigenständig die gesamte Plattform als „Peer-Wissensmanager“ verwalten. Siehe auch Punkt 2.4. Projektunterricht.
- b) Lernen durch Lehren (LdL): Lernen durch Lehren ist eine handlungsorientierte Unterrichtsmethode, bei der Schülerinnen und Schüler neue Lehrinhalte didaktisch aufbereiten und den anderen Schülerinnen und Schülern präsentieren. Die Lernenden werden so selbst aktiv, prägen sich die Inhalte durch das Lehren ein, erwerben zudem Kompetenzen im Bereich Präsentation, Moderation (Methodenkompetenz) und Gruppenarbeit (Soziale Kompetenz). LdL ist keine eLearning-spezifische Unterrichtsform, allerdings können Vorbereitung und Coaching der geplanten Lehrauftritte der Schülerinnen und Schüler gut mit einer Lernplattform unterstützt werden.

Abstimmung von inhaltlicher und zeitlicher Planung

Unterrichtsplanung versteht sich als grundsätzliche Abstimmung aller relevanten Komponenten, wobei der Planungshorizont stets über den jeweiligen Unterrichtsgegenstand und Jahrgang hinaus reicht. Nur so können die Nahtstellen zu den anderen Unterrichtsbereichen und eine Einbettung in das Gesamtkonzept der Ausbildung sicher gestellt werden.

Gute und verantwortungsvolle Unterrichtsplanung blickt immer über den Rand des eigenen Gegenstandes hinaus und stimmt die Planung auf das umfassende Unterrichtsgeschehen ab. Dies fördert bei den Lernenden nicht nur ein tiefer greifendes Gesamtverstehen und somit die grundlegende Lernmotivation, sondern reduziert durch Verhinderung überflüssiger Redundanzen und zeitlicher „Zerstückelung“ deren Lern- und Übungsaufwand. Durch effiziente Koordination können Synergien genutzt werden und der Lernprozess kann mit geringerer mentaler Belastung erfolgen.

Ausrichtung an den aktuellen Entwicklungen des angestrebten Berufsfeldes

Zeitgemäße Unterrichtsplanung an einer berufsbildenden Schule berücksichtigt laufend die aktuellen Entwicklungen des eigenen Fachbereichs sowie des angestrebten Berufsfeldes.

Das Einfließen von aktuellen Entwicklungen in die eigene Unterrichtsplanung ist ein pädagogisches Grundprinzip. Es umfasst in gleicher Weise die pädagogischen, methodisch-didaktischen Felder wie die fachlichen Bereiche des jeweiligen Unterrichtsgegenstandes. Für Unterrichtende an berufsbildenden Schulen ist es aber, in Hinblick auf das gesamte Ausbildungsziel, unerlässlich, auch die Entwicklungen in den von den Lernenden angestrebten Berufsfeldern zu beobachten und in Unterrichtsplanung und -geschehen einfließen zu lassen. Nur so ist es möglich, den eigenen Unterricht laufend aktuell zu halten.

2.2. Durchgängigkeit der Planung

Abstimmung innerhalb des Ausbildungsganges

Die Planung eines kompetenz- und lernergebnisorientierten Unterrichts ist sowohl in die Planung einer ganzen Schulstufe als auch der gesamten Ausbildung eingebettet. Diese vernetzte Planung am Schulstandort, die grundsätzlich im Team erfolgt, basiert auf dem Curriculum (Lehrplan). Die Planung orientiert sich am Schulprofil, das den Vorgaben der Schulbehörde entsprechen muss und mit dieser im Vorfeld abzustimmen ist.

Die inhaltliche und zeitliche Abstimmung der kompetenzorientierten Unterrichtsgestaltung ist auf das gesamte Bildungsziel ausgerichtet. Das Erwerben von Kompetenzen ist nur durch langfristige Planung zu erreichen. Demnach ist es unerlässlich, dass die Abstimmung in gleicher Weise in einem Koordinationsteam des gesamten Ausbildungsganges, im jeweiligen Team der Fachkolleginnen und -kollegen und im jeweiligen Team der Klassenlehrer/innen- und -lehrer erfolgt. Nur so kann sichergestellt werden, dass die angestrebten Kompetenzen innerhalb der gesamten Ausbildung – in Abstimmung zwischen mehreren Unterrichtsgegenständen – nachhaltig gefestigt werden. Bei den Abstimmungen wird besonderes Augenmerk auf die Übergänge zu der jeweils nächsten Schulstufe gelegt.

Detaillierte Jahresplanung

Wesentlicher Bestandteil der Jahresplanung ist die Festlegung von Meilensteine, an welchen sich der Lernfortgang einer Klasse zeigt. Diese Meilensteine werden den Lernenden im Sinne einer Zielvereinbarung bewusst gemacht und gemeinsam festgelegt.

Durch Meilensteine werden die Sequenzen, in welche das Jahrespensum des Unterrichtes zerlegt wird, transparent gemacht. Die Meilensteine dienen auch der Selbstkontrolle für die Schülerinnen und Schüler.

2.3. Organisation des Unterrichts

Zeitgemäßer, kompetenzorientierter Unterricht ist durch eine Vielfalt von Unterrichtsformen gekennzeichnet. Gute Unterrichtsplanung versucht schon im Vorfeld, die effizienteste Organisationsform des Unterrichts unter Beachtung des jeweilige Lernzieles, der Lerninhalte und der organisatorischen Rahmenbedingungen auszuwählen und vorzubereiten. Eine besondere Rolle spielt dabei insbesondere auch das jeweilige Klassenprofil sowie die Persönlichkeit der Lehrkraft. Wesentliche Bedeutung kommt dabei der an das Klassenprofil angepassten und mit dem Gesamtkonzept des Ausbildungsganges abgestimmten Auswahl von Unterrichtsunterlagen und Unterrichtsmittel zu.

Unterrichtsunterlagen (Schulbücher, Nachschlagewerke, ...) und Unterrichtsmittel (elektronische Arbeitshilfen, Einsatz von Vermittlungsmedien, ...) haben zentralen Einfluss sowohl auf das Aufnehmen der vermittelten Lehrinhalte durch die Lernenden als auch auf die Effizienz der Selbstlernanteile. Einer verantwortungsvollen Wahl derselben fällt deshalb eine ganz besondere Bedeutung zu, wobei eine Auswahl niemals isoliert in einem Gegenstand oder Gegenstandsbereich getroffen werden kann. Die Abstimmung mit dem gesamten Umfeld des Ausbildungsganges ist hier unerlässlich.

Motivation und Situierung der Lerneinheit

Jede Lerneinheit beginnt mit einem Erläuterungs- und Motivationsteil, der an die erlebbare Realität der Lernenden anknüpft und ihr Vorwissen berücksichtigt. Schülerinnen und Schüler erfahren, was und warum sie etwas lernen und was es mit dem bisher Gelernten zu tun hat („informierender Unterrichtseinstieg“). Die Lernenden wissen somit im Sinne eines heuristischen Lernmodells, warum und wozu sie sich mit dem jeweiligen Lernstoff auseinandersetzen.

Anhand des Praxisbeispiels oder der realitätsnahen Problemstellung werden mit den Lernenden die zu erwerbenden Kompetenzen erörtert. Sie sollen verstehen, was sie sich in dieser Einheit aneignen sollen und die Sinnhaftigkeit erfassen. Davon ausgehend wird auch begründet, welches (systematische) Wissen notwendige Voraussetzung für die angestrebten Kompetenzen ist. Dabei sind im gegebenen Rahmen einzelne Themen durchaus zwischen Lehrenden und Lernenden verhandelbar.

Wahl der Unterrichtsmethode

Die für Lerneinheiten gewählten Unterrichtsmethoden müssen geeignet sein, die erwünschten Kompetenzen zu entwickeln und das dazu erforderliche Wissen nachhaltig aufzubauen. Steht die Entwicklung von Kompetenzen im Mittelpunkt, sind grundsätzlich handlungsorientierte und kollaborative Unterrichtsmethoden besser geeignet als rein instruktive.

Kooperative und kollaborative Lern- und Arbeitsformen bedingen sowohl hohe Aktivität der Lernenden als in der Regel auch hohe Lernmotivation. Diese beiden Kriterien tragen wesentlich dazu bei, träges Wissen zu vermeiden und erworbenes Wissen und Kompetenzen nachhaltig zu sichern. Problembasierte und projektbasierte Unterrichtsmethoden sind darüber hinaus im berufsbildenden Bereich bestens geeignet, übergreifende und vernetzte Kompetenzen nachhaltig zu fördern.

Einbindung von Medien

Gute Unterrichtsplanung bedeutet langfristige, sorgfältige und verantwortungsvolle Planung und Vorbereitung eines effizienten, pädagogisch-didaktischen Einsatzes zeitgemäßer Technologien und Medien, insbesondere unter Einbindung der Möglichkeiten des Internets.

Neue Medien und Technologien sowie die Möglichkeiten des Internets sind ein Kulturgut unserer Zeit geworden und als zentraler Teil einer aktuellen Allgemeinbildung zu betrachten. Ein sicherer und verantwortungsvoll-kritischer Umgang mit den neuen Medien stellt sich heutzutage als Schlüsselkompetenz dar. Gute Unterrichtsplanung ist nicht zuletzt dadurch gekennzeichnet, dass einerseits die Schulung der Kompetenz und andererseits der pädagogisch-didaktische Gewinn aus der Nutzung der Medien in einem ausgewogenen Maße vorgesehen und geplant werden.

Problem-Based Learning

Problem-Based Learning (PBL) ermöglicht den Lernenden, Wissen, Können und Fertigkeiten in konkreten Situationen bzw. an praxisnahen Aufgabenstellungen anzuwenden und stellt somit ein wesentliches Element der Kompetenzentwicklung dar.

PBL eignet sich sehr gut zum Aufbau von Kompetenzen. Neben der Erweiterung der fachlichen, sozialen und kommunikativen Kompetenzen erwerben die Lernenden Lösungskompetenz durch Arbeit an konkreten, praxisbezogenen Fällen. Sie lernen dabei Probleme aufbauend auf ihrem Vorwissen zu analysieren und durch Aneignung von neuem Wissen zu lösen. Durch die Arbeit im Team erweitern sich insbesondere auch die sozial-kommunikativen Kompetenzen und die Teamfähigkeit.

Die Lehrperson fungiert dabei als Coach. Ihre Beratung zielt auf die Entwicklung neuer Sichtweisen und auf die Erweiterung der persönlichen Potentiale ab. Neben dieser aufgabenorientierten Funktion hat der Coach auch eine gruppenorientierte Funktion, wobei die Verantwortung für den Lernprozess weitgehend bei den Lernenden liegt. Dies ist bei der Unterrichtsplanung im Vorfeld besonders zu berücksichtigen.

Fallbeispiel:

Fallbeschreibung:

Es ist ein warmer und schwüler Sommertag. Wenn man genau hinschaut, sieht man unzählige aufsteigende Staubteilchen in der Luft. Am frühen Nachmittag bilden sich dunkle Wolken und es wird noch schwüler. Plötzlich zuckt in der Ferne ein Blitz, gefolgt von Donner. Es regnet heftig. Ein Gewitter.
(nach *Moust et al.*: Problemorientiertes Lernen, Wiesbaden 1999)

Ablauf: Als Beispiel die Methode „Siebensprung“ (nach *Agnes Weber*: Problem-Based Learning 2007)

Phase 1: Lerngruppe / Erste Problemanalyse. Vorwissen

1. Schritt	Was verstehen wir unter ...?
Begriffsklärung	Gemeinsames Begriffsverständnis schaffen
2. Schritt	Was sind die Fragestellungen, Probleme, Problemfelder? (Hypothesen?)
Problem bestimmen	Welche Probleme müssen vorrangig behandelt werden, um zu einer Lösung zu kommen? Benennen und systematisches Ordnen der Probleme, Auswahl nach Wichtigkeit
3. Schritt	Was wissen wir schon dazu?
Problem analysieren	Konnex zum Vorwissen herstellen
4. Schritt	Was fehlt uns an Wissen?
Erklärungen ordnen	Identifizieren der Wissensdefizite
5. Schritt	Formulierung der Lernziele
Lernfragen formulieren	Ableiten der Arbeitspakete und überantworten

Phase 2: Selbststudium / Wissensaneignung. Neues Wissen

6. Schritt	Arbeitspakete abarbeiten
Informationen beschaffen	Wissensaustausch, Synthese Lösungen entwickeln, Paper erstellen

Phase 3: Lerngruppe / Vertiefte Problemanalyse. Neues Wissen

7. Schritt	Präsentation und Diskussion der Lösung und des Lösungsweges
Informationen austauschen	

Lernziele: neben den in der Problemstellung definierten fachlichen Lernzielen trainiert die im Folgenden dargestellte Methode weitere Kompetenzen:

- Eigenverantwortung für den Lernprozess übernehmen
- Erkennen des Stellenwertes von Vorwissen
- Vernetzung und Integration von Lerninhalten
- Umgang mit Literatur/Medien
- Erfahren/Ausprobieren/Verinnerlichen einer Methode zur Lösungsfindung im Team
- Lernen in Gruppen
- Führen einer Fachdiskussion
- Gruppenprozesse erkennen, verstehen lernen
- Reflexion der eigenen Handlungsweisen in der Gruppe
- In kurzer Zeit aussagekräftig Fachthemen präsentieren können

Dabei geht es naturgemäß nicht darum „die“ Lösung zu finden, sondern Ergebnisse, die argumentiert und belegt werden können sowie den Kriterien der Nützlichkeit entsprechen.

Dieses Beispiel einer Problemstellung hat eine radikalkonstruktivistische Offenheit bezüglich der fachlichen Lernziele, diese wählen die Lernenden je nach persönlichen Interessen und Vorwissen. In der beruflichen Ausbildung wird man die Problemstellung auf konkrete Lernziele fokussieren z.B. die elektrischen Vorgänge bei der Blitzentladung, Sicherheitsmaßnahmen bei Gewitter, Meteorologische Vorgänge, Literarische Themen, etc.

Beurteilung:

- Theorie/Wissen: mündlicher oder schriftlicher Wissenstest
- Lösungskompetenz/Argumentationsgang bei der Lösung: Wird im Rahmen eines wertschätzenden Diskurses (kein bloßes Abfragen von Inhalten) unter nachvollziehbaren Kriterien bei Punkt 7 ermittelt.
- Soziale und personale Kompetenz: Die Gruppenmitglieder liefern jeweils ein individuelles Papier zu ihren Erkenntnissen über die Gruppenprozesse sowie das eigene Verhalten in der Gruppe und im Lernprozess ev. nach einem vorgegebenen Kriterienkatalog. Zu Qualität und Differenziertheit dieser Ausarbeitung erfolgt ein verbales Feedback.

2.4. Umsetzung einer Unterrichtsplanung am Beispiel Projektunterricht

Eine typische Umsetzung vernetzten Unterrichts stellt der Projektunterricht dar. Gut geplanter Projektunterricht schafft optimale Voraussetzungen für nachhaltigen Kompetenzerwerb der Lernenden. Mit „Learning by doing“ werden Verknüpfungen zwischen Theorie und Praxis sichtbar und im Rahmen des Lernens an berufssähnlichen Herausforderungen erlebbar gemacht.

Aufbauend auf den oben ausgeführten Richtlinien erfordert Projektunterricht darüber hinaus die Beachtung folgender Planungsüberlegungen:

- Grundsätzlich lassen sich Projekte auch durchführen, wenn im Stundenplan nur einzelne Stundeneinheiten gegeben sind. Vorteilhafter ist es allerdings, wenn Blockungen im Stundenplan frühzeitig vorgesehen werden.
- Fächerübergreifende Projekte stellen höhere Anforderungen an die Koordination mit den Lehrerkolleginnen und -kollegen sowie der Schulleitung, sind aber im Prozess und Ergebnis anspruchsvoller und unterstützen den Kompetenzerwerb umfassender. Lernplattformen eignen sich zur Planung und Steuerung offener und fächerübergreifender Unterrichtsphasen besonders.
- Im Sinne des entdeckenden Lernens sollten die Lernenden zunächst eigene Lösungsansätze entwickeln, bevor sie mit Expertenlösungen konfrontiert werden. Wissen sollte in diesem Zusammenhang in möglichst hohem Maße nicht angeboten, sondern schülerseitig nachgefragt werden.
- Die konkrete Stundenplanung und -gestaltung kann unter bestimmten Rahmenbedingungen in weiten Teilen in den Händen der Lernenden liegen.

Der wichtigste Teil der Planung ist die Bereitstellung einer situierten Aufgabenstellung mit Lehrplanbezug (Projekt) durch die Lehrperson, die möglichst berufsnahe, komplex (vielgestaltig) und für die Schülerinnen und Schüler persönlich bedeutungsvoll sein sollte. In höheren Jahrgängen kann unter bestimmten Voraussetzungen auch der Projektvorschlag von den Schülerinnen und Schülern kommen (wie z.B. bei den Projekt- bzw. Diplomarbeiten im Rahmen der Reife- und Diplomprüfung). Ab der Vorstellung des Projekts sollte die weitere Projektplanung von den Lernenden in einer differenzierten Form der Selbstorganisation in die Hand genommen werden. Dazu gehören die Entwicklung des konkreten Projektziels ebenso, wie die eingesetzten Methoden und den Projektablauf (Zeitstruktur). Entsprechende Vorschläge werden von den Lernenden erarbeitet, diskutiert und verbindlich gemacht (Commitment). In regelmäßigen Planungsbesprechungen, Reflektionen und mit der fachlichen Beratung nimmt die Lehrperson die Coach-Rolle wahr. In dieser Form der Planung können die Schülerinnen und Schüler ein hohes Maß an Verantwortung, Problemlösekompetenz und Selbstlernkompetenz verwirklichen.

2.5. COOL – ein erprobtes Trainingsfeld für kompetenzorientiertes Unterrichten

Cooperatives Offenes Lernen (COOL)

COOL ist eine Unterrichtsmethode, die auf die zunehmende Heterogenität in den Klassen Rücksicht nimmt aber auch die Forderungen von Wirtschaft und Arbeitswelt nach selbstständigeren, eigenverantwortlicheren und kommunikationsfähigeren Absolventinnen und Absolventen erfüllt.

Das Konzept basiert auf den Grundprinzipien des Daltonplans (USA) und wurde durch Entwicklungskooperationen mit berufsbildenden Schulen in den Niederlanden und Dänemark entwickelt. Diese Prinzipien sind:

- **Freedom:** Wahlfreiheit bezüglich Aufgabenabfolge, Lernort und Sozialform, um die Eigenverantwortung der Lernenden für ihren Lernfortschritt zu stärken.
- **Co-operation:** Zusammenarbeit von Lehrenden und Teamfähigkeit von Lernenden, sowie Kooperation von Lehrenden mit Lernenden.
- **Budgeting time:** selbstständiges Planen und Organisieren von Lernarbeit durch die Lernenden.

Was heißt COOL in der Schulpraxis?

- Die **Lehrkräfte kooperieren** in Klassenlehrerteams. Wenn Lernende teamfähig werden sollen, dann müssen es auch die Lehrenden sein: Das bedeutet regelmäßige Teamsitzungen, Einstiegs-klausuren zu Beginn des Schuljahres und Zusammenkünfte der Klassenlehrerteams zur Reflexion, Planung und Weiterentwicklung der Unterrichtsarbeit.
- Die Schülerinnen und Schüler arbeiten mit **schriftlichen**, häufig **fächerübergreifenden Assignments** (Arbeitsaufträgen), deren Zielformulierungen sich an den Deskriptoren von Kompetenzrastern aus den jeweiligen Fächern orientieren.
- In etwa einem Drittel der Unterrichtszeit – in sogenannten COOL-Stunden – haben die Lernenden die Freiheit zu entscheiden, wann, wo und wie sie die gestellten Aufgaben bis zu den vorgegebenen Terminen bewältigen wollen. Das schrittweise Öffnen des Unterrichts in mehreren (möglichst allen) Unterrichtsgegenständen trainiert fachliche, soziale und Selbstkompetenzen gleichermaßen.
- Diese freien Arbeitsphasen ermöglichen den Lehrkräften die radikale Veränderung der Rolle von Vortragenden zu **Moderatorinnen und Moderatoren** und **Begleiterinnen und Begleitern des Lernprozesses**. Sie können so auf jede/n einzelne/n Lernende/n eingehen und diese/n auch gezielt und individuell fördern.
- Diese regelmäßigen offenen Arbeitsphasen und ihre Reflexion sind die Basis und das Trainingsfeld für die offensten Formen von Unterricht – wie z.B. Projektunterricht, Problem Based Learning oder TZU (themenzentrierter Unterricht).
- Methoden des **eLearning (eCOOL)** ergänzen und unterstützen die differenzierte Unterrichtsarbeit (elektronische Assignments, Feedback, ePortfolio, ...).
- In der regelmäßig stattfindenden **Klassenratssitzung** besprechen die Lernenden ihre Anliegen, reflektieren ihren Lernfortschritt, trainieren Gesprächsregeln und Protokollführung und erlernen Moderationstechniken.
- Neben den gesetzlich vorgeschriebenen summativen Formen der Leistungsbeurteilung (Tests, Schularbeiten) werden auch formative Formen der Leistungsbewertung wie z.B. Portfolios eingesetzt, um Schülerinnen und Schülern beim Rollenwechsel vom Konsumenten/der Konsumentin des Unterrichts zum/zur eigenverantwortlich Lernenden zu unterstützen.
- In **regelmäßiger Elternarbeit** werden Eltern durch ihr Feedback zum Mitgestalten des Lernprozesses angeregt.

3. Unterrichtsdurchführung

3.1. Allgemeines

„Die Kompetenzorientierung steht für den Anspruch, dass die Ergebnisse schulischen Lernens handlungsrelevant, praktisch anwendbar sowie persönlich und gesellschaftlich bedeutsam sein wollen. Mit anderen Worten: Die Aufmerksamkeit gilt dem anzustrebenden Können der Schüler und nicht den im Unterricht zu behandelnden Inhalten.“ (Heymann 2004, S. 8). Dieses Zitat zeigt die Richtung an, in die sich die Unterrichtskultur entwickeln kann, wenn Kompetenzorientierung im Unterricht eine zentrale Rolle spielt.

In diesem Kapitel wird gezeigt, dass **Bildungsstandards in der Berufsbildung** einen Beitrag zur Durchführung eines kompetenzorientierten Unterrichts leisten können. Vor allem die Gestaltung eines Unterrichts entscheidet letztlich darüber, ob und wie tatsächlich von Lernenden Kompetenzen erworben werden. Die „Vermittlung“ jener Kompetenzen, welche im Rahmen der Bildungsstandards festgelegt wurden, ist ein erster Schritt hin zu einem kompetenzorientierten Unterricht. Dabei spielen verschiedene Elemente eine wichtige Rolle. Zum einen sind dies die jeweiligen schulartenübergreifenden und schulartspezifische Bildungsstandards mit ihren Elementen des Kompetenzmodells, der Deskriptoren und der entsprechenden Unterrichtsbeispiele, zum anderen sind dies aber auch die jeweiligen Unterrichtsbedingungen und die konkrete Gestaltung kompetenzorientierter Lernumgebungen. Mit der Bezeichnung Lernumgebung wird dabei betont, dass Lernen von mehr Faktoren abhängig ist: Verschiedenste Faktoren wie etwa Klassengröße, Gestaltung des Klassenzimmers, Gestaltung von Unterrichtsmaterial, Vorwissen und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler aber auch Merkmale der Lehrenden uvm. spielen eine Rolle bei Prozessen der Wissensvermittlung (vgl. Reinmann & Mandl, 2006). Als kleine Hilfestellung könnten sich Lehrkräfte bei der Durchführung von kompetenzorientierten Unterricht folgende Fragestellungen vor Augen halten: „WIE nehmen Schülerinnen und Schüler Informationen von außen auf? WIE lernen und verstehen sie? WAS müssen Schülerinnen und Schüler wissen und können, damit man sagen kann, sie haben eine Kompetenz erworben?“

3.2. Voraussetzungen für die Umsetzung eines kompetenzorientierten Unterrichts

Kritische Elemente einer standardsbasierten Unterrichtsdurchführung sind dabei im Kern – auf Seiten der Lehrenden – die folgenden Faktoren:

- Fundierte Kenntnisse über den aktuellen Stand der Bildungsstandards in der Berufsbildung – Wissen über Kompetenzmodelle, Deskriptoren und verfügbare Unterrichtsbeispiele
- Fertigkeiten zur Anpassung und Neugestaltung von Unterrichtsbeispielen für den eigenen Unterricht
- Diagnostische Kompetenzen hinsichtlich der Fähigkeiten der Lernenden
- Methodenkompetenzen zur Durchführung eines kompetenzorientierten Unterrichts
- Wissen um Kompetenzmodelle und Unterrichtsbeispiele in benachbarten Fächern und in überfachlichen Kompetenzbereichen

Nicht nur auf Seiten der Lehrenden, sondern auch hinsichtlich der Lernenden, sind einige Basisqualifikationen und Voraussetzungen notwendig, damit ein erfolgreiches kompetenzorientiertes Lernen stattfinden kann. Einige dieser Aspekte lassen sich wie folgt aufzählen:

- Notwendige kognitive Basiskompetenzen, auf die der Unterricht aufbaut
- Annahme des kompetenzorientierten Unterrichts aus motivationaler Perspektive
- Fertigkeiten des selbstgesteuerten Lernens, insbesondere der Reflektion des eigenen Wissensstandes
- Soziale Kompetenzen
- (Selbst)lernkompetenz
- Möglichkeit und Bereitschaft zum Transfer des Gelernten aus der Unterrichtssituation hinaus in den beruflichen Kontext

Bei all diesen Voraussetzungen handelt es sich nicht um statische Konzepte, sondern um variable Eigenschaften, welche sich im Lauf eines kompetenzorientierten Unterrichts verändern. Umso wichtiger ist es aber, eine genaue Diagnose der jeweiligen Voraussetzungen auf Seiten der Lehrenden – wie auch der Lernenden – durchzuführen, damit auf den jeweiligen Ist-Zustand aufgebaut werden kann. Andernfalls läuft der Unterricht Gefahr, an den jeweiligen Bildungsstandards – und somit an den Kernkompetenzen – vorbeizulaufen. In extremen Fällen kann dies etwa dazu führen, dass Lernende unter- oder überfordert werden, die jeweiligen Unterrichtsmethoden nicht dazu in der Lage sind, die intendierten Kompetenzen erreichen zu lassen, die Relevanz der Unterrichtsinhalte nicht transparent ist und somit eine Ablehnung seitens der Lernenden aber auch der Lehrenden resultieren kann usw. Einige dieser Kernproblematiken lassen sich bereits durch die sorgfältige Planung eines kompetenzorientierten Unterrichts aus dem Weg schaffen, müssen aber dennoch auch während der Unterrichtsdurchführung im Auge behalten werden und verlangen eine stete Anpassung (z.B. die Förderung einer berufspraktischen Relevanz, wenn diese von Lernenden nicht wahrgenommen wird). Gerade die Unterrichtsgestaltung und -durchführung nimmt einen zentralen Stellenwert bei der Umsetzung von Bildungsstandards ein. Dabei ist mitunter ein Rollenwechsel seitens der Lehrenden notwendig, damit die Kompetenzen von Schüler/innen sich auch tatsächlich entwickeln und ausprägen können. Ein Blick in die zurzeit dominierende Auffassung der Pädagogischen Psychologie soll zeigen, wie Lehren und Lernen idealerweise gestaltet sein sollte, damit ein erfolgreicher Kompetenzerwerb stattfinden kann.

3.3. Kompetenzorientierte Unterrichtsdurchführung: Lehren und Lernen

„Ein Kind ist kein Gefäß, das gefüllt, sondern ein Feuer, das entzündet werden will.“ – Francois Rabelais

Die Gestaltung des Unterrichts kann die verschiedensten Formen annehmen, je nachdem welches Fach, welche Zielgruppe, welche Inhalte und welche Methoden zum Einsatz kommen. Eine grundlegende Unterscheidung zwischen zwei – auf den ersten Blick gegensätzlichen – Ansätzen zur Wissensvermittlung geben etwa *Reinmann* und *Mandl* (2006; siehe Abbildung 4).

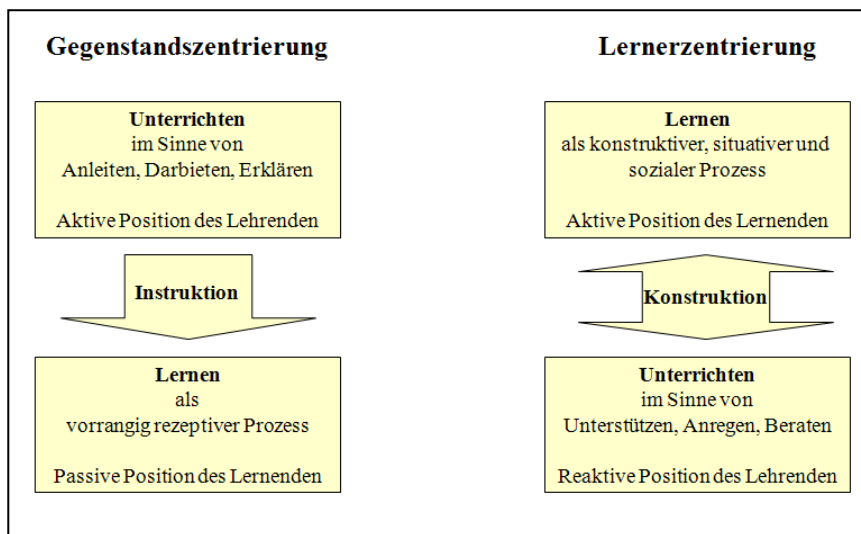


Abbildung 4: Unterschiedliche Positionen zur Gestaltung von Unterricht

Bei der sogenannten „**Gegenstandszentrierung**“ steht der Lerngegenstand im Zentrum. Damit einhergehend ist es das Ziel von Lehrenden, einen inhaltlichen Gegenstandsbereich systematisch aufzubereiten, diesen didaktisch zu rekonstruieren, um diesen dann über den Weg der direkten Instruktion an die Lernenden weiterzugeben. Primäre Methoden, die dabei zum Einsatz kommen, sind das Anleiten von Lernenden, das Darbieten und das Erklären von Informationen. Diese Art der Gestaltung des Unterrichts impliziert, dass Lehrende überwiegend aktiv, Lernende eher passiv und rezeptiv verbleiben. In der Terminologie des kompetenzorientierten Unterrichts könnte man hier von einer „Input-Orientierung“ ausgehen, da Lernende primär fachliche Eingaben erhalten. Diese Art des Unterrichts kann zu verschiedenen Problemen führen, die mehr oder weniger transparent erscheinen. Zum Einen kann die passive Haltung der Lernenden dazu führen, dass die Selbstwirksamkeit des eigenen Handelns nicht mehr wahrgenommen wird und es dazu zu Motivationsproblemen führen kann (vgl. *Deci & Ryan, 1987*). Ein weiteres Problem betrifft die Anwendbarkeit des auf diese Weise vermittelten Wissens. Die Wahrscheinlichkeit, dass derart vermittelte Informationen durch die Lernenden etwa in Problemlösesituationen auch tatsächlich aktiv angewendet werden können, ist eher gering. Die Hauptursache liegt dabei in aller Regel in der kontextfreien Vermittlung des Wissens und dem Fehlen eigener aktiver Anwendungsstrategien während der Unterrichtssituation. Allerdings finden sich auch Vorteile bei dieser Art des Unterrichts: Insbesondere dann, wenn die Lernenden noch kein Vorwissen in dem zu vermittelnden Inhaltsbereich verfügen, ist die Vermittlung von Basiswissen auf diesem Wege gangbar. Das betrifft in erster Linie die grundlegenden Ebenen verschiedenster Kompetenzmodelle in verschiedensten Fachbereichen (etwa in der Lehrzieltaxonomie von Anderson und Krathwohl die Ebenen „Erinnern“ und ggf. „Verstehen“; vgl. *Anderson, Krathwohl, Airasian et al., 2001*).

Als gegensätzlichen Pol kann man zur gegenstandsorientierten Gestaltung und Durchführung von Unterricht die Durchführung eines **lernerzentrierten/kompetenzorientierten Unterrichts** auffassen. Hier liegt der Fokus auf dem aktiven, konstruktiven Lernen der Schülerinnen und Schüler. Lehrende übernehmen dabei nicht mehr die Position der alleine unterrichtenden Person, sondern geben den Lernenden die Möglichkeit, sich selbst und aktiv entsprechende Kompetenzen anzueignen. Lehrende stehen dabei allerdings auch immer beratend und unterstützend zur Seite und fördern dabei die Schülerinnen und Schüler so weit als möglich. Hier besteht insbesondere bei höheren Kompetenzebenen die Chance, dass mehr als ein reines Faktenwissen gelernt wird, sondern auch je nach Disziplin etwaige Anwendungs-, Transfer- oder Evaluationskompetenzen erworben werden. Auch wenn diese Position auf den ersten Blick eher freier hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung wirkt, so sind dennoch die Freiheitsgrade bei der Unterrichtsgestaltung eingeschränkt. Auch hier ist es durch die lehrende Person unabdingbar, die Bedürfnisse und Eigenschaften (insbesondere das Vorwissen der Lernenden) zu berücksichtigen, um einer Überforderung vorzubeugen. Auch entsprechende Phasen innerhalb des Unterrichts müssen kontinuierlich evaluiert werden und ggf. durch Hilfen der Lehrenden entsprechende Defizite kompensiert werden. Dies betrifft auch etwaige eingesetzte Unterrichtsbeispiele, die hinsichtlich der Art der empfohlenen Methoden (z.B. Problemlösen in Gruppenarbeit) analysiert und an die Gegebenheiten des Fachs, der Klasse und dem jeweiligen Stand im Curriculum angepasst werden müssen.

In der Praxis finden beide der oben aufgeführten Positionen ihre Berücksichtigung: Je nach Unterrichtsfach, Kompetenzmodell des Faches, den jeweils zu vermittelnden Inhalten, den zugehörigen Deskriptoren innerhalb des Kompetenzmodells sowie den in der Klasse vorherrschenden Rahmenbedingungen bieten sich unterschiedlichste Methoden zur Unterrichtsdurchführung an, welche fachlich-didaktisch sorgfältig geplant im Unterricht eingesetzt werden können. Dabei kommen in der Regel Methoden zum (auch wechselseitigen) Einsatz, die sich zwischen den beide o.a. Polen bewegen. **Zentral ist dabei, dass gerade bei Kompetenzen, die über ein einfaches Komplexitätsniveau hinausgehen, maßgeblich lernerzentrierte Ansätze notwendig sind.**

Doch worin manifestiert sich nun ein kompetenzorientierter Unterricht konkret? In Folge sollen unterschiedliche Lern- und Arbeitsformen bzw. Merkmale erläutert werden, in denen sich ein derartiger Unterricht verdeutlicht – diese können somit als Kriterien für einen kompetenzorientierten Unterricht bezeichnet werden. Diese Kriterien sind auf der Grundlage der empirischen Wirkungsforschung formuliert und sind ein sogenanntes Mischmodell, was konkret bedeutet, dass aus einem Kanon von verschiedenen Forschungserkenntnissen jeweils die dem Autor/der Autorin am vernünftigsten erscheinenden herausgegriffen wurden. Derartige Ansätze finden sich etwa in den Publikationen von *Haenisch* (vgl. 2002, S. 139 ff.) sowie von *Meyer* (vgl. 2004, S. 16 ff.).

3.4. Kriterien für die Umsetzung eines kompetenzorientierten Unterrichts

- Dem Unterricht Struktur geben und Klarheit über Lernziele herstellen
- Methodenvielfalt: Lern- und Arbeitsformen variabel gestalten
 - *Selbstgesteuertes Lernen zulassen und unterstützen*
 - *Gemeinsamens Lernen in Gruppen ermöglichen*
 - *Besondere Arbeitsformen in der Berufsbildung fördern (z.B. Werkstätte, Labor, Übungsfirmen)*
- Lernen in sinnstiftende Kontexte einbinden: Schülerinnen und Schüler sind am aufmerksamsten, wenn sie sich mit den Lernaufgaben beschäftigen, die persönlich bedeutungsvoll für sie sind.
- (Systematisch) Gelerntes in lebenspraktischen und beruflichen Situationen anwenden: Systematisches Lernen und Lernen in „Echtsituationen“ gehören immer zusammen, weil nur so die Relevanz der Inhalte für die Lernenden verdeutlicht wird.
- Variationsreich Üben und Trainieren
- Lernstoffe vertikal vernetzen
- Erfahrung von Kompetenzzuwachs ermöglichen: die Schülerinnen und Schülern müssen möglichst oft die Gelegenheit haben, ihr Können zu zeigen und zu erleben
- Lern- und Leistungssituationen trennen
- Lösungswege gemeinsam diskutieren
- Lernhandlungen auswerten und glaubwürdige Rückmeldungen geben
- Zeit zum Lernen lassen
- Kritikfähigkeit anregen
- Für ein lernförderliches Klima sorgen: um motiviert zu lernen, benötigen Schülerinnen und Schüler das Gefühl, dass die Lehrkräfte ernsthaft Interesse an ihrem Weiterkommen haben und Vertrauen in ihre Fähigkeiten haben.

Diese Kriterien stellen eine allgemeine **Orientierungshilfe** dar. Es ist wichtig festzuhalten, dass nicht jederzeit alle Kriterien im Unterricht beachtet werden müssen, um erfolgreich kompetenzorientiert unterrichten zu können. Ziel sollte es sein, interessante und herausfordernde Lernsituationen im Unterricht zu gestalten, die eine Umsetzung dieser Kriterien ermöglichen. Ausgehend von den o.a. Überlegungen sollen im folgenden Abschnitt einige Beispiele skizziert werden. Diese „Kriterien für die Umsetzung eines kompetenzorientierten Unterrichts“ können sich in den Elementen von Bildungsstandards in der Berufsbildung – vor allem in den Unterrichtsbeispielen – manifestieren, dadurch einen wichtigen Beitrag zur Durchführung eines kompetenzorientierten Unterrichts leisten und somit nicht nur „theoretische Konstrukte“ darstellen.

3.5. Unterrichtsbeispiele als ein Element der Bildungsstandards in der Berufsbildung zur Förderung eines kompetenzorientierten Unterrichts

Die Unterrichtsdurchführung geht eng mit der Unterrichtsplanung einher. Dieses komplexe Wechselspiel zwischen Planung und Durchführung wird insbesondere durch die jeweilige Situation im Klassenzimmer beeinflusst. Da an dieser Stelle nicht alle möglichen Szenarien (wie etwa Störungen) berücksichtigt werden können, wird bei den folgenden Beispielen von Zielgruppen mit vergleichbarem Leistungsstand hinsichtlich des Vorwissens und vor allem bereits erfolgter Gewöhnung an die Selbstverantwortung der Lernenden ausgegangen. In der Unterrichtspraxis ist hierbei natürlich jeweils die gegebene Situation zu berücksichtigen und entsprechend darauf zu reagieren. Ferner können die hier aufgeführten Beispiele nur skizzenhaft und exemplarisch einen Zugang zum kompetenzorientierten Unterricht geben und sollen auf keinen Fall, inhaltlich als auch methodisch, als einzig gangbarer Weg dargestellt werden.

3.5.1. Unterrichtsbeispiel aus dem technisch-gewerblichen und kunstgewerblichen Bereich

Beispiel: Ohmsches Gesetz

Höhere Lehranstalt für Elektronik und Technische Informatik, 1. Jahrgang

Kompetenzfeld: „Hardwareentwicklung“

Kompetenzbereich: 1.1 Grundlagen der Elektronik – Elektrotechnische Grundgrößen

Deskriptoren: Die Studierenden

- kennen die grundlegenden Gesetze der Elektrotechnik und der Digitaltechnik und können das Verhalten einfacher Schaltungen damit begründen
- können die grundlegenden Gesetze der Elektronik und Digitaltechnik auf einfache Schaltungen anwenden
- können das Verhalten von einfachen Schaltungen anhand der Grundgesetze der Elektrotechnik und Elektronik untersuchen

Lehrstoff: Strom, Spannung, Widerstand, Ohmsches Gesetz

Erläuterung: Den jungen Menschen bereitet die Bildung eines mentalen Modells zum elektrischen Strom erfahrungsgemäß große Schwierigkeiten. Da aber sämtliche weiteren Lehrziele und Inhalte darauf aufbauen, ist die Erarbeitung eines gesicherten Grundverständnisses dieser Zusammenhänge besonders wichtig. Neben ausreichend Zeit, der Berücksichtigung unterschiedlicher Lernstile und Lerngeschwindigkeiten ist vor allem auf eine altersadäquate (kindergerechte!) Didaktik zu achten, was für „gestandene“ HTL-Lehrkräfte oft eine Herausforderung darstellt.

I. Unterrichtssequenz:

Vorwissen: Atommodell, elektrische Ladung, Aufbau der Materie

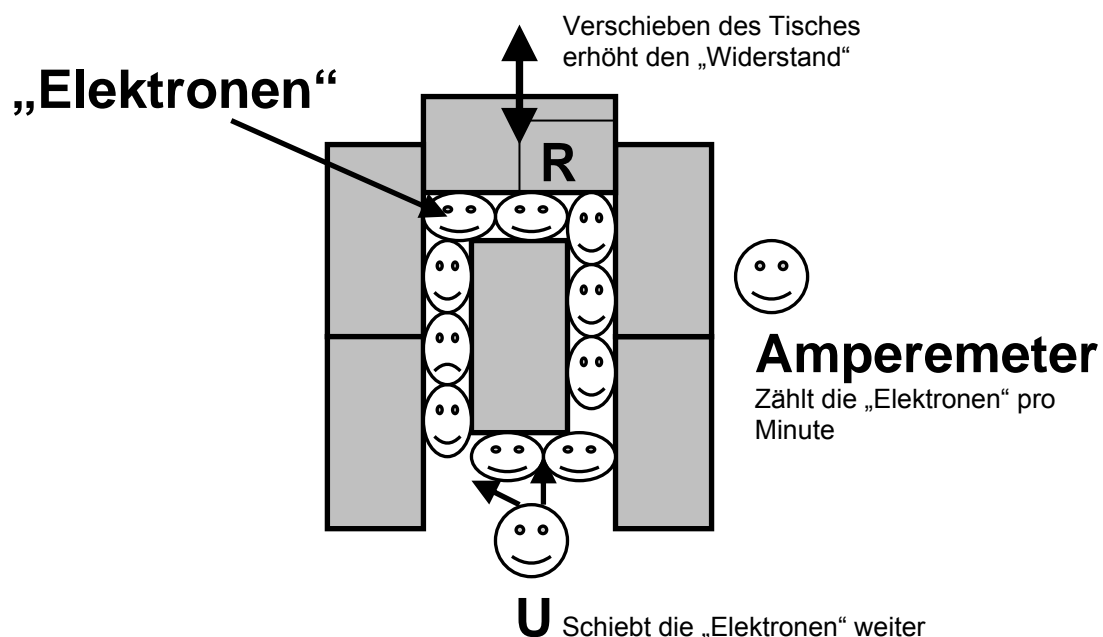
Situierung: Bedeutung des elektrischen Stromes im Leben der Schülerinnen und Schüler (ev. als Webquest-Hausübung oder kurze Gruppenarbeit)

Lernziel: Die Schülerinnen und Schüler erwerben eine Modellvorstellung (Metapher) für den elektrischen Strom und den damit verbundenen physikalischen Grundgrößen

Methode: Fragender Dialog, Rollenspiel

1. Bewegungsorientierte Darstellung eines Stromkreises (30 Minuten)

- Mit 6 Tischen wird ein „Stromkreis“ lt. Skizze gebildet.
- Ein Blatt mit „Widerstand R“ wird lt. Skizze auf den Tisch geklebt.
- Einer Schülerin/Einem Schüler wird ein Blatt mit einem großen U auf den Rücken geheftet.
- Einer weiteren Schülerin/Einem weiteren Schüler wird ein Blatt mit „Amperemeter“ auf den Rücken geheftet.
- Eine ausreichende Anzahl an Schülerinnen und Schülern spielen Elektronen und füllen den „Stromkreis“ auf. Die „Spannungsquelle“ bewegt die „Elektronen“ durch den Stromkreis, die „Elektronen“ dürfen sich nur locker durchschieben lassen ohne zu blockieren und ohne eigene Bewegung. „Amperemeter“ zählt die „Elektronen“ die pro Minute durchkommen, wenn die „Spannungsquelle“ gleichmäßig schiebt.
- Der „Strom“ (Schülerelektronen/10Sekunden) wird auf der Tafel notiert.



- Der Tisch „R“ wird verschoben, so dass sich die „Elektronen“ mühsam durch den Spalt zwängen müssen.
- Der Strom wird wieder gemessen und auf der Tafel notiert.
- Das Experiment wird fotografiert.

2. Diskussion

Zusammenhang von Strom, Spannung und Widerstand (10 Minuten); die Schülerinnen und Schüler bleiben dabei noch im Stromkreis stehen:

- Ohmsches Gesetz verbal formulieren
- Wie kann die Formel ausschauen → erarbeiten

Wechselstrom (3 Minuten)

- Die Spannungsquelle schiebt die Elektronen abwechselnd hin und her
- Amperemeter liefert Wert für Wechselstrom

Strom im Isolator (5 Minuten)

- Der „Stromkreis“ wird mit Sesseln aufgefüllt auf denen die „Elektronen“ Platz nehmen.
- Die „Spannungsquelle“ versucht zu schieben.
- Das „Amperemeter“ liefert den Wert Null.
- Das Experiment wird fotografiert.

3. Danach wird die Sitzordnung wieder hergestellt und die Versuche sowie die Ergebnisse schriftlich zusammengefasst, das Ohmsches Gesetz sowohl verbal als auch als Formel in das Heft eingetragen (10 Minuten).

Hausübung: Fotos ausdrucken und in das Heft oder Schulbuch einkleben.

II. Unterrichtssequenz

Lernziel: Die Schülerinnen und Schüler erwerben die theoretische Fundierung der elektrischen Größen und mathematische Formulierung der physikalischen Grundgesetze im einfachen Stromkreis.

Methode: Frontalunterricht mit fragendem Dialog mit Tafel, PC und Beamer, Webquest (Hausübung)

Didaktische Hinweise: Die auf der Tafel erarbeiteten Skizzen und Formeln sollen eigenhändig in das Heft übertragen werden, Merksätze werden mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam erarbeitet und in das Heft eingetragen oder im Schulbuch (so vorhanden) angestrichen, Erläuterungen werden mit eigenen Worten in das Heft eingetragen. Dazu wird Zeit und individuelle Hilfe beim Formulieren gegeben. Der Einsatz von PC und Internet motiviert für die Hausübung, weil es die Lebensrealität der Jugendlichen in den Lernprozess einbindet und trainiert gleichzeitig die Medienkompetenz.

Ablauf: Wiederholung der letzten Unterrichtssequenz im Dialog mit den Schülerinnen und Schülern ohne Benotung.

Theoretisch, mathematische Erklärung der Grundgrößen Strom, Spannung, Widerstand, des einfachen Stromkreises mit Spannungsquelle und Widerstand sowie der physikalischen Modellvorstellungen des Stromflusses in der Materie. Rechenbeispiele vorrechnen und in Kleingruppen üben lassen. Während der Übungsphase: Vorführung und Erklärung einer Animation aus dem Internet, bei der die Bewegung der Ladungsträger im Stromkreis veranschaulicht wird.

Der Link wird im Heft oder Schulbuch notiert. Diskussion, Ergebnis in das Heft eintragen. Nur ein Modell anbieten, um mentalen Overflow zu vermeiden.

Hausübung:

- Im Internet recherchieren, welche Bauformen und Nennspannungen es für Primärzellen (Trockenbatterien) gibt.
- Das Ohmsche Gesetz in seinen 3 Formen in einem Tabellenkalkulationsprogramm programmieren, Zahlen einsetzen und mit dem Taschenrechner nachrechnen.

III. Unterrichtssequenz

Lehr/Lernziel: Die Anbindung der modellhaften und theoretischen Konzepte an die Realität

Methode: Millionenspiel als Stundenwiederholung, Praktische Messübung mit LOOK-Arbeitsauftrag in Kleingruppen

Didaktische Hinweise: Beurteilt wird nur der Ernst und die Aktivität der Mitarbeit. Fehler dienen dem Lernprozess und werden individuell erklärt. Geteilte Klassen oder Teamteaching sind hilfreich.

Bevorzugte Lernstile: Konvergierer, Akkomodierer, Visuelle

Ablauf: Wiederholung der letzten Unterrichtssequenz durch ein Millionenspiel mit Publikumsjoker über die Grundgrößen und deren Einheiten sowie zu Aussagen zum Stromkreis.

Erklärung von Funktion und Einstellungen des Vielfachmessgerätes

LOOK-Arbeitsauftrag zum

- Aufbau eines Stromkreises mit einer 9V Batterie und einem Widerstand
- Messen und protokollieren von Strom, Spannung und Widerstand mit dem Vielfachmessgerät
- Rechnerische Kontrolle der Messwerte
- Variationen für schnellere Gruppen: Messung mit einem Lämpchen, einer Strom-Spannungskennlinie oder Serien/Parallelschaltungen von Batterien und Widerständen

Nachhaltige Sicherung der Lehrziele: Rechenbeispiele und Übungen über das ganze Schuljahr. Wiederholte Einbindung in unterschiedliche und später auch komplexere Kontexte. Möglichst realitätsnahe Beispiele situieren das Gelernte in der Praxis.

Beurteilung:

Mitarbeitsaktivität, Heftführung, schriftlicher Test mit praktischer Übung (Aufbau eines Stromkreises mit Strom- und Spannungsmessung). Fehler und Verständnisprobleme bei der Mitarbeit werden grundsätzlich nicht bewertet, sondern als Ansatz für individuelle Förderungen genutzt. Peergroups mit guten und schwachen Schülerinnen und Schülern können die Lehrkraft dabei entlasten und fördern die Sozialkompetenz.

Kompetenzen, die für eine positive Leistungsbeurteilung überwiegend nachgewiesen werden müssen:

- Unterschied Leiter – Isolator kennen
- Begriffe Strom, Spannung, Widerstand erklären und die Einheiten kennen
- Ohmsches Gesetz kennen und anwenden können
- Strom, Spannung, Widerstand messen können
- Mit Größenordnungen Nano bis Giga rechnen können (egal wie)
- Schaltung für Strom-Spannungsmessung aufbauen und damit einen Widerstand bestimmen können

Kompetenzen, die zu einer besseren Noten als „Genügend“ führen:

- Atommodell kennen
- Die Physik des elektrischen Stromes modellhaft auf Ladungsträgerebene erklären können
- Rechnen mit Einheiten und Zehnerpotenzen zuverlässig beherrschen
- Aufgaben zum Ohmschen Gesetz aus komplexen textuellen Problemstellungen erkennen und lösen können

3.5.2. Unterrichtsbeispiel aus dem kaufmännischen Bereich

Beispiel: Internationale Geschäftstätigkeit/Liefer- und Zahlungsbedingungen

Erläuterung des Konzeptes¹

Kompetenzorientiertes Unterrichten in einer berufsbildenden Schule ist darauf ausgerichtet, bei den Schülerinnen und Schülern jene Kompetenzen zu entwickeln und zu befördern, die ihnen eine eigenständige Lebensführung ermöglichen, dazu gehört als zentraler Bestandteil die Berufsausübung. In Anlehnung an *Noam Chomsky* (1974) lässt sich eine solche Handlungskompetenz als Handlungspotenzial einer Person charakterisieren, in berufstypischen Situationen sachgerechte Lösungen hervorbringen zu können. Dieses Potenzial basiert auf dem Zusammenspiel verschiedener Wissenskomponenten, welche in der jeweils aktuellen Aufgabensituation aktiviert und verknüpft werden müssen. Lernumgebungen (Lehr-Lern-Arrangements) sollen so gestaltet sein, dass sie im Kern reale oder wirklichkeitsnahe Aufgabensituationen repräsentieren.

Lernen wird in aktuellen Konzepten als individueller Prozess der Bedeutungskonstruktion aufgefasst, der auf der aktiven Auseinandersetzung der Schülerin/des Schülers mit der (Lern-)Umwelt – und hier insbesondere auf der aktiven Verarbeitung von Informationen – basiert. Konkret geht es um Lernhandlungen, die die Schülerin/den Schüler im Rahmen der Bearbeitung der Aufgabe leisten muss. Wichtig erscheint der Hinweis, dass unter Lernhandlungen neben den beobachtbaren Aktivitäten auch die auf den Lerngegenstand und die Aufgabenbearbeitung bezogenen Denkhandlungen gemeint sind. Vorteilhaft ist es, wenn die Lehr-Lern-Arrangements zyklisch vollständige Lernhandlungen erfordern, z. B. Planungs-, Vorbereitungs-, Organisations-, Prüf- und Bewertungsschritte einschließen.

¹ Prof. Mag. Katharina Kiss, BHAK/BHAS Salzburg 1

Folgt man diesen Überlegungen, so soll die Lernumgebung die individuellen Konstruktionsprozesse zur Aneignung des aufgabenbezogenen Wissens und Könnens anregen und unterstützen (Lernerzentrierung). (Apra, C., Ebner, H. G. & Müller, W., 2010).

Analyse des relevanten Wissens

Inhaltsebene:

- Kaufvertrag im Außenhandel (Bestandteile, Relevanz, Risiken)
- Interkulturelle Bildung nach Hofstede
- Liefer- und Zahlungsbedingungen im Außenhandel (Arten, Relevanz, Funktionen, Vorteilhaftigkeit für Importeur und Exporteur, Risiko)
- Rolle der Banken im Akkreditiv
- Dokumentenakkreditiv aus Sicht der Banken (Informationen, die für die Eröffnung eines Dokumentenakkreditivs und einen reibungslosen Ablauf wichtig sind)
- Dokumente und Formulare im Zusammenhang mit dem Akkreditiv (Arten, Bedeutung)
- Bedeutung des Außenhandels für Österreich
- Zahlungsbilanz

Handlungsebene:

- Ablauf eines Dokumentenakkreditivs imaginieren und wiedergeben können
- Akteure im Beispiel erkennen und im Ablaufschema richtig zuordnen können
- die Bedeutung der Proformarechnung für das vorliegende Beispiel erkennen und diese im Beispiel richtig einsetzen können
- den Akkreditivauftrag der Bank ausfüllen, die einzelnen Felder erklären können (z. B. SWIFT, Bestätigung, Umladung und period of presentation) und die jeweiligen Auswirkungen für die Geschäftspartner erkennen und bewerten können
- Lieferbedingungen nach der Vorteilhaftigkeit für die betroffenen Partner einteilen können
- Praktikerhinweise kennen und deren Bedeutung für das Beispiel erkennen
- Cross Cultural Management bezogen auf das Land des Geschäftspartners beherrschen Informationsbeschaffung, -aufbereitung und Interpretation betreffend die Entwicklung und die aktuelle Situation des österreichischen Außenhandels beherrschen und die Ergebnisse präsentieren können.

Soziale Kompetenzen/Arbeitstechniken:

- Zielorientierung als Erfolgspotenzial erkennen und zielorientiert vorgehen können
- Konzentriert zuhören und adäquat nachfragen können (Arbeitsaufträge verstehen)
- Fähigkeit zu Einzel-, Partner- und Teamarbeit
- eigenverantwortlich handeln und sich selbst organisieren können
- die Bedeutung eines effektiven Zeitmanagements erkennen und ein solches als Grundlage für das eigene Arbeiten entwickeln können
- Informationsbeschaffung, -verarbeitung und die Präsentation der Ergebnisse beherrschen
- Kommunikationsfähigkeit unter Verwendung des Fachvokabulars sowohl in deutscher als auch in englischer Sprache
- die Entwicklung der österreichischen Zahlungsbilanz fundiert und kritisch reflektieren können

Generalisierungs-, Erweiterungs- und Explorationsmöglichkeiten

Generalisierungsmöglichkeiten:

- Übertragung des Wissens auf andere Kaufverträge im Außenhandel (Kontextwechsel)
- Perspektivwechsel (Rollentausch: Importeur, Exporteur, Sachbearbeiter der Banken)
- aus der Erkenntnis über die Bedeutung von Cross Cultural Management für den Außenhandel geeignete Strategien für die Übertragung des Wissens auf den Aufbau von Geschäftsbeziehungen mit Geschäftspartner in unterschiedlichen Ländern entwickeln können
- eine allgemeingültige Strategie (Checkliste) für den Vergleich unterschiedlicher Liefer- und Zahlungsbedingungen im Zusammenhang mit Kaufverträgen unterschiedlicher Geschäftspartner in unterschiedlichen Ländern entwickeln

Erweiterungsmöglichkeiten (fächerübergreifendes Arbeiten):

- Marktforschung (Käuferverhalten), z. B. in der Spielzeugbranche
- Marketing/Biologie (Warenlehre) (Produktpolitik, Preispolitik, Distributionspolitik, Kommunikationspolitik) anhand des vorliegenden Beispiels vertiefen, eventuell kritische Aspekte betreffend Produktionsmaterialien und Produktionsbedingungen in Asien einbringen bzw. erarbeiten lassen.
- Kostenmanagement (Kalkulation) der angebotenen Produkte
- Aufbau eines Rechnungswesens für die von den Schüler/innen gegründete Firma
- Geografie (Südkorea, Klima, Lage, Einwohner, Kultur, usw.)
- Geschichte (Entwicklung der österreichischen Zahlungsbilanz im Kontext zu sonstigen zeitgeschichtlichen Ereignissen)
- Tourismus
- Englisch (Akkreditivsprache)

Explorationsmöglichkeiten:

- Politische Bildung (Konfliktregion Nord/Südkorea, aktueller UN-Generalsekretär stammt aus Südkorea)
- Volkswirtschaft (Wirtschaftssysteme, Unterschiede zwischen Österreich, Nord- und Südkorea, Umweltpolitik)

Assessment (Leistungsbewertung und -beurteilung):

Die Performance des Potenzials (die Beurteilung der Kompetenz) könnte auch durch Einbeziehung von Praxiskontakten beurteilt bzw. bewertet werden.

Es wäre denkbar

- Vertretern von Banken, die im internationalen Zahlungsverkehr tätig sind
- Vertretern der Wirtschaftskammer, Abteilung Außenwirtschaft
- Handelsdelegierten in Südkorea (über Mail-Anfragen)

die ausgearbeiteten Unterlagen vorzulegen und diese um eine Bewertung zu ersuchen. Es kann hier einerseits um die Realisierbarkeit eines Geschäftes wie das beschriebene, aber auch um die Bewertung der ausgearbeiteten Unterlagen an sich und des Wissens zum Thema gehen. Weiters kann die im Rahmen des Cross Cultural Managements ausgearbeitete Strategie für den Aufbau einer Geschäftsbeziehung mit Südkorea einer Bewertung durch den Handelsdelegierten unterzogen werden.

Unterrichtsdurchführung

EM6-C-2 | Deskriptor: Ich kann Beschaffungsvorgänge anbahnen und abwickeln.

Motivation und Situierung der Lerneinheit/ Organisation des Unterrichts /Medieneinsatz/ methodisches Vorgehen

Die Schülerinnen und Schüler haben die im Beispiel angeführte Unternehmung selbst gegründet, d. h. sie haben sich auf Unternehmensgegenstand, Rechtsform, Firma usw. geeinigt, haben dann mit Hilfe eines Notars den Gesellschaftsvertrag erstellt und das Unternehmen ins Firmenbuch eintragen lassen. Für die Eintragung ins Firmenbuch ist die Klasse tatsächlich zum Firmenbuch gegangen, hatte dort einen Informationsvortrag und eine Führung und konnte anschließend ihr Anliegen vorbringen und diskutieren, es wurde auch ein Firmenbuchauszug erstellt. Außerdem wurden u.a. die Publizitätspflicht, Erweiterungsmöglichkeiten im Hinblick auf eine spätere Umwandlung der GmbH in eine GmbH & Co. KG. usw. diskutiert.

Für das zur Eintragung gebrachte Unternehmen wurde auch ein Businessplan erstellt, der in Teamarbeit perfektioniert wurde. Nachdem der Businessplan erstellt war, gab es ein Gespräch mit einem Bankvertreter hinsichtlich der Finanzierungsmöglichkeiten von Seiten der Bank. Es wurde für das vorliegende Unternehmen ein Leitbild entwickelt und eine „Corporate Identity“ entworfen. Ebenso wurde ein Organigramm erstellt und ein Führungskonzept festgelegt.

Nun geht es im Rahmen dieses Unternehmens um einen Beschaffungsvorgang und dessen Abwicklung. Die Schüler/innen haben ausgehandelt, dass sie die angeführten Produkte, die sie auf einer Messe gesehen haben, bei einem südkoreanischen Lieferanten bestellen wollen. Als erstes wird daher „Cross Cultural Management“ am Beispiel Südkoreas erarbeitet, mit intensiver Einbindung einer Schülerin der Klasse. (Hinweis: Schülerin stammt aus Südkorea).

[Ergebnis eines Aushandlungsprozesses, Bezug zur Lebensrealität der Schülerinnen und Schüler.](#)

Einleitend hat jede Schülerin/jeder Schüler ein Gedächtnisprotokoll betreffend Kaufvertrag zu erstellen, anschließend werden im Plenum die Ergebnisse vorgetragen und notfalls ergänzt. Der Abschluss des Kaufvertrages wird vorbereitet, wobei teilweise Englisch als Unterrichtssprache verwendet wird. Zu diesem Zeitpunkt wird auf Vorwissen aus den vorangegangenen Unterrichtsjahren zurückgegriffen, so wird das Wissen über den Kaufvertrag aktiviert.

[Aktivierung von Vorwissen, Anwendung der englischen Sprache \(fächerübergreifendes Arbeiten\).](#)

Schnell erkennen die Schülerinnen und Schüler, dass es im Außenhandel neben der Vertragssprache noch weitere Besonderheiten gibt, die zu beachten sind. Besonderes Augenmerk ist auf die Vereinbarung von geeigneten Liefer- und Zahlungsbedingungen zu legen.

[Schülerinnen und Schüler werden in die Aneignung neuen Wissens aktiv eingebunden \(Kooperation zwischen Lehrenden bzw. Lernenden – Expertenrolle wird geteilt\).](#)

An dieser Stelle erhalten die Schülerinnen und Schüler einerseits den Hinweis, wo im Lehrbuch das Kapitel zu finden ist und andererseits ergänzendes Material (Schulungsunterlage einer Bank zur Abwicklung von Dokumentenakkreditiven und Dokumenteninkassi, ein Ablaufschema, grüne, rote, blaue und gelbe Punkte) mit dem Auftrag, in Einzelarbeit die Unterlage durchzulesen und anschließend im Team das Ablaufschema zu vervollständigen, indem die grünen Punkte den Akkreditivablauf symbolisieren, die roten den Geldfluss zeigen, die blauen für die Warenbewegung stehen und die gelben Punkte den Weg der Dokumente darstellen sollen. Die Schülerinnen und Schüler kontrollieren die Lösungen der jeweils anderen Gruppen. Die Lehrperson fungiert als Coach bzw. Berater/in.

[Schülerinnen und Schüler sind auch in den Prüfprozess eingebunden – Expertenrolle siehe oben\).](#)

Der nächste Schritt ist das Vorspielen des Ablaufs in der Form, dass die betroffenen Parteien eines Akkreditivs (Importeur, Exporteur, eröffnende Bank, Korrespondenzbank) durch einzelne Schülerinnen und Schüler repräsentiert werden, diese erhalten eine grüne, eine rote, eine blaue und eine gelbe Karte, anhand deren sie die bereits oben erwähnten Bewegungen des Akkreditivs, des Geldes, der Ware und der Dokumente aufzeigen. Die restlichen Schülerinnen und Schüler beobachten genau und korrigieren im Anschluss eventuelle Fehler. Diese Übung kann mehrmals eingesetzt werden, einerseits zur Festigung und andererseits kann dadurch ein Perspektivwechsel erreicht werden, indem Rollenwechsel vorgenommen werden.

[Körperliches Darstellen der Denkhandlungen erhöht das Vorstellung- und Merkvermögen – wie heißt es so schön, es hat eine Sache „Hand und Fuß“.](#)

Anschließend erfolgt ein Input durch die Lehrperson, in dessen Rahmen die unterschiedlichen Rollen, die Banken in der Akkreditivabwicklung einnehmen können, erklärt werden. Die Schülerinnen und Schüler müssen dieses Grundlagenwissen in die weitere Arbeit mitnehmen. Sie erfahren u.a., dass eine Akkreditivzusage der Bank normalerweise eine Kreditzusage an die Unternehmung darstellt und deshalb auch eine Bonitätsprüfung vorgenommen wird und die Frage der möglichen Sicherheiten zu diskutieren ist.

[Aktives Zuhören der Schülerinnen und Schüler wird trainiert und der Aufbau von Fachwissen gefördert.](#)

Die Schülerinnen und Schüler erhalten nun eine Proformarechnung betreffend das vorliegende Beispiel, weiters ein Formular zur Akkreditiveröffnung, das von Banken ausgegeben wird. Nun muss in Partnerarbeit der Antrag ausgefüllt werden. Die Proformarechnung muss die Bestimmungen, die die Lehrperson betreffend das Dokumentenakkreditiv besprechen möchte, beinhalten. Wichtig ist es, hier die gewünschten Dokumente aufzulisten. Hinweis: Proformarechnungen kann man sich bei einer Bank beschaffen oder selbst erstellen. Die Lehrperson fungiert als Coach bzw. Berater/in.

[Die Schülerinnen und Schüler lernen mit Originalformularen und Dokumenten \(Medien aus der Praxis\) umzugehen und lernen, worauf es bei der Eröffnung eines Akkreditivs ankommt.](#)

Sobald die Schülerinnen und Schüler ihre Aufgabe erledigt haben, ihre Fragen zur Klärung von Unklarheiten gestellt haben, erhalten sie von der Lehrperson die Lösung ausgeteilt, nämlich ein fertig ausgefülltes Akkreditiveröffnungsformular und einen „Swiftauftrag“ betreffend die Avisierung der Akkreditiveröffnung durch die eröffnende Bank an die Korrespondenzbank. Hinweis: Muster für Swiftaufträge kann man sich bei Banken beschaffen und für weitere Beispiele adaptieren. Es erfolgt eine weitere Inputphase durch die Lehrperson, die Lösung, der Swiftauftrag, die Bestimmungen im Akkreditiv werden besprochen und diskutiert. Dies kann in deutscher oder englischer Sprache erfolgen. Swiftaufträge, Proformarechnungen usw. aus dem Akkreditiv sind ja grundsätzlich in englischer Sprache verfasst.

[Die Schülerinnen und Schüler sind aktive Mitgestalter beim Wissensaufbau und verwenden teilweise die englische Sprache. Als Medien werden Originalschriftstücke eingesetzt, die das Erlernen der Fachsprache auch der Fachsprache der Banken im Zusammenhang mit der Akkreditiveröffnung und -abwicklung am Beispiel ermöglichen.](#)

In der Proformarechnung wird auch bereits auf die Lieferbedingungen eingegangen, d. h. es wird in unserem Beispiel um einen Schiffstransport gehen (die Transportart wird auch von den Schülerinnen und Schülern bestimmt – sie recherchieren in Zusammenarbeit mit einer Spedition die unterschiedlichen Transportmöglichkeiten und entscheiden sich für die günstigste). Die Schülerinnen und Schüler haben nun den Auftrag einen Überblick über die Incoterms zu geben, diese sind im Lehrbuch beschrieben und in dem vorher ausgeteilten Zusatzmaterial. Der Überblick ist in der Form zu gestalten, dass eine Hälfte der Klasse die Klauseln herausarbeitet, die für den Importeur günstiger sind, die andere Hälfte, die für den Exporteur günstigeren.

Nachdem diese Arbeitsphase, in der die Lehrperson wiederum die Rolle des Coachs einnimmt erledigt ist, bilden jeweils eine Schülerin/ein Schüler, die in unterschiedlichen Gruppen gearbeitet haben, ein Paar und besprechen die erarbeiteten Ergebnisse.

Hier wird Wissen selbst gesteuert aufgebaut, trotzdem sind die Schülerinnen und Schüler Teil eines Teams und können bevor die Lehrperson vermeintlich „urteilend“ über richtig oder falsch entscheidet, miteinander die Ergebnisse besprechen.

In der Proformarechnung ist die Lieferbedingung CFR Hamburg angeführt, nun soll diese speziell diskutiert und der Klausel CIF gegenübergestellt werden. Die Lehrperson wird anschließend die Ergebnisse der Diskussion kommentieren und einen Praxisinput leisten, nämlich, dass CFR die bessere Variante ist, da CIF zwar den Abschluss einer Versicherung inkludiert, es in der Praxis jedoch sehr schwierig sein wird, mit einer koreanischen Versicherung im Rahmen eines Versicherungsfalles zu einer Lösung zu kommen. Einfacher für den österreichischen Importeur ist es, einen Preisnachlass in Höhe der Versicherungsprämie zu verhandeln, sich in Österreich zu versichern und anstatt der Klausel CIF, die Klausel CFR zu vereinbaren, so wie es im vorliegenden Fall geschehen ist. Es besteht natürlich auch die Möglichkeit, die Schüler/innen zu den unterschiedlichen Banken zu schicken und die Ergebnisse der Befragung erst beim nächsten Termin zu besprechen.

Schülerinnen und Schüler werden jedenfalls zu Expertinnen bzw. Experten, sie wissen mehr als die meisten, die sich mit dem Thema beschäftigen und jedenfalls mehr als im Lehrbuch steht.

Der letzte Teil der Aufgabe kann entweder als Hausübung (Recherchearbeit im Internet) oder wenn in der Schule die Möglichkeit besteht, auch im Unterricht bearbeitet werden. Jedenfalls erhalten die Schülerinnen und Schüler den Auftrag, im Team eine PP-Präsentation, die die Entwicklung des Außenhandels in den letzten zehn Jahren aufzeigt, zu gestalten, Gründe für diese Entwicklung zu erarbeiten und einen kurzen Rückblick einmal in die 90er-Jahre und einmal in die 20er-Jahre zu versuchen. Jedenfalls sollen sie auch erarbeiten, an welcher Stelle in der österreichischen Zahlungsbilanz diese Daten des Außenhandels zu finden sind.

Die Schülerinnen und Schüler müssen gezielt Informationen beschaffen, diese verarbeiten, eine PP-Präsentation erstellen und durchführen und sich mit geschichtlichen (20er-Jahre) und volkswirtschaftlichen Fragen (Zahlungsbilanz) auseinandersetzen, wodurch einerseits der fächerübergreifende Aspekt gegeben ist und andererseits Arbeitstechniken wie Informationsbeschaffung, -verarbeitung und das Präsentieren trainiert werden, außerdem werden Team- und Kooperationsfähigkeit geschult.

Aufgabenstellung

Die Geschäftsführung der Sarah's little world GmbH (Bankverbindung: Oberbank) überlegt den Import von preiswerten Geschenkartikeln aus Südkorea. Die international bekannte Moon Jong Il Group Ltd. (Bankverbindung: Seoul American Bank), die in Südkorea über mehrere Produktionsstätten verfügt, wäre als Lieferantin gut geeignet. Das Unternehmen bietet ein breites Sortiment an außergewöhnlichen Geschenkartikeln zu sehr günstigen Preisen. Die Topangebote befinden sich in den Bereichen:

- Schmuckhandies
- naturgetreue (in Aussehen und Größe) Kuscheltiere, die auch Tierlaute von sich geben und
- täuschend echten Digitalkameraattrappen

Die Geschäftsführung der Sarah's little world GmbH bestellt je 1000 Stück der oben angeführten Artikel. Die Lieferfirma sieht als Zahlungsbedingung ein unwiderrufliches Dokumentenakkreditiv vor und sagt zu, eine Proformarechnung zu senden.

Aufgaben

- (1) Beschreiben Sie den Ablauf eines Dokumentenakkreditives am Beispiel des vorliegenden Geschäftsfalles.
- (2) Erklären Sie, wozu eine Proformarechnung benötigt wird.
- (3) Bei der Eröffnung des Akkreditives fallen folgende Begriffe SWIFT, Bestätigung, Umladung und period of presentation. Erklären Sie diese.
- (4) Als Lieferbedingung wird die Klausel CFR Hamburg vereinbart. Beschreiben Sie die Klausel und führen Sie an, ob aus der Sicht des Käufers CIF Hamburg empfehlenswert wäre. Welche Vor- und Nachteile wären zu erwarten? Geben Sie eine Grobübersicht über die Incoterms, gegliedert nach der Vorteilhaftigkeit für die Sarah's little world GmbH.
- (5) Erläutern Sie die aktuelle Entwicklung des Außenhandels in Österreich.

Literatur

Apra, C., Ebner, H. G. & Müller, W. (2010). „Ja mach nur einen Plan...“
Entwicklung und Erprobung eines heuristischen Ansatzes zur Planung kompetenzbasierter wirtschafts-
beruflicher Lehr-Lern-Arrangements. *Wirtschaft und Erziehung*, Heft 4, Seite 91 bis 99.

3.5.3. Unterrichtsbeispiel aus dem humanberuflichen Bereich

Beispiel: Kaufvertrag: Mängelrüge und Beschwerdebehandlung²

Wie vermittelt man einen trockenen Lehrstoff anschaulich? Man lässt die Schülerinnen und Schüler die entsprechende Anlassfälle erfinden. Im Sinne des entdeckenden/forschenden Lernens werden anhand dieser Anlassfälle die Inhalte (rechtlichen Inhalte und Grundsätze der Kundenbetreuung) aufgerissen, analysiert und im Sinne des Wissensmanagement auf der Lernplattform strukturiert.

Sicht der Schülerinnen und Schüler:

Heute hatten wir eine groß Hetz im „Management“. Ich habe dir ja erzählt, dass wir uns letzte Woche im Klassenmoodle eine Beschwerde mit ziemlich angefressenen Urlaubern ausgedacht haben. Heute haben wir den Sketch aufgeführt. Petra kennst du ja?! Kannst du dir die als Reisebürofrau mit Engelsgeduld vorstellen? Ein Bild für Götter! Jedenfalls: Peter und ich spielten die Familien, sehr glaubwürdig würde ich einmal sagen.

² Ein Impuls von Christian Schrack, durchgeführt im Ausbildungsschwerpunkt Marketing und Management im einem dritten Jahrgang Tourismusschule, Zeitaufwand: 9 Stunden

Peter ist völlig ausgerastet und der „kleine“ Dieter (knapp 1,90 groß ;-)) spielte unseren 12-jährigen Sohn, der sich im Hotel, das war eine Baustelle, sag ich dir, den Fuß verletzt hat. Statt unserem gebuchten Hotel mit Blick zum Meer, gab's Baustellen mit Blick auf Autobahn und Baumaschinen. Peter hatte ja schon ein bisschen Übung, da er zuvor den Hotelmanager zur Schnecke gemacht hat – so krass war es ja auch wieder nicht. Die Klasse kugelte vor Lachen. Petra hatte aber alle Mühe, die Situation unter Kontrolle zu halten. Sie telefonierte sogar mit dem Reiseveranstalter und konnte einen großzügigen Reisegutschein heraushandeln. Dann kamen die anderen Teams mit ihrem Sketch dran. Vorher bekamen wir noch Feedback aus der Klasse. Wir haben recht gut abgeschnitten, auch unsere Reisebürofrau Petra.

A. Pädagogischer Ansatz

Anhand dieses Beschwerde-Beispiels lassen sich entsprechende pädagogische Elemente darstellen, die sich für den Einsatz in wirtschaftlichen Fächern besonders eignen.

Statt abstrakter Beispiele authentische Aufgabenstellungen

Wie bereits in der Publikation „Konstruktivismus in der Berufsbildung“ (vgl. *Gröstenberger* 2007) ausgeführt, unterstützen komplexe und aus dem Berufsleben gegriffene Aufgabenstellungen, anregenden Lernumgebungen und die mit dem Rollenwechsel verbundene Autonomie der Lernenden den Wissens- und Kompetenzerwerb nachhaltig.

Anlassfall und Rollenspiel von den Lernenden

Im hier dargestellten Ansatz kommen die Anlassfälle (bzw. Anker im Sinne der Anchored Instruction), anhand derer der Stoff bearbeitet wird, nicht von der Lehrperson, sondern von den Lernenden. Das zu erfindende Rollenspiel belebt den Unterricht, fördert den Teamgeist und die Innovation der Schülerinnen und Schüler.

Lernende entwickeln selbst eine Lösung

In der These von *Norbert Landwehr* „Erst die eigene Lösung, dann die Expertenlösung“ liegt der Schlüssel zu einem besonders nachhaltigen, kompetenzbasierten Lernen. Mit den neuen Medien Internet, Notebook und Lernplattform lassen sich solche offenen Lernprozesse gut steuern und coachen.

Wissenskonstruktion und (Erst-)Evaluation durch die Lernenden

Auch im nächsten Schritt wird das Pferd von hinten aufgezäumt. Über die im Rollenspiel dargestellten Anlassfälle wird das Wissensgebiet durch die Schülerinnen und Schüler im Unterricht und über die Lernplattform in Form von Diskussionsforen und Wikis erarbeitet. Der Rahmen für diese Peer-Wissensmanagementprozesse wird entsprechend vorbereitet und die Schülerinnen und Schüler bei der Abwicklung gecoacht.

B. Lernziele des Projekts „Beschwerde“

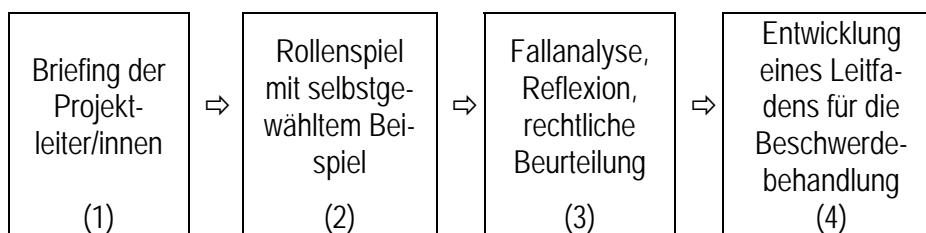
Inhaltlich geht es um die Mängelrüge (Rüge von mangelhaften Waren bzw. Dienstleistungen wie Reisen) im Rahmen von Beschaffungsvorgängen:

Lernfeld:	Beschaffungsprozesse planen, steuern, kontrollieren (Sicht des Käufers) Gestaltung von Absatzprozesse (Sicht des Verkäufers); B2C und B2B Märkte (Fokus Tourismusmarketing)
Lehrplanbezug:	Kaufvertrag, vertragswidrige Erfüllung

Kompetenzen und Lernziele: Wertschöpfungskette im Tourismus verstehen lernen
Mängelarten klassifizieren können
Beschwerde: Mängelrüge als Käufer und Konsument durchsetzen können
Beschwerdemanagement: Mängelrüge als Verkäufer behandeln können
Kundenbindung als Instrument einsetzen können
Rechtliche Beurteilung: Anwenden von Gesetzen auf den Einzelfall

C. Ablauf des Projekts Beschwerde

Darstellung des Verlaufs des Projekts Beschwerde mit einer Laufzeit von ca. vier Wochen mit jeweils einer Doppelstunde (optimal sind drei Stunden):



Unterrichtsverlauf

1. Im Unterricht (1) wird das Projekt kurz vorgestellt und die Projektleiter/innen in ihr Amt (ihre Rolle) eingeführt. Die Projektleitung trifft (bereits nach dem Unterricht) auf der Plattform eine Gruppeneinteilung. Das „Drehbuch“ zu den Rollenspielen wird in den einzelnen Teams ebenfalls auf der Plattform entwickelt. In der Regel überschneiden sich die von den Schülerinnen und Schülern gewählten und entwickelten Beschwerdefälle aus den Bereichen Tourismus, Hotel, Gastronomie, Einzelhandel nicht und sind rechtlich sehr spannend.

2. In der nächsten Unterrichtseinheit (2) wird der von den Schülerinnen und Schülern entwickelte Beschwerdefall vorgetragen. Die Beschwerdeführer und die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter erhalten ein Feedback zu ihrer Beschwerdebehandlung, erste Grundsätze dazu werden im Unterrichtsprotokoll festgehalten. Von der Lehrperson kommt nun ein Input zum Thema Leistungsträger, Reiseveranstalter, Reisemittler und den damit verbundenen rechtlichen Verpflichtungen (z.B. Wer ist dafür verantwortlich, wenn das Hotel überbucht ist?). Dann werden die Fälle nochmals aufgerollt und im Hinblick auf die Rechtslage analysiert. Die Ergebnisse werden in der Klasse diskutiert und auf der Plattform festgehalten. Die Beschwerdebehandlung folgt den Grundsätzen der Kundenbindung und kann davon abweichen. Der Ablauf der professionellen Beschwerdebehandlung wird ebenfalls von den Schülerinnen und Schülern erarbeitet und auf der Plattform dokumentiert. Dazu werden Foren für offene Diskussionen und Groupware Tools zum gemeinsamen Bearbeiten von Texten wie Wikis für die Erstellung von Zusammenfassungen und Anleitungen eingesetzt.



Projekt Beschwerde: Rollenspiel „nörgelnder Gast im Hotel“, dritter Jahrgang Marketingmanagement (3HMA), Hertha Firnbergschulen für Wirtschaft und Tourismus, Wien 21

3. In der Unterrichtseinheit (3) wird dieses Ergebnis mit den Empfehlungen in der Literatur „abgeglichen“. Die dargestellten Beschwerdefälle werden von den Schülerinnen und Schüler analysiert und rechtlich beurteilt.

4. Zwischen der 3. und 4. Unterrichtseinheit werden Erkenntnisse von den Schülerinnen und Schülern im Sinne des Projektmanagements zu „Produkten“ wie Handbücher etc. verarbeitet, die in der Unterrichtseinheit (4) präsentiert werden.

D. Resümee

Durch die Einbringung eines eigenen Beschwerdefalles ist das Involvement der Schülerinnen und Schüler erstaunlich hoch. Der „trockene“ Lehrstoff wird in den Augen der Lernenden anhand ihrer eigenen Beispiele lebendig. Die Plattform (siehe nächste Abbildung) dient der Koordination der Teams, der Vorbereitung der Beschwerdefälle und der abschließenden Dokumentation der Ergebnisse. Oft wird eingewandt, dass die Rollenspiele ca. 1 ½ Stunden in Anspruch nehmen. Dabei wird übersehen, dass neben der Mängelrüge anhand der Schülerbeispiele auch die optimale Beschwerdebehandlung und -gesprächsführung, die Kundenbindung quasi im Vorbeigehen behandelt werden, abgesehen von dem im Projekt verwirklichten wünschenswerten Wechsel des Blickwinkels (Rechtssprechung, Wirtschaft, Betrieb, Konsument).

Erweiterung der Methode:

Ursprünglich haben die Schülerinnen und Schüler in mehreren Vierer-/Fünfer-Teams jeweils mehrere Beschwerdefälle erarbeitet. Im letzten Jahr bin ich dazu übergegangen, nur ein oder zwei Teams mit der Beschwerde zu befassen, während die anderen Teams sich mit artverwandten Themen wie Verkaufsgespräch und Verkaufspräsentation parallel beschäftigen. Handbücher zum optimalen Verkaufsgespräch, Beschwerdegespräch und Verkaufspräsentation sind dann das Ergebnis.

Beschwerde

	Lehrkraft	Klasse (1) Koordinierende Schüler/innen	Klasse (2) Teammitglieder	Plattform
Unterricht		z.B. Berichte aus den Foren		D
1	Rollenspiel Beschwerde erläutern	Projektleitung konstituieren		D
Online		Projektleitung		Rollen & Teams Projektplan
			Rollenspiel ent- werfen	Drehbuch
Unterricht		Time- management	Rollenspiel auf- führen	D
2	CRM Wert- schöpfung Verträge		Kommentar, Feedback	D
Online			Ideensammlung →	Beschwerde- behandlung
			Fallanalyse →	Fallbeurteilung
Unterricht 3	Abschluss; neues Thema	Abschließende Würdigung	Kommentar, Feedback	D

Abb. 5: Veranschaulichung des Unterrichtsverlauf und der Aktivitäten in der Onlinephase

Ergänzende Bemerkungen:

1. Das „**Individualisierende**“ an diesem Impuls: passiv konsumierende Schülerinnen und Schüler werden zu aktiv handelnden Personen und entwickeln sich dadurch weiter. Sie unterstützen ihre Mitschülerinnen und Mitschüler und die Lehrkräfte bei Bedarf.
2. **Eignung eher für individuelles Lernen, für kooperatives Lernen oder für beides:** im Grundkonzept der Learning Community haben alle Schülerinnen und Schüler ihren Platz, passive Rollen gibt es keine. Schülerinnen und Schüler eignen sich das Wissen gemeinsam an und geben es in mehreren Feedbackschleifen weiter.
3. **Ausstattung, Vorwissen:** Platz im Unterrichtsraum, Lernplattform, Notebook, Digitalkamera mit Filmfunktion (zum Filmen der Rollenspiele). Die Expertise, die die Schülerinnen und Schüler ohnehin schon mitbringen.
4. **Rolle der Lehrperson:** Da die Schülerinnen und Schüler auch auf der Lernplattform Trainer/innenrechte haben und sich entsprechend einarbeiten, muss ich zur Unterstützung bereitstehen. Den Stoff kann man hier sehr gut durchbringen – allerdings muss dieser gut aufbereitet werden. Durch die Übungsphasen können auch schwächere Schülerinnen und Schüler profitieren.
5. Mögliche **Anwendung in anderen Unterrichtsgegenständen:** in allen Unterrichtsgegenständen möglich.
6. Zum **eLearning**-Anteil an diesem Impuls: mittel.
7. **Schülerreaktionen in der Praxis:** äußerst spannende und unterhaltsame Rollenspiele, großes Interesse, den eigenen Fall zu lösen.

Das meinen andere Lehrpersonen zu diesem Impuls:

- Wenn ich dieses Beispiel in der Lehrerweiterbildung vorstelle, trifft das meist auf großes Interesse. Die Kolleginnen und Kollegen wollen unbedingt einen Blick in die Plattform werfen. Dabei sind sie in der Regel überrascht, wie selbstständig die Schülerinnen und Schüler agieren und wie „erwachsen“ sie mit dem Medium umgehen.
- Als jemand, der neben dem Lehrberuf auch Erfahrungen in der „normalen“ Berufspraxis gemacht hat, kann ich nur empfehlen: je „wirklicher“, desto besser!

3.5.4. Unterrichtsbeispiel aus dem BAKIP/BASOP Bereich

Beispiel: Sachbezogenes Verhandeln in Konfliktsituationen (nach der Harvard-Methode)

Arbeitsauftrag:

Reflexion von Gesprächsverhalten – Welche „Fehler“ mache ich bei der Lösung von Konflikten?

- a) Notieren Sie, gegen welche Taktik des Harvard-Konzeptes Sie bei Auseinandersetzungen mit Ihren Eltern, Freundinnen und Freunden, Lehrkräfte u.a. schon einmal verstoßen haben, sodass es dadurch zu einem unlösbaren Konflikt kam.
- b) Diskutieren Sie anschließend in Kleingruppen über die notierten „Verstöße“.
- c) Entwerfen Sie nach der Harvard-Methode Möglichkeiten, wie Sie diese „Verstöße“ vermeiden könnten.

Deskriptoren aus dem Kompetenzmodell	Konkretisierung in Bezug auf das Unterrichtsbeispiel – Teilkompetenzen
Ich kann kommunikationspsychologische Modelle beschreiben.	Ich kenne die Grundzüge der Harvard-Methode. Ich kenne die Konzepte „Aktives Zuhören“ und „Niederlagelose Methode“ (Gordon 1972) als Voraussetzung für diesen Auftrag.
Ich kann Techniken der Kommunikationspsychologie eigenständig anwenden. Ich kann Gesprächssituationen planen, arrangieren und evaluieren. Ich kann Konfliktlösungsstrategien anwenden. Ich kann meine (Lern-)Erfahrungen auf neue Situationen transferieren.	Ich kann die Harvard-Methode in Konfliktgesprächen eigenständig anwenden. Ich kann Konzepte, die als Voraussetzung für den Einsatz der Harvard-Methode gelten, eigenständig anwenden.
Ich kann Erzieher/innenverhalten reflektieren.	Ich kann mein Gesprächsverhalten theoriegeleitet reflektieren. Ich kann meine Reflexion in Fachsprache fassen.
Ich kann Elterngespräche führen.	Ich kann die Harvard-Methode im Konfliktfall situationsorientiert in Elterngesprächen einsetzen.

Quellen:

<http://www.rhetorik.ch/Harvardkonzept/Harvardkonzept.html> (4.5.2010)

Fisher, R.; Ury, W.; Patton, B. (1984): Das Harvard-Konzept. Sachgerecht verhandeln – erfolgreich verhandeln. 22. Auflage 2004. Frankfurt/New York.

Gordon, T. (1972): Familienkonferenz. 46. Auflage 1989. Hamburg.

Hinweise zum Einsatz unterschiedlicher Methoden:

Das vorliegende Unterrichtsbeispiel bezieht sich auf Inhalte, Erfahrungen, Auseinandersetzungen über einen längeren Zeitraum und in verschiedenen Situationen (Unterricht, Praxis, persönliche Erfahrungen in der Familie und mit Freundinnen und Freunden). Entsprechend diesen Erfahrungen sind unterschiedliche, adäquate Methoden zum Aufarbeiten und Bewusstmachen einzusetzen.

Die einzelnen Schritte des **Weges zum Kompetenzerwerb** sind aus den Teilkompetenzen ersichtlich.

3.5.5. Unterrichtsbeispiel aus dem Bereich Deutsch

Beispiel: Massenkultur versus Hochkultur³

1. Aufgabenstellung:

Sie sind Redakteurin/Redakteur einer Jugendzeitschrift und sollen für eine Nummer mit dem Schwerpunkt *Medien* die Vorarbeit zu einem Dossier zum Thema „*Massenkultur und Hochkultur*“ leisten:

³ Prof. Mag. Manfred Mänling, BHAK/BHAS Wien 22, Mitglied der Bildungsstandardgruppe „Deutsch 13. Schulstufe“. Das Beispiel ist der Broschüre „Bildungsstandards Deutsch in der Berufsbildung, 13. Schulstufe“ entnommen.

Aufgabe 1:

Reflektieren Sie über die Begriffe „Massenkultur“ und „Hochkultur“. Definieren Sie diese zwei Begriffe. Gehen Sie dabei von wesentlichen Merkmalen bzw. Unterscheidungsmerkmalen aus und führen Sie Beispiele an. Hinterfragen Sie jedoch diese Begriffe kritisch. Beziehen Sie in Ihre Reflexion auch die gesellschaftlichen Funktionen von „Massenkultur“ und „Hochkultur“ ein.

Aufgabe 2:

Erarbeiten Sie stichwortartig die Argumente für einen Artikel zum Thema *„Soll der ORF seinen Bildungsauftrag wahrnehmen und seinen Programmschwerpunkt auf kulturbezogene Themen setzen oder in erster Linie versuchen – mit welchen Sendungen auch immer – hohe Quoten zu erzielen?“*

Gehen Sie dabei auch darauf ein, ob und inwieweit der ORF als großes Unternehmen und als Teil der Kulturindustrie überhaupt in der Lage ist, sich der Massenkultur zu verschließen, und ob Massenkultur unbedingt dumm sein bzw. Dummheit verbreiten muss.

Betrachten Sie den vorliegenden Textausschnitt lediglich als Impuls und **argumentieren Sie aus politischer, wirtschaftlicher und kultureller Perspektive.**

„Was heute geschieht, ist nicht die Herabsetzung der höheren Kultur zur Massenkultur, sondern die Widerlegung dieser Kultur durch die Wirklichkeit. Diese übertrifft ihre Kultur. Der Mensch vermag heute *mehr* als die Helden der Kultur und die Halbgötter; er hat viele unlösbare Probleme gelöst. Aber er hat auch die Hoffnung verraten und die Wahrheit zerstört, die in den Sublimationen der höheren Kultur aufgehoben waren. Freilich befand die höhere Kultur sich stets im Widerspruch mit der gesellschaftlichen Realität, und nur eine privilegierte Minderheit erfreute sich ihrer Segnungen und vertrat ihre Ideale. Die beiden antagonistischen Sphären der Gesellschaft haben immer nebeneinander bestanden; die höhere Kultur passte sich stets an, während die Wirklichkeit durch ihre Ideale und ihre Wahrheit selten gestört wurde. Als neues Merkmal kommt hinzu, dass der Antagonismus zwischen Kultur und gesellschaftlicher Wirklichkeit dadurch eingeebnet wird, dass die oppositionellen, fremden und transzendenten Elemente der höheren Kultur getilgt werden, kraft deren sie *eine andere Dimension* der Wirklichkeit bildete. Diese Liquidation der *zweidimensionalen* Kultur findet nicht so statt, dass die „Kulturwerte“ gelehrt und verworfen werden, sondern so, dass sie der etablierten Ordnung unterschiedslos einverleibt und in massivem Ausmaß reproduziert und zur Schau gestellt werden.“

Quelle: *Marcuse, Herbert*: Der eindimensionale Mensch. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1967

2. Analyse des relevanten Wissens:

Inhaltsebene:

- Medien: Analyse und kritische Bewertung, Erkennen von Mechanismen, Analyse kommerzieller und politischer Werbung, Beeinflussung des individuellen Weltbildes
- Massenmedien und deren gesellschaftlichen Funktionen (Information, Bildung und Unterhaltung), Formen der Manipulation
- Kulturbegriff
- Zusammenhang Kunst und Markt
- Ausdrucksformen populärkultureller Phänomene, dahinter stehende gesellschaftliche Bedürfnisse, künstlerisches Niveau etc.

Handlungsebene:

- Analysieren und Kommentieren von Texten
- Reflektieren über sprachliche Kommunikationsformen
- Argumentieren und kritisches Bewerten

3. Relevante Deskriptoren der Bildungsstandards Deutsch 13. Schulstufe:

E. Kompetenzbereich: Reflexion über gesellschaftliche Realität, Konzepte von Realität und kreative Ausdrucksformen:

E. 14. Medien, Kunst- und Literaturbetrieb als Institutionen und Wirtschaftsfaktoren verstehen

E. 15. Den Kulturbegriff diskutieren

E. 25. Populärkulturelle Phänomene wahrnehmen, kommentieren und bewerten

4. Methodisch-didaktische Hinweise:

Die Aufgabenstellung ist als Einzelarbeit konzipiert. Sie kann aber jederzeit auch in der Gruppe diskutiert und erarbeitet werden. Bei der Aufgabe 1 kann zur Erarbeitung und Definition der einzelnen Begriffe ein Hilfstext, wie etwa ein Mind Map herangezogen werden. Auch bei der Teilaufgabe 2 kann als Hilfstext ein Mind Map eingesetzt werden, um die einzelnen Argumente darstellen zu können.

Die Ausweitung der Aufgabenstellung um eine dritte Teilaufgabe ist jederzeit möglich, indem der Artikel letztendlich in Einzelarbeit auch zu verfassen ist.

Der Zeitbedarf ist auf etwa eine Unterrichtseinheit bemessen, wofür für die Aufgabe 1 etwa 20 Minuten, für die Aufgabe 2 30 Minuten empfohlen werden.

Das Unterrichtsbeispiel ist nicht für die Erarbeitung neuer Inhalte konzipiert worden, sondern um Inhalte richtig einzuordnen bzw. um gesellschaftliche Phänomene zu diskutieren, Stellung zu nehmen und zu reflektieren.

5. Erwartungshorizont:

Aufgabe 1: Reflektieren Sie über die Begriffe „Massenkultur“ und „Hochkultur“

In der ersten Aufgabe sollte die Schülerin/der Schüler diese beiden Begriffe definieren:

Unter „Massenkultur“ versteht man im Allgemeinen eine Art von Kultur, bei der – vom Begriff her – die Massen angesprochen werden und der kein hoher Anspruch zugebilligt wird. Im Großen und Ganzen dient die „Massenkultur“ der Unterhaltung.

Als „Hochkultur“ hingegen bezeichnet man jene Art von Kultur, die einen hohen oder zumindest höheren Anspruch an die Menschen stellt, die also elitär ist, weil sie Bildung voraussetzt, damit man einen Zugang zu ihr gewinnt. Ein Ziel der Hochkultur wäre nach dem klassischen Bildungsideal die Weiterentwicklung des Menschen.

Als Beispiele wären zu nennen: In der Literatur wird der „Trivalliteratur“ (z.B. Groschenromanen) „anspruchsvolle Literatur“ (z.B. Werke von Friedrich Schiller oder Thomas Mann) gegenübergestellt.

(Hier könnte man z.B. die unterschiedliche sprachliche Gestaltung oder die Charakterisierung der Figuren miteinander vergleichen.) In der Musik spricht man von „U-Musik“ (z.B. Volksmusik, Popmusik) und „E-Musik“ (z.B. Werke von Ludwig van Beethoven oder Richard Wagner).

Im Bereich der bildenden Kunst wird „Kitsch“ (z.B. ein Sonnenuntergang über dem Meer) von „Kunst“ (z.B. Gemälde von Vincent van Gogh oder Claude Monet) unterschieden usw.

Die Schülerin/Der Schüler sollte jedoch diese Begriffe kritisch hinterfragen. Dabei sollte man von der Grenze zwischen „Massenkultur“ und „Hochkultur“ ausgehen, wobei die Trennlinie nicht immer scharf ist. Außerdem ist die Frage zu stellen, wer überhaupt entscheidet, was Hochkultur ist.

Zum Schluss sollte die Schülerin/der Schüler darauf eingehen, was die gesellschaftlichen Funktionen von „Massenkultur“ bzw. „Hochkultur“ sind:

„Massenkultur“ erfüllt die gesellschaftliche Funktion, die Massen zu unterhalten, – von einer gesellschaftskritischen Warte aus betrachtet – die Massen gefügig zu machen, sie zu manipulieren bzw. von Problemen abzulenken (z.B. können Heimatromane den Leserinnen und Lesern eine heile Welt vorgaukeln). Die gesellschaftliche Funktion der „Hochkultur“ hingegen ist eine Identitätsstiftung der „kulturellen Elite“ bzw. was sie als solche empfindet. Der „Hochkultur“ wurde auch – von einem gesellschaftskritischen Standpunkt aus gesehen – eine subversive Rolle zuerkannt, weil sie oft Gesellschaftskritik transportierte (z.B. Schillers „Die Räuber“, Büchners „Woyzeck“ oder Brechts „Mutter Courage“). Laut *Herbert Marcuse* hat jedoch die „Hochkultur“ diese subversive Rolle eingebüßt, weil kritisches Potenzial von der Kulturindustrie „der etablierten Ordnung unterschiedslos einverleibt“, in „massivem Ausmaß reproduziert und zur Schau gestellt“ wird (siehe oben).

Aufgabe 2: Erarbeiten Sie stichwortartig die Argumente für einen Artikel zum Thema: "Soll der ORF seinen Bildungsauftrag wahrnehmen und seinen Programmschwerpunkt auf kulturbezogene Themen setzen oder in erster Linie versuchen – mit welchen Sendungen auch immer – hohe Quoten zu erzielen?"

Dabei soll die Schülerin/der Schüler argumentieren, warum der ORF seinen Bildungsauftrag wahrnehmen und seinen Programmschwerpunkt auf kulturbezogene Themen setzen sollte (vor allem um volksbildend zu wirken, um den Seherinnen und Sehern die Chance zu ermöglichen, sich kulturell weiterzubilden bzw. sich selbst zu verwirklichen, oder sei es auch nur, um eine kulturell interessierte Minderheit zu erfreuen), aber auch, warum der ORF versuchen sollte – mit welchen Sendungen auch immer – hohe Quoten zu erzielen (vor allem aus kommerziellen Gründen, d.h. um genügend Werbeeinnahmen zu sichern, aber auch um die Massen zu unterhalten, die Mehrheit zufrieden zu stellen, um die Erwartungshaltungen, die an den ORF herangetragen werden, zu erfüllen). Die anschließend gestellten Fragen, ob und inwieweit der ORF überhaupt in der Lage ist, sich der Massenkultur zu verschließen, und ob Massenkultur unbedingt dumm sein muss, sind natürlich rhetorischer Art und eher zu verneinen (die erste Frage deshalb, weil der ORF natürlich einem starken Konkurrenzdruck ausgesetzt und wirtschaftlichen Interessen unterworfen ist; die zweite Frage deshalb, weil es auch kulturelle Produkte gibt, die an die Massen gerichtet sind, aber dennoch einen kulturellen Anspruch haben – hier ist z.B. an Filme von Alfred Hitchcock oder z.B. Francis Ford Coppola zu denken). Der vorliegende Textausschnitt ist lediglich als Impuls für die Argumentation gedacht.

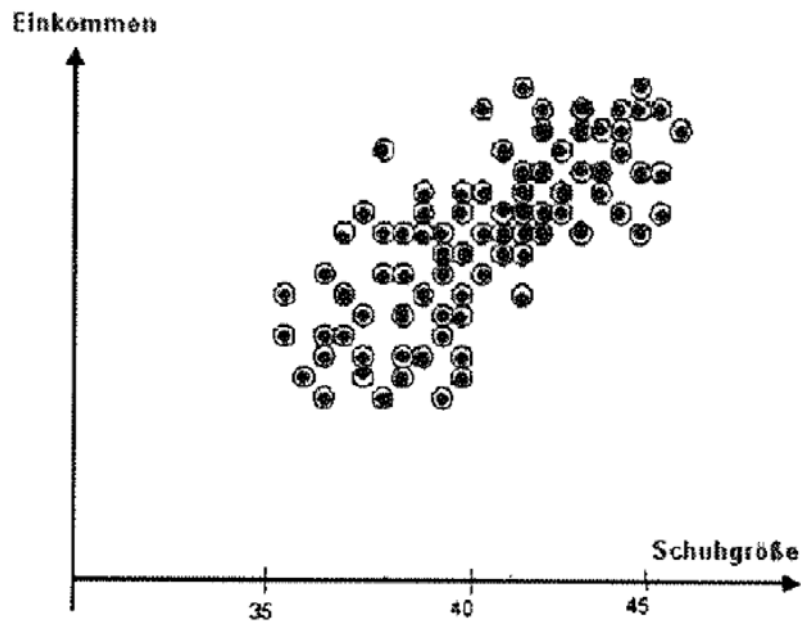
Der letzte Hinweis in der Arbeitsaufgabe, dass die Schülerin/der Schüler aus politischer, wirtschaftlicher und kultureller Perspektive argumentieren soll, macht die vielfältigen Funktionen des ORF deutlich, der neben den bereits genannten wirtschaftlichen und kulturellen Aufgaben auch politische Funktionen zu erfüllen hat (vor allem in demokratiepolitischem Sinn).

3.5.6. Unterrichtsbeispiel aus dem Bereich Angewandte Mathematik

Beispiel: Schuhgröße

Aufgabe:

In einer großen Firma wurde eine bestimmte Anzahl von Personen **zufällig** ausgewählt und das Einkommen der jeweiligen Schuhgröße der Person gegenübergestellt.



Analysieren Sie das Diagramm und argumentieren Sie unter Berücksichtigung folgender Fragen:

- Was kann aus diesen Daten mit Mitteln der Regression und Korrelation auf Grund des statistischen Zahlenmaterials geschlossen werden?
- Gibt es Gründe, an diesen Schlussfolgerungen zu zweifeln?
- Stellen Sie Überlegungen an, die als Begründung für das beobachtete Datenmaterial dienen könnten. Mit anderen Worten: Warum entsteht eine (offensichtliche) Scheinkorrelation?

Möglicher Lösungsweg:

- Direkte Proportionalität: je größer die Schuhgröße – je größer das Einkommen
- Es gibt keinen direkten kausalen Zusammenhang Schuhgröße – Einkommen
- Möglichkeit: Männer und Frauen sind offenbar gemischt – im Schnitt verdienen die Männer besser UND haben die größere Schuhgröße! Innerhalb dieser Gruppen zufällige Verteilung des Einkommens (Man kann sich die Datenmenge aus zwei verschiedenen, sich überlappenden, etwa kreisförmig angeordneten Punktwolken entstanden denken).

Für die Lösung stehen die folgenden Aspekte im Vordergrund:

5 Stochastik

- 5.1 Beschreibende Statistik: grafische Darstellungen und Kennzahlen
- 5.2 Regression und Korrelation

D Argumentieren und Kommunizieren

Charakteristische Tätigkeiten sind

- mathematische Denkschritte auch im Team entwickeln, ausarbeiten und reflektieren
- Vermutungen formulieren und begründen
- die Vorgangsweise in präziser Fachsprache verständlich begründen und präsentieren
- den Einsatz mathematischer Modelle und Rechenverfahren erläutern und begründen
- Fehler erkennen und mit mathematischer Argumentation begründen

3.5.7. Vermittlung von sozialen und personalen Kompetenzen

Neben dem Aneignen von Fachwissen ist der Auf- und Ausbau von sozialen und personalen Kompetenzen ein wesentlicher Aspekt für den Erwerb von professionellen Qualifikationen. Um diesem Umstand Rechnung zu tragen, sind „soziale und personale Kompetenzen“ bedeutsame Elemente des gesamten Unterrichtsverlaufs. Sie werden nicht in einem eigenen Gegenstand vermittelt, sondern übergreifend als Querschnittsaufgabe und daher als Unterrichtsprinzip verfolgt.

Im Folgenden werden die in den vorherigen Kapiteln dargestellten Unterrichtsbeispiele auf die Vermittlung sozialer und personaler Kompetenzen analysiert. Alle Beispiele haben gemeinsam, dass sie nicht nur auf die Vermittlung fachlicher Kompetenzen, sondern auch auf die Förderung von sozialen und personalen Kompetenzen abzielen. Um diese Kombination zu erreichen, müssen der Unterrichtsinhalt und die gewählten Lehr- und Lernmethoden didaktisch entsprechend kombiniert werden. Dies soll für jedes der Beispiele erläutert werden:

Unterrichtsbeispiel aus dem technischen, gewerblichen und kunstgewerblichen Bereich (Ohmsches Gesetz):

Im Unterrichtsbeispiel werden Elemente des Lernens in der Gruppe wie Diskussionsrunden oder das Arbeiten in Kleingruppen verwendet. So wird nicht nur der Erwerb von fachlichem Wissen, sondern auch von sozialen Kompetenzen gefördert, z.B. sich klar und deutlich auszudrücken oder das Kommunikationsverhalten auf eine Kommunikationspartnerin/einen Kommunikationspartner abzustimmen.

Unterrichtsbeispiel aus dem kaufmännischen Bereich (Internationale Geschäftstätigkeit/Liefer- und Zahlungsbedingungen):

Im Unterrichtsbeispiel wird explizit die Förderung sozialer und personaler Kompetenzen angesprochen und es werden verschiedene Unterrichtsmethoden zur Förderung dieser Kompetenzen vorgeschlagen. Das Unterrichtsbeispiel nutzt die Methode der Übungsfirma, in der das Projektlernen zentral ist. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten in Kleingruppen, in denen die Mitglieder teilweise spezifische Expertise erwerben. Zudem tragen die Schülerinnen und Schüler im Plenum ihre Arbeitsergebnisse vor und gestalten eine Präsentation im Team. So werden personale Kompetenzen gefördert, wie z.B. Aufgaben und Verantwortungsbereiche zu übernehmen und selbstständig zu bearbeiten.

Im Unterrichtsbeispiel werden auch soziale Kompetenzen gefördert, wie z.B. Gespräche strukturiert vorzubereiten, in der Zusammenarbeit mit anderen eigene Ressourcen und Kompetenzen einzubringen, mit anderen Gruppenmitgliedern präzise und realistische Ziele festzulegen, die Ergebnisreichung und Qualität der Zusammenarbeit in einer Gruppe zu evaluieren.

Unterrichtsbeispiel aus dem humanberuflichen Bereich (Kaufvertrag: Mängelrüge und Beschwerdebehandlung):

In diesem Unterrichtsbeispiel bearbeiten die Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen über mehrere Unterrichtsstunden ein Fallbeispiel, für das sie eine Lösung entwickeln, die sie danach auch bewerten. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln ein Rollenspiel zum Umgang mit Kundenbeschwerden. Diese Unterrichtsmethode erfordert es, dass sich die Schülerinnen und Schüler in unterschiedliche Rollen versetzen müssen, sich situations- und adressatenadäquat verhalten sowie sich in geänderte Situationen und in andere Personen hineinversetzen müssen. Bei der Entwicklung und Durchführung des Rollenspiels erweitern die Schülerinnen und Schüler in folgenden Bereichen des Modells für soziale und personale Kompetenzen ihre Fähigkeiten: Gespräche strukturiert vorzubereiten, sich klar und deutlich auszudrücken, das Kommunikationsverhalten auf einen Kommunikationspartner abzustimmen, gemeinsam mit Konfliktpartnern eine Lösung zu entwickeln. Das Unterrichtsbeispiel nutzt zudem die Methode des Projektlernens, über die personale Kompetenzen gefördert werden können.

Unterrichtsbeispiel aus BAKIP/BASOP Bereich (Sachbezogenes Verhandeln in Konfliktsituationen):

In diesem Beispiel steht die Förderung sozialer Kompetenzen im Vordergrund bzw. wird explizit zum Thema gemacht. Die Schülerinnen und Schüler sollen ihr sachgebundenes Wissen über das Harvard-Konzept des guten Verhandels einsetzen, um Gesprächssituationen aus ihrer eigenen Lebensbiographie zu analysieren und die Ergebnisse anschließend in einer Kleingruppe zu diskutieren. Die im Beispiel angegebenen Deskriptoren beziehen sich daher auch auf fachliches Wissen (das Gesprächskonzept), vor allem aber auch soziale Kompetenzen.

Unterrichtsbeispiel aus dem Bereich Deutsch (Massenkultur versus Hochkultur):

Die methodisch-didaktischen Hinweise im Beispiel schlagen vor, dass die Schülerinnen und Schüler Begriffe und Argumente mittels einer Mindmap erarbeiten. Solche Strukturierungsmethoden können personale Kompetenzen wie das Herstellen von Zusammenhängen und Querverbindungen von Sachverhalten fördern.

Unterrichtsbeispiel aus dem Bereich Angewandte Mathematik (Schuhgröße):

Der Deskriptor, dem dieses Unterrichtsbeispiel zugeordnet ist, spricht sowohl die Förderung fachlicher als auch sozialer Kompetenzen an. Schüler/innen sollen lernen, mathematische Denkschritte im Team entwickeln, ausarbeiten und reflektieren.

In allen Unterrichtsbeispielen werden neben den fachlichen, auch **personale und/oder soziale Kompetenzen gefördert**. Um soziale und personale Kompetenzen zu fördern, gibt es eine Vielzahl an didaktischen Methoden. Die zuvor dargestellten Unterrichtsbeispiele haben aus dieser Vielzahl an Methoden Kleingruppenarbeit, Rollenspiele, Mindmaps u.a. genutzt. Die in den Unterrichtsbeispielen angesprochenen Methoden können natürlich auch auf andere Unterrichtsinhalte und -ziele übertragen werden. In einer Gruppe von Expertinnen und Experten wurde ein Modell für soziale und personale Kompetenzen erstellt, das beschreibt, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler in diesem Bereich nachhaltig erwerben sollen. Dieses Modell und weitere Anregungen zur Förderung sozialer und personaler Kompetenzen werden gerade im Handbuch der Bildungsstandards AG „Soziale und personale Kompetenzen“ erarbeitet (Erscheinung Herbst 2011).

3.6. Vorstellung eines Instruments zur Beobachtung und Beschreibung von Kompetenzen im Unterricht

Das Lehrer-Logbuch⁴ wurde für eine systematische Beobachtung und Dokumentation des Unterrichts entwickelt. Dieses Instrument dient als Grundlage und Hilfestellung für Unterrichtsbeobachtungen und -aufzeichnungen im Hinblick auf erworbenen Kompetenzen. Die Lehrkräfte können damit nicht nur die Fachkompetenz der Lernenden, sondern auch den Leistungsstand hinsichtlich Methoden, Sozial-, Personal-, Kommunikationskompetenzen und die emotionale Kompetenz messen und bewerten. Die Grundstruktur wurde vom Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Universität Paderborn in Kooperation mit dem Karl-Schiller-Berufskolleg Dortmund entwickelt. Die nachstehenden Abbildungen sollen dieses Instrument veranschaulichen:

Auswahl der angezeigten Indikatoren: Tragen sie hier den Anfangsbuchstaben der Prüfungsform ein:		Lernfeld 1 Digitale Signatur						
g		FK	SK	PK	MK	STK	MEK	
Jens Müller		3	4	3	4	3	2	
Agnes Schmidt		2	4	3	5	2	2	
Mittelwert		2,50	4,00	3,00	4,50	2,50	2,00	
Mittelwert nach LF		3,08						
Mittelwert insgesamt		3,08						

Indikatoren Gruppenarbeit

Bitte tragen Sie Ihre Beobachtung anhand der Ihnen bekannten Schulnoten ein.

Fachkompetenz (FK):

- fachliche Probleme erkennen
- Informationen verarbeiten
- fachliche Inhalte und Zusammenhänge darstellen

Sozialkompetenz (SK):

- Aufgabe in der Gruppe aufteilen
- aktive Kommunikation
- Gruppenabläufe reflektieren, steuern und optimieren

Personalkompetenz (PK):

- Verbindliche Absprachen einhalten
- seine eigene Rolle innerhalb der Gruppe definieren

Methoden- / Lernkompetenz (MK):

- Arbeitsauftrag erkennen und verteilen
- Methoden zur Steuerung der Gruppenarbeit einsetzen
- Funktionsverteilung in Gruppe vornehmen

Sprach- / Textkompetenz (STK)

- gemeinsam Positionen finden und formulieren
- Gruppenprozesse beschreiben können

Moralische / ethische Kompetenz (MEK)

- Gruppenmitglieder akzeptieren und tolerieren
- Mit Gruppenmitgliedern kooperieren
- Gruppenmitglieder unterstützen

Abbildung 5: Lehrer-Logbuch, „Gruppenarbeit“

⁴ Vgl. Dilger, Bernadette: Vortrag gehalten am 18.1.2010 i.R. einer Veranstaltung zum Thema „Kompetenzorientierter Unterricht“ in Eisenstadt

Auswahl der angezeigten Indikatoren:		Lernfeld 1					
Tragen sie hier den Anfangsbuchstaben der Prüfungsform ein:		Kommunizieren - Interkulturalität					
r		FK	SK	PK	MK	STK	MEK
Indikatoren Rollenspiel		3	4	3	4	3	2
Bitte tragen Sie Ihre Beobachtung anhand der Ihnen bekannten Schulnoten ein.		2	4	3	5	2	2
Fachkompetenz (FK):							
- fachliches Problem der Interaktion erkennen, analysieren und strukturieren- Berufsfachliche Strategien und Methoden anwenden							
- fachliche Inhalte verständlich einbringen							
Sozialkompetenz (SK):							
- Konflikte mit anderen argumentativ austragen							
- Sich in den Aktionspartner einfühlen							
- Feed-back regelgeleitet geben							
Personalkompetenz (PK):							
- Das eigene Agieren reflektieren							
- Eigene Erfahrungen mit übernommener Rolle abgleichen							
- Verantwortung für das eigene Handeln übernehmen							
Methoden- / Lernkompetenz (MK):							
- Perspektiven einnehmen							
- merkmalsorientiertes Beobachten							
- kommunikationsregeln anwenden							
Sprach- / Textkompetenz (STK)							
- Verständliche Kommunikationen führen							
- flexible Anwendung von Sprachformen							
Moralische / ethische Kompetenz (MEK)							
- ethische Grundlage beruflichen Handelns berücksichtigen							
- eigene Wertmaßstäbe kritisch überprüfen							
Mittelwert		2,50	4,00	3,00	4,50	2,50	2,00
Mittelwert nach LF		3,08					
Mittelwert insgesamt		3,08					

Abbildung 6: Lehrer-Logbuch, „Rollenspiel“

Langfristig ist zu klären, wie derartige Beobachtungs- und Beschreibungsmethoden mit der Leistungsbeurteilung verknüpft werden können, um alle Arten von Kompetenzen sichtbar zu machen.

3.7. Gruppenbeurteilung

Das folgende Beispiel zeigt Kriterien für fünf wesentliche Aspekte der **Gruppenarbeiten**, die den Schülerinnen und Schülern vor der Arbeit bekannt gemacht werden sollen. Mit diesem Raster können sie sich selbst einschätzen bzw. dient der Raster dem/der Lehrenden als Beurteilungsgrundlage für komplexe Prozesse.

GESAMTBURTEILUNG DER GRUPPENARBEIT

Die Leistungen eines Schülers/einer Schülerin im Rahmen der Gruppenarbeit setzen sich zusammen aus:

	1	2	3	4	5
1. Sozialem Verhalten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Organisatorischer Kompetenz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ergebnis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Dokumentation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Präsentation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

GESAMTBURTEILUNG

Einzelne Kriterien können je nach Zielsetzung und Bedarf weggelassen bzw. hinzugefügt werden. Eine Gewichtung der einzelnen Kriterien, je nach pädagogischen Überlegungen, ist möglich.

Zur genaueren Dokumentation der einzelnen Bewertungskriterien können folgende Checklisten verwendet werden. Für diese gilt ebenfalls das Prinzip der Flexibilität, dh. dass einzelne Kriterien nicht beurteilt, andere hinzugefügt werden können.

1. SOZIALES VERHALTEN

Das soziale Verhalten setzt sich zusammen aus:

- der Kooperations- und Teamfähigkeit und
- der Kommunikationsfähigkeit des Schülers/der Schülerin

Im Rahmen der KOOPERATIONS- UND TEAMFÄHIGKEIT wird beurteilt, ob der Schüler/die Schülerin

	1	2	3	4	5
- sich für das Gruppenziel einsetzt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Initiative zeigt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- andere motiviert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Ideen einbringt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- auf Meinungen der anderen eingeht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- anderen hilft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Im Rahmen der KOMMUNIKATIONSFÄHIGKEIT wird beurteilt, ob der Schüler/die Schülerin

	1	2	3	4	5
- Informationen weitergibt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- sich auf Gesprächspartner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- einstellt (aktiv zuhören kann)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- sich klar und verständlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- ausdrücken kann	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Feedback gibt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Konflikte lösen kann	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Teilbeurteilung für SOZIALES VERHALTEN _____

2. ORGANISATORISCHE KOMPETENZ

Der Schüler/die Schülerin

	1	2	3	4	5
- formuliert die Gesamtaufgabe klar und verständlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- und themengerecht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- übernimmt freiwillige Aufgaben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- plant systematisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- führt eine Grobplanung durch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- führt eine aufgabenbezogene Feinplanung durch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- führt eine terminbezogene Feinplanung durch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- plant die Überwachung der Umsetzung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Teilbeurteilung für die ORGANISATORISCHE KOMPETENZ _____

Name: _____

3. ERGEBNIS

gemessen werden das Ausmaß der Zielerreichung und die Qualität der Lösung.

	1	2	3	4	5
- wie qualitativ hat der Schüler/ die Schülerin gearbeitet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Zweckmäßigkeit von Lösung/Inhalt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Vollständigkeit von Lösung/Inhalt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- „Richtigkeit“ von Lösung/Inhalt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Angemessenheit von Lösung/Inhalt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Originalität von Lösung/Inhalt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Wirtschaftlichkeit des Lösungswegs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Rationalität des Lösungswegs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- wie rationell hat der Schüler/ die Schülerin gearbeitet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- wie termingetreu hat der Schüler/ die Schülerin gearbeitet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Teilbeurteilung für das ERGEBNIS _____

4. DOKUMENTATION

hat der Schüler/die Schülerin die Dokumentation

	1	2	3	4	5
- sachlogisch gegliedert (Strukturierung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- vollständig ausgearbeitet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- genau ausgearbeitet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- in ihren Schritten nachvollziehbar gestaltet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- formal richtig gestaltet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- sprachlich richtig formuliert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- originell gestaltet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- termingerech erarbeitet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Teilbeurteilung für die DOKUMENTATION _____

5. PRÄSENTATION

wie hat der Schüler/die Schülerin

	1	2	3	4	5
- organisatorisch vorbereitet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- die Präsentation aufgebaut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Gliederung des Inhalts (Einleitung Hauptteil, Schluss)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- zeitliche Einteilung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- originelle Aufbereitung des Inhalts	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- den Medieneinsatz gestaltet:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- abwechselnd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- angemessen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- informativ (z.B. Folien lesbar)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- sich persönlich präsentiert:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Sprache (laut, deutlich, klar)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- sprachliche Ausdrucksweise	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- freie Formulierung/konzeptgeb.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Sicherheit beim Vortrag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Sicherheit bei der Diskussion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Mimik/Gestik beim Vortrag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Auftreten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- die Inhalte „hinübergebracht“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Teilbeurteilung für die PRÄSENTATION _____

Abbildung 7: Formular Gruppenbeurteilung

4. Leistungsfeststellung und -beurteilung

Wesentliche Charakteristika des kompetenzbasiertes Unterrichtens sind das **Arbeiten nach einem zweidimensionalen Kompetenzmodell**, in dem die Handlungsdimension dieselbe Relevanz hat wie die Inhaltsdimension, die **Kumulativität** und die **Prozesszentriertheit**. Die Kompetenzzuwächse der Schülerinnen und Schüler stehen im Mittelpunkt. Dies bedingt auch mehr Verantwortung der Schülerinnen und Schüler im Lernprozess, mehr Mitbestimmung der Lernenden über Lehrinhalte und die Art der Vermittlung, langsamen, aber nachhaltigen Lernfortschritt mit vielen „Lernspiralen“ zu organisieren. Auf den Lernstoff bezogen, könnte man sagen, dass weniger (Lernstoff) mehr ist, weil er von unterschiedlichen Seiten beleuchtet wird. Nicht das serielle Abarbeiten von Lehrstoff steht im Mittelpunkt, sondern der Aufbau von Vernetzungen und Zusammenhängen, die von mehreren Seiten bewusst werden.

4.1. Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung

Die Leistungsfeststellung und -beurteilung muss daher bei folgenden Prämissen ansetzen:

Die klassenzentrierte Sichtweise (Anzahl der „Nicht Genügend“ bei schriftlichen Überprüfungen, Notenschnitt, etc.) muss einer **personenzentrierten Sichtweise** weichen, die Lernzuwachsorientierung und Lernfortschrittsberichte berücksichtigt. Dies bedingt eine geringere Vergleichbarkeit in sozialen Ensembles, aber eine bessere Sicht auf die Lern- und Arbeitsbiographie der einzelnen Schülerinnen und Schülern.

Schriftliche Sammelüberprüfungen wie Schularbeiten oder Tests treten in den Hintergrund, **Schüler/innenarbeiten** wie konkrete Seminararbeiten, Präsentation (von Projekten), Sammelmappen von Leistungsnachweisen („Portfolios“) oder Arbeiten entsprechend einer direkten Leistungsvorlage **treten in der Vordergrund**.

Handlungsorientierte Unterrichtsformen und praxisbezogenes Arbeiten haben zur Folge, dass auch die **Prüfungssituation projekt- und problemorientiert** gestaltet ist, konkrete **situative, praxisbezogene Anlässe** und Zusammenhänge in der Aufgabenstellung formuliert werden, die nur vernetzt zu lösen sind und ausreichend Raum für das Beweisen selbstständigen Arbeitens lassen und somit ein isoliertes Abprüfen von meist rein rezeptivem Wissen vermeiden.

Die **Lernbiographie** der Schülerin/des Schülers und deren Dokumentation ist die wertvollste Ressource und tritt in den Vordergrund. Ein wesentlicher Punkt dabei ist, dass viele dieser **Arbeiten im Team** erbracht werden und die sozialen Prozesse, die in diesen Teams stattfinden, beobachtet und auch beurteilt werden. Bei Präsentationen im Team sollen auch Dialogformen nicht vernachlässigt werden.

In sozialen Schulensembles (z.B. Klassen) müssen Methoden gefunden werden, trotz des Ensemblecharakters **individuelle Einstiege und Leistungsfortschritte kenntlich** zu machen.

Der Einstieg passiert am besten mit Lerndiagnosen, die nicht mit der konkreten Leistungsbeurteilung verknüpft werden dürfen. **Lernstandsdiagnosen** sind ein Startpunkt für unterschiedliche Einstiege in den Lern- und Arbeitsprozess; zur Dokumentation des Lernfortschritts eignet sich dann eine verbale Beschreibung (und einer gewünschten Einordnung in die Notenskala).

Individuelle Lernzuwachsorientierung während des Bildungsganges und gewünschte Abschlussqualifikationen müssen in Übereinstimmung gebracht werden. Es muss klar vermittelt werden, dass der **persönliche Lernzuwachs** am Beginn eines mehrjährigen Lernprozesses in ein „**genormtes**“ **Abschlussniveau** münden muss, das in der Außensicht des Schulwesens auch als „**Bildungsstandard**“ wirksam wird. Der Widerspruch zwischen persönlich fortschreitendem Lernzuwachs und standardisiertem Abschlussniveau ist vorhanden, kann aber in Kenntnis des zu erreichenden Ziels gesteuert werden, wenn Kompetenzstufen im Lernprozess vorgesehen sind, die als Zwischenziel erreicht werden müssen.

Ein Abgehen von klassenspezifischen Beurteilungsformen macht das Beurteilen zu einer komplexen Angelegenheit. Dies ist nur dann vermittelbar, wenn den Schülerinnen und Schülern **am Beginn des Lernprozesses transparente Beurteilungsmodelle** vorgelegt werden, die den Zusammenhang zwischen persönlichem Lernfortschritt und späteren Standards klar machen. Transparente Leistungserwartungen, die sich an den Richtlinien der Bildungsstandards und kompetenzbasierter Lehrpläne orientieren, sowie dem Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler entsprechendes Lernangebot und förderorientierte Rückmeldungen zum Lernfortschritt sind Voraussetzung für eine pädagogisch fundierte Bewertung der Lernentwicklung. Leistungsermittlung dient der Feststellung des aktuellen Kompetenzniveaus und ist einerseits Ausgangspunkt für die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler als auch Grundlage für die Gestaltung der Schullaufbahn.

Die Leistungsfeststellung und -beurteilung muss den Schülerinnen und Schülern kommuniziert werden, um die Rahmenbedingungen für den nachfolgenden Lernprozess klar zu machen. Kommunikation bedeutet immer, auf die Kriterien der Leistungsfeststellung genau einzugehen. Dies ist vor allem bei Team- und Gruppenarbeiten der Fall; dort kann mit einer begleitenden Beobachtung auch die Sozialstruktur, die organisatorische Kompetenz und die Dokumentation der Arbeiten erfasst werden.

4.2. Umsetzungsschritte zum kompetenzorientierten „Prüfen“

Kompetenzorientiertes Prüfen ist ein Prozess, der zwischen dem persönlichen Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler und den Normen der Abschlüsse vermitteln muss. Dies kann am besten durch die Verwendung von Methoden wie das Portfolio, individuelle Lernverträge und Instrumente wie Lernstandserhebungen in einem möglichst freien Unterrichtsbetrieb derart organisiert werden, dass diese Erhebungen rein diagnostischen Charakter haben, eine Lernprozessbegleitung bedeuten und somit die Kompetenzweiterentwicklung abbilden und von der persönlichen Leistungsbeurteilung der Schülerinnen und Schüler getrennt sind.

Im Rahmen des kompetenzorientierten Unterrichtens und Prüfens ist es von entscheidender Bedeutung, zwischen der Leistungsbewertung als Instrument der Information des persönlichen Lernfortschritts der Schülerinnen und Schüler sowie der Beratung und der klassischen Leistungsbeurteilung, die eine Qualifikation (Zeugnis) vergibt, zu unterscheiden:

Die Leistungsbewertung erfüllt lt. *Stern*, (vgl. 2006, S. 31) mehrere Zwecke:

- Rückmeldung für Schülerinnen und Schüler: Sie erfahren, ob und inwieweit sie ihre Lernziele bereits erreicht haben, und erhalten die Chance, sich zu verbessern. Hier wird kompetenzorientiertes Prüfen als Lernprozessbegleitung eingesetzt. Kompetenzen entwickeln sich während eines Lernprozesses in verschiedenen Entwicklungsstufen und unterschiedlichen Geschwindigkeiten weiter. Die Schülerinnen und Schüler erfahren durch die Bewertung ihres persönlichen Lernfortschrittes wichtige Informationen, wo sie stehen, welche Fortschritte sie bereits gemacht haben und erhalten so auch Impulse und Motivation für ihre Weiterentwicklung. Diese **konstruktiven Rückmeldungen als Lernprozessbegleitung** sind von zentraler Bedeutung, da sie die Lernleistung und die Lernmotivation fördern. Diese Bewertung der persönlichen Schüler/innenleistungen muss daher in einem angstfreien Raum stattfinden und getrennt von den Prüfungen, die eine Qualifikation und somit eine Beurteilung der Leistungen darstellen.
- Rückmeldung für die Lehrperson: Sie holt sich Informationen über die Unterrichtsqualität und den eventuellen **Förderungsbedarf**. Orientiertes Prüfen hat nicht nur die Aufgabe zu überprüfen, ob die angestrebten Lernziele erreicht wurden, sondern auch Feedbackfunktion bezüglich der Lernfortschritte und ist somit für die Lehrkräfte von zentraler Bedeutung (individualisierter Unterricht, Differenzierung).

Die Leistungsbeurteilung bedeutet dagegen ein „Urteil“ zu fällen im Sinne von Selektion: Dies geschieht in Form von „Beurteilung der Schüler/innenleistung“ in Hinblick auf Zeugnisse oder Qualifikationen (Schülerinnen und Schüler bekommen Zeugnisse mit oder ohne Berechtigungen, die ihnen Chancen in der Berufs- und Lebenswelt ermöglichen.)

Als Rahmenbedingungen für eine Umsetzung in ein konkretes Schema zur Leistungsbeurteilung im Zusammenhang mit kompetenzorientiertem Unterrichten bieten sich an:

- Voraussetzung, um kompetenzorientiert zu prüfen, ist das Vorhandensein einer geeigneten Lernkultur, einer Lernumgebung, die schüler/innenaktivierend, handlungs- und themenorientiert ist.
- Eine klare Strukturierung des Unterrichts in individuelle und kollektive Lernphasen: ein Reichtum an Inszenierungstechniken, eine Vielfalt an Handlungsmuster, eine Variabilität der Verlaufsformen und Ausbalancierung von Aneignungs-, Vermittlungs- sowie Vertiefungs- und Wiederholungsphase.
- Intelligentes Üben durch Bewusstmachen von Lernstrategien, genaue Übungsaufträge, gezielte Hilfestellungen und übungsfreundliche Rahmenbedingungen, die förderorientiertes Feedback zum Lernfortschritt ermöglichen.
- Trennung der Prüfungsphase von der Lernphase und keinerlei Vermischung der beiden. Nur so ist ein positiver Umgang mit Fehlern und Lernumwegen möglich.

- Ausrichtung der Überprüfung der Schüler/innenleistungen auf die Lernziele. Auch umgekehrt sind Lernziele nur dann sinnvoll, wenn sie überprüft werden können. Von Bedeutung ist auch die Frage, wie geprüft wird, welche Prüfungsformen eingesetzt werden bzw. sich für die Überprüfung unterschiedlichster Kompetenzen eignen.
- Kein Reduzieren der Prüfungsinformation und des Feedbacks auf Punktezahlen oder Ziffernnoten, sondern eine Bewertung der aktuellen Lernentwicklung, damit die Schülerinnen und Schüler zusätzliche Rückmeldungen erhalten, die ihre Leistungsmotivation fördern und eine Standortbestimmung erlauben.
- Überprüfen der Kompetenzen in Handlungssituationen: situative Schreib- und Sprechanlässe, Aufgabenstellungen, die, ausgehend von einer konkreten und praxisrelevanten Problemstellung, Lösungskompetenz verlangen, Simulation von Gesprächs- und Präsentationssituationen und bei praktischen Leistungsfeststellungen (die derzeit nur im fachpraktischen Unterricht üblich sind).
- Einbeziehen des praktischen Kontextes in kompetenzorientierten Prüfungen ermöglicht, dass Fähigkeiten oder Fertigkeiten nicht isoliert, sondern vernetzt überprüft werden können.
- Fortschrittsdiagnose als Erhebung des Leistungsstandes sowie als Feedbackinstrument zur Steuerung des Lernens, um valide schüler/innenorientierte Leistungsbewertungen zu erreichen.
- Würdigung von Lernzuwächsen: individuelle Lernerfolge resultieren aus individuellen Lernformen. Auch Fehler sind als Eigenleistungen anzuerkennen, da sie die Möglichkeit bieten, über Umwege zur richtigen Lösung zu kommen. Das Lernen aus Fehlern ist positiv zu besetzen.
- Bedeutung der Selbsteinschätzung und Selbstreflexion der Schülerinnen und Schüler als wichtiges Moment im Unterricht: als Instrument der Stärken- und Schwächenanalyse und dem Sichtbarmachen von Verbesserungspotentialen (noch bevor die Noten gegeben werden!).
- Einsatz von eigenen Feedbackinstrumenten für (und zur Erweiterung von) sozialen und personalen Kompetenzen.

In der derzeitigen Unterrichtspraxis herrscht allerdings noch folgende Praxis des Prüfens vor:

- Mit Wissensfragen kann nur unzureichend Handlungskompetenz erfasst werden. Dennoch dominieren noch faktenbasierte Leistungsfeststellungen (= Stoff, reproduzierendes Wissen), die vorgeben, hohe Trennschärfe zu haben und daher bei den Lehrpersonen beliebt sind.
- Die Gestaltungsmöglichkeiten und Freiräume der bestehenden LBVO hinsichtlich der Leistungsfeststellung und -beurteilung werden von der Mehrheit der Lehrpersonen nicht genutzt.
- Aus „Zeitgründen“ dominieren schriftliche Leistungsfeststellungen wie Schularbeiten und Tests.
- Schriftliche Leistungsfeststellungen haben grundsätzlich die Anmutung höherer Objektivität als mündliche. Allerdings gilt das nur für wissensorientierte Tests wie Quizzes. Kompetenzorientierte Tests stellen ähnliche Herausforderungen an die Interpretation der Arbeitsergebnisse und die Beurteilung durch die Lehrperson wie die mündliche und praktische Leistungsfeststellung.

Somit ergeben sich folgende Änderungsvorschläge hinsichtlich der LBVO:

- Änderung der LBVO hinsichtlich fächerübergreifenden Arbeitens, Gruppenarbeiten, etc.
- Änderung der LBVO hinsichtlich der Anerkennung überfachlicher Kompetenzen (Vermittlungsfähigkeit, Mediation, Konfliktmanagement, persönliche Organisation).
- Sicherstellung der Transparenz der Leistungsbeurteilung.

4.2.1. Drei wesentliche Prinzipien zum Beurteilen in kompetenzorientierten Umgebungen

Prinzip 1: Entkopplung der Unterrichtszeit in Lern- und Prüfungssituationen

Voraussetzung ist eine Änderung des Unterrichts von der Lehr- hin zur Lernorientierung. Das Lernen muss reflektiert und selbst zum Thema gemacht werden. Ein hoher Anteil an echter Lernzeit, das Bewusstmachen von Lernstrategien und unterschiedlicher Lerntypen sowie ein lernförderliches Klima sind hier zu beachten.

Transparente Leistungserwartungen und Zielformulierungen zeigen die unterschiedliche Rolle von Leistungsbewertung und Leistungsbeurteilung auf, die zu beachten und einzuhalten ist:

Leistungsbewertung ist der bewertende Vergleich des aktuellen Leistungsstandes, hat Feedback- und Reflexionscharakter, dient der Orientierungshilfe sowie der Information und ermöglicht Fördermaßnahmen.

Leistungsbeurteilung ist dagegen stärker auf die Person und auf den „Urteilscharakter“ inklusive Vergabe von Qualifikationen (Noten etc.) bezogen.

Im Hinblick auf den Nachweis und die Dokumentation von individueller Lernentwicklung sind drei Phasen zu beachten, wobei darauf zu achten ist, dass der erstgenannte Punkt nicht im Widerspruch zur „laufenden Beobachtung im Unterricht“ und dem permanenten Prüfungscharakter gerät:

1. Übungs- und Trainingsphase: Beurteilungsfreie Räume zum Erlernen neuer Handlungskompetenzen (z.B. Übungspräsentation, Neues kann probiert werden)
2. Räume der „laufenden“ (begleitenden) Mitarbeitsbewertung, Feedback zu Lernfortschritten etc.
3. Prüfungssituation: Räume der expliziten Leistungsfeststellung (mündlich, schriftlich)

Prinzip 2: Entkopplung der Rolle der Lehrperson als Coach, Lehrende/r und Evaluierende/r

Kompetenzorientiertes Beurteilen erfordert auch eine veränderte Lehrer/innenrolle: Die klare Trennung der Rolle von Coaching und Evaluation/Beurteilung ist wichtig („jetzt coache und unterstütze ich den Lernprozess, bin Lernberater/in und Lernbegleiter/in, jetzt beurteile ich“). Diese Rollen sind im normalen Unterricht zu stark vermischt!

Für die Lehrenden ist es wichtig zu klären, welche Instrumente bzw. Methoden der Selbst- und Fremdevaluation ihnen zur Verfügung stehen bzw. sie nutzen wollen, die Rückmeldungen zur Mitarbeit liefern können. Dabei ist es wichtig, diese Instrumente den Schülerinnen und Schülern auch zu kommunizieren, um Klarheit und Verbindlichkeit der Ergebnissicherung zu garantieren: Ausgangspunkt dazu ist eine differenzierte und kriteriengeleitete Rückmeldung zur Mitarbeit (Anwendung unterschiedlicher Methoden und Instrumente).

Verbunden damit ist ein konstruktiver Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden über Lernen/Lernfortschritte/Fördermaßnahmen etc.

Ausgangspunkt ist auch die Befähigung der Lernenden zur Reflexion und Selbsteinschätzung (Selbstevaluation): eigenständiges und selbstgesteuertes Lernen.

Prinzip 3: Mögliche Instrumente und Methoden

Die angeführten Instrumente sollen in einem Methodenmix angewandt werden und erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Lernvertrag: Definition und Dokumentation der Lernziele. Eine Vereinbarung zwischen Lehrkraft und Lernendem/Lernender garantiert die inhaltliche Klarheit über Lernziele, verlässlich eingehaltene Regeln beweisen die Verantwortungsübernahme seitens der Lernenden.

Lerntagebuch: Verantwortungsübernahme für eigene Lernprozesse, Selbstevaluierung der Lernfortschritte. Lernbeobachtung und Lernkontrolle erfolgen durch die Schülerin/den Schüler selbst, wodurch Leistungen, Arbeits- und Sozialverhalten selbst wahrgenommen und dann evaluiert werden können. Langfristig werden durch Auswertungen und Selbstevaluation positive Veränderungen erreicht und Schülerinnen und Schüler erfahren wiederholt ihre Schwächen aber auch Stärken. Eigene Fähigkeiten und Verhaltensweisen werden reflektiert und so auch gesteuert.

Lernzielorientiertes Beurteilen/individuelle Lernpläne: Lernen verläuft nur dann erfolgreich, wenn das Lernziel klar definiert, kommuniziert und erkannt wird. Dazu ist es nötig, dass Lernschritte klar ausgewiesen sind, Teilerfolge sichtbar gemacht und auch honoriert werden. Dies vermindert den Leistungsdruck und macht ein Nachholen bzw. Wiederholen von versäumten Lernzielen möglich.

Individualdiagnostik: Diagnose meint die Einschätzung individueller Lernstände der Schülerinnen und Schüler, die ausgehend von Kompetenzmodellen ein Abbild der momentanen Kompetenzentwicklung liefern. Lernstände werden mittels Aufgabenstellungen, die sich auf bestimmte Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler beziehen, ermittelt. Diagnoseinstrumente sind so eine wichtige Orientierungshilfe für den Unterricht, da sie Stärken und Schwächen der Lernenden aufzeigen und punktgenau aufzeigen, was die Lernenden an Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten bereits mitbringen, an denen im weiteren Unterricht „angedockt“ werden kann, um sie zu befähigen, sich weiterzuentwickeln. Für die Kompetenzentwicklung sind Diagnosen wichtig, da sie Aufschluss über den Ist-Stand und die Ausgangslage geben und über notwendige individuelle Förder- und Entwicklungsmaßnahmen für unterschiedliche Lernstände geben. Eine rechtzeitige Intervention beugt schwerwiegende Defizite vor und ermöglicht die gezielte Förderung von Schülerinnen und Schülern.

Kompetenz-/Bewertungsraster (auch Rubriken oder Rubrics genannt) sind tabellarisch fixierte Leistungserwartungen, die in Niveaustufen unterteilt, Lernfortschritte dokumentieren und in erster Linie ein Instrument der Selbstevaluierung darstellen, sich aber auch für eine Fremdevaluierung eignen. Mit ihnen wird ein Entwicklungshorizont abgesteckt, Inhalte und Qualitätsmerkmale verschiedener Lernbereiche definiert und somit kompetenzorientiertes Lernen gefördert, indem der jeweilige Lernstand verdeutlicht wird. Kompetenzraster beschreiben transparent die **Kriterien und Indikatoren für den Lernerfolg**, dokumentieren die **Kompetenzschritte** und trainieren so die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, **eigenverantwortlich zu arbeiten** und ihren Leistungsstand einzuschätzen. Diese Selbsteinschätzung zu Beginn eines Lernprozesses dient der Standortbestimmung, zwischendurch oder am Ende des Lernprozesses eingesetzt, ermöglicht es eine individuelle Lernzielkontrolle, die Lernerfolge für die Lernenden sichtbar macht aber auch Korrekturmaßnahmen im Rahmen des Lernprozesses ableitbar macht, da die Selbsteinschätzung auch mit der Fremdeinschätzung der Lehrenden kontrastiert werden kann. Kompetenzraster ermöglichen somit die Beurteilung der Qualität der eigenen Arbeit aufgrund expliziter Kriterien mit dem Ziel der Optimierung der eigenen Arbeit und machen Lernen und Leistung transparent. Die Formulierungen in den Feldern bzw. Niveaustufen der Kompetenzraster ermöglichen den Lernenden, sich ein Bild ihres momentanen Leistungsstandes zu machen, aber auch was die nächsten Schritte sind. In transparenter Weise sind die Entwicklungsschritte formuliert und als Bezugsrahmen abgesteckt. Die graduelle Abstufung der Kompetenzbeschreibungen versetzt den Lernenden in die Lage, sich in diesem Bezugsrahmen zu positionieren. Die Lernenden setzen sich selbst mit den Referenzwerten auseinander und bringen diese in Beziehung zu ihrem Lernstand. Auf dem Kompetenzraster wird so sichtbar, welchen Kriterien und Qualitätsmerkmalen eine Leistung entspricht.

Die Lernenden dokumentieren so ihre persönlichen Lernfortschritte. Die individuelle Lernleistung wird danach durch Fremdevaluierung seitens des Lehrenden, durch eine Rückmeldung des Lernfortschrittes, kommentiert und anerkannt. Kompetenzraster haben also eine Doppelfunktion, da sie der Selbsteinschätzung der Schülerin/des Schülers dienen, um den eigenen Fortschritt über eine bestimmte Zeit hinweg zu messen und helfen, den Lernprozess selbst zu steuern, da durch den Kompetenzraster erkannt werden kann, wo sie in ihrem Lernen Änderungen vornehmen müssen. Neben dieser Beobachtung des eigenen Lernstandes kann die Lehrkraft das Kompetenzraster auch zur Evaluation und Bewertung heranziehen, um individuelle Leistungen von Lernenden zu fördern oder zu steuern.

Das bekannteste Beispiel eines Kompetenzrasters ist das Europäische Sprachenportfolio. Ähnliche Modelle hat auch *A. Müller* vom Institut Beatenberg für einige Unterrichtsgegenstände entwickelt (siehe http://www.institut-beatenberg.ch/xs_daten/Materialien/kompetenzraster.pdf).

Portfolio-Methode als Möglichkeit subjektorientierter Leistungsbewertung: das Portfolio dient der Individualisierung des Lernens und des Beurteilens. Das Lernportfolio zeigt dabei die Meilensteine auf dem Weg der individuellen Entwicklung auf. Es gibt unterschiedliche Anwendungsbereiche für Portfolios bzw. unterschiedliche methodische Vorgehensweisen. Man unterscheidet im Prinzip drei Typen von Portfolios: Arbeits-, Beurteilungs- und Präsentationsportfolios.

Zweck des Arbeitsportfolios ist die Diagnose des Lernens. Es beschreibt die Stärken und Schwächen der Schülerin/des Schülers und dient den Lehrenden, den zukünftigen Unterricht darauf abzustimmen. Dieses Arbeits- bzw. Prozessportfolio dient in erster Linie der formativen, diagnostischen Beurteilung, der individuellen Lernförderung, die Kompetenzen erfasst, Fortschritte aufzeigt, Reflexion über Lernfortschritte und Zwischenergebnisse einfordert. Das Vorzeige- oder Beurteilungsportfolio dagegen dokumentiert, was die Schülerin/der Schüler gelernt hat und bezeichnet eine Sammlung von Arbeiten, die als Grundlage von Lernentwicklungsgesprächen dient. Das Portfolio als Produkt- und Präsentationsportfolio dient der abschließenden Beurteilung eines Arbeitsergebnisses. Portfolios dienen also nicht nur der Erhöhung der Validität von Leistungsbeurteilungen, sondern zugleich auch der Verbesserung der Qualität von Lernen und Unterricht.

Das Portfolio stellt somit eine Alternative zur traditionellen fremdbestimmten und testorientierten Leistungsfeststellung dar! Es zielt nämlich stärker auf eine selbstbestimmte Leistungsdarstellung durch die Schülerinnen und Schüler ab. Über die Präsentation des Portfolios kommt es zur Selbstreflexion über die Methoden, den Lernweg und den Lernzuwachs. So wird das **Portfolio zum Beurteilungsinstrument der Kompetenzorientierung**. Die eingesetzten, angewandten und erworbenen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler lassen sich am fertigen „Produkt“ erfassen. Diese Kompetenzen einschließlich der Selbstreflexion seitens der Schülerin/des Schülers werden Gegenstand der Leistungsbeurteilung! Auf diese Art und Weise können andere Formen der Leistungsbewertung, wie schriftliche Lernkontrollen, mündliche Prüfungen in den Hintergrund treten. Sie verlieren so ihre zentrale Bedeutung.

Das Portfolio ist Dokumentation und Ergebnis des Lernprozesses, das von den Schülerinnen und Schülern auch zur Bewertung ihrer Leistungen angefertigt wurde und für das sie selbst Verantwortung tragen. Das Portfolio stellt eine subjektorientierte Leistungsbewertung dar, indem individueller Lernzuwachs, die individuelle Anstrengung und Leistungsbereitschaft, die individuellen Kompetenzen und die selbstkritische Reflexion des Arbeitsprozesses und Ergebnisses herangezogen werden.

Neu an diesem Ansatz ist, dass der Arbeits- und Lernprozess sichtbar gemacht wird, Leistungsbewertung zur Lernbegleitung und Lernsteuerung wird, sowie die Belege der Schüler/innenleistung direkt dokumentiert und einsehbar gemacht werden. Mit dem Portfolio werden aber nicht nur die fachlichen Kompetenzen, sondern auch andere Leistungen sichtbar gemacht, wie die Selbstständigkeit des Lernens, Methodenkompetenz und soziale Fähigkeiten. Im Gegensatz zur vorherrschenden, traditionellen Leistungsüberprüfung bietet die Arbeit mit Portfolios die Möglichkeit, komplexe, individuelle, selbstgesteuerte und reflexive Lernvorgänge anzulegen. Dem gegenüber fördert das Lernen für eine punktuelle Wissensüberprüfung Tendenzen zu einem oberflächlichen Umgang und einer kurzfristigen Aneignung von Wissensinhalten und insgesamt eine soziale Abhängigkeitsorientierung, bei der die Lernenden sich auf die Erwartungen und Hinweise der Lehrerinnen und Lehrer konzentrieren.

Das Portfolio stellt ein geeignetes Instrument der Individualisierung der Leistungsbewertung dar. Es steht nämlich im deutlichen Gegensatz zur normorientierten vergleichenden Leistungsüberprüfung, wie sie etwa in Tests und Schularbeiten durchgeführt wird. Diese traditionelle schulische Leistungsfeststellung, die nur Ziffernnoten erteilt, ist nicht in der Lage, kriterienorientiert zu bewerten, noch nutzt sie die Möglichkeiten zu individueller Bewertung. Zwischen Schulleistungstests und Portfolios gibt es einen deutlichen Gegensatz. Erstere prüfen vorab festgelegte Wissensinhalte anhand kleiner meist isolierter und aus dem Zusammenhang gerissenen Aufgaben ab, die meist in ihrer Schwierigkeit so abgestuft sind, dass sich eine hinreichend große Streuung und Verteilung der Werte ergibt. Das Individuelle der Leistung drückt sich nur im Abstand vom Mittelwert aus. Ein derartiges Verfahren lässt keine individuell geartete Leistung zu, im Gegenteil, alles Individuelle der Leistung wird versucht auszublenden. Derartige isoliertes Abprüfen durch Klassentests übt aber einen normierenden Einfluss auf die Inhalte und Formen des schulischen Lernens aus und widerspricht dem kompetenzbasierten Ansatz von Lernen und Prüfen.

Peer-Evaluation: in der Unterrichtspraxis ist die Bewertung von Schüler/innenleistung traditionell auf die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer fixiert. Feedback über eine Schüler/innenleistung findet meist nur zwischen dem Lehrendem und dem Lernenden statt, viel zu selten wird die Peergroup in diesen Prozess einbezogen. Die Selbsteinschätzung der Schüler/innenleistung als wichtiges Moment im Unterricht fördert auch den Prozess der Fähigkeit, der Gruppe Feedback zu geben und zu nehmen. Für diese Peerevaluation sind allerdings gute Strukturen und Verhaltensweisen in der Lerngruppe zu installieren, wie Sandwichfeedback, Feedback als Geschenk („ist für mein Fortkommen bestimmt“).

4.3. Fazit

Aus diesen Prinzipien ergeben sich besondere Fragenstellungen, die für die Unterrichtsplanung und -gestaltung bzw. Prüfungssituation zu klären sind: Wie kann es sinnvoll gelingen, Alltagserfahrungen und Präkonzepte (persönliche Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern, wie Vorgänge „funktionieren“) in das Lernen einfließen zu lassen? Gibt es eine allgemein zu vermittelnde Problemlösekompetenz (deduktiv, induktiv), die unabhängig vom „Stoff“ sind? Sollen Sozialkompetenzen in die Leistungsbeurteilung einfließen? Wie transparent sind Schemata zur Erfassung dieser Sozialkompetenzen?

Weiters gilt es, einen vernünftigen Mix zwischen Bewertung des persönlichen Lernfortschrittes und des Ergebnisses des Lernprozesses zu finden. Welchen Stellenwert haben in Zukunft Schularbeiten und Tests in den einzelnen Gegenstandsbereichen? Wie gelingt es, diese Testungen, die in der pädagogischen Praxis noch eher wissensorientiert sind, kompetenzorientiert zu gestalten? Wie sind schriftliche Überprüfungen zu formulieren, damit entsprechend situative, praxisbezogene und komplexe Aufgabenstellungen zum Einsatz kommen, bei denen die Schülerinnen und Schüler ihre Handlungskompetenz (vom Wiedergeben, Verstehen, Anwenden zum Analysieren und Entwickeln) unter Beweis stellen können?

Anstatt Ziffernnoten oder Testwerte zu sammeln, sollte in Zukunft die direkte Dokumentation von Schüler/innenleistung im Unterricht in den Vordergrund gerückt werden, da sich damit auch eine Reihe neuer Möglichkeiten für die Bewertung von Schüler/innenleistungen, ja sogar ein weitgehend veränderter Umgang mit ihnen, eröffnet. Während es bei herkömmlichen Tests und Schularbeiten darum geht, die Lernenden durch Ziffernnoten und Punkten in eine möglichst eindeutige Reihenfolge zu bringen, die Transparenz vorgaukelt, können andere Methoden, wie individuelle Lernpläne, Lernzielvereinbarungen, die Portfolioarbeit und die Arbeit mittels Kompetenzraster ganz neue Ziele und eine neue Qualität in den Unterricht und in die Beurteilung von Schüler/innenleistungen bringen: Leistungen können individuell und auf ihre Qualität hin betrachtet werden. Die Leistungen werden bereits im Entstehungsprozess reflektiert und bewertet und nicht erst nur am Ende. Die Leistungsprozesse und Ergebnisse werden nicht nur vom Lehrenden, sondern für die Lernenden selbst besser überschaubar. Sie lernen, ihre Leistungen selbst einzuschätzen und zu bewerten aber auch der Lerngruppe Feedback und gehaltvolle Einschätzungen zur Qualität der Ergebnisse und Prozesse zu geben.

Mit Hilfe von Kompetenzrastern und Portfolios kann eine diagnostische Pädagogik entwickelt werden, die sich für die individuelle Leistung von Lernenden interessiert, deren Deutung einbezieht und sich stärker am Vorgehen der Hermeneutik orientiert, als am mathematischen Messmodell, wie es traditionellen Methoden der Leistungsbeurteilung zugrunde liegt. Es gilt also, eine verstehende, diagnostisch und förderorientiert angelegte Leistungsbewertung zu realisieren. Eine pädagogische Kultur, die sich auf die Stärken der Lernenden konzentriert und nicht auf ihre Fehler und Defizite, eine Kultur, die der Förderung verpflichtet ist und nicht der Selektion, ist das Ziel kompetenzbasierten Unterrichtens.

5. Literatur- und Quellenverzeichnis

- Anderson, Lorin W. / Krathwohl, David R. / Airasian, P. W. / Cruikshank, K. A. / Mayer, R. E. / Pintrich, P. R., Raths, J. / Wittrock, M. C. (Eds.)* (2001): A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Artelt, C. / Riecke-Baulecke, T.* (2004): Bildungsstandards. Schulmanagement- Handbuch. Band 111. München: Oldenbourg
- Bräuer, Gerd* (1998): Portfolios: Lernen durch Reflektieren. In: Informationen zur Deutschdidaktik 22
- Brunner, Ilse / Schmidinger, Elfriede* (1997): Portfolio – ein erweitertes Konzept der Leistungsbeurteilung. In: Erziehung und Unterricht 10/97
- Brunner, Ilse / Schmidinger, Elfriede* (2004): Leistungsbeurteilung in der Praxis. Der Einsatz von Portfolios im Unterricht der Sekundarstufe I. Linz: Veritas
- Deci, E. L. / Ryan, R. M.* (1987): The support of autonomy and the control of behavior. In: Journal of Personality and Social Psychology, 53, 1024-1037.
- Fritz, Ursula / Staudecker, Eduard* (2010): Bildungsstandards in der Berufsbildung – Kompetenzorientiertes Unterrichten. Wien 2010. Manz Verlag
- Gröstenberger, E. u.a.* (2007): Konstruktivismus in der Berufsbildung. Neue Wege des Lernens mit elektronischen Lernumgebungen. Verlag Jugend & Volk GmbH, Wien 2007
- Häcker, Thomas* (2005): Mit der Portfoliomethode den Unterricht verändern. In: Pädagogik 3
- Haenisch, H.* (2002): Merkmale erfolgreichen Unterrichts. Forschungsbefunde als Grundlage für die Weiterentwicklung von Unterrichtsqualität. Soest 1999. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen (LSW). Wien. BMBWK
- Hämmerle, Petra* (2007): Das Arbeiten mit dem Kompetenzraster. Ein Instrument zur Reflexion der persönlichen Kompetenzen In: Netzwerk, 4/07, Seite 34-36, [WWW], <http://www.ectaveo.ch/page105.htm>
- Hämmerle, Petra / Preckel, Daniel*: Nicht nur Wissen, sondern auch das Können ist gefragt. Kompetenzorientiertes Prüfen bezieht praktischen Kontext ein. In: Netzwerk, 5/09, Seite 24-26, [WWW], <http://www.ectaveo.ch/page105.htm>
- Heymann, H. W.* (2004). Besserer Unterricht durch Sicherung von "Standards"? In Pädagogik, Heft 6 Juni 2004, Beltz-Verlag
- Meyer, Hilbert* (2004): Was ist guter Unterricht. Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG, Berlin
- Müller, Andreas* (1999): Nachhaltiges Lernen. Oder: Was Schule mit Abnehmen zu tun hat. Beatenberg 1999
- Müller, Andreas* (2001): Lernen steckt an. Bern
- Müller, Andreas* (2003): Referenzieren. Ein Verfahren zur Förderung selbstwirksamen Lernens. In: Die deutsche Schule 1/2003
- Müller, Andreas* (2005): Erlebnisse durch Ergebnisse. Das Lernportfolio als multifunktionales Werkzeug im Unterricht. In: Grundschule 6/2005
- Müller, Andreas*: http://www.institut-beatenberg.ch/xs_daten/Materialien/kompetenzraster.pdf

- Peterßen, W.H.* (2001). Kleines Methoden-Lexikon. München: Oldenbourg. 2. Auflage.
- Reinmann, G. / Mandl, H.* (2006): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In Krapp, A. / Weidenmann, B. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (5. vollst. überarb. Auflage). (S. 613-658). Weinheim: Beltz PVU.
- Richter, R.* (2007): Biologieunterricht im Umbruch. Unterricht Biologie 328/11, S. 2 ff .
- Prüfungskultur : Leistung und Bewertung (in) der Schule / Arbeitsgruppe Prüfungskultur des Projekts IMST.
[Amrhein-Kreml, R. ...]. – Klagenfurt am Wörthersee : Projekt IMST, Inst. für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS), Alpen-Adria-Univ. Klagenfurt, [2008].
- Stern, Thomas*: Förderliche Leistungsbewertung: www.bmukk.gv.at/medienpool/17212/mat_stern.pdf
- Weinert, F.E.* (Hrsg.) (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz.
- Winter, Felix* (2000): Reflexives Lernen und Selbstbewertung von Leistungen. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (Hrg.): Förderung selbständigen Lernens in der gymnasialen Oberstufe. Erfahrungen und Vorschläge aus dem Oberstufen-Kolleg Bielefeld. Soest
- Winter, Felix* (2000): Guter Unterricht zeigt sich in seinen Werken. Mit Portfolio arbeiten. Lernende Schule 3
- Winter, Felix* (2004): Neue Lernkultur – aber Leistungsbewertung von gestern? In: Horst Bartnitzky, Angelika Speck-Hamdan (Hrg.): Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern. Frankfurt

