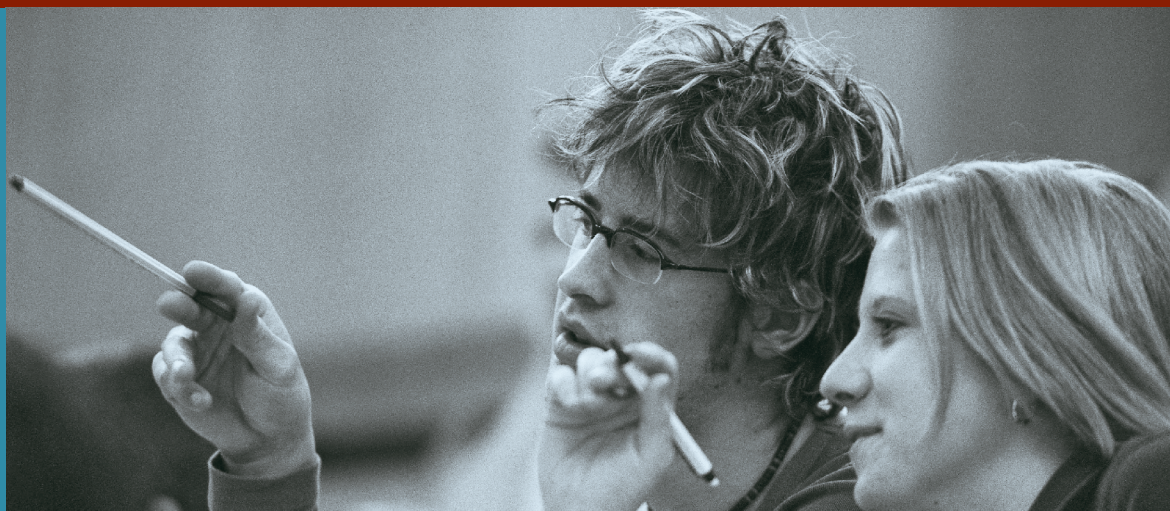


Christoph Städeli Andreas Grassi Katy Rhiner Willy Obrist

Kompetenzorientiert unterrichten – Das AVIVA[©]-Modell

Fünf Phasen guten Unterrichts



praxis

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
Einführung	9
Kompetenzen und Ressourcen	9
Kompetenzorientiert unterrichten	12
Auf dem Weg zum selbstgesteuerten Lernen	17
Exkurs: Klassenführung im kompetenzorientierten Unterricht	22
Teil 1	
Das AVIVA®-Modell	29
Das AVIVA®-Modell – Die fünf Phasen im kompetenzorientierten Unterricht	31
Fünf Phasen des Unterrichts	32
Rolle und Stellenwert der Methoden im AVIVA®-Modell	35
Fazit	39
A – Ankommen und einstimmen	41
Das Zwiebel-Modell in der Phase »Ankommen und einstimmen«	44
Methoden in der Phase »Ankommen und einstimmen«	45
V – Vorwissen aktivieren	47
Das Zwiebel-Modell in der Phase »Vorwissen aktivieren«	50
Methoden in der Phase »Vorwissen aktivieren«	51
I – Informieren	57
Direktes und indirektes Vorgehen beim Aufbau von Ressourcen in der Phase »Informieren«	58
Das Zwiebel-Modell in der Phase »Informieren«	60
Methoden in der Phase »Informieren«	60

V – Verarbeiten	75
Direktes und indirektes Vorgehen beim Aufbau von Ressourcen in der Phase »Verarbeiten«	76
Das Zwiebel-Modell in der Phase »Verarbeiten«	78
Methoden in der Phase »Verarbeiten«	79
A – Auswerten	89
Direktes und indirektes Vorgehen beim Aufbau von Ressourcen in der Phase »Auswerten«	90
Das Zwiebel-Modell in der Phase »Auswerten«	94
Methoden in der Phase »Auswerten«	95

Teil 2

Methodische Großformen und Beispiele aus der Praxis	101
Das Berichtsheft/die Lerndokumentation	103
Das Lernjournal	115
Flexibles Modellieren – Flemo	131
Problem-based Learning (PBL)	139
Individualisierender Unterricht	151

Anhang	165
Literatur	167
Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen	171
Register	173
Autorin und Autoren	176

Vorwort

Wissen allein hat nie gereicht, wenn man im beruflichen Leben bestehen wollte. Intuitiv war Berufsbildung deshalb immer schon »kompetenzorientiert«. Im Betrieb lernten angehende Berufsleute, was an Handfertigkeit, Methoden und Informationen nötig ist, um einen Job korrekt auszuführen – Verhaltensweisen und Einstellungen gehörten immer dazu. Die Schule lieferte ergänzendes Hintergrundwissen und mit Maß auch allgemeine Bildung.

Beide Lernorte blieben aber allzu oft unverbunden – das in der Schule Gelernte spielte im Betrieb keine große Rolle und umgekehrt.

Zumindest in dieser Hinsicht hat sich in den letzten Jahren einiges verändert. Lehrbetriebe und Berufsbildungsexperten kümmern sich vermehrt um das, was in der Schule vermittelt wird, und die Schule versucht, an die betrieblichen Erfahrungen der Lernenden anzuknüpfen. Das ist es, was sich hinter dem Begriff der »Kompetenzen« verbirgt: Schulen sollen nicht nur »Wissen« und etwas »Bildung« vermitteln, sie sollen die Lernenden für den beruflichen Alltag und die Zukunft fit machen.

Wie aber schafft es Schule in der Praxis, bei den Lernenden Kompetenzen zu wecken und zu fördern? Um diese Frage kreist das Buch, das Sie in Händen halten. Ein bemerkenswertes Buch, in verschiedener Hinsicht: Zunächst, weil die Autor/innen sich um präzise, verständliche Begriffe bemühen: Kompetenz ist für sie nicht ohne Ressourcen zu haben – nicht ohne Wissen, Fertigkeiten und Haltungen –, den direkten Weg zur »Kompetenz« gibt es nicht. So verstandene Kompetenzen sind aber keine leeren Instrumente: Da gibt es kein Können ohne Inhalte, kein Stricken ohne Wolle.

Ressourcen hingegen können mit mehr oder weniger Aufwand erworben werden; sie lassen sich aufbauen, trainieren, festigen. Man kann sie in konkreten Situationen erproben und gezielt kombinieren – und schließlich auch testen. Was also kompetenzorientierten Unterricht ausmacht, ist, dass er überlegt die Ressourcen aufbaut, die es braucht, um kompetent zu handeln und zu lernen, und dass er Gelegenheiten schafft, Ressourcen an authentischen Fragen zu erproben und zu nutzen. Und dass er all dies gezielt und absichtsvoll tut.

Wie, das erfahren Sie hier von vier ausgewiesenen Praktiker/innen. Die Autor/innen wissen genau, wovon sie sprechen, das ist aus jeder Zeile zu spüren. Sie verbinden ihre Überlegungen mit einem kompakten Modell von gutem Unterricht, das sich auf die Erkenntnisse der Lernpsychologie stützt und dabei immer alltagstauglich bleibt.

Das Buch richtet sich primär an Lehrpersonen und Ausbildungsverantwortliche der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe. Es hält aber auch für Lehrende in tieferen Stufen manche Erkenntnis bereit und ist für alle Ausbilderinnen und Ausbilder gedacht, denen kompetenzorientiertes Unterrichten ein Anliegen ist.

Nun wünsche ich Ihnen viel Vergnügen bei der Lektüre – und beim Erproben des vorgeschlagenen Wegs zu kompetenzorientiertem Unterricht.

Im Frühjahr 2013
Beat Wenger
Rektor Gewerblich-industrielles Bildungszentrum Zug
Präsident BCH/FPS

Einführung

Kompetenzen und Ressourcen

Lehr- und Bildungspläne sind heute meist auf *Kompetenzen* ausgerichtet, über die Lernende am Ende ihrer Ausbildung verfügen sollten. Im Bildungsplan für Automobil-Mechatroniker/innen sind so neben den geforderten fachlichen Kompetenzen, die präzise aufgefächert werden, auch Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen beschrieben, die weit über das Fachliche hinausgehen. Die typische Formulierung lautet: »Automobil-Mechatroniker, Automobil-Mechatronikerinnen können ...« – nämlich Arbeitsabläufe zielorientiert, systematisch und effizient gestalten und bewerten, sich selbstständig Informationen beschaffen und sie nutzen, Geduld und Ausdauer bei Diagnosen und anspruchsvollen Reparaturarbeiten zeigen, mit Termindruck und Belastungsspitzen umgehen oder Menschen mit unterschiedlichen Meinungen und Auffassungen akzeptieren – und so weiter.¹ Nach diesem Modell ergibt sich (berufliche) Handlungskompetenz aus dem Zusammenspiel von Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen.

In einem anderen Modell arbeiten die Ausbilder/innen im Gesundheitswesen oder in der Maschinen-, Metall- und Elektroindustrie. Ausgangspunkt sind hier typische *Situationen*, die im beruflichen Alltag bewältigt werden müssen. Nach diesem Modell sind Fachleute zu kompetentem und adäquatem Handeln in der Lage, wenn sie über bestimmte Ressourcen verfügen – über *Wissen (Kenntnisse)*, *Fertigkeiten* und *Haltungen*. Diese Ressourcen bilden die – teils in der Ausbildung erworbene, teils bereits vorhandene – Grundausstattung, die benötigt wird, um den beruflichen Alltag zu meistern.

Wie wir uns das Zusammenspiel der Ressourcen konkret vorstellen müssen, lässt sich am besten an einem Beispiel zeigen: Eine Friseurin berät eine Kundin, die sich Gedanken über eine Haarfärbung macht.

¹ Vgl. AGVS/UPSA: Bildungsplan Automobil-Fachfrau, Automobil-Fachmann vom 30.12.2006. Online: www.bbt.admin.ch (Abruf: 10.3.2010).

Zunächst spielen die Haltungen eine Rolle. Grundsätzlich muss die Friseurin daran interessiert sein, die Kundin optimal zu beraten und deren Wünsche zu erfüllen. Gleichzeitig muss sie auch einen gewissen Geschäftssinn entwickeln und daran interessiert sein, Dienstleistungen zu verkaufen. Aber bleiben wir zunächst bei der Beratung: Die Friseurin braucht viel Einfühlungsvermögen und Fingerspitzengefühl; sie muss spüren, ob die Kundin ihre Haare überhaupt färben oder ob sie doch eher zu ihren weißen Haaren stehen will. Sie muss dabei die eigenen Vorlieben zugunsten derjenigen der Kundin zurückstellen. Sie muss Verantwortung übernehmen und die Kundin ehrlich über die Konsequenzen einer chemischen Farbveränderung informieren.

In ihrer Verantwortung liegt es anschließend auch, das optimale Mittel zu wählen und ihre Arbeit korrekt und sorgfältig auszuführen. Dabei kommen ihre Kenntnisse und Fertigkeiten ins Spiel.

Die Friseurin muss zunächst die unterschiedlichsten Mittel und Verfahren für Farbveränderungen kennen; sie muss der Kundin deren Möglichkeiten und Grenzen aufzeigen und aufgrund ihrer Wünsche das richtige Mittel wählen (Kenntnisse). Um das Produkt korrekt anwenden zu können, muss die Friseurin Anwendungshinweise verstehen. Sie muss wissen, welche Konsequenzen ein Nichteinhalten der Einwirkzeit haben kann. Sie muss ebenfalls verstehen, dass es je nach Situation verschiedene Auftragechniken gibt. Sie muss also Überlegungen anstellen, um welche Situation es sich im vorliegenden Fall handelt.

Hat sich die Friseurin für eine Auftragechnik und ein Produkt entschieden, kommen ihre Fertigkeiten zum Zug. Beim Mischen der Farbe berücksichtigt sie die genauen Anwendungshinweise und trägt sie sorgfältig und korrekt auf. Der Kreis zu den Haltungen schließt sich, indem die Friseurin Verantwortung für die sorgfältige Ausführung und das Einhalten der Einwirkzeit übernimmt.

Unser Kompetenzverständnis

Ganz ähnlich wie im eben skizzierten Beispiel verstehen wir in diesem Buch Kompetenz als Fähigkeit, bewusst Ressourcen – also Wissen, Fertigkeiten und Haltungen – zu aktivieren und kreativ und funktional miteinander zu kombinieren, um konkrete Situationen erfolgreich zu meistern (in Abbildung 1 sind diese Zusammenhänge dargestellt; vgl. auch Ghisla/Kolb 2003, S. 11–14; Euler 2009, S. 33–35).

Dabei konzentrieren wir uns hier bewusst auf den schulischen Bereich – und verlieren dabei gleichzeitig nie aus dem Blick, dass das, was in der Schule vermittelt und gelernt wird, nur ein Teil dessen ist, was es zu »beruflicher Handlungskompetenz« braucht, dem Ziel jeder beruflichen Ausbildung. Umgekehrt ist ganz wesentlich, dass das Wissen, die Fertigkeiten und Haltungen, die sich Lernende am Arbeitsplatz im Betrieb aneignen, ständig in den Unterricht eingebettet, nutzbar gemacht und reflektiert werden. Unterricht soll stets bei den Erfahrungen der Lernenden anknüpfen – im besten, produktivsten Sinne.

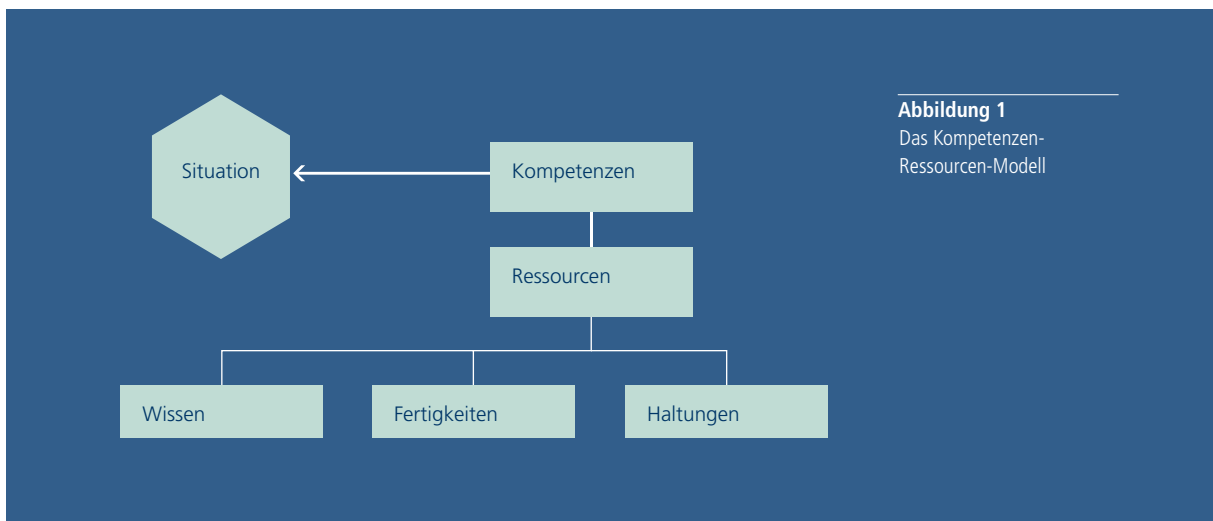


Abbildung 1
Das Kompetenz-
Ressourcen-Modell

Wissen, Fertigkeiten, Haltungen

Ein paar allgemeine Bemerkungen zu den drei Typen von Ressourcen:

Wissen: Wissen lässt sich häufig in Aussagesätzen fassen. Diese Art von Wissen wird als *deklaratives* Wissen bezeichnet (Kaiser 2005, 2008). Die Lernenden müssen zum Beispiel Fachbegriffe kennen, deren Bedeutung verstehen und Zusammenhänge zwischen ihnen nachvollziehen und benennen können. Dieser Typus von Wissen beschränkt sich indessen nicht auf sachliche Inhalte. Auch bei den Arbeits- und Lerntechniken ist deklaratives Wissen wesentlich: Die Lernenden erwerben Kenntnisse über mögliche Vorgehensweisen, einen möglichen Arbeitsablauf. Das genügt freilich nicht. Sie müssen auch wissen, wie man sich einer Technik bedient (»Wissen, wie«, *prozedurales* Wissen, vgl. Euler/Hahn 2007, S. 109). Und weiter müssen sie wissen, wann und unter welchen Umständen man eine bestimmte Arbeits- und Lerntechnik mit Gewinn einsetzt. Solches Expertenwissen, das Handeln in der konkreten Umsetzung steuert, bezeichnen wir als *konditionales* Wissen. Zur Ressource Wissen gehört schließlich das Wissen über sich selbst als Lernende/n (fachliches Vorwissen, Lerngewohnheiten, eigenes Lernstrategierepertoire), über die Lernsituation (Metzger 2001, S. 43) und über Aufgaben und Aufgabentypen (Büchel/Büchel 2009, S. 33–38). Solches Wissen bezeichnen wir als *Metawissen*.

Fertigkeiten: Die Lernenden müssen ihr Wissen auch in bestimmten Situationen anwenden können; dazu brauchen sie Fertigkeiten, also Verhaltensweisen, die im Verlauf der Ausbildung in Form von Lern- und Arbeitstechniken gezielt geschult werden und mit der Zeit in Fleisch und Blut übergehen.

Haltungen: Als Haltungen bezeichnen wir die inneren Einstellungen eines Menschen, seine Werte und Normen. Haltungen prägen das *Handeln* wesentlich mit. Beispiele für Haltungen in diesem Sinne sind etwa Verantwortungsbewusstsein, Einfühlungsvermögen, Toleranz und Interesse am Umfeld.

Aus diesem Begriffsverständnis leiten wir für unser Buch folgende Regeln ab:

- 1) Werden bei kompetentem Handeln Ressourcen *gebündelt*, müssen diese Ressourcen schon vorhanden sein – im Unterricht werden sie also zunächst aufgebaut, weiterentwickelt und systematisiert.
- 2) Kompetentes Handeln ist immer situationsbezogen – und jede Situation ist anders. Situationen lassen sich allerdings auch typisieren und konstruieren. Dies sind für die Ausbildung im schulischen Bereich zentrale Annahmen.

Wie lassen sich nun Kompetenzen im konkreten Unterricht fördern? Welche didaktischen Maßnahmen führen zu welchem Ergebnis? Durch welche methodischen Settings lassen sich welche Ressourcen gezielt aufbauen, fördern, anwenden und evaluieren? Diese Fragen beantworten wir mit diesem Buch.

Kompetenzorientiert unterrichten

Aus unserem Konzept von »Kompetenz« (→ Abbildung 1) ergibt sich ein einfaches didaktisches Grundmuster: Im kompetenzorientierten Unterricht werden 1) gezielt Ressourcen aufgebaut, und es werden 2) Gelegenheiten geboten, in denen die Lernenden (wenn auch vielleicht nur übungshalber) Kompetenz beweisen, kompetent handeln können – in denen sie Ressourcen also »bewusst aktivieren«, »kreativ und funktional bündeln« und in der Umsetzung Erfahrungen sammeln können. Im Unterricht werden »Situationen« geschaffen, die genau dies erlauben. Dazu setzen die Lehrpersonen ganz gezielt bestimmte methodische Settings ein.

Zwei Präzisierungen dazu, auf die in diesem Buch immer wieder Bezug genommen wird:

- 1) Beim Aufbau von Ressourcen und bei der Förderung der Kompetenzen lässt sich stets ein »direktes« und ein »indirektes« Vorgehen unterscheiden.
- 2) Ein kompetenzorientierter Unterricht kann immer aus zwei Perspektiven beschrieben und analysiert werden: von der Außenseite, die als Verlauf von Unterricht zu erkennen ist, und in einer Innensicht, die sich auf den Lernprozess selbst bezieht, den Aufbau von Ressourcen.

Direktes und indirektes Vorgehen

Beim *direkten* Vorgehen ist es die Lehrperson, die vorgibt, welche Ressourcen für das Bearbeiten einer vorgegebenen Situation benötigt werden. Bildlich gesprochen: Die Puzzleteile werden den Lernenden einzeln präsentiert; die Lehrperson zeigt, wie die Teile zusammenpassen, mit welchem Wissen und welchen Fertigkeiten sie eine Situation meistern können. In solchen Settings ist das Vor- und Nachmachen ein wichtiger methodischer Zugang. Mithilfe von Lehrmitteln zum Thema »Lernen lernen« oder konkreten Arbeitsanweisungen erhalten die Lernenden Einblick in verschiedene Vorgehensweisen und entwickeln gezielt Ressourcen. Mit der Zeit entsteht für sie aus den einzelnen Teilen ein Ganzes. Nachdem ihnen die Instruktion der Lehrperson den Weg gewiesen hat, sind sie allmählich in der Lage, eine vorgegebene Situation planmäßig anzugehen und selbst zu meistern. Solch schrittweises, durch die Lehrperson gelenktes Vorgehen ist dann sinnvoll, wenn die Lernenden noch über wenig Ressourcen verfügen oder wenn die Ausbildungssituation den Einsatz ganz bestimmter Ressourcen voraussetzt.

Beim *indirekten* Vorgehen wird den Lernenden lediglich eine komplexe Situation vorgegeben. Sie versuchen autonom, die Situation mit den vorhandenen Ressourcen zu analysieren und herauszufinden, wie ein Problem gelöst werden kann. Aufgrund der Analyse wird festgehalten, welche Ressourcen in den Feldern »Wissen«, »Fertigkeiten« und »Haltungen« allenfalls noch zu erwerben, zu optimieren oder zu hinterfragen sind. Im Anschluss an die Analyse wird im Team das weitere Vorgehen geplant, werden die nächsten Schritte definiert. Beim indirekten Vorgehen ist also bereits zu Beginn das ganze Bild ersichtlich; die Lernenden können jeden weiterführenden Schritt stets mit der zu lösenden Situation in Verbindung bringen und versuchen, sie aus eigener Kraft zu meistern, ohne dass die Lehrperson mit methodischen Vorgaben eingreift.

Selbstverständlich markieren die Begriffe direktes und indirektes Vorgehen nur die Eckpunkte eines Kontinuums – im konkreten Unterricht sind stets auch Zwischenformen und Übergänge denkbar. Darüber hinaus lassen sich die beiden beschriebenen Verfahren ergänzen: durch isoliertes, eingebettetes oder kombiniertes Training von Lerntechniken und Arbeitsstrategien (Dubs 2009, S.261). Beim isolierten Training werden eigenständige Unterrichtseinheiten zur Förderung bestimmter Techniken und Strategien eingeschaltet, wie sie in manchen Lehrplänen bereits vorgesehen sind. Beim eingebetteten Strategie- und Kompetenzentraining wird in den Lehrplänen ausgeführt, welche Kompetenzen mit welchen Inhalten oder Leistungszielen in Verbindung gebracht werden können. Selbstverständlich lassen sich die verschiedenen Formen bei der Gestaltung konkreten Unterrichts auch mischen.

Tabelle 1

Wesentliche Vor- und Nachteile des direkten und des indirekten Vorgehens (nach Dubs 2009, S.262)

	Vorteile	Nachteile
Direktes Vorgehen	<ul style="list-style-type: none"> • Die Lehrperson kann direkt aufzeigen, wie die einzelnen Ressourcen miteinander verbunden werden können. • Einzelne Ressourcen können ganz gezielt und bewusst aufgebaut werden. 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Lernenden wenden die vermittelten Ressourcen schematisch oder mechanisch an, ohne dass sie auf ihr individuelles Vorwissen Bezug nehmen müssten. • Lernende, die bereits über ein Bündel von gut funktionierenden Ressourcen verfügen, können bei der Anwendung der neuen, expliziten Ressourcen verunsichert werden oder sich langweilen.
Indirektes Vorgehen	<ul style="list-style-type: none"> • Dank der vertieften Auseinandersetzung mit dem Problem erkennen die Lernenden selbst, welche Ressourcen sie noch entwickeln oder erweitern müssen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Wenn die Lernenden über wenig Vorwissen verfügen, können sie nur wenige Ressourcen selbst mobilisieren.

Welches Vorgehen kommt wann zum Zug? In einer Klasse von Lernenden, die über wenig Vorwissen verfügen, werden wir zunächst den direkten oder gelenkten Weg einschlagen, aber immer mit dem Ziel, zum indirekten Vorgehen zu wechseln, sobald die Lernenden dazu bereit und motiviert sind. Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Haltung der Lehrperson. Die Lernenden sind eher dazu bereit, sich gezielt auf die Förderung von Kompetenzen einzulassen, wenn die Lehrperson sinnvolle Aufgaben und Probleme stellt und immer wieder darauf achtet, die Lernenden in diesem Prozess sorgsam zu begleiten. Zudem entscheiden bei den Lernenden motivationale Faktoren, ob sie überhaupt dazu bereit sind, ihre Lern- und Arbeitsgewohnheiten anzupassen (vgl. dazu die Ausführungen auf Seite 23).

Tipps und Hinweise zum Aufbau von Ressourcen und zur Förderung von Kompetenzen

- Die Lernenden müssen den Sinn einsehen, warum im Unterricht Ressourcen aufgebaut werden sollen. Dies gelingt ihnen dann am besten, wenn im Unterricht auf Bezüge zum (beruflichen) Alltag, das heißt auf den Transfer geachtet wird.
- Beim Fördern der Ressourcen setzt die Lehrperson beim Vorwissen der Lernenden an. Verfügen einzelne Lernende über eine erfolgreiche Strategie, um ein bestimmtes Problem zu lösen, sollen sie der Klasse ihre Strategie vorstellen und demonstrieren.
- Um eine Situation zu meistern, brauchen die Lernenden verschiedene Ressourcen. Bei der Förderung von Kompetenzen ist es wichtig, Aufgaben zu stellen, die den gleichzeitigen Einsatz mehrerer Ressourcen verlangen.
- Ressourcen werden gerade bei den Berufsschüler/innen besser verankert, wenn darauf geachtet wird, dass verschiedene Sinne zum Zug kommen. Verbale Erklärungen sollen möglichst durch aktives Tun und bildhafte Darstellungen unterstützt werden.
- Beim direkten, systematischen Unterricht ist es möglich, für eine bestimmte Zeit den Aufbau nur einer Ressource zu berücksichtigen. Bei der Anwendung müssen dann verschiedene Ressourcen gebündelt eingesetzt werden.
- Der Aufbau von neuen Ressourcen fordert sowohl von den Lehrenden als auch von den Lernenden viel Zeit und Ausdauer. In Abbildung 2 ist der entsprechende Weg vom »Entautomatisieren« über das »Optimieren« bis hin zum »Automatisieren« dargestellt. Für die Anwendung der neuen Ressourcen in verschiedenen Situationen ist viel Zeit zu investieren. Die Lernenden müssen mehrmals die Möglichkeit erhalten, gezielt ihr Wissen und Können anzuwenden.
- Lernende wenden erst dann neu erworbene Ressourcen an, wenn ihnen anspruchsvolle Aufgaben- und Problemstellungen vorgegeben werden. Lässt sich ein Problem oder eine Situation mit den bestehenden Strategien oder Ressourcen angehen, so werden viele Lernende ökonomisch vorgehen und den Weg des geringsten Widerstands wählen.
- Die Lernfortschritte sollen systematisch evaluiert werden. In einem Lernjournal (→ Seite 115 ff.) oder in einem Berichtsheft/einer Lerndokumentation (→ Seite 103 ff.) werden die Erkenntnisse festgehalten.
- Bevor eine vollständige Handlung ausgeführt wird, können einzelne Ressourcen auch konkret in Form einer schriftlichen oder mündlichen Prüfung überprüft werden (Wissensfragen, Anwendung von Techniken/Fertigkeiten).
- Der Einsatz von Ressourcen ist situations-, kontext- und fachbezogen zu betrachten. Ressourcen sind mit einer bestimmten Situation verbunden und können in anderen Situationen nicht automatisch »mobilisiert« werden.

Abbildung 2

Lern- und Arbeitsstrategien verändern (nach Grassi/Städli 2005, S. 56)



Wie können Lehrpersonen bei der Planung konkret vorgehen? Wie lassen sich Ressourcen nachhaltig aufbauen? Die Unterscheidung einer äußeren und einer inneren Seite von Unterricht liefert dazu wertvolle Hinweise.

Die innere und die äußere Seite von Unterricht

Es gibt zwei mögliche Sichten auf kompetenzorientierten Unterricht, die innere und die äußere Sicht. Die *Außensicht* zeigt, mit welchen Methoden oder Arbeitsweisen die Ressourcen in der konkreten Ausbildungssituation aufgebaut oder entwickelt werden können. Die Lehrperson bestimmt aufgrund ihrer Erfahrung und des Vorwissens der Lernenden, welcher Weg zweckmäßig ist, und überlegt sich dabei, ob eher direktes oder indirektes Vorgehen angebracht ist. Beispiele finden sich in den folgenden Kapiteln.

Entscheidend für die nachhaltige Förderung von Ressourcen ist aber die *innere Sichtweise*, der Blick auf den eigentlichen Lernprozess, den die Lernenden durchlaufen. Hier kommen lernpsychologische Erkenntnisse ins Spiel – unser AVIVA®-Phasenmodell für kompetenzorientierten Unterricht, das dem Ablauf von Lernprozessen nachempfunden ist (wir kommen im nächsten Kapitel ausführlich auf das Modell zurück).

A	Ankommen und einstimmen
V	Vorwissen aktivieren
I	Informieren
V	Verarbeiten
A	Auswerten

Abbildung 3
Die Phasen von kompetenzorientiertem Unterricht nach dem AVIVA®-Modell, schematisch

Kompetenzorientiert zu unterrichten, bedeutet also, kurz gefasst, dass wir den Lernenden den Weg mit verschiedenen Methoden vorgeben und dabei auf den Lernweg achten, das heißt, die genannten fünf Phasen bei der Planung und Durchführung von Unterricht sorgfältig berücksichtigen. Ideal ist es, wenn die Lernenden im Verlauf der Ausbildung die bestehenden und neu erworbenen Ressourcen zunehmend selbstständig miteinander kombinieren und so neue Herausforderungen und unbekannte Situationen autonom meistern können.

Denn letztlich ist das Ziel von kompetenzorientiertem Unterricht im schulischen Bereich immer das selbstgesteuerte Lernen – der »kompetente Lernende«, der das eigene Lernen angemessen planen kann, der es überwacht und steuert und seine Lernmotivation aufrechterhalten kann – der schließlich bereit ist, »lebenslang zu lernen«.

Was braucht es dazu? Was zeichnet erfolgreich Lernende aus?

Auf dem Weg zum selbstgesteuerten Lernen

Lernen – auch schulisches Lernen – ist ein komplexes Geschehen, dessen wesentliche Aspekte (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 2006) im Unterricht immer berücksichtigt werden müssen:

1. Lernen ist ein *aktiver* Prozess, an dem die Lernenden selbst maßgeblich beteiligt sind. Sie müssen Lernmotivation und ein situatives Interesse entwickeln.
2. Lernen ist ein *selbstgesteuerter* Prozess. Die Lernenden sind für die Steuerungs- und Kontrollprozesse selbst verantwortlich, wobei das Ausmaß ihrer Beteiligung beim direkten oder beim indirekten Vorgehen variiert. Lernen ohne jegliche Selbststeuerung ist nicht denkbar.

3. Lernen ist ein *konstruktiver* Prozess und baut immer auf vorhandenen Ressourcen auf. Ohne entsprechenden Erfahrungs- und Wissenshintergrund und ohne eigene »Aufbauleistung« finden keine nachhaltigen kognitiven Prozesse statt.
4. Lernen ist ein *situativer* Prozess, der stets in spezifischen Kontexten erfolgt. Situationen ermöglichen die konkreten Lernerfahrungen und liefern einen Interpretationshintergrund für die Bewertung der Ressourcen.
5. Beim Lernen sind die *emotionalen* Prozesse von großer Bedeutung. Viel Einfluss haben die leistungsbezogenen und sozialen Emotionen, vor allem auch im Hinblick auf die Motivation.
6. *Last but not least* ist Lernen auch ein *sozialer* Prozess. Lernen geschieht häufig in der sozialen Interaktion und am Modell – wobei keineswegs nur Ausbilderinnen und Ausbilder das »Modell« sein müssen – sehr oft übernehmen auch die Peers diese Rolle, die Gleichaltrigen, die Mitlernenden.

Beim Lernen kommen ferner verschiedene Strategien zum Zug: kognitive und metakognitive Strategien, über die jemand verfügt, aber selbstverständlich auch motivationale Strategien. Ganz bewusst sprechen wir in diesem Zusammenhang von *Strategien* – es geht um komplexe Denk- und Arbeitsweisen und nicht um bloße Techniken. Strategien werden mit Absicht und gezielt eingesetzt; sie werden in ihrer Wirksamkeit kontrolliert und bei Bedarf angepasst.

Diese drei Strategie-Komponenten sind wie die Schichten einer Zwiebel ineinandergefügt (vgl. Abbildung 4).

Abbildung 4
Das Drei-Schichten-Modell (»Zwiebel-Modell«) des Lernens



Die kognitiven Strategien bilden die innerste Schicht des Zwiebel-Modells: Unter *kognitiven* Strategien verstehen wir all jene Prozesse, die *unmittelbar* mit der Aufnahme, Verarbeitung und Speicherung von Information zu tun haben. Dabei unterscheiden wir *Oberflächenstrategien*, die hauptsächlich auf Reproduktion von Wissen ausgerichtet sind – etwa auswendig lernen, einen Text mehrmals lesen und sich den Inhalt einprägen usw. –, und *Tiefenstrategien*, die man einsetzt, wenn man die zu erlernenden Inhalte wirklich verstehen, Wichtiges von Unwichtigem trennen oder Zusammenhänge aufdecken will.

Tiefenstrategien sind zum Beispiel:

- den Inhalt eines Abschnittes in eigenen Worten wiedergeben,
- die wichtigsten Punkte aus einem Text ausschreiben und ordnen
- und daraus eine eigene Zusammenfassung erstellen,
- die Sachverhalte bildhaft darstellen,
- sich zum Inhalt eine praktische Anwendung vorstellen,
- Neues mit Inhalten verknüpfen, die bereits früher gelernt wurden,
- zum Lernstoff eine eigene Gliederung anfertigen,
- aus dem Text systematisch Schlussfolgerungen ziehen.

Wenn die Lernenden an den Inhalten interessiert sind und das Erarbeitete mit den eigenen Erfahrungen in Verbindung bringen können, dann besteht die Chance, dass sie sich nicht auf oberflächliches Lernen beschränken, sondern »der Sache auf den Grund gehen« wollen und Tiefenstrategien einsetzen.

Mit *metakognitiven Strategien* steuern die Lernenden ihr Lernen selbst. Sie können zum Beispiel Ziele formulieren, selbstständig eine Gliederung erstellen, mögliche Stolpersteine vor der Ausführung der Arbeit erkennen und sich selbst kontrollieren, aber auch abschätzen, was nötig ist, um möglichst ökonomisch zu arbeiten.

Beispiele für metakognitive Strategien sind:

- sich bewusst ein Ziel setzen und überlegen, wie viel Anstrengung es braucht, es zu erreichen,
- eine Arbeit planen oder ein Problem in Teilprobleme unterteilen,
- sich klarmachen, ob man das Gelernte wirklich verstanden hat, und allenfalls nachfassen, das heißt, einen Satz oder Abschnitt noch einmal lesen,
- sich beobachten, ob man beim Lernen bei der Sache bleibt und nicht abschweift,
- überprüfen, ob man das Wichtigste auch behalten hat,
- gezielt Pausen machen und über den Lernprozess nachdenken,
- Schlussfolgerungen zum eigenen Lernen ziehen,
- die Zeit im Auge behalten,
- den Aufbau des zu bearbeitenden Stoffes analysieren,
- bei Unklarheiten in den Unterlagen oder anderen Büchern nachschlagen.

Zentral für den Lernerfolg ist die äußerste Schicht der Zwiebel, die *Motivation*. Darunter verstehen wir die Bereitschaft der Lernenden, sich auf den Weg zu machen und auch in schwierigen Situationen nicht aufzugeben. Ob ein Lernender sich gut motivieren kann, hängt u. a. davon ab, ob er sich selbst realistische Ziele zu setzen vermag, ob er es schafft, die eigene Stimmung positiv zu beeinflussen, das eigene Interesse am Thema zu wecken, zu erhalten und sich Erfolgserlebnisse zu verschaffen (Metzger 2008, S. 15–18). Motivation ist der Wille, sich in einer konkreten Lernsituation intensiv und ausdauernd mit einem Gegenstand auseinanderzusetzen (vgl. Wild/Hofer/Pekrun 2006). Im Unterricht ist in diesem Sinne namentlich das Bedürfnis nach Selbstwirksamkeit, nach Autonomie und sozialer Eingebundenheit (Zugehörigkeit, Wohlfühlen, Sicherheit, Unterstützung) wirksam. Dass solche Bedürfnisse im Unterricht befriedigt werden, ist die Grundbedingung für ein produktives und subjektiv bedeutsam erlebtes Lernen (Messner/Niggli/Reusser 2009, S. 154).

Ein Beispiel aus der Praxis

Dass unser Modell praxistauglich ist, zeigt ein Beispiel aus dem Unterricht. Sie alle kennen die Situation: Ein Thema wurde in der Klasse sorgfältig erarbeitet; jetzt steht die Prüfung an. Möglicherweise haben Sie Ihre Lernenden in dieser Phase auch schon einmal gefragt, wie sie sich auf die Prüfung vorbereiten. Von Robin, einem Auszubildenden im ersten Lehrjahr, stammt die folgende Antwort:

Abbildung 5
Robins gute Lernvorsätze

- Wie gehe ich vor, wenn ich auf eine Prüfung lerne
- Mehrmals Durchlesen
 - Jeden Tag 1 Stunde anschauen
 - Jeden Tag mit Freunden lernen
 - Sich Notizen machen in der Pause lernen
 - Das Blatt auswendig lernen
 - Lesen und richtig schreiben
 - Durchlesen und dann verstehen
 - Diktieren lassen
 - Wiederholtbarkeit
 - Text gut verstehen
 - Überlegen ob man alles richtig hat

Offensichtlich kennt Robin ein breites Spektrum von kognitiven Strategien, die man bei der Vorbereitung auf eine Prüfung einsetzen kann. Er möchte Oberflächenstrategien (durchlesen/anschauen/auswendig lernen) und Tiefenstrategien einsetzen (sich Notizen machen/Text gut verstehen). Er will sein Vorgehen planen und kontrollieren (jeden Tag eine Stunde anschauen/jeden Tag mit Freunden lernen/überlegen, ob man alles richtig hat). Auch scheint er motiviert, sich der Herausforderung zu stellen (jeden Tag lernen/mit Freunden lernen).

Aufgrund der Liste allein können wir aber nicht wissen, ob Robin alle diese Strategien auch wirklich beherrscht, wie gut und wirkungsvoll er sie zu Hause einsetzt und ob er sich tatsächlich an seinen Plan hält. Das Prüfungsergebnis wird uns erste Hinweise geben.

Fällt es positiv aus, so verspricht bei Robin der indirekte Wege zur Förderung von Ressourcen Erfolg. Er hat das Potenzial, selbstständig oder selbstreguliert zu lernen, und kann die verschiedenen Ebenen (motivationale, kognitive, metakognitive) sinnvoll miteinander kombinieren. Bei einem negativen Resultat sollte der direkte Weg eingeschlagen werden, bei dem die Lehrperson mit den Lernenden bestimmte Ressourcen (zum Beispiel Lernstrategien) bewusst nochmals erarbeitet und festigt – immer mit dem Ziel, dass sich Robin im Verlauf der Ausbildung zum selbstständigen Lerner entwickeln kann. Wichtig in diesem Zusammenhang sind Erfolgserlebnisse, die motivieren und dazu führen, dass die Lernende/n sich immer wieder an die Arbeit machen und sich anstrengen.

Welche Strategien die Lernenden im Unterricht anwenden, hängt zu einem guten Teil von der Gestaltung des Unterrichts durch die Lehrperson ab. Die Lernenden werden tiefen- und metakognitive Strategien eher dann einsetzen, wenn sie im Unterricht gefordert und gefördert werden.

Gefordert werden sie, wenn ihnen anspruchsvolle und anregende Aufgaben zur Bearbeitung vorliegen, die sie nur durch den Einsatz von Tiefenstrategien bearbeiten können. Lernende haushalten in der Regel mit ihren Kräften. Deshalb müssen sie in Situationen gebracht werden, die sie nur durch den Einsatz von metakognitiven Strategien bewältigen können.

Gefördert werden die Lernenden dann, wenn die Lehrperson ihnen gezielte Rückmeldungen gibt, wie gut sie durch den individuellen Einsatz von Ressourcen und persönliches Engagement Fortschritte erzielen konnten (→ Lernjournal, S. 123), und wenn die Lehrperson ihren Unterricht immer wieder nach dem direkten oder indirekten Verfahren variieren kann.

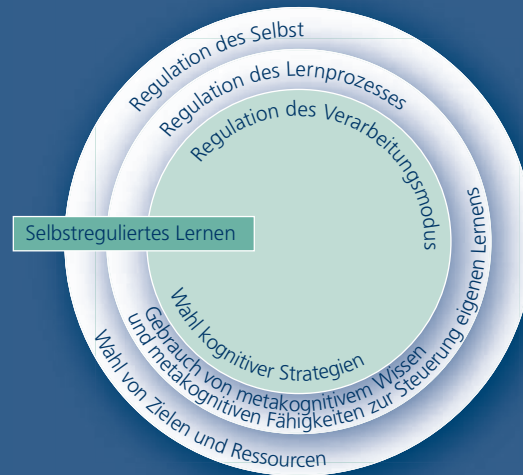
Durch anspruchsvolle und anregende Aufgaben und den Einsatz von Methoden, die den Aufbau bestimmter Ressourcen unterstützen, tragen wir viel dazu bei, dass die Lernenden ihr Lernen und Arbeiten selbst in die Hand nehmen und künftige Herausforderungen in Arbeit und Beruf – dank gezieltem Einsatz von Ressourcen – meistern.

Lernende, die in der Lage sind, ihr Lernen selbst zu steuern, setzen also gezielt auch motivationale Strategien ein. Sie interessieren sich für den Inhalt und sind bereit, neue Herausforderungen anzunehmen. Sie sind ferner in der

Lage, den Einsatz von kognitiven Strategien beim Lernen bewusst zu steuern und immer wieder zu kontrollieren (metakognitive Strategien). Unser erweitertes Modell der »Lernzwiebel« (Abbildung 6) zeigt den Zusammenhang:

Abbildung 6

Das Drei-Schichten-Modell (»Zwiebel-Modell«) beim selbst-regulierten Lernen (Boekarts 1999, vgl. auch Straka 2006, S.394)



Fassen wir noch einmal zusammen: Ein kompetenzorientierter Unterricht ist ausgerichtet auf die Entwicklung der kognitiven Strategien (Verarbeitungsmodus → Fachkompetenz), der metakognitiven Strategien (Regulation des Lernprozesses → Methodenkompetenz) und der motivationalen Strategien (Wahl von Zielen und Ressourcen → Selbstkompetenz). Das AVIVA®-Modell, bei dem die Lehrperson ihre Unterrichtsmethoden auf den Lernprozess abstimmt, liefert dazu wichtige und konkrete Hinweise (vgl. dazu das nächste Kapitel).

Exkurs: Klassenführung im kompetenzorientierten Unterricht

In den vorangehenden Abschnitten haben wir dargelegt, wie Lernende überhaupt in die Lage versetzt werden, ihr Lernen selbst in die Hand zu nehmen: Erfolgreiche Lernende setzen gezielt metakognitive, kognitive und motivationale Strategien ein. Dies ermöglicht es ihnen, eine Situation zu meistern.

Aber warum setzen sich Lernende überhaupt zum Lernen hin, warum beginnen die einen von sich aus zu arbeiten, warum verweigern andere die Arbeit? Jean-Louis Berger hat sich im Rahmen seiner Forschungsarbeiten für

die Frage interessiert, welche motivationalen Zielorientierungen bei Auszubildenden anzutreffen sind (Berger 2009, S. 19–20). Nach Berger lassen sich vier typische Zielorientierungen unterscheiden:

- Typus 1 – *Beherrschung*: Die Lernenden möchten das, was sie an Inhalten und Methoden in der Ausbildung mitbekommen, gut verstehen und beherrschen. Sie möchten Fortschritte machen.
- Typus 2 – *Herausforderung*: Die Lernenden sind an einem Thema interessiert. Sie stellen sich den Anforderungen, weil sie motiviert sind, und strengen sich entsprechend an.
- Typus 3 – *Leistung*: Die Lernenden vergleichen sich vor allem mit ihren Mitschüler/innen. Sie möchten mit den guten Lernenden mithalten können und strengen sich deshalb besonders an.
- Typus 4 – *Arbeitsvermeidung*: Die Lernenden versuchen, mit einem minimalen Einsatz die gestellten Anforderungen zu erfüllen. Vor allem Lernende mit einem schwach ausgeprägten Ehrgeiz und geringem Interesse für ein Fach sind in dieser Gruppe zu finden.

Anzumerken ist, dass sich dieselbe Person in verschiedenen Fächern durchaus unterschiedlich verhält und dass sich die Dinge auch entwickeln – nicht zuletzt hierin liegt ein wesentliches Ziel eines kompetenzorientierten Unterrichts: dass Lernende allmählich von äußerem Druck unabhängig werden und ihre motivationalen Strategien selbst zu steuern lernen. Dieser Aspekt ist vielleicht der wichtigste von allen.

Die Lernenden der Typen 1 bis 3 können sich im Unterricht gut motivieren, sie wählen zielführende Strategien und kontrollieren ihre Arbeitsschritte selbst. Problematischer sieht es bei Lernenden aus, die zum Typus 4 zählen, den »Arbeitsvermeidern«. Diese Schüler/innen lassen sich kaum dazu bewegen, aus freien Stücken selbstständig zu arbeiten.

Mit welchen Maßnahmen kann eine Lehrperson diese Lernenden besser in den Unterricht einbinden? Welche Bedeutung kommt dabei der Klassenführung zu?

Im Folgenden dazu ein paar Überlegungen und Anstöße (vgl. Städeli/Obrist/Grassi 2013; Dubs 2009).

Klare Regeln formulieren

Geben Sie gleich am ersten Schultag die wichtigsten Regeln bekannt – immer mit Begründung, und selbstverständlich sollten Ihre Regeln nachvollziehbar sein. Lernende, die mit der Zielsetzung »Arbeitsvermeidung« in die Schule eintreten, wissen so von Anfang an, was auf sie zukommt. Am ersten Tag werden nach Dubs (2009, S. 514f.) Regeln für das Betragen und für das Lernen vorgegeben bzw. ausgehandelt. Beim Betragen geht es vor allem um die erwartete Grundstimmung (Klasse als Lerngemeinschaft; offener und ehrlicher

Umgang untereinander; Störungen sofort ansprechen) und die Regelung von Fehlzeiten (striktes Einhalten der Regelung von Fehltagen der Schule; Nachholen von Prüfungen). Bei den Regeln zum Lernen zeigen wir, mit welchen Lehrmitteln und Materialien wie gearbeitet wird und in welcher Form die Einträge in die Hefte oder Arbeitsblätter kontrolliert werden. Anschließend gehen wir auf die Hausaufgabenpraxis und die Prüfungen ein. Zu den Prüfungen erklären wir, in welchem Rhythmus welche Prüfungsformen vorkommen und wie die Leistungen bewertet und beurteilt werden. Im Lauf der Zeit werden dann je nach Bedarf weitere Regeln eingeführt – zum Beispiel, wie auf kleine Störungen (schwätzen, zu spät kommen usw.) reagiert wird, oder Nutzungsregeln für Schuleinrichtungen. Einmal formulierte Regeln werden konsequent durchgesetzt, damit ein negativer Kreislauf von Störungen im Unterricht gar nicht erst entstehen kann oder sofort durchbrochen wird.

Abbildung 7

Negativer Kreislauf von Störungen (nach Dubs 2009, S. 510)

