

CHRISTOPH STÄDELI
CLAUDIO CADUFF

KERNGESCHÄFT UNTERRICHT

1

UNTER-
RICHTEN
EIN LEIT-
FADEN FÜR
DIE PRAXIS

MIT EINEM VORWORT VON MARTIN LEHNER



Inhalt

VORWORT ZUR REIHE «KERNGESCHÄFT UNTERRICHT»	7
VORWORT	8
LEHREN UND LERNEN – EINE EINFÜHRUNG	9
1 DIE AUSGANGSLAGE ANALYSIEREN	12
Rahmenbedingungen	12
Lernvoraussetzungen	13
Tipps für Lehrkräfte mit wenig Erfahrung	14
Instrumente – Anregungen zu den Zusatzmaterialien	15
2 KOMPETENZEN FESTLEGEN UND LERNZIELE FORMULIEREN	18
Die Bedeutung von Zielen	18
Zielebenen	18
Die Formulierung von Lernzielen	21
Lernziele und Kompetenzen	26
Instrumente – Anregungen zu den Zusatzmaterialien	29
3 INHALTE AUSWÄHLEN UND STRUKTURIEREN	32
Die Auswahl von Lerninhalten	32
Die didaktische Rekonstruktion	33
Anordnung der Lerninhalte	37
Instrumente – Anregungen zu den Zusatzmaterialien	40
4 UNTERRICHTSKONZEPTION WÄHLEN	42
Unterrichtskonzeptionen	42
Steuerung der Lernprozesse	43
Choreografien des unterrichtlichen Handelns	45
Fünf Phasen des Unterrichts – das AVIVA®-Modell	47
Instrumente – Anregungen zu den Zusatzmaterialien	50
5 METHODEN WÄHLEN	52
Methodenlandkarte	52

Weitere Methodeninstrumente im Internet	54
Instrumente – Anregungen zu den Zusatzmaterialien	55
6 MEDIEN WÄHLEN UND DEREN EINSATZ PLANEN	58
Wozu dienen Medien?	58
Unterrichtsmedien im Überblick	58
Text als Lernmedium	59
Medien als Mittel der Veranschaulichung	61
Instrumente – Anregungen zu den Zusatzmaterialien	64
7 ANEIGNUNGSPROZESSE ANREGEN UND BEGLEITEN	66
Stellenwert des Vorwissens	66
Arbeitsaufträge	67
Unterstützung durch die Lehrkraft	71
Üben, Wiederholen und Festigen	72
Erfolgskontrollen	73
Instrumente – Anregungen zu den Zusatzmaterialien	76
8 LERNKONTROLLEN DURCHFÜHREN	78
Lernkontrollen – eine Begriffsklärung	78
Gütekriterien – Anforderungen an gute Prüfungen	79
Prüfungsformen	80
Prüfungen vorbereiten	81
Prüfungen durchführen	85
Prüfungen auswerten	85
Die Selbstbeurteilung	87
Interdisziplinäre Projektarbeiten und andere erweiterte Prüfungsformen	88
Instrumente – Anregungen zu den Zusatzmaterialien	91
ANHANG	94
Verzeichnis der Abbildungen	94
Verzeichnis der Tabellen	94
Literaturverzeichnis	95
Verzeichnis der Internet-Materialien	99
Register	101
DIE AUTOREN	103

Vorwort zur Reihe «Kerngeschäft Unterricht»

Was ist eine gute Schule? Was ist guter Unterricht? Was braucht es, um eine gute Lehrperson zu sein? Was macht eine gute Prüfung aus?

Diese Fragen stellten und stellen sich an Bildung Interessierte und in Bildung Involvierte immer wieder. Seit Pestalozzis Maxime «Erziehung mit Kopf, Herz und Hand» haben im Bildungsbereich zahllose Paradigmenwechsel stattgefunden. Pädagoginnen und Pädagogen und selbsternannte «Bildungsgurus» haben Tausende von Büchern verfasst, Thesen aufgestellt und Untersuchungen durchgeführt. Es wurden Inhalte neu definiert, Lehrpläne reformiert, Lehrziele formuliert und taxonomiert, Kompetenzen gefordert, die Qualität evaluiert und gesichert. – Und es wurde administriert.

Bei so viel Betriebsamkeit geriet und gerät das Kerngeschäft fast in Vergessenheit: die Vor- und Nachbereitung und die Durchführung von Unterricht.

Die Reihe «Kerngeschäft Unterricht» setzt hier einen deutlichen Kontrapunkt. «Back to the roots» ist die Devise: Richten wir das Augenmerk wieder auf den eigentlichen Zweck der Schule – den real stattfindenden Unterricht!

Die Titel und Untertitel der einzelnen Werke geben klare und professionelle Antworten und zeigen auf, worum es geht:

- Band 1 UNTERRICHTEN – Ein Leitfaden für die Praxis
- Band 2 KLASSEN FÜHREN – Mit Freude, Struktur und Gelassenheit
- Band 3 PRÜFEN – Was es zu beachten gilt

Die Reihe richtet sich an angehende Lehrerinnen und Lehrer; die drei Werke sind aber auch Pflichtlektüre für «gestandene» Lehrkräfte, die sich auf der ewigen Suche nach einem «guten Unterricht» und einer «guten Schule» wieder «aufdatieren» – oder alte Pfade verlassen und neue Wege gehen wollen.

Für den Verlag
Peter Egger, Verleger und Präsident des Verwaltungsrates
Im Januar 2019

Vorwort

Was ist guter Unterricht? Und woran erkennt man diesen? Unsere *scientific community* hat in den letzten Jahren unzählige Studien, Bücher, Tagungen hervorgebracht, welche diese beiden Fragen zu beantworten suchten. Offenbar ist der Wunsch unstillbar, die eine perfekte Lehr- und Lernmethode zu finden. Ich bin eher skeptisch, dass dies jemals gelingen wird. Überzeugt bin ich davon, dass es gar nicht erstrebenswert ist.

Unterricht kann man nämlich auf unterschiedliche Arten gut machen. Ob man eher den lerntheoretischen Ansatz der Instruktion oder jenen der Konstruktion verfolgt – im Spiegel der Lernendenaugen und der Atmosphäre im Schulzimmer lässt sich meist erkennen, ob Unterricht gelingt oder nicht. Vom Inhalt und vom didaktischen Geschick der Lehrperson gefesselte Lernende sind ein starkes Indiz dafür, dass der Unterricht erfolgreich ist. Gute Lehrkräfte schaffen es, die Lernenden und die Sache, um die es im Unterricht geht, miteinander in Beziehung zu bringen. Damit erfüllen sie ihre zentrale Aufgabe: dass sich Lernende mit einem Inhalt auseinandersetzen, diesen üben und ihn schließlich verstehen. So gesehen kann man im Zusammenhang mit Unterrichten auch von einem Handwerk sprechen.

Wer dieses erlernen möchte, findet im vorliegenden Buch wichtiges Basiswissen, einfach und praxisnah dargestellt. Profitieren werden Anfängerinnen und Anfänger, weil ihnen die Grundzüge einer Didaktik vermittelt werden, ohne die kein Unterricht gelingen kann. Auch für Fortgeschrittene und Profis lohnt sich die Lektüre. Sie werden zwar keine Antwort auf die ewige Frage nach dem perfekten Unterricht erhalten, dafür aber Anregungen, Tipps und konkrete Hinweise, um auf eine qualitativ gute Weise das zu machen, was sie (ohnehin) bereits tun: unterrichten.

Prof. Dr. Martin Lehner¹
Wien, im Frühjahr 2019

¹ Der Hochschuldidaktiker Martin Lehner leitet das Department «Entrepreneurship & Communications» an der Fachhochschule Technikum Wien und ist Leiter zahlreicher didaktischer Seminare und Workshops. 2018 ist von ihm «Erklären und Verstehen. Eine kleine Didaktik der Vermittlung» im Haupt Verlag erschienen.

Lehren und Lernen – eine Einführung

Lernen ist eine der wichtigsten Fähigkeiten des Menschen – es setzt ihn in ein ganz spezifisches Verhältnis zur Welt (vgl. dazu auch Caduff, Pfiffner & Bürgi 2018). Lernen ermöglicht uns, die Welt zu erschließen und mit ihr in Beziehung zu treten. Gleichzeitig ist es eine Notwendigkeit zur Menschwerdung, insbesondere in hochdifferenzierten Gesellschaften. Freiheit und Zwang sind somit beides Merkmale des Lernens.

Wir alle wissen sehr genau, wann wir etwas richtig gelernt haben. Dennoch ist uns der Vorgang des Lernens selbst oft nicht bewusst. «Unter allen menschlichen Leistungen scheint das Lernen seiner Natur nach zum Verborgenen und Unbekanntesten zu gehören», so Günther Buck (1967, S. 11). Es erstaunt deshalb nicht, dass es seit der Antike viele verschiedene Vorstellungen von Lernen gibt und der Begriff «Lernen» auch heute noch in der Wissenschaft kontrovers diskutiert wird. Allgemein kann festgehalten werden, dass Lernen mit Erfahrung zu tun hat, und wenn es bewusst erfolgt, ist es «ein bestimmt geartetes Tun des Lernenden mit dem Ziel [...], etwas, was er noch nicht versteht und weiß, durch die Anleitung des Lehrers und die eigenen Bemühungen seines Lernens zu verstehen und zu wissen» (Koch 2015, S. 76). Lernen hat zudem immer mit einer Sache zu tun, ist in eine konkrete Beziehung eingebettet, vermittelt Herkunft und Zukunft, erfolgt spontan und in Reaktion auf bestehende Verhältnisse und richtet sich auf etwas, was noch nicht ist (Burchardt 2016). Zwei Merkmale des Lernens scheinen trotz der unterschiedlichen Theorien unbestritten: Es muss beobachtbar sein und ein dauerhaftes Ergebnis mit sich bringen.

Lernen ist aber auch ein spezifisch menschliches Kommunikationsverhalten (vgl. dazu Tomasello 1999). Nur Menschen wenden sich gemeinsam einer Sache zu. «Der Mensch [...] macht seinen Nachkommen nicht nur vor, was die dann nachmachen. Sondern er hebt Sachverhalte hervor, die er dann mit ihnen teilt. Zeigendes Hervorheben ist Lehren» (Türcke 2016, S. 101). Mit zunehmendem Alter der Nachkommen reichen Eltern als Lehrerinnen und Lehrer nicht mehr aus; die jungen Menschen sind beim Lernen auf die Schule und deren Lehrerinnen und Lehrer angewiesen. Diese zeigen, machen vor, erklären und erzählen und bringen Aneignungsprozesse der Schülerinnen und Schüler in Gang, die es ihnen ermöglichen, etwas zu lernen. Diese Tätigkeiten – der Lehrenden wie der Lernenden – nennt man Unterricht.

Wie unterscheiden sich Expertenlehrkräfte von Novizinnen und Novizen, was ist in ihrem Unterricht anders? Expertenlehrkräfte stellen den Lernenden beispielsweise viel häufiger herausfordernde Aufgaben, bei denen sie das erworbene Wissen auf neue Situationen und Problemstellungen anwenden müssen. Novizinnen und

Novizen, als Nicht-Expertinnen und Experten, beschränken sich bei der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung häufig auf Aufgaben, in denen die erarbeiteten Inhalte nur wiedergegeben werden müssen. Expertenlehrkräfte sind zudem in der Lage, das eigene Wissen in die Sprache der Schülerinnen und Schüler zu übertragen. Klaus Zierer fasst die Ergebnisse von John Hatties Unterrichtsforschung der letzten Jahre wie folgt zusammen: «Gefordert sind Lehrpersonen, die Unterricht nicht als einen Monolog sehen, sondern als einen Dialog, die immer und immer wieder im Schüler etwas suchen, wovon keiner etwas weiß und woran schon keiner mehr glaubt, die mit Leidenschaft und Kompetenz von ihrem Wissen, aber auch ihrem Leben erzählen können, die sich mit ihren Kolleginnen und Kollegen austauschen und zusammentun und die dem Schüler auf Augenhöhe begegnen, wohlwissend, dass sie ihn genauso brauchen wie er sie» (Zierer 2015, S. 23).

Genau dies ist das Anliegen des vorliegenden Buches. In acht Schritten – von der Analyse der Ausgangslage über die Auswahl der Ziele und Inhalte bis zu den Tipps für die Gestaltung der Lernkontrollen – führen wir Sie systematisch und praxisorientiert in Richtung professionelles Handeln. Der Band wurde ursprünglich für die berufliche Grundbildung in der Schweiz konzipiert – viele Beispiele stammen daher aus diesem Bereich. Die zugrundeliegenden Inhalte lassen sich aber auch gut auf andere Stufen und Bildungssysteme anwenden. Neben den Inhalten im Buch finden Sie online zu den einzelnen Kapiteln verschiedene Instrumente, die Ihr Handeln in der Praxis unterstützen und den Dialog mit den Schülerinnen und Schülern fördern (mehr.hep-verlag.com/unterrichten).

1
**DIE
AUSGANGSLAGE
ANALYSIEREN**

1 Die Ausgangslage analysieren

Am Anfang steht immer eine Analyse der Ausgangslage. Wir gehen zunächst auf die Rahmenbedingungen ein, die uns durch Schule und Gesellschaft vorgegeben sind. Der nächste Schritt führt uns zu den Lernvoraussetzungen. Lernvoraussetzungen einzuschätzen, gehört zu den wichtigsten Aufgaben jeder Lehrkraft. Zu einer Analyse der Ausgangslage gehört aber auch, dass man die eigenen Lehrvoraussetzungen kennt und sich die Frage stellt, wie weit man mit Lehrplan und Unterrichtsstufe vertraut ist. Eine Lehrkraft, die neu in einer bestimmten Stufe unterrichtet, wird sich andere Fragen stellen als eine, die das Metier kennt.

Rahmenbedingungen

Mit *Rahmenbedingungen* sind die äußeren Faktoren gemeint, welche die Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts maßgeblich beeinflussen. Günstige Rahmenbedingungen sind eine wichtige Voraussetzung für einen guten Unterricht.

Lernort: Größe und Lage der Schule, Art des Gebäudes, Raumausstattung, akustische, klimatische und optische Verhältnisse, Gruppenräume, Mediothek, Kantine, Turnhalle.

Lernmedien: Digitale Medien (zum Beispiel BYOD), Lernplattform, Lehrmittel.

Lernzeit: Stundenplan und Fächerfolge, Einzellektionen, Blockunterricht, Anzahl Lektionen pro Schultag, Anzahl Dozierende oder Lehrkräfte pro Schultag und Klasse.

Lerngruppe: Größe und Zusammensetzung, Art und Dauer der Sozialbeziehungen, Fach- oder Klassenlehrersystem.

Kollegium: Anzahl der Lehrkräfte in der Schule, Zuteilung der Lehrkräfte in Fach- und Arbeitsgruppen, Verhältnis Schulleitung–Lehrerschaft.

Rahmenbedingungen werden durch Menschen geschaffen und können von Menschen auch wieder verändert werden.

- *Sofort veränderbare Faktoren:* Auf die Klasse bezogene Maßnahmen, wie Sitzordnung und Gestaltung des Klassenzimmers.
- *Mittelfristig veränderbare Faktoren:* Veränderungen, die die Schulleitungen und die Lehrkräfte in ihrer organisatorischen Flexibilität und methodisch-didaktischen Kreativität herausfordern (Stundenplangestaltung, Gruppenräume, äußere Differenzierung u. a.).
- *Langfristig veränderbare Faktoren:* Bei bildungs- und schulpolitischen Entscheidungen ist eine direkte Einflussnahme einzelner Lehrkräfte kaum möglich.

In jedem Fall können die Rahmenbedingungen im Unterricht in eine positive Richtung weiterentwickelt werden. Ein Beispiel dazu: Wenn eine Lehrkraft eine Klasse

nur am Freitagnachmittag unterrichtet, braucht es nach unserer Erfahrung neben einer klaren Führung und einer sinnvollen Sequenzierung der Lerneinheiten auch immer wieder motivationsfördernde Elemente, die dazu beitragen, dass die Schülerinnen und Schüler die Lernzeit gezielt nutzen. Der Unterrichtsnachmittag könnte zum Beispiel mit einer Erkundung enden, in der die Lernenden nach vorgegebenen oder vereinbarten Regeln ein Thema außerhalb des Schulzimmers bearbeiten.

Lernvoraussetzungen

Im Verlauf der Unterrichtsplanung stehen die Lehrenden immer wieder vor der Frage, über welche Lernvoraussetzungen ihre Schülerinnen und Schüler verfügen. Die Entscheidung für bestimmte Lehrer- oder Schüleraktivitäten lässt sich erst treffen, wenn die gegebenen Voraussetzungen analysiert wurden (Maier 2012; Kiel, Haag, Keller-Schneider & Zierer 2014, S. 32 ff.). Fehlen die nötigen Lernvoraussetzungen, bleibt meistens auch der Unterrichtserfolg aus.

Wichtige Lernvoraussetzungen betreffen die folgenden Bereiche:

- *Arbeitstechnik*: Über welche Lern- und Arbeitstechniken verfügen die Schülerinnen und Schüler? Welche Erfahrungen bringen sie aus der Primar- und Sekundarstufe I im Hinblick auf den Einsatz von erweiterten Lehr- und Lernformen mit? Wie selbstständig können sie lernen?

- *Sachstrukturen*: Auf welchem Wissen der Schülerinnen und Schüler kann ich meinen Unterricht aufbauen? Welche Begriffe müssen zu Beginn einer Einheit eingeführt werden, damit die Schülerinnen und Schüler anschließend selbstständig arbeiten können? Was könnten zentrale Fragen und Problemstellungen der Schülerinnen und Schüler sein?

- *Soziale Beziehungen, Gruppe*: Welches Verhältnis haben die Schüler und Schülerinnen untereinander? Welche Auswirkungen hat die Art der Interaktion auf das Arbeits- und Lernklima? Wie ist die Beziehung zur Lehrkraft?

- *Motivation und Emotionen*: Welche Haltung und welche persönlichen Einstellungen bringen die Schülerinnen und Schüler in den Unterricht ein? Sind sie bereit, sich auf den Unterricht einzulassen?

- *Kulturen und Sprachen*: Welche sprachliche und kulturelle Vielfalt zeichnet sich in meiner Klasse ab? Wie viele Schüler und Schülerinnen kommen aus einem anderen Kulturkreis? Wie können diese besser in den Unterricht integriert werden?

- *Individuelle Faktoren*: Gibt es Schüler oder Schülerinnen, die etwas Interessantes aus dem eigenen beruflichen oder privaten Umfeld einbringen können? Ist ein Schüler dauernd über- oder unterfordert?

Ist einmal die Analyse der Lernvoraussetzungen geleistet, so kann die Lehrkraft methodische Vorüberlegungen anstellen und die Unterrichtsvorbereitung planen. Dabei soll sie auch ihre eigenen Lehrvoraussetzungen berücksichtigen.

Tipps für Lehrkräfte mit wenig Erfahrung

Wie können Lehrkräfte vorgehen, die noch über wenig Erfahrung im Unterricht verfügen? Hierzu einige Empfehlungen:

- *Klassenbesuch bei einer erfahrenen Lehrkraft*
Ein Unterrichtsbesuch vor Ort ermöglicht einen direkten Einblick in die Rahmenbedingungen und die individuellen Gegebenheiten.

- *Besprechen der Quartals- oder Semesterplanung mit der Kollegin oder dem Kollegen*
Transparenz bei der Unterrichtsplanung verleiht Sicherheit und ermöglicht, das eigene Instrumentarium zu optimieren. Nur ca. 80 Prozent der Unterrichtszeit sollten fix geplant werden. Die übrige Zeit schafft Gestaltungsspielraum für individuelle Bedürfnisse und Unvorhergesehenes.

- *Absprachen mit anderen Lehrkräften über das Vorgehen bei Halbjahresbeginn*
Ein gemeinsames Besprechen des Unterrichtsstarts verhindert Überschneidungen und ermöglicht einen guten Einstieg in das nächste Halbjahr.

- *Regelmäßige Gespräche mit der Schulleitung*
Regelmäßige Gespräche mit der Schulleitung machen die jeweiligen Erwartungen transparent und stärken das gegenseitige Vertrauen.

- *Kollegiales Feedback*
Das kollegiale Feedback fördert die Zusammenarbeit und ermöglicht, die eigene Konzeption eines guten Unterrichts weiterzuentwickeln.

- *Mentoring für Neueinsteigerinnen und -einsteiger*
Mit einem Mentoring durch erfahrene Lehrerkolleginnen oder -kollegen werden Neueinsteigerinnen oder -einsteiger begleitet und betreut. Administrative und pädagogische Fragen lassen sich im persönlichen Gespräch besser klären.

- *Namen der Schülerinnen und Schüler sofort auswendig kennen*
Ein Muss! Es gibt nichts Peinlicheres, als nach Wochen die Namen der eigenen Schülerinnen und Schüler noch nicht zu kennen.

- *Frühzeitige Planung eines Eltern- oder Ausbilderabends*
Das frühzeitige Einbinden der Eltern oder Ausbildungspartnerinnen und -partner schafft Vertrauen und ist Teil der Öffentlichkeitsarbeit der Schule.

Auch wer seinen Unterricht sorgfältig plant, hat noch lange nicht die Gewähr, dass bei der Durchführung alles optimal verläuft. Die Kluft zwischen Planung und Vorbereitung einerseits und Realisierung andererseits kann beträchtlich sein. Erfahrene Lehrkräfte sind sich dieser Diskrepanz bewusst; Lehrkräfte, die eine neue Schulstufe unterrichten, sind häufig enttäuscht, wenn ihnen trotz gewissenhafter Analyse der Ausgangslage und des Lehrplans die Umsetzung misslingt. Unser Rat: Lassen Sie sich nicht beirren, die Ursachen können ganz unterschiedlicher Natur sein. Tauschen Sie sich mit Kollegen und Kolleginnen über das weitere Vorgehen aus. Und haben Sie den Mut, zu Beginn des Halbjahres mit neuen Ideen aufzuwarten.

Instrumente – Anregungen zu den Zusatzmaterialien

Die Zusatzmaterialien können über mehr.hep-verlag.com/unterrichten heruntergeladen werden.

1.1 Kollegiales Feedback durchführen

Das kollegiale Feedback gehört zum Kerngeschäft Unterricht. Wir zeigen, wie sich ein Team auf das kollegiale Feedback vorbereiten kann, wie der Unterricht protokolliert wird und wie Rückmeldungen zum Unterricht formuliert werden können.

1.2 Mentoring planen

Welche Begleitung erhalten Lehrkräfte, die neu an einer Schule unterrichten? Wir stellen ein Mentoringkonzept vor, in dem die Rahmenbedingungen und ein mögliches Vorgehen skizziert werden.

1.3 Sich Namen besser merken

Ein gutes Gedächtnis ist kein Geschenk, sondern Übungssache. Wir skizzieren Methoden, wie Sie sich die Namen der Schülerinnen und Schüler besser einprägen können.

1.4 Einen Informationsabend durchführen

Es ist heute selbstverständlich, dass die Lehrkräfte ihre Schule nach außen zu repräsentieren wissen. Für viele Lehrkräfte bietet die Durchführung eines Informationsabends eine gute Möglichkeit, mit Eltern und/oder Ausbilderinnen und Ausbildern ins Gespräch zu kommen. Wir zeigen, wie ein Treffen mit Eltern oder Ausbilderinnen und Ausbildern konkret vorbereitet und organisiert werden kann.

1.5 Erkundungen durchführen

Exkursionen und Projektwochen gehören heute zum methodischen Standardrepertoire – auch deshalb, weil auf einer Exkursion die Sinne auf vielfältige Weise angeregt werden, wie es im schulischen Alltag kaum möglich wäre. Exkursionen sind dennoch die schulische Ausnahme, da sie in der Regel bewilligungspflichtig sind, Mehrkosten und Aufwand verursachen und immer ein gewisses Risiko beinhalten. Unsere Checkliste trägt zu gelingenden Veranstaltungen bei.

1.6 Schülerrückmeldungen sammeln

Frühzeitig Schülerrückmeldungen einzuholen, ist die beste Voraussetzung, um den eigenen Unterricht zu reflektieren. Wir zeigen, wie Rückmeldungen der Lernenden gesammelt und ausgewertet werden können.

1.7 Die Lehrkraft im Spannungsfeld zwischen Schul- und Unterrichtsentwicklung

In den letzten Jahren wurden in Deutschland, Österreich und der Schweiz zahlreiche Schulentwicklungsprojekte realisiert. Abläufe wurden optimiert und die internen Strukturen der Schulen verbessert. Glücklicherweise wenden sich heute viele Qualitätsverantwortliche vermehrt wieder dem Unterricht zu, unserem eigentlichen Kerngeschäft. – Wir geben hier vier Denkanstöße, wie das «Kerngeschäft Unterricht» noch stärker ins Zentrum gerückt werden kann und stellen ein dreidimensionales Modell der Lehrqualität vor.

2

**KOMPETENZEN
FESTLEGEN
UND LERNZIELE
FORMULIEREN**

2 Kompetenzen festlegen und Lernziele formulieren

Wenden wir uns nun den Kompetenzen und Lernzielen zu. Wir zeigen, welche Bedeutung diesen im Unterricht zukommt. Es folgt die Beschreibung der verschiedenen Zielebenen. Anschließend zeigen wir auf, wie auf der Basis von Kompetenzen konkrete Lernziele für den Unterricht formuliert werden können. In diesem Zusammenhang behandeln wir auch die kognitive Taxonomie von Bloom und deren Erweiterung nach Anderson und Krathwohl. Auf der Grundlage dieses Klassifikationssystems können Lehrkräfte Ziele und Aufgaben auf unterschiedlichem Anspruchsniveau formulieren. Zum Schluss geht es um die Frage, wie die Lernziele mit den Kompetenzen in Verbindung gebracht werden können.

Die Bedeutung von Zielen

Guter Unterricht zeichnet sich unter anderem dadurch aus, dass klar formulierte Ziele angestrebt werden. Ziele beschreiben die Absichten der Lehrkraft beziehungsweise der Schülerinnen und Schüler. Lernziele sollen aufgestellt werden, wenn es darauf ankommt, dass sich die Lernenden bestimmte Inhalte präzise aneignen. Lernziele sind Mittel zur Steuerung der aktuellen Lernaktivitäten; sie sind für die Lehrkraft «Führungsinstrumente» und dienen als Grundlage für die Evaluation des Lehrens und des Lernens. Mit ihrer Hilfe lässt sich das Qualitätsniveau des Unterrichts weitgehend bestimmen (Steiner 2007, S. 45–59).

Zielebenen

Ziele können auf verschiedenen Ebenen formuliert werden (→ Abbildung 1). Auf der obersten, ganz allgemeinen Ebene geht es um die Bildungs- oder Erziehungsziele beziehungsweise Bildungsstandards. Dann folgen die allgemeinen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen. Auf der nächsten Ebene werden die konkret auf den Unterricht bezogenen Lernziele formuliert. Die Lehrkraft kann diese Lernziele weiter in Lernschritte aufgliedern. Sie gibt auf diese Weise den Lernweg vor (man spricht dann auch von *Lehrzielen*), den die Schülerinnen und Schüler verfolgen sollen. Oder aber die Schülerinnen und Schüler planen ihre Arbeit selbst. In diesem Fall sprechen wir von Handlungszielen.

Im folgenden Abschnitt gehen wir genauer auf die unterschiedlichen Zielebenen ein und geben dazu verschiedene Beispiele.

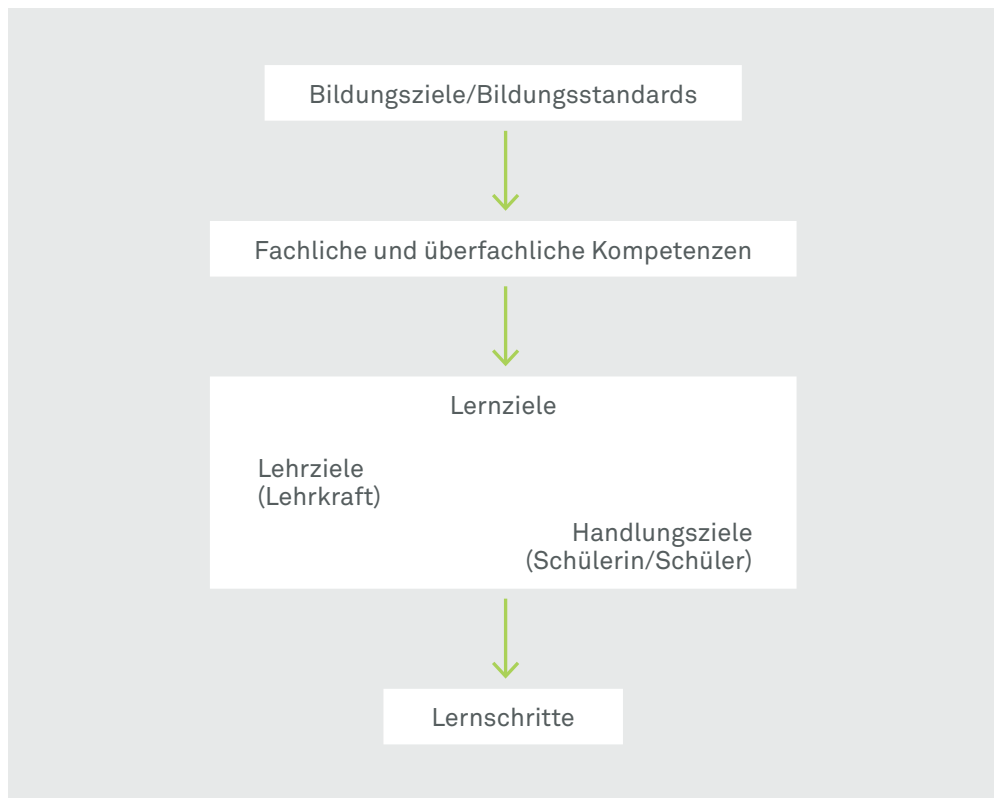


Abbildung 1: Zielebenen

Bildungsziele/Bildungsstandards

Die erste Ebene bezieht sich auf die *allgemeinen* Ziele. Diese umschreiben Schlüsselqualifikationen, die die Schülerinnen und Schüler in der Ausbildung erwerben sollen. Bildungsziele und -standards sind in den Lehrplänen zu finden.

Der pädagogische Auftrag der Lehrkraft besteht darin, Lernfelder und -situationen zu schaffen, die es den Lernenden ermöglichen, bestimmte Bildungsziele zu erreichen.

Beispiele

- Ausbildung als Grundlage für lebenslanges Lernen,
- Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen,
- Gestaltung von Gegenwart und Zukunft in Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität als Teil einer Gruppe und der Gesellschaft,
- sich korrekt und angemessen ausdrücken und andere verstehen,
- mit sprachlichen Mitteln die Welt erschließen sowie sprachgebundenes Denken entwickeln und systematisieren,
- Kooperations- und Konfliktfähigkeit.

Überfachliche und fachliche Kompetenzen

Auf der zweiten Ebene folgen die überfachlichen und fachlichen Kompetenzen. Überfachliche Kompetenzen sind allgemeine Fähigkeiten und Ressourcen, die die fachlichen Kompetenzen stützend umgeben. Fachliche Kompetenzen sind spezifische fachliche Fähigkeiten und Ressourcen. Diese werden in den Lehrplänen formuliert.

Beispiele

- *Überfachliche Kompetenzen:* reflexive Fähigkeiten; kritisch und differenziert denken; die eigenen Gedanken präzise und strukturiert formulieren; das Wesentliche einer Botschaft erfassen; Handlungsmotive in einem größeren Zusammenhang verstehen; die eigene Urteilsfähigkeit entwickeln; eine kritische Haltung zu einem Text und anderen medialen Erzeugnissen einnehmen.
- *Fachliche Kompetenzen:* sich grammatikalisch korrekt, situationsgerecht und mit differenziertem Wortschatz in der Standardsprache ausdrücken.

Lernziele

An dritter Stelle werden die Lernziele für eine kürzere Unterrichtseinheit oder Lektion bestimmt. Ein Lernziel bezieht sich nur auf einen Gegenstand aus dem Lehrplan und gibt an, was die Schülerinnen und Schüler am Ende der Lektion oder Unterrichtseinheit beherrschen müssen. Ferner werden die Hilfsmittel aufgeführt und der Maßstab, an dem die erbrachte Leistung beurteilt wird. Lernziele setzen sich aus Lehr- und Handlungszielen zusammen. Von einem *Lehrziel* wird dann gesprochen, wenn das Ziel von der Lehrkraft, ihren Ratgebern oder Vorgesetzten formuliert wurde.

Beispiele für Lehrziele

- Die Lernenden können anhand eines konkreten Falls die fünf Kriterien nennen, die sie zur Wahrung des Berufsgeheimnisses bei der Weitergabe von Informationen berücksichtigen müssen.
- Die Lernenden können einen fehlerfreien Leserbrief zu einem aktuellen Thema verfassen, adressieren und versenden.

Von einem *Handlungsziel* spricht man dann, wenn die Schülerinnen und Schüler sich selbst Ziele gesetzt haben, die ihr Handeln im Unterrichtsprozess leiten (Jank & Meyer 2008). Dies kann beispielsweise im Rahmen eines Projektunterrichts geschehen, in dem die Schülerinnen und Schüler selbst Lernziele formulieren. Sie bringen ihre situationsabhängigen Bedürfnisse und Interessen zum Ausdruck und beziehen sich in der Regel auf ein Handlungsergebnis.

Beispiel für ein Handlungsziel

- Wir wollen die Zukunftsaussichten für das Friseurhandwerk in verschiedenen Betrieben anhand von Interviews untersuchen und daraus drei Schlussfolgerungen für die berufliche Weiterbildung ziehen.

Lernschritte

Die eigentliche Struktur des Unterrichts ergibt sich aus den Lernschritten. Sie legen fest, welchen Weg die Schülerinnen und Schüler einschlagen sollen, damit sie das Ziel auch erreichen. Alternativ setzen sich die Schülerinnen und Schüler eigene Ziele und planen ihre Arbeit selbstständig. Die einzelnen Schritte legen sie in ihrem Berichtsheft oder in ihrer Lerndokumentation fest.

Beispiele für Lernschritte im Hinblick auf ein Lehrziel

- die Entstehung des Lehrvertrages beschreiben,
- die gesetzlichen Grundlagen und Vollzugsorgane im Zusammenhang mit dem Lehrvertrag aufzählen,
- die Rechte und Pflichten der Auszubildenden anhand praktischer Beispiele benennen.

Beispiele für Lernschritte im Hinblick auf ein Handlungsziel

- mit dem Ausbilder ein Gespräch über den Lehrvertrag führen,
- die Rechte und Pflichten der Auszubildenden im Lehrvertrag nachschlagen,
- gewonnene Erkenntnisse im Berichtsheft oder in der Lerndokumentation festhalten.

Die Formulierung von Lernzielen

Lernziele können operationalisiert werden. Darunter ist die genaue Angabe des Endverhaltens zu verstehen, das die Schülerinnen und Schüler nach Durchlaufen des Unterrichts unter ganz bestimmten Bedingungen bei Beachtung eines spezifischen Gütemaßstabs zeigen sollen.

Beispiel

Die Lernenden können **anhand eines konkreten Falls** die **fünf Kriterien aufzählen**, die sie aufgrund des Berufsgeheimnisses bei der Weitergabe von Informationen berücksichtigen müssen.

Kursiv: Endverhalten; **fett**: Hilfsmittel; unterstrichen: Gegenstand; **grün**: Maßstab.

Zur genauen Bezeichnung des Endverhaltens bedarf es eindeutiger Verben wie *nennen, beschreiben, erklären, verdeutlichen, aufzählen, planen, bewerten, entscheiden*, die keinen oder nur einen geringen Interpretationsspielraum zulassen (→ Instrument

2.1 im Internet). Die verlangte Leistung wird so formuliert, dass sie beobachtbar ist. Sie kann in Form eines beobachtbaren Verhaltens umschrieben sein, oder es wird auf ein konkretes Produkt hingearbeitet (schriftliche Arbeit, Mindmap, Plakat, Grafik u. a.).

Da die Operationalisierung von Lernzielen teilweise umstritten ist, gehen wir auf die Stärken und Schwächen dieses Konzepts ein:

Stärken der Operationalisierung	Schwächen der Operationalisierung
Wenn die anzustrebenden Ziele klar umschrieben sind, wird der Unterricht transparenter. Lehrende wissen, was sie zu lehren haben, Lernende, was sie zu lernen haben. Beide Seiten können diese Ziele bewusster ansteuern.	Ein Unterricht, der nach operationalisierten Lernzielen abläuft, ist produkt- und nicht prozessorientiert. In einem solchen Unterricht kommt es in erster Linie darauf an, die Ziele zu erreichen, und weniger auf die Beiträge der Lernenden.
Operationalisierte Lernziele geben das Anspruchsniveau vor und ermöglichen es der Lehrkraft, die Anforderungen gezielt zu variieren.	Die Lernziele sind von außen gesetzt; für Ziele, die sich die Lernenden selbst setzen, bleibt wenig Raum.
Sind die Ziele bekannt, lassen sich auch die Methoden diskutieren, planen, festlegen und verfolgen. Eine Methodendiskussion ist nur möglich, wenn man die Ziele kennt.	Lehrkräfte und Lernende werden stark eingeeengt; sie sind auf die Ziele fixiert und denken lediglich darüber nach, wie sie diese erreichen können.
Eine Leistungsüberprüfung wird für Lehrkräfte und Lernende kalkulierbar.	Die Ziele werden zum Dreh- und Angelpunkt des Unterrichts, Inhalte und Lernprozess treten zurück. Wenn in einem Lehrplan viele Lernziele in einen verbindlichen Zeitplan gepresst werden, können Lehrende wie Lernende zu Sklaven des Konzepts werden. Sie hetzen von einem Ziel zum anderen, es fehlen Zeit und Lust, über die vorgeschriebenen Ziele hinauszudenken.

Tabelle 1: Stärken und Schwächen der Operationalisierung

Wichtig ist, dass bei der Formulierung des Lernziels nur auf ein Thema beziehungsweise auf einen Gegenstand Bezug genommen wird. Fremdwörter sollen möglichst vermieden werden. Es sind stets auch die Hilfsmittel und die Bedingungen anzugeben, unter denen die Lernleistung erbracht werden soll. Entsteht sie in Einzel-, Partner- oder Kleingruppenarbeit, in einer bestimmten Zeiteinheit, durch den Einsatz bestimmter Techniken? Soll sie an einem näher zu bezeichnenden Lernort gezeigt werden?

Schließlich müssen Beurteilungsmaßstäbe oder Kriterien genannt werden, denen die Lernleistung zu genügen hat. Dies können quantitative Angaben (zum Beispiel drei Merkmale) oder qualitative Kriterien sein, die auch für einen Laien verständlich sind.

Für den kognitiven Bereich des Lernens haben Benjamin Bloom und seine Mitarbeiter Mitte der 1950er-Jahre ein Ordnungssystem entwickelt, das helfen sollte, bei der Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts Lern- und Denkprozesse auf verschiedenen Ebenen zu berücksichtigen. Auf der ersten Ebene dieser *Taxonomie* sind eher anspruchslose Denkleistungen aufgeführt: Die Lernenden müssen sich an einen Sachverhalt erinnern und die gelernten Informationen wiedergeben. Auf den weiteren Stufen werden die Denk- und Lernleistungen immer komplexer; die Lernenden müssen beispielsweise eine eigene Analyse durchführen und eine persönliche Bewertung abgeben.

Taxonomie von Bloom

(K1) Kenntnisse – etwas auswendig können
Relevantes Wissen aus dem Gedächtnis abrufen
(K2) Verstehen
Bedeutung/Relevanz von Wissen erkennen und herstellen, indem zum Beispiel neues Wissen mit altem verknüpft wird
(K3) Anwenden – Gelerntes auf neue Situationen übertragen
Ein bestimmtes Verfahren in bestimmten Situationen ausführen/anwenden
(K4) Analyse
Gliederung eines Materials in seine konstituierenden Teile und Bestimmung ihrer Interaktion und/oder Relation zu einer übergeordneten Struktur
(K5) Synthese
Elemente zu einem neuen, kohärenten, funktionierenden Ganzen zusammenführen/reorganisieren
(K6) Bewertung
Urteile anhand von Kriterien und Standards fällen

Tabelle 2: Taxonomie von Bloom nach Anderson und Krathwohl (2001, S. 67 f.)

Auf Stufe I («Kenntnisse») wird als Denkleistung das Erinnern vorausgesetzt. Gelernte Informationen sollen wiedererkannt und unverändert reproduziert werden. Stufe II setzt sich aus «Verstehen» und «Anwenden» zusammen. Die Lernenden können eine erhaltene Information sinngemäß «abbilden» und die gelernte Struktur auf einen sprachlich neuartigen, strukturell gleichen Inhalt übertragen. Auf Stufe III («Analyse», «Synthese», «Bewertung») werden Sachverhalte umfassend bearbeitet.

Die Taxonomie von Bloom ist nach Gage und Berliner (1996) sowohl in logischer als auch empirischer Hinsicht unvollständig. Viele praktizierende Lehrkräfte empfinden sie trotzdem als hilfreich. Der Gewinn in der Praxis, so postulieren die Autoren, mache ihre theoretischen und empirischen Mängel wett. In Diskussionen unter Lehrkräften lassen sich die Positionen der Befürworter und jene der Kritiker wie folgt zusammenfassen (Becker 2007a):

Vorteile	Nachteile
Der Schwierigkeitsgrad einer Lernaufgabe lässt sich über dieses kategoriale System gut bestimmen. Nur so ist stichhaltig zu begründen, warum Arbeitsauftrag A anspruchsvoller ist als Auftrag B.	Lernleistungen werden ganzheitlich erbracht. Deshalb kann die kognitive Dimension nicht isoliert von den affektiven und sozio-emotionalen Bereichen betrachtet werden.
Für einen interessanten Unterricht muss bei der Planung die Überlegung einfließen, wo sich Frage- und Problemstellungen abzeichnen, die kognitiv anspruchsvoller sein könnten. Eine Aufgabenanalyse während der Planung hilft, Lernwiderstände einzuschätzen, Lernschwierigkeiten vorauszusehen und notwendige Lernhilfen einzukalkulieren.	Die Taxonomie von Bloom ist zu differenziert und deshalb praxisfern. Die einzelnen Ebenen lassen sich nicht scharf voneinander trennen. Lernleistungen auf einer anspruchsvollen Ebene bedingen aber nicht immer entsprechende Leistungen auf den unteren Ebenen.
Über die Taxonomie von Bloom lässt sich das kognitive Niveau des Unterrichts bewusst heben oder senken.	Lernziele lassen sich nur dann taxonomieren, wenn die Voraussetzungen der Lernenden berücksichtigt werden, denn was für kognitiv schwächere Lernende eine Verständnisleistung darstellt, ist für stärkere nur eine Kenntnisleistung.

Tabelle 3: Vor- und Nachteile der Taxonomie von Bloom

Die Kritik an Blooms Taxonomie veranlasste Lorin Anderson und David Krathwohl (2001) dazu, diese um vier Wissensdimensionen zu erweitern (→ Tabelle 4). Die Autoren legen damit den Fokus darauf, was die Lernenden bei ganz bestimmten Inhalten lernen sollen.

Die Wissensdimension	DIE DIMENSIONEN DES KOGNITIVEN PROZESSES					
	1.Erinnern	2.Verstehen	3.Anwenden	4.Analysieren	5.Bewerten	6.(Er-)Schaffen
A. Faktenwissen						
B. Begriffliches Wissen						
C. Verfahrenorientiertes Wissen						
D. Metakognitives Wissen						

Tabelle 4: Revidierte Taxonomie von Bloom nach Anderson und Krathwohl (2001)

Die Dimensionen des kognitiven Prozesses entsprechen jenen der Bloom'schen Taxonomie. Die vier Wissensdimensionen umschreiben Anderson und Krathwohl (2001, S. 46) folgendermaßen:

- **Faktenwissen:** Basiswissen, um mit einer Fachdisziplin vertraut zu sein oder Probleme in dieser Disziplin lösen zu können.

Untertypen: Kenntnis der Terminologie (zum Beispiel des technischen Vokabulars); Kenntnis spezifischer Details und Elemente (zum Beispiel Quellen verlässlicher Informationen).

- **Begriffliches Wissen:** Wissen über die Interrelationen der einzelnen Elemente des Basiswissens innerhalb eines größeren Zusammenhangs, die ein gemeinsames Funktionieren sichern.

Untertypen: Kenntnisse der Klassifikationen und Kategorien (zum Beispiel der verschiedenen historischen Epochen); Kenntnisse der Prinzipien und Verallgemeinerungen (zum Beispiel Theoreme und Gesetze); Kenntnisse der Theorien, Modelle und Strukturen (zum Beispiel der Evolutionstheorie oder DNA-Struktur).

- **Verfahrenorientiertes Wissen:** Wissen darüber, wie man etwas tut; Wissen über Methoden des Nachforschens und über Kriterien zur Anwendung von Fähigkeiten, Algorithmen, Techniken und Methoden.

Untertypen: Kenntnisse fachspezifischer Fähigkeiten und Algorithmen (zum Beispiel der verschiedenen Algorithmen zur Lösung einer quadratischen Gleichung); Kenntnisse fachspezifischer Techniken und Methoden (zum Beispiel der Technik einer Quellenanalyse); Kenntnisse der Kriterien zur Anwendung

bestimmter Verfahrensweisen (zum Beispiel welche Methode für die Lösung algebraischer Gleichungen zu benutzen ist).

- *Metakognitives Wissen*: Sowohl generelles Wissen über den Erkenntniszuwachs als auch das Bewusstsein für und das Wissen über den persönlichen Erkenntniszuwachs.

Untertypen: strategisches Wissen (zum Beispiel Kenntnis der allgemeinen Lern-, Denk- und Problemlösungsstrategien); Wissen über kognitive Aufgaben unter Einbeziehung des kontextuellen und bedingten Wissens (zum Beispiel des Wissens darum, dass Arbeitsstrategien wie Zusammenfassen oder Paraphrasieren zu einem tieferen Verständnis der Materie führen können); Wissen über die eigenen Stärken und Schwächen (eine Lernende weiß zum Beispiel, dass sie bei Prüfungen die Fragen oft nicht genau genug liest)

Tabelle 4 kann als Grundraster für die Formulierung von Lernzielen dienen. Deren Struktur bleibt immer die gleiche:

Die Lernenden + [Verb] + [Nomen].

Das Verb benennt den kognitiven Prozess, das Nomen gibt die Wissensdimension wieder. Ein Beispiel soll das erläutern:

Die Lernenden [beurteilen] [eine Zusammenfassung eines ihnen bekannten Texts].

In diesem Beispiel geht es um den kognitiven Prozess des Bewertens. Dafür muss man allerdings die Kriterien kennen (*Wissen*) und *verstehen*, außerdem muss die Fähigkeit zur *Analyse* vorhanden sein. Das Beispiel zeigt damit auch auf, dass die kognitiven Prozesse kumulativ sind, das heißt, höhere Prozesse sind nur möglich, wenn die tieferen Stufen bereits erreicht wurden. In Hinblick auf die Wissensdimensionen geht es in diesem Beispiel primär um begriffliches Wissen (sprich, was macht die Textsorte Zusammenfassung aus und welches sind ihre Herstellungskriterien).

Lernziele und Kompetenzen

Kompetenzen können nicht losgelöst von einem Inhalt oder Gegenstand gefördert werden, sondern nur ganzheitlich. Am besten in einer Situation, in der Kopf- und Handarbeit und somit ein integrierendes Begreifen, Beurteilen und Bewältigen von konkreten Situationen im Zentrum steht. Kompetenzen werden dann gefördert, wenn Probleme im Zentrum des Unterrichts stehen. Dafür garantieren Aufgaben der Komplexitätsstufen «Transfer», «Analyse», «Synthese», «Beurteilung» und prozessorientierte Formen wie Fallstudien, Einzel- und Gruppenprojekte. Im Unterricht müssen Kompetenzen gezielt aufgebaut und geschult werden. Unter den Instrumenten zu Kapitel 7 ist ein Modell aufgeführt, wie Lernstrategien und Kompetenzen gefördert werden können.

In den Bildungs- und Lehrplänen werden Kompetenzen unterschiedlich kategorisiert. Neben der aktuell üblichen Aufteilung in fachliche und überfachliche Kompetenzen findet man auch oft noch Unterteilungen in Fachkompetenz, Selbstkompetenz (zum Beispiel Anwendung von Strategien zum selbstständigen Lernen), Methodenkompetenz (Anwendung von spezifischen Methoden, wie zum Beispiel der Recherche) und Sozialkompetenz (Fähigkeit zur Zusammenarbeit), wobei diese Unterteilungen oft nicht trennscharf sind.

Wichtig für den Unterricht sind in diesem Zusammenhang vier Dinge:

1. Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenzen werden immer in Zusammenhang mit Fachkompetenzen erlernt. Es gibt also keine Unterrichtssequenzen, in denen zum Beispiel lediglich Gruppenarbeit geübt wird.
2. Sind im Unterricht mehrere der oben genannten Kompetenzbereiche gleichzeitig betroffen (zum Beispiel Gruppenarbeit im Bereich der Sozialkompetenzen und kompetente Kundenberatung in einer Drogerie im Bereich der Fachkompetenz), so müssen für jede einzelne Kompetenz konkrete Lernziele formuliert und Lernschritte geplant werden, die es den Lernenden ermöglichen, diese Kompetenzen zu erwerben.
3. Werden im Unterricht mehrere Ziele gleichzeitig angestrebt, so führt das sehr schnell zur Überforderung der Lernenden, und es wird letztlich wenig gelernt. Daher sollte man darauf achten, dass die Lernenden genau über die Lernziele informiert sind (Lernzieltransparenz) und nicht zu viele Ziele gleichzeitig angestrebt werden.
4. Bei multiplen Zielen aus verschiedenen Kompetenzbereichen darf das Üben und Anwenden nicht zu kurz kommen. Besonders beim Einüben von Strategien und Methoden stellen sich Lernerfolge erst nach mehrmaligem Anwenden ein.

Da Kompetenzen in der Regel relativ allgemein formuliert sind, bedarf es für den Unterricht konkret formulierter Lernziele, mit deren Hilfe die Lernenden die entsprechenden Kompetenzen erwerben können. Dabei kann die erweiterte Bloom'sche Taxonomie von Anderson und Krathwohl wertvolle Dienste leisten. Folgendes Beispiel soll das illustrieren:

Beispiel

Laut Lehrplan sollen im Fach Sprache und Kommunikation folgende Kompetenzen ausgebildet werden:

- mündliche Kommunikation nach dem sozialwissenschaftlichen Modell von Paul Watzlawick beschreiben,
- Kommunikationsstrategien und -verhalten verstehen.

Die Lehrkraft kann mithilfe der Taxonomietabelle bestimmen, für welche Bereiche sie Lernziele formulieren muss. Um Watzlawicks fünf Axiome der

mündlichen Kommunikation wirklich beschreiben sowie Kommunikationsstrategien und -verhalten verstehen zu können, müssen die Lernenden folgende Ziele anstreben (die folgenden Ausführungen orientieren sich an der revidierten Bloom'schen Taxonomie, → Tabelle 4, Seite 25):

- *Faktenwissen/Verstehen*: Die Lernenden erläutern die von Watzlawick verwendeten Fachbegriffe und veranschaulichen diese mit je zwei Beispielen (zum Beispiel symmetrische und komplementäre Kommunikation).
- *Begriffliches Wissen/Verstehen*: Die Lernenden beschreiben die fünf Axiome der Kommunikation.
- *Begriffliches Wissen/Analysieren*: Die Lernenden identifizieren die fünf Axiome der Kommunikation in konkreten Kommunikationssituationen (zum Beispiel in einem Filmausschnitt) und erkennen deren Zusammenhänge.
- *Begriffliches Wissen/Synthese*: Die Lernenden entwickeln aus den fünf Axiomen der Kommunikation eine Kommunikationsstrategie für ein Lohngespräch eines jungen Arbeitnehmers mit seiner Chefin.
- *Metakognitives Wissen/Verstehen*: Die Lernenden beschreiben ihr eigenes Kommunikationsverhalten in Konfliktsituationen sowohl in symmetrischen als auch komplementären Beziehungen.
- *Metakognitives Wissen/Bewerten*: Die Lernenden beurteilen ihr eigenes Kommunikationsverhalten in Konfliktsituationen sowohl in symmetrischen als auch komplementären Beziehungen und beziehen sich dabei auf die fünf Axiome der Kommunikation.
- *Metakognitives Wissen/Erschaffen*: Die Lernenden entwickeln ihr eigenes Kommunikationsverhalten in Konfliktsituationen sowohl in symmetrischen als auch komplementären Beziehungen.

In vielen Lehrplänen ist festgehalten, welche Kompetenzen im Unterricht ausgebildet werden sollen. Häufig zielt die Schulung der Kompetenzen auf ein Produkt hin, das im Rahmen einer Abschlussprüfung entstehen soll. Unter den → Instrumenten im Internet findet sich auch eine Liste mit erwünschten Kompetenzen, die im Verlauf der Ausbildung geschult werden können (→ Instrument 2.6). Wir haben zudem einen Fragebogen entwickelt, anhand dessen die Schülerinnen und Schüler selbst einschätzen können, welche Kompetenzen für das Schreiben einer Abschlussarbeit für sie von Bedeutung sind (→ Instrument 2.2).

Instrumente – Anregungen zu den Zusatzmaterialien

Die Zusatzmaterialien können über mehr.hep-verlag.com/unterrichten heruntergeladen werden.

2.1 Lernziele formulieren – Liste von möglichen Verben

Lernziele sollen sich auf ein mögliches Endverhalten beziehen. Es ist daher sinnvoll, bei der Formulierung von Lernzielen verschiedene Verben zu berücksichtigen. Wir haben dazu eine Liste nach den Komplexitätsstufen der Bloom'schen Taxonomie (K-Stufen) erstellt.

2.2 Fragebogen zu den Kompetenzen für das Schreiben einer Projektarbeit

Die Lernenden arbeiten selbstständig an einem Projekt: Welche Kompetenzen benötigen sie, damit sie die Arbeit zielgerichtet in Angriff nehmen können? – Wir schlagen dazu einen Fragebogen vor, den die Lehrkraft zu Beginn des Unterrichts einsetzen kann, um die Lernenden auf bestimmte Kompetenzen hinzuweisen, die im geplanten Projekt benötigt und entwickelt werden sollen. Dieses Instrument eignet sich aber auch zur methodischen Auswertung am Ende der Unterrichtseinheit.

2.3 Schülerinnen und Schüler führen eine Befragung durch

In vielen Projekten werden Befragungen durchgeführt (in Interviewform oder mithilfe von Fragebogen). Wir halten Tipps für Sie bereit, die bei der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung einer Befragung hilfreich sein können.

2.4 Zusammenarbeit in Gruppen – Regeln vereinbaren

Sobald Schülerinnen und Schüler in Gruppen arbeiten, müssen Regeln vereinbart werden. Ein Fragebogen hilft dabei.

2.5 Handlungsziele formulieren

Die Schülerinnen und Schüler formulieren eigene Ziele, was vielen unserer Erfahrung nach nicht leichtfällt. Wir beschreiben eine einfache Methode, wie sie dazu angeregt werden können, Handlungsziele zu formulieren.

2.6 Kompetenzen für die Ausbildung festlegen

Im Verlauf der Ausbildung werden bestimmte Kompetenzen gezielt geschult. In einer Liste haben wir einige Kompetenzen zusammengestellt, die unserer Erfahrung nach im Unterricht häufig vorkommen.