

## **Kompetenz statt Bildung?**

### **Das PISA-Konzept von Literacy – Aufklärung über Irrtümer und Missverständnisse**

**Vortrag an der Evangelischen Akademie Arnoldshain am 6.5.2007**

#### **Gliederung:**

0. Einführung
1. Kompetenz und Literacy
2. Kompetenz und Bildung als Gegensatz
3. Kompetenz und Bildung: Übereinstimmungen
4. Folgen für den (Deutsch)unterricht
5. Fazit/ Ausblick

#### **0. Einführung**

„Die guten Leute wissen gar nicht,  
was es für Zeit und Mühe kostet,  
das Lesen zu lernen und von dem  
Gelesenen Nutzen zu haben;  
ich habe achtzig Jahre dazu gebraucht.“<sup>1</sup>

(Goethe am 25.1.1830 zu Frédéric Soret)

Goethes Bekenntnis zieht eine verstörende Bilanz: Hat er 80 Jahre gebraucht, um lesekompetent zu werden? Im PISA-Sinne müsste man ihn als Gescheiterten bedauern. Andererseits gilt er als Inbegriff des gebildeten Menschen. Sind Kompetenz und Bildung also unaufhebbare Gegensätze? Und wäre gegenüber der Kompetenz die Bildung vorzuziehen, weil der Kompetenzbegriff nicht trägt? Im Folgenden möchte ich Sie allerdings von den Leistungen des Kompetenzbegriffs überzeugen und zeigen, dass man ihn nicht einfach gegen den Bildungsbegriff ausspielen kann. Es sollen aber auch nicht die Schwächen des Kompetenzansatzes verschwiegen werden und ich möchte mit Ihnen gerne darüber reflektieren, wie man damit unter Nutzung seiner Leistungen in Schule und Unterricht umgehen kann.

---

<sup>1</sup> Zit. nach Fingerhut (2006, 134).

## 1. Kompetenz und Literacy

Die Konjunktur des Kompetenzbegriffs hat ihre Wurzeln im anglo-amerikanischen **Literacy**-Konzept. Abgrenzend zum Hochwertbegriff Bildung wird von Grundbildung gesprochen und auf Problemlösungsfähigkeit abgehoben. Es geht um Basiskompetenzen, „die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind.“(Deutsches PISA-Konsortium 2001, 29).

Implizit sind damit Defizite unterstellt im Hinblick auf die Anforderungen einer globalisierten Gesellschaft, die hohe Flexibilität in Bezug auf Rollenverhalten, Lebensformen und lebenslanges Lernen verlangt. Durch Förderung von Handlungskompetenz in dem Sinne, dass Individuen über Fähigkeiten verfügen, ihre persönlichen Zwecke und Ziele in einer hochkomplexen Gesellschaft zu realisieren, soll dysfunktionalen Entwicklungen entgegengewirkt werden. Damit betont das Literacy-Konzept anwendbares Wissen und Können als Bestandteil von Kompetenz. Dieser funktionale Kompetenzbegriff folgt der Definition des Lernpsychologen und Erziehungswissenschaftlers Franz Weinert.<sup>2</sup> Kognitive Merkmale (fachbezogenes Gedächtnis, umfangreiches Wissen, automatisierte Fertigkeiten) stehen dabei im Vordergrund. Aber auch Motivation und Handlungsbereitschaft gehören dazu. Der Begriff entstammt der Expertise-Forschung: Untersucht wurde, was Menschen auf einem Gebiet zu leistungsfähigen Experten macht: wie sie bestimmte Anforderungssituationen bewältigen, über welche Befähigungen für Problemlösungen sie verfügen. Die PISA-Aufgaben von 2000 reflektieren diesen Ansatz: z.B. wenn die Bühnenskizze für die Figurenkonstellation einer Dramenszene entwickelt werden soll oder zu ermitteln ist, wie viele erwerbsfähige Personen dem Arbeitsmarkt nicht zur Verfügung stehen. Nur wer in der Lage ist, unterschiedliche Informationen zu kombinieren und auch implizite bzw. tief eingebettete Informationen zu nutzen, kann solche Aufgaben lösen. Als Kompetenzstufen werden im PISA-Konzept<sup>3</sup> unterschieden:

### Stufe 1

Diese Stufe setzt Dekodierfähigkeit voraus. Zu ihr gehört die Fähigkeit, Überschriften, Formalien zu nutzen, um Eindruck über Hauptgedanken im Text zu erhalten; **in einem kurzen Textabschnitt** explizit genannte Informationen zu finden

---

<sup>2</sup> Vgl. dazu Artelt 2004, 27 f.

<sup>3</sup> Vgl. PISA-Konsortium Deutschland (2004, 96).

## Stufe 2

Sie bedeutet: **innerhalb eines Textabschnittes** logische oder linguistische Verknüpfungen verfolgen, Informationen lokalisieren oder interpretieren.

## Stufe 3

Auf dieser Stufe werden implizite oder explizite logische Relationen über **mehrere Sätze und Textabschnitte** erkannt (z.B. Ursache-Wirkung-Verhältnisse); Informationen im Text lokalisiert, interpretiert und bewertet.

## Stufe 4

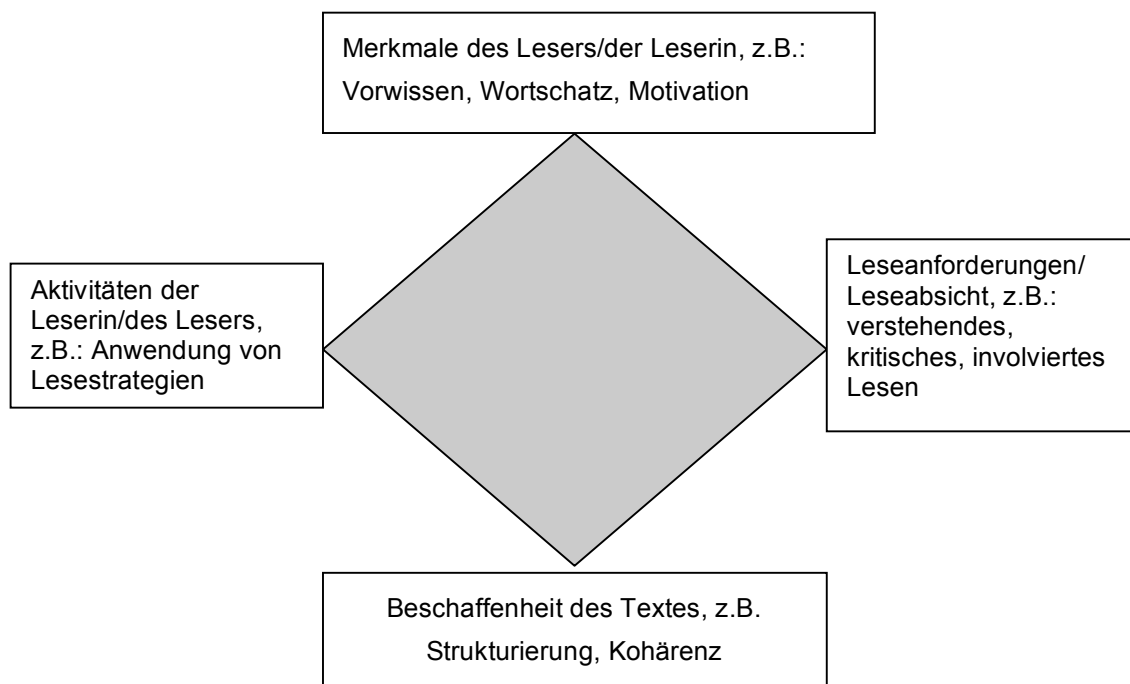
Sie ist durch folgende Fähigkeiten gekennzeichnet: eingebettete Informationen **in einem Text** finden, interpretieren, bewerten; relevante Informationen finden; psychologische und philosophische Bedeutungen erschließen.

## Stufe 5:

Zu ihr gehört die Fähigkeit, Argumentationsstrukturen und Informationen zu erkennen, die **nicht unmittelbar deutlich gekennzeichnet** sind. Außerdem: das Erkennen der Zusammengehörigkeit vieler Einzelinformationen und das Herstellen von Verbindungen zur Autorintention.

Der Grad der Lesekompetenz bestimmt sich also vor allem danach, wie mit **Schwierigkeitsmerkmalen** eines Textes umgegangen wird und welche „**Merkmale**“ **der Leser/die Lesende** mitbringt: z.B. Vorwissen, Wortschatz, Strategien.

Die Expertise des Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005, 12) liefert dazu folgende Skizze:



**Erstes Zwischenfazit:** Der Kompetenzbegriff der PISA-Studie hat Literarcy zum Ziel und berücksichtigt sehr genau die Voraussetzungen des lernenden Menschen sowie die Struktur der Lerngegenstände. Daraus werden Stufen des Kompetenzerwerbs abgeleitet.

## 2. Kompetenz und Bildung als Gegensatz

Ein **Gegensatz** zwischen Kompetenz und Bildung (in einem traditionellen Sinne verstanden) besteht in folgenden Merkmalen:

### Kompetenz

- Transferpotentiale der Lerngegenstände
- Ziel: Handlungsfähigkeit
  
- Feststellung von Stufen des Erwerbs anhand von Indikatoren (Operationalisierbarkeit)

### Bildung

- inhaltlich-materiale Bestimmung der Lerngegenstände
- Ziel: Menschenbildung („Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“<sup>4</sup>, Humboldt)
- Orientierung am Maßstab „ästhetische Erfahrung und literarische Urteilsbildung“ (Abraham 2004, 68)

Die **Kritik am Kompetenzbegriff** bezieht sich vor allem darauf, dass er gleichsam „leer“ verwendet werde und etwa Kenntnisse von Werken der Hochkultur nur noch dazu dienen, beliebige Anwendungsgelegenheiten für Lese- und Schreibaufgaben zu bieten.

Abwertend ist von „pragmatischen Qualifikationen“ (Helmke 2004, 105) gesprochen worden. Dagegen setzen die Kritiker als Gegenstände des Deutschunterrichts: „Auseinandersetzung mit der kulturellen Tradition und der Gegenwart“ (Kammler 2006, 7) oder auch „Rezeptionsgenuss zwischen Reflexion und Involviertheit“ (Eggert 2002, 187). Vermisst wird offenbar vor allem die Wertschätzung der literarischen Werke: als Symbole der Kultur und Reflexionsräume.

Dass der einfache Gegensatz „Kompetenz=leer=schlecht und Bildung=Inhalt=gut“ aber so nicht funktioniert, soll am Beispiel des Zentralabiturs knapp erörtert werden. Die Diskussion um das Zentralabitur spiegelt ein Dilemma wider: Soll von den Prüflingen eher allgemein und funktional Lese- und Schreibkompetenz unter Beweis gestellt werden oder sollen eher werkbezogene Kenntnisse kulturgeschichtlicher Art

---

<sup>4</sup> Humboldt-Werke, Bd. 1 (1999, 195).

nachgewiesen werden? Und wenn letzteres: welche Werke sollen das sein? Wie viele sollen oder müssen die Schülerinnen und Schülern im Vorfeld gelesen haben? Wer legt das mit welcher Legitimation fest? Und welche Ziele sollen so erreicht werden?

Das folgende Beispiel (Bayern 2004) soll illustrieren, wie es nicht gehen kann:

Aufgabenart: Erörterung

In einer seiner ästhetischen Schriften spricht Friedrich Schiller die Kunst als „Tochter der Freiheit“ an.

Diskutieren Sie Notwendigkeit und Grenzen der Freiheit der Kunst in einer pluralistischen Demokratie und entwickeln Sie daraus Ihren persönlichen Standpunkt zu diesem Thema!

Es handelt sich um eine offene Aufgabe, die ein weites Arbeitsfeld eröffnet. Man kann sich fragen: Welches fachspezifische Wissen und Können ist hier vorausgesetzt? Werden durch solche Aufgaben nicht vor allem eine gute Allgemeinbildung und Strategien der Selbstregulation belohnt (d.h. selbstständige Eingrenzung eines Arbeitsfeldes, das über den Deutschunterricht hinaus weit in den Politikunterricht hineinragt)? Was macht der Schüler, der sich aufs Abitur vorbereiten will: Zeitung lesen? Lese- und Schreibstrategien trainieren? Juliane Köster hat in diesem Zusammenhang vom „Genie-Modell“ (Köster 2005, 189) gesprochen. Das Spektrum für individuelle Lösungen der Schüler, aber auch für die Bewertung des Lehrers ist riesengroß. Die gute Absicht, dem Schüler die Entfaltung subjektiver Zugänge zu gewähren, eröffnet im Negativen einen Raum für Ungerechtigkeit und Willkür. Ein objektiver Maßstab fehlt: Unklar bleiben sowohl die Erwartungen an die Lese- und Schreibkompetenz wie auch an die konkreten Bildungsinhalte, auf die zu rekurrieren wäre.

Wie aber lässt sich im Zentralabitur Kompetenz valide und objektiv überprüfen? Auf welche Inhalte sollen Lehrer und Schüler verpflichtet werden? Wie weit kann exemplarisches Lernen gehen: Können Kompetenzen, die an Thomas Mann „Buddenbrooks“ erworben wurden, auf Erzählungen von Judith Hermann übertragen werden?

Braucht man nicht doch einen Kanon? Ich meine nein: Die Konzentration auf Werklisten verstellt den Blick auf die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, die sie für das Verstehen von Texten einsetzen können<sup>5</sup>. Und hier ist nicht das Markieren von Schlüsselwörtern oder das Finden von Überschriften gemeint, sondern die Fähigkeit, Fachwissen etwa über spezifische literarische Gestaltungsmittel (Erzähltechnik, rhetorische Figuren) sowie über Texte und Kontexte (seien sie lebensweltbezogen oder literaturgeschichtlich) gezielt zu nutzen. Ein Ausweg für das

---

<sup>5</sup> Vgl. zur Kritik auch Spinner 2006, 7.

Zentralabitur liegt m.E. in einer geschickten Gestaltung von Aufgabenstellungen in mittlerer Offenheit und Komplexität (vgl. Köster 2005, 189 f) und ihrer Verankerung in einem Rahmenplan, der thematische Vorgaben enthält, die für Schwerpunktsetzungen im Zentralabitur geeignet sind (s. im Anhang das Beispiel der Vorgaben für das Zentralabitur 2009 in Berlin).

**Zweites Zwischenfazit:** 1. Kompetenzen dürfen nicht nur formal und ohne Inhalte gedacht werden. 2. Bildung darf nicht als Wissensspeicher oder Allgemeinbildung (miss)verstanden werden.

### **3. Kompetenz und Bildung: Übereinstimmungen**

Kompetenz- und Bildungsbegriff lassen sich vereinbaren, wenn es um Inhalte geht: Wie vor allem Elsbeth Stern in ihren Forschungen immer wieder gezeigt hat, ist ein formales „Training“ von Kompetenzen, losgelöst von intelligenten und herausfordernden Inhalten, zum Scheitern verurteilt (Stern, 2003). Auch Sozialkompetenzen und Lernstrategien setzen Stern zufolge anspruchsvolle Lerngegenstände voraus, die Gelegenheiten zum Wissenserwerb bieten (Stern, 2003, 14). Sozialkompetenz etwa ist ohne Wissen über Kommunikationsformen oder Mechanismen von Projektionsbildungen nicht denkbar. Lernstrategien können ihre Wirkung erst dann entfalten, wenn mit ihnen das Verstehen oder Behalten neuer Informationen verbunden ist, die eine Relevanz für den Lerner haben: Fragen, die geklärt, oder unbekannte Wörter, die über den Kontext erschlossen werden können, erweitern Wissensinhalte.

Kompetenzentwicklung ist also auf Fachwissen angewiesen. Das ist im Bereich des Deutschunterrichts das Wissen um Sprache und Literatur. Dazu kann man einen funktionalen oder einen „emphatischen“ Zugang haben. Im ersten Fall besteht der Zweck von Lerngegenständen darin, dass sie zur Entwicklung von Lese-, Sprech- und Schreibkompetenz führen. Dann „dürfen“ Texte zwar immer auch inhaltlich interessant sein, aber müssen Anlässe für die interpretative oder argumentative Auseinandersetzung bieten. Die didaktische Auswahl richtet sich dann nach dem Komplexitäts- oder Indirektheitsgrad von Texten, danach, welches Vorwissen sie erfordern, welche Anforderungen an das Verstehen von Symbolik und Mehrdeutigkeit sie stellen. Im zweiten Fall wird ein Weg gesucht, der die Untersuchung literarischer Strukturen mit Intentionen der Vorstellungsbildung und Empathie verbindet (s. Spinner 2006). In beiden Fällen geht es um Aspekte literarischen Lernens, die an fachspezifische Inhalte gebunden sind.

Zudem können Texte genutzt werden, um Fachwissen sprachlicher oder literarischer Art auszubauen: z.B. indem entsprechende Sachtexte gelesen werden.

Eine **Vereinbarkeit zwischen Kompetenz- und Bildungsbegriff** wäre also darin zu sehen, dass beide an **Inhalte** gebunden sind: Ein reines Unterrichten von „Kompetenzen“ ist demnach ins Reich der Schimären zu verbannen. Allerdings betont der Kompetenzbegriff gegenüber dem Bildungsbegriff stärker die Forderung, dass das Wissen, welches in Bezug auf einen Lerngegenstand erworben wird, auf andere Lerngegenstände übertragbar bzw. anschließbar an Vorwissen sein muss, um Nachhaltigkeit des Gelernten zu sichern. So fokussiert der Kompetenzbegriff deutlicher als der Bildungsbegriff auf Erwerbsprozesse bzw. Lernprozesse und damit auf kumulatives Lernen im Sinne des Spiralcurriculums. Das schließt nicht aus, dass im Unterricht handlungs- und produktionsorientierte Methoden zur Förderung von Zugängen und Motivation verwendet werden. Entscheidend sind klare Zielkriterien, Aufgaben, die das Arbeitsfeld eingrenzen, und eine Reflexion mit den Schüler/innen über ihre individuellen Zugänge oder kreativen Produkte. Nicht: Gestaltet ein Standbild zu Faust und Gretchen. Sondern: Lest die Szene „Straße“ in Faust und gestaltet ein Standbild, das die Beziehungen Mephisto – Faust – Gretchen zeigt.

**Drittes Zwischenfazit:** Der Kompetenzbegriff ist gegenüber dem Bildungsbegriff geeigneter, wenn der Wissenserwerb der Schülerinnen und Schüler unterstützt werden soll

#### **4. Folgen für den (Deutsch)Unterricht**

Die Orientierung an einem **materiellen Kompetenzbegriff** hat mehrere Konsequenzen:

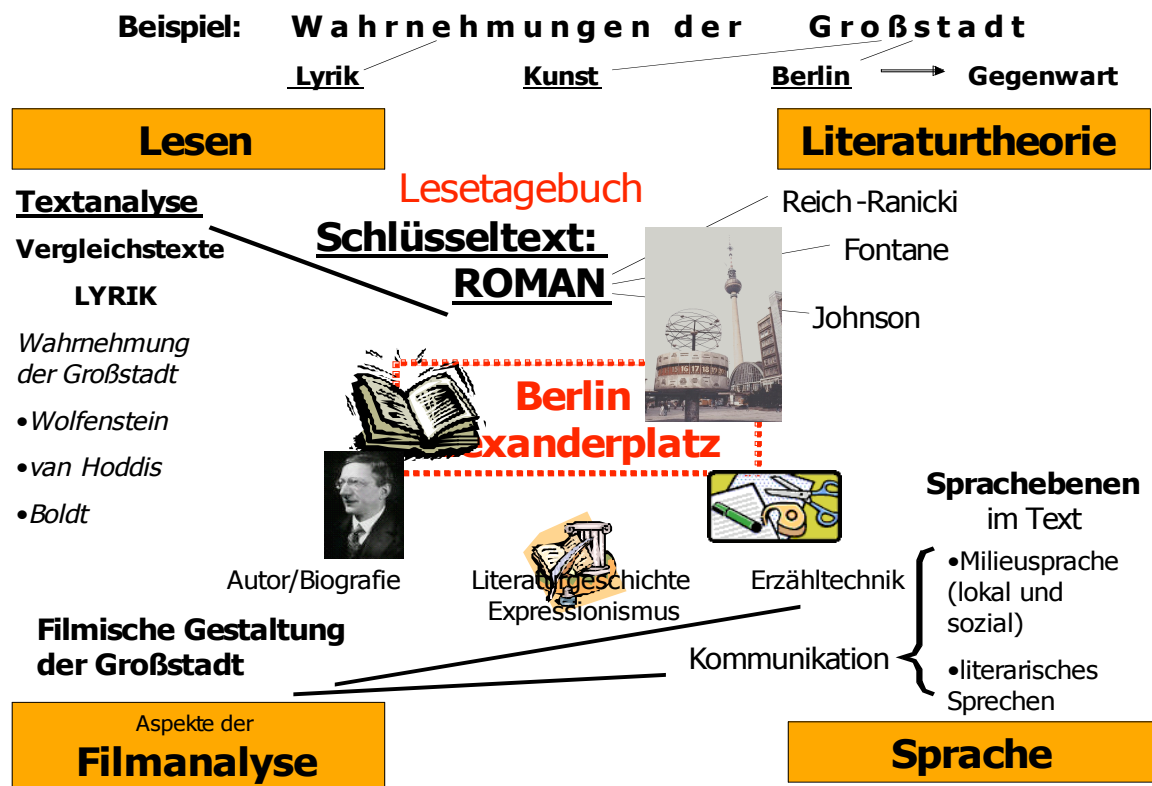
##### **a) Vielfalt an Zugängen (Textmaterialien, offene Unterrichtsformen) ermöglichen**

Das Verstehen von Texten wird nachhaltig gefördert durch die Mischung von unterschiedlichen Textsorten und –inhalten sowie vielfältige Gelegenheiten für Schüleraktivitäten. Das soll am Beispiel von „Berlin Alexanderplatz“<sup>6</sup> gezeigt werden: Zu Döblins Roman werden Texte anderer Gattungen sowie Sachtexte herangezogen. Zur Unterstützung der Schüler selbstständigkeit wird anhand des Advance organizers (s.u.) zunächst ein Überblick über den gesamten Themenbereich gegeben. Die Erarbeitung vor allem der Inhalte der Sachtexte erfolgt in Form des Gruppenpuzzles (einem Wechsel aus Stamm- und Expertengruppen, s. Prinzip SOL). Auf diese Weise werden Aspekte des Inhalts, der Erzählweise, des Sprachstils aktiv und exemplarisch erschlossen und so ein vertieftes Verständnis des

---

<sup>6</sup> Das Konzept ist der LISUM-Broschüre „Wahrnehmungen der Großstadt“ entnommen.

Romans gefördert. Gerade die kooperativen Phasen des Unterrichts sichern Nachhaltigkeit, da Gelesenes reproduziert und diskursiv entfaltet werden muss.



## b) Schulstufenübergreifende Förderung

Nachhaltigkeit im Kompetenzerwerb ist auch darauf angewiesen, dass stufenübergreifend z. B. Leseverstehen systematisch gefördert wird: indem Aufgaben sowohl in der Grundschule als auch in der Sekundarstufe gezielt auf Detail- und Globalverstehen ausgerichtet sind, Leseinteresse angeregt wird und vor allem Schülerinnen und Schüler befähigt werden, Lesestrategien von einfachen Texten auf komplexere zu übertragen und zunehmende Sicherheit und Selbstständigkeit erlangen. Im LISUM Berlin-Brandenburg arbeiten wir an einem Projekt, das genau dafür Materialien bereitstellen will: auf dem gemeinsamen Bildungsserver zur Unterstützung von Fortbildung (schulintern, Multiplikatoren, Leseexperten). Wir haben für das Lesen im Deutschunterricht 6 Bereiche festgelegt:

## Lesen im Deutschunterricht

2.3.1.

<b>Leseinteresse ▶</b>	<a href="#">1./2.</a> <a href="#">3./4.</a> <a href="#">5./6.</a> <a href="#">7./8.</a> <a href="#">9./10.</a> <a href="#">11./12.</a> Hier wird gezeigt, wie das Leseinteresse geweckt, aufrecht erhalten, bewusst gemacht und dokumentiert werden kann.
<b>Leseübungen ▶</b>	<a href="#">1./2.</a> <a href="#">3./4.</a> <a href="#">5./6.</a> <a href="#">7./8.</a> <a href="#">9./10.</a> <a href="#">11./12.</a> Hier werden Übungsaspekte dargestellt, die das rasche und sichere Dekodieren entwickeln und fördern.
<b>Lesestrategien ▶</b>	<a href="#">1./2.</a> <a href="#">3./4.</a> <a href="#">5./6.</a> <a href="#">7./8.</a> <a href="#">9./10.</a> <a href="#">11./12.</a> Hier werden Instrumente vorgestellt, mit denen Lesestrategien bewusst gemacht und eingeübt werden.
<b>Leseaufgaben ▶</b>	<a href="#">1./2.</a> <a href="#">3./4.</a> <a href="#">5./6.</a> <a href="#">7./8.</a> <a href="#">9./10.</a> <a href="#">11./12.</a> Hier wird durch die Gliederung der Leseaufgaben in fünf Bereiche ein praktikables Ordnungsprinzip für den Unterricht präsentiert.
<b>Lesen als Prozess ▶</b>	<a href="#">1./2.</a> <a href="#">3./4.</a> <a href="#">5./6.</a> <a href="#">7./8.</a> <a href="#">9./10.</a> <a href="#">11./12.</a> Für eine intensive/gründliche Beschäftigung mit Texten werden Methoden vorgestellt, die persönliche Leseprozesse unterstützen.
<b>Komplexe Texterschließung ▶</b>	<a href="#">1./2.</a> <a href="#">3./4.</a> <a href="#">5./6.</a> <a href="#">7./8.</a> <a href="#">9./10.</a> <a href="#">11./12.</a> Hier werden Methoden gezeigt, die das untersuchende, erörternde und gestaltende Erschließen fachlich oder inhaltlich anspruchsvoller Texte unterstützen.

Für diese Bereiche zeigen wir Stufungsmöglichkeiten: z.B. von Aufgaben für ein Lesebegleitheft zu einem Kinderbuch bis zur Dramenlektüre in der Sek. II, von Materialien zur Dokumentation von Leseinteresse in der Schulanfangsphase (Übers Vorlesen nachdenken) bis hin zur Lesebilanz nach Kl. 13. Der Erfolg des Lesecurriculums wird davon abhängen, inwiefern tatsächlich schwache Leser/innen bessere Leser/innen werden und distanzierte Leser/innen zu interessierten werden.

### c) Individualisierung – Lernstände erfassen

Eine weitere Konsequenz des Kompetenzbegriffs liegt darin, dass Lehrerinnen und Lehrer gefordert sind, sich über die Lernstände ihrer Schülerinnen und Schüler zu informieren und ihnen durch Rückmeldungen aufzuzeigen, was sie bereits können und was noch zu lernen ist. Zum Teil unterstützen hier zentral ausgearbeitete Aufgabenhefte (Lernausgangslage 7 in Berlin, Kompetenztests 6 in Thüringen). Überzeugend sind sie, wenn sie gut ausgearbeitete Materialien enthalten, die auf Kompetenzmodelle bezogen sind, unterschiedliche Niveaustufen bei den Lösungen ausweisen und Einblick in das Strategiewissen (im Bereich Rechtschreibung) von Schülern geben. Wenn sie dann noch differenziertes Übungsmaterial für die Weiterarbeit mitliefern, eine zügige übersichtliche Auswertung und Rückmeldung für

den Einzelnen sowie die Klasse ermöglichen, haben sie eine Chance auf Akzeptanz. Gerade in der Anfangsphase erscheint der Aufwand häufig höher als der Nutzen.

**d) Ein schulinternes Curriculum erarbeiten**

Nachhaltigkeit im Kompetenzerwerb wird nur erreicht, wenn nicht nur das einzelne Fach daran arbeitet, sondern nach Schnittstellen zwischen den Fächern gesucht wird (im Sinne des schulinternen Curriculums). Nur wenn Transfers etwa von einem Sachtext im Fach Deutsch auf einen Text im Fach Biologie von Schülern bewusst vollzogen werden, kann Lesekompetenz systematisch gefördert werden.

Dazu gibt z.B. das Buch „Lesen macht schlau“ (Schoenbach u.a. 2006) schöne Hinweise: Es macht darauf aufmerksam, wie in allen Fächern allein durch den Umgang mit Textstrukturmerkmalen (Überschriften, Bildunterschriften, Marginalien u.Ä.) ein Schema für die in einem Buch oder Text enthaltenen Informationen aufgebaut werden kann. Vorgestellt wird auch, wie Textstrukturmerkmale zur Bildung von Hypothesen genutzt werden können (als Übung werden Stummfilme auf ihren Fortgang hin analysiert) oder Signalwörter (im Gegensatz zu, vorher ...) zur Erschließung des Aufbaus eines Textes genutzt werden können.

Ein Beispiel für Verabredungen in einer Berliner Schule möchte ich hier zeigen. Im Kollegium wurde ein Anforderungsprofil entwickelt, diesem wurden Indikatoren sowie die Fachbeiträge zugeordnet. Ergänzend ist in den einzelnen Fächern dann auszuarbeiten, wie sie genau den Entwicklungsschwerpunkt Lesen in ihr Fachcurriculum integrieren.

**Umsetzungsplan für einen Entwicklungsschwerpunkt<sup>7</sup>**

Für das Beispiel "Lesen als Aufgabe aller Fächer" zeigen wir einen Umsetzungsplan für die Doppeljahrgangsstufen 7/8 und 9/10.

<b>Kl. 7 / 8</b>		
<b>Anforderungsprofil</b>	<b>Indikatoren der Überprüfung</b>	<b>Beiträge der einzelnen Fächer</b>
Die Schüler festigen ihr Wissen über Lesestrategien.	Lesestrategien selbstständig anwenden	<b>Deutsch:</b> systematische Erarbeitung von Lesestrategien
Sie können Dokumentationen, Tabellen, Lückentexte, Flussdiagramme lesen	richtige Informationen ermitteln	<b>Englisch:</b> Lesen von Texten in Verbindung mit Bildern <b>Geschichte:</b>

<sup>7</sup> Die Beispiele entstammen der Veröffentlichung von SenBJS und LISUM Berlin zum schulinternen Curriculum (2006).

<p>Sie verarbeiten Gelesenes in Dialogform, Mind Map ...</p> <p>Sie wandeln gelesene Informationen in grafische Darstellungen (modellieren), in mathematisch-symbolische Darstellungen (Terme) und in numerische Darstellungen (Tabelle) um.</p> <p>Sie ordnen Stichpunkte nach inhaltlichen oder formalen Kategorien (auch mithilfe von vorgegebenen Rastern)</p>	<p>Gelesenes sachlich richtig und strukturiert wiedergeben, Beantwortung von Richtig-Falsch-Fragen, Zusammenfassungen (schriftlich und mündlich)</p> <p>unterschiedliche Darstellungsweisen zweckgerichtet verwenden</p> <p>geeignete Kategorien (Oberbegriffe) bilden; Detailinformationen in ihrem Zusammenhang identifizieren</p>	<p>Fragen an Quellen entwickeln und beantworten,</p> <p>Texte, Bilder, Schaubilder und Karten untersuchen und deuten und die Ergebnisse zusammenfassen</p> <p><b>Mathematik:</b> Systematische Erarbeitung von unterschiedlichen Darstellungsformen: ihrer Merkmale, Funktionen, Verwendungsmöglichkeiten</p>
--	--	---

<b>Kl. 9/ 10</b>		
<b>Anforderungsprofil</b>	<b>Indikatoren der Überprüfung</b>	<b>Beiträge der einzelnen Fächer</b>
<p>Die Schüler lesen und verstehen ein breites Spektrum an Texten: Karte, Partitur, Graph, Schaltplan, authentische <b>literarische</b> Texte (FS), auch ältere <b>literarische</b> Texte (D), Informationstexte, die Fachbegriffe enthalten</p> <p>Lesen und verstehen heißt:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Lesestrategien selbstständig anwenden;</b></li> <li>- <b>fachspezifische Analysekatogorien strukturiert verwenden;</b></li> <li>- <b>Teilinformationen verknüpfen und so zu einer Interpretation gelangen</b></li> </ul>	<p><b>Hypothesen aufstellen</b></p> <p><b>Thesen ableiten</b></p> <p>Schlussfolgerungen ziehen</p> <p>Fragestellungen entwerfen</p> <p>systematisieren</p> <p>Zusammenfassungen schreiben</p> <p>kontinuierliche Texte in nicht kontinuierliche Darstellungen umwandeln und umgekehrt</p>	<p><b>Deutsch und Englisch</b> Interpretationsaufgaben und Zusammenfassungen von Textinhalten (auch in <b>grafischen</b> Formen)</p> <p><b>Physik</b> funktionale Zusammenhänge in Beschreibungen physikalischer Vorgänge erschließen</p> <p><b>Erdkunde</b> <b>aus der Analyse eines Klimadiagramms die Klimazone ableiten</b></p> <p><b>Musik</b> <b>biografische Texte lesen und mit autobiografischen Aussagen oder</b></p>

- Zusatzinformationen, Nachschlagewerke nutzen		Briefdokumenten vergleichen
--	--	-----------------------------

**Modul für den Entwicklungsschwerpunkt Lesen  
Planung des Faches Erkunde für die Klassenstufe 7/8**

Ziele mit Indikatoren	Maßnahmen	Mögl. Inhalte	Materialien f. Lehrer bzw. Schüler	Überprüfung: wie?
<p>Sch. wenden ausgewählte Lesestrategien sowie Analysekriterien zur Erschließung nicht kontinuierlicher Texte an</p> <p>- erschließen Aussagen einfacher Klimadiagramme</p> <p>- finden auf Karten Geografische Objekte</p> <p>- analysieren Darstellungen von Naturräumen anhand ausgewählter Komponenten (Klima, Vegetation)</p>	<p>Anwendung und Übung vor allem der Strategien:</p> <p>- Vorwissen Klären</p> <p>- Fragen stellen</p> <p>- Gelesenes fixieren“</p> <p>Einführung und Übung von Beschreibungsschritten:</p> <p>- Ermitteln räumlicher Gegebenheiten</p> <p>- Identifizierung von Symbolen</p> <p>- Verknüpfung von Informationen</p> <p>....</p>	<p>Heimatregion</p> <p>Lebensräume in GUS, Asien, Naher und Mittlerer Osten, Afrika</p>	<p>Übersicht Lesestrategien</p> <p>Atlas</p> <p>Karten</p> <p>Globus</p> <p>Lehrbuch</p> <p>Klimadiagramme</p>	<p>Aufgaben, die zur gezielten Entnahme von geografischen Informationen und zum Herstellen von Zusammenhängen sowie zu Schlussfolgerungen auffordern (v.a. im Bereich Naturraumana-lyse):</p> <p>räumliche Darstellungen in einem Text beschreiben, funktionale Zusammenhänge ermitteln</p>

**Viertes Zwischenfazit:** Das Ziel der systematischen Kompetenzentwicklung fördert den genauen Blick auf Lernstände der Schülerinnen und Schüler, Lernchancen in

Materialien und Unterrichtsarrangements sowie Vernetzungspotentiale curricularer Planungen.

## 5. Fazit/ Ausblick

Abschließend soll auch den Grenzen des Kompetenzbegriffs noch Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Noch offen ist m.E. die Frage, wie der Erwerb und die Überprüfung von Kompetenzen im Unterricht stärker getrennt werden wie ein learning on the test/to the abi, schematischer kleinschrittiger Unterricht, könne: der sich an Testfragen orientiert, vermieden werden kann.

Welche Funktion kommt Kreativität und Subjektivität in einem kompetenzorientierten Unterricht zu, dessen erwünschte Effekte an konkreten Indikatoren gemessen werden, also operationalisierbar sein müssen?

Zu diskutieren wäre auch, ob und wie kompetenzorientierter Unterricht mit moralisch-ethischen Zielsetzungen verbunden werden kann. Juliane Köster verwendet für diese Intentionen den Begriff des „Unverfügbaren“ (Köster 2006, 62), das unter „individuellem inneren Vorbehalt“ (Köster 2006, 62), stehe. Es kann Teil dese Unterrichts sein, aber ist weder normierbar, noch operationalisierbar.

Soll Unterricht also nicht nur nach funktionalistischen Kriterien gedacht werden, so ist es logische Schlussfolgerung, den Kompetenzbegriff als Teil eines umfassenden Bildungsbegriffes zu aufzufassen: **nicht Bildung als Teil von Literacy, sondern Literacy als Teil von Bildung**: Das eine als Mittel, um das andere zu erreichen. Mit einem Zitat von Juliane Köster möchte ich schließen: „Selbstbestimmte Menschen kann schulischer Unterricht nicht gewährleisten, wohl aber Anregungen, es zu werden und Unterstützung bei diesem schweren Prozess“ (Köster 2006, 62).

## Literatur:

Artelt, Cordula/ Riecke-Baulecke, Thomas: Bildungsstandards. In: Schulmanagement Handbuch 111. München 2004.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Expertise – Förderung von Lesekompetenz. Bonn/ Berlin 2005.

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001, 29.

Eggert, Hartmut: Literarische Texte und ihre Anforderungen an die Lesekompetenz. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim/München 2002, 186 - 194.

- Fingerhut, Karlheinz: Literaturunterricht über Kompetenzmodelle organisieren? Zu Gedichten von Schiller und Eichendorff (9./10. Schuljahr). In: Kammler, Clemens (Hrsg.) (2006), 134 – 156.
- Helmke, Ursula: Die Entwürfe für das Fach Deutsch weisen deutliche Mängel auf. In: Die Deutsche Schule 96, 8, Beiheft 2004, 101 – 120.
- Humboldt, Wilhelm: Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. In: Ders. Werke, Bd. 1: Schriften zur Anthropologie und Geschichte, hrsg. von Wolfgang Stahl. Stuttgart 1999, 190 – 316.
- Kammler, Clemens (Hrsg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Deutschunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze 2006.
- Kammler, Clemens: Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Anmerkungen zum Diskussionsstand. In: Ders. (Hrsg.) (2006), 7 – 22.
- Kämper-van den Boogaart, Michael: Kleinschrittiges Lesen als Kompetenz. Zu Johann Wolfgang Goethe „Das Göttliche“ (Jahrgangsstufe 11 – 13). In: Kammler, Clemens (Hrsg.) (2006), 158 – 175.
- Kämper-van den Boogaart, Michael: Lässt sich normieren, was als literarische Bildung gelten soll? Eine Problemskizze am Beispiel von Brechts Erzählung „Der hilflose Knabe“. In: Rösch, Heidi (Hrsg.) (2005), 27 – 50.
- Köster, Juliane: Evaluation von Kompetenzen im Deutschunterricht. Neues Etikett oder bildungspolitische Wende. In: Rösch, Heidi (Hrsg.) (2005), 175 – 193.
- Köster, Juliane: Von der Lebenswelt zur Literatur. Zu Erich Kästners „Fauler Zauber“ (4. Schuljahr). In: Kammler, Clemens (Hrsg.) (2006), 50 – 64.
- LISUM Berlin (Hrsg.): Wahrnehmungen der Großstadt. Kompetenzorientierter Deutschunterricht in der 11. Klasse am Beispiel von Alfred Döblins Roman „Berlin Alexanderplatz“. Berlin 2006.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleich. Münster/ New York 2004.
- Rösch, Heidi (Hrsg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik. Frankfurt/ M. 2005.
- Schiefele, Ulrich u.a. (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden 2004.
- Schoenbach, Ruth u.a.: Lesen macht schlau. Berlin 2006 (San Francisco 1999).
- SenBJS/ LISUM Berlin: Hinweise zur Arbeit am schulinternen Curriculum in der Fachkonferenz. Ein Leitfaden. Berlin 2006.
- Spinner, Kaspar: Literarisches Lernen. Basisartikel in Praxis Deutsch 200 (2006), 6 – 16.
- Stern, Elsbeth: Lernen – der wichtigste Hebel der geistigen Entwicklung. Vortrag am Hanse-Wissenschaftskolleg vom 13.1.2003.

## Anhang zum Vortrag „Kompetenz statt Bildung?“ von G. Beste (6.5.2007)

### Übersicht über die Prüfungsvorgaben im Fach Deutsch für das Abitur 2009 (Berlin)

Die kursiv gedruckten Themen bzw. Unterthemen sind dem Rahmenlehrplan für die Sek. II entnommen.

	Bezug zum Rahmenlehrplan (Kapitel 5 „Kurshalbjahre“)	Grundkurs		Leistungskurs	
		Texte und Kontexte	Zeitraum	Texte und Kontexte	Zeitraum
<b>A</b>	<b>Epik</b> Thema: <i>Deutschsprachige Autoren im Kontakt mit anderen Kulturen</i>  Verbindliches Unterthema: <i>Varianten der Exilliteratur</i>  Schwerpunktsemester lt. RLP: 1. Kurshalbjahr	Klaus Mann: „Mephisto“  Anna Seghers: „Transit“	1933-1945	Klaus Mann: „Mephisto“  Anna Seghers: „Transit“  Formen des Erzählens	1920-1945
<b>B</b>	<b>Dramatik</b> Thema: <i>Aufklärung in Gesellschaft und Literatur</i>  Verbindliches Unterthema: <i>Aufklärung und Aufklärungskritik</i>  Schwerpunktsemester lt. RLP: 2. Kurshalbjahr	Gotthold Ephraim Lessing: „Nathan der Weise“  „Emilia Galotti“		Gotthold Ephraim Lessing: „Nathan der Weise“ „Emilia Galotti“  Dramentheorie	Ohne Festlegung
<b>C</b>	<b>Lyrik</b> Thema: <i>Epoche und Epochenbegriff als Konstruktionen</i>  Verbindliches Unterthema: <i>Der Epochenbruch 18./19. Jahrhundert</i>  Schwerpunktsemester lt. RLP: 3. Kurshalbjahr	Bilder der Natur in der Lyrik Goethes und Joseph von Eichendorffs	1780-1840	Bilder der Natur in der Lyrik Goethes und Joseph von Eichendorffs  Ästhetische Programme um 1800	1780-1840
<b>D</b>	<b>Pragmatische Texte</b> Thema: <i>Sprachnormen und Sprachveränderung</i>  Verbindliches Unterthema: <i>Sprache und Politik</i>  Schwerpunktsemester lt. RLP: 1. Kurshalbjahr	Sprache und Herrschaft	1933-1945	Sprache und Herrschaft  Literarische Sprachreflexion über die Zeit des Nationalsozialismus	Seit 1933

# **Kompetenz statt Bildung?**

## **Das PISA-Konzept von Literacy – Aufklärung über Irrtümer und Missverständnisse**

Dr. Gisela Beste  
LISUM Berlin-Brandenburg

„Die guten Leute wissen gar nicht,  
was es für Zeit und Mühe kostet,  
das Lesen zu lernen und von dem  
Gelesenen Nutzen zu haben;  
ich habe achtzig Jahre dazu gebraucht.“

(Goethe am 25.1.1830 zu Frédéric Soret)

# Gliederung

1. Kompetenz und Literacy
2. Kompetenz und Bildung als Gegensatz
3. Kompetenz und Bildung:  
Übereinstimmungen
4. Folgen für den (Deutsch)unterricht
5. Fazit/ Ausblick

# 1. Kompetenz und Literacy

## **Literacy:**

Grundbildung

Fähigkeiten eines Individuums, für ein Problem eine Lösung zu finden

Basiskompetenzen, „die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind.“ (Baumert u.a.: 2003)

# Definition von Kompetenz (mit Bezug auf F. Weinert)

- Kognitive Merkmale
  - fachbezogenes Gedächtnis
  - umfangreiches Wissen
  - automatisierte Fähigkeiten
- Motivation
- Handlungsfähigkeit

## Stufe 5:

u.a. Argumentationsstrukturen und Informationen **in einem Text** erkennen, die nicht unmittelbar deutlich gekennzeichnet sind, **Zusammengehörigkeit vieler Einzelinformationen** erkennen, Verbindungen zur Autorintention herstellen

## Stufe 4

u.a. eingebettete Informationen **in einem Text** finden, interpretieren, bewerten  
relevante Informationen finden

## Stufe 3

u.a. implizite oder explizite logische Relationen **über mehrere Sätze und Textabschnitte** erkennen  
Informationen im Text lokalisieren, interpretieren und bewerten

## Stufe 2

u.a. **innerhalb eines Textabschnittes** logische oder linguistische Verknüpfungen verfolgen, Informationen lokalisieren oder interpretieren

## Stufe 1

u.a. Überschriften, Formalien nutzen, um Eindruck über Hauptgedanken im Text zu erhalten  
**in einem kurzen Textabschnitt** explizit genannte Informationen finden

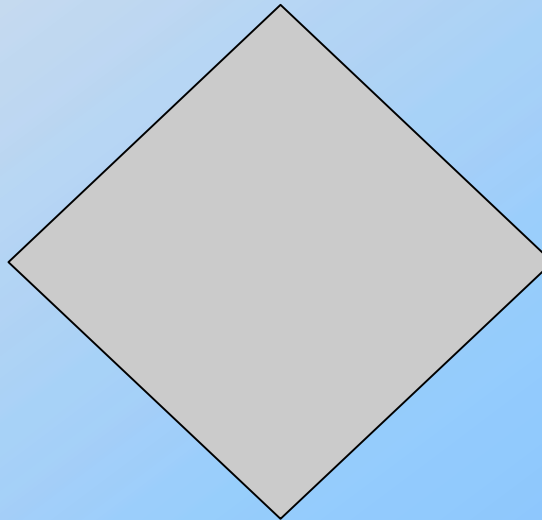
## Kompetenzstufen nach PISA

**Merkmale des Lesers/der  
Leserin**, z.B.: Vorwissen,  
Wortschatz, Motivation

**Aktivitäten der  
Leserin/des Lesers**, z.B.:  
Anwendung von  
Lesestrategien

**Leseanforderungen**, z.B.:  
verstehendes, kritisches,  
involviertes Lesen

**Beschaffenheit des Textes**, z.B.  
Strukturierung, Kohärenz



# Erstes Zwischenfazit

Der Kompetenzbegriff der PISA-Studie hat Literarcy zum Ziel und berücksichtigt sehr genau die Voraussetzungen des lernenden Menschen sowie die Struktur der Lerngegenstände. Daraus werden Stufen des Kompetenzerwerbs abgeleitet.

# 2. Kompetenz versus Bildung

## Kompetenz

- Transferpotentiale der Lerngegenstände
- Ziel: Handlungsfähigkeit
- Feststellbarkeit von Stufen des Erwerbs anhand von Indikatoren

## Bildung

- inhaltlich-materiale Bestimmung der Lerngegenstände
- Ziel: „Bildung der Kräfte eines Individuums zu einem Ganzen“ (Humboldt)
- „ästhetische Erfahrung“ (Abraham)/  
„Befähigung zur Menschlichkeit“ (Müller-Michaels)/  
„Berührung“ (Staiger)

# Zentralabitur: Aufgabenbeispiel

## **Aufgabenart: Erörterung**

### **Aufgabe:**

- In einer seiner ästhetischen Schriften spricht Friedrich Schiller die Kunst als „Tochter der Freiheit“ an.
- Diskutieren Sie Notwendigkeit und Grenzen der Freiheit der Kunst in einer pluralistischen Demokratie und entwickeln Sie daraus Ihren persönlichen Standpunkt zu diesem Thema!

(Bayern 2004)

Übersicht über die Prüfungsvorgaben im Fach Deutsch für das Abitur 2009 (Berlin)		Grundkurs		Leistungskurs	
	Bezug zum Rahmenplan (Kapitel 5 „Kurshalbjahre“)	Texte und Kontexte	Zeitraum	Texte und Kontexte	Zeitraum
<b>A</b>	<b>Epik</b> Thema: <i>Deutschsprachige Autoren im Kontakt mit anderen Kulturen</i> Verbindliches Unterthema: <i>Varianten der Exilliteratur</i> Schwerpunktsemester lt. RLP: 1. Kurshalbjahr	Klaus Mann: „Mephisto“ Anna Seghers: „Transit“	1933-1945	Klaus Mann: „Mephisto“ Anna Seghers: „Transit“ Formen des Erzählens	1920-1945
<b>B</b>	<b>Dramatik</b> Thema: <i>Aufklärung in Gesellschaft und Literatur</i> Verbindliches Unterthema: <i>Aufklärung und Aufklärungskritik</i> Schwerpunktsemester lt. RLP: 2. Kurshalbjahr	Gotthold Ephraim Lessing: „Nathan der Weise“ „Emilia Galotti“		Gotthold Ephraim Lessing: „Nathan der Weise“ „Emilia Galotti“ Dramentheorie	Ohne Festlegung
<b>C</b>	<b>Lyrik</b> Thema: <i>Epochen- und Epochenbegriff als Konstruktionen</i> Verbindliches Unterthema: <i>Der Epochenbruch 18./19. Jahrhundert</i> Schwerpunktsemester lt. RLP: 3. Kurshalbjahr	Bilder der Natur in der Lyrik Goethes und Joseph von Eichendorffs	1780-1840	Bilder der Natur in der Lyrik Goethes und Joseph von Eichendorffs  Ästhetische Programme um 1800	1780-1840
<b>D</b>	<b>Pragmatische Texte</b> Thema: <i>Sprachnormen und Sprachveränderung</i> Verbindliches Unterthema: <i>Sprache und Politik</i> Schwerpunktsemester lt. RLP: 1. Kurshalbjahr	Sprache und Herrschaft	1933-1945	Sprache und Herrschaft Literarische Sprachreflexion über die Zeit des Nationalsozialismus	Seit 1933

# Zweites Zwischenfazit

Die Orientierung am Kompetenzbegriff steht dann in einem Gegensatz zum Bildungsbegriff, wenn

1. Kompetenzen nur formal und ohne Inhalte gedacht werden und wenn
2. Bildung vor allem als Persönlichkeitsentfaltung auf dem Fundament kanonisierter Werke verstanden wird.

# 3. Kompetenz und Bildung

„Wissen ist der entscheidende Schlüssel  
zum Können.“ (Elsbeth Stern)

## Drittes Zwischenfazit:

Der Kompetenzbegriff ist gegenüber dem Bildungsbegriff geeigneter, wenn es darum geht, Schülerinnen und Schüler in ihrem Wissenserwerb zu unterstützen.

## 4. Konsequenzen für den Unterricht

- a) Vielfalt an Zugängen (Textmaterialien, offene Unterrichtsformen) ermöglichen
- b) Individualisierung – Lernstände erfassen
- c) Schulstufenübergreifende Förderung
- d) Schulinternes Curriculum erarbeiten

# Beispiel: Wahrnehmungen der Großstadt

Lyrik

Kunst

Berlin

Gegenwart

**Lesen**

**Literaturtheorie**

Textanalyse

Vergleichstexte

**LYRIK**

Wahrnehmung  
der Großstadt

- Wolfenstein
- van Hoddiss
- Boldt

Lesetagebuch

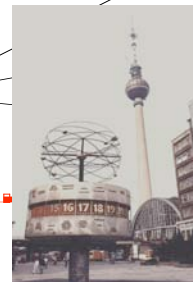
Schlüsseltext:

**ROMAN**

Reich-Ranicki

Fontane

Johnson



**Berlin**  
**Alexanderplatz**



Autor/Biografie



Literaturgeschichte  
Expressionismus



Erzähltechnik

**Filmische Gestaltung  
der Großstadt**

Kommunikation

**Sprachebenen  
im Text**

- Milieusprache  
(lokal und sozial)
- literarisches  
Sprechen

Aspekte der

**Filmanalyse**

**Sprache**

## Lesen im Deutschunterricht

2.3.1.

### Leseinteresse ▶

1./2. 3./4. 5./6. 7./8. 9./10. 11./12.

Hier wird gezeigt, wie das Leseinteresse geweckt, aufrecht erhalten, bewusst gemacht und dokumentiert werden kann.

### Leseübungen ▶

1./2. 3./4. 5./6. 7./8. 9./10. 11./12.

Hier werden Übungsaspekte dargestellt, die das rasche und sichere Dekodieren entwickeln und fördern.

### Lesestrategien ▶

1./2. 3./4. 5./6. 7./8. 9./10. 11./12.

Hier werden Instrumente vorgestellt, mit denen Lesestrategien bewusst gemacht und eingeübt werden.

### Leseaufgaben ▶

1./2. 3./4. 5./6. 7./8. 9./10. 11./12.

Hier wird durch die Gliederung der Leseaufgaben in fünf Bereiche ein praktikables Ordnungsprinzip für den Unterricht präsentiert.

### Lesen als Prozess ▶

1./2. 3./4. 5./6. 7./8. 9./10. 11./12.

Für eine intensive/gründliche Beschäftigung mit Texten werden Methoden vorgestellt, die persönliche Leseprozesse unterstützen.

### Komplexe Texterschließung ▶

1./2. 3./4. 5./6. 7./8. 9./10. 11./12.

Hier werden Methoden gezeigt, die das untersuchende, erörternde und gestaltende Erschließen fachlich oder inhaltlich anspruchsvoller Texte unterstützen.

## Umsetzungsplan für den Entwicklungsschwerpunkt Lesen für die Doppeljahrgangsstufen 7/8 und 9/10.

KI. 7/ 8		
Anforderungsprofil	Indikatoren der Überprüfung	Beiträge der einzelnen Fächer
<p>Die Schüler festigen ihr Wissen über Lesestrategien.</p> <p>Sie können Dokumentationen, Tabellen, Lückentexte, Flussdiagramme lesen Sie verarbeiten Gelesenes in Dialogform, Mind Map ...</p> <p>Sie wandeln gelesene Informationen in grafische Darstellungen (modellieren), in mathematisch-symbolische Darstellungen (Terme) und in numerische Darstellungen (Tabelle) um.</p> <p>Sie ordnen Stichpunkte nach inhaltlichen oder formalen Kategorien (auch mithilfe von vorgegebenen Rastern)</p>	<p>Lesestrategien selbstständig anwenden</p> <p>richtige Informationen ermitteln</p> <p>Gelesenes sachlich richtig und strukturiert wiedergeben</p> <p>Beantwortung von Richtig-Falsch-Fragen</p> <p>Zusammenfassungen (schriftlich und mündlich)</p> <p>unterschiedliche Darstellungsweisen zweckgerichtet verwenden</p> <p>geeignete Kategorien (Oberbegriffe) bilden; Detailinformationen in ihrem Zusammenhang identifizieren</p>	<p><b>Deutsch:</b> systematische Erarbeitung von Lesestrategien</p> <p><b>Englisch:</b> Lesen von Texten in Verbindung mit Bildern</p> <p><b>Geschichte:</b> Fragen an Quellen entwickeln und beantworten, Texte, Bilder, Schaubilder und Karten untersuchen und deuten und die Ergebnisse zusammenfassen</p> <p><b>Mathematik:</b> Systematische Erarbeitung von unterschiedlichen Darstellungsformen: ihrer Merkmale, Funktionen, Verwendungsmöglichkeiten</p>

KI. 9/ 10		
Anforderungsprofil	Indikatoren der Überprüfung	Beiträge der einzelnen Fächer
<p>Die Schüler lesen und verstehen ein breites Spektrum an Texten: Karte, Partitur, Graph, Schaltplan, authentische <b>literarische</b> Texte (FS), auch ältere <b>literarische</b> Texte (D), Informationstexte, die Fachbegriffe enthalten</p> <p>Lesen und verstehen heißt:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Lesestrategien selbstständig anwenden</b></li> <li>- <b>fachspezifische Analysekategorien strukturiert verwenden;</b></li> <li>- <b>Teilinformationen verknüpfen und so zu einer Interpretation gelangen</b></li> </ul>	<p><b>Hypothesen aufstellen</b></p> <p><b>Thesen ableiten</b></p> <p>Schlussfolgerungen Ziehen</p> <p>Fragestellungen entwerfen</p> <p>Systematisieren</p> <p>Zusammenfassungen schreiben</p> <p>kontinuierliche Texte in nicht kontinuierliche Darstellungen umwandeln und umgekehrt</p>	<p><b>Deutsch und Englisch</b> Interpretationsaufgaben und Zusammenfassungen von Textinhalten (auch in <b>grafischen</b> Formen)</p> <p><b>Physik</b> funktionale Zusammenhänge in Beschreibungen physikalischer Vorgänge erschließen</p> <p><b>Erdkunde</b> <b>aus der Analyse eines Klimadiagramms die Klimazone ableiten</b></p> <p><b>Musik</b> <b>biografische Texte lesen und mit autobiografischen Aussagen oder Briefdokumenten vergleichen</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Zusatzinformationen, Nachschlagewerke nutzen</b></li> </ul>		

**Fach-Modul für den Entwicklungsschwerpunkt Lesen**

**Planungsraster des Fachs Erdkunde**

Ziele mit Indikatoren	Maßnahmen	Mögl. Inhalte	Materialien f. Lehrer bzw. Schüler	Überprüfung: wie?	Wer? Wann? (Klassenstufe, Monat)
<p>Sch. wenden ausgewählte Lesestrategien sowie Analysekriterien zur Erschließung nicht kontinuierlicher Texte an</p> <p>-erschließen Aussagen einfacher Klimadiagramme</p> <p>-finden auf Karten geografische Objekte</p> <p>- analysieren Darstellungen von Naturräumen anhand ausgewählter Komponenten (Klima, Vegetation)</p>	<p>Anwendung und Übung vor allem der Strategien „Vorwissen klären“; „Fragen stellen“; „Gelesenes fixieren“</p> <p>Einführung und Übung von Beschreibungsschritten:</p> <p>-Ermitteln räumlicher Gegebenheiten</p> <p>-Identifizierung von Symbolen</p> <p>-Verknüpfung von Informationen</p> <p>....</p>	<p>Heimatregion</p> <p>Lebensräume in GUS, Asien, Naher und Mittlerer Osten, Afrika</p>	<p>Übersicht Lesestrategien</p> <p>Atlas</p> <p>Karten</p> <p>Globus</p> <p>Lehrbuch</p> <p>Klimadiagramme</p>	<p>Aufgaben, die zur gezielten Entnahme von geografischen Informationen und zum Herstellen von Zusammenhängen sowie zur Schlussfolgerungen auffordern (v.a. im Bereich Naturraumana-lyse):</p> <p>räumliche Darstellungen in einem Text beschreiben, funktionale Zusammenhänge ermitteln</p>	<p>Kl. 7/8</p>

## Viertes Zwischenfazit:

Das Ziel der systematischen Kompetenzentwicklung fördert den genauen Blick auf Lernstände der Schülerinnen und Schüler, Lernchancen in Materialien und Unterrichtsarrangements sowie Vernetzungspotentiale curricularer Planungen.

# 5. Fazit

- Learning on the test/to the abi?
- Kreativität und Subjektivität vs. Operationalisierbarkeit?
- Umgang mit dem „Unverfügbaren“

## 5. Fazit:

- „Selbstbestimmte Menschen kann schulischer Unterricht nicht gewährleisten, wohl aber Anregungen, es zu werden und Unterstützung bei diesem schweren Prozess.“

(Juliane Köster)