

Rahmenlehrpläne Grundschule

Pädagogische Begriffe

Impressum

Erarbeitung:

Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LISUM)

Landesinstitut für Schule und Ausbildung Mecklenburg-Vorpommern (L.I.S.A.)

Berliner Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM)

Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie der FU Berlin

Herausgeber:

Berliner Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM)

Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LISUM)

Vertrieb:

Wissenschaft und Technik Verlag, Dresdener Str. 26, 10999 Berlin

Tel.: 030 - 61 66 02 22, Fax.: 030 - 61 66 02 20, www.wt-verlag.de

Printed in Germany

ISBN: 3-89685-872-6

1. Auflage 2004

© Wissenschaft und Technik Verlag

Dieses Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt. Der Herausgeber behält sich alle Rechte einschließlich Übersetzung, Nachdruck und Vervielfältigung des Werkes vor. Kein Teil des Werkes darf ohne ausdrückliche Genehmigung des Herausgebers in irgendeiner Form (Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden. Dieses Verbot gilt nicht für die nicht gewerbliche Verwendung dieses Werkes für Zwecke der Schule und ihrer Gremien.

Inhalt

Vorbemerkung 4

Pädagogische Begriffe zu den Rahmenlehrplänen Grundschule..... 5

Literaturverzeichnis..... 13

Vorbemerkung

In der Pädagogik sind nur wenige Begriffe einheitlich beschrieben. Das erschwert die Verständigung. Hinzu kommt: Durch die Schulgesetze der einzelnen Bundesländer sind manche Begriffe festgeschrieben, die in anderen Ländern unüblich sind.

Für die curriculare Arbeit über die Ländergrenzen hinweg bedurfte es deshalb – basierend auf umfangreichen Vorarbeiten der Kolleginnen und Kollegen des LISUM Brandenburg und des L.I.S.A. Schwerin – einer Einigung auf gemeinsame Begriffe und deren Bedeutung. In der Projektgruppe wurde das nachstehende Glossar erarbeitet, das sowohl die länderübergreifende Verständigung als auch die Implementation der Rahmenlehrpläne unterstützen soll. Anliegen des Glossars ist es, jene Beschreibungen zu geben, die in unserer gemeinsamen Arbeit verwendet wurden.

Wir haben ganz bewusst auf Literaturhinweise bei den Begriffserläuterungen verzichtet, obgleich wir natürlich die einschlägige Literatur genutzt haben. Für die Erläuterungen haben wir die Schulgesetze der Länder, die entsprechenden Verwaltungsvorschriften bzw. Verordnungen sowie Texte genutzt, die in der curricularen Arbeit der Länder bereits entstanden sind. Darüber hinaus wurden die im Literaturverzeichnis genannten Quellen verwendet.

Das Glossar wurde im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie der FU Berlin begutachtet.

Pädagogische Begriffe zu den Rahmenlehrplänen Grundschule

Die Ziele in den Themenfeldern der Fachrahmenlehrpläne sind als Anforderungen ausgewiesen, die beobachtbar sind. **Anforderung**

Schulische Bildung heute ist geprägt von der Unbestimmtheit der zukünftigen Anforderungen an die Heranwachsenden. Deshalb ist eine Auffassung vom "Lernen auf Vorrat" – in der Schule erwirbt man jene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die man als Erwachsene bzw. Erwachsener braucht – nicht zielführend. Die Qualität schulischen Lernens zeigt sich in der unmittelbaren praktischen Anwendbarkeit der Lernergebnisse sowie in der Fähigkeit und Bereitschaft, innerhalb und außerhalb der Schule zu lernen. **Anschlussfähigkeit**

Eine Aufgabe liegt vor, wenn ein Zielzustand klar definiert ist, die zu seiner Realisierung erforderlichen Schritte bekannt sind, und keine Barriere existiert (→ Problem). Es werden verschiedene Aufgabentypen unterschieden, u. a. Beobachtungs-, Beurteilungs-, Darstellungs-, Deutungs-, Entscheidungs- und Gestaltungsaufgaben. **Aufgabe**

Offene Aufgabenstellungen erfordern nicht nur eine Lösung, sondern auch das Beschreiben und/oder Vergleichen von Lösungswegen. Dabei können verschiedene Lösungsstrategien auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus nebeneinander stehen und in gleicher Weise anerkannt werden. Zudem kann eine anfängliche Präzisierung des Zielzustandes erforderlich sein. Es geht nicht allein um das Beherrschen von (→) Fertigkeiten und Routinen, sondern auch um den Transfer des Gelernten auf vergleichbare Sachverhalte bzw. Anwendungssituationen. **Aufgabenstellung (offene)**

Schule hat die Aufgabe, sowohl die Bildungsansprüche des Individuums an die Gesellschaft als auch die Ansprüche der Gesellschaft an die Einzelne bzw. den Einzelnen zu realisieren. Grundlegende Bildung in der Grundschule nimmt die Erfahrungen der Kinder aus der vorschulischen Sozialisation auf, ermöglicht ihnen den Erwerb von (→) Handlungskompetenz und sichert die (→) Anschlussfähigkeit. **Bildung (grundlegende)**

Zur grundlegenden Bildung gehören insbesondere:

- Auseinandersetzung mit Grundfragen des menschlichen Zusammenlebens und Wertorientierungen,
- Selbstregulation des Wissenserwerbs,
- Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbst- und Mitbestimmung sowie zum solidarischen Handeln,
- Beherrschung der Standardsprache in Wort und Schrift,
- Erwerb von Lesefähigkeit und Lesestrategien sowie sicherer Umgang mit Texten,
- Kompetenz im Umgang mit fremden Sprachen,
- Einführung in mathematische, natur- und sozialwissenschaftliche Interpretationsmuster der Welt,
- Entwicklung und Erweiterung eines körperlich-motorischen Handlungsrepertoires,
- Differenzierung ästhetischer Ausdrucks- und Gestaltungsformen,
- reflektierte und produktive Nutzung von Medien und Gestaltung eigener Medienbeiträge.

- Differenzierung** Differenzierung bezeichnet das breite Spektrum schul- und unterrichtsorganisatorischer, inhaltlicher und methodischer Maßnahmen, mit deren Hilfe die Schule den sehr unterschiedlichen Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler einerseits und den mannigfaltigen Anforderungen der Gesellschaft andererseits gerecht zu werden versucht: Es geht um die Einlösung des Anspruchs, jeder Schülerin bzw. jedem Schüler optimale Lernchancen zu garantieren und zugleich die fachlichen, institutionellen und gesellschaftlichen Ansprüche zu erfüllen. Ein wichtiger Faktor für das Gelingen individuellen Lernerfolgs ist eine anregende, selbstständiges Lernen unterstützende Lernumgebung.
- Binnen-differenzierung/ Innere Differenzierung** Innere Differenzierung ist eine gruppeninterne Differenzierung, die sich auf Ziele, Inhalte, Methoden und/oder auf Medien, Umfang und Schwierigkeitsgrad der Aufgaben, Lerntempo und Formen des Aneignens und Festigens bezieht.
- Differenzierung** Auf die **Ziele** bezogen kann Differenzierung erfolgen
- hinsichtlich der Lernausgangslage (z. B. durch Aufgaben mit verschiedenen Schwierigkeitsgraden),
 - durch unterschiedliche Lern- und Arbeitsmittel,
 - hinsichtlich des Grades der Komplexität von Anforderungen sowie der Selbstständigkeit.
- Auf die **Inhalte** bezogen kann Differenzierung erfolgen
- nach Gegenständen und Themen (z. B. durch Niveaustufung der Fachleistung, durch Wahlmöglichkeiten),
 - nach Interessen (durch unterschiedliche Aufgabenwahl innerhalb eines Themas, durch die Beteiligung bei der Themen- oder Methodenauswahl).
- Auf die **Methoden** bezogen kann Differenzierung erfolgen
- nach Unterrichtsformen und Arbeitsweisen (Grad der Selbstständigkeit bei der Aufgabenbewältigung, Sozialformen),
 - nach Zeitstrukturen (Verzicht auf den 45-Minuten-Rhythmus, variable Übungssequenzen, verschiedene Zeitdauer für die Bearbeitung einer Aufgabe).
- Auf die **Medien** bezogen kann Differenzierung erfolgen
- nach Medien, die zur Verfügung gestellt werden,
 - nach den mit den Medien verbundenen Aufgabenstellungen.
- Äußere Differenzierung** Als äußere Differenzierung wird die längerfristige Aufteilung von Schülerinnen und Schülern in verschiedene Gruppen bezeichnet. Diese kann aufgrund unterschiedlicher Kriterien erfolgen, so etwa entsprechend
- dem Alter,
 - dem Geschlecht,
 - den Interessen/Neigungen,
 - der Religionszugehörigkeit,
 - den Leistungen
- der Schülerinnen und Schüler.
- Evaluation** Evaluation bezeichnet die systematische, datenbasierte Beschreibung und Bewertung von Programmen, Projekten oder Institutionen.
- Eine Evaluation wird als **interne Evaluation** bezeichnet, wenn die Untersuchung von Angehörigen des Systems vorgenommen wird, dem die Erforschung gilt; daher auch die Bezeichnung *Selbstevaluation*. Um **externe Evaluation** handelt es sich dann, wenn sie von Systemfremden durchgeführt wird.
- Hinsichtlich des Durchführungszeitraumes und Erkenntnisinteresses kann unterschieden werden nach
- **formativer Evaluation**, um einen Prozess zu begleiten und mitzusteuern,
 - **summativer Evaluation**, um am Ende einer Entwicklung Bilanz zu ziehen.

Die Schulen überprüfen regelmäßig das Erreichen ihrer pädagogischen Ziele und die Umsetzung der im Schulprogramm vereinbarten Arbeitsschwerpunkte. Voraussetzung dafür ist, dass sich die Kollegien auf der Grundlage der zentralen Vorgaben über Fragen des Lernens und Lehrens an ihrer Schule verständigen und Maßnahmen untereinander abstimmen. Die Rahmenlehrpläne mit den in ihnen enthaltenen (→) Standards geben Orientierungen für die Evaluation.

Schulinterne Evaluation

Mit dem Begriff *fachübergreifender Unterricht* wird über die Grenzen eines Faches hinaus auf andere Fächer verwiesen, die Bezug zum Unterrichtsgegenstand haben. Hierzu sind Verweise in den Rahmenlehrplänen sowie die Kontakte zwischen den Lehrerinnen und Lehrern hilfreich. Ein "weiter" Blick der Lehrerin bzw. des Lehrers auf das eigene Fach ist unverzichtbar. Fachübergreifender Unterricht bleibt weitestgehend ohne Einfluss auf die Schulorganisation.

Fachübergreifender Unterricht

Hier wird der Unterricht bereits in der Planungsphase für zwei oder mehr Fächer inhaltlich und zeitlich aufeinander abgestimmt. Dafür sind über Verweise in den Rahmenlehrplänen hinaus schulinterne Curricula unverzichtbar. Die gemeinsame Arbeit an einem übergreifenden Thema setzt ein anderes konzeptionelles Vorgehen, vor allem eine Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern, voraus.

Fächerverbindender Unterricht

Fächerverbindender Unterricht erfordert gegebenenfalls auch schulorganisatorische Veränderungen, so kann er

- unter Beibehaltung der Stundentafel,
- bei (zeitweiser) Aufhebung der Stundentafel oder
- als eine geschlossene zeitliche Phase

organisiert werden.

Der Begriff bezeichnet die psychische und physische Ausgangslage einer Person, die ihr das Erbringen bestimmter Leistungen ermöglicht. Fähigkeiten können anlagebedingt und/oder in Lernprozessen erworben sein.

Fähigkeiten

Kognitive Fähigkeiten beziehen sich auf alle Vorgänge oder Strukturen, die mit dem Erkennen zusammenhängen, wie z. B. Wahrnehmen, Vorstellen, Erinnern, Planen, Urteilen, Denken und Problemlösen.

Fertigkeiten sind spezielle, meist automatisierte Verhaltensabläufe. Sie dienen der sicheren und ökonomischen Bewältigung von Aufgaben und Anforderungssituationen.

Fertigkeiten

Die zunehmende Heterogenität der Gesellschaft spiegelt sich in der Schule und den Lerngruppen wider. Die Sozialisationsbedingungen der Kinder haben sich insgesamt verändert, sie unterscheiden sich innerhalb einer Lerngruppe in immer stärkerem Maße.

Heterogenität

Der bejahende Umgang mit Heterogenität ist auch ein Gebot der praktischen Vernunft, da Lebens- und Entwicklungsalter bei Grundschulkindern bis zu vier Jahren auseinander liegen können. Durch (→) Differenzierung im Unterricht ist jedes Kind individuell zu fördern.

Das *Was* in der Grundfrage der Didaktik: *Warum soll was in einem Fach wie behandelt werden?* führt zu den Inhalten, also zu jenen durch didaktische Reduktion für einen schulischen Lernprozess aufbereiteten Gegenständen.

Inhalt

Der Kompetenz-Ansatz kann helfen, aus der Fülle aller möglichen Inhalte jene *begründet* auszuwählen, die im Unterricht thematisiert werden sollen, weil sie besser als andere oder in besonderer Weise zur Ausbildung von (→) Kompetenzen beitragen können.

Instruktion	<p>Instruktion steht für eine Unterrichtsgestaltung, bei der durch die Art der Lernangebote auf systematische Lern- und Denkwege orientiert wird. Diese Unterrichtsgestaltung bezieht sich auf solche Lernphasen, in denen es um Erwerb von (→) Kenntnissen, (→) Fähigkeiten und (→) Fertigkeiten geht, die die Schülerinnen und Schüler brauchen, um eigene Lernwege entwickeln zu können. Instruktion sichert auch, dass die Schülerinnen und Schüler nicht durch die Komplexität des Lerngegenstands überfordert werden.</p> <p>Bei der Unterrichtsgestaltung sind Instruktion und (→) Konstruktion so zu kombinieren, dass jede Schülerin bzw. jeder Schüler die für ihre/seine Kompetenzentwicklung erforderlichen Freiräume ebenso wie die notwendigen Orientierungen erhält.</p>
Kenntnisse	<p>Als Kenntnisse bezeichnet man in Lernprozessen erworbenes Wissen über Sachverhalte und soziale Zusammenhänge. Um sie im Denken, Sprechen und Handeln ständig verfügbar zu haben, bedarf es des Festigens.</p> <p>Kenntnisse können in Sach-, Verfahrens-, Norm- und Wertkenntnisse untergliedert werden.</p>
Handlungskompetenz	<p>Handlungskompetenz wird curricular in vier Dimensionen konkretisiert:</p> <ul style="list-style-type: none">– die Dimension der Sache(n) ⇒ Sachkompetenz,– die Dimension des reflektierten Vorgehens ⇒ Methodenkompetenz,– die Dimension des sozialen Miteinanders ⇒ soziale Kompetenz,– die Dimension der eigenen Person ⇒ personale Kompetenz. <p>Diese Dimensionen ergänzen und bedingen einander. Handlungskompetenz ist sowohl Ziel als auch Instrument des Lernens, sie wird im individuellen Entwicklungsprozess aufgebaut und weiter vervollkommnet.</p>
Sachkompetenz	<p>Sachkompetenz ist auf ein Fachgebiet und dessen Schnittstellen zu anderen Gebieten bezogen und zielt auf</p> <ul style="list-style-type: none">– den Erwerb von (→) Kenntnis und (→) Fertigkeiten in einem Fachgebiet und dessen Schnittstellen zu anderen Gebieten,– die Anwendung dieser Kenntnisse und Fertigkeiten in lebensnahen Handlungszusammenhängen,– das Erkennen von Zusammenhängen, das Verstehen von Argumenten, Erklärungen sowie das Beurteilen (z. B. von Theorien oder Thesen).
Methodenkompetenz	<p>Methodenkompetenz umfasst die flexible Nutzung vielfältiger Lern- und Arbeitsmittel sowie (→) Lernstrategien, die es erlauben, (→) Aufgaben zu bewältigen und (→) Probleme zu lösen.</p>
Soziale Kompetenz	<p>Soziale Kompetenz ist darauf gerichtet, in wechselnden sozialen Situationen die eigenen bzw. übergeordneten Ziele erfolgreich im Einklang mit anderen Personen zu verfolgen sowie kommunikativ und kooperativ zusammenzuarbeiten.</p>
Personale Kompetenz	<p>Personale Kompetenz beschreibt verhaltensrelevante Persönlichkeitsmerkmale, die das Handeln der Einzelnen bzw. des Einzelnen beeinflussen und es ihr bzw. ihm ermöglichen, die eigene Identität zu entwickeln, diese zu erproben und zu bewahren.</p>
Konstruktion	<p>Konstruktion basiert auf der Erkenntnis, dass Lernen ein aktiver individueller Prozess ist, in dessen Verlauf Schülerinnen und Schüler eigene Bedeutungsschwerpunkte und Interpretationen entwickeln. Auch bei noch so genauer, sorgfältiger Strukturierung des Lehrvorgangs werden Inhalte nicht so gelernt, wie sie gelehrt werden. Vielmehr erfahren die Inhalte während des Lernens individuell bedingte Veränderungen, die vom</p>

Vorwissen, von Interessen und (→) Lernstrategien des Individuums beeinflusst werden.

Untersuchungen belegen, dass von der Lehrerin bzw. vom Lehrer vermittelte, passiv aufgenommene und mechanisch verarbeitete Informationen "träge" bleiben und unter veränderten Bedingungen nicht angewendet werden können. Hinzu kommt, dass so keine (→) Anschlussfähigkeit erreicht, also in nachfolgenden Lernprozessen die Wissensbasis nicht differenziert und erweitert werden kann.

Bei der Unterrichtsgestaltung sind (→) Instruktion und (→) Konstruktion so zu kombinieren, dass jede Schülerin, jeder Schüler die für ihre/seine Kompetenzentwicklung erforderlichen Freiräume ebenso wie die notwendigen Orientierungen erhält.

Kontinuierliche Texte: Texte, die Zeile für Zeile erlesen werden können, wie Zeitungs- und literarische Texte, Meinungstexte, Argumentationen, Darlegungen.

**Kontinuierliche/
Nicht-kontinuierliche
Texte**

Nicht-kontinuierliche Texte: Texte mit Grafiken, Tabellen, Karten, Formularen, bei denen Informationen auch durch Sprünge zwischen Informationselementen gewonnen werden.

Kumulatives Lernen ist aufbauendes, erweiterndes Lernen. Es führt zu vertieftem Verständnis eines schon vorher in Umrissen bekannten Sachverhaltes: Die Schülerinnen und Schüler werden mit neuen Inhalten vertraut gemacht, mit denen die verfügbare Wissensbasis nicht nur differenziert und erweitert, sondern auch qualitativ neu organisiert wird.

**Kumulatives
Lernen**

Kumulatives Lernen wird ermöglicht, indem

- Lerninhalte sowohl horizontal (zwischen verschiedenen Fächern) als auch vertikal (über die Zeit) verknüpft werden,
- der aufbauende Charakter der Inhalte sowie deren zunehmende Komplexität den Schülerinnen und Schülern deutlich werden.

Leistung bezeichnet das erfolgreiche Erreichen eines Zieles durch persönliche (geistige und/oder körperliche) Anstrengung. Schulische Leistungen können in mündlicher, schriftlicher oder praktischer Form erbracht werden.

Leistung

Aus dem Kompetenz-Ansatz folgt für die Leistungsermittlung, dass sie sich nicht ausschließlich auf Fachlich-Kognitives beschränken darf: Da Sach-, Methoden-, soziale und personale Kompetenz Zielstatus haben, bedarf es der angemessenen Berücksichtigung dieser Kompetenzen und folglich einer veränderten Beobachtungs- und Bewertungspraxis.

Leistungsermittlung

Leistungsermittlung ist nicht automatisch mit dem Zweck der Bewertung verbunden. Sie kann auch eine diagnostische Funktion haben.

Leistungsbewertung ist die Beurteilung und Dokumentation der Lernentwicklung und des jeweils erreichten Leistungsstandes der Schülerinnen und Schüler. Leistungssituationen sind für sie deutlich erkennbar von Lernsituationen zu trennen, in denen Fehler als Chance begriffen und genutzt werden sollen.

Leistungsbewertung

Bei der Leistungsbewertung ist zu beachten, dass

- nicht vorrangig Defizite aufgezeigt werden, sondern bereits Erreichtes bewusst gemacht und Perspektiven eröffnet werden,
- die Bewertungskriterien für die Schülerinnen und Schüler transparent gemacht bzw. gemeinsam mit ihnen festgelegt werden,
- neben standardisierten Leistungsfeststellungen für alle Schülerinnen und Schüler individuelle Leistungsfeststellungen durchgeführt werden,

- ergebnisorientierte Leistungsbewertung durch prozessorientierte Leistungsbewertung ergänzt wird.

Die Leistungsbewertung durch die Lehrerinnen und Lehrer ist durch die Fremdeinschätzung durch Mitschülerinnen und Mitschüler sowie die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler zu ergänzen. Sie hilft ihnen, ihr Lernverhalten zu reflektieren, eigene Stärken und Schwächen genauer zu erkennen.

Lernstands- analyse

Lernstandsanalysen verfolgen das Ziel, individuelle Lernausgangslagen systematisch zu beobachten und zu dokumentieren, und bilden die Basis für individuelle Lernpläne und Unterrichtsplanung.

Lernstrategien

Lernstrategien stellen mehr oder weniger komplexe, unterschiedlich generalisierbare, bewusst oder unbewusst eingesetzte Vorgehensweisen zur Bewältigung von Lernanforderungen dar.

Der Unterricht ist so zu gestalten, dass er die Schülerinnen und Schüler bei der Ausbildung ihrer Lernstrategien unterstützt und deren Einsatz fordert. Dazu müssen Lernprozesse selbst stärker zum Gegenstand des Lernens werden.

Es gibt unterschiedliche Begriffsbeschreibungen und Kataloge von Lernstrategien. Hier soll unterschieden werden nach

kognitiven Strategien:

- Memorierstrategien (Wiederholungsstrategien, Mnemotechniken),
- Elaborationsstrategien (Erarbeitung von Sinnstrukturen innerhalb neuer Lerngegenstände und Integration von Informationen in bestehendes Wissen),
- Transformationsstrategien (Vorgehensweisen zur Informationsreduktion);

metakognitiven Strategien: Strategien der Planung, Überwachung und Regulation des Lernprozesses, z. B.:

- Strategien, die dazu dienen, Lernbedingungen zu erkennen, zu analysieren und für den konkreten Lernprozess zu verwenden,
- Strategien, mit deren Hilfe die Ergebnisse des eigenen Lernens überprüft und bewertet werden können;

Strategien des Ressourcenmanagements bezogen auf:

- externe Ressourcen (zur Ausgestaltung der personalen und sächlichen Lernumwelt),
- interne Ressourcen (z. B. Überwachung von Anstrengung/Aufmerksamkeit sowie planvolle Nutzung der Lernzeit).

Lernstrategien stellen ein wichtiges Ziel der Ausbildung von (→) Methodenkompetenz dar. Die Verfügbarkeit von Lernstrategien ist eine zentrale Voraussetzung für erfolgreiches, selbstreguliertes Lernen.

Medien

Medien sind gleichermaßen Lern- und Arbeitsmittel und Inhalte des Unterrichts. Ihre Nutzung zur Rezeption, Produktion, und Reflexion legt in der Grundschule einen integrativen Ansatz nahe, der die Schülerinnen und Schüler befähigt,

- Medienangebote sinnvoll auszuwählen und zu nutzen,
- Mediengestaltungen zu verstehen und zu bewerten,
- Medieneinflüsse zu erkennen und aufzuarbeiten,
- Medien hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Bedeutung zu analysieren,
- Medien selbst zu gestalten und zu verbreiten.

In der Grundschule gilt es, Lernumgebungen bereitzustellen, in denen die Schülerinnen und Schüler sowohl Gelegenheit zum spielerisch-experimentellen Umgang mit Medien haben als auch (→) Fähigkeiten erwerben, um Medien als Lern- und Arbeitsmittel rezeptiv und produktiv zu nutzen.

Das europäische Portfolio der Sprachen ist ein wichtiges Instrument der Fremd- und Selbstbeurteilung.

Portfolio (Fremdsprachen)

Das Sprachen-Portfolio besteht aus drei Teilen:

- der Sprachenbiografie,
- dem Sprachenpass (Fremd- und Selbstbeurteilung),
- dem Dossier.

Mithilfe des Sprachen-Portfolios können die Schülerinnen und Schüler eine strukturierte Sammlung von Dokumenten unterschiedlicher Art (z. B. Bestätigungen, Selbstbeurteilungen, Zertifikate) und von Beispielen persönlicher Arbeiten zusammenstellen, immer wieder ergänzen und aktualisieren, um ihr Sprachenlernen, ihre Fähigkeiten in verschiedenen Sprachen, ihre Sprachkontakte und ihre interkulturellen Erfahrungen für sich selbst und für andere transparent und international vergleichbar zu dokumentieren.

Eine (→) Aufgabe soll dann als Problem bezeichnet werden, wenn sie nicht im ersten Zugriff unter Nutzung einer eingeübten Routine gelöst werden kann, sondern zuvor eine Barriere überwunden werden muss. Diese Barriere kann in der notwendigen Zielbestimmung oder in der Bestimmung geeigneter Mittel liegen. Die Inkongruenz von Zielen und verfügbaren Mitteln ist konstitutiv für ein Problem. Das Verstehen der Problemsituation und deren schrittweise Veränderung, gestützt auf planendes und schlussfolgerndes Denken, sind Voraussetzung für den Prozess des Problemlösens. Ob eine Aufgabe ein Problem darstellt, hängt vom Vorwissen ab.

Problem/ Problemstellung

Situiertes Lernen ist keine einzelne Methode, sondern vielmehr eine prinzipielle komplexe Forderung an die Gestaltung von Lernprozessen im Unterricht. Im traditionell gestalteten Unterricht wird zwar durchaus effektiv gelernt, aber das Gelernte bleibt mitunter bloß als „träges“ Wissen vorhanden, d. h., es wird behalten und kann auch kognitiv reproduziert werden, doch es ist nicht anwendbar, steht nicht für Bewältigung von Problemen in Leben und Wirklichkeit bereit.

Situiertes Lernen

Situiertes Lernen wird mit der Lösung eines für die Schülerinnen und Schüler interessanten, authentischen und entsprechend komplexen (→) Problems verknüpft. Wissen wird im konkreten Handeln bei der Problemlösung erworben. Auch abstrahiertes Wissen behält damit Situationsbezug.

Situiertes Lernen erfordert die Balance von (→) Instruktion und (→) Konstruktion: Einerseits ist eine gezielte Unterstützung notwendig, damit sich die Schülerinnen und Schüler von einer Aufgabe nicht überfordert fühlen, andererseits sollen sie – entsprechend ihren Kompetenzen – so weit wie möglich selbstgesteuert lernen und handeln können.

Standards können auf unterschiedlichen theoretischen Annahmen und gesellschaftlichen Zielen basieren. Standards werden international als normative Vorgaben für die Steuerung von Bildungssystemen verstanden.

Standards

Es ist zu unterscheiden zwischen

- abschlussbezogenen Standards und
- nicht abschlussbezogenen Standards, die für jedes Fach und jede/ausgewählte Jahrgangsstufe/n das Anforderungsniveau beschreiben.

Standards können

- ein Ideal ausweisen (*Maximalstandard*),
- eine mittlere Niveaustufe beschreiben, die im Durchschnitt erreicht werden soll (*Regelstandard*),
- eine Stufe festlegen, unter die keine Schülerin bzw. kein Schüler zurückfallen soll (*Mindeststandard*).

Bildungs- standards

Gütekriterien von Bildungsstandards sind:

Fachlichkeit: Die Bildungsstandards sind jeweils auf ein bestimmtes Fach (Domäne) bezogen und arbeiten die Grundprinzipien dieses Faches klar heraus.

Fokussierung: Die Standards decken nicht die gesamte Breite des Faches in allen Verästelungen ab, sondern konzentrieren sich auf einen Kernbereich.

Verständlichkeit: Die Bildungsstandards sind klar, knapp und nachvollziehbar formuliert.

Realisierbarkeit: Die (→) Anforderungen stellen eine Herausforderung für die Schülerinnen und Schüler und die Lehrerinnen und Lehrer dar, sind aber mit realistischem Aufwand erreichbar.

Kumulativität: Bildungsstandards beziehen sich auf jene (→) Kompetenzen, die bis zu einem bestimmten Zeitpunkt aufgebaut worden sind. Damit zielen sie auf (→) kumulatives, (→) systematisches Lernen.

Verbindlichkeit für alle: Standards drücken die Mindestvoraussetzungen aus, die von allen Schülerinnen und Schülern erwartet werden. Diese Mindeststandards müssen schulform-übergreifend für alle Schülerinnen und Schüler gelten.

Differenzierung: Bildungsstandards legen aber nicht nur eine "Messlatte" an, sondern differenzieren zwischen Kompetenzstufen, die über und unter bzw. vor und nach dem Erreichen des Mindestniveaus liegen. Sie machen so Lernentwicklungen verstehbar und ermöglichen weitere Abstufungen und Profilbildungen, die ergänzende Anforderungen in einem Land, einer Schule, einer Schulform darstellen.

Systemati- sches Lernen

Unter systematischem Lernen wird das weit gehend inhaltspezifische und der Fachsystematik des betreffenden Bereiches (*Domäne*) folgende Lernen verstanden. Systematisches Lernen zielt auf ein vernetztes System von (→) Kenntnissen, (→) Fertigkeiten und (→) Fähigkeiten im jeweiligen Fach ab, das flexibel genutzt und immer weiter ausgebaut werden kann. Es ermöglicht das grundlegende Verständnis wesentlicher Zusammenhänge und erlaubt, Details in größere Zusammenhänge einzuordnen sowie für das Handeln transparent zu machen.

Literaturverzeichnis

- Arbeitsstab des Forum Bildung:
Neue Lehr- und Lernkultur. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. 2001
- HORST BARTNITZKY u. a.: Bildungsansprüche von Grundschulkindern – Standards zeitgemäßer Grundschularbeit. Empfehlungen des Grundschul-Verbandes. November 2002
- HORST BARTNITZKY u. a.: Lesekompetenz – Was ist das und wie fördert man sie? In: Grundschulverband aktuell: Lesekompetenz fördern, feststellen, würdigen. November 2003
- JÜRGEN BAUMERT: Lernstrategien, motivationale Orientierung und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Kontext schulischen Lernens. Unterrichtswissenschaft, 4, 327–354. 1993
- JÜRGEN BAUMERT u. a.: Gutachten zur Vorbereitung des Programms *Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts*. Heft 60 der BLK-Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung. 1997
- THORSTEN BOHL: Veränderte Formen der Leistungsbeurteilung in der Sekundarstufe I. In: Lehren und Lernen 1998, Heft 8
- RAINER BROCKMEYER: Lernen in der Wissensgesellschaft. Länderbericht Bundesrepublik Deutschland OECD/CERI Regionalseminar Esslingen. 2001
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich. 2001
- WOLFGANG EINSIEDLER: Schulpädagogik – Eine Einführung, Schulpädagogischer Grundkurs. Donauwörth: Auer. 1978
- KARL FREY (Hrsg.): Curriculum-Handbuch, München: Piper. 1971
- HANS-ULRICH GRUNDER, THORSTEN BOHL (Hrsg.): Neue Formen der Leistungsbewertung in den Sekundarstufen I und II. Baltmannsweiler: Schneider. 2001
- WERNER JANK, HILBERT MEYER: Didaktische Modelle. Frankfurt a. M.: Cornelsen Scriptor. 1991
- MASCHA KLEINSCHMIDT-BRÄUTIGAM: Kompetenz und neue Lernkultur. Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript vom Februar 2001
- MASCHA KLEINSCHMIDT-BRÄUTIGAM: Äußere Differenzierung 5/6 – Impulse zur Förderung der individuellen Leistungsfähigkeit. LISUM-Reihe *Didaktische Informationen*. 2001
- ECKHARD KLIEME u. a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise. Bonn: 2003
- LOTHAR KLINGBERG: Einführung in die allgemeine Didaktik. Berlin: Volk und Wissen. 1984
- PETER KÖCK, HANNS OTT: Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. Donauwörth: Auer. 1997
- DIETER LENZEN: Pädagogische Grundbegriffe. Rowohlts Enzyklopädie. 1989

- HANS LEUTERT, HERMANN ZÖLLNER:
Stufenplan Sekundarstufe I. Berlin: Wissenschaft und Technik. 2002
- JOACHIM LOMPSCHER:
Zum Problem der Lernstrategien. Lern- und Lehrforschung, LLF-Berichte, 1, (S. 18–53). Berlin: Projektgruppe Lern- und Lehrforschung an der Humboldt-Universität. 1992
- HEINZ MANDL u. a.:
Gutachten zur Vorbereitung des Programms *Systematische Einbeziehung von Medien, Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehr- und Lernprozesse*, Heft 66 der BLK-Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung. 1998
- HEINZ MANDL, GABI REINMANN-ROTHMEIER:
Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. Forschungsbericht Nr. 60, Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie München. 1995
- Meyers Lexikonredaktion:
Die Pädagogik. Mannheim – Leipzig – Wien – Zürich: Duden. 1989
- HILBERT MEYER:
Unterrichtsmethoden. Frankfurt a. M.: Cornelsen Verlag Scriptor. 1987
- KORNELIA MÖLLER:
Konstruktivistische Sichtweisen für das Lernen in der Grundschule? In: ROßBACH u. a. (Hrsg.): *Forschungen zu Lehr- und Lernkonzepten für die Grundschule*. Opladen: Leske + Budrich. 2001
- WILHELM H. PETERSEN:
Kleines Methoden-Lexikon, München: Oldenbourg. 1999
- GERD REINHOLD u. a.:
Pädagogik-Lexikon, München: Oldenbourg. 1999
- HORST SCHAUB, KARL G. ZENKE:
Wörterbuch Pädagogik. 4. grundlegend überarbeitete u. erweiterte Auflage. München: dtv. 2000
- INGVAR SIGURGEIRSSON:
Begleitende multikriterale Leistungsbewertung. Heft 29 der PLIB-Handreichungen. 2001
- DAGMAR STAHLBERG, DIETER FREY:
Einstellungen: Struktur, Messung und Funktionen. In: STROEBE/HEWSTONE/CODOL/STEPHENSON (Hrsg.): *Sozialpsychologie. Eine Einführung*, S. 144–170. Heidelberg: Springer. 1990.
- STEFAN STROHSCHNEIDER, TIM TISDALE:
Handlungspsychologie. Kurseinheit 3. Handlungsregulation in Unbestimmtheit und Komplexität. Hagen: Fernuniversität Hagen. 1987
- EWALD TERHART:
Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 1999, Heft 5
- RAINER WINKLER:
In: KOZDON: *Grundbegriffe der Schulpädagogik*. Bad Heilbronn: Klinkhardt. 1978
- DIETER WOLFF:
Instruktivismus vs. Konstruktivismus (veröffentlicht im Internet:
<http://ourworld.compuserver.com/homepages/michaelwendt/Seiten/Wolff.htm> (26.04.01))