



IMST – Innovationen machen Schulen Top

Schreiben und Lesen
kompetenzorientiert, fächerübergreifend, differenziert
Innovation zwischen Standardisierung und Individualisierung



„MIT NACHHALTIGKEIT ZUM ERFOLG“

**KOMPETENZORIENTIERTER UNTERRICHT: SCHAFFUNG VON ORIENTIERUNG,
SICHERHEIT UND ZUFRIEDENHEIT IN DER UNTERRICHTSARBEIT**

ID 563

VD Mag. Margarete Panzenböck

Regenbogenschule VS 9 Fellach in Villach

Villach, Juli 2012

Inhaltsverzeichnis

ABSTRACT	3
1 AUSGANGSLAGE	4
1.1 Schulstandort Regenbogenschule VS 9 Fellach in Villach	5
1.2 Gesellschafts- und Schulentwicklung	5
1.2.1 Gesellschaftliche Veränderung	6
1.2.2 Schulische Veränderung	7
1.2.3 Schulische Veränderung am Standort	8
2 BILDUNGSSTANDARDS – WARUM DAS?	9
2.1 Annahme	9
2.2 Ziele des Projekts	9
2.3 Praktizierte Planungsarbeit am Schulstandort	10
2.4 Die Jahresplanung	11
3 EINE NEUE BASIS FÜR DIE UNTERRICHTSPLANUNG	12
3.1 Impulse für eine kompetenzorientierte Planung	12
3.2 Projektentwicklung	14
3.3 Die Erarbeitung der kompetenzorientierten Jahresplanung	14
3.3.1 Zwischenstopp und eine erste Reflexion	15
3.3.2 Stolpersteine	18
3.4 Kompetenzen des Fachbereichs Deutsch-Lesen: Häufigkeit der Berücksichtigung in den Jahresplanungen	19
3.4.1 Häufigkeit der Berücksichtigung der Kompetenzen im Fachbereich Deutsch-Lesen	19
3.4.2 Häufigkeit der Berücksichtigung der Kompetenz “Über eine altersadäquate Lesefertigkeit und ein entsprechendes Leseverständnis verfügen” und Umsetzung im Unterricht	25
3.5 Vielfalt der Methoden	28
4 REFLEXION	35
5 ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK	39
6 LITERATUR	40

ABSTRACT

Dieses IMST-Projekt beschreibt einen Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozess in Hinblick auf die Implementierung der Bildungsstandards. Gemeinsam mit meinen KollegInnen setze ich mich mit der kompetenzorientierten Jahresplanung auseinandergesetzt. Vorweg standen die Fragen: Wie sieht die kompetenzorientierte Jahresplanung im Gegensatz zur bisherigen Jahresplanung aus? Worin liegt der Unterschied zu den bisherigen Grob- und Feinzielen? Ist der eigene Unterricht überholt oder beschreibt die neue Verordnung¹ nur eine neue Fassade? Im Rahmen dieser Projektarbeit beleuchte ich die Hintergründe zu notwendigen Veränderungen im Bereich der Schule. Neben Begriffsklärungen zum kompetenzorientierten Unterricht werden im weiteren die Entwicklung von der Lehrstoffverteilung zur kompetenzorientierten Jahresplanung und die damit verbundenen Veränderungen im Unterricht, unter Berücksichtigung der damit verbundenen "Stolpersteine" und Irritationen, dargestellt.

Schulstufe: erste bis vierte Schulstufe
Fächer: Deutsch / Lesen / Schreiben
Kontaktperson: VD Mag. Margarete Panzenböck
Kontaktadresse: VS 9 Fellach, Hafnerstraße 7, A-9500 Villach

¹ Bundesgesetzblatt (BGBl.) für die Republik Österreich, Teil II, 2009

1 AUSGANGSLAGE

Als Schulleiterin bin ich gefordert, für die Umsetzung der Bildungsstandards im Unterricht und einer entsprechenden Kompetenzorientierung im Unterrichtsgeschehen Sorge zu tragen. Mit 1. Jänner 2009 trat die Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über Bildungsstandards im Schulwesen laut § 17 Abs. 1a des Schulunterrichtsgesetzes, BGBl. Nr. 472/1986, zuletzt geändert durch das Bundesgesetz BGBl. Nr. 117/2008, in Kraft. *Festgelegt wurden u.a. die Bildungsstandards für die 4. Schulstufe der Volksschule in den Unterrichtsgegenständen Deutsch / Lesen / Schreiben und Mathematik. In dieser Verordnung werden die Begriffsbestimmungen der Bildungsstandards als konkret formulierte Lernergebnisse, Kompetenzen als längerfristig verfügbare, kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten beschrieben und ausgeführt.*² In der Praxis, d. h. auf der Schul- und LehrerInnenebene und damit im praktischen Unterricht ist diese Verordnung kaum angekommen bzw. wahrgenommen worden. Weder LehrerInnen, für die seit jeher ein kompetenzorientiertes Unterrichten selbstverständlich war, noch LehrerInnen mit einer traditionellen Vorstellung von Regelunterricht schenken der Verordnung besondere Beachtung. Erst jetzt, mit dem terminlichen Näherrücken der ersten Überprüfung der Bildungsstandards im Frühjahr 2013 kommt es zu einem allgemeinen „Erwachen“ und zum Hinterfragen, was es denn damit auf sich haben kann.

Ich verstehe meine Aufgabe als Schulleiterin darin, nicht nur die Umsetzung einzufordern, sondern auch den daraus entstandenen Diskurs zu unterstützen und zu fördern. Die Umsetzung einer Verordnung nur formalistisch einzufordern, macht diese zur Fassade, nur die konkrete Auseinandersetzung gibt ihr Sinn. Während der vorangegangenen beiden Schuljahre habe ich mich intensiv mit dem Thema einer Gestaltung des Unterrichtes entsprechend den beschriebenen Kompetenzen auseinandergesetzt.

Schon während meiner eigenen Ausbildung wurde ich wie auch meine KollegInnen dazu angehalten, den Unterricht nicht nur auf inhaltlicher Ebene zu planen, sondern jeweils konkrete Grob- und Feinziele mit der Fragestellung: „Was soll mit dieser Unterrichtseinheit erreicht werden?“ zu formulieren. Mit zunehmendem Dienstalter und vermehrter Unterrichtserfahrung wurde die schriftliche Ausformulierung der Planung auf wesentliche Arbeitsschritte fokussiert. Methode und Inhalt bestimmten den Unterricht. Im Fokus standen die Lernziele und das Wissen, das vermittelt werden sollte.

Aus meiner Position als Schulleiterin beobachte ich nach wie vor Folgendes: Vorrangig sehen sich LehrerInnen für das Angebot des Lehrstoffes verantwortlich, weniger für das Ergebnis, dem Lernerfolg. Schlechte SchülerInnenleistungen werden häufig folgendermaßen erklärt: mangelnde Begabung des Schülers / der Schülerin, zu wenig Übungs- und Lernbereitschaft des Schülers / der Schülerin und / oder mangelnde Unterstützung durch das Elternhaus. Dies alles sind Faktoren, die nicht von der Hand zu weisen sind. Die Frage stellt sich aber, wie die Schule damit umgeht bzw. wie die Schule, wie LehrerInnen positiv auf das Unterrichtsgeschehen einwirken können und wie diese Möglichkeiten wahrgenommen werden? Ferdinand Eder beschreibt die Auslagerung des Lernens in die Familie und eine damit verbundene Zuschreibung des Verantwortungsbereiches als eine der Grundschwächen des österreichischen Schulsystems. Damit wird die Verantwortung für den Lernerfolg von der dafür ausgebildeten Berufsgruppe, den für die Bildung und Ausbildung professionell verantwortlichen LehrerInnen, auf die Eltern als pädagogische Laien verlagert.³

Im Rahmen dieses IMST-Projektes setzten sich meine KollegInnen und ich intensiv mit den für das Unterrichtsfach Deutsch / Lesen / Schreiben beschriebenen Kompetenzen auseinander. Mein

² vgl. BGBl. 2009, 1. Verordnung „Bildungsstandards in Österreich“

³ vgl. EDER, 2012, S.13

Ansinnen war ursprünglich zu erforschen, inwieweit sich SchülerInnenleistungen tatsächlich verbessern, wenn die Kompetenzen den Lerninhalten vorangestellt werden. Nach der ersten SCHILF-Veranstaltung zur Vorbereitung der Ausarbeitung einer kompetenzorientierten Jahresplanung wurde schnell klar, dass der Forschungsbereich in diesem Rahmen die LehrerInnenebene beschreiben wird. Welche Auswirkungen hat die Integration der Kompetenzen in die Planung auf den Unterricht und auf das Selbstbild der LehrerInnen? Wird der Unterricht tatsächlich verändert?

1.1 Schulstandort Regenbogenschule VS 9 Fellach in Villach

Die Regenbogenschule VS 9 Fellach liegt im westlichen bereits schon urbanen Bereich der Stadt Villach. Derzeit besuchen 138 Kinder die Schule. Die Kinder werden in 8 Klassen unterrichtet, zusätzlich gibt es eine Vorschulgruppe mit derzeit 11 SchülerInnen. Die Familien der SchülerInnen der Schule leben zu einem großen Teil in gemeinnützigen Genossenschaftswohnanlagen und Gebieten mit Einfamilienhäusern. Wenige Kinder stammen aus bäuerlichen Familien. Ein Drittel der SchülerInnen haben eine andere Erstsprache als Deutsch. In drei Klassen werden insgesamt 10 Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf integrativ unterrichtet. Der Schule sind 14 LehrerInnen als Stammpersonal zugewiesen.

Seit dem November 2007 gehört die Schule dem Netzwerk ÖKOLOG an. Im Schuljahr 2011/12 haben alle LehrerInnen der Schule die Ausbildung zum Unterrichtskonzept „Eigenständig werden“ absolviert und im Juni 2011 erhielt die Schule das Zertifikat „Österreichisches Umweltzeichen für Schulen“.

Die Klassenstrukturen sind jahrgangsgebunden. Der Unterricht erfolgt auf Basis des gemeinsamen Lernens und dem Angebot individueller Aufgaben. In den letzten Schuljahren wurden zunehmend klassenübergreifende Jahresthemen projektorientiert umgesetzt. Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) werden integrativ im jahrgangsadäquaten Klassenverband unterrichtet. KlassenlehrerIn und IntegrationslehrerIn sorgen gleichermaßen für die notwendige Individualisierung und Differenzierung innerhalb der Klassenarbeitsinhalte. Eine zentrale Bedeutung hat auch die Förderung von Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Diese Förderung erfolgt im Gruppenunterricht ebenso, wie integrativ im Klassenverband. Ein wichtiger Bereich ist die sensible Gestaltung der Schuleingangsphase. Die Kinder werden zum Teil integrativ im Klassenverband der ersten Schulstufe in den Unterrichtsfächern Werken, Bewegung und Sport, Musik und Religion unterrichtet. Hingegen erfolgt die Differenzierung mit Unterstützung einer zweiten Lehrerin in den Fächern Deutsch / Lesen / Schreiben, Sachunterricht und Mathematik.⁴

1.2 Gesellschafts- und Schulentwicklung

Die Herausforderungen für und Anforderungen an die Schule unterliegen seit jeher einer steten Veränderung und werden zunehmend komplexer. Gesellschaftlich wird immer deutlicher, dass Lebenschancen sehr stark mit Bildung verbunden sind. Aufgrund der gesellschaftlichen Veränderungen kommt der Schule auch ein verstärkter Erziehungsauftrag zu. Die Lernkultur und das Lernen verändern sich, es werden offene dynamische Qualifikationen benötigt. Bei dieser Entwicklung ist es nicht mehr möglich, einen bewältigbaren und festen Wissenskanon zu definieren. Schülerinnen und Schüler sind gefordert, mit Wissen selbstständig umzugehen.⁵

In den letzten Jahren traten, auch unter dem Aspekt der allgemeinen öffentlichen Diskussion zum Thema Unterricht und Schule, Vorhaben und Maßnahmen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung immer mehr in den Vordergrund. Mit der Implementierung der Bildungsstandards werden Lehrerinnen und Lehrer vor eine neue Herausforderung gestellt. Kompetenzorientiertes Planen und Unterrichten stehen zukünftig im Fokus des Unterrichts.

⁴ vgl. Schulprogramm Regenbogenschule VS 9 Fellach, S. 3ff

⁵ vgl. Q.I.S. Leitfaden zur Qualitätsentwicklung, bm:bwk Wien, März 2004, S. 6ff

Die bevorstehende Implementierung der Bildungsstandards und der Ruf nach einer kompetenzorientierten Jahresplanung und einem kompetenzorientierten Unterricht verunsichert LehrerInnen und wirft verschiedenste Fragen auf:

- Was bedeutet dies in Bezug auf den eigenen Unterricht?
- Wie muss das bisherige Unterrichten gesehen werden – wurde bisher falsch / schlecht unterrichtet?
- Was ändert sich im Unterricht?
- Lernen Kinder kompetenzorientiert besser oder einfach nur anders?
- Worin liegt der Unterschied zu den in den Lerninhalten ohnehin integrierten Zielen? Dazu gehören
 - die bisher formulierten Grob- und Feinziele;
 - die bisher benannten zu erreichenden Fähigkeiten / Fertigkeiten / Kenntnisse
- Lehrinhalte und Kompetenzen – ist das ein Widerspruch?
- Welche schülerbezogenen Veränderungen sind zu erwarten?
- Was wird generell von LehrerInnen in diesem Bezug erwartet?
- Passen die schulischen Rahmenbedingungen für die Forderung nach einem veränderten, kompetenzorientierten Unterricht?

Doch vor all diesen Fragen wurde mir von meinen KollegInnen die Frage nach dem „WARUM“ gestellt. Welche Veränderungen der Gesellschaft bewirken, dass die Schule und der Unterricht mit bisher sehr gut funktionierenden Methoden und den daraus resultierenden Ergebnissen nicht mehr adäquat erscheinen?

1.2.1 Gesellschaftliche Veränderung

Die gesellschaftlichen Anforderungen an die Schule haben sich verändert. Viele Faktoren sprechen dafür, wie zB:

- Bevölkerungswachstum
- Veränderte Altersstruktur
- Zunehmende Auflösung der tradierten Familienstruktur
- Migranten und damit eine multikulturelle Gesellschaft
- Kommerzialisierung zwischenmenschlicher Beziehungen u.a. durch soziale Netzwerke wie Facebook
- Globalisierung bedingt auch einen internationalen Wettbewerb um Arbeitsplätze
- „Enthüllungskultur“ – Transparenz wird gefordert und es sinkt die Hemmschwelle, Persönliches von sich Preis zu geben (auch hier sei u. a. auf die sozialen Netzwerke, allen voran Facebook, verwiesen)
- Privilegienabbau und Autoritätsverlust
- Umweltbewusstsein und Ressourcenschutz

Das alles hat natürlich Auswirkungen auf die Lebens- und Arbeitsbedingungen. Vor einigen Jahrzehnten war eine Arbeitnehmerschaft gefragt, die vor allem gut reproduzieren musste. Nun werden Arbeitnehmer gebraucht, die kreativ sind, bereit lebenslang zu lernen und sich immer wieder neuen Arbeitsbedingungen stellen. Die noch im letzten Jahrhundert möglichen und umsetzbaren Berufs- und Lebensplanungen haben sich grundlegend geändert. War es in der ersten Hälfte des letzten Jahrhunderts noch durchaus üblich, einen Beruf zu erlernen, um ihn dann lebenslang bzw. bis zur Pensionierung auszuüben, hat sich das im Verlauf der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts grundlegend geändert. Menschen sind gezwungen während ihrer erwerbstätigen Zeit immer wieder umzulernen, sich beruflich neu zu orientieren, offen zu sein, für berufliche Umstiege. Daneben wird eine immer stärkere Spezialisierung im jeweiligen beruflichen Feld eingefordert. Auch die

Berufsbilder ändern sich in einer Zeit der Computerisierung und enormen Fortschritte im Rahmen computertechnisierten Arbeitsplätzen.

Peter Posch und Herbert Altrichter beschreiben vier Trends, die eine zentrale Herausforderung an Wohnungs-, Familien-, Sozial- und Kulturpolitik darstellen. Dazu gehören die Veränderung der Arbeitswelt, die Veränderung der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen, eine zunehmende Deregulierung und Dezentralisierung und eine wachsende Heterogenität der Schülerschaft. In ähnlicher Weise wird die im Schulautonomiehandbuch beschrieben. Hier werden als vier gesellschaftliche Herausforderungen an die Schule die Individualisierung versus Globalisierung, der Wertewandel in Jugend und Familie, die geänderten Perspektiven in Arbeit und Beruf und ein neues Design für den Erwerb von Wissen und Fertigkeiten benannt. Dies alles hat unmittelbare Auswirkungen auf die Gestaltung von Schule. Die Umbrüche in der persönlichen Berufslaufbahn, teilweise schnell veraltetes Wissen und die geforderte zunehmende Flexibilität und Mobilität der zukünftigen ArbeitnehmerInnen verlangt eine „dynamische Qualifikation“ ergänzend zur Vermittlung von Kulturtechniken und Fachwissen. SchülerInnen müssen fähig werden, sich selbst Ziele zu setzen, vorbereitet werden, sich weiterzubilden, sich selbst zu kontrollieren und die Fähigkeit besitzen mit anderen zusammen zu arbeiten. In diesem Veränderungsprozess verlagert sich ein zunehmender Anteil der Verantwortung vom familiären Bereich in den schulischen Rahmen. Die Schule muss Sorge dafür tragen, dass für SchülerInnen konkrete Lebenssituationen erfahrbar werden, sie befähigt werden, soziale Beziehungen aufzubauen, das Regelungsgeschehen bewusst mitzugestalten und Grundlagen- und Beziehungswissen vernetzen zu können.^{6 7}

Im Rahmen dieser gesellschaftlichen Veränderungen ist selbstverständlich, dass auch die Schule gefordert ist, sich zu verändern, um diesen Erfordernissen zu entsprechen. Schule bedarf eines standortbezogenen Qualitätsbewusstseins und muss auch bereit sein, sich mit den internationalen Trends auseinander zusetzen. Schulautonomie sollte dem jeweiligen Schulstandort zunehmend Eigenverantwortung ermöglichen. Derzeit besteht eine enorme Spannung zwischen Schule als weisungsgebundene Verwaltungs- und Schulungsinstitution mit LehrerInnen, die als BeamtInnen über Jahre von diesem System geprägt wurden und dem Verlangen, Schule neu zu gestalten mit einem derzeit noch sehr engen Korsett schulautonomer Entscheidungsmöglichkeiten.

H. Fend schreibt: *„Die Entwicklungsrichtung, die hier schon seit längerer Zeit sichtbar ist, verweist auf einen Abschied vom alten Obrigkeitsstaat und seiner Varianten eines Verordnungsstaates. Sie verweist auf ein Bildungswesen als public service, das dem einzelnen Bürger dient, dabei aber die Interessen der Gemeinschaft der Bürger im Auge hat. Dieses gemeinsame Interesse kann viel bedeuten: die Sicherung eines möglichst hohen Niveaus an gleichwertigen Bildungsverhältnissen im ganzen Lande, die Sicherung eines möglichst hohen Leistungsprofils der Schülerschaft, die Gestaltung distributiver Gerechtigkeit auf der Folie universalistischer Leistungskriterien und die Förderung einer kulturellen und sozialen Identität mit globaler Perspektive.“⁸*

1.2.2 Schulische Veränderung

Diese gesellschaftlichen und auch wirtschaftlichen Veränderungen stellen hohe Anforderungen an die Schule und die Ausbildung der ihr anvertrauten Kinder und Jugendlichen. Sie können nicht ignoriert werden. Schule als Teil der Gesellschaft muss den Wandel mit vollziehen.

Welche Bildung Kinder brauchen und was Schule leisten muss wird aus verschiedenen Perspektiven diskutiert. Auch hier spiegeln sich die im vorangegangenen Kapitel beschriebenen vier Ebenen wieder. Ferdinand Eder benennt hierbei die bildungstheoretische Perspektive, die ökonomische Perspektive, die gesellschaftliche Perspektive und die Perspektive der Lebensbewältigung. Das

⁶ vgl. P. Posch und H. Altrichter in Dorit Bosse / Peter Bosch, Hrsg., Wiesbaden 2009, S. 31

⁷ vgl. Schulautonomiehandbuch, Ried 1999, S. 12

⁸ zit. H. Fend in Dorit Bosse / Peter Bosch, Hrsg., Wiesbaden 2009, S. 21

traditionelle, fachliche Wissen wird mit Hilfe der überfachlichen Kompetenzen lebenspraktisch und nachhaltig verfügbar.⁹ Die Schule allerdings scheint dieser Entwicklung nachzuhängen. Derzeit ist der Unterricht vorrangig darauf ausgerichtet, Wissen zu vermitteln. Vielfach erfolgt das Geschehen im Unterricht lehrerzentriert und ist häufig ein Oligolog. Während sich wenige unterhalten, ziehen sich andere SchülerInnen der Klasse innerlich zurück und beschränken ihre Mitarbeit auf das Abschreiben von der Tafel oder / und den Eintrag im Buch bzw. Heft.¹⁰

1.2.3 Schulische Veränderung am Standort

Wie bereits beschrieben befindet sich die Regenbogenschule VS 9 Fellach im urbanen Bereich der Stadt Villach. Der Schulstandort existiert bereits seit 1909, die Schule wurde damals als Kaiser Franz Josef Jubiläumsschule gegründet. Sie war eine typische Dorfschule zu der auch eine Volksschuloberstufe gehörte. Diese Schule wurde vorrangig von Kindern aus Bauern- und Arbeiterfamilien besucht. Wenngleich auch während der Kriegszeit Kinder aus dem nahen Flüchtlingslager zum Schulsprengel gehörten, war ihre Zahl sehr gering. Die Schülergruppe der Volksschule war bis in die 70er Jahre weitestgehend homogen in Bezug auf Sprache, Religion und sozialen Status.¹¹

Von den derzeit 138 SchülerInnen in diesem Schuljahr gehören rund 60 % der römisch katholischen Religionsgruppe an, rund 18 % sind evangelisch und rund 20 % Muslime. Ein Drittel der Kinder haben einen Migrationshintergrund, davon wuchsen die meisten mit einer anderen Erstsprache als Deutsch auf. Vor rund 40 Jahren noch wechselte nur im Ausnahmefall ein Kind nach Beendigung der vier Jahre Volksschule ins Gymnasium. Nun sind es rund 50 bis 60 % der Kinder, die eine weitere Schullaufbahn im Gymnasium anstreben.

Die Schule hat nicht mehr allein den Auftrag zur Vermittlung von Wissen und dem Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern einen stark erzieherischen Auftrag mit der Vermittlung von Werten und Haltungen. Unser Schulstandort bekennt sich zum Schwerpunkt einer Ökologisierung durch nachhaltige Erziehung. Zertifiziert als Umweltzeichenschule und ÖKOLOG-Schule streben wir eine Erziehung zu umwelt- und gesundheitsbewusstem Verhalten an.

Damit seien neben den im vorigen Kapitel beschriebenen gesamtgesellschaftlichen Veränderungen nur ein paar wenige, konkret den Schulstandort betreffende, Fakten aufgezählt. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Schülergruppe wesentlich heterogener geworden ist. Das Verstehen der Unterrichtssprache kann nicht mehr vorausgesetzt werden. Der soziale Hintergrund ist vielschichtiger geworden. Das Bildungsbewusstsein ist gestiegen, höhere Bildungsabschlüsse werden vermehrt angestrebt.

⁹ vgl. F. Eder, Klagenfurt 2012, S. 17

¹⁰ ebenda, S. 11

¹¹ vgl. Schulchronik der VS 9 Fellach, 2009, S. 11 ff

2 BILDUNGSSTANDARDS – WARUM DAS?

„§ 2. Im Sinne dieser Verordnung sind Bildungsstandards konkret formulierte Lernergebnisse in den einzelnen oder den in fachlichem Zusammenhang stehenden Pflichtgegenständen, die sich aus den Lehrplänen der in § 1 genannten Schularten und Schulstufen ableiten lassen. Diese Lernergebnisse basieren auf grundlegenden Kompetenzen, über die die Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der jeweiligen Schulstufe in der Regel verfügen sollen.“¹²

„Die Bildungspolitik braucht für die Bildungsreformen Rückmeldungen über die erbrachten Leistungen und den Grad der Erreichung der angestrebten pädagogischen Ziele. ... Das österreichische Bildungswesen erlebt mit der Einführung der Bildungsstandards eine Innovation bzw. Intervention, die substantielle Veränderungen auf allen Systemebenen – Lehr- und Lernprozesse in der Klasse, Feedbackkultur und Qualitätsarbeit an der Schule, Bildungsverwaltung und –politik – impliziert. ... Die Bildungsstandards stellen ein wichtiges Instrument der Qualitätssicherung im Bildungsbereich dar. Sie legen jene Kompetenzen fest, die Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der vierten Schulstufe in Deutsch und Mathematik und bis zum Ende der achten Schulstufe in Deutsch, Mathematik und Englisch nachhaltig erworben haben sollen. Dabei handelt es sich um Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen, die an den Nahtstellen der Schullaufbahn für die weitere schulische und berufliche Bildung von zentraler Bedeutung sind. ... Bildungsstandards schaffen für den Bildungsauftrag der Schule Verbindlichkeiten.“¹³

2.1 Annahme

Generell kann davon ausgegangen werden, dass die konkrete Auseinandersetzung mit den Kompetenzen und damit verbunden ein kompetenzorientiertes Planen und Unterrichten, in diesem Schuljahr fokussiert auf das Unterrichtsfach „Deutsch / Lesen / Schreiben“, einen Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen ausübt. Im Rahmen dieser Auseinandersetzung kommt es zu einer kritischen Beleuchtung des eigenen Unterrichts. Methoden, die die Eigeninitiative der SchülerInnen fördern, wie u.a. die Schreib- und Lesewerkstatt, die Arbeit nach Plänen und offene Unterrichtsformen sind Voraussetzung für einen kompetenzorientierten Unterricht.

Ich stelle die These auf, dass Lehrerinnen und Lehrer, die sich konkret mit den Kompetenzen auseinandersetzen und sie zum Teil des Unterrichtsgeschehens machen, ihren Unterricht entsprechend umstellen. Führen diese Anforderungen im weiteren Verlauf zu einer neuen Sicherheit in der eigenen LehrerInnenrolle und gehen damit LehrerInnenzufriedenheit verbunden mit den Anforderungen einer modernen Schule einher?

In einem weiteren Projektschritt ist abzuklären, inwieweit auf SchülerInnenebene Lernfreude Leistungsbereitschaft und Leistungsniveau durch die Kompetenzorientierung in den Unterrichtsanforderungen positiv beeinflusst werden. Diese Frage würde allerdings den Rahmen dieses Projektes sprengen.

2.2 Ziele des Projekts

Für alle Schulstufen werden kompetenzorientierte Jahresplanungen erstellt. Dies betrifft ebenso den Integrationsbereich, in dem mittelfristig für SchülerInnen der Unterricht nach dem Lehrplan der allgemeinen Sonderschule geplant wird. Dabei bleibt der Fokus auf den Unterrichtsgegenstand „Deutsch / Lesen / Schreiben“ gerichtet.

Bisher erfolgte die Jahresplanung auf Basis einer Lehrstoffverteilung. Die Lehrinhalte und somit die Wissensvermittlung wie auch die Vermittlung von Fertigkeiten standen im Vordergrund, bestimmten

¹² Verordnung; BGBl., Teil II, 2009

¹³ zit. Schmied, Claudia in *Bildungsstandards in Österreich, Salzburg 2010, S. 2*

das Unterrichtsgeschehen und die Schülertestungen. Flächentestungen wie PISA, PIRLS etc. ergaben eine neue Form der Testverfahren. Nicht nur Wissen steht im Vordergrund, vielmehr sind Kompetenzen gefordert, über die SchülerInnen verfügen sollen. Das verhältnismäßig schlechte Abschneiden österreichischer SchülerInnen bei den PISA – Tests in der Vergangenheit lässt u.a. auf fehlende Unterrichtsentwicklung der letzten Jahre schließen.

Ein Ziel dieses Projektes ist es herauszufinden, ob kompetenzorientiertes Planen tatsächlich auch den Unterricht verändert. Gelingt es in der Auseinandersetzung mit den Kompetenzen, die im Bundesgesetzblatt vorgegeben sind, eine positive Unterrichtsentwicklung entstehen zu lassen?

Folgende Ziele sollen erreicht werden:

- Schaffung von Orientierung!
- Sicherheitsgewinn innerhalb der Anforderungen an einen kompetenzorientierten Unterricht!
- Zufriedenheit mit dem eigenen Unterricht und der eigenen LehrerInnenrolle!
- Einbeziehung der Kompetenzen in die Jahrespläne und entsprechende Adaptierung im Unterricht!
- Erarbeitung eines Methodenpools!
- Umsetzung von (Literatur-) Projekten mit klar erkennbaren Stärkungen der SchülerInnen im Bereich der Schülerkompetenzen!
- Bereitschaft zur Selbstevaluation!
- Begleitung im Prozess der Veränderung durch Fachpersonen!

Welche Auswirkungen hat die Integration der Kompetenzen in die Planung auf den Unterricht und auf das Selbstbild der LehrerInnen?

Wird Unterricht tatsächlich verändert?

2.3 Praktizierte Planungsarbeit am Schulstandort

An der Schule entwickelte sich in den letzten Schuljahren zunehmend eine Kultur des gemeinsamen Planens und Vorbereitens. Ein Auslöser ist das Bestreben, klassenübergreifende Projekte durchzuführen. Alljährlich wird ein Themenschwerpunkt für die gesamte Schule in den Vordergrund gestellt. Passend zu unserer Schulentwicklung geht es dabei zum einen um Umwelt- und Gesundheitsthemen wie zB den Wald, die gesunde Ernährung, Kunst und Genuss „KunstGenuss“, zum anderen um Unterrichtskonzepte wie das Suchtpräventionskonzept „Eigenständig werden“. Daraus entwickelte sich ein gemeinsames Planen und Vorbereiten, speziell auf Projekte bezogen. Das projektorientierte Arbeiten wurde zum Unterrichtsprinzip. Aber auch schon vor dieser konkreten schulischen Entwicklung gab es KollegInnen, die den Unterricht auf ihrer Schulstufe gemeinsam planten. Es kann gesagt werden, dass die Schulentwicklung in Richtung gemeinsamer die gesamte Schule umfassende Projekte, diese Planungs- und Vorbereitungskultur weiter positiv beeinflusst und verstärkt hat. Es ergab sich an der Schule ein gut funktionierender Austausch im Kollegium bezogen auf verschiedene Planungsebenen: u.a. Jahresplanung, Projektvorbereitungen, gemeinsame Unterrichtsplanung von Kolleginnen einer Schulstufe.

Die Zusammenarbeit an der Schule ist zum Selbstverständnis geworden. Die Klassenlehrerinnen tauschen sich aus, geben Projektideen weiter und setzen diese gegebenenfalls auch gemeinsam um. Die alltägliche Zusammenarbeit im Kollegium geht auch über die gemeinsame Projekt- und Unterrichtsvorbereitung hinaus und erweist sich als sehr hilfreich

- beim Austausch von Erfahrungen im Einsatz von Medien verschiedenster Art,
- im Austausch von Arbeitsmitteln,
- beim Umgang mit schul- und klassenbezogenen Problemen,
- bei Berichten über außerschulische Fortbildungsveranstaltungen,
- bei der Beurteilung von Leistungen,

Es wird an der Schule ein offenes und unterstützendes Arbeiten gepflegt.

2.4 Die Jahresplanung

Neben der Umsetzung von klassenübergreifenden Projekten wurde, auch von mir als Schulleiterin, bei den Jahresplanungen der letzten zwei Schuljahre (2009/10 und 2010/11) verstärkt auf die Planung von Epochen bzw. Lehr- / Lernabschnitte Wert gelegt. Die Gliederung des Jahres in Wochenthemen sollte aufgehoben, die zeitlichen Planungsabschnitte größer gehalten werden. Inhaltlich musste ein lehrplanadäquater roter Faden erkennbar sein. Eine, manchmal auch in Wochenabschnitten, minutiös ausgeführte Planung, die keine Flexibilität mehr zulässt und obendrein in vielen Fällen im Laufe des Schuljahrs „in der Schublade“ verschwand, war zu vermeiden. Denn gerade in solchen Fällen wurde oftmals das Schulbuch zur Jahresplanung und damit zur entsprechenden Vorgabe und Orientierung. Dadurch rücken notwendige Schwerpunktsetzungen und Förderbedarf in den Hintergrund. Es kann schwer auf ein unterschiedliches Lerntempo von SchülerInnen eingegangen werden. Die oft als Nebenfächer bezeichneten Unterrichtsgegenstände wie Bildnerische Gestaltung, Musik, Bewegung und Sport, wurden mit einer gewissen Beliebigkeit geplant und unterrichtet. Aus meiner subjektiven Beobachtung heraus stand vor allem im Bereich Musik das Singen im Vordergrund und im Unterrichtsfach Bewegung und Sport wurde je nach Interesse der Lehrkraft unterrichtet. Im Vordergrund stand der Unterricht in den Fächern Deutsch / Lesen / Schreiben, Mathematik und Sachunterricht.

Durch die Neugestaltung der Jahresplanung und einer Planung in größeren Abschnitten, Epochen, gelang es, in allen Unterrichtsfächern hinsichtlich der Jahresarbeit einen Überblick zu schaffen. Es wurden in allen Unterrichtsfächern Schwerpunkte gesetzt, Projekte mit bedacht und Raum für Aktuelles gelassen.

In diesem Schuljahr waren nun meine KollegInnen gefordert, die in den letzten Schuljahren entwickelten und auf das Wesentliche reduzierte Jahresplanungen völlig neu zu überdenken. Es wurde eine Ausrichtung und Fokussierung auf Kompetenzen vereinbart.

3 EINE NEUE BASIS FÜR DIE UNTERRICHTSPLANUNG

Aufgrund der schon lange bestehenden Verordnung¹⁴, des diesbezüglichen Diskurses im Kollegium und die bevorstehende Implementierung der Bildungsstandards war es mir wichtig, mir selbst Klarheit zu verschaffen. Ich suchte mir Möglichkeiten zur eigenen Orientierung, um so meine KollegInnen in ihrer Unterrichtsentwicklung unterstützen zu können.

3.1 Impulse für eine kompetenzorientierte Planung

Im Schuljahr 2010 / 11 bot die Pädagogische Hochschule Klagenfurt unter der Leitung von Doris Latschen die Lehrveranstaltung „Change Management für Schulleiterinnen und Schulleiter“ an. Bald stellte sich heraus, dass viel Unklarheit in Bezug auf die Implementierung der Bildungsstandards und die Erarbeitung der Kompetenzen im Unterricht bestand. Was wird unter einem kompetenzorientierten Unterricht verstanden? Wie soll eine kompetenzorientierte Planung und dabei im Speziellen eine kompetenzorientierte Jahresplanung gestaltet werden? Zwei Fragen, die den weiteren Verlauf der Lehrveranstaltung bald bestimmten.

Ich holte mir von meinen KollegInnen ein erstes Feedback in Form eines Brainstormings zur generellen Fragestellung „Wenn ich an Bildungsstandards denke, fällt mir ein ...“ und in Form einer SWOT-Analyse ein. Ihr Wissen darüber und ihre Haltung dazu wollte ich konkret erfahren.

Das Brainstorming ergab, dass zu diesem Zeitpunkt die Chancen, die in der Implementierung der Bildungsstandards stecken, gut erkannt wurden. Die Haltung der KollegInnen gegenüber den Bildungsstandards war prinzipiell sehr positiv. Ebenso wurde die Notwendigkeit „ich muss mich noch dahingehend besser einarbeiten“ wie auch „ich muss mich noch besser informieren“ wahrgenommen.

Festlegen von Kompetenzen: Fähigkeiten und Fertigkeiten

Sind klar formuliert

Fundierte Grundlagen für Planungen, Unterrichtsdurchführungen und –beobachtungen

Einheitliche Zielsetzungen, Zielkontrollen

Objektivierung

Einbindung in den Unterricht in allen Fächern möglich

Fähigkeiten und Fertigkeiten erfassen und weiterentwickeln

Nutzung von vorhandenen Unterlagen (Lesetrainer, ...)

Unterrichtsmaterialien einbringen, die den Anforderungen entsprechen

Entwickeln von Lernstrategien

Schwächen erkennen, Stärken fördern

Sinnvolle und notwendige Umsetzung im Unterricht

Haltung entwickeln

Förderung der Persönlichkeitsentwicklung

Stärkung der Persönlichkeit und Eigenständigkeit

Feedback für LehrerInnen und SchülerInnen

(Zusammenfassung des Brainstormings, Jänner 2011)

Die SWOT-Analyse ergab, dass einerseits die Chancen gut erkannt werden. Daneben bestehen aber auch u.a. große Unsicherheit, Informationsanliegen, die Angst vor Schulrankings, Kritik am starren

¹⁴ BGBl. Jahrgang 2009, 1. Verordnung „Bildungsstandards in Österreich“

Schulsystem und die Befürchtung, dass andere wichtige Bildungsziele, sogenannte „Nebenfächer“ aber auch der soziale Bereich vernachlässigt werden könnten.

Als „STRENGTH – STÄRKEN“ wurden

- die positive Unterstützung und Förderung gegenüber den LehrerInnen durch die Schulleitung
 - die Freude der Kinder, sich in Projekte einzubringen, die gleichzeitig auch Kompetenzen stärken
 - das sehr bemühte und engagierte Lehrerteam, das offen für Neues ist, eine gute Teamarbeit ermöglicht und ein positives Arbeitsklima erzeugt
 - der kollegiale Austausch
 - klassenübergreifende Schwerpunktsetzungen, die ein intensives Zusammenarbeiten fördern
 - die Rückmeldungen und Unterstützungen durch KollegInnen
 - jede KollegIn bringt seine persönliche Stärke ein, durch die Zusammenarbeit wird so das Team gestärkt
 - die Förderung der sozialen Kompetenzen durch soziales und individuelles Lernen
 - die bessere, individuelle Förderung von SchülerInnen
- benannt.

„WEAKNESS –SCHWÄCHEN“ wurden kaum wahrgenommen. Einzig die teilweise fehlende Information zu den Standards auf der 4. Schulstufe wurde hier angeführt.

Dagegen erkannten meine KollegInnen eine Menge „OPPORTUNITIES – MÖGLICHKEITEN“. Dazu gehören

- eine gute Zusammenarbeit im LehrerInnenteam, wie auch mit Eltern und außerschulischen Organisationen
- ein klassenübergreifender Förderunterricht
- klassenübergreifende Projekte
- die Möglichkeit, dass positive Ergebnisse, das Image der Schule verbessern können
- ein förderliches Schul- und Lernumfeld und eine vorbereitete Lernumgebung
- die erlebnisreiche und interessante Gestaltung des Unterrichtes
- die Chance für Kinder, sich in einem gut durchdachten Lernumfeld entfalten zu können und kreativ zu sein
- der weitere Ausbau der intensiven Zusammenarbeit im Kollegium
- die Bildung von Kompetenzteams und Schaffen von Lernwerkstätten: Zeichenwerkstatt, Musikwerkstatt, Lesewerkstatt, ... mit entsprechenden Wahlmöglichkeiten für Kinder

Last but not least: Wenn auch kaum Schwächen benannt wurden, „TRENDS – BEDROHUNGEN“ wurden doch einige gesehen.

- mangelnde Bereitschaft zur Umgestaltung und Öffnung von Unterricht
- mangelnde Bereitschaft, Neues auszuprobieren
- wenig Flexibilität von LehrerInnen, Neues auszuprobieren
- starre, eintönige Unterrichtsformen
- das derzeitige Schulsystem
- durch ein starres Schulsystem keine optimale Ausschöpfung der Möglichkeiten
- Schnittstelle: Lehrerwechsel / Schulwechsel (4. Schulstufe)
- Vernachlässigung anderer, wichtiger Bildungsziele (zB „Nebenfächer“, sozialer Bereich)
- Schulrankings – die Konkurrenz zwischen den Schulen steigt

(Zusammenfassung der SWOT – Analyse, Jänner 2011)

3.2 Projektentwicklung

Ursprünglich standen die Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt der angestrebten Projektziele. Es lag mir daran zu erforschen, inwieweit sich ein veränderter kompetenzorientierter Unterricht positiv auf das SchülerInnenverhalten auswirkt. Schon bald wurde klar, dass dies viel zu weit gedacht war. Die Aufmerksamkeit und Erforschung der Veränderung musste zunächst auf die LehrerInnenebene konzentriert bleiben. Die Fragestellung hat sich dahingehend verändert:

- Inwieweit führt die Auseinandersetzung mit den Kompetenzen, das Verfassen einer kompetenzorientierten Jahresplanung zu einer tatsächlichen Bereitschaft, den Unterricht entsprechend zu adaptieren?
- Werden neue Akzente in der eigenen Unterrichtsarbeit gesetzt und wenn ja welche?
- Wird auf einen erweiterten Methodenpool zugegriffen?
- Verändert sich mit der Öffnung und Veränderung des Unterrichtes durch die Einbeziehung der Kompetenzen das eigene Selbstbild in positiver Weise?
- Wird die eigene LehrerInnenrolle positiv wahrgenommen?

3.3 Die Erarbeitung der kompetenzorientierten Jahresplanung

Franz Schrott und Shahram Azizi Ghanbari beschreiben eine Kompetenz als eine Fähigkeit, durch die eine Person in der Lage ist, eine Summe von Aufgaben zu bewältigen. Der Kompetenzgrad bestimmt das Ausmaß, in dem die Person in der Lage ist, diese Aufgaben auch auszuführen. Die beiden Autoren fügen dieser allgemeinen Definition noch eine dritte Eigenschaft hinzu. *„Eine Kompetenz beschreibt eine Fähigkeit, die durch eine gewisse Nachhaltigkeit charakterisiert ist, d.h. sie sollte als Eigenschaft einer Person längere Zeiträume überdauern.“*¹⁵

Kompetenzorientierung bedeutet nicht nur die Berücksichtigung von zu erlangenden Kompetenzen, sondern verändert das Lernen und den Unterricht im Gesamten. Die Unterrichtskultur muss reflektiert, überarbeitet und erneuert werden. Die Bildung selbst ist nicht nur Produkt, vielmehr Prozess. Das Lernen beschreibt nicht nur menschliche Leistungen, sondern auch Verhaltensänderung und Profession. SchülerInnen werden zu Lernprofis.



Im September 2011 fand unsere erste SCHILF-Veranstaltung statt. Dabei erfolgte eine inhaltliche Klärung zu folgenden Bereichen:

- Kompetenzorientierter Unterricht auf Basis einer entsprechenden Jahresplanung – was ist damit gemeint?
- Warum ist diese Neuorientierung notwendig? Was hat sich im Schulsystem verändert?

¹⁵ zit. Schrott, Franz / Azizi Ghanbari, Shahram, Münster 2008, S. 30

- Wie wird der Kompetenzkatalog für die jeweilige Schulstufe umsetzbar?

Im Rahmen einer breiten Diskussion wurden diese Punkte bearbeitet. Ziel war es, Unsicherheiten im Kollegium abzubauen und eine erste Orientierung zu schaffen.

Die kompetenzorientierte Jahresplanung sollte über das Schuljahr hinweg entwickelt werden. Mir war wichtig, dass eine konkrete Auseinandersetzung mit den Kompetenzen stattfindet. Aus diesem Grunde musste in diesem Schuljahr die Jahresplanung nicht - wie sonst üblich - Ende Oktober vorgelegt werden. Eine Themenübersicht mit den entsprechenden schuljahresaktuellen Anlässen lag auf. Der Erfahrungsschatz meiner Kolleginnen und die Jahresplanungen der letzten Jahre reichten aus, um einen Überblick über die Lehrinhalte voraussetzen zu können.

Zu Vorbereitung erhielt jede/r Kollegin und Kollege passend zur Arbeit auf ihrer/seiner Schulstufe eine Mappe mit Unterlagen zu alternativen Leistungsbeurteilungen (Beobachtungsbogen, Vorlagen zum Pensbuch, Lernzielkatalog), einer Ideensammlung zu Unterrichtsmethoden, Vorschläge zu Epochenplänen und eine Vorlage zur Jahresplanung, die im Rahmen der Fortbildung „Change Management“ erarbeitet wurde. Zusätzlich wurde entsprechende Literatur für die Lehrerbibliothek gekauft. Dazu gehören u.a. die „Kreative Lesespiele“ von Ulrike Stolz & Lynn-Sven Kohl, Kohl Verlag; „80 Methoden für die Grundschule“ von Gerd und Kira Brenner, Cornelsen Verlag; „Zum Schreiben verführen“ von Barbara Fairfax & Adela Garcia, Verlag an der Ruhr.

Dem Auftrag, Berücksichtigung der Kompetenzen in der Jahresplanung, kamen alle KollegInnen auf allen Schulstufen nach. Nach der vorangegangenen, eingehenden Auseinandersetzung mit den Kompetenzen¹⁶ wurde mit dem Verfassen sämtlicher Jahresplanungen, dazu gehören auch die mittelfristigen Planungen im Bereich der Integration, unter dem Gesichtspunkt der Kompetenzorientierung verfasst. Der, den KollegInnen zur Verfügung gestellte, Kompetenzraster¹⁷ beschreibt die zu erreichenden Kompetenzen am Ende der vierten Schulstufe der Volksschule. Die KollegInnen der ersten bis zur dritten Schulstufe waren gefordert, diesen Kompetenzraster entsprechend der jeweiligen Schulstufe anzupassen.

3.3.1 Zwischenstopp und eine erste Reflexion

Zur Unterstützung der weiteren Planungsarbeit fand am 2. Februar 2012 die zweite SCHILF-Veranstaltung gemeinsam mit Doris Latschen statt. Ein erster Erfahrungsbericht bzw. eine erste Reflexion erfolgte in Form eines „World Cafe“. Dabei entstand eine rege Diskussion darüber, ob die angeführten Kompetenzen nicht schon immer „mit vermittelt“ wurden. Im Rahmen dieser SCHILF-Veranstaltung wurden weitere Bereiche geklärt. Besprochen wurde weitestgehend, worin der Unterschied zwischen den bisher bekannten und formulierten Grob- und Feinzielen gegenüber den nun berücksichtigen und zu erlangenden Kompetenzen liegt. Wichtig zu klären war in diesem Zusammenhang auch die Möglichkeiten der Verknüpfung zwischen den zu vermittelnden Lehrinhalten und den zu erarbeitenden Kompetenzen.

¹⁶ siehe Anhang 2: Kompetenzraster „Deutsch – Lesen – Schreiben“

¹⁷ ebenda



Folgende Bereiche wurden dabei diskutiert:¹⁸

- ZIELE: auf SchülerInnen- und LehrerInnenebene
- FOLGEN: Wem nützt es? / Was nützt es?
 - Belastungen
 - Entlastungen
 - Ressourcenfrage
- PROZESS
 - Inhalt / Vorgangsweise
 - Begleitung
 - „Bedürfnisse“
 - Was läuft gut / nicht gut
 - Verantwortlichkeiten



Besonders positiv wurden bei der bisherigen Gestaltung der kompetenzorientierten Jahresplanung folgende Punkte erlebt:

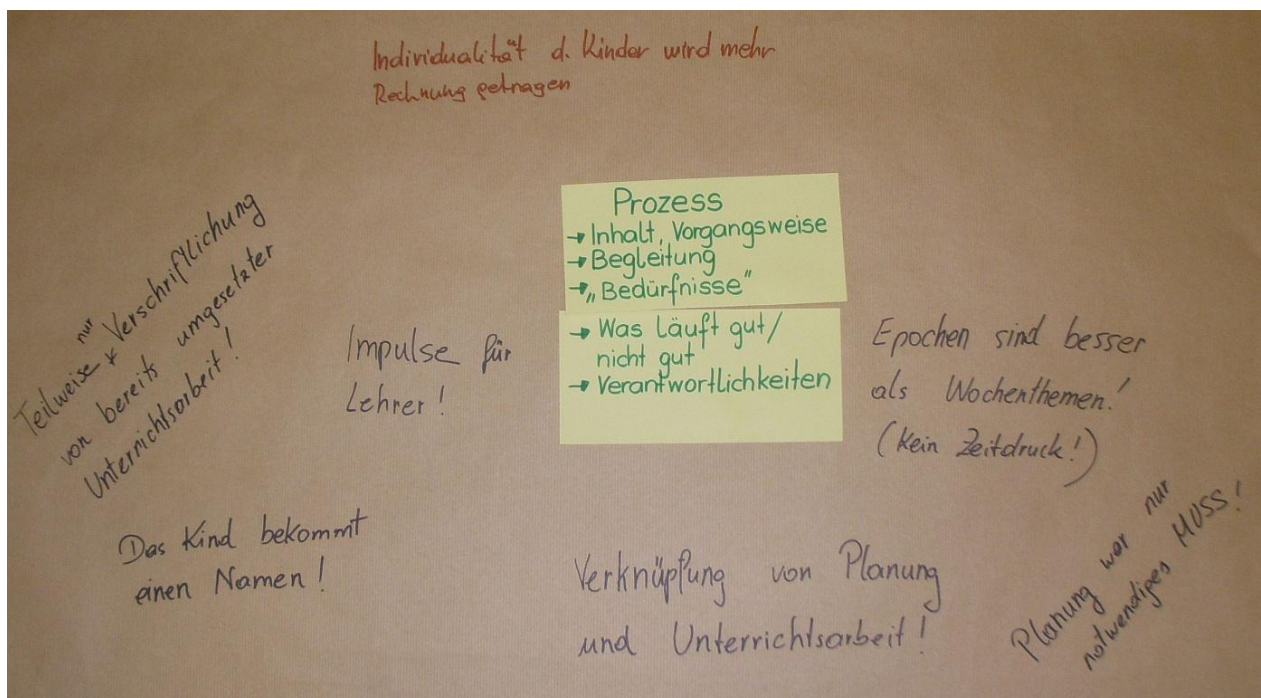
- Die Planung in Epochen¹⁹ ermöglicht eine wesentlich höhere Flexibilität innerhalb der fachspezifischen Planung. Es fand eine Loslösung von den sachthemenbezogenen Wochenthemen statt. Zusätzlich wurde auch in Deutsch / Lesen / Schreiben und Mathematik bei der Planung und der Umsetzung in der Unterrichtsarbeit Schwerpunkte gesetzt. Literaturthemen wurden zu Epochenthemen und dadurch veränderte sich der Fokus in Richtung Deutsch / Lesen / Schreiben. Der Sachunterricht wurde integriert bzw. mit anderen

¹⁸ KRÄFTEANALYSE: pro und contra Kräfte; nach Kurt Lewin

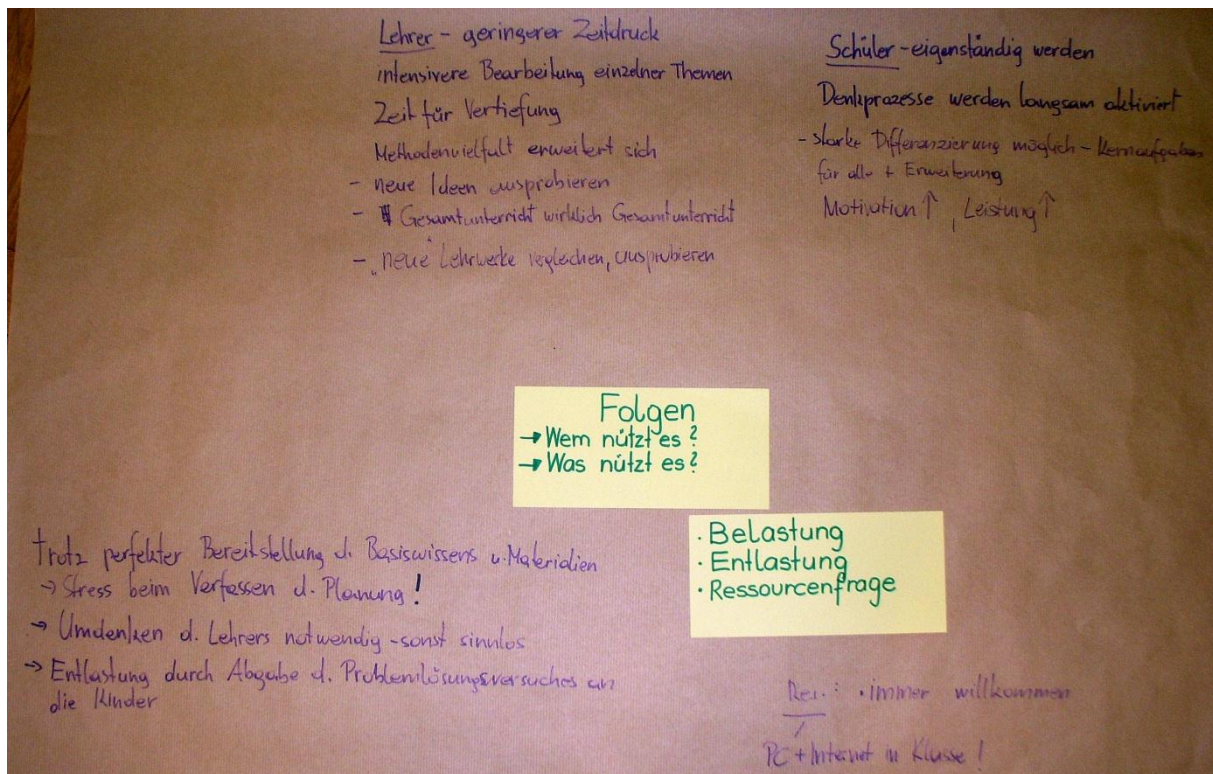
¹⁹ siehe Anhang 1

Unterrichtsgegenständen besser vernetzt. Es entstanden unterschiedliche, die Unterrichtsgegenstände vernetzende, Projekte: u.a. „Ritter und ihre Zeit“ (4a Klasse), „Comics“ (4b Klasse), viele Forscherprojekte in der 3b Klasse, „Märchen“ (2a, 2b Klasse), „Der Regenbogenfisch“ (1b Klasse).

- Die Unterscheidung von Grundaufgaben und erweiterte Aufgaben bot die Möglichkeit einer besseren Individualisierung und Differenzierung. Der Mut zur Lücke, nicht alle müssen alles / das Selbe erreichen, bot Freiraum für Übungsphasen und Festigung.
- Als kritischer Punkt wurde die Gefahr des Formalismus, der Fassade, gesehen. Folgt aus einer formal gut ausformulierten Planung tatsächlich auch ein besserer Unterricht? Dem gegenüber steht als Vorteil die intensive Auseinandersetzung im Rahmen der Planungsarbeit und der Verschriftlichung der Planung. Die Verpflichtung zur genauen Formulierung bewirkt präzisere Überlegungen und das kritische Überdenken des eigenen Unterrichts.



- Wir haben uns in diesem Schuljahr die Freiheit genommen, manche Planungsmöglichkeiten zunächst praktisch zu erproben, so dass wir aus der praktischen Unterrichtserfahrung Impulse für die zukünftige Planungsarbeit gewonnen haben. Ich halte es im Rahmen einer Entwicklungsarbeit durchaus für zulässig, die Planung erst einmal cursorisch vorzunehmen, um dann nach der praktischen Erprobung die gewonnenen Erkenntnisse zu Möglichkeiten und Begrenztheiten „Chancen und Limits“ in eine nachgeholte Feinplanung aufzunehmen.
- Als positiv wurden die erhaltenen Impulse aus der Auseinandersetzung mit den Kompetenzen für die eigene Unterrichtsarbeit erlebt. Die konkrete Beschreibung bzw. durch den Kompetenzraster erweiterte Lernzieldefinition „gibt dem Kind einen Namen“. Es wurde erkannt, was unter „Bildungsstandards“ und einem „kompetenzorientierten Unterricht“ zu verstehen ist.
- Dennoch erlebten KollegInnen die Planungen zum Teil als eine lästige Pflicht. Der Sinn im zusätzlichen Aufwand wurde nicht immer erkannt.



3.3.2 Stolpersteine

Die Diskussion ergab, dass eine Verknüpfung der Planung von Lerninhalten und Vermittlung spezifischer Kompetenzen notwendig ist. Das heißt, eine kompetenzorientierte Jahresplanung braucht natürlich auch eine „Lehrstoffverteilung“, die jedoch nicht der kompetenzorientierten Planung übergeordnet sein darf. Der Fokus bleibt auf der Vermittlung von Kompetenzen.

Ein Problem, das sich bald herausstellte, lag darin, dass die Jahresplanung zur gewohnten Lehrstoffverteilung wurde. Die Kompetenzen wurden dann den Lehrinhalten zugeordnet. Daraus ergibt sich, dass die Kompetenzziele nicht schwerpunktmäßig im Vordergrund standen und diese viel eher inflationär verwendet wurden. Es fehlte zum Teil eine klare Struktur des sinnvollen Aufbaus der Kompetenzen. Hier besteht ein dringendes Verbesserungspotenzial bezüglich der Umsetzung.

Eine weitere Aufgabe besteht darin herauszuarbeiten, worauf in der Unterrichtsarbeit tatsächlich im jeweiligen Zeitabschnitt besonders Bedacht genommen wird. Damit steht für einige KollegInnen noch immer die Frage im Raum: Wie gehe ich mit der Erarbeitung und Umsetzung von Kompetenzen um und wie sieht die Verknüpfung zu den Lehrinhalten aus? Hilfreich sind in diesem Zusammenhang auch die Hinweise in den BIFIE – Themenheften und dem BIFIE – Heft „Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis“. Hier wird anschaulich dargestellt, wie Lehrinhalte und der Erwerb von Kompetenzen verknüpft werden können.

All dies bedeutet natürlich auch, dass der eigene Unterricht reflektiert werden muss. Viele KollegInnen setzten dies mit einer Infragestellung des eigenen Unterrichtens gleich. Verstärkt wurde dies noch mit der Fragestellung „Haben wir denn bisher schlecht unterrichtet?“. Somit wurde eine Klärung notwendig, dass die eigenen Qualitäten und die Qualität des bisherigen Unterrichts nicht in Frage gestellt werden. Die Auseinandersetzung mit dem kompetenzorientierten Unterricht und der dazugehörigen Reflektion der eigenen Unterrichtsarbeit bezieht sich auf die jetzigen Anforderungen an die Schule bedingt durch gesellschaftliche Entwicklungen, die u.a. auch zu standardisierten und international vergleichende Überprüfungen führen.

3.4 Kompetenzen des Fachbereichs Deutsch-Lesen: Häufigkeit der Berücksichtigung in den Jahresplanungen

Im Laufe des zweiten Semesters vervollständigten alle KollegInnen ihre kompetenzorientierten Jahresplanungen und Ende April lagen sie mir aus allen Klassen vor. Für Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf auf Grund einer Lernbeeinträchtigung wurden mittelfristige Pläne erarbeitet. Auch in diesem Bereich wurde Bedacht darauf genommen, dass kompetenzorientiert geplant wurde.

Um zu sehen,

- a) wie die Kompetenz im Bereich Deutsch-Lesen insgesamt berücksichtigt wurden, und
- b) wie die Umsetzung, fokussiert auf einen Teilbereich, im Unterricht erfolgte

überprüfte ich die Jahresplanungen der ersten bis zur vierten Schulstufe. Damit versuche ich aufzuzeigen, in welcher Form – quantitativ und qualitativ – die Kompetenzen in die Jahresplanungen einbezogen wurden. Wie sieht die Verteilung über die vier Schuljahre im Gesamten aus, wie in der Grundstufe I (1. und 2. Schuljahr) und in der Grundstufe II (3. und 4. Schuljahr). Im weiteren Verlauf war es mir wichtig zu ersehen, inwieweit eine tatsächliche Orientierung des Unterrichts an den Kompetenzen stattfindet.

Lesen ist eine wichtige Kulturtechnik und eine zentrale Voraussetzung für den persönlichen Bildungsweg und die Chance, im Berufsleben Fuß zu fassen. Die Freude am Lesen und die damit verbunden Lesekompetenz zu entwickeln und zu fördern gehört zur wichtigsten Aufgabe, die Schule zu erfüllen hat. Über eine altersadäquate Lesefertigkeit und ein entsprechendes Leseverständnis zu verfügen, ist eine wesentliche Kompetenz und Grundlage jeder weiteren Bildungsarbeit, weit über den Bereich Deutsch hinaus und gehört von Anfang an in die Unterrichtsarbeit. Aus diesem Grund habe ich als exemplarische Veranschaulichung des Planungsprozesses diese Kompetenz im Kapitel 3.4.2 zur näheren Beschreibung ausgewählt.

3.4.1 Häufigkeit der Berücksichtigung der Kompetenzen im Fachbereich Deutsch-Lesen

Um Leseschwächen zu vermeiden ist es notwendig, das Leselernen in adäquaten Stufen aufzubauen. Das Beherrschen einer Lesestufe ist die Voraussetzung für die Erarbeitung der nächsten Stufe. Wird eine Lernstufe übergangen, kommt es zur Ausbildung von Leseschwächen. Folgende fünf Stufen seien hier beschrieben:

1. Stufe: Lese-Basis: Hören + Sehen + Fühlen

Auf dieser Stufe erwerben die Kinder wichtige Fertigkeiten, die notwendige Voraussetzungen für das Lesen sind. Dazu zählen das Verständnis für Schrift (Laut-Buchstaben-Beziehung) und das phonematische Bewusstsein, also die Fähigkeit Laute zu erkennen und zu differenzieren. Die Elemente sind: genau hinhören, genau hinschauen, sich räumlich orientieren können.

2. Stufe: Lese-Techniken: Laut + Buchstabe = Wort

Auf dieser Stufe werden die ersten Leseschritte – vom Zusammenlauten bis zur Worterkennung – gelernt und geübt, bis sie automatisch funktionieren.

3. Stufe: Lese-Sicherheit: Vom Wort zum Text

Leser/innen vertiefen sicheres und flüssiges Lesen. Sie benötigen nun Texte, die für sie erkennbaren Sinn machen, Spaß vermitteln, Neugier wecken oder das individuelle Interesse befriedigen. Sie müssen bereit sein viel zu lesen um die Tätigkeit zu automatisieren – denn Lesen lernt man nur durch Lesen. Es gilt:

Wer gern liest, liest viel.
 Wer viel liest, liest gut.
 Wer gut liest, liest gern.

4. Stufe: Lese-Verständnis: Texte machen Sinn

Leser/innen entwickeln bewusste Lesestrategien, um einen Text zu gliedern und zu verstehen. Das kohärente, Sinn erfassende Lesen ermöglicht Texte in ihrer Komplexität zu verstehen und daraus eigene, weiterführende Schlüsse zu ziehen. Das gilt für informative Sachtexte genauso wie für erzählende, literarische Texte. Um einen Text als Ganzes zu erfassen ist er in Sinnschritte zu gliedern, sind Schlüsselwörter herauszufinden, ist Wichtiges von Unwichtigem zu trennen und der Inhalt zusammenzufassen.

5. Stufe: Lese-Reflexion: Text und Kontext

Vergleichen, interpretieren, kommentieren, eigene Gefühle und Erfahrungen einbringen, mit den Autor/innen oder mit anderen Lesern/innen ins Gespräch kommen – all dies zeichnet kompetente Leser/innen aus. Wichtig ist auf dieser Stufe Schüler/innen zu ermutigen ihren eigenen, persönlichen Zugang und eine eigene Meinung zu Texten zu finden und diese mit anderen auszutauschen. So kann es gelingen, dass über den Sinn von Texten nachgedacht wird, dass das Textverständnis geklärt wird oder formale und sprachliche Gegebenheiten in Texten untersucht werden.²⁰

In der folgenden Grafik werden die einzelnen Kompetenzen in Nummern aufgelistet. Die Zuordnung kann im Kompetenzraster (Anhang 2) nachgesehen werden. Sinn der Darstellung ist es zu veranschaulichen, ob es in den Jahresplanungen zu Gewichtungen einzelner Kompetenzen kommt und wo sie liegen. Prinzipiell beschreibt der Kompetenzraster Kompetenzen, die am Ende der vierten Schulstufe erreicht werden sollen. Es ist naheliegend, dass ein schrittweiser Kompetenzaufbau von der ersten bis zur vierten Schulstufe erfolgen muss. Erliegen KollegInnen der Verführung, die Planung erstmal lehrstofforientiert anzulegen, um dann die Kompetenzen den Lehrinhalten zuzuordnen, besteht die Gefahr, dass ein gut überlegter Kompetenzaufbau vernachlässigt wird.

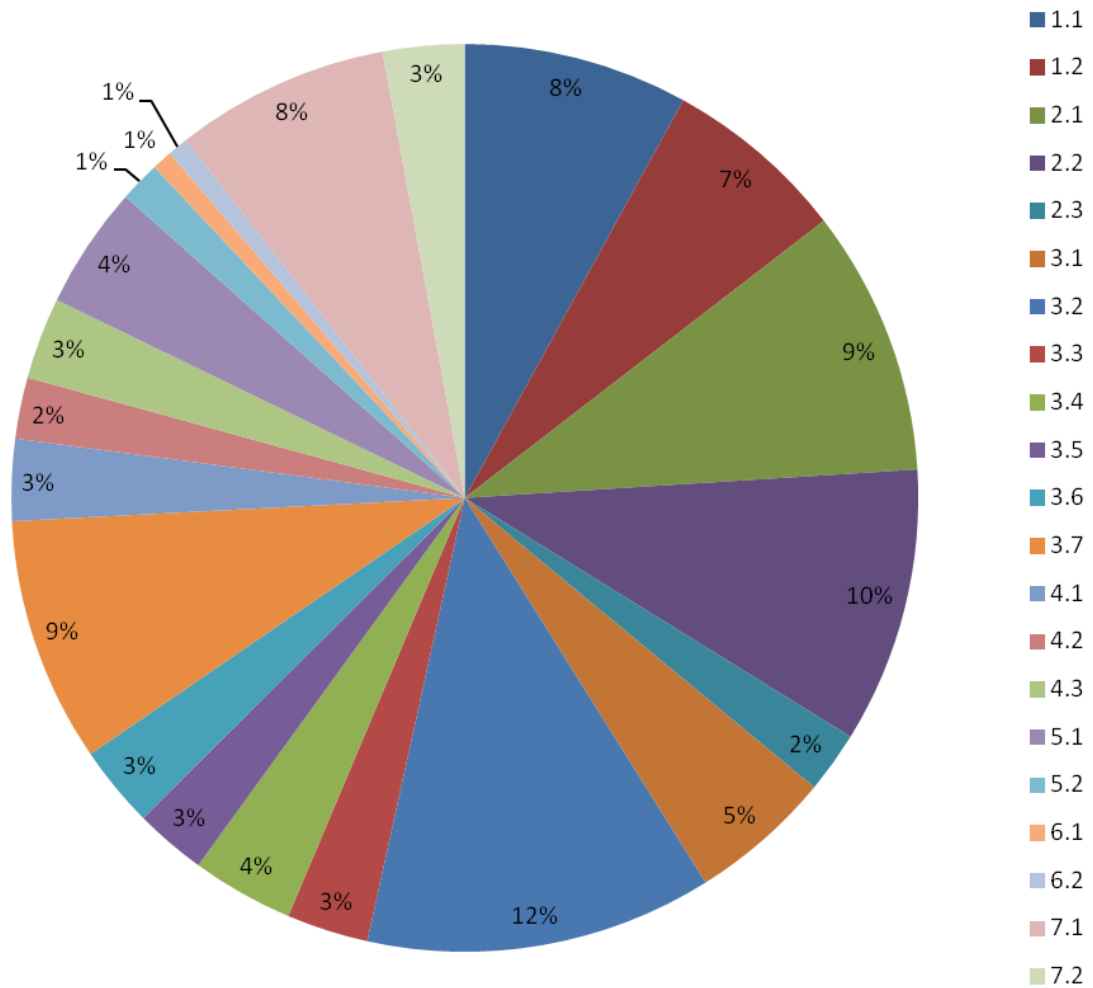
Mit einem Blick auf die, in der folgenden Grafik dargestellten, Verteilung, wird klar, dass die einzelnen Kompetenzen nicht gleichwertig über die vier Volksschuljahre hinweg verwendet werden. Viel mehr gibt es Favoriten und andere Kompetenzen, die weniger berücksichtigt werden.

Zu den Favoriten zählen folgende Kompetenzen:

Kompetenz	Anzahl und % an Verweisen in der Jahresplanung	
	Anzahl	%
Die SchülerInnen können ihr Textverständnis artikulieren und kommunizieren.	34	12 %
Die SchülerInnen können Inhalte/Informationen aus Texten ordnen.	27	10 %
Die SchülerInnen können ihre Lesefertigkeit an einfachen Texten zeigen.	26	9 %
Die SchülerInnen können sprachliche und formale Gestaltung sowie den Aufbau von Texten erkennen.	26	9 %

²⁰ <http://www.klassezukunft.at/statisch/zukunft/de/leitfadenlesenfoedern.pdf>, S.13 f

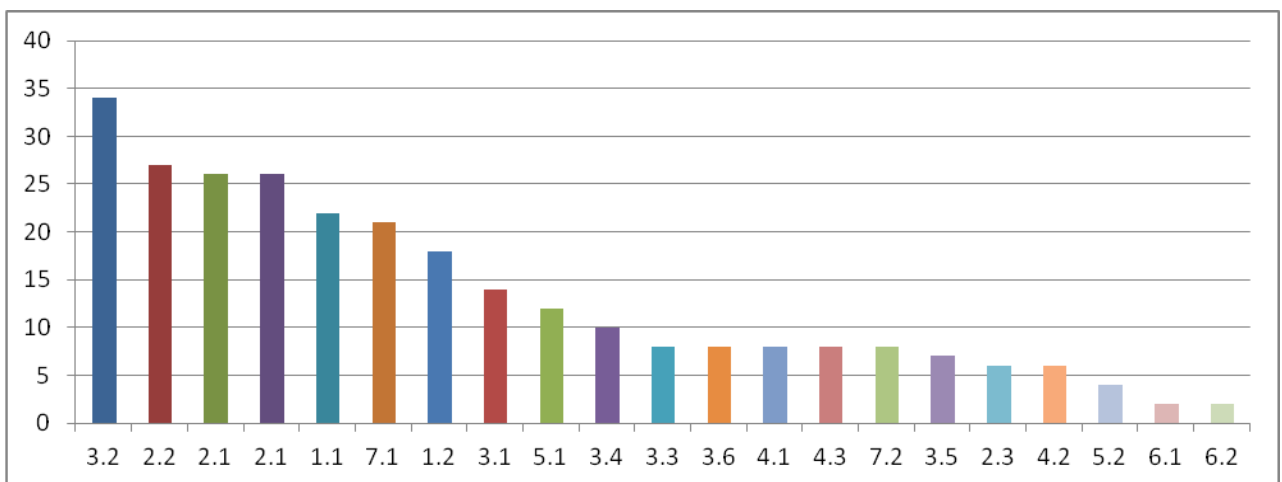
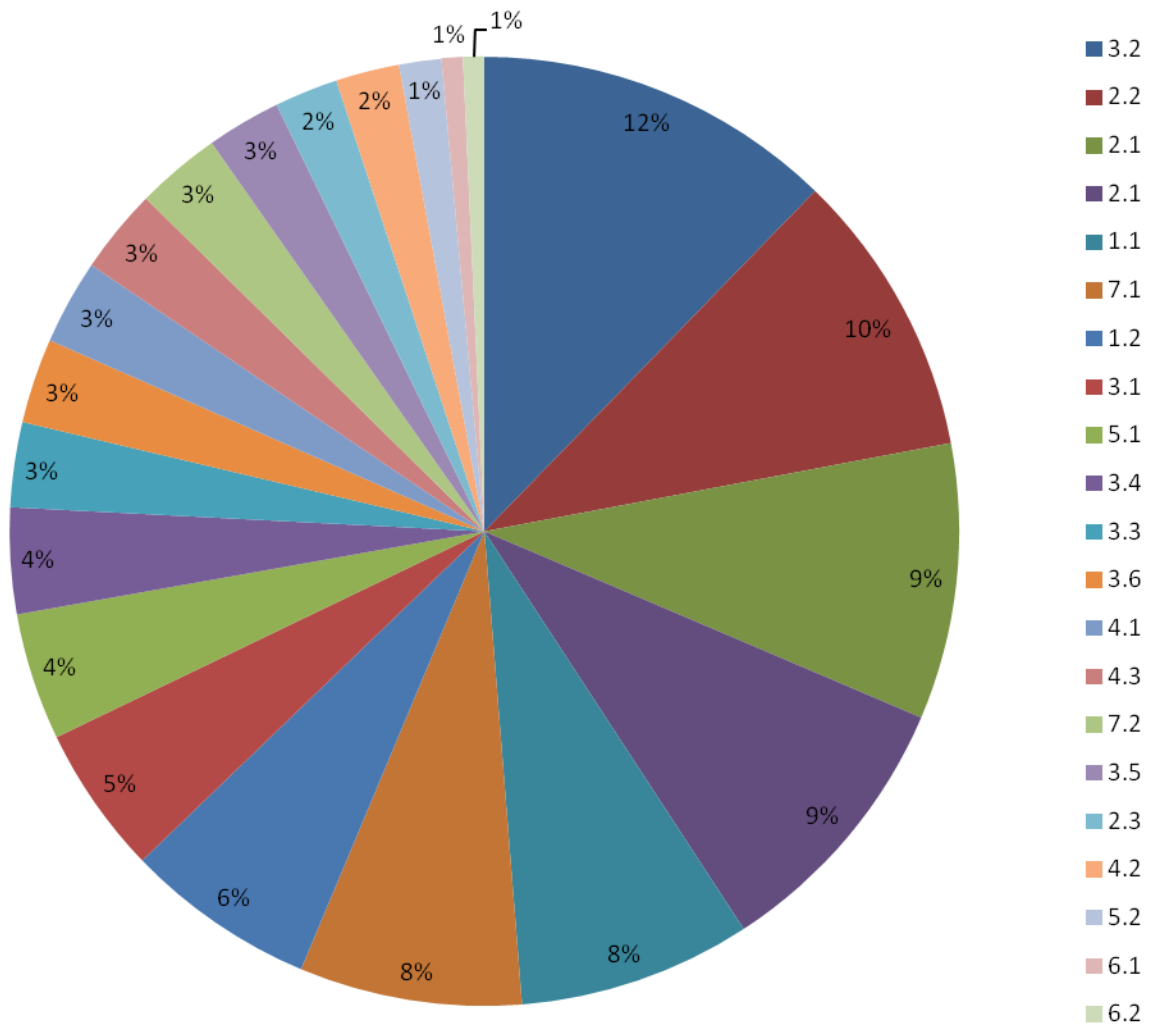
**Kompetenzen des Fachbereichs Deutsch-Lesen:
Häufigkeit der Berücksichtigung in den Jahresplanungen**



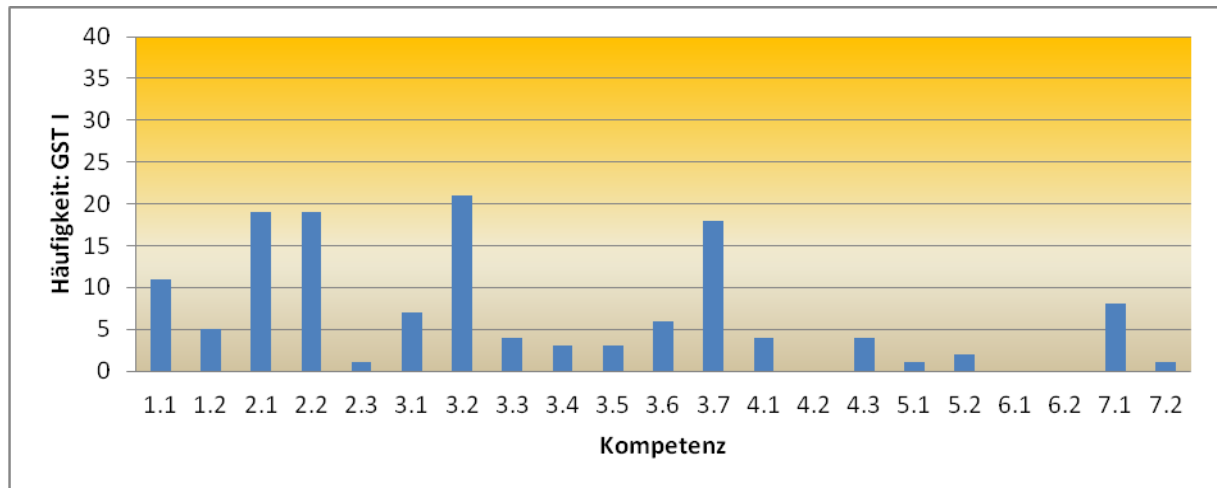
Weitreichend vernachlässigt wurden folgende Kompetenzen:

Kompetenz	Anzahl und % an Verweisen in der Jahresplanung	
	Anzahl	%
Die SchülerInnen können Textsorten nach wesentlichen Merkmalen unterscheiden.	2	1 %
Die SchülerInnen können einfache sprachliche und formale Gestaltungen sowie den Aufbau von Texten erkennen.	2	1 %
Die SchülerInnen können Sach- und Gebrauchstexte für die Ausführung bestimmter Tätigkeiten verstehen und nutzen.	4	1 %
Die SchülerInnen können den Sinn von Texten klären und auch nicht ausdrücklich genannte Sachverhalte verstehen.	6	2 %
Die SchülerInnen können ihre Verlesungen korrigieren.	6	2 %
Die SchülerInnen können Inhalte / Informationen aus Texten ordnen.	7	3 %

Kompetenzen des Fachbereichs Deutsch-Lesen nach Häufigkeit geordnet



Die vorangegangenen Grafiken zeigten eine Zusammenfassung aller vier Volksschuljahre. Die KollegInnen hatten den Auftrag, die Kompetenzen gemäß der Schulstufe in die Jahresplanungen einzuarbeiten. In den folgenden Grafiken wird der Unterschied in Hinblick auf die Berücksichtigung in der Grundstufe I (GST I) und der Grundstufe II (GST II) verdeutlicht.



Während es auf der GST I zu einer verstärkten Berücksichtigung einiger Kompetenzen kommt (1.1 / 2.1 / 2.2 / 3.2 und 3.7), hingegen andere Kompetenzen völlig ignoriert werden (2.3 / 4.2 / 5.1 / 6.1 / 6.2 und 7.2), wird das Verhältnis auf der GST II wesentlich ausgewogener.

Der Leselernprozess und der damit verbundenen Kompetenzaufbau geschieht in mehreren Teilprozessen. Die Sinnentnahme vollzieht sich dabei in einem komplexen Vorgang. Er beginnt mit dem Erkennen von Buchstaben und Wörtern und dem Erfassen von Wortbedeutungen. Im Weiteren verbinden sich die semantischen und syntaktischen Bezügen zwischen den Wortfolgen. Letztlich erfolgt eine satzübergreifende Integration zu den umfassenden Bedeutungseinheiten. Die zusammenhängenden Strukturen der Gesamtbedeutung eines Textes werden erkannt.²¹ Die in den Jahresplanungen der Grundstufe I verstärkt berücksichtigten Kompetenzen zielen somit auf den ersten Teilprozess des Leselernens ab:

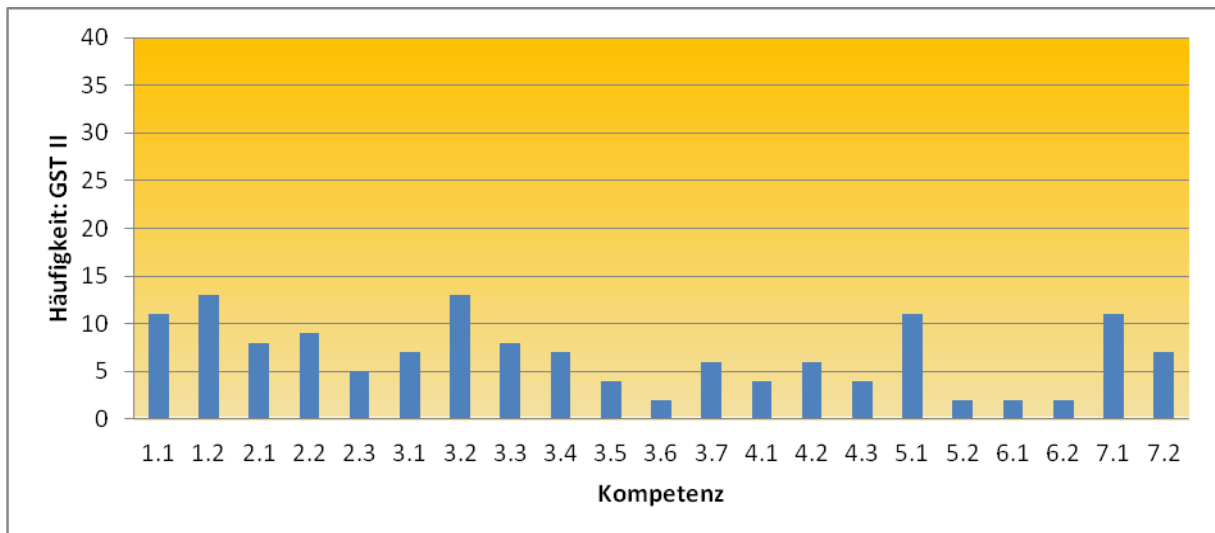
- 1.1 Die SchülerInnen können beim Vorlesen interessiert und bewusst zuhören.
- 2.1 Die SchülerInnen können ihre Lesefertigkeit an einfachen Texten zeigen.
- 2.2 Die SchülerInnen verfügen über sicheres Leseverständnis auf der Wort- und Satzebene.
- 3.2 Die SchülerInnen können Informationen aus literarischen Texten sowie aus Sach- und Gebrauchstexten entnehmen.
- 3.7 Die SchülerInnen können das Wesentliche eines Textes erfassen.

Für die Grundstufe I aus Sicht meiner KollegInnen von geringerer Bedeutung und daher nicht explizit angeführt wurden folgende Kompetenzen:

- 2.3 Die SchülerInnen können ihre Verlesungen korrigieren.
- 4.2 Die SchülerInnen können den Sinn von Texten klären und auch nicht ausdrücklich genannte Sachverhalte verstehen.

²¹ vgl. <http://www.klassezukunft.at/statisch/zukunft/de/leitfadenlesenfoedern.pdf>, S. 7

- 5.1 Die SchülerInnen können einen Text sinngestaltend vortragen bzw. ihn umgestalten.
- 6.1 Die SchülerInnen können einfache sprachliche und formale Gestaltung sowie den Aufbau von Texten erkennen.
- 6.2 Die SchülerInnen können Textsorten nach wesentlichen Merkmalen unterscheiden.
- 7.2 Die SchülerInnen können literarische Angebote zur Erweiterung ihres Selbst- und Weltverständnisses sowie zur Unterhaltung nutzen.



Betrachten wir nun die Verteilung der Kompetenzen auf der Grundstufe II, ergibt sich ein wesentlich ausgeglicheneres Bild, wenngleich es auch hier bei einigen Kompetenzen zu einer stärkeren Häufung kommt, passend zur fortgeschrittenen Lese-Phase, adäquat der dritten und vierten Schulstufe.

- 1.1 Die SchülerInnen können beim Vorlesen interessiert und bewusst zu hören.
- 1.2 Die SchülerInnen können Bücher und Texte nach eigenem Interesse in verschiedenen Medien selbst auswählen.
- 3.2 Die SchülerInnen können Informationen aus literarischen Texten sowie aus Sach- und Gebrauchstexten entnehmen.
- 5.1 Die SchülerInnen können einen Text sinngestaltend vortragen bzw. ihn umgestalten.
- 7.1 Die SchülerInnen können Bücher und Medien zur Gewinnung von Information und zur Erweiterung ihres Wissens nutzen

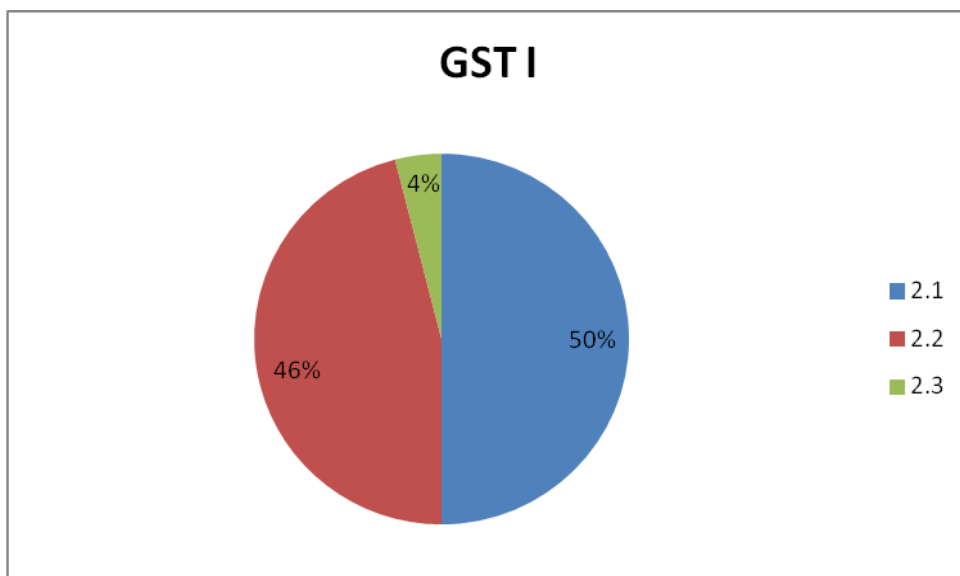
In den Jahresplanungen wurde ein kontinuierlicher Kompetenzaufbau berücksichtigt. Allerdings gab es diesbezüglich kaum Absprachen zwischen KollegInnen. Wenn auch vielfach klassenübergreifend geplant und die Jahresplanungen so zum Teil verfasst wurden, ein Austausch über den schulstufenkonformen Kompetenzaufbau wurde kaum geführt. Dieser Bereich gehört sicher in Hinblick auf die kommende Jahresplanung optimiert, um gemeinsam eine gute Struktur herauszuarbeiten.

3.4.2 Häufigkeit der Berücksichtigung der Kompetenz „Über eine altersadäquate Lesefertigkeit und ein entsprechendes Leseverständnis verfügen“ und Umsetzung im Unterricht

Die Kompetenz „Über eine altersadäquate Lesefertigkeit und ein entsprechendes Leseverständnis verfügen“ wird in folgende Teilbereiche unterteilt:

- 2.1 Schülerinnen und Schüler können ihre Lesefertigkeiten an einfachen Texten zeigen
- 2.2 Schülerinnen und Schüler verfügen über sicheres Leseverständnis auf der Wort- und Satzebene
- 2.3 Schülerinnen und Schüler können ihre Verlesungen korrigieren

Anhand der folgenden Grafiken und unterstützt durch die tabellarische Aufstellung wird in exemplarischer Form die Gewichtung der drei Kompetenzen gezeigt und dargestellt und in welcher Form diese Kompetenzen auf den jeweiligen Schulstufen in den Unterricht eingebunden wurden.



Auf der Grundstufe I erfolgte eine starke Berücksichtigung der Kompetenzen 2.1 und 2.2 in den Jahresplanungen. Diese beiden Kompetenzen sind grundlegend für den gesamten Leseaufbau.

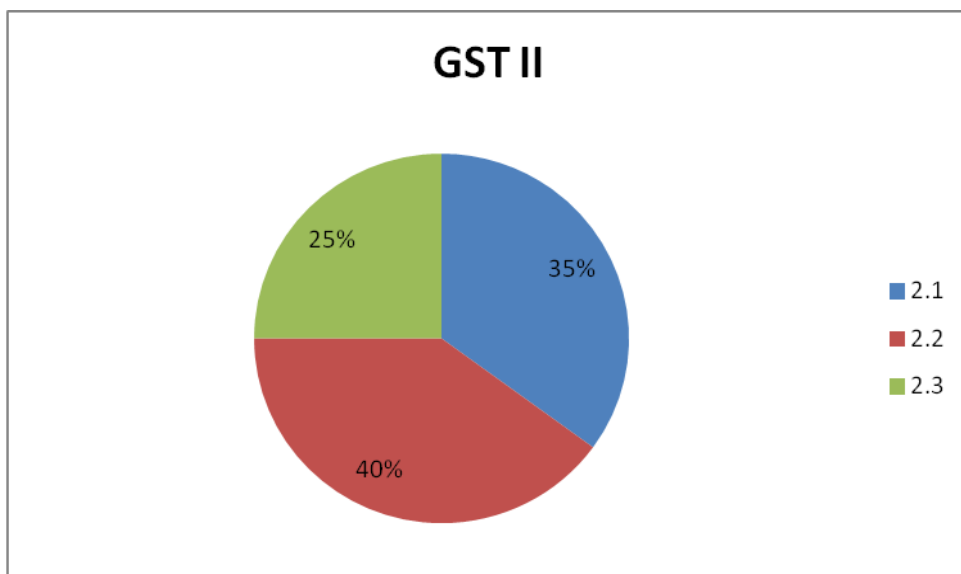
- 2.1 Schülerinnen und Schüler können ihre Lesefertigkeiten an einfachen Texten zeigen
- 2.2 Schülerinnen und Schüler verfügen über sicheres Leseverständnis auf der Wort- und Satzebene

Epoche	Epochenthema	Kompetenzbereich	Inhalte	Medien	Methode
2	Lernen lernen	2.1	erste Lesewörter	Leseblätter zu den bereits erarbeiteten Buchstaben	Lesen an besonderen Orten (zB Spielplatz); Bibliotheksbesuch Blitzwörter Silbenlesen
3	Heimlichkeiten - wunderbare Zeit	2.1 / 2.2	Arbeit mit dem bereits erarbeiteten Wörtern	Leseblätter Bildimpulse	Silben lesen, Silben schwingen Information aus Bild und Text vergleichen
4	Sonne Mond und Sterne	2.1 / 2.2 / 2.3	Wortschatz und erste Satzkonstruktionen		Lesefrühstück
7	Komm mit zum Regenbogen	2.1 / 2.2	Gedichtewerkstatt: Eigene Gedichte verfassen (Elfchen)	Buchempfehlung "Ist 7 viel, nichts und wieder nichts?" "Wo der Pfeffer wächst"	Beschreiben, begründen, argumentieren; mit Kindern philosophieren
8	In der Fundgrube entdeckt	2.1 / 2.2		Lesezettel Sachtexte Portfolios Eigene Sachbücher	

(Beispiel: 1. Schulstufe)

Epoche	Epochenthema	Kompetenzbereich	Inhalte	Medien	Methode
1	Ankommen - Neu starten	2.1 / 2.2	Individuelles literarisches Angebot Sachtexte	Der Rabe, der anders war Lesefördermappe	Von der Silbe zum Wort - vom Wort zum Satz
2	Bunte Farben	2.1 / 2.2	Sachtexte Lesekartei Fröhler		Blitzlesen Silbenlesen
3	Ich übernehme Verantwortung	2.1 / 2.2	Steigerung der Lesesicherheit und Lesegeläufigkeit; Übungen zum sinnerfassenden Lesen; Begegnungen mit literarischen Texten;	Lesetrainingsmappe; Lesen - kinderleicht 1/2	
7	Ich bin ich	2.1 / 2.2	Individuelles literarisches Angebot; Sachtexte	Lexika Sachbücher Hörbücher zu Themen	Nutzen der Schulbibliothek
8	Der Frühling erwacht	2.1 / 2.2	Individuelles literarisches Angebot; Sachtexte – Frühlingskartei; Zungenbrecher	Lesekartei Sachbücher Lese- und Lernprofi	Nutzen der Schulbibliothek; Lesegenauigkeit; Lesetempo steigern; Sachinhalte aus Texten entnehmen und weitergeben
9	Rund um mich	2.1 / 2.2	Spielplänen Regeln entnehmen; Leseverständnis steigern	Lesekartei Lese- und Lernprofi	Lesetempo steigern Lesegenauigkeit
10	Maienzeit	2.1 / 2.2	Individuelles literarisches Angebot Sachtexte	Sachbücher Lesefördermappe Lese- und Lernprofi	Textverständnis Lesesicherheit Erweiterung des Wortschatzes

(Beispiel: 2. Schulstufe)



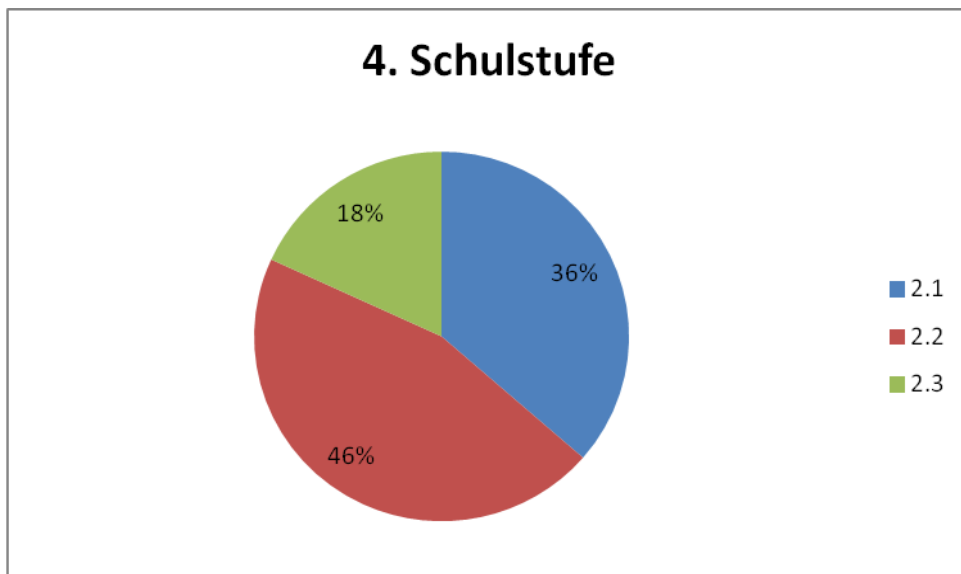
Erst in weitere Folge, und das zeigt die Gewichtung auf der Grundstufe II (GST II), erlangt die Kompetenz von Bedeutung, sich selbst beim Lesen korrigieren zu können (2.3). Auch wenn die Bedeutung dieser Kompetenz mit zunehmenden Leseverständnis steigt, sie erhält dennoch in der Häufigkeit ihrer Berücksichtigung nie den Rang der beiden vorangehenden bzw. ersetzt diese. Hingegen steigt die Bedeutung der Kompetenz des Anwachsens eines sicheren Leseverständnisses auf der Wort- und Satzebene (2.2) mit zunehmenden Lesealter.

Epoche	Epochenthema	Kompetenzbereich	Inhalte	Medien	Methode
2	Ich und meine Heimat	2.1 / 2.2 / 2.3	Buchpräsentation durch SS Elfchen		Vorbereitetes Lesen interessanter Textstellen; Schlüsselwörter; Paarlesen

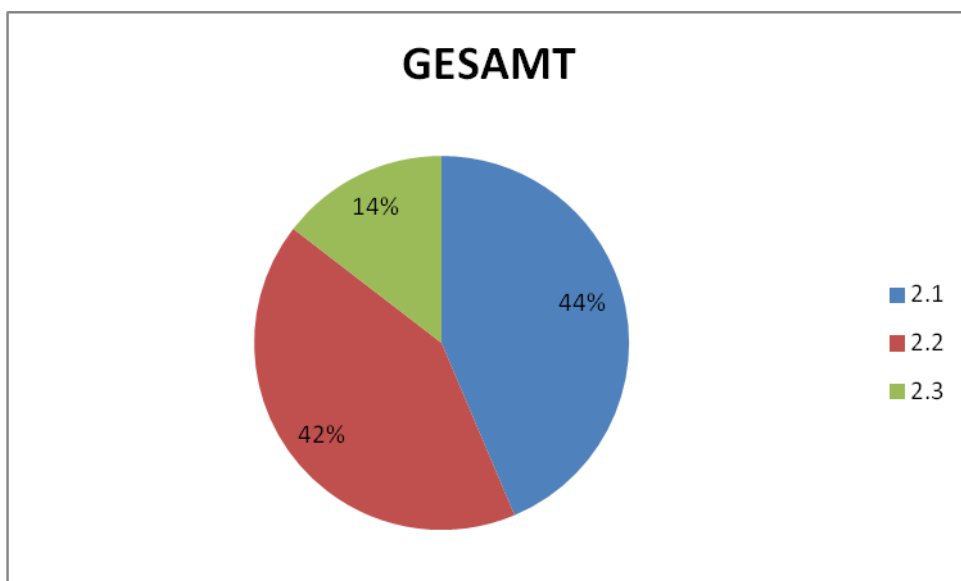
(Beispiel: 3. Schulstufe)

Epoche	Epochenthema	Kompetenzbereich	Inhalte	Medien	Methode
1	Ankommen - Neu starten	2.1 / 2.2	Kurze Texte; Gedichte; Buchvorstellung; Einführung eines Lesetagebuches;	Lesebuch Kleines Volk Kinderbuch "Der Rabe, der anders war"	Leseralley Lesetagebuch
6	Abenteuer	2.1 / 2.2 / 2.3	Textauswahl zum Epochenthema; Arbeit mit themenbezogener Kinder- und Jugendliteratur; Hörbücher zur Thematik;	Kleines Volk Sachbücher zu Mittelalter, Ritter und Burgen; Sagenbücher;	
10	Komm mit zum Regenbogen	2.2	Kinderliteratur im Unterricht		

(Beispiel: 4. Schulstufe)



Diese Verteilung ändert sich nicht mehr wesentlich mit Fokus auf die vierte Schulstufe, sowie mit dem Blick auf die Zusammenfassung der vier Volksschuljahre.



3.5 Vielfalt der Methoden

Ein wesentliches Merkmal des kompetenzorientierten Unterrichtes ist die Methodenvielfalt. SchülerInnen sollen angeleitet werden, möglichst selbstständig zu arbeiten. Das Lernen muss gelernt werden, damit SchülerInnen ihren Bildungsprozess zunehmend autonom gestalten können. Dazu braucht es Methoden des Lehrens und des Lernens. Ein entsprechendes Methodenrepertoire hilft Lehrkräften, SchülerInnen adäquat in ihrem Lernprozess zu unterstützen, ohne Gefahr zu laufen, dass der Unterricht monoton wird. Mit dem Einsatz entsprechender Methoden gelingt es, den Ansprüchen von ausgewogener Förderung und Forderung gerecht zu werden. *“Was vorher den Unterrichtenden vorbehaltenes Prozesswissen war, soll nun auch zunehmend den Lernenden zur Verfügung stehen. Lehrerinnen und Lehrer werden hierbei keineswegs arbeitslos. Im Gegenteil: Neben*

die Aufgabe, mit Schülerinnen und Schülern Sachwissen aufzubauen, tritt eine zweite Kompetenz: die Expertenschaft für den Aufbau von Prozesswissen. Wer als Lehrerin oder Lehrer über ein breites Spektrum an Methoden des Lehrens und Lernens verfügt, kann zudem in seinem Unterricht Monotonie vermeiden.“²²

In den Jahresplanungen gibt es vielfach Hinweise auf Methoden, die angewandt oder / und mit den Kindern erarbeitet werden sollen.

Lesen – Umgang mit Texten und Medien Kompetenzbereiche: 1. Die Lesemotivation bzw. das Leseinteresse festigen und vertiefen Kompetenzen - Die Schülerinnen und Schüler können: 1.1 beim Vorlesen interessiert und bewusst zuhören. 2. Über eine altersadäquate Lesefertigkeit und ein entsprechendes Leseverständnis verfügen Kompetenzen - Die Schülerinnen und Schüler: 2.1 können ihre Lesefertigkeit an einfachen Texten zeigen. 2.2 verfügen über sicheres Leseverständnis auf der Wort- und Satzebene.	
Inhalte: Kurze Texte Gedicht Buchvorstellung Einführung: Lesetagebuch	Leserallye Lesetagebuch (S. 95) Buch: 80 Methoden ²³
Medien: Lesebuch Kleines Volk Buch „Der Rabe, der anders war“	

(Auszug aus der Jahresplanung 2011/12, Epoche "Ankommen – neu starten", 4a Klasse, Marianne Pitamitz)

Lesen Umgang mit Texten und Medien	3. Den Inhalt von Texten mit Hilfe von Arbeitstechniken und Lesestrategien erschließen Kompetenzen - Die Schülerinnen und Schüler können: 3.1 Arbeitstechniken und Lesestrategien zur Texterschließung anwenden. 3.6 den Verlauf einer Handlung erschließen. 3.7 das Wesentliche eines Textes erfassen.	
	Inhalte Arbeit mit der Klassenlektüre „ Die kleine Hexe“	Lesetagebuch Portfolio

(Auszug aus der Jahresplanung 2011/12, Epoche "Emergency Services: Rettung, Polizei, Feuerwehr, Erste Hilfe", 3b Klasse, Verena Papst-Huber)

Um einen Überblick zu bekommen, wie vielfältig tatsächlich Methoden im Unterrichtsalltag zum Einsatz gekommen sind, habe ich eine weitere Erhebung durchgeführt.

Die in den Jahresplanungen angeführten Methoden wurden in einer Tabelle zusammengefasst. Die Liste konnte um angewandte und zuvor nicht aufgeführte Methoden erweitert werden. Letztlich umfasste die Liste insgesamt 28 Methoden.

²² zit. Brenner Gerd und Kira, Berlin 2009, S. 6

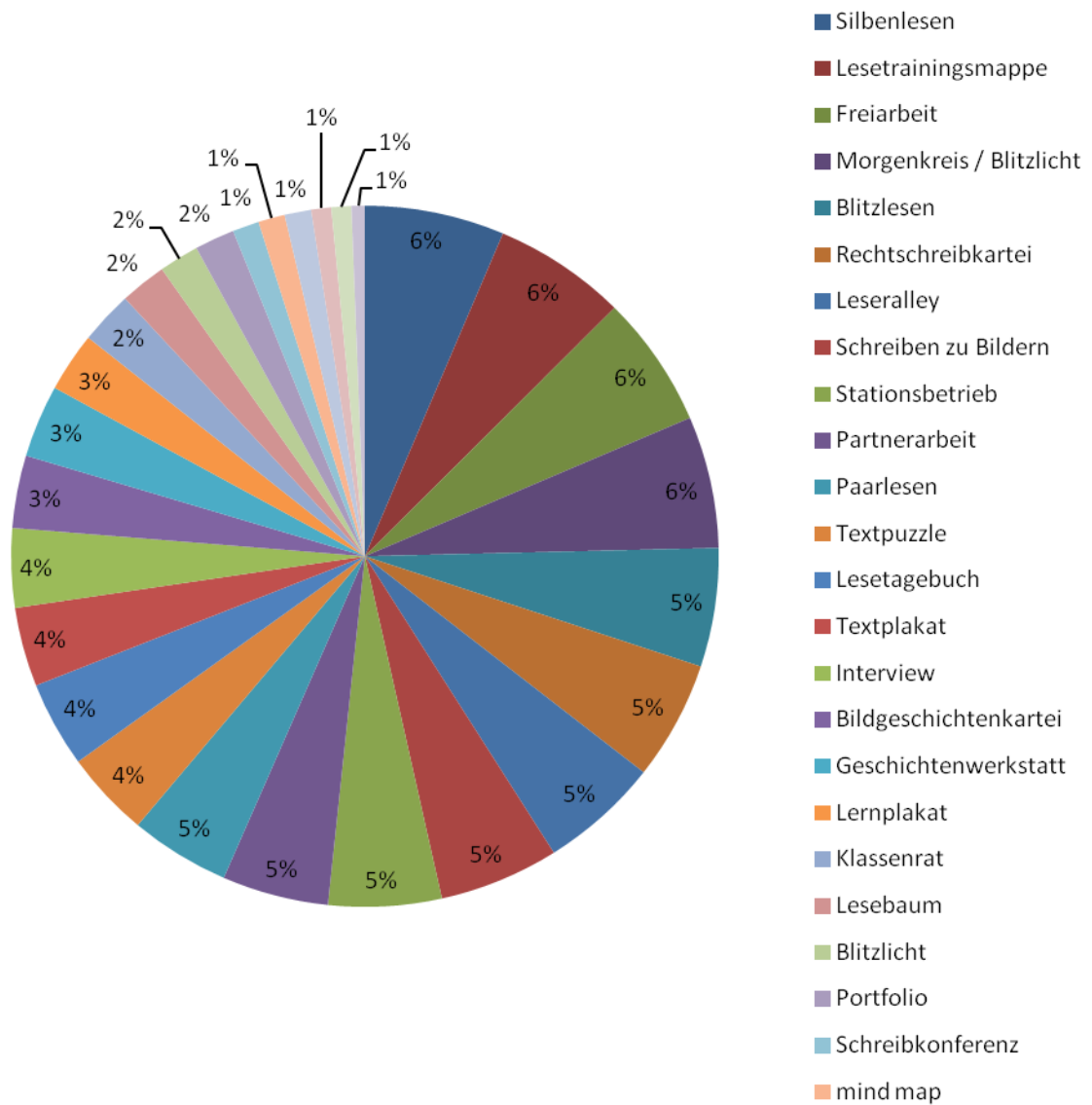
²³ Brenner Gerd und Kira, Berlin 2009

Methoden im Bereich Deutsch - Lesen	Klasse: _____		
	Häufigkeit der Anwendung		
	oft	immer wieder	selten
Blitzlesen			
Silbenlesen			
Lesetrainingsmappe			
Rechtschreibkartei			
Leseralley			
Freiarbeit			
Lernplakat			
Paarlesen			
Partnerarbeit			
5-Schritt-Methode			
Schreibkonferenz			
mind map			
Vier-Ecken-Spiel			
Fishbowl - Methode			
Schreiben zu Bildern			
Textplakat			
Textpuzzle			
Lesebaum			
Blitzlicht			
Lesetagebuch			
Portfolio			
Klassenrat			
Cluster			
Interview			
Morgenkreis / Blitzlicht			
Bildgeschichtenkartei			
Stationsbetrieb			
Geschichtenwerkstatt			

Meine KollegInnen gaben nach eigener Einschätzung an, ob überhaupt und gegebenenfalls wie oft die einzelnen Methoden zum Einsatz kamen.

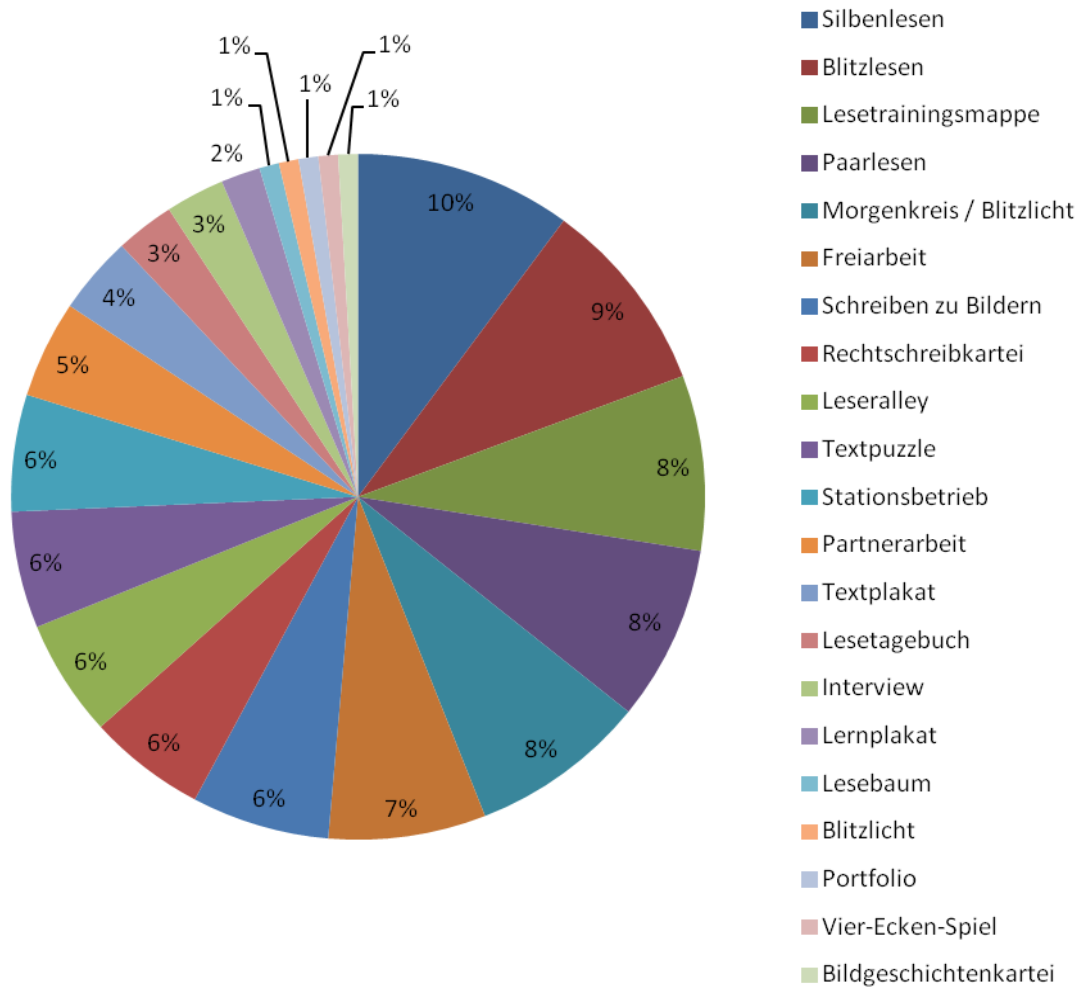
Da diese Erhebung diesjährig zum ersten Mal erfolgte, liegen keine Vergleichswerte vor. D.h. es ist keine belegbare Aussage dazu möglich, ob die Methodenwahl in diesem Schuljahr im Vergleich zu den früheren Schuljahren vielfältiger geworden ist. Die Grafik macht die Vielfalt der Methoden ersichtlich und erkennt die Rangordnung. Viele Methoden bestimmen schon längst den Schulalltag, wie z.B. das Silbenlesen, die Freiarbeit, das Blitzlesen und die Leseralley. Neu sind vorallem die Verwendung des Lesetagebuches, die Schreibkonferenz, der Klassenrat und das Portfolio.

Methodenvielfalt



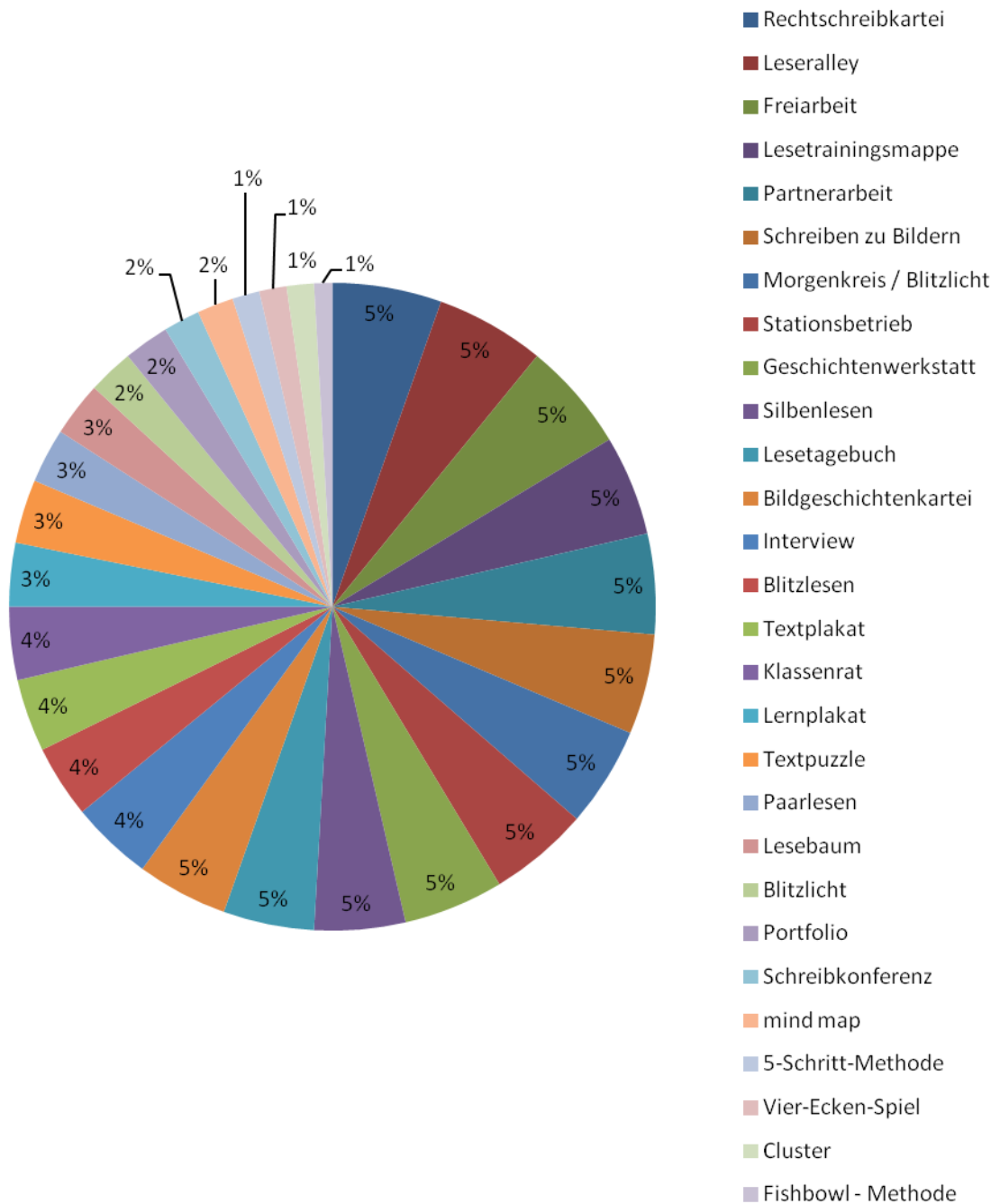
Vergleichen wir nun die Gegenüberstellung dieser Auswertung in Hinblick auf die Grundstufe I und die Grundstufe II wird ersichtlich, dass es auf der Grundstufe II zu einer Erweiterung des Methodenpools kommt.

GST I: Methodenvielfalt



Nicht nur, dass auf der Grundstufe I weniger Methoden zum Einsatz kommt, sie werden auch sehr unterschiedlich gewichtet. Bevorzugt werden vorrangig die Methoden, mit denen das Lesenlernen forciert wird. Hingegen gibt es auf der Grundstufe II eine relativ ausgewogene Verteilung in Hinblick auf die Häufigkeit der Methoden.

GST II: Methodenvielfalt



Meine Beobachtungen, bestätigt von den persönlichen Rückmeldungen meiner KollegInnen, ließen erkennen, dass verstärkt Methoden verwendet wurden, die die Selbsttätigkeit der Kinder fördern. Im Kollegium ist der Umgang mit Methoden von Lehrerin zu Lehrerin inhomogen. Während es KollegInnen gibt, die bewusst mit einer Reihe unterschiedlicher Methoden eine offene Form des Unterrichtens pflegen, gibt es auch KollegInnen, die eher zurückhaltend mit der Vielfalt der Methoden umgehen. „Step by step“ wurde mir bei der letzten SPIR – Analyse Ende Juni von meinen

KollegInnen zurückgemeldet, wobei sie auf meine ganze Zustimmung zählen können. Es kann von keinem/er LehrerIn erwartet werden, ihren Unterricht von heute auf morgen gänzlich umzustellen. Die Bereitschaft sich zu öffnen und das eine oder andere Neue auszuprobieren, waren auch im Bereich der Methodenvielfalt wichtige Entwicklungsschritte in diesem Schuljahr.

Es war mir sehr wichtig, dass ein Methodenbewusstsein geschaffen wurde. Aufgabe für die kommenden Schuljahre wird es sein, das Methodenrepertoire zu erweitern. *„Die Überfülle des möglichen Wissens zwingt dazu, Informations- und Lernverfahren so zu kombinieren, dass auf aktuelle Herausforderungen flexibel mit jeweils neuem Wissensaufbau reagiert werden kann. Das erfordert eine zunehmende Breite der Lernmethoden (und deshalb auch der Lehrmethoden). ... Und schließlich ist es auch ein traditionelles humanistisches Ziel, junge Menschen Schritt für Schritt auf dem Weg zu autonomen Persönlichkeiten zu begleiten. Die Fähigkeit die eigenen Bildungsprozesse zunehmend selbst in die Hand zu nehmen, gehört sicherlich dazu; der souveräne Umgang mit Methoden des Lernens ist hierfür unabdingbar. Die Grundschule ist der Ort, damit zu beginnen.“*²⁴

²⁴ zit. Brenner Gerd und Kira, 2009, S. 6

4 REFLEXION

Ende Juni gaben mir meine KollegInnen im Rahmen einer SPIR-Analyse ein weiteres Feedback:

Stärken: Worin werden die Stärken des kompetenzorientierten Planens rückblickend auf das vergangene Schuljahr gesehen? Was hat sich als vorteilhaft erwiesen?

Probleme: Welche Probleme haben sich ergeben, prozessbezogen, wie auch generell im Zusammenhang mit dem Verfassen der kompetenzorientierten Jahresplanung und einer entsprechenden Umsetzung im Unterricht?

Ideen für die Zukunft: Was soll in weiterer Folge berücksichtigt werden? Welche Ideen für die weitere Planung haben sich ergeben?

Rangfolge für die weitere Realisierung: In welchen Schritten soll zeitlich strukturiert weitergearbeitet werden? Was ist der nächste Schritt, was folgt danach?

Stärken
<ul style="list-style-type: none">• Als eine besondere Stärke der Planung im letzten Schuljahr wurde die Planung in Epochen gesehen. Die Epochenthemen wurden in einen großzügigeren zeitlichen Rahmen gesetzt und inhaltlich in ihrem Bezug von Sachthemen gelöst. Dadurch wurden in der Jahresarbeit einige wesentliche, thematische Schwerpunkte gesetzt, die projektorientiertes Arbeiten und Lernen förderten. Wobei diese Schwerpunkte unabhängig von Sachunterrichtsthemen jedes Unterrichtsfach in den Vordergrund treten lassen, z.B. „Schreibwerkstatt“, „Präsentieren will gelernt sein“, „Lernen lernen“. Die Unterrichtsfächer werden bei der kompetenzorientierten Planung in Epochen ineinander verschränkt und ermöglichen ein kreatives, offenes und vernetztes Denken.• Schulbücher wurden in Hinblick auf ihre Wertigkeit und Einsetzbarkeit diskutiert• Kinder werden verstärkt zum selbständigen Arbeiten angeleitet, das selbstständige Denken wird gefördert. SchülerInnen experimentieren, arbeiten möglichst selbstständig und finden eigene Lösungswege. Dies fördert die Entwicklung zu autonomen Persönlichkeiten.• Die Kommunikation der SchülerInnen untereinander und miteinander wird gefördert, die Teamfähigkeit gestärkt.• Durch das kompetenzorientierte Planen werden Inhalte und Unterricht gut strukturiert und gegliedert. Es kommt zur Berücksichtigung und Erarbeitung von Kompetenzen und damit verbunden zu einem vertiefenden Erarbeiten von Unterrichtsinhalten. Dies entspricht dem Prinzip des nachhaltigen Lernens.
Probleme
<ul style="list-style-type: none">• Die langjährige Unterrichtspraxis muss verändert und ein Umdenken muss zugelassen werden. Das bedingt auch ein Überdenken der eigenen Unterrichtspraxis.• Die Fülle an Kompetenzen haben anfangs so manche/n LehrerIn „erschlagen“. Die Gefahr besteht darin, dass einer inhaltlichen Planung alle „möglichen“ Kompetenzen zugeordnet werden. Damit der Überblick nicht verloren geht wurde es notwendig, einen strukturierten Kompetenzaufbau zu überlegen. Für einen bestimmten Zeitrahmen und einen bestimmten Unterrichtsbereich adäquat zur Schulstufe muss die Erarbeitung von Kompetenzen auf ein wirklich effektives Maß eingeschränkt und die Erreichung auch überprüft werden.• Die Planung der kompetenzorientierten Jahresplanung bedeutete einen hohen Zeitaufwand. Nicht immer gelang es, einen entsprechenden Umriss, einen „roten Faden“

<p>zur Jahresarbeit zu gestalten. Vielfach wurde stattdessen eine, der Art der Planungsvorgabe entsprechende, Detailplanung daraus. Die Gefahr einer zweifachen Planung - eine Planung zur Erarbeitung von Kompetenzen und eine Lehrstoffverteilung – mit fehlender Verknüpfung besteht. Die Umsetzung bedeutete eine riesige Herausforderung.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manche Begriffe wirken irritierend, z.B. „Modellieren“ als Bereich im Unterrichtsfach Mathematik, manche Begriffe sollten verständlicher formuliert werden.
<p>Ideen für die Zukunft</p>
<ul style="list-style-type: none"> • LehrerInnen tauschen Erfahrungen und Ideen aus - Einführung einer Ideenbörse • Schwerpunkte für einzelne Kompetenzen setzen – Entwickeln eines strukturierten Kompetenzaufbaus über alle Schulstufen, beginnend mit der Vorschulstufe • Die Jahresplanung in mittelfristigen Schritten planen bzw. die Erreichung der Teilschritte überprüfen und gegebenenfalls die nächsten Abschnitte überarbeiten. • Weniger ist mehr! • In kleinen Schritten weiterarbeiten – Step by step! • Klare Darstellung: Wie verbindet sich eine Lehrstoffverteilung mit der kompetenzorientierten Jahresplanung?
<p>Rangfolge für die weitere Realisierung</p>
<ol style="list-style-type: none"> a) Vertiefung und Festigung der bisherigen Erfahrungen und Erkenntnisse b) Entwicklung eines strukturierten Kompetenzaufbaus c) Eine Kompetenz als Schwerpunkt für einen bestimmten zeitlichen Rahmen wählen d) Verknüpfung von Lehrstoffanforderungen und Kompetenzanforderungen mit einer Umkehrung des Planungsansatzes: ausgehend von den Kompetenzen die Lehrinhalte entsprechend damit verknüpfen. e) Vielfältiges Übungsmaterial anbieten und Schulbücher mehr in den Hintergrund treten lassen f) Aufgrund der Erfahrungen mit den IKMs die Aufgabenstellungen an die SchülerInnen kompetenzorientiert verändern: gezielter „Probleme“ und Herausforderungen stellen g) Sich Zeit für den eigenen Umdenkprozess / eine Neuorientierung in der eigenen Unterrichtsarbeit nehmen h) Eltern noch besser informieren

Der zusammenfassenden Darstellung darüber, wie meine KollegInnen die Jahresarbeit mit der kompetenzorientierten Planung abschließend beschreiben, folgen meine Beobachtungen, die sich im Verlauf dieses Jahres ergeben haben und die Schlussfolgerungen daraus.

<p>Große Diskrepanz im Kollegium:</p> <p>Bereitschaft zur sofortigen Umsetzung einerseits und völlige Infragestellung andererseits.</p>	<p>Zu Beginn des Schuljahres mussten grundsätzliche Verständnisfragen geklärt werden: „Was bedeutet eine Vorrangstellung der Kompetenzen im Unterrichtsgeschehen?“ Die zum Teil sehr emotional geführte Diskussion basierte vielfach auf dem Unbehagen der KollegInnen, die ihren bisherigen Unterricht sehr infrage gestellt sahen.</p> <p>Der Großteil der KollegInnen unterrichtet bereits über 25 Jahre in der Schule. Viele entwickelten in dieser Zeit ihr persönliches Unterrichtskonzept. Eine Mischung aus Erfahrung, Ritus, gelernter Haltung den Schülerinnen und Schülern gegenüber, aber auch</p>
---	--

	Erschöpfung, Resignation und Verdruss im zum Teil als zermürend erlebten Schulalltag prägen das eigene Rollenerleben. Im Verlauf einer langen Berufstätigkeit erlebte jede Lehrerin / jeder Lehrer immer wieder den Ruf zum Um- und Aufbruch. Kommentare wie „auch das wird vorüber gehen“ wurden hörbar.
Systemische Kritik	Der kompetenzorientierte Unterricht wird „verordnet“ ohne zu berücksichtigen, ob die Voraussetzungen zur Umsetzung im Unterricht gegeben sind. Es fehlt eine, zum Teil auch sicher verpflichtend notwendige, Fort- und Weiterbildung der LehrerInnen. Der Großteil der KollegInnen, nicht nur am Schulstandort der VS 9 in Villach, startete mit ihrer Unterrichtstätigkeit in Zeiten, in denen gänzlich andere Anforderungen an die Institution Schule und den Unterricht gestellt wurden.
	Ein weiterer unzureichend vorbereiteter Bereich ist die Ausstattung der Schule. In vielen Klassen wird sie den Anforderungen eines kompetenzorientierten Unterrichts nicht in dem notwendigen Maße gerecht. Zudem werden die finanziellen Mittel immer knapper, für erforderliche Unterrichtsmittel, Raumgestaltung und dgl. fehlt den Schulen das Geld. Selbst autonome Möglichkeiten, wie die Bestellung von Unterrichtsmitteln eigener Wahl anstelle von Schulbüchern, werden nicht ausreichend unterstützt. Nur 15 % des bei der Schulbuchbestellung eingesparten Betrages werden in diesem Fall für die Umsetzung solcher Überlegungen zur Verfügung gestellt.
Lehrerdienstrecht / LehrerInnenarbeitszeit	Das derzeitige Lehrerdienstrecht bzw. die LehrerInnenarbeitszeit bieten wenig Raum für eine Neugestaltung von Schule und Unterricht. Vielfach wird die definitive Unterrichtszeit (LDG, Topf A) auch als verpflichtende Arbeitszeit wahrgenommen. Bereits die Vor- und Nachbereitungszeit (LDG, Topf B) unterliegt in der Handhabung großen Schwankungen. Am diffusesten zeigt sich der von vielen KollegInnen belächelter Topf C des LDG. Beim Umgang mit der persönlichen LehrerInnendienstzeit findet man eine große interindividuelle Varianz, von einer sehr engagierten, das Arbeitspensum spielend erfüllenden, bzw. übererfüllenden Haltung bis hin zu einem resignativen Rückzug auf das sichere Terrain der Pragmatisierung. Der Umstand, dass ein großer Teil der eigenen Dienstzeit selbst organisiert werden muss, macht die saubere Trennung von dienstlichen Anforderungen und persönlichen Interessen schwierig. Eine Neuorientierung im eigenen Unterricht verlangt in hohem Maße die Bereitschaft, mehr Zeit in der Schule / am Schulstandort selbst zu investieren.

Die Kombination aus ungenügender Vorbereitung in Form einer kontinuierlichen und klar eingeforderten Fort- und Weiterbildung, mangelnde Ausstattung und ein Dienstrecht, das viel an LehrerInnenarbeit in den Rang von Freiwilligkeit einstuft, sind hemmende Faktoren. Das bringt die Gefahr mit sich, dass Erlässe wie „Ganzheitlich-kreative Lernkultur in den Schulen“²⁵ und „Bildungsstandards und Kompetenzmodelle“²⁶ zu pädagogischen Hülsen und nicht mit Leben zu füllenden Verordnungen („Schubladenleichen“) werden. Die Implementierung geht auf diese Weise

²⁵ bm:ukk, Rundschreiben Nr.: 15 / 2009

²⁶ BGBl. Jahrgang 2009, 1. Verordnung „Bildungsstandards in Österreich“

zu langsam und schleppend voran. Sie erfolgt nur an Schulen, die ein starkes Schulentwicklungskonzept besitzen und engagiert umsetzen. Sie kann nur dort erfolgreich sein, wo LehrerInnen einen persönlichen Bedarf erkennen und einen Benefit für ihre eigene Unterrichtstätigkeit ebenso wie für den Lernfortschritt ihrer SchülerInnen erreichen.

5 ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

In diesem Schuljahr haben sich alle KollegInnen der Schule intensiv mit den Kompetenz und den Möglichkeiten, die eine kompetenzorientierte Jahresplanung bietet, auseinandergesetzt. Zusätzlich nahmen Frau Kramberger und Frau Papst-Huber, Lehrerinnen der beiden 3. Klassen, die Möglichkeit wahr, über das Diagnoseinstrument der Informellen Kompetenzmessung (IKM) einen Einblick in das Testverfahren zu bekommen und kompetenzbezogen objektive Aussagen über den Leistungsstand ihrer SchülerInnen zu erhalten.

Im Rahmen der Auseinandersetzung mit der kompetenzorientierten Jahresplanung wurde eine Orientierung zur Planung und Gestaltung der Jahresarbeit erreicht. Wichtig für das kommende Schuljahr wird eine deutlichere Strukturierung und Verknüpfung von Kompetenzen mit Lehrinhalten sein. *„Kompetenzen zeigen sich erst während der Bewältigung oder nach der Bewältigung einer Aufgabe, d. h. entweder im Akt des Durchführens selbst (im Prozess) oder im Resultat der Durchführung (im Produkt). Dabei ist das Kennzeichnende an Kompetenzen, dass sie nur dann als solche angesehen werden können, wenn sie in wiederkehrenden Situationen, die ihrer bedürfen, jedes Mal wieder erfolgreich angewendet werden können.“*²⁷ Derzeit steht die Wissensvermittlung noch stark im Mittelpunkt unterrichtlichen Handelns. Mit Hilfe der Kompetenzen soll Wissen und Können verbunden, strategisches Wissen und Handeln mit Kompetenzen verknüpft werden. Im Sinne eines kontinuierlichen Kompetenzaufbaus werden Teilkompetenzen für einen stufenweisen Aufbau angestrebt. Eine Überprüfung der Erreichung von Kompetenzschritten ist notwendig und dient als Basis für den weiteren Aufbau.

Damit der Unterricht nachhaltig wird und das Wissen flexibel zu Verfügung steht, müssen verschieden Übungsformen überlegt werden. Die üblichen Unterrichts- und Beurteilungsformen, die bislang vorrangig den Erwerb von Wissen unterstützten, mussten überprüft und überdacht werden. Im Kollegium wurden viele Diskussionen bezüglich einer effizienten und schülerangepassten Leistungsfeststellung geführt. In einer Klasse wird der Schulversuch „Direkte Leistungsvorlage“ nun bereits zum dritten Mal durchgeführt. Vorrangig allerdings werden nach wie vor Noten für die Beurteilung gesammelt. Zu dem werden verstärkt Möglichkeiten anderer Rückmeldemöglichkeiten für Schülerleistungen genutzt: Ein-mal-eins – Führerschein, Portfolios, Lesetagebuch, ...

Der bestehende Methodenpool wird genutzt und ist ein wichtiges Werkzeug, um die Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit der SchülerInnen zu unterstützen und zu fördern. Gerade im Zusammenhang der Aneignung von Wissen verknüpft mit der Erlangung von Kompetenzen besteht noch Verbesserungspotential.

Eine kontinuierliche Weiterarbeit an den, in diesem Schuljahr entwickelten, Jahresplanungen steht für uns außer Frage. Der zur Verfügung stehende Erfahrungsschatz wird für die Optimierung der Planungsarbeit genutzt werden. Der Methodenpool wird erweitert werden, neue Methoden schrittweise in den Klassen Anwendung finden. Die anfänglich bestehende Hemmschwelle bei der Selbstevaluation konnte erfolgreich gesenkt werden. Die gute kollegiale Zusammenarbeit ermöglicht es, dass auch bei Problemen im Bereich der Umsetzung offen diskutiert und nach Lösungsmöglichkeiten gesucht wird.

Ich danke meinen KollegInnen für die Bereitschaft zu dieser intensiven Arbeitsphase und die damit verbundene positive Unterrichtsentwicklung.

²⁷ zit. BIFIE 2011, S. 52

6 LITERATUR

- BIFIE: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (2011): Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis. Salzburg
- BIFIE: Zentrum für Bildungsmonitoring & Bildungsstandards (Hg) (2010): Bildungsstandards in Österreich: Überprüfung und Rückmeldung. Salzburg
- Bosse, Dorit / Posch, Peter (Hg) (2009): Schule 2020 aus Expertensicht. Zur Zukunft von Schule, Unterricht, Lehrerbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Brenner Gerd und Kira (2009): 80 Methoden für die Grundschule. Berlin: Cornelsen Verlag
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, Teil II, Jahrgang 2009, ausgegeben am 2. Jänner 2009
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, Nr. 117 / 2008, SchUG § 17 Abs. 1a einschließlich der Anlage „Bildungsstandards und Kompetenzmodelle“ 1. Teil / 1. Abschnitt
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk) (2009): Rundschreiben Nr.: 15/2009: Grundsatzterlass „Ganzheitlich-kreative Lernkultur in den Schulen“. Wien
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (bm:bwk)(Hg) (2004): Q.I.S. Leitfaden / Qualitätsentwicklung. Wien
- Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hg.) (1999): Schulautonomiehandbuch. Ried: MDV Moserbauer Druck Verlag
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (bm:bwk) - Sektion V - Abteilung V/12: klasse:zukunft: Leitfaden zur Lesen fördern! Wissenswertes zum Lesen. Wien
<http://www.klassezukunft.at/statisch/zukunft/de/leitfadenlesenfoedern.pdf>
- Eder, Ferdinand (2012): Herausforderung an Schule und Unterricht vor dem derzeitigen Hintergrund des österreichischen Schulsystems / Vortrag zur Tagung „Forum Unterricht – aufbruch.jetzt“, Pädagogische Hochschule Klagenfurt am 1. März 2012
- Schrott, Franz / Azizi Ghanbari, Shahram (2008): Kompetenzdiagnostik, Kompetenzmodelle, kompetenzorientierter Unterricht. Zur Theorie und Praxis überprüfbarer Bildungsstandards. Münster: Waxmann Verlag
- Schulchronik der VS 9 Fellach in Villach in der Festschrift zum 100jährigen Bestehen (2009). Online unter: <http://www.vs-villach9.ksn.at/aktivitäten-Dateien/2008-09/Chronik.pdf>
- Schulprogramm der Regenbogenschule VS 9 Fellach in Villach für die Schuljahre 2011/12 und 2012/13 unter www.vs-villach9.ksn.at

Erweiterte Literatur

- BIFIE: Zentrum für Innovation & Qualitätsentwicklung (Hg) (2010): Bildungsstandards für höchste Qualität an Österreichs Schulen. Wien
- Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (Hg) (2011): Themenheft für den Kompetenzbereich „Hören, Sprechen und Miteinander-Reden“. Deutsch, Lesen, Schreiben. Volksschule Grundstufe I und II. Graz: Leykam Verlag
- Salner-Gridling, Ingrid (2009): Querfeldein: individuell lernen – differenziert lehren. Hrsg. Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen. Wien: Amedia GmbH

ANHANG

- Anhang 1: Epochenplan
- Anhang 2: Kompetenzraster Deutsch-Lesen-Schreiben und Mathematik
- Anhang 3: Beschreibung der Jahresarbeit als „Vorwort“ zur kompetenzorientierten Jahresplanung der 3b Klasse im Schuljahr 2011/12
- Anhang 4: Auszug aus der kompetenzorientierten Jahresplanung der 4a Klasse im Schuljahr 2011/12
- Anhang 5: Auszug aus der kompetenzorientierten Jahresplanung der 4b Klasse im Schuljahr 2011/12
- Anhang 6: Leseprojekt zur Kompetenz „Die SchülerInnen können Erlebnisse zuhörerbezogen erzählen“ / Kompetenzbereich: Hören, Sprechen, Miteinander reden; 2. Schulstufe