



KOMPETENZEINSCHÄTZUNG UND FÖRDERUNG IM UNTERRICHT

ANDREAS FÜCHTER

ZUR EINFÜHRUNG: EINIGE VORBEMERKUNGEN ZUM THEMA KOMPETENZEINSCHÄTZUNG¹ UND FÖRDERUNG

Die Fachdidaktiken haben in Folge der Diskussionen um die Ergebnisse internationaler Leistungsvergleichsstudien (PISA und andere) in nur wenigen Jahren erhebliche Innovationsarbeit geleistet. Mit der Formulierung von *Bildungsstandards*, entsprechender *Kompetenzstrukturmodelle*, der Diskussion um *Basiskonzepte* und der zumindest partiellen Rezeption *konstruktivistischer Lerntheorien* wurden die theoretischen Grundlagen gelegt, um eine ausgeprägte *Kompetenzorientierung* im Unterrichtsalltag zu ermöglichen. Die damit einhergehenden Forderungen, dass Lernende in den jeweiligen Domänen neben dem Erwerb von Wissen möglichst kompetent *analysieren, urteilen, handeln* können und zudem über fachmethodische und allgemeinmethodische Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen sollten, ist bei genauerer Betrachtung wenig neu und auch bei Unterrichtspraktikern weithin akzeptiert. Auch wenn der Paradigmenwechsel von einer eher inputorientierten zu einer stärker outputorientierten Steuerung des Bildungswesens eine hohe bildungspolitische Bedeutung haben mag, werden die übergeordneten Leitideen und Ziele der Fächer durch diesen Prozess insgesamt überraschend wenig verändert. Die jeweiligen Kompetenzstrukturmodelle stimmen ganz überwiegend mit dem fachdidaktischen *common ground* über ein, wie er trotz aller fachdidaktischen Kontroversen und Differenzen in zahlreichen Aufsatzbänden zum Ausdruck kommt. Aus dieser Perspektive kann die Entwicklung hin zu einem stärker kompetenzorientierten Unterrichten als Versuch bewertet werden, die kanonisierten didaktischen Ansätze und Strategien wie Handlungsorientierung oder Problemorientierung noch konsequenter im Unterrichtsalltag zu realisieren.

Neu im Kontext dieser Entwicklung ist dagegen die zunehmende Beschäftigung der verschiedenen Fachdidaktiken mit der Entwicklungsaufgabe der Konzeption einer angemessenen *Einschätzung von Kompetenzen*. Dieses Problem stellt sich insbesondere vor dem Hintergrund der virulenten Frage nach der *Wirksamkeit* und *Güte* des Unterrichts. Die Akzentuierung des Anspruchs nach einer wirksamen Förderung des Kompetenzerwerbs möglichst aller Lernenden hat dabei das weitgehende Fehlen differenzierter Ansätze und Modelle der Einschätzung deutlich werden lassen. Die Fachdidaktiken reagieren auf diesen Entwicklungsbedarf überwiegend mit der Konzeption jeweils gesonderter, *domänenspezifischer* oder *fachspezifischer* Konzepte. Im vorliegenden Text wird dagegen ein Rahmen vorgeschlagen, der sich auf viele Fächer und Bildungsbereiche beziehen kann. Dafür sprechen mehrere Gründe. Erstens lassen sich zahlreiche Fragen um die Einschätzung von Kompetenzen mit hoher schulpraktischer Relevanz weitgehend einheitlich für viele Fächer konzeptionell fassen. Zweitens kann die überwiegende Zahl von Instrumenten und Verfahren wie beispielsweise *die Anschlussbildung im Unterricht, zahlreiche Instrumente der Selbst- und Fremdeinschätzung* und auch *Möglichkeiten teilnehmender Unterrichtsbeobachtung* in allen Fächern genutzt werden. Drittens zeigt eine vergleichen-

¹ Das ursprünglich im Text verwendete Wort „Diagnose“ weckt im alltäglichen Sprachgebrauch häufig die Assoziation, durch genaue und wissenschaftlich erhobene Befunde in Verbindung mit einer angenommenen Ursache zu einer Klassifikation von (Krankheits-)Phänomenen zu führen, die es zu therapieren gilt. Einem solchen Verständnis liegen lineare und mechanistische Vorstellungen zu Grunde, die kaum auf eine zeitgemäße Vorstellung von Lernprozessen transferiert werden können. Um diesem verkürzten Verständnis von „Diagnose“ entgegenzuwirken, wird im weiteren Textverlauf das Wort durch „Einschätzung“ oder „Erhebung“ ersetzt. (Anmerkung RS)

de Analyse relevanter Kompetenzstrukturmodelle, dass sich zahlreiche Kompetenzdimensionen erheblich überlappen. Neben erheblichen Übereinstimmungen bei den methodischen Kompetenzen und den jeweiligen Handlungsfähigkeiten weisen auch die Analysefähigkeiten und Urteilsfähigkeiten der unterschiedlichen Domänen strukturelle Entsprechungen auf. Vor dem Hintergrund dieses Befundes arbeitet dieser Text terminologisch vorsichtig mit dem Begriff *fachbezogener* Kompetenzdimensionen. In diesem Zusammenhang müssen sich dezidiert domänenspezifische Ansätze die kritische Frage gefallen lassen, ob die enge Fixierung auf eine Domäne, verbunden mit dem Schwerpunkt Leistungserhebung, nicht zu einer weiteren Vernachlässigung des schulpraktisch immer noch im Entwicklungsstadium verharrenden, bildungsbereichsübergreifenden Unterrichts unbewusst beiträgt.

Neben der theoretischen Konsistenz und Kohärenz einer Einschätzungs- und Förderkonzeption stellt sich in diesem Zusammenhang auch das *Problem der unterrichtspraktischen Implementierung*. Vor dem Hintergrund der hohen Arbeitsbelastung von Lehrenden dürfte die Bereitschaft zur intensiven Beschäftigung mit zwei, drei oder gar fachspezifischen Einschätzungsmodellen - je nach Anzahl der vertretenen Fächer - überwiegend eher gering ausgeprägt sein. Dabei besteht die Gefahr, dass vergleichbar zu den Innovationsschüben in den Bereichen allgemeiner Methodik (Methoden- und Kommunikations“trainings“, Lernen lernen) sowie Medienkompetenz keine unterrichtspraktisch nachhaltige Implementierung gelingt. Auch aus diesem Grund betont die vorliegende Konzeption die weitgehende Transferierbarkeit wesentlicher Komponenten zwischen unterschiedlichen Domänen.

Die konzeptionellen Abschnitte dieses Textes zum Thema *Einschätzung und Förderung* enthalten jeweils eine grundlegende Arbeitsdefinition und nehmen terminologische Klärungen recht grundsätzlicher Art vor. Diese verstehen sich als definitorische *Vorschläge*, die sich an Überlegungen anderer Autoren orientieren und diese teilweise modifizieren. Beide Arbeitsdefinitionen betonen die Bedeutung kompetenzorientierter Lernprozesse und sehen sowohl die Einschätzung als auch das Fördern als eine *Ergänzung und Erweiterung des Unterrichts* an, die die Eigenlogik und die Integrität des jeweiligen Lernbereiches (Lernfeld, Modul, Fach..) weiterhin hochgradig wertschätzt. Aus diesem Grund orientiert sich Konzeption nicht an von Teilen der Allgemeindidaktik zunehmend propagierten Ansätzen wie Förderkreisläufen, von der Problemstellung abgetrennten Methoden-, Kommunikations- und Medientrainings und ähnlichem mehr. Folge solcher isolierter Trainingseinheiten kann eine recht einseitige Ausrichtung des Unterrichts auf mehr oder minder isolierte Förder- und Einschätzungsprozesse sein, die nur noch einen eindimensionalen oder recht kursorischen Bezug zur Problemstellung haben².

Das Konzept orientiert sich in einer wichtigen Komponente, einem flexiblen und für Ergänzungen offenen Grundmodell zur Strukturierung von Lernprozessen, angelehnt das Modell der Vollständigen Handlung. Dafür sprechen didaktische Gründe. Dieser Strukturierungsansatz ermöglicht den nachhaltigen Erwerb zentraler Kompetenzen, indem zur Förderung der Fähigkeiten Informieren, Planen, Entscheiden, Ausführen, Analysieren/Kontrollieren und Reflektieren ein hinreichendes Maß an Unterrichtszeit eingeplant wird. Der Ansatz plädiert im Sinne kumulativen und reflexiven Lernens für eine erheblich stärkere Gewichtung der Stufe „Bewerten“, weshalb eine eigenständige und schließende Teilsequenz *Reflexion oder Evaluation* gefordert wird. Dadurch erlangt die geforderte Outputperspektive im Rahmen des regulären Unterrichts für die Lernenden und Lehrenden eine konkrete Bedeutung im Sinne selbstverantwortlichen und selbstgesteuerten Lehrens und Lernens.

Das vorliegende Förderkonzept zielt insbesondere auf die Förderung des *fachbezogenen* Kompetenzerwerbs ab. Weil wirksames Fördern zudem stets eine angemessene Form von Differenzierung zur Voraussetzung hat, wird als weiteres Kriterium zur Systematisierung der Differenzierungsaspekt *Sozialform* genutzt. Dadurch soll sichergestellt werden, dass die Förderinstrumente in den regulären Gang des Unterrichts integriert werden können. Insgesamt soll durch diese Anlage der Förderkonzeption ebenfalls die Erzeugung artifizieller und isolierter Fördersituationen vermieden werden.

² Förderkreisläufe und Methodentrainings orientieren sich ganz überwiegend an dem vergleichsweise schlichten Modell einfacher Regelkreisläufe. Ein Training einfacher Rechenvorgänge, das Einüben einfacher Arbeitstechniken usw. lässt sich mit Ansätzen dieser Art realisieren. Die Kompetenzstrukturmodelle beschreiben allerdings kognitiv recht komplexe Fähigkeiten und Fertigkeiten mit ausgeprägt reflexiven Anteilen. Vor dem Hintergrund dieser Zielsetzungen muss dabei deren spezifischer Sinn - zumindest aus der Perspektive einer konstruktivistischen Lerntheorie - ebenfalls im Rahmen der Lehr-/Lernprozess durch die Lernenden aktiv rekonstruiert werden.

1. EINSCHÄTZUNG DES ERWERBS FACHBEZOGENER KOMPETENZEN

Kompetenzen sowie die Notwendigkeit ihrer Einschätzung und Förderung als ein Element guten Unterrichts

Lehr- Lernprozesse im Unterricht dienen neben der Entwicklung übergeordneter, *allgemeiner Kompetenzen* (methodische Kompetenzen, Sozialkompetenzen, Selbstkompetenz) dem Erwerb fachlich orientierter *Fähigkeiten und Fertigkeiten*. Zugleich soll Unterricht der Anlage, Festigung und Vertiefung von Themenbezügen, Interessen und Einsichten dienen und dadurch die materiale Seite des Lernens im Unterricht in Form relevanter Problemstellungen für die Lernenden zugänglich machen. Damit verbunden sind stets Fragen nach der Anschlussbildung und Anregung der Lernenden für entsprechende Aneignungsprozesse sowie nach der fundamentalen Wertschätzung des Faches, seiner Problemstellungen und Methoden. Daher schließen fachspezifische Kompetenzen immer auch entsprechende *Bereitschaften* mit ein. Franz E. Weinert kommt das Verdienst zu, eine allgemeine *Definition von Kompetenzen* vorgeschlagen zu haben, die Perspektiven einer unterrichtspraktischen Einschätzung und Leistungsmessung eröffnet: „Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situation erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ Kompetenz wird dabei unter den Prämissen einer pragmatischen Handlungs- und Lerntheorie als bei Individuen konkret verfügbare Voraussetzungen situativ adäquaten Handelns gedacht, wobei (komplexere) Fähigkeiten, (konkrete) Fertigkeiten und unterschiedliche Bereitschaften Voraussetzungen für ein zudem spezifisch problemlösendes Tun darstellen. Diese Definition eröffnet die Möglichkeit der Gestaltung entsprechender Situationen zur Einschätzung individueller *Perfomanz*, die Rückschlüsse auf den Stand des Kompetenzerwerbs ermöglichen sollen.

Anspruch	Einschätzungsbedarf (bsw.)
Adressaten-/Lernerorientierung	Erhebung von Anschlussmöglichkeiten und Interessen der Lernende
Handlungsorientierung	Einschätzung mikro- und makromethodischer Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie der Handlungsbereitschaft
Differenzierung/ individuelle Förderung	Wahrnehmung unterschiedlicher Förderbedarfe
Entwicklung	Einschätzung individueller Lernfortschritte
Erhaltung der Lernbereitschaft	Wahrnehmung von Lernblockaden
Leistungsbeurteilung	Differenzierte Erfassung unterschiedlicher Kompetenzdimensionen
Ermöglichung selbstgesteuerten Lernens	Einschätzung prozeduraler Fähigkeiten
Realisierung fachdidaktischer Prinzipien und Strategien	Einschätzung von Konflikt-, Empathie-, Urteilsfähigkeit, Ambiguitätstoleranz usw.

1.1 EINE KONZEPTION ZUR EINSCHÄTZUNG VON KOMPETENZEN

Arbeitsdefinition und konzeptionelle Überlegungen

Die Ansprüche an eine Konzeption zur Einschätzung von Kompetenzen, die sich auch unter den Gegebenheiten des Schullalltags bewährt, lassen sich in folgender Arbeitsdefinition verdichten,

Einschätzen *im* Unterricht bedeutet die Planung und Nutzung

- *abgestimmter, eingebetteter Ergänzungen und Erweiterungen des Unterrichts*, in Form unterschiedlicher *Erhebungsansätze und -instrumente* (variierend nach *Einschätzungsfokus, Einschätzungsinteresse, Erhebungsmodus* und *Erhebungsform*)
- zur *Einschätzung des (fachbezogenen) Kompetenzerwerbs und der allgemeinen Lernausgangslage* einzelner Lernender, Teillerngruppen oder auch der Gesamtgruppe gemäß des jeweiligen *Erhebungszwecks* (Förderung und/oder Beurteilung).

Einschätzungen *im* Rahmen des Unterrichts können unterschiedlichen, übergeordneten *Zwecken* dienen. Gleichmaßen legitim und notwendig im schulischen Kontext sind sowohl die *Fördereinschätzungen* zur Ermöglichung differenzierender Maßnahmen als auch die *Beurteilungseinschätzung* zur transparenten Leistungsbeurteilung. In beiden Fällen bildet dabei die möglichst valide Einschät-

zung des (fachbezogenen) Kompetenzerwerbs der einzelnen Lernender Zentrum entsprechender Bemühungen. Darüber hinaus ist zur Begründung differenzierender Fördermaßnahmen eine erweiterte Einschätzung der allgemeinen Lernvoraussetzungen und Lernbedingungen notwendig, wie sie zur lerngruppenadaptiven Planung und Ausgestaltung von Unterricht grundsätzlich erfolgen sollte. Erfasst werden dabei aber nicht nur individuelle Kompetenzausprägungen, die Lernende in Situationen isolierter Einzelleistung erreichen, sondern auch an kommunikatives Handeln gebundene Kompetenzen, die nur im Rahmen von Teillerngruppen oder der gesamten Lerngruppe realisiert werden können. Dazu zählen auch spezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten der Handlungskompetenz und der Methodenkompetenz. *Einschätzungsansätze* bestehen dabei aus *abgestimmten, eingebetteten Ergänzungen Erweiterungen des Unterrichts*. Nach dieser Vorstellung wird die jeweilig didaktische Konzeption des Unterrichts, also die Struktur seiner Intentionen, Prozesse und Handlungen, insbesondere die Strukturierung der Lehr-Lernprozesse und auch deren Sozialstruktur, durch die Einschätzung nicht ersetzt oder anhaltend gestört, sondern im wesentlichen nur ergänzt und punktuell unterbrochen. Dadurch sollen klinische „Diagnosesituationen“ mit Entfremdungseffekten für Lernende und Lehrende ausdrücklich vermieden werden. Die jeweiligen Ansätze und Instrumente werden demnach ganz überwiegend - mit Ausnahme gesonderter Erhebungsverfahren (bsw. die empirische Erhebung der Lernausgangslage einer Lerngruppe) - in die Lehr-/Lernprozesse eingebettet. Weitere Gründe für eine funktionale Unterordnung der Erfassung unter die Zentralfunktion des Unterrichtens bestehen in einem zeitökonomischen Vorteil und dem tragbaren und überschaubaren Aufwand. Die Erhebungskonzepte basieren auf einer Auswahl des Einschätzungsfokus, des Einschätzungsinteresses, des Erhebungsmodus, der Erhebungsform sowie eines oder mehrerer Einschätzungsinstrumente. Im *Fokus* kann entweder der Verlauf und die Entwicklung gesamter Lehr-/Lernprozesse stehen (*Prozessbezug*, z.B. der Verlauf einer Makromethode) oder eine einzelne Leistungssituation (*Ergebnis-/Performanzbezug*, z.B. eine schriftliche Begründung einer Entscheidung), auch in Form eines vergegenständlichten Lernproduktes (z.B. eines Lernplakates). Damit eng verbunden lässt sich das *Einschätzungsinteresse* differenzieren. *Statusbezogen* kann sowohl der erreichte Stand des Kompetenzerwerbs als auch dessen jeweilige Entwicklung mit ihren spezifischen Zuwächsen oder Retardierungen eingeschätzt werden (*Entwicklungsbezug*). Der *Erfassungsmodus* legt die zeitliche Gestaltung des Ansatzes fest. So besteht die Möglichkeit einer *kontinuierlichen* Erhebung, beispielsweise in Form der teilnehmenden Beobachtung, in aller Regel erfasst die Lehrperson allerdings *punktuell* den Stand der Kompetenzentwicklung. Dabei kann der Einschätzungszeitpunkt am Beginn einer Unterrichtsreihe liegen (*formative Einschätzung*) und die Erhebung des Lernstandes zum Ziel haben. Ebenso ist eine Feststellung des Lernfortschrittes am Ende von Teilsequenzen oder der ganzen Unterrichtseinheit in unterschiedlichen Formen der Leistungsüberprüfung üblich (*summative* Einschätzung). Soll der Ertrag einer gesamten Unterrichtseinheit eingeschätzt werden und mit den Lernenden mit dem Anspruch der Metakognition reflektiert werden, ist der Erfassungsmodus *evaluativ*. Ein sehr wesentlicher Aspekt stellt abschließend die *Einschätzungsform* dar, wobei zwischen *Selbsteinschätzung* und *Fremdeinschätzung* zu unterscheiden ist. Als *Selbsteinschätzung* bezeichnet man die Einschätzung des Kompetenzerwerbs ausschließlich durch die Lernenden selbst, die überwiegend individuell, aber auch in Kleingruppen (z.B. summativ oder evaluativ am Ende einer Gruppenarbeit) erfolgen kann. *Fremdeinschätzung* bezeichnet dagegen die Einschätzung durch Dritte. Dies ist in der Regel die *Lehrperson*, es können aber auch *Mitlernende* sein, die an anderen Lernaufgaben oder in anderen Teilgruppen lernen. Selten erfolgt die Diagnose durch *externe Personen*, wie Fachberater, Zweitkorrektoren oder auch die Eltern, die beispielsweise Hausaufgaben kontrollieren. *Einschätzungsinstrumente* sind die bei der Erfassung eingesetzten Mittel und Verfahren. Dazu zählen beispielsweise unterschiedliche Formen von Kompetenzrastern oder Selbsteinschätzungsbogen.

Definition Kompetenz (Weinert 2001, 27f.)

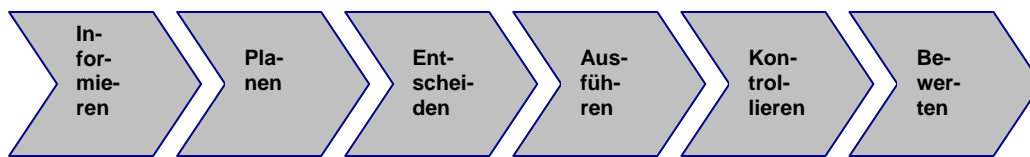
„Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“

Einschätzungszweck	Förderung	Beurteilung
Einschätzungsfokus	Prozessbezug: Lehr-/Lernprozesse als Schwerpunkt	Situations-/Performanzbezug: Einzelne Leistungssituationen und Lernprodukte als Schwerpunkt
Einschätzungsinteresse	Entwicklungsbezug: Entwicklung von Kompetenzen	Statusbezug: Ausprägung von Kompetenzen
Erfassungsmodus	Kontinuierlich	Punktuell (formativ, situativ, evaluativ)
Erfassungsform	Selbsteinschätzung (einzelne Lernende)	Fremdeinschätzung (Mitlernende, Lehrende)

EINSCHÄTZUNGSKONZEPT- GRUNDBEGRIFFE

Mit der erläuterten Arbeitsdefinition verbinden sich *drei Ansprüche* an eine (fachbezogene) Einschätzungskonzeption. Erstens ist eine Klärung des Begriffes (*fachbezogener*) *Kompetenzerwerb* notwendig. Dazu sind die vorliegenden domänen- und fachspezifischen Kompetenzmodelle zu sichten und als fundamentale Teilkomponente in eine Gesamtkonzeption zu integrieren. Die Forderung nach einer *abgestimmten und eingebetteten Ergänzung und Erweiterung des Unterrichts* zu Einschätzungszwecken impliziert die Frage nach der vorherrschenden Prozesslogik im Unterricht. Es stellt sich die Frage nach einem möglichen Grundmodell von Unterricht, das den Erwerb (fachbezogener) Kompetenzen durch entsprechende Struktur besonders unterstützt und zugleich offen für Einschätzungs- und Förderoptionen ist. Die Vielfalt unter schiechlicher Ansätze aufgrund der Kombination verschiedener Dimensionen (Einschätzungszweck, Einschätzungsfokus, Einschätzungsinteresse, Erfassungsmodus und Erfassungsform), verbunden mit dem Anspruch der organischen Einbettung in gegebene Lehr-/Lernprozesse, wirft die Frage nach einer Systematik und Zuordnung der Instrumente auf.

Modell zur Strukturierung von Lernprozessen in den Stufen der Vollständigen Handlung:



Folgt man den didaktischen Konzeptionen, die aus (fachdidaktischer) Perspektive die Prinzipien Problemorientierung betonen und zugleich allgemeindidaktisch die Bedeutung der Anschlussbildung und der Äquilibration angemessen reflektieren, kann man zu einem Grundmodell von sechs Stufen zur Erarbeitung von Problemen gelangen.

Die Anschlussbildung soll die Wahrnehmung, Beschreibung und Antizipation der Fragestellung ermöglichen (Worin besteht das Problem?), die Lernenden ansprechen und anregen, die Strukturierung des Lernprozesses unterstützen sowie eine differenzierte Lernausgangslage ermöglichen.

Der folgenden Stufe des Informierens kommt eine Doppelfunktion zu. Der didaktische Fokus stellt die Analyse der Problemstruktur dar, aber auch die Problementstehung soll untersucht werden (Warum besteht das Problem?) Die dazu notwendige Informationsrecherche und –erarbeitung wird der Problemanalyse didaktisch untergeordnet. Die Stufen des Planens und Entscheidens bilden eine eigenständige Stufe, in der unterschiedliche Entscheidungs- und Handlungsalternativen gesucht, analytisch verglichen und erörtert werden (Was ist möglich?). Die beiden Stufen am Ende der Handlungsfolge dienen in zweifacher Hinsicht der Evaluation. Zunächst soll der Kompetenzerwerb mit seinen unterschiedlichen Dimensionen reflektiert, in geeigneter Form überprüft und bewertet werden. Dazu gehören insbesondere die bilanzierende Reflexion und gegebenenfalls eine Methodenreflexion. Als zweiter Aspekt kann die Qualität der Lehr-/Lernprozesse mit geeigneten Befragungsmethoden durch die Lernenden oder durch die Lehrperson differenziert evaluiert werden. Beide Aspekte lassen sich unter der Fragestellung Was haben wir wie gut gelernt? verbinden.

Als weitere Komponente bedarf eine Konzeption zur Einschätzung von Kompetenzen geeigneter Instrumente. Die mittlerweile zahlreich vorhandenen Methoden und Verfahren zur Erhebung von allgemeinen Bedingungen des Unterrichts und spezifischer Lernausgangslagen, zur Erfassung von Lernleistungen und Lernprodukten im Verlauf des Unterrichts sowie zu evaluativen Zwecken müssen dazu passend in die Lehr-Lernprozesse integriert werden. Dabei ist aus didaktischer Sicht eine möglichst organische Einbettung in das beschriebene Modell zur Strukturierung von Lernprozessen wünschenswert, um zwei Schwierigkeiten zu vermeiden, die mit der Einschätzung von Kompetenzen und deren Förderung im Unterricht grundsätzlich verbunden sind. Die eine besteht im Zeitaufwand additiver und vom regulären Unterricht weitgehend abgekoppelter Einschätzungs- und Fördermaßnahmen, ein Problem, das aus dem Einsatz von Methoden- und Kommunikationstrainings bekannt ist.

Die andere Gefahr stellt die Möglichkeit dar, dass neben dem eigentlichen Lehr-/Lernprozess aus der Kombination von Einschätzungs- und Fördermaßnahmen ein zweiter, „informeller“ Lernprozess entsteht und die ursprüngliche Prozesslogik des Unterrichts zugunsten isolierter Fördermaßnahmen aufgegeben wird. Ein fachbezogenes Konzept zur Kompetenzeinschätzung und Förderung sollte dagegen die Eigenlogik der Strukturdimensionen von Unterricht nicht auflösen, sondern gerade deren unterrichtspraktische Realisierung unterstützen. Eine denkbare Konkurrenzsituation von „Normalunter-

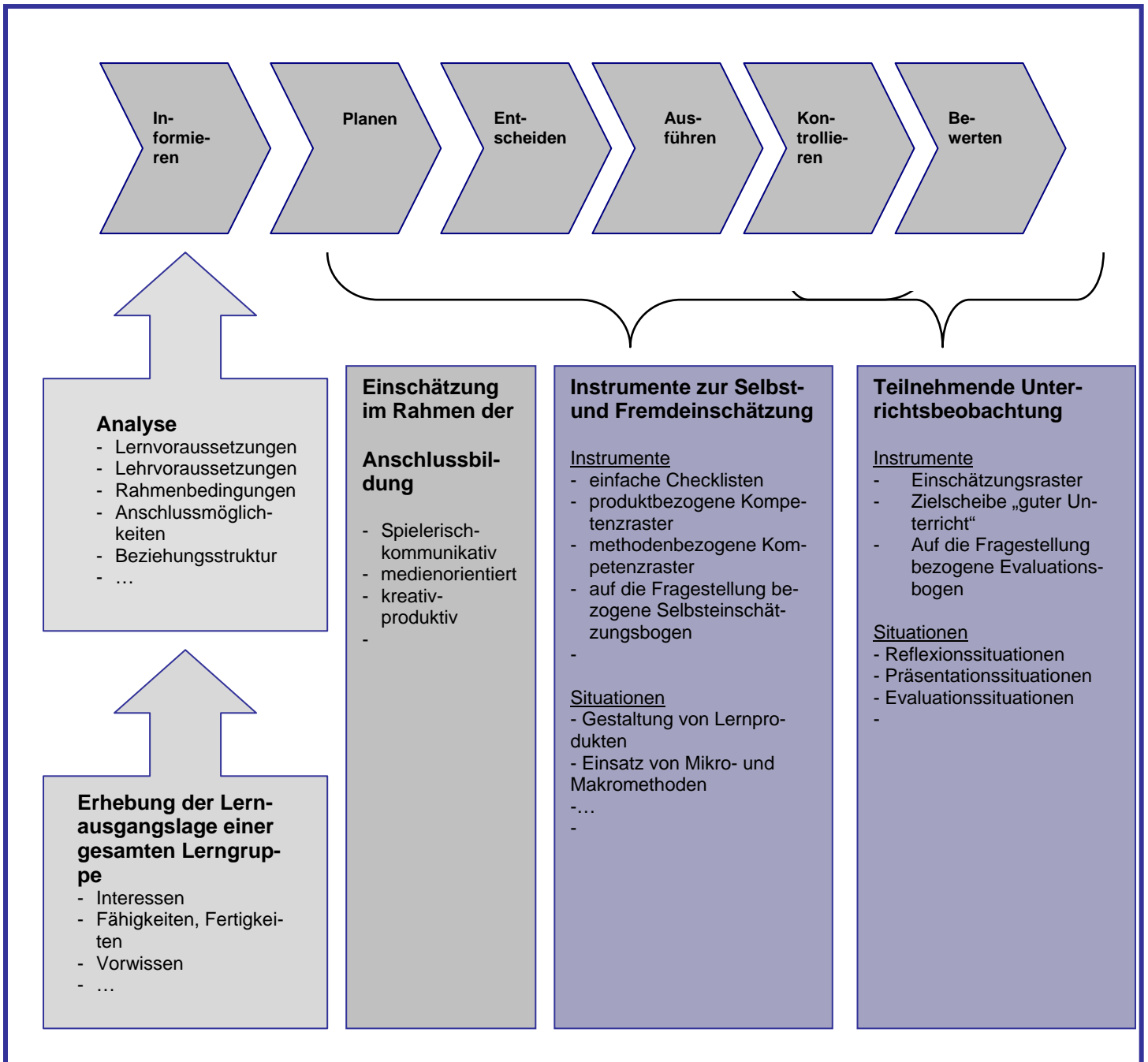
richt“ und Förderunterricht ist daher bereits konzeptionell zu vermeiden. Aus diesen Gründen werden die unterschiedlichen Instrumente zur Kompetenzeinschätzung unterstützend und situativ passend in den regulären Unterrichts integriert.

Für die Anschlussbildung stehen drei Einschätzungsinstrumente mit unterschiedlichen Schwerpunkten zur Verfügung. Eine differenzierte Form der *Bedingungsanalyse* („*Meine Lerngruppe*“, „*Meine Freiräume*“), die der ganzheitlichen und umfangreichen Einschätzung der Lern- und Lehrvoraussetzung von Lerngruppe und Lehrperson, der äußeren und inneren Rahmenbedingungen von Unterricht, der unterschiedlichen Bezüge und der Beziehungsrelation der im Unterricht beteiligten Personen. Ziel dieses Instrumentes ist die Erfassung des jeweiligen Bedingungsgefüges von Unterricht und die Eröffnung von Möglichkeitshorizonten für die weitere Planung und Gestaltung von. In diesem Zusammenhang stellt die Einschätzung der heterogenen Lernvoraussetzungen der Lernenden und ihrer Bezüge zum jeweiligen Fragestellung eine praktisch nicht einfache Aufgabe für die Lehrperson dar. Entsprechende *Fragebogen* zur Erhebung der Interessen, der Fähigkeiten und Fertigkeiten, der auf die Fragestellung bezogenen Einstellungen und des Vorwissens ermöglichen der Lehrperson die Lernvoraussetzungen mit hoher Beteiligung der Lernenden zu erheben, auszuwerten und entsprechende Planungsentscheidungen für den Unterricht daraus abzuleiten und legitimieren. Eine dritte Möglichkeit in Rahmen der Anschlussbildung stellt die Nutzung solcher Methoden und Lernsettings dar, die in besonderer Weise eine Einschätzung ermöglichen. Durch entsprechend gestaltete Angebote mit unterschiedlichen Schwerpunkten lassen sich ebenfalls Interessen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie in Bezug auf das Problem vorhandene Einstellungen und Vorwissen mit vergleichsweise geringem Aufwand erfassen. Alle drei Instrumente basieren überwiegend auf der allgemeinen, noch fachunspezifischen Definition von Kompetenz durch E. Weinert (2001: 27f), womit zwei wesentliche Vorteile verbunden sind. Indem den *Interessen* und *Voreinstellungen* gleiche Aufmerksamkeit gewidmet werden wie den aus fachlicher und fachdidaktischer Perspektive zentralen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie des Wissens, wird instrumentell verkürztes und fremdbestimmtes Lernen vermieden. Dadurch soll mit einer Erhebung immer auch einhergehende Tendenz zur Verdinglichung der Lernsubjekte begegnet werden und deren Subjektcharakter im Sinne einer partizipativen Lehr-/Lernkultur durch eine angemessene Adressatenorientierung gestärkt werden. Der zweite Vorteil dieser Instrumente liegt in ihrer Einsetzbarkeit in verschiedenen Fächern und Bildungsbereichen. Die vorliegenden Instrumente lassen sich, ohne dass jeweils eine zeitintensive Anpassung an die unterschiedliche Struktur fachspezifischer Kompetenzmodelle nötig wird, mit geringem Aufwand gemäß den Erfordernissen unterschiedlicher Fächer modifizieren.

Für die Stufen „Informieren, Planen und Entscheiden eignen sich unterschiedliche Instrumente zur *Selbst- und Fremdeinschätzung*. Je nachdem ob in diesen Stufen der Einsatz von handlungsorientierten Mikro- oder Makromethoden überwiegt oder die Erarbeitung einfacher oder auch komplexer Lernprodukte im Zentrum des Unterrichts stehen, können verschiedene Varianten von *Kompetenzrastern*, *Checklisten* und *Selbsteinschätzungsbogen* sowohl für die Erhebung als auch zur Förderung eingesetzt werden. Alle diese Instrumente eignen sich zur Fremdeinschätzung durch die Lehrperson sowie zur Selbsteinschätzung durch die Lernenden oder Kleingruppen.

Eine wesentliche Komponente lernprozessbegleitender Einschätzung stellt die *teilnehmende Unterrichtbeobachtung* dar. Bereits in den Stufen Planen und Entscheiden sowie besonders ausgeprägt bei den Stufen des Kontrollieren und Bewertens kann die Lehrperson mit einfachen Mitteln aus der beobachtbaren Performanz der Lernenden Rückschlüsse auf den Stand des Kompetenzerwerbs ziehen. Insbesondere Unterrichtsgespräche mit den Schwerpunkten Auswertung, Präsentation sowie auf Reflexion abzielende Diskussionen lassen sich effektiv mit einem *Raster zur jeweils fokussierten Kompetenz* einschätzen. Zur Evaluation der Qualität der Lehr-Lernprozesse in Anschluss an die teilnehmende Unterrichtbeobachtung eignen sich für Lehrpersonen und Lernende unterschiedliche Evaluationsinstrumente. Zur effizienten Auswertung, Selbsteinschätzung und zielgerichteter Optimierung ihres Unterrichts können Lehrpersonen eine *Zielscheibe guter Unterricht* nutzen oder ergänzend dazu die Lernenden durch *eine auf die jeweilige Lernsituation oder die jeweilige Lernaufgabe abgestimmten Evaluationsbogen* in die Weiterentwicklung von Unterricht aktiv einbeziehen.

Einschätzungskonzept: Einschätzungsinstrumente und –situationen



2. EIN OFFENES KONZEPT ZUM DIFFERENZIERENDEN FÖRDERN IM UNTERRICHT

Überlegungen und Arbeitsdefinition

Gefördert wird der Kompetenz- und Wissenserwerb im Unterricht im weiten Sinne in Lernarrangements, die den Lernenden ein Angebot an Lernmöglichkeiten anbieten. Unüblich sind in den meisten Fächern institutionalisierte Zusatzangebote zur Kompensation entsprechender Lernrückstände, wie sie unter dem Begriff *Förderunterricht* für die Fächer Englisch, Deutsch und Mathematik weit verbreitet sind. Auch eine *(Hoch-)Begabtenförderung* fehlt in den meisten Bildungsbereichen noch weitgehend, entsprechende Angebote werden an

Schulen in der Regel nur in Form freiwilliger, thematisch selektiver Arbeitsgemeinschaften angeboten. Vor diesem Hintergrund kann von einer etablierten und weit verbreiteten Kultur des Förderns in den meisten Bildungsbereichen nicht ausgegangen werden, die Entwicklung einer entsprechenden Theorie und Praxis des Förderns stellt eine wesentliche, fachdidaktische Entwicklungsaufgabe dar. Um ein entsprechendes, für den Schullalltag taugliches Konzept *differenzierenden Förderns im (Fach)Unterricht* zu konzipieren, soll zunächst eine entsprechende Arbeitsdefinition vorgestellt und einige damit verbundene Grundannahmen erläutert werden.

Fördern im Unterricht bedeutet die Planung und Realisierung

- *abgestimmter, eingebetteter Ergänzungen und Erweiterungen des Unterrichts*
- *in Form unterschiedlicher, passender Förderansätze und -Instrumente,*
- *gemäß den heterogenen Förderbedarfen einzelner Lernender, Teillerngruppen oder auch der Gesamtgruppe*
- *zur Erweiterung ihrer (fachbezogenen) Kompetenzen.*

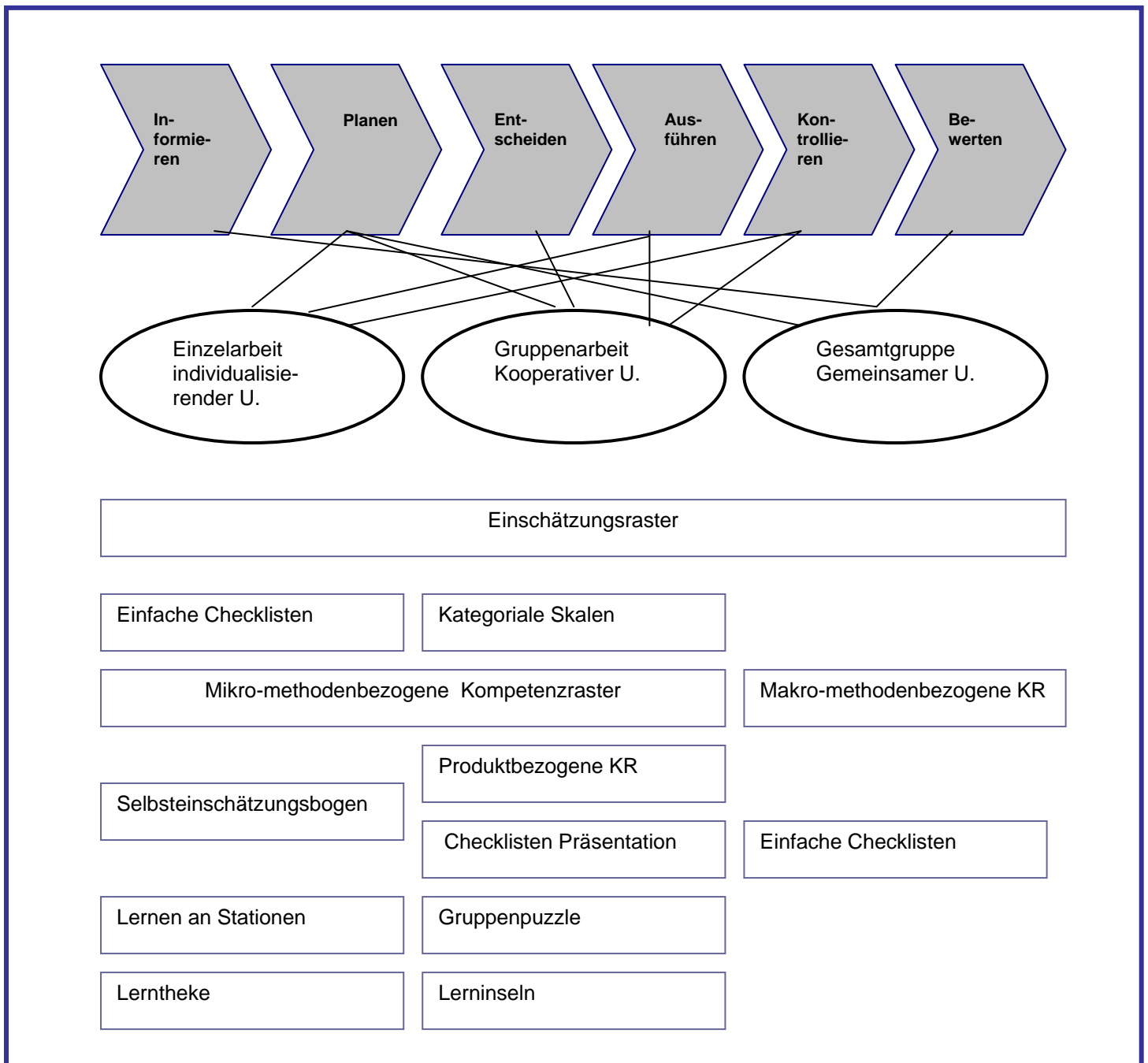
Fördern *im* Rahmen des Unterrichts hat nach dieser Auffassung ein klar begrenztes Ziel in Form der *Erweiterung (fachbezogener) Kompetenzen* aller Lernender. Weiterhin sollten sich Förderansätze an den *heterogenen und differenzierten Förderbedarfen* innerhalb der Lerngruppe orientieren, mit deren Vielfältigkeit stets zu rechnen ist. Einzelne Lernende und Teillerngruppen können sehr unterschiedliche Förderbedarfe aufweisen, wobei der Lernstand der Lerngruppe als Gesamtheit auch spezifische Fördermaßnahmen erfordern kann. Förderansätze bestehen dabei aus *abgestimmten, eingebetteten Ergänzungen und Erweiterungen des Unterrichts*. Nach dieser Vorstellung wird die jeweilige didaktische Konzeption des Unterrichts, die Sequenzierung des Lehr-/ Lernprozesses und auch die Sozialstruktur, durch Förderansätze nicht ersetzt, sondern gerade durch deren angemessene Realisierung unterstützt. Dadurch soll eine didaktisch fragwürdige Opposition oder gar Trennung von Unterrichten einerseits und Fördern andererseits vermieden werden. Die jeweiligen Förderansätze und Fördermittel werden demnach ganz überwiegend in die regulären, fachlichen Lehr-/Lernprozesse eingebettet. Ein wichtiger Vorteil dieses Ansatzes besteht in der Vermeidung einer wiederkehrenden Unterbrechung des Lernprozesses durch abgesonderte Phasen des Übens und Förderns, das in der schulischen Praxis nicht selten zu einem mechanischen Üben vor Lernkontrollen und Prüfungen degeneriert. Die Definition beabsichtigt damit insgesamt, dass die konkreten Förderansätze und Förderinstrumente der Gesamtlogik des Unterrichts, insbesondere mit seiner Ziel-, Prozess- und Sozialstruktur kohärent zugeordnet werden und ihr *Mittelcharakter* gewahrt bleibt. Aus diesem Grund genügt es nicht, nur ein Förderinstrument oder ein Förderansatz in das Zentrum eines Förderkonzeptes zu stellen. Dagegen ist es vielmehr nötig, aus einem breiten Grundrepertoire jeweils geeignete Förderinstrumente *passend zur Lernsituation* auszuwählen und möglichst organisch in den Lernprozess zu integrieren.

Ein (offenes) Konzept zum differenzierenden Fördern

In den einzelnen Stufen des Lernprozesses wie der Anschlussbildung, der Stufe des Informierens, Planens und Entscheidens werden bestimmte Sozialformen jeweils besonders häufig eingesetzt. In allen Sozialformen erwerben die Lernenden (fachspezifische) Kompetenzen, folglich kann auch in allen Sozialformen der Kompetenzerwerb durch geeignete Förderinstrumente unterstützt werden. Um die Grundstruktur des Unterrichts zu erhalten, werden im vorliegenden, offenen Förderkonzept unterschiedliche Förderinstrumente nach dem Prinzipien der *didaktischen und funktionalen Passung* in eine *Matrix aus Sozialformen und Kompetenzen* eingeordnet.³

³ Die hier vorgeschlagene Systematisierung von Förderinstrumenten und Förderansätzen ist weder vollständig noch beabsichtigt sie es zu sein. Ihr Ziel ist vielmehr, den Zusammenhang von *Fördersituationen* (Sequenz und Sozialform), *Förderzielen* (die Kompetenzen) und *Förderinstrumenten* aufzuklären. Dabei ist die Zuordnung der Instrumente nicht immer eindeutig, weil sich manche für den Einsatz in mehreren Fördersituationen eignen. Eine Erweiterung des hier vorgestellten Grundrepertoires von Förderinstrumente wird durch die rapide Entwicklung weiterer Förderinstrumente und -ansätze nötig werden.

Förderkonzept zum Kompetenzerwerb - Übersicht



Förderinstrumente sind dabei einerseits unterschiedliche Einschätzungsinstrumente, die auch zur Förderung genutzt werden können, andererseits eigenständige Methoden und Arbeitshilfen, die den jeweiligen Kompetenzerwerb unterstützen. Zur Förderung der (fachbezogenen) Kompetenzen in der Sozialform *Einzelarbeit* eignen sich insbesondere das Einschätzungsraster, einfache Checklisten, *mikro-methode-nbezogene* Kompetenzraster und *auf die Fragestellung bezogene* Selbsteinschätzungs-bogen. Sie ermöglichen eine individualisierende Förderung ausgehend von einer Selbst- oder Fremdeinschätzung, wobei die Lernenden stets zur Selbsthilfe angeleitet werden sollen. Einige Förderinstrumente (Einschätzungsraster, einfache Checklisten, *mikro-methode-nbezogene* Kompetenzraster) eignen sich ebenfalls für den Einsatz in Kleingruppen, allerdings muss dazu ihr Einsatz teilweise etwas modifiziert werden. Andere Förderinstrumente sind

für eine Nutzung im Rahmen dieser Sozialform besonders geeignet, wie kategoriale Skalen, *produktbezogene* Kompetenzraster, die Checkliste *Präsentation*, die (erweiterte) Methode des *Gruppenpuzzle* sowie das Lernen an Lerninseln. Zudem kann der Kompetenzerwerb in Kleingruppen besonders intensiv in der neuen Lernform der Lerninsel im Rahmen einer Lernlandschaft gefördert werden. In der Sozialform *Gesamtgruppe* lassen sich insbesondere die Methoden- und Handlungskompetenz der Lerngruppe mit Hilfe makro-methodebezogener Kompetenzraster effektiv fördern, aber auch die der Einsatz des Einschätzungsrasters und einfache Checklisten erlauben eine sinnvolle in Plenumsituationen.

Fördern und innere Differenzierung des Unterrichts

Dass ein enger Zusammenhang zwischen den Ansprüchen nach möglichst individualisierender Förderung des Kompetenzerwerbs und der Differenzierung des Unterrichts besteht, ist evident. Denn je nach Ausprägung der (fachbezogenen) Kompetenzen benötigen Lernende unterschiedliche Lernarrangements und Anforderungen um individuelle Lernfortschritte machen zu können. Dabei kann und gibt es hinsichtlich der individuellen Förderbedarfe der Lernenden erhebliche Überlappungen, weshalb eine teiladaptive Differenzierung auf der Ebene von Teilgruppen schulpraktisch häufig ausreichend ist. Für die Wirksamkeit differenzierender Fördermaßnahmen ist letztlich entscheidend, dass die jeweils relevanten Aspekte von Unterricht individualisiert und differenziert werden.

Füchter, Andreas (2010): Diagnostik und Förderung. Didaktische Konzeption und unterrichtspraktische Ansätze für die Unterrichtsfächer Politik, Wirtschaft, Geschichte und Geographie. Kassel (Prolog Verlag) (Übertragen auf Lernprozesse auch außerhalb der genannten Fächer, unter weitgehendem Verzicht das Wort „Diagnose“ und mit Anpassungen an die Sequenzierung von Lernprozessen nach dem Modell der Vollständigen Handlung durch RS).