

UNSER PROFESSIONALISIERUNGSDESIGN

KOMPETENZRASTER

HANDREICHUNG



MATERIALIEN

- Kompetenzraster
Definition, Abgrenzung, Verständnis
- Arbeiten mit Kompetenzrastern
Kritik, Chancen, Perspektiven
- Selbstbeobachtung und Selbstbewertung
Erlebnisse, Erfahrungen, Eindrücke
- Was sind Kompetenzen
Grundlagen, Leitlinien, Eckpunkte
- Literatur



„Ein **Kompetenzraster** bietet eine Übersicht über die zu erwerbenden **Kompetenzen aus Schülersicht**. Es enthält die Kompetenzen für Unterrichtsabschnitte, ein halbes oder ein ganzes Jahr auf unterschiedlichen Leistungsstufen. Damit dient es der Selbstkontrolle der Schülerin oder des Schülers und trägt zur Selbststeuerung bei. Kompetenzen in verschiedensten Bereichen sind formuliert und umschrieben und werden im Raster mit farbigen Punkten sichtbar gemacht. **Die Kompetenzraster geben Auskunft über Fähigkeiten; sie zeigen, was ein Lerner kann, und was er noch alles lernen könnte.**

Im Gegensatz zur abstrakten Note machen die „Ich kann ...“-Formulierungen in den Feldern der Kompetenzraster deutlich, **welche Leistungen der entsprechende Lerner zu erbringen fähig oder willens war und wo in Zukunft die Akzente zu setzen sind.**

Nicht auf welcher Seite eines Buches man arbeitet, oder was man ‚gehabt‘ hat, sondern was ein Schüler/eine Schülerin wirklich erkennbar umsetzen, bewirken kann, gibt eine bestärkende, klare Aussage. Dies erreichen wir durch die Arbeit mit Kompetenzrastern.“

[Internetseite der hessischen Schulbehörde, lernarchiv.bildung.hessen.de, mit Kürzungen und Auslassungen]

KONSTRUKTE

0. VORWORT.....	3
1. WAS SIND KOMPETENZRASTER?.....	4
2. VON WELCHEM KOMPETENZBEGRIFF GEHEN WIR AUS?	4
3. WORUM GEHT ES?	4
4. WELCHE NIVEAUSTUFEN STREBEN WIR AN?	5
5. WIE VERHÄLT ES SICH MIT DEN KOMPLEXITÄTSGRADEN AUF DEN NIVEAUSTUFEN?.....	6
6. WIE GELANGEN WIR ZU DEN FÄHIGKEITEN/SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN/LEITKOMPETENZEN? ...	7
7. GIBT ES EINE EMPFOHLENE SCHRITTFOLGE?	8
8. IN WELCHER BEZIEHUNG STEHT UNSERE ARBEIT ZUM GEMEINSAMEN EUROPÄISCHEN REFERENZRAHMEN?	8
9. WIE KANN MIT DEM KOMPETENZRASTER GEARBEITET WERDEN?.....	8
10. WO LIEGEN DIE GRENZEN IM UMGANG MIT DIESER ART VON KOMPETENZRASTERN?	8
11. KÖNNEN AUS DEN KOMPETENZBESCHREIBUNGEN IM VORLIEGENDEN MODELL NOTEN ABGELEITET WERDEN?	9
12. WAS ZEICHNET EINE GUTE AUFGABE/PROBLEMSTELLUNG FÜR DEN KOMPETENZERWERB AUS? ..	9
13. WELCHE ASPEKTE SOLLTEN UNSERE ARBEIT LEITEN?.....	9
14. WORAUF SOLLTEN DIE BENUTZER VON KOMPETENZRASTERN ACHTEN?	11

ANLAGEN

ORIENTIERUNGSTEXT 1: ERZIEHUNGSZIEL: SELBSTBEOBACHTUNG UND SELBSTBEWERTUNG.....	12
ORIENTIERUNGSTEXT 2: WAS SIND KOMPETENZEN UND WIE LASSEN SIE SICH MESSEN?	18
ORIENTIERUNGSTEXT 3: ERZIEHENDER UNTERRICHT.....	22
ORIENTIERUNGSTEXT 4: MIT KOMPETENZRASTERN SELBSTSTÄNDIGES LERNEN FÖRDERN	26
ORIENTIERUNGSTEXT 5: HANDLUNGSORIENTIERUNG – AKZEPTIERT UND VARIIERT	31
LITERATUR.....	33
BEISPIELE	34

0. VORWORT

Mit der Handreichung möchten wir es interessierten LeserInnen ermöglichen, unseren Weg zur Erstellung von Kompetenzrastern als einen von vielen gangbaren Wegen nachzuvollziehen, unsere Gedanken, die wir im Zusammenhang mit dem Umgang von Kompetenzrastern angestellt haben, verstehen und einordnen zu können.

Die Handreichung ist in Form von häufig auftretenden oder zu hörenden Fragen und den aus unserer Sicht zweckmäßigen, das heißt den Sachverhalt und die Vorgehensweise erhellenden Antworten bzw. Begründungen aufgebaut. Mit Blick auf die Komplexität des Gegenstandsfeldes kann dies nur ein kleiner Ausschnitt sein. Gleichwohl war es uns wichtig, wenigstens ansatzweise exemplarisch vorzugehen und den Verlauf unserer Entwicklungsarbeit, wie wir ihn hier im Studienseminar Neuwied gegangen sind, abzubilden.

Diese Aufarbeitung geschieht in drei Schritten.

An den Anfang haben wir die Auseinandersetzung mit dem Kompetenzraster gesetzt.

In einem Zwischenschritt stellen wir Bezüge zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (CEF) her. Wir äußern an dieser Stelle die Bitte, sich außerhalb dieser Handreichung die Zeit zu nehmen, den Europäischen Referenzrahmen intensiv zu studieren. Er bietet in seiner professionellen Ausgestaltung, weit über das Sprachenlernen hinaus, reichhaltige Anregungen für pädagogisches, didaktisches und methodisches Handeln.

Schließlich werden im dritten Schritt Aspekte der Arbeit mit Kompetenzrastern eröffnet.

Zur Ergänzung haben wir Orientierungstexte angefügt, die der Kontextuierung der wesentlichen Aussagen dienen können.

Im Literaturverzeichnis haben wir die aus unserer Sicht prägnanten Fundstellen zum Thema zusammengetragen. Aus den Texten dürfte hinreichend deutlich werden, dass handlungsorientierter Unterricht und die Arbeit mit Kompetenzrastern wie die zwei Seiten einer Medaille aufgefasst werden können.

Beim Lesen wird Ihnen manche Passage bekannt aus anderen Verwendungszusammenhängen vorkommen, mit einigen der genannten Elemente werden Sie auch hinreichend vertraut sein und sie bereits in die Praxis umgesetzt, erprobt und evaluiert haben. Vielleicht ist das eine oder andere auch neu für Sie.

Für Anregungen, Kritik und weiterführende Hinweise sind wir dankbar.

Großes Interesse haben wir an Rückmeldungen und Erfahrungsberichten.

Ansonsten wünschen wir allen LeserInnen viel Lesegenuss und erfolgreiche Arbeit mit Kompetenzrastern.

Neuwied, im Januar 2006

Arbeitsgruppe Kompetenzraster:

Leif-Erik Grabe, Ulf Groszklos, Axel Lischewski, Peter Markwerth

1. WAS SIND KOMPETENZRASTER?

Kompetenzraster sind tabellarische Einschätzungsraster, mit denen Lernende und Lehrende gemeinsam arbeiten. Mit ihnen wird ein Entwicklungshorizont abgesteckt, in dem in differenzierter Weise der Weg beschrieben wird, und zwar von einfachen Grundkenntnissen bis hin zu komplexen Fähigkeitsstufen.

Mit Kompetenzrastern werden Inhalte und Qualitätsmerkmale verschiedener Lern- oder Arbeitsbereiche in Form von „Ich kann ...“-Statements definiert („Ich kann die Bedeutung von physikalischen Begriffen als Kommunikationsgrundlage erläutern ...“).

Die Beschreibungen ermöglichen es Lernenden, sich zu orientieren und ihre Arbeiten mit den formulierten Kompetenzen in Beziehung zu bringen.

Im Allgemeinen sind in der Vertikalen Fähigkeiten/Schlüsselqualifikationen aufgeführt, die den Lern- und Arbeitsbereich bestimmen (was?). Zu diesen Kriterien werden in der Horizontalen sechs Niveaustufen definiert (wie gut?).

Anlage zum Didaktischen Halbjahresplan - Physik-Körbe
Arbeits- und Lernbereich: Physik - Allgemeine Kompetenzen (Lernbausteine BOS)

KOMPETENZRASTER			
	Informieren	Planen	Entscheiden
PK-1 Begriffe benutzen	Ich kann die Bedeutung von physikalischen Begriffen als Kommunikationsgrundlage erläutern und grundlegende physikalische Begriffe beschreiben.	Ich kann auf Grundlage von Beobachtungen, Gegenüberstellungen, Analysen oder Messungen die Merkmale eines Objektes herausstellen.	Ich kann durch Idealisierung, Simplifikationen und Klärungen wesentlicher Merkmale eines Objektes einer Klasse von Objekten zuordnen.
PK-2 Messwerte erfassen	Ich kann grundlegende physikalische Größen, Messgeräte und Messverfahren beschreiben sowie die Bedeutung von Messungengenauigkeiten bei der Messwertaufnahme erläutern.	Ich kann unter Rückgriff auf mir bekannte Messgeräte und Messverfahren neue Messverfahren situationsbezogen zusammenstellen.	Ich kann Messverfahren auswerten und beschreiben.

↑ Fähigkeiten/ Schlüsselqualifikationen/ Leitkompetenzen

→ Niveaustufen

Kompetenzraster sind ein Arbeits-, Selbststeuerungs- und Evaluationsinstrument.

Kompetenzraster sind für alle Schularten/-formen, Bildungsbereiche und Arbeits-/Lernfelder geeignet.

2. VON WELCHEM KOMPETENZBEGRIFF GEHEN WIR AUS?

Kernelement des Kompetenzrasters ist die Kompetenz. Diese soll definiert werden als Disposition von Menschen zur Bewältigung bestimmter Anforderungen bzw. als menschliche Fähigkeit zur gesellschaftlichen Kommunikation. (Weitergehende Informationen zu Kompetenzen im Orientierungstext 2 im Anhang.)

3. WORUM GEHT ES?

Es geht es darum, individuelle Leistungen mit einem Referenzwert in Beziehung setzen zu können. Lernende markieren jeweils, was sie erreicht haben bzw. legen mit Hilfe des Rasters ihre persönliche Zielsetzung fest. [Was heißt es für einen Lernenden, wenn er im Kompetenzraster Französisch liest: „Ich kann einfache Wendungen und Sätze gebrauchen, um Leute, die ich kenne, zu beschreiben, und um zu beschreiben, wo ich wohne.“ Vielleicht erkennt er sofort, dass er längst über die beschriebenen Fähigkeiten verfügt. Vielleicht ist er unsicher. Vielleicht wird ihm aber auch klar, dass er wenig bis keine Ahnung hat, wovon die Rede ist. Mit anderen Worten: Er nimmt eine erste grobe Orientierung vor.]

Diese individuelle Orientierung an einer Bezugsnorm versteht sich als eine Art Eingangstor zum selbst gesteuerten Lernen. Denn jeder Zelle in diesem Raster kommt eine Art Modulcharakter zu. Sie entspricht einer Lernsequenz und gibt den Blick frei auf eine dahinter liegende vielfältige Lernlandschaft, auf adäquate Möglichkeiten, die Meinung über das eigene Wissen zu überprüfen und von den zahlreichen inhaltlichen und methodischen Anregungen Gebrauch zu machen - von Checklisten und einfachen Hinweisen auf Lehrmittel über mehr oder weniger herkömmliche Arbeitsmaterialien bis hin zu komplexen systemgestützten Lernprogrammen.

Die Formulierungen in den Zellen des Kompetenzrasters ermöglichen es den Lernenden, sich ein Bild zu machen dessen, was man können könnte. Die graduelle Abstufung der Kompetenzbeschreibungen versetzt sie in die Lage, sich in diesem Bezugsrahmen zu positionieren. Und die Materialien, Orientierungstests, Arbeitsimpulse, Lernarrangements dahinter laden ein zur aktiven Auseinandersetzung. Die Lernlandschaft hinter dem Kompetenzraster kann auf Bewährtes bauen und sukzessive durch die Lehrpersonen erweitert und ergänzt werden. (Vgl. hierzu und weiterführend Orientierungstext 1 im Anhang.)

	A1	A2	B1
HÖREN	Ich kann vertraute Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, die sich auf mich selbst, meine Familie oder auf konkrete Dinge um mich herum beziehen, vorausgesetzt es wird langsam und deutlich gesprochen.	Ich kann einzelne Sätze und die gebräuchlichsten Wörter verstehen, wenn es um für mich wichtige Dinge geht (z.B. sehr einfache Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Ich verstehe das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Mitteilungen und Durchsagen.	Ich kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Ich kann vielen Radio- oder Fernsehsendungen über aktuelle Ereignisse und über Themen aus meinem Berufs- oder Interessensgebiet die Hauptinformationen entnehmen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird.
LESEN	Ich kann einzelne vertraute Namen, Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, z.B. auf Schildern, Plakaten oder in Katalogen.	Ich kann ganz kurze, einfache Texte lesen. Ich kann in einfachen Alltagstexten (z.B. Anzeigen, Prospekten, Speisekarten oder Fahrplänen) konkrete, vorhersehbare Informationen auffinden und ich kann kurze, einfache persönliche Briefe verstehen.	Ich kann Texte verstehen denen vor allem sehr gebräuchliche Alltagswörter/sprache vorkommt. Ich kann private Briefe verstehen, in denen von Familien, Gefühlen und Wünschen berichtet wird.
AN GESPRÄCHEN TEILNEHMEN	Ich kann mich auf einfache Art verständigen, wenn mein Gesprächspartner bereit ist, etwas langsamer zu wiederholen oder anders zu sagen, und mir dabei hilft zu formulieren, was ich zu sagen versuche. Ich kann einfache Fragen stellen und beantworten, sofern es sich um unmittelbare Bedürfnisse handelt, und um sehr vertraute Themen.	Ich kann mich in einfachen, routinemässigen Situationen verständigen, in denen es um einfache, direkte Austausch von Informationen über vertraute Themen und Tätigkeiten geht. Ich kann ein sehr leichtes Kontaktgespräch führen, verstanden werden und mich an Gesprächen beteiligen, wenn es sich um vertraute Themen des Alltags (z.B. Familie, Hobbys, Arbeit, Freizeit) und aktuelle Ereignisse bezieht.	Ich kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Ich kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über Themen teilnehmen, die mir vertraut sind, die mich persönlich interessieren oder die sich auf Themen des Alltags (z.B. Familie, Hobbys, Arbeit, Freizeit) und aktuelle Ereignisse beziehen.
ZUSAMMENHÄNGENDES SPRECHEN	Ich kann einfache Wörter und Sätze gebrauchen, um Leute, die ich kenne, zu beschreiben und um zu beschreiben, wo ich wohne.	Ich kann mit einer Reihe von Sätzen und mit einfachen Mitteln z.B. meine Familie, andere Leute, meine Wohnsituation, mein Aussehen und meine	Ich kann in einfachen Zusammenhängen Sätze sprechen z.B. Erfahrungen, Hoffnungen und Ziele zu beschreiben, erklären

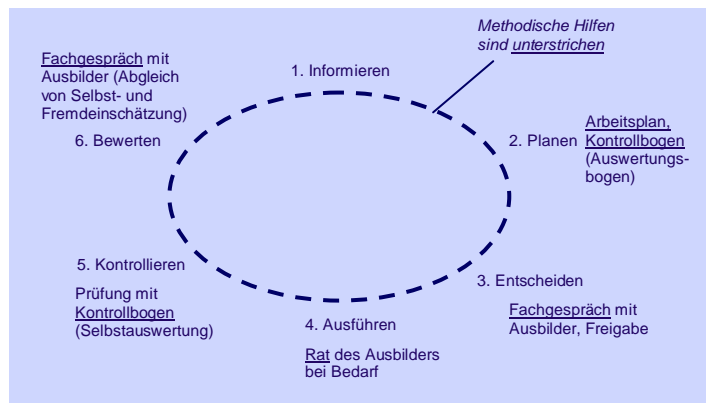
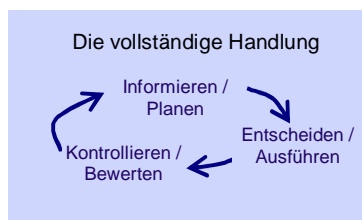
Kompetenzraster und die dahinter aufgebauten Lernlandschaften verstehen sich als Gemeinschaftswerk eines Kollegiums oder einer Fachschaft. Damit entsteht nicht nur eine gemeinsame inhaltliche Plattform, es wird ein fast unerschöpfliches Synergiepotenzial generiert.

4. WELCHE NIVEAUSTUFEN STREBEN WIR AN?

Bereits in den Lehrplänen der neu geordneten Ausbildungsberufe Mitte der achtziger Jahre war formuliert, dass die Fertigkeiten und Kenntnisse so erarbeitet werden sollen, dass die Lernenden zur Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit befähigt werden, die insbesondere selbst gesteuertes Planen, Durchführen und Kontrollieren am Arbeitsplatz einschließt. Ebenso sollten die Lernenden in die Lage versetzt werden, ihre eigenen Lernvorgänge selbst gesteuert zu planen, durchzuführen und zu bewerten. Durch diese Formulierungen sollte klargestellt werden, dass Handlungen nicht nur durchgeführt, sondern grundsätzlich auch immer geplant und kontrolliert werden. Dies wird als **vollständige**

Handlung bezeichnet. In den aktuellen, lernfeldorientierten Lehrplänen wurde diese Leitlinie noch erweitert, nämlich um den Geschäftsprozess: selbst gesteuertes Planen, Ausführen, Kontrollieren und das Handeln im betrieblichen Gesamtzusammenhang.

Nebenstehende Grafik verdeutlicht das Modell der vollständigen Handlung, vollzogen mit der Leittextmethode im betrieblichen Ausbildungsprozess. (Vgl. dazu und zur Handlungsorientierung den im Anhang befindlichen Orientierungstext 5.)



Es liegt also nahe, die Niveaustufen des Kompetenzrasters am Modell einer vollständigen Handlung auszurichten:

- Niveaustufe 1: Informieren
- Niveaustufe 2: Planen
- Niveaustufe 3: Entscheiden
- Niveaustufe 4: Ausführen
- Niveaustufe 5: Kontrollieren
- Niveaustufe 6: Bewerten

Mit der Festlegung auf diese sechs Niveaustufen bekommt die horizontale Leiste unseres Kompetenzrasters folgendes Aussehen:

KOMPETENZRASTER						
	Informieren	Planen	Entscheiden	Ausführen	Kontrollieren	Bewerten

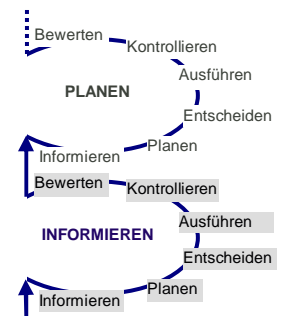
5. WIE VERHÄLT ES SICH MIT DEN KOMPLEXITÄTSGRADEN AUF DEN NIVEAUSTUFEN?

Aus dem Modell der vollständigen Handlung geht hervor, dass von Niveaustufe zu Niveaustufe der Komplexitätsgrad steigt. „Informieren“ stellt den niedrigsten Komplexitätsgrad in einer vollständigen Handlung dar, „Bewerten“ den höchsten.

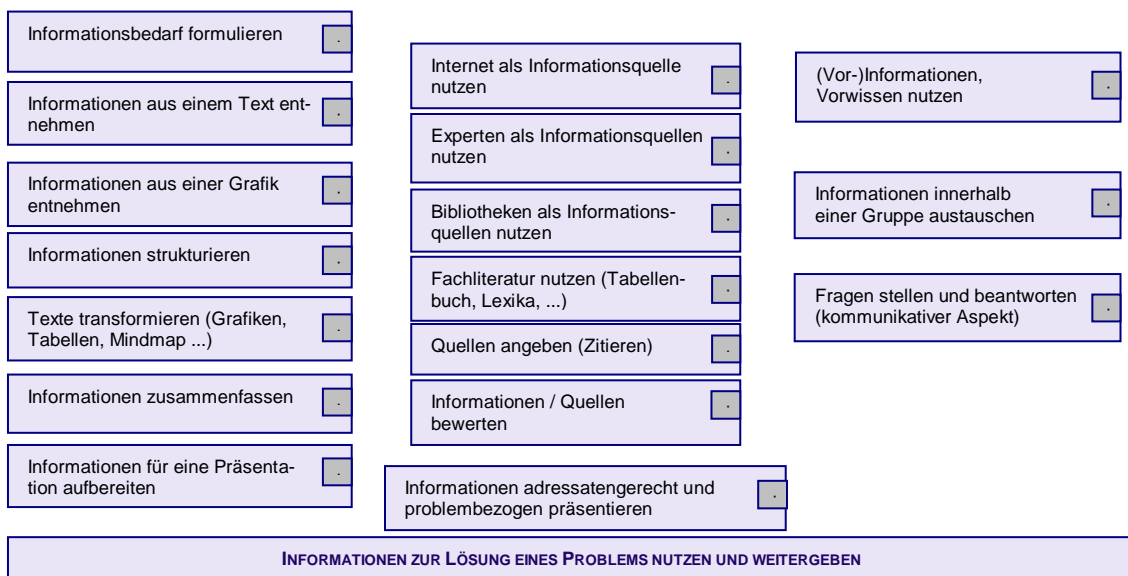
Eine Besonderheit, die es zu bedenken gilt, taucht auf, wenn die Niveaustufen ihrerseits zu vollständigen Handlungen werden. Die nebenstehende Grafik kann im Ausschnitt diesen Sachverhalt veranschaulichen.

Wie gesagt: Dieser Fall tritt immer dann ein, wenn eine oder mehrere der sechs Stufen einer vollständigen Handlung selbst eine Kompetenz darstellt. Im nachfolgenden Beispiel wird „Informieren“ als eine Informationskompetenz angesehen.

Beispiel (die Übersicht stammt aus der Dokumentation zum Didaktischen Halbjahresplan):



a) Übersicht über die Teilkompetenzen:



b) Unterkompetenzraster „Informationskompetenz“

INFORMATIONEN ZUR LÖSUNG EINES PROBLEMS NUTZEN					
Informieren	Planen	Entscheiden	Ausführen	Kontrollieren	Bewerten
Ich kann meinen Informationsbedarf formulieren.	Ich kann meine Informationsbeschaffung und -nutzung auf der Basis vielfältiger Medien planen.	Ich kann passend zu meinem Informationsbedarf und der Situation Informationsquellen und -darstellungsformen auswählen.	Ich kann Informationsmaterialien auswerten und die gewonnenen Informationen darstellen.	Ich kann meinen Informationsbedarf und die neu gewonnenen Informationen abgleichen.	Ich kann die Glaubwürdigkeit und Qualität meiner Informationen und meiner Darstellung einschätzen und diese entsprechend modifizieren.

Das Beispiel gilt sinngemäß auch für die anderen Niveaustufen „Planen“, „Entscheiden“, „Ausführen“ usw. Die der Lerngruppe angemessenen Komplexitäts- und Abstraktionsgrade der Handlung ergeben sich aus den Lernarrangements und den Aufgabenstellungen (s. u.), die zweckmäßigerweise bei den Kompetenzformulierungen („Ich kann“-Statements) zu hinterlegen sind.

6. WIE GELANGEN WIR ZU DEN FÄHIGKEITEN/SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN?

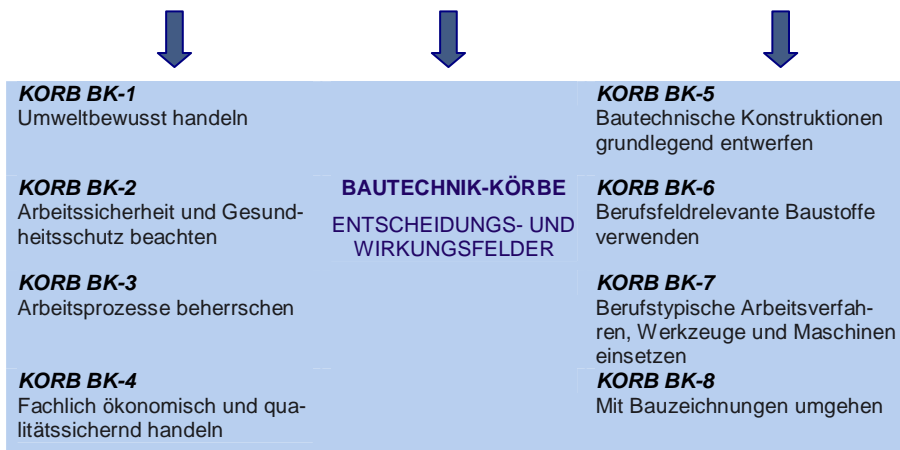
Für Kompetenzraster, die sich auf einen Bildungsbereich (Fach) beziehen, ermitteln wir die Fähigkeiten/Schlüsselqualifikationen aus den Lehrplänen. Dort werden entweder dezidiert so genannte fachspezifisch allgemeine Kompetenzen (auch: übergreifende schulische Ziele) ausgewiesen (meistens im Vorspann) oder aber in den Lernfeldern/Lernbausteinen genannt. Wir packen diese fachspezifisch allgemeinen Kompetenzen in Körbe und nummerieren sie durch, z.B. Physik-Körbe (PK-1 bis PK-9) oder Bautechnik-Körbe (BK-1 bis BK-8).

Beispiel aus dem Lehrplan für Bautechnik (Rahmenlehrplan für die Berufsausbildung in der Bautechnik, Beschluss der KMK vom 05.02.1999):

Die vorliegenden Rahmenlehrpläne gehen für alle Ausbildungsberufe in der Bauwirtschaft von folgenden übergreifenden schulischen Zielen aus:

Die Schülerinnen und Schüler

- beachten Grundsätze und Maßnahmen der Sicherheit und des Gesundheitsschutzes bei der Arbeit zur Vermeidung von Unfällen und Gesundheitsschäden sowie zur Vorbeugung von Berufskrankheiten,
- wenden Grundsätze des ökologischen Bauens an, insbesondere in Bezug auf Umweltschutz und rationelle Energieverwendung,
- entwickeln Verantwortungsbewusstsein für einen wirtschaftlich und ökologisch verträglichen Materialeinsatz,
- entwickeln Handlungs- und Entscheidungskompetenz in persönlichen und beruflichen Situationen, können Spannungen und Konflikte persönlicher und beruflicher Art annehmen sowie an ihrem Ausgleich mitwirken,
- setzen neue Technologien und Arbeitsmittel bei der Planung von Arbeitsabläufen sowie bei der Bewertung der Arbeitsergebnisse ein,
- achten auf Sauberkeit und Ordnung am Arbeitsplatz und führen Abfälle entsprechend den gesetzlichen Bestimmungen sowie der ökologischen Notwendigkeit der Verwertung oder Beseitigung zu,
- berücksichtigen bei der Planung qualitätssichernde Maßnahmen.



Mit diesen Daten können wir die Vertikale konstruieren:

KOMPETENZRASTER						
	Informieren	Planen	Entscheiden	Ausführen	Kontrollieren	Bewerten
BK-1: Umweltbewusst handeln						
BK-2: Arbeitssicherheit und Gesundheitsschutz beachten						
BK-3: Arbeitsprozesse beherrschen						
...						

7. GIBT ES EINE EMPFOHLENE SCHRITTFOLGE?

Wir gehen in vier Stufen des Erarbeitens und Arbeitens vor:

- Stufe 1: Einschätzungskriterien und Kompetenzraster erarbeiten,
- Stufe 2: Gebrauch eines Kompetenzrasters üben,
- Stufe 3: Rückkopplung geben,
- Stufe 4: Individuelle Lernpläne entwickeln.

Dieses Stufenmodell ist für die Einschätzung von Einzel- und von Gruppenarbeiten geeignet. Dabei können sowohl die Qualität von Lernprodukten als auch von Lernprozessen zurück gekoppelt werden. Jede Rückmeldung kann in ein Fördergespräch mit Zielvereinbarungen münden und einen individuellen Lernplan hervorbringen.

8. IN WELCHER BEZIEHUNG STEHT UNSERE ARBEIT ZUM GEMEINSAMEN EUROPÄISCHEN REFERENZRAHMEN?

Im Sinne zeitgemäßer Didaktik gilt es, drei Schwerpunkte von Lernprozessen in den Blick zu nehmen:

- Die Erhöhung von Transparenz der Lernprozesse,
- die Orientierung an bildungsgangrelevanten Zielperspektiven und
- die gemeinsame Entwicklung von Lernstrategien.



Dazu stellt der Europäische Referenzrahmen (CEF) ein Konzept vor, wie Kompetenzen auf den verschiedenen Ebenen beschrieben werden und wie die einzelnen Stufen aufgebaut sind. Die Entwicklung dieses Konzepts hat aufwändige Vorarbeit erfordert und konnte nach ca. 10 Jahren abgeschlossen werden. Seit Mitte der 90er Jahre liegt dieser Referenzrahmen vor. Er beschreibt die Kompetenzbereiche, Kompetenzstufen und Kompetenzfelder für das Fremdsprachenlernen in allen europäischen Sprachen.

Das Konzept des CEF findet mittlerweile Eingang in Lehrpläne (beispielsweise Englisch im Beruflichen Gymnasium) sowie in die Beschreibung der Erwartungsebenen von Bildungsgängen (z. B. Cambridge Certificate) und entsprechende Lehrbücher. Eine so umfassende Arbeit wie der CEF ist bisher auf das Fremdsprachenlernen begrenzt.

Allerdings: Vor dem Hintergrund der oben beschriebenen Vorzüge des Konzepts gilt es über Kompetenzentwicklung im Sinne des CEF auch für andere (berufliche) Lernbereiche und Bildungsgänge nachzudenken. Die zu entwickelnden Kompetenzraster sollten dabei in Anlehnung an den CEF so ausgestaltet und beschrieben werden können, dass sie für Lernende und Lehrende handhabbar werden. In Erweiterung des CEF geht es auch darum, die Kompetenzentwicklung der Lernenden transparent werden zu lassen, um Lernstrategien entwickeln und überprüfen zu können sowie (Selbst-) Einschätzungen des Lernstandes zu ermöglichen.

Damit stehen, wie oben schon beschrieben, folgende Aufgaben und Zielsetzungen im Vordergrund:

- a) Für die Entwicklung von neuen Kompetenzrastern in Kontexten der beruflichen Bildung müssen Strukturen geschaffen werden.
- b) Diese Strukturen müssen handhabbar sein, sowohl für Lehrende als auch für Lernende. Die oben beschriebenen Anforderungen müssen erfüllbar sein.
- c) Entwicklung und Fortschritte im Lernprozess müssen transparent sein, damit daraus Konsequenzen abgeleitet werden können.

9. WIE KANN MIT DEM KOMPETENZRASTER GEARBEITET WERDEN?

- Die Kompetenzbeschreibungen im Raster orientieren sich daran, dass typische berufliche Handlungssituationen definiert werden, an denen die vollständige Handlung praktiziert werden soll.
- Im Sinne der vollständigen Handlung könnte/müsste auf der angestrebten Kompetenzstufe überprüft werden, inwieweit die sechs Teilschritte (Informieren, Planen, Entscheiden, Ausführen, Kontrollieren und Bewerten) erfolgreich durchlaufen wurden.

10. WO LIEGEN DIE GRENZEN IM UMGANG MIT DIESER ART VON KOMPETENZRASTERN?

Im Prinzip können Personen problemlos mit den an vollständigen Handlungen orientierten Rastern umgehen, wenn das didaktisch-methodische Konzept der Lehrperson an den Vorgaben der Lehrpläne ausgerichtet ist und mit den Lernenden sowohl das Lern-Lehr-Konzept als auch die Intention

der Lehrpläne anschlussfähig erörtert wurde. Grenzen werden erreicht, wenn Lern-Lehrkonzepte nicht handlungsorientiert ausgerichtet sind, was allerdings unter den gegenwärtigen Rahmenbedingungen schwer vorstellbar ist, da alle neu gestalteten Lehrpläne Handlungsorientierung ausweisen und auch erläutern, was damit gemeint ist. Es müsste dann überprüft werden, mit welcher Berechtigung das Konzept der Handlungsorientierung verlassen wird. Falls eine Didaktikkonzeption dahinter stehen sollte, die im Prinzip auf Lernzielorientierung zurückgeht, dann scheint aus unserer Sicht das Kompetenzmodell nicht kompatibel damit zu sein.

11. KÖNNEN AUS DEN KOMPETENZBESCHREIBUNGEN IM VORLIEGENDEN MODELL NOTEN ABGELEITET WERDEN?

Kompetenzraster sind zunächst keine Benotungsinstrumente. Sie können jedoch eine Basis sein, entsprechende Benotungskriterien zu entwickeln. Wenn aus den „Ich kann“-Formulierungen Bewertungen in Form von Noten hervorgehen sollen, dann kann

- a) innerhalb einer Niveaustufe ein neues Raster für eine definierte Qualifikation erstellt werden, in dem z.B. der Grad der Selbststeuerung ausgewiesen ist und adäquat mit Noten belegt wird;
- b) mit kriterienorientierten Selbst- und Fremdeinschätzungsbögen für die ausgewiesenen Kompetenzen gearbeitet werden.

[Der Orientierungstext 4 zeigt auf, wie mit Kriterientabellen die Leistung auf der Basis von Selbst- und Fremdeinschätzung eingeordnet werden kann. (Anmerkung: Der dort benutzte Begriff Kompetenzraster ist wohl eher unangemessen.) Die tabellarisch gegliederten Einschätzungsbögen lassen sich in der Regel gut nutzen, um dem Grad der erreichten Kompetenz bei der Bewältigung konkreter Aufgaben auf die Spur zu kommen und Konsens über die gefundene Bewertung zu finden. Wir werden bei der Weiterentwicklung dieser Handreichung ein Augenmerk darauf richten, wie der Prozess der Leistungsrückmeldung mit Kompetenzrastern unterstützt werden kann.]

12. WAS ZEICHNET EINE GUTE AUFGABE/PROBLEMSTELLUNG FÜR DEN KOMPETENZERWERB AUS?

Aufgaben und Problemstellungen orientieren sich an den folgenden drei Grundsätzen: vollständige Handlung, Auftragssteuerung und Prozessorientierung.

- Das Prinzip der **vollständigen Handlung** geht davon aus, dass eine berufliche Kompetenz nur erworben werden kann, wenn Arbeitsprozesse vollständig ausgeführt und eingeübt werden. Eine vollständige Handlung umfasst die bekannten Teilschritte: Informieren, Planen, Entscheiden, Ausführen, Kontrollieren, Bewerten. Dieses Prinzip ist das Wahrzeichen der modularisierten Berufsbildung und gilt für alle drei Lernorte (Schule, überbetriebliche Kurse, Lehrbetrieb). Vollständiges Handeln stellt sicher, dass Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz als zusammengehöriges Ganzes verstanden werden.
- Die **Auftragssteuerung** stellt die betriebliche, auftragsbezogene Problemlösung ins Zentrum. Die Lernenden erwerben ihre Kompetenzen anhand produktiver Arbeiten und tragen so zum wirtschaftlichen Ergebnis des Betriebs bei. Voraussetzung für den Erfolg ist, dass Auszubildende und Lernende die Auftragserfüllung und den Lernweg mit Führungsinstrumenten (Auftragsvereinbarung, -dokumentation, -beurteilung) gestalten, begleiten und überprüfen.
- Durch die **Prozessorientierung** wird das Lernen in betriebliche Prozesse eingebettet. Lernen und Arbeiten erfolgen parallel. Prozessorientierung bedeutet (auch in Lehrwerkstätten), dass Lernende für einen Auftrag mehrere berufliche Kompetenzen oder Teilkompetenzen einsetzen und beherrschen lernen.

Die schulische Ausbildung richtet sich damit stärker an den beruflichen Bedürfnissen aus. Einzelne Module / Lernsequenzen sind so aufgebaut, dass die Lernenden ihre Kompetenzen möglichst rasch in der Praxis anwenden können. Die Kompetenznachweise werden fortlaufend erbracht. Damit weiß der Lernende jederzeit um sein aktuelles Profil und kann entsprechend (re-)agieren. Für den Lernenden ist entscheidend, dass die (Selbst- / Fremd-)Einschätzung zukunftsorientiert ist - Stärken und Schwächen werden analysiert, Fördermöglichkeiten erkannt und konkretisiert.

13. WELCHE ASPEKTE SOLLTEN UNSERE ARBEIT LEITEN?

Kompetenzraster sollten mit zwei Hauptzielen erstellt werden:

- a) Lehrende und Lernende zu ermutigen, über Fragen wie die folgenden nachzudenken:
 - Was tun wir eigentlich, wenn wir kompetent Aufgaben bewältigen?
 - Was befähigt uns dazu, umfassend zu handeln?

- Wieviel müssen wir lernen, wenn wir kompetent in einem Beruf / im Leben handeln wollen?
 - Wie setzen wir uns Ziele, und wie stellen wir Lernfortschritte fest auf dem Weg zu umfassender Handlungskompetenz/vollständigen Handlungen?
 - Wie läuft der Wissens-/Kompetenzaufbau ab?
 - Was können wir tun, damit wir selbst und Andere (leichter) in vollständigen Handlungen agieren können?
- b) Lehrenden zu erleichtern, sich untereinander auszutauschen und ihren Lernenden zu erläutern, welche Kompetenzen erreicht werden sollen und wie sie dabei helfen wollen, dass erfolgreich vollständige Handlungen vollzogen werden können. Die Benutzer der Kompetenzraster werden ermutigt, ihre Arbeit an den Bedürfnissen, der Lernbereitschaft, den Dispositionen und den verfügbaren Mitteln der Lernenden zu orientieren. Dies bedeutet, dass sie Antworten suchen müssen auf Fragen wie:
- Was werden Lernende kompetent tun müssen?
 - Was müssen sie lernen, um in der Lage zu sein, die Kompetenzen einzusetzen?
 - Was bewegt sie zum Lernen?
 - Wer sind die Lernenden (Alter, Geschlecht, sozialer und Bildungshintergrund, usw.)
 - Über welche Kenntnisse, Fertigkeiten und Erfahrungen verfügen ihre Lehrenden?
 - Welchen Zugang haben sie zu Lehrmaterialien und Nachschlagewerken (Wörter- / Tabellenbüchern, Lernskripten / -grammatiken usw.), audiovisuellen Medien, Computern und Software usw.)
 - Wieviel Zeit können (oder wollen) sie aufwenden?

Auf der Basis einer solchen Analyse der Lern- und Lehrsituation sehen wir es als grundlegend wichtig an, klar und explizit diejenigen Kompetenzen zu formulieren, die in Hinblick auf die Bedürfnisse der Lernenden sinnvoll, gleichzeitig aber auch unter Berücksichtigung ihrer persönlichkeitsbezogenen Fertigkeiten und Ressourcen realistisch sind.

Ein Kompetenzraster sollte zwischen den verschiedenen Dimensionen der Beschreibung umfassender (berufsspezifischer) Handlungen unterscheiden und eine Reihe von Bezugspunkten anbieten (z.B. Niveaustufen vollständiger Handlungen), mit deren Hilfe man Lernfortschritte kalibrieren kann. Dabei sollte man bedenken, dass die Entwicklung beruflicher Kompetenz auch andere Dimensionen umfasst als nur fachliche im engeren Sinne (z. B. soziokulturelles Bewusstsein, Erfahrungen im Bereich der Imagination, affektive Beziehungen, das Lernen zu lernen usw.).

Der Anspruch der Kompetenzraster an Lehrende geht in die Richtung, selbst gesteuertes Lernen zu planen, was mit einschließt,

- dass das Bewusstsein der Lernenden für den Kenntnisstand, den sie erreicht haben, entwickelt wird;
- dass erreichbare und sinnvolle Kompetenzen durch die Lernenden selbst ausgewählt / festgelegt werden;
- dass die Auswahl von Lernmaterialien ermöglicht wird;
- dass die Anwendung von Instrumenten der Selbsteinschätzung systematisch initiiert wird.

Weitere Anliegen sollten darin bestehen,

- Methoden einer modernen Lernkultur zu fördern, die die Unabhängigkeit des Denkens, des Urteilens und des Handelns zusammen mit sozialen Fähigkeiten und Verantwortungsbewusstsein stärken,
- sowie alle Möglichkeiten der neuen Kommunikations- und Informationstechnologien auszuschöpfen.

Zusammenfassend sollten die Kompetenzraster sein:

- multifunktional: nutzbar für die ganze Bandbreite von Zwecken und Zielsetzungen bei der Planung und Bereitstellung von Lernmöglichkeiten,
- flexibel: adaptierbar für die Benutzung unter unterschiedlichen Bedingungen und Umständen,
- offen: geeignet für Erweiterungen und Verfeinerungen des Systems,
- dynamisch: durch die kontinuierliche Weiterentwicklung als Reaktion auf Erfahrungen aus seiner Verwendung,

- benutzerfreundlich: abgefasst in einer für die Adressaten leicht verständlichen und brauchbaren Form,
- undogmatisch: nicht unwiderruflich und ausschließlich einer der verschiedenen konkurrierenden pädagogischen oder lerntheoretischen Theorien bzw. einem didaktischen Ansatz verpflichtet.

14. WORAUF SOLLTEN DIE BENUTZER VON KOMPETENZRASTERN ACHTEN?

Die Benutzer eines Kompetenzrasters sollten bedenken und, soweit sinnvoll, angeben, in welchen **Lebens-/Berufsbereichen** die Lernenden handeln müssen, auf welche hingearbeitet werden soll und welche Anforderungen konkret auf sie zukommen werden.

Im Einzelnen ist, vorwiegend mit Hilfe der Lehrpläne, zu klären,

- welche Situationen die Lernenden bewältigen müssen, auf welche sie vorbereitet werden sollen und was von ihnen in dieser Hinsicht erwartet wird;
- mit welchen Orten, Institutionen/Organisationen, Personen, Objekten, Ereignissen und Handlungen die Lernenden zu tun haben werden.
- welche Aufgaben im privaten, öffentlichen, beruflichen und/oder Bildungsbereich die Lernenden ausführen müssen, auf welche Aufgaben dieser Art sie vorbereitet werden sollen und welche Anforderungen an sie gestellt werden;
- wie die Bedürfnisse der Lernenden ermittelt werden, auf denen die Auswahl der Aufgaben beruht.

- welche Aufgaben die Lernenden im Bildungsbereich bewältigen können sollen
 - (a) als Teilnehmende an gelenkten, zielgerichteten Interaktionen, Projekten, Simulationen, Rollenspielen usw.
 - (b) in selbst gesteuerten Situationen, wenn lernfeldorientiert vorgegangen und fächerübergreifend gearbeitet wird usw.
- welche Sachfragen bzw. Probleme (Konstrukte) Lernende in den ausgewählten Bereichen bewältigen müssen, auf welche sie vorbereitet werden sollen und was von ihnen in dieser Hinsicht erwartet wird;
- mit welchen Teilgebieten einer jeweiligen Problemstellung sie umgehen werden;
- welche spezifischen Konzepte und Begriffe in Bezug auf Orte, Institutionen/Organisationen, Personen, Objekte, Ereignisse und Handlungen die Lernenden verwenden können müssen, um mit dem jeweiligen (Teil-)Problem umgehen zu können, auf welche Begriffe dieser Art sie vorbereitet werden sollen und welche Anforderungen in dieser Beziehung an sie gestellt werden.

- inwieweit die Lernenden sich dem mentalen Kontext der Beteiligten anpassen können müssen;
- wie man Lernende am besten darauf vorbereiten kann, die notwendige Anpassung vorzunehmen.

- welche Annahmen hinsichtlich der Fähigkeit der Lernenden gemacht werden, relevante Merkmale der äußeren (Berufs-)Kontexte wahrzunehmen und zu identifizieren;
- in welcher Beziehung Problemlösungsaktivitäten und Lernaktivitäten zu den Einstellungen, Erwartungen und Interessen der Lernenden stehen;
- inwieweit von den Lernenden verlangt wird, über eigene Erfahrungen nachzudenken;
- in welcher Weise die mentalen Eigenschaften der Lernenden die Aufgabenbewältigung bedingen und beschränken.



ANLAGEN

ORIENTIERUNGSTEXT 1

Erziehungsziel: Selbstbeobachtung und Selbstbewertung

MIT KOMPETENZRASTERN LERNEN UND LEISTUNG TRANSPARENT MACHEN

Wie können Schülerinnen und Schüler lernen, das eigene Lernen und den dazu gehörigen Prozess nach Kriterien zu beurteilen, zu planen und zu gestalten? Bei der Erziehung zum Lernen können Instrumente helfen, die Anforderungen an den Lernprozess und die Leistungen mit Hilfe von Kriterien transparent machen. Vorgestellt wird die Arbeit mit Qualitätsrastern und mit Formularen, die bei der Planung der Lerninhalte helfen.

ANDREAS MÜLLER

Fußballmannschaften orientieren ihr Spiel meist an einem taktischen Konzept. Beispiel: Sie wollen gewinnen. Dann spielen sie eher offensiv, nach vorne. So entwickeln sich die attraktiven, begeisterten Spiele. Denn es läuft etwas. Und die Spieler können zeigen, was sie drauf haben. Es gibt natürlich auch eine andere Strategie: Ja nicht verlieren! Keine Fehler machen. Aus der Defensive heraus agieren. In solchen Fällen bestimmt diese Taktik das Spiel. Rasenschach. Auf Fehler lauern. Kontrolle. Die Räume eng machen.

Schulisches Lernen verläuft nach ähnlichen Prinzipien. Die Defensiv-Strategie überwiegt allerdings bei weitem. Beim Fußball kommt eine dritte Verhaltensweise dazu: resignieren. Mannschaften, die mit fünf Toren im Rückstand liegen, geben sich und das Spiel auf. Jetzt kommt es sowieso nicht mehr darauf an. Alle mühen sich ab, das Spiel einfach noch über die Zeit zu bringen. Auch das lässt sich übrigens in der Schule feststellen. Häufiger sogar als beim Fußball.

Das heißt: Wer zur Schule geht, legt seinem Handeln eine bewusste oder unbewusste Strategie zu Grunde. Eine Art taktische Marschrichtung. Und wie beim Fußball ist es auch beim schulischen Lernen: Wer ständig aus der Defensive heraus agiert oder wer gar resigniert hat, kann auf Dauer keine Freude entwickeln bei dem, was passiert. Ein Spiel zum Abgewöhnen, würde der Sportreporter sagen. Mit anderen Worten: Wer das Spielfeld »Schule« betritt, muss gewinnen wollen. Nicht gegen andere, sondern für sich. Für die Lernenden muss die Lebenszeit, die sie in der Schule verbringen, ein Gewinn sein. Sie müssen einen positiven Zugang zum Lernen und zur Leistung finden. Dazu müssen sie offensiv spielen können. Zeigen können, was in ihnen steckt. Ihre Möglichkeiten zur Entfaltung bringen. Das verlangt nach einem Klima und einer Kultur des Lernens.

ÜBERZEUGT VON DEN EIGENEN FÄHIGKEITEN: »ICH KANN«

[Wie sieht] eine Lernkultur [aus], die den einzelnen Lernenden und seine Entwicklung in den Mittelpunkt stellt? Schulisches Arbeiten ist gekoppelt an konkrete, zielführende Verbindlichkeiten, an erwünschte Entwicklungen. Erwünscht sind Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten. Und vor allem: Einstellungen und Haltungen. Die Lernenden sollen selbstwirksam sein, sie sollen an sich und ihre Fähigkeiten glauben. Das Zusammenspiel von Wissen, Können und Wollen entwickelt sich - unter anderem - in Abhängigkeit von der schulischen Ermöglichungsstruktur. Daher [müssen] ein Konzept und entsprechende Lernumgebungen entwickelt und weiterentwickelt werden, die den Lernerfolg ins Blickfeld rücken. Und das ist denn auch ein springender Punkt: Die Schule muss ein Ort sein, wo Erfolge - viele kleine Siege über sich selbst - generiert werden. Leistung kann nur in einem Klima entstehen, das Leistung und Erfolg als erstrebenswert erscheinen lässt. Es geht darum, Leistungen anzuerkennen. Und noch wichtiger: Es geht darum, dass die Lernenden selber erkennen: Ich kann etwas. Die Summe dieser Erfahrung des »Ich-kann-etwas« - das erleben alle in ihrer täglichen Arbeit - sind der Grundstein für die Freude am Lernen, die ein Leben lang anhält.

LERN-RÄUME GESTALTEN

Das Institut Beatenberg hat Lernumgebungen gestaltet, die in integraler Weise individuelle Förderung und gemeinschaftliches Arbeiten verbinden. Der schulische Alltag ruht im Wesentlichen auf vier Säulen:

- In den so genannten Lernteams arbeiten die Schüler alters- und leistungsgemischt einzeln und/oder in Gruppen an individuellen Vorhaben und persönlich relevanten Zielen. Hier verbringen sie etwa die Hälfte ihrer Arbeitszeit. Eine Flüsterkultur in den offenen Lernräumen erlaubt es den Lernenden, sich

untereinander auszutauschen, Aufgaben gemeinsam zu bearbeiten oder mit den Lehrpersonen (sie werden Coaches genannt) Absprachen zu treffen, ohne dass sich die anderen bei ihrer Arbeit gestört fühlen.

- Bei den Intensivtrainings in Deutsch, Englisch, Französisch und Mathematik, die jeweils in sechs bis acht Niveaustufen angeboten werden, handelt es sich um Kleingruppen-Unterricht. Hier besteht die Möglichkeit eines systematischen Aufbaus fachlicher Kompetenzen. Die Schüler bereiten ihre Intensivtrainings in der Regel während der Lernzeit vor bzw. nach.
- »Aktivs« werden jene nachmittäglichen Arrangements genannt, die den sportlichen, kreativen und handwerklichen Interessen Rechnung tragen. Die Lerncoaches bieten unterschiedliche Aktivs (z. B. Ausdruck, Sport, Gebrauchsgrafik) für die Dauer jeweils eines Trimesters an. Aus diesem Angebot entscheiden sich die Lernenden jedes Trimester von neuem verbindlich für drei Angebote pro Woche.
- Special Learning Days, an denen die Lehrpersonen unterschiedliche, wahlweise Angebote zu einem Thema wie z. B. »Bewegung« machen, setzen etwa alle zwei Wochen spezielle inhaltliche und methodische Akzente. Sie durchbrechen auch organisatorisch und zeitlich den Rahmen des üblichen Arbeitsalltags.

Innerhalb dieser unterschiedlichen Lern-Räume greifen zwei zentrale Werkzeuge, die das Lernen eines jeden Lernenden prägen und ihm helfen, das eigene Lernen zunehmend selbstständig zu planen und erfolgreich zu gestalten: Kompetenzraster und »Layout«.

HILFE ZUR SELBSTHILFE – KOMPETENZRASTER WEISEN DEN WEG

Die Kompetenzraster schaffen für alle Schülerinnen und Schüler Transparenz über die Lernziele. Alle Lernenden kennen die Inhalte sämtlicher Fachgebiete quer durch alle Altersstufen hindurch. Die Kompetenzraster definieren diese Inhalte und die Qualitätsmerkmale der verschiedenen Fachgebiete und Lernbereiche - für Englisch ebenso wie für das Arbeits- und Sozialverhalten oder für Sport - in präzisen »Ich-kann«-Formulierungen (vgl. Abb. 1). Impulsgebendes Beispiel war der »Raster zur Selbstbeurteilung« des Europäischen Sprachenportfolios [Schneider 2001].

Alle Lernenden haben die Kompetenzraster aller Fachgebiete und Lernbereiche an einer »Baustelle« neben ihrem persönlichen Arbeitsplatz befestigt und somit permanent vor Augen. Die Kompetenzraster sind als Matrix gestaltet. In der Vertikalen werden jene Kriterien aufgeführt, die ein Fachgebiet inhaltlich bestimmen (was?). In der Horizontalen werden zu jedem dieser Kriterien vier bis sechs Niveaustufen definiert (wie gut?). Im Prinzip sind in den Kompetenzrastern die Lehrpläne in eine synoptische Darstellung gebracht worden. [...]

Die Beschreibungen machen es den Schülerinnen und Schülern möglich, sich zu orientieren und ihre Leistungen mit den formulierten Kompetenzen in Beziehung zu bringen.

Dieses individuelle Sich-Orientieren an einer Bezugsnorm versteht sich als eine Art Eingangstor zum selbstwirksamen Lernen. Denn zu jedem Rasterfeld haben die Kollegen unterschiedliche Aufgaben zusammengestellt bzw. entwickelt. [...]

Die Schüler können somit von zahlreichen inhaltlichen und methodischen Anregungen Gebrauch machen.

DAS INDIVIDUELLE KOMPETENZPROFIL NACHZEICHNEN: »REFERENZIEREN«

Die Formulierungen in den Feldern des Kompetenzrasters ermöglichen es also den Lernenden, sich ein Bild davon zu machen, was man können könnte. Das ganze Spielfeld der inhaltlichen Möglichkeiten steht ihnen offen. In transparenter Weise sind die Entwicklungsschritte formuliert und als Bezugsrahmen abgesteckt.

	A1	A2	B1	B2	C1	C2	
VERSTEHEN	Hören	Ich kann vertraute Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, die sich auf mich selbst, meine Freizeit oder auf die Schule beziehen, vorausgesetzt es wird langsam und deutlich gesprochen.	Ich kann einzelne Sätze und die gebräuchlichsten Wörter verstehen, wenn es um für mich wichtige Dinge geht (z.B. sehr einfache Informationen zur Person und zur Familie, zu meiner näheren Umgebung). Ich verstehe das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Mitteilungen und Durchsagen.	Ich kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Sprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge geht. Ich kann vielen Radio- oder Fernsehsendungen über aktuelle Ereignisse und über Themen aus meinen Berufs- oder Interessengebieten die Hauptinformation entnehmen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird.	Ich kann längere Redebeiträge und Vorträge verstehen und auch komplexer Argumentation folgen, wenn mir das Thema einigermaßen vertraut ist. Ich kann verstehen, was mir gezeigt wird.	Ich kann längeren Redebeiträgen folgen, auch wenn diese nicht klar strukturiert sind und wenn Zusammenhänge nicht explizit ausgedrückt sind. Ich kann ohne allzu große Mühe Medienbeiträge verstehen.	Ich habe keinerlei Schwierigkeit gesprochene Sprache zu verstehen, und zwar auch, wenn schnell gesprochen wird. Ich brauche nur etwas Zeit mich an einen besonderen Akzent zu gewöhnen.
	Lesen	Ich kann einzelne vertraute Namen, Wörter und ganz einfache Sätze verstehen.	Ich kann ganz kurze, einfache Texte lesen. Ich kann in einfachen Alltagstexten konkrete, vorhersehbare Informationen auffinden und ich kann kurze, einfache Texte verstehen.	Ich kann Texte verstehen. In denen vor allem sehr gebräuchliche Sprache vorkommt. Ich kann Texte verstehen, in denen von Ereignissen, Gefühlen und Wünschen berichtet wird.	Ich kann Artikel und Berichte über Probleme der Gegenwart lesen und verstehen, in denen die Schreibenden eine bestimmte Haltung oder einen bestimmten Standpunkt vertreten. Ich kann literarische Prosatexte verstehen.	Ich kann lange, komplexe Sachtexte und literarische Texte verstehen und Stilunterschiede wahrnehmen. Ich kann Fachartikel und längere technische Anleitungen verstehen.	Ich kann praktisch jede Art von geschriebenen Texten mühelos lesen, auch wenn sie abstrakt oder inhaltlich und sprachlich komplex sind.
	An Gesprächen teilnehmen	Ich kann mich auf einfache Art verständigen, wenn mein Gesprächspartner bereit ist, etwas langsamer zu wiederholen oder anders zu sagen, und mir dabei hilft zu formulieren, was ich zu sagen versuche. Ich kann einfache Fragen stellen und beantworten, sofern es sich um sehr vertraute Themen handelt.	Ich kann mich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen, direkten Austausch von Informationen und um vertraute Themen und Tätigkeiten geht. Ich kann ein sehr kurzes Gespräch führen, verstehe aber normalerweise nicht genug, um selbst das Gespräch in Gang zu halten.	Ich kann die meisten Situationen bewältigen, denen man im Sprachgebiet begegnet. Ich kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über Themen teilnehmen, die mir vertraut sind oder die mich persönlich interessieren.	Ich kann mich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit einem Muttersprachler recht gut möglich ist. Ich kann mich in vertrauten Situationen aktiv an einer Diskussion beteiligen und meine Ansichten begründen und verteidigen.	Ich kann mich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Ich kann die Sprache in meinem gesamten Umfeld wirksam und flexibel gebrauchen. Ich kann meine Gedanken und Meinungen präzise ausdrücken und meine eigenen Beiträge geschickt mit denen anderer verknüpfen.	Ich kann mich mühelos an allen Gesprächen beteiligen und bin auch mit Redewendungen und umgangssprachlichen Wendungen gut vertraut. Ich kann fließend sprechen und auch feinere Bedeutungsnuancen genau ausdrücken. Bei Ausdrucksschwierigkeiten kann ich reibungslos wieder ansetzen und umformulieren, dass man es kaum merkt.
SPRECHEN	Zusammenhängendes Sprechen	Ich kann einfache Wendungen und Sätze gebrauchen, um Leute, die ich kenne, zu beschreiben und um zu beschreiben, wo ich wohne.	Ich kann mit einer Reihe von Sätzen und mit einfachen Mitteln Menschen, Gruppen, Situationen und meine Tätigkeiten beschreiben.	Ich kann in einfachen zusammenhängenden Sätzen sprechen, um Erfahrungen und Ereignisse oder meine Träume, Hoffnungen und Ziele zu beschreiben. Ich kann kurz meine Meinungen und Pläne erklären und begründen sowie Sachverhalte erklären. Ich kann Geschichten erzählen oder wiedergeben und meine Reaktionen beschreiben.	Ich kann zu vielen Themen aus meinen Interessengebieten eine klare und detaillierte Darstellung geben. Ich kann einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.	Ich kann komplexe Sachverhalte ausführlich darstellen und dabei Themenpunkte miteinander verbinden, bestimmte Aspekte besonders ausführen und meinen Beitrag angemessen abschließen.	Ich kann Sachverhalte klar, flüssig und im Stil der jeweiligen Situation angemessen darstellen und erörtern; Ich kann meine Darstellung logisch aufbauen und es so den Zuhörern erleichtern, wichtige Punkte zu erkennen und sich diese zu merken.
	Schreiben	Ich kann kurze, einfache Sätze schreiben. Ich kann einfache Formulare ausfüllen.	Ich kann kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben. Ich kann einen ganz einfachen Brief schreiben.	Ich kann über Themen, die mir vertraut sind oder mich persönlich interessieren, einfache zusammenhängende Texte schreiben. Ich kann Texte schreiben und darin von Erfahrungen und Eindrücken berichten.	Ich kann über eine Vielzahl von Themen, die mich interessieren, klare und detaillierte Texte schreiben. Ich kann in einem Text Informationen wiedergeben oder Argumente und Gegenargumente für oder gegen einen bestimmten Standpunkt darlegen. Ich kann die persönliche Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen deutlich machen.	Ich kann mich schriftlich klar und gut strukturiert ausdrücken und meine Ansicht ausführlich darstellen. Ich kann über komplexe Sachverhalte schreiben und die für mich wesentlichen Aspekte hervorheben. Ich kann in meinen schriftlichen Texten den Stil wählen, der für die jeweiligen Leser angemessen ist.	Ich kann klar, flüssig und stilistisch dem jeweiligen Zweck angemessen schreiben. Ich kann anspruchsvolle und komplexe Texte verfassen, die einen Sachverhalt gut strukturiert darstellen und so dem Leser helfen, wichtige Punkte zu erkennen und sich diese zu merken. Ich kann anspruchsvolle und komplexe Werke schriftlich zusammenfassen und besprechen.
SCHREIBEN							

Abbildung 1: Beispiel für ein Kompetenzraster Englisch

Die graduelle Abstufung der Kompetenzbeschreibungen versetzt die Lernenden in die Lage, sich in diesem Bezugsrahmen zu positionieren. Und die Arbeitsmaterialien, Orientierungstests, Arbeitsimpulse, Lernarrangements »dahinter« laden zur aktiven Auseinandersetzung ein.

Um die einzelnen Arbeiten bzw. Lernergebnisse, die aus der Bearbeitung der unterschiedlichen Aufgaben hervorgehen, im Raster einzuordnen, präsentieren die Lernenden ihre Lernergebnisse ihrer Lehrperson. Die Lernenden selbst schlagen vor, in welches Feld eines Kompetenzrasters eine Arbeit einzuordnen sei. Sie setzen sich also selbst mit den Referenzwerten auseinander und bringen diese in Beziehung zu dem, was sie gelernt haben. Wenn die Lehrperson die Leistung anerkennt, erhält der Schüler von ihm zwei farbige Klebepunkte; einen klebt der Schüler auf das entsprechende Feld des Rasters, den anderen auf die entsprechende Arbeit.

Auf dem Kompetenzraster wird so sichtbar, welchen Kriterien und Qualitätsmerkmalen eine Leistung entspricht. Jeder Schritt ist ein sichtbarer Fort-Schritt. Durch das Notieren einer Nummer auf beiden Klebepunkten ist zudem jederzeit die Zuordnung der im Raster beschriebenen Leistung zur tatsächlichen Arbeit möglich (vgl. Abb. 2). Eine repräsentative Auswahl solcher Arbeiten und Leistungsnachweise findet sich im Lernportfolio wieder. Die Lernenden dokumentieren und kommentieren darin ihre schulische und persönliche Entwicklung anhand authentischer Belege.

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
VERSTEHEN	Hören Ich kann vertraute Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, die sich auf mich selbst, meine Freizeit oder auf die Schule beziehen, vorausgesetzt es wird langsam und deutlich gesprochen. 2	Ich kann einzelne Sätze und die gebräuchlichsten Wörter verstehen, wenn es um für mich wichtige Dinge geht (z.B. sehr einfache Informationen zur Person und zur Familie, zu meiner näheren Umgebung). Ich verstehe das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Aussagen und Durchsagen. 7	Ich kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Sprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge geht. Ich kann vielen Radio- oder Fernsehsendungen über aktuelle Ereignisse und über Themen aus meinem Berufs- oder Interessengebiet die Hauptinformationen entnehmen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird. 13	Ich kann längere Redebeiträge und Vorträge verstehen und auch komplexer Argumentation folgen, wenn mir das Thema einigermaßen vertraut ist. Ich kann verstehen, was mir gezeigt wird. 16, 21, 23, 25, 26	Ich kann längeren Redebeiträge folgen, auch wenn diese nicht klar strukturiert sind und wenn Zusammenhänge nicht explizit ausgedrückt sind. Ich kann ohne allzu große Mühe Medienbeiträge verstehen. 24	Ich habe keinerlei Schwierigkeit gesprochene Sprache zu verstehen, und zwar auch, wenn schnell gesprochen wird. Ich brauche nur etwas Zeit mich an einen besonderen Akzent zu gewöhnen.
	Lesen Ich kann einzelne vertraute Namen, Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, z.B. auf Schildern, Plakaten oder in Katalogen. 2	Ich kann ganz kurze, einfache Texte lesen. Ich kann in einfachen Alltagstexten (z.B. Anzeigen, Prospekten, Speisekarten, Fahrplänen) konkrete, vorhersehbare Informationen auffinden und ich kann einfache Texte verstehen. 4	Ich kann Texte verstehen, in denen vor allem sehr gebräuchliche Sprache verwendet wird. Ich kann Textstellen verstehen, in denen von Ereignissen, Gefühlen, Wünschen und Berichten die Rede ist. 6, 13, 18	Ich kann Artikel und Berichte über Themen der Gegenwart und verstehen, in denen mich in vertrauten Situationen aktiv an einer Diskussion beteiligen und meine Ansichten begründen und verteidigen. 18, 22, 23, 26, 30	Ich kann lange, komplexe Sachtexte und literarische Texte verstehen und Stilunterschiede wahrnehmen. Ich kann Fachartikel und längere technische Darstellungen verstehen. 27	Ich kann praktisch jede Art von geschriebenen Texten mühelos lesen, auch wenn sie abstrakt oder inhaltlich und sprachlich komplex sind.
SPRECHEN	An Gesprächen teilnehmen Ich kann mich auf einfache Art verständigen, wenn mein Gesprächspartner bereit ist, etwas langsamer zu sagen, und mir dabei hilft zu formulieren, was ich zu sagen versuche. Ich kann einfache Fragen stellen und beantworten, sofern es sich um sehr vertraute Themen handelt. 1	Ich kann mich in einfachen, routinemässigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen, direkten Austausch von Informationen geht. Ich kann sehr kurze Gespräche führen, verteidigen aber normalerweise nicht in Gang zu setzen. 3, 4, 8, 10	Ich kann die meisten Situationen verstehen, denen man im Sprechen begegnet. Ich kann die Vorbereitung an Gesprächen über Themen teilnehmen, die mich persönlich interessieren oder die sich auf Themen des Alltags wie Familie, Hobbys, Arbeit, aktuelle Ereignisse beziehen. 5, 27	Ich kann mich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit einem Muttersprachler recht gut möglich ist. Ich kann mich in vertrauten Situationen aktiv an einer Diskussion beteiligen und meine Ansichten begründen und verteidigen. 29	Ich kann mich mühelos an allen Gesprächen beteiligen + bin auch mit Redewendungen und umgangssprachlichen Wendungen gut vertraut. Ich kann fließend sprechen und auch feinere Bedeutungsnuancen genau ausdrücken. Bei Ausdrucksschwierigkeiten kann ich reibungslos wieder ansatzlos + umformulieren, dass man es kaum merkt.	
	Zusammenhängendes Sprechen Ich kann einfache Wendungen und Sätze gebrauchen, um Leute, die ich kenne, zu beschreiben und um zu beschreiben, wo ich wohne. 1	Ich kann mit einer Reihe von Sätzen und mit einfachen Mitteln Menschen, Gruppen, Situationen und meine Tätigkeiten beschreiben. 11	Ich kann in einfachen zusammenhängenden Sätzen sprechen. Ich kann eine einfache Mitteilung machen, wenn ich kurz meine Meinungen erklären möchte. Ich kann einfache Zusammenhänge in meinem Geschicht erzählen oder wiedergeben. 12, 14, 19	Ich kann zu vielen Themen aus meinem Interessengebiet eine klare und detaillierte Darstellung geben. Ich kann einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben. 17, 26	Ich kann komplexe Sachverhalte ausführlich darstellen und dabei Themenpunkte miteinander verbinden, bestimmte Aspekte besonders ausführen und meinen Beitrag angemessen abschließen.	
SCHREIBEN	Schreiben Ich kann kurze, einfache Sätze schreiben. Ich kann einfache Formulare ausfüllen. 3	Ich kann kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben. Ich kann einen ganz einfachen Brief schreiben. 5	Ich kann über Themen, die mich vertraut sind oder mich persönlich interessieren, einfache zusammenhängende Texte schreiben. Ich kann Texte schreiben und darin von Erfahrungen und Eindrücken berichten. 9	Ich kann über eine Vielzahl von Themen, die mich interessieren, klare und detaillierte Texte schreiben. Ich kann in einem Text Informationen wiedergeben oder Argumente und Gegenargumente für oder gegen einen bestimmten Standpunkt darlegen. Ich kann die persönliche Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen deutlich machen. 9	Ich kann mich schriftlich klar und gut strukturiert ausdrücken und meine Ansicht ausführlich darstellen. Ich kann über komplexe Sachverhalte schreiben und die für mich wesentlichen Aspekte hervorheben. Ich kann in meinen schriftlichen Texten den Stil wählen, der für die jeweiligen Leser angemessen ist.	Ich kann klar, flüssig und stilistisch dem jeweiligen Zweck angemessen schreiben. Ich kann anspruchsvolle und komplexe Texte verfassen, die einen Sachverhalt gut strukturiert darstellen und so dem Leser helfen, wichtige Punkte zu erkennen und sich diese zu merken. Ich kann anspruchsvolle und komplexe Werke schriftlich zusammenfassen und besprechen.

Abbildung 2: „Referenzieren“ am Beispiel des Kompetenzrasters Englisch

Durch die farbigen Klebepunkte im Kompetenzraster entsteht mit der Zeit ein individuelles und differenziertes Kompetenzprofil. Diese Profile spiegeln die Qualität und Quantität der Leistungen in jedem Fachgebiet wider. Sie zeigen unmittelbar, was eine Schülerin oder ein Schüler an Leistungen erbracht hat (Performanz). Damit wird eine Referenzierung zweiten Grades möglich: der Vergleich des eigenen Leistungsprofils mit den Anforderungsprofilen weiterführender Ausbildungen und/oder persönlichen Ansprüchen. So lassen sich beispielsweise die Anforderungen einer Eintrittsprüfung fürs Gymnasium ebenso problemlos auf die Kompetenzraster übertragen wie jene der Berufsschule für kaufmännische Lehrlinge oder angehende Automechaniker. Als hilfreich haben sich dabei die Anforderungsprofile für die sechzig wichtigsten Berufe erwiesen, die der Kantonale Gewerbeverband Zürich ausgearbeitet hat.

Ein solches Anforderungsprofil steht dem individuellen Kompetenzprofil gegenüber. Die sich aus diesem Vergleich ergebenden und auf einen Blick sichtbaren Differenzen weisen auf Handlungsbedarf. Wer sieht, dass im Französisch seine nachgewiesenen Fähigkeiten im schriftlichen Bereich noch nicht dort sind, wo sie sein sollten, weiß haargenau, wo der Hase im Pfeffer liegt: Hier bin ich, da sollte ich sein - und dazwischen ist etwas zu tun. Entsprechend lassen sich die Akzente bei der weiteren Lernplanung setzen, die sich im »Layout« niederschlagen.

LERNEN PLANEN UND ERFOLGE ERKENNEN - DAS »LAYOUT«

Beim »Layout« handelt es sich um eine Art Wochenplan im Sinne eines Stundenplans, der Lernziele und -wege beschreibt. Alle Schülerinnen und Schüler gestalten ihr Layout, das sie wöchentlich als Vordruck erhalten, in eigener Regie. Vor allem ist das Layout ein Selbstführungs- und Reflexionsinstrument, das den Lernenden hilft, sich mit dem eigenen Lernen auseinander zu setzen und die nächsten Lernschritte festzulegen. Die im Layout integrierte wöchentliche Erfolgsbilanz verhilft zu einer Fülle intern attribuerter Selbstbestätigungen.

Jede Woche - immer donnerstags - setzen die Lernenden zunächst auf der Vorderseite des Layouts einen inhaltlichen Akzent. Es geht darum, was nächste Woche thematisch im Vordergrund stehen soll. Die entsprechende Frage ist: »Was muss bis zum Ende der Woche passiert sein, damit ich sagen kann: Es hat sich gelohnt?« Es geht um etwas, das sich lohnt. Aus welchen Gründen auch immer. So kann »ich will endlich begriffen haben, wie man Brüche kürzt« subjektiv genau so lohnend sein wie »ich will wissen, weshalb der Himmel blau ist«. Die angestrebten Lernergebnisse müssen ja in irgendeiner Form erkennbar sein. Irgendetwas wird sich verändert haben müssen. Auf diese sinnlich wahrnehmbaren Kriterien zielen die Folgefragen: »Woran erkenne ich, dass es passiert ist?« Diese Frage verlangt, sich Lösungen und Entwicklungen zu veranschaulichen, sich ein konkretes Bild dessen zu machen, was passieren soll. Angestrebte Resultate schweben nicht als diffuse und abstrakte Gebilde irgendwo im luftleeren Raum, sondern sie müssen wahrnehmbar sein und werden an konkreten Zielen hier im Layout dingfest gemacht. Aus diesen Wochenzielen ergeben sich Verbindlichkeiten. Verbindlichkeiten entstehen aber auch aus anderen Zielen und Aufgaben. Die Innenseite des Layouts ist deshalb als zunächst leeres Planungsraaster gestaltet.

Hier tragen die Lernenden nun ihre zeitlichen und inhaltlichen Verpflichtungen (z. B. Intensivtrainings, Aktivs) ein. Sie gestalten ihre Woche, ihren »Stundenplan«. Sie strukturieren ihre Arbeitszeit (vgl. Abbildung 3).

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Pin-board
Was ist mein Tagesziel? Worüber will ich mich am Abend freuen können?	Die Zeichnung mit den Franzwörtern wird zum Kunstwerk.	Ich kann Sätze bilden mit den neuen Franzwörtern für den Dialog.	Das Lernplakat liegt im Entwurf vor.	Ein neues Diktat schreibe ich so lange, bis ich es fehlerfrei kann.	Ich kann anhand des Lernplakates erklären, wie Flächen berechnet werden.	
7						
8	WANDERUNG - Wanderschuhe - Regenjacke	Rep. F-Wörter → Lempatience	BB	BB	BB	
9	Zeichnung 20 neue Wörter „Essen + Trinken“	D: Wortschatz Synonyme	E: Wortschatz Synonyme	E: Questions about Robin Hood	Vorbereitung TOP Aufgaben → Präsentation	
10		Fragen notieren → Flächen	Aufgaben E	D: Diktat Nr. 39 mit Chantal	TOP OF THE WEEK! 1	
11		M: Flächen berechnen (A2)	Texte zum LP FEHLERFREI!	M: Flächen: Bsp. in der Natur		
12	D: Je ein Synonym von Schlüsselwörtern				CHECK-OUT	
13						
14						
15		E: MM WEITER	Texte LP fertig!			
16		F: Dialog Restaurant	F: Phrases utiles	Vorbereitung Top: LERNPLAKAT!		
17	M: Vortest Flächen → Besprechung pa		D: Besprechung LEERJOB WORT-			
	Besprechung mit PE	Scouts - Alte Kleider - Regenjacke	SCHATZ KUW Film BEN HUR!	Kunst - Picasso Bild mitbringen		
	E: Lektüre 2 Seiten → Wörter sammeln E: MM Robin Hood					

Handreichung Kompetenzraster

<p>Tagesziel ...</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> erreicht <input type="checkbox"/> nicht erreicht</p> <p>Visum: </p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> erreicht <input type="checkbox"/> nicht erreicht</p> <p>Visum: </p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> erreicht <input type="checkbox"/> nicht erreicht</p> <p>Visum: </p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> erreicht <input type="checkbox"/> nicht erreicht</p> <p>Visum: </p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> erreicht <input type="checkbox"/> nicht erreicht</p> <p>Visum: </p>	
<p>Frage</p> <p>Erfolg</p> <p>Leistung</p> <p>Aufsteller</p> <p>Erkenntnis</p> <p>Kompliment</p> <p>Aha-Erlebnis</p>	<p>Aha-Erlebnis... des Tages: <i>Wenn ich ein Bild mit Texten kombiniere, lerne ich viel einfacher.</i></p> <p style="text-align: center;">😊 😐 😞</p>	<p>Aufsteller... des Tages: <i>Der Franz-DIALOG hat Spaß gemacht, weil ich alle Wörter konnte.</i></p> <p style="text-align: center;">😊 😐 😞</p>	<p>Kompliment... des Tages: <i>Herr Egli hat gesagt, die Texte für das Lernplakat seien klar & verständlich.</i></p> <p style="text-align: center;">😊 😐 😞</p>	<p>Leistung... des Tages: <i>Auf mein Lernplakat bin ich stolz! Ich kann jetzt auch problemlos Flächen ausrechnen.</i></p> <p style="text-align: center;">😊 😐 😞</p>	<p>Ausblick des Tages: ... <i>Nächste Woche verkleinere ich das Lernplakat auf A4, damit ich es ins Portfolio legen kann.</i></p> <p style="text-align: center;">😊 😐 😞</p>

ABBILDUNG 3: „LAYOUT“-BEISPIEL FÜR EINE INDIVIDUELLE LERNPLANUNG

Wenn der Lernende beispielsweise sieht, dass am Donnerstag viel los ist, wird er gut daran tun, bestimmte Arbeiten bereits in die erste Wochenhälfte zu verlagern. Die Übersicht im Layout ist aber weit mehr als eine Planung. Denn die Lernenden tragen nicht nur ein, was sie zu unternehmen gedenken. Sie formulieren gleichzeitig, wie sie die Dinge an die Hand nehmen wollen.

Der Grund: Je klarer die Vorstellung darüber, was wie getan werden soll, desto höher die Wahrscheinlichkeit der Realisierung. Das heißt: Die Planung verbindet sich mit konkreten Zielformulierungen. Das Layout bietet in dieser Beziehung ein authentisches Übungsfeld. Hinzu kommt: Was schwarz auf weiß zu Papier gebracht ist, weist gemeinhin eine höhere Verbindlichkeit auf. Immer am Ende der Woche formulieren die Lernenden auf der Rückseite des Layouts mindestens drei Situationen, in denen sie sich erfolgreich gefühlt haben. Im Verlaufe eines Jahres kommen auf diese Weise über hundert persönliche Erfolgsmeldungen und Selbstbestätigungen zusammen. Über hundert kleine Siege über sich selbst.

Das ist nicht nur ein bedeutsamer emotionaler Faktor, das ist auch von erheblicher lernstrategischer Bedeutung. Denn: Erfolg führt zu Erfolg, jenem beglückenden Gefühl, etwas bewirkt zu haben. Oder wie es Annemarie Laskowski (2000) ausdrückt: »Menschen, die Erfolge ihren Fähigkeiten zuschreiben, empfinden nach ihrer Selbstbewertung starke positive Gefühle der Zufriedenheit und des Stolzes und entwickeln positive Erwartungen für ihr zukünftiges Leistungsverhalten.«. Mit anderen Worten: Wenn Lernende regelmäßig Erfolge formulieren, die sie auf ihre eigenen Aktivitäten und Fähigkeiten zurückführen, wird sich das positiv auf ihr Selbstbild und auf ihr Lernverhalten auswirken.

ERZIEHUNG ZUM LERNEN

Mit dem Layout und den Kompetenzrastern verfügen die Lernenden am Institut Beatenberg über Instrumente, mit denen sie sich den Erfolg quasi organisieren können: Während die Kompetenzraster in differenzierter Weise Auskunft über den aktuellen Leistungsstand in den verschiedenen Fach- und Lernbereichen sowie über die nächsten Lernziele geben, bietet das Layout die Möglichkeit, auf dieser Basis ein individuelles Lernprogramm zu gestalten. Dazu stellt das Layout jene Fragen, die sich die Lernenden mit der Zeit selber stellen sollten.

Die Arbeit in den ermöglichenden Arrangements und mit den verpflichtenden Instrumenten fördert ein einsichtiges und erfolgreiches Lern- und Leistungsverhalten. Und diese Haltungen und Einstellungen sind es, die letztlich den Unterschied ausmachen. Denn: Wer etwas tut, nur um eine Belohnung zu erhalten oder eine Strafe zu vermeiden, begibt sich in verhaltenssteuernde Abhängigkeiten und delegiert die Verantwortung an andere. »Es stand nicht an der Tafel«, heißt die entsprechende Bankrotterklärung. Und das ist so ziemlich das Gegenteil dessen, was Lernen eigentlich erzeugen sollte. Denn der Schlüssel zum Erfolg steckt innen.

LITERATUR

Laskowski, Annemarie: Was den Menschen antreibt. Entstehung und Beeinflussung des Selbstkonzepts. Frankfurt 2000

Müller, Andreas: Nachhaltiges Lernen. Oder: Was Schule mit Abnehmen zu tun hat. Beatenberg 1999

Müller, Andreas: Lernen steckt an. Bern 2001

Müller, Andreas: Wenn nicht ich,...? Und weitere unbequeme Fragen zum Lernen in Schule und Beruf. Bern 2002

Müller, Andreas: Referenzieren. Ein Verfahren zur Förderung selbstwirksamen Lernens. In: Die Deutsche Schule 1/2003

Schneider, Günther/ North, Brian/ Koch, Leo: Europäisches Sprachenportfolio. Bern 2001

Weiterführende Informationen:

Moll, Bruno: Fit for Life. Lernen ist eine Dauerbaustelle. Dokumentarfilm. Bern 2003 www.institut-beatenberg.ch

www.learningfactory.ch/downloads

Andreas Müller, Jg. 1950, ist Direktor des Instituts Beatenberg. Adresse: Institut Beatenberg, Postfach 36, CH-3803 Beatenberg, E-Mail: mue@institut-beatenberg.ch

(GEFUNDEN IN: PÄDAGOGIK 9/2004, 25-29)

ORIENTIERUNGSTEXT 2

Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen?

Früher wollte man mit dem Unterricht „Inhalte“ vermitteln und „Lernziele“ erreichen, heute möchte man, dass Schüler „Kompetenzen“ entwickeln. Wird hier nur das gleiche Anliegen in unterschiedliche Worte gekleidet oder steht die neue Sprechweise für etwas substanzvoll Neues? Welche Vorteile hat es, wenn wir Kompetenzen genau beschreiben? Und wie können wir feststellen, ob Schüler über sie verfügen?

ECKHARD KLIEME

Hinter der Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz über Bildungsstandards steht ein Wandel in der „Grundphilosophie“ von Curriculumentwicklung, der in Deutschland spätestens seit Anfang der 90er Jahre zu beobachten ist. Anstatt wie in klassischen Lehrplänen die Lerninhalte nach einer fachlichen Systematik anzuordnen und dabei - wie in den 70er Jahren eingeführt - detaillierte Lernziele anzuführen, die Inhaltselemente mit Erwartungen an das Verhalten der Lernenden verknüpfen, wurde zunehmend von Grundfähigkeiten, Kompetenzen, Schlüsselkompetenzen oder Schlüsselqualifikationen gesprochen, die im Vordergrund der schulischen Bildung stehen sollen. Diese Begriffe deuten an, dass die Auswahl von Bildungszielen und Lerngegenständen durch Prinzipien geleitet werden soll, die über eine bloße Stoffsystematik hinausgehen.

Einige der damit verbundenen Fragen sollen im Folgenden diskutiert werden: Zunächst geht es um den Kompetenzbegriff selbst, insbesondere um das Verhältnis von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen. Sodann soll diskutiert werden, wie man Kompetenzen messen und empirisch gestützte Kompetenzmodelle entwickeln kann, in denen komplexe Kompetenzen nach Dimensionen gegliedert und in Niveaus abgestuft werden.

VON BILDUNGSINHALTEN ZU KOMPETENZZIELEN

Bildungsstandards sind eine Form der Festlegung von Zielen für schulische Lehr- und Lernprozesse. Insofern kann man sie als curriculare Dokumente verstehen, ebenso wie klassische Lehrpläne. Wie jede Lehrplanung stellen daher auch Standards einen Kompromiss dar zwischen der Orientierung an fachlicher Systematik, an funktionalen Anforderungen der Lebens- und Arbeitswelt und an den Lernvoraussetzungen und Entwicklungsbedürfnissen der Lernenden. Allerdings haben sich die Schwerpunkte heute eindeutig zugunsten der funktionalen Anforderungen verschoben.

In der klassischen bildungstheoretischen Diskussion, insbesondere im gymnasialen Lehrplan Humboldtscher Prägung, fielen die drei Orientierungen im Wesentlichen zusammen: Bildung konnte verstanden werden als die Aneignung unterschiedlicher Zugänge zur Welt, die in der Systematik der Fächer als historische, mathematische, sprachliche und ästhetisch-expressive Bildung tradiert und vermittelt wurden. Mit der Expansion des Bildungswesens und mit der Ausdifferenzierung der modernen Wissenschaften wurde es unmöglich, Bildungsziele allein fachsystematisch zu begründen. Ein interessanter Beleg hierfür ist der so genannte Tutzingener Maturitätskatalog von 1958, in dem beispielsweise in der Mathematik „materiale“ Bildungsziele (z.B. Einführung in den Euklid) durch Hinweise auf allgemeine Fähigkeiten (Weiterentwicklung der mathematischen Denkfähigkeit), also durch „formale“ Bildungsziele ersetzt wurden.

Am stärksten war dieser Trend in der beruflichen Bildung ausgeprägt, weil die Arbeitsmarkt- und Qualifikationsforschung zeigte, dass sich zukünftige berufliche Anforderungen angesichts schnellen technologischen Wandels nicht mehr rein inhaltlich spezifizieren lassen. In berufsbezogenen, aber auch in allgemein bildenden Lehrplänen – zumindest in deren Präambeln – fanden sich daher zunehmend Verweise auf grundlegende Zieldimensionen wie Fähigkeit zum kritischen Denken, Problemlösefähigkeit und Kooperationsfähigkeit. Diese Tendenz setzte sich in den 1980er und 90er Jahren durch, indem die Idee der transferierbaren Schlüsselqualifikationen oder neuerdings Konzepte wie „Lernen lernen“ und „eigenverantwortliches Arbeiten“ in den Vordergrund rückten. Die Tendenz wurde schließlich verstärkt durch die Testprogramme der OECD, in denen so genannte „life skills“ angesprochen wurden, die es Jugendlichen ermöglichen sollen, mit gegenwärtigen und zukünftigen Anforderungen in ihrem alltäglichen privaten und beruflichen Leben, als Staatsbürger und beim lebenslangen Weiterlernen zurechtzukommen.

Im Gegensatz zu früheren Formulierungen formaler Bildungsziele sind die Zielvorstellungen, von denen hier die Rede ist, nicht als verallgemeinerte, kontextfreie Fähigkeitsdimensionen gedacht, sondern

sehr stark „funktional“, d. h. von den Anforderungen der Lebens- und Arbeitswelt ausgehend. Genau diese Kombination von „inhaltsübergreifend“ und zugleich „anforderungs- und situationsbezogen“ verbindet sich mit dem Kompetenzbegriff. In der deutschen Fachdiskussion wurde es üblich, von Sach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenzen zu sprechen, die in der Berufspädagogik als Aspekte beruflicher Handlungskompetenz verstanden werden.

KOMPETENZ: NUR KOGNITIV ODER AUCH AFFEKTIV?

Franz Weinert hat 1999 in einem einflussreichen Gutachten zur Definition und Auswahl von Kompetenzen für internationale Schulleistungsstudien folgende Begriffsvarianten unterschieden:

1. Kompetenzen als allgemeine intellektuelle Fähigkeiten im Sinne von Dispositionen, die eine Person befähigen, in sehr unterschiedlichen Situationen anspruchsvolle Aufgaben zu meistern.
2. Kompetenzen als funktional bestimmte, auf bestimmte Klassen von Situationen und Anforderungen bezogene kognitive Leistungsdispositionen, die sich psychologisch als Kenntnisse, Fertigkeiten, Strategien, Routinen oder auch bereichsspezifische Fähigkeiten beschreiben lassen.
3. Kompetenz im Sinne motivationaler Orientierungen, die Voraussetzungen sind für die Bewältigung anspruchsvoller Aufgaben.
4. Handlungskompetenz als Begriff, der die ersten drei genannten Kompetenzkonzepte umschließt und jeweils auf die Anforderungen und Aufgaben eines bestimmten Handlungsfeldes, zum Beispiel eines Berufes, bezieht.
5. Metakompetenzen als Wissen, Strategien oder auch Motivationen, die Erwerb und Anwendung von Kompetenzen in verschiedenen Inhaltsbereichen erleichtern.
6. Schlüsselkompetenzen, d.h. Kompetenzen im oben unter Punkt 2 definierten funktionalen Sinne, die über eine vergleichsweise breite Spanne von Situationen und Aufgabenstellungen hinweg einsetzbar sind. Weinert zählt hierzu unter anderem muttersprachliche und mathematische Kenntnisse und Fertigkeiten sowie die Inhalte einer basalen Allgemeinbildung.

In Abwägung unterschiedlicher theoretischer Standpunkte und empirischer Befunde der Kognitions- und Entwicklungspsychologie gelangt Weinert (1999) zu der Empfehlung, den zweiten der hier skizzierten Kompetenzbegriffe zu wählen. Dies bedeutete: Kompetenzen sind funktional bestimmt, aber rein auf das Kognitive beschränkt. Sie sind bereichsspezifisch, d. h. auf einen begrenzten Sektor von Kontexten und Situationen bezogen, aber doch als - begrenzt - verallgemeinerbare gedacht, d. h. als Dispositionen. Insbesondere lassen sich fachübergreifende Kompetenzen (Variante 6) dem allgemeinen Begriff unterordnen.

An anderer Stelle hat Weinert (2001, 27 f.) die Begrenzung auf kognitive Dispositionen wieder in Frage gestellt. So definiert er **Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen (d. h. absichts- und willensbezogenen, E.K.) und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“.**

Diese Definition ist inzwischen in Deutschland zum Referenzzitat geworden, auf das sich viele Bemühungen um Bildungsstandards und Kompetenzmodelle beziehen. Damit wird natürlich ein sehr anspruchsvoller Rahmen aufgemacht, der von den vorliegenden Standards der KMK nicht vollständig gefüllt werden kann. Im Kern konzentrieren sie sich doch auf kognitive Leistungsbereiche. Aus pragmatischen Gründen ist dies nachvollziehbar, aber man sollte sich darüber im Klaren sein, dass dies eine Eingrenzung darstellt.

FACHSPEZIFISCHE ODER ÜBERGREIFENDE KOMPETENZEN?

Auch im Hinblick auf die Frage, wie bereichsspezifisch oder übergreifend Kompetenzen gefasst werden, hat sich die KMK für eine Lösung entschieden, die theoretisch keineswegs zwingend ist und sicherlich eine Eingrenzung beinhaltet, für die aber gute Gründe sprechen. Indem Kompetenzen für bestimmte Schulfächer formuliert werden, bleibt man anschlussfähig an die Tradition der Lehrplanarbeit, aber auch an die Ausbildungs- und Kompetenzstruktur der Lehrerschaft. Neben solchen pragmatischen Gründen sprechen auch lernpsychologische Überlegungen für eine Anbindung von Kompetenzmodellen an Fächer. Die Forschungsbefunde sprechen gegen zu große Erwartungen an die breite Anwendbarkeit bzw. Transferierbarkeit von (Schlüssel-) Kompetenzen. Die Vorstellung, bereichsspezifische Kompetenzen könnten durch einen generischen Satz von hoch transferierbaren Schlüsselkompetenzen ersetzt werden, ist nach Befunden vor allem aus der Expertiseforschung illusionär. Wenn die KMK-Standards übergreifende Fähigkeiten wie Denkvermögen, Argumentationsfähigkeit, Problemlö-

sefähigkeit, Nutzung von Darstellungs- und Präsentationstechniken als Aspekte der jeweiligen Fachkompetenzen beschreiben, gehen sie daher einen auch lernpsychologisch angemessenen Weg.

KOMPETENZMODELLE

Die fachbezogene Formulierung von Kompetenzen darf jedoch nicht verwechselt werden mit der traditionellen Ausbreitung von Inhaltslisten in stoffdidaktischer bzw. fachsystematischer Gliederung. Von Kompetenzen kann nur dann gesprochen werden, wenn man grundlegende Zieldimensionen innerhalb eines Faches benennt, in denen systematisch, über Jahre hinweg Fähigkeiten aufgebaut werden. Dies ist etwa in den KMK-Standards für den mittleren Bildungsabschluss im Fach Mathematik angedacht. Das Konzept der mathematischen Kompetenz wird hier einerseits nach so genannten mathematischen Leitideen und andererseits nach prozessorientierten Aspekten aufgegliedert. Die Leitideen sind beispielsweise „Raum und Form“ oder „funktionaler Zusammenhang“, prozessorientierte Kompetenzen sind u. a. mathematisches Problemlösen und Argumentieren. Damit werden grundlegende Dimensionen beschrieben, in denen sich mathematische Kompetenz darstellt. Wichtig ist, dass auch die Leitideen nicht einfach mit Inhaltslisten gleichgesetzt werden können. Beispielsweise umfasst die Leitidee „funktionaler Zusammenhang“ Themen, die aus verschiedenen Stoffgebieten wie Zahlentheorie,

4. Jahrgangsstufe (IGLU)	9. Jahrgangsstufe (PISA)	Abschlussklassen der Sekundarstufe II (TIMSS)
	(V) Komplexes Modellieren und inner-mathematisches Argumentieren (1 Prozent)	(IV) Mathematisches Argumentieren (14 Prozent)
	(IV) Umfangreiche Modellierungen auf der Basis anspruchsvoller Begriffe (12 Prozent)	(III) Mathematisches Modellieren und Verknüpfung von Operationen (34 Prozent)
	(III) Modellieren und begriffliches Verknüpfen auf dem Niveau der Sekundarstufe I (31 Prozent)	(II) Anwenden von einfachen Routinen (37 Prozent)
(V) Problemlösen (7 Prozent)	(II) <i>Elementare Modellierungen</i> (32 Prozent)	(I) Alltagsbezogene Schlussfolgerungen (15 Prozent)
(IV) Beherrschung der Grundrechenarten, räumliche Geometrie, begriffliche Modellentwicklung (35 Prozent)	(I) Rechnen auf Grundschulniveau (17 Prozent)	
(III) Verfügbarkeit von Grundrechenarten und Arbeit mit einfachen Modellen (40 Prozent)	Unter (I) (4 Prozent)	
(II) Grundfertigkeiten zum Zehnersystem, zur ebenen Geometrie und zu Größenvergleichen (17 Prozent)		
(I) Rudimentäres schulisches Anfangswissen (2 Prozent)		

Abb. 1: Kompetenzstufen bei IGLU, PISA und TIMSS und eine annäherungsweise Zuordnung

Algebra, Differentialrechnung oder auch Geometrie stammen können. In der konkreten Ausgestaltung nähern sich die jetzt vorliegenden ersten KMK-Standards aber doch immer wieder den herkömmlichen Lernziellisten an.

Kompetenzmodelle haben neben der Unterscheidung von Teildimensionen einen wichtigen zweiten Aspekt: Für jede der Teildimensionen sollen verschiedene Kompetenzniveaus unterschieden werden. Wie dies aussehen kann, haben nicht zuletzt die Schulleistungsstudien TIMSS, PISA und IGLU vorgeführt. Grundlage der Unterscheidung von Niveaus ist eine genaue Analyse der Anforderungen, die mit einzelnen Situationen und Aufgabenstellungen verbunden sind. Auf der Basis theoretischer Überlegungen und vor allem anhand empirischer Erprobungen kann man dann sagen, welche Anforderungen auf einem unteren, mittleren oder hohen Kompetenzniveau bewältigt werden können.

Die theoretische Analyse und Modellierung wie auch die empirische Untersuchung von Kompetenzen ist ein sehr aktives Feld psychologischer und pädagogischer Forschung. Ausgearbeitete, empirisch

gestützte Kompetenzmodelle liegen nur für einzelne Lernbereiche, Altersgruppen und Schülerpopulationen vor. Die Beschreibungen der Niveaus fallen oft noch zu abstrakt aus. Was genau etwa mit >>rechnen auf Grundschulniveau<< oder >>anspruchsvollem, selbstständigen Modellieren<< gemeint ist, muss immer wieder durch Aufgabenbeispiele illustriert werden. Vor allem fehlen Kompetenzmodelle, welche die Entwicklung über die Jahrgangsstufen hinweg beschreiben können. Was in der Grundschule eine Problemlöseaufgabe ist, könnte ja in der 9. Jahrgangsstufe als Routineaufgabe und in der Sekundarstufe II als alltagsbezogenes Denken gelten. Diese Zuordnung ist jedoch rein hypothetisch; es fehlt an entsprechenden Modellen, die mit Längsschnittdaten belegt sind.

Man wird sich daher bei der Arbeit an den Bildungsstandards in vielen Fällen zunächst auf das Erfahrungswissen der Fachdidaktiken stützen. Langfristig sollte jedoch Wert darauf gelegt werden, dass Kompetenzmodelle empirisch geprüft werden, um Erwartungen präzise und realistisch ansetzen zu können. Keineswegs zwingend wird man dabei in hierarchisch gestuften Kompetenzmodellen enden, wie sie etwa bei PISA und IGLU vorgestellt wurden. Vor allem in Kompetenzbereichen, die affektive Aspekte und Einstellungen einschließen, wie der sozialen Kompetenz oder interkultureller Kompetenz, gibt es möglicherweise keine klar abgrenzbaren und auf einer Skala von „niedrig“ bis „hoch“ bewertbaren Niveaus, sondern eher unterschiedliche Muster oder Typen.

MESSUNG VON KOMPETENZEN

Kompetenz stellt die Verbindung zwischen Wissen und Können her und ist als Befähigung zur Bewältigung unterschiedlicher Situationen zu sehen. Entsprechend breit muss auch die Umsetzung in Aufgaben und Tests gestaltet sein.

Die pädagogische Diagnostik stellt heutzutage ein breites Spektrum von Testformaten zur Verfügung, die über das Abfragen von Fakten weit hinaus gehen. PISA hat gezeigt, wie vielfältig, interessant und anspruchsvoll Aufgaben auch für eine Untersuchung an Tausenden Schülern gestaltet werden können. Das deutsche PISA - Konsortium hat neben den schriftlichen Tests auch Gruppenaufgaben und Computersimulationen erfolgreich eingesetzt. Die im Schuljahr 2003/04 laufende DESI - Studie verwendet für die Erfassung sprachlicher Kompetenz ebenfalls sehr unterschiedliche Medien und Testformate, bis hin zu einem computergestützten, über Telefon durchgeführten Test der mündlichen Sprachproduktion im Englischen. Sehr viel breiter ist natürlich der Bereich der Messverfahren, die vor Ort, beispielsweise für schulinterne Parallelarbeiten verwendet werden können. Nichts spricht dagegen, hier z.B. Arbeitsproben, Kurzvorträge und Präsentationen, Gruppendiskussionen und Interviews zu verwenden. Voraussetzung eines fairen, zuverlässigen und validen Einsatzes ist jedoch, dass Aufgabenstellungen und Bewertungsverfahren präzise festgelegt und vorerprobt sind.

Will man die Testentwicklung an Kompetenzmodellen orientieren, müssen Testaufgaben erstellt werden, die jeweils genau das erfassen, was für ein bestimmtes Niveau charakteristisch ist. Eine solche systematische Testentwicklung ist ohne didaktische und psychologische Expertise nicht möglich. Erst nach einer Erprobungsphase kann der Test zur Kompetenzmessung eingesetzt werden. Beispielaufgaben, wie sie bislang von den Expertengruppen der KMK vorgelegt wurden, illustrieren die Stufen, aber sie bilden keinen Beleg für die Gültigkeit des Modells.

Die Verankerung dieses Tests in fachdidaktisch und psychologisch fundierten Kompetenzmodellen gewährleistet, dass die Resultate nicht zu einem bloß normorientierten Vergleich zwischen Staaten, Ländern oder Schulen führen, sondern kriteriumsorientiert, als Aussagen über den Stand erworbener Kompetenzen interpretiert werden können. Auf dieser Grundlage können unerwünschte Wirkungen, wie sie mit oberflächlichen large scale assessments vor allem in den USA verbunden waren, vermieden werden.

LITERATUR

Kultusministerkonferenz: Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10). Beschluss vom 04.12.2003 (www.kmk.org)

Weinert, F. E.: Konzepte der Kompetenz. Paris: OECD 1999

Weinert, F.E.: Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F.E. (Hg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim u. Basel 2001

Dr. Eckhard Klieme, Jg. 1954, ist Professor für Erziehungswissenschaft an der Johann Wolfgang Goethe-Universität und Leiter der Arbeitseinheit „Bildungsqualität und Evaluation“ am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt a.M.

Adresse: DIPF, Schloßstraße 29, 60486 Frankfurt/Main, E-Mail: klieme@dipf.de

[Gefunden in PÄDAGOGIK 6/04]

ORIENTIERUNGSTEXT 3

Erziehender Unterricht

BEGRIFFLICHE KLÄRUNG UND PERSPEKTIVEN DER UMSETZUNG

Mit Erziehendem Unterricht verbinden sich hohe Erwartungen, aber auch starke Aversionen. Der Beitrag holt den Erziehungsanspruch aus dem abstrakten Wertehimmel in den konkreten Unterrichtsalltag. Mit Sozialkompetenz und Selbstkompetenz werden Dimensionen beschrieben, die im Unterricht Bedeutung bekommen, wenn neben der inhaltlichen auch eine erziehende Lernkultur aufgebaut werden soll.

ANNETTE CZERWANSKI

[...] Für den (Fach-)Unterricht gilt nach wie vor, dass der Lehrplan bzw. demnächst die fachlichen Standards zu erfüllen sind und den Kollegen - auch seitens der Schulleitung - Raum für ihre individuelle Art des Unterrichtens gelassen wird. Dabei wendet dann jeder Lehrer seine eigenen Erziehungsmaßnahmen an, findet seinen Umgang mit den Schülern - und entwickelt manchmal auch seine individuellen Überlebensstrategien.

Dabei ist es der Unterricht, in dem Lehrerinnen und Lehrer - bewusst oder unbewusst - Werte, Normen, Haltungen und Verhaltensweisen vorleben, die sich auf das Denken und Handeln, auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler auswirken, die eine »erziehende Wirkung« haben.

ERZIEHENDER UNTERRICHT

Schon *Herbart* (1776-1841) und seine Theorie des »Erziehenden Unterrichts« zeigt, dass Unterrichten und Erziehen untrennbare Prozesse sind. Unterricht umfasst nach *Herbart* die an den Fachinhalten orientierten Lehr-Lern-Prozesse, während die Persönlichkeitsbildung (»Zucht«) durch den Umgang und die Erfahrung mit anderen Menschen geschieht. Unterricht und »Zucht« (die bei *Herbart* nicht negativ konnotiert ist) sind die beiden Aspekte von Erziehung, und diese zielt auf Bildung, d. h. auf Selbstständigkeit und die Herausbildung »vielseitiger Interessen« beim Schüler.

Zentral dabei ist für *Herbart*, dass der Lehrer sich mit seinen Erziehungszielen und Methoden radikal an seinem Zögling und dessen Lernprozessen orientiert. Dieses Anliegen Herbarts übersetzt *Benner* wie folgt: »Erziehender Unterricht folgt weder einfach sachstrukturellen Gesetzmäßigkeiten eines Lehrstoffes noch verbindlichen Normvorstellungen der Erwachsenen. Er transformiert vielmehr die anzueigene Sache und ihre Struktur ebenso wie die vorgegebenen Normen der Erwachsenen in Handlungsvollzüge der Lernenden.« (*Benner* 1986, S. 124). Die Individualisierung der Lernprozesse und die Selbsttätigkeit des Lernenden, wie wir sie heute diskutieren und einfordern, waren somit auch *Herbarts* große Anliegen.

WOZU ERZIEHEN?

[...] Bis heute wird mit Erziehung sowohl Anpassung und Gehorsam als auch die Unterstützung von Mündigkeit und Selbstbestimmung gleichgesetzt, wenngleich in der pädagogischen Betrachtung immer letzteres gemeint ist (vgl. zusammenfassend *Gudjons* 1997, S. 177 ff.). Diese Grundwerte, wie sie auch im Grundgesetz und in den Landesverfassungen bzw. den Schulgesetzen der Länder festgehalten sind, stellen heute den »gemeinsamen Nenner« der Erziehungs- und Bildungsziele dar. Darüber hinaus verbietet es sich in einer demokratischen Gesellschaft, staatlicherseits einen kleinschrittigen »Wertekanon« für Erziehung aufzustellen (vgl. *Preuss-Lausitz* 1996). *Von Hentig* (1988, S. 326) definiert zwölf Grundwerte im Sinne »oberster Güter«, an denen sich Menschen und auch Institutionen orientieren. Dazu gehören Freiheit und Selbstbestimmung, Frieden und Gewaltlosigkeit, Solidarität und Gemeinwohl sowie die Achtung der Menschen. Auch *Klafkis* Begriff der Allgemeinbildung als Zusammenhang von Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit vor dem Hintergrund der von ihm benannten epochaltypischen Schlüsselprobleme wie der Friedensfrage oder der gesellschaftlich produzierte Ungleichheit weisen hier einen Weg (vgl. *Klafki* 1994, S. 43 ff.). Aus diesen Grundwerten sind Normen und Tugenden für das Alltagshandeln ableitbar (z. B. Toleranz, Ehrlichkeit, Respekt); zum Teil entstammen Normen und Tugenden aber auch den (sich wandelnden) gesellschaftlichen Verhältnissen und Konventionen (z. B. Treue, Pünktlichkeit).

Als »erzogen« gilt heute jemand, wenn sich die genannten Grundwerte und die abzuleitenden Haltungen und Verhaltensweisen in seinem Denken und Handeln niederschlagen. Erziehung - auch im Unter-

richt - wäre demnach die Befähigung der Schüler zum entsprechenden wert- und normbezogenen Denken und Handeln.

Bedeutsam für Unterricht wird dies, wenn sich eine Schule mit allen Beteiligten in einen Aushandlungsprozess über zwei Fragen begibt:

- Was sind für uns wichtige Haltungen und Verhaltensweisen, die wir von Erwachsenen, Kindern und Jugendlichen erwarten und an denen wir gemeinsam - jeder in seinem Unterricht - arbeiten wollen?
- Wie soll dieser Prozess gestaltet werden und was bedeutet das für die gemeinsame Schul- und Unterrichtsentwicklung?

Im Ergebnis kann dies zu gemeinsam erfahrbaren Haltungen und Vorgehensweisen der Lehrkräfte in jeder Unterrichtsstunde führen - ohne dass der einzelne Kollege seinen individuellen Unterrichtsstil aufgeben muss.

STANDARDS UND KOMPETENZEN IM ERZIEHENDEN UNTERRICHT

Verbindliche Erziehungsziele bekommen derzeit auch jenseits einzelschulischer Konkretisierungsbemühungen ein anderes Gesicht und vor allem ein neues Gewicht. Forciert durch die aktuelle Standard-Diskussion und die internationalen Leistungsvergleiche hat sich auch in Deutschland der Kompetenzbegriff für die zu erwerbenden Kenntnisse und Fähigkeiten durchgesetzt (vgl. *Klieme u. a.* 2003, S. 62 ff.). Dem Kompetenzansatz wird ein erweiterter Lern- und Leistungsbegriff zugrunde gelegt, der neben den kognitiven Fachlernzielen auch die Persönlichkeitsentwicklung umfasst. Der eher statische Wissensbegriff wie auch der Begriff der Schlüsselqualifikationen, aber auch der Bildungs- und Erziehungsbegriff, werden dabei durch den dynamischeren Kompetenzbegriff ersetzt bzw. in ihm vereint.

Der Kompetenzbegriff ist dabei umfassend wie der Erziehungs- und Bildungsbegriff, anders als dieser aber pragmatisch greifbar und für die praktische Bildungs- und Erziehungsarbeit operationalisierbar. Formale und materiale Bildungsziele sowie viele Erziehungsziele lassen sich hierunter gleichermaßen fassen und konkretisieren.

Weinert (2001) unterscheidet als Ergebnisse schulischen Unterrichts drei Arten von Kompetenzen:

1. fachliche Kompetenzen, z.B. fremdsprachliche oder musikalische Kompetenz,
2. überfachliche Kompetenzen, z.B. Problemlösen oder Teamfähigkeit, und
3. »Handlungskompetenzen, die neben kognitiven auch soziale, motivationale, volitionale (d. h. vom eigenen Willen gesteuerte) und oft moralische Kompetenzen enthalten und es erlauben, erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten in sehr unterschiedlichen Lebenssituationen erfolgreich, aber auch verantwortlich zu nutzen« (S. 28).

Ähnlichkeit damit haben vier Zieldimensionen schulischen Lernens, die in der jüngeren Curriculumentwicklung immer wieder als Kompetenzdimensionen genannt werden:

- Sach- bzw. Fachkompetenz,
- Methodenkompetenz,
- Sozialkompetenz und
- Selbstkompetenz oder personale Kompetenz (vgl. *Czerwanski/Solzbacher/Vollstädt* 2001, S. 17 ff.).

Betrachtet man insbesondere die Lernziele, die im Rahmen der Sozialkompetenz und der Selbstkompetenz benannt werden, wird deutlich, dass hier Erziehungsziele im Sinne von Persönlichkeitseigenschaften gefasst und teilweise konkretisiert sind. An dieser Stelle hilft der Kompetenzansatz, Erziehung im Unterricht pragmatisch zu fassen und das Individuum und sein (Mit-)Tun im Bildungs- und Erziehungsprozess - bzw. im Prozess des Aufbaus von Selbst- und Sozialkompetenz - in den Mittelpunkt zu stellen.

SOZIAL- UND SELBSTKOMPETENZ ALS VERBINDLICHE LERNZIELE

[...] Damit rücken Selbst- und Sozialkompetenz gleichermaßen als Ziel jeglichen Unterrichts verbindlich und konkret neben Fach- bzw. Sach- und Methodenkompetenz. Als operationalisierte Lern- und Leistungsziele werden sie der Diagnose und Rückmeldung - und damit dem Weiterlernen des Schülers - aber auch der Bewertung zugänglich. Eine Sichtung der im Jahr 2001 vorliegenden Lehrpläne, Fachliteratur und schulinternen Curricula bzw. Materialien aus Schulen führte zu den in Abb. 1 dargestellten Definitionen und offenen Listen für Soziale Kompetenz und Selbstkompetenz (vgl. *ebd.*, S. 32 ff.).

ERZIEHENDE LERNKULTUR

Waren Erziehungsziele bislang eher abstrakte und hehre, die Möglichkeiten von Schule und Unterricht oft übersteigende Ansprüche, dann bietet der Kompetenzansatz die Chance, diese Ziele zu systematisieren und der Umsetzung leichter zugänglich zu machen. Als staatlich geforderte Lern- und Leistungsziele werden sie zu Anteilen des Unterrichts, die Lehrerinnen und Lehrer - möglichst gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern - mitbedenken, mitplanen und mitreflektieren [...]:

- Die Wirksamkeit einer erziehenden Lernkultur im Unterricht hängt erstens davon ab, welche Einstellungen und Haltungen die Lehrerinnen und Lehrer ihren Schülern und deren Lernprozessen gegenüber haben. Die Authentizität und Konsequenz, mit der sie selbst eben jene Haltungen vorleben, die den angestrebten Sozial- und Selbstkompetenzen der Schüler entsprechen, ist entscheidend. Das Vorbild der Lehrkräfte, d.h. ihr Tun, aber auch ihr Nicht-Tun, gibt den Ausschlag dafür, welche Haltungen und Verhaltensweisen die Schüler im Unterricht als wertvoll erfahren.
- Die Wirksamkeit einer erziehenden Lernkultur im Unterricht hängt zweitens davon ab, ob und inwieweit es ein Kollegium bzw. eine Schule mit ihren Schülern und Eltern schafft, gemeinsame Erziehungsziele zu konkretisieren und verbindliche Vorgehensweisen bis hinein in den alltäglichen Fachunterricht zu entwickeln.

Soziale Kompetenz befähigt dazu, in wechselnden sozialen Situationen, bei unterschiedlichen Aufgaben und Problemen die eigenen bzw. übergeordneten Ziele erfolgreich im Einklang mit den anderen Beteiligten zu verfolgen. Im Zentrum stehen:

- *Verantwortungsbewusstsein für sich selbst und für andere*, d. h. Selbstwahrnehmung, Selbstverantwortung und Selbstorganisation in der sozialen Situation sowie das Verantwortungsbewusstsein für den Umgang mit anderen, aber auch die Fremdwahrnehmung und das solidarische Handeln.
- *Kooperations- und Teamfähigkeit*, z. B. Regeln der Zusammenarbeit einhalten, eigene Ideen in eine Gruppe einbringen, anderen Hilfe anbieten, selbst Hilfe annehmen, Funktionen innerhalb der Lerngruppe übernehmen (z. B. Moderation),...
- *Kommunikationsfähigkeit*, z. B. aktiv Zuhören, andere ausreden lassen, die eigene Meinung mit Argumenten begründen, Gesprächsregeln kennen und anwenden wie z. B. Gespräche eröffnen, höflich unterbrechen, ...
- *Konfliktfähigkeit*, z. B. sachliche Kritik üben, Kritik annehmen, keinen ausgrenzen, nicht abblocken, ...

Selbstkompetenz (auch personale Kompetenz) umfasst grundlegende Einstellungen, Werthaltungen und Motivationen, die das Handeln des Einzelnen beeinflussen. Entscheidend sind:

- *Selbstkonzept*, das sich auf *Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl* gründet, also auf Einstellungen zur eigenen Person, auf emotionale Unabhängigkeit und die Zuversicht in die eigenen Fähigkeiten (Selbstwirksamkeitsüberzeugungen). Zum Selbstkonzept gehören auch die kritische Selbstwahrnehmung in Auseinandersetzung mit der Umwelt und der eigenen Position in ihr, das Bewusstsein über eigene Werthaltungen sowie die moralische Urteilsfähigkeit.
- *Lernmotivation und Lernwille*, z. B. Neugierde/«Forscherdrang» entfalten, den »inneren Schweinehund« überwinden, aus eigenem Antrieb eine Aufgabe übernehmen, sich aktiv einbringen, ...
- *Selbsteinschätzungsfähigkeit*, z. B. eigene Stärken und Schwächen erkennen, eigene Fortschritte erkennen und Wert schätzen, sich an Reflexionen beteiligen, über Erfolge und Schwierigkeiten/Fehler sprechen, selbstkritisch sein, ...
- *Frustrationstoleranz*, z. B. Kritik annehmen können, offen sein für Ratschläge, mit Misserfolgen umgehen können,
- *eigene Lern- und Verhaltensziele setzen und Verantwortung für das eigene Leben und Lernen übernehmen*, z. B. persönliche Ziele formulieren, Vereinbarungen dazu treffen, ...

Abb. 1: Definition und Konkretisierung von sozialer Kompetenz und Selbstkompetenz

Dort, wo im Unterricht eine bewusste Förderung von Selbst- und Sozialkompetenz erfolgt und eine dem entsprechende pädagogische Haltung und Konsequenz von möglichst allen Lehrkräften gelebt wird, entsteht eine veränderte Lernkultur. Hier ist erziehender Unterricht nicht nur eine Reaktion auf Probleme und Verhaltensauffälligkeiten, sondern als Aufbau von Sozial- und Selbstkompetenz essentieller Bestandteil jeden Unterrichts.

LITERATUR

- Benner, Dietrich*: Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik. Weinheim/ München 1986
- Czerwanski, Annette/Solzbacher, Claudia /Vollstädt, Witlof*: Förderung von Lernkompetenz in der Schule. Band 1: Recherche und Empfehlungen. Gütersloh 2001
- Czerwanski, Annette/Grüser, Dorit/ Salzbacher, Claudia/ Vollstädt, Withof (Hg.)*: Förderung von Lernkompetenz in der Schule. Band 2: Praxisbeispiele und Materialien. Gütersloh 2004
- Gudjons, Herbert*: Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn 1997 (5. Aufl.)
- Klafki, Wolfgang*: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel 1994 (4. Aufl.) *Klieme, Eckhard / Avenarius, Hermann / Blum, Werner u. a.*: Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bonn 2003

Kowalczyk, Walter/ Ottich, Klaus: Erziehen: Handlungsrezepte für den Schulalltag in der Sekundarstufe. Grundlagenband. Berlin 2004
Kreter, Gabriela: Jetzt reicht's. Schüler brauchen Erziehung. Seelze/Velber 2001
Meyer, Hubert: Schulpädagogik. Band 1. Berlin 1997
Preuss-Lausitz, Ulf: Werteerziehung? Ansprüche, Widersprüche und Voraussetzungen für den Lehrerberuf in der pluralistischen Schule der Zukunft. In: Melzer, Wolfgang/Sandfuchs, Uwe (Hg.): Schulreform in der Mitte der 90er Jahre. Opladen 1996. S. 141-163
Von Hentig, Hartmut: Werte und Erziehung. In: Neue Sammlung 3/1988. S. 323-342
Von Hentig, Hartmut: Ach, die Werte. Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert. München, Wien 1999
Weinert, Franz E.: Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel, 2001

Dr. Annette Czerwanski, Jg. 1970, ehemalige Lehrerin des »Netzwerkes innovativer Schulen in Deutschland« der Bertelsmann Stiftung. Adresse: Humboldtstr. 39, 33615 Bielefeld, E-Mail: annette@czerwanski.de

(Gefunden in PÄDAGOGIK 9/2004, 6-9, mit geringfügigen Änderungen bzw. Auslassungen durch P.M.)

ORIENTIERUNGSTEXT 4

Mit Kompetenzrastern selbständiges Lernen fördern

Dass Feedback beim Lernen helfen kann, ist bekannt; weniger bekannt ist die Arbeit mit Kompetenzrastern. Der Beitrag stellt Varianten dieses Instruments vor und fragt, wie die Arbeit damit helfen kann, Leistungskriterien transparent zu machen, die Selbsteinschätzung zu verbessern und Leistungsentwicklungen konkret zu planen? Konkret geht es um Rückmeldungen zu Präsentationen und um Gespräche über die laufende Kursarbeit in der Oberstufe.

PETRA MERZIGER, JOCHEN SCHNACK

WAS SIND KOMPETENZRASTER?

Wie können Schülerinnen und Schüler lernen, ihre eigene Leistungsfähigkeit genauer zu bestimmen und gezielt zu verbessern? Das ist eine Schlüsselfrage für alle diejenigen, die bei ihren Schülerinnen und Schülern das selbst gesteuerte Lernen fördern und die Binnendifferenzierung ihres Unterrichts ausbauen wollen. Entscheidend ist, dass die Schülerinnen und Schüler möglichst zeitnah eine konkrete und realistische Rückmeldung über ihren Lernstand und ihre Lernfortschritte erhalten. Diese Rückmeldung kann über Kompetenzraster erfolgen.

Kompetenzraster sind Tabellen, die für ein bestimmtes Aufgabengebiet Leitkompetenzen angeben und für diese Leitkompetenzen konkrete Entwicklungsniveaus benennen (vgl. dazu Abb. 1 und 2).

KRITERIUM	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4
Aufbau				
Einstieg	kein Einstieg erkennbar	führt in das Thema ein	erregt Aufmerksamkeit	spannend und Neugier erregend
Übergänge zwischen den Teilen	keine Übergänge erkennbar	Verbindung mit Worten	Verbindung über Ideen	spannender Übergang über Ideen
Schluss	kein Schluss erkennbar	wenig spannender Schluss	Anknüpfung an Einstieg	kraftvoll und Aufmerksamkeit erregend
Inhalt				
Richtigkeit	drei oder mehr inhaltliche Fehler	zwei inhaltliche Fehler	ein inhaltlicher Fehler	alle Informationen sind korrekt
Dokumentation	keine Quellen genannt	eine Quelle genannt	zwei Quellen genannt	drei oder mehr Quellen genannt
Zitate	keine Zitate	ein Zitat, um die Sache zu unterstützen	zwei Zitate, um die Sache zu unterstützen	drei oder mehr Zitate, um die Sache zu unterstützen
Vortrag				
Augenkontakt	der Vortrag wird abgelesen	gelegentlicher Augenkontakt zum Publikum	ständiger Augenkontakt zu manchen Leuten	ständiger Augenkontakt zum gesamten Publikum
Stimme	kaum zu hören	nur vom Publikum in den ersten Reihen zu hören	von fast allen Zuhörern zu hören	laut und deutlich von allen Zuhörern zu hören
Gesten	keine vorhanden	wenige Gesten vorhanden	benutzt gelegentlich Gesten, um den Inhalt deutlicher zu machen	benutzt häufig Gesten, um den Inhalt deutlicher zu machen
Visualisierungen				
Bilder und Grafiken	keine vorhanden	nur wenige Bilder und Grafiken eingesetzt	einige Bilder und Grafiken eingesetzt	Bilder und Grafiken kreativ eingesetzt, um den Vortrag zu stützen
Optische Wirkung	keine vorhanden	nur wenig optische Wirkung vorhanden	erregt Aufmerksamkeit	optische Stimulierung des Publikums
Beziehung zum Thema	keine vorhanden	nur wenig Beziehung zum Thema erkennbar	deutliche Beziehung zum Thema	klare Beziehung zum Thema, stützt den Vortrag

Abb. 1 Kompetenzraster „Präsentation“

Das Kompetenzraster

- benennt in der Vertikalen zentrale Kriterien für die Leistungen, die in dem jeweiligen Bereich erwartet werden;
- legt in der Horizontalen für jedes dieser Kriterien eine bestimmte Zahl von Kompetenzstufen fest;
- beschreibt die einzelnen Kompetenzstufen durch beobachtbares Verhalten auf unterschiedlichen Niveaus.

Kompetenzraster lassen sich zur Einschätzung und Rückmeldung von Kompetenzen in ganz unterschiedlichen Bereichen des Unterrichts einsetzen: Zur Einschätzung des Arbeitsverhaltens, des fachlichen Lernens und der methodischen Gestaltung von beispielsweise Vorträgen und Präsentationen der Schüler. Darüber hinaus können Kompetenzraster auch eingesetzt werden, um den Schülerinnen und Schülern eine Rückmeldung zu den lehrergesteuerten Anteilen des Unterrichts zu ermöglichen. In allen Anwendungsbereichen bleibt jedoch die Grundkonstruktion von Kompetenzrastern gleich (vgl. auch Schrempf 2002, Müller 2004, Merziger/Schnack 2004). Kompetenzraster als Feedback-Instrumente ermöglichen Schülerinnen und Schülern den beschriebenen Dreischritt aus

- Erkennen von Leistungskriterien,
- Selbsteinschätzung in Bezug auf vorgegebene Kriterien und
- Erschließen von Entwicklungsperspektiven.

Kompetenzkriterien beispielsweise für eine gute Präsentation sind vom jeweiligen Gegenstand ausgehend zu formulieren; dies schafft sowohl dem Lehrenden als auch dem Lernenden Klarheit über die sachbezogenen Anforderungen und entspricht der Tradition von Kriterienentwicklung im Rahmen von Leistungsbewertung. Bei der Beschreibung der Kompetenzstufen ist die klare Operationalisierung der einzelnen Stufen, also die Beschreibung von konkret beobachtbarem Verhalten, von zentraler Bedeutung. Vergleichsweise leicht sind dreistufige Kompetenzraster zu erstellen; bei sechs Stufen, also einer scheinbar nahe liegenden Orientierung an unserer Notenskala, wird schon auf der sprachlichen Ebene die genaue Unterscheidung der einzelnen Kompetenzstufen erfahrungsgemäß recht schwierig.

Wer sich an diese Regeln hält, der kann sich Kompetenzraster für unterschiedliche Bereiche selbst konstruieren. Wer auf bestehende Sammlungen im Internet zurückgreifen will, muss diese in der Regel den eigenen Verwendungszwecken anpassen.

KRITERIUM	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4
Pünktlichkeit	kommt häufig zu spät	pünktlich	kommt pünktlich und hat seine Unterlagen auf dem Tisch	kommt pünktlich und ist arbeitsbereit
Aufmerksamkeit und Beteiligung	oft unaufmerksam; nimmt nie unaufgefordert am Unterrichtsgespräch teil	gelegentlich unaufmerksam; nimmt selten am Unterrichtsgespräch teil	zumeist aufmerksam; nimmt regelmäßig am Unterrichtsgespräch teil	immer aufmerksam; nimmt regelmäßig am Unterrichtsgespräch teil; hat gute Ideen; zeigt Eigeninitiative
Qualität der Beiträge	geht nicht auf andere ein; keine Argumentation erkennbar	geht gelegentlich auf andere ein; benennt ein Argument, aber Begründung nur im Ansatz erkennbar	geht in der Regel auf andere ein; entwickelt Argumente und Begründungen dafür	geht aktiv auf andere ein; entwickelt Argumente und bezieht sie aufeinander; ist in der Lage, Standpunkte zu begründen
Eigeninitiative und Selbstständigkeit	hat Schwierigkeiten, mit der Arbeit zu beginnen; fragt nicht um Hilfe; holt Rückstand nach Abwesenheit nicht selbstständig auf	arbeitet nur auf Aufforderung; fragt nur selten um Hilfe	beginnt nach Aufforderung umgehend mit der Arbeit; arbeitet die meiste Zeit ernsthaft; fragt, wenn es notwendig ist	bleibt ohne Ermahnung ausdauernd bei der Arbeit; fragt nach; hilft anderen; weiß, was zu tun ist und tut es
Hausaufgaben	meistens unvollständig	meistens vollständig	normalerweise vollständig	immer vollständig und hat gelegentlich weitere Arbeiten zu Hause erledigt
Arbeitsorganisation	Arbeitsmaterialien oft nicht vollständig dabei und/oder in ungeordnetem Zustand	Arbeitsmaterial normalerweise vorhanden, aber nicht sofort nutzbar	Arbeitsunterlagen in der Regel vorhanden und schnell nutzbar	Arbeitsmaterialien vorhanden und sofort nutzbar
Gruppenarbeit	hält andere oft von der Arbeit ab; schwieriger Partner in Gruppenarbeiten	bringt sich nur wenig ein; stört andere aber nicht	arbeitet kooperativ und folgt bereitwillig anderen	Kooperativ und respektvoll; übernimmt Führungsrolle in der Gruppenarbeit

Abb. 2 Kompetenzraster „Laufende Kursarbeit“

VERSCHIEDENE FORMEN

Im Folgenden stellen wir zwei verschiedene Formen von Kompetenzrastern vor. Sie sind für den Unterricht in der Oberstufe entwickelt, dort über einen längeren Zeitraum erprobt worden und stehen für zwei Varianten der Rückmeldung im Unterricht: Für die Rückmeldung von Schülern an Schüler sowie für die Rückmeldung der Lehrer an die Schüler auf der Basis von Selbsteinschätzungen.

- Für die Schüler-Schüler-Rückmeldung steht das Kompetenzraster »Präsentation«.
- Für die Lehrer-Schüler-Rückmeldung auf der Basis von Selbsteinschätzung steht das Kompetenzraster »Laufende Kursarbeit«.

Die Arbeit mit den beiden Kompetenzrastern im Kurs wurde wissenschaftlich begleitet. Aus dieser Untersuchung liegen Aussagen von Schülerinnen und Schülern aus dem Kurs vor, die zu zwei Zeitpunkten in Interviews erhoben wurden - in der Einführungsphase und ein halbes Jahr später auf der Grundlage der Erfahrungen im Umgang mit den Kompetenzrastern. In diesem Beitrag werden die Lehrerperspektive - Ziel, Konzept und Durchführung der Arbeit mit den Kompetenzrastern - und die Schülerperspektive nebeneinander gestellt. Auf diese Weise soll veranschaulicht werden, wie die Arbeit mit den Kompetenzrastern im Unterricht konkret aussieht und vor allem, wie sie von den am Prozess Beteiligten wahrgenommen und bewertet wird.

RÜCKMELDUNG ZU PRÄSENTATIONEN

In jedem Unterricht gibt es Standardsituationen wie Hausaufgaben, Präsentationen oder Protokolle, für die der Lehrer bestimmte formale und inhaltliche Vorgaben macht. Diese Vorgaben lassen sich gut in Form eines Kompetenzrasters ausdrücken und so zur Grundlage von Schüler-Schüler-Rückmeldungen machen. So haben wir beispielsweise ein Kompetenzraster für die in unserem Unterricht häufig wiederkehrende Situation der »Präsentation« erstellt. Darunter verstehen wir die Vorstellung von Arbeitsergebnissen aus Einzel- oder Gruppenarbeitsphasen in der Gesamtgruppe. Das dafür entwickelte Kompetenzraster (vgl. Abb. 1) enthält vier Hauptkriterien, die jeweils in mehrere Unterkriterien aufgeteilt sind. Anregungen für die Formulierung der Kriterien haben wir der Literatur zum Thema Präsentationen entnommen. Dieses Kompetenzraster wird den Schülerinnen und Schülern zu Beginn der ersten präsentationsorientierten Unterrichtseinheit vorgestellt. Damit erfahren sie, worauf bei der Präsentation geachtet wird, und können sich dementsprechend vorbereiten. Vor der Präsentation erhalten dann einzelne Schülerinnen und Schüler Beobachtungsaufgaben, die sich an den Qualitätskriterien des Kompetenzrasters orientieren. An die Präsentation schließt zunächst eine Phase an, in der Sachfragen gestellt und diskutiert werden können. Zum Abschluss werden dann die Schülerinnen und Schüler mit den Beobachtungsaufgaben gebeten, der präsentierenden Gruppe eine Rückmeldung zu geben. Da die Kriterien für diese Rückmeldung allen Schülern in Form des Kompetenzrasters vorliegen, verläuft diese Rückmeldung zumeist sehr zügig und die präsentierenden Schülerinnen und Schüler erhalten konkrete Verbesserungsvorschläge.

»Da hat jeder Schüler versucht, also wir auch, natürlich die beste Stufe zu erreichen.« (Stefan¹, 13. Jahrgang)

Die Befragung der Schülerinnen und Schüler zeigt, dass sie die Arbeit mit dem Kompetenzraster als sehr fruchtbar erfahren haben. Zunächst einmal werden ihnen durch das Kompetenzraster selbst teilweise neue Wege aufgezeigt, wie ein Thema interessant, anschaulich und durch den Einsatz von Medien unterstützt präsentiert werden kann. Dieses »Schwarz auf Weiß«, wie es von einer Schülerin beschrieben wird, bietet denjenigen, die einen Vortrag vorbereiten, von vornherein eine Orientierungsmöglichkeit, die einer Verbesserung der Leistung zugute kommen kann. Dies kann bereits große Motivation und Anstrengungsbereitschaft auslösen, wie es der Schüler Stefan betont.

» Wenn ich zu jedem Punkt was höre, Augenkontakt, Stimme, Zitate... Das ist auf jeden Fall hilfreich. Da weiß ich, woran ich arbeiten muss beim nächsten Vortrag.« (Ralf, 13. Jahrgang)

Die Schülerinnen und Schüler, die einen Vortrag gehalten haben, profitieren von der direkten und differenzierten Rückmeldung ihrer Mitschüler, da so Verbesserungsmöglichkeiten unmittelbar sichtbar werden.

»Das ist eigentlich mehr eine Hilfestellung von jedem zu jedem.« (Sandra, 13. Jahrgang)

Das Raster ermöglicht allen Schülerinnen und Schülern, eine kompetente Rückmeldung an ihre Mitschüler zu geben. ‚Jeder kann etwas sagen‘ und zudem haben die Schülerinnen und Schüler im Laufe der Zeit gelernt, auch Kritik zu äußern. Zentral scheint für sie zu sein, dass die Rückmeldungen der Mitschüler konstruktiv und wohlwollend gegeben werden.

Darüber hinaus haben wir die Erfahrung gemacht, dass Schülerinnen und Schüler nach einer Präsentationsphase die Kriterien des Kompetenzrasters so verinnerlicht haben, dass sie diese auch in anderen Phasen des Unterrichts selbstständig einbringen. So nimmt beispielsweise die Scheu ab, den Mitschülerinnen und -schülern eine Rückmeldung zu ihrem Verhalten in der Gruppe zu geben. Dies ist für uns ein Hinweis auf die langfristige Wirkung von Kompetenzrastern für eine kontinuierliche Verbesserung der Unterrichtsqualität.

SELBSTEINSCHÄTZUNG ZUR LAUFENDEN KURSARBEIT

Dass Lehrende den Lernenden Rückmeldungen über ihre Leistung geben, ist Alltag; ein Problem dieser Rückmeldung ist oft die Transparenz der Kriterien. Bei der Note für die »laufende Kursarbeit« in der Oberstufe beispielsweise ist den Schülern oft nicht klar, worauf diese basiert, obwohl dieser Teil der Note in Hamburg mindestens 50 Prozent der Gesamtnote ausmacht. Sie setzt sich zusammen

aus Teilnoten, erzeugt durch die rechnerische Ermittlung der Gesamtnote eine Scheinobjektivität, hat aber tatsächlich nur wenig Aussagekraft, weil die dahinter liegenden Stärken und Schwächen nicht transparent sind und die Hinweise für mögliche Verbesserungen des Arbeitsverhaltens nur vage bleiben. An dieser Stelle setzt das Kompetenzraster »Laufende Kursarbeit« an (vgl. Abb. 2), indem es für die Bewertung der laufenden Kursarbeit Kriterien vorgibt. Diese Kriterien haben wir teilweise aus vorhandenen Kompetenzrastern (»rubrics«) aus dem englischsprachigen Raum übernommen und dann um eigene Kriterien ergänzt.

Das Kompetenzraster stellen wir den Schülerinnen und Schülern zu Beginn eines Kurses mit dem Hinweis zur Verfügung, dass es Grundlage für die obligatorischen Notenbesprechungen vor den Zeugniskonferenzen sein wird. Wir konnten beobachten, dass viele Schülerinnen und Schüler sich das Raster daraufhin so abheften, dass sie schnell darauf zurückgreifen können - es wird also offenbar zur Orientierung genutzt. Vor den Zeugniskonferenzen erhält dann jeder Schüler ein Exemplar des Kompetenzrasters und die Aufgabe, die eigenen Leistungen in den genannten Bereichen einzuschätzen und eine entsprechende Markierung vorzunehmen. Der Lehrer nimmt ebenfalls eine Einschätzung für jeden einzelnen Schüler vor, so dass bei dem Rückmeldungsgespräch sowohl eine Selbst- als auch eine Fremdeinschätzung der Schülerleistungen vorliegt, die miteinander verglichen werden können. Aus den Übereinstimmungen, mehr noch aber aus den Differenzen ergeben sich dann Gesprächsanlässe, die auf konkretes, beobachtbares Verhalten im Unterricht Bezug nehmen und aus denen sich konkrete Veränderungsvorschläge entwickeln lassen. Am Ende bitten wir den Schüler um einen an den Kriterien und der Diskussion orientierten Notenvorschlag, der dann gemeinsam reflektiert wird.

» Wenn wir immer hier alles erfüllen, dann können wir eigentlich erwarten, dass wir von ihm eine Eins kriegen.« (Sandra, 13. Jahrgang)

Die Befragungen der Schülerinnen und Schüler zeigen, dass diese das Kompetenzraster sehr schätzen. Es bietet ihnen eine Transparenz hinsichtlich der Leistungsanforderungen und damit sowohl eine Orientierung für ihr Verhalten als auch eine Argumentationsbasis dem Lehrer gegenüber, wenn es um die Beurteilung geht. Zudem ermöglicht es ihnen, wichtige Erfahrungen mit einer Selbsteinschätzung zu machen.

»Man sucht sich gemeinsam eine Note, würde ich sagen.« (Ralf, 13. Jahrgang)

Die Schülerinnen und Schüler haben die Erfahrung gemacht, dass sie durch das Verfahren der kriterienorientierten Selbst- und Fremdeinschätzung und der darauf basierenden Notenfindung auf die Beurteilung ihrer Leistung Einfluss nehmen können. Diese Erfahrung bewerten sie als sehr positiv, da es dem Notenfindungsprozess im Allgemeinen an Transparenz und Aushandlung mangelt.

Diese Form der Rückmeldung birgt allerdings auch zwei Probleme: Zum einen ist diese Arbeit recht zeitaufwändig. Für ein Rückmeldungsgespräch müssen ca. fünf Minuten angesetzt werden, das macht bei 25 Schülerinnen und Schüler rund zwei Zeitstunden.

Das zweite Problem ist gravierender: Das Kompetenzraster in der vorliegenden Form berücksichtigt den Bereich des fachlichen Lernens nicht, sondern beschränkt sich auf Kompetenzen im Bereich des Arbeitsverhaltens. Deshalb bedarf es eines zusätzlichen Kompetenzrasters, das Kriterien für das fachliche Lernen entwickelt und transparent macht. Die Erarbeitung eines solchen Kompetenzrasters ist jedoch viel aufwändiger, weil es für jedes einzelne Semester neu erstellt werden müsste. Eine solche Aufgabe ist wohl nur dann zu bewältigen, wenn sie von einem ganzen Kollegium bzw. von den entsprechenden Fachkonferenzen übernommen wird (vgl. hierzu z. B. Müller 2004; ein Beispiel finden Sie auch in Merziger/Schnack 2005). Im Anschluss an die Rückmeldungsgespräche haben wir in einem Gruppengespräch noch einmal das Kompetenzraster selbst in den Blick genommen. Dabei haben die Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage ihrer Erfahrungen konkrete Vorschläge für die Veränderung der einzelnen Kriterien und veränderte Formulierungen bei den Qualitätsstufen gemacht, die bei einer Überarbeitung berücksichtigt worden sind. Findet eine solche gemeinsame Reflexion des Instruments statt, dann sind die Kriterien für Schülerleistungen bei der Arbeit mit Kompetenzrastern nicht nur transparent, sondern - in Grenzen - auch veränderbar.

FAZIT

In der Diskussion um pädagogische Diagnostik und die Einführung von Feedback-Methoden stellen die Kompetenzraster einen fruchtbaren Ansatz dar, der sowohl von einzelnen Kolleginnen und Kollegen als auch von ganzen Kollegien genutzt werden kann. Die Arbeit mit Kompetenzrastern ist zu Beginn sicherlich aufwändig, weil solche Raster erstellt und eingeführt werden müssen. Dieser Aufwand kann jedoch durch ein arbeitsteiliges Vorgehen erheblich reduziert werden. Sind die Raster erst einmal vorhanden und eingeführt, so beschreiben sie die Standards einer Schule und stellen damit ein wichtiges Instrument für die Qualitätsentwicklung dar.

Anmerkung

¹ Die Namen der Schülerinnen und Schüler sind anonymisiert.

LITERATUR

Merziger, Petra / Schnack, Jochen. Feedback-Methoden zur Förderung der Leistungsentwicklung: Kompetenzraster. In: Bastian, J./Combe, A./ Langer, R.: Feedback-Methoden, Weinheim 2005 (2. erw. Aufl.)

Müller, Andreas: Erziehungsziel: Selbstbeobachtung und Selbstbewertung. Mit Kompetenzrastern Lernen und Leistung transparent machen. In PÄDAGOGIK, Heft 9/2004, S. 25-29

Schrempf, Renate M.: Rubrics. Ein Instrument zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in Unterricht und Schule. In: PÄDAGOGIK, Heft 9/2002, S. 40-43

Petra Merziger, Jg. 1976, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulpädagogik und pädagogische Psychologie der Universität Hamburg Adresse: Universität Hamburg, Von Meile-Park 8, 20148 Hamburg; E-Mail: petramerziger@web.de

Dr. Jochen Schnack, Jg. 1965, ist Abteilungsleiter der Oberstufe an der Ida-Ehre-Gesamtschule, Hamburg. Adresse: Dohrnweg 5, 22767 Hamburg; E-Mail: Jochen.schnack@cityweb.de

(Gefunden in Pädagogik 3/2005, S. 20-24, mit Auslassungen durch P.M.)

Orientierungstext 5

Handlungsorientierung - akzeptiert und variiert

REINHARD BADER

"Handlungskompetenz" gilt heute unbestritten als Leitziel der Bildungsgänge in berufsbildenden Schulen, und auch in Veröffentlichungen zur betrieblichen Aus- und Weiterbildung wird der Kompetenzbegriff zunehmend als Zielkategorie übernommen. Mit dem Leitziel "Handlungskompetenz" korrespondiert in der Didaktik die Konzeption handlungsorientierter Ausbildung bzw. handlungsorientierten Unterrichts. Zugrunde liegt die Hypothese, dass Handlungskompetenz durch solche Lehr-Lern-Arrangements besonders gefördert werden kann, in denen die Lernprozesse sich an Handlungen orientieren. Worin diese Orientierung an Handlungen genauer bestehen soll, hierüber gibt es sehr unterschiedliche Vorstellungen, teilweise auch Begriffsunschärfen, und beides führt in der praktischen Didaktik zu vielfältigen Missverständnissen, überzogenen Erwartungen an den Praxisbezug der Schule, bisweilen gar zu unreflektierten Aggressionen gegenüber dem Konzept der Handlungsorientierung überhaupt. Neue Impulse gehen derzeit von den "Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe" aus, welche die KMK am 9. Mai 1996 vereinbart hat. Sie bilden die Arbeitsgrundlage für die Kommissionen, die auf Bundesebene neue Rahmenlehrpläne entwickeln.

Die Handreichungen benennen "Handlungskompetenz" in den Dimensionen "Fachkompetenz, Humankompetenz (Personalkompetenz) und Sozialkompetenz" als Leitziel der Berufsschule, sie empfehlen die didaktische Ausrichtung des Unterrichts an der „Handlungsorientierung“ und geben Orientierungspunkte für die Gestaltung handlungsorientierten Unterrichts an.

Dieses grundlegende Konzept wird curricular gestützt durch die Ausdifferenzierung der anzustrebenden Handlungskompetenz und die Strukturierung der Lerninhalte in der Form von Lernfeldern". Die "Lernfelder sind durch Zielformulierungen beschriebene thematische Einheiten. Sie sollen sich an konkreten beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsabläufen orientieren." Nach dem Lernfeld-Konzept werden Ziel- und Inhaltsfestlegungen relativ allgemein und offen gehalten, und hierdurch erhalten die Kollegien an den Schulen Freiräume, die sie in eigener Zuständigkeit ausgestalten sollen - eine sinnvolle Öffnung im Vertrauen auf die Kompetenz der Lehrerschaft.

AUSPRÄGUNGEN VON HANDLUNGSORIENTIERUNG

1. Handlungsorientierung der betrieblichen Ausbildung an "vollständigen Handlungen", die selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren bzw. Bewerten beruflicher Arbeit einschließen. Hinsichtlich dieser noch recht allgemeinen Orientierung besteht sowohl in der ausbildenden Wirtschaft als auch in der Berufsschule weitgehend Konsens. In diesem Verständnis dient Handlungsorientierung der Zielklärung beruflicher Bildung.

2. Handlungsorientierung des Schulunterrichts im Sinne des Lernens an Sachverhalten und Problemen, die eine Entsprechung im Erfahrungsraum der Lernenden haben oder absehbar erhalten werden.

Nach diesem Verständnis wird Handlungsorientierung insbesondere auch für die allgemeinbildenden Schulen eingefordert und dient der Begründung von Lerninhalten etwa im Sinne von Klafkis didaktischer Analyse (Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung der Inhalte).

3. Handlungsorientierung als psychologisch begründete Strukturierung aller Lernprozesse - meist auf der Basis von kognitionspsychologischen Theorien, von Handlungsregulationstheorien oder von pragmatischen Verbindungen beider Theoriestränge.

Hiernach erfolgt Lernen grundsätzlich an Handlungen orientiert, wobei der Begriff Handlung auch gedankliche Konstruktionen umfasst und Handlungsorientierung des Lernens sich auch auf das gedankliche Nachvollziehen von Handlungen anderer beschränken kann (Beispiel: Lernen aus Lehrbüchern, die politische Kontroversen um die Entstehung eines Gesetzes, Experimente in den Naturwissenschaften, wirtschaftsgeographische Zusammenhänge, Veränderungen von Gesellschaftsstrukturen oder historische Entwicklungen anschaulich und nachvollziehbar darstellen). Bei der Planung von Lernprozessen muss Handlungsorientierung in diesem psychologischen Verständnis unbedingt berücksichtigt werden, weil Lernen sonst erschwert, wenn nicht gar verhindert wird. Sie ist eine Art Artikulationsschema.

4. Handlungsorientierung als Gestaltung von Lernprozessen, in denen die Lernenden möglichst durch selbständiges Handeln lernen, mindestens jedoch durch aktives Tun, jedenfalls nicht allein durch gedankliches Nachvollziehen von Handlungen anderer.

Handlungsorientierung in diesem Verständnis ist nicht nur in der Praxis der betrieblichen Ausbildung, sondern auch im Unterricht der Schule anzustreben und so weit wie möglich auszudehnen, weil hier-

durch Anschaulichkeit, differenziertere Problemsicht, Motivation, intensivere Verknüpfung neuer Einsichten mit vorangegangenen Erfahrungen, länger anhaltendes Behalten des Gelernten gefördert werden (Beispiel: Lernen im Lernbüro, an Fallstudien, in Rollenspielen, an praktisch durchgeführten Experimenten oder am Projekt).

Diese Handlungsorientierung als eine Art Unterrichtsprinzip in der Praxis zu realisieren, dies wird je nach Lerninhalten, Medienausstattung und organisatorischen Rahmenbedingungen sowie auch je nach Lehrerkompetenz mehr oder weniger schwierig sein. In vielen Schulen zeigen sich bereits ermutigende Ergebnisse.

Besonders erfreulich ist die immer wieder geäußerte persönliche Zufriedenheit der Lehrerinnen und Lehrer, die sich zu dieser Unterrichtsgestaltung durchgerungen haben.

5. Handlungsorientierung als Lernen an konkreten Handlungen, deren Ergebnis nicht aufgrund gesicherter Erkenntnisse (zum Beispiel der Naturwissenschaften) feststeht, sondern offen ist.

Dies trifft für alle Situationen zu, in denen Menschen mehr oder weniger weite Handlungsspielräume haben, die sie auf ihre Weise nutzen bzw. ausgestalten können. Handlungen sind dann Voraussetzungen für den Zugewinn an Erkenntnissen, die sich sowohl aus zweckrationalem als auch aus kommunikativem Handeln bzw. einer Synthese beider Handlungstypen ergeben können. Auf den jeweiligen Handlungsplan gewendet: Die Leistungsfähigkeit des Handlungsplans lässt sich erst durch tatsächliches Ausführen der geplanten Handlung beurteilen (Beispiele: Prüfung der Effizienz eines Bearbeitungsablaufs zur Regulierung von Versicherungsfällen; Beurteilung der Richtigkeit eines Schaltplans durch Aufbau und Überprüfung der Schaltung; Erprobung einer Lösungsstrategie bei der Fehlersuche durch Aufspüren und Beseitigen einer Störung; Beurteilung einer Argumentation durch deren Erprobung in einer Gruppendiskussion).

Im Falle von Aufgabenstellungen bzw. Problemen, die prinzipiell offene Lösungen zulassen, kann das Lernpotential nur durch eine Handlungsorientierung in diesem Verständnis voll ausgeschöpft werden; bei der Beschränkung auf eine nur gedankliche, allgemeine Handlungsstrukturierung (im Verständnis nach Punkt 3), d. h. ohne eigenes konkretes Handeln, sind allenfalls Teileinsichten zu erwarten. Handlungsorientierung nach diesem Verständnis ist eine Erkenntnismethode.

6. Handlungsorientierung als Planung und Gestaltung von Lernprozessen mit dem Ziel der Fähigkeit, aus gewonnenen Erkenntnissen (im weitesten Sinne) gesellschaftliche Konsequenzen zu ziehen, d. h. der Einsicht die Tatfolgen zu lassen, um vorgefundene Situationen in Richtung auf als erstrebenswert erkannte Ziele mit den geplanten Methoden zu verändern.

Dieses Verständnis von Handlungsorientierung dürfte in manchen Kreisen Argwohn hervorrufen. Aus einer verengten Sicht von Bildung könnte die Gefahr einer "Politisierung" der Bildungseinrichtungen gesehen werden (Beispiele: Beseitigen von Gefahrenstellen an Arbeitsplätzen; Verweisen auf Umweltschäden; Ändern von Ausbildungsplänen oder Schulordnungen; Hinweis der Öffentlichkeit auf gesellschaftliche Ungerechtigkeiten durch Schülerzeitungen, Pressemitteilungen, Flugblätter, Demonstrationen).

Der in den Landesverfassungen begründete Bildungsauftrag der Schulen verpflichtet diese, den Prozess zur Entwicklung von Mündigkeit, zur Persönlichkeitsentfaltung in sozialer Verantwortung, bestmöglich zu fördern. Deshalb ist in der Didaktik der Schulen auch diese Dimension von Handlungsorientierung unverzichtbar. Dies bedeutet nicht die Aufforderung der Schülerinnen und Schüler zu politischem Aktionismus, wohl aber das stetige Bestreben, zum Durchschauen und Verstehen von Sachverhalten und Zusammenhängen anzuleiten, Urteilsbildung und Werteentwicklung zu fördern sowie das verantwortungsbewusste Nachdenken über Handlungsalternativen und -möglichkeiten zu unterstützen.

7. Handlungsorientierung als Leitlinie der Curriculumentwicklung.

Die Auswahl und die Strukturierung von Unterrichtsinhalten erfolgt nicht primär durch Orientierung an Unterrichtsfächern, sondern durch Orientierung an Handlungsfeldern (Beispiel: Handlungsfeld "Reisen", und hieraus werden Unterrichtsinhalte aus Geographie, Deutsch, Englisch, Wirtschaftslehre und ggf. weiteren Fächern gewonnen, ohne primär die Fachsystematiken der genannten Fächer abzubilden; Beispiel: Handlungsfeld für Tischler "Herstellen von Möbeln", hieraus werden Lerninhalte der Fächer Werkstofftechnik, Maschinenteknik, Fertigungstechnik und ggf. weiterer begründet, ohne primär die Systematik der genannten Fächer abzubilden).

Dieses Verständnis von Handlungsorientierung liegt dem erwähnten Lernfeld-Konzept der KMK zugrunde, nach dem zukünftig die Rahmenlehrpläne strukturiert werden.

LITERATUR

(in Ergänzung zu den o. a. Orientierungstexten und der dort angegebenen Literatur)

Im Internet:

Fundstellen sind zum Beispiel: www.institut-beatenberg.ch/lernjobs;
Kompetenzraster lassen sich finden durch die Eingabe des deutschen Stichworts oder der englischen Bezeichnung »rubrics« in die gängigen Suchmaschinen - Rubrics sind im nordamerikanischen Raum recht verbreitet.

Bildungsserver der einzelnen Bundesländer

Common European Framework Of Reference

(www.coe.int/T/E/Cultural_Cooperation/education/Languages/Language_Policy/Common_Framework_of_Reference/1cadre.asp#TopOfPage)

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen

(www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm)

Institut Beatenberg

www.i-ch.ch (Reform der Informatik-Berufsausbildung)

Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung - Comenius-Institut –

(www.comenius-institut.de)

Straka, Gerald. A.: ‚Neue Lernformen‘ in der bundesdeutschen Berufsbildung - neue Konzepte oder neue Etiketten? – Institut Technik und Bildung (www.itb.uni-bremen.de)

BEISPIELE

A) FACHSPEZIFISCHE KOMPETENZEN BAUTECHNIK GEMÄß RAHMENLEHRPLAN FÜR DIE BERUFSAUSBILDUNG IN DER BAUWIRTSCHAFT VON 1999

KOMPETENZRASTER BAUTECHNIK - FACHSPEZIFISCH

letzte Aktualisierung: 06.03.2006

	Informieren	Planen	Entscheiden	Ausführen	Kontrollieren	Bewerten
BK-1 Umweltbewusst handeln	Ich kann die Bedeutung der Umwelt und des Umweltschutzes sowie Maßnahmen des Umweltschutzes beschreiben.	Ich kann im Kontext beruflichen Handelns Bezüge zum Umweltschutz herstellen.	Ich kann in Abhängigkeit einer speziellen beruflichen Situation eine begründete Auswahl von Umweltschutzmaßnahmen treffen.	Ich kann mir bekannte Umweltschutzmaßnahmen in Abhängigkeit konkreter beruflicher Situationen adäquat anwenden.	Ich kann die Zweckmäßigkeit von angewendeten Maßnahmen des Umweltschutzes im Kontext meines beruflichen Handelns einschätzen.	Ich kann die angewendeten Umweltschutzmaßnahmen kontextuell überdenken und gegebenenfalls ändern.
BK-2 Aspekte der Arbeitssicherheit und des Gesundheitsschutzes beachten	Ich kann die Notwendigkeit des Arbeits- und Gesundheitsschutzes erklären sowie entsprechende Unfallschutzmaßnahmen erläutern.	Ich kann Maßnahmen des Unfallschutzes im Kontext beruflicher Situationen zusammenstellen.	Ich kann Unfallschutzmaßnahmen für konkrete berufliche Situationen auswählen.	Ich kann Maßnahmen des Unfallschutzes in mein berufliches Handeln integrieren.	Ich kann die von mir und von ArbeitskollegInnen angewendeten Unfallschutzmaßnahmen hinsichtlich ihres Nutzens einschätzen.	Ich kann angewendete Unfallschutzmaßnahmen auf Auslassungen hin überprüfen und bei Bedarf entsprechend ändern.
BK-3 Arbeitsprozesse planen, ausführen und kontrollieren	Ich kann die Notwendigkeit von sowie Maßnahmen zur Arbeitsplanung-, -ausführung und -kontrolle beschreiben.	Ich kann Maßnahmen der Arbeitsplanung, -ausführung und -kontrolle einer konkreten beruflichen Situation zuordnen.	Ich kann geeignete Maßnahmen zur Planung, Ausführung und Kontrolle von Arbeitsprozessen situativ auswählen.	Ich kann geeignete Maßnahmen zur Planung, Ausführung und Kontrolle von Arbeitsprozessen im Kontext konkreter beruflicher Aufgabenstellungen anwenden.	Ich kann sowohl meinen als auch die Arbeitsprozesse anderer hinsichtlich ihrer Zweckmäßigkeit einschätzen.	Ich kann umgesetzte Maßnahmen der Arbeitsplanung, -ausführung und -kontrolle auf neue Anforderungssituationen übertragen und bei Bedarf entsprechend verändern.
BK-4 Ökonomisch und qualitätssichernd handeln	Ich kann ökonomische und qualitätsorientierte Handlungsweisen erklären.	Ich kann die Bedeutung meines Handelns für den Erfolg oder den Misserfolg einer Bauunternehmung herausstellen.	Ich kann mein berufliches Handeln an ökonomischen und qualitativen Aspekten ausrichten.	Ich kann mein fachliches Handeln unter ökonomischen und qualitativen Gesichtspunkten durchführen.	Ich kann mein fachliches Handeln unter ökonomischen und qualitativen Aspekten einschätzen.	Ich kann mein fachliches Handeln unter Einbeziehung ökonomischer und qualitativer Aspekte hinterfragen und gegebenenfalls ändern.
BK-5 Grundlegende bautechnische Konstruktionen entwerfen	Ich kann grundlegende bautechnische Konstruktionen hinsichtlich ihres Aufbaues, ihrer Eigenschaften und ihrer Verwendungen erläutern.	Ich kann Baukonstruktionen und ihre Komponenten einer konkreten Aufgaben- oder Problemstellung zuordnen.	Ich kann eine adäquate Baukonstruktion oder einzelne Komponenten in Abhängigkeit vorhandener Rahmenbedingungen auswählen.	Ich kann bautechnische Konstruktionen entsprechend der spezifischen Anforderungen entwerfen.	Ich kann bautechnische Konstruktionen auf ihre Funktionalität hin einschätzen.	Ich kann bautechnische Konstruktionen hinsichtlich ihrer Zweckmäßigkeit reflektieren und gegebenenfalls modifizieren.
BK-6 Berufsfeldrelevante Baustoffe verwenden	Ich kann die für mein Berufsfeld relevanten Baustoffe hinsichtlich ihrer Eigenschaften, ihres Einsatzes sowie ihrer Verarbeitungsvorschriften beschreiben.	Ich kann spezifische Baustoffe einem spezifischen Verwendungskontext zuordnen.	Ich kann Baustoffe entsprechend ihrer spezifischen Eigenschaften und Verarbeitungsvorschriften situationsbezogen auswählen.	Ich kann Baustoffe entsprechend bestehender Richtlinien und Vorschriften verarbeiten sowie erforderliche Baustoffberechnungen durchführen.	Ich kann die Verwendung von Baustoffen hinsichtlich der zu erfüllenden Aufgaben und ihrer Eigenschaften prüfen.	Ich kann den adäquaten Einsatz der verwendeten Baustoffe beurteilen und bei Bedarf modifizieren.
BK-7 Berufstypische Arbeitsverfahren, Werkzeuge und Maschinen einsetzen	Ich kann die für mein Berufsfeld charakteristischen Werkzeuge, Maschinen und Arbeitsverfahren sowie deren Verwendung beschreiben.	Ich kann spezifische Werkzeuge, Maschinen und Arbeitsverfahren konkreten Aufgaben- und Problemstellungen aus meinem Berufsfeld zuordnen.	Ich kann im Kontext einer beruflichen Problem- oder Aufgabenstellung berufstypische Werkzeuge, Maschinen und Arbeitsverfahren auswählen.	Ich kann mit Hilfe von berufstypischen Werkzeugen, Maschinen und Arbeitsverfahren berufliche Aufgaben- und Problemstellungen bearbeiten.	Ich kann die adäquate Verwendung von Arbeitsverfahren, Werkzeugen und Geräten einschätzen.	Ich kann den Einsatz von Arbeitsverfahren, Werkzeugen und Geräten auf ihre Zweckmäßigkeit hin überprüfen und gegebenenfalls modifizieren.
BK-8 Mit Bauzeichnungen umgehen	Ich kann die Bedeutung von Bauzeichnungen als Kommunikations- und Dokumentationsmedium auf der Grundlage bestehender Regelwerke und Normen beschreiben.	Ich kann einzelne Elemente einer Bauzeichnung unter Berücksichtigung vorhandener Konstruktionsvorschriften deuten.	Ich kann die Darstellung einer Bauzeichnung und mir bekannte Konstruktionsvorschriften in Abhängigkeit des abzubildenden Objektes auswählen.	Ich kann eine Bauzeichnung unter Verwendung spezifischer Konstruktionsvorschriften anfertigen.	Ich kann Bauzeichnungen hinsichtlich ihrer Stimmigkeit einschätzen.	Ich kann Bauzeichnungen im Hinblick auf mögliche Auslassungen reflektieren und bei Bedarf entsprechend modifizieren.

© Grabe, Groszklos, Markwerth 2006

B) FACHÜBERGREIFENDE KOMPETENZEN (ERMITTELT AUS DEM RAHMENLEHRPLAN FÜR DIE BERUFSAUSBILDUNG IN DER BAUWIRTSCHAFT VON 1999)

KOMPETENZRASTER BAUTECHNIK - FACHÜBERGREIFEND

letzte Aktualisierung: 12.03.2006

	Informieren	Planen	Entscheiden	Ausführen	Kontrollieren	Bewerten
FK-1 Beziehungen entwickeln	Ich kann Wesen und Bedeutung sozialer Beziehungen erläutern.	Ich kann beziehungsförderliche Aspekte situationsbezogen deuten.	Ich kann mein Handeln an beziehungsförderlichen Aspekten ausrichten.	Ich kann beziehungsförderliche Aspekte aktiv und situationsbezogen in Interaktionsprozesse einbringen.	Ich kann mein Handeln und dessen Auswirkungen im Rahmen von Interaktionsprozessen einschätzen.	Ich kann mein Handeln im Kontext bestehender Beziehungsstrukturen reflektieren und bei Bedarf modifizieren.
FK-2 Im Team arbeiten	Ich kann unterschiedliche Aufgaben und Ansprüche innerhalb eines Teams beschreiben.	Ich kann unterschiedliche Ansprüche im Kontext von Kommunikationsprozessen innerhalb eines Teams wahrnehmen.	Ich kann meine Aufgaben stimmig zur Teamstruktur ableiten.	Ich kann, im Bewusstsein meiner spezifischen Aufgaben, mit meinen Teammitgliedern zusammenarbeiten.	Ich kann Prozess und Resultat von Teamarbeit einschätzen.	Ich kann die Teamarbeit reflektieren und mein Handeln gegebenenfalls modifizieren.
FK-3 Lernfeldorientierte Lernprozesse gestalten	Ich kann die Gliederung des Unterrichts in Lernfelder sowie die Intentionen des Lernfeldkonzepts erläutern.	Ich kann Bezüge zwischen Lernfeldern, Beruf und Gesellschaft herausstellen.	Ich kann Ideen und Vorschläge zur Gestaltung lernfeldorientierter Lernprozesse unterbreiten.	Ich kann lernfeldorientierte Lernprozesse gemäß meinen Vorstellungen aktiv gestalten.	Ich kann die Viabilität eines Lernprozesses vor dem Hintergrund der Lernfeldkonzeption einschätzen.	Ich kann lernfeldorientierte Lernprozesse reflektiert nachbereiten und didaktisch stimmig modifizieren.
FK-4 Methoden anwenden	Ich kann verschiedene Methoden beschreiben.	Ich kann Methoden auf spezifische Lern-Lehr-Situationen übertragen.	Ich kann Methoden zur Gestaltung konkreter Lernsituationen auswählen.	Ich kann passende Methoden zur Bearbeitung spezifischer Problem- und Aufgabenstellungen anwenden.	Ich kann die Viabilität einer angewandten Methode im Kontext einer spezifischen Lehr-Lern-Situation einschätzen.	Ich kann angewandte Methoden im Kontext spezifischer Lehr-Lern-Situationen reflektieren und meine Auswahl bei Bedarf entsprechend modifizieren.
FK-5 Eigene Persönlichkeit weiterentwickeln	Ich kann die Notwendigkeit einer stringenter Zielsetzung für die persönliche Entwicklung eines Individuums erläutern.	Ich kann spezifische Ziele im Hinblick auf meine persönliche Professionalisierung herausstellen.	Ich kann mir konkrete Ziele für meine eigene persönliche Entwicklung setzen.	Ich kann mein Handeln an meinen persönlichen Zielsetzungen ausrichten.	Ich kann die Auswirkungen meines Handelns in Bezug auf meine Professionalisierung einschätzen.	Ich kann mein Handeln gemäß meinen Intentionen reflektieren und bei Bedarf entsprechend modifizieren.
FK-6 Selbst gesteuert lernen	Ich kann den (Kompetenz-) Anspruch von Arbeitsaufträgen, Problem- und Aufgabenstellungen beschreiben.	Ich kann in konkreten Situationen und für spezielle Anforderungen Mittel und Wege für eigenverantwortliches Arbeiten aufzeigen.	Ich kann Mittel und Wege situationsbezogen, bedarfs- und personenorientiert auswählen.	Ich kann systematisch und zielorientiert Mittel zur Aufgabenbewältigung nutzen und adäquate (Lösungs-) Wege gehen.	Ich kann den Beitrag meiner Arbeit zur Aufgabenbewältigung innerhalb eines spezifischen Verwendungskontextes einschätzen.	Ich kann meine Arbeit in Bezug auf mögliche Auslassungen und Unstimmigkeiten reflektieren und modifizieren.
FK-7 Verschiedene Rollen wahrnehmen	Ich kann die verschiedenen Rollen und Aufgaben der am Lernprozess beteiligten Personen beschreiben.	Ich kann meine Wünsche, Absichten und Vorschläge im Kontext der Gestaltung konkreter Lernprozesse darlegen.	Ich kann meine Wünsche, Absichten und Vorschläge stimmig zu meiner Rolle innerhalb eines Lernprozesses herausstellen und gegenüber anderen begründen.	Ich kann im Bewusstsein meiner Rolle und gemäß meinen Wünschen, Absichten und Vorschlägen Lernprozesse aktiv gestalten.	Ich kann den Erfolg eines von mir mitgestalteten Lernprozesses beurteilen und in Beziehung zu den am Lernprozess beteiligten Personen, in Abhängigkeit ihrer Rolle, stellen.	Ich kann mich aktiv an der Nachbereitung von Lernprozessen sowie an der Gestaltung neuer Lernprozesse unter Einbeziehung meiner Wahrnehmungen beteiligen.
FK-8 Instrumente und Verfahren der Leistungsrückmeldung anwenden	Ich kann Instrumente und Verfahren der Leistungsrückmeldung im Kontext von Selbst- und Fremdeinschätzung beschreiben.	Ich kann Instrumente und Verfahren der Leistungsrückmeldung im Kontext spezifischer Problem- und Aufgabenstellungen darlegen.	Ich kann Instrumente und Verfahren der Leistungsrückmeldung kontextuell passend auswählen.	Ich kann Instrumente und Verfahren zur Leistungsrückmeldung im Kontext von Selbst- und Fremdwahrnehmung anwenden.	Ich kann die Ergebnisse einer Leistungsrückmeldung annehmen, kritisch hinterfragen und in Abhängigkeit meiner Lernbiografie einordnen.	Ich kann mein Handeln im Bewusstsein zurückgemeldeter Leistungen und in Bezug auf meine Entwicklung sowie auf meine Lernbiografie modifizieren.

© Grabe, Groszklos, Markwerth 2006