

P
A
D
E
R
B
O
R
N

Wirtschaftspädagogische Beiträge

Heft 15 **WP**

*Peter F. E. Sloane, Richard Stigulinszky,
Uwe Krakau & Detlef Zech (Hrsg.)*

Individuelle Förderung in der beruflichen Bildung

Dokumentation einer Fachtagung des
Wirtschaftspädagogischen Graduiertenkollegs
in Kooperation mit dem Ministerium für Schule und
Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen
am 7. Juli 2011

**WIRTSCHAFTSPÄDAGOGISCHES
GRADUIERTENKOLLEG**

Ministerium für
Schule und Weiterbildung
des Landes Nordrhein-Westfalen



WP

WP Paderborn

Wirtschaftspädagogische
Beiträge
Heft 15
September 2011

Universität Paderborn
Fakultät für Wirtschaftswissenschaften
Department Wirtschaftspädagogik
Warburger Str. 100, 33098 Paderborn

Peter F. E. Sloane, Richard Stigulinszky, Uwe Krakau & Detlef Zech (Hrsg.):

Individuelle Förderung in der beruflichen Bildung. Dokumentation einer Fachtagung des Wirtschaftspädagogischen Graduiertenkollegs in Kooperation mit dem Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen am 7. Juli 2011.

Wirtschaftspädagogische Beiträge Paderborn, Heft 15, September 2011.

Inhaltsverzeichnis

1. Tagungsprogramm	4
2. Ministerin Sylvia Löhrmann: Rede zur Tagungseröffnung	5
3. Richard Stigulinszky: Individuelle Förderung: Herausforderungen an Berufskollegs durch berufsbildungspolitische Entwicklungen	9
4. Peter F. E. Sloane: Individuelle Förderung zur Kompetenzentwicklung	12
5. Anke Ossege & Martin Schindéle: Good Practice: Erich Gutenberg Berufskolleg	17
6. Erich Embacher: Good Practice: Karl-Schiller-Berufskolleg	30
7. Walter Schulte: Good Practice: Kuniberg Berufskolleg	43
8. Margot Ohlms: Kompetenzdiagnostik	51
9. Jan Hendrik Stork: Kompetenzentwicklung I	71
10. Claudia Föller & Astrid Schulte: Kompetenzentwicklung II	95
11. Kaj Liebberger: Kompetenzreflexion	114
12. Birthe Tina Reich-Zies: Schulische Organisationsentwicklung	134
13. Vorstellung der Workshop-Ergebnisse im Überblick	146
14. Peter F. E. Sloane, H.-Hugo Kremer & Uwe Krakau: Das Wirtschaftspädagogische Graduiertenkolleg der Universität Paderborn als Innovation in der Lehrkräfte- und Schulentwicklung	149
15. Autorinnen & Autoren	162
16. Kontakt	163

Tagungsprogramm

Programm

bis 10:00 Uhr	Anreise und Stehkafee
10:00 – 10:15 Uhr	Tagungseröffnung <i>Ministerin S. Löhrmann, MSW</i>
10:15 – 10:45 Uhr	Individuelle Förderung: Herausforderungen an Berufskollegs durch berufsbildungspolitische Entwicklungen <i>R. Stigulinszky, MSW</i>
10:45 – 11:45 Uhr	Individuelle Förderung zur Kompetenzentwicklung <i>Prof. Dr. P. F. E. Sloane, Universität Paderborn</i>
11:45 – 12:00 Uhr	<i>Kaffeepause</i>
12:00 – 12:45 Uhr	Schulische Good Practice Beispiele Individueller Förderung in der beruflichen Bildung <i>Erich-Gutenberg-Berufskolleg, Bünde</i> <i>Karl-Schiller-Berufskolleg, Dortmund</i> <i>Kuniberg Berufskolleg, Recklinghausen</i>
12:45 – 13:00 Uhr	Kurzvorstellung der Workshops zur Individuellen Förderung <i>U. Krakau, Universität Paderborn</i>
13:00 – 14:00 Uhr	<i>Mittagspause</i> inkl. Markt der Möglichkeiten zu Good Practice Beispielen Individueller Förderung in der beruflichen Bildung
14:00 – 17:00 Uhr <i>integrierte Kaffeepause</i>	Workshops „Individuelle Förderung“ <i>Moderation durch Mitglieder des Wirtschaftspädagogischen Graduiertenkollegs der Universität Paderborn</i> <ol style="list-style-type: none"> 1. Kompetenzdiagnostik, <i>M. Ohlms</i>: <i>Wie erfasst man Kompetenzen als Grundlage Individueller Förderung?</i> 2. Kompetenzentwicklung I, <i>J. H. Stork</i>: <i>Wie fördert man Lernende individuell in ihren fachlichen Kompetenzen?</i> 3. Kompetenzentwicklung II, <i>C. Föllner & A. Schulte</i>: <i>Wie fördert man Lernende individuell in ihren überfachlichen Kompetenzen?</i> 4. Kompetenzreflexion, <i>K. Liebberger</i>: <i>Wie stärkt man die Fähigkeit der Lernenden zur individuellen Reflexion durch Portfolioarbeit?</i> 5. Schulische Organisationsentwicklung, <i>B. T. Reich-Zies</i>: <i>Wie verankert man Konzepte der Individuellen Förderung organisatorisch?</i>
17:00 – 17:30 Uhr	Vorstellung der Workshop-Ergebnisse im Überblick
17:30 – 18:00 Uhr	Individuelle Förderung: Ein Blick nach vorn <i>R. Stigulinszky & Prof. Dr. P. F. E. Sloane</i>

Rede zur Tagungseröffnung

Sehr geehrte Damen und Herren,

herzlich willkommen bei uns im Ministerium für Schule und Weiterbildung!

Ich freue mich, dass Sie so zahlreich der Einladung zu dieser Tagung gefolgt sind und tapfer den Irrungen und Wirrungen der vielen Baustellen rund um die Völklinger Straße widerstanden haben.

Auch das zeigt mir: Die individuelle Förderung der jungen Menschen ist ein wichtiges gemeinsames Anliegen.

Wir alle wollen ein leistungsfähiges Schulsystem. Unser Land braucht ein leistungsfähiges Schulsystem!

Schülerinnen und Schüler individuell und damit wirksam zu fördern, ist ein bildungspolitisches Leitthema der Landesregierung.

Ich bin deshalb davon überzeugt, dass die individuelle Förderung und die ihr zugrunde liegende Diagnostik zum festen Bestandteil der pädagogischen Grundlagenarbeit *aller* Schulen in Nordrhein-Westfalen werden muss - genauso wie die Kompetenzorientierung.

Jetzt ist es wichtig, sich auf konkrete Maßnahmen zu verständigen und auch darauf, welche geeigneten pädagogischen Maßnahmen wir treffen müssen, um Klassenwiederholungen und Ausschulungen zu vermeiden - ohne dabei die Qualität der schulischen Leistung und den Wert der Abschlüsse zu beeinträchtigen!

Dabei ist es notwendig, dass wir unsere Lehrerinnen und Lehrer besser unterstützen, dass wir die Fortbildungsmöglichkeiten systematisieren und die Angebote dazu verbessern.

Heute soll es nur um die Berufskollegs gehen, bzw. um die Individuelle Förderung an den Berufskollegs.

Die Berufskollegs sind eine Schulform, die sich durch ihre heterogene Schülerschaft und ihr sehr differenziertes Angebot besonders hohen Herausforderungen im Bezug auf die individuelle Förderung jedes Einzelnen stellen muss.

Das Thema der individuellen Förderung auch in der Beruflichen Bildung wird aktuell in den unterschiedlichsten Zusammenhängen aufgegriffen:

Im Ausbildungskonsens stellt die individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II bei den Beratungen der Neugestaltung des Übergangssystems eine zentrale Rolle dar.

Ohne Individuelle Förderung sind verbindliche Ausbildungsperspektiven für alle jungen Menschen und der Abbau von Warteschleifen nicht realisierbar.

Auch in der Bildungskonferenz gab es eine Arbeitsgruppe, die sich ausschließlich mit diesem Komplex beschäftigt hat.

Diese Arbeitsgruppe hat in ihren Empfehlungen ausgeführt, dass dem Konzept der individuellen Förderung die Vision zugrunde liegt, das Lernpotenzial aller Schülerinnen und Schüler auszuschöpfen und dabei den interindividuell unterschiedlichen Lernvoraussetzungen Rechnung zu tragen.

Die Akzentuierung der Individualität ergibt sich daraus, dass Bildungsprozesse von ihrer Natur her nur "individuell" denkbar sind, und dass Gestalt und Geschwindigkeit von Prozessen der Aneignung von Wissen und Kompetenzen interindividuell sehr unterschiedlich ausgeprägt sein können.

Auch in der hauseigenen Projektgruppe "Inklusion" ist die individuelle Förderung wesentliches Merkmal einer zukünftigen inklusiven Schule.

Mit der Inklusion wird sich die Schullandschaft verändern, und wir müssen dabei mutig neue und manchmal ungewohnte Wege beschreiten.

Es geht darum, dass die allgemeine Schule der Regelfall auch für den Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden soll.

Die Projektgruppe Inklusion führt zahlreiche Gespräche mit unterschiedlichen Beteiligten, um Eckpunkte für einen landesweiten Inklusionsplan vorzubereiten.

Ich hoffe, dass wir nach der Sommerpause mit den Beteiligten über die Eckpunkte des Inklusionsplans und über schulrechtliche Umsetzungsschritte zu einem inklusiven Bildungssystem werden debattieren können.

Neben all diesen Ansätzen arbeiten wir aber auch sehr spezifisch in Richtung optimierter individueller Förderung an Berufskollegs!

Seit drei Jahren arbeitet das wirtschaftspädagogische Graduiertenkolleg intensiv an diesem Thema.

Das Ziel der individuellen Förderung ist das Erkennen und Fördern der Potentiale und Kompetenzen aller Schülerinnen und Schüler, mit Ausrichtung auf realistische Perspektiven für eine verantwortliche Teilhabe in Beruf, Gesellschaft und Familie.

Das heißt im Berufskolleg: Wie erkennen Lehrerinnen und Lehrer in den heterogenen Lerngruppen in den Bildungsgängen des Berufskollegs die Potentiale, aber auch die Defizite der Schülerinnen und Schüler?

Das heißt auch: Was sind die realistischen Perspektiven der heterogenen Schülerschaft?

- Ist es die Erlangung von Ausbildungsreife mit Blick auf anschließende Ausbildung?
- Ist es die Handlungsfähigkeit in einem Ausbildungsberuf?
- Ist es die Ausrichtung auf berufliche Karrierewege bis hin zu Führungspositionen über Studium und Weiterbildungsabschlüsse?

Insbesondere der Bereich der Beruflichen Bildung umfasst mehr als Daten, Fakten und abfragbares Wissen.

Es geht immer um umfassende Handlungskompetenz und damit um eine komplexe Herausforderung für alle, die sich intensiv und engagiert mit der Individuellen Förderung in der beruflichen Bildung beschäftigen.

Die Berufskollegs tragen durch ihre äußere und innere Struktur und ihre Arbeitsweise schon jetzt viel zur individuellen Förderung ihrer Schülerschaft bei:

- Mit sieben verschiedenen Bildungsangeboten auf verschiedenen Niveaustufen,
- mit hunderten von differenzierten Bildungsgängen in sieben beruflichen Bereichen,
- mit „individuellen“ Bildungsangeboten von Ausbildungsvorbereitung + Hauptschulabschluss bis hin zum Berufs- oder Weiterbildungsabschluss + der allgemeinen Hochschulreife oder Hochschulzugangsberechtigung.

Aber nichts ist so gut, dass es nicht noch verbessert werden könnte!

An Bausteinen für diese Verbesserung arbeitet das Graduiertenkolleg an der Universität Paderborn, ich erwähnte es bereits.

Die Mitglieder des Wirtschaftspädagogischen Graduiertenkollegs werden im Verlauf dieser Veranstaltung fünf Workshops moderieren, in denen neben den Themen „Kompetenzentwicklung“ und „Kompetenzreflexion“ auch das Thema „Kompetenzdiagnostik“ behandelt wird.

Und dies führt mich wieder zum eben angesprochenen Erkennen von Potentialen:

Ich wünsche Ihnen heute substantiellen Erkenntnisgewinn und natürlich auch, dass durch diese Tagung noch mehr Potentiale in den Berufskollegs erschlossen werden, um möglichst für alle jungen Menschen die verantwortliche Teilhabe in Beruf, Gesellschaft und Familie zu realisieren.

Das ist ein anspruchsvolles Ziel, ein wichtiges Ziel!

Lassen Sie sich inspirieren!

Individuelle Förderung

Herausforderungen an Berufskollegs
durch berufsbildungspolitische
Entwicklungen

Wirtschaftspäd. Graduiertenkolleg
7. Juli 2011, Düsseldorf

- Es war einmal ...
- Da geht doch was ...
- Jetzt oder nie ...

Es war einmal ... oder Die Mär vom ...

- Hauptschüler neben dem Abiturienten
- durchlässigen Berufsbildungssystem
- flexiblen Bildungsangebot
- besseren, passgenauen Alternativangebot

Ministerium für
Schule und Weiterbildung
des Landes Nordrhein-Westfalen



Wirtschaftspäd. Graduiertenkolleg
7. Juli 2011, Düsseldorf

Da geht doch was ... oder Was plötzlich alle wollen:

- Fachkräftesicherung vom Facharbeiter bis zum Ingenieur
- funktionierendes Übergangssystem
- effiziente Bildungsbiographien
- transparente Bildungsangebote
- Umsetzung UN-Behindertenrechtskonvention
- Zulassung beruflich Qualifizierter zum Studium
- Anrechnung beruflicher Qualifikationen auf Studium

Ministerium für
Schule und Weiterbildung
des Landes Nordrhein-Westfalen



Wirtschaftspäd. Graduiertenkolleg
7. Juli 2011, Düsseldorf



Jetzt oder nie ... oder Die Lichter am Ende des Tunnels:

- Gesamtkonzept für einen systematischen Übergang von Schule in Ausbildung
- Neue Strukturen und Angebote in Berufskollegs
- Empfehlung der Bildungskonferenz zur individuellen Förderung mit mehrjähriger Fortbildungsoffensive, spezifischen Handreichungen, Beratungssystem
- Empfehlung der Bildungskonferenz zum Übergangssystem
- Landesinstitut für Bildung

Ministerium für
Schule und Weiterbildung
des Landes Nordrhein-Westfalen



Wirtschaftspäd. Graduiertenkolleg
7. Juli 2011, Düsseldorf

Einstiegsreferat

Individuelle Förderung zur Kompetenzentwicklung

Tagung „Individuelle Förderung in der beruflichen Bildung“

Prof. Dr. Peter F. E. Sloane
Düsseldorf
07. Juli 2011



Vorüberlegungen/Annahmen

Zunehmende Heterogenität von Schülergruppen

Radikal gedacht: Förderung des individuellen Lernprozesses –
somit: vom Lehrplan zum (individuellen) Bildungsplan

Moderat gedacht: Ermöglichung individueller Lernwege in
Gruppen – zugleich: Balance von Individualität und Teamfähigkeit

Individualität und Individualisierung

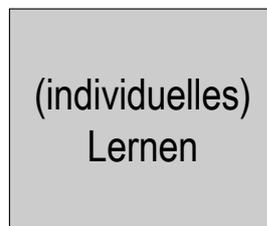
Individualisierung funktioniert nur, wenn Lernende Verantwortung
für ihr Lernen übernehmen und eine Verlagerung von
Lehreraktivitäten auf den Schüler stattfindet (stattfinden kann):

→ **Individuelle Förderung erfordert eine genau Betrachtung
des (Individuellen) Lernens**

Fragestellungen



Lernförderung/Methoden
Unterrichtsgestaltung
Bildungsgangarbeit
Schul- und Personalentwicklung



Kompetenz
Kompetenzentwicklung
Kompetenzfeststellung

Wirtschaftspädagogisches Graduiertenkolleg der Universität Paderborn
© Prof. Dr. Peter F. E. Sloane

Fachtagung Individuelle Förderung
Einstiegsreferat

4

Fragestellungen

WS 1

Was ist Kompetenz/Kompetenzentwicklung?
Wie kann man Kompetenz beschreiben?

WS 2
WS 3

Wie fördert man Kompetenzentwicklung?

WS 4

Kann der Lerner seine eigene Kompetenzentwicklung steuern (reflektieren)?

WS 5

Welche organisatorischen Voraussetzungen sind zu berücksichtigen?

Wie können Lehrende unterstützt werden?

Kompetenz
(-diagnose)

Kompetenz
(-entwicklung)

Bildungsgang
(-didaktik)

Organisation

Personal-
entwicklung

Wirtschaftspädagogisches Graduiertenkolleg der Universität Paderborn
© Prof. Dr. Peter F. E. Sloane

Fachtagung Individuelle Förderung
Einstiegsreferat

5

Über Kompetenz

Kompetenzen beschreiben Fähigkeiten der Subjekte

Kompetenzen sind „theoretische Konstrukte“

Kompetenzen sind

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27 f)

Kompetenz (-diagnose)

Kompetenz (-entwicklung)

Bildungsgang (-didaktik)

Organisation

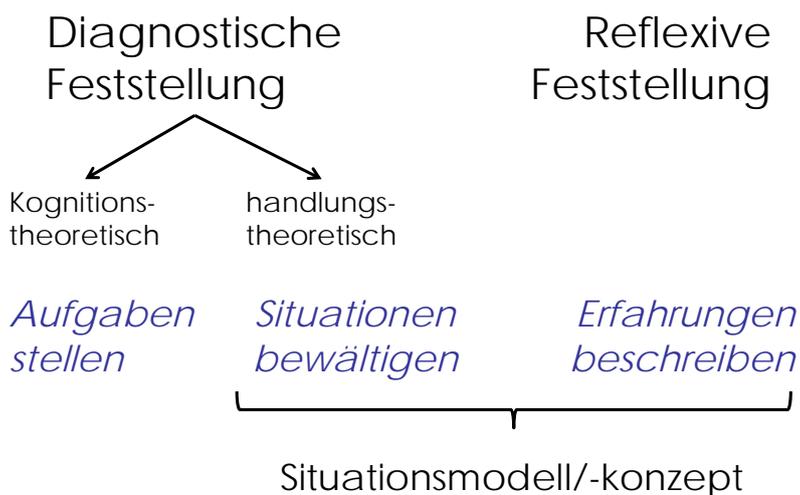
Personal-entwicklung

Wirtschaftspädagogisches Graduiertenkolleg der Universität Paderborn
© Prof. Dr. Peter F. E. Sloane

Fachtagung Individuelle Förderung
Einstiegsreferat

6

Diagnostische und/oder reflexive Verfahren



Kompetenz (-diagnose)

Kompetenz (-entwicklung)

Bildungsgang (-didaktik)

Organisation

Personal-entwicklung

Wirtschaftspädagogisches Graduiertenkolleg der Universität Paderborn
© Prof. Dr. Peter F. E. Sloane

Fachtagung Individuelle Förderung
Einstiegsreferat

7

Berufliche Handlungskompetenz

	Fachkompetenz	Selbstkompetenz	Sozialkompetenz
Sprach- und Textkompetenz			
Methoden- und Lernkompetenz			
Moralische (ethische) Kompetenz			

Kompetenz (-diagnose)

Kompetenz (-entwicklung)

Bildungsgang (-didaktik)

Organisation

Personalentwicklung

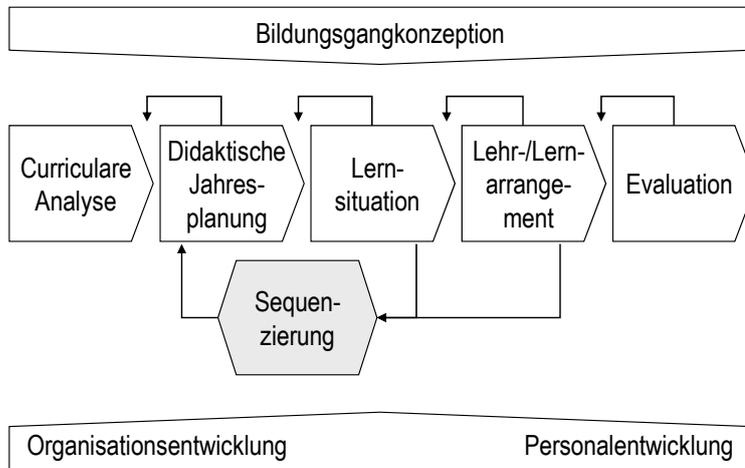
Wirtschaftspädagogisches Graduiertenkolleg der Universität Paderborn
© Prof. Dr. Peter F. E. Sloane

Fachtagung Individuelle Förderung
Einstiegsreferat

Präzisierung von Deskriptoren

	Fachkompetenz	Selbstkompetenz	Sozialkompetenz
Sprach- und Textkompetenz (Wissen)	Schreiben und Lesen von Fachtexten Begründendes/erläuterndes Schreiben IT-basiertes Schreiben	Erfahrungen (Vorwissen) verbalisieren (verschriftlichen) Biographische Texte (Lebenslauf, Portfolio) schreiben ...	Redebeiträge in Gruppen Vertextlichung von Gruppenprozessen Über Gruppenprozesse reden ...
Methodenkompetenz (Prozess)	Probleme erkennen Informationen verarbeiten Problemlösungen präsentieren (Handlungsprodukte) ...	Monitoring (eigenes Lernen überwachen) Selbstbeobachtung ...	Steuerung und Moderation von Gruppen Analyse kommunikativer Prozesse ...
Ethische Kompetenz (Haltung)	Ethische Grundlagen beruflichen Handelns ...	Eigenverantwortlich Handeln Selbstständig tätig werden	Mit anderen kooperieren Anderen helfen ...

Bildungsgangdidaktik als Prozessmodell



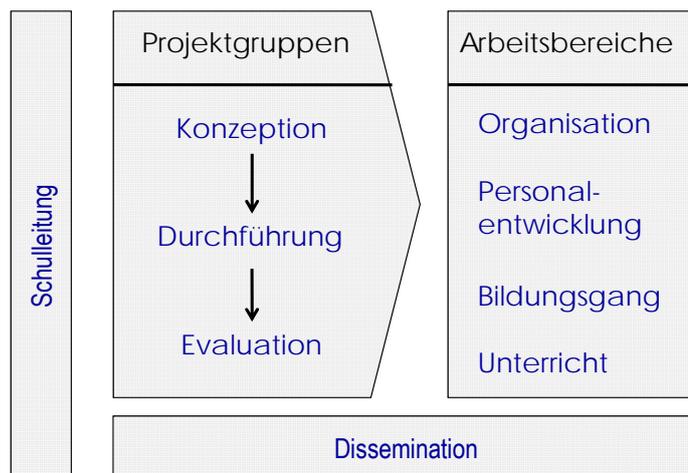
Wirtschaftspädagogisches Graduiertenkolleg der Universität Paderborn
© Prof. Dr. Peter F. E. Sloane

Fachtagung Individuelle Förderung
Einstiegsreferat

10

Kompetenz (-diagnose)
Kompetenz (-entwicklung)
Bildungsgang (-didaktik)
Organisation
Personalentwicklung

Arbeitszusammenhänge



Wirtschaftspädagogisches Graduiertenkolleg der Universität Paderborn
© Prof. Dr. Peter F. E. Sloane

Fachtagung Individuelle Förderung
Einstiegsreferat

11

Kompetenz (-diagnose)
Kompetenz (-entwicklung)
Bildungsgang (-didaktik)
Organisation
Personalentwicklung

Anke Ossege & Martin Schindéle
Erich Gutenberg Berufskolleg, Bünde



Individuelle
Förderung am EGB

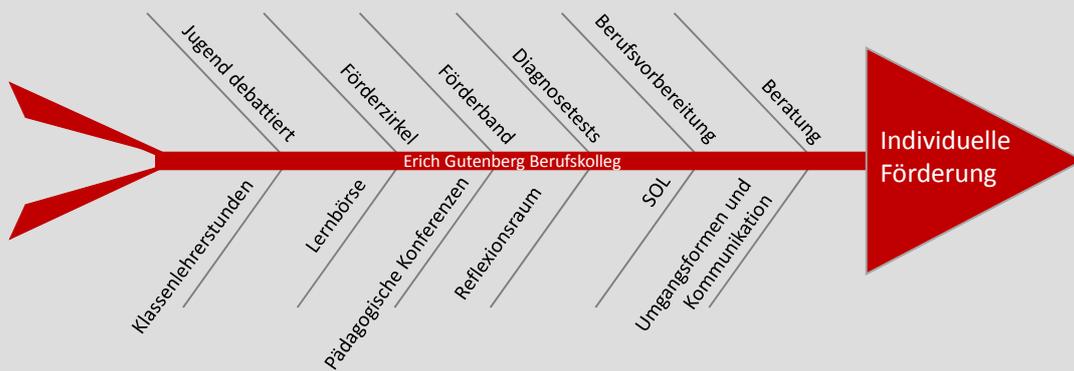
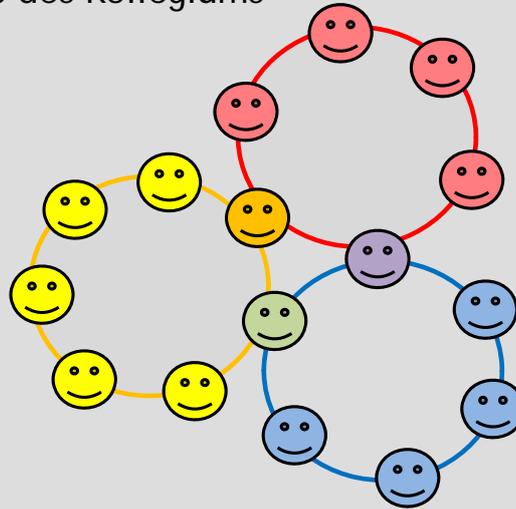


Individuelle
Förderung am EGB

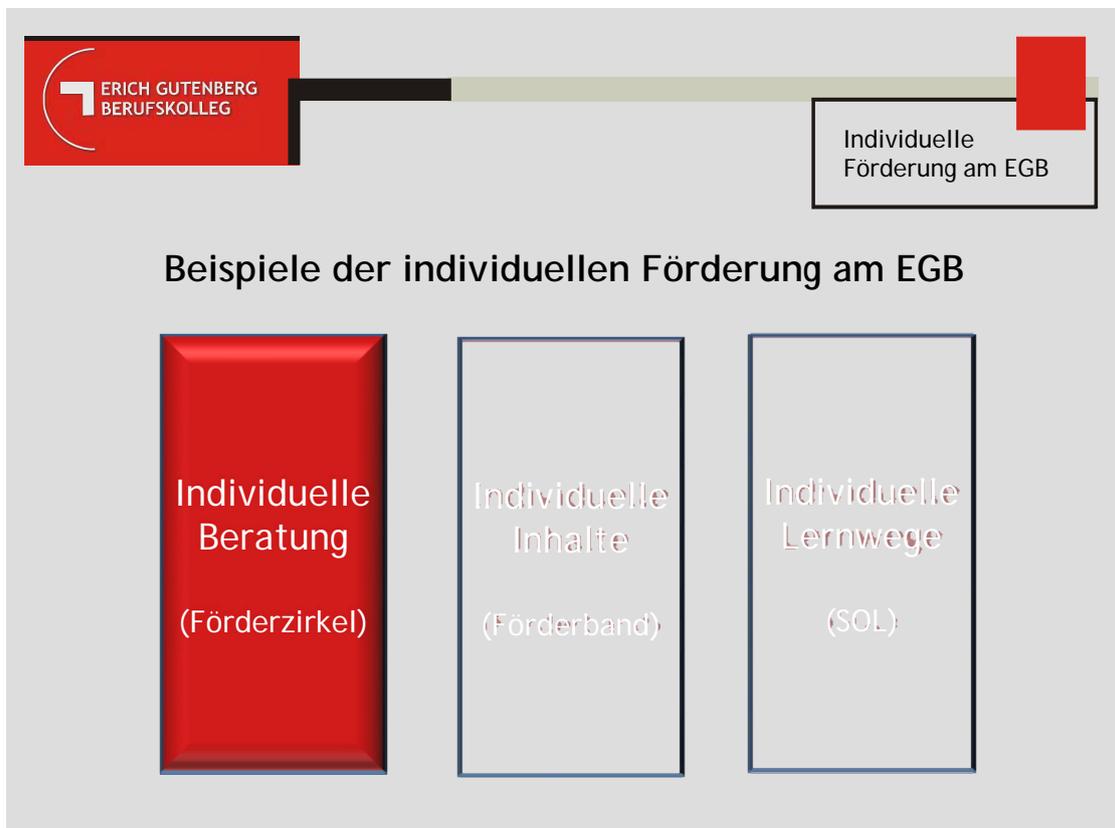
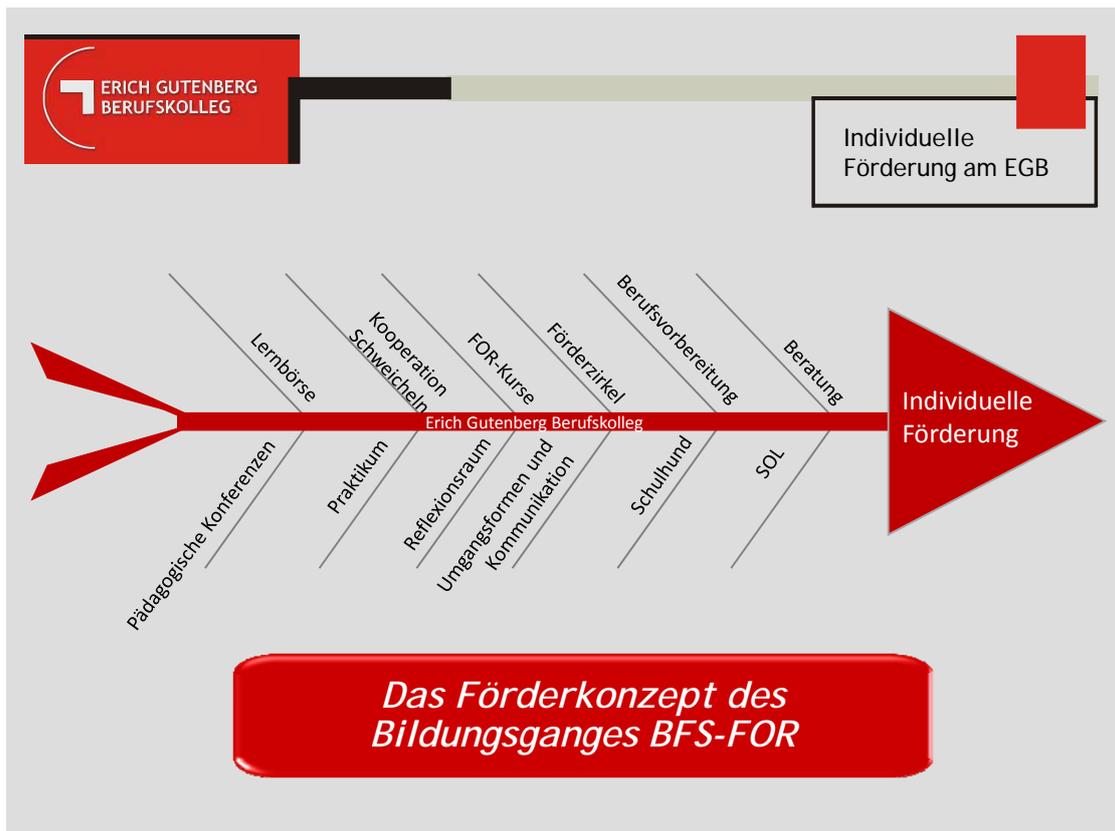


▪ Teamstruktur innerhalb des Kollegiums

- Steuergruppe
- Qualitätsbeauftragte
- Präventionsteam
- Gesundheitsgruppe
- Förderteam
- ...

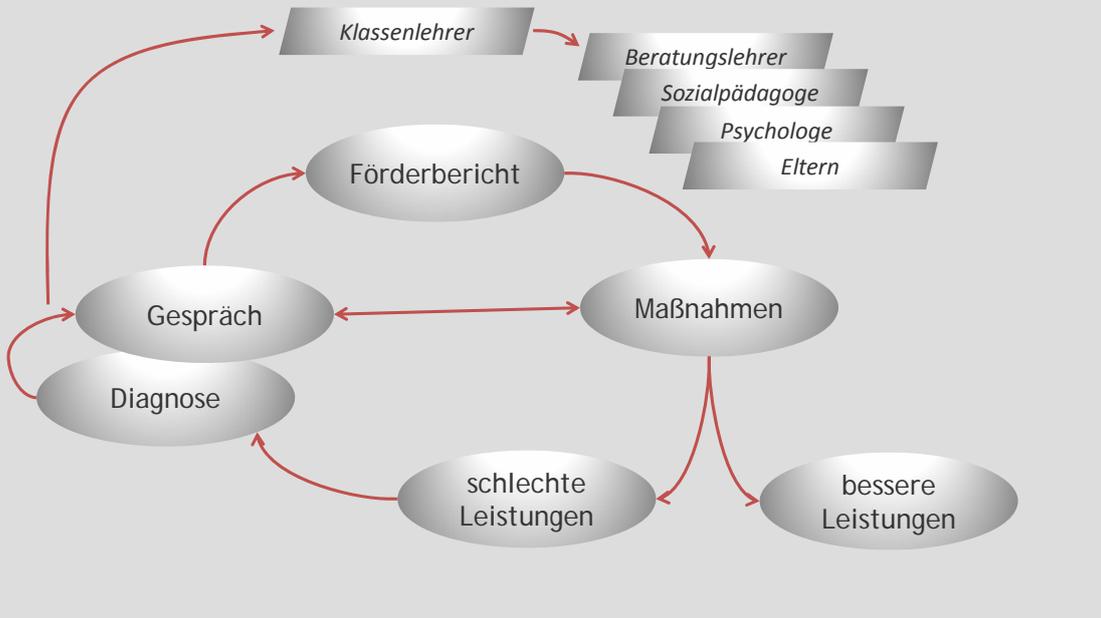


*Das Förderkonzept des
Bildungsganges BFS-FHR*



Der Förderzirkel

Individuelle
Förderung am EGB



Der Förderbericht

Individuelle
Förderung am EGB

Name der Schülerin/des Schülers _____

Datum / Zeit _____

Klasse _____

Teilnehmer/innen _____

Letztes Gespräch am _____

Anlass des Gespräches: _____

Schülerin/Erziehungsberechtigter

Lehrer/in



Vereinbarungen:

Problematik	Förder- maßnahme	Bis wann?	Woran soll der Erfolg der Förder- maßnahme festgestellt werden?	W=Weiterarbeit N=Neues Ziel	Bemerkungen
...					



Beispiele der individuellen Förderung am EGB



Organisation

Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag

Organisation

Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag

Struktur

1. Defizitkurse (Pflichtkurse)
2. Stärkenkurse
3. Kurse zur Stärkung der Persönlichkeit

1. Defizitkurse

- Deutsch
- Mathe
- Englisch
- BR (ab dem 2. Halbjahr)



2. Stärkenkurse

- LCCI English for Business Level 1
- Kreatives Schreiben/Schreibwerkstatt
- Sport/Medien
- Börse, Finanzen, Versicherung
- Informationstechnologie
- Marketing
- Projektorganisation



3. Kurse zur Förderung der Persönlichkeit

- GEB (Gesundheit/Ernährung/Bewegung)
- Lerntainer



Beispiele der individuellen Förderung am EGB

Individuelle
Beratung
(Förderzirkel)

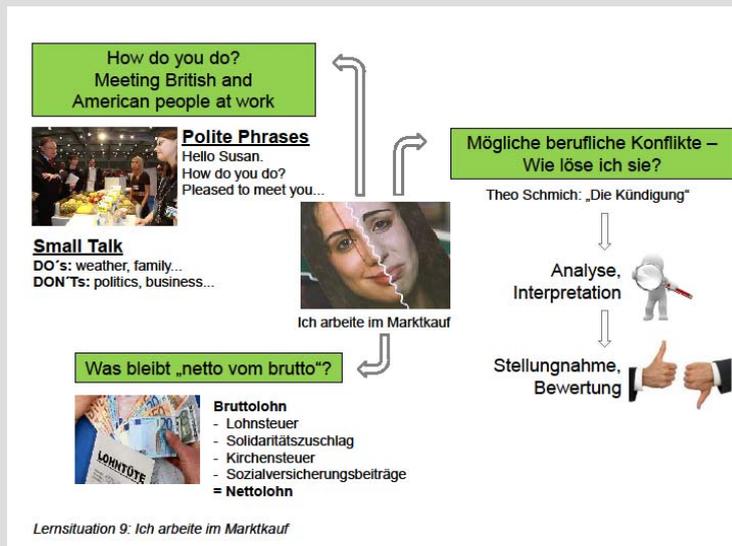
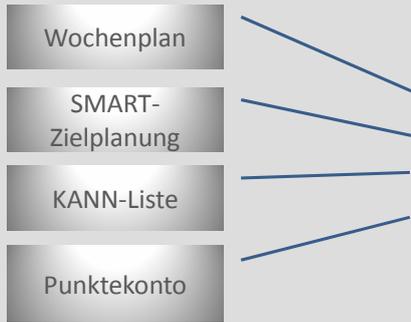
Individuelle
Inhalte
(Förderband)

Individuelle
Lernwege
(SOL)

SOL: Das Lernatelier



Advance Organizer



SOL: Wochenplan

Individuelle
Förderung am EGB

U.-Std.	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
	Morgentreff	Morgentreff	Morgentreff	Morgentreff	Morgentreff
1. 08:00 08:45	SOL KURA A.300	REWE BAUMANN A.300	POL HS KURA A.300	SPORT KELLNER SPH1	SOL KURA A.300
2. 08:45 09:30	SOL KURA A.300	REWE BAUMANN A.300	POL HS KURA A.300	SPORT KELLNER SPH1	SOL-B GIESELMANN A.300
3. 09:45 10:30	SOL-B OSSEGE A.300	SOL-B NOLTING A.300	SOL-B FAHRENHOLZ A.300	SOL BAUMANN A.300	SOL BAUMANN A.300
4. 10:30 11:15	SOL NOLTING A.300	SOL NOLTING A.300	SOL BAUMANN A.300	SOL BAUMANN A.300	SOL KURA A.300
5. 11:30 12:15	SOL KURA A.300	SOL NOLTING A.300	SOL KURA A.300	SOL KURA A.300	SOL BAUMANN A.300
6. 12:15 13:00	GEE KELLNER A.300	SOL BAUMANN A.300	VWL HS WITT A.300	REL HS MÜLLER A.300	SOL KURA A.300
7. 13:15 14:00	GEE KELLNER A.300	BERUF WITT A.300	VWL HS WITT A.300	REL HS MÜLLER A.300	
	Mittagstreff	Mittagstreff	Mittagstreff	Mittagstreff	

SOL: SMART-Zielplanung

Individuelle
Förderung am EGB

Zielplanung nach dem SMART- Prinzip

Expertengruppe Stammgruppe

Thema der Gruppe: _____

Gruppenmitglieder:

1.	4.
2.	5.
3.	6.

(S) ZIELBESCHREIBUNG (spezifisch; klar und eindeutig)
Unser Ziel ist es ...

(M) MESSBARKEIT: Daran erkennen wir, dass wir unser Ziel erreicht haben,...

(A) AUSFÜHRBAR: Für die Erreichung des Ziels werden wir folgenden „Einsatz“ bringen:

(R) RELEVANZ: Die Erreichung der Ziele ist für uns wichtig, weil...

(T) TERMIN:
Wir werden unser Ziel heute bis _____ Uhr erreicht haben!

Fachkompetenz: Ich kann ...	TNW	Symbole	Erreichte Symbole
... die Begriffe Brutto- und Nettolohn voneinander abgrenzen.	Notierhilfe	☺	
... die gesetzlichen Abzüge benennen.	Notierhilfe	☺	
... die Säulen der Sozialversicherung sowie deren Beitragsätze benennen.	Notierhilfe	☺	
... die Zugehörigkeit zu einer Lohnsteuerklasse erklären und diese beispielhaft vornehmen.	Notierhilfe; Übungsaufgabe	☺☺	
... die Lohnsteuerabzüge ordnungsgemäß aus einer Lohnsteuertabelle entnehmen.	Übungsaufgabe	☺☺	
... aus einem Bruttolohn den Nettolohn berechnen.	Notierhilfe; Übungsaufgaben	☺☺☺	

Name:	Nr.	Woche von	bis	(bzw. Schulwoche)			
Überfachliche Kompetenz (Selbständigkeit)	Teilnehmernachweise	max. Punkte					
Ich kann...							
	o 2 Smart/ Zielpäne (Mo/Die)	2					
Selbstorganisation u. Organisation des Gruppenprozesses	o 2 Regelkreise (Mo u. Die)	2					
	o Lerntagebuch (Do)	1					
	o Ordnerführung	1					
für mich eigene Notizen erstellt							
o in der Expertengruppe	o <u>Notierhilfe</u> ausgefüllt	4					
o in der Stammgruppe	o <u>Notierhilfe</u> ausgefüllt						
Lernatellier	o Lernergebnisse	12					
Lernpartnerschaft angeboten	o Kurzprotokoll	1,5					
Lernpartnerschaft genutzt	o Kurzprotokoll	1,5					
Punkte überfachlich (zählen zur "Sonstigen Leistung")		25					

27.03.2011

Berechnungstabelle (Vom Lehrer auszufüllen)

Endpunkte überfachlich: (Berechnung: Mittelwert aus Punktesumme und Wochenzahl gerundet auf Komma 5)	Maximal 25	Erreichte Punkte: Geteilt durch Wochenzahl:
Punkte fachlich aus Klassenarbeit/ Test:	Maximal 25	Erreichte Punkte:
Englisch		
Mathematik		
Deutsch		
BR		
Gesamtpunktzahl _ . Quartal	Maximal 50	Erreichte Punkte:
Erreichte Punktzahl verdoppelt:	Maximal 100	Berechnete Punkte:

Umrechnungstabelle gemäß IHK- Punkte und

Fach	Fachnote für .Quartal
Englisch	
Mathematik	
Deutsch	
BR	

Notenschlüssel

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!



Individuelle Förderung



Ein Werkstattprozess



3 150 Lernende
120 Lehrende

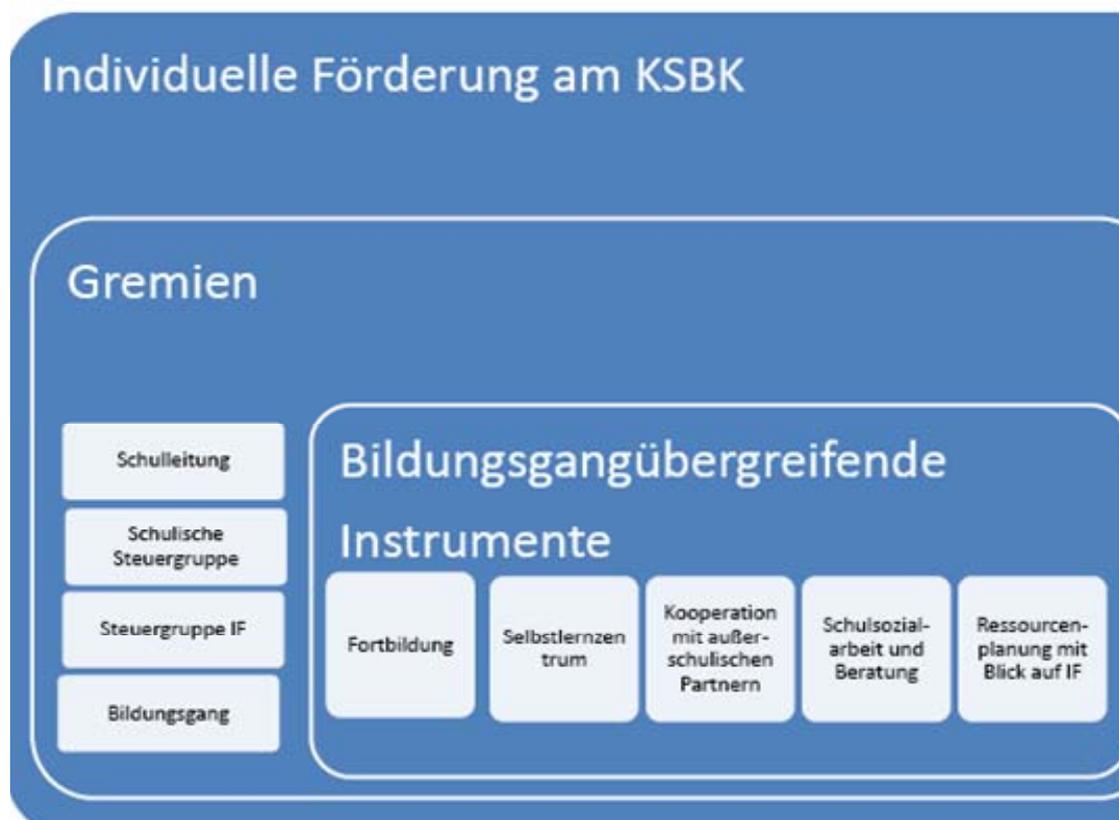
3 150 Lernende
120 Lehrende

- Ein- und zweijährige Handelsschule
- Kaufmännische Assistenten
- Berufliches Gymnasium : W + V, Math + Info
- Fachschule
- Berufsschule

Implementierung Individueller Förderung am KSBK

Derzeitige Arbeitsschwerpunkte:

- Errichtung eines Selbstlernzentrums incl. konzeptioneller Einbindung der Bildungsgänge
- Logbucharbeit/Entwicklungsgespräche
- Diagnostik in Deutsch/Englisch/Mathematik
- Nachhaltigkeit: Aktualisierung der Übersichtstableaus durch Abteilungsleitungen



Implementierung Individueller Förderung am KSBK

Übersichtstabelle Ansatzpunkte individueller Förderung: **Bitte Bildungsgang eintragen!**

Handlungsfelder	Lernende	Lerngruppe	Bildungsgang als System
1. Grundlagen schaffen / Beobachtungskompetenz stärken	• • •	• • •	• • •
2. Mit Vielfalt umgehen / Stärken stärken und Schwächen abbauen ...			
• ... über Formen innerer Differenzierung	• • •	• • •	• • •
• ... über Formen äußerer Differenzierung	• • •	• • •	• • •
• ... über Lernbegleitung und Beratung	• • •	• • •	• • •
3. Übergänge begleiten – Lernbiografien bruchlos gestalten	• • •	• • •	• • •
4. Wirksamkeit prüfen - Förderung über Strukturen sichern	• • •	• • •	• • •

Punkte, die in Vollzeit und in Teilzeitbildungsgängen durchgeführt werden
kurziv = Ansatzpunkt ist geplant, wird aber noch nicht durchgehend umgesetzt

Werbekaufleute & Kaufmann / Kauffrau für Marketingkommunikation

Ansatzpunkte individueller Förderung im Bildungsgang

(kontinuierlich fortzuschreiben)

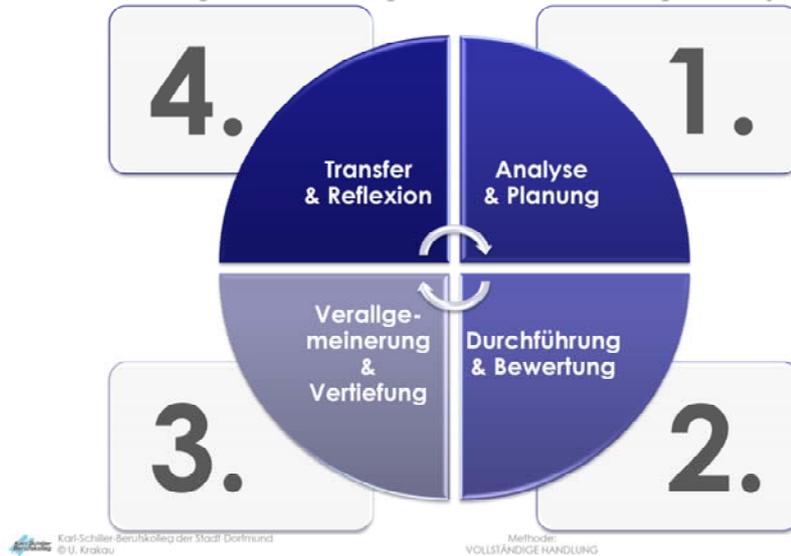
Handlungsfelder	Lernende	Lerngruppe	Bildungsgang als System
Grundlagen schaffen / Beobachtungskompetenz stärken	Kompetenzentwicklung dokumentieren (Bsp: Lehrer-Logbuch)	<ul style="list-style-type: none"> • Interessenschwerpunkte ermitteln • Kompetenzstand erheben (Bsp: Paderborner Lerntableau zum selbst regulierten Lernen) 	<ul style="list-style-type: none"> • Bildungsgangkonferenzen mit Thematisierung individueller Förderung durchführen • Bildungsgangteam kontinuierlich entwickeln (fachlich und methodisch)
Mit Vielfalt umgehen / Stärken stärken und Schwächen abbauen ...			
• ... über Formen innerer Differenzierung	Individuelle Aufgaben ermöglichen (Bsp: Erarbeitung von Medialthemen entsprechend Leistungsvermögen)	<ul style="list-style-type: none"> • Lernsituationen mit besonderem Anteil selbst regulierten Lernens einsetzen • Projekte mit Unternehmen umsetzen (Bsp: LF 8 / LS 4) • arbeitsteilige Gruppenarbeit durchführen 	Selbst reguliertes Lernen als Bildungsgangkonzept etablieren
• ... über Formen äußerer Differenzierung	institutionalisierte* Selbstlernphasen einsetzen	Gruppenzusammensetzungen teilweise durch Lehrkraft vorgeben	<ul style="list-style-type: none"> • Unterschiedliche Lerngruppen entsprechend angestrebter Ausbildungsdauer bilden • Differenzierungskurse (mit Zusatzqualifikation) anbieten* • Selbstlernzentrum einrichten*
• ... über Lernbegleitung und Beratung	<ul style="list-style-type: none"> • institutionalisierte* Einzelfallberatung durchführen • Förderpläne vereinbaren und regelmäßig fortschreiben* • Hilfestellungen geben (Bsp: mittels virtuellem Klassenzimmer lo-net!) 	Lernverträge vereinbaren*	<ul style="list-style-type: none"> • Sprechtag mit allen Beteiligten (Auszubildende, ggf. Eltern, Betriebe, Schule) anbieten • institutionalisierte* Zusammenarbeit mit abH-Trägern etablieren
Übergänge begleiten – Lernbiografien bruchlos gestalten	Beratung zu Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung durchführen	Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung als Lerngegenstand einsetzen	Univeritäts- bzw. Weiterbildungsschnuppertage organisieren*
Wirksamkeit prüfen - Förderung über Strukturen sichern	Kompetenzzuwachs dokumentieren und analysieren*	Ergebnisse von Kompetenzstanderhebungen analysieren*	Ergebnisse der Abschlussprüfungen analysieren

Zielgruppe	Lernende
Handlungsfelder	
Grundlagen schaffen / Beobachtungskompetenz stärken	Kompetenzentwicklung dokumentieren (Bsp: Lehrer-Logbuch)

LF 1/LS 4

Name	Fachkompetenz	Sozialkompetenz	Personalkompetenz	Methodenkompetenz
		z. B.: > angemessene Kommunikation mit anderen Teilnehmern der Lerngruppen / Lehrenden > Einbringung in / Teilnahme an Gruppenarbeiten > Beitrag zu einer angenehmen Lernatmosphäre etc.	z. B.: > Zuverlässigkeit, z. B. Mitführung bzw. Weitergabe der Arbeitsmaterialien > Pünktlichkeit bei Vereinbarungen > angemessenes Auftreten in der Klasse > angemessene Selbsteinschätzung / -reflexion etc.	z. B.: > Methoden(pool) angemessen anwenden > Arbeitsprozesse selbstständig strukturieren und planen etc.
	++++	Feedback (Ausführlichkeit)		Präsentation (1) / ppt
		plaudert in Gutmit Bst		Bppt
	+ 0		gute Argumentation	Wiki-Ergänzung
	++		bringt erhebt vor	privatheit (2)
	+++ +			privatheit (2)
	+ (1) -> ppt zu CI	plaudert in Gutmit Bst	Präsentation nicht abbr	Diskussion
	berichtet aus Augen		Frage	privatheit (2)
	ppt: (2)			
	t		Frage nach	methodische Frage!
	++ „Cooperative Culture“	Ungewohnt zu TK		vielenicht ++
	t	Mitarbeit in Gruppen!		
	+			
	+++ ppt CI	Feedback +		Wiki-Eintrag ++
	tt Idee zu Tafel	Feedback +	Frage / Präsentation nicht abbr	
	+++	Feedback +		privatheit (2)

Schritte einer vollständigen Handlung / eines vollständigen Projektes



Ansatzpunkte individueller Förderung im Bildungsgang „Einjährige Berufsfachschule“ (kontinuierlich fortzuschreiben)

Zielgruppe	Lernende	Lerngruppe	Bildungsgang als System
Grundlagen schaffen / Beobachtungskompetenz stärken	<ul style="list-style-type: none"> • Schülerfragebogen zu Lernstrategien einsetzen • Eigene Bildungsgangziele erkennen (Bsp.: Projekttag zum Schuljahresanfang) • Präsentation, Rollenspiele und Training zur Körpersprache videobasiert analysieren • Eigene Kompetenzentwicklung dokumentieren (Bsp.: Logbuch der Lernenden) 	<ul style="list-style-type: none"> • Interessenschwerpunkte ermitteln • Stärken und Schwächen im beruflichen Kontext ermitteln (Bsp.: Berufsprofil in Zusammenarbeit mit der skm) 	<ul style="list-style-type: none"> • Regelmäßige Teambesprechungen durchführen • Fortbildung zur individuellen Förderung durchführen • Bildungsgangteam kontinuierlich entwickeln (fachlich und methodisch) • Jährlich ein Fortbildung für das gesamte BG-Team anbieten
Mit Vielfalt umgehen / Stärken stärken und Schwächen abbauen ...			
• ... über Formen innerer Differenzierung	Individuelle Aufgaben ermöglichen (Bsp.: Erarbeitung rechtlicher Grundlagen entsprechend dem Leistungsvermögen; Englischunterricht für Anfänger)	<ul style="list-style-type: none"> • Lernsituationen mit besonderem Anteil selbst regulierten Lernens einsetzen • Unterschiedliche Lernstrategien im Unterricht fördern • arbeitsteilige Gruppenarbeit durchführen 	<ul style="list-style-type: none"> • Fächerübergreifende Projekttag durchführen • Selbst reguliertes Lernen als Bildungsgangskonzept etablieren
• ... über Formen äußerer Differenzierung	Förderunterricht im Stundenplan verankert (Bsp.: sozialgenial, Wirtschaftsgeografie)	Gruppenzusammensetzungen teilweise durch Lehrkraft vorgeben	Selbstlernzentrum einrichten
• ... über Lernbegleitung und Beratung	<ul style="list-style-type: none"> • Hilfestellungen geben (Bsp.: mittels virtuellem Klassenzimmer lo-net) • Fördergespräche und -pläne fortschreiben • Lernhelfersystem einsetzen • Bewerbungstraining durchführen (Bsp.: Berufsprofil in Zusammenarbeit mit der skm) • Praktikum absolvieren • An Servicelearning-Projekten teilnehmen 	Lernverträge vereinbaren	<ul style="list-style-type: none"> • Kooperation mit den Praktikumsbetrieben weiter ausbauen
Übergänge begleiten – Lernbiografien bruchlos gestalten		<ul style="list-style-type: none"> • Begrüßungstage durchführen • Möglichkeiten der weiteren schulischen Bildung oder Ausbildung darlegen/beraten • Schülerpraktikum durchführen 	<ul style="list-style-type: none"> • Schnuppertage in der Höheren Handelsschule und/oder dem Wirtschaftsgymnasium etablieren • Berufsprofil ausrichten • Beratungen in Zusammenarbeit mit der ARGE durchführen • Beratungen bei der Realschulen • Beratungen am Tag der offenen Tür weiter ausbauen • Kooperationen mit außerschulischen Partnern durchführen (z. B. SKN, sozialgenial, ARGE)
Wirksamkeit prüfen - Förderung über Strukturen sichern	Kompetenzzuwachs analysieren (Bsp.: Abschlussgespräche mit den Lernenden)	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionen mit Lernenden durchführen • Ergebnisse von Kompetenzstanderhebungen analysieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Parallelklausuren durchführen und analysieren • Ergebnisse der Abschlussprüfungen analysieren

Kursiv = Ansatzpunkt ist relevant, wird aber noch nicht durchgehend umgesetzt

Lernende
<ul style="list-style-type: none"> •Schülerfragebogen zu Lernstrategien einsetzen •Eigene Bildungsgangziele erkennen (Bsp.: Projekttag zum Schuljahresanfang) •Präsentation, Rollenspiele und Training zur Körpersprache videobasiert analysieren •Eigene Kompetenzentwicklung dokumentieren (Bsp: Logbuch der Lernenden)
<ul style="list-style-type: none"> •Individuelle Aufgaben ermöglichen (Bsp: Erarbeitung rechtlicher Grundlagen entsprechend dem Leistungsvermögen; Englischunterricht für Anfänger)
<ul style="list-style-type: none"> •Förderunterricht im Stundenplan verankert •Differenzierungskurse anbieten (Bsp.: sozialgenial, Wirtschaftsgeografie)
<ul style="list-style-type: none"> •Hilfestellungen geben (Bsp: mittels virtuellem Klassenzimmer lo-net?) •Fördergespräche und -pläne fortschreiben •Lernhelfersystem einsetzen
<ul style="list-style-type: none"> •Bewerbungstraining durchführen (Bsp.:Berufsprofiling in Kooperation mit der skm) •Praktikum absolvieren •Blended Mentoring Konzept zur Praktikumsbetreuung einsetzen •An Servicelearning-Projekten teilnehmen
<ul style="list-style-type: none"> •Kompetenzzuwachs analysieren (Bsp.: Abschlussgespräche mit den Lernenden)

Schülerlogbuch am KSBK





Lehrerhandbuch

Einstiegstage

Erstellt vom Einstiegstageteam, Stand 23.08.2010

Inhaltsverzeichnis

Verlaufspläne.....	3
Erster Tag	3
Zweiter Tag.....	4
Hinweise zu Tag 1.....	5
Hinweis 1: Mögliche Kennenlernspiele	6
Hinweis 2: Mögliche Methoden zum Entwickeln von Regeln	10
Hinweise Tag 2.....	13
Hinweis 3: Mögliche Methoden zum Wiederholen der Namen	13
Hinweis 4: Woher? Wohin? Meine Ziele	14
Hinweis 5: Lernstrategien	21
<i>A Welche Lernstrategien gibt es?</i>	21
<i>B Tipps – Lernstrategien im Unterricht fördern</i>	22
Hinweis 6: Zeitmanagement	34
Hinweise Tag 3 (nur HB): Vorstellen der Heimatländer.....	36

D MEINE ZIELVEREINBARUNG

WAS (nehme ich mir vor?)	Eine Verbesserung meiner Englischkenntnisse. Ich habe erst seit zwei Jahren Englisch.
BIS WANN? (Zeitraumen)	
WER? (hilft mir, ist auch beteiligt)	Ich brauche unbedingt Nachhilfe. Frau Dobelmann-Krause könnte mir Übungen für Anfänger zu geben.
WIE merke ich, dass ich Erfolg habe?	Ich verstehe die Englishtexte

Datum: 18.11.10

Unterschrift Schüler:

Honar Mohamed

Unterschrift Klassenlehrer:

J. Kroll

E MEINE ZIELKONTROLLE

Ein Schulquartal ist um. Höchste Zeit zu prüfen, was ich erreicht habe.

Was wollte ich erreichen?	Eine Verbesserung meiner Englischkenntnisse.
Was hat sich verbessert?	Frau Dobelmann-Krause hat gesagt: Du machst Fortschritte im Bereich mündliche Mitarbeit von Geschäftsbriefen.
Was fehlt noch?	* Satzbau üben * Vokabeln in Geschäftsbriefen
Was sind meine neuen Ziele?	Satzbau vertiefen und Vokabeln lernen.

Datum: 17.03.2011

Unterschrift Schüler:

Honar Mohamed

Unterschrift Klassenlehrer:

J. Kroll

E MEINE ZIELKONTROLLE

Ein Schulquartal ist um. Höchste Zeit zu prüfen, was ich erreicht habe.

Was wollte ich erreichen?	Insgesamt wollte ich meine Schulnoten verbessern und eine Berufsausbildung Ausbildung erreichen, einen Ausbildungsplatz erhalten.
Was hat sich verbessert?	Ich habe mich im Fach Englisch verbessert und in Deutsch und Mathematik bin ich gleich geblieben. Ich habe einen Ausbildungsplatz als Einzelhandelskaufmann in meinem Praktikumbeziehung bekommen (EDEKA M&H).
Was fehlt noch?	Eine bessere Mathematik Note, Ich verstehe Textaufgaben nicht.
Was sind meine neuen Ziele?	Textaufgaben üben, um sie besser zu verstehen. Mehr lesen, mehr lernen und Deutsch lernen, um Hilfe bitten.

Datum: 05.05.2011

Unterschrift Schüler:

[Handwritten Signature]

Unterschrift Klassenlehrer:

[Handwritten Signature]

SKM – Katholischer Verein für soziale Dienste in Dortmund e.V.



Propsteihof 10 ▪ 44137 Dortmund ▪ Tel.: 0231/1848-117 ▪ Fax: 0231/1848-350
E-Mail: skm@skm-dortmund.de ▪ Internet: www.skm-dortmund.de + www.fit-fuers-geld.de

Profiling zur Berufsorientierung im Karl-Schiller-Berufskolleg, Dortmund

Einstiegsveranstaltung

1. Begrüßung/Organsiatorisches
2. Simulation eines Einstellungstestverfahren (Hesse/Schrader sowie Hertwig/Weinem)
gemeinsame Auswertung
3. Vorstellungsrunde
mit Videoanalyse als „Verhaltensspiegel“
4. Biografiearbeit und Wunschlebenslauf
5. Was für ein Mensch bin ich?
Meine Stärken (Bolles)
Selbst- und Fremdeinschätzung (Polaritätsprofil)
Ermittlung von Schlüsselqualifikationen (Herrmann, Verse-Herrmann, Edler)

*Karl-Schiller-Berufskolleg
der Stadt Dortmund*



Erfahrungsbericht zur Erprobung des **Blended Mentoring Concepts (BMC)**

Fokusgruppentreffen – AB II

12.05.2011 Paderborn



LESER

Verfolgen
mit Google Friend Connect

Regelmäßige Leser (4)

Sie sind bereits Mitglied? [Anmelden](#)

Eingestellt von Lehrerin um 10:37 0 Kommentare /

MITTWOCH, 22. SEPTEMBER 2010

Tatkräftig mitgewirkt

Hallo Adriane,

ich bin erstaunt, dass Sie offenbar bereits selbstständig gearbeitet haben. Mich interessiert, ob Sie eine feste Ansprechpartner in dem Einzelhandelsgeschäft haben. Gibt es außer Ihnen noch andere Praktikanten oder Auszubildende?

Viele Grüße
Isabella Knochenhauer

Hallo Frau Knochenhauer

In dem Einzelhandelsgeschäft ist meine Ansprechpartnerin Frau Hemmer. Es gibt in dem Betrieb im moment 2 Auszubildene und eine Praktikantin. Sie macht auch ein Jahrespraktikum aber sie ist jeden Montag ,Dienstag und Donnerstag im Einzelhandelsgeschäft.

Mit freundlichen Grüßen

Adriane Kowaczek

Eingestellt von Lehrerin um 11:18 0 Kommentare /

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

DI
26
OKT

M	D	M	D	F	S	S
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

Oktober (1) September (1)

Montag, 25. Oktober 2010

Seiten

Startseite

Verhaltensregeln

*Meine
Praktikumserwartungen*

DIESEL-JEANS

Berichte

Beitragende

Irina

Lehrerin

Lob!

Hallo Irina,

wow! Sie haben so viel Lob erhalten! Das freut mich sehr. Sie können wirklich stolz auf sich sein. Wer weiß, vielleicht könnten Sie bei Wormland eine Ausbildung beginnen? Haben Sie darüber schon einmal nachgedacht?

Vielen Dank für die ausführliche Erläuterung zum Jeansfolten. Ich habe nicht erwartet, dass Sie es so genau erklären und sogar ein Foto einfügen. Wirklich ausgezeichnet!

Liebe Grüße

Implementierung Individueller Förderung am KSBK

- Die Vertiefung der Beispiel entnehmen Sie bitte der Präsentation, die wir an unserem Stand für Sie vorbereitet haben haben.
- Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

Das KBK in Stichworten:

Kaufmännisches Berufskolleg
mit Wirtschaftsgymnasium
Europaschule

2600 Schülerinnen und Schüler
in 19 Bildungsgängen
Anteil der Teilzeitschüler ca. 70 %

114 Kolleginnen und Kollegen
Lage: Nördliches Ruhrgebiet

1

Schulisches Qualitätsmanagement (Total Quality Ansatz)

„Zugeschnitten“ auf die Bedürfnisse und
Möglichkeiten des Kuniberg Berufskollegs

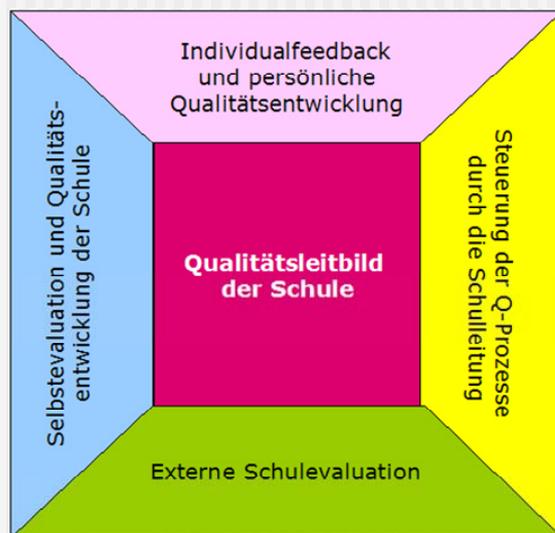
= KQ2E

Kuniberger Weg zur **Q**ualitätssteigerung
durch **E**valuation und **E**ntwicklung

Grundsatz: Einbindung aller Beteiligten durch
offene Kommunikation über Qualitätsansprüche

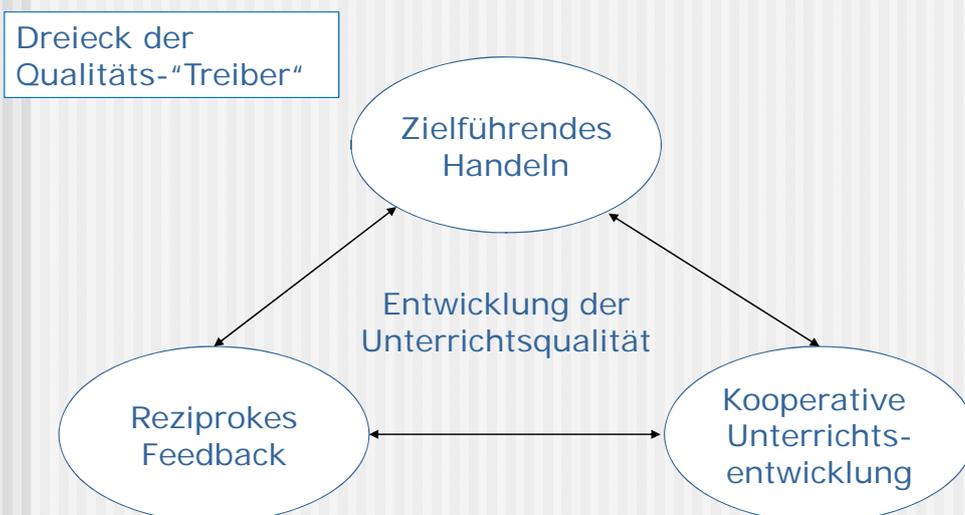
2

1. Quelle:
 Qualitätsmanagement nach Q2E
 (Qualität durch Evaluation und Entwicklung)
 Peter Steiner/Norbert Landwehr - 2002



3

2. Quelle:
 Unterrichtsbezogenes Qualitätsmanagement
 (UQM nach Prof. H.G. Rolff u.a.)



4

Besonderheiten des Kuniberger Q2E-Weges



5

aus den „Qualitätsansprüchen“ des Kuniberg Berufskollegs

• Lehren und Lernen

10. Schülerinnen und Schüler werden vor dem Hintergrund ihres jeweiligen Lernstandes im Rahmen der personellen Möglichkeiten individuell gefördert.
11. Selbstverantwortung für eigenes Lernen wird bewusst gemacht und gefördert.

• Ergebnisse und Wirkungen

16. Die Erwartungen der Leistungsempfangenden sind transparent und mit den Ansprüchen und Möglichkeiten der Schule abgestimmt.
17. Die fachbezogenen Leistungen und Schlüsselqualifikationen der Schüler werden anhand von geeigneten Verfahren und Instrumenten ermittelt.
18. Die Schule besitzt systematisch erfasste Informationen über die Schul- und Laufbahnerfolge der Schülerinnen und Schüler.

6

Umfassendes Verständnis von Individueller Förderung am KBK

**„Gute Schüler stärken,
schwache Schüler stützen und
nachhaltige Bildungsbiographien
einschließlich der Übergänge
von der Sekundarstufe I und
zur Hochschule bzw. in die Berufsausbildung
ausbauen.“**

7

Teilnehmende Bildungsgänge (Pilotprojekte)

1. Bankkaufmann/ -frau (Selbstgesteuerte Lernprozesse)
2. Einzelhandel (Eingangs- und Zielstandards)
3. Integrierte Handelsschule (Eingangsdagnostik)
4. Höhere Handelsschule (Tutorenprojekt)
5. Wirtschaftsgymnasium (Entwicklung von Studienperspektiven)
6. Beratungsteam und Schulsozialarbeit
7. Team des Selbstlernzentrums



8

3.1 Zielvereinbarungen zur Unterrichtsentwicklung im BG Integrierte Handelsschule

Zielbeschreibung

Lerngewohnheiten werden durch eine angepasste Form des Paderborner Lerntableaus ermittelt.

Lernsituationen ermöglichen individuelle Lernzugänge.

Perspektivenwechsel im Lernverständnis

Entwicklung von Förderplänen

Dauerhafte Teilnahme am Projekt "Gutschrift"

Differenzierungskurse in D, M, E

Beratungs- und Klassenlehrerstunde

Phase 1: Einstieg

Die angepasste Version wird nochmals überarbeitet.

Bericht auf BG-Konferenz

Perspektivenwechsel wurde ins BG-Programm aufgenommen.

Förderkonferenzarbeit wird evaluiert. => Förderplandenken verändert den Unterrichtsalltag

Teilnahme und Einsatz von individuellen Fördermaterialien

Leistungsstarke **und** weniger leistungsstarke SchülerInnen werden in D, M und E gefördert.

Bestehende Praxis wird evaluiert. Randstundenlange erlaubt im Bedarfsfall Kleingruppenberatung.

9

3.2 Zielvereinbarungen zur Unterrichtsentwicklung im BG Integrierte Handelsschule

Zielbeschreibung

Lerngewohnheiten und Lernkompetenzen werden ermittelt.

Perspektivenwechsel im Lernverständnis

Förderpläne

Differenzierungskurse in D, M, E

Einbindung des Selbstlernzentrums

Phase 2: Professionalisierung

Erweiterung des diagnostischen Instrumentariums

Kollegiales Feedback mit dem Beobachtungsschwerpunkt Individuelle Förderung

Professionalisierung der Förderkonferenzen (Konferenzdesign)

Kleingruppenunterricht (Förderbänder) in D, M, E

In Abstimmung mit den Betreuern des SLZ werden SchülerInnen individuelle Aufgaben angeboten.

10

3.3 Zielvereinbarungen zur Unterrichtsentwicklung im BG Integrierte Handelsschule

Zielbeschreibung

Übergangsempfehlungen aus der
Sekundarstufe I

Ausbildungsvorverträge und
Praktika

Berufsspezifische Module für die
Schwerpunkte Einzelhandel und
Logistik

Projektbegleitung durch einen
Maßnahmeträger;
Förderung durch die Arbeitsagentur

Fortlaufende Übergangsberatung

Phase 3: Zielorientierung

Die Kooperation mit den
Zubringerschulen wird vertieft.

Kontakte zwischen Ausbildungs-
betrieben und interessierten
Jugendliche werden hergestellt.

Den SchülerInnen werden Inhalte
des ersten Ausbildungsjahres
nahegebracht .

u.a. Begleitung der SchülerInnen in
problematischen Situationen

Übernahme in ein
Berufsausbildungsverhältnis:
Höhere Handelsschule, Gymnasium

11

KQ2E – Prozeßsteuerung

- Zielvereinbarungen mit Bildungsgängen
- Regelmäßige Mitarbeitergespräche
- Personalmanagement / Fortbildungskonzeption
- Jährliches Qualifizierungsprogramm
- Schüler-Lehrer-Feedback
- Kollegiales Feedback (in SE-Projekten)
- Schülerevaluation (mit Schulleitung)

12

Entwicklungstreiber der Schulentwicklung

- Aufbau von Feedback-Strukturen
- Teamstrukturen (kooperative Unterrichtsplanung)
- Förderplanung
- Beschränkung auf im Kollegium „mehrheitsfähige“ Entwicklungsprojekte
- Vielfalt des Berufskollegs „ermöglichen“ und nutzen
- Höchstmögliche Transparenz und Kommunikation
- Verbindlichkeit und Verlässlichkeit
- Qualitätsbewusstsein als Grundhaltung der Schulgemeinschaft

13

Eine gute Schule
ist eine Schule, ...
in der es gute und umfassende Lernchancen für die
Schüler und Schülerinnen gibt
und
in der sich die Lehrerinnen und Lehrer professionell
entfalten können
und
sich dabei wohl fühlen.

Prof. Hans-Günther Rolff



14

Vielen Dank
für Ihre Aufmerksamkeit!

Kompetenzdiagnose:

Wie erfasst man Kompetenzen als Grundlage individueller Förderung?

Grundüberlegungen: Kompetenzdiagnose

Kompetenzdiagnose – ein aktuelles Thema?

Der Kompetenzbegriff gehört seit zwei Jahrzehnten zum Vokabular jedes Lehrenden. Es geht darum, selbst fachkompetent zu unterrichten, in allen gegenwärtigen und zukünftigen Situationen handlungskompetent aufzutreten oder einen Beitrag zum Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler im Bereich der Methodenkompetenz zu leisten. Neben diesen beispielhaft aufgeführten Kompetenzbereichen zielt der Unterricht auf die Entwicklung und Ausprägung weiterer Kompetenzen der Lernenden ab. Im Vorspann der Rahmenlehrpläne ist die Rede von Human- und Sozialkompetenz oder Lern- und Kommunikativer Kompetenz (vgl. KMK 2006, S. 4).

Noch relativ neu ist die Kombination von Kompetenz und Diagnose, ein Begriff, der zunächst den medizinischen oder psychologischen Disziplinen zuzuordnen ist. Pädagogisch gedeutet sind mit Kompetenzdiagnose alle Maßnahmen gemeint, mit denen Schülermerkmale erfasst und zum Lernprozess in Beziehung gesetzt werden. An die Diagnose schließt sich eine Therapie an, die sich in diesem Fall mit den richtigen Entscheidungen für die Unterrichtsplanung, -durchführung und -evaluation befasst.

Das Kerngeschäft der Kompetenzdiagnose ist die Analyse und Ermittlung subjektiver Lernvoraussetzungen und Lernprozesse im Rahmen des alltäglichen Unterrichts einerseits und der zeitpunktbezogenen Leistungsfeststellung andererseits. Die Ergebnisse der diagnostischen Maßnahmen dienen als Grundlage für pädagogische Entscheidungen, die das individuelle Lernen unterstützen sollen.

Der Beitrag befasst sich zunächst mit den Grundüberlegungen zur Kompetenzdiagnose, die den ersten Schritt zur individuellen Förderung darstellen. Im zweiten Teil wird der Frage nachgegangen, welche innere Gestalt die diagnostische Kompetenz auf Lehrkraftseite als Voraussetzung für die Diagnose von Kompetenzen aufweisen sollte.

Weitere Aspekte der individuellen Förderung, wie z. B. die Selbstreflexion durch Portfolioarbeit, die Kompetenzentwicklung und Kompetenzstufung oder die organisatorischen Rahmenbedingungen in den Einzelschulen werden in weiteren Beiträgen dieses Tagungsbandes vorgestellt und diskutiert.

Wie steht es mit der diagnostischen Kompetenz der Lehrkräfte?

Um Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern diagnostizieren zu können, müssen Lehrkräfte über diagnostische Kompetenz verfügen. Zu dieser Dimension professioneller Handlungskompetenz der Lehrenden gehört zum Beispiel, Fehler im individuellen Lernvorgang wahrzunehmen, die Schwierigkeit von Aufgaben richtig einzuschätzen oder adäquate Diagnoseverfahren situationsgerecht einzusetzen. Die Schüler- und Elternschaft erwartet zu

Recht, dass Lehrpersonen valide und gerecht urteilen können, denn Noten entscheiden über Versetzungen, Abschlüsse oder die berufliche Zukunftschancen.

Die Diagnosekompetenz unterliegt, seit dem die Ergebnisse einer PISA-Zusatzstudie aus dem Jahr 2001 vorliegen, einem besonderen Interesse. Untersuchungsgegenstand war die Lesekompetenz von 15-jährigen Hauptschülern und festgestellt wurde, dass annähernd 10 Prozent der im Wesentlichen männlichen Schüler die Kompetenzstufe I auf der Lesekompetenzskala nicht erreichten (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 119 f.). Die unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer erkannten diese Leseschwäche nicht und es erfolgten demnach auch keine Maßnahmen zur Lesekompetenzförderung. Anzunehmen ist, dass der Übergang der Jugendlichen in das Berufsleben von Schwierigkeiten gekennzeichnet war.

Eine aus dem Jahr 2005 stammende Studie kommt sogar zu dem Schluss, dass der Begriff der diagnostischen Kompetenz zu vermeiden sei, solange er sich auf die grundsätzliche Fähigkeit der zutreffenden Beurteilungen von Personenmerkmalen durch Lehrende bezieht (vgl. Spinath 2005, S. 94). Untersucht wurde, inwieweit die Einschätzungen der Lehrkräfte bezüglich der Intelligenz und Lernmotivation, des schulischen Selbstkonzepts und der Schulängstlichkeit mit den über Fragebogen ermittelten, tatsächlichen Schülermerkmalen übereinstimmen. Die Prognosen der Lehrkräfte erreichten nur eine geringe Übereinstimmung mit den Ergebnissen der Schülerelbsteinschätzung.

Ein ähnliches Fazit führt auch eine im Rahmen des Bildungsbarometers 2008 durchgeführte Befragung zur Vertrautheit der Lehrenden mit dem diagnostischen Instrumentarium an. Nur 14 % der Befragten schätzten sich als sehr vertraut mit diesen Verfahren ein (vgl. Jäger 2009, S. 106 f.).

Was fordern die Standards der Kultusministerkonferenz?

Von Interesse ist demnach, welchen Anforderungen die „gute Lehrkraft“ im Zeitalter von Kompetenzdiagnose und individueller Förderung genügen soll. Einen Hinweis darauf geben die im Dezember 2004 von der Kultusministerkonferenz (KMK) verabschiedeten Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, die die Sicherung der Qualität schulischer Bildung gewährleisten sollen (vgl. KMK 2004, S. 3). Aufgeführt werden die vier Kompetenzbereiche *Unterrichten, Erziehen, Beurteilen* und *Innovieren*. Folgt man den im Kompetenzbereich *Beurteilen* beschriebenen Anforderungen, kann zwischen der Diagnose, Förderung und Beratung in Kompetenz 7 und der Aufgabenerstellung, Leistungsüberprüfung und Bewertung in Kompetenz 8 unterschieden werden.

In einer so gedeuteten Prozessdiagnostik sollen Lehrkräfte in der Lage sein, Entwicklungsstände, Lernpotentiale, -hindernisse und -fortschritte zu erkennen, Lernmöglichkeiten und -anforderungen aufeinander abzustimmen und Aufgabenstellungen adressaten- und kriteriengerecht zu konzipieren. Die eher auf Leistungsüberprüfung konzentrierte Zustandsdiagnostik fokussiert neben der Aufgabenkonzeption das Wissen der Lehrenden über Bezugssysteme der Beurteilung und Bewertungsmodelle (vgl. KMK 2004, S. 11)

Wie werden die Standards in der Schule umgesetzt?

Wird gefragt, wie die Anforderungen der im Bereich Bildungswissenschaften festgelegten Standards Eingang in die Lehrerbildung gefunden haben, sind Studienpläne und Seminarkonzepte für die erste und zweite Phase der Lehrerausbildung zu untersuchen. Für den Bereich

des Unterrichts und der Schule bietet es sich an, Schulprogramme und Fort- oder Weiterbildungsmaßnahmen hinsichtlich der Berücksichtigung der Themen Kompetenzdiagnose und diagnostische Kompetenz zu durchleuchten. Eine bereits 2006 durchgeführte Analyse von Schulprogrammmentwürfen in Berliner beruflichen Schulen kam zu dem Ergebnis, dass in weniger als 20 % der Schulen ein Entwicklungsschwerpunkt in der Diagnostik der Lehrkräfte liegt (vgl. Buer v./Zlatkin-Troitschanskaia 2006, S. 104). Auch die 2009 veröffentlichten Ergebnisse der im Rahmen von PISA 2006 durchgeführten Schul- und Lehrerbefragungen unterstützen die Vermutung des Handlungsbedarfs in diesem Segment. Auf die Frage, ob sie im letzten Jahr eine Fortbildungsveranstaltung aus dem Bereich „Diagnostizieren/Lernprobleme behandeln“ besucht haben, antworteten 22,20 % mit „Ja“, 72,70 % dagegen mit „Nein“, 5,10 % der antwortenden Lehrkräfte haben diese Frage nicht bearbeitet (vgl. Frey et al. 2009, S. 274 f.).

Auf dem Weg zur Qualitätssicherung von Schule und Unterricht und der Entwicklung professioneller Handlungskompetenz der Lehrkräfte stellen Überlegungen zur Kompetenzdiagnose also einen unverzichtbaren Baustein dar, um das Lernen mit Standardangeboten in einen individualisierten Unterrichtsprozess zu überführen.

Das Kompetenzverständnis

Der erziehungswissenschaftliche Ansatz der Kompetenzdeutung geht auf Heinrich Roth zurück, der den Begriff 1971 in Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz differenzierte (vgl. Roth 1971, S. 180). In seinem Verständnis geht es darum, dass Kompetenzen z. B. durch Erziehungsprozesse erlernbar sind und den Menschen dazu befähigen, Herausforderungen zu bewältigen. Es erfolgt keine Reduktion auf kognitive Leistungsdispositionen, sondern eine Integration von Selbstverantwortung, Kommunikation und Motivation des Individuums. Ziel ist die Mündigkeit im Sinne von selbstständigem und selbstverantwortlichem Handeln.

Heute ist von beruflicher Handlungskompetenz die Rede und das Kompetenzverständnis der beruflichen Aus- und Weiterbildung geht davon aus, den Einzelnen zum verantwortungsvollen und eigenverantwortlichen beruflichen Handeln in variierenden Situationen zu befähigen. Die KMK definiert berufliche Handlungskompetenz als „die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen von Fachkompetenz, Humankompetenz und Sozialkompetenz“ (KMK 2007, S. 10). Neben den fachlichen Kompetenzen, die für das domänenspezifische Kompetenzverständnis im allgemein bildenden Bereich eine große Rolle spielen, fokussiert das Leitbild der beruflichen Bildung auch überfachliche Kompetenzen wie motivationale oder sozial-kommunikative Fähigkeiten (vgl. Hensge et al. 2008, S. 5).

Kompetenz bewirkt Performanz

Wenn die Kompetenzdiagnose lernrelevante Persönlichkeitsmerkmale zu erfassen anstrebt, stellt sich die Frage, wie diese individuellen Dispositionen *operationalisiert* und damit messbar gemacht werden können.

Für die Bewertung des Zustandes eignen sich Instrumente wie Prüfungen, Assessments, Tests oder Klassenarbeiten.

Für den Prozess im pädagogischen Alltag und den situativen, unterrichtlichen Kontext bieten sich die Beobachtung und die Beschreibung an, da der Lehrende ständig als teilnehmender Beobachter in den Unterricht involviert ist.

Kompetenzen entziehen sich jedoch einer direkten Beobachtung, da es sich um Tiefenstrukturen handelt, die sich erst in der konkreten Handlung zeigen (vgl. Dilger/Sloane 2007, S. 3). So bewirkt zum Beispiel die Sprachkompetenz, als Tiefenstruktur, im Handeln oder der Performanz, und damit an der Oberfläche, das Sprechen. Sprechen ist hör- und damit beobachtbar und lässt einen Rückschluss auf die Sprachkompetenz zu. Den Zusammenhang zwischen Kompetenz und Performanz verdeutlicht Abbildung 1:

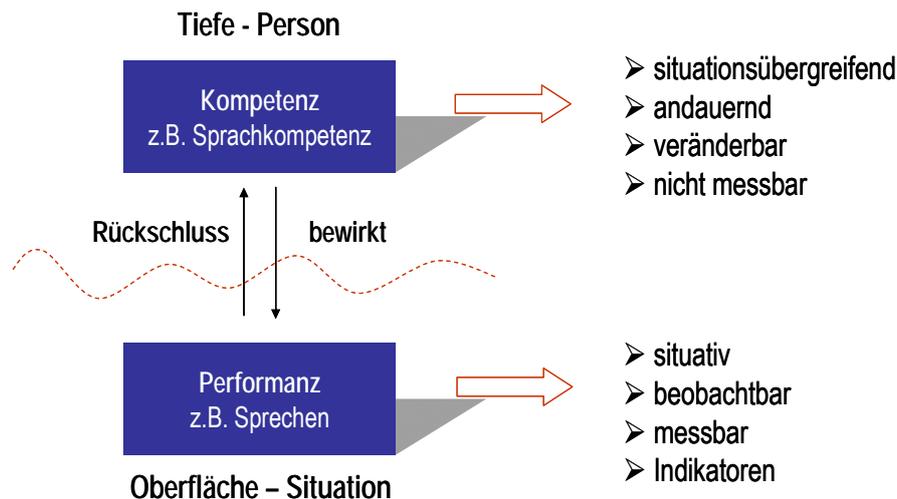


Abbildung 1: Verhältnis von Kompetenz und Handeln/Performanz (nach Dilger/Sloane 2007, S.3)

Kompetenzen stellen sich als zeitstabile Persönlichkeitsmerkmale dar, die kontext- und situationsübergreifend wirken und sich einer direkten Erfassung entziehen. Im Gegensatz dazu lässt sich das situationspezifische Verhalten beobachten und mit Hilfe von Indikatoren erfassen.

Dimensionen von Kompetenz

Unabhängig davon, ob es um die Verhaltensbeobachtung oder die Einschätzung von Eigenschaften geht, sollte eine Vorstellung darüber bestehen, welche Verhaltens- oder Fähigkeitsbereiche konkret zu diagnostizieren sind. Der Diagnosegegenstand muss klar umrissen sein, je nachdem, ob es sich z. B. um das „kommunikative Engagement“ einer Schülerin während der Gruppenarbeitsphase oder die „Anwendung von Recherchemöglichkeiten“ eines Schülers in der Phase der Problemanalyse handelt.

Das kategoriale Kompetenzraster von Sloane eröffnet die Möglichkeit, Kompetenzen zu systematisieren und zu konkretisieren (vgl. Dilger/Sloane 2005, S. 8). In der in Abbildung 2 dargestellten Neun-Felder-Matrix werden die Dimensionen Domäne, Person und Gruppe (bei der KMK: Fach-, Human- und Sozialkompetenz) mit den Querkompetenzen Methoden-/Lernkompetenz, Sprachkompetenz und Ethische Kompetenz verknüpft. Diese Kategorisierung hilft zum einen, komplexe Handlungen in Teilhandlungen zu zerlegen und diese zu beschreiben. Zum anderen schärft es den Blick der Lehrenden in seiner Beobachtung, je nachdem, ob es z. B. die Methodenkompetenz einer Person oder die sprachlichen Kompetenzen im Gruppenprozess zu beobachten gilt.

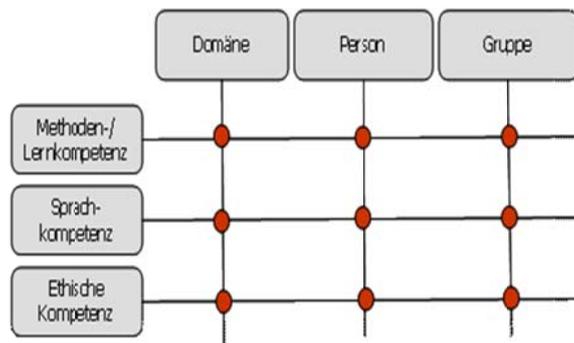


Abbildung 2: Kategoriales Kompetenzraster nach Sloane (vgl. Dilger/Sloane 2005, S. 8)

Pädagogische Diagnose

Diagnose medizinisch gedeutet meint, mit Hilfe bestimmter Verfahren Befunde in Relation zu einem Bezugssystem wie z. B. dem „Migräne-Kranksein“ zu stellen und daran ein therapeutisches Verfahren zu knüpfen. Die pädagogische Diagnose, die lange Zeit ein Schattendasein neben der medizinischen und psychologischen Diagnostik führte, umfasst „alle diagnostischen Tätigkeiten, durch die ... Bedingungen planmäßiger Lehr- und Lernprozesse ermittelt, Lernprozesse analysiert und Lernergebnisse festgestellt werden, um individuelles Lernen zu optimieren“ (Ingenkamp/Lissmann 2008, S. 13). Die Kompetenzdiagnose stellt mit ihrem auf die Schülermerkmale bezogenen Blickwinkel nur eine Möglichkeit der pädagogischen Diagnostik dar. Ein weiterer Schwerpunkt liegt beispielsweise in der Entwicklung adäquater, an das jeweilige Kompetenzniveau angepasste Aufgaben. Auch die diagnostischen Verfahren und Instrumente können im Mittelpunkt der Überlegungen stehen.

Im Folgenden werden die Zielkonflikte der Pädagogischen Diagnostik thematisiert bevor in gebotener Kürze auf einige Probleme und Fehler der unterrichtlichen Alltagsdiagnostik einzugehen ist.

Zielkonflikte der Pädagogischen Diagnostik

Eigenschafts- und Verhaltensdiagnostik: Lehrende möchten relativ zeitstabile Persönlichkeitsmerkmale oder Eigenschaften beeinflussen, können diese auf Grund ihrer Tiefenstruktur aber nicht erfassen. Im Gegensatz dazu lässt sich das Verhalten beobachten und verändern, allerdings besitzt diese Performanzbeschreibung durch den situativen Kontext eine nur geringe inhaltliche Aussagekraft (vgl. Ingenkamp/Lissmann 2008, S. 37).

Ergebnis- und Prozessdiagnostik: Ergebnisse stehen dann im Vordergrund, wenn der Lernerfolg nach größeren Zeiteinheiten geprüft wird, wenn es um die Bildungswegberatung geht oder Berechtigungen vergeben werden sollen. Die Prozessdiagnostik dagegen untersucht die Entwicklung der Lernenden während des Unterrichtsverlaufes in kurzen zeitlichen Intervallen (vgl. Ingenkamp/Lissmann 2008, S. 32).

Selektions- und Förderdiagnostik: Die Selektionsdiagnostik entscheidet z. B. während eines Einstellungstests über die Vergabe von Ausbildungsplätzen oder die Aufnahme in einen Bildungsgang. Sie hat eher normativen Charakter und die Genauigkeit der Bewertung spielt eine große Rolle (vgl. Abs 2007, S. 66). Bei der Förderdiagnostik geht es mehr um die päd-

gogische Perspektive im Hinblick darauf, wie weiteres Lernen zu ermöglichen ist oder welche Lernhindernisse den Entwicklungsprozess erschweren. Ein Unterrichtsziel ist es dann, das individuelle Lernen und den Lehr- und Lernprozess der Schülerinnen und Schüler an ihren Interessen und Kompetenzen zu orientieren.

Norm- oder Kriteriumsorientierung: Bei diesem Zielkonflikt steht der Bewertungsmaßstab bei Schulleistungstests oder Lernstandserhebungen im Mittelpunkt. Während normorientierte Tests so konstruiert sind, dass der Vergleich zu einer anderen Versuchsgruppe möglich ist, wird bei kriteriumsorientierten Tests das individuelle Ergebnis mit einem zuvor festgesetzten Kriterium wie z. B. einer Teilkompetenz oder einem Lernziel verglichen (vgl. Ingenkamp/Lissmann 2008, S 177).

Urteilstendenzen und Urteilsfehler

Der Geschäftsprozess Unterricht mit seinen Unwägbarkeiten und unplanbaren Ereignissen des pädagogischen Alltags ist hochkomplex und nur mehrbenenanalytisch zu erfassen. Lehrkräfte stehen unter dem fortwährenden Handlungsdruck, Entscheidungen ad hoc zu treffen und das Ausprägen von Handlungsrouninen hilft, diesen Anforderungen zu begegnen. Komplexitätsreduzierende Routinen bergen allerdings die Gefahr, die situative Alltagstauglichkeit von Problemlösungen zur Handlungssicherung in den Vordergrund zu stellen und die in Aus- und Fortbildung gelegten Wissensbestände zu vernachlässigen oder ganz auszublenden (vgl. Buer v./Zlatkin-Troitschanskaia 2007, S. 381). Die Folgen sind Voreingenommenheiten, Urteilstendenzen oder –fehler, von denen drei an dieser Stelle exemplarisch beschrieben werden sollen (vgl. Helmke 2009, S. 136 ff.):

- Tendenz zur Mitte: Bevorzugung von Bewertungen im mittleren Bereich z. B. bei Noten- oder Multiple-Choice-Skalen, um extreme Urteile zu vermeiden.
- Referenzfehler: Anstelle der Kriteriumsorientierung wird eine andere Bezugsnorm, wie z. B. die Position im Leistungsgefüge der Klasse bevorzugt. Dieses Vorgehen erschwert den Vergleich mit anderen Klassen oder Jahrgängen.
- Halo-Effekt: Rückschluss von einem oder wenigen Hinweisen auf wesentliche persönliche Schülermerkmale. Ein typischer Halo-Effekt ist z. B. die Schlussfolgerung, dass eine sauber und ordentlich geschriebene Klassenarbeit auf eine strukturierte und lernmotivierte Schülerpersönlichkeit zurückzuführen ist.

Instrumente der Kompetenzdiagnose

Es ist ein Verdienst von Schulleistungsstudien, Lernstandserhebungen und Bildungsstandards, dass eine Vielzahl standardisierter Untersuchungsverfahren und Erhebungsmethoden entwickelt wurde. Kommerzielle Unternehmen, Bildungsagenturen oder Verlage bieten Testbatterien, Fragebögen oder Prüfungsinventare an, die sich z. B. auf die Messung von Intelligenz und Leistung oder auf die Konzentrationsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern beziehen.

Standards der Selektions- und Förderdiagnostik

Der Vorteil dieser Instrumente ist ihre Güte, d.h. sie erfüllen die wissenschaftlichen Gütekriterien der Objektivität, Validität und Reliabilität. Die Ergebnisse dieser Tests sind gültig und wahr und entziehen sich gleichsam einer kritischen Betrachtung.

Insbesondere für die Grundschule und die Sekundarstufe I liegen standardisierte Testformate vor. Es geht inhaltlich im Wesentlichen um Vorschul- und Einschulungstests, Rechtschreib- und Lesetests oder Testungen zur allgemeinen Schulleistung. Der Blickwinkel ist auf die Diagnose eines Zustandes zum Zweck der Selektion gerichtet, wenn Entscheidungen bezüglich der Einschulung, der weiterführenden Schulform oder der beruflichen Neigungen am Ende der allgemein bildenden Schule zu treffen sind.

Die für den berufsbildenden Bereich vorliegenden Testbatterien konzentrieren sich auf die erste Übergangsschwelle von der Schule in den Beruf. Den Schwerpunkt bilden in diesem Segment Instrumente, die Kompetenzprofile von Bewerberinnen und Bewerbern mit dem Zweck ermitteln, die Eignung für einen Ausbildungsplatz oder für eine Stelle zu erfassen.

Für Lehrerinnen und Lehrer (an Berufskollegs) sind neben den Qualifikations-, Zulassungs- und Übergangsentscheidungen aber pädagogische Diagnosen von Interesse, die an der Lernentwicklung der Individuen ausgerichtet sind. Bei dieser, vorwiegend auf das individuumszentrierte Bezugssystem konzentrierten Auffassung von Kompetenzdiagnose, wird der Entwicklungsprozess der Lerner vor und nach der Erfassung fokussiert (vgl. Diettrich/Meyer-Menk 2002, S. 3). Es entsteht ein starker Zusammenhang zur individuellen Förderung, da der Zyklus aus Diagnose, Lern- und Entwicklungsberatung, Ziel- und Maßnahmenvereinbarung sowie Fremd- und Selbstreflexion im optimalen Fall zur angestrebten Persönlichkeitsentwicklung der Lerner führt.

Standardisierte Verfahren können den Ansprüchen einer auf den individuellen und situativen Kontext bezogene Kompetenzerfassung nicht genügen. Daraus leitet sich die Notwendigkeit ab, handhabbare Instrumente für die lernprozessorientierte Kompetenzerfassung selbst zu entwickeln.

Die Frage nach einer obligaten Einhaltung der oben beschriebenen wissenschaftlichen Gütekriterien beantworten Weinert/Schrader wie folgt:

„Lehrerdiagnosen während des Unterrichts brauchen im Gegensatz zu landläufigen Überzeugungen keineswegs besonders genau sein, wenn sich der Diagnostiker der Ungenauigkeit, Vorläufigkeit und Revisionsbedürftigkeit seiner Urteile bewusst ist. Es gibt für die Unterrichtsarbeit im Klassenzimmer keine didaktischen Modelle, keine speziellen Lehrmethoden und keine rationalen Aufgabenzuweisungen an die Schüler, die durch extreme Genauigkeit der herangezogenen diagnostischen Informationen wesentlich verbessert werden könnten. Das Gleiche gilt natürlich in verstärktem Maße für die häufig geforderte Übereinstimmung der Lehrerurteile mit vergleichbaren Testwerten. Wichtig allein ist eine ungefähre Diagnose des Lehrers und ihre permanente Überprüfung im Verlauf des Unterrichts.“ (Weinert/Schrader 1986, S. 18)

Beobachtungsbögen & Co.

Für die Diagnose der Lernentwicklung im Unterrichtsprozess bieten sich in Abhängigkeit von der zu erfassenden Kompetenzdimension die Instrumente *Fragebogen*, *Interview* und *Be-*

obachtungsbogen an. Vor ihrem Einsatz muss die Lehrperson Überlegungen bezüglich der folgenden Grundprinzipien anstellen:

- **Menge an Informationen:** eine detaillierte Erhebung hat eine Fülle von zu interpretierenden Informationen zur Folge und führt zu differenzierten Aussagen. Sie ist in der Erfassung und Auswertung aufwändig und kommt im Verhältnis zu Instrumenten mit einer geringeren Anzahl von Fragestellungen nicht so häufig zum Einsatz.
- **Zeitpunkt der Erhebung:** im Lernprozess eingesetzte Instrumente sind auf den situativen und performativen Kontext bezogen. Die Ergebnisse lassen sich nicht immer auf andere Handlungszusammenhänge übertragen. Der reflexive Zugang nach Abschluss des Unterrichtes ermöglicht auch Aussagen über stabilere Persönlichkeitsmerkmale (siehe Abbildung 3).
- **Perspektive der Erfassung:** die Selbsteinschätzung unterstützt die Fähigkeit der Reflexion und der adäquaten Bewertung der eigenen Entwicklung. Im Gegensatz dazu ist die Fremdeinschätzung durch Lehrende oder andere Schülerinnen und Schüler in der Regel ein Anlass, sich über unterschiedliche Auffassungen auseinanderzusetzen (vgl. Dilger/Sloane 2007, S. 9):

		Perspektive	
		Selbst	Fremd
Ebene	Reflexion	Selbsteinschätzungsbögen (Fragebögen) Interviews	Fremdeinschätzungsbögen Interviews
	Handlung	Lernportfolio	Beobachtungsbögen

Abbildung 3: Einordnung der Instrumente nach Zeitpunkt und Perspektive der Erfassung (nach Dilger/Rickes/Sloane 2007, S. 16)

Diskussion der Instrumente

Fragebögen ermöglichen als Selbsteinschätzung eingesetzt den reflexiven Zugriff auf Persönlichkeitsmerkmale wie Lernverhalten, Motivation, Neigungen und Überzeugungen. Bei ihrer Konstruktion ist zu berücksichtigen, dass die Formulierungen den Sprachgewohnheiten der Schülerinnen und Schüler entsprechen, der Umfang angemessen ist und die Gefahr der sozial gerichteten Antworten besteht. Da Lernende die Fähigkeit, auf einer Metaebene über sich nachzudenken, in der Regel nicht beherrschen und diese Tätigkeit erst einüben müssen, können auch Zweifel an der inhaltlichen Validität der Ergebnisse gehegt werden (z. B. Gefahr der Über- oder Unterschätzung).

Als interessant und aufschlussreich wird der Vergleich der Ergebnisse von Fragebögen angesehen, die gleichzeitig als Selbst- und Fremdeinschätzungsbögen (z. B. durch Lehrende, Freunde, Mitschüler/innen oder Eltern) zum Einsatz kommen. Allerdings ist in diesem Fall zu

bedenken, dass Außenstehende auf die Tiefenstrukturen von Individuen nur über eine Interpretation des gezeigten Verhaltens zurück schließen können (siehe Abbildung 1). Eine in der Sache bestehende Vergleichbarkeit lässt sich somit in Frage stellen.

Auch *Interviews* dienen der Selbst- und Fremdeinschätzung. Von Vorteil ist bei diesem Instrument, dass die Lehrenden ihre gewonnenen Eindrücke durch Rückfragen in der Gesprächssituation validieren können und ein Kompromiss der Einschätzung abgestimmt werden kann. Darüber hinaus unterstützt jedes Nachfragen und Bestätigen den Reflexionsprozess.

Interviews gelten andererseits in der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung als aufwändig. Voraussetzung für die gelungene Befragung ist eine Frage- und Gesprächsform, die von den Lernenden nachvollzogen und verstanden werden kann. Auch darf an dieser Stelle der Hinweis auf die Möglichkeit von sozial gerichteten Antworten der Lerner, die an den vermuteten Erwartungen „ihrer“ Lehrerinnen und Lehrer ausgerichtet sind, nicht fehlen.

Beobachtungsbögen erfassen situiertes Verhalten und bieten sich gerade für Lehrkräfte an, die als teilnehmende Beobachter kontinuierlich in den Unterrichtsprozess integriert sind. Sie systematisieren und individualisieren den Beobachtungsfokus, da im Vorfeld die Kompetenzdimension sowie die Unterrichtsphase ausgesucht und über Beobachtungskriterien oder *Indikatoren* konkretisiert werden müssen (vgl. Dilger/Sloane 2007, S. 6).

Gerade in der Bestimmung der adäquaten und auf die Unterrichtssituation bezogenen Indikatoren, die dem Beobachtungsziel entsprechen und in ihrer Formulierung zutreffen, wird eine Schwierigkeit bei der Gestaltung von Beobachtungsbögen gesehen. Gleichzeitig muss die Beobachtung der Lernenden handhabbar und in den Unterrichtsverlauf eingeplant sein. Eine Voraussetzung dafür bieten offenere Unterrichtsformen wie z. B. das selbst gesteuerte Lernen.

Ingenkamp merkt diesbezüglich kritisch an:

„Darüber hinaus wurden die schulischen Bedingungen als zum Teil ungünstig für den sinnvollen Einsatz des Diagnosebogens angesehen, so z. B. geringe Beobachtungszeit, Größe der Lerngruppen,..., Mangel an praktikablen diagnostischen Instrumenten, ungenügende Ausbildung zur Führung des Diagnosebogens, fehlende Zeit für Elterninformation, ungenügende Zahl von Entlastungsstunden, großer Aktenaufwand durch einen Bogen pro Fach.“ (Ingenkamp/Lissmann 2008, S. 180)

Auf *Portfolios* soll im Rahmen dieses Beitrages nur in gebotener Kürze eingegangen werden, da sich ein gesonderter Beitrag zu diesem Thema im Tagungsband befindet. Das pädagogische Portfolio sammelt zielgerichtet Dokumente. Sie spiegeln die Lernentwicklung und Handlungen der Lernenden wider und bewirken die Transparenz der „Geschichte des Lernens“ (Häcker 2007, S. 3). Als problematisch ist bei diesem reflexiven und auf den Entwicklungsprozess bezogenen diagnostischen Instrument aufzufassen, ob das Merkmal der Reflexion als Voraussetzung für das Führen eines Portfolios anzusehen ist oder dadurch auch erworben werden kann.

Design der Indikatoren

Um Sachverhalte wie z. B. das hypothetische Konstrukt der Kompetenz messbar oder *operationalisierbar* machen zu können, muss das Konstrukt in einem ersten Schritt beschrieben

werden. Abbildung 4 zeigt beispielhaft, welche Beschreibungen an den Schnittstellen der Kompetenz-Matrix möglich sind.

In einem zweiten Schritt geht es darum, über den Bezug zur Lernsituation genauere Indikatoren festzulegen, die das situierte Verhalten abbilden.

Wenn z. B. die „Redebeiträge in Gruppen“ an der Schnittstelle von Sozialkompetenz sowie Sprach- und Textkompetenz beobachtet werden sollen, handelt es sich zunächst nur um eine grobe Beschreibung des Beobachtungsauftrags. Durch die Festlegung spezifischer Indikatoren, wie z. B. die Schülerin/der Schüler „...lässt andere ausreden“, „...hört konzentriert zu“, „...bringt das Gespräch auf das Thema...zurück“, „...entwickelt konstruktive Beiträge in Bezug auf...“ oder „...stellt Querverbindungen zu Lernsituation...her“, wird der Beobachtungsfokus genauer und auf die spezielle Situation bezogen formuliert.

Kompetenzdimensionen	Fach-Kompetenz (Domäne)	Selbst-Kompetenz (Person)	Sozial-Kompetenz (Gruppe)
Methoden- und Lernkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Erkennen und Lösen fachlicher Probleme ➤ Anwendung von Arbeitstechniken 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Thematisierung eigener Fähigkeiten und Motive ➤ Selbstreflexion 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Arbeiten in Gruppen ➤ Steuerung/ Moderation von Gruppen-Kommunikation
Sprach- und Textkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Schreiben und Lesen von Fachtexten ➤ Begründetes Schreiben 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dokumentation eigener Arbeiten und Fähigkeiten ➤ Reflektiertes Reden 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Redebeiträge in Gruppen ➤ Vertextlichung von Gruppenprozessen
Ethische Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Abwägendes Entscheiden ➤ Ethische Normen ansprechen 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Risikobereitschaft ➤ Selbstständigkeit ➤ Eigenverantwortung 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Kooperationsbereitschaft ➤ Solidarität ➤ Toleranz

Abbildung 4: Beschreibung der Kompetenzdimensionen im kategorialen Kompetenzraster (nach Sloane/Twardy/Buschfeld 2004, S. 163)

Bisher standen der Beobachtungsfokus und die Konstruktion eines Beobachtungsbogens unter besonderer Beachtung der Indikatoren im Mittelpunkt. Der dritte Schritt besteht nun darin, Niveaustufen der Kompetenzentwicklung festzulegen. Das Kriterium „...stellt Querverbindungen zu Lernsituation...her“ kann vom individuellen Lerner z. B. wie folgt umgesetzt werden:

- Vorhandenes Fach- oder Methodenwissen aus anderen Lernsituation wird reproduktiv in den jetzigen Lernzusammenhang eingebracht. Oder:
- Gelegtes Fach- und Methodenwissen wird eingebracht und kommt in der neuen Lernsituation zur Anwendung. Oder:
- Das bisherige Fach- und Methodenwissen wird in der vorliegenden Situation angewendet und bildet die Grundlage für neue Denkstrukturen/Modelle/Lösungsvorschläge.

Für dieses Vorgehen der Festlegung von Kompetenzstufen muss eine Vorstellung darüber vorliegen, welches Wissen und Können für jedes Kompetenzniveau als typisch gilt.

Eine andere und einfacherer Form der Skalierung liegt vor, wenn die beobachteten Merkmalsausprägungen in ihrer Ranghöhe z. B. mit „trifft voll zu“, „trifft zu“, „trifft eher nicht zu“ oder „trifft gar nicht zu“ beschrieben werden. Auch die Zensurenkala stellt eine mögliche und bekannte Ordinalskala dar. Charakteristisch für diese Form der Skalierung ist die Tatsache, dass die Ranghöhe keine Aussage über die Abstände der gewählten Ausprägungen zulässt, da in diesem Fall keine genaue Anforderungsbeschreibung pro Kompetenzstufe vorliegt (vgl. Ingenkamp/Lissmann 2008, S. 48). Das bedeutet, dass die Entwicklung von Kompetenzstufe 5 nach Stufe 4 unter Umständen ein qualitativ größerer Schritt sein kann als die Kompetenzentwicklung von 3 nach 2.

Auch die Frage nach der Anzahl von Merkmalsausprägungen pro Indikator gehört zur Gestaltung eines Beobachtungsbogens. Eine zu große Auswahl macht die Entscheidungsfindung in der Beobachtungssituation schwierig, bei einer ungeraden Anzahl besteht die Gefahr der Tendenz zur Mitte.

Perspektiven der Diagnose

Oben wurde mit Hilfe eines Beispiels beschrieben, wie ein Beobachtungsbogen durch Auswahl einer Kompetenzfacette, Festlegung von Indikatoren und Bestimmung der möglichen Indikatorausprägungen konstruiert werden kann. Im Zentrum der Betrachtung stand die Lehrendenperspektive, die immer auf die Beobachtung und Beschreibung des Verhaltens von Schülerinnen und Schülern beschränkt bleibt.

Das kategoriale Kompetenzraster bietet eine Möglichkeit, systematisch an die Operationalisierung von Kompetenzen heranzugehen. Orientiert man den Prozess der Indikatorenbildung an den Sozial- und Unterrichtsformen, entsteht eine weitere Situierung der Betrachtung. Am Beispiel der Fachkompetenz wird dieses Vorgehen verdeutlicht, die Formulierungen sind in diesem Fall allgemein und nicht auf eine spezifische Lernsituation bezogen:

Indikatoren für Beobachtungsbögen (Perspektive: Verhalten/Handeln)	
Kompetenzdimension: Fachkompetenz	
<input type="checkbox"/>	Analyse
-	Problemegehalt einer Situation bestimmen
-	Informationsbedarf festlegen
-	fachliche Verbindungen aufzeigen
-	...
<input type="checkbox"/>	Unterrichtsgespräch
-	berufsfachliche Methoden/Modelle verwenden
-	fachliche Probleme und Lösungswege konstruktiv diskutieren
-	relevante Fragen formulieren
-	...
<input type="checkbox"/>	Gruppenarbeit
-	fachliche Probleme erkennen
-	Informationen verarbeiten
-	fachliche Inhalte und Zusammenhänge darstellen
-	...
<input type="checkbox"/>	Rollenspiel
-	fachliches Problem der Interaktion erkennen, analysieren und strukturieren
-	berufsfachliche Strategien und Methoden anwenden
-	fachliche Inhalte verständlich einbringen
-	...
<input type="checkbox"/>	Dokumentation
-	eigene Strukturierung der aufbereiteten Inhalte herstellen
-	Inhalte fachlich richtig und aktuell darstellen
-	Inhalte ausreichend differenziert und vollständig darstellen
-	Inhalte problembezogen aufbereiten
-	...
<input type="checkbox"/>	Präsentation
-	aufgabenbezogene Informationen auswählen
-	laut und frei vortragen
-	adäquate Körperhaltung während der Präsentation beachten
-	konstruktiv mit Feedback umgehen
-	...

Abbildung 5: Vorschläge für Indikatoren im Bereich Fachkompetenz in unterschiedlichen Sozial- und Unterrichtsformen

Wenn es nicht das situierte Verhalten der Lerner im Handlungsprozess zu beobachten gilt, sondern die Einschätzung von Kompetenz angestrebt wird, steht der reflexive Zugriff auf Persönlichkeitsmerkmale im Vordergrund. Diese, in der Regel auf die Selbsteinschätzung bezogenen Fragebögen konzentrieren sich auf die Verwendung von Lernstrategien und stellen somit einen Bezug zur Lern- und Methodenkompetenz her. Das Indikatoreninventar entwickelt sich in Anlehnung an die Überlegungen von Wild/Schiefele/Winteler auf drei unterschiedliche Ebenen (vgl. Wild et al. 1995, S. 2 ff.):

Kognitive Lernstrategien: Lernaktivitäten, die die direkte Informationsaufnahme und –verarbeitung, eine Auseinandersetzung sowie ein tieferes Verständnis mit dem neuen Stoff erreichen.

Mögliche Indikatoren:

- wichtige Textstellen kennzeichnen
- Gliederungen, Diagramme oder Zusammenfassungen erstellen
- neue Informationen mit eigenen Erfahrungen/anderen Lernsituationen/überfachlichen Kompetenzen verknüpfen
- Argumentationen oder theoretische Konzepte logisch prüfen
- Wortlisten/Texte/eigene Aufzeichnungen durcharbeiten und vorsagen

Metakognitive Lernstrategien: Lernaktivitäten, die die interne Erfolgskontrolle der eigenen Lernschritte verfolgen. Sie beziehen sich auf die Planung der Lernschritte, die Überprüfung der erreichten Lernerfolge und die Evaluation des gesamten Vorgehens.

Mögliche Indikatoren:

- Reihenfolge des Vorgehens festlegen
- Arbeitsschritte und Zeit in Verbindung bringen
- zusätzliche Aufgaben bearbeiten (Lernerfolgskontrolle)
- wichtige Zusammenhänge/Inhalte ohne Unterlagen wiederholen
- Lernstrategien an höheres Kompetenzniveau anpassen

Ressourcenbezogene Lernstrategien: Neben den aufgeführten Primärstrategien geht es bei diesen sekundären Lernaktivitäten um Maßnahmen, die sich auf die eigene Anstrengung und Aufmerksamkeit, die Gestaltung des Arbeitsplatzes, die investierte Zeit, die Nutzung zusätzlicher Informationsquellen oder die Zusammenarbeit mit Mitschülerinnen und Mitschülern beziehen.

Mögliche Indikatoren:

- wenn der Stoff schwierig oder „langweilig“ ist, weiter lernen
- konzentriert lernen (nicht abschweifen)
- zu fest gesetzten Zeiten lernen
- Arbeitsplatz lernförderlich gestalten (z.B. ruhig, hell, vorhandene Arbeitsmittel)
- elektronische Informationsquellen nutzen
- Mappen/Mitschriften anderer Lerner nutzen oder anderen zur Verfügung stellen
- in Lernpartnerschaften oder Gruppen lernen

Grundvoraussetzung: Diagnostische Kompetenz

Diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte

Um eine fachgerechte Kompetenzdiagnose bei Schülerinnen und Schülern durchführen zu können bedarf es auf Lehrkraftseite der diagnostischen Kompetenz. Bereits oben wurde darauf hingewiesen, dass diese Facette der beruflichen Handlungskompetenz von Lehrenden seit Durchführung der Schulleistungsstudien einer besonderen Beachtung unterliegt. Wenn Lehrerinnen und Lehrer in der Lage sein sollen, die Persönlichkeitsmerkmale von Schülerinnen und Schülern besser einzuschätzen, eine vorliegende Leseschwäche rechtzeitig zu erkennen und vertraut sind mit einem diagnostischen Instrumentarium, stellt sich die Frage, was alles zum Wissen und Können in diesem Bereich professioneller Lehrerkompetenz gehört.

Expertenparadigma - Lehrerprofessionalität - Diagnosekompetenz

Die Hinwendung zur kognitionspsychologischen Bildungsforschung in den 1980er Jahren führte zu der Auffassung, dass die „Person des Lehrers in den Blickpunkt der Analyse“ rückt (Bromme 1997, S. 186). Typisch für diese mit Expertenparadigma benannten Ausrichtung in diesem Forschungsbereich ist die Betrachtung der kognitiven Strukturen einer Lehrerpersönlichkeit. Der Lehrende verfügt demnach z. B. über ein kompetentes Expertenwissen und -können für die Gestaltung von Lerngelegenheiten und besitzt Konzepte über typische Unterrichtsereignisse und komplexe Interaktionsmuster (vgl. Bromme 1997, S. 186 ff.).

Dem Konstrukt der beruflichen Handlungskompetenz von Lehrkräften liegen unterschiedliche Modellvorstellungen von Lehrerkompetenz und damit Lehrerprofessionalität zu Grunde. Shulmann und Bromme beziehen sich bei ihrer Modellierung im Wesentlichen auf das normative Gerüst der Anforderungen an den Lehrerberuf. In beiden Modellen wird die große Bedeutung der fundierten Fachkenntnisse betont, die sich in der Wissenstopologie Shulmanns (vgl. Shulmann 1986 und 1987) z. B. in dem allgemeinen pädagogischen Wissen, dem Fach- und fachdidaktischen Wissen, dem Wissen über das Fachcurriculum, der Psychologie des Lernens usw. erschließen.

Bromme stellt neben dieses Professionswissen zwei weitere Kompetenzen zur erfolgreichen Bewältigung beruflicher Anforderungen von Lehrkräften. Dies ist zum einen die Kompetenz zum situationsangemessenen Handeln, die sich auf die kontextübergreifenden Wertvorstellungen, Einstellungsmuster oder Handlungsroutrinen bezieht. In späteren Beiträgen spricht Bromme in diesem Zusammenhang von subjektiven Theorien der Lehrenden (vgl. Bromme et al. 2006, S. 318 ff.). Zum anderen bringt er die diagnostische Kompetenz ins Spiel, die u.a. in der Güte der Urteilsbildung und Notengebung sowie der Wahrnehmung individueller Fehlvorstellungen, Verständnisschwierigkeiten oder der Kenntnis von Lernstrategien zum Ausdruck kommt.

Baumert und Kunter verorten die diagnostische Lehrkraftkompetenz nicht wie Bromme gleichberechtigt neben dem Professionswissen. In ihrem Modell professioneller Handlungskompetenz stellt die Diagnosekompetenz eine Teilfacette des pädagogischen Wissensbereichs dar (vgl. Baumert/Kunter 2006, S. 485 ff.). Wird nach der inneren Struktur dieser Kompetenz gefragt, geht es um die Entwicklung von Aufgaben und Arbeitsaufträgen, die die Entwicklung des Lernprozesses bereits im Unterricht formativ und nicht erst am Ende einer Unterrichtseinheit summativ überprüfen.

Auch das bereits oben vorgestellte und dort zur Konkretisierung und Beschreibung von Schülerkompetenzen angewendete kategoriale Kompetenzraster Sloanes kann im Hinblick auf die berufliche Handlungskompetenz von Lehrkräften zur Anwendung kommen. Die Kategorisierung von Kompetenzen trifft zwar keine Aussage bezüglich der inneren Ausgestaltung einer Kompetenzdimension, ist aber die Grundlage für die unten vorgestellten Facetten einer diagnostischen Lehrerkompetenz.

Die unterschiedliche Einordnung der diagnostischen Kompetenz ergibt sich aufgrund der bisher noch fehlenden Theorie in diesem Bereich (vgl. Abs 2007, S. 74). Auf welche Wissensbasis die diagnostische Kompetenz fußt und welche Zusammenhänge zu weiteren Fähigkeitsmerkmalen von Lehrkräften bestehen, ist gegenwärtig wenig bekannt (vgl. Schrader 2009, S. 243). Obwohl die Forschungsbemühungen in den letzten Jahren verstärkt wurden und Entstehung, Bedingungen und Auswirkungen diagnostischer Kompetenz stärker im Erkenntnisinteresse lagen, weist das Forschungsfeld große Desiderate auf.

Diagnostische Urteilskompetenz und diagnostische Kompetenz im Unterrichtsprozess

Häufig wird der Begriff der diagnostischen Kompetenz mit der Fähigkeit einer Person gleichgesetzt, andere Personen zutreffend beurteilen zu können (vgl. Schrader 2006, S. 95). Im Vordergrund steht dann die Qualität oder die Güte des Urteils. Wissenschaftler, die die „accuracy of judgement“ untersuchen, überprüfen beispielsweise, ob die Urteile von Lehrkräften den mittels Testverfahren erhobenen Schüler- und Aufgabenmerkmalen entsprechen (vgl. Schrader 2009, S. 237).

Im Vordergrund stehen bei den Überlegungen zur Urteilsgenauigkeit in der Regel das Ergebnis oder das Produkt der unterrichtlichen Bemühungen oder der Testung. Diese summative Evaluation misst Ergebnisse z. B. in Form von Klassenarbeiten und will die Wirkung nach größeren Lerneinheiten erfassen (vgl. Ingenkamp/Lissmann 2008, S. 32). Um Ergebnisdiagnostik handelt es sich aber auch bei Einschulungs- oder Eignungstests, bei Sprachstandserhebungen oder der Diagnose einer Lese- und Rechtschreibschwäche. Zur Anwendung kommen bei diesem am Zustand orientierten Vorgehen standardisierte Untersuchungsverfahren und Erhebungsmethoden. Der Vorteil dieser Ergebnisdiagnostik liegt in ihrer Güte, d.h. sie erfüllt die bekannten wissenschaftlichen Gütekriterien. Lehrkräfte brauchen normorientierte Ergebnisse, um den Lernerfolg nachzuvollziehen, um Schüler und Eltern zu beraten oder Schullaufbahneempfehlungen auszusprechen. Es geht um Beurteilung, Gruppierung oder Auswahl von Schülern.

Ein über die Urteilsgenauigkeit und Zustandsdiagnostik hinausgehender Blickwinkel bezieht die diagnostischen Handlungen im Unterrichtsprozess in die Betrachtung ein. Das pädagogische Handeln der Unterrichtsplanung und Durchführung wird in einen Zusammenhang gesetzt zu den Ergebnissen der Prozessdiagnostik. Ingenkamp et al. weisen in ihren Ausführungen zu den diagnostischen Tätigkeiten von Lehrkräften zudem darauf hin, dass es auf der Zielebene auch um die Optimierung des individuellen Lernens geht. Sie spezifizieren das diagnostische Handeln um die Ermittlung der Voraussetzungen und Bedingungen planmäßiger Lehr- und Lernprozesse, deren Analyse und Feststellung der Lernergebnisse (vgl. Ingenkamp/Lissmann 2008, S. 13). Im Zentrum der Betrachtung stehen Diagnoseverfahren, die die Lern- und Kompetenzentwicklung im Unterricht fokussieren. Sie sind nicht standardisiert, den individuellen Bezugsnormen der Lerner angepasst und führen zur Förderung des Einzelnen. Bereits 1986 stellen Weinert/Schrader bezüglich einer so gedeuteten Prozessdiagnostik

fest, dass nicht die Diagnosegenauigkeit, sondern ihre kontinuierliche Überprüfung im Zentrum des Interesses steht. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass der Lehrende ein Bewusstsein für die „Ungenauigkeit, Vorläufigkeit und Revisionsbedürftigkeit seiner Urteile“ aufweist (Weinert/Schrader 1986, S. 18).

Abbildung 6 verdeutlicht die Unterschiede bezüglich der Ergebnis-, Zustands- oder Selektionsdiagnostik auf der einen Seite und der Prozess-, Entwicklungs- oder Förderdiagnostik auf der anderen Seite:

Ergebnisdiagnostik	Prozessdiagnostik
Standardisierte Verfahren	Nicht – standardisierte Verfahren
z.B. Tests – Fragebögen – Prüfungen - Inventare	z.B. Selbst- u. Fremdeinschätzung - Beobachtung – Portfolio -
Qualifikations-, Zulassungs- u. Übergangsentscheidung, Note	Lern- und Kompetenzentwicklung im Prozess
Sachliches Bezugskriterium	Individuelle Bezugsnorm
Zustand – Ergebnis	Förderung - Entwicklung

Abbildung 6: Ergebnis- und Prozessdiagnostik im Vergleich

Kompetenzkategorien einer diagnostischen Lehrerkompetenz

Die innere Gestalt der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften erfährt in Abhängigkeit von unterschiedlichen Forschergruppen auch eine differenzierte Deutung:

- Bromme betont die informelle Beurteilung und meint damit die während des Unterrichts wahrgenommenen individuellen Fehlvorstellungen beim Lerner, die angewandten Lernstrategien und Verständnisprobleme sowie die kognitive Entwicklung im Problemlöseprozess (vgl. Bromme 1997, S. 201).
- Helmke/Hosenfeld heben stärker die diagnostisch-methodische Kompetenz der Lehrenden hervor. Lehrkräfte müssen Diagnoseverfahren und -instrumente kennen und anwenden können, sie sollen in der Lage sein, adäquat mit Urteilsfehlern, -verzerrungen und –tendenzen, unterschiedlichen Bezugsmaßstäben und Komponenten der Beurteilung umzugehen (vgl. Helmke/Hosenfeld 2004, S. 131).
- Baumert/Kunter legen den Schwerpunkt auf die Entwicklung eines Aufgabeninventars, das die Entwicklung des Lernprozesses schon während des Unterrichts überprüft (vgl. Baumer/Kunter 2006, S. 489).
- Van Buer/Zlatkin-Troitschanskaia differenzieren zwischen Testdiagnostik und diagnostischer Expertise. Der Bedeutungsumfang der Expertise ist breiter angelegt und umfasst neben den Wissensbeständen über Methoden und Instrumenten zur Beurteilung und Bewertung von Lernenden, Wahrnehmungsleistungen und Urteilstendenzen auch Methoden und Instrumente zur Selbstevaluation. Angestrebt wird, dass die Lehrkraft den Unterrichtsverlauf, das eigene und das Schülerverhalten hinsichtlich des Zustandes und

der Veränderung permanent und automatisch diagnostiziert und verändert (vgl. van Buer/Zlatkin-Troitschanskaia 2007).

- Dilger/Sloane entwickeln mit einem systematischen Vorgehen zur Beobachtung und Beschreibung von Lernen eine Möglichkeit, wie Lerner über die Selbstreflexion eine Vorstellung über die Vorgänge des eigenen Lernprozesses bekommen können. Lehrende erhalten mit Hilfe eines individualdiagnostischen Instrumentariums einen Einblick über die vom Einzelnen eingebrachten Lernkompetenzen und den Lernbedarf, der zeitnah bei der didaktischen Gestaltung von Unterricht berücksichtigt werden kann (vgl. Dilger/Sloane 2007).

	Domäne (Fach)	Person	Gruppe
Methodenkompetenz	<p>Fachwissen als Grundlage einer diagnostischen Beweglichkeit im Bereich Pädagogik, Fachdidaktik, Organisation und Beratung</p> <p>Kennen und Anwenden von Verfahren zur Diagnostik von Lernausgangslagen (Zustandsdiagnostik) sowie Lernentwicklungen und Lernhindernissen (Prozessdiagnostik)</p> <p>Fokussierung der individuellen Bezugsnorm</p> <p>Anpassung der Diagnoseverfahren an den eigenen Unterricht und die individuellen Erfordernisse der Schülerinnen und Schüler</p> <p>Enge evaluative Kontrolle, um Interventionspunkte zu ändern und Entwicklung zu optimieren</p>	<p>Vergleich der benötigten diagnostischen Kompetenz mit dem eigenen Wissen, Können und Handeln</p> <p>Planung der eigenen Weiterentwicklung im Bereich der diagnostischen Kompetenz</p> <p>Beobachten und Wahrnehmen individueller Prozesse (z.B. Lernaktivitäten) bei Schülerinnen und Schülern</p> <p>Wahrnehmen und Reaktion auf inhalts-, aufgaben- oder schülerbedingte Lernentwicklungen, Fehlvorstellungen und Fehlerursachen im Lernprozess</p> <p>Berücksichtigung der Diagnoseinformation für pädagogische Entscheidungen, die sich auf den einzelnen Lerner, den Unterricht oder die didaktische Jahresplanung beziehen</p>	<p>Abstimmung und Implementation geeigneter Diagnoseverfahren und -schwerpunkte auf die Lehr-Lernarrangements der didaktischen Jahresplanung im Bildungsgang</p> <p>Regelmäßige Evaluation der didaktischen Jahresplanung im Hinblick auf das Zusammenwirken von Diagnoseverfahren und pädagogischen Entscheidungen</p> <p>Regelmäßige Durchführung von Diagnose-, Entwicklungs- und Beratungskonferenzen</p>
Sprach- u. Textkompetenz	<p>Schreiben und Lesen von Texten, die die Kompetenzdiagnostik und Diagnosekompetenz thematisieren</p> <p>Dokumentation der Diagnoseverfahren, -schwerpunkte, Ergebnisse und der darauf bezogenen pädagogischen Entscheidungen</p> <p>Unterscheidung zwischen Beratungs- und Beurteilungsfunktion</p>	<p>Dokumentation der Diagnoseverfahren, -schwerpunkte, Ergebnisse und der darauf bezogenen pädagogischen Entscheidungen</p> <p>Kommunikation über Diagnoseergebnisse mit Kolleg/innen/en, Lernenden, Erziehungsberechtigten, dem dualen Partner, Bildungsträgern usw.</p> <p>Abstimmung von Zielen, Maßnahmen und Indikatoren zur Zielerreichung</p>	<p>Diagnostische Verfahren und Ergebnisse werden für alle Kolleginnen und Kollegen nachvollziehbar dokumentiert</p> <p>Regelmäßige Durchführung von Diagnose-, Entwicklungs- und Beratungskonferenzen</p>
Ethische Kompetenz	<p>Reflexion und Erkennen unterschiedlicher Grundhaltungen zu/m/r Lerntheorien, Professionswissen, subjektiven Theorien, Rolle der Lernenden und Lehrenden, lebenslangen Lernen usw.</p>	<p>Selbstverständnis als „reflektierender Praktiker“ entwickeln</p> <p>Anwendung geeigneter Verfahren zur Öffnung und zum Explizieren eigener Ziele, Routinen, Erwartungen, Gewohnheiten, Werthaltungen, Wahrnehmungen oder Urteilstendenzen (z.B. Halo- oder Pygmalion-Effekt)</p> <p>Professionalisierung der Bereitschaft zur Selbst- und Fremddiagnose von Unterricht</p>	<p>Bereitschaft zur Arbeit im Team</p> <p>Entwicklung eines bildungsgangspezifischen Verständnisses von Kompetenzdiagnose</p> <p>Durchführung von Bildungsgang-Reflexions-Zyklen, die das individuelle Wissen, die Motivation und die subjektiven Theorien explizieren und im Team zu einem neuen Konsens beitragen</p>

Tabelle 1: Kompetenzdimensionen einer diagnostischen Lehrerkompetenz

Diese Aufzählung beschreibt nur einige Teilfacetten der diagnostischen Lehrkraftkompetenz. Sie gelten als vorausgesetzt, wenn die typische Handlungssituation der Kompetenzdiagnose ausgeübt werden soll. Die Überführung dieser und weiterer Vorstellungen zum Thema in das

von Sloane vorgestellte kategoriale Kompetenzraster bietet die Möglichkeit, das komplexe Konstrukt der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften zu systematisieren und weitestgehend vollständig zu erfassen. Darüber hinaus hebt diese Matrix durch die Integration der ethischen Kompetenz die in anderen Modellen vollzogene Trennung des Professionswissens von subjektiven Theorien und Überzeugungen der Lehrenden auf. Damit wird der Tatsache Rechnung getragen, dass Überzeugungen und selbstbezogene Kognitionen neben dem pädagogischen, fachdidaktischen und fachlichen Wissen von Lehrkräften für die Wahrnehmung, Planung und Durchführung von Unterricht eine wichtige Rolle spielen (vgl. Lipowsky 2006, S. 54).

Tabelle 1 stellt die Kompetenzdimensionen einer diagnostischen Lehrerkompetenz dar. Sie kann als Grundlage der Personalentwicklung in Schule oder der persönlichen Kompetenzentwicklung angesehen werden.

Diskussion und Perspektiven

Um Kompetenzen diagnostizieren zu können, müssen Lehrende diagnosekompetent sein. Die im Rahmen des wirtschaftspädagogischen Graduiertenkollegs an einem Berufskolleg in NRW durchgeführten Untersuchungen zu beiden Themenkomplexen lassen in einem Zwischenfazit die folgenden Vermutungen, Ausblicke und Überlegungen zu:

- Obwohl der Kompetenzbegriff nach nunmehr über 15 Jahren in alle Richtlinien Eingang gefunden hat, wirft er nach wie vor Fragen hinsichtlich seiner Dimensionierung und Operationalisierung auf. Sozialkompetenz kann sich z. B. auf die Kommunikationsprozesse in einer Gruppe beziehen oder innerhalb der Haltung einiger Gruppenmitglieder anderen gegenüber entfalten. Die Voraussetzung für die Validität eines Diagnoseinventars liegt in der klaren Abgrenzung der zu untersuchenden Kompetenzfacette. Wichtig ist in diesem Zusammenhang für die Bildungsgangarbeit, ein einheitliches Verständnis von Kompetenz zu schaffen und diese Deutungen zu formulieren.
- Eng damit verbunden ist die Entwicklung von Kommunikations- und Teamstrukturen im Bildungsgang. Aus der abgestimmten Deutung des Kompetenzbegriffes gehen Diagnoseinstrumente hervor, die durch die Lehrkräfte der Bildungsgänge einheitlich und systematisch zum Einsatz kommen. Eine ganzheitliche Umsetzung der Kompetenzdiagnose in Planung, Durchführung und Auswertung erfordert die Implementation in die didaktische Jahresplanung und hängt eng mit Abstimmungs- und Beratungsprozessen im Bildungsgangteam zusammen. Benötigt werden gemeinsame Teamzeiten, die u.U. im Stundenplan verankert werden.
- Kompetenzdiagnose wird in vielen Fällen wenig mit Prozessdiagnostik als viel mehr mit der Diagnose von Ergebnissen und damit Noten verbunden. Wird an dieser Stelle der Bogen zur individuellen Förderung geschlagen, muss der Lern- und Kompetenzentwicklung im täglichen Unterrichtsprozess und deren Erfassung eine größere Bedeutung eingeräumt werden. Zu überlegen ist, ob benotungsfreie Zeiträume die Grundvoraussetzung für individuelle Entwicklung darstellen. Darüber hinaus können unterschiedliche Kompetenz- und damit Notenstufen dazu beitragen, die individuelle Bezugsnorm und damit den Auftrag der individuellen Förderung zu stärken. Einer großen Weiterentwicklung von schwachen Lernern kann z. B. durch Notenstufung Rechnung getragen werden, die im derzeitigen einheitlichen Notenspektrum nach wie vor zur Note „mangelhaft“ führen würde.

- Trotzdem der diagnostischen Kompetenz in der Lehrerausbildung mittlerweile ein größerer Raum beigemessen wird, ist ihre Bedeutung als Teilfacette professioneller Lehrerkompetenz in Schulen und Kollegien nach wie vor unterrepräsentiert. Wichtig erscheint die Stärkung der Reflexion zu diesem Thema, um aus dem Vergleich der eigenen Fähigkeiten mit den unterrichtlichen diagnostischen Anforderungen einen Handlungsbedarf abzuleiten. Hieran anknüpfend werden längerfristig angelegte Fortbildungen im Sinne von Entwicklungszirkeln benötigt, die über kontinuierliche Kommunikations-, Team- und Reflexionsprozesse zur Diagnosekompetenz das Bewusstsein für dieses Thema stärken.

Literaturverzeichnis

- Abs, H. J., (2007): Überlegungen zur Modellierung diagnostischer Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern. In: Lüders, M./Wissinger, J. (Hrsg.): Forschung zur Lehrerbildung – Kompetenzentwicklung und Programmevaluation. Münster, S. 63-84.
- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bd. 9, Heft 4. Wiesbaden, S. 469-520.
- Bromme, R. (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie, Serie I, Bd. 3. Göttingen: Hogrefe, S. 177-212.
- Bromme, R./Rheinberg, F./Minsel, B./Winteler, A./Weidenmann, B. (2006): Die Erziehenden und Lehrenden. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie – Ein Lehrbuch. 5., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, S. 269-355.
- Buer, J. van/Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2006): Entwicklung diagnostischer Lehrerkompetenz im unterrichtlichen Alltag – alte Fragen, neuer Kontext, auch neue Antworten? In: Minnameier, G./Wuttke, E. (Hrsg): Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundlagenforschung. Frankfurt, S. 93-110.
- Buer, J. van/Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2007): Diagnostische Lehrerexpertise und adaptive Steuerung unterrichtlicher Entwicklungsangebote. In: Buer, J. van/Wagner, C. (Hrsg.): Qualität von Schule – Ein kritisches Handbuch. Frankfurt, S. 381-400.
- Deutsches PISA-Konsortium (2001): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Diettrich, A./Meyer-Menck, J. (2002): Berufliches Lernen in Netzwerken und Kooperationen – Ansatzpunkte zur Kompetenzerfassung und –zertifizierung. In: bwp@, Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 3.
- Dilger, B./Sloane, P.F.E. (2005): The competence clash – Dilemmata bei der Übertragung des `Konzepts der nationalen Bildungsstandards´ auf die berufliche Bildung. In: bwp@, Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 8.
- Dilger, B./Sloane, P.F.E. (2007): Das Wesentliche bleibt für das Auge verborgen, oder? Möglichkeiten zur Beobachtung und Beschreibung selbst regulierten Lernens. In: bwp@, Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 13.
- Dilger, B./Rickes, M./Sloane, P. F. E. (2007): Instrumente zur Beobachtung und Beschreibung selbst regulierten Lernens. Modellversuchsinformation 6 Segel-BS. Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur & Bundesministerium für Bildung und Forschung. Soest.

- Frey, A./Taskinen, P./Schütte, K./Prenzel, M./Artelt, C./Baumert, J./Blum, W./Hammann, M./Klieme, E./Pekrun, R. (2009): PISA '06 – PISA 2006 Skalenbuch, Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Münster.
- Häcker, T. (2007): Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I, 2. überarbeitete Auflage. Hohengehren.
- Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität – Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber.
- Helmke, A./Hosenfeld, I. (2004): Vergleichsarbeiten als Instrument zur Verbesserung der Diagnosekompetenz von Lehrkräften. In: Arnold, R./Griese, C. (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Voraussetzungen, Bedingungen, Erfahrungen. Baltmannsweiler, S. 119-144.
- Hensge, K./Görmar, G./Lorig, B./Molitor, H./Schreiber, D. (2008): Kompetenzstandards in der Berufsausbildung, Zwischenbericht Forschungsprojekt 4.3.201 beim Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn.
- Ingenkamp, K./Lissmann, U. (2008): Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik. 6. neu gestaltete Auflage. Weinheim.
- Jäger, R. S. (2009): Diagnostische Kompetenz und Urteilsbildung als Element von Lehrprofessionalität. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. et al. (Hrsg.): Lehrprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim, S. 105-116.
- Kultusministerkonferenz (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.
- Kultusministerkonferenz (08.03.2006): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Fachverkäufer im Lebensmittelhandwerk/Fachverkäuferin im Lebensmittelhandwerk.
- Kultusministerkonferenz (2007): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit den Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn.
- Lipowsky, F. (2006): Auf den Lehrer kommt es an – Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: Allemann-Ghionda, C./Terhart, E. (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf, Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft. Weinheim, S. 47-70.
- Roth, H. (1971): Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover.
- Schrader, F.-W. (2006): Diagnostische Kompetenz von Eltern und Lehrern. In: Rost, D. H. (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Psychologie. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim, S. 95-100.
- Schrader, F.-W. (2009): Anmerkungen zum Themenschwerpunkt Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Themenheft: Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. 23. Jahrgang, Heft 3-4. Bern: Huber, S. 237-245.
- Shulman, L. S. (1986): Those who understand: Knowledge growth in teaching. In: Educational Researcher, Vol. 15, No. 2, pp. 4-14 (zit. nach Baumert/Kunter 2006, S. 482).
- Shulman, L. S. (1987): Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In: Harvard Educational Review, Vol. 57, No. 1, pp. 1-22 (zit. nach Baumert/Kunter 2006, S. 482).

- Sloane, P. F.E./Twardy, M./Buschfeld, D. (2004): Einführung in die Wirtschaftspädagogik. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, Paderborn.
- Spinath, B. (2005): Akkuratheit der Einschätzung von Schülermerkmalen durch Lehrer und das Konstrukt der diagnostischen Kompetenz. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. 19(1/2), S. 85-95.
- Weinert, F.E./Schrader, F.-W. (1986): Diagnose des Lehrers als Diagnostiker. In: Petillon, H./Wagner, J.W.L./Wolf, B. (Hrsg.): Schülergerechte Diagnose. Weinheim, S. 11-29.
- Wild, K.-P./Klein-Allermann, E. (1995): Nicht alle lernen auf die gleiche Weise. Individuelle Lernstrategien und Hochschulunterricht. In: Handbuch Hochschullehre. Bonn.

Kompetenzentwicklung I: Wie fördert man Lernende individuell in ihren fachlichen Kompetenzen?

Einleitung

Individuelle Förderung wird in aktuellen bildungspolitischen Diskussionen als eine zentrale Forderung erhoben. Der Begriff der individuellen Förderung wird dabei im Zusammenhang mit vielfältigsten Unterrichts- und Schulinnovationsprozessen und -projekten benutzt, die eine weite Spanne unterschiedlichster Förderansätze umfasst (vgl. z. B. MSW NRW 2009b, S. 5 ff.). Lehrerinnen und Lehrer in Schulen suchen nach Hilfen und Angeboten, die sie in der Umsetzung dieser neuen Konzepte und Innovationsprozesse unterstützen können. Als ein Bereich der Förderung mit großer Tragweite stellt sich dabei die Förderung von fachlichen Kompetenzen dar. Dieser Bereich erscheint auf den ersten Blick leicht bewältigbar, verfügen Lehrerinnen und Lehrer doch über eine fachwissenschaftliche Ausbildung, die sie befähigt, fachliche Inhalte fundiert zu vermitteln. Doch bezogen auf einen langfristigen fachlichen Kompetenzaufbau, der individuelle Lernwege zulässt und Lernschwierigkeiten berücksichtigt, gibt es in Schulen noch einen hohen Entwicklungsbedarf. Hier stellt sich zum einen das Problem von fehlenden Basiskompetenzen, z. B. im Bereich Mathematik oder Deutsch und zum anderen die Vermittlung von fachlichen Kompetenzen, die auch bei einem fortschreitenden technischen Wandel Anwendbarkeit und Aktualität gewährleisten. Auch die Förderung von guten Schülern muss hier in den Blick genommen werden.

Um konkrete Innovationsvorhaben umzusetzen, die zielführend auf die Probleme der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet sind, bedarf es innerhalb der Schule einer Fokussierung auf bestimmte Bereiche, die von Schule zu Schule, von Bildungsgang zu Bildungsgang, vielleicht sogar von Klasse zu Klasse unterschiedlich sein können. Um diese Auswahlprozesse gestalten zu können, braucht es theoretische Grundlagen, die Kriterien für eine sachgerechte Entscheidung liefern können. Weiterhin müssen auf der Grundlage der theoretischen Konzeptionen Umsetzungen für die Praxis entwickelt werden. Hier setzt dieser Artikel an und versucht einerseits konzeptionelle Grundlagen für eine fachliche Kompetenzentwicklung aufzuzeigen und andererseits Ansätze zu einer Umsetzung zu geben und diese anhand von Beispielen aus der Praxis zu veranschaulichen.

Aussagen über die Förderung einer fachlichen Kompetenzentwicklung sind dabei mit dem Problem konfrontiert, dass jede fachliche Domäne ihre eigne Struktur hat. Dies bedeutet, dass um konkrete fachliche Kompetenzen zu beschreiben und dann fördern zu können, die Inhalte und Fertigkeiten der jeweiligen Domäne bestimmt werden müssen. Es bedarf spezifischer fachwissenschaftlicher Konzepte, um Kompetenzaufbau und -entwicklung zu ermitteln und zu gestalten. Die unterschiedlichen Fachwissenschaften sind dabei in der Bestimmung von Kompetenzen und ihren Zusammenhängen unterschiedlich weit. So existieren im Bereich der Mathematik und der Schriftsprachförderung recht detaillierte ausgearbeitete Vorstellungen darüber, welche Kompetenzen in bestimmten Wissensgebieten notwendig sind oder wie bestimmte Kompetenzen zusammenhängen und sich zueinander verhalten. Auf der Grundlage dieser Vorstellungen werden in diesen Fachdidaktiken konkrete Vorschläge für die Vermittlung im Unterricht entwickelt. Diese Vorstellungen können dann, je nach

dem individuellen Kenntnisstand eines Schülers, die Grundlage für eine individuelle Förderung sein. Ohne die Bezugnahme auf eine konkrete Fachwissenschaft und ohne, dass man über die konkreten fachwissenschaftlichen Konzepte spricht, bleiben die Empfehlungen, die man für eine fachliche Kompetenzentwicklung geben kann, auf einer relativ allgemeinen Ebene. Dies bedeutet die Notwendigkeit für Lehrerinnen und Lehrer, sich mit den Fachkonzepten und -theorien ihres Unterrichts in neuer Art und Weise auseinandersetzen zu müssen. Gleichwohl lassen sich auch ohne direkte Bezüge auf spezifische fachliche Kompetenzen Aussagen treffen und Empfehlungen geben, die bei der Gestaltung von Kompetenzentwicklungen in Schule als Hilfe genutzt werden können. Denn es lassen sich Umsetzungsschritte und Problemstellungen identifizieren, die fächer- und lerngegenstandübergreifend auftreten. Die folgenden Ausführungen beziehen sich damit nicht auf eine konkrete Fachwissenschaft, sondern zeigen mögliche Schritte und Überlegungen für die Implementierung einer fachlichen Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Bereichen auf.

Es soll dabei in drei Schritten vorgegangen werden. Zunächst soll die Frage betrachtet werden, welche Grundlagen eine fachliche Kompetenzentwicklung haben kann. Dabei soll zum einen auf die Begriffe Kompetenz, Kompetenzmodelle und Kompetenzentwicklung eingegangen werden und zum anderen auf den Zusammenhang des Kompetenzbegriffs zur individuellen Förderung. In einem zweiten Bereich soll genauer betrachtet werden, welche Förderansätze zur Umsetzung einer fachlichen Kompetenzentwicklung in der Schule möglich sind. Dazu sollen unterschiedliche Ansätze einer fachlichen Kompetenzentwicklung dargestellt werden. In einem dritten Schritt wird diskutiert, welche Bedingungen vorliegen müssen, damit die verschiedenen Ansätze erfolgreich umgesetzt werden können.

Theoretische Grundlagen von Kompetenzen und einer Individuellen Förderung

Im Rahmen der theoretischen Grundlagen wird zunächst der Begriff der Kompetenz genauer bestimmt. Daran anschließend werden unterschiedliche Kompetenzmodelle vorgestellt. Diese liefern die Grundlage für die Ableitung einer Kompetenzentwicklung und für die Kompetenzformulierung. Die Ausführungen zur Kompetenz werden dann auf Ansätze einer individuellen Förderung bezogen.

Definition und Abgrenzung eines Kompetenzbegriffes

Zunächst soll eine Annäherung an den Begriff der Kompetenz erfolgen, da die Kompetenzorientierung im Fokus der fachlichen und bildungspolitischen Diskussion der letzten Jahre stand und steht. Kompetenzen stellen deshalb einen wesentlichen Bezugspunkt für die Bestimmung und Vermittlung von fachlichen Inhalten und Kenntnissen dar. Im Folgenden soll sich dem Begriff Kompetenz auf einer allgemeinen Ebene genähert werden.

Es existiert eine Vielzahl von Ansätzen zur Definition von Kompetenzen. In diesen unterschiedlichen Ansätzen wird unter Kompetenz jeweils Verschiedenes verstanden (vgl. Kaufhold 2006, S. 43; Rosendahl/Straka 2007, S. 5). So befindet Böttcher (2002, S. 93): „Bei der Diskussion um Kompetenzen, Bildungen, Erziehung, etc. ist uns leider verloren gegangen, welche Inhalte damit gemeint sein könnten.“ Erpenbeck und Rosenstiel (vgl. 2007) sehen den Kompetenzbegriff denn auch als „theorie-relativ“ an, was bedeutet, dass er nur innerhalb der spezifischen Konstruktion einer Theorie von Kompetenz eine definierte Bedeutung hat. Kompetenzen zu messen und zu definieren, ist dementsprechend nur vor dem Hintergrund eines spezifischen Kompetenzmodells möglich. Bezogen auf den schulischen Kontext

bedeutet dies die Notwendigkeit, zu definieren, was unter Kompetenzen verstanden wird, bzw. aus welcher Perspektive Kompetenzen betrachtet werden. Nur so kann sich beispielsweise ein Bildungsgang darüber verständigen, welche Ziele konkret im Unterricht erreicht werden sollen (vgl. Dubs 2006, S. 163; Sloane/Dilger/Krakau 2008a, S. 264 ff.).

In Anlehnung an Weinert (2002, S. 27 f.) werden Kompetenzen häufig definiert als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ In der Definition sind zwei Aspekte enthalten. Zum einen werden bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten bei dem Individuum als vorhandenes bzw. zu erwerbendes Wissen vorausgesetzt, zum anderen braucht es eine weitere Bereitschaft oder Fähigkeit, damit dieses Wissen in Situationen angewendet werden kann.

Kompetenzen sind damit einerseits durch konkrete Inhalte bestimmt und zum anderen durch eine Fähigkeit oder Bereitschaft zum Handeln. Der Kompetenzbegriff unterstellt damit eine Fähigkeit, die über das konkret gezeigte Verhalten hinaus auf eine allgemeine Fähigkeit zum Handeln verweist. Aus dieser Trennung in eine im Individuum vorhandene Fähigkeit oder Disposition zum Handeln und der tatsächlich ausgeführten Handlung folgt, dass Kompetenzen nicht direkt beobachtbar sind. Sie erschließen sich nur aus dem in einer Situation tatsächlich gezeigten Handeln, d. h. sie erschließen sich nur aus ihrer Performanz. Eine fehlende Performanz bedeutet jedoch nicht automatisch, dass eine entsprechende Kompetenz nicht vorhanden ist. Vielmehr hängt das Handeln auch von weiteren subjektiven, gesellschaftlichen und situativen Bestimmungsfaktoren ab. Ein vorhandenes Handlungsschema wird nicht ohne einen Beweggrund oder ein Motiv wirksam, es bedarf weiterer Antriebe, Werte oder Orientierungen (vgl. Roth 1971, S. 173 ff.; Schwadorf 2003, S. 67; Gnahs 2010, S. 23). Ein Messen oder Beurteilen von Kompetenz durch einen Test oder andere Diagnoseverfahren bedeutet deshalb immer auch eine gewisse Unsicherheit darüber, ob das gezeigte Verhalten auch tatsächlich einen Schluss auf eine entsprechende Kompetenz zulässt (vgl. Schwadorf 2003, S. 67; Hasselhorn et al. 2005, S. 3). Zur Messung von Kompetenz lässt sich deshalb nicht einfach das Handeln bewerten, das flüchtig ist, sondern es muss der Aufbau von Kompetenz als dauerhafte interne Bedingung für das Handeln erfasst werden (vgl. Spöttl/Musekamp 2009, S. 21).

Die Erfassung von Kompetenzen wird nach Franke (2005, S. 37) auch durch ihre Komplexität erschwert: „Die gängigen Kriterien zur inhaltlichen Klassifikation werden auf phänomenal abgrenzbare Anwendungsbereiche von Kompetenzen, auf bestimmte Klassen von Tätigkeiten (bzw. Probleme und Aufgaben) bezogen, aber nicht auf die prozessualen und systemischen Verknüpfungsstrukturen der Kompetenzen, die nicht beobachtbar, größtenteils unbekannt und nur teilweise aus Verhaltens- und Verbaldaten erschließbar sind. Eine performanzseitig vorgenommene scharfe inhaltliche Unterscheidung von Kompetenzen ignoriert das Transferpotential und den dynamischen Charakter von Kompetenzen.“ Dies bedeutet, dass es schwierig ist, die Beziehungen und Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Kompetenzen in einer Situation zu erfassen. Nach dem derzeitigen Forschungsstand ist es aufgrund eines fehlenden Instrumentariums auch nicht möglich, Handlungskompetenz mit Hilfe eines empirisch überprüfbar konstruierten Konstrukts zu erfassen (vgl. Geißel/Geschwendtner/Nickolaus 2009, S. 130). Als weiteren Aspekt ergibt sich ein Unschärfeproblem, das aus dem Transferpotential und dem dynamischen Charakter von Kompetenzen resultiert. Bei der Bestimmung einer Kompetenz versucht man einerseits die Kompetenz inhaltlich möglichst genau zu bestimmen, andererseits soll mit der Kompetenz jedoch ein rela-

tiv stabiles Leistungspotential identifiziert werden, das eine Verallgemeinerbarkeit ermöglicht (vgl. Hasselhorn et al. 2005, S. 2 f.). Daraus folgt, dass Kompetenzen einerseits nicht zu weit, andererseits nicht zu eng gefasst sein dürfen, wenn sie Handeln sinnvoll erklären sollen. Gerade bei der Erfassung von komplexen Prozessen bereitet es deshalb Probleme, die zur Bewältigung der Handlungen notwendigen Kompetenzen zu bestimmen. Die Fragen, wie Kompetenzen voneinander abzugrenzen sind, wie sie sich messen, bewerten, zertifizieren und fördern lassen, sind in der wissenschaftlichen Diskussion demgemäß noch nicht abschließend geklärt. Welche Strukturen eine bestimmte Kompetenz aufweist und welche Komponenten sie umfasst, damit eine entsprechende Leistungserbringung möglich ist, wird daher unterschiedlich interpretiert (vgl. Klieme/Hartig 2007, S. 12; Spöttl/Musekamp 2009, S. 21).

Aus den obigen Ausführungen ergibt sich, dass Kompetenzen in den jeweiligen Domänen eigenständig bestimmt werden müssen. Bezogen auf den Unterricht bedeutet dies, dass Entscheidungen darüber getroffen werden müssen, welche Kompetenzen gefördert werden sollen. Dabei dient für die berufliche Bildung als zentrales Leitziel und Orientierungsrahmen die berufliche Handlungskompetenz (vgl. Bethscheider et al. 2007, S. 7; Czycholl 2009, S. 174; Sloane 2009, S. 196). Dieses Leitziel kann als Bezugsinstanz zur Überprüfung aller unterrichtlichen Handlungen von den Lehrenden herangezogen werden und daraufhin analysiert werden, ob diese im Sinne des Leitziels förderlich sind (vgl. Sloane 2009, S. 200 f.). Die Kultusministerkonferenz der Länder definiert die Handlungskompetenz in den Rahmenrichtlinien für die Berufsschule als „die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen von Fachkompetenz, Humankompetenz und Sozialkompetenz“ (KMK 2007, S. 10 f.). Als übergreifende Bestandteile dieser Kompetenzen werden die Methodenkompetenz, die kommunikative Kompetenz und die Lernkompetenz genannt. Diese Definition der beruflichen Handlungskompetenz der KMK hat einen bedeutenden Einfluss auf die Ausgestaltung der jeweiligen Lehrpläne der unterschiedlichen Ausbildungsberufe genommen und stellt einen zentralen Bezugsrahmen für die Formulierung der zu erreichenden Kompetenzen in der beruflichen Bildung dar. Damit ist für die berufliche Bildung die Bedeutung der Handlung hervorgehoben (vgl. Reetz 1999; Achtenhagen/Winther 2007, S. 3). Dies ist ein bedeutender Unterschied zu der Diskussion um die nationalen Bildungsstandards, wie sie vor allem an den allgemein bildenden Schulen geführt wird. Die Bildungsstandards hat die deutsche Kultusministerkonferenz im Jahr 2003 als Reaktion auf die Ergebnisse der PISA-Studie für einige allgemein bildende Fächer eingeführt. Mit diesen wird ein Zielkanon bestimmt, der durch den Unterricht als ein Mindeststandard erreicht werden soll (vgl. KMK 2004, S. 6). Die zu erreichende Ziele werden dabei als Kompetenzen formuliert (vgl. Blum et al. 2006, S. 16), wobei sich an einen kognitionstheoretischen Kompetenzbegriff angelehnt wird.

Tramm und Seeber formulieren eine Divergenz zwischen dem Kompetenzbegriff der Diskussion um die Bildungsstandards und dem Konzept der Handlungskompetenz im berufsbildenden Bereich: „Pointiert gesagt fokussiert die allgemeine Standarddiskussion auf kognitive Leistungsfähigkeit in Bezug auf eingeführte Schulfächer“ (2006, S. 275 f.). Es gebe bei den Bildungsstandards eine klare Strukturierung von dem festgelegten Inhalt über die damit verknüpfte kognitive Leistung, die dann in eine situierte Aufgabe eingebettet wird (vgl. Klieme et al. 2003, S. 25). Im Rahmen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik hingegen sei die berufliche Problemsituation bzw. das Handlungsfeld der Ausgangspunkt der Überlegungen, dem sich dann die kognitiven Leistungen und relevanten Wissensbestandteile zuordnen lassen.

Daraus ergibt sich ein doppelter Bezugspunkt von berufsbezogenen Kompetenzen, die einerseits auf beruflichen Problem- und Handlungsanforderungen basieren und andererseits auf domänenspezifischem „intelligenten“ Wissen (vgl. Klieme et al. 2003, S. 22). Es geht demnach nicht nur um die Vermittlung einer ökonomischen oder technischen Bildung, sondern entsprechend des Lernfeldansatzes sind Kompetenzen für bestimmte, primär berufliche Handlungs- und Orientierungsleistungen zu entwickeln, so dass diese aus ihrem Begründungszusammenhang situiert sind. Die Kompetenzkataloge des Lernfeldkonzeptes und der Bildungsstandards lassen sich deshalb nicht ohne weiteres vereinbaren, liegt doch den Bildungsstandards ein Fachkonzept zugrunde, während das Lernfeldkonzept von einer Sachlogik ausgeht (vgl. Sloane 2007b, S. 103). Diese unterschiedlichen Vorgehensweisen sind kein theoretisches Scheingefecht, sondern haben unterschiedliche Unterrichtsansätze zur Konsequenz. Berufs- und Wirtschaftspädagogen befürchten durch eine Fokussierung auf kognitive Lernprozesse und eine damit verbundene Schwerpunktsetzung auf fachliche Inhalte eine Vernachlässigung des Anwendungsbezuges der vermittelten Inhalte (vgl. Sloane/Dilger 2005, S. 26; Tramm/Seeber 2006, S. 275 f.). Nicht allein eine fachsystematische Logik soll deshalb den Aufbau des Unterrichts bestimmen, sondern auch situative Handlungen.

Ansätze zur Bestimmung von Kompetenzen

Mit dem Ziel der beruflichen Handlungskompetenz und der Ausrichtung des Unterrichts auf berufliche Situationen ist ein Rahmen der Kompetenzentwicklung definiert. Für konkrete Entscheidungen bedarf es jedoch weiterer Konzepte und Instrumente um genauer zu bestimmen, welche Kompetenzen gefördert werden sollen. Dazu soll im Folgenden auf drei Bereiche eingegangen werden, die Zugänge eröffnen. Es handelt sich um Kompetenzmodelle, die Kompetenzbestimmung und die Kompetenzentwicklung.

Kompetenzmodelle als Grundlage

Um die Zusammenhänge von Kompetenzen zu bestimmen werden Kompetenzmodelle benutzt. In den theoretischen Grundlagen wurde aufgeführt, dass in den unterschiedlichen Fächern unterschiedliche Kompetenzmodelle existieren, die die spezifische Struktur des Aufbaus der jeweiligen fachlichen Kompetenzen zu erfassen suchen. Dabei existieren häufig in einer Domäne unterschiedliche Modelle, die unterschiedliche Ansätze und theoretische Grundlagen verfolgen. Als Beispiele sei z. B. für den Bereich der Mathematik auf Pruzina (2008) und für den Bereich des Schriftspracherwerbs auf Ossner (2006) verwiesen. Für eine konkrete Gestaltung von Unterrichtsprozessen können diese Modelle insbesondere im Bereich der Basiskompetenzen als Grundlage benutzt werden.

Im Rahmen der beruflichen Bildung stoßen diese fachspezifischen Modelle jedoch schnell an die Grenzen ihrer Erklärungskraft, da für die Bewältigung von beruflichen Handlungen sowohl auf unterschiedliche fachliche Konzepte, als auf methodische und personale Kompetenzen zurückgegriffen werden muss. Es braucht deshalb anderer Zugänge, die das Leitziel der beruflichen Handlungskompetenz berücksichtigen. Bisher existiert für die berufliche Bildung als Gesamte kein einheitliches, allgemein anerkanntes Kompetenzmodell, sondern es gibt unterschiedliche Ansätze. Haasler und Rauner formulieren für das Messen einer beruflichen Kompetenzentwicklung als Begründungsrahmen eine Handlungs- und Gestaltungskompetenz, eine Theorie der Berufsbildung und die berufliche Arbeit und Berufsfähigkeit (vgl. Haasler/Rauner 2010, S. 83 ff.). Dieser Ansatz ist jedoch stark auf Arbeitsprozesse ausgerich-

tet und räumt methodischen und persönlichkeitsorientierten Aspekten von Kompetenzen ein eher geringes Gewicht ein. Es wird hier deshalb ein alternatives Modell vorgestellt, das sich stärker an den KMK-Richtlinien und den Ausführungen zu einer beruflichen Handlungskompetenz orientiert.

In der beruflichen Handlungskompetenz wird die Bedeutung der Handlung hervorgehoben. Es geht demnach nicht nur um die Vermittlung einer ökonomischen oder technischen Bildung, sondern entsprechend dem Lernfeldansatz sind Kompetenzen für bestimmte, primär berufliche Handlungs- und Orientierungsleistungen zu entwickeln, so dass diese aus ihrem Begründungszusammenhang situiert sind. Damit wird die berufliche Problemsituation bzw. das Handlungsfeld der Ausgangspunkt der Überlegungen, dem sich dann die kognitiven Leistungen und relevanten Wissensbestandteile zuordnen lassen. Aus den Handlungsanforderungen der beruflichen Situation resultieren so die zu vermittelnden fachlichen Inhalte (vgl. Sloane/Dilger/Krakau 2008b, S. 306). In den obigen Ausführungen wurde deutlich, dass Kompetenzen einerseits bestimmt sind durch konkrete Inhalte der jeweiligen Situationen und zum anderen durch eine Fähigkeit oder Bereitschaft zum Handeln. Die für eine erfolgreiche Handlung notwendigen Kompetenzen resultieren zum einen aus den Handlungsanforderungen der Situation und zum anderen aus den bei dem Individuum vorhandenen Fähigkeiten und Kenntnissen. Ausgangspunkt der Überlegungen zur Bestimmung von Kompetenzen stellen somit die beruflichen Handlungen dar. Aus diesen kann ein berufsspezifisches Anforderungsgefüge ermittelt werden, das dann in Aufgabenstellungen konkretisiert wird. Anhand der Aufgaben lassen sich Kriterien für die Bestimmung des Niveaus der Handlungen und der vermittelten Kompetenzen formulieren (vgl. Kaufhold 2006, S. 49; Sloane 2007b, S. 15). Das bei der Bearbeitung der Aufgabenstellungen gezeigte Verhalten, die gezeigte Performanz, lässt Rückschlüsse auf die vorhandenen Kompetenzen zu. Sloane und Dilger (2009, S. 53) fordern deshalb, handlungssystematische und fachsystematische Niveaus zu bestimmen und miteinander zu verbinden.

Abbildung 1 verdeutlicht den Zusammenhang der situativen Anforderungen und der Kompetenzstruktur einer Person. Eine erfolgreiche Handlung kann nur erfolgen, wenn eine Person in der Lage ist, die Anforderungsstrukturen der Situation bei der Handlung auf der Grundlage ihrer eigenen Kompetenzstruktur zu lösen. Neben der Anforderungsstruktur und den Kompetenzbereichen beeinflussen die zugrunde liegenden kognitiven Prozesse und der Grad der Handlungsregulation die zur Bewältigung der Situation notwendigen Kompetenzen.

Die Handlungsanforderungen beziehen sich auf das zur Bewältigung der Handlung notwendige Wissen, geforderte Prozessabläufe oder Einstellungen, die aus der Situation folgen. Die Kompetenzbereiche sind bestimmt durch die innere Struktur des Individuums, die sich in eine Fach-, Sozial- und Selbstkompetenz unterteilen lässt (vgl. Sloane 2009, S. 204). Die Handlungsregulation gibt an, welchen Grad der Selbständigkeit ein Lernender zur Bewältigung einer Aufgabe aufbringen muss. Um alle diese Handlungen ausführen zu können, laufen in dem Individuum kognitive Prozesse ab. Diese werden in der wissenschaftlichen Diskussion häufig als ein zentrales Kriterium für die Komplexität von Handlungsanforderungen genannt (vgl. Hofmeister 2005; Winther 2006). Sie können als über den Aspekten der Handlungsregulation, der Handlungsanforderung und der Kompetenzen liegend angesehen werden, da die kognitiven Prozesse in allen drei Bereichen vorkommen können.

Für die drei Einflussfaktoren auf die Kompetenzen einer Handlung lassen sich verschiedene Aspekte bestimmen, von denen hier einige exemplarisch aufgeführt werden.¹

¹ Für weitere Kriterien zur Bestimmung der Komplexität einer Handlung vergleiche z. B. Franke 2005, S. 58; Stork 2011, S. 10.

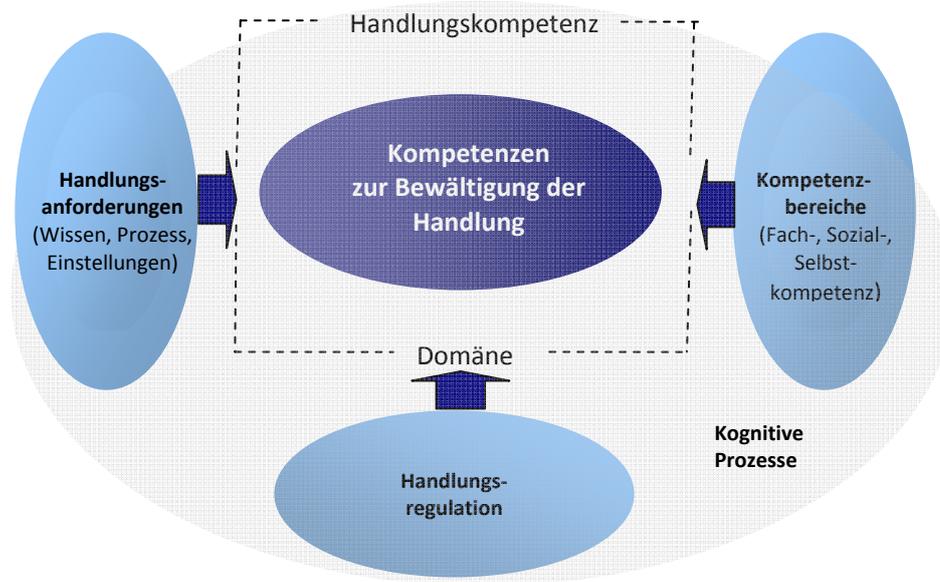


Abbildung 1: Modell zur Bestimmung der Kompetenzstruktur von Handlungen (In Anlehnung an Sloane/ Dilger 2005, S. 25; Dilger 2010)

Handlungsanforderungen: Situationen können danach beurteilt werden, welche Breite und welche Komplexität sie aufweisen. Die Breite bezieht sich darauf, wie viele unterschiedliche Anforderungsbereiche berücksichtigt werden sollen. Die Komplexität bezieht sich auf die bei der Lösung der Aufgabe zu beachtenden Wechselwirkungen und Perspektiven. Je nach ihrer Breite und Komplexität lassen sich Situationen dementsprechend in einfache Standardsituationen, Standardsituationen, unvertraute Situationen und Situationen mit mehreren Perspektiven klassifizieren (vgl. Breuer/Höhn 1999, zit. n. Reetz 2005, S. 8).

Kompetenzbereiche: Je nachdem über welches Vorwissen, über welche Erfahrungen und Einstellungen ein Lernender verfügt, desto leichter oder schwerer fällt es ihm, eine Situation zu bewältigen. Bei der Formulierung der zu erwerbenden Kompetenzen sollte deshalb auf die Lernenden in ihren individuellen Voraussetzungen und Dispositionen Bezug genommen werden. Dabei kann das Vorwissen in seiner fachlichen, persönlichen oder sozialen Struktur relevant werden.

Handlungsregulation: Die Handlungsregulation gibt an, welchen Grad der Selbständigkeit ein Lernender zur Bewältigung einer Aufgabe aufbringen muss. Der Grad der Autonomie bezeichnet, in welchem Maße ein Lernender selbständig handelt. Eine Aufgabe mit einem hohen Grad an Autonomie, d. h. einem hohen Grad an Selbststeuerung bei der Handlung, wird zumeist als schwieriger empfunden als Aufgaben mit einer geringen Selbststeuerung. Auch das Abstraktionsniveau der Handlung hat einen Einfluss auf die Handlungsregulation. Aufgaben mit einem hohen strategischen Abstraktionsniveau erfordern eine höhere Handlungsfähigkeit als konkrete operative Aufgabenstellungen. Je abstrakter eine Handlung ist, desto schwerer fällt den meisten Lernenden ihre Bewältigung.

Das Modell eröffnet Zugänge zur Kompetenzbestimmung. Diese Überlegungen können zum Beispiel in ein Kompetenzraster führen. Es beschreibt jedoch noch nicht eine bestimmte Kompetenzentwicklung, da keine Stufung über verschiedene Kompetenzstufen oder eine Kompetenz in verschiedenen Entwicklungsschritten über einen längeren Zeitraum dargestellt wird. Dies ist auch nicht der Anspruch. Es geht vielmehr darum, für ein Lernfeld oder eine Lernsituation die zu entwickelnden Kompetenzen zu erfassen und die für eine Bewälti-

gung einer Handlung notwendigen Teilkompetenzen und Handlungsanforderungen näher zu bestimmen.

Ansätze zur Kompetenzentwicklung

Das beschriebene Modell erfasst nicht eine Kompetenzentwicklung über einen längeren Zeitraum. Der Gesichtspunkt der Kompetenzentwicklung und die daraus folgende Sequenzierung stellt aber einen wichtigen Aspekt in der Umsetzung eines kompetenzorientierten Unterrichts dar. Eine solche planvolle Entwicklung ist jedoch mit der Festlegung von Zielen z. B. durch den Rahmenlehrplan in einem Ausbildungsberuf nicht verbunden. Sowohl die Lernfeldcurricula als auch die Ausbildungsordnungen geben nur wenige Hinweise über den Verlauf des Kompetenzerwerbs über die Ausbildungsjahre (vgl. Lorig/Schreiber 2007, S. 9). Empfehlungen für die Ausgestaltung von didaktischen Jahresplanungen zu einer planvollen Kompetenzentwicklung bleiben ebenfalls sehr allgemein. So bestimmt das Ministerium für Schule und Weiterbildung in NRW in einer Handreichung zur didaktischen Jahresplanung die Kompetenzentwicklung wie folgt: „Eine **Kompetenzentwicklung** wird handlungs- oder fachsystematisch

- durch die vorgegebene Abfolge von Lernfeldern über die Ausbildungsjahre hinweg innerhalb der Bündelungsfächer
- durch die Abfolge der Lernsituationen insgesamt und
- durch jede einzelne Lernsituation

erreicht. Weiterhin wird sie durch den zielgerichteten Einsatz von Lern- und Arbeitstechniken unterstützt“ (MSW NRW 2009a, S. 12).

Kompetenzentwicklung wird hier vor allem als eine zeitliche und logische Abfolge begriffen. Die inhaltliche Frage, wie sich denn eigentlich eine Kompetenzentwicklung vollzieht, wird hier vor dem Anspruch, praktische Empfehlungen zur Dokumentation einer Kompetenzentwicklung zu geben, nicht beantwortet. Auch hier spiegelt sich der aktuelle Forschungsbedarf wider, dass für die berufliche Bildung kein allgemein anerkanntes Kompetenzentwicklungsmodell existiert. Es findet jedoch eine erste Annäherung an die Kompetenzentwicklung für die Gestaltung von Unterrichtsprozessen statt. Auch in Bezug auf die Kompetenzentwicklung steht die Kompetenzforschung vor dem Problem, hochkomplexe Systeme mit zahlreichen Wechselwirkungen und Einflussfaktoren vor sich zu haben (vgl. Parchmann 2008, S. 5). Es werden in der wissenschaftlichen Literatur unterschiedliche Modelle diskutiert, wie sich Kompetenzen und ihre Entwicklung sinnvoll beschreiben lassen. Dabei existieren neben sehr allgemeinen Modellen, die fachunabhängig zu erfassen suchen wie sich Kompetenzen entwickeln auch fachspezifische Modelle einer Kompetenzentwicklung. Dies bedeutet, Kompetenzentwicklungen zu bestimmen hängt von dem zugrunde gelegten Kompetenzmodell ab.

Abbildung 2 beschreibt die hypothetischen Entwicklungsverläufe von Kompetenzmerkmalen. Die hier beschriebenen Verläufe, die keineswegs vollständig sind, widersprechen zu einem großen Teil den Vorstellungen, die Lehrerinnen und Lehrer von ihrem Unterricht haben.

Sie gehen häufig von einem linear progressiven Ansteigen der Kompetenzen durch ihren Unterricht aus, wie er in Typ A beschrieben ist. Es soll durch den Unterricht ein kontinuierlicher Wissenserwerb stattfinden. Ein solcher Kompetenzverlauf erweist sich jedoch häufig als ein Ideal. Beim Wissenserwerb gibt es häufig Phasen einer Stagnation, dann wieder Sprünge von einem Wissensniveau auf ein anderes oder aber auch Rückschritte, wenn Schülerinnen und Schüler nicht mehr in der Lage sind, schon Gelerntes und auch dokumentiertes Wissen zu einem späteren Zeitpunkt wieder zu reproduzieren, wie es zum Beispiel der Typ C veranschaulicht. Diese Kompetenzentwicklungsverläufe können je nach dem zu erlernenden Gegenstand und je nach individuellem Schüler unterschiedlich zu sein. Im Rahmen der Fachdidaktiken gibt es derzeit Bestrebungen, solche Kompetenzentwicklungen anhand der fachlichen Zusammenhänge transparent zu machen.

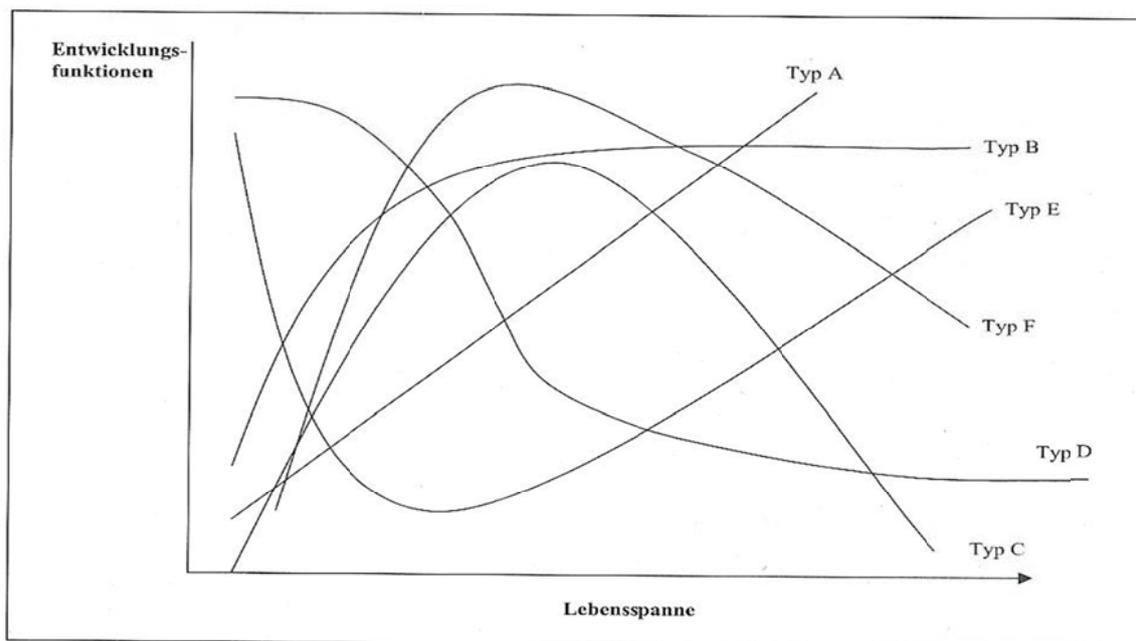


Abbildung 2: Hypothetische Entwicklungsverläufe von Kompetenzmerkmalen - Fokussierung auf Multidimensionalität und Multidirektionalität (Franke 2005, S. 48)

Für viele Domänen existieren jedoch noch keine elaborierten Kompetenzentwicklungsmodelle (vgl. Klieme 2004, S. 13; Blum 2006, S. 15). Gerade im beruflichen Bereich gestaltet sich dabei die Erfassung der Kompetenzentwicklung als ein komplexer Gegenstand, so dass Seeber und Nickolaus feststellen, dass derzeit kaum empirisch belastbare Aussagen zu den erworbenen Kompetenzen möglich sind (vgl. Seeber/Nickolaus 2010, S. 12).² Da die existierenden Kompetenzmodelle häufig nicht empirisch abgesichert sind, gibt es auch hinsichtlich der Kompetenzentwicklungen Unsicherheiten. Dazu kommt, dass ein Kompetenzmodell, das in der Lage ist, die zur Bewältigung einer Handlung notwendigen Kompetenzen zu bestimmen, nicht automatisch erklärt, wie bestimmte Kompetenzen zusammenhängen und wie sie aufeinander aufbauen.

Für die Gestaltung von Kompetenzentwicklungen im Rahmen von schulischen Prozessen bedeutet dies, dass Lehrerinnen und Lehrer eigenständig Entscheidungen treffen müssen. Mit den Vorgaben von Lernfeldern durch Lehrpläne ist dabei noch kein strukturierter Kom-

² Das BIBB fordert unter Einbezug einer Vielzahl von Professoren und Universitäten ein Forschungsprogramm zur Kompetenzdiagnostik für die berufliche Bildung, das diesen Mangel beheben soll (vgl. BIBB 2010). Daneben gibt es eine Reihe von unterschiedlichen Projekten zur Durchführung eines Large-Scale-Assessments zur Beruflichen Bildung (VET-LSA), die versuchen, eine empirisch ausgerichtete Kompetenzmessung für die berufliche Bildung zu entwickeln (vgl. Winther/Achtenhagen 2010; Rauner 2010; Nickolaus/Geschwendtner/Abele 2010; Seeber 2008).

petenzaufbau verbunden. Lernfelder sind als offene Curricula zu verstehen, deren Präzisierung in einer schulnahen Curriculumsentwicklung über die Präzisierung der Leitvorstellungen, die curriculare Analyse und Entwicklung von Lernsituationen erfolgen muss (vgl. Sloane 2007b, S. 45). Es bedarf einer intensiven curricularen Konkretisierung auf der Ebene des Bildungsganges, um das Lernfeldkonzept im Sinne einer kontinuierlichen Kompetenzentwicklung umzusetzen (vgl. Tramm 2009, S. 14). Dazu werden unten Planungshilfen vorgestellt.

Ansätze zur Kompetenzformulierung

In unterschiedlichen Anwendungsfeldern werden unterschiedliche Methoden der Kompetenzerfassung angewendet (vgl. z. B. Gnahs 2010, S. 72 ff.). Für den schulischen Gebrauch braucht es ein Instrumentarium, das Hilfen für die konkrete Formulierung von Kompetenzen und Kompetenzentwicklungen als Grundlage einer individuellen Förderung gibt. Dazu müssen zunächst die Ziele des Unterrichts festlegen werden, aus denen sich die zu erreichenden Kompetenzen ergeben. Bezogen auf die curriculare Ausrichtung von Lernfeldern folgt aus einer Kompetenzorientierung, dass sich innerhalb eines Bildungsgangs darüber verständigt werden muss, welche Kompetenzen erreicht werden sollen und wie diese Kompetenzen in der Ausgestaltung des Unterrichts gefördert werden. Derzeit werden insbesondere methodische und soziale Kompetenzen nicht systematisch entwickelt, aber auch die Zusammenhänge von fachlichen Inhalten werden häufig vernachlässigt. Um hier effizienter vorzugehen, kann eine Abstimmung, wie sie Sloane im Sinne eines didaktischen Geschäftsprozesses (vgl. Sloane 2007a) formuliert, erfolgen. In der Abfolge der Lernsituationen sollten mögliche Kompetenzentwicklungen berücksichtigt werden, wobei es unterschiedliche Möglichkeiten der Sequenzierung gibt. So kann zum Beispiel die sachlogische Abfolge von fachlichen Inhalten eine mögliche Kompetenzentwicklung begründen, d. h. die fachlichen Inhalte müssen so angeordnet sein, dass sie inhaltlich aufeinander aufbauen. Als Weiteres mögliches Reihenprinzip ist die Abfolge von Arbeits- und Geschäftsprozessen denkbar. Auch eine zunehmende Komplexität von Situationsanforderungen kann eine mögliche Sequenzierung begründen. Auch eine lerntheoretische Reihung erscheint möglich (vgl. Sloane/Dilger 2009, S. 52). Die zu erreichenden Kompetenzen sollten schriftlich fixiert werden, um eine bessere Übersichtlichkeit und Überprüfbarkeit zu schaffen.

Dazu sind verschiedene Dokumentationsformen denkbar, wie z. B. die Richtlinien des Landes NRW für didaktische Jahresplanungen (vgl. MSW NRW 2009a). Im Folgenden wird das kategoriale Kompetenzmodell von Sloane als Raster zur Bestimmung und Dokumentation von Kompetenzen vorgestellt. Dieses Modell zeichnet sich insbesondere durch die Gegenüberstellung der beiden Ebenen Situation einerseits und Kompetenz andererseits in einer Matrix aus. Neben der Verzahnung von Situationsanforderung und Kompetenzen ist ein besonderes Merkmal des Modells die Berücksichtigung von ethischen Aspekten.

Sloane unterscheidet, ebenfalls an die KMK-Vorgaben angelehnt, zwischen Fach-, Selbst-, und Sozialkompetenz. Diese Kompetenzen verweisen auf die Gegenstände des Lernens in dem Fach bzw. der Domäne, der Person oder der Gruppe. Alle drei Kategorien können Gegenstand unterschiedlicher Prozesse sein, weshalb sie mit unterschiedlichen formalen Ansprüchen verbunden werden: der Methoden- und Lernkompetenz, der Sprach- und Textkompetenz und der ethischen Kompetenz. Es ergibt sich eine Tabelle mit neun Kompetenzbeschreibungen. Sloane strebt keine analytische Gesamterfassung beruflicher Kompetenzen an, sondern es sollen Perspektiven zur Reflexion angeboten werden (vgl. Sloane 2009, S. 201). Indem die Handlungsanforderungen und die Kompetenzbereiche miteinander verbun-

den werden, können Unterrichtsprozesse besser im Sinne einer ganzheitlichen Handlung geplant werden. Weiterhin regt das Kategoriale Kompetenzmodell Denkprozesse zur Berücksichtigung aller Kompetenzbereiche an und verhindert so eine Konzentration auf z. B. nur fachliche Ziele. Es schafft so die Möglichkeit, die angestrebten Kompetenzen zu beschreiben und Bezugspunkte für die pädagogische Arbeit zu finden (vgl. Sloane 2007b, S. 46).

	Fachkompetenz (Fach / Domäne)	Selbstkompetenz (Person)	Sozialkompetenz (Gruppe)
Sprach- und Textkompetenz (Wissen)	Gründe für eine Kündigung benennen Gesetzestexte verstehen	Sich in Konflikten argumentativ behaupten können	Moderierende Funktion bei Interessenunterschieden einnehmen
Methodenkompetenz (Prozess)	Gesetzestexte anwenden können	Handlungen analysieren und Alternativen entwickeln	Unterschiedliche Interessenlagen von Betrieb und Mitarbeiter analysieren und gegenüberstellen
Ethische Kompetenz (Haltung)	Kündigung auf ihre soziale Angemessenheit prüfen	Positionen in Konflikten vertreten	In Gruppenkonflikten Stellung beziehen Anderen helfen

Abbildung 3: Kategoriales Kompetenzmodell von Sloane, Beispiel Lernsituation: Einen Mitarbeiter kündigen

Die konkrete Formulierung der Kompetenzen für das vorgestellte Modell ist nicht trivial, sondern erfordert die Berücksichtigung verschiedener Aspekte. Eine Kompetenz zeigt sich in der Beherrschung einer konkreten Handlung. Dies bedeutet, dass in der Kompetenzformulierung die beherrschte Handlung (der Outcome) deutlich werden muss. Es ist deshalb schwierig, ohne konkrete Inhalte allgemeine Kriterien für zu erreichende Kompetenzen festzulegen. Die folgenden Überlegungen können deshalb nur Orientierungen geben und sind kein Ersatz für die für jede Lernsituation notwendigen Überlegungen, welche Kompetenzen erreicht werden sollen. Die drei folgenden Fragen können jedoch als Hilfen benutzt werden, um die drei unterschiedlichen Aspekte (Kompetenzstruktur, Anforderungsstruktur, Handlungsregulation, vgl. Abb. 1) zu erfassen:

- ▶ Was kann jemand nach dem Absolvieren der Lernsituation / des Lernfeldes bzw. was soll gekonnt werden? → Kompetenz (z. B. der Sachinhalt)
- ▶ Wie zeigt sich das Können in der Aufgabe und wie intensiv soll es beherrscht werden? → Verhalten, Handlung
- ▶ Wo kann er / sie unter welchen Bedingungen eingesetzt werden? → Situation, Anforderung

Folgende Beispiele zeigen die unterschiedlichen Aspekte für unterschiedliche Kompetenzen:
In konkreten Lehr-Lern-Arrangements

- Die Schüler erledigen (Verhalten) die Aufgaben einer Auftragsbearbeitung (Inhalt) innerhalb eines Industriebetriebes (Situation).
- Die Schüler können die Anfragen des Kunden (Inhalt) am Telefon (Situation) sachlich korrekt beantworten (Verhalten).

Im Lernfeld

- Die Schüler können auf Beschwerden von Kunden (Situation), z. B. bei einer Falschlieferung (Inhalt), angemessen reagieren (Verhalten).
- Die Schüler können die Vorwärts- und Rückwärtskalkulation (Inhalt) händisch oder mit einem Tabellenkalkulationsprogramm (Situation) anwenden (Verhalten).

Formuliert man die Kompetenzen für ein gesamtes Lernfeld, so ist diese Formulierung in der Regel allgemeiner gehalten als in einer konkreten Lernsituation. Für das erste Beispiel des Lernfelds bedeutet dies, dass nicht unterschieden wird, ob die Schüler auf die Beschwerden von Kunden mündlich oder schriftlich, persönlich oder am Telefon reagieren können. Unter Umständen entfällt eine Beschreibung der Situation ganz, da die Lernenden ihre Fertigkeiten gerade in unterschiedlichen Situationen einsetzen können sollen. Bei der Formulierung von Kompetenzen ergibt sich ein Spannungsfeld zwischen einer zu konkreten Formulierung einerseits und einer zu allgemeinen Formulierung andererseits. Wenn die Formulierung zu konkret ist, lässt sich die formulierte Kompetenz nicht auf andere Situationen übertragen. Wenn die Formulierung zu allgemein ist, ist sie für den Unterricht nicht operationalisierbar.

Individuelle Förderung und Kompetenzen

Nachdem bisher die theoretischen Grundlagen des Kompetenzbegriffs und erste schulische Implikationen dargestellt wurden, wird im Folgenden der Zusammenhang zwischen individueller Förderung und Kompetenzentwicklung betrachtet.

Der Begriff der individuellen Förderung wird in der Literatur in unterschiedlichen Zusammenhängen diskutiert, wobei die Begriffe individuelle Förderung, Umgang mit Heterogenität und innere Differenzierung häufig ohne eine begriffliche Klärung als Synonyme benutzt werden (vgl. Kunze 2009, S. 18). Betrachtet man, welche Maßnahmen dabei als individuelle Förderung benannt werden, so ergibt sich ein kaum überschaubares Spektrum an Maßnahmen auf unterschiedlichen Ebenen, die von einer Individualisierung als durchgängigem Prinzip bis zu konkreten Methoden und Verfahren, die oft katalogartig aufgelistet werden, reichen (vgl. Trautmann/Wischer 2009, S. 166). Zusammenstellungen zur Methoden der individuellen Förderung finden sich beispielsweise bei Sorrentino/Linser/Paradies (2009), oder, wenn auch eher auf die Sekundarstufe I ausgerichtet, bei Lanig (2008).

Im Folgenden sollen insbesondere Bezüge einer individuellen Förderung zu einer fachlichen Kompetenzentwicklung aufgezeigt werden. Kremer und Zoyke definieren den Begriff individuelle Förderung wie folgt: „Individuelle Förderung zielt darauf, den einzelnen Lernenden in den Mittelpunkt zu stellen, individuelle Lernwege und Lernziele zuzulassen und diese zu unterstützen, indem Lernumgebungen gestaltet werden, die den Lernenden ausgehend vom aktuellen Entwicklungsstand und unter Berücksichtigung der individuellen Erfahrungen, Bedürfnisse und Ziele in seiner Kompetenzentwicklung stärken“ (Kremer/Zoyke 2009, S. 164).

Als Gelingensbedingung für die Umsetzung einer solchen individuellen Förderung fordert der Leitfaden für das Gütesiegel ein integriertes Förderkonzept, „das auf der Grundlage von allen getragenen Leitideen zur Individuellen Förderung Maßnahmen und Bereiche schulischer

Praxis aufeinander bezieht, miteinander vernetzt und aufeinander abgestimmt schrittweise kontinuierlich weiter entwickelt“ (MSW NRW 2009b, S. 9). Individuelle Förderung soll als durchgängiges Unterrichtsprinzip verankert werden (vgl. Minding-Geiger/Lennartz/Wilde te 2009, S. 11). Diese Anforderungen verweisen gerade bezogen auf fachliche Kompetenzentwicklungen darauf, dass eine Erfolg versprechende, nachhaltige individuelle Förderung in einem Unterricht nicht selektiv und sporadisch erfolgen kann. Die Ansätze einer individuellen Förderung müssen vielmehr auf die oben beschriebenen theoretischen Konzepte, fachlichen Kompetenzentwicklungen und konkreten Kompetenzformulierungen aufbauen. Die drei Bereiche sind dabei nicht isoliert zu sehen, sondern stehen in einem Wechselverhältnis zueinander. Entscheidungen in einem der Bereiche haben Auswirkungen auf die anderen Bereiche. Insgesamt haben die Annahmen und Ausgestaltungen, die in diesen Bereichen vorgenommen werden, Auswirkungen auf die Ansätze einer individuellen Förderung. Abbildung 4 verdeutlicht diesen Zusammenhang.

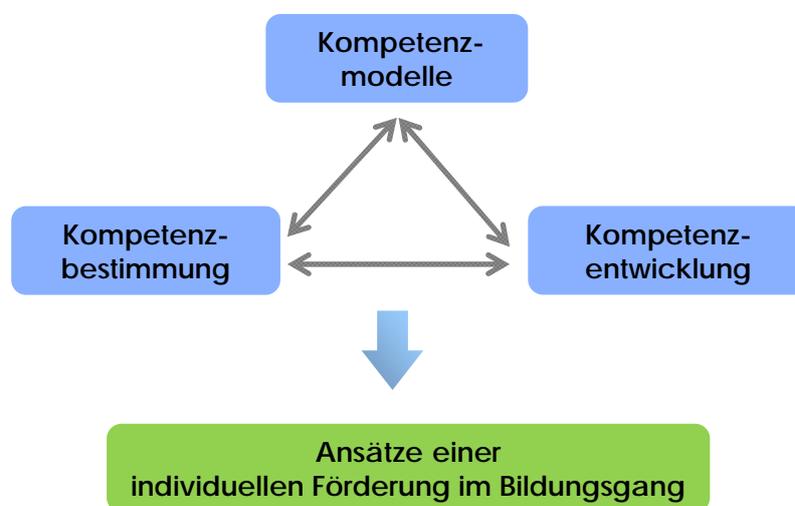


Abbildung 4: Zusammenhang von Kompetenzorientierung und Individueller Förderung

Die Umsetzung einer individuellen Förderung führt damit zu veränderten Konzeptionen der Unterrichtsgestaltung. Kremer und Zoyke führen dazu aus: „Individuelle Förderung erfordert eine Veränderung der Arbeit in den Bildungsgängen und stellt sich nicht nur als eine didaktisch-methodische Herausforderung, die in einzelnen Unterrichtsstunden bzw. Gesprächen zwischen Lehrenden und Lernenden geleistet werden können. Vielmehr stellen sich die Herausforderungen in einer ersten Annäherung über die drei Zugänge Gestaltung von Lernumgebungen, von Organisation und von Curricula.“ (Kremer/Zoyke 2008, S. 179).

Die Abbildung 5 verdeutlicht, dass eine individuelle Förderung Veränderungen in allen drei Bereichen erfordert. Das Curriculum soll auf Maßnahmen der individuellen Förderung ausgerichtet sein. Im Rahmen der Organisation sind beispielsweise Fragen nach der Gestaltung der Räumlichkeiten, der Lehrerteamzusammensetzung, von Stundeneinsatzplänen oder der flexiblen Handhabung von Zu- und Abgängen usw. zu beantworten. Im Rahmen der Lernumgebung geht es um die konkrete Ausgestaltung der zu bearbeitenden Unterrichtssituationen. Die drei Zugänge hängen voneinander ab und beeinflussen sich.

Die Entscheidung, welche Kompetenzen gestärkt werden sollen und wie die zu entwickelnden Lernumgebungen aussehen sollen, muss dabei an den Schulen und in den Bildungsgängen getroffen werden. Da es sich bei den Lernfeldcurricula, wie schon dargestellt, um offene Curricula handelt, ist es Aufgabe der Schule bzw. der Lehrerinnen und Lehrer, konkrete Lern-

situationen zur Förderung der intendierten Kompetenzen zu entwickeln (vgl. Kremer/Sloane 2001, S. 22).

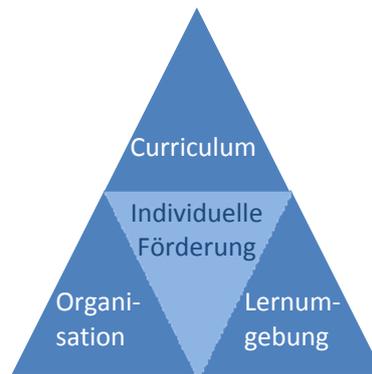


Abbildung 5: Zugänge zur Individuellen Förderung (Kremer/Zoyke 2009, S. 165)

Als ein wesentlicher Arbeitsschritt zur Bestimmung von Ansatzpunkten individueller Förderung in Bezug auf das Curriculum stellt sich dabei die Auswahl der zu fördernden Kompetenzen und die Entwicklung von Lernsituationen zur Förderung der Kompetenzen dar. Dies bedeutet, dass individuelle Förderung kein im Unterricht isoliert zu erreichendes Ziel darstellt, sondern auf die im Curriculum festgelegten Ziele und ihr Erreichen bezogen ist. Entscheidungen bei der Auswahl der zu fördernden fachlichen Kompetenzen haben Rückwirkungen auf die zu wählenden Maßnahmen und Methoden einer individuellen Förderung. Die ausgewählten Methoden bestimmen zu einem gewissen Teil wieder die zu vermittelnden fachlichen Inhalte (vgl. Sloane 2007b, S. 10). Bei der Ausgestaltung der Curricula stellt sich zudem die Frage, wie konkret diese formuliert sein sollen, denn es gilt abzuwägen zwischen handlungsanleitenden Anregungen bzw. Standardisierungen einerseits und den Gestaltungsfreiräumen der Lehrenden andererseits (vgl. Kremer/Zoyke 2008, S. 181).

Insgesamt zeigen die Zugänge zur individuellen Förderung Verflechtungen zwischen den Bereichen der Organisation, der Planung des Curriculums und der Ausgestaltung der Lernumgebung. Auch hier wird deutlich, dass konkrete Maßnahmen im Unterricht, wie Kompetenzmessungen oder Fördermaßnahmen, auf die curricularen Grundlagen im Bildungsgang in Form von Lehrplänen und didaktischen Jahresplanungen als Grundlage einer Kompetenzentwicklung bezogen werden müssen. Eine Erfolg versprechende, nachhaltige individuelle Förderung in einem Unterricht kann dabei nicht selektiv und sporadisch erfolgen, sondern muss im Bildungsgang verankert werden. Dieser Zusammenhang soll im Folgenden weiter untersucht werden.

Ansätze zu einer individuellen fachlichen Kompetenzentwicklung

Um individuelle Förderung umzusetzen, sind im Unterricht vielfältige Ansätze denkbar. Mit dem Fokus auf eine fachliche Kompetenzentwicklung haben die bisherigen Ausführungen, die Bedeutung der Bildungsgangarbeit und der Lehrerinnen und Lehrer bei Auswahlentscheidungen dargelegt. Bei den Gestaltungsinstrumenten soll deshalb im Weiteren auf den Bildungsgang besonders eingegangen werden. Aus den vielfältigen Ansatzmöglichkeiten soll zum einen die Verzahnung eines Förderkreislaufes von Schülerinnen und Schülern und des Bildungsgang dargestellt werden und zum anderen Konzepte für organisatorische Umsetzungen von individueller Förderung beleuchtet werden.

Kompetenzentwicklung im Bildungsgang gestalten

Als zentrale Ebene für die Umsetzung einer individuellen Förderung erscheint in der beruflichen Bildung der Bildungsgang (vgl. Sloane 2007a). Hier soll dargestellt werden, wie in einem Bildungsgang ein Prozessablauf für eine individuelle Förderung gestaltet sein könnte.

Im Bildungsgang muss zunächst festgelegt werden, welche Ziele durch den Unterricht erreicht werden sollen. Dazu ist eine curriculare Analyse durchzuführen, die Zusammenhänge innerhalb der Domäne vor dem Hintergrund eines zugrunde liegenden Kompetenzmodells und der daraus abgeleiteten Kompetenzentwicklungsschritte berücksichtigen sollte. Auf der Grundlage der im Bildungsgang festgelegten Ziele sind in einem nächsten Schritt geeignete Diagnoseverfahren auszuwählen, wobei diese sich auf die zu erreichenden Ziele beziehen lassen müssen. Je nach dem Gegenstand können hier unterschiedlichste Diagnoseverfahren zum Einsatz kommen. Im Bereich von fachlichen Kenntnissen werden häufig Leistungstests in standardisierter oder unstandardisierter Form eingesetzt. Es sind aber auch Beobachtungen oder die Analyse von gelösten Aufgaben oder Arbeitsergebnissen denkbar. Bedeutsam erscheint hier vor allem, dass sich die durch die Diagnose gewonnenen Aussagen für eine Bestimmung des individuellen Entwicklungsstandes der Schülerinnen und Schüler eignen. Tests um des Testens willens sind zu vermeiden. Auf der Grundlage der Ziele und des durch die Diagnose ermittelten Ist-Zustandes sind die Förderziele und -bedarfe festzulegen. Auf der Grundlage dieser Förderbedarfe können zielgenaue Lernarrangements gestaltet werden, wobei entschieden werden muss, in welcher Form die Förderung stattfinden soll. Im Anschluss wird die Förderung unter Beobachtung der stattfindenden Lern- und Arbeitsprozesse durchgeführt. Teil der Prozessbeobachtung kann auch ein Test am Ende der Lerneinheit sein, um zu Erfassen, welche Lerneffekte durch die Förderung generiert werden konnten. Es sind jedoch auch formative Formen der Evaluation denkbar. Die Ergebnisse dieser Beobachtung werden analysiert und dienen dazu alle Prozessschritte zu überprüfen. Hier schließt sich der Kreis der Förderung, weil durch die Überprüfung eine Veränderung der Ziele erfolgen kann oder auch neue Ziele festgelegt werden. Auch eine erneute curriculare Analyse ist denkbar, wenn ermittelt wird, dass die bisher erreichten Ziele nicht den gewünschten Anforderungen genügen.

Zu diesem Prozessablauf auf der Mesoebene des Bildungsganges korrespondiert ein Förderkreislauf auf der Mikroebene auf Seiten der Schüler. Dieser Förderkreislauf stellt sich jedoch etwas anders dar. Nach einer individuellen Diagnose werden die ermittelten Ergebnisse analysiert. Die gezogenen Schlussfolgerungen dienen als Grundlage für eine Beratung und für die Gestaltung von Förderplänen. Dabei können Ziele zusammen mit den Schülerinnen und Schülern in Lernvereinbarungen festgehalten werden, um eine höhere Transparenz und Motivation zu schaffen. Im Anschluss führen die Schülerinnen und Schüler die Fördermaßnahme durch. Der Erfolg der Durchführung kann durch eine Evaluation dokumentiert werden, wobei diese auf unterschiedlichen Ebenen und in unterschiedlichen Formen erfolgen kann.

Die folgende Abbildung³ veranschaulicht die beschriebene Gestaltung der Förderkreisläufe bei den Schülern und im Bildungsgang.

Der Förderkreislauf zeigt, dass konkrete Maßnahmen im Unterricht, wie Kompetenzmessungen oder Fördermaßnahmen, auf die curricularen Grundlagen im Bildungsgang in Form von Lehrplänen und didaktischen Jahresplanungen als Grundlage einer Kompetenzentwicklung bezogen werden müssen. Dabei ergeben sich immer wieder Berührungspunkte zu Bereichen

³ Die Gestaltung des Förderkreises des Bildungsganges wurde angeregt durch Zoyke 2010, S. 7. Der Förderkreis der Schüler orientiert sich an Paradies/Linser/Greving 2009, S. 39.

wie der Kompetenzdiagnose, der Organisation, der Reflexion oder überfachlichen Kompetenzen.⁴ Die individuelle Förderung von fachlichen Kompetenzen stellt damit nicht einen isolierten Bereich dar, sondern ist eingebunden in andere Zusammenhänge und Wissensstrukturen. Dies belegt noch einmal die schon angesprochenen Verflechtungen zwischen der Organisation, der Planung des Curriculums und der Ausgestaltung der Lernumgebung bei der Gestaltung von individuellen Fördermaßnahmen.

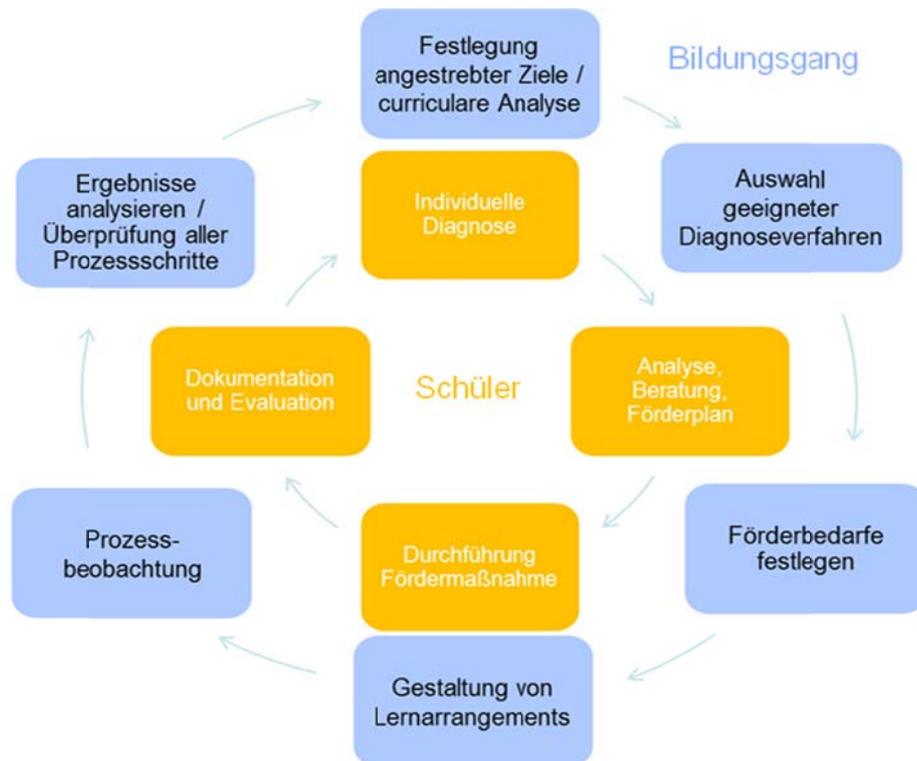


Abbildung 6: Förderkreisläufe von Schülern und im Bildungsgang

Konzepte individueller Förderung im Bildungsgang umsetzen

Eine Entscheidung, die im Rahmen der Festlegung der zu fördernden Ziele und der Gestaltung der Lernarrangements zu treffen ist, bezieht sich auf die Organisationsform der Förderung. Hier sind vielfältige Ansätze denkbar, um individuelle Förderung umzusetzen. Grundsätzlich werden Organisationsformen der Förderung häufig danach unterschieden, ob sie eine äußere Differenzierung oder eine innere Differenzierung vornehmen. Die äußere Differenzierung zeichnet sich durch eine Lerngruppenbildung nach bestimmten Kriterien aus, z. B. nach der Leistungsstärke, um so homogene Gruppen zu erhalten. Maßnahmen können hier die Bildung von Differenzierungskursen oder die Umsetzung des Drehtürmodells sein. Die innere Differenzierung erfolgt innerhalb eines Lerngruppenverbandes (vgl. Pätzold/von der Burg/Kösel 2008, S. 125). Auch hier sind vielfältige Umsetzungen denkbar, wie z. B. eine natürliche Differenzierung, Helfersysteme, selbstinstruierende Materialien oder ein Förderband.⁵

Um eine bestimmte Fördermaßnahme, wie z. B. die Förderung von fehlenden Basiskompetenzen, umzusetzen, sind verschiedene Ansatzmöglichkeiten für eine Gestaltung gegeben. Es werden im Folgenden drei Konzepte, die sich auf eine unterschiedliche Organisation und

⁴ Vergleiche dazu die anderen Beiträge des Wirtschaftspädagogischen Graduiertenkollegs in dieser Dokumentation.

⁵ Für eine Übersicht vgl. Paradies/Linser 2009, S. 88 f.

einen unterschiedlichen Aufbau der Fördermaßnahmen beziehen, vorgestellt. Diese Konzepte werden vorgestellt und diskutiert, weil sie einerseits ein hohes Potenzial der Umsetzung haben und andererseits als durchaus heterogene Positionen gesehen werden können.

Bei den Konzepten handelt es sich um eine äußere Differenzierung in einem Modulkurs, um einen integrierten Modulkurs im Klassenverband und um eine innere Differenzierung während des Unterrichts im Klassenverband. Grundsätzlich setzen alle drei Organisationsformen die Kenntnis des Förderbedarfs der Schülerinnen und Schüler voraus. Dieser kann über die verschiedenen Formen der Diagnose gewonnen werden.

Bei einer äußeren Differenzierung in einem Modulkurs werden die Schüler, z. B. eines Jahrgangs, nach der Diagnose in Förderkurse eingeteilt, in denen nur ihr jeweiliger Förderbedarf Gegenstand ist. Schüler ohne oder mit geringem Förderbedarf sind von dem Förderkurs freigestellt, erhalten eine zusätzliche Förderung in dem betreffenden Fach oder können sich verpflichtend für ein zusätzliches Wahlangebot entscheiden. So wird beispielsweise am Karl-Schiller-Berufskolleg in Dortmund in der zweijährigen Berufsfachschule für Wirtschaft im Bereich der Schriftsprachförderung eine äußere Differenzierung in einem Modulkurs auf der Grundlage des Förder- und Diagnoseinstruments *Gutschrift* vorgenommen. Wesentlicher Vorteil dieser Organisationsform ist die Passgenauigkeit der Förderung. Als nachteilig erweist sich häufig eine nur geringe Motivation, wenn ein persönlicher Bezug der Schülerinnen und Schüler zur Lehrkraft des Moduls nicht hergestellt werden kann.

Bei einem integrierten Modulkurs im Klassenverband findet zwar auch eine Förderung der Schüler in Modulen statt, die Klasse wird jedoch nicht geteilt, sondern die Förderung findet im Klassenverband statt. Auch hier bearbeitet jeder Schüler nur die Lerngegenstände, in denen er einen Förderbedarf hat, es können sich aber Schüler mit unterschiedlichem Förderbedarf in der Lerngruppe befinden. Diese Art der Förderung wird am Karl-Schiller-Berufskolleg in Dortmund im Bildungsgang der einjährigen Berufsfachschule (B4) durchgeführt. In diesen Klassen ist der Förderbedarf im Bereich der Schriftsprache so groß, dass nahezu alle Schüler bestimmte Module absolvieren müssen. Eine weitere Differenzierung ist deshalb nicht erforderlich. Ein integrierter Modulkurs wird z. B. auch im Rahmen des Strategischen Ziels 4 im Bereich der Mathematik vorgeschlagen (vgl. Holstein/Jensch 2010, S. 59). Ein zentraler Vorteil liegt bei dieser Form darin, dass bei einem vergleichsweise geringen organisatorischen Aufwand eine passgenaue Förderung ermöglicht wird. Zentraler Nachteil ist, dass eine große Anzahl von Modulen von einer Lehrkraft betreut werden muss.

Bei einer inneren Differenzierung im Unterricht werden keine Module unterrichtet, sondern die Strukturierung der Förderung kann freier gestaltet werden. Formen der inneren Differenzierung können zum Teil schon in relativ kurzen Lerneinheiten umgesetzt werden. Dabei existieren häufig hohe Anforderungen an die Organisation und Vorbereitung des Unterrichts, da ein Unterrichtsgegenstand auf verschiedenen Niveaustufen dargeboten werden muss, um den unterschiedlichen Leistungsniveaus in einer Klasse erfolgreiche Lerngelegenheiten zu eröffnen. Deshalb eignen sich für eine inneren Differenzierung im Unterricht insbesondere Unterrichtsmethoden, die die Heterogenität der Schüler mit in den Unterricht einbeziehen, wie Helfersystemen oder eine natürliche Differenzierung. Hier werden die unterschiedlichen Wissensstände der Schülerinnen für den Unterricht produktiv gemacht.

Der Aufbau der Fördermaßnahmen und ihre wesentlichen Vor- und Nachteile werden in der folgenden Übersicht zusammengefasst.

	Äußere Differenzierung mit Modulkurs	Integrierter Modulkurs im Klassenverband	Innere Differenzierung im Unterricht
Aufbau	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler werden nach ihrem Förderbedarf in Kurse aufgeteilt. • Schüler nehmen nur an den Modulen teil, in denen ein Förderbedarf festgestellt wurde. 	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler werden in Modulen unterrichtet, jedoch im Klassenverband. • Schüler nehmen nur an den Modulen teil, in denen ein Förderbedarf festgestellt wurde. 	<ul style="list-style-type: none"> • Schülern werden im Klassenverband individuelle Lernmöglichkeiten eröffnet.
Vorteile	<ul style="list-style-type: none"> • passgenaue Förderung • Lernen in einer Gruppe • Entlastung für die unterrichtende Lehrperson • „Spezialistenbildung“ bei den Lehrern 	<ul style="list-style-type: none"> • Lerngruppe und Lehrer bekannt → höhere Motivation • Im Lernfeld umsetzbar 	<ul style="list-style-type: none"> • Niedriger Organisationsaufwand • Förderung in den Unterricht integrierbar • hohe Motivation der Schüler
Nachteile	<ul style="list-style-type: none"> • hoher Organisationsaufwand • fehlende Motivation durch geringe Kontrolle 	<ul style="list-style-type: none"> • Nur Konzentration auf wenige Schüler möglich 	<ul style="list-style-type: none"> • Hohe Belastung des Lehrers • Keine Lerngruppe

Abbildung 7: Unterschiedliche Förderorganisationen im Überblick

Die Entscheidung für eine der Organisationsformen kann von vielfältigen Faktoren abhängen. So kann eine äußere Differenzierung in einem Modulkurs nur dann umgesetzt werden, wenn die Schule in der Lage ist, den Organisationsaufwand zu bewältigen und die Jahrgangsgößen sowie die ermittelten Förderbedarfe für eine äußere Differenzierung ausreichen. Schulen mit vielen kleinen Bildungsgängen werden eine solche Organisationsform nur schwer umsetzen können, wobei hier natürlich auch innovative Lösungen, wie zum Beispiel die Bildung von Modulkursen mit Schülern aus unterschiedlichen Bildungsgängen, denkbar wären. Sie stellen dann jedoch eine organisatorische und stundenplanerische Herausforderung dar.

Formen der inneren Differenzierung im Unterricht erscheinen auf den ersten Blick relativ einfach umzusetzen, kann hier doch jeder Lehrer die Förderung klassenbezogen individuell gestalten. Dies ist aber eine große Herausforderung an die fachlichen Fertigkeiten und das Arbeitspensum der Lehrkraft, was auf Dauer und über das gesamte Stundenvolumen betrachtet, eine große Belastung darstellen dürfte. Weiterhin können bei sehr heterogenen Klassen Probleme auftreten, weil auf die unterschiedlichen Ansprüche eingegangen werden muss, wobei die Methoden des Umgang mit Heterogenität, wie z. B. eine Natürliche Differenzierung und Helfersysteme, an ihre Grenzen stoßen können. Auch für eine Aufarbeitung von eklatanten Mängeln, wie zum Beispiel der Schriftsprachförderung oder elementaren mathematischen Defiziten, die auf falschen Strategien der Schülerinnen und Schüler basieren (vgl. Radatz 1980) und nur durch eine intensive Auseinandersetzung mit diesen Fehlstrategien behoben werden können (vgl. Wehrmann 2003, S. 81 ff.), scheint eine innere Differenzierung im Unterricht nur bedingt geeignet. Dem Lehrer bleibt wahrscheinlich nicht ge-

nügend Zeit für jeden Schüler um erklären, korrigieren und überprüfen zu können, und so die Fehlstrategie durch fachlich richtige Strategien zu ersetzen.

Diese Diskussionspunkte zeigen, dass die Wahl einer Organisationsform von den spezifischen Gegebenheiten abhängt und durch die beteiligten Personen vor Ort getroffen werden muss.

Probleme und Herausforderungen

Im Rahmen der Ausführungen sind schon eine Reihe von Problemen und Herausforderungen aufgezeigt und zum Teil auch schon in Ansätzen diskutiert worden. Es soll sich deshalb nun darauf beschränkt werden, den Fokus auf zwei zentral erscheinende Punkte zu richten, die insbesondere im Bezug auf eine fachliche Kompetenzentwicklung von Bedeutung sind.

Im Rahmen der Darstellung der theoretischen Grundlagen einer Kompetenzorientierung zeigte sich, dass fachliche Kompetenzen auf spezifischen fachwissenschaftlichen Kompetenzmodellen beruhen und ihre fachimmanente Logik haben. Es gibt deshalb keinen Königsweg einer fachlichen Förderung, sondern jede Domäne muss nach den ihr eigenen Gesichtspunkten betrachtet werden. Dabei wurde zudem offenbar, dass hier noch ein hoher wissenschaftlicher Forschungsbedarf besteht und die fachwissenschaftlichen Diskussionen noch nicht abgeschlossen sind. Die fachlichen Diskussionen und insbesondere die Fachdidaktiken sind vielfach „im Fluss“ und produzieren neue Erkenntnisse, die möglichst zeitnah in der Schule umgesetzt werden sollten.

Weiterhin zeigte sich an mehreren Stellen, dass Lehrerinnen und Lehrer, die individuell Schüler in ihren fachlichen Kompetenzen fördern sollen, entscheidend an der Auswahl und der Gestaltung von Kompetenzen und ihrer Vermittlung beteiligt sind. Individuelle Förderung braucht individuelle Entscheidungen. Dies bedeutet, dass Lehrerinnen und Lehrer befähigt werden müssen, solche Auswahlprozesse vorzunehmen und zu gestalten.

Beide Gesichtspunkte verweisen auf die Notwendigkeit, Lehrerinnen und Lehrer in die Lage zu versetzen, sowohl fachliche Kompetenzen auf einem wissenschaftlichen Stand als auch bezogen auf die individuellen Ansprüche der Schülerinnen und Schüler zu vermitteln. Dazu braucht es nicht nur eine Auseinandersetzung mit Ansätzen, die in der beruflichen Bildung bisher eine untergeordnete Rolle gespielt haben, wie der Diagnose oder der Reflexion, sondern auch im Bezug auf ihre fachliche Expertise müssen Lehrerinnen und Lehrer geschult werden, um Kompetenzentwicklungen gezielt gestalten zu können. Hier besteht ein Fortbildungsbedarf, der im Angesicht von anderen, in der Schule drängenden, Problemen nicht vernachlässigt werden sollte.

Literaturverzeichnis

Achtenhagen, F./Winther, E. (2007): Systemisches Verstehen von Geschäftsprozessen als kaufmännische Kompetenz. Antragsskizze zur Vorlage bei der DFG. Online verfügbar unter www.uni-goettingen.de/de/73679.html, zuletzt geprüft am 31.07.2011.

Bethscheider, M./Degen, U./Höhns, G./Münchhausen, G./Settelmeyer, A. (2007): Berufliche Kompetenzentwicklung - ausgewählte Arbeiten des BIBB. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 36, H. 6, S. 15–19.

Blum, W. (Hrsg.) (2006): Bildungsstandards Mathematik: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen. Berlin.

- Böttcher, W. (2002): Wissen, Kompetenz, Bildung, Erziehung oder was. In: Clement, U./Arnold, R. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Opladen, S. 93–116.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2010): Kompetenzdiagnostik in der Berufsbildung. Begründung und Ausgestaltung eines Forschungsprogramms. Beilage zu Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 1/2010. Online verfügbar unter www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/6162, zuletzt geprüft am 31.07.2011.
- Czycholl, R. (2009): Handlungsorientierung und Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Umsetzung, Begründung, Evaluation. In: Bonz, B. (Hrsg.): Didaktik und Methodik der Berufsbildung. Baltmannsweiler, S. 172–194.
- Dilger, B. (08.02.2010): Diagnose von Kompetenzen – Ein Aufgabenfeld für Lehrkräfte?! Veranstaltung vom 08.02.2010, aus der Reihe "3. Inlab-Forum". Soest. Veranstalter: cevet centre for vocational education and training. Online verfügbar unter http://groups.uni-paderborn.de/cevet/cevetblog/wp-content/uploads/2010/02/dilger_ko_diagnose_080210_handout.pdf, zuletzt geprüft am 31.03.2010.
- Dubs, R. (2006): Bildungsstandards und kompetenzorientiertes Lernen. In: Minnameier, G./Beck, K. (Hg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundlagenforschung. Lehr-Lern-Prozesse und Kompetenzdiagnostik; Festschrift für Klaus Beck. Frankfurt am Main, S. 161–175.
- Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. von (Hrsg.) (2007): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2., überarb. und erw. Aufl. Stuttgart.
- Franke, G. (2005): Facetten der Kompetenzentwicklung. Bonn.
- Geißel, B./Gechwendtner, T./Nickolaus, R. (2009): Kompetenzniveaumodelle gewerblich-technischer Grundbildung: Gemeinsamkeiten, Unterschiede und zentrale Schwierigkeitsmerkmale fachspezifischer Aufgaben im Kfz- und Elektrobereich. In: Münk, D./Deißinger, T./Tenberg, R. (Hrsg.): Forschungserträge aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Probleme, Perspektiven, Handlungsfelder und Desiderata der beruflichen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, in Europa und im internationalen Raum. Opladen, S. 130–140.
- Gnahn, D. (2010): Kompetenzen - Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld.
- Hasselhorn, M./Marx, H./Schneider, W. (2005): Diagnostik von Mathematikleistungen, -kompetenzen und -schwächen: Eine Einführung. In: Hasselhorn, M./Marx, H./Schneider, W. (Hrsg.): Diagnostik von Mathematikleistungen. Göttingen, S. 1–4.
- Haasler, B./Rauner, F. (2010): Messen beruflicher Kompetenz: Konzept einer Large-Scale-Untersuchung und erste empirische Ergebnisse. In: Münk, D./Schelten, A. (Hrsg.): Kompetenzermittlung für die Berufsbildung, Bielefeld, S. 77-100.
- Hofmeister, W. (2005): Erläuterung der Klassifikationsmatrix zum ULME-Kompetenzstufenmodell. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online, H. 8, S. 1–21. Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe8/hofmeister_bwpat8.pdf, zuletzt geprüft am 31.07.2011.
- Holstein, K./Jensch, H. (2010): Evaluation zum Strategischen Ziel Nr. 4. Abschlussbericht. Wiesbaden.
- Kaufhold, M. (2006): Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. Wiesbaden.

- Klieme, E. (2004): Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen. In: Pädagogik, Jg. 56, H. 6, S. 10–13.
- Klieme, E./Avenarius, H./Blum, W./Döbrich, P./Gruber, H./Prenzel, M. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Stand Juni 2003. Berlin. Online verfügbar unter <http://www.dipf.de/de/pdf-dokumente/projekte-materialien/zur-entwicklung-nationaler-bildungsstandards>, zuletzt geprüft am 31.07.2011.
- Klieme, E./Hartig, J. (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Jg. 10, H. 8 (Sonderheft), S. 11–29.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004): Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Hauptschulabschluss. Beschluss vom 15.10.2004. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Mathe-Haupt.pdf, zuletzt geprüft am 31.07.2011.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2007): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes. Online verfügbar unter <http://www.kmk.org/doc/publ/handreich.pdf>, zuletzt geprüft am 31.07.2011.
- Kremer, H.-H./ Sloane, P. F. E. (2001): Lernfelder implementieren. Zur Entwicklung und Gestaltung fächer- und lernortübergreifender Lehr-/Lernarrangements im Lernfeldkonzept. Paderborn.
- Kremer, H.-H./Zoyke, A. (2009): Individuelle Förderung von Kompetenzen - Curriculare und didaktisch-methodische Optionen. In: Erziehungswissenschaft und Beruf, Jg. 57, H. 2, S. 163–173.
- Kremer, H.-H./Zoyke, A. (2008): Individuelle Förderung von Kompetenzen - Curriculare und didaktische Optionen. In: Münk, D./Rützel, J./Schmidt, C. (Hrsg.): Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung und Beruf. Bonn, S. 177–188.
- Kunze, I. (2009): Begründungen und Problembereiche individueller Förderung. In: Kunze, I./Solzbacher, C. (Hrsg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. 2., unveränd. Aufl. Baltmannsweiler, S. 13–25.
- Lanig, J. (2008): Bessere Chancen für alle durch individuelle Förderung. Die besten Methoden. Mülheim an der Ruhr.
- Lorig, B./Schreiber, D. (2007): Ausgestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen. Grundlage für Kompetenzmessung und Kompetenzbewertung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 36, H. 6, S. 5–9.
- Minding-Geiger, M. von/Lennartz, W./Wilde te, H. (2009): Individuelle Förderung in heterogenen Lerngruppen. Handreichung zu Grundlagen und Möglichkeiten der Umsetzung am Berufskolleg. Herausgegeben von Bezirksregierung Münster. Dezernat 45. Online verfügbar unter <http://www.berufsbildung.nrw.de/cms/informationen-zu-bildungsgaengen/berufsschule/duale-berufsausbildung/downloads/>, zuletzt geprüft am 31.07.2011.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009a): Didaktische Jahresplanung. Pragmatische Handreichung für die Fachklassen des dualen Systems.

- Online verfügbar unter http://www.berufsbildung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/didaktischejahresplanung/didaktische_jahresplanung.pdf, zuletzt geprüft am 31.07.2011.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009b): Leitfaden für Schulen. Gütesiegel Individuelle Förderung. Stand 21. August 2009. Online verfügbar unter http://www.chancen-nrw.de/test/cms/dbfs.php?file=dbfs:/210809_Leitfaden_fr_schulen_August_2009.pdf, zuletzt geprüft am 31.07.2011.
- Nickolaus, R./ Gechwendtner, T./ Abele, S. (2010): Die computerbasierte Erfassung beruflicher Handlungskompetenz. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Jg. 39, H. 1., S. 14-17.
- Ossner, J. (2006) Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: *Didaktik Deutsch*, H. 21, S. 5-19.
- Paradies, L./Linser, H. J. (2009): *Differenzieren im Unterricht*. 4. Aufl., Berlin.
- Paradies, L./Linser, H. J./Greving, J. (2009): *Diagnostizieren, Fordern und Fördern*. 3. Aufl., Berlin.
- Parchmann, I. (2008): Bildungsstandards und Kompetenzmodelle - Katalysatoren für fachdidaktische Forschung, Lehrerbildung und Unterrichtsentwicklung. In: Höttecke, D. (Hrsg.): *Kompetenzen, Kompetenzmodelle, Kompetenzentwicklung*. Münster, S. 5–13.
- Pätzold, G./Burg, J. v. d./Kösel, S. (2008): Teil B: Berufsfachliches Lernen und Basiskompetenzen in beruflichen Bildungsgängen - Evaluation und Reflexion. In: Kitzig, R. (Hrsg.): *Basiskompetenzförderung im Kontext berufsfachlichen Lernens. Erfahrungen und Reflexionen der Arbeit im Modellversuch "VERLAS"*. Bochum, S. 99–212.
- Pruzina, M. (2008): Kompetenzmodell für den Mathematikunterricht in Sachsen-Anhalt. Online verfügbar unter: <http://www.bildung-lsa.de/files/4dbe3bce0307d5888f185fcae7109f96/kompetenzmodell.pdf>, zuletzt geprüft am 31.07.2011.
- Radatz, H. (1980): *Fehleranalysen im Mathematikunterricht*. Braunschweig 1980.
- Rauner, F. (2010): KOMET - Messen beruflicher Kompetenz im Berufsfeld Elektronik. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Jg. 39, H. 1, S. 22–26.
- Reetz, L. (1999): Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen - Kompetenzen - Bildung. In: Tramm, T./Sembill, D./Klauser, F./Achtenhagen, F. (Hrsg.): *Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts; Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen*. Frankfurt am Main, S. 32–51.
- Reetz, L. (2005): Situierete Prüfungsaufgaben - Die Funktion von Situationsaufgaben in Abschlussprüfungen des Dualen Systems der Berufsausbildung. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online*, H. 8, S. 1–32, Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe8/reetz_bwpat8.pdf, zuletzt geprüft am 31.07.2011.
- Rosendahl, J./Straka, G. A. (2007): Aneignung beruflicher Kompetenz - interessen- oder leistungsmotiviert. (ITB-Forschungsberichte, 24). Online verfügbar unter http://www.itb.uni-bremen.de/downloads/Publikationen/Forschungsberichte/FB_24.pdf, zuletzt geprüft am 31.07.2011.
- Roth, H. (1971): *Pädagogische Anthropologie*, Bd. 2. Hannover.
- Schwadorf, H. (2003): *Berufliche Handlungskompetenz. Eine theoretische Klärung und empirische Analyse in der dualen kaufmännischen Erstausbildung*. Stuttgart.

- Seeber, S. (2008): Ansätze zur Modellierung beruflicher Fachkompetenz in kaufmännischen Ausbildungsberufen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Jg. 104, H. 1, S. 74–97.
- Seeber, S./Nickolaus, R. (2010): Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 39, H. 1, S. 10–13.
- Sloane, P. F. E. (2005): Innovationen in der beruflichen Bildung: Von der Idee zur Umsetzung - Zur Umsetzbarkeit von Ideen. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online, H. spezial2. Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/spezial2/sloane_spezial2-bwpat.pdf, zuletzt geprüft am 31.07.2011.
- Sloane, P. F. E. (2007a): Bildungsgangarbeit in beruflichen Schulen – ein didaktischer Geschäftsprozess. Editorial. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Jg. 103, H. 4, S. 481–496.
- Sloane, P. F. E. (2007b): Bildungsstandards in der beruflichen Bildung. Wirkungssteuerung beruflicher Bildung. Paderborn.
- Sloane, P. F. E. (2009): Didaktische Analyse und Planung im Lernfeldkonzept. In: Bonz, Bernhard (Hg.): Didaktik und Methodik der Berufsbildung. Baltmannsweiler, S. 195–216.
- Sloane, P. F. E./Dilger, B. (2005): The Competence Clash - Dilemmata bei der Überbrückung des 'Konzepts der nationalen Bildungsstandards' auf die berufliche Bildung. Online verfügbar unter http://bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.pdf, zuletzt geprüft am 31.07.2011.
- Sloane, P. F. E./Dilger, B. (2009): Kompetenzorientierte Lehrpläne in der kaufmännischen Bildung. In: Berufsbildung, Jg. 63, H. 116 / 117, S. 51–53.
- Sloane, P. F. E./Dilger, B./Krakau, U. (2008a): Bildungsgangarbeit als didaktischer Geschäftsprozess (Teil 1): Von der Bildungsgangkonzeption zur didaktischen Jahresplanung. In: Wirtschaft und Erziehung, Jg. 60, H. 9, S. 263–279.
- Sloane, P. F. E./Dilger, B./Krakau, U. (2008b): Bildungsgangarbeit als didaktischer Geschäftsprozess (Teil 2): Von der Entwicklung zur Sequenzierung von Lerngegenständen. In: Wirtschaft und Erziehung, Jg. 60, H. 10, S. 305–312.
- Sorrentino, W./Linser, H. J./Paradies, L. (2009): 99 Tipps: Differenzieren im Unterricht. Berlin.
- Spöttl, G./Musekamp, F. (2009): Berufsstrukturen und Messen beruflicher Kompetenz. In: Berufsbildung, Jg. 63, H. 119, S. 20–23.
- Stork, J. H. (2011): Zur Verknüpfung von kaufmännischen und mathematischen Kompetenzen im Lernfeldkonzept zu Beginn der Ausbildung im Einzelhandel. Online verfügbar unter: [bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online](mailto:bwp@Berufs-undWirtschaftspaedagogik-online.de), bwp Ausgabe 20, S. 1–22, zuletzt geprüft am 31.07.2011.
- Tramm, T. (2009): Vom geduldigen Bohren dicker Bretter – Antworten und Überlegungen eines „beglückten“ Kollegen zum Praxisbezug der Wirtschaftspädagogik. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online, H. profil2, S. 1–22. Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/profil2/tramm_profil2.pdf, zuletzt geprüft am 31.07.2011.
- Tramm, T./Seeber, S. (2006): Überlegungen und Analysen zur Spezifität kaufmännischer Kompetenz. In: Minnameier, G./Beck, K. (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundlagenforschung. Lehr-Lern-Prozesse und Kompetenzdiagnostik; Festschrift für Klaus Beck. Frankfurt am Main, S. 273–288.

- Trautmann, M./Wischer, B. (2009): Das Konzept der Inneren Differenzierung - eine vergleichende Analyse der Diskussionen der 1970er Jahre mit dem aktuellen Heterogenitätsdiskurs. In: Meyer, M. A./Prenzel, M./Hellekamps, S. (Hrsg.): Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 159–172.
- Wehrmann, M. (2003): Qualitative Diagnostik von Rechenschwierigkeiten im Grundlagenbereich Arithmetik. Berlin.
- Weinert, F. E. (2002): Schulleistungen - Leistungen der Schule oder der Schüler? In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. 2., unveränd. Aufl., Weinheim, S. 73–86.
- Winther, E. (2006): Motivation in Lernprozessen. Konzepte in der Unterrichtspraxis von Wirtschaftsgymnasien. Wiesbaden.
- Winther, E./Achtenhagen, F. (2010): Berufsfachliche Kompetenz: Messinstrumente und empirische Befunde zur Mehrdimensionalität beruflicher Handlungskompetenz. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 39, H. 1, S. 18–21.
- Zoyke, A. (2010): Qualitätskompass Individuelle Förderung. Grundidee und Leitlinien zur Gestaltung von Förder- und Entwicklungsprozessen. InfoLab4. Online verfügbar unter: http://groups.uni-paderborn.de/cevet/cevetblog/wp-content/uploads/2010/06/InfoLab4_Online1.pdf. zuletzt geprüft am 31.07.2011.

Kompetenzentwicklung II: Wie fördert man Lernende individuell in ihren überfachlichen Kompetenzen?

Definition zentraler Begriffe und Möglichkeiten einer individuellen, unterrichtspraktischen Ausgestaltung von überfachlichen Kompetenzen

Kompetenzen und Qualifikationen

Bei der Abgrenzung des **allgemeinen Kompetenzbegriffs** folgen wir den Ausführungen von Erpenbeck und von Rosenstiel, die vor dem Hintergrund des Fehlens einer allgemein verbindlichen Charakterisierung und Klassifizierung des Kompetenzbegriffs versucht haben, bei ihren Kompetenzdefinitionen den verbindenden Überlegungen der unterschiedlichen Gebiete, in denen der Kompetenzbegriff Bedeutung gewinnt, Rechnung zu tragen (vgl. Erpenbeck/von Rosenstiel 2007a, S. XVII und XXIV). „Weiträumig akzeptiert ist auch die von den Herausgebern und vielen Mitstreitern getragene Grundanschauung, wonach Kompetenzen nicht beliebige Handlungsfähigkeiten in allen nur denkbaren Lern- und Handlungsgebieten (Domänen) sind, sondern solche Fähigkeiten oder Dispositionen, die ein sinnvolles und fruchtbares Handeln in offenen, komplexen, manchmal auch chaotischen Situationen erlauben, die also ein selbstorganisiertes Handeln unter gedanklicher und gegenständlicher Unsicherheit ermöglichen“ (Erpenbeck/von Rosenstiel 2007b, S. XI).

In Abgrenzung zum **Qualifikationsbegriff**, der auf konvergent-anforderungsorientierte Handlungs- und Tätigkeitssituationen bezogen ist, ist der Kompetenzbegriff demnach auf divergent-selbstorganisative Handlungs- und Tätigkeitssituationen bezogen (vgl. Erpenbeck/von Rosenstiel 2007a, S. XXXVII).

Bei Kompetenzen muss also etwas hinzukommen, beispielsweise selbstverantwortete Regeln, Werte und Normen, die ein sinnvolles Handeln in offenen, divergenten Situationen ermöglichen (vgl. Erpenbeck/von Rosenstiel 2007b, S. XII). Die folgende Skizze verdeutlicht diese Zusammenhänge bildlich:



Abbildung 1: Wissen/Fertigkeiten - Qualifikationen - Kompetenzen (Erpenbeck, von Rosenstiel 2007, S. XII)

Überfachliche Kompetenzen

Einen weiteren bedeutsamen Ansatz für die Abgrenzung des Kompetenzbegriffs liefert Weinert (vgl. Weinert 2001a, 2001b). Er definiert Kompetenzen als „the necessary prerequisites available to an individual or a group of individuals for successfully meeting complex demands“ (Weinert 2001a, S. 62). Maag Merki (2006) beschreibt den Kompetenzbegriff noch etwas weit gefasster wie folgt und „versteht Kompetenzen als Eigenschaften oder Fähigkeiten, welche es ermöglichen, bestimmte Anforderungen in komplexen Situationen und in unterschiedlichen sozialen Rollen erfolgreich zu bewältigen. Darunter fallen einerseits Fähigkeiten in Form von Wissen über bestimmte Sachverhalte oder über bestimmte Prozesse. Andererseits gehören dazu aber auch Einstellungen, Motivationen, Wertvorstellungen, Verhaltensweisen oder selbstbezogene Kognitionen wie das Kennen der eigenen Stärken und Schwächen, die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten, eine eigene Meinung zu vertreten oder das eigene Lernen zu planen. Kompetenzen sind in erster Linie nicht direkt als konkrete Verhaltensweisen, sondern vor allem als Potenziale oder Ressourcen zu verstehen, welche idealerweise in spezifischen Lebenssituationen möglichst optimal eingesetzt werden können“ (Maag Merki 2006, S. 25).

Neben kognitiven Aspekten werden explizit auch motivationale, volitionale und soziale Komponenten mit berücksichtigt. Dies spiegelt sich insbesondere in der Förderung überfachlicher Kompetenzen wider. Hier stehen Kompetenzen wie beispielsweise die Lern- und Methodenkompetenz, Sozialkompetenz, Humankompetenz, die ethische Kompetenz aber auch Umwelt-, Medien und Genderkompetenz im Fokus. Hierbei ist bedeutsam, dass diese Kompetenzen ausschließlich in Auseinandersetzung mit Sachinhalten erworben werden können (vgl. Reusser 2001, S. 128). Es geht also nicht um die Frage, ob verstärkt Fachkompetenzen oder überfachliche Kompetenzen gefördert werden sollen, sondern nur das Zusammenspiel beider Kompetenzen bietet Chancen dem Leitziel des beruflichen Bildungssystems gerecht zu werden. Wissenschaftliche Befunde haben gezeigt, dass es keine Patentrezepte gibt, um den Erwerb überfachlicher Kompetenzen zu fördern (vgl. Reusser 2001, S. 108). Aber die Förderung überfachlicher Kompetenzen ist langfristig nur möglich, wenn sie immersiv, nämlich durch Eintauchen in Sachthemen und die Kopplung an verschiedene Disziplinen, vermittelt werden (vgl. Reusser 2001, S. 128).

Abgrenzung zum Begriff der Schlüsselqualifikationen

Vor diesem Hintergrund ist auch das Konzept der „Schlüsselqualifikationen“, das zu Beginn der 70er Jahre durch Mertens (1974) in die berufspädagogische Diskussion Eingang gefunden hat, kritisch zu betrachten. Mertens verstand unter dem Begriff der Schlüsselqualifikationen „allgemeine, überfachliche, bereichsunabhängige Strategien“, Einstellungen, Fähigkeiten und Kompetenzen, die beim Wissenserwerb und bei der Lösung inhaltlich sehr unterschiedlicher Probleme eingesetzt werden können (vgl. Mertens 1974, S. 38). Reusser kritisiert jedoch die Vorstellung, dass es sich um beliebig mit Inhalten verknüpfbare Kompetenzen handelt, die direkt personenunabhängig erworben werden können (vgl. Reusser 2001, S. 109). Auch Oelkers kritisiert die additiven Listen von Lern- oder Erziehungszielen, „solange man Fähigkeiten von generalisierten Personen erwartet“ (Oelkers 1996, S. 125). Weiterhin kritisieren andere Autoren (vgl. Döring 1994; Graichen 2002) die mangelhafte empirische Fundierung. Oelkers merkt darüber hinaus an, dass „an keiner Stelle der bisherigen Diskussion Schlüsselqualifikationen wie teilbare Größen behandelt worden sind, sondern vielmehr alle für alle konzipiert“ (alle Kompetenzen für alle gleich) wurden (Oelkers 1996, S. 125).

Angesichts dieser Kritikpunkte wird von vielen Autoren der Begriff der überfachlichen Kompetenzen bevorzugt. Maag Merki definiert die überfachlichen Kompetenzen als personale, interpersonale und gesellschaftsbezogene Kompetenzen, die als prioritär zu verstehende Personenmerkmale im Sinne von relativ stabilen Dispositionen verstanden werden, die den Individuen ermöglichen, ihre aktuellen Existenzbedingungen erfolgreich zu bewältigen (vgl. Grob/Maag Merki 2001, S. 59). Die Begrifflichkeit der Überfachlichkeit wird damit begründet, dass die überfachlichen Kompetenzen einerseits schulfach- und lebensbereichsübergreifend relevant sind und andererseits bisher – nicht innerhalb dedizierter Schulfächer – erlernt bzw. vermittelt werden (vgl. Grob/Maag Merki 2001, S. 61).

Überfachliche Kompetenzen und berufliche Handlungskompetenz

Die Entwicklung von Handlungskompetenz gilt heute als Leitziel der Berufsschule und wird darüber hinaus zur Zielbestimmung für alle Schulformen des beruflichen Schulwesens und ebenso für die betriebliche Aus- und Weiterbildung herangezogen (vgl. Bader/Müller 2002, S. 176). In Anlehnung an die KMK-Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule definieren Bader und Müller den Begriff Handlungskompetenz wie folgt:

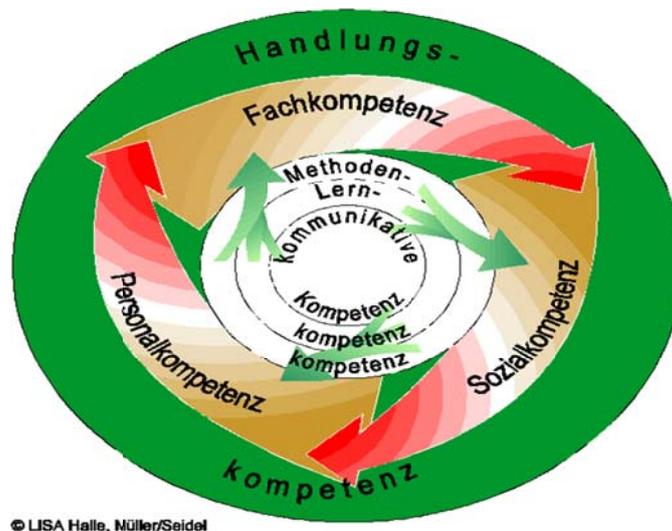
„Handlungskompetenz ist die Fähigkeit und Bereitschaft des Menschen, in beruflichen, privaten und gesellschaftlichen Situationen sach- und fachgerecht, persönlich durchdacht und in gesellschaftlicher Verantwortung zu handeln, d.h. anstehende Probleme zielorientiert auf der Basis von Wissen und Erfahrungen sowie durch eigene Ideen selbstständig zu lösen, die gefundenen Lösungen zu bewerten und seine Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln. Sie ist einerseits (vorläufiges) Ergebnis von Lern- und Entwicklungsprozessen des einzelnen Menschen in sozialer Einbindung, andererseits auch Voraussetzung für die weitere Entwicklung individueller Kompetenz. Entwicklung von Handlungskompetenz ist als ein lebenslanger Prozess zu begreifen, den Berufsbildung in einer bestimmten Phase zu strukturieren und zu unterstützen hat“ (Bader/Müller 2002, S. 176, 177).

Für die Gestaltung des Unterrichts fordern Bader und Müller dementsprechend einerseits eine Förderung von Kompetenzentwicklung auf Basis der bereits vorhandenen Kompetenz der Lernenden, sowie andererseits eine Initiierung der Fortführung der Kompetenzentwicklung nach Abschluss der Berufsausbildung.

Die folgende Abbildung soll verdeutlichen, dass die Dimensionen der Handlungskompetenz, Fachkompetenz, Human(Selbst)kompetenz und Sozialkompetenz miteinander vernetzt sind und sich gegenseitig bedingen. Sie bezeichnen jedoch Schwerpunkte, die im Entwicklungsprozess von Handlungskompetenz beobachtbar sind und auf deren hinreichende Ausprägung zu achten ist (vgl. Bader/Müller 2002, S. 177).

Schließlich orientieren wir uns bei der Definition von **beruflicher Handlungskompetenz** an den von der KMK formulierten Rahmenvereinbarungen über die Berufsschule. Dementsprechend zielt die Berufsschule auf eine Vermittlung der Berufsfähigkeit, die Fachkompetenz mit allgemeinen Fähigkeiten humaner und sozialer Art verbindet. Ferner ist auf berufliche Flexibilität hinzuwirken, zum einen zur Bewältigung der sich wandelnden Anforderungen in Arbeitswelt und Gesellschaft und zum anderen zusätzlich im Hinblick auf das Zusammenwachsen Europas. Darüber hinaus soll die Bereitschaft zur beruflichen Fort- und Weiterbildung geweckt werden und außerdem die Fähigkeit und Bereitschaft gefördert werden, bei

der individuellen Lebensgestaltung und im öffentlichen Leben verantwortungsbewusst zu handeln (vgl. KMK 1991, S. 2).



© LISA Halle, Müller/Seidel

Abbildung 2: Handlungskompetenz: Dimensionen und deren Akzentuierungen (vgl. Bader/Müller 2002, S. 177)

Möglichkeiten der Förderung überfachlicher Kompetenzen

Aufgrund der Tatsache⁶, dass die Vermittlung überfachlicher Kompetenzen die größte Wirkung haben, wenn sie immersiv gelehrt und gelernt werden, stellt sich die Frage, wie diese am besten gefördert bzw. vermittelt werden können. Hierbei lassen sich zwei Formen der Förderung unterscheiden. Erstens die direkte Förderung, die dem sogenannten Strategietraining entspricht. In speziellen Zusatzveranstaltungen werden überfachliche Kompetenzen direkt vermittelt und gefördert. Vorteilhaft ist hier, dass nicht gleichzeitig Fachinhalte und überfachliche Kompetenzen erarbeitet werden müssen, sondern dass der Fokus deutlich auf der Vermittlung von überfachlichen Kompetenzen liegt. Weiterhin besteht bei dieser Form genügend Handlungsraum und Zeit, um reflexive Elemente zu integrieren und zu trainieren.

Bei der indirekten Förderung wird die Vermittlung überfachlicher Kompetenzen in den „normalen“ Unterricht eingebettet. Diese Integration kann durch den Einsatz verschiedener Lehr-Lernformen besonders unterstützt werden. Vorteilhaft ist hier die direkte Verknüpfung mit Fachwissen, die die Transferwirkung im späteren Arbeitsalltag erhöht. Weiterhin führen die gesteigerten Methodenkenntnisse zu einer Verbesserung der Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Dies wirkt sich wiederum auf die Motivation der Lernenden aus, sich mit der Aneignung von überfachlichen Kompetenzen weiter auseinander zu setzen (in Anlehnung an Friedrich/Mandl 1997, S. 239 f.).

Die nachhaltigsten Effekte verspricht man sich jedoch von der Mischung beider Vermittlungsansätze (vgl. Bannert 2007, S. 181). Eine Einführung in ein Lernstrategierepertoire und eine anschließende systematische Verteilung auf die verschiedenen Fächer, die dann deren Anwendung, Verfeinerung und Übung ermöglichen, ist die beste Kombination. Diese Inhalts- und Prozessorientierung erfordert eine elaborierte didaktische Planung. Die didaktischen Akzente von einer Instruktion zu einer verstärkten Konstruktion, die den Wissenserwerb mit

⁶ Belegbar durch viele Forschungsergebnisse; zusammenfassend dargestellt in Reusser 2001, S. 123 ff.

konkreten Handlungen verbinden und fördern soll verlangt für alle Lehr-Lernformen, dass authentische, situative Lernumgebungen mit einem hohen Praxis- und Anwendungsbezug geschaffen werden (vgl. Gerstenmaier 1995).



Abbildung 3: Förderungsmöglichkeiten überfachlicher Kompetenzen

Bedeutung und Möglichkeiten des Transfers

Der Erwerb von überfachlichen Kompetenzen ist jedoch nicht allein ausschlaggebend. Auch die Verankerung und der Transfer im Schul- und Berufsalltag sind bedeutsam. Besonders für überfachliche Kompetenzen gilt das Postulat, dass die Anwendung des Gelernten auf andere Situationen entscheidend ist, ohne dass träges Wissen entsteht, das letztendlich nicht anwendbar ist. Hierzu ist jedoch erforderlich, den Lernstoff oder das Lernen in authentischen Situationen und Kontexten zu vermitteln. Erst wenn komplexe, alltagstaugliche und berufsbezogene Problemstellungen in den Unterricht integriert werden, bietet sich für Lernende die Chance ihr Wissen auf neue und ähnliche Problemstellungen zu übertragen. Diese Flexibilität auf neue Situationen routiniert reagieren zu können muss trainiert werden, damit eine anpassungsfähige Wissensbasis bei Lernenden entsteht (vgl. Gruber/Mandl/Renkl 2000; Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001). Ein erfolgreicher Transfer ist dann gegeben, wenn abstrakte Lerninhalte an vielen Unterrichtsbeispielen aus unterschiedlichen Kontexten veranschaulicht werden. Durch die Schaffung einer sozialen Lernsituation, wie beispielsweise dem kooperativen Lernen, kann der Transfer noch gesteigert werden (vgl. Billing 2007).

Überprüfung und Bewertung von überfachlichen Kompetenzen

Die Schwierigkeit bei der Überprüfung und Bewertung von überfachlichen Kompetenzen ist, dass sie, wenn dies überhaupt möglich ist, nur in der Bewältigung von Handlungen in Form von Performanz sichtbar werden. Aufgrund der handlungstheoretischen Begründung des Kompetenzbegriffs (vgl. Sloane 2005, S. 10) wird die Handlung hervorgehoben. Hierbei unterstellt der Kompetenzbegriff eine Fähigkeit, die über das konkrete Verhalten hinaus geht und auf eine Fähigkeit zum Handeln zurück geführt wird. Angesichts dieser Trennung zwischen der vorhandenen Fähigkeit oder Disposition zum Handeln und der tatsächlich ausgeführten Handlung folgt, dass Kompetenzen nicht direkt beobachtbar sind. Wie in der nachfolgenden Abbildung verdeutlicht erschließen sich Kompetenzen nur aus ihrer Performanz, d. h. aus dem in einer Situation gezeigten Handeln. Im Umkehrschluss kann jedoch nicht au-

tomatisch abgeleitet werden, dass eine fehlende Performanz auf eine mangelnde Kompetenz zurück zu führen ist. Denn das Handeln eines Lernenden kann auch von weiteren Bestimmungsfaktoren wie beispielsweise der Motivation, der Volition, Selbstkonzeption etc. abhängen. Für die Umsetzung eines vorhandenen Handlungsschemas sind weiterhin Beweggründe bzw. Motive nötig. Nach Roth bedarf es weiterer Antriebe, Werte und Orientierungen (vgl. Roth 1971, S. 173 ff.). Die Beurteilung oder Messung von Kompetenzen durch Tests oder andere Diagnoseverfahren unterliegt daher immer der Unsicherheit, da nicht klar ist, ob das gezeigte Verhalten den vorhandenen Kompetenzen entspricht (vgl. Schwadorf 2003, S. 67). Das Handeln ist zudem flüchtig und ist für eine Kompetenzmessung ungeeignet. Stattdessen muss der Aufbau von Kompetenzen als dauerhafte interne Bedingung für das Handeln ermöglicht und erfasst werden (vgl. Spöttl/Musekamp 2009, S. 21).



Abbildung 4: Zusammenhang zwischen Kompetenz und Performanz

Ein weiteres Problem bei der Erfassung und Beurteilung von Kompetenzen ist nach Hasselhorn das Unschärfeproblem, das aus dem Transferproblem und dem dynamischen Charakter von Kompetenzen resultiert (vgl. Hasselhorn 2005, S. 2 f.). Für die Kompetenzmessung ist die Formulierung von Kompetenzen schwierig, da sie einerseits nicht zu weit und andererseits nicht zu eng formuliert werden dürfen, um Handeln sinnvoll zu erläutern. Insbesondere für komplexe Handlungen sind Kompetenzen nur sehr schwierig zu bestimmen.

In der wissenschaftlichen Diskussion konnte bisher nicht abschließend geklärt werden, wie überfachliche Kompetenzen zu messen, zu bewerten, zu zertifizieren und auch voneinander abzugrenzen sind. Es gibt unterschiedliche Ansätze hinsichtlich der Bestimmung, welche Komponenten eine Kompetenz umfasst, damit eine entsprechende Leistung erbracht werden kann (vgl. Klieme/Hartig 2007, S. 12; Spöttl/Musekamp 2009, S. 21). Weitere Probleme hinsichtlich der Erfassung und Bewertung von überfachlichen Kompetenzen bestehen aufgrund des Fehlens eines einheitlichen, abgesicherten Kompetenzmodells. In der wissenschaftlichen Diskussion werden unterschiedliche Modelle erforscht und diskutiert. Für die

kaufmännische Bildung und insbesondere für die überfachlichen Kompetenzen liegen noch keine elaborierten Kompetenzentwicklungsmodelle vor (vgl. Klieme 2004, S. 13). Eine ausführliche Auseinandersetzung hinsichtlich der verschiedenen Forschungsansätze und Forschungsergebnisse kann hier nicht erfolgen. Aber die Komplexität hinsichtlich der Erfassung von Kompetenzen – insbesondere von überfachlichen Kompetenzen - und der Kompetenzentwicklung von überfachlichen Kompetenzen im beruflichen Kontext konnte deutlich werden.

Um für die schulische Praxis die Erfassung und Entwicklung von überfachlichen Kompetenzen trotz mangelnder Forschungsergebnisse möglich zu machen, wird auf Kaufhold verwiesen, die für die Erfassung und Bewertung von Kompetenzen, die Notwendigkeit sieht, diese stets im Zusammenhang mit dem Handlungskontext zu betrachten (vgl. Kaufhold 2006, S. 22). Überfachliche Kompetenzen können im Schulalltag nur in Handlungssituationen geprüft werden, in denen die Lernenden die Möglichkeit haben entsprechende überfachliche Kompetenzen auch zu zeigen. Eine Multiple-Choice-Arbeit ist somit nicht zielführend. Alternativ ist aber die Selbstreflexion in Form von Interviews oder Lernportfolios eine Möglichkeit zur Darlegung von überfachlichen Kompetenzen. Die Problematik der Aussagekraft hinsichtlich dieser Selbstaussagen ist zu berücksichtigen.

Eine weitere Hilfe für die Beurteilung und Entwicklung von überfachlichen Kompetenzen sind Kompetenzraster. Bei der Zielpräzisierung und curricularen Analyse der Lernfelder, im Rahmen der schulinternen didaktischen Bildungsgangarbeit, geht es zum einen um das Leitziel der beruflichen Handlungskompetenz und zum anderen um die Zielformulierungen der einzelnen Lernfelder, als Beschreibungen von Arbeiten (Handlungen, Tätigkeiten), die von den Lernenden im Praxisfeld beherrscht werden sollen. Dabei werden aus der beruflichen Handlungskompetenz keine Teilziele abgeleitet, sondern sie ist als Leitziel eine Prüfinstanz für das Handeln der Lehrerinnen und Lehrer. In diesem Sinne muss im Vorfeld aller didaktischen Entscheidungen stets gefragt werden, ob diese zu einer Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz beitragen (vgl. Sloane 2009, S. 200).

Für die konkrete didaktische Bildungsgangarbeit ist es daher sinnvoll, aus dem Leitziel der beruflichen Handlungskompetenz Regulative zu entwickeln, die als Perspektiven zur Reflexion dienen können. Hier kann beispielsweise das kategoriale Kompetenzmodell von Sloane (vgl. Abb. 5) eine Orientierungshilfe sein, welches die materiale bzw. Objektseite (Fach – Person – Gruppe) mit den formalen Ansprüchen: Methoden- und Lernkompetenz, Sprach- und Textkompetenz sowie ethische Kompetenz verbindet. Dies führt zu einer Tabelle von neun Kompetenzbeschreibungen, wobei die ethisch-moralische Dimension eine Erweiterung gegenüber dem Modell der KMK darstellt (vgl. Sloane 2009, S. 201).

Neben dem Ausweis von Regulativen für das Konstrukt der beruflichen Handlungskompetenz, eignet sich das kategoriale Kompetenzgefüge in besonderem Maße für die in unserem Workshop analysierte Problematik einer unterrichtspraktischen Ausdifferenzierung von Querschnittskompetenzen. Diese werden zum Teil auch als Bindestrich-Kompetenzen oder Metakompetenzen bezeichnet (vgl. Sloane 2005, S. 11 f). Darunter versteht man solche Querschnittsfaktoren, die alle Kompetenzbereiche beeinflussen und ihren Schwerpunkt in der Regel im überfachlichen Bereich haben, z. B. Umweltkompetenz, Medienkompetenz, Innovationskompetenz, Genderkompetenz, interkulturelle Kompetenz oder (Selbst-)lernkompetenz. Die hiermit verbundenen hochkomplexen Anforderungsstrukturen machen unserer Ansicht nach die zusätzliche ethisch-moralische Dimension besonders sinnvoll, was das folgende Beispiel zur Genderkompetenz im Ausbildungsberuf Sport- und Fitnesskauffrau/Sport- und Fitnesskaufmann, verdeutlichen soll (vgl. Abb. 6). In diesem Zusammenhang

ist auch ein Diskurs mit der beruflichen Praxis interessant, um die dort existierenden Vorstellungen bzw. Konzepte einer solchen Querschnittskompetenz sowie Ansätze zur Bewältigung der damit verbundenen betrieblichen Probleme, herauszufiltern (vgl. Sloane 2005, S. 11). Detaillierte Anregungen zur unterrichtspraktischen Ausdifferenzierung und Konkretisierung von Handlungskompetenz, in seinen Dimensionen Fachkompetenz, Human(Selbst)kompetenz und Sozialkompetenz, jeweils verbunden mit den Akzentuierungen Methodenkompetenz, Lernkompetenz und kommunikative Kompetenz finden sich bei Bader/Müller (2002, S. 179-181).

	<i>Fach (Domäne)</i>	<i>Person</i>	<i>Gruppe</i>
<i>Methoden- und Lernkompetenz</i>	Entdecken fachlicher Probleme Entwicklung von fachbezogenen Problemlösungen usw.	Thematisierung eigener Lern- und Arbeitsleistungen usw.	Planung und Durchführung von Gruppenprozessen Umgang mit Problemen in der Gruppe usw.
<i>Sprach- und Textkompetenz</i>	Umgang mit fachlichen Texten Fachkommunikation usw.	Kommunikation über und Verschriftlichung eigener Leistungen usw.	Gruppenprozesse besprechen Arbeitsergebnisse der Gruppe dokumentieren usw.
<i>Ethische Kompetenz</i>	Fachliche Verantwortung Einhalten von rechtlichen Vorschriften und anderen Normen usw.	Verantwortung für die eigene Arbeit und für das eigene Leben usw.	Verantwortung für die Gruppe Solidarität usw.

Abbildung 5: Entwicklung von Regulativen für den Unterricht aus dem Konstrukt der beruflichen Handlungskompetenz – kategoriales Kompetenzmodell (Sloane 2009, S. 201)

Neben der Nutzung in der Bildungsgangarbeit, kann das kategoriale Kompetenzgefüge auch im Unterricht eingesetzt werden. Anhand dieses Rasters können Schülerinnen und Schüler ihr eigenes Lernhandeln reflektieren und so ihre Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen steigern. Dilger argumentiert in diesem Zusammenhang wie folgt: Da alle Perspektiven im kategorialen Kompetenzmodell auf das Ziel der Handlungskompetenz hin auszurichten sind, kann die selbstständige Handlung durch die Verbindung der Perspektiven erwachsen. Selbstregulation liegt somit in der Verknüpfungsleistung der Perspektiven durch den Lernenden. Dieser kann sich durch Selbstreflexion des eigenen Lernprozesses der Verschränkung zunehmend bewusst werden und sie selbstregulierend gestalten (vgl. Dilger 2007, S. 113, 114).

Dies ist unserer Ansicht nach besonders interessant für Unterrichtsphasen, in denen die Entwicklung von Querschnittskompetenzen im Vordergrund steht, um die Komplexität der damit verbundenen Problembereiche auf Seiten der Schülerinnen und Schüler zu verdeutlichen. Schließlich wird auf diese Weise der, in den Formulierungen der (beruflichen) Handlungskompetenz eingeforderten, Förderung des selbstständigen Handelns und Lernens, verbunden mit einer Stärkung der Bereitschaft zum lebenslangen Lernen, Rechnung getragen.

	Domäne	Person	Gruppe
Lernen/ Methode	Analyse des vorhandenen Leistungsangebotes mit Hilfe des GEM-Leitfadens	Erkennen eigener geschlechtsspezifischer Prägungen (z.B.Schönheitsideale) durch Selbsterfahrungsprozesse	Analyse von geschlechtsgeprägtem Gesundheitshandeln durch „spekulative“ Arbeitsphasen
Kommunikation/ Sprache/ Text	Außenvertretung (Argumentation) neuer genderorientierter Angebote im Praxiseumfeld	Die eigene Genderkompetenz in einem Bewerbungsschreiben formulieren	Textanalyse politischer Programme der Gesundheitspolitik (Gender Mainstreaming)
Wertmaßstab/ Ethik	Ethische Grundlagen: Sport und Gender (z.B. gleiche Wertschätzung unterschiedlicher Voraussetzungen)	Bewusstmachung der Eigenverantwortung für eine gute Balance zwischen Beruf und Privatleben	Partnerschaftliche Zusammenarbeit von Frauen und Männern am Arbeitsplatz (Geschlechterdialoge)

Abbildung 6: Beispiel: individuelle Ausdifferenzierung von Genderkompetenz als Querschnittskompetenz - im Rahmen der Berufsausbildung zur/m Sport- und Fitnesskauffrau/Sport- und Fitnesskaufmann

Förderung überfachlicher Kompetenzen bei Lehrerinnen und Lehrern (Mesoebene)

Die Förderung, Entwicklung und Bewertung überfachlicher Kompetenzen stellt erhöhte Anforderungen an die Lehrenden dar. Lehrpersonen müssen in der Lage sein aufgrund ihrer didaktischen und pädagogischen Kompetenz die erforderlichen Maßnahmen umzusetzen und anwenden zu können. Die Kompetenzorientierung bedeutet einerseits die Berücksichtigung einer outcome-Orientierung und andererseits die Förderung der beruflichen Handlungskompetenz. Die systematische Förderung überfachlicher Kompetenzen ist neben der Berücksichtigung und Anwendung verschiedener theoretischer Modelle auch immer Curriculararbeit, die didaktisch-organisatorische Bildungsgangarbeit betrifft und im Bildungsgangteam erarbeitet werden muss. Es geht um die Erstellung eines systematischen Gesamtkonzepts zur Förderung überfachlicher Kompetenzen innerhalb von Bildungsgängen.

Dies erfordert eine besondere Lehrerprofessionalität, welche die erforderlichen Maßnahmen systematisch plant, durchführt und evaluiert. Aufgrund der Überfachlichkeit ist die Abstimmung, Durchführung und Evaluation dieser Aufgaben innerhalb eines Bildungsgangteams erforderlich. Die Team- und Diskursfähigkeit von Lehrpersonen kommt hier besonders zum Tragen. Lehrende müssen in der Lage sein, im Team auf Grund von Vor- und Nachteilen und verschiedenen Meinungen, eine gemeinsame Entscheidung zu treffen und bereit sein diese gegebenenfalls zu revidieren bzw. zu ändern.

Für die Umsetzung eines Konzepts, welches überfachliche Kompetenzen innerhalb eines Bildungsganges systematisch fördern soll haben Lehrpersonen eine Schlüsselfunktion inne. Fraglich ist jedoch, ob Lehrkräfte aufgrund der vorhandenen Handlungskompetenz dieser Schlüsselfunktion auch gerecht werden können und für die Förderung von Innovationen im Schulalltag als treibende Kraft zur Verfügung stehen. So hat eine von Hasenbank (2001)

durchgeführte Schulleiterbefragung an bayrischen Schulen ergeben, dass neben der quantitativen Personalfrage und der Schulausstattung, das drittgrößte Problem die Lehrerkompetenz und -bildung ist sowie die Einführung neuer Konzepte und Ordnungsgrundlagen.

Terhart beschreibt die Entwicklung von Lehrerprofessionalität wie folgt: „Professionalität entsteht nicht aus dem Nichts, sondern muss in einem längeren Prozess entwickelt werden. Auf kollektiver Ebene setzt dies eine bestimmte historisch-gesellschaftliche Entwicklung voraus, auf individueller Ebene lässt sich Professionalität als berufsbiographisches Entwicklungsproblem“ (Terhart 2001, S. 94) darstellen. Sloane stellt fest, dass die Lehrerprofessionalität als Zielkategorie für das berufliche Schulwesen auch als „Komplementarität von fachlicher Ausbildung einerseits und pädagogisch-didaktischer Ausbildung andererseits“ (Sloane 2000, S. 123) aufgefasst werden kann.

Sloane sieht die Lehrerprofessionalisierung als einen kontinuierlichen Entwicklungsprozess mit Beginn der Schulausbildung, der Berufsausbildung, dem Studium, dem Referendariat bis zum Berufseinstieg und der Weiterbildung (vgl. Sloane 2001, S. 261). Ähnliche Forderungen werden auch von der OECD aufgestellt: Neben der systematischen Verzahnung von Lehraus- und -weiterbildung muss auch ein geeignetes Anreizsystem für die kontinuierliche berufliche Entwicklung gegeben sein (vgl. OECD 2004, S. 7).

Im Rahmen von Lehrerprofessionalisierung ist insbesondere die Fähigkeit der Lehrperson, sich weiter zu entwickeln, seine Stärken und Schwächen zu erkennen und konstruktiv damit umzugehen, eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen von neuen Konzepten im Schulalltag (vgl. Sloane 2001, S. 42). Fraglich ist vor diesem Hintergrund, wie eine Lehrperson an professionelle Handlungsfähigkeit gelangt. Durch das Erleben zahlreicher Erfahrungen im Lehrerberuf verdichtet sich das Wissen und verschiedene Handlungsrepertoires können aufgebaut und zielgerichtet eingesetzt werden. Wenn diese Handlungen im Rahmen einer Metakognition regelmäßig überprüft werden und die Praxis mit der Theorie reflektiert wird, dann macht dies genau Lehrerprofessionalität aus. Durch den konstruktiven Umgang mit der Wissenschaft und der Theorie ist die Professionalität zu steigern. Reflexion und Selbstbeurteilung sind daher unerlässlich, insbesondere wenn es um die Verbesserung von Unterrichtsqualität und Schulentwicklung geht (vgl. Schlömerkemper 2002, S. 317).

Förderung überfachlicher Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern (Mikroebene)

Gestaltungsempfehlungen für komplexe, berufsbezogene Lehr-/Lernarrangements unter besonderer Berücksichtigung einer individuellen Förderung überfachlicher Kompetenzen

Den folgenden Ausführungen liegt ein handlungstheoretisches und konstruktivistisches Lern- und Lehrverständnis zugrunde, bei dem sich die Schülerinnen und Schüler einen Lerngegenstand, z.B. eine im Unterricht dargebotene Lernsituation, durch Lernhandeln erschließen (vgl. Abb 7).

Konstruktivistische lerntheoretische Ansätze reflektieren allgemein die Überzeugung, dass die Informationen vom Lernenden aktiv konstruiert und nicht vom Lehrenden übermittelt werden (vgl. Lefrancois 2006, S. 179). Insofern ist ein schüleraktivierender Unterricht notwendig, der individuelles Lernen fördert, wobei die Ergebnisse nicht genau vorhersagbar sind. Die Qualität des Lernhandelns der Schülerinnen und Schüler ist dabei Ausdruck ihrer eigenen Denk- und Handlungsfähigkeit, die sich in konkreten, reflektierenden und anwen-

dungsbezogenen Aktivitäten bei der Erkundung des Lerngegenstands zeigt. Dabei ist von Bedeutung, dass durch das Lernhandeln immer auch eine Veränderung der eigenen Fähigkeit zur Reflexion sowie der Fähigkeit zur Anwendung möglich ist, sich also die eigene Handlungskompetenz im Aneignungsprozess verändert (vgl. Sloane 1999, S. 59, 60).

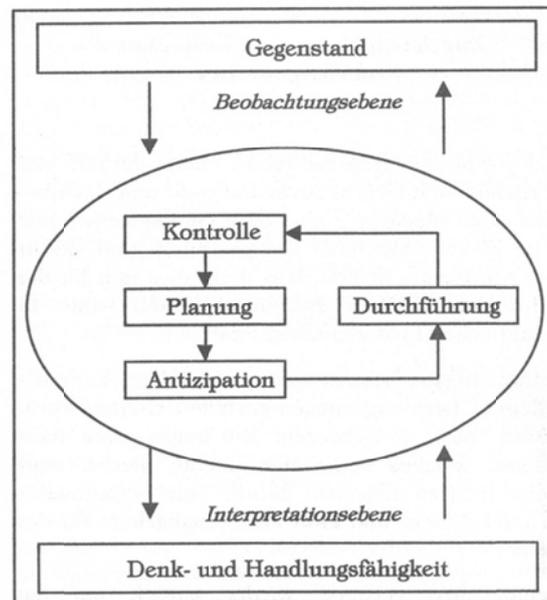


Abbildung 7: Lernhandeln II (Sloane 1999, S. 61)

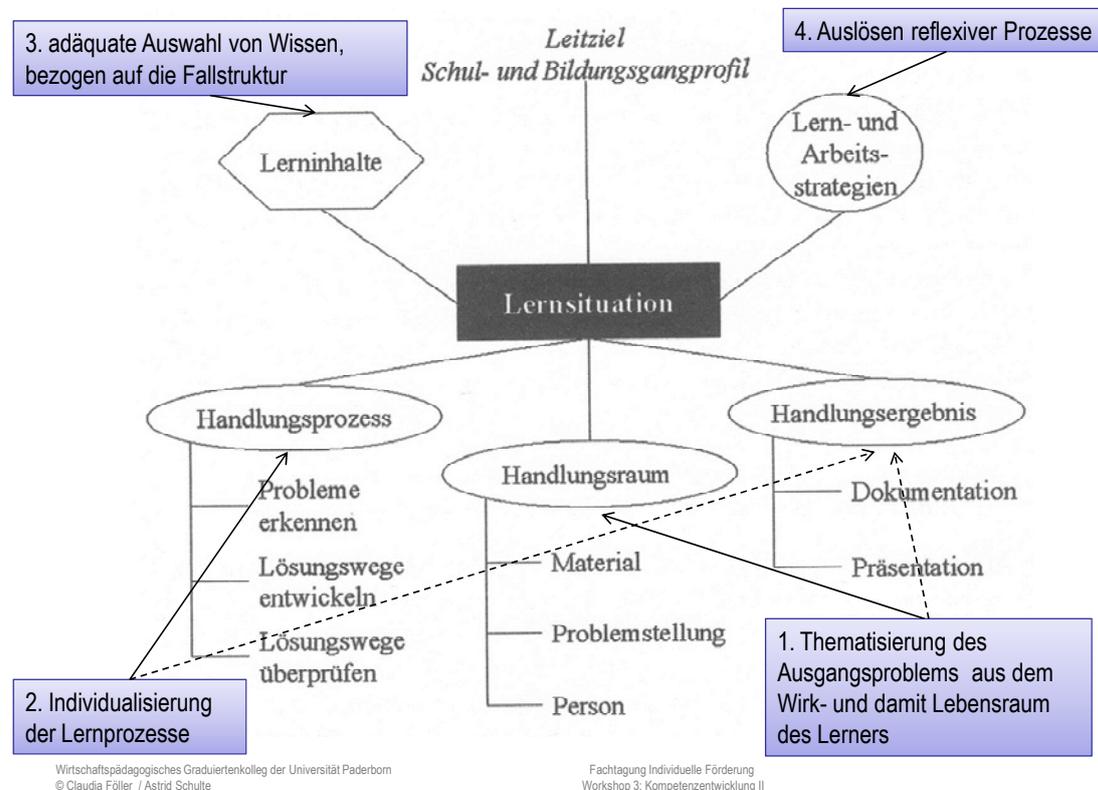
Die im Rahmen unseres Workshops dargestellten und zum Teil auch diskutierten Gestaltungsmöglichkeiten von komplexen, berufsbezogenen Lehr-/Lernarrangements, basieren zu einem wesentlichen Teil auf allgemeinen Modellierungsempfehlungen von Sloane, der die Aussagen einer Vielzahl wirtschaftsdidaktischer Experten zu den folgenden vier Gesichtspunkten verdichtet:

- „i. Thematisierung des Wirkungsraums in Fallstrukturen
- ii. Individualisierung des Lernprozesses
- iii. Anwendung (Applikation) wissenschaftlicher Erkenntnisse auf die Fallstruktur
- iv. Auslösen metakognitiver Prozesse“ (Sloane 1999, S. 65).

Abbildung 8 soll in diesem Zusammenhang einige zentrale Bezüge der Modellierungsempfehlungen zu den unterschiedlichen Bestandteilen von Lernsituationen, als Lerngegenstände, verdeutlichen. So wird beispielsweise die Empfehlung „Auslösen metakognitiver Prozesse“ als zu fördernde Lern- und Arbeitsstrategie, im Rahmen des selbstgesteuerten Lernens, interpretiert.

Die so strukturierten Modellierungsempfehlungen haben wir vor dem Hintergrund unserer Workshopthematik, also mit Blick auf eine angestrebte individuelle Förderung überfachlicher Kompetenzen, bewertet bzw. gewichtet sowie präzisiert und ergänzt. Dabei haben wir versucht der Problematik Rechnung zu tragen, dass, im Unterschied zu fachlichen Interessen, welche am Berufskolleg häufig bereits zur Wahl eines bestimmten Bildungsgangs bzw. Ausbildungsberufs geführt haben, Interessen für überfachliche Kompetenzbereiche häufig erst im Unterricht entwickelt werden müssen. Unsere Vertiefungen der allgemeinen Modellierungsempfehlungen sind insofern motivationstheoretischer Natur. Dabei erschien uns bei der Planung unseres Workshops Genderkompetenz als geeignetes Beispiel für einen überfachlichen Kompetenzbereich, bei dessen Förderung Lehrerinnen und Lehrer an Berufskollegs, unserer Erfahrung nach häufiger als bei anderen Themen, mit Hemmnissen auf Seiten

der Schülerinnen und Schüler, z. B. grundsätzliches Desinteresse oder Abneigungen unterschiedlicher Art, zu kämpfen haben.



26

Abbildung 8: Lernsituation (in Anlehnung an Sloane 2009, S. 199)

Auf dieser Basis können folgende Gestaltungsempfehlungen für komplexe, berufsbezogene Lehr-/Lernarrangements unter besonderer Berücksichtigung einer individuellen Förderung überfachlicher Kompetenzen formuliert werden:

1. Anforderungsbereich:

Die Lernsituation sollte eine hohe Lebensnähe haben und an subjektive Erfahrungsstrukturen anknüpfen (vgl. Sloane 1999, S. 65 f):

- Es wird eine Lebenssituation aus dem Alltag dargestellt;
- Die Problemstellung entspricht den Erfordernissen des Alltags;
- Die Problemstellung ist für den Lerner authentisch.

Aus motivationstheoretischer Perspektive, mit Blick auf eine angestrebte Interessengenesse für überfachliche Kompetenzbereiche, kann hier folgendes ergänzt werden:

- Die Lernsituation enthält Anreize, die sich aus einem Neuheits-, Ungewissheits-, Komplexitäts- oder Überraschungsgehalt der dargebotenen Informationen (z. B. Arbeitsmaterialien) ableiten lassen.

Diese kollativen Variablen erhalten Gültigkeit durch Vergleich der gegebenen Informationen mit dem Vorwissen und den Erwartungen der Schülerinnen und Schüler und beeinflussen deren Aktivationsniveau (vgl. Winther 2006, S. 101). Abbildung 9 stellt in diesem Zusammenhang ein Beispiel aus dem Kompetenzbereich „Gender“ als Querschnittskompetenz dar:

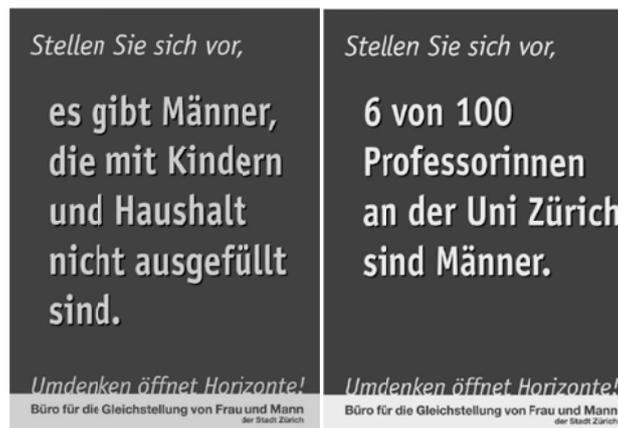


Abbildung 9: Kampagne der Fachstelle für Gleichstellung, Stadt Zürich (vgl. Doblhofer/Küng 2008, S. 77, 201)

Die Nutzung von kollativen Anreize stellt für die Lehrenden evtl. ein Zielkonflikt zu der Anforderung c, nach Authentizität der Lernsituation, dar. Hier muss eine Abwägung erfolgen.

2. Anforderungsbereich:

Aufgrund der konstruktivistischen Grundposition, ist eine Individualisierung des Lernens im Rahmen der Lernsituation notwendig, wobei die subjektiven Wissensstrukturen der Lernenden den jeweiligen Erkundungs- und Suchprozess leiten (vgl. Sloane 1999, S. 66):

- a. Der Lernende erhält unterschiedliche (multiple) Wissensangebote, aus denen er sowohl inhaltlich als auch bezüglich der Präsentationsform auswählen kann;
- b. Die Problemstellung hat subjektive Relevanz für den Lernenden;
- c. Die Lernsituation bietet dem Lerner Identifikationsmöglichkeiten;
- d. Der Lernende kann den Lernprozess selbst gestalten;
- e. Der Lernende kann im Lernprozess Entscheidungen selbst treffen.

Aus motivationstheoretischer Perspektive, mit Blick auf eine angestrebte Interessengenesse für überfachliche Kompetenzbereiche, kann hier angemerkt werden, dass die Anforderungen b und c, im Sinne einer subjektiven Bedeutsamkeit der Lernsituation für die Schülerinnen und Schüler (Beruf, Familie, Freizeit), evtl. verbunden mit der Möglichkeit, sich mit bestimmten Rollen konkret identifizieren zu können, einen hohen Stellenwert haben (vgl. Winther 2006, S. 99). Hierbei wird deutlich, dass es nicht ausreichend ist, wenn die Lehrenden ausschließlich den ‚objektiven‘ Gegenstand, der aus einem intersubjektiven Konsens über die Gegenstandsbedeutung abgeleitet wird, betrachten (vgl. Winther 2006, S. 98). Gemäß der konstruktivistischen Grundposition ist in Lehr-/Lernprozessen die subjektive Gegenstandsauffassung des Lernenden entscheidend (Konstruktionselement). Diese ist abhängig vom Vorwissen der Schülerinnen und Schüler über den Gegenstand, von ihren Vorstellungen und Einschätzungen sowie von sozial-interagierenden Bedeutungszuschreibungen und Bewertungen (Kontextfaktoren, Peer Groups, Lehrern usw.) (vgl. Winther 2006, S. 99). Dies stellt, bezogen auf die anthropogene Bedingungsanalyse, hohe Anforderungen an die Lehrerinnen und Lehrer. Ferner wird hier der Einfluss der Lehrerpersönlichkeit und des Lernklimas auf den Lehr-/Lernprozess in besonderem Maße offenkundig (vgl. Winther 2006, S. 100).

3. Anforderungsbereich:

Um flexibles Wissen zu erhalten, sollten wissenschaftliche Erkenntnisse in der

Lernsituation stets in Verbindung mit Handlungsbezug angeboten werden. Dabei kann einerseits der Fall als Illustration wissenschaftlicher Aussagen genommen werden (deduktives Vorgehen) oder andererseits der Fall als Ausgangspunkt genutzt werden, um wissenschaftliche Aussagen durch forschendes Lernen zu entdecken (induktives Vorgehen).

Grundsätzlich ist die induktive Vorgehensweise zu bevorzugen (vgl. Sloane 1999, S. 67, 68):

- a. Es werden wissenschaftliche Erkenntnisse und Verfahren berücksichtigt;
- b. Die Lernsituation führt auf induktivem Weg zum Wissen über wissenschaftliche Erkenntnisse und Verfahren.

Aus motivationstheoretischer Perspektive, mit Blick auf eine angestrebte Interessengenesse für überfachliche Kompetenzbereiche, kann hier betont werden, dass das Erkennen oder Herstellen von Bedeutungen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler abhängig ist von der Nützlichkeit des Lerngegenstands für Kenntnisse oder Qualifikationen (vgl. Winther 2006, S. 100). Mit dem Ziel der Gefahr zu begegnen, dass in einer Lernsituation erworbenes Wissen träge, im Sinne einer Fixierung auf eben diese Situation, bleibt, fordert Winter zusätzlich:

- c. Inhalte werden, in verschiedenen (multiplen) Kontexten vermittelt, die es dem Lernenden erleichtern, relevante Merkmale von Konzepten zu abstrahieren und auf diese Weise flexibles Wissen zu entwickeln.

Dies fordert von den Lehrenden eine planvolle Unterrichtssequenzierung, die dem Prinzip konkreter vor abstrakter Handlungsfolge verpflichtet ist (vgl. Winther 2006, S. 68).

4. Anforderungsbereich:

Jedes Lehr-/Lernarrangement sollte auch die Selbstlernfähigkeit als entscheidende Schlüsselqualifikation fördern. Aufgrund der erforderlichen Selbststeuerung des Lernprozesses muss die Lernsituation Raum für die metakognitive Durchdringung des Geschehens haben (vgl. Sloane 1999, S. 69, 70):

- a. Der Lernende hat die Möglichkeit, das eigene Handeln reflexiv zu durchdringen, um insbesondere Einsichten in die eigenen Fähigkeiten zu gewinnen;
- b. Es werden Gruppenprozesse thematisiert und auf diese Weise nachvollziehbar.

Aus motivationstheoretischer Perspektive, mit Blick auf eine angestrebte Interessengenesse für überfachliche Kompetenzbereiche, kann hier ergänzt werden (vgl. Winther 2006, S. 102):

- c. Die Lernsituation enthält konzeptuelle Konflikte, die, neben motivationalen und kognitiven Anreizen, insbesondere auch metakognitive Stimuli enthalten.

Ein Beispiel für einen konzeptuellen Konflikt aus der Genderthematik zeigt die folgende Abbildung:

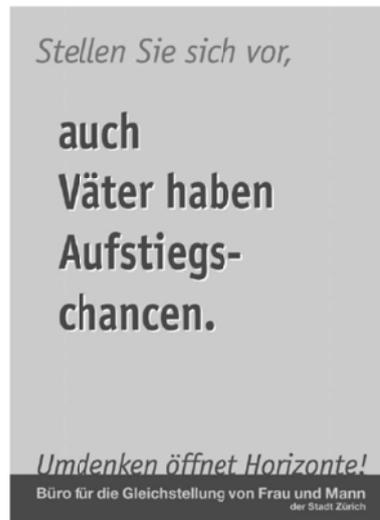


Abbildung 10: Kampagne der Fachstelle für Gleichstellung, Stadt Zürich (vgl. Doblhofer/Küng 2008, S. 251)

Abbildung 11 stellt die Bezüge der genannten, motivationstheoretischen Aspekte zusammenfassend und anschaulich dar:

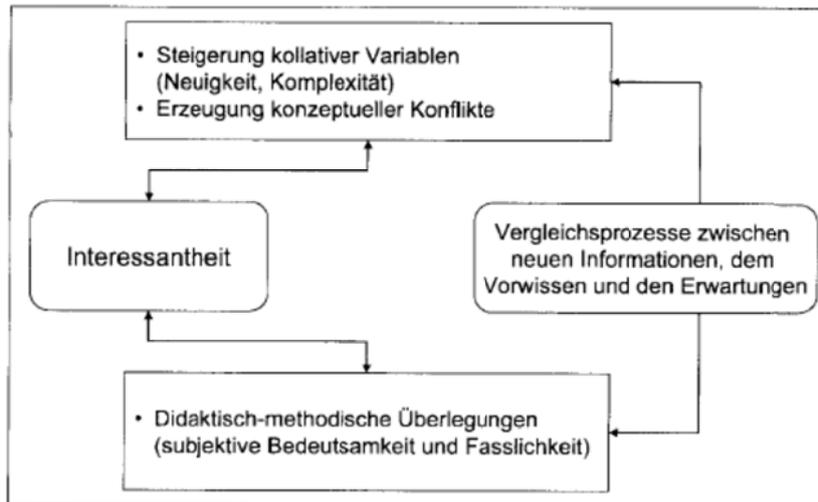


Abbildung 11: Interessantheit als Gestaltungsinstrument (Winther 2006, S. 100)

Gestaltungsmöglichkeiten von Selbstreflexion, als geeignete Lern- und Arbeitsstrategie zur individuellen Förderung überfachlicher Kompetenzen, im Kontext komplexer, berufsbezogener Lehr-/Lernarrangements

Wie bereits ausgeführt wurde, bedarf es bei einer angestrebten individuellen Förderung überfachlicher Kompetenzen besonders sorgfältiger didaktischer Überlegungen der Lehrerinnen und Lehrer. In diesem Zusammenhang kann der Lern- und Arbeitsstrategie „Selbstreflexion“ eine besondere Bedeutung zugesprochen werden. Dies gilt einerseits für eine gezielte Steuerung von Aufmerksamkeit und Konzentration der Schülerinnen und Schüler, mit dem Potenzial Lernprozesse hierdurch beschleunigen zu können (quantitativer Aspekt) sowie andererseits mit Blick auf die Entwicklung eines vertieften Verständnisses für den jeweiligen Gegenstandsbereich, z. B. Umwelt- oder Genderproblematik (qualitativer Aspekt) (vgl. Dilger 2007, S. 2 f).

Bei der Gestaltung des Workshops haben wir uns hauptsächlich an dem folgenden Modell der Selbstreflexion beim Lernen orientiert (vgl. Abb. 12):

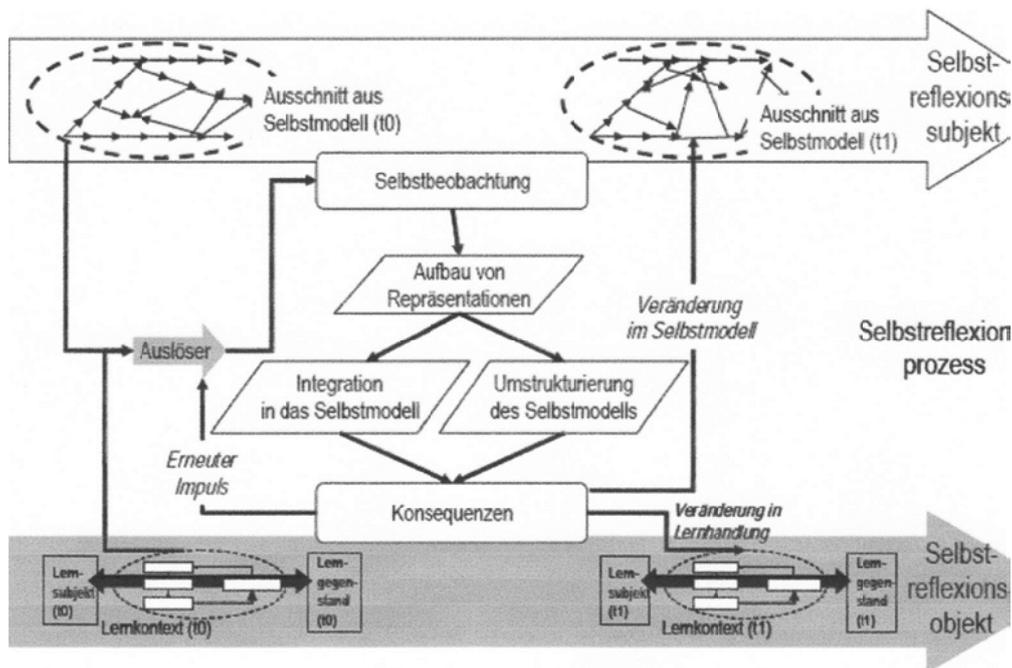


Abbildung 12: Modell der Selbstreflexion beim Lernen (Dilger 2007, S. 286)

Anhand dieses Modells lassen sich die im Folgenden aufgezeigten Gestaltungsmöglichkeiten von Selbstreflexion, im Kontext komplexer Lehr-/Lernarrangements, bildlich nachvollziehen. Für die praktische Unterrichtsgestaltung bieten sich den Lehrenden demnach folgende Optionen (vereinfacht, in Anlehnung an Dilger 2007, S. 298-302):

Der Auslöser der Selbstreflexion kann entweder von der Umgebung herrühren (z. B. paradoxe Situation oder Regulierungsmaßnahme durch den Lehrenden) oder in der Person selbst liegen (z. B. Wahrnehmung der eigenen Unsicherheit bei einem Rollenspiel). Dabei sollte bedacht werden, dass der auslösende Impuls durch die grundsätzlichen Einstellungen der Schülerinnen und Schüler (Selbstreflexionssubjekte), z. B. Offenheit, Mehrperspektivität oder Verantwortungsübernahme, gefiltert wird und vor dem Hintergrund ihres aktuellen Denk- und Handlungsmusters wahrgenommen und interpretiert wird.

Die Selbstbeobachtung kann unterschiedliche Bezugspunkte haben. So kann die Lernsituation, als Lernobjekt, reflektiert werden (z. B. Motivationsgehalt, Schwierigkeitsgrad, Wirksamkeit für den Kompetenzzuwachs). Ferner kann der Lernende seinen eigenen Lernprozess reflektieren (z. B. Zielsetzung, Planung der Vorgehensweise/Strategieeinsatz, Durchführung, Kontrolle/Evaluation). Schließlich kann sich die Reflexion auf die eigene Person (als Lerner) beziehen, was sich in strukturellen Beschreibungen über die eigene Person ausdrückt.

Außerdem kann die Selbstbeobachtung verschiedene Abstraktionsgrade aufweisen. Sie kann sich zunächst auf eine einzelne, konkrete Handlung in einer Situation beziehen. Dabei werden Informationen verarbeitet, die sich durch den betreffenden Kontext auszeichnen. Daneben kann eine Selbstbeobachtung sich auch auf Handlungstypen beziehen. Damit ist ein Vergleich von Informationen aus unterschiedlichen Situationskontexten gemeint, beispielsweise mit dem Ziel, Muster der eigenen Wahrnehmung oder Handlung zu erkennen. Letztlich kann eine Selbstreflexion von konkreten Handlungen vollständig dekontextualisiert sein, um ebensolche situationsunabhängigen Informationen über sich selbst zu erhalten (z. B. die grundsätzliche eigene Einstellung zur Geschlechterfrage).

Darüber hinaus können bezüglich der Selbstbeobachtung unterschiedliche Strukturierungsgrade unterschieden werden. Zum einen besteht die Möglichkeit, dass die Lehrenden den Selbstbeobachtungsprozess ihrer Schülerinnen und Schüler vorstrukturieren, indem Sie beispielsweise einen bestimmten Bezugspunkt oder Abstraktionsgrad vorschreiben. Zum anderen kann, gerade bei bereits höher entwickelter Selbstreflexionskompetenz der Lerner, die Fokussierung der Selbstreflexion selbständig und interessengesteuert während des Selbstbeobachtungsprozesses erfolgen.

Ferner lassen sich Selbstreflexionen hinsichtlich des Darstellungsmodus und der Form der, im Rahmen des Selbstreflexionsprozesses gewonnenen, selbstbezogenen Informationen unterscheiden (Aufbau von Repräsentationen). Hierbei gibt es grundsätzlich die Optionen, dass eine Repräsentation ausschließlich gedanklich vollzogen wird, zusätzlich ausgesprochen wird oder auch in schriftlicher Form vorliegt. Der Darstellungsmodus entscheidet hierbei über Zugangsmöglichkeiten zu den selbstbezogenen Informationen für die Person selbst und für Dritte. Schließlich können die selbstbezogenen Informationen sprachlich, bildlich oder symbolhaft dargestellt werden. Dabei kommt bei rationalen Formen von Reflexion der Versprachlichung eine hohe Bedeutung zu, während bei nicht-rationalen Reflexionsformen (z.B. Träume, Ängste) Repräsentationsformen in Form von Metaphern, Zeichnungen, Bildern, Fotos usw. sinnvoller sein können.

Literaturverzeichnis

- Bader, R./Müller, M. (2002): Leitziel der Berufsbildung: Handlungskompetenz. Anregungen zur Ausdifferenzierung des Begriffs. In: Die berufsbildende Schule, 54 (6), S. 176-182.
- Bannert, M. (2007): Metakognitionen beim Lernen mit Hypermedien – Erfassung, Beschreibung und Vermittlung wirksamer metakognitiver Strategien und Regulatinsaktivitäten, Münster, New York, München, Berlin.
- Billing, D. (2007): Teaching for transfer of core/key skills in higher education: Cognitive skills. Higher Education, 53 (4), 483-516.
- Dilger, B. (2007): Der selbstreflektierende Lerner. Eine wirtschaftspädagogische Rekonstruktion zum Konstrukt der "Selbstreflexion". Paderborn.
- Doblhofer, D./Küng, Z. (2008): Gender Mainstreaming. Gleichstellungsmanagement als Erfolgsfaktor – das Praxisbuch. Berlin/Heidelberg.
- Döring, R. (1994): Das Konzept der Schlüsselqualifikationen. Ansätze, Kritik und konstruktivistische Neuorientierung auf der Basis der Erkenntnisse der Wissenspsychologie. Hallstadt.
- Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. von (2007a): Einführung. In: Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. von (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2., überarb. und erw. Aufl. Stuttgart, S. XVII-XLVI.
- Erpenbeck, J.; Rosenstiel, L. von (2007b): Vorbemerkung zur 2. Auflage. In: Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. von (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2., überarb. und erw. Aufl. Stuttgart, S. XI-XV.

- Friedrich, H./Mandl, H. (1997): Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: Weinert, F./Mandl, H. (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D, Serie I, Bd. 4. Göttingen, S. 273-293.
- Gerstenmaier, J. M. H. (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. Zeitschrift für Pädagogik, 41 (6), 867-888.
- Graichen, O. (2002): Schlüsselqualifikationen. Eine kritische Beurteilung eines aktuellen Konzepts aus berufspädagogischer Sicht. Marburg.
- Grob, U./Maag Merki K.(2001): Überfachliche Kompetenzen: theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems. Bern.
- Gruber, H./Mandl, H./Renkl, A. (2000): Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In: Mandel, H./Gerstenmaier, J. (Hrsg.): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Göttingen.
- Hasenbank, T. (2001): Führung und Leitung einer Schule (FLeiS) als Dimension und Rahmenbedingung berufsschulischer Entwicklung. Paderborn.
- Hasselhorn, M./Marx, H./Schneider, W. (2005): Diagnostik von Mathematikleistungen, -kompetenzen und -schwächen: Eine Einführung. In: Hasselhorn, M./Marx, H./Schneider, W. (Hrsg.), Diagnostik von Mathematikleistungen. Göttingen, S. 1-4.
- Kaufhold, M. (2006): Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. Wiesbaden.
- Klieme, E./Hartig, J. (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 10 (8), S. 11-29.
- Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1991): Rahmenvereinbarungen über die Berufsschule. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.03.1991). Herausgegeben vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Online verfügbar unter <http://www.kmk.org/doc/beschl/rvbs91-03-15.pdf>, zuletzt geprüft am 02.12.2008.
- Lefrancois, G. R. (2006): Psychologie des Lernens. 4., überarb. und erw. Aufl. Heidelberg.
- Maag Merki, K. (2006): Lernort Gymnasium. Individuelle Entwicklungsverläufe und Schulerfahrungen. Bern.
- Mertens, D. (1974): Schlüsselqualifikationen: Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. Mitteilungen aus der Arbeitsmarktforschung und Berufsforschung (7), 36-43.
- OECD (2004): Zentrale Bedeutung der Lehrkräfte: Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern. Zusammenfassung in Deutsch. URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/38/63/34991087.pdf>, zuletzt geprüft am 04.08.2011.
- Oelkers, J. (1996): Die Konjunktur von „Schlüsselqualifikationen“. In Gonon, P (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen kontrovers. Aarau, S. 123-128.
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In Krapp, A./Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, 4. Auflage. München, S. 601-646.
- Reusser, K. (2001): Unterricht zwischen Wissensvermittlung und Lernen lernen: Alte Sackgassen und neue Wege in der Bearbeitung eines pädagogischen Jahrhundertproblems. In Finkbeiner, C./Schnaitmann, G. W. (Hrsg.): Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik. Donauwörth, S. 106-140.

- Roth, H. (1971): Pädagogische Anthropologie, Band 2, Hannover.
- Schlömerkemper, J. (2002): Leistungsmessung und Professionalität des Lehrerberufs. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, S. 311-321.
- Schwadorf, H. (2003): Berufliche Handlungskompetenz. Eine theoretische Klärung und empirische Analyse in der dualen kaufmännischen Erstausbildung, Stuttgart.
- Sloane, P. F. E. (1999): Situationen gestalten. Von der Planung des Lehrens zur Ermöglichung des Lernens. 2., unveränd. Aufl. Markt Schwaben.
- Sloane, P. F. E. (2000): Lehrerausbildung zwischen Pädagogik und Fach – Ein fiktiver Dialog über die Möglichkeiten einer Professionalisierung der Lehrerbildung. In: Bernard, F./Schröder, B. (Hrsg.): Lehrerbildung im gesellschaftlichen Wandel. Festschrift für Reinhard Bader. Frankfurt am Main, S. 119-132.
- Sloane, P. F. E. (2001): Modularisierte Aus- und Weiterbildungsgänge für Lehrer an berufsbildenden Schulen. In: Die berufsbildende Schule, 53 (9), S. 259 – 265.
- Sloane, P. F. E. (2004): Lehrerselbstqualifizierung und Organisationsentwicklung als mögliche Bedingung für das Gelingen/Misslingen des Lernfeldkonzepts!? – Ein Erfahrungsbericht. In: bwp@ Spezial 1. Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/spezial1/sloane_bwpat_spezial1.pdf, zuletzt geprüft am 28.07.2011.
- Sloane, P. F. E. (2005): Innovationen in der beruflichen Bildung: Von der Idee zur Umsetzung – zur Umsetzbarkeit von Ideen. In: bwp@ Spezial 2. Online verfügbar unter www.bwpat.de/spezial2, zuletzt geprüft am 18.02.2009.
- Sloane, P. F. E. (2009): Didaktische Analyse und Planung im Lernfeldkonzept. In: Bonz, B. (Hrsg.): Didaktik und Methodik der Berufsbildung. Bd. 10. Berufsbildung konkret. Baltmannsweiler, S. 195-216.
- Spöttl, G./Musekamp, F. (2009): Berufsstrukturen und Messen beruflicher Kompetenz. In: Berufsbildung, 63 (119), S. 20-23.
- Terhart, E. (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen und Lehrerbildung. Weinheim/Basel.
- Venth, A. (2005): Wenn Gender auf Didaktik trifft... Lernen und Lehre im Kontext sozialer Konstruktionen. In: Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 2005, H. 3, S. 46-53. Online verfügbar unter <http://www.reportonline.net/start/index.asp> kostenfreier Verlag: 29.1992-50.2002:Volltexte, zuletzt geprüft am 24.10.2008.
- Winther, E. (2006): Motivation in Lernprozessen. Konzepte in der Unterrichtspraxis von Wirtschaftsgymnasien. Wiesbaden.
- Weinert, F. (2001a): Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In Rychen, D. S./Salganik, L. H. (Eds.): Defining and selecting key competencies. Seattle/Toronto/Bern/Göttingen.
- Weinert, F. (2001b): Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In Weinert, F. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel, S. 17-32.

Kompetenzreflexion: Wie stärkt man die Fähigkeit der Lernenden zur individuellen Reflexion durch Portfolioarbeit?

Einleitung

Die Frage im Titel setzt voraus, dass die Fähigkeit zur individuellen Reflexion bedeutsam für Lernende, also für das Lernen ist. Diese Bedeutsamkeit findet sich insbesondere darin, dass Reflexion Lernen beschleunigen und Lernprozesse im Sinne einer Verbesserung verändern können soll und damit unter anderem ein erster Schritt zur Selbstregulation darstellt (vgl. u. a. Dilger 2007). Betrachtet man pädagogische Portfolios unter diesem Aspekt, so werden sie als eine Möglichkeit gesehen, solche Selbst- und Fremdrelexionen sowie die Steuerung des eigenen Lernens anzustoßen und zu entwickeln (vgl. z. B. Winter 2008, S. 168; Häcker 2008b, S. 30; Gläser-Zikuda/Hascher 2007, S. 12). Dieser Beitrag betrachtet daher Portfolios in Verbindung mit Reflexionen und soll Ansätze aufzeigen, die Fähigkeit zur individuellen Reflexion zu stärken.

Im Folgenden soll ein Überblick über die Grundlagen von Portfolios und Reflexion gegeben werden. Daran schließt sich die Darstellung praxisbezogener Ansätze an. Diese Ansätze wiederum zeigen Möglichkeiten der Arbeit mit Portfolios unter dem Gesichtspunkt der Reflexion auf und sollen interessierten Lehrkräften Ansatzpunkte für die eigene schulische Praxis mit Portfolios bieten. Insofern stellen sie nur eine Auswahl dar, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Die angegebene Literatur ermöglicht der Leserin und dem Leser⁸ dafür vertiefende Einblicke. Sie ermöglicht auch, sich mit Aspekten vertraut zu machen, die in diesem Beitrag zurückstehen müssen, wie zum Beispiel den Möglichkeiten der Diagnose, der Lernberatung und der alternativen Leistungsbeurteilung mit Hilfe von Portfolios oder auch die Einbettung in eine didaktische Jahresplanung.

Portfolio Grundlagen

Fragt man nach dem „Wofür“ von Portfolios, so sollen Portfolios im schulischen Umfeld für vieles geeignet sein und vielfältige Funktionen erfüllen können. Gläser-Zikuda und Hascher (vgl. z. B. 2007, S. 12) sowie Häcker (vgl. 2007b, S. 123 ff.) geben u. a. an, dass Portfolios Reflexion und selbst reguliertes Lernen fördern sowie neben deklarativem, auch prozedurales und metakognitives Wissen aufbauen können sollen. Ebenso sollen Diagnose und Lernberatung durch sie ermöglicht bzw. unterstützt werden. Sie sollen eine Möglichkeit zur alternativen Leistungsbeurteilung bieten und der Dokumentation dienen können. Portfolios wird außerdem das Potenzial zugesprochen, Unterricht zu individualisieren und letztlich individuelle Förderung zu unterstützen (vgl. Fiegert 2008, S. 149). Über den Unterricht hinaus werden auch Möglichkeiten beschrieben die Qualität von Unterricht und Schule zu fördern.

Fiegert beschreibt zusammenfassend eine mögliche Brückenfunktion von Portfolios zwischen Lehren und Lernen, Leistungsbeurteilung und individueller Förderung (Fiegert 2008, S.

⁷ Der Beitrag basiert auf Liebberger/Emmler 2010.

⁸ Zur sprachlichen Vereinfachung und besseren Lesbarkeit wird im Folgenden die jeweils kürzere Form gewählt. Wird z. B. Leser geschrieben, ist ohne Einschränkung immer auch das andere Geschlecht gemeint.

149). Das Portfolio ermöglicht dabei einen Dialog über „Lernen“ und „Leistung“. Dadurch kann eine Wechselwirkung zwischen „Beurteilen“ und „Gestalten des weiteren Lernprozesses“ entstehen. Im individuellen Dialog zwischen dem Lernenden und dem Lehrenden ist es dann nur ein kleiner Schritt zur „individuellen Förderung“.

Zur Idee des Portfolios

Der Begriff „Portfolio“ lässt sich auf die italienischen Worte portare für tragen und foglio für Blatt zurückführen. Vereinfacht ausgedrückt werden Blätter getragen oder auch zusammengetragen, üblicherweise in einer Sammelmappe. Die Wurzeln der Verwendung des Begriffs Portfolio lassen sich insbesondere in den künstlerischen und kaufmännischen Bereich zurückverfolgen. Im künstlerischen Bereich werden die Mappen von Künstlern, Architekten, Fotografen und anderen künstlerisch Schaffenden als Portfolio bezeichnet (vgl. z. B. Häcker 2008, S. 27 f.). In ihnen zeigen sie durch Belege ihres Schaffens ihr Können, ihre Arbeitsweise sowie ihre Entwicklung über die Zeit. Der Fokus liegt somit auf entwickelter Kompetenz.

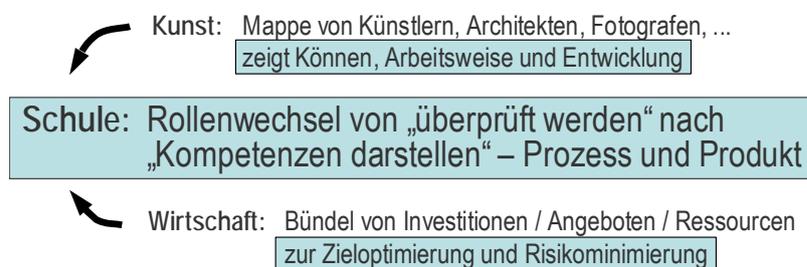


Abbildung 1: Zusammenhang des pädagogischen Portfolios mit dem künstlerischen und kaufmännischen Portfolio

Ein anderer Schwerpunkt findet sich im kaufmännischen Bereich. Als Portfolio wird in diesem Bereich z. B. ein Bündel von Investitionen, Produktangeboten oder Ressourcen bezeichnet (ebd.). Dabei verfolgt die ausgewählte Zusammenstellung die Optimierung im Hinblick auf ein gesetztes Ziel und in der Regel gleichzeitig die Minimierung von damit verbundenen Risiken.

Übertragen auf ein pädagogisches Portfolio können beide Facetten eine bedeutende Rolle spielen (siehe Abbildung 1). Einerseits kann die Entwicklung und die entwickelte Kompetenz dargestellt werden. Andererseits eröffnet das Portfolio die Möglichkeit das Risiko, dass mit punktueller Leistungsbetrachtung verbunden ist, durch geeignete Auswahl und dargelegte Vielfalt aus einem Prozess abzumildern und auf ein angestrebtes Ziel hin zu optimieren.

Im Vergleich zur traditionellen Vorgehensweise bedeutet dies einen Wechsel von Zeitpunkt bezogenen Leistungsüberprüfungen hin zur Darstellung von Entwicklung und erworbenen Kompetenzen belegt durch ausgewählte Ergebnisse aus dem Lernprozess.

Eine allgemein akzeptierte Definition für pädagogische Portfolios hat sich jedoch bisher nicht herausgebildet (vgl. z. B. Fiegert 2008, S. 145; Häcker 2007b, S. 126). Anfang der Neunziger Jahre haben Paulson, Paulson und Meyer (1991) im Rahmen einer Konferenz in den USA gemeinsam mit Lehrkräften eine, von Ihnen selbst so bezeichnete, Arbeitsdefinition entwickelt, auf die auch heute noch vielfach Bezug genommen wird:

"A portfolio is a purposeful collection of student work that exhibits the student's efforts, progress, and achievements in one or more areas. The collection must include student participation in selecting contents, the criteria for selection, the criteria for

judging merit, and evidence of student self-reflection." (Paulson/Paulson/Meyer 1991, S. 60)

Möglichst wortgetreu übersetzt, lautet die Definition in etwa: Ein Portfolio ist eine absichtsvolle Sammlung von Schülerarbeit, die des Schülers Anstrengungen, Fortschritt und Ergebnisse (Erfolge) in einem oder mehreren Bereichen aufzeigt. Die Sammlung muss die Beteiligung des Schülers bei der Auswahl des Inhalts, der Kriterien für die Auswahl, der Kriterien für die Beurteilung der Leistung und Belege der Selbst-Reflexion des Schülers beinhalten. (Übersetzung des Verfassers)

Der Vergleich mit anderen Übersetzungen dieser Arbeitsdefinition (vgl. z. B. Häcker 2007b, S. 127 und Lissmann 2001, S. 487, zitiert nach Fiegert 2008, S. 147) weist auf Interpretationsspielräume hin, die an dieser Stelle jedoch nicht weiter vertieft werden können.

Als Vorteil der angeführten Arbeitsdefinition wird gesehen, dass sie viele Arten von Portfolios subsummiert (vgl. z. B. Fiegert 2008, S. 147). Auf diese Vielfalt wird im Abschnitt „Portfolioarten“ weiter unten noch eingegangen.

Für den Blickwinkel dieses Beitrags auf Portfolios in Verbindung mit individueller Reflexion bietet sich dagegen eine Charakterisierung von Kraler an. Diese ist nicht so umfassend, wie die oben angegebene, dafür aber handhabbarer, weil sie kürzer und prägnanter ist:

Ein Portfolio ist die „Reflexion des eigenen Lernweges unter Bezugnahme auf ausgewählte Belegstücke aus verschiedenen Phasen desselben.“ (Kraler 2007, S. 11).

In dieser Charakterisierung kommt eine stärkere Orientierung an den Stärken der Lernenden zum Ausdruck. Durch Belegstücke kann der Lernende zeigen: „Das kann ich schon“. Gleichzeitig rückt die begleitende Reflexion über die Phasen des Lernprozesses eben diesen Prozess selbst ins Blickfeld. Die durchlaufene Entwicklung wird transparenter im Gegensatz zu einer Orientierung an Fehlern und Defiziten, die in punktuellen Leistungsüberprüfungen festgestellt wird. Wesentliches Merkmal ist dabei die begründete Auswahl der Belegstücke und deren Reflexion in Bezug auf den damit verbundenen Lernprozess. Implizit enthalten ist dabei eine Kommunikation des Lerners mit Dritten in Verbindung mit dem Portfolio. Wie könnte also ein solcher Prozess des Lernens, begleitet von einem Portfolio, gestaltet werden?

Ein Lernprozess mit Portfolio

Die Idee und die Arbeit mit Portfolios kann in Anlehnung an die oben gewählte Begriffsbestimmung beispielhaft veranschaulicht werden. Die Abbildung 2 zeigt dazu eine grafische Darstellung. Der Lernprozess wird der Einfachheit halber als geradliniger Verlauf angenommen wohl wissend, dass dem eher nicht so ist. Im Laufe eines Lernprozesses entstehen verschiedenartigste Produkte. Diese können Ausarbeitungen, bearbeitete Materialien, Informationen, Arbeiten und Ähnliches sein.

Der Idee eines Portfolios folgend, trifft der Lerner aus diesen Lernprodukten eine Auswahl. Diese Auswahl kann selbstständig oder gelenkt erfolgen und sollte sich an vereinbarten Kriterien orientieren. Die Kriterien ergeben sich aus dem angestrebten Ziel und dem Zweck der Arbeit mit dem Portfolio. Ein ausgewähltes Produkt, ein Belegstück des Lernens, wird reflektiert und gemeinsam mit der Reflexion in das Portfolio aufgenommen (siehe Abschnitt „Eine Reflexion angeleitet durchführen“).

Ziehen Lernende aus der Reflexion ihres bisherigen Lernprozesses Schlüsse, dann nehmen sie ihr zukünftiges Handeln in den Blick. Die Reflexion entwickelt somit eine regulierende Wirkung, die insbesondere durch den Lernenden selbst erfolgt. Hier kann sich die Facette der Selbstregulation des Lernens entfalten.

Den Abschluss sollte eine Reflexion des gesamten Lernprozesses insbesondere mit Bezug auf die ausgewählten Belegstücke und der Reflexion zu Beginn (Deckblatt) bilden. Diese Reflexion kann als Klammer für das Portfolio fungieren und ebenfalls retro- wie prospektiv sein. Eine Möglichkeit dafür stellt ein Brief an den Leser dar (siehe auch Abschnitt „Ein Portfolio beenden“), in dem der Lerner zielgerichtet, zusammenfassend und informativ für einen interessierten Leser seinen Lernprozess und die erreichten Ergebnisse darlegen kann. Dadurch gewinnt diese abschließende Reflexion eine andere Qualität als sie nur für sich selbst durchzuführen.

Prägnant kann der Ablauf der Arbeit mit Portfolios mit einer Wortfolge aus dem Amerikanischen zusammengefasst werden (vgl. Bennett 2002): collect – select – reflect – connect – project. Diese Aufzählung wird in ähnlichen Varianten insbesondere im Zusammenhang mit dem Einsatz von elektronischen Portfolios in der amerikanischen Portfolio-Literatur genannt (vgl. z. B. Danielson/Abrutyn 1997; Burke/Fogarty/Belgrad 1994). Übersetzen lässt sie sich etwa mit: sammeln - auswählen - reflektieren - austauschen - projizieren. In einer Art Mantra kann der Portfolio-Prozess damit als Ganzes wie auch in seinen Teilen als ein sich zyklisch wiederholender Ablauf entsprechend der Abbildung 2 dargestellt werden:

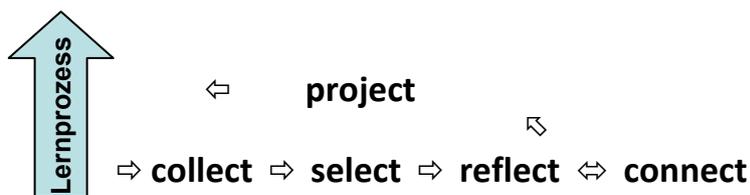


Abbildung 3: Der Portfolio-Prozess als Zyklus

Die Anordnung in Abbildung 3 verdeutlicht den Portfolio-Prozess aus Abbildung 2. Ausgehend von einem Sammeln, folgt eine begründete Auswahl, die reflektiert wird, verbunden mit einer in die Zukunft gerichteten Perspektive. Als wichtiger Aspekt wird die Wahrnehmung, konkreter der Austausch mit Dritten angesehen. Dies soll der Doppelpfeil ausdrücken.

Insgesamt kann sich somit in einem Portfolio der Lernprozess des Lernenden spiegeln, wobei dieses Spiegelbild durch das systematische Festhalten bedeutsamer Wegmarken des Lernens sogar dauerhaft erhalten bleiben kann. Zeitversetzt wird damit zusätzlich eine erneute Wahrnehmung möglich, um z. B. die eigene Entwicklung sichtbar werden zu lassen.

Portfolioarten

Der Versuch sich Klarheit über unterschiedliche Arten von Portfolios zu verschaffen mündet in einer unendlich scheinenden Auflistung von Bindestrichportfolios⁹. Zur Einordnung lassen sich Portfolios unterschiedlich klassifizieren. Eine Möglichkeit stellt eine Einteilung nach Prozess- oder Produktorientierung dar, der hier gefolgt werden soll. Gläser-Zikuda und Hascher unterscheiden Arbeits-, Entwicklungs-, Vorzeige-, Beurteilungs- und Bewerbungs-Portfolio (vgl. 2007, S. 12-13 in Anlehnung an D'Aoust 1992 und Spandel 1997):

⁹ Fiegert (vgl. 2008, S.145) und Häcker (vgl. 2008, S. 33) geben mehr als 30 verschiedene Arten von Portfolios von Abschlussportfolio über Medienortfolio bis Vorzeigepportfolio an.

1. In einem Arbeitsportfolio können danach alle Dokumente erfasst werden, die Teil des Lernprozesses sind. Dadurch lassen sich die Stärken und Schwächen der Lerner beschreiben und können insbesondere der Diagnose des Lernprozesses dienen. Der Fokus ist hier sehr stark auf den Prozess gerichtet.
2. Ein Entwicklungsportfolio soll den Lerner langfristig in die Verantwortung für sein Lernen nehmen, indem er sich mit seinem Lernen auseinandersetzt, es überwacht, beurteilt und über den weiteren Lernprozess mitentscheidet. Lernzuwächse werden dabei für den Lerner leichter sichtbar.
3. Im Vorzeigepportfolio soll der Lerner seine besten Ergebnisse zusammenstellen. Diese können fächerübergreifend und über einen größeren Zeitraum erfasst werden. Hier liegt die Orientierung deutlich mehr auf den erstellten Produkten.
4. Das Beurteilungsportfolio dient primär den formalen Zwecken einer Leistungsbeurteilung, so dass Vereinbarungen über Ziele und Kriterien der Beurteilung im Vorfeld zu treffen sind. Die Produkte und die dadurch gezeigten Leistungen stehen im Vordergrund.
5. Als letztes wird das Bewerbungsportfolio genannt. Es betont die mögliche Präsentation eines Portfolios, das eine zweckbestimmte Auswahl aus Lernprozessen und -ergebnissen enthält. Es ermöglicht dem Lerner seine erworbenen Kompetenzen zum Beispiel Firmen gegenüber auszuweisen.

Bei genauerer Betrachtung sind die Grenzen zwischen den Portfolios nicht trennscharf. Da beim Einsatz eines Portfolios zudem verschiedene Absichten parallel verfolgt werden können, vermischen sich diese Arten in der Praxis. So verhält es sich auch bei anderen Klassifizierungen. Häcker unterscheidet Portfolioarten nach den Merkmalen Zweck, Inhalt und Entscheidung (vgl. 2008a, S. 37). Dadurch wird ein Raum aufgespannt in dem sich die verschiedenen Portfolios verorten lassen.

Vielfältige Beispiele verschiedener Portfolioarten aus der schulischen Praxis und der Lehrerbildung finden sich zum Beispiel in Brunner/Häcker/Winter (2008) sowie bei Schwarz/Volkwein/Winter (2008).

Positionierungen und Status quo

In der Literatur wird der Begriff des Portfolios unterschiedlich eingeordnet. Mal wird von einem Instrument gesprochen, dann von einer Methode oder einem Konzept, in umfassendster Form letztlich sogar von einer Haltung, die sich im Einsatz von Portfolios ausdrückt (vgl. Häcker 2008a, S. 35; Rihm 2008, S. 57; Bräuer 2008, S. 257). Eng ausgelegt, wird das Portfolio als Instrument oder Methode insbesondere zur alternativen Leistungsbeurteilung verstanden. Weiter gefasst, geht es um Veränderung von Unterricht verbunden mit einer stärkeren Orientierung an den Lernenden (vgl. Häcker 2008a, S. 36). Im unmittelbaren Zusammenhang damit steht eine Kompetenzorientierung und die Betonung der Stärken der Lernenden (vgl. Winter 2008, S. 167 f.). Es sei diesbezüglich betont, dass sich die Arbeit mit Portfolios insbesondere in offenen Unterrichtsformen wie zum Beispiel in der Projektarbeit oder Freiarbeit anbietet.

Allerdings werden auch potentielle Gefahren gesehen, wobei Portfolios als Kontrollinstrument missbraucht, Reflexionen vernachlässigt und die Verantwortung und Kontrolle

auf die Lerner abgeschoben werden, indem sie zu „Buchhaltern ihrer Arbeit“ gemacht werden (vgl. Winter et al. 2008, S. 2 f.). Dann können sie ihre eigentliche Funktion nicht erfüllen.

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass sich die Forschung bezüglich Portfolios im Allgemeinen auf eine konstruktivistische lerntheoretische Grundlage stützt. In der deutschsprachigen Literatur wird davon gesprochen, dass es jedoch bisher keine Theorie zu Portfolios gibt und die meisten Annahmen über die Effekte von Portfolios bisher nicht empirisch belegt sind, die Forschung also noch im Aufbau begriffen ist (vgl. Häcker 2008b, S. 31; Gläser-Zikuda/Hascher, 2007, S. 14; Kraler 2007, S. 11).

Grundlagen zur Reflexion

Im hier dargelegten Verständnis von Portfolios stellt die Reflexion ein Kernelement dar. Deshalb soll im Folgenden näher auf das Verständnis von Reflexion und den Zusammenhang mit Lernen eingegangen werden.

Der Begriff der Reflexion

Der Begriff Reflexion setzt sich aus dem Lateinischen *re* für zurück und *flectere* für beugen zusammen (vgl. Kluge 2002). Dieses „Zurückbeugen“ kann verstanden werden als ein Überlegen, Vordenken, Nachdenken, das in oder außerhalb einer Situation mit sich selbst oder mit anderen als Fremdrelexion erfolgen kann. Das Konstrukt „Reflexion“ kann sich also sowohl auf eine bestimmte zeitliche Ebene, als auch auf unterschiedliche Subjekte beziehen, die die Tätigkeit des Reflektierens vornehmen. Dilger (2007) macht darüber hinaus deutlich, dass auch der Gegenstand einer Reflexion sehr unterschiedlich sein kann. So kann sich eine Reflexion immer auf einen Lerngegenstand oder den Lernprozess aber auch auf das Verhalten von (fremden oder der eigenen) Person(en) beziehen (vgl. Dilger 2007, S. 163, S. 287).

Soll im Rahmen von Portfolioarbeit die Tätigkeit des Reflektierens betrachtet werden, so ist zu überlegen, auf welche zeitliche und inhaltliche Ebene sich eine Reflexion beziehen soll, genauso ob eine Selbst- oder Fremdrelexion (vgl. Kroath 2004) angebracht ist.

Prinzipiell möglich ist dabei die Berücksichtigung aller genannten Ebenen. So kommt, bezüglich der zeitlichen Ebene, Reflexion als ein Nachdenken dann in Betracht, wenn im Nachgang zu einer Situation über diese nachgedacht wird. Ein Vordenken kann jedoch ebenso gut stattfinden. So kann ein Vordenken zum Beispiel im Sinne eines vorausschauenden Denkens geschehen, wenn durch das Treffen einer Auswahl aus den Lernprodukten auch über Konsequenzen für das zukünftige Handeln nachgedacht werden soll. Eine weitere zeitliche Ebene kann dann genutzt werden, wenn die Lernenden aufgefordert werden, während eines Lernprozesses bewusst über ihr Handeln nachzudenken. Mündet dieses bewusste Nachdenken in ein (Lern-) Produkt, wie zum Beispiel in einer schriftlich fixierten Äußerung, so kann auch diese für das Portfolio genutzt werden.

Auch inhaltlich können durch eine mit Portfolioarbeit verknüpfte Reflexion verschiedene Ebenen abgedeckt werden. Lernende können sowohl über einen Lerngegenstand an sich, als auch eigene Verhaltensweisen oder auch die Verhaltensweisen anderer, genauso über eigene (Lern-) Produkte, als auch über solche anderer, zum Reflektieren angeregt werden. Enthalten ist dabei gleichzeitig die Möglichkeit der Selbst- oder Fremdrelexion.

Unabhängig davon, welche Ebenen durch eine Reflexion angesprochen werden, ist es an dieser Stelle von Bedeutung, auf einen gemeinsamen Aspekt hinzuweisen. Erst dieser Aspekt macht das implizite Denken in der Reflexion zu einem reflexiven Denken. So wird dieses an einen bewussten Vorgang geknüpft. Dies bedeutet, dass die Durchführung einer Reflexion an einen konkreten Startzeitpunkt gebunden wird. Gleichzeitig werden Entscheidungen über zum Beispiel die Bewertung einer eigenen Handlung oder das Aussuchen von Produkten für das Portfolio versucht zu begründen. Damit einher geht eine Analyse des Vergangenen, Gegenwärtigen oder Zukünftigen (abhängig davon, welche zeitliche Ebene durch die Reflexion betrachtet werden soll), unter Einbeziehung aller durch das reflektierende Subjekt wahrgenommenen Einstellungen, Haltungen und Emotionen. Diese Inhalte wiederum sind als Anknüpfungspunkte für eine Sensibilisierung der Lernenden insofern wichtig, als dass diese dadurch eine Verbindung schaffen können zwischen der Art und Weise, wie sie gehandelt haben, gerade handeln oder handeln wollen und wie sie dieses Handeln erklären können. Lernende analysieren dadurch ihre eigenen (Handlungs-)Prozesse, wobei dabei bewusst bei der jeweiligen Wahrnehmung des einzelnen Lernenden angesetzt wird.

Auf diese Weise verläuft eine Reflexion nicht nur durch das Setzen eines Startzeitpunktes bewusst, sondern andererseits auch durch die Berücksichtigung und Einbeziehung der Wahrnehmung der Lernenden.

Ein weiterer Aspekt, der das Denken im Kontext einer Reflexion, vom zum Beispiel intuitiven Denken oder unbewusst ablaufenden Reaktionen, unterscheidet, ist der, dass mit der Durchführung einer Reflexion immer auch das Ziel verbunden ist, eine ähnliche Situation, wie die, über die reflektiert wurde, in der Zukunft zu optimieren oder, sollte festgestellt werden, dass sie optimal verlaufen ist, deren Erfolgsfaktoren auf andere Situationen ggf. zu adaptieren. Auf diese Weise kann die Reflexion im Kontext der Portfolioarbeit auch immer als ein Werkzeug betrachtet werden, deren Einsatz für zukünftige Handlungen nützlich und nutzbar ist.

Ein Reflexionszirkel zur Orientierung

Als eine Orientierungshilfe, um das beschriebene bewusste Denken umzusetzen, kann der Reflexionszirkel nach Korthagen und Kessels (1999) dienen. Das ALACT-Modell nach Korthagen und Kessels (1999), wie es Abbildung 4 zeigt, ist benannt nach seinen fünf zirkulär angeordneten Phasen: 1) **Action** („Handlung“), 2) **Looking back on the action** („Rückblick auf die Handlung“), 3) **Awareness of essential aspects** („Bewusst machen wesentlicher Aspekte“), 4) **Creating alternative methods of action** („Finden alternativer Handlungsverfahren“) und 5) **Trial** („Ausprobieren“).

Eine Reflexion beginnt, indem auf eine Handlung zurückgeblickt wird. Dafür muss eine Handlung vorliegen bzw. vorgelegen haben. Korthagen und Kessels (1999) lassen aus diesem Grund den von ihnen beschriebenen Reflexionszirkel mit einer Handlung beginnen. Durch Leitfragen, die das Wollen, Denken, Fühlen und Tun betreffen, wird der Rückblick auf die Handlung unterstützt und gleichzeitig ein Übergang in Phase drei des Zirkels ermöglicht (vgl. Korthagen et al. 2002, S. 220). Als Fragen kommen dabei zum Beispiel folgende in Betracht:

- Was ist passiert?
- Gab es eine Situation, die sich in besonderer Weise hervorgetan hat?
- Wie habe ich mich in dieser Situation gefühlt?
- Was ist daran wichtig für mich?

Müller (2007), der Korthagens Reflexionszirkel im Rahmen der Lehrerbildung nutzt, stellt in diesem Zusammenhang fest, dass oftmals auch dann ein geschärftes Bewusstsein für wesentliche Momente einer fokussierten Situation erreicht werden können, wenn die reflektierenden Personen einen Perspektivwechsel vornehmen, indem sie zum Beispiel die zu reflektierende Situation aus der Perspektive einer anderen beteiligten Person durchführen. Sollten keine anderen Personen zugegen (gewesen) sein, so wäre es sicherlich dennoch möglich, eine andere Perspektive einzunehmen, indem die reflektierende Person quasi imaginativ die Rolle einer Person annimmt, die die Situation hätte mit durch- und erleben können. So könnten der Lerner sich in die Rolle des Lehrenden oder Ausbilders oder Kunden oder Vorgesetzten usw. versetzen. Es empfiehlt sich u. E. die Leitfragen vor allem für unerfahrene Reflektierer auf die Situation zu konkretisieren.

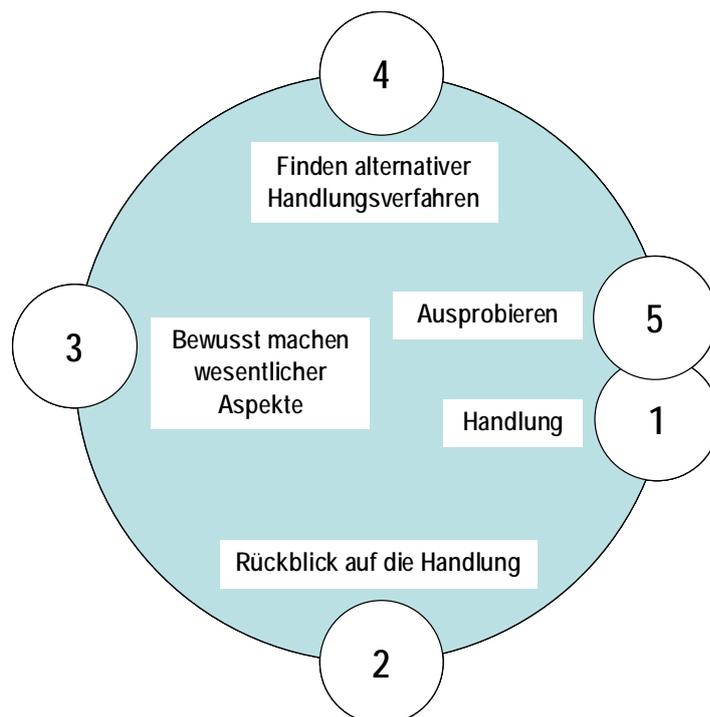


Abbildung 4: Reflexionszirkel (vgl. Korthagen / Kessels 1999, S. 13)

Die in Korthagens Reflexionszirkel genannten Phasen zwei und drei spiegeln dabei wesentliche der oben herausgestellten Aspekte des reflexiven Denkens wieder. So wird einerseits, durch den Rückblick auf die Handlung, ein fester Startzeitpunkt des Reflexionsprozesses terminiert. Gleichzeitig erfolgt, durch den Einsatz der Leitfragen, ein bewusstes Nachdenken über eine Situation oder Handlung. Im Rahmen dieses Nachdenkens wird vor allem auch die emotionale Wahrnehmung der Reflektierenden berücksichtigt und damit die Basis geschaffen, das Wie des eigenen Verhaltens mit einer Begründung verknüpfen zu können.

Ist den Reflektierenden diese Verknüpfung gelungen, können sie, zumindest sieht es der Reflexionszirkel so vor, über mögliche Handlungsalternativen nachdenken, die sie hätten anwenden können. Gleichzeitig können sie eine Entscheidung darüber treffen, inwiefern sie gefundene Handlungsalternativen in einer ähnlichen Situation anwenden können und wollen. Ist diese Entscheidung getroffen, findet eine Umsetzung derselben in Phase fünf statt. Dieses Ausprobieren kann durchaus auch zeitversetzt erfolgen und dann wiederum als Anlass für einen erneuten Durchlauf des Reflexionszirkels genutzt werden.

Korthagen und Kessels (vgl. 1999) verdeutlichen, dass diese Art des Reflektierens auch für die Lehrenden bestimmte und eine hohe Anzahl verschiedener Anforderungen bereit halte.

Wobei nach Korthagen und Kessels (vgl. 1999, S. 13) vor allem die Gestaltung einer Lernumgebung wichtig sei, die durch Akzeptanz, Empathie und Authentizität („Genuineness“) geprägt sein solle.

Nachdem das zugrunde gelegte Verständnis von Reflexion sowie ein mögliches Vorgehen zum Reflektieren vorgestellt wurde, wird im Folgenden umrissen, inwiefern (Selbst-) Reflexion einen Beitrag zum Lernen liefern kann.

Reflexion beim Lernen

Der Beitrag, den Reflexionsprozesse zum Lernen¹⁰ liefern können, kann unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet werden. Zunächst gibt es verschiedene Funktionen, die der Reflexion im Zusammenhang mit dem Lernen zugesprochen werden. Dilger (2007, S. 2-5) spricht hierbei zum einen von einer Katalysatorwirkung und zum anderen von einer transformatorischen Wirkung auf Lernprozesse. Bei ersterem wird davon ausgegangen, dass eine in den Lernprozess einbezogene Reflexion diesen beschleunigen kann, während die transformatorische Wirkung weniger auf eine quantitative, denn auf eine qualitative Beeinflussung des Lernprozesses zielt. Diese liege darin, dass durch die (Selbst-) Reflexion von Lernprozessen ein Zugang zu eben diesen geschaffen würde. Erst dieser Zugang ermögliche es den Lernenden (selbst-) regulativ in ihr Handeln eingreifen, und dadurch Eigenverantwortung für Denk- und Handlungsprozesse übernehmen zu können. „Damit weist man der Selbstreflexion ganz allgemein und insbesondere bezogen auf das eigene Lernen die Funktion eines Motors in der individuellen Regulation, Verantwortung und Veränderung zu.“ (Dilger 2007, S. 4)

Ein anderer Zugang bietet sich dann, wenn die Reflexionsprozesse, die durchlaufen werden, betrachtet und darauf basierend Merkmale von Reflexion beim Lernen abgeleitet werden. Dilger (2007) beschreibt in diesem Zusammenhang speziell die Merkmale von Selbstreflexion beim Lernen. Dabei fasst sie Selbstreflexion als einen Handlungsprozess auf, „bei dem sich das Selbstreflexionssubjekt in einem -prozess auf ein -objekt bezieht. [...] Das Subjekt, das selbst reflektiert, ist das Selbstmodell, welches sich aus Selbstreflexionsprozessen bildet und weiterentwickelt. [...] (ebd. S. 291). Wichtig dabei sei der transaktionale Charakter der Selbstreflexion. Darunter wird die Veränderung des Selbstmodells aufgrund von Selbstreflexionsprozessen verstanden, wodurch der selbstreflektierende Lerner wiederum ein Modell von sich entwickle, das jedoch durch das vorhandene Modell im Sinne eines Vorverständnisses geprägt sei.

Ausgehend von diesen mit Reflexion verbundenen Merkmalen und Funktionen, folgert Dilger (2007, S. 292), dass (Selbst-) Reflexion erlern- und förderbar sei. Dilger (2007, S. 293) beschreibt in diesem Zusammenhang, dass ein Lernender seine eigene Selbstreflexion nur dann fortführen bzw. weiter entwickeln wird, wenn dies für ihn eine Bedeutung hat. Diese Beobachtung geht einher mit der Forderung von Eyler, Giles und Schmiede (1996) sowie Eyler und Giles (1999, S. 183 ff.), dass eine Reflexion auch immer in Verbindung mit dem persönlichen Erleben der Lernenden sowie einer Herausforderung stehen sollte. Nur wenn eine Verbindung der Reflexion zur Wahrnehmung der Lernenden hergestellt wird und damit eine

¹⁰ Im Sinne einer gemäßigten konstruktivistischen Sichtweise wird Lernen hier interpretiert als eine persönliche Konstruktion von Bedeutungen, die einer ausreichenden Wissensgrundlage seitens der Lernenden bedarf (vgl. Riedl 2004, S. 79). Um eine erforderliche Wissensbasis zu schaffen, „kann demnach auf eine instruktionale Anleitung und Unterstützung nicht verzichtet werden.“ (ebd.) Idealerweise verbinden sich somit in dieser Position eines wissensbasierten Konstruktivismus in ausbalancierter Weise explizite Instruktionen seitens der Lehrenden, mit konstruktivistischen Aktivitäten der Lernenden, die sich in Form eines selbstgesteuerten, sozialen und situativen Lernprozesses niederschlagen (vgl. Riedl 2004, S. 80).

Einbindung des Erlebten in die eigene Lebenswelt geschieht und die Reflexion selbst weder eine Über- noch eine Unterforderung für die Lernenden darstellt, wird sie vermutlich von diesen als bedeutsam sowie durchführbar wahrgenommen und auch tatsächlich umgesetzt.

Eyler, Giles und Schmiede (1996) sowie Eyler und Giles (1999) sprechen in diesem Kontext auch von den 4 C's erfolgreicher Reflexion: Connection, Challenge, Context, Continuity. Die Ver- und Einbindung der Reflexion in das persönliche Erleben der Lernenden beschreiben sie dabei mit Connection, die Herausforderung, die eine Reflexion bezüglich des Wissens, der Fähigkeiten oder der Einstellungen der Lernenden darstellen sollte, mit Challenge. Context weist darüber hinaus daraufhin, dass eine Reflexion im „richtigen“ Kontext stattfinden sollte. Dies bedeutet, dass Ort, Zeit, Ausmaß und Art der Reflexion (zum Beispiel mündlich vs. schriftlich oder Selbst- vs. Fremdrelexion) jeweils situationsangemessen gestaltet sein und zum Zweck der Reflexion passen sollten. Continuity nimmt den Gedanken verschiedener zeitlicher Ebenen, die durch eine Reflexion angesprochen werden können, vom Anfang dieses Kapitels wieder auf und erweitert diesen insofern, als dass dafür plädiert wird, dass eine Reflexion nicht nur inhaltlich verschiedene Zeitebenen als Grundlage nehmen sollte bzw. kann, sondern dass auch methodisch verschiedene Zeitebenen eine Berücksichtigung finden sollten. Eine Reflexion solle sowohl vor, während und nach der Handlung, die die inhaltliche Basis der Reflexion darstellt, durchgeführt werden. In diesem Sinne spiegelt der Kontinuitätsgedanke auch die Durchführung des Reflexionszirkels nach Korthagen (2002) und Korthagen und Kessels (1999) wieder, dessen Zirkularität sich daraus ergibt, dass die vor einer Handlung stattgefunden Situation als Reflexionsgrundlage und Planung für zukünftige Handlungsalternativen dient, deren Durchführung dann erneut als Grundlage für eine anschließende Reflexion genutzt werden sollte. Insofern spielt auch beim Reflexionszirkel die Anwendung desselben vor und nach einer Handlung eine Rolle. Ausgespart bleibt hingegen, im Gegensatz zu den Empfehlungen von Eyler, Giles und Schmiede (1996) sowie Eyler und Giles (1999), dass eine Reflexion auch während einer Handlung stattfinden solle.

Neben den bisher genannten vier „C's“ Connection, Challenge, Context und Continuity gibt es noch ein fünftes C, das Coaching. Mit diesem Aspekt weisen Eyler, Giles und Schmiede (1996) sowie Eyler und Giles (1999) daraufhin, dass Lernende beim Durchführen einer Reflexion in der Regel einer Unterstützung im Sinne einer intellektuellen und emotionalen Hilfestellung seitens der Lehrenden bedürfen (vgl. dazu entsprechend auch Bräuer 2000, S. 14).

Damit schließt sich nun der Kreis, der ausgehend von einer begrifflichen Annäherung zum Konstrukt der Reflexion, über die konkrete Umsetzung einer Reflexion anhand des vorgestellten Reflexionszirkels und die Funktionen und Merkmale von Reflexion hin zum Einsatz von Reflexionsprozessen beim Lernen, gezogen wurde. Offen bleibt an dieser Stelle noch, inwiefern Reflexionsfähigkeit sich im Sinne eines (Handlungs-) Prozesses (vgl. Dilger 2007) entwickeln kann. Dieser Frage soll nun nachgegangen werden.

Eine mögliche Vorstellung zum Ablauf von Kompetenzentwicklung stellt Dilger (2009) wie in Abbildung 5 gezeigt dar.

Eine Kompetenzentwicklung kann nach diesem Modell durch einen ersten Schritt dann stattfinden, wenn Schwächen, die zum Beispiel zur Erfolglosigkeit einer Handlung führen, ins Bewusstsein rücken, indem die Aufmerksamkeit auf den relevanten Kompetenzbereich gelenkt wird und dadurch Schwächen erfahrbar sowie Lösungsansätze dafür entwickelt werden. Der zweite Schritt hin zur Kompetenzentwicklung besteht darin, die Situation, in der die Kompetenz auf der Performanzebene ihren Ausdruck findet, willentlich und damit bewusst zu steuern, indem gezielt verschiedene (Denk-, Konzentrations- und Aufmerksamkeits-) Prozesse für

eine erfolgreiche Bewältigung eingesetzt werden. Die Routinisierung dieser willentlich gesteuerten Ausführung durch wiederholte Anwendungen kann dann zu einer Internalisierung führen, sodass das Bewusstsein über eine Kompetenz wiederum ins Unbewusste überführt wird. (vgl. Euler 2001)

Wird davon ausgegangen, dass Reflexionsfähigkeit eine Kompetenzfacette darstellt (vgl. Sloane/Twardy/Buschfeld 2004; S. 162; Kauffeld 2005), kann gefolgert werden, dass diese durch das Durchlaufen der oben genannten Phasen, insbesondere einer bewussten Wahrnehmung und Bearbeitung über den Einsatz von gezielten Aufmerksamkeitsprozessen sowie einer selbständigen Auseinandersetzung mit den damit verbundenen Stärken und Schwächen, entwickelt werden kann.

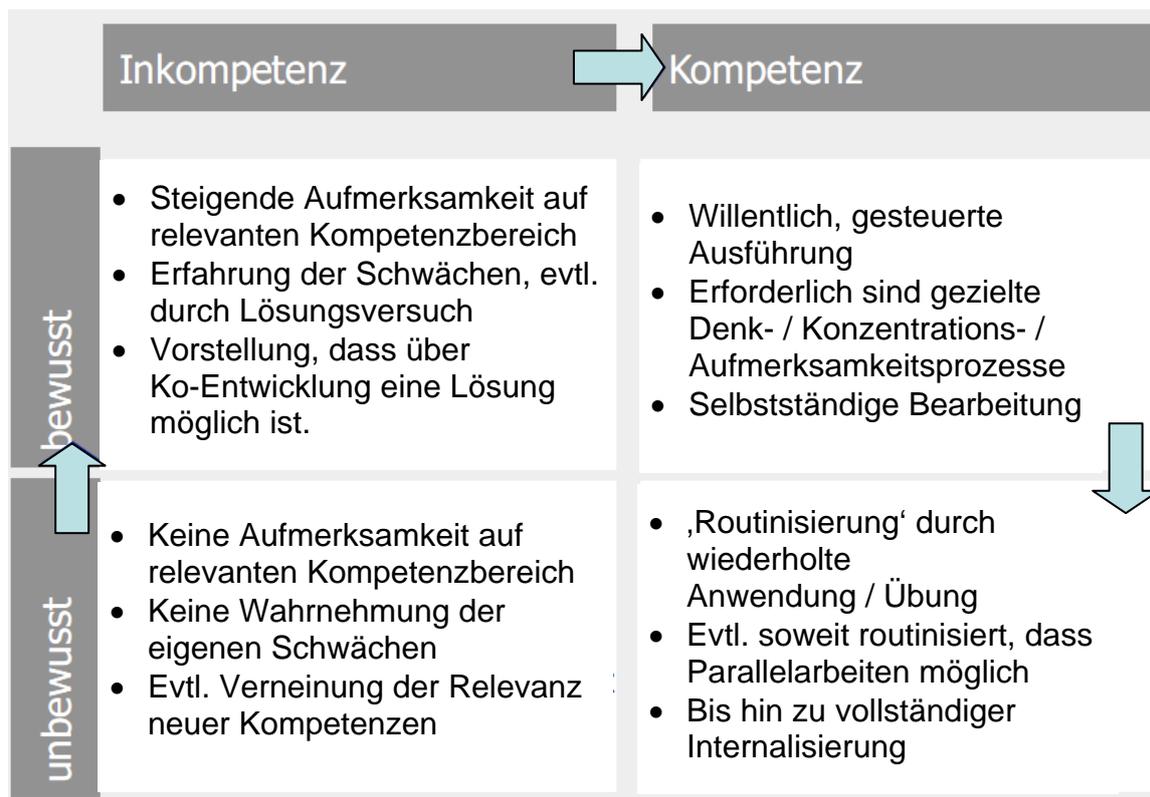


Abbildung 5: Kompetenzentwicklung in Phasen (Darstellung nach Dilger 2009)

Im Folgenden soll darauf eingegangen werden, inwiefern gerade durch die Arbeit mit Portfolios eine Entwicklung von Reflexionsfähigkeit gefördert werden kann.

Reflexion mit Portfolio - Umsetzungsaspekte

Bräuer (2007, S. 46) beschreibt, dass das Portfolio „ein inzwischen vielseitig bewährtes Medium für das Nachdenken über individuelle Lernprozesse“ sei, durch das reflexive Tätigkeiten wie beispielsweise dokumentieren, analysieren, kommunizieren, bewerten und wahrnehmen (vgl. Bräuer 2000, S. 14) systematisch stattfinden können. Es wird hierbei deutlich, dass bei einem angemessenen Einsatz eines Portfolios die bewusste Wahrnehmung bestimmter Tätigkeiten, und damit eben auch eine Entwicklung von Reflexionsfähigkeit, sofern sie zum Gegenstand von Reflexionsprozessen (erklärt) wird, gefördert werden kann. Das „Netzwerk

Portfolioarbeit“¹¹ hat in diesem Zusammenhang Aspekte herausgearbeitet, die diese Gruppe für einen erfolgreichen Einsatz von Reflexionsprozessen im Rahmen von Portfolioarbeit für wichtig erachtet (siehe im Abschnitt „Aspekte erfolgreicher Arbeit mit Portfolios“).

Wie auch schon im vorherigen Abschnitt angesprochen, ist dabei unter anderem die Kontextualisierung von Bedeutung. Als Beispiel wird angegeben, dass sowohl der beabsichtigte Einsatz und Zweck des Portfolios, als auch die Abstimmung der Reflexionsangebote auf diese geklärt sein sollten (vgl. Winter et al. 2007, S. 6 f.). In diesem Zusammenhang ist dabei an die An- und Einbindung des Portfolios und der darin enthaltenen Reflexionen an und in den Unterricht zu denken. Das Einnehmen einer Distanz der Lernenden zur eigenen Arbeit, hervorgerufen durch Reflexion, die je nach Situation unterschiedlich gestaltet werden kann (zum Beispiel mündlich oder schriftlich; siehe Abschnitt „Reflexion beim Lernen“) sei dabei ebenso wichtig, wie die Reservierung von Zeit während des eigentlichen Unterrichtsgeschehens, um den Lernenden die Chance für Überarbeitungen bisher erstellter (Text-) Produkte einzuräumen (vgl. Winter et al. 2007, S. 8). In diesem Zusammenhang scheint von Bedeutung zu sein, dass über die Kommunikation von (Text- und Lern-) Produkten anderer Lernender ein vereinfachter Zugang zu Qualitätskriterien der erstellten Produkte geschaffen werden kann, als wenn Lernende (ausschließlich) ihre eigenen (Text- und Lern-) Produkte als Basis für Reflexionen nutzen müssten. Zudem fällt es Lernenden leichter reflexive Kompetenzen zunächst über Fremd- statt Selbstreflexionen zu entwickeln (vgl. Volkwein 2008, S. 153).

Sollen nun noch die neben der Kontextualisierung und im Abschnitt „Reflexion beim Lernen“ erläuterten weiteren vier C's (Connection, Challenge, Continuity und Coaching) erfolgreicher Reflexion sowie die Berücksichtigung des Reflexionszirkels im Rahmen der Portfolioarbeit berücksichtigt werden, stellt sich die Frage, welche konkreten Möglichkeiten zur Umsetzung sich ergeben. Mit Bezug auf die Veranschaulichung in Abbildung 2 sollen dazu exemplarisch einige Ansätze für die unterrichtliche Praxis vorgestellt werden¹². Entsprechend der Zielsetzung und der Art des einzusetzenden Portfolios lassen sich noch weitere und je auf die Lerngruppe abzustimmende Umsetzungsmöglichkeiten entwickeln.

Im Folgenden werden vor allem Hinweise gegeben, wie eine Einführung in die Portfolioarbeit sowie der Abschluss eines Portfolios gestaltet werden kann. Über die Reflexion von Belegstücken des Lernens hinaus wird außerdem durch die Vorstellung der so genannten Peer-Konferenz eine methodische Umsetzung von Reflexion anhand einer Fremdeinschätzung vorgestellt. Es findet dabei auch eine Anknüpfung an den Reflexionszirkel nach Korthagen et al. (2002) statt, wenn bedacht wird, dass prinzipiell vor, während und nach jeder Lernphase eine Reflexionsphase angeschlossen werden kann bzw. sie anhand von (Lern-) Produkten stattfindet.

Ein Portfolio beginnen

Um in die Portfolioarbeit einzuführen, kann mit der Gestaltung eines Deckblattes für das Portfolio begonnen werden. Entsprechend der Bedürfnisse und Wünsche der Lernenden kann dabei eine Unterstützung und individuelle Förderung dahingehend geboten werden, dass die Lernenden strukturierte Fragen, unstrukturierte Fragen oder gar keine Vorlage be-

¹¹ „Das ‚Netzwerk Portfolioarbeit‘ ist ein Zusammenschluss von Personen aus Österreich, der Schweiz und Deutschland, die in pädagogischen Arbeitsfeldern mit Portfolios arbeiten, seine Konzepte wissenschaftlich zu begründen suchen und zur Verbreitung der Portfolioarbeit beitragen. Siehe auch: www.portfolio-schule.de“ (Winter et al. 2007, S. 1)

¹² Die angeführten Elemente sind bewusst nicht in eine Lernsituation bzw. einen fachlichen Zusammenhang eingebettet, da sie auch als einzelne Bausteine genutzt werden könnten, um auf die Arbeit mit Portfolios vorzubereiten.

kommen, anhand derer sie das Deckblatt gestalten können. Inhaltlich ließe sich, je nach Aufgabenstellung, mit der Gestaltung eines Deckblattes sowohl eine Vorwissensanalyse im Sinne einer zu einer Lehr-Lern-Maßnahme vorgelagerten Reflexion, als auch eine Eigendarstellung der jeweiligen Person, die das Deckblatt gestaltet, verbinden. Auf diese Weise kann das für das Portfolio gestaltete Deckblatt als Einführung in ein neues Thema bzw. Themengebiet, als auch als Möglichkeit zum gegenseitigen Kennenlernen innerhalb einer Lerngruppe genutzt werden. Unter der Voraussetzung, dass den Lernenden kommuniziert wurde, dass ihre Deckblätter im Rahmen der Lerngruppe veröffentlicht werden, bietet es sich dabei an, über die gestalteten Deckblätter in einen Austausch zu treten. Auf diese Weise wird einerseits dem Aspekt der Öffentlichkeit, der einen Teil von Portfolioarbeit ausmacht, Rechnung getragen. Andererseits wird die Arbeit, die die Lernenden für die Gestaltung des Deckblattes aufwenden, gewürdigt, indem ein gegenseitiger Vergleich der Endprodukte stattfindet und ggf. sogar ein Feedback gestaltet wird. Darüber hinaus können sich auf diese Weise Möglichkeiten eröffnen untereinander Vorkenntnisse, Erfahrungen und Erwartungen zum Thema auszutauschen. Aus diesem Austausch über die Deckblätter, wie aus den Deckblättern selbst, ergibt sich außerdem für die Lehrperson die Gelegenheit für eine (Eingangs-) „Diagnose“ bezüglich des Lernstandes der Lerngruppe, um darauf aufbauend schon spezielle Fördermaßnahmen sowie den weiteren Fortgang des Unterrichts bestimmen zu können. Dies wäre bereits ein Ansatzpunkt für individuelle Förderung im hier gebrauchten Verständnis.

Mit Blick auf den Abschluss des Portfolios oder eines Themengebietes, ergibt sich durch die am Anfang gestalteten Deckblätter zudem die Möglichkeit für die Lernenden, ihre Entwicklung festzustellen. So können am Ende einer Lerneinheit die Lernenden darum gebeten werden, zu überprüfen, inwiefern sich ihr auf den Deckblättern schriftlich fixiertes Vorwissen verändert hat, ob sich Einstellungen und Haltungen verändert haben und warum es zu einer Veränderung gekommen ist oder ggf. auch nicht (siehe Abschnitt „Ein Portfolio beenden“).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Einführung in Portfolioarbeit über die Gestaltung eines Deckblattes die Individualität und damit verbundene Heterogenität der Beteiligten transparent und durch die schriftliche Fixierung (dauerhaft) nachvollziehbar machen kann. Zudem bietet das Deckblatt und dessen Gestaltung eine mögliche Klärung dessen, was Portfolioarbeit im Kern ausmacht: das Durchlaufen von Reflexionen, die Initiierung von Dialogen zwischen den Lernenden und mit den Lehrenden sowie eine damit verbundene Rückmeldung über vollzogene Handlungen.

Wie dieses Durchlaufen von Reflexionen im weiteren Lernprozess angeleitet werden kann, behandelt der folgende Abschnitt.

Eine Reflexion angeleitet durchführen

Insbesondere die Einführung von Reflexionen in den Lernprozess sollte angeleitet erfolgen. Dafür bieten sich kontextabhängig gestaltete Reflexionsleitfäden als Vorlagen an. Sie können dem Lernenden Struktur und Orientierung geben. Um eine Fokussierung auf relevante Elemente des Lernprozesses zu erreichen, können Leitsätze und Leitfragen vorformuliert zur Verfügung gestellt werden. Beispielhaft sei eine Auswahl an möglichen Leitfragen (vgl. Pölzleitner 2008, S. 105; Volkwein 2008, S. 152 f.) genannt:

- Warum hast du dieses Belegstück gewählt? Was macht es interessant?
- Welche Stärken zeigt dieses Beispiel und woran sind sie zu erkennen? Zeigt es auch Schwächen?

- Wie bist du die Bearbeitung angegangen? Was ist dir gut gelungen?
- Wo gab es eventuell Schwierigkeiten? Wie konntest du sie bewältigen?
- Vergleiche das Beispiel mit anderen von dir, die ähnlicher Art sind?
- Wie gut hast du vereinbarte Ziele erreicht?
- Was würdest du beim nächsten Mal wieder so oder anders machen?
- Woran möchtest du weiterarbeiten?

In Verbindung mit dem vorgestellten Reflexionszirkel liegt es nahe, nicht nur abgeschlossene Ergebnisse in das Portofolio aufzunehmen, sondern die Möglichkeit der Überarbeitung bzw. Weiterentwicklung vorzusehen. Dies hängt natürlich auch von der gewählten Art des Portfolios (siehe Abschnitt „Portfolioarten“) seinem Zweck und den verfolgten Zielen ab.

Auf dem Reflexionsleitfaden sollte Raum für Rückmeldung gelassen werden, um das Wahrnehmungselement der Arbeit mit Portfolios sichtbar anzulegen. Diesen Raum können Lehrkräfte wie andere Lernende für Rückmeldungen nutzen. Über die wiederum ein Dialog stattfinden kann, da sie wie die individuelle Reflexion dauerhaft vorliegen. Gerade deshalb sollte der Blick auf das Gelingene und die Stärken der Arbeit gerichtet sein (vgl. Volkwein 2008, S. 153).

Eine Peer-Konferenz einsetzen

Als weitere Methode unter dem Fokus auf Reflexion soll an dieser Stelle vorgestellt werden, wie eine Peer-Konferenz im Rahmen von Portfolioarbeit genutzt werden kann (vgl. Pölzleitner 2008, S. 97 ff.). Dem Einsatz kommt bei der Entwicklung von Reflexionsfähigkeit besondere Bedeutung zu, da es wie Volkwein (vgl. 2008, S. 153) beschreibt für Lernende zu Beginn einfacher sei, über Produkte anderer nachzudenken als über ihre eigenen.

Der Sinn einer Peer-Konferenz ist der gegenseitige Austausch unter den Lernenden zu einem bestimmten Lerngegenstand oder ggf. einem eigenständig erstellten Lernprodukt mit dem Ziel, das Verstehen des Gegenstandes oder das erstellte Lernprodukt zu verbessern. Was hierbei unter einer „Verbesserung“ verstanden werden kann, sollte kontextabhängig festgelegt werden; im Zusammenhang mit der Erstellung eines Textes kann es beispielsweise darum gehen, Hinweise zur inhaltlichen Auswertung zu bekommen und zu geben (vgl. Pölzleitner 2008, S. 97).

Um den Lernenden die Durchführung einer Konferenz mit ihren Peers zu erleichtern, sollten Regeln (vgl. z. B. Pölzleitner 2008, S. 99) vereinbart werden, an denen sich die Beteiligten orientieren können. Zudem ist es ratsam, einen Leitfaden für das Aufschreiben von hilfreichen Tipps, ähnlich wie im vorherigen Abschnitt beschrieben, bereitzustellen, sodass dieser als Hilfestellung eingesetzt werden kann, um die Lernenden bei einem konstruktiven Feedback an ihre Peers zu unterstützen.

Sind allen Beteiligten die Durchführung und die damit verbundenen Regeln klar, finden sich immer drei Lernende zusammen, um sich gegenseitig ein Feedback zu geben.

Je nachdem, in welcher Phase des Unterrichts und mit welchem Ziel eine solche Peer-Konferenz im Rahmen der Portfolioarbeit eingesetzt wird, kann dann das erhaltene Feedback von den Lernenden dazu genutzt werden, ihr Lernprodukt oder den Lerngegenstand erneut selbst zu reflektieren und ggf. nochmals zu bearbeiten. Auf diese Weise führt die Re-

flexion in Verbindung mit einer Fremdeinschätzung zu einer Rückkoppelung auf den gesamten Lernprozess, wie in Abbildung 2 beschrieben.

Als Letztes soll nun noch eine Möglichkeit zum Abschluss einer Portfolioarbeit aufgezeigt werden.

Ein Portfolio beenden

Ein Portfolio kann mit einem „Brief an den Leser“ (vgl. Pölzleitner 2008, S. 105) abgeschlossen werden, um damit eine zusammenfassende Reflexion über den gesamten Lernprozess und die Kompetenzentwicklung zu realisieren. Gleichzeitig ist dies eine Möglichkeit den Kreis zu schließen und sich im Rückblick auf die durch das Deckblatt fixierte Ausgangssituation zu beziehen.

So bekommen die Lernenden durch diesen Brief, den sie an eine potentielle Leserschaft des Portfolios verfassen, die Gelegenheit zu erklären, was sie sich während des Lernprozesses an Wissen angeeignet haben und was das Portfolio an (selbst erstellten) Produkten beinhaltet. Darüber hinaus kann in diesem Brief auf erstellte (Lern-) Produkte hingewiesen werden, die für den entsprechenden Lerner von besonderer Bedeutung oder Wichtigkeit sind. Als Hilfestellung zur Auswahl von (Lern-) Produkten und der Beschreibung, was an ihnen wichtig ist, können auch hier Reflexionsleitfäden genutzt werden, ähnlich den Ausführungen im Abschnitt „Eine Reflexion angeleitet durchführen“.

Dabei könnten folgende Fragen berücksichtigt werden, die wiederum kontextabhängig angepasst werden sollten:

- Wo konnte ich an Vorwissen anknüpfen?
- Was habe ich Neues erfahren?
- Wenn ich noch einmal ein Portfolio erstelle, was würde ich dann wieder so oder anders machen? Warum?
- Was war hilfreich?
- Wo lagen Schwierigkeiten? Wie habe ich sie überwunden?
- Wie habe ich Portfolioarbeit wahrgenommen?
- Was nehme ich für Portfolioarbeit in meinem Unterricht / Schule mit?
- Was sind Inhalte meines Portfolios?

Nachdem nun an dieser Stelle vier Beispiele für die Umsetzung von Portfolioarbeit mit einer Fokussierung auf Reflexionstätigkeiten genannt wurden, sollen nachfolgend noch einige Empfehlungen gegeben werden, die, unabhängig davon, welche Portfolioart und welche Reflexionsübungen genutzt werden, beachtet werden sollten.

Aspekte erfolgreicher Arbeit mit Portfolios

An dieser Stelle soll ein Überblick über Aspekte der Planung, Organisation und der Kommunikation bei der Arbeit mit Portfolios gegeben werden. Bezug genommen wird dabei auf die von der Arbeitsgruppe „Netzwerk Portfolioarbeit“ zusammengetragenen so genannten Orientierungspunkte (vgl. Winter et al. 2007). Diese Punkte können als Hilfe verstanden wer-

den, um „gute“ Portfolioarbeit zu ermöglichen. Wobei offen bleibt, was gute Portfolioarbeit ist bzw. im Umkehrschluss könnte gefolgert werden, dass gute Portfolioarbeit stattfindet, wenn die angeführten Merkmale erfüllt sind. Die Bereiche und somit die Merkmale stehen in wechselseitiger Beziehung zueinander. Sie sollten folglich nicht isoliert betrachtet werden. Zu allen Merkmalen werden Leitfragen zur Orientierung sowie Indikatoren angegeben, an denen die Merkmale in der Umsetzung identifiziert werden können.

Als der Kern jeder Arbeit mit Portfolios beschreibt die Gruppe die Kommunikation über Lernen und Leistung (vgl. Winter et al. 2007, S. 7). Dieser Bereich wird aufgeteilt in die Reflexion über Prozesse und Belegstücke, Rückmeldungen im Sinne von Kommentaren und Einschätzungen über deren Qualität und einen Dialog über Lernen, Leistung und dessen Entwicklung.

Der Bereich der Planung und Definition des Kontextes soll verdeutlichen, dass die Arbeit mit Portfolios „eine gemeinsam geplante Unternehmung sein soll“ (Winter et al. 2007, S. 6). Dazu sollen der Zweck der Arbeit mit Portfolios und die Ziele für alle Beteiligten verständlich beschrieben sein, für die Lerner sollten die Möglichkeiten bestehen, ihre Arbeit selbst zu bestimmen und zu verantworten und die Unterrichtsbedingungen sollten für Portfolioarbeit geeignet sein bzw. sie ermöglichen. Kraller empfiehlt im Zusammenhang mit Zweck und Ziel des Portfolioeinsatzes: „Indikator für eine portfoliofähige Fragestellung ist, dass sie in einem einzigen auch für Nichtfachleute verständlichen Satz formuliert werden kann.“ (2007, S. 11)

Als dritter Bereich wird die Organisation angeführt, in dem sichergestellt werden soll, dass geplante Ziele erreicht werden und Kommunikation stattfindet (Winter et al. 2007, S. 8 f.). Hier geht es darum, dass Dokumente über Lernprozesse und deren Ergebnisse gesammelt werden, eine begründete Auswahl daraus für das Portfolio getroffen wird, es Möglichkeiten zu deren Überarbeitung gibt, die Portfolios eine Struktur haben, sie individuell gestaltet und von Dritten wahrgenommen werden können und letztlich, dass eine Auswertung mit Folgerungen für das weitere Lernen erfolgt.

Für den Einstieg in die Arbeit mit Portfolios wird empfohlen, zunächst Elemente der Reflexion, des Dialogs und der Rückmeldung angeleitet einzuführen (vgl. Winter et al. 2007, S. 11). Darüber hinaus wird es als sinnvoll erachtet, selbst ein Portfolio zu führen, wenn man sich mit Überlegungen zur Umsetzungen von Portfolioarbeit und Reflexionen im eigenen Unterricht beschäftigt (ebd.).

Fazit

Dieser Beitrag hat auf eine grundlegende Darstellung der Portfolioidee in Verbindung mit Reflexion fokussiert. Reflexion ist der Arbeit mit einem Portfolio gleichsam inhärent - zumindest in dem hier dargestellten Verständnis. Darüber hinaus bietet die Arbeit mit Portfolios weitere für den schulischen Einsatz interessante Aspekte, die hier nicht weiter verfolgt werden konnten, wie die bereits oben erwähnte Unterstützung von Diagnose, Lernberatung und (alternative) Leistungsbewertung. Darüber hinaus sollte eine Einbettung in eine didaktische Jahresplanung bedacht werden, auf die hier ebenfalls nicht eingegangen werden konnte.

Der Einsatz eines Portfolios erfordert wohlüberlegte Vorbereitung und ist kein Garant für guten Unterricht. Empfohlen wird mit Elementen aus der dargelegten Portfolioarbeit, wie zum Beispiel einzelnen Reflexionsübungen im kleineren Umfang anzufangen, damit sich Lerner wie Lehrende mit der Arbeitsweise vertraut machen können. Dies erfordert Geduld und Zeit, wie beispielsweise auch das Schreibenlernen an sich.

Es ist eine gute Idee, sich die mit Portfolioarbeit verbundenen Herausforderungen bewusst zu machen. Als hilfreich kann angesehen werden, selbst ein Portfolio zu führen, um sich ein Stück weit in die Situation der Lerner hinein zu versetzen. Darüber hinaus kann und sollte ein Portfolio, wie für die Lerner, die eigene Reflexion und mithin die eigene Kompetenzentwicklung unterstützen.

Es bleibt die durchaus berechtigte Skepsis, ob Portfolioarbeit im gegenwärtigen alltäglichen Unterrichtsgeschehen tatsächlich effizient eingesetzt werden kann. Mit einfachen Übungen zu beginnen und den Umfang in Richtung Portfolio nach und nach gemeinsam mit den Lernern auszubauen, kann dafür ein viel versprechender Weg sein. Der beginnt mit dem ersten Schritt.

Literaturverzeichnis

- Barrett, H. (2002): The Electronic Portfolio Development Process. Online verfügbar unter <http://electronicportfolios.com/portfolios/EPDevProcess.html>, zuletzt aktualisiert am 15.07.2002, zuletzt geprüft am 13.07.2011.
- Bräuer, G. (2000): Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio. Freiburg im Breisgau.
- Bräuer, G. (2007): Portfolios in der Lehrerbildung als Grundlage für eine neue Lernkultur in der Schule. In: Gläser-Zikuda, M./Hascher, T. (Hrsg.): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn, S. 45–62.
- Bräuer, G. (2008): Keine verordneten Hochglanz-Portfolios, bitte! Die Korruption einer schönen Idee? In: Brunner, I./Häcker, T./Winter, F. (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. 2. Aufl. Seelze-Velber, S. 257–261.
- Brunner, I./Häcker, T./Winter, F. (Hrsg.) (2008): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. 2. Aufl. Seelze-Velber.
- Burke, K./Fogarty, R./Belgrad, S. (1994): The Mindful School: The Portfolio Connection. Palatine.
- Danielson, C./Abrutyn, L. (1997): An Introduction to Using Portfolios in the Classroom. Alexandria Va. USA.
- D'Aoust, C. (1992): Portfolios: Process for Students and Teachers. In: Yancey, Kathleen Blake (Hg.): Portfolios in the writing classroom. An introduction. Urbana, Ill., S. 39–48.
- Dilger, B. (2007): Der selbstreflektierende Lerner. Eine wirtschaftspädagogische Rekonstruktion zum Konstrukt der "Selbstreflexion". Paderborn.
- Dilger, B. (13.11.2009): Möglichkeiten der Diagnose im Unterricht – Alternative Verfahren zur Erfassung von Kompetenzen. Veranstaltung vom 13.11.2009. Paderborn.
- Euler, D. (2001): Manche lernen es - aber warum? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 97. Band (H. 3), S. 346–374.
- Eyler, J./Giles, D. E. (1999): Where's the learning in service-learning. San Francisco, Calif.
- Eyler, J./Giles, D. E./Schmiede, A. (1996): A practitioner's guide to reflection in service-learning. TN: Vanderbilt University.

- Fiegert, M. (2008): Der Portfolioansatz: eine Chance, Unterricht zu verändern und Leistungsbewertung zu individualisieren. In: Kunze, I./Solzbacher, C. (Hrsg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler, S. 145–154.
- Gläser-Zikuda, M./Hascher, T. (2007): Zum Potenzial von Lerntagebuch und Portfolio. In: Gläser-Zikuda, M./Hascher, T. (Hrsg.): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn, S. 9–21.
- Häcker, T. (2007a): Portfolio - ein Medium im Spannungsfeld zwischen Optimierung und Humanisierung des Lernens. In: Gläser-Zikuda, M./Hascher, T. (Hrsg.): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn, S. 63–85.
- Häcker, T. (2007b): Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I. 2., überarb. Aufl. Baltmannsweiler.
- Häcker, T. (2008a): Vielfalt der Portfoliobegriffe. In: Brunner, I./Häcker, T./Winter, F. (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. 2. Aufl. Seelze-Velber, S. 33–39.
- Häcker, T. (2008b): Wurzeln der Portfolioarbeit. In: Brunner, I./Häcker, T./Winter, F. (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. 2. Aufl. Seelze-Velber, S. 27–32.
- Kauffeld, S. (2006): Kompetenzen messen, bewerten, entwickeln. Ein prozessanalytischer Ansatz für Gruppen. Stuttgart.
- Kluge, F. (2002): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 24. Aufl. Berlin.
- Korthagen, F. A. J./Kessels, J. P. A. M. (1999): Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. In: Educational Researcher, Jg. 28, H. 4, S. 4–17. Online verfügbar unter <http://edr.sagepub.com/cgi/content/abstract/28/4/4>, zuletzt geprüft am 13.07.2011.
- Korthagen, F. A. J./Kessels, J. P. A. M./Koster, B./Lagenwerf, B./Wubbels, T. (2002): Schullwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit. Hamburg.
- Kraler, C. (2007): Beurteilen und/oder begleiten? Bedingungen, Perspektiven und Grenzen einer portfoliogestützten LehrerInnenausbildung. VORDRUCK Erscheint in „SEMINAR - Lehrerbildung und Schule“ Zeitschrift des Bundesarbeitskreis der Seminar - und Fachleiter/innen. Online verfügbar unter http://www.uibk.ac.at/ils/publikationen/kraler_portfolio_bak-paper-preprint.pdf, zuletzt geprüft am 13.07.2011.
- Kroath, F. (2004): Zur Entwicklung von Reflexionskompetenz in der LehrerInnenausbildung. Bausteine für die Praxisarbeit. In: Rahm, S./Schratz, M. (Hrsg.): LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis - braucht Praxis Theorie? Innsbruck, S. 179–193.
- Kunze, I. (2008): Begründungen und Problembereiche individueller Förderung in der Schule - Vorüberlegungen zu einer empirischen Untersuchung. In: Kunze, I./Solzbacher, C. (Hrsg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler, S. 13–25.
- Kunze, I./Solzbacher, C. (2008): Empfehlungen zur Verbesserung der individuellen Förderung in der Schule. In: Kunze, I./Solzbacher, C. (Hrsg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler, S. 309–312.

- Liebberger, K./Emmler, T. (2010): Portfolios zur Förderung der Fähigkeit zur individuellen Reflexion von Lernenden. Bisher unveröffentlichter Beitrag zur Fachtagung „Individuelle Förderung“ des Bundesverbands der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen e. V. (vLw), 10./11.12.2009, Königswinter.
- Müller, H. (2007): Schulpraxisreflexion – Ein Instrument zum Umgang mit dem Theorie-Praxis-Problem in der Lehrer(aus)bildung. Qualifizierung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen zwischen Professionalisierung und Polyvalenz. (bwp@, Ausgabe Nr. 12). Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe12/mueller_bwpat12.pdf, zuletzt geprüft am 13.07.2011.
- Paulson, F. L./Paulson, P. R./Meyer, C. A. (1991): What Makes a Portfolio a Portfolio?. Eight thoughtful guidelines will help educators encourage self-directed learning. In: Educational Leadership, Jg. 48, H. 5, S. 60–63. Online verfügbar unter http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199102_paulson.pdf, zuletzt geprüft am 13.07.2011
- Pölzleitner, E. (2008): Reflektieren kann man lernen. Formblätter als Hilfe zur Selbsteinschätzung. In: Brunner, I./Häcker, T./Winter, F. (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. 2. Aufl. Seelze-Velber, S. 96–111.
- Riedl, A. (2004): Grundlagen der Didaktik. Stuttgart.
- Rihm, T. (2008): Täuschen oder vertrauen. Hinweise für den kritischen Umgang mit Portfolios. In: Brunner, I./Häcker, T./Winter, F. (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. 2. Aufl. Seelze-Velber, S. 53–59.
- Schulgesetz NRW (2009): Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen. SchulG - NRW, vom 15.02.2005. Zuletzt geändert durch Gesetz vom 17.12.2009.
- Schwarz, J./Volkwein, K./Winter, F. (2008): Portfolio im Unterricht. 13 Unterrichtseinheiten mit Portfolio. 1. Aufl. Seelze-Velber.
- Sloane, P. F. E./Twardy, M./Buschfeld, D. (2004): Einführung in die Wirtschaftspädagogik. 2., überarb. und erw. Aufl. Paderborn.
- Spandel, V. (1997): Reflections on Portfolios. In: Phye, G. D. (Ed.): Handbook of academic learning. Construction of knowledge. San Diego, S. 573–591.
- Volkwein, K. (2008): Ich seh´ den Text jetzt mit anderen Augen. Das Portfolio als Medium reflexiven Lernens. In: Brunner, I./Häcker, T./Winter, F. (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. 2. Aufl. Seelze-Velber, S. 151–155.
- Winter, F. (2008): Wir sprechen über Qualitäten. Das Portfolio als Chance für eine Reform der Leistungsbewertung. In: Brunner, I./Häcker, T./Winter, F. (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. 2. Aufl. Seelze-Velber, S. 165–170.
- Winter, F./Häcker, T./Oswald, I./Lötscher, H./Schmidinger, E./Schwarz, J. (2007): Was gehört zu guter Portfolioarbeit?. Online verfügbar unter http://www.portfolio-schule.de/go/Material/doc/doc_download.cfm?3463BC46B8694277A742EC5CE945B230, zuletzt geprüft am 13.07.2011.

Schulische Organisationsentwicklung: Wie verankert man Konzepte der individuellen Förderung organisatorisch?

Einleitung

Individuelle Förderung ist ein bildungspolitisches Leitziel, das ab dem Schuljahr 2006/07 im Schulgesetz NRW gesetzlich verankert ist. Mit dem dort verankerten Recht einer jeden Schülerin/ eines jeden Schülers auf individuelle Förderung stehen gerade auch berufsbildende Schulen vor erweiterten Anforderungen hinsichtlich ihres Bildungs- und Erziehungsauftrages. Der beständige gesellschaftliche und technologische Wandel erfordert mit Blick auf die optimale Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern immer wieder aufs Neue die pädagogische und organisatorische Reform schulischer Lehr-Lernangebote. Die individuelle Förderung ist so zu einem zentralen Aufgabenfeld der Schulentwicklung geworden. Das große Interesse an der Fachtagung des Wirtschaftspädagogischen Graduiertenkollegs und des Ministeriums für Schule und Weiterbildung in NRW „Individuelle Förderung in der beruflichen Bildung“ untermauert diese Feststellung. Im Rahmen des Workshops „Schulische Organisationsentwicklung: Wie verankert man Konzepte der individuellen Förderung organisatorisch?“ zeigte sich, dass trotz großem Engagement in vielen Schulen immer noch Unsicherheit darüber besteht, wie individuelle Förderung organisatorisch an Schulen nachhaltig implementiert werden kann. Die Diskussionen innerhalb der Arbeitsgruppen zeigten, dass an allen Schulen bereits umfangreiche Maßnahmen zur individuellen Förderung durchgeführt werden. Problematisch gestaltet sich aber oftmals noch die Frage, wie diese Maßnahmen über feste Strukturen und Verantwortlichkeiten organisatorisch auf Gesamtschulebene eingebettet werden können.

Um in dem Workshop „Schulische Organisationsentwicklung: Wie verankert man Konzepte der individuellen Förderung organisatorisch?“ zu einem gemeinsamen Ausgangsverständnis von individueller Förderung zu gelangen, wurden als erste Orientierung die Kernaussagen des nordrheinwestfälischen Schulgesetzes vorgestellt und durch Ausführungen zum nordrheinwestfälischen Gütesiegel individuelle Förderung ergänzt. Darüber hinaus wurde der in diesem Zusammenhang auftauchende Begriff der „lernenden Organisation“ vor dem Hintergrund von Schule beleuchtet.

Rechtliche und bildungspolitische Rahmenbedingungen

Individuelle Förderung ist ein bildungspolitisches Leitziel, das ab dem Schuljahr 2006/07 im Schulgesetz NRW gesetzlich verankert ist. Im Fokus des Schulgesetzes steht die Individualität, die entdeckt und optimal gefördert werden soll.

§ 1 - Recht auf Bildung, Erziehung und individuelle Förderung

- (1) Jeder junge Mensch hat ohne Rücksicht auf seine wirtschaftliche Lage und Herkunft und sein Geschlecht ein Recht auf schulische Bildung, Erziehung und individuelle Förderung. Dieses Recht wird nach Maßgabe dieses Gesetzes gewährleistet.

(Schulgesetz NRW, Fassung vom 15.04.2011)

Dieser das Schulgesetz einleitende Programmsatz bescheinigt zunächst jeder Schülerin/ jedem Schüler das Recht auf individuelle Förderung, was dieses Recht im Einzelnen bedeutet, ist den weiteren Bestimmungen des Schulgesetzes zu entnehmen. Diese finden sich insbesondere in den Paragraphen 2, 30 und 50 des nordrheinwestfälischen Schulgesetzes:

§ 2 - Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule

- (4) Die Schule vermittelt die zur Erfüllung ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werthaltungen und berücksichtigt dabei die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. (...)
- (8) Der Unterricht soll die Lernfreude der Schülerinnen und Schüler erhalten und weiter fördern. Er soll die Schülerinnen und Schüler anregen und befähigen, Strategien und Methoden für ein lebenslanges nachhaltiges Lernen zu entwickeln. Drohendem Leistungsversagen und anderen Beeinträchtigungen von Schülerinnen und Schülern begegnet die Schule (...) mit vorbeugenden Maßnahmen.
- (11) Besonders begabte Schülerinnen und Schüler werden durch Beratung und ergänzende Bildungsangebote in ihrer Entwicklung gefördert.

§ 30 - Lernmittel

- (2) Lernmittel dürfen vom Ministerium nur zugelassen werden, wenn sie (...)
3. den Schülerinnen und Schülern individuelle Lernwege eröffnen und selbständiges Arbeiten durch methodische und mediale Vielfalt fördern

§ 50 - Versetzung, Förderangebote

- (3) Die Schule hat ihren Unterricht so zu gestalten und die Schülerinnen und Schüler so zu fördern, dass die Versetzung der Regelfall ist.

(Schulgesetz NRW, Fassung vom 15.04.2011)

Fasst man die Kerngedanken des Schulgesetzes zusammen, ergibt sich Folgendes:

1. Alle schulischen Bildungsangebote, also auch der Unterricht im herkömmlichen Klassenverband, müssen in verstärktem Maße auf die individuellen Voraussetzungen einer jeden Schülerin/ eines jeden Schülers eingehen. Der Fokus liegt hierbei auf der Ermöglichung individueller Lernwege und selbständiger Arbeit, auf dem Erhalt und der Förderung von Lernfreude, sowie auf der Befähigung zum lebenslangen nachhaltigen Lernen.
2. Die Skala individueller Fördermaßnahmen erstreckt sich von ergänzenden Bildungsangeboten und Beratung für besonders begabte Schülerinnen und Schüler bis hin zu vorbeugenden Maßnahmen bei drohendem Leistungsversagen.

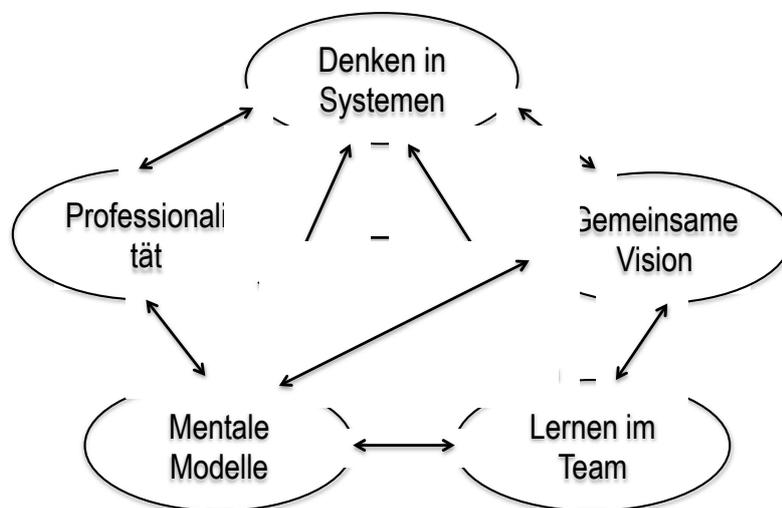
Insbesondere der zweite Kerngedanke des Schulgesetzes liefert Anhaltspunkte dafür, dass mit individueller Förderung in Abhängigkeit von Persönlichkeit, Lernstand und -potential der Schülerinnen und Schüler sehr unterschiedliche Maßnahmen und Zielsetzungen verbunden sein sollten. Lassen sich Maßnahmen wie binnendifferenzierter Unterricht sowie gruppenbezogene Lernangebote für Schülerinnen und Schüler mit vergleichbarem Lernstand und Lernpotential noch relativ einfach organisatorisch umsetzen, so wird dies umso schwieriger je individueller Fördermaßnahmen eingesetzt werden sollen. Dies organisatorisch umzusetzen kann nur einer guten Schule gelingen, aber hier stellt sich zunächst die Frage, was eigentlich eine gute Schule ist und wie die Organisationsentwicklung einer solchen Schule grundsätzlich aussieht. Mit dem Qualitätstableau für die Qualitätsanalyse an Schulen in NRW wurden Kriterien und Standards für eine gute Schule zusammengefasst, mit dem Ziel - zumindest auf Landesebene - eine Definition für eine „gute Schule“ zu schaffen, an der sich alle orientieren können. Das Ministerium schreibt in diesem Zusammenhang im Bildungsbericht NRW 2009

„Die Schule in ihrer Eigenverantwortlichkeit versteht sich als lernende Organisation innerhalb dieser Qualitätsbereiche.“ Es bleibt jedoch offen, was genau darunter zu verstehen ist.

Schule als „lernende Organisation“

Der Begriff „lernende Organisation“ stammt aus der Organisationsentwicklung von Peter Senge, einem bekannten US-amerikanischen Forscher in diesem Bereich. Eine eindeutige Definition, was eine lernende Organisation ist, gibt es auch dort nicht, so dass je nach Blickwinkel unterschiedliche Definitionen entstehen können. Vielmehr werden vier sogenannte Kerndisziplinen zum Aufbau einer lernenden Organisation sowie die 5. Dimension als Eckpfeiler der lernenden Organisation vorgestellt.

Schule als „lernende Organisation“



Quelle: in Anlehnung an Senge, P. M., 2006

Abbildung 1: Schule als lernende Organisation

Professionalität

Diese Disziplin beschreibt die Fähigkeiten, die notwendig sind, um professionell agieren zu können. Damit ist nicht allein die adäquate Ausbildung gemeint, denn „Personal Mastery geht über Kompetenz und Fachwissen hinaus, auch wenn sie in Kompetenz und Fachwissen gründet.“ (Senge 2006, S. 173), vielmehr steht der Entwicklungsprozess im Vordergrund. Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Fähigkeit zum Selbstmanagement und zur Persönlichkeitsentwicklung als grundlegende Voraussetzungen. Peter Senge führt zur Wichtigkeit dieser Dimension für die Entwicklung der lernenden Organisation an: "Organisationen lernen nur, wenn die einzelnen Menschen etwas lernen. Das individuelle Lernen ist keine Garantie dafür, dass die Organisation etwas lernt, aber ohne individuelles Lernen gibt es keine Lernende Organisation" (Senge 2006, S. 111). Schulleitungen sollten folglich Möglichkeiten finden, die Persönlichkeitsentwicklung im Kollegium zu fördern. Dazu

ist zunächst eine angstfreie Atmosphäre zu schaffen, die eine Auseinandersetzung mit den eigenen Fähigkeiten fördert, beispielsweise durch kollegiale Hospitationen.

Mentale Modelle

"Mentale Modelle sind die Bilder, Annahmen und Geschichten, die wir von uns selbst, von unseren Mitmenschen, von Institutionen und von jedem anderen Aspekt der Welt in unseren Köpfen tragen." (Senge 2006, S. 271). Es ist hilfreich, wenn Klassen- oder Bildungsgangteams in Bezug auf ihre Arbeit ähnliche mentale Modelle verwenden und sich über diese austauschen und sie gemeinsam weiter entwickeln. Durch die so entstehende Kontinuität und Verlässlichkeit wird den Teammitgliedern Sicherheit und Autonomie im Handeln gegeben. Die Schwierigkeit im Zusammenhang mit mentalen Modellen ist, dass diese oft weder dem einzelnen Teammitglied noch dem Team insgesamt bewusst sind. Deshalb ist es bedeutsam durch explizites Erarbeiten, evtl. auch durch externe Unterstützung, diese bewusst und dadurch überhaupt erst veränderbar zu machen.

Gemeinsame Vision

Es ist bedeutsam für eine lernende Organisation, dass es ein gemeinsam getragenes Zukunftsbild gibt, das möglichst alle verinnerlicht haben. Hier spielt die emotionale Komponente eine wichtige Rolle. Es ist eine schwierige Aufgabe der Schulleitung bei möglichst allen Kolleginnen und Kollegen ein Gefühl zu erzeugen, dass die Erreichung der Vision etwas Erstrebenswertes ist. Je größer das Kollegium, desto schwieriger gestaltet sich diese Aufgabe, weshalb hier der Bildungsgangarbeit eine besondere Bedeutung zukommt, da es aufgrund der überschaubaren Anzahl von Kolleginnen und Kollegen auf dieser Ebene wesentlich einfacher ist eine gemeinsame Vision zu entwickeln, die von allen Bildungsgangmitgliedern getragen wird.

Lernen im Team

Voraussetzung für Lernen im Team ist vor allem die soziale Kompetenz der Teammitglieder. Einen weiteren wichtigen Aspekt stellt die Arbeitsatmosphäre dar, deren Qualität wiederum abhängig ist von der Art der Kommunikation, der Art der Zielvereinbarungen, der gemeinsamen Vision sowie des Vertrauens. Sind alle Voraussetzungen gegeben, kann durch einen intensiven Wissensaustausch der Teammitglieder, die unterschiedliche Qualifikationen und Fähigkeiten mitbringen, Teamlernen stattfinden.

Systemdenken

„Die Disziplin des Systemdenkens zielt darauf, dass man ´Ganzheiten´ erkennt. Diese Disziplin schafft die Voraussetzungen, damit wir Wechselbeziehungen statt unbeweglicher Dinge wahrnehmen und Veränderungsmuster statt statischer ´Schnappschüsse. (Senge 2006, S. 88). Systemdenken stützt sich folglich auf die Annahme, dass Handlungen in einer komplexen und vernetzten Umwelt nie isoliert voneinander betrachtet werden können und sich immer wechselseitig beeinflussen. Bezogen auf die Implementierung von Konzepten zur individuellen Förderung durch Teams bedeutet dies, dass die Teams sich der Auswirkungen

ihrer Handlungen bewusst sind und dies bei allen Entscheidungen mit einbeziehen. Genau darin liegt aber das zentrale Lerndilemma von Organisationen: „Wir lernen am meisten aus Erfahrung, erfahren aber häufig nicht, wie sich unsere Entscheidungen auswirken.“ (Senge 2006, S. 35). Deshalb ist es unabdingbar, dass immer das System der Schule als Ganzes berücksichtigt wird, um überhaupt Abläufe und Aufgabenzuordnungen richtig analysieren und bearbeiten zu können. Dies ist primär eine Aufgabe der Schulleitung, da sie am ehesten einen Überblick über die gesamte Schule mit allen ihren internen und externen Vernetzungen hat.

Das Gütesiegel NRW

Eine Orientierung über die Schwerpunkte schulischer Förderaktivitäten bietet das Gütesiegel individuelle Förderung, eine langjährige Initiative des Schulministeriums in Nordrhein-Westfalen, die als bildungspolitischer Motor die Umsetzung individueller Förderung an Schulen voranbringen sollte. Im Juli 2011 wurden letztmalig Schulen mit dem Gütesiegel ausgezeichnet. Insgesamt erhielten in Nordrhein-Westfalen 439 Schulen das Gütesiegel, womit eine qualitativ hochwertige Ausgangsbasis geschaffen wurde, um das Konzept der individuellen Förderung noch stärker in der Schulpraxis zu verankern.

Im Leitfaden für Gütesiegelschulen werden vier Handlungsfelder benannt, in denen nach dem Verständnis des Gütesiegels individuelle Förderung an Berufskollegs wirksam werden soll (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2009):

1. **„Grundlagen schaffen“**
2. **„Mit Vielfalt umgehen“**
3. **„Übergänge und Lernbiografien bruchlos gestalten“**
4. **„Wirksamkeit/ Förderung über Strukturen sichern“**

Das Handlungsfeld I: „Grundlagen schaffen“ stellt Maßnahmen zur Optimierung der diagnostischen Kompetenz der Lehrkräfte und zur systematischen Integration der Diagnose in den Unterricht in den Vordergrund. Entwicklungsstände, Lernpotenziale, Lernhindernisse und Lernfortschritte sollen frühzeitig erkannt werden, um daraus den entsprechenden Förderbedarf ableiten zu können. Dabei geht es in erster Linie um die Förderung der sog. grundlegenden Qualifikationen der Schülerinnen und Schüler, wie z. B. Lese- und Rechtschreibkompetenzen oder Lernkompetenzen.

Das Handlungsfeld II „Mit Vielfalt umgehen“ umfasst die organisatorische und didaktisch-methodische Planung individueller Förderung, ihre direkte Umsetzung in Bildungsgängen sowie ihre Dokumentation. Im Rahmen der inneren Differenzierung sollen verbindliche Vereinbarungen und Methodenentscheidungen, die Merkmale nachhaltigen Lernens umsetzen, getroffen werden. Es ist ein Konzept zu entwickeln, das ein koordiniertes und ökonomisches Angebot von Fördermaßnahmen für unterschiedliche Zielgruppen sicherstellt (äußere Differenzierung). Maßnahmen der Lernbegleitung und -beratung sollen stets so gestaltet werden, dass die Schülerperspektiven einbezogen werden.

Das Handlungsfeld III: „Übergänge und Lernbiografien bruchlos gestalten“ stellt mit der gezielten Bildungsgangberatung im und nach dem Übergang von der allgemeinbildenden

Schule zum Berufskolleg die kontinuierliche Begleitung der Qualifizierungswege Jugendlicher mit Partnern wie allgemeinbildenden Schulen, Arbeitsverwaltung, Trägern berufsvorbereitender Maßnahmen oder ausbildungsbegleitender Hilfen und Hochschulen in den Blickpunkt. Hier werden Begleitungs- und Vorbereitungsprogramme für die Schnittstellen im Schulsystem entwickelt.

Das Handlungsfeld IV: „Wirksamkeit/ Förderung über Strukturen sichern“ stellt die Evaluation des Erfolges individueller Förderung und abgeleiteter kontinuierlicher Verbesserungsprozesse z. B. in Bezug auf Lehrerfortbildung oder die Organisation der Bildungsgangarbeit in den Mittelpunkt. Indikatoren, die die Wirksamkeit von Fördermaßnahmen anzeigen, sollen systematisch gewonnen werden. Die individuelle Förderung ist über feste Organisationsstrukturen und Verantwortlichkeiten unter Nutzung vorhandener Ressourcen sicherzustellen.

Abbildung 2 zeigt eine Übersicht der Handlungsfelder, die in einem Rahmenkonzept zur individuellen Förderung zu berücksichtigen sind. Die Handlungsfelder 1 und 2 stellen zentrale Arbeitsbereiche von Bildungsgängen dar und betreffen primär das Unterrichtsgeschehen. Die Handlungsfelder 3 und 4 begleiten die Arbeit der jeweiligen Bildungsgänge auf schulischer Ebene. Damit findet die zentrale Arbeit zur Entwicklung eines Rahmenkonzeptes Individuelle Förderung auf Bildungsgangebene statt. Bei dieser Tätigkeit handelt es sich um Managementtätigkeiten, weshalb die Bildungsgangarbeit auch als Bildungsgangmanagement bezeichnet wird (vgl. Sloane 2003). Die Wichtigkeit eines solchen Bildungsgangmanagements wurde bereits bei der Implementation des Lernfeldansatzes beschrieben (vgl. Sloane 2003).

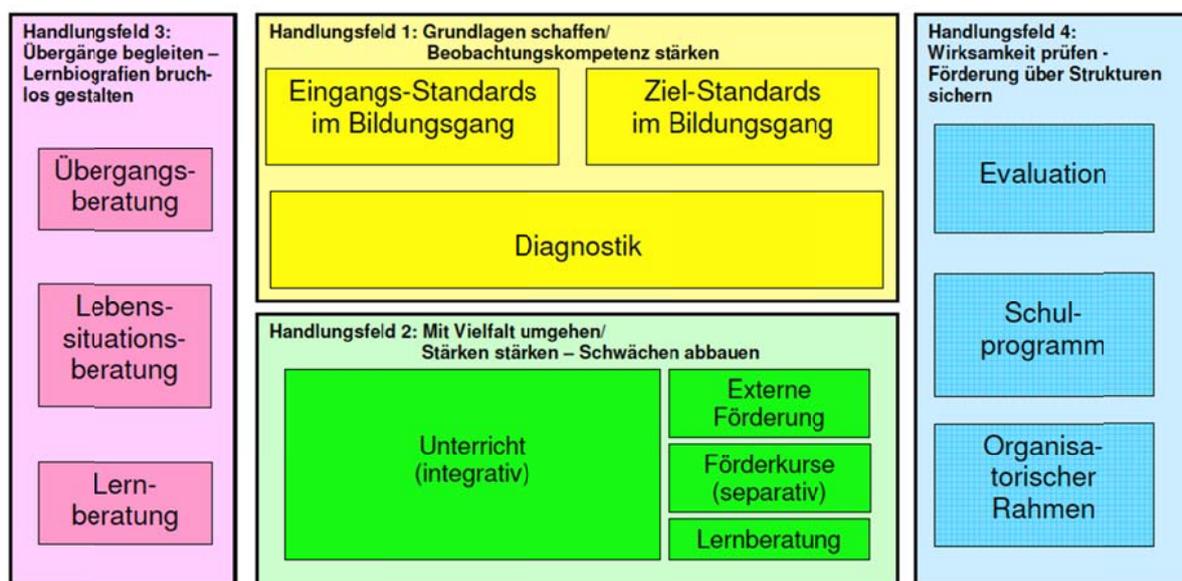


Abbildung 2: Handlungsfelder des Rahmenkonzeptes Individuelle Förderung (Bezirksregierung Münster)

Erste Planungsphasen für die Arbeit im Bildungsgang

Fasst man die Perspektiven des Schulgesetzes mit denen des Gütesiegels Individuelle Förderung zusammen, so entsteht für die Bildungsgangarbeit ein Planungsraaster, das

mehrere Förderebenen auf den ersten drei Handlungsfeldern des Gütesiegels Individuelle Förderung abbildet:

Handlungsfelder Gütesiegel IF / NRW	I	II	III
Förderebenen	Grundlagen schaffen, Beobachtungskompetenz stärken	Mit Vielfalt umgehen	Übergänge begleiten
Ebene A (Außendifferenzierung) Individuelle Hilfen zur begabungsgerechten Berufs- und Lebenswegplanung für besonders begabte SuS			
Ebene B (Außendifferenzierung) Ergänzende Bildungsangeboten für begabte SuS			
Ebene C – Unterricht im herkömmlichen Klassenverband (Referenzpunkt im Sinne eines Regelstandardbereichs für die Diagnostik von Förderbedarfen und Entwicklung von Fördermaßnahmen) (Binnendifferenzierung) Binnendifferenzierende Unterrichtsorganisation zur Ermöglichung individueller Lernwege und selbständiger Arbeit aber eben auch gruppenbezogene Bildungsangebote zur Ermöglichung kooperativer Lernwege.			
Ebene D (Außendifferenzierung) Ergänzende Fördermaßnahmen, die darauf ausgerichtet sind, punktuelle Kompetenzdefizite in einzelnen Kompetenzbereichen / Fächern aufzuarbeiten			
Ebene E (Außendifferenzierung) Begleitende Fördermaßnahmen, die darauf ausgerichtet sind, mindestens die Versetzung bzw. das Erreichen eines dem Bildungsgang entsprechenden Mindeststandard für SuS mit größeren Kompetenzdefiziten sicher zu stellen.			

Abbildung 3: Planungsraaster für die Arbeit im Bildungsgang (eigene Darstellung)

Phase 1

Das Planungsraaster kann in der Bildungsgangarbeit dazu genutzt werden, bereits bestehende Förderaktivitäten / Einzelinitiativen übersichtlich zu erfassen. Ein derartiger Überblick hilft bei der Schärfung des Bildungsgangprofils im Bereich der pädagogischen Förderpraxis. Er gibt Auskunft darüber, auf welchen Förderebenen bereits Förderangebote vorliegen und wo noch Handlungsbedarf besteht. Bevor eine längerfristige Institutionalisierung von Fördermaßnahmen etwa in Form einer festen Verankerung im Stundenplan angesteuert werden kann, muss für den einzelnen Bildungsgang geklärt werden, wie stabil sich Förderbedarfe auf den einzelnen Förderebenen über verschiedene Jahrgänge hinweg

ausmachen lassen. Ein permanenter Abgleich zwischen den Förderbedarfen der Schülerinnen und Schüler und dem bestehenden Förderangebot ist unabdingbar, um eine flexible schülergerechte pädagogische Praxis zu gewährleisten.

Phase 2

In der zweiten Phase der Förderplanung werden die Förderebenen einzeln ausdifferenziert. Um Förderung über Strukturen zu sichern und gleichzeitig eine flexible Weiterentwicklung der Fördermaßnahmen zu gewährleisten (Handlungsfeld IV des Gütesiegels IF /NRW), empfiehlt sich die laufende Dokumentation folgender Aspekte:

Förderebene B Handlungsfelder Gütesiegel IF / NRW (1-3)	Benötigte Ressourcen (Räume, Eckstunden, Personal, Fördermaterial, Know-How, etc.)	Interne Ansprechpartner / Verantwortlichkeiten	Kooperation mit internen und externen Schnittstellen (Fachlehrerkonferenz, Stundenplanteam, Hochschulen, Ausbildungsbetriebe, etc.)	Umsetzungshürden, Klärungsbedarf, offene Fragen, geplante Aktivitäten, vereinbarte Termine etc.
Handlungsfeld 1				
Handlungsfeld 2				
Handlungsfeld 3				

Abbildung 4: Dokumentationshilfen (eigene Darstellung)

Durch die hier vorgeschlagene Dokumentation der Förderpraxis eines Bildungsganges entsteht eine Transparenz, die selbst in größeren Bildungsgängen hilft, den Überblick zu behalten und individuelle Förderung in ihren Grundstrukturen entwicklungsfähig und planbar zu machen.

Im Workshop wurde aus Zeitgründen auf eine Differenzierung in einzelne Förderebenen verzichtet.

Die Arbeit im Workshop – Phase 1

In der ersten Phase des Workshops sollten die Teilnehmer für einen Bildungsgang ein Grobkonzept zur organisatorischen Verankerung individueller Förderung entwerfen. Die Entwicklung eines Rahmenkonzeptes für individuelle Förderung, das alle vier Handlungsfelder berücksichtigt, stellt einen komplexen Prozessablauf dar. Aus organisatorischer Sicht sollte in den einzelnen Prozessschritten berücksichtigt werden, welche Hilfsmittel bzw. Dokumente benötigt werden, wo sich interne und/oder externe Schnittstellen befinden und wo Verantwortlichkeiten liegen.

Rahmenkonzept zur organisatorischen Verankerung individueller Förderung im Bildungsgang				
	Prozessschritte	Hilfsmittel/ Dokumente	Schnittstellen (intern/extern)	Verantwortlichkeit
Handlungsfeld 1: Grundlagen- schaffen/ Beobachtungs- kompetenz stärken				
Handlungsfeld 2: Mit Vielfalt umgehen				
Handlungsfeld 3: Übergänge und Lernbiographien bruchlos gestalten				
Handlungsfeld 4: Wirksamkeit / Förderung über Strukturen sichern				

Abbildung 5: Rahmenkonzept zur organisatorischen Verankerung Individueller Förderung

Die Arbeit im Workshop – Phase 2

In der zweiten Arbeitsphase waren die Teilnehmer aufgerufen, ihr entworfenes Grobkonzept kritisch zu hinterfragen. Dabei sollte anhand von Leitfragen u. a. überprüft werden, inwieweit die zu gestaltenden schulorganisatorischen Bedingungsfaktoren im Rahmenkonzept berücksichtigt wurden. Im Rahmen des Modellversuchs segel-bs erfolgte eine Erhebung dieser Bedingungsfaktoren an den Modellversuchsschulen, der die in Abbildung 6 dargestellte Systematisierung zugrunde gelegt wurde (vgl. dazu auch Klieber/Sloane, 2007).

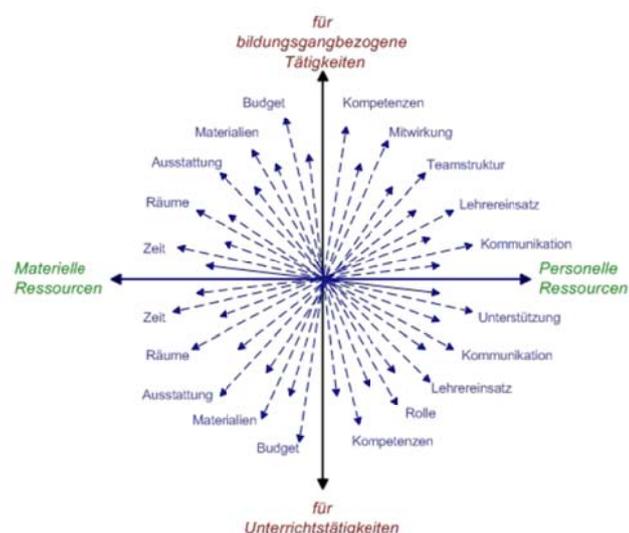


Abbildung 6: Schulorganisatorische Gestaltungselemente (Dilger/Sloane 2006)

Abgeleitet aus den Handlungsfeldern des Gütesiegels Individuelle Förderung, der Dimensionen einer lernenden Organisation sowie der schulorganisatorischen Gestaltungselemente wurde folgender Leitfragenkatalog entwickelt:

<p style="text-align: center;">??? Fragenkatalog ??? zur Bewertung der Möglichkeiten, Hürden und Grenzen bei der organisatorischen Verankerung individueller Förderkonzepte</p> <p>Bitte analysieren Sie folgende Fragenkomplexe hinsichtlich Ihrer Bedeutung für die Implementation Ihrer Förderkonzeption:</p> <p>Lehrkräfte:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Es ist sinnvoll, dass die Kolleginnen und Kollegen ihr Handeln an gemeinsamen Vorstellungen ausrichten (Vision). Wie könnten diese entwickelt und verankert werden?2. Wie kann das Vorhandensein der notwendigen Kompetenzen bei den Lehrkräften sichergestellt werden?3. Wie könnte das Engagement von allen Kolleginnen und Kollegen im Bereich der individuellen Förderung verbindlich gesichert werden?4. Wie könnte die Bereitschaft der einzelnen Kolleginnen und Kollegen, sich selbst weiterzubilden, gepflegt und gestärkt werden? (Personal Mastery)5. Wie lassen sich langfristig Förderstrukturen implementieren, die unabhängig von Einzelinitiativen und damit von einzelnen engagierten Personen sind (Stichwort implizites/explizites Wissen)?6. Wie kann eine systematische und institutionalisierte Kooperation im Kollegium angeregt werden (Team-Lernen)? <p>Ressourcen:</p> <ol style="list-style-type: none">7. Welche festen Organisationsstrukturen benötigt die von Ihnen entwickelte Förderkonzeption (Stundenplanänderungen, Lernstudios mit ständiger Aufsicht, etc.)?8. Welche Ressourcenumschichtungen bzw. zusätzlichen Ressourcen benötigt Ihre Förderkonzeption? <p>Dokumentation / Evaluation:</p> <ol style="list-style-type: none">9. Gibt es eine Vorstellung, wie systematisch Indikatoren gewonnen und verwendet werden können, die die Wirksamkeit von Fördermaßnahmen anzeigen und dabei helfen, die individuelle Lernentwicklung geförderter Schülerinnen und Schüler zu dokumentieren bzw. zu evaluieren?10. Gibt es Vorstellungen darüber, wie z. B. Zahlen von Nichtversetzungen, Förderempfehlungen, Qualität und Zahl der vergebenen Abschlüsse sowie Vermittlungsquoten beobachtet und analysiert werden können? <p>Organisationsentwicklung</p> <ol style="list-style-type: none">11. Wie wird in der Konzeption sichergestellt, dass pädagogische und didaktische Strategien sowie die daraus folgenden Handlungen offen dargelegt, kritisch geprüft und kontinuierlich weiterentwickelt werden (mentale Modelle)?12. Berücksichtigt Ihre Konzeption, dass alle an Schule beteiligten Akteure und Handlungen in ihrer Bedeutung füreinander wahrgenommen werden und gemeinsam mit den Betroffenen gestaltet werden (Systemisches Denken)?13. Wie kann die erarbeitete Konzeption einen Beitrag leisten für die individuelle Förderung in anderen Bildungsgängen und damit für eine Verankerung in der gesamten Schule?14. Sind schulische Ansprechpartner und ihre Rolle definiert und nach außen erkennbar?15. Welche Kommunikationsstrukturen innerhalb der Schule setzen Entwicklungsimpulse?16. Werden Kooperationsmöglichkeiten mit externen Partnern (Ausbildungsbegleitende Hilfen, Mentorenprogramme, Kooperation mit Universitäten, Seminaren, etc.) berücksichtigt?

In dieser Phase zeigte sich, dass eine Vielzahl von Umsetzungshürden vorhanden sind. Überlegungen zu diesem Thema werden im folgenden Themenkatalog zusammengefasst:

- **Individuelle Förderung ist auf Teamarbeit unter den Kolleginnen und Kollegen angewiesen**

Es gibt viele engagierte Kolleginnen und Kollegen. Zur flächendeckenden Umsetzung individueller Förderbemühungen ist jedoch die Einbindung des gesamten Kollegiums vonnöten.

- **Individuell Fördern heißt noch nicht, dass Schülerinnen und Schüler diese Angebote auch wirklich annehmen**

Was tun mit unmotivierten Schülerinnen und Schülern? Das beste Förderkonzept ist nutzlos, wenn es zum Teil aus den unterschiedlichsten Gründen von den zu Fördernden abgelehnt wird. Warteschleifen, Kindergeldsicherung und Perspektivlosigkeit sind Gegner, die jeder Förderbemühung trotzen.

- **Individuelle Förderung ist ressourcenabhängig**

Die Umsetzung individueller Förderung braucht Zeit, Räume, Know-How und zusätzliche Stellen. Dies gilt vor allem für die ersten Planungs- und Implementierungsschritte. Wer sich hier nur auf die Einzelinitiative der Engagierten verlässt, läuft Gefahr, dass gute Ideen nicht umgesetzt werden.

Ausblick

Dem Thema „Schulische Organisationsentwicklung: Wie verankert man Konzepte der individuellen Förderung organisatorisch?“ wurde ein sehr hoher Stellenwert beigemessen. An allen durch Teilnehmerinnen und Teilnehmer vertretenen Schulen gibt es bereits bewährte Umsetzungen in einzelnen Bildungsgängen. An Kreativität, Sachverstand und Engagement zur Planung und Umsetzung diverser Fördermaßnahmen mangelt es nicht. Trotzdem halten fast alle Workshop Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine flächendeckende, also alle Bildungsgänge umfassende, organisatorische Umsetzung individueller Förderung aus oben genannten Gründen unter den gegebenen Rahmenbedingungen für schwierig.

Förderkonzepte und -maßnahmen sind an Berufskollegs keineswegs neu, neu ist jedoch die geforderte Implementation. Institutionell abgesicherte Strukturen bei gleichzeitiger Individualisierung von Lernprozessen stellen eine organisatorische Herausforderung für Berufskollegs dar.

Die Empfehlungen der Bildungskonferenz „Zusammen Schule machen für Nordrhein-Westfalen“ zum Thema „Individuelle Förderung“ an die Landesregierung greifen u. a. genau die notwendigen Veränderungen auf, die auch von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Workshops diskutiert wurden (Bildungsgangkonferenz NRW 2011). So sind neben der notwendigen Qualifizierung der Lehrkräfte in erster Linie die Rahmenbedingungen für das schulische Ressourcen- und Zeitmanagement zu verbessern, um die individuelle Förderung

an Schulen zu stärken. Gleichzeitig soll eine Vernetzung der Schulen auf regionaler Ebene angestrebt werden, um u. a. Good-Practice-Beispiele schneller anderen Schulen zugänglich zu machen. Es bleibt abzuwarten, inwieweit diese Empfehlungen in der Praxis umgesetzt werden können.

Literaturverzeichnis

- Bezirksregierung Münster (o. J.): Individuelle Förderung in heterogenen Lerngruppen – Handreichung zu Grundlagen und Möglichkeiten der Umsetzung am Berufskolleg, Band 1. Online: <http://www.berufsbildung.nrw.de/cms/informationen-zu-bildungsgaengen/berufsschule/duale-berufsausbildung/downloads/>.
- Bildungskonferenz NRW (2011): Empfehlungen der Bildungskonferenz „Zusammen Schule machen für Nordrhein-Westfalen zum Thema „Individuelle Förderung: von der Qualitätsanalyse bis zur systematischen Unterrichtsentwicklung und Lehrerfortbildung <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Bildungskonferenz/index.html>, Stand 20.05.2011.
- Dilger, B./Sloane, P. F. E. (2006): Merkmale zur Beschreibung der schulorganisatorischen Bedingungen in den Modellversuchsschulen. Paderborn. Unveröffentlichtes, internes Arbeitspapier.
- Klieber, S./Sloane, P. F. E. (2007): Selbst organisiertes Lernen - Herausforderungen für die organisatorische Gestaltung beruflicher Schulen. Online: http://bwpat.de/ausgabe13/klieber_sloane_bwpat13.pdf. Stand: März 2010.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009): Leitfaden für Schulen - Gütesiegel Individuelle Förderung, Stand 21. August 2009. Online: http://www.chancen-nrw.de/test/cms/front_content.php?idcat=219.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen (2009): Schule in Nordrhein-Westfalen – Bildungsbericht 2009. Online: <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Presse/Materialien/bildungsbericht.pdf>.
- Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG) vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102) zuletzt geändert durch Gesetz vom 15. April 2011
- Sloane, P. F. E.: Schulnahe Curriculumentwicklung. Online: http://bwpat.de/ausgabe4/sloane_bwpat4.pdf. Stand: März 2010
- Senge, P./Klostermann, M. (2006): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. 10. Aufl. Stuttgart.

Workshop-Ergebnisse im Überblick

C. Föllner, K. Lieberberger, M. Ohlms, B. T. Reich-Zies, A. Schulte, J. H. Stork
Düsseldorf, 07.07.2011



Workshop 1: Kompetenzdiagnose

Wie erfasst man Kompetenzen als Grundlage Individueller Förderung?

Kompetenz <> Diagnose

- Kompetenzverständnis
 - Kompetenz – Performanz
 - Eingangs- und Zielstandards
 - Grundverständnis im Bildungsgang
- Diagnose

Standardisierte Verfahren	Nicht - standardisierte Verfahren
z.B. Tests – Fragebögen – Prüfungen - Inventare	Selbst- u. Fremdeinschätzung Beobachtung – Portfolio - ...
Qualifikations-, Zulassungs- u. Übergangentscheidung, Note	Lern- und Kompetenzentwicklung im Prozess
Sachliches Bezugs-kriterium	Individuelle Bezugsnorm
Zustand – Ergebnis	Förderung - Entwicklung

Diagnostische Kompetenz

- Teilfacette der professionellen Lehrkraftkompetenz
- Diagnostische Urteils-kompetenz ≠ Diagnostische Kompetenz im Unterrichtsprozess
- „Personenmerkmal, das Lehrkräfte in die Lage versetzt, sachgerechte diagnostische Urteile abzugeben, die für die Planung, Gestaltung und Evaluation pädagogischen Handelns und die Bewertung von Lernergebnissen nötig sind.“ (Schrader 2009)

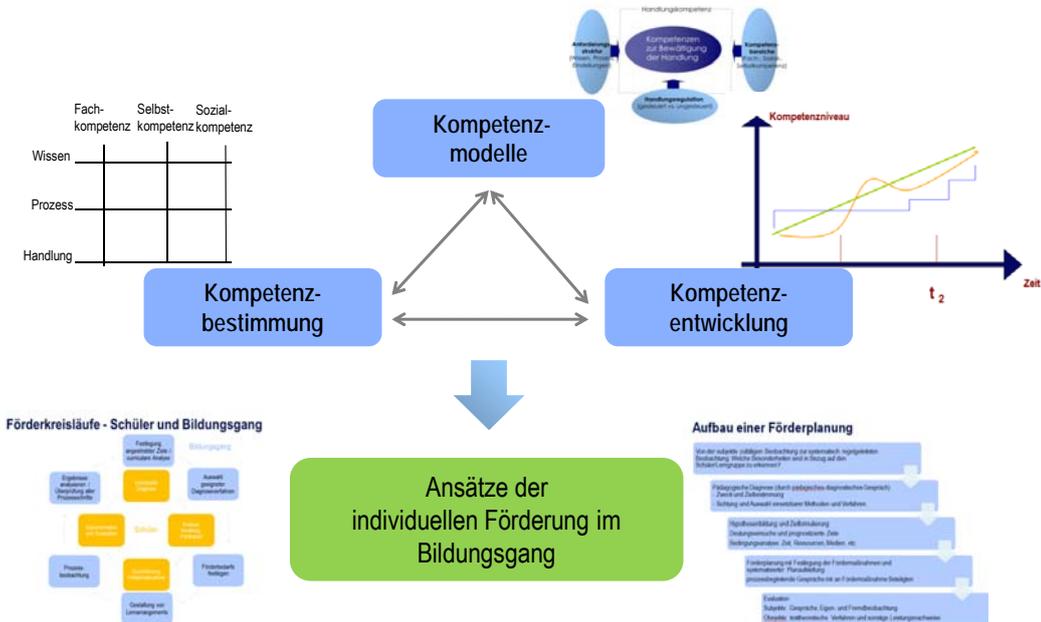
Kompetenz-dimensionen	Fach-Kompetenz (Domäne)	Selbst-Kompetenz (Person)	Sozial-Kompetenz (Gruppe)
Methoden- und Lernkompetenz			
Sprach- und Textkompetenz			
Ethische Kompetenz			

Wirtschaftspädagogisches Graduiertenkolleg der Universität Paderborn
© C. Föllner, K. Lieberberger, M. Ohlms, B. T. Reich-Zies, A. Schulte, J. H. Stork

Tagung „Individuelle Förderung in der beruflichen Bildung“
Workshopergebnisse

Workshop 2: Kompetenzentwicklung I

Wie fördert man Lernende individuell in ihren fachlichen Kompetenzen?



Wirtschaftspädagogisches Graduiertenkolleg der Universität Paderborn
© C. Föllmer, K. Lieberberger, M. Ohlms, B. T. Reich-Zies, A. Schulte, J. H. Stork

Tagung „Individuelle Förderung in der beruflichen Bildung“
Workshopergebnisse

Workshop 3: Kompetenzentwicklung II

Wie fördert man Lernende individuell in ihren überfachlichen Kompetenzen?

Teil I: Förderung überfachlicher Kompetenzen bei *Lehrpersonen* (Mesoebene)

- **Notwendigkeit** einer Kompetenzentwicklung auf Mesoebene für die systematische und nachhaltige Förderung überfachlicher Kompetenzen
- **Komplexität** der Entwicklung überfachlicher Kompetenzen anhand von wissenschaftlichen Ergebnissen und Best-Practice-Beispielen
- **Lehrerprofessionalität** – Bedeutung, Grenzen und Entwicklungsmöglichkeiten

Teil II: Förderung überfachlicher Kompetenzen bei *Schülerinnen und Schülern* (Mikroebene)

- **Didaktische Schwerpunkte** mit dem Ziel einer Interessengenerierung für überfachliche Kompetenzbereiche:
 - **Erfolgsfaktoren** motivierender Lehr-/Lernarrangements
 - **Gestaltungsmöglichkeiten** von Selbstreflexion als Lern- und Arbeitsstrategie

Wirtschaftspädagogisches Graduiertenkolleg der Universität Paderborn
© C. Föllmer, K. Lieberberger, M. Ohlms, B. T. Reich-Zies, A. Schulte, J. H. Stork

Tagung „Individuelle Förderung in der beruflichen Bildung“
Workshopergebnisse

Das Wirtschaftspädagogische Graduiertenkolleg der Universität Paderborn als Innovation in der Lehrkräfte- und Schulentwicklung¹³

§ 1 des Schulgesetzes NRW postuliert unabhängig von der Schulform für alle Schülerinnen und Schüler das Recht auf Individuelle Förderung. Die schulische Umsetzung in der beruflichen Bildung setzt einerseits Instrumente und Prozesse voraus, wie sie aktuell beispielsweise in dem Innovationsprojekt InLab (= Individuelle Förderung und selbstgesteuerte Kompetenzentwicklung für multikulturelle Lebens- und Arbeitswelten in der berufsschulischen Grundbildung) als Prototypen erarbeitet werden (siehe hierzu Beutner/Kremer/Zoyke 2009 oder Kremer/Zoyke 2010).

Andererseits setzt eine erfolgreiche Implementation eines solchen Vorhabens aber flankierend auch Maßnahmen der Lehrkräftequalifizierung und –entwicklung voraus. Solche Maßnahmen finden sich selbstverständlich ebenfalls als fester Bestandteil von Innovationsvorhaben. Darüber hinaus bieten auch das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW) sowie die Bezirksregierungen Fortbildungen und Initiativen (vgl. Minding-Geiger, M. von/Lennartz, W./te Wilde, H. 2009) zur Individuellen Förderung an. Über das Gütesiegel Individuelle Förderung (siehe MSW 2010) und die damit verbundenen Stützpunktschulen erfolgte beispielsweise eine gezielte Fortbildung von Lehrkräften und Schulen als Organisationen.

Seit 2008 besteht in Nordrhein-Westfalen zudem aber auch eine Innovation in der Lehrkräfteentwicklung. Initiiert durch das MSW hat das Department for Business and Human Resource Education der Universität Paderborn zum 1. August 2008 ein Wirtschaftspädagogisches Graduiertenkolleg eingerichtet.

Das Wirtschaftspädagogische Graduiertenkolleg ist in dieser Form im deutschsprachigen Raum gleichermaßen eine Innovation in der Berufsbildungsforschung, wie auch in der Entwicklung von Lehrkräften. Dabei ist es theoretisch sehr anspruchsvoll und hat zugleich eine hohe praktische Relevanz.

Das Graduiertenkolleg nimmt in der ersten Arbeitsphase, vorgesehen bis 2013, schwerpunktmäßig Forschungsfragen zur Individuellen Förderung: Kompetenzentwicklung und -diagnostik in der beruflichen Bildung in den Blick.

In diesem Zusammenhang werden schrittweise so genannte Forschungs- und Entwicklungsarenen als längerfristige Kooperationen von Wissenschaft und Praxis aufgebaut. Hier bietet sich die Chance, grundlegende Forschungsarbeiten durchzuführen, die dazu beitragen, theoretisch abgesicherte Konzepte für die Kompetenzentwicklung und -diagnose in Bildungsorganisationen zu entwickeln und zu etablieren.

„Forschungs- und Entwicklungsarenen zielen auf die Entwicklung von Prototypen, die zur Lösung von Problemen der Berufsbildung beitragen sollen. In diesen Arenen werden Forscher an Innovationsprozessen der Praxis beteiligt. Es entsteht eine Arbeitssituation, in der sich Forscherinnen die Möglichkeit eröffnet, die Perspektive zu wechseln.“ (Sloane 2007, S. 41) Maßgebliche Akteure dieser Arenen sind teilabgeordnete Lehrkräfte, die in

¹³ Der Beitrag wurde erstmals unter dem Titel „Individuelle Förderung fördern. Das Wirtschaftspädagogische Graduiertenkolleg als Innovation in der Lehrkräfte- und Schulentwicklung“ in der Beilage „Individuelle Förderung in der Beruflichen Bildung“ der Schule NRW, 63 (2011), Heft 5, S. 9-17 veröffentlicht und nur geringfügig adaptiert.

Forscherguppen Lösungen schulpraktischer Fragestellungen entwickeln. Dabei qualifizieren sie sich neben ihrer Tätigkeit im Schuldienst über eine Promotion auch wissenschaftlich weiter.

Innovationsvorhaben aufnehmen und fortführen

Das Konzept des Wirtschaftspädagogischen Graduiertenkollegs setzt auf Innovationsvorhaben im Rahmen des BLK-Modellversuchsprogramms *skola* auf. In diesem Programm war das Land Nordrhein-Westfalen mit den drei Modellversuchen *Kool*, *segel-bs*, *NRW* und *mose* vertreten, die einen spezifischen Fokus innerhalb des Rahmprogramms der Förderung selbst gesteuerten und kooperativen Lernens in der beruflichen Bildung verfolgten.

Die Modellversuche nahmen unterschiedliche Bildungsgänge, duale und z. T. auch vollzeitschulische Bildungsgänge, auf. Der Modellversuch *Kool* entwickelte medienbasierte kooperative Lernumgebungen in den Glasberufen. Der Entwicklungsbereich zielte hier auf webbasierte Lernangeboten, die Entwicklung von lernortübergreifenden Zusatzqualifikationen und die Nutzung neuer Medien als Entwicklungsgegenstände durch die Auszubildenden.

Im Rahmen des Modellversuchs *segel-bs*, *NRW* wurde für den Ausbildungsberuf „Kaufmann / Kauffrau im Einzelhandel“ die Förderung von selbst reguliertem Lernen in Lernsituationen bearbeitet. Dazu wurden an den sechs beteiligten Berufskollegs auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung Lernsituationen entwickelt, die über die Integration von Lern- und Arbeitsstrategien zur Förderung des selbst regulierten Lernens der Schülerinnen und Schüler beitragen.

Im Modellversuch *mose* erfolgte insbesondere eine Fokussierung auf Formen der internen Evaluation.

Gemeinsame Erfahrung aus den drei Modellversuchen war, dass die Lehrkräfte tendenziell selbst Ausbildungsdefizite und daraus folgend einen erhöhten Förderbedarf aufweisen. In den Modellversuchen konnten dabei zwei Bereiche genauer lokalisiert werden, in denen Lehrkräfte an Berufskollegs einen Professionalisierungsbedarf aufweisen. Einerseits zeigt sich dieser im Bereich der Diagnose, genauer in der Beobachtung und Beschreibung vorliegender Kompetenzen und andererseits in der konzeptionellen Entwicklung von Lernsituationen auf der Basis der durch die Diagnose gewonnenen Informationen über die Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler und eine darauf bezogene differenzierte bzw. individualisierte Förderung (evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung).

Es handelt sich hierbei um die Aufgabe der Planung, Durchführung und Evaluation komplexer Lehr-/Lernumgebungen und einer damit zusammenhängenden Bildungsgangarbeit, die beispielsweise zunehmend eine Teamorganisation in Berufskollegs erfordert. Die Aufgaben verlangen von den Lehrkräften (siehe zusammenfassend Abb. 1) zunehmend eine Diagnosefähigkeit in Bezug auf

- die Kompetenzen der Lernenden,
- die Kompetenz der Lehrenden selbst sowie auf
- die organisatorischen Strukturen und eine Überführung der Befunde in individualisierte Entwicklungspläne für Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Bildungsgänge und der Schaffung entsprechender schulorganisatorischer Rahmenbedingungen.

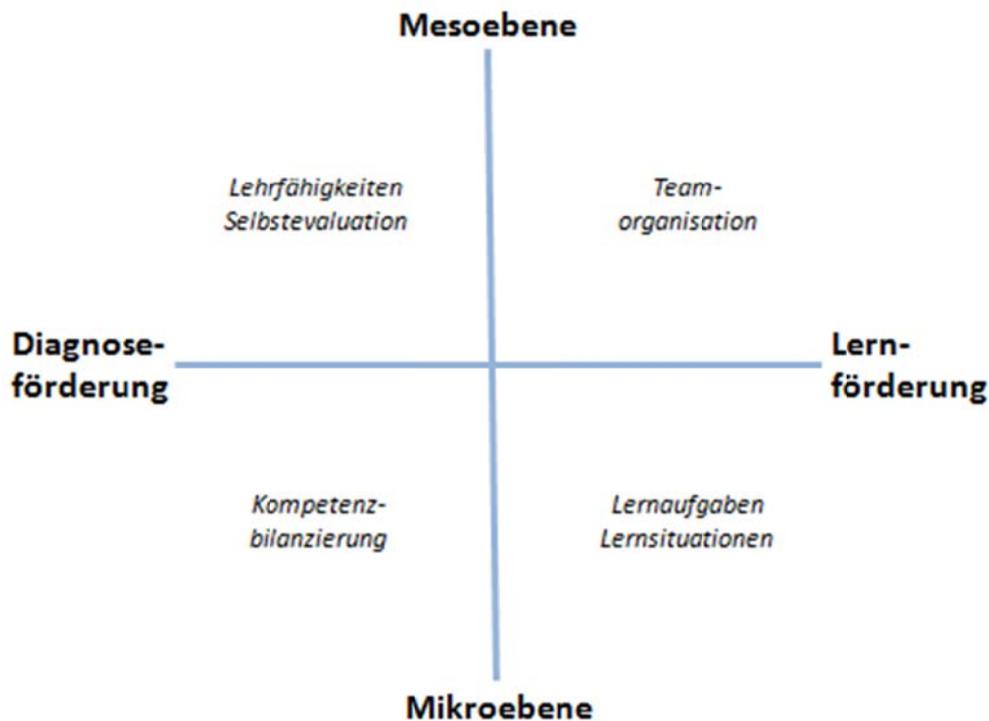


Abbildung 1: Problembereiche im Zusammenhang

Im Wirtschaftspädagogische Graduiertenkolleg werden die bestehenden innovativen Vorhaben aufgenommen, ergänzt und exemplarisch weiterentwickelt. Dabei werden Strukturen für eine nachhaltige Übertragung aufgezeigt (siehe exemplarisch Kremer 2003 zur Implementation didaktischer Innovationen).

Dies verlangt eine Verbindung von forschungsnaher Entwicklung durch Lehrkräfte, um wissenschaftliche Erkenntnisse in die Erarbeitung der Prototypen und Instrumente aufnehmen zu können und Maßnahmen zur Lehrerbildung, die eine nachhaltige Implementation und bildungsgangspezifische Anpassung ermöglichen (siehe exemplarisch Lipowsky 2004, S. 473f zu Erfolgsfaktoren von Lehrkräfteentwicklung).

Programm des Wirtschaftspädagogischen Graduiertenkollegs

Das Programm des Wirtschaftspädagogischen Graduiertenkollegs setzt auf dem Master Wirtschaftspädagogik auf und bietet Angebote auf unterschiedlichen Ebenen (siehe Abbildung 2). Strukturell ist es dabei in das Promotionsprogramm der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften der Universität Paderborn eingebunden. Die Forschungsarbeiten sind in die oben angesprochenen Forschungs- und Entwicklungsarenen integriert.

Das erste Jahr im Rahmen des Wirtschaftspädagogischen Graduiertenkollegs diene sowohl der Angleichung bzw. Aktualisierung des wirtschaftspädagogischen Kenntnisstandes der Teilnehmer, als auch der individuellen Arbeit an den jeweiligen Forschungsprojekten.

Innerhalb des Wirtschaftspädagogischen Graduiertenkollegs sind grundsätzlich die drei Pflichtmodule Wissenschaftstheorie und quantitative sowie qualitative Forschungsmethoden zu absolvieren. Begleitet werden diese Module von ein- bis zweitägigen Forschungsseminaren zu aktuellen Fragen der Wirtschaftspädagogik.

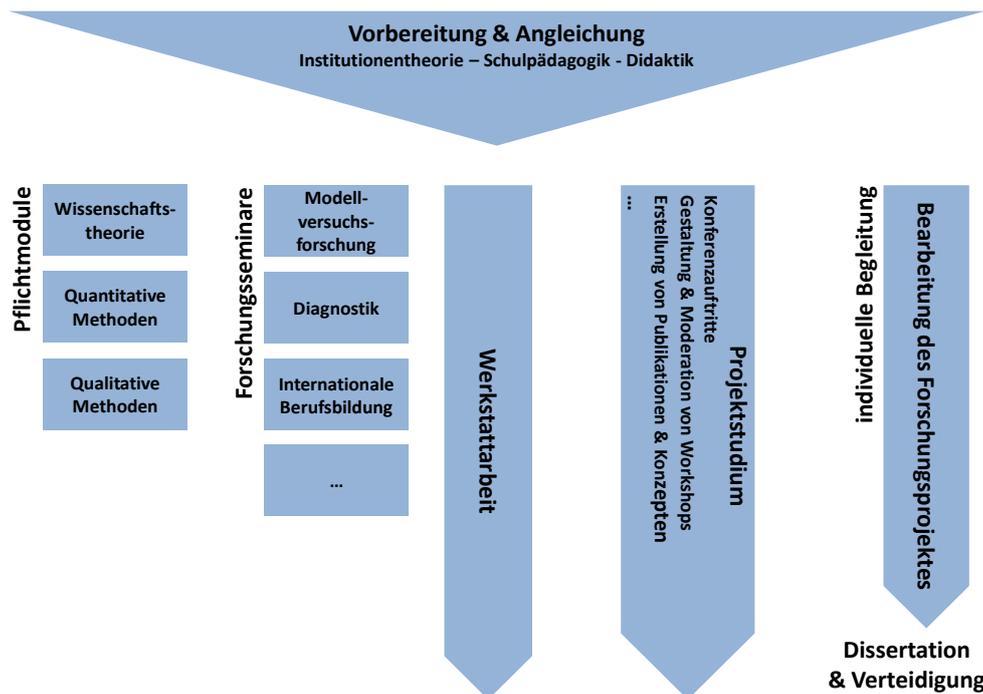


Abbildung 2: Struktur des Wirtschaftspädagogischen Graduiertenkollegs

Die Werkstattarbeit im Wirtschaftspädagogischen Graduiertenkolleg besteht aus eher modularen Elementen, wie beispielsweise einer mehrtägigen Schreibwerkstatt, sowie aus regelmäßigen gemeinsamen Arbeitsphasen der Teilnehmer zu Design und Stand ihrer Forschungsprojekte. Diese Werkstattarbeit bietet das kollektive Gegenstück zur ebenfalls erfolgenden individuellen Begleitung der jeweiligen Forschungsprojekte. Neben der Implementation der Projekte in die schulische Praxis besteht ein Ziel auch in der Erstellung einer Dissertationsschrift durch die Teilnehmer.

Das Projektstudium des Wirtschaftspädagogischen Graduiertenkollegs führt über Konferenzauftritte der Teilnehmer, Gestaltung und Moderation von Tagungen und Workshops oder die Erstellung von Publikationen und Konzepten (vgl. Föller/Schulte 2010; Lieberger/Emmler 2010; Ohlms 2010; Ohlms/Passing 2010; Reich-Zies/Pulwey 2010; Sloane/Lieberger/Ohlms; Pasing/Reich-Zies 2010; Stork/Fuge 2010; Stork 2011a-c) unmittelbar zur Dissemination der gewonnen Erkenntnisse in die interessierte Öffentlichkeit.

Teilnehmer und Forschungsprojekte innerhalb des Wirtschaftspädagogischen Graduiertenkollegs

Die Ausschreibung der offenen Stellen mit dem Ziel der Weiterqualifikation im Wirtschaftspädagogischen Graduiertenkolleg erfolgte im Frühjahr 2008. In jedem der fünf Regierungsbezirke des Landes bestand dabei die Möglichkeit, zwei Teilabordnungen im Umfang von 12,75 Unterrichtsstunden vorzunehmen.

Nach einem mehrstufigen Auswahlverfahren unter Vorlage eines Forschungsexposees und Absolvierung eines ganztägigen Assessment-Centers, sind zurzeit die in Abbildung 3 vorgestellten Lehrkräfte Mitglieder des Wirtschaftspädagogischen Graduiertenkollegs.



Abbildung 3: Teilnehmer im Wirtschaftspädagogischen Graduiertenkolleg

Innerhalb des Wirtschaftspädagogischen Graduiertenkollegs werden von diesen Lehrkräften aktuell folgend skizzierte Forschungsprojekte (siehe zusammenfassend Abbildung 4) bearbeitet¹⁴:

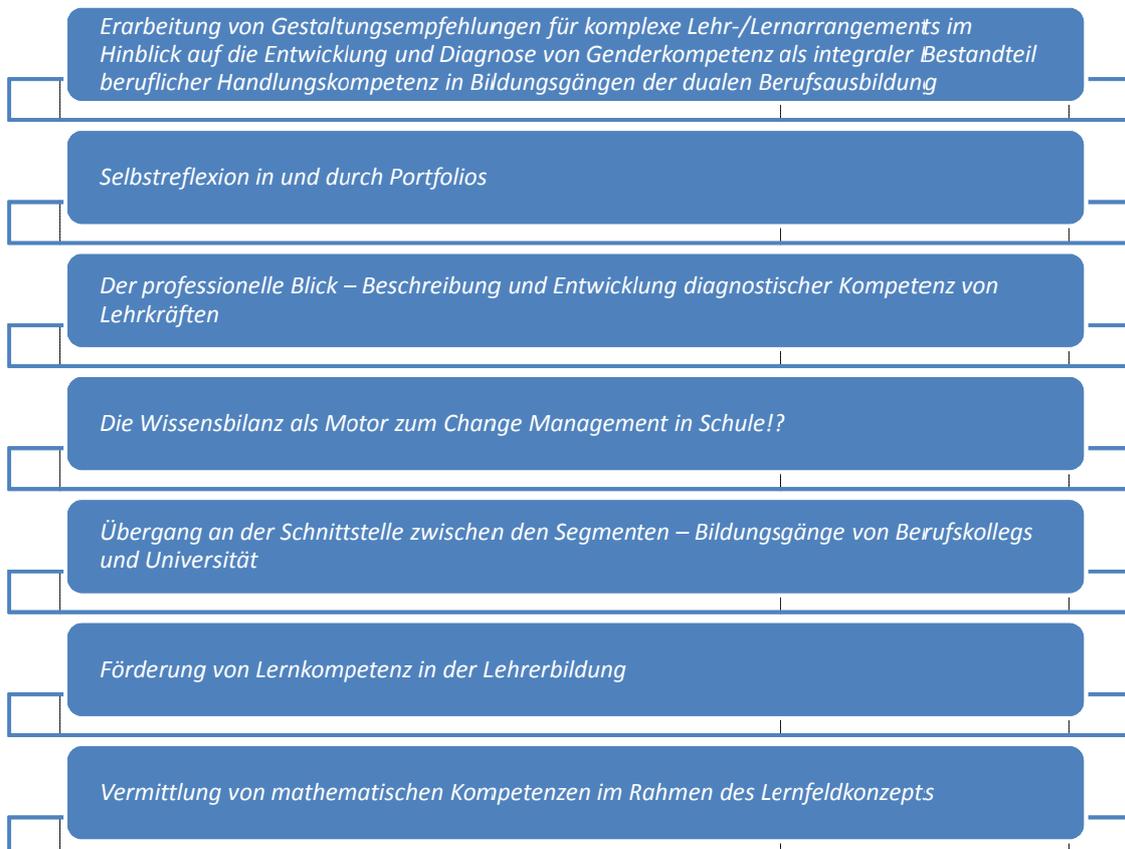


Abbildung 4: Forschungsprojekte im Überblick

¹⁴ Die Projektdarstellungen folgen den Ausführungen der Kollegiatinnen und Kollegiaten.

Claudia Föller: Erarbeitung von Gestaltungsempfehlungen für komplexe Lehr-/Lernarrangements, im Hinblick auf die Entwicklung und Diagnose von Genderkompetenz als integraler Bestandteil beruflicher Handlungskompetenz in Bildungsgängen der dualen Berufsausbildung.

Das Forschungsprojekt soll einen Beitrag zur Diskussion um die Förderung von Genderkompetenz leisten. Die Blickrichtung besteht dabei in einer beabsichtigten Optimierung der Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz am Lernort Berufskolleg.

Den Anforderungen der Lehrpläne für die Fachklassen des dualen Systems der Berufsausbildung in Berufskollegs des Landes NRW folgend, wird dabei insbesondere die Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler für die Entwicklung tradierter geschlechtsspezifischer Rollenprägungen sowie die Entwicklung alternativer Verhaltensweisen mit Blick auf das Konzept Gender Mainstreaming angestrebt.

Auf diese Weise wird dem zentralen Ziel von Gender Mainstreaming in der Bildung – gleiche Wertschätzung und Förderung der Individualität aller Schülerinnen und Schüler in ihrer Verschiedenartigkeit und damit das Aufbrechen der (Selbst)Beschränkungen auf tradierte Rollenerwartungen – Rechnung getragen.

Forschungsleitend sind innerhalb des Projektes folgende Fragen:

- Modellierung von genderorientierten Lehr-/Lernarrangements
Wie sollten komplexe berufliche Lehr-/Lernarrangements mit Blick auf eine Förderung von Genderkompetenz im Rahmen einer Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz gestaltet sein?
- Sequenzierung/Phasierung von genderorientierten Lernsituationen
Welche Sequenzierungsformen eignen sich besonders für die Förderung von Genderkompetenz und wie sollten die unterschiedlichen Phasen des Lernens miteinander verbunden sein?
- Diagnose von Genderkompetenz
Wie kann Genderkompetenz im unterrichtlichen Alltag handhabbar, reflexiv, dauerhaft und möglichst integriert in Lernsituationen gemessen werden?

Entwicklung und Erprobung der Prototypen zum Projekt erfolgen im Bildungsgang Sport- und Fitnesskauffrau/-mann / Sportfachfrau/-mann des Konrad-Klepping-Berufskollegs der Stadt Dortmund.



Kaj Lieberger: Selbstreflexion in und durch Portfolios.

Pädagogische Portfolios werden im deutschsprachigen Raum seit einigen Jahren zunehmend unterrichtlich eingesetzt. Sie sind facettenreich und ihnen wird eine Vielzahl an positiven Eigenschaften zugesprochen.

Als Kernelement wird die (Selbst-)Reflexion des Lernprozesses durch den Lerner anhand ausgewählter Belege aus durchlaufenen Lernphasen angesehen. Darüber hinaus sollen Portfolios zum Beispiel selbst reguliertes Lernen fördern, deklaratives, prozedurales und metakognitives Wissen aufbauen helfen, Diagnose und Lernberatung unterstützen, alternative Leistungsbeurteilung ermöglichen sowie die Qualität von Unterricht und Schule verbessern.

Besonders die ersten drei Punkte werden in der Literatur als bedeutsam erachtet, wenn es um individuelle Förderung und der Vorbereitung auf das lebenslange Lernen geht.

Bislang finden sich überwiegend dokumentierte Erfahrungen aus der Praxis unterschiedlicher Schulformen sowie der Lehrerbildung und nur wenige Forschungsergebnisse über den Einsatz und die Wirkung von pädagogischen Portfolios.

Ziel des Forschungsprojektes ist es, das Phänomen der Selbstreflexion in und durch Portfolios im berufsschulischen Kontext zu untersuchen. Dabei soll insbesondere der Umgang von Lernern mit Selbstreflexion im Kontext einer Arbeit mit Portfolios betrachtet werden.

Für den Einsatz von Portfolios werden insbesondere offene Unterrichtsformen wie die Projektarbeit empfohlen, die als erforderlich angesehene Freiräume bieten. Einen geeigneten Ausgangspunkt für das Forschungsvorhaben stellt damit die Projektarbeit im Bildungsgang der Informationstechnischen Assistentinnen/Assistenten am Berufskolleg Ostvest des Kreises Recklinghausen in Datteln dar. Durch die Beteiligung am BLK-Modellversuch Mosel existiert dort bereits ein Konzept mit einem Portfolio, an das sich anknüpfen lässt.



In Form einer Kommunikation zwischen Wissenschaft und schulischer Praxis wird in Absprache mit den unterrichtenden Lehrkräften ein Portfolio entwickelt, in das Unterrichtskonzept der Projektarbeit einer Jahrgangsstufe integriert und eingesetzt.

Margot Ohlms: Der professionelle Blick – Beschreibung und Entwicklung diagnostischer Kompetenz von Lehrkräften.

Häufig wird die diagnostische Kompetenz von Lehrkräften in Frage gestellt. In der Regel handelt es sich dabei um die Feststellung, dass die Diagnosegenauigkeit der von Lehrenden abgegebenen Urteile nicht mit den tatsächlichen Schülermerkmalen oder den erreichten Noten der Lernenden übereinstimmen.

Neben einer zunehmenden Standardisierung und Kompetenzorientierung im Bildungsbereich stellen darüber hinaus allerdings die im Schulgesetz postulierte individuelle Förderung von Lernenden neue Herausforderungen an die Diagnosekompetenz der Lehrkräfte.

Das Hauptaugenmerk des Forschungsprojektes liegt daher zunächst darin, das Alltagsparadigma diagnostischer Kompetenz von Lehrkräften an einem Berufskolleg nachzuzeichnen.

Unter Alltagsparadigma ist in diesem Zusammenhang zu verstehen, welche diagnostischen Handlungen die Lehrenden im unterrichtlichen Alltag durchführen und welcher Bezug zu ihrem fachlichen-, pädagogischen- oder fachdidaktischem Wissen herzustellen ist.

Von weiterem Interesse ist auch, ob die Arbeit in einem bestimmten Bildungsgang einen Einfluss auf die Diagnosekompetenz von Lehrenden hat und welche Beziehungen zu persönlichen Vorstellungen bestehen.

Insbesondere soll dabei in den Fokus gerückt werden, welche Verfahren der Kompetenzdiagnose die Lehrkräfte im täglichen pädagogischen Handeln nutzen und wie die Ergebnisse dieser Prozessdiagnostik in die Gestaltung von Unterricht oder die Förderung der Schüler einfließen.

Zu erforschen ist im Sinne einer Lehrkräfteentwicklung in einem weiteren Schritt, wie die Diagnosekompetenz von Lehrenden gefördert werden kann. Besonders



geht es dabei darum, zu untersuchen, zu welchen Entwicklungen von Diagnosekompetenz Reflexionshandlungen in Interventionen wie z. B. schulinternen Workshops bei Lehrkräften führen.

Die empirische Untersuchungsphase des Projektes erfolgt über schulinterne Workshops mit folgenden problemzentrierten Interviews mit ausgewählten Teilnehmern der Workshops am Berufskolleg Bergisch Gladbach.

Birthe Tina Reich-Zies: Die Wissensbilanz als Motor zum Change Management in Schule!?

Diskussionen über die Leistungsfähigkeit des deutschen Schulwesens begannen nicht erst nach den Ergebnissen deutscher Schülerinnen und Schüler in internationalen Vergleichsstudien wie TIMSS oder PISA, sondern bereits in den 1960er Jahren. Georg Picht prägte beispielsweise 1964 den Begriff „Bildungskatastrophe“ und löste dadurch die Schulreform in den 1970ern aus.

Betrachtet man in der Diskussion über die Schulentwicklung und -steuerung speziell Nordrhein-Westfalen, ist die Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft“ im Jahr 1995 als ein Meilenstein zu betrachten. Hier wurde bereits die „Schaffung von Bildungsregionen“ gefordert, um „lokale und regionale Eigengestaltung zu fördern“. Weiterhin wurde eine „Regionalisierung der Berufsbildungsplanung“ auch für notwendig gehalten, um beispielsweise die individuelle Förderung umzusetzen.

Nachdem bereits mit dem Projekt „Schule & Co. - Stärkung von Schulen im kommunalen und regionalen Umfeld“ wertvolle Erfahrungen gesammelt worden waren, startete im Jahr 2002 in Nordrhein-Westfalen eines der größten Schulentwicklungsprojekte Deutschlands „Selbstständige Schule“ als gemeinsames Projekt des Schulministeriums NRW und der Bertelsmann Stiftung.

In diesen bildungspolitischen Kontext kann das Forschungsprojekt eingebettet werden. Der Forschungsbeitrag besteht in der wissenschaftlichen Begleitung eines Pilotprojekts der Bezirksregierung Detmold.

Bezirksregierung Detmold



Die dabei beteiligten Berufskollegs sollen auf dem Weg der Profilbildung von der Schulaufsicht begleitet und unterstützt werden. Es soll ein Instrument erprobt werden, mit dessen Hilfe der Entwicklungsprozess in den jeweiligen Berufskollegs zunächst diagnostiziert und anschließend gesteuert werden soll. Dabei soll der Einsatz eines in der Betriebswirtschaftslehre entwickelten Instruments zur Diagnostik und Steuerung von Entwicklungsprozessen im Berufskolleg erprobt werden: die Wissensbilanz. Mit Hilfe eines solchen einheitlich angewendeten Instrumentes kann das Ziel „Aufbau regionaler Bildungslandschaften“ in greifbarere Nähe gelangen.

Aus Forschungssicht sind auf politischer und administrativer Ebene insbesondere die folgenden Fragestellungen von Bedeutung:

- Welche Hinweise können aus der Analyse des Modellversuchs hinsichtlich der Implementation von Veränderungsprozessen in Schule vor dem Hintergrund der Problematik der Steuerung von Schule gewonnen werden?

- Welche Rollen spielen die Gruppen Schulleitung, Schulträger und Schulaufsicht im Rahmen des Modellversuchs?

Auf organisatorischer Ebene interessieren insbesondere die folgenden Fragestellungen:

- Wie sollte ein Wissensbilanzierungsmodell aussehen, mit dem zuverlässig eine Diagnostik des intellektuellen Kapitals von Schulen möglich ist?
- Unter welchen Voraussetzungen kann mit Hilfe der Wissensbilanz ein Change-Management-Prozess in Schulen angestoßen werden und somit die sogenannte Implementationslücke überwunden werden?

Detlef Sandmann: Übergang an der Schnittstelle zwischen den Segmenten Bildungsgänge von Berufskollegs und Universität

Vor der Immatrikulation sind nur ein Drittel der Studienanfänger gut über das gewählte Studium und die Hochschule informiert. Ein größerer Teil der Studienanfänger empfindet die Erwartungen an das Studienfach nicht in Übereinstimmung mit den ersten Erfahrungen. In der Folge brechen 39 Prozent der Erstsemesterstudierenden den Studiengang ab (vgl. Heublein/Schmelzer/Sommer 2005).

Zwei Drittel der Studienabbrecher der Anfangsphase geben aber laut Wissenschaftsrat Gründe an, „die durch Beratung und Information über Eignung und Studiengestaltung wenigstens in Grenzen beeinflussbar wäre[n]“ (2004, S. 21).

Einige Bildungsgänge von Berufskollegs (Wirtschaftsgymnasien, Kaufmännische Assistenten etc.) führen ihre Absolventen zur Allgemeinen Hochschulreife; sie verbinden eine vertiefte Allgemeinbildung mit einem ökonomischen Profil. Diese Schulformen sind prädestiniert, die Studienorientierung zu verbessern und mit der Berufsorientierung zu verknüpfen.

Nach einer internen Erhebung des Ludwig-Erhard-Berufskollegs im Jahr 2009 tendierten fast 55 Prozent der Wirtschaftsgymnasiasten zur Aufnahme eines wirtschaftswissenschaftlichen Studiums – dies ist ein klares Indiz dafür, dass durch die Möglichkeit der frühen inhaltlichen Schwerpunktsetzung und des vertieften Einblicks in eine Fachrichtung Einfluss auf die Studienwahl genommen werden kann.

Ausgangspunkt der weiteren Überlegungen und damit des Forschungsprojektes ist die zielgerichtete Weiterentwicklung des Wirtschaftsgymnasiums. Ein guter „Anschluss“, eine gute Studienwahl basiert auf einem Zusammenspiel von Anforderungen des Studiengangs und dem eigenen Eignungs- und Neigungsprofil. Grundlage jeder Studienwahl muss die Passung zwischen den Anforderungen des Studienganges und des Eignungs- und Neigungsprofils der Bewerberin bzw. des Bewerbers sein.

Studienorientierung heißt dabei: Stärken entdecken und entwickeln, hochschulische Möglichkeiten erkennen und sich entscheiden, den eigenen Lebensweg entschlossen gehen. Dieser Prozess wird mit dem Studienwahlpass begleitet. Mit diesem Instrument lernen die Schülerinnen und Schüler, selbstständig und eigenverantwortlich zu handeln, indem sie ihren Lernprozess weitgehend selbst steuern und ihn dokumentieren.

Ziel des Forschungsprojektes ist in diesem Sinne beim Übergang von der Ausbildung im Berufskolleg in die Hochschule die Gestaltung eines innovativen Konzeptes zur Studienorientierung.

Dabei kommt es einerseits zu Forschungsfragen auf der Ebene der Lehrenden:

- Welchen Einfluss hat die Veränderung des Übergangs von Berufskollegs zu Hochschulen auf schulische Curricula?
- Welche Instrumente und Maßnahmen können wie und warum zur Studienorientierung implementiert werden?
- Welche Instrumente und Maßnahmen sind aus Sicht der Lehrenden sinnvoll?
- Wie schätzen Lehrende den Studienpass als Instrument der Studienorientierung ein?

Andererseits stehen selbstverständlich auch auf der Ebene der Lernenden Forschungsfragen im Blick:

- Welche der möglichen Ausbildungswege wollen die angehenden Abiturientinnen und Abiturienten beschreiten? Wie groß ist dabei insbesondere das Interesse der Schüler/innen an einem Hochschulstudium bzw. einer Berufsausbildung?
- Welche sozialen Faktoren (Geschlecht, soziale Herkunft, Wohnort) wirken sich in welcher Weise auf die Ausbildungsentscheidungen der Schülerinnen und Schüler aus? Inwieweit haben der schulische Leistungsstand und die Finanzierung des Studiums Einfluss auf die Wahl der Ausbildung?
- Wie schätzen die Schüler/innen ihre Berufs- und Beschäftigungsperspektiven ein? Aus welchen Motiven heraus entscheiden sie sich für eine bestimmte Ausbildung?
- Wie schätzen die Schüler/innen den Studienpass zur Studienorientierung ein?

Elemente des Studienwahlpasses wurden unter Mitwirkung von Studierenden der Universität Paderborn in die AHR-Bildungsgänge des Ludwig-Erhard-Berufskollegs in Paderborn implementiert. Die Erkenntnisse dieser Erprobungen fließen in die Entwicklung eines modellhaften Studienwahlpasses ein. Dieser soll im weiteren Forschungsprojekt eingesetzt und evaluiert werden.



Astrid Schulte: Förderung von Lernkompetenz in der Lehrerbildung

Leitziel des beruflichen Bildungssystems ist, nicht nur den Erwerb von fachlichen Kompetenzen der Lernenden zu ermöglichen, sondern ihnen auch die Grundlagen zu vermitteln, zu fähigen, selbstbewussten und selbstregulierten Lernern zu werden.

Damit dies nicht nur ein reines Lippenbekenntnis bleibt, muss von den Schülerinnen und Schülern die Regulation der Lernprozesse optimiert werden. Hierzu müssen Lehrende Unterrichtskonzepte entwickeln, die den gesamten Lernprozess unterstützen und selbst reguliertes Vorgehen der Schülerinnen und Schüler fördern. Lehrkräfte müssen also Maßnahmen mit dem Ziel der Förderung von Lernkompetenz für die Lernsituationen in Bildungsgängen entwickeln. Diese Maßnahmen zu planen, durchzuführen und zu evaluieren macht eine besondere Vorstellung von Lehrerprofessionalität aus.

Hier setzt das Forschungsprojekt an. Der Fokus wird auf die Perspektive der Lehrperson gerichtet und gefragt, welche Anforderungen und Einstellungen bei Lehrenden zur wirksamen Umsetzung von Maßnahmen zur Förderung von Lernkompetenz auf der Ebene von Bildungsgang und Unterricht bereits vorhanden sind.

Weiterhin soll untersucht werden, ob im Rahmen einer Lehrkräftequalifizierung die notwendigen Einstellungen und Anforderungen zur Förderung von Lernkompetenz vermittelt werden können.

Vor diesem Hintergrund ergeben sich beispielsweise folgende Forschungsfragen:

- Welche Lernüberzeugungen und Kompetenzen im Hinblick auf die Vermittlung von Lernkompetenz sind vorhanden?
- In welchen unterschiedlichen Bereichen haben Lehrpersonen Voraussetzungen, um Lernkompetenz zu vermitteln?
- Wie unterscheiden sich die Lehrkräfte in Bezug auf Voraussetzungen für die Vermittlung von Lernkompetenz?
- Inwieweit kann Lernkompetenz und selbst reguliertes Lernen in der beruflichen Bildung eingesetzt werden?
- Welche Lernprozesse werden von Lehrenden initiiert und wie sehen sie die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler?
- Was wird für die Unterrichtsplanung in der beruflichen Ausbildung von Lehrkräften als wesentlich erachtet?

Vor diesem Hintergrund wird eine Workshop-Reihe für Lehrkräfte am Berufskolleg Bachstraße in Düsseldorf angeboten. Die empirische Datenbasis des Forschungsprojektes soll durch begleitende problemzentrierte Interviews der Lehrenden erhoben werden, um diese anschließend qualitativ auszuwerten und die genannten Forschungsfragen zu beantworten.



Jan Hendrik Stork: Vermittlung von mathematischen Kompetenzen im Rahmen des Lernfeldkonzepts

Ausgangspunkt der Forschungsüberlegungen ist die unterrichtliche Erfahrung, dass mathematische Inhalte von vielen Schülerinnen und Schülern in der berufsschulischen Ausbildung nur unzureichend beherrscht werden.

Gerade bei den mathematischen Inhalten gelingt die im Lernfeldkonzept angestrebte Verknüpfung von fachlichen Inhalten mit komplexen Handlungssituationen häufig nicht zufriedenstellend. Die Modellierung ökonomischer Zusammenhänge auf der Grundlage mathematischer Prinzipien und Konzepte bereitet den Schülerinnen und Schülern auch am Ende der Berufsausbildung noch große Probleme.

Sie können mathematische und betriebswirtschaftliche Inhalte häufig nicht verbinden und es gelingt ihnen kaum, berufliche Situationen mit mathematischen Bezügen zu lösen. Damit wird die Berufliche Handlungskompetenz als zentrales Ziel der beruflichen Bildung nur eingeschränkt erreicht.

Bei den beschriebenen Problemen stellt sich die Frage, welche Rolle die Mathematik und ihre Vermittlung innerhalb der beruflichen Bildung einnehmen soll. Daraus ergeben sich zwei zentrale Forschungsbereiche, die eng miteinander verflochten sind:

Zum Ersten bedarf es einer Bestimmung des Verhältnisses von mathematischen und betriebswirtschaftlichen Inhalten in Bezug auf das Handeln in beruflichen Situationen. Hier existiert in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ein anderes Kompetenzverständnis als in

der Mathematik. Notwendig ist deshalb einer Bestimmung der Kompetenzverständnisse in den unterschiedlichen Domänen.

Auf der Grundlage dieser Kompetenzverständnisse stellt sich dann zum Zweiten die Frage, welche didaktischen Schlussfolgerungen für den Unterricht zu ziehen sind.

Konkret ergeben sich daraus die folgenden Forschungsfragen:

- Welche Kompetenzbegriffe liegen der Mathematik und der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zugrunde?
- Welche konkreten Kompetenzen aus den Bereichen der Mathematik und der kaufmännischen Bildung sollen im Unterricht vermittelt werden?
- Welche Schlussfolgerungen sind aus dem Verhältnis von Mathematik, der Betriebswirtschaftslehre und beruflicher Handlungssituation für die unterrichtliche Gestaltung zu ziehen?

In der Auseinandersetzung mit diesen Forschungsfragen, wird am Karl-Schiller-Berufskolleg der Stadt Dortmund eine quantitative Untersuchung in drei Klassen im Bildungsgang Einzelhandel durchgeführt.



Dazu werden zunächst die kaufmännischen und die mathematischen Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler zu Beginn der Ausbildung ermittelt. Dies erfolgt mit Hilfe eines betriebswirtschaftlichen und eines mathematischen Tests.

Im Anschluss an den Test werden unterschiedliche Lernarrangements in drei Klassen unterrichtet. Die Ergebnisse des Unterrichts werden dann in einem Posttest erfasst und mit Hilfe von statistischen Methoden ausgewertet, um daraus Schlussfolgerungen über die Wirkungen des unterschiedlichen Unterrichts zu ziehen und Gestaltungsregeln abzuleiten.

Innerhalb des Wirtschaftspädagogischen Graduiertenkollegs erstellte Publikationen

Föllner, C./Schulte, A. (2010): Workshop Kompetenzentwicklung II: Wie fördert man Lernende individuell in ihren überfachlichen Kompetenzen. In: *Wirtschaft und Erziehung*, 62. Jg. (2010), H. 3, S. 52-53.

Liebberger, K./Emmler, T. (2010): Workshop Kompetenzreflexion: Wie stärkt man die Fähigkeit der Lernenden zur individuellen Reflexion durch Portfolioarbeit. In: *Wirtschaft und Erziehung*, 62. Jg. (2010), H. 3, S. 54.

Ohlms, M. (2010): Wie erfasst man Kompetenzen als Grundlage individueller Förderung? In: *Wirtschaft und Erziehung*, 62. Jg. (2010), H. 11, S. 350-358.

Ohlms, M./Pasing, R. (2010): Workshop Kompetenzdiagnostik: Wie erfasst man Kompetenzen als Grundlage individueller Förderung? In: *Wirtschaft und Erziehung*, 62. Jg. (2010), H. 3, S. 50-51.

Reich-Zies, B. T./Pulwey, U. (2010): Workshop Schulische Organisationsentwicklung: Wie verankert man Konzepte der individuellen Förderung organisatorisch? In: *Wirtschaft und Erziehung*, 62. Jg. (2010), H. 3, S. 55-56.

Sloane, P. F. E./Liebberger, K./Ohlms, M./Pasing, R./Reich-Zies, B. T. (2010): Analyse von Studienplänen der Beruflichen Fachrichtungen – Eine Synopse. In: Pahl, J.-P./Herkner, V. (Hrsg.): *Handbuch Berufliche Fachrichtungen*. Bielefeld: 2010, S. 245-263.

- Stork, J. H. (2011a): Die Bestimmung von Kompetenzen und ihrer Entwicklung als Voraussetzungen einer individuellen Förderung. Teil 1. In: *Wirtschaft und Erziehung*, 63. Jg. (2011), H. 5, S. 147 – 151.
- Stork, J. H. (2011b): Zur Verknüpfung von kaufmännischen und mathematischen Kompetenzen im Lernfeldkonzept zu Beginn der Ausbildung im Einzelhandel. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 20, 1-22. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe20/stork_bwpat20.pdf (27-06-2011).
- Stork, J. H. (2011c): Die Bestimmung von Kompetenzen und ihrer Entwicklung als Voraussetzungen einer individuellen Förderung. Teil 2. In: *Wirtschaft und Erziehung*, 63. Jg. (2011), H. 6, S. 182-191
- Stork, J. H./Fuge, J. (2010): Workshop Kompetenzentwicklung I: Wie fördert man Lernende individuell in ihren fachlichen Kompetenzen. In: *Wirtschaft und Erziehung*, 62. Jg. (2010), H. 3, S. 51-52.

Literaturverzeichnis

- Beutner, M./Kremer, H.-H./Zoyke, A. (2009) (Hrsg.): *Individuelle Förderung und selbstgesteuerte Kompetenzentwicklung für multikulturelle Lebens- und Arbeitswelten in der berufsschulischen Grundbildung. Informationen aus dem Modellprojekt InLab.* Universität Paderborn.
- Heublein, U./Schmelzer, R./Sommer, D. (2005): *Studienabbruchstudie 2005. Hochschul-Informationen-System 2005.*
- Kremer, H.-H. (2003): *Implementation didaktischer Theorie - Innovationen gestalten. Annäherung an eine theoretische Grundlegung im Kontext der Einführung lernfeldstrukturierter Curricula.* Paderborn.
- Kremer, H.-H./Zoyke, A. (2010) (Hrsg.): *Individuelle Förderung in der beruflichen Bildung. Grundlegung und Annäherung im Kontext von Forschungs- und Entwicklungsprojekten.* Paderborn.
- Lipowsky, F. (2004): Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? – Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis. In: *Die Deutsche Schule*, 96. Jg. (2004), H. 4, S. 462-479.
- Minding-Geiger, M. von/Lennartz, W./te Wilde, H. (2009): *Individuelle Förderung in heterogenen Lerngruppen – Handreichung zu Grundlagen und Möglichkeiten der Umsetzung am Berufskolleg.* Münster.
- MSW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2010): *Die Initiative „Gütesiegel Individuelle Förderung“ – Ein Leitfaden für Schulen.* Düsseldorf 2006.
- Sloane, P. F. E. (2007): *Berufsbildungsforschung im Kontext von Modellversuchen und ihre Orientierungsleistung für die Praxis.* In: Nickolaus, R./Zöllner, A. (Hrsg.): *Perspektiven der Berufsbildungsforschung – Orientierungsleistung der Forschung für die Praxis – Ergebnisse des AG BFN-Expertenworkshops vom 15. und 16. März 2006 im Rahmen der Hochschultage Berufliche Bildung in Bremen.* Bundesinstitut für Berufsbildung Bonn, S. 11-60.
- Wissenschaftsrat (2004). *Empfehlungen zur Reform des Hochschulzugangs* Wissenschaftsrat 2004.

Autorinnen & Autoren

- Embacher, Erich, Dr.: Schulleiter des Karl-Schiller-Berufskollegs der Stadt Dortmund.
- Föller, Claudia: Lehrerin am Konrad-Klepping-Berufskolleg der Stadt Dortmund; Kollegiatin des Wirtschaftspädagogischen Graduiertenkollegs.
- Krakau, Uwe: Lehrer am Karl-Schiller-Berufskolleg der Stadt Dortmund; Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik I der Universität Paderborn; Geschäftsführung des Wirtschaftspädagogischen Graduiertenkollegs.
- Kremer, H.-Hugo, Prof. Dr.: Inhaber der Professur für Wirtschaftspädagogik, insbes. Medientdidaktik und Weiterbildung, der Universität Paderborn; Wissenschaftliche Begleitung des Wirtschaftspädagogischen Graduiertenkollegs.
- Liebberger, Kaj: Lehrer am Berufskolleg Ostvest des Kreises Recklinghausen in Datteln; Kollegiat des Wirtschaftspädagogischen Graduiertenkollegs.
- Löhrmann, Sylvia: Ministerin für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Ohlms, Margot: Lehrerin am Berufskolleg Bergisch Gladbach; Kollegiatin des Wirtschaftspädagogischen Graduiertenkollegs.
- Ossege, Anke: Lehrerin am Erich-Gutenberg-Berufskolleg des Kreises Herford.
- Reich-Zies, Birthe Tina: Lehrerin am Friedrich-List-Berufskolleg in Herford; Kollegiatin des Wirtschaftspädagogischen Graduiertenkollegs.
- Schindéle, Martin: Lehrer am Erich-Gutenberg-Berufskolleg des Kreises Herford.
- Schulte, Astrid: Lehrerin am Berufskolleg Bachstraße, Düsseldorf; Kollegiatin des Wirtschaftspädagogischen Graduiertenkollegs.
- Schulte, Walter, Dr.: Schulleiter des Kuniberg Berufskollegs des vestischen Kreises Recklinghausen.
- Sloane, Peter F. E., Prof. Dr.: Inhaber des Lehrstuhls für Wirtschaftspädagogik I der Universität Paderborn; Wissenschaftliche Leitung des Wirtschaftspädagogischen Graduiertenkollegs.
- Stigulinszky, Richard: Gruppenleiter Berufliche Bildung im Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Stork, Jan Hendrik: Lehrer am Karl-Schiller-Berufskolleg der Stadt Dortmund; Kollegiat des Wirtschaftspädagogischen Graduiertenkollegs.
- Zech, Detlef: Mitarbeiter im Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen; Projektleitung des Wirtschaftspädagogischen Graduiertenkollegs.

Wirtschaftspädagogisches Graduiertenkolleg

Prof. Dr. Peter F. E. Sloane, Prof. Dr. H.-Hugo Kremer & Uwe Krakau
Universität Paderborn
Department 5: Wirtschaftspädagogik
Wirtschaftspädagogisches Graduiertenkolleg
Warburger Str. 100
33098 Paderborn
<http://wiwi.upb.de/id/grad>

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen

Richard Stigulinszky & Detlef Zech
Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen
Völklinger Str. 49
40221 Düsseldorf
<http://www.schulministerium.nrw.de>

Good-Practice-Schulen

Wolfgang Berkemeier (Schulleiter)
Erich-Gutenberg-Berufskolleg des Kreises Herford
Wedekindstraße 30-38
32257 Bünde
<http://www.egb-buende.de>

Dr. Erich Embacher (Schulleiter)
Karl-Schiller-Berufskolleg der Stadt Dortmund
Brügmannstr. 21-23
44135 Dortmund
<http://www.karl-schiller-berufskolleg.de>

Dr. Walter Schulte (Schulleiter)
Kuniberg Berufskolleg des vestischen Kreises Recklinghausen
Im Kuniberg 79
45665 Recklinghausen
<http://www.kuniberg-bk.de>

Moderatorinnen und Moderatoren der Workshops

Universität Paderborn
Department 5: Wirtschaftspädagogik
Wirtschaftspädagogisches Graduiertenkolleg
Warburger Str. 100
33098 Paderborn

Claudia Föller	Claudia.Foeller@wiwi.uni-paderborn.de
Kaj Liebberger	Kaj.Liebberger@wiwi.uni-paderborn.de
Margot Ohlms	Margot.Ohlms@wiwi.uni-paderborn.de
Birthe Tina Reich-Zies	Birthe-Tina.Reich-Zies@wiwi.uni-paderborn.de
Astrid Schulte	Astrid.Schulte@wiwi.uni-paderborn.de
Jan Hendrik Stork	Jan-Hendrik.Stork@wiwi.uni-paderborn.de