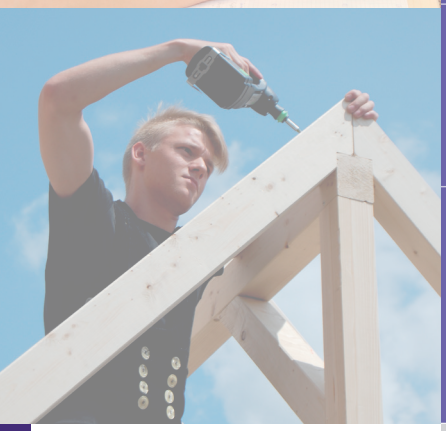
STAATSINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT
UND BILDUNGSFORSCHUNG
MÜNCHEN



Dispositionsbereich / Niveaustufe	Niveaustufe A	Niveaustufe B
Leistungsmotivation Volition **Parameter bzw. Indikatoren:** *1. Zeitperspektive (Nah- vs. Fernziel)* *2. Zielspezifität (genau bestimmt/konkret vs. vage)* *3. Zielbindung/Zielanpassung* *4. Anreiz/Steuerungsinstanz*	Ich bin in der Lage, die zur Bearbeitung von sehr kurzfristig erreichbaren, klar umrissenen Lern-/Produktzielen notwendige Motivation aufzubauen. Oftmals nur, wenn ich äußeren Druck	Ich bin in der Lage, die zur Bearbeitung mittelfristig erreichbarer, über unverkennbare Randbedingungen abgegrenzte, Lern-/Produktziele notwendige Motivation aufzubauen. In der Regel auch, unmittelbaren äußeren Druck
Aufmerksamkeit Konzentration **Parameter bzw. Indikatoren:** *1. Dauer der Aufmerksamkeit* *2. Selektion bzw. Auswahl relevanter Informationen/Fokussierung* *3. Störungsbewusstsein* *4. Externe Unterstützung*		
Emotionsregulation Frustrationstoleranz **Parameter bzw. Indikatoren:** *1. Bewusstheit von Entstehung und Entwicklung der Emotion* *2. Dauer der Tatenlosigkeit* *3. Externe Unterstützung*		
Sorgfalt Gewissenhaftigkeit **Parameter bzw. Indikatoren:** *1. Grad der Zielerreichung (Berücksichtigung der Anforderungen)* *2. Rückmeldungen für Zielerreichung (Prozess- und Ergebnisrückmeldung)* *3. Wissensbasis/Informationssuche und Entscheidungen*	entscheide mich meist schnell für die beste Handlungsoption, ohne die Wissensgrundlage und die Konsequenzen ausreichend zu prüfen.	Abweichungen. Um zielführende Handlungsoptionen zu wählen, wird notwendiges Wissen für Entscheidungen überlegt herangezogen, wenn es unschwer zugänglich ist.

BERUFLICHE SCHULEN

HANDREICHUNG

Überfachliche Kompetenzen einschätzen und entwickeln – unterstützt durch Kompetenzraster

STAATSINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT
UND BILDUNGSFORSCHUNG
MÜNCHEN

Überfachliche Kompetenzen einschätzen und entwickeln – unterstützt durch Kompetenzraster

dargestellt an Beispielen aus dem Bereich der Beruflichen Schulen

München, Januar 2016

Leitung des Arbeitskreises:
Caroline Stahl, ISB (Schuljahr 2012/2013)
Rainer Witt, ISB (ab Schuljahr 2013/2014)

Redaktion:

Dr. Angelika Bach	Staatliche Berufsschule II Kempten
Christa Funk-Loheit	Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung
Rainer Witt	Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung

Grafische Bearbeitung und Illustration:

Christa Funk-Loheit	Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung

Mitglieder des Arbeitskreises:

Dr. Angelika Bach	Staatliche Berufsschule II Kempten
Christa Funk-Loheit	Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung / Berufliche Schulen Landsberg am Lech – Staatliche Berufliche Oberschule
Daniel Janda	Berufliche Schulen Landsberg am Lech – Staatliche Berufliche Oberschule
Yvonne Ruscheinsky	Staatliches Berufliches Schulzentrum Regensburger-Land
Rainer Witt	Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung / Berufliche Schule B11 der Stadt Nürnberg

Berater/-in:

Monika Pfahler	Staatliches Studienseminar für das Lehramt an beruflichen Schulen
Peter J. Hoffmann	Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (bis 2013)

Herausgeber:
Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung

Anschrift:
Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung
Abteilung Berufliche Schulen
Schellingstr. 155
80797 München
Tel.: 089 2170-2211
Fax: 089 2170-2215
Internet: www.isb.bayern.de
E-Mail: Karin.Seigel@isb.bayern.de

Wegen der leichteren Lesbarkeit wurde bei der Bezeichnung von Personengruppen teilweise auf die Nennung beider Geschlechter verzichtet. In diesen Fällen sind immer weibliche und männliche Personen gemeint.

Inhalt

Abbildungsverzeichnis 6

Tabellenverzeichnis 6

Symbole 7

1 Vorbemerkungen 5

2 Kompetenzorientierung – der Perspektivenwechsel 6

2.1 Präzisierung des Kompetenzbegriffs 6

2.2 Kompetenzmodelle 10

2.2.1 Kompetenzstrukturmodelle 11

2.2.2 Kompetenzniveaumodelle 13

2.2.3 Kompetenzraster 15

2.3 Kompetenzorientierung im Unterricht 16

3 Pädagogisch diagnostizieren im Schulalltag 17

4 Kompetenzraster 20

4.1 Zielsetzung von Kompetenzrastern 20

4.2 Aufbau von Kompetenzrastern 21

4.3 Erstellung von Kompetenzrastern 27

4.4 Arbeit mit Kompetenzrastern 31

4.4.1 Diagnostische Zugänge 31

4.4.2 Lehrerrolle 33

4.4.3 Erfolgsbedingungen 37

5 Kompetenzraster konkret – Auszüge aus der schulischen Anwendung 40

5.1 Kompetenzraster ‚Eigenverantwortung' – Berufsschule II in Kempten / Fachbereich Groß- und Außenhandel 40

5.1.1 Organisatorische Rahmenbedingungen 41

5.1.2 Darstellung des Konzepts 41

5.1.3 Schulspezifisches Implementierungsvorgehen 45

5.1.4 Erfahrungen und Ergebnisse 52

5.2 Kompetenzraster ‚Motivation' – Berufliches Schulzentrum Regensburger Land / Fachbereich Gesundheit 58

5.2.1 Organisatorische Rahmenbedingungen 58

5.2.2 Darstellung des Konzepts 61

5.2.3 Schulspezifische Implementierung 61

5.2.4 Erfahrungen und Ergebnisse 65

5.3 Kompetenzraster ‚Studierfähigkeit' – Berufliche Oberschule Landsberg/Lech / Fachschaft Wirtschaft 70

5.3.1 Organisatorische Rahmenbedingungen 70

5.3.2 Darstellung des Konzepts 70

5.3.3 Schulspezifisches Implementierungsvorgehen 74

5.3.4 Erfahrungen und Ergebnisse 77

5.4 Kompetenzraster ‚Selbstregulation'– Berufsschule B11 in Nürnberg / Fachbereich Bautechnik (BGJ Zimmerer) 84

5.4.1 Organisatorische Rahmenbedingungen 84

5.4.2 Darstellung des Konzepts 84

5.4.3 Schulspezifisches Implementierungsvorgehen 89

5.4.4 Erfahrungen und Ergebnisse 91

6 Fazit 92

Literaturverzeichnis 94

Anhang 1: Kompetenzraster ‚Eigenverantwortung' – Berufsschule II in Kempten 97

Anhang 2: Kompetenzraster ‚Motivation' – Berufsschule Regensburger Land 108

Anhang 3: Kompetenzraster ‚Studierfähigkeit' – Berufliche Oberschule Landsberg/Lech 121

Anhang 4: Kompetenzraster ‚Selbstregulation' – Berufsschule B11 in Nürnberg 128

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 2-1: Die vier Kompetenzsäulen tragen das Tempeldach 8
Abbildung 2-2: Eingestürzter Kompetenztempel 9
Abbildung 2-3: Kompetenzstrukturmodell für das Fach Mathematik LehrplanPLUS 11
Abbildung 2-4: Beispiel für Kompetenzregler zur Gestaltung und Beurteilung von Lernsituationen der Berufsschule B11 Nürnberg für das Zimmererhandwerk 13
Abbildung 2-5: Kompetenzstufen des Kompetenzkriteriums „Informationen ermitteln“ 14
Abbildung 2-6: Kompetenzstufen des Kompetenzkriteriums „Reflektieren und Bewerten“ 14
Abbildung 2-7: Kompetenzraster – eine Verbindung aus Kompetenzstruktur- und -niveaumodell 15
Abbildung 3-1: Kompetenz und deren Performanzen 18
Abbildung 3-2: Operationalisierung der Kompetenzen (theoretisches Konstrukt) 19
Abbildung 4-1: Ziele des Einsatzes von Kompetenzrastern 20
Abbildung 4-2: Aufbau eines Kompetenzrasters 21
Abbildung 4-3: Schülersicht im Kompetenzraster 22
Abbildung 4-4: Welche Kompetenzbereiche können in einem Kompetenzraster abgebildet werden? 23
Abbildung 4-5: Beispiel eines Kompetenzrasters für fachliche Kompetenzen 24
Abbildung 4-6: Beispiel eines Kompetenzrasters für überfachliche Kompetenzen 24
Abbildung 4-7: Kompetenzraster mit Checkliste 26
Abbildung 4-8: Schritt 1 Kompetenzbereich festlegen 28
Abbildung 4-9: Schritt 2 Kriterien festlegen 28
Abbildung 4-10: Schritt 3 Parameter finden 29
Abbildung 4-11: Schritt 4 Höchste und niedrigste Niveaustufe 30
Abbildung 4-12: Ausschnitt aus einem Kompetenzraster zur Einschätzung der Sozialkompetenz 34
Abbildung 5-1: Einführung in den Lehrplan für Kaufleute im Groß- und Außenhandel 42
Abbildung 5-2: Lernfeldauszug aus dem Lehrplan für Kaufleute im Groß- und Außenhandel 43
Abbildung 5-3: Maßnahmenplan zur Arbeit mit dem Kompetenzraster zur Förderung der ‚Eigenverantwortung‘ 49
Abbildung 5-4: Einführungseinheit zur Arbeit mit dem Kompetenzraster in den Klassen 50
Abbildung 5-5: Verteilung der Zielsetzungen auf die Kompetenzbereiche in unserer Großhandelsklasse 52
Abbildung 5-6: Maßnahmenplan zur Umsetzung des Kompetenzrasters zur Förderung der Selbstkompetenz mit Schwerpunkt Motivationsförderung an der BFS für Sozialpflege, 10. Jahrgangsstufe 60
Abbildung 5-7: Zeitschiene für die Meilensteine im zweiten Schulhalbjahr 2013/14 73
Abbildung 5-8: Zeitschiene für die Meilensteine im Schuljahr 2014/15 76
Abbildung 5-9: Das Kompetenzraster hat mir geholfen, meine Ziele klarer zu sehen 78
Abbildung 5-10: Die Fremdeinschätzung hat mir geholfen, meine Selbstwahrnehmung zu überdenken 79
Abbildung 5-11: Struktur der schulinternen Konzeptbausteine (Systematisierungsansatz) 85
Abbildung 5-12: Handlungsprodukte der Lernsituationen 1, 2 und 3 89

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Einsatzmöglichkeiten eines Kompetenzrasters 38
Tabelle 2: Zeitaufwand der einzelnen Prozessschritte 53
Tabelle 3: Stufen der Verbesserung der beispielhaft angeführten Defizite im Bereich Eigenverantwortung 55
Tabelle 4: Beispiel für die Einführung und Fortführung des Kompetenzrasters in den Klassen 78
Tabelle 5: Empfohlene zeitliche Abfolge für den Einsatz des Kompetenzrasters 'Studierfähigkeit' 82
Tabelle 6: Auszug aus einer Checkliste zur Reflexion und Vorbereitung der Verortung im Kompetenzraster 87
Tabelle 7: Kompetenzraster für die lernfeldübergreifende Kompetenzdimension: ‚Selbstregulation‘ 88

Symbole

Szenario aus dem Schulalltag

Querverweis zu anderen Textstellen

Literaturhinweis

Praxistipp – Was sich in der Erprobung besonders bewährt hat

Dinge, die man unbedingt beachten sollte

1 Vorbemerkungen

Durch die Einführung von kompetenzorientierten Lehrplänen wurde bereits in sehr weiten Teilen der beruflichen Bildung eine veränderte Zielebene verbindlich etabliert. Weil in den aktuellen Lehrplänen, insbesondere im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen, der Erwartungshorizont nur sehr grob umrissen ist, besteht aktuell oftmals noch Unterstützungsbedarf, um alle handlungsrelevanten Dimensionen der eingeführten Kompetenzorientierung in angemessener Weise mit einem differenzierten Bildungsangebot systematisch schulisch einzubetten.

Zentrale Bedeutung kann in diesem Zusammenhang, auf der Mikroebene des Unterrichts bzw. der Lernumgebung, die Einführung von spezifischen Kompetenzrastern zukommen. Sie bilden durch die schriftliche Operationalisierung der Kompetenzziele einen konkreten Referenzrahmen für den intendierten Output von schulischen Lern- und Entwicklungsprozessen. Für alle am Lernprozess Beteiligten werden die Kompetenzerwartungen somit transparent und verstehbar. Pädagogische Diagnostik, Feedback und individuelle Förderung erhalten mit der Formulierung und Implementierung von Kompetenzrastern ein differenziertes Bezugssystem und eröffnen die Möglichkeit auch zur zielgerichteten Auseinandersetzung mit z. B. motivationalen oder sozial-kommunikativen Fähigkeiten der vorhandenen Individualität der Lerner. Um auch im Lehrerteam schlüssig zu agieren, ist allerdings eine gründliche diskursive Beschäftigung mit den Kompetenzanforderungen unumgänglich.

Die vorliegende Handreichung gliedert sich in drei Teile. Der erste Teil lenkt den Blick auf zentrale Begriffe und Bedeutungen, die mit Kompetenzorientierung im Unterricht als veränderter Zielebene verbunden sind (Kap. 2 und 3). Im zweiten Teil wird das Konzept der Kompetenzraster erläutert. Hier werden konkrete Hinweise und Gelingensfaktoren für die Anfertigung und den Einsatz eines eigenen Rasters formuliert (Kap. 4). Im dritten Teil werden Good-practice-Beispiele von Schulen dargestellt, die bereits Erfahrungen bei der Erstellung und dem Einsatz von Kompetenzrastern zur systematischen Entwicklung von überfachlichen Kompetenzen gemacht haben (Kap. 5).

Wir hoffen, dass die Lehrerteams aller beruflichen Schulen die Handreichung mit den erarbeiteten Instrumenten und schulspezifischen Konzepten nutzen, um die Verbesserung der Lehr- und Lernprozesse im Hinblick auf eine umfassende Kompetenzentwicklung kontinuierlich voranzutreiben.

Allen Beteiligten ein herzliches Dankeschön für ihr Engagement.

München, November 2015

Das Redaktionsteam / Der Arbeitskreis

2 Kompetenzorientierung – der Perspektivenwechsel

2.1 Präzisierung des Kompetenzbegriffs

Der populäre Begriff der Kompetenz bzw. Handlungskompetenz[1] ist inzwischen seit vielen Jahren zentraler Gegenstand von intensiven Diskussionen in der beruflichen Bildung und steht als geläufiger Begriff aktuell unzweifelhaft im Mittelpunkt des pädagogischen Wirkens.

„Kompetent ist eine Person, wenn sie bereit ist, neue Aufgaben- oder Problemstellungen zu lösen, und dieses auch kann. Hierbei muss sie Wissen bzw. Fähigkeiten erfolgreich abrufen, vor dem Hintergrund von Werthaltungen reflektieren sowie verantwortlich einsetzen.“[2]

Um den mit dem Kompetenzkonzept einhergehenden Herausforderungen in der schulischen Arbeit angemessen zu begegnen, ist allerdings eine Begriffskonkretisierung hilfreich.

Wir unterrichten in einer Eingangsklasse einer beruflichen Schule. Diese Klasse ist, wie so häufig, sehr heterogen zusammengesetzt. Neben den Mittelschülern und Realschülern aus den unterschiedlichen Zweigen, sitzen auch Schüler der Wirtschaftsschule und des Gymnasiums, außerdem noch einer, der bereits eine andere Ausbildung begonnen und abgebrochen hat. Selbst in den aufgelisteten Gruppen sind die Schüler keineswegs homogen. Wir erleben das jeden Schultag aufs Neue.

Heute stellen wir der Klasse eine komplexe Situation vor, für die die Schüler selbständig eine eigene Problemlösung entwickeln sollen.

Zwei Schüler bleiben einfach vor ihren Unterlagen sitzen und warten ab, bis die Musterlösung abzuschreiben ist. Schließlich hat es sich in der Vergangenheit bewährt, einfach abzuwarten – dann braucht man hinterher nicht so viel durchzustreichen. Die eigene Lösung war sowieso nie so „schön“. Lernen muss man dann doch wieder die Musterlösung.

Vier Schüler fangen an zu streiten. Jeder weiß den einzig richtigen Lösungsweg – nur ist dieser völlig unvereinbar mit denen der Mitschüler.

Zwei Schüler sitzen verzweifelt vor dem Materialberg und wissen nicht, wie sie in so kurzer Zeit die richtigen Informationen herausfinden sollen.

Mithilfe der Hefteinträge können drei Schüler den Lösungsalgorithmus verwenden. Nun sitzen sie ratlos vor dem Ergebnis und wissen nicht, wie ihnen die berechnete Zahl zur Lösung der Problemstellung weiterhelfen kann.

Vier Schüler arbeiten wie wild. Sie sortieren die Materialien immer wieder neu nach wechselnden Kriterien. Einen roten Faden finden sie in den Unterlagen nicht. Aus den vielen verschiedenen Informationen können sie das Problem nicht erkennen und schon gar nicht lösen. Schließlich wenden sie sich an die Lehrkraft: „Was sollen wir eigentlich machen?“

Drei Schüler suchen in ihrem Ordner nach dem richtigen Hefteintrag, der das Problem hilft zu lösen. Aber kein Schema will so recht passen … Doch halt, mit einem könnte es klappen. Das Materi-

[1] Im Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wird die zentrale Zielgröße mit dem Begriff der Handlungskompetenz festgelegt. Handlungskompetenz wird in der KMK Handreichung 2011 verstanden 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 Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz.

[2] Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2014, S. 11

al der Ausgangssituation ist aber leider deutlich umfangreicher und deshalb muss ein Großteil der Informationen einfach weggelassen werden – beschließen die Schüler. Diese sieht das alte Schema im Heft gar nicht vor.

Warum kommen aber einige Schüler immer wieder zu tragfähigen Lösungen – vor allem, wenn man dies bei dem einen oder anderen aufgrund der Schullaufbahn gar nicht vermutet hätte?
Warum brauchen einige gar keine Hilfestellung, sind engagiert und zielstrebig?
Warum lassen sich einige von kleineren Rückschlägen nicht entmutigen?
Warum schaffen es Einzelne, aus einer konkreten Problemlösung eine Verallgemeinerung abzuleiten?
Warum schaffen es einige Schüler, aus den noch unbefriedigenden Lösungen in vorangegangenen Situationen Schritt für Schritt neue erfolgreichere Lösungsstrategien zu entwickeln?

Fortsetzung folgt …

Die folgenden Aspekte des komplexen Konstrukts der Kompetenz lassen sich aus dieser Schilderung ableiten:

- Kompetenzen unterliegen einem Veränderungsprozess und werden durch Erfahrungen und „Lernen“ in spezifischen Situationen aufgebaut und weiterentwickelt.

- Kompetenzen zeigen sich erst im situativen Bewältigen von Anforderungen und sind Dispositionen zum erfolgreichen Handeln (Performanz).

- Kompetenzen sind zunächst fächer- oder berufsspezifische, gleichwohl begrenzt verallgemeinerbare Fähigkeiten und Fertigkeiten. Im Verlauf der Kompetenzentwicklung (vom „Novizen“ zum „Experten“) müssen sie sukzessive vom Kontext gelöst werden, d. h., sie entstehen erst durch einen Transfer auf unterschiedliche Anwendungsfälle.

- Erworbene Kompetenzen sind anschließend zeitlich stabil und führen in anforderungsgleichen Situationen zuverlässig zu konstanten Ergebnissen bzw. Leistungen.

- Individuelle Kompetenz umfasst netzartig zusammenwirkende Facetten wie Wissen, Fähigkeit, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung, Volition[3] und Motivation.[4] In einer Kurzformel:

  Kompetenz = (willentlich) handelnder Umgang mit Wissen.

  Oder:

  Kompetenz = Wissen + Wollen + Handeln[5]

Eine umfassende Handlungskompetenz bedeutet somit, sowohl Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen, um neue Aufgaben oder Problemstellungen zu lösen. Damit umfasst der Kompetenzbegriff verschiedene Teilkompetenzen wie Fach-, Sozial-, Methoden- und Selbstkompetenzen. Diese dürfen also keinesfalls isoliert gesehen werden. Sie sind in einem engen Wirkungszusammenhang miteinander verzahnt und ergeben erst gemeinsam den Grad der Handlungskompetenz einer Persönlichkeit.

[3] „Unter Volition versteht man durch Willenskraft gesteuerte Fähigkeiten, die notwendig sind, um Motive und Ziele in Ergebnisse umzusetzen. Es geht also um die Überwindung von Unlustgefühlen oder anderen Handlungsbarrieren durch eine willentliche, gezielte Steuerung von Gedanken, Motiven, Emotionen und Handlungen zur Zielerreichung. Volition nennt man deshalb auch Umsetzungskompetenz.“ Pelz, 2013; S. 1
[4] vgl. Klieme et al., 2009, S. 72 f.
[5] vgl. Leisen, 2010, S. 9

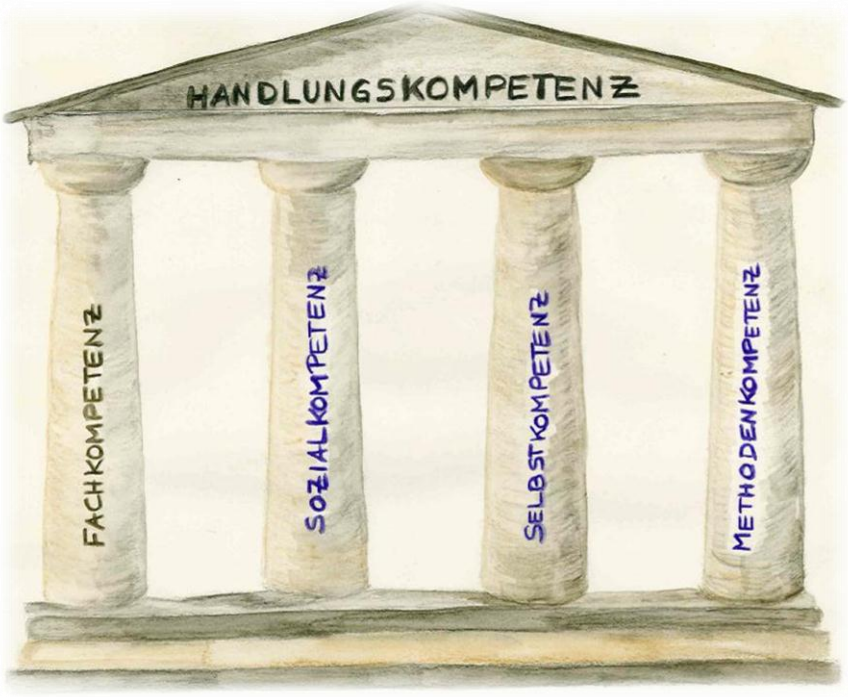


Abbildung 2-1: Die vier Kompetenzsäulen tragen das Tempeldach

Fachkompetenz: Bereitschaft und Fähigkeit, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens, Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen[6]

Sozialkompetenz: Bereitschaft und Befähigung, soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen und zu verstehen sowie sich mit anderen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen. Hierzu gehört insbesondere auch die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität.[7]

Selbstkompetenz: Bereitschaft und Fähigkeit, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln. Sie umfasst Eigenschaften wie Selbständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein. Zu ihr gehören insbesondere auch die Entwicklung durchdachter Wertvorstellungen und die selbstbestimmte Bindung an Werte.[8]

Methodenkompetenz: Bereitschaft und Befähigung zu zielgerichtetem, planmäßigem Vorgehen beim Bearbeiten von Aufgaben und Problemen.[9]

[6] Kultusministerkonferenz, 2011, S. 15
[7] ebenda
[8] ebenda
[9] ebenda

Die unterschiedlichen Kompetenzen müssen alle bis zu einem gewissen Grad ausgebildet sein. Sind einzelne Kompetenzen überhaupt nicht oder nur sehr wenig vorhanden, ist die berufliche Handlungsfähigkeit nicht erreicht.[10]

Abbildung 2-2: Eingestürzter Kompetenztempel

Somit reicht es nicht aus, die Kompetenzförderung im Unterricht rein auf die Fachkompetenz zu beschränken und die Förderung der überfachlichen bzw. allgemeinen Kompetenzen eher en passant zu betreiben. Auch hier ist eine explizite, gezielte und geplante Kompetenzförderung erforderlich. Im Gegenzug ist es ebenfalls nicht zweckmäßig, die überfachlichen Kompetenzen ohne Anbindung an Fachkompetenzen zu fördern.

[10] vgl. Jäger, 2001, S. 137 f.; Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2011, S. 4

2.2 Kompetenzmodelle

... Fortsetzung Szenario:

Am Ende verschiedener derartiger Unterrichtstage kommen einige Schüler aufgebracht auf mich zu. Sie können nicht verstehen, warum sie sich die Inhalte überhaupt selbst erarbeiten sollen. „Was bringt uns denn das?" Die Lehrer sollen lieber eine Zusammenfassung austeilen.

Anschließend im Lehrerzimmer spreche ich mit einem Kollegen, der ebenfalls in dieser Klasse unterrichtet. In der Annahme, das Problem läge in der nicht zielführenden Verarbeitung von Informationen, möchte der Kollege gerne eine eigene Methodenwoche in der Klasse durchführen, um die Lesekompetenz zu schulen. Ich persönlich finde eine losgelöste Methodenwoche ohne Verknüpfung mit fachlichen Inhalten nicht zielführend. Aus meiner Sicht wäre es viel dringender, an der Problemlösekompetenz zu arbeiten. Dazu will ich ihnen ein Schema geben, das sie abarbeiten können.

Ein dritter Kollege findet beide Herangehensweisen völlig sinnlos und wünscht sich zunächst eine gemeinsame Vereinbarung, welche Kompetenzen in welcher Ausprägung bei den Schülern überhaupt gefördert werden sollen. Er fragt, welche Kompetenzen wir derzeit mit unseren komplexen Situationen eigentlich entwickeln. Uns kommen Zweifel, ob wir in den einzelnen Lernsituationen tatsächlich die angestrebten Kompetenzen des Lehrplans und die unterschiedlichen Förderbedarfe unserer Schüler berücksichtigen. In diesem Gespräch wird uns klar, dass offensichtlich jeder Kollege andere Schwerpunkte setzt.

Kompetenzmodelle dienen dazu, Bildungs- und Lernziele auf der Basis fachdidaktischer Konzepte und empirischer Erkenntnisse zu konkretisieren. Man unterscheidet u. a. Kompetenzstrukturmodelle und Kompetenzniveaumodelle (auch Kompetenzstufenmodelle genannt).

Welchen Nutzen haben Kompetenzmodelle?

Sie entfalten in verschiedenen Situationen unterschiedliche Potenziale für die Lehrer- und Schülerschaft:

Sie unterstützen …

… als richtungsweisende Anhaltspunkte eine durchgängige Kompetenzorientierung bei der Gestaltung der Lernumgebungen.

… die Verdeutlichung der Lernintention bzw. die Spezifizierung der angestrebten Kompetenzen.

… aufeinander abgestimmte, lehrerübergreifende Unterstützungsangebote im Lernprozess.

… eine kompetenzbasierte Rückmeldung, d. h. eine Konzentration auf die Lernerträge.

… konkrete pädagogische Interventionen durch ein einheitliches Referenzmodell.

… die Reduzierung kontroverser diskursiver Prozesse (mit Schülern und Kollegen).

… das Wahrnehmen blinder Flecken und lassen sich somit als Impulse für Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse nutzen.

2.2.1 Kompetenzstrukturmodelle

Kompetenzstrukturmodelle verdeutlichen, welche und wie viele Kompetenzdimensionen relevant sind bzw. entwickelt werden müssen, damit die Schüler zur Erfüllung der spezifischen Aufgaben im Beruf sowie zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und der Gesellschaft in der Lage sind. Die differenzierten Dimensionen bedingen sich in der beruflichen Bildung im Wesentlichen durch die zu bewältigenden Anforderungen der jeweiligen Fachgebiete. Bezogen auf die einzelnen Schulfächer bzw. Lernfelder beschreiben Kompetenzstrukturmodelle das Gefüge der Anforderungen, deren Bewältigung von Schülern erwartet wird.11 Kompetenzstrukturmodelle entstehen erfahrungsbasiert und theoriegeleitet.

Beispiele für Kompetenzstrukturmodelle:

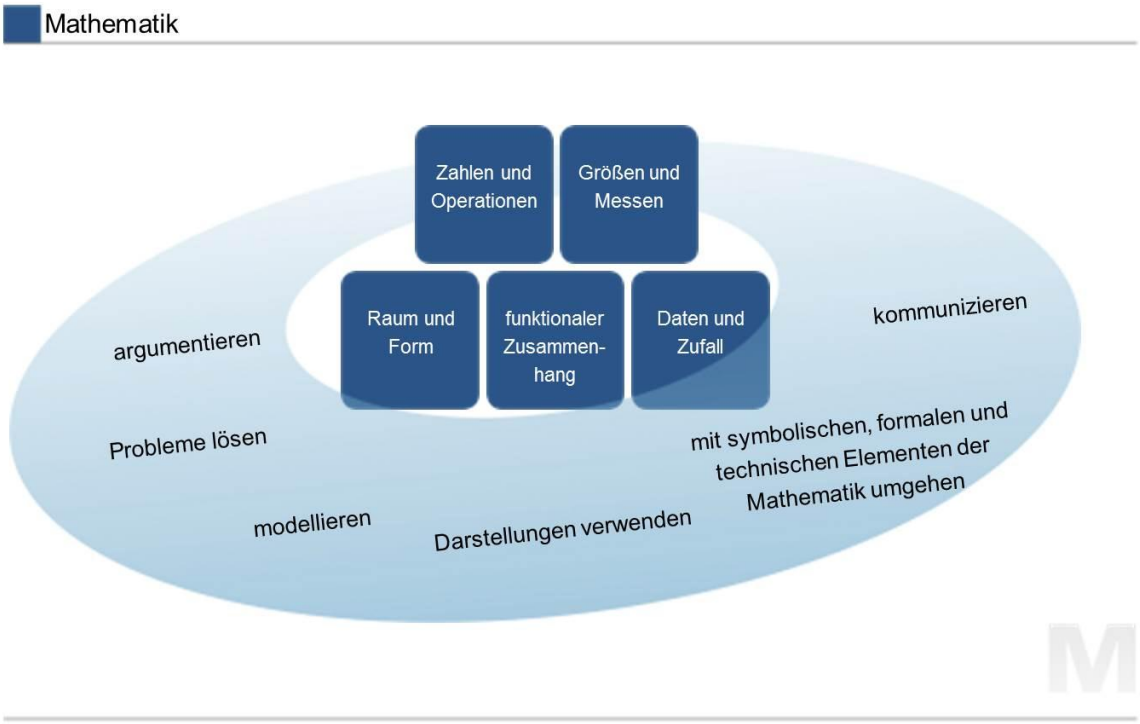
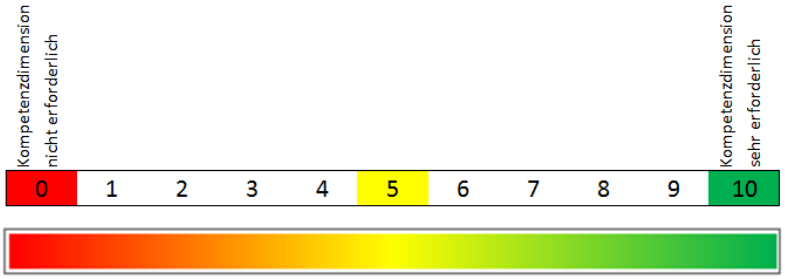


Abbildung 2-3: Kompetenzstrukturmodell für das Fach Mathematik LehrplanPLUS[12]

[11] vgl. Klieme et al., 2009, S. 74 ff.
[12] Kompetenzstrukturmodell des Fachs Mathematik – LehrplanPLUS; http://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/wirtschaftsschule/mathematik [Stand: 21.04.2015]

Kompetenzregler zur Gestaltung und Beurteilung der Lernsituation .....
(Anforderungen und Entwicklungsmöglichkeiten)

Erläuterung der Farblegende:



Kompetenzdimensionen (10 - Hauptdimensionen)

Selbstregulation - Beim Kriterium (Merkmal, Eigenschaft) Selbstregulation geht es um die Frage, inwieweit jemand in der Lage ist, aktuell angestrebte Handlungsziele ausdauernd zu verfolgen und die Leistungsmotivation, Zielbindung sowie die Aufmerksamkeitskontrolle auch bei Handlungsbarrieren und Misserfolgen aufrechtzuhalten.

10

Planung (Produkt und Prozess) - Beim Kriterium (Merkmal, Eigenschaft) Planung geht es um die Frage, inwieweit jemand in der Lage ist, im Kopf zu modellieren, auf dem Papier oder mit dem Computer notwendige Planungsinstrumente zu erstellen (Produkt). Bedeutsam ist auch, die Entwicklung eines Geschehens gedanklich vorwegzunehmen, um durch die Auswahl von Aktivitäten zum richtigen Zeitpunkt den gewünschten Zustand herbeizuführen (Prozess).

5

Problemlösen - Beim Kriterium (Merkmal, Eigenschaft) Problemlösen geht es um die Frage, inwieweit jemand in der Lage ist, auch in Situationen, für deren Bewältigung keine Routinen verfügbar sind, zielorientiert zu denken und zu handeln und die Zielerreichung durch schrittweise Veränderungen, gestützt auf planendes und schlussfolgerndes Denken sowie generieren von Rückmeldungen, systematisch voranzutreiben.

3

Motorik - Beim Kriterium (Merkmal, Eigenschaft) Motorik geht es um die Frage, inwieweit jemand in der Lage ist, berufstypische Bewegungsabläufe, in Bezug auf Krafteinsatz, Bewegungskopplung, -tempo, -präzision und -konstanz unter Berücksichtigung der Umgebungsbedingungen erfolgreich auszuführen/zu koordinieren.

6

Räumliches Vorstellungsvermögen/Raumvorstellung - Beim Kriterium (Merkmal, Eigenschaft) Räumliches Vorstellungsvermögen/Raumvorstellung geht es um die Frage, inwieweit jemand in der Lage ist, vorgegebene räumlichen Konfigurationen von Objekten oder ihrer Teile zu erfassen oder eigenständig zu erzeugen, mit ihnen gedanklich zu operieren und in unterschiedliche Darstellungsformen zu transformieren.

7

System und Beziehung / Funktionaler Zusammenhang - Beim Kriterium (Merkmal, Eigenschaft) System und Beziehung / Funktionaler Zusammenhang geht es um die Frage, inwieweit jemand in der Lage ist, relationale und funktionale Beziehungen zwischen Objekten einer Konstruktion zu identifizieren und zu erläutern sowie Funktionsstrukturen unter Beachtung der Restriktionen und Alternativen begründet zu entwickeln.

1

Fachbegriffe - Beim Kriterium (Merkmal, Eigenschaft) Fachbegriffe geht es um die Frage, inwieweit jemand in der Lage ist, bauliche Situationen und Phänomene begrifflich zu differenzieren sowie die Verknüpfungen der Begriffe (Realationen) / spezifische Begriffsbeziehungen aufzuzeigen.

7

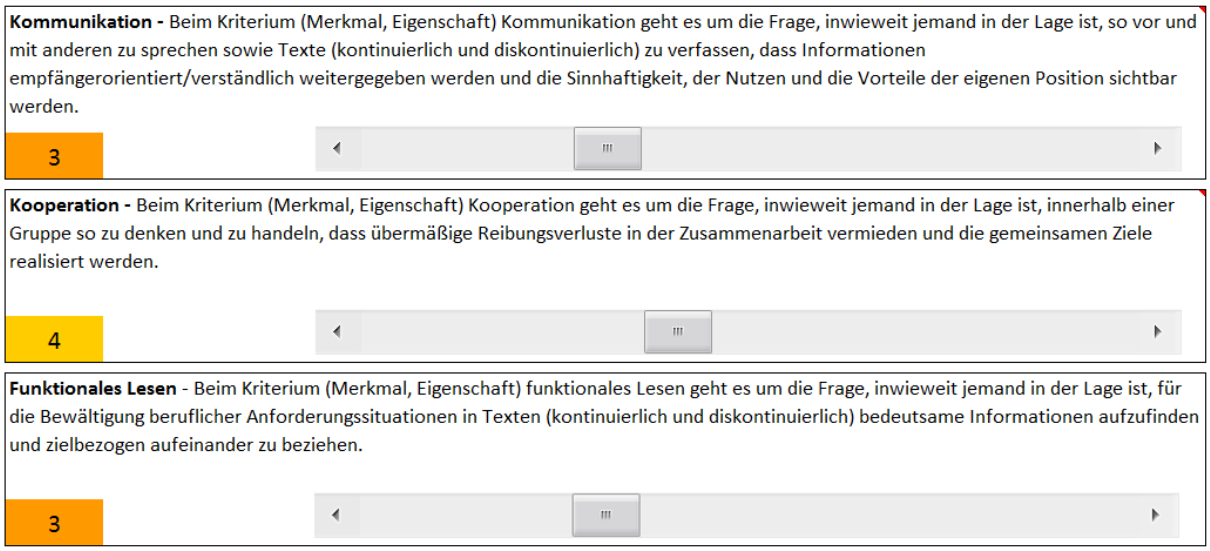


Abbildung 2-4: Beispiel für Kompetenzregler zur Gestaltung und Beurteilung von Lernsituationen der Berufsschule B11 Nürnberg für das Zimmererhandwerk[13]

2.2.2 Kompetenzniveaumodelle[14]

Um differenziert darzustellen, inwiefern sich Kompetenzen in Entwicklungsverläufen auf dem Weg vom „Novizen“ zum „Experten“ unterscheiden bzw. welche Kompetenzausprägung bereits vorhanden ist, werden Kompetenzniveaumodelle herangezogen. In Abhängigkeit von der Funktion können neben empirisch bestätigten Kompetenzniveaumodellen[15] auch theorie- und erfahrungsbasierte Kompetenzniveaumodelle von der Lehrkraft selbst ausgearbeitet werden. Sie verdeutlichen durch eine verbalisierte Abfolge von Stufen, welche spezifischen Anforderungen ein Schüler aufgrund der vorliegenden Dispositionen bewältigen kann bzw. welches Verhalten mit der Kompetenzstufe assoziiert werden kann. Zu jeder Kompetenzstufe gibt es eine detaillierte und abgrenzbare Beschreibung, welches Verhalten ein Schüler auf dieser Stufe zeigt. Dadurch sind diese Modelle ein hilfreiches Instrument zur Unterscheidung von interindividuellen Kompetenzunterschieden und zur Begründung von pädagogischen Förderentscheidungen im Einzelfall.

Um die Frage zu beantworten, wie sich in (Handlungs-)Situationen hohe oder niedrige Kompetenzen äußern, dienen beispielhaft zwei empirisch entwickelte Kompetenzniveaumodelle der Veranschaulichung:

[13] vgl. hierzu auch Ausführung der Berufsschule 11 in Nürnberg in Kapitel 5.4
[14] wird manchmal auch als Kompetenzstufenmodell bezeichnet (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2014, S. 15)
[15] z. B. PISA, IGLU oder VERA

„Informationen ermitteln“ Aufgaben auf der jeweiligen Kompetenzstufe erfordern vom Leser...
Stufe V: ... verschiedene, tief eingebettete Informationen zu lokalisieren und geordnet wiederzugeben. Üblicherweise ist der Inhalt und die Form des Textes unbekannt, und der Leser muss entnehmen, welche Information im Text für die Aufgabe relevant ist.
Stufe IV: ... mehrere eingebettete Informationen zu lokalisieren. Üblicherweise sind der Inhalt und die Form des Textes unbekannt.
Stufe III: ... Einzelinformationen herauszusuchen und dabei z. T. auch die Beziehungen dieser Einzelinformationen untereinander zu beachten, die mehrere Voraussetzungen erfüllen. Die Auswahl wird durch auffallende und konkurrierende Informationen erschwert.
Stufe II: ... eine oder mehrere Informationen zu lokalisieren, die beispielsweise aus dem Text geschlussfolgert werden müssen und die mehrere Voraussetzungen erfüllen müssen. Die Auswahl wird durch einige konkurrierende Informationen erschwert.
Stufe I: ... eine oder mehrere unabhängige, aber ausdrücklich angegebene Informationen zu lokalisieren. Üblicherweise gibt es eine einzige Voraussetzung, die von der betreffenden Information erfüllt sein muss, und es gibt, wenn überhaupt, nur wenig konkurrierende Informationen im Text.

Abbildung 2-5: Kompetenzstufen des Kompetenzkriteriums „Informationen ermitteln“[16]

„Reflektieren und Bewerten“ Aufgaben auf der jeweiligen Kompetenzstufe erfordern vom Leser...
Stufe V: ... die kritische Bewertung oder das Bilden von Hypothesen, unter Zuhilfenahme von speziellem Wissen. Typischerweise verlangen Aufgaben dieses Niveaus vom Leser den Umgang mit Konzepten, die der Erwartung widersprechen.
Stufe IV: ... z. B. die kritische Bewertung eines Textes oder das Formulieren von Hypothesen über Information im Text, unter Zuhilfenahme von formalem oder allgemeinem Wissen. Leser müssen ein akkurates Verstehen von langen und komplexen Texten unter Beweis stellen.
Stufe III: ... entweder Verbindungen, Vergleiche und Erklärungen, oder sie erfordern vom Leser, bestimmte Merkmale des Textes zu bewerten. Einige Aufgaben erfordern vom Leser ein genaues Verständnis des Textes im Verhältnis zu bekanntem Alltagswissen. Andere Aufgaben verlangen kein detailliertes Textverständnis, aber erfordern vom Leser, auf wenig verbreitetes Wissen Bezug zu nehmen. Der Leser muss die relevanten Faktoren teilweise selber ableiten.
Stufe II: ... z. B. einen Vergleich von mehreren Verbindungen zwischen dem Text und über den Text hinausgehendem Wissen. Bei anderen Aufgaben müssen Leser auf ihre persönlichen Erfahrungen und Einstellungen Bezug nehmen, um bestimmte Merkmale des Textes zu erklären. Die Aufgaben erfordern ein breites Textverständnis.
Stufe I: ... z. B. eine einfache Verbindung zwischen Information aus dem Text und weit verbreitetem Alltagswissen herzustellen. Der Leser wird ausdrücklich angewiesen, relevante Faktoren in der Aufgabe und im Text zu beachten.

Abbildung 2-6: Kompetenzstufen des Kompetenzkriteriums „Reflektieren und Bewerten“[17]

[16] Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 89
[17] ebenda

2.2.3 Kompetenzraster

In einem Kompetenzraster werden nun Kompetenzstruktur- und Kompetenzniveaumodell vereint:

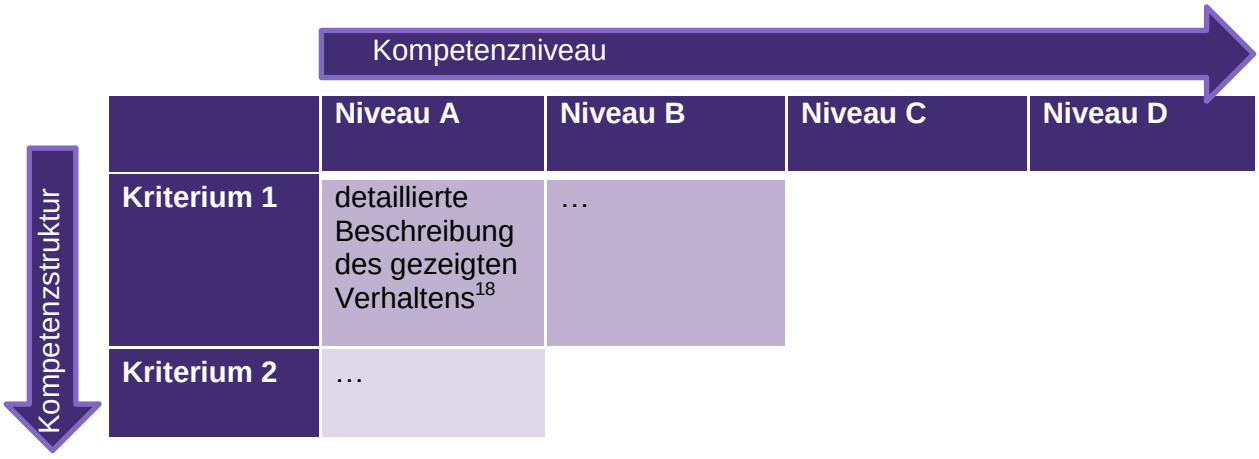


Abbildung 2-7: Kompetenzraster – eine Verbindung aus Kompetenzstruktur- und -niveaumodell

[18] Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 89

2.3 Kompetenzorientierung im Unterricht[19]

Um das pädagogische Potenzial des Kompetenzbegriffs fruchtbar werden zu lassen, erfordert ein kompetenzorientierter Unterricht in der Planung und in der Umsetzung eine neue Sichtweise:

- Der Unterricht bzw. Lernprozess wird von seinem angestrebten Lernergebnis[20] aus gedacht, d. h., es ist ein Perspektivenwechsel von der Input- zur Output-Orientierung zu vollziehen.
- Der langfristige Kompetenzerwerb der Schüler steht im Fokus der Anstrengungen.
- Der Weg zum Erreichen der Ziele bleibt weitgehend offen und erfordert daher intensive Konkretisierungs- und Planungsarbeit des Lehrerteams an den Schulen.

Kennzeichen eines kompetenzorientierten Unterrichts:

- Die Kompetenzen der curricularen Vorgaben legen die erwarteten Lernergebnisse fest und haben dadurch hohe Verbindlichkeit. Sie konkretisieren, worauf der Unterricht langfristig abzielen soll. Eine Kompetenz wird nicht anhand eines einzelnen Inhalts, durch Bereitstellung einer Methode oder innerhalb einer oder zweier Schulstunden erworben. Da sie sich erst durch Transfer in neue Situationen, durch Wiederholung, durch Handeln in verschiedenen Kontexten entwickelt, muss die Lehrperson immer wieder neu um ihre Vermittlung bemüht sein.
- Eine Kompetenz wird verstanden als Fähigkeit und Fertigkeit, in bestimmten beruflichen oder fachlichen Anwendungssituationen Probleme zu lösen. Kompetenzorientierter Unterricht setzt also voraus, dass Situationen geschaffen werden, in denen Schüler selbst Handlungsträger sind und Kompetenzen durch Erfahrungen in wechselnden Kontexten erwerben und konsolidieren. Irrwege bei der Lösung komplexer Aufgaben werden als fruchtbare Lerngelegenheiten verstanden („Fehlerkultur“).
- Kompetenzorientierter Unterricht setzt über das Handeln hinaus an der bewussten Steuerung des eigenen Denkens und Handelns der Schüler an. Die Handlung allein bringt noch keine Kompetenz hervor. Erst das Bewusstmachen der einzelnen Handlungsschritte und das wiederholte Reflektieren über ihre Ausführung führen zum Erwerb bereichsspezifischer und letztlich allgemeiner Kompetenz.
- Wesentliche Voraussetzung für den Erwerb und die spätere Nutzung von Kompetenzen ist die Motivation und die Bereitschaft zu handeln. Dem Schüler sollten Lernsituationen geboten werden, die selbständiges und eigenverantwortliches Arbeiten ermöglichen und Zusammenhänge zwischen einzelnen Fächern oder innerhalb des Arbeitsprozesses herstellen.

Aus den vorangegangenen Punkten wird ersichtlich, dass situativ kompetentes Handeln und damit auch kompetenzorientierter Unterricht sowohl auf Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten als auch auf die Volition und Motivation, das Interesse und die Bereitschaft zu handeln, zielt. Diese Faktoren sind individuell verschieden, so dass kompetenzorientierter Unterricht an den Voraussetzungen einer heterogenen Schülerschaft ansetzen muss.

[19] vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2014, S. 17

[20] Mit dem Beschluss der KMK, Bildungsstandards einzuführen, wird festgeschrieben, welche Kompetenzen ein Schüler zu bestimmten Zeitpunkten (Ende der 4. Jahrgangsstufe, Hauptschulabschluss, Mittlerer Schulabschluss) in der Regel erreicht haben sollte. Somit ist der Kompetenzerwerb als längerfristiger Prozess in die Unterrichtsplanung mit einzubeziehen.

3 Pädagogisch diagnostizieren im Schulalltag

Der Sportlehrer stoppt die gelaufene Zeit mit einer Uhr, der Fachlehrer im Baugewerbe liest die Länge der Konstruktion bzw. des gefertigten Bauteils auf einem Zollstock ab. Diese Leistungsmaße messen ausschließlich das Ergebnis. Sie sind nicht geeignet, den Prozess zu beurteilen, der zu diesem Ergebnis geführt hat. Sollen, im Hinblick auf eine individualisierte Förderung, jedoch Erkenntnisse gesammelt und Aussagen darüber getroffen werden, warum ein Schüler erfolgreich bzw. nicht erfolgreich gehandelt hat, sind Informationen über den zurücklegten Weg und seine Qualität (Barrieren, Lücken, Hindernisse, Umwege, Irrwege, Kompensierung, …) notwendig.

Pädagogische Diagnostik ist weit mehr als eine Leistungsbeurteilung bzw. Erfolgsmessung. Vorrangiges Ziel der in den Schulalltag eingebetteten Diagnose ist eine differenzierte Wahrnehmung und Verstehen der individuellen Kompetenzausprägung zur individuellen Förderung. Pädagogische Diagnostik …

- … nimmt demnach die Gegenwart umfassend geplant in den Blick und ist in die Zukunft gerichtet, d. h. ist in der Lage, konkrete Entwicklungsmöglichkeiten aufzuzeigen.
- … ist im Schullalltag explizit und systematisch verankert.
- … ist eine bedeutsame Aufgabe der Lehrer, aber keine Aufgabe, die eine einzelne Lehrkraft allein bewältigen sollte.
- … sollte anhand von transparenten Kriterien zu möglichst aussagekräftigen, objektivierten Einschätzungen gelangen.
- … sollte nützlich sein und braucht daher entsprechend Zeit.
- … sollte ökonomisch und ressourcenschonend in den Schullalltag integrierbar sein bzw. sich auf ein langfristig realisierbares Maß beschränken.
- … sollte die klassischen Gütekriterien (Validität, Reliabilität und Objektivität) erfüllen und die typischen Beobachtungsfehler (z. B. Milde-Effekt ⇔ Härte-Effekt, zentrale Tendenz, Hawthorne-Effekt …) vergegenwärtigen, um sie möglichst zu vermeiden.

Das wichtigste Fundament für die pädagogische Diagnostik ist die Kompetenzorientierung. In Abweichung zu den obigen, leicht messbaren Beispielen, steht hier kein Messinstrument zur Verfügung, um die individuelle Ausprägung der Kompetenz auf einer Skala abzulesen. Kompetenz als Disposition ist keine direkt beobachtbare Eigenschaft, sondern ein theoretisches Konstrukt (gedankliche Hilfskonstruktion), das nicht unmittelbar gemessen werden kann, sondern mittels Indikatoren aus dem beobachtbaren Verhalten erschlossen werden muss. Die Überführung (Operationalisierung) des theoretischen Konstrukts (z. B. Selbstkompetenz, Studierfähigkeit oder Selbstregulation) in direkt beobachtbare Merkmale, den sogenannten Indikatoren, ermöglicht Rückschlüsse auf die dem konkreten Verhalten zugrundeliegende Kompetenz.[21]

[21] vgl. Hesse et al., 2009, S.68

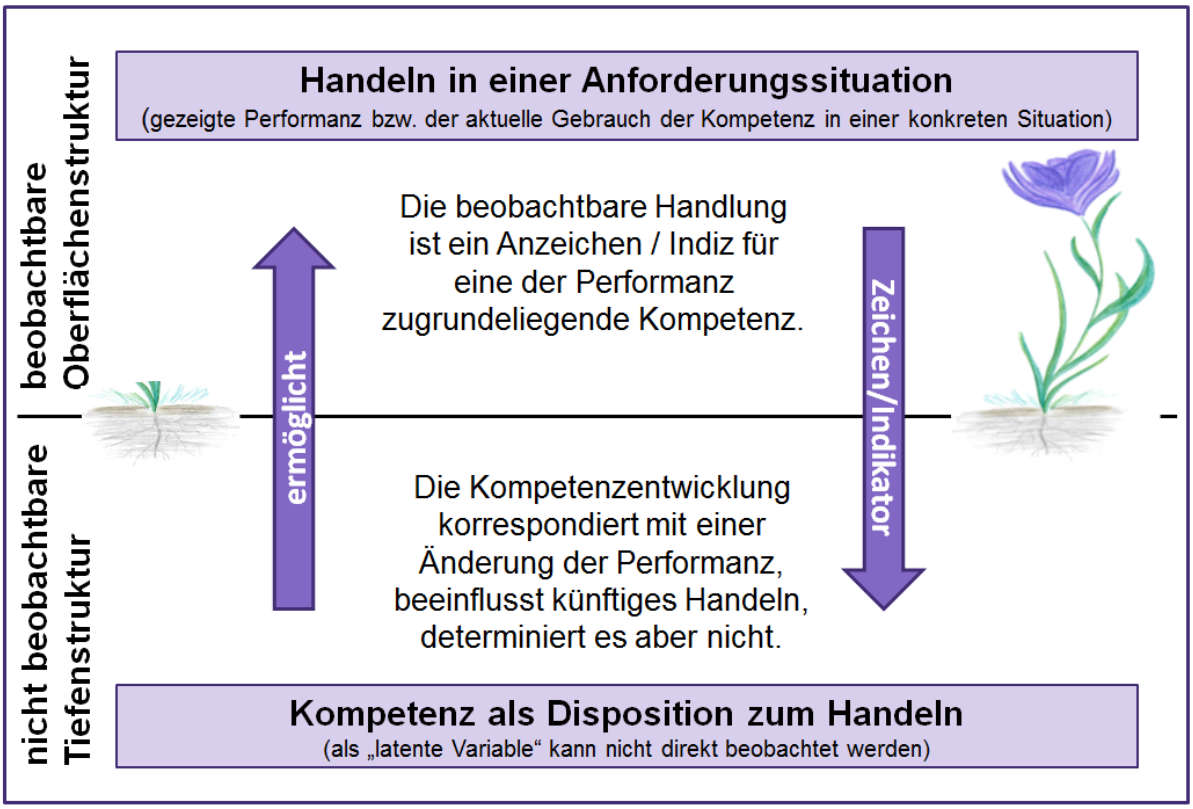


Abbildung 3-1: Kompetenz und deren Performanzen

Für das Ziel der Förder- oder Prozessdiagnostik bietet das Instrument der Kompetenzraster eine operationalisierte und damit transparente Bezugsnorm, die aufgrund der integrierten Niveaustufen auch sensibel im Hinblick auf Kompetenzentwicklung ist.

Im Rahmen der pädagogischen Diagnose können die Schüler in die Rolle eines aktiven Partners hineinwachsen. Die Kompetenzraster verdeutlichen die Lernintentionen und bieten durch die detaillierte Beschreibung des gezeigten Verhaltens eine Möglichkeit, die hervorgebrachten Handlungsweisen im Hinblick auf diese Lernintention einzuordnen bzw. zur aktiven Auseinandersetzung und Selbstdiagnose anzuregen. So kann es gelingen, die Schüler zunehmend für den eigenen Lernerfolg zu sensibilisieren und einen dialogischen, kooperativen Prozess in Gang zu setzen, bei dem die Verantwortung nicht allein auf den Schultern der Lehrkraft liegt.[22]

[22] vgl. Vogt, 2011, S. 7

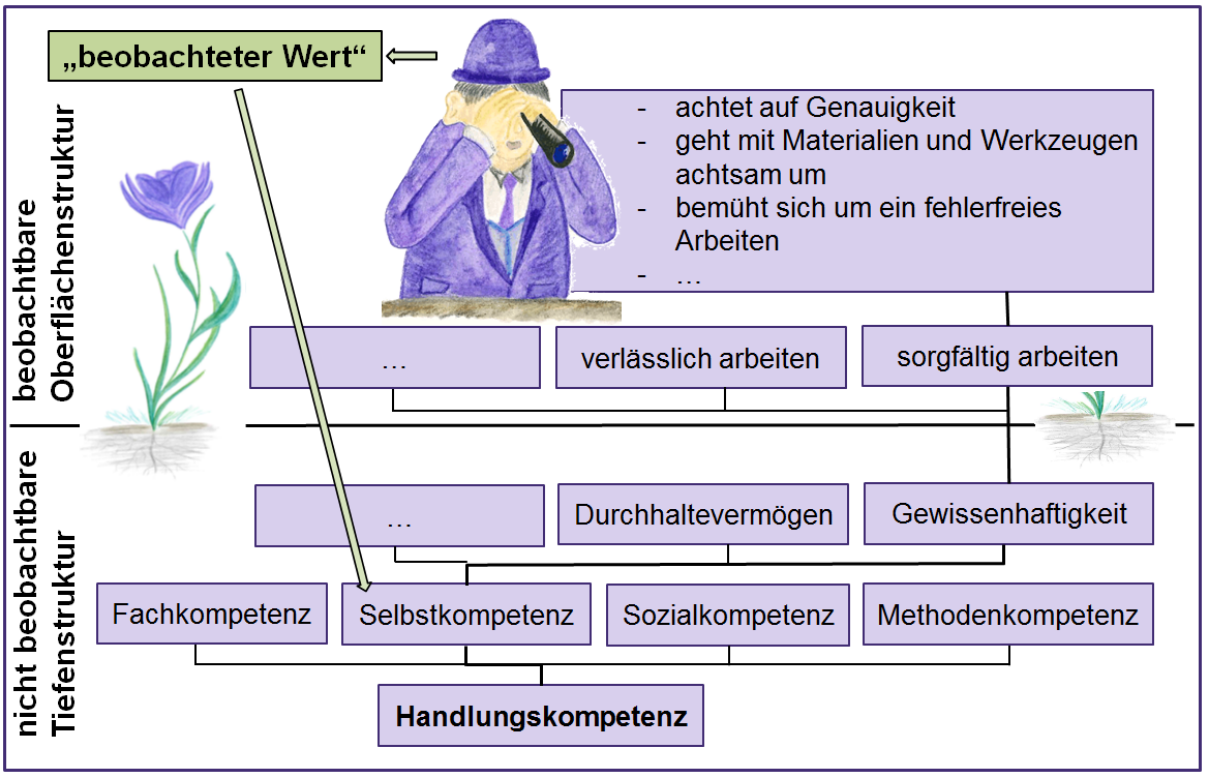


Abbildung 3-2: Operationalisierung der Kompetenzen (theoretisches Konstrukt) [23]

[23] in Anlehnung an Vogt, 2011, S. 4

4 Kompetenzraster

4.1 Zielsetzung von Kompetenzrastern

Was leistet ein Kompetenzraster?

Ein Kompetenzraster ist ein einfaches pädagogisches Instrument, um die Selbstverantwortung und Selbständigkeit der Schüler zu fördern, indem es transparente, kompetenzorientierte Zielvorgaben aus Schülersicht anbietet. Im Mittelpunkt bei der Arbeit mit einem Kompetenzraster stehen die Fragen „Was kann ich schon?“ und „Was ist mein Ziel?“ Letztlich dient es dazu, die erwartete Qualität des Handelns zu definieren.

Es wird als tabellarisches Einschätzungsraster dargestellt, mit dem Schüler und Lehrer gemeinsam arbeiten. Mit ihm wird geklärt, wie stark die einzelnen Kompetenzbereiche des Schülers bereits ausgeprägt sind und welches Entwicklungsniveau noch zu erreichen ist. Differenzierte Ausformulierungen der einzelnen Kompetenzstufen machen deutlich, welche Schritte auf dem Weg zum definierten Ziel noch zu gehen sind. Die Beschreibungen ermöglichen es dem Schüler, sich zu orientieren und sein Agieren mit den formulierten Kompetenzen in Beziehung zu bringen. Durch diese Selbstreflexion wird erreicht, die Schüler zu einer kompetenteren Einschätzung ihres eigenen Vorgehens und der Qualität ihrer Arbeit zu bringen und dadurch die Eigenverantwortung für ihre Kompetenzentwicklung zu erhöhen.

Der Einsatz von Kompetenzrastern kann des Weiteren unterschiedlichste Ziele verfolgen, welche in der folgenden Übersicht zusammengefasst sind:

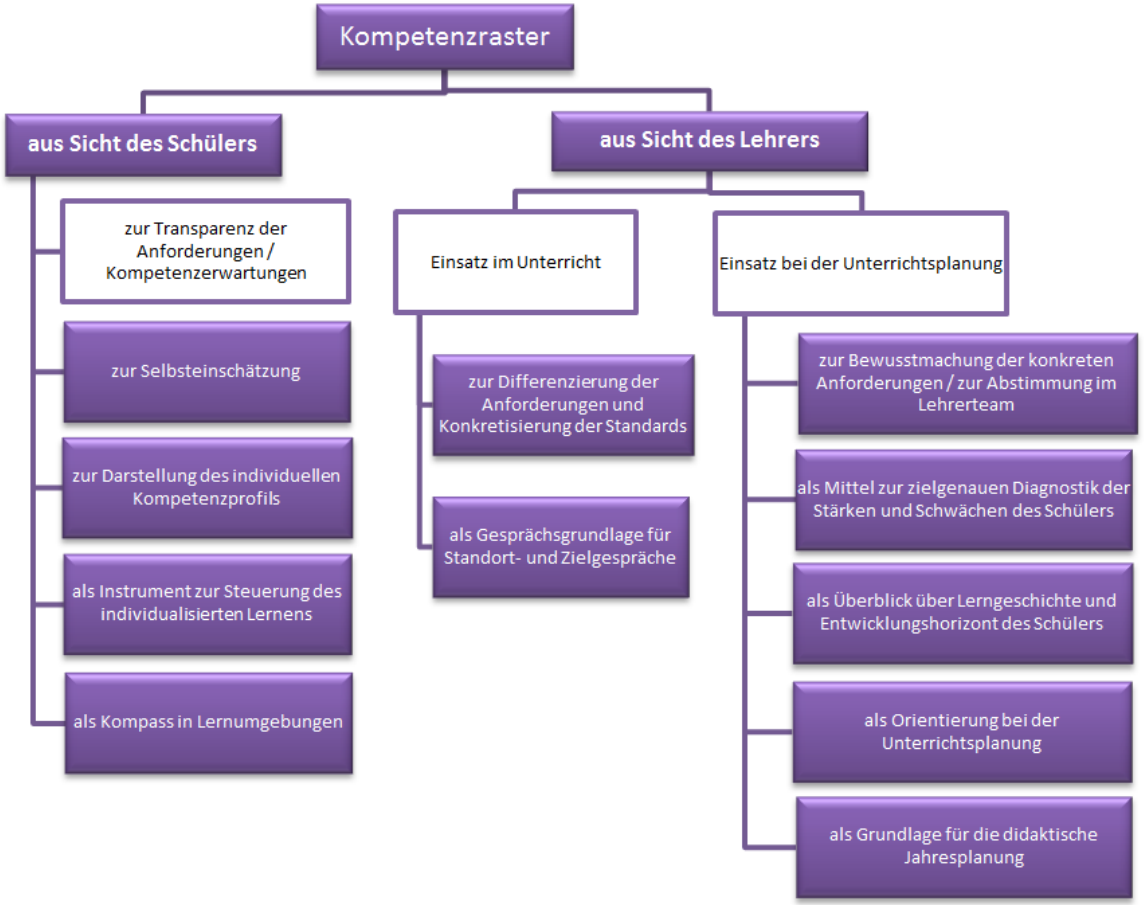


Abbildung 4-1: Ziele des Einsatzes von Kompetenzrastern

4.2 Aufbau von Kompetenzrastern

Wie sind Kompetenzraster aufgebaut?

Grundsätzlich gibt es keine festgelegte Struktur für ein Kompetenzraster. Vielmehr passen Schulen, die damit arbeiten, das Raster an die spezifischen Gegebenheiten vor Ort an und orientieren sich daran, welche Kompetenzen vermittelt werden sollen.

Alle Formen von Kompetenzrastern weisen aber Gemeinsamkeiten im strukturellen Aufbau auf:

Ein Kompetenzraster wird als Tabelle dargestellt, in deren Feldern konkrete Anforderungen an die Schüler formuliert sind. Im Allgemeinen sind in der Vertikalen Kompetenzbereiche aufgeführt, die den Lern- und Arbeitsbereich bestimmen (Was?). Zu diesen Kompetenzbereichen werden in der Horizontalen verschiedene Niveaustufen definiert (Wie gut?).

In der Regel werden vier bis sechs Niveaustufen unterschieden. Die Zahl der Niveaustufen richtet sich nach dem zu erreichenden Kompetenzbereich (Wie stark lässt sich dieser in Stufen unterteilen?). In jeder Stufe steigen die Anforderungen bezogen auf das ausgewählte Kompetenzkriterium, ebenso der Grad der Selbständigkeit und der Komplexität. Gleichzeitig repräsentieren die Niveaustufen auch den Lernfortschritt, den der Schüler Schritt für Schritt bewältigen kann. Auf diese Weise hat der Schüler jederzeit einen Überblick über seinen aktuellen Lernstand und verfügt über klar beschriebene Ziele, die zu erreichen sind.

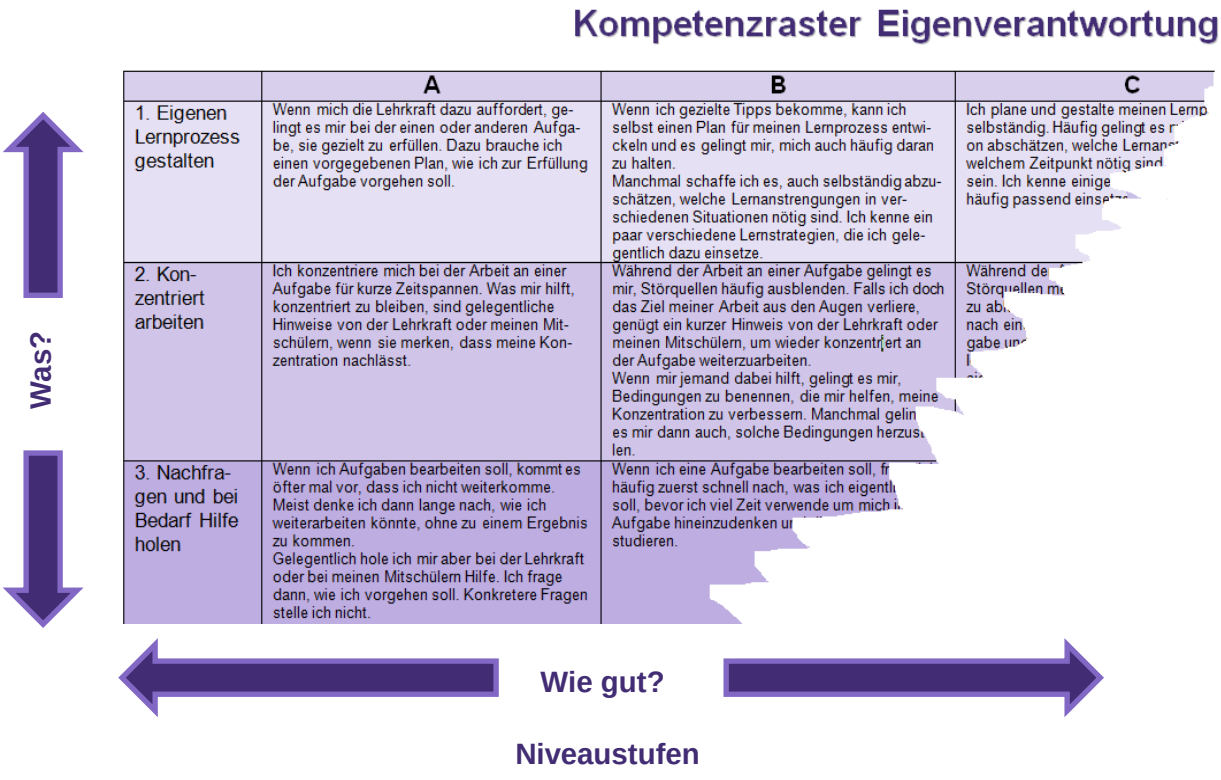


Abbildung 4-2: Aufbau eines Kompetenzrasters

Um das Konzept der Übertragung der Verantwortung auf den Lernenden deutlich zu machen, werden die Kompetenzausprägungen auf den einzelnen Niveaustufen in der Regel aus Sicht des Schülers beschrieben.

Kompetenzraster Kooperatives Lernen

Kriterium	1	2	3	4
Engagement	Wenn ich in der Gruppe mit anderen zusammenarbeite, präsentiere ich Ideen, die meine Gruppenmitglieder manchmal als hilfreich aufnehmen. Häufig höre ich der Diskussion in der Gruppe zu, melde mich aber nicht zu Wort.	Wenn ich in der Gruppe mit anderen zusammenarbeite, präsentiere ich Ideen, die meine Gruppenmitglieder gelegentlich als hilfreich aufnehmen. Ich beteiligе mich an den Diskussionen, bin aber im Vergleich mit den anderen Teammitgliedern eher zurückhaltend. Ich übernehme im geforderten Maß Verantwortung dafür, dass wir ein gutes Ergebnis erstellen.	Wenn ich in der Gruppe mit anderen zusammenarbeite, präsentiere ich Ideen, die meine Gruppenmitglieder meist als hilfreich aufnehmen. Ich beteiligе mich rege an den Diskussionen. Ich übernehme in großem Maß Verantwortung dafür, dass wir ein gutes Ergebnis erstellen und scheue kaum eine Herausforderung.	Wenn ich in der Gruppe mit anderen zusammenarbeite, präsentiere ich ständig Ideen, die meine Gruppenmitglieder als hilfreich und wertvoll aufnehmen. Ich beteiligе mich sehr rege an den Diskussionen, achte aber auch darauf, dass stillere Teammitglieder zu Wort kommen. Ich übernehme in besonderem Maß Verantwortung dafür, dass wir ein gutes Ergebnis erstellen und scheue keine Herausforderung.

Abbildung 4-3: Schülersicht im Kompetenzraster

„Ich beteiligе mich rege an Diskussionen …“

„Ich übernehme …. Verantwortung dafür……“

Durch Kompetenzraster wird auch eine klare Strukturierung erreicht. Die Lernenden haben eine konkrete Vorstellung davon, was sie tun müssen, um die nächste Stufe zu erreichen. Besonders für Schüler im niedrigen Kompetenzbereich kann es einen Anreiz zum Weiterlernen darstellen, wenn sie konkrete Schritte zum Erreichen einer nächsten Stufe erkennen, anstatt gebannt auf ein unerreichbares Fernziel zu starren. Somit kann ein hoher Motivationseffekt erwartet werden.

Gute Raster sollten:

- einen Expertenkonsens abbilden, was eine hohe Kompetenz in einem bestimmten Lerngebiet ausmacht;
- auf Lehrpläne, Bildungsstandards und Richtlinien bezogen sein;
- in einer klaren und prägnanten, für den Schüler gut nachvollziehbaren Sprache verfasst sein, um Fehlinterpretationen und Missverständnissen vorzubeugen;
- eher positive Formulierungen anstatt negative Ausdrücke enthalten und beschreiben, wie erfolgreich eine Person auf einem Gebiet agiert.

Welche Kompetenzbereiche können in einem Kompetenzraster abgebildet werden?

Sowohl überfachliche als auch fachliche Kompetenzen können in ihrer Abstufung in einem Kompetenzraster dargestellt werden.

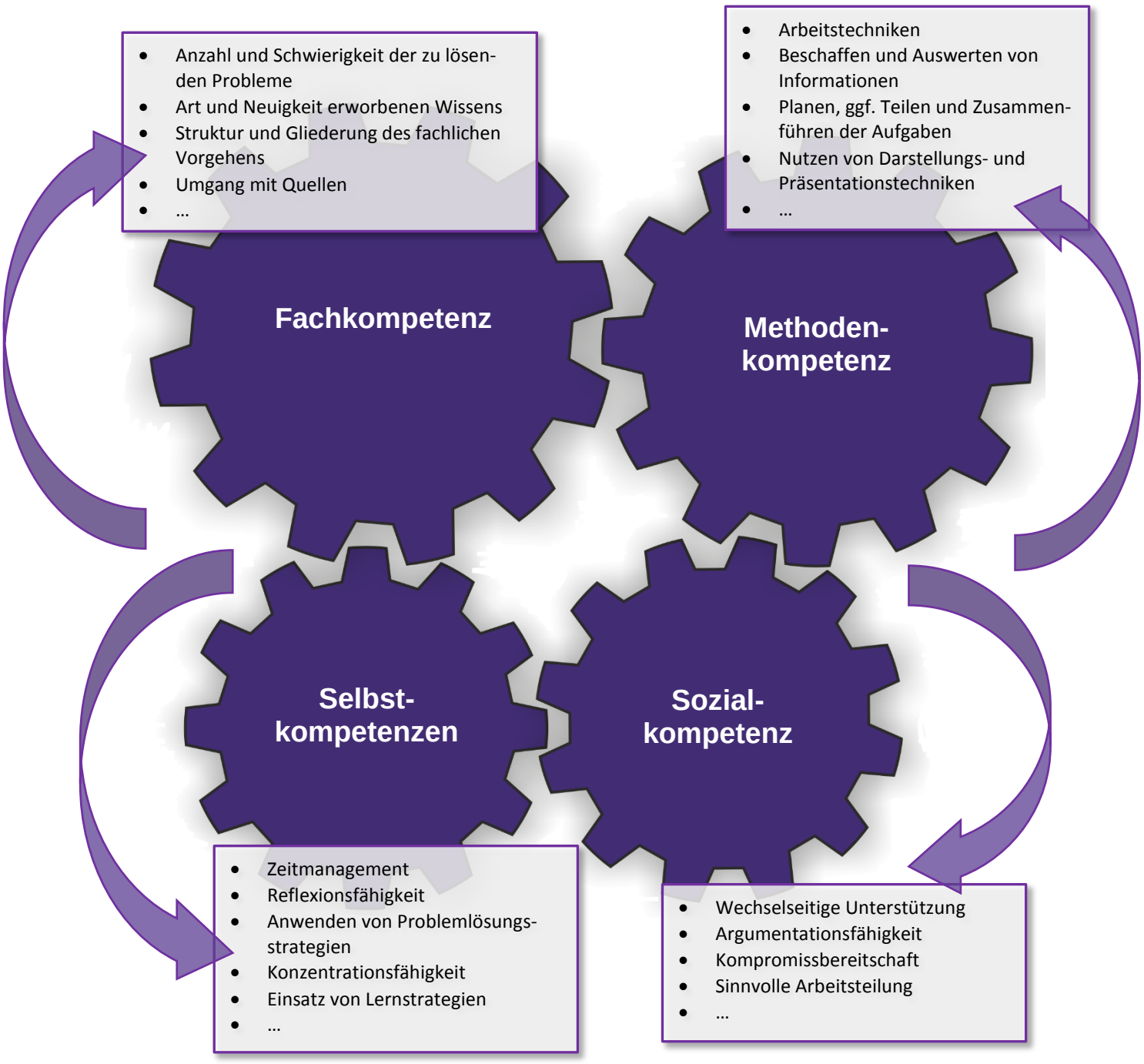


Abbildung 4-4: Welche Kompetenzbereiche können in einem Kompetenzraster abgebildet werden?[24]

[24] vgl. Winter, 2009, S. 40; Grabe et al., 2006, S. 20

Kompetenzraster Bautechnik - fachspezifisch

	A	B	C	D	E	F
1 Umwelt-bewusst handeln	Ich beschreibe die Bedeutung der Umwelt und des Umweltschutzes sowie Maßnahmen des Umweltschutzes.	Ich stelle in beruflichen Situationen Bezüge zum Umweltschutz her.	Ich treffe in Abhängigkeit einer speziellen beruflichen Situation eine begründete Auswahl von Umweltschutzmaßnahmen.	Ich wende mir bekannte Umweltschutzmaßnahmen in Abhängigkeit konkreter beruflicher Situationen angemessen an.	Ich schätze die Zweckmäßigkeit von angewendeten Umweltschutzmaßnahmen im Kontext meines beruflichen Handelns ein.	Ich überdenke die angewendeten Umweltschutzmaßnahmen im Zusammenhang und ändere sie gegebenenfalls.
…						
3 Arbeitsprozesse planen, ausführen und kontrollieren	Ich beschreibe die Notwendigkeit von Maßnahmen zur Arbeitsplanung, -ausführung und -kontrolle.	Ich ordne Maßnahmen der Arbeitsplanung, -ausführung und -kontrolle einer konkreten beruflichen Situation zu.	Ich wähle geeignete Maßnahmen zur Planung, Ausführung und Kontrolle von Arbeitsprozessen aus.	Ich wende geeignete Maßnahmen zur Planung, Ausführung und Kontrolle von Arbeitsprozessen im Rahmen beruflicher Aufgabenstellungen an.	Ich schätze sowohl meinen als auch die Arbeitsprozesse anderer hinsichtlich ihrer Zweckmäßigkeit ein.	Ich übertrage umgesetzte Maßnahmen der Arbeitsplanung, -ausführung und -kontrolle auf neue Anforderungssituationen und verändere sie bei Bedarf.
….						
6 Berufsrelevante Baustoffe verwenden	Ich beschreibe die für mein Berufsfeld wichtigen Baustoffe hinsichtlich ihrer Eigenschaften, ihres Einsatzes sowie ihrer Verarbeitungsvorschriften.	Ich ordne spezifische Baustoffe einem bestimmten Verwendungszusammenhang zu.	Ich wähle Baustoffe entsprechend ihrer spezifischen Eigenschaften und Verarbeitungsvorschriften aus.	Ich verarbeite Baustoffe entsprechend bestehender Richtlinien und Vorschriften und führe entsprechende Baustoffberechnungen durch.	Ich prüfe die Verwendung von Baustoffen hinsichtlich der zu erfüllenden Aufgaben und ihrer Eigenschaften.	Ich beurteile den angemessenen Einsatz der verwendeten Baustoffe und verändere ihn bei Bedarf.
…						
8 Mit Bauzeichnungen umgehen	Ich beschreibe die Bedeutung von Bauzeichnungen als Kommunikations- und Dokumentationsmedium auf der Grundlage bestehender Regelwerke und Normen.	Ich deute einzelne Elemente einer Bauzeichnung unter Berücksichtigung vorhandener Konstruktionsvorschriften.	Ich wähle die Darstellung einer Bauzeichnung und mir bekannte Konstruktionsvorschriften in Abhängigkeit des abzubildenden Objektes aus.	Ich fertige eine Bauzeichnung unter Verwendung spezifischer Konstruktionsvorschriften an.	Ich schätze Bauzeichnungen hinsichtlich ihrer Stimmigkeit ein.	Ich überprüfe Bauzeichnungen im Hinblick auf mögliche Auslassungen und verändere sie bei Bedarf.

Abbildung 4-5: Beispiel eines Kompetenzrasters für fachliche Kompetenzen[25]

Kompetenzraster Bautechnik – allgemein bzw. überfachlich

	A	B	C	D	E	F
…						
2 Im Team arbeiten	Ich beschreibe unterschiedliche Aufgaben und Ansprüche innerhalb eines Teams	Ich nehme unterschiedliche Ansprüche bei Kommunikationsprozessen im Team wahr.	Ich leite meine Aufgaben passend zur Teamstruktur ab.	Ich arbeite mit meinen Teammitgliedern zusammen um meine spezifischen Aufgaben zu erfüllen.	Ich schätze den Prozess und das Ergebnis von Teamarbeit ein.	Ich reflektiere die Teamarbeit und passe mein Verhalten gegebenenfalls an.
…						
4 Methoden anwenden	Ich beschreibe verschiedene Methoden.	Ich übertrage Methoden auf spezifische Lernsituationen.	Ich wähle Methoden zur Gestaltung konkreter Lernsituationen aus.	Ich wende passende Methoden zur Bearbeitung spezifischer Problem- und Aufgabenstellungen an.	Ich schätze den zutreffenden Einsatz einer Methode im Zusammenhang mit einer spezifischen Lernsituation ein.	Ich reflektiere angewandte Methoden im Zusammenhang mit spezifischen Lernsituationen und verändere meine Auswahl bei Bedarf.
…						
6 Selbst gesteuert lernen	Ich beschreibe den (Kompetenz-) Anspruch von Arbeitsaufträgen, Problem- und Aufgabenstellungen.	Ich zeige in konkreten Situationen und für spezielle Anforderungen Mittel und Wege auf, um eigenverantwortlich zu arbeiten.	Ich wähle Mittel und Wege situationsbezogen, bedarfs- und personenorientiert aus.	Ich nutze systematisch und zielorientiert Mittel zur Aufgabenbewältigung und gehe passende (Lösungs-) Wege.	Ich schätze den Beitrag meiner Arbeit zur Aufgabenbewältigung korrekt ein.	Ich verändere meine Arbeitsweise, wenn ich Auslassungen oder Unstimmigkeiten feststelle.
…						

Abbildung 4-6: Beispiel eines Kompetenzrasters für überfachliche Kompetenzen[26]

[25] in Anlehnung an: Grabe et al., 2006, S. 35
[26] in Anlehnung an Vogt, 2011, S. 4 und an: Grabe et al., 2006, S. 36

Was verbirgt sich hinter einem Kompetenzraster?

Hinter jedem Kompetenzfeld des Rasters (Deskriptor) kann entweder eine genauere Beschreibung der jeweiligen Kompetenz stehen oder es werden Möglichkeiten angegeben, wie die eigene Kompetenz überprüft bzw. gesteigert werden kann. Kompetenzraster könnten also ergänzt werden um eine Einbettung in ein System aus Checklisten, Materialien, Orientierungstests, Arbeitsimpulsen und Lernarrangements, die zur aktiven Auseinandersetzung einladen.[27] Hierbei ist jedoch klar zwischen dem Fokus auf fachliche und überfachliche Kompetenzen zu unterscheiden. Ein fachliches Kompetenzraster bietet die Möglichkeit, mit der Bereitstellung gezielten Aufgaben- bzw. Übungsmaterials ein Training zu gewährleisten, das den Schüler auf eine jeweils höhere Stufe im Raster bringt. Ein Raster, welches sich – wie in der vorliegenden Handreichung – auf überfachliche Kompetenzen fokussiert, erfährt hier einen anderen Förderansatz. Punktuelle Trainings bzw. Aufgaben sind zur Förderung z. B. der Selbstkompetenz nicht zielgerichtet. Es kommt vielmehr darauf an, durch die Arbeit mit dem Kompetenzraster ein Bewusstsein beim Schüler zu schaffen, welches sich letztlich förderlich für die Kompetenzentwicklung erweist.

Die in den einzelnen Kompetenzfeldern beschriebenen Kompetenzen können hierzu in Checklisten konkretisiert werden. Die Checklisten helfen, die Kompetenzformulierung im Detail zu verstehen und geben gleichzeitig Impulse, an welchen „Stellschrauben“ der Schüler drehen kann, um eine Kompetenzentwicklung zu erreichen.

[27] vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg 2012, S. 15

Kompetenzraster Eigenverantwortung

	A	B	C	D
1. Eigenen Lernprozess gestalten	Wenn mich die Lehrkraft dazu auffordert, gelingt es mir bei der einen oder anderen Aufgabe, sie gezielt zu erfüllen. Dazu brauche ich einen vorgegebenen Plan, wie ich zur Erfüllung der Aufgabe vorgehen soll.	Wenn ich gezielte Tipps bekomme, kann ich selbst einen Plan für meinen Lernprozess entwickeln und es gelingt mir, mich auch häufig daran zu halten. Manchmal schaffe ich es, auch selbständig abzuschätzen, welche Lernanstrengungen in verschiedenen Situationen nötig sind. Ich kenne ein paar verschiedene Lernstrategien, die ich gelegentlich dazu einsetze.	Ich plane und gestalte meinen Lernprozess meist selbständig. Häufig gelingt es mir, je nach Situation abschätzen, welche Lernanstrengungen zu welchem Zeitpunkt nötig sind, um erfolgreich zu sein. Ich kenne einige Lernstrategien, die ich häufig passend einsetze.	Ich gehe vollständig eigen meinen Lernprozess zu Dazu brauche ich k immer aus eigenem A Ich kann je nach Lernanstrengungen zu sind, dami Lernstrategi einsetze
...				
...				
4. Arbeits-**ergebnisse** einschätzen und optimieren	Wenn mir die Lehrkraft direkte Rückmeldung zur Qualität meines Arbeitsergebnisses gibt, kann ich das, was sie sagt, **akzeptieren**. Um die Ergebnisse nachzubessern, brauche ich eine Musterlösung, die ich übernehmen kann.	Wenn mir die Lehrkraft oder Mitschüler eine Rückmeldung zur Qualität meines Arbeitsergebnisses gibt, kann ich die angesprochenen Punkte **nachvollziehen**. Ich bin in der Lage, meine Arbeitsergebnisse dann nachzubessern, wenn ich dazu Hilfestellung oder Anregungen erhalte.	Ich schätze die Qualität meines Arbeitsergebnisses selbständig und realistisch ein, wenn ich dazu Hilfsmittel wie z.B. Reflexionsbögen erhalte. Ich bessere meine Arbeitsergebnisse selbständig nach und brauche dazu nur gelegentlich noch Hilfestellung oder Anregungen.	Ich ge Ich be ur re
5. Arbeits-**prozesse** reflektieren und weiterentwickeln	Wenn mir die Lehrkraft gezielte Fragen stellt, erinnere ich mich teilweise an die einzelnen Schritte meines Arbeitsprozesses.	Wenn mir die Lehrkraft gezielte Fragen stellt, erinnere ich mich an die einzelnen Schritte meines Arbeitsprozesses. Ich kann beurteilen, ob ich mit meinem Arbeitsprozess das gesetzte Ziel erreicht habe. Wenn man mir generelle Regeln oder immer gleiche Abläufe an die Hand gibt, hilft mir das, ähnliche Arbeitsprozesse zukünftig zu verbessern.	Durch vereinzelte Impulse (durch die Lehrkra oder durch einen Reflexionsbogen) erinnere ich mich an den Verlauf meines Arbe Ich bewerte meist zutreffend, wie ef gearbeitet habe und inwiew Arbeitsprozesses erreicht ha Ich leite durch meine L Erkenntnisse ab, wie ich jeweils verbessern k	

Ich schätze die Qualität meines Arbeitsergebnisses selbständig und realistisch ein, wenn ich dazu Hilfsmittel wie z.B. Reflexionsbögen erhalte.
Ich bessere meine Arbeitsergebnisse selbständig nach und brauche dazu nur gelegentlich noch Hilfestellung oder Anregungen.

Kompetenzfeld (Deskriptor)

Arbeitsergebnisse einschätzen und optimieren **Name:** _____

Checkliste	--	-	+	++
Ich kann Rückmeldungen zur Qualität meines Arbeitsergebnisses **akzeptieren** (z.B. durch die Lehrkraft, durch Mitschüler).				
Geben mir die Lehrkraft oder Mitschüler eine Rückmeldung zur Qualität meines Arbeitsergebnisses, kann ich die angesprochenen Punkte **nachvollziehen**.				
Ich bemerke immer, wenn meine Lösung unvollständig ist.				
Ich bemerke selbständig, wenn meine Lösung zwar in Menge und Optik den Anforderungen genügt, aber die Qualität noch Mängel aufweist.				
Ich nutze aktiv Reflexionsbögen, Kontrollfragen etc. um die Qualität meiner Arbeitsergebnisse zu beurteilen.				
Ich vergleiche meine Lösung selbständig mit den Ergebnissen meiner Mitschüler und kann genau nachvollziehen, wo mein Fehler lag.				
Aufgrund meiner Ursachenanalyse kläre ich, wie ich Fehler in Zukunft vermeiden kann und fasse hierzu Vorsätze.				
Ich erkenne selbständig, worin der Unterschied zwischen der Qualität meiner eigenen Leistung und der Leistung von Mitschülern besteht.				
Ich honoriere die besseren Leistungen meiner Mitschüler bzw. schätze meine eigene (gute) Leistung realistisch ein.				
Ich finde selbständig heraus, dass meine Lösung nicht – wie auf den ersten Blick vermutet – völlig falsch ist, sondern dass nur ein Schritt / eine Entscheidung zum falschen Ergebnis geführt haben.				
Ich bessere aus eigenem Antrieb meine Arbeitsergebnisse nach. Ich schätze hierzu selbständig ein, ob ich meine Aufzeichnungen korrigieren oder ergänzen muss oder sie gegebenenfalls nochmals neu erstellen muss.				
Ich dokumentiere meine Fortschritte und Erkenntnisse in einem Lerntagebuch, Portfolio etc.				

Abbildung 4-7: Kompetenzraster mit Checkliste

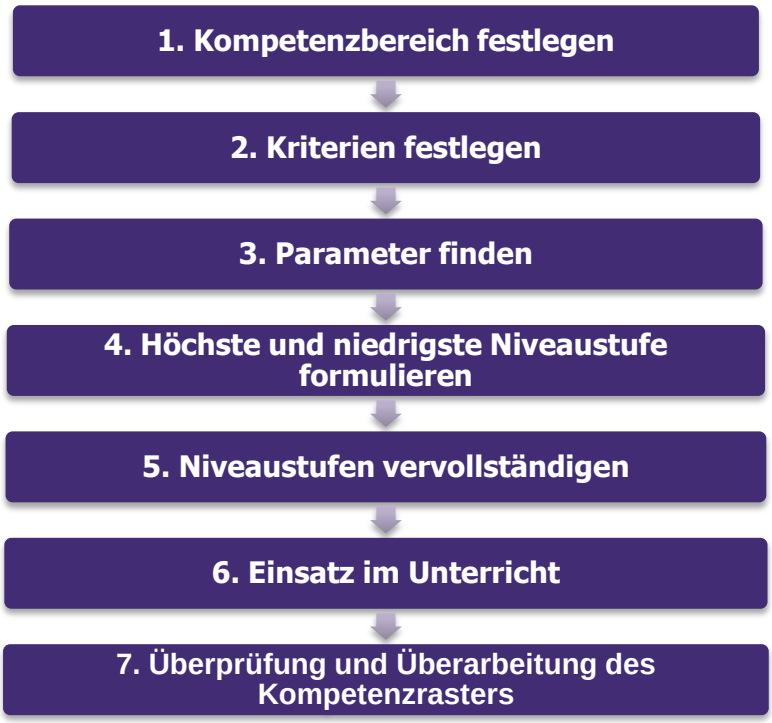
Vor allem bei der Verwendung von fachlichen bzw. berufsspezifischen Kompetenzrastern ergibt sich im Zusammenhang mit der Checkliste die Möglichkeit, passende Arbeitsimpulse, Materialien und Trainingsmöglichkeiten zu hinterlegen, die der Schüler selbständig bearbeiten kann.

4.3 Erstellung von Kompetenzrastern

In welchen Schritten wird ein Kompetenzraster aufgebaut?

Die komplexe Aufgabe, ein Kompetenzraster zu erstellen, soll durch die folgenden Planungsschritte erleichtert werden. Diese systematische Herangehensweise beschleunigt den Erstellungsprozess und verhindert, dass das fertige Produkt mehrmals nachgebessert werden muss.

Grundsätzlich ist es empfehlenswert, ein Kompetenzraster im Lehrerteam anzufertigen. Die Inspiration und der gegenseitige Austausch erleichtern die Aufgabe und sorgen für Klärung, was generell in einer Klasse erreicht werden soll. Somit kann das gemeinsame Erstellen eines Kompetenzrasters als Instrument der Schul- und Unterrichtsentwicklung gesehen werden.



Im Folgenden sollen diese Schritte konkretisiert und anhand eines Beispiels entwickelt werden.

1. Kompetenzbereich festlegen

Ist die Entscheidung getroffen, ein Kompetenzraster zu entwickeln, ist dieser Punkt in der Regel bereits geklärt. Welche Kompetenzen sollen anhand des Kompetenzrasters geprüft werden? Soll das Kompetenzraster z. B. soziale Kompetenzen erfassen? Oder soll lediglich ein Ausschnitt der Sozialkompetenz, wie z. B. die Teamfähigkeit dargestellt werden? Oder soll das Kompetenzraster zur Analyse der Kompetenzentwicklung in einer Unterrichtsreihe dienen und sowohl fachliche als auch überfachliche Kompetenzen enthalten, die in dieser Unterrichtsreihe zum Tragen kommen werden?

Einfluss auf diese Überlegungen haben zum einen curriculare Vorgaben (Welche Kompetenzen sind im Lehrplan und in dessen Vorbemerkungen formuliert?) und zum anderen Zielsetzungen im Lehrerteam bzw. Vorhaben im Schulentwicklungsprozess.

Kompetenzraster Eigenverantwortung

Abbildung 4-8: Schritt 1 Kompetenzbereich festlegen

2. Kriterien festlegen

Steht der Kompetenzbereich für das Kompetenzraster fest, ist es nun hilfreich, beobachtbare Merkmale (Kriterien) zusammenzutragen, die das zu erreichende Verhalten oder Ergebnis beschreiben (für Prozess, Produkt und evtl. Präsentation).

Die Liste der Kriterien sollte jedoch überschaubar bleiben. Eine Maximalzahl von sechs bis sieben Kriterien hat sich in der praktischen Arbeit als sinnvoll erwiesen. Stellt sich heraus, dass für den gewählten Kompetenzbereich zu viele Kriterien zur Beurteilung existieren, wäre es eher sinnvoll, den Themenbereich für das Kompetenzraster einzugrenzen.

Kriterienliste für den Kompetenzbereich Eigenverantwortung:

- Eigenen Lernprozess gestalten
- Konzentriert arbeiten
- Nachfragen und bei Bedarf Hilfe holen
- Arbeitsergebnisse einschätzen und optimieren
- Arbeitsprozesse reflektieren und weiterentwickeln

	A	B
1. Eigenen Lernprozess gestalten •Plan erstellen •Plan einhalten •Lernanstrengungen abschätzen		
2. Konzentriert arbeiten		

Abbildung 4-9: Schritt 2 Kriterien festlegen

Die gefundenen Kriterien bilden die erste Spalte im Kompetenzraster.

3. Parameter finden

Nun muss das jeweilige Kriterium genauer differenziert werden. Welche Aspekte bzw. Parameter beschreiben das Kriterium? Woran kann das Kriterium beobachtet werden?

Dieser Schritt ist sehr wichtig, um eine systematische Vorgehensweise zu gewährleisten und eine spätere Unterscheidbarkeit der Niveaustufen zu erleichtern.

Würde man z. B. beim Kriterium „Konzentriert arbeiten“ die Niveaustufen mit „Ich arbeite gelegentlich konzentriert“, „Ich arbeite häufig konzentriert“ und „Ich arbeite immer konzentriert“ beschreiben, wäre das für den Schüler wenig hilfreich. Parameter wie …

- Dauer der Konzentrationsspanne,
- Fähigkeit, Störquellen auszublenden,
- Techniken, um die Konzentration wiederherzustellen,

- Bedingungen festlegen und schaffen, wie ein Maximum an Konzentration herzustellen ist

helfen dem Schüler, seine Konzentrationsfähigkeit genauer einzuschätzen und geben ihm Hinweise, an welchen Aspekten er ansetzen kann, um im Hinblick auf seine Konzentrationsfähigkeit eine höhere Niveaustufe zu erlangen.

Kriterium „Eigenen Lernprozess gestalten“

Parameter:

- Plan erstellen
- Plan einhalten
- Lernanstrengungen abschätzen
- Lernstrategien einsetzen

Abbildung 4-10: Schritt 3 Parameter finden

Ergeben sich für ein Kriterium zu viele Parameter, müssen entweder Überpunkte gefunden werden oder das Kriterium ist in zwei oder mehrere Kriterien aufzuspalten. Würde ein Kriterium mit sechs oder mehr Parameter beschrieben, erschwert das die Arbeit an der konkreten Ausformulierung der Kompetenzstufen enorm. Je mehr Parameter beschrieben werden, desto eher besteht die Gefahr, zu viele Ausprägungskombinationen zu erhalten. Aus der praktischen Erfahrung zeigt sich, dass zwei bis vier Parameter für die Kompetenzbeschreibung gut handhabbar sind.

4. Höchste und niedrigste Niveaustufen formulieren

Bevor mit der Arbeit begonnen werden kann, die Niveaustufen auszuformulieren, muss geklärt werden, wie viele Kompetenzstufen angelegt werden sollen. Durch die Kompetenzstufen wird der Lernprozess in einzelne Niveaustufen gegliedert. Dabei ist zu beachten, dass die Niveaustufen nicht zu fein gegliedert sein sollten. Mehr als sechs Stufen sind kaum noch klar abzugrenzen und stellen hohe Anforderungen an den Ersteller.

Ideal handhabbar ist die Einteilung in vier oder fünf Niveaustufen. Generell kann hierbei davon ausgegangen werden, dass ein jeweils höheres Bildungsniveau der Schüler auch eine höhere Anzahl der Kompetenzstufen rechtfertigt.

Die Niveaustufen können auf verschiedene Arten benannt werden. Häufig kommt eine Einteilung nach den Stufen A, B, C … oder 1, 2, 3 … vor. Es besteht aber auch die Möglichkeit, die Niveaustufen explizit zu benennen, wie z. B. „Wiedergeben“, „Zusammenhänge herstellen“, „Verallgemeinern“ oder „Wahrnehmung“, „Grundfertigkeiten“, „Gestalten“, „Reflexion“ oder auch eine Einteilung nach „Wissen“, „Verstehen“, „Anwenden“, „Analysieren“, „Reflektieren“ vorzunehmen, was sich eher an kognitiven Lernprozessen und damit an den klassischen Lernzieltaxonomien orientiert.

Sind diese Vorüberlegungen geklärt, beschreibt man für jedes Kriterium in kurzen Sätzen die höchste und die niedrigste Niveaustufe, indem man die vorher festgelegten Parameter verwendet. Da das Kompetenzraster im Wesentlichen ein Instrument für die Hand des Lernenden ist, sollte die Formulierung der Niveaustufen aus der Schülerperspektive erfolgen. Die Formulierungen sollten so sein, dass sie für den Schüler verständlich und leicht zu erfassen sind. Wenn möglich, sollten die Formulierungen beobachtbares Verhalten beschreiben.

	A	B	C	D
1. Eigenen Lernprozess gestalten	Wenn mich die Lehrkraft dazu auffordert, gelingt es mir bei der einen oder anderen Aufgabe, sie gezielt zu erfüllen. Dazu brauche ich einen vorgegebenen Plan, wie ich zur Erfüllung der Aufgabe vorgehen soll.	...	...	Ich gehe vollständig eigenverantwortlich vor, um meinen Lernprozess zu planen und zu gestalten. Dazu brauche ich keinerlei Anstoß, ich gehe das immer aus eigenem Antrieb an. Ich kann je nach Situation einschätzen, welche Lernanstrengungen zu welchem Zeitpunkt nötig sind, damit ich erfolgreich bin. Ich kenne viele Lernstrategien, die ich ganz gezielt auswähle und einsetze.

Abbildung 4-11: Schritt 4 Höchste und niedrigste Niveaustufe

Negative Formulierungen (z. B. „Ich bin nicht in der Lage, eigenständig einen Plan für meinen Lernprozess zu erstellen“) sollten nicht verwendet werden, um eine Demotivation des Schülers zu vermeiden. Können auf der untersten Niveaustufe ein Teil der Parameter nicht beobachtet werden, werden sie in den Text nicht aufgenommen.

5. Niveaustufen vervollständigen

Sind die beiden Rand- bzw. Extremstufen des Kompetenzrasters formuliert, fällt es leichter, die Zwischenstufen zu beschreiben. Wird bei der Arbeit an den Formulierungen jedoch klar, dass eine derartig feine Differenzierung, wie ursprünglich geplant, sprachlich kaum erfassbar ist bzw. für die Schüler nicht mehr deutlich unterscheidbar wäre, sollten eine oder zwei Niveaustufen gestrichen werden.

6. Einsatz im Unterricht

Idealerweise hat das fertige Kompetenzraster den Umfang einer DIN-A4-Seite im Querformat.

Das nun erstellte Kompetenzraster könnte als „Beta-Version“ bezeichnet werden. Erst der konkrete Einsatz im Unterricht zeigt noch Verbesserungspotenziale und -erfordernisse. Dabei sollte nicht nur auf die Beobachtungen der Lehrkraft zurückgegriffen werden, sondern auch die Einschätzung der Schüler. Erfahrungsgemäß können sie sehr gut beurteilen, wie aussagekräftig und hilfreich die einzelnen Aspekte für sie formuliert sind und welche Aspekte evtl. noch fehlen bzw. nicht ohne Weiteres beurteilt werden können.

7. Überprüfung und Überarbeitung des Kompetenzrasters

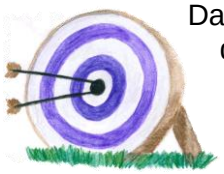
Die Ergebnisse der ersten Einsatzversuche im Unterricht und die Rückmeldungen der Schüler sollten im Kompetenzraster eingearbeitet werden. Damit ist die endgültige Version fertig gestellt.

4.4 Arbeit mit Kompetenzrastern

4.4.1 Diagnostische Zugänge

Art und Umfang der Verwendung von Kompetenzrastern richtet sich in erster Linie nach den anvisierten Zielen. Grundsätzlich lassen sich drei Anwendungsformen unterscheiden, die auch kombiniert werden können:

- Der Schüler schätzt mithilfe des Kompetenzrasters selbst seine Kompetenzen ein.
- Der Lehrer bzw. das Lehrerteam beobachtet den Schüler und schätzt das Kompetenzniveau ein.
- Die Schüler beobachten sich gegenseitig, um eine Fremdeinschätzung vorzunehmen.



Dabei hilft das Kompetenzraster, keine unsystematische Alltagsbeobachtung durchzuführen, sondern wie gefordert zielgerichtet, objektiv und systematisch den Stand sowie die Entwicklung von Kompetenzen zu erfassen.[28] Egal, wer Beobachter ist, er verwendet das Kompetenzraster, um sich gezielt auf vorher ausgesuchte und verifizierte Deskriptoren zu konzentrieren und eine Einschätzung über das Niveau genau dieser abzugeben. Die Fixierung des aktuellen Niveaus gibt dem Beobachter die Möglichkeit, auf die Kriterien der Kompetenzstufen zu achten und so eine valide Aussage über das Niveau des Beobachteten abzugeben. Bei einer einmaligen Beobachtung kann nur eine punktuelle Feststellung der Niveaustufe erfolgen, die nicht zwingend aus den Anstrengungen des Unterrichts hervorgeht, da ein Lernen sowie eine Kompetenzentwicklung schon alleine durch den Schulbesuch ausgelöst wird.[29] Häufigkeit und Zeitpunkt von Beobachtungen sind dementsprechend so zu planen, dass der Nutzen dem Zweck dient und nicht ungewollt Widerstände generiert. Somit unterstützt das Kompetenzraster die Vergleichbarkeit mehrerer Beobachtungen, da immer wieder das gleiche Raster Anwendung findet und die Weiterentwicklung zu einer höheren Kompetenzstufe dokumentiert.

Erfolgsbedingungen vgl. 4.4.3

Selbstbeobachtung/Selbstbefragung

Die Kompetenzraster werden den Schülern ausgehändigt, damit diese eine Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenzen vornehmen können. Die Beobachtungsphase kann teilweise entfallen, da der Schüler seinen Stand bzw. seine Entwicklung in einem selbst gewählten Zeitfenster mit einbezieht. Dadurch wird die Analyse der eigenen Kompetenzen räumlich und zeitlich nicht beschnitten und führt oftmals zu individuellen Ergebnissen, die auch Bedingungen außerhalb des Schulalltags, wie Beziehungsprobleme, Streit in der Familie etc. berücksichtigen. Eine Einschränkung des Beobachtungszeitraums kann jedoch auch gewünscht sein, um eine Vergleichbarkeit mit anderen Schülern zu ermöglichen oder die Entwicklung in einer bestimmten Phase in den Vordergrund zu rücken, z. B. die Entwicklung während eines Projekts oder eines Schuljahres. Dabei kann das eigene Ergebnis deutlich von der Einschätzung des Lehrers abweichen und als Beratungsgrundlage für Feedbackgespräche verwendet werden. Die Schülerselbsteinschätzung trägt zu einer Fokussierung auf eigene Stärken und Entwicklungspoteniale bei und fördert die Qualität des Lernprozesses durch die Ausei-

[28] Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung: Schüler gezielt beobachten – nicht zufällig wahrnehmen; [http://www.foerdern-individuell.de/index.php?Seite=7501&PHPSESSID=3aca20d5485f99cf1f35b69bfe4bfcc8, 17.06.2015]
[29] vgl. Hattie, 2014, S. 2

nandersetzung mit dem eigenen Lernverhalten.[30] Darüber hinaus ist eine konsequente Beurteilung der eigenen Entwicklung machbar, welche beispielsweise durch Zielvereinbarungen mit den Schülern oder durch den Einsatz eines Portfolios unterstützt werden können.

Lehrer beobachten Schüler

Bei der Beobachtung durch den Lehrer verwendet dieser das Kompetenzraster zur Einschätzung von Kompetenzen, deren Erreichen nicht oder unzureichend mithilfe von klassischen Leistungserhebungen interpretiert werden kann. Unterstützend kann der Lehrende hier verschiedene Methoden zur Informationsgewinnung einsetzen. Ein Lehrer-Schüler-Gespräch, ein Interview oder eine Befragung beispielsweise, offenbaren oftmals neue Aspekte bzgl. der Kompetenzen und Kompetenzentwicklung, die durch eine zurückhaltende Beobachtung nicht zu Tage gefördert werden. Da der Einsatz von Kompetenzrastern in den Unterrichtsfluss eingebettet ist und dem Lehrer im Unterricht vielfältige Aufgaben zukommen, ist die Planung des Einsatzes von besonderer Bedeutung.

Schüler beobachten Schüler

Nach einem vorher festgelegten System werden Schüler dazu angehalten, Mitschüler über einen bestimmten Zeitraum zu beobachten. Dies kann offen (der Schüler weiß, dass er beobachtet wird) oder verdeckt (der Schüler weiß nicht, dass er beobachtet wird) geschehen. Dabei kommt jeder in der Klasse als potenzieller Beobachter in Betracht, soweit die sozialen Gefüge im Klassenzimmer berücksichtigt werden. Die Beobachtung durch Schüler hat positive Auswirkungen auf verschiedenen Ebenen. Schüler erhalten andere bzw. oft bessere Beobachtungsergebnisse aus den eigenen Reihen, da Schüler die Kriterien des Kompetenzrasters selbst interpretieren und dem beobachtbaren Verhalten zuordnen. Zudem kann die Qualität der sozialen Beziehungen zwischen den Schülern gesteigert werden, vorausgesetzt, die Beobachtung und das Feedback findet auf einer objektiven und fairen Ebene statt. In diesem Sinne wird die Zusammenarbeit als vorteilhaft erfahren und wirkt sich positiv auf die sozialen Beziehungen aus, was wiederum die Kooperation innerhalb der Klassengemeinschaft fördert.[31]

Als Voraussetzungen für einen erfolgreichen Einsatz von Kompetenzrastern (und Checklisten) bei diesen Beobachtungen durch Mitschüler kann genannt werden:

- Bereitschaft der Schüler, an der Beobachtung mitzuwirken
- Transparenz der Ziele der Beobachtung
- vertrauensvolle Atmosphäre
- regelmäßige / kontinuierliche Reflexionen

[30] vgl. Buschmann R., Wulff T., Dokumentation QuiSS, 2001 [http://www.ganztaegig-lernen.de/media/quiss/Dokumentation_QuiSS_SH.pdf]
[31] vgl. Ulich, 2001, S. 49 ff.

4.4.2 Lehrerrolle

Moderne Lehrpläne weisen neben den fachlichen auch explizit überfachliche Kompetenzen aus. Folglich ist es die neue Herausforderung des Lehrers bzw. des Lehrerteams, zu überprüfen, ob und wie erfolgreich diese im Unterricht erreicht wurden. Das Kompetenzraster gibt dem Lehrer ein Instrument an die Hand, dies zu bewältigen. Der Einsatz von Kompetenzrastern erfordert verschiedene Voraussetzungen, deren Gestaltung ebenso vom Lehrer geleistet werden müssen, um eine gewinnbringende Nutzung zu gewährleisten.

Gestaltung des Unterrichts

Kompetenzen bzw. eine Entwicklung von Kompetenzen können nur dann beobachtet werden, wenn die Situation in der Schule dies auch zulässt. Kompetenz- und lernfeldorientierte Lehrpläne sowie die daraus resultierende notwendige Förderung von selbstreguliertem Lernen fordern von der Lehrkraft ein Umdenken. Durch partnerschaftliche Unterstützung im Lerner-Handeln und als Begleiter im Lernprozess fordert der Lehrende den Lernenden in hohem Maße. Er unterstützt die Schüler dabei, ihre Lernprozesse selbständig zu regulieren.

Damit ein Unterricht dies ermöglicht, sollte er idealerweise folgende Aspekte erfüllen:

- Hohe kognitive und emotionale Aktivierung – die Schüler erhalten die Gelegenheit, möglichst viel selbst zu erkunden, erproben, entdecken, erörtern, planen und zu verwerfen. Sie erhalten Freiräume, innerhalb derer sie selbständig Entscheidungen treffen können. Diese Freiräume erfordern und fördern in hohem Maße Kompetenzen, wie z. B. Selbstverantwortung, selbständige Zielverfolgung und Selbstorganisation.

- Die Schüler sind im Unterricht von Anfang an zuständig bzw. beteiligt, die Lösung der aufgeworfenen Problemstellung zu planen, durchzuführen und auszuwerten.

- Die Problemlösung bzw. das Ergebnis der Überlegungen werden in Handlungsprodukten dargestellt, mit denen sich die Schüler identifizieren und die die Grundlage für die Auswertung und Analyse der Ergebnisse bilden.

Damit setzt der Lehrer die Rahmenbedingungen zum einen so, dass eine Entwicklung von Kompetenz stattfinden kann, zum anderen eine Beurteilung des erreichten Kompetenzniveaus möglich und sinnvoll ist. Die adäquate Umsetzung der kompetenzorientierten Lehrpläne mit dem Ziel, die Handlungskompetenz zu fördern und die Entwicklung der Persönlichkeit zu unterstützen, stellt somit eine Grundvoraussetzung für den erfolgreichen Einsatz von Kompetenzrastern dar.

Intention

Lehrenden und Lernenden müssen die Ziele des Unterrichts bekannt sein. Fachliche Inhalte bereiten hier weniger Probleme als überfachliche Kompetenzen, wie beispielsweise die Sozialkompetenz.

Es zeigt sich, dass eine Überprüfung der Sozialkompetenz eine Operationalisierung erfordert, um den Erreichungsgrad sichtbar zu machen. Das Kompetenzraster zeigt hier, welche beobachtbaren Kriterien bei der Sozialkompetenz erreicht wurden und welche noch zu fördern sind. Das Kompetenzraster gibt somit den Nutzern Teilschritte vor, an welchen das Verhalten und Maßnahmen zur Förderung ausgerichtet werden.

	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4
Interaktion **…mache ich in konstruktiver Zusammenarbeit**	Ich arbeite mit bestimmten Menschen zusammen, wenn es nötig ist. […]	Ich arbeite mit Menschen meist ohne Schwierigkeiten zusammen und tausche Gedanken aus. […]	Ich beteilige mich aktiv am Lerngeschehen und setze mich für gemeinsame Lösungen und positive Entwicklungen ein, wenn ich merke, dass mich andere dabei unterstützen. […]	Ich suche aktiv die Zusammenarbeit mit anderen Menschen und übernehme auch gerne die Leitung einer Gruppe. […]

Abbildung 4-12: Ausschnitt aus einem Kompetenzraster zur Einschätzung der Sozialkompetenz

Der hier dargestellte Ausschnitt aus einem Kompetenzraster zeigt die beobachtbaren Deskriptoren der Kompetenz „Interaktion – konstruktive Zusammenarbeit". Das gemeinsame Ziel besteht darin, das Kompetenzniveau eines Schülers, der beispielsweise auf Stufe 1 steht, zunächst auf Stufe 2 zu bringen. Folglich müssen Wege gefunden werden, wie der Mitschüler sein Verhalten dahingehend ändert, dass er von „Ich arbeite mit bestimmten Menschen zusammen, wenn es nötig ist." auf die Aussage kommt „Ich arbeite mit Menschen meist ohne Schwierigkeiten zusammen und tausche Gedanken aus." Nach dem Erreichen dieser Niveaustufe und allen hier formulierten Verhaltensweisen werden die in Stufe 3 festgesetzten Verhaltensweisen als Ziel anvisiert, bis auch diese vollständig erreicht werden. Somit sind die Ziele im Kompetenzraster klar dargestellt und können von Lehrern und Lernenden angestrebt werden. Erst wenn das Ziel klar definiert ist, kann der Schüler selbst seine nächsten Schritte planen und der Lehrer in eine bestimmte Richtung unterstützen.

Interventionen

„Unterrichten erfordert bewusste Interventionen, um sicherzustellen, dass bei den Lernenden eine gewünschte Veränderung stattfindet."[32] D. h., auch ein kompetenzorientierter und damit am Outcome orientierter Unterricht kommt keineswegs ohne Hilfestellung und Lenkung durch den Lehrer aus.

Das Lehrerverhalten ist dabei an den folgenden Elementen ausgerichtet:

- sich den Lernintentionen bewusst sein
- genau über die Anforderungsstrukturen Bescheid wissen, um bedeutsame und herausfordernde Erlebnisse vermitteln zu können (damit fortschreitende Entwicklung möglich)
- zu Beginn der Aufgabe über ein ausreichendes Verständnis zu bereits vorliegenden individuellen Kompetenzen der Lernenden verfügen
- die Fähigkeit haben, Lernintentionen und Erfolgskriterien mit den Lernenden zu teilen und diese verständlich zu formulieren
- über eine Bandbreite von Lernstrategien verfügen

[32] Hattie, 2014, S. 18

- bereit sein, die Lernenden zu verstehen und sich ihren Situationen, Kontexten und dem vorher Gelernten anzupassen (Lehrer handeln in der Perspektive der Lernenden)
- erkennen, wenn ein Schüler diese Lernintentionen erfolgreich erreicht
- die Fähigkeit haben, „aus dem Weg zu gehen“, wenn das Lernen sich den Erfolgskriterien nähert
- die Fähigkeit haben, Fehler zuzulassen und als Chance zu sehen
- die Fähigkeit haben, sinnvolle Reflexionen zu fördern und Stärken und Schwächen bewusst zu machen[33]

Zudem ist es förderlich, Ziele zu überdenken, anzupassen und bei Bedarf zu spezifizieren. Eine positive Kompetenzentwicklung, wie sie im Unterricht angestrebt wird, kann demnach nur dann entstehen, wenn dem Lernenden die Möglichkeit dazu gegeben wird. Der Lehrer findet sich in einer womöglich ungewohnten Rolle wieder, bei welcher der Lernende Freiheiten zur Kompetenzentwicklung bekommt, jedoch bei Problemen die notwendige Unterstützung erhält. Die Beteiligten halten die Ziele im Auge und können bei Bedarf auf das Kompetenzraster als Grundlage für Gespräche über Stärken, Schwächen und sinnvolle Maßnahmen zurückgreifen. Der Lehrer kann anhand der Niveaueinschätzung ableiten, wie intensiv die Intervention beim einzelnen Schüler sein muss, damit dieser die nächste Kompetenzstufe erreicht.

Austausch und Absprache

Kompetenzen sind in allen Fächern und Lernfeldern gleichermaßen zu fördern, was einen engen Austausch mit Kollegen und anderen Verantwortlichen notwendig macht. Eine gemeinsame lernfeld- und fächerübergreifende Anwendung von Kompetenzrastern ermöglicht eine bessere Einschätzung der Kompetenzentwicklung, da mehrere Perspektiven mit in die Wertung einbezogen werden. Das Kompetenzraster gibt eine Grundlage für den Austausch zwischen Kollegen und ermöglicht ein kooperatives Ausarbeiten eines Kompetenzmodells, das als normativer Anker für die Planung von Unterricht dient.[34] Dies erleichtert die Kommunikation sowie die lernfeld- und fachübergreifende Planung zur Förderung von Kompetenzen.

Feedback

Eine Rückmeldung, gerade im Bereich der überfachlichen Kompetenzen, wird häufig als subjektiv wahrgenommen. Damit beim einzelnen Schüler eine möglichst hohe Akzeptanz für ein Feedback erreicht wird, ist es von großem Vorteil, wenn mehrere Kollegen eines Klassenteams eine Fremdeinschätzung anbieten. Das Kompetenzraster ist dabei die Grundlage für den Austausch über die subjektiven Beobachtungen, die i. d. R. zu unterschiedlichen Feedbacks führen. Der entscheidende Unterschied zu einem Feedbackgespräch ohne eine so ausgearbeitete Grundlage in Form eines Kompetenzrasters ist, dass dies sehr häufig zu unterschiedlichen Interpretationen des Feedbacks führt und somit dem Schüler nicht immer hilft, sein Verhalten anzupassen.

Die Aufgabe des Lehrers ist es, ein Feedback zu geben, das der Schüler auch versteht. Hattie beschreibt u. a. zwei Fehlerquellen, die in diesem Zusammenhang besonders beachtet werden müssen:

[33] vgl. Hattie, 2014, S. 18
[34] Wilbers, 2012, S. 581 ff.

„Schülerinnen und Schüler (und auch Lehrpersonen) suchen oft nach bestätigenden Belegen, indem sie z. B. Feedback anstreben, das ihre aktuellen Überzeugungen oder ihr Verständnis bestätigt. Hingegen ignorieren sie Feedback, das ihren bisherigen Überzeugungen entgegensteht.“[35]

Lob lenkt „die Aufmerksamkeit weg von der Aufgabe, den Prozessen oder der Selbstregulation.“[36] Mit anderen Worten: Lob und Feedback werden verwechselt. Lob enthält kaum aufgabenbezogene Informationen[37], die für eine Kompetenzentwicklung notwendig sind.

Schüler müssen das Feedback zulassen bzw. annehmen, auch wenn dieses der Selbsteinschätzung entgegensteht. Das Kompetenzraster, mit seinen operationalisierten Niveaustufen, wird eingesetzt, um diese und andere Fehlerquellen abzuschwächen.

Grundsätzlich muss ein Feedback drei Fragen beantworten:

- Was sind / waren meine Ziele?
- Welche Fortschritte wurden in Richtung Ziel gemacht?
- Welche Aktivitäten müssen ergriffen werden, um einen größeren Fortschritt zu machen?[38]

Das Kompetenzraster hilft bei der Beantwortung aller Fragen. Zunächst zeigt es in Form der Deskriptoren, welche Ziele erreicht werden sollen und schlüsselt diese auch in Verhaltensweisen auf.

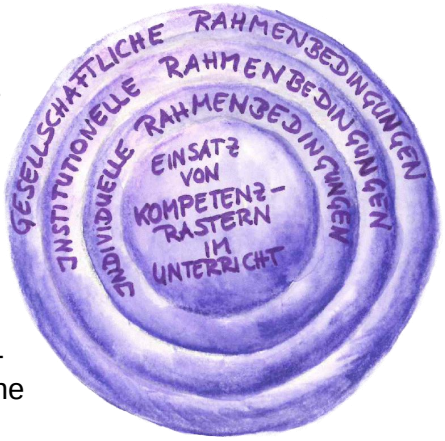
Der Fortschritt wird mithilfe der Niveaustufen dokumentiert und zeigt auch die Bewegung von der einen Stufe zur nächsten. Letzten Endes dient das Kompetenzraster als Grundlage im Feedbackgespräch darüber hinaus dazu, Möglichkeiten aufzuzeigen, wie die nächste Kompetenzstufe erreicht werden kann.

[35] Hattie, 2014, S. 141
[36] ebenda, S. 137
[37] vgl. ebenda
[38] vgl. ebenda, S. 132 ff.

4.4.3 Erfolgsbedingungen

Der erfolgreiche Einsatz von Kompetenzrastern im Unterricht ist von mehreren unterschiedlichen Faktoren abhängig, die sich ergänzen müssen.

Gesellschaftliche Rahmenbedingungen: Kompetenzorientierung



Ausgangspunkt auf gesellschaftlicher Ebene ist ein Wertesystem, das den einzelnen Menschen mit seinen Kompetenzen und nicht allein mit abprüfbarem Wissen, das er wiedergeben kann, in den Mittelpunkt stellt.

Institutionelle Rahmenbedingungen: Schulkultur

Die Ausrichtung des Unterrichts an den Kompetenzen der Schüler und damit weg von einer reinen Auflistung von Lerninhalten, die die Lehrkraft „abarbeitet“, ist auf curricularer Ebene schon seit Langem im Gange bzw. weit fortgeschritten.

Mit kompetenzorientierten Lehrplänen ist der erste Schritt auf institutioneller Ebene getan. Der zweite Schritt findet im Rahmen der Schulen statt.

Die Schulleitung soll der Einführung offen gegenüber stehen. Darüber hinaus kann eine Einbindung möglichst vieler Kollegen bereits im Planungsprozess hilfreich sein, um die Akzeptanz in der Schulfamilie zu steigern.

vgl. hierzu auch Kapitel 5

Die Schulen, die die Kompetenzraster im Rahmen dieser Handreichung erprobt haben, sind dabei ganz unterschiedliche (erfolgreiche) Wege gegangen. Allen vier Schulbeispielen ist gemeinsam, dass die Kompetenzraster zu den überfachlichen Kompetenzen nicht für die Notengebung eingesetzt wurden. Diese Kompetenzen zu fördern und dem einzelnen Schüler individuelles Feedback und Unterstützung zu geben, steht (nach den hier gemachten Erfahrungen) gegen die „Übersetzung“ der Niveaustufen in Noten.

Individuelle Rahmenbedingungen: Bedingungen für die Teamarbeit der Lehrkräfte

Die Einschätzung der Kompetenz eines Schülers, gerade aus dem Blickwinkel eines Lehrers, ist zunächst als subjektiv anzusehen, da eine überfachliche Kompetenz nicht wie bei einer standardisierten Leistungserhebung objektiv abzulesen ist, sondern vielmehr aus individuellen Beobachtungen ein Gesamtbild abgeleitet wird. Offen bei der Einschätzung von Kompetenz ist, ob der zu Beurteilende das beobachtete Verhalten auch in anderen Situationen zeigt, oder die Bewertung nur auf Momentaufnahmen in einem bestimmten Unterricht basiert. Diese Frage kann nur beantwortet werden, wenn die Lehrer eng zusammenarbeiten und dafür auch die Rahmenbedingungen gegeben sind.

- Ein Ziel gemeinsam verfolgen: Die Entwicklung eines spezifischen Zieles stellt im pädagogischen Bereich oft eine Herausforderung dar. Die Teammitglieder müssen sich stets mit dem Ziel identifizieren und das Ziel vertreten können.

- Eine direkte Zusammenarbeit: Effektive Teams verfügen über Eigenschaften wie situative Anpassungsfähigkeit, Methodenkompetenz, Zielorientierung und Empathie, die eine gute Zusammenarbeit ermöglichen.

- Teamfähigkeit: Die Mitglieder bringen sich in die gemeinsame Teamleistung ein, arbeiten konstruktiv mit den anderen zusammen, fühlen sich für den Gesamterfolg persönlich verantwortlich und sind kritikfähig.

- Kommunikation: Kommunikation ist unabdingbar. Das Gespräch zwischen den Teammitgliedern bietet die Möglichkeit, Vertrauen untereinander aufzubauen und die zwischenmenschlichen Beziehungen zu fördern. Ein überdurchschnittliches Team zeichnet sich durch gute Konfliktlösestrategien, Vermeidung von Verteidigungshaltungen und einen offenen Umgang mit Kritiken aus.

- Unterstützung: Eine förderliche und hilfreiche Unterstützung sollte von der Schulleitung erfolgen, ebenfalls sollten die restlichen Teammitglieder unterstützend wirken.

- Kollektive Normen der Zusammenarbeit: Normen und Richtlinien müssen von allen Teammitgliedern akzeptiert, eingehalten und umgesetzt werden.

- Ein gemeinsames Qualitätsverständnis: Alle Teammitglieder müssen eine Basis schaffen, auf der sie die gleichen Werte und Normen vertreten.[39]

Aus den Bedingungen für eine erfolgreiche Teamarbeit lassen sich verschiedene Regeln für die erfolgreiche Implementierung von Kompetenzrastern im Klassenverband ableiten. Dabei muss ein Konsens über die angeführten Punkte gefunden und dieser auch durch eine gemeinsame Planung und Durchführung von allen Kollegen anerkannt werden.

Einsatz von Kompetenzrastern im Unterricht

Die verschiedenen Einsatzmöglichkeiten von Kompetenzrastern und der damit verbundene Ressourcenbedarf werden in den einzelnen Schulversuchen beschrieben, weswegen hier nur kurz auf den Zeitfaktor eingegangen wird.

Die Frage des Ressourcenbedarfs kann nicht allgemein beantwortet werden, da dies von verschiedenen Faktoren abhängt, beispielsweise wie intensiv der Einsatz von Kompetenzrastern stattfindet und welche Reaktionen aufgrund der Ergebnisse folgen. Grundsätzlich sind jedoch die Phasen Erstellung (soweit nicht schon geschehen), Anwendung, Diagnose und Feedback bzw. Zeit für weitere pädagogische Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung einzuplanen. Zudem weist schon der Begriff Kompetenzentwicklung auf einen Prozess hin, dessen Stand an mehreren Zeitpunkten gemessen wird, was ein wiederholtes Anwenden des Rasters impliziert.

Erstellung	Anwendung	Diagnose/Feedback	Reaktion
Operationalisierung der Kompetenzen (Deskriptoren)	Schüler/Schüler-Bewertung	Analyse des Kompetenzrasters	Feedbackgespräche
Formulierung der Stufen	Lehrer/Schüler-Bewertung		Abstimmen pädagogischer Maßnahmen
Überprüfen der Validität der Deskriptoren	Selbsteinschätzung		Konzeption folgender Unterrichtseinheiten
…	…	…	…

Tabelle 1: Einsatzmöglichkeiten eines Kompetenzrasters

[39] Hissnauer, o.J., S.15

Je genauer die Planung durchgeführt wurde, desto besser werden die Beteiligten bei der Durchführung ihrer Beobachtung zurechtkommen. Es wird empfohlen, die Planung in Teams durchzuführen, was das Ausarbeiten nicht nur erleichtert, sondern auch die Akzeptanz im Kollegium stärkt. Dabei ist die Zeit für das Erstellen sowie Anpassen des Rasters auf die individuellen Bedingungen einzuplanen.

5 Kompetenzraster konkret – Auszüge aus der schulischen Anwendung und Erprobung

Im Folgenden werden vier sehr unterschiedliche Praxisbeispiele geschildert, die jeweils in Fachbereichen beruflicher Schulen von Kollegenteams ausgearbeitet und erprobt wurden. Im Anhang finden sich zusätzliche Materialien und Vorlagen der jeweiligen Umsetzungsbeispiele.

5.1 Kompetenzraster ‚Eigenverantwortung' – Berufsschule II in Kempten / Fachbereich Groß- und Außenhandel

Die Lehrkraft präsentiert der Klasse eine komplexe, realitätsnahe Problemstellung, welche zunächst ausführlich diskutiert wird. Die Lehrkraft fordert die Schüler dazu auf, das Ziel der Unterrichtseinheit festzulegen und das weitere Vorgehen zu planen. Wie an die Problemstellung heranzugehen ist, wird bereits im Plenum andiskutiert. Daraufhin werden die Schüler mit weiteren betrieblichen Materialien versorgt, die es ihnen ermöglichen sollten, die Problemstellung zu lösen.

Die Schüler begeben sich in ihre festen Arbeitsgruppen und beschäftigen sich mit dem Material. Bei einem Rundgang wird die Lehrkraft in Gruppe 1 gefragt: „Was sollen wir überhaupt machen? Wir kapieren das nicht!", in Gruppe 2 arbeiten Lisa und Sergio sehr intensiv, während die beiden anderen Gruppenmitglieder heftig über ein neues Smartphone-Modell diskutieren. Bei Lisa und Sergio beobachtet die Lehrkraft, dass die beiden zunächst das Material sortieren und einen Plan für das weitere Vorgehen machen. Im weiteren Arbeitsverlauf kontaktieren sie die Lehrkraft bei einer speziellen Detailfrage. Gruppe 3 arbeitet eifrig, jedoch ist zu erkennen, dass nach Versuch und Irrtum vorgegangen wird, es liegt keine Planung oder Aufgabenverteilung zugrunde. Gruppe 4 hat den Überblick über die vorliegenden Materialien verloren und versucht bis zum Ende der Arbeitszeit, punktuell an einzelnen Aspekten zu arbeiten. Auf Nachfrage der Lehrkraft nach festgehaltenen Ergebnissen bekommt sie die Antwort: „Wir diskutieren noch, das schreiben wir alles am Ende auf."

Am Ende der Arbeitszeit sind die Gruppen 2 und 3 zu einem Ergebnis gelangt, bei Gruppe 1 liegen nur Teilergebnisse vor, welche rudimentär auf den Arbeitsunterlagen dokumentiert worden sind. Gruppe 4 hat letztlich kein brauchbares Ergebnis erzielt und nichts dokumentiert. Lisa und Sergio aus Gruppe 2 präsentieren ihr Ergebnis, welches eine sinnvolle Problemlösung darstellt und nach einer kurzen, von der Lehrkraft geführten Diskussion im Plenum von den beiden selbst mit kleinen Korrekturen versehen wird. Eine Nachfrage bei Gruppe 3, welche ebenfalls ein Ergebnis erzielt hatte, ergab: „Wir haben das irgendwie anders, das Ergebnis von Lisa und Sergio passt schon". Eine weitere Auseinandersetzung mit dem Ergebnis von Gruppe 3 erfolgt nicht. Gruppe 1 übernimmt die präsentierte Lösung in ihre Unterlagen und streicht die vorher von ihnen selbst erarbeiteten Inhalte komplett anstatt sie zu überarbeiten. Gruppe 3 verlässt sich auf das eigene Ergebnis und unternimmt nichts. Gruppe 4 lässt sich das Ergebnis von Lisa und Sergio kopieren, da für ein komplettes Abschreiben der Lösung die Zeit ihrer Meinung nach nicht reicht. Nach ihrer Präsentation überlegen Lisa und Sergio, woran es lag, dass sich bei ihrer Problemlösung kleine Fehler ergeben hatten. Sie überlegen, wie sie diese bei der nächsten Problembearbeitung vermeiden könnten.

Eine Leistungserhebung in der nächsten Woche offenbart bei den meisten Schülern große Wissenslücken und Fehlkonzepte.

Nach Herausgabe der Leistungserhebung fordern die Schüler zukünftig Musterlösungen für die erarbeiteten Inhalte.

Auch wenn diese Darstellung etwas überzogen erscheint, macht sie doch deutlich, dass die Schüler ein eindeutiges Defizit an Selbstkompetenz und Eigenverantwortung aufweisen. Unsere pädagogische Aufgabe ist es, diese Kompetenzen im Rahmen unseres Unterrichts so zu fördern, dass es den Schülern sowohl gelingt, ihren eigenen Lernprozess selbständig zu gestalten, konzentriert zu arbeiten, sich punktuell und gezielt Hilfe zu holen, eigene Arbeitsergebnisse einzuschätzen und optimieren zu können als auch ihre Arbeitsprozesse zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Eine Möglichkeit, dies zu erreichen, ist die Arbeit mit einem Kompetenzraster.

5.1.1 Organisatorische Rahmenbedingungen

An der Staatlichen Berufsschule II Kempten werden im Fachbereich Groß- und Außenhandel jeweils zwei Parallelklassen der Jahrgangsstufen 10 bis 12 von insgesamt sieben Kollegen unterrichtet. Ca. 70 % unserer Schüler verfügen über den Mittleren Bildungsabschluss, 10 % über einen qualifizierenden Hauptschulabschluss und 20 % über ein Fach- bzw. allgemeines Abitur.

Das Lehrerteam setzt sich aus sieben Lehrkräften zusammen, die sowohl die fachspezifischen als auch die allgemeinbildenden Fächer unterrichten. Seit acht Jahren ist es bei uns üblich, wöchentlich eine Teamstunde abzuhalten, in der wir den Austausch über unsere Schüler pflegen und unsere Arbeit in den Klassen organisieren. Im Rahmen dieser Teamstunde wurde häufig über die noch zu verbessernden Selbstkompetenzen unserer Schüler beraten und verschiedene Ansätze verfolgt, hierfür eine stärkere Förderung in den Unterricht zu integrieren.

5.1.2 Darstellung des Konzepts

Seit der Neuordnung des Lehrplans für Kaufleute im Groß- und Außenhandel im Jahr 2006 unterrichten wir in allen Lernfeldern durchgängig kompetenzorientiert. Alle Unterrichtseinheiten wurden im Kollegenteam erarbeitet und stehen neuen Kollegen digital zur Verfügung.

Unsere Schüler werden mit komplexen Problemstellungen konfrontiert, die sie selbständig bewältigen müssen. Eine hohe Schüleraktivität und Schülerselbstverantwortung ist für dieses Unterrichtskonzept erforderlich. Wir haben ein Modellunternehmen entwickelt, das den Handlungsrahmen für die zu bearbeitenden Problemstellungen bietet. Realistische betriebliche Materialien dienen zur selbständigen Erarbeitung der fachlichen Inhalte. Unser Ziel ist es, unseren Schülern auf diese Weise nicht nur fachliche Kompetenzen zu vermitteln, sondern sie in ihrer Entwicklung zu in hohem Maß selbständig agierenden und mitdenkenden Mitarbeitern und Bürgern zu unterstützen. Daher spielt die Vermittlung von überfachlichen Kompetenzen wie Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenzen eine zentrale Rolle im Unterricht. Damit erfüllen wir die Intention des Lehrplans, wie aus den untenstehenden Auszügen beispielhaft ersichtlich ist.

3 Leitgedanken für den Unterricht an Berufsschulen

Lernen hat die Entwicklung der individuellen Persönlichkeit zum Inhalt und zum Ziel. Geplantes schulisches Lernen erstreckt sich dabei auf vier Bereiche:

- Aneignen von bildungsrelevantem Wissen,
- Einüben von manuellen bzw. instrumentellen Fertigkeiten und Anwenden einzelner Arbeitstechniken, aber auch gedanklicher Konzepte,
- produktives Denken und Gestalten, d. h. vor allem selbstständiges Bewältigen berufstypischer Aufgabenstellungen,
- Entwickeln einer Wertorientierung unter besonderer Berücksichtigung berufsethischer Aspekte.

Diese vier Bereiche stellen Schwerpunkte dar, die einen Rahmen für didaktische und methodische Entscheidungen geben. Im konkreten Unterricht werden sie oft ineinander fließen.

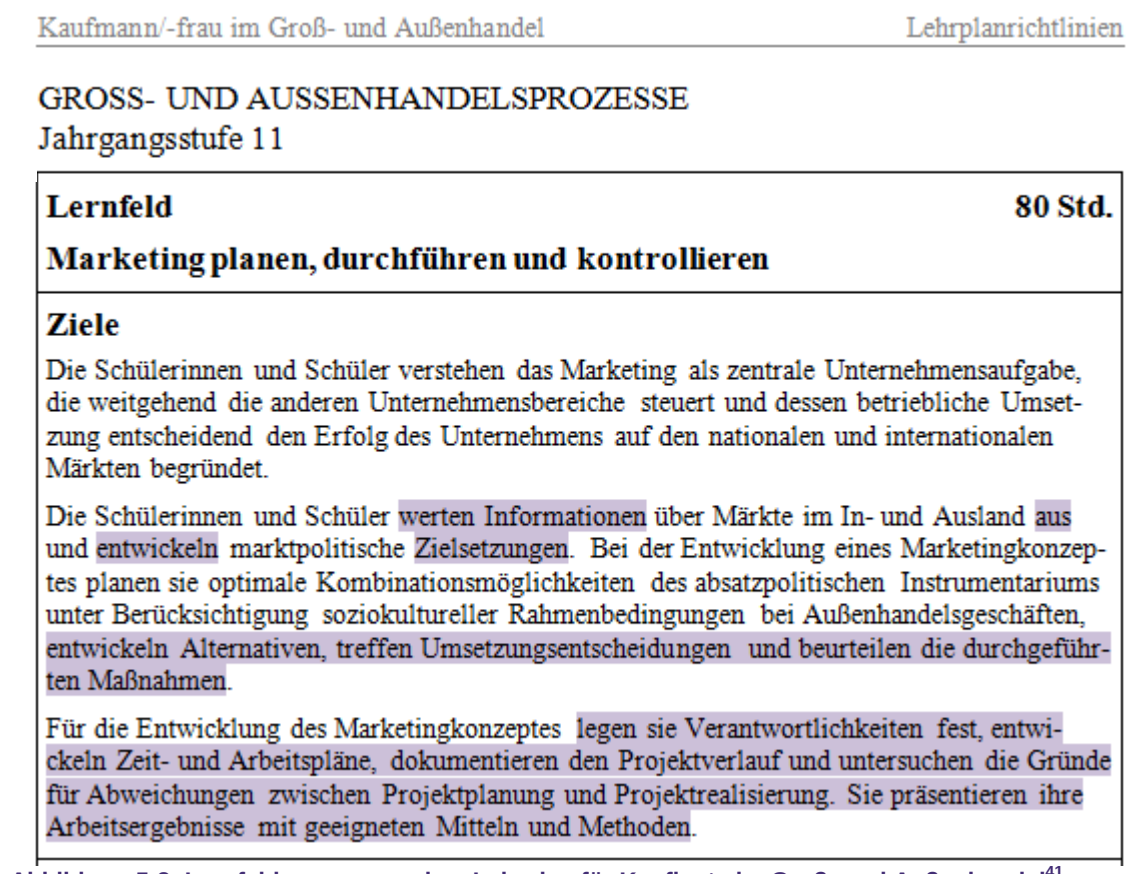
Die enge Verknüpfung von Theorie und Praxis ist das grundsätzliche didaktische Anliegen der Berufsausbildung. Für die Berufsschule heißt das: Theoretische Grundlagen und Erkenntnisse müssen praxisorientiert vermittelt werden und zum beruflichen Handeln befähigen. Neben der Vermittlung von fachlichen Kenntnissen und der Einübung von Fertigkeiten sind im Unterricht verstärkt überfachliche Qualifikationen anzubahnen und zu fördern.

[…]

Im Hinblick auf die Fähigkeit, Arbeit selbstständig zu planen, durchzuführen und zu kontrollieren, sind vor allem die bewusste didaktische und methodische Planung des Unterrichts, die fortlaufende Absprache der Lehrer für die einzelnen Fächer bis hin zur gemeinsamen Planung fächerübergreifender Unterrichtseinheiten erforderlich. Darüber hinaus ist im Sinne einer bedarfsgerechten Berufsausbildung eine kontinuierliche personelle, organisatorische und didaktisch-methodische Zusammenarbeit mit den anderen Lernorten des dualen Systems sicherzustellen.

Abbildung 5-1: Einführung in den Lehrplan für Kaufleute im Groß- und Außenhandel[40]

[40] Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2006, S. 4



Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel Lehrplanrichtlinien

GROSS- UND AUSSENHANDELSPROZESSE
Jahrgangsstufe 11

Lernfeld **80 Std.**

Marketing planen, durchführen und kontrollieren

Ziele

Die Schülerinnen und Schüler verstehen das Marketing als zentrale Unternehmensaufgabe, die weitgehend die anderen Unternehmensbereiche steuert und dessen betriebliche Umsetzung entscheidend den Erfolg des Unternehmens auf den nationalen und internationalen Märkten begründet.

Die Schülerinnen und Schüler werten Informationen über Märkte im In- und Ausland aus und entwickeln marktpolitische Zielsetzungen. Bei der Entwicklung eines Marketingkonzeptes planen sie optimale Kombinationsmöglichkeiten des absatzpolitischen Instrumentariums unter Berücksichtigung soziokultureller Rahmenbedingungen bei Außenhandelsgeschäften, entwickeln Alternativen, treffen Umsetzungsentscheidungen und beurteilen die durchgeführten Maßnahmen.

Für die Entwicklung des Marketingkonzeptes legen sie Verantwortlichkeiten fest, entwickeln Zeit- und Arbeitspläne, dokumentieren den Projektverlauf und untersuchen die Gründe für Abweichungen zwischen Projektplanung und Projektrealisierung. Sie präsentieren ihre Arbeitsergebnisse mit geeigneten Mitteln und Methoden.

Abbildung 5-2: Lernfeldauszug aus dem Lehrplan für Kaufleute im Groß- und Außenhandel[41]

Um den Schülern den Zusammenhang betrieblicher Prozesse deutlich zu machen, streben wir danach, Lernfelder und auch allgemeinbildende Fächer eng zu verzahnen.

Die Erfahrung der letzten acht Jahre zeigt uns, dass unsere Schüler mit dieser Art des Unterrichts sowohl hohe Fachkompetenzen als auch ausgeprägte soziale Kompetenzen erwerben konnten. In der Regel überdurchschnittliche Prüfungsergebnisse und ein harmonisches Klassenklima mit gegenseitiger Wertschätzung machen dies deutlich.

Eine größere Hürde stellte in der Vergangenheit die Entwicklung der Selbstkompetenz dar. Der eigenverantwortliche Umgang mit dem eigenen Lernprozess, die selbständige Entwicklung von Arbeitsplänen und Lernstrategien, die konzentrierte Arbeit und die selbständige Optimierung von Arbeitsergebnissen und -prozessen fällt unseren Schülern i. d. R. sehr schwer.

Diese Defizite zeigen sich deutlich in folgenden beispielhaften Schülerbeobachtungen der Lehrkräfte:

- lässt andere in der Gruppe arbeiten
- denkt nicht mit, gibt Verantwortung für den Lernprozess an Lehrkraft ab, „Was sollen wir machen?“

[41] Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2006, S. 16

- Planen des Vorgehens zur Problemlösung wird nicht vorgenommen, arbeitet im Try-and-Error-Verfahren
- keine / kurze Konzentration
- bewältigt Material- bzw. Informationsfülle nicht (kann nicht sortieren, strukturieren, wichtige Informationen aus Text rausfiltern, Unwichtiges verwerfen)
- fragt bei Unklarheiten nicht nach
- verfügt nicht über Lernstrategien (Stoff in Struktur visualisieren, markieren, exzerpieren, …) bzw. setzt Lernstrategien nicht gezielt und selbständig ein (nur nach Aufforderung)
- schreibt in Arbeitsphasen erst mal gar nichts auf / wartet auf „Musterlösung“
- übernimmt präsentierte Ergebnisse nicht in seine Unterlagen
- statt eigenes Ergebnis zu ergänzen, wird alles durchgestrichen (kein Vertrauen in eigene Leistung, keine echte Auseinandersetzung mit Ergebnis)
- achtet nicht selbst darauf, dass die Arbeitsergebnisse wirklich stimmen, überprüft nicht, fragt nicht nach, ob das Erarbeitete wirklich richtig ist
- übernimmt nicht die Verantwortung für seine Fehler oder die unvollständige Lösung (andere sind schuld)
- forscht bei eigenen Fehlern nicht nach Ursache, Erklärung, sondern übernimmt nur Lösung unreflektiert von anderen
- fordert Musterlösung
- sorgt nicht selbst dafür, dass er über alles relevante Material am Ende der Unterrichtseinheit oder nach Fehltagen verfügt, sondern erwartet, dass er von der Lehrkraft oder von Mitschülern versorgt wird
- setzt sich keine eigenen Ziele
- reflektiert nicht über seinen Arbeitsprozess und formuliert keine Vorsätze, um den Arbeitsprozess zukünftig zu optimieren

…

Das eigenverantwortliche Nutzen des höheren unterrichtlichen Freiraums waren unsere Schüler mehrheitlich aus ihrer bisherigen Schulerfahrung nicht gewohnt. Dafür erwarteten sie von der Lehrkraft ein kleinschrittiges Vorgehen und definierte Arbeitsergebnisse.

Auch wenn die Eigenverantwortung ein höchst individueller Vorgang ist, der nur wenig von außen und durch die Gruppe gesteuert werden kann, wollten wir an dieser Stelle ansetzen. Wir sahen in dieser Kompetenz die Voraussetzung für den „selbständigen Mitarbeiter“, der mitdenkt und der am Arbeitsplatz Verantwortung tragen muss und darf. Unser Ziel war es, bei den Schülern ein größeres Bewusstsein zu schaffen, was konkret für sie bedeutet, Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen und auch klarzumachen, was wir von ihnen erwarten. Wir wollten unseren Schülern deutlich machen, welchen Mehrwert sie für sich durch ein Engagement auf diesem Kompetenzfeld erzielen können. Es sollte ihnen

klar werden, worauf es ankommt, wenn es darum geht, eigenverantwortlich Probleme zu lösen und den eigenen Lernprozess selbständig voranzutreiben und zu sichern. Gleichzeitig wollten wir sie animieren, selbstreflexiv das eigene Vorgehen zu bewerten und sich konkrete Ziele zu setzen, um sich weiterzuentwickeln. Für uns als Kollegen sollte eine Möglichkeit geschaffen werden, diagnostisch in diesem Bereich tätig zu werden.

Die oben dargestellten Defizite waren uns über mehrere Schuljahre hinweg zunehmend deutlicher ins Auge gestochen und sorgten häufig in Teamsitzungen für Diskussionen, wie diesem Missstand zu begegnen wäre. Trainingseinheiten für Lernstrategien, gelegentliche Reflexionsrunden zum Erfolg der Gruppenarbeit und Appelle brachten nicht in dem Umfang Erfolg, wie erwartet.

Anlässlich eines Seminartages zum Thema „Metakognition und Lernstrategien“ entstand in unserem Team die Idee, anhand eines Kompetenzrasters für die Schüler Klarheit zu schaffen, was wir von ihnen im Rahmen der Selbstkompetenz erwarten bzw. was Selbstkompetenz konkret ausmacht. Dieses Kompetenzraster sollte den Schülern zunächst zur Selbsteinschätzung dienen, später sollten Checklisten die zu entwickelnden Kompetenzen konkretisieren, so dass sich die Schüler fest umrissene Ziele setzen konnten. Uns Lehrern sollte das Kompetenzraster helfen, die Kompetenzen unserer Schüler treffsicherer als bisher zu diagnostizieren und auch als Grundlage für Feedbackgespräche dienen. Es war uns außerdem wichtig, ein Instrument an der Hand zu haben, welches zeitökonomisch im Unterricht einsetzbar wäre und eng mit der fachlichen Arbeit im Unterricht verzahnt werden könnte.

Wir machten uns gemeinsam an die Arbeit, dieses Kompetenzraster zu erstellen. Aus einer Vielzahl „gewünschter“ Inhalte wurde im Lauf der Entwicklungsarbeit eine überschaubare Zahl von Kompetenzbereichen definiert. Ein wichtiges Kriterium für die Auswahl der Kompetenzbereiche war die Möglichkeit, diese auch beobachten zu können. Einige von uns ursprünglich vorgesehenen Aspekte spielen sich fast ausschließlich im Kopf des Schülers ab und sind für Außenstehende kaum bzw. höchstens über Schlussfolgerungen zu erfassen und wurden somit eliminiert.

Aufgrund des Kompetenzrasters erstellten wir für jeden Kompetenzbereich Checklisten, die die einzelnen Kompetenzfelder mit Beispielen oder konkreten Handlungen operationalisierten. Dies sollte den Schülern die Möglichkeit geben, an sich selbst genau zu beobachten, ob und wie sie im Rahmen des Kompetenzfeldes agieren.

5.1.3 Schulspezifisches Implementierungsvorgehen

Einsatzbereiche

Für den Einsatz im Unterricht wählten wir zunächst die 10. Jahrgangsstufe der Kaufleute im Groß- und Außenhandel mit zwei Parallelklassen und wöchentlich jeweils zwei Schultagen aus. Da diese Klassen im ersten Ausbildungsjahr waren und sich somit neu an unserer Berufsschule befanden, sahen wir hier das größte Entwicklungspotenzial. Die Einführung in den Klassen starteten wir Ende November. Zu diesem Zeitpunkt waren die Schüler bereits an die für sie neue, offene Arbeitsweise im Unterricht gewohnt, es hatten sich feste Arbeitsgruppen gebildet und es hatte bis dahin schon einige Arbeit an der Sozial- und Methodenkompetenz stattgefunden.

Wir führen in unseren Klassen seit Jahren regelmäßig Evaluationen zum Unterricht durch. Die erste Befragung findet in der 10. Jahrgangsstufe ca. Ende November statt. Hier müssen die Schüler vor allem angeben, wie sie mit der selbständigen Arbeit an komplexen Problemstellungen in Kooperation mit ihren Gruppenmitgliedern zurechtkommen und welche Kompetenzen aus ihrer Sicht dadurch besonders gefördert werden. Die Auswertung der Erhebung

wird mit den Schülern ausführlich diskutiert. Wir nutzen diese Gelegenheit, den Schülern den Sinn des selbständigen und selbstverantwortlichen Arbeitens nochmals zu verdeutlichen. Durch die Diskussion findet u. a. eine Sensibilisierung der Schüler für die Thematik der Lern- und Arbeitsstrategien und der Selbstreflexion statt. Dies bot uns jetzt eine ideale Grundlage, um die Arbeit mit einem Kompetenzraster zu begründen und einzuführen.

Der Einsatz des Kompetenzrasters wurde von allen in den Klassen unterrichtenden Kollegen getragen und umgesetzt. Die folgende Abbildung zeigt, wie die zeitliche Implementierung der Arbeit mit Kompetenzrastern erfolgte.

Kompetenzraster Eigenverantwortung

	A	B	C	D
1. Eigenen Lernprozess gestalten	Wenn mich die Lehrkraft dazu auffordert, gelingt es mir bei der einen oder anderen Aufgabe, sie gezielt zu erfüllen. Dazu brauche ich einen vorgegebenen Plan, wie ich zur Erfüllung der Aufgabe vorgehen soll.	Wenn ich gezielte Tipps bekomme, kann ich selbst einen Plan für meinen Lernprozess entwickeln und es gelingt mir, mich auch häufig daran zu halten. Manchmal schaffe ich es, auch selbständig abzuschätzen, welche Lernanstrengungen in verschiedenen Situationen nötig sind. Ich kenne ein paar verschiedene Lernstrategien, die ich gelegentlich dazu einsetze.	Ich plane und gestalte meinen Lernprozess meist selbständig. Häufig gelingt es mir, je nach Situation abschätzen, welche Lernanstrengungen zu welchem Zeitpunkt nötig sind, um erfolgreich zu sein. Ich kenne einige Lernstrategien, die ich häufig passend einsetze.	Ich gehe vollständig eigenverantwortlich vor, um meinen Lernprozess zu planen und zu gestalten. Dazu brauche ich keinerlei Anstoß, ich gehe das immer aus eigenem Antrieb an. Ich kann je nach Situation einschätzen, welche Lernanstrengungen zu welchem Zeitpunkt nötig sind, damit ich erfolgreich bin. Ich kenne viele Lernstrategien, die ich ganz gezielt auswähle und einsetze.
2. Konzentriert arbeiten	Ich konzentriere mich bei der Arbeit an einer Aufgabe für kurze Zeitspannen. Was mir hilft, konzentriert zu bleiben, sind gelegentliche Hinweise von der Lehrkraft oder meinen Mitschülern, wenn sie merken, dass meine Konzentration nachlässt.	Während der Arbeit an einer Aufgabe gelingt es mir, Störquellen häufig ausblenden. Falls ich doch das Ziel meiner Arbeit aus den Augen verliere, genügt ein kurzer Hinweis von der Lehrkraft oder meinen Mitschülern, um wieder konzentriert an der Aufgabe weiterzuarbeiten. Wenn mir jemand dabei hilft, gelingt es mir, Bedingungen zu benennen, die mir helfen, meine Konzentration zu verbessern. Manchmal gelingt es mir dann auch, solche Bedingungen herzustellen.	Während der Arbeit an einer Aufgabe blende ich Störquellen meist aus. Falls ich mich doch ab und zu ablenken lasse, schaffe ich es selber, mich nach einer gewissen Zeit wieder auf meine Aufgabe und meine Ziele zu konzentrieren. Ich lege selbständig fest, welche Bedingungen sich positiv auf meine Konzentration auswirken und meist gelingt es mir auch, diese Bedingungen herzustellen.	Es macht mir keine Mühe, mein Ziel und meine Aufgabe über längere Zeit hinweg zu verfolgen und auch Störquellen auszublenden. Ich lege völlig selbständig fest, welche Bedingungen herrschen müssen, damit ich mich ungestört konzentrieren kann. Wenn es in meiner Macht steht, bin ich in der Lage, diese Bedingungen herstellen.
3. Nachfragen und bei Bedarf Hilfe holen	Wenn ich Aufgaben bearbeiten soll, kommt es öfter mal vor, dass ich nicht weiterkomme. Meist denke ich dann lange nach, wie ich weiterarbeiten könnte, ohne zu einem Ergebnis zu kommen. Gelegentlich hole ich mir aber bei der Lehrkraft oder bei meinen Mitschülern Hilfe. Ich frage dann, wie ich vorgehen soll. Konkretere Fragen stelle ich nicht.	Wenn ich eine Aufgabe bearbeiten soll, frage ich häufig zuerst schnell nach, was ich eigentlich tun soll, bevor ich viel Zeit verwende, um mich in die Aufgabe hineinzudenken und die Unterlagen zu studieren.	Wenn ich eine Aufgabe bearbeite, kann ich gut abschätzen, ob ich noch Fragen zur Aufgabenbearbeitung habe. Wenn mich jemand etwas unterstützt, gelingt es mir, gezielte Fragen zu stellen, die mir helfen, mit der Aufgabe weiterzukommen. Außerdem kann ich meist gut entscheiden, wen ich am besten frage bzw. welche Informationsquellen ich zur Klärung meiner Fragen heranzie-	Ich lege selbständig fest, welche Fragen ich noch genau klären muss, um eine Aufgabe zu erledigen. Ich wähle zum richtigen Zeitpunkt ganz gezielt eine passende Informationsquelle aus bzw. überlege mir genau, wer mir die richtige Auskunft geben könnte.

			hen kann. Meistens treffe ich den Zeitpunkt, wann ich mir Hilfe holen muss, ganz gut. Das heißt, ich verschwende nicht zu viel Zeit mit eigenem Nachdenken, frage aber auch nicht zu schnell nach, ohne selber gründlich überlegt zu haben.	
4. Arbeits-**ergebnisse** einschätzen und optimieren	Wenn mir die Lehrkraft direkte Rückmeldung zur Qualität meines Arbeitsergebnisses gibt, kann ich das, was sie sagt, **akzeptieren**. Um die Ergebnisse nachzubessern, brauche ich eine Musterlösung, die ich übernehmen kann.	Wenn mir die Lehrkraft oder Mitschüler eine Rückmeldung zur Qualität meines Arbeitsergebnisses geben, kann ich die angesprochenen Punkte **nachvollziehen**. Ich bin in der Lage, meine Arbeitsergebnisse dann nachzubessern, wenn ich dazu Hilfestellung oder Anregungen erhalte.	Ich schätze die Qualität meines Arbeitsergebnisses selbständig und realistisch ein, wenn ich dazu Hilfsmittel, wie z. B. Reflexionsbögen, erhalte. Ich bessere meine Arbeitsergebnisse selbständig nach und brauche dazu nur gelegentlich noch Hilfestellung oder Anregungen.	Ich bin in der Lage, die Qualität meines Arbeitsergebnisses ohne Hilfe genau einzuschätzen. Ich bessere meine Arbeitsergebnisse selbständig und korrekt nach. Meine Fortschritte dokumentiere ich z. B. mit einem Lerntagebuch oder anderen Aufzeichnungen.
5. Arbeits-**prozesse** reflektieren und weiterentwickeln	Wenn mir die Lehrkraft gezielte Fragen stellt, erinnere ich mich teilweise an die einzelnen Schritte meines Arbeitsprozesses.	Wenn mir die Lehrkraft gezielte Fragen stellt, erinnere ich mich an die einzelnen Schritte meines Arbeitsprozesses. Ich kann beurteilen, ob ich mit meinem Arbeitsprozess das gesetzte Ziel erreicht habe. Wenn man mir generelle Regeln oder immer gleiche Abläufe an die Hand gibt, hilft mir das, ähnliche Arbeitsprozesse zukünftig zu verbessern.	Durch vereinzelte Impulse (durch die Lehrkraft oder durch einen Reflexionsbogen) erinnere ich mich an den Verlauf meines Arbeitsprozesses. Ich bewerte meist zutreffend, wie effektiv ich gearbeitet habe und inwieweit ich das Ziel meines Arbeitsprozesses erreicht habe. Ich leite durch meine Überlegungen selbständig Erkenntnisse ab, wie ich meinen Arbeitsprozess jeweils verbessern könnte. Ich denke über den Einsatz meiner Lernstrategien kritisch nach und finde oft alternative Lernstrategien, die meinen Arbeitsprozess besser unterstützen. Diese Erkenntnisse setze ich häufig dann auch bei der nächsten Aufgabe um.	Ich bin jederzeit in der Lage, mich an den Verlauf meines Arbeitsprozesses zu erinnern. Ich überprüfe und bewerte selbständig, wie effektiv ich gearbeitet habe und inwieweit ich das Ziel meines Arbeitsprozesses erreicht habe. Nach meiner Analyse des Arbeitsprozesses bin ich durchgängig in der Lage, den Prozess situationsgerecht zu verbessern. Dazu setze ich – falls erforderlich – besser geeignete Lernstrategien ein.

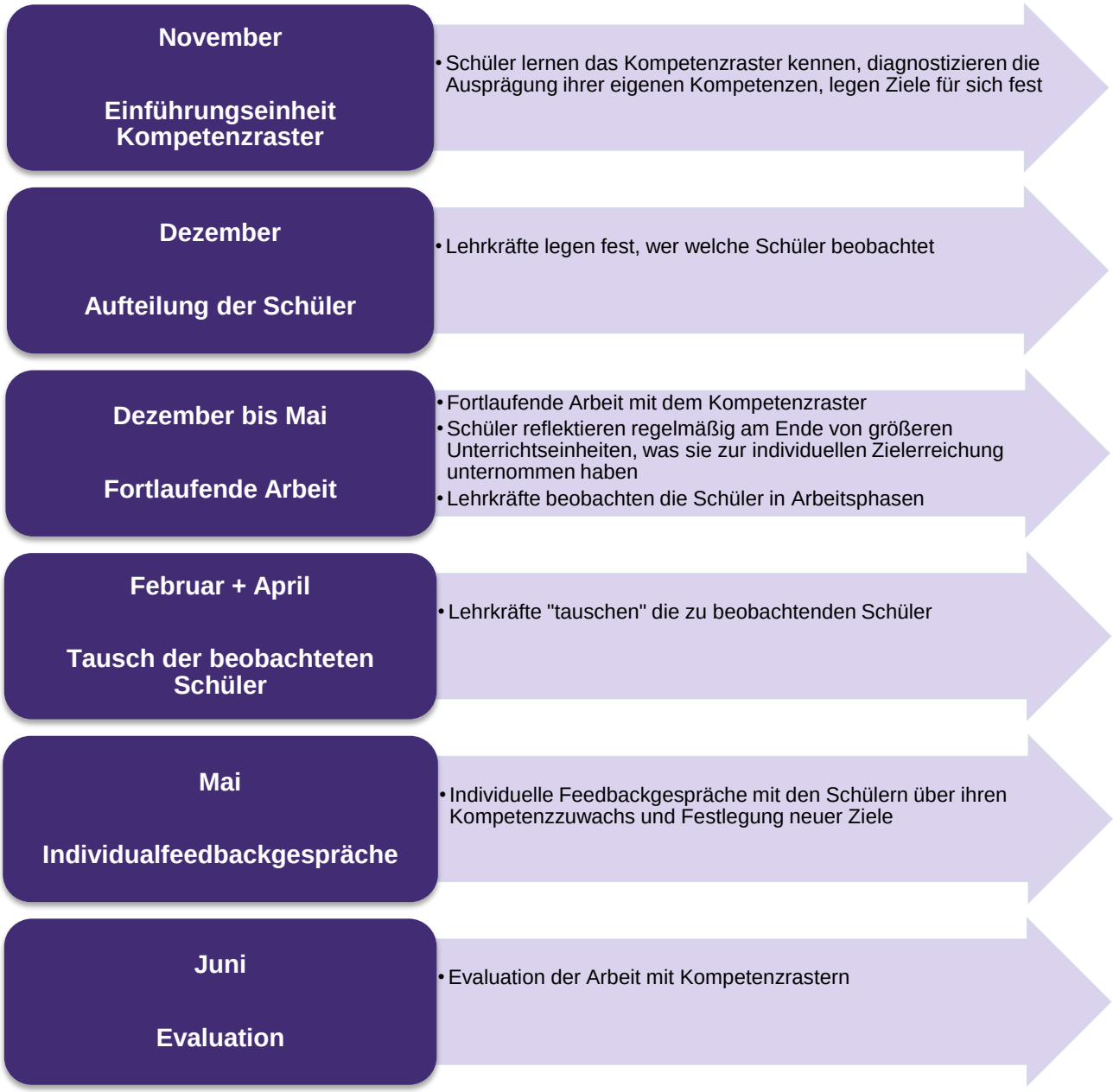


Abbildung 5-3: Maßnahmenplan zur Arbeit mit dem Kompetenzraster zur Förderung der ‚Eigenverantwortung'

Die Schritte im Einzelnen

Zunächst investierten wir eine Unterrichtseinheit von 90 Min., um den Schülern unsere Intention zu erklären und sie mit dem Kompetenzraster und den Checklisten vertraut zu machen. In dieser Unterrichtseinheit hatten die Schüler erstmals die Gelegenheit, den Grad der Ausprägung ihrer eigenen Kompetenz ‚Eigenverantwortung' einzuschätzen. Aufgrund ihrer Einschätzung legten sie Ziele fest, welchen Kompetenzbereich sie bei sich stärken möchten. Sie tauschten sich mit Mitschülern aus, die den gleichen Kompetenzbereich zur Förderung ausgewählt hatten, und sammelten Erfahrungen und Tipps. Letztlich formulierten sie für sich selbst zwei konkrete Ziele, woran sie im laufenden Schuljahr arbeiten wollten. Sie dokumentierten dies in einem Formular. Die folgende Abbildung macht deutlich, wie diese Unterrichtseinheit gestaltet wurde.

Verlaufsplanung Einführung Kompetenzraster (2 Unterrichtsstunden)

Einführung: Den Schülern wird erläutert, warum wir an ihrer Selbstkompetenz arbeiten wollen:

→ kurze PowerPoint-Präsentation über Kompetenzanforderungen in der heutigen Arbeitswelt

- Ziel der Berufsschule nicht nur Fachkompetenz, sondern auch Teamfähigkeit, kommunikative Kompetenz und Eigenverantwortung
- *„Wie können Sie in der Schule Eigenverantwortung übernehmen?“*
  → an Tafel schreiben und Schülermeinungen ergänzen

Auseinandersetzung mit dem Kompetenzraster:

GA **Material:** zerschnittenes Kompetenzraster

Arbeitsauftrag 1:

1. Schüler ordnen jeder einzelnen Kompetenz die richtigen Kompetenzstufen zu

2. Schüler sortieren die Kompetenzstufen aufsteigend

Plenum kurze Besprechung des Kompetenzrasters und der Kompetenzstufen

EA Jeder Schüler markiert im Kompetenzraster für jeden Kompetenzbereich, auf welcher Niveaustufe er sich seiner Meinung nach befindet.

→ Schüler suchen sich dann einen Kompetenzbereich aus, den sie bei sich persönlich gerne verbessern möchten

GA neue Gruppenbildung nach dem ausgewählten Kompetenzbereich

Material: passende Checkliste zur jeweiligen Kompetenz

Arbeitsauftrag 2:

1. Checkliste gemeinsam lesen → Erfahrungsaustausch

2. **zwei** Ziele auswählen, ggf. umformulieren

- Schüler schreiben ihre zwei Ziele auf ein leeres Blatt (Vorlage unter Dokumentenkamera legen) → im Ordner abheften
- Schüler schreiben ihre Ziele auf das Formular für Lehrkraft

Eigenbeobachtung im laufenden Unterricht:

Vor Bearbeitung der Problemstellung: Schüler lesen ihre Ziele zur Erinnerung durch

Nach Arbeitsende: Selbstreflexion (-- - + ++), ggf. Notizen

Abbildung 5-4: Einführungseinheit zur Arbeit mit dem Kompetenzraster in den Klassen[42]

[42] Die angesprochenen Materialien (Kompetenzraster, Checklisten, Arbeitsaufträge, Zielformulare) sind im Anhang zu finden.

Dezember

Aufteilung der Schüler

Sobald feststand, welche Schüler sich welche Ziele vorgenommen haben, wurden in der Teamsitzung die Schüler auf die Lehrkräften verteilt. Jede Lehrkraft übernahm ca. fünf Schüler, die am gleichen Kompetenzbereich arbeiteten, zur intensiven Beobachtung. Diese Begrenzung auf wenige Schüler und einen engen Beobachtungsbereich resultierte aus unserer Erfahrung, dass es der Lehrkraft im laufenden Unterricht kaum möglich ist, mehr als eine kleine Gruppe an Schülern gleichzeitig zu beobachten. Auch eine Beobachtung anhand einer großen Zahl von Items ist nur sehr schwer zu bewältigen. Die Einschränkung auf den gleichen Beobachtungsbereich jedoch führte dazu, dass die Lehrkraft bei ihrer Tätigkeit Routine entwickeln konnte und die Möglichkeit hatte, eine überschaubare Informationsmenge zu bewältigen.

Dezember bis Mai

Fortlaufende Arbeit

Nun wurde die Arbeit an den Zielen der Schüler fortlaufend im Unterricht verfolgt. Sie reflektierten regelmäßig am Ende einer Unterrichtseinheit, was sie zur individuellen Zielerreichung unternommen hatten. Sie notierten sich in ihrer Zielliste, welche Fort- oder Rückschritte sie gemacht haben, wie sie versuchten, ihre Ziele umzusetzen, und formulierten aus diesen Erkenntnissen jeweils neue Vorsätze. Da alle Lehrkräfte in der Klasse diese Arbeit mittrugen, erhielten die Schüler Gelegenheit, ihre Ziele in unterschiedlichen fachlichen Zusammenhängen zu verfolgen. Im Abstand von mehreren Wochen fanden Austauschzirkel unter den Schülern statt. Hier sprachen sie über ihre Schwierigkeiten, die nächste Stufe zu erreichen bzw. tauschten sich über Möglichkeiten bzw. Tipps aus, wie sie in ihrer Kompetenzentwicklung vorankommen könnten. Hilfe bzw. Unterstützung der Lehrkraft konnte bei Bedarf in Anspruch genommen werden.

Parallel dazu beobachteten die Lehrkräfte die von ihnen „ausgewählten“ Schüler und fertigten Notizen an. Ergab sich im Unterrichtsablauf die Gelegenheit, konnte die Lehrkraft das Gespräch mit einem der beobachteten Schüler suchen und sich mit ihm über seine Zielerreichung austauschen, ihm evtl. Rückmeldung aus der eigenen Wahrnehmung geben oder ihn auch auf die eine oder andere Verbesserungsmöglichkeit hinweisen.

Die Lehrkräfte griffen Punkte aus den Checklisten bei passender Gelegenheit im Unterricht auf und machten deutlich, welche Kompetenzen bei den aktuellen Aufgabenstellungen erforderlich waren bzw. gerade verwendet wurden.

In der wöchentlichen Teamsitzung fand regelmäßig ein Austausch über die Beobachtungen bzw. Gespräche statt.

Februar + April

Tausch der beobachteten Schüler

Um eine möglichst objektive Beobachtung zu gewährleisten, tauschten die Lehrkräfte im Februar und im April die zu beobachtenden Schüler aus. Es fand ein Übergabegespräch statt, bei dem die abgebende Lehrkraft die bisherige Entwicklung des jeweiligen Schülers erläuterte und ihre Dokumentationen weitergab.

Mai

Individualfeedbackgespräche

Die Schüler schätzten sich erneut im Kompetenzraster ein. Sie beurteilten ihren Lernfortschritt und reflektierten, wo es bei ihrer Kompetenzentwicklung Schwierigkeiten gab und wie sie diese überwanden (oder auch nicht). Sie legten für sich neue Ziele fest.

Ende Mai führen die Lehrkräfte bereits seit Jahren mit allen Schülern individuelle Feedbackgespräche durch. Diese beziehen sich auf alle Kompetenzbereiche der schulischen Arbeit, also die fachliche Leistung, die Arbeit in Teams, methodische Kompetenzen und auch die Selbstkompetenz. Die Schüler erhalten einen Einschätzungsbogen, den sie für sich selbst ausfüllen. Auch das Lehrerteam bearbeitet diesen Bogen für jeden Schüler. Im Gespräch ist

es somit möglich, die Wahrnehmung des Schülers mit den Beobachtungen des gesamten Lehrerteams abzugleichen.

In diese Feedbackgespräche nahmen wir nun auch die Arbeit an der Kompetenz ‚Eigenverantwortung' mit auf und reflektierten mit den Schülern ihre Entwicklung.

Juni

Evaluation

Um den Nutzen der Arbeit mit Kompetenzrastern zu beurteilen, wurden unsere Schüler im Juni des jeweiligen Schuljahres befragt.

Am Ende des ersten Einsatzjahres wurde die Schulleitung auf einer Fachkonferenz über unsere Erfahrungen informiert.

Inzwischen wurde die Arbeit an der Eigenverantwortung der Schüler mithilfe von Kompetenzrastern auch in einem anderen Fachbereich übernommen.

5.1.4 Erfahrungen und Ergebnisse

Die Einführung des Kompetenzrasters in Kombination mit den Checklisten fand bei unseren Schülern in beiden Klassen großes Interesse. In lebhaften Diskussionen setzten sie sich sehr ernsthaft mit der Thematik auseinander. Sie definierten engagiert ihre eigenen Entwicklungsfelder und setzten sich Ziele. Einzelne Schüler sahen sich allerdings durchgängig in den beiden höchsten Niveaustufen angesiedelt – eine Einschätzung, die die Lehrkräfte größtenteils nicht teilten. Interessant war jedoch insgesamt die breite Streuung der Zielsetzungen.

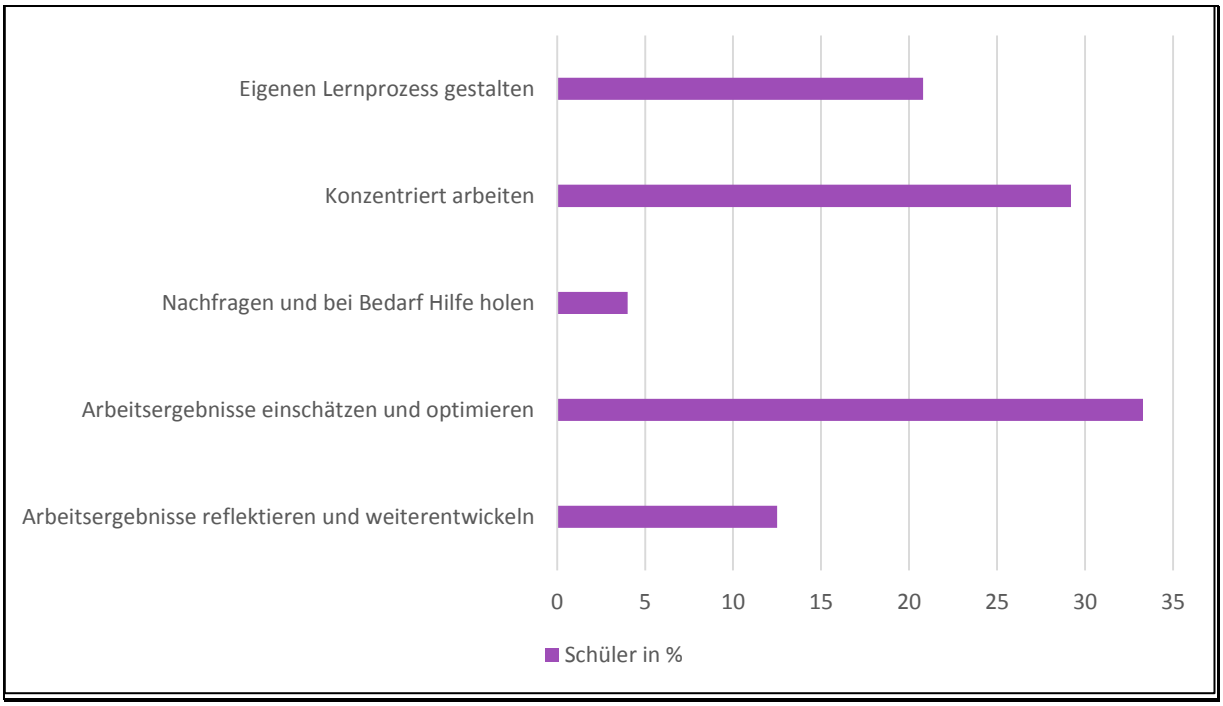


Abbildung 5-5: Verteilung der Zielsetzungen auf die Kompetenzbereiche in unserer Großhandelsklasse

Die Einführung der Checklisten empfanden die Schüler als hilfreich, um die Zielerreichung an konkreten Handlungen festzumachen.

Auch in den Austauschzirkeln in den Schülergruppen mit gleicher Zielsetzung wurde ernsthaft gearbeitet. Die Gruppen formulierten weitere Vorsätze und Tipps.

In der weiteren Arbeit in den Klassen wurde den Schülern am Ende von größeren Unterrichtseinheiten von verschiedenen Kollegen die Gelegenheit gegeben, in Reflexionsphasen ihre Zielverfolgung zu bedenken und die Erkenntnisse zu notieren. Hierbei zeigte sich nach einigen Wochen der Wunsch der Schüler, die Möglichkeit zu erhalten, ihre Ziele noch differenzierter zu notieren bzw. umzuformulieren. In der intensiven Beschäftigung mit ihren Zielen hatte sich herausgestellt, dass der erste „Versuch" teilweise noch nicht ideal war. Es gab auch zum Teil den Wunsch, neue Ziele zu wählen, zum einen, weil das ursprüngliche Ziel bereits (vermeintlich) erreicht war oder weil durch die vorherigen Reflexionen erkannt wurde, dass ein anderes Ziel noch vorrangiger anzugehen wäre.

Gelegentlich wurde auch vor bzw. während größerer Schülerarbeitsphasen auf die Zielverfolgung hingewiesen. Zum einen, wenn die Art der Arbeit besondere Aspekte der Eigenverantwortung erforderte, zum anderen um die Schüler dafür zu sensibilisieren, aktiv an ihren Zielen zu arbeiten. Es ergaben sich auch Gelegenheiten, im Unterricht Tipps zu geben, wie man gerade bei der anstehenden Tätigkeit die individuelle Zielverfolgung verwirklichen könnte.

Auch wenn alle Kollegen in den Klassen an der Förderung der Eigenverantwortung unserer Schüler beteiligt waren, ergaben sich doch Unterschiede in der Intensität der Arbeit daran. So wurde schnell deutlich, dass eine der beiden Parallelklassen durch intensivere Arbeit mit dem Kompetenzraster, den Checklisten und der Zielverfolgung wesentlich engagierter und auch erfolgreicher in der Förderung der Eigenverantwortung agierte. In der anderen Klasse wurde zwar von den Lehrkräften ebenfalls die Arbeit mit diesen Instrumenten gefördert, aber offenbar in einem geringeren Umfang oder mit einer weniger ausgeprägten Intensität. Das lag zum Teil daran, dass es sich um sehr junge Lehrkräfte handelte, deren Hauptaugenmerk zunächst auf der Bewältigung der fachlichen und organisatorischen Herausforderungen des Unterrichts lag, teilweise waren aber auch die Ausgangsbedingungen im Hinblick auf die allgemeine Motivationslage in dieser Klasse schwieriger als in der Parallelklasse.

Zeitaufwand

Über das Schuljahr hinweg ergab sich im Durchschnitt folgender Zeitaufwand:

Prozessschritt	Zeitaufwand
Einführungseinheit	90 Min.
Regelmäßige Reflexionsmöglichkeiten im Unterricht	je 10 Min. nach größeren Unterrichtseinheiten
Gelegentliche Austauschzirkel unter den Schülern	je 15 – 20 Min.
Austausch der Kollegen in der Teamsitzung	im Durchschnitt 20 Min. pro Monat
Vorbereiten der Schülerfeedbackgespräche in der Teamsitzung	45 Min.
Durchführen der Schülerfeedbackgespräche	10 Min. pro Schüler (aufgeteilt auf alle Kollegen einer Klasse, ca. fünf Schüler pro Kollege)
Evaluation + Auswertung in der Klasse	20 Min. + 30 Min.

Tabelle 2: Zeitaufwand der einzelnen Prozessschritte

Erfolge (Gelingensfaktoren)

Allein die regelmäßige Auseinandersetzung mit dem eigenen Lern- und Arbeitsverhalten bewirkte nach unserer Beobachtung eine andere Haltung der Schüler. Ihnen wurde zunehmend bewusst, wie sie in konkreten Situationen agieren mussten bzw. müssten, um ihren Zielen näherzukommen. Dieses veränderte Bewusstsein allein bewirkte bereits deutliche Verhaltensänderungen. In Gesprächen mit Schülern wurde zudem deutlich, dass sie nun wesentlich mehr als vorher die Arbeit an den Merkmalen der Eigenverantwortung zu ihrer eigenen Sache gemacht hatten und weniger nur die Anforderungen der Lehrkraft „erfüllten".

Besonders gewinnbringend erscheint uns die Veranstaltung von gelegentlichen „Austauschzirkeln" unter den Schülern mit gleichen Zielkategorien, bei denen sie sich gegenseitig über ihre Fortschritte berichteten und sich Tipps gaben.

Wir konnten feststellen, dass im Lauf des Schuljahres ein deutlicher Kompetenzaufbau bei den Schülern sichtbar wurde. Gerade im Hinblick auf die Kompetenzbereiche „Eigenen Lernprozess gestalten" und „Arbeitsergebnisse einschätzen und optimieren" wurden die größten Fortschritte im Kompetenzaufbau beobachtet. Die geringsten Fortschritte zeigten sich im Kompetenzbereich „Konzentriert arbeiten". Hier wurde deutlich, dass bei vielen Schülern der Vorsatz durchaus vorhanden war und streckenweise auch wirkte, jedoch immer wieder – und wesentlich häufiger als bei den anderen Kompetenzfeldern – Rückfälle in alte Verhaltensmuster feststellbar waren. Wir führen das darauf zurück, dass das konzentrierte Arbeiten sehr vielen Einwirkungen unterliegt, die nur zu einem kleinen Teil durch das schulische Umfeld zu beeinflussen sind. Abgesehen davon ist eine Steigerung der Konzentrationsfähigkeit weniger leicht durch Tipps und Techniken zu beeinflussen, wie z. B. die Optimierung der Arbeitsergebnisse.

Insgesamt jedoch nahmen wir eine deutliche Abnahme der vorher beobachteten Defizite wahr, auch wenn dies nicht auf jeden einzelnen Schüler zutrifft und es natürlich auch nicht direkt nachweisbar ist, ob diese Verhaltensänderungen nur auf die Arbeit an der Kompetenz Eigenverantwortung zurückzuführen sind.

Aufgrund unserer Beobachtungen soll im Folgenden versucht werden, die Entwicklung der als Beispiel angegebenen Defizite zu beschreiben.

Starke Verbesserung	Sichtbare Verbesserung	Geringe oder keine Verbesserung
denkt nicht mit, gibt Verantwortung für den Lernprozess an Lehrkraft ab, „Was sollen wir machen?“	lässt andere in der Gruppe arbeiten	keine / kurze Konzentration
planen des Vorgehens zur Problemlösung wird nicht vorgenommen, arbeitet im Try-and-Error-Verfahren	fragt bei Unklarheiten nicht nach	übernimmt nicht die Verantwortung für seine Fehler oder die unvollständige Lösung (andere sind schuld)
bewältigt Materialfülle bzw. Informationsfülle nicht	verfügt nicht über Lernstrategien bzw. setzt Lernstrategien nicht gezielt und selbständig ein	
schreibt in Arbeitsphasen erst mal gar nichts auf / wartet auf „Musterlösung“	statt eigenes Ergebnis zu ergänzen wird alles durchgestrichen	
übernimmt präsentierte Ergebnisse nicht in seine Unterlagen	forscht bei eigenen Fehlern nicht nach Ursache oder Erklärung, sondern übernimmt nur Lösung unreflektiert von anderen	
achtet nicht selbst darauf, dass die Arbeitsergebnisse wirklich stimmen, überprüft nicht, fragt nicht nach, ob das Erarbeitete / Aufgeschriebene wirklich richtig ist	sorgt nicht selbst dafür, dass er über alles relevante Material am Ende der Unterrichtseinheit oder nach Fehltagen verfügt, sondern erwartet, dass er von der Lehrkraft oder von Mitschülern versorgt wird	
fordert Musterlösung	reflektiert nicht über seinen Arbeitsprozess und formuliert keine Vorsätze, um den Arbeitsprozess zukünftig zu optimieren	
setzt sich keine eigenen Ziele		

Tabelle 3: Stufen der Verbesserung der beispielhaft angeführten Defizite[43] im Bereich Eigenverantwortung

Diese Ergebnisse rechtfertigen aus unserer Sicht den zeitlich überschaubaren Mehraufwand im Unterricht und außerhalb des Unterrichts.

Nachdem unsere Schüler ein Schuljahr lang an ihren Kompetenzen im Rahmen der Eigenverantwortung gearbeitet hatten, sollten sie auch selbst zu Wort kommen, um uns ihre Einschätzung über den Erfolg der Maßnahme über einen Fragebogen mitzuteilen.

Fragebogen vgl. Anhang 1

Die Auswertung der Evaluation zeigte, dass auch die Schüler selbst mehrheitlich bei sich einen deutlichen Kompetenzzuwachs feststellen konnten. Jedoch gaben sie vielfach an, sich bei ihren gewählten Kompetenzbereichen noch weiter steigern zu wollen. Dies unterstützt unsere Beobachtung, dass sich die Schüler ihren Kompetenzaufbau zu eigen gemacht hat-

[43] vgl. Kapitel 5.1.2

ten und jetzt selbständig weitere Ziele definierten. Die Anregung, auf ihre Kompetenzentwicklung „zu achten“, hätte bereits eine deutliche Wirkung hervorgerufen.

Sehr häufig wurde angegeben, dass die Arbeit am Kompetenzraster einen sehr motivierenden Effekt habe und auch das Selbstbewusstsein stärke. Ein Schüler gab sogar an, durch die Arbeit am Kompetenzraster nun wesentlich motivierter die Schule zu besuchen.

Einige Schüler führten an, sie könnten sich jetzt deutlich besser konzentrieren als vorher. Diese Einschätzung wurde allerdings von den Lehrkräften bei der Mehrzahl der betreffenden Schüler nicht durchgängig beobachtet. Es ist jedoch nicht auszuschließen, dass die subjektive Wahrnehmung der Schüler andere Unterrichtssituationen betraf als den Moment der Lehrerbeobachtung.

Abgesehen von der Einschätzung ihrer gesamten Kompetenzentwicklung gaben viele Schüler im Fragebogen an, welche Techniken sie nun einsetzten und wie sie sich in der konkreten Umsetzung weiterentwickelt hätten. Aus diesen Angaben allein konnte abgelesen werden, wie sehr die Schüler ihre Kompetenzen entfaltet hatten.

Die Schüler gaben auch sehr konkrete Anregungen, wie die Arbeit am Kompetenzraster weiterentwickelt werden könnte. So wünschten sie sich noch mehr Zeit im Unterricht, um ihre Reflexionen vorzunehmen und einen noch regelmäßigeren Einsatz, vor allem nach anspruchsvollen Aufgaben. Dies forderte vor allem die Parallelklasse, bei der die Arbeit mit dem Kompetenzraster nicht so intensiv erfolgt war wie in der anderen Klasse.

Außerdem gaben einige Schüler an, es sollte zu festen Terminen die Möglichkeit bestehen, das Ziel neu zu definieren, weiterzuentwickeln oder ein anderes Ziel zu wählen.

Zusätzlich kam vereinzelt der Wunsch nach mehr individuellen Tipps zur Kompetenzverbesserung und es gab einige Hinweise, wie die Checklisten und die Zielformulare noch gewinnbringender gestaltet werden könnten.

Äußerst wenige Schüler gaben an, dass ihnen die Arbeit mit dem Kompetenzraster keinen Fortschritt gebracht hätte. Sie sahen das als verlorene Unterrichtszeit an, ein Schüler gab an, für die Arbeit an seiner Persönlichkeit bräuchte er nicht in die Schule zukommen, ihm ginge es beim Schulbesuch rein um die Aneignung des Unterrichtsstoffs.

Abgesehen von der Evaluation durch Fragebögen führten wir Individualfeedbackgespräche mit allen Schülern durch, bei denen wir uns mit ihnen über ihre Entwicklung im abgelaufenen Schuljahr austauschten. Wir schilderten unseren Eindruck zu ihrer Kompetenzentwicklung und glichen diesen mit der Selbsteinschätzung der Schüler ab. Diese Gespräche zeigten verschiedene Effekte. Zum einen nahmen die Schüler den Austausch mit uns sehr ernst. Oft zeigte sich, dass sie selbst wesentlich kritischer mit sich waren als wir sie einschätzten. Daraus ergaben sich sehr wertvolle und tiefgehende Gespräche, welche häufig in der Vereinbarung weiterer Entwicklungsperspektiven mündeten. Die Schüler waren oft überrascht, wie intensiv wir ihre Arbeit beobachteten und wie genau wir sie einschätzten. Die investierte Zeit für diese Gespräche interpretierten die Schüler als hohe Wertschätzung ihnen gegenüber.

Anlässlich dieser Gespräche erhielten wir ebenfalls sehr positive Reaktionen auf die Arbeit mit dem Kompetenzraster. Besonders spannend und hilfreich empfanden die Schüler die Rückmeldung durch die Lehrkräfte zu ihrer Kompetenzentwicklung.

Entwicklungsbedarf (Verbesserungsprozesse)

Die vielfältigen Rückmeldungen der Schüler und unsere eigenen Beobachtungen führten zu verschiedenen Modifikationen im Vorgehen und in den Materialien. Wir überarbeiteten die Checklisten und die Zielverfolgungsformulare formal und inhaltlich, so dass sie noch leichter verständlich waren. Wir legten fest, dass sich die Schüler zweimal im Jahr grundsätzlich mit ihren Zielen auseinandersetzen und zu diesem Zeitpunkt die Zielformulierung überarbeiten, weiterentwickeln oder ein neues Ziel aufgreifen konnten.

Eine Weiterentwicklung für die 11. Jahrgangsstufe steht ebenfalls noch an. Auch dies entspricht dem Willen der Schüler, die angegeben hatten, sich im nächsten Schuljahr noch intensiver um ihre Ziele kümmern zu wollen.

Grenzen

Der momentan aufgewendete zeitliche Rahmen für die Arbeit an der Kompetenzentwicklung unserer Schüler lässt sich im Lernfeldunterricht gut unterbringen, zumal sich viele Aktivitäten parallel mit dem Unterrichtsgeschehen durchführen lassen. Die überzeugenden Ergebnisse und die positiven Reaktionen unserer Schüler rechtfertigen den Zeitaufwand deutlich. Es ist für uns jedoch nicht vorstellbar, das eingesetzte Zeitbudget noch wesentlich auszuweiten, auch wenn dadurch eventuell noch größere Effekte zu erzielen wären.

Auch wenn wir uns bei der Erstellung des Kompetenzrasters sehr bemüht hatten, vor allem von außen beobachtbare Aspekte der einzelnen Kompetenzbereiche zu definieren, mussten wir im Laufe der Arbeit in den Klassen und bei unseren Beobachtungen feststellen, dass viele Aspekte der einzelnen Kompetenzbereiche nur schwer zu beobachten sind. Dies wurde besonders deutlich bei den Kompetenzbereichen „Konzentriert arbeiten“ und „Gezielt nachfragen und Hilfe holen“. Letztlich spielen sich viele Vorgänge nur im Kopf des Schülers ab und sind von uns Beobachtern kaum zu erfassen. In diesem Zusammenhang wurde uns auch deutlich, dass hier ein gezieltes Kompetenztraining (wie es manche Schüler forderten) nur geringe Effekte haben kann. Zentral sind die Selbstreflexion des Schülers und die Ausrichtung seiner eigenen Aufmerksamkeit auf die gewählte Zielerreichung.

5.2 Kompetenzraster ‚Motivation' – Berufliches Schulzentrum Regensburger Land / Fachbereich Gesundheit

Elfriede Herzig unterrichtet seit zwei Jahren an der Berufsfachschule für Sozialpflege. Durch problemhaltige Lernsituationen werden die Schüler vom Klassenlehrerteam kontinuierlich gefördert, damit sie sich selbständig über adäquate Lösungswege informieren, diese planen sowie auch durchführen, aber auch ihr Handeln reflektieren. Heute werden die Schüler mithilfe einer auditiv verknüpften Darstellung Zeuge eines anaphylaktischen Schocks nach einem Wespenstich. Während Frau Herzig Alter, Gesundheitszustand und wesentliche Details zu der Protagonistin der Lernsituation vorstellt, hört man im Hintergrund Vogelgezwitscher. Einige Schüler hören aufmerksam zu, andere wiederum ratschen, da sie dies nicht für lernrelevant einstufen. Paul spielt mit dem Handy und zeigt seinem Nachbarn irgendeine Entdeckung, die er gerade auf Facebook gemacht hat. Das Vorgehen in der Klasse interessiert ihn eigentlich nicht wirklich. Plötzlich wird ein immer lauter werdender Wespenangriff simuliert. Da die Wespe so laut wird, dass keine weitere Unterhaltung mehr möglich ist, passen nun alle Schüler auf. Sogar Paul hebt den Kopf nach dem Hilfeschrei der Protagonistin. Durch eine schriftliche Weiterführung der Situation wird die Notfallsituation durch die Beschreibung der Symptome deutlich. Die Schüler fühlen sich als Pflegefachhelfer und Begleitung der Protagonistin angesprochen zu reagieren … Viele fangen sofort an, sich in den Stammgruppen auszutauschen, nehmen vereinzelt den Leuchtstift und streichen Schlüsselwörter in der Lernsituation an.

Paul schaut zum Fenster hinaus und träumt vor sich hin. Erst nach zweimaliger Aufforderung stöhnt er und beginnt zu lesen. Susi: „Ja, da ruf ich den Arzt – was kann ich denn da tun – das weiß doch ich nicht!" Manuel: „Mensch, das ist eine Allergie, die kippt doch sonst nicht um und bekommt keine Luft mehr"… Viele der Schülerinnen und Schüler fühlen sich aufgefordert, ihren Eindruck, aber auch ihre Erfahrungen zu dem geschilderten Ereignis beizutragen. Auf Nachfrage, was Paul davon halte, zuckt er nur mit den Schultern. Frau Herzig lobt den regen Austausch und weist nochmals darauf hin, dass schnell gehandelt werden müsse, da eine lebensbedrohliche Situation vorliege: „Wir lassen nun die letzten Minuten, bevor Sie handeln und Frau Mayer helfen, in Zeitlupe ablaufen – Sie können sich Informationen beschaffen, diese auswerten und im Team absprechen, wie Sie in diesem Notfall reagieren. Auf die Präsentation – die Notfallreaktion – bin ich gespannt!"

Die Schüler beginnen mit der Recherche. Internet, Fachbücher, Zeitschriften, Videos und vieles mehr stehen zur Verfügung. Manche sind sehr eifrig bei der Sache, lesen in verschiedenen Medien nach, vergleichen und tauschen sich in den jeweiligen Stammgruppen aus. Der Umgang mit den medizinischen Fachbüchern fällt Ahmed noch schwer: „Ich versteh da so viel nicht – Mia, du musst mir wieder helfen! Mit dir geht es viel besser!" Mia: „Puh, schon wieder, schau doch mal selbst – so viel Zeit haben wir nicht …" Leise murmelt sie noch zu Angelika: „Das dauert immer so lange mit ihm und jetzt macht es mir gerade Spaß, weil mich das interessiert und ich möchte ja weiterkommen! Frau Herzig, haben Sie nicht wieder so spezielle Fördermöglichkeiten für Ahmed, wo er angeleitet wird – ich will heute nicht als Tutorin arbeiten?" Sebastian fragt Frau Herzig plötzlich: „War dieses Thema schon mal in der Prüfung dran? So eine Notfallsituation kann ich doch nicht als Rollenspiel präsentieren in der Prüfung …!" Frau Herzig kommt gar nicht dazu zu antworten, Manuel: „Mensch Sebastian! Du kapierst es immer noch nicht! …." Paul nutzt inzwischen die rege Arbeitsphase, um wieder unterzutauchen und surft erneut in Facebook.

5.2.1 Organisatorische Rahmenbedingungen

Am Staatlichen Beruflichen Schulzentrum Regensburger Land werden an der Berufsschule angehende Gärtner und Floristen sowie Jugendliche ohne Ausbildungsplatz beschult. An der Berufsfachschule absolvieren Assistenten für Ernährung und Versorgung, Kinderpfleger und Pflegefachhelfer ihre zwei- bzw. dreijährige Ausbildung.

Die Schüler der Berufsfachschulen sind in der Regel zwischen 15 und 25 Jahren alt. Der Anteil an Schülern, die die deutsche Sprache nicht fließend beherrschen, steigt kontinuierlich in den letzten Jahren. Der Einstieg erfolgt meist über die Mittelschule, vereinzelt über die Realschule. Ziel der zwei- bzw. dreijährigen Vollzeitausbildung ist überwiegend der erste

Berufsabschluss. Viele Schüler entschließen sich, im Anschluss an die BFS eine weiterbildende Schule oder die Berufsoberschule zu besuchen.

Die schulische Ausbildung an der Berufsfachschule für Sozialpflege bietet den angehenden Pflegefachhelfern nicht nur eine fundierte Basis, um im Anschluss in Kranken- oder Pflegeberufen zu arbeiten, sondern auch, um eine gehobene Weiterbildung im Bereich Physiotherapie, Massage, Ergotherapie, Heilerziehungspflege usw. anzuschließen. Viele unserer Schüler steigen eher orientierungslos in die berufliche Ausbildung ein und erkennen erst im Laufe ihrer Ausbildung, welche vielseitigen Möglichkeiten ihre gewählte Erstausbildung bietet.

Gerade in der Phase nach dem Schulabschluss der Mittelschule sehen viele eine Chance des Neubeginns und sind motiviert und offen für Neues. Einige jedoch empfinden die Schule als Belastung und Gängelei. In beiden Fällen fordert dies die Lehrkräfte in sehr hohem Maße. Um dem entgegenzutreten, liegt unser besonderes Augenmerk auf der individuellen Förderung, um unseren Schülern einen nahezu optimalen Start ins Berufsleben zu ermöglichen.

Gerade bei einem so heterogenen Schülerklientel ist es wichtig, den einzelnen Schüler ganzheitlich zu betrachten. Ein Schüler wird niemals die volle Leistung erbringen, wenn er sich nicht wohl und verstanden fühlt. Deshalb ist es uns wichtig, den Schüler umfassend zu diagnostizieren, gemäß seinen Voraussetzungen im Einverständnis zu unterstützen, um ihm adäquate Wege aufzuzeigen. Nicht selten kommen dadurch ungeahnte Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Vorschein. Besondere Mühe verwenden wir dabei auch auf die Förderung der Selbst- und Sozialkompetenzen. In diesem Zusammenhang stellt die pädagogische Diagnostik auch die größte Herausforderung dar. Durch die sensible Einbindung von Kompetenzrastern mit der Ausrichtung auf die Förderung der Selbstkompetenz wurde die pädagogische Diagnostik erleichtert und öffnete nicht nur den Schülern, sondern vor allem auch uns Lehrkräften neue Möglichkeiten und Wege der Unterstützung und individuellen Förderung.

Abbildung 5-6: Maßnahmenplan zur Umsetzung des Kompetenzrasters zur Förderung der Selbstkompetenz mit Schwerpunkt Motivationsförderung an der BFS für Sozialpflege, 10. Jahrgangsstufe

5.2.2 Darstellung des Konzepts

Das Motto unserer ersten Klassenlehrerkonferenz im Hinblick auf das Ziel der Förderung der Selbstkompetenz unserer Schüler stand unter dem Fokus „Hilf mir, es selbst zu erkennen, darauf zu reagieren und etwas zu tun“. Da bereits zu Schuljahresbeginn erhebliche disziplinarische Probleme in einer 10. Klasse der Sozialpflege auftraten, entschlossen wir uns, dieser Klasse ganz besondere Aufmerksamkeit zu schenken.

Unsere Teilziele waren,

- dass sowohl für die Schüler als auch für die Lehrkräfte durch die Unterstützung eines gut bearbeitbaren Kompetenzrasters die Diagnostik erleichtert wird.
- dass sowohl die Schüler als auch die Lehrkräfte daraus individuell Maßnahmen zur Förderung und Entwicklung der Selbstkompetenz ableiten können.
- dass ohne größeren Aufwand und ohne größeren Zeitverlust jederzeit daran gearbeitet werden kann.

5.2.3 Schulspezifische Implementierung

In einer längeren Sitzung tauschten wir Lehrkräfte uns über die Schüler der 10. Klasse intensiv aus und sahen das Kernproblem in der sehr niedrigen bzw. fehlenden Motivation vieler Lernenden. Um ein unterrichtsfreundliches, jedoch individuell gut umsetzbares Kompetenzraster zu entwickeln, einigten wir uns zunächst darauf, das Raster möglichst einfach zu formulieren und übersichtlich darzustellen. Eine Checkliste wurde bereits mit ausgearbeitet, da der Wunsch der Schüler nach Erläuterungen dazu voraussehbar war. Besonders wichtig war uns, zum einen die Schüler nicht zu überfordern, zum anderen aber auch evtl. Sprachprobleme zu umgehen. Ganz bewusst wollten wir unsere Schüler langsam an dieses weitere Instrument der Selbst- und Fremdreflexion heranführen.

Lernsituation vgl. Anhang 2

Zur Orientierung erhielten die Schüler schriftlich eine Lernsituation, welche die aktuelle Stimmung in der Klasse realistisch darstellte und auch einzelne Schüler der Klasse im Hinblick auf ihre Motivation sehr detailliert beschrieb. Belustigt nahmen sie diese Beschreibungen auf und erkannten sich teilweise sofort wieder. Durch die geballten Beschreibungen, die ganz bewusst ein wenig sarkastisch formuliert waren, wurde ihnen sehr schnell bewusst, dass bei mehreren Schülern ein Motivationsproblem vorlag. Dieses Problem stand nun im Raum und erforderte Handlungsbedarf durch die Klasse.

Die beschriebenen Demotivationsmuster hielten sie auf Applikationskarten fest. Auf einem Plakat stellten sie diese strukturiert vor, erläuterten teilweise ihre Fremdbeobachtungen dazu oder reflektierten ihr Verhalten selbst. Einige enthielten sich und wollten sich zurückziehen. Aufgrund dieses „ganz anderen Unterrichts“ gelang es ihnen jedoch nicht. Anschließend ordneten sie im Plenum ihre Beschreibungen in Form einer steigenden Demotivationsskala bzw -tabelle ein. Ergänzend suchten sie nach weiteren Beispielen in ihrem Verhalten hinsichtlich ihrer geringen Motivation und ordneten auch diese der Skala zu. Dieses Plakat wurde im Klassenzimmer aufgehängt und verblieb auch dort. Durch ein Stimmungsbarometer fragte die Lehrkraft nach dem Erstellen die derzeitige Stimmung durch Bepunkten in der Klasse ab. Diese Veranschaulichung verblieb auch auf dem Plakat und wurde im Laufe der Durchführungsphase des Projektes immer wieder verwendet (Veränderung der Punktfarben), so dass die aktuelle Stimmung der Klasse zu diesem Projekt für alle unterrichtenden Lehrkräfte schnell ersichtlich war.

Im Anschluss setzten sich alle Stammgruppen der Klasse ganz allgemein mit dem Thema Motivation näher auseinander und recherchierten dazu unter anderem auch nach Lösungsmöglichkeiten, um die Situation zu verbessern. Etliche Materialien wurden auch von der Lehrkraft zur Verfügung gestellt, wobei bewusst verschiedene Kompetenzraster beigelegt wurden. Im Plenum stellten die Schüler die Ergebnisse der Stammgruppen vor. Anschließend erfolgte eine Reflexions-, Strukturierungs- und Evaluationsphase dazu.

Materialien vgl. Anhang 2

Das Kompetenzraster erweckte Aufmerksamkeit und detaillierter Input durch die Lehrkraft wurde gewünscht. Dabei kam auch bereits die derzeit aktuelle Checkliste zur Motivationssteigerung zur Sprache.

In einer Murmelrunde in den Stammgruppen wurde im Anschluss das Umsetzen und eine mögliche Handhabung in den einzelnen Stammgruppen diskutiert und ein einheitliches Konzept zur Einführung und Umsetzung durch die Schüler erstellt. Diese Ausarbeitungen der einzelnen Gruppen wurden im Folgenden im Plenum präsentiert und reflektiert. Die Klasse wählte eine für sie passable Möglichkeit der Einführung und Umsetzung aus. Eine Vereinbarung zur Umsetzung wurde von allen unterschrieben und für drei Monate verbindlich gemacht. Dieser Vertrag wurde auf das Motivationsplakat in der Klasse geklebt.

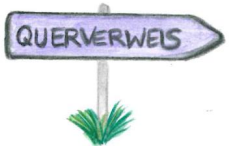
Zwei Schüler wollten nicht mitmachen, wurden jedoch von den anderen Schülern der Klasse dazu überredet. Besonders verwundert hat uns, dass die Klasse selbst ein Umsetzen initiierte und sich dadurch nicht nur eine Verbesserung ihrer eigenen Motivation erhoffte, sondern auch eine wesentliche Verbesserung des Klassenklimas erwartete.

Um ein Verständnis und eine gemeinsame Sprache über eine einheitliche Auffassung der Checklisten zu garantieren, waren diese im zweiten Schritt im Fokus der Schüler. Neben allgemeinen Informationsmaterialien für den Umgang mit Checklisten erhielten die einzelnen Stammgruppen jeweils eine der Checklisten, die bereits durch uns Lehrkräfte ausgearbeitet waren. In intensivem Austausch sollten sie nun Beispiele suchen, wie man die einzelnen Items und deren Ausprägungen im Unterricht erkennt. (Was tut der Schüler, wenn es heißt: „Der Schüler arbeitet meist konzentriert an der Aufgabe“?)

Die einzelnen Gruppen präsentierten ihre Ergebnisse, gingen auf Fragen ihrer Klassenkameraden näher ein und erweiterten ggf. die Ausführungen der Checklisten gleich auf dem PC. Im Anschluss erfolgte die Gesamtreflexion dazu durch die Klasse, wobei es zu einer weiteren Überarbeitung bzw. Erweiterung der Beispiele bei einigen Items kam.

Alle Schüler waren nun mit den Checklisten vertraut und verstanden die einzelnen Begriffe und Aussagen. Das Kompetenzraster und die dazugehörigen Checklisten wurden für alle Schüler kopiert, so dass diese jederzeit im Portfolio zum Nachschlagen zur Verfügung standen.

Um Zeit einzusparen und die Schüler zu unterstützen, arbeiteten wir im Klassenlehrerteam Selbsteinschätzungsbögen auf Basis dieser Ergebnisse aus. Diese füllte jeder Schüler für sich selbst aus. Die so erstellte Selbsteinschätzung wurde verbindlich im Portfolio abgeheftet. Individuell konnte jeder Schüler nun Rückschlüsse ziehen, über manches nachdenken und sich bereits in eine Kompetenzstufe einordnen. Dies wurde auch in dem durch eine entsprechende Spalte erweiterten Portfolioüberblick und in einem Spinnennetz vermerkt.



Selbsteinschätzungsbögen vgl. Anhang 2

Die Schüler arbeiteten sehr eifrig an dieser Einschätzung und waren teilweise verwundert über die Ergebnisse im Hinblick auf die Definition der Niveaustufe. Die Nachfrage nach einer möglichen individuellen Weiterentwicklung ergab sich von selbst. Da alle sehr konzentriert

Fremdeinschätzungsbögen vgl. Anhang 2

waren und zügig arbeiteten, brauchten wir wesentlich weniger Zeit als wir vorgesehen hatten, so dass wir improvisierten und eine Fremdeinschätzung durch einen selbst gewählten Partner mit anschließendem Austausch durchführen ließen. Die Fremdeinschätzungsbögen entwarf wiederum das Lehrerteam. Die eigene Einschätzung und der Vergleich Selbstbild⇔Fremdbild beschäftigte die Schüler sehr und regte sie zum Nachdenken über sich selbst an. Teilweise änderten sie die Einschätzung ihrer Kompetenzstufe.

Dieser Partnerdiagnosebogen wurde zu einem späteren Zeitpunkt verbindlich in den Unterricht bzw. in das Feedback eingebaut. Durch diese Maßnahme wurde das Individualfeedback zur Motivation nicht nur im Hinblick auf die zeitliche, sondern auch auf die inhaltliche Komponente für die Schüler wesentlich erleichtert.

Nun wurden die Gruppen neu – nach Kompetenzstufen – formiert. Alle Schüler mit Kompetenzen der Stufe A gingen zusammen, alle mit Stufe B etc.

Die Schüler tauschten sich aus, welche Maßnahmen sie ergreifen könnten bzw. welche Verhaltensänderungen notwendig wären, um auf eine höhere Stufe zu gelangen. Eine „Stoffsammlung“ dazu wurde in den einzelnen Gruppen erstellt. Daraus leitete jeder Schüler in Einzelarbeit seinen individuellen Maßnahmenplan zur Steigerung seiner Motivation ab, setzte sich zwei, maximal drei Ziele und arbeitete in den kommenden vier Wochen daran. Schnell erkannten die Schüler, dass die Items der Checkliste der nächsthöheren Stufe bei ihrer Stoffsammlung eine große Hilfe waren in Bezug auf ihre individuelle Zielfindung.

Die individuellen Ziele wurden auf Zielkarten festgehalten und ein Partner der Stammgruppe eingeweiht. Dieser bekam auch diese Karten und hatte die Aufgabe, seinen Partner in den kommenden vier Wochen dahingehend zu beobachten und falls notwendig, auffallende Beobachtungen kurz festzuhalten. Für die Lehrkräfte wurde eine tabellarische Karteikarte angelegt, damit auch das Klassenlehrerteam über die Ziele informiert war. Diese Karteikarten waren für alle Lehrer der Klasse zugänglich, so dass sie in ihre Unterrichtsbeobachtungen jederzeit mit aufgenommen werden konnten.

Die durch die Schüler selbst festgelegte Vorgehensweise baute auf gegenseitigen Beobachtungen einzelner Schüler der Stammgruppe (Beobachtung eines Kollegen in der Gruppe während der Informationsbeschaffungs-, Planungs- und/oder Durchführungsphase im Hinblick auf seine Motivationsziele) und durch die Lehrkraft auf. Da diese Beobachtungen neben der selbstregulierten Erarbeitung der Handlungsprodukte in der Stammgruppe abliefen, steckte man sich einen relativ offenen Rahmen zur Beobachtung, da nur in Freiarbeitsphasen bzw. in direkter Zusammenarbeit dafür Raum und Zeit war. Zu Beginn waren die Schüler etwas überfordert durch die Zusatzaufgabe, so dass nur einige Schüler diesen Part erfüllen konnten.

Im Gespräch darüber wurde jedoch von der Mehrheit der Wunsch geäußert weiterzumachen, da dies ihnen „wirklich etwas bringt“. Im Laufe der vereinbarten vier Wochen waren auch die übrigen Schüler soweit, diese zusätzliche Beobachtung gut zu erfüllen.

Der einzelne Schüler, der durch seinen Stammgruppenkollegen beobachtet wurde, bekam Rückmeldung in Form eines Beobachtungsbogens oder eines offenen Gesprächs, das die beiden im Anschluss an die Beobachtungsphase von vier Wochen führten. Manche führten aus eigenem Interesse mehrere Zwischengespräche. Dies überließen wir den Schülern, wir baten sie nur, die Daten der Gespräche in ihrem Portfolio festzuhalten. Die Rückmeldung überließen wir ganz bewusst den Schülern, um nicht noch eine zusätzliche Formalie einzubauen.

Wir stellten den Schülern nach den vier Wochen 45 Min. für das Feedback zur Verfügung. Da jeder Schüler einen Partner hatte, fand nach ca. 20 Min. der Wechsel statt. Teilweise wurde auch noch die Pause genutzt, um sich darüber intensiver auszutauschen. Dieses Feedback wurde ins Portfolio eingetragen. Vor dem Feedback baten wir die Schüler, in einem Spinnennetz ihre Selbsteinschätzung zu den einzelnen Zielen festzuhalten. Den Vergleich Selbstbild ⇔ Fremdbild gestalteten einzelne Schüler auf Vorschlag der Lehrkraft durch die erweiterte Spinnennetzanalyse.

Auch die Beobachtung der Lehrkraft wurde dann in das Spinnennetz eingetragen. Vereinzelt stellten wir dabei gravierende Unterschiede zur Selbsteinschätzung fest. Dazu boten wir als Lehrerteam ein Reflexionsgespräch im Dreierverband an (Schülerbeobachter, Lehrkraft und Schüler selbst). Drei Schüler nutzten diese Gelegenheit.

Im zweiten Durchlauf für die kommenden vier Wochen der Beobachtung entwickelten die Schüler neue Ziele. Vereinzelt wurde das eine oder andere Primärziel beibehalten, da keine zufriedenstellende Verbesserung zu beobachten war. Für den zweiten Durchlauf wurden die Feedbackrunden direkt in das Unterrichtsgeschehen eingebaut. Die allgemeine Feedbackphase im Unterricht wurde genutzt, um den Schülern zusätzlich noch Rückmeldungen zu deren Motivation zu geben. Von den Schülern selbst kam der Vorschlag, dazu die bereits eingeführten Partnerdiagnosebögen zu nutzen. Dies erleichterte die Beobachtungsphase und unterstütze auch die Möglichkeit, die Thematik Motivation kontinuierlich und passend in den Unterrichtsverlauf einzubetten. Von den Schülern kam die Rückmeldung, dass ihnen durch die Verwendung der Partnerdiagnosebögen die Beobachtung nicht nur leichter fiel, sondern dass sie dadurch auch schnell alle Kriterien im Kopf hatten und somit auch für sich selbst gut darauf achten konnten. Das öffentliche mündliche Feedback vor den Klassenkameraden wurde von den Schülern gewünscht. Niemanden störte diese offene Art der Kommunikation. Für uns Lehrkräfte sehr überraschend, denn in dieser Klasse wäre ein derartiger Vorschlag vor vier Wochen wohl auf sehr viel Protest gestoßen. Man merkte, wie sich die Klasse öffnete und auch kooperativer wurde.

Partnerdiagnosebögen vgl. Anhang 2

Auffällig war, dass die Kompetenzraster und die Checklisten in den Portfolios sehr bunt gestaltet wurden, viele Anmerkungen dazu am Rand vermerkt wurden, teilweise auch mit traurigen oder lachenden Smileys bearbeitet wurden. Dies war für uns ein Zeichen, dass die Schüler sich damit intensiv auseinandersetzten. Viele konnten uns sogar die Raster und Checklisten auswendig aufsagen.

Manche Schüler verbesserten sehr schnell ihre Motivation und fanden Spaß, daran zu arbeiten. Vielen wurde bewusst, wie sehr dies ihre Arbeitsweise und die Qualität ihrer Arbeit beeinflusste. Manche ließen sich von der Begeisterung ihrer Klassenkameraden dafür anstecken. Einzelne machten kaum Fortschritte oder verloren sehr schnell das Interesse daran. Der Alltag, Zeit- und Prüfungsdruck spielten dabei eine entscheidende Rolle. Meist waren davon die eher leistungsschwachen Schüler betroffen.

Auffällig war, dass die Schüler mit einem Sprachdefizit sehr engagiert bei der Sache waren und große Freude darin empfanden, an der Steigerung ihrer Motivation zu arbeiten. Sie gaben an, dass sie niemals zuvor an ihrer eigenen Persönlichkeit gearbeitet hätten und ihnen dies auch nicht bewusst gewesen wäre, sich darin weiterentwickeln zu können. Alle Beteiligten empfanden es als Bereicherung und auch sehr interessant, so mehr über sich selbst zu erfahren und gaben an, viel davon zu profitieren.

Es hat sich bewährt, wöchentlich ein Stimmungsbarometer zu dieser Thematik abzufragen, um auf aufkommende Spannungen sofort reagieren zu können. Durch die offene Darlegung auf dem Plakat konnten Kollegen sofort reagieren und bauten flexibel Motivationsmethoden dazu ein. Vereinzelt kam es vor, dass die Schüler sich gegenseitig nicht ganz realistisch ein-

schätzten und somit Klärungs- und Schlichtungsbedarf entstand. Blitzlichtabfragen oder Feedbackgespräche im Plenum dazu motivierten oft wieder neu. Wichtig ist, dass man kontinuierlich daran erinnert und nicht aufgibt – dies ist die Aufgabe der Lehrkraft!

Sehr erfreulich war, dass sich das Klassenklima deutlich verbesserte, die Schüler offener zueinander wurden, Kameradschaft entstand und sich dies auch deutlich im Unterrichtsgeschehen niederschlug. Die Zusammenarbeit in den Stamm- und Fördergruppen verlief reibungsloser, verständnisvoller und die Kommunikation sowie die Kooperation gewannen deutlich an Qualität. „VOK“ wurde zum Motto des Prozesses: verständnisvoll, offen und kameradschaftlich.

Am Ende der drei Monate stuften sich die Schüler selbst noch einmal mit dem Selbstreflexionsbogen der Einführungsphase ein, ausgewählte Mitschüler mittels Partnerdiagnosebogen und die Lehrkraft auf Basis ihres Beobachtungsbogens. Die aktuelle Kompetenzstufe wurde somit erneut festgelegt. In Feedbackgesprächen erfolgten detaillierte Rückmeldungen und ggf. weitere Zielfestlegungen.

Evaluationsbogen vgl. Anhang 2

Zum Schulhalbjahr (Probezeit) wurde die Evaluation durchgeführt. Die meisten Schüler gaben an, mit dem Kompetenzraster gut zurechtzukommen. Ihre Ziele konnten sie ohne Probleme festlegen, wobei die Checklisten als große Hilfe angesehen wurden. Was die Übereinstimmung von Selbst- und Fremdbild betraf, gaben die meisten an, dass diese eher nicht übereinstimmten. Die Partnerdiagnose sowie auch das Feedback durch die Lehrkräfte empfand der Großteil als hilfreich und unterstützend. Das Bewusstsein im Hinblick auf ihre Motivation wurde bei allen Schülern erweitert. Besonders positiv empfanden die Schüler das Dreiergespräch. Im Individualfeedback mit der Lehrkraft fiel auf, dass viele Schüler den wesentlichen Nutzen dieses Projekts für sich erkannten, dass sie jedoch auch den Sekundäreffekt, die enorme Verbesserung des Klassenklimas, als äußert positiv empfanden und damit auch eine wesentliche Steigerung ihrer Motivation verbanden.

5.2.4 Erfahrungen und Ergebnisse

Gelingensfaktoren

- Schülerinnen und Schüler, Eltern, Betrieb sowie Lehrerinnen und Lehrer am Gesamtprozess zu beteiligen und diesen transparent zu beschreiben
- Kompetenzentwicklungsmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler zu visualisieren, so dass die Entwicklungen dem angestrebten Niveau zugeordnet werden können
- Schülerinnen und Schüler dazu ermutigen, Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess zu übernehmen
- Lernende kontinuierlich an ihr individuelles Ziel zu erinnern, um so ihre Fähigkeit, kritisch zu denken und eigenverantwortlich an sich zu arbeiten, zu trainieren
- Vertrauen der Schülerinnen und Schüler darin stärken, dass ihr Individualziel erreichbar und die Verbesserung der Klassensituation als Gesamtziel angesehen wird

Erfolge

- Durch die überarbeiteten Formulierungen der Kompetenzraster durch die Schüler identifizierten sie sich sehr schnell damit und fühlten sich in der Verantwortung und ernst genommen.
- Die Transparenz der Erwartungen an sie gab den Schülerinnen und Schülern eine große Sicherheit und vor allem auch die Möglichkeit der Selbsteinschätzung.
- Die gute Vorstrukturierung der Kompetenzstufen und Checklisten durch das Formulieren aller Fähigkeiten und Fertigkeiten ermöglichte eine gute Übersicht, gute Verknüpfungsmöglichkeiten und eine individuell sinnvolle und effektive Selbstorganisation.
- Schülerinnen und Schüler mit erhöhtem Entwicklungsbedarf profitierten vor allem von der hohen Transparenz, da sie sich langfristig orientieren konnten.
- Die Arbeit mit Kompetenzlisten förderte die Selbstbeobachtung, aber auch die Selbstwahrnehmung der Schülerinnen und Schüler, da sie immer wieder bewusst eine Einstufung vornehmen konnten.
- Stärkere Schüler werden motiviert und gefördert, wenn sie Zielformulierungen im Bereich der Checklisten finden, mit denen sie sich identifizieren können.

Abzuleitende Entwicklungsbedarfe der Schüler

- Inwieweit können bzw. wollen die Lernenden sich mental anpassen?
- Welche Annahmen werden hinsichtlich der Fähigkeit der Lernenden gemacht, relevante Merkmale wahrzunehmen und zu identifizieren?
- In welcher Beziehung stehen Problemlösungsaktivitäten zu den Einstellungen, Erwartungen und Interessen der Lernenden?
- In welcher Weise bedingen und beschränken die mentalen Eigenschaften der Lernenden ihre Kompetenzentwicklung?

Abzuleitende Entwicklungsbedarfe der Lehrer

- Wie kann man Lernende am besten darauf vorbereiten, die notwendige Anpassung vorzunehmen?
- Erreichbare und sinnvolle Kompetenzen werden durch die Lernenden selbst ausgewählt und festgelegt.
- Es wird ein Bewusstsein der Lernenden für den Kompetenzstand, den sie erreicht haben, entwickelt.
- Unterricht wird mit dem Ziel der Entfaltung von Kompetenzen konzipiert, um Methoden einer modernen Lernkultur zu fördern, die die Unabhängigkeit des Denkens, des Urteilens und des Handelns ermöglichen und auf eine Stärkung sozialer Fähigkeiten und Verantwortungsbewusstsein ausgerichtet sind (Selbstreflexion, Feedback, Entwicklungsgespräche).

Abzuleitende Entwicklungsbedarfe der schulischen Organisation

- Flexibel: für die ganze Bandbreite von Zwecken und Zielsetzungen bei der Planung und Bereitstellung von Entwicklungsmöglichkeiten in allen Facetten
- Offen: für Erweiterungen und Verfeinerungen zur Förderung aller Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler (Rahmenbedingungen)
- Dynamisch: schnelles Einstellen auf die kontinuierliche Weiterentwicklung als Reaktion auf Erfahrungen
- Undogmatisch: nicht unwiderruflich und ausschließliches Konzentrieren, z. B. aufgrund bewährter Strukturen

Kompetenzraster zur Fremdeinschätzung der ‚Motivation'

Kriterien	Stufe A	Stufe B	Stufe C	Stufe D
Steigern des eigenen Interesses	Der Schüler stellt Aspekte bei der Arbeit heraus, die ihn hemmen, die Arbeit zu beginnen.	Der Schüler stellt Aspekte bei der Arbeit heraus, die ihn hemmen, die Arbeit zu beginnen. Er überlegt sich einen Weg, die Arbeit für sich motivierender zu gestalten.	Der Schüler stellt Aspekte bei der Arbeit heraus, die ihn hemmen, die Arbeit zu beginnen. Er überlegt sich einen Weg, die Arbeit für sich motivierender zu gestalten. Außerdem bemüht er sich, die Arbeit mit seinen eigenen Erfahrungen in Beziehung zu setzen.	Der Schüler stellt Aspekte bei der Arbeit heraus, die ihn hemmen, die Arbeit zu beginnen. Er überlegt sich einen Weg, die Arbeit für sich motivierender zu gestalten. Außerdem bemüht er sich, die Arbeit mit seinen eigenen Erfahrungen in Beziehung zu setzen. Er stellt dabei auch Beziehungen zwischen seiner Arbeit und seinen persönlichen Interessen her und nutzt diese sinnvoll. Eigene Werthaltungen werden hinterfragt und ggf. korrigiert.
Leistungszielorientierung	Der Schüler ist sich bewusst, dass sein Beitrag von anderen Personen bewertet wird.	Der Schüler ist sich bewusst, dass sein Beitrag nicht nur von anderen Personen bewertet wird, sondern auch von Mitschülern zum Lernen genutzt wird.	Der Schüler ist sich bewusst, dass sein Beitrag nicht nur von anderen Personen bewertet wird, sondern auch von Mitschülern zum Lernen genutzt wird. Der Schüler realisiert somit nicht nur, dass seine Arbeit für alle Beteiligten wichtig ist, sondern achtet auch auf die Qualität der Leistung und übernimmt Verantwortung in seinem Team.	Der Schüler ist sich bewusst, dass sein Beitrag nicht nur von anderen Personen bewertet wird, sondern auch von Mitschülern zum Lernen genutzt wird. Der Schüler realisiert somit nicht nur, dass seine Arbeit für alle Beteiligten wichtig ist, sondern achtet auch auf die Qualität der Leistung und übernimmt Verantwortung in seinem Team. Ihm wird bewusst, dass er in einer leistungsorientierten Gesellschaft lebenslanges Lernen umsetzen muss, um in der Arbeitswelt bestehen zu können.

Kriterien	Stufe A	Stufe B	Stufe C	Stufe D
Aussicht auf Belohnung	Der Schüler stellt sich flexibel auf eine neue Situation ein und ist bereit zu arbeiten, wenn er dafür eine Belohnung dafür erhält.	Der Schüler stellt sich flexibel auf eine neue Situation ein und ist bereit, weiter zu arbeiten, indem er sich selbst eine Belohnung in Aussicht stellt. Er setzt sich sein individuelles Ziel und konkretisiert in diesem Zusammenhang seine Belohnung im Anschluss an die Arbeit etwas zu machen, was ihm Spaß macht.	Der Schüler stellt sich flexibel auf eine neue Situation ein und ist bereit, weiter zu arbeiten, indem er sich selbst irgendeine Belohnung in Aussicht stellt, wenn er die Arbeit erledigt hat. Dabei entwickelt er Strategien, strukturiert und zielgerecht zu arbeiten.	Der Schüler stellt sich flexibel auf eine neue Situation ein und ist bereit, weiter zu arbeiten, indem er sich selbst irgendeine Belohnung in Aussicht stellt, wenn er die Arbeit erledigt hat. Dabei entwickelt er Strategien, strukturiert und zielgerecht zu arbeiten. Er reflektiert seine Arbeit und korrigiert sie bei Bedarf.
Persönlicher Zugewinn	Der Schüler ist von sich aus motiviert, weil er seinen persönlichen Zugewinn erkennt und geht somit offen und aufgeschlossen an die Arbeit.	Der Schüler ist von sich aus motiviert, weil er seinen persönlichen Zugewinn erkennt und geht somit offen und aufgeschlossen an die Arbeit. Er wägt seine eigenen Interessen und Meinungen mit dem Gelernten ab und erweitert somit seinen persönlichen Zugewinn.	Der Schüler ist von sich aus motiviert, weil er seinen persönlichen Zugewinn erkennt und geht somit offen und aufgeschlossen an die Arbeit. Er wägt seine eigenen Interessen und Meinungen mit dem Gelernten ab und erweitert somit seinen persönlichen Zugewinn. Er realisiert, wie wichtig es ist, kontinuierlich weiter zu arbeiten, um für sich persönlich so viel wie möglich zu lernen.	Der Schüler ist von sich aus motiviert, weil er seinen persönlichen Zugewinn erkennt und geht somit offen und aufgeschlossen an die Arbeit. Er wägt seine eigenen Interessen und Meinungen mit dem Gelernten ab und erweitert somit seinen persönlichen Zugewinn. Er realisiert, wie wichtig es ist, kontinuierlich weiter zu arbeiten, um für sich persönlich so viel wie möglich zu lernen. Er entwickelt Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein und ist überzeugt, dass nur lebenslanges Lernen kontinuierliche Weiterentwicklung ermöglicht.

5.3 Kompetenzraster ‚Studierfähigkeit' – Berufliche Oberschule Landsberg am Lech / Fachschaft Wirtschaft

Studierfähigkeit – welch ein großes Wort. Wie war es eigentlich am ersten Tag an der Universität, die ersten Wochen in einer anderen Welt? Als man sich endlich etwas eingelebt, die ersten Bücher und Skripten besorgt, in Vorlesungen viel Papier beschrieben hatte, in der Bibliothek recherchierte und dann die ersten Seminararbeiten und Klausuren schreiben musste …

Welche Vorbereitung müsste die letzte Phase der Schulzeit auf diesen aufregend neuen Lebensabschnitt leisten?

Studierfähigkeit zu fördern, ist ohne Zweifel das Ziel der Kolleginnen und Kollegen der Beruflichen Oberschule. Aber was wollen wir Lehrer von den Schülern genau? Welche Kompetenzen sollten die Schüler haben, um optimal auf das Studienleben vorbereitet zu sein?

Zu Beginn des Schuljahres sitzen regelmäßig uns noch unbekannte junge Menschen vor uns. Erwartungsvoll, nicht ahnend, wie kurz die Zeit bis zu ihrem angestrebten Abschluss ist und wie viel anders die Anforderungen gerade im Bereich der überfachlichen Kompetenzen nun sein werden.

Wir Lehrer haben unser Studium schon hinter uns und jeder von uns hat einen Eindruck davon, was Studierfähigkeit für uns persönlich bedeutet. Doch ist dieser eigene Eindruck von einem Studium tatsächlich repräsentativ?

Was (Fach-)Abitur bedeutet? „Studieren dürfen" könnte die Antwort der neuen Schüler sein. Welche Schritte sind für jeden einzelnen zu gehen, um nicht nur studieren zu dürfen, sondern auch studieren zu können? Und wie können wir Lehrer den Schülern diese Schritte aufzeigen?

5.3.1 Organisatorische Rahmenbedingungen

Die Beruflichen Schulen Landsberg am Lech umfassen die Berufsschule (BS), die Fachoberschule (FOS) und die Berufsoberschule (BOS). Entwickelt und erprobt wurde das Kompetenzraster, das hier vorgestellt wird, in der Ausbildungsrichtung Wirtschaft und Verwaltung der Beruflichen Oberschule.

An der FOS werden i. d. R. Schüler im Alter von 16 bis 20 Jahren beschult, welche von unterschiedlichen Zubringerschulen wie Mittel- und Realschulen und auch den Gymnasien kommen. Im Wirtschaftsbereich setzen sich die Klassen der BOS aus Schülern mit Ausbildungen in verschiedenen Berufen, z. B. Verkäufer, Fachkraft für Lagerlogistik und Industriekaufleute zusammen. Wir beschulen in der Ausbildungsrichtung Wirtschaft und Verwaltung Schüler von der Vorklasse bis zur Jahrgangsstufe 13 (jeweils FOS und BOS). In beiden Schulen sind die einzelnen Klassen sehr heterogen zusammengesetzt.

5.3.2 Darstellung des Konzepts

Die Zielsetzung der Beruflichen Oberschule ist die Vorbereitung auf ein Studium.[44]

„Die Übergänge zwischen den einzelnen Institutionen des deutschen Bildungssystems sind individuell wie institutionell kritische Phasen."[45] Dies betrifft einerseits die Übergänge von den Zubringerschulen an die Berufliche Oberschule. Andererseits verdeutlichen die durchschnitt-

[44] vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2013
[45] Frankenberger, 2013, S. 5

lichen Abbrecherquoten an Hochschulen u. a., dass auch die Übergänge an die Hochschulen noch zu verbessern sind.

Damit darf es der Beruflichen Oberschule nicht nur allein um die Verleihung der Abschlüsse – – Fachabitur, fachgebundene und allgemeine Hochschulreife – gehen, die sich auf die in den einzelnen Fächern bzw. in den Abschlussprüfungen erworbenen Noten stützen. Wenn von einer geforderten ‚Studierfähigkeit'[46] gesprochen wird, sind nicht alleine Fachkompetenzen auf hohem Niveau entscheidend.

Hochschulen beklagen in unterschiedlichen Publikationen die nicht vorhandene ‚Studierfähigkeit' der Studierenden und meinen damit nicht ausschließlich die fehlenden fachlichen Kompetenzen. Hier bestehen zwischen den Lehrpersonen an Schulen und Hochschulen offensichtlich unterschiedliche Erwartungshaltungen und Wahrnehmungen.

„Eine ganze Reihe von Schlüsselqualifikationen sind untrennbar mit dem Begriff der Hochschulreife verbunden: die Fähigkeit der Selbstorganisation, der Eigenmotivation und der kultivierten Ausdauer, der Verarbeitung von wissenschaftlichen Texten; ein grundlegendes Know-how im Bereich des wissenschaftlichen Arbeitens; ein souveräner Umgang mit Informatikmitteln oder auch ein beträchtliches Maß an Selbstdisziplin."[47]

Die Kultusministerkonferenz definiert Studierfähigkeit als die Sicherung der „Bewährung in beliebigen akademischen Lernmilieus der Universität".[48] Dies umfasst vertiefte Kenntnisse der Muttersprache, in einer Fremdsprache und in der Mathematik sowie der Wissenschaftspropädeutik und die Sozialkompetenzen: Selbststeuerung des Lernens und Eigenverantwortlichkeit.[49]

„Dies deckt sich zu einem guten Teil mit der Einschätzung von vielen Hochschullehrern, die vor allem starke Lern- und Leistungsbereitschaft, hohe Selbständigkeit und Motivation, besondere kommunikative Fähigkeiten, hohe Ausdauer und Belastbarkeit sowie intellektuelle Neugier erwarten – und vertiefte Allgemeinbildung."[50]

Nicht erst mit Einführung neuer kompetenzorientierter Lehrpläne bereiten die Fach- und Berufsoberschule Schüler auf ein Studium an Hochschulen und Universitäten vor. Schwierig scheint es jedoch, unseren Schülern und auch ihren Eltern vor Augen zu führen, welche Teilkompetenzen aus dem Bereich der Selbst-, Methoden- und Sozialkompetenzen noch weiter zu fördern sind. Damit kann es passieren, dass Hinweise der Lehrkraft „verpuffen. Den betreffenden Schüler mangelt es weniger an Information, sondern vornehmlich an Problembewusstsein."[51]

Feedback vgl. Kapitel 4.4

Dies liegt wohl vor allem daran, dass (wie oben ausgeführt) der Begriff ‚Studierfähigkeit' zwar häufig verwendet, aber eben für den Schulalltag nicht nachvollziehbar definiert und operationalisiert ist. Damit sollte das von uns an den Beruflichen Schulen Landsberg entwickelte Kompetenzraster zum einen als Gesprächsgrundlage für Feedbackgespräche dienen, wobei dieses Kompetenzraster alle drei Feedback-Fragen nach John Hattie unterstützen soll.

[46] Schulartprofil in den Lehrplänen der Fachoberschule / Berufsoberschule in Bayern – z. B. vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Lehrplan „Betriebswirtschaftslehre mit Rechnungswesen", 2003, S. 2
[47] Fischer, A. / Weder, H., 2008
[48] Kultusministerkonferenz; 1995
[49] vgl. ebenda
[50] Huber, L.: Nur allgemeine Studierfähigkeit oder doch allgemeine Bildung?; Die Deutsche Schule, 86. Jg., Heft 1; S. 12 - 26; 1994
[51] Klippert, H., 2014, S. 204

Zum anderen zeigen Schüler in verschiedenen Fächern sehr unterschiedliche Ausprägungen von Selbst- und Sozialkompetenzen. Dies wird besonders im Austausch im Rahmen von Klassenkonferenzen (z. B. vor Elternsprechabenden) deutlich. Dabei wird klar, dass Schüler in unterschiedlichen Fächern und bei unterschiedlichen Lehrkräften oft ganz andere überfachliche Kompetenzen zeigen. Ziel ist es, den Austausch unter Kolleginnen und Kollegen einer Klasse durch den Einsatz des Kompetenzrasters zu befördern und aufzuzeigen, welche Potentiale in Schülern stecken.

Insgesamt trafen sich anfangs im 2. Schulhalbjahr 2013/14 fünf Kolleginnen und Kollegen der Fachschaft Wirtschaft im Rahmen einer wöchentlichen Teamstunde regelmäßig, um einen ersten Entwurf für ein Kompetenzraster zu erstellen. Dazu wurden Schüler der Jahrgangsstufen 12 und 13 der Fachoberschule befragt, welche überfachlichen Kompetenzen sie für die Bewältigung eines Studiums als besonders wichtig erachten. Zusätzlich wurde vorhandene Literatur ausgewertet. Nach dem Sammeln und Bewerten der gefundenen und genannten Begriffe, entschied sich das Kollegenteam für fünf, aus unserer Sicht besonders wichtige, überfachliche Kompetenzen:

- Selbstorganisation / Selbstreflektion,
- Selbstbewusstsein / Selbstvertrauen / Selbstwirksamkeit,
- Kooperationsfähigkeit,
- Lern- und Leistungsbereitschaft und
- Selbstreflexion / Kritikfähigkeit.

Anschließend wurden auf der Grundlage der gefundenen Literatur erste Niveaustufen formuliert und aufeinander abgestimmt. Nach dem ersten Testdurchlauf in insgesamt fünf Abschlussklassen (12 und 13), ließen wir die Schüler selbst Kritik an den Formulierungen üben und Verbesserungs- und Ergänzungsvorschläge formulieren. Ein weiterer Schritt war die Befragung einiger ehemaliger Schüler, die in den letzten beiden Jahren ein Studium an einer Hochschule für angewandte Wissenschaften oder einer Universität aufgenommen hatten. Zusätzlich stellten wir diesen ersten Entwurf eines Kompetenzrasters im Rahmen einer Fachbetreuersitzung vor. Aus diesen drei unterschiedlichen Befragungen erhielten wir wertvolle Hinweise, die wir anschließend in das Kompetenzraster weitgehend mit einbauten.

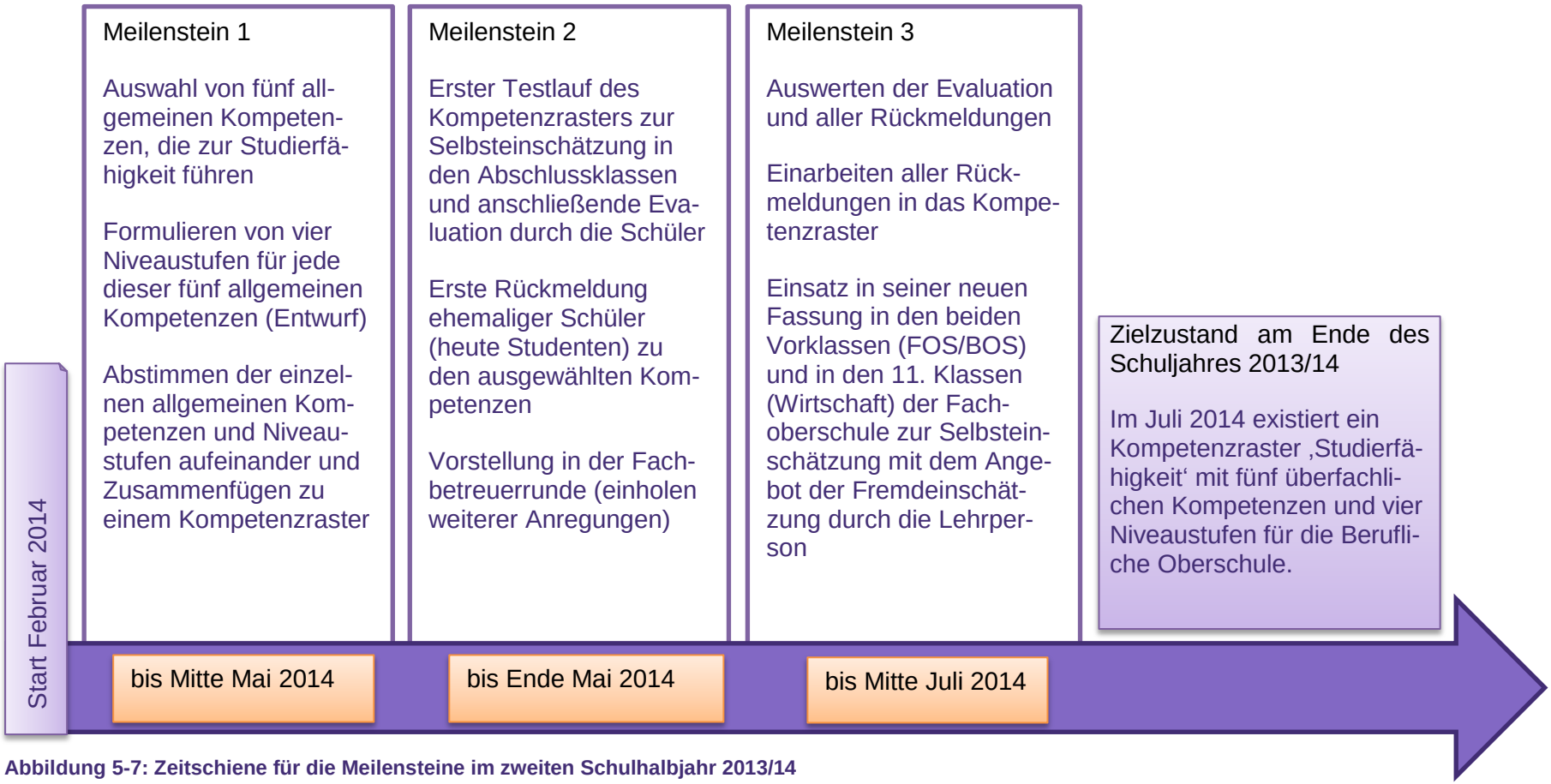


Abbildung 5-7: Zeitschiene für die Meilensteine im zweiten Schulhalbjahr 2013/14

5.3.3 Schulspezifisches Implementierungsvorgehen

Am Ende des Schuljahres wurde das vorläufig endgültige Kompetenzraster zur freiwilligen Selbsteinschätzung in drei 11. Klassen (FOS) und den Vorklassen (FOS und BOS) verteilt.

Für den ersten Einsatz des Kompetenzrasters ist erfahrungsgemäß an der Beruflichen Oberschule ca. eine halbe Stunde Vorbesprechung nötig, in der vor allem auf die einzelnen Formulierungen und den Aufbau eingegangen werden muss. Hier ist besonders hervorzuheben, dass die aufgeführten Kompetenzen und deren höchste Niveaustufe durchaus hilfreich für die erfolgreiche Bewältigung eines Studiums sind, aber keine unerlässliche Voraussetzung darstellen.

Die jeweiligen Lehrkräfte hatten in den Klassen angeboten, auf Wunsch auch eine Fremdeinschätzung vorzunehmen. Anders als die Abschlussschüler im ersten Durchlauf nahmen erwartungsgemäß deutlich weniger Schüler dieses Angebot an.

Die Klassensprecher sammelten die Selbsteinschätzungen in einem Briefumschlag. Die jeweilige Lehrkraft bewahrte diese für die folgenden Schuljahre auf.

Zu Beginn des Schuljahres 2014/15 erweiterten wir den Kreis der Lehrer, die das Kompetenzraster im Unterricht einsetzen, auf insgesamt elf Kollegen. So konnten wir vor Weihnachten in allen 16 Wirtschaftsklassen der FOS und der BOS den Schülern zusätzlich zur eigenen Selbsteinschätzung ein größeres Angebot zur Fremdeinschätzung machen.

Ziel war es, den Schülern einer Klasse die Möglichkeit zu geben, sich eine Fremdeinschätzung von einem Kollegen ihrer Wahl geben zu lassen. Durch den jetzt vergrößerten Kreis der beteiligten Lehrkräfte der Fachschaft Wirtschaft war dies in den meisten Klassen möglich.

Meilenstein 4
Erneuter Einsatz des Kompetenzrasters in den (möglichst gleichen – siehe Meilenstein 3) Klassen zur Selbsteinschätzung
Einsatz des Kompetenzrasters in diesen Klassen zur freiwilligen Fremdeinschätzung durch eine Lehrkraft
bis November 2014
Meilenstein 5/6
Gespräch mit Schülern (falls von diesen gewünscht) über Abweichungen zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung mit einem Feedback zur Entwicklung und weiteren Entwicklungspotentialen.
Erstellen zweier Evaluationsbögen.
bis Ende Januar 2015
Zielzustand zum Schulhalbjahr 2014/15
Im Februar 2015 wurde dieses Kompetenzraster in mind. zwei Jahrgangsstufen und mind. fünf Klassen der Beruflichen Oberschule Landsberg zur Selbst- und Fremdeinschätzung der Schüler eingesetzt und ein Evaluationsbogen erstellt.
Meilenstein 7
Evaluation des Kompetenzrasters im Hinblick auf die Feedback- und Diagnosequalität
durch eine Schülerbefragung
durch eine Studentenbefragung der Abschlussklassen aus dem Schuljahr 2013/14 und früherer Jahre
bis Mitte Februar 2015
Meilenstein 8
Vorstellen der Ergebnisse in einer Fachbetreuersitzung
Vorstellen in einer Konferenz der Beruflichen Oberschule oder
Multiplikation im Rahmen einer internen Lehrerfortbildung (Berufliche Oberschule)
bis Ende Mai 2015
Zielzustand zum Schulhalbjahr 2014/15
Im Juli sind alle Evaluationen durchgeführt, ausgewertet und ggf. eingearbeitet.
Das Kompetenzraster ist dem Kollegium vorgestellt und im Rahmen einer internen Lehrerfortbildung multipliziert.
Ende Juli 2015

Kompetenzraster zur Selbsteinschätzung der ‚Studierfähigkeit' (Berufliche Oberschule)

Niveaustufe	A	B	C	D
Selbstorganisation /Selbstregulation	Mir aufgezeigte Wissenslücken erkenne ich an. Nach Aufforderung beginne und erledige ich teilweise mit Unterstützung einfache, zeitlich begrenzte Aufgaben, wenn sie inhaltlich klar definiert sind. Zwischenkontrollen sind dabei teilweise nötig. Termine halte ich i. d. R. ein.	Ich erledige Aufgaben nach Aufforderung vollständig, termingerecht und bis zur Endkontrolle i. d. R. selbständig. Ich gehe hierbei größtenteils planvoll vor. Zwischenkontrollen sind vereinzelt nötig. Wissenslücken erkenne ich selbständig und versuche diese zu schließen, wobei ich nur bei komplexen Aufgaben Unterstützung benötige.	Wissenslücken erkenne ich selbständig und schließe diese gezielt. Ich erledige Aufgaben vollständig und bis zur Endkontrolle selbständig. Dabei gehe ich planvoll vor. Nach der Überprüfung korrigiere ich Fehler und Mängel selbständig.	Ich bearbeite alle gestellten Aufgaben planvoll, zuverlässig und strukturiert; überprüfe Ergebnisse immer und korrigiere Fehler und andere Mängel selbständig. Ich suche mir selbst neue (herausfordernde) Aufgaben und übernehme freiwillig Projekte.
Selbstbewusstsein / Selbstvertrauen / Selbstwirksamkeit (Glaube an die eigenen Fähigkeiten)	Ich schätze meine eigenen Stärken und Schwächen oft richtig ein. Ich vertraue i. d. R. meinen Fertigkeiten und Fähigkeiten. Wenn nötig, bitte ich um Hilfe und bin bereit, diese anzunehmen.	Ich schätze meine eigenen Stärken und Schwächen richtig ein. Ich vertraue meinen Fertigkeiten und Fähigkeiten, künftige, realistische Ziele und Herausforderungen in mir bekanntem Rahmen zu meistern.	Ich vertraue auf meine Fertigkeiten und Fähigkeiten, künftige, realistische und anspruchsvolle Ziele und Herausforderungen in den meisten Situationen zu meistern.	Ich vertraue fest auf meine Fertigkeiten und Fähigkeiten, künftige, realistische und anspruchsvolle Ziele und Herausforderungen, auch in schwierigen Anforderungssituationen, zu meistern.
Kooperationsfähigkeit	Ich vertrete meist meine eigene Meinung und gehe dabei teilweise auf Argumente anderer ein. Nach Aufforderung trage ich zu einer Kooperation bei und biete anderen Teammitgliedern hin und wieder Hilfe an.	Ich vertrete in einer Diskussion meine eigene Meinung und entwickle diese teilweise weiter. Argumente anderer nehme ich meist konstruktiv auf. Ich trage zu einer Kooperation bei; Absprachen halte ich ein, ich höre zu und zeige anderen gegenüber Respekt.	Ich entwickle in einer Diskussion meine eigene Meinung weiter, nehme Argumente anderer auf und gehe darauf sachlich begründet ein. Ich arbeite aus eigener Motivation konstruktiv mit anderen zusammen, ich höre aktiv zu und unterstütze Teammitglieder gerne.	Ich trage maßgeblich (ziel- und aufgabenorientiert) zu einer Kooperation bei. Ich bin in der Lage, Stärken einzelner Teammitglieder zu erkennen und einzubinden. Ich bin bereit, eigene Interessen zurückzustellen, wenn es das Teamziel erfordert.
Lern- und Leistungsbereitschaft	Ich führe Aufträge mit persönlichen Bezügen und Interesse über eine begrenzte Zeit mit Einsatz teilweise sorgfältig aus. Ich lerne unter Anleitung und Kontrolle, übe und wiederhole unregelmäßig. Ich bleibe nicht immer bei der Sache und lenke teilweise andere ab.	Ich zeige nach Aufforderung bei Arbeiten Einsatz, auch wenn diese nicht ganz meinen eigenen Interessen entsprechen. Hierbei arbeite ich sorgfältig. Ich lerne, übe und wiederhole unaufgefordert, aber meist regelmäßig. Ich bleibe bei der Sache und lenke andere nicht ab.	Ich zeige bei Arbeiten i. d. R. aktiven Einsatz, um bessere Leistungen zu erzielen. Lerninhalte eigne ich mir selbst und zielstrebig an; übe und wiederhole selbständig und regelmäßig. Ich lasse mich von anderen nicht ablenken.	Ich zeige bei allen Arbeiten aktiven Einsatz, prüfe meine Leistungen und suche nach Verbesserungen. Ich lerne, auch bei komplexen Inhalten, aus eigenem Antrieb und organisiere meinen Lernprozess zielstrebig selbst.
Selbstreflexion / Kritikfähigkeit	Meist nehme ich Kritik an und gehe damit angemessen um. Feedback gebe ich bei klar definierten Gesprächsregeln in angemessener Weise.	Ich nehme Kritik angemessen an. In Konfliktsituationen bleibe ich i. d. R. ruhig und verstehe auch andere Positionen. Feedback gebe ich meist in angemessener Weise.	Ich nehme Kritik an und überprüfe diese. In Konfliktsituationen bleibe ich ruhig und sachlich und verstehe andere Positionen. Meist hinterfrage ich eigene Ergebnisse selbstkritisch und konstruktiv. Anderen gebe ich einfühlsam und angemessen Feedback.	Ich nehme Kritik konstruktiv an und gehe darauf ein. Eigene Ergebnisse hinterfrage ich selbstkritisch und finde konstruktiv neue Lösungen. Anderen gebe ich einfühlsam und angemessen ein fundiertes Feedback.

5.3.4 Erfahrungen und Ergebnisse

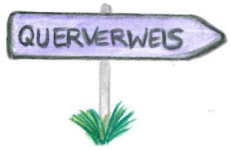
Für die Einführung des Kompetenzrasters haben die Kollegen ganz unterschiedliche Vorgehensweisen gewählt. In der folgenden Auflistung haben wir einige Strategien exemplarisch zusammengefasst:

Erster Einsatz	Zweiter Einsatz
11. Klasse: Im Unterricht wurden 30 Min. für die Vorstellung des Kompetenzrasters und dessen Zweck verwendet. Einige Formulierungen wurden diskutiert. Die Lehrkraft verwies deutlich auf die Freiwilligkeit der Teilnahme. Die Schüler füllten anschließend die Bögen aus (Zeit: 15 Min.), um sich selbst einzuschätzen. Anschließend wurden Bögen anonym (mit Kürzeln / Zeichnungen der Schüler versehen) von Klassensprecherin eingesammelt und der Klassensatz in Kuverts verschlossen aufbewahrt, um diesen im kommenden Schuljahr zu sichten (Zeitvergleich). Die durchführende Lehrkraft bot den Schülern die Möglichkeit der Fremdeinschätzung an.	12. Klasse: Die Schüler erhielten zu Beginn des neuen Schuljahres ein neues Kompetenzraster zur Selbsteinschätzung. Auf eine lange Einführung wurde diesmal verzichtet. Die Schüler hatten wieder die Möglichkeit, auf freiwilliger Basis das Kompetenzraster zu Hause auszufüllen. Der Klassensprecher erhielt in der Folgestunde von der Lehrkraft den verschlossenen Umschlag mit den Kompetenzrastern aus dem Vorjahr. Diese wurden anschließend verteilt, so dass ein Vergleich der Selbsteinschätzungen beider Schuljahre möglich war. Die Lehrkraft unterbreitete wieder das freiwillige Angebot der Fremdeinschätzung, die jetzt auch von anderen Lehrkräften angeboten werden konnte.
11. Klasse: Je zwei Schüler stellten einen Kompetenzbereich vor; sie hatten 15 Min. Zeit zur Vorbereitung. Gemeinsam mit der gesamten Klasse wurde versucht, die jeweiligen Niveaustufen voneinander abzugrenzen. Die Arbeit mit dem Kompetenzraster nahm 45 Min. in Anspruch. Die Schüler sollten über die Ferien eine erste Selbsteinschätzung vornehmen. Es wurde auf die Freiwilligkeit der Inanspruchnahme einer Fremdeinschätzung hingewiesen; zur Selbsteinschätzung wurden jedoch alle Schüler aufgefordert. In der ersten Unterrichtsstunde nach den Weihnachtsferien wurden die Schüler nochmals an die Selbsteinschätzung erinnert, das Kompetenzraster und die Chancen bei der Arbeit mit diesem nochmals durch die Lehrkraft betont.	12. Klasse: Das Kompetenzraster wurde erneut am Anfang des neuen Schuljahres verteilt und die Schüler aufgefordert, sich selbst einzuschätzen. In diesem Jahr hatten die Schüler die Möglichkeit, für eine Fremdeinschätzung auf drei Lehrkräfte zuzugehen. Dieses freiwillige Angebot nahmen deutlich mehr Schüler der Klasse in Anspruch.

Erster Einsatz	Zweiter Einsatz
12. Klasse: Die Schüler wurden mit dem Begriff ‚Studierfähigkeit' konfrontiert. Im Plenum wurden Begriffe bzw. Stichworte (im Brainstorming) gesammelt, die aus Sicht der Schüler ‚Studierfähigkeit' ausmachen. Zum größten Teil wurden die Kriterien des Kompetenzrasters benannt, womit der Übergang zum Raster und dessen Gliederung folgten. Die Schüler bekamen die Möglichkeit, Rückfragen zu stellen, und wurden auf die freiwillige Teilnahme und die Möglichkeit einer Fremdeinschätzung hingewiesen. Die Schüler nahmen sich das Kompetenzraster mit nach Hause, um sich selbst einzuschätzen.	13. Klasse: Das Kompetenzraster wurde erneut am Anfang des neuen Schuljahres verteilt und die Schüler aufgefordert, sich selbst einzuschätzen. Die freiwillige Fremdeinschätzung nahmen alle Schüler der 13. Klassen in Anspruch.

Tabelle 4: Beispiel für die Einführung und Fortführung des Kompetenzrasters in den Klassen

Um die Rückmeldungen der Schüler zum Kompetenzraster besser abbilden zu können, setzten wir einen Evaluationsbogen nach der ersten Selbst- und Fremdeinschätzungsrunde ein.



Evaluationsbogen und detaillierte Auswertung der Befragung vgl. Anhang 3

Zwei Ergebnisse sollen hier exemplarisch dargestellt werden:

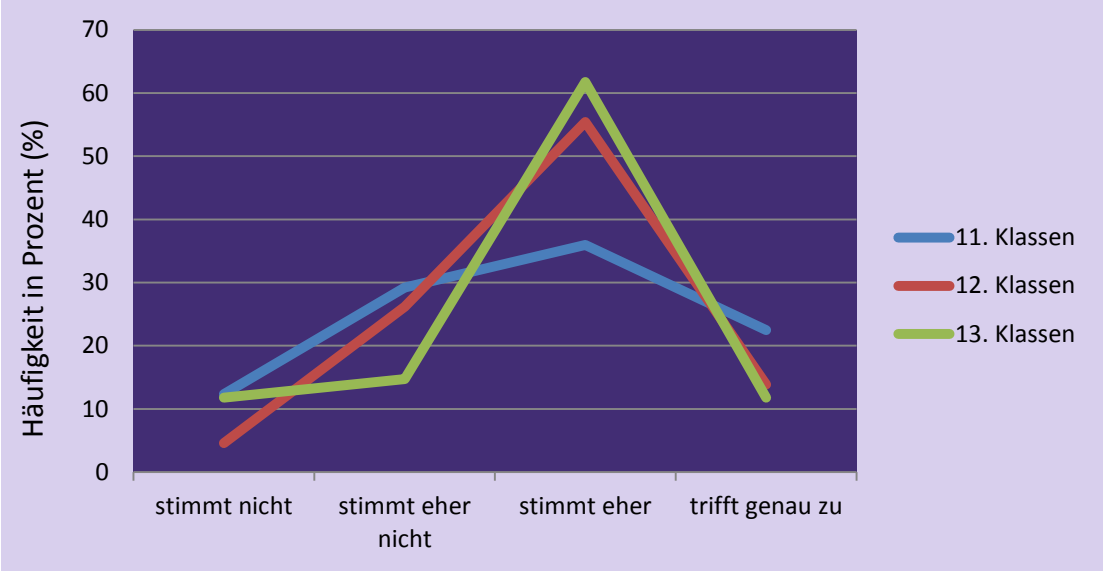


Abbildung 5-9: Das Kompetenzraster hat mir geholfen, meine Ziele klarer zu sehen

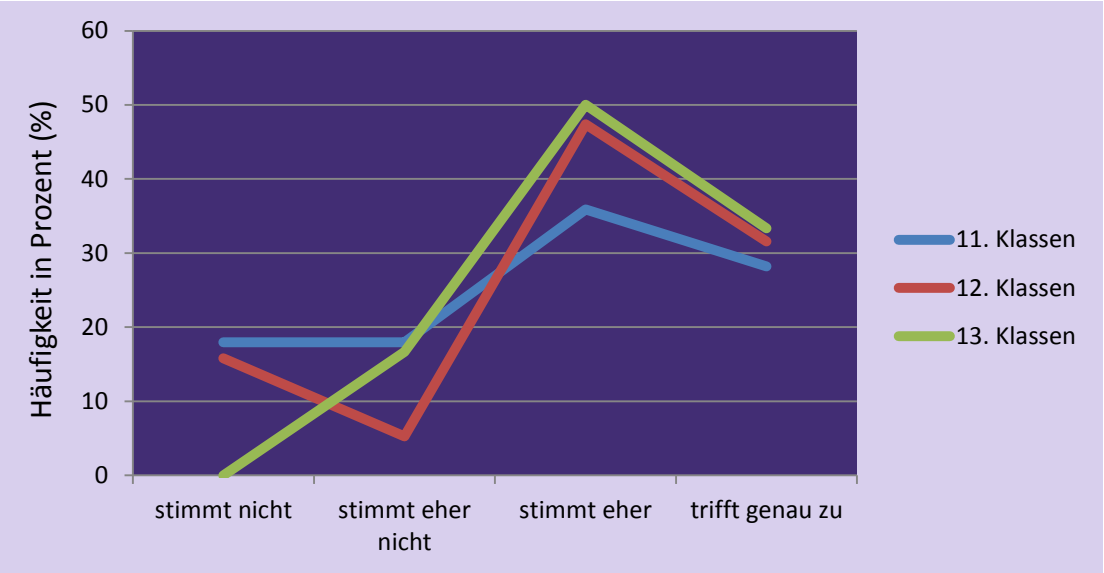


Abbildung 5-10: Die Fremdeinschätzung hat mir geholfen, meine Selbstwahrnehmung zu überdenken

Wie bereits geschildert, nahmen die Schüler der Vorklassen und der 11. Klassen das Angebot, sich von ihrer Lehrkraft fremdeinschätzen zu lassen, deutlich seltener an. Wir gehen davon aus, dass hierfür mehrere Gründe vorlagen. Zum einen ist das Vertrauensverhältnis zwischen Schülern und ihren Lehrern noch sehr frisch, da Fachoberschüler in der 11. Klasse nur ein halbes Jahr an der Schule verbringen und evtl. ein Studium einfach noch zu weit weg ist, um dieses Angebot anzunehmen. Zum anderen sehen Abschlussschüler offensichtlich deutlicher die Vorteile einer Fremdeinschätzung, besitzen mehr Selbstvertrauen und sind evtl. kritikfähiger.

Im offenen Befragungsteil waren die Rückmeldungen der Schüler ebenfalls sehr interessant. Hier eine kleine zusammengefasste Auswahl:

Schülerblitzlicht[52]

Eines der wichtigsten Ergebnisse ist für uns deshalb, dass eine Fremdeinschätzung kein Zwang sein darf, sondern es darum gehen soll, den Schülern ein freiwilliges Angebot zu machen.

Das Kompetenzraster ‚Studierfähigkeit' soll nicht als Grundlage zur Notengebung dienen. Die Bemühungen, ein Bewusstsein für die eigenen überfachlichen Kompetenzen zu schaffen und Vertrauen bei den Schülern aufzubauen wären durch eine Notengebung auf Basis des Kompetenzrasters deutlich erschwert. Außerdem wurde die Stufe D bewusst in einem sehr hohen Anforderungsniveau formuliert. Sicher ist es möglich ein Studium erfolgreich zu absolvieren, ohne immer in allen Kriterien die Niveaustufe D erreicht zu haben.

Zudem ist es nach unseren Erfahrungen in der Fach- und Berufsoberschule nicht notwendig, Checklisten einzusetzen, da die Schüler i. d. R. mit den einzelnen Niveaustufenbeschreibungen sehr gut zurechtkommen.

[52] Die offenen Antworten der Schüler sind hier aus allen drei Jahrgangsstufen exemplarisch zusammengefasst und geben die am häufigsten geäußerten Meinungen der Schüler wieder.

Kollegenblitzlicht

Die Schüler der 12. Klasse (FOS) haben ein reges Interesse an einer Fremdeinschätzung durch eine Lehrkraft gezeigt. Es war eine schöne Gelegenheit, mit den Schülern ins Gespräch zu kommen und über ihre Ziele zu sprechen.

In der 11. Klasse und der Vorklasse wurde das Kompetenzraster teilweise dankend angenommen. Über den Zeitpunkt des Einsatzes könnte man sich noch mehr Gedanken machen.

In einer Klasse sahen die Schüler auch im zweiten Jahr wenig Nutzen in dem Kompetenzraster, so dass von den meisten Schülern dieser Klasse kein weiterer Einsatz gewünscht wurde. Das sollte respektiert werden.

Zu Beginn war es eine Herausforderung, mit den Schülern Einzelgespräche zu führen, und ihnen dabei mit der eigenen Einschätzung gerecht zu werden. Im Nachhinein war es aber eine große Bereicherung.

Schwierig war für mich, die Schüler, die keine Fremdeinschätzung haben wollten, nicht in einem anderen Licht zu sehen. Schließlich muss es jedem selbst überlassen bleiben, dieses Angebot wahrzunehmen.

In der 13. Klasse haben die Schüler das Angebot, von einem Lehrer eingeschätzt zu werden, sehr gerne in Anspruch genommen. Für mich war es eine schöne Gelegenheit, mit jedem Schüler einzeln zusätzlich über seine Zeit an der Schule und seine Zukunftspläne zu sprechen.

Anfangs war es schwer und auch ungewohnt, sich so intensiv mit einer Einschätzung für jeden Einzelnen zu beschäftigen, da man sich normalerweise nicht in so vielen Punkten über einen Schüler Gedanken macht. Eine ganz neue Erfahrung. Die Rückmeldungen von den Schülern waren sehr bestärkend, diesen Weg weiter zu gehen.

Die Schüler haben das Kompetenzraster in Bezug auf die Selbsteinschätzung dankbar angenommen. Das Interesse war groß. Insbesondere der Vergleich mit zukünftigen Einschätzungen hat meine Schüler motiviert mitzumachen. Die Fremdeinschätzung haben jedoch nur fünf Schüler in Anspruch genommen. Bei Letzteren handelt es sich um sehr leistungsstarke Schüler. Beim Feedback ist mir zudem aufgefallen, dass gerade diese Schüler schon konkrete Zukunftspläne haben und auf diese hinarbeiten. Aus diesem Grund denke ich, dass sich nächstes Jahr noch mehr Schüler für die Fremdeinschätzung anmelden werden.

Ich habe es in einer 11. Klasse eingeführt. Bei mir hat sich kein Schüler bzgl. eines persönlichen Feedbacks gemeldet; in den abgefragten Bögen stand als Begründung häufig: „Mich kennen die Lehrer nicht gut genug.“ Aus einer anderen 11. Klasse hat mich eine Schülerin um Feedback gebeten. Allerdings steht dieses noch aus. Mir fällt es nicht ganz leicht, Schüler anhand des Geschichtsunterrichts in der 11. Klasse zu beurteilen (nur vier Stunden Unterricht alle zwei Wochen; anfangs relativ große Klassen mit 30 Schülern).

Aus den Rückmeldungen der Kollegen ist besonders deutlich geworden, dass die Zusammenarbeit und der Austausch über die Schüler eine neue Qualität bekommen hat. Zum einen, weil es, wie es die Schüler auch bemerkt haben, kaum möglich ist, einen Schüler in einem zweistündigen Fach in den ersten Monaten so genau zu beobachten. Zum anderen,

weil es mit dem Kompetenzraster eine andere Grundlage und Fokus der Kommunikation über Schüler gibt.

Im Ergebnis können wir folgenden Einsatz für das Kompetenzraster ‚Studierfähigkeit' empfehlen:

Zeit	Vorklasse	11. Klasse	12. Klasse	13. Klasse
Anfang November	Einführen des Kompetenzrasters mit Aufforderung zur Selbsteinschätzung	Einführen des Kompetenzrasters mit Aufforderung zur Selbsteinschätzung	Erneutes Verteilen des Kompetenzrasters zur Selbsteinschätzung	Erneutes Verteilen des Kompetenzrasters zur Selbsteinschätzung
Dezember		Einsatz als Grundlage für Gespräche mit Eltern bei Elternsprechabenden[53]		
Dezember bis Januar			Angebot zur Fremdeinschätzung durch die Lehrkräfte der Klasse	Angebot zur Fremdeinschätzung durch die Lehrkräfte der Klasse
Februar		Basis für Austausch unter Lehrkräften der Klasse	Basis für Austausch unter Lehrkräften der Klasse	
Juni bis Juli		Angebot zur Fremdeinschätzung durch die Lehrkräfte der Klasse[54]		

Tabelle 5: Empfohlene zeitliche Abfolge für den Einsatz des Kompetenzrasters 'Studierfähigkeit'

[53] Dabei wird das Kompetenzraster allgemein verwendet, um ein Bewusstsein bei den Eltern für angestrebte überfachliche Kompetenzen im Rahmen der Studierfähigkeit zu schaffen (nicht unbedingt als Fremdeinschätzung des jeweiligen Schülers).

[54] Vorzugsweise sollte diese Fremdeinschätzung nach einem Austausch unter den Kollegen stattfinden, da auch hier bei Fächern mit wenig Stunden in der Klasse evtl. noch Schwierigkeiten bestehen, dem Schüler ein Feedback zu seinen überfachlichen Kompetenzen zu geben.

Studentenblitzlicht[55]

Nun steht noch die Frage aus, ob wir mit unserem Kompetenzraster tatsächlich notwendige überfachliche Kompetenzen für die Bewältigung eines Studiums formuliert haben. Dazu wurden einige ehemalige Schülerinnen und Schüler, die im Vorjahr bereits den Einsatz des Kompetenzrasters kennengelernt hatten, mittels eines kurzen Fragebogens befragt. Hier wieder die Antworten zum offenen Teil der Befragung:

Meiner Meinung nach ist Selbstbewusstsein als Kompetenz für ein Studium nicht von großer Wichtigkeit. Da der Großteil der Studenten lediglich über ihren „NC“ immatrikuliert wird, spielt das Selbstbewusstsein erst eine Rolle, falls ein Vorstellungsgespräch für ein Praktikum oder eine Werksstudententätigkeit ansteht.

Allerdings ist es gut, wenn man sich an diesem Punkt, vor dem Einstieg in eine Hochschule/Universität, Gedanken darüber macht, wie ausgeprägt bei einem das Selbstbewusstsein ist. Gerade aus dem einfachen Grund, dass es ein paar Jahre später darüber entscheiden kann, ob man den Job bekommt oder nicht.

Die „Einschätzungstexte“ finde ich treffend und nachvollziehbar; es steckt viel Wahrheit drin.

Man könnte noch darüber nachdenken ob man nicht nur die Niveaustufen A – D einbaut, sondern die Kompetenzen auch nach Wichtigkeit sortiert. Somit wäre man in der Lage eine Einschätzung über Punkte zu geben. Ähnlich wie bei den Entscheidungstheorien.

Man bekommt einen guten Überblick über notwendige Kompetenzen zur Studierfähigkeit und kann anhand dessen überprüfen, ob man für das Studium „bereit“ ist.

… dass die einzelnen Kriterien, eingeteilt in einzelne Stufen, jeweils mittels eines so umfangreichen Textes definiert sind. Natürlich erhöht das einerseits die Genauigkeit und bietet ein breiteres Feld der Selbsteinschätzung, jedoch glaube ich, dass der lange Text andererseits auch zu Überforderung und Verwirrung führen kann. Eine klarere, bzw. eine kleinteiligere Strukturierung – unter den jetzt schon bestehenden Unterpunkten – würde hier vielleicht helfen (z. B. Teamfähigkeit A – D; Gruppenarbeit A – D; Kritikfähigkeit A – D; …).

Wenn man sich nicht überall ein A oder B geben könnte, ist das evtl. für den einen oder anderen entmutigend, da die Anforderungen hoch sind und man auch ein Studium meistern kann, wenn man sich eher im C- und D-Bereich sieht. Zumindest ist die Formulierung von D und C teilweise auch schon „anspruchsvoll“.

Das Kompetenzraster beschreibt treffend die Eigenschaften in jeder Stufe. Jeder kann für sich sehen, was man noch alles erreichen kann und sich somit Ziele setzen.

Es ist in bestimmten Bereichen für jeden Schüler eine kleine Herausforderung, sich selbst einzuschätzen. Dies regt aber jeden Schüler, der den Hintergrund des Kompetenzrasters verstanden hat, an, sich im Studium weiterzuentwickeln, seine Schwächen zu erkennen und daran zu arbeiten.
Allgemein ist das Kompetenzraster zur Studierfähigkeit sehr hilfreich und meiner Meinung nach keine Selbstverständlichkeit an Schulen. Ich war damals mehr als positiv überrascht und mir persönlich hat es sehr geholfen, obwohl die Einstufung der Studierfähigkeit und das persönliche Gespräch mit der Lehrkraft nur wenig Zeit in Anspruch genommen hat.

[55] Befragt wurden ehemalige Schüler der 12. und 13. Klasse der FOS Landsberg, die mittlerweile an einer Hochschule oder Universität studieren.

5.4 Kompetenzraster ‚Selbstregulation'– Berufsschule B11 in Nürnberg / Fachbereich Bautechnik (BGJ Zimmerer)

Im Zuge einer Fertigungsaufgabe müssen die Schüler mit vorhandenen Konstruktionsdaten und Abbundzeichnungen eine Holzliste mit einer Holzbau-Software erstellen. Dazu ist es notwendig, im Sinne einer Übungsphase, bereits bekannte Softwareoptionen so zu bedienen, dass ein gewünschtes Ergebnis erzeugt wird.

Peter vertieft sich sogleich motiviert in die Arbeit. Die Eingabe der Konstruktion geht ihm leicht von der Hand. Später stellt er fest, dass einige Konstruktionsmaße nicht stimmen. Es gelingt ihm nicht, den Fehlerknoten bzw. das Fehlerkonglomerat zu entwirren. Somit beginnt er die Aufgabe engagiert und mit einem ähnlichen Resultat von Neuem. David startet die Software im Wesentlichen nur, um mit der Zeichenoberfläche seine parallel ablaufenden Spieleaktivitäten zu camouflieren. Diese Verhaltensweise wird nur durch Lehrerintervention vorübergehend eingestellt. Stephan fehlt aus verschiedenen Gründen benötigtes Anwenderwissen. Er sitzt geraume Zeit untätig vor dem Bildschirm und startet danach ungeordnete Aktivitäten. Er bittet weder Lehrer noch Mitschüler um Unterstützung. „Computer brauche ich eh nicht", proklamiert er später und zückt sein Smartphone, um sich in die Pause zu verabschieden. Matthias wird im Arbeitsprozess wiederholt auf offensichtliche Zeichenfehler hingewiesen. „Ich habe keine Lust mehr auf dieses Sch....-Programm." Er plaudert ein bisschen mit David und macht sich dann wieder an die Arbeit. Marlon ..., Ingo ... usw.

Verena holt die vorhanden Unterlagen heraus, legt den Taschenrechner bereit und macht sich an die Arbeit. Hin und wieder fragt sie den Lehrer um einen konkreten Rat. Nach 60 Minuten druckt sie ihr Ergebnis aus und prüft es auf Vollständigkeit und Korrektheit. Notwendige Änderungen werden eingefügt. Sie erkundigt sich bei der Lehrkraft, wie sie sinnvoller Weise weiterarbeiten kann. Gemeinsam wird vereinbart, dass sie ihren Mitschülern im weiteren Verlauf mit Minimalimpulsen Unterstützung anbietet.

5.4.1 Organisatorische Rahmenbedingungen

Die Schüler befinden sich in einem einjährigen vollschulischen Berufsgrundschuljahr. Dieses ist in Bayern das erste Ausbildungsjahr für eine Zimmererausbildung im dualen Berufsausbildungssystem. Durch die Kombination[56] von praxisbezogenem Lernfeldunterricht, umfangreicher Werkstattarbeit und Betriebspraktika ist es für die Schülerinnen und Schüler ein Bildungsangebot jenseits des bisher bekannten Schulalltags und ermöglicht durch die positiven emotionalen Konnotationen großes Potential und zahlreiche Optionen, berufsspezifisches Wissen und professionelle Verhaltensweisen zu erwerben.

Die Lehrerschaft ist seit vielen Jahren als Berufsteam organsiert und deckt mit vier Lehrkräften den Pflichtunterricht der Stundentafel des Lehrplans fast vollständig ab. Nur in den Fächern Religionslehre/Ethik und Sport werden aktuell weitere Lehrkräfte eingesetzt.

5.4.2 Darstellung des Konzepts

Auch nach der Einführung der neuen curricularen Vorgaben für die Berufsschule im Schuljahr 2014/15 steht die Entwicklung der Handlungskompetenz im Zentrum der pädagogischen Arbeit. Stärker als bisher wird in den Kompetenzerwartungen der Lernfelder die vollständige Handlung betont und die Aspekte der Selbstregulation im Hinblick auf eine Bearbeitung und

[56] 30 Stunden Fachunterricht je Woche; davon 18 Stunden in der Werkstatt sowie vier Wochen Betriebspraktikum

vollständige Lösung beruflicher Aufgaben thematisiert. Dieser geänderte Fokus äußert sich auch deutlich in den Formulierungen der Kompetenzerwartungen, z. B. *„... erläutern die Sachsituation mit Blick auf die Handlungsoptionen und konkreten Anforderungen ...“, „... überprüfen die Plausibilität ...“, „... analysieren Optimierungsmöglichkeiten unter dem Aspekt der Übertragbarkeit ...", „Sie überwachen den Fertigungsprozess, ergreifen notwendige Korrekturmaßnahmen und beschreiben die Ursachen der registrierten Fehlentwicklung", „... treffen Entscheidungen, um Einzelleistungen der Teammitglieder zu koordinieren und zu integrieren"*, *„Fehlende Informationen beschaffen sie sich zielbezogen", „... entdecken Widersprüche, erörtern Optimierungsmöglichkeiten und modifizieren Lösungsvorschläge", „... kontrollieren diese gewissenhaft auf Fehler", „Sie überwachen Projektfortschritte und ergreifen Steuerungsmaßnahmen zur Beseitigung von Störungen".* Dieser geänderte, auf selbstreguliertes Handeln gerichtete Fokus manifestiert sich des Weiteren im zu großen Teilen inhaltlich summarischen Lernfeld 9: *Einfache Holzkonstruktionen planen und herstellen* sowie durch die sogenannte „BGJ-Projektarbeit", die zum Ende des Berufsgrundschuljahres durchgeführt werden muss. Im Rahmen der BGJ-Projektarbeit sollen die Schülerinnen und Schüler eine typische berufliche Anforderungssituation, mit ausreichend Freiräumen für eigene Ideen und Entscheidungen, selbständig planen und durchführen. In diesen anspruchsvollen komplexen Situationen hat das zielbezogene regulatorische „Können“ einen besonderen Stellenwert.

Vor dem Hintergrund dieser beträchtlich, nicht nur inhaltlich, modifizierten curricularen Vorgaben wurde die Entscheidung getroffen, sämtliche Lernsituationen gemeinsam im Lehrerteam neu zu erarbeiten und zu sequenzieren. Im Zuge dieser umfassenden Modernisierungsarbeiten wird auch eine verstärkt explizite, systematische, und kontinuierliche Förderung von allgemeinen Kompetenzen im Lernfeldunterricht angestrebt.

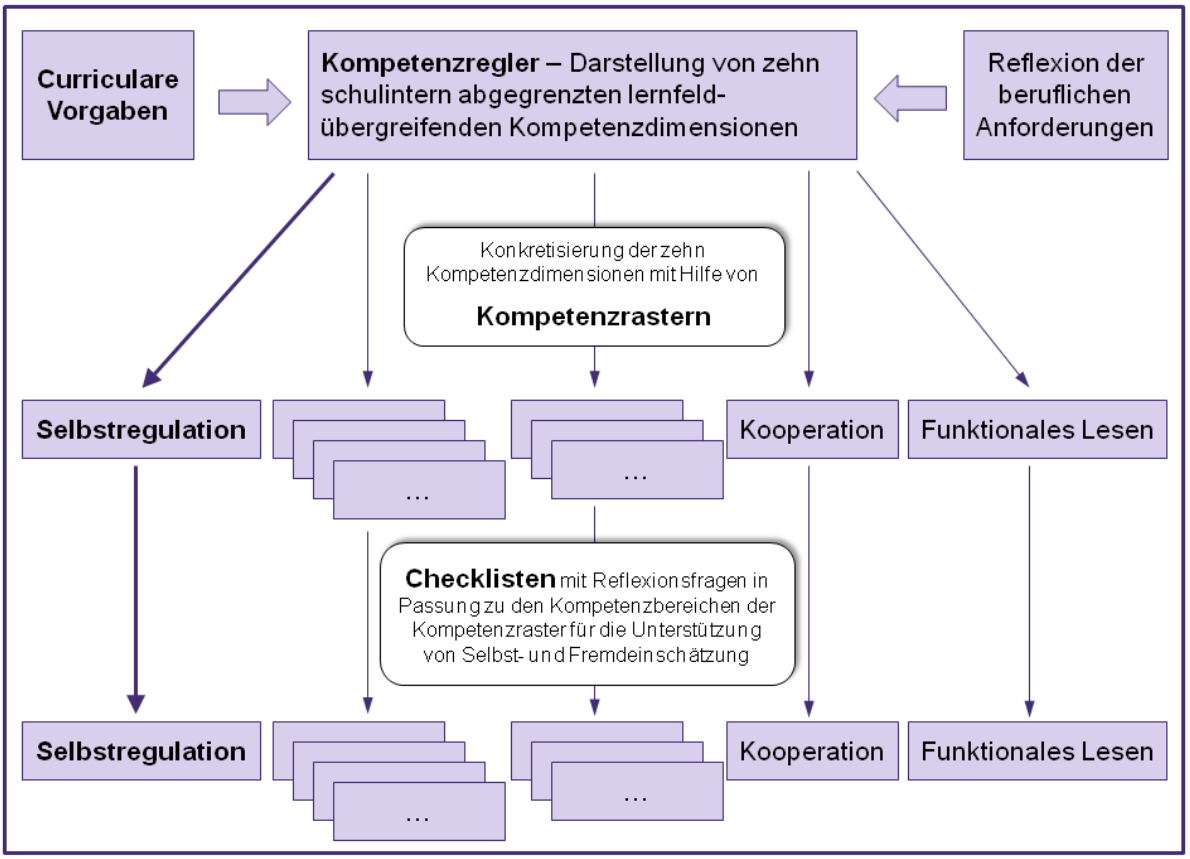


Abbildung 5-11: Struktur der schulinternen Konzeptbausteine (Systematisierungsansatz)

Im Wesentlichen ist die Ausarbeitung und der Einsatz von Kompetenzrastern bisher im fächerstrukturierten Unterricht bzw. fachsystematisch aufgebauten Unterricht durchgeführt worden. In den handlungssystematisch aufgebauten Lernsituationen hingegen verbindet sich das Situationsprinzip mit dem Wissenschaftsprinzip. Für die Adaption der Kompetenzraster an das Lernen in Lernfeldern und Lernsituationen wurde der folgende Implementierungsansatz gewählt.

Drei schulinterne Konzeptbausteine

Kompetenzregler vgl. Abbildung 2 - 4

Erster Konzeptbaustein (= Instrument/Hilfsmittel) für die gemeinsame Arbeit im Lehrerteam ist dabei der sog. „Kompetenzregler“[57]. Dieser Regler ist aus der Analyse des Lehrplans und der Reflexion der beruflichen Anforderungen hervorgegangen. Er ist ein schulinternes Bezugssystem (Kompetenzstrukturmodell), das dazu dient, bedeutsame lernfeldübergreifenden Kompetenzziele nicht aus dem pädagogischen Blick zu verlieren. Zusätzlich unterstützt es die vernetzte Konstruktion von Lernumgebungen, jenseits der physischen Handlungsprodukte und der lernfeldspezifischen Teilkompetenzen, hinreichend konkret anzuleiten sowie der Verschiedenartigkeit von Kompetenzentwicklungsverläufen Rechnung zu tragen. Dazu wurde in den Formulierungen der zehn Teildimensionen das Abstraktionsniveau so gewählt, dass ein lernfeldübergreifender Einsatz gewährleistet wird. Zwei Dimensionen lassen sich dabei direkt den allgemeinen Kompetenzen/überfachlichen Kompetenzen zuordnen. Zum einen die Teildimension „Selbstregulation“ und zum anderen die „Kooperation“.[58]

Der zweite, für die Lernprozesse auf der Schülerseite wichtigere Konzeptbaustein sind die Kompetenzraster. Sie sollen sukzessive für die zehn im Kompetenzregler festgelegten Kompetenzdimensionen ausgearbeitet werden. Sie fächern die Kompetenzdimensionen des Kompetenzreglers entsprechend der identifizierten und fixierten Dispositionsbereiche weiter auf und charakterisieren diese qualitativ, durch Beschreibung der Niveaustufen.

Dritter Konzeptbaustein sind die Checklisten. Sie sollen durch die konkreten Reflexionsfragen (Ich kann ...) die Verortung der beobachteten Verhaltensweisen im Kompetenzraster flankieren. Der Abstraktionsgrad sollte gegenüber den Formulierungen im Kompetenzraster geringerer ausfallen bzw. der Anschauungsgehalt höher.

Selbstregulation stellt eine sehr wesentliche Voraussetzung für den Lern- und Handlungserfolg der Schüler dar.[59] Somit ist dies auf der Ebene der Kompetenzraster der erste Schritt des aufeinander aufbauenden schulinternen Wandels. Selbstregulation ist die erste Kompetenzdimension, die im Sinne des Konzepts kooperativ modelliert und im Lernfeldunterricht verankert werden soll. Es geht dabei um die Entwicklung von Expertise gegenüber sich selbst als Lernender und Handelnder bei der Bearbeitung von komplexen fachlichen Proble-

---

[57] Die Metapher *Kompetenzregler* soll verdeutlichen, dass es zwar notwendig ist die für den Beruf des Zimmerers charakteristischen Anforderungen in den Lern-Lehrarrangements regelmäßig abzubilden aber es nicht erforderlich ist diese Anforderung mit allen Teildimensionen immer gleichermaßen zu berücksichtigen. Das Lehrerteam „regelt“ die Anforderungen der jeweiligen Lernumgebung und bekommt einen Überblick über die Summe der Anforderungen (= Möglichkeit der Kompetenzentwicklung) im Jahresverlauf.

[58] Die große Bedeutung von kooperativem Denken und Handeln spiegelt sich auch in den berufsbezogenen Vorbemerkungen des Lehrplans für die Zimmerer Fachstufe: „Ein grundsätzliches Merkmal des betrieblichen Alltags im Zimmererhandwerk ist das Arbeiten in Teams. Diese Gegebenheit sollte bei der Entwicklung von Lernsituationen entsprechend abgebildet werden.“

[59] Im Berufsteam existiert eine gemeinsame grundlegende Geisteshaltung, dass die domänenspezifischen beruflichen Aufgaben nicht „richtig“, sondern situativ (kontextsensitiv) mehr oder weniger zweckmäßig gelöst werden und dass daher Aufgabenlösungen immer einen Kompromiss zwischen gegeneinander abzuwägenden Kriterien darstellen. Vor diesem Hintergrund müssen die Lernumgebungen so gestaltet werden, dass sie in diese zentrale Zielrichtung umfangreiche Entwicklungsmöglichkeiten anbieten. D. h., es werden offene Aufgaben benötigt, zu deren vollständiger Lösung Informationen identifiziert und integriert, Zusammenhänge und Abhängigkeiten berücksichtigt und alternative Lösungsmöglichkeiten abgewogen werden müssen.

men. Dieses professionelle Verhalten im Handlungsverlauf soll simultan zu den fachlichen Aspekten aufgebaut werden.[60]

Die Neukonzeption und die Implementierung der schulischen Innovationsideen erfolgt im laufenden Betrieb. Wesentliches Charakteristikum bei der Entwicklung des Konzepts und der sukzessiven Implementierung in die schulischen Lern-Lehrprozesse sind die Bilder eines iterativen Prozesses bzw. einer adaptiv-evolutionären Strategie. Unter dem Aspekt der Schul- bzw. Unterrichtsentwicklung ist es bedeutsam, eine gemeinsame Vorstellung von Kompetenzen und Kompetenzentwicklung voranzutreiben und die persönlichen pädagogischen Anstrengungen zielbezogen zu vernetzen und entsprechend der kooperativ entwickelten Grundlage (z. B. Bezugssysteme: Kompetenzregler und Kompetenzraster) auszurichten. Die Arbeitsergebnisse der diskursiven Prozesse werden in der didaktischen Jahresplanung dokumentiert.

Didaktische Jahresplanung
vgl. Anhang 4

Schätzen Sie sich selbst ein!	**stimme eher zu**	**stimme eher nicht zu**
Ich kann meine Motivation für die Planung und Herstellung eines einfachen Holzproduktes realistisch einschätzen.		
Ich kann einige Faktoren benennen, die den Grad meiner Motivation beeinflussen.		
Ich kann meine Motivation in der Planungs- und Herstellungsphase durch eigenes Handeln bewusst regulieren.		
Ich kann mich über einen längeren Zeitraum konzentrieren ohne mich von meinem Ziel ablenken zu lassen.		
Ich kann meine eigene Aufmerksamkeit bei der Arbeit (Planung und Herstellung) bewusst wahrnehmen.		
Ich kann einige Störfaktoren, die meine Konzentration beeinträchtigen, benennen.		
Ich kann meine Misserfolge und Fehler als Lernchance wahrnehmen.		
Ich kann Frustgefühle überwinden.		
Ich kann, wenn etwas einmal nicht so gelingt, wie ich es mir vorgestellt habe, meinen Ärger im Zaum halten.		
Ich kann beschreiben, wie ich Unlustphasen bei der Planung und Herstellung überwinde.		
Ich kann herausfinden, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, damit eine Arbeit erfolgreich abgeschlossen werden kann.		
Ich kann auch während des Planungs- und Herstellungsprozesses kriterienbezogen einschätzen, wie sorgfältig ich arbeite.		
Ich kann angeben, welches Fachwissen ich bei der gewissenhaften Planung und Herstellung berücksichtigen muss.		
…		

Tabelle 6: Auszug aus einer Checkliste zur Reflexion und Vorbereitung der Verortung im Kompetenzraster

[60] Es zeigt sich immer wieder, dass die Vermittlung selbstregulatorischer Strategien dann besonders wirksam ist, wenn nicht nur die Selbstregulation an sich vermittelt wird, sondern diese mit fachspezifischen Inhalten verknüpft wird. Vlg. Klauer, 2000, S. 153 - 168

Niveaustufe / Dispositionsbereich	Niveaustufe A	Niveaustufe B	Niveaustufe C
Leistungsmotivation Volition **Parameter bzw. Indikatoren:** *1. Zeitperspektive (Nah- vs. Fernziel)* *2. Zielspezifität (genau bestimmt/konkret vs. vage)* *3. Zielbindung/Zielanpassung* *4. Anreiz/Steuerungsinstanz*	Ich bin in der Lage, die zur Bearbeitung von sehr kurzfristig erreichbaren, klar umrissenen Lern-/Produktzielen notwendige Motivation aufzubauen. Oftmals nur, wenn ich äußeren Druck wahrnehme und konkrete negative Folgen erkennbar sind. Im Handlungsverlauf neige ich reflexartig zur flexiblen Zielanpassung.	Ich bin in der Lage, die zur Bearbeitung mittelfristig erreichbarer, über unverkennbare Randbedingungen abgegrenzte, Lern-/Produktziele notwendige Motivation aufzubauen. In der Regel auch, wenn ich keinen unmittelbaren äußeren Druck wahrnehme. Beim Auftreten von kleinen Hindernissen bin ich gerne bereit, diese mittels Zielveränderung unbegründet zu umschiffen.	Ich bin in der Lage, auch für offensichtlich nur langfristig erreichbare, vage bestimmte Lern-/Handlungsziele (Projektaufgaben) die notwendige Motivation herzustellen und im Handlungsprozess auch ohne konkrete Belohnung aufrechtzuerhalten. Auch Rückschläge und Widerstände führen nicht zu einer unkritischen Reduzierung der Anspruchshöhe des Ziels. Eine notwendige Zielmodifikation kann ich mit Argumenten nachvollziehbar unterfüttern.
Aufmerksamkeit Konzentration **Parameter bzw. Indikatoren:** *1. Dauer der Aufmerksamkeit* *2. Selektion bzw. Auswahl relevanter Informationen/Fokussierung* *3. Störungsbewusstsein* *4. Externe Unterstützung*	Ich bin in der Lage, meine Aufmerksamkeit für sehr kurze Zeit auf für das Handlungsziel offensichtlich bedeutsame Merkmale zu lenken. Die zielgerichtete Aufmerksamkeitsaktivierung erlischt unbewusst auch schon beim Auftreten unwichtiger Reize und kann von mir erst wieder aufgebaut werden, wenn ich von anderen darauf hingewiesen werde.	Ich bin in der Lage, meine Aufmerksamkeit für eine längere Zeitspanne auf die für die Stabilität der Zielverfolgungsprozesse notwendigen Informationen zu lenken. Eine verminderte zielbezogene Aufmerksamkeit durch unwichtige Reize wird wahrgenommen und nach einer Orientierungsreaktion werden die kognitiven Ressourcen wieder willentlich auf die für das zielgerichtete Handeln notwendigen Aspekte gelenkt.	Ich bin in der Lage, über einen langen Zeitraum mit einer ausreichenden Tatkraft alle Informationen auszuwählen und zu verarbeiten, die für die reibungsfreie Durchführung der zielbezogenen Handlung von Bedeutung sind. Dabei reagiere ich schnell und flexibel auf veränderte Aufmerksamkeitsanforderungen und schenke störenden Reizen sowie irrelevanten Aspekten keine oder nur wenig Beachtung.
Emotionsregulation Frustrationstoleranz **Parameter bzw. Indikatoren:** *1. Bewusstheit von Entstehung und Entwicklung der Emotion* *2. Dauer der Tatenlosigkeit* *3. Externe Unterstützung*	Ich bin in der Lage, mich dem Lern-/Handlungsziel nach kleinen Misserfolgen wieder zuzuwenden, wenn eine sehr lange Phase der Lähmung vergeht und ich für die Abschwächung des negativen affektiven Zustandes von Mitschülern oder Lehrern umfangreiche Unterstützung erhalte.	Ich bin in der Lage, Misserfolge (handlungsbegleitende Emotionen), die zur Unterbrechung der Zielverfolgung führen, hinsichtlich der Ursache, Affektqualität und Auswirkungen zu benennen. Durch kleine Impulse von Mitschülern oder Lehrern gelingt es mir, das emotionale Potenzial zu verringern und zu einer stabilen Zielverfolgung zurückzukehren.	Ich bin in der Lage, negative Gedanken und Gemütsbewegungen, die durch Emotionsauslöser im Handlungsverlauf entstehen, wahrzunehmen, zu akzeptieren und reflektierend die Bedeutung zu verstehen. Mit geeigneten Bewältigungsstrategien verarbeite ich das Erlebnis eines Misserfolgs und versetze mich ohne erkennbare Leistungsdefizite zeitnah wieder in eine zielförderliche Stimmung.
Sorgfalt Gewissenhaftigkeit **Parameter bzw. Indikatoren:** *1. Grad der Zielerreichung (Berücksichtigung der Anforderungen)* *2. Rückmeldungen für Zielerreichung (Prozess- und Ergebnisrückmeldung)* *3. Wissensbasis/Informationssuche und Entscheidungen*	Ich bin in der Lage, Minimalziele zu erreichen, wenn meine Ergebnisse für mich kontrolliert werden und Nachbesserungserfordernisse konkret benannt werden. Ich entscheide mich meist spontan für die erstbeste Handlungsoption, ohne die Wissensgrundlage und die Konsequenzen ausreichend zu prüfen.	Ich bin in der Lage, die wesentlichen Anforderungen von klar umrissenen Lern-/Handlungszielen zu gewährleisten, wenn ich auf eventuell noch vorhandene Mängel hingewiesen werde. Ich erzeuge sporadisch Rückmeldung zum Auffinden von Abweichungen. Um zielführende Handlungsoptionen zu wählen, wird notwendiges Wissen für Entscheidungen überlegt herangezogen, wenn es unschwer zugänglich ist.	Ich bin in der Lage, offene Lern-/Handlungsziele so zu konkretisieren, dass zum Zeitpunkt der Freigabe eine vollständige Zielerreichung gegeben ist. Ich erarbeite mir verantwortlich die dazu erforderliche Wissensbasis und erzeuge regelmäßig Prozessrückmeldungen, die zur Einschätzung des Zustandes hinsichtlich Zielerreichung notwendig sind. Zielrelevante Konsequenzen von Handlungsmöglichkeiten werden akkurat geprüft und systematisch bewertet.

Tabelle 7: Kompetenzraster für die lernfeldübergreifende Kompetenzdimension: ‚Selbstregulation‘

5.4.3 Schulspezifisches Implementierungsvorgehen

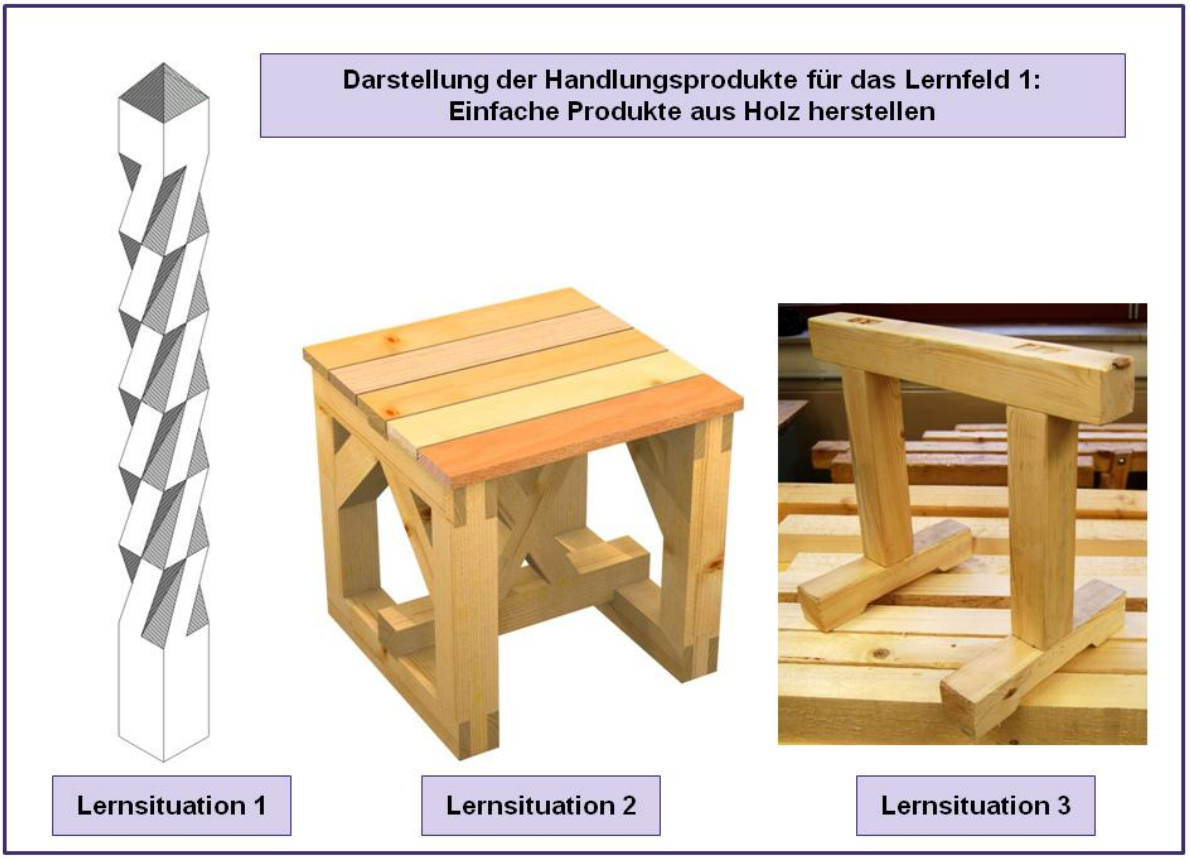


Abbildung 5-12: Handlungsprodukte der Lernsituationen 1, 2 und 3

Nach[61] zwei Lernsituationen aus dem Lernfeld 1: *Einfache Produkte aus Holz herstellen*[62], in deren Verlauf erste kleine Annäherungsphasen / -bausteine[63] integriert wurden, beginnt die Arbeit mit dem Kompetenzraster ‚Selbstregulation' in der dritten Lernsituation.[64] Diese Lernsituation (Handlungsprodukt: Arbeitsbock) wird hinsichtlich der Lernintention ‚Wahrnehmung, Beschreibung und Einschätzung des Regulationsverhaltens in berufsspezifischen Handlungszusammenhängen' konstruiert. Um im Hinblick auf die Lernintention fruchtbare Lerngelegenheiten zu generieren, werden die berufsspezifisch-fachlichen Anforderungen hinsichtlich Schwierigkeitsgrad und Umfang der vorherigen Lernsituation deutlich reduziert bzw. im Bezug zu den Fachkompetenzen als Übungsgelegenheit konzipiert. Dafür werden aber im Gegenzug im Sinne eines Fadings umfangreiche Freiheitsgrade gewährt, d. h. Art und Ausmaß der Hilfestellung bzw. Stützsysteme (Scaffolding) plandeterminiert zurückgefahren, um Steuerungsnotwendigkeiten der Schülerinnen und Schüler einzufordern.

Lernen mit dem Kompetenzraster beginnt damit, dass das gesamte Raster und die damit verknüpften Intentionen gemeinsam besprochen werden. Eine intensive Beschäfti-

[61] Nach Lernsituation 1 mit zwei Unterrichtswochen und Lernsituation 2 mit drei Unterrichtswochen
[62] Generalisierende Beschreibung der Kernkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler planen und fertigen aus Holz und bewerten ihre Arbeit nach vorgegebenen Kriterien (Lehrplan BGJ/s Zimmerer, S. 17).
[63] 1. Einführung in das Arbeitsmittel „Mindmap" – Einflussfaktoren auf das Handlungsergebnis, Selbstregulation in Verbindung mit Handlungszielen; 2. Selbstbeobachtung der Aufmerksamkeit im Handlungsverlauf; 3. Einführung in das Arbeitsmittel „Flussdiagramm" – Motivationsformen und Probleme (siehe Anhang 4)
[64] Der zeitliche Umfang dieser Lernsituation beträgt vier Tage bzw. ca. 32 Unterrichtsstunden.

gung/Auseinandersetzung mit den Formulierungen der Niveaustufen (Deskritoren) ist erfahrungsgemäß eine zentrale Voraussetzung für den erfolgreichen Einsatz. Folgende Möglichkeiten sind hinsichtlich dieser Zielsetzung bisher als dienlich identifiziert worden:

- Schüler erhalten die Kompetenzraster in Schwarz-Weiß, d. h. ohne die farblich kenntlich gemachten / abgegrenzten Parameter und versuchen eine Zuordnung (farbig markieren) zu den Beschreibungen der Niveaustufen.

- Schüler erhalten die Kompetenzraster teilweise ohne Beschreibung, d. h. z. B. ohne Niveaustufe B. Sie formulieren die fehlenden qualitativen Charakterisierungen der Niveaustufen/Matrixfelder und erörtern Passung und Optimierungsmöglichkeiten.

- Schüler „übersetzen" die vorhandenen Formulierungen in „Schülersprache" und erörtern Passung und Optimierungsmöglichkeiten.

Neben der expliziten Entwicklung eines Lernangebotes ist es im Hinblick auf die anvisierten Lernintentionen fundamental wichtig, die Erweiterung des individuellen Leistungsspektrums auf der regulatorischen Ebene für die Schüler verstehbar[65], nutzbar und bedeutsam zu machen. Bei der Entwicklungsarbeit in der Prozessdimension ‚Selbstregulation' bewegt man sich erfahrungsgemäß auf einem den Schülern unvertrauten Gebiet. Die Überwindung langjähriger Gewohnheiten erfordert intensive Erläuterungs- und Überzeugungsarbeit und eine fortlaufende Verdeutlichung des individuellen Nutzens.

Es geht um eine dialogische, konsequente und systematische Suche nach Qualitäten (aufzeigen und entdecken von Gütekriterien) und Fehlkonzepten im Regulationsprozess und nicht um Defizite. Die Grundlage für den Dialog zwischen Lernenden und Lehrenden sind Selbst- und Fremdbeobachtungen und eine Dokumentation der regulativen Prozesse beim Problemlösen (alles wird chronologisch notiert => „Reisetagebuch", so wie es sich bei der Bearbeitung der offenen, anspruchsvollen Aufgabe zugetragen hat). In der reflexiven Phase geht es um einen auf einem Bezugssystem basierenden Austausch (sprechen, zuhören und verstehen) über das wahrgenommene Regulationsverhalten. In dieser Phase soll deutlich werden, welche Faktoren handlungswirksam waren. Das Verstehen des Regulationsgeschehens und das Benennen von erfolgsversprechenden selbstregulatorischen Aktivitäten hat im Hinblick auf die anvisierten Kompetenzen Vorrang vor den Qualitäten des physischen Handlungsproduktes (z. B. Werkstück), berücksichtigt aber auch die objektiven und subjektiven Anforderungen der Aufgabe.

Es ist noch kein Meister vom Himmel gefallen. Dies gilt selbstverständlich auch für die Entwicklung der selbstregulatorischen Fähigkeiten. Demzufolge ist auch hier eine regelmäßige und intensive Auseinandersetzung durch Anwendung des Kompetenzrasters notwendig, um Expertise zu erwerben.

[65] Hier kann in einem ersten Schritt (ähnlich der Szenario-Beschreibung) ein Pool von illustrierenden Verhaltensweisen (Exemplifizieren) ausgearbeitet werden. Diese sollten mit einfacher Sprache wahrnehmbares Verhalten im Handlungsverlauf darstellen.

5.4.4 Erfahrungen und Ergebnisse

Das Kompetenzraster an sich erzeugt noch keine neue Kompetenz oder verändert die schulinterne Lern-Lehrkultur. Es ist aber ein praxistaugliches Instrument, das als ein wichtiger Baustein im pädagogischen Gesamtkonzept auf vielfältige Weise Wirkung entfalten kann.

- Ob Schüler das Angebot nutzen können, hängt neben den kognitiven Fähigkeiten in hohem Maße von ihrem emotionalen Befinden sowie ihren Lerngeschichten ab. Von der Qualität der Angebotsseite ist bereits in den ersten Lernsituationen besonders auf eine professionelle, vertrauensvolle und wertschätzende Arbeitsatmosphäre zu achten. Damit die Schüler einen leichteren Einstieg finden, bereit sind, sich realistisch einzuschätzen, sich darüber mit anderen auszutauschen und das Angebot als sinnvoll und nicht als überflüssige Gängelung oder sogar Bedrohung des Selbstkonzepts erleben, kann es hilfreich sein, mit etwas spielerischeren Methoden[66] im Rahmen eines mehrtägigen Workshops einzusteigen. So gelingt die Sensibilisierung für die mit dem Schlagwort Selbstregulation verknüpften leistungsrelevanten Aspekte.

- Durch die Arbeit mit dem Kompetenzraster ‚Selbstregulation' verschiebt sich die Steuerungsverantwortung. Die Schüler erhalten die Verantwortung für eine zu erbringende Leistung. Aus Lehrerperspektive wandelt sie sich von einer „Holschuld" (Lehrer muss die Regulationsleistung vom Schüler „holen") in eine „Bringschuld" (Schüler müssen die Regulationsleistung erbringen). In diesem Zusammenhang muss das Lehrerteam bei der Gestaltung der Lernsituation darauf achten, dass tatsächlich eine explizite Selbstregulation erforderlich ist und nicht eine Aufgabe mit leichten Routineprozeduren bearbeitet werden kann. Die Selbstregulationsleistung sollte dabei im Wesentlichen vor einem fachspezifischen Hintergrund eingefordert werden.

- Durch die Thematisierung der Selbstregulation als Lernintention und die damit verbundene strukturierte und aufmerksame Fremd- und Selbstbeobachtung (Self-Monitoring) finden bereits oftmals wahrnehmbare Verhaltensänderungen und eine gegenseitige Klassifizierung von Verhaltensweisen statt. Dieser positive Effekt (Reaktivitätseffekt) bietet von Beginn an die Gelegenheit, den Reflexionsprozess mit Phänomenen der individuellen Selbstregulationsbemühungen anzuregen. Die Beschreibung sowie das Nachdenken über die identifizierten förderlichen Verhaltensweisen in gemeinsamen Gesprächen bieten den Schülerinnen und Schülern Ansatzpunkte für das Konsolidieren und den Transfer in verschiedene Handlungskontexte. Das Hauptaugenmerk und die Impulsfragen[67] beziehen sich in den Reflexions- und Feedbackphase nicht auf das Ergebnis der Aufgabe (richtig oder falsch, gerade oder schief, erledigt oder unerledigt …), sondern fokussieren eindeutig die Lernintention d. h. die Ebene der regulatorischen Prozesse.

- Auf Seiten des Lehrerteams besteht die Herausforderung darin, die passendste und nützlichste Sequenzierung von Lernsituationen mit dieser Lernintention anzubieten. Dies ist hinsichtlich der multidimensionalen Struktur, der Anzahl der Variablen, dem „Rückfallpotential" und der (un)bewussten Segmentierung[68] von Selbstregulation sicherlich für die Lehrer ein weitläufiges und herausforderndes Handlungsfeld. Wichtige erfolgversprechende Fundamente sind die gemeinsame Konzeptionsarbeit, die Selbstverpflichtung auf diese Lernintentionen und das Angebot von transparenten und einheitlichen Erfolgskriterien.

---

[66] Hier liefert die Erlebnispädagogik ein umfangreiches Angebot an Vorschlägen.

[67] Unterstützt durch reflexive oder sondierende Fragen z. B.: „Welche Methoden oder Strategien hast du eingesetzt um herauszufinden ob du auf dem richtigen Weg bist? Welche Methode oder Strategie könntest du alternativ einsetzten? Wie hast du reagiert, als du gemerkt hast, dass du …? Was hast du getan, um …? Welche Maßnahmen hast du ergriffen, um …?"

[68] Die Regulationsleistung Schülerinnen und Schüler in spezifischen Handlungskontexten ist nicht homogen sondern heterogen.

6 Fazit

Nach mehrjähriger intensiver Auseinandersetzung mit der Förderung der überfachlichen Kompetenzen mithilfe von Kompetenzrastern ist ein breiter Erfahrungsschatz gewachsen. Die folgenden Aspekte kristallisierten sich als zentrale Erkenntnisse heraus:

- Durch die gemeinsame Arbeit zur Erstellung eines Kompetenzrasters erfolgt eine tiefe Auseinandersetzung der beteiligten Lehrkräfte mit der Kompetenzförderung, insbesondere der zu fördernden überfachlichen Kompetenzen. Hierbei eröffnen sich zwangsläufig für jeden Einzelnen sowohl **völlig neue Perspektiven auf das eigene Wirken** im Klassenzimmer sowie auch eine andere Wahrnehmung für die einzunehmende Rolle im Lernprozess. Diese persönliche Weiterentwicklung und der gezielte, tiefe Austausch im Team stellen somit einen wichtigen Baustein im Schulentwicklungsprozess dar.

- Gerade wenn eine Lehrkraft selbst nur wenige Stunden in einer Klasse unterrichtet, aber die überfachlichen Kompetenzen der Schüler fördern möchte, ist es empfehlenswert, weitere in der Klasse unterrichtende Kollegen mit ins Boot zu holen und **im Lehrerteam an der Kompetenzentwicklung zu arbeiten**.

- Hilfreich ist es, an der Schule organisatorische Rahmenbedingungen zu schaffen, die diese Problematik von vorne herein abmildern. Übernimmt eine Lehrkraft mehrere Fächer bzw. Lernfelder in der Klasse oder deckt **nur ein kleines Lehrerteam** den Unterricht einer Klasse ab, erleichtert dies die Arbeit an gemeinsam definierten Kompetenzen und Zielen deutlich.

- Zur Abstimmung über den geplanten Kompetenzentwicklungsprozess, zur gemeinsamen Erstellung eines Kompetenzrasters, zum Austausch über die Entwicklung der jeweiligen Schüler und zur Vorbereitung von Feedbackgesprächen hat sich das **Instrument der Teamstunde** als sehr förderlich erwiesen. Hat ein Lehrerteam eine regelmäßige Möglichkeit des Austausches fest im Stundenplan verankert, können diese Aufgaben effektiv und kollektiv bewältigt werden.

- Die Arbeit an den überfachlichen Kompetenzen ist vor allem dann sinnvoll, wenn sie **durchgängig im Unterricht – idealerweise über mehrere Jahrgangsstufen –** berücksichtigt wird. Die Kompetenzentwicklung auf diesem Gebiet ist als langfristiger Entwicklungsprozess zu sehen und kann daher weder in einzelnen Unterrichtseinheiten noch in Themenwochen etc. sinnvoll erreicht werden. Eine Verankerung in der didaktischen Jahresplanung unterstützt diesen Prozess.

- Somit kann die Arbeit an überfachlichen Kompetenzen auch einen Beitrag zur **Unterrichtsentwicklung hin zum kompetenzorientierten Unterricht** leisten. Wird von den Schülern erwartet, z. B. eigenverantwortlich ihren Lernprozess zu planen, muss der Unterricht so gestaltet sein, dass sie dazu Gelegenheiten geboten bekommen.

- Den Blick im Unterricht auch dezidiert auf die Förderung überfachlicher Kompetenzen zu richten und die Schüler zu einer intensiven Auseinandersetzung hierzu zu bewegen, hat sich in vielerlei Hinsicht positiv ausgewirkt. **Auf breiter Basis konnte eine Kompetenzentwicklung festgestellt** werden, nicht zuletzt durch das **geschärfte Bewusstsein der Schüler** auf diese Anforderungen. Die Arbeit mit Kompetenzrastern hat sich als äußerst wertvoll und hilfreich erwiesen. Das Instrument Kompetenzraster liefert eine transparente Darstellung der Erwartungen hin zur erreichenden Kompetenz, ermöglicht durch die kon-

krete Formulierung beobachtbaren Verhaltens klare Anhaltspunkte zur Selbst- und Fremddiagnostik und eröffnet dem Schüler die Möglichkeit, konkrete Ziele festzulegen und zu verfolgen.

Die Arbeit an den überfachlichen Kompetenzen mithilfe von Kompetenzrastern wurde **nicht** im Rahmen eines Modellversuches mit deutlichen zeitlichen Ressourcen unterstützt. Alle dargelegten Bemühungen wurden im Rahmen der regulären Lehrertätigkeit in unserem Schulalltag durchgeführt. Dies mag für Lehrerteams an Schulen ein Anreiz und Ansporn sein, eine derartige Arbeit zu leisten. Auch erste kleine Schritte auf den vielfältigen Wegen zur Förderung überfachlicher Kompetenzen können ein wahrer Gewinn für die Entwicklung unserer Schüler sein.

Literaturverzeichnis

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Lehrplanrichtlinien für die Berufsschule, Fachklassen Kaufmann im Groß- und Außenhandel/Kauffrau im Groß- und Außenhandel, München 2006

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Lehrplan Betriebswirtschaftslehre mit Rechnungswesen der Fachoberschule, München 2003

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Informationsbroschüre „Berufliche Oberschule“, München 2013

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Bildungsforschung Band 1 – Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Berlin 2009

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, Berlin 2011
[http://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf, Stand: 17.06.2015]

Buschmann Renate; Wulff, Torben: Dokumentation QuiSS, 2001 [http://www.ganztaegig-lernen.de/media/quiss/Dokumentation_QuiSS_SH.pdf, Stand: 17.06.2015]

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen für Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich; Opladen 2001

Fischer, Andreas; Weder, Hans: Hochschulreife und Studierfähigkeit – Zürcher Analysen und Empfehlungen zur Schnittstelle, Zürich 2008
[http://www.educ.ethz.ch/hsgym/HSGYM_langfassung_kl.pdf, Stand: 17.06.2015]

Frankenberger, Rolf: Kritische Übergänge – Theoretische Überlegungen und empirische Befunde zur Frage der Studierfähigkeit; in: Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik; Band 9/3; Tübingen 2013 [http://tobias-lib.uni-tuebingen.de/volltexte/2013/7073/, Stand: 17.06.2015]

Gehlert, Berthold; Pohlmann, Heiko: Praxis der Unterrichtsvorbereitung. Troisdorf 2010

Goodrich Andrade, Heidi: Understanding Rubrics,
[http://learnweb.harvard.edu/alps/thinking/docs/rubricar.htm, Stand: 17.06.2015]

Grabe, Leif-Erik; Grosklos, Ulf; Lischewski, Axel; Markwerth, Peter: Handreichung Kompetenzraster, Neuwied 2006

Hattie, John: Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen, Hohengehren 2014

Hesse, Ingrid; Latzko, Brigitte: Diagnostik für Lehrkräfte, Opladen 2009

Hissnauer, Wolfgang: Arbeit im Team oder 2+2=7, ILF Mainz, o.J.
[http://www.gs-eisenberg.de/uploads/media/Teamarbeit.pdf, Stand: 17.06.2015]

Huber, Ludwig: Nur allgemeine Studierfähigkeit oder doch allgemeine Bildung? Zur Wiederaufnahme der Diskussion über Hochschulreife und die Ziele der Oberstufe; in: Die Deutsche Schule, 86. Jg., Heft 1; Weinheim 1994, S. 12–26

Jäger, Peter: Der Erwerb von Kompetenzen als Konkretisierung der Schlüsselqualifikationen – eine Herausforderung an Schule und Unterricht, Passau 2001

Klauer, K. J.: Das Huckepack-Theorem asymetrischen Transfers. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 32, 2000

Klieme, Eckhardt et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Bildungsforschung Band 1 – Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Berlin 2009, S. 7–174

Klippert, Heinz: Heterogenität im Klassenzimmer, 3. Auflage, Beltz-Verlag, 2014

Köller, Olaf; Baumert, Jürgen: Das Abitur – immer noch ein gültiger Indikator für die Studierfähigkeit? In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 52(B 26), Bonn 2002, S. 12–19

Kultusministerkonferenz: Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe, Bonn 2011

Kultusministerkonferenz: Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs. Abschlussbericht der von der Kulturministerkonferenz eingesetzten Expertenkommission, Bonn 1995

Landesinstitut für Schulentwicklung Baden Württemberg: Mit Kompetenzrastern dem Lernen auf der Spur, Stuttgart 2012

Leisen, Josef: Lernprozesse mithilfe von Lernaufgaben strukturieren. Informationen und Beispiele zu Lernaufgaben in kompetenzorientierten Unterricht. Naturwissenschaften im Unterricht. Physik, 117/118, 21. Jg., Stuttgart 2010, S. 9–13

Maag Merki, Katharina: Evaluation Mittelschulen – Überfachliche Kompetenzen. Schlussbericht der ersten Erhebung 2001. Zürich 2002

Müller, Andreas: Jeder Schritt ist ein Fortschritt. Selbstreflexion und Transparenz als Basis selbstgesteuerten Lernens. In: Praxis Schule 5–10, Heft 5, Stuttgart 2004, S. 44–48

Rheinberg, Falko: Motivationsdiagnostik, 1. Auflage, Göttingen: Hogrefe 2004

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung – Bayern: Handreichung für Mitglieder von Lehrplankommissionen im Rahmen von LehrplanPLUS, München 2014

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung – Bayern: Schüler gezielt beobachten – nicht zufällig wahrnehmen
[http://www.foerdern-individuell.de/index.php?Seite=7501&PHPSESSID=3aca20d5485f99cf1f35b69bfe4bfcc8 , Stand: 17.06.2015]

Tredop, Dietmar: Kompetenzraster und Kompetenzmatrix: Überlegungen zur Realisierung eines individualisierten und lernfeldorientierten Unterrichts. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 24, Hamburg 2013, S. 1–27 [http://www.bwpat.de/ausgabe24/tredop_bwpat24.pdf, Stand: 17.06.2015]

Ulich, Klaus.: Einführung in die Sozialpsychologie der Schule. Weinheim 2001

Vogt, Katrin: Pädagogische Diagnostik – Potentiale entdecken und fördern. In: bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Fachtagung 11, Hamburg 2011, S. 1 - 9 [http://www.bwpat.de/ht2011/ft11/vogt_ft11-ht2011.pdf, Stand: 17.06.2015]

Wilbers, Karl: Integration überfachlicher Kompetenzen in Lernfelder. In: bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Fachtagung 19, Hamburg, 2011, S. 1–18. [http://www.bwpat.de/ht2011/ft19/wilbers_ft19-ht2011.pdf, Stand: 17.06.2015]

Wilbers, Karl: Wirtschaftsunterricht gestalten. Eine traditionelle und handlungsorientierte Didaktik für kaufmännische Bildungsgänge. Berlin 2012

Winter, Felix: Leistungsbeurteilung in Projekten des selbst organisierten Lernens. Eine Handreichung für Lehrpersonen an den Gymnasien des Kantons Zürich. Zürich 2009

Pelz, Waldemar: Von der Motivation zur Volition, Forschungsbericht als Diskussionspapier Technische Hochschule Mittelhessen (THM Business School); 2013; [https://homepages.thm.de/~hg10086/diskussionspapiere/volition_motivation.pdf; Januar 2013, Stand: 17.06.2015]

Anhang 1: Kompetenzraster ‚Eigenverantwortung' – Berufsschule II in Kempten

Anhang 1.1 Arbeitsauftrag 1 zur Einführung des Kompetenzrasters

Anhang 1.2 Arbeitsauftrag 2 zur Einführung des Kompetenzrasters

Anhang 1.3 Checkliste „Eigene Lernprozesse gestalten" – für die Selbsteinschätzung

Anhang 1.4 Checkliste „Konzentriert arbeiten" – für die Selbsteinschätzung

Anhang 1.5 Checkliste „Nachfragen und bei Bedarf Hilfe holen" – für die Selbsteinschätzung

Anhang 1.6 Checkliste „Arbeitsergebnisse einschätzen und optimieren" – für die Selbsteinschätzung

Anhang 1.7 Checkliste „Arbeitsprozesse reflektieren und weiterentwickeln" – für die Selbsteinschätzung

Anhang 1.8 Beispiel zur Zielverfolgung

Anhang 1.9 Evaluationsbogen – Schülerbefragung

Anhang 1.1 Arbeitsauftrag 1 zur Einführung des Kompetenzrasters

Arbeitsauftrag 1

Bauen Sie das Kompetenzraster zur Eigenverantwortung in Ihrer Gruppe zusammen.

1. Ordnen Sie dafür den Kompetenzen 1–5 die passenden Stufen (A–D) zu.

2. Sortieren Sie die Stufen A–D in eine aufsteigende Reihenfolge.

A = niedrigste Stufe
D = höchste Stufe

3. Bearbeiten Sie das Kompetenzraster für sich selbst. Kreuzen Sie bei jedem Kompetenzbereich an, auf welcher Stufe Sie sich sehen.

4. Suchen Sie sich eine Kompetenz (1–5) aus, die Sie bei sich persönlich gerne verbessern möchten.

Anhang 1.2 Arbeitsauftrag 2 zur Einführung des Kompetenzrasters

Arbeitsauftrag 2 – Zielsetzung

1. Suchen Sie sich Mitschüler, die sich für den gleichen Kompetenzbereich entschieden haben wie Sie selbst. Bilden Sie eine Gruppe.

   Lesen Sie sich die zugehörige Checkliste (erhalten Sie von der Lehrkraft) gemeinsam in Ihrer Gruppe durch und diskutieren Sie über Ihre bisherigen Erfahrungen.

   z. B. Welche Versuche haben Sie schon gestartet, um an dieser Kompetenz zu arbeiten? Wo sehen Sie Hürden? Was könnte Ihnen helfen, Ihr Ziel zu erreichen?

2. Wählen Sie **zwei** Unterpunkte aus dieser Liste aus, die für Sie persönlich wichtig sind und in welchen Sie sich verbessern möchten.

3. Schreiben Sie diese Ziele auf ein leeres Blatt Papier auf. Sie können diese auch für sich anpassen und umformulieren.

   Beispiel: Ich möchte mein Ziel, die Lernaufgabe zu erledigen, nicht aus dem Auge verlieren.

4. Füllen Sie außerdem in Ihrer Gruppe das untenstehende Formular für die Lehrkraft aus.

Unsere Gruppe bearbeitet folgenden Kompetenzbereich:

Das sind unsere individuellen Ziele:

Name: _____
Ziel: _____

_____

_____

_____

Name: _____
Ziel: _____

_____

_____

_____

....

Anhang 1.3 Checkliste „Eigene Lernprozesse gestalten“ – für die Selbsteinschätzung

Kriterium: Eigenen Lernprozess gestalten Name:_____

Checkliste	--	-	+	++
Ich beginne meine Arbeit ohne extra Aufforderung durch die Lehrkraft.				
Ich benötige keine klaren Arbeitsanweisungen von der Lehrkraft, die vorgeben, was ich der Reihe nach zu tun habe.				
Ich arbeite meine Arbeitsanweisungen gezielt ab, ohne mich in Nebentätigkeiten zu verlieren.				
Ich verliere mein Ziel, die Lernaufgabe zu erledigen, nicht aus dem Auge.				
Meine Lernanstrengungen setze ich gezielt ein, der eingesetzte Aufwand an Zeit und Energie passen zu dem von mir erzielten Ergebnis.				
Ich arbeite nicht vorschnell nach Schema F.				
Es kommt nicht vor, dass ich erst im Nachhinein merke, dass der Einsatz von Lernstrategien erforderlich gewesen wäre				
Ich erstelle durchgehend selbständig und aus eigenem Antrieb einen Plan für meinen Lernprozess. Dazu erledige ich folgende Schritte:				
Ich definiere das zu erreichende Ziel				
Ich kläre, mit welchen Schritten ich mein Ziel erreichen kann				
Ich teile die Arbeit auf (teile die Einzelschritte ein, überlege, wann wer welchen Einzelschritt übernimmt)				
Ich lege fest, welche Informationen woher beschafft werden müssen				
Ich halte meinen Plan u. U. schriftlich fest				
Ist der Plan erstellt, halte ich mich durchgängig daran. Nötige Änderungen baue ich flexibel ein.				
Ich beurteile zutreffend, wann eine Aufgabe leicht bzw. schnell abzuarbeiten ist, und in welchen Situationen es erforderlich ist, größere Lernanstrengungen aufzuwenden.				
Ich setze Lernstrategien (z. B. Mindmapping, Exzerpieren, Markieren, Problemlösungsstrategien, Anfertigen von Notizen etc.) gezielt ein.				
Die Auswahl und Umsetzung der Lernstrategien passt durchgängig zu der von mir zu bearbeitenden Aufgabe.				

Anhang 1.4 Checkliste „Konzentriert arbeiten“ – für die Selbsteinschätzung

Kriterium: Konzentriert arbeiten

Name: _____

Checkliste	--	-	+	++
Ich arbeite zügig.				
Auch wenn eine Arbeit länger dauert, kann ich mich von Anfang bis Ende darauf konzentrieren.				
Wenn ich arbeite, habe ich keine Mühe, Störquellen, wie andere Schüler, Gespräche am Nebentisch, Geräusche von außen, andere Gedanken etc., auszublenden.				
Lasse ich mich trotzdem ab und zu von meiner Arbeit ablenken, merke ich das sehr schnell und kann mich durch eigene Anstrengung wieder auf die Zielerreichung konzentrieren.				
Ich kann genaue Bedingungen angeben, die mir helfen, mich zu konzentrieren (z. B. ordentlicher Arbeitsplatz, ruhige Umgebung, konfliktfreies Umfeld, Ausblenden anderer Gedanken etc.).				
Ich stelle diese Bedingungen selbständig her, wenn es von den Rahmenbedingungen her möglich ist.				
Wenn ich Informationen suche, gehe ich gezielt vor, um genau diese Informationen zu finden. Ich lasse mich nicht von anderen, vielleicht auch interessanten Fakten, die mir dabei unterkommen, aber nicht zu der gesuchten Information passen, ablenken.				
Wenn ich viele Materialien vorliegen habe, kann ich ganz gezielt und schnell die wichtigen bzw. passenden Informationen heraussuchen.				
Es fällt mir leicht, meine **Aufmerksamkeit** gezielt auf ein Problem / eine Aufgabe zu richten.				
Es passiert mir so gut wie nie, dass ich beim Lesen eines Textes mehrmals anfangen muss, bis ich mich auf die Informationen konzentrieren kann.				
Leichtsinnsfehler (z. B. Informationen überlesen, in der Zeile verrutschen, Zahlen falsch übertragen etc.) passieren mir sehr selten.				

Anhang 1.5 Checkliste „Nachfragen und bei Bedarf Hilfe holen“ – für die Selbsteinschätzung

Kriterium: Nachfragen und bei Bedarf Hilfe holen

Name: _____

Checkliste	--	-	+	++
Es kommt nicht vor, dass ich bei Mitschülern oder der Lehrkraft ganz allgemein nachfrage, was ich tun soll bzw. worum es überhaupt geht.				
Es kommt nicht vor, dass ich **lange erfolglos** versuche, eine Aufgabe zu bearbeiten. Wenn ich merke, dass ich gar nicht weiterkomme, hole ich mir Hilfe.				
Ich kann selbständig entscheiden, ob ich eine Aufgabe alleine lösen kann, oder ob ich noch Hilfestellung benötige.				
Ich setze mich erst intensiv mit dem Material bzw. der Aufgabenstellung auseinander, bevor ich andere um Hilfestellung bitte.				
Wenn ich Fragen habe, kann ich ganz genau angeben, was ich noch wissen muss, um die Aufgabe zu erledigen.				
Ich entscheide selbständig, welche **Informationsquellen** ich zur Klärung meiner Fragen heranziehe. Dies kann sich auf Hinweise von der Lehrkraft, von den Mitschülern oder auf materielle Hilfestellungen, wie z. B. eigene Unterlagen, Tippkarten, Hilfestationen, Recherchen in verschiedenen Medien etc., beziehen.				
Ich entscheide treffsicher, zu welchem **Zeitpunkt** ich die Hilfe einhole. Weder frage ich zu schnell nach ohne mir selbst klarzumachen, an welchem Punkt der Aufgabenbearbeitung ich Hilfe brauche, noch arbeite ich zu lange erfolglos an der Aufgabenstellung.				
Ich bemerke, wenn ich einen Fehler gemacht habe und kann aufgrund der Analyse meines Fehlers gezielte Fragen stellen, die mir helfen, den Fehler zu bereinigen.				

Anhang 1.6 Checkliste „Arbeitsergebnisse einschätzen und optimieren“ – für die Selbsteinschätzung

Kriterium: Arbeitsergebnisse einschätzen und optimieren Name: _____

Checkliste	--	-	+	++
Ich kann Rückmeldungen zur Qualität meines Arbeitsergebnisses akzeptieren (z. B. durch die Lehrkraft, durch Mitschüler).				
Geben mir die Lehrkraft oder Mitschüler eine Rückmeldung zur Qualität meines Arbeitsergebnisses, kann ich die angesprochenen Punkte nachvollziehen.				
Ich bemerke immer, wenn meine Lösung unvollständig ist.				
Ich bemerke selbständig, wenn meine Lösung zwar in Menge und Optik den Anforderungen genügt, aber die Qualität noch Mängel aufweist.				
Ich nutze aktiv Reflexionsbögen, Kontrollfragen etc. um die Qualität meiner Arbeitsergebnisse zu beurteilen.				
Ich vergleiche meine Lösung selbständig mit den Ergebnissen meiner Mitschüler und kann genau nachvollziehen, wo mein Fehler lag.				
Aufgrund meiner Ursachenanalyse kläre ich, wie ich Fehler in Zukunft vermeiden kann und fasse hierzu Vorsätze.				
Ich erkenne selbständig, worin der Unterschied zwischen der Qualität meiner eigenen Leistung und der Leistung von Mitschülern besteht.				
Ich honoriere die besseren Leistungen meiner Mitschüler bzw. schätze meine eigene (gute) Leistung realistisch ein.				
Ich finde selbständig heraus, dass meine Lösung nicht – wie auf den ersten Blick vermutet – völlig falsch ist, sondern dass nur ein Schritt / eine Entscheidung zum falschen Ergebnis geführt hat.				
Ich bessere aus eigenem Antrieb meine Arbeitsergebnisse nach. Ich schätze hierzu selbständig ein, ob ich meine Aufzeichnungen korrigieren oder ergänzen muss oder sie gegebenenfalls nochmals neu erstellen muss.				
Ich dokumentiere meine Fortschritte und Erkenntnisse in einem Lerntagebuch, Portfolio etc.				

Anhang 1.7 Checkliste „Arbeitsprozesse reflektieren und weiterentwickeln“ – für die Selbsteinschätzung

Kriterium: Arbeitsprozesse reflektieren und weiterentwickeln Name: _____

Checkliste	--	-	+	++
Ich denke systematisch über meinen Arbeitsprozess nach und verliere mich nicht in Grübeleien.				
Ich identifiziere zutreffend, an welcher Stelle im Arbeitsprozess ein Fehler entstanden ist.				
Ich erinnere mich ohne Hilfe an den vollständigen Verlauf meiner Lösungsschritte.				
Ich teile meinen Arbeitsprozess im Nachhinein selbständig in Schritte ein und erkenne so meine Strategien und verwendeten Strukturen.				
Ich weiß, dass mein Vorgehen immer als Arbeitsprozess zu betrachten ist, selbst wenn es sich nur z. B. um eine Versuch-Irrtum-Strategie handelt.				
Ich mache mir selbständig bewusst, wie ich vorgegangen bin, um meine Arbeit zu planen.				
Ich nehme ständig – auch bereits während des Arbeitsprozesses – einen Soll-Ist-Vergleich vor und beurteile zutreffend, in welchem Maß ich den geplanten Arbeitsablauf einhalte.				
Ich nehme ständig – auch bereits während des Arbeitsprozesses – einen Soll-Ist-Vergleich vor und beurteile zutreffend, in welchem Maß ich meine Ziele (Rechenergebnis, Erkenntnis, Entscheidung, Handlungsprodukt, Zusammenfassung, Ergebnis in Leistungsbewertung etc.) erreicht habe bzw. in welchem Maß ich – wenn ich so weitermache – meine Ziele erreichen kann.				
Ich identifiziere schon während des Arbeitsprozesses Zeitverschwendung, Abschweifungen, Fehlentscheidungen, Umständlichkeiten und unlogische Abläufe. Bemerke ich eine dieser Fehlentwicklungen, greife ich sofort korrigierend ein.				
Ich vergleiche meinen Arbeitsprozess mit demjenigen meiner Mitschüler und identifiziere klar die Unterschiede. Ich bewerte zutreffend, welche Prozessschritte zielgerichteter und erfolgversprechender sind.				
Ich schreibe selbständig auf, wie ich in meinen Arbeitsprozess vorgegangen bin und mache Fehler kenntlich.				
Ich leite für mich selbst Erkenntnisse ab, wie mein Arbeitsprozess jeweils situationsgerecht verbessert werden könnte. Hierzu - vergleiche ich z. B. mein Vorgehen mit anderen Arbeitsprozessen und -ergebnissen und identifiziere Erfolgsfaktoren. - lasse ich mir von anderen das Vorgehen beschreiben, vollziehe es nach und kläre für mich selbst, was ich davon übernehmen könnte.				
Ich lege eigenverantwortlich Ziele für zukünftige Arbeitsprozesse fest.				
Ich analysiere die Effizienz meiner eingesetzten Lernstrategien (z. B. Mindmapping, Exzerpieren, Markieren, Problemlösungsstrategien, Anfertigen von Notizen etc.) und suche bei unbefriedigendem Ergebnis Alternativen oder eine Optimierung der Strategie, die ich durchgängig sinnvoll umsetze.				
Meine Erkenntnisse dokumentiere ich in einem Portfolio oder einem Lerntagebuch.				

Anhang 1.8 Beispiel zur Zielverfolgung

VERTRAULICH

Entwicklung meiner persönlichen Kompetenzen

Name: _Beispiel_

1. Ziel	Mein Ziel ist es, meine Arbeitsergebnisse konsequent nachzubessern (Kriterium: Arbeitsergebnisse einschätzen und optimieren)				
Datum	**Beobachtungen**				**Bemerkung**
	- -	-	+	+ +	
01.11.	Habe mich zu lange mit Moni unterhalten, bin nicht dazu gekommen, die Lösung abzuschreiben				Bei Präsentation von Lösungen sofort mit Überarbeitung meiner eigenen Lösung beginnen
01.12.		Habe das Ergebnis meiner Mitschüler abgeschrieben, aber meine eigene Lösung nicht überarbeitet			Siehe oben ;-)
01.01.			Habe meine eigene Lösung während der Präsentation ergänzt, ziemlicher Verhau, aber wenigstens ist alles gesichert		Lösung zu Hause nochmal überarbeiten (ordentlich und übersichtlich gestalten)

Anhang 1.9 Evaluationsbogen - Schülerbefragung

Fragebogen für die Klassen G 10A / G 10B
Arbeiten mit einem Kompetenzraster

Sie haben in diesem Schuljahr ein Raster zur Einschätzung Ihrer Kompetenzen in verschiedenen Bereichen erhalten. Nachdem Sie sich für ein Kriterium entschieden hatten, an dem Sie verstärkt arbeiten wollten, erhielten Sie die dazu passende Checkliste. Dort konnten Sie Ihre Beobachtungen zu Ihrem Arbeitsverhalten eintragen.
Als Lehrerteam in Ihrer Klasse interessieren wir uns für Ihre Einschätzung dieses Instruments zur Lernunterstützung.
Bitte füllen Sie den Fragebogen nach Ihrer persönlichen Einschätzung aus.
Vielen Dank für Ihre Mithilfe!

Teil A (geschlossene Fragen):

I. Zum Kompetenzraster

	trifft voll zu			trifft nicht zu
1. Durch das Kompetenzraster habe ich Anregungen erhalten, über meinen Lernprozess nachzudenken.	①	②	③	④
2. Die Kompetenz, die ich mir zur Verbesserung ausgesucht hatte, hat sich meiner Meinung nach positiv verändert.	①	②	③	④
3. Die Einstufung meiner Kompetenzen im Kompetenzraster fiel mir leicht.	①	②	③	④
4. Die Beschreibung der verschiedenen Kompetenzstufen fand ich verständlich.	①	②	③	④
5. Für meine Einstufung im Kompetenzraster hatte ich ausreichend Zeit.	①	②	③	④

II. Zur Checkliste

	trifft voll zu			trifft nicht zu
1. Die Checkliste war für mich ein sinnvolles Hilfsmittel.	①	②	③	④
2. Ich habe in die Checkliste nur auf Anregung der Lehrkräfte Notizen eingetragen.	①	②	③	④
3. Die Formulierungen in der Checkliste sind gut verständlich.	①	②	③	④
4. Für die Eintragungen in die Checkliste hatten wir immer ausreichend Zeit zur Verfügung.	①	②	③	④

Teil B (offene Fragen):

I. Zum Kompetenzraster

1. Was haben Sie unternommen, um Ihre ausgewählte Kompetenz zu verbessern?

_____

_____

_____

2. In welchem Maß haben Sie Ihr Ziel erreicht, bei der von Ihnen gewählten Kompetenz eine höhere Stufe zu erreichen?

_____

_____

3. Machen Sie bitte ein oder zwei Vorschläge, wie das Kompetenzraster und sein Einsatz verbessert werden könnte.

_____

_____

_____

_____

II. Zur Checkliste

Machen Sie bitte ein oder zwei Vorschläge, wie die Checkliste und ihr Einsatz verbessert werden könnte.

_____

_____

_____

_____

Vielen Dank für Ihre Mithilfe!

Anhang 2: Kompetenzraster ‚Motivation' – Berufsschule Regensburger Land

Anhang 2.1 Einstiegslernsituation

Anhang 2.2 Checkliste „Steigerung des eigenen Interesses" – für die Fremdeinschätzung durch den Lehrer

Anhang 2.3 Checkliste „Leistungszielorientierung" – für die Fremdeinschätzung durch den Lehrer

Anhang 2.4 Checkliste „Aussicht auf Belohnung" – für die Fremdeinschätzung durch den Lehrer

Anhang 2.5 Checkliste „Persönlicher Zugewinn" – für die Fremdeinschätzung durch den Lehrer

Anhang 2.6 Checkliste „Persönlicher Zugewinn" – für die Selbsteinschätzung

Anhang 2.7 Checkliste „Persönlicher Zugewinn" – für die Fremdeinschätzung durch den Mitschüler

Anhang 2.8 Evaluationsbogen – Schülerbefragung

Anhang 2.1 Einstiegslernsituation

„Ich habe keine Lust mehr auf Schule!“

Ahmet und Manuel absolvieren gerade ihre Ausbildung zum Pflegefachhelfer am BSZ Regensburger Land. Auf Ihrem Weg ins Klassenzimmer gehen Sie hinter ihnen und hören folgendes Gespräch: „Oh, zur Zeit nervt mich einfach alles, die Ruscheinsky ist Gott sei Dank heute nicht da – die mit ihren dauernden Beobachtungen ...!“

„Na ja, die stört mich weniger, Verlinda lenkt mich dauernd vom Unterricht ab und jetzt habe ich wieder eine Vier in GPB. Mensch bin ich froh, dass heute das Wochenende beginnt! In PB kam in der Ex etwas dran, was wir im Unterricht noch gar nicht besprochen haben – jetzt reicht‘s aber! Ich hab auf die Schule null Bock! Außerdem, privat läuft auch alles den Berg hinunter! Diese Probezeit sitzt mir auch im Nacken! Hey, machen wir heute nach der Schule etwas – das wäre ein Lichtblick!“

Da mischt sich Justine ins Gespräch: „Warum jammert ihr da nur rum. Eigentlich hacken doch alle nur auf uns Mädels herum – eigentlich nur auf mir, vor allem in Deutsch! – und dann noch dauernd eure Angriffe uns gegenüber! Von wegen „sozial“, wenn jemand mal die Wahrheit sagt, dann fühlt ihr euch gleich angegriffen – das ist kein Miteinander! Denkt mal an die Portfolios – wenn da was fehlte, da bekam keiner vom anderen ein Blatt ...“

Das Gehörte stimmt Sie nachdenklich und Sie möchten etwas tun, damit sich die Schüler wohler fühlen, vor allem jedoch, dass sie motiviert werden. Wichtig ist Ihnen, dass die Klasse ein Ziel hat – gut ausgebildet zu sein und evtl. noch die Mittlere Reife zu schaffen.

Jeder Einzelne müsste sich individuell Maßnahmen überlegen, um motiviert zu sein und voranzukommen – z. B. „In PB möchte ich meine Note bis zum Halbjahr um zwei Notenstufen verbessern“. Eine richtige Zielplanung beinhaltet jedoch Ziele, die konkret und nachprüfbar, auf einen Zeitpunkt gerichtet und vor allen Dingen realistisch sind.

Dann erkennen Sie, dass teilweise die Ordnung und der Überblick fehlen, die Schüler haben oft nicht alle Unterlagen zum Lernen oder auch fehlerhafte. Auch der Arbeitsplatz ist oft überfüllt und es bleibt nahezu kein Platz für Unterlagen usw. weil das Getränk, die Tasche oder irgendwelche Maskottchen auf den Tischen liegen.

Was jedoch für Sie unverständlich ist, dass manche Schüler überhaupt kein Interesse am Unterricht zeigen. Sie haben offensichtlich noch nicht erkannt, wie wichtig die theoretischen Grundlagen für ihren zukünftigen Beruf, aber auch für eine weiterführende Schule sind. Uninteressant, langweilig und doof scheint der Unterrichtsstoff zu sein und wird als Gedächtnismüll aussortiert. Natürlich können nicht alle Lerninhalte Spaß machen und Interesse wecken, doch zumindest eine Bedeutung sollte jedem Lernstoff beigemessen werden. Eine solche Bedeutung könnte beispielsweise sein, dass das Lernen dieses Stoffs wichtig ist, um in der kommenden Klassenarbeit eine gute Note zu schreiben. Dieses klare Signal reicht dem Gedächtnis meistens aus, um die Informationen hereinzulassen.

Besonders gravierend erscheint Ihnen, dass manche Schüler fast einschlafen im Unterricht und die anderen, die mitarbeiten, sich abhetzen, um das Desinteresse ihrer Mitschüler wettzumachen. Schuld an ihrer Müdigkeit sind die anderen, nie der Schüler selbst: „Der Stoff ist so langweilig, ich musste gestern zu Hause helfen, der Lehrer ist schuld ...“ Diese Ausreden haben den Vorteil, nichts selbst verändern zu müssen. Oft sind aber solche Aussagen natürliche Schutzbehauptungen. Denn bevor der Schüler überlegen muss, was es selbst an seiner persönlichen Haltung verändern sollte, um beim Lernen erfolgreich zu sein, ist es auf alle Fälle einfacher, andere oder die Umstände für die eigenen Probleme verantwortlich zu machen.

Nicht nur Ihnen, sondern auch der Klasse ist bewusst, dass sich etwas ändern muss!

Anhang 2.2 Checkliste „Steigerung des eigenen Interesses“ für die Fremdeinschätzung durch den Lehrer

Persönlichkeitsentwicklung – Bereich Motivation – Kriterium: Steigerung des eigenen Interesses

Kriterium: Steigerung des eigenen Interesses	1 Checkliste	stimmt	stimmt etwas	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht
Stufe A **Der Schüler stellt Aspekte bei der Arbeit heraus, die ihn hemmen, die eigene Arbeit zu beginnen.**	Der Schüler gestikuliert seine Müdigkeit.				
	Der Schüler jammert laut über seinen Stress zu Hause.				
	Der Schüler erklärt der Lehrkraft, wie viele Schulaufgaben derzeit geschrieben werden.				
	Der Schüler sucht nach Arbeitsmaterialien in der Schultasche, die er offensichtlich vergessen hat.				
	Der Schüler entschuldigt sich schon vor Arbeitsbeginn für seine schlechten Leistungen, weil er Kopfschmerzen hat (krank ist).				
Stufe B Der Schüler stellt Aspekte bei der Arbeit heraus, die ihn hemmen, die eigene Arbeit zu beginnen. **Er überlegt sich einen Weg, die Arbeit für sich motivierender zu gestalten.**	Der Schüler handelt mit seiner Stammgruppe aus, einen Part zu übernehmen, der ihm gefällt.				
	Der Schüler erpresst die Stammgruppe, das tun zu dürfen, was ihm Spaß macht.				
	Der Schüler handelt mit der Stammgruppe aus, heute keinen Part zu bekommen.				
	Der Schüler zieht sich geschickt zurück, um alleine zu arbeiten.				
	Der Schüler beteiligt sich nur, wenn unbedingt nötig (nach Aufforderung), an der Planungs- und Durchführungsphase.				
	Der Schüler klinkt sich aus, übernimmt nur die Recherche und liest während der gesamten Arbeitszeit.				
Stufe C Der Schüler stellt Aspekte bei der Arbeit heraus, die ihn hemmen, die eigene Arbeit zu beginnen. **Er überlegt sich einen Weg, die Arbeit für sich motivierender zu gestalten.** **Außerdem bemüht er sich, die Arbeit mit seinen eigenen Erfahrungen in Beziehung zu**	Der Schüler erkennt den Nutzen der Inhalte für seine Berufspraxis.				
	Der Schüler weiß, dass bei Mitarbeit die Zeit schneller vergeht und setzt dies um.				
	Der Schüler möchte dazulernen.				
	Der Schüler kennt seine Defizite und möchte an diesen arbeiten.				

setzen.	Der Schüler weiß, dass er die Inhalte sowohl zu Hause als auch im Praktikum umsetzen und üben kann.				
	Der Schüler erkennt, dass er seine Handlungsfähigkeit erweitert, indem er für „Neues“ offen ist.				
Stufe D Der Schüler stellt Aspekte bei der Arbeit heraus, die ihn hemmen, die eigene Arbeit zu beginnen. Er überlegt sich einen Weg, die Arbeit für sich motivierender zu gestalten. Außerdem bemüht er sich, die Arbeit mit seinen eigenen Erfahrungen in Beziehung zu setzen. **Er stellt dabei auch Beziehungen zwischen seiner Arbeit und seinen persönlichen Interessen her und nutzt diese sinnvoll.** **Eigene Werthaltungen werden dabei hinterfragt und ggf. korrigiert.**	Der Schüler überträgt das Problem der Lernsituation auf ähnliche Vorkommnisse in der Praxis. Dabei reflektiert er sein Handeln, erkennt evtl. seine Fehler und korrigiert ggf. sein Vorgehen für den nächsten Fall.				
	Der Schüler ist dankbar für die Simulation von Situationen, um im Einsatz/Notfall zu wissen, wie richtig gehandelt werden muss.				
	Der Schüler tauscht sich mit seinen Mitschülern aus und überdenkt und überprüft so seine Empfindungen, Ängste und Werthaltungen.				
	Der Schüler erkennt seine Fähigkeiten und gewinnt Sicherheit.				
	Der Schüler fühlt sich nicht alleine gelassen und lernt Ängste oder Bedenken auszudrücken bzw. auch diese zu hinterfragen.				

Anhang 2.3 Checkliste „Leistungszielorientierung“ für die Fremdeinschätzung durch den Lehrer

Persönlichkeitsentwicklung – Bereich Motivation – Kriterium: Leistungszielorientierung

Kriterium: Leistungszielorientierung	**Checkliste**	stimmt	stimmt etwas	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht
Stufe A Der Schüler ist sich bewusst, dass **sein Beitrag von anderen Personen bewertet wird.**	Der S. weiß, dass er für jede Präsentation von seinen Mitschülern und der Lehrkraft Feedback erhält.				
	Der S. weiß, dass er für die Präsentationen benotet wird.				
	Der S. beteiligt sich mündlich nur bei Interesse am Unterrichtsgeschehen.				
	Der S. weiß, dass er für seine Beiträge mündliches Lob erhält.				
Stufe B Der Schüler ist sich bewusst, dass sein Beitrag nicht nur von anderen Personen bewertet wird, **sondern auch von Mitschülern zum Lernen genutzt wird.**	Der S. erstellt einen Leitfaden am PC, welcher als Lerngrundlage für die Klasse ausgegeben wird.				
	Der S. bemüht sich um einen Beitrag während der Arbeitsphase.				
	Der S. erklärt anderen Mitschülern Sachverhalte richtig.				
	Der S. beachtet Verbesserungsvorschläge des letzten Beitrags.				
	Der S. achtet auf eine allgemein verständliche Ausdrucksweise und Formulierung.				
	Der S. wählt die wichtigsten Informationen aus.				
Stufe C Der Schüler ist sich bewusst, dass sein Beitrag nicht nur von anderen Personen bewertet wird, sondern auch von Mitschülern zum Lernen genutzt wird. **Der Schüler realisiert somit nicht nur, dass seine Arbeit für alle Beteiligten wichtig ist, sondern achtet auch auf die Qualität der Leistungen und übernimmt Ver-**	Der S. achtet bei der Erstellung des Leitfadens auf Vollständigkeit und korrekte Schreibweise.				
	Der S. bemüht sich um einen qualitativ guten Beitrag während der Arbeitsphase.				
	Der S. verbessert Fehler im Leitfaden, die einem Mitschüler unterlaufen sind.				
	Der S. beachtet Verbesserungsvorschläge des letzen Beitrags.				
	Der S. bittet bei Unsicherheiten um Hilfe.				

antwortung in seinem Team.	Der S. organisiert die Einteilung der Gruppe.				
	Der S. regelt Unstimmigkeiten innerhalb des Teams.				
	Der S. führt seine Rolle innerhalb der Gruppe verantwortungsbewusst aus.				
	Der S. bringt sich mit überlegten Wortbeiträgen in das Unterrichtsgeschehen ein.				
Stufe D Der Schüler ist sich bewusst, dass sein Beitrag nicht nur von anderen Personen bewertet wird, sondern auch von Mitschülern zum Lernen genutzt wird. Der Schüler realisiert somit nicht nur, dass seine Arbeit für alle Beteiligten wichtig ist, sondern achtet auch auf die Qualität der Leistungen und übernimmt Verantwortung in seinem Team. **Ihm wird bewusst, dass er in einer leistungsorientierten Gesellschaft lebenslanges Lernen umsetzen muss, um in der Arbeitswelt bestehen zu können.**	Der S. ist sich seiner Körpersprache bei der Präsentation bewusst.				
	Der S. klärt Verständnisfragen mit seinen Mitschülern und hält die Ergebnisse für alle Mitschüler fest.				
	Der S. baut die Lernsituation gut in die Präsentationen ein.				
	Der S. achtet auf eine deutliche und laute Aussprache sowie auf eine ausdrucksstarke Gestik und Mimik.				
	Der S. ist bestrebt, ein möglichst hohes Leistungsniveau zu erreichen.				
	Der S. vertieft selbständig die Thematik in der Freizeit.				
	Der S. ist interessiert an seiner kontinuierlichen Weiterbildung/ -entwicklung.				
	Der S. ist bestrebt, möglichst alle im Team zu einer verantwortungsvollen Arbeitsweise zu motivieren.				
Mit folgenden Handlungen und Dingen belohnt sich der Schüler nach der Arbeit / nach dem Lernen:					

Anhang 2.4 Checkliste „Aussicht auf Belohnung“ für die Fremdeinschätzung durch den Lehrer

Persönlichkeitsentwicklung – Bereich Motivation – Kriterium: Aussicht auf Belohnung

Kriterium: Aussicht auf Belohnung	Checkliste	stimmt	stimmt etwas	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht
Stufe A Der S. stellt sich flexibel auf eine neue Situation ein und ist **nur bereit zu arbeiten, wenn er eine Belohnung dafür erhält.**	Der S. beginnt die Arbeit erst, nachdem die Lehrkraft ihm eine Belohnung in Aussicht stellt.				
	Der S. fordert eine Belohnung ein, bevor er zu arbeiten beginnt.				
	Der S. beginnt die Arbeit, bricht diese ab und muss zur Weiterarbeit neu motiviert werden.				
Stufe B Der Schüler stellt sich flexibel auf eine neue Situation ein und **ist bereit, weiter zu arbeiten, indem er sich selbst eine Belohnung in Aussicht stellt.**	Der S. beginnt zu arbeiten und stellt sich dafür eine Belohnung in Aussicht.				
	Der S. kann sich zum Lernen motivieren, indem er sich im Anschluss für die Arbeit mit etwas belohnt, was er gerne tut.				
	Der S. belohnt sich, wenn er eine Aufgabe erledigt hat, ungeachtet der Qualität.				
	Der S. weiß, dass er nach erfolgreicher Bewältigung der Arbeit etwas Besonderes unternimmt und wird dadurch motiviert.				
	Neue Aufgabenstellungen übernimmt der S. mit der Bedingung, dass er für die Anstrengung der Aufgabenbewältigung eine besondere Belohnung erhält.				
Er setzt sich ein Ziel und konkretisiert in diesem Zusammenhang seine Belohnung, im Anschluss an die Arbeit etwas zu machen, was er gerne tut.	Der S. kann sich in der konkreten Arbeitsphase in der Gruppe dazu motivieren, früher fertig zu sein, um sich noch ein bisschen zu entspannen oder mit seinem Nachbarn zu quatschen.				
	Der S. weiß, dass er durch eine hohe Aufmerksamkeit im Unterricht die Lernzeit daheim verkürzen kann und somit mehr Freizeit hat. Das motiviert ihn.				
	Der S. motiviert sich, sich aktiv am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen, um vom Lehrer gelobt zu werden.				
	Der S. kann sich im Unterricht/daheim zur Arbeit motivieren, um möglichst gute Noten zu bekommen.				
	Der S. bekommt für gute Noten von seinen Eltern eine bestimmte Belohnung (z. B. mehr Taschengeld) und versucht deshalb, die Inhalte so schnell wie möglich zu erfassen.				
	Der S. kann anderen helfen und bekommt dafür Anerkennung (als Belohnung).				
	Der S. genießt die Anerkennung durch seine Klasse, wenn er einen schwierigen Sachverhalt erläutern kann, und arbeitet dafür sehr aufmerksam mit.				

	Der S. kann sich im Unterricht gut zur Mitarbeit motivieren, weil dadurch sein Selbstbewusstsein steigt, da er Zusammenhänge besser verstehen und begründen kann.				
	Die Übernahme von Verantwortung, stärkt das Selbstbewusstsein des S., deshalb arbeitet er im Unterricht mit.				
	Der S. kann sich im Unterricht zur Arbeit motivieren, weil das erlernte Wissen ihm in vielen Lebenslagen nützt.				
	Der S. kann sich in der konkreten Arbeitsphase in der Gruppe dazu motivieren, früher fertig zu sein, um sich mit der InFö zu beschäftigen – es bestärkt ihn, dafür Anerkennung zu bekommen.				
Stufe C Der Schüler stellt sich flexibel auf eine neue Situation ein und ist bereit, weiter zu arbeiten, indem er sich selbst eine Belohnung in Aussicht stellt, wenn er die Arbeit erledigt hat. Dabei entwickelt er Strategien, strukturiert und zielgerecht zu arbeiten.	Der S. überlegt sich, was er am Ende der Arbeit / nach der Lernphase erreicht haben will.				
	Der S. gliedert komplexe Aufgaben selbständig in kleinere Bearbeitungsschritte.				
	Vor der Arbeit /dem Lernen überlegt sich der S., wie er vorgeht und macht sich im Kopf oder auf dem Papier einen Plan.				
	Der S. erstellt sich einen Zeitplan, den er beim Lernen einhält.				
	Der S. verschafft sich mithilfe einer Übersicht (Mindmap, Concept-Map …) einen Überblick über die zu erfassenden Themen.				
	Der S. wiederholt die schon gelernten Inhalte in bestimmten Abständen.				
Stufe D Der Schüler stellt sich flexibel auf eine neue Situation ein und ist bereit, weiter zu arbeiten, indem er sich selbst eine Belohnung in Aussicht stellt, wenn er die Arbeit erledigt hat. Dabei entwickelt er Strategien, strukturiert und zielgerichtet zu arbeiten. **Er reflektiert und korrigiert seine Arbeit bei Bedarf.**	Der S. erkennt Fehler als Lern- und Entwicklungsmöglichkeit.				
	Der S. reflektiert nach der Arbeit sein Vorgehen.				
	Der S. reflektiert nach der Arbeit sein Vorgehen und wenn er ungünstige Verhaltensweisen / ein ungünstiges Vorgehen entdeckt, ändert er sein Vorgehen / seine Strategie.				
	Der S. tauscht sich mit anderen über Lernstrategien aus und nimmt Hilfestellungen an.				
	Der S. erkennt Defizite in seiner Lernstrategie und versucht, sie zu ändern, um ein effizienteres Ergebnis zu erreichen.				
	Nach Leistungsnachweisen vergleicht der S. seinen Arbeitsaufwand mit dem Ergebnis des Leistungsnachweises und versucht, Schlüsse zu ziehen.				
Mit folgenden Handlungen und Dingen belohnt sich der Schüler nach der Arbeit bzw. nach dem Lernen:					

Anhang 2.5 Checkliste „Persönlicher Zugewinn“ für die Fremdeinschätzung durch den Lehrer

Persönlichkeitsentwicklung – Bereich Motivation – Kriterium: Persönlicher Zugewinn

Kriterium: Persönlicher Zugewinn	**Checkliste**	stimmt	stimmt etwas	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht
Stufe A Der Schüler ist von sich aus motiviert, weil er seinen persönlichen Zugewinn erkennt und geht somit offen und aufgeschlossen an die Arbeit.	Der Schüler ist nicht abgelenkt.				
	Der Schüler beteiligt sich aktiv am Unterricht.				
	Der Schüler stellt Fragen zum Unterrichtsthema.				
	Der Schüler legt seine Meinung dar.				
	Der Schüler ist interessiert.				
	Der Schüler stört das Unterrichtsgeschehen nicht.				
	Der Schüler meldet sich.				
Stufe B Der Schüler ist von sich aus motiviert, weil er seinen persönlichen Zugewinn erkennt und geht somit offen und aufgeschlossen an die Arbeit. **Er wägt seine eigenen Interessen und Meinungen mit dem Gelernten ab und erweitert somit seinen persönlichen Zugewinn.**	Der Schüler überträgt Inhalte auf sein Praktikum/privates Umfeld.				
	Der Schüler denkt sich gut in Lernsituationen ein.				
	Der Schüler stellt Fragen, zu privaten/praktikumsbezogenen Kontexten.				
	Der Schüler teilt seine Erfahrungen aus dem Praktikum bzw. seinem privaten Umfeld mit.				
	Der Schüler lässt sich nicht ablenken.				
Stufe C Der Schüler ist von sich aus motiviert, weil er seinen persönlichen Zugewinn erkennt und geht somit offen und aufgeschlossen an die Arbeit. Er wägt seine eigenen Interessen und Meinungen mit dem Gelernten ab und erweitert somit seinen	Der Schüler fühlt sich im Praktikum anerkannt.				
	Der Schüler schlägt Unterrichtsthemen vor, über die er gerne mehr erfahren würde.				
	Der Schüler stellt außerhalb des Unterrichts praktikumsbezogene Fragen.				

persönlichen Zugewinn. **Er realisiert, wie wichtig es ist, kontinuierlich weiter zu arbeiten, um für sich persönlich so viel wie möglich zu lernen.**	Der Schüler beschäftigt sich außerhalb der Schule mit praktikumsrelevanten Themen.				
	Der Schüler informiert sich bei Kollegen/Anleitern.				
	Der Schüler liest Fachliteratur.				
Stufe D Der Schüler ist von sich aus motiviert, weil er seinen persönlichen Zugewinn erkennt und geht somit offen und aufgeschlossen an die Arbeit. Er wägt seine eigenen Interessen und Meinungen mit dem Gelernten ab und erweitert somit seinen persönlichen Zugewinn. Er realisiert, wie wichtig es ist, kontinuierlich weiter zu arbeiten, um für sich persönlich so viel wie möglich zu lernen. **Er entwickelt Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein und ist überzeugt, dass nur lebenslanges Lernen kontinuierliche Weiterentwicklung ermöglicht.**	Der Schüler erkennt die Relevanz fundierten Wissens für seinen Beruf.				
	Dem Schüler ist es wichtig, sich über den Unterricht hinaus zu informieren.				
	Der Schüler informiert sich selbständig in Fachbüchern/Internet etc. und erweitert sein Wissen dadurch noch mehr.				
	Der Schüler tauscht sich gerne im privaten Bereich über seine praktischen Erfahrungen aus.				
	Der Schüler genießt es, wenn Familie und Freunde seine Handlungskompetenz wahrnehmen.				
	Durch sein sichtbaren Kompetenzen wird der Schüler in Familie und bei Freunden ernst genommen.				
	Die Familie des Schülers ist stolz, da er schulisch so engagiert ist.				
	Der Schüler erkennt den Sinn von Fort- und Weiterbildungen.				
	Der Schüler ergreift die Gelegenheit, an Fort- oder Weiterbildungen teilzunehmen.				

Anhang 2.6 Checkliste „Persönlicher Zugewinn“ für die Selbsteinschätzung

Förderung der Persönlichkeitsentwicklung Kriterium Motivation – Persönlicher Zugewinn		Wie sieht es bei mir aus?						
Jeder Schüler füllt seinen Bogen aus und stuft sich in eine Niveaustufe ein!								
Schüler:		- -	-	0	+	++	**Beobachter:**	
Beobachtungskriterien	**Auftretenshäufigkeit**	Nicht erkennbar	Einiger-maßen erkennbar	erkennbar	Gut erkennbar	In besonde-rem Maße erkennbar	**Notiz**	**Stufe**
… lasse mich kaum ablenken								Stufe A: … ist von sich aus motiviert, weil er seinen persönlichen Zuge-winn erkennt und geht somit offen und aufgeschlossen an die Arbeit
… beteilige mich aktiv im Team								
… stelle im Team Fragen zur Thematik								
… lege meine Meinung dar								
… bin interessiert								
… störe die anderen nicht bei der Arbeit								
… stelle Fragen, wenn ich etwas nicht verstehe								
… übertrage die Unterrichtsinhalte auf mein Praktikum/privates Umfeld (Identifizierung)								Stufe B = Stufe A+ … wägt die eigenen Interessen u. Meinun-gen mit dem Gelernten ab und erweitert so seinen persönli-chen Zugewinn
… denke mich gut in die Lernsituation ein (exemplarischer Ansatz)								
… stelle im Team Fragen zu priva-ten/praxisbezogenen Kontexten								
… teile meine Erfahrungen zu der Thematik mit								
… lasse mich nicht ablenken								
… erkenne das Team als Bereicherung								Stufe C = Stufe A+ B+ … realisiert, wie wichtig es ist, kontinuierlich weiter zu arbeiten, um für sich persönlich so viel wie möglich zu lernen
… interessiere mich, mehr über das Thema zu erfahren – Nachlesen im Buch, IT …								
… stelle Zusatzfragen zum Thema								
… bringe mein Wissen dazu ein, indem ich Unterrichtsinhalte mit Erfahrungswissen berei-chere								
… bin an zusätzlicher Fachliteratur interessiert, um das Handlungsprodukt aufzuwerten								
… bin an zusätzlicher Fachliteratur interessiert, um mich persönlich weiterzubilden								
… erkenne, wie wichtig die Inhalte für meinen Beruf/meineTätigkeit im PA sind								Stufe D = A+ B+ C+: … entwickelt Selbst-vertrauen u. Selbstbewusstsein u. ist sicher, dass nur lebenslanges Lernen kontinuierliche Weiterentwicklung ermög-licht
… bin interessiert, mich über den Unterricht hinaus weiter zu informieren								
… informiere mich selbst im IT und erweitere dadurch mein Wissen								
… bin in der Gruppe geschätzt aufgrund meiner Kompetenz								
… erkenne den Sinn der Übertragung in die Praxis (Transfer)								
… ergreife die Gelegenheit, an Zusatzinforma-tionen zu kommen (inFö)								
Bewertung der Beobachtung								
Gesamtbewertung								

Anhang 2.7 Checkliste „Persönlicher Zugewinn“ für die Fremdeinschätzung durch Mitschüler

Förderung der Persönlichkeitsentwicklung Kriterium Motivation – Persönlicher Zugewinn		Schüler beobachten ihre Mitschüler Ziel: Ich möchte Dir helfen, dich weiter zu entwickleln						
Als Stammgruppenpartner habe ich bei Dir Folgendes wahr genommen:								
Schüler:		- -	-	0	+	++	**Beobachter:**	
Beobachtungskriterien	**Auftretenshäufigkeit**	Nicht erkennbar	Einiger-maßen erkennbar	erkennbar	Gut erkennbar	In besonde-rem Maße erkennbar	**Notiz**	**Stufe**
… lasse mich kaum ablenken								Stufe A: … ist von sich aus motiviert, weil er seinen persönlichen Zuge-winn erkennt und geht somit offen und aufgeschlossen an die Arbeit
… beteilige mich aktiv im Team								
… stelle im Team Fragen zur Thematik								
… lege meine Meinung dar								
… bin interessiert								
… störe die anderen nicht bei der Arbeit								
… stelle Fragen, wenn ich etwas nicht verstehe								
… übertrage die Unterrichtsinhalte auf mein Praktikum/privates Umfeld (Identifizierung)								Stufe B = Stufe A+ … wägt die eigenen Interessen u. Meinun-gen mit dem Gelernten ab und erweitert so seinen persönli-chen Zugewinn
… denke mich gut in die Lernsituation ein (exemplarischer Ansatz)								
… stelle im Team Fragen zu priva-ten/praxisbezogenen Kontexten								
… teile meine Erfahrungen zu der Thematik mit								
… lasse mich nicht ablenken								
… erkenne das Team als Bereicherung								Stufe C = Stufe A+ B+ … realisiert, wie wichtig es ist, kontinuierlich weiter zu arbeiten, um für sich persönlich so viel wie möglich zu lernen
… interessiere mich, mehr über das Thema zu erfahren – Nachlesen im Buch, IT …								
… stelle Zusatzfragen zum Thema								
… bringe mein Wissen dazu ein, indem ich Unterrichtsinhalte mit Erfahrungswissen berei-chere								
… bin an zusätzlicher Fachliteratur interessiert, um das Handlungsprodukt aufzuwerten								
… bin an zusätzlicher Fachliteratur interessiert, um mich persönlich weiterzubilden								
… erkenne, wie wichtig die Inhalte für meinen Beruf/meineTätigkeit im PA sind								Stufe D = A+ B+ C+: … entwickelt Selbst-vertrauen u. Selbstbewusstsein u. ist sicher, dass nur lebenslanges Lernen kontinuierliche Weiterentwicklung ermög-licht
… bin interessiert, mich über den Unterricht hinaus weiter zu informieren								
… informiere mich selbst im IT und erweitere dadurch mein Wissen								
… bin in der Gruppe geschätzt aufgrund meiner Kompetenz								
… erkenne den Sinn der Übertragung in die Praxis (Transfer)								
… ergreife die Gelegenheit, an Zusatzinforma-tionen zu kommen (inFö)								
Bewertung der Beobachtung								
Gesamtbewertung								

Anhang 2.8 Evaluationsbogen - Schülerbefragung

EVALUATION zum Projekt „Motivation“				
Zum Umgang mit dem Kompetenzraster zur Selbsteinschätzung	stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	trifft genau zu
Nach der Einführung konnte ich gut mit dem Kompetenzraster umgehen.				
Meine Ziele konnte ich eindeutig aus den Kompetenzrastern entnehmen.				
Die Handhabung der Checklisten war für mich hilfreich und klar.				
Durch die Beschreibungen konnte ich mich gut in eine Niveaustufe einstufen.				
Meine Ziele konnte ich mithilfe der Formulierungen für die nächsthöhere Niveaustufe leicht formulieren.				
Meine Selbsteinschätzung stimmt mit der Fremdeinschätzung fast überein.				

Die Partnerdiagnose sah ich als Bereicherung, weil ...

.....

.....

Die Partnerdiagnose war für mich sinnlos, weil …

.....

.....

Partnerdiagnose & Lehrerbeobachtung	stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	trifft genau zu
Die Fremdeinschätzung durch meinen Stammgruppenpartner fand ich bereichernd.				
Die Feedbacks der Lehrkräfte empfand ich als hilfreich und unterstützend.				
Das Dreiergespräch half mir mehr über mich zu erfahren.				
Die Bedeutung der Motivation im Hinblick auf Weiterentwicklung ist mir nun wesentlich bewusster.				
Meine Motivation habe ich eindeutig gesteigert durch dieses Projekt.				

Das fand ich gut …

Das fand ich weniger gut …

Die Auswertung Ihrer Ergebnisse wird in *mebis* veröffentlicht.

Anhang 3: Kompetenzraster ‚Studierfähigkeit' – Berufliche Oberschule Landsberg am Lech

Anhang 3.1 Evaluationsbogen – Schülerbefragung

Anhang 3.2 Ergebnisse der Schülerbefragung – 11. Klassen

Anhang 3.3 Ergebnisse der Schülerbefragung – 12. Klassen

Anhang 3.4 Ergebnisse der Schülerbefragung – 13. Klassen

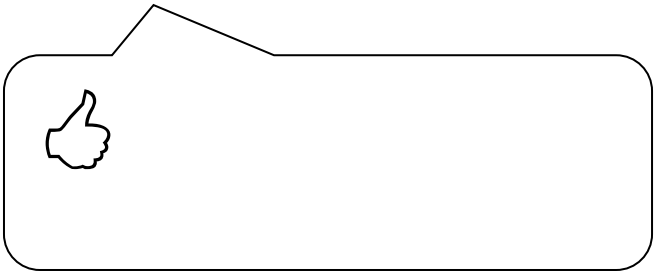
Anhang 3.5 Kompetenzraster zur Fremdeinschätzung

Anhang 3.1 Evaluationsbogen – Schülerbefragung

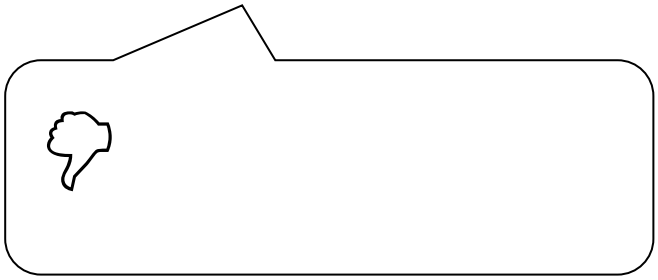
Eure Meinung ist wichtig!
Arbeiten mit dem Kompetenzraster

Allgemeines zum Kompetenzraster	stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	trifft genau zu
Der Aufbau des Kompetenzrasters ist verständlich.				
Der Zweck/Ziel des Kompetenzrasters ist mir klar.				
Die Beschreibung der verschiedenen Kompetenzstufen finde ich verständlich.				
Das Kompetenzraster hat mir Kriterien der Studierfähigkeit verdeutlicht.				
Die Einstufung meiner Kompetenzen im Kompetenzraster fiel mir leicht.				
Für meine Einstufung im Kompetenzraster hatte ich ausreichend Zeit.				

Ich finde gut, …

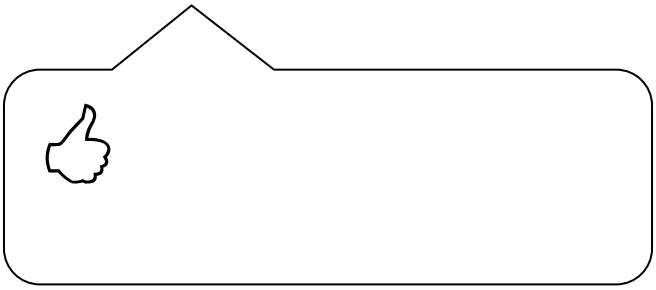


Ich finde nicht gut, …

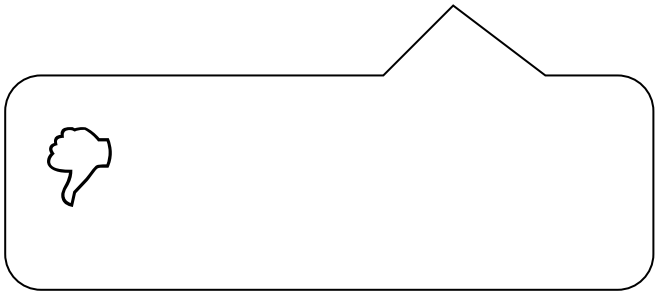


Selbsteinschätzung und Konsequenzen	stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	trifft genau zu
Ich habe Anregungen erhalten, über meinen Lernprozess nachzudenken.				
Das Kompetenzraster hat mir geholfen, meine Ziele bewusst zu machen.				
Das Kompetenzraster hat mir geholfen, meine Ziele klarer zu sehen.				
Das Kompetenzraster hat mir geholfen, Herausforderungen zu erkennen.				
Das Kompetenzraster hat mir geholfen, dass sich mein Lernverhalten zu meiner Zufriedenheit entwickelt hat.				

Ich finde gut …



Ich finde nicht gut …



Die Kompetenzen, die ich verbessern **wollte**…	stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	trifft genau zu
…Selbstorganisation				
…Selbstvertrauen				
…Kooperationsfähigkeit				
…Lern- und Leistungsbereitschaft				
…Kritikfähigkeit				
Die Kompetenzen, die ich verbessert **habe**…				
…Selbstorganisation				
…Selbstvertrauen				
…Kooperationsfähigkeit				
…Lern- und Leistungsbereitschaft				
…Kritikfähigkeit				
Die Kompetenzen, die ich noch verbessern **werde**…				
…Selbstorganisation				
…Selbstvertrauen				
…Kooperationsfähigkeit				
…Lern- und Leistungsbereitschaft				
…Kritikfähigkeit				

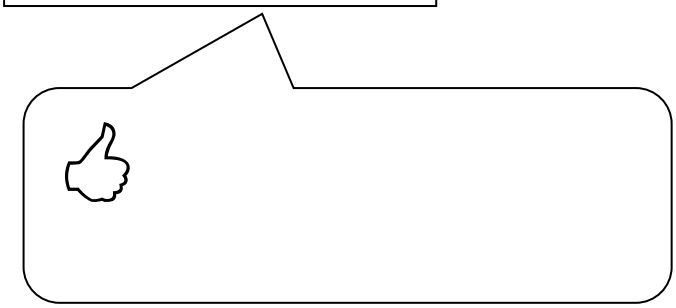
Ich habe von dem Angebot der Fremdeinschätzung Gebrauch gemacht.

☐ ja, dann weiter bei „Fremdeinschätzung und Konsequenzen“

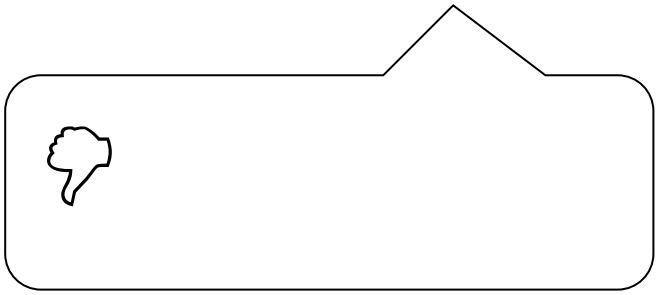
☐ nein, weil …

Fremdeinschätzung und Konsequenzen	stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	trifft genau zu
Die Fremdeinschätzung hat mir geholfen, meine Selbstwahrnehmung zu überdenken.				
In der Fremdeinschätzung finde ich mich wieder.				
Ich halte die Fremdeinschätzung für ein sinnvolles Instrument.				
Ich wünsche mir eine weitere Fremdeinschätzung.				

Ich finde gut …



Ich finde nicht gut …



Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Anhang 3.2 Ergebnisse der Schülerbefragung – 11. Klassen

GESAMTAUSWERTUNG

W11-Klassen März 2015 **(108 Schüler)**

Arbeiten mit dem Kompetenzraster

BSL

ALLGEMEINES ZUM KOMPETENZRASTER	stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	trifft genau zu
Der Aufbau des Kompetenzrasters ist verständlich.	3	13	39	53
Der Zweck/Ziel des Kompetenzrasters ist mir klar.	2	6	29	71
Die Beschreibung der verschiedenen Kompetenzstufen finde ich verständlich.	5	23	53	27
Das Kompetenzraster hat mir Kriterien der Studierfähigkeit verdeutlicht.	5	20	49	34
Die Einstufung meiner Kompetenzen im Kompetenzraster fiel mir leicht.	7	52	32	17
Für meine Einstufung im Kompetenzraster hatte ich ausreichend Zeit.	3	8	24	73

SELBSTEINSCHÄTZUNG UND KONSEQUENZEN	stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	trifft genau zu
Ich habe Anregungen erhalten, über meinen Lernprozess nachzudenken.	11	26	32	20
Das Kompetenzraster hat mir geholfen, meine Ziele bewusst zu machen.	11	32	46	15
Das Kompetenzraster hat mir geholfen, meine Ziele klarer zu sehen.	13	34	35	19
Das Kompetenzraster hat mir geholfen, Herausforderungen zu erkennen.	7	36	33	26
Das Kompetenzraster hat mir geholfen, dass sich mein Lernverhalten zu meiner Zufriedenheit entwickelt hat.	24	38	30	10

DIE KOMPETENZEN, DIE ICH VERBESSERN **WOLLTE**…	stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	trifft genau zu
…Selbstorganisation	8	21	40	32
…Selbstvertrauen	24	19	27	30
…Kooperationsfähigkeit	15	35	35	16
…Lern- und Leistungsbereitschaft	3	10	45	43
…Kritikfähigkeit	12	29	39	19
DIE KOMPETENZEN, DIE ICH VERBESSERT **HABE**…				
…Selbstorganisation	20	28	35	15
…Selbstvertrauen	34	23	34	7
…Kooperationsfähigkeit	19	24	34	20
…Lern- und Leistungsbereitschaft	21	25	37	15
…Kritikfähigkeit	23	27	24	13
DIE KOMPETENZEN, DIE ICH NOCH VERBESSERN **WERDE**…				
…Selbstorganisation	11	16	35	36
…Selbstvertrauen	21	12	28	36
…Kooperationsfähigkeit	12	19	38	28
…Lern- und Leistungsbereitschaft	7	15	34	42
…Kritikfähigkeit	10	24	35	29

Nur W11a, W11b und W11d

FREMDEINSCHÄTZUNG UND KONSEQUENZEN	stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	trifft genau zu
Die Fremdeinschätzung hat mir geholfen, meine Selbstwahrnehmung zu überdenken.	7	7	14	11
In der Fremdeinschätzung finde ich mich wieder.	5	6	22	6
Ich halte die Fremdeinschätzung für ein sinnvolles Instrument.	3	5	11	20
Ich wünsche mir eine weitere Fremdeinschätzung.	5	5	15	14

Anhang 3.3 Ergebnisse der Schülerbefragung – 12. Klassen

Berufliche Schulen Landsberg am Lech
Staatliche Berufliche Oberschule

GESAMTAUSWERTUNG

W12-Klassen März 2015 (72 Schüler)
Nur W12a, W12c, W12d und WB12b
Arbeiten mit dem Kompetenzraster

ALLGEMEINES ZUM KOMPETENZRASTER	stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	trifft genau zu
Der Aufbau des Kompetenzrasters ist verständlich.	0	7	25	39
Der Zweck/Ziel des Kompetenzrasters ist mir klar.	1	4	16	49
Die Beschreibung der verschiedenen Kompetenzstufen finde ich verständlich.	1	5	39	24
Das Kompetenzraster hat mir Kriterien der Studierfähigkeit verdeutlicht.	2	18	38	13
Die Einstufung meiner Kompetenzen im Kompetenzraster fiel mir leicht.	5	24	50	1
Für meine Einstufung im Kompetenzraster hatte ich ausreichend Zeit.	0	3	17	50

SELBSTEINSCHÄTZUNG UND KONSEQUENZEN	stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	trifft genau zu
Ich habe Anregungen erhalten, über meinen Lernprozess nachzudenken.	3	17	36	9
Das Kompetenzraster hat mir geholfen, meine Ziele bewusst zu machen.	5	20	27	13
Das Kompetenzraster hat mir geholfen, meine Ziele klarer zu sehen.	4	25	30	7
Das Kompetenzraster hat mir geholfen, Herausforderungen zu erkennen.	6	25	24	10
Das Kompetenzraster hat mir geholfen, dass sich mein Lernverhalten zu meiner Zufriedenheit entwickelt hat.	10	27	20	4

DIE KOMPETENZEN, DIE ICH VERBESSERN **WOLLTE**…	stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	trifft genau zu
…Selbstorganisation	6	18	31	13
…Selbstvertrauen	11	14	25	18
…Kooperationsfähigkeit	10	27	26	5
…Lern- und Leistungsbereitschaft	6	12	25	17
…Kritikfähigkeit	11	22	25	8
DIE KOMPETENZEN, DIE ICH VERBESSERT **HABE**…				
…Selbstorganisation	9	17	23	12
…Selbstvertrauen	9	16	32	5
…Kooperationsfähigkeit	8	16	29	6
…Lern- und Leistungsbereitschaft	4	15	32	9
…Kritikfähigkeit	5	17	28	8
DIE KOMPETENZEN, DIE ICH NOCH VERBESSERN **WERDE**…				
…Selbstorganisation	11	14	20	16
…Selbstvertrauen	10	10	25	16
…Kooperationsfähigkeit	7	12	35	8
…Lern- und Leistungsbereitschaft	4	9	27	21
…Kritikfähigkeit	12	16	22	10

Ohne wb12 b

FREMDEINSCHÄTZUNG UND KONSEQUENZEN	stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	trifft genau zu
Die Fremdeinschätzung hat mir geholfen, meine Selbstwahrnehmung zu überdenken.	3	1	9	6
In der Fremdeinschätzung finde ich mich wieder.	2	1	6	6
Ich halte die Fremdeinschätzung für ein sinnvolles Instrument.	1	0	6	10
Ich wünsche mir eine weitere Fremdeinschätzung.	2	2	8	10

Anhang 3.4 Ergebnisse der Schülerbefragung – 13. Klassen

Auswertung
W13 / WF13 / WB13 – Feedback 22.12.2014 (35 Schüler)

Eure Meinung ist wichtig!
Arbeiten mit dem Kompetenzraster

BSL

Allgemeines zum Kompetenzraster	stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	trifft genau zu
Der Aufbau des Kompetenzrasters ist verständlich.	0	0	23	13
Der Zweck/Ziel des Kompetenzrasters ist mir klar.	0	1	9	26
Die Beschreibung der verschiedenen Kompetenzstufen finde ich verständlich.	0	3	21	11
Das Kompetenzraster hat mir Kriterien der Studierfähigkeit verdeutlicht.	1	6	21	7
Die Einstufung meiner Kompetenzen im Kompetenzraster fiel mir leicht.	2	12	17	4
Für meine Einstufung im Kompetenzraster hatte ich ausreichend Zeit.	1	1	11	20

Selbsteinschätzung und Konsequenzen	stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	trifft genau zu
Ich habe Anregungen erhalten, über meinen Lernprozess nachzudenken.	4	5	21	4
Das Kompetenzraster hat mir geholfen, meine Ziele bewusst zu machen.	5	11	14	3
Das Kompetenzraster hat mir geholfen, meine Ziele klarer zu sehen.	6	12	12	4
Das Kompetenzraster hat mir geholfen, Herausforderungen zu erkennen.	4	13	15	2
Das Kompetenzraster hat mir geholfen, dass sich mein Lernverhalten zu meiner Zufriedenheit entwickelt hat.	9	12	12	0

Die Kompetenzen, die ich verbessern **wollte**...	stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	trifft genau zu
...Selbstorganisation	5	3	12	5
...Selbstvertrauen	5	7	13	1
...Kooperationsfähigkeit	9	9	7	2
...Lern- und Leistungsbereitschaft	4	4	13	6
...Kritikfähigkeit	3	8	12	1
Die Kompetenzen, die ich verbessert **habe**...				
...Selbstorganisation	8	6	5	4
...Selbstvertrauen	7	6	7	2
...Kooperationsfähigkeit	9	6	4	3
...Lern- und Leistungsbereitschaft	7	6	7	2
...Kritikfähigkeit	7	7	6	2
Die Kompetenzen, die ich noch verbessern **werde**...				
...Selbstorganisation	6	3	9	8
...Selbstvertrauen	7	6	9	4
...Kooperationsfähigkeit	9	6	5	3
...Lern- und Leistungsbereitschaft	7	1	10	6
...Kritikfähigkeit	5	6	9	4

Nur von 12 Schülern beantwortet:

Fremdeinschätzung und Konsequenzen	stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	trifft genau zu
Die Fremdeinschätzung hat mir geholfen, meine Selbstwahrnehmung zu überdenken.	0	2	6	4
In der Fremdeinschätzung finde ich mich wieder.	1	0	8	3
Ich halte die Fremdeinschätzung für ein sinnvolles Instrument.	0	0	4	8
Ich wünsche mir eine weitere Fremdeinschätzung.	0	1	6	5

Anhang 3.5 Kompetenzraster zur Fremdeinschätzung der ‚Studierfähigkeit' (Beruflichen Oberschule)

Niveaustufe	A	B	C	D
Selbstorganisation / Selbstregulation	Der Schüler erkennt ihm aufgezeigte Wissenslücken an. Nach Aufforderung beginnt und erledigt er teilweise mit Unterstützung einfache, zeitlich begrenzte Aufgaben, wenn sie inhaltlich klar definiert sind. Zwischenkontrollen sind dabei teilweise nötig. Termine hält der Schüler i. d. R. ein.	Der Schüler erledigt Aufgaben nach Aufforderung vollständig, termingerecht und bis zur Endkontrolle i. d. R. selbständig. Er geht hierbei größtenteils planvoll vor. Zwischenkontrollen sind vereinzelt nötig. Wissenslücken erkennt er selbständig und versucht diese zu schließen, wobei er nur bei komplexen Aufgaben Unterstützung benötigt.	Wissenslücken erkennt der Schüler selbständig und schließt diese gezielt. Er erledigt Aufgaben vollständig und bis zur Endkontrolle selbständig. Dabei geht der Schüler planvoll vor. Nach der Überprüfung korrigiert er Fehler und Mängel selbständig.	Der Schüler bearbeitet alle gestellten Aufgaben planvoll, zuverlässig und strukturiert; überprüft Ergebnisse immer und korrigiert Fehler und andere Mängel selbständig. Er sucht sich selbst neue (herausfordernde) Aufgaben und übernimmt freiwillig Projekte.
Selbstbewusstsein / Selbstvertrauen / Selbstwirksamkeit (Glaube an die eigenen Fähigkeiten)	Der Schüler schätzt seine eigenen Stärken und Schwächen oft richtig ein. Er vertraut i. d. R. seinen Fertigkeiten und Fähigkeiten. Wenn nötig, bittet der Schüler um Hilfe und ist bereit, diese anzunehmen.	Der Schüler schätzt seine eigenen Stärken und Schwächen richtig ein. Er vertraut seinen Fertigkeiten und Fähigkeiten, künftige, realistische Ziele und Herausforderungen in ihm bekanntem Rahmen zu meistern.	Der Schüler vertraut auf seine Fertigkeiten und Fähigkeiten, künftige, realistische und anspruchsvolle Ziele und Herausforderungen in den meisten Situationen zu meistern.	Der Schüler vertraut fest auf seine Fertigkeiten und Fähigkeiten, künftige, realistische und anspruchsvolle Ziele und Herausforderungen, auch in schwierigen Anforderungssituationen, zu meistern.
Kooperationsfähigkeit	Der Schüler vertritt meist seine eigene Meinung und geht dabei teilweise auf Argumente anderer ein. Nach Aufforderung trägt er zu einer Kooperation bei und bietet anderen Teammitgliedern hin und wieder Hilfe an.	Der Schüler vertritt in einer Diskussion seine eigene Meinung und entwickelt diese teilweise weiter. Argumente anderer nimmt er meist konstruktiv auf. Er trägt zu einer Kooperation bei; Absprachen hält der Schüler ein, er hört zu und zeigt anderen gegenüber Respekt.	Der Schüler entwickelt in einer Diskussion seine eigene Meinung weiter, nimmt Argumente anderer auf und geht darauf sachlich begründet ein. Er arbeitet aus eigener Motivation konstruktiv mit anderen zusammen, er hört aktiv zu und unterstützt Teammitglieder gerne.	Der Schüler trägt maßgeblich (ziel- und aufgabenorientiert) zu einer Kooperation bei. Er ist in der Lage, Stärken einzelner Teammitglieder zu erkennen und einzubinden. Der Schüler ist bereit, eigene Interessen zurückzustellen, wenn es das Teamziel erfordert.
Lern- und Leistungsbereitschaft	Der Schüler führt Aufträge mit persönlichen Bezügen und Interesse über eine begrenzte Zeit mit Einsatz teilweise sorgfältig aus. Er lernt unter Anleitung und Kontrolle, übt und wiederholt unregelmäßig. Der Schüler bleibt nicht immer bei der Sache und lenkt teilweise andere ab.	Der Schüler zeigt nach Aufforderung bei Arbeiten Einsatz, auch wenn diese nicht ganz seinen eigenen Interessen entsprechen. Hierbei arbeitet er sorgfältig. Er lernt, übt und wiederholt unaufgefordert, aber meist regelmäßig. Er bleibt bei der Sache und lenkt andere nicht ab.	Der Schüler zeigt bei Arbeiten i. d. R. aktiven Einsatz, um bessere Leistungen zu erzielen. Lerninhalte eignet er sich selbst und zielstrebig an; übt und wiederholt selbständig und regelmäßig. Der Schüler lässt sich von anderen nicht ablenken.	Der Schüler zeigt bei allen Arbeiten aktiven Einsatz, prüft seine Leistungen und sucht nach Verbesserungen. Er lernt, auch bei komplexen Inhalten, aus eigenem Antrieb und organisiert seinen Lernprozess zielstrebig selbst.
Selbstreflexion / Kritikfähigkeit	Meist nimmt der Schüler Kritik an und geht damit angemessen um. Feedback gibt er bei klar definierten Gesprächsregeln in angemessener Weise.	Der Schüler nimmt Kritik angemessen an. In Konfliktsituationen bleibt er i. d. R. ruhig und versteht auch andere Positionen. Feedback gibt der Schüler meist in angemessener Weise.	Der Schüler nimmt Kritik an und überprüft diese. In Konfliktsituationen bleibt er ruhig und sachlich und versteht andere Positionen. Meist hinterfragt der Schüler eigene Ergebnisse selbstkritisch und konstruktiv. Anderen gibt er einfühlsam und angemessen Feedback.	Der Schüler nimmt Kritik konstruktiv an und geht darauf ein. Eigene Ergebnisse hinterfragt er selbstkritisch und findet konstruktiv neue Lösungen. Anderen gibt der Schüler einfühlsam und angemessen ein fundiertes Feedback.

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird auf die gleichzeitige Darstellung männlicher und weiblicher Formen verzichtet. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten für beide Geschlechter.

Anhang 4: Kompetenzraster ‚Selbstregulation' – Berufsschule B11 in Nürnberg

Anhang 4.1 Auszug aus der Didaktischen Jahresplanung UW 6 bis 8 – Lernsituation Arbeitsbock

Anhang 4.2 Checkliste zur Selbsteinschätzung – Lernsituation Arbeitsbock

Anhang 4.3 Annäherungsbaustein – Motivationsformen und -probleme

Anhang 4.4 Annäherungsbaustein – Aufmerksamkeit im Handlungsverlauf

Anhang 4.1 Auszug aus der Didaktischen Jahresplanung UW 6 bis 8 – Lernsituation Arbeitsbock

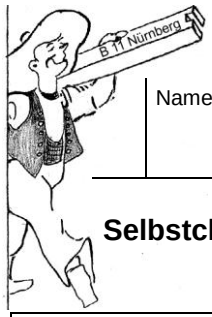
DIDAKTISCHE JAHRESPLANUNG ZIMMERERGRUNDKLASSE

B11

Unterrichts-Woche	Zeit Fu/p	Zeit d	Zeit s	Lernsituation	Handlungs-produkte	Inhalte Fachwissen	Kompetenzschwerpunkte/-akzentuierungen		Diagnostik	Methodi-sche und organisato-rische Hinweise	Sprache im Beruf
							Fachliche Kompetenzen	Nichtfachliche Kompetenzschwerpunkte			
6. Woche LF 1: Einfache Produkte aus Holz herstellen				**Arbeitsbock/ Rahmenhocker**	Flussdiagramm (Ablaufplanung) zum Anreißen der Rahmenhölzer des Rahmenhockers Flussdiagramm (Ablaufplanung) zum Anreißen mit Aufriss für das Querelement des Rahmenhockers Mindmap zur Selbstregulation (Bock) Entwurfszeichnung (Bock)	Anreißen mit einem Aufriss Fachbegriffe zur Selbstre-gulation traditionelle Arbeitswei-sen, Kleidung und Werkzeug des Zimme-rers (auf historischen Bildern) Maßstab, Bleistiftskizze, Bemaßung	den vermuteten Ablauf beim Anreißen (s. Flussdiagramm 5. Woche) mit dem tatsächlichen Ablauf mithilfe eines (verbes-serten) Flussdiagramms ver-gleichen räumliches Vorstellungsvermö-gen beim Anreißen schulen (Übung) Vorschläge für die Konstruktion eines Arbeitsbocks skizzieren Infofachtexte in der Entwurfs-phase nutzen Vorschlag als aussagekräftige Entwurfszeichnung umsetzen (Übung: Dreitafelprojektion, Isometrie) geeigneten Maßstab wählen (Übung) fachgerechtes Anreißen mit Aufriss	Wissen über die Dimensionsbe-reiche der Selbstregulation auf-bauen Begriffe aus dem Kompetenzras-ter erklären die individuelle Selbstregulation bei der Planungsarbeit kritisch wahrnehmen verschiedene Anwendungssitua-tionen (eines Arbeitsbocks) nach Oberbegriffen ordnen (Übung) Vorschläge in Kleingruppe prä-sentieren (Übung) Präsentationen nach vorgegebe-nen Kriterien bewerten (Fremd-bewertung) (Übung) Problemlösestrategien einsetzen (Visualisieren, Umorientieren, lautes Denken, Zwischenziele bilden, Selbstkontrolle, …)	sinnvolle An-wendung der Symbole beim Flussdiagramm (Rahmenho-cker) Mindmap zu Anforderungen und Anwen-dungssituatio-nen eines zim-merergerechten Arbeitsbocks Anwendungen von Böcken in der Zimmerei aus den Prakti-kumserfahrun-gen beschrei-ben	in der Werkstatt den Rahmenhocker ferti-gen Es werden in der LS Arbeitsbock keine neuen fachlichen Kompetenzen einge-führt, es gilt: Σ Anforderungen LS Seilhieb u. LS Rah-menhocker ≙ Σ An-forderungen LS Ar-beitsbock + Selbstre-gulation. D. h. Grad e-rung/Selbstregulation > LS Seilhieb u. LS Rah-menhocker Grad Komplexität in einigen Parametern < LS Seilhieb u. LS Rah-menhocker	Fachbegriffe aus dem Kom-petenzraster „Selbstregulati-on“ einführen Bilder von Anwendungssi-tuationen mit einem Arbeits-bock versprach-lichen Versprachlichen des tatsächli-chen Anreiß- und Fertigungs-ablaufs mithilfe des eingeführ-ten Flussdia-gramms Verbesserungs-vorschläge für eigene oder fremde Entwür-fe formulieren

7. Woche **LF 1 Einfache Produkte aus Holz herstellen**				**Arbeitsbock/ Rahmenhocker**	Rahmenhocker Ausführungszeichnungen (Bock) Holzliste (Bock) optimierte Zuschnittliste Arbeitsablaufplan (Bock anreißen und ausarbeiten) als Flussdiagramm mit Zwischenzielen	Bleistiftzeichnung und EDV-Zeichnung (Bock) Holzliste (Bock)	Text zu Sohlenbock in Skizze darstellen (Übung) Ausführungszeichnung zu vorgegebenem Sohlenbock (Vorgaben als Text und im Modell 1:2) erstellen (Übung: EDV und Bleistiftzeichnung) Holzliste/ Zuschnittsliste anfertigen (Übung) fachgerechtes Ausarbeiten und Putzen der Holzverbindungen	die verschiedenen Dimensionsbereiche der Selbstregulation bewusst reflektieren Niveaustufen B/C für Kompetenzraster formulieren individuelles Glossar zu Fachbegriffen (hier zur Selbstregulation) ergänzen Bewerten des eigenen Arbeitsverhaltens während des Planungsprozesses nach individuell festgelegten Kriterien (Auswahl aus dem Kompetenzraster) mit Argumenten, hinsichtlich der eigenen Selbstregulation, auf einen Entwurf für die Planung und Fertigung festlegen individuellen Arbeitsablaufplan für die Herstellung des Arbeitsbockes erstellen (Flussdiagramm)	Abfragen zum Glossar Präsentationen mit Selbst- und Fremdbewertung Passung der Holzverbindung Selbsteinschätzcheck	auf ein Arbeitsbockmodell für die Herstellung einigen, aber bei besonderem Engagement auch Sonderentwürfe zulassen die individuellen Prozessbewertungskriterien sollen vom Lerner aus dem allgemeinen Kompetenzraster ausgewählt werden Mit dem Herrichten der Hölzer für den Bock beginnen	Nutzen von englischen Begriffen im Glossar begründen können neue Fachbegriffe im Text (Vorgangsbeschreibung für die Herstellung eines Zimmererbocks) identifizieren und in das Glossar aufnehmen
8. Woche **LF 1 Einfache Produkte aus Holz herstellen**				**Arbeitsbock**	Arbeitsbock	Anreißen Stemmarbeit Qualitätskontrolle Hebel	räumliches Vorstellungsvermögen beim Anreißen schulen (Übung) Holzverbindungen (Zapfen und Zapfenloch) passgenau ausarbeiten Bewerten der fertigen Produkte nach festgelegten Kriterien einfache Hebelberechnungen am Bock (Aufkippen, Umsetzten …) durchführen	Ausdauer bei körperlicher Anstrengung zeigen Fehler durch Selbstkontrolle vermeiden zeitliche Vorgaben einhalten Bewerten des eigenen Arbeitsverhaltens während des Fertigungsprozesses nach individuell festgelegten Kriterien (Auswahl aus dem Kompetenzraster) Infomaterialien zu fachlichem Problem (Hebel) selbständig und zielorientiert nutzen	Selbstkontrolle für Produkt und Herstellungsprozess Fremdkontrolle (Lehrer) für Produkt geschlossene und offene Fragen zur Lernsituation anhand des Einschätzchecks mit Leitfragen	Die Hebelberechnungen sollen mithilfe der Erklärungen im Fachbuch selbständig bewältigt werden	Versprachlichen (schriftlich) der gemachten Erfahrungen mit der Selbstregulation während der Planung und Fertigung Reflexionsrunden am Ende der Werkstatteinheiten für die Eigen- und Fremdbewertung in Sachen Selbstregulation nutzen

Anhang 4.2 Checkliste zur Selbsteinschätzung – Lernsituation Arbeitsbock

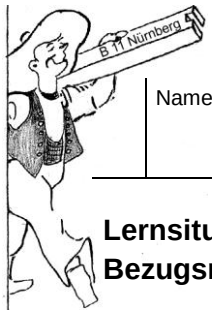


Name:	Klasse:	Datum:	?

Selbstcheck: Was bleibt? *Was wird die **Lernsituation Arbeitsbock** überdauern?*

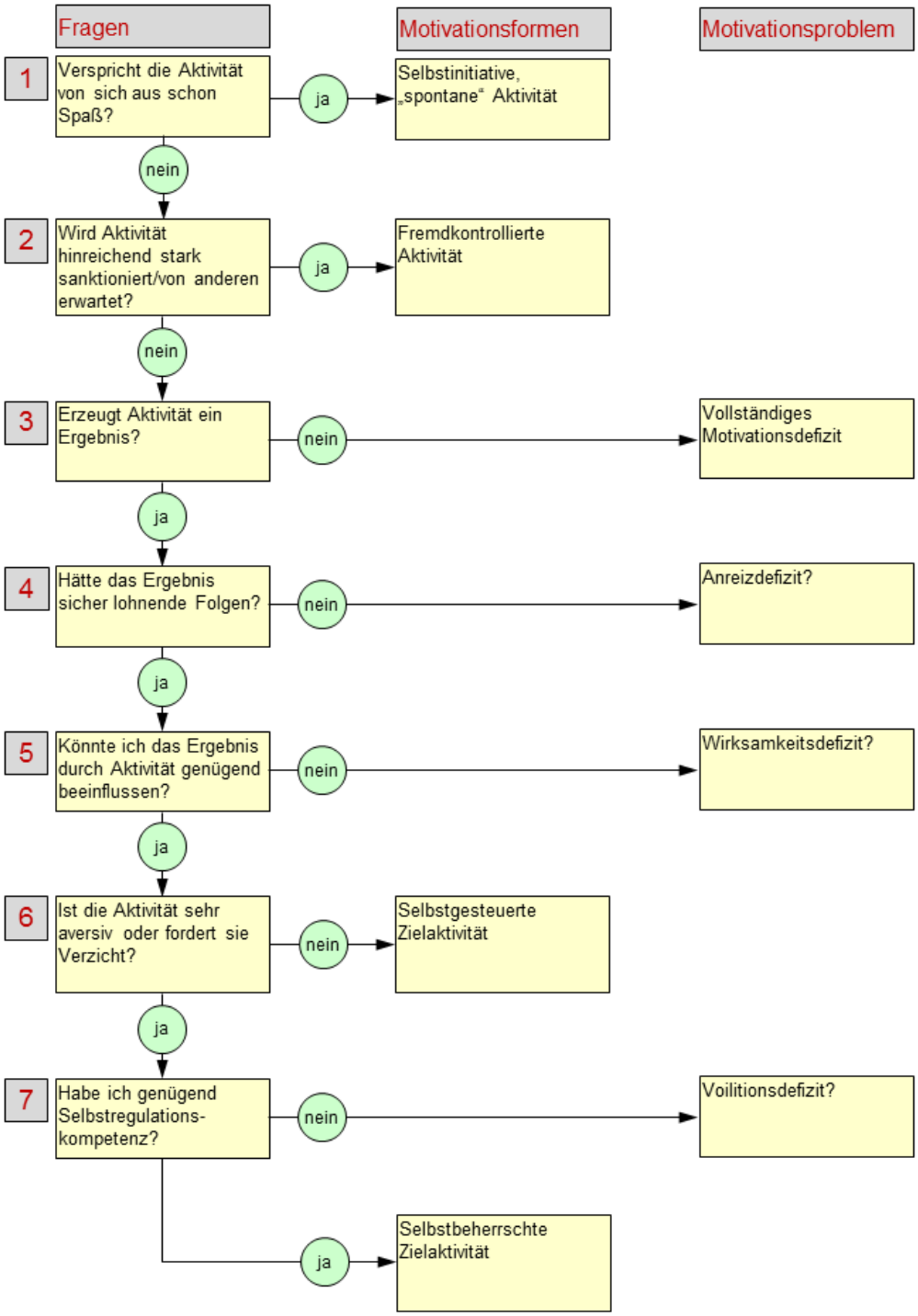
Schätzen Sie sich selbst ein!	**stimme eher zu**	**stimme eher nicht zu**
Ich kann meine Motivation für die Planung und Herstellung eines einfachen Holzproduktes realistisch einschätzen.		
Ich kann einige Faktoren benennen, die den Grad meiner Motivation beeinflussen.		
Ich kann meine Motivation in der Planungs- und Herstellungsphase durch eigenes Handeln bewusst regulieren.		
Ich kann mich über einen längeren Zeitraum konzentrieren ohne mich von meinem Ziel ablenken zu lassen.		
Ich kann meine eigene Aufmerksamkeit bei der Arbeit (Planung und Herstellung) bewusst wahrnehmen.		
Ich kann einige Störfaktoren, die meine Konzentration beeinträchtigen, benennen.		
Ich kann meine Misserfolge und Fehler als Lernchance wahrnehmen.		
Ich kann Frustgefühle überwinden.		
Ich kann, wenn etwas einmal nicht so gelingt, wie ich es mir vorgestellt habe, meinen Ärger im Zaum halten.		
Ich kann beschreiben, wie ich Unlustphasen bei der Planung und Herstellung überwinde.		
Ich kann herausfinden, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, damit eine Arbeit erfolgreich abgeschlossen werden kann.		
Ich kann auch während des Planungs- und Herstellungsprozesses kriterienbezogen einschätzen, wie sorgfältig ich arbeite.		
Ich kann angeben, welches Fachwissen ich bei der gewissenhaften Planung und Herstellung berücksichtigen muss.		
Ich kann Zwischenziele formulieren und bin bereit, diese während dem Arbeitsprozess gewissenhaft zu überprüfen.		
Ich kann die verschiedenen Anforderungsbereiche der Selbstregulation begrifflich unterscheiden.		
Ich kann eine situationsangemessene externe Unterstützung (Fremdsteuerung) annehmen und zielförderlich/wirkungsvoll berücksichtigen.		
Ich kann die Anstrengung in Lern-/Handlungsfortschritten bei Bedarf erhöhen.		
Ich kann notwendige Zielanpassungen begründen.		
Ich kann Erfolgskriterien für gelingende Selbstregulation (Phasen und Bereiche) sprachlich unterscheiden.		
Ich kann sprachlich formulierte Aspekte von Selbstregulation eigenen Verhaltensweisen stimmig zuordnen.		

Anhang 4.3 Annäherungsbaustein – Motivationsformen und -probleme



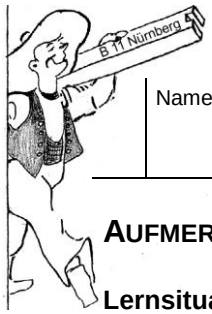
Name:	Klasse:	Datum:	?

Lernsituation: ……. *Rahmenhocker* …….
Bezugsrahmen: *Arbeit mit zimmererspezifischer Software*



Schema verschiedener Motivationsformen und -probleme nach Rheinberg, 2004, S.24

Anhang 4.4 Annäherungsbaustein – Eigene Aufmerksamkeit beobachten



Name:	Klasse:	Datum:	?

AUFMERKSAMKEIT UND KONZENTRATION

Lernsituation: ……*Rahmenhocker*……...

Bezugsrahmen: *Arbeit mit zimmererspezifischer Software*

Eigene Aufmerksamkeit beobachten

Zur Erforschung und Auseinandersetzung mit der eigenen Aufmerksamkeit und Konzentration sind folgende Leitfragen hilfreich!

Bitte beantworten Sie mit Blick auf die eigene Persönlichkeit die folgenden Fragen:

1. Sorge ich im Hinblick auf die schulischen Anforderungen für die Voraussetzungen zur Aufmerksamkeitsaktivierung?

Wichtige Voraussetzungen für eine ausreichende Aufmerksamkeitsaktivierung	stimme eher zu	stimme eher nicht zu
ausreichend Schlaf		
Bereitschaft zur Anstrengung (Motivation)		
frei von Stress, Sorgen, Nervosität und Angst (emotionale Befindlichkeit)		
gesunde Lebensweise (kein Alkohol, Sport treiben, ausgewogene Ernährung)		
…		

2. In welchen Situationen/Kontexten ist meine Aufmerksamkeitsleistung und Konzentrationsfähigkeit besonders gut? Wie lange kann ich die Aufmerksamkeitsleistung und Konzentrationsfähigkeit in diesen Situationen/Kontexten aufrechterhalten? *(Geben Sie zwei Beispiele mit geschätzter Zeitdauer)*

3. In welchen Situationen/Kontexten fällt es mir schwer die Aufmerksamkeit und Konzentration für zielgerichtetes Handeln a) aufzubauen und b) langfristig aufrecht zu erhalten? Denken Sie möglichst sowohl an externe (z. B. Hitze, Zeit nach dem Mittagessen) als auch interne (z. B. Stimmungslage) Faktoren!

Bitte beantworten Sie mit Blick auf die zurückliegende Arbeits-/Lernphase die folgenden Fragen:

Hinweis:
Systematische Beobachtungen und konkrete Informationen aus der Aufgabenbearbeitung (Verlauf) ermöglichen eine zeitliche Lokalisation und eine Einschätzung darüber, welche Einflüsse sich beeinträchtigend auswirken. Im Hinblick auf eine gewünschte Verbesserung kann man nicht auf die wertvollen Informationen aus ihrer persönlichen Sicht verzichten.

4. In welchen Situationen war meine Aufmerksamkeit und Konzentration für ein zielgerichtetes Handeln besonders hoch?

5. a) In welcher Situation/Phase habe ich Aufmerksamkeits- bzw. Konzentrationsdefizite wahrgenommen?
   b) Was lenkte mich in diesem Moment besonders ab (intern z.B. Frustration durch Misserfolg, Ermüdung durch überlangen Lehrervortrag oder extern z.B. Handy)?
   c) Wie habe ich darauf reagiert?

a) Situation mit Aufmerksamkeits- bzw. Konzentrationsdefizit	b) Benennen der Störung	c) Persönliche Reaktion

6. In welchen Situationen hatte ich Schwierigkeiten, meine kognitiven Ressourcen zu verteilen? Was waren die Gründe?