

Dietmar TREDOP

(Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hamburg)

**Kompetenzraster und Kompetenzmatrix: Überlegungen zur
Realisierung eines individualisierten und
lernfeldorientierten Unterrichts**

Online unter:

www.bwpat.de/ausgabe24/tredop_bwpat24.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 24 | Juni 2013

Didaktik beruflicher Bildung

Hrsg. v. **H.-Hugo Kremer, Martin Fischer & Tade Tramm**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2013

bwp@

www.bwpat.de

Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Online: www.bwpat.de/ausgabe24/tredop_bwpat24.pdf

Durch die Verankerung des individualisierten Unterrichts im HAMBURGISCHEN SCHULGESETZ (2010) sind zukünftige Schulentwicklungsprozesse u.a. am Primat der Individualisierung auszurichten (vgl. SENATSDRUCKSACHE 2011). Zudem hat das Hamburger Institut für Berufliche Bildung für die berufsbildenden Schulen seit Januar 2011 Leitlinien zur Umsetzung des individualisierten Unterrichts vorgelegt (vgl. HIBB 2011).

Unter Leitung des Referats Berufliche Bildung wurden durch die Projekte „SELKO“ und „KomLern“ für den berufsbildenden Bereich bereits weitreichende Vorarbeiten geleistet. Eine 1:1-Übertragung auf den Lernfeld-Unterricht ist allerdings nicht möglich, da im Projekt „SELKO“ u.a. auf didaktisch-curricularer Ebene ein fachsystematischer Zugriff erfolgte, der mit dem Lernfeld-Unterricht, bei dem zudem die Lernfelder spiralcurricular miteinander verbunden sind, nicht ohne weiteres kompatibel ist. Eine weitere Passungsproblematik besteht darin, dass jenseits einer programmatischen Ebene im Lernfeld-Unterricht das Prinzip des Gleichschritt-Lernens vorherrscht. Individualisierungspfade, die Kern des SELKO-Projektes sind, können daher nur eingeschränkt ermöglicht werden.

Ziel des Beitrages ist es, erste Überlegungen zur Übertragung dieser Form eines individualisierten Unterrichts auf den Lernfeld-Unterricht aus didaktisch-curricularer und didaktisch-methodischer Sicht zu skizzieren. Unterstützt werden die Ausführungen durch die von den beteiligten SELKO-Schulen benannten Erfolge und Entwicklungsbedarfe sowie durch ein unterrichtspraktisches Beispiel.

A competence grid and a competence matrix: Reflections on realising individualised teaching that is oriented to a field of learning

Through the embedding of individualised learning in the Hamburg School Law, future processes of school development will be aligned with the primary issue of individualisation (see Senate, 2011). Furthermore, the Hamburg Institute for Vocational Education has produced guidelines for vocational schools for the implementation of individualised teaching since January 2011 (see HIBB 2011).

Under the leadership of the Department for Vocational Education, extensive preparatory work for the vocational sector has already been completed through the projects “SELKO” and “KomLern”. However, it is not possible to transfer this completely to teaching oriented to the field of learning approach, since in the SELKO project access took place at the didactic-curricular level using a subject-system, which is not readily compatible with teaching using the field of learning approach, whereby the fields of learning are connected with each other in spiral and curricular ways. An additional problem of fit is that, beyond a programmatic level in teaching using the field of learning approach, the principle of learning at the same pace dominates. Individualised paths, which are at the core of the SELKO project, can therefore only be made possible in a limited way.

The aim of this paper is to outline initial reflections on the transfer of this form of individualised teaching to teaching using the field of learning approach from a didactic-curricular and didactic-

methodical perspective. The achievements are supported by the successes indicated and the areas that need development at the participating SELKO schools, as well as by a practical example from teaching.

Kompetenzraster und Kompetenzmatrix: Überlegungen zur Realisierung eines individualisierten und lernfeldorientierten Unterrichts

1 Einleitung

Durch die Verankerung des individualisierten Unterrichts im HAMBURGISCHEN SCHULGESETZ (2010) als ein wesentliches Ziel der Bildungspolitik in Hamburg, sind zukünftige Schulentwicklungsprozesse u. a. am Primat der Individualisierung auszurichten (vgl. SENATSDRUCKSACHE 2011). Zudem hat das Hamburger Institut für Berufliche Bildung für die berufsbildenden Schulen seit Januar 2011 Leitlinien zur Umsetzung des individualisierten Unterrichts vorgelegt (vgl. HIBB 2011).

In Kooperation mit dem Hamburger Institut für Berufliche Bildung wurden unter Leitung des Referats Berufliche Bildung durch die Projekte „SELKO“ und „KomLern“ für den berufsbildenden Bereich bereits seit 2006 weitreichende Vorarbeiten zur Umsetzung geleistet. Eine 1:1-Übertragung auf den Lernfeld-Unterricht ist allerdings nicht möglich, da im Projekt „SELKO“ u. a. auf didaktisch-curricular Ebene ein fachsystematischer Zugriff erfolgte, der mit dem vorzugsweise handlungssystematisch strukturierten Lernfeld-Unterricht, bei dem zudem die Lernfelder spiralcurricular miteinander verbunden sind, nicht ohne weiteres kompatibel ist. Eine weitere Passungsproblematik besteht darin, dass jenseits einer programmatischen Ebene im Lernfeld-Unterricht das Prinzip des Gleichschritt-Lernens vorherrscht, Individualisierungspfade, die Kern des SELKO-Projektes sind, daher nur eingeschränkt möglich sind.

Ziel des Beitrages ist es, vor dem Hintergrund des im Projekt „SELKO“ zugrunde gelegten Lernkonzeptes und der Darstellung zentraler Ergebnisse des Projektes, erste Überlegungen zur Übertragung eines individualisierten Unterrichts auf den Lernfeld-Unterricht aufzuzeigen. Als wesentliche Argumentationsfolie dienen hierfür die Instrumente „gestufte Kompetenzliste“ und „Kompetenzmatrix“. Unterstützt werden die Ausführungen zum individualisierten Unterricht durch ein unterrichtspraktisches Beispiel.

2 Das Lernfeld-Konzept

Lernfelder werden durch realitätsnahe, problemhaltige Lernsituationen für den Unterricht präzisiert. Ziel dieser Lernsituationen ist es, transferfähiges Wissen bzw. das Handeln der Lernenden in potenziellen Handlungsfeldern zu fördern. Lernfeld-Unterricht ist daher strikt auf Kompetenzerwerb ausgerichtet, d.h. der Blick ist zuvorderst auf das in Anwendungssitu-

ationen anzustrebende Können der Lernenden gerichtet und nicht auf die im Unterricht zu behandelnden Inhalte („Wissen als Mittel zum Zweck“).

Auf didaktisch-curricularer und -unterrichtlicher Ebene wird somit die fachlogische Struktur durch eine handlungslogische Struktur gleichsam überlagert. Dies bedeutet allerdings nicht, dass fachlogisch strukturiertes bzw. systematisches Wissen überflüssig wird. Denn Handlungskompetenz umfasst mehr als nur (einzelne) Handlungen kompetent auszuführen. Zugleich müssen die hierfür notwendigen systematischen (Wissens-)Grundlagen erarbeitet, verstanden und reflektiert werden. Ein handlungsorientierter Unterricht darf sich demzufolge nicht darauf reduzieren, (zusätzliche und weniger authentische) betriebliche Übungsphasen im Schonraum Schule zu simulieren.

Somit sind zwei wesentliche Relevanzprinzipien bei der Auswahl und Legitimation curricularer Entscheidungen – respektive im Hinblick auf den Erwerb von Handlungskompetenzen – verschränkt miteinander zu betrachten: das Wissenschafts- und Situationsprinzip.

Beide Prinzipien werden (neben dem Prinzip der Persönlichkeitsentwicklung) in der Kompetenzmatrix berücksichtigt. Es ist ein didaktisch-curriculares Planungsinstrument für Lehrkräfte auf der Makroebene. Auf horizontaler Ebene wird hierbei eine situationsorientierte Perspektive eingenommen, indem mit Blick auf die einzelnen Lernfelder Geschäftsprozesse identifiziert werden. D.h. es wird mit Blick auf ein Unternehmen eine operative und strategische Ebene berücksichtigt. Auf der vertikalen Ebene wird eine wissenschaftsorientierte Perspektive eingenommen, indem zentrale Kompetenzdimensionen identifiziert werden. Diese Perspektive dient als Ausgangspunkt, um einen lernfeldübergreifenden Kompetenzentwicklungsprozess darzustellen (vgl. Abb. 1).

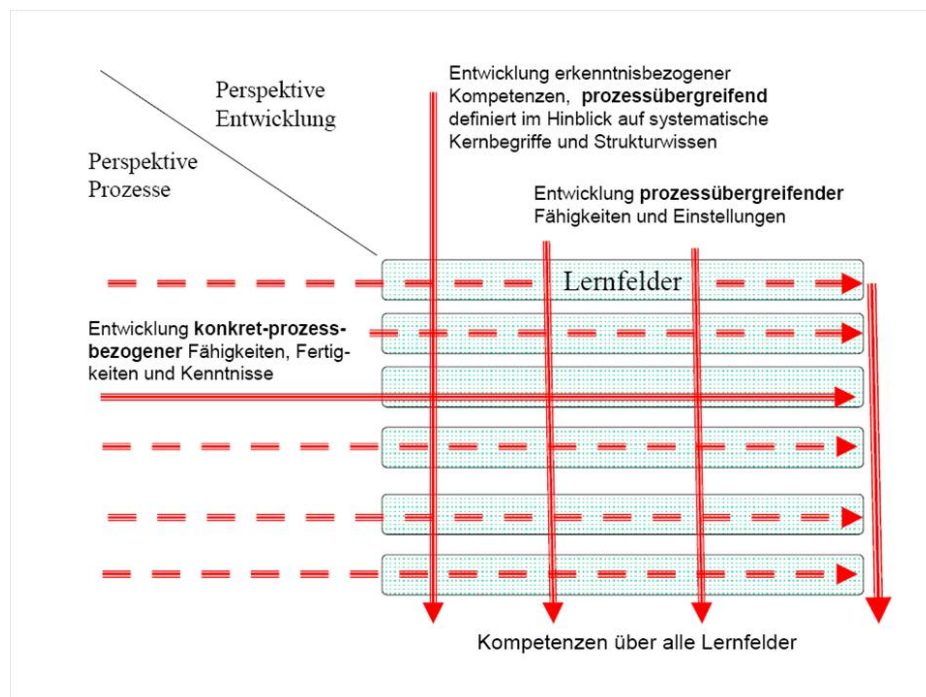


Abb. 1: Struktur einer Kompetenzmatrix (vgl. TRAMM 2009, 90)

Insofern ist die Kompetenzmatrix als Spiralcurriculum bzw. Kompetenzentwicklungsmodell zu interpretieren. Die curricularen Lernschleifen sorgen dafür, dass die Lernfelder nicht als gleichsam neue Fächer interpretiert werden, so dass der Gefahr begegnet wird, Lernfelder isoliert voneinander zu betrachten. Vielmehr wird der Entwicklungsbeitrag der einzelnen Lernfelder im Hinblick auf den Kompetenzerwerb in den unterschiedlichen Kompetenzdimensionen in den Blick genommen. Indem die beiden Relevanzprinzipien aufeinander bezogen werden, wird explizit das Ziel verfolgt, kasuistisches *und* systematisches Lernen zu befördern (vgl. TRAMM 2003). Die Idee der Kompetenzmatrix wurde insbesondere in den Projekten Lerne*MFA und Eva-Net*EH konkretisiert und im Unterricht umgesetzt (vgl. www.lern-mfa.de; www.ibw.uni-hamburg.de/evaneteh).

Parallel zu dieser in der dualen Ausbildung noch nicht abgeschlossenen Entwicklung erfährt, wie eingangs bereits erwähnt, auf bildungspolitischer Ebene die Idee eines individualisierten Unterrichts eine erhöhte Aufmerksamkeit. Insofern ist es konsequent, dass das Hamburger Institut für Berufliche Bildung im Januar 2011 Leitlinien für die berufsbildenden Schulen erarbeitet hat. Dadurch sind die Berufsschulen in Hamburg angehalten, (auch) im Lernfeld-Unterricht Individualisierungspfade zu integrieren, d.h. an bereits bestehende Lernformen, wie z. B. einen handlungsorientierten Unterricht, anzuknüpfen (vgl. HIBB 2011, 3).

Betrachtet man in dem Zusammenhang die Lernfeld-Konzeption, wird die Forderung nach individualisiertem Unterricht auf den ersten Blick erfüllt. Dies zeigt sich zuvorderst in den Handreichungen der KMK für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen (2000). Bei den didaktischen Grundsätzen wird die Individualisierung der Lernprozesse sowohl als Methode als auch Ziel beschrieben. Mit Blick auf die methodische Ebene wird betont, dass die Lernenden ihre Handlungen möglichst selbständig planen, durchführen, überprüfen, ggf. korrigieren und bewerten müssen (vgl. KMK 2000, 10). Dies erfordert ein gewisses Maß an Lernkompetenzen, die das Fundament eines individualisierten Unterrichts bzw. selbstgesteuerten Lernens darstellen. Mit Blick auf die Zielebene wird ausgeführt, dass aufgrund der Heterogenität der Lernenden die Berufsschule ihren Bildungsauftrag nur erfüllen kann, „wenn sie diese Unterschiede beachtet und Schülerinnen und Schüler (...) ihren individuellen Möglichkeiten entsprechend fördert“ (KMK 2000, 10). Die KMK-Handreichungen aus 2011 gehen mit ihrem normativen Erwartungshorizont sogar einen Schritt weiter, indem betont wird, dass die Berufsschulen u. a. einen inklusiven Unterricht mit entsprechender Förderung vor dem Hintergrund unterschiedlicher Erfahrungen, Fähigkeiten und Begabungen aller Schüler und Schülerinnen ermöglichen muss (vgl. KMK 2011, 14).

Den Aspekt der heterogenen Ausgangsbedingungen nimmt SLOANE (2001, 12) mit Blick auf die didaktisch-unterrichtliche Ebene auf, indem er unterstreicht, dass der Lerner der Hauptakteur des Lernprozesses ist, so dass nicht von einheitlichen Vorwissensstrukturen und Lebensbedingungen ausgegangen werden kann. Der Lernende muss demzufolge die Möglichkeit erhalten, Lernangebote im Rahmen eines individuellen Erkundungs- und Suchprozesses zu nutzen. Daher stellt für SLOANE Individualisierung ein wesentliches Gestaltungsprinzip für lernfeldorientierte Lernsituationen dar.

Hierdurch wird das „Wollen“ der Lernenden und damit zugleich das dritte curriculare Relevanzprinzip thematisiert, das der Persönlichkeitsentwicklung. Es betont die Entwicklung individueller Ansprüche. Es sollte u. a. „bei der Ermittlung, Auswahl und Begründung von Bildungszielen und -inhalten in besonderer Weise auf die Bedürfnisse und Ansprüche der Lernenden (...) Bezug genommen werden“ (TRAMM/ REETZ 2010, 225).

Es stellt sich allerdings die Frage, wie ausgehend von dem individuellen Vorwissen und der individuellen Entwicklungsperspektive des Lernenden diese Forderung im Lernfeld-Unterricht umzusetzen ist, da dort noch immer das Primat des Gleichschritt-Lernens dominiert. Auch mit der Kompetenzmatrix wird dieses Problem nicht gelöst, weil es explizit als didaktisch-curriculares Planungskonzept für Lehrkräfte entworfen worden ist, das das Problem „heterogene Lernende vs. Gleichschritt-Lernen“ nicht thematisiert. Um dies angemessener zu berücksichtigen, werden für die schulische Praxis in letzter Zeit unterschiedliche Möglichkeiten zur Individualisierung angeboten.

3 Formen individualisierten Unterrichts

Wie bereits beschrieben, entwickelten sich Überlegungen zur Individualisierung des Unterrichts vorwiegend in der Praxis. Betrachtet man die Praxis-Literatur näher, geht es den Autoren vorzugsweise darum, den Arbeitsaufwand für die Lehrkraft im Blick zu behalten (vgl. hierzu TREDOP 2012).

Vor dem Hintergrund der Ressourcenfrage ein berechtigter Blick. Zugespielt formuliert ist ein wesentliches Ziel der Autoren darin zu sehen, vorhandene (oder ggf. modifizierte) Unterrichtsmaterialien durch ein anderes methodisches Setting für einen individualisierten Unterricht fruchtbar zu machen.

Einerseits ist ein solches Implementierungsvorgehen sinnvoll, da so angesetzt wird an vorhandenen Sinnstrukturen bzw. Handlungslogiken im System „Schule“ (zum Prinzip „Strategie folgt schulischer Struktur“, vgl. TREDOP/ SCHWARTZ 2011a). Andererseits besteht mithin die Gefahr, dass Änderungen im vorhandenen Unterricht durch bloße Bewältigungsstrategien in Form veränderter unterrichtsmethodischer Architekturen ggf. kaum erkennbar werden. Eine methodische Instrumentierung allein ist daher nicht ausreichend, um einer heterogenen Lernergruppe angemessen zu begegnen und einen individualisierten Unterricht als Schulentwicklungsprozess zu implementieren. Daher kann diese Vorgehensweise allenfalls ein Schritt in Richtung eines individualisierten Unterrichts darstellen.

Eine methodische Fokussierung zeigt sich ebenfalls bei den verschiedenen Ansätzen zum Selbst-Lernen, wie GERDSMEIER/ MARTIN (2008) aufzeigen. Ihrer Analyse zufolge wird „selbstgesteuertes Lernen weitgehend mit Methodenwechsel [gleichgesetzt]“ (GERDSMEIER/ MARTIN 2008, 13). Dies verwundert nicht weiter, da Ansätze zur Individualisierung und zum Selbst-Lernen einen hohen Überlappungsgrad aufweisen (vgl. TREDOP/ SCHWARTZ 2011b, 11f.).

4 Zwei Seiten einer Medaille: Selbst-Lernformen und individualisierter Unterricht

Auf theoretisch-konzeptioneller Ebene findet sich in der Literatur ein ausreichender Fundus an Ideen zur Umsetzung, die bis in die 1970er Jahre zurückreichen (vgl. z. B. DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970; KLAFKI/ STÖCKER 1976; NEBER et al. 1978). Mitunter werden andere Begriffe benutzt, wie z. B. Binnendifferenzierung oder adaptiver Unterricht. Mit Blick auf Schule sind die Ergebnisse jenseits programmatischer Bekenntnisse jedoch relativ ernüchternd (vgl. hierzu TRAUTMANN/ WISCHER 2011). Diese Leerstelle zu füllen, war ein Ansatzpunkt des „SELKO“-Projektes, indem durch eine Kooperation zwischen dem Referat Berufliche Bildung im Landesinstitut Hamburg und 15 berufsbildenden Schulen eine spezifische Form eines individualisierten Unterrichts erarbeitet wurde. „SELKO“ steht hierbei für „Selbstverantwortetes individualisiertes Lernen mit Kompetenzrastern und individueller Lernberatung“.

Als basale Argumentationsfolie dient hierbei das durch MÜLLER (2008) bekannt gewordene „Modell Beatenberg“, das in seinen wesentlichen Teilen übernommen wurde. Hierzu zählen insbesondere die im SELKO-Konzept enthaltenen Bausteine (vgl. Kapitel 4.1) und die Fokussierung auf Fächer.

Im Unterschied zu Beatenberg wurde stets betont, dass alle Unterrichtsformen ihre Berechtigung haben, je nach verfolgter Zielsetzung und Inhalten. Denn keine Unterrichtsform ist einer anderen Unterrichtsform per se überlegen. Um dies zu untermauern wurde als Zielvorstellung angestrebt, dass der Unterricht zu ca. 25 Prozent aus individualisierten Unterrichtsphasen bestehen sollte; ergänzt um lehrergesteuerte, schüleraktivierende und handlungsorientierte Unterrichtsphasen. Diese 25 Prozentmarke ist jedoch nicht in einem technischen Sinne zu verstehen, sondern stets didaktisch zu begründen.

Als Unterstützungsleistung für die Schulen wurden neben Netzwerktreffen und Seminaren eine Vielzahl verschiedener Werkstätten (fächer- und themenorientiert sowie schulformbezogen) eingerichtet, in denen Lehrkräfte u. a. Kompetenzraster, Checklisten und Lernjobs bzw. -aufgaben erstellt haben. Diese Materialien wurden zentral auf eine Lernplattform eingestellt, auf die mittlerweile alle berufsbildenden Schulen Zugriff haben und entsprechend ihren schulspezifischen Anforderungen z. B. die erstellten Kompetenzraster schulspezifisch modifizieren können.

Letzteres weist auf die grundsätzliche Implementierungsstrategie eines individualisierten Unterrichts des Referats Berufliche Bildung hin: Innovationen sind kaum durch eine planeterminierten Steuerungslogik zu bewältigen (vgl. hierzu TREDOP 2008, 62 ff.). Aufgrund der mit dem SELKO-Konzept verbundenen Komplexität und des damit einhergehenden umfassenden Wandels an Schule auf der Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklungsebene ließ sich das Referat Berufliche Bildung von einer adaptiv-evolutionären Strategie leiten, d.h., dass sich die ursprüngliche Innovationsidee im Verlaufe ihrer Implementierung an der jeweiligen Einzelschule verändert. Dies wird nicht nur als notwendiges Übel in Kauf

genommen, sondern ist ein wesentliches Charakteristikum dieser Implementierungsstrategie (vgl. hierzu ALTRICHTER/ WIESINGER 2005).

Gestützt wird dies durch die Theorie sozialer Systeme nach HEJL (1985). Hierbei ist stets von einer Eigengesetzlichkeit der Einzelschule auszugehen, ob dies nun gewollt ist oder nicht. Sie entsteht, wenn Interaktionsnetzwerke zwischen Personen mit zeitlicher Dauer entstehen. Diese Eigengesetzlichkeit verhindert eine vollständige Planung und Kontrolle, da stets von einer gewissen Selbstregelung bei den Akteuren einer Einzelschule auszugehen ist (vgl. auch HEJL/ STAHL 2000, 109).

Dies spiegelt sich z. B. im Werkstattbericht zum individualisierten, kompetenzorientierten Unterricht wider, in dem u. a. über die Erfahrungen bei der Umsetzung des SELKO-Lernkonzeptes berichtet wird (vgl. im Überblick TREDOP/ SCHWARTZ 2011b). Zugleich zeigt sich in den Klärungsgesprächen, die im Vorlauf von Seminaren stattfinden, mit welchen Eigenlogiken die Schulen das Lernkonzept interpretieren. Die Bandbreite reicht von „Bitte nehmen Sie nicht das Wort SELKO in den Mund“ bis „Zeigen Sie uns, wie wir SELKO zu 100 Prozent umsetzen können“.

4.1 Das „SELKO“-Konzept

Obwohl im Akronym „SELKO“ der Begriff „individualisiertes Lernen“ enthalten ist, wird in diesem Beitrag dieser Begriff aufgrund seines tautologischen Charakters vermieden. Um die mit dem Begriff transportierte Semantik nicht aus den Augen zu verlieren, wird im Folgenden entweder vom individualisierten Unterricht oder von Selbst-Lernprozess(en) die Rede sein – je nachdem, ob die Perspektive des Lehrenden oder die des Lernenden eingenommen wird. Beide Perspektiven stellen jeweils eine Seite der Medaille „schulisches Lernen“ dar. Klarerweise reduziert sich ein individualisierter Unterricht nicht auf die Unterrichtsentwicklungsebene, sondern ist als Schulentwicklungsprozess zu verstehen (vgl. hierzu TREDOP/ LÜHNING 2012).

Das wesentliche Ziel individualisierten Unterrichts ist es, die Lernenden entsprechend ihrer individuellen Lernvoraussetzungen zu stärken, um so ihre Bereitschaft und Fähigkeit zum Selbst-Lernen zu befördern. Hierbei bilden die in dem Lehrplan formulierten Kompetenzbeschreibungen den Referenzrahmen für einen individualisierten Unterricht. Selbst-Lernformen im individualisierten Unterricht sind daher stets an institutionell verankerte und kompetenzorientierte Lernangebote gebunden.

Um die Idee eines individualisierten Unterrichts umzusetzen, müssen Lehrende Freiheitsgrade bzw. Handlungsspielräume gewähren und das damit verbundene Kontrollvakuum aushalten. Damit Lernende selbst(gesteuert) lernen, ist es notwendig, dass sie diese Freiheitsgrade als solche wahrnehmen, unter Rückgriff eines Fundus an Lernkompetenzen nutzen und begleitet werden. Anderenfalls sind die Lernenden mit der Vielzahl an Wahlmöglichkeiten überfordert bzw. nehmen diese als solche ggf. erst gar nicht wahr. Folgt man WEINERT (1982, 102), sind Freiheitsgrade ein wesentliches Element von Selbstlernprozessen. Er definiert selbstgesteuertes Lernen als Prozess, bei dem „der

Handelnde die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin er lernt (...) beeinflussen kann“. Die von Weinert genannten Freiheitsgrade sind allerdings um weitere Freiheitsgrade zu ergänzen, wie die Abbildung 2 zeigt.

Freiheitsgrade im individualisierten Unterricht



Was kann ich? Wohin will ich (Ziele)?	Vorwissen
Was lerne ich?	Schwierigkeitsgrad
	Umfang
	Art und Ausmaß der Hilfestellung
Wie lange lerne ich? Wann lerne ich?	Lerntempo bzw. Bearbeitungszeit
Mit wem lerne ich?	Sozialform
Wo lerne ich?	Lernort
Wie lerne ich?	Lernstil/ -strategien (Erarbeitung von Inhalten)
Inwieweit war ich erfolgreich?	Lern-Bewertung und/ oder -Rückmeldung (Was wird wann wie und von wem bewertet)

Abb. 2: Freiheitsgrade im individualisierten Unterricht

Damit reduzieren sich Freiheitsgrade nicht nur auf methodische Aspekte des Lernprozesses, indem z. B. kooperative Lernformen eingesetzt werden (vgl. Kapitel 3). Für einen „guten“ individualisierten Unterricht sind neben diesen gleichsam Oberflächenmerkmalen zugleich relevante Tiefenstrukturen, wie z. B. eine herausfordernde Aktivierung durch Lernaufgaben zu berücksichtigen. Insofern ist ein individualisierter Unterricht auch nicht per se besser als andere Unterrichts-/Lernformen. Entscheidend ist immer die Unterrichtsqualität, das heißt das Wie (vgl. auch MÖLLER/ KÖLLER 2012, 28f.).

Die einzelnen Bausteine des SELKO-Konzeptes lassen sich aus Sicht des Lernenden im Rahmen seines Selbst-Lernprozesses darstellen (vgl. Abb. 3).

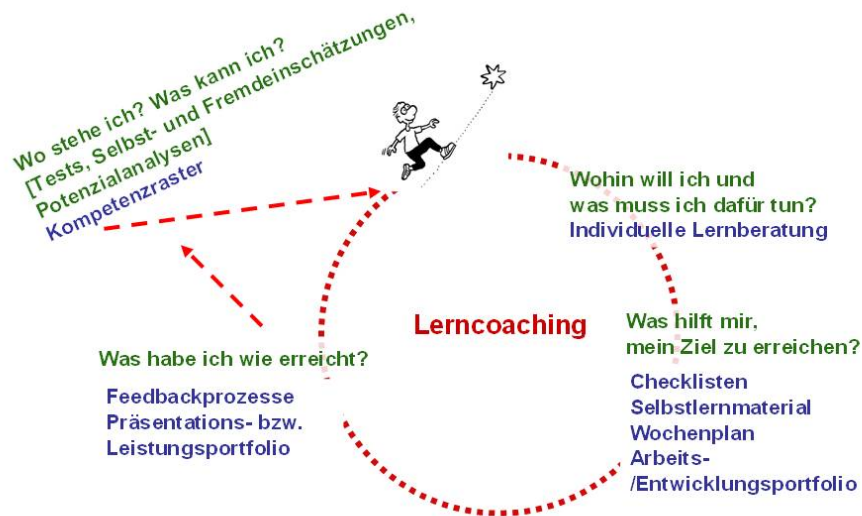


Abb. 3: Individualisierter Unterricht aus Sicht des Lernenden (Bildquelle „Läufer zum Stern“ www.simplify.de, Tiki Küstenmacher.)

Wie aus Abbildung 3 erkennbar, wird mit dem Lernkonzept ein individuell gangbarer Weg zwischen Kompetenzfeststellung und Kompetenz-Ziel(erreichung) beschrieben. Zugleich spiegelt dieser Lernweg zum einen eine vollständige Lernhandlung wider und zum anderen werden durch die Fragen wesentliche Aspekte beim Lernen angesprochen (vgl. Abb. 2).

Zu Beginn werden die vorhandenen Kompetenzen und Potenziale des Lernenden ermittelt, z. B. mittels Fremd- und Selbsteinschätzungsbögen. Um die unterschiedlichen Lernausgangslagen angemessen zu berücksichtigen, werden Kompetenzraster eingesetzt. Ein Kompetenzraster ist eine Matrix, die auf unterschiedlichen (Kompetenz-)Niveaustufen Ziele definiert. Die Grundlage hierfür bildet der Lehrplan. Auf der horizontalen Ebene (Zeilen) werden inhaltliche Aspekte abgebildet, d.h. es wird definiert, was erreicht werden soll. Die zu erwerbenden Kompetenzen eines Unterrichtsfachs werden aus einer fachsystematischen Sicht abgebildet. Auf der vertikalen Ebene (Spalten) werden den inhaltlichen Kriterien unterschiedliche Niveaustufen zugeordnet (vgl. Abb. 5). Ein individualisierter Unterricht wird somit durch kompetenzorientiertes Lehren und Lernen strukturiert. Das Kompetenzraster bildet gleichsam den Referenzrahmen für schulische Lernprozesse ab. Checklisten konkretisieren die in den einzelnen Feldern des Kompetenzrasters definierten Ziele, d.h. die Kompetenzziele werden operationalisiert und dadurch für den Lernenden transparent(er) und verstehbar(er) (vgl. Abb. 6). Ein Kompetenzraster ist daher vorwiegend ein Planungs- und Evaluationsinstrument für Lernende auf der Mikroebene des Unterrichts.

Das Kompetenzraster ist selbstverständlich auch für die Lehrenden ein wichtiges Instrument, da es z. B. die Basis zwischen Lehrkraft und Lernenden bildet, um eine verbindliche Lernver-

einbarung über (realistische, erreichbare) Ziele zu treffen. Mittels eines Wochenplans werden die Lernjobs bzw. Lernaufgaben zeitlich strukturiert. Dadurch wird der Lernprozess auf formaler Ebene selbstgesteuert. Dies wird auf inhaltlicher Ebene durch einen zweiphasigen Prozess fortgesetzt. In Phase 1 erfolgt (einzeln und/oder in Lernpartnerschaften) die inhaltliche Auseinandersetzung mit den Lernaufgaben. Dies ist eine entscheidende Gelenkstelle, denn es muss eine Passung zwischen Lernenden und Lernumgebung bzw. -gegenstand gelingen. Allerdings kann und darf die Lehrkraft in dieser Phase Unterstützungsangebote anbieten, da die im individualisierten Unterricht angelegten Selbstlernprozesse an sich bereits eine zu lernende Fähigkeit darstellen.

In dem Zusammenhang ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass ein individualisierter Unterricht nicht als ein *individueller* Unterricht interpretiert werden darf, d.h. es geht nicht darum, für jeden einzelnen Lernenden ein passgenaues Lernsetting anzubieten, das dieser in Einzelarbeit bearbeitet. Eine solche lehrergesteuerte Individualisierung ist für einen Lehrenden mit 28 Unterrichtsstunden in einer Vielzahl an Klassen kaum zu leisten. Vielmehr werden in einem individualisierten Unterricht die Individuallagen der Lernenden berücksichtigt. Dies kann durch eine lernergesteuerte Individualisierung ermöglicht werden, indem selbstdifferenzierte Lernmaterialien angeboten werden, die dem Prinzip der Angebotsdifferenzierung z. B. über Lernhilfen folgen (vgl. hierzu konkret Kapitel 4.4). Denn je geringer die Differenzierung von außen (vom Lehrenden), desto stärker wird der Lernende zum Akteur der Differenzierung.

Phase 2 wird im Plenum und/oder mit der Lehrkraft durchgeführt. Hierbei geht es schwerpunktmäßig um die Reflexion der Lösungs-/Lernwege. Anschließend wird ein Ist-Soll-Vergleich zwischen der erbrachten Leistung und dem Kompetenzraster vorgenommen. Dies wird in einem den Lernprozess begleitenden Portfolio festgehalten. Es bildet die Meilensteine der individuellen Entwicklung ab. Idealtypisch wird hierdurch der Lernzyklus geschlossen und der Lernende wählt ein neues Kompetenzfeld aus; der Lernzyklus beginnt von Neuem. Das Instrument der Diagnostik ist daher als Förderdiagnostik zu interpretieren (vgl. hierzu HESSE/ LATZKO 2009). In dem Sinne sind auch die Lerncoaching-Gespräche zu verstehen. Ziel ist es hierbei, durch gezielte Fragen Hilfe zur Selbsthilfe zu geben. Zugleich werden in diesem Lernzyklus wesentliche Freiheitsgrade berücksichtigt (vgl. Abb. 4).

Freiheitsgrade im SELKO-Lernkonzept

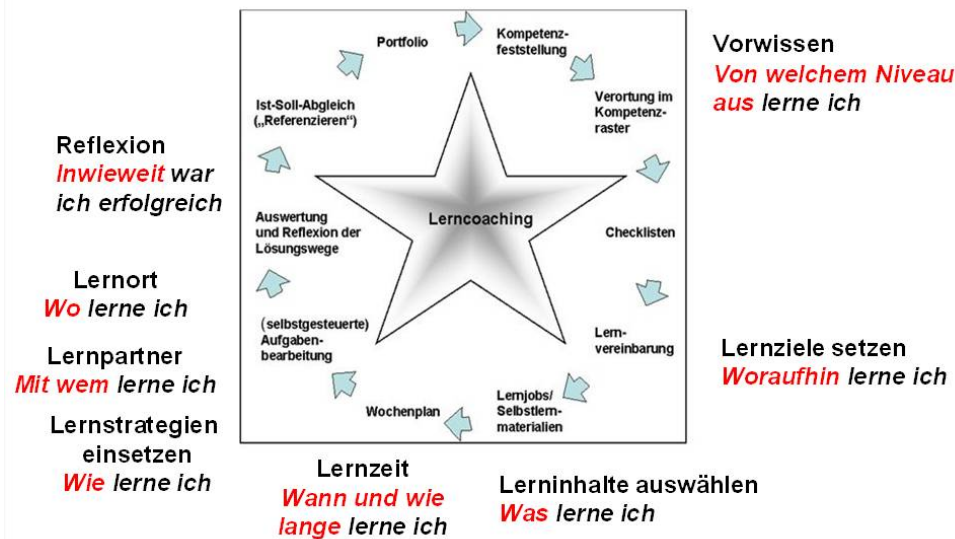


Abb. 4: Individualisierter, kompetenzorientierter Lernzyklus im SELKO-Lernkonzept

Wie oben bereits beschrieben, lassen sich komplexe Implementierungsideen nicht im Sinne einer plandeterminierten Vorgehensweise steuern. Damit das Referat Berufliche Bildung die damit einhergehende Vielfalt bei der Umsetzung des Lernkonzeptes überblickt, gab es in 15 Schulen ein jeweils dreistündiges Treffen der schulischen Projektgruppe mit der Projektleitung und dem Schulbegleiter.

4.2 Ergebnisse aus dem Projekt „SELKO“

Im Fokus der hier präsentierten Ergebnisse stehen die drei Ebenen Schülerhandeln, Lehrerhandeln und schulische Organisation. Damit wurden die drei Ebenen Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung berücksichtigt, die notwendig sind, um schulische Entwicklungsprozesse, wie z. B. einen individualisierten Unterricht, zu befördern.

Im Folgenden werden die aus den Treffen genannten wesentlichen Erfolge und abzuleitenden Entwicklungsbedarfe entlang der drei Schulentwicklungsebenen dargestellt.

Tabelle 1: Ergebnisse aus der Perspektive „Schülerhandeln“

Perspektive „Schülerhandeln“	
Erfolge	Entwicklungsbedarfe
Die Lernenden fühlen sich vor allem durch das Lerncoaching angenommen und aufgehoben und entwickeln Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten	Schlechte Lerner bleiben zurück und unterminieren teilweise die Arbeit in den Selbstlernphasen
Lernende haben durch das Setzen eigener Ziele und deren Erreichung Erfolgserlebnisse	Die meisten Lerner müssen Selbstständigkeit erst erlernen, d. h. Lernkompetenzen entwickeln
Gute Lerner kommen schnell zu Lernerfolgen und unterstützen schwächere	Viele Lerner lehnen es zu Beginn ab, Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen und fordern lehrerzentrierten Unterricht
Die Lernenden akzeptieren und befürworten das selbstgesteuerte Lernen, wenn sie Lernerfolge erleben	Die Selbstlernmaterialien liegen noch nicht alle vor und bedürfen in Teilen der Überarbeitung
Die Lernenden schätzen die Transparenz und Struktur durch die Checklisten sehr	Der Lernerfolg bezogen auf fachliche Kompetenzen wird eher gering eingeschätzt. In den überfachlichen Kompetenzen sind die Lernerfolge deutlich
Nach einem Jahr SELKO ist eine deutlich gestiegene Selbstverantwortung der Lernenden zu beobachten	

Tabelle 2: Ergebnisse aus der Perspektive „Lehrerhandeln“

Perspektive „Lehrerhandeln“	
Erfolge	Entwicklungsbedarfe
Die Lerncoaching-Seminare haben ein Nachdenken über die eigene Rolle bewirkt und zu Veränderungen in der Haltung gegenüber Lernenden geführt	Der Abstimmungsbedarf im Lehrerteam ist hoch
Die Lehrkräfte erleben die neue Rolle als entlastend und lernen, immer mehr loszulassen	Die Selbstlernmaterialien liegen noch nicht alle vor und bedürfen in Teilen der Überarbeitung. Ein großes Problem stellt das Copyright dar
Die Arbeitszufriedenheit vieler Kolleginnen und Kollegen ist gestiegen und neue Kollegen konnten von dem Konzept angesteckt werden	Die Lehrkräfte fühlen sich zum Teil noch unsicher in der Gesprächsführung bei Lernentwicklungsgesprächen. Sie möchten noch mehr Sicherheit in der neuen Rolle gewinnen
Die Lehrkräfte gehen kreativ mit Herausforderungen bei der Umsetzung des Konzeptes um und haben viele Lösungen entwickelt	Die Lehrkräfte haben mit hohem Engagement und sehr viel Zeiteinsatz bis an die Grenze der Belastbarkeit SELKO-Materialien erarbeitet. Eine Entlastung wird langsam spürbar, aber viele Materialien müssen überarbeitet werden
Es ist sehr viel Material erarbeitet worden, was das selbstgesteuerte Lernen erst ermöglicht	
Die Lehrerteams verfolgen ein gemeinsames Ziel, sind eng zusammengedrückt und erleben ihre gemeinsame Arbeit als gewinnbringend	

Tabelle 3: Ergebnisse aus der Perspektive „schulische Organisation“

Perspektive „schulische Organisation“	
Erfolge	Entwicklungsbedarfe
Der notwendige Abstimmungs- und Arbeitsprozess zwischen den Lehrkräften hat die Teamentwicklung gefördert	Lerncoaching ist nur teilweise im Stundenplan verankert, den Lehrkräften fehlt Zeit zur Durchführung von Gesprächen
Es sind tragfähige Raumkonzepte entwickelt und umgesetzt worden	Große Klassen und zu wenige Räume erschweren eine konzentrierte Arbeit in den Selbstlernphasen
Eine Verankerung von SELKO im Stunden- und Jahresplan ist erfolgt	In der teilqualifizierten Berufsfachschule ist es schwer, im ersten Halbjahr (Probahalbjahr) mit SELKO zu beginnen
Für fast alle Schulleitungen hat SELKO als Schulentwicklungsvorhaben Priorität, z. B. als Ziel- und Leistungsvereinbarung	Der Erfolg von SELKO hängt eng mit der strukturellen Verankerung im schulischen System und der Unterstützung durch die Schulleitung zusammen

Sieht man sich die Ergebnisse genauer an, lassen sich vier Schlüsselstellen identifizieren, die für eine weitergehende Verfestigung des Lernkonzeptes hohe Relevanz aufweisen. Erstens müssen sich Lernende und Lehrende auf die durch das Lernkonzept veränderte Lern- bzw. Unterrichtsgestaltung einlassen. Individualisierte Unterrichtsformen sind zuvorderst eine Haltung, der man sich bewusst werden muss. Zweitens ist eine Ausweitung des Lerncoaching zu befürworten, zumal Lerncoaching ein geeigneter Ansatz darstellt, um die veränderte Denkhaltung zu befördern und um das Prinzip des Scaffolding inhaltlich auszufüllen. Drittens sind verstärkt Maßnahmen zur Teamorientierung anzustoßen. Dies betrifft sowohl die Personal- als auch die Organisationsentwicklungsebene. Erst das Zusammenspiel von Qualifizierungsmaßnahmen und geeigneten Kooperations- und Schulstrukturen für Teamarbeit führen dazu, die Perspektive „Ich und meine Klasse“ hinter sich zu lassen und langfristig den Blick auf eine professionelle Lerngemeinschaft zu richten. Außerdem ist viertens verstärkt auf die Qualität eines individualisierten Unterrichts zu achten, d.h. der Blick ist jenseits relevanter Oberflächenmerkmale insbesondere auf die Tiefenstrukturen zu richten, wie z. B. auf die Lernmaterialien.

Das SELKO-Konzept wurde für verschiedene Schulformen in den Fächern Mathematik, Englisch, Wirtschaft sowie Sprache und Kommunikation (Deutsch) umgesetzt (zur praktischen Umsetzung der Bausteine zum individualisierten Unterricht vgl. TREDOP/SCHWARTZ 2011b). Gemeinsames Merkmal dieser Fächer ist es, dass die Lehrpläne fachsystematisch strukturiert sind. Insofern sind auch die zugrunde gelegten Kompetenzraster formal und inhaltlich fachsystematisch aufgebaut. Zugleich lässt sich jeder Lernjob einem bestimmten Feld im Kompetenzraster zuordnen. Diese Form der Umsetzung des Lernkonzeptes ist auf didaktisch-curricularer Ebene für die duale Ausbildung so nicht gangbar, da die Besonderheit der Rahmenlehrpläne des berufsbezogenen Unterrichts darin liegt, dass sie handlungssystematisch aufgebaut sind. Mit Blick auf die didaktisch-unterrichtlicher Ebene ist zu berücksichtigen, dass Kompetenzbeschreibungen für die Lernenden formuliert werden, so

dass die Kompetenzbeschreibungen kontextspezifisch zu formulieren sind – auch deshalb, weil ein Kompetenzerwerb kontextspezifisch erfolgt.

4.3 Kompetenzraster im Lernfeld-Unterricht

Aus einer gleichsam *instrumentellen Perspektive* lässt sich der Selbst-Lernweg im Rahmen des SELKO-Lernkonzeptes *verkürzt* betrachtet durch die Elemente Kompetenzraster, Checklisten und Lernjobs bzw. -aufgaben darstellen – aber eben nur verkürzt, da die anderen beschriebenen Elemente nicht aus dem Konzept wegzudenken sind, wie es Abbildung 4 verdeutlicht.

Allerdings ist die Konstruktion und Formulierung von Lernaufgaben eine wesentliche Scharnierstelle im individualisierten Unterricht, da sie erst dazu führen, dass die Lernenden eigene Lernwege gehen können (vgl. auch von der GROEBEN/ KAISER 2011). Insofern sind die Lernaufgaben mit Blick auf einen lernfeldorientierten Unterricht vorzugsweise im Sinne komplexerer Lernsituationen zu konzipieren, die verstehendes Lernen bzw. „intelligentes Wissen“ (WEINERT) befördern.

Die Beziehung zwischen Kompetenzraster, Checklisten und Lernaufgaben lässt sich wie folgt beschreiben. Kompetenzraster sind für die Lernenden eine Deutschlandkarte. Es bildet den Referenzrahmen, innerhalb dessen Lernprozesse ablaufen. Die Landkarte „Kompetenzraster“ wird durch die Checklisten zu einem Stadtplan. Die Lernjobs wiederum konkretisieren die Checklisten, indem sie gleichsam eine city map darstellen. Dieser Dreischritt ist für die Lernenden zu jeder Zeit durch formale Beschreibungen transparent, so dass sie stets wissen, welche Lernaufgabe sie für welches Kompetenzfeld bearbeiten. Wie so etwas konkret aussehen kann, zeigen die folgenden drei Abbildungen. Die gezeigten Unterrichtsmaterialien wurden von Lehrkräften im Rahmen der Projekte „SELKO“ und „KomLern“ erstellt.

Kompetenzraster „Sprache und Kommunikation“

	A1.1	A1.2	A2	B1
	Berufsvorbereitungsschulabschluss		Hauptschulabschluss	Mittlerer Bildungsabschluss
Sprechen und Gespräch SuG (Interaktion)	Ich kann in einfachen Worten meine Situation schildern. Ich kann über Menschen und Dinge aus meiner Umgebung etwas erzählen. Ich kann einfache Vorgänge und Abläufe erklären. Ich kann einfache Gesprächsregeln beachten. Ich kann Texte nach Übung lebendig vorlesen oder frei vortragen.	Ich kann an einem Gespräch angemessen teilnehmen. Ich kann anderen aufmerksam zuhören und andere Meinungen respektieren. Ich kann über Menschen und Situationen etwas berichten. Ich kann ein Gedicht oder einen Spruch frei vortragen.	Ich kann an verschiedenen Sprechsituationen angemessen teilnehmen. Ich kann meine Meinung vertreten und auf Redebeiträge anderer sachlich eingehen.	Ich kann mich auf der Grundlage von Kommunikationsmodellen angemessen verhalten. Ich kann meine Meinung begründen und auf Gegenpositionen eingehen. Ich kann unterschiedliche Medien zur Informationsgewinnung reflektiert nutzen und Arbeitsergebnisse unterschiedlich darstellen.
Umgang mit Texten und Informationen Teil Rezeption	Ich kann kurze schriftliche Anweisungen und kurze Texte verstehen. Ich kann einen einfachen vorbereiteten Text leise laut vorlesen. Ich kann aus einfachen Texten, Anweisungen und Katalogen Informationen herausfinden und verstehen. Ich kann einfache, kurze Erzählungen und Gedichte verstehen.	Ich kann ungeübte Texte lesen, verstehen, das Thema richtig benennen und wesentliche Teile nachzählen. Ich kann Texte sinnvoll markieren, in Abschnitte einteilen und eine einfache Inhaltsangabe schreiben. Ich kenne und nutze verschiedene Medien, um Informationen zu beschaffen.	Ich kann bei Referaten und Gesprächen wichtige Aussagen notieren. Ich kann Textsorten unterscheiden. Ich kann zentrale Aussagen aus Texten verstehen und wiedergeben. Ich kann zu Problemen des Textes Stellung nehmen.	Ich kann Informationen aus Texten entnehmen und dabei verschiedene Lesestrategien gezielt einsetzen. Ich kann mich kritisch mit Texten auseinandersetzen und die Erkenntnisse auf mein persönliches, gesellschaftliches und berufliches Handeln anwenden.
Schreiben und Präsentieren SuP Produktion	Ich kann in einfachen Worten meine Situation aufschreiben. Ich kann Menschen und Dinge aus meiner Umgebung beschreiben. Ich kann einfache Vorgänge und Abläufe aufschreiben und verwende dazu die richtigen Wörter. Ich kann einfache kurze Texte für alltägliche Anforderungen verfassen.	Mit Hilfe von Vorlagen kann ich eigene Texte schreiben (z.B. Praktikumsbericht, Bewerbungsschreiben). Ich kann ein berufliches oder privates Thema vorstellen und meine Meinung dazu formulieren und begründen.	Ich kann einen wirklichen oder fiktiven Sachverhalt beschreiben. Ich kann eigene Texte strukturieren und sie darstellen. Ich kann Texte bearbeiten und kritisch betrachten. Meine Arbeitsergebnisse und Referate kann ich wirkungsvoll vorstellen.	Ich kann meine Ansichten wirkungsvoll vertreten und mich klar ausdrücken. Ich kann komplexe Sachverhalte pointiert zusammenfassen und literarische Texte kreativ verfassen. Ich kann meine Arbeitsergebnisse mit unterschiedlichen Präsentationsverfahren vorstellen.
Grammatik und Rechtschreibung GuR Reflexion	Ich kann die drei Wortarten (Hauptwort, Tätigkeitswort, Eigenschaftswort) voneinander unterscheiden. Ich kann Tätigkeitswörter in der Gegenwart anwenden. Ich kann einen Satz mit einem Satzzeichen richtig abschließen. Ich kann mithilfe des Wörterbuches unbekannte Wörter nachschlagen.	Ich kann gebräuchliche Wort- und Satzarten erkennen und die Satzzeichen setzen. Ich kann die drei Zeitformen bei den Tätigkeitswörtern anwenden. Ich kann die grundlegenden Regeln der Rechtschreibung anwenden und mit einem Wörterbuch arbeiten.	Ich kann einen Satz in seine wesentlichen Bestandteile zerlegen und neue Sätze bilden. Ich kann grundlegende Regeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung anwenden. Ich kann zwischen Umgangssprache und Schriftsprache unterscheiden.	Ich kann mich schriftlich und mündlich den Grammatikregeln entsprechend ausdrücken. Ich kann die Regeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung herleiten und weitgehend fehlerfrei anwenden. Ich kann verschiedene Sprachstile und rhetorische Bilder erkennen, vergleichen und nutzen.

Abb. 5: Kompetenzraster „Sprache und Kommunikation (SuK)“



Von der Landkarte zum Stadtplan

Checkliste zur Selbsteinschätzung: Grammatik und Rechtschreibung GuR A2



Kompetenzraster

	A1.1	A1.2	A2	B1
Sprechen und Gespräch				
Umgang mit Texten und Informationen				
Schreiben und Präsentieren				
Grammatik, Rhetorik und Rechtschreibung				

Name: _____ Datum: _____

Wenn du einen Lernjob bearbeitet hast, kreuze bei den folgenden Einzelkompetenzen an, **wie sicher** du sie beherrschst.

Sei **ehrlich** zu dir selbst. Dieser Bogen wird nicht benotet.

Nr.	Einzelkompetenzen	hier findest du Aufgaben zum Lernen					
		sicher Datum:	ziemlich sicher Datum:	unsicher Datum:	sehr unsicher Datum:	geprüft	
1.	Ich kann die 10 Wortarten benennen und veränderliche Wortarten (Hauptwort, Tätigkeitswort, Eigenschaftswort, Geschlechtswort, Fürwort) markieren.						GuR 1/1
2.	Ich kann Tätigkeitswörter in allen sechs Zeitformen beugen.						GuR 2/2; 2/3;
3.	Ich kann Hauptwörter in allen vier Fällen beugen.						GuR 3/2;
4.	Ich kann Passivformen erkennen, bilden und anwenden.						
5.	Ich kann wichtige Regeln der Groß- und Klein- und der Zusammen- und Getrennschreibung anwenden.						
6.	Ich kann wörtliche Rede in Texten erkennen und sie in meinen Texten richtig kennzeichnen						GuR 7/2
7.	Ich kann wörtliche Rede in Texten erkennen und sie in meinen eigenen Texten richtig kennzeichnen.						
8.	Ich kann fremdsprachliche Einflüsse bewerten und Fremdwörter situationsgerecht anwenden.						
9.	Ich kann ironische und spöttisch überzogene Textstellen erkennen.						
10.	Ich kann sprachliche Bilder (Metaphern) erkennen.						
11.	Ich kann umgangssprachliche Wendungen in meinen Texten erkennen und sie entsprechend kennzeichnen oder umformulieren.						

Kömlern (E. Kjeer, S. Dohrmann, A-B Mahler) Erstelldatum: 07.11.2008

Checkliste GuR A2

Abb. 6: Checkliste zu einem Kompetenzfeld des Kompetenzrasters „SuK“

Sprache und Kommunikation
GuR A2

Schule _____
 Klasse _____

Thema: Kommasetzung – Satzglieder erkennen
 Kompetenz: Ich kann Satzglieder erkennen.

Datum _____
 100 Minuten

Name: _____

Kommas zwischen gleichartigen Satzgliedern setzen

Ein Landgericht hatte einst einen Gauner zum Tode durch Erhängen verurteilt. Dieser schrieb dem König ein Begnadigungsgesuch. Nun musste der König über dieses Gesuch entscheiden.

Weil der König aber die Kommaeregeln nicht kannte, gab es grosse Verwirrung. Er schrieb nämlich in seiner Antwort: „Begnadige nicht hängen.“

Warum entstand die Verwirrung?

Wie konnte man den Satz verstehen?

Variante 1: _____

Variante 2: _____

Job A2 – GuR 6/2

Lernjob/ Selbstlernmaterial

Abb. 7: Lernaufgabe zu einem Checklistenpunkt

Im Unterschied zu fachsystematischen Kompetenzrastern, die auf der horizontalen Ebene (Zeilen) die Inhalte eines Unterrichtsfach fachsystematisch darstellen, müsste aus einer didaktisch-curricularen Sicht ein Kompetenzraster für den Lernfeld-Unterricht auf der horizontalen Ebene handlungssystematisch aufgebaut werden, d.h. es müssen diejenigen Kompetenzen benannt werden, die durch die problemhaltigen Handlungs- bzw. Lernsituation zu erwerben sind.

Zugleich lässt sich so die beschriebene instrumentelle Perspektive abbilden, d.h. jede Lernaufgabe lässt sich genau einem Kompetenzfeld des handlungssystematischen Kompetenzrasters zuordnen. Wäre hingegen das Kompetenzraster fachsystematisch strukturiert und die Lernaufgaben situationsorientiert und damit vorzugsweise handlungssystematisch aufgebaut, wäre eine Lernaufgabe mehreren Kompetenzfeldern zuzuordnen – und dies wahrscheinlich auch nur ausschnittsweise. Grund hierfür ist, dass in der komplexen Lernsituation nur diejenigen fachwissenschaftlichen Aspekte berücksichtigt werden, die zur Lösung des Problems hilfreich sind. Dies würde ggf. nicht zur Transparenz bei den Lernenden führen, vielmehr wären „fraktale Lernaufgaben“ die Folge.

4.4 Kompetenzraster im Lernfeld-Unterricht – ein Beispiel

Wie ein Kompetenzraster für den Lernfeld-Unterricht konzipiert werden kann, zeigt das folgende Beispiel zum Angebotsvergleich (vgl. Tabelle 4). Der curriculare Bezugspunkt bildet hierbei Lernfeld 8 des Rahmenlehrplans für den Ausbildungsberuf „Kaufleute für Speditionen und Logistikdienstleistungen“. In den Zielformulierungen von Lernfeld 8 steht u. a., dass die Lernenden Angebote einholen und diese auswerten (vgl. RLP 2004, 16).

Tabelle 4: Gestufte Kompetenzliste zum Angebotsvergleich (Quelle: eigene)

Ich kann mit Hilfe von quantitativen und qualitativen Kriterien eine begründete Auswahl geeigneter Lieferanten vornehmen und das Ergebnis präsentieren.		Vorab-Selbsteinschätzung	Lernaufgaben/-material			bearbeitet		
	Ich kann ...		Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	am	+	0 -
1	unter Berücksichtigung der wesentlichen Bestandteile wie Skonto und Rabatt den Bezugspreis berechnen, um Angebote im Hinblick auf den Preis miteinander zu vergleichen.		Lernaufgabe 1.1	Lernaufgabe 1.2	Lernaufgabe 1.3			
2	quantitative und qualitative Kriterien im Hinblick auf ein Produkt und eines Produkthanbieter benennen und daraus ableitend Angebote kriteriengeleitet einschätzen.		Lernaufgabe 2.1	Lernaufgabe 2.2	Lernaufgabe 2.3			
3	die Entscheidungskriterien in einer gewichteten Entscheidungsmatrix abbilden, um Angebote miteinander zu vergleichen.		...	...	...			
4	eine Präsentation mit Hilfe von Metaplankarten erstellen, um die Entscheidung für ein Angebot medial angemessen vorzustellen.		...	...	...			
5	Arbeitsergebnisse vor der Klasse präsentieren.		...	...	...			
6	eine Anfrage in Form eines Geschäftsbriefs schriftlich formulieren.		...	...	...			
7	eine Bestellung in Form eines Geschäftsbriefs schriftlich formulieren.		...	...	...			

Wie zu erkennen ist, sind Abweichungen gegenüber fachsystematischen Kompetenzrastern unübersehbar. Die hier vorgestellte (handlungssystematische) gestufte Kompetenzliste ist vielmehr eine Kombination aus *Kompetenzraster* und *Checkliste*, die gestufte Lernhilfen entlang der Kompetenzniveaustufen anbietet. Formal ähnelt die gestufte Kompetenzliste eher einem Kompetenzraster, inhaltlich jedoch eher einer Checkliste (vgl. auch das sog. Lernraster der G 9 bei FREI 2011, deren Fokus jedoch eher fachsystematisch ist). Es wird das für eine Lernsituation leitende Kompetenzziel beschrieben und in weitere Kompetenzziele aufgefächert. Zudem bildet das Kompetenzraster nicht ein ganzes Fach ab, sondern lediglich eine Lernsituation aus einem Lernfeld. Außerdem werden neben fachlichen Kompetenzen weitere Kompetenzdimensionen berücksichtigt. Im Rahmen einer Examensarbeit wurde für den unterrichtlichen Einsatz eine modifizierte gestufte Kompetenzliste konzipiert, die lediglich aus vier Kompetenzzielen bestand. Sie wurde an der Staatlichen Handelsschule Holstenwall (H 14) in einer Berufsschulklasse für Kaufleute für Spedition und Logistikdienstleistung erfolgreich eingesetzt (vgl. hierzu MÜLLER 2010).

Die konzipierten Lernaufgaben orientieren sich an komplexen Ausgangssituationen, die die Kompetenzziele auf drei unterschiedlichen Niveaus abbilden. Der Unterschied zwischen den Lernaufgaben liegt dabei allein in den bereit gestellten Lernhilfen. D.h. alle Lernenden bearbeiten dieselbe Lernsituation, nur die inhaltlichen und lernstrategischen Lernhilfen nehmen im Sinne eines „Fading“ von Kompetenzniveaustufe 1 bis Kompetenzniveaustufe 3 ab. In dem Maße, wie die Lernhilfen abnehmen, steigt der Selbststeuerungsgrad der Lernenden. Lernstrategische Hilfen könnten z. B. wie folgt aussehen: „Erklären Sie sich gegenseitig das Problem, das der Lernsituation zugrunde liegt“. Sehr häufig geht es bei lernstrategischen Fragen um das Paraphrasieren des Aufgabentextes, da dies bei der Strukturierung der Aufgabe unterstützt. Eine inhaltliche Hilfe könnte z. B. lauten: Worin besteht der wesentliche Unterschied zwischen Skonto und Rabatt? Durch entsprechende Impulsfragen soll so das Vorwissen aktiviert oder Wissenslücken ausgeglichen werden (vgl. hierzu auch die Methode der gestuften Lernhilfen bei FRANKE-BRAUN et al. 2008). Insofern dienen die Lernhilfen insbesondere zur kognitiven Aktivierung, wodurch ein wesentliches Merkmal eines lernwirksamen Unterrichts berücksichtigt wird. Die Lernhilfen sorgen zudem dafür, dass die gestufte Kompetenzliste einer Angebotsdifferenzierung gleicht, indem die Lernmaterialien einen selbstdifferenzierenden Charakter aufweisen.

Jede Lernhilfe beinhaltet zugleich eine „Musterlösung“. Damit die Lernenden jedoch nicht sofort zur Lösung weiterblättern, sind die Lösungen z. B. in durchnummerierten Ablagefächern beim Lehrenden aufbewahrt. Neben diesen „räumlichen Widerständen“ werden „personelle Widerstände“ aufgebaut, indem sich der Lernende zuerst mit einem anderen Lernenden austauschen muss, dann eine gemeinsame Lösung formuliert, um anschließend diese Lösung mit der Musterlösung zu vergleichen.

Neben dieser Konstruktionsvariante eines Kompetenzrasters sind zwei weitere Varianten denkbar und werden in der Unterrichtspraxis auch eingesetzt. Bei Variante 2 hätten die Kompetenzniveaustufen im Bloom'schen Sinne unterteilt werden können; z. B. vom Niveau „Kennen“ bis zum Niveau „Beurteilen“ (vgl. z. B. das Science-Kompetenzraster vom Institut

Beatenberg mit seinen drei Stufen „Fakten“, „Zusammenhänge“ und „aktive Auseinandersetzung“). Dies bedeutet allerdings, dass die Lernenden im Gleichschritt nacheinander alle Kompetenzfelder auf allen Niveaustufen bearbeiten müssen. Dies widerspricht der grundsätzlichen Idee eines individualisierten Unterrichts. Denn so wird durch die Hintertür - trotz gestufter Kompetenzliste - wieder ein Gleichschritt-Lernen eingeführt. Lediglich die Bearbeitungszeit ist individualisiert. Die Taxonomiestufung ist zudem nicht in sich stringent aufgebaut. So kann die Fähigkeit, eine volkswirtschaftliche Theorie zu *beschreiben* anspruchsvoller sein als die Fähigkeit, eine Bezugskostenkalkulation zu *berechnen*. Ferner besteht die Gefahr, dass eine komplexe Lernsituation durch die kognitive Bloom'sche Brille in seine Einzelteile analytisch zerlegt wird, so dass von der komplexen Lernsituation (zu) wenig übrig bleibt. Insbesondere die Lernaufgaben auf den unteren Niveaustufen müssen relativ kleinschrittig und wenig komplex konzipiert werden. Dies befördert ggf. behavioristische Lernprozesse, verstehendes Lernen bliebe ein Zufallsprodukt. Wohin diese elementarsynthetische Perspektive führen kann, zeigt die in Schule noch verbreitete Bilanzmethode im Buchhaltungs-/Controlling-Unterricht.

Die dritte Variante ähnelt der zweiten Variante, allerdings mit einer entscheidenden Abweichung. Ähnlich wie bei Variante 2 werden auch bei Variante 3 die Lernaufgaben auf unterschiedlichem Kompetenzniveau formuliert, d.h. die Lernenden können mit der jeweiligen Lernaufgabe auch nur die jeweilige Kompetenzniveaustufe erreichen. Im Unterschied zu Variante 2 muss der Lernende jedoch nicht alle Kompetenzniveaustufen bearbeiten. Es hängt vielmehr von der Lern(er)ausgangslage ab, auf welcher Niveaustufe begonnen wird. Variante 3 birgt allerdings auch die Gefahr, dass Lernaufgaben auf den unteren Niveaustufen z. T. eher den „Charakter eines Erledigungs- denn Lernnachweises“ (MÜLLER 2008) aufweisen. Durch die Zerlegung von Kompetenzen in Teilaufgaben können atomisierte Lernprozesse befördert werden. Es stellt sich mithin die Frage, ob durch eine additive Bearbeitung von Lernaufgaben, die darüber hinaus ggf. sogar keinen inhaltlichen Zusammenhang aufweisen, das übergeordnete Kompetenzziel erreicht wird. In Anlehnung an eine systemtheoretische Sicht ist das Ganze aber stets mehr als die Summe ihrer Teile.

Diese Erfahrungen wurden z. T. im Projekt „SELKO“ gemacht. Ein Kritikpunkt bei der Evaluation waren die unzureichend konzipierten Lernaufgaben, die z. T. den Charakter von wenig komplexen, eher mäßigen Schulbuchaufgaben aufwiesen, mit der die angestrebten Kompetenzen kaum zu erwerben sind. D.h. Lernaufgaben wurden z. T. im wahrsten Sinne des Wortes als *Lernjob* interpretiert: Es wurde etwas abgearbeitet, Verstehensprozesse traten in den Hintergrund. Hier zeigt sich, wie wichtig „gute“ Lernaufgaben sind.

Vor diesem Hintergrund und der Zugrundelegung des Lernfeldgedankens wurde daher eine komplexe Lernsituation mit unterschiedlich gestuften Lernhilfen als Ausgangspunkt gewählt. Dies bedeutet zugleich, dass die drei Kompetenzniveaustufen lediglich zur Selbsteinschätzung dienen, da mit jeder Lernaufgabe das übergeordnete Kompetenzziel der Lernsituation erreicht werden sollte: „Ich kann mit Hilfe von quantitativen und qualitativen Kriterien eine begründete Auswahl geeigneter Lieferanten vornehmen und das Ergebnis präsentieren“ (vgl. Tabelle 1). Die Variante einer gestuften Kompetenzliste setzt im Unterschied zum „SELKO-

Kompetenzraster“ impliziert voraus, dass *alle* Lernenden dieses Leitziel auch wirklich erreichen. Dies verdeutlicht, dass mit einem Kompetenzraster unterschiedliche Zielsetzungen verfolgt werden können (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 5: Einsatzmöglichkeiten eines Kompetenzrasters

	„Klassische“ Individualisierung (Kompetenzen erwerben)	Nachgeordnete Individualisierung (Kompetenzen vertiefen)
Zieldifferentes Lernen	„SELKO“-Kompetenzraster	Lernraster der G 9
Zielgleiches Lernen	Gestufte Kompetenzliste	

Das mit der gestuften Kompetenzliste verfolgte zielgleiche Lernen kann so aber wohl nicht für jedes Unterrichtsthema durchgängig erfüllt werden. Inwiefern in einer Lerngruppe zielgleich oder -different gelernt werden kann, hängt u. a. von den Lernausgangslagen ab. Die in der Abbildung dargestellten Einsatzmöglichkeiten eines Kompetenzrasters sind daher im Sinne eines „Sowohl-Als-Auch“ zu verstehen. Vorteil eines zielgleichen Lernens ist es, dass mit Blick auf die Leistungsbeurteilung eher eine sachliche und individuelle Bezugsnorm berücksichtigt werden kann.

Damit für den Lernenden und Lehrenden gewährleistet ist, ob der Lernende mit Hilfe der gestuften Kompetenzliste das Kompetenzziel auch wirklich erreicht hat, ist eine Referenzierung z. B. in Form einer Präsentation vorgesehen, deren Zeitpunkt der Lernende im Idealfall selbst bestimmt. Ergänzend dazu bietet sich – im Einklang mit einer vollständigen Lernhandlung – die Möglichkeit an, Wissen vertieft zu bearbeiten (Phase der Ergebnissicherung und Reflexion bzw. nachgeordnete Individualisierung).

Beim unterrichtlichen Einsatz mit der gestuften Kompetenzliste zeigte sich, dass einige Lernende Schwierigkeiten hatten, sich entsprechend ihrer Lernausgangslage in der gestuften Kompetenzliste zu verorten. Positiv gewendet ergeben sich so Gesprächsanlässe im Rahmen von Lerncoaching-Prozessen. Zurückzuführen ist diese Fehleinschätzung der Lernenden u. a. darauf, dass die Lernenden es nicht gewohnt waren, sich selbst einzuschätzen, da dies im Regelfall Aufgabe des Lehrenden ist. Ein weiterer Grund ist darin zu sehen, dass die Kompetenzziele für die Lernenden noch zu abstrakt formuliert waren. Daher wäre es ggf. hilfreich gewesen, die Kompetenzziele auf einem weiteren Selbsteinschätzungsbogen indikatorengeleitet (unterteilt in Wissen und Fertigkeiten) zu konkretisieren, damit die Lernenden eine zielsichere Selbsteinschätzung vornehmen können. Denn nur so kann der Lernende eine Lernaufgabe in seiner „Zone der nächsten Entwicklung“ (VYGOTSKY) auswählen (vgl. auch TREDOP/ SCHWARTZ 2010). Eine Selbsteinschätzung wird zudem dadurch erschwert, dass sich empirisch abgesicherte Kompetenzstufenmodellen noch in der Entwicklung befinden (vgl. DRIESCHNER 2008, 562). Es fehlen daher noch eindeutige, empirisch abgesicherte Indikatoren, die die Niveaus exakt spezifizieren. Kompetenzraster unterteilen

daher die jeweilige Kompetenzausprägung (relativ willkürlich) in Stufen, so dass es den Lernenden z. T. schwer fällt, sich einer bestimmten Stufe zuzuordnen.

Um die Transparenz der formulierten Kompetenzziele zu befördern, wäre es auch überlegenswert, die gestufte Kompetenzliste erst am Ende einer Unterrichtseinheit einzusetzen (nachgeordnete Individualisierung). Dadurch erkennen die Lernenden ggf. besser, was von ihnen auf welchem Niveau erwartet wird bzw. wurde. Zudem sind sie so bereits mit dem Fachvokabular vertraut, das sich in den Kompetenzzielbeschreibungen wiederfindet. Insbesondere bei leistungsschwächeren Lernern zeigt sich, dass die mit einem Kompetenzraster verbundene (fach-)sprachliche Verdichtung vor dem Hintergrund der Cognitive Load Theory (SWELLER 1994) eine extrinsische kognitive Überlastung darstellen kann (extraneous cognitive load), die den Lernprozess z. T. eher behindert als befördert. Durch die nachgeordnete Individualisierung erfährt die gestufte Kompetenzliste allerdings eine andere strategische Bedeutung. Die Lernenden würden primär nicht mehr neue Kompetenzen erwerben, sondern bereits erworbene Kompetenzen vertiefend reflektieren. In der Unterrichtspraxis hat sich gezeigt, dass diese nachgeordnete Individualisierung sowohl für Lernende als auch für Lehrende leichter zu bewältigen ist und insofern einen leichteren Einstieg in die Arbeit mit Kompetenzrastern ermöglicht.

Fasst man die bisherigen Ausführungen zur didaktischen Gestaltung eines individualisierten Unterrichts zusammen, lässt sich dies in einem Haus abbilden, wie die folgende Abbildung 8 zeigt. Das Fundament bildet ein lernwirksamer Unterricht, der die Basisdimensionen eines guten Unterrichts berücksichtigt. Im Kellergeschoss werden Freiheitsgrade bzw. Handlungsspielräume für die Lernenden eröffnet. Im Erdgeschoss erfolgt die unterrichtliche Entscheidung, ob und inwiefern lehrer- oder lernergesteuert, zielgleich oder zieldifferenziert bzw. klassisch oder nachgeordnet individualisiert wird. Im Dachgeschoss wird festgelegt, dass ein kompetenzorientierter Unterricht einen individualisierten Unterricht strukturiert und insofern auch eine integrative anstatt eine additive Einbettung des individualisierten Unterrichts erfolgt. Wie bei jedem Haus ist es auch hier möglich, Anbauten vorzunehmen, die weitere didaktische Aspekte hervorheben.

Haus des individualisierten Unterrichts auf der Unterrichtsentwicklungsebene

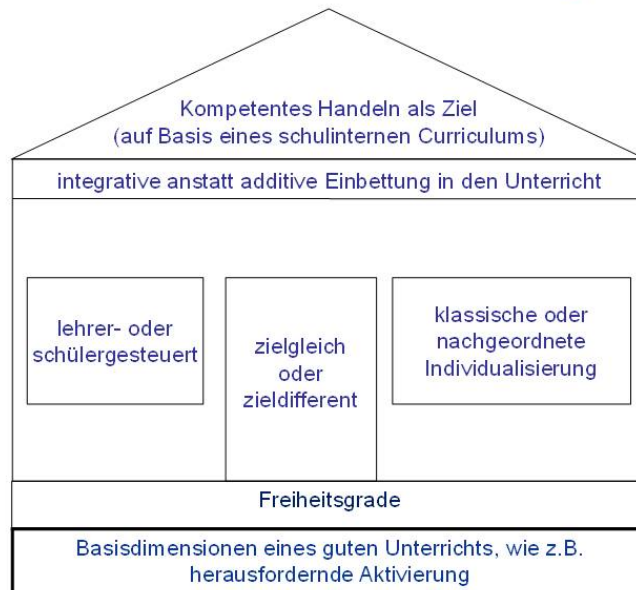


Abb. 8: Haus eines individualisierten Unterrichts

Jenseits dieser Aspekte zeigt sich, dass die gestufte Kompetenzliste aus didaktisch-curriculärer Sicht im Lernfeld-Unterricht die kritisierten Probleme eines „traditionellen“ Lernfeld-Unterrichts fortschreibt: Zum einen werden eine handlungssystematische Perspektive und damit das Situationsprinzip überbetont, so dass ein (fach-)systematischer Aufbau von Wissen vernachlässigt wird. Zum anderen werden der entwicklungslogische Aufbau und damit die Idee eines Spiralcurriculums nicht berücksichtigt. Dies hat unmittelbare Auswirkungen auf die Kompetenzniveaufestlegung in der gestuften Kompetenzliste. So kann z. B. eine Kompetenz im ersten Ausbildungsjahr lediglich oberflächlich angerissen werden, um diese z. B. im dritten Ausbildungsjahr zu vertiefen. Daraus ergeben sich unterschiedliche Zielerreichungsgrade und damit unterschiedliche Kompetenzniveaus zwischen den gestuften Kompetenzlisten; eine einheitliche Festlegung von Niveaustufen über alle gestuften Kompetenzlisten hinweg wäre nicht möglich bzw. nur auf einem relativ abstrakten Niveau. Diesen Problemen auf der Makroebene steht auf der Mikroebene des Unterrichts der Vorteil gegenüber, das Gleichschritt-Lernen zu individualisieren. Insofern stellt sich die Frage, inwiefern die gestufte Kompetenzliste mit der Kompetenzmatrix so miteinander verknüpft werden kann, damit die Vorteile beider Konzepte erhalten bleiben und konzeptionelle Brüche vermieden werden.

4.5 Ideenpfade zur Verknüpfung von gestufter Kompetenzliste und Kompetenzmatrix

Die wesentliche Scharnierstelle, um die gestufte Kompetenzliste und die Kompetenzmatrix als sich ergänzende Ideen zu betrachten, liegt im Begriff „Kompetenzerwerb“. Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen stellt sich zunächst die Frage, wie der *Grad* der zu

erwerbenden Kompetenz mit dem *Verlauf* der zu erwerbenden Kompetenz aufeinander zu beziehen ist. D.h.: Wie können mit Blick auf den Kompetenzerwerb die Stufungs- und Entwicklungsperspektive miteinander verknüpft werden? Ferner ist sicherzustellen, dass beim Kompetenzerwerb kasuistisches und systematisches Lernen befördert wird und damit das Situations- und Wissenschaftsprinzip aufeinander bezogen werden.

Demzufolge ergeben sich (mindestens) drei Kriterien, die für eine Ideenskizze zu berücksichtigen sind:

1. Entwicklungsperspektive.
2. Stufungsperspektive.
3. Situations- und Wissenschaftsprinzip aufeinander beziehen.

Um diese Kriterien zu berücksichtigen, gibt es zwei prinzipielle Herangehensweisen, um mögliche Verknüpfungen auszuloten. Entweder wird primär aus Sicht der Kompetenzmatrix argumentiert oder aus Sicht der gestuften Kompetenzliste. Da aus jeder der beiden Sichtweisen mehrere Möglichkeiten zu generieren sind, wird an dieser Stelle lediglich exemplarisch und komprimiert je eine Herangehensweise aus jeder Perspektive beschrieben.

Aus der Perspektive der Kompetenzliste ist die Stufungsperspektive klarerweise bereits berücksichtigt. Ein Weg, um die Entwicklungsperspektive zu verankern, liegt darin, zunächst für jedes der Lernfelder eine (oder mehrere) Kompetenzlisten zu erstellen („LF-Kompetenzlisten“). Um die Beziehungen zwischen den einzelnen Kompetenzlisten herzustellen, müssten für die zwei bis drei Ausbildungsjahre eine übergreifende Kompetenzliste konzipiert werden. Diese übergreifende Kompetenzliste müsste bei der Kompetenz(ziel)beschreibung einen höheren Abstraktionsgrad aufweisen, so dass die Kompetenz(ziel)beschreibungen der darunterliegenden LF-Kompetenzlisten sich darin wiederfinden. Dies kann beispielsweise über beschriftete Klebpunkte erfolgen, die in die übergreifende Kompetenzliste geklebt werden. Diese Punkte stehen für den Kompetenzerwerb in der jeweiligen LF-Kompetenzliste. Wenn dann noch vorab festgelegt wird, wie viele Punkte für jedes Kompetenzfeld erreicht werden müssen, ist relativ einfach festzustellen, wann das Kompetenzziel des jeweiligen Kompetenzfeldes formal vollständig erreicht ist. Dies kann wiederum durch Kompetenzprüfungen „überwacht“ werden. Um neben dem Situationsprinzip auch das Wissenschaftsprinzip angemessen einzubeziehen, müssten die Kompetenzbeschreibungen der übergeordneten Kompetenzliste in Form zentraler Kompetenzdimensionen formuliert sein. Zugleich würden die Niveaustufungen die einzelnen Ausbildungsjahre darstellen. Damit ähnelt die übergeordnete Kompetenzliste von seiner Struktur her einer Kompetenzmatrix, ggf. nur komplizierter.

Dies eröffnet den Weg aus Sicht der Kompetenzmatrix gangbare Wege zu ermitteln, die bereits zwei der drei Kriterien erfüllt. Die Integration der Stufungsperspektive kann auf unterschiedliche Weise erfolgen. So wäre es vorstellbar, dass für jede Kompetenzdimension eine Kompetenzliste erstellt wird. Dies würde dazu führen, dass deutlich über 100 Kompetenzlisten konzipiert werden müssten. Denn aufgrund der Entwicklungsperspektive ist jede Kompetenzdimension in mehreren Lernfeldern thematisch verankert. Dass dies eine große Herausforderung darstellt, muss nicht extra betont werden. Alternativ könnte für jede Kompetenzdi-

mension „nur“ nach jedem Ausbildungsjahr ein Kompetenzraster entworfen werden. Dadurch würden mehrere Lernfelder zusammengefasst werden. Legt man die vorhandene Kompetenzmatrix im Einzelhandel zugrunde, wären dies in Summe 20 Kompetenz(sub)dimensionen. Bei drei Ausbildungsjahren wären dies noch immer 60 Kompetenzlisten. Dies würde bedeuten, dass die Kompetenzlisten im Sinne einer nachgeordneten Individualisierung eingesetzt werden. Zudem wäre für die Lernenden die Bearbeitung der Kompetenzlisten inhaltlich und zeitlich sehr umfangreich, da die Kompetenz(sub)dimension eines ganzen Ausbildungsjahres zu bearbeiten wären. Welche dieser skizzierten und darüber hinausgehenden Ideenpfade in der Praxis gangbar sind und wissenschaftlichen Ansprüchen genügt, muss sich allerdings noch zeigen.

4.6 Ausblick

Individualisierter Unterricht und Lernfeld-Unterricht sollten in jedem Fall nicht als zwei parallele Prozesse betrachtet werden. Sie sind eher nach möglichen Synergieeffekten hin zu analysieren. Dies ermöglicht es den Lehrkräften an Bekanntem anzudocken (Lernfeld-Unterricht) und von ausgehend davon Individualisierungspfade zu gewähren. Letzteres kann zu Beginn ggf. auch nur in kleinen Portionen erfolgen. Dieser Pfad muss nicht zwangsläufig mit einer Kompetenzliste beginnen. Der Philosophie eines individualisierten Unterrichts folgend, können selbstverständlich auch andere (echte) Individualisierungspfade im Lernfeld-Unterricht gegangen werden. Es können z. B. auch andere Elemente des SELKO-Konzeptes als Einstieg gewählt werden (vgl. Abb. 4).

Ob dies gelingt, hängt allerdings davon ab, ob sich die innovative Entwicklung „Lernfeldarbeit und individualisierter Unterricht“ als solche an Schule durchsetzen wird. Letzteres ist ein wesentliches Merkmal einer Innovation. Und dass eine Implementierung innovativer Entwicklungen kein Selbstläufer ist, zeigt die Lernfeldarbeit seit 1996. Es bleibt zu hoffen, dass der Amerikaner Eric T. HANSEN (2010) (nicht nur) in diesem Fall nicht Recht hat, wenn er schreibt, dass in Deutschland Nörgeln als intellektuelle Hochleistung interpretiert wird und dies eine wesentliche Ursache dafür ist, warum Deutschland weniger als Land der Innovation, sondern als Land der Sicherheit und Risikoscheu für-wahr-genommen wird. Also, weniger nörgeln, mehr innovieren!

Literatur

DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1970): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart.

ALTRICHTER, H./ WIESINGER, S. (2005): Implementation von Schulinnovationen – aktuelle Hoffnungen und Forschungswissen. In: Journal für Schulentwicklung, H. 4, 28-36.

DRIESCHNER, E. (2008): Bildungsstandards und Kompetenzauslegung. Zum Problem ihrer praktischen Umsetzung. In: Pädagogische Rundschau, H. 5, 557-572.

GERDSMEIER, G./ MARTIN, C. (2008): Selbst gesteuertes Lernen als gehaltvolle und breit etablierte Lernform ermöglichen. In: HEGMANN, K./ WILBERS, K. (Hrsg.): Hochschultage Berufliche Bildung 2008. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe Spezial 4. Online: http://www.bwpat.de/ht2008/ws09/gerdsmeier_martin_ws09-ht2008_spezial4.pdf (05-02-2013).

FRANKE-BRAUN, G. (2008). Aufgaben mit gestuften Lernhilfen – ein besonderes Aufgabenformat zur kognitiven Aktivierung der Schülerinnen und Schüler und zur Intensivierung der sachbezogenen Kommunikation. In: KASSELER FORSCHUNGSGRUPPE (Hrsg.): Lernumgebungen auf dem Prüfstand. Zwischenergebnisse aus den Forschungsprojekten. Kassel, 27-42.

FREI, M. (2011): Individualisiertes Lernen an der Staatlichen Gewerbeschule Kraftfahrttechnik. In: LANDESINSTITUT FÜR LEHRERBILDUNG UND SCHULENTWICKLUNG (Hrsg.): Werkstattbericht zum individualisierten kompetenzorientierten Unterricht – Erfahrungen und Unterrichtsmaterialien aus dem Netzwerk SELKO/KomLern. Hamburg, 50-629. Online: <http://li.hamburg.de/contentblob/3134112/data/pdf-werkstattbericht-individualisierter-unterricht.pdf> (03-02-2013).

HANSEN, E. T. (2010): Nörgeln!: Des Deutschen größte Lust. Frankfurt a.M.

HEJL, P. M. (1985): Konstruktion der sozialen Konstruktion: Grundlinien einer konstruktivistischen Sozialtheorie. Siegen.

HEJL, P. M./ STAHL, K. H. (2000b): Management und Selbstregulung. In: HEJL, P. M./ STAHL, H. K. (Hrsg.): Management und Wirklichkeit. Heidelberg, 100-138.

HESSE, I./ LATZKO, B. (2009): Diagnostik für Lehrkräfte. Opladen, Farmington Hills.

HIBB (2011): Individualisiertes Lernen. Leitlinien und Perspektiven für die berufsbildenden Schulen in Hamburg. Hamburg.

KLAFKI, W./ STÖCKER, H. (1976): Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 4, 497-523.

KMK (2000): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der KMK für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn.

KMK (2011): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der KMK für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn.

MÖLLER, J./ KÖLLER, O. (2012): Befunde der Hattie-Studie. Was wirklich wirkt. In: Hamburg macht Schule, H.3, 28-29.

MÜLLER, A. (2008): Mehr ausbrüten, weniger gackern. Bern.

MÜLLER, C. (2010): Förderung von selbstorganisiertem und individualisiertem Lernen mit Hilfe eines selbst entwickelten Lernrasters zum Thema Angebotsvergleich : Konzeption, Durchführung und Evaluation einer Unterrichtssequenz in einer Klasse von Kaufleuten für Spedition und Logistikdienstleistung. Examensarbeit. Hamburg.

NEBER, H. et al. (Hrsg.) (1978): Selbstgesteuertes Lernen: psychologische und pädagogische Aspekte eines handlungsorientierten Lernens. Weinheim.

REETZ, L. (1984): Wirtschaftsdidaktik. Eine Einführung in Theorie und Praxis wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung. Bad Heilbrunn.

RLP (2004): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Kaufmann für Spedition und Logistikdienstleistung/Kauffrau für Spedition und Logistikdienstleistung. Bonn.

SENATSDRUCKSACHE (2011): Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft. Drucksache 19/8472. 18.01.2011. Hamburg.

SLOANE, P. (2001): Das Lernfeldkonzept als didaktisches Konzept. In MÜLLER, M./ ZÖLLER, A. (Hrsg.): Arbeitshilfe für Rahmenlehrplanausschüsse. Handreichung der Modellversuchsverbünde NELE (Bayern und Hessen) und SELUBA (Sachsen-Anhalt und Nordrhein-Westfalen) für die Rahmenlehrplanausschüsse der KMK. München, Halle, 12-16.

TRAUTMANN, M./ WISCHER, B. (2011): Heterogenität in der Schule. Wiesbaden.

TRAMM, T./ REETZ, L. (2010): Berufliche Curriculumentwicklung zwischen Persönlichkeits-, Situations- und Wissenschaftsbezug. In: NICKOLAUS, R./ PÄTZOLD, G./ REINISCH, H./ TRAMM, T. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, 220-226.

TRAMM, T. (2009): Von der Geschäftsprozess- zur Lernprozessperspektive. Das Zusammenspiel von Prozessorientierung, systemischer Perspektive und prozessübergreifender Kompetenzentwicklung im lernfeldstrukturierten Berufsschulunterricht. In: PONGRATZ, H./ TRAMM, T./ WILBERS, K. (Hrsg.): Prozessorientierte Wirtschaftsdidaktik und Einsatz von ERP-Systemen im kaufmännischen Unterricht. Nürnberg, 77-101.

TRAMM, T. (2003): Prozess, System und Systematik als Schlüsselkategorien lernfeldorientierter Curriculumentwicklung. In: GRAMLINGER, F./ TRAMM, T. (Hrsg.): Der Lernfeldansatz zwischen Feiertagsdidaktik und Alltagstauglichkeit. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/tramm_bwpat4.shtml (09-02-2013).

TREDOP, D. (2012): Das Projekt „SELKO“ – Individualisierter Unterricht an berufsbildenden Schulen in Hamburg. In: BÖNSCH, M./ MOEGLING, K. (Hrsg.): Binnendifferenzierung. Teil 2: Unterrichtsbeispiele für den binnendifferenzierten Unterricht. Immenhausen bei Kassel, 182-194.

TREDOP, D. (2008): Weiterbildungs-Controlling. Pädagogische und ökonomische Erkundungen aus konstruktivistisch-systemischer Sicht. München.

TREDOP, D./ LÜHNING, A. (2012): Individualisierungspfade im Lernfeld-Unterricht: Stationenlernen zum Thema „Sicherungsarmaturen“. In: lernen & lehren, H. 106, 68-74.

TREDOP, D./ SCHWARTZ, H. (2010): Das Projekt „SELKO“: Selbstorganisiertes Lernen im individualisierten Unterricht. In: Journal für Schulentwicklung, H. 3, 29-37.

TREDOP, D./ SCHWARTZ, H. (2011a): Vom Seminaranbieter zum Schulentwicklungsbeleiter. In: Berufliche Bildung Hamburg, H. 1, 26 -27.

TREDOP, D./ SCHWARTZ, H. (2011b): Individualisierung als Herausforderung für berufsbildende Schulen. In: LANDESINSTITUT FÜR LEHRERBILDUNG UND SCHULENTWICKLUNG (Hrsg): Werkstattbericht zum individualisierten kompetenzorientierten Unterricht – Erfahrungen und Unterrichtsmaterialien aus dem Netzwerk SELKO/KomLern. Hamburg, 10-19. Online: <http://li.hamburg.de/contentblob/3134112/data/pdf-werkstattbericht-individualisierter-unterricht.pdf> (03-02-2013).

VON DER GROEBEN, A./ KAISER, I. (2011): Rampe, Fächer, Blüte, Gerüst. In: Pädagogik, H.4, 40-45.

WEINERT, F. E. (1982): Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: Unterrichtswissenschaft, H. 2, 99-110.

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@*-Format**: ☒ **BERICHTE & REFLEXIONEN** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

TREDOP, D. (2013): Kompetenzraster und Kompetenzmatrix: Überlegungen zur Realisierung eines individualisierten und lernfeldorientierten Unterrichts. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 24, 1-27. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe24/tredop_bwpat24.pdf (25-06-2013).

Der Autor



Dr. DIETMAR TREDOP

Landesinstitut Hamburg, Referat Berufliche Bildung

Hohe Weide 14, 20259 Hamburg

E-mail: [dietmar.tredop \(at\) li-hamburg.de](mailto:dietmar.tredop@li-hamburg.de)

Homepage: www.li.hamburg.de/rbb