
Integration überfachlicher Kompetenzen in Lernfelder

Abstract

Der Beitrag zeigt zunächst zwei Lernfeldansätze, die überfachliche Kompetenzen in Lernfelder integrieren. Anschließend wird ein Modell mit x Schritten vorgeschlagen: Überfachliche Kompetenzen kooperativ im Kollegium modellieren, Assessment entwickeln und durchführen, Profiling vornehmen, Kompetenzen planen, Kompetenzen entwickeln sowie Kompetenzerwerb evaluieren und dokumentieren. Anschließend wird überlegt, wie ein solch komplexer Ansatz in Schulen unter Normalbedingungen implementiert werden kann.

Der Unterricht in Lernfeldern gilt als ein Unterricht, der in besonderer Weise auf die überfachliche Kompetenz, also die Lern-, Sozial-, Selbst- und Sprachkompetenz der Lernenden, angewiesen ist, aber auch fördert. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, in welchem Verhältnis überfachliche Kompetenzen zu Lernfeldern stehen.

1 Die Integration überfachlicher Kompetenzen in zwei Ansätzen des Lernfeldkonzepts

In der Diskussion um das Lernfeldkonzept haben zwei Ansätze die Integration von überfachlichen Kompetenzen in das Lernfeldkonzept in besonderer – und jeweils unterschiedlicher – Weise vorangetrieben.

1.1 Erstes Beispiel für die Integration überfachlicher Kompetenzen in das Lernfeldkonzept: Innovationsnetzwerk Einzelhandel Hamburg

Im Projekt „EvaNet-EH“ (Evaluation des Innovationsnetzwerks Einzelhandel in Hamburg) erarbeitet (TRAMM/ HOFMEISTER/ DERNER 2009) wurden die lernfeldstrukturierten Lehrpläne im Einzelhandel von vier beruflichen Schulen in Hamburg in enger Zusammenarbeit mit dem Team um TADE TRAMM an der Universität Hamburg präzisiert. Ein zentrales curriculares Instrument ist dabei die Kompetenzmatrix. Obwohl das Modell nur Gültigkeit für den Einzelhandelsbereich beansprucht, ist das zugrundegelegte curriculare Verfahren auch für andere Bereiche der Berufsbildung interessant. Das Modell kennt insgesamt sieben Kompetenzdimensionen: Vier Dimensionen würde ich der Fachkompetenz zuordnen und drei Dimensionen den überfachlichen Kompetenzen, nämlich die Lern- und Arbeitstechniken (Lernkompetenz), die „Kommunikation und Kooperation“ (Sozialkompetenz) sowie die Dimension „Beruflichkeit“ (Selbstkompetenz). In den Spalten der Kompetenzmatrix werden diese sieben Dimensionen bzw. zwanzig Teildimensionen abgebildet und in den Zeilen die Lernfelder. In den Zellen der Kompetenzmatrix wird dann abgetragen, welche Kompetenzen in welchem Lernfeld berücksichtigt werden. In der Kompetenzmatrix werden systematisch

alle Kompetenzdimensionen integriert, die ich als „überfachliche Kompetenzen“ bezeichnen würde. Die Matrix ist abrufbar unter: <http://www.ibw.uni-hamburg.de/evaneteh/>.

1.2 Zweites Beispiel für die Integration überfachlicher Kompetenzen in das Lernfeldkonzept: Segel-BS

Die Abkürzung „segel-bs“ steht für „Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern an Berufsschulen“. Dieser Modellversuchsverbund der Länder Bayern und Nordrhein-Westfalen hat von 2005 bis 2008 bemerkenswerte Beiträge für die Diskussion um Lernfelder erbracht. Unter selbstreguliertem Lernen wird verstanden, „dass die Lernenden den Prozess der vollständigen Handlung lückenlos und selbstorganisiert durchführen und dabei Lernstrategien anwenden, die ihr selbstreguliertes Arbeiten unterstützen“ (ISB 2008, 12). Der bayerische Teil wird vor allem in den beiden Handreichungen des ISB (2009a; 2009b) sowie den Abschlussbericht des ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München) 2008, /yearonly) vertieft. Wichtig sind in diesem Zusammenhang auch die folgenden Veröffentlichungen der Arbeitsgruppe um PETER SLOANE und HUGO KREMER (DILGER/ SLOANE/ TIEMEYER 2005; DILGER/ SLOANE/ TIEMEYER 2007; SLOANE 2010).

Der Prozess zur Umsetzung erfolgt dabei in fünf Schritten. Im ersten Schritt erfolgt die Zielbestimmung und -konkretisierung sowie die curriculare Analyse. Dabei sollen zunächst im Fachbereich bzw. im Bildungsgang die Ziele festgelegt werden. Dabei soll die Planungsgruppe von einem gemeinsamen Verständnis selbstregulierten Lernens, von einem gemeinsamen Schüler- und Lehrerbild ausgehen und gemeinsame Ziele formulieren. Nach der Zielbestimmung und -konkretisierung erfolgt die curriculare Planung. Grundlage sind dazu die Kompetenzen, die im Feld „Ziele“ der Lernfeldbeschreibung im Lehrplan aufgeführt werden. Zu jeder dieser Kompetenzen sollen die Lehrkräfte Handlungen aufdecken und den Kompetenzdimensionen zuordnen. Im Ergebnis entsteht so eine Aufspaltung der Kompetenz in „Handlungen“ (segel-bs) beziehungsweise in „Teilkompetenzen“, die den Kompetenzdimensionen zugeordnet werden.

Im zweiten Schritt erfolgt die didaktische Jahresplanung. Dazu werden zu den im ersten Schritt identifizierten „Handlungen“ (segel-bs) bzw. Teilkompetenzen Ideen zu einem Handlungsprodukt entwickelt. Mehrere Handlungen werden dann „thematisch zusammengefasst“ und in eine Lernsituation zusammengeführt. Die Planung sieht also eine Tabelle vor, die in der ersten Spalte die Kompetenzen aus dem Lernfeld, in der zweiten Spalte die ‚zugeordneten‘ „Handlungen“ bzw. Teilkompetenzen und in der dritten Spalte das unterrichtliche Vorgehen aufführt. Dabei werden explizit Teilkompetenzen der Lernkompetenz integriert. Diese Einengung der Integration überfachlicher Kompetenzen auf die Lernkompetenzen ist ausschließlich auf der spezifischen Anlage des Modellversuchs segel-bs zu verstehen. Mit Blick auf den Bildungsauftrag der Berufsschule ist diese Einengung in meinen Augen nicht nachvollziehbar. Gleichwohl stellt der segel-bs-Ansatz ein zweites Modell für die Integration überfachlicher Kompetenzen dar.

2 Schritte der Integration überfachlicher Kompetenzen in Lernfelder

Die Integration überfachlicher Kompetenzen in Lernfelder vollzieht sich über mehrere Schritte. Das hier vorgeschlagene Modell nimmt Konzepte aus mehreren Diskussionssträngen auf. Im betrieblichen Kompetenzmanagement bildet die Diagnose und die Bestimmung von Soll-Profilen den Ausgangspunkt für die weiteren Arbeiten (ERPENBECK 2004a, 2004b; WIEST 2010; KOLMERER 2010). In der Diskussion um die berufliche Bildung von benachteiligten Jugendlichen bzw. von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf, spielt die individuelle Förderplanung eine große Rolle (BMBF 2006). Im Fallmanagement (case management) ist das Profiling eine Grundlage für die Entwicklung von individuellen Förderplänen. In der Praxis existieren eine Fülle von Förderplanschemata (MUTZECK 2007). Individuelle Förder- oder Entwicklungspläne o bzw. individuelle Bildungs- und Erziehungspläne sind vor allem aus der Sonderpädagogik bekannt (SANDER 2007). In den USA werden individuelle Förderpläne als „IEP“ für „Individualized Education Plan“ bezeichnet. Die Logik individueller Förderung wurde in der Berufsbildung auch im Projekt „InLab“ (KREMER/ FREHE 2010; ZOYKE 2009, 2010) aufgegriffen.

2.1 Schritt 1: Überfachliche Kompetenz kooperativ im Kollegium modellieren

Im ersten Schritt werden die in Frage kommenden Kompetenzen im Kollegium bzw. in einer größeren Projektgruppe aus Lehrkräften kooperativ modelliert. Die Lehrkraft in der Schule oder der pädagogische Professional im Unternehmen sieht sich hier mit einer Fülle unterschiedlicher Modelle, wie dem gerade vorgelegten, konfrontiert. Für die Förderung von überfachlichen Kompetenzen ist – unter dem Aspekt der Schulentwicklung – die Frage nach der Korrespondenz mit wissenschaftlichen Kompetenzmodellen nicht so zentral: Entscheidender dürfte sein, dass eine gemeinsame Vorstellung im Kollegium die Schulentwicklung voranzutreiben vermag. Die kooperative Modellierung der Kompetenzen im Kollegium hat hier die Funktion, die *gemeinsamen* Anstrengungen normativ auszurichten. Eine Vision, die nicht nur Papier ist, muss nämlich durch die Reflexion einer großen Zahl von Menschen entstehen. Die Hauptaufgabe bei der Entwicklung einer Vision ist die Förderung des Diskurses (SENGE 2008, 345 ff.). Wissenschaftliche Modelle können als ein Steinbruch verwendet werden, aus dem die Schule jeweils individuell ein Modell im Kollegium entwickelt. Eine ‚schnelle‘, diskursarme Übernahme eines vermeintlich überlegenen wissenschaftlichen Modells mag hier sogar innovationsunfreundlich wirken.

Das Kompetenzmodell muss im Regelfall weiter ausdifferenziert werden. Die Teilkompetenzen und ihre weitere Unterteilung können durch den Rückgriff auf Situationsmodelle präzisiert werden. Das mehrstufige Präzisieren der Kompetenzen wird hier für alle betrachteten Kompetenzen vorgeschlagen, d. h. Lern-, Sozial- und Selbstkompetenz. Diese Vorstellung hat mehrere Hintergründe. In seinen Arbeiten zu Lernkompetenz ergänzt Metzger immer wieder Modellsituationen, die sich jedoch streng genommen nicht aus dem von CHRISTOPH METZGER vorgelegten Grundmodell ableiten lassen (METZGER 2008; METZGER 2008a, 2008b). Diese Situationen variieren und entspringen offensichtlich dem Bedürfnis, für bestimmte Fälle in die Tiefe zu gehen. Eine ausdifferenzierte Vorgehensweise findet sich

auch in den Arbeiten zur Sozialkompetenz der Gruppe um DIETER EULER. Dieser Ansatz geht mehrstufig vor und arbeitet mit einem spezifischen Situationsmodell (EULER 2009). Generell geht es um die Einlösung eines situationistischen Anspruchs.

Bei der weiteren Ausdifferenzierung einer Kompetenzdimension erfolgt dabei ein Bezug auf eine spezifische Situation. Eine solche Situation zur weiteren Präzisierung von Lernkompetenz ist beispielsweise das Lernen in Gruppen, eine sozialkommunikative Situation ist beispielsweise die Verkaufssituation. Für die Präzisierung der Kompetenzen auf dieser Stufe sind zwei Dinge erforderlich. Es bedarf zunächst einer Auflistung der Situationen, die vom Kollegium bzw. von übergreifenden Vorgaben, etwa Lehrplänen, als relevant betrachtet werden. Beispiele für solche Situationen des Lernens sind: Das Lernen in Gruppen, das Lernen beim Frontalunterricht, das Lernen in Einzelarbeit, das Lernen mit modernen Medien, das Lernen mit Schulbüchern, das (Weiter-)Lernen im Einzelhandel usw. Zweitens sind weitere Informationen zur Situation selbst notwendig. Dazu braucht es ein Situationsmodell. Dies ist im einfachsten Fall ein Phasenmodell, beispielsweise ein Modell zum Verlauf des Lernens in Gruppen, des Lernens mit Schulbüchern und so fort. Als Hilfsmittel bietet sich eine Kompetenzpräzisierungsmatrix an. In den Zeilen stehen die Teilkompetenzen aus dem Kompetenzmodell und in den Spalten die Phasen der betrachteten Situation. In den Zellen steht dann eine Spezifizierung der Kompetenz für eine spezifische Phase der betrachteten Situation.

Die Modellierung der Kompetenzen in der Schule führt zu einem schulinternen Kompetenzmodell. Dieses Modell kann je nach der Heterogenität der Schule für einzelne Abteilungen, Berufe oder Jahrgangsklassen spezifiziert werden.

2.2 Schritt 2: Assessment entwickeln und durchführen

Im zweiten Schritt erfolgt das Assessment. Assessment bedeutet hier die Erhebung von Daten um didaktische Entscheidungen zu begründen (STIGGINS 2005, 5). Assessment vollzieht sich – entsprechend der Grundformen der empirischen Sozialforschung – als Befragen, Beobachten oder Sammeln von bereits bestehenden Daten. Assessment wird hier als Oberbegriff für eine Reihe ähnlicher Aktivitäten verstanden. Das wissenschaftliche Testen ist eine Sonderform des Assessments. „Ein Test ist ein wissenschaftliches Routineverfahren zur Untersuchung eines oder mehrerer empirisch abgrenzbarer Persönlichkeitsmerkmale mit dem Ziel einer möglichst quantitativen Aussage über den relativen Grad der individuellen Merkmalsausprägung“ (LIENERT 1998, 1). Die wissenschaftliche Konstruktion von Tests ist ein umfangreicher und aufwändiger Prozess, der von der Anforderungsanalyse bis zur Eichung reicht (BÜHNER 2010). Unter schulischen Normalbedingungen scheidet eine solche Konstruktion schuleigener Instrumente aus. Alternativ können bereits existierende Instrumente genutzt werden. Der Rückgriff auf wissenschaftliche Tests führt jedoch im Schulalltag regelmäßig zu weiteren Problemen.

- **Mangelhafte Validität:** Der vorliegende Test wird oft nicht zu dem in der Schule diskursiv festgelegten Modell passen. Daher sollten wissenschaftliche Modelle im Steinbruch des ersten Arbeitsschrittes, des Modellierens, einen besonderen Stellenwert genießen. Wis-

senschaftliche Testverfahren folgen immer dem zugrundegelegten Modell. Bei der Diskussion um das Modell in der Schule erscheint es ratsam, sich auch von den verfügbaren Instrumenten und den dort zugrundegelegten Dimensionen leiten zu lassen.

- **Mangelnde Verfügbarkeit:** Viele Tests sind für ‚normale‘ Lehrkräfte nicht zu beziehen. So weist etwa die deutsche Testzentrale darauf hin, dass die „diagnostische Anwendung von Testverfahren grundsätzlich nur in der Hand eines/r in seinem/ihrem Fachgebiet qualifizierten Diplom-Psychologen/in bzw. unterdessen/derer Supervision sinnvoll und verantwortlich ist. Der Missbrauch von Testverfahren zwingt zu diesem kontrollierten Vertrieb“ (testzentrale.de). Ob diese Befürchtung gerechtfertigt ist, welche Kompetenz das Abarbeiten von Manuals wirklich verlangt und ob es sich nicht einfach um eine professionspolitisch motivierte Monopolisierung handelt, kann hier nicht vertiefend diskutiert werden.
- **Mangelhafte Ökonomie:** Viele Tests sind vor allem zur wissenschaftlichen Diagnose entwickelt worden. Der prinzipielle Konflikt zwischen Validität und Ökonomie wird dabei zugunsten der Validität gelöst. Eine Möglichkeit, mit dem Problem der Ökonomie umzugehen, ist die Verwendung oder die Konstruktion von Kurzfassungen der Tests.
- **Mangelhafte Umweltpassung:** Einige Tests lassen sich in der Berufsbildung nur schwer einpassen. So werden Besonderheiten des Lehrens und Lernens in beruflichen Schulen, etwa der Teilzeitunterricht, nicht hinreichend berücksichtigt. Auch andere Details, etwa die Anrede der Testteilnehmenden in den Items, können zu Schwierigkeiten führen. Lehrkräften bleibt hier oft nur die Möglichkeit, die Tests anzupassen, also mit Blick auf die besonderen Bedürfnisse zu adaptieren.
- **Urheberrechtsprobleme:** Einige Testverfahren können nicht frei verwendet werden, sondern führen für die Schulen zu spezifischen, oft nicht tragbaren Kosten. So kostet beispielsweise der LASSI-HS (Learning and Study Strategies Inventory - High School Version) in der Papier- und Bleistift-Version zurzeit bei der Abnahme unter 100 Exemplaren 3 US-Dollar pro Stück. Die deutschsprachige Anpassung, der Fragebogen „WLI“ (Wie lerne ich) kann nur in Zusammenhang mit einem Buch erworben werden und darf nicht frei eingesetzt werden. Die Schule kann hier auf freie Instrumente zurückgreifen. So steht beispielsweise als Alternative zur Erfassung der Lernkompetenz das Inventar „LIST“ (LIST: Inventar zur Erfassung von Lernstrategien im Studium) im Internet zur Verfügung. Dieser Bogen muss allerdings adaptiert werden.

Assessment ist in Schulen mit einigen Einschränkungen versehen: Assessment in Schulen ist traditionell eine Angelegenheit, die stark in der Hoheit einzelner Lehrkräfte liegt, die wenig technikgestützt abläuft, über die wenig Austausch in der Schule betrieben wird und deren Ergebnisse selten einem systematischen Diskurs zugeführt werden. Erhellend finde ich hier einen Blick in die Medizin. In der Medizin gibt es umfangreiche Lehrbücher und Leitfäden zur medizinischen Dokumentation (LEINER u.a. 2006, 3 ff.). Die Dokumentation verfolgt in der Medizin das allgemeine Ziel, die richtige Information bzw. das richtige Wissen zum richtigen Zeitpunkt am richtigen Ort den richtigen Personen in der richtigen Form zur Verfügung zu stellen. Die Dokumentation dient der Unterstützung der Patientenversorgung, dem Erfüllen

rechtlicher Vorschriften, der Unterstützung des Qualitätsmanagements, der klinisch-wissenschaftlichen Forschung sowie der klinischen Aus- und Fortbildung (LEINER u. a. 2006, 3 ff.). In der Medizin würde der – in Schulen durchaus übliche – Verweis auf datenschutzrechtliche Vorschriften, die die Behandlung und die Forschung behindern, als grotesk eingestuft. Im Zentrum der medizinischen Dokumentation steht die Krankenakte: „Die Krankenakte umfasst alle Daten und Dokumente, die im Zusammenhang mit der medizinischen Versorgung eines Patienten an einer Einrichtung ... erstellt werden“ (LEINER u. a. 2006, 69). Häufig ist dabei eine Kombination von konventioneller und elektronischer Krankenakte, die mehrere Teildokumentationen umfasst. In der Medizin würde eine Therapie ohne eine klare Diagnose gegen den Berufsethos des Mediziners verstoßen. Ein Mediziner, der einer ausführlichen Diagnose aus dem Weg geht und ‚vorsichtshalber‘ ein Arzneimittel mit einem breiten Wirkungsspektrum verschreibt, wird auch vom Laien als nicht ethisch korrekt eingestuft.

2.3 Schritt 3: Profiling vornehmen

Im dritten Schritt erfolgt das Profiling. Beim Profiling werden die Kompetenzprofile der Lernenden erstellt. Das Profiling ist ein zentraler Handlungsschritt im Case Management (NAGY/ WERNER 2008, 216). Die im Assessment gesammelten Daten werden zunächst ausgewertet und ein Ist-Profil entwickelt. Dabei wird beispielsweise bei Verwendung eines standardisierten Tests berichtet, in welchen Teilkompetenzen (Subskalen) Lernende günstige und ungünstige Werte erreicht haben. Die Entscheidung, was „günstig“ und was „ungünstig“ ist, bedarf eines normativen Referenzpunktes. Gerade in Schulen scheint hier die Logik des „Höher-Besser-Schneller“ vorzuherrschen. In betrieblichen Lernumwelten wird hingegen deutlich häufiger mit angestrebten Kompetenzprofilen („Soll-Profil“) gearbeitet. Aus dem Assessment, der empirischen Arbeit allein, aus dem Testen allein, lässt sich kein Förderbedarf ‚ableiten‘. Es bedarf vielmehr eines normativen, bildungstheoretischen Diskurses darüber, was bei der in Rede stehenden Zielgruppe das anzustrebende Soll-Profil ist. Erst aus der Diskrepanz zwischen normativem Referenzpunkt und empirisch ermitteltem Ist ergibt sich der Förderbedarf. Bei der Profilierung lassen sich verschiedene soziale Bezugsgruppen nutzen und verschiedene Formen von Profilen bestimmen.

- **Generalisiertes Förderprofil:** Bei einem generalisierten Förderprofil werden die Daten über die gesamte Zielgruppe ausgewertet. Ein generalisiertes Förderprofil ermittelt für die Gesamtgruppe, also etwa eine Klasse oder einen Jahrgang, typische Stärken und Schwächen bezüglich der überfachlichen Kompetenz. Ein generalisiertes Förderprofil wird benötigt, um die Kompetenzentwicklung der gesamten Gruppe passgenau zu planen.
- **Gruppiertes Förderprofil:** Bei einem gruppierten Förderprofil wird der Grundgedanke der statistischen Clusteranalyse aufgegriffen. Die Lernenden werden so in Gruppen (Cluster) eingeteilt, dass die Lernenden, die einer Gruppe zugeordnet werden, ein möglichst ähnliches Kompetenzprofil aufweisen, während gleichzeitig die Lernenden in unterschiedlichen Gruppen deutlich voneinander verschieden sind. Gruppierte Förderprofile dienen der Isolierung von Gruppen, die später getrennt gefördert werden.

- Individualisiertes Förderprofil: Bei einem individualisierten Förderprofil wird für jeden der einzelnen Lernenden ein individuelles Profil entwickelt, das eine Grundlage für die individualisierte Kompetenzentwicklung darstellt.

Wünschenswert wäre eine gleichzeitige Arbeit mit allen drei Förderprofilen. Die Arbeit mit individualisierten Förderprofilen kommt pädagogischem Denken besonders nahe, wie es sich in dem Grundsatz „Lernende dort abholen, wo sie stehen“ niederschlägt. Damit hat die Arbeit mit individualisierten Förderprofilen eine besondere pädagogische Dignität. Gleichzeitig macht die Arbeit mit individualisierten Profilen nur Sinn, wenn solche Profile auch tatsächlich zur Grundlage individualisierter Förderung im Schulalltag werden. Eine solche individuelle Förderung findet in Schulen jedoch schnell Grenzen: Sie ist aufwändig und steht dem klassischen Verständnis von Schule als Form industrialisierten Lernens entgegen: In Schulen werden Lerngelegenheiten aus dem Alltag ausgelagert – und die damit verbundenen Dysfunktionalitäten in Kauf genommen – um ökonomisch Skaleneffekte realisieren zu können. Daher bietet es sich in schulischen Lernumwelten an, soweit immer möglich, einen besonderen Förderbedarf auch auf Ebene der gesamten Zielgruppe, also etwa einer Jahrgangsstufe und einzelner Gruppen zu befriedigen.

2.4 Schritt 4: Kompetenzentwicklung planen

Überfachliche Kompetenzen lassen sich in der Schule auf ganz verschiedenen Wegen fördern. Schon immer haben engagierte Lehrkräfte die Entwicklung der überfachlichen Kompetenzen unterstützt. Häufig erfolgt eine solche Förderung en passant, wenn sich für die Lehrkraft die Notwendigkeit bzw. der Bedarf und die Möglichkeit ergeben. Eine solche en passant-Förderung überfachlicher Kompetenzen bleibt eine vornehme Aufgabe jeder Lehrkraft.

Eine systematische Förderung überfachlicher Kompetenzen kann jedoch nicht bei der en passant-Förderung stehen bleiben. In schulischen Lernwelten lassen sich die verschiedenen Ansätze zur Förderung nach ihrem Verhältnis zum Fachunterricht und nach dem zugrundegelegten Förderprofil bzw. nach der Bezugsgruppe unterscheiden. Die Differenzierung nimmt dabei die Unterscheidung von direkter und indirekter Förderung aus der Diskussion um Lernstrategien auf (FRIEDRICH/ MANDL 1992, 29 ff.).

Tabelle 1: **Schulische Integration überfachlicher Kompetenzen.**

Bezugsgruppe	Zugrundegelegtes Förderprofil	Verhältnis zum Fachunterricht/Lernfeld		
		Fachunterricht bzw. Lernfeld	Eigenständiges Fach (neben Lernfeldern)	Außerhalb des gefächerten Unterrichts
Klasse	Generalisiertes Förderprofil	Förderatome	Förderpflichtfach	Förderinsel (Pflicht)
Gruppen	Gruppiertes Förderprofil	Förderatome (für einzelne Gruppen)	Förderpflichtfächer (pro Förderprofil)	Förderinsel (Wahl nach Profil)
Individuum	Individualisiertes Förderprofil	Förderatome (für Individuen)	Fach „Individuelle Förderung“	Individuelle Förderplanarbeit

Eine Variante der schulischen Integration soll hier „Förderatome“ genannt werden. Dabei werden relativ kleine Sequenzen zur Förderung überfachlicher Kompetenzen in den Fachunterricht integriert. Das wichtigste Hilfsmittel zur systematischen Integration solcher Förderatome in den Fachunterricht ist die Reihenplanung, zum Beispiel als Jahresplanung. Die in Schulen übliche Verteilungsplanung erfolgt mit Hilfe einer Tabelle, die in den Zeilen die Kalenderwochen und in den Spalten die Fächer bzw. die Lernfelder aufführt. Im einfachsten Fall wird diese traditionelle Planung ‚verlängert‘, d. h. es werden zusätzliche Spalten für die zu fördernden überfachlichen Kompetenzen vorgesehen. In den Zellen dieser Spalten stehen dann die Förderatome, die im jeweiligen Fachunterricht gefördert werden sollen. Allerdings ersetzt der Zelleneintrag keinen Eintrag in anderen Spalten. Förderatome können sich nach einem generalisierten Förderprofil richten, d. h. in der Klasse gleich sein. Sie können sich jedoch – im Wege einer Differenzierung – sich für die verschiedenen Gruppen in der Klasse oder die Individuen im Fachunterricht bzw. im Lernfeldunterricht unterscheiden.

Eine weitere Möglichkeit der Integration überfachlicher Kompetenzen ist die Einrichtung von Förderfächern. Fächer stellen „historisch gewordene, inhaltlich zugleich abgegrenzte als auch aufgrund bestimmter Zielsetzungen verknüpfte Aufgabenfelder institutionalisierter Lehre“ (BRACHT 1986, 425) dar. In diesem Sinne sind auch die Lernfelder Fächer, obwohl sie genau als Alternative zum ‚Fachunterricht‘ angetreten sind. Typisch an einer gefächerten Lehre ist im Gegensatz zu Inseln die regelmäßige, meist wöchentliche Verankerung im Kanon der Schule. So kann ein Fach, ein freiwilliger oder verpflichtender Kurs „Lernen lernen“ der Entwicklung von Lernkompetenzen an der Schule dienen. Derartige Fächer werden neben dem gängigen Fachunterricht eingerichtet, d. h. in der Verteilungsplanung wird eine neue Spalte für ein neues Fach eingeführt. Ein Beispiel ist das Fach „Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenz“ im Lehrplan (HAK 2004) der Handelsakademie in Österreich. Ein

weiteres Beispiel ist die individuelle Förderung im Berufseinstiegsjahr (BEJ) in Baden-Württemberg. Die Stundentafel im BEJ sieht im Umfang von zwei bis fünf Stunden das Fach „Individuelle Förderung“ vor (KM-BW 2008).

Eine dritte Variante des schulischen Umgangs mit überfachlichen Kompetenzen ist die Verankerung außerhalb des gefächerten Unterrichts als Förderinseln. Der Begriff der Förderinsel nimmt eine Figur von Dubs auf (DUBS 2011). Bei der Verankerung von Förderinseln werden in der Verteilungsplanung didaktische Zeitgefäße jenseits des Fachunterrichts vorgesehen, die der Entwicklung der anvisierten überfachlichen Kompetenzen dienen. So mag eine im Schuljahr vorgesehene Lernmethoden-Woche der Förderung der Lernkompetenz oder ein Outdoor-Event der Entwicklung der Sozial- und Selbstkompetenz dienen. Der Fachunterricht wird durch Förderinseln unterbrochen. Eine solche Förderinsel kann sich verpflichtend an die gesamte Klasse richten. Alternativ kann die Konstruktion von Förderinseln eine pädagogische Antwort auf die unterschiedlichen Profile der Gruppen in der Klasse sein. Für eine Gruppe mag beispielsweise ein Angebot im Zeitmanagement, für eine andere Gruppe ein Angebot im Präsentieren aufgrund des ermittelten Profils relevant sein. Im Extremfall kann auch das individuelle Förderprofil der Förderung außerhalb des gefächerten Unterrichts zugrundegelegt werden. Aus Gründen der Ökonomie bieten sich individualisierte Maßnahmen nur dann an, wenn den spezifischen Förderbedarfen nicht auf Klassen- oder Gruppenebene begegnet werden kann.

Häufig dürfte eine Verbindung mehrerer Integrationsmöglichkeiten relevant sein. In jedem Fall sollte auch die Förderung im Fachunterricht berücksichtigt werden. In Schulen kann sonst schnell der Eindruck aufkommen, die ‚normale‘ ‚Fach‘lehrkraft könne die Förderung überfachlicher Kompetenzen an ‚Experten‘, nämlich Lehrkräften in den Förderinseln und den Förderfächern, ‚delegieren‘.

2.5 Schritt 5: Kompetenz entwickeln

Im fünften Schritt werden die Kompetenzen entwickelt. Bei der Entwicklung der überfachlichen Kompetenzen der Lernenden dominieren in der Literatur regelmäßig die Methoden außerhalb des Fachunterrichts, also in Förderinseln und –fächern. So stehen beispielsweise bei der Entwicklung von Sozialkompetenz folgende Methoden im Vordergrund: Sozialkompetenz-Training (SEGRIN/ GIVERTZ 2003; BAUER 2007; EULER 2009) Methoden moralischer Bildung (BLATT 1975; LIND 2003, 79), Service Learning (WILBERS 2004, 2002; SLIWKA 2004) und Erlebnispädagogik (HECKMAIR/ MICHL 2008; MICHL 2009). Diese Methoden sind recht gut erforscht, hebeln aber oft den normalen Klassenunterricht aus und sind mithin nur schwer unter schulischen Normalbedingungen implementierbar. So stellt sich m. E. die Frage, wie solch intensive Förderansätze durch Methoden im Fachunterricht ergänzt werden können. Die Darstellung für alle hier erwähnten Kompetenzen würde den hier gegebenen Rahmen sprengen. Ich gehe daher exemplarisch auf die Förderung sprachlicher Kompetenz im Fachunterricht ein.

Eine umfassende sprachliche Förderung der Lerner im Fachunterricht müsste sich an allen vier bereits genannten Bereichen orientieren, d. h. das Sprechen, das Schreiben, das Hörverstehen und das Leseverstehen. Eine besondere Rolle spielt dabei das Schreiben und das Leseverstehen: Die „Bildungssprache“ (GOGOLON 2009) bzw. die „Berufsbildungssprache“ (KIMMELMANN 2010, 434 ff.) orientiert sich nämlich stark am Schriftsprachlichen. Diese Berufsbildungssprache, die etwa in Fachtexten und Lehrbüchern verwendet wird, weist sich durch eine Reihe von Eigentümlichkeiten gegenüber der Alltagssprache auf, ist aber gleichzeitig für den Bildungserfolg entscheidend. In der aktuellen Diskussion um den sprachsensiblen Fachunterricht wird daher ein besonderes Gewicht auf das Leseverstehen und das Schreiben gelegt (KIMMELMANN 2010, 434 ff.), also auf den schriftsprachlichen Umgang.

Bezüglich der Förderung des Leseverstehens ist zunächst auf die 5-Gang-Lesetechnik hinzuweisen. Das Lernen mit Texten ist eine Situation, für die die aufgeführten Teilkompetenzen der Lernkompetenz präzisiert werden können. Grundlegend ist dabei ein Situationsmodell, das, wie in diesem Fall, ein Modell des Leseprozesses (BOOTH, COLOMB/ WILLIAMS 2003; METZGER 2000, 75 ff.; BURCHERT/ SOHR 2005; FELBINGER/ MIKULA 2005) ist. Zur 5-Gang-Methode siehe auch (ENDRESS 2008, 65 ff.; KLIPPERT 2004, 99). Die 5-Gang-Lesetechnik sieht den folgenden Ablauf vor: „Lesen vorbereiten“, „Text überfliegen“, „Abschnitt gründlich und kritisch lesen“, „Abschnitt zusammenfassen“ sowie „Text wiederholen und zusammenfassen“.

- Gang 1 (Lesen vorbereiten): Zu Beginn des Leseprozesses sollte sich der Lerner bewusst die Koordinaten der Situation vor Augen führen. Dazu gehören die Fragen, warum der Text, mit welchem Ergebnis, in welcher Zeit und wo gelesen wird. Dies verlangt eine Klärung des Leseziels, der Textart, des erwünschten Ergebnisses, eines – nicht zu groß gewählten – Zeitrahmens und der Bereitstellung des erforderlichen Arbeitsmaterials, beispielsweise zum Markieren von Texten (METZGER 2000, 83 f.).
- Gang 2 (Text überfliegen): Vor dem eigentlichen Lesen sollte der Text überflogen werden. In der angelsächsischen Literatur hat sich dazu der Begriff „speedy reading“ eingebürgert. Dabei soll der Leser die ‚Geographie‘ des Materials erfassen. Bei längeren Texten bzw. Textpassagen werden zunächst das Inhaltsverzeichnis und die Gliederung des Textes erfasst. Wenn vorhanden, werden Lernziele und Zusammenfassungen vor und nach dem Text gelesen, bei Textpassagen wird auf die Einbettung der Textpassage in den Gesamttext geachtet. Der Text wird durchgeblättert, um die Struktur zu erfassen. Ggf. werden einzelne Abschnitte angelesen. Weitere Hilfsmittel, die in wissenschaftlichen Werken genutzt werden können, wie ein Index, ein Klappentext oder eine Bibliographie, liegen in Schulbüchern nicht vor. Gelegentlich können Schriftschnitte, also fett oder kursiv, oder Textfarben weitere Hilfen auf der Suche nach der Struktur des Textes sein (BOOTH/ COLOMB/ WILLIAMS 2003, 106 f.).
- Gang 3 (Abschnitt gründlich und kritisch lesen): Im nächsten Schritt soll das durch das Überfliegen erworbene erste Textverständnis weiter ausgebaut werden. Im Gegensatz zum Überfliegen wird das Lesetempo gesenkt und es erfolgt eine kritische Auseinandersetzung mit dem Text. Der Text wird jetzt in Abschnitten bzw. in Etappen bearbeitet: Erst

wird der Text gelesen, dann wird gedanklich der Inhalt wiedergeben und zusammengefasst, ggf. wiederholt, und dann zur nächsten Etappe übergegangen. Das Lesen zielt auf ein Verständnis, d. h. der Lerner muss das eigene Lernen, hier: den Erfolg des Lesens bzw. die Anwendung der kognitiven Strategien beim Lesen, überwachen und regulativ in den Lernprozess eingreifen.

- Gang 4 (Abschnitt zusammenfassen): Die Notizen werden nicht direkt parallel zum Lesen angefertigt, sondern am Ende jeder Leseetappe. Am Rand des Buches werden, falls dies erlaubt ist (sonst in einer Mitschrift), die Hauptgedanken in Schlüssel- oder Stichwörtern, offene Fragen und eigene Anmerkungen angebracht. Dabei lohnt sich für häufige Leser die Arbeit mit einem persönlichen Notationssystem für Notizen, beispielsweise „!“ für „wichtig“, „?“ für „Frage“, „D“ für „Definition“, „Z“ für Zusammenfassung oder „B“ für Beispiel. Im Text werden parallel zu den Notizen am Ende einer Leseetappe Textteile – sparsam – markiert oder unterstrichen. Das Markieren ist übersichtlicher als das Unterstreichen und sollte sparsam verwendet werden, d. h. die Markierungen umfassen weniger als 10 % des Textes. Sie erfolgen mit maximal vier Farben (METZGER 2000, 87 f.). Notizen haben eine doppelte Funktion: Sie bilden einen externen Speicher und das Notizenmachen ist eine Gelegenheit, Lernkompetenz zu beanspruchen und zu trainieren. In der Literatur wird auch von der Produkt- und Prozessfunktion von Notizen gesprochen (STEINER 2006, 175).
- Gang 5 (Text wiederholen und zusammenfassen): Nachdem der ganze Text oder bei längeren Texten größere Textteile, zum Beispiel Kapitel, kritisch und gründlich etappenweise gelesen wurden, wird der Leseprozess abschließend nachbereitet. Dazu wird der gesamte Text unter Nutzung der angebrachten Hilfen erneut überflogen und in Gedanken oder entsprechend der Fragen beantwortet, insbesondere: „Worum geht es?“, „Was sind die Hauptgedanken?“, „Was ist offen, was habe ich nicht verstanden?“. Anschließend werden eventuell vorhandene Aufgaben und Übungen am Ende des Textes bearbeitet. Am Ende steht eine – kurze – eigene Zusammenfassung des Textes in textlicher Form oder in graphischer Form, zum Beispiel als concept map. Bei längeren Texten ist ein regelmäßiges Wiederholen der vorhergehenden Textpassagen notwendig (METZGER 2000, 88 f.).

Einzelne Gänge dieser Lesetechnik lassen sich als Förderatome im Fachunterricht integrieren. Die Gänge werden dann in der Verteilungsplanung über einen längeren Zeitraum verankert. Der Unterricht mit Förderatomen zur Entwicklung der sprachlichen Kompetenz ist ein „sprachsensibler Fachunterricht“ (LEISEN 2010). Sprachsensibler Fachunterricht geht jedoch darüber hinaus und bedeutet auch die Reflexion, welche dieser Kompetenzbereiche im Unterricht durch die eingesetzten Unterrichtsmethoden gefördert werden: Traditioneller Unterricht steht beispielsweise in der Gefahr, sich zu stark auf das Hörverstehen zu konzentrieren und zu wenig Raum für das Schreiben, das Leseverstehen und das Sprechen zu geben.

2.6 Schritt 6: Kompetenzerwerb evaluieren & dokumentieren

Der Förderung schließt sich die Evaluation des Lernerfolgs und ggf. die Dokumentation der Lernanstrengungen bzw. des Lernerfolgs an. Grundsätzlich stehen dabei alle Formen des

Assessments (STIGGINGS 2005) zur Verfügung. ERPENBECK wirft dabei die Frage auf, ob die Verfahren der Kompetenzmessung überhaupt – wie so oft als selbstverständlich vorausgesetzt – nach den klassischen Gütekriterien für Persönlichkeits- und Eignungstests beurteilt werden können (ERPENBECK 2009, 32). Das Handbuch Kompetenzmessung (ERPENBECK/ ROSENSTIEL 2003) gibt einen umfassenden Überblick über spezifische Verfahren. Dabei lassen sich eine Fülle von Verfahren (ERPENBECK 2009) unterscheiden, nämlich quantitative Messungen (Kompetenztests), qualitative Charakterisierungen (Kompetenzpass), vergleichende Beschreibungen (Kompetenzbiographie), simulative Abbildungen (Kompetenzsimulation) und beobachtende Erfassungen (Kompetenzsituation).

Die Dokumentation kann auf verschiedenen Wegen erfolgen (STRAUCH/ JÜTTEN/ MANIA 2009; ANNEN 2009). Eine erste Form der Dokumentation ist die Zertifizierung. Eine Zertifizierung ist eine Fremdbeurteilung der Person durch ein klar umrissenes Verfahren. Der Begriff „Zertifikat“ wird höchst unterschiedlich verwendet. Hier wird die Zertifizierung im Sinne der Norm DIN EN ISO/IEC 17024:2003 verstanden. Diese Norm erläutert die allgemeinen Anforderungen an Stellen, die Personen zertifizieren. Der Zertifizierungsprozess umfasst „alle Tätigkeiten, mit denen eine Zertifizierungsstelle nachweist, dass eine Person die festgelegten Kompetenzanforderungen erfüllt, eingeschlossen Antragstellung, Bewertung, Entscheidung über die Zertifizierung, Überwachung und Rezertifizierung sowie die Benutzung von Zertifikaten und Logos/Zeichen“ (DIN EN ISO/IEC 17024:2003, 3.3). Die europäische Norm formuliert u.a. grundlegende Anforderungen, Anforderungen bezüglich der organisatorischen Struktur, der Entwicklung und Aufrechterhaltung eines Zertifizierungsprogramms, des Managementsystems. Der Zertifizierung liegt eine Prüfung zugrunde. Prüfungen sind „typische Strategien der Informationssammlung und -verarbeitung für Entscheidungen über die Vergabe von Zertifikaten“ (REISSE 1999, 322). „Prüfungsverfahren sind die im Allgemeinen durch Rechtsnormen festgelegten Vorgehensweisen (das ‚Wie‘), mit denen bei Prüfungen Informationen über die Kompetenz der Prüfungsteilnehmer gewonnen und auf dieser Grundlage Zertifikate vergeben werden“ (REISSE 1999, 333). Insbesondere wenn es um die Vergabe von Zertifikaten ohne vorgängig formale Lernprozesse geht, also um die Ermittlung und Anerkennung von Kompetenzen, die informal oder nicht formal erworben wurden, wird dieser Schritt auch als „Validierung (von Kompetenzen)“ bezeichnet (CEDEFOP 2008).

Eine zweite Form der Dokumentation ist die Fremdbeurteilung ohne Zertifikat bzw. Zertifizierung mit anschließender Dokumentation. Der hohe Anspruch der erwähnten Norm DIN EN ISO/IEC 17024:2003 wird bei dieser Form der Fremdbeurteilung nicht erfüllt. So liegt hier beispielsweise kein rechtlich belastbares Evaluierungs-, Beschwerde- oder Rezertifizierungsverfahren vor. Die Dokumentation erfolgt häufig in Form einer Bescheinigung.

Eine dritte Form der Dokumentation ist die Selbstbeurteilung durch die Lerner selbst. Die Dokumentation kann vom Lerner frei oder nach einer spezifischen Struktur gestaltet werden, etwa beim Europäischen Bildungspass. Die Selbstbeurteilung kann von einem Dritten überprüft und gegengezeichnet werden, deklarative Methode, (CEDEFOP 2008, 24). Eine besondere Form der Selbstbeurteilung bzw. -dokumentation ist das Portfolio (CEDEFOP 2008, 24). Wird es elektronisch geführt, liegt ein „E-Portfolio“ vor (JAHN, TRAGER/ WILBERS

2010). Ein E-Portfolio ist eine „digitale Sammlung von »mit Geschick gemachten Arbeiten« (= lat. Artefakte) einer Person, die dadurch das Produkt (Lernergebnisse) und den Prozess (Lernpfad/Wachstum) ihrer Kompetenzentwicklung in einer bestimmten Zeitspanne und für bestimmte Zwecke dokumentieren und veranschaulichen möchte“ (HILZENSAUER 2005, 4). Die Arbeit mit E-Portfolios erfolgt nach dem Modell der Salzburg Research Group in fünf Schritten: 1. Klärung der Zielsetzung und Kontext für die digitale Portfolioarbeit, 2. sammeln, auswählen und verknüpfen von E-Portfolio-Artefakten mit Lernziel, 3. reflektieren und steuern des Lernprozesses, 4. präsentieren und weitergeben der E-Portfolio-Artefakte sowie 5. bewerten und evaluieren von Lernprozessen/Kompetenzaufbau (HILZENSAUER/ HORNING-PRÄHAUSER 2005, 4).

Die Dokumentation kann bei der Fremd- und Selbstbeurteilung nach einer vorgegebenen Struktur erfolgen. In der Praxis werden dazu Kompetenzpässe verwendet, die inzwischen in Betrieben in großer Vielfalt verwendet werden (KUCHER/ WEHINGER 2010).

3 Ausblick auf die Implementierung: Schrittweise Verankerung unterhalb der anaeroben Schwelle der Schule

Die Verankerung der Förderung überfachlicher Kompetenzen ist in der Schule eine ausgesprochen komplexe Schulentwicklungsaufgabe. Schulen haben – wie jede andere Institution – eine begrenzte Innovationsenergie. Mit ihr ist sorgsam und strategisch bedacht umzugehen und geizig zu haushalten. Bei einer Überforderung drohen Ermüdungseffekte oder nur schwer reparable Schäden in der Schule.

Das hier dargelegte Vorgehen lässt sich in mehreren Wellen anlegen: Im Regelfall dürften der Schule oder auch dem Verbund von Schulen die Ressourcen fehlen, das Prozessmodell für alle überfachlichen Kompetenzen durchzugehen. Daher sollten in einer ersten Welle im Sinne eines pick-low-hanging-fruits nur solche Kompetenzen berücksichtigt werden, die der Schule besonders wichtig erscheinen oder die Arbeiten auf eine Kompetenzdimension, beispielsweise die Lernkompetenz, begrenzt werden. Gerade die Begrenzung auf Lernkompetenzen bietet sich hier meiner Erfahrung nach an: Diese Dimension wird bei Lehrkräften vergleichsweise wenig kontrovers diskutiert, es liegen eine Reihe praktikabler Assessmentinstrumente vor und auch Schulungsmaterialien sind nicht zu rar. Wie bei einem Langstreckenläufer sollte die Schule bei dieser ersten Welle jedoch unterhalb ihrer anaeroben Schwelle bleiben und stattdessen mit einem langfristigen Ziel vor Augen belastungsgerecht weitgehende Visionen implementieren.

Literatur

ANNEN, S. (2009): Europäische versus nationale Verfahren der Kompetenzermittlung: Eine Beurteilung aus pädagogischer und ökonomischer Perspektive. In: MÜNK, D./ SEVERING, E. (Hrsg.): Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb. Status quo und Entwicklungsbedarf. Bielefeld, 205-220.

BAUER, M. (2007): Trainings sozialer Kompetenzen: Konzepte und Anwendungsgebiete. In: HINSCH, R./ PFINGSTEN, U./ HINSCH-PFINGSTEN (Hrsg.): Gruppentraining sozialer Kompetenzen GSK. Grundlagen, Durchführung, Anwendungsbeispiele. 5. Aufl., Weinheim, 73-89.

BLATT, M. M./ KOHLBERG, L. (1975): The Effects of Classroom Moral Discussion upon Children's Level of Moral Judgment. *Journal of Moral Education*, 4 (2), 129-161.

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung). (2006): Bausteine zur nachhaltigen Gestaltung einer individualisierten beruflichen Integrationsförderung junger Menschen: Ergebnisse der Entwicklungsplattform 3 "Individuelle Förderung". Bonn.

BOOTH, W. C./ COLOMB, G. G./ WILLIAMS, J. M. (2003): *The craft of research*. Chicago.

BRACHT, U. (1986): Fach - Fächerkanon. In: HALLER, H.-D/ HANISCH, T./ LENZEN, D. (Hrsg.): *Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts* (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Stuttgart. 419-426.

BÜHNER, M. (2010): *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (2. Aufl.). München.

BURCHERT, H./ SOHR, S. (2005): *Praxis des wissenschaftlichen Arbeitens: Eine anwendungsorientierte Einführung*. München.

CEDEFOP. (2008): *Validierung nicht-formalen und informellen Lernens in Europa*. Luxemburg.

DILGER, B./ SLOANE, P. F./ TIEMEYER, E. (Hrsg.) (2005): *Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern: Band 1: Konzepte, Positionen und Projekte im Bildungsgang Einzelhandel*. Paderborn.

DILGER, B./ SLOANE, P. F. E./ TEIMEYER, E. (Hrsg.) (2007): *Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern: Band 2: Konzepte und Module zur Lehrkräfteentwicklung*. Paderborn.

DUBS, R. (2011): Die Bedeutung der wirtschaftlichen Bildung in der Demokratie. In: LUDWIG, L./ LUCKAS, H./ HAMBURGER, F./ AUFENANGER, S. (Hrsg.): *Bildung in der Demokratie. Tendenzen - Diskurse – Praktiken*, Farmington Hills, Mich, 191-206.

ENDRES, W. (2008): *So macht Lernen Spaß: Praktische Lerntipps für Schülerinnen und Schüler* (21. Aufl.). Weinheim.

ERPENBECK, J. (2004a): Was bleibt?: Kompetenzmessung als Wirksamkeitsnachweis von E-Learning. In: HOHENSTEIN, A./ WILBERS, K. (Hrsg.): *Handbuch E-Learning*. 6, 7, 1-16.

ERPENBECK, J. (2004b): Was kommt?: Kompetenzentwicklung als Prüfstein von E-Learning. In: HOHENSTEIN, A/ WILBERS, K. (Hrsg.): *Handbuch E-Learning*. 6, 7, 1-21.

ERPENBECK, J. (2009): Kompetente Kompetenzerfassung in Beruf und Betrieb. In: MÜNK, D./ SEVERING, E. (Hrsg.): Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb. Status quo und Entwicklungsbedarf. Bielefeld, 17-44.

ERPENBECK, J./ ROSENSTIEL, L. (Hrsg.) (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart.

EULER, D. (Hrsg.) (2009): Sozialkompetenzen in der beruflichen Bildung: Didaktische Förderung und Prüfung. Bern.

FELBINGER, A./ MIKULA, R. (2005): Der Umgang mit Fachliteratur: Vom forschenden Lesen zur wissenschaftlichen Textproduktion. In STIGLER, H./ REICHER, H. (Hrsg.): Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Innsbruck, Wien, Bozen, 24-35.

FRIEDRICH, H. F./ MANDL, H. (1992): Lern- und Denkstrategien - ein Problemaufriß. In MANDL, H./ FRIEDRICH, H. F. (Hrsg.): Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. Göttingen, 3-54.

GOGOLIN, I. (2009): Über (sprachliche) Bildung zu Beruf: Sind bessere Berufsbildungschancen für junge Menschen mit Migrationshintergrund auch in Deutschland möglich? In: KIMMELMANN, N. (Hrsg.): Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Diversity als Herausforderung für Organisationen, Lehrkräfte und Auszubildende. Aachen.

HECKMAIR, B./ MICHL, W. (2008): Erleben und Lernen: Einführung in die Erlebnispädagogik (6. Aufl.). München.

HILZENSAUER, W./ HORNUNG-PRÄHAUSER, V. (2005): ePortfolio: Methode und Werkzeug für kompetenzbasiertes Lernen. Salzburg. Online: http://edumedia.salzburgresearch.at/images/stories/EduMedia/Studienzentrum/eportfolio_srfg.pdf (10-08-2011).

ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München). (2008): Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern der Berufsschule (segel-bs, Bayern): Abschlussbericht zum BLK-Modellversuch. München.

ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München). (2009a): Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern: Die fünf Prozesse der Bildungsgangarbeit zur Umsetzung des Konzepts selbstregulierten Lernens in Lernfeldern. München.

ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München). (2009b): Selbstreguliertes Lernen verändert die Schule: Anforderungen an die Führungsebene und das Kollegium für die Umsetzung selbstregulierten Lernens Erfahrungen und Postulate aus den Schulen. München.

JAHN, D./ TRAGER, B./ WILBERS, K. (2010): Einsatz von E-Portfolios bei der Qualifizierung pädagogischer Professionals in restriktiven Settings. In: Medienpädagogik (18), 1-21. Online: <http://www.medienpaed.com/18/jahn1005.pdf> (10-08-2011).

KIMMELMANN, N. (2010): Cultural Diversity als Herausforderung der beruflichen Bildung: Standards für die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Professionals als Bestandteil des Diversity Management. Aachen.

KLIPPERT, H. (2004): Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht. 14. Aufl., Weinheim.

KM-BW (Ministerium für Kultus Jugend und Sport Baden-Württemberg). (2008): Berufliche Schulen: Individuelle Förderung im Berufseinstiegsjahr: Handreichung. Stuttgart.

KOLMERER, H. (2010): Das Kompetenzmanagementsystem bei AXA Deutschland. In: HOHENSTEIN, A./ WILBERS, K. (Hrsg.): Handbuch E-Learning. Band 6.6.1. Köln1-2.

KREMER, H.-H./ FREHE, P. (2010): Individuelle Förderung - aber wie?: Einblicke in das Innovationsprojekt InLab. Wirtschaft und Erziehung, 62 (12), 395-398.

KUCHER, K./ WEHINGER, F. (2010): Kompetenzpässe: Überblick und Ansatzpunkte für ihren betrieblichen Einsatz. In: LOEBE, H./ SEVERING, E. (Hrsg.): Kompetenzpässe in der betrieblichen Praxis. Mitarbeiterkompetenzen sichtbar machen Bielefeld, 51-86.

LEINER, F./ GAUS, W./ HAUX, R./ KNAUP-GREGORI, P./ PFEIFER, K.-P. (2006): Medizinische Dokumentation: Grundlagen einer qualitätsgesicherten integrierten Krankenversorgung. 5. Aufl., Stuttgart.

LEISEN, J. (2010): Handbuch Sprachförderung im Fach: Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Bonn.

LIENERT, G. A./ RAATZ, U./ LIENERT-RAATZ (1998): Testaufbau und Testanalyse. 6. Aufl., Weinheim.

LIND, G. (2003): Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung. München.

METZGER, C. (2000): Wie lerne ich: WLI-Schule. 3. Aufl., Aarau.

METZGER, C. (2008a): Eine Anleitung zum erfolgreichen Lernen: Für Mittelschulen und Berufsschulen. 7. Aufl., Wie lerne ich? Aarau.

METZGER, C. (2008b): Wie lerne ich?: Lernstrategieninventar für Studentinnen und Studenten. 10. Aufl., Aarau.

MICHL, W. (2009): Erlebnispädagogik. München.

MUTZECK, W. (2007): Förderplanschemata und abschließende Bemerkungen. In: MUTZECK, W./ MELZER, C./ SANDER, A. (Hrsg.): Förderplanung. Grundlagen - Methoden - Alternativen Weinheim, 251-259.

NAGY, M./ WERNER, W. (2008): Job Center und Fallmanagement: Herzstücke der Arbeitsmarktreformen. In: EGGLE, F./ NAGY, M. (Hrsg.): Arbeitsmarktintegration. Grundsi- cherung - Fallmanagement - Zeitarbeit - Arbeitsvermittlung. 2. Aufl., Wiesbaden, 259-353.

REISSE, W. (1999): Prüfungs- und Berechtigungswesen. In: KAISER, F.-J./ PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn/Hamburg, 332-333.

SANDER, A. (2007): Zur Theorie und Praxis individueller Förderpläne für Kinder mit sonderpädagogischem Bedarf. In: MUTZECK, W./ MELZER, C./ SANDER, A. (Hrsg.): Förderplanung. Grundlagen - Methoden – Alternativen. Weinheim, 14-33.

SEGRIN, C./ GIVERTZ, M. (2003): Methods of Social Skills Training and Development. In: GREENE, J. O./ BURLESON, B. R. (Hrsg.): Handbook of communication and social interaction skills Mahwah. NJ, 135-176.

SENGE, P. M. (2008): Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart.

SLIWKA, A. (2004): Schulen als Quellen des Sozialkapitals einer Gesellschaft: Die Verbindung von "Service" und "Learning". In: WILBERS, K. (Hrsg.): Das Sozialkapital von Schulen. Die Bedeutung von Netzwerken, gemeinsamen Normen und Vertrauen für die Arbeit von und in Schulen Bielefeld, 91-108.

SLOANE, P. F. E. (2010): Prozessbezogene Bildungsgangarbeit in der kaufmännischen Bildung: Ein Designprojekt zur Sequenzierung. In: SEIFRIED, J./ WUTTKE, E./ NICKOLAUS, R./ SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Lehr-Lern-Forschung in der kaufmännischen Berufsbildung. Ergebnisse und Gestaltungsaufgaben. Beiheft 23 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart, 27-48.

STEINER, G. (2006): Lernen und Wissenserwerb. In: KRAPP, A./ WIDENMANN, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 5. Aufl., Weinheim 137-202.

STIGGINS, R. J. (2005): Student-Involved Assessment for Learning. 4. Aufl., Upper Saddle River.

STRAUCH, A./ JÜTTEN, S./ MANIA, E. (2009): Kompetenzerfassung in der Weiterbildung: Instrumente und Methoden situativ anwenden. Bielefeld.

TRAMM, T./ HOFMEISTER, W./ DERNER, M. (2009): EvaNet-EH: Evaluation des Innovationsnetzwerks Einzelhandel in Hamburg. Hamburg.

WIEST, B. (2010): Aufbau eines Kompetenzmanagements im Kundenservice. In: HOHENSTEIN, A./ WILBERS, K. (Hrsg.): Handbuch E-Learning. Bd. 6.7.2, Köln, 1-3.

WILBERS, K. (2004): Schule und Sozialkapital: Eine Übersicht über den erziehungswissenschaftlichen Diskurs zum Konzept Sozialkapital unter besonderer Berücksichtigung der Berufsbildung. In: WILBERS, K. (Hrsg.): Das Sozialkapital von Schulen. Die Bedeutung von Netzwerken, gemeinsamen Normen und Vertrauen für die Arbeit von und in Schulen. Bielefeld, 25-43.

ZOYKE, A. (2009): Aktuelles Stichwort: Individuelle Förderung. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik, 24 (47), 95-114.

ZOYKE, A. (2010): Qualitätskompass Individuelle Förderung: Grundidee und Leitlinien zur Gestaltung von Förder- und Entwicklungsprozessen. Paderborn.

Zitieren dieses Beitrages

WILBERS, K. (2011): Integration überfachlicher Kompetenzen in Lernfelder. In: *bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011*, Fachtagung 19, hrsg. v. KREMER, H.-H./ TRAMM, T., 1-18. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ft19/wilbers_ft19-ht2011.pdf (19-11-2011).

Der Autor:



Prof. Dr. KARL WILBERS

Universität Erlangen-Nürnberg, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung

Lange Gasse 20, 90403 Nürnberg

E-mail: karl.wilbers@wiso.uni-erlangen.de

Homepage: www.wirtschaftspaedagogik.de