

Christian MARTIN
(Universität Kassel)

**Kompetenzraster aus dem schweizerischen Institut
Beatenberg – eine Option für berufliche Schulen
in Deutschland?**

Online unter: **online seit 14.4.2008**

http://www.bwpat.de/ausgabe13/martin_bwpat13.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 13 | Dezember 2007

**Selbstorganisiertes Lernen
in der beruflichen Bildung**

Hrsg. von Karin Büchter und Tade Tramm
<http://www.bwpat.de> | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de



ABSTRACT (MARTIN 2008 in Ausgabe 13 von *bwp@*)

Online: www.bwpat.de/ausgabe13/martin_bwpat13.pdf

Der Name einer kleinen Internatsschule im Berner Oberland taucht zunehmend in den Diskussionen über die Gestaltung von selbst organisiertem Lernen auf: Institut Beatenberg. Der Direktor des Instituts, Andreas Müller, und seine Mitarbeiter sind gefragte Referenten auf Veranstaltungen über die Einführung einer Lehr-Lernkultur, die den Lernenden und seine Lernprozesse in den Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit stellt. Zudem finden ihre Publikationen zunehmendes Interesse im gesamten deutschsprachigen Raum. Ein Schlüsselinstrument wurde dabei zum Schlagwort: Kompetenzraster. Doch die stellen nur eines der Instrumente dar, die den ‚Wirkungskreislauf des Lernerfolgs‘ in Beatenberg stützen. Berufliche Schulen in Hessen und Hamburg haben im Rahmen von Modellprojekten mit der Erarbeitung von Kompetenzrastern nach den Vorbildern in Beatenberg begonnen und versprechen sich damit eine neue, auf selbst organisiertem Lernen aufbauende kompetenzorientierte berufliche Bildung.

In dem Beitrag werden die Arbeit mit Kompetenzrastern und den dahinter liegenden ‚Lernlandschaften‘ sowie der ‚Wirkungskreislauf den Lernerfolgs‘ in Beatenberg kompetenzorientiert dargestellt. Die Dimensionen Definition, Beschreibung, Ordnung, Erwerb, Messung und Anerkennung von Kompetenzen werden herausgearbeitet und die Möglichkeiten von Kompetenzrastern in der beruflichen Bildung kritisch gewürdigt. Der Beitrag ist entlang der genannten Dimensionen gegliedert.

Competence frameworks from the Swiss Beatenberg Institute – an option for vocational schools in Germany?

The name of a small boarding school in the Berner Oberland is cropping up with increasing frequency in the discussions regarding the design of self-organised learning – the Beatenberg Institute. The director of the institute, Andreas Müller, and his colleagues are in demand as speakers at conferences about the introduction of a culture of teaching and learning which places the learners and their learning processes at the centre of the pedagogical work. In addition, their publications are being met with increasing interest in the German-speaking countries. A key instrument has become a catchphrase – competence frameworks. However, these represent only one of the instruments which support the ‘Effective cycle of learning success’ in Beatenberg. Vocational schools in Hessen and Hamburg have begun pilot projects working on competence frameworks according to the models in Beatenberg, and are hoping this will lead to a new competence-oriented vocational education which builds upon self-organised learning.

This paper presents the work with competence frameworks and the ‘learning landscapes’ which lie behind them, as well as the ‘Effective cycle of learning success’. The dimensions of definition, description, order, acquisition, measuring and recognition of competences are examined and the possibilities for competence frameworks in vocational education are critically assessed. The paper is structured according to the above-mentioned dimensions.

Kompetenzraster aus dem schweizerischen Institut Beatenberg – eine Option für berufliche Schulen in Deutschland?

1 Einleitung

Kompetenzraster erfreuen sich zunehmender Aufmerksamkeit bei Lehrkräften, Schulleitungen, Bildungsverantwortlichen und Bildungsforschern. Fortbildungen zu Kompetenzrastern sind gut besucht und viele der Teilnehmenden sind begeistert und gerne bereit, sich mit ihrer Erstellung zu befassen.

Auch Lehrkräfte von Projektschulen des hessischen Modellprojekts ‚Selbstverantwortung Plus‘ (www.selbstverantwortungplus.de) haben sich entschlossen, in zwei entsprechenden Netzwerken arbeitsteilig Kompetenzraster für die zweijährige Berufsfachschule Elektrotechnik und Wirtschaft & Verwaltung zu entwickeln. Verortet sind diese Vorhaben im Handlungsfeld „Qualitätsentwicklung“ des Modellprojektes, dessen Ziel es ist im Bottom-up-Ansatz neue Modelle für Schule und Unterricht zu entwickeln. Man möchte damit das Ziel dieses Handlungsfeldes erreichen: „Der Unterricht ist geprägt durch Lehr- und Lernarrangements, die weitgehend selbst organisiertes und lebenslanges Lernen ermöglichen. Die verschiedenen Schülergruppen werden durch organisatorische und spezielle unterrichtliche Maßnahmen individuell gefördert.“ Als Vorbild dienen die im schweizerischen Institut Beatenberg (www.institut-beatenberg.ch) entwickelten Kompetenzraster, die ebenfalls die Vorlage für die ersten Kompetenzraster in der Berufsbildung am Kaufmännischen Berufsschulzentrum Zug (www.kbz-zug.ch/) darstellten. Damit haben berufliche Schulen in Hessen ihren Platz in einer Reihe von Bildungseinrichtungen eingenommen, die dem Beispiel der Pädagogen aus Beatenberg folgend versuchen, mit Hilfe von Kompetenzrastern Formen selbst organisierten Lernens einzuführen. Derartige Kompetenzraster kommen neben der Schule in Zug u. a. derzeit auch in weiteren Schulen in der Schweiz, in Südtirol (www.schule.suedtirol.it/blick/), an Gesamtschulen in Südhessen (www.eks-maintal.de) sowie an Beruflichen Schulen im Projekt SELKO in Hamburg (www.li-hamburg.de) zur Entwicklung und Erprobung.

Da stellt sich die Frage, was ist das für eine Schule in Beatenberg? Das Institut Beatenberg ist eine privat geführte Internatsschule mit ca. 65 Lernenden im Berner Oberland. Die Förderung des eigenständigen Lernens steht im Mittelpunkt der dortigen pädagogischen Arbeit. Anders als an den meisten Schulen wird notwendiges Basiswissen in Niveau- statt Jahrganggruppen vermittelt und durch eine intensive individuelle Betreuung mittels Coaching ergänzt. Die Lernprozesse, die Planung der Arbeit und eine aktive Gestaltung der Freizeit sind ebenfalls Gegenstand der pädagogischen Arbeit mit Kindern im Alter von 12 bis 17 Jahren.

Der Impuls für die Entwicklung von Kompetenzrastern in Beatenberg ging von dem europäischen Sprachenportfolio (ESP) aus. Von 1991 bis 2001 wurde vom Europarat dieses so-

nannte „Raster zur Selbstbeurteilung“ erarbeitet, das mittlerweile europaweit die Sprachkompetenzen für das Erlernen von mehr als 30 Sprachen transparent und einheitlich ordnen und damit standardisieren hilft. Der Direktor Andreas MÜLLER und seine pädagogischen Mitarbeiter in Beatenberg übernahmen die Raster für die Fremdsprachen Englisch und Französisch und passten jenes für Deutsch an Ihre Bedürfnisse an. (Das ESP ist für den Fremdspracherwerb konzipiert und wurde für den Unterricht in der Muttersprache adaptiert). Für die Fächer Mathematik, Geschichte, usw. wurden gemäß dieser Vorlagen eigene Kompetenzraster erstellt. Heute erfolgt die gesamte schulische Ausbildung anhand dieser Kompetenzraster in Beatenberg und sie sind zentrale Instrumente zur Steuerung individualisierter Lernprozesse. Kompetenzraster für sich genommen machen keine Aussage darüber, wie die dort standardisierten Kompetenzstufen erreicht werden sollen. An ihnen lässt sich nur ablesen, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler erworben haben, nicht aber wie sie dies taten. Das wird erst durch die dahinter liegenden Checklisten mit ihren Lernjobs, den sogenannten Lernlandschaften und insbesondere einer veränderten Rollenverteilung zwischen Lehrkräften und Lernenden sowie der daraus resultierenden Gestaltung des Lernens erkennbar. Die „Kompetenzraster verstehen sich als integrierte Arbeits-, Selbstführungs- und Evaluationsinstrumente“ (MÜLLER 2007a, 7). Sie sind nur ein Teil des „Wirkungskreises des Lernerfolges“ (vgl. MÜLLER 2007b) in dem die Kompetenzraster die Standards setzen, die durch Checklisten konkretisiert werden. Der Inhalt von jedem Rasterfeld wird durch Checklisten ausdifferenziert. In den Checklisten wird beschrieben, was unter den „Ich-kann-Formulierungen“ des Kompetenzrasters zu verstehen ist, was einer Operationalisierung der dort gesetzten Standards bzw. Ziele entspricht. Das Bearbeiten der Checklisten erfolgt durch sogenannte „Lernjobs“, die die kontinuierliche Zielorientierung der Lernprozesse durch die „schulischen Arrangements“ zieht (vgl. MÜLLER 2007b). In einem Wochenplan, dem „Layout“, werden den Angaben in den „Lernjobs“ entsprechend Zeitfenster reserviert, d. h. der Lernprozess selbst organisiert. Dieser teilt sich dann in eine Phase der entdeckenden Auseinandersetzung, die einzeln oder in Lernpartnerschaften erfolgt und eine zweite Phase, in der eine reflektierende Auseinandersetzung im Plenum oder mit der Lehrkraft durchgeführt wird. Dabei liegt das Gewicht auf der Evaluation der Lösungswege, um die Problemlösungskompetenz zu erhöhen. Anschließend wird „referenziert“: Durch Punkte, die auf die Kompetenzraster geklebt werden, wird der Lernnachweis festgehalten. Der Punkt hat eine Farbe und eine Nummer, die mit dem erbrachten Lernnachweis in der Erfolgsbilanz im „Layout“ korrespondiert. Durch das Referenzieren schließt sich der Wirkungskreis des Lernerfolgs.

Definition, Beschreibung, Ordnung, Erwerb, Messung und Anerkennung von Kompetenzen erfolgen während dieses hier kurz skizzierten Wirkungskreises des Lernerfolgs (vgl. Abb. 1) und werden im Folgenden näher beschrieben.

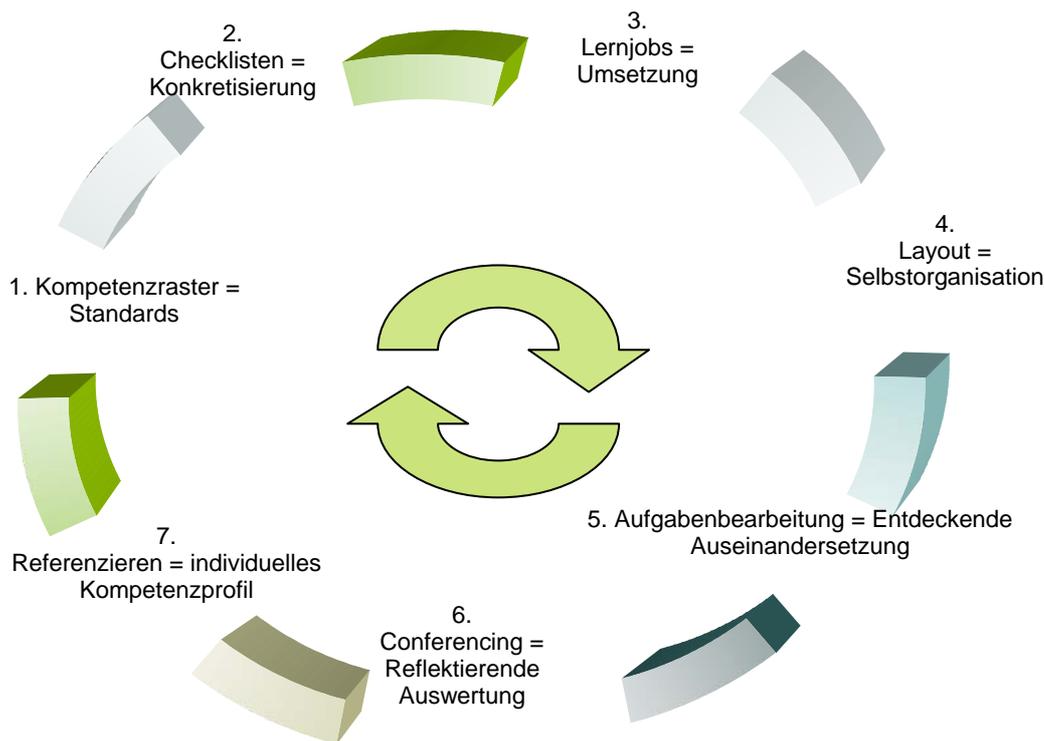


Abb. 1: Wirkungskreislauf des Lernerfolgs; eigene Darstellung nach MÜLLER (2007a, 2)

2 Kompetenzen definieren

Die Kompetenzraster für die Sprachen rühren weitgehend von den wissenschaftlich fundierten Einteilungen in den Sprachwissenschaften her. Die verwendeten Deskriptoren und Bereiche orientieren sich insbesondere an den Vorgaben von ALTE (Association of Language Testers in Europe), ein Verband von 31 Sprachprüfern (u. a. Goethe-Institut) für 26 Sprachen in Europa (www.alte.org). In den Kompetenzrastern der anderen Fächer folgte man den Inhaltsangaben von Lehrplänen und die basieren auf der Lernperspektive. Sie sind stark inhaltsorientiert und damit wissensorientiert, das heißt, man hat sich wohl weniger Gedanken über Kompetenzen gemacht. Der Kompetenzbegriff entspricht damit jenem aus der Lernperspektive, da die Kompetenzraster und das damit verbundene System von Checklisten, Lernjobs, Layouts, Portfolios usw. dem Ziel der pädagogischen Unterstützung von Lernenden bei ihrem Lernen unterstützt. Dennoch gibt es einen anforderungsbezogenen Kompetenzbegriff in Beatenberg: „Wer sich gegenüber selbst oder fremd gesetzten Anforderungen gewachsen, handlungsfähig und erfolgreich erlebt, fühlt sich kompetent und damit in der Lage, das eigene Leben zu entwerfen und zu gestalten. Basis bilden die Fähigkeiten, sich in der Welt zu orientieren, sich die Welt zu erschließen und erfolgreich zu handeln.“ (INSTITUT BEATENBERG, 2007a). Damit wird Kompetenz stark von den Erfahrungen und der damit einhergehenden Stärkung des Selbstbewusstseins und des Selbstvertrauens geprägt. Eine zentrale Rolle spielt hierbei die Selbstwirksamkeitserfahrung. MÜLLER definiert Selbstwirksamkeit als das Gegenteil von Ausgeliefertsein oder in Anlehnung an Bandura als

den Glauben an die eigenen Fähigkeiten (MÜLLER 2002). „Selbstwirksamkeit umschreibt die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenzen bewältigen zu können“ (ebd. 2002, 61). Selbstwirksamkeit ist damit auch ein Synonym für Lernerfolg. Sich den Erfolg selbst organisieren zu können, setzt Motivation und Volition für den Kompetenzerwerb frei. Die Belohnung in Form von Erfolg, der „Wohlbefinden“ und eine Steigerung des Selbstvertrauens auslöst, gilt als Anreiz für weitere Erfolge. Die erarbeiteten Kompetenzen bilden das Potenzial zur Bewältigung zukünftiger Anforderungen. „Kompetenz versteht sich als ein zielführendes Zusammenwirken von Fähigkeiten, das jemanden in die Lage versetzt, bestimmte Handlungen auszuführen“ (MÜLLER 2002, 82). Der Kompetenzbegriff ist somit ein am Potenzial orientierter Kompetenzbegriff. Letztendlich geht man aufgrund von vergangenen Erfolgen davon aus, dass man zukünftige Herausforderungen ebenfalls erfolgreich bewältigen wird.

3 Kompetenzen beschreiben

Die Kompetenzen sind als „Ich-kann-Formulierungen“ in dem Raster beschrieben und folgen damit dem Vorbild des ESP. Die Kompetenzbeschreibungen in den Rastern für die Fremdsprachen Englisch und Französisch entsprechen jenen des ESP. Die Kompetenzbeschreibungen des Kompetenzrasters Deutsch wurden z.T. vom ESP übernommen und – wo für nötig befunden – an die Anforderungen des muttersprachlichen Unterrichts angepasst. Damit wurden die wissenschaftlichen Ansprüchen genügenden Kompetenzbeschreibungen des ESP aufgegriffen: Ein Projekt des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (SNF) entwickelte von 1993 bis 1996 die Beispieldeskriptoren für den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (www.goethe.de/z/50/commeuro/b.htm).

Das Erstellen der anderen Kompetenzraster erfolgte von erfahrenen Lehrkräften, die sich an den Lehrplänen der Fächer orientierten. Die Fachlehrer haben auf Grund ihrer Erfahrungen im Wesentlichen inhaltsbasiert eine Rasterung der Lehrpläne vorgenommen. D. h. es wurde darauf geachtet, dass die notwendigen Inhalte, die für eine übergeordnete Kompetenz notwendig waren, in den darunter liegenden Kompetenzstufen enthalten sind. Dabei orientierte man sich an den aus Studium und Fortbildung bekannten Lernzieltaxonomien. Eine Handreichung zur Beschreibung von kompetenzorientierten Lernergebnissen gibt es in Beatenberg nicht. Ziel war auch weniger eine wissenschaftlichen Ansprüchen genügende Rasterung von Kompetenzen als vielmehr die Schaffung eines „Gemeinschaftswerks der Lehrpersonen, wenn möglich sogar unter aktiver Beteiligung der Lernenden“ (MÜLLER 2002, 84). Ein Vorgehen, das unter den in Beatenberg gegebenen Bedingungen einer kleinen, privaten Internatsschule in einem Bildungssystem mit Einheitsschule bis zum neunten Schuljahr, das keine Abschlussprüfung kennt, möglich ist.

Das Beispiel aus Beatenberg macht aber deutlich, dass Kompetenzraster durch Lehrkräfte erstellt werden können, wenn sie einige grundlegende Regeln befolgen. Lehrkräfte des sehr viel größeren Kaufmännischen Bildungszentrums in Zug (CH) mit mehr als 1.000 Schülerinnen und Schülern haben nach Beratung durch das Institut Beatenberg die Kriterien für gute

Kompetenzraster schriftlich zusammengestellt und danach ebenfalls eigene Kompetenzraster erarbeitet; mehr zu diesen Kriterien im folgenden Abschnitt.

4 Kompetenzen ordnen

Kompetenzraster sind Tabellen, in denen Kompetenzen kriterienorientiert, hierarchisch geordnet werden. In der Vertikalen sind die inhaltlichen Kriterien des Fachgebietes aufgelistet. Hier wird definiert, was erreicht werden soll. In der Horizontalen sind zu den Kriterien der Vertikalen jeweils vier bis sechs Niveaustufen definiert, die angeben, wie gut die Inhalte beherrscht werden sollen (MÜLLER 2002). Dabei sind die Kompetenzen der niedrigeren Niveaustufen in jenen der folgenden höheren Stufen immer enthalten, was ein lineares, chronologisches Abarbeiten intendiert. Die einzelnen Kompetenzraster stellen Lernergebnisse als Schritte auf dem Weg des Kompetenzerwerbs dar, wie sie aus der Lernperspektive betrachtet werden. Die grundsätzliche Einteilung der Niveaustufen (A1, A2, B1, B2, C1, C2) wurde vom ESP übernommen, teilweise wurde jedoch nur ein Abschnitt aus dem ESP für den Schulbereich weiter ausdifferenziert. Dabei gilt, dass die Stufe A elementare, die Stufe B selbstständige und die Stufe C kompetente Sprachverwendung beschreiben. Auf diese Weise ist eine unterschiedliche Praxis in der Ausgestaltung bei den Kompetenzrastern der verschiedenen Fächer zu beobachten. Einige Kompetenzraster stellen eine weitergehende Differenzierung von Niveaustufen im ESP dar und fügen sich so in dessen Systematik ein. Andere wurden über die genannten Niveaustufen hinweg für ein Fach im schulischen Bereich entwickelt, d. h. ihnen fehlt der Bezug zum Fach bzw. zu den sie begründenden Wissenschaften als Ganzen. Der Fokus liegt auf den im schulischen Abschnitt zu vermittelnden Kompetenzen.

Das kaufmännische Berufsschulzentrum in Zug hat ebenfalls Kriterien für gute Kompetenzraster erstellt, nach denen dort die Raster ausgestaltet wurden. Demnach sind gute Kompetenzraster vollständig, d. h. sie enthalten die offiziellen Lernziele. Die Kompetenzraster sind verständlich und selbsterklärend, d. h. man versteht ohne weitere Erklärungen, was die Kompetenzniveaus – zumindest in der auf dem derzeitigen Kompetenzniveau folgenden Stufe – inhaltlich bedeuten. Eine Überlappung des Pflichtstoffes wird erwartet, um die Individualisierung von Lernen für jene Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen, die mit geringeren Kenntnissen beginnen oder aber mehr als das Angedachte leisten können und wollen. Nur so kann der Lernfortschritt dieser Schülergruppen deutlich werden. Die Kompetenzniveaus in der Vertikalen sollen ein ähnliches Anspruchsniveau aufweisen. Die Stimmigkeit in der Horizontalen meint, dass niedrigere Kompetenzen in den höheren auch enthalten sind, dass sie quasi Vorstufen für den Erwerb der folgenden Kompetenzstufen darstellen. Jede Niveausteigerung – von einem Feld im Raster zum nächsten – bedarf üblicherweise eines ähnlichen Zeitaufwandes. Gute Kompetenzraster sollen nach den Vorstellungen in Zug auch auf Schlüsselkompetenzen verweisen und ihre Kompetenzen sollen – wenn sinnvoll – Formulierungen von Kompetenzen aus Rastern für andere Fächer aufnehmen. Da die Kompetenzraster laminiert als „ständige Begleiter“ der Schülerinnen und Schüler fungieren, soll ein Kompetenzraster nur eine, maximal zwei DIN-A4-Seiten umfassen.

	FAKTEN		ZUSAMMENHÄNGE		AKTIVE AUSEINANDERSETZUNG	
	A1	A2	B1	B2	C1	C2
BEGRIFFE UND PERSONEN	Ich kann die wichtigsten Tiere und Pflanzen benennen und beschreiben und weiss, wo sie vorkommen. Ich kann den Aufbau des Menschlichen Körpers grob erklären.	Ich kann einige naturwissenschaftliche, bahnbrechende Entdeckungen und Erfindungen nennen. Ich kenne einige bekannte Wissenschaftler.	Ich kann gebräuchliche Begriffe aus Chemie, Physik, Biologie erklären und deren Zusammenhänge aufzeichnen (z.B. Gravitation, Zellen, Optik, Atmung)	Ich kann bedeutende Erkenntnisse in der Science personell, geschichtlich und geographisch einordnen und darstellen.	Ich kann einschlägige Informationen aus verschiedenen Quellen auswählen, aufnehmen, klären, zusammenfassen und darstellen.	Ich kann fachspezifische Begriffe und Personen detailliert erklären, beschreiben und darstellen.
GESETZE	Ich kann grundlegende Physikalische Gesetze grob beschreiben.	Ich kann wichtige physikalische und chemische Gesetze erkennen, zuordnen und erklären.	Ich kann natürliche Phänomene deuten und erklären. (Was steckt dahinter?)	Ich kann eine Vielzahl von naturwissenschaftlichen Gesetzen und Phänomenen erkennen, zuordnen und in einen Zusammenhang bringen.	Ich kann wissenschaftliche Gesetzmässigkeiten experimentell nachvollziehen und beschreiben	Ich kann wissenschaftliche Gesetzmässigkeiten nachvollziehen und detailliert erklären, beschreiben und darstellen.
STOFFE	Ich kann einzelne Materialien (Holz, Stein, Glas, Plastik usw.) und deren wichtigsten Eigenschaften beschreiben.	Ich kann die wichtigsten Elemente und Verbindungen (z.B. H ₂ O, CO ₂) nennen und deren wichtigsten Eigenschaften beschreiben.	Ich kann Stoffe anhand ihrer physikalischen Eigenschaften (Schmelzpunkt, Siedepunkt, Dichte, Härte, el. Leitfähigkeit usw.) vergleichen.	Ich kann Stoffe anhand ihrer chemischen Eigenschaften (Brennbarkeit, Zusammensetzung, pH-Wert, usw.) vergleichen.	Ich kenne den Aufbau der Atome und die Zusammensetzung zu Molekülen. Ich kann organische von anorganischen Stoffen unterscheiden.	Ich kann den Aufbau der Stoffe erklären. Ich kann wichtige chemische Reaktionen (Oxidation, Säure-Basen-Reaktionen) durchführen und protokollieren.
VORGÄNGE	Ich kann grundlegende natürliche Vorgänge erkennen und erklären. (z.B. Wasserkreislauf, Nahrungsketten, Blutkreislauf usw.)	Ich kann die Funktion einfacher Maschinen erklären und aufzeichnen. Ich kann die wichtigsten Körperfunktionen des Menschen beschreiben.	Ich kann ökologische Zusammenhänge skizzieren und erläutern. Ich kenne die gängigsten Umweltprobleme und deren Ursachen und Auswirkungen.	Ich kann komplexe natürliche Vorgänge und Funktionsweisen erkennen und erklären. (z.B. Photosynthese, Zellteilung, Fortpflanzung, Ottomotor, Fäulnis)	Ich kann einschlägige Informationen über komplexe natürliche Vorgänge aufnehmen, zusammenfassen und in übersichtlicher Form darstellen.	Ich kann komplexe natürliche Vorgänge und Funktionsweisen detailliert erklären, beschreiben und darstellen oder in Experimenten nachvollziehen.

Abb. 2: :Kompetenzraster Science (BEATENBERG 2007)

5 Kompetenzen erwerben

Die Kompetenzraster dienen als Orientierungsrahmen für Lehrkräfte sowie für Schülerinnen und Schüler, die durch einen einheitlichen Sprachgebrauch Transparenz über Anforderungen, Erreichtes und Unterstützungsbedarf leisten. „Die Kompetenzraster verstehen sich als integrale Arbeits-, Selbstführungs- und Evaluationsinstrumente“ (MÜLLER 2002, 85). Damit übernehmen sie auch strukturierende, leitende Funktionen in den Lernprozessen und der formalen Unterrichtsorganisation, die sonst üblicherweise durch Lehrkräfte ohne Beteiligung bzw. Transparenz für die Schülerinnen und Schüler geleistet werden. Kompetenzraster ermöglichen die Abgabe der Verantwortung für die Gestaltung der Lernprozesse von den Lehrkräften an die Lernenden. Sie erhalten Instrumente und Materialien an die Hand, um ihre Lernprozesse zunehmend selbst steuern und im Wesentlichen selbst organisieren zu können. „Kompetenzraster stecken Entwicklungshorizonte ab (Horizont-Didaktik), in dem sie in differenzierter Weise den Weg beschreiben von einfachen Grundkenntnissen bis hin zu komplexen Fähigkeitsstufen“ (MÜLLER 2003b, 6).

Hier wird deutlich, dass Kompetenzraster nicht ohne weitere Instrumente und Materialien das postulierte Lernverständnis und der damit einhergehenden veränderten Verteilung von Aufgaben und Verantwortlichkeiten zwischen Lehrkräften und Lernenden gerecht werden können. MÜLLER bezeichnet die Kompetenzraster als „Adventskalender“: Das einzelne Feld im Raster ist quasi ein „Türchen“ hinter dem sich eine Checkliste befindet, die den Rasterinhalt weiter ausdifferenziert (vgl. MÜLLER 2003a). Zu den Checklisten gehören die Lernjobs, sie stellen schriftliche Lernaufgaben dar, bei der Lernende beim Bearbeiten – einzeln oder in Zusammenarbeit miteinander – Neues lernen, was sie von Anwendungs- Übungs- oder Transferaufgaben unterscheidet (ebd.). Checklisten und Lernjobs bilden die „Lernlandschaften“, die in Bezug zum strukturierten Fachunterricht (sogenannte Intensivtrainings) ausgewählt und im offenen Unterricht in den sogenannten Baustellen in den Lernteams einzeln oder zusammen von den Lernenden bearbeitet werden (Arbeitszusammenkünfte). Die Bearbeitung der Aufgaben wird von den Lernenden in den „Layouts“ selbst organisiert. Die Planung bezieht sich auf eine Woche und enthält eine „Erfolgsbilanz“, in der die Ergebnisse der bearbeiteten Aufgabenstellungen eingetragen werden. Die Ergebnisse können die Erstellung eines Dossiers oder einer Präsentation erfordern. Oft fallen die Ergebnisse jedoch überraschend gering aus, denn: „Im Zentrum steht die wache und eigenaktive Auseinandersetzung mit komplexen Aufgabenstellungen. Die Lösungen bestehen meist nur aus einzelnen Zahlen, Begriffen, kurzen Sätzen oder einfachen Grafiken. Denn die Ergebnisse sind lediglich Grundlage für die Phase des kooperativen Lernens in Arbeitszusammenkünften“ (MÜLLER 2003a, 11). Diese erste Phase des Lernens stellt die „entdeckende Auseinandersetzung der Lernenden mit den Lerngegenständen dar. Die zweite Phase des Lernens folgt im „Conferencing“. Am Wochenende, im Rahmen der Intensivtrainings, werden im Plenum oder mit der Lehrkraft die Ergebnisse und der Weg dorthin ausgewertet und besprochen. Voraussetzung für den Erfolg dieser Lernphase ist eine überschaubare Menge an Ergebnissen und Erfahrungen, die ausgetauscht werden müssen. Die Lehrkraft nimmt eine neue Rolle ein: „Nicht Wissensvermittlung ist gefragt, sondern in erster Linie

sind es moderative Fähigkeiten, die es möglich machen, das Potenzial und die Ressourcen der Lernenden allen Beteiligten zugänglich zu machen“ (MÜLLER, 2003a, 11). Die Lehrkraft als Moderator ermöglicht den Lernenden eine Erweiterung des individuellen Wissens und das Erlernen von Lernstrategien durch Reflexion der Herangehensweisen und der Lösungswege.

Der strukturierte Unterricht mit seinen Intensivtrainings entspricht Fachunterricht in den Hauptfächern Deutsch, Französisch, Englisch und Mathematik und wird von Fachlehrkräften durchgeführt. Die Lernenden sind dabei zu Niveaugruppen zusammengefasst, die an Aufgaben auf Basis des Lehrplanes arbeiten. In sogenannten „Fachateliers“ wird weitere individuelle fachliche Unterstützung durch Fachlehrkräfte angeboten. Der offene Unterricht erfolgt in den „Lernteam“, in denen die Schülerinnen und Schüler die Lernjobs einzeln oder mit Partnern, bezogen auf die Themen im Intensivtraining, bearbeiten. Die Zugehörigkeit zu einem „Lernteam“ ist unabhängig von Alter oder Leistungsniveau. Während dieser Form der Arbeit werden sie von Lehrkräften unterstützt, die jedoch nicht fachlich qualifiziert sein müssen, deren Unterstützung vornehmlich bei Lernschwierigkeiten und Verständnisproblemen in Form von Coaching ansetzt. Der dritte Unterrichtsbereich besteht in dem Wahlbereich, der in den Nachmittagsstunden in den Naturwissenschaften, Sport, Musik usw. in sogenannten „Aktivs“ angeboten wird. Die drei Unterrichtsbereiche machen jeweils ca. ein Drittel des Gesamtunterrichts aus. Das Alter spielt bei der Zuordnung zu keiner der Gruppen in den Unterrichtsbereichen eine Rolle, das heißt, eine traditionelle Klassenbildung erfolgt bewusst nicht.

Während die Unterrichtsorganisation und die Erstellung von Kompetenzrastern relativ einfach zu leisten sind, kann im Aufgabendesign die zentrale Herausforderung für die Realisierung einer neuen Lernkultur gesehen werden, die die Verantwortung für das Lernen bei den Schülerinnen und Schülern sieht. Den Lehrenden wird die Verantwortung für das Bereitstellen dieser Aufgaben zu teil, die das Potenzial haben müssen, Motivation und Volition für das schulische Lernen bei den Lernenden zu generieren, indem sie einen Sinnbezug zu deren Leben und Streben herstellen. Die Aufgabengestaltung ist auch in Beatenberg der Bereich, der auf Dauer bearbeitet werden wird, um wechselnden Schülergenerationen Rechnung zu tragen.

6 Kompetenzen messen und anerkennen

Zu Beginn des Schuljahres erfolgt ein Assessment durch den Kantonalen Lehrmittelverlag St. Gallen, eine unabhängige Stelle, die mit Ihren Produkten „Stellwerk“ (www.stellwerk-check.ch) einzelnen Lernenden und „Klassencockpit“ (www.klassencockpit.ch) ganzen Klassen und Schulen internetbasierte Evaluationsinstrumente zur Verfügung stellt (GASSER 2006). Die Ergebnisse dieser Assessments werden als gelbe Punkte, gewissermaßen als Startpunkte, in das entsprechende Kompetenzraster geklebt. Damit wird die Startlinie bzw. der Startpunkt gesetzt, an dem das weitere Lernen anschließt. Das bedeutet auch: bei dieser Art des Assessments spielt es keine Rolle mehr wo, wann und wie die ermittelten Kompetenzen erworben wurden. Während des Schuljahres werden die erbrachten Leistungen mit dem Kompetenzraster abgeglichen. Das nennt man in Beatenberg „Referenzieren“ und heißt: „Eine Leistung mit einem Referenzwert in Beziehung bringen. Referenzieren im Gespräch mit dem Lerncoach verbindet

darüber hinaus aber auch die Wertschätzung auf der Beziehungsebene mit der Auseinandersetzung auf der Sachebene.“ (MÜLLER 2004, 86). Beim Referenzieren werden Selbst- und Fremdeinschätzung ermittelt und sich ergebende Abweichungen thematisiert, was eine Auseinandersetzung über die eigenen Lernprozesse und deren Ergebnisse ermöglicht und dem Lernenden eine Orientierung an externen Standards im Kompetenzraster und externer Wahrnehmung durch Lerncoach und Mitschüler ermöglicht. Selten ist nur ein Feld in einem Kompetenzraster betroffen, häufig sind es sogar mehr als ein Kompetenzraster auf das referenziert werden kann. Es bieten sich außerdem Selbsttests und summative Tests zur Leistungsmessung an. Die Leistungspunkte auf dem Kompetenzraster korrespondieren mit den gelisteten Ergebnissen im Layout der Schülerinnen und Schüler über Farbe und Nummer. Die Ergebnisse werden in einem Portfolio gesammelt.

Das Referenzieren wird bewusst als ein Ausweg aus dem „Noten-Dilemma“ gesehen. Am Ende des Schuljahres oder beim Verlassen der Schule erhalten die Schülerinnen und Schüler zwar auf Wunsch hin auch Noten. In jedem Fall erhalten sie aber ein in Graustufen eingefärbtes Kompetenzraster, das ihre erreichten Kompetenzniveaus schattiert darstellt (dunkelgrau das erreichte Kompetenzniveau, hellgrau das teilweise erreichte Kompetenzniveau). Ergänzend gibt es ein schriftliches Zeugnis (Assessment) und man verfügt über Lernnachweise in einem Ordner, die je nach Bedarf und Anforderung explizit zu einem Bewerbungsportfolio zusammengestellt werden können. Diese Unterlagen können ergänzt werden durch berufsbezogene Eignungsabklärungen (Assessment) privater Anbieter wie Multicheck und Basic-Check (www.multicheck.ch, www.basis-check.ch), wie dies mittlerweile in der Schweiz ebenso weitverbreitet wie üblich ist (GASSER 2006).

Im Kaufmännischen Bildungszentrum in Zug arbeitet man ebenfalls mit Kompetenzrastern, die dem Beispiel Beatenbergs entsprechen. Dort geht man noch einen anderen Weg: Nach drei Halbjahren und am Ende der 3-jährigen Ausbildung nehmen die Schülerinnen und Schüler an offiziellen Prüfungen zum Erwerb von Fremdsprachenzertifikaten (z. B. Cambridge Certificate) teil. Das Testergebnis geht mit den kumulierten Noten in die Abschlussnote ein und kann als zusätzliches Zertifikat bei Bewerbungen eingereicht werden. Es bestehen Absprachen zwischen den Kantonen, wie die prozentualen Testergebnisse in Noten übersetzt werden, um die Vergleichbarkeit der Noten zu ermöglichen.

7 Fazit

Kompetenzraster sind der Versuch, Kompetenzen gewissenhaft zu erfassen und transparent für alle am Bildungsprozess Beteiligte und an seinen Ergebnissen Interessierte standardisiert darzustellen, wodurch die Vergleichbarkeit der Ergebnisse und eine Orientierung über das erreichte bzw. zu erreichende Kompetenzniveau in dem jeweiligen Raster ermöglicht wird.

Ihre Erfinder wollen eine neue Lernkultur, die sich an Erkenntnissen der modernen Hirnforschung und dem Konzept der Selbstwirksamkeit orientiert. Sie wollen Schülerinnen und Schülern Entfaltungsräume bieten, damit diese mit Hilfe von Standards und Verbindlichkeiten ihre jeweils optimale individuelle Basis für lebenslanges Lernen legen können. Das heißt,

wenn man in Beatenberg von Kompetenzrastern spricht, ist hierunter ein System von sich aufeinander beziehenden Kompetenzrastern und Lernlandschaften zu verstehen. Im Zusammenspiel mit einem unterrichtsorganisatorischen Modell, das sich durch einen großen offenen Unterrichtsbereich auszeichnet, wird eine Lehr-Lernkultur geschaffen, die sich als förderlich für die Vermittlung von Kompetenzen versteht. In dieser Lehr-Lernkultur liegt die Verantwortung für das Lernen bei den Lernenden. Die Lehrkräfte tragen dafür Sorge, dass durch individuelle Förderung und selbst organisiertes Lernen die Lernenden ihre selbstdefinierten Ziele erreichen können. Ziel ist es dabei nicht, Abschlüsse zu erreichen, sondern Anschlüsse zu schaffen.

In Hessen entspricht die Auseinandersetzung mit Kompetenzrastern dem Versuch, formalisierte Bildungsgänge mit letztendlich nicht formalisierbaren Lernprozessen von Individuen zu vereinen. Dem formalen System soll damit die Rechenschaftslegung gegenüber der Öffentlichkeit und den Anspruchsgruppen ermöglicht werden. Bei den Individuen sollen durch selbst organisiertes Lernen und individuelle Förderung die Grundlagen für lebenslanges Lernen ausgebaut werden, um ihnen damit die Gestaltung des eigenen Lebens nachhaltig zu ermöglichen. Es soll aber auch die Sicherung des Humankapitals als Produktionsfaktor der Volkswirtschaft im globalen Wettbewerb erhalten und gestärkt werden.

Das Nutzen von Vorgaben des ESP in den Sprachfächern ermöglicht eine Anpassung an den zunehmenden Integrationsdruck in Europa und verbindet schulische Ausbildung mit den als allgemein gültig vereinbarten Standards, wie sie außerhalb von Schule in der Aus- und Weiterbildung sowie der Arbeitswelt zunehmend gelten werden. Zudem greift man hier auf ein wissenschaftlich fundiertes Instrument zurück.

Inwieweit die in der Schweiz an nichtsprachlichen Fächern orientierten Kompetenzraster mit dem handlungsorientierten Lernen in Lernfeldern in der beruflichen Bildung in Deutschland zusammenpassen, wird ein Ergebnis der Arbeit der beteiligten Projektschulen darstellen. Interessant ist, dass man auch in Beatenberg begonnen hat, Kompetenzraster für Handlungsfelder zu entwickeln, die die bisherigen fachbezogenen Kompetenzraster zukünftig ersetzen sollen. Damit wird die Handlungsorientierung als didaktisches Prinzip von Unterricht auch in Beatenberg eingeführt werden, wie sie in den beruflichen Schulen in Deutschland bereits durch das Lernfeldkonzept gesetzt ist. Der Unterrichtsalltag wird dort, bereits weitgehend von Fächern losgelöst, von Aufgabenstellungen dominiert, die sich an Prozessen der Arbeits- und Geschäftswelt orientieren und die Durchführung von vollständigen beruflichen Handlungen erfordern.

Die demonstrierte Machbarkeit hinsichtlich der Erstellung von Kompetenzrastern durch Lehrkräfte in mehreren europäischen Ländern scheint den beteiligten hessischen Lehrkräften Mut zu machen, ebenfalls im Rahmen eines Pilotprojektes Kompetenzraster zu erstellen. Letztendlich können daraus aber nur Erkenntnisse für die Realisierbarkeit gewonnen werden und Empfehlungen im Sinne einer Politikberatung zur etwaigen breiten Einführung von wissenschaftlich fundierten Kompetenzrastern in der Beruflichen Bildung in Hessen resultieren. Kompetenzraster, die durch allgemein akzeptierte Standards – von allen schulischen und außerschulischen Anspruchsgruppen des Berufsbildungssystems – Sicherheit generieren können, müssen in

einem Wissenschaft, Praxis und Politik einbindenden Prozess erarbeitet und allgemein gültig gesetzt werden. Dann kann die Utopie, dass zu jedem Zeitpunkt Kompetenzen, unabhängig von Ort und Zeit des Erwerbs, für weitere, anschließende Bildungs-, Ausbildungs- und Karriereoptionen benannt werden können, wahr werden. Das Europäische Sprachenportfolio scheint gerade dabei zu sein, dieses für den Bereich der Sprachkompetenzen europaweit einzulösen.

Literatur

GASSER, E. (2006): ...und plötzlich führen alle Wege nach Pisa. Bildungsstandards oder Leuchttürme im Meer der Bildung? Bern.

INSTITUT BEATENBERG (2007a): Begriffe. Online:
http://www.institut-beatenberg.ch/2004/Materialien/Begriffe/Begriffe/begriffe_9.html
(10.12.2007).

INSTITUT BEATENBERG (2007b): Kompetenzraster 2007. Online:
http://www.lerndesign.ch/lernmaterialien/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=140&Itemid=27 (10-12-2007).

MÜLLER, A. (2002): Wenn nicht ich,...? und weitere unbequeme Fragen zum Lernen in Schule und Beruf. Bern.

MÜLLER, A. (2003a): Dem Wissen auf der Spur. Lernjobs – Teil eines Wirkungskreises. Online: http://www.learningfactory.ch/downloads/dateien/artikel_lernjobs.pdf (08-11-2007).

MÜLLER, A. (2003b): Jeder Schritt ein Fortschritt. „Referenzieren“ – Individuelle Kompetenzentwicklung. Online:
http://www.learningfactory.ch/downloads/dateien/artikel_referenzieren.pdf (10-12-2007).

MÜLLER, A. (2003c): Sich den Erfolg organisieren. Das „Layout“ fördert selbstwirksames Lernen. Online: http://www.learningfactory.ch/downloads/dateien/artikel_layout.pdf (10-12-2007).

MÜLLER, A. (2007a): Erfolg! Was sonst? Generierendes Lernen macht anschlussfähig oder Bausteine für Lerncoaching und eine neue Lernkultur. Bern.

MÜLLER, A. (2007b): Lernen steckt an. Bern.

Der Autor:



CHRISTIAN MARTIN

Institut für Berufsbildung, Universität Kassel

Heinrich-Plett-Str. 40, 34132 Kassel

E-mail: [c.martin \(at\) uni-kassel.de](mailto:c.martin@uni-kassel.de)

Homepage: <http://cms.uni-kassel.de/index.php?id=ibb>