



Bibliothek der Schulpraxis

Kompetenzorientierter Unterricht

VERLAG EUROPA-LEHRMITTEL · Nourney, Vollmer GmbH & Co. KG
Düsseldorf Straße 23 · 42781 Haan-Gruiten

Europa-Nr.: 21472

Autoren

Ralf Emmermann
Silke Fastenrath

Autorin und Autor

Silke Fastenrath, Studiendirektorin

Fachleiterin für Ökotrophologie und Leiterin eines Pädagogischen Seminars am Studienseminar Göttingen für das Lehramt an berufsbildenden Schulen.

Sie war von 2003 bis 2010 Fachberaterin der Landesschulbehörde Braunschweig.

Von 2005 bis 2012 hat sie berufsbildende Schulen im Qualitätsentwicklungsprozess als EFQM-Prozessberaterin beraten.

Ralf Emmermann, Studiendirektor

Ständiger Vertreter des Seminarleiters, Leiter eines Pädagogischen Seminars, Fachleiter für Wirtschaftswissenschaften sowie für Recht und öffentliche Verwaltung am Studienseminar Göttingen für das Lehramt an berufsbildenden Schulen.

Beide Autoren führen seit vielen Jahren Fortbildungen und Workshops zur Schul- und Unterrichtsentwicklung insbesondere zu den Themen: Didaktische Jahresplanung, Gestaltung des Unterrichts in Lernsituationen, Kompetenzorientierter Unterricht, Pädagogische Diagnose, Differenzieren und Individualisieren durch.

Sie engagieren sich in vielfältigen Projekten zur kompetenzorientierten Unterrichtsentwicklung sowohl auf Landesebene als auch auf Ebene der Schulen sowie in der Seminausbildung.

Dank

Danke an die Referendarinnen und Referendare sowie Kolleginnen und Kollegen, deren Materialien wir verwenden durften.

Danke vor allem an Sabine Wiegand, deren kritisch-konstruktiven Hinweise und Anmerkungen uns wieder sehr wichtig und hilfreich waren.

1. Auflage 2016

Druck 5 4 3 2 1

Alle Drucke der selben Auflage sind parallel einsetzbar, da bis auf die Behebung von Druckfehlern untereinander unverändert.

ISBN 978-3-8085-2147-2

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der gesetzlich geregelten Fälle muss vom Verlag schriftlich genehmigt werden.

© 2016 by Verlag Europa-Lehrmittel, Nourney, Vollmer GmbH & Co. KG, 42781 Haan-Gruiten

Umschlaggestaltung: Andreas Sonnhüter, 41372 Niederkrüchten

Satz: Doris Busch, 40477 Düsseldorf

Druck: Triltsch Print und digitale Medien GmbH, 97199 Ochsenfurt-Hohestadt

Vorwort

Die Personen

22 Schülerinnen und Schüler im 1. Ausbildungsjahr zum Kaufmann bzw. zur Kauffrau
Büromanagement

Klassenlehrerin Tanja Timmer, unterrichtet Lernfeld 1 und das Fach Deutsch

Rolf Reiter, unterrichtet die Lernfelder 3 und 4; Bildungsgangleiter Ausbildungsberuf
Büromanagement

Schulleiterin Sonja Sommer

Referendarin Svenja Müller und Referendar Sven Kaiser

Ort

Berufsbildende Schule in Neustadt und nähere Umgebung

Handlung

Kapitel 1: An der berufsbildenden Schule in Neustadt wird eine Befragung vorbereitet, in der die Schülerinnen und Schüler den Unterricht unter anderem unter dem Aspekt der Umsetzung eines kompetenzorientierten Unterrichts bewerten sollen. Hier treten viele Fragen auf. Die Lehrkräfte Rolf Reiter und Tanja Timmer vertreten unterschiedliche Positionen und Referendarin Svenja Müller fragt sich, was sich konkret ändert, wenn sie kompetenzorientierte Lehrpläne umsetzen (muss). Der Kompetenzbegriff wird anhand von Definitionen und Modellen betrachtet.

Kapitel 2: Schulleiterin Sonja Sommer sitzt in ihrem Büro und grübelt. Immer wieder fehlende Absprachen und nicht entwickelte Kompetenzen. Ist da die didaktische Jahresplanung eine Lösung, indem vom angestrebten Ziel her gedacht wird, den zu erreichenden Kompetenzen, und damit die Frage zu stellen ist, was die Schülerinnen und Schüler am Ende des Schuljahres, eines Ausbildungsjahres, ihrer Ausbildung können sollen?

Kapitel 3: Flora und Arzu sind mit dem Bus auf dem Weg zur Schule. Da erreicht sie die Nachricht: Heute Lernfeld 4 anstelle von Sport in den ersten beiden Stunden. Keine Option für die beiden und mit Ängsten verbunden.

Svenja Müller macht sich Gedanken, wie Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern kompetenzorientiert erfasst werden können. Hier gibt es kein Patentrezept, es werden Möglichkeiten aufgezeigt und Materialien angeboten, die im Unterricht erprobt werden können. Dabei wird zwischen Eingangs- und prozessbezogener Diagnose unterschieden, die von der Bewertung von Kompetenzen als Lernergebnisse abgegrenzt wird.

Kapitel 4: Svenja Müller überlegt, welche Schlussfolgerungen sich aus dem Vergleich von Eingangs- und intendierten Endkompetenzen ergeben. Individuelle Förderung ist wichtig und diese wird v. a. durch Binnendifferenzierung im Unterricht umgesetzt. Hier werden Möglichkeiten und konkrete Beispiele aufgezeigt, die sich an den Phasen der vollständigen Handlung lernfeldstrukturierten Unterrichts in Lernsituationen orientieren.

Kapitel 5: Sven Kaiser wird hin und wieder von Albträumen geplagt. Sein Prüfungsunterricht steht an. Diesen plant er im Zusammenhang der Lernsituation und konkretisiert Inhalte, Methoden und Medien entsprechend seiner Analyse der Lernausgangsla-

ge. Ein voller Erfolg, der Prüfungsunterricht. Doch die Planung der Unterrichtsstunde lässt sich nicht ohne weiteres auf die Parallelklasse übertragen.

Kapitel 6: Die erste Klassenarbeit in Lernfeld 4 steht an. Einige Schülerinnen sind im Krisenmodus, andere hingegen eher gelassen, schließlich ist diese Klassenarbeit nur ein Teil der Gesamtnote. Wichtig ist, dass die Grundsätze der Leistungsbewertung allen Beteiligten transparent sind und für die einzelnen Bewertungsteile Kriterien festgelegt werden.

Kapitel 7: Für 22 Auszubildende ist das erste Ausbildungsjahr nun fast vorüber. In einer anonymen Befragung geben sie Auskunft über entwickelte Kompetenzen. Kein Problem! In der Selbsteinschätzung von Kompetenzen sind die Lernenden inzwischen geübt, das haben sie schließlich im Schuljahr mit verschiedenen Tests und Selbstbewertungsbögen immer wieder vorgenommen, den eigenen Kompetenzerwerb dokumentiert, reflektiert und dabei Lernfortschritte festgestellt.

Es wird deutlich, dass die Gesamtverantwortung und Steuerung des Prozesses der Einführung kompetenzorientierten Unterrichts der Schulleitung obliegt. Die Umsetzung erfolgt in der Bildungsgang- bzw. Fachgruppe, die auch die Evaluation vornimmt. Teamarbeit wird gefordert und gefördert, dabei werden u. a. fachdidaktische und diagnostische Kompetenzen der Lehrkräfte weiterentwickelt.

Mal sehen, wie die Ergebnisse ausfallen ... und vor allem wie das zweite Ausbildungsjahr wird!

Ziel dieses Handbuches ist es, die Elemente kompetenzorientierten Unterrichts an berufsbildenden Schulen im Zusammenhang und Zusammenwirken aufzuzeigen, indem ausgehend von der didaktischen Jahresplanung Unterricht in Lernsituationen geplant wird. Die einzelne Unterrichtsstunde steht im Kontext der Lernsituation, die Inhalte, Methoden und Medien möglichst passgenau auf Kompetenzen der Lernenden abstimmt, dabei werden diagnostische Möglichkeiten und differenzierende Angebote bei der Planung und Durchführung einbezogen. Für alle Schritte des kompetenzorientierten Unterrichts werden praxisorientierte und erprobte Materialien zur Verfügung gestellt, die eine ziel- und kompetenzorientierte Umsetzung ermöglichen. Diese werden ausgehend von der Planung des Unterrichts für die Auszubildenden zur Kauffrau/zum Kaufmann Büromanagement im 1. Ausbildungsjahr an der BBS Neustadt konkretisiert, die wir immer wieder durch Beispiele aus anderen kaufmännischen Berufen oder weiteren Berufsfeldern erweitern.

Nach jedem Kapitel werden wesentliche Aspekte in Form einer PowerPoint Präsentation strukturiert zusammengefasst. Diese Folien können der schnellen Leserin bzw. dem schnellen Leser einen zügigen Überblick über die einzelnen Kapitel geben und sind vor allem durch Arbeitsaufträge für den Einsatz in Fortbildungen geeignet. Für alle Kapitel werden jeweils Materialien in der Toolbox angeboten und auf der CD zum Buch – ebenso wie die PowerPoint Folien – zur Verfügung gestellt und können an Schulen direkt eingesetzt werden. Die Toolbox ist jeweils mit einem Inhaltsverzeichnis im Deckblatt versehen, dieses gibt Überblick über einzusetzende Materialien, die situations- und berufsspezifisch angepasst werden müssen.

Inhaltsverzeichnis

1	Kompetenzen – Definitionen und Modelle	7
1.1	Handlungskompetenz als Leitziel	7
1.2	Kompetenzmodelle der beruflichen Bildung.....	8
1.2.1	Kompetenzmodell der Kultusministerkonferenz (KMK)	8
1.2.2	Kompetenzmodell des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR).....	10
1.3	Schlussfolgerungen	13
1.4	Konkretisierung überfachlicher Kompetenzen	14
	<i>Literatur</i>	17
	<i>Toolbox: Kompetenzen</i>	18
	<i>PowerPoint Präsentation: Kompetenzen – Definitionen und Modelle</i>	24
2	Didaktische Jahresplanung	35
2.1	Schritte der didaktischen Jahresplanung	35
2.2	Umsetzung einer didaktischen Jahresplanung.....	36
2.3	Variationen in der Umsetzung.....	49
	<i>Literatur</i>	51
	<i>Toolbox: Didaktische Jahresplanung</i>	53
	<i>PowerPoint Präsentation: Didaktische Jahresplanung</i>	67
3	Pädagogische Diagnose	74
3.1	Ziele der Kompetenzfeststellung	74
3.2	Eingangsd Diagnose.....	77
3.2.1	Schulische Basiskenntnisse	78
3.2.2	Berufsbezogene Kompetenzen	79
3.2.3	Eingangsd Diagnose am Beispiel der Klasse Büromanagement.....	80
3.2.4	Diagnoseergebnisse auswerten und kommunizieren.....	84
3.3	Prozessbezogene Diagnose	89
	<i>Literatur und Quellen</i>	93
	<i>Toolbox: Pädagogische Diagnose</i>	94
	<i>PowerPoint Präsentation: Pädagogische Diagnose</i>	119
4	Differenzieren und Individualisieren	137
4.1	Diagnose und was dann?.....	137
4.2	Individuell Fördern im Unterricht	138
4.3	Möglichkeiten der Binnendifferenzierung	140
4.4	Binnendifferenzierung orientiert an der vollständigen Handlung	140

<i>Literatur</i>	144
<i>Toolbox: Differenzieren und Individualisieren</i>	145
<i>PowerPoint Präsentation: Differenzieren und Individualisieren</i>	176
5 Die Unterrichtsstunde als Teil der Lernsituation	185
5.1 Planung der Unterrichtsstunde im Kontext der Lernsituation	185
5.1.1 Lernvoraussetzungen	186
5.1.2 Auswahl und Reduktion von Inhalten	187
5.1.3 Auswahl von Methoden und Medien	187
5.2 Lehrer-Schüler-Interaktion	192
<i>Literatur</i>	195
<i>Toolbox: Die Unterrichtsstunde als Teil der Lernsituation</i>	196
<i>PowerPoint Präsentation: Die Unterrichtsstunde als Teil der Lernsituation</i>	223
6 Leistungsbewertung	230
6.1 Anforderungen an die Leistungsbewertung	230
6.2 Instrumente der Leistungsbewertung	232
<i>Literatur</i>	240
<i>Toolbox: Leistungsbewertung</i>	241
<i>PowerPoint Präsentation: Leistungsbewertung</i>	256
7 Prozesssteuerung und Evaluation	264
7.1 Rolle der Schulleitung	264
7.2 Bedeutung für Schülerinnen und Schüler.....	266
7.3 Und wie sehen es die Lehrerinnen und Lehrer?	266
7.4 Evaluation	267
<i>Literatur</i>	270
<i>Toolbox: Prozesssteuerung und Evaluation</i>	271
<i>PowerPoint Präsentation: Prozesssteuerung und Evaluation</i>	282
Sachwortverzeichnis	289

1 Kompetenzen – Definitionen und Modelle

Die Lehrerinnen und Lehrer der berufsbildenden Schulen Neustadt führen heute einen Projekttag zur Unterrichtsentwicklung durch. Eine Arbeitsgruppe hat einen Vorschlag für eine Befragung vorbereitet, in der die Schülerinnen und Schüler den Unterricht unter anderem unter dem Aspekt der Umsetzung eines kompetenzorientierten Unterrichts bewerten sollen. Dazu wurden folgende Aussagen für einen Schülerbefragungsbogen entwickelt:

- Ich kann das Arbeitsziel (auch) bei einem komplexen Sachverhalt selbstständig erfassen und beschreiben.
- Ich kann mir auf vielfältige Weise Informationen beschaffen, sie miteinander vergleichen, sie gewichten und miteinander verbinden.
- Ich kann unterschiedliche Gespräche situationsangemessen führen.
- Ich kann Lerntechniken selbstständig anwenden.
- Ich kann selbstständig einen Zeit- und Arbeitsplan erstellen.
- Ich kann Präsentationen vorbereiten, durchführen und evaluieren.
- Ich kann die Zusammenarbeit mit anderen Gruppenmitgliedern suchen und mich aktiv in die Gruppenarbeit einbringen.

Im Team Büromanagement diskutieren Sie diese Aussagen kontrovers, insbesondere unter folgenden Fragestellungen:

- Gibt es eine Rangfolge der Kompetenzen: Zuerst Fachkompetenz und anschließend die über die fachlichen hinausgehenden, also überfachliche Kompetenzen?
- Gibt es ein einheitliches Kompetenzmodell, an dem wir uns orientieren können?
- Was ändert sich konkret, wenn wir kompetenzorientierte Curricula/Lehrpläne umsetzen (müssen)?

1.1 Handlungskompetenz als Leitziel

Seit Ende der 90er Jahre werden curriculare Vorgaben der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) für die berufliche Bildung nicht mehr fachwissenschaftlich sondern lernfeldstrukturiert formuliert. Diese orientieren sich an den Tätigkeitsfeldern eines Berufes und berücksichtigen den spezifischen Bildungsauftrag der Schule. Allen Rahmenlehrplänen und Rahmenrichtlinien gemeinsam ist die Forderung nach der Entwicklung von Handlungskompetenz. Denn in einer sich rasant entwickelnden globalisierten Welt genügt es nicht mehr, Fachwissen zu vermitteln, um Auszubildende darauf vorzubereiten, was Berufs- und Arbeitswelt sowie die Gesellschaft ihnen abverlangen werden, da eben diese zukünftigen Herausforderungen nicht mehr definiert werden können. In Zukunft werden Menschen völlig neue, unbekannte und unvorhersehbare Aufgabenstellungen und Situationen lösen müssen und darauf gilt es sie vorzubereiten, indem sie die Kompetenzen entwickeln, diese Herausforderungen erfolgreich zu meistern.

Der Begriff der Kompetenz ist nicht neu und wird durchaus kontrovers diskutiert. Die einen sehen darin ein Zauberwort, das die Bildung neu strukturiert; andere bewerten die Kompetenzorientierung als Modeerscheinung, proklamieren den Untergang bisheriger Bildungskonzepte und befürchten insbesondere den Verlust von Wissen.

Die Wissenschaften definieren den Kompetenzbegriff unterschiedlich und mit verschiedenen Modellen in variierenden Dimensionen. Grundlegend ist die Unterscheidung des Linguisten Noam Chomsky in Kompetenz als Tiefenstruktur des menschlichen Handelns, z. B. die Kenntnis des Sprechers/Hörers von seiner Sprache. Die Verwendung der Sprache, d. h. den Gebrauch der Sprache in einer aktuellen Situation, bezeichnet Chomsky als Performanz (Chomsky, 1988, S. 13). Die Performanz gilt als Indiz für Kompetenz und meint die sichtbare Oberflächenstruktur. Aufgrund vorhandener Kompetenzen zeigt der Mensch beobachtbare Handlungen oder eben auch nicht. Denn diese werden z. B. durch die Tagesform, geforderte Anforderungsprofile, besondere Ereignisse usw. beeinflusst. Das spricht dafür, Leistungsfeststellungen an mehreren Tagen, unter verschiedenen Anforderungsprofilen von verschiedenen Beurteilenden vornehmen zu lassen, um sich dem Kompetenzprofil des Auszubildenden anzunähern. Nicht gezeigte Performanz erlaubt also nicht den Rückschluss, dass keine Kompetenz vorliegt, denn der Mensch zeigt seine Kompetenzen nicht immer.

1.2 Kompetenzmodelle der beruflichen Bildung

Jahre bevor in der Allgemeinbildung – auch motiviert durch internationale Bildungsstudien – der Kompetenzbegriff populär wurde, fand dieser Eingang in der beruflichen Bildung. Diese wird seit den 70er Jahren u. a. durch die Kompetenzmodelle von Roth (1971) und Weinert (2001) maßgeblich geprägt. Der Pädagoge Heinrich Roth sieht als Bildungsziel die Entwicklung von Mündigkeit und differenziert die Dimensionen Selbst-, Sach-, Methoden- und Sozialkompetenz (Roth, 1971, S. 180). Der Zusammenhang zwischen der Bereitschaft und Handlungsfähigkeit prägt auch das Verständnis von Franz E. Weinert, der Kompetenz definiert als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert, 2001, S. 27 f.).

1.2.1 Kompetenzmodell der Kultusministerkonferenz (KMK)

Diese und weitere Modelle wurden von der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK) aufgenommen und auf deren Basis einheitliche Standards für alle Ausbildungsberufe in der Bundesrepublik Deutschland formuliert. Nach Definition der Kultusministerkonferenz ist das Ziel der Berufsschule die Entwicklung umfassender Handlungskompetenz, die verstanden wird „als die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (KMK, 2011, S. 15). Handlungskompetenz entfaltet sich in diesem Strukturmodell in den Kompetenzdimensionen Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz. Methodenkompetenz, kommunikative Kompetenz und Lernkompetenz sind dabei immanenter Bestandteil sowohl von Fach- als auch von Selbst- und Sozialkompetenz.

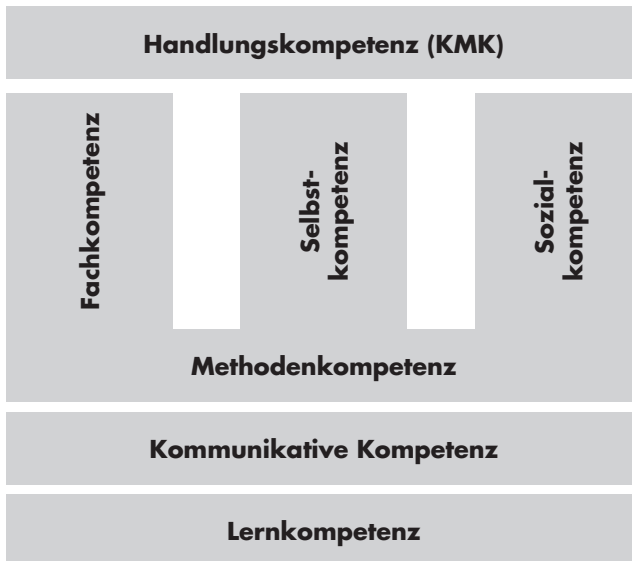


Abbildung 2: Kompetenzmodell der KMK (2011)

- **Fachkompetenz** wird hier verstanden, als „Bereitschaft und Fähigkeit, auf Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen“ (KMK, 2011, S. 15).
- **Selbstkompetenz** ist die „Bereitschaft und Fähigkeit, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln. Sie umfasst Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein. Zu ihr gehören insbesondere auch die Entwicklung durchdachter Wertevorstellungen und die selbstbestimmte Bindung an Werte“ (KMK, 2011, S. 15).
- **Sozialkompetenz** ist „die Bereitschaft und Fähigkeit, soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen und zu verstehen sowie sich mit anderen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen. Hierzu gehören insbesondere auch die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität“ (KMK, 2011, S. 15).

Die integrativ zu entwickelnden Kompetenzen werden folgendermaßen definiert:

- **Methodenkompetenz** als „Bereitschaft und Fähigkeit zu zielgerichtetem, planmäßigem Vorgehen bei der Bearbeitung von Aufgaben und Problemen (zum Beispiel bei der Planung der Arbeitsschritte)“ (KMK, 2011, S. 16),
- **Kommunikative Kompetenz** als „Bereitschaft und Fähigkeit, kommunikative Situationen zu verstehen und zu gestalten. Hierzu gehört es, eigene Absichten und Bedürfnisse sowie die der Partner wahrzunehmen, zu verstehen und darzustellen“ (KMK, 2011, S. 16) und
- **Lernkompetenz** als „Bereitschaft und Fähigkeit, Informationen über Sachverhalte und Zusammenhänge selbstständig und gemeinsam mit anderen zu verstehen, aus-

zuwerten und in gedankliche Strukturen einzuordnen. Zur Lernkompetenz gehört insbesondere auch die Fähigkeit und Bereitschaft, im Beruf und über den Beruf hinaus Lerntechniken und Lernstrategien zu entwickeln und diese für lebenslanges Lernen zu nutzen“ (KMK, 2011, S. 16).

Im Rahmen ihrer beruflichen bzw. schulischen Ausbildung sollen die Schülerinnen und Schüler befähigt werden, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben, aktuelle und zukünftige Herausforderungen zu meistern, d. h. Situationen bzw. Probleme in ihrem Aufforderungscharakter zu erkennen, zu lösen und die Problemlösung zu reflektieren; also: kompetent zu handeln. In Verbindung mit einem sich ändernden Bildungsverständnis und den weiterentwickelten Anforderungsprofilen der Berufe wurden und werden bundesweit die Rahmenlehrpläne in Lernfeldern strukturiert, die sich an beruflichen Aufgabenstellungen beziehungsweise Handlungsabläufen orientieren. Das Modell der KMK ist ein Kompetenzstrukturmodell, das Handlungskompetenz in sechs Kompetenzdimensionen differenziert. Die curricularen Vorgaben weisen zunehmend Ziele als Kompetenzen formuliert und Inhalte auf hohem Abstraktionsniveau aus, die jedoch nur teilweise im Zusammenhang aufeinander aufbauend sind, und beschränken sich dabei bislang zumeist auf die Darstellung der fachlichen Kompetenzen. Die weiteren, von der KMK intendierten Kompetenzdimensionen werden in den curricularen Vorgaben nur teilweise und auch nicht systematisch ausgewiesen. Doch es bedarf mehr als der fachlichen Kompetenzen, um berufliche bzw. gesellschaftliche Herausforderungen zu bewältigen. Fachliche Kompetenzen sind unabdingbar um z. B. Beratungsgespräche erfolgreich durchzuführen, kommunikative Kompetenzen spielen hier aber ebenso eine bedeutsame Rolle. Fehlen die Empathie, sich dem Gegenüber zu nähern, die Fähigkeit, adäquat Kontakt aufzunehmen und ein Gespräch zu gestalten, dann geht der potentielle Kunde trotz der fachlich kompetenten Beratung eventuell verloren. Dieses Beispiel lässt sich auf alle beruflichen Gesprächsanlässe übertragen.

1.2.2 Kompetenzmodell des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR)

Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) bietet sowohl ein Kompetenzstruktur- als auch ein Kompetenzentwicklungsmodell. Der Kompetenzbegriff, der im Zentrum des DQR steht, bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und persönliche Entwicklung zu nutzen. Kompetenz wird



in diesem Sinne als Handlungskompetenz verstanden. Dazu differenziert der DQR neben den fachlichen die personalen Kompetenzen. Der Bereich der Methodenkompetenz wird hierbei, ebenso wie im KMK-Modell, als Querschnittskompetenz betrachtet (DQR, 2011, S. 5).

Abbildung 3: Kompetenzmodell des DQR (2011)

- Fachkompetenz meint „Wissen und Fertigkeiten. Sie ist die Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgaben- und Problemstellungen selbstständig, fachlich angemessen, methodengeleitet zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen“ (DQR, 2011, S. 15). Wissen meint hierbei „die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Lern- oder Arbeitsbereich als Ergebnis von Lernen und Verstehen“ (DQR, 2011, S. 18). Unter Fertigkeiten werden im DQR die „Fähigkeit, Wissen anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen“ (DQR, 2011, S. 15) verstanden.
- Personale Kompetenz umfasst Selbständigkeit und Sozialkompetenz und ist „die Fähigkeit und Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln, und das eigene Leben eigenverantwortlich im jeweiligen sozialen, kulturellen bzw. beruflichen Kontext zu gestalten“ (DQR, 2011, S. 16). Selbständigkeit ist die „Fähigkeit und Bereitschaft, eigenständig und verantwortlich zu handeln, eigenes und das Handeln anderer zu reflektieren und die eigene Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln“ (DQR, 2011, S. 17). Sozialkompetenz bezeichnet die „Fähigkeit und Bereitschaft, zielorientiert mit anderen zusammenzuarbeiten, ihre Interessen und soziale Situation zu erfassen, sich mit ihnen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verstehen sowie die Arbeits- und Lebenswelt mitzugestalten“ (DQR, 2011, S. 17).

Für die Beschreibung der Dimensionen wird auf verschiedene Subkategorien zurückgegriffen. Das sind beim Wissen Tiefe und Breite, bei den Fertigkeiten instrumentale Fertigkeiten, systemische Fertigkeiten und Beurteilungsfähigkeit, bei der Sozialkompetenz Team-/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation und bei der Selbständigkeit Eigenständigkeit, Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz. Methodenkompetenz wird auch hier als Querschnittskompetenz verstanden. Die Formulierungen folgen grundsätzlich dem **Inklusionsprinzip**. Das bedeutet, dass Merkmale, die bereits auf einer unteren Stufe beschrieben wurden, auf den folgenden höheren Stufen nicht erneut erwähnt werden, es sei denn, sie erfahren eine Steigerung.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbständigkeit
Tiefe und Breite	instrumentelle und systemische Fertigkeiten sowie Beurteilungsfähigkeit	Team-/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation	Eigenständigkeit, Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz

Abbildung 4: Kompetenzdimensionen des DQR (DQR 2013)

Der Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen detailliert und spezifiziert berufliche Qualifikationen entsprechend der acht Niveaustufen des EQR. Die Zuordnung der Niveaus des DQR zu den Niveaustufen des EQR erfolgte im Rahmen eines Referenzierungsprozesses. Im März 2011 einigte sich der Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen auf einen DQR-Entwurf, dem auch die Kultusministerkonferenz zustimmte und der im Dezember 2012 von der der EQF Advisory Group, dem beratenden Gremium auf europäischer Ebene, akzeptiert wurde.

Die Ausweisung des DQR-/EQR-Niveaus auf Qualifikationsbescheinigungen erfolgt ab 2014 schrittweise. Damit setzt Deutschland die Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens um, Zertifikate im Bildungsbereich mit einem klaren Verweis auf das zutreffende Niveau des

EQR zu versehen. Grundlage dazu ist die Unterzeichnung des gemeinsamen Beschlusses 2012 zum DQR der Ständigen Konferenz der Kultusminister, des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Wirtschaftsministerkonferenz und des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie. In der Anlage zum Gemeinsamen Beschluss sind die im Konsens zugeordneten beruflichen Qualifikationen in einer tabellarischen Übersicht dargestellt. Diese Liste wird regelmäßig aktualisiert. Der Vermerk zum Qualifikationsniveau nach dem DQR/EQR erfolgt verbindlich entsprechend der Beschlüsse der 215. und 218. Amtschefskonferenzen der Kultusministerkonferenz (12. September 2013 bzw. 08. Mai 2014) auf allen neu ausgestellten Qualifikationsbescheinigungen durch die jeweils zuständigen Stellen, z. B. Schulen und Kammern. Damit erlangt dieses Modell eine hohe Verbindlichkeit für berufsbildende Schulen.

Niveau	Beschreibung im DQR	Ausbildungen/Schulformen an beruflichen Schulen
1	Über Kompetenzen zur Erfüllung einfacher Anforderungen in einem überschaubar und stabil strukturierten Lern- und Arbeitsbereich verfügen. Die Erfüllung der Aufgaben erfolgt unter Anleitung.	Berufsausbildungsvorbereitung
2	Über Kompetenzen zur fachgerechten Erfüllung grundlegender Anforderungen in einem überschaubar und stabil strukturierten Lern- und Arbeitsbereich verfügen. Die Erfüllung der Aufgaben erfolgt weitgehend unter Anleitung.	
3	Über Kompetenzen zur selbständigen Erfüllung fachlicher Anforderungen in einem noch überschaubaren und zum Teil offen strukturierten Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsbereich verfügen.	Berufsfachschule (mittlerer Schulabschluss) Duale Berufsausbildung (2-jährig)
4	Über Kompetenzen zur selbständigen Planung und Bearbeitung fachlicher Aufgabenstellungen in einem umfassenden, sich verändernden Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsbereich verfügen.	Duale Berufsausbildung (3- und 3,5-jährig) Berufsqualifizierende Berufsfachschule (Assistentenberufe)
5	Über Kompetenzen zur selbständigen Planung und Bearbeitung umfassender fachlicher Aufgabenstellungen in einem komplexen, spezialisierten, sich verändernden Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.	IT-Spezialist Servicetechniker
6	Über Kompetenzen zur Bearbeitung von neuen komplexen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in einem wissenschaftlichen Fach oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Die Anforderungsstruktur ist durch häufige und unvorhersehbare Veränderungen gekennzeichnet.	ein- bzw. zweijährige Fachschule

Abbildung 5: Niveaustufen nach dem DQR

Es wird deutlich, dass vom einfachen, schrittweisen Ausführen von Anweisungen das eigenständige und zielorientierte Handeln in zunehmend komplexeren Zusammenhängen entwickelt wird bis hin zur selbstregulierten Gestaltung von Prozessen.

1.3 Schlussfolgerungen

- Ganzheitlicher Anspruch von Kompetenzen

Trotz unterschiedlicher Akzentuierung und Definition der Dimensionen der Modelle ist allen gemeinsam, dass Kompetenz einen ganzheitlichen Anspruch verfolgt und sich auf den Einzelnen bezieht. Kompetenz wird verstanden als Disposition für die Bewältigung von Anforderungen, sie umfasst neben Wissen und Fertigkeiten z. B. auch das Interesse, die Motivation und eine Werthaltung. Demnach sind Kompetenzen subjektorientiert, das heißt der Mensch entwickelt sie selber in Handlungsprozessen, indem er Wissen und Erfahrungen reflektiert und vertieft. Kompetenzen können demnach vom Lehrer nicht gelehrt werden, sondern werden vom Lernenden gelernt, indem dieser prüft und entscheidet, ob das Neue in bestehende Strukturen eingebunden wird oder eben auch nicht. Lernen bedeutet also, dass Kompetenzen kontinuierlich entwickelt werden, indem vorhandene Strukturen erweitert werden. Und dies geschieht eben nicht kurzfristig, Fachkompetenzen und v. a. personale Kompetenzen entwickeln sich langfristig eventuell auch erst über Monate und Jahre und verlangen die Vernetzung möglichst aller Kompetenzdimensionen im Unterricht sowie herausfordernde motivierende Lernangebote.

- Problem der Messbarkeit

Kompetenz, verstanden als inneres Potential des Menschen, kann nicht gemessen werden und zeigt sich allenfalls in situativ gezeigten Handlungen, der Performanz. Die Schwierigkeit der Messbarkeit beruht v. a. darauf, dass niemand genau sagen und nachweisen kann, wie Denken und Lernen abläuft. Diese Problematik konnte auch mit traditionellen inhaltsorientierten Bildungskonzepten nicht gelöst werden. Hier bietet der kompetenzorientierte Unterricht ansatzweise eine Lösung, indem Leistungsmessungen und Prüfungen in der beruflichen Bildung zunehmend kompetenzorientiert vorgenommen werden, indem nicht nur Wissen abgefragt wird, sondern z. B. ein Beratungsgespräch durchgeführt wird, in dem fachliche und kommunikative Kompetenzen abverlangt und auch bewertet werden, also Kompetenzen durch und im Handeln sichtbar werden.

- Problematik der Umsetzung

Lernfeld- und kompetenzorientierte Lehrpläne gibt es seit vielen Jahren, aber sie werden teilweise, in Ansätzen, mancherorts konsequent und vielerorts auch gar nicht umgesetzt. Die Umsetzung lernfeldorientierten Unterrichts scheitert oft. Warum eigentlich? Versuche der Erklärung: Die Anforderung, kompetenzorientierte, lernfeldstrukturierte curriculare Vorgaben umzusetzen, ist enorm. Letztlich ist diese Arbeit vom Bildungsgangteam bzw. den Fachgruppen an den Schulen zu leisten und damit von den Lehrkräften, die nun neben ihrer unterrichtlichen Tätigkeit didaktisch-konzeptionell tätig werden sollen. Dazu fehlt ihnen oftmals die Erfahrung, es mangelt an der Zeit und es fragt sich, was diese konzeptionelle Arbeit bringt, denn Schule funktioniert schließlich auch ohne diese strukturellen Überlegungen. Und dabei werden verschiedene Anforderungen an die Lehrkräfte gestellt: Lernfeldstrukturierung, Lernsituationen, kompetenzorientierte Pläne, Umsetzung der Bildungsstandards, Erarbeitung schulinterner Curricula, Berücksichtigung des DQR usw.. Zudem laufen zusätzlich weitere Veränderungsprozesse parallel an den beruflichen Schulen ab, z. B. Aufbau von Teamstrukturen, Implementierung von Evaluationsverfahren, Verfahren der kollegia-

len Hospitation, Methoden des kooperativen Lernens, Methodentraining nach Klippert oder nach SegeL (Selbstgesteuertes Lernen). Verständlich, dass angesichts dieser Veränderungs Zumutungen hier und da Skepsis entsteht.

Dieser Skepsis können wir nur begegnen, indem wir Strukturen anbieten und Möglichkeiten aufzeigen, wie eine kompetenz- und lernfeldorientierte Unterrichtsplanung zielführend vorgenommen werden kann. Wir bieten den Kolleginnen und Kollegen ein Gesamtkonzept an, das möglichst viele Aspekte kompetenzorientierten Unterrichts in Zusammenhang setzt und v. a. mit praxisnahen und erprobten Materialien ausgestattet ist.

1.4 Konkretisierung überfachlicher Kompetenzen

Für die berufliche Bildung sind das Kompetenzverständnis der KMK und des DQR verbindlich. Fachliches Wissen und Fertigkeiten werden von den curricularen Vorgaben (z. B. Rahmenlehrpläne, Rahmenrichtlinien, Bildungsstandards) für die Ausbildungsberufe und Schulformen fachspezifisch und zunehmend kompetenzorientiert dargestellt. Hinsichtlich der Entwicklung überfachlicher Kompetenzen, also die fachlichen ergänzenden Kompetenzen, sehen wir Handlungsbedarf. Die Entwicklung der über die fachlichen hinausgehenden Kompetenzen, z. B. Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz, verbleibt in den dargestellten Modellen abstrakt. Nach unserer Einschätzung wird die Entwicklung der überfachlichen Kompetenzen an den Schulen berücksichtigt, doch eher unsystematisch. Gruppenarbeiten werden eingesetzt, Lerntechniken werden eingeübt, es gibt Methodencurricula, dies alles sind wertvolle Bausteine. Doch häufig fehlt ein Gesamtkonstrukt, d. h. die Überlegung, über welche überfachlichen Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler am Ende eines Schuljahres, einer Schulform bzw. eines Ausbildungsganges verfügen sollen.

Vor allem motiviert dadurch, die Schulen in der Umsetzung kompetenzorientierter Pläne mit Materialien und Kompetenzformulierungen zu unterstützen, modifizieren wir die Kompetenzdimensionen der beruflichen Bildung in Fachkompetenz, die durch Wissen und Fertigkeiten gemäß der Rahmenlehrpläne bzw. Rahmenrichtlinien ausbildungsbezogen konkretisiert wird. Die über die fachlichen hinausgehenden Kompetenzen bezeichnen wir als überfachliche Kompetenzen, die wir in

- personale Kompetenzen und
- Lern- und Arbeitstechniken bündeln.

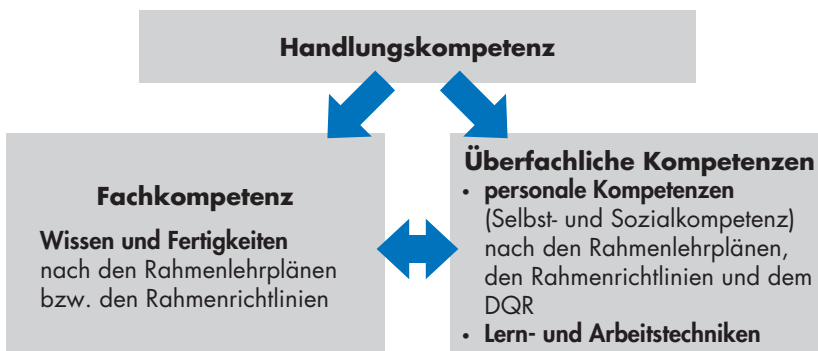


Abbildung 6: Definition von Handlungskompetenz in diesem Buch

Personale Kompetenzen gliedern wir in

- Kommunikation
- Teamfähigkeit
- Reflexion und
- Umgang mit Belastung/Stress.

Hier nehmen wir Bezug auf die Dimensionen Sozial-, Selbstkompetenz und kommunikative Kompetenz der KMK sowie Sozialkompetenz und Selbständigkeit des DQR. Im Sinne der Kompetenzentwicklung des DQR haben wir Kategorien gewählt, die in allen Niveaustufen bedeutsam sind und die v. a. aufeinander aufbauend in allen Niveaustufen formuliert werden können, um somit den Schulen Unterstützung durch konkrete Formulierung von Kompetenzen zu bieten (vgl. Toolbox). Weitere Aspekte v. a. der Selbstkompetenz und Selbständigkeit z. B. Zuverlässigkeit, Selbstvertrauen, Achtsamkeit können hier ergänzt werden.

Neben der Dimension der personalen Kompetenz bevorzugen wir anstelle des Begriffs der Methodenkompetenz die Bezeichnung Lern- und Arbeitstechnik, die unserer Meinung nach stärker zum Ausdruck bringt, dass es nicht darum geht, dass Schülerinnen und Schüler Methodenwissen haben, sondern Fähigkeiten im Sinne des problemlösenden Handelns entwickeln, dazu gehören z. B. die Fähigkeiten, Informationen zu beschaffen, zu strukturieren und darzustellen, Ergebnisse zu kontrollieren und zu bewerten und eigene Lernprozesse zu gestalten. Lern- und Arbeitstechniken beziehen sich auf die Dimensionen Methoden- und Lernkompetenz der KMK und des DQR.

Lern- und Arbeitstechniken werden hier kategorisiert durch

- Lerntechniken
- Sammeln und Auswerten von Information
- Arbeitsorganisation
- Präsentieren und
- EDV-Kenntnisse.

ZUSAMMENGEFASST

Kompetenzen – Definitionen und Modelle

- Es gibt verschiedene Kompetenzmodelle.
- Der Kompetenzbegriff intendiert einen ganzheitlichen Anspruch.
- Für die berufliche Bildung verbindlich sind die Modelle der KMK und des DQR.
- Es stellt sich die Frage nach der Umsetzung kompetenzorientierter Pläne.

ANREGUNGEN FÜR DIE LESERIN/DEN LESER

Situation 1

An der berufsbildenden Schule Neustadt soll eine Schülerbefragung durchgeführt werden, in der die Schülerinnen und Schüler den Unterricht unter anderem unter dem Aspekt der Umsetzung eines kompetenzorientierten Unterrichts bewerten sollen. Eine schulinterne Arbeitsgruppe hat dazu folgende Aussagen entwickelt:

- Ich kann das Arbeitsziel (auch) bei einem komplexen Sachverhalt selbstständig erfassen und beschreiben.
- Ich kann mir auf vielfältige Weise Informationen beschaffen, sie miteinander vergleichen, sie gewichten und miteinander verbinden.
- Ich kann unterschiedliche Gespräche situationsangemessen führen.
- Ich kann Lerntechniken selbstständig anwenden.
- Ich kann selbstständig einen Zeit- und Arbeitsplan erstellen.
- Ich kann Präsentationen vorbereiten, durchführen und evaluieren.
- Ich kann die Zusammenarbeit mit anderen Gruppenmitgliedern suchen und mich aktiv in die Gruppenarbeit einbringen.

Anregung zur Weiterarbeit

- a) Befragen Sie die Schülerinnen und Schüler in einer Klasse, in der Sie gerade unterrichten, zu den oben genannten Aussagen (geben Sie dafür eine Bewertungsskala vor).
- b) Nehmen Sie zeitgleich eine eigene Einschätzung vor.
- c) Vergleichen Sie die Ergebnisse.
- d) Benennen Sie Schussfolgerungen für Ihren Unterricht.

Situation 2

Im Lehrerzimmer der Berufsbildenden Schule Neustadt entwickelt sich eine Diskussion über kompetenzorientierten Unterricht:

Rolf Reiter behauptet: „Es gibt eine Rangfolge der Kompetenzen. Zuerst vermittele ich Fachkompetenzen und erst anschließend die über die fachlichen hinausgehenden, also überfachliche Kompetenzen“.

Tanja Timmer favorisiert ein einheitliches Kompetenzmodell, an dem sich alle orientieren können.

Svenja Müller fragt sich, was sich konkret ändert, wenn sie kompetenzorientierte Lehrpläne umsetzen (muss)?

Anregung zur Weiterarbeit

Setzen Sie sich kritisch mit diesen Thesen auseinander!

LITERATUR

Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (2011/2012/2013/2014).
www.dqr.de

Bundesinstitut für Berufsbildung (26. Juni 2014): Empfehlungen des Hauptausschusses des Bundesinstitutes für Berufsbildung (BiBB) zur Struktur und Gestaltung von Ausbildungsordnungen – Ausbildungsberufsbild, Ausbildungsrahmenplan. www.bibb.de

Chomsky, N. (1988): Aspekte der Syntax

Emmermann, R.; Fastenrath, S. (2014): Didaktische Jahresplanung

Emmermann, R.; Fastenrath S. (2014): Der Deutsche und der Europäische Qualifikationsrahmen – Eine Herausforderung für berufliche Schulen, In: Wirtschaft und Erziehung, Ausgabe 7, 66. Jahrgang S. 247-254

Lersch, R. (2007): Kompetenzfördernd unterrichten. 22 Schritte von der Theorie zur Praxis. In: PÄDAGOGIK Heft 12 / 2007, S. 36-43

Niedersächsisches Kultusministerium (3. Juli 2014): Umsetzung des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (DQR) in Niedersachsen

Roggatz, Ch. (2009): Kompetenzorientierung im Unterricht. In: Hamburg macht Schule 2/09, S. 12-15

Roth, H. (1971): Pädagogische Anthropologie. Band 2: Entwicklung und Erziehung

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2011): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. www.kmk.org

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2012): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR). Gemeinsamer Beschluss der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Wirtschaftsministerkonferenz und des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.11.2012). www.kmk.org

Steffens, U.; Höfer, D. (2011): Zentrale Befunde aus der Schul- und Unterrichtsforschung. Eine Bilanz aus über 50.000 Studien. In: Schulverwaltung, Ausgabe Hessen/Rheinland-Pfalz, 16, Heft 10, S. 267-271

Steffens, U.; Höfer, D. (2011): Was ist das Wichtigste beim Lernen? Die pädagogisch-konzeptionellen Grundlinien der Hattieschen Forschungsbilanz aus über 50.000 Studien. In: Schulverwaltung, Ausgabe Hessen/Rheinland-Pfalz, 16, Heft 11, S. 294-298

von der Groeben, A.; Schnack, J. (2009): Kompetenzorientiert, problemorientiert und so weiter. Das neue Lernen und seine Leitbegriffe. Einführung in die Serie. In: PÄDAGOGIK Heft 5/2009, S. 43

Weinert, Franz E. (2. Auflage 2002): Leistungsmessung in Schulen

Toolbox Kompetenzen

- Überfachliche Kompetenzen: Personale Kompetenzen Niveau 2-4
- Überfachliche Kompetenzen: Lern- und Arbeitstechniken Niveau 2-4
- Überfachliche Kompetenzen Niveau 5 und 6

Überfachliche Kompetenzen: Personale Kompetenzen Niveau 2-4

Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Die Schülerinnen und Schüler ...	Die Schülerinnen und Schüler ...	Die Schülerinnen und Schüler ...
<p>Personale Kompetenzen</p> <p><u>Kommunikation</u> formulieren Ich-Botschaften. hören aktiv zu. geben und nehmen Feedback. benennen Kommunikationsstörungen und entwickeln Handlungsalternativen. nehmen Kontakt zu Gesprächspartnern auf und führen Gespräche nach vorgegebener Struktur durch. begründen ihre Meinung. stimmen überzeugenden Argumenten zu.</p>	<p>Personale Kompetenzen</p> <p><u>Kommunikation</u> wenden Möglichkeiten der verbalen und nonverbalen Kommunikation an. kennen Gesprächstypen und -phasen. führen Gespräche sach- und zielorientiert. erkennen und lösen Konflikte. formulieren und begründen den eigenen Standpunkt.</p>	<p>Personale Kompetenzen</p> <p><u>Kommunikation</u> führen unterschiedliche Gespräche situationsangemessen. setzen sich diskursiv mit Meinungen auseinander. kennen Fragetechniken und wenden diese an. kennen Methoden des Konfliktmanagements und wenden diese an. kommunizieren auf der Metaebene.</p>
<p><u>Teamfähigkeit</u> bearbeiten Arbeitsaufträge in Einzelarbeit. bearbeiten Arbeitsaufträge in Partnerarbeit mit wechselnden Partnern. übernehmen Aufgaben in der Gruppe.</p>	<p><u>Teamfähigkeit</u> verteilen Aufgaben und Rollen in der Gruppe. arbeiten selbständig und zielorientiert in der Gruppe.</p>	<p><u>Teamfähigkeit</u> moderieren Gruppenprozesse.</p>
<p><u>Reflexion</u> benennen eigene Stärken und Verbesserungsbereiche. nehmen sich und andere wahr. überprüfen Ziele nach vorgegebenen Kriterien. reflektieren eigene und andere Arbeitsergebnisse nach vorgegebenen Kriterien. reflektieren ihr Verhalten im Umgang mit anderen Menschen nach vorgegebenen Kriterien.</p>	<p><u>Reflexion</u> setzen sich realistische Ziele und überprüfen diese. bewerten Pläne und revidieren diese ggf. reflektieren eigene und andere Arbeitsergebnisse. reflektieren ihr Verhalten im Umgang mit anderen Menschen situationsorientiert.</p>	<p><u>Reflexion</u> bewerten selbständig eigene und andere Arbeitsplanung und -ergebnisse. gehen flexibel mit Situationen um. reflektieren ihr eigenes und das Handeln anderer und finden Handlungsalternativen.</p>
<p><u>Umgang mit Belastung/Stress</u> führen Entspannungstechniken durch.</p>	<p><u>Umgang mit Belastung/Stress</u> erläutern Stressoren. kennen Entspannungstechniken und wenden diese an.</p>	<p><u>Umgang mit Belastung/Stress</u> wenden Methoden des Zeitmanagements an.</p>

Überfachliche Kompetenzen: Lern- und Arbeitstechniken Niveau 2-4

Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <p><u>Lerntechniken</u> identifizieren ihren Lerntyp. legen eine Lernkartei an und wiederholen Inhalte. erläutern optimale Lernbedingungen. bewerten ihren Lernerfolg und zeigen Handlungsalternativen auf.</p> <p><u>Sammeln von Informationen</u> sammeln Informationen unter einem Thema mit vorgegebenen Quellen.</p>	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <p><u>Lerntechniken</u> erläutern Lerntechniken und wählen geeignete für sich aus. reflektieren ihre Lerntechnik(en) und optimieren diese ggf.</p> <p><u>Sammeln von Informationen</u> finden Informationen zu einem Thema. wählen geeignete Quellen aus. führen Interview/Expertenbefragung durch.</p>	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <p><u>Lerntechniken</u> wenden selbstständig Lerntechniken an. übernehmen Verantwortung für das eigene Lernen.</p> <p><u>Sammeln von Informationen</u> verwalten Informationsquellen. zitieren fachgerecht. geben ausgewählte Quellen an. legen ein Quellenverzeichnis an. führen Umfragen durch.</p>
<p><u>Auswerten von Informationen</u> markieren Schlüsselwörter in einem Text. entnehmen Informationen aus vorgegebenen Quellen. fassen wesentliche Informationen nach Vorgabe zusammen. nehmen Informationen in vorgegebenen Strukturen auf.</p> <p><u>Arbeitsorganisation</u> kennen Regeln zum Führen von Arbeitsmappen. führen ihre Arbeitsmappen kriterienorientiert. erfüllen Arbeitsaufträge in der vorgegebenen Zeit. erstellen Zeit- und Arbeitspläne unter Anleitung. kontrollieren und bewerten Arbeits- und Zeitpläne. führen Arbeitsprotokolle.</p>	<p><u>Auswerten von Informationen</u> stellen Informationen strukturiert dar. geben Informationen zielgerichtet weiter. nehmen Informationen aus verschiedenen Quellen auf.</p>	<p><u>Auswerten von Informationen:</u> exzerpieren Informationen. strukturieren Informationen selbstständig. formulieren Zusammenhänge von Informationen. werten Umfragen aus.</p>
<p><u>Arbeitsorganisation</u> analysieren die Problemstellung anhand von Leitfragen. leiten aus der Problemstellung Ziele ab. entwickeln und bewerten Lösungswege. gliedern die Problemstellung in Teilaufgaben. legen Arbeitsschritte und Zeitplanung unter Anleitung fest. erfüllen Arbeitsaufträge in der geplanten Zeit.</p>	<p><u>Arbeitsorganisation</u> analysieren selbstständig eine Problemstellung. formulieren SMARTe Ziele. identifizieren Arbeitspakete. erstellen einen Arbeits- und Zeitplan. führen selbstständig die Aufgaben in der geplanten Zeit durch. dokumentieren den Arbeitsablauf und Arbeitsprozess.</p>	<p><u>Arbeitsorganisation</u> analysieren selbstständig eine Problemstellung. formulieren SMARTe Ziele. identifizieren Arbeitspakete. erstellen einen Arbeits- und Zeitplan. führen selbstständig die Aufgaben in der geplanten Zeit durch. dokumentieren den Arbeitsablauf und Arbeitsprozess.</p>