

# Bildungsstandards Ein Glossar

## Inhalt

|   |    |  |    |
|---|----|--|----|
| Abschlussarbeiten, Zentrale.....                                    | 3  | Kompetenzmodelle.....                    | 18 |
| Aufgabenbeispiele.....  | 3  | Kompetenzorientierung.....               | 19 |
| Aufgabenformate .....   | 3  | Kompetenzorientierter Unterricht .....   | 19 |
| Anforderungsbereiche .....  | 4  | Leistungserhebung .....                  | 20 |
| Bildungsplan .....  | 4  | Lernaufgaben.....                        | 21 |
| Bildungsberichterstattung.....                                      | 5  | Lernkonzept Individualisierung .....     | 21 |
| Bildungsmonitoring .....  | 6  | Lernumgebung.....                        | 22 |
| Bildungsstandards der KMK .....                                     | 6  | Medienbildung.....                       | 23 |
| Differenzierung.....  | 8  | Mindeststandards/Regelstandards .....    | 23 |
| Dimensionen .....   | 8  | Musteraufgaben .....                     | 23 |
| Domäne .....  | 9  | NEPS.....                                | 24 |
| EPA .....   | 9  | Niveaunkonkretisierung.....              | 24 |
| Gemeinsamer Europäischer<br>Referenzrahmen für Sprachen (GER) ..... | 9  | Operatoren .....                         | 24 |
| Handlungskompetenz im Bereich<br>der beruflichen Bildung.....       | 10 | Parallelarbeiten .....                   | 25 |
| IGLU/ PIRLS.....  | 10 | PISA.....                                | 25 |
| Inklusion .....   | 11 | Performanz .....                         | 26 |
| Kerncurriculum.....   | 11 | Portfolio .....                          | 26 |
| Kompetenzen .....   | 12 | Rahmenlehrplan (Berufliche Bildung)..... | 27 |
| Kompetenzbereiche .....   | 13 | Schulinternes Curriculum .....           | 28 |
| Kompetenzerwerb.....  | 14 | Standards .....                          | 28 |
| Kompetenzmessung .....  | 14 | Standards der Lehrerbildung .....        | 29 |
| Kompetenzstufen .....   | 15 | Tests.....                               | 29 |
| Kompetenzraster.....  | 16 | Testaufgaben / Test-Items.....           | 30 |
| Kompetenzentwicklungsmodelle .....                                  | 16 | TIMSS .....                              | 30 |
| Kompetenzentwicklung.....   | 18 | VERA (Vergleichsarbeiten).....           | 30 |
|   |    | Literatur .....                          | 31 |

## Impressum

Herausgeber: Landesinstitut für Schule  
Am Weidedamm 20  
28215 Bremen

Aktualisiert: August 2021  
Erstellt: Oktober 2013

## Abschlussarbeiten, Zentrale

In Bremen werden seit dem Schuljahr 2006/07 Abschlussprüfungen mit zentralen Elementen durchgeführt. Diese Abschlussarbeiten betreffen die schriftlichen Aufgaben:

- für die Erweiterte Berufsbildungsreife (Hauptschulabschluss) und die dieser gleichwertigen Abschlüsse in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch,
- für den Mittleren Schulabschluss (Realschulabschluss) und die dieser gleichwertigen Abschlüsse in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch
- für das Abitur in allen gymnasialen Oberstufen mit den Fächern Deutsch, Mathematik, Physik, Chemie, Biologie, Fremdsprachen, Geschichte u.a.
- in Beruflichen Schulen mit einer Fachhochschulreife, einer Zweijährigen Höheren Handelsschule oder einem Doppelqualifizierenden Bildungsgang zur Erlangung der Fachhochschulreife in Deutsch, Englisch, Mathematik und einem Beruflichen Fach (teils mit einheitlichen zentralen, teils mit berufsbezogenen dezentralen Elementen).
- in Beruflichen Schulen mit einer Berufsoberschule zur Erlangung der Fachgebundenen Hochschulreife in Deutsch, Englisch, Mathematik und einem Beruflichen Fach (teils mit einheitlichen zentralen, teils mit berufsbezogenen dezentralen Elementen).

Die mündlichen Prüfungen werden mit dezentral gestellten Aufgaben durchgeführt.

Mit der zentralen Aufgabenstellung werden folgende Ziele verfolgt:

- Einheitliche Standards für Unterricht und Abschlüsse der Bremer Schulen werden gesichert.
- Die in den einzelnen Schulen erbrachten Lernleistungen werden durch Evaluation der schulischen Arbeit vergleichbar. (Bewertungsmaßstab)
- Die Qualität des Unterrichts wird angehoben, die Fächer werden didaktisch weiterentwickelt.
- Die Qualität der schulischen Abschlussqualifikation und die Verbindlichkeit und Vergleichbarkeit der Unterrichts- und Prüfungsleistungen wird gesichert.

## Aufgabenbeispiele

Aufgabenbeispiele dienen der Orientierung, Vorbereitung oder Verwendung im Unterricht; sie illustrieren bzw. konkretisieren die fachlichen Anforderungen, die z.B. in den Bildungsplänen oder auch in internationalen oder nationalen Vergleichsstudien gestellt werden (vgl. Aufgabenpool des IQB Berlin). Sie umfassen kopierfähige, teilweise auch differenzierte Materialien und Arbeitsblätter für den Unterricht, sowie Erläuterungen zur Aufgabendurchführung und zur Aufgabenreflexion. Damit sollen sie die Lehrkräfte anregen und unterstützen, selbst Aufgaben zu entwickeln, die zur Entwicklung von Kompetenzen bei den Lernenden, aber auch bei den Lehrenden beitragen.

## Aufgabenformate

Ein Aufgabenformat definiert die Art und Weise der Aufgabenstellung und Aufgabenbearbeitung. Es gibt

- geschlossene Aufgaben,
- halboffene Aufgaben,
- offene Aufgaben.

Zu den geschlossenen Aufgaben gehören „multiple-choice-items“ (d.h. vorgegebene Auswahlantworten), richtig-falsch-Zuordnungen, Bild-Text-Zuordnungen etc. Die Unterrichtenden kennen die richtige Lösung, die Schüler:innen erhalten nur einzelne Lösungselemente.

Zu den halboffenen Aufgaben gehören Assoziationsaufgaben, Substitutionsaufgaben (z.B. Lückentexte), Ergänzungsaufgaben, Aufbau- oder Umbauaufgaben, Frage-Antwort Aufgaben. Die Unterrichtenden kennen die Lösung, nicht aber die Schüler:innen.

Zu den offenen Aufgaben gehören alle selbstständigen und produktiven Leistungen, die auf einen „Impuls“ antworten, z.B. kreative Texte, Aufsätze, Fermi-Aufgaben etc. Diese Aufgabenformate differenzieren nach „Outcome“. Offene Aufgaben sind nicht zu verwechseln mit „offenen Problemstellungen“ (ohne eindeutigen Zielzustand). Die Schüler:innen entwickeln eine Lösung bzw. ein Ergebnis. Die Unterrichtenden kennen nur das Endprodukt und nicht die Lösung im Vorherein.

## Anforderungsbereiche

Der Begriff „Anforderungsbereiche“ findet gegenwärtig in zwei Handlungsfeldern eine Anwendung: Im Bereich der Gestaltung von Prüfungsaufgaben im Rahmen der „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung“ (EPA) und in den KMK-Bildungsstandards für den Primarbereich und der Sekundarstufe I und II.<sup>1</sup>

### a) Abitur

Nach einer Vereinbarung der Kultusminister sollen die Prüfungsanforderungen im Abitur in allen Bundesländern vergleichbar sein. Als entscheidend für die Vergleichbarkeit der Anforderungen wird die Konstruktion der Prüfungsaufgaben angesehen. Diese sollen so abgefasst sein, dass sich die Leistungen der Prüflinge möglichst differenziert erfassen lassen.

Dazu werden drei Anforderungsbereiche unterschieden, denen Operatoren zugeordnet sind. Die drei Anforderungsbereiche sind

- Anforderungsbereich I: Reproduzieren,
- Anforderungsbereich II: Zusammenhänge herstellen;
- Anforderungsbereich III: Reflektieren und Beurteilen.

Operatoren sind Handlung initiierende Verben, die signalisieren, welche Tätigkeiten beim Bearbeiten von Aufgaben erwartet werden. In der Regel sind sie den einzelnen Anforderungsbereichen zugeordnet.

### b) KMK-Bildungsstandards

Im Kontext der Entwicklung von Bildungsstandards hat die KMK auf das im Abitur bewährte Konzept der Anforderungsbereiche zurückgegriffen: „Um die Komplexität und den Schwierigkeitsgrad von Aufgaben bestimmen zu können, sind die Standards zunächst in Anforderungsbereiche gegliedert. Anforderungsbereiche sind nicht zu verwechseln mit Kompetenzstufen. Derzeit liegen empirisch abgesicherte Kompetenzstufen kaum vor. Deshalb hat sich die Kultusministerkonferenz entschieden, die empirisch noch keineswegs abgesicherten Kompetenzstufen nicht voreilig ins Zentrum der Standardentwicklung zu stellen. Für Aussagen über die Angemessenheit, Qualität und Komplexität der Anforderungen, die mit den Aufgabenbeispielen verbunden sind, stellen die Anforderungsbereiche eine Orientierung dar, in der sich die Leistungen von Schüler:innen erfahrungsgemäß bewegen. Anforderungsbereiche resultieren somit nicht aus empirisch validierten Testverfahren, sondern aus der beruflichen Erfahrung von Lehrkräften und einschlägigen Aufgabenformaten aus bereits vorhandenen Testmaterialien.“

## Bildungsplan

Im Unterschied zu Lehrplänen, die angeben, was und wie „gelehrt“ werden soll, geben Bildungspläne an, was Schüler:innen an wichtigen Punkten ihrer Bildungslaufbahn können sollen, um als Person und Bürger in ihrer Zeit zu bestehen.

Bildungspläne sind kompetenzorientiert gestaltet; d.h. sie sind nicht mehr in erster Linie von den Inhalten her konzipiert, die der Lehrer bzw. die Lehrerin vermitteln soll, sondern sie formulieren, was die Schüler:innen am Ende einer bestimmten Jahrgangsstufe können und wissen sollen („vom Ergebnis her denken“). Es geht also nicht mehr darum, ob ein Lernstoff durchgenommen wurde („Wir sind schon auf S. 51 im Buch“), sondern ob die Schüler:innen die entsprechenden Kompetenzen tatsächlich erworben haben.

---

<sup>1</sup> [www.kmk.org/dokumentation-statistik/beschluesse-und-veroeffentlichungen/bildung-schule/allgemeine-bildung.html](http://www.kmk.org/dokumentation-statistik/beschluesse-und-veroeffentlichungen/bildung-schule/allgemeine-bildung.html)

Für die Primarstufe gibt es Lehrpläne in den Fächern Ästhetik, Deutsch, Englisch, Mathematik, Sachunterricht, Pädagogische Leitlinien und Herkunftssprache.

Für die Oberschule wurden Bildungspläne erlassen für die Fächer Deutsch, Englisch, Gesellschaft und Politik, Mathematik, Naturwissenschaften/Biologie/Chemie/Physik, Latein, Französisch und Spanisch, Kunst, Musik, Sport, Wirtschaft/Arbeit/Technik, Polnisch, Russisch, Türkisch sowie Philosophie.

Die Bildungspläne für die Qualifikationsphase der Sekundarstufe II orientieren sich an den Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur (EPA) der KMK. Sie sind ebenfalls eng verzahnt mit den Prüfungsaufgaben für das Zentralabitur in Bremen, das 2007 eingeführt wurde. Gegenwärtig befinden sich die Bildungspläne Mathematik und Naturwissenschaften der Sek II in der Überarbeitung.

Für die Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik ersetzen die neuen Bildungsstandards der KMK die vorhandenen EPA.

Alle Bildungspläne sind online verfügbar unter [www.lis.bremen.de/bildungsplaene](http://www.lis.bremen.de/bildungsplaene).

## Bildungsberichterstattung

Unter Bildungsberichterstattung versteht man „die kontinuierliche, datengestützte Information der Öffentlichkeit über Rahmenbedingungen, Ergebnisse und Erträge von Bildungsprozessen im Lebenslauf.“ Gemeinsam mit den Erkenntnissen aus nationalen und internationalen Schulleistungstudien liefert sie wichtige Hinweise für bildungspolitische Entscheidungen und ist somit ein wesentliches Element des Bildungsmonitorings.

Mit dem 2003 veröffentlichten und als ‚Vorläufer‘ bezeichneten „Bildungsbericht für Deutschland“ wurde der Grundstein für eine deutsche Bildungsberichterstattung gelegt. Er wurde im Auftrag der Kultusministerkonferenz (KMK) von einem Konsortium unter Federführung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) erstellt und konzentrierte sich auftragsgemäß und bedingt durch die Kürze der verfügbaren Zeit auf das allgemeinbildende Schulwesen.

2006 wurde der erste Bericht „Bildung in Deutschland“ veröffentlicht, der im Gegensatz zu seinem Vorgänger erstmals das gesamte deutsche Bildungswesen und das Lernen in allen Altersstufen in den Blick nimmt. Einen besonderen Akzent setzt er mit dem Schwerpunktthema Migration und betont damit die Bedeutung der Zuwanderung für das Bildungswesen. Er entstand ebenfalls unter der Federführung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) diesmal im gemeinsamen Auftrag der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF); in zweijährigem Turnus folgen weitere Bildungsberichte, zuletzt 2018 mit dem Schwerpunkt „Wirkungen und Erträge von Bildung“ und 2020 „Bildung in einer digitalisierten Welt“.<sup>2</sup>

Neben dieser bundesweiten Berichterstattung erstellen einige Ländern und Kommunen spezifisch auf die jeweiligen Bedürfnisse ausgelegte Länder- bzw. Kommunalberichte. (Bayern, Baden-Württemberg, Hamburg, Dortmund oder München).

Das Land Bremen hat seinen ersten Bildungsbericht „Bildung – Migration – Soziale Lage, voneinander und miteinander lernen“ 2012 veröffentlicht<sup>3</sup>.

Präsentiert werden im Bericht

- zentrale Kennzahlen zur Situation in der Stadtgemeinde Bremen und in Bremerhaven, damit diese anhand des Vergleichs miteinander und voneinander lernen können,
- Analysen für das Land Bremen im Vergleich zu anderen Bundesländern, insbesondere den beiden Stadtstaaten Hamburg und Berlin, um ggf. auch von ihnen lernen zu können, und
- Analysen zum gewählten Themenschwerpunkt mit besonderem Fokus auf die Übergänge vom Elementarbereich bis zur beruflichen Bildung.

<sup>2</sup> [www.bildungsbericht.de/de/nationaler-bildungsbericht](http://www.bildungsbericht.de/de/nationaler-bildungsbericht)

<sup>3</sup> [www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/Bildungsbericht\\_Bremen\\_2012\\_komplett.pdf](http://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/Bildungsbericht_Bremen_2012_komplett.pdf)

## Bildungsmonitoring

„Bildungsmonitoring ist die systematische und auf Dauer angelegte Beschaffung und Aufbereitung von Informationen über ein Bildungssystem und dessen Umfeld.“<sup>4</sup> Bildungsmonitoring stellt somit die regelmäßige Erfassung des Ist-Zustands eines Bildungswesens mittels objektiver Verfahren dar. Durch eher quantitative Messverfahren wird eine Erfolgsmessung auf Systemebene erwirkt und gibt datengestützt Auskunft über die Leistungsfähigkeit eines Bildungssystems. Bildungsmonitoring ist also gemäß seiner Zielsetzung breit angelegt, umfasst den komplexen Bereich der Bildungsberichterstattung ebenso wie die Überprüfung von Schulleistungen in nationalen und internationalen Vergleichsstudien und dient damit der Systemsteuerung.

Schulleistungsstudien zum Zwecke des Bildungsmonitorings (IGLU/ PISA) sind als Stichprobentests konzipiert.

Die Kultusministerkonferenz hat 2015 eine überarbeitete Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring<sup>5</sup> verabschiedet. Mit dieser setzt die Kultusministerkonferenz ihren Weg fort, auf der Grundlage abgesicherter Ergebnisse von Bildungsprozessen die Qualität des Bildungssystems auf allen Ebenen weiter zu erhöhen. Sie umfasst vier konzeptionell miteinander verbundene Bereiche:

- Teilnahme an internationalen Schulleistungsstudien
- Überprüfung und Umsetzung von Bildungsstandards für die Primarstufe, die Sekundarstufe I und die Allgemeine Hochschulreife
- Verfahren zur Qualitätssicherung auf Ebene der Schulen
- Bildungsberichterstattung

## Bildungsstandards der KMK

In der Folge der Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien hat die Kultusministerkonferenz (KMK) bundesweit geltende Bildungsstandards als wesentliches Steuerungselement zur „Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule“ eingeführt.

Die Bildungsstandards definieren normative Erwartungen an die Schule und stellen daher eine zentrale Form von curricularen Vorgaben dar. Sie fokussieren damit die Bildungsplanarbeit der Länder und sind Orientierungspunkte für Vergleichsarbeiten und Tests. In der Gesamtstrategie der KMK ist die Implementation der Bildungsstandards die innovative Weiterentwicklung des Bildungssystems in Deutschland.<sup>6</sup>

Sie steuern den Bildungsprozess von klar definierten Zielzuständen her. In Bremen werden in den Bildungsplänen Bildungsstandards als Kompetenzen beschrieben, die Schüler:innen am Ende von Doppeljahrgangsstufen erworben haben sollen. Die Kompetenzen legen die fachlichen Anforderungen fest; sie gliedern sich nach inhalts- und prozessbezogenen Anforderungen und bauen auf den in der Grundschule erworbenen Kompetenzen auf. Die Kompetenzen gliedern sich nach den Bereichen/Dimensionen des Faches.

Seit 2002 werden Bildungsstandards sukzessive von der Kultusministerkonferenz (KMK) für verschiedene Fächer und Abschlüsse entwickelt. Hierzu treffen sie, orientiert an allgemeinen Bildungszielen und jeweils bezogen auf die Kernbereiche der Einzelfächer (Domänen), Festlegungen, welche inhaltlichen und formalen Fähigkeiten Schüler:innen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen.

Sie sind als Regelstandards formuliert, d.h. sie beziehen sich auf das im Durchschnitt erwartete Niveau der Leistungen von Schüler:innen beim Übergang in die weiterführende Schule, beim Hauptschulabschluss bzw. beim Mittleren Schulabschluss 10.<sup>7</sup> Sie stellen eine Mischung aus Inhalts- und Outputstandards dar.

---

<sup>4</sup> Oelkers, J., Reusser, K.: Qualität entwickeln, Standards sichern, mit Differenz umgehen. BMBF 2008.

<sup>5</sup> [www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsmonitoring.html](http://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsmonitoring.html)

<sup>6</sup> Vgl.: [www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_06\\_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf) und [www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2009/2009\\_12\\_10-Konzeption-Bildungsstandards.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_12_10-Konzeption-Bildungsstandards.pdf)

<sup>7</sup> Siehe dazu: „Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz“, Dezember 2004; Argumentationspapier: [www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf)

Gute Bildungsstandards zeichnen sich nach Klieme<sup>8</sup> durch folgende Merkmale aus:

- Fachlichkeit u. Fokussierung (sie sind auf den Kern eines Faches – Domäne – bezogen)
- Kumulativität (sie sind geeignet, die zu einem bestimmten Zeitpunkt erreichten Kompetenzen zu beschreiben)
- Verbindlichkeit (sie definieren ein Mindestniveau)
- Differenzierung (sie weisen unterschiedliche Kompetenzstufen aus)
- Verständlichkeit (sie sind knapp und prägnant formuliert)
- Realisierbarkeit (sie sind in realistischer Zeit u. mit realistischem Aufwand zu erreichen)

Indem Bildungsstandards zugleich gesellschaftliche Kompetenzerwartungen an die Leistungen des Schulsystems formulieren, stellen sie Bausteine im Prozess der Qualitätsentwicklung von Schule im Allgemeinen und von Unterricht im Besonderen dar. In diesem Sinne orientieren sie Schulen auf gemeinsame und verbindliche Ziele bzw. bieten sie eine Basis für die Diagnostik und Bewertung von schulischen Leistungen. Sie sind darüber hinaus dazu geeignet, schulische Ergebnisse vergleich- und überprüfbar zu machen.

Damit kann die Qualitätsentwicklung in den Schulen aller Länder in der Bundesrepublik Deutschland an einem gemeinsam vereinbarten Maßstab, an abschlussbezogenen Bildungsstandards ausgerichtet werden.

Bildungsstandards ersetzen kein Konzept von Allgemeinbildung, sondern sie bereichern es an und ergänzen dieses. Sie legen somit ‚unabdingbare Grundlagen‘ für die Verwirklichung einer ‚zeitgemäßen Allgemeinbildung‘ im Sinne von Persönlichkeitsentwicklung und Weltorientierung.

Im Bereich der Medienpädagogik ist eine Besonderheit festzuhalten: Zwar enthalten die Bildungsstandards für die Fächer verschiedene Anforderungen bezogen auf die Medienbildung, sie bilden aber nur einen Teil des Spektrums ab, das für eine umfassende Medienkompetenz erforderlich ist.

Für die Umsetzung der Medienbildung ist es daher notwendig, eigene Standards für die Medienbildung zugrunde zu legen. Mit solchen Standards lässt sich verdeutlichen, welche Erwartungen an die Entwicklung der Medienkompetenz in verschiedenen Jahrgangsstufen bzw. Bildungsphasen gestellt werden. Zugleich können sie dazu dienen, den jeweiligen Entwicklungsstand zu überprüfen und ggf. Fördermaßnahmen einzuleiten. Auch lassen sich damit die Beiträge von Unterrichtseinheiten und schulischen Konzepten zur Medienbildung einschätzen.

Alle vorliegenden bundesweit geltenden Bildungsstandards sind auf der KMK-Website verfügbar unter: <https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards.html>

---

<sup>8</sup> Vgl. Klieme, E. u.a. ; Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. Hg. v. Bundesministerium für Bildung u. Forschung. Berlin 2003. S. 24f.

## Differenzierung

Als Differenzierung gelten alle zeitlich befristeten und unbefristeten Maßnahmen zur Aufteilung von Lerngruppen zur Anpassung von Lernangeboten und Leistungsforderungen an Lerntempo, Interessen und Leistungsfähigkeit der Lernenden.

Von der äußeren wird die innere Differenzierung unterschieden. Äußerlich differenziert wird u.a. nach Jahrgangsklassen, Schulformen, Schulprofilen bzw. Kursarten oder Sachprofilen. Es wird davon ausgegangen, dass in homogenen Gruppen (äußere Differenzierung) effektiver gelernt werden kann, in heterogenen Gruppen mit sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Interessen jedoch ein intensiveres soziales Lernen ermöglicht wird.

Formen der äußeren Differenzierung und der inneren Differenzierung sind bezogen auf die jeweilige Lerngruppe methodisch-didaktisch begründet.

- Es gibt wenigstens zwei Varianten innerer Differenzierung:
- Personale Differenzierung: Hier werden arbeitsfähige Teilgruppen zusammengestellt nach Leistungsstand bzw. Förderbedarf, Interessen, Lern- und Sozialverhalten oder nach Geschlecht, Sprache etc.
- Didaktische Differenzierung: Lerngruppen werden hinsichtlich gleicher oder differenzierter Zielsetzungen, Themen und Inhalten sowie methodischer Vorgehensweisen zusammengestellt.

Als Funktionen der inneren Differenzierung werden genannt:

- Die höhere Effizienz des Lernens für die einzelnen Lernenden.
- Die Verbreiterung der inhaltlichen Basis des Unterrichts (z.B. können Ergebnisse aus den einzelnen Lerngruppen im Plenum genutzt werden).
- Die Möglichkeit, den Lernenden fachlich Schwerpunkte zu bieten.
- Die Ermöglichung Sozialen Lernens.
- Die Möglichkeit für die Lehrenden, mit Heterogenität umgehen zu können<sup>9</sup>

## Dimensionen

Die Dimensionen eines Faches gliedern die Standards. Von Dimensionen wird gesprochen, weil es sich nicht um Themen von Unterrichtseinheiten handelt, sondern um eine Gliederung, die den „roten Faden“ hinter den einzelnen Standards deutlich machen soll. Gelegentlich wird auch von Kompetenzbereichen gesprochen. In ihrer Formulierung sind die Fächer unterschiedlich weit. Während die von der KMK bereits festgelegten Bildungsstandards von Domänen oder Kompetenzbereichen sprechen (s.u.), bleiben die anderen Fächer in der Standardsetzung trotz starker Anlehnung bei dem Begriff der Dimensionen:

### Latein

- Sprachkompetenz – Textkompetenz – Kulturkompetenz - Methodenkompetenz

### Geografie

- Fachwissen – Erkenntnisgewinnung durch Methoden – Räumliche Orientierung – Kommunikation – Beurteilung/Bewertung – Handlung

### Geschichte

- Sachkompetenz (Einordnen) – Medien/Methodenkompetenz (Re/Dekonstruieren) – Deutungs-/Reflexionskompetenz (Verstehen) – Narrativität (Erzählen)

---

<sup>9</sup> Vgl. Jank, W. & Meyer, H.: Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen. 2007;  
Bönsch, M.: Differenzierung in Schule und Unterricht. Linz: Oldenbourg Schulbuchverlag. 2004.



## Domäne

Domäne meint im Bereich der Bildungsstandards einen abgegrenzten Wissens-, Fach- oder Lernbereich, in dem spezifische Kompetenzen erworben werden können. Kompetenz bezeichnet somit keine freischwebende Eigenschaft, sondern ist immer an ein Fach oder an eine Domäne, d.h. an fachspezifisch-inhaltliches Wissen, Können und Wollen gebunden. Domänen stellen demzufolge konkrete Inhaltsbereiche von Fächern oder Lernbereichen dar. Domänenspezifische Anforderungen für die jeweiligen Fächer liegen mit den ‚Einheitlichen Prüfungsanforderungen‘ (EPA) vor. Sowohl Klieme als auch Weinert gehen davon aus, dass der „Erwerb von Kompetenzen ... beim systematischen Aufbau von intelligentem Wissen in einer Domäne beginnen muss“. Insbesondere Klieme schlussfolgert: Aufgrund der zentralen Rolle fachbezogener Fähigkeiten und fachbezogenen Wissens sind Kompetenzen in hohem Maße domänenspezifisch.“<sup>10</sup> Fach- bzw. domänenbezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten stellen somit die Basis für fächerübergreifende Kompetenzen dar.

Im Bereich der beruflichen Bildung werden Domänen als zusammengehörige Kompetenzbereiche verstanden, dies können z.B. die Berufsfelder sein.

## EPA

Für über 40 Abiturprüfungsfächer aus dem allgemeinbildenden und beruflichen Bereich hat die Kultusministerkonferenz "Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung" (EPA) erarbeitet. Diese bilden die Grundlage für die jeweiligen fachlichen Anforderungen, enthalten darüber hinaus aber auch Hinweise für die Erstellung von Prüfungsaufgaben und deren Bewertung sowie konkrete Aufgabenbeispiele.

Nähere Infos unter: [www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/bildungswege-und-abschluesse/sekundarstufe-ii-gymnasiale-oberstufe-und-abitur.html](http://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/bildungswege-und-abschluesse/sekundarstufe-ii-gymnasiale-oberstufe-und-abitur.html)

## Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER)

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GER)<sup>11</sup> stellt eine umfassende Beschreibung der Kompetenzen dar, die für erfolgreiches kommunikatives Handeln in einer Fremdsprache als notwendig angesehen werden. Es werden darüber hinaus Kompetenzstufen definiert, um Lernfortschritte messen zu können.

Als eine Folge der Globalisierung und den damit wachsenden Möglichkeiten der Menschen, in verschiedenen Ländern zusammen zu arbeiten, hat sich gleichzeitig die Forderung nach Mehrsprachigkeit erhoben. Mit dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen hat der Europarat eine Voraussetzung für die Förderung von Mehrsprachigkeit und der kulturellen Kompetenz in Europa geschaffen.

Um diese Ziele zu realisieren, gab es zwei miteinander zusammenhängende Initiativen des Europarates: 1991 wurde erstmals ein Konzept für ein Europäisches Portfolio der Sprachen vorgestellt, aus dem in Europa eine Reihe von Modellen hervorging, die dann in unterschiedlichen Kontexten von fünfzehn Mitgliedstaaten erprobt wurden. Den Unterbau für alle Europäischen Sprachportfolio-Modelle lieferte die zweite Initiative, die mit der Veröffentlichung eines Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen abgeschlossen wurde (Europarat 2001).

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen wurde von einer international zusammengesetzten Expertenkommission im Auftrag des Europarats erarbeitet. Er dient der Koordination des Lehrens und Lernens von Sprachen in Europa und soll die Mobilität der Bürger unterstützen und nachhaltig fördern, indem er kommunikative Kompetenzen vergleichbar bzw. schulische Abschlusszeugnisse transparenter macht.

Wenngleich der Referenzrahmen keine rechtliche Verbindlichkeit hat, gewinnt er in Europa als gemeinsame Basis für die Entwicklung von Bildungsstandards, Lehrplänen, Prüfungen und Lehrwerken an Bedeutung.

Im GER werden u.a. sechs Referenzniveaus für Sprachkompetenz (A1, A2, B1, B2, C1, C2) unabhängig von Bildungs- oder Jahrgängen oder zeitlichen Vorgaben definiert. Skalierte Deskriptoren geben einen Überblick über den jeweiligen Stand der erreichten Sprachkompetenz. Sie beziehen sich in ihrer Gesamtheit auf alle

<sup>10</sup> W. Heil; Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht, Stuttgart 2010; S.75

<sup>11</sup> Vgl. [www.europaeischer-referenzrahmen.de](http://www.europaeischer-referenzrahmen.de)

die Fähigkeiten und Fertigkeiten im Sprachgebrauch, die ein Sprachenlerner zur Bewältigung täglicher Lebenssituationen im fremdsprachlichen Land benötigt.

**Dabei werden drei große Bereiche differenziert:**

| Elementare Sprachverwendung | Selbstständige Sprachverwendung | Kompetente Sprachverwendung |
|-----------------------------|---------------------------------|-----------------------------|
| - Kompetenzstufe A1         | - Kompetenzstufe B1             | - Kompetenzstufe C1         |
| - Kompetenzstufe A2         | - Kompetenzstufe B2             | - Kompetenzstufe C2         |

Die Anstrengungen im fremdsprachenpolitischen Bereich, die im GER formulierten Ansprüche und Anforderungen in curriculare Zusammenhänge zu bringen – indem Zuweisungen der Referenzniveaus zu Jahrgängen und Bildungsgängen vorgenommen werden – sind aber nur richtungsweisend und müssen sich letztlich in entsprechenden Aufgabenformaten konkretisieren, um für die Schulen wirksam werden zu können.

Auf KMK-Ebene ist mit der Entwicklung von Bildungsstandards für die Fremdsprachen für den mittleren Schulabschluss sowie das Abitur ein erster Schritt in diese Richtung gegangen worden.

## Handlungskompetenz im Bereich der beruflichen Bildung

Die Erlangung von Handlungskompetenz ist das Leitziel der schulischen Berufsausbildung im dualen System. Dabei wird Handlungskompetenz verstanden als Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen Fachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz.<sup>12</sup>

Berufliche Handlungskompetenz – als Einheit von Fach-, Sozial- und Humankompetenz verstanden – zielt in Abgrenzung zu einem diagnostischen Kompetenzverständnis auf die komplexen Anforderungen in Lern- und Arbeitssituationen und der aktiven Teilhabe an der Gesellschaft. Sie versetzt damit das Individuum in die Lage, Aufgaben weitgehend selbstständig zu lösen, die gefundenen Lösungen zu bewerten, einzuordnen sowie kreativ zu bearbeiten und so die eigene Handlungsfähigkeit im Verlauf des Erwerbslebens stetig weiter zu entwickeln. Die Personal-/Humankompetenz wird definiert als „Fähigkeit und Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln, über seine Lebenswege selbst zu entscheiden und so mit dem ständigen sozialen, kulturellen und technologischen Wandel proaktiv und verantwortlich umgehen zu können; Reflexion über eigene Kompetenzen – beruflich und privat, Gestaltung der eigenen Kompetenzentwicklung“<sup>13</sup>.

Handlungsorientierung gilt in der beruflichen Bildung als didaktisches Prinzip, das sich im Lernfeldkonzept konkretisiert. „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.“<sup>14</sup>

Entsprechend der Zielsetzung der Berufsausbildung soll der Unterricht junge Menschen zu selbstständigem Planen, Durchführen und Beurteilen von Arbeitsaufgaben im Rahmen ihrer Berufstätigkeit befähigen. Handlungsorientierter Unterricht im Rahmen der Lernfeldkonzeption orientiert sich prioritär an handlungssystematischen Strukturen und stellt gegenüber vorrangig fachsystematischem Unterricht eine veränderte Perspektive dar.

## IGLU/ PIRLS

Abkürzung für: Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung; die internationale Abkürzung ist PIRLS und steht für: Progress in International Reading Literacy Study

IGLU ist eine Large Scale Assessment-Studie der internationalen Forschungsorganisation IEA (International

---

<sup>12</sup> Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der KMK für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Berlin, 23.09.2011.

<sup>13</sup> Dehnhostel, P., Neß, H., Overwien, B.: Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Positionen, Reflexionen und Optionen. Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. 2009

<sup>14</sup> Martin, Chr.: Kompetenzraster aus dem schweizerischen Institut Beatenberg – eine Option für berufliche Schulen in Deutschland? 2008. [www.bwpat.de/ausgabe13/martin\\_bwpat13.shtml](http://www.bwpat.de/ausgabe13/martin_bwpat13.shtml)

Association for the Evaluation of Educational Achievement), die in den Jahren 2001, 2006 und 2011 die Lesekompetenz von Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in mehr als 35 Nationen untersuchte. Außerdem erhob IGLU durch Befragung von Schüler:innen, Lehrkräften, Schulleitungen und Eltern auch Hintergrundinformationen über den Unterricht sowie Aspekte der außerschulischen Lebensumwelt der Schüler.

Die internationale Studie wurde 2001 und 2006 durch eine deutsche Zusatzerhebung in Mathematik, Naturwissenschaften und Orthografie ergänzt (IGLU-E), an der sich der größte Teil der Bundesländer beteiligte.

Die Ergebnisse aus IGLU-E im Bereich Mathematik/Naturwissenschaften lieferten auch wichtige Hinweise für die Ausrichtung des BLK-Programms „SINUS-Transfer Grundschule“. Dieses Projekt wurde 2004 gestartet und soll den Ansatz einer kooperativen Unterrichtsentwicklung, wie er durch das BLK-Programms SINUS (vgl. TIMSS) forciert wurde, auf eine andere Schulart übertragen.

## Inklusion

Inklusion bedeutet für den Bereich der Schule einen gleichberechtigten Zugang zu Bildung für alle und das Erkennen sowie Überwinden von Barrieren. Dadurch können sich alle Kinder und Jugendliche aktiv in das gemeinsame Leben und Lernen einbringen. Die Ausrichtung der Schulen auf die unterschiedlichen Voraussetzungen von Kindern und Jugendlichen ist eine grundsätzliche Aufgabe. Dabei werden die Akzeptanz von Vielfalt und Verschiedenheit erweitert und die Möglichkeiten und Fähigkeiten der Schulen im Umgang mit Unterschieden – sowohl auf der individuellen als auch auf der organisatorischen und systemischen Ebene – gestärkt. Sie greifen die Erfahrungen mit der individuellen Förderung in allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen auf. Das Ziel ist, die gemeinsame Bildung und Erziehung für Kinder und Jugendliche zu verwirklichen und die erreichten Standards sonderpädagogischer Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote im Interesse der Kinder und Jugendlichen abzusichern und weiterzuentwickeln. Hieraus sind Impulse für die Entwicklung inklusiver Bildungsangebote abzuleiten.<sup>15</sup>

Die „Prämissen und Problemzonen“ dieses „kontroversen Themas“ werden von J. Baumert u.a. (2013) pointiert dargestellt und machen deutlich, welche Herausforderungen für eine inklusive Beschulung auf das Bildungssystem zukommen. Dieser Prozess wird die Leitideen sowohl für die Schulentwicklung als auch für die Lehrerbildung maßgeblich beeinflussen.<sup>16</sup>

## Kerncurriculum

„Im Zusammenhang mit der Einführung der Bildungsstandards werden die traditionellen Lehrpläne durch Kerncurricula oder Kernlehrpläne ersetzt. Derzeit wird der Begriff „Kerncurriculum“ immer häufiger benutzt, ohne dass eine einheitliche Normierung schon vorläge. Obwohl funktional vergleichbar, werden Kerncurricula national und international in unterschiedlicher Gestalt entwickelt. Es ist deshalb jeweils zu präzisieren, in welchem Sinne man von Kerncurricula spricht und wie sich Kerncurricula zu den Bildungsstandards verhalten.“<sup>17</sup>

In Hessen gilt folgende Definition: „Das Kerncurriculum beschreibt für jedes Fach in einem bestimmten Bildungsgang einen verbindlichen Bestand an Standards in den Kompetenzbereichen, denen Inhaltsfelder zugeordnet werden, die den Kernbestand des Faches abbilden. Kerncurricula und Bildungsstandards sind Elemente der Steigerung und Steuerung der Qualität des Bildungswesens.“<sup>18</sup> Ihrer Funktion nach setzen Bildungsstandards am Output an, indem sie Vorgaben für die Ergebnisse des schulischen Lernens in Form von Kompetenzen formulieren. Kerncurricula hingegen setzen am Input an, d. h. an der Auswahl der Inhalte, an denen diese Kompetenzen erworben werden können.

Im schulischen Kontext repräsentiert das Kerncurriculum die Struktur der allgemeinen Bildung und die Initiation in die für das Leben notwendigen Modi der Welterschließung. Kerncurriculum und Bildungsstandards gemeinsam stellen den Bezugsrahmen dar, der innerschulische Arbeit anregen, unterstützen, orientieren und normieren kann. Somit sind sie eine wichtige Voraussetzung für die Umsetzung der eigenverantwort-

<sup>15</sup> Vgl.: [www.bildung.bremen.de/inklusion-4417](http://www.bildung.bremen.de/inklusion-4417)

<sup>16</sup> Vgl. Schulmanagement-Handbuch 146, *Inklusion*, 32. Jahrgang 2013

<sup>17</sup> <https://lehrkraefteakademie.hessen.de/schule-unterricht/kerncurricula-und-bildungsstandards>; vgl. Klieme-Expertise 2003, S. 95f.

<sup>18</sup> Ebd.

wortlichen Schule. Kerncurricula bezeichnen das unentbehrliche Minimum der zu behandelnden Inhalte, dem ein Mindestanteil von 40 bis 50 Prozent der regulären Unterrichtszeit entspricht.

Die Orientierung an zentralen Abschlussprüfungen sowie die Möglichkeit eines Schulwechsels erfordern die Absicherung eines solchen garantierten Mindestbestandes an zentralen Inhaltsfeldern, die Gegenstand eines jeden Unterrichts sein müssen. Auf der Grundlage des Kerncurriculums konkretisiert die einzelne Schule die allgemeinen Vorgaben und setzt ihr curriculares schulisches Profil um.

### **Auswahl der Inhalte**

In einem Kerncurriculum erfolgt die Auswahl der Inhalte („Kanonfrage“) zur Gewährleistung der Kompetenzorientierung nach zwei zentralen Kriterien:

1. entsprechend ihrer Eignung für den Kompetenzerwerb,
2. entsprechend den Prinzipien der Grundstruktur des Faches.

## **Kompetenzen**

Kompetenzen sind mehr als die persönlich zur Verfügung stehenden Wissensinhalte; sie sind das Ergebnis eines langfristigen und nachhaltigen Lernprozesses und beinhalten das Zusammenspiel unterschiedlicher Facetten wie Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Motivation, Verstehen, volitionale (Absicht, Bereitschaft) und soziale Aspekte sowie Erfahrung und konkretes Handeln. Eine Kompetenz zeichnet sich aus durch ihre Graduierung und Komplexität innerhalb eines bestimmten Kontextes.

Den Bildungsplänen in Bremen liegt der Kompetenzbegriff von F.E. Weinert<sup>19</sup> zu Grunde. Kompetenzen im Rahmen der allgemeinbildenden Schulen sind "die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen (d.h. absichts- und willensbezogenen) und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können."

Kompetenz wird als Disposition verstanden, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete pädagogische und lebenspraktische Anforderungssituationen zu bewältigen.

Eine Kompetenz ist damit nicht kurzfristig trainierbar, „sondern sie ist Ausdruck einer dynamischen Wissens- und Handlungsbasis, die als Potenzial vorhanden ist, sich aber auch in der Zukunft weiter bewähren muss.“<sup>20</sup> Kompetenzen sind nicht lehrbar. Sie sind an fachliche Lehr-Lern-Prozesse mit herausfordernden Aufgabenformaten gebunden und können nur in diesem Kontext erworben werden.

Der Bildungsbegriff wird durch den Kompetenzbegriff nicht ersetzt.

Es wird zwischen fachbezogenen und überfachlichen Kompetenzen unterschieden. Die fachbezogenen Kompetenzen werden im Fachunterricht erworben. Die überfachlichen Kompetenzen stehen in einem wechselseitigen Verhältnis zu den fachbezogenen Kompetenzen. Damit ist gemeint, dass die Lernenden anschlussfähiges Wissen erwerben, das sie zum selbstständigen Weiterlernen befähigt und in die Lage versetzt, Probleme flexibel lösen zu können.

Kompetenzen sind an spezifische Gegenstände, Inhalte, Wissens- und Fähigkeitsbereiche gebunden. Sie lassen sich von Handlungsabsichten, Aufgaben oder Herausforderungen her bestimmen<sup>21</sup>. Damit entspricht der hier verwendete Kompetenzbegriff nicht der bisherigen, weit verbreiteten Systematisierung der Kompetenzen hinsichtlich der Unterscheidung der Dimensionen Selbst-, Sozial-, Methoden- und Sachkompetenz, die im Bereich der beruflichen Schulen zur Handlungskompetenz zusammengefasst wird.

„Im Gegensatz zu früheren Formulierungen formaler Bildungsziele sind die Zielvorstellungen, von denen hier die Rede ist, nicht als verallgemeinerte, kontextfreie Fähigkeitsdimensionen gedacht, sondern sehr stark

---

<sup>19</sup> Weinert, F. E.: Leistungsmessung in Schulen, Weinheim 2001, S. 20. Josef Leisen vereinfacht diese Definition: „Kompetenzen sind verfügbare Fertigkeiten und Fähigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen und die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich nutzen zu können und zu wollen.“ Leisen macht außerdem deutlich, dass es einen Kompetenzerwerb ohne Inhalte nicht geben kann: „Kompetenzen werden an Inhalten im handelnden Umgang damit erworben; folglich gibt es keinen „inhaltsfreien“ Kompetenzerwerb.“ (Leisen, J.: „Kompetenzorientiert unterrichten“ in Unterricht Physik, 2011, Nr. 123/124, S. 5)

<sup>20</sup> vgl. Positionspapier von Vorstand und Beirat der DGFF, Oktober 2008.

<sup>21</sup> vgl. Heinrich Böll Stiftung (Hrsg): Selbstständig lernen – Bildung stärkt Zivilgesellschaft, Basel 2004, S. 12

»funktional«, d. h. von den Anforderungen der Lebens- und Arbeitswelt ausgehend. Genau diese Kombination von »inhaltsübergreifend« und zugleich »anforderungs- und situationsbezogen« verbindet sich mit dem Kompetenzbegriff. In der deutschen Fachdiskussion wurde es üblich, von Sach-, Methoden-, Sozial- und Personal-kompetenzen zu sprechen, die in der Berufspädagogik als Aspekte beruflicher Handlungskompetenz verstanden werden.“<sup>22</sup>

Die individuelle Ausprägung der Kompetenz wird von verschiedenen Facetten bestimmt: Fähigkeiten, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung, Motivation.“<sup>23</sup> Im Unterschied zu der starken Orientierung auf kognitive Fähigkeiten wird im Bereich der Berufsbildung stärker auf die Problemlösungsfähigkeit verwiesen.

Entsprechend der Zielsetzung der Berufsausbildung soll der Unterricht junge Menschen zu selbstständigem Planen, Durchführen und Beurteilen von Arbeitsaufgaben im Rahmen ihrer Berufstätigkeit befähigen. Handlungsorientierter Unterricht im Rahmen der Lernfeldkonzeption orientiert sich prioritär an handlungssystematischen Strukturen und stellt gegenüber vorrangig fachsystematischem Unterricht eine veränderte Perspektive dar.

„Kompetenzen sind in Entwicklungsprozessen entstandene, generalisierte Selbstorganisationsdispositionen zu reflexivem, kreativem Problemlösungshandeln in Hinblick auf allgemeine Klassen von komplexen, selektiv bedeutsamen Situationen.“

Dem entsprechend werden Qualifikationen als Wissens- und Fertigkeitsdispositionen, die sachverhaltenszentriert und abprüfbar sind, von Kompetenzen unterschieden, die subjektzentriert und nicht direkt prüfbar, sondern nur aus der Evaluierung der Realisierung erschließbar sind <sup>24</sup> (s. auch Kompetenzmessung).

## Kompetenzbereiche

In der pädagogischen Debatte wird der Begriff „Kompetenzbereich“ in drei sehr unterschiedlichen Referenzsystemen verwendet:

- a. *Kompetenzbereiche werden einerseits im Rahmen der Entwicklung von Bildungsstandards strukturierend verwendet;*
- b. *Kompetenzbereiche haben Geltung im Bremer Bildungsplan Medienbildung*
- c. *Kompetenzbereiche gibt es andererseits im Kontext der Standards der Lehrerbildung als Gliederung der vier Handlungsdimensionen der Lehrertätigkeit*

### a.) Bildungsstandards

Bezogen auf die Bildungsstandards gliedern Kompetenzbereiche oder Domänen die Anforderungen in einem Fach. Von Domänen oder Kompetenzbereichen wird gesprochen, weil es sich um eine Bündelung handelt, die die einzelnen Standards bzw. Anforderungen in Bereichen zusammenfasst, die als wesentlich für die Kompetenzentwicklung erachtet werden. (z. B. in Englisch: Hör-/Sehverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben, Sprachmittlung, Sprachbewusstheit; in Mathematik z.B. modellieren, analysieren, interpretieren etc.).

In den Bildungsplänen gliedern sich die vorwiegend fachspezifischen Kompetenzen nach den Bereichen des Faches in durchaus unterschiedlicher Art und Weise. Im Fach Mathematik z.B. werden prozessbezogene (z.B. Kommunizieren, Argumentieren) und inhaltsbezogene (z. B. Form und Veränderung) Kompetenzbereiche unterschieden. In den anderen Fächern sind die methodischen Kompetenzen in der Gliederung der Bereiche zentral, die in der konkreten Umsetzung mit Themen und Inhalten unterlegt werden müssen: z. B. in Englisch: Hör-/Sehverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben, Sprachmittlung, Sprachbewusstheit.

Von den Kompetenzbereichen müssen die Kompetenzstufen getrennt werden, über die die möglichen Leistungsunterschiede bzw. -niveaus in den Bereichen abgebildet werden können.

### b.) Bremer Bildungsplan Medienbildung

In Bremen haben sich die Pädagog:innen auf fünf medienpädagogische Kompetenzbereiche verständigt: Kommunikation, Information, Visualisierung und Gestaltung, Präsentation, Analyse / Reflexion

<sup>22</sup> Klieme, E.: Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? Auszug aus Pädagogik 6, 2004, S. 10-13

<sup>23</sup> nach BMBF-Expertise Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, 2003

<sup>24</sup> nach Erpenbeck/von Rosenstiel; Handbuch Kompetenzmessung, 2007

### c.) Standards der Lehrerbildung

Die KMK unterscheidet in ihren Standards der Lehrerbildung (siehe unten) insgesamt vier Kompetenzbereiche, die für die Gestaltung der Ausbildung verbindlich sind und in den Ausbildungscurricula ihren Niederschlag finden (müssen):

- Unterrichten
- Erziehen
- Beurteilen
- Innovieren

Unter dem Stichwort „Standards der Lehrerbildung“ werden diese Kompetenzbereiche im Einzelnen erläutert.

Das gültige Bremer Ausbildungsmodell differenziert die von der KMK vorgegebenen Kompetenzbereiche auf der Basis eines ganzheitlichen Bildungsbegriffs in folgender Weise:

- |                |   |                             |
|----------------|---|-----------------------------|
| • Unterrichten | – | Lehren und Lernen           |
| • Erziehen     | – | Bilden und Erziehen         |
| • Beurteilen   | – | Beurteilen und Beraten      |
| • Innovieren   | – | Mitgestalten und Innovieren |

## Kompetenzerwerb

Kompetenzerwerb ist ein lebenslanger Lernprozess innerhalb und außerhalb von Schule. Kompetenzen setzen sich aus unterschiedlichen Teilkompetenzen, Fertigkeiten und Fähigkeiten zusammen und werden entsprechend in den unterschiedlichen Dimensionen der Fächer individuell und kumulativ bei n entwickelt Die kompetenzorientierten Anforderungen im schulischen Kontext sind über die curricularen Standards bzw. Bildungsstandards geregelt; informeller oder außerschulischer Kompetenzerwerb dagegen ist eher unregelt.

Der Erwerb von Kompetenzen erfolgt grundsätzlich durch Lernen. Lernen vollzieht sich durch Aufnahme von neuem Wissen, Korrektur bisherigen Wissens, Streichung falschen Wissens, Verarbeitung und Veränderung bisherigen Verhaltens (Einstellungshaltungen, Vorgehensweisen, praktisches Können). Dies setzt eigene Lernaktivitäten der Schüler:innen voraus, die in der Regel durch Aufgaben initiiert werden, die zum einen kognitiv herausfordernd sein sollten, zum anderen Lernstrategien bewusst machen und die Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen bieten.

Kompetenzen können von den Schüler:innen nicht nur im Unterricht, sondern auch in allen Bereichen des schulischen Lebens handelnd erworben werden.

Josef Leisen macht in diesem Zusammenhang immer wieder darauf aufmerksam, dass es einen Kompetenzerwerb ohne Inhalte nicht geben kann: „Kompetenzen werden an Inhalten im handelnden Umgang damit erworben; folglich gibt es keinen „inhaltsfreien“ Kompetenzerwerb.“<sup>25</sup>

Der „Paradigmenwechsel“ vom reinen Wissenserwerb zum Kompetenzerwerb und der damit verbundenen Komplexität durch die Bündelung von notwendigem Wissen und Verhaltensmöglichkeiten bedeutet gleichzeitig eine Veränderung der Lern- und Lehrkultur hin zu einer Dezentralisierung und Individualisierung von Lernformen – wie „Lerninseln“, „Lernstationen“, „Lernaufgaben“, etc. –, die dem Erfahrungslernen und informellen Lernen im Prozess der schulischen Arbeit inzwischen eine entscheidende Bedeutung zumisst. Allein formal organisierte Lernprozesse können dem Wesen des Kompetenzerwerbs nicht mehr gerecht werden; es müssen möglichst reale Lernumgebungen mit vielfältigen Aneignungsformen und -prozessen geschaffen werden, z.B. in Form von Projektarbeit mit Methoden des Projektmanagements.

## Kompetenzmessung

Unter Kompetenzmessung werden alle Verfahren verstanden, mit denen Kompetenzen gemessen werden. Kompetenzmessung auf unterrichtlicher Ebene setzt das Erkennen bzw. Identifizieren und Verstehen von Kompetenzen voraus, um geeignete Messinstrumente auswählen zu können. Sie dient der Beurteilung bzw.

---

<sup>25</sup> Leisen, J.: „Kompetenzorientiert unterrichten“, in: Unterricht Physik, 2011, Nr.123/124, S.5

Bewertung der vorhandenen Kompetenzen bei Schüler:innen bezogen auf die Anforderungen der Bildungs- und curricularen Standards. Kompetenzmessung ist damit wesentliche Voraussetzung für die Diagnose und für die zu ergreifenden weiterführenden Maßnahmen.

Kompetenzen im Sinne der Bildungsstandards können nur gemessen werden, wenn sie auch operationalisierbar, d.h. überprüfbar sind. Dies bedeutet aber gleichzeitig eine Einschränkung bzw. Fokussierung auf Teilbereiche oder Ausschnitte einer Kompetenz, bzw. die Fokussierung auf Kompetenzen als „kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen“<sup>26</sup>.

Verfahren zur Messung operationalisierbarer Leistungserwartungen auf Grundlage der Kompetenzmodelle sind relativ unstrittig (z.B. PISA). Um die Messungen präzisieren zu können, werden mehrere Konstrukte voneinander abgegrenzt und separat gemessen. Das gilt z. B. für kognitive Fähigkeiten oder die Selbstregulation. Für diese wurde z. B. ein Modell zur Erfassung der Einzelfaktoren entwickelt, aus dem Items generiert werden konnten<sup>27</sup>.

In der schulischen Praxis der Leistungsmessung ergeben sich gegenwärtig zwei Entwicklungsfelder, an denen das Landesinstitut für Schule arbeitet:

Zum einen ist es schwierig, in der Aufgabenkonstruktion die Passung von Anforderung und Leistungsniveau herzustellen, ohne damit eine Vorgruppierung in Leistungsgruppen vorzunehmen, wie es bei den so genannten E- und G-Niveaus geschieht. Selbst differenzierende Aufgaben z. B. mit gestufter Unterstützung sind in den üblichen Formen der Leistungsmessung kaum unterzubringen.

Zum anderen können die bei Weinert genannten volitionalen und motivationalen Kompetenzen nur schwer bzw. nur mit erheblichem Aufwand erfasst werden. Hier dienen z.B. Beobachtungs- und Fragebögen für Lehrkräfte als Einschätzungsinstrumente, die aber immer an direkte kommunikative Validierung z. B. in Lernentwicklungsgesprächen gebunden sein sollten.

Es ist wichtig zu berücksichtigen, dass eine Fokussierung von Unterricht allein auf Kompetenzmessung in Form von Tests (teaching to the test) nicht leistungsförderlich ist<sup>28</sup> und vielfach eine nachhaltige Qualitätsentwicklung des Unterrichts behindert. Eine sinnvolle Datenerhebung ist darüber hinaus immer auch an die produktive Nutzung der Daten für die weitere Schul- und Unterrichtsentwicklung zu koppeln.

Das Messen beruflicher Kompetenz ist nach Felix Rauner über ein Kompetenzmodell möglich.

Bei einem solchen Modell würden berufsübergreifende Kriterien zugrunde gelegt, die auch bei einer Problemlösung in der Arbeitswelt gelten würden. Gleichzeitig sollen in dem Modell die auf den beruflichen Alltag bezogenen Leitideen und Ziele beruflicher Bildung in operationalisierter Form einfließen und die Konstruktion von Testaufgaben ableitbar sein.

„Eine Analyse von Berufsbildern und Ausbildungsrahmenlehrplänen sowie von Auswertungsprotokollen beim Einsatz von Testaufgaben zur Evaluation beruflicher Kompetenzentwicklung im Modellversuch GAB<sup>129</sup> führte zur Identifizierung der acht Kriterien, denen die Lösung beruflicher Aufgaben genügen muss. Daraus wurde das didaktische Konzept der holistischen (vollständigen) Lösung beruflicher Aufgaben entwickelt. Dieses wurde in das KOMET-Kompetenzmodell aufgenommen, damit bei der Konstruktion von Testaufgaben und der Bewertung ihrer Lösungen die Realität der Arbeitswelt und die darauf bezogenen Leitideen und Ziele beruflicher Bildung abgebildet werden können.“<sup>30</sup>

## Kompetenzstufen

Kompetenzstufen beschreiben die Qualität von handlungsrelevanten Fähigkeiten und Einstellungen. Das Lernniveau von Schüler:innen wird einer bestimmten Stufe zugeordnet, d.h. sie erfüllen die Anforderungen

<sup>26</sup> Klieme, E. u.a. ; Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. Hg. v. Bundesministerium für Bildung u. Forschung. Berlin 2003.

<sup>27</sup> vgl. Baumert u. a.

<sup>28</sup> Hattie, J.: Lernen sichtbar machen, überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“, Hohengehren 2013

<sup>29</sup> vgl. Bremer, R.; Haasler, B. (2004): Analyse der Entwicklung fachlicher Kompetenz und beruflicher Identität in der beruflichen Erstausbildung. In: Bildung im Medium beruflicher Arbeit. Sonderdruck. Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd) 50 (2), 162–181.

<sup>30</sup> INBAS GmbH 2012 Seite 5 / 25, Felix Rauner: „Kompetenzentwicklung und -messung in beruflichen Bildungsgängen und Handlungsfeldern“, Fachkonferenz BERUFSBILDUNG | ENTWICKLUNG | ZUKUNFT am 03.11.2011 in Offenbach

dieser Stufe und aller darunter befindlichen, nicht aber die Anforderungen der höheren Stufe.

Darüber hinaus sollen Kompetenzstufen für die Planung von Unterricht nützlich sein, indem sich Aussagen zur Entwicklung und spezifischen Förderung von Kompetenzen ableiten lassen. Dabei ist laut Klieme wichtig zu berücksichtigen, dass sich die Unterrichtspraxis an den Lernprozessen und -ergebnissen der Schüler:innen orientieren soll und nicht an der Fachsystematik.

Die Erwartung an die einzelnen Kompetenzstufen setzt sich aus Erkenntnissen der Fachdidaktik und der Pädagogischen Psychologie sowie der empirischen Bildungsforschung zusammen. Nur über die Erstellung von Aufgabenpools, ihre Erprobung, Test und Analyse der Aufgaben lässt sich eine fundierte Vorstellung darüber gewinnen. Zurzeit werden Aufgabenpools auf Grundlage der KMK-Bildungsstandards entwickelt.

## Kompetenzraster

Kompetenzraster sind Übersichten über die zu erwerbenden Kompetenzen aus Schülersicht. Sie werden von Lehrkräften auf Grundlage der Bildungsstandards bzw. curricularen Standards erstellt und bilden in einer für Schüler:innen verständlichen Sprache das schulinterne Curriculum in Form einer Matrix ab. Sie beschreiben, "was man in einem bestimmten Fachbereich können könnte". Sie enthalten die Kompetenzen für Unterrichtsabschnitte, für ein halbes oder ein ganzes Jahr auf unterschiedlichen Leistungsstufen. Sie sind kumulativ aufgebaut und zeigen konkret, was ein Lerner können sollte bzw. was er schon kann.

In der Vertikalen werden die Kompetenzbereiche genannt, in der Horizontalen die Niveaustufen, die sich an den Bildungsplänen orientieren. Zu jedem einzelnen Feld der Matrix gibt es differenziertes Aufgabematerial (Checkliste) zur Bearbeitung.

Die Schüler:in verdeutlicht den aktuellen Leistungsstand durch eine Markierung auf dem entsprechenden Feld des Kompetenzrasters. Diese Einschätzungen werden durch die der Lehrkräfte gespiegelt. So können Lehrkraft, Schüler:in und Eltern jederzeit den aktuellen Stand und die Lernfortschritte sehen.

Kompetenzraster dienen der Steuerung des Lernens. Ein Ziel u.a. ist die Stärkung der Selbststeuerung durch die Schüler:innen.

Im Bereich der Grundschule hat das Land Bremen Kompetenzraster für die Domänen der Fächer Deutsch und Mathematik (Jahrgang 1 - 4) im Rahmen der Leistungsrückmeldung entwickelt. Dieses sieht im Bereich Mathematik für "Form und Veränderung" folgendermaßen aus (Die Senatorin Kinder und Bildung, Juni 2013):"

„Die Kompetenzraster dienen als Orientierungsrahmen für Lehrkräfte sowie für Schüler:innen, die durch einen einheitlichen Sprachgebrauch Transparenz über Anforderungen, Erreichtes und Unterstützungsbedarf leisten. „Die Kompetenzraster verstehen sich als integrale Arbeits-, Selbstführungs- und Evaluationsinstrumente“<sup>31</sup>. 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 Schüler:innen 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“<sup>32</sup>

## Kompetenzentwicklungsmodelle

Kompetenzentwicklungsmodelle beschreiben Strukturen und Entwicklungsverläufe von Kompetenzen und Berücksichtigung fachlicher Inhalte. Zum einen unterstützen Kompetenzentwicklungsmodelle Lehrkräfte dabei, unterrichtliche Förderung von Kompetenzen über Jahrgangsstufen hinweg zu planen, so dass bestehende Kompetenzniveaus aufgegriffen und weiterentwickelt werden können (zumeist kumulativer Prozess). Zum anderen geben sie Orientierung hinsichtlich der Überprüfung und des Rückmeldens von Kompetenzzuwächsen.

---

<sup>31</sup> Müller, A. (2002): Wenn nicht ich, ...? und weitere unbequeme Fragen zum Lernen in Schule und Beruf. Bern., 85.

<sup>32</sup> Müller, A. (2003b): Jeder Schritt ein Fortschritt. „Referenzieren“ – Individuelle Kompetenzentwicklung, 6.



Stand: Juni 2013

Entwicklungsübersicht Form und Veränderung

| Kompetenzen:                   | Orientierung in Raum und Ebene   | Geometrische Figuren und Körper erkennen, benennen und darstellen   | Symmetrien erkennen, benennen und darstellen   | Geometrische Figuren miteinander vergleichen  |
|--------------------------------|--|---|--|---|
| Kompetenzformulierung Jahrgang | kann sich im Raum und der Ebene orientieren  | kann ebene Figuren erkennen, benennen und darstellen<br>kann Körper erkennen, benennen und darstellen   | kann Symmetrien erkennen und nutzen<br>kann Symmetrie-Muster erkennen und fortsetzen   | kann geometrische Figuren miteinander vergleichen   |
|                                | <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> kann sich nach mündlicher Anweisung im Raum orientieren (zwei Schritte vor, zurück o.ä.)</li> <li><input type="checkbox"/> kann die Lage von Gegenständen im Raum beschreiben (oben, unten, vorne, hinten o.ä.)</li> <li><input type="checkbox"/> kann die Lage von Gegenständen mit den Fachbegriffen links und rechts beschreiben</li> <li><input type="checkbox"/> kann Bauwerke (Würfelgebäude o.ä.) nach Vorlage bauen</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> kann ausgewählte ebene Figuren (Wieder-)erkennen</li> <li><input type="checkbox"/> kann ausgewählte Körper (Wieder-)erkennen</li> <li><input type="checkbox"/> kann ausgewählte ebene Figuren erkennen und benennen</li> <li><input type="checkbox"/> kann ausgewählte Körper erkennen und benennen</li> <li><input type="checkbox"/> kann ebene Figuren wie Dreieck, Viereck, Rechteck, Quadrat und Kreis erkennen und darstellen (durch Falten, Schneiden, Legen und mit Hilfe Freihandzeichnungen o.ä.)</li> <li><input type="checkbox"/> kann ebene Figuren ordnen</li> <li><input type="checkbox"/> kann Körper wie Kugel, Würfel und Quader erkennen und benennen</li> <li><input type="checkbox"/> kann Merkmale ebener Figuren mit Fachbegriffen benennen (Ecke, Kante, Seitenfläche o.ä.)</li> <li><input type="checkbox"/> kann Merkmale von Körpern mit Fachbegriffen benennen (gegenüberliegend, brennbar o.ä.)</li> <li><input type="checkbox"/> kann Körper ordnen</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> nutzt bei kreativen Handlungen symmetrische Gestaltungsmerkmale</li> <li><input type="checkbox"/> kann achsensymmetrische Formen herstellen (Falten, Klebstück o.ä.)</li> <li><input type="checkbox"/> kann achsensymmetrische Formen und Spiegelbilder von Formen erkennen und benennen</li> <li><input type="checkbox"/> kennt Fachbegriffe der Achsensymmetrie (Falllinie, Spiegellachse o.ä.)</li> <li><input type="checkbox"/> kann symmetrische Muster erkennen</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> kann achsensymmetrische Formen und Spiegelbilder von Formen erkennen und vervollständigen</li> <li><input type="checkbox"/> kennt weitere Fachbegriffe der Achsensymmetrie (Bild, Spiegelfeld, deckungsgleich o.ä.)</li> <li><input type="checkbox"/> kann symmetrische Muster erkennen und fortsetzen</li> </ul> |
| 1.1                            |  |   |  |   |
| 1.2                            |  |   |  |   |
| 1.3                            |  |   |  |   |
| 1.3 2.1                        |  |   |  |   |
| 1.4                            |  |   |  |   |
| 1.4 2.2                        | <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> kennt die Lagebeziehungen (oben, unten, links, rechts, vorne, hinten, neben, unter, über, zwischen o.ä.)</li> <li><input type="checkbox"/> kann zu Bauwerken (Würfelgebäude o.ä.) Baupläne (Grundriss, Schrägbild o.ä.) erstellen</li> <li><input type="checkbox"/> kann Wege nach Vorgabe darstellen (z.B. gehen oder einzeichnen)</li> <li><input type="checkbox"/> kann Lagebeziehungen mit Fachbegriffen exakt beschreiben</li> <li><input type="checkbox"/> kann Kartenmodelle untersuchen</li> <li><input type="checkbox"/> kann einen Wegeplan einer bekannten Umgebung / Informationen entnehmen (vom Schulweg, Schulhof, nähere Umgebung o.ä.)</li> <li><input type="checkbox"/> kann das Ergebnis einer räumlichen Bewegung bei ebenen Formen handteln nachvollziehen (Erfahrungen mit Geobrett, Tangram o.ä.)</li> <li><input type="checkbox"/> kann Würfelnetze erstellen</li> <li><input type="checkbox"/> kann einen Wegeplan einer beliebigen Umgebung / Informationen entnehmen</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> kann ebene Figuren anhand benannter Merkmale darstellen (Freihandzeichnung, mit Lineal, Schablonen, Geobrett o.ä.)</li> <li><input type="checkbox"/> kann Körper wie Kugel, Würfel und Quader erkennen, benennen und darstellen (durch Voll-, Kartenmodelle o.ä.)</li> <li><input type="checkbox"/> kann ebene Figuren anhand benannter Merkmale genau zeichnen</li> <li><input type="checkbox"/> kann weitere ebene Figuren wie Raute, Parallelogramm und Trapez erkennen und ihre Merkmale benennen</li> <li><input type="checkbox"/> kann Beziehungen zwischen bekannten ebenen Figuren und Körpern beschreiben</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> kann achsensymmetrische Formen und Spiegelbilder von Formen erkennen, benennen, vervollständigen und herstellen</li> <li><input type="checkbox"/> kann weitere Symmetrien erkennen (Dreh- oder Schubsymmetrie)</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> kann Flächeninhalte ebener Figuren vergleichen (durch Zeilen, Auslegen o.ä.)</li> </ul>   |
| 2.3                            |  |   |  |   |
| 3.1                            |  |   |  |   |
| 2.4                            |  |   |  |   |
| 3.2                            |  |   |  |   |
| 3.3                            |  |   |  |   |
| 4.1                            |  |   |  |   |
| 3.4                            |  |   |  |   |
| 4.2                            |  |   |  |   |
| 4.3                            |  |   |  |   |
| 4.4                            |  |   |  |   |

## Kompetenzentwicklung

Schüler:innen treten mit Vorwissen, Vorerfahrungen und mit einem Bestand an Kompetenzen in die Lernumgebung des Unterrichts ein. Diese Kompetenzen sollen im Unterricht systematisch weiterentwickelt werden. Das Lernen findet in einer Folge von Lernschritten in der Zeit statt, die aber nicht zwingend linear verlaufen.

Kompetenzentwicklung als aktive Tätigkeit der Lernenden setzt eine Lernumgebung und ein Lernarrangement voraus, das es den Lernenden ermöglicht, ein hohes Maß an Selbstorganisation zu realisieren, und somit Chancen zu eröffnen, ihre individuellen Stärken zu fördern, Potenziale zu mobilisieren und ihre Talente zu entfalten.

Für eine gelingende Kompetenzentwicklung der Lernenden in der Schule muss der Lehrende wissen, wie sich Kompetenzen entwickeln (siehe Kompetenzentwicklungsmodelle) und wie diese Prozesse unterstützt werden können. Eine notwendige Bedingung für die Kompetenzentwicklung ist die Auseinandersetzung mit herausfordernden und problemhaltigen Aufgaben.

Im Bereich der beruflichen Bildung wird die Kompetenzentwicklung analog zur neuen Debatte in den allgemeinbildenden Schulen als Prozess verstanden, der durch ein hohes Maß an Selbstorganisation gekennzeichnet ist. Kompetenzentwicklung ist danach ein aktiver Prozess, der von Individuen weitgehend selbst gestaltet wird und in starkem Maße reflexives und selbstgesteuertes Lernen erfordert und dabei an Inhalten gebunden ist. Die Kompetenzentwicklung soll die umrissene berufliche Handlungskompetenz herausbilden und darüber hinaus eine Handlungsfähigkeit herstellen, die den Vollzug von Arbeitshandlungen im Sinne von Performanz im realen Prozess der Arbeit ermöglicht. In einem erweiterten Verständnis geht es dabei um eine über die berufliche Handlungskompetenz hinausgehende „reflexive“ Handlungsfähigkeit, die es ermöglicht, die individuelle, selbstgesteuerte Anwendung erworbener Kompetenzen reflexiv auf Handlungen und Verhaltensweisen sowie auf die damit verbundenen Arbeits- und Sozialstrukturen zu beziehen.<sup>33</sup>

## Kompetenzmodelle

Kompetenzmodelle im Rahmen der Bildungsstandards konkretisieren Bildungs- und Lernziele für ein Fach oder einen Lernbereich in zwei Bereichen:

- Kompetenzbereiche: Teildimensionen eines Faches oder Lernbereiches, in denen systematisch Fähigkeiten aufgebaut werden
- Kompetenzstufen: Empirisch fundierte hierarchische Stufung von Anforderung hinsichtlich des Lernniveaus

Neben der Abbildung des Leistungsniveaus im Querschnitt sollen Kompetenzmodelle auch Lernentwicklungen abbilden. Die Kompetenzmodelle der KMK-Bildungsstandards sind derzeit noch nicht vollständig, denn sie weisen in Ermangelung spezifischer fachdidaktischer und entwicklungspsychologischer Erkenntnisse derzeit noch keine Kompetenzstufen aus.

Den Bildungsplänen liegen bezogen auf die Bildungsstandards der KMK abgeleitete fachspezifische Kompetenzmodelle zugrunde.

Das Festlegen von Kompetenzniveaustufen für den Bereich der Fachkompetenz scheint dabei leichter zu fallen, als für die anderen Bereiche. Besonders an diesem Punkt setzt die aktuelle pädagogisch-wissenschaftliche Diskussion ein. Eckhard Klieme schreibt dazu:

„Man wird sich daher bei der Arbeit an den Bildungsstandards in vielen Fällen zunächst auf das Erfahrungswissen der Fachdidaktiken stützen. Langfristig sollte jedoch Wert darauf gelegt werden, dass Kompetenzmodelle empirisch geprüft werden, um Erwartungen präzise und realistisch ansetzen zu können. Keineswegs zwingend wird man dabei in hierarchisch gestuften Kompetenzmodellen enden, wie sie etwa bei PISA und IGLU vorgestellt wurden. Vor allem in Kompetenzbereichen, die affektive Aspekte und Einstellungen einschließen, wie der sozialen Kompetenz oder interkultureller Kompetenz, gibt es möglicherweise keine klar abgrenzbaren und auf einer Skala von »niedrig« bis hoch« bewertbaren Niveaus, sondern eher

---

<sup>33</sup> Vgl. Peter Dehnpostel u.a., Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR), a.a.O.

unterschiedliche Muster oder Typen.“<sup>34</sup>

Kompetenzmodelle im Bereich der beruflichen Bildung versuchen Kompetenzen erfassbar und darstellbar zu machen. Dabei werden Dimensionen und Niveaustufen unterschieden. Der DQR<sup>35</sup> unterscheidet dabei generell zwischen Fachkompetenz, die sich aus Wissen (Tiefe und Breite) und Fertigkeiten (Instrumentale und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit) zusammensetzt und der Personalen Kompetenz, die unterschieden wird in Sozialkompetenz (Team/ Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation) und Selbständigkeit (Eigenständigkeit/ Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz).

Für die Messung beruflicher Kompetenzen stellt Felix Rauner 2012 ein Kompetenzmodell vor: Das von Felix Rauner 2012 vorgestellte KOMET – Kompetenzmodell zur Messung beruflicher Kompetenzen zeigt auf drei Achsen jeweils eine Dimension auf:

1. Die Anforderungsdimension (Kompetenzniveaustufen), die sich in die Gestaltungskompetenz, die prozessuale Kompetenz, die funktionale Kompetenz und die nominelle Kompetenz gliedert.
2. Die Inhaltsdimension (Lernbereiche), in der Anfängeraufgaben, fortgeschrittene Anfängeraufgaben, fortgeschrittene Aufgaben und Könneraufgaben vermerkt sind.
3. Die Handlungsdimension (Vollständige Arbeits- und Lernhandlung), die die Bereiche Informieren, Planen, Entscheiden, Durchführen, Kontrollieren und Bewerten unterscheidet.

Dabei sind die Kompetenzniveaustufen den Kompetenzkriterien zugeordnet, die „bei der fachgerechten Lösung beruflicher Aufgaben von grundlegender Bedeutung sind.“<sup>36</sup>

## Kompetenzorientierung

Kompetenzorientierung weist auf die Orientierung in den Bildungsstandards auf die Grunddimensionen der Lernentwicklung in einer Domäne hin. Die Kompetenzen spiegeln die grundlegenden Handlungsanforderungen wider, denen Schüler:innen in dem jeweiligen Gegenstandsbereich ausgesetzt sind.

Im kompetenzorientierten Unterricht wird Lernen daher nicht nur als das Aufnehmen von Wissen begriffen, sondern wird verstanden als ein konstruktiver und aktiver, an Arbeitssituationen gebundener Prozess. Er unterstützt die Eigenverantwortung der Lernenden in möglichst autonomen Lernprozessen; dennoch ist auch Lehren durch Instruktion notwendig. Nicht der Lehrprozess ist Ausgangspunkt für die Planung von Unterricht, sondern der Lernprozess mit den zu erreichenden kompetenzorientierten Anforderungen.

## Kompetenzorientierter Unterricht

Kompetenzorientierter Unterricht ist vor dem Hintergrund relevanter und exemplarischer Inhalte auf den Lernprozess von Schüler:innen bzw. in besonderem Maße auf ihre Handlungen im Rahmen dieses Lernprozesses hin konzipiert. Sein Prinzip besteht in einem vom Endziel her gedachten kumulativen Kompetenzaufbau. Dabei fragt er immer danach, welches Resultat – WISSEN, ERKENNEN, KÖNNEN, WOLLEN – in welcher Handlung oder Aufgabenformat / in welchem Produkt am Ende eines Unterrichts, einer Sequenz oder eines bestimmten zeitlichen Abschnitts stehen soll. Kompetenzorientierter Unterricht zielt grundsätzlich darauf, Schüler:innen zu Subjekten ihres eigenen Lernprozesses zu machen und ihr ‚Selbstlernverhalten‘ zu aktivieren. „Kompetenzorientierter Unterricht wird demzufolge viel stärker von den erforderlichen Lernprozessen u. Lerngelegenheiten konzipiert werden müssen und eben nicht nur von einer kontinuierlichen Abfolge von Inhalten“.<sup>37</sup>

<sup>34</sup> Klieme, E.: Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? Auszug aus Pädagogik 6(2004), S. 10-13.

<sup>35</sup> Deutscher Qualitätsrahmen für lebenslanges Lernen, 22.03.2012.

<sup>36</sup> INBAS GmbH 2012 Seite 5 / 25 Felix Rauner: „Kompetenzentwicklung und -messung in beruflichen Bildungsgängen und Handlungsfeldern“, Fachkonferenz BERUFSBILDUNG | ENTWICKLUNG | ZUKUNFT am 03.11.2011 in Offenbach

<sup>37</sup> R. Lersch: Wie unterrichtet man Kompetenzen? In: Kompetenzorientierung in Theorie, Forschung u. Praxis. Hg. von K. Faulstich-Christ u.a. Kassel 2010. S. 155.

Seine äußere Form findet kompetenzorientierter Unterricht in einem sog. Lernarrangement. Es ist Ausdruck einer planmäßig hergestellten Lernumgebung, in der Kompetenzen in handelndem Umgang mit Inhalten erworben werden (Performanz). Ein Lernarrangement entsteht aus der jeweils planvollen Kombination didaktisch-methodischer Überlegungen und der Kombination von lernnahen, problemorientierten Inhalten, einem manifesten oder konstruierten Lernproblem, herausfordernden Materialien, Methoden, die eine selbstaktive Aneignung in individuellen und kooperativen Sozialformen ermöglichen sowie aktivierenden Aufgabenstellungen, die in konkrete Handlungen und Produkte münden.

Kompetenzorientierter Unterricht knüpft an vorfindbares Vorwissen und Erfahrungen sowie vorhandene Fähigkeiten von Schüler:innen an. Dieses hebt er durch die Orientierung auf Kompetenzen und Standards auf ein neues, fachwissenschaftlich höheres Niveau.

Voraussetzung kompetenzorientierten Unterrichtens ist eine differenzierte Kompetenzdiagnostik. Diese ist grundsätzlich orientiert an empirisch gesicherten und fachdidaktisch vereinbarten, jeweils domänenspezifischen Kompetenzen und Standards bzw. den individuellen Lernausgangslagen von Schüler:innen.

Auf Grundlage von Lernstandserhebungen wird die kognitiv aktivierende Lernumgebung durch die professionell steuernde Lehrkraft gestaltet und ermöglicht den Schüler:innen durch den Verknüpfung von Vorwissen und Lernstrategien die Interaktion mit dem Lerngegenstand auf der jeweiligen Stufe der nächst höheren Erkenntnis. Die Qualität des Interaktionsprozesses und die Möglichkeit der Selbststeuerung/Selbstregulation sind entscheidend für den Lernerfolg.

Weinert selbst warnt vor einer Generalisierung der Kompetenzorientierung. Er weist auf die besonderen Bedingungen hin, die erforderlich sind. Das Kompetenzkonzept sollte nur benutzt werden,

- wenn zur Bewältigung dieser komplexen Anforderungen sowohl kognitive wie motivationale, ethische willensmäßige und soziale Komponenten gehören.
- wenn der Komplexitätsgrad der Anforderungen wirklich hoch genug ist.
- wenn Lernprozesse zu den notwendigen Voraussetzungen gehören, in denen vieles gelernt, aber nur wenig direkt gelehrt werden kann.<sup>38</sup>

## Leistungserhebung

Die Ausbildung von Kompetenzen kann nicht direkt angesteuert werden. Es geht eher darum, genau zu verfolgen, was passiert, dies auf geeignete Weise zu dokumentieren und wo nötig gemeinsam nachzusteuern.<sup>39</sup> Um die Kompetenzentwicklung zu erfassen, sind besondere Instrumente als Grundlagen der Leistungsbewertung oder der Lernberatung gefragt:

- Kriterien geleitete Beobachtung: Beobachtungsbögen
- Portfolio
- Arbeits- und Lernjournal
- Lernlandkarten
- Selbstbewertung

Das Ziel von Leistungserhebung ist die Vergewisserung über den Leistungsstand und die jeweilige Kompetenzentwicklung der Schüler:innen. Leistungserhebungen sind z.B. Tests und Klassenarbeiten, Beobachtungen, Präsentationen.

Auf Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse kann zum einen eine detaillierte Informationen über den individuellen Lern- und Entwicklungsstand der Schüler:innen wie z.B. in Schüler-Eltern-Gesprächen, Produkte im Portfolio, Lernentwicklungsberichten, Kompetenzrastern, Checklisten gegeben werden. Zum anderen ist es die Basis für die weitere Planung des Unterrichts, um die Erreichung der mit den Standards verbundenen Ziele zu unterstützen.

---

<sup>38</sup> nach Weinert 2001

<sup>39</sup> F. Winter in: Handbuch Portfolioarbeit; 2008

## Lernaufgaben

Lernaufgaben dienen der Kompetenzentwicklung. Sie müssen so gestellt sein, dass sie den individuellen Lernprozess mit gestuften Anforderungen und entsprechenden Lernmaterialien steuern (vgl. Metaaufgaben des LIS).

Lernaufgaben

- sind problem- und produktorientiert, indem sie einen hohen Aufforderungscharakter haben und den Schüler:innen Möglichkeiten eröffnen, eigene Lösungen zu finden und somit reflexives Lernen ermöglichen,
- sind differenziert, indem sie unterschiedliche Voraussetzungen der Schüler:innen aufgreifen und abgestufte Arbeitsaufträge auf unterschiedlichen Niveaus anbieten. Sie berücksichtigen unterschiedliche Anforderungsbereiche (AB I-III) der KMK,
- sind kompetenzorientiert, indem sie sich auf die fachbezogenen Standards für die Bildungspläne beziehen und konkretisieren. Sie vernetzen Wissen mit Können und fördern inhalts- und prozessbezogene Kompetenzen,
- sind sinnstiftend, indem sie z.B. in berufs- bzw. berufsfeldbezogene Kontexte eingebettet sind,
- sind Auslöser für Aktivitäten, indem sie zu fachbezogenen Tätigkeiten anregen,
- fordern zur Kommunikation und Kooperation heraus, indem sie neugierig machen und entdeckendes Lernen im sozialen Austausch fördern,
- regen zu Formen des Feedback an, indem Checklisten oder ein Portfolio genutzt werden.

### Wo bleiben die Medien bei den Lernaufgaben?

Medien sollten bei Lernaufgaben nicht nur als technisch-organisatorische Rahmenbedingung fungieren.

Medien sollten vielmehr genuiner Bestandteil in jeder Lernaufgabe sein.

Es gehört zu den einfachen, aber nicht zu unterschätzenden Potenzialen von Medien, dass damit Lernaufgaben leicht und rasch sowie unabhängig von Ort und Zeit zugänglich gemacht und verteilt werden können.

Multimedia Werkzeuge unterschiedlichster Art eröffnen zudem vielfältige Möglichkeiten, Informationen in verschiedenen Symbolsystemen darzustellen, Text, Bild und Animation zu kombinieren oder Audio und Video zu Hypermedia-Systemen zu integrieren.

Im Kontext der Lernfeldorientierung werden Lernaufgaben in den Lernsituationen eines Lernfeldes, wenn es sich um die Ausgangsaufgabenstellung handelt, in komplexer Form gegeben. Die Schüler:innen sollten sich selbständig, über einen längeren Zeitraum und in der Regel im Team mit der Aufgabenstellung befassen und sich so einen Aufgabenbereich der beruflichen Anforderung erschließen.

## Lernkonzept Individualisierung

„Wenn Schulen auf die Heterogenität ihrer Schüler:innen eingehen, kann das auf vielfältige Weise geschehen: durch Differenzierung im Unterricht, durch Wahlangebote, durch außerschulische Lerngelegenheiten und durch individuelle Fördermaßnahmen. Der Begriff Individualisierung hingegen impliziert bereits eine einschränkende Zweckbestimmung: das bessere Eingehen auf die besonderen Fähigkeiten und Bedürfnisse der Einzelnen im Unterricht“<sup>40</sup>

Im individualisierenden Unterricht nimmt die Lehrkraft jeden einzelnen Schüler intensiv mit ihren bzw. seinen Stärken und dem momentanen Entwicklungsstand in den Blick und unterstützt ihn individuell in seinem Lernprozess. Die Lernenden gestalten ihren Lernprozess entsprechend ihres Vorwissens, ihrer Interessen, ihrer Leistungsfähigkeit und ihrer Lernstrategien selbst und übernehmen Verantwortung für ihr Lernen. Innerhalb eines Referenzrahmens (z.B. in Form eines Kompetenzrasters, eines Themenplans etc.) erlangen

<sup>40</sup> A. von der Groeben: Vielfalt nutzen; Berlin 2008, S. 40

sie ein Bewusstsein über ihren aktuellen Leistungsstand und können sich erreichbare Ziele setzen. Dabei werden sie von den Lehrenden in ihrem Lernprozess begleitet und unterstützt, beispielsweise durch Lernstandsgespräche, individuelle Leistungsrückmeldungen oder Lernvereinbarungen. Die Verantwortung für ihr Lernen wird den Schülern selbst zugetraut und zugemutet.<sup>41</sup>

Die Stärkung der Selbststeuerung resp. Selbstregulation ist konstitutiv für das Lernkonzept Individualisierung. Die folgenden Leitfragen zur Entwicklung des Unterrichts tragen dem Rechnung:

Wie können wir

- den Schüler:innen helfen, ihre Lernausgangslagen bzw. Lernstände zu erfassen und sie für sich deutlich zu machen,
- die Schüler:innen an der Planung des Lernarrangements teilhaben lassen,
- den Schüler:innen die Planung und Kontrolle ihres individuellen Lernweges übertragen,
- die Zugangswege zur Bearbeitung von Aufgaben öffnen und den Schüler:innen Entscheidungen ermöglichen.
- die Selbstbewertung der Leistungen stärken und in der Leistungsrückmeldung die „inneren Rückmeldungen“ beachten,
- in der Dokumentation und Auswertung von Lernphasen Kompetenzerleben bewusst machen und den Aufbau von Selbstwirksamkeit fördern?<sup>42</sup>

Die Fähigkeit zur Selbstregulation ist nicht nur im Rahmen des Lernkonzeptes „Individualisierung“ eine zentrale Bedingung, sondern hat durchaus eine allgemeine Bedeutung. „Angesichts der mangelnden Vorhersagbarkeit dessen, welches Wissen Jugendliche als Erwachsene benötigen werden, erscheint es sinnvoll, von einem dynamischen Modell des kontinuierlichen Weiter-, Um- und Neulernens auszugehen – Selbstreguliertes Lernen ist als ein zentrales Element in jenem Modell des dynamischen Wissenserwerbs anzusehen.“<sup>43</sup>

## Lernumgebung

Als Lernumgebung wird zunächst die Summe aller Faktoren verstanden, die das Lernen beeinflussen. Gelingendes Lernen bzw. der Lernerfolg ist u.a. abhängig von einer anregenden, motivierenden und „gesunden“ Lernumgebung, in der sich die Lernenden wohlfühlen. Hierzu gehören äußere Faktoren wie Raumgestaltung, Arbeitsplatzausstattung, Geräuschpegel, Arbeitszeit, Arbeitszeitplanung, Hilfsmittel aber auch Faktoren wie Atmosphäre, Methoden, Unterstützungsangebote durch vielfältige Lernmaterialien, die die unterschiedlichen Lerntypen berücksichtigen.

Eine Lernumgebung (auch Lernarrangement) entsteht aus der planvollen Kombination didaktisch-methodischer Überlegungen mit gegenüber Schüler:innen nahen problemorientierten Inhalten, einem manifesten oder konstruierten Lernproblem, herausfordernden Materialien, Methoden, dem Wechsel zwischen individuellen und kooperativen Sozialformen sowie aktivierenden Aufgabenstellungen, die in konkrete Handlungen und narrativ gemachte Produkte münden.

Mediale Lernumgebungen bieten erhebliche Gestaltungsmöglichkeiten, vom Audio, Video bis hin zu kompletten Simulationen. Mediale Lernumgebungen motivieren Lernende, ihnen wird etwas vermittelt, sie werden zu individuellen und sozialen Aktivitäten angeregt und insbesondere haben sie den Vorteil, auch elektronische Feedbacks anbieten zu können.

Analog zu den Aufgabenformaten sind beim Einsatz medialer Lernumgebungen eine ganze Reihe von Zielsetzungen und -analysen im Vorfeld zu entscheiden. Dies ist Basis für alle weiteren Design-Entscheidungen, nämlich die Formatentscheidung, das Motivationsdesign, die Content-Strukturierung, das Multimedia design, das Interaktionsdesign und das Layout eingesetzter Medien. Zudem muss der Überprüfung der Usability ein eigener Stellenwert eingeräumt werden.

---

<sup>41</sup> vgl. Paradies, Wester, Greving: Individualisieren im Unterricht; Berlin 2010; S. 12

<sup>42</sup> Liedtke-Schöbel, Paradies, Wester: Erfolgreiche Lernberatung; Berlin 2013; S. 18

<sup>43</sup> Baumert, J. u. a.; Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen als fächerübergreifende Kompetenz; Berlin 2000

In der beruflichen Bildung sind Lernaufgaben und Lernumgebungen untrennbar mit der Idee des lernfeldorientierten Unterrichts verbunden. Dabei spielen für die direkte unterrichtliche Gestaltung in der Berufsbildenden Schule die Lernsituationen eine große Rolle. Die Lernsituationen sind die Konkretisierungen der Lernfelder und somit der beruflichen Handlungsfelder. Eine Lernsituation wird sich inhaltlich also immer an einem beruflichen Einsatzbereich orientieren und Aufgaben beinhalten, die eine Problemstellung der beruflichen Wirklichkeit aufgreifen. Diese Aufgaben können in ihrer Art an betrieblichen Geschäftsprozessen orientiert sein und / oder mit Fallbeispielen arbeiten, am Lernprozess des selbstorganisierten Lernens orientiert sein oder projektorientiert ausgerichtet sein.

Lernsituationen sind curriculare Strukturelemente der Lernfeldkonzeption. Sie gestalten die Lernfelder für den schulischen Lernprozess aus. So gesehen sind Lernsituationen kleinere thematische Einheiten im Rahmen von Lernfeldern. Sie setzen exemplarisch die Kompetenzerwartungen innerhalb der Lernfeldbeschreibung um, indem sie berufliche Aufgabenstellungen und Handlungsabläufe aufnehmen und für die unterrichtliche Umsetzung didaktisch und methodisch aufbereiten. Insgesamt orientieren sich Lernsituationen am Erwerb umfassender Handlungskompetenz und unterstützen die Entwicklung möglichst aller Kompetenzdimensionen.

## Medienbildung

Die Länder haben mit der Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“<sup>44</sup> ein Handlungskonzept und Zielvorstellungen entworfen, um die Bildung im Kontext der Digitalisierung weiterzuentwickeln.

Gemeinsam mit dem Bund bauen die Länder mit dem DigitalPakt Schule die digitale Bildungsinfrastruktur weiter aus und verstärken mit ländergemeinsamen Vorhaben die Zusammenarbeit der Länder im Bereich der Digitalisierung. Die Verfügbarkeit digitaler Endgeräte für Schülerinnen und Schüler sowie für Lehrkräfte als auch die Administration von IT-Strukturen in den Schulen werden verbessert.

## Mindeststandards/Regelstandards

Die Frage nach der Unterscheidung von Mindeststandards oder Regelstandards spielt eine Rolle bei der Formulierung und Festlegung von Bildungsstandards.

Mindeststandards beschreiben das Minimalniveau einer Kompetenz, das alle Schülerinnen einer Lerngruppe bzw. einer Schule, eines Schulsystems erreichen sollen. Bei deren Nichterreichen sind entsprechende (Förder-) Maßnahmen zu ergreifen.

Regelstandards beschreiben Kompetenzen, die im „Durchschnitt“ erreicht werden sollen.

Maßnahmen sind zu ergreifen, wenn ein großer Teil der Lerngruppe die zu erreichenden Anforderungen nicht erreicht hat. Die KMK-Bildungsstandards definieren Regelstandards.

## Musteraufgaben

Musteraufgaben konkretisieren exemplarisch die Standards der Bildungspläne. Die zu erreichenden Kompetenzen werden auf eine bestimmte Problemstellung bezogen und auf unterschiedlichen Niveaus konkretisiert. Die Niveaustufen verdeutlichen das jeweilige Anspruchsniveau und sollen den Lehrkräften helfen, ihren Unterricht so zu gestalten, unterschiedliche Niveaus richtig einzuschätzen sowie Förderung und Forderung ausgewogen zu realisieren.

Medien können Musteraufgaben unterstützen. Dazu sind grundsätzlich drei Formen denkbar, die sich nach der Art der Medien unterscheiden:<sup>45</sup>

<sup>44</sup> [www.kmk.org/themen/bildung-in-der-digitalen-welt/strategie-bildung-in-der-digitalen-welt.html](http://www.kmk.org/themen/bildung-in-der-digitalen-welt/strategie-bildung-in-der-digitalen-welt.html)

<sup>45</sup> Vgl. Reimann, G.: Didaktisches Design. München 2011. S. 116f.

- Distributive Medien dienen der Verteilung von Lehr-Lernmaterial und fördern ein lehrerzentriertes Vorgehen; Ziel ist die Vermittlung von Information. Aus der Sicht des Lernenden liegt bei diesen Medien ein „learning from information“ vor.
- Interaktive Medien ermöglichen dem Lernenden eine Interaktion mit dem System und fördern ein lernerzentriertes Vorgehen, weil sich der Lernende aktiv mit den angebotenen Inhalten auseinandersetzt und vom System Rückmeldung erhält; Ziel ist es, Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben. Aus Lernericht liegt ein „learning by feedback“ vor.
- Kollaborative Medien schließlich werden eingesetzt, damit sich Lernende virtuell austauschen und zusammenarbeiten; sie fördern ein teamzentriertes Vorgehen und wollen Wissensteilung und Problemlösungen unterstützen.

## NEPS

Das Nationale Bildungspanel (National Educational Panel Study, NEPS) wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert und von einem interdisziplinär zusammengesetzten Exzellenznetzwerk unter der Leitung von Prof. Dr. Hans-Günther Roßbach, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, durchgeführt.

Das Projekt ist am Institut für bildungswissenschaftliche Längsschnittforschung (INBIL) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg angesiedelt. Ziel des Nationalen Bildungspanels ist es, Längsschnittdaten zu Kompetenzentwicklungen, Bildungsprozessen, Bildungsentscheidungen und Bildungsrenditen in formalen, nicht-formalen und informellen Kontexten über die gesamte Lebensspanne zu erheben.

Die NEPS-Daten werden der nationalen und internationalen Wissenschaft in Form eines so genannten anonymisierten Scientific Use Files so rasch wie möglich zugänglich gemacht. Diese Daten werden ein reichhaltiges Analysepotential für verschiedene an Bildungs- und Ausbildungsprozessen interessierte Disziplinen (wie etwa Demografie, Erziehungswissenschaft, Ökonomie, Psychologie, Soziologie) bieten und die Grundlagen für eine verbesserte Bildungsberichterstattung und Politikberatung in Deutschland schaffen

## Niveaunkretisierung

Ausgewählte Standards der Bildungspläne werden über Musteraufgaben konkretisiert. Dabei werden die Standards bzw. zu erreichenden Kompetenzen auf eine konkrete Problemstellung bezogen und auf unterschiedlichen Niveaus konkretisiert. Sie sind Ausdruck eines kumulativen Aufbaus von Kompetenz. Ihre Kumulativität kann in einem wachsenden Maß an Selbstregulation, kognitiv-inhaltlicher Anforderung bzw. einer zunehmenden Differenzierung im Bereich von Sozialformen, kognitiv – reflexiver Durchdringung usw. bestehen. Diese Niveaustufen sollen einen Eindruck von möglichen Anspruchsniveaus vermitteln und den Lehrkräften helfen, ihren Unterricht attraktiv zu gestalten und das im Unterricht erreichte Niveau richtig einzuschätzen sowie Förderung und Forderung ausgewogen zu realisieren.

## Operatoren

Die Operatoren / Arbeitsaufträge aus den Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA) für die Fächer und (neu) aus den Bildungsstandards für das Abitur geben differenzierte und überprüfbare Hinweise auf die geforderten schriftlichen Anforderungen. Sie beschreiben erwartete Leistungen für drei Anforderungsbereiche. Sie beschreiben in der Didaktik eine Handlungsanweisung (z.B. nennen, zeigen, beschreiben) bei Leistungsfeststellungen

Beispiel: Um in der Abiturprüfung von einheitlichen Leistungserwartungen ausgehen zu können, ist den Prüfungskandidatinnen und Kandidaten so genau wie möglich anzugeben, was bei einer bestimmten Aufgabe zu tun ist. Die Prüfungsaufgaben werden mit so genannten Operatoren versehen. Operatoren sind z.B. Schlüsselwörter, die möglichst genau aussagen, was bei der Bewältigung einer Schreibaufgabe erwartet wird.

Die gebräuchlichsten Operatoren für die schriftliche Abiturprüfung: (Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch; Beschluss der KMK vom 01.12.1989 i. d. F. vom 24.05.2002):



|  |  |   |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• analysieren</li> <li>• begründen - begründen</li> <li>• benennen</li> <li>• beschreiben</li> <li>• bestimmen</li> <li>• beurteilen</li> <li>• bewerten</li> <li>• charakterisieren</li> <li>• darstellen - darstellen</li> <li>• deuten</li> <li>• diskutieren</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• einordnen</li> <li>• erfassen</li> <li>• erklären</li> <li>• erläutern</li> <li>• entwerfen</li> <li>• erörtern</li> <li>• erschließen</li> <li>• gestalten</li> <li>• herausarbeiten</li> <li>• in Beziehung setzen</li> <li>• interpretieren</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• (kritisch) Stellung nehmen</li> <li>• nennen</li> <li>• paraphrasieren</li> <li>• reflektieren</li> <li>• sich auseinandersetzen mit</li> <li>• skizzieren</li> <li>• thesenartig zusammenfassen</li> <li>• überprüfen</li> <li>• untersuchen</li> <li>• vergleichen</li> <li>• wiedergeben</li> <li>• zusammenfassen</li> </ul> |
|--|--|---|

## Parallelarbeiten

Parallelarbeiten stellen eine Form der traditionellen Leistungserhebung dar, in der alle Klassen eines Jahrgangs denselben schriftlichen Leistungsnachweis in einem Fach erbringen müssen. Parallelarbeiten ersetzen nicht die herkömmlichen Klassenarbeiten.

Ziel ist, die Qualität von Schule und Unterricht weiter zu entwickeln. Im Lande Bremen ist die Erstellung von Parallelarbeiten seit dem Schuljahr 2003/04 verpflichtend. Sie werden in den Kernfächern Deutsch, Englisch und Mathematik von Lehrkräften einer Schule entwickelt und jeweils im 2. Halbjahr der 6. Jahrgangsstufe geschrieben. Die Parallelarbeiten orientieren sich in ihren Dimensionen, Inhalten und Anforderungen an den Standards der Bildungspläne am Ende Jg. 6.

Die Ergebnisse sollen für den Diskurs über die schulinternen Anforderungen und Leistungskriterien in den Fachkonferenzen bzw. in der Schule genutzt werden.

## PISA

Abkürzung für: Programme for International Student Assessment

Die generelle Zielsetzung des Programme for International Student Assessment (PISA) ist es, den beteiligten Staaten Bildungsindikatoren für Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Bereichen Leseverständnis (reading literacy), Mathematik (mathematical literacy) und Naturwissenschaften (scientific literacy) zur Verfügung zu stellen. Zusätzlich zu Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in den genannten Bereichen werden auch fächerübergreifende Kompetenzen (z.B. cross-curricular competencies, PISA 2000) in den Bereichen „Selbstreguliertes Lernen“ und „Problemlösefähigkeit“ erfasst.

Das Gesamtprojekt gliedert sich in drei Zyklen mit den jeweiligen Schwerpunkten Lesekompetenz (2000/2009), Mathematische Grundbildung (2003/2012) und Naturwissenschaftliche Grundbildung (2006/2015). Die Zielpopulation der internationalen Untersuchung sind die 15jährigen Schüler:innen. Für den internationalen Teil wurden in Deutschland Schüler:innen aus Schulen aller sechzehn Länder einbezogen. Insgesamt nahmen an dieser Studie weltweit mehr als eine Viertel Millionen Schüler:innen teil.

In einem Schülerfragebogen wurden zu den demografischen auch sozioökonomische und familiäre Daten erhoben und durch Fragen zu Unterrichtsmethoden in der Schule sowie der Selbsteinschätzung des eigenen Lernens ergänzt. Ein Elternfragebogen gibt Auskunft über familiäre Hintergründe. Schulleitungen waren aufgefordert, Angaben zu Rahmenbedingungen, Lage der Schule, Lernbedingungen und Ressourcen zu geben. Bei der Auswertung der Daten wird für die Kompetenzbereiche Lesefähigkeit, Mathematik und Naturwissenschaften jeweils eine Skala zur Erfassung von Schülerleistungen im Test erstellt und darauf mehrere Abschnitte – Kompetenzstufen – definiert. Dies ermöglicht Aussagen über die Verteilung der Schüler in Bezug auf ihre Fähigkeiten. Mit Hilfe der Rasch-Skalierung kann außerdem die Schwierigkeit der einzelnen Aufgaben (gemessen an ihrer empirischen Lösungshäufigkeit) auf der gleichen Skala wie die Schülerleistungen abgebildet, also ebenfalls den Kompetenzstufen zugeordnet werden. Durch die inhaltliche Analyse der

Test-Items der jeweiligen Stufe daraufhin, welche Anforderungen sie beinhalten, können die unterschiedlichen Niveaus hinsichtlich der erforderlichen Personenfähigkeiten charakterisiert werden.

Die Auswertung erfolgt außerdem unter Beachtung der sozialen Lern- und Lebensbedingungen von Schülerinnen und Schülern. Berücksichtigung finden dabei u. a. Hintergrundmerkmale wie sozioökonomischer Status, Größe bzw. Ausstattung der Schule, Lehrstrategien und schülerbezogene Aspekte wie Engagement im Mathematikunterricht oder Vertrautheit mit Informationstechnologien.

## Performanz

Kompetenzen sind inhaltsübergreifende Kenntnisse und Fähigkeiten, die im handelnden Umgang mit konkreten Lerngegenständen/Inhalten erworben werden. Der sichtbare äußere Ausdruck von Kompetenz ist Performanz bzw. sind performative Handlungen, anhand derer sich das Maß von Kompetenz, d. h. die Art und Weise und der Grad erfolgreicher Situationsbewältigung, erweist. „Neben dem Erwerb von Wissen muss der Unterricht auch Gelegenheit bieten, mit diesem Wissen etwas anzufangen, ein Können unter Beweis zu stellen oder mittels intelligenten Übens zu kultivieren. „Ob und in welchem Ausmaß jemand kompetent ist, zeigt sich ausschließlich in der erbrachten Leistung (= Performanz). Die Kompetenz selbst kann nicht „gemessen“ werden; sie äußert sich in der Bewältigung einer Anforderung“.<sup>46</sup> Kompetenz ohne Performanz bleibt leer. Inhalte, an denen Kompetenz angebahnt werden soll, müssen demzufolge über spezifische Aufgabenformate verfügen, die in einem konkreten Handlungs- und Anwendungskontext stehen. „Es gilt nämlich, die Schüler:innen in möglichst selbstständig zu bewältigende Performanzsituationen zu verwickeln, damit sich so etwas wie Kompetenz entwickeln kann.“<sup>47</sup> Aufgabenformate, die diesem Anspruch genügen, können alle visuellen, schriftlichen o.a. performativ gehaltene Präsentationen sein.

## Portfolio

Der Begriff „Portfolio“ bezeichnet je nach verwendetem Kontext eine Sammlung oder Zusammenstellung verschiedener Objekte; dies können in der Finanzwelt ein Bündel von Investitionen in Form von Wertpapieren, Aktien, Immobilien usw. oder in der Kunst eine Mappe zur Dokumentation von kreativ gestalterischen Arbeiten sein.

Seit einiger Zeit wird der Begriff auch im Bildungswesen verwendet. Im pädagogischen Bereich wird mit Portfolio eine zielgerichtete und strukturierte Zusammenstellung von individuellen Lernergebnissen bezeichnet, die Teilqualifizierungen oder die gesamte Lernbiografie dokumentiert. Ein Portfolio weist anhand von Zertifikaten, Zeugnissen oder anhand von Produkten aus, welche Kompetenzen eine Schülerin/ein Schüler erworben hat und welche Dokumente er oder sie für Wert erachtet, im Portfolio aufgenommen zu werden, um sie Dritten vorzeigen oder vorlegen zu können. Insofern gehört zur Entstehung eines Portfolios die Beteiligung des Lernenden bei der Auswahl der Inhalte, der Kriterien bei der Auswahl der Inhalte und ggfs. die Reflexion über das eigene Lernen sowie der Zielsetzung für künftiges Lernen.

Portfolios können in unterschiedlichen pädagogischen Kontexten Anwendung finden. F. Winter unterscheidet zwischen einer Bildungsmappe und einem Kurs-Portfolio bzw. einem Portfolio im Einzelunterricht, in dem „die Arbeit und Entwicklung der Lernenden anhand ausgewählter Arbeiten dargestellt, reflektiert und bewertet wird.“

Als Lehr- und Lerninstrument verfügt das Portfolio über ein Potential, das zur Veränderung der Lernkultur und des Lernkonzeptes beitragen kann:

Für die Entwicklung eines Lernkonzeptes, das auf Individualisierung bzw. individuelle Förderung ausgerichtet ist, ist das Kursportfolio, in Deutschland auch Prozessportfolio genannt, von besonderer Bedeutung. Es ermöglicht ein offenes, dialogisches, stärker differenziertes, individualisiertes, förderorientiertes Arbeiten im Unterricht. Es dient der Ausbildung der Reflexion im unmittelbaren Lernzusammenhang. Das Portfolio

---

<sup>46</sup> Lersch (2010) S. 151

<sup>47</sup> Lersch (2010) S. 155

fördert so den Aufbau metakognitiver Kompetenz und - darauf basierend - die systematische Erarbeitung von individuell passenden Lernstrategien.

Es trägt zu einer veränderten Lernkultur bei, indem ein dialogischer Prozess im Unterricht eingeleitet wird. Es unterstützt die (Selbst) Steuerung individualisierten Lernens in einem lernzentrierten Unterricht. Es bietet den Lernenden und Lehrenden einen Orientierungsrahmen, innerhalb dessen anspruchsvolle Lernprozesse in Form gelenkter Selbstorganisation stattfinden können.

Zentrales Anliegen der Portfolioarbeit in allen Varianten ist die Leistungsorientierung. Als alternatives Beurteilungsinstrument hat ein Portfolio das Potenzial, Lernprozesse authentisch zu erfassen, die Lösung komplexer, offener Aufgaben- und Problemstellungen bewertbar zu machen und nicht nur die Lernprodukte, sondern auch die Lernprozesse abbilden und bewerten zu können. Die Arbeit mit einem Portfolio hilft, die Defizite eines Bewertungssystems über Ziffernzensuren auszugleichen.

Es ist wichtig, Leistungen in verschiedenen Foren regelmäßig öffentlich zu präsentieren. Das Entstehen eines realistischen Selbstbildes und die Festigung eines positiven Selbstkonzeptes werden gefördert. Darin unterscheidet sich das Portfoliokonzept auch deutlich von der Nutzung der Kompetenzraster in der Leistungsbewertung, die eher auf die kognitiven Kompetenzen, an Bildungsplänen orientiert, fokussiert sind. Der Portfolio-Arbeit kommt gegenwärtig bei der Weiterentwicklung von Lernentwicklungsberichten eine wichtige Funktion zu.

Als bildungspolitisches Instrument verknüpft sich mit einem Portfolio die Vorstellung einer höheren Anerkennung von Abschlüssen am Arbeitsmarkt, indem Leistungsprofile anschaulicher, deutlicher und in den individuellen Ausprägungen von Teilqualifikationen fairer und transparenter werden. Das Bewerber/Bewerberinnen-Profil soll dadurch sowohl individueller als auch umfassender präsentiert werden. Der jeweilige Abnehmer (z.B. Oberstufe, Universität, Arbeitgeber) erhält einen aussagefähigen Überblick über die Kompetenzen und den Leistungsstand des Portfolioeigentümers.

In Bezug auf das lebenslange Lernen soll es den Lernenden unterstützen und motivieren, indem es ihm – und anderen – seine Kompetenzen und das bisher Erreichte verdeutlicht sowie über die Selbst-, aber auch Fremdeinschätzung bewusst machen, an welchen Stellen möglicherweise weiteres Bemühen notwendig ist.

## Rahmenlehrplan (Berufliche Bildung)

Rahmenlehrpläne (RLP) und Ausbildungsordnungen (AO) bilden die strukturelle und inhaltliche Grundlage für die Berufsausbildung im dualen System. Für den Lernort Berufsschule beschließt die Kultusministerkonferenz i.d.R. für jeden anerkannten Ausbildungsberuf einen Rahmenlehrplan für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule. Die Länder können den Rahmenlehrplan von der Kultusministerkonferenz direkt übernehmen oder in einen eigenen Lehrplan umsetzen. Im letzteren Fall stellen sie sicher, dass das Ergebnis der fachlichen und zeitlichen Abstimmung des Rahmenlehrplans mit der jeweiligen Ausbildungsordnung erhalten bleibt.

Der Rahmenlehrplan baut grundsätzlich auf dem Niveau des Hauptschulabschlusses bzw. vergleichbarer Abschlüsse auf. Er enthält keine methodischen Festlegungen für den Unterricht. Der Rahmenlehrplan beschreibt berufsbezogene Mindestanforderungen im Hinblick auf die zu erwerbenden Abschlüsse.

Die Ausbildungsordnung des Bundes und der Rahmenlehrplan der Kultusministerkonferenz sowie die Lehrpläne der Länder für den berufsübergreifenden Lernbereich regeln die Ziele und Inhalte der Berufsausbildung. Auf diesen Grundlagen erwerben die Schüler und Schülerinnen den Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf sowie den Abschluss der Berufsschule<sup>48</sup> (Beispiel: „Rahmenlehrplan Werkzeugmechaniker / Werkzeugmechanikerin (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.03.2004)“

Aus den Rahmenlehrplänen wurden für die vollzeitschulischen Bildungsgänge an den Berufsschulen in Bremen Rahmenpläne entwickelt, die kompetenzorientiert gestaltet sind. (Beispiel: „Fachoberschule - Fachrichtung Ernährung/ Hauswirtschaft; Rahmenplan Sek II – Berufliche Schulen“)

<sup>48</sup> 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. Berlin, 23.09.2011

## Schulinternes Curriculum

Seit 2005/2006 sind die Fachkonferenzen der Schulen in Bremen aufgefordert, die neuen Bildungspläne in schulinterne Curricula für die Fächer umzusetzen. Damit werden wesentliche Teile curricularer Entwicklungsarbeit und Entscheidungen an die einzelne Schule verlegt, um

- Rahmenvorgaben und schuleigenes pädagogisches Profil aufeinander abzustimmen,
- standortspezifische Bedingungen besser berücksichtigen zu können,
- gemeinsam Ziele, Inhalte, Methoden, Unterrichts- und Zeitorganisation auf die spezifische Schülerschaft abstimmen und umsetzen zu können.

Die Erarbeitung eines schulinternen Curriculums als gemeinsame Grundlage für Planung, Durchführung und Evaluation des Unterrichts setzt die Weiterentwicklung der Kultur konstruktiver Auseinandersetzung in und zwischen den Fachkonferenzen voraus. Damit wird es zum Instrument systematischer Qualitätsentwicklung. Regelmäßige Bestandsaufnahmen, gezielte Entwicklungsmaßnahmen und Selbstkontrolle machen seine Wirksamkeit aus. Ein schulinternes Curriculum ist somit das Produkt eines Konsensbildungsprozesses der Fachkonferenzen in den Schulen, das auf den verbindlichen Rahmenvorgaben der Bildungspläne für die Fächer basiert. Auf der Grundlage von Standards enthält es standortbezogene Vereinbarungen zu Richtzielen / Eckpfeilern, Ressourcen, Strukturen / Freiräumen des Curriculums sowie zur kollegialen Zusammenarbeit. Die getroffenen Vereinbarungen bilden die Maxime schulischen Handelns.

## Standards

Standards gibt es in vielen Bereichen. Wirtschaft, Technik und eben neuerdings auch in der Bildung.

Die KMK unterscheidet drei Arten von Standards:

- inhaltliche Standards (content oder curriculum standards),
- Standards für Lehr- und Lernbedingungen (opportunity-to-learn standards) und
- Leistungs- oder Ergebnisstandards (performance oder output standards).

Content Standards definieren, was Lehrkräfte unterrichten und was Schüler:innen lernen sollen.

Opportunity-to-Learn-Standards oder Standards für Lehr- und Lernbedingungen beschreiben z.B. Festlegungen für Rahmenbedingungen des Lernens, etwa hinsichtlich der Stundentafel, der Ausstattung von Schulen, Schulprogramme, Ressourcen, sowie Methoden und Prinzipien guten Lehrens und Lernens. usw.

Performance-Standards beschreiben aufzubauende Kompetenzen, d. h. von Inhalten weitgehend unabhängige, also an unterschiedlichen Inhalten und Gegenständen zu erwerbende Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften.

Performanzstandards definieren, über welche Kompetenzen Schüler:innen zu bestimmten Zeitpunkten ihrer Lernbiografie verfügen sollen; sie beziehen sich auf die Ergebnisse des Lehrens und Lernen. Bildungsstandards sind nach dieser Definition Performanzstandards. Sie machen den wesentlichen Kern der Outcome-Orientierung der Bildungspolitik der 2000er Jahre aus. Performance-Standards benötigen ein zu Grunde liegendes Kompetenz-Modell, um operationalisierbar und messbar zu sein.

Der Kern von Standards in der beruflichen Bildung ist in Deutschland in der Berufsform der Arbeit zu sehen. Das 1969 eingeführte Berufsbildungsgesetz ist die Plattform für die Einführung von Bildungsstandards, die Inputfaktoren, Prozessfaktoren und Output- bzw. Outcomefaktoren umfassen. Bildungsstandards in der Berufsbildung beziehen sich auf das Berufsprinzip und gelten für alle Bereiche der Berufsbildung, so vor allem die duale und vollschulische Berufsausbildung, die berufliche Weiterbildung und verschiedene Formen der Fortbildung.

## Standards der Lehrerbildung

Im Rahmen ihrer Offensive zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung hat die Kultusministerkonferenz (KMK) nicht nur Bildungsstandards entwickelt, die der Schule und dem Unterricht Ziele vorgeben, sondern sie hat auch Standards für die Lehrerbildung formuliert, die auf die Qualifikation und das darin eingeschlossene Lehrerleitbild normativ wirken.

Die Standards sind zunächst für die Bildungswissenschaften entwickelt worden; die Standards der Lehrerbildung haben normative Wirkung auf die Gestaltung und inhaltliche Strukturierung der Lehrerbildung in der ersten und zweiten Phase. Die in den Standards formulierten Kompetenzen sind für die berufliche Ausbildung und den Berufsalltag aus Sicht der KMK von besonderer Bedeutung. Die Fort- und Weiterbildung wird als dritte Phase der Lehrerbildung berücksichtigt, aber nicht explizit ausgeführt.

Referenz für die Formulierung der Standards waren die in den Schulgesetzen der Länder formulierten Bildungs- und Erziehungsziele. Die von der KMK formulierten Standards in der Lehrerbildung beschreiben Anforderungen an das Handeln von Lehrkräften. Sie beziehen sich auf Kompetenzen und somit auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen verfügt.

Die Ausbildung ist in zwei Phasen gegliedert, die universitäre Ausbildung und den Vorbereitungsdienst und findet in staatlicher Verantwortung statt. Beide Phasen enthalten sowohl Theorie- als auch Praxisanteile mit unterschiedlicher Gewichtung. Ausgehend von dem Schwerpunkt Theorie erschließt die erste Phase die pädagogische Praxis, während in der zweiten Phase diese Praxis und deren theoriegeleitete Reflexion im Zentrum stehen. Das Verhältnis zwischen universitärer und stärker berufspraktisch ausgerichteter Ausbildung ist so zu koordinieren, dass insgesamt ein systematischer, kumulativer Erfahrungs- und Kompetenzaufbau erreicht wird.

Die Kultusministerkonferenz gliedert die Anforderungen an den Lehrberuf in vier sog. „Kompetenzbereiche“; den Kompetenzbereichen werden „Kompetenzen“ zugeordnet, die ihrerseits mit Operatoren versehen werden, die als „Standards“ bezeichnet werden. Da diese Begriffe auch in anderen Kontexten verwendet werden, ist es erforderlich, den jeweiligen Referenzrahmen zu beachten.

Die KMK hat für die Bildungswissenschaften verbindliche Kompetenzbereiche formuliert, denen einzelne Kompetenzen bzw. entsprechende Standards zugeordnet sind. Diese finden Sie im ebenfalls in dieser Mappe enthaltenen Heft „Die Ausbildung am Landesinstitut für Schule“.

## Tests

Der Begriff Test wird in vielen verschiedenen Zusammenhängen gebraucht. Im Allgemeinen versteht man darunter einen Versuch bzw. einen Vorgang, mit dem größere Sicherheit darüber gewonnen werden soll, ob ein Apparat oder ein Ablauf innerhalb der geplanten Rahmenbedingungen funktioniert bzw. ob ein bestimmter Sachverhalt gegeben ist oder nicht. Ein Test ist einerseits zu unterscheiden von einem Experiment, bei dem strengere formale Kriterien wie Wiederholbarkeit gegeben sein müssen, andererseits vom Beweis, den ein Test nicht leisten kann. Beispiele für Tests im obigen Sinne finden sich etwa in der Technik, der Informatik, der Mathematik aber auch Medizin.

In der pädagogisch-psychologischen Diagnostik wird ein Test definiert als wissenschaftliches Verfahren zur Untersuchung eines oder mehrerer empirisch abgrenzbarer Merkmale einer Person (z. B. Schulleistung, Intelligenz, Persönlichkeitseigenschaften) mit dem Ziel einer möglichst quantitativen Aussage über den relativen Grad der individuellen Merkmalsausprägung. Charakteristisch für Tests ist die Standardisierung von Durchführung, Auswertung und Interpretation mit Hilfe genauer Vorschriften und empirisch begründeter Normen. Im schulischen Alltag werden vom Lehrer oft kleinere Prüfungen, die aus mehreren kurzen Fragen bestehen, als „Test“ bezeichnet. Diese sind allerdings ebenso wenig Tests im obigen Sinne wie die als Jahrgangsstufentests bezeichneten zentralen Leistungserhebungen an den allgemeinbildenden Schulen. Zutreffend ist dies dagegen für die Vergleichsarbeiten und für internationale Large Scale Assessment-Studien wie TIMSS, PISA oder IGLU. Jeder Test muss den Gütekriterien Objektivität, Reliabilität, Validität und Normierung entsprechen.

## Testaufgaben / Test-Items

Jeder Test besteht aus kleineren Einheiten. Die kleinste Einheit eines Tests, eine Einzelaufgabe oder Einzelfrage, heißt Test-Item. Mittels einer Item-Analyse werden Aufgabenkennwerte festgestellt, um bei der Testkonstruktion die Items auszuwählen, die die Reliabilität und die Validität des Gesamttests verbessern. Hierzu benötigt man eine spezielle, für die zu testende Zielgruppe repräsentative Analysestichprobe.

## TIMSS

Abkürzung für: Trends in International Mathematics and Science Study. TIMSS ist eine Large Scale Assessment-Studie der internationalen Forschungsorganisation IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), die in vierjährigem Rhythmus Schülerleistungen in Mathematik und Naturwissenschaften erfasst. Deutschland beteiligte sich 1995 im Sekundarbereich und hat 2007 und 2011 im Grundschulbereich teilgenommen.

## VERA (Vergleichsarbeiten)

Ergebnisse internationaler Studien haben eine Veränderung des Lehrens und Lernens hin zum kompetenzorientierten Unterricht zur Folge. Dadurch steigt die Bedeutung verbindlicher abschlussbezogener Bildungsstandards, bildungsgangbezogener Kerncurricula und Evaluationen – was gleichzeitig eine Herausforderung an Schule stellt, in der ein Prozess des Umdenkens stattfinden muss.

Vergleichsarbeiten oder Lernstandserhebungen sind ein Teil dieser Neuausrichtung (vgl. KMK-Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring 2015). Sie werden bundesweit anhand einheitlicher zentral entwickelter Aufgaben durch Schüler:innen bearbeitet und von den Lehrkräften nach vorgegebenen Kriterien ausgewertet. So ermöglichen die Ergebnisse aus Vergleichsarbeiten eine schulinterne, datenbasierte Standortbestimmung der Leistungen einzelner Klassen – und können so z.B. wichtige Impulse für die Schul- und Unterrichtsentwicklung geben. Vergleichsarbeiten bzw. Lernstandserhebungen werden mittlerweile in nahezu allen Ländern in Deutschland geschrieben. Grundsätzlich sind die Ziele auf Länderebene abgestimmt. Allerdings gibt es einige nennenswerte Nuancierungen: z.B. ist in vielen Ländern die Durchführung in allen Kernfächern als verpflichtend vorgegeben, in einigen Ländern finden die Vergleichsarbeiten auf freiwilliger Basis statt. Die Vergleichsarbeiten sind vorrangig ein (schulinternes) diagnostisches Instrument der Schul- und Unterrichtsentwicklung. Einzelheiten zu den Durchführungsbestimmungen werden somit durch das jeweils zuständige Bildungsministerium vorgegeben.

Das Landesinstitut für Schule hat zum besseren Verständnis der Ziele von Vergleichsarbeiten für die Schulen Handreichungen herausgegeben.<sup>49</sup>

---

<sup>49</sup> [www.lis.bremen.de/schulqualitaet/vergleichsarbeiten-16439](http://www.lis.bremen.de/schulqualitaet/vergleichsarbeiten-16439)

## LITERATUR

- Baumert, J. u. a.; Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen als fächerübergreifende Kompetenz; Berlin 2000; (PDF Max-Planck-Institut für Bildungsforschung)
- Baumert, J. u.a. (2013). Inklusion. In: *Schulmanagement Handbuch 146. 32. Jahrgang*. München.
- Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz, Dezember 2004; Argumentationspapier
- BMBF-Expertise Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, 2003
- Bönsch, M.: Differenzierung in Schule und Unterricht. Linz: Oldenbourg Schulbuchverlag, 2004.
- Bremer, R.; Haasler, B. (2004): Analyse der Entwicklung fachlicher Kompetenz und beruflicher Identität in der beruflichen Erstausbildung. In: Bildung im Medium beruflicher Arbeit. Sonderdruck. Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd) 50 (2), 162–181.
- Dehnbostel ,P., Neß , H., Overwien,B.: Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Positionen, Reflexionen und Optionen. Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung, 2009
- Deutscher Qualitätsrahmen für lebenslanges Lernen, 22.03.2012
- Erpenbeck/von Rosenstiel; Handbuch Kompetenzmessung, 2007
- INBAS GmbH 2012 Seite 5 / 25, Felix Rauner: „Kompetenzentwicklung und -messung in beruflichen Bildungsgängen und Handlungsfeldern“, Fachkonferenz BERUFSBILDUNG | ENTWICKLUNG | ZUKUNFT am 03.11.2011 in Offenbach; [www.inbas.com/fileadmin/user\\_upload/themen/120711\\_Vortrag\\_Rauner\\_INBAS-Fachtagung\\_03Nov2011.pdf](http://www.inbas.com/fileadmin/user_upload/themen/120711_Vortrag_Rauner_INBAS-Fachtagung_03Nov2011.pdf)
- 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. Berlin, 23.September 2011.
- Hattie, J.: Lernen sichtbar machen, überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“, Hohengehren 2013
- Heil, W.; Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht, Stuttgart 2010
- Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Selbstständig lernen – Bildung stärkt Zivilgesellschaft, Basel 2004
- Jank, W. & Meyer, H.: Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen. 2007;
- Klieme, E. u.a. ; Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. Hg. v. Bundesministerium für Bildung u. Forschung. Berlin 2003.
- Klieme, E., Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? Auszug aus Pädagogik 6, 2004
- KMK Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz; Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung, 2004.
- KMK-Standards der Lehrerbildung. Beschluss der KMK vom 16.12.2004
- KMK 2006, Gesamtstrategie Bildungsmonitoring
- Leisen, J.: „Kompetenzorientiert unterrichten“ in: Unterricht Physik\_2011\_Nr.123/124, S.5 Positionspapier von Vorstand und Beirat der DGFF, Oktober 2008.
- Lersch, R.; Wie unterrichtet man Kompetenzen? In: Kompetenzorientierung in Theorie, Forschung u. Praxis. Hg. von K. Faulstich-Christ u.a. Kassel 2010
- Liedtke-Schöbel, Paradies, Wester: Erfolgreiche Lernberatung; Berlin 2013
- Martin, Chr.; Kompetenzraster aus dem schweizerischen Institut Beatenberg – eine Option für berufliche Schulen in Deutschland? 2008. [www.bwpat.de/ausgabe13/martin\\_bwpat13.shtml](http://www.bwpat.de/ausgabe13/martin_bwpat13.shtml)
- MÜLLER, A.: Wenn nicht ich...? und weitere unbequeme Fragen zum Lernen in Schule und Beruf, Bern 2002
- MÜLLER, A.: Jeder Schritt ein Fortschritt. „Referenzieren“ – Individuelle Kompetenzentwicklung, 2003b, Online: [http://www.learningfactory.ch/downloads/dateien/artikel\\_referenzieren.pdf](http://www.learningfactory.ch/downloads/dateien/artikel_referenzieren.pdf)
- Oelkers, J. / Reusser, K.: Qualität entwickeln, Standards sichern, mit Differenz umgehen. BMBF 2008.
- Paradies, Wester, Greving: Individualisieren im Unterricht; Berlin 2010
- Reimann, G.: Didaktisches Design. München 2011
- Schulmanagement-Handbuch 146, *Inklusion*, 32. Jahrgang 2013
- Tulodziecki, G.: Medienbildung – welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler im Medienbereich erwerben und welche Standards sie erreichen sollen. Schriftfassung zum Vortrag an der Universität Paderborn vom 02.11.2006
- Weinert, F.E. (Hrsg.) Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim 2001
- Winter,F. in: Handbuch Portfolioarbeit; 2008
- von der Groeben, A: Vielfalt nutzen; Berlin 2008

[www.lis.bremen.de](http://www.lis.bremen.de)

