

# Entwicklung eines Lerndiagnose-Monitorings für Lehrkräfte

Zwischenergebnisse eines Arbeitsprozesses zur Weiterentwicklung der  
eigenen Diagnosekompetenz von Lehrkräften im BLK-Projekt  
Lebenslanges Lernen (Grundschule)

## *Inhalt:*

1. <i>Warum ist es sinnvoll, sich differenziert mit der Beobachtung und Beschreibung von Lernkompetenzen zu beschäftigen?</i>	2
2. <i>Ziel des zweiten Jahres des BLK-Projektes „Lebenslanges Lernen – Grundschule“</i>	2
3. <i>Unterricht und Diagnosekompetenz</i>	3
4. <i>Lerndiagnose ist mehr als Leistungsdiagnose</i>	4
5. <i>Wie werden Lernkompetenzen definiert?</i>	4
6. <i>Lernkompetenzen als grundlegende Voraussetzungen für lebenslanges Lernen – Erarbeitung der Begrifflichkeit im Projekt Lebenslanges Lernen (Grundschulen)</i>	8
7. <i>Systematische Überprüfung des Lerndiagnose-Monitorings</i>	13
8. <i>Prozessreflexion und Ausblick</i>	18
9. <i>Literatur</i>	19

Was weiß ich über Lernkompetenzen meiner Schülerinnen und Schüler? Worin zeigen sich die Lernkompetenzen? Diese Fragen waren Grundlage der Arbeit im zweiten Projektjahr (9/2001 bis 9/2002) des BLK-Projektes Lebenslanges Lernen (Grundschulen).

## 1. Warum ist es sinnvoll, sich differenziert mit der Beobachtung und Beschreibung von Lernkompetenzen zu beschäftigen?

„Der Blick auf das Kind wird intensiviert. Und das scheint mir überhaupt das Wichtigste zu sein.“ „Wenn ich weiß, welche Lernkompetenzen ich anbahnen will, kann ich meinen Unterricht daraufhin planen und organisieren.“ „Ich möchte genau schauen, in welchen Bereichen Kinder gefördert werden müssen / können und will Eltern und Kollegen konkrete Rückmeldung geben können.“ „Das schafft Klarheit im Sinne von Zielgerichtetheit!“

(Aussagen von Lehrkräften, die am Projekt Lebenslanges Lernen – Grundschule beteiligt sind).

Lernkompetenzen zu fördern bedeutet, das selbständige Lernen der Schülerinnen und Schüler anzubahnen und damit grundlegende Voraussetzungen für lebenslanges Lernen zu schaffen.

Wer Lernkompetenzen gezielt unterstützen will, braucht ein differenziertes und anwendbares Wissen über deren Merkmale und Erscheinungsformen. D.h. die pädagogisch handelnde Person braucht elaboriertes Wissen über verschiedene Formen des Lernens, über Lernstrategien und Lernmotivation. Damit kann eine fundierte und nachvollziehbare Einschätzung bzw. Diagnose der Lernkompetenzen und Lerndefizite der Schülerinnen und Schüler gelingen.

## 2. Ziel des zweiten Jahres des BLK-Projektes „Lebenslanges Lernen – Grundschule“

Im zweiten Projektjahr, des auf fünf Jahre ausgelegten schleswig-holsteinischen Projektes mit Grundschulen, lag der Schwerpunkt der Arbeit in der Diagnose von Lernkompetenzen und Lerndefiziten der Schülerinnen und Schüler.

Das zentrale Ziel dabei war, die eigene Expertise der beteiligten Lehrkräfte zu stärken, das Lernen und die Lernkompetenzen der Schülerinnen und Schüler beobachten und einzuschätzen zu können.

### 3. Unterricht und Diagnosekompetenz

Unterrichten ist ein hochkomplexer Prozess. Es gibt eine Vielzahl von Informationen, die auf den Lehrer einströmen. Die an ihn gestellten Anforderungen werden von Außenstehenden oftmals unterschätzt. Viele verschiedene Informationen werden gleichzeitig wahrgenommen, es muss schnell reagiert und gehandelt werden. Dabei bleibt wenig Zeit, Beobachtungen von Schülermerkmalen zu reflektieren. Unterrichtliches Handeln steht im Vordergrund. Der Lehrberuf ist darüber hinaus mit vielen Freiräumen bedacht, wie etwa bei der inhaltlichen und didaktischen Gestaltung des Unterrichts oder der Zeiteinteilung während der unterrichtsfreien Zeit. Diese Freiheit hat ihren Preis: die Notwendigkeit selbständigen ziel- und ergebnisorientierten Arbeitens genauso wie die fortwährende eigenverantwortliche Professionalisierung (z.B. Devaney & Sykes, 1988). Selbstverständlich ist die Aufgabe des reflektierten und möglichst fundierten Beurteilens von Schülerleistungen und Schülerkompetenzen ein zentraler Bestandteil des Lehrerberufes. Während des Unterrichts bleibt dafür kaum Zeit; deswegen sollte man sich als Lehrkraft darüber Gedanken machen, welche Möglichkeiten, Verfahren oder Hilfsmittel helfen könnten, diese Aufgaben zu erfüllen. Ein zentrales Professionalisierungsthema des Lehrerberufes ist somit die Weiterentwicklung der Diagnosekompetenz.

In der pädagogisch – psychologischen Literatur wurde das Thema Diagnose von schulischen Leistungsergebnissen umfangreich behandelt.

Diagnosekompetenz wird als die Fähigkeit beschrieben, Schülermerkmale und Aufgabenschwierigkeiten zutreffend einzuschätzen (Schrader, 2001). Die Diagnosekompetenz beschreibt neben Fachwissen, didaktisch-methodischer Fähigkeiten sowie der Fähigkeit zur Klassenführung einen der vier Kompetenzbereiche erfolgreichen Lehrerhandelns (Schrader & Helmke, 2001).

Diagnose wird dabei meistens als Leistungsdiagnose im Sinne formalisierter Beurteilungen wie etwa der Notengebung thematisiert. Demgegenüber wurde in einigen Arbeiten auch auf die Bedeutung der Kompetenz, Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern zu beobachten und gezielt zu fördern aufmerksam gemacht (z.B. Bromme, 1997; Oser & Patry, 1990; Schrader, 1989; Mietzel, 2001). So merkte beispielsweise Aebli (1987) an, dass ein zentrales Problem des Assessments sei, dass lediglich quantitative und kaum qualitative Lernzuwächse erfasst würden. Auch Bromme (1997) beschränkt den Begriff bzw. die Forderung der Diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften nicht nur auf die formalisierte Beurteilung, sondern betont die Bedeutung der aktuellen Urteilsbildung während des Unterrichts. Schrader (1989) unterscheidet eine Diagnostik zur Erteilung von Qualifikationen von einer Diagnostik zur Verbesserung des Lernens. Letztere wird auch als treatment-orientierte Diagnostik mit dem Ziel der Optimierung unterrichtlicher Maßnahmen beschrieben. Diese Form von Diagnose ist ein Bestandteil pädagogisch-

psychologischen Handelns, sie ist nicht vorrangig auf Selektion ausgerichtet (Krapp, 1986, zitiert nach Schrader, 1989).

#### 4. Lerndiagnose ist mehr als Leistungsdiagnose

Diagnostische Leistungen und Aktivitäten werden nicht nur im Rahmen expliziter Beurteilungsaufgaben, sondern auch im Zuge von Unterrichtsplanung und –gestaltung erbracht (Schrader, 1997). Der Frage allerdings, wie Diagnoseleistungen aussehen und umgesetzt werden müssen, damit sie den Lehr-Lern-Prozess erfolgreich steuern und das Lernen optimieren können, wurde bislang nur wenig Aufmerksamkeit beigemessen (Schrader, 1989, 1997).

Das Ziel im zweiten Projektjahr des BLK-Projektes Lebenslanges Lernen war es, die Diagnosekompetenz von Lehrkräften weiterzuentwickeln. Dabei wurde insbesondere versucht, die Lerndiagnose (wie lernen die Kinder bzw. welche Lernkompetenzen haben sie) vermehrt in den Blick zu nehmen. Es wurden Verfahren und Instrumente entwickelt und erprobt, die den Blick für die Lernprozesse und Lernkompetenzen der Kinder schärfen können.

Im schleswig-holsteinischen BLK-Projekt (Grundschule) wurde der Frage nachgegangen, inwieweit die Lehrperson durch geeignete Hilfsinstrumente unterstützt werden kann, der Aufgabe der nachvollziehbaren und für andere (z.B. Eltern) transparenten Diagnose von Lernkompetenzen nachzukommen.

#### 5. Wie werden Lernkompetenzen definiert?

Lernen lernen, selbst lernen können, lernkompetent sein, Schlüsselqualifikationen besitzen, sind schillernde Beschreibungen, hinter denen sich theoretisch unscharfe Beschreibungen und unterschiedliche Auffassungen über die damit verbundenen Prozesse und Fähigkeiten verbergen können. Deswegen sollen die Begriffe Kompetenzen und Lernkompetenzen im Folgenden bestimmt werden.

Nach Weinert (2001, S. 27f.) kann man Kompetenzen verstehen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“.

Klieme, Artelt, & Stanat (2001) beschreiben drei wesentliche „fächerübergreifende Kompetenzen“:

Problemlösen:

- analytisches Problemlösen: Informationsverarbeitung und Schlussfolgerndes Denken
- dynamisches Problemlösen: Handeln in komplexen simulierten Situationen

Selbstreguliertes Lernen:

- selbständiges Setzen von Lernzielen
- dem Inhalt angemessene Techniken und Strategien zur Erreichung des jeweiligen Zieles auswählen und sie einsetzen
- Aufrechterhaltung der Motivation
- Bewertung und Evaluation der Zielerreichung während und nach Abschluss der Zielerreichung, gegebenenfalls Korrektur der Lernstrategie

Soziale Kompetenz:

- Perspektivenübernahme (eine Situation aus der Perspektive einer anderen Person betrachten können, in kognitiver und emotionaler Hinsicht: Überlegungen nachvollziehen können und Empathie)

Deitering (1995) grenzt Lernkompetenzen folgendermaßen ab: Neben ihren Bedürfnissen, Einstellungen, Interessen und Vorwissen verfügt die lernende Person über ein Repertoire an lernrelevanten Verfahrenskennnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten (Lernkompetenz). Die Lernkompetenz entscheidet darüber, inwieweit Lernende dazu fähig sind, über handlungsleitende Kognitionen ihren Lernvollzug in eigenständiger Weise regeln, externe Lernangebote für sich nutzen oder in autonomer Weise Wissenslücken schließen zu können.

Im Dezember 2002 hat das Projekt „Netzwerke innovativer Schulen und Schulsystemen“ der Bertelsmann-Stiftung eine Konferenz zum Thema „Lernkompetenz und neue Lernkultur“ ausgerichtet. Die auf dieser Tagung vorgestellte Begriffsklärung wird folgendermaßen zusammengefasst:

*„Lernkompetenz ist eine Basiskompetenz. Sie ist Grundlage erfolgreichen Lernens. Lernkompetenz verbindet Sach- und Methodenkompetenz, Soziale Kompetenz und Selbstkompetenz. Sie entwickelt sich, wenn die Kompetenzen reflektiert und für die Verbesserung der eigenen Lernstrategien eingesetzt werden. Lernkompetenz muss systematisch und fachbezogen gefördert werden. Die Förderung von Lernkompetenz erfordert eine neue Lernkultur.“ [...] „Lernkompetenz muss - neben der Sprach- und Lesekompetenz - als eine Basiskompetenz in den Mittelpunkt der schulischen Bildung und Erziehung rücken. Als*

*Fähigkeit, die es ermöglicht, erfolgreich zu lernen, die eigenen Lernergebnisse und Lernprozesse zu reflektieren und das gewonnene Wissen konstruktiv für das Weiterlernen einzusetzen, ist Lernkompetenz eine Grundvoraussetzung für das lebenslange Lernen“. (Bertelsmann-Stiftung, 2000) (BertelsmannStiftung, 2002)*

In der kürzlich vom BMBF vorgestellten Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards [Klieme et al., 2003 #20], S.53ff. werden die Begriffe Bildung, Bildungsstandards und Kompetenzen zueinander in Beziehung gesetzt und bestimmt:

*„[...] „Bildung“, die traditionelle deutsche Generalformel für die Erwartungen an (lebenslange, nicht allein schulische) Lernprozesse, bezeichnet bereits exakt die Fähigkeit von Subjekten, unter den Bedingungen der Unentscheidbarkeit und Unbestimmtheit, Offenheit und Pluralität handlungsfähig zu sein; die Erwartung an den Bildungsprozess war es, für ein Handeln unter solchen Bedingungen mündig zu werden, und zwar in einem Prozess, der die Selbstkonstruktion des Subjekts angesichts gesellschaftlich unausweichlicher Erwartungen ermöglicht, Gleichheit und Individualisierung also zugleich eröffnen soll.*

*„Kompetenzen“ beschreiben aber nichts anderes, also solche Fähigkeiten der Subjekte, die auch der Bildungsbegriff gemeint und unterstellt hatte: Erworbene, also nicht von Natur aus gegebene Fähigkeiten, die an und in bestimmten Dimensionen der gesellschaftlichen Wirklichkeit erfahren wurden und zu ihrer Gestaltung geeignet sind, Fähigkeiten zudem, die der lebenslangen Kultivierung, Steigerung und Verfeinerung zugänglich sind, so, dass sie sich intern graduieren lassen, z.B. von der grundlegenden zur erweiterten Allgemeinbildung; aber auch Fähigkeiten, die einen Prozess des Selbstlernens eröffnen, weil man auf Fähigkeiten zielt, die nicht allein aufgaben- und prozessgebunden erworben werden, sondern ablösbar von der Ursprungssituation, zukunftsfähig und problemoffen. [...]*

*Die „Basisfähigkeiten“, die man von allgemeiner Bildung heute erwarten darf, lassen sich auch ganz konkret nennen: Sie beziehen sich auf die Fähigkeit, an Gesellschaft selbstbestimmt teilzunehmen, die unterschiedlichen Dimensionen des Handelns – moralische, kognitive, soziale und individuelle – in ihrer je eigenen Bedeutung zu sehen und nutzen sowie das eigene Handeln an einem allgemeinen Gesetz ausrichten zu können. Bezogen auf den Lebenslauf wird zugleich unterstellt, dass alle Heranwachsenden dabei auch fähig werden, mit neuen Herausforderungen, einer ungewissen Zukunft und alternativen Optionen in der Gestaltung des eigenen Lebens im Modus des Lernens umzugehen. Das „Lernen des Lernens“ ist die grundlegende, für das gesamte Leben unverzichtbare Kompetenz, die in modernen, offenen Gesellschaften in schulischer Arbeit generalisiert werden muss.*

*Die allgemeine Formel vom „Lernen des Lernens“ verlangt aber nach inhaltlicher Konkretisierung: die Beherrschung der grundlegenden Kulturtechniken – Lesen, Schreiben, Rechnen, wie sie die unterschiedlichen Dimensionen im literacy-Konzept allgemeiner Bildung festhalten und in den PISA-Studien gemessen wurden – beschreibt dann die basale Ebene. [...]*

*Kompetenztheoretisch begründete „Bildungsstandards“ werden deshalb auch mit guten Gründen nicht als allgemeine Bildungsziele formuliert, sondern als bereichsspezifische Leistungserwartungen. [...] Allgemeine Bildungsziele behalten ihre eigene Funktion, aber die ist nicht so sehr konstruktiv oder operativ, sondern kritisch und begleitend. [...]“ (Klieme et al., 2003, S.53ff.)*

*„[...] [Es] kann von Kompetenz dann gesprochen werden,*

- wenn gegebene Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler genutzt werden,*
- wenn auf vorhandenes Wissen zurückgegriffen werden kann bzw. die Fertigkeit gegeben ist, sich Wissen zu beschaffen,*
- wenn zentrale Zusammenhänge der Domäne verstanden werden,*
- wenn angemessene Handlungsentscheidungen getroffen werden,*
- wenn bei der Durchführung der Handlungen auf verfügbare Fertigkeiten zurückgegriffen wird,*
- wenn dies mit der Nutzung von Gelegenheiten zum Sammeln von Erfahrungen verbunden ist und*
- wenn aufgrund entsprechender handlungsbegleitender Kognitionen genügend Motivation zu angemessenem Handeln gegeben ist.*

*Diese starke Ausrichtung des hier vertretenen Kompetenzbegriffs auf Lernbereiche, Fächer bzw. „Domänen“ mag Leser, die mit pädagogischen Debatten über Kompetenzförderung vertraut sind, überraschen, weil dort der Begriff der Kompetenz häufig für allgemeinere, fächer-übergreifende Fähigkeiten verwendet wird. Die pädagogisch-psychologische Forschung zeigt jedoch, dass es nicht ausreicht, fächerübergreifende „Schlüsselqualifikationen“ als Allheilmittel bzw. als eigenständige Zieldimensionen schulischer Bildung auszuweisen. Auch wenn Komponenten wie Methoden-, Personal- und Sozialkompetenz bedeutsam sind, ersetzen sie doch nicht die starke fachliche Bindung von Kompetenz. Die Forschung legt sogar nahe, dass die Entwicklung fächer-übergreifender Kompetenzen das Vorhandensein gut ausgeprägter fachbezogener Kompetenzen voraussetzt. Die Frage der Reichweite von Kompetenzmodellen ist daher nicht durch die Gegenüberstellung von „fachbezogen“ versus „fächerübergreifend“ zu beantworten. Vielmehr stellen fachbezogene Kompetenzen eine notwendige Grundlage für fächerübergreifende Kompetenzen dar. (Klieme et al. 2003, S.61f.)“*

## **Zusammenfassung und Bedeutung für das Projekt**

Die oben dargestellten Aussagen sind sehr allgemein gehalten, klären aber wesentliche Zielkriterien:

1. Mündig und selbständig mit Problemen und Aufgaben aus verschiedenen Lebensbereichen umgehen können, ist das zentrale Bildungs- und Erziehungsziel.

2. Es wird besonders betont, die zur Erreichung dieser Ziele nötigen Kompetenzen domänenspezifisch bei geeigneten Lerngelegenheiten zu fördern.
3. Es wird der Kompetenzbegriff von Weinert (2001) zu Grunde gelegt (vgl. S.4). Die Beschreibung der Kompetenzen findet auf einer sehr abstrakten und analytischen Ebene statt, die für die Umsetzung in der schulischen Praxis noch ausgearbeitet werden muss.

Eine zentrale Aufgabe im BLK-Projekt ist es, solche abstrakten Beschreibungen zu konkretisieren, wesentliche Begriffe zu klären, um Lehr-Lernprozesse im Unterricht anschaulich, aber auch professionell und theoretisch fundiert, nachvollziehen zu können. Wenn Lehrkräfte Kompetenzen gezielt fördern wollen, helfen solche abstrakten Beschreibungen nicht. Pädagogisch handelnde Personen müssen für sich selbst stimmig geklärt haben, was beispielsweise „Lernen lernen“ heißt und durch welche Lernprozesse bzw. Lernstrategien sinnstiftendes bzw. anschlussfähiges Wissen aufgebaut wird. Konkretisiert werden muss, wie sich z.B. zeigt, dass „zentrale Zusammenhänge der Domäne verstanden wurden“ oder welche „handlungsbegleitenden Kognitionen“ verbunden sind mit „genügend Motivation“; und: was heißt eigentlich „genügend“ Motivation?. Solche und ähnliche Fragen wurden und müssen weiterhin in der LLL-Projektgruppe thematisiert werden.

## 6. Lernkompetenzen als grundlegende Voraussetzungen für lebenslanges Lernen – Erarbeitung der Begrifflichkeit im Projekt Lebenslanges Lernen (Grundschulen)

Die Erarbeitung des Themas „Lernkompetenzen beobachten, beurteilen und fördern“ im Schulnetz des BLK-Projektes fand im Dialog zwischen Praxis und Wissenschaft statt. Das heißt, in die Arbeit flossen sowohl die Erfahrungen der Lehrkräfte als auch Erkenntnisse aus der Lehr-Lern-Forschung ein.

Das vorrangige Ziel der Arbeit war, den Blick für das Lernen und die Lernkompetenzen der Kinder zu schärfen und die Wahrnehmungen auf eine professionelle Basis zu stellen. Hilfreich dafür war der Austausch in den kooperativen Lehrergruppen.

Die Arbeit begann im September 2001 und wurde im September 2002 zu einem Zwischenergebnis zusammengefasst. Folgende vier Arbeitsschritte wurden durchgeführt:

**Arbeitsschritt 1:** „Die Figürinen: Grundlegende Voraussetzungen für Lebenslanges Lernen“ wurden im Rahmen eines Schulnetztreffens mit der gesamten Lehrerinnengruppe erarbeitet.



**Arbeitsschritt 2:** „Kriterienkatalog mit beispielhaften Beschreibungen“: Die Gruppenergebnisse des ersten Arbeitsschrittes („grundlegende Voraussetzungen für Lebenslanges Lernen“) wurden von der Koordinatorin in einem Kriterienkatalog „(Lern-) Kompetenzen“ zusammen gestellt und um Kriterien aus der Programmbeschreibung ergänzt. Die Kriterien wurden geordnet (kognitiv, metakognitiv, sozial, motivational, methodisch, selbstbezogen). Außerdem wurden sie mit beispielhaften Beschreibungen von Lernaktivitäten der Kinder illustriert. Anschließend wurden sie in der Lehrerinnengruppe überarbeitet und fertig gestellt.

**Arbeitsschritt 3:** „Theoretischer Input: (Lern-) Kompetenzen – Was steckt hinter den Begriffen? Wie hängen sie zusammen, wo sind die Unterschiede? Was bedeuten sie für Lebenslanges Lernen? In einem nächsten Schritt wurde die Frage geklärt, wie die Begriffe aus der psychologisch-pädagogischen Lehr-Lern-Forschung (kognitive Kompetenz, metakognitive Kompetenz, verstehendes Lernen, Lernmotivation etc.) mit den Kompetenzbegriffen aus der erziehungswissenschaftlichen Literatur (Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz, Selbstkompetenz) zusammenhängen bzw. wo die Unterschiede sind. Die Projektkoordinatorin wurde von den Lehrkräften gebeten, einen theoretischen Überblick zu geben.

**Arbeitsschritt 4:** „Das Lerndiagnose-Monitoring“: Auf der Basis des Kriterienkataloges wurde für jeden Kompetenzbereich (Sach-, Methoden-, Sozial-, Selbstkompetenz) ein Bogen mit verschiedenen Lernkompetenzmerkmalen zusammen gestellt.

Inhalt und Ergebnis der Arbeitsschritte 3 und 4 werden im Folgenden detaillierter beschrieben. Sie bauen auf den Arbeitsschritten 1 und 2 auf; deren Ergebnisse wurden integriert.

### **„(Lern-)kompetenzen – Was steckt hinter den Begriffen? Wie hängen sie zusammen, wo sind die Unterschiede? Was bedeuten sie für Lebenslanges Lernen?“**

„(Lern-)kompetenzen umfassen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten aus folgenden Bereichen:

- Kognitive Kompetenz
- Metakognitive Kompetenz
- Lernmotivation/Interesse
- Soziale & kommunikative Kompetenz
- Selbstkompetenz
- Arbeitsorganisation

Die Selbständigkeit ist für alle Kompetenzbereiche ein charakteristisches Merkmal:

- In **kognitiver** Hinsicht: Selbstgesteuert, selbstorganisiert, selbstreguliert lernen durch kognitive und metakognitive Lernstrategien, wie z.B. Lernziele bestimmen, das eigene Wissen organisieren, elaborieren, memorieren; außerdem den Lernprozess planen, kontrollieren und regulieren.
- In **motivationaler** Hinsicht: Selbstbestimmt motiviert lernen (identifiziert, intrinsisch oder interessiert, z.B. über individuelle Bedeutungsklärung („warum lerne ich über dieses Thema?“), Entwicklung eigener Ziele und Interessen)
- In **sozialer** Hinsicht: zum Beispiel sich selbstbestimmt und zielorientiert in einen kooperativen Prozess einbringen, Meinungsverschiedenheiten selbständig aushandeln.
- In **emotionaler** Hinsicht: Beispielsweise die eigenen Bedürfnisse und Gefühle wahrnehmen und sie zur weiteren Verhaltensregulation nutzen können.

Wie passen diese auf der pädagogisch-psychologischen Literatur basierenden Lernkompetenzbeschreibungen zu den erziehungswissenschaftlichen Begriffen der Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz?

Einzelne Autorinnen und Autoren setzen bei der Beschreibung dieser vier Kompetenzen jeweils unterschiedliche Akzente (z.B: Hameyer, 2001; Roos, 2001; Meyer, 1989; Bildungscommission NRW, 1995; Grundschullehrplan; Becker, 1995). Folgende der Literatur entnommenen Beschreibungen dürften Zustimmung bei den meisten Autorinnen und Autoren erreichen:

- Sachkompetenz: Kenntnisse und Fähigkeiten in Bezug auf eine Sache (Roos, 2001)
- Methodenkompetenz: Kenntnisse und Fähigkeiten in Bezug auf das Vorgehen. Fähigkeit den eigenen Arbeits- und Lernprozess bewusst, zielorientiert, ökonomisch und kreativ zu gestalten (Hilbert Meyer, 1989, I, S.107; II, S.154f.)
- Selbstkompetenz: Fähigkeit, für sich selber gute Entscheidungen zu treffen (Baschung, 1999, zitiert nach Roos, 2001). Fähigkeit, die eigene psychische Gesundheit aufrecht zu erhalten / das Selbst zu stärken, zu schützen und weiterzuentwickeln.
- Sozialkompetenz: Fähigkeit mit anderen Menschen auf eine für alle Beteiligten gewinnbringende Weise umzugehen (Roos, 2001).

Die im Kriterienkatalog dokumentierten Lernkompetenzen (vgl.Kramer, 2002) wurden in einem weiteren Schritt in das gewohnte erziehungswissenschaftliche Begriffsnetz der vier Kompetenzen (Sach-, Methoden-, Sozial-, Selbstkompetenz) integriert. Die Ergebnisse aus der psychologischen und pädagogischen Lehr-Lern-Forschung werden so mit dem Erfahrungsschatz der beteiligten Lehrkräfte verknüpft. Dabei werden zentrale Aspekte des lebenslangen Lernens (z.B. die Fähigkeit, tief verstandenes und anschlussfähiges Wissens aufzubauen oder die

Fähigkeit, selbständig zu lernen) besonders betont. Im Einzelnen werden folgende Lernkompetenzen besonders berücksichtigt:

### **Sachkompetenz:**

- tief verstandenes, gut vernetztes und anschlussfähiges Wissen aufbauen können (verstehendes Lernen)
- kognitive Lernstrategien (organisieren, elaborieren (Verknüpfungen herstellen, kritisch hinterfragen), memorieren); sich eine Frage selbständig erarbeiten können

### **Methodenkompetenz:**

- Wissen über das Vorgehen beim Lernen (Methoden nicht nur anwenden können, sondern selbständig auswählen können)
- Reflexionsfähigkeit bzw. metakognitive Lernstrategien: das eigene Vorgehen planen, kontrollieren, regulieren können; den Arbeits- oder Lernfortschritt überwachen können
- Wissen über das eigene Wissen: Selbsteinschätzungsfähigkeit, was kann ich – was kann ich nicht
- Arbeitsorganisation (z.B. Zeit einteilen können, Aufgaben einteilen können, Arbeitsplatz ordentlich halten können)

### **Sozialkompetenz:**

- Kooperationsfähigkeit; zusammenarbeiten können, voneinander und miteinander lernen können;
- Konfliktfähigkeit; die eigene Meinung vertreten können, aber auch kompromissfähig sein; Kritikfähigkeit; Konflikte selbständig austragen können
- nachvollziehbar kommunizieren können; sich in die Gefühls- und Gedankenwelt von anderen versetzen können: Perspektivenübernahme und Empathie
- friedliebend sein

### **Selbstkompetenz:**

- mit eigenen Emotionen umgehen können; eigene Emotionen wahrnehmen und darüber sprechen können
- sich Fehler zugestehen und Fehler als Lernchance sehen
- erfolgsoversichtlich und nicht misserfolgsorientiert sein
- die eigenen Stärken und Schwächen kennen (Selbsteinschätzungsfähigkeit)
- eigene Interessen entwickeln; klären können, warum etwas wichtig/interessant ist, sich selbständig motivieren können

Die Selbständigkeit wird selbstverständlich auch in allen vier Kompetenzbereichen betont. Das ist der Aspekt, der im Lebenslangen Lernen am meisten hervorgehoben

wird. In der Programmbeschreibung steht z.B: selbstgesteuertes, selbstorganisiertes Lernen, selbstreguliertes Lernen, selbstbestimmt motiviertes Lernen etc. Um ein Leben lang weiter lernen zu können, müssen Schülerinnen und Schüler anschlussfähiges Wissen erwerben, Wissen also, auf dem sie aufbauen können, auf das sie immer wieder zurückgreifen können, das sie gut verstanden haben. Deswegen wird das verstehende, sinnstiftende Lernen als zentral angesehen.

Das Wichtigste am Konzept der Lernkompetenzen sind nach unserer Überzeugung nicht nur die (zu erwerbenden) Techniken und Fertigkeiten, wesentlicher scheint uns die damit verbundene motivationale Orientierung und eine Lernhaltung zu sein, die dem Wunsch und der Bereitschaft zu lebenslangem Lernen Nahrung geben (Kramer & Döring, 2002).

### **Lebenslanges Lernen als Lernhaltung**

Die Lernhaltung ist geprägt durch ein bestimmtes Verständnis von Lernen, durch Motivation und Interesse und wird außerdem von bestimmten Lernkompetenzen gestützt (Kramer & Döring, 2002):

Lernen wird als aktiver, zielbezogener und individueller Prozess wahrgenommen, der auf den Erwerb anschlussfähigen Wissens ausgerichtet ist (Achtenhagen & Lempert, 2000; Prenzel, 2000). Lernen kann in verschiedenen Lernsituationen bzw. Domänen unterschiedlich motiviert sein. Menschen entwickeln individuelle Interessen. Die besten Lernerfolge erzielt selbstbestimmt motiviertes Lernen, das in Einklang mit persönlichen Zielen steht (Krapp, 2000; Ryan & Deci, 2000). Die grundlegende motivationale Orientierung, die auf die Erweiterung der eigenen Kompetenzen ausgerichtet ist (Lernorientierung), ist der zentrale Motor von Lebenslangem Lernen. Um so lernen zu können, braucht man entsprechende Lernstrategien, wie beispielsweise sich selbst Lernziele setzen, das eigene Wissen strukturieren und den eigenen Lernfortschritt überwachen können sowie Fehler als Lernchance begreifen (Friedrich, 1995). Die lernkompetente Person ist darüber hinaus bestrebt und in der Lage, mit anderen zusammenzuarbeiten bzw. durch Austausch und Kooperation von- und miteinander zu lernen (Prenzel, 2000; Gräsel & Gruber, 2000).

### **Entwicklung des „Lerndiagnose-Monitorings für Lehrkräfte**

Im BLK-Projekt Lebenslanges Lernen (Grundschule) wurde ein Lerndiagnose-Monitoring entwickelt, das helfen kann, die Lernkompetenzen der Schülerinnen und Schüler differenziert zu beobachten. Er ist das Ergebnis eines über mehrere Monate dauernden Arbeitsprozesses im BLK-Projekt Lebenslanges Lernen (Grundschulen).

Die Bögen zur Diagnose der vier Kompetenzbereiche Sach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz können als Hilfsinstrument verstanden werden. Lehrkräfte können

anhand dieser Beschreibungen Aufschluss darüber bekommen, welche Informationen über die Kompetenzen einzelner Kinder sie bereits haben bzw. welche sie gezielt beobachten oder fördern wollen. Das Lerndiagnose-Monitoring kann eine Vorbereitung zur Erstellung von Lernentwicklungsberichten sein bzw. als Planungsinstrument zur gezielten Förderung von Lernkompetenzen eingesetzt werden.

Der Schwerpunkt wurde auf die kognitiven und metakognitiven Aspekte des Lernens gelegt. Die damit verbundenen Lernkompetenzen sind zentrale Merkmale des selbständigen Lernens und werden als grundlegende Voraussetzungen für Lebenslanges Lernen betrachtet. In den Lerndiagnosebögen sind sie der Sachkompetenz und der Methodenkompetenz zugeordnet. Es wurde nicht das Ziel verfolgt, eine umfassende Beschreibung der vier Kompetenzbereiche zu erstellen. Die Bögen umfassen grundlegende Kompetenzbeschreibungen, die selbstverständlich für die einzelnen fachlichen Domänen konkretisiert werden müssen. Eine eventuelle Überprüfung der Erreichung dieser Kompetenzen muss im Rahmen geeigneter Aufgaben bzw. Anforderungssituationen geschehen.

Die Kinder zeigen bei verschiedenen Lernbedingungen, in unterschiedlichen Fächern, Arbeitsformen etc. unterschiedliche Kompetenzmerkmale. Um mehr Klarheit über vorhandene Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu bekommen, ist im Fragebogen die Gelegenheit gegeben, Einschätzungen für zumindest zwei verschiedene Fächer oder Situationen zu geben. Einige Kompetenzbeschreibungen sind nicht für Kinder aller Altersstufen gleichermaßen geeignet. Auch hier muss in einem nächsten Schritt differenziert werden.

## 7. Systematische Überprüfung des Lerndiagnose-Monitorings

Das Lerndiagnose-Monitoring wurde in der Gruppe überprüft, und es wurden für die Weiterentwicklung Verbesserungsvorschläge gemacht.

### Ziel- und Fragestellung der Überprüfung:

- Beschäftigung mit und Klärung der Konstrukte der vier Kompetenzbereiche „Weitere Schärfung der lerndiagnostischen Wahrnehmung“
- Wie praktikabel ist das Monitoring-Instrument?
- Wie hängen die einzelnen Merkmale zusammen? Welche Merkmale lassen sich leichter, welche schwerer einschätzen?
- Gibt es Unterschiede hinsichtlich der Einschätzbarkeit der Merkmale für die einzelnen Jahrgangsstufen?

- Inwieweit lassen sich Unterschiede zwischen den Kompetenzen, die für zwei verschiedene Fächer eingeschätzt wurden, erkennen?
- Lassen sich die vier Kompetenzbereiche statistisch trennen?

Vorgehensweise:

18 Lehrkräfte schätzten insgesamt 101 Schülerinnen und Schüler anhand des Bogens ein. Die Lehrerinnen und Lehrer waren gebeten worden, je zwei bis drei Schülerinnen und Schüler auszuwählen, die in ihren Augen einerseits leicht und andererseits schwer einschätzbar sind. 54 der 101 beurteilten Grundschülerinnen und Grundschüler waren demnach eher leicht und 47 eher schwer einzuschätzen. Die Lehrkräfte sollten für jede Kompetenzbeschreibung entweder eine Einschätzung vornehmen oder ankreuzen, dass sie derzeit darüber noch keine Aussagen machen können. Abbildung 1 stellt ein Beispiel aus dem Lerndiagnose-Monitoring dar.

Abbildung 1: Beispiel aus dem Lerndiagnose-Monitoring

	Name und Jahrgangsstufe des Kindes:										
① Sachkompetenz	Fach / Arbeitsform:					Fach / Arbeitsform:					
Kognitive Kompetenz (tief verstandenes, anwendbares und anschlussfähiges Wissen aufbauen können)	ja	eher ja	eher nein	nein	weiß nicht		ja	eher ja	eher nein	nein	weiß nicht
kann einen Wissensbereich strukturieren (z.B. in Schaubildern oder mind-maps) -- erkennt keine Ordnung in einem Wissensgebiet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Zusammenfassung der Ergebnisse:

Die Lehrkräfte gaben zunächst schriftliche Rückmeldung über ihre Erfahrungen im Umgang mit dem Bogen. Im Folgenden sind repräsentative Rückmeldungen aufgelistet:

- Wir haben bemerkt, dass wir ein Kind vorher pauschal wahrgenommen haben und einige Aspekte nicht beobachtet oder falsch eingeschätzt haben.
- Der Bogen ist sehr hilfreich.
- Unter- und überdurchschnittliche Kinder sind leicht einzuschätzen, durchschnittliche eher schwer.
- Es besteht die Absicht, den Katalog im gesamten Kollegium zu erarbeiten.
- Die Beobachtung ist immer subjektiv, deswegen sind Hospitationen und der Austausch im Kollegium wichtig.

- Es fällt schwer, Kompetenzen isoliert zu sehen.

Anregungen zur Verbesserung:

- Es fehlen die Zwischentöne in der Beurteilung.
- Welche Erfahrungen man bei der Gruppenübung macht, hängt davon ab, welches Kind man einschätzt (eines, über das man viele Informationen hat oder eines, von dem man wenig weiß).

Die einzelnen Lernkompetenzen werden insgesamt als nicht sehr unterschiedlich eingeschätzt. Es ergaben sich hohe Korrelationen zwischen den einzelnen Beschreibungen innerhalb der vier Kompetenzbereiche (Intraskalenkorrelationen). Ebenso korrelieren die Beschreibungen zwischen den vier Kompetenzbereichen hoch (Interskalenkorrelation). Wenn ein Kind gut und leicht einschätzbar ist, dann wird es in allen Kompetenzen als gut wahrgenommen. Die Kompetenzbereiche werden als homogen wahrgenommen; eine statistische Trennung ist nicht möglich.

Alle (von den Lehrkräften ausgewählten) Schülerinnen und Schüler wurden eher positiv eingeschätzt. Darüber hinaus wurde meistens eine Entscheidung getroffen, d.h. es wurde häufig eine Einschätzung vorgenommen. Die Möglichkeit, ein Fragezeichen anzukreuzen (darüber habe ich noch keine Informationen), wurde sehr selten wahrgenommen.

Unterschiedliche Einschätzung der leicht und schwer einschätzbaren Kinder:

Die leicht einschätzbaren Schülerinnen und Schüler werden sehr positiv eingeschätzt. Schwer einschätzbare Kinder werden nicht ganz so positiv wahrgenommen. Sie weisen in den Einschätzungen der Lehrkräfte ein etwas differenzierteres Profil auf, v.a. für die Kompetenzbereiche der Selbstkompetenz, Sozialkompetenz und Methodenkompetenz. Für die Stichprobe der eher schwer einschätzbaren Schülerinnen und Schüler stellen sich die Kompetenzbereiche also heterogener dar, die Intraskalenkorrelationen sind geringer.

Die Unterschiede zwischen den eingeschätzten Fächern bzw. Unterrichtselementen sind nicht so hoch wie erwartet. Auch hier zeigt sich die Tendenz, die Lernkompetenzen der Schülerinnen und Schüler als eher homogen wahrzunehmen.

Deutlicher wurden die Unterschiede zwischen der Einschätzbarkeit der Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Jahrgangsstufen. Manche kognitiven und metakognitiven Lernkompetenzen (Sach- und Methodenkompetenz) können selbstverständlich bei vielen Kindern der ersten und zweiten Jahrgangsstufe noch nicht wahrgenommen werden. Überraschend war allerdings die Feststellung, dass dies nicht für alle Kinder gleichermaßen gilt. Bereits mit sechs, sieben oder acht Jahren können Kinder über erstaunliche Lernkompetenzen verfügen.

## Schlussfolgerungen:

Die Ergebnisse wurden in der Lehrergruppe diskutiert, folgende Schlussfolgerungen und Interpretationsansätze können zusammengefasst werden:

Die Lehrkräfte erlebten eine Weiterentwicklung der eigenen Diagnosekompetenz, der Blick für Lernkompetenzen wurde geschärft (vgl. Abbildung 2).

### Abbildung 2: Reflexion der Lehrkräfte bzgl. ihrer eigenen Weiterentwicklung

Für mich oder für meinen Unterricht hat sich in den vergangenen beiden Jahren verändert	18 Lehrkräfte haben geantwortet		
	✓ ja	! das ist mein Ziel für die nächsten 3 Jahre	habe ich schon vorher begonnen
<b>Ich konnte in den zwei Jahren weiterentwickeln ...</b>			
... mein eigenes Verständnis von Lernen .....	16		
... den Blick für mein eigenes Lernen .....	15	1	
... meine eigenen Lernkompetenzen.....	17		
... meine Fähigkeit, die Lernkompetenzen der Kinder zu erkennen .....	14	4	
... meinen Blick für die Lerndefizite / Lernblockaden und den Förderbedarf der Kinder .....	14	3	
... die Sensibilität für Gelegenheiten, im Unterricht das eigenständige Lernen der Kinder anzubahnen.....	15	1	
... meine Fähigkeit, den Kindern einen positiven Lernbegriff zu vermitteln.....	11	6	
<b>Ich habe angefangen ...</b>			
... das eigenständige Lernen der Kinder zu fördern.....	16	1	2
... den Kindern mehr Freiräume für selbständiges Lernen zu lassen .....	17	1	1
... Fragen und Interessen der Kinder verstärkt im Unterricht aufzugreifen .....	14	1	1
... Lernkompetenzen einzelner Kinder zu fördern.....	10	7	
... Kinder darin zu unterstützen, über ihr Lernen nachzudenken	8	10	
... die Erfahrungen und Inhalte aus dem Projekt im Kollegium zu verbreiten (Transfer).....	8	8	
... die Erfahrungen und Inhalte aus dem Projekt KollegInnen anderer Schulen näher zu bringen (Transfer).....	2	14	
Ich habe Mut gefasst, dass ich auf dem richtigen Weg bin, was die Weiterentwicklung meines Unterrichts angeht .....	18		
Ich glaube, dass wir als Schule auf dem richtigen Weg sind, das eigenständige Lernen der Kinder anzubahnen und ihnen die nötigen Voraussetzungen zu vermitteln .....	13	5	

Das Lerndiagnose-Monitoring hat in erster Linie die Funktion eines Hilfsinstrumentes bzw. Beobachtungsrasters: Worauf kann ich meinen Blick richten, was kann ich beobachten? Weiterhin kann es helfen, den Unterricht und die Förderung von Lernkompetenzen gezielt zu planen.



Genau darin besteht der wesentliche Ertrag der Arbeit mit dem Lerndiagnose-Monitoring (von der Erarbeitung bis hin zur Erprobung): Eine kooperative Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern hat sich mit der Thematik der Lernkompetenzen differenziert und theoretisch fundiert befasst und ihr eigenes Wissen darüber elaboriert. Diese Lerndiagnose steht im Zeichen der Verbesserung des Lernens. Nur wer über Lernen und Lernkompetenzen differenziert Bescheid weiß, kann es gezielt fördern.

In der LehrerInnengruppe wurde die Frage diskutiert: Warum werden die Kinder eher positiv eingeschätzt? Folgende Fragen wurden im Zuge des Gesprächs aufgeworfen: Scheuen wir uns, Defizite zu dokumentieren? Sind es nur Defizite bei den Kindern oder fürchten wir, damit zu dokumentieren, dass wir als LehrerInnen schlecht unterrichtet haben? Muss ich mir als Lehrerin nicht klar sein über die Defizite der Kinder, um sie angemessen fördern zu können? „Ein Fehler/ein bewusstes Defizit ist die erste Stufe auf der Treppe des Lernens“.

Für die weitere Arbeit ist es hilfreich, die Lerndiagnose eng mit der Förderung von Lernkompetenzen zu verknüpfen, um so den Austausch über die Lernkompetenzen weiterzuführen und mit praktischen Beispielen anzureichern. Z.B. könnten Beobachtung einzelner Kinder in geeigneten Unterrichtssituationen von mehreren Beobachtern (Hospitation) beobachtet werden mit anschließender Diskussion der subjektiven Wahrnehmungen.

Insgesamt betrachtet werden die Schülerinnen und Schüler nicht differenziert eingeschätzt. Woran kann dies liegen? Es könnte einerseits der Schluss gezogen werden, dass die Lehrkräfte zwischen den Kompetenzbereichen noch nicht gut genug trennen können. Es könnte aber andererseits auch gefolgert werden, dass die Beschreibungen noch so allgemein und abstrakt gehalten sind, dass eine differenzierte Einschätzung nicht möglich ist. Für letztere Vermutung spricht, dass sich der Befund mit Ergebnissen der Assessment-Center-Forschung bei der Personalauswahl deckt. Die Beobachter differenzieren zwischen den einzelnen Aufgaben (z.B. Gruppendiskussion, Planspiel, Präsentation etc.) und nicht zwischen den Kriterien (z.B. Schuler, 1996).

Anzunehmen ist, dass eine differenziertere und validere Einschätzung im Rahmen konkreter Anforderungssituationen und Aufgaben möglich sein wird.

Vermutlich muss beides zusammen kommen, wenn Lehrkräfte ihre Diagnosekompetenz weiter entwickeln wollen:

1. Einerseits ein profundes und differenziertes Wissen über Lernprozesse und die damit verbundenen Lernkompetenzen sowie

2. andererseits Lerngelegenheiten und Aufgaben, die eine Anwendung dieser Kenntnisse und eine valide und differenzierte Einschätzung der Lernkompetenzen erlauben.

Solche Lerngelegenheiten, Anforderungssituationen und Aufgaben zu sammeln, gegebenenfalls weiter zu entwickeln oder neu zu konstruieren, wird Aufgabe der weiteren Projektjahre sein. Das Lerndiagnose-Monitoring kann nicht die Funktion eines Beurteilungs- und Selektionsinstrumentes haben. Um eine solche Funktion erfüllen zu können, müssen weitergehend, in den einzelnen Domänen geeignete Aufgaben entwickelt werden, die v.a. auf fachdidaktischen Erkenntnissen beruhen.

*„Kompetenzen kann man nicht durch einzelne, isolierte Leistungen darstellen oder erfassen. Der Bereich von Anforderungssituationen, in denen eine bestimmte Kompetenz zum Tragen kommt, umfasst immer ein mehr oder weniger breites Leistungsspektrum. Die Entwicklung und Förderung von Kompetenzen muss daher eine ausreichende Breite von Lernkontexten, Aufgabenstellungen und Transfersituationen umschließen“ (Klieme et al., 2003, S.60).*

## 8. Prozessreflexion und Ausblick

Aus den Erfahrungen der Arbeit der vergangenen beiden Projektjahre lassen sich folgende Aussagen über förderliche Bedingungen der Projektarbeit machen:

Die Lehrkräfte und die verantwortliche Projektkoordinatorin verstehen sich als Lebenslange Lernerinnen und Lerner:

- Sie sind interessiert an einer Auseinandersetzung mit lehr-lern-theoretischen Erkenntnissen, mit dem eigenen Lernbegriff und der Klärung zentraler Begriffe zur Beschreibung von Lernprozessen.
- Dabei lassen sie sich auf einen sach- und inhaltsorientierten Dialog zwischen Theorie und Praxis ein. Ein solcher Dialog ist für die Weiterentwicklung und Professionalisierung der lerndiagnostischen Prozesse in der Schule notwendig, denn Diagnose braucht systematische und nachvollziehbare Kriterien.
- Sie stellen ihr eigenes Licht nicht unter den Scheffel, sondern begreifen sich als Lernpartnerinnen und Lernpartner, die im gegenseitigen Austausch voneinander und miteinander lernen können.
- Die Projektgruppe bildet eine kollaborative Lerngemeinschaft aus Expertinnen und Experten mit reichhaltigen Erfahrungen, die gebündelt und genutzt werden können, um das gemeinsame Anliegen weiter zu bringen. Der Prozess und das Ergebnis der Arbeit werden nachvollziehbar dokumentiert.

- Dazu gehört selbstverständlich auch die kooperative und selbstdisziplinierte Übernahme von „lästigen“ Projektaufgaben wie z.B. „den schriftlichen Nachweis über die Verwendung finanzieller Mittel termingerecht abgeben“.
- Bereits vor Projektstart müssen die beteiligten Lehrkräfte über diese notwendigen Aspekte von Kooperation und Zusammenarbeit sowie über sonstige wesentliche Aufgaben der selbständigen Projektdurchführung informiert werden. Gegebenenfalls müssen vor dem eigentlichen Projekt entsprechende Fortbildungen durchgeführt werden.
- Besonders wichtig für ein Zusammenwachsen der Gruppe sind die zweitägigen Treffen, bei denen auch der informelle Austausch seinen Platz einnehmen kann. Nur in einer Gruppe, in der sich tragfähige kooperative Beziehungen entwickelt haben, wird auch inhaltlich effektiv und nachhaltig gearbeitet werden können, da die Zusammenarbeit Freude bereitet.

Im BLK-Projekt Lebenslanges Lernen wird weiter mit dem Lerndiagnose-Monitoring für Lehrkräfte gearbeitet. Die Projektgruppe hat die Aufgabe übernommen, das Monitoring-Instrument entsprechend zu differenzieren. Der Schwerpunkt der weiteren Arbeitsschritte liegt nun darin, Unterricht weiterzuentwickeln. Insbesondere die Sammlung und Erarbeitung geeigneter Lerngelegenheiten und Aufgaben, zu deren Bearbeitung Lernkompetenzen nötig sind, wird ein wesentliches Ziel der nächsten Arbeitsschritte sein. Unterrichtselemente werden daraufhin überprüft, inwieweit sie geeignet sind, spezifische Lernkompetenzen zu fördern und es werden neue Unterrichtseinheiten und Trainingsmaßnahmen entwickelt. Um diese auf ihre Wirksamkeit hin zu überprüfen, bzw. um festzustellen, inwieweit der eigene Unterricht lernkompetenzförderlich ist, brauchen Lehrkräfte Diagnosekompetenz.

## 9. Literatur

Achtenhagen, F., & Lempert, W. (2000). *Lebenslanges Lernen im Beruf - seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter*. Opladen: Leske + Budrich.

Bertelsmann Stiftung. (2002). *Dokumentation der Konferenz „Lernkompetenz und neue Lernkultur“ - 12 Thesen zur Förderung von Lernkompetenz in der Schule*. Available: <http://www.inis.stiftung.bertelsmann.de/set.htm> 08.02.2003.

- Friedrich, H. F. (1995). Analyse und Förderung kognitiver Lernstrategien. *Empirische Pädagogik*, 9 (2), 115-153.
- Gräsel, C., & Gruber, H. (2000). Kooperatives Lernen in der Schule. Theoretische Ansätze - Empirische Befunde - Desiderate für die Lehramtsausbildung. In N. Seibert (Ed.), *Unterrichtsmethoden kontrovers* (pp. 161-175). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klieme, E., Artelt, C., & Stanat, P. (2001). Fächerübergreifende Kompetenzen: Konzepte und Indikatoren. In F. E. Weinert (Ed.), *Leistungsmessungen in Schulen* (pp. 203-218). Weinheim: Beltz.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E., & Vollmer, H. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards - Eine Expertise*. Available: [http://www.bmbf.de/pub/zur\\_entwicklung\\_nationaler\\_bildungsstandards.pdf](http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf) 25.02.2003.
- Kramer, K. (2002). Lernkompetenzen beobachten, beurteilen und fördern: Kriterienkatalog und Fragebogen zur Einschätzung der Methoden-, Sozial-, Selbst- und Sachkompetenz bei Schülerinnen und Schülern unter der besonderen Berücksichtigung von grundlegenden Voraussetzungen für Lebenslanges Lernen. Kiel: IPN.
- Kramer, K., & Döring, B. (2002). Lebenslanges Lernen als Lernhaltung. Kiel: IPN.
- Krapp, A. (2000). Individuelle Interessen als Bedingung lebenslangen Lernens. In F. Achtenhagen & W. Lempert (Eds.), *Lebenslanges Lernen im Beruf - seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter* (Vol. 3, pp. 54-75). Opladen: Leske + Budrich.
- Mietzel, G. (2001). *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*. Göttingen: Hogrefe.
- Prenzel, M. (2000). Lernen über die Lebensspanne aus einer domänenspezifischen Perspektive. In F. Achtenhagen & W. Lempert (Eds.), *Lebenslanges Lernen im Beruf - seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter* (Vol. 4, pp. 175-192). Opladen: Leske + Budrich.
- Roos, M. (2001). *Ganzheitliches Beurteilen und Fördern in der Primarschule: eine Untersuchung, wie erweiterte Beurteilungsformen erfolgreich umgesetzt werden können*. Zürich: Rüegger.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- Schrader, F.-W. (1989). *Diagnostische Kompetenzen von Lehrern und ihre Bedeutung für die Gestaltung und Effektivität des Unterrichts*. Frankfurt: Peter Lang.
- Schrader, F.-W. (1997). Lern- und Leistungsdiagnostik im Unterricht. In F. E. Weinert (Ed.), *Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie. Psychologie des Unterrichts und der Schule* (Vol. D/I/3, pp. 659-699). Göttingen: Hogrefe.

- Schrader, F.-W. (2001). Diagnostische Kompetenz von Eltern und Lehrern. In D. H. Rost (Ed.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (pp. 91-96). Weinheim: Beltz.
- Schrader, F.-W., & Helmke, A. (2001). Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer. In F. E. Weinert (Ed.), *Leistungsmessungen in Schulen* (pp. 45-58). Weinheim: Beltz.
- Schuler, H. (1996). *Psychologische Personalauswahl*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Weinert, F. E. (Ed.). (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.