

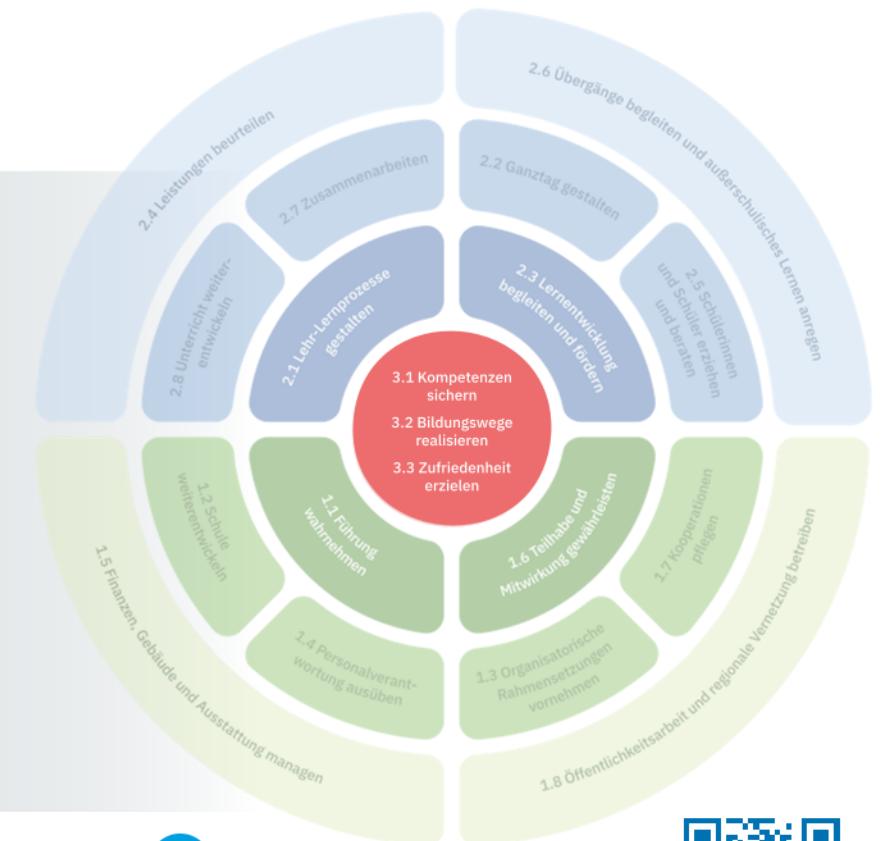


BLICKPUNKT Schulqualitätentwicklung

GRAFIK BOY | STRATEGIE UND KOMMUNIKATION

→ WAS SIND ÜBERFACHLICHE KOMPETENZEN? WELCHE BEDEUTUNG HABEN ÜBERFACHLICHE KOMPETENZEN FÜR DAS LERNEN?

Die Serie „Blickpunkt Schulqualitätentwicklung“ widmet sich entlang des Orientierungsrahmens Schulqualität in jeder Folge einem Aspekt der Entwicklung von Schulqualität. Neben dem Erfahrungswissen aus der Schulpraxis werden die Erkenntnisse aus theoretischer und empirischer Forschung berücksichtigt.



FOLGE 10

DIE FÖRDERUNG ÜBERFACHLICHER KOMPETENZEN

Neben der Vermittlung fachlicher Kompetenzen, als ein Bildungsziel erfolgreichen schulischen Lernens, steht die Förderung überfachlicher Kompetenzen zunehmend im Fokus bildungspolitischer und bildungspraktischer Maßnahmen. Ausgehend von einem erweiterten Kompetenzbegriff (nach Weinert, 2001) umfassen überfachliche Kompetenzen neben kognitiven Fähigkeiten zur Problemlösung auch motivationale, volitionale (absichts- und willensbezogene) sowie soziale Bereitschaften und Fähigkeiten. Es wird angenommen, dass erst unter Berücksichtigung aller lern- und leistungsbezogenen Einstellungen, Strategien entwickelt werden können, die selbstbestimmtes, zielgerichtetes Lernen ermöglichen (Weinert, 2001).

In den Hamburger Bildungsplänen (BSB, 2024) werden die überfachlichen Kompetenzen in vier Teilbereiche gegliedert:

- personale Kompetenzen (als Überzeugung, selbstwirksam und kompetent handeln zu können)

„Hamburger Orientierungsrahmen Schulqualität 2023“, vollständig unter:
<https://schulqualitaet-hamburg.de/>



<https://www.ifbq-portal.de/individualdiagnostik/>



- soziale Kompetenzen (als Fähigkeit zur kooperativen Zusammenarbeit und zu einem konstruktiven Umgang mit Konflikten und Vielfalt)
- lernmethodische Kompetenzen (als Fähigkeit zum bewussten Wissenserwerb mit verschiedenen Lernstrategien und Medien)
- motivationale Einstellungen (als Grundlage für interesselgeleitetes, selbstbestimmtes und ausdauerndes Lernen)

Die ersten drei Bereiche basieren unter anderem auf Modellen von Ryken & Salganik (2001, OECD-Projekt „DeSeCo“) und Maag Merki (2001). Den vierten Bereich, die motivationalen

Personale Kompetenzen	Lernmethodische Kompetenzen
Selbstwirksamkeit ... hat Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten	Lernstrategien ... weiß wie sie/er gut lernt und kann sich die Arbeit einteilen
Selbstbehauptung ... entwickelt eine eigene Meinung und steht dazu	Problemlösefähigkeit ... nutzt verschiedene Wege, um Probleme zu lösen
Selbstreflexion ... schätzt eigene Fähigkeiten realistisch ein und nutzt sie	Medienkompetenz ... kann Informationen zu einem Thema finden, prüfen und zusammenstellen
Motivationale Einstellungen	Soziale Kompetenzen
Engagement ... setzt sich für Dinge ein, die ihr/ihm wichtig sind	Kooperationsfähigkeit ... arbeitet gut mit anderen zusammen
Lernmotivation ... ist motiviert, etwas Neues zu lernen	Konstruktiver Umgang mit Konflikten ... kann mit Streit und Konflikten umgehen
Ausdauer ... arbeitet ausdauernd und konzentriert	Konstruktiver Umgang mit Vielfalt ... achtet und respektiert andere Werte und Lebensweisen

Abbildung 1: Die Struktur der überfachlichen Kompetenzen in den Hamburger Bildungsplänen (2024)

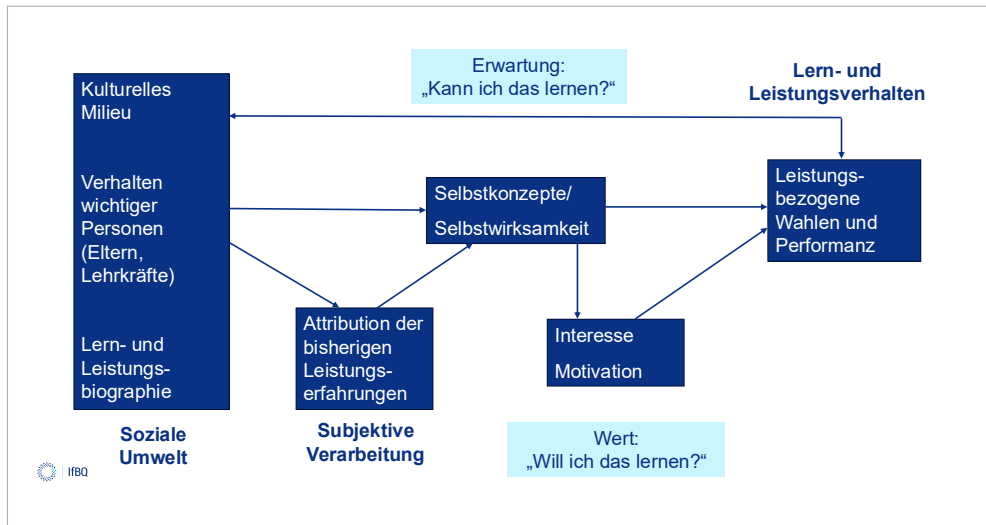


Abbildung 2: Das Erwartung-mal-Wert-Modell nach Eccles (1983)

Einstellungen, ordnen diese Modelle den personalen Kompetenzen zu. In Hamburg werden motivationale Einstellungen, wie Lernmotivation, Engagement und Ausdauer, als eigenständiger Kompetenzbereich betrachtet, der in besonderer Weise durch pädagogische Maßnahmen und Interventionen gefördert werden kann. Innerhalb der vier Kompetenzbereiche werden jeweils drei Kernkompetenzen beschrieben, welche die wesentlichen Facetten des Kompetenzbereichs abbilden. In Einklang mit dem Hamburger Ansatz, stellt das Kompetenzkonzept von Erpenbeck und Heyse (2007) die Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenzen in Bezug zu den aktivitäts- und umsetzungsbezogenen Kompetenzen. In beiden Ansätzen werden die motivationalen Einstellungen eng mit den anderen Kompetenzdimensionen verknüpft: Nur wenn

Schülerinnen und Schüler motiviert sind, etwas zu lernen und während des Lernprozesses ausdauernd und engagiert handeln können, fühlen sie sich selbstwirksam und werden beharrlich und mit verschiedenen Lernstrategien an einer Aufgabe arbeiten. Soziale Kompetenzen, wie die Fähigkeit, Konflikte zu bewältigen und sich in Gruppen wohlfühlen, unterstützen dies. Eine hohe Lernmotivation steigert wiederum das Interesse an weiterem Lernen und stellt damit ein zentrales Merkmal dar, wenn es um das Zusammenspiel der überfachlichen Kompetenzen geht.

Wie wirken die motivationalen Einstellungen auf das Lernen?

Um zu verstehen, warum Menschen lernen, helfen Modelle zur Vorhersage von Motivation. Das Erwartung-mal-Wert-Modell von Eccles und Wigfield (2002) zeigt: Lernentscheidungen hängen von der Erfolgserwartung und dem wahrgenommenen Wert einer Aufgabe ab. Lernende fragen sich, ob sie eine Aufgabe bewältigen können und ob sich der Aufwand lohnt. Dabei spielen Selbstkonzept als Einschätzung der eigenen (schulischen) Fähigkeiten und Selbstwirksamkeit als Überzeugung, durch eigenes Handeln erwünschte Ergebnisse erzielen zu können, eine zentrale Rolle. Nur wer von seinen Fähigkeiten überzeugt ist, entwickelt eine positive Erfolgserwartung. Werden Erfolge den eigenen Fähigkeiten zugeschrieben (interne Attribuierung), stärkt dies die Selbstwirksamkeit und die Überzeugung, auch zukünftig Erfolg beim Lernen zu haben. Es können positive Lernerfahrungen gemacht werden, die wiederum die Erfolgserwartung positiv beeinflussen. Werden Erfolge jedoch dem Zufall oder äußeren, nicht beeinflussbaren Faktoren, wie beispielsweise einer zu leichten Aufgabenstellung, zugeschrieben (externe Attribuierung), kann man sich nicht

selbstwirksam fühlen und die Motivation sinkt. Die Vermittlung positiver Attributionsstile ist daher besonders wichtig, um die Lernmotivation zu stärken.

Die Wertkomponente beschreibt, wie bedeutsam ein Lerngegenstand für eine Person ist: Je höher das Interesse am Lerngegenstand, desto größer ist die Anstrengungsbereitschaft. Unsicherheit oder Misserfolgsaussichten als Folge eines gering ausgeprägten Selbstkonzeptes, mindern hingegen den subjektiven Wert einer Aufgabe. Somit wird deutlich, dass sich Erwartungs- und Wertkomponente gegenseitig bedingen und das Selbstkonzept eine zentrale Vermittlerposition hat – je höher das Selbstkonzept, desto größer die Erwartung von Erfolg beim Lernen. Eine hohe Selbstwirksamkeit führt dazu, sich eigenständig mit neuen Themen auseinanderzusetzen.

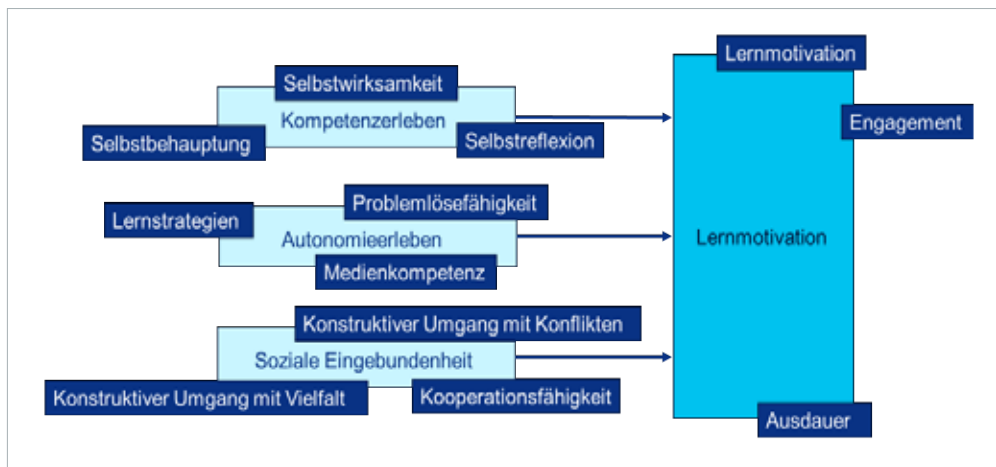


Abbildung 3: Die Bedeutung der überfachlichen Kompetenzen für die ‚Basic Needs‘ nach Deci & Ryan (1993)

und dies erhöht das Interesse am Lerngegenstand (und damit den Wert der Aufgabe). Pädagogisches Handeln sollte von daher beide Komponenten fördern.

Vergangene Lernerfahrungen prägen das Selbstkonzept. Wer oft Misserfolge erlebt, erwartet weniger Erfolg und ist weniger motiviert. Wer positive Rückmeldungen erhält oder einen Nutzen im Gelernten sieht, bewertet das Gelernte positiver und strengt sich deshalb mehr an. Auch die soziale Umgebung beeinflusst Attributionsstile und Selbstwirksamkeit. Durch differenzierte Rückmeldungen zum Lernprozess und die Hervorhebung von Stärken, kann das Selbstkonzept gestärkt werden. Damit können die motivationalen Einstellungen von Schülerinnen und Schülern über das Selbstkonzept und die Selbstwirksamkeit gezielt gefördert werden.

Wie beeinflussen die anderen überfachlichen Kompetenzen die Lernmotivation?

Die Erwartung-mal-Wert-Theorie (Wigfield & Eccles, 2000) zeigt, welche Bedeutung das Selbstkonzept und die Selbstwirksamkeit für das selbstbestimmte und zielgerichtete Lernen einnimmt. Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci & Ryan, 1993) macht deutlich, dass motiviertes Handeln durch drei Grundbedürfnisse („basic needs“) gestärkt wird:

- ➔ Kompetenzerleben – das Gefühl, etwas zu können
- ➔ Autonomieerleben – das Gefühl, selbstbestimmt zu sein
- ➔ Soziale Eingebundenheit – das Gefühl, Teil einer Gemeinschaft zu sein

Die einzelnen Kernkompetenzen der in den Hamburger Bildungsplänen verankerten überfachlichen Kompetenzen lassen sich den psychologischen Grundbedürfnissen zuordnen. Damit bietet die Förderung der überfachlichen Kompetenzen einen direkten Ansatzpunkt, um selbstbestimmtes und motiviertes Lernen zu unterstützen.

Personale Kompetenzen helfen, sich als fähig und selbstwirksam wahrzunehmen. Je mehr sich eine Person der eigenen Fähigkeiten bewusst ist und je besser sie gelernt hat, den eigenen Lernprozess zu reflektieren, desto kompetenter kann sie sich in der Lernsituation erleben. Lerngelegenheiten zur Förderung der Selbstwirksamkeit und der Eigenverantwortung zielen da-

rauf ab, dass Erfolge wahrgenommen und für sich verbucht werden. Realistische Zielsetzungen und interne Attributionsstile fördern dieses Gefühl. **Lernmethodische Kompetenzen** unterstützen die Autonomie beim Lernen. Wer geeignete Lernstrategien kennt und Medien nutzen kann, lernt selbstständiger. Die Vermittlung von Problemlöse- und Lernstrategien sowie von Me-

denkompetenz sind zentrale Ansatzpunkte, um das eigenständige Lernen und damit die Lernmotivation zu unterstützen. Das Planen, Reflektieren und systematische Bearbeiten von Aufgaben stärken diese Fähigkeiten.

Soziale Kompetenzen ermöglichen das Gefühl der Zugehörigkeit. Kooperation und ein konstruktiver Umgang mit Konflikten und Vielfalt sind nicht nur in heterogenen Lerngruppen wichtig. Kommunikationsfördernder Unterricht und kooperative Lernformen helfen dabei. Auch können außerunterrichtliche Lerngelegenheiten dazu beitragen, Erfahrungen gelingender Zusammenarbeit in Gruppen zu sammeln und damit das Gefühl sozialer Eingebundenheit fördern.

Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation zeigt, dass die jeweiligen Kernkompetenzen der drei Kompetenzbereiche personale, lernmethodische und soziale Kompetenz die Grundbedürfnisse nach Kompetenzerleben, Autonomieerleben und sozialer Eingebundenheit positiv verstärken können. Damit sind sie entscheidend für motiviertes Lernen. Um ausdauernd und selbstbestimmt zu lernen, benötigen Schülerinnen und Schüler Unterstützung in diesen Bereichen. Pädagogische Maßnahmen können gezielt ansetzen, um die Motivation zu stärken und nachhaltiges Lernen zu fördern.

Fragen zu Selbstkonzept, Lernmotivation, Lernstrategien, soziale Kompetenz:

- Was traut sie/er sich zu? Wie geht sie/er mit Erfolgen und Misserfolgen um?
- Was interessiert sie/ ihn? Wie ist die Schülerin/der Schüler zu motivieren?
Welche Lernanreize sind für sie/ihn passend?
- Geht sie/er systematisch und strukturiert beim Lernen vor?
Welche Lernstrategien nutzt sie/er?
- Wie verhält sie/ er sich im Kontakt mit anderen? Arbeitet sie/ in Gruppen kooperativ konstruktiv? Nutzt sie/ er Interaktionen zur persönlichen Entwicklung?

Darauf aufbauende Fragen:

- Welche Stärken und Herausforderungen sind derzeit erkennbar?
- Welche Prioritäten können hier kurz- und mittelfristig vereinbart werden?
- Welche realistischen Ziele können gemeinsam formuliert werden?

Wo findet man die Einschätzungsbögen und wie werden sie eingesetzt?

Alle wichtigen Informationen (Beschreibung der überfachlichen Kompetenzen, Downloads der Bögen, Hinweise für Lehrkräfte und Eltern, Online-Eingabemasken für Bögen, Förderansätze) finden Sie hier:



Über die auf <https://www.schulenfoerndern.de/ueko/> bereitgestellten Online-Eingabemasken können Lehrkräfte ihre Einschätzungen und auch die Selbsteinschätzungen der Schüler*innen eingeben und verwalten. Zusätzlich besteht die Möglichkeit, dass die Einschätzungsbögen von den Schüler*innen selbst am Rechner ausgefüllt werden (ca. 15 Minuten im PC Pool).



Wie kann die Förderung überfachlicher Kompetenzen im Schulalltag gelingen?

Die Forschung beschreibt verschiedene Maßnahmen zur Stärkung des fachbezogenen Selbstkonzepts. Eine positive Wahrnehmung der eigenen Fähigkeit wird durch folgende Aspekte unterstützt:

- eine Beziehung zwischen Schülerin oder Schüler und pädagogischer Fachkraft, die durch Vertrauten geprägt ist und keine Abhängigkeiten schafft
- ein Attributionsmuster, das Erfolge der eigenen Anstrengung und Misserfolge kontrollierbaren Ursachen (beispielsweise einer zu geringen Anstrengung, einem falschen Vorgehen, einem zu hohen Ziel) zuschreibt
- ein realistisches Anspruchsniveau, das Ziele setzt bzw. Aufgaben sucht, die mit Anstrengung zu schaffen sind
- eine individuelle Bezugsnormorientierung, welche die Bewertung des eigenen Abschneidens an eigenen früheren Leistungen ausrichtet

Wie lässt sich dies in die Praxis umsetzen?

Durch das gezielte Training von Lernstrategien und Medienkompetenz kann das Autonomiestreben unterstützt werden. Eine differenzierte Ergebnissrückmeldung und die Reflexion des eigenen Lernprozesses ermöglicht es Schülerinnen und Schülern, die eigene Fähigkeit realistisch einzuschätzen und damit ein realistisches Anspruchsniveau zu entwickeln. Damit werden positive Lernerfahrungen wahrscheinlicher und die Selbstwirksamkeit steigt. Durch die Vermittlung eines positiven Attributionsmusters kann das Engagement und die Ausdauer beim Lernen erhöht werden, da Schülerinnen und Schüler überzeugt sind, die gesetzten Ziele durch das eigene Handeln herbeiführen zu können. Lerngelegenheiten, die kooperative Formen des Lernens unterstützen, sind besonders geeignet, die sozialen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern zu fördern.

Wie können überfachliche Kompetenzen gemessen werden?

Zur besseren Diagnostik der überfachlichen Kompetenzen stellt das Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsent-

wicklung (IfBQ) Einschätzungsbögen zur Verfügung, welche die überfachlichen Kompetenzen mittels Eigen- oder Fremdeinschätzung erfassen. Es wird ein Diagnoseinstrument angeboten, welches ein umfassendes Bild der überfachlichen Kompetenzen zeichnet. Durch die direkte automatisierte Rückmeldung können Schülerinnen, Schüler und pädagogische Fachkraft darüber ins Gespräch kommen, welche Kompetenzbereiche bei einzelnen Personen oder auf Klassenebene besonders stark oder auch schwach ausgeprägt sind. Dies erleichtert die individuelle Förderplanung und bietet weitere Ansatzpunkte für ein ganzheitliches Förderkonzept. Damit kann neben der Förderung der fachlichen Kompetenzen die Stärkung der überfachlichen Kompetenzen in den Fokus professionellen pädagogischen Handelns gestellt werden.

Exkurs: Überfachliche und emotionale Kompetenzen

Durch ein positives Attributionsmuster, ein hohes Selbstkonzept und das Gefühl von Zugehörigkeit in sozialen Interaktionen sowie erlebter Autonomie durch selbstständiges Arbeiten und Mitbestimmung, können sich Schüler*innen als kompetent im Umgang mit den eigenen Emotionen fühlen. Somit kann die Förderung der überfachlichen Kompetenzen indirekt auch die Emotionsregulation der Schüler*innen verbessern. Ein positiver Umgang mit den eigenen Emotionen wiederum ermöglicht konzentriertes und erfolgreiches Lernen, das wiederum die Selbstwirksamkeit und das Kompetenzerleben verstärkt.

- Überfachliche und emotionale Kompetenzen bedingen sich gegenseitig
- Sie sind Voraussetzung für selbstbestimmtes und zielgerichtetes Lernen
- Beide Kompetenzbereiche sollten durch professionelles pädagogisches Handeln gestärkt werden

Text:

Dr. Anna Rau (IfBQ)
anna.rau@ifbq.hamburg.de

Literatur:

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223-239.

Eccles, J. S. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Hrsg.), *Achievement and achievement motives. Psychological and sociological approaches* (S. 75-146). San Francisco: Freeman Press.

Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). *Motivational beliefs, values, and goals. Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.

Erpenbeck, J. & Heyse, V. (2007). *Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung*. Münster: Waxmann.

Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung. (2024). *Bildungsplan Gymnasium. Sekundarstufe I. Pädagogik*. <https://www.hamburg.de/resource/blob/798528/7e7b2888d9b49830f131911e62b428a5/paedagogik-data.pdf> [03.03.2025]

Maag Merki, K. & Grob, U. (2001). *Überfachliche Kompetenzen: Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems*. Bern: Peter Lang Verlag.

Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2001). *Defining and selecting key competencies*. Hogrefe & Huber Publishers.

Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 68-81.

Weinert, F. E. (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz.