

Martin Gehrig

Kompetenzorientiert lernen

Grundlagen zur Einführung des Lehrplans 21
im Kanton Graubünden



Kompetenzorientiert lernen

Grundlagen zur Einführung des Lehrplans 21
im Kanton Graubünden

Martin Gehrig

Kompetenzorientiert lernen

Grundlagen zur Einführung des Lehrplans 21
im Kanton Graubünden

Impressum

Gestaltung und Druck: comunicaziun.ch, Ilanz

Titelbild: Symbole der sechs Akzente rund um das Symbol des Mottos

«kompetent(er) werden» aus der Toolbox

Illustrationen: David Halser

Copyright © 2020 by Pädagogische Hochschule Graubünden

ISBN 978-3-033-08246-5

www.phgr.ch

Inhaltsverzeichnis

1	Vorwort	9
2	Einleitung	12
2.1	Kompetenzorientierung als neuer Leitbegriff	13
2.2	OECD und PISA.....	14
2.3	Veränderte Steuerungslogik im Bildungssystem	15
2.4	Von der Stoff- zur Lernziel- zur Kompetenzorientierung	17
2.5	Harmonisierung der Bildung in der Schweiz	19
2.6	Nationale Bildungsstandards Schweiz.....	20
2.7	Entwicklungsprozess LP21 und Stand der Einführung.....	21
3	Der Kompetenzbegriff	24
3.1	Heinrich Roth: Mündigkeit und die Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz	24
3.2	Lernziele und Lernprozesse	25
3.2.1	Modelle für Lernziel- und Kompetenzstufen	26
3.2.2	Modelle für Lernprozess-Stufen	30
3.3	Die Kompetenzdefinition nach Weinert im Vergleich	32
3.4	Die «Verschmelzung» fachlicher und überfachlicher Kompetenzen	34
3.5	Kompetenz und Performanz	36
4	Der kompetenzorientierte Unterricht	37
4.1	Kumulativer Kompetenzerwerb.....	39
4.2	Aufgaben im kompetenzorientierten Unterricht	43

5	Diskurs zur Kompetenzorientierung	45
5.1	Steuerbarkeit von Bildungssystemen.....	45
5.1.1	Folgerungen für Schule und Unterricht (1).....	46
5.2	Ökonomisierung der Bildung.....	46
5.2.1	Folgerungen für Schule und Unterricht (2).....	47
5.3	Standardisierung und Chancengleichheit.....	48
5.3.1	Folgerungen für Schule und Unterricht (3).....	48
5.4	Handlungskompetenzen anstelle von Inhalten	49
5.4.1	Folgerungen für Schule und Unterricht (4).....	49
5.5	Theoretische und empirische Basis.....	50
5.5.1	Folgerungen für Schule und Unterricht (5).....	50
6	Hintergrund: Lern- und Unterrichtsverständnis	51
6.1	Kompetenzen aus kognitionspsychologischer Sicht.....	51
6.2	Lern- und Motivationspsychologie: Motivation und Selbstwirksamkeit.....	53
6.3	Didaktischer Konstruktivismus	55
6.4	Systemisch-lösungs- und ressourcenorientierte Pädagogik.....	58
6.4.1	Systemisch-lösungsorientierter Ansatz.....	58
6.4.2	Ressourcenorientierung.....	61
6.5	Bildungs- und Unterrichtsforschung, Unterrichtsqualität.....	64
6.5.1	Qualitätsmerkmale guten Unterrichts	65
6.5.2	Hattie-Studie	67
6.6	Offener Unterricht	70
6.7	Die pädagogische Beziehung.....	72
6.8	Soziales Lernen und Partizipation	73

7	Leistungsbeurteilung	77
7.1	Schulzeugnisse, Ziffernnoten und ihre Kritik	78
7.1.1	Historische Entwicklung des Schulzeugnisses und der Noten- gebung	78
7.1.2	Funktionen der Notengebung.....	80
7.1.3	Kritik an Ziffernnoten und am Leistungsprinzip	83
7.1.4	Reformbemühungen	86
7.2	Bildungssoziologische Perspektiven	89
7.2.1	Bildungschancen	89
7.2.2	Widersprüchliche Funktionen der Schule	91
7.3	Aspekte der Leistungsbeurteilung	92
7.3.1	Beurteilungsformen: formativ, summativ, prognostisch.....	92
7.3.2	Bezugsnormen: soziale, kriteriale und individuelle Norm	94
7.3.3	Messtheoretische Gütekriterien.....	95
7.3.4	Lern- und Leistungssituationen	98
7.4	Kompetenzorientierte Beurteilung.....	100
7.4.1	Neue Lernkultur – neue Beurteilungskultur	100
7.4.2	Formen der erweiterten Leistungsbeurteilung	102
7.4.3	Stellenwert standardisierter Leistungsmessungen	107
7.4.4	Beurteilung auf der Grundlage des Lehrplans 21	110
7.4.5	Beurteilung der überfachlichen Kompetenzen	112
7.5	Perspektiven für die Weiterentwicklung der Leistungsbeurteilung	115
8	Akzente für die Unterrichtsgestaltung	118
8.1	Motto «Kompetent(er) werden».....	119
8.1.1	Herleitung	120
8.2	Stellenwert der Akzente.....	125
8.3	Akzent «In Beziehung treten»	126
8.3.1	Herleitung	126
8.3.2	Bezüge zur Toolbox	128
8.4	Akzent «Verantwortung tragen»	130
8.4.1	Herleitung	130
8.4.2	Bezüge zur Toolbox	132

8.5	Akzent «Ressourcen erkennen»	133
8.5.1	Herleitung	133
8.5.2	Bezüge zur Toolbox	134
8.6	Akzent «Erfolge sichtbar machen».....	134
8.6.1	Herleitung	134
8.6.2	Bezüge zur Toolbox	136
8.7	Akzent «Über Lernen nachdenken»	137
8.7.1	Herleitung	138
8.7.2	Bezüge zur Toolbox	139
8.8	Akzent «Lernen gestalten».....	139
8.8.1	Herleitung	140
8.8.2	Bezüge zur Toolbox	145
8.9	Lehrerweiterbildung der PHGR zum Lehrplan 21.....	146
8.9.1	Arbeitsinstrument Toolbox.....	146
9	Literaturverzeichnis	148
10	Abbildungsverzeichnis	157
11	Tabellenverzeichnis	157
12	Glossar	158

1 Vorwort

Am 14. Juni 2016 genehmigte der Grosse Rat des Kantons Graubünden den Verpflichtungskredit von 4.5 Millionen Franken für die Einführung und Umsetzung des Lehrplans 21 GR. Mit Verfügung des Erziehungs-, Kultur- und Umweltschutzdepartements (EKUD) wurden daraufhin die Umsetzungsmassnahmen zum Lehrplan 21 GR in Auftrag gegeben, welche vom Amt für Volksschule und Sport (AVS) sowie von der Pädagogischen Hochschule Graubünden (PHGR) umgesetzt wurden. Am 5. Juli 2016 verabschiedeten das AVS und die PHGR Qualitätssicherungsmassnahmen für die Einführung des neuen Lehrplans. Darin wurde unter anderem festgehalten, dass im Vordergrund der Weiterbildungen die *unterrichtszentrierte Entwicklung der Schulen* stehen sollte.

Die von der Hochschulleitung der PHGR für die Weiterbildung bestimmten Dozierenden aus dem Fachbereich Erziehungswissenschaft wurden im September 2016 mit der Ausarbeitung von allgemeinen, fachunabhängigen Qualitätskriterien des kompetenzorientierten Unterrichts beauftragt. Diese Kriterien sollten als gemeinsame Grundlage für die schulinternen Weiterbildungskurse dienen.

Ausgehend von einem gemeinsam erarbeiteten Verständnis von gutem kompetenzorientiertem Unterricht hat die Arbeitsgruppe daraufhin Qualitätskriterien in Form von *sechs Akzenten* definiert und umschrieben. Während der Entwicklungsarbeit entstand der Bedarf an Hintergrundwissen zur Kompetenzorientierung allgemein, zum neuen Lehrplan im Besonderen und zum hinter den Akzenten stehenden erziehungswissenschaftlichen und allgemeindidaktischen Lern- und Unterrichtsverständnis, was den Anlass für die Erstellung eines entsprechenden Grundlagenpapiers gab. Dieses Grundlagenpapier verfolgte folgende inhaltliche Schwerpunkte:

- Die Herleitung des Kompetenzbegriffs und der Entstehung des Lehrplans 21;
- das Aufzeigen von Anknüpfungspunkten an das aktuelle Lernverständnis und weitere theoretische Grundlagen;
- das Nachzeichnen des Diskurses zur Kompetenzorientierung und das Aufzeigen der Umsetzungsmöglichkeiten eines kompetenzorientierten Unterrichts;

- die Herleitung und Definition der PHGR-Akzente für das kompetenzorientierte Lernen und die unterrichtszentrierte Schulentwicklung;
- das Zusammentragen von Grundlagenwissen für eine kompetenzorientierte Beurteilung.

Das Grundlagenpapier richtete sich primär an alle an der Weiterbildung beteiligten Dozierenden der PHGR als gemeinsame Wissens- und Referenzbasis zur Planung der Kurse.

Die vorliegende Publikation basiert nun im Wesentlichen auf dem erwähnten Grundlagenpapier. Ich hatte das Glück, von der Hochschulleitung, insbesondere von Rektor Gian-Paolo Curcio, mit dessen Ausarbeitung beauftragt worden zu sein. Für die Bereitstellung entsprechender Ressourcen möchte ich ihm bestens danken. Ebenso dankbar bin ich meinen Kolleginnen und Kollegen aus dem Fachbereich Erziehungswissenschaft der PHGR, mit denen ich in der erwähnten Arbeitsgruppe zusammenarbeiten durfte, namentlich Claudia Carroll, Petra Chiavaro, David Halser, Stefan Niedermann, Sabrina Sala, Karin Schmid und Arno Ulber. Zusammen entwickelten wir in einem längeren Prozess die sechs Akzente und erstellten die Kursunterlagen in Form einer Toolbox (siehe Kap. 8.9.1). Diese Toolbox (2017) baut auf dem Konzept der sechs Akzente auf und definiert und konkretisiert damit das kompetenzorientierte Lernverständnis der Arbeitsgruppe. Hierzu gilt es festzuhalten, dass es DIE Kompetenzorientierung nicht gibt – dahinter steht auch kein kohärentes allgemeindidaktisches und allgemeingültiges Modell. Trotzdem werden nachfolgend allgemein diskutierte Aspekte eines kompetenzorientierten Unterrichts zum Teil übernommen und weiterentwickelt, was ihnen eine gewisse normative Funktion zuschreibt. Dahinter steht das Bestreben, im Hinblick auf das Konzept der PHGR zu klären, was unter Kompetenzorientierung verstanden werden kann.

Mit der vorliegenden Publikation wird nun die Adressatengruppe des ursprünglichen Grundlagenpapiers ausgeweitet, insbesondere auf alle mit der Einführung und Umsetzung des neuen Lehrplans 21 GR betrauten Kursleitenden, Schulleitungen, Lehrpersonen und Interessierten aus der Bildungsverwaltung. Durch die Breite der abgedeckten Themen mit dem gleichzeitigen Anspruch an grösstmögliche Verdichtung erhebt die Publikation keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit; für eine weitergehende Vertiefung der beschriebenen thematischen Aspekte können die zahlreichen Literaturhinweise dienlich sein. Durch den in der Kapitelstruktur ersichtlichen detaillierten inhaltlichen Aufbau und die vielen Querverweise innerhalb der Publikation wird das gezielte Nachschlagen bestimmter Themenbereiche ermöglicht. Die thematische Vielfalt der aufgenommenen Aspekte bringt es mit sich, dass einige Darstellungen verkürzt erscheinen mögen und die historische Perspektive nicht immer mit der nötigen Differenziertheit nachgezeichnet werden konnte. Nicht zuletzt muss betont werden, dass die aufgenommenen Themen kein widerspruchsfreies Bild des kompetenzorientierten Lernens zu zeichnen vermögen und nicht immer in eine logische Abfolge gebracht werden konnten.

Martin Gehrig, im Januar 2020

2 Einleitung

Mit dem Lehrplan 21 erhalten die deutsch- und mehrsprachigen Kantone der Schweiz zum ersten Mal seit der Gründung der Volksschule einen gemeinsamen, sprachregionalen Lehrplan. Verbunden mit der schweizweiten Harmonisierung der Bildungsziele sind in den Lehrplan 21 die von der EDK entwickelten Bildungsstandards – die sog. Grundkompetenzen – eingeflossen. Grundidee der Standards ist die Qualitätssicherung und -entwicklung und damit die Steuerung des Schulsystems mittels Definition und periodischer Überprüfung von Mindestanforderungen auf kantonaler und nationaler Ebene. Die Festlegung der Bildungsstandards erfolgte in vier Fächern in Form von Kompetenzbeschreibungen, welche festlegen, was die Schülerinnen und Schüler am Ende einer bestimmten Schulstufe wissen und können sollen. Die Ausrichtung an Kompetenzzielen wurde für den gesamten Lehrplan 21 und für alle Fachbereiche übernommen. Grundlage für die Darstellung bilden fachdidaktische Kompetenzmodelle. Mit der Erarbeitung der Grundkompetenzen folgte die Schweiz der Entwicklung in den umliegenden Ländern, welche im Rahmen der *Educational Governance* (siehe Kap. 2.3) ebenfalls Bildungsstandards eingeführt haben.

Mit der Einführung des Lehrplans 21 und der Kompetenzorientierung stellt sich die Frage nach den didaktischen Konsequenzen für die Unterrichtsplanung und -gestaltung. Unterdessen sind national und international zahlreiche Qualitätskonzepte für einen kompetenzorientierten Unterricht entstanden, welche sich in ihrem Verständnis des Kompetenzbegriffs und des kompetenzorientierten Unterrichts zum Teil erheblich unterscheiden. Insgesamt kann aber festgestellt werden, dass die Konzepte meist eine Fortführung dessen, was theoretisch und empirisch über guten Unterricht bekannt ist, darstellen. Dabei verlagert sich der Fokus auf bestimmte, besonders plausibel mit der Entwicklung und Förderung von Handlungskompetenzen in Verbindung zu bringenden didaktischen Konzepte; in diesem Zusammenhang ist unter anderem von einer *Akzentverschiebung* oder *Akzentsetzung* die Rede. Die Legitimation dieser Akzentverschiebung basiert jedoch weniger auf der Kompetenzorientierung als solcher, sondern auf lernpsychologischen Erkenntnissen, auf Resultaten der Unterrichtsforschung oder auf bewährten didaktischen Modellen. Kompetenzorientierung bedeutet damit in den Worten Reussers (2014a) «eine Art Umdenken, eine Akzentverschiebung von Stoffzielen zu Könnenszielen, von Inhalten zu Lernprozessen, von Lerngelegenheiten zu Fähigkeiten, jedoch auch von Absichten zu überprüfbaren Zielen» (S. 333).

Ganz in diesem Sinne ist es das Ziel der vorliegenden Publikation, die von der PHGR definierten Akzente sowohl auf den sich mittlerweile herauskristallisierenden Schwerpunkten des kompetenzorientierten Unterrichts als auch auf einer Reihe von pädagogisch-didaktischen und psychologischen Modellen und Erkenntnissen abzustützen. Dabei soll auch der kompetenzkritische Diskurs Eingang finden, da davon ausgegangen wird, dass dieser auf die besonderen Herausforderungen der Umsetzung der Kompetenzorientierung hinweist.

Als Hintergrundfolie für die Herleitung der Akzente wird in den folgenden Unterkapiteln zunächst die Hauptursache für die Kompetenzorientierung – die neue Steuerungslogik des Bildungssystems – beleuchtet. Im nachfolgenden Kapitel 3 wird auf die Herkunft und Ausrichtung des Kompetenzbegriffs eingegangen, wonach in Kapitel 4 der Fokus auf dem kompetenzorientierten Unterricht liegt. Kapitel 5 ist dem Diskurs und der Kritik der Kompetenzorientierung gewidmet, Kapitel 6 beschreibt das Lern- und Unterrichtsverständnis, das für die Herleitung der Akzente die zentralen Orientierungspunkte liefert. Nachfolgend werden in Kapitel 7 Ausgangslage und Perspektiven einer kompetenzorientierten Leistungsbeurteilung skizziert; Kapitel 8 ist der Herleitung der sechs Akzente des kompetenzorientierten Lernens gewidmet; zum Abschluss des Kapitels wird der Bezug zu den Kursunterlagen der schulinternen Weiterbildungen in Form einer Toolbox (2017) hergestellt.

2.1 Kompetenzorientierung als neuer Leitbegriff

In den letzten fünfzig Jahren ist der Begriff der *Kompetenz* zum Modebegriff der Sozial- und Erziehungswissenschaften geworden. Ausgehend von Noam Chomskys Theorie der Sprachkompetenz und sogenannten pragmatisch-funktionalistischen¹ Kompetenzkonzepten aus der Psychologie fand der Kompetenzbegriff Anfang der 1970er-Jahre Eingang in die erziehungswissenschaftliche Diskussion (Klieme & Hartig, 2007, S. 11f.).

¹ Die pragmatisch-funktionalistischen Konzepte gehen nicht von einer inneren kognitiven Disposition der Kompetenz aus, sondern betrachten Kompetenz als Fähigkeit, situative Anforderungen – z.B. Probleme – bewältigen zu können. Damit machen diese Konzepte die Kompetenz direkt empirisch zugänglich.

Aufgrund der prominenten Bedeutung des Kompetenzbegriffs im deutschsprachigen Raum ernannte Kurt Reusser (2014a) die Kompetenzorientierung auch zum neuen *Leitbegriff der Didaktik*. Als Schlüsselereignis für die Ausbreitung des Kompetenzbegriffs bezeichnet Reusser (ebd.) die Einführung von Bildungsstandards durch die deutsche Kultusministerkonferenz. Grundlage für die Einführung der Standards bildete die sogenannte Klieime-Expertise von 2003, welche aufgrund dem mittelmässigen Abschneiden deutscher Schüler bei TIMMS und PISA in Auftrag gegeben wurde. Die bildungspolitische Absicht, mit der Definition von Bildungsstandards die Steuerung des Bildungssystems zu optimieren, wurde durch das Har- moS-Konkordat und die Entwicklung nationaler Bildungsstandards auch für die Schweiz übernommen (Reusser, 2014a, S. 325f.).

Die Eckpunkte der geschilderten Entwicklung werden im Folgenden aus internationaler resp. deutschsprachiger Perspektive nachgezeichnet, da sie die Ausrichtung des Lehrplans 21 massgeblich mitbestimmt haben dürften.

2.2 OECD und PISA

Seit dem Jahr 2000 führt die OECD² alle drei Jahre den internationalen Schulleistungsvergleich PISA³ durch. Hintergrund der Vergleichstests ist das Bestreben, die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit der Mitgliedstaaten im internationalen Kontext zu sichern. Die PISA-Tests sollen dabei die Leistungsfähigkeit der nationalen Bildungssysteme aufzeigen, indem die schulischen Leistungen der 15-jährigen am Ende der obligatorischen Schulbildung repräsentativ erhoben und verglichen werden. Die PISA-Resultate erlauben sowohl international als auch national die Erstellung von Ranglisten, welche jeweils zu einer regen öffentlichen Diskussion Anlass geben.

Die Entwickler der PISA-Studien konzipierten die Erhebung der Schulleistungen auf der Grundlage des Konstrukts *Basiskompetenzen*, dies in der Absicht, einige wenige zentrale Fähigkeiten zu testen, welche für das erfolgreiche Zurechtfinden und Agieren in der modernen Gesellschaft unverzichtbar sind («Literacy»-Konzept). Neben der Lesekompetenz sowie der mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundbildung waren dies auch die fä-

cherübergreifenden Kompetenzen *Selbstreguliertes Lernen und Kooperation und Kommunikation*. Explizit betont wurde, dass PISA mit seinen Kompetenzprüfungen keineswegs den Horizont moderner Allgemeinbildung vermessen könne (Sander, 2013, S. 103).

Die Publikation der ersten PISA-Ergebnisse führte insbesondere in Deutschland zu einer regelrechten Bildungskrise, da die Leistungen der deutschen Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich unterdurchschnittlich ausfielen. Die Antwort auf die ernüchternden PISA-Resultate sollte die für die Bildungspolitik in Deutschland massgebend gewordene Klieime-Expertise von 2003 liefern. Die Expertise empfiehlt die Einführung von Bildungsstandards als zentrales Element einer stärker am «Output» orientierten Steuerungslogik des Schulsystems. Ursprünglich sollten die als Standards definierten Kompetenzen – ähnlich den Basiskompetenzen bei PISA – nur einen Kernbereich des Schulunterrichts abdecken und ergänzend Kerncurricula entwickelt werden, die «am Input, d. h. an der Auswahl der Inhalte und Themen» (Klieme, 2007, S. 95) ansetzen. Es gilt aber mittlerweile als selbstverständlich, dass die gesamte Breite des zu Lernenden in allen Fächern in Form von Kompetenzen konkretisiert wird, und dies auf allen Stufen des Bildungswesens inkl. Hochschulen.

2.3 Veränderte Steuerungslogik im Bildungssystem

Im Anschluss an die PISA-Studien wurde allgemein die Frage nach den *Ursachen* der Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen wesentlich: Wie kann die Qualität des Bildungswesens gesichert oder gar gesteigert werden? Vor PISA wäre, so Fend (2008), die Antwort darauf hinausgelaufen, die Qualität der Lehrperson resp. ihres Verhaltens zu verbessern. Es komme nun einer revolutionären Wende gleich, dass Bildungspolitik und Verwaltung nicht mehr als störende Elemente im pädagogischen Geschehen, sondern als integrale Teile der Qualitätssicherung gesehen würden (S. 13). Im Mittelpunkt der Qualitätsbestrebungen unter der Steuerungsperspektive stehen denn auch *nicht* die Erneuerung der Inhalte und der Lehr- und Lernprozesse, sondern die staatliche Regulierungspraxis durch neue Formen und Instrumente. Obwohl es bei den entsprechenden Reformen nicht direkt um eine Verbesserung der Qualität von Bildungsprozessen geht, werden entsprechende Erwartungen geweckt (Künzli & Weber, 2016, S. 129).

² Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

³ Programme for International Student Assessment

Leitlinie der neuen Steuerungslogik ist das Konzept der *Educational Governance*. Deren Ziel kann darin gesehen werden, «Entscheide betreffend die Steuerung und Weiterentwicklung des Bildungswesens nicht mehr ausschliesslich normativ und von subjektiven Erfahrungen geleitet, sondern vermehrt evidenzbasiert zu treffen» (Halbheer & Reusser, 2008, S. 257). Die Konsequenz der Forderung nach Evidenzbasierung besteht darin, das Erreichen von Standards im Rahmen eines Bildungsmonitorings extern zu überprüfen; damit einher geht die Entwicklung und Durchführung schulübergreifender Tests.

Mit der Verankerung der Kompetenzorientierung im Lehrplan 21 findet auch in der Schweiz ein Orientierungswechsel betreffend den Auftrag an die Schule statt, indem die definierten Kompetenzen auf Ende jedes Zyklus' in einer Mindestqualität – den *Grundansprüchen* – möglichst von allen Schülerinnen und Schülern erreicht werden sollen (Reusser, 2014, S. 326). Im Hinblick auf den Unterricht entspreche dies, so Reusser weiter, nicht einem Paradigmenwechsel, sondern einer Akzentverschiebung und Fortschreibung einer seit Langem im Gang befindlichen Entwicklung (ebd.). Dem gegenüber kann die Änderung der Steuerungsphilosophie im Bildungswesen durchaus als «massiver Paradigmenwechsel» (Oelkers & Reusser, 2008, S. 514) gesehen werden, der «auch massiver Unterstützung» (ebd.) bedarf. Diese Unterstützung soll, damit sich die Implementierung von Bildungsstandards nicht auf eine Testkultur beschränkt, der «Weiterentwicklung der Schulen vor allem auf der Unterrichtsebene» (ebd., S. 509) dienen.

Mit der neuen Steuerungslogik im Schweizer Bildungssystem entstehen Herausforderungen in zweierlei Hinsicht: (1) Erstens stellt sich die Frage, wie die Qualität der Schule tatsächlich verbessert werden kann. Die Antwort dürfte in der «Rekontextualisierung» resp. Umsetzung des «Masterplans» auf der Ebene des Unterrichts und damit der Schülerinnen und Schüler liegen, wobei die Lehrpersonen hierbei eine zentrale Rolle spielen (Fend, 2008, S. 75). (2) Zweitens wird für die Schweiz eine gemeinsame Ausrichtung der Kantone innerhalb des nationalen Bildungsraums nicht so einfach zu haben sein; durch das traditionell föderalistisch organisierte Bildungswesen hängt der Erfolg von der Kooperations- und Konsensbereitschaft der Kantone ab (Gonon et al., 2016, S. 14).

Aus erstgenannter Herausforderung kann der Anspruch abgeleitet werden, das «bildungspolitische Unternehmen Bildungsstandards zu einem in seinen Kernideen akzeptierten professionspolitischen Anliegen der Lehrerschaft zu machen» (Halbheer & Reusser, 2008, S. 265). Hierzu können Weiterbildungskurse ihren Beitrag leisten, indem sie die Lehrpersonen «im Umgang mit praktikablen Werkzeugen» vertraut machen, welche «Lehren und Lernen nachhaltig günstig beeinflussen» (ebd., S. 264f.). Ein solches praktikables Werkzeug stellt die Toolbox (siehe Kap. 8.9.1) dar, welche in der Struktur der von der PHGR definierten Akzente des kompetenzorientierten Lernens (siehe Kap. 8) auch unterrichtspraktische Umsetzungsideen liefert.

2.4 Von der Stoff- zur Lernziel- zur Kompetenzorientierung

In der Schweiz geht die Frage, was alle Schülerinnen und Schüler lernen sollen, auf die Etablierung der Volksschule Mitte des 19. Jahrhunderts zurück. Ab da übernahmen die Kantone die Verantwortung für die Schule und emanzipierten sich allmählich von der Kirche. Die obligatorische Schule galt und gilt immer noch als der Ort, an dem das für die Gesellschaft bedeutsame Wissen, die relevanten Fähigkeiten und die kulturellen Errungenschaften an die jüngere Generation weitergegeben werden (Criblez, 2016). Die Festlegung dessen, was in der Schule gelehrt und gelernt werden soll, erfolgt bis heute durch politisch legitimierte Akteure wie beispielsweise Fachgremien (z. B. Erziehungs-/Bildungsrat). Der Prozess der Festlegung kann als «schulische Wissenspolitik» (ebd.) bezeichnet werden; das zentrale Instrument deren Umsetzung sind die Lehrpläne (des Weiteren auch die Lehrmittel).

Bis in die 1970er-Jahre waren Lehrpläne überwiegend Stoffpläne; für etliche Fächer (z. B. Rechnen und Schreiben) lassen sich aber durchaus Parallelen zum Erwerb von Kompetenzen erkennen. Nach 1970 liessen sich die Lehrplanrevisionen stark von der Curriculum-Theorie⁴ leiten: Die neuen Lehrpläne wurden mit fächerübergreifenden Leitideen und fächerspezifischen Zielen versehen. Die Lernzielorientierung, wie sie sich in Deutschland in den 1960er- und 1970er-Jahren etabliert hatte, setzte sich auch hierzulande durch; zudem war die Einteilung der Ziele in Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz bereits gängig (ebd.; siehe auch Kap. 3.1).

4 Die im angelsächsischen Raum entwickelte Curriculumtheorie kann als Konzept für die didaktische Gliederung des Schulwissens und den Aufbau von Unterrichtseinheiten verstanden werden.

Als Hintergrund der schnellen Durchsetzung der Lernzielorientierung kann die Forderung nach einer Effizienzsteigerung der Schule angesehen werden; ausgehend von den USA und dem «Sputnik-Schock» von 1957 wurde durch Politik und Wirtschaft ein entsprechender Reformdruck erzeugt. Die lerntheoretische Basis der Zielorientierung bildete die behavioristische Psychologie mit ihrem Verständnis des Lernens als Verhaltensänderung. Zudem spielte eine erste «realistische Wende» in den Erziehungswissenschaften dieser Entwicklung zu: die empirische Pädagogik versprach die Messbarkeit allen Lernens (Sander, 2013, S. 101).

Seit einigen Jahren nun werden nahezu alle Lehrpläne gemäss der Kompetenzorientierung umgestaltet. «Kompetenz» ist dabei zu einem bildungspolitischen Schlüsselwort geworden (Ladenthin, 2011, S.1; siehe auch Kap. 2.1). Folgende Entwicklungen dürften massgeblich für die Durchsetzung der Kompetenzorientierung verantwortlich sein:

- Die Einführung von Bildungsstandards und damit die Orientierung am «Output» in der Hoffnung, mittels einer verbesserten Steuerung des Bildungssystems dem «Blindflug» der Schule gegenüber ihren Leistungsergebnissen entgegenzutreten (Reusser, 2014, S. 326);
- der Glaube an die Messbarkeit und Vergleichbarkeit von als Kompetenzen formulierten Standards mittels standardisierter Tests (Sander, 2013, S. 108);
- der Wunsch nach Vereinheitlichung des föderalistisch organisierten Bildungssystems (Ladenthin, 2011, S. 1).

Letzter Punkt – die Harmonisierung des Bildungssystems – war insbesondere für die Entwicklung des Lehrplans 21 in der Schweiz bedeutsam und wird deshalb in den nachfolgenden Kapiteln näher ausgeführt.

Abschliessend kann festgehalten werden, dass die Schule durch die Ergebnisse der PISA-Untersuchungen einmal mehr in die Kritik geriet. Ihr wurde vorgeworfen, zwar Wissen durchzunehmen, aber den Lernprozess nicht soweit geführt zu haben, dass mit dem Wissen auch gehandelt werden kann. Des Weiteren wurde die fehlende Transferfähigkeit des Wissens auf andere Kontexte bemängelt sowie die Vermittlung eines zwar detaillierten, aber oberflächlichen Faktenwissens (Reusser, 2011). Diese Kritik dürfte den Legitimationsdruck auf das Bildungssystem erhöht und damit massgeblich

zur Initiierung von Bildungsreformen im Sinne der Kompetenzorientierung beigetragen haben.

2.5 Harmonisierung der Bildung in der Schweiz

Ende der 1960er-Jahre nahmen die Bemühungen, die bis anhin kantonal festgelegten Bildungsziele und -inhalte zu harmonisieren, ihren Anfang. Allerdings zeigten sich vorerst nur in der französischsprachigen Schweiz und in der Zentralschweiz einige Erfolge. Erst zu Beginn der 2000er-Jahre wurde die Erkenntnis mehrheitsfähig, dass der kleinräumige Bildungsföderalismus nicht mehr zeitgemäss sei (Criblez, 2016, S. 13). Die EDK initiierte 2003 das Projekt HarmoS. Dieses verfolgte vier Ziele, um das Schulwesen auf nationaler Ebene besser aufeinander abzustimmen, nämlich (1) die Harmonisierung der Lerninhalte, (2) die Stärkung einer koordinierten Steuerung der obligatorischen Schule, (3) die Evaluation des Bildungssystems auf gesamtschweizerischer Ebene und (4) die Qualitätsentwicklung des Bildungssystems. Hauptgeschäft des Projekts HarmoS war die Entwicklung von Bildungsstandards (siehe Kap. 2.6). In mehreren Entwurfsversionen wurde der HarmoS-Konkordats-Text, welcher als Ausweitung des Schulkonkordats zwischen den Kantonen von 1970 angelegt war, den Kantonen und Verbänden zur Vernehmlassung vorgelegt. Neben den Zielen des Unterrichts sollten auch die Schulstrukturen harmonisiert und die Qualität und Durchlässigkeit des Schulsystems gesichert werden. Die Plenarversammlung der EDK nahm im Jahr 2007 das Konkordat an und gab es zur Ratifizierung durch die Kantone frei (EDK, 2011). Im Mai 2006 hatte das Schweizer Volk den neuen Bildungsartikeln in der Bundesverfassung zugestimmt und gab damit den Bestrebungen der EDK, die kantonalen Schulsysteme und insbesondere auch die Ziele der Bildungsstufen zu harmonisieren, zusätzliche Legitimation.

Im Sommer 2011 hatten 15 Kantone den Beitritt zum HarmoS-Konkordat beschlossen – der Kanton Graubünden war nicht darunter. Gegen einen entsprechenden Beitrittsbeschluss des Grossen Rates wurde das Referendum ergriffen, worauf das Bündner Stimmvolk den Beitritt zum HarmoS-Konkordat Ende 2008 deutlich ablehnte. In weiteren sechs Kantonen wurde der Beitritt abgelehnt, vier Kantone sind HarmoS bis jetzt nicht beigetreten.

2.6 Nationale Bildungsstandards Schweiz

Im Projekt HarmoS wurden, wie in der Klieme-Expertise (2003) empfohlen, die gemeinsamen Bildungsziele in der Form von Grundkompetenzen definiert. Diese stehen für einen «Kern» der schulischen Bildung und «umfassen grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten als auch grundlegendes Wissen in vier Fächern» (EDK, 2016). Vier Fachkonsortien von Universitäten, Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen entwickelten dazu in den Jahren 2005 bis 2008 für jeweils Ende des 2., 6. und 9. Schuljahres Kompetenzbeschreibungen in den Fächern Erstsprache, Fremdsprachen, Mathematik und Naturwissenschaften (Maradan & Mangold, 2005, S. 4). Als Grundlage für die Festlegung der Bildungsstandards dienten unter anderem Lehrplananalysen und -vergleiche, Kompetenzmodelle internationaler Vergleichsstudien und Bildungsstandards verschiedener Länder und, zumindest teilweise, die Ergebnisse von Tests, in denen die Kompetenzniveaus an einer repräsentativen Stichprobe empirisch validiert wurden. Die den Standards resp. Grundkompetenzen zugrundeliegenden Kompetenzmodelle mit Aufgabenbeispielen wurden in vier wissenschaftlichen Berichten ausführlich dokumentiert und sind in Form von Kurzberichten online zugänglich.

Die nationalen Bildungsstandards richten sich primär an die Entwickler von Lehrplänen und Lehrmitteln und die Entwickler der Tests zur nationalen Überprüfung der Grundkompetenzen. Unter dem Grundsatz «wer Bildungsziele festlegt, muss auch deren Erreichung überprüfen» (EDK, 2016, S. 4), beschloss die Plenarversammlung der EDK im Juni 2013 ein «moderates Vorgehen» (ebd.), in welchem im Frühjahr 2016 und 2017 lediglich zwei Erhebungen mit Stichproben aus allen Kantonen stattfanden, und zwar für Mathematik im 9. Schuljahr und Schul- sowie erste Fremdsprache im 6. Schuljahr (gemäss HarmoS-Zählung 11. und 8. Schuljahr). Diese beiden Erhebungen sollten laut EDK Aussagen zur Leistungsfähigkeit bis auf Ebene der kantonalen Schulsysteme ermöglichen, nicht aber Aussagen zur Leistungsfähigkeit einzelner Schulen oder gar Schülerinnen und Schülern machen.

Im Mai 2019 sind die als «Überprüfung der Grundkompetenzen» (ÜGK) betitelten Berichte erschienen, in denen nach Kantonen der prozentuale Anteil der Schülerinnen und Schüler, welche die Grundkompetenzen gemäss der Erhebung erreicht haben, sowie verschiedene Auswertungen aufgrund von unterschiedlichen Kontextmerkmalen dargestellt sind. Bemerkenswert sind die Resultate insbesondere in Mathematik, da hier lediglich 62 Prozent der überprüften Jugendlichen die Grundansprüche erreicht haben und die

kantonalen Unterschiede relativ gross ausfielen (zwischen 82.7 und 43.5 Prozent). Aus den Resultaten können jedoch keine direkten Schlüsse auf die Wirksamkeit der kantonalen Bildungssysteme gezogen werden. Zudem kam die Frage auf, ob es sich bei den Grundkompetenzen Mathematik tatsächlich um Mindeststandards handeln könne.

Hier sei angemerkt, dass sowohl die Klieme-Expertise (2003) als auch die Expertise von Oelkers & Reusser (2008) betonen, dass die Wirksamkeit der Einführung von Standards davon abhängt, ob die Lehrpersonen «als wichtigste Akteure und Erfolgsgaranten der Reform» (ebd., S. 513) gewonnen werden können. Dies erfordere ein gemeinsames Verständnis der Ziele der Reform und der durch die Standard-Tests zur Verfügung gestellten Informationen. Bis dahin dürfte noch ein weiter Weg zu gehen sein, denn damit Bildungsstandards von den Lehrpersonen als produktiver Beitrag zur Verbesserung des Unterrichts gesehen werden, verlangt vor allem nach «einem gewaltigen fortbildnerischen Aufwand» (ebd., S. 514). Diesen können die von der PHGR durchgeführten Weiterbildungen zur Einführung des Lehrplans 21 nur ansatzweise leisten, zumal auch keine Ergebnisse der Standard-Testungen auf Schul- und Klassenebene zur Verfügung stehen.

2.7 Entwicklungsprozess LP21 und Stand der Einführung

Bereits im März 2002 haben die drei deutschsprachigen Regionalkonferenzen der EDK eine Übereinkunft zur sprachregionalen Zusammenarbeit getroffen, mit der unter anderem eine Koordination der Lehrplanarbeit angestrebt wurde. 2004 wurde die Arbeitsgruppe Lehrplanarbeit ins Leben gerufen, welche ein entsprechendes Konzept erarbeitete und festhielt, «dass ein Lehrplan zu entwickeln sei, der keiner zusätzlichen Konkretisierung durch die Kantone bzw. die Schule bedürfe» (AG Lehrplanarbeit, 2005, S. 5). Im März 2006 erhielten dann die 21 deutsch- und mehrsprachigen Kantone von der EDK den offiziellen Auftrag, einen harmonisierten Lehrplan zu entwickeln. Im sog. Grundlagenprojekt wurden nun zuerst die konzeptionellen Eckwerte definiert und im September 2007 einem internen Hearing unterzogen. Im März 2010 wurde dann, nach einer öffentlichen Konsultation, der Bericht «Grundlagen für den Lehrplan 21» (Geschäftsstelle, 2010) von der Plenarversammlung der deutschsprachigen EDK-Regionen freigegeben und das entsprechende Projektmandat erteilt. Mit der Unterzeichnung einer Verwaltungsvereinbarung sicherten alle 21 deutsch- und mehrsprachigen Kantone ihre Beteiligung am Erarbeitungsprojekt zu.

Im November 2010 begannen Fachbereichsteams aus Lehrpersonen sowie Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern mit der Erarbeitung von Fachbereichslehrplänen. Nach einer Reihe von Fachhearings wurden die Fachbereichslehrpläne zu einer ersten Version des Lehrplans 21 kombiniert und im Juni 2012 den kantonalen Erziehungsdirektoren sowie den Lehrerverbänden zur Stellungnahme vorgelegt. Aufgrund dieser Stellungnahmen wurde die für eine öffentliche Konsultation vorgesehene Fassung des Lehrplans 21 erarbeitet und im Juni 2013 durch die D-EDK-Konferenz freigegeben. Der Schlussbericht zum Projekt Lehrplan 21 (D-EDK, 2015a) nennt als zentrale Kritikpunkte aus der Konsultation mit 160 Stellungnahmen, dass (1) der Lehrplan zu umfangreich und stellenweise zu detailliert ausgefallen sei und dass (2) die Mindestansprüche zu hoch angesetzt seien (S. 13). Bereits vor Abschluss der Konsultation wurde eine Arbeitsgruppe «ICT und Medien» mit der Überarbeitung des entsprechenden Lehrplanteils betraut. Im Anschluss an die Auswertung der Konsultation wurden zudem mehrere Überarbeitungsaufträge formuliert (D-EDK, 2014b; D-EDK, 2015a), unter anderem:

- die Kürzung des Lehrplans um 20 Prozent;
- weniger kleinschrittige Beschreibung des Kompetenzaufbaus in einzelnen Fachbereichen;
- Ersetzung des Begriffs Mindestanspruch durch den Begriff Grundanspruch;
- Senkung des Anforderungsniveaus in einzelnen Fachbereichen;
- stärkere Ausrichtung von Lehrplanaussagen zu Haltungen und Einstellungen an der Befähigung, sich selber ein Urteil zu bilden;
- Umwandlung der bisherigen fächerübergreifenden Themenlehrpläne für Berufliche Orientierung sowie ICT und Medien in Modullehrpläne;
- Ergänzung grundlegender Begriffe und des Kernwissens, insbesondere im Fachbereich NMG.

Ab April 2014 überarbeiteten die Fachbereichsteams auf der Grundlage der Aufträge die Lehrplanvorlage. Neu konzipiert wurde der Bereich «ICT und Medien», welcher in «Medien und Informatik» umbenannt wurde. Bereits im Juni 2010 hatte der Kanton Graubünden im Zusammenhang mit der speziellen Sprachensituation die D-EDK Geschäftsstelle mit der Ausarbeitung von Sprachenlehrplänen für Romanisch und Italienisch als Schulsprache sowie Deutsch, Italienisch und Romanisch als erste Fremdsprache beauftragt (Teilprojekt Graubünden). Zusätzlich wurde ein Lehrplanteil für Französisch und Romanisch als dritte Fremdsprache erarbeitet.

Mittlerweile haben alle 21 am Projekt beteiligten Kantone die Einführung des Lehrplans 21 (resp. dessen kantonale Bezeichnung) beschlossen, auch das Fürstentum Liechtenstein ist im Sommer 2019 mit dessen Umsetzung gestartet. Aufgrund der kantonalen Regelungskompetenz sind Unterschiede in den kantonalen Lehrplanversionen festzustellen. Die bezüglich Harmonisierung gravierendsten Unterschiede dürften sich in den Regelungen der Fremdsprachen zeigen. In der aktuellen Situation kann aber von einer flächendeckenden Realisierung des Lehrplans 21 gesprochen werden. Im Kanton Graubünden wurden im November 2018 die letzten zwei Volksinitiativen gegen die Einführung vom Volk verworfen, ebenso sind in allen anderen Kantonen entsprechende Vorhaben abgelehnt resp. als ungültig erklärt oder zurückgezogen worden. Im Kanton Graubünden erfolgte die Einführung des Lehrplans 21 auf das Schuljahr 2018/19, wobei die Umsetzung für die 3. Oberstufe (letztes Schuljahr der Sekundarstufe I) um ein Jahr nach hinten verschoben wurde. Die Umsetzungsphase der Lehrpläneinführung mit dem entsprechenden Weiterbildungsangebot dauert im Kanton Graubünden bis Ende Schuljahr 2020/21.

3 Der Kompetenzbegriff

Im umgangssprachlichen Sinne hat der Begriff der *Kompetenz* zweierlei Bedeutung: Einerseits bezeichnet er die formale Zuständigkeit für einen bestimmten Bereich (z. B. Budgetkompetenz), andererseits bezeichnet er die Expertise einer Person in einem bestimmten Fachgebiet (z. B. ein kompetenter Arzt). Die Relevanz der zweitgenannten Expertise-Kompetenz für die (spezialisierte) berufliche Ausbildung ist unmittelbar nachvollziehbar. Dass der Kompetenzbegriff nun auch der Massstab für die allgemeinbildenden obligatorischen Schulen darstellt, ist erklärungsbedürftig.

Neben dem umgangssprachlichen Gebrauch wird der Kompetenzbegriff seit nun fast 50 Jahren auch in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen verwendet. Verkürzt dargestellt, erhielt der Kompetenzbegriff in der Pädagogik die in den Sozialwissenschaften und der (amerikanischen) Psychologie gängige Bedeutung als Fähigkeit, situativ zu handeln. Weitere Entwicklungen und Bedeutungszusammenhänge des Kompetenzbegriffs werden in den folgenden Unterkapiteln aufgezeigt.

3.1 Heinrich Roth: Mündigkeit und die Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz

Heinrich Roths (1971) Trias von Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz dürfte vielen Lehrpersonen noch heute bekannt sein; auch an der PHGR diene sie als Kategorisierung der Lernzielbestimmung des Unterrichts in der Allgemeinen Didaktik und der berufspraktischen Ausbildung. Roth operationalisierte mit diesen Kompetenzkategorien in gewissem Sinne das Erziehungsziel der Mündigkeit (Joller-Graf et al., 2014, S. 16). Im zweiten Band seiner Pädagogischen Anthropologie mit dem Untertitel *Entwicklung und Erziehung – Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*, definiert Roth die Mündigkeit als Kompetenz für verantwortliche Handlungsfähigkeit, und zwar in oben genanntem dreifachen Sinne: (1) «als Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können» (Selbstkompetenz), (2) «als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig (...) sein zu können» (Sachkompetenz) und (3) «als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig (...) sein zu können» (Sozialkompetenz) (Roth, 1971, S. 180). Den Kompetenzbegriff an sich definiert Roth nicht; er führt aber aus, dass Lernprozesse, welche auf Mündigkeit zielen, «letztlich Produktivität und Kritikfähigkeit anstreben müssen» (ebd., S. 181).

Die mit der Kompetenzentwicklung einhergehenden Lernprozesse würden in Richtung der Mündigkeit die folgende Aufstiegsreihe aufweisen: (1) die Stufe des blossen Einverleibens, (2) die Stufe der selbständigen Reproduktion, (3) die Stufe der Transferleistungen und (4) die Stufe der produktiven Neuleistung (ebd.). Mündige Handlungsfähigkeit könne, so Roth (1971), als das Erreichen der Lernziele auf der höchsten Stufe ausgelegt werden (S. 183). In Bezug auf entwicklungsfördernde erzieherische Massnahmen hält Roth (1971) fest, dass diese so weit als möglich mit einer Förderung zur *Selbstbestimmung* einhergehen sollten (S. 180).

Roth war mit seiner Kompetenz-Trias ein wichtiger Pate in der Wende zur Lernzielorientierung, wie sie in Kap. 2.4 umschrieben wird, indem über die Lernziele nicht nur das sachbezogene Lernen, sondern auch das fächerübergreifende Lernen über sich selbst und den Umgang mit anderen eingefordert wurden (Joller-Graf et al., 2014, S. 13). Klieme & Hartig (2007) sehen Roth's Trias bis heute auch als grundlegend für die Kompetenzdiskussion, insbesondere in der Berufspädagogik (S. 20). Auch die im Lehrplan 21 formulierten überfachlichen Kompetenzen lassen die Roth'sche Trias erkennen – dort ist von personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen die Rede.

An Roths Operationalisierung der Mündigkeit bleibt zunächst offen, an welchem Referenzrahmen die Urteilsfähigkeit gemessen wird. «Reine» Handlungsfähigkeit ist kaum erstrebenswert, da z. B. ein Einbrecher für einen erfolgreichen Einbruch ungefähr dieselben Kompetenzen benötigt wie der Polizist, der ihn festnehmen soll. Die zentrale Frage ist also: Kompetent wofür? Hierauf gibt Roth (1966) im Band 1 seiner Pädagogischen Anthropologie folgende Antwort: In einer bestimmten Handlungssituation wird sich der reife Mensch am «höchsten sozialen, sittlichen oder geistigen Wertbezug» orientieren (S. 436). Dies scheint für die Erziehung und Bildung des kompetenten Menschen von besonderer Bedeutung: Eine Kompetenz in bestimmten Handlungssituationen anzuwenden, braucht immer auch die gleichzeitige Ausrichtung an sozialen Normen und Werten (zum Aspekt des sozialen Lernens siehe Kap. 6.8).

3.2 Lernziele und Lernprozesse

Mit der Einführung des Lehrplans 21 werden die Lernziele für den Unterricht nicht einfach durch Lehrplankompetenzen abgelöst. Von der Lehrperson definierte Lernziele übernehmen weiterhin eine leitende Funktion für

die Planung, Gestaltung und Auswertung von Unterricht – sie sollen jedoch im Dienste einer übergeordneten Kompetenz stehen (Joller-Graf et al., 2014, S. 8). Im Hinblick auf die Planung von Lernprozessen und die Anknüpfung an den Kompetenzstand der Schülerinnen und Schüler sowie die Formulierung von differenzierenden Aufgaben sind die «altbewährten» Modelle für unterschiedliche *Niveaus von Lernzielen* und für verschiedene *Stufen des Lernprozesses* nach wie vor hilfreich. Solche Modelle haben in der Allgemeinen Didaktik eine lange Tradition, an die in den folgenden Ausführungen angeknüpft wird.

3.2.1 Modelle für Lernziel- und Kompetenzstufen

Als Modell für Lernzielniveaus ist in der Didaktik insbesondere die Lernziel-taxonomie nach Benjamin Bloom aus dem Jahre 1956 bekannt geworden, welche für einen kompetenzorientierten Unterricht nach wie vor bedeutsam ist. Bloom stellt in seiner Taxonomie eine Folge von sechs Niveaus dar, ausgehend von einer elementaren bis hin zu einer komplexen Stufe des Wissens und Könnens (Reusser, 2014a, S. 328). Auf der Grundlage von Blooms Taxonomie, welche im Jahr 2002 durch David Krathwohl letztmals revidiert wurde, formulierte Reusser (2014a, S. 329f.) folgende verallgemeinernde kognitive Tätigkeiten und Operationen (vom Elementaren zum Komplexen, siehe Tabelle 1):

1	Erinnern	Die Lernenden können Informationen abrufen und wiedergeben.
2	Verstehen	Die Lernenden verstehen eine Sache, wenn sie ihre Bedeutung rekonstruieren können.
3	Anwenden	Die Lernenden können das erworbene Wissen in einer gegenüber der Lernsituation neuen, veränderten Situation anwenden.
4	Analysieren	Die Lernenden können das, was sie wissen, in seine Elemente und Beziehungen zerlegen und tiefer analysieren.
5	Evaluieren	Die Lernenden können Situationen reflektieren, beurteilen und kritisch prüfen.
6	Erschaffen	Die Lernenden entwickeln neue Ideen, neues Wissen und darauf aufbauend Techniken und Produkte

Tabelle 1: Revidierte Fassung von Blooms Taxonomie (nach Reusser, 2014a, S. 329f.)

In dieser Abstufung können Parallelen zu Heinrich Roths bereits 1954 entwickelten Aufstiegsreihe von Lernprozessen (siehe Kap. 3.1) festgestellt werden. Insbesondere die letzte Stufe der produktiven Neuleistung entspricht der Stufe des Erschaffens bei Roth und drückt damit aus, was im Hinblick auf die Mündigkeit anzustreben ist, nämlich Produktivität.

Zur Abstufung verschiedener Qualitäten des Wissens und Könnens sind in der Didaktik noch andere Modelle bekannt geworden, so z. B. die Wissensarten von Anderson & Krathwohl (2001). In folgender Darstellung (Tabelle 2) sind sie in der deutschen Übersetzung des Leitartikels der Pädagogischen Hochschule Luzern (Joller-Graf et al., 2014, S. 17f.) aufgeführt und erläutert.

Faktenwissen	Notwendige Begriffe und Fakten
Konzeptuelles Wissen	Klassifikationen und Kategorien; Gesetzmässigkeiten und Verallgemeinerungen; Theorien, Strukturen und Modelle
Prozedurales Wissen	Wissen über Vorgänge, Abläufe und Verfahren
Metakognitives Wissen	Erkennen von Bedingungen; Reflexion der eigenen Interessen, Motivationen und Einstellungen; autonomes, verantwortungsvolles Handeln

Tabelle 2: Wissensarten von Anderson & Krathwohl (nach Joller-Graf et al., 2014, S. 17f.)

Als drittes allgemeines Stufenmodell soll das Novizen-Experten-Modell von Strittmatter (2009, zit. nach Joller-Graf et al., 2014, S.28) dargestellt werden, worin auch der Unterschied vom Lernenden zum Lehrenden festzumachen ist:

Niveau Novize	<ul style="list-style-type: none"> • Wissen ist wenig gefestigt, unsicher, viele Fehler • Wenig Fachwissen zur Aufgabenerfüllung • Regelhaftes Handeln • Verhalten bezieht sich auf situativ-praktisches Handeln • Einfachheit und Übersichtlichkeit der Anwendungssituation • Berechenbarkeit und Routinehaftigkeit in der Anwendung • Braucht Anleitung
Niveau Experte	<ul style="list-style-type: none"> • Hoher Festigungsgrad, grosse Sicherheit • Mobilisation von breitem Sachwissen und mehreren Konzepten • Anpassen des Handelns an situative Erfordernisse • Metakognition, Reflexion des Handelns und der situativen Bedingungen • Hohe Komplexität, Unübersichtlichkeit der Anwendungssituation • Dynamik, Überraschungspotenzial und Improvisationsvermögen • Hohe Selbständigkeit

Tabelle 3: Kompetenzstufenmodell von Strittmatter (nach Joller-Graf et al., 2014, S.28)

Die aufgeführten Modelle haben gemeinsam, dass mit ihrer Hilfe Kompetenzstufen allgemein beschrieben werden können; sie alle enthalten eine vergleichbare Progressionslogik. In der Praxis werden Kompetenzstufen jedoch auch aus der Fachlogik heraus entwickelt. Dies führte im Lehrplan 21, der fachbereichsbezogene Kompetenzstufenmodelle abbildet, zu unterschiedlichen Konstrukten. Sowohl die fachbereichsinterne Strukturierung nach Kompetenzbereichen (und z. T. auch Handlungsaspekten) als auch der Kompetenzaufbau (Kompetenzstufen) orientieren sich an spezifisch fachdidaktischen Modellen resp. einer fachlichen Aufbau-logik.

Solche «idealtypischen» Modelle von Kompetenzentwicklung lassen es zu, die Lernprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler formal einzuordnen. Damit ist aber auch die Gefahr verbunden, die Komplexität des Lerngeschehens unangemessen zu reduzieren. Aus didaktischer Sicht mag es nachvollziehbar sein, dass der Lernweg vom Elementaren zum Komplexen resp. vom Einfachen zum Schwierigen verläuft. Doch Whitehead hat bereits vor mehr als 100 Jahren gegenüber solchen Ordnungsbemühungen kritisch angemerkt: «Im Gegenteil, einige der schwersten [Gegenstände] müssen zuerst kommen, weil die Natur es so vorschreibt und weil sie essenziell für das Leben sind. Die erste intellektuelle Aufgabe, mit der ein Kind konfrontiert wird, ist die Aneignung von gesprochener Sprache» (Whitehead, 2012 [1912], zit. nach Reichenbach, 2013).

In diesem Zusammenhang sei angemerkt, dass sich im Zuge der Lernzielorientierung (siehe Kap. 2.4) in der didaktischen Ausbildung der Lehrpersonen eine systematische Hierarchisierung resp. Verfeinerung von Lernzielen als Planungsgrundlage für den Unterricht etabliert hat. Abgeleitet aus den Zielen des Lehrplans werden Grobziele für Unterrichtseinheiten formuliert, und diese wiederum in Feinziele für einzelne Unterrichtslektionen zerlegt. Es ist generell fraglich, ob die damit vorgenommene Systematisierung den tatsächlichen individuellen Lernprozessen im Unterricht noch angemessen ist. Natürlich ist auch der kompetenzorientierte Unterricht auf eine systematische Planung angewiesen, aber die Ausrichtung an kleinschrittigen Lektionszielen könnte auch den Blick auf längerfristige Kompetenzziele versperren und der Differenzierung entgegenlaufen. Gerade dies wird jedoch für den kompetenzorientierten Unterricht im Lehrplan 21 gefordert: Es soll gleichzeitig an mehreren fachlichen und überfachlichen Kompetenzen gearbeitet werden, welche längerfristig angelegt sind, und dies auf unterschiedlichen Niveaus. Daraus ergibt sich die Konsequenz, die Unterrichtsplanung weniger an konkreten, detaillierten Lektionszielen auszurichten denn an den längerfristigen, an unterschiedlichen Niveaus orientierten Kompetenzzielen von Unterrichtseinheiten. Dies bedeutet nicht, dass auf Lektionsziele verzichtet werden muss, nur stehen im Vordergrund die längerfristigen Kompetenzziele, in deren Zusammenhang die Lernziele des Unterrichts zu stellen sind.

3.2.2 Modelle für Lernprozess-Stufen

Wie bereits weiter oben erwähnt, sind bezüglich des Verständnisses der Kompetenzentwicklung Lernprozessmodelle hilfreich, wie sie in der Allgemeinen Didaktik seit längerem bekannt sind. Bereits Johann Friedrich Herbart (1776–1841) hat den Ablauf des Lernprozesses im Unterricht in einer Abfolge von vier formalen erkenntnispsychologischen Stufen beschrieben: (1) *Klarheit* über das Vorwissen schaffen, (2) *Assoziation* als Aufbau neuer Wissens Elemente, (3) Einbau des Neuen in das *System* des vorhandenen Wissens und (4) Übung sowie Anwendung des neuen Wissens als *Methode* (Reusser, 2014b, S. 92). Der Grundgedanke des Lernzyklus wurde von Walter Guyer, einem Lehrer Hans Aebli, und sodann von Aebli selbst wiederbelebt. Inspiriert wurden die Überlegungen vom amerikanischen Psychologen Jerome Bruner, aber auch vom Physikpädagogen Martin Wagenschein, welche betonten, dass Wissen nicht ein durch Instruktion dargebotenes Produkt darstellt, sondern von den Schülerinnen und Schülern im Lernprozess aktiv erworben wird (ebd.). In der Didaktik bekannt geworden ist Aebli's PADUA-Modell, welches einen vollständigen Lernprozess in den folgenden fünf Stufen darstellt: (1) Problem stellen, (2) Aufbauen, (3) Durcharbeiten, (4) Üben und (5) Anwenden. Im Hinblick auf die Kompetenzorientierung hat Kurt Reusser (2014b) den Lernzyklus in Anlehnung an Aebli folgendermaßen strukturiert (S. 93, siehe Abbildung 1):

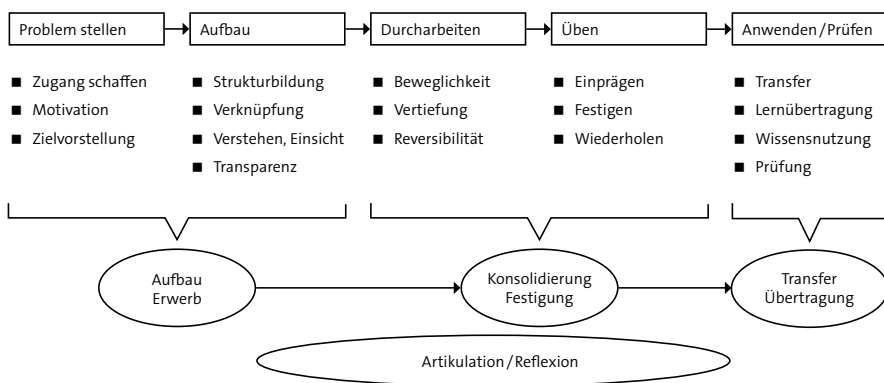


Abbildung 1: Aebli's PADUA-Modell (nach Reusser, 2014b, S. 93)

Des Weiteren hat Reusser aus Aebli's PADUA-Modell ein Prozessmodell mit konsequenter Orientierung an der Schülerperspektive abgeleitet. Da dieses sog. *KAFKA-Modell* für die Ausführungen zu den Aufgaben im kompetenzorientierten Unterricht relevant ist (siehe Kap. 4.2), wird es hier ebenfalls dargestellt:

K	<i>Kontakt herstellen</i> : Ein Problem erfahren, sich auf eine Aufgabe einlassen, eine Gegebenheit aufsuchen, sich mit einer Sache konfrontieren
A	<i>Aufbauen</i> : Strukturbildung, Verstehen, Wissens- und Könnensaufbau, Verknüpfen, Einsicht, Klarheit
F	<i>Flexibilisieren</i> : Beweglichkeit, Vernetzung, Vertiefung, Integration ins Vorwissen, Systematisierung
K	<i>Konsolidieren</i> : Einüben, Einprägen, Wiederholen, Festigen
A	<i>Anwenden</i> : Transfer, Lernübertragung, Wissensnutzung, Ausführen können

Tabelle 4: KAFKA-Modell (nach Reusser, 2014b, S. 93)

Dem schülerorientierten KAFKA-Modell stellt Reusser das SAMBA-Modell entgegen, welches die Rolle der Lehrperson und ihr didaktisches Handeln in den Fokus nimmt. Dabei werden folgende Prozessschritte durchlaufen: Die Lehrperson (1) entwickelt eine passende Lernumgebung, (2) aktiviert Vorwissen und Motivation, (3) modelliert die Zielvorstellungen, (4) begleitet und berät die individuellen Lernprozesse und (5) wertet die Lernergebnisse aus (ebd. S. 99).

Da für die Berufsbildung bedeutsam geworden, sei an dieser Stelle noch auf das AVIVA-Modell des kompetenzorientierten Unterrichts verwiesen, welches ebenfalls in fünf Phasen den Ablauf des Unterrichts darstellt: (1) Ankommen und einstimmen, (2) Vorwissen aktivieren, (3) Informieren, (4) Verarbeiten und (5) Auswerten (Städli, Grassi, Rhiner & Obrist, 2013).

Insbesondere in letztgenanntem AVIVA-Modell wird deutlich, dass die Prozessmodelle eine idealtypische Folge von Lernschritten zur Strukturierung eines Lehr-Lern-Settings im Unterricht darstellen. Wie oben im Anschluss an die Darstellung der Kompetenzstufenmodelle angemerkt, dürften sich die Lernprozesse «natürlicherweise» nicht unbedingt an diese Ordnung halten. Die Modelle sind aber für die Planung eines kompetenzorientierten Unterrichts nach wie vor hilfreich.

3.3 Die Kompetenzdefinition nach Weinert im Vergleich

In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion hat die Kompetenzdefinition von Weinert (2001) grosse Verbreitung gefunden und stellt mittlerweile eine zentrale Grösse dar. Kaum eine deutschsprachige Publikation nimmt nicht darauf Bezug – meist gilt die Definition sogar als Basis (Joller-Graf et al., 2014, S.16). Weinert grenzt seine Kompetenzdefinition ausdrücklich gegen eine Verfachlichung des Lernens und gegenüber dem vieldeutigen Leistungsbegriff ab (Sander, 2013, S.104). Es brauche zwar für das Bewältigen von Aufgaben fachliches Wissen, aber «daneben gibt es natürlich auch Probleme, die inhaltsunspezifisch und im engeren Sinne fächerübergreifend sind. Ihre Bewältigung hängt in erster Linie von der Verfügbarkeit allgemeiner Problemlösestrategien ab» (Weinert, 2001, S.27). Daraufhin definiert Weinert: «Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, 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» (ebd., S. 27f.). Im Fokus der Weinert'schen Definition steht offensichtlich die Ansicht, dass zum Bewältigen von Aufgaben insbesondere fächerübergreifende Kompetenzen nötig sind; die Definition betont die allgemeine Problemlösefähigkeit.

Nun orientieren sich aber die aktuellen Bildungsstandards und damit indirekt die kompetenzorientierten Lehrpläne insbesondere an der Klieme-Expertise (siehe Kap. 2.3). Darin wird ein Bedeutungswechsel dessen, was Kompetenzen gemäss der Weinert'schen Definition sind, vorgenommen. Klieme (2007) schreibt: «Durch vielfältige, flexible und variable Nutzung und zunehmende Vernetzung von konkreten, bereichsbezogenen Kompetenzen können sich auch «Schlüsselkompetenzen» entwickeln, aber der Erwerb von Kompetenzen muss (...) beim systematischen Aufbau von «intelligentem Wissen» in einer Domäne beginnen. (...) Der hier verwendete Begriff von «Kompetenzen» ist daher ausdrücklich abzugrenzen von den aus der Berufspädagogik stammenden und in der Öffentlichkeit viel gebrauchten Konzepten der Sach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz. Kompetenzen werden hier verstanden als Leistungsdispositionen in bestimmten Fächern oder «Domänen»» (S.22). Offensichtlich entstehen damit Widersprüche in dem, was unter Kompetenz zu verstehen ist: In Roth'scher Tradition (siehe Kap. 3.1) stellt Weinert fächerübergreifende Kompetenzen ins Zentrum und

grenzt sich damit vom Leistungsbegriff und vom rein fachlichen Lernen ab, wogegen Klieme wiederum die domänenspezifischen Leistungsdispositionen ins Zentrum seiner Definition stellt.

Wirft man einen Blick auf weitere aktuelle Kompetenzdefinitionen, so wird deutlich, dass Kompetenzen meist als relativ fachunabhängige Fähigkeiten, Probleme zu lösen, verstanden werden (was nicht heisst, dass fachspezifisches Wissen keine Bedeutung hat):

- «Kompetenz umfasst, was ein Mensch wirklich kann und weiss, das heisst alle Fähigkeiten, Wissensbestände und Denkmethode, die ein Mensch in seinem Leben erwirbt und zur Verfügung hat. Damit impliziert der Begriff auch ein individuelles Vermögen, Befähigung und Potenzial» (BMBF, 2004, S.42, zit. nach Joller-Graf et al., 2014, S.48).
- «Mit dem Kompetenzbegriff werden diejenigen Fähigkeiten bezeichnet, die den Menschen sowohl in vertrauten als auch fremdartigen Situationen handlungsfähig machen» (Weinberg, 1996, S.213, zit. nach Joller-Graf et al., 2014, S.48).
- «Kompetenz ist die Disposition, mit Wissen sachgerecht und situationsgerecht – deshalb auch mit einer gewissen Routine – so handelnd umzugehen, dass Probleme gelöst werden» (Gnandt, 2011, S.1, zit. nach Joller-Graf et al., 2014, S.48).

Durchgesetzt hat sich damit ein Kompetenzkonzept, welches folgende Merkmale aufweist und sowohl für die pädagogisch-praktische, erziehungswissenschaftliche und pädagogisch-psychologische Diskussion einflussreich geworden ist:

Kompetenzen sind Dispositionen, die im Verlauf von Bildungs- und Erziehungsprozessen erworben (erlernt) werden und die Bewältigung von unterschiedlichen Aufgaben bzw. Lernsituationen ermöglichen. Sie umfassen Wissen und kognitive Fähigkeiten, Komponenten der Selbstregulation und sozial-kommunikative Fähigkeiten wie auch motivationale Orientierungen (Klieme & Hartig, 2007, S.21).

Wie weiter oben ausgeführt, wendete sich der Kompetenzbegriff in den Erziehungswissenschaften anfänglich gegen ein rein fachliches Lernen; mit der Klieme-Expertise wurde das Kompetenzkonzept dann wieder zu einem domänenspezifischen Ansatz. Dies korrespondiert mit den Erkenntnissen der Kognitionspsychologie (siehe Kap. 6.1), wonach Kenntnisse, Fertigkeiten und Strategien nur in bestimmten Kontexten und Anforderungssituationen erworben werden und erstmal bereichsspezifisch sind. Voraussetzung für die (kognitive) Wissensaneignung ist damit die fachspezifische Wissensaneignung (Ziegler et al., 2012, S. 18).

Die oben beschriebene Bedeutungsverschiebung des Kompetenzbegriffs kann als unangebrachte Betonung des Fachlichen gegenüber den fachunabhängigen Kompetenzen kritisiert werden. Hierzu sei angemerkt, dass der Gegensatz von fachlicher versus überfachlicher Bildung seit bald 200 Jahren geführt wird. Schon Heraklit hat der Vielwisserei die Kultivierung des Verstandes gegenübergestellt (Reusser, 2014b, S. 87). Auch wenn der Lehrplan 21 die Bildungsziele als fachbereichsbezogene Kompetenzen definiert, werden damit auch immer überfachliche Kompetenzen gefördert (siehe nachfolgendes Kapitel 3.4).

3.4 Die «Verschmelzung» fachlicher und überfachlicher Kompetenzen

Wie in Kap. 3.3 dargestellt, hat sich mit der Klieme-Expertise ein Bedeutungswandel des Kompetenzbegriffs vollzogen, indem das domänenspezifische Wissen als Grundlage für die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen bedeutsam wurde. Damit sind Kompetenzen primär an konkrete Anforderungssituationen gebunden, welche bestimmten Domänen zugeordnet werden können. «Domänen» sind dabei aber nicht gleichzusetzen mit Fächern, obwohl das Fachwissen und die traditionellen Fachinhalte Bestandteile der schulischen Kompetenzen bilden (Joller-Graf et al., 2014, S. 18). Im Lehrplan 21 sind die Kompetenzziele zwar gemäss (neu definierten) Fachbereichen geordnet, doch die überfachlichen Aspekte der Kompetenzformulierungen sind unübersehbar; in allen Fachbereichen sind auch explizit überfachliche Kompetenzen in den Kompetenzaufbau integriert worden. Damit findet eine Verschmelzung zwischen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen statt, wie sie sich in der Praxis ohnehin schon immer gezeigt haben dürfte. Im Lehrplan 21 GR wird dies folgendermassen beschrieben:

Fachliche Kompetenzen beschreiben fachspezifisches Wissen und die damit verbundenen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Mit überfachlichen Kompetenzen ist jenes Wissen und Können gemeint, das über die Fachbereiche hinweg für das Lernen in und ausserhalb der Schule eine wichtige Rolle spielt. Dazu zählen personale, soziale und methodische Kompetenzen. An deren Entwicklung sind alle Fachbereiche beteiligt mit ihren je spezifischen Inhalten, fachlichen Zugängen, Vorgehensweisen und Perspektiven auf die Welt (S. 6).

Für die Umsetzung der Kompetenzorientierung in der Unterrichtsvorbereitung dürfte es auf diesem Hintergrund zweckmässig sein, den Fachbezug nicht zu eng zu sehen und Anforderungssituationen zu schaffen, welche folgende Kennzeichen aufweisen (Joller-Graf et al., 2014, S. 18):

- Sowohl sachbezogene als auch personenbezogene und soziale Kompetenzaspekte sind relevant;
- es werden Arbeitstechniken und Methoden aufgebaut bzw. verfeinert;
- gesellschaftlich-ethische Werte und Einstellungen werden eingefordert;
- die angestrebten Kompetenzaspekte werden auch in anderen (fachlichen) Kontexten angewendet oder weiterentwickelt.

Damit wird sichtbar, dass die zu gestaltenden Anforderungssituationen eine Kombination aus Kompetenzaspekten mit einem engen Fachbezug und Kompetenzaspekten mit weiter Einsatzbreite erfordern (ebd.). Im Lehrplan 21 heisst es dazu: «Eine vertiefte Auseinandersetzung mit Fachinhalten bedeutet somit immer auch ein Lernen, das über den spezifischen Fachinhalt hinausgeht, so wie umgekehrt jedes anspruchsvolle fachspezifische Lernen auf überfachliche Kompetenzen der Lernenden angewiesen ist».

3.5 Kompetenz und Performanz

Wird Kompetenz als innere Disposition einer Person gefasst, so ist sie nicht direkt sichtbar und kann weder gemessen noch diagnostiziert werden. In diesem Zusammenhang wird gerne auf Chomskys Konzept der kommunikativen Kompetenz verwiesen, in welchem zwischen der *Kompetenz* als dem inneren Regelsystem der Sprache und der *Performanz* als konkrete Sprachanwendung unterschieden wird (Klieme & Hartig, 2007, S.15). *Performanz* entspricht dann verallgemeinert dem, was eine Person in einer bestimmten Situation aus ihrer Kompetenz macht; damit ist nur die Performanz messbar und nie die gesamte Kompetenz (Sleptevic-Zach & Tafner, 2012, S. 28).

In einem funktional-pragmatischen Verständnis von Kompetenz als Fähigkeit, situativ geprägte Anforderungen zu bewältigen, entspricht nun aber die Definition von Kompetenz dem, was bei Chomsky als Performanz bezeichnet wurde (Klieme & Hartig, 2007, S.16). Die Kompetenz wird unter diesem Verständnis empirisch zugänglich (also messbar) – Kompetenz beinhaltet damit auch das, was Chomsky als Performanz bezeichnet hatte. Auch in der Weinert'schen Definition verschmelzen die beiden Konzepte: Innere Haltung und Motivation sind ebenso Teil von Kompetenz wie deren Umsetzung in konkreten Handlungssituationen. Damit zeigt sich die Definition überaus ganzheitlich, aber theoretisch kaum mehr überzeugend: sie enthält praktisch alle Aspekte des menschlichen Denkens, Handelns und Fühlens (Reichenbach, 2012, S. 10) und ist annähernd so umfassend wie der Bildungsbegriff.

4 Der kompetenzorientierte Unterricht

Ich behaupte, es wird sich eine Weise finden lassen, nach der einer nicht nur was er gelernt hat, sondern mehr als das wissen kann, indem er nämlich nicht nur das, was er von Lehrern empfangen oder aus Schriftstellern geschöpft hat, leicht wiederzugeben, sondern selbst über die Dinge von Grund auf zu urteilen vermag. Dies wird erreicht, wenn nur Dinge von dauerndem Nutzen getrieben werden, (...) wenn alles Neue auf dem Vorhergehenden aufgebaut und alles Zusammenhängende ständig verknüpft wird; wenn Verstehen, im-Gedächtnis-Behalten und Wiedergeben stets in rechtem Verhältnis zueinander stehen und alles durch fortwährende Übung befestigt wird (Comenius, 1970, S. 107f.).

Von diesem Zitat können mehrere Parallelen zum kompetenzorientierten Unterricht gezogen werden: Es soll nicht nur abrufbares Wissen angeeignet, sondern ein tiefes Verständnis und somit Urteilsfähigkeit entwickelt werden. Das Wissen soll einen anwendungsorientierten Nutzen aufweisen, kumulativ aufbereitet sein und nicht isoliert behandelt, sondern ständig verknüpft werden. Des Weiteren soll das Gelernte durch Üben gefestigt werden. Die Aktualität der Forderungen mag angesichts des Zeitalters, in dem der Verfasser Johann Amos Comenius (1592–1670) gelebt hat, einerseits erstaunen. Auf der anderen Seite zeigt es auf, dass die Forderung nach einem nachhaltigen, anwendungsorientierten schulischen Lernen nichts Neues ist. Wie in Kap. 2.3 beschrieben, besteht die hauptsächliche Neuerung der Kompetenzorientierung im Orientierungswechsel hin zu einem ergebnisgesteuerten Bildungssystem. In Bezug auf den Unterricht und dessen didaktische Anforderungen ist mit der Kompetenzorientierung kein Paradigmenwechsel in Sicht; die Veränderung kann eher als «Fortschreibung einer seit Langem im Gang befindlichen Entwicklung» (Reusser, 2014a, S. 326) gesehen werden. Der kompetenzorientierte Unterricht stellt denn auch, wie Hilbert Meyer (2012) betont, eine «bunte Mischung aus alten und neuen Elementen didaktisch-methodischen Handelns» dar (S. 8).

Wie in der Einleitung (Kap. 2) ausgeführt, ist festzustellen, dass es weder theoretisch noch praktisch ein einheitliches Verständnis des Kompetenzbegriffs und des kompetenzorientierten Unterrichts gibt. Und doch kristallisieren sich aus den zahlreichen Publikationen bestimmte Akzente oder Schwerpunkte heraus, welche für die Unterrichtsgestaltung bedeutsam sind. Durch den stärkeren Fokus auf die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler sind dies erstens Modelle des Kompetenzaufbaus und des kumulativen Lernens (siehe Kap. 3.2.1 & 4.1); durch die Forderung nach Handlungs-

bezug ist dies zweitens die Gestaltung von authentischen, lebensnahen Anforderungssituationen mit entsprechenden Aufgabenstellungen (siehe Kap. 4.2). Als dritter Schwerpunkt kann die Beurteilung gesehen werden, in welcher die formative Prozessbeurteilung einen höheren Stellenwert erhält (siehe Kap. 7.4).

Der Lehrplan 21 gibt zwar wenig konkrete Hinweise, wie ein kompetenzorientierter Unterricht zu gestalten sei, aber als Ziel ist der kompetente Schüler oder die kompetente Schülerin in den «Grundlagen» folgendermassen definiert: Er/sie

- kann auf vorhandenes Wissen zurückgreifen und sich das notwendige Wissen beschaffen;
- versteht zentrale fachliche Begriffe und Zusammenhänge, kann sie sprachlich zum Ausdruck bringen und in Aufgabenstellungen nutzen;
- verfügt über fachbedeutsame Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Lösen von Problemen und zur Bewältigung von Aufgaben;
- plant sein/ihr sachbezogenes Tun zielorientiert, trifft in der Durchführung angemessene Handlungsentscheidungen und zeigt Selbstdisziplin und Ausdauer;
- nutzt Lerngelegenheiten aktiv und selbstmotiviert, geht dabei methodisch vor und setzt Lernstrategien ein;
- ist fähig, ihre/seine Kompetenzen auch in variablen Formen der Zusammenarbeit mit anderen einzusetzen.

Die weiteren Überlegungen zum Verständnis dessen, was kompetenzorientierter Unterricht heissen könnte, sind in den Herleitungen und Beschreibungen der von der PHGR definierten Akzente nachzulesen (siehe Kap. 8). Für die Weiterbildungskurse zur Einführung des Lehrplans 21 wurde eine Zusammenfassung der wesentlichsten Aspekte des kompetenzorientierten Unterrichts erstellt, welche in Kap. 8.1 nachzulesen ist.

4.1 Kumulativer Kompetenzerwerb

Wie in Kap. 3.2.1 ausgeführt, gibt es in der Allgemeinen Didaktik eine Reihe an Modellen für die Darstellung einer systematischen Lernziel- resp. Kompetenzabfolge. Dahinter steckt jeweils die Idee, dass es eine aufeinander aufbauende Logik in der Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten gibt. So besteht auch das Grundmodell für die Darstellung der (vermuteten, idealtypischen) Kompetenzentwicklung im Lehrplan 21 aus aufeinander aufbauenden, also hierarchisch gegliederten Kompetenzstufen; im Grundlagenbericht (Geschäftsstelle, 2010) ist ein entsprechendes Grundschema dargestellt (siehe Abbildung 2).

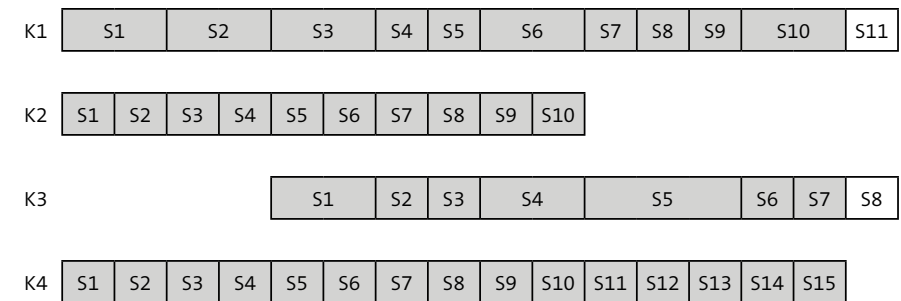


Abbildung 2: Der Kompetenzaufbau gemäss Grundlagenbericht (Geschäftsstelle, 2010)

Gemäss dem Kompetenzmodell bilden die in der vorgängigen Kompetenzstufe erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Themen und Kenntnisse die Grundlage für die nachfolgende Kompetenzstufe (ebd., S. 25). Weiter hält der Grundlagenbericht fest, dass der kumulative Aufbau einer Kompetenz gemäss unterschiedlichen Arten von Progression erfolgen kann. Beispielhaft werden (1) die Zunahme an Wissen, (2) die höhere Komplexität und (3) der Grad der Selbstständigkeit genannt.

Der Kompetenzaufbau in den einzelnen Fachbereichen ist in einer zweiten Dimension in Kompetenzbereiche (und diese je nach Fachbereich nochmals in Handlungs- und Themenaspekte) gegliedert. Für die überfachlichen Kompetenzen wurde kein Kompetenzaufbau definiert. An ihnen sollen die Lernenden gemäss den «Grundlagen» während ihrer ganzen Schulzeit und darüber hinaus arbeiten. In die Kompetenzbeschreibungen der Fachbereiche sind jedoch ausgewählte überfachliche Kompetenzen aufgenommen worden (siehe Kap. 3.4).

Bei genauerer Betrachtung der im Lehrplan 21 beschriebenen Kompetenzstufen wird sichtbar, dass der kumulative Aufbau einer Kompetenz über alle Zyklen der obligatorischen Schule hinweg nicht durchgehalten werden kann. Aufgrund der Fachlogik oder den stufenspezifischen Anforderungen sind die Kompetenzstufen zuweilen auch additiv (und nicht hierarchisch) aufgebaut und teilweise mit überfachlichen Aspekten verknüpft worden. Des Weiteren ist festzustellen, dass dem Aufbau einer Kompetenz, wie oben beschrieben, unterschiedliche Progressionslogiken zugrunde liegen.

Für die Darstellung eines kumulativen Kompetenzaufbaus und deren systematischer Erfassung sind verschiedene *Kompetenzraster* in Gebrauch. Ein verbreitetes Beispiel eines Kompetenzrasters ist das Europäische Sprachenportfolio (Abbildung 3), das als Referenzrahmen für das Sprachenlernen entwickelt wurde.

	A Elementare Sprachverwendung		B Selbstständige Sprachverwendung		C Kompetente Sprachverwendung	
	A1 (Breakthrough)	A2 (Waystage)	B1 (Threshold)	B2 (Vantage)	C1 (Effective Operational Proficiency)	C2 (Mastery)
Beispiele						
Hören	Einfache Wörter, kurze Sätze	Gebräuchlichste Wörter	Vertraute Themen (Arbeit, Hobby)	Längere Vorträge/Filme	Lange Filme/ Vorträge ohne Probleme	Ohne Probleme
Lesen	Namen, kurze Wörter	Kurze, einfache Texte	Gebräuchliche Alltagssprache	Prosa, Artikel	Komplexe Sachtexte	Ohne Probleme
Sprechen	Einzelne Wörter	Kurze Gespräche	Gespräche über vertraute Themen	Spontan und fließend	Präziser Aus- druck eigener Gedanken	Ohne Probleme in der Verständigung
Schreiben	z.B. kurze Postkarte	Einfache Notizen, kurzer Brief	Zusammen- hängende Texte über vertraute Themen	Detaillierte Texte zu vielen Themen	Gut strukturiert, stilistische Beherrschung	Ohne Probleme in der Verständigung

Abbildung 3: Kompetenzraster des europäischen Sprachenportfolios (D-EDK, 2015b, S.15)

Kompetenzraster werden auch in Schulen verwendet, die stark auf personalisierte Lernkonzepte setzen (z. B. Institut Beatenberg), und die darin den Kompetenzstand der einzelnen Lernenden darstellen. Gemäss dem Fachbericht Beurteilen der D-EDK (2015b) können im Rahmen der Umsetzung des Lehrplans 21 Kompetenzraster von Schulen und Lehrpersonen im Rahmen der Methodenfreiheit erarbeitet und eingesetzt werden (S.16f.).

Mittels sog. *Kompetenzprofile* existiert eine Möglichkeit, die Kompetenzen eines Schülers oder einer Schülerin bereichsübergreifend und in Bezug auf bestimmte Anforderungen im Überblick darzustellen. Kompetenzprofile sind insbesondere aus der Berufsausbildung bekannt (z. B. Berufsprofile bei «Stellwerk»). Im Kontext der obligatorischen Schule können Kompetenzprofile die Leistungserwartungen und deren Erreichung in den Fachbereichen visualisieren und dürften insbesondere im Zusammenhang mit Schullaufbahnentscheiden praktikabel sein (ebd.).

Wie oben beschrieben, besteht das Grundgerüst des Lehrplans 21 aus fachbereichsbezogenen Kompetenzstufenmodellen. Sie bilden die erwartete Kompetenzentwicklung der Lernenden ab und stellen damit den Referenzrahmen für das schulische Lernen dar. Die Kompetenzstufen folgen einerseits einer fachlichen Logik, andererseits handelt es sich um normative Setzungen. Inwiefern die individuellen Lernprozesse diesen fachlichen Stufenmodellen folgen, ist nicht immer empirisch geklärt (siehe Kap. 5.5.1). Die eingearbeiteten Bildungsstandards, welche die nationalen Kompetenzziele für das Ende des 2., 6. und 9. Schuljahres in den Fächern Schulsprache, Fremdsprachen, Mathematik und Naturwissenschaften festlegen, sind jedoch mittels einer repräsentativen Stichprobe getestet worden. Auf der anderen Seite ermöglichen Kompetenzmodelle auch, die individuellen Lernprozesse und Lernfortschritte abzubilden (individuelle Bezugsnorm, siehe Kap. 7.3.2). Die Fortschritte können beispielsweise laufend in Form von erreichten Kompetenzstufen kumulativ dargestellt und am Ende des Schuljahres in Form eines «Fortschrittsprofils» ausgewertet werden. Die erreichten Kompetenzstufen können aber nicht nur «von aussen» gemessen werden (Fremdeinschätzungen), sondern die Lernenden selber können «belegen», welche Kompetenzstufen sie erreicht haben (Selbsteinschätzung).

Die in den Kompetenzmodellen auf Lehrplan-Ebene enthaltenen Stufen sind nur teilweise für den direkten Gebrauch im Unterricht geeignet. Für die konkrete Arbeit an einzelnen Kompetenzen kann es je nach Situation sinnvoll sein, die Lernanforderungen und deren qualitative Ausprägungen anhand von eigenen Bewertungsrastern (Rubrics) transparent zu machen (siehe auch Kap. 7.4.2.2).

Der Gebrauch von Kompetenz- und Beurteilungsrastern im Unterricht bietet aus pädagogischer Sicht sowohl Chancen als auch Risiken. Zu den Chancen gehört, dass Lernfortschritte anhand von Kompetenzstufen visualisiert werden können. Ebenso geben Kompetenzraster einen unmittelbaren Einblick in den Lernstand und sind zur Festlegung und Förderung der nächsten Ziele hilfreich. Auf der anderen Seite wird die Bearbeitung von bis ins Detail festgelegten Kompetenzstufen der Komplexität des Lerngeschehens kaum gerecht. Unterricht, der ausschliesslich auf die individuelle Bearbeitung der nächsten Kompetenzstufen ausgerichtet ist, wird «technisch», vernachlässigt den sozialen Austausch und verhindert ko-konstruktive Lernprozesse. Es wird empfohlen, vor der Entwicklung eigener Kompetenz- und Beurteilungsraster die Vor- und Nachteile sorgfältig abzuwägen. Auch bestehende Raster, z.B. aus Lehrmitteln, sollten nicht unhinterfragt übernommen werden⁵.

⁵ In der Toolbox (2017) sind zur Prüfung und Konstruktion von Beurteilungsrastern unter dem Akzent «Erfolge sichtbar machen» entsprechende Tools enthalten.

4.2 Aufgaben im kompetenzorientierten Unterricht

Das kompetenzorientierte Lernen lässt sich unter anderem mit einem konstruktivistischen Lernverständnis in Verbindung bringen (siehe Kap. 6.3). Für den schulischen Unterricht bedeutet dies, bei den Erfahrungen der Lernenden anzuknüpfen und *Lernaufgaben* bereitzustellen, anhand derer die Schülerinnen und Schüler selber ihr Wissen aktiv erzeugen können. Zudem wird im Zuge der Kompetenzorientierung häufig die *Anwendung* des individuell konstruierten Wissens in konkreten Anforderungssituationen (das «Können») betont. Es wird davon ausgegangen, dass die fachlichen und überfachlichen Kompetenzen der Lernenden besonders gut in der Bearbeitung von *Aufgaben* sichtbar und weiter aufgebaut werden. Die damit einhergehende Betonung der Handlungskompetenz gibt der Lernaufgabe als Dreh- und Angelpunkt des kompetenzorientierten Lernens ihre spezifische Prägung.

Aus Sicht der Kognitionspsychologie (siehe Kap. 6.1) bildet die Passung zwischen den Lernvoraussetzungen und den Lerngelegenheiten die Grundvoraussetzung für den Kompetenzerwerb. Im Unterricht gilt es, Lernaufgaben bereitzustellen, welche von den Schülerinnen und Schülern mit einer gewissen Anstrengung bewältigt werden können. Dies setzt eine entsprechende Differenzierung respektive Offenheit der Aufgaben voraus. Nebst Übungsaufgaben sollen vor allem Lernaufgaben eingesetzt werden, in welchen das Wissen breit angewendet und vernetzt wird.

Wie kann vor diesem Hintergrund die gute Lernaufgabe definiert werden? Ein erster Bezugspunkt bildet die von Benjamin Bloom (1956) stammende Taxonomie von Lernzielen (siehe Kap. 3.2.1), aus der sich verschiedene Qualitätsstufen des Wissens und Könnens ableiten lassen (Reusser, 2014b). Ausgehend vom elementaren Erinnern, werden über das Verstehen, Anwenden und Analysieren des Wissens komplexere Kompetenzen aufgebaut: das Evaluieren, Reflektieren und Beurteilen von Situationen sowie das Erschaffen von neuem wie beispielsweise das Entwickeln weiterführender Ideen. Mit Bezug auf diese komplexeren Qualitätsstufen hat Reusser (2014b) zehn Merkmale guter Aufgaben definiert, welche im Akzent «Lernen gestalten» in Kap. 8.8 ausgeführt werden.

Lernaufgaben können nicht nur bezüglich ihrer Komplexität, sondern auch hinsichtlich ihrer Funktion innerhalb des Lernprozesses unterschieden werden. Diesbezüglich bildet Hans Aebli (1983) PADUA-Modell des vollständigen Lernzyklus den zweiten Bezugspunkt. Das Modell stellt den Lernprozess als Abfolge von Problemstellung, Aufbau von Wissen, Durcharbeiten, Üben sowie Anwenden resp. Prüfen des Gelernten dar. Reusser (2014b) hat in Anlehnung an Aebli Modell das so genannte KAFKA-Modell entwickelt, welches den Lernprozess aus Sicht der Lernenden darstellt (siehe Kap. 3.2.2). Reussers KAFKA-Modell bildet wiederum die Grundlage für ein von Luthiger, Wilhelm und Wespi (2014) entwickeltes Prozessmodell, welches ein Kategoriensystem für kompetenzorientierte Aufgabentypen enthält. Dieses unterscheidet Konfrontations- und Erarbeitungsaufgaben sowie Vertiefungs- und Transferaufgaben (Abbildung 4).

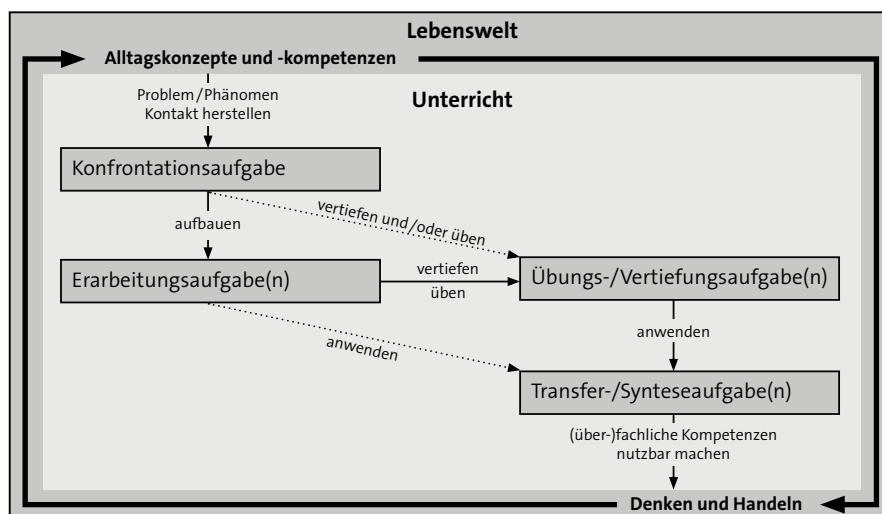


Abbildung 4: Prozessmodell für die Entwicklung kompetenzorientierter Aufgabensets (nach Wilhelm, Luthiger & Wespi, 2014, S. 59).

Weitere Ausführungen zu den oben dargestellten Merkmalen guter Aufgaben sowie zum Prozessmodell und den Aufgabentypen sind unter dem Akzent «Lernen gestalten» in Kap. 8.8 zu finden.

5 Diskurs zur Kompetenzorientierung

Reformen im Bildungswesen werden jeweils von einer mehr oder weniger massiven Kritik begleitet. Sie kann generell darauf zurückgeführt werden, dass die Schule dem steten gesellschaftlichen Wandel ausgesetzt ist und auf ihn adäquat reagieren muss, um ihre Legitimation als zentrale Institution zur Reproduktion der kulturellen Errungenschaften aufrecht zu erhalten. Doch darüber, *wie* und *wie stark* sie auf den Wandel reagieren soll, lässt sich trefflich streiten. Stimmen, welche für die Unabhängigkeit der Schule und ihre Zweckfreiheit eintreten, sehen als Bildungsziel kritische, emanzipierte und eigenständig denkende Individuen. Auf der anderen Seite steht die Schule in ihrer vorbereitenden Funktion für die Berufsausübung und damit auch den ökonomischen Interessen der Gesellschaft wie beispielsweise die Sicherung des Wohlstandes; das Bildungsziel sind dann optimal qualifizierte Lernende, welche ihr Humankapital ins Spiel bringen können. Dies kann als Spannungsverhältnis, Dilemma oder Widerspruch zwischen einem pädagogischen und einem gesellschaftlichen Auftrag an die Schule gesehen werden, oder als grundlegendes antinomisches Grundverhältnis von Bildung. Nach der PISA-Debatte ist die Diskussion eindeutig in Richtung Qualifizierung ausgeschlagen, da die Schule unter Druck geriet nachzuweisen, was in ihr tatsächlich gelernt wird.

Gegenüber der Kompetenzorientierung als neuer Leitidee des schulischen Lernens wurde und wird eine Reihe kritischer Einwände vorgebracht. Im Folgenden wird der Versuch unternommen, einige wesentliche Diskussionslinien und Argumentationen in Kürze nachzuzeichnen. Im Anschluss wird jeweils die Frage diskutiert, welche Folgerungen sich aus dem kritischen Diskurs für Schule und Unterricht ergeben.

5.1 Steuerbarkeit von Bildungssystemen

Ganz generell bestehen gegenüber der Steuerbarkeit von Bildungssystemen mittels Reformen erhebliche Zweifel. Nach Ansicht Luhmanns (2002) verdecken permanente Bildungsreformen die Tatsache der begrenzten Steuerbarkeit; deren Kaschierung könne sogar als Hauptfunktion der Reformen verstanden werden. Die Gestalter des Bildungssystems antworten mit immer neuen Reformbestrebungen, deren Resultat die Erzeugung des Bedarfs für weitere Reformen ist. Reichenbach (2012) führt in diesem Zusammenhang den Begriff des Reformoptimismus an. Da eine Grundbedingung von

Reformprozessen die (optimistisch dargestellte) Veränderungserwartung ist, ist auch immer Reformkritik und deren Abwehr erwartbar. Im Zuge der neuen Steuerungslogik würden dabei aber die gut dokumentierten, negativen Effekte der Output-Steuerung ignoriert und am eingeschlagenen Kurs festgehalten (S. 6f.).

5.1.1 Folgerungen für Schule und Unterricht (1)

Lehrpersonen können als Teil der Institution Schule betrachtet werden. In dieser historisch gewachsenen, gesellschaftlich verankerten Institution übernehmen sie eine vordefinierte Rolle; sie sind damit gegenüber der Institution eine gewisse Loyalität schuldig. Zum Beispiel gehört es zum Berufsauftrag der Lehrpersonen, die übergeordneten bildungspolitischen Vorgaben inkl. des Lehrplans umzusetzen. Es ist dabei aber durchaus angebracht, den mit Reformprozessen einhergehenden Veränderungserwartungen mit einer gewissen Gelassenheit zu begegnen. Ein angemessener Umgang mit Reformen dürfte darin bestehen, den Reformoptimismus weder vollständig zu teilen noch abzuwehren, sondern die Chancen im Veränderungsprozess auszumachen und abzuwägen, welche Aspekte für die eigene (Schul- und Unterrichts-) Entwicklung fruchtbar gemacht werden können.

5.2 Ökonomisierung der Bildung

Wie unter 2.1 dargestellt, etablierten sich in den letzten 20 Jahren auf internationaler Ebene bildungsökonomische Ansätze, welche Bildung als Humankapital mit einem entsprechenden Marktwert konzeptualisierten. Die von der OECD initiierten PISA-Studien können als Fortsetzung dieses Trends gesehen werden: Bildung wurde und wird bei PISA in Form der Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen gemessen und als einer Art Bildungskapital in einem internationalen Wettbewerb verglichen. Parallel dazu entstand das Konzept der Educational Governance, mit dem die Schulsysteme einer neuen, ökonomisierten Steuerungslogik unterworfen werden (siehe Kap. 2.3). Die Ausrichtung der Lehrpläne nach der Kompetenzorientierung und die Implementierung von Bildungsstandards können als Ergebnisse dieses Ökonomisierungsprozesses verstanden werden.

Aus bildungstheoretischer Sicht hat die mit der Ökonomisierung einhergehende Bedeutungsverschiebung des Bildungsbegriffs erhebliche Konsequenzen. Als Grundlage der ökonomischen Bildungstheorie kann die Annahme gelten, dass im gesellschaftlichen Wandel von der Industrie- zur

Wissensgesellschaft das *Wissen* die entscheidende Ressource darstelle – ein Trugschluss, wie Konrad Paul Liessmann (2006) in seiner *Theorie der Unbildung* ausführlich darstellt. Für Jochen Krautz (2009) hat sich mit dem Kompetenzkonzept ein ökonomisches Bildungsverständnis nicht nur in der Bildungspolitik, sondern auch in der pädagogischen Theorie und Praxis «an die Macht geputzt» (S. 96). Bildung dürfe jedoch nicht auf ein reines Funktionieren in einem Wirtschaftssystem zielen, sondern müsse – gemäss der Orientierung an einem humanistischen Menschenbild – zweckfrei ausgerichtet sein (ebd., S. 89).

5.2.1 Folgerungen für Schule und Unterricht (2)

Wie bereits ausgeführt, gibt es hinsichtlich der übergeordneten Zielsetzung von Bildung zwei unterschiedliche Positionen:

- Die emanzipatorische Sicht der Unabhängigkeit der Schule und ihrer Zweckfreiheit mit dem Bildungsziel, kritische, emanzipierte und eigenständig denkende Individuen herauszubilden.
- Die Sicht auf Schule als Vorbereitung für die Berufsausübung und damit auch deren Ausrichtung an den ökonomischen Interessen der Gesellschaft wie beispielsweise die Sicherung des Wohlstandes; das Bildungsziel sind dann optimal qualifizierte Lernende, welche ihr Humankapital ins Spiel bringen können.

Die beiden Positionen stehen in einem antinomischen Verhältnis, was heisst, dass für beide Sichtweisen plausible Argumente ins Feld geführt werden können, sie sich aber trotzdem entgegenstehen. Ein professioneller Umgang mit Antinomien besteht darin, das Sowohl-als-auch der beiden Seiten zuzulassen und in der Balance zu halten, statt in einer Entweder-Oder-Position zu verharren. Die Balance herstellen heisst, immer wieder aufs Neue zu prüfen, ob man innerhalb der Polaritäten das richtige Mass einhält.

Die mit der Kompetenzorientierung und als Folge der PISA-Studien geforderte Ausrichtung von Schule und Unterricht an überprüfbareren Standards (siehe Kap. 2.2 und 2.3) läuft Gefahr, die (ökonomische) Verwertbarkeit des Gelernten übermässig zu betonen. Um die «antinomische Balance» aufrecht zu erhalten, soll vor Augen gehalten werden, dass Schule und Unterricht auch die Individualität der Lernenden fördern und die Fähigkeit zu Freiheit und Autonomie stärken soll (Zichy, 2010, S. 42). Dies ist nur möglich, wenn Bildung auch zweckfrei gedacht wird. Hier sei auch an die

kritisch-konstruktive Didaktik Wolfgang Klafki (1986) erinnert, in welcher eine Ausrichtung des Unterrichts an der Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit gefordert wird.

5.3 Standardisierung und Chancengleichheit

Als ein Argument für die Standardisierung (Einführung von Bildungsstandards) wird angeführt, dass dadurch die Chancengleichheit erhöht werden könne. Unter demokratischer Prämisse ist die Forderung nach Chancengleichheit verständlich, doch in der Realität bleibt sie ein Wunsch (Reichenbach, 2007b, S. 359). In diesem Sinn ist das Argument der Chancengleichheit eines, das unter demokratischen Gesichtspunkten zwar zählt, aber niemals eingelöst werden kann, da es sich um einen funktionalen Widerspruch des Systems handelt. Dieser Widerspruch besteht darin, dass die Schule einerseits ihre Selektionsfunktion erfüllen muss und andererseits die Verteilung der Chancen mit der unterschiedlichen Leistungsfähigkeit begründen muss (Legitimationsfunktion). Die Reproduktion der gesellschaftlichen Ungleichheiten wird damit «legalisiert». Das Leistungsprinzip (meritokratisches Prinzip) wird aber lediglich inszeniert, statt sich nach ihm zu richten (Kronig, 2007); die Herkunft ist für den Schulerfolg entscheidender als die Leistungsfähigkeit (weitere Ausführungen dazu sind in Kap. 7.2 zu finden).

Die Forderung nach Chancengleichheit kann auch zur Kategorie der Systemleistung des Vergessens gezählt werden. Luhmann (2002) führt aus, dass typischerweise rasch vergessen werde, «dass das, was man vorhat, schon einmal (oder mehrmals) versucht worden und gescheitert ist» (S. 167). Die wichtigste Ressource der Reformer sei in diesem Zusammenhang das Vergessen.

5.3.1 Folgerungen für Schule und Unterricht (3)

In bildungssoziologischen Studien konnte vielfach nachgewiesen werden, dass Schule soziale Ungleichheiten (re-)produziert. Das meritokratische Prinzip, nachdem die Schule nach Leistungsfähigkeit selektioniert, wird damit infrage gestellt. Gerade die Ergebnisse der PISA-Studien zeigen, dass in der Schweiz zwischen sozio-ökonomischem Hintergrund, Migrationsstatus und Bildungserfolg ein erheblicher Zusammenhang besteht. Die Chancengleichheit bleibt, wie es Bourdieu & Passeron (1971) formuliert haben, eine Illusion (siehe Kap. 7.2).

Schule und Unterricht können keine Chancengleichheit «herstellen». Sie können jedoch dazu beitragen, dass die Potenziale der Lernenden, egal welcher Herkunft, erkannt und gezielt gefördert werden. Im Vordergrund stehen dann die Ressourcen und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler. Der kompetenzorientierte Unterricht kann dazu beitragen, den Fokus verstärkt auf die Lernerfolge zu richten – dies kommt *allen* Lernenden zugute (siehe Akzente «Ressourcen erkennen» in Kap. 8.5 und «Erfolge sichtbar machen» in Kap. 8.6).

5.4 Handlungskompetenzen anstelle von Inhalten

Im Zuge der Kompetenzorientierung wird der Verwertbarkeit des Wissens und Könnens in Handlungskontexten eine zentrale Bedeutung zugemessen – in dieser Hinsicht ist auch häufig von *Handlungskompetenz* die Rede. Nach Auffassung Wiechmanns (2013) tritt damit die Auseinandersetzung mit wesentlichen Inhalten resp. einem «Bildungskanon» in den Hintergrund; die Anwendungsorientierung wird zum neuen Prinzip von Bildung. Mit dem nutzenorientierten Lösen von Alltagsproblemen als Sinn und Zweck der Schulbildung würden dabei die Inhalte zum blossen Material des Problemlösens degradiert – eine Beschäftigung mit Inhalten um ihrer selbst willen sei nicht mehr vorgesehen (ebd.).

5.4.1 Folgerungen für Schule und Unterricht (4)

Lernen ohne Inhalte kann auch als «stricken ohne Wolle» (Endres, 2007) bezeichnet werden. Lernen und Kompetenzerwerb ist aber primär an Inhalte gebunden, das zeigen auch Erkenntnisse aus der kognitionspsychologischen Forschung (siehe Kap. 6.1). Dies legt nahe, der Auswahl an geeigneten Unterrichtsinhalten besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Dazu sind aus der Didaktik verschiedene Modelle bekannt, an die in diesem Zusammenhang angeknüpft werden kann. Als erstes sei an die von Wolfgang Klafki (1964) begründete bildungstheoretische Didaktik erinnert, in der sich ein Konzept findet, welches von der Frage der Erschliessbarkeit von fachlichen Inhalten für Schülerinnen und Schüler ausgeht. Gerade der Frage nach dem Bildungsgehalt und der Bedeutung der Inhalte für das aktuelle und zukünftige Lernen wird hier besonderes Gewicht beigemessen. Als zweites sei Martin Wagenscheins (1968) genetisch-sokratisch-exemplarisches Lernen erwähnt. In Wagenscheins Konzept hat die exemplarische Auswahl an Inhalten, welche das Verstehen fördern, Vorrang. Damit erhält das Wissen Tiefe, gegenüber dem von ihm kritisierten, in die Breite gehenden Scheinwissen.

Eine Rückbesinnung auf Klafki und Wagenschein legt nahe, dass es nicht beliebig sein kann, an welchen Inhalten Kompetenzen erworben werden. Eine bewusste und begründete Auswahl an Unterrichtsgegenständen und -themen ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, Neugier und Interesse an Inhalten um ihrer selbst willen zu entwickeln.

5.5 Theoretische und empirische Basis

Reichenbach (2012) stellt fest, dass die Ganzheitlichkeit des Kompetenzbegriffs zu begrüßen sei, aber hier ergebe sich sogleich die Frage nach einem Konzept, das theoretischen und praktischen Kriterien standhalte. Dass sich die Weinert'sche Definition (siehe Kap. 3.3) durchgesetzt habe, sei erstaunlich, denn damit werde das Kompetenzkonzept offensichtlich überfrachtet – es verbinde sämtliche Aspekte menschlichen Handelns, Denkens und Fühlens und könne daher theoretisch nicht mehr überzeugen (S. 10).

Der Lehrplanforscher Rudolf Künzli (2014) stellt fest, dass im Gegensatz zur Popularität des Kompetenzbegriffs das lern- und entwicklungspsychologische Konzept der Kompetenz theoretisch nur ansatzweise entwickelt sei und sich empirisch kaum bewährt habe. Dass ein solch defizitäres Konzept zur Grundlage eines Lehrplans gemacht werde, sei erstaunlich.

5.5.1 Folgerungen für Schule und Unterricht (5)

Die Entwicklung von Kompetenzen wird im Lehrplan 21 in den verschiedenen Kompetenzbereichen als Abfolge von aufeinander aufbauenden Stufen dargestellt (siehe Kap. 4.1). Hinter diesem Stufenaufbau dürften häufig keine entwicklungspsychologischen, sondern fachlogische Überlegungen stehen, wie sie traditionell in Lehrplänen enthalten sind. Damit bleibt ungewiss, ob sich die tatsächliche Kompetenzentwicklung der Lernenden so abspielt, wie im Lehrplan dargestellt. Nun kann generell ausgesagt werden, dass unter konstruktivistischer Prämisse (siehe Kap. 6.3) nur das Lehren systematisierbar ist, das Lernen aber nicht. Dies bedingt eine grundsätzliche Offenheit gegenüber den Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler und die Anschlussfähigkeit des Unterrichts an den tatsächlichen Lernvoraussetzungen.

6 Hintergrund: Lern- und Unterrichtsverständnis

Verschiedentlich wird betont, dass die Kompetenzorientierung für die Schulpraxis keinen Paradigmenwechsel bedeute, sondern eine bestehende Entwicklung fortsetze. So zeigt auch die Literatur zum kompetenzorientierten Unterricht häufig eine Zusammenstellung bereits vertrauter Maximen eines «modernen» resp. «guten» Unterrichts wie z. B. die Orientierung am konstruktivistischen Lernverständnis, die Forderung nach Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts sowie die Betonung des selbstorganisierten Lernens.

Die Verbindungen eines kompetenzorientierten Lernverständnisses, wie es den Akzenten in Kap. 8 zugrunde liegt, zu bekannten Elementen aus der Didaktik, aber auch zur pädagogischen Psychologie, zur Unterrichtsforschung und weiteren relevanten Themenfeldern sollen nachfolgend aufgezeigt werden. Dass die Darstellung auf den ersten Blick etwas beliebig wirken mag, ist dem Umstand geschuldet, dass es bis heute «noch keine anerkannte allgemeindidaktische Theorie des kompetenzorientierten Unterrichts» gibt (Meyer, 2010, S. 8). Auch die von der PHGR entwickelten Akzente des kompetenzorientierten Lernens (siehe Kap. 8) wurden auf der Grundlage einer heterogenen Auslegeordnung relevanter Aspekte definiert. Generell kann gesagt werden, dass die Ausführungen zum kompetenzorientierten Lernen in den Grundlagen des Lehrplans 21 am ehesten einem kognitiv-(sozial)konstruktivistischen Verständnis folgen – entsprechende theoretische Bezüge werden nachfolgend in den Kap. 6.1, 6.2 und 6.3 beschrieben. Eine weitere für die Akzente massgebende Perspektive bildet die systemisch-konstruktivistische, ressourcenorientierte Pädagogik, welche ein Schwerpunktthema des Fachbereichs Erziehungswissenschaft an der PHGR darstellt (siehe Kap. 6.4). Den Schluss des Kapitels bilden Ausführungen zu Unterrichtsforschung und Unterrichtsqualität (Kap. 6.5).

6.1 Kompetenzen aus kognitionspsychologischer Sicht

Aufgrund alltäglicher Erfahrungen ist bekannt, dass sich Menschen in ihrer *Lernfähigkeit* unterscheiden. Generell kann gesagt werden, dass an ihrer Grundlage sowohl Gene als auch die Umwelt beteiligt sind. Der Anteil des genetischen Einflusses dürfte dabei zwischen 50 und 80 Prozent ausmachen. Auf individueller Ebene ist der quantitative Anteil jedoch nicht abschätzbar (Ziegler et al., 2012, S. 17). Für den Erwerb von kognitiven Kompetenzen

kann die *Intelligenz* als das Rohmaterial bezeichnet werden, aber erst durch eine herausfordernde Umwelt werden Unterschiede in der Intelligenzentwicklung sichtbar. So ist beispielsweise nachgewiesen, dass sich Intelligenzunterschiede erst am Ende der Primarschulzeit stabilisieren (ebd.).

Die *Erlernbarkeit* bildet eine wichtige Grundannahme des Kompetenzverständnisses in der Pädagogik (Klieme & Hartig, 2007, S. 21). Schülerinnen und Schüler lernen vor allem dann, wenn sie sich aktiv kognitiv engagieren; so sind anregende Lernumgebungen eine wichtige Voraussetzung für die Kompetenzentwicklung (Ziegler et al., 2012, S. 18). Kenntnisse, Fertigkeiten und Strategien werden aber nur in bestimmten (fachlichen) Kontexten und Anforderungssituationen erworben und sind erstmal bereichsspezifisch. Dass es einen allgemeinen Transfer von einem inhaltspezifischen Material auf allgemeine kognitive Fähigkeiten gäbe, lässt sich wissenschaftlich nicht begründen (ebd.). Dies lässt folgern, dass die fachspezifische Wissensaneignung auch für den Kompetenzerwerb die Voraussetzung bildet. Reusser (2014a) stellt denn auch fest, dass die Kompetenzorientierung keine Abkehr von einer fachlichen Wissensbildung bedeute (S. 326).

Das domänenspezifische Vorwissen gilt als Grundlage für den Erwerb neuen Wissens und Könnens. Neue Informationen werden an ein bestehendes Wissensnetz angebunden; je grösser dieses Netz ist, desto einfacher gelingt es, neues Wissen einzubinden. Die Wissensqualität hängt entscheidend von diesen Verknüpfungen ab, da es Verstehen voraussetzt (Bransford et al., 2000, zit. nach Ziegler et al., 2012, S. 19f.). Im Sinne der Kompetenzorientierung soll dabei aber nicht automatisiertes Wissen entstehen, sondern Konzepte gebildet werden, welche breit anwendbar sind.

Verschiedentlich konnte nachgewiesen werden, dass eine hohe, aber realistische Erwartungshaltung der wichtigste Mediator für die Leistungsbereitschaft in Bildungssettings ist. Höhere Erfolgserwartungen wirken sich auf verschiedene Faktoren des Leistungsverhaltens positiv aus (Ziegler et al., 2012, S. 21). Daraus lässt sich die Folgerung ableiten, dass das Bereitstellen von herausfordernden, aber bewältigbaren Aufgaben ein wesentliches Kennzeichen kognitiv aktivierender Unterrichts darstellt; dabei bleibt die Passung zwischen Anlagen resp. Lerndispositionen und Lerngelegenheiten die Grundvoraussetzung für den Aufbau von Kompetenzen. Ein optimales Aufgabenniveau wird erreicht, wenn der Schüler oder die Schülerin die Aufgabe mit einer gewissen Anstrengung gerade noch bewältigen kann, und dies von ihm/ihr auch erwartet wird (ebd., S. 23).

6.2 Lern- und Motivationspsychologie: Motivation und Selbstwirksamkeit

Teil der Kompetenzdefinition Weinerts (siehe Kap. 3.3) ist die *motivationale und volitionale Bereitschaft*, das erworbene Wissen anzuwenden. Sie entspricht der Dimension *Wollen* in der Trias Wissen, Können, Wollen (siehe Kap. 3.5). Auch wenn Kinder von Natur aus Neugierde und Interesse haben, zu lernen, ist nachgewiesen, dass die schulische Lernmotivation über die Schuljahre hinweg abnimmt (Dresel, 2004, zit. nach Ziegler et al., 2012, S. 20). Was hat es mit dieser Motivation im Hinblick auf das schulische Lernen auf sich? Im Folgenden soll dieser Frage nachgegangen werden, indem Motivationsprozesse lernpsychologisch beleuchtet und die Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan (1993) genauer dargestellt werden.

Im Zusammenhang mit Lernen lassen sich generell kognitive, emotionale und motivationale Prozesse unterscheiden. Motivationen entsprechen dabei aktivierenden Prozessen, für die eine ganze Reihe von Modellen entwickelt wurden (Edelmann & Wittmann, 2012, S. 229f.). Das allgemein bekannteste Konzept dürfte die Unterscheidung zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation darstellen. Aus lernpsychologischer Sicht können intrinsische Motive aktiviert werden durch Neugier, durch emotionale Anreize oder durch die Aussicht auf Erfolg (Leistungsmotivation). Extrinsische Motive sind instrumenteller Art und werden ausgelöst durch positive oder negative Verstärkung (Belohnung, Zwang) (ebd.).

Für das Verständnis der Zusammenhänge zwischen Motivation und Lernen sind Aspekte des Selbstkonzepts wesentlich, so z. B. die Attribution (Ursachenzuschreibung von Erfolg und Misserfolg) und die Selbstwirksamkeitserwartung. Deci & Ryan (1993) haben die sog. *Selbstbestimmungstheorie der Motivation* entwickelt, welche diese Aspekte integriert und für die Pädagogik bedeutsam wurde. In Übereinstimmung mit vielen anderen Motivationstheorien gehen die Autoren davon aus, dass Menschen dann als motiviert gelten, wenn sie unmittelbar oder längerfristig etwas erreichen wollen (Intention). Motivierte Handlungen lassen sich dabei in ihrer Qualität unterscheiden, insbesondere im Grad ihrer Selbstbestimmung (ebd., S. 225).

Deci & Ryan (1993) gehen von drei menschlichen Grundbedürfnissen aus: dem Bedürfnis (1) nach Kompetenz resp. Wirksamkeit, (2) nach Autonomie und (3) nach sozialer Eingebundenheit. D. h., Menschen haben die angeborene Tendenz, «sich mit anderen Personen in einem sozialen Milieu

verbunden zu fühlen, in diesem Milieu effektiv zu wirken (...) und sich dabei persönlich autonom und initiativ zu erfahren» (ebd., S. 229). Intrinsische und extrinsische Motive sind dabei keine Gegenspieler, im Gegenteil: Extrinsisch motiviertes Verhalten kann durch den Prozess der Internalisation⁶ in selbstbestimmtes Handeln überführt werden. «Im Bemühen, sich mit anderen Personen verbunden zu fühlen und gleichzeitig die eigenen Handlungen autonom zu bestimmen, übernimmt und integriert die Person also Ziele und Verhaltensnormen in das eigene Selbstkonzept» (ebd., S. 227).

Die soziale Umgebung fördert die intrinsische Motivation, wenn das individuelle Bedürfnis nach Kompetenz und Autonomie unterstützt wird. Entscheidend dabei sind wichtige Bezugspersonen (Eltern, Lehrpersonen), welche die Autonomiebestrebungen unterstützen und die Erfahrung individueller Kompetenz ermöglichen. Dies führt dazu, dass Kinder und Jugendliche ihre Handlungsziele wertschätzen, was wiederum eine höhere Lernqualität bewirkt (ebd., S. 236).

Hinsichtlich des schulischen Unterrichts lassen sich aus der Selbstbestimmungstheorie der Motivation folgende Schlüsse ziehen:

- Rückmeldungen und Massnahmen, welche die Eigeninitiative und Wahlfreiheit unterstützen, verstärken intrinsische Motive; kontrollierende Massnahmen und Druck dagegen untergraben die intrinsische Motivation (ebd., S. 230).
- Das Angebot an Wahlmöglichkeiten und die Äusserung anerkennender Gefühle werden als autonomiefördernd wahrgenommen (ebd.).
- Aufgaben mit optimalem Anforderungsniveau, welche weder als zu leicht noch als zu schwer empfunden werden, führen eher zu einer intrinsisch motivierten Aktivität.
- Positives Feedback auf selbstbestimmte Handlungen, welches auf autonomiefördernde (nicht-kontrollierende) Art gegeben wird, stärkt die wahrgenommene Kompetenz (ebd., S. 231).

- Schülerinnen und Schüler in autonomieunterstützenden Klassen, in denen die Lehrperson auf die Lebensbezüge und Interessen eingeht, zeigen häufiger Neugier und können Probleme eigenständiger bewältigen als Schülerinnen und Schüler aus kontrollierenden Klassen (ebd., S. 232).
- Wenn die Motivation durch selbstbestimmte Formen der Handlungsregulation bestimmt wird, kann mit qualitativ hochwertigeren Lernergebnissen gerechnet werden (ebd., S. 234).

Wie unter dem Kompetenzbegriff (Kap. 3) ausgeführt, ist gemäss Kompetenzverständnis im Lehrplan 21 eine Person nicht alleine durch ein vorhandenes Potenzial kompetent, sondern erst, wenn die Fähigkeit und das Wissen auch angewendet werden können. Kompetenz betont damit das Zusammentreffen von individuellen Voraussetzungen mit den Anforderungen der Umwelt. In der Psychologie wird davon ausgegangen, dass es ein grundlegendes Bedürfnis des Menschen darstellt, sich als kompetent zu erleben. Kompetenz ist dann Teil des eigenen Selbstkonzepts – man definiert sich über das, was man kann. Für den Selbstwert der Schülerinnen und Schüler ist es deshalb zentral, dass sie sich kompetent und erfolgreich erleben können (Ziegler et al., S. 14f.). Diese Erkenntnis stellt eine wesentliche Begründung für den Akzent «Erfolge sichtbar machen» (siehe Kap. 8.6) dar.

6.3 Didaktischer Konstruktivismus

Der (radikale) Konstruktivismus beruht auf einer erkenntnistheoretischen Position welche annimmt, dass alles Wissen ausschliesslich aufgrund eigener Erfahrungen selbstreferenziell konstruiert wird. Demnach gibt es keine «objektiv» vorgegebene Wirklichkeit, sondern nur individuelle Wirklichkeitskonstruktionen. «Was wir aus unserer Erfahrung machen, das allein bildet die Welt, in der wir bewusst leben» (Glaserfeld, 1996, S. 22, zit. nach Jank & Meyer, 2011, S. 287). Verschiedene Fachgebiete lieferten dem Konstruktivismus die Grundlage, darunter die Neurobiologie (Humberto Maturana), die Kognitionspsychologie (Ernst von Glasersfeld), die Kommunikationstheorie (Paul Watzlawick), die Kybernetik (Heinz von Foerster) sowie die Systemtheorie (Niklas Luhmann) (Siebert, 1996, zit. nach Berner, 2002, S. 206).

⁶ Übernahme in das eigene Selbstkonzept und damit in die eigenen, individuellen Regulationsprozesse

Als neues Paradigma des Lernens und der Erkenntnis führte der Konstruktivismus ab Ende der 1990er-Jahre zu einem wahren «Boom» in der Pädagogik⁷; es entwickelte sich eine konstruktivistische Pädagogik und Didaktik (Reusser, 2006, S. 156). Als namhafter Vertreter im deutschsprachigen Raum kann Kersten Reich (2004) mit seinem Buch «Konstruktivistische Didaktik» gesehen werden. Hinsichtlich einer konstruktivistischen Unterrichtsdidaktik werden folgende vier Grundpostulate formuliert (Reich, 2010, S. 265f.):

- Didaktik ist nicht mehr eine Theorie der «richtigen Rekonstruktion von Wissen und Wahrheit», sondern ein «konstruktiver Ort möglichst weiter eigener Weltfindung» (ebd.), welche für die Lernenden, aber auch die Lehrenden zu ermöglichen ist.
- Didaktik ist nicht mehr eine Theorie der Aufklärung und Emanzipation (da auch sie Konstruktionen darstellen), sondern «ein sehr offenes Verfahren inhaltlicher und beziehungs-mässiger Vermittlungsperspektiven» (ebd.).
- Nicht mehr allein die Lehrperson organisiert und plant die Selbst- und Mitbestimmung im Unterricht, sondern auch sie ist eine Konstruktion, welche in Beziehung ausgehandelt werden soll.
- Didaktik ist nicht mehr nur eine Theorie der Schülerorientierung – diese «bleibt in einem System mit Lehrern eine blosse Leerformel» (ebd.). Didaktik hat dann die Aufgabe, die wechselseitigen Beziehungen in pädagogischen Prozessen zu reflektieren und damit aus dem Muster der unübersichtlich und unentschlossen gewordenen Bildung auszusteigen.

Auf der Grundlage dieser Postulate formuliert Reich (2010, S. 268f.) die folgenden Anforderungen an Analyse, Planung und Durchführung pädagogischer Prozesse:

- Eine möglichst hohe Selbstbestimmung bei der Festlegung der Inhalte und Beziehungen, eine grundlegende Partizipation der Lernenden;
- Vermeidung einer Entfremdung von Bedürfnissen, Erfahrungen und Erlebenswelten aller am pädagogischen Prozess Beteiligten;
- Aufgabe der Vorstellung, die Welt abbilden zu wollen und die «Symbolvorräte» (ebd.) vollständig zu vermitteln; Stärkung der Eigenverantwortung mit gleichzeitiger Förderung eines offenen, kritischen Bewusstseins («reflektiertes Engagement», ebd.).

Die Postulate der konstruktivistischen Didaktik stehen teilweise in Widerspruch zum staatlich regulierten, durch Lehrpläne gerahmten Unterricht an den Volksschulen, der wesentlich vom Auftrag bestimmt wird, die kulturellen Errungenschaften einer Gesellschaft weiterzugeben. So ist auch kein tiefgreifender Wandel in der didaktischen Ausrichtung des Unterrichts festzustellen. Es kann aber bilanziert werden, dass die konstruktivistische Perspektive zumindest dazu geführt hat, das Handeln der Lehrperson als mehr oder weniger günstige Bedingung für die Ermöglichung von individuellen Lernprozessen zu sehen. Eher zu kurz kommt dabei die Fragen, welche sozialen Impulse und Arrangements die Lernprozesse optimal begleiten (Reusser, 2006, S. 160f.). Die Ausführungen in Kap. 6.7 zur pädagogischen Beziehung sowie der in Kap. 8.3 beschriebene Akzent «In Beziehung treten» stellen diesbezüglich eine wesentliche Ergänzung des konstruktivistischen Lernverständnisses dar.

⁷ Reusser (2006) führt diesen Boom darauf zurück, dass der didaktische Konstruktivismus unter anderem anschlussfähig ist an das moderne autonomiebetonte Menschenbild, die Sichtweise des selbstverantwortlichen Lerner und an das reformpädagogische Erziehungsverständnis (S. 156f.).

6.4 Systemisch-lösungs- und ressourcenorientierte Pädagogik

In den letzten 15 Jahren wurde der ursprünglich aus der Psychotherapie stammende systemisch-lösungsorientierte Ansatz auf den Schulbereich übertragen, insbesondere im Zusammenhang mit Kommunikationssituationen und dem Umgang mit Schulproblemen. Aus Sicht des Fachbereichs Erziehungswissenschaft der PHGR bietet der Ansatz zahlreiche gewinnbringende Anwendungsmöglichkeiten im Schulfeld, insbesondere was den Umgang mit herausfordernden Situationen anbelangt, und ist kompatibel zum konstruktivistischen Lernverständnis, das dem kompetenzorientierten Unterricht zugrunde liegt (siehe Kap. 6.3). Im Folgenden wird die Entstehung des systemisch-lösungsorientierten Ansatzes kurz beleuchtet und die Folgerungen für eine systemisch-lösungsorientierte Pädagogik dargestellt. Im Anschluss wird speziell auf die Ressourcenorientierung eingegangen, da sie die Basis für den Akzent «Ressourcen erkennen» (siehe Kap. 8.5) bildet.

6.4.1 Systemisch-lösungsorientierter Ansatz

In Abgrenzung zu Freuds psychoanalytischer Sicht, dass die Ursachen von Problemen in der Vergangenheit und im Unbewussten zu suchen und zu bewältigen sind, geht der *lösungsorientierte* Ansatz davon aus, dass für eine Verhaltensänderung alleine die Lösungsperspektive massgebend ist. Diese Einsicht geht auf die Arbeit einer Forschergruppe um Insoo Kim Berg und Steve De Shazer zurück, welche in den 1990er-Jahren die lösungsorientierte Kurzzeittherapie entwickelten. Mit der Umorientierung vom Problem- zum Lösungsdenken richtete sich der Fokus der Interventionen von der Vergangenheit auf die Zukunft (Berkling, 2010, S.18). Für den Umgang mit herausfordernden Schulsituationen ist massgebend, dass sich die Aufmerksamkeit auf einen Möglichkeitsraum richtet, «in dem Lösungen als neue Wirklichkeit Gestalt gewinnen» (Hubrig & Herrmann, 2014, S.21). Als einer der bekanntesten Autoren, welcher den lösungsorientierten Ansatz auf den praktischen Gebrauch durch Eltern und Lehrpersonen übertragen hat, kann Ben Furman (2005) gelten. Der Ausgangspunkt in dessen 15-Schritte-Programm zur Lösungsfindung besteht darin, ein Problem in eine zu entwickelnde Fähigkeit umzudeuten und die Motivation zu stärken, diese Fähigkeit zu erlernen.

Unter dem Begriff *systemisch-konstruktivistisch* haben sich in den letzten Jahrzehnten in verschiedenen Wissenschaften Denk- und Handlungsansätze entwickelt, die früheren Annahmen der Psychologie als auch dem all-

tagspsychologischen Verständnis entgegenlaufen (Thommen, 2011, S.7): (1) Die Beschreibung eines Phänomens ist nicht das Phänomen selber; (2) psychische Phänomene lassen sich nicht über lineare Kausalitäten erklären – Kausalitäten sind zirkulär: was Ursache und was Wirkung ist, lässt sich nicht unterscheiden; (3) psychische Merkmale sind keine statischen Eigenschaften, sondern sie entwickeln sich prozesshaft je nach Situation; (4) um ein Verhalten zu ändern und zu beeinflussen, müssen seine Ursachen nicht bekannt sein.

Der lösungsorientierte Ansatz integriert z. T. auch die systemisch-konstruktivistische Denkweise, ist mit ihr aber nicht kongruent. In der Literatur zur systemisch-lösungsorientierten Pädagogik werden als weitere Ursprünge des systemisch-lösungsorientierten Ansatzes genannt (Herrmann, 2010; Hubrig & Herrmann, 2005; Thommen, 2011):

- Systemtheorie (Luhmann) und Kybernetik mit ihren Konzepten der Autopoiesis (Maturana), der Strukturdeterminiertheit und der Operationalen Geschlossenheit;
- die Motivationspsychologie (siehe Kap. 6.2) und die Psychotherapie (Milton H. Erickson);
- Kommunikations-/Interaktionstheorien (insb. Bateson, Watzlawick, Schulz von Thun) und die Transaktionsanalyse;
- Wahrnehmungs- resp. Gestaltpsychologie und die Neurobiologie mit ihren Erkenntnissen zum Zusammenhang zwischen Lernen, Motivation und Emotion (Bauer);
- der (radikale) Konstruktivismus (Glaserfeld, von Foerster, siehe auch Kap. 6.3).

Wie weiter oben geschildert geht die lösungsorientierte Sichtweise davon aus, dass es für die Veränderung eines Verhaltens nicht notwendig ist, dessen Ursachen zu kennen. Für den Lösungsfokus resp. die Entwicklung von Fähigkeiten wird davon ausgegangen, dass die Ressourcen für die Veränderungen in der Person selber liegen. Dies heisst aber nicht, dass dadurch die Lösung wie von selbst gefunden werden kann. Aus systemischer Sicht kann nun eine pädagogische Intervention in Form eines Beratungssettings den inneren Suchprozess nach Veränderungsmöglichkeiten auslösen, indem

leichte Verunsicherung, aber auch Motivation für die Aktivierung von Lösungsressourcen ausgelöst werden (Herrmann, 2010, S. 237). Dieses Vorgehen ist Ausdruck einer pädagogischen Haltung, die sich von Fremdsteuerung distanziert, da sich der Schüler oder die Schülerin als lebendes System nur selbst steuern kann. In diesem Sinn bleibt der systemisch-lösungsorientierten Pädagogik die Funktion, gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern «Kontexte zu kreieren, in denen selbstgesteuertes autonomes Lernen stattfindet» (ebd., S. 235). Was die Haltung des lösungsorientierten Pädagogen ausmacht, fasst Herrmann (ebd., S. 242–247) diese in folgenden Punkten zusammen:

- Orientierung an einem ressourcenorientierten Denken und Handeln und das Vertrauen darin, dass Schülerinnen und Schüler sich zu eigenen Lösungen ermutigen lassen;
- «Hier-und-Jetzt-Orientierung» mit dem Verzicht auf den Defizit- und Vergangenheitsfokus und damit auf die Frage nach dem Warum;
- Anstreben von Entwicklungszielen, die für die Schülerinnen und Schüler aus eigener Kraft erreichbar sind, für sie nützlich erscheinen und positiv formuliert sind;
- Offenheit für die Modifikation der eigenen Handlungen und der angestrebten Lösung im Lösungsprozess;
- Wissen um die eigene subjektive Wirklichkeitskonstruktion (meine Bewertungen sind nicht die der anderen) und die Bereitschaft zur Eigenreflexion;
- Bewusstsein für Problemverstrickungen und Heraustreten auf die Metaebene; Nutzung von kollegialer Beratung und Supervision;
- Bereitschaft, permanent zu lernen, auch und vor allem in der Interaktion mit Schülerinnen und Schülern.

Die aufgeführten Punkte können den Eindruck hinterlassen, dass in der systemisch-lösungsorientierten Pädagogik nichts (vor-)gegeben, sondern alles zwischen den Lehrpersonen und den Schülerinnen und Schülern neu ausgehandelt werden muss. Dies ist nicht der Fall. Die an Schule Beteiligten sind in das System Schule mit seinen Regeln eingebunden, und so wird der

Beziehungsgestaltung ein bestimmter Rahmen gesetzt. Gerade die Grenzen müssen klar formuliert sein und konsistent vertreten werden, damit sie in der Interaktion bedeutsam werden. Trotzdem kann man niemanden zum Lernen zwingen – nur einladen (ebd., S. 267).

Da aus lösungsorientierter Perspektive davon ausgegangen wird, dass die Möglichkeiten für das Erreichen von Zielen in der Person selber liegen, soll nachfolgend ein spezieller Fokus auf die Ressourcen gelegt werden. Es wird sich zeigen, dass Ansätze aus der Gesundheitspsychologie und der Positiven Psychologie die systemisch-lösungsorientierte Sichtweise unterstützen und ergänzen.

6.4.2 Ressourcenorientierung⁸

Gemäss Storch (2000) wurde der Begriff «Ressource» in den Sozialwissenschaften von Albert Bandura (1977) geprägt. Er wandte sich mit dem Begriff gegen die damals aktuelle Orientierung an der Pathologie sowie den verstärkten Fokus auf die Belastungsforschung. Stattdessen plädierte Bandura für eine Ressourcenforschung, welche nicht das Ausfindig machen von Krankheitsursachen ins Zentrum setzte, um diese schliesslich entfernen zu können. Vielmehr sollte es darum gehen, Ressourcen zu identifizieren und zu erforschen.

Die relativ junge Disziplin der Gesundheitspsychologie nahm diese Perspektivenerweiterung auf, indem sie nach Prozessen suchte, die dazu beitragen, dass Menschen trotz körperlicher und psychischer Belastungen gesund bleiben (Reimann & Hammelstein, 2006, S. 13). Als einer der bekanntesten ressourcenorientierten Ansätze gilt das Salutogenesekonzept von Antonovsky aus den frühen 1980er-Jahren. Antonovsky befasste sich primär mit der Erklärung von *Gesundheit*, im Gegensatz zur Pathogenese, und entwickelte das Modell der Salutogenese. Die salutogenetische Perspektive stellt Fragen nach der Entstehung und den Bedingungen von Gesundheit ins Zentrum, welche wiederum relevant sind für die Gesundheitsprävention im Hinblick auf gesundheitsfördernde Massnahmen. Der Gesundheits- bzw. Krankheitszustand eines Menschen wird gemäss Antonovsky durch das *Kohärenzgefühl* bestimmt, Kernstück des Modells der Salutogenese. Dieses «setzt sich aus den Komponenten (1) Gefühl von Verstehbarkeit [engl. sense of comprehensibility], (2) Gefühl von Handhabbarkeit bzw. Bewältigbarkeit

⁸ Autorin des Kapitels 6.4.2: Karin Schmid

[engl. sense of manageability] und (3) Gefühl von Sinnhaftigkeit bzw. Bedeutsamkeit [engl. sense of meaningfulness] zusammen» (Bengel, 2018, o. S.).

Nach Faltermaier & Dietrich (2018) handelt es sich beim Gefühl von Verstehbarkeit (1) um ein kognitives Moment, indem die innere und äussere Umwelt einer Person als verstehbar und geordnet wahrgenommen wird. Das Gefühl von Handhabbarkeit/Bewältigbarkeit (2) bezieht sich auf die subjektive Kontrollierbarkeit von Anforderungen. Das Gefühl von Sinnhaftigkeit/Bedeutsamkeit (3) fokussiert die Wahrnehmung des eigenen Lebens und seiner Umstände als persönlich bedeutsam, sinnvoll und emotional relevant. Je stärker dieses Kohärenzgefühl bei einer Person ausgeprägt ist, umso flexibler kann sie gemäss Antonovsky auf Anforderungen reagieren (Bengel, 2018).

Der Psychologe Peter Becker und seine Mitarbeiter entwickelten auf der Basis von stresstheoretischen Modellen wie der Salutogenese das systemische Anforderungs-Ressourcen-Modell (Becker, Schulz & Schlotz, 2004). Es handelt sich hierbei um ein Rahmenmodell, welches Gesundheit aus systemischer und ökologischer Perspektive erklärt. «Im Anforderungs-Ressourcen-Modell wird davon ausgegangen, dass der aktuelle und habituelle (der über einen längeren Zeitraum aggregierte) körperliche Gesundheitszustand einer Person nicht nur durch die Abwesenheit von Funktionsbeeinträchtigungen beeinflusst wird, sondern durch die Nutzung von Ressourcen zur Bewältigung von Anforderungen» (Faltermaier & Schulz, 2018, o. S.). Es können dies externe Anforderungen (berufliche, familiäre oder soziale Umwelt) oder interne Anforderungen (eigene Bedürfnisse, Ziele, Werte, Normen und Erwartungen) sein. Eine Bewältigung der unterschiedlichen Anforderungen erfordert infolgedessen eine Aktivierung der *internen Ressourcen* (psychische und physische Mittel und Eigenschaften einer Person) und der *externen Ressourcen* (soziale, berufliche, materielle, gesellschaftliche und ökologische aus der Umwelt einer Person). Das Modell stellt somit «die aktive Förderung der Gesundheit durch die Anpassung interner und externer Anforderungen sowie die Stärkung interner und externer Ressourcen in den Vordergrund» (ebd.).

Besonderen Anklang fand die Ressourcenperspektive auch in der *Psychotherapie*. Die genannten Einflussfaktoren für das Kohärenzgefühl werden im Beratungskontext unter dem Begriff «Ressourcen» zusammengefasst. Gemeint sind alle persönlichen, sozialen und auch materiellen Mittel, welche einer Person zur Verfügung stehen und hilfreich für das Erreichen von Zielen

sind. Es wird davon ausgegangen, dass jede Person über Ressourcen wie Fähigkeiten, Erfahrungen, Anlagen, Interessen, Werthaltungen, Einstellungen, Beziehungen usw. verfügt und diese es erleichtern, von einem Problem zu einer Lösung zu gelangen. Die Beraterin/der Berater oder die Therapeutin/der Therapeut unterstützt die Klienten darin, sich für die eigenen Ressourcen zu öffnen und sich diese als Stärke bewusst zu machen. Als Pioniere der ressourcen-utilisierenden Beratung und Therapie mit einem konsequenten Ressourcendenken und entsprechendem Methodenrepertoire gelten sicherlich Milton H. Erickson und Steve de Shazer (Bamberger, 2015; siehe auch Kap. 6.4.1).

Des Weiteren zeigte sich die Ressourcenperspektive in der *humanistischen Psychologie*, welche ab den 1950-er-Jahren als Reaktion auf die geltenden psychoanalytischen und lerntheoretischen Persönlichkeitsansätze entstand. Begründer der humanistischen Psychologie wie Maslow und Rogers kritisierten dabei, dass negative Aspekte des Charakters einer Person in der Psychoanalyse überbetont würden, und dass die Persönlichkeit gemäss den klassischen Lerntheorien zu stark durch die Umwelt determiniert sei. Sie sprachen sich deshalb dafür aus, einen Fokus auf das Potential von Menschen im Zusammenhang mit positivem Wachstum und Gesundheit im psychischen und physischen Bereich zu legen. Heute findet sich dieser Ansatz vor allem auch in der *Positiven Psychologie* (Asendorpf, 2018).

Nach Ansicht von Schütz, Hertel & Heindl (2004) ist positives Denken in der Alltagspsychologie weit verbreitet und bezeichnet eine zuversichtliche, bejahende Haltung. In der wissenschaftlichen Psychologie werde der Begriff hingegen als solcher nicht definiert, beinhalte aber mehrere psychologische Konstrukte und könne als eine Art Oberbegriff bezeichnet werden. Als die wichtigsten Teilaspekte von positivem Denken nennen die Autorinnen 1) Optimismus, 2) Kontrollüberzeugung, 3) Selbstwirksamkeitserwartungen und 4) positiv konnotierte Bewältigungsstile. Die Aspekte stehen miteinander in wechselseitiger Beziehung, können aber auch einzeln betrachtet werden: 1) Optimismus kann dann als habituelle Tendenz verstanden werden, Dinge zuversichtlich zu sehen und in schwierigen Situationen positive Neigungen zu erwarten (Carver & Scheier, 2002). 2) Die generalisierte Überzeugung, das eigene Schicksal kontrollieren zu können, bezeichnet Rotter (1955) als Kontrollüberzeugung. Er unterscheidet zudem, ob eine Person davon ausgeht, dass internale Faktoren (eigenes Zutun) oder externale Faktoren (äussere Kräfte) für die Steuerung des eigenen Schicksals verantwortlich sind. 3) Bandura (1977) benennt die Überzeugung, Einfluss auf ein Geschehen zu

nehmen und das zu erreichen, was man erreichen möchte, als Selbstwirksamkeitserwartung (siehe auch Kap. 6.2). Schütz et al. (2004) unterscheiden dabei zwei Komponenten: a) Kompetenzerwartung: die Gewissheit, dass man selbst in der Lage ist, diese Handlungen erfolgreich auszuführen; b) Konsequenzerwartung: die Annahme, dass diese Handlungen geeignet sind, ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Neben bereichsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen wird auch von generalisierten Überzeugungen ausgegangen.

Effekte positiven Denkens zeigen sich nicht nur aus der Perspektive der Gesundheitspsychologie, sondern auch aus Sicht der pädagogischen Psychologie im Zusammenhang mit dem Leistungsverhalten. Bezüglich Leistung zeigen Optimisten beispielsweise die Tendenz, Erfolge vermehrt den eigenen Fähigkeiten zuzuschreiben (internale Attribuierung) und für Misserfolge äussere Umständen verantwortlich zu machen (externale Attribuierung; siehe auch Kap. 6.2). Dies ist neben dem positiven Einfluss auf die Leistung auch bedeutsam für das persönliche Selbstkonzept und Selbstwertgefühl. Wenn es darum geht, hohe Ziele anzustreben, zeigt ferner die Selbstwirksamkeitserwartung einen positiven Effekt und hat somit einen relevanten Einfluss auf die Leistung. Gemäss Snyder et al. (2000) verhelfen positiv konnotierte Bewältigungsstile wie z. B. Hoffnung und Humor, bessere Leistungen zu erbringen, indem angestrebte Ziele verfolgt sowie unterschiedliche Lösungswege gesucht und ausprobiert werden. Abschliessend ist dennoch darauf hinzuweisen, dass zwar positives Denken im schulischen Kontext hilfreich sein kann und positive Effekte auf die Leistung zeigt. Trotzdem sollte aber nicht aus den Augen gelassen werden, dass eine Person auch fähig sein sollte, eigene Fehler und Schwächen realistisch einzuschätzen und daraus Konsequenzen abzuleiten (Schütz et al., 2004).

6.5 Bildungs- und Unterrichtsforschung, Unterrichtsqualität

Die *empirische Bildungsforschung* hat seit Beginn der 1990er-Jahre einen beeindruckenden quantitativen wie qualitativen Ausbau erlebt, mit entsprechendem institutionellen Ausbau (z. B. Anzahl Professuren an Hochschulen) und koordinierten Programmen (Tillmann & Baumert, 2016, S. 1). Unter Bildungsforschung können im weitesten Sinne Studien verstanden werden, welche sich «mit Prozessen und Entwicklungen innerhalb des Bildungssystems sowie zwischen dem Bildungssystem und anderen gesellschaftlichen Teilbereichen» befassen (Zedler, 2002, S. 26 zit. nach Tillmann, 2016, S. 6). Die

Ergebnisse und Erkenntnisse der Bildungsforschung wurden im erziehungswissenschaftlichen Bereich vielfach aufgenommen, stiessen aber auch auf Ablehnung, insbesondere was die Dominanz von Leistungstests in vielen internationalen Studien anbelangt (Tillmann & Baumert, 2016, S. 1).

Für den schulischen Unterricht und die Diskussion um Unterrichtsqualität einflussreich geworden sind die Ergebnisse der qualitativen und quantitativen *Unterrichtsforschung*. Darunter soll «die systematische Beobachtung und Beschreibung der Interaktionsprozesse von Lernern und Schülern» sowie die Analyse ihres Zusammenhangs mit Schüler- und Lehrermerkmalen verstanden werden (Klieme, 2006, S. 765). Bis in die 1970er-Jahre dominierte die amerikanische behavioristische Unterrichtsforschung, von der sich die neue Unterrichtsforschung deutlich abgrenzt. Zu den neueren Grundannahmen zählen unter anderem, dass Unterricht ein sozialer Prozess ist, in welchem das Wissen von den Beteiligten gemeinsam geformt und im Sinne eines Angebots individuell genutzt wird. Mit dieser Ausrichtung kann die neuere Unterrichtsforschung als «empirisches Komplement der Didaktik» (ebd.) gesehen werden und ist mit einem konstruktivistischen Lernverständnis (siehe Kap. 6.3) vereinbar.

6.5.1 Qualitätsmerkmale guten Unterrichts

Im Schulbereich bekannt geworden sind insbesondere die Bestrebungen, die Befunde der Unterrichtsforschung zu Qualitätsmerkmalen des Unterrichts zu verdichten. Zu den im deutschsprachigen Raum bekanntesten Konzepten dürften diejenigen von Hilbert Meyer (2010) und Andreas Helmke (2009) zählen. Beide Autoren entwerfen zehn allgemeine Merkmale resp. Gütekriterien guten Unterrichts, welche sie durch den Einbezug von Ergebnissen der Unterrichtsforschung empirisch abzusichern versuchen. Erkennbar sind darin die folgenden drei Basisdimensionen guten Unterrichts (Klieme, 2006, S. 770):

- Strukturierte, klare Unterrichtsführung;
- Schülerorientierung und unterstützendes Sozialklima;
- Kognitive Aktivierung und ein diskursiver Umgang mit Fehlern.

Die entwickelten Qualitätsmerkmale guten Unterrichts wurden und werden sowohl in der didaktischen Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen als auch in der behördlichen Unterrichtsevaluation vielfach eingesetzt.

Im Zuge der Kompetenzorientierung werden nun verschiedentlich spezifische Merkmalskataloge entwickelt, welche die Akzente auf einen kompetenzfördernden Unterricht setzen. Lersch (2010) stellt denn auch fest, dass die früheren Kriterien guten Unterrichts «nicht umstandslos übertragbar und auch nicht hinreichend» für den kompetenzorientierten Unterricht sind (S. 4). Im Sinne des Merkmalskonzepts haben Feindt & Meyer (2010) die folgenden sechs Merkmale kompetenzfördernden Unterrichts entwickelt, welche die Akzentverschiebung im Zuge der Kompetenzorientierung deutlich machen sollen:

- die kognitive Aktivierung der Schüler(innen) durch anspruchsvolle, aber gut abgestimmte Aufgabenstellungen,
- die Vernetzung des neu Gelernten mit vorhandenem Wissen und Können,
- das intelligente Üben,
- die Suche nach geeigneten Anwendungssituationen,
- die individuelle Begleitung dieser Prozesse und
- die Reflexion des Lernfortschritts durch die Schüler(innen).

Die Forderung Meyers (2012), ein theoretisch abgesichertes und zugleich alltagstaugliches Modell des kompetenzorientierten Unterrichts zu entwickeln, hat sich bis jetzt nicht erfüllt. Verschiedene Akteure haben je eigene Konzepte und Merkmalskataloge entwickelt. In den entstandenen Publikationen sind dennoch insbesondere zwei wesentliche Schwerpunkte auszumachen, welche so etwas wie ein gemeinsames Verständnis der Qualitätsaspekte guten kompetenzorientierten Unterrichts ausdrücken: (1) Der stärkere Fokus auf die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler und (2) die Gestaltung authentischer und lebensnaher Anforderungssituationen mit entsprechenden Aufgabenstellungen. Diese beiden Schwerpunkte sind insbesondere in den Akzenten «Über Lernen nachdenken» (Kap. 8.7) und «Lernen gestalten» (Kap. 8.8) präsent.

6.5.2 Hattie-Studie

In ihrem Vorwort zur deutschsprachigen Ausgabe nennen Wolfgang Beywl und Klaus Zierer John Hattie's *Visible Learning* (2009) ein «epochales Werk» und einen «Meilenstein» (Hattie, 2013, S. XXI); Hattie habe mit seinem Werk die «Bildungsdiskussion zu Beginn des 21. Jahrhunderts elektrifiziert» (ebd. S. VI). Der grösste Verdienst Hatties bestehe darin, mithilfe des grossen Fundus an empirischen Erkenntnissen die Theorie von Schule und Unterricht, Lernen und Lehren weiterzuentwickeln (ebd., S. XXI). Die Erkenntnisse sind insbesondere auch für den kompetenzorientierten Unterricht mit seiner Forderung nach Evidenzbasierung (siehe Kap. 2.1) von Bedeutung, weshalb im Folgenden die Anlage und das Resultat von Hatties *Visible Learning* kurz skizziert und ein Schwerpunkt auf die Ableitungen für den Unterricht und die Lehrpersonen gelegt wird. Dabei wird auch auf das Nachfolgewerk Hatties, *Visible Learning for Teachers*, eingegangen (Hattie, 2012). Massgebend für die Ausführungen sind Dieter Höfers und Ulrich Steffens entsprechende Zusammenfassungen (Höfer & Steffens, 2012; Steffens & Höfer, 2014).

Hattie unternimmt mit *Visible Learning* eine Gesamtschau von 800 englischsprachigen Metaanalysen mit einer Basis von insgesamt über 50 000 Studien, welche den *Lernerfolg* von Schülerinnen und Schülern in den Fokus stellen. Hattie identifiziert diesbezüglich 138 Einflussfaktoren, welche ein besonders hohes Effektmass⁹ aufweisen. Die weitaus meisten der analysierten Metastudien beziehen sich auf den *Unterricht* (Steffens & Höfer, 2014, S. 3f.).

In seiner theoretischen Rahmenkonzeption legt Hattie den Fokus auf das unterrichtliche Handeln der Lehrperson; leitend für seine Analyse ist die Frage, welche Verhaltensweisen am wirksamsten zum Lernerfolg beitragen. Dies lässt gerne vergessen, dass auch in Hatties Forschungsbilanz das Vorwissen und die kognitiven Grundfähigkeiten der Lernenden die wichtigsten Faktoren zur Vorhersage des Lernerfolges darstellen (ebd., S. 5–9).

⁹ Das Effektmass d berechnet sich insbesondere aus den Mittelwertdifferenzen und der Streuung; Hattie berücksichtigt nur Ergebnisse mit $d \geq .40$ (moderate Effekte) resp. $d \geq .60$ (grosse Effekte).

Die folgenden Punkte können als Hatties zentrale Befunde aus den Metaanalysen angesehen werden und sind damit laut den analysierten Studien für den Lernerfolg besonders bedeutsam (ebd., S. 9–11):

- Formative Rückmeldungen und Feedbackformen im Sinne einer Evaluation dessen, was beim einzelnen Lernenden als auch im Unterricht geschieht;
- Klassenführung mit klaren Regeln und einem strukturierten Unterricht;
- aktivierende Lernstrategien wie problemlösendes und kooperatives Lernen;
- ein gutes Unterrichtsklima mit einer hohen Qualität der Interaktionen;
- curriculare Materialien und Programme, insbesondere für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler.

Bezüglich der Unterrichtsmethoden betont Hattie in seinen Ergebnissen die Wirksamkeit der direkten Instruktion, wogegen sich offenere Lehr- und Lernformen als weniger wirksam erwiesen. Dies kann insbesondere darauf zurückzuführen sein, dass offenere Unterrichtsformen häufig zu wenig Ordnungsstrukturen aufweisen und nur wenig Rückmeldungen zum individuellen Lernprozess erfolgen (ebd., S. 12f.).

Die Folgerungen Hatties beziehen sich nicht ausschliesslich auf die Ergebnisse seiner Metaanalysen; insbesondere die praktischen Konsequenzen sind deutlich normativ geprägt. Als die Hauptfolgerungen können angesehen werden:

- 1 Die Wichtigkeit eines *pädagogischen Ethos*, welches positive, persönliche Beziehungen zwischen der Lehrperson und den Lernenden sowie ein ermutigendes Lernklima beinhaltet; dazu zählen Zuwendung, Empathie, Ermutigung, Respekt und Engagement sowie ein soziales Miteinander im Sinne von Zusammenhalt, Toleranz und gegenseitiger Hilfe (ebd., S. 19).

- 2 Die hohe Wirksamkeit einer *evaluativen Grundhaltung* im Unterricht, welche es ermöglicht, sowohl die Lernprozesse der einzelnen Schülerinnen und Schüler als auch die Effektivität des eigenen Unterrichts in den Fokus zu stellen.

Im Hinblick auf die Kompetenzorientierung bekommt insbesondere folgendes Zitat von Hattie eine besondere Bedeutung: «If the teacher's lens can be changed to seeing learning through the eyes of students, this would be an excellent beginning» (Hattie, 2009, S. 252, zit. nach Joller-Graf et al., 2014, S. 26).

In seiner Nachfolgepublikation «Visible Learning for Teachers – Maximizing impact on learning» von 2012 entwickelt Hattie Leitlinien für das konkrete, praxisorientierte Lehrerhandeln. Ergänzend zu den obigen Ausführungen und im Hinblick auf die Kompetenzorientierung können folgende Punkte hervorgehoben werden (Höfer & Steffens, 2012):

- Für erfolgreiches Lernen der Schülerinnen und Schüler wichtig ist ein systematischer und strukturierter Aufbau fachlicher und überfachlicher Kompetenzen; für letztere sind die Stärkung des Selbstbewusstseins und der Selbstreflexion als auch das zunehmend selbständige, selbstgesteuerte und eigenverantwortliche Lernen bedeutsam.
- Lehrpersonen sollen Begeisterung für die unterrichteten Fächer zeigen und so das Interesse wecken; sie sollen den Unterricht aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler heraus planen.
- Lehrpersonen sollen sich als Evaluierende ihres eigenen Unterrichts sehen (Feedback wichtig) – sie sind damit selber Lernende; fehlender Lernerfolg soll nicht durch die Defizite der Schülerinnen und Schüler erklärt werden.
- Planung und Reflexion des Unterrichts soll in enger Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen geschehen.

Im Hinblick auf das deutsche Schulwesen stellen Höfer & Steffens (2012) fest, dass die kooperative Unterrichtsvorbereitung und -evaluation sehr zeitintensiv sei, was angesichts der Unterrichtsverpflichtung der Lehrpersonen kaum zu realisieren sei. Dennoch könnten Hatties Vorschläge zur

Reform der Unterrichtskultur zumindest teilweise umgesetzt werden (S.20f.). Dieser Befund dürfte für die Schweiz ebenso zutreffen.

6.6 Offener Unterricht

Im heute gängigen Verständnis können unter dem Begriff des *offenen Unterrichts* verschiedene Konzepte zusammengefasst werden, die eine Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler in inhaltlicher und partizipativer Hinsicht ermöglichen. Herkunft und Bedeutung des Begriffs sind jedoch vielschichtig und seine Verwendung uneinheitlich. Trotzdem soll nachfolgend der Versuch unternommen werden, die wichtigsten Vorläufer und Praxisformen offenen Unterrichts darzustellen.

Mit seiner Orientierung am Kind resp. am Lernenden kann der offene Unterricht grundsätzlich als ein Gegenkonzept zum geschlossenen, lehrerzentrierten Unterricht gesehen werden. Die Forderung nach Schülerorientierung ist bereits für alle reformpädagogischen Ansätze um 1900 leitend; zu den bekanntesten reformpädagogischen Klassikern dürften Maria Montessori, Célestin Freinet und Peter Petersen zählen. Auch wenn die Reformpädagogik nicht als einheitliche und abgeschlossene historische Epoche gesehen werden kann, ist ihr Grundanliegen einer Pädagogik vom Kinde aus ein wichtiger Bezugspunkt der bildungspolitischen und pädagogischen Diskussion geworden (Oelkers, 1996).

Als weiterer Vorläufer resp. Bezugspunkt einer Öffnung des Unterrichts können alternative Schulmodelle der 1970er-Jahre, welche sich an der im Jahr 1921 von Alexander S. Neill gegründeten Schule Summerhill mit ihrem Konzept der antiautoritären Erziehung orientierten, gesehen werden. Das In-Frage-stellen der bisherigen Unterrichtspraxis beschränkte sich aber nicht nur auf Reformschulen, sondern entsprach einer allgemeinen Forderung nach Reformen in den 1960er-Jahren auf der Grundlage neuer pädagogischer und lernpsychologischer Erkenntnisse. Im Gegensatz dazu etablierten sich in den Lehrplänen gleichzeitig – auf der Grundlage eines behavioristischen Lernverständnisses – kleinschrittige Zielvorgaben, welche wenig Raum für eine curriculare Öffnung liessen (Peschel, 2012, S. 68; siehe auch Kap. 2.4).

Im Zuge der zunehmenden Orientierung an einem konstruktivistischen Lernverständnis (siehe Kap. 6.3) entwickelte sich eine neue pädagogische Sichtweise und damit eine allgemeine Forderung nach einer Abkehr von den herkömmlichen lehrerzentrierten hin zu offeneren Unterrichtsformen. Diese Erneuerungsbewegung reaktivierte reformpädagogische Unterrichtsmethoden und entwickelte sie zu den so genannten erweiterten Lehr- und Lernformen (elf) weiter. Eine ganze Reihe dieser neuen Lehr- und Lernformen etablierten sich als eine Art didaktischen Grundwissens und sind auch in aktuellen didaktischen Lehrbüchern zu finden (z. B. Gasser, 2003; Grunder et al., 2010; Berner & Zumsteg, 2011). Zur Palette dieser Lehr- und Lernformen zählen z. B. der Werkstattunterricht, die Projektarbeit oder der Wochenplan. Generell können diese Lehr-Lern-Arrangements zu den Methoden des offenen Unterrichts gezählt werden. Der Begriff des offenen Unterrichts geht jedoch weit über die Frage nach der methodischen Gestaltung hinaus (Berner & Zumsteg, 2011, S. 274), was folgende Definition von Falko Peschel (2012) zeigt:

Offener Unterricht gestattet es dem Schüler, sich unter der Freigabe von Raum, Zeit und Sozialform Wissen und Können innerhalb eines «offenen Lehrplans» an selbst gewählten Inhalten auf methodisch individuellem Weg anzueignen. Offener Unterricht zielt im sozialen Bereich auf eine möglichst hohe Mitbestimmung bzw. Mitverantwortung des Schülers bezüglich der Infrastruktur der Klasse, der Regelfindung (...) sowie der gemeinsamen Gestaltung der Schulzeit ab (S. 78).

In der Diskussion um die Öffnung des Unterrichts werden instruktive und offene Unterrichtsformen gerne als Gegensätze dargestellt und entsprechend Position bezogen. Für instruktive Settings wird mit dem Argument des hohen Grades an Strukturierung und Verbindlichkeit eingetreten, für offene Settings mit dem Argument der Heterogenität der Lernenden und deren Selbstverantwortung. Dabei schliessen sich auch unter der Perspektive einer konstruktivistischen Didaktik Instruktion und Konstruktion nicht aus; die Gegensätze dürften sich in der Unterrichtspraxis sowieso relativieren (Reich, 2011).

Die Kompetenzorientierung mit ihrer Forderung nach Differenzierung und dem Ziel der Autonomiefähigkeit und Selbstorganisation ist ohne eine gewisse Öffnung des Unterrichts nicht umsetzbar; gleichzeitig bestätigen die aktuellen Ergebnisse der Unterrichtsforschung auch die Lernwirksamkeit instruktiver Settings (siehe Kap. 6.5). Als Fazit festgehalten werden kann,

dass der offene Unterricht nicht Strukturlosigkeit und Beliebigkeit bedeutet, wie der oben skizzierte Gegensatz zur Instruktion suggerieren mag. Ebenso ist Instruktion nicht gleichzusetzen mit Frontalunterricht.

6.7 Die pädagogische Beziehung

Die Postulate eines konstruktivistischen Lernverständnisses (siehe Kap. 6.3) und die in Zusammenhang mit dem offenen Unterricht und der Gestaltung von Lernumgebungen (siehe Kap. 6.6) häufig vorgenommene Reduktion des Rollenverständnisses der Lehrperson zum «Coach» der selbstgesteuert Lernenden vernachlässigen tendenziell die Wichtigkeit der Beziehung als Grundkategorie des pädagogischen Verhältnisses. Zur entscheidenden Aufgabe von Lehrenden gehört aber die Entwicklung einer Haltung, die auf der Grundlage einer Anteilnehmenden, emotional warmen Beziehung die Schülerinnen und Schüler in der Sache herausfordert und im Lernen fördert (Krautz & Schieren, 2013, S. 10).

Pädagogisch interpretierte Forschungen im Kontext der Neurowissenschaften bestätigen, dass die Beziehung zwischen Lehrperson und Klasse das Erfolgsgeheimnis guten Unterrichts darstellt (Bauer, 2007, S. 51f.). Die für die Aktivierung des Motivationssystems wichtige Anerkennung und Wertschätzung erhalten Schülerinnen und Schüler primär im Rahmen einer zuverlässigen, persönlichen Beziehung. Wichtig ist dabei, das Kind als Person ernsthaft wahrzunehmen, Interesse an ihm zu zeigen und ihm Bedeutsamkeit zu vermitteln (ebd., S. 19f.). Beziehungsorientiert Unterrichten bedeutet aber nicht, die Lernenden in Watte zu packen; Führung und das Einnehmen einer klaren Werthaltung sind ebenso wichtig wie Empathie (Bauer, 2017, S. 9).

In der empirischen Unterrichtsforschung konnten die positiven Effekte einer hohen Beziehungsqualität auf das Lernen vielfach bestätigt werden, insbesondere auch auf schwächere Lernende; auch Zusammenhänge zu Gesundheit von Schülerinnen und Schülern sowie den Lehrpersonen sind nachgewiesen (Leitz, 2015, S. 97f.). Nicht zuletzt weist auch Hattie (2013) die Lehrer-Schüler-Beziehung als gewichtige Determinante des Lernerfolges aus; sie nimmt den dritten Rangplatz in der Faktorengruppe Lehrperson ein. Als besonders positiv sieht Hattie eine Beziehung, in der die Lehrperson die Lernenden als Individuen sieht, sich in sie hineinversetzen und ihre Perspektiven wahrnehmen kann und Sicherheit vermittelt (ebd., S. 143).

In der pädagogischen Beziehung ist ein weiterer Aspekt bedeutsam für die Kompetenzentwicklung der Lernenden: die pädagogische Präsupposition. Damit ist gemeint, dass Schülerinnen und Schüler prinzipiell als kompetente Subjekte betrachtet und ihnen mehr zugetraut wird, als die aktuelle Einschätzung es erwarten liesse. Den Präsuppositionsbegriff in der Pädagogik geprägt hat Fritz Oser (1994), der ihn folgendermassen definierte: «Die Präsupposition besteht [...] darin, dass dadurch, dass ein Kind oder ein Erwachsener in die Situation gestellt ist und andere – insbesondere Erzieher oder Auftraggeber – in Sprache, Gestik und Kontextverhalten ihre Überzeugung zum Ausdruck bringen, dass das Kind oder die Person fähig ist, eine Lösung zu finden, zu partizipieren, einen Beitrag zu leisten, Verantwortung zu übernehmen, sich auf die Suche zu machen, logische Ableitungen vorzunehmen, etwas sprachlich zu vermitteln etc., diese Fähigkeit sich erfüllt» (ebd., S. 775). Der Effekt der pädagogischen Präsupposition fusst dabei auf Forschungsbefunden zum sog. Pygmalioneffekt resp. der sich-selbst-erfüllenden Prophezeiung, welche die positiven Effekte der Erwartungshaltung von Lehrpersonen auf das Handeln der Schülerinnen und Schüler nachweisen.

6.8 Soziales Lernen und Partizipation

Gemäss Heinrich Roth (1971) wird die Grunderfahrung des wechselseitigen Angewiesenseins aufeinander bereits in der Mutter-Kind-Beziehung gemacht. Durch die Erweiterung der sozialen Beziehungen im Kindes- und Jugendalter ist das Handeln zunehmend in die Sozialnormen der Gesellschaft eingebettet (ebd., S. 477–481). Sozial verantwortliches Handeln entwickelt sich insbesondere dann, wenn der Aufwachsende nach den Prinzipien fragen kann, welche die Lebensregeln bestimmen. Über das Infrage stellen von Regeln und Normen entwickelt sich ein innerer «sozialer Regulator» (ebd., S. 482), welcher die mitmenschlichen Bezüge in das eigene Denken und Handeln einschliesst. Diese Verinnerlichung von sozialer Verantwortung kann durch die schulische Erziehung unterstützt und gefördert werden. Allerdings, so Roth, müssten dabei die bewährten sozialen Handlungsmuster und Normen auch verlassen werden können, damit sich neue produktive Initiativen zur Bewältigung sozialer Herausforderungen entwickeln können. Soziale Rollen sind daher einerseits als verpflichtend, andererseits aber auch als diskutierbar anzusehen (ebd., S. 478).

Das Erlernen von sozial verantwortlichem Handeln bildet eine wichtige Voraussetzung für die verantwortungsbewusste Teilhabe und Mitwirkung in der Gesellschaft. Der Anspruch an eine Sozialerziehung beinhaltet damit auch eine mitgestaltende Teilnahme am Sozialleben (ebd., S. 518). Schulische Partizipation beginnt auf der Unterrichtsebene, indem Schülerinnen und Schüler beispielsweise in die Auswahl von Inhalten und Arbeitsformen miteinbezogen werden. Partizipation bedeutet auch aktive Mitgestaltung des Zusammenlebens in der Klasse und in der Schule sowie das Miterleben demokratischer Aushandlungsprozesse (siehe unten).

Soziales Lernen findet grundsätzlich in jedem sozialen Setting statt, so auch im Umgang von Gleichaltrigen untereinander. Im schulischen Unterricht gilt es nun, Möglichkeiten zu nutzen oder zu schaffen, in denen erwünschte soziale Kompetenzen entwickelt werden können. In diesem Sinne kann die Sozialerziehung in vielfältigen, sowohl situativen als auch geplanten Interaktionssituationen des Unterrichts zum Ausdruck kommen und dazu beitragen, dass die Lernenden ihren «sozialen Regulator» aktivieren und pflegen. Situative Lernsituationen ergeben sich zum Beispiel aufgrund von Konflikten unter den Lernenden. Diesen kann und soll auch mit verschiedenen Interventionsformen begegnet werden. Eine gezielte Auseinandersetzung mit sozialen Kompetenzen kann beispielsweise anhand kooperativer Lernformen stattfinden.

Betrachtet man die sozialen Kompetenzen des Lehrplans 21 unter der Perspektive von Roths umfassender Konzeption von Sozialkompetenz, so fällt die erzieherische Absicht, nämlich die Akzeptanz schulischer und gesellschaftlicher Normen, ins Auge. Dies wird insbesondere an Formulierungen wie «sachlich und zielorientiert kommunizieren», «Kritik klar und anständig mitteilen» oder «einen Konsens anerkennen» deutlich. Soziales Lernen bedeutet aber viel mehr als das Einfordern von erwünschtem schulischem Verhalten. Vordefinierte Rollen und Normen sollen für die Lernenden kein «Korsett» darstellen, sondern als hinterfragbares und diskutierbares Ergebnis sozialer Regulierungsprozesse begriffen werden. Die Grunddimensionen hinter den sozialen Herausforderungen der Lernenden dürften dabei Fragen nach Fairness und Gerechtigkeit sowie sozialer Akzeptanz bilden. Diese allgemeinen Prinzipien gilt es aufzunehmen und immer wieder modellhaft zu thematisieren. Durch diese Aushandlungs- und Regulationsprozesse wird soziale Verantwortung verinnerlicht.

Mit der Unterzeichnung der UN-Kinderrechtskonvention von 1989 erlangte die Beschäftigung mit Partizipationsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche internationale und nationale Relevanz (Rieker et al., 2016, S.1). Die Konvention spricht Kindern grundsätzlich den Status von eigenständigen Akteuren mit eigenen Rechten zu. In Art. 12 ist formuliert, dass Kinder das Recht haben, in allen sie betreffenden Angelegenheiten ihre Meinung frei äussern zu dürfen, und dass diese Meinung angemessen zu berücksichtigen sei. Aktuell wird das Thema Partizipation insbesondere in Zusammenhang mit dem abnehmenden Interesse von Jugendlichen an politischer Beteiligung thematisiert und kann damit als wichtiger Aspekt politischer Bildung zur Stützung der direktdemokratischen Prozesse betrachtet werden (ebd.). Im Lehrplan 21 erhält die Partizipation den Stellenwert eines didaktischen Grundprinzips, indem der Unterricht so ausgerichtet werden sollte, dass Schülerinnen und Schüler Einfluss auf ausgewählte Entscheidungen nehmen können und sich an demokratischen Aushandlungs- und Umsetzungsprozessen beteiligen sowie deren Folgen tragen.

Als Vorteile der Partizipation von Schülerinnen und Schülern werden im pädagogischen Kontext gerne die Stärkung der Eigenverantwortung, die Förderung überfachlicher Kompetenzen und die grössere Identifikation mit der Schule hervorgehoben (Müller-Kuhn, Häbig & Strauss, 2016, S. 10). Allerdings wird der Partizipationsbegriff dabei nicht einheitlich gehandhabt und umfasst unter den Begriffen Mitsprache, Mitverantwortung, Mitwirkung oder Teilhabe unterschiedliche Konzepte. Ebenso wird für den Schulbereich einschränkend festgestellt, dass die Partizipation ein Grunddilemma beinhaltet, welches einer echten Partizipation Grenzen setzt: Die Machtasymmetrie pädagogischer Beziehungen. So bleibt Partizipation in der Pädagogik ambivalent, da die Interaktionen von Ungleichheit geprägt sind (Reichenbach, 2006, S. 52). Damit einher geht, dass Partizipation in der Schule nie wirklich ergebnisoffen erfolgen kann und oft auch nicht freiwillig geschieht, sondern verordnet wird (Müller-Kuhn et al., 2016, S. 9).

Diese Einschränkungen legen nahe, dass eine vollständige Partizipation im Schulkontext kaum erstrebenswert ist, was aber weder punktuelle noch institutionalisierte Mitwirkungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler ausschliesst. Es kann vielmehr als pädagogischer Grundsatz gelten, partizipative Möglichkeiten wo vertretbar und sinnvoll im Rahmen der Schule gezielt zu eröffnen. Dabei sollte es sich jedoch nicht lediglich um eine Pseudopartizipation handeln. Hart (1992, zit. nach Rieker et al., 2016) definiert drei Formen von Nicht-Partizipation, die es zu vermeiden gilt, nämlich (1) den

punktuellen und manipulativen Einbezug in Planungsprozesse ohne wirkliche Berücksichtigung der Positionen der Kinder; (2) dekorative Auftritte von Kindern bei Veranstaltungen, ohne dass sie inhaltlich beteiligt sind, und (3) Beteiligung bei Veranstaltungen ohne Recht auf adäquate Vorbereitung (S. 6). Nach Oser & Biedermanns (2006) Modell hierarchischer Intensitäten von Partizipation existieren zwischen einer Pseudo- und einer Vollpartizipation aber mehrere Stufen echter, aber eingeschränkter Partizipation, darunter die Teilpartizipation und die bereichsspezifische Partizipation. Die Teilpartizipation ist dabei an die hierarchischen Strukturen gebunden, eröffnet aber in abgegrenzten Teilbereichen eigenverantwortliches und selbstständiges Handeln; die bereichsspezifische Partizipation ermöglicht echte Mitbestimmung in Teilbereichen. So könnte z. B. ein Schülerparlament in regelmässigen Abständen Anliegen der Schülerschaft diskutieren und entsprechende Entscheide treffen, z. B. hinsichtlich der Schulschluss-Feier, der Pausenplatzgestaltung oder dem Thema für eine klassenübergreifende Projektwoche. Klassenintern dürfte der Klassenrat einer der verbreitetsten Formen partizipativer Elemente im Unterricht sein.

Jegliche Formen authentischer Partizipation sollten nicht ausblenden, dass Mitbestimmung auch immer belastende Momente mit sich bringt und von den Schülerinnen und Schülern auch nicht immer gewollt wird. Biedermann & Oser (2010) weisen diesbezüglich auf das Spannungsfeld zwischen freiheitlicher Entfaltung und verantwortungstragender Belastung hin. Dies spricht dafür, Chancen und Risiken partizipativer Möglichkeiten differenziert auszuloten. Ein gangbarer Weg dürfte darin bestehen, «Partizipation als Möglichkeit zu eröffnen, zu fördern und sensibel zu begleiten, gleichzeitig aber darauf zu achten, Partizipation mit anderen Belangen des Aufwachsens und des Zusammenlebens jeweils angemessen auszubalancieren» (Rieker et al., 2016, S. 198). Dabei soll die Reichweite der Berechtigung und Verpflichtung im Auge behalten, die negativen Konsequenzen der Partizipation mit einbezogen und die Risiken gemeinsam geteilt werden.

7 Leistungsbeurteilung

Die Beurteilung von schulischen Leistungen gehört traditionell zu einer der bedeutsamsten Aufgaben von Lehrpersonen. Dabei zeigt sich die Thematik äusserst vielschichtig und widersprüchlich, was den professionellen Umgang mit der Leistungsbeurteilung überaus komplex gestaltet. In den folgenden Ausführungen wird versucht, die wesentlichsten Aspekte des schulischen Beurteilungsgeschehens auszuleuchten; dies geschieht häufig in historischer Perspektive, da diese zum Verständnis der aktuellen Praxis als auch der Anforderungen an eine kompetenzorientierte Beurteilung beiträgt.

Der Begriff «Leistungsbeurteilung» wird im Folgenden als übergeordnete Bezeichnung für alle mit schulischen Bildungszielen verbundenen Einschätzungen verwendet und umfasst damit sowohl diagnostische als auch wertende Elemente. Der Begriff «Leistungsbewertung» ist enger gefasst und wird im Sinne Winters (2015) als «Akt der Inbeziehungsetzung mit einem Massstab» verstanden (S. 21). Damit soll nicht ausgeblendet werden, dass die Beurteilungsthematik weit mehr als das Geschehen im Schulzimmer umfasst – sie ist immer eingebettet in eine schulische Beurteilungskultur, welche sowohl die Lehrerbeurteilung als auch die Schulevaluation umfasst (Herzog, 2013).

Da die Leistungsbeurteilung in der öffentlichen Diskussion unmittelbar mit Ziffernnoten und Zeugnissen in Zusammenhang gebracht wird, beginnen die folgenden Ausführungen mit dieser Thematik. Es wird sich zeigen, dass sich das Notenprinzip trotz der mehr als 100 Jahre alten Kritik behaupten konnte, dabei aber auch seine Unzulänglichkeiten trotz Reformbemühungen grundsätzlich bestehen blieben. Diese Beständigkeit steht auch im Zusammenhang mit dem gesellschaftlich verankerten Leistungsprinzip und den verschiedenen Funktionen, welche die Leistungsbeurteilung erfüllt – auf sie wird im Anschluss aus bildungssoziologischer Perspektive eingegangen. Danach folgen Erläuterungen zu verschiedenen, im Zusammenhang mit der Leistungsbeurteilung immer wieder erwähnten Aspekten wie beispielsweise den Bezugsnormen. Im Anschluss an diese Auslegeordnung wird der Fokus auf die aktuellen Anforderungen an eine kompetenzorientierte Beurteilung gerichtet. Es wird ersichtlich, dass sich – ähnlich wie beim kompetenzorientierten Unterricht (siehe Kap. 4) – kein Paradigmenwechsel abzeichnet, sondern sich ein Kulturwandel fortsetzt, welcher schon seit längerem im Entstehen begriffen ist (Bertschy et al., 2014). Zum Schluss der

Ausführungen wird auf die Situation des Kantons Graubünden, insbesondere dessen schulrechtliche Vorgaben, eingegangen.

7.1 Schulzeugnisse, Ziffernnoten und ihre Kritik

Im Jahre 1685 erschien der «Gothaer Schulmethodus», der erstmals ein einheitliches Schema für die Beurteilung der Unterrichtsgegenstände sowie der Geistesgaben und des sittlichen Verhaltens vorsah (Oelkers, 2002, S. 12f.). Für die Beurteilung der Unterrichtsgegenstände wurde ein fünfstufiges Schema verwendet, welches die Leistung als fein, fertig, ziemlich, etwas/wenig oder schlecht einschätzen liess (ebd.). Noch heute ist die Beurteilung der Schülerleistungen in fachlichen und überfachlichen Bereichen anhand von Kategorien in Form von Ziffernnoten oder Prädikaten die übliche Praxis, meist zusammengefasst in zyklisch erscheinenden Zeugnissen. Das Einteilen in «besser» und «schlechter» gehört «zu den selbstverständlichen Merkmalen öffentlich organisierter Bildung» (Kronig, 2007, S. 9).

Seit ihrer Etablierung am Ende des 19. Jahrhunderts gewannen das Leistungsprinzip und die Benotung einen grossen Einfluss auf die Arbeit der Lehrpersonen, wurden aber aus pädagogischer Sicht auch immer wieder z. T. heftig kritisiert (Winter, 2014, S. 39). Im Folgenden werden zuerst einige historische Entwicklungslinien im Zusammenhang mit der Leistungsbeurteilung dargestellt, auf die unterschiedlichen Funktionen der Notengebung eingegangen und danach die wesentlichsten Kritikpunkte an der Beurteilung, insbesondere in Form von Ziffernnoten und Zeugnissen, umschrieben.

7.1.1 Historische Entwicklung des Schulzeugnisses und der Notengebung

Erste Zeugnisse sind für das 16. Jahrhundert nachgewiesen. Sie erfüllten die Funktion einer Empfehlung und enthielten Aussagen über Fleiss und Verhalten (Ziegenspeck, 1999, S. 66). Erst im 17. und 18. Jahrhundert entstanden Zeugnisformen, welche Auskunft über den Leistungsstand enthielten, meist in beschreibender Form (ebd.). Durch die Erweiterung der Bildungsmöglichkeiten im 19. Jahrhundert wurde das Zeugnis zu einem amtlich beglaubigten Dokument und bekam damit einen allgemeinen Berechtigungscharakter (ebd., S. 68). Die Verbreitung von Zeugnissen in den Volksschulen zeigte eine regional sehr unterschiedliche Entwicklung. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts setzten sich aber Ziffernzeugnisse bis in die unteren Klassen der Volksschule durch (Winter, 2015, S. 39).

Was die Erteilung von Ziffernnoten anbelangt, so sind Vorläufer bereits im 16. Jahrhundert zu finden. Sie waren Ausdruck der Rangierung innerhalb einer Klasse; üblich waren entsprechende Sitzordnungen (Ziegenspeck, 1999, S. 73). In der Folge lässt sich eine allmähliche Durchsetzung der Ziffernnoten feststellen (ebd., S. 74). Je nach Region und Epoche wiesen die Noten eine unterschiedliche Anzahl an Stufen und unterschiedliche Definitionen der einzelnen Werte auf.

Die Einführung von Zeugnissen und die Etablierung der Beurteilung mittels Ziffernnoten in der Schweiz folgt kantonalen Entwicklungen und ist historisch nicht gesamthaft erforscht worden – im Gegensatz zu Deutschland (Urabe, 2009). Der 1999 publizierte SKBF Trendbericht (Vögeli-Mantovani, 1999) stellt erstmals die kantonalen Vorgaben betreffend Notengebung und Zeugnisse vergleichend dar. Über die aktuelle Situation betreffend kantonalen Vorgaben zur Schülerbeurteilung gibt die EDK auf der Grundlage einer Kantonsumfrage betreffend das Schuljahr 2016/17 auf ihrer Homepage folgende Auskunft:

Die schulischen Leistungen werden mittels Noten, Einschätzungsskalen oder Lernberichten beurteilt. Wird eine Benotung vorgenommen, reicht die Notenskala in der Regel von 1 bis 6 (6 = beste Note, 4 = genügend, unter 4 = ungenügend), teilweise mit Halbnotenwerten, es werden auch Einschätzungsskalen (bspw. sehr gut, gut, genügend, ungenügend) eingesetzt. Die Schülerinnen und Schüler erhalten mehrheitlich zweimal pro Jahr am Ende eines Semesters ein Zeugnis oder einen Lernbericht. Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten können beurteilt werden. Die schulische Leistungsbeurteilung wird als Basis für den Übertritt in die nächste Klasse (Promotion) und für den Stufenübertritt verwendet (EDK, 2018, o.S.).

Weiter wird vermerkt, dass in allen Kantonen Zeugnisse mit Noten ausgestellt werden, allerdings nicht ab dem gleichen Zeitpunkt (ebd.).

Im Zusammenhang mit der Einführung des Lehrplans 21 sind die Veränderungen der kantonalen Vorgaben noch nicht abschliessend bekannt. Dazu sind im Moment Anpassungen der kantonalen Schulgesetze, Verordnungen, Weisungen und Ausführungsbestimmungen im Gange. Die Änderungen dürften jedoch häufig – wie im Kanton Graubünden – weitgehend formaler Natur sein (z. B. Anpassung der Fächerbezeichnungen). Neben den verbindlichen rechtlichen Vorgaben existieren aber in etlichen Kantonen unverbindliche Wegleitungen, Umsetzungshilfen oder Handreichungen zur Beurteilung.

Bezüglich der kompetenzorientierten Beurteilung sind mehrere überarbeitete oder neue Dokumente publiziert worden. Eine unsystematische Sichtung mehrerer solcher kantonaler Umsetzungshilfen zeigt die Tendenz, das Setzen der Zeugnisnote als professionellen Ermessensentscheid der Lehrperson auf der Grundlage vielfältiger Beurteilungsformen und -anlässe anzusehen. Meist wird dabei explizit betont, dass die Zeugnisnote nicht ausschliesslich auf dem Durchschnitt von Prüfungsnoten beruhen solle.

7.1.2 Funktionen der Notengebung

Sowohl in älteren als auch neueren Publikationen wird oft auf die unterschiedlichen Funktionen der Notengebung hingewiesen (z. B. Dohse, 1967, S. 62ff.; Weiss, 1969; Ziegenspeck, 1999, S. 98–116; Sacher, 2009, S. 22–32; Winter, 2014, S. 41–64). Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Kategorisierung von Winter (2014, S. 41–64).

- **Rückmelde-/Kommunikationsfunktion:** Noten geben Auskunft über die Leistungen bei einzelnen Arbeiten oder stellen den Leistungsstand bilanzierend dar. Noten sind damit ein Mittel der Kommunikation, das den Vergleich mit anderen beinhaltet, aber an sich keine weiteren Informationen enthält. Allerdings sind mit den Noten vielfältige beabsichtigte oder unbeabsichtigte Botschaften verbunden – der Empfänger kann sie z. B. als Appell, mehr zu tun, oder als eine Beziehungsbotschaft («der Lehrer kann mich nicht leiden») verstehen. Deshalb erzielen Noten unter Umständen erhebliche emotionale und motivationale Wirkungen, welche die Akzeptanz zusätzlicher inhaltlicher Hinweise wie Anmerkungen oder mündlichen Rückmeldungen beeinträchtigen. Auch wenn Noten als eine leicht verständliche und rasche Form der Leistungsrückmeldung gelten, so sind sie hinsichtlich inhaltlicher Rückmeldungen eher kontraproduktiv (ebd., S. 46f.).
- **Anreiz- und Motivationsfunktion:** Aus einer behavioristischen Perspektive wirkt eine gute Note als Belohnung und kann damit ein Motiv sein, sich anzustrengen. Eine schlechte Note wirkt bestrafend und kann den Schüler oder die Schülerin so zum erwünschten Leistungsverhalten veranlassen. Die Auswirkungen von Noten auf die Lernmotivation und das längerfristige Lernverhalten sind in etlichen Studien untersucht worden – mit dem Ergebnis, dass die Noten zwar dazu führen, sich nach dem Leistungsprinzip auszurichten, aber dabei das Interesse an der Sache und die Motivation, etwas wirklich

zu verstehen, in den Hintergrund treten (ebd., S. 65f.). So bilanzieren Decy & Ryan (1993) kritisch: «Diese Befunde legen den Schluss nahe, dass benotete Leistungsprüfungen in der Schule, als die am weitesten verbreiteten Mittel zur Kontrolle der Lernmotivation, 'Schüsse in den Ofen' sind. Sie rufen nicht nur negative affektive Reaktionen hervor, sondern bewirken darüber hinaus auch ein qualitativ schlechteres Lernverhalten» (S. 235).

- **Machtausübungs-/Disziplinierungsfunktion:** Wie oben beschrieben hat die Lehrperson mit der Vergabe von Noten die Macht, Schülerinnen und Schüler zu belohnen oder zu bestrafen und damit erwünschtes Leistungsverhalten zu erzielen. Nach Max Weber (1964) bedeutet Macht die Chance, in einer sozialen Beziehung «den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen» (S. 38) – hierzu können Noten ein entsprechendes Sanktionsmittel darstellen. Aufgrund des Wegfalls anderer Sanktionsmittel wie körperliche Züchtigung oder öffentliche Demütigung dürfte die Bedeutung der Noten als Disziplinierungsinstrument in neuerer Zeit zugenommen haben (Winter, 2014, S. 53). Kritiker sehen darin einen Machtmissbrauch (v. Hentig, 1993, S. 203; Sacher, 2009, S. 28f.).
- **Orientierungsfunktion:** Schülerinnen und Schüler, aber auch ihre Eltern, können sich anhand der Noten ein Bild des Leistungsstandes in den verschiedenen Fächern machen. Noten stellen damit Orientierungspunkte dar, inwieweit die schulischen Anforderungen erfüllt werden. Damit können sie auch zu einer realistischen Sicht der eigenen Leistungsfähigkeit beitragen. Hierin ist wohl der wichtigste Grund für die hohe Bedeutung von Noten und Zeugnissen für Eltern zu sehen. Allerdings schätzen sie damit die Gültigkeit der Noten höher ein, als sie tatsächlich ist (Winter, 2014, S. 55).
- **Sozialisationsfunktion:** Die Beurteilung mittels Noten und Zeugnissen trägt dazu bei, die Gültigkeit des Leistungsprinzips zu verankern und die Schülerinnen und Schüler auf die Leistungsgesellschaft vorzubereiten. Damit wird auch der Glaube gestärkt, dass die eigene Leistungsfähigkeit die Voraussetzung für das Vorankommen in der Gesellschaft ist – ein weithin als gerecht empfundenes Prinzip. Allerdings ist infrage zu stellen, ob das mittels Noten und Zeugnissen transportierte Leistungsverständnis den aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen gerecht wird. Nach wie vor gilt das Bestehen von

Prüfungssituationen als Bewährungsprinzip. Winter (2014) kritisiert denn auch, dass der eng geführte Umgang mit Schulleistungen dem 19. Jahrhundert entstamme und den Erfordernissen moderner Produktion und neuer Formen des Zusammenlebens in mehrfacher Hinsicht nicht mehr entspreche (S. 60).

- **Evaluationsfunktion:** Noten dienen auch der Lehrperson und weiteren an Schule beteiligten Personen als Rückmeldung über den Leistungsstand der Klasse oder der Schule. Allerdings befinden sich die beurteilenden Lehrpersonen dabei in einem Dilemma: mit der Vergabe von Noten evaluieren sie auch sich selbst und ihren Unterricht. Sind die erteilten Noten zu gut oder zu schlecht, laufen sie Gefahr, von Schülern, Eltern, Kolleginnen und Kollegen, der Schulleitung oder der Schulaufsicht kritisiert zu werden (ebd., S. 61). Indem die Noten nach der Normalverteilung (Gauss'sche Glockenkurve) und einem legitimen Notendurchschnitt ausgerichtet werden, wird diese Gefahr minimiert. Winter (2014) sieht das darin enthaltene Dilemma des Beurteilers als gravierend an und fordert eine Orientierung an modernen Konzepten der Evaluation (S. 61).

Auf die Selektionsfunktion der Schulnoten und Zeugnisse wird an dieser Stelle nicht eingegangen, da die Ausführungen in Kap. 7.2.2 zu den allgemeinen Funktionen der Schule hierzu sinngemäss gelten. In den weiter oben erwähnten neueren und älteren Publikationen werden die unterschiedlichen Funktionen der Ziffernnoten zumeist als widersprüchlich und teilweise unvereinbar bezeichnet; sie bilden damit einen der Kritikpunkte an der Notengebung, welcher im Folgenden durch weitere Aspekte ergänzt wird.

7.1.3 Kritik an Ziffernnoten und am Leistungsprinzip

Die Kritik an Ziffernnoten ist so alt wie ihre Etablierung gegen Ende des 19. Jahrhunderts. Bereits 1888 konnte ein englischer Forscher empirisch nachweisen, dass der Zufall bei der Vergabe von Noten eine Rolle spielt (Kronig, 2007, S. 11). Eine erste Publikation, die sich generell gegen Prüfungen und Noten aussprach, erschien 1899 mit Bezug auf die schädlichen Folgen von Prüfungsstress (Oelkers, 2002, S. 2). Die Kritik an Ziffernnoten erreichte in der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts ihren ersten Höhepunkt (Winter, 2014, S. 39). Es wurden verschiedentlich Versuche unternommen, Leistungen ohne Noten zu beurteilen¹⁰.

Im deutschen Sprachraum lässt sich nach dem zweiten Weltkrieg eine deutliche Zunahme der Forschungen zur Beurteilungspraxis an Schulen nachweisen (Oelkers, 2002, S. 3). Karlheinz Ingenkamp stellte die entsprechenden Resultate in seinem 1971 erschienenen Band «Die Fragwürdigkeit der Zensurgebung» zusammen. Ein Kapitel widmet er den subjektiven Fehlerquellen, auf welche auch später immer wieder Bezug genommen wird (z. B. Ziegenspeck, 1999, S. 173–208; Bohl, 2005, S. 66–68). Die Fehlerquellen, welche auf der Grundlage psychometrischer Tests ermittelt wurden, werden im Folgenden kurz anhand der Auflistungen in Ziegenspeck (1999) und Bohl (2005) dargestellt.

- **Logischer Fehler:** Diesem Fehler liegt eine implizite Persönlichkeitstheorie zugrunde. Der Beurteilende nimmt aufgrund seiner Erfahrung an, dass bestimmte Persönlichkeitsmerkmale voneinander abhängen und bildet so eine entsprechende Erwartungshaltung aus. Dies führt zu einer selektiven Leistungswahrnehmung. Ziegenspeck (1999) nennt als Beispiel einen Schüler mit sehr guten Leistungen in Mathematik, von dem automatisch auch gute Leistungen in Physik erwartet werden (S. 174).
- **Halo-Effekt:** Die globale Wahrnehmung einer Person strahlt auf Bereiche aus, zu denen es effektiv wenig Zusammenhang gibt. Es ist beispielsweise nachgewiesen, dass Sympathien oder die äussere Erscheinung eines Schülers die Beurteilung beeinflussen. Besonders problematisch sind Erwartungen aufgrund der Vorgeschichte resp. dem Ruf eines Schülers oder einer Schülerin (ebd., S. 175).

¹⁰ Beispiele dieser Bestrebungen beschreibt Bohl, 2004, S. 52–57.

- **Nähe-Fehler:** Eine Lehrperson weicht von ihrem bereits gefällten Urteil bei späteren Beurteilungen kaum mehr ab. Abweichungen werden möglichst geringgehalten, da es schwerfällt, nach einem positiven ein negatives Urteil zu fällen und umgekehrt (Weise, 1990, 227 zit. nach Ziegenspeck, 1999, S. 177).
- **Reihungseffekt:** Bei der Korrektur von Prüfungen, insbesondere Aufsätzen, erwartet die beurteilende Person eine bestimmte Leistungsverteilung. Nach der Vergabe mehrerer schlechter Noten hintereinander steigt die Erwartung an eine gute Leistung. Die Urteile stehen demnach in Relation zu den vorangegangenen Arbeiten (Ziegenspeck, 1999, S. 177).
- **Milde-Strenge-Fehler:** Je nach Erfahrung, z. B. mit den eigenen Kindern oder in der eigenen Schulzeit, lassen sich Beurteiler von generellen Prinzipien leiten, z. B. vom Prinzip der Milde oder der Strenge (ebd.).
- **Ähnlichkeitsfehler:** Die Lehrperson schliesst von den eigenen Fähigkeiten auf die erwarteten Leistungen der Schülerinnen und Schüler (Bohl, 2005, S. 66f.)
- **Wissen-um-die-Folgen-Fehler:** Lehrpersonen beurteilen milder, wenn sie wissen, dass ansonsten in Zukunft negative Konsequenzen für den Schüler oder die Schülerin resultieren (ebd., S. 68).
- **Pygmalion-Effekt:** Dieser Effekt beschreibt die Zusammenhänge zwischen Vorannahmen, Leistungsrückmeldung und der Reaktion des Schülers oder der Schülerin. Durch die Erwartungen behandelt die Lehrperson den Schüler oder die Schülerin auf bestimmte Weise – diese/-r passt ihr/sein Verhalten entsprechend den Erwartungen an (Rückkoppelung). Davon ist die Leistungsbeurteilung ebenfalls betroffen (ebd.; Ziegenspeck, 1999, S. 183–186).

Eine durchgängig immer wieder vorgebrachte Kritik ist die, dass unterschiedliche Beurteiler ein und dieselbe Leistung auch unterschiedlich bewerten. Deshalb – so der Jugendpsychologe Otto Döring im Jahr 1925 – sei es unmöglich, zu einer gerechten Notengebung zu kommen (Oelkers, 2002, S. 6).

Dass die fehlende Gerechtigkeit von Schulnoten nicht nur mit subjektiven Fehlern zusammenhängt, zeigt der sog. Referenzgruppeneffekt. Dieser besagt, dass die Leistungsfähigkeit der Klasse einen erheblichen Einfluss auf die Notengebung hat, was dazu führt, dass Noten ausserhalb des Schulzimmers nicht mehr vergleichbar sind. Wie in Kap. 7.1.2 unter der Evaluationsfunktion ausgeführt, sind Lehrpersonen gezwungen, eine ähnliche Bandbreite in ihrer Beurteilungsskala zu verwenden, d. h. sie orientieren sich an einem klasseninternen Massstab (siehe auch Ausführungen zur sozialen Bezugsnorm in Kap. 7.3.2). Die erheblichen Auswirkungen des Referenzgruppeneffekts konnte bereits Ingenkamp (1971) statistisch nachweisen (S. 156–163). Auch neuere Forschungsergebnisse von Kronig (2007) zeigen, dass dies im Extremfall dazu führt, dass eine Schülerin in der einen Klasse für ihre Leistung eine sehr gute, in einer anderen Klasse aber eine ungenügende Note erhält (199f.).

Ingenkamps notenkritische Publikation von 1971 stand nicht alleine da. Es kann generell von einer breiten Bewegung gegen die Ziffernnoten ab Ende der 1960er-Jahre gesprochen werden, welche sich unter anderem auf die mangelnde Vergleichbarkeit stützte. Daneben wurden aber auch der Leistungsdruck und die Leistungsgesellschaft insgesamt kritisiert (Winter, 2014, S. 40). Entsprechende Reformen hatten vor allem zum Ziel, die Noten durch andere Instrumente wie Diagnosebogen oder Berichte zu ergänzen oder zu ersetzen (ebd.). Die grundsätzliche Kritik an Noten ist seither immer wieder vorgebracht worden, auch in der Schweiz. Beispielsweise publizierte die Zeitschrift «Bildung Schweiz» des LCH 2009 einen Artikel mit dem Titel «Noten gehören verboten – aber warum?» (Dzelili, 2009); 2016 titelte der Beobachter: «Sind Noten überflüssig?» (Homann & Benz, 2016).

7.1.4 Reformbemühungen

Die seit Ende der 1960er-Jahre vorgebrachte Kritik an Noten brachte auch eine Fülle von Reformvorschlägen mit sich. Ziegenspeck (1999) stellt bilanzierend fest, dass deren Spannweite «von der absoluten Ablehnung der Ziffernote über das Wortzeugnis und wesentliche Modifikationen der Ziffernbeurteilung bis zu Fragen der Beteiligung der Schüler an schulischen Zensurvorgängen» reiche (S. 267).

7.1.4.1 Das Projekt SIPRI

Für die Schweiz interessant sind die Bestrebungen im Zusammenhang mit dem von der EDK in den Jahren 1978 bis 1986 durchgeführten Projekt SIPRI (Überprüfung der Situation der Primarschule). Neben fünf anderen Themen wird der Fokus des Projekts auf die «Schülerbeurteilung» gelegt (EDK, 1986). Mit dem Ziel einer zweckmässigen Schülerbeurteilung werden am Ende des Projekts folgende Thesen postuliert:

- Entflechtung der Beurteilung: Aufgrund der widersprüchlichen Aufgaben der Beurteilung wird eine Entflechtung der Funktionen (formativ, summativ, prognostisch) gefordert (ebd., 94f; zu den Funktionen der Beurteilung siehe auch Kap. 7.3.1).
- Lernzielbezogene Schülerbeurteilung: Lernziele als klare Erfüllungsnormen sollen eine gemeinsame Verständigungsbasis schaffen und es dem Schüler erlauben, «sein Lernen teilweise selbst zu beurteilen» (ebd., S. 100).
- Schülerbeurteilung als Planungshilfe: Die Informationen aus der formativen Beurteilung sollen im Sinne einer pädagogischen Diagnostik den Ausgangspunkt für die weitere didaktische Gestaltung des Unterrichts bilden (ebd., S. 104).
- Selbstbeurteilung: Die zunehmende Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, Entscheide betreffend ihr Handeln und Lernen selbst zu treffen, sollen im Unterricht gezielt gefördert werden (ebd., S. 107f.).
- Elterninformation: Unter der Leitfrage «Wie geht es unserem Kind» soll den Eltern ein umfassender Einblick in die Lernsituation des Kindes gegeben werden (S. 111f.).

Die Postulate aus dem SIPRI-Teilprojekt zur Schülerbeurteilung zeigen das Bemühen, der Beurteilung innerhalb der Vorgaben betreffend Noten und Zeugnissen einen pädagogischen Wert zu verleihen. Es wird aber auch darauf hingewiesen, dass so die Beurteilung zwar zu einer positiven, aber gleichzeitig schwierigen Herausforderung werde (ebd., S. 92). Im Fokus der pädagogischen Folgerungen stehen denn auch formative Beurteilungsformen.

7.1.4.2 Das Projekt gfb im Kanton Graubünden

Auf das Schuljahr 2000/2001 wurde an den Bündner Schulen das Projekt «ganzheitlich fördern und beurteilen» (gfb) initiiert. Basis dazu bildete das 1998 genehmigte «Konzept zur Förderung und Beurteilung von Schülerinnen und Schülern der Volksschule» (Willi & Wolf-Bearth, 2010, S. 6). Hauptziel des Projektes war die Etablierung einer neuen Unterrichts- und Beurteilungskultur, welche primär auf die umfassende pädagogische Förderung des Kindes ausgerichtet sein sollte. Dazu wurden im Projekt folgende Aspekte und Massnahmen in den Vordergrund gestellt (ebd., S. 4–6; Abbildung 5):

- Neben der Beurteilung der Sachkompetenz sollte auch das Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten eingeschätzt werden; dazu wurde ein neues, einheitliches Zeugnisformular eingeführt und mit einer entsprechenden Rubrik ergänzt. Die Kriterien zur Einschätzung des Lern-, Arbeits- und Sozialverhaltens sollten innerhalb der Schulen gemeinsam entwickelt und mittels gezielter Beobachtungen erhoben werden.
- Im Zusammenhang mit der Beurteilung sollte eine neue Gesprächskultur entwickelt werden. Es wurde festgelegt, dass mindestens einmal jährlich ein gemeinsames Gespräch zwischen Eltern, Kind und Lehrperson stattfinden sollte, an dem die Fremd- und Selbstbeurteilung als auch entsprechende Fördermassnahmen thematisiert werden.
- Lernziele und Beurteilungskriterien sollten den Schülerinnen und Schülern transparent gemacht und die Lernkontrollen entsprechend ausgerichtet werden.

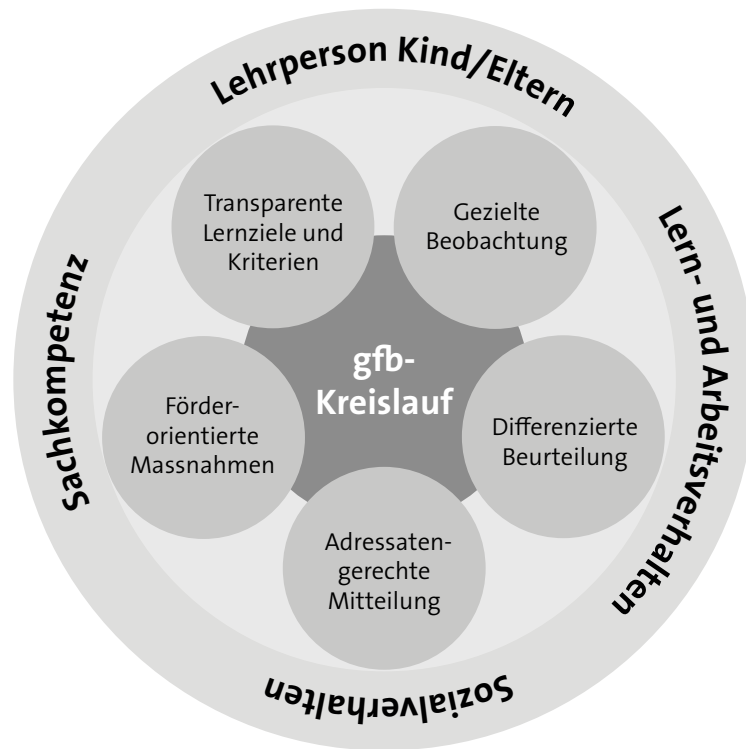


Abbildung 5: gfb-Kreislauf (nach Willi & Wolf-Bearth, 2010, S. 6)

Koordiniert von einer kantonalen Projektgruppe wurden rund 50 Lehrpersonen zu gfb-Kursleitenden ausgebildet und lokale Verantwortliche – so genannte Promotoren – für die Umsetzungsmassnahmen in den Schulteams bestimmt. Der Wechsel zwischen kantonalen Weiterbildung und lokaler Schulentwicklung sollte die neue, ganzheitliche und förderorientierte Beurteilungskultur und eine entsprechende pädagogische Haltung der Lehrpersonen nachhaltig verankern (ebd., S. 6). Entsprechend den Zielen des Projekts und dem «Förderparadigma» wurden auch verschiedene gesetzliche Vorgaben angepasst.

Insgesamt betrachtet lässt sich das Projekt gfb mit ähnlichen Vorhaben in anderen Kantonen vergleichen, die Modelle der erweiterten Schülerbeurteilung eingeführt haben, so z. B. Luzern mit dem Projekt «Ganzheitlich Beurteilen und Fördern GBF» oder der Kanton Zug mit den «Grundsätzen Beurteilen und Fördern B & F».

Im Regierungsbeschluss vom 15. März 2016 wird ausgeführt, dass «an den Grundsätzen der bisher praktizierten ganzheitlichen Beurteilung sowie an der konzeptionellen Ausgestaltung der Zeugnisse» festgehalten wird (Regierung Kt. GR, 2016, S. 3).

7.2 Bildungssoziologische Perspektiven

Das Leistungsprinzip und der Selektionsauftrag der Schule sind ein Dauerthema der pädagogischen Reflexion und – mit konjunkturellen Schwankungen – der öffentlichen Diskussion; ihre Kritik und Verteidigung begleitete bereits den Prozess der Institutionalisierung von Schule im 19. Jahrhundert (Baumert & Lange, 2006, S. 161f.). Im Übergang von der alten, absolutistischen zur modernen, bürgerlichen Gesellschaft sollte die Schule nach Ansicht der liberalen Reformen nicht mehr gemäss dem von Geburt vorbestimmten Stand ausbilden, sondern Schulerfolg, unabhängig von der Herkunft, aufgrund der individuellen Begabung und Leistung ermöglichen. So sollte zum Beispiel Wilhelm von Humboldts neues Gymnasium in Preussen zu Beginn des 19. Jahrhunderts eine neue Leistungselite bilden, indem die soziale Platzierung von der Leistungsfähigkeit statt vom Stand abhängig gemacht wurde (ebd., S. 162f.). Das Prinzip, dass der Schulerfolg und damit auch entsprechende gesellschaftliche Positionen nicht von der Herkunft, sondern von der individuell erbrachten Leistung abhängen sollten, wurde im Folgenden auch in demokratischen Gesellschaften als gerecht angesehen. Die Schule entwickelte sich so zu einem am Leistungsprinzip orientierten Berechtigungswesen. Damit war die Ansicht verbunden, dass sozialer Aufstieg durch schulische Leistung prinzipiell allen offensteht (ebd., S. 163).

7.2.1 Bildungschancen

Seit den 1960er-Jahren haben Erkenntnisse der Bildungssoziologie zu einer erneuten Diskussion um die Bildungschancen geführt. Bourdieu (1982) und Bourdieu & Passeron (1971) zeigten auf, dass die Teilhabe in den verschiedenen Stufen des hierarchischen Bildungssystems keineswegs unabhängig von der Herkunft ist – im Gegenteil. Die Kapitalausstattung eines Individuums, insbesondere sein kulturelles Kapital, ist massgeblich verantwortlich für den Bildungserfolg. Da dieses Kapital zum grossen Teil während der Sozialisation in der Familie erworben wird, ist die Herkunft, entgegen der gängigen Auffassung, der entscheidende Faktor für den Schulerfolg. Damit können das Leistungsprinzip und die Selektionsaufgabe der Schule generell kritisiert werden: Das Schulsystem reproduziert die herrschenden

Ungleichheiten, anstatt sie auszugleichen. Dieser Reproduktionsprozess wird jedoch verschleiert, in dem sich die Schule auf das Leistungsprinzip beruft, obwohl sie es notorisch verletzt (Fend, 1980, S. 15; Kronig, 2007, S. 25–30).

Seit den 1960er-Jahren ist die Diskussion um die Chancengleichheit der Schule immer wieder geführt worden. Zahlreiche Untersuchungen konnten Zusammenhänge zwischen Bildungserfolg, sozialer Herkunft, Migrationsstatus und Geschlecht nachweisen. Der Frage, worauf die Herkunftseffekte zurückzuführen sind, wurden zahlreiche Untersuchungen gewidmet. In den 1970er-Jahren unterschied Boudon (1974, zit. nach Maaz, Baumert & Trautwein, 2010, S. 71f.) in Bezug auf Selektionsentscheide primäre und sekundäre Herkunftseffekte: Einerseits wirkt sich die soziale Zugehörigkeit direkt auf die Leistungsentwicklung aus, andererseits ergeben sich Disparitäten, unabhängig von der Leistungsentwicklung, aufgrund unterschiedlicher Bildungsaspirationen und -entscheidungen. Nach Maaz et al. (2010) konnte die Forschung unterdessen vier Bereiche identifizieren, an denen Ungleichheiten entstehen oder sich vergrößern:

- **Übergänge im Bildungssystem:** sozial selektives Empfehlungs- und Entscheidungsverhalten;
- **Innerhalb der Institutionen:** Folge der Wechselwirkung zwischen Statusmerkmalen und der Nutzung von Lerngelegenheiten;
- **Zwischen den Institutionen:** Frühe Ausdifferenzierung auf unterschiedliche Bildungsgänge;
- **Ausserhalb des Bildungssystems:** Effekte der Familie, der Wohnregion.

Die Ergebnisse der PISA-Studien ab 2000 regten die Chancengleichheitsdiskussion erneut an. Die Resultate liessen es zu, die Effekte von Herkunft, Migrationsstatus und Geschlecht auf die Zugehörigkeit zu einem Schultyp unter Kontrolle der Leistungsfähigkeit zu bestimmen. Gerade die Resultate von früh selektierenden Ländern zeigten einen erheblichen Einfluss von Herkunft und sozialem Status auf Selektionsentscheide. So sind beispielsweise Schülerinnen und Schüler mit hohem sozialen Status gegenüber solchen mit tiefem sozialen Status im Gymnasium übervertreten – trotz vergleichbarer Leistungen. Aus bildungsökonomischer Perspektive wird darin eine

mangelhafte Ausschöpfung von Leistungspotenzialen gesehen (Angelone, Moser & Ramseier, 2010, S. 97).

7.2.2 Widersprüchliche Funktionen der Schule

Talcott Parsons (2012) unternahm in einem 1959 erstmals erschienenen Aufsatz den Versuch, Gesellschaft und Schule aus strukturfunktionaler Sicht in ein Verhältnis zu setzen. Er schrieb dem Schulsystem zwei zentrale Funktionen zu, nämlich die Sozialisations- und die Selektionsfunktion. Die Sozialisationsfunktion soll «bei den Schülern die Bereitschaft und Fähigkeit zur erfolgreichen Erfüllung ihrer späteren Erwachsenenrolle» verinnerlichen (ebd., S. 161), die Selektionsfunktion «diese menschlichen Ressourcen innerhalb der Rollenstruktur der Erwachsenengesellschaft» verteilen (ebd., S. 162). Auch Helmut Fend (1980) beschreibt in seiner 1980 erstmals erschienen «Theorie der Schule» das Schulsystem als zentrale Sozialisationsinstanz der Gesellschaft: Diese konstituiert demnach gleichzeitig die Persönlichkeit von Heranwachsenden und reproduziert das kulturelle System. Fend (ebd.) beschreibt neben der Qualifikations- und Selektionsfunktion als drittes die Integrationsfunktion, mit welcher er die Vermittlung von Normen und Werten in einer Gesellschaft bezeichnet.

Sozialisations- und Selektionsfunktion stehen in einem Spannungsverhältnis. Ist es das Ziel der Schule, alle Schülerinnen und Schüler erfolgreich auf die Anforderungen der Gesellschaft vorzubereiten, so steht ihre optimale individuelle Förderung im Vordergrund. Sollen ihnen hingegen bestimmte gesellschaftliche Positionen zugewiesen werden, so steht die Auslese und damit auch die Erzeugung von Verlierern im Fokus. Da gemäss dem Leistungsprinzip sowohl Erfolge als auch Misserfolge der individuellen Leistung resp. dem individuellen Versagen zugeschrieben werden, ergeben sich widersprüchliche und pädagogisch fragwürdige Effekte. Die Forderung nach einer Schule ohne Leistungsdruck und ohne Noten erscheint aus diesem Gesichtspunkt verständlich.

7.3 Aspekte der Leistungsbeurteilung

In der pädagogischen Literatur zur Leistungsbeurteilung werden verschiedene Aspekte wie z. B. die Bezugsnormen immer wieder thematisiert, vielfach ohne Bezug zu nehmen auf die Herkunft der entsprechenden Konzepte. Im Folgenden wird – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – versucht, die wichtigsten Aspekte zu erläutern und, wo dies möglich ist, auf ihre Herkunft zu verweisen. Es wird sich dabei zeigen, dass viele der aktuell diskutierten Bezugspunkte der Leistungsbeurteilung bereits mehrfach thematisiert wurden, dabei aber auch unterschiedliche Ansichten dazu vertreten wurden. Das dabei vielfach entstehende antinomische Spannungsverhältnis der verschiedenen Positionen wird jeweils dargestellt.

7.3.1 Beurteilungsformen: formativ, summativ, prognostisch

In den letzten Jahrzehnten hat sich die Unterscheidung von drei *Formen* (in anderen Publikationen ist von *Arten* oder *Funktionen* die Rede) der Beurteilung etabliert: die summative, formative und prognostische Beurteilung. Da diese Beurteilungsformen in vielen älteren als auch neueren Publikationen zur Beurteilung zu finden sind (z. B. EDK, 1986, S. 95f.; Vögeli-Mantovani, 1999, S. 29; Nüesch et al., 2009, S. 5; D-EDK, 2015, S. 6f., AVS, 2017, S. 6f.) und auch in den Grundlagen des Lehrplans 21 beschrieben sind, werden sie im Folgenden kurz erläutert und kritisch diskutiert.

- In der **summativen Beurteilung** wird am Ende einer Lerneinheit (prozessabschliessend) der Leistungsstand eines Schülers oder einer Schülerin eingeschätzt und mit einer Note oder einem Prädikat bewertet. Bezugspunkt für die Bewertung bildet meist die Zielsetzung des Unterrichts (Kompetenzen resp. Lernziele) oder, genereller, das Erreichen bestimmter Qualitätsniveaus.
- In der **formativen Beurteilung** werden der Schülerin oder dem Schüler Rückmeldungen zum individuellen Lernprozess und zum Lernstand gegeben. Diese Beurteilungsform soll primär der Orientierung und Lernförderung dienen und den Lernprozess unterstützen.
- In der **prognostischen Beurteilung** werden die Voraussetzungen für die zukünftige Bildungslaufbahn thematisiert, meist im Zusammenhang mit Übertritten.

Die Stärkung von formativen gegenüber summativen Beurteilungsformen wird in der Pädagogik seit 40 Jahren diskutiert. In der kompetenzorientierten Beurteilung erhalten formative Formen wiederum eine zentrale Rolle, dies insbesondere deshalb, weil sie im Lernprozess selber ansetzen und diesen unterstützen. Der stärkere Fokus auf den Lernprozess ist dabei einer der zentralen Qualitätsaspekte des kompetenzorientierten Unterrichts (siehe Kap. 6.5.1). In diesem Zusammenhang gilt Feedback als eine der lernwirksamsten formativen Beurteilungsformen (siehe Kap. 7.4.2.3).

Erstmals wurden in den 1970er-Jahren im Zuge der Reformbemühungen um die Notengebung (siehe Kap. 7.1.4) und die Ausrichtung des Unterrichts auf Lernziele (siehe Kap. 2.4) Instrumente zur formativen Beurteilung entwickelt – diese sollten das zielreichende Lernen unterstützen. Die Konzentration der Bemühungen um formative Beurteilungsformen auf entsprechende Instrumente wurde in den 1980er-Jahren als einseitig kritisiert. Es wurde gefordert, die formative Beurteilung stärker in das Lehr- und Lerngeschehen zu integrieren (Vögeli-Mantovani, 1999, S. 33). Zwei Prozesse dürften diese Entwicklung verstärkt haben: 1) In der Lernpsychologie kann eine Ablösung behavioristischer durch kognitivistische Strategien festgestellt werden; damit wurde die Steuerung des Lernprozesses als interaktives Geschehen betrachtet. 2) In der Sozialpsychologie erfolgte die Betonung der formativen Beurteilung aufgrund der Wichtigkeit, kommunikative Prozesse unter den Lernenden und mit der Lehrperson zu befördern (ebd.). In der Deutschschweiz wurde die formative Beurteilung insbesondere im Zusammenhang mit dem Projekt SIPRI in den 1980er-Jahren (siehe Kap. 7.1.4.1) gestärkt.

In der Literatur wird häufig gefordert, die Beurteilungsformen bewusst zu trennen, da die Wirkung einer summativen Beurteilung eine andere sei als die einer formativen (z. B. EDK, 1986, S. 95). Unklarheit betreffend die Form könne zu einer Dauerbelastung führen, da der Schüler oder die Schülerin nie wisse, welche Lernaktivität nun in die Zeugnisnote einflüsse. Dem kann entgegengehalten werden, dass eine ausschliesslich auf summative Prüfungssituationen ausgerichtete Bewertung nur ein unvollständiges und einseitiges Bild der Fähigkeiten eines Lernenden abgibt. Eine damit einhergehende strikte Trennung von Lern- und Leistungssituation ist auch aus anderen, in Kap. 7.3.4 genannten Gründen problematisch. Weiter weist Vögeli-Mantovani (1999) darauf hin, dass die verschiedenen Beurteilungsformen untereinander vernetzt seien. Der formativen Beurteilung würde ohne summativ zu beurteilende Ziele eine klare Ausrichtung fehlen. Des Weiteren sei die prognostische Beurteilung auf die Ergebnisse der formativen und summativen

Beurteilung angewiesen (S. 31). Als Fazit kann festgehalten werden, dass für eine Notengebung im Zeugnis, welche sich nicht allein auf Prüfungsergebnisse stützen soll, eine breite Beurteilungsbasis und eine vielfältige Dokumentation von Leistungsergebnissen wichtig sind – hierzu können formative und summative Beurteilungssituationen wichtige Informationsquellen sein (siehe Kap. 7.4).

7.3.2 Bezugsnormen: soziale, kriteriale und individuelle Norm

Eine weitere, seit den 1960er-Jahren etablierte Unterscheidungskategorie sind die Bezugsnormen der Beurteilung, welche sich in die drei Kategorien soziale, kriteriale (oder sachliche resp. lernzielorientierte) und individuelle Norm gliedern (z. B. Ziegenspeck, 1999, S. 130f.; Bohl, 2004, S. 63; Sacher, 2004, S. 87; Nüesch et al., 2009, S. 6).

- Unter der **sozialen Bezugsnorm** wird die Einschätzung der Leistung im Verhältnis zur Leistung einer Gruppe, in der Regel der Schulklasse, vorgenommen.
- Der **kriterialen Bezugsnorm** liegen fachlich-sachliche Anforderungen zugrunde; gut ist eine Leistung, welche den Anforderungen genügt oder diese übertrifft, schlecht eine Leistung, wenn sie den Anforderungen nicht genügt (Sacher, 2004, S. 87).
- Die **individuelle Norm** bezieht sich auf den Lernstand des einzelnen Schülers resp. der einzelnen Schülerin – hier stehen die individuellen Lernfortschritte im Vordergrund.

Aus pädagogischer und notenkritischer Sicht wurde die Anwendung der sozialen Bezugsnorm der Schulklasse bei der Leistungsbewertung bereits Anfang der 1960er-Jahre als ungerecht und motivational problematisch kritisiert und die Ausrichtung auf eine individuelle Norm empfohlen (Rheinberg, 2006, S. 3f.). Um die Leistungseinschätzung über verschiedene Schulklassen hinweg zu objektivieren und damit die Konsequenzen betreffend Schullaufbahn gerechter zu gestalten, wurde Anfang der 1970er-Jahre die Einführung standardisierter, klassenübergreifender Leistungstests empfohlen (ebd.; Ingenkamp, 1971, S. 15–23). Damit sollte eine relativ fehlerfreie Anwendung der sozialen Norm gewährleistet werden. Frühe Kritiker dieser normierten Leistungsmessung bemängelten, dass nicht nur ein Vergleich zwischen den Leistungsständen grosser Schülergruppen wichtig sei, sondern auch der Vergleich mit den vorgegebenen Lernzielen. Ende der 1970er-Jahre wurde

daher gefordert, den Leistungsmessungen eine sachliche, lernzielorientierte Bezugsnorm zugrunde zu legen (Rheinberg, 2006, S. 4). Parallel dazu wurde aus motivationspsychologischer Perspektive darauf hingewiesen, dass insbesondere die Fokussierung auf die individuellen Lernfortschritte (individuelle Norm) und ihre beeinflussbaren Ursachen (Anstrengung, Lernstrategien usw.) die Leistungsmotivation förderten, der soziale Vergleich jedoch die Aufmerksamkeit auf unbeeinflussbare Faktoren (Begabung, Charakter, häusliches Milieu usw.) richte und wenig motivationsfördernd sei (ebd.).

Rheinberg (2006) weist darauf hin, dass jede Bezugsnorm ihre blinden Flecken habe (S. 5). So würde beispielsweise die soziale Norm den gemeinsamen Lernzuwachs ausblenden; die individuelle Bezugsnorm würde die interindividuellen Unterschiede der Schülerinnen und Schüler ignorieren und mit der Anwendung der kriterialen Norm würden die Lernfortschritte schwächerer Schülerinnen und Schüler kaum sichtbar. Gemäss Nüesch et al. (2009) dürfte eine Kombination und situativ sinnvolle Gewichtung der Bezugsnormen anzustreben sein – damit könne auch am besten auf die unterschiedlichen Lerndispositionen (Motivation, Erfolgsorientierung) reagiert werden (S. 8ff.).

Das Konzept der Bezugsnormen wird von Winter (2014) generell als problematisch erachtet, da es den Blick auf die Leistung verenge und ihr Verstehen mehr behindere als dazu anrege (S. 66). Dies wird dahingehend begründet, dass jeder Normvergleich nur einen Ausschnitt der Lernleistung betrachte und insbesondere die Anwendung der kriterialen Norm die Wahrnehmung des Beurteilenden einseitig auf die zuvor definierte Norm richte (ebd.). Für ein diagnostisch orientiertes Verstehen von Leistung zeige sich die Bezugsnormorientierung daher wenig hilfreich (ebd., S. 69).

7.3.3 Messtheoretische Gütekriterien

Die Qualität der schulischen Leistungsbewertung, insbesondere mit Ziffernoten, wird in der Literatur immer wieder in Zusammenhang mit testtheoretischen Gütekriterien gebracht. Ingenkamp (1971) fordert, die Verfahren der pädagogischen Diagnostik auf Methoden abzustützen, welche eine möglichst objektive, valide und reliable Einschätzung ermöglichen (S. 20f.). Auf die drei genannten Kriterien wird weiter unten genauer eingegangen. Ziegenspeck (1999) führt aus, dass schulische Prüfungen und Leistungsbeurteilungen im Sinne der empirischen Sozialforschung Messvorgänge darstellen, da eine formale Zuordnung von Noten zu Leistungen und damit von Objekteigenschaften zu Zahlenwerten stattfindet (S. 129). Dabei zeige sich

die schulische Leistungsmessung aber als überaus komplex, da die Lehrperson als Messende eine Vielzahl von Schritten durchlaufe. Als Gütekriterien zieht Ziegenspeck ebenfalls die drei oben genannten Gütekriterien bei (ebd., S. 133ff.):

- **Objektivität:** Der Messwert soll unabhängig vom Messenden sein – intersubjektive Einflüsse sollten möglichst ausgeschlossen werden.
- **Reliabilität:** Die Messung soll zuverlässig und sicher sein, d. h. unabhängig vom Zeitpunkt der Messung und bei einer Wiederholung dasselbe Resultat ergeben.
- **Validität:** Die Messung soll gültig sein, d. h. tatsächlich das messen, was vorgegeben ist.

Sacher (2004) formuliert aufgrund dieser Gütekriterien drei zentrale Fragen, welche sich Lehrpersonen im Zusammenhang mit der Leistungsüberprüfung stellen sollten (S. 36f.): «Sind die Ergebnisse meiner Prüfung unabhängig von meiner Person?»; «Inwieweit kann ich sicher sein, dass mein Messergebnis die wahren Ausprägungen der Leistung repräsentiert?»; «Misst meine Prüfung wirklich vor allem jene Fachkompetenz, die sie messen soll?». Im Anschluss führt Sacher (2004) aus, dass die Forschungsergebnisse zur Messqualität von Schulnoten ein ernüchterndes Bild zeigten. Auch Ziegenspeck (1999) weist darauf hin, dass pädagogische Messungen die Gütekriterien nur annäherungsweise erfüllten (S. 135).

Es stellt sich generell die Frage ob es sinnvoll ist, die Qualität schulischer Beurteilungssituationen an der Einhaltung testtheoretischer Kriterien festzumachen. Winter (2015) vermeidet im Zusammenhang mit der schulischen Beurteilung den Begriff des «Messens» gänzlich, da die Leistungen im eigentlichen Sinn «nie gemessen, sondern immer eingeschätzt werden» (S. 21). Bohl (2004) führt an, dass Testtheorie und Pädagogik widersprüchlichen Logiken gehorchten, in welchen sich die Suche nach Objektivität sowie klassifizierbaren quantitativen Ergebnissen und die Ermöglichung von Veränderung eines komplexen Mensch-Umwelt-Systems gegenüberstünden. In Anlehnung an Kriterien der qualitativen Sozialforschung formuliert Bohl die folgenden qualitativen Kriterien für die schulische Leistungsbewertung (ebd., S. 76f.):

- Das Bewertungsverfahren wird in einem gemeinsamen Prozess mit den Schülerinnen und Schülern «kommunikativ validiert»;
- Die Schritte des Bewertungsverfahrens werden transparent gemacht und soweit als möglich mit Beteiligung der Schülerinnen und Schüler festgelegt;
- Die Bewertungsverfahren sind den vielfältigen Zielen und Gegenständen des Offenen Unterrichts angemessen;
- Das Bewertungsverfahren hat, wie der Unterricht selber, Prozesscharakter; Beurteilungskriterien sollen deshalb verändert und weiterentwickelt werden;
- Innerhalb des Systems der Einzelschule aber auch des Bildungssystems insgesamt soll mittels Absprachen die Akzeptanz neuer Bewertungsformen gestützt werden.

Mit dem Versuch, die Leistungsbeurteilung zu objektivieren, ist zwangsläufig eine Vereinheitlichung und Schematisierung verbunden, was auf Kosten der Bandbreite an zulässigen Leistungen geht (Sacher, 2004, S. 47). Je vergleichbarer ein Ergebnis sein soll, desto eingeschränkter muss das Vorgehen sein. Kreative Lernleistungen hingegen werden erst möglich, wenn das Vorgehen offengelassen wird. In diesem Sinne ergibt sich ein «Grundkonflikt zwischen Objektivität und Kreativität» (ebd.).

Auch zwischen der Reliabilität und der Validität besteht in der schulischen Leistungsbewertung ein Grundkonflikt. Je zuverlässiger und präziser eine Messung sein soll, desto weniger bedeutsam wird sie in Bezug zu komplexeren, individuellen Lernleistungen sein. Umgekehrt bedeutet dies: Je bedeutsamer das zu Messende für die Leistungsbeurteilung wäre, desto schwieriger und ungenauer wird die Messung ausfallen (Widmer & De Rocchi, 2012, S. 105).

7.3.4 Lern- und Leistungssituationen

Im Zusammenhang mit der Beurteilung wird in der pädagogischen Literatur häufig die Unterscheidung von Lern- und Leistungssituationen im Unterricht empfohlen (z. B. Nüesch et al., 2009, S. 9). Diese Unterscheidung dürfte primär auf die von Weinert (1999) festgestellten, unterschiedlichen psychologischen Gesetzmässigkeiten von Lernen und Leisten zurückgehen. Lerngelegenheiten und Leistungssituationen sind für ihn entscheidende Komponenten, welche jedoch auseinandergehalten werden sollten. Weinert (1999) folgert: «Erfolgreicher Unterricht braucht beides, und zwar im Bewusstsein der Schüler möglichst separiert: Viele entspannte Gelegenheiten zum intensiven Lernen und genügend anspruchsvolle Leistungssituationen» (S. 33).

Die Trennung von Lernen und Leisten taucht in Konzepten zum kompetenzorientierten Unterricht wieder auf, und zwar in Bezug auf unterschiedliche Aufgabenformate. So begründet Luthiger (2012) im Zusammenhang mit der Unterscheidung von Lern- und Leistungsaufgaben die funktionale Differenz zwischen Lernen und Leisten folgendermassen:

- Aus bildungssoziologischer Sicht repräsentieren Lernsituationen die Qualifikationsfunktion der Schule und dienen der Förderung, Leistungssituationen hingegen stehen im Zusammenhang mit der Selektionsfunktion und sind auf die Auslese ausgerichtet (ebd., S. 6f.).
- Mit Bezug auf Analysen von Bernstein (2000, zit. nach Luthiger, 2012, S. 6f.) würden dem Lernen und Leisten zwei unterschiedliche soziale Dynamiken zugrunde liegen: Im Kompetenz-Modus liege die Betonung auf dem Individuum und seinen individuellen Stärken und Ressourcen; im Performanz-Modus hingegen ginge es primär um die Rangposition zwischen verschiedenen Individuen.
- Motivationspsychologisch würden dem Lernen und Leisten zwei unterschiedliche Formen der motivationalen Orientierung zugrunde liegen: Einerseits das Streben nach Kompetenzzuwachs, andererseits der Wettbewerbsgedanke. Unterrichtssituationen, die auf Leistungsmessung ausgerichtet seien, erforderten Erfolgsorientierung und Misserfolgsvermeidung; Lernsituationen hingegen seien auf Erkundung und Exploration ausgerichtet (ebd.).

Luthiger (2012) begründet mit diesen Argumenten die Unterscheidung von zwei unterschiedlichen Aufgabenformaten im kompetenzorientierten Unterricht. Einerseits ginge es darum, mit Lernaufgaben den Lernprozess und damit den Erwerb von Kompetenzen in Gang zu setzen; andererseits würden Leistungsaufgaben dazu dienen, die Ausprägung von Kompetenzen festzustellen (S. 4).

Für Winter (2004) hingegen wird mit einer Beurteilung, welche ausschliesslich auf deklarierten Leistungssituationen beruht, eine Veränderung der Beurteilungspraxis erschwert (S. 79f.). Lernsituationen würden nämlich mittels einer vertrauensvollen Atmosphäre, formativen Rückmeldungen und einer Feedbackkultur die zentralen pädagogischen Funktionen des Unterrichts erfüllen. Leistungssituationen hingegen erfüllten keine pädagogischen Funktionen, da es sich meist um Prüfungssituationen handle, welche die Bilanz des Erreichten feststellten und als Grundlage für die Notengebung dienten. Durch die Wichtigkeit der Zeugnisse würden die unpädagogischen Leistungssituationen einen grösseren Stellenwert erhalten (ebd.). Winter (2004) plädiert stattdessen dafür, die in Lernsituationen entstandenen Arbeiten weiter zu qualifizieren und damit eine engere Verbindung zum pädagogischen Handeln herzustellen (S. 80). Damit würde die pädagogische Funktion der Beurteilung gestärkt und die «Leistungsbewertung nützlicher für das Lernen und den Unterrichtsprozess» gemacht (ebd., S. 82). Für die Weiterentwicklung der Leistungsbewertung skizziert Winter (2004) ein Modell, in welchem die Lerndiagnosen als notenfreie, neue Formen der Beurteilung in den Lernprozess integriert und damit zeitlich vorverlagert, die herkömmlichen Formen der Leistungsüberprüfung und der Notengebung jedoch zeitlich nach hinten verlagert werden (S. 75f.).

7.4 Kompetenzorientierte Beurteilung

Wie in Kap. 2.1 beschrieben, bedeutet der kompetenzorientierte Unterricht nach gängiger Auffassung keinen Paradigmenwechsel – er führt vielmehr fort, was bereits vorher theoretisch und empirisch über guten Unterricht bekannt war. Gleiches kann von der kompetenzorientierten Beurteilung behauptet werden. Es ist festzustellen, dass die Akzente, welche in einer kompetenzorientierten Beurteilung neu gesetzt werden, vielfach bereits im Zusammenhang mit der Forderung nach einer neuen Beurteilungskultur diskutiert wurden. Auf die Konzepte einer solchen neuen Beurteilungskultur (Bohl, 2004; Winter, 2014, 2015 & 2017) soll in diesem Kapitel näher eingegangen werden.

Bezüglich einer spezifisch kompetenzorientierten Beurteilung halten Reusser & Stebler (2013) fest, dass diese die erreichten Kompetenzniveaus von Lernenden zu definierten Zeitpunkten belegten, und zwar sowohl fachliche wie überfachliche Kompetenzen in ihren Inhalts- und Prozessqualitäten (S. 19). Dazu sei es nötig, die herkömmlichen Formen der Leistungsbeurteilung durch weitere Formate zu ergänzen, welche neben den Produkt- die Prozessaspekte der Leistung berücksichtigten (ebd., S. 21). Damit sind die Hauptpunkte der Akzentuierung angesprochen: Eine Erweiterung der Formen der Leistungsbeurteilung und die Mitberücksichtigung des Lernprozesses.

7.4.1 Neue Lernkultur – neue Beurteilungskultur

Wie in Kap. 6.6 ausgeführt, entwickelte sich mit der Orientierung an einem konstruktivistischen Lernverständnis eine neue, an den Lernenden ausgerichtete pädagogische Sichtweise und eine zunehmende Forderung nach offeneren, differenzierenden Unterrichtsformen. Mit dieser Entwicklung verbunden war vielfach auch der Ruf nach einer Reform der Leistungsbeurteilung, wie die in Kap. 7.1.4.1 dargestellten Projekte SIPRI (Schweiz) und gfb (Graubünden) beispielhaft zeigen. Die Forderung nach einer neuen Beurteilungskultur wird in jüngerer Zeit insbesondere von Thorsten Bohl (2004) und Felix Winter (2014, 2015 & 2017) prominent vertreten.

Bei Bohl (2004) beziehen sich die Vorschläge zur Beurteilung im Offenen Unterricht auf die drei Bausteine Prozess-, Präsentations- und Produktbewertung (S. 103). Der Autor führt weiter die Wichtigkeit von systematischen Beobachtungen im Unterrichtsalltag, der enge Bezug zu transparenten Kri-

terien und die begleitende Beratung der Schülerinnen und Schüler an. Die testtheoretischen Gütekriterien (siehe Kap. 7.3.3) werden dabei qualitativ umgedeutet, indem sie «kommunikativ validiert» werden (S. 76).

Winter (2017) stellt lernbegleitende Verfahren der Leistungsbeurteilung in den Vordergrund. Die pädagogische Prämisse dabei ist, dass Schülerinnen und Schüler in die Bewertung mit einbezogen und so in ihrer Verantwortung für das Lernen gestärkt werden. Leistungsbeurteilung soll direkt für das Lernen nutzbar sein; dazu müsse eine «neue, inhaltliche, zahlenfreie Sprache über Lernen und Leistung» etabliert und gepflegt werden (ebd., S. 14). Der Kern einer solchen Diagnostik bilden gemäss Winter (2017) Gespräche über die Qualität von Arbeiten. Entsprechende Instrumente werden in Kap. 7.4.2 beschrieben.

Insgesamt können in Anlehnung an Winter (2014) die Bestrebungen nach einer neuen Beurteilungskultur wie folgt der tradierten Leistungsbeurteilung gegenübergestellt werden (S. 31):

Traditionelle Leistungsbeurteilung	Neue Beurteilungskultur
Ausrichtung auf abrufbare Wissensinhalte	Erfassung komplexer Lernleistungen
Prüfungen und Produkte als Leistungsbelege	Vielfältige Beurteilungsformen im Lernprozess
Normierte Leistungsanforderungen und Bewertungsmaßstäbe	Lernen und Leisten als individuelle Prozesse → Differenzierte Maßstäbe
Einordnend, Leistung in Relation zu anderen	Verstehend, Eigenqualität der Leistung
Leistungsbeschreibung abstrakt (z.B. Note, Prädikat)	Differenzierte, inhaltliche Beschreibung der Leistungen
Leistungsbeurteilung ausschliesslich Sache der Lehrperson	Dialogische Mitbeteiligung der Lernenden
Leistung und ihre Beurteilung bleiben im Verborgenen	Leistungen und ihre Beurteilung werden z.T. öffentlich

Tabelle 5: Gegenüberstellung traditionelle Leistungsbeurteilung und neue Beurteilungskultur (in Anlehnung an Winter, 2014, S. 31).

Im Zusammenhang mit einer neuen, kompetenzfördernden Beurteilungskultur taucht häufig der Begriff «dialogisch» auf, welcher die Bedeutung gesprächsorientierter, partizipativer Formen betont. Bereits ab den 1970er-Jahren haben Urs Ruf und Peter Gallin ein Unterrichtskonzept entwickelt, welches sie als «Dialogisches Lernen» betitelt haben (Ruf & Gallin, 1998). Teil davon ist die sogenannte «zweidimensionale Leistungsbewertung» (ebd., S. 81f.), in der fachspezifische Produkt- und Prozessbewertungen zu einer Zeugnisnote zusammengefasst werden. Produktbewertungen stützen sich dabei auf konventionelle Prüfungen, Prozessbewertungen auf das sog. Lerntagebuch, ein portfolio-ähnliches Heft, indem die persönlichen Lernwege festgehalten werden. Als Basis für die Bestimmung der Zeugnisnote entwerfen die Autoren eine Formel, mit deren Hilfe derjenige Leistungsbereich (Produkt oder Prozess) stärker gewichtet wird, in dem der Lernende seine Stärke hat (ebd., S. 86). Das dialogische Prinzip von Ruf & Gallin (1998) geht jedoch weit über den Einbezug des Lerntagebuches zur Bestimmung der Zeugnisnote hinaus. Herzstück bildet ein Unterrichtskonzept, in dem die Schülerinnen und Schüler sachbezogen, aber auf eigenen Wegen lernen können. Im Dialog zwischen Lehrperson und Lernenden wird das Angebot des Unterrichts laufend auf die Nutzung durch die Lernenden abgestimmt.

7.4.2 Formen der erweiterten Leistungsbeurteilung

Mit der Verlagerung der Leistungsbeurteilung in den Lernprozess kommt eine Reihe von Instrumenten und Verfahren zum Zug, die die Bewertung von Produkten ergänzt. Wie oben beschrieben, sollen diese Verfahren komplexere Lernleistungen erfassen helfen und sind dialogisch ausgerichtet. Im Folgenden werden drei Verfahren kurz vorgestellt, die unter dem Stichwort der kompetenzorientierten Beurteilung aktuell diskutiert und propagiert werden.¹¹

7.4.2.1 Portfolio

Im schulischen Unterricht haben Portfolios als Instrumente der Lernprozessbegleitung bereits eine längere Tradition; im deutschsprachigen Raum sind die Publikationen dazu seit den 1990er-Jahren sprunghaft gestiegen (Keller & König, 2017, S. 13). Ursprünglich als Alternative zu den Ziffernnoten gedacht, hat sich das Portfolio als eigenständiges Instrument der schuli-

¹¹ Hinweise zum konkreten Einsatz der nachfolgend beschriebenen Verfahren resp. Instrumente sind in der Toolbox (2017) und in den Kursunterlagen der schulinternen Weiterbildungen «Diagnose, Fördern, Beurteilen» (nur für Kursteilnehmende zugänglich) zu finden.

schen Lernarbeit etabliert. Es sind mittlerweile eine ganze Reihe an unterschiedlichen Formen und Einsatzmöglichkeiten von Portfolios bekannt. Verallgemeinernd können folgende Elemente als typisch für Portfolios betrachtet werden (ebd.; Winter, 2005, S. 172):

- Portfolios begleiten die Lernarbeit über einen längeren Zeitraum und ermöglichen es, individuelle Lernwege zu dokumentieren.
- Portfolios enthalten vielfältige Dokumente, an deren Auswahl die Schülerinnen und Schüler beteiligt sind.
- Neben der Dokumentation dienen Portfolios der Reflexion – sie enthalten z. B. Begründungen, beschreiben Vorgehensweisen oder bewerten Zwischenprodukte (je nach Alter der Lernenden).
- Das Portfolio bildet die Grundlage für Lernentwicklungsgespräche und dient damit der Begleitung, Beratung und Beurteilung.

Auch wenn es wichtig ist, Sinn und Zweck sowie Rahmenbedingungen der Portfolioarbeit für einen Einsatz im Unterricht zu definieren, brauchen die Schülerinnen und Schüler inhaltlichen Freiraum, um ihre Interessen einzubringen und eigenständig zu arbeiten – nur so kann das Portfolio persönlich bedeutsam werden. In diesem Sinne bietet das Portfolio insbesondere innerhalb der oben skizzierten neuen Lernkultur einen Mehrwert oder kann sogar zum Dreh- und Angelpunkt einer dialogischen Didaktik werden. In Bezug auf die Leistungsbeurteilung trägt das Portfolio dazu bei, andere Leistungen als bisher üblich zu erschliessen und damit anzuerkennen (Winter, 2004, S. 203). Im Unterschied zu Produkten bietet das Portfolio Einblick in vollständigere Lernprozesse. Gleichzeitig fördert die Portfolioarbeit die kritische, konstruktive Reflexivität der Schülerinnen und Schüler gegenüber ihrer eigenen Arbeit (ebd., S. 204). Es stützt damit die im kompetenzorientierten Unterricht geforderte Selbstständigkeit und Eigenverantwortung.¹²

¹² Konkretere Hinweise zu Formen und Einsatzmöglichkeiten der Portfolioarbeit sind in der Toolbox (2017) unter dem Akzent «Erfolge sichtbar machen» zu finden (Tools «Portfolio 1 & 2»).

7.4.2.2 Beurteilungsraster

Wie in Kap. 4.1 ausgeführt, basieren kompetenzorientierte Lehrpläne auf (fachspezifischen) Kompetenzmodellen, welche in Form einer Matrix dargestellt werden können. In der einen Dimension bildet die Matrix die Unterteilung in meist inhaltlich begründete Kompetenzbereiche ab, in der anderen Dimension die aufeinander aufbauenden Niveau- resp. Qualitätsstufen dieser Bereiche. Dieselbe Grundstruktur liegt auch Kompetenz- und Beurteilungsrastern zugrunde.¹³ Während Kompetenzraster die längerfristige Entwicklung umfassender Kompetenzbereiche abbilden (z. B. europäisches Sprachenportfolio), sind Beurteilungsraster enger auf den Einsatz im Unterricht ausgerichtet.

Die Leistungsbeurteilung mittels Raster ist im deutschen Sprachraum noch relativ jung und orientiert sich an der Rubrics-Entwicklung aus dem englischsprachigen Raum (Winter, 2005, S.134). Ein Beurteilungsraster bildet ein Kategoriensystem, in dem qualitative Ausprägungen von Produkten, Prozessen, Verhalten oder Fähigkeiten im Zusammenhang mit Lernzielen sprachlich beschrieben sind (ebd., S. 151). Es kann weiter zwischen aufgabenübergreifenden und aufgabenspezifischen Rastern unterschieden werden.¹⁴ Als neue Form der Leistungsbeurteilung können Beurteilungsraster folgende Zwecke erfüllen (Winter, 2005, S. 156f.):

- Grundlage für die Kommunikation über Ziele, Kriterien und Leistungserwartungen des Unterrichts;
- Transparenz über die Auswertungsverfahren und Beurteilungsgrundlagen;
- Kollegialer Austausch über die Leistungsbeurteilung und deren Kriterien;
- Differenzierte und mehrdimensionale Bewertung von Produkten;
- Unterstützung der Selbstbeurteilung der Schülerinnen und Schüler;
- Sichtbarmachen von Lernfortschritten während des Lernprozesses;

¹³ Siehe Toolbox (2017), Akzent «Erfolge sichtbar machen», Bereich «Kompetenzmodelle»

¹⁴ Siehe Toolbox (2017), Akzent «Erfolge sichtbar machen», Tool «Beurteilungsraster 1».

- Grundlage für den Dialog über Unterstützungsmöglichkeiten auf dem Weg zum nächsten Kompetenzniveau.

Damit Beurteilungsraster das Lernen unterstützen, brauchen sie eine Passung zum Unterricht und sind prozessbegleitend einzusetzen. Sollen Schülerinnen und Schüler in die Beurteilung miteinbezogen und in ihrer Verantwortung gestärkt werden, so sind Beurteilungsraster als vorläufig und veränderbar zu betrachten. Es gilt, mit ihrer Hilfe «dialogisch und wertschätzend über Qualitätsmerkmale und Kompetenzen» zu sprechen (ebd., S.159). Die grosse Anzahl verfügbarer Raster kann auch zu einer «Verortungsmentalität» verleiten und damit die Leistungsbeurteilung einengen und mechanisieren (ebd.).¹⁵

7.4.2.3 Feedback

Im Zuge der prominent gewordenen Publikationen von John Hattie (2009, 2012; Hattie & Timperley, 2007) ist Feedback im Unterricht zu einem zentralen pädagogischen Thema avanciert. Ursprünglich vermutlich aus der Kybernetik stammend, wird der Begriff Feedback gerne mit Rückkoppelung übersetzt (Buhren, 2015, S. 11). In seiner breiten Verwendung reicht die Bedeutung des Feedbackbegriffs mittlerweile von einer spontanen Rückmeldung bis hin zu umfangreichen Datenrückspiegelungen mit anschliessendem Massnahmenkatalog. Einigkeit dürfte lediglich darin bestehen, dass sich Feedback um die Diskrepanz zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmung dreht (ebd., S. 12).

Im Sinne der aktuellen Diskussion im Anschluss an Hattie kann Feedback als eine Form des Dialoges über Lernprozesse, Lernbedingungen und Leistungsergebnisse angesehen werden. Ausgeklammert bleibt dabei Feedback als Element der Schul- und Teamentwicklung, obwohl die Feedbackkultur einer Schule mit dem unterrichtsbezogenen Feedback zusammenhänge dürfte. Dieses Verständnis des Feedbackbegriffs passt zur Verwendung im Lehrplan 21, wo Feedbackkultur als didaktisches Qualitätsmerkmal aufgeführt ist und in Bezug auf das Erreichen von Kompetenzziele als unverzichtbares Element des Unterrichts genannt wird.

¹⁵ Weitere Hinweise zu Qualitätskriterien und Einsatzbereichen von Beurteilungsrastern sind in der Toolbox (2017) unter dem Akzent «Erfolge sichtbar machen» zu finden (Tools «Beurteilungsraster 2 & 3»).

Hattie & Timperley (2007) entwerfen ein Modell für wirksames Feedback, dessen Zweck die Reduktion der Diskrepanz zwischen der aktuellen Leistung und dem erwünschten Ziel darstellt. Um effektiv zu sein, würde Feedback drei Fragen beantworten: 1) Wohin will ich, was sind meine Ziele?; 2) Wie komme ich voran?; 3) Wohin als nächstes?. Dabei, so Hattie und Timperley (2007) in ihrem Modell, würden sich die Feedbackfragen auf vier Ebenen bewegen: 1) Wie gut Aufgaben verstanden und gelöst wurden; 2) welcher Lernprozess zum Verständnis resp. zur Lösung geführt hat; 3) die dabei stattfindenden Prozesse der Selbststeuerung und 4) die Bewertung der Person selbst (siehe Abbildung 6). In Bezug auf die vierte Ebene, das Selbst resp. die Person des Lernenden, halten die Autoren fest, dass zur Unterstützung der Selbstwirksamkeit ein positives Feedback wichtig ist. Dieses sei aber nur lernwirksam in Verbindung mit konkreten Hinweisen zu den anderen Ebenen (ebd., S. 96).

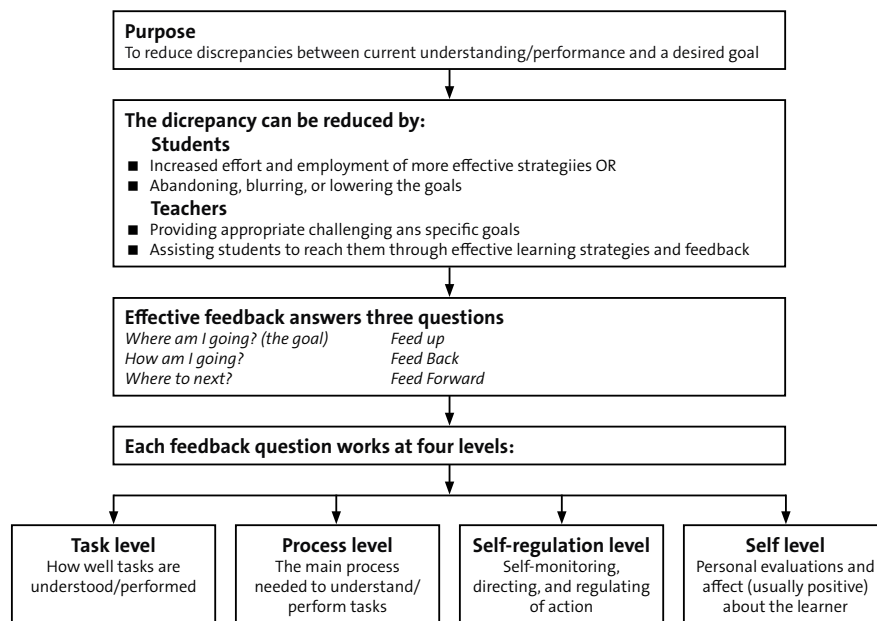


Abbildung 6: Feedbackmodell von Hattie & Timperley (2007, S. 87)

In ihrem Modell berücksichtigen die Autoren nur eine mögliche Richtung von Feedback im Unterricht, nämlich diejenige von der Lehrperson zum Schüler resp. zur Schülerin; diesbezüglich ist in der Literatur auch von Lerngesprächen die Rede. Wirksam dürfte des Weiteren das gegenseitige Feedback unter Schülerinnen und Schülern sein, welches als Teil des kooperativen Lernens betrachtet werden kann. Als dritte Feedback-Richtung kann das Feedback zum Unterricht gelten. Mit dem Fokus auf das gemeinsame Lernen und die Reflexion des Unterrichts wird auch die Lehrperson als Feedback-Empfängerin wichtig. Dies ist ganz im Sinne Hatties, der postuliert, dass Lehrpersonen sich als «Evaluierende ihres eigenen Unterrichts» verstehen sollten (Hoefer & Steffens, 2012, S. 3).¹⁶

7.4.3 Stellenwert standardisierter Leistungsmessungen

Wie in Kap. 2.3 beschrieben, ist die Einführung von Bildungsstandards mit einer neuen Form der Steuerung des Schulsystems gekoppelt. Die Basis dieser neuen Steuerungslogik bilden standardisierte Leistungstests, mit denen das Erreichen der angestrebten Kompetenzen national überprüft wird. Daraus sollen Konsequenzen für die Weiterentwicklung des Bildungswesens abgeleitet werden. Die Erwartungen an den Nutzen von standardisierten Leistungsmessungen gehen jedoch darüber hinaus. So schreiben Klieme & Leutner (2006), dass «der Messung von Kompetenzen [...] eine Schlüsselfunktion für die Optimierung von Bildungsprozessen» zukomme (S. 877). Es werde erwartet, dass Messverfahren bereitgestellt würden, auf deren Basis Lernende benotet und zertifiziert werden und mit deren Hilfe Förder- und Auswahlentscheidungen getroffen werden könnten (ebd.). Damit würden Testergebnisse zur zentralen Informationsquelle für die individuelle Kompetenzdiagnostik der Lehrpersonen.

In den letzten 15 Jahren ist eine Reihe von Vergleichstests entwickelt worden, welche die Funktion hatten, Lehrpersonen und Lernenden von der Klasse unabhängige Rückmeldungen zum Kompetenzstand und zur Kompetenzentwicklung zur Verfügung zu stellen (in der Schweiz z. B. «Klassencockpit» oder «Stellwerk»). Die Ergebnisse sollten einerseits eine objektivere Beurteilung der Lernenden ermöglichen, da ihre Leistung mit derjenigen einer viel grösseren Gesamtheit verglichen werden können. Andererseits sollten aus

¹⁶ Weitere Hinweise und Unterlagen zum Thema Feedback finden sich in der Toolbox (2017) unter dem Akzent «Über Lernen nachdenken» sowie in den Kursunterlagen zu den schulinternen Weiterbildungen des Kantons Graubünden (nur für Kursteilnehmende zugänglich).

den Daten Rückschlüsse für die Unterrichtsentwicklung gezogen werden. Mittlerweile haben einige Studien die Nutzung dieser Testdaten durch Lehrpersonen untersucht. Bögeholz & Eggert (2013) bilanzieren, dass das Bereitstellen von Testergebnissen allein kaum Einfluss auf die Verbesserung der Unterrichtsqualität habe. Erfolgversprechender seien fachdidaktische Ansätze, welche im Rahmen von Fortbildungskonzepten die Nutzung der Daten für die Unterrichtsentwicklung aufzeigten. In Bezug auf die Beurteilung der Schülerinnen und Schüler zeige sich der Nutzen von Testergebnissen insbesondere im formativen Bereich (S. 60f.).

Zur Verwendung von Vergleichstests sind auch negative Auswirkungen bekannt. Bei Lehrpersonen können Frustrationen entstehen, wenn trotz Engagement keine Kompetenzverbesserung bei den Lernenden sichtbar wird (McElvany & Rjosk, 2013, S. 67). Die im Falle von öffentlichen oder internen Rankings entstehenden Ängste können unerwünschte Reaktionen hervorrufen wie z. B. Manipulationen bei der Testvorbereitung oder ein einseitiger Fokus auf die Testinhalte im Unterricht (ebd.). Auf Seiten der Schülerinnen und Schüler können negative Ergebnisrückmeldungen als Scheitern und die Bestätigung der eigenen Unfähigkeit wahrgenommen werden (ebd.). Auf Ebene der Lehr- und Lernkultur kann der Fokus zu stark auf dem Erwerb kognitiver Fachkompetenzen liegen und dabei andere bedeutsame Entwicklungsaspekte in den Hintergrund drängen. Dieser Effekt wurde mit Bezug auf die US-amerikanische Diskussion als «Teaching to the test» bekannt – die Einschränkung auf jene Lernbereiche, für die Vergleichstests eingesetzt werden (ebd., S. 68).

Theoretisch wäre es möglich, die Leistungsbewertung einzig und allein auf vergleichende Tests abzustützen – diese sind objektiviert und konsequent kriterienorientiert (Winter, 2014, S. 259). Eine summative Bewertung und Notengebung durch die Lehrperson wäre dann nicht mehr nötig. Solche Bestrebungen sind jedoch nicht auszumachen; die Konsequenzen dieser Systemänderung wären wohl gravierend, da die Unterschiede zwischen Klassen und Schulen offensichtlich würden (ebd.). Zudem würden Lehrpersonen die Kompetenz für eines ihrer Kerngeschäfte verlieren, nämlich die Beurteilung mittels Zeugnisnoten.

Mit der Einführung des Lehrplans 21 wurden bestehende Testsysteme weiterentwickelt oder neue Instrumente erstellt. Aktuell sind diesbezüglich folgende Angebote auf dem Markt:

- Im Auftrag der Kantone des Bildungsraums Nordwestschweiz entwickelte das Institut für Bildungsevaluation «mindsteps», eine Sammlung von mittlerweile 25'000 Aufgaben in den Fachbereichen Deutsch, Englisch, Französisch und Mathematik, welche online gelöst werden können. Die Aufgaben sind den Kompetenzstufen des Lehrplans 21 in den Zyklen 2 und 3 zugeordnet. Das adaptive Testsystem stellt anhand der Aufgabenbearbeitung Informationen über den Lernstand und die Lernfortschritte der einzelnen Schülerinnen und Schüler und der Klasse bereit.
- Der Lehrmittelverlag St. Gallen bietet mit «Lernlupe» und «Lernpass plus» ebenfalls adaptive Testsysteme für den zweiten und dritten Zyklus des Lehrplans 21 an. «Lernlupe» umfasst einen Pool von mehreren hundert Testaufgaben in den Fachbereichen Deutsch und Mathematik, «Lernpass» enthält auch Aufgaben in den Fachbereichen Französisch und Englisch. Neben Orientierungstests und der Möglichkeit einer Standortbestimmung (Vergleich an grosser Stichprobe) ermöglichen «Lernlupe» und «Lernpass plus» das Erstellen eines persönlichen Lernjournals.
- Die älteren Testsysteme «Klassencockpit» und «Stellwerk», ebenfalls vom Lehrmittelverlag St. Gallen, stehen noch zur Verfügung, werden jedoch durch «Lernlupe» und «Lernpass plus» abgelöst. «Stellwerk» wurde insbesondere bekannt durch die Möglichkeit, das eigene Kompetenzprofil mit den Berufsanforderungsprofilen zu vergleichen. Schulen in verschiedenen Kantonen führten auf dieser Grundlage Lernateliers ein, in denen sich die Lernenden mittels Lernaufgaben individuell auf die entsprechenden Anforderungen vorbereiten sollten.
- Mit «lingualevel» steht seit bald 10 Jahren ein Instrument zur Evaluation der Fremdsprachenkompetenz zur Verfügung, welches sich am europäischen Referenzrahmen (Sprachenportfolio) orientiert. «lingualevel» enthält eigene Kompetenzbeschreibungen und entsprechende Testaufgaben.

Insgesamt ist festzustellen, dass mit «mindsteps», «Lernlupe» und «Lernpass plus» umfangreiche, mit den Kompetenzen des Lehrplans 21 kompatible Aufgabensammlungen resp. Testsysteme entwickelt werden, welche eine flexible Anwendung durch die Lehrpersonen und die Schülerinnen und Schüler ermöglichen. Im Sinne der obigen Ausführungen sind die Testsysteme als Ergänzung zur schulischen Leistungsbeurteilung der Lehrpersonen durchaus geeignet und insbesondere für formative Zwecke dienlich. Zudem dürften es die Tests erleichtern, das Erreichen des Grundanspruches am Ende eines Zyklus festzustellen; hier ergibt sich jedoch die Frage nach angemessenen Konsequenzen. Es gilt in jedem Fall, die Ergebnisse der Tests differenziert zu analysieren und nachhaltige Massnahmen daraus abzuleiten (Winter, 2015, S. 262).

7.4.4 Beurteilung auf der Grundlage des Lehrplans 21

Die schulische Leistungsbeurteilung in der Schweiz ist Sache der einzelnen Kantone – dies bleibt auch mit der Einführung des Lehrplans 21 so. In den Grundlagen des Lehrplans 21 werden jedoch einige Hinweise auf neue Akzente bei der Beurteilung von Lernprozessen und Schülerleistungen gegeben:

- Eine auf die Kompetenzziele bezogenen Feedbackkultur;
- Konstruktive, ermutigende Rückmeldungen an die Lernenden;
- Berücksichtigung von Aspekten der Selbstbeurteilung;
- Berücksichtigung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen;
- Einbezug verschiedener Informationsquellen wie Lernkontrollen, Portfolios und Beobachtungen.

Des Weiteren wird zwischen formativer und summativer Beurteilung unterschieden; beide seien Gegenstand von Elterngesprächen, wobei die Ergebnisse der summativen Beurteilung im Zeugnis ausgewiesen würden. Bezugspunkt der summativen Beurteilung seien die Zielsetzungen des Lehrplans und des Unterrichts. Darüber, inwiefern die Kompetenzstufen mit den Lernzielen des Unterrichts zusammenhängen, werden keine Angaben gemacht.

Mehrere der am Lehrplan 21 beteiligte Kantone wünschten ein koordiniertes Vorgehen rund um die Fragen der Leistungsbeurteilung und der Zeugnisse; ebenso ergab die Konsultation zum Lehrplan verschiedene Anliegen betreffend die Beurteilung, wie beispielsweise einheitliche Zeugnisse und die Bedeutung der Ziffernnoten (D-EDK, 2015, S. 4). Im Auftrag der Kommission Volksschule der D-EDK verfasste eine Arbeitsgruppe den Fachbericht Beurteilen, welcher im November 2015 publiziert wurde und von den Kantonen nach eigenem Ermessen genutzt werden kann (ebd., S. 5). Inhaltlich sollte der Bericht Ausführungen zur Ausgestaltung der Zeugnisse, zum Umgang mit den Grundansprüchen und zur Thematik Kompetenzraster machen. Der Bericht enthält diesbezüglich folgende Aussagen:

- Zentraler Bezugspunkt der Beurteilung bleiben die aus dem Lehrplan abgeleiteten Ziele des Unterrichts; diesbezüglich würden die Lehrmittel eine wichtige Brückenfunktion zwischen Lehrplan und Unterricht übernehmen (ebd., S. 8f.).
- Die Beurteilung kann sich nicht auf das Erreichen einzelner Kompetenzstufen beschränken; ebenso kann aus dem Nicht-erreichen des Grundanspruches am Ende eines Zyklus keine ungenügende Zeugnisnote abgeleitet werden (ebd., S. 10ff.).
- Beurteilungsraster können Lehrpersonen bei der Beurteilung komplexer Produkte und Prozesse unterstützen; diese sollten als Teil von Lehrmitteln entwickelt werden (ebd., S. 16).
- Der Einsatz von Kompetenzrastern kann bei personalisierten Lernkonzepten Sinn machen; diese sind jedoch auf das pädagogische Konzept einer Schule auszurichten (ebd., S. 17).
- Im Zusammenhang mit Berufswahlentscheiden ist die Ausarbeitung von interkantonalen Kompetenzprofilen zu prüfen.
- Um der Kompetenzorientierung Rechnung zu tragen wird vorgeschlagen, neben dem Erreichen von Lernzielen das Lösen von Aufgaben in die Leistungsbewertung mit einzubeziehen (ebd., S. 26).
- Zeugnisnoten sind das Ergebnis eines professionellen Ermessensentscheidens der Lehrperson und basieren nicht auf dem Durchschnitt von Prüfungsnoten (ebd., S. 29).

- Das Zeugnis sollte frühestens ab Ende des Zyklus 1 eine Leistungsbeurteilung enthalten; das folgende Notenzeugnis sollte sich auf die Bewertung der im Lehrplan enthaltenen Fachbereiche beschränken – für ergänzende Angaben seien separate Beurteilungsblätter zu verwenden (ebd., S. 29f.).

Insgesamt zeigen sich die Ausführungen im Lehrplan 21 und im Fachbericht Beurteilen (D-EDK, 2015) wenig prägnant in Bezug auf die in Kap. 7.4.1 skizzierte neue Beurteilungskultur. Die neue Gliederung in drei Zyklen hätte es durchaus erlaubt, z. B. die Häufigkeit von Zeugnissen zu verringern oder die Beurteilung auf die notenfreie Beschreibung der erreichten Kompetenzen zu beschränken. Allerdings sei, wie die Steuergruppe des Lehrplans festhält, das Thema «politisch sensibel» (D-EDK, 2015, S. 4) und müsse mit der nötigen Sorgfalt angegangen werden. Soweit die Umsetzung der kompetenzorientierten Beurteilung in den Kantonen bis jetzt abschätzbar ist, dürften sich die formellen Vorgaben vielerorts kaum verändern.

7.4.5 Beurteilung der überfachlichen Kompetenzen

Im Lehrplan 21 ist mit überfachlichen Kompetenzen «jenes Wissen und Können gemeint, das über die Fachbereiche hinweg für das Lernen in und ausserhalb der Schule eine wichtige Rolle spielt» (Grundlagen). Ihr Erwerb sei für eine erfolgreiche Lebensbewältigung zentral. Der Erwerb von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen erfolgt gemäss Lehrplan 21 verzahnt und wechselseitig: überfachliche Kompetenzen werden im fachlichen Kontext erworben, fachliches Lernen wiederum ist auf überfachliche Kompetenzen angewiesen (siehe Kap. 3.4). Zur Strukturierung werden die überfachlichen Kompetenzen in die drei Bereiche personale, soziale und methodische Kompetenzen unterteilt; jeder Bereich ist wiederum in drei Aspekte aufgliedert. Anders als für die fachlichen existiert für die überfachlichen Kompetenzen kein Kompetenzaufbau in Stufen. Allerdings sind einzelne überfachliche Kompetenzen unmittelbar in Kompetenzstufen der Fachbereichslehrpläne integriert worden: so ist der Begriff «selbstständig» als Teil der personalen Kompetenzen in über 60 Kompetenzstufen enthalten. Andere überfachliche Kompetenzen tauchen in keiner Kompetenzstufe auf.

Wie in Kap. 3.3 ausgeführt, ist auch im Kompetenzdiskurs ein Bedeutungswandel im Hinblick auf die Fachlichkeit von Kompetenzen festzustellen. Die dem Lehrplan 21 zugrundeliegende Definition von Weinert (2001) betont den fachunabhängigen Aspekt von Kompetenz (S. 27f.), für Klieme (2007) wiederum sind Kompetenzen fachspezifische Leistungsdispositionen (S. 22).

Da Schulfächer ein zentrales Ordnungsprinzip des schulischen Wissens darstellen und als grundlegendes Merkmal von Schule historisch verankert sind (Criblez & Manz, 2015, S. 203f.), bleibt die Festlegung von fachdidaktischen Zielen in der Lehrplanentwicklung zentral. Im Lehrplan 21 sind nun, je nach Fachbereich und Kompetenz, unterschiedliche überfachliche Anteile in den (fachbezogenen) Kompetenzstufen auszumachen.

Die Diskussion um überfachliche Kompetenzen als expliziter Teil von Lehrplänen der Volksschule ist relativ jung. Sie greift Entwicklungen auf, welche sich insbesondere im Bereich der Berufsbildung bereits etabliert haben. Auf der Grundlage von Heinrich Roths (1971) Trias aus Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz (siehe Kap. 3.1) sind verschiedene Konzepte entstanden, um das überfachliche Lernen zu umschreiben, z. B. unter den Begriffen «Schlüsselqualifikationen» oder «soft skills». Die verschiedenen Auflistungen von überfachlichen Kompetenzen lassen erkennen, dass diese häufig kaum unterscheiden zwischen Fertigkeiten und Fähigkeiten, Persönlichkeitseigenschaften, Verhaltensdispositionen, Charakter oder Motiven und Tugenden (Reichenbach, 2007a, S. 66ff.). Die Nähe zu Persönlichkeitsmerkmalen oder Verhaltensdispositionen ist auch bei den im Lehrplan 21 aufgelisteten Kompetenzen unübersehbar. Hierin wird die Grundproblematik der Beurteilung der überfachlichen Kompetenzen sichtbar: Ist es legitim und für Lehrpersonen überhaupt möglich, die Persönlichkeit oder den Charakter zu beurteilen? Soll mit der Bewertung ein angepasstes Verhalten erzeugt werden? Diese Fragen stellen sich insbesondere im Zusammenhang mit der Bewertung überfachlicher Kompetenzen im Zeugnis. In dieser Hinsicht macht der Fachbericht Beurteilen (D-EDK, 2015) eine klare Aussage: «Die Beurteilung überfachlicher Kompetenzen sollte [...] nicht Gegenstand von Zeugnissen sein» (S. 20).

Nach wie vor ist es in vielen Kantonen aufgrund der Gesetzgebung nötig, im Zeugnis separat über das Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten Auskunft zu geben. Die entsprechenden Kriterien beziehen sich meist auf die Verhaltensdimensionen, welche für das Lernen und Zusammenleben in der Schule relevant sind. Allerdings sind solche Aspekte auch in den überfachlichen Kompetenzen des Lehrplans zu finden. Die Funktion der Verhaltensbewertung im Zeugnis ist eindeutig eine disziplinierende und an sich wenig förderlich. Aus pädagogischer Sicht wichtiger ist die Förderung überfachlicher Kompetenzen im Unterricht. Diesbezüglich ist die Auflistung im Lehrplan 21 auch verbindlich und legitimiert es, Unterrichtszeit dafür aufzuwenden.

Die im Lehrplan 21 skizzierte Verschmelzung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen wirft eine andere, pädagogisch und politisch brisante Frage auf: Wenn ihr Erwerb wechselseitig erfolgt, so können die Fachkompetenzen gar nicht isoliert von den überfachlichen beurteilt werden, sie spielen immer mit hinein. Auf diesen Sachverhalt hat Parsons (2012) bereits 1959 hingewiesen, indem er feststellte, dass bei der Beurteilung der Schulleistung «kognitive» und «moralische» Komponenten zusammenfliessen (S.171). Neu ist hingegen, dass es die Auflistung im Lehrplan ermöglicht, in fachbereichsbezogene Beurteilungsinstrumente *explizit* überfachliche Kompetenzen mit einzubeziehen und schlussendlich auch im Zeugnis zu benoten. Dies legt auch die Handreichung des Kantons Graubünden (AVS, 2017) nahe, indem festgestellt wird: «Weil die überfachlichen Kompetenzen Teil des Lernprozesses sind, fliesst ihre Beurteilung direkt in die Zeugnisnote des entsprechenden Faches ein» (S.14). Der Dachverband der Lehrerinnen und Lehrer Schweiz nimmt diesbezüglich eine dezidiert andere Haltung ein und schreibt: «Der LCH lehnt es ab, persönliche und soziale Kompetenzen [...] der Lernenden als Teil von Fachnoten zu beurteilen» (LCH, 2014, S.1) – die Situation werde persönlich problematisch und juristisch zu diffizil.

Zwei weitere offene Fragen ergeben sich durch diese explizite Verschränkung. Es gibt nun überfachliche Kompetenzen wie die oben erwähnte «Selbstständigkeit», welche sowohl im Katalog in den Grundlagen als auch in zahlreichen Kompetenzstufen in den Fachbereichen des Lehrplans erwähnt sind. Die Beurteilung des Lern-, Arbeits- und Sozialverhaltens im Zeugnis des Kantons Graubünden verlangt zudem die Einschätzung des Kriteriums «Selbstständigkeit im Lernen und Arbeiten». Würde nun diese überfachliche Kompetenz entsprechend bei der Bewertung berücksichtigt, so ergäbe sich eine problematische Mehrfachbewertung derselben Kompetenz, welche kaum mehr inhaltlich zu begründen wäre. Die zweite offene Frage betrifft die Gewichtung überfachlicher Aspekte in den Fachnoten. Würde nun die eine Lehrperson sehr viel Gewicht auf soziale Kompetenzen legen und diese substantiell in die Notengebung einfließen lassen, eine andere Lehrperson jedoch nicht, so wäre dies hinsichtlich Gerechtigkeit und Akzeptanz problematisch.

Die Situation um die explizite Berücksichtigung von überfachlichen Kompetenzen in den Fachnoten resp. im Zeugnis bleibt vorerst diffizil. Da es sich bei der Notengebung um ein sozial anerkanntes und akzeptiertes Verfahren handelt, ist auch jede Änderung der diesbezüglichen Praxis heikel. Wichtig scheint hierbei, dass sich die einzelnen Schulen darüber einigen, wie sie

mit der (expliziten) Berücksichtigung überfachlicher Kompetenzen bei der summativen Beurteilung und Notengebung umgehen. Des Weiteren ist es ratsam, entsprechende Veränderungen zu begründen und allen an Schule beteiligten Akteuren, insbesondere den Eltern, zu kommunizieren.

7.5 Perspektiven für die Weiterentwicklung der Leistungsbeurteilung

Nach wie vor dürfte es an vielen Schulen üblich sein, die summative Beurteilung der Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Fachbereichen in Form von lernprozess-abschliessenden Prüfungen vorzunehmen, deren Ergebnisse am Ende des Semesters zu Zeugnisnoten zusammengefasst werden. Je höher die Schulstufe, desto konsequenter dürfte dabei die Orientierung am Notenprinzip massgebend sein, darunter auch die Berechnung der Zeugnisnote aus dem Durchschnitt der Prüfungsergebnisse. Wie die Ausführungen in diesem Kapitel zeigen, sind mit diesem Vorgehen mehrere fragwürdige Konsequenzen verbunden. So kann der Genauigkeits- und Objektivitätsanspruch von Schulnoten kaum eingehalten werden; zudem beschränkt sich die Bewertung in Prüfungen häufig auf die Abfrage von didaktisch aufbereitetem, deklarativem Wissen, was der Komplexität von Kompetenzen nur teilweise gerecht wird. Durch die Trennung von Lern- und Leistungssituationen wird der pädagogische, förderorientierte Nutzen der Beurteilung in den Hintergrund gedrängt.

Aus der Akzentuierung einer kompetenzorientierten Beurteilung – die Erweiterung der Beurteilungsformen und die Berücksichtigung des Lernprozesses (siehe Kap. 7.4, insb. Kap. 7.4.2) – sowie der Forderung nach einer neuen Beurteilungskultur (siehe Kap. 7.4.1) können mehrere Perspektiven für eine Weiterentwicklung der Leistungsbeurteilung formuliert werden. Es gilt dabei zu beachten, dass Veränderungen der Beurteilungspraxis nicht isoliert, sondern im Dialog mit allen an Schule Beteiligten anzugehen sind. Die Ebene der Schule dürfte hierbei eine zentrale Rolle spielen, da so die lokalen Verhältnisse (Akzeptanz im Team, bei den Eltern und bei den Schulbehörden) mitberücksichtigt werden können. Die Weiterentwicklung der Leistungsbeurteilung ist dann primär ein Thema der Schulentwicklung und, darauf aufbauend, der Unterrichtsentwicklung. Folgende Veränderungsrichtungen wären denkbar:

- Gemäss gesetzlichen Vorgaben sind Schulnoten nur im Zeugnis zwingend zu setzen und sind das Ergebnis eines professionellen Ermessensentscheids der Lehrperson. Leistungssituationen mit Prüfungscharakter sollten ersetzt oder ergänzt werden durch notenfreie, prozessbegleitende Lerndiagnosen und vielfältige, lernunterstützende und förderorientierte Beurteilungsformen (z. B. Portfolio, siehe Kap. 7.4.2.1). Lern- und Leistungsbelege werden fortlaufend gesammelt und ergeben am Ende des Semesters eine breite Beurteilungsbasis für eine bilanzierende, summative Leistungseinschätzung.
- Die Lerndiagnosen orientieren sich am dialogischen Prinzip: Schülerinnen und Schüler werden aktiv mit einbezogen, indem Lernziele, Beurteilungskriterien und Leistungsanforderungen transparent gemacht, diskutiert und ergänzt werden. Formen der Selbstbeurteilung werden häufig angewendet und mit der Fremdeinschätzung in Bezug gesetzt. Lern- und Leistungsergebnisse werden veröffentlicht oder präsentiert und gemeinsam diskutiert. Nicht zuletzt gilt es, als Lehrperson ein offenes Auge resp. Ohr zu haben für unerwartete, überraschende oder unkonventionelle Lernleistungen.
- Lern- und Leistungssituation resp. Aufgabenstellungen werden vermehrt darauf ausgerichtet, Transferleistungen zu ermöglichen (z. B. Wissen in komplexen Situationen zu nutzen) und neue Ideen zu entwickeln; deren Resultate sind dann nicht uniform, sondern autonom und vielfältig und damit auch erläuterungsbedürftig. Das Erschliessen der darin erkennbaren Kompetenzen erfolgt in einem heuristischen Prozess (welche Leistung ist erkennbar?) und unterscheidet sich damit fundamental von einem Zusammenzählen von Punktzahlen.
- Überfachliche Kompetenzen sind transparenter Teil der Lerndiagnosen und des Lerndialoges. Im Unterricht wird den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit gegeben, fachliche als auch überfachliche Kompetenzen gezielt weiterzuentwickeln. Die Zeugnisnoten in den Fachbereichen fokussieren primär die fachlichen Kompetenzen gemäss Lehrplan; es wird davon ausgegangen, dass überfachliche Aspekte die Fachleistungen beeinflussen und nicht explizit gewichtet werden müssen. Die Beurteilung des Lern-, Arbeits- und Sozialverhaltens wird in Beziehung zu den entsprechenden überfachlichen

Kompetenzen des Lehrplans gesetzt, bleibt aber ein Disziplinierungsmittel im Hinblick auf das erwünschte Verhalten. Die diesbezügliche Erwartungsnorm ist das Prädikat «gut» – die motivationalen Konsequenzen einer Abweichung von dieser Norm auf Seiten der Lernenden und deren Eltern sind mit zu berücksichtigen.

- Die Beurteilung komplexer Lernleistungen ist auf geeignete Instrumente angewiesen, welche mit Vorteil gemeinsam erstellt und weiterentwickelt werden. So wäre es denkbar, aufgabenübergreifende Beurteilungsraster (z. B. zu den Themen «Texte verfassen», «Vorträge halten») in Stufenteams zu erarbeiten und zu erproben. Ebenso könnten Instrumente zur Förderung der überfachlichen Kompetenzen gemeinsam entwickelt werden, allenfalls in Zusammenhang mit schulinternen Schwerpunkten (z. B. soziale Kompetenzen im Hinblick auf das schulische Zusammenleben).
- Etablierung einer schul- und klasseninternen Feedback-Kultur, welche alle drei Feedbackrichtungen umfasst (siehe Kap. 7.4.2.3). Dies beinhaltet auch, im Team über die gemeinsame Arbeit auszutauschen, die eigene (Beurteilungs-) Praxis als Lehrperson oder als Schulleiter/Schulleiterin infrage zu stellen, dazu Rückmeldungen von anderen einzuholen und so das berufliche Handeln weiter zu entwickeln.

8 Akzente für die Unterrichtsgestaltung

Auf der Grundlage des in Kap. 6 aufgezeigten Lern- und Unterrichtsverständnisses und den theoretischen Bezügen des kompetenzorientierten Unterrichts in Kap. 3 resp. den Ausführungen zur Leistungsbeurteilung in Kap. 7 hat die Arbeitsgruppe des Fachbereichs Erziehungswissenschaft der PHGR (siehe Kap. 1) unter dem Motto «Kompetent(er) werden» fünf Akzente des kompetenzorientierten Lernens definiert, welche für die Lehrerweiterbildungen im Kanton Graubünden grundlegend sind. Unter einem sechsten Akzent, «Lernen gestalten», sind didaktische Überlegungen zur *Planung* und zur *guten Aufgabe* zusammengefasst; zudem ist der Akzent für spezifisch fachdidaktische Zugänge vorgesehen.

Grundüberlegung hinter der Formulierung der sechs Akzente war, dass mit dem kompetenzorientierten Unterricht keine Revolution des Unterrichts verbunden ist, sich jedoch die Schwerpunkte, unter welchen Schule und Unterricht betrachtet werden, verändern. In diesem Zusammenhang ist in der Literatur mehrfach von einer Akzentverschiebung oder Akzentsetzung die Rede (siehe Kap. 2.1). Des Weiteren sollten die Akzente keine abstrakten Begriffe beinhalten, sondern unmittelbar und ohne Theoriewissen zugänglich sein. Ein weiterer Anspruch an die Benennung der Akzente bestand darin, die Handlungsorientierung zum Ausdruck zu bringen – die Akzente sollen zum Tätigwerden anregen. Weitere Überlegungen galten dem Ziel, dass die Weiterbildungskurse zur Einführung des neuen Lehrplans mit dazu beitragen sollten, dass die Lehrpersonen ihre eigenen Kompetenzen weiterentwickeln; in diesem Sinne beinhalten die Akzente eine Doppeldecker-Funktion. Das Motto «Kompetent(er) werden» gilt dann nicht nur für Schülerinnen und Schüler, sondern auch für die Lehrpersonen. Dass unter dieser Zielsetzung auch im alltäglichen Unterricht sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Lehrpersonen *Lernende* sind, dürfte auf dem Hintergrund von John Hatties Erkenntnissen ein wesentliches Anliegen darstellen. Hattie plädiert für eine evaluativen Grundhaltung im Unterricht, welche es ermöglicht, sowohl die Lernprozesse der einzelnen Schülerinnen und Schüler als auch die Effektivität des eigenen Unterrichts in den Fokus zu stellen (siehe Kap. 6.5.2).

Die sechs Akzente (Abbildung 7) sollen den Lehrpersonen mögliche Perspektiven aufzeigen, wie sie ihren eigenen Unterricht in Richtung Kompetenzorientierung weiterentwickeln können. Dazu wurden zu jedem Akzent thematische Bereiche definiert, zu welchen jeweils verschiedene «Tools»

konkrete Möglichkeiten für die Unterrichtsgestaltung und -reflexion aufzeigen (Ausführungen zum Arbeitsinstrument Toolbox [2017] siehe Kap. 8.9.1).

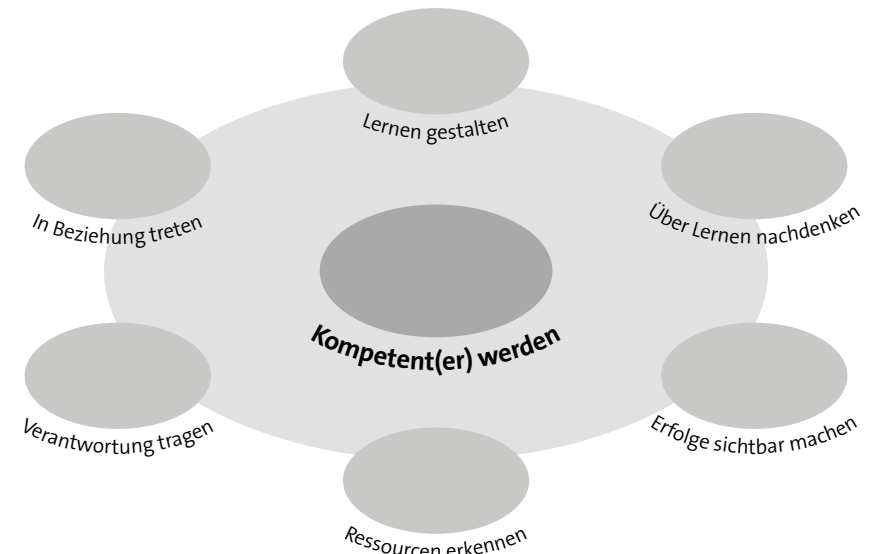


Abbildung 7: Akzente des kompetenzorientierten Lernens

Nachfolgend werden die definierten Akzente erläutert und hergeleitet. In einem ersten Schritt wird jeweils die Kernidee des Akzentes dargestellt, nachfolgend werden die theoretischen Bezüge, z. B. zum Lern- und Unterrichtsverständnis, ausgeführt und Zusammenhänge zum Lehrplan 21 resp. zur Kompetenzorientierung hergestellt. Zuletzt wird jeweils ein Ausblick auf die in der Toolbox (2017) enthaltenen Karten gegeben.

8.1 Motto «Kompetent(er) werden»

«Kompetent(er) werden» beinhaltet die generellen, allgemeinen Überlegungen, welche zur Formulierung der sechs Akzente des kompetenzorientierten Lernens geführt haben. Er bildet somit den Überbau und auch den Slogan, unter dem die Weiterbildungen der PHGR angeboten werden. «Kompetent(er) werden» repräsentiert die übergeordnete Zielrichtung. Der Ausdruck soll einerseits zum Nachdenken und Nachfragen anregen (insbesondere durch die Klammer), breit und unter verschiedenen Aspekten thematisierbar, neutral besetzt und anwendungsorientiert ausgerichtet sein.

8.1.1 Herleitung

Jeder Mensch, auch alle Schülerinnen und Schüler haben Kompetenzen, und dies auch unabhängig von Schule und Unterricht. Dies gilt es in einer ressourcenorientierten Sichtweise (siehe Kap. 6.4.2) zu berücksichtigen. Die vorhandenen Kompetenzen stellen wichtige Ressourcen dar, um die Herausforderungen, Aufgaben und Problemstellungen des schulischen Lernens zu meistern (siehe Akzent «Ressourcen erkennen» in Kap. 8.5). Nun definiert der Lehrplan eine ganze Menge an Kompetenzziele, welche institutionell durch den Schulunterricht angestrebt werden; auf Ende jedes Zyklus ist definiert, was alle *mindestens* können sollten. Hier stehen die Lehrpersonen vor der Herausforderung, dass nur der einzelne Schüler, die einzelne Schülerin *selbst* kompetenter werden kann, und dies auf der Grundlage von ganz unterschiedlichen, bereits vorhandenen Kompetenzen resp. Ressourcen. Zusätzlich werden sich die Schülerinnen und Schüler darin unterscheiden, wie kompatibel ihre Ressourcen zu den schulischen Ansprüchen sind (z. B. bildungsnahe vs. bildungsferne Familien)¹⁷.

Es stellt sich die grundsätzliche Frage, was es heisst, *kompetent* zu sein. Dies ist hinsichtlich beruflicher Expertise eindeutiger zu beantworten als im Zusammenhang mit Allgemeinbildung. Schule und Unterricht verfolgen immer auch widersprüchliche Ziele, so z. B. das emanzipatorische Ziel nach eigenständigem, kritischem Denken versus das Erziehungsziel der Qualifikation hinsichtlich vorgegeben Ansprüchen. Es wäre deshalb ein Irrtum zu glauben, dass ein Schüler, welcher am Ende der obligatorischen Schulzeit die obersten Kompetenzstufen aller Fachbereiche erreicht hat, DEN kompetenten Menschen darstellt. Stehen Mündigkeit und selbstverantwortliche Handlungsfähigkeit als oberstes Bildungsziel im Vordergrund (siehe Kap. 3.1), so reichen fachliche Fähigkeiten nicht aus, um kompetent zu sein.

Als destillierte Forderung an einen kompetenzorientierten Unterricht kann gelten, dass die Lernenden mithilfe von (vor-)arrangierten Lernsituationen und mit der Unterstützung des «Systems», insbesondere der Lehrperson, kompetenter werden, und dies einerseits in Bezug auf die fachlichen Kompetenzziele des Lehrplans, andererseits auch in Richtung selbstverantwortliche Handlungsfähigkeit und Mündigkeit. Die nachfolgenden, von der

¹⁷ Schulkompatible Ressourcen können unter bildungssoziologischer Perspektive als eine Art Kapital betrachtet werden, welches in der Gesellschaft ungleich verteilt ist. Die sich hieraus ergebenden Fragen nach Chancengleichheit werden in Kap. 7.2.1 diskutiert.

erwähnten Arbeitsgruppe definierten Akzente sollen hierzu die nötigen Grundüberlegungen darstellen und Wege aufzeigen, wie Unterricht «kompetenzfördernd» weiterentwickelt werden kann. Es versteht sich von selbst, dass hier nichts grundlegend Neues geschaffen werden konnte, denn der Grundauftrag der Lehrperson wird auch mit dem Lehrplan 21 nicht neu definiert – er besteht kurz gefasst aus dem Anspruch Wege zu finden, wie die Schülerinnen und Schüler möglichst gut darin unterstützt werden können, kompetenter zu werden. Um einen ersten Überblick zu erhalten, werden die Akzente nachfolgend kurz umschrieben, in den entsprechenden Kapiteln dann ausführlich hergeleitet.

- 1 Der Akzent «In Beziehung treten» (Kap. 8.3) fokussiert das soziale Beziehungsgeschehen, in welches das schulische Lernen eingebettet ist. Hier wird der Schwerpunkt auf die Beziehungsgestaltung durch die Lehrperson gesetzt, da ihr Engagement für das erfolgreiche Lernen zentral ist. Durch eine ermutigende Kommunikation, Empathie und Wertschätzung sowie durch eine positive Erwartungshaltung spüren und erkennen die Lernenden, dass sie etwas bewirken, gestalten und erreichen können.
- 2 Der Akzent «Verantwortung tragen» (Kap. 8.4) beleuchtet einerseits den Stellenwert und die Möglichkeiten des selbstverantwortlichen und damit auch selbstgesteuerten Lernens, andererseits auch die Bedeutung der sozialen Verantwortung für die Gemeinschaft als wichtiges Bildungsziel. Letztere kann insbesondere durch partizipative Mitwirkung und demokratische Teilhabe gestärkt werden.
- 3 Der Akzent «Ressourcen erkennen» (Kap. 8.5) richtet den Fokus auf die «Werkzeuge», die nötig sind, um Anforderungssituationen meistern zu können. Dazu zählen innere Ressourcen wie Wissen, Emotionen und Motivationen als auch äussere Ressourcen wie Hilfsmittel und soziale Unterstützung. Durch das Erkennen der Ressourcen wird der Blick frei für noch zu entwickelnden Fähigkeiten, welche als nächste Ziele verfolgt werden können.
- 4 Der Akzent «Erfolge sichtbar machen» (Kap. 8.6) verdeutlicht, dass die Erfahrung der eigenen Wirksamkeit die Voraussetzung für Lernmotivation und Eigenverantwortung bildet. Dies zu ermöglichen ist gerade für schwächere Schülerinnen und Schüler zentral, da sie bei

der Orientierung an der Norm schlecht abschneiden. Durch angepasste Ziele, Unterstützung und Anerkennung der Lernfortschritte sollen sich alle kompetent erleben können.

- 5 Der Akzent «Über Lernen nachdenken» (Kap. 8.7) betont den zentralen Stellenwert der Lernreflexion wenn es darum geht, eigene Ressourcen zu erkennen und die Lernfortschritte sichtbar zu machen. Im Unterricht soll in vielfältiger Art und Weise über Lernwege, Lernstrategien und Lernmotivation ausgetauscht werden; damit wird ermöglicht, dass sich Schülerinnen und Schüler selbstwirksam und kompetent erleben können.
- 6 Der Akzent «Lernen gestalten» (Kap. 8.8) beinhaltet Ausführungen zur Unterrichtsplanung und zeigt konkrete Möglichkeiten auf, wie in den einzelnen Fächern Lernaufgaben und Lernumgebungen gestaltet werden können, damit alle Schülerinnen und Schüler ihre Kompetenzen in Richtung der Lehrplanziele weiterentwickeln können. Hauptaugenmerk bilden Kriterien guter Aufgaben, welche in verschiedenen Phasen des Lernprozesses zum Einsatz kommen.

Ergänzend zu diesen Kurzzusammenfassungen wurden die zentralen Kennzeichen des kompetenzorientierten Lernens von der Arbeitsgruppe für den konkreten Gebrauch in den Weiterbildungskursen in Form einer *Checkliste* folgendermassen zusammengestellt:

Kompetent ist, ...

- wer seinen Lernprozess reflektieren kann;
- wer auf den individuellen und kontextuellen Ressourcen aufbauen kann;
- wer motiviert und in der Lage ist, aktiv sein individuell konstruiertes Wissen und bedeutsame Fähigkeiten und Fertigkeiten in konkreten Anforderungssituationen erfolgreich anzuwenden;
- wer zusammen mit anderen lernen und handeln kann;
- wer Herausforderungen, Aufgaben und Probleme erfolgreich lösen kann.

Kompetenzorientierter Unterricht zielt darauf ab, ...

- dass alle Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage ihrer unterschiedlichen, bereits vorhandenen Fähigkeiten und Fertigkeiten kompetenter werden;
- in Beziehung zu treten, damit die Schülerinnen und Schüler in einer ermutigenden Lernatmosphäre Selbstvertrauen, Zufriedenheit und Autonomie gewinnen können;
- dass sich die Schülerinnen und Schüler partizipativ und mitverantwortlich in die Schul- und Klassengemeinschaften einbringen können und für ihren eigenen Lernprozess Verantwortung tragen;
- Ressourcen zu erkennen, damit die Schülerinnen und Schüler diese als Werkzeuge zur erfolgreichen Bewältigung herausfordernder Aufgaben einsetzen können;
- Erfolge sichtbar zu machen, damit alle Schülerinnen und Schüler in ihrem Vertrauen in die eigene Selbstwirksamkeit bestärkt werden;
- über Lernen nachzudenken, damit die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Lernprozesse reflektieren und Lernstrategien entwickeln können;
- Lernen so zu gestalten, dass die Schülerinnen und Schüler die angestrebten Kompetenzen des Lehrplans erwerben können.

Lernen kompetenzorientiert gestalten heisst, ...

- bei den Erfahrungen der Lernenden anzuknüpfen;
- den Unterricht über einen längeren Zeitraum hinweg zu planen;
- Lernziele und Kompetenzen für die Schülerinnen und Schüler transparent zu machen;
- Lernaufgaben einzusetzen, an deren Bearbeitung die fachlichen und überfachlichen Kompetenzen angewendet und weiter aufgebaut werden können;
- Lerngelegenheiten bereitzustellen, welche zum Denken und Handeln anregen;
- Lernsituationen anzubieten, welche unterschiedliche Lernleistungen und Lernfortschritte ermöglichen;
- dass Wissen und Können durch Handeln sichtbar wird;
- zwischen Instruktion, selbstgesteuertem und kooperativem Lernen abzuwechseln;
- fachliche und überfachliche Kompetenzen zu berücksichtigen;
- ermutigende und transparente Feedbacks zu geben.

Die oben dargestellte *Checkliste* wurde den Lehrpersonen im ersten Weiterbildungskurs mit dem Titel «kompetenzorientiert lernen» als Handout abgegeben und kann als Ergänzung zu den Akzenten gesehen werden.

8.2 Stellenwert der Akzente

Die Akzente des kompetenzorientierten Lernens wurden von der Arbeitsgruppe Erziehungswissenschaft der PHGR im Hinblick auf die Weiterbildungskurse zur Einführung des Lehrplans 21 ausgearbeitet (siehe Kap. 1). Die damit vorgenommene Akzentsetzung erhebt nicht den Anspruch, alle Aspekte des kompetenzorientierten Unterrichts, geschweige denn des guten Unterrichts, abzudecken. Zur Visualisierung dieses Sachverhaltes in den Grundlagenkursen wurde folgende Abbildung erstellt:

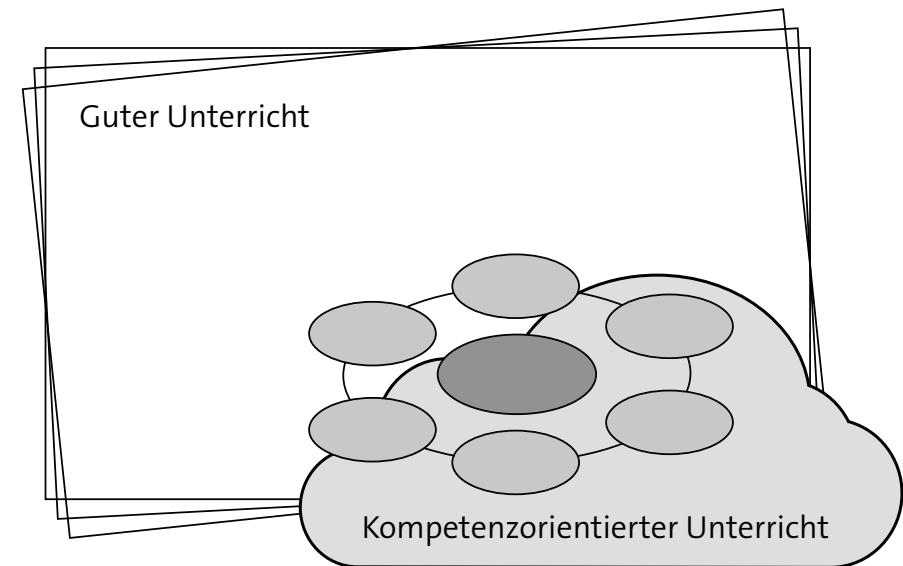


Abbildung 8: Verhältnis der Akzente zum «kompetenzorientierten» und zum «guten» Unterricht

Mit Abbildung 8 wird sichtbar gemacht, dass es einerseits keine einheitliche Vorstellung davon gibt, was der kompetenzorientierte Unterricht alles umfasst (deshalb die Wolke). Andererseits ist der «kompetenzorientierte Unterricht» kein vom bisherigen «guten Unterricht» abweichendes Konzept – er deckt Teile davon ab. Hinsichtlich der Darstellung der definierten Akzente (Ovale) ist ersichtlich, dass diese wiederum Teilaspekte eines kompetenzorientierten Unterrichts beinhalten, ohne aber die Perspektive ausschliesslich auf den Bereich der Wolke einzuschränken.

8.3 Akzent «In Beziehung treten»

Dieser erste Akzent basiert auf der Prämisse, dass der Mensch von Grund auf sozial geprägt und mit anderen verbunden ist. Auch wenn eine konstruktivistische Perspektive (siehe Kap. 6.3) nahelegt, dass er seine «Wirklichkeit» grundsätzlich individuell konstruiert, ist die menschliche Entwicklung auf zwischenmenschliche Beziehungen fundamental angewiesen. Da sich Beziehungen zwischen Menschen immer dann herstellen, wenn sie in Wechselbeziehung zueinander treten, kann die Schule auch als ein genuiner Ort der Beziehungsgestaltung und des sozialen Lernens angesehen werden. So ist auch das schulische Lernen nicht nur ein individueller, sondern wesentlich auch ein sozialer Prozess, der in ein interaktives und dialogisches Beziehungsgeschehen eingebettet ist.

8.3.1 Herleitung

Neben der Wissensvermittlung resp. der Bereitstellung von Lernangeboten gehört die Gemeinschaftsbildung und die Gestaltung einer persönlichen, von Empathie geprägten Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern zu einer der zentralen Aufgaben von Lehrpersonen (siehe Kap. 6.7). Wo sich Lehrpersonen für die Lernenden, ihre Arbeitsergebnisse und Lernfortschritte interessieren, engagieren und den Einzelnen etwas zutrauen und zumuten, erfahren sie, dass ihnen Bedeutung zukommt und dass es sich lohnt, sich einzusetzen. Generell kann, wie in Kap. 6.7 gezeigt, davon ausgegangen werden, dass soziale Anerkennung und persönliche Wertschätzung bedeutsame Voraussetzungen für das menschliche Motivationssystem darstellen.

«In Beziehung treten» hat für den kompetenzorientierten Unterricht besonders in Bezug auf zwei Aspekte eine zentrale Bedeutung. Zum einen geht es darum, überfachliche soziale Kompetenzen wie Dialog- und Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Umgang mit Vielfalt in der Schule zu fördern, und zum anderen – darauf liegt der Hauptfokus – haben die Beziehungen untereinander sowie die Lernatmosphäre einen relevanten Einfluss auf das *Wollen* der Lernenden, auf ihre Lernbereitschaft, Motivation und Selbstwirksamkeit (siehe Kap. 6.2).

Gemäss der Selbstbestimmungstheorie der Motivation zählt das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit zu den drei zentralen psychologischen Grundbedürfnissen des Menschen (siehe Kap. 6.2). Zusammen mit den Bedürfnissen nach *Autonomie* und *Kompetenz* bildet es die Triebfeder für menschliches Verhalten. Bezüglich des schulischen Unterrichts, in dem

Schülerinnen und Schüler von aussen vorgegebene Ziele zu erreichen haben, dürfte die Erkenntnis wichtig sein, dass auch extrinsisch motiviertes Verhalten als selbstbestimmt erlebt oder durch Internalisierungsprozesse in intrinsisch motiviertes transformiert werden kann. Dies gelingt dann, wenn der/die Lernende sich als kompetent, autonom und eben sozial eingebunden erlebt. Weiter wird davon ausgegangen, dass die intrinsische Motivation der Lernenden im schulischen Unterricht bewusst durch Rückmeldungen und Massnahmen, welche die Eigeninitiative und Wahlfreiheit unterstützen, verstärkt werden kann. Diesbezüglich können verschiedene Lernangebote mit Wahlmöglichkeiten sowie die Äusserung anerkennender Gefühle autonomiefördernd wirken. Schülerinnen und Schüler in autonomieunterstützenden Klassen, in denen die Lehrperson auf die Lebensbezüge und Interessen eingeht, zeigen häufiger Neugier und können Probleme eigenständiger bewältigen als Schülerinnen und Schüler aus kontrollierenden Klassen. Das Erleben von Autonomie begünstigt zudem die Identitätsentwicklung (Deci & Ryan, 1993). Rückmeldungen expliziter und impliziter Art lassen eine Person darauf schliessen, ob und wie sie wertgeschätzt wird und zielen somit auf das Leistungs- und Fähigkeitskonzept der Lernenden ab. Dieses ist wiederum relevant für das Selbstkonzept und Selbstwertgefühl.

In der Beziehungsgestaltung nimmt gerade die Lehrperson eine wichtige Rolle und Vorbildfunktion ein – schliesslich findet ein Grossteil ihrer Arbeit in Form von Interaktionen mit den Lernenden statt. Eine konstruktive, ermutigende Kommunikation, ein respektvoller Umgang mit den Lernenden und Interesse an ihnen und an der Sache bilden dabei wichtige Elemente. Befunde aus der Unterrichtsforschung und den Neurowissenschaften bestätigen die zentrale Funktion der Beziehungsgestaltung auf Motivation und Lernen (siehe Ausführungen zur pädagogischen Beziehung in Kap. 6.7). Dies schliesst keinesfalls eine klare Führung und Regelung des sozialen Miteinanders aus, im Gegenteil. Strukturen, transparente Erwartungen und geordnete Abläufe sind im System Schule und Unterricht grundlegend; gerade die Grenzen müssen klar formuliert sein und konsistent vertreten werden, damit sie in der Interaktion bedeutsam werden (siehe Kap. 6.4).

Eine klare, strukturierte Unterrichtsführung und gleichzeitig ein unterstützendes Sozialklima stellen die Basisdimensionen des guten Unterrichts dar, was durch die Unterrichtsforschung schon länger bestätigt wurde. Entsprechende Qualitätsmerkmale, beispielsweise von Hilbert Meyer (2010) oder Andreas Helmke (2009), weisen darauf hin (siehe Kap. 6.5.1). Da die

Beziehungsebene in diesen Merkmalskatalogen eher vernachlässigt wurde, sei hier ergänzend auf die Forschungsbefunde und die entsprechenden Folgerungen von John Hattie (2009) hingewiesen (siehe Kap. 6.5.2). Wichtig ist laut Hattie ein pädagogisches Ethos, welches positive, persönliche Beziehungen zwischen der Lehrperson und den Lernenden sowie ein ermutigendes Lernklima beinhaltet; dazu zählen Zuwendung, Empathie, Respekt und Engagement sowie ein soziales Miteinander im Sinne von Zusammenhalt, Toleranz und gegenseitiger Hilfe (Hattie, 2009, zitiert nach Steffens & Höfer, 2014, S. 19).

8.3.2 Bezüge zur Toolbox

Um die Anforderungen an einen Unterricht, der sich durch intakte Beziehungen und eine ermutigende Lernatmosphäre auszeichnet, zu konkretisieren, wurden für die Toolbox (2017) unter anderem folgende Erkennungsmerkmale formuliert:

- wertschätzender Umgangston zwischen allen Beteiligten;
- spürbares Klima des Vertrauens;
- gegenseitige Verlässlichkeit und Anerkennung;
- hohe Lernbereitschaft und Eigenmotivation der Schülerinnen und Schüler;
- hohe Motivation der Lehrpersonen;
- gelebte Gesprächskultur mit verschiedenen institutionalisierten Gesprächsformen;
- Zumutung (pädagogische Präsupsition: Ich mute dir etwas zu, ich traue dir etwas zu);
- transparente Kommunikation von Leistungs- und Verhaltenserwartungen;
- etablierte Rahmenbedingungen (Grenzen, Rechte, Pflichten, Regeln, Rituale, Konsequenzen);
- Partizipation der Lernenden;

- Bestärkung von sozial erwünschtem Verhalten;
- Interesse, Unterstützung und Förderung statt Verhinderung;
- situationsangepasste, differenzierte und offene Feedbackkultur;
- konstruktiver und angstfreier Umgang mit Fehlern;
- Lehrpersonen und Lernende trauen sich zu, aus Fehlern und Misserfolgen zu lernen und Verhaltensalternativen zu erproben;
- Konflikte werden wahrgenommen und konstruktiv gelöst;
- Lachen (Humor hat einen angemessenen Platz im Unterricht);
- weniger bewerten und mehr verstehen;
- auch in unsicheren Situationen als Lehrperson handlungsfähig bleiben;
- Aussagen der Lernenden wie: «Ich gebe eine Antwort auf die Frage, auch wenn ich nicht sicher bin, ob die Antwort richtig ist» oder «Ich sage meine Meinung im Klassenrat, auch wenn die Mehrheit etwas Anderes denkt» oder «Ich kann auch Aufgaben lösen, welche ich nicht sofort verstehe, wenn ich mich anstreng» oder «Ich kann mein Wochenziel erreichen, wenn ich mich bemühe und dies erreichen will».

Die «Tools» zum beschriebenen Akzent umfassen Reflexionsfragen für den eigenen Unterricht, Ideen und Anregungen für eine ermutigende Kommunikation, eine Ideensammlung für eine positive Lernatmosphäre und die Etablierung von Regeln und Ritualen, die Beschreibung eines Gedankenspeichers in Form eines Kommunikationsheftes, Achtsamkeits-Übungen und Hinweisen zum Thema «Humor im Unterricht» (Toolbox, 2017).

8.4 Akzent «Verantwortung tragen»

Wie in Kap. 5.4 ausgeführt, wird im Zusammenhang mit der Kompetenzorientierung häufig das Problemlösen und die Handlungskompetenz akzentuiert. «Reine» Handlungskompetenz kann jedoch zu unverantwortlichem Handeln führen. Damit Menschen verantwortungsvoll handeln können, brauchen sie unter anderem auch Wissen wie z. B. historisches Wissen, um Handlungen und ihre Folgen einordnen zu können (siehe Ausführungen zur Mündigkeit in Kap. 3.1). Der Akzent «Verantwortung tragen» betont deshalb bewusst die Wichtigkeit, das eigene Handeln immer auch in Bezug zu den sozialen Auswirkungen resp. zu ethisch-moralischen Gesichtspunkten zu setzen (siehe Ausführungen zum sozialen Lernen in Kap. 6.8).

Ein weiteres wesentliches Bildungs- und Erziehungsziel besteht darin, dass die heranwachsenden Kinder und Jugendlichen nicht nur für die soziale Gemeinschaft, sondern auch für sich selber zunehmend mehr Verantwortung übernehmen, insbesondere auch in Bezug auf das eigene Lernen.

8.4.1 Herleitung

Verantwortungsvolles Handeln für sich und die Gemeinschaft ist als eines der obersten Bildungsziele anzusehen. So wird auch im Grundlagenkapitel des Lehrplans 21 ausgeführt, dass Bildung «zu einer (...) selbstverantwortlichen Lebensführung, die zu verantwortungsbewusster (...) Teilhabe und Mitwirkung im gesellschaftlichen Leben (...) führt», befähigt.

Im Kompetenzkonzept kann die Verantwortung für die *Gemeinschaft* im weitesten Sinne als *soziale Kompetenz* aufgefasst werden, was bereits in Heinrich Roths (1971) Definition deutlich wird (siehe Kap. 3.1): Sozialkompetenz wird als Fähigkeit aufgefasst, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche nicht nur urteils- und handlungsfähig, sondern auch *zuständig* sein zu können. Auch in Weinerts Kompetenzdefinition (siehe Kap. 3.3) ist der Aspekt der sozialen Verantwortung enthalten: Kompetenz beinhaltet die Bereitschaft und Fähigkeit, Problemlösungen *verantwortungsvoll* nutzen zu können.

Wie in Kap. 3.1 über Roth (1971) ausgeführt, ist «Verantwortung tragen» eng mit dem Bildungsbegriff und den Konzepten der Mündigkeit sowie der demokratischen Teilhabe verbunden und hat dort seine übergeordnete Zielsetzung. Der Begriff der Mündigkeit taucht im Lehrplan 21 lediglich in Zusammenhang mit der mündigen Nutzung von Medien auf. Der Demo-

kratiebegriff wird bereits in den Bildungszielen erwähnt: die Volksschule orientiere sich an demokratischen Wertvorstellungen. Des Weiteren wird im Fachbereich *Natur, Mensch, Gesellschaft* auf die demokratische Gesellschaft verwiesen resp. als fächerübergreifendes Thema die Demokratie als einer der Grundwerte unserer Gesellschaft bezeichnet. Dem gegenüber ergibt die Suche nach dem Wortstamm «verantwort» in der elektronischen Version des Lehrplans 21 über 70 Treffer. Die Verwendung des Begriffs «Verantwortung» soll deshalb im Folgenden kurz ausgeführt werden.

Neben dem grundlegenden Bildungsziel, für sich und die Gemeinschaft Verantwortung tragen zu können, wird im Lehrplan 21 unter dem Kompetenzbegriff das selbstverantwortliche Lernen betont; Schülerinnen und Schüler sollen zunehmend die Verantwortung dafür übernehmen, ihr Lernen selbstständig zu gestalten. Unter den personalen Kompetenzen wird das eigenverantwortliche Erledigen der Hausaufgaben erwähnt.

Die Wichtigkeit der Eigenverantwortung betont auch John Hattie (2009) in seiner Metastudie zum lernwirksamen Unterricht (siehe Kap. 6.5.2). Zur Förderung der überfachlichen Kompetenzen ist laut Hattie die Stärkung des Selbstbewusstseins und der Selbstreflexion als auch das zunehmend selbstständige, selbstgesteuerte und eigenverantwortliche Lernen bedeutsam.

Damit die Schülerinnen und Schüler überhaupt Selbstverantwortung für das eigene Lernen übernehmen können, sind Formen des offenen Unterrichts unabdingbar (siehe Kap. 6.6). In den letzten Jahrzehnten haben sich hierzu eine ganze Reihe an Lehr- und Lernformen etabliert, welche auch in aktuellen didaktischen Lehrbüchern zu finden sind, so z. B. der Werkstattunterricht, die Projektarbeit oder der Wochenplan.

Zentral wird der Begriff «Verantwortung» im Fachbereich *Natur, Mensch, Gesellschaft*: Schülerinnen und Schüler erwerben und vertiefen Wissen und Können, um sich in der Welt orientieren und in ihr verantwortungsvoll handeln zu können. Auf Ebene der Kompetenzziele werden im Lehrplan 21 unter anderem erwähnt:

- Mitverantwortung für die eigene Gesundheit und das Wohlbefinden übernehmen.
- Mitverantwortung für das Wohlergehen aller in der Schulgemeinschaft übernehmen.

- Verantwortungsvoll über andere bestimmen (z. B. als Chef/-in).
- Verantwortung für den eigenen Körper übernehmen.
- Einen verantwortungsvollen Umgang mit der Natur entwickeln.

Eng verbunden mit dem Akzent «Verantwortung tragen» ist auch das im Lehrplan 21 auf BNE (Bildung für nachhaltige Entwicklung) bezogene didaktische Prinzip der *Partizipation*, welches den Schülerinnen und Schülern Einfluss auf ausgewählte Entscheidungen und die Beteiligung an demokratischen Aushandlungsprozessen ermöglicht (Ausführungen zum Thema Schule und Partizipation siehe Kap. 6.8).

8.4.2 Bezüge zur Toolbox

Der Akzent «Verantwortung tragen» umfasst, wie oben beschrieben, einen personalen und einen sozialen Bereich. Ergänzend werden in der Toolbox (2017) Bezüge zum *selbstorganisierten Lernen* gemacht, einem Konstrukt, das Weinert (1982) als ein mögliches Konzept zur Förderung der Eigenverantwortlichkeit von Schülerinnen und Schülern diskutierte. Selbstgesteuert bedeutet dabei aber nicht, dass die Schülerinnen und Schüler allein gelassen werden; es handelt sich lediglich um *einen* Aspekt des Unterrichts. Wichtig ist, dass die Lernenden gerade in Phasen der Selbstorganisation beobachtet und im richtigen Moment unterstützt werden, und dass der Lernvorgang mit ihnen reflektiert wird (siehe dazu die Ausführungen zum Thema Feedback in Kap. 7.4.2.3).

Zur Konkretisierung des Akzents «Verantwortung tragen» sind in der Toolbox (2017) die folgenden «Tools» enthalten: Eine Sammlung von Übungen als Vorbereitung für das kooperative Lernen sowie kooperative Lehr- und Lernformen zur Förderung der Sozialkompetenz, individuell einsetzbare «Trumpfkarten» für die selbstgesteuerte Arbeit an ausgewählten überfachlichen Kompetenzen, die «Friedenstreppe» als Möglichkeit für die Lösung von Konflikten, «Maisada» oder kooperative Langzeitteams in Form von Tafelrunden, der Klassenrat und das Schülerparlament als Partizipationsmöglichkeiten.

8.5 Akzent «Ressourcen erkennen»

Dieser Akzent öffnet eine Perspektive dafür, wie Schülerinnen und Schüler dabei unterstützt werden können, kompetenter zu werden und Herausforderungen zu bewältigen. Er geht von der Annahme aus, dass die Fähigkeit zur motivationalen und kognitiven Steuerung von zielgerichteten Lernprozessen von aussen gefördert werden kann. Dabei wird jegliche Defizitzuschreibung vermieden, indem ausschliesslich darauf fokussiert wird, welche Ressourcen einer Person zur Verfügung stehen. Die damit verbundene Haltung umfasst das Vertrauen, dass sich Kinder und Jugendliche zum Lernen ermutigen lassen und sie die dafür nötigen Ressourcen aktivieren können (siehe Kap. 6.4).

8.5.1 Herleitung

Aus Sicht der systemisch-lösungsorientierten Pädagogik (Kap. 6.4.1) liegen die Fähigkeiten zur Bewältigung von Herausforderungen und für das Erreichen von Zielen grundsätzlich im Individuum selbst. Diesbezüglich gilt es, die vorhandenen Ressourcen einer Person zu erkennen und zu aktivieren. Hintergrund dieses Verständnisses bildet der Ressourcenbegriff aus den Sozialwissenschaften, welcher auf Albert Bandura (1977) zurückgeht. In Abgrenzung zur Pathologie und der Identifikation von Krankheiten, Störungen und Belastungen plädierte Badura dafür, die Ressourcen ins Zentrum der Forschung zu stellen (Kap. 6.4.2).

Die konsequente Orientierung an den Fähigkeiten und Ressourcen findet sich unter anderem (1) in der humanistischen Psychologie mit dem Fokus auf den Potenzialen von Menschen und deren positivem Wachstum, (2) im Salutogenese-Konzept von Antonovsky, welches die Bedingungen von Gesundheit ins Zentrum stellt, (3) in der Gesundheitspsychologie, welche die Prozesse des Gesundbleibens trotz Belastungen untersucht, (4) in der positiven Psychologie mit ihrem Blick auf positive Gefühle, Engagement, Motivation, Sinn und Bedeutung (Brohm et al., 2014, S. 8) und im beraterischen Kontext der Psychotherapie, in der die Klienten darin unterstützt werden, sich ihrer Stärken und Ressourcen bewusst zu werden (siehe Kap. 6.4.2).

Aus pädagogischer Sicht steht die Unterstützung bei der Identifikation und Aktivierung von inneren und äusseren Ressourcen durch die Lehrperson und das weitere soziale Umfeld im Vordergrund. Innere Ressourcen umfassen dabei psychische und physische Mittel einer Schülerin oder eines Schülers (z. B. Vorwissen, Motivation und Fertigkeiten), externe Ressourcen beinhalten das

unterstützende Potenzial der sozialen und materiellen Umwelt (z. B. Mitschülerinnen und Mitschüler, Hilfsmittel etc.; weitere Hintergründe zur Ressourcenorientierung finden sich in Kap. 6.4.2).

8.5.2 Bezüge zur Toolbox

In der Toolbox (2017) sind verschiedene Hinweise und Hilfsmittel zur gezielten Erkennung und Unterstützung von Stärken, Potenzialen und Ressourcen von Schülerinnen und Schülern, aber auch der eigenen Ressourcen als Lehrperson enthalten, unter anderem Leitfragen zur Entwicklung einer positiven Perspektive auf herausfordernde Situationen, der Ressourcenstern als Möglichkeit zur Visualisierung von inneren und äusseren Ressourcen (Vogt, 2016), mögliche Fragen für ein Ressourcengespräch mit Kindern und Jugendlichen (ebd.), die Idee eines Ressourcendepots und einer Begriffssammlung möglicher Ressourcen.

8.6 Akzent «Erfolge sichtbar machen»

Kompetent(er) werden heisst das Motto, welches über den Akzenten steht (siehe Kap. 8.1). Es drückt aus, dass Lernfortschritte primär an den individuellen Kompetenzen ansetzen und nicht an einer sozialen Norm¹⁸. Aus psychologischer Perspektive können verschiedene Erkenntnisse aufzeigen, warum es für Schülerinnen und Schüler wichtig ist, sich kompetent und wirksam erleben zu können, und worauf es bei einem kompetenzfördernden Umfeld grundsätzlich ankommt.

8.6.1 Herleitung

Aus motivationspsychologischer Sicht ist es ein Grundbedürfnis jedes Menschen, sich als kompetent und wirksam erleben zu können. Kompetenzen stellen dann etwas persönlich Bedeutsames dar, machen einen wichtigen Teil des eigenen Selbst aus und bilden damit die Grundlage für das menschliche Handeln. Da Menschen mit ihren individuellen Kompetenzen Teil der sozialen Gemeinschaft sind, sind sie auf die Anerkennung durch die Umwelt angewiesen. Indem Lernerfolge in der Schule sichtbar gemacht und in der

¹⁸ Bei der Leistungsbeurteilung haben die Bezugsnormen einen entscheidenden Einfluss auf motivationale Aspekte. Steht die soziale oder kriteriale Norm im Vordergrund, so erscheinen die Leistungen schwächerer Schülerinnen und Schüler häufig defizitär. Um Erfolge sichtbar zu machen, ist der Bezug auf die individuelle Norm anzustreben (siehe Kap. 7.3.2).

sozialen Gemeinschaft gewürdigt werden, erleben Schülerinnen und Schüler diese Anerkennung. Zudem wirken sichtbare Erfolge selbstwertfördernd und bestärken den Glauben an die eigene Wirksamkeit (siehe Kap. 6.2).

Das Erleben von Kompetenz und die Erfahrung der eigenen Wirksamkeit bilden wiederum die Voraussetzung für Motivation. Sichtbare Erfolge helfen dabei, innere Motive zu aktivieren und aufrecht zu erhalten. Dies ist in einem kompetenzorientierten Unterricht in zweierlei Hinsicht bedeutsam. Einerseits ist die *motivationale Bereitschaft* selber Teil der Kompetenzen, wie sie Weinert definiert (siehe Kap. 3.3) und wie sie dem Lehrplan 21 zugrunde liegen. Andererseits bilden innere Motive die entscheidende Voraussetzung für das gemäss Lehrplan 21 anzustrebende eigenverantwortliche Lernen.

Die soziale Gemeinschaft bildet den Referenzpunkt für das eigene Kompetenzerleben und die Anerkennung von Erfolgen. Dies trifft auf die gesamte individuelle Lernentwicklung zu. Die soziale Umgebung bildet damit eine Art «natürliche» soziale Bezugsnorm. Bereits ab dem Kleinkindalter orientieren sich Kinder an dem, was sie selber und was andere bereits können. Dies kann die Lernmotivation wecken, aber auch behindern. Erik H. Erikson (2003) führt in seinem Modell der psychosozialen Entwicklung aus, dass sich Kinder im Schulalter darüber definieren, was sie lernen. Sie haben das Bedürfnis, etwas «Wirkliches» zu erschaffen und dafür Anerkennung zu erhalten. Gelingt dies, so bilden sie den so genannten «Werksinn» aus. Erleben sie sich dagegen als erfolglos, so entwickeln sie Minderwertigkeitsgefühle (ebd.).

Soziale Vergleiche sind in diesem Zusammenhang ein zweiseitiges Schwert; mit ihnen sind Erfolg und Misserfolg eng verbunden. Während das vorschulische Lernen noch stark von direkten, individuellen Rückmeldungen des unmittelbaren Umfeldes geprägt ist, liegt der Fokus beim schulischen Lernen verstärkt auf institutionellen Vorgaben, Rückmeldesystemen und entsprechenden sozialen Vergleichen. Dabei besteht die Gefahr, dass durch eine stärkere Gewichtung der «systemkompatiblen» Leistungen gegenüber den individuellen Lernprozessen die Selbstwirksamkeitserwartung von einzelnen Lernenden geschwächt wird (siehe Kap. 6.2). Ist Erfolg nur aufgrund guter Leistungen innerhalb der Klasse möglich, so bleiben viele zumindest teilweise erfolglos. Damit schulische Erfolge für alle möglich werden, braucht es Lernsituationen und Lernumgebungen, welche eine Passung zwischen dem aktuellen Lernstand eines Schülers oder einer Schülerin und dem nächstmöglichen Entwicklungsschritt herstellen können.

8.6.2 Bezüge zur Toolbox

Der Akzent «Erfolge sichtbar machen» zeigt Möglichkeiten auf, wie es im Unterricht gelingen kann, die individuellen Lernfortschritte aller Schülerinnen und Schüler sichtbar zu machen. Er nennt Möglichkeiten, wie die Lernerfolge in der Klassengemeinschaft geteilt und anerkannt werden können. Da Lehrperson und Klasse zusammen wichtige äussere Ressourcen darstellen (siehe Kap. 6.4.2), mit deren Hilfe der Kompetenzerwerb aller Lernenden gewürdigt und unterstützt werden kann, sind in der Toolbox (2017) folgende Leitgedanken formuliert:

- Erfolg definiert sich über das Erreichen individuell gesetzter Ziele und orientiert sich damit primär an der Individualnorm.
- Alle Lernenden verfügen über Ressourcen und Kompetenzen, die mithilfe der Klassengemeinschaft aktiviert und für den weiteren Kompetenzerwerb genutzt werden können.
- Für das gegenseitige Erkennen und Anerkennen von Ressourcen und Kompetenzen braucht es ein ermutigendes Unterrichtsklima.
- Soziale Unterstützung stellt eine wichtige Lernressource dar. Für den Lernerfolg des einzelnen sind deshalb die anderen «mitverantwortlich».

Damit im Unterricht der Fokus konsequent bei den Lernfortschritten liegt, nennt die Toolbox (2017) die folgenden hilfreichen Grundannahmen:

- Lernfortschritte mit entsprechendem Kompetenzzuwachs finden grundsätzlich bei allen Lernenden statt.
- Lernfortschritte und Lernergebnisse sind aufgrund der unterschiedlichen Ausgangslage bezüglich Kompetenzstand und Ressourcen und aufgrund der unterschiedlichen Lernwege grundsätzlich individuell.
- Lernerfolge sind nicht immer mit guten Noten verbunden. Sollen Lernerfolge im Zentrum stehen, so gilt die Orientierung an der individuellen Norm.

- Der Lehrplan 21 stellt mit den Kompetenzstufen Modelle dar, die für das Sichtbarmachen der individuellen Lernfortschritte beigezogen werden können.
- Lernen bleibt jedoch komplex und ganzheitlich. Dies gilt es besonders bei den individuellen Lernfortschritten zu berücksichtigen.
- Lernfortschritte sind nicht in jedem Fall sichtbar, sondern müssen aktiv sichtbar gemacht werden.

In den Tools des Akzents sind beschrieben: zehn Ideen, um Lernfortschritte individuell sichtbar zu machen; das Portfolio als Möglichkeit, Spuren des Lernens aufzuzeigen (siehe auch Kap. 7.4.2.1); Beurteilungsraster als Instrumente für die Darstellung individueller Kompetenzfortschritte (siehe auch Kap. 7.4.2.2) und Leitfragen bezüglich einer kompetenzorientierten Beurteilung (siehe auch Kap. 7.5).

8.7 Akzent «Über Lernen nachdenken»

In Konzepten des kompetenzorientierten Lernens und im Lehrplan 21 wird betont, dass die Schülerinnen und Schüler zunehmend die Verantwortung für ihre eigenen, individuellen Lernprozesse übernehmen sollen (siehe Kap. 8.4.1). Damit dies gelingt, sollten die Lernenden im Unterricht darin unterstützt werden, über ihr eigenes Lernen zu reflektieren. Im Vordergrund der Betrachtung stehen dabei im Wesentlichen Lernfortschritte (siehe Kap. 8.6.1), Lernstrategien und motivationale Aspekte, welche im Zusammenhang mit überfachlichen Kompetenzen transparent gemacht und gefördert werden sollen.

Der Akzent «Über Lernen nachdenken» ist dem in der Fachliteratur häufig verwendeten Begriff der *Metakognition* ähnlich. Die Unterrichtsforschung konnte aufzeigen, dass die metakognitiven Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler einen erheblichen Zusammenhang mit dem Lernerfolg aufweisen. Aus kognitionspsychologischer Sicht ist es wichtig, dass sich das Nachdenken über Lernprozesse auf konkrete fachliche Inhalte, Begriffe und Konzepte bezieht; die metakognitive Kompetenz kann nicht unspezifisch «trainiert» werden (siehe Kap. 6.1).

8.7.1 Herleitung

Aus kognitionspsychologischer Sicht kann das menschliche Handeln im Sinne von Hans Aebli (1980) als Abfolge von Episoden gesehen werden, aus denen übergeordnete Strukturen abgeleitet und zu Handlungskonzepten verallgemeinert werden. Auf solchen Konzepten beruht die Handlungskompetenz. Um in der Bearbeitung von Problemlösesituationen die Handlungskompetenz weiter entwickeln zu können, gilt es, den Lernprozessen besondere Beachtung zu schenken. Im kompetenzorientierten Unterricht ist es deshalb sinnvoll, einen Schwerpunkt bei der *Lernreflexion* zu setzen. Im Vordergrund der Betrachtung stehen dabei im Wesentlichen Lernfortschritte, Lernstrategien und motivationale Aspekte. Die Fähigkeit zur Lernreflexion bildet eine Voraussetzung dafür, dass sich Schülerinnen und Schüler selbstwirksam und kompetent erleben können.

Im Lehrplan 21 wird die Lernreflexion als ein Aspekt der personalen Kompetenzen beschrieben. Als Ziel der entsprechenden Förderung wird genannt, dass Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Ressourcen kennen und nutzen lernen sollen. Dabei ist es wichtig, dass die Lernenden den eigenen Lernweg beschreiben und beurteilen, dass sie Fehler selber analysieren und alternative Lösungen entwickeln und dass sie eigene Schlüsse aus dem Vergleich von Selbst- und Fremdeinschätzung ziehen können. Die Fähigkeit zur Lernreflexion bezieht sich aber auch auf methodische Kompetenzen. Schülerinnen und Schüler sollen allgemeine und fachspezifische Lernstrategien kennen und nutzen lernen sowie ihre eigenen Lern- und Arbeitsprozesse dokumentieren und reflektieren können.

Die Fähigkeit, über das eigene Lernen nachzudenken, können Schülerinnen und Schüler nicht alleine entwickeln. Wichtige Lernpartner dabei sind die Lehrpersonen und die Mitschülerinnen und Mitschüler. Als Grundlage für den gemeinsamen Austausch sind bereits seit längerem Instrumente wie Lernjournal oder Portfolio bekannt (siehe Kap. 7.4.2.1). Hinsichtlich Kompetenzorientierung ist es wichtig, hierbei den Lernfortschritten ein besonderes Gewicht zu geben. Zudem ist insbesondere von Seiten Lehrperson eine Erwartungshaltung hilfreich, in der die innere Überzeugung deutlich wird, dass die Lernenden sich anstrengen und die für sie optimalen Leistungen erbringen können. In dieser inneren Haltung können und sollen auch klare, optimistische Erwartungen kommuniziert werden. Hinsichtlich Selbstwirksamkeitsüberzeugung sind dabei folgende Punkte zu beachten:

- Lernerfolge sollen durch die hohe Fähigkeit im Sinne einer Voraussetzung erklärt werden.
- Misserfolge sollen durch fehlende Anstrengung erklärt werden.
- Schülerinnen und Schüler sollen so die Überzeugung gewinnen, dass sie mit persönlichem Einsatz und Anstrengung die Anforderungen meistern können.

Auch bei der Kommunikation über Lernprozesse ist die Ressourcenperspektive zentral (siehe Akzent «Ressourcen erkennen» in Kap. 8.5 und Ausführungen zur Ressourcenorientierung in Kap. 6.4.2). Misserfolge sollen nicht durch Defizite der Schülerinnen und Schüler erklärt werden; dies würde den Weg dazu versperren, Verantwortungsbewusstsein für den eigenen Lernprozess zu entwickeln und an die eigenen Fähigkeiten zu glauben.

8.7.2 Bezüge zur Toolbox

Der Akzent «Erfolge sichtbar machen» bezieht sich auf das Konzept der Metakognition und nennt als entsprechenden Kompetenzen, dass Lernbedingungen eingeschätzt, Anforderungen erkannt und Ressourcen und Strategien eingesetzt werden können. Eng damit verbunden ist eine (gemeinsame) Feedbackkultur mit Fokus auf die Lernprozesse (siehe Kap. 7.4.2.3). In den Tools wird umschrieben, wie lernwirksames Feedback gestaltet werden kann, wie Lernentwicklungsgespräche geführt und überfachliche Kompetenzen beobachtet, gefördert und dokumentiert werden können. Der formativen Beurteilung (siehe Kap. 7.3.1) mithilfe eines Lerntagebuches oder Lernjournals ist ein weiteres Tool gewidmet.

8.8 Akzent «Lernen gestalten»

Der Akzent «Lernen gestalten» ist primär didaktisch ausgerichtet. Er enthält einerseits Überlegungen zur Planung von Unterrichtseinheiten und Lernphasen. Andererseits wird ausgeführt, welche Merkmale eine kompetenzorientierte Aufgabe auszeichnen und welche Typen von Lernaufgaben in verschiedenen Phasen des Lernprozesses zum Einsatz kommen können (siehe Kap. 4.2). Der Akzent «Lernen gestalten» weist den unmittelbarsten Bezug zu den fachdidaktischen Weiterbildungen der PHGR auf, in welchen die gute Lernaufgabe einen zentralen Inhalt darstellt.

8.8.1 Herleitung

Traditionell legen Lehrpläne fest, was die Lernenden bis zu einem gewissen Zeitpunkt wissen und können sollen. Im Lehrplan 21 erfolgt diese Festlegung in Form von Kompetenzmodellen, welche mittels kumulativ konzipierten Stufen die Lernentwicklung über alle drei Zyklen hinweg darstellen (siehe Kap. 4.1). Gemäss Lehrplan 21 sollen die einzelnen Kompetenzstufen im Unterricht aber nicht linear abgearbeitet, sondern zusammen mit Facetten anderer fachlicher und überfachlicher Kompetenzen bearbeitet werden. Die bereits vorhandenen Kompetenzen und Ressourcen der Lernenden bilden eine wichtige Voraussetzung für die Unterrichtsplanungen und sollen so eingebunden werden, dass mittels passender Aufgabenstellungen und herausfordernden Situationen neue fachliche und überfachliche Kompetenzen erworben werden können. «Für die Unterrichtsplanung bedeutet dies, Stoffe und Inhalte so auszuwählen und an die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler angepasst zu gestalten, dass strukturiertes, bewegliches, vernetztes, anwendungsfähiges Wissen und Können erworben und erwünschte Lernziele erreicht werden können» (Reusser, 2015, o. S.). Es liegt nahe, in der Unterrichtsplanung, aufbauend auf eine Jahres- und Semesterplanung, von Unterrichtseinheiten als zentrale Planungseinheit auszugehen und hier die Verbindungen zu den angestrebten Kompetenzen explizit herzustellen.

In Konzepten des kompetenzorientierten Lernens gelten gute Lernaufgaben als Dreh- und Angelpunkt des schulischen Unterrichts. Sie bilden die herausfordernden Situationen, in deren Bearbeitung die Lernenden ihre fachlichen und überfachlichen Kompetenzen anwenden und weiter aufbauen können (siehe Kap. 4.2). Gute Lernaufgaben fokussieren relevante Zusammenhänge und helfen mit, übergeordnete Wissens- und Denkstrukturen aufzubauen. Diesbezüglich hat Kurt Reusser (2014b) die folgenden zehn Qualitätskriterien guter Aufgaben definiert:

Gute Aufgaben...

- thematisieren fachliche Kernideen, zu deren Bearbeitung fachspezifische Kompetenzen nötig sind;
- ermöglichen den Zugang zu fachspezifischen Strukturen und regen Lernprozesse an, welche die Dimensionen eines Faches ausloten;
- wecken Neugier und motivieren durch Alltagsnähe, Anschaulichkeit und Handlungsorientierung, sich auf einen Gegenstand einzulassen;
- sind in Lernsettings eingebettet und auf Kompetenzen gemäss Lehrplan ausgerichtet;
- fordern zum Problemlösen und gründlichen Verstehen sowie zum Austausch darüber auf;
- erlauben verschiedene Zugänge, individuelle Lernwege und lassen sich auf unterschiedlichen Niveaus lösen;
- sind so differenzierend, dass sie gleichermaßen für schwächere und starke Schülerinnen und Schüler funktionieren;
- lassen sich nicht nur individuell, sondern auch kooperativ lösen und trainieren damit auch überfachliche Kompetenzen;
- laden ein, Ergebnisse auszutauschen, zu vergleichen, zu strukturieren und in unterschiedlichen Formen festzuhalten;
- ermöglichen Mitbestimmung und Mitgestaltung bei der Themenwahl und den Lernwegen (S. 81).

Ergänzend sei im Sinne Reussers (ebd., S. 82) darauf hingewiesen, dass nicht jede Aufgabe alle genannten Merkmale erfüllen muss. Auch hier können und sollen, je nach Voraussetzungen in der Klasse, bestimmte Akzente gesetzt werden. Die zehn Merkmale guter Aufgaben dienen damit als Richtschnur bei der Entwicklung von eigenen Aufgaben oder zur kritischen Befragung der Qualität von bereits bestehenden Aufgabenformulierungen. Aktuelle oder künftige kompetenzorientierte Lehrmittel werden die Lehrpersonen bei der Bereitstellung geeigneter Lernaufgaben zusätzlich unterstützen.

Wie in Kap. 4.2 ausgeführt, können Lernaufgaben nicht nur hinsichtlich Komplexität sondern auch bezüglich ihrer Funktion im Lernprozess unterschieden werden. In Anlehnung an Hans Aeblis PADUA-Modell hat Kurt Reusser das so genannte KAFKA-Modell entwickelt, welches den vollständigen Lernprozess aus der Perspektive der Lernenden darstellt (siehe Kap. 3.2.2). Das Modell bildet wiederum die Grundlage für ein von Luthiger, Wilhelm & Wespi (2014) entwickeltes Prozessmodell, welches ein Kategoriensystem für kompetenzorientierte Aufgabentypen enthält. Das Kategoriensystem unterscheidet grundsätzlich zwischen Lernaufgaben und Beurteilungsaufgaben. Nachfolgend wird der Fokus auf die Lernaufgaben gelegt. Dabei wird anhand der Lernphase des KAFKA-Modells zwischen vier Typen von Lernaufgaben unterschieden, welche jeweils anhand ihrer didaktischen Funktion und ihrer Merkmale beschrieben werden (siehe Kap. 4.2). Das Prozessmodell startet und endet in der Lebenswelt der Lernenden, also bei ihren Alltagskonzepten und Alltagskompetenzen. Im Unterricht wird ein Phänomen oder Problem dieser Lebenswelt hinterfragt und aus einem neuen Blickwinkel betrachtet. Die folgende Darstellung der Lernphasen und Aufgabentypen basiert auf den Ausführungen von Luthiger et al. (2014).

K = «Kontakt herstellen» mit Konfrontationsaufgaben

Didaktische Funktion: Konfrontationsaufgaben machen neugierig, irritieren, werfen Fragen betreffend der «Kernidee» auf und regen zum Austausch an.

Merkmale: Konfrontationsaufgaben beruhen auf lebensweltlichen Problemen bzw. fachlichen Phänomenen. Sie knüpfen an Präkonzepten und Erfahrungen an und ermöglichen einen selbstgesteuerten Erkenntnisprozess. Sie sind offen für individuelle Lösungswege und regen die aktive Wissenskonstruktion an.

Typisch für Konfrontationsaufgaben ist, dass sie ...

- lebensweltliche Vorstellungen aktivieren und/oder individuelle Zugänge zu fachbedeutsamen Gegenständen und Tätigkeiten eröffnen.
- divergierendes Denken (unterschiedliche, individuelle Sichtweisen) fördern.
- vorstrukturiert sind.
- offen (selbstdifferenzierend) sind.

A = «Aufbauen» mit Erarbeitungsaufgaben

Didaktische Funktion: Erarbeitungsaufgaben unterstützen den Aufbau von Kompetenzaspekten und verknüpfen individuelle Erkenntnisse mit der Fachwissenschaft. Erarbeitungsaufgaben vermitteln objektives Fachwissen, Zusammenhänge, Fertigkeiten und Haltungen.

Merkmale: Wissen, Können und Haltungen entstehen durch Ordnen, d.h. durch Systematisieren und Sichern der gefundenen Zusammenhänge und Begriffe. Erarbeitungsaufgaben stellen somit die entscheidende Verknüpfung zwischen individueller Erkundung und dem «regulären» Fachwissen dar.

Typisch für Erarbeitungsaufgaben ist, dass sie ...

- das Vordringen in unterschiedliche authentische Aspekte des Lerngegenstandes (Begriffe, Konzepte, Verfahren) ermöglichen.
- individuelle Vorstellungen ordnen und ergänzen helfen.
- vorstrukturiert sind.
- zeitnahes sachorientiertes Feedback und Lernunterstützung ermöglichen.

FK = «Flexibilisieren und Konsolidieren» mit Übungs-/Vertiefungsaufgaben

Didaktische Funktion: Übungsaufgaben konsolidieren, automatisieren und trainieren unterschiedliche Aspekte des Lerngegenstandes («automatisierendes Üben»). Vertiefungsaufgaben hingegen ermöglichen im Sinne des «durcharbeitenden Übens» die variantenreiche Vertiefung und Vernetzung unterschiedlicher Aspekte des Lerngegenstandes.

Merkmale: Übungsaufgaben lösen die Anforderungen in kleine Stufen auf, in Vertiefungsaufgaben dagegen finden sich Teilschritte zur Erhöhung der Wissensqualität.

Charakteristisch für Übungs- und Vertiefungsaufgaben ist somit, dass sie ...

- fachlich orientiert sind.
- die Anwendung von Basiswissen (Fakten) und Fertigkeiten fordern.
- vor- oder teilstrukturiert sind.
- unterschiedliche Lernvoraussetzungen kompensieren.

A = «Anwenden» mit Transfer-/Syntheseaufgaben

Didaktische Funktion: Transfer- und Syntheseaufgaben führen die erarbeiteten und geübten Aspekte eines Kompetenzziels wieder zusammen. Sie setzen Neues mit Bekanntem in Beziehung. Sie ermöglichen aktiv-entdeckendes Lernen, regen zum Austausch an und stärken das Kompetenzerleben.

Merkmale: Transfer- und Syntheseaufgaben führen die Phase des konvergenten Denkens und Handelns (gemeinsame fachliche Wissensbasis und Fertigkeiten) in die Phase der Analogiebildung: Die Denk- und Handlungsoptionen werden erweitert. Bei gelingendem Unterricht wird in den Transfer- und Syntheseaufgaben das Niveau der beabsichtigten Kompetenzziele erreicht.

Typisch für Transfer- und Syntheseaufgaben ist, dass sie ...

- von neuem lebensweltliche Vorstellungen und/oder fachbedeutendes Wissen und Fähigkeiten aktivieren und integrieren.
- weiten Transfer ermöglichen (z.B. zu fachfremden Gebieten).
- wenig strukturiert sind und Transformation fordern.
- profilbildend sind (individuelle übergeordnete Wissensstrukturen).

Das Prozessmodell von Luthiger et al. (2014, siehe Ausführungen und Abbildung 4 in Kap. 43.2.2) stellt einen fächerübergreifenden, idealtypischen Aufbau von Kompetenzen anhand von Lernaufgaben dar. Der individuelle Kompetenzaufbau wird aber zum Teil von diesem linearen Modell abweichen. Gleichwohl unterstützt das Prozessmodell Lehrpersonen darin, Klarheit über die jeweilige Funktion der zu entwickelnden Aufgaben zu gewinnen. Das Modell kann Ausgangspunkt sein, um Aufgaben so auszuwählen oder zu entwickeln, dass diese für eine lernwirksame Abfolge bzw. einen vollständigen Kompetenzaufbau bedeutsam sind.

8.8.2 Bezüge zur Toolbox

In der Toolbox (2017) sind einerseits die Merkmale guter Aufgaben nach Reusser (2014b) sowie das Prozessmodell von Luthiger et al. (2014) wie oben beschrieben ausgeführt. Zusätzlich sind Überlegungen zu einer kompetenzorientierten Unterrichtsplanung im Übergang vom alten zum neuen Lehrplan 21 sowie Modelle für die Planung von Unterrichtseinheiten enthalten.

8.9 Lehrerweiterbildung der PHGR zum Lehrplan 21

Mit dem Auftrag zur Einführung des Lehrplans 21 in Graubünden (siehe Kap. 1) ist vom Amt für Volksschule und Sport (AVS) und von der Pädagogischen Hochschule Graubünden (PHGR) ein ganzes Set an Weiterbildungskursen definiert worden. Als Schwerpunkt für die Kursgestaltung wurde die unterrichtszentrierte Schulentwicklung definiert. Auf dem Hintergrund der festgelegten Qualitätskriterien (siehe Kap. 1) hat sich die Arbeitsgruppe des Fachbereichs Erziehungswissenschaft der PHGR, welche für die Ausarbeitung von Qualitätskriterien des kompetenzorientierten Lernens beauftragt wurde, für die Erstellung einer Toolbox entschieden. In ihr sind die Akzente zuhanden der Lehrpersonen dargestellt und werden bis auf Ebene des Unterrichts konkretisiert. Die diesbezüglichen Überlegungen sowie die Struktur der Toolbox (2017) werden im Folgenden erläutert.

8.9.1 Arbeitsinstrument Toolbox

Auf dem Hintergrund des in Kap. 1 ausgeführten Weiterbildungsauftrages und der zu Beginn des Kap. 8 dargestellten Vorüberlegungen zu den Akzenten ergab sich die Anforderung nach einer flexiblen Struktur der Kursunterlagen. Im Gegensatz zu einer linearen Broschüre sollte ein Arbeitsinstrument entstehen, welches punktuell genutzt und laufend ergänzt werden kann. Des Weiteren sollten die Unterlagen ansprechend gestaltet sein.

Das Ergebnis dieser Überlegungen ist die sog. Toolbox (2017) im Format A5. Der Begriff «Tool» zeigt an, dass es sich bei den enthaltenen Karten um Werkzeuge handelt, mit deren Hilfe der eigene Unterricht weiterentwickelt werden kann. Die Ablage der «Werkzeuge» erfolgte in einer Kunststoff-Box (deshalb der Begriff «Box»). Den Akzenten wurden verschiedene Farben und je ein Symbol zugeordnet (siehe Abbildung 9).



Abbildung 9: Farben und Symbole der Akzente in der Toolbox (2017)

Innerhalb der Akzente findet sich die folgende Struktur wieder:

- Auf der ersten, allgemeinsten Ebene wird der Akzent hergeleitet und umschrieben. Diese Ebene heisst denn auch «Akzent».
- Auf einer zweiten, untergeordneten Ebene, den sog. «Bereichen», sind Teilaspekte des Akzentes ausgeführt, welche besondere Relevanz aufweisen und im Hinblick auf die dritte Ebene bedeutsam sind.
- Bei der dritten, konkretesten Ebene handelt es sich um die «Tools». Diese umfassen praktische Hinweise zur Unterrichtsgestaltung und zur Unterrichtsreflexion. Sie sind als Anregungen gedacht.

Des Weiteren enthält die Toolbox eine grosse Übersichtskarte über die Akzente und Bereiche, welche von den Lehrpersonen gemäss ihren persönlichen Schwerpunkten resp. der bearbeiteten Tools weitergeführt werden kann. Damit die Lehrpersonen weitere, selber entworfene Ideen und Tools in der Toolbox (2017) ablegen können, sind auch leere Karten enthalten, welche mit den entsprechenden Symbolen gekennzeichnet werden können – dazu ist in der Box ein Set an Symbol-Stickern enthalten.

Bei der Toolbox (2017) handelt es sich um nicht öffentlich zugängliche Kursunterlagen für die Einführung des Lehrplans 21 im Kanton Graubünden. Alle Lehrpersonen haben an den Kursen eine Printversion der Toolbox erhalten, zusätzlich haben sie Zugriff auf die elektronische Version.

9 Literaturverzeichnis

- Aebli, H. (1980). *Denken. Das Ordnen des Tuns*. Band 1. Stuttgart: Klett.
- Aebli, H. (1983). *Zwölf Grundformen des Lehrens*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- AG Lehrplanarbeit (2005). *Deutscheschweizer Lehrplan für die Volksschule. Auswertung der Konsultation zum Konzept für die Entwicklung*. Bericht zuhanden der deutschsprachigen EDK-Regional Konferenzen.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Abridged Edition.
- Angelone, D., Moser, U. & Ramseier, E. (2010). Schulstruktur und Selektivität. In Angelone, D., Ramseier, E., Brühwiler, Ch., Morger, V., Moder, U. & Steiner, E. (Hrsg.), *PISA 2006 in der Schweiz. Die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im kantonalen Vergleich*. Oberentfelden: Sauerländer.
- Asendorpf, J. (2018). Persönlichkeitstheorien, humanistische. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. Verfügbar unter <https://portal.hogrefe.com/dorsch/personlichkeits-theorien-humanistische/>. Verifiziert am 03.12.2019.
- AVS (2017). *Handreichung Diagnose – Fördern – Beurteilen*. Chur: Amt für Volksschule und Sport Graubünden.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Bamberger, G. (2015). *Lösungsorientierte Beratung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Bauer, J. (2007). *Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Bauer, J. (2017). Die pädagogische Beziehung: Neurowissenschaften und Pädagogik im Dialog. *Lehren & Lernen*, 1/17, 4–10. Verfügbar unter https://www.spes.co.at/fileadmin/Downloads/FachAK/Fachtagung_elterbildung_2017/Prof._Dr._Joachim_Bauer__Hauptreferat.pdf. Verifiziert am 06.12.2019.
- Baumert, F. & Lange, U. (Hrsg.) (2006). *Theorien der Schule. Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Becker, P., Schulz, P. & Schlotz, W. (2004). Persönlichkeit, chronischer Stress und körperliche Gesundheit. Eine prospektive Studie zur Überprüfung eines systemischen Anforderungs-Ressourcen-Modells. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 12 (1), 11–23.
- Bengel, J. (2018). Salutogenese. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. Verfügbar unter <https://portal.hogrefe.com/dorsch/salutogenese/>. Verifiziert am 03.12.2019.
- Berking, H. (2010). *Lösungsorientierte Beratung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Berner, H. (2002). *Über-Blicke – Ein-Blicke. Pädagogische Strömungen durch vier Jahrzehnte*. Bern: Haupt.
- Berner, H. & Zumsteg, B. (Hrsg.) (2011). *Didaktisch handeln und denken. Band 2: Fokus eigenständiges Lernen*. Zürich: Pestalozzianum.
- Bertschy, B., Riedo, D. & Baeriswyl, F. (2014). Kompetenzen beurteilen – kohärent und kompetent. In *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (3), 373–384.

- Biedermann, H. & Oser, F. (2010). Politische Mündigkeit durch schulische Partizipation? Zur Notwendigkeit der Entmythologisierung des Wirksamkeitsglaubens von Partizipation. *kursiv – Journal für politische Bildung*, Themenschwerpunkt «Fachlichkeit und Interdisziplinarität in der politischen Bildung», 1, 28–44.
- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bögeholz, S. & Eggert, S. (2013). Welche Rolle spielt Kompetenzdiagnostik im Rahmen von Lehr-Lernprozessen? *ZfE*, 16, 59–64.
- Bohl, T. (2004). *Prüfen und Bewerten im offenen Unterricht*. Weinheim und Basel: Beltz (3. Aufl.).
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Brohm, M., Kürwitz, T. & Berend, B. (2014). *Motiviert bleiben. Positive Psychologie für die Grundschule*. Weinheim: Beltz.
- Buhren, C. G. (2015). Feedback - Definitionen und Differenzierungen. In ders. (Hrsg.), *Handbuch Feedback in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Carver, C.S. & Scheier, M.F. (2002). Optimism. In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 231–243). New York: Oxford University Press.
- Comenius, J. A. (1970). *Grosse Didaktik*. Düsseldorf: Küpper.
- Criblez, L. (2016). Instrumente schulischer Wissenspolitik. *NZZ*, 24.11.2016. Bildungsbeilage S. 13.
- Criblez, L. & Huber, C. (2011). Bildungsstandards und Kompetenzorientierung: Möglichkeiten und Grenzen neuer Steuerungskonzepte für Schule und Unterricht. In: Kiel, E. & Zierer, K., *Unterrichtsgestaltung als Gegenstand der Wissenschaft*. Baltmannsweiler: Schneider, 15–30.
- Criblez, L. & Manz, K. (2015). Schulfächer: Die konstituierenden Referenzgrößen der Fachdidaktiken im Wandel. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (2), 200–214.
- Deci, E. & Ryan, R. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 224–238.
- D-EDK (2014a). *Auswertung der Konsultation zum Lehrplan 21*. Luzern: D-EDK Geschäftsstelle.
- D-EDK (2014b). *Aufträge zur Überarbeitung des Lehrplans 21 (Zusammenfassung)*. Luzern: D-EDK Geschäftsstelle.
- D-EDK (2015a). *Schlussbericht zum Projekt Lehrplan 21*. Luzern: D-EDK Geschäftsstelle.
- D-EDK (2015b). *Beurteilen. Fachbericht der Arbeitsgruppe der Kommission Volksschule*. Luzern: D-EDK Geschäftsstelle. https://www.d-edk.ch/sites/default/files/fachbericht_beurteilen_2015-11-03.pdf. Verifiziert am 04.12.2019.
- Dohse, W. (1967). Das Schulzeugnis. Sein Wesen und seine Problematik. In Geissler G. (Hrsg.), *Pädagogische Studien*, Weinheim, Berlin: Beltz, 62–67.
- Dzelili, A. (2009). Noten gehören verboten – aber warum? In *Bildung Schweiz*, 1/2009, 8–11.
- Edelmann, W. & Wittmann, S. (2012). *Lernpsychologie*. Weinheim: Beltz.
- EDK (1986). *Primarschule Schweiz. 22 Thesen zur Entwicklung der Primarschule*. Bern: Sekretariat EDK. <https://edudoc.ch/record/117462?ln=de>. Verifiziert am 04.12.2019.

EDK (2011). *Die interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (Harmo5-Konkordat) vom 14. Juni 2007. Kommentar, Entstehungsgeschichte und Ausblick, Instrumente*. Bern: EDK. <http://www.edk.ch/dyn/11659.php>. Verifiziert am 04.12.2019.

EDK (2016). *Faktenblatt. Nationale Bildungsziele für die obligatorische Schule: in vier Fächern zu erreichende Grundkompetenzen*. Generalsekretariat EDK. <http://www.edk.ch/dyn/12930.php>. Verifiziert am 04.12.2019.

EDK (2018). *Schülerbeurteilung: Noten, Lernberichte, andere Verfahren*. <http://www.edk.ch/dyn/15780.php>. Verifiziert am 25.06.2018.

Endres, W. (Hrsg.) (2007). *Lernen lernen - wie stricken ohne Wolle? 13 Experten streiten über Konzepte und Modelle zur Lernmethodik*. Weinheim: Beltz.

Erikson, E. H. (2003/1970). *Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Faltermaier, T. & Dietrich, R. (2018). Kohärenzgefühl. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. <https://portal.hogrefe.com/dorsch/kohaerenzgefuehl/>. Verifiziert am 03.12.2019.

Faltermaier, T. & Schulz, I. (2018). Anforderungs-Ressourcen-Modell. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. <https://portal.hogrefe.com/dorsch/anforderungs-ressourcen-modell/>. Verifiziert am 15.06.2018.

Feindt, A. & Meyer, H. (2010). Kompetenzorientierter Unterricht. *Die Grundschulzeitschrift*, 237, 29–33.

Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.

Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS-Verlag.

Furmann, B. (2005). *Ich schaffs! Spielerisch und praktisch Lösungen mit Kindern finden – Das 15-Schritte-Programm für Eltern, Erzieher und Therapeuten*. Heidelberg: Carl-Auer.

Gasser, P. (2003). *Lehrbuch Didaktik*. Bern: hep.

Geschäftsstelle der deutschsprachigen EDK-Regionen (2010). *Grundlagen für den Lehrplan 21. Verabschiedet von der Plenarversammlung der deutschsprachigen EDK-Regionen am 18. März 2010*. Geschäftsstelle: Luzern.

Gonon, Ph.; Hügli, A.; Künzli, R.; Maag Merki, K.; Rosenmund, M.; Weber, K. (2016). *Governance im Spannungsfeld des schweizerischen Bildungsföderalismus. Sechs Fallstudien*. Bern: hep.

Grunder, H.-U., Ruthemann, U., Scherer, S., Singer, P. & Vettiger, H. (2010). *Unterricht verstehen, planen, gestalten, auswerten*. Baltmannsweiler: Schneider.

Halbheer, U. & Reusser, K. (2008). Outputsteuerung, Accountability, Educational Governance – Einführung in Geschichte, Begrifflichkeiten und Funktionen von Bildungsstandards. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26 (3), 253–266.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. London, New York: Routledge.

Hattie, J. (2012): *Visible Learning for Teachers*. London, New York: Routledge.

Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von «Visible Learning» besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer*. Hohengehren: Schneider.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77/1, 81–112.

Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Kallmeyer-Klett.

Hentig, H. von (1993). *Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft*. München: Hanser.

Herrmann, P. (2010). *Blockaden lösen. Systemische Interventionen in der Schule*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Herzog, W. (2013). Beurteilungskultur. *Profi-L 1/13*, 4–6.

Höfer, D. & Steffens, U. (2012). «Visible Learning for Teachers - Maximizing impact on learning» – Zusammenfassung der praxisorientierten Konsequenzen aus der Forschungsbilanz von John Hattie «Visible Learning». Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung. http://www.visible-learning.de/wp-content/uploads/2013/04/Hattie-2_Veroeff_Zsfa_2012_09_26.pdf. Verifiziert am 09.01.2017.

Homann, B. & Benz, D. (2016). Sind Noten überflüssig? Der Lehrplan 21 rüttelt am traditionellen System, mit dem Lehrer Schüler bewerten. Doch funktioniert eine Schule ohne Noten? *Beobachter*, 16/2016, 17–25.

Hubrig, Ch. & Herrmann, P. (2014). *Lösungen in der Schule. Systemisches Denken in Unterricht, Beratung und Schulentwicklung*. Heidelberg: Carl-Auer.

Ingenkamp, K. (1971) (Hrsg.). *Die Fragwürdigkeit der Zensurgebung. Texte und Untersuchungsberichte*. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz.

Jank, W. & Meyer, H. (2011). *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen.

Joller-Graf, K., Zutavern, M., Tettenborn, A., Ulrich, U. & Zeiger, A. (2014). *Leitartikel zum kompetenzorientierten Unterricht. Begriffe-Hintergründe-Möglichkeiten*. Luzern: Entwicklungsschwerpunkt Kompetenzorientierter Unterricht, Pädagogische Hochschule Luzern.

Joller-Graf, K. (2015). *Wie Wissen wirksam wird: Merkmale eines kompetenzfördernden Unterrichts*. Luzern: Entwicklungsschwerpunkt Kompetenzorientierter Unterricht, Pädagogische Hochschule Luzern.

Keller, S. & König, F. (Hrsg.) (2017). *Kompetenzorientierter Unterricht mit Portfolio*. Bern: hep.

Kiper, H. & Mischke, W. (2008). *Selbstreguliertes Lernen, Kooperation, Soziale Kompetenz. Fächerübergreifendes Lernen in der Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.

Klafki, W. (1964). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In Roth, H. & Blumenthal, A. (Hrsg.), *Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift Die Deutsche Schule*, Hannover: Schroedel.

Klafki, W. (1986). Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft – oder: Zur Neufassung der Didaktischen Analyse. In Gudjons, H., *Didaktische Theorien*. Braunschweig: Westermanns Pädagogische Beiträge.

Klieme, E. (2006). Empirische Unterrichtsforschung: aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 765–773.

Klieme, E. (Hrsg.) (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise (Bildungsforschung, Bd. 1, unverändert. Aufl.)*. Bonn: BMBF. https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_1.pdf. Verifiziert am 20.06.2018.

- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, Sonderheft Kompetenzdiagnostik (8), 11–29.
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 52/6, 876–902.
- Krautz, J. (2009). Bildung als Anpassung? Das Kompetenzkonzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung. *Fromm Forum*, 13, 87–100.
- Krautz, J. & Schieren, J. (2013). Zur Einführung. In dies., *Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik*, Weinheim, Basel: Beltz, S. 7–28.
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs*. Bern: Haupt.
- Künzli, R. (2014). *Re-Konstruktion eines beabsichtigten Diskurses zum Lehrplan 21*. <http://www.lehrplanforschung.ch/?p=4567>. Verifiziert am 04.12.2019.
- Künzli, R. & Weber, K. (2016). Kontexte der Bildungsgovernance in der Schweiz. In Gonon, Ph., Hügli, A., Künzli, R., Maag Merki, K., Rosenmund, F. & Weber, K., *Governance im Spannungsfeld des Schweizerischen Bildungsföderalismus. Sechs Fallstudien*. Bern: hep.
- Ladenthin, V. (2011). Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit. *Profil, Mitgliederzeitung des Deutschen Philologenverbandes* 09, 1–6.
- LCH (2014). *Beurteilen der Kompetenzerreichung im Kontext Lehrplan 21. Positionspapier*. Zürich: PrK LCH.
- Leitz, I. (2015). *Motivation durch Beziehung*. Wiesbaden: Springer.
- Lersch, R. (2010). *Wie unterrichtet man Kompetenzen? Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts*. Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium.
- Liesman, K. P. (2006). *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Wien: Zsolnay.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luthiger, H. (2012). Lern- und Leistungsaufgaben in einem kompetenzorientierten Unterricht. *HIBiFo - Haushalt in Bildung & Forschung* 1 (3), 3–14.
- Luthiger, H., Wilhelm, M. & Wespi, C. (2014). Entwicklung von kompetenzorientierten Aufgabensets. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 14(3), 56–66.
- Maaz, K., Baumert, J. & Trautwein, U. (2010). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule. Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In Krüger, H.-H., Rabe-Kleberg, U., Kramer, R.-T. & Budde, J. (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Wiesbaden: VS.
- Maradan, O. & Mangold, M. (2005). Bildungsstandards in der Schweiz. Das Projekt HarmoS. *ph-akzente*, 2/2005, 3–7.
- McElvany, N. & Rjosk, C. (2013). Wann kann Kompetenzdiagnostik negative Auswirkungen haben? *ZfE*, 16/1, 65–70.
- Meyer, H. (2010). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- Meyer, H. (2012). Kompetenzorientierung allein macht noch keinen guten Unterricht! Die «ganze Aufgabe» muss bewältigt werden. *Lernende Schule*, 58, 7–12.

- Müller-Kuhn, D., Häbig, J. & Strauss, N.-C. (2016). Ein Recht auf Mitbestimmung – wie kann (schulische) Partizipation gelingen? In Bundesakademie für musikalische Jugendbildung (Hrsg.), *Partizipation. Mein Part zählt*. Trossingen, Bundesakademie, S. 9–13.
- Nüesch, H., Bodenmann, M. & Birri, T. (2009). *Fördern und fordern. Schülerinnen- und Schülerbeurteilung in der Volksschule*. St. Gallen: Amt für Volksschule.
- Oelkers, J. (1996). *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim und München: Juventa.
- Oelkers, J. (2002). *Leistungen und Noten: Probleme der Schülerbeurteilung*. Vortragsskript. <https://edudoc.ch/record/29498/files/14.pdf>. Verifiziert am 20.06.2018.
- Oelkers, J. & Reusser, K. (2008). *Expertise: Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen*. Bonn, Berlin: Bildungsforschung Band 27.
- Oser, F. (1994). Zu-Mutung: Eine basale pädagogische Handlungsstruktur. In N. Seibert & H. J. Serve (Hrsg.), *Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven*. München: PimS, 773–800.
- Oser, F. & Biedermann, H. (2006). Partizipation – ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist. In C. Quesel & F. Oser (Hrsg.), *Die Mühen der Freiheit: Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen*. Zürich: Rüegger, S. 17–37.
- Parsons, T. (2012). Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In: Bauer U., Bittlingmayer U.H., Scherr A. (eds). *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Bildung und Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Peschel, F. (2012). *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive, und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I: Allgemeindidaktische Überlegungen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Regierung Kt. GR (2016). *Beschluss vom 15. März 2016 zum Lehrplan 21 GR inklusive Lektionentafeln der Volksschule Graubünden: Inkraftsetzung auf das Schuljahr 2018/19 bzw. 2019/20*. https://www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/ekud/avs/Volksschule/Lehr-plan21_RB_de.pdf. Verifiziert am 02.12.2019.
- Reich, K. (2004). *Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht*. München: Luchterhand.
- Reich, K. (2010). *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Reich, K. (2011). Konstruktion und Instruktion aus Sicht der konstruktivistischen Didaktik. In Kiel, E. & Zierer, K. (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung als Gegenstand der Wissenschaft. Basiswissen Unterrichtsgestaltung Band 2*, 231–245. Baltmannsweiler: Schneider.
- Reichenbach, R. (2006). Diskurse zwischen Ungleichen. Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik. In C. Quesel & F. Oser (Hrsg.), *Die Mühen der Freiheit: Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen*. Zürich: Rüegger, S. 39–62.
- Reichenbach, R. (2007a). Soft skills: destruktive Potenziale des Kompetenzdenkens. In Pongratz, L. A., Reichenbach, R. & Wimmer, L. (Hrsg.), *Bildung - Wissen - Kompetenz*. Bielefeld: Janus.
- Reichenbach, R. (2007b). Kompetenzillusion, Kompetenzverlust und Kompetenznostalgie. Bemerkungen aus der inkompetenztheoretischen Ecke. *BZL* 25 (3), 353–363.
- Reichenbach, R. (2012). Bildungsreform und Reformkritik – Einleitende Bemerkungen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaft*, 34 (1), 5–12.

- Reichenbach, R. (2013). Gegenstände sträuben sich. Eine Monokultur beim Zugang zu Bildung ist unnötig. *NZZ* 10.04.2013, *Sonderbeilage Bildung und Erziehung: Lehrplan 21*, 5.
- Reimann, S. & Hammelstein, P. (2006). Ressourcenorientierte Ansätze. In B. Renneberg & P. Hammelstein (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie*, S. 13–28. Heidelberg: Springer.
- Reusser, K. (1999). KAFKA und SAMBA als Grundfiguren der Artikulation des Lehr-Lerngeschehens. In K. Reusser, *Skript zur Vorlesung Allgemeine Didaktik*. Zürich: Pädagogisches Institut der Universität Zürich.
- Reusser, K. (2006). Konstruktivismus – vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur. In M. Baer, M. Fuchs, P. Füglistner, K. Reusser & H. Wyss (Hrsg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage. Von Hand Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung*, S. 151–168. Bern: hep.
- Reusser, K. (2011). Unterricht und Klassenführung. In L. Criblez, B. Müller & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Volksschule – zwischen Innovationsdruck und Reformkritik*. Zürich: Verlag NZZ.
- Reusser, K. (2013). Aufgaben – das Substrat der Lerngelegenheiten im Unterricht. *profil-L*, 3/13, 4–6.
- Reusser, K. (2014a). Kompetenzorientierung als Leitbegriff der Didaktik. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 32 (3), 325–339.
- Reusser, K. (2014b). Aufgaben – Träger von Lerngelegenheiten und Lernprozessen im kompetenzorientierten Unterricht. *Seminar*, 4/2014, 77–101.
- Reusser, K. (2015). Kompetenzorientierung als Leitidee bildenden Unterrichts. *Schulblatt AG*, 12, o. S.
- Reusser, K. & Stebler, R. (2013). *Kompetenzorientierte Zeugnisse. Recherche im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. Zürich: Institut für Erziehungswissenschaft.
- Rheinberg, F. (2006). Bezugsnormorientierung. In K.-H. Arnold, J. Wiechmann & U. Sandfuchs, *Handbuch Unterricht*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rieker, P., Mörgen, R., Schnitzer, A. & Stroezel, H. (2016). *Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Formen, Bedingungen sowie Möglichkeiten der Mitwirkung und Mitbestimmung in der Schweiz*. Wiesbaden: Springer.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie*. Bd. I & II. Hannover: Schroedel.
- Rotter, J.B. (1955). The role of psychological situation in determining the direction of human behavior. *Nebraska Symposium on Motivation*, 3, 245–268.
- Ruf, U. & Gallin, P. (1998). *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 1: Austausch unter Ungleichen*. Seelze: Kallmeyer.
- Sacher, W. (2009). *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sander, W. (2013). Die Kompetenzblase. Transformationen und Grenzen der Kompetenzorientierung. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften/zdg* (1), 100–124.
- Schütz, A., Hertel, J. & Heindl, A. (2004). Positives Denken. In A. E. Auenhagen (Hrsg.), *Positive Psychologie* (S. 16–32). Weinheim und Basel: Beltz.
- Slepcevic-Zach, P. & Tafner, G. (2012). Input – Output – Outcome: Alle reden von Kompetenzorientierung, aber meinen alle dasselbe? In Paechter et al., *Handbuch kompetenzorientierter Unterricht*, Weinheim: Beltz, S. 27–41.

- Snyder, C.R., Feldman, D.B., Taylor, J.D., Schroeder, L.L. & Adams, V., III. (2000). The roles of hopeful thinking in preventing problems and enhancing strengths. *Applied and Preventive Psychology*, 15, 262–295.
- Solzbacher, C., Müller-Using, S. & Doll, I. (2012). *Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule*. Köln: Carl Link.
- Städeli, C., Grassi, A., Rhiner, K. & Obrist, W. (2013). *Kompetenzorientiert unterrichten - das AVI-VA-Modell. Fünf Phasen guten Unterrichts* (2. Aufl.). Bern: hep.
- Steffens, U. & Höfer, D. (2014). *Die Hattie-Studie – Forschungsbilanz und Handlungsperspektiven*. Bundesministerium für Bildung: Schulqualität und Bildung. http://www.sqa.at/pluginfile.php/813/course/section/373/hattie_studie.pdf. Verifiziert am 09.12.2016.
- Storch, M. (2000). Das Zürcher Ressourcen Modell ZRM. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 18/3, 307–323.
- Thommen, B. (2011). *Irritation und Verführung. Interventionen bei Unterrichtsstörungen aus systemisch-konstruktivistischer Sicht*. Dortmund: Borgmann.
- Tillmann, K.-J. & Baumert, J. (2016). Editorial. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft* 31, 1–4.
- Tillmann, K.-J. (2016). Empirische Bildungsforschung in der Kritik – ein Überblick über Themen und Kontroversen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft* 31, 5–22.
- Toolbox (2017). *Materialien für einen kompetenzorientierten Unterricht*. Chur: PHGR (unveröffentlichtes Kursmaterial).
- Urabe, M. (2009). *Funktion und Geschichte des deutschen Schulzeugnisses*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vögeli-Mantovani, U. (1999). *Mehr fördern, weniger auslesen. Zur Entwicklung der schulischen Beurteilung in der Schweiz*. SKBF Trendbericht Nr. 3. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung SKBF.
- Vogt, M. (2016). *Lösungsfokussierte Therapie mit Kindern und Jugendlichen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Wagenschein, M. (1968). *Verstehen lehren. Genetisch – Sokratisch – Exemplarisch*. Weinheim: Beltz.
- Weber, M. (1964). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Weinert, F. E. (1982). Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft*, 10 (2), S. 99–110.
- Weinert, F. E. (1999). Die fünf Irrtümer. In *Psychologie heute*, 6, 28–34.
- Weinert, F. E. (2001). Leistungsmessung in Schulen. Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen*. Basel: Beltz.
- Weiss, R. (1969). Vor- und Nachteile der Leistungsbewertung durch Ziffernoten. In *Schule und Psychologie*, 7, 202–205.
- Wiechmann, R. (2013). Kompetenzorientierung – Wirklichkeitsverlust als Prinzip von Bildung. *Mathematikinformation*, Nr. 60.
- Widmer, T. & De Rocchi, T. (2012). *Evaluation: Grundlagen, Ansätze und Anwendungen*. Zürich: Rüegger.

Willi, J. & Wolf-Bearth, M. (2010). 10 Jahre ganzheitlich fördern und beurteilen (gfb) an der Bündner Schule. Rückschau und Bilanz. *Bündner Schulblatt*, 72/2010, 4–6.

Winter, F. (2014). *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*. Baltmannsweiler: Schneider.

Winter, F. (2015). *Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung*. Weinheim und Basel: Beltz.

Winter, F. (2017). Neue Formen der Leistungsbeurteilung. *Pädagogik*, 9/17, 14–18.

Zichy, M. (2010). Das humanistische Bildungsideal. In Schmidhuber, M. (Hrsg.), *Formen der Bildung. Einblicke und Perspektiven*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 29–42.

Ziegenspeck, J. (1999). *Handbuch Zensur und Zeugnis in der Schule. Historischer Rückblick, allgemeine Problematik, empirische Befunde und bildungspolitische Implikationen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ziegler, E., Stern, E. & Neubauer, A. (2012). Kompetenzen aus der Perspektive der Kognitionswissenschaften und der Lehr-Lern-Forschung. In Paechter, M., Stock, M., Schmölzer-Eibinger, S., Sleptevic-Zach, P. & Weirer, W., *Handbuch kompetenzorientierter Unterricht*, Weinheim: Beltz, S. 14–26.

10 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Aebli's PADUA-Modell (nach Reusser, 2014b, S. 93).....	30
Abbildung 2: Der Kompetenzaufbau gemäss Grundlagenbericht (Geschäftsstelle, 2010).....	39
Abbildung 3: Kompetenzraster des europäischen Sprachenportfolios (D-EDK, 2015b, S. 15).....	40
Abbildung 4: Prozessmodell für die Entwicklung kompetenzorientierter Aufgabensets (nach Wilhelm, Luthiger & Wespi, 2014, S. 59)	44
Abbildung 5: gfb-Kreislauf (nach Willi & Wolf-Bearth, 2010, S. 6)	88
Abbildung 6: Feedbackmodell von Hattie & Timperley (2007, S. 87)	106
Abbildung 7: Akzente des kompetenzorientierten Lernens	119
Abbildung 8: Verhältnis der Akzente zum «kompetenzorientierten» und zum «guten» Unterricht.....	125
Abbildung 9: Farben und Symbole der Akzente in der Toolbox (2017).....	147

11 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Revidierte Fassung von Blooms Taxonomie (nach Reusser, 2014a, S. 329f.)	26
Tabelle 2: Wissensarten von Anderson & Krathwohl (nach Joller-Graf et al., 2014, S. 17f.)	27
Tabelle 3: Kompetenzstufenmodell von Strittmatter (nach Joller-Graf et al., 2014, S. 28).....	28
Tabelle 4: KAFKA-Modell (nach Reusser, 2014b, S. 93).....	31
Tabelle 5: Gegenüberstellung traditionelle Leistungsbeurteilung und neue Beurteilungskultur (in Anlehnung an Winter, 2014, S. 31).....	101

12 Glossar

Akzent	Die Akzente bezeichnen die für die Einführung des Lehrplans 21 von der PHGR definierten Schwerpunkte für eine kompetenzorientierte Unterrichtsentwicklung. In der Toolbox (2017) betrifft dies die thematisch oberste Ebene, gefolgt von den → Bereichen und → Tools.
Aufgabentypen	Unterschiedliche Aufgabenformate, welche sich am Lernprozess orientieren. Unterschieden werden Konfrontations-, Erarbeitungs-, Vertiefungs- und Transferaufgaben.
Bereich	In der Toolbox (2017) betreffen die Bereiche die den Akzenten thematisch untergeordnete Ebene.
Beurteilung	Vielschichtiger Prozess der Leistungsrückmeldung, welcher verschiedene → Funktionen erfüllt und sich an unterschiedlichen → Bezugsnormen orientiert.
Bezugsnormen	Unterscheidung von drei Normen der → Beurteilung: 1) Kriteriale Norm: Vergleich mit vordefiniertem Kompetenzziel, z. B. → Kompetenzstufe des Lehrplans oder Unterrichtsziel der Lehrperson. 2) Individuelle Norm: Beurteilung der individuellen Kompetenzentwicklung (intra-individuell). 3) Soziale Norm: Leistungsvergleich zwischen den Schülerinnen und Schülern (inter-individuell), vor allem auf Klassenebene.
Bildungsstandards	Bildungspolitisch definierte Kompetenzerwartungen (Leistungserwartungen) an die Schule, welche möglichst alle Lernenden erreichen sollten; liegen für die Schweiz als → Grundkompetenzen vor und wurden in den Lehrplan 21 integriert.
Fächerübergreifende Kompetenzen	Im Lehrplan 21 Kompetenzen, die Bezüge zu anderen Fachbereichen aufweisen (z. B. Modul Lehrplan Medien und Informatik). Auch die Fachbereichslehrpläne enthalten fächerübergreifende Querverweise. Nicht zu verwechseln mit den → überfachlichen Kompetenzen.

Fähigkeiten und Fertigkeiten	Die beiden Begriffe werden im Lehrplan 21 nur zusammen verwendet. Aus dem Bedeutungszusammenhang kann geschlossen werden, dass damit die zur Verfügung stehenden Handlungsdispositionen gemeint sind. In den Fachbereichen haben die Begriffe zum Teil eine andere, fachspezifische Bedeutung.
Formen der Beurteilung	Unterschieden werden drei Formen. (1) Summativ: Bilanz über die erreichten Kompetenzen, «Leistungsstand». (2) Formativ: Beurteilung der Fortschritte im individuellen Lernprozess. (3) Prognostisch: Umfassende Lernstandsanalyse und Entwicklungsperspektive, vor allem bei Übertritten.
Grundansprüche	Auf Ende jedes → Zyklus definierte Mindestanforderungen für alle Kompetenzbereiche des Lehrplans 21 (grau hinterlegt). Kompatibel zu den als → Grundkompetenzen bezeichneten → Bildungsstandards in vier Fächern.
Grundkompetenzen	Bezeichnung für die von der EDK festgelegten Bildungsstandards. Grundkompetenzen liegen in den Fächern Mathematik, Schulsprachen und Fremdsprachen sowie für die Naturwissenschaften vor und sollen periodisch national überprüft werden (ÜGK = Überprüfung der Grundkompetenzen).
Kompetenz (Begriff)	Nicht einheitlich definiert; der Lehrplan 21 basiert unter anderem auf der Definition von Weinert ¹⁹ , welche das <i>allgemeine Problemlösen</i> und die <i>überfachlichen Kompetenzen</i> fokussiert. Für Bildungsstandards und kompetenzorientierte Lehrpläne bedeutsam wurde die Klieme-Expertise, in welcher unter Kompetenzen primär <i>fachbezogene Leistungsdispositionen</i> verstanden werden ²⁰ . Hinweis zum Lehrplan 21: Eine Kompetenz wird hier als übergeordnete Zielrichtung verstanden, zu deren Aufbau die → Kompetenzstufen beitragen.

¹⁹ Weinert, 2001, S. 27f.

²⁰ Klieme, 2007, S. 22

Kompetenzbereich	Im Lehrplan 21 in den einzelnen Fachbereichen enthaltene «innerfachliche» Strukturierung des → Kompetenzmodells.
Kompetenzmodell	Darstellung der erwarteten Kompetenzentwicklung; fachbereichsspezifische Kompetenzmodelle liegen dem Lehrplan 21 zugrunde.
Kompetenzstufen	Abbild der erwarteten kumulativen Kompetenzentwicklung anhand von aufeinander aufbauenden Stufen.
Kumulativer Kompetenzaufbau	Grundannahme, dass sich der Kompetenzaufbau in Form von hierarchisch geordneten, aufeinander aufbauenden Stufen darstellen lässt. Im → Lehrplan 21 sind die → Kompetenzstufen nicht bei allen → Kompetenzbereichen durchgehend kumulativ aufgebaut.
Lehrplan 21	Ein auf der Grundlage der im Bildungsartikel (Bundesverfassung) geforderten Koordination und Harmonisierung (u.a. der Bildungsziele) entwickelter gemeinsamer Lehrplan für die 21 deutsch- und mehrsprachigen Schweizer Kantone.
Leistungsaufgaben	Überprüfen das Erreichen bestimmter Kompetenzziele.
Lernaufgaben	Dreh- und Angelpunkt des Lernens im kompetenzorientierten Unterricht, da an ihrer Bearbeitung die fachlichen und überfachlichen Kompetenzen sichtbar werden. → Aufgabentypen → Leistungsaufgaben
Lernende	Allgemeine Bezeichnung für Schülerinnen und Schüler aller Stufen der Volksschule inkl. Kindergarten.
Lernziel	Bezeichnet die von der Lehrperson definierte Schnittstelle zwischen den Voraussetzungen in der Klasse, dem Lerngegenstand und den angestrebten Kompetenzen.
Module	Fachbereichsübergreifende Lehrplanbereiche: Medien und Informatik sowie Berufliche Orientierung.

Orientierungspunkte	Auf Mitte des 2. und 3. → Zyklus (resp. auf Ende 4. Klasse und Mitte 8. Klasse) definierte → Kompetenzstufen als Planungshilfe für die Lehrpersonen (im Lehrplan 21 mit einer roten, gepunkteten Linie gekennzeichnet).
Output-Orientierung	Der Lehrplan orientiert sich an dem, was die Lernenden zu einem bestimmten Zeitpunkt können sollen, bleibt dabei aber ein bildungspolitisch festgelegtes Planungsinstrument für den Unterricht.
Ressourcen	Ressourcen werden als Werkzeuge betrachtet, mit deren Hilfe Herausforderungen bewältigt werden können. Unterschieden werden innere Ressourcen wie Vorwissen, Können, Handlungsmuster, Emotionen, Beziehungsmuster und Motivationen sowie äussere Ressourcen wie hilfreiche Personen oder materielle Hilfsmittel.
Schülerinnen und Schüler	Allgemeine Bezeichnung für die → Lernenden aller Stufen der Volksschule inkl. Kindergarten.
Tools	Bezeichnet die unterste, konkreteste Ebene der Toolbox (2017) mit Anregungen für die Umsetzung der → Akzente und → Bereiche. Die Tools zeigen sowohl Möglichkeiten für die Unterrichtsentwicklung als auch für die Unterrichtsreflexion.
Überfachliche Kompetenzen	Im Lehrplan 21 der Überbegriff für die personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen. Bekannt ist auch die Unterteilung in Sozial- und Selbstkompetenz von Heinrich Roth ²¹ . Nicht zu verwechseln mit den → fächerübergreifenden Kompetenzen.
Zyklus	Schuljahresübergreifender Abschnitt innerhalb der fachlichen → Kompetenzmodelle des Lehrplans 21 mit definierten Mindestanforderungen (→ Grundansprüche). 1. Zyklus: Kindergarten & 1./2. Klasse; 2. Zyklus: 3.-6. Klasse; 3. Zyklus: Sekundarstufe I.

Im Rahmen des Auftrags zur Einführung des Lehrplans 21 Graubünden hat die Pädagogische Hochschule (PHGR) ein Konzept zum kompetenzorientierten Lernen erarbeitet, welches als Referenzbasis für die Weiterbildungskurse dient. Eine Arbeitsgruppe des Fachbereichs Erziehungswissenschaft hat dazu sechs Akzente definiert. Sie bilden die Grundstruktur für die Kursunterlagen in Form einer «Toolbox» und zeigen mögliche Schwerpunkte für die kompetenzorientierte Weiterentwicklung des Unterrichts auf. Die nun vorliegende Collana-Publikation versammelt das im Verlaufe der Konzeptentwicklung zusammengetragene Hintergrundwissen. Dazu zählen die bildungspolitischen Entwicklungen im Zusammenhang mit der Harmonisierung und Standardisierung des Bildungswesens, Herkunft, Bedeutung und Kritik des Kompetenzbegriffs, die Darstellung des zugrundeliegenden Lern- und Unterrichtsverständnisses, die Verortung der Diskussion um die Leistungsbeurteilung sowie die Herleitung der von der PHGR definierten Akzente. Die Publikation richtet sich an alle im Bildungswesen des Kantons Graubünden tätigen Personen, insbesondere an Lehrpersonen und Schulleitungen, welche sich über die «Toolbox» hinaus über die Hintergründe des kompetenzorientierten Lernens im Zuge der Einführung des neuen Lehrplans informieren möchten.