

Hanni Löttscher
Marcel Naas
Markus Roos
(Hrsg.)

Kompetenzorientiert beurteilen



Inhalt

Vorwort	7
TEIL 1: ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHE GRUNDLAGEN	9
1 Grundlagen kompetenzorientierter Beurteilung <i>Hanni Lötscher, Markus Roos</i>	13
TEIL 2: FACHDIDAKTISCHE BEITRÄGE	129
1. Zyklus	
2 Mathematik Beurteilungsanlässe zum Plusrechnen im 1. Zyklus <i>Kurt Hess</i>	131 133
3 Musik Wie kann durch das Beurteilen von Musik das ästhetische Urteilsvermögen gefördert werden? <i>Daniel Hildebrand</i>	159 161
4 Natur, Mensch, Gesellschaft Nah dran sein im Dienst des Lernens – Kompetenzorientiertes Beurteilen am Praxisbeispiel «früher – heute» <i>Urs Bisang, Claudia Defila, Christian Mathis</i>	183 185
2. Zyklus	
5 Englisch How good is my English? – «Sprechen» kompetenzorientiert beurteilen <i>Andrea Zeiger</i>	209 211
6 Bewegung und Sport Wie gelingt die Beurteilung im Seilspringen? <i>Sabine Conti, Lucia Ammann</i>	235 237
7 Natur, Mensch, Gesellschaft Die übergeordnete Fragestellung als Orientierung in einer kompetenzorientierten Beurteilung von NMG <i>Ueli Studhalter, Yves Karrer</i>	261 263

3. Zyklus

8	Deutsch	293
	Texte schreiben und beurteilen in einer literalen Gemeinschaft	295
	<i>Walter Rützler</i>	
9	Natur und Technik	323
	Argumentieren im Naturwissenschaftsunterricht – Förderung und Beurteilung einer Basiskompetenz für die Erkenntnisgewinnung	325
	<i>Christoph Gut, Josiane Tardent</i>	
10	Medien und Informatik	357
	Fake News auf der Spur – Didaktische Umsetzung und kompetenzorientierte Beurteilung eines facettenreichen Unterrichtsthemas	359
	<i>Flurin Senn</i>	
	Schlussgedanken	383

Vorwort

In der Fachwelt herrscht breiter Konsens, dass Beurteilen und Lernen eng miteinander verknüpft sind. Beurteilen beinhaltet demnach mehr, als die Leistungen der Schülerinnen und Schüler am Ende einer Lerneinheit zu überprüfen und die erfassten Leistungen in Form einer Note auszudrücken. Diese Erkenntnisse sind in die Überlegungen zur kompetenzorientierten Beurteilung im Lehrplan 21 eingeflossen; konkrete Umsetzungen sind darin jedoch nicht beschrieben.

Deshalb legten die Bildungsverwaltungen der Deutschschweizer Kantone Leitlinien zur kompetenzorientierten Beurteilung fest und entwickelten Broschüren als Umsetzungshilfen für ihre Schulen. Für verschiedene Fächer wurden und werden Lehrmittel erarbeitet, welche die Ansprüche an einen kompetenzorientierten Unterricht und die entsprechende Beurteilung umsetzen. Außerdem beschäftigen sich zahlreiche Forschungsprojekte in verschiedenen Ländern mit Fragen des kompetenzorientierten Diagnostizierens und Beurteilens.

Bei der Durchsicht dieser unterschiedlichen Quellen fällt auf, dass je nach wissenschaftlicher Disziplin, Unterrichtsfach, Kanton oder Land unterschiedliche Begriffe für ähnliche Aufgaben oder Situationen im Berufsfeld verwendet werden.

Ziel dieses Buches ist es daher, ein kohärentes Gesamtkonzept einer kompetenzorientierten Beurteilung zur Verfügung zu stellen. Es soll Studierenden und Lehrpersonen dabei helfen, ihre Diagnose- und Beurteilungskompetenzen aufzubauen und weiterzuentwickeln, um in ihrem Beruf erfolgreich zu handeln und das Lernen und die Entwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler optimal zu unterstützen. Das Buch richtet sich aber auch an Dozierende an Pädagogischen Hochschulen und weitere an Kompetenzorientierung und Beurteilung interessierte Fachleute.

Im ersten Teil dieses Buches werden Grundlagen der kompetenzorientierten Beurteilung erarbeitet. Anhand eines Modells wird dargelegt, wie kompetenzorientierte Beurteilung geplant und im Unterricht durchgeführt werden kann.

Im zweiten Teil des Buches folgen neun Beiträge, die sich auf unterschiedliche Fächer und Schulstufen (Zyklen) vom Kindergarten bis zur

Sekundarschule beziehen. Diese Beiträge zeigen auf, wie die Umsetzung einer kompetenzorientierten Beurteilung in der Praxis aussehen könnte.

Die Schlussgedanken würdigen die fachdidaktischen Beiträge im Sinne eines Fazits, nehmen Bezug auf aktuelle Themen wie beispielsweise standardisierte Lern- und Testsysteme und weisen auf die Bedeutung des Aufbaus einer gemeinsamen Lern- und Beurteilungskultur hin.

Teil 1

**Erziehungs-
wissenschaftliche
Grundlagen**



Beitrag 1

Im Zuge der Einführung des Lehrplans 21, der auf einen kompetenzorientierten Unterricht zielt, ist auch die Beurteilung der Schülerinnen und Schüler weiterzuentwickeln.

Als Basis für die weiteren Ausführungen werden zunächst Voraussetzungen und Begriffe geklärt, die für das Verständnis einer kompetenzorientierten Beurteilung zentral sind. Dabei wird deutlich, dass das Bildungswesen zentrale Aufgaben für die Gesellschaft übernimmt: Es führt die nachwachsende Generation in die Gesellschaft ein, soll diese optimal für das zukünftige Leben qualifizieren und ist dafür zuständig, leistungsgerechte Bildungsabschlüsse zu ermöglichen. Das Erfüllen dieser Aufgaben führt Lehrpersonen im Zusammenhang mit Diagnosen und Beurteilungen aber in ein Spannungsfeld: Einerseits dienen Diagnosen und Beurteilungen dazu, das Lernen optimal zu unterstützen. Andererseits werden Diagnosen und Beurteilungen genutzt, um Schülerinnen und Schüler unterschiedlichen Bildungsgängen zuzuweisen. Der damit verbundene Anspruch, die leistungsstärksten Schülerinnen und Schüler für eine beschränkte Anzahl Plätze in höheren Bildungsgängen auszuwählen, kann dazu führen, dass sich die Wahrnehmung der unterschiedlichen Kompetenzen und Leistungen der Lernenden auf leicht erfassbare Dimensionen verengt, die für die Unterstützung des Lernens wenig bedeutsam sind. Um einer solchen Verengung entgegenzuwirken, wird in diesem Beitrag ein Lern- und Beurteilungsverständnis dargestellt, das die förderorientierte Funktion der Beurteilung akzentuiert. Dennoch wird berücksichtigt, dass die aktuellen Rahmenbedingungen der Schule auch Notenzeugnisse und Laufbahntscheide vorsehen. Was das konkret bedeuten kann, wird über die verschiedenen Phasen des diagnostischen Prozesses hinweg ausgeführt: von der Zielsetzung, Planung und Nutzung des Lernangebots über die diagnostische Erfassung und Interpretation beziehungsweise Beurteilung der erfassten Hinweise bis hin zur Frage, wie Beurteilungen kommuniziert und genutzt werden können.

Grundlagen kompetenzorientierter Beurteilung

Hanni Lötscher, Markus Roos

1 Einleitung

Die Beurteilung von Schülerinnen und Schülern ist ein in Wissenschaft und Schulfeld zum Teil heftig diskutiertes Thema. Die Einführung des Lehrplans 21 und die zugehörige Kompetenzorientierung entfachen neue Diskussionen. Bisherige Fragen müssen vor einem veränderten Hintergrund betrachtet werden, neue Fragen stellen sich. Der vorliegende Beitrag ermöglicht die Verständigung über zentrale Begriffe und Konzepte einer kompetenzorientierten Beurteilung, um diese Fragen zu klären.

In Kapitel 2 werden Rahmenbedingungen und Begriffe zu Lehrplan 21 und kompetenzorientiertem Unterricht erläutert, die für das Verständnis einer entsprechenden Beurteilung zentral sind. Darauf aufbauend, wird das Modell einer kompetenzorientierten Beurteilung vorgestellt (siehe Kapitel 3) und in den folgenden Kapiteln entlang eines idealtypischen Verlaufs kompetenzorientierten Unterrichts vertiefend erläutert. Die Planung mit einer kompetenzorientierten Zielsetzung (siehe Kapitel 4) beginnt mit folgender Frage: Wie sollen die Lernenden am Ende der Unterrichtseinheit in einer konkreten Anwendungssituation handeln können? Das Lernangebot mit entsprechenden Aufgaben(-sets) können die Lernenden auf der Basis geklärter Ziele für den Aufbau und die Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen nutzen (siehe Kapitel 5). Bei der Nutzung des Lernangebots werden die Schülerinnen und Schüler angeleitet, sich als Zuständige für ihr Lernen wahrzunehmen und ihr Lernen zu steuern. Ebenso werden sie unterstützt, ihre Mitschülerinnen und Mitschüler als lehrreiche Ressourcen für ihr Lernen zu nutzen. Die Begleitung der Lernprozesse gestaltet die Lehrperson so, dass sie durch das Beobachten von Lernhandlungen, das Analysieren von Dokumenten und Produkten und über das Befragen der Schülerinnen und Schüler zu wichtigen diagnostischen Informationen kommt (siehe Kapitel 6). Diese Informationen werden anschließend interpretiert – sie bilden die Basis für Diagnosen, Beurteilungen und Bewertungen (siehe Kapitel 7). Um Diagnosen, Beurteilungen beziehungsweise Bewertungen zu kommunizieren, werden auf unterschiedlichen Ebenen verschiedene Formen eingesetzt: spontane Feedbacks während des Unterrichts, geplante Feedbackgespräche, umfassende Lern- oder Coa-

chinggespräche, Noten, Beurteilungsgespräche oder Zeugnisnoten (siehe Kapitel 8). Diese Rückmeldungen und Beurteilungen werden genutzt, um Entscheide für das weitere Lernen oder den Unterricht abzuleiten. Zudem können Beurteilungsergebnisse genutzt werden, um Laufbahntscheide zu treffen (siehe Kapitel 9).

2 Einführung ins kompetenzorientierte Unterrichten und Beurteilen

Ausgehend vom grundsätzlichen Auftrag der Schule und den gesellschaftlichen Funktionen, die sie wahrnimmt, wird im Folgenden ein Überblick über den schriftlich ausformulierten, konkreten Auftrag an die Schule – den Lehrplan 21 – gegeben. Dabei wird mit dem aufzubauenden Wissen und Können ein besonderes Merkmal dieses Lehrplans – die Kompetenzorientierung – in den Vordergrund gerückt. Die Umsetzung des Auftrags, der mit dem Lehrplan 21 verknüpft ist, verändert die Ansprüche an die Lehrpersonen und deren diagnostische Kompetenz. Beispielsweise setzt ein kompetenzorientierter Unterricht und die damit verbundene Beurteilung einen starken Akzent auf eine förderorientierte (formative) Beurteilung, die mit einem bestimmten Lern- und Unterrichtsverständnis einhergeht. Nicht nur bei der formativen Beurteilung, sondern auch bei anderen Funktionen der Beurteilung sind hohe diagnostische Kompetenzen der Lehrperson gefragt.

2.1 Auftrag und Funktionen der Schule

In Diskussionen zu Beurteilungsfragen zeigt sich, dass die Arbeit in Schule und Unterricht immer von gesellschaftlichen Bedingungen und Zusammenhängen mitbestimmt und beeinflusst wird. Das Wissen um solche Zusammenhänge kann Lehrpersonen helfen, berufliche Situationen und erlebte Spannungsfelder nicht nur als individuelle Probleme zu interpretieren, sondern auch in einem gesamtgesellschaftlichen und pädagogischen Kontext zu verstehen. Dieses Verstehen kann dazu führen, eingespielte Praktiken kritisch zu hinterfragen und (neue) Handlungsspielräume zu nutzen. Daher werden im Folgenden einige Zusammenhänge zwischen Schule und Gesellschaft dargestellt.

Beim politischen System, dem Wirtschafts- und dem Bildungssystem handelt es sich um drei zentrale gesellschaftliche Teilsysteme, zwischen denen vielfältige Austausch- und Aushandlungsprozesse bestehen. Dem Bildungssystem kommt die Aufgabe zu, die folgende Generation so in die Funktionsweisen und die Tätigkeiten der Gesellschaft einzuführen, dass der Zusammenhalt und die Aufrechterhaltung dieser Gesellschaft ermöglicht wird (Fend 2006, 49).

2.1.1 Gesellschaftliche Funktionen der Schule im Überblick

Bei Aushandlungen um die Ausgestaltung des Bildungssystems fließen neben den Anliegen von Parteien und Verbänden ab Mitte des 20. Jahrhunderts stark auch die Interessen des Wirtschaftssystems ein. Die Wirtschaft ist darauf angewiesen, dass die nächste Generation möglichst effektiv für sich stetig wandelnde wirtschaftliche Felder qualifiziert wird. Im Gegenzug sichert ein erfolgreich agierendes Wirtschaftssystem über Steuererträge die finanziellen Ressourcen für den Staat und sein Bildungswesen (Fend 2006, 36).

Gemäß Fend (2006) trägt die Schule zur gesellschaftlichen Reproduktion bei, indem sie verschiedene Funktionen für die Gesellschaft übernimmt:

1. Enkulturation: Einführung in Sprache, Schrift, Werteorientierung
2. Integration: Schaffung einer kulturellen und sozialen Identität, die den gesellschaftlichen Zusammenhalt und Frieden sichert
3. Qualifikation: Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen für die Arbeitswelt
4. Allokation: Zuweisung der Schülerinnen und Schüler zu verschiedenen Laufbahnen

Mit der Enkulturations-, Integrations- und der Qualifikationsfunktion hat das Bildungssystem die Aufgabe, die nachwachsende Generation in grundlegende kulturelle Techniken, Werte und Normen einzuführen. Die kommende Generation soll an der Gesellschaft teilhaben und integriert werden. Ziel des Bildungswesens einer Gesellschaft ist es demnach, die zukünftige Generation für ein möglichst erfolgreiches gesellschaftliches und berufliches Leben zu qualifizieren. Um diesen Funktionen nachzukommen, muss das Bildungswesen neben den fachlichen und methodischen Kompetenzen auch personale und soziale Kompetenzen gezielt fördern.

2.1.2 Allokationsfunktion

Der Allokationsfunktion der Schule kommt eine besondere Bedeutung zu, denn mit dieser Funktion übernimmt das Bildungswesen einen gesellschaftlichen Zuweisungsauftrag.¹ Im Rahmen des Bildungswesens werden Abschlüsse erworben, die den Zugang zu angestrebten beruflichen und gesellschaftlichen Positionen ermöglichen. Somit erhalten Bildungsabschlüsse gesellschaftlich und individuell einen großen Stellenwert. Dieser große Stellenwert verlangt, dass die Art und Weise, wie Zuweisungen erfolgen und Bildungsabschlüsse vergeben werden, gesellschaftlich akzeptiert wird. Vor diesem Hintergrund leistet die Schule einen wich-

¹ In diesem Zusammenhang wird oft von Selektion gesprochen, was aber nicht ganz korrekt ist, weil es nicht darum geht, die besten Schülerinnen und Schüler auszuwählen (Selektion), sondern alle Schülerinnen und Schüler zu platzieren (Allokation).

tigen gesellschaftlichen Beitrag, wenn es ihr gelingt, Laufbahnentscheide im Bewusstsein der Beteiligten als gerecht zu verankern (Fend 2006, 46). Dies ist von besonderer Bedeutung, weil sich mit Zuweisungen aus nachvollziehbaren Verfahren spätere gesellschaftliche Unterschiede (z. B. Positionen oder Lohn) rechtfertigen lassen. Das Bildungswesen übernimmt somit eine Legitimationsfunktion für die hierarchische Organisation der Gesellschaft. Zudem verinnerlicht die nachwachsende Generation wichtige gesellschaftliche Prinzipien, indem sie die schulischen Zuweisungsprozesse selbst erlebt.

2.1.3 Leistungs-, Gleichheits- und Bedürfnisprinzip

Zu diesen wichtigen Prinzipien gesellschaftlicher Legitimation zählen vorab das Leistungsprinzip sowie die Chancengleichheit, zumal sich die Spielregeln der Zuweisung in gesellschaftliche Positionen wesentlich auf diese beiden Prinzipien stützen (Leemann 2015). Neben dem Leistungs- und Gleichheitsprinzip kommt gerade in der Schule aber auch dem Bedürfnisprinzip eine besondere Bedeutung zu: Mit der Meritokratie oder dem Leistungsprinzip wird betont, dass die Zuteilung zukünftiger Positionen allein von den erbrachten Leistungen des Individuums und nicht mehr wie früher von (Adels-)Herkunft oder Geschlecht abhängig sein soll. Das meritokratische Prinzip ist als grundlegendes Selbstverständnis in westeuropäischen Gesellschaften tief verankert: «Wer mehr leistet, darf und soll besser leben» (Schimank 2018, 20). In der Überzeugung, das Schicksal mit dem eigenen Tun beeinflussen zu können, ist es vor diesem Hintergrund für das Individuum erstrebenswert, Leistungen zu erbringen und sich auf der Basis des Leistungsprinzips Zielperspektiven zu eröffnen. Ein solches Streben nach Leistung kann überdies auch Lebenssinn stiften, zumal Anstrengung und «besser werden» an sich schon als befriedigend erlebt werden können, insbesondere dann, wenn Leistungsstreben im Rahmen der Enkulturation als eigentlicher Wert vermittelt wird.

Das zweite gesellschaftliche Prinzip, das im Zusammenhang mit Zuweisungsprozessen verinnerlicht wird, wird als Gleichheitsprinzip oder Prinzip der Chancengleichheit bezeichnet. Dieses Prinzip betont, dass höhere Bildungsabschlüsse grundsätzlich für alle gleich zugänglich sind (bzw. sein sollten) und dass bei Zuweisungsprozessen alle gleich behandelt werden müssen. Um dies zu gewährleisten, sind bestimmte Bedingungen einzuhalten: So ist von «formaler Gleichheit» die Rede, wenn beispielsweise für Mädchen und Jungen die gleiche Studentafel gilt, wenn also alle Kinder und Jugendlichen denselben Zugang zu Bildung haben. Eine weitere Bedingung für Chancengleichheit verlangt die «Gleichheit der Verhältnisse

und Umstände.»² Diese Bedingung kann beispielsweise durch den Einsatz eines Schulbusses eingelöst werden, damit Kinder aus abgelegenen Gebieten den Unterricht besuchen können. Die Gleichheit der Verhältnisse und Umstände kann weiter durch bauliche Maßnahmen gefördert werden, damit der Schulbesuch für körperbehinderte Kinder ermöglicht wird, oder es wird ein spezifischer Sprachunterricht angeboten, damit Kinder mit anderer Erst- oder Familiensprache dem Unterricht folgen können. Bei all diesen Maßnahmen handelt es sich um kompensatorische Angebote. Wie weit Chancengleichheit erreicht wird, lässt sich erst mit einem Blick auf die tatsächlichen Ergebnisse der Bildungsprozesse feststellen. Dabei wird mithilfe statistischer Verfahren überprüft, ob das Erreichen von Bildungsabschlüssen durch die Leistungsfähigkeit der Einzelnen erklärt werden kann – und nicht überzufällig stark von sozialen Merkmalen wie regionaler Herkunft, Bildungshintergrund oder Migration beeinflusst wird (Leemann 2015).

Das Bedürfnisprinzip schließlich bezieht sich auf die Bedürfnisse der Lernenden und ihre Leistungsmöglichkeiten. Es orientiert sich an der Einzigartigkeit der einzelnen Lernenden und zielt auf einen Ausgleich von Defiziten (Bloch 2014, 154–158) sowie auf die Förderung von Begabung ab. Allokationsentscheide nach dem Bedürfnisprinzip fragen demnach nicht nur nach den erbrachten Leistungen, sondern berücksichtigen auch die Potenziale der einzelnen Lernenden.

Aus den drei erwähnten Prinzipien – dem Leistungs-, dem Gleichheits- und dem Bedürfnisprinzip – zeigt sich ein für die Schule immanentes Spannungsfeld, in dem Lehrpersonen Zuweisungsentscheide zu treffen haben.

2.2 Der Lehrplan als formulierter Auftrag an die Schule

In Lehrplänen verdichtet eine Gesellschaft, was sie der nächsten Generation weitergeben möchte. Dabei handelt es sich gewissermaßen um den ausformulierten Auftrag an die Schule: «Die Lehrpläne verkörpern das Bemühen, auf einen Nenner zu bringen, was eine Hochkultur für ihren Kernbestand hält» (Fend 2008, 40).

Für die Deutschschweiz wird dieser «Kernbestand» im Lehrplan 21 abgebildet. Dabei handelt es sich um ein Referenzwerk, das die Schul- und Unterrichtsentwicklung in den nächsten Jahren leiten soll. Daneben ist der Lehrplan 21 mit seinen Grundansprüchen und den auf die drei Zyklen ausgerichteten Aufträgen auch Grundlage für die Entwicklung von Beurteilungsinstrumenten (D-EDK 2015, 8).

² In diesem Zusammenhang hat sich zunehmend der Begriff der «Chancengerechtigkeit» bzw. *equity* durchgesetzt. Der Bezug zur «Gerechtigkeit» verdeutlicht, dass «Gleichheit» nicht vorausgesetzt werden kann, sondern durch ausgleichende Maßnahmen gemäß dem «Gleichheitsprinzip», dass Gleiches gleich und Ungleiches ungleich behandelt werden soll, hergestellt werden muss (Kappus 2015).

2.2.1 Ausrichtung und Gliederung des Lehrplans 21

Der Lehrplan 21 ist kompetenzorientiert aufgebaut (D-EDK 2016, 25). Kompetenzen (siehe Abschnitt 2.3) werden darin als eine erweiterte Form von Lernzielen verstanden, die Wissen und Können einerseits und fachliche, personale, soziale und methodische Dimensionen andererseits miteinander verknüpfen (D-EDK 2016, 24).

Im Bereich der fachlichen Kompetenzen ist der Lehrplan 21 nach Fächern, Handlungs-/Themenaspekten, Kompetenzen, Kompetenzstufen, Grundansprüchen, Zyklen und Aufträgen gegliedert. Querverweise und sogenannte Orientierungspunkte helfen dabei, sich im Lehrplan zurechtzufinden (D-EDK 2016, 52). Auf diese Aspekte wird im Folgenden näher eingegangen.

2.2.2 Fachliche Kompetenzen

Im Bereich der fachlichen Kompetenzen werden im Lehrplan 21 die in der Volksschule zu erwerbenden Kompetenzen weitgehend entlang der Unterrichtsfächer systematisiert.

Für jeden fachlichen Kompetenzbereich (bzw. Handlungs- oder Themenaspekt) wird im Lehrplan formuliert, was die Schülerinnen und Schüler am Ende der Volksschule wissen und können sollen (vgl. D-EDK 2016, 10). Im Fach Deutsch, Kompetenzbereich «Schreiben», Handlungs-/Themenaspekt «Schreibprozess: Ideen finden und planen» lautet die zum Ende der Volksschulzeit angestrebte Kompetenz beispielsweise «Die Schülerinnen und Schüler können ein Repertoire an angemessenen Vorgehensweisen zum Ideenfinden und Planen aufbauen und dieses im Schreibprozess zielführend einsetzen» (D-EDK 2016, 88). Im Sinne von «Teilkompetenzen» bauen die Kompetenzstufen der einzelnen Kompetenzbereiche aufeinander auf. Daher kann der Lehrplan auch als Kompetenzraster verstanden werden (D-EDK 2015, 14), bei dem sich höhere Ansprüche über vertieftes Verstehen von größeren Zusammenhängen, flexibleres Anwenden in unterschiedlichen Situationen sowie eigenständigeres Arbeiten zeigen. Im Lehrplan 21 wird der fachliche Kompetenzaufbau idealtypisch über die drei Zyklen³ hinweg dargestellt. Im oben genannten Beispiel zum Finden von Ideen und Planen im Schreibprozess sieht der Kompetenzaufbau beispielsweise vor, dass die Kinder im 1. Zyklus aus Geschichten, Bilderbüchern sowie Puppentheatern Ideen für eigene Geschichten entwickeln und sich darüber austauschen können. Im 2. Zyklus geht es zum Beispiel darum, allein oder in Gruppen verschiedene Schreibideen zu entwickeln, diese zu strukturieren und den Schreibprozess unter Anleitung planen zu können (z.B. Mindmap, Stichwortliste). Im 3. Zyklus sollen

³ 1. Zyklus: Kindergarten sowie 1. und 2. Klasse bzw. Grund- und Basisstufe; 2. Zyklus: 3. bis 6. Klasse; 3. Zyklus: 7. bis 9. Klasse.

die Jugendlichen mit Unterstützung längere Texte und größere Schreibprojekte mit mehreren Texten planen können (D-EDK 2016, 88). Anhand dieser exemplarisch ausgewählten Kompetenzstufen zeigt sich der kumulative, progressive Charakter des Kompetenzrasters «Lehrplan 21».

2.2.3 Überfachliche und fächerübergreifende Kompetenzen

An einer Schule, die ihren Bildungsauftrag ernst nimmt, darf die Arbeit an fachlichen Kompetenzen den Unterricht nicht einseitig dominieren, insbesondere nicht in Form einseitiger Wissensvermittlung (Waibel 2009, 258). Neben den fachlichen Kompetenzen sollen in der Schule auch soziale, personale und methodische Kompetenzen aufgebaut werden, die zusammenfassend als überfachliche Kompetenzen bezeichnet werden. Fachliche und überfachliche Kompetenzen lassen sich jedoch nicht trennscharf unterscheiden, da sie eng miteinander verflochten sind (Joller-Graf et al. 2014, 19) und auch gleichzeitig erworben werden. Für die Planung und Gestaltung des Unterrichts ist von Bedeutung, dass sich überfachliche Kompetenzen nicht inhaltslos erwerben lassen. Vielmehr werden sie aufgebaut, indem sie mit dem Erwerb fachlicher Kompetenzen verknüpft werden. Ein solches Zusammenwirken fachlicher und überfachlicher Kompetenzen unterstützt nicht zuletzt auch die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler (Fend 2008, 60).

Abbildung 1

Verflechtung von fachlichem und überfachlichem Kompetenzerwerb (nach D-EDK 2015, 6)

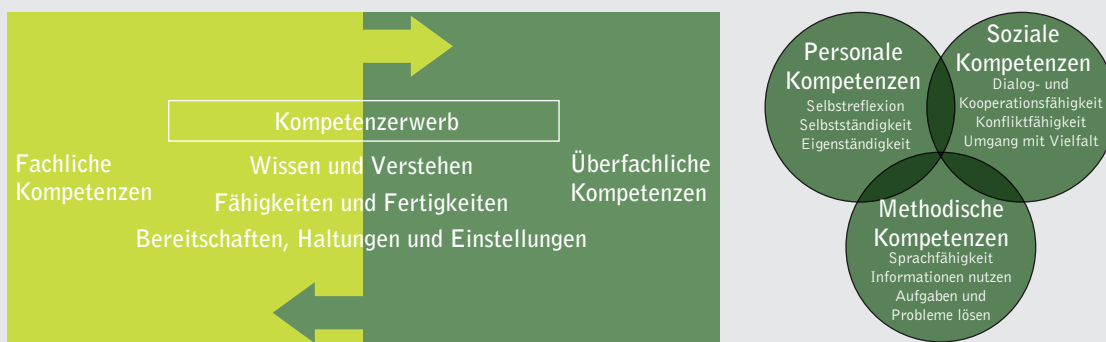


Abbildung 1 stellt zum einen dar, dass der Erwerb von fachlichen und von überfachlichen Kompetenzen eng verflochten ist. Zum anderen zeigen die Kreise, welche Aspekte (z. B. Selbstreflexion) im Lehrplan 21 welchen Kompetenzen (methodischen, sozialen oder personalen) zugeordnet werden und dass auch die überfachlichen Kompetenzen miteinander interagieren.

Die Arbeit an überfachlichen Kompetenzen gehört zum verbindlichen Auftrag des Lehrplans an die Lehrpersonen (D-EDK 2016, 31). Anders als bei den fachlichen Kompetenzen, die im Lehrplan 21 als aufbauendes Kompetenzraster konzipiert sind, wird bei den überfachlichen Kompetenzen im Lehrplan 21 keine Progression dargestellt. Der Lehrplan beschreibt zu den einzelnen Aspekten der drei überfachlichen Kompetenzen verschiedene Zielsetzungen, die im Laufe der Schulzeit bearbeitet und erreicht werden sollen.

Neben den überfachlichen Kompetenzen zielt der Lehrplan 21 auch auf die Förderung fächerübergreifender Kompetenzen. Im Unterschied zu den überfachlichen Kompetenzen handelt es sich bei fächerübergreifenden Kompetenzen um solche, welche Themen betreffen, die sich nicht eindeutig einem einzelnen Schulfach zuordnen lassen. Dies ist bedeutsam, weil Probleme aus dem Alltag, wie sie in einem kompetenzorientierten Unterricht bearbeitet werden sollten, vor den Grenzen eines Unterrichtsfachs nicht haltmachen. Im Gegenteil: Die meisten lebensweltbezogenen Herausforderungen stellen sich fächerübergreifend dar (Joller-Graf et al. 2014, 34). Deshalb gilt es bei der Planung und Gestaltung von Unterricht, solche fächerübergreifenden Kompetenzen im Blick zu behalten. Im Lehrplan 21 wird in diesem Zusammenhang ein spezieller Fokus auf die drei fächerübergreifenden Bereiche «Nachhaltige Entwicklung», «Medien und Informatik» sowie «Berufliche Orientierung» gelegt (D-EDK 2016, 8).

2.2.4 Entwicklungsorientierte Zugänge

Bei den jüngsten Kindern im Bildungssystem stehen allgemeine Welt- und Lebenserfahrungen im Vordergrund, die sich über einen Fächerkanon der Schule fassen lassen.

Deshalb beschreibt der Lehrplan 21 für jüngere Kinder neben den fachlichen Kompetenzen auch sogenannte entwicklungsorientierte Zugänge. Diese entwicklungspsychologisch ausgerichteten Perspektiven fokussieren auf die großen Entwicklungsbereiche der vier- bis achtjährigen Kinder. Wie die überfachlichen Kompetenzen weisen auch die entwicklungsorientierten Zugänge keine Progression auf. Die neun entwicklungsorientierten Zugänge unterstützen Lehrpersonen im 1. Zyklus dabei, den Unterricht von der Entwicklungsperspektive hin zur fachlichen Perspektive des Lehrplans zu gestalten (D-EDK 2016, 42). Die im Lehrplan aufgeführten Indikatoren zu diesen neun Zugängen geben Lehrpersonen Hinweise, wie sie den Kompetenzaufbau unterstützen und beobachten können, beschreiben jedoch keine empirisch abgestützten Entwicklungsschritte.

Abbildung 2

Entwicklungsorientierte Zugänge und Fachbereiche im Lehrplan 21 (nach D-EDK 2016, 44)



2.2.5 Zyklen, Grundansprüche, Orientierungspunkte und Aufträge der Zyklen

Im Bereich der fachlichen Kompetenzen ist der Lehrplan 21 nach Zyklen geordnet. Der 1. Zyklus umfasst die Schuljahre 1 bis 4 (zwei Jahre Kindergarten und 1./2. Klasse Primarschule), der 2. Zyklus die Jahre 5 bis 8 (3.–6. Klasse Primarschule) und der 3. Zyklus die Jahre 9 bis 11 (7.–9. Klasse Sekundarstufe I).

Bei manchen Kompetenzstufen, die den Zyklen zugeordnet werden, macht der Lehrplan 21 grafisch sichtbar, dass die Unterschiede in einer Klasse so groß sein können, dass die entsprechenden Kompetenzstufen von einzelnen Lernenden bereits im aktuellen oder eben erst im folgenden Zyklus erreicht werden können. Die Tatsache, dass im Lehrplan 21 die Heterogenität von Schulklassen berücksichtigt wird, zeigt sich aber auch in der Verwendung und Unterscheidung von «Grundansprüchen», «Orientierungspunkten» und «Aufträgen der Zyklen» (D-EDK 2016, 12). Für die Arbeit mit dem Lehrplan 21 – insbesondere für das Ableiten von Lernzielen und für die Beurteilung – sind diese drei Arten von Anforderungen zu unterscheiden (siehe Abbildung 3 und Abbildung 4).

Abbildung 3

Grundansprüche, Orientierungspunkte und Aufträge der Zyklen im Lehrplan 21

	Erläuterung
Grundanspruch ⁴	Für alle drei Zyklen sind im Lehrplan 21 Kompetenzstufen ausgewiesen, die von den Lernenden spätestens am Ende des Zyklus erreicht werden sollen. Für einzelne Lernende können diese Grundansprüche unter Berücksichtigung kantonaler Regelungen individuell angepasst werden. Die einem bestimmten Grundanspruch vorangehenden Kompetenzstufen müssen jeweils ebenfalls erreicht worden sein, um einem Grundanspruch zu genügen.

⁴ Bei den Grundansprüchen des Lehrplans 21 handelt es sich um Bildungsstandards, die als Minimalstandards von (möglichst) allen Lernenden erreicht werden sollen.

Orientierungspunkt	Als Planungs- und Orientierungshilfen für die Lehrpersonen legt der Lehrplan 21 in der Mitte des 2. und 3. Zyklus meist sogenannte Orientierungspunkte fest. Dabei handelt es sich um Kompetenzstufen, die bis Ende der 4. Klasse bzw. Mitte der 8. Klasse im Unterricht thematisiert und verbindlich bearbeitet (aber von den Lernenden noch nicht zwingend erreicht) werden müssen.
Auftrag des Zyklus	Die Aufträge der Zyklen sind den Orientierungspunkten ähnlich. Auch diese Kompetenzstufen müssen verbindlich bearbeitet werden – es gibt aber keine Vorgabe, dass sie von allen Lernenden erreicht werden sollten. An diesen Aufträgen kann während des ganzen Zyklus gearbeitet werden.

Abbildung 4

Elemente des Kompetenzaufbaus im Lehrplan 21 (D-EDK 2016, 52)⁵

Kompetenzbereich	D.4 E	Schreiben Schreibprozess: inhaltlich überarbeiten	Handlungs-/Themaspekt
Kompetenz	1.	Die Schülerinnen und Schüler können ihren Text in Bezug auf Schreibziel und Textsortenvorgaben inhaltlich überarbeiten.	Querverweis
Querverweis			
	D.4.E.1	Die Schülerinnen und Schüler ...	
Auftrag 1. Zyklus	1	↕ Beginn im Verlauf des 1. Zyklus	
Auftrag 2. Zyklus	a	» können inhaltliche Unklarheiten besprechen, wenn die Lehrperson auf die entsprechenden Textstellen hinweist.	Grundanspruch
	b	» können in kooperativen Situationen (z.B. Schreibkonferenz, Feedback) einzelne positive Aspekte und Unstimmigkeiten im eigenen Text erkennen.	Kompetenzstufe
Orientierungspunkt	2	c	» können die Leserperspektive ansatzweise einnehmen (z.B. mit Leitfragen, Denkmuster).
	d	» können in kooperativen Situationen einzelne vorher besprochene Punkte in ihren Texten mithilfe von Kriterien am Computer oder auf Papier überarbeiten. » können mithilfe von Kriterien positive Aspekte erkennen sowie Unstimmigkeiten in Bezug auf ihr Schreibziel feststellen und Alternativen finden (z.B. Wörter, Wendungen, Aufbau, Reihenfolge).	FS1F.4.B.1.b FS1F.4.B.1.d FS2E.4.B.1.b FS2E.4.B.1.d
Auftrag 3. Zyklus	e	» können beim Besprechen ihrer Texte auch die Leserperspektive einnehmen und bei Bedarf zusätzliche textstrukturierende Mittel einsetzen (z.B. Titel, Absatz, Aufzählung).	
	f	» können in kooperativen Situationen am Computer oder auf Papier positive Aspekte erkennen sowie Unstimmigkeiten in Bezug auf ihr Schreibziel und Textsortenvorgaben feststellen und mit Hilfsmitteln Alternativen finden (z.B. Wörterbuch, Internet). » können einzelne dieser Überarbeitungsprozesse selbstständig ausführen, wenn sie dabei Punkt für Punkt vorgehen. » können Bewerbungsunterlagen mit Unterstützung (z.B. Lehrperson, Textbausteine) inhaltlich auf ihre Bewerbungssituation anpassen.	Berufliche Orientierung FS1F.4.B.1.d FS2E.4.B.1.d
	g	» können einzelne Überarbeitungsprozesse am Computer und auf Papier selbstständig ausführen, reflektieren und zielführende Strategien für das inhaltliche Überarbeiten finden. » können in Überarbeitungsprozessen Mittel zur Leserführung gezielt einsetzen, um den Text leserfreundlicher zu gestalten (z.B. Überleitung, Wiederaufnahme).	

2.3 Kompetenzorientierung

Die Kompetenzorientierung gilt als Leitbegriff des Lehrplans 21 und damit auch für Beurteilungsfragen. Daher soll im Folgenden der Kompetenzbegriff mit verschiedenen Kompetenzdimensionen erläutert und mit kri-

⁵ Der Lehrplan 21 findet sich online unter <https://v-fe.lehrplan.ch> (Zugriff 20.09.2020).

tischen Einwänden zur Kompetenzorientierung in Schule und Unterricht ergänzt werden.

2.3.1 Begriffsklärung

Im Kern geht es bei der Kompetenzorientierung darum, Wissen und Fähigkeiten so sicher aufzubauen, dass diese in verschiedenen Situationen angewendet werden können (Reusser 2014). Damit wird deutlich, dass bei Kompetenzen die Anwendungsorientierung zentral ist. Dies geht auch aus der verbreiteten Kompetenzdefinition von Weinert klar hervor:

Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Weinert 2002, 27)

2.3.2 Kompetenzdimensionen

Zielführendes Handeln in konkreten Situationen setzt jedoch voraus, dass in der Handlungssituation auf verschiedene Arten des Wissens zurückgegriffen werden kann. Diese verschiedenen Arten des Wissens müssen in der jeweiligen Situation zielgerichtet kombiniert und eingesetzt werden. Es handelt sich dabei um metakognitives Wissen, prozedurales Wissen, konzeptuelles Wissen und Faktenwissen (Krathwohl 2002), wobei Faktenwissen und konzeptuelles Wissen zusammen das deklarative Wissen darstellen. Die drei beziehungsweise vier Arten des Wissens werden in Abbildung 5 als kognitive Kompetenzdimensionen bezeichnet.

Abbildung 5

Die kognitiven Kompetenzdimensionen

Metakognitives Wissen		Wissen, Verstehen und Regulation von (eigenen) Lern- und Arbeitsstrategien Wissen über sich selbst und das eigene Denken
Prozedurales Wissen		Einfache und komplexe Fertigkeiten (automatisiert) beherrschen Fachspezifische Techniken und Methoden verstehen und angemessen anwenden
Deklaratives Wissen	Konzeptuelles Wissen	Klassifikationen und Kategorien verstehen, in Bezug setzen Prinzipien und Verallgemeinerungen verstehen Theorien, Modelle und Strukturen verstehen, aufeinander beziehen
	Faktenwissen	(Fach-)Begriffe, spezifische Fakten kennen

Unter Faktenwissen werden einzelne Begriffe, spezifische Details oder Elemente verstanden. Sind diese Begriffe oder Elemente in eine größere

Struktur eingebunden, entwickelt sich konzeptuelles Wissen. Dieses zeigt sich in Klassifikationen und Kategorienbildungen oder als komplexe Modelle und Theorien. Konzeptuelles Wissen ist als «inneres Netzwerk» vielfältiger Zusammenhänge im Gedächtnis gespeichert. Das deklarative Wissen, also Faktenwissen und konzeptuelles Wissen, bleibt im kompetenzorientierten Unterricht nach wie vor wichtig. Letztlich geht es im kompetenzorientierten Unterricht aber nicht (nur) um die Inhalte an sich, sondern auch darum, was mit den Inhalten gemacht wird (von Saldern 2011, 75), also um die Anwendung auf höheren Taxonomiestufen (siehe Abschnitt 4.3.2).

Im Hinblick auf die Anwendung ist das prozedurale Wissen von besonderer Bedeutung. Prozedurales Wissen ist das Wissen darüber, *wie* man etwas tut. Es umfasst einfache bis ganz komplexe, automatisierte Fertigkeiten wie Schuhe binden, englische Aussprache, Recherchen oder Experimente durchführen. Prozedurales Wissen umfasst aber auch koordinative beziehungsweise motorische Tätigkeiten wie Bälle werfen und fangen oder geläufiges Schreiben mit der Hand oder mit Tastaturen. Häufig ist prozedurales Wissen dermaßen internalisiert, dass es sprachlich kaum mehr zu fassen ist.

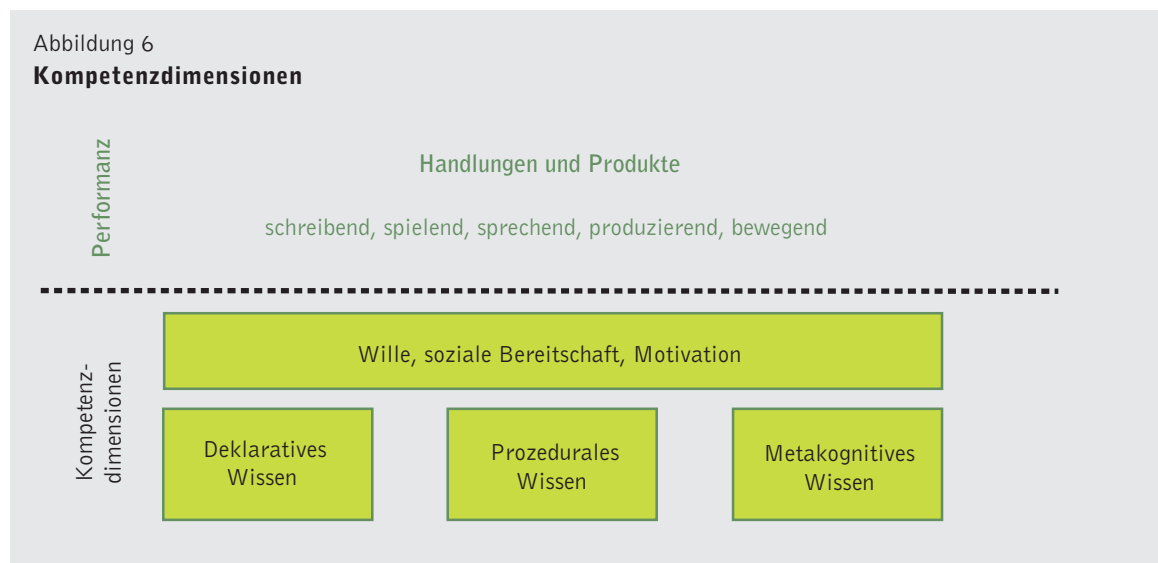
Metakognitives Wissen lässt sich schließlich beschreiben als Wahrnehmung und Wissen über das eigene Denken und die eigenen kognitiven Prozesse. Außerdem beinhaltet metakognitives Wissen Kontrollstrategien zur Steuerung des Lernens. Geht es um die bereichsspezifische Steuerung des Lernens, wird von selbstregulativen Prozessen des Planens, Überwachens, Evaluierens und Regulierens gesprochen.

2.3.3 Wille, Motivation und Bereitschaft

Erfolgreiches Handeln in einer Situation verlangt neben Kognition auch den Willen, die Motivation oder die Bereitschaft, das entsprechende Potenzial zu aktivieren beziehungsweise eine spezifische Situation zu meistern oder eine Leistung zu zeigen. Die Schule vernachlässigte zu lange, dass produktives Lernen auch von motivationalen, emotionalen Dispositionen oder Selbstwirksamkeitserwartungen der Lernenden abhängig ist. Diese Voraussetzungen sind bei den Schülerinnen und Schülern ebenso unterschiedlich wie die kognitiven Fähigkeiten. Entsprechend sind motivationale und emotionale Dispositionen der Lernenden im Unterricht genauso zu fördern wie vertieftes Verstehen oder flexibel anwendbare Strategien, denn das Zusammenspiel von *skill and will* ist notwendig, um «lernfähig zu werden und es unter Belastungen und schwierigen Umständen zu bleiben» (Reusser 2019, 136).

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen wird deutlich, dass sich Kompetenz verstehen lässt als komplexes Zusammenspiel (Renkl 2018) von deklarativem, prozeduralem und metakognitivem Wissen sowie der

Bereitschaft, dieses Wissen und Können in einer spezifischen Situation auch anzuwenden. Werden die verschiedenen Kompetenzdimensionen in einer spezifischen Situation genutzt, sind sie als Performanz sichtbar. Während die verschiedenen Kompetenzdimensionen nicht direkt beobachtbar sind, kann aus der sichtbaren Performanz auf die «darunter» liegenden Kompetenzdimensionen geschlossen werden.



Etwas verkürzt wird von den Kompetenzdimensionen als der Trias von Wissen, Können und Wollen gesprochen. Wissen, Können und Wollen ermöglichen in ihrem Zusammenspiel die erfolgreiche Bewältigung unterschiedlicher Probleme (Krieg u. Hess 2017, 7). Je nach Problem müssen bei der Lösung unterschiedliche Kombinationen von fachlichen, methodischen, personalen und sozialen Kompetenzen sowie verschiedene Kompetenzdimensionen eingesetzt werden.

2.3.4 Kompetenzorientierung und Bildung

Die Orientierung von Schule und Unterricht an zu erwerbenden Kompetenzen (Output-Standards) ist nicht ohne Kritik geblieben. Exemplarisch werden nachfolgend zwei Einwände aufgeführt: Einerseits wird kritisiert, dass im Lehrplan 21 der Kompetenzbegriff zu wenig differenziert verwendet wird. Auf der anderen Seite wird auf die mögliche Verengung schulischer Bildung auf mess- und überprüfbare Standards hingewiesen.

Herzog (2018) kritisiert, dass der Kompetenzbegriff im Lehrplan 21 uneinheitlich, vage und widersprüchlich verwendet werde. Auf der Grundlage von Weinerts Kompetenzdefinition bleibe unklar, wie die verschiedenen Kompetenzdimensionen (insbesondere Wissen und Können) genau zusammenhängen. Das Können sei im Lehrplan 21 derart wichtig, dass

das Wissen daneben verblasse beziehungsweise beliebig werde. Problematisch sei zudem, dass neben den kognitiven Kompetenzdimensionen auch motivationale, volitionale, soziale und moralische Aspekte in die Definition aufgenommen worden seien, weil damit die Grenze zwischen Unterricht und Erziehung erodiere.

Neben dieser Kritik lässt sich ein zweiter Strang von Kritik an der Kompetenzorientierung ausmachen. Mit der Einführung von Bildungsstandards wird definiert, welche Kompetenzen die Lernenden aufzubauen haben. Zudem soll überprüft werden, wieweit diese Standards erreicht werden, um mit den gewonnenen Daten Erkenntnisse für die Qualitätssicherung und Steuerung des Bildungswesens zu erzielen. Es wird jedoch bezweifelt, ob die gewonnenen Daten aus standardisierten Leistungsmessungen tatsächlich der Qualitätssicherung dienen und nicht, wie zum Teil von den USA her berichtet, als *high-stake tests* mit ungenügender Qualität und weitreichenden Konsequenzen für die Einzelschule zu einem verengten Bildungsbegriff und (negativem) *teaching to the test* führen (Criblez et al. 2009, 149–167).

Mit der Einführung von Bildungsstandards wird zudem eine Grundsatfrage der öffentlichen Schule diskutiert, nämlich wieweit im Unterricht die curricularen Anforderungen oder das sich individuell entwickelnde Kind im Mittelpunkt stehen. Damit Kinder ihre Persönlichkeit entfalten können, dürfte sich die schulische Bildung nicht aufs Trainieren und Qualifizieren beschränken, sondern sollte die Entfaltung aller Kräfte der Schülerinnen und Schüler ermöglichen (Schnell 2004, 100).

Solche Bedenken gilt es ernst zu nehmen. Allerdings müssen Kompetenzorientierung und Bildung nicht zwingend als Gegensätze verstanden werden. Gemäß Sacher kann von einem breiten Konsens ausgegangen werden, dass Schülerinnen und Schüler mittels schulischer Bildung zu mündigen und verantwortungsvollen Gesellschaftsmitgliedern werden, sie sollen in der Schule Kompetenz, Autonomie und Solidarität entwickeln (Sacher 2009, 90). Im Lehrplan 21 wird Bildung wie folgt definiert:

Bildung ist ein offener, lebenslanger und aktiv gestalteter Entwicklungsprozess des Menschen.

Bildung ermöglicht dem Einzelnen, seine Potenziale in geistiger, kultureller und lebenspraktischer Hinsicht zu erkunden, sie zu entfalten und über die Auseinandersetzung mit sich und der Umwelt eine eigene Identität zu entwickeln.

Bildung befähigt zu einer eigenständigen und selbstverantwortlichen Lebensführung, die zu verantwortungsbewusster und selbstständiger Teilhabe und Mitwirkung im gesellschaftlichen Leben in sozialer, kultureller, beruflicher und politischer Hinsicht führt. (D-EDK 2016, 20)

Der Zusammenhang zwischen Kompetenzen und Bildung wird unterschiedlich dargestellt. Auf der einen Seite postulieren der Lehrplan 21 (D-EDK 2016, 24) und andere Autorinnen und Autoren, dass die Kompetenzen in ihrer Gesamtheit als Bildung verstanden werden können (z. B. Bohl 2009, 21). Die Gegenseite vertritt dagegen die Ansicht, es wäre zu kurz gegriffen, Bildung und Kompetenzen als Synonyme zu verstehen. Diese Seite argumentiert, bei der Gesamtheit der Kompetenzen und bei Bildung handle es sich um zwei verschiedene Konzepte. Die beiden Konzepte stehen in dieser Perspektive in einer wechselseitigen Beziehung zueinander, indem Kompetenzen dazu dienen, Bildung zu konkretisieren – und der Bildungsbegriff den Kompetenzen eine übergeordnete Orientierung gibt.

Dies entspricht dem Bildungsanspruch, wie er in den meisten kantonalen Schulgesetzen⁶ verankert ist. Kompetenzen sind miteinander zu vernetzen und sollen an konkreten Inhalten aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler aufgebaut und erprobt werden, um so von ihnen verinnerlicht und zu eigen gemacht werden zu können (Jürgens u. Lissmann 2015, 39–40).

2.4 Lernverständnis im Lehrplan 21 und Unterrichtsqualität

Die Kompetenzorientierung im Lehrplan 21 rückt Lernprozesse und das Verständnis für Lernprozesse stärker in den Fokus. Dieses Verständnis geht einher mit dem Blick auf lernwirksamen Unterricht.

2.4.1 Lernverständnis

Mit den Kernmerkmalen eines kognitiv- und sozial-konstruktivistischen Lernverständnisses lässt sich Lernen als aktiv konstruierender, auf Vorwissen aufbauender, selbstregulierter und sozialer Prozess beschreiben (Reusser 2016). Für die Planung und Durchführung von Unterricht bedeutet dies, den Schülerinnen und Schülern mit geeigneten Aufgabensets Lernprozesse zu ermöglichen, damit sie neues Wissen aufbauen und dieses flexibel anwenden können. Der Lehrperson kommt beim Bereitstellen der Aufgabensets und bei der Unterstützung der Lernprozesse eine bedeutende Rolle zu.

⁶ Kanton Luzern. SLR 400a, Gesetz über die Volksschulbildung (VVG): «Ziel der Bildung ist die dauernde, gezielte und systematische Förderung des Wissens, des Könnens, der ethisch und religiös begründeten Werthaltungen, der Gemeinschaftsfähigkeit, der Lernfähigkeit und der Lernbereitschaft des Einzelnen im Hinblick auf eine sinnvolle Bewältigung und Gestaltung des Lebens. Bildung fördert die Reflexions-, Handlungs- und Entwicklungsfähigkeit der einzelnen Menschen, ihrer Gemeinschaften und der Gesellschaft. Sie befähigt Menschen, Leistungen zu erbringen, Eigenverantwortung zu übernehmen, das gesellschaftliche, kulturelle und wirtschaftliche Leben mitzugestalten und sich darin zu bewähren» https://srl.lu.ch/app/de/texts_of_law/400a (Zugriff 20.09.2020).

2.4.2 Lernwirksamer Unterricht und Unterrichtsqualität

Um die Qualität von Unterricht im Hinblick auf die damit ausgelösten Lernprozesse einschätzen zu können, wird zwischen Oberflächen- und Tiefenstruktur des Unterrichts unterschieden. Merkmale der Oberflächenstruktur betreffen direkt beobachtbare Dimensionen wie Methoden, Sozialformen, Materialien und Medien, während die Tiefenstruktur die nicht direkt beobachtbare Qualität des Handelns der Lehrperson und die Qualität der damit ermöglichten Lernprozesse beschreibt. Diese Unterscheidung ist wichtig, weil die Lehr- und Lernforschung zeigt (zusammenfassend Lipowsky u. Bleck 2019), dass sich lernwirksamer Unterricht nicht über die Oberflächenmerkmale (also die sichtbaren Methoden, Sozialformen, Materialien oder Medien) erklären lässt. Vielmehr kommt es auf die Qualität der Lehr- und Lernprozesse an, die sich nur indirekt über Aussagen, Handlungen und Ergebnisse aus dem Unterricht erschließen lässt.

Abbildung 7

Oberflächen- und Tiefenstruktur des Unterrichts



Die von verschiedenen Autoren beschriebenen Merkmale von Unterrichtsqualität (z.B. Meyer 2011; Helmke 2009) lassen sich vor diesem Hintergrund zu drei in der Tiefenstruktur des Unterrichts angesiedelten, empirisch abgestützten Basisdimensionen lernförderlichen Unterrichts verdichten (Lipowsky u. Bleck 2019):

1. Kognitive Aktivierung
2. Konstruktive Unterstützung
3. Effektive Klassenführung

Kognitive Aktivierung gelingt Lehrpersonen, wenn sie die Lernenden zum vertieften Nachdenken und zur aktiven Auseinandersetzung mit den Unterrichtsgegenständen anregen. Dazu stellen Lehrpersonen kognitiv anspruchsvolle Fragen, geben aktivierende Impulse und wählen geeignete Lernaufgaben aus, um die Schülerinnen und Schüler entsprechend anzuregen.

Konstruktive Unterstützung der Schülerinnen und Schüler in kognitiver und emotionaler Hinsicht verlangt von der Lehrperson eine hohe Sensibilität für Verständnisprobleme der Lernenden und die Fähigkeit, diese Probleme diagnostisch zu erkennen, um Hilfestellungen ableiten zu können (siehe diagnostische Kompetenz, Abschnitt 2.6). Über eine gelingende kognitive und emotionale Unterstützung der Schülerinnen und Schüler bauen Lehrpersonen lernförderliche Beziehungen und damit ein entsprechendes Unterrichtsklima auf. Ein lernförderliches Unterrichtsklima zeichnet sich unter anderem durch gemeinsames Lernen und die individuelle Förderung im Klassenunterricht aus.

Ziel effektiver Klassenführung ist es, die Aufmerksamkeit der Lernenden zu halten und dadurch einen hohen Anteil an echter Lernzeit zu ermöglichen. Dafür sind eine klare Strukturierung des Unterrichts sowie erfolgreiches *classroom management* und der Einsatz proaktiver Strategien im Umgang mit Störungen notwendig.

2.5 Funktionen der Beurteilung

Diagnosen und Beurteilungen sind Kernelemente des Unterrichts – auf ihrer Grundlage können angemessene Lernangebote geschaffen werden. Je nach Funktion (ob also die Diagnose den Lernprozess begleitet, abschließt oder auf Zukünftiges schließt) wird eine andere Beurteilungsform eingesetzt. Unterschieden werden die formative, summative und die prognostische Beurteilung.

2.5.1 Formative Beurteilung

Bei der formativen Beurteilung dient eine Überprüfung dazu, das weitere Lernen zu unterstützen und zu steuern. Im angloamerikanischen Kontext spricht man von *assessment for learning* (Wiliam 2011). Im deutschsprachigen Raum sind entsprechende Ansätze unter den Begriffen «erweiterte Beurteilung», «alternative Beurteilung» oder «fördernde Beurteilung» bekannt. In diesen Konzeptionen werden nicht nur die Diagnosehandlungen der Lehrpersonen beschrieben. Es wird auch dargestellt, wie die Schülerinnen und Schüler dazu angeleitet werden können, ihr Lernen und ihre Kompetenzen selbst zu überprüfen und weiterzuentwickeln. Wiliam und

Thompson (2008) beschreiben fünf Strategien als Handlungen der Lehrperson, welche die formative Beurteilung kennzeichnen:

1. Lernziele und Erfolgskriterien klären
2. Mithilfe von Aufgaben, Fragen und Diskussionen Informationen zum Lernstand erheben
3. Die Schülerinnen und Schüler als Zuständige ihres eigenen Lernens aktivieren
4. Die Schülerinnen und Schüler als lehrreiche Ressourcen füreinander aktivieren
5. Lernförderliches Feedback erteilen

Das ganze Potenzial formativer Beurteilung entfaltet sich, wenn der enge Zusammenhang zwischen Lernen und Beurteilen (Black u. Wiliam 2018, 2) beziehungsweise zwischen einem kognitiv- und sozial-konstruktivistischen Lernverständnis (Reusser 2016) und einer entsprechenden Beurteilungskonzeption verstanden wird. Mithilfe der fünf Strategien lässt sich die formative Beurteilung in den Lehr- und Lernprozess integrieren.

Abbildung 8

Exemplarische Zusammenhänge zwischen den fünf Strategien formativer Beurteilung (nach Wiliam u. Thompson 2008) und einem kognitiv-/sozial-konstruktivistischen Lernverständnis (nach Reusser 2016)

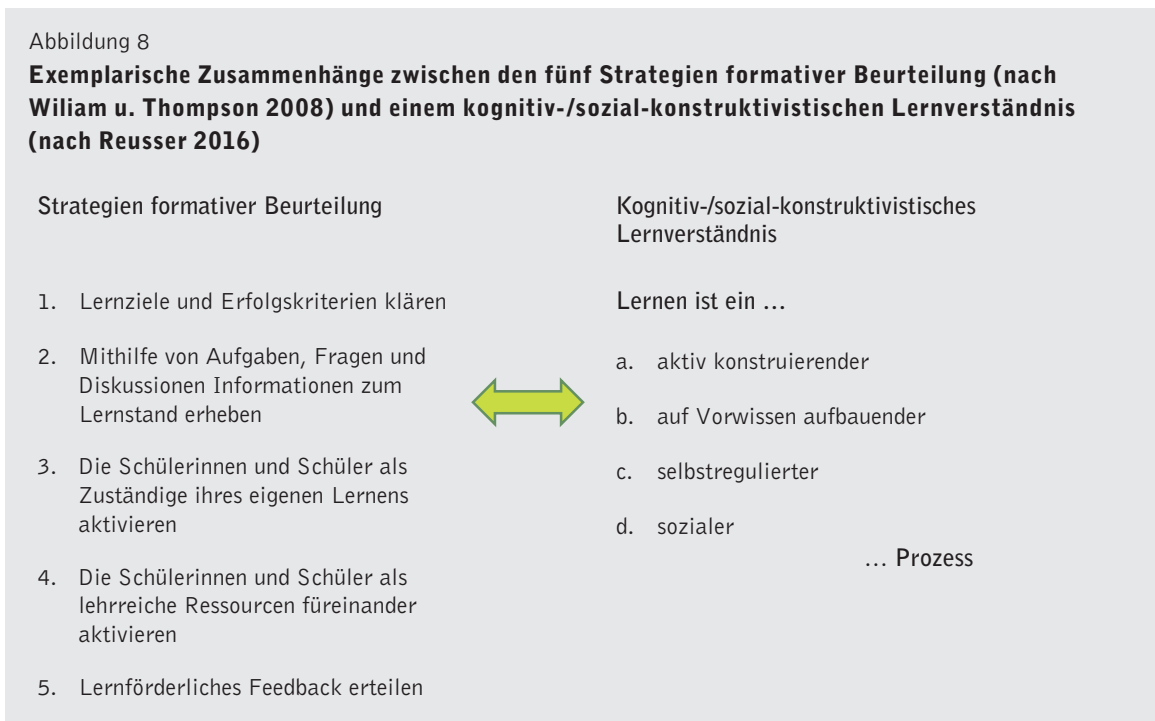


Abbildung 8 zeigt beispielhaft Zusammenhänge: Damit die Schülerinnen und Schüler ihr Lernen selbst regulieren können (c), müssen sie Ziele und Erfolgskriterien kennen und verstehen (1). Zudem sollen sie altersentsprechend angeleitet werden, ihr Lernen und ihr Wissen und