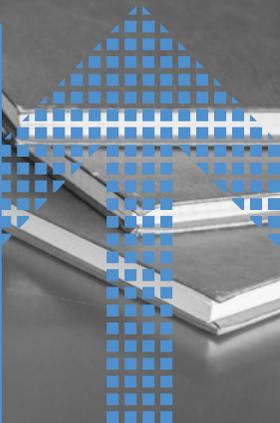


A black and white photograph of four diverse students sitting at a table. They are looking at a smartphone held by the male student in the center. There are glasses of water and a laptop on the table. The scene is brightly lit, suggesting a modern educational environment.

Kompetenzorientierter Unterricht

Orientierungsraster für die Schulentwicklung und Schulevaluation
an den Volksschulen

Dezember 2018



Inhalt

Kurze Einführung ins Thema	3
Die Kernthemen (Dimensionen) des Orientierungsrahmens	5
Was sind Orientierungsraster?	7
Die vier Qualitäts- und Entwicklungsstufen	8
Die sechs Dimensionen und Aspekte des kompetenzorientierten Unterrichts	9
1. Kompetenzorientierte Wissensvermittlung	10
2. Kompetenzorientierte Lernaufgaben	13
3. Kompetenzorientierte Lernbegleitung	16
4. Kompetenzorientierte Lernbeurteilung	19
5. Kompetenzorientierte Klassenführung	22
6. Kompetenzorientierte Schule	25
Vertiefende Gedanken zum Konzept des kompetenzorientierten Unterrichts	28
Literatur zum kompetenzorientierten Unterricht	35

Der kompetenzorientierte Unterricht ist seit rund 15 Jahren ein Mainstream-Thema der Bildungswissenschaften und zunehmend auch der Bildungspraxis. Der spürbare Durchbruch des Themas erfolgte in den letzten Jahren insbesondere durch eine neue Generation von Lehrplänen, welche nicht mehr «Lernziele» und «Lernstoffe» im traditionellen Sinne benennen, sondern die Kompetenzen, die am Ende einer Unterrichtssequenz bei den Schülerinnen und Schülern (SuS) nachweisbar vorhanden sein sollten. Mit anderen Worten: Der Lehrplan ist nicht bereits erfüllt, wenn der aufgelistete Stoff im Unterricht behandelt («durchgenommen») wurde, sondern nur dann, wenn der Unterricht mit Blick auf die angestrebten Kompetenzen auch Wirkung zeigt. Damit kommt immer deutlicher die Forderung nach den Gestaltungsprinzipien eines «kompetenzorientierten Unterrichts» auf – eines Unterrichts also, der geeignet ist, bei den Schülerinnen und Schülern den Aufbau und die Weiterentwicklung von Kompetenzen zu ermöglichen.

Was mit diesen einleitenden Sätzen deutlich wird: «Kompetenz» ist primär ein «Wirkungsbegriff», der etwas über das beabsichtigte Ergebnis des Unterrichts aussagt. «Kompetenzorientiert» heisst ein Unterricht, wenn er auf Lernergebnisse in Form von Kompetenzen ausgerichtet ist. Über die Qualität der Lehr- und Lernprozesse, das heisst über die konkrete Gestaltungsform des Unterrichts, ist damit eigentlich noch nichts ausgesagt. Es ist das Ziel der vorliegenden Broschüre, auf diese Frage nach den Qualitätsmerkmalen eines kompetenzorientierten Unterrichts eine substantielle Antwort zu geben.

1) Interessierte Leserinnen und Leser finden im Anschluss an die vierstufigen Dimensionenbeschreibungen eine ausführlichere Erläuterung des hier verwendeten Kompetenzbegriffs und der konzeptionellen Grundlagen des kompetenzorientierten Unterrichts.

Vorweg können zwei Feststellungen gemacht werden, die für die weiteren Ausführungen richtungsweisend sind.

- 1 Kompetenzorientierung hat eine fachlich-inhaltliche Komponente** und damit auch eine unmittelbare Verbindung zur schulischen Wissensvermittlung. («Kompetentes Handeln braucht Wissen»; «Wissen ist der Schlüssel zum Können»). Wie Untersuchungen zeigen, erzeugen Schulen oft nur «träges Wissen», das zwar in Prüfungssituationen reproduziert werden kann, jedoch für aktuelle Problemlösungen ausserhalb der schulischen Lernsituation nicht verfügbar ist. Kompetenzorientierung möchte das gelernte Wissen verfügbar machen – auch in Situationen, die von den ursprünglichen Lernsituationen abweichen. Wissen, das diesem Anspruch genügt, hat drei Merkmale: (1) Es ist ein intelligentes, d. h. auf subjektiver Einsicht basierendes Wissen; (2) es ist im Wissenshorizont der Person gut verankert und vernetzt; (3) es ist anwendbar und auf neue Situationen übertragbar. Die Frage nach den Gelingensbedingungen der Wissensvermittlung, die diesen Ansprüchen genügt, ist ein zentrales Kernthema der kompetenzorientierten Unterrichtsgestaltung.
- 2 Kompetenzorientierung hat eine überfachliche Komponente:** Der kompetenzorientierte Unterricht soll neben den fachlich-inhaltlichen Kompetenzen auch personale, soziale und methodische Kompetenzen vermitteln, die nicht an einzelne Fächer oder Fachinhalte gebunden sind, sondern in gewissem Sinne quer zur üblichen Fächerstruktur liegen. Charakteristisch für diesen überfachlichen Aspekt ist die enge Verbindung zur Prozessstruktur des Unterrichts: Die konkreten Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler bei der Lern- und Arbeitsplanung, bei der Lösung einer Aufgabe, bei der Zusammenarbeit mit anderen Lernenden, bei der Besprechung von Konflikten usw. – all diese Prozess Erfahrungen sind entscheidend dafür, ob und inwiefern die erwünschten überfachlichen Kompetenzen erworben oder gefestigt werden können. Etwas vereinfacht und plakativ formuliert: Bei der Vermittlung der überfachlichen Kompetenzen liegt der Fokus eher beim «Wie» als beim «Was» des Unterrichts, d. h. bei der Art und Weise, wie die Lehr- und Lernprozesse im Unterricht gestaltet sind.

Drei grundlegende Postulate für die Unterrichtsgestaltung

Mit Blick auf diese beiden essenziellen Komponenten der Kompetenzorientierung lassen sich drei grundlegende Postulate für die Gestaltung eines kompetenzorientierten Unterrichts formulieren. Sie werden in den verschiedenen Publikationen zum kompetenzorientierten Unterricht mit unterschiedlicher Akzentuierung beschrieben.

- 1 Kompetenzorientierter Unterricht muss «verstandenes Wissen» erzeugen.** Die Lernenden sollen das erworbene Wissen wirklich verstehen; sie sollen möglichst weit in die «Tiefenstrukturen des Wissens» vordringen. Das vermittelte Wissen soll nicht nur «memoriert» werden, sondern mit der vorhandenen subjektiven Wissensstruktur in Verbindung gebracht werden.
- 2 Kompetenzorientierter Unterricht muss Anwendungsmöglichkeiten des Wissens einbeziehen («angewandtes Wissen»).** Der Unterricht muss sich darum kümmern, dass das erworbene Wissen angewandt werden kann. Schülerinnen und Schüler sollen «mit dem erworbenen Wissen etwas anfangen können». Die Anwendungsorientierung muss sich in der Struktur des Unterrichts abbilden.
- 3 Kompetenzorientierter Unterricht muss bei der «Prozessgestaltung» immer auch die überfachlichen Kompetenzen im Auge behalten.** Lernsituationen sind nicht nur aufgrund ihrer Eignung zum fachlichen Kompetenzerwerb bereitzustellen, sondern auch mit Blick auf ihr Potenzial zur Förderung der personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen.

Diese drei grundlegenden Postulate bilden das Bezugssystem für die Erarbeitung eines Instruments, welches die vielfältigen Qualitätsansprüche an einen kompetenzorientierten Unterricht in eine nachvollziehbare, praxisbezogene Systematik bringen und für die Unterrichtsentwicklung und die Unterrichtsevaluation nutzbar machen möchte.

Die Kernthemen (Dimensionen) des Orientierungsrahmens

Bei der Durchsicht der Literatur zum kompetenzorientierten Unterricht fällt auf, dass der Begriff «Kompetenzorientierung» oft als Synonym für einen «guten Unterricht» verwendet wird. Alles, was in den letzten Jahren in die etablierten Merkmalskataloge des guten Unterrichts Eingang gefunden hat, wird «irgendwie» mit einem kompetenzorientierten Unterricht in Verbindung gebracht. Dies führt zu einer Überfrachtung des Themas, was für die Praxisumsetzung nicht unbedingt förderlich ist, sondern die Gefahr mit sich bringt, die Akteure massiv zu überlasten.

In der vorliegenden Broschüre beschreiten wir daher einen anderen Weg. Wir fragen, was die drei grundlegenden Postulate, die für die Gestaltung eines kompetenzorientierten Unterrichts richtungsweisend sind, konkret bedeuten. In dieser Absicht lassen sich sechs Kernthemen benennen, denen für die Gestaltung eines kompetenzorientierten Unterrichts eine tragende Funktion zukommt. Diese Kernthemen werden im Folgenden kurz umrissen.

1 Kompetenzorientierte Wissensvermittlung

Wissen ist die unverzichtbare Basis jedes kompetenten Handelns. Die (kompetenzorientierte) Wissensvermittlung wird damit zur eigentlichen Basis des kompetenzorientierten Unterrichts. Diese muss allerdings die höheren Qualitätsansprüche der Kompetenzentwicklung erfüllen: Das vermittelte Wissen muss verstanden, vernetzt und transferfähig sein, um nicht nur als «blindes Wissen» abgespeichert zu werden. Zudem muss der Prozess der Wissensaneignung mit den überfachlichen Qualitätsansprüchen in Verbindung gebracht werden.

2 Kompetenzorientierte Lernaufgaben

Lernaufgaben sind «Aufforderungen zur gezielten Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand und stellen als solche das Rückgrat eines kompetenzorientierten Unterrichts dar» (vgl. Reusser 2014, S. 77). Sie sind wichtige Träger von Lerngelegenheiten und stimulieren den anwendungsbezogenen Aufbau des Wissens, aber auch die Ausbildung von produktiven Lernkompetenzen. Lernaufgaben sind unverzichtbare Instrumente beim Überführen des Wissens ins Können. Mit ihrer Hilfe sollen die Lernenden unter anderem dazu befähigt werden, das kompetenzbezogene Wissen in unterschiedlichen Situationen anzuwenden.

3 Kompetenzorientierte Lernbegleitung

Lehrpersonen müssen den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler sorgfältig im Auge behalten, damit sie rechtzeitig erkennen können, wo Unterstützungsmassnahmen und Interventionen hilfreich oder notwendig sind. Als «Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter» sorgen sie dafür, dass die Schülerinnen und Schüler – trotz des hohen Selbststeuerungsanspruchs – in der Kompetenzerneuerung erfolgreich voranschreiten können. Sie geben Impulse zur eigenverantwortlichen Prozessgestaltung, fachliche Hilfestellungen bei auftretenden Schwierigkeiten, Rückmeldungen zu Lernprozess und Lernergebnissen und sorgen für motivationale Unterstützungsmassnahmen, wenn die Arbeitsenergie nachlässt oder gar nicht erst aufkommen will.

4 Kompetenzorientierte Rückmeldungen

Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen ist auf Rückmeldungen angewiesen. Es geht um Rückmeldungen, die üblicherweise unter den Stichworten «Prüfen und Beurteilen» abgehandelt werden und oftmals in Form von Noten kommuniziert werden. Zwei andere Aspekte sind für den Kompetenzaufbau wichtig: Rückmeldungen zum Lernprozess sowie qualitative Rückmeldungen zum Lernergebnis, um damit die (Selbst-)Regulierung des Lernens wirksam zu unterstützen. Schliesslich geht es auch um ein Sichtbarmachen des Lernens für die Lehrpersonen, damit diese die Lernbegleitung richtig ansetzen und auf den Unterstützungsbedarf der einzelnen Schülerinnen und Schüler ausrichten können.

5 Kompetenzorientierte Klassenführung – Gestaltung von Lernkultur

Ob die anspruchsvolle Form des kompetenzorientierten Lernens gelingt, ist immer auch eine Frage des Lern- und Kommunikationsklimas innerhalb einer Lerngruppe (Klasse). Auf der Ebene der Lerngruppe/ Klasse muss eine Kultur des angstfreien und dialogischen Lernens geschaffen werden, welche den Schülerinnen und Schülern ein produktives Sich-Einlassen auf die anspruchsvollen Lernprozesse ermöglicht. Wichtig ist, dass die Kräfte des Miteinanders für das Lernen genutzt werden können: sich gegenseitig im Denken anregen, sich gegenseitig beim Problemlösen unterstützen, sich mit unterschiedlichen Perspektiven auseinandersetzen, sich gegenseitig Rückmeldungen geben usw.

6 Institutionelle Gelingensbedingungen des kompetenzorientierten Unterrichts

Der Anspruch auf eine kompetenzorientierte Unterrichtsgestaltung ist an die Schule als Ganzes gerichtet. Die Einzelschule ist mitverantwortlich dafür, dass die angestrebte Unterrichtsentwicklung in Gang kommt und erfolgreich verlaufen kann. Ein schulinternes Entwicklungsprogramm, das letztlich im Verantwortungsbereich der Schulleitung liegt, sorgt dafür, dass qualifizierende Elemente (z. B. Angebote von schulinternen Weiterbildungsveranstaltungen) und unterstützende Aspekte (z. B. gegenseitige Unterstützung im Kollegium, Verfügbarkeit von institutionellen Ressourcen, Support, Etablierung einer geeigneten schulkulturellen Basis) wirksam werden können.

Die hier aufgeführten Kernthemen bilden das inhaltliche Grundgerüst für den Orientierungsraster, der in dieser Broschüre beschrieben ist. Formell gesprochen bilden sie die «Dimensionen», an denen entlang die Qualitätsansprüche und die dazugehörigen Indikatoren ausgebreitet werden. Sie sind im Folgenden in Form eines vierstufigen Orientierungsrasters beschrieben.

Was sind Orientierungsraster?

Die Orientierungsraster verstehen sich als Hilfestellung für die Schulleitung und Schulentwicklung vor Ort. Sie richten sich in erster Linie an die Schulleitungen von Volksschulen. Gegenwärtig liegen zu folgenden Entwicklungsschwerpunkten thematische Orientierungsraster vor:

- Schulführung
- Qualitätsmanagement
- Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen
- Umgang mit Vielfalt
- Tagesstrukturen Primarstufe und Sekundarschule
- Zusammenarbeit von Schule und Eltern

Die Orientierungsraster sind auf zwei zentrale Unterstützungsfunktionen hin ausgerichtet: «Unterstützung der lokalen Schulentwicklung» und «Unterstützung der lokalen Schulevaluation».

■ Unterstützung der lokalen Schulentwicklung

Die Instrumente können von den Schulen als Planungsinstrumente genutzt werden, einerseits um Schulentwicklungsprozesse zu den genannten Entwicklungsschwerpunkten in die Wege zu leiten, andererseits um bereits laufende Entwicklungsprozesse zu validieren und bei Bedarf zu korrigieren. Die vier Qualitätsstufen zeigen auf, welches der jeweils nächste Entwicklungsschritt für einen diagnostizierten Ist-Zustand sein kann.

■ Unterstützung der lokalen Schulevaluation

Die Instrumente können den Schulen helfen, den Ist-Zustand im Vergleich mit dem wünschenswerten Soll-Zustand differenziert zu erfassen. Die vier Qualitätsstufen werden zu Bewertungsstufen: Sie zeigen auf, wo man im Vergleich mit den (schulübergreifend geltenden) Ansprüchen steht. Wo kann man den erreichten Zustand als gut oder gar exzellent bezeichnen? Wo sind noch Anstrengungen notwendig, um das jeweilige Praxisfeld auf die erwünschte Zielstufe zu bringen?

In ihrer Funktion als entwicklungsorientierte Diagnoseinstrumente beschreiben die Orientierungsraster die wichtigsten Qualitätsansprüche und Gelingensbedingungen für erfolgreiche Entwicklungsprozesse. Mit ihrer Hilfe kann die Schule einschätzen, wo sie im Vergleich mit den formulierten Qualitätserwartungen steht. Auf diese Weise erhält die Schule eine wichtige Planungs- und Entscheidungsgrundlage für die weitere Umsetzung der aktuellen Entwicklungsvorhaben.

Zum Aufbau der Orientierungsraster

Die einzelnen Orientierungsraster sind nach der folgenden Struktur aufgebaut:

Dimensionen
und Aspekte

Leitende
Qualitätsansprüche
(Leitsätze)

Vierstufige Qualitäts-
beschreibungen
(Indikatoren)

■ Dimensionen und Aspekte

Das jeweilige Thema («Entwicklungsfeld») wird zunächst in mehrere «Teilthemen» aufgegliedert – Teilthemen, von denen angenommen wird, dass sie in der Praxis als handlungsleitende Kategorien hilfreich sein können. Diese Teilthemen («Dimensionen») werden wiederum in Unterthemen («Aspekte») aufgegliedert. Eine Dimension setzt sich also aus mehreren Aspekten zusammen.

■ Leitende Qualitätsansprüche (Leitsätze)

Zu jeder Dimension wird ein «Leitsatz» festgelegt, der als normativer Orientierungspunkt für die Praxisgestaltung dient. Diese Leitsätze sollen auf einer übergeordneten, relativ abstrakten Ebene deutlich machen, was von einer «guten Schule» im betreffenden Praxisfeld erwartet wird und was somit ein sinnvolles Entwicklungsziel im Prozess der lokalen Schulentwicklung sein könnte.

■ Vierstufige Qualitätsbeschreibungen

Zu jedem Leitsatz werden Indikatoren auf vier verschiedenen Bewertungsstufen beschrieben, wobei die zur jeweiligen Dimension gehörenden Aspekte als «Gliederungsschema» dienen. Die dritte Stufe verdeutlicht, was die Umsetzung des Leitsatzes auf einer konkreteren Ebene bedeuten würde. Evaluationstechnisch gesprochen handelt sich um «Indikatoren», an denen man eine gute Praxis im Sinne des Leitsatzes erkennen kann.

Die vier Qualitäts- und Entwicklungsstufen

Die vierstufigen Qualitätsbeschreibungen bilden das eigentliche Kernstück der Orientierungsraster. Die vier Stufen verstehen sich als unterschiedliche «Entwicklungszustände»:

■ **Negativstufe**

Die gegenwärtige Unterrichtspraxis bleibt hinter den Minimalansprüchen, die an einen kompetenzorientierten Unterricht gerichtet sind, zurück. Die Art, wie der Unterricht gestaltet ist, lässt Zweifel aufkommen, ob die Ziele im Bereich der Kompetenzvermittlung erreicht werden können. Mit Blick auf die Qualitätsansprüche an einen kompetenzorientierten Unterricht besteht in diesem Unterricht ein dringender Entwicklungsbedarf.

■ **Elementare Entwicklungsstufe**

Gute Ansatzpunkte für eine wirksame Kompetenzvermittlung sind vorhanden. Es gibt viele Basisqualitäten, die sich konstruktiv weiterentwickeln lassen. Optimierungsbedarf zeigt sich vor allem in der kohärenten Umsetzung der verschiedenen Qualitätsmerkmale, deren Zusammenspiel letztlich für die Wirksamkeit des kompetenzorientierten Unterrichts ausschlaggebend ist.

■ **Fortgeschrittene Entwicklungsstufe**

Der Unterricht schafft systematisch und kohärent die Lernbedingungen, die es braucht, um die gesetzten Kompetenzziele wirksam zu erreichen. Die Unterrichtsqualität entspricht dem, was von Expertinnen und Experten als gute Praxis des kompetenzorientierten Unterrichts bezeichnet wird.

■ **Excellence-Stufe**

Der hier beschriebene Unterricht übertrifft das, was üblicherweise als guter kompetenzorientierter Unterricht gilt und von einer guten Lehrkraft erwartet werden kann. Der Unterricht auf der Excellence-Stufe erfüllt – zusätzlich zu den gewünschten Qualitäten aus Stufe 3 – gewisse Anforderungen, die nur mit einem überdurchschnittlichen Engagement und mit einer aussergewöhnlichen Praxisexpertise auf diesem Gebiet realisiert werden können.

Praktische Funktion der vier Entwicklungsstufen

Die Unterscheidung von vier Entwicklungsstufen soll einerseits die Standortbestimmung erleichtern. Die Schule bzw. die einzelne Lehrperson kann erkennen, auf welcher Stufe sich der Unterricht bezüglich der Dimensionen und Aspekte, die für eine wirksame Kompetenzvermittlung wesentlich sind, gegenwärtig befindet. Andererseits kann aufgezeigt werden, welches die «Zone der nächsten Entwicklung» ist. Ziel muss es auf jeden Fall sein, die Negativstufe zu überwinden. Natürlich ist es wünschenswert, dass sich eine Schule mit den Ansprüchen der fortgeschrittenen Entwicklungsstufe (Stufe 3) auseinandersetzt und die Lehrpersonen dabei unterstützt, sich in diese Richtung sukzessive weiterzuentwickeln. Es ist aber auch in Ordnung, wenn sich eine Schule in einzelnen Dimensionen und Aspekten auf der elementaren Entwicklungsstufe (Stufe 2) befindet. Wichtig ist, dass es innerhalb einer Schule gelingt, den Unterricht aller Lehrpersonen von der Negativstufe wegzubringen

Die oberste Stufe umreisst einen idealen (visionären) Zustand, der für besonders motivierte und leistungsfähige Schulen und Lehrpersonen ein Entwicklungsanreiz sein kann. In der Entwicklungssystematik erfüllt die Beschreibung dieser Stufe nicht zuletzt die Funktion eines «Entlastungsgefässes». Nicht alles, was wünschenswert ist, soll in die Liste der Qualitätsansprüche an einen kompetenzorientierten Unterricht aufgenommen werden, da sonst die Erwartungen ins Unermessliche gesteigert werden. Unter Umständen kann es für eine Schule bzw. die darin tätigen Lehrpersonen auch wichtig werden, sich nach oben abzugrenzen, um eine überfordernde und letztlich entwicklungshemmende Anspruchsinflation zu vermeiden.

Die sechs Dimensionen und Aspekte des kompetenzorientierten Unterrichts

1. Kompetenzorientierte Wissensvermittlung

- Kompetenzbezogene Auswahl der Wissensinhalte
- Stellenwert der Wissensdarbietung im Unterricht
- Rhythmisierung der Wissensvermittlung
- Rolle der Schülerinnen und Schüler beim Wissensaufbau
- Einbezug von überfachlichen Kompetenzziele

2. Kompetenzorientierte Lernaufgaben

- Stellenwert und Funktion der Lernaufgaben
- Personalisierung der Lernaufgaben
- Offenheit der Lernaufgaben für unterschiedliche Lösungswege und Bearbeitungsniveaus
- Lebensweltbezug und Handlungsorientierung der Lernaufgaben
- Besprechung der Lösungen und Lösungswege
- Nutzung überfachlicher Potenziale von Lernaufgaben

3. Kompetenzorientierte Lernbegleitung

- Verfügbarkeit von Lernunterstützung
- Fachliche Fundiertheit der Lernunterstützung
- Einblick in den Lernprozess/Einbezug der Prozesslogik
- Gestaltung der Kommunikationssituation
- Einbezug der überfachlichen Kompetenzen: Förderung der Selbstständigkeit

4. Kompetenzorientierte Lernbeurteilung (Lernkontrollen und Rückmeldungen zum Lernerfolg)

- Didaktische Nutzung der Prüfungs- und Beurteilungspraxis
- Kompetenzorientierte Prüfungsaufgaben
- Bewertung von Lernstand und Leistungen (Bewertungskriterien)
- Formen der Rückmeldung
- Einbezug der Schülerinnen und Schüler in die Lernstands- und Lernprozessreflexion

5. Kompetenzorientierte Klassenführung (Gestaltung eines kompetenzförderlichen Lernklimas)

- Gemeinsames Forschen und Denken in der Klasse (Klasse als Wissensbildungsgemeinschaft; dialogisches Lernen)
- Überfachlicher Kompetenzaufbau zum bewusst gestalteten Dialog
- Lern- und Arbeitsklima in der Klasse: Mitwirkung und Mitverantwortung der Schülerinnen und Schüler
- Lern- und Arbeitsklima in der Klasse: Reflexions- und Fehlerkultur
- Führungsverantwortung der Lehrperson gegenüber den Schülerinnen und Schülern

6. Kompetenzorientierte Schule (institutionelle Gelingensbedingungen des kompetenzorientierten Unterrichts)

- Kompetenzorientierte Unterrichtsentwicklung als Schulentwicklungsvorhaben
- Lehr- und lernkulturelle Voraussetzungen
- Gegenseitige Unterstützung und Zusammenarbeit im Team
- Schulische Rahmenbedingungen und Ressourcenausstattung
- Unterstützung durch die Schulleitung

1.

Kompetenzorientierte Wissensvermittlung

Das Wissen, das im Unterricht vermittelt wird, ist konsequent auf Kompetenzziele, d. h. auf die Verfügbarkeit des Wissens in Denk- und Handlungssituationen («Können»), ausgerichtet. Dem Tiefenverstehen des vermittelten Wissens wird grosse Bedeutung beigemessen – als Voraussetzung für einen situationsadäquaten Umgang mit dem Wissen in Anwendungs- und Transfersituationen.



Negativstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

1.1 Kompetenzbezogene Auswahl der Wissensinhalte

- Im Zentrum der Unterrichtsplanung stehen die Sichtung und Aufbereitung der Unterrichtsstoffe, die «durchgenommen» werden sollen.
- Bei den vorgesehenen Inhalten wird der Bezug zu Kompetenzzielen («Könnensziele») kaum beachtet. Die Wissensinhalte, die aus fachlicher Sicht als «wissenswert» gelten, sollen von den SuS gelernt (memoriert) werden – unabhängig davon, ob Verbindungen zwischen Wissen und Können (mit entsprechenden Anwendungsmöglichkeiten) hergestellt werden können.
- Die fachlichen Lerninhalte, die vermittelt werden sollen, werden vermehrt mit vorgegebenen Kompetenzzielen in Verbindung gebracht. Kompetenzziele dienen dabei vor allem als zusätzliche Legitimationsebene für fachliche Unterrichtsinhalte, die bis anhin schon «durchgenommen» wurden.
- Bei der Auswahl der inhaltlichen Schwerpunkte wird vermehrt darauf geachtet, dass es schülergerechte Anwendungssituationen gibt, um die Wissensinhalte anschaulich und praxisnah zu vermitteln.
- Die Unterrichtsinhalte werden entlang von Kompetenzzielen ausgewählt und gewichtet – mit den beiden Suchstrategien: (a) vom Kompetenzziel zum Wissensinhalt (welche Wissensinhalte gehören zum betr. Kompetenzziel?) oder (b) vom Wissensinhalt zum Kompetenzziel (welche Kompetenzziele können mit dem beabsichtigten Wissen in eine sinnvolle Verbindung gebracht werden?).
- Wissenszuwachs wird konsequent an Fortschritte des Könnens angekoppelt, ausgerichtet auf die Befähigung der SuS zur kompetenten Bearbeitung von fachlichen oder überfachlichen Problem- und Aufgabstellungen.
- Die enge Verbindung von fachlichem Wissen und Kompetenzzielen (mit Anwendungsbezug) ist weitgehend internalisiert, wird bei der Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung selbstverständlich mitgedacht.
- Innerhalb von schulinternen oder schulübergreifenden Fachgruppen findet regelmässig ein Austausch darüber statt, wie wichtige Kompetenzziele und elementare Fachinhalte gut miteinander verbunden werden können.

1.2 Stellenwert der Wissensdarbietung im Unterricht

- Der Unterricht ist einseitig auf die Präsentation der Inhalte (Darbietung des Unterrichtsstoffs) ausgerichtet. Entscheidend ist, was im Unterricht «durchgenommen» wird; die «Instruktion» steht im Zentrum des Vermittlungsprozesses.
- Aktivierende Methoden werden ausschliesslich als Motivationsmittel eingesetzt, sie werden nicht als Teil des kompetenzorientierten Wissensaufbaus gesehen und genutzt.
- Im Unterricht wird öfter eine Verbindung zwischen Wissensdarbietung durch die Lehrperson und der aktiven Verarbeitung des Wissens durch die SuS gesucht. Beide Aspekte werden vermehrt als zusammengehörende Bestandteile der Wissensvermittlung gesehen.
- Die Anwendungs- und Verarbeitungsaktivitäten haben gegenüber der Wissensdarbietung eine zweitrangige Funktion. Ist die Zeit knapp, wird die Verarbeitungsphase gekürzt.
- Die Darbietung des Wissens durch die Lehrperson wird auf das Wesentliche beschränkt, um der aktiven Auseinandersetzung mit den Inhalten auf jeden Fall genügend Zeit einzuräumen. Eine aktive Mitarbeit der SuS im Prozess der Wissensvermittlung wird konsequent eingeplant, weil nur so eine kompetenzbezogene Wissensaneignung erfolgen kann.
- Die Präsentations- und Verarbeitungssequenzen orientieren sich durchgehend am Verstehensprozess der SuS. Das Mitdenken der SuS wird stark gewichtet und bei der Wahl und Gestaltung des Unterrichtsettings angemessen berücksichtigt.
- Die aktive Mitarbeit der SuS bei der Wissensaneignung ist ein schulweit geforderter Qualitätsanspruch. Die Schulleitung und das Kollegium sorgen dafür, dass diese Zielsetzung hinreichend Beachtung erhält (regelmässige Thematisierung im Kollegium, Wahrnehmungsfokus bei Unterrichtsbesuchen durch die SL, Evaluations- und Feedbackinstrumente mit entsprechender Ausrichtung).

1.3 Rhythmisierung der Wissensvermittlung

- Die Vorstellung einer normierten, für die ganze Klasse gleichgeschalteten Wissensaneignung dominiert bei der Unterrichtsplanung. Dem individuellen Prozess des Wissensaufbaus wird kaum Beachtung geschenkt.
- Die Rhythmisierung des Unterrichts erfolgt primär unter motivationalem Gesichtspunkt: Die altersabhängig beschränkte Zeitspanne, in der SuS bei der Stoffpräsentation aufmerksam sein können, macht Sequenzen notwendig, in denen die SuS selber etwas tun können. (Eine substantielle Funktion für den Wissensaufbau wird nicht gesehen.)
- Der Anspruch, dass das Wissen anschlussfähig vermittelt werden muss und aktive Verarbeitungsphasen benötigt, wird bei der Rhythmisierung des Unterrichts mitbedacht. Zweiteiliger Grundrhythmus: Auf eine Präsentations-/Instruktionsphase folgt in der Regel eine Phase der aktiven Verarbeitung.
- Die Vorgabe von Lernschritten für alle SuS in derselben Taktung ist im Unterrichtsaltag vorherrschend. Es gibt aber auch immer wieder Unterrichtssequenzen, in denen eine individuelle Passung der Lernschritte erkennbar ist.
- Unterrichtseinheiten werden konsequent unter Berücksichtigung eines differenzierten Lernphasenmodells aufgebaut (z. B. Prozessmodell «PADUA: Problemdarstellung, Aufbau, Durcharbeiten, Üben, Anwenden).
- Prozessschritte, die in der Lerngruppe (Klasse) gemeinsam erfolgen, und solche, die individuell oder in Gruppen zu realisieren sind, sind in einem guten Gleichgewicht. Insgesamt haben Situationen, in denen sich die SuS individuell und/oder kooperativ mit der Thematik auseinandersetzen können, im Unterrichtsverlauf einen hohen Stellenwert.
- Problemorientierter Unterricht wird als Standardform zur Vermittlung wichtiger Unterrichtsinhalte vorgesehen. SuS werden an der Entdeckung des neuen Wissens beteiligt, indem sie sich mit erkenntnisleitenden Problemstellungen auseinandersetzen, zu deren Lösung das neue Wissen benötigt wird.
- Das Prinzip des Exemplarischen kommt systematisch zur Anwendung: bewusste Auswahl der Unterrichtsinhalte mit einer grossen Erschliessungskraft. Für diese wird ein problemorientierter Vermittlungsprozess vorgesehen.

1.4 Rolle der Schülerinnen und Schüler beim Wissensaufbau

- Den SuS wird im Kern eine passive Rolle zugeschrieben: Ihre Hauptaufgabe ist es, das neue, von der Lehrperson präsentierte Wissen aufzunehmen. Dazu braucht es die Bereitschaft, die individuelle Aufmerksamkeit auf die neuen Informationen zu fokussieren.
- Die Verknüpfung des Wissens mit dem Vorwissen wird weder systematisch angeregt noch verbindlich eingefordert.
- Den SuS wird im Prozess der Wissensaufnahme und -verarbeitung vermehrt eine aktive Rolle zugeordnet.
- Es werden immer wieder Lernaktivitäten eingeplant, welche die Wissensaufnahme und die anwendungsbezogene Verarbeitung der Unterrichtsinhalte im Sinne der anvisierten Kompetenzziele steuern sollen.
- Beim Aufbauprozess neuen Wissens treten die SuS als die wichtigsten Akteure in Erscheinung. → Insgesamt hat der Unterricht einen hohen Anteil an schüleraktiven Sequenzen. Die aktive Mitwirkung der SuS gilt als unverzichtbare Voraussetzung für eine gelungene Wissensaneignung und wird konsequent in den Unterricht eingeplant.
- Aktiver Einzug der SuS erfolgt nicht nur bei der Verarbeitung, sondern auch bei der Erarbeitung des Wissens (z. B. im Sinne des entdeckenden Lernens).
- Die Internalisierung und strukturelle Verankerung des neuen Wissens im Wissens- und Erfahrungshorizont der SuS gilt als selbstverständliches Qualitätsmerkmal für gelungenes Lehren und Lernen.
- Gemeinsame Auseinandersetzung im Kollegium mit den veränderten Rollen der SuS und Lehrpersonen im Prozess der partizipativen Wissensaneignung/Wissensvermittlung.

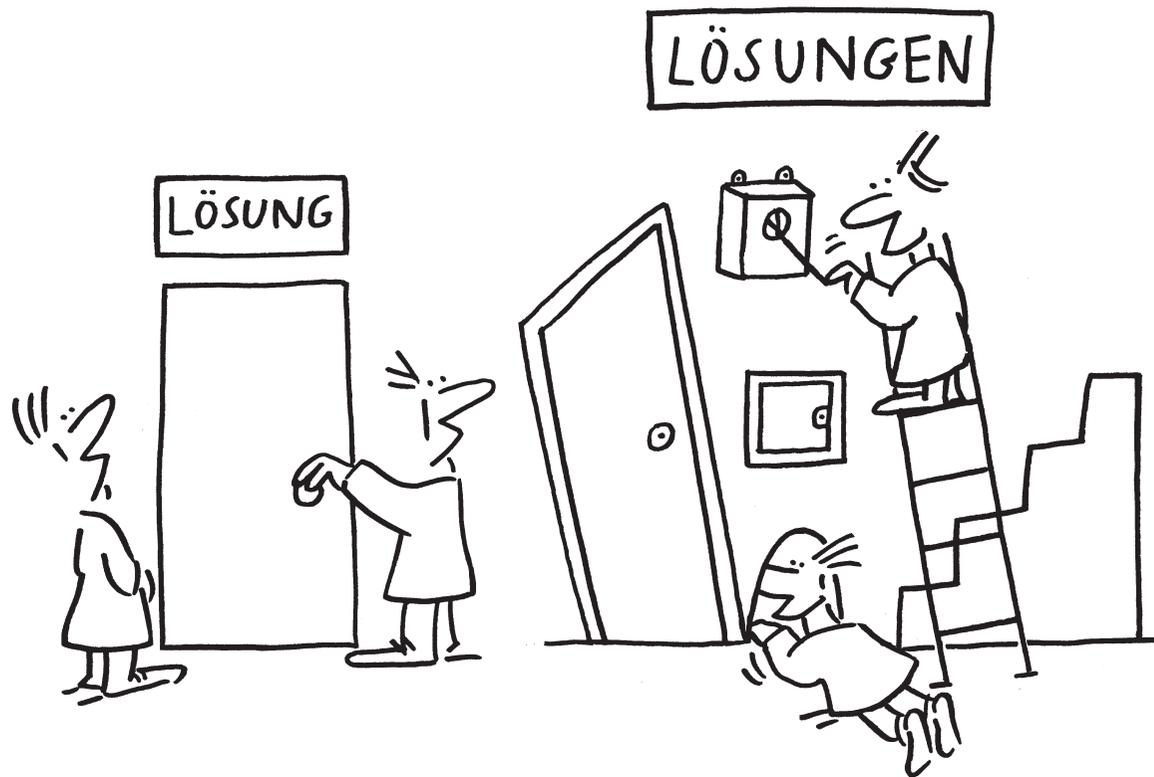
1.5 Einbezug von überfachlichen Kompetenzzielen

- Überfachliche Kompetenzziele werden als Konkurrenz zum stofflichen Vermittlungsauftrag der Schule gesehen. Überfachliche Ziele als «Nice-to-have-Ziele», die in den Unterricht einbezogen werden, sofern die alltägliche Stoffvermittlung dies zulässt.
- Ein geplanter Einbezug von überfachlicher Kompetenzförderung findet faktisch nicht statt: weder in der langfristigen Planung (Quartals-, Semester oder Jahresplanung) noch in der wöchentlichen oder täglichen Unterrichtsplanung.
- Das Bestreben, überfachliche Kompetenzziele im Unterricht zu berücksichtigen, ist erkennbar, wird punktuell in die Unterrichtsplanung einbezogen.
- Im Unterrichtsalltag werden vermehrt Situationen zur bewussten Förderung der überfachlichen Kompetenzen gemacht. Entsprechende Prozess-erfahrungen werden mit den SuS besprochen, und Möglichkeiten zur Verbesserung des individuellen Verhaltens werden erörtert.
- Überfachliche Kompetenzen sind ein unverzichtbares Kriterium bei der Planung des Unterrichts. Wissensvermittlungsprozesse werden so gestaltet, dass gleichzeitig auch bedeutsame überfachliche Kompetenzen gezielt unterstützt und gefördert werden können (z. B. kooperative Lernsituationen zur Förderung der Sozialkompetenz, selbst gesteuerte Lernsituationen zur Förderung von personalen Kompetenzen usw.).
- Hohe Sensibilität der Lehrpersonen für die Nutzung der alltäglichen Unterrichtssituationen zur bewussten Förderung/Reflexion der überfachlichen Kompetenzen. Darüber hinaus werden auch Sequenzen zum gezielten Aufbau von ausgewählten überfachlichen Kompetenzen eingeplant.
- Überfachliche Kompetenzen werden als wechselnde, aufeinander aufbauende Schwerpunkte in die langfristige Unterrichtsplanung einbezogen.
- Die Vermittlung überfachlicher Kompetenzen ist ein schulweites Anliegen. Es werden über die Jahrgangsklasse hinaus Absprachen getroffen, damit der Aufbau koordiniert und sukzessive über mehrere Schuljahre hinweg erfolgen kann.

2.

Kompetenzorientierte Lernaufgaben

Lernaufgaben in unterschiedlicher Form haben im Unterricht einen zentralen Stellenwert: Sie dienen dazu, die Schülerinnen und Schüler zu aktivieren, in den Wissenserwerb einzubeziehen, die Anwendungs- und Transferfähigkeit zu schulen und gleichzeitig die Verbindung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen zu fördern.



2.1 Stellenwert und Funktion der Lernaufgaben

- Lernaufgaben haben im Unterricht eine geringe Bedeutung. Sie werden gelegentlich nachgelagert zur Stoffvermittlung eingesetzt, wenn es um das Reproduzieren und Einüben von Fähigkeiten und Reaktionsmustern geht («Mechanisieren» von «durchgenommenen» Inhalten).
- Aufgaben, die auf das vertiefte Durchdringen der Lerninhalte ausgerichtet sind und das Tiefenverstehen fördern sollen, sind kaum anzutreffen.
- Lernaufgaben werden verschiedentlich im Unterricht eingesetzt, um dem Anwendungsanspruch des kompetenzorientierten Unterrichts gerecht zu werden.
- Unterschiedliche Typen von Lernaufgaben kommen zur Anwendung (Übungsaufgaben, Verarbeitungsaufgaben, Vertiefungsaufgaben, Transferaufgaben u. a.).
- Lernaufgaben nehmen im Unterricht einen zentralen Platz ein. Es wird bewusst unterschieden zwischen den unterschiedlichen Funktionen der Lernaufgaben (z. B. Konfrontationsaufgaben, Aufgaben zur vertieften Auseinandersetzung, Aufgaben für intelligentes Üben, Transferaufgaben u. a.). Die Lernaufgaben werden diesen Funktionen gemäss eingesetzt – passend zur jeweiligen Phase des Kompetenzerwerbs.
- Besonders stark gewichtet sind kreative Aufgaben, die produktives Forschen, Entdecken, Erkennen, Ausprobieren, Vermuten und Anwenden ermöglichen und anregen.
- Der Unterricht wird konsequent auf der Basis von Lernaufgaben gestaltet. Lernaufgaben gelten als das eigentliche Fundament des Unterrichts, das letztlich die Qualität des Unterrichts entscheidend prägt. Sie stehen daher im Zentrum der Unterrichtsvorbereitung.
- Die Schule stellt eine Plattform bereit, um gute Lernaufgaben, die bestehenden Lehrmitteln entnommen oder selber entwickelt wurden, auszutauschen und für den eigenen Unterricht nutzbar zu machen.

2.2 Personalisierung der Aufgabenstellung

- Das Aufgabenset, das zum jeweiligen Stoffgebiet vorgesehen ist, ist für alle SuS einer Klasse identisch. Es enthält keine speziellen Aufträge, Hinweise und Differenzierungen, um unterschiedliche Lernvoraussetzungen der SuS einzubeziehen/zu berücksichtigen.
- Unterschiedliche Lern- und Leistungsniveaus – nach oben und nach unten – bleiben unberücksichtigt.
- Es gibt vereinzelt Sequenzen mit Wahlaufgaben, welche die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der SuS berücksichtigen und verschiedene Zugänge zum Thema zulassen.
- Bei Fertigkeitstrainings gibt es Aufgabenangebote mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden, die von den SuS je nach Trainingsstand gewählt bzw. übersprungen werden können.
- Die eingesetzten Aufgabensets enthalten in der Regel variable Aufgabenstellungen, die unterschiedliche Zugänge zum Thema bzw. zum Kompetenzaufbau ermöglichen und die an den unterschiedlichen Stand an Wissen und Fähigkeiten anschliessen.
- Im Aufgabenset gibt es immer auch Aufgaben, welche Arbeitsvarianten mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad vorsehen.
- Das jeweilige Aufgabenset wird auf die einzelnen SuS abgestimmt. Die Passung der Aufgaben zu den individuellen Lernvoraussetzungen wird mit den SuS regelmässig besprochen und aufgrund der Rückmeldungen angepasst.

2.3 Offenheit der Aufgabe für unterschiedliche Lösungswege und Bearbeitungs-niveaus

- Die Aufgaben lassen kaum Spielraum für verschiedene Lösungen zu. Es gibt die eine richtige Lösung, die gefunden werden muss, und einen (vorgegebenen) Lösungsweg, der angewandt werden muss.
- Die Suche nach eigenen Denk- und Lösungs- wegen der SuS wird durch die Aufgabenstellungen nicht aktiviert.
- Die Aufgabensets enthalten vereinzelt auch Aufgaben, die unterschiedliche Lösungswege zulassen und die SuS zu eigenen Denk- und Lösungswegen anregen.
- SuS, welche für die gestellten Aufgaben nach eigenen Wegen suchen und selber kreative Lösungen «erfinden», erfahren vonseiten der Lehrperson Wertschätzung und Anerkennung für ihre eigenständigen Denkleistungen.
- Die Aufgabensets enthalten – wo immer möglich und sinnvoll – auch Aufgaben, die verschiedene Lösungen zulassen und unterschiedliche Lösungswege provozieren.
- Wo nötig enthalten die Aufgabenbeschreibungen Prozesshinweise, um die selbstständige Lösungssuche der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen und das Erfinden eigener Lösungswege zu provozieren.
- Die Aufgabensets sind konsequent darauf ausgerichtet, die SuS bei eigenen Denk- und Lösungsfindungen anzuregen und zu unterstützen.
- Die Lehrpersonen überprüfen systematisch die Aufgabensets (individuell, im Team) bezüglich ihrer Eignung, bei den SuS produktive Denkprozesse auszulösen und zu unterstützen; sie entwickeln die Aufgabensets weiter.

Negativstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

2.4 Lebensweltbezug und Handlungsorientierung der Lernaufgaben

- Aufgaben haben oft keinen für die Schülerinnen und Schüler erkennbaren Bezug zur Lebenswelt. Es kommen häufig konstruiert anmutende und auch realitätsfremd wirkende Aufgaben mit ausschliesslich fachlicher Relevanz zur Anwendung.
- Die Aufgaben tragen wenig dazu bei, den Lebensweltbezug des Schulwissens zu erkennen und den Praxistransfer des Wissens zu unterstützen.
- Es ist ein deutliches Bemühen der Lehrperson zu erkennen, die Unterrichtsinhalte in die Erfahrungswelt der SuS einzubinden. Dies zeigt sich u. a. in der Wahl und Formulierung der Aufgabenstellungen: Es wird bewusst nach Aufgaben gesucht, die den Transfer zur Lebenswelt der SuS ermöglichen und dazu beitragen, dass die SuS den Lebensweltbezug des Schulwissens erkennen.
- Die Aufgabenstellung haben konsequent einen sinnhaften Bezug zu den Lebenswelten der SuS; sie berücksichtigen Interessen und Fragen der SuS aus ihrer eigenen Lebenswelt.
- Auch bei fachbezogenem Wissen gibt es immer wieder Aufgaben, die den Transfer des Fachwissens zur wirklichen (lebensweltlichen) Anwendung provozieren bzw. unterstützen.
- Die SuS erleben den Unterricht insgesamt als «lebensweltbezogen»; sie finden ihre eigenen Interessen und Fragestellungen in den Lernangeboten und insbesondere in den Lernaufgaben wieder.
- Lebensweltbezug und Handlungsorientierung sind didaktische Grundsätze, die den Lehrpersonen präsent sind und zum bewusst kommunizierten pädagogischen Profil der Schule gehören.

2.5 Besprechung der Lösungen und der Lösungswege

- Die Lösungen zu den bearbeiteten Aufgaben werden ausschliesslich unter dem Gesichtspunkt der richtigen und falschen Ergebnisse gesichtet und bewertet; dem Weg dazu wird kaum Beachtung geschenkt.
- Die Möglichkeit von weiterführenden/vertiefenden Reflexionen bei der Besprechung der Aufgaben (z. B. bei falschen Lösungen) bleibt weitgehend ungenutzt.
- Bei der Besprechung von Aufgaben wird auch dem Lösungsweg (und nicht nur dem Endergebnis) Beachtung geschenkt.
- Unterschiedliche Lösungen werden punktuell aufgegriffen, um nach den Überlegungen, die zur jeweiligen Lösung geführt haben, zurückzufragen.
- Die Lösungen zu den bearbeiteten Aufgaben werden – unter Einbezug der gefundenen Lernwege – gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern validiert.
- Vorliegende Lösungen (auch fehlerhafte!) werden konsequent als Ausgangspunkt für vertiefende, weiterführende Reflexionen genutzt.
- Unterschiedliche Lösungswege werden gezielt reflektiert, um dadurch das Tiefenverstehen zu fördern. Der Lehrperson gelingt es, durch geeignete Impulse das selbstständige In-die-Tiefe-Denken der SuS bei der Lösungsbesprechung anzuregen.

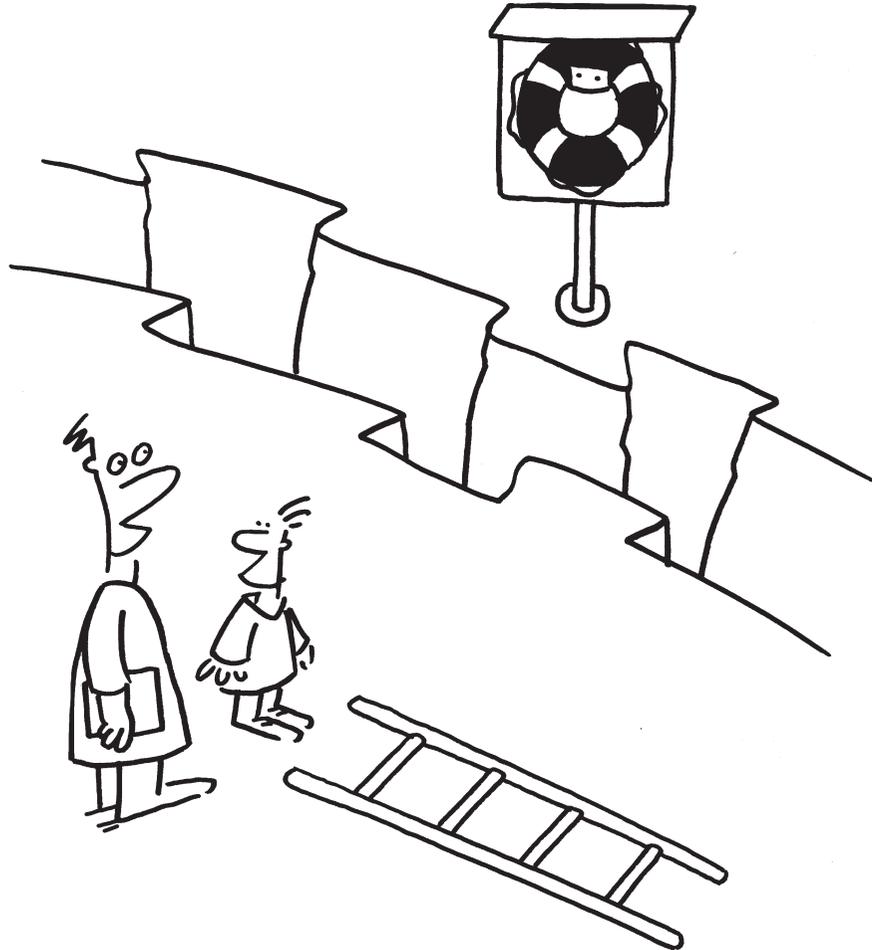
2.6 Nutzung überfachlicher Potenziale von Lernaufgaben

- Die Lernaufgaben fokussieren ausschliesslich auf den fachlichen Wissenszuwachs bzw. die automatische Wissensreproduktion. Überfachliche, prozessbezogene Kompetenzen sind keine relevanten Planungs- und Gestaltungskriterien für den Unterricht.
- Verbindungen von fachlicher und überfachlicher Kompetenzvermittlung werden nicht wahrgenommen: weder gezielt herbeigeführt noch situativ genutzt.
- Die Förderung überfachlicher Kompetenzen wird von der Lehrperson als wichtiger Zielbereich anerkannt. Lernaufgaben werden vermehrt unter diesem Gesichtspunkt ausgewählt und ausdifferenziert.
- Es gibt Unterrichtssequenzen, in denen die Förderung der überfachlichen Kompetenzen bewusst in den Vordergrund gerückt wird und Lernaufgaben mit überfachlichem Fokus eingesetzt werden.
- Der Aufbau von überfachlichen Kompetenzen wird stark gewichtet und konsequent in die Konzeption der Lernaufgaben einbezogen.
- Lernaufgaben werden – neben der fachlich-inhaltlichen Ausrichtung – immer auch als Prozessimpulse und -strukturen für überfachliches Lernen gesehen. Bei der Besprechung der Lernaufgaben wird regelmässig auch der überfachliche Gesichtspunkt in die Reflexion einbezogen (Lern-, Arbeits-, Kooperationsverhalten des SuS, Prozessenerfahrungen usw.).
- Die Lernaufgaben sind bewusst so formuliert, dass überfachliche Kompetenzen (z. B. Kooperationsverhalten, Lernstrategien, etc.) gezielt in den Arbeitsprozess und in die Prozessreflexion einbezogen werden.
- Die überfachlichen Kompetenzziele werden im Unterricht immer wieder thematisiert, sie sind für die SuS – neben den fachlichen Kompetenzzielen – als bedeutsamer Zielbereich gegenwärtig. (Bei der Lösungsbesprechung wird diese Ebene konsequent auch thematisiert!)

3.

Kompetenzorientierte Lernbegleitung

Die Lehrperson nutzt die Möglichkeiten zur personalisierten Lernbegleitung. Die Schülerinnen und Schüler erhalten fachkompetente Hilfestellungen, die abgestimmt sind einerseits auf den individuellen Hilfebedarf der Lernenden (Hilfe zur Selbsthilfe!), andererseits auf die fachlichen Herausforderungen, die den jeweiligen Lernaufgaben und Lösungsansätzen zugrunde liegen.



3.1 Verfügbarkeit von Lernunterstützung

- In Phasen des selbstständigen Lernens und Arbeitens sind die Lernenden auf sich selber gestellt. Es gibt keine systematischen, von den SuS abrufbaren Hilfestellungen für auftretende Lernschwierigkeiten bzw. für Situationen der Über- oder Unterforderung.
- Als Lernhilfe für schwächere SuS gelten: mehr Aufgaben desselben Typs lösen, mehr Zeit und mehr Gelegenheiten zum repetitiven Üben vorsehen.
- Die Lehrpersonen sind darum bemüht, in Phasen des aktiven Arbeitens den Unterstützungsbedarf der einzelnen SuS zu erkennen und im Rahmen des Möglichen darauf einzugehen.
- Die Form, wie die individuelle Unterstützung erfolgt bzw. von den SuS «abgerufen» werden kann, erscheint wenig geplant, eher konzeptlos; Unterstützungsangebote werden von Situation zu Situation neu geklärt und entschieden.
- In Phasen des selbstständigen Lernens und Arbeitens sind Hilfestellungen und Impulse vorgesehen bzw. bei Situationen der Über- und Unterforderung zu unterstützen. Die Unterstützung erfolgt abgestimmt auf den aktuellen Unterstützungsbedarf der SuS.
- Es gibt transparente Regeln, wie die Hilfestellungen bei Bedarf abgerufen werden können. Die SuS kennen und nutzen diese Regeln.
- Der Einsatz von SuS als Lernhelferinnen und Lernhelfer ist ein fester Bestandteil des Unterrichtskonzepts.
- Neben der individuellen Unterstützung innerhalb der Klasse gibt es Unterstützungs- und Förderangebote, die über die einzelne Klasse hinaus schulweit organisiert sind. Diese sind in der Schule so konzipiert und kommuniziert, dass sie von den SuS nicht als negative «Stigmatisierung» gesehen werden.
- Die Schule achtet auf eine angemessene Qualifizierung der Lehrpersonen für eine kompetente Lernbegleitung.

3.2 Fachliche Fundiertheit der Lernunterstützung

- Den Lehrpersonen fehlt die notwendige Fachlichkeit, um bei aktuellen Lernschwierigkeiten der SuS eine hilfreiche Unterstützung anzubieten.
- Hilfestellungen beschränken sich auf allgemeine Vorgehenshinweise, die von den SuS als wenig hilfreich empfunden werden. In der konkreten Situation helfen sie oft nicht weiter, führen unter Umständen zu Irritation und Verwirrung.
- Die Lehrperson versucht – abgestützt auf ihr Fachwissen bezüglich der richtigen Lösung und der sinnvollen Lösungswege – zu erkennen, weshalb die betreffenden SuS nicht weiterkommen bzw. überfordert sind.
- Eine oft praktizierte Form der Unterstützung besteht darin, dass der Lösungsweg oder ein Teil davon aufgezeigt wird, in der Hoffnung, dass die SuS den gezeigten Lösungsweg verstehen und auf künftige Situationen übertragen können.
- Die Lehrperson verfügt über fundierte Fachkenntnisse, um adäquat auf den individuellen Lernprozess der SuS zu reagieren und bei Bedarf passende Hilfestellungen und Impulse anzubieten, die weiterhelfen.
- Die Lehrperson versteht den Anforderungsgehalt (z. B. die inhärenten Schwierigkeiten, Stolpersteine, Fallstricke etc.) der verwendeten Lernaufgaben. Sie kann erkennen, weshalb es bei bestimmten Inhalten/Lernaufgaben zu Schwierigkeiten kommt und kann passende Hilfestellungen geben.
- Ein regelmässiger Austausch in Fachgruppen zu beobachteten Lernschwierigkeiten der SuS findet statt; z. B. als intervisorische Besprechung von erfolgreichen und fallierten Hilfestellungen.
- Systematische Herausarbeitung der «kritischen Brennpunkte des Lernens» in Fachgruppen (entlang der Frage: Welches sind die fachinhärenten Herausforderungen und Schwierigkeiten, die beim Lernen im betreffenden Fachbereich/Kompetenzbereich zu bewältigen sind?).

Negativstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

3.3 Einblick in den Lernprozess/Einbezug der Prozesslogik

- Lehrperson kennen/verstehen die Prozessschritte und die inhärenten Anforderungen nicht, die notwendig sind, um die gestellten Aufgaben zu lösen bzw. um die Zielkompetenz aufzubauen. Die «Lernperspektive» (wie verlaufen die Lern- und Arbeitsprozesse bei den einzelnen SuS?) erhält wenig Beachtung.
- Interventionen und Hilfestellungen sind für das selbstständige Denken der SuS wenig förderlich: Es gibt keine Impulse, um die eigene Denkleistung der SuS anzuregen.

- Die Lehrperson greift auf ihre Intuition und Erfahrung zurück, um für sich selber zu verstehen, weshalb bestimmte SuS bei der Lösung einer Aufgabe nicht weiterkommen.
- Aufgrund der eigenen Schwierigkeitshypothese bietet die Lehrperson Lösungshilfen und Erklärungen an, die von einem Teil der SuS als hilfreich empfunden werden.

- Die Lehrperson versucht bei signalisierten Schwierigkeiten gemeinsam mit den betreffenden SuS die Gründe für die aktuellen Schwierigkeiten herauszufinden. (Wo steht der Denkprozess/die Lösungsfindung an? Welche Denk- und Verhaltensmuster sind blockierend?)
- Die Lehrperson erkennt hilfreiche Interventionen. Sie gibt hilfreiche Impulse, die den SuS eine produktive Weiterarbeit ermöglichen (Fragen, Hinweise, Anregungen, die zum vertieften Nachdenken anregen.).

- Lehrpersonen reflektieren regelmässig die Wirksamkeit der Unterstützung und Hilfestellungen beim individuellen Lernprozess. Ziel: Sensibilisierung für Prozesswahrnehmungen und Prozessinterventionen.
- Vonseiten der SuS wird regelmässig Feedback eingeholt, um die Wirksamkeit von Hilfs- und Unterstützungsmassnahmen bei auftretenden Lernschwierigkeiten besser erkennen und optimieren zu können.

3.4 Gestaltung der Kommunikationssituation

- Die Kommunikation zwischen Lehrperson und den SuS hat einen deutlich kontrollierenden/behelenden Charakter und wirkt auf einen Teil der SuS verängstigend, teilweise blockierend. «Vormachen – nachmachen» (möglichst fehlerfrei!) ist die dominante Lehr-Lern-Strategie.
- Die typische Reaktion bei Schwierigkeiten im Lernprozess besteht darin, dass nach Fehlern und Unzulänglichkeiten gesucht wird, die dann den Lernenden vorwurfsvoll vorgehalten werden. Signale der Ungeduld sowie fehlende Anerkennung für positive Resultate und Teilschritte sind erkennbar.

- Die Kommunikation zwischen Lehrperson und den SuS ist entspannt, sie ermöglicht grundsätzlich eine offene, konstruktive Lernbegleitung.
- Fehler und Unzulänglichkeiten werden möglichst sachbezogen und vorwurfsfrei angesprochen; sie werden zum Anlass genommen, um gemeinsam mit den SuS nach Lösungen zu suchen.

- Die Kommunikation zwischen Lehrperson und SuS basiert auf einer respektvollen Grundhaltung gegenüber den SuS und deren (Lösungs-) Fähigkeiten. Bei aktuellen Lernproblemen steht die verständnisvolle und sachorientierte Lösungssuche im Vordergrund (lösungsorientierte Grundhaltung).
- Es gelingt der Lehrperson, im Rahmen der Lernbegleitung auch kritische Punkte im Verhalten der SuS offen anzusprechen – unter Wahrung einer Grundhaltung der Wertschätzung und Anerkennung.

- Dialoganlässe zwischen Lehrperson und SuS zum Lernfortschritt der einzelnen SuS und zum Umgang mit den Herausforderungen des Lernens (Lernschwierigkeiten u. a.) werden gezielt geschaffen und als Teil der individuellen Förderung in den Unterrichtsaltag einbezogen.
- Die Schaffung der kommunikativen Voraussetzungen für eine gute, produktive Lernbegleitung ist ein spürbares Anliegen der Schule, das über die einzelne Klasse hinausgeht. Fragen zur lernförderlichen Kommunikation werden im Kollegium regelmässig thematisiert (abgestützt auf entsprechende Evaluationsergebnisse).

3.5 Förderung der Selbstständigkeit

- Das Ziel von Übungsphasen und selbstständigen Arbeitssequenzen liegt in der Übernahme und Anwendung der «richtigen» (vorgezeigten) Lösung. Das selbstständige Suchen von eigenständigen Problemlösungen erhält kaum Unterstützung und Anerkennung durch die Lehrperson. (Wird unter Umständen verbal proklamiert, bleibt aber den leistungsstarken SuS vorbehalten.)
- Schüler fühlen sich wenig dazu ermuntert, eigene Lösungen zu suchen. Interventionen der Lehrpersonen wirken auf das selbstständige Denken und Handeln der Schülerinnen und Schüler eher blockierend.

- Im Unterricht gibt es immer wieder Anlässe, die gezielt inszeniert bzw. genutzt werden, um die Selbststeuerung und Selbstständigkeit der SuS zu fördern. Es werden auf Klassenebene vereinzelt Situationen geschaffen, um selbstständiges Entscheidungsverhalten zu provozieren und zu fördern.
- SuS werden ermuntert, bei Lernaufgaben eigene Lösungen zu suchen. Bei der Besprechung von Lösungen und Lösungsschwierigkeiten wird bewusst gemacht, dass es eigentlich darum geht, selber die richtige Lösung zu finden. (→ Eine Zurückhaltung der Lehrperson bei unterstützenden Interventionen wird damit begründet.)

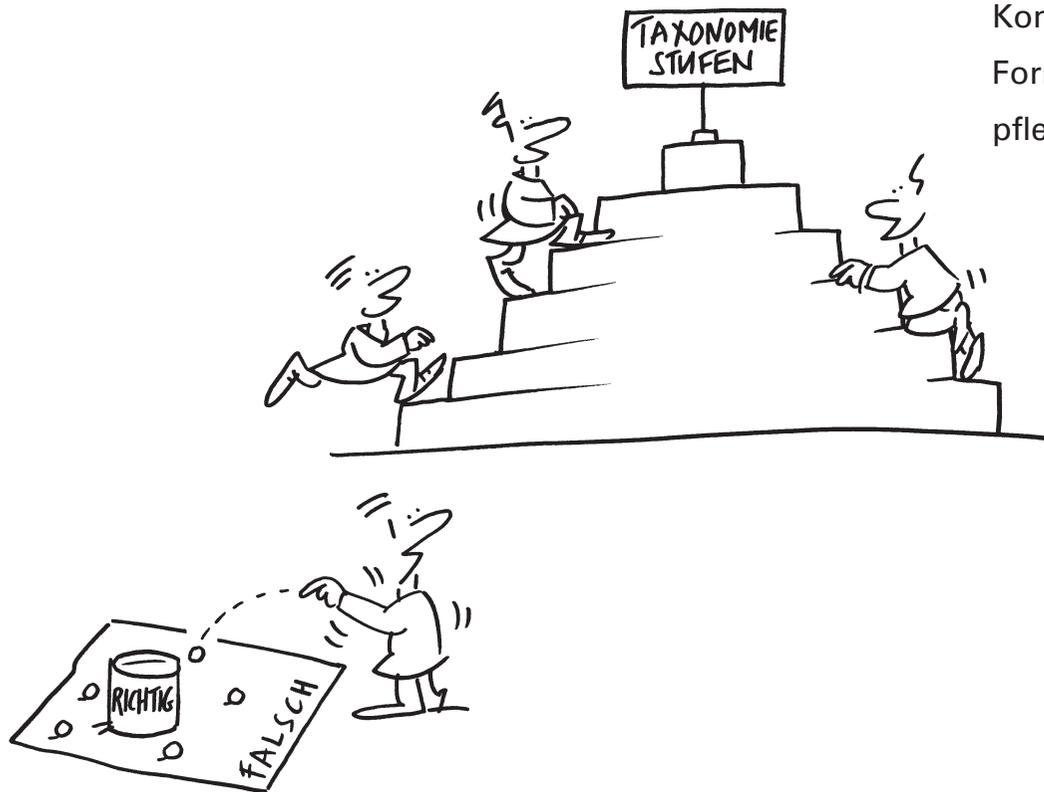
- Die Unterstützung der Selbststeuerung und Selbstständigkeit der SuS ist durchgehend ein spürbares Anliegen der Lehrpersonen. Das eigene Lösungsstreben der SuS wird gezielt unterstützt – entsprechend dem Grundsatz «Hilfe zur Selbsthilfe».
- Die Handlungs- und Entscheidungsspielräume der SuS werden respektiert (auch wenn sie anders genutzt werden als spontan erwartet!). Die SuS werden immer wieder auf ihre Handlungsspielräume hingewiesen

- An der Schule wird Wert gelegt auf eine gemeinsam getragene Grundhaltung, welche die Förderung der Selbstständigkeit stark gewichtet. Die praktische Umsetzung dieses Anliegens wird auf Schulebene immer wieder thematisiert (z. B. im Rahmen der Teamweiterbildung oder Teamsupervision).
- Die SuS werden gezielt dazu befähigt, ihre Handlungsspielräume bewusst wahrzunehmen, sie zu nutzen und auch auszubauen (z. B. durch regelmässige Thematisierung im Klassenrat).

4.

Kompetenzorientierte Lernbeurteilung

Lernkontrollen (Tests, Prüfungen) werden eingesetzt zur Überprüfung und Beurteilung des Könnens (Umgang mit Wissen in Anwendungssituationen) sowie als Rückmeldeinstrumente für die Schülerinnen und Schüler (Lernstand und weiterer Lernbedarf). Die Beurteilung stützt sich ab auf Kriterien der Kompetenzerreichung (Sachnorm) unter Einbezug der Kompetenzziele und der verschiedenen Kompetenzstufen. Darüber hinaus werden verschiedene Formen der Feedbacks zum Lernprozess bewusst gepflegt.



4.1 Didaktische Nutzung der Prüfungs- und Beurteilungspraxis

- Die Prüfungs- und Beurteilungspraxis ist undifferenziert gestaltet – ohne Unterscheidung der formativen und summativen Funktion. Prüfungen sind vorab Instrumente zur Druckerzeugung, um die Lernbereitschaft der Schülerinnen und Schüler zu erhöhen.
- Die Leistungsbeurteilung erfolgt ausschliesslich entlang des Klassendurchschnittes – ohne Bezug zu einer inhaltlichen Lernziel- bzw. Kompetenzsystematik. Die (inhaltlichen) Fragen nach dem erreichten Lernstand und nach den sich daraus ergebenden Lernschritten und Fördermöglichkeiten werden nicht anvisiert.
- In der Prüfungspraxis sind die beiden Hauptfunktionen der Leistungsbewertung «formativ» und «summativ» erkennbar. Die summative Funktion steht dabei klar im Vordergrund; teilweise werden die Prüfungsergebnisse aber auch formativ, d. h. für die Planung der nächsten Lernschritte (individuell und/oder im Klassenverband), verwendet.
- Bei der Leistungsbeurteilung wird einerseits der Klassendurchschnitt berücksichtigt (an der Sozialnorm orientiert), andererseits wird aber auch auf die inhaltliche Lernziel- bzw. Kompetenzsystematik Bezug genommen (an der Sachnorm orientiert).
- Die beiden Hauptfunktionen der Leistungsbewertung (formativ, summativ) werden konsequent auseinandergehalten und gezielt eingesetzt. Die lernprozesssteuernde (formative) Funktion wird stark gewichtet und gezielt als Instrument für die Steuerung des Kompetenzaufbaus genutzt.
- Verschiedene Formen und Instrumente der Lernstandsüberprüfung (Lernkontrollen, Beobachtungen, Selbsteinschätzungen) werden eingesetzt, um den individuellen Lernstand und Lernbedarf der SuS zuverlässig zu erkennen. Neben der Sozial- und Sachnorm wird auch die «Individualnorm» (der individuelle Lernfortschritt) in die Rückmeldung einbezogen.
- Zusätzlich zur formativen und summativen Funktion der Leistungsbewertung wird auch die prognostische Funktion berücksichtigt: Aus den Ergebnissen der Leistungsüberprüfung werden Schlüsse für das künftige Lernen der einzelnen SuS und für den künftigen Lernerfolg (z. B. in weiterführenden Schulen) gezogen.
- Bei individuell gesteuerten Lernsequenzen (z. B. im Lernplanunterricht) wird der Zeitpunkt für die Überprüfung des Lernstandes bzw. des erreichten Kompetenzzieles in Absprache mit den betreffenden SuS individuell festgelegt, passend zum jeweiligen Stand des individuellen Lernprogramms.

4.2 Kompetenzorientierte Prüfungsaufgaben

- Bei Prüfungsaufgaben steht das Abrufen von angeeignetem Wissen oder von eingeübten Fertigkeiten im Vordergrund. Die unterschiedlichen Zielebenen (Taxonomiestufen) bleiben dabei unberücksichtigt.
- Das Set der Prüfungsaufgaben lässt keine zuverlässigen Rückschlüsse auf den Stand der erreichten «Kompetenzstufe» zu; die verwendeten Prüfungen sind insgesamt wenig hilfreich, um aussagekräftige Rückschlüsse auf das weitere Lernen zu ziehen.
- Das Set an Prüfungsaufgaben berücksichtigt ein Aufgabenspektrum mit unterschiedlichem Komplexitätsniveau. Damit werden unterschiedliche Zielebenen, wie sie durch die Unterrichtsziele anvisiert worden sind, zumindest punktuell abgebildet. (Eine systematische Entsprechung von Lernzielstufe und Anspruchsstufe der Prüfungsaufgabe fehlt.)
- Prüfungsaufgaben lassen teilweise Rückschlüsse auf den Stand der erreichten «Kompetenzstufe» zu, diese werden aber nur punktuell für die Planung der weiteren Kompetenzvermittlung genutzt.
- Die Überprüfung des Könnens erfolgt anhand von sinnhaften Aufgabenstellungen. Diese werden gewählt unter Berücksichtigung der jeweiligen «Taxonomiestufe», die entsprechend dem jeweiligen Kompetenzziel im Unterricht anvisiert worden ist.
- Die verwendeten Aufgabenformate sind geeignet, um einen aussagekräftigen Einblick in den Stand der erreichten «Kompetenzziele» zu geben und um die nachfolgenden Lernschritte aufzuzeigen.
- Für die SuS ist ersichtlich, welche Kompetenzaspekte mit den verwendeten Prüfungsaufgaben überprüft werden.
- Die Kompetenzüberprüfung berücksichtigt konsequent auch die höchsten Stufen der Taxonomie (Analyse, Synthese, Beurteilung).
- Die Frage, wie sich anspruchsvolle Aufgaben der höheren Taxonomiestufen «korrigieren» und bewerten lassen, ist Gegenstand von schulinternen Austausch- und Weiterbildungsanlässen.

Negativstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

4.3 Bewertung von Lernstand und Leistungen (Bewertungskriterien)

- Die Leistungsbewertung (z. B. Notengebung) orientiert sich daran, wie gut die SuS die gelernten Fakten und Informationen wiedergeben können. Ausschlaggebend für die Benotung ist die Anzahl richtiger Lösungen/Antworten bzw. die Anzahl der gemachten Fehler («Fehlerzählen»).
- Die Qualität des Lösungswegs wird nicht in die Leistungsbeurteilung einbezogen; eine nachvollziehbare Auskunft darüber, wie gut bzw. in welcher Tiefe die jeweiligen Kompetenzziele erreicht wurden, ist nicht ersichtlich.
- Bei der Leistungsbewertung wird auch der Aspekt des Verstehens einbezogen. (Haben die SuS den Unterrichtsstoff wirklich verstanden?) Die Bewertung ist nicht einseitig auf die Kenntnis von Fakten und Informationen ausgerichtet.
- Bei komplexen Prüfungsaufgaben wird – neben der Qualität der Lösung – auch die Qualität des Lösungsweges als Bewertungskriterium berücksichtigt.
- Die Leistungsbewertung erfolgt mit expliziten Kriterien, welche die Erreichung des jeweiligen Kompetenzziels erkennbar machen. Erfüllungskriterien und Indikatoren sind explizit formuliert und ermöglichen einen für die SuS transparenten und nachvollziehbaren Bewertungsprozess.
- Die von den SuS gewählten Lösungswege werden konsequent in die Leistungsbewertung einbezogen. Sie werden – zusammen mit überfachlichen Aspekten – als Teil der Kompetenzerreichung gesehen.
- Die Kriterien der Leistungsbewertung sind den Lernenden bereits zu Beginn der betreffenden Unterrichtssequenz bekannt. Teilweise werden sie gemeinsam mit den SuS entwickelt.
- Es gibt klare Beurteilungskriterien für überfachliche Kompetenzen, die den SuS bekannt sind (und zum Teil mit ihnen erarbeitet wurden).
- Die SuS werden in den Bewertungsprozess einbezogen. Die Selbstbeurteilung ist ein wichtiger Teil des Beurteilungsprozesses.

4.4 Formen der Rückmeldung

- Die Rückmeldung zum Lernerfolg erfolgt primär in Form des Leistungsvergleichs innerhalb der Lerngruppe/Klasse. («Wie habe ich im Vergleich zu meinen Mitschülerinnen und Mitschülern in der Prüfung abgeschnitten?») Informationen zum Stand der Zielerreichung oder zur Qualität der Aufgabenlösung fehlen.
- Bei einer lernprozessbezogenen Interpretation der Prüfungsergebnisse sind die SuS auf sich gestellt. (Es fehlen Informationen zum Lernstand, zu vorhandenen Lerndefiziten, zum Lernbedarf, zu den nächsten Lernschritten.)
- Neben der Rückmeldung in Form einer Note erhalten die SuS auch qualitative Informationen, die erkennbar machen, weshalb die Beurteilung positiv oder negativ ausgefallen ist (mündlich oder schriftlich).
- Die Lehrperson zeigt auf, wo die Lerndefizite sind, welche sich im Prüfungserfolg negativ niedergeschlagen haben. Bei gravierenden Defiziten werden zusätzliche Lernschritte angeregt oder angeordnet.
- Die Lehrperson sorgt dafür, dass die SuS eine differenzierte Rückmeldung erhalten, die ihnen einen Einblick in den jeweiligen Stand der Kompetenzzuweisung gibt, darüber hinaus aber auch Anerkennung für erfolgreiche Lernschritte vermittelt.
- Die Rückmeldungen zeigen auf, was im betreffenden Kompetenzbereich bis jetzt erfolgreich gelernt wurde und welche ergänzenden und weiterführenden Lernschritte vorzusehen sind.
- Die Rückmeldungen zur Stand der Kompetenzzuweisung enthalten eine gute Balance zwischen Honorierung des Erreichten und Hinweisen für weitere Lernschritte.
- Die Lehrperson führt in regelmäßigen Abständen Gespräche mit den einzelnen SuS, um mit ihnen die Ergebnisse von Leistungstests/Prüfungen und die daraus folgenden Lernschritte zu besprechen.
- Die SuS werden einbezogen in die Planung des weiteren Lernprozesses (der weiterführenden und ergänzenden Lernschritte).

4.5 Einbezug der Schülerinnen und Schüler in die Lernstands- und Lernprozessreflexion

- Im Unterricht sind keine systematischen Bestrebungen festzustellen, um die Reflexion des Lernens (d. h. des Lernprozesses und der Lernergebnisse) zur Sache der SuS zu machen.
- Prüfungen sind wichtige Instrumente, um mangelnde Lernbereitschaft aufzudecken und dadurch die weitere Lernbereitschaft der SuS anzuspornen.
- Die Lehrperson legt Wert darauf, dass die SuS aufgrund der Leistungstests/Prüfungen selber erkennen können, wo bestimmte Lernschritte erfolgreich waren. Zusätzliche Lernschritte, die aufgrund der Test-/Prüfungsergebnisse für einzelne SuS oder für die ganze Klasse angezeigt sind, werden bei Bedarf von der Lehrperson angeordnet.
- Formen der Selbstbeurteilung und der Reflexion des Lernprozesses werden punktuell eingesetzt. Ein systematischer Aufbau und eine schrittweise Einführung bzw. Befähigung der SuS sind nicht vorgesehen.
- Die SuS werden aktiv einbezogen in die Reflexion der erfolgten Lernprozesse und in die Beurteilung der erbrachten Leistungen und des erreichten Lernstands.
- Für die Reflexion von Lernprozess und Lernergebnissen durch die SuS werden geeignete Instrumente wie z. B. Lernjournal, Lernportfolio sowie Formen der Selbstbeurteilung eingesetzt. Die Befähigung zur Lernprozessreflexion und Selbstbeurteilung wird – als Teil des überfachlichen Kompetenzerwerbs – bei den SuS gezielt aufgebaut.
- SuS-Rückmeldungen zur Unterrichtsqualität werden regelmäßig eingeholt mit dem Ziel, den erlebten Unterricht (Methoden, Inhalte, verwendetes Unterrichtsmaterial, Lehraktivitäten u. a.) gemeinsam zu reflektieren und mit dem überprüften Lernerfolg in Verbindung zu bringen.

5.

Kompetenzorientierte Klassenführung

Die Lehrperson sorgt für den gezielten Aufbau einer dialogischen Gesprächs- und Denkkultur, die für das gemeinsame Lernen im Klassenverband förderlich ist. Die Stärkung von Eigenverantwortung für das je eigene Lernen und von Mitverantwortung für das gemeinsame Lernen ist eine wichtige Zielgrösse, an der sich die pädagogische Führungsarbeit der Lehrperson orientiert.



Negativstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

5.1 Gemeinsames Forschen und Denken in der Klasse (dialogisches Lernen)

- Unterrichtsgespräche im Klassenverband haben den Charakter von aneinandergereihten Einzelstatements. Ein echtes Zuhören und ein Aufeinandereingehen der SuS lässt sich kaum beobachten. (Gedanken, die von anderen SuS geäußert werden, werden nicht aufgenommen und nicht weiterentwickelt.)
- Ansatzpunkte für gemeinsamen Denkens innerhalb der Klasse werden von der Lehrperson nicht beachtet und bleiben ungenutzt.
- Innerhalb der Klasse lassen sich vereinzelt Kommunikationssituationen beobachten, in denen «gemeinsames Denken» (und dialogisches Lernen) sichtbar wird und auch gelingt. Die SuS hören sich gegenseitig zu, fragen nach, nehmen Gedanken voneinander auf, spinnen Ideen weiter (gemeinsames Erforschen und Entwickeln von Themen im sachbezogenen Dialog).
- Die Lehrperson erkennt in der Unterrichtspraxis die positiven Ansatzpunkte für lern- und denkfördernde Kommunikation; sie greift diese auf, macht sie bewusst, weist in der Lerngruppe verstärkend/ anerkennend darauf hin.
- Anlässe des gemeinsamen Denkens (dialogisches Lernen) haben im Unterricht einen hohen Stellenwert. Sie werden regelmässig herbeigeführt und genutzt, um Themen im gegenseitigen Austausch und kreativen Dialog zu besprechen, zu erforschen, zu vertiefen.
- SuS regen sich innerhalb der Lerngruppe (Klasse) zu gemeinsamem Forschen und Denken an. In der Klasse zeigt sich eine hohe Achtsamkeit gegenüber den Ideen, Denkweisen, Lösungsvorschlägen von Mitschülerinnen und Mitschülern.
- Die Befähigung zur dialogischen Gesprächs- und Denkkultur innerhalb der Lerngruppe/ Klasse wird von der Lehrperson gezielt geschult und schrittweise aufgebaut.
- Innerhalb der Klasse hat sich eine dialogische Gesprächs- und Denkkultur etabliert. Die SuS sind selber sensibilisiert für gelingende Dialogsituationen.
- Die SuS kennen und erkennen das Kommunikationsverhalten, das Voraussetzung dafür ist, dass dialogisches Lernen in der Lerngruppe möglich wird.

5.2 Kompetenzaufbau zum bewusst gestalteten Dialog

- Das Kommunikationsverhalten der SuS bleibt weitgehend dem Zufall überlassen. Es fehlen Lernschritte und Reflexionsanlässe zur gezielten Schulung des Kommunikationsverhaltens der SuS und zum Aufbau der entsprechenden überfachlichen Kompetenzen.
- Die Lehrperson nutzt Situationen, um grundlegende Prinzipien der offenen Kommunikation und des dialogischen Lernens zu erläutern (Aufgreifen und konstruktives Weiterentwicklung von Gedanken und Beiträgen, die von Mitschülerinnen und Mitschülern in den Unterricht eingebracht werden).
- Die Lehrperson interveniert verständnisvoll, aber bestimmt, wenn gegen die vereinbarten Prinzipien des dialogischen Lernens im Klassenband verstossen wird.
- Die Achtsamkeit der SuS gegenüber den Beiträgen der Mitschülerinnen und Mitschülern wird von der Lehrperson gezielt gefördert.
- Es werden regelmässig Situationen geschaffen, in denen dialogisches Kommunikationsverhalten erprobt und reflektiert wird.
- Es sind regelmässig Rückmeldungen und gemeinsame Reflexionen zur Kommunikation in der Klasse vorgesehen. Dabei werden auch die Prinzipien des dialogischen Lernens aufgegriffen und besprochen, verbunden mit Hinweisen, wie das gewünschte Verhalten der SuS verbessert werden kann.
- Der Kompetenzaufbau zum bewusst gestalteten Dialog gilt als eine überfachliche Kompetenz, die bei den SuS über die einzelnen Klassen hinweg systematisch gefördert wird.
- Der Dialog als Form des gemeinsamen Lernens und der gemeinsamen fachlich-thematischen Auseinandersetzung in der Lerngruppe/ im Klassenverband gilt als schulinterner Anspruch an die Unterrichtsqualität und wird entsprechend gefördert (Weiterbildungsveranstaltungen, Intervisionsschwerpunkt, Evaluationsfokus u. a.).

5.3 Lernklima in der Klasse: Mitwirkung und Mitverantwortung der Schülerinnen und Schüler

- Bei den SuS herrscht eine Erledigungsmentalität vor. Aufgaben werden oberflächlich bearbeitet, möglichst rasch erledigt. Es gelingt nicht, das Lernen und die Zielerreichung zum Anliegen der SuS zu machen.
- In der Klasse herrscht ein minimalistischer Leistungsanspruch. Man ist darum bemüht, das Image eines Strebers und die damit verbundene negative Sanktionierung innerhalb der Klasse zu vermeiden.
- Die Lehrperson ist darum bemüht, den SuS die Ziele des Lernens transparent und einsichtig zu machen. Die Zieltransparenz wird als Instrument eingesetzt, um den SuS mehr Verantwortung für das Lernen zu übergeben.
- Das Lernklima der SuS ist grundsätzlich positiv: Lernen und Leistungserbringung ist in der Klasse akzeptiert, minimalistische Leistungsbereitschaft gilt nicht als erstrebenswert (vermittelt keinen Statusgewinn in der Klasse).
- Die SuS werden konsequent sowohl in die Festlegung der eigenen Lernziele und Lernschritte als auch in die Reflexion der Zielerreichung eingebunden. Sie zeigen eine hohe Bereitschaft, für die Erreichung der vereinbarten Ziele Verantwortung zu übernehmen.
- Das Lernklima wirkt sich auf das individuelle Lernen unterstützend aus. Die gegenseitige Leistungserwartung innerhalb der Klasse spornt die individuelle Lern- und Leistungsbereitschaft an. Gute Leistungserbringung führen innerhalb der Klasse zu Anerkennung.
- SuS werden konsequent an der Festlegung der individuellen Lern- und Leistungsziele beteiligt und übernehmen deutlich erkennbar Eigenverantwortung für ihr Lernen.
- Es sind verschiedene Formen der Verantwortungsübernahme durch die SuS etabliert, wie z. B. Klassenrat, Schülerrat, Konfliktlotsen. Für die produktive Nutzung dieser Gefässe und Instrumente werden die SuS gezielt qualifiziert.

5.4 Lernklima in der Klasse: Reflexions- und Fehlerkultur

- In der Klasse und bei der Lehrperson ist eine ablehnende oder gar sanktionierende Haltung gegenüber Fehlern erkennbar. Falsche Lösungen erzeugen Reaktionen wie Schuldzuweisungen, Tadel, Auslachen, Lächerlichmachen.
- Insgesamt werden Fehler und persönliche Schwächen und als Peinlichkeiten empfunden, die nach Möglichkeit vertuscht und nicht einer sachlichen Analyse zugänglich gemacht werden.
- Bei vielen SuS ist ein angstfreier Umgang mit Fehlern erkennbar. Man traut sich, Fehler zu machen – ohne Befürchtung, deswegen ausgelacht oder «vorgeführt» zu werden.
- Der Lehrperson ist eine angstfreie Atmosphäre ein spürbares Anliegen. Sie unterstützt/fördert auf unterschiedliche Art und Weise einen angstfreien und konstruktiven Umgang mit Fehlern. (Negatives Verhalten innerhalb der Lerngruppe wird aufgegriffen und angesprochen.)
- In der Klasse und bei der Lehrperson herrscht ein konstruktiver und offener Umgang mit Fehlern vor. Falsche Lösungen, nicht zielführende Lösungswege werden schuldfrei und angstfrei, ohne abwertende Bemerkungen als Lernanlässe aufgegriffen und zu verstehen versucht, um gemeinsam nach den Fehlerursachen und Lösungsansätzen zu suchen.
- Die kommunikativen Voraussetzungen für einen offenen Umgang mit Fehlern sind gegeben: Es gibt für die SuS Sicherheit, dass man für Fehler nicht ausgelacht oder anderweitig sanktioniert wird.
- Dem Aufbau eines Lernklimas mit einer offenen Fehlerkultur wird an der ganzen Schule grosse Aufmerksamkeit geschenkt. Im Kollegium werden regelmässig Reflexionsanlässe geschaffen, um diese Thematik im Aufmerksamkeitsfokus zu halten und im gegenseitigen Austausch Know-how zu gewinnen.

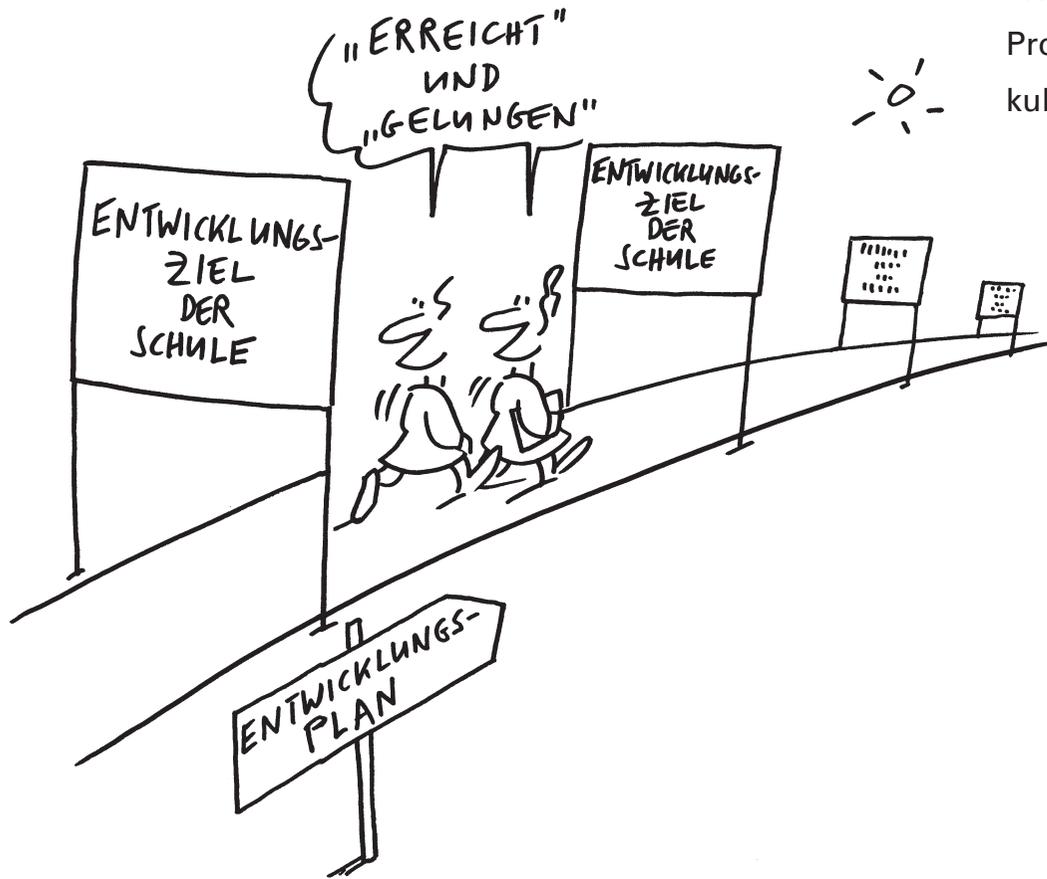
5.5 Führungsverantwortung der Lehrperson gegenüber den Schülerinnen und Schülern

- Führung wird ausschliesslich als Klassenführung, nicht als Personenführung einzelner SuS realisiert. Die Verhaltenssteuerung der einzelnen SuS geschieht im Klassenverband, nur in Ausnahmefällen im persönlichen Gespräch mit einzelnen SuS.
- Trotz des klaren Primats der Klassenführung kümmern sich die Lehrpersonen wenig um den gezielten Aufbau einer erwünschten Kommunikationskultur in der Klasse (z. B. Kultur der gegenseitigen Unterstützung, Kultur des offenen Dialogs). Es fehlt eine längerfristige Strategie zum systematischen Aufbau von erwünschtem Verhalten der Klasse.
- Die Lehrpersonen sind darum bemüht, der Klasse die Erwartungen an das Kommunikations- und Arbeitsverhalten transparent zu machen und wirksam durchzusetzen. Erwünschtes und unerwünschtes Verhalten werden thematisiert, unerwünschtes Verhalten wird konsequent angesprochen und getadelt.
- Die Führungsverantwortung gegenüber den einzelnen SuS ist vor allem auf negative Fälle konzentriert: Wenn einzelne SuS in der Lerngruppe negativ auffällig sind, werden mit ihnen Einzelgespräche geführt, teilweise verbunden mit Ziel- und Sanktionsvereinbarungen (und unter Beizug der Eltern).
- Die Lehrperson übernimmt Führungsverantwortung gegenüber der Klasse, u. a. im Sinne einer bewussten Kulturgestaltung (Aufbau einer Lernkultur, in der engagiertes Mitmachen und Mitdenken der SuS im Klassenverband, Respekt und gegenseitige Anerkennung etc. einen hohen Stellenwert haben).
- Die Lehrperson übernimmt konsequent Führungsverantwortung gegenüber den einzelnen SuS. Wichtiges Instrument sind dabei die Standort- und Zielvereinbarungsgespräche, die regelmässig mit allen SuS der Lerngruppe (Klasse) durchgeführt werden. Sie dienen dazu, Erfolge anzusprechen und zu würdigen, Misserfolge und Schwierigkeiten offen zu thematisieren und Ziele für eine nächste Etappe zu vereinbaren.
- Der Aufbau des Führungsverhaltens gegenüber der Klasse und gegenüber den einzelnen SuS ist ein wichtiges Thema der ganzen Schule. Dazu gehören zielorientierte Schulungsanlässe, regelmässiger Erfahrungsaustausch, bei Bedarf auch Supervisionen.
- Die Thematisierung des Lern- und Kommunikationsverhaltens in der Klasse wird bewusst gepflegt. Es werden regelmässig Evaluations- und Feedbackinstrumente eingesetzt, um gemeinsam mit den SuS die Kommunikationssituation und die Klassenkultur anzuschauen und zu verbessern.

6.

Kompetenzorientierte Schule

Die Schulleitung sorgt für Rahmenbedingungen, die für den Aufbau und die Umsetzung einer kompetenzorientierten Unterrichtsgestaltung förderlich sind. Sie sorgt dafür, dass die Weiterentwicklung des Unterrichts in Richtung «Kompetenzorientierung» als gemeinsames, schulweites Projekt realisiert wird – unter Einbezug auch der schulkulturellen Voraussetzungen.



Negativstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

6.1 Kompetenzorientierter Unterricht als Schulentwicklungsvorhaben

- Die Verantwortung für die Einführung und Weiterentwicklung des kompetenzorientierten Unterrichts liegt bei der einzelnen Lehrperson («Methodenfreiheit»). Eine Koordination der individuellen Unterrichtsentwicklungen auf Schulebene ist nicht vorgesehen. (Jeder macht Unterrichtsentwicklung für sich im stillen Kämmerlein).
- Lehrpersonen sind bei ihren Unterrichtsentwicklungsbestrebungen auf sich selber gestellt; eine Qualifizierung für die neue Praxis fehlt oder bleibt der Initiative der einzelnen Lehrpersonen überlassen.
- Die Einführung und Weiterentwicklung des kompetenzorientierten Unterrichts wird als «Nebenprodukt» der Lehrpläneinführung gesehen. Es gibt in diesem Rahmen Qualifizierungsanlässe, in denen die Lehrpersonen die Fähigkeiten für eine kompetenzorientierte Unterrichtsgestaltung erwerben/vertiefen können.
- Es gibt einen allgemeinen Umsetzungsrahmen mit unverbindlichen Erwartungen und Ansprüchen, die für alle Lehrpersonen gelten. Die eigentliche Umsetzung einer kompetenzorientierten Unterrichtsgestaltung liegt in der Verantwortung der einzelnen Lehrperson; die Schulleitung hält sich bezüglich verbindlicher Vorgaben zurück.
- Die Einführung und Weiterentwicklung des kompetenzorientierten Unterrichts wird schulweit geplant – als Schulentwicklungsprojekt mit differenzierten Entwicklungsschritten und einem systematischen Ablaufplan.
- Aufbau und Vertiefung des kompetenzorientierten Unterrichts werden in verschiedenen Arbeitsteams/Unterrichtsteams angegangen und umgesetzt; die Teams sind über einen institutionalisierten Austausch und eine Koordinationsgruppe miteinander verbunden.
- Es gibt einen über mehrere Jahre hin angelegten Entwicklungsplan mit Meilensteinen für die Einführung und Weiterentwicklung des kompetenzorientierten Unterrichts.
- Individuelle Entwicklungsarbeiten, Entwicklungsarbeit in den U-Teams, schulweite Entwicklungsarbeiten und Netzwerkverbindungen mit anderen Schulen werden in einem Zeitplan beschrieben und sind sorgfältig auf einander abgestimmt.

6.2 Lehr- und lernkulturelle Voraussetzungen

- Es herrscht eine einseitige «Lehrseitskultur»: Die lehrseitige Betrachtung des Unterrichts steht im Vordergrund. Die Lehrperson fühlt sich verantwortlich für die «Lehre» (gute, fachgerechte Darbietung des Unterrichtsstoffes); ob und wie damit erfolgreich gelernt wird, liegt in der Hand der SuS.
- Der Unterricht ist getragen von der Grundannahme, dass vor allem die gute Lehre (Stoffvermittlung) entscheidend ist für den Unterrichtserfolg. Lernen wird als Parallelprozess des Lehrens gesehen, für den die SuS selber verantwortlich sind. Entscheidend ist, dass der Stoff «durchgenommen» wurde.
- Die in der Schule vorhandene Lehr-Lern-Kultur ist offen für einen Wechsel vom lehrseitigen zur lernseitigen Unterrichtsverständnis: Die Lehrperson sieht sich zunehmend in der Mitverantwortung dafür, dass der Unterrichtsstoff richtig ankommt, richtig verstanden wird, zu sinnvollen Anwendungen führt.
- Die Sichtweise der Lernenden auf den Unterricht wird punktuell (nicht systematisch) eingeholt, um den Unterricht besser auf die Ansprüche der Lernenden auszurichten. (Führt mein Unterricht bei den SuS zum gewünschten Lernerfolg?)
- Die in der Schule vorhandene Lehr-Lernkultur unterstützt das Gelingen des kompetenzorientierten Unterrichts. Der Unterricht ist getragen von folgender Grundannahme: Das Lernen muss vom Lernen her gedacht werden («Lernseits-Kultur»).
- Die Lehrpersonen sehen den Unterricht immer auch unter der Perspektive der Lernenden. Sie holen gezielt Rückmeldungen der Lernenden ein, um deren Sichtweisen und Erfahrungen zu erfassen und für die schülergerechte, lernförderliche Prozessgestaltung zu nutzen.
- Mit den SuS über das Lernen sprechen (über Erfolge und Misserfolge beim Lernen): Dies ist für die Lehrperson eine wichtige Quelle, um den Unterricht besser auf das Lernen der SuS abzustimmen (um sich ein Bild zu machen über das, was in den Köpfen der SuS vorgeht).
- Im Kollegium werden das «Lernen der SuS» und Fragen der adäquaten Lernunterstützung regelmässig thematisiert.

6.3 Gegenseitige Unterstützung und Zusammenarbeit im Kollegium

- Es gibt einzelne Lehrpersonen, die isoliert versuchen, ihren Unterricht vermehrt kompetenzorientiert zu gestalten. Der kollegiale Austausch dazu beschränkt sich weitgehend auf informelle Gespräche.
- Eine systematische Koordination der Kompetenzvermittlung über mehrere Jahrgangsklassen hinweg ist nicht vorgesehen oder geschieht bestenfalls im Rahmen von punktuellen und informellen Absprachen.
- Die Lehrpersonen, die den Unterricht kompetenzorientiert gestalten, sprechen sich untereinander ab und suchen über Absprachen, die Nahtstellen der Kompetenzvermittlung funktionsfähig zu gestalten (z. B. dort, wo Kompetenzziele in verschiedene Stufen und Fächer hineingreifen).
- Vorwiegend im informellen Bereich werden Erfahrungen und Materialien ausgetauscht und Umsetzungsschwierigkeiten besprochen.
- Die Lehrpersonen unterstützen sich gegenseitig bei der Entwicklungs- und Umsetzungsarbeit zum kompetenzorientierten Unterricht. Sie schliessen sich in Teams zusammen, um Erfahrungen und Materialien auszutauschen, um gemeinsam Unterrichtssequenzen zu planen und Umsetzungsschwierigkeiten zu besprechen.
- Im Kollegium wird Wert gelegt auf einen gemeinsamen, z. T. fächer- und stufenübergreifenden Kompetenzaufbau mit gegenseitiger Koordination und Unterstützung (Erfahrungsaustausch, gemeinsame Lernanlässe, Intervention u. a.). Gemeinsame Planungsanlässe sind im Jahresplan der Schule fixiert.
- An der Schule ist eine kooperative Entwicklung von Arbeitsinstrumenten für den kompetenzorientierten Unterricht institutionalisiert (z. B. Orientierungsraster, Sammlung von Lernaufgaben).
- Die Teams holen in ihren Klassen Rückmeldungen zum kompetenzorientierten Unterricht ein und besprechen die Ergebnisse.
- Die Teams berichten in regelmässigen Abständen im Kollegium über die Arbeit in den Austausch- und Entwicklungsteams. Supervisorische Fallbesprechungen sind vorgesehen.

6.4 Schulische Rahmenbedingungen und Ressourcenausstattung

- Die Einführung und Umsetzung des kompetenzorientierten Unterrichts liegt im Verantwortungsbereich der einzelnen Lehrperson. Auf Schulebene sind – ausser den Stundentafelanpassungen – weder institutionelle Massnahmen noch irgendwelche Ressourcen vorgesehen, um die Umsetzung des neuen Lehrplans bzw. des kompetenzorientierten Unterrichts im Unterrichtsalltag zu erleichtern oder um zusätzliche Aufwendungen in der Aufbauphase «abzufedern».
- Die Schulleitung sorgt für geeignete Gefässe und schulinterne Anlässe, damit die Lehrpersonen die individuellen Kompetenzen für den kompetenzorientierten Unterricht erwerben können.
- Die Anliegen des Kollegiums bezüglich unterstützender Rahmenbedingungen für die Umsetzung des kompetenzorientierten Unterrichts bzw. des Lehrplans 21 werden im Kollegium diskutiert, von der Schulleitung entgegengenommen und bezüglich der Realisierung überprüft (Budgetkompatibilität).
- Schulische Rahmenbedingungen ermöglichen/erleichtern eine gute Umsetzungsqualität; die Lehrpersonen fühlen sich in ihrer Aufbauarbeit insgesamt gut unterstützt (Hilfsmittel, verfügbare Zeitgefässe, gegenseitige Hilfestellungen, externe Impulse, Weiterbildungsanlässe, emotionale Anerkennung).
- Die dazu benötigten Ressourcen können in der ordentlichen Budgetplanung freigesetzt werden, indem z. B. das Entwicklungsvorhaben mit der notwendigen Priorität gegenüber anderen Vorhaben gewichtet wird.
- Die Schule hat sich mit anderen Schulen vernetzt, um sich gemeinsam den anfallenden Entwicklungsarbeiten zu widmen und Kosten für Kurse und externe Unterstützung zu teilen.

6.5 Unterstützung durch die Schulleitung

- Der Kompetenzorientierung wird vonseiten der Schulleitung keine spezielle Beachtung geschenkt. In der Wahrnehmung der Schulleitung handelt es sich um keinen massgebenden Entwicklungsschritt der Schule. («Es handelt sich um eine Form der zielorientierten Unterrichtsgestaltung, wie sie schon lange bekannt ist und wie man sie von einer guten Lehrperson erwarten sollte.»)
- Die Unterrichtsentwicklung in Richtung Kompetenzorientierung bleibt der Initiative und dem Engagement der Lehrpersonen überlassen. Devise: Solange keine Reklamationen kommen, ist die Lehrperson für ihren Unterricht selber verantwortlich.
- Die Initiative für die Entwicklung und Umsetzung eines kompetenzorientierten Unterrichts liegt primär bei einzelnen Lehrpersonen. Die Schulleitung fühlt sich verantwortlich für ein motivierendes, unterstützendes Umfeld, damit sich die individuellen Initiativen produktiv entfalten können.
- Lehrpersonen, die den Unterricht im herkömmlichen Stil gestalten möchten, werden darauf hingewiesen, dass der neue Lehrplan ab Schuljahr xy verbindlich ist und dass zumindest ein lehrplankonformer Unterricht erwartet und durch die Schulleitung auch eingefordert wird.
- Die Schulleitung fühlt sich für die Weiterentwicklung des Unterrichts in Richtung Kompetenzorientierung mitverantwortlich. Sie unterstützt das Entwicklungsvorhaben auf verschiedenen Ebenen (z. B. unterstützende Kommunikation nach innen und aussen, emotionale Unterstützung der Lehrpersonen, Festlegung notwendiger Verbindlichkeiten, konsequente Thematisierung im Rahmen von U-Besuchen und MAG u. a.).
- Der neue Lehrplan wird von der Schulleitung zum Anlass genommen, die pädagogische Qualität des Unterrichts ins Zentrum zu rücken und zu einem schulweiten Entwicklungsschwerpunkt zu machen.
- Die Schulleitung steht in regelmässigem Austausch mit anderen Schulleitungen, welche die Kompetenzorientierung als schulweites Entwicklungsvorhaben planen und umsetzen. (z. B. Erfahrungsaustausch und gegenseitige Beratung bezüglich der spezifischen Gelingensbedingungen des Entwicklungsprojekts).
- Die Auseinandersetzung über die Möglichkeiten und Grenzen der «pädagogischen Schulführung» (Einflussnahme der Schulleitung auf die Unterrichtsgestaltung der Lehrpersonen) wird bewusst geführt und zum Gegenstand gegenseitigen Austausches unter Schulleitungspersonen gemacht.

Vertiefende Gedanken zum Konzept des kompetenzorientierten Unterrichts

Es gibt Themen, die plötzlich und unerwartet in der pädagogischen Diskussion auftauchen und dann über einen längeren Zeitraum mit augenfälliger Beharrlichkeit dort präsent bleiben. Sie dominieren die Agenden auf pädagogischen Kongressen, füllen wissenschaftliche Journale, führen Publikationslisten an, liefern die Fragestellungen für eine Vielzahl von Forschungsprojekten, sind nachgefragte Kursangebote an den pädagogischen Hochschulen usw. Bei einem Teil dieser Themen handelt es sich um Modethemen, die aus unerklärlichen Gründen an die Oberfläche gespült wurden und die man am besten «aussitzt», da sie für die pädagogische Praxis keine substanzielle Bedeutung haben. Bei anderen wiederum handelt es um sachlich fundierte Leitthemen, in denen sich wichtige Problemstellungen und Problemwahrnehmungen der Gegenwart artikulieren; Themen, in denen sich ein neuer wissenschaftlicher Erkenntnisstand verdichtet und die für eine professionelle Praxisgestaltung unverzichtbar sind, weil sie dazu einladen, gewisse Dinge neu zu sehen und anders zu denken.

«Kompetenzorientierung» ist ein Thema, das seit ein paar Jahren im pädagogischen Diskurs allgegenwärtig ist und als neues Zauberwort viele Hoffnungen, aber auch Befürchtungen in sich vereint. Wie aber ist es innerhalb des erwähnten Spannungsfelds zu positionieren? Lohnt es sich, diesem Begriff die Aufmerksamkeit zukommen zu lassen, die ihm in der aktuellen Diskussion zugesprochen wird? Und falls ja: weshalb? Dieser Frage möchten wir im Folgenden auf verschiedenen Ebenen nachgehen.

Zu den Wurzeln der Kompetenzbegriffs

Der Kompetenzbegriff wurde vor bald 50 Jahren (1971) von Heinrich Roth in die pädagogische Diskussion eingeführt², und zwar in Verknüpfung mit dem Mündigkeitsbegriff, dem damals wohl wichtigsten pädagogischen Leitbegriff. «Mündigkeit» bedeutet nach Roth «Kompetenz für verantwortliche Handlungsfähigkeit», was gleichzeitig drei sich wechselseitig ergänzende Kompetenzbereiche umschließt: Selbstkompetenz, Sachkompetenz und Sozialkompetenz. Mit dieser einfachen und gut anschlussfähigen Begrifflichkeit hat Roth den pädagogischen Diskurs nachhaltig beeinflusst, beispielsweise in der beruflichen Bildung, wo sich eine grundlegende Diskussion um die sogenannten Schlüsselkompetenzen entfachte und Anstoss zu grösseren Reformprojekten gab. Charakteristisch für diese erste Phase der Verwendung des Kompetenzbegriffs ist die allgemeine, fächerübergreifende Ausrichtung dieses Konzepts. Die These lautete: Nicht die Inhalte, die man lernt, sind in einer sich dynamisch verändernden Welt entscheidend, sondern die überfachlichen, prozessbezogenen Kompetenzen, die letztlich für das erfolgreiche Erlernen von beliebigen fachlichen Themen und Lerngegenständen ausschlaggebend sind.

Die aktuelle Verwendung des Kompetenzbegriffs hat aber noch eine andere Wurzel: Sie geht auf das Erscheinen der ersten PISA-Studien-ergebnisse im Jahr 2001 zurück. PISA war der Versuch, die schulischen Lernergebnisse durch eine international durchgeführte Leistungsmessung zu erheben und miteinander zu vergleichen, um so die Leistungsfähigkeit von nationalen Bildungssystemen einer Beurteilung zu unterziehen. Dabei wurde nicht einfach «Wissen» abgefragt, sondern es ging darum, in den Tests Aufgaben unterschiedlicher Schwierigkeitsstufen zu lösen. Ziel war es, auf diese Weise die «Kompetenzen» der Schülerinnen und Schüler zu erfassen und zur Beurteilungsgrundlage der Bildungssysteme zu machen.

Das schlechte Abschneiden der Schulen in Deutschland war dort Anlass, die Strukturen des Schulsystems grundsätzlich unter die Lupe zu nehmen. Unter der Leitung von Eckhard Klieme wurde eine Expertengruppe eingesetzt, welche im Jahre 2003 eine Expertise mit dem Titel «Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards» veröffentlicht hat. Diese Studie ist auf eine enorme Resonanz gestossen. Ihre Stossrichtung lässt sich durch das folgende Zitat illustrieren: «Die erfolgreichen PISA-Länder zeigen, dass eine der wichtigsten Voraussetzungen für die Rückkehr in die internationale Leistungsspitze eine Umsteuerung im System ist. Nicht mehr durch detaillierte Richtlinien und Regelungen, sondern durch die Definition von Zielen, deren Einhaltung auch tatsächlich überprüft wird, muss der Staat für Qualität im Bildungswesen sorgen. Die Entwicklung von bundesweit gültigen Bildungsstandards auf der Basis von Kompetenzmodellen ist dabei ein zentrales Element.»³ In der sogenannten «Klieme-Studie» wird dem Kompetenzbegriff ein zentraler Platz eingeräumt. Grundlage dafür ist eine Definition von Franz E. Weinert, wonach Kompetenzen auf den kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie der motivationalen Bereitschaft zur Problemlösung in variablen Situationen basieren.⁴ Klieme greift in seiner Expertise auf dieses Begriffsverständnis zurück und schlägt folgende – in unzähligen Folgepublikationen zitierte – Definition vor:

«In Übereinstimmung mit Weinert (2001, S. 27 f.) verstehen wir unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. Kompetenz ist nach diesem Verständnis eine Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen.» (Klieme, 2003, S. 72)

Im Unterschied zum Kompetenzbegriff von Heinrich Roth steht jetzt nicht mehr die fach- und themenübergreifende Perspektive im Vordergrund, sondern es geht um die inhaltlichen Handlungsvoraussetzungen, welche sich die Schülerinnen und Schüler in einem bestimmten Fachgebiet/Wissensgebiet (in einer «Domäne») aneignen sollen. Mit anderen Worten: Der Erwerb von Kompetenzen steht in einem unmittelbaren Zusammenhang mit dem systematischen Aufbau von intelligentem Wissen in einem bestimmten Wissensgebiet (Klieme 2003, S. 22).

Kompetenzorientierte Lehrpläne

Auf Basis dieser Grundlage hat man vor rund 15 Jahren in verschiedenen Ländern damit begonnen, kompetenzorientierte Lehrpläne zu formulieren. Dazu gehört auch der «Lehrplan 21». Die Lehrplanziele, die in dieser neuen Form von Lehrplan auftauchen, geben Auskunft darüber, über welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler am Ende von bestimmten Schul- und Jahrgangsstufen in den einzelnen Fachbereichen und Fächern verfügen sollen. Die Schulen bzw. die Lehrpersonen sollen Verantwortung dafür übernehmen, dass diese Lernergebnisse auch tatsächlich erreicht werden. Mit anderen Worten: Die Verantwortung, den Unterricht so zu gestalten, dass die Schülerinnen und Schüler die geforderten Kompetenzen erlangen, liegt letztlich bei den Schulen bzw. bei den Lehrpersonen – unabhängig davon, welche Rolle die Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern dabei spielen. Damit wird ein (schon lange postulierter) Fokuswechsel verdeutlicht: Die Lehrperson ist verantwortlich für die Lernergebnisse, die bei den Schülerinnen und Schülern erzeugt werden, und nicht nur dafür, dass der vorgeschriebene «Stoff» im Unterricht durchgenommen wird. Dadurch wird ein Wechsel von der «lehrseitigen» zur «lernseitigen» Betrachtung des Unterrichts nahegelegt.

3) Klieme, E. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Abstract.
<http://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=729749#vollanzeige>.

4) Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim u. Basel, S. 27 f. Weinert 2001: Leistungsmessungen in der Schule, S. 27 f.)

Von den Kompetenzziele zum kompetenzorientierten Unterricht

Es wurde bereits in der Einleitung darauf hingewiesen, dass der Begriff der Kompetenzorientierung zunächst nur etwas über die Ergebnisse des Unterrichts aussagt: Es geht um einen Unterricht, der als Ergebnis (als Wirkung) bei den Schülerinnen und Schülern gewisse «Kompetenzen» erzeugen soll. Die Gegenstände und Inhalte des Unterrichts, die «Unterrichtsstoffe», werden damit zu Instrumenten der Kompetenzvermittlung. Der Unterricht erhält damit ein neues Wirkungskriterium: Es muss sich in neuen bzw. veränderten, weiterentwickelten, gefestigten Kompetenzen niederschlagen. Oder etwas alltagsnäher formuliert: «Entscheidend ist nicht die Frage, was haben wir durchgenommen, sondern welche Vorstellungen, Fähigkeiten, Einstellungen sind auf Seiten der Schülerinnen und Schüler entwickelt worden. In diesem Verständnis sollte sich Unterricht an der möglichst erfolgreichen Kompetenzentwicklung jeder Schülerin und jedes Schülers ausrichten und nicht daran, ob der Unterrichtsstoff vollständig durchgenommen wurde.»⁵ Die Lerninhalte sind als «Lerngelegenheiten» so auszuwählen und zu gestalten, dass erwünschte Kompetenzen daran erworben oder gefestigt werden können (Lehrplan 21, Grundlagen, S. 8). In diesem Sachverhalt steckt für viele Leute ein eigentlicher «Paradigmenwechsel», mit dem sich die Schule in den kommenden Jahren auseinandersetzen hat.

Fachliche Kompetenzen – kompetenzorientierte Wissensvermittlung

Ein kompetenzorientierter Unterricht schliesst zunächst an eine ganz elementare Zweckbestimmung der Schule an: Schule ist traditionellerweise ein Ort der Wissensvermittlung. Diese Zweckbestimmung gilt auch für einen kompetenzorientierten Bildungsauftrag der Schule: Auch Kompetenzen und das damit beabsichtigte kompetente Handeln brauchen Wissen, denn «Wissen ist der Schlüssel zum Können» (Elisabeth Stern)⁶. Dieser enge Bezug zwischen Wissen und Kompetenzen wird auch in der Klieme-Studie hervorgehoben und dort mit einem speziellen schulkritischen Akzent versehen. Schulen erzeugen oft «träges Wissen», das im besten Fall in Prüfungssituationen reproduziert werden kann, das jedoch sehr oft nicht auf neue Situationen übertragen und für aktuelle Problemlösungen eingesetzt werden kann.⁷ Selbst wenn es Schülerinnen und Schülern gelingt, dieses Wissen aufzunehmen, kann es ausserhalb der Lernsituation nicht angewendet werden. Damit stellt es auch keine hinreichende Basis für kompetentes Handeln dar (Klieme S. 78). Mit anderen Worten: Träges Wissen kann keine tragfähige Wissensbasis für Kompetenzen sein. Kompetenzbezogenes Wissen hat demgegenüber höheren Ansprüchen zu genügen. Das Wissen, um das es hier geht, lässt sich wie folgt charakterisieren:

- Es ist ein intelligentes Wissen, das auf Einsicht basiert, das mental durchdrungen ist und eine für die betreffende Person plausible Struktur hat.
- Es ist ein vernetztes Wissen mit einer guten Verankerung im Wissens- und Erfahrungshorizont der betreffenden Person sowie im sachlogischen Begriffsnetz.
- Es ist ein anwendbares und transferierbares (auf neue Situationen übertragbares) Wissen, das sich für Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich nutzen lässt, das zu einem nützlichen Instrument wird, um aktuelle Herausforderungen zu bewältigen.

6) Stern, E. (2003): Lernen ist der mächtigste Mechanismus der geistigen Entwicklung. In: Janzen, M.; Mika, Ch.; Wittenbecher, A.: Entdeckendes Lernen – Lernen entdecken. Länderübergreifende Fachtagung des BLK-Modellversuchsprogramms «Qualitätsverbesserung in Schule und Schulsystemen – QuiSS», Kiel (IPN – Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften), S. 9–12.

7) Mandl, H.; Gerstenmaier, J. (Hrsg.): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Göttingen 2000 (Hogrefe).

5) Blum, W. u. a. (2008): Bildungsstandards Mathematik: konkret. Berlin 2008, S. 4.

Lehrplan 21 zur Kompetenzorientierung im Bereich der fachlichen Kompetenzen

Die dem Lehrplan zugrunde liegende Idee der Kompetenzorientierung bedeutet keine Abkehr von einer tief verstandenen fachlichen Wissens- und Kulturbildung, sondern im Gegenteil deren Verstärkung und Festigung durch ein auf Verständnis, Wissensnutzung und Können hin orientiertes Bildungsverständnis.

«Eine Schülerin oder ein Schüler ist beispielsweise in einem Fachbereich kompetent, wenn sie oder er

- auf vorhandenes Wissen zurückgreift oder sich das notwendige Wissen beschafft;
- zentrale fachliche Begriffe und Zusammenhänge versteht, sprachlich zum Ausdruck bringen und in Aufgabenstellungen nutzen kann;
- über fachbedeutsame (wahrnehmungs-, verständnis- oder urteilsbezogene, gestalterische, ästhetische, technische etc.) Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Lösen von Problemen und zur Bewältigung von Aufgaben verfügt;
- sein oder ihr sachbezogenes Tun zielorientiert plant, in der Durchführung angemessene Handlungsentscheidungen trifft, Selbstdisziplin und Ausdauer zeigt;
- Lerngelegenheiten aktiv und selbstmotiviert nutzt, dabei methodisch vorgeht und Lernstrategien einsetzt;
- fähig ist, ihre bzw. seine Kompetenzen auch in variablen Formen der Zusammenarbeit mit anderen einzusetzen.»

Überfachliche Kompetenzen – kompetenzorientierte Prozessgestaltung

Die einleitenden Gedanken zu den Wurzeln des Kompetenzbegriffs haben deutlich gemacht, dass der Kompetenzbegriff ursprünglich in einem fachübergreifenden Sinne verwendet wurde – akzentuiert auf die drei Bereiche Selbstkompetenz, Sachkompetenz und Sozialkompetenz. Die aktuellen Konzepte des kompetenzorientierten Unterrichts sind zwar zunächst auf fachliche Kompetenzen fokussiert; sie schliessen aber in aller Regel den überfachlichen Gesichtspunkt in die Überlegungen mit ein: Sie beziehen sich nicht nur auf wissensbasierte Fachkompetenzen, sondern auch auf personale, soziale und methodische Kompetenzen, die nicht an einzelne Fächer oder Fachinhalte gebunden sind, sondern in gewissem Sinne quer zur üblichen Fächerstruktur liegen.

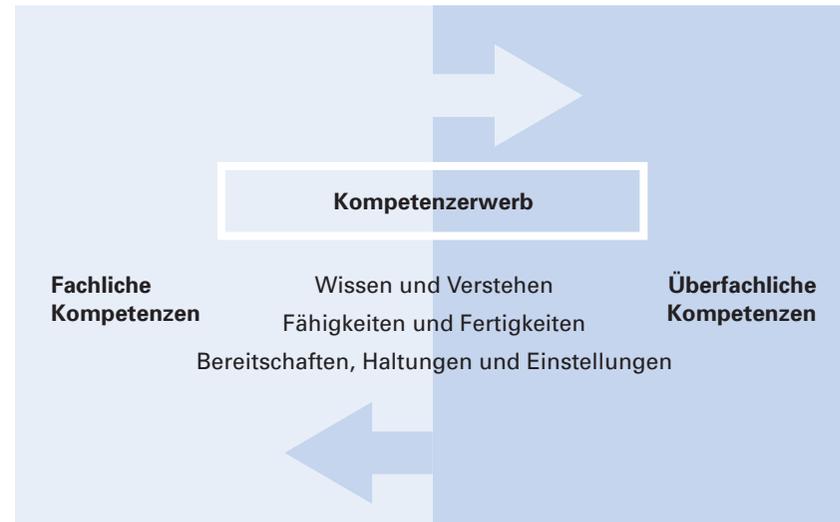
Charakteristisch für die überfachlichen Kompetenzen ist ihre enge Verbindung mit der Qualität der im Unterricht ablaufenden Prozesse: Die konkreten Erfahrungen bei der Lern- und Arbeitsplanung, bei der Lösung einer Aufgabe, bei der Zusammenarbeit mit anderen Lernenden, bei der Besprechung von Konflikten usw. – all diese Prozess Erfahrungen sind entscheidend dafür, ob und inwiefern die erwünschten überfachlichen Kompetenzen erworben oder gefestigt werden können. Etwas vereinfacht und plakativ formuliert: Bei der Vermittlung der überfachlichen Kompetenzen liegt der Fokus eher beim «Wie» als beim «Was» des Unterrichts. Durch die Art und Weise, wie die Lehr- und Lernprozesse gestaltet sind, entstehen Lernsituationen, die für das überfachliche Lernen entscheidend sind. Natürlich können überfachliche Kompetenzen auch systematisch eingeführt und trainiert werden; die prozessbegleitende Arbeit mit bewusstem Einbezug der überfachlichen Kompetenzen ist indessen eine in ihrer Wirksamkeit nicht zu unterschätzende Vermittlungsstrategie.

Lehrplan 21 zur Kompetenzorientierung im Bereich der überfachlichen Kompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler erwerben in allen Fachbereichen und Modulen sowie über die ganze Schulzeit hinweg personale, soziale und methodische Fähigkeiten, die für eine erfolgreiche Bewältigung unterschiedlicher Aufgaben in verschiedenen Lebensbereichen zentral sind. Sie lernen, über sich selbst nachzudenken, den Schulalltag und ihr Lernen zunehmend selbstständig zu bewältigen, an der eigenen Lernfähigkeit zu arbeiten, vorgegebene und eigene Ziele und Werte zu verfolgen und zu reflektieren. Sie erwerben soziale und kommunikative Fähigkeiten und lernen, mit anderen Kindern zusammenzuarbeiten, Konflikte zu lösen und mit Vielfalt umzugehen. Sie erwerben umfassende sprachliche Kompetenzen, lernen, mit Informationen sachgerecht umzugehen, und entwickeln Problemlösefähigkeiten.

Wechselspiel von fachlicher und überfachlicher Kompetenzvermittlung

Überfachliche Kompetenzen lassen sich – trotz der engen Bindung an das «Wie» der unterrichtlichen Prozessgestaltung – nicht «im luftleeren» (inhaltsleeren) Raum vermitteln, sondern entstehen immer in der Auseinandersetzung mit konkreten Unterrichtsinhalten, also in engem Zusammenhang mit dem «Was». Überfachliches Lernen heisst also nicht, dass die Fachinhalte bei der Vermittlung dieser Kompetenzen keine Rolle spielen, sondern eher, dass alle Fachbereiche mit ihren je spezifischen Inhalten, fachlichen Zugängen, Vorgehensweisen und Perspektiven auf die Welt an ihrer Entwicklung beteiligt sind. Wichtig für einen kompetenzorientierten Unterricht ist das Wechselspiel zwischen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen: Neben oder mit dem fachlichen Kompetenzaufbau muss auch der Förderung überfachlicher Kompetenzen ein fester und bedeutsamer Platz in der täglichen Unterrichtsarbeit eingeräumt werden. Und andererseits: Die Förderung der überfachlichen Kompetenzen sollen in enger Verbindung mit der kompetenzorientierten Wissensvermittlung geschehen: Gut gestaltete, d. h. für die Aneignung von personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen gehaltvolle Prozesse sollen realisiert werden bei der Auseinandersetzung mit gehaltvollen Inhalten, die für den Aufbau und die Festigung von wissensbasierten Fachkompetenzen bedeutsam sind.



«Beim kompetenzorientierten Unterrichten wird davon ausgegangen, dass sich die Schülerinnen und Schüler nicht nur möglichst viel Wissen aneignen, sondern dass sie dieses Wissen in sinnhafte Zusammenhänge bringen und nutzen können, um berufliche und persönliche Situationen zu bewältigen, die Welt zu deuten und zu kritisieren, Probleme zu lösen, neue Ideen zu entwickeln, Musik, Literatur und Kunst zu geniessen. Diese Möglichkeiten werden im kompetenzorientierten Unterricht nicht nur vorbereitet, sondern sie sind der Fokus, auf den das Lernen der Kinder in jeder Unterrichtsstunde gerichtet ist.» (Tschekan 2011, S. 7)

Drei grundlegende Postulate zur Gestaltung eines kompetenzorientierten Unterrichts

Für den kompetenzorientierten Unterricht, der die beiden Aspekte der kompetenzorientierten Wissensvermittlung/Wissensaneignung und der Vermittlung/Aneignung der fachübergreifenden Kompetenzen mit einbezieht, lassen sich drei grundlegende Postulate formulieren. Diese umreißen auf einer sehr allgemeinen und abstrakten Ebene die Kernanforderungen, die bei der Gestaltung eines kompetenzorientierten Unterrichts zu berücksichtigen sind.

1 Kompetenzorientierter Unterricht muss Einsicht erzeugen (verständnes Wissen).

Der Unterricht kümmert sich darum, dass das angeeignete Wissen auch wirklich verstanden wird. Die bloße Reproduktion von gelerntem (abfragbarem) Wissen führt nicht zu einer kompetenzbezogenen Wissensgrundlage. Das vermittelte Wissen soll nicht nur «memoriert», sondern verstanden werden. Praxisleitender Grundsatz: Die Lernenden sollen das erworbene Wissen wirklich verstehen, sie sollen möglichst weit in die «Tiefenstrukturen des Wissens» vordringen. Um dies zu erreichen, müssen die Schülerinnen und Schüler an der Wissenskonstruktion beteiligt werden. Sie müssen eigenaktiv Bezüge zum bereits vorhandenen Wissen und zu eigenen Erfahrungen herstellen können und subjektiv plausible Wissensstrukturen erzeugen, die in ihrem je eigenen Wissenshorizont verankert sind.

2 Kompetenzorientierter Unterricht muss Anwendungsmöglichkeiten des Wissens einbeziehen (angewandtes Wissen).

Der Unterricht kümmert sich darum, dass das erworbene Wissen angewandt werden kann. Schülerinnen und Schüler sollen «mit dem erworbenen Wissen etwas anfangen können». Ein an Kompetenzen ausgerichteter Unterricht trägt Sorge dafür, dass der Aufbau von Wissen in systematischer Weise mit der Möglichkeit verknüpft wird, das Wissen selbsttätig anzuwenden. Der Unterricht schafft Anwendungssituationen, damit die Möglichkeiten und Gelingensbedingungen der Anwendung zu einem tragenden Teil der Wissensstrukturen werden können.

3 Kompetenzorientierter Unterricht muss «reflektierte Prozesse» vorsehen, um auch überfachliche Kompetenzen gezielt aufzubauen und zu festigen.

Lernsituationen sind nicht nur aufgrund ihrer Eignung zum fachlichen Kompetenzerwerb bereitzustellen, sondern auch mit Blick auf ihr Potenzial zur Förderung personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen: Schaffen sie Gelegenheiten, damit die Schülerinnen und Schüler erwünschtes (d. h. den überfachlichen Kompetenzziele entsprechenden) Verhalten anwenden und im praktischen Einsatz erfahren können? Und werden Gelegenheiten vorgesehen und genutzt, um gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern über die Erfahrungen und die kompetenzbezogenen Voraussetzungen erfolgreichen Handelns nachzudenken?

In der vorliegenden Broschüre bilden diese drei grundlegenden Postulate das innere Bezugssystem, um die Kernthemen (Dimensionen) zu identifizieren, die eine systematische Verortung der Qualitätsansprüche an einen kompetenzorientierten Unterricht ermöglichen. Die sechs Kernthemen wurden auf den Seiten 5 und 6 inhaltlich umrissen und im vierstufigen Raster mithilfe der Indikatoren konkretisiert. Was anzumerken ist: Die sechs Kernthemen bzw. Dimensionen sind nicht das Ergebnis einer empirisch-statistischen Praxisanalyse; vielmehr handelt es sich um normative Setzungen mit pragmatischem Anspruch. Einerseits dienen diese Themen als eine plausible Ordnungsstruktur für unterrichtsbezogene Qualitätsansprüche an einen kompetenzorientierten Unterricht, andererseits wollen sie diejenigen Praxisfelder benennen, denen bei der Gestaltung eines kompetenzorientierten Unterrichts eine besondere Beachtung geschenkt werden sollte. In diesem Sinne erfüllen sie eine aufmerksamkeitslenkende Funktion in der Unterrichtspraxis.

Abschliessende Gedanken zur Bedeutung einer kompetenzorientierten Weiterentwicklung der Schule

Die Frage wurde eingangs gestellt: Lohnt es sich, die Kompetenzorientierung zu einem Schwerpunktthema der Schul- und Unterrichtsentwicklung zu machen? Wo liegt der Gewinn, der bei einer konsequenten Umsetzung eines kompetenzorientierten Unterrichts zu erwarten ist?

Zunächst erscheint als bedeutungsvoll, dass der kompetenzorientierte Unterricht die Fokussierung des Lernens klar ins Zentrum der Schule und des Unterrichts rückt. Kompetenzorientierung versteht sich als Aufforderung zu einem Perspektivenwechsel: von der lehrseitigen zur lernerseitigen Betrachtung des Unterrichts. Eine wichtige Kernbotschaft lautet: Entscheidend ist nicht, was die Lehrperson im Unterricht «durchnimmt», sondern was bei den Schülerinnen und Schülern ankommt. Damit sind zwei Ansprüche an die Unterrichtsgestaltung verbunden: einerseits die Sorge für die Anschlussfähigkeit der Lernangebote im Spannungsfeld von individuellen und kollektiven Lernvoraussetzungen, andererseits die Bereitstellung von aktiven Auseinandersetzungsimpulsen und -hilfen, damit die Aneignung der Lerninhalte erfolgreich gelingen kann. Und schliesslich kann noch ein dritter Anspruch hinzugefügt werden: Durch bewusst gestaltete Lehr- und Lernprozesse soll stets auch das Lernen im überfachlichen Bereich im Auge behalten und bewusst gefördert werden. Es ist zweifellos ein Gewinn, wenn der Kompetenzbegriff einen Beitrag dazu leistet, dass die «Lernorientierung» sowohl auf der inhaltlichen Ebene wie auch auf der Prozessebene des Unterrichts klarere Konturen erhält.

Der Kompetenzbegriff ist noch einem anderen Sinne ein gehaltvoller Leitbegriff, denn er thematisiert eine Frage, die in der Geschichte der Pädagogik in regelmässigen Abständen immer wieder aufflackert: Wie lässt sich Wissen so vermitteln, dass daraus nicht nur memorierte Kenntnisse («blindes Wissen») resultieren, sondern dass bei den Schülerinnen und Schülern Erkenntnisse im Sinne des «einsichtig gewonnenen Wissens» entstehen kann? Was im letzten Jahrhundert mit dem Bildungsbegriff angestrebt wurde, soll heute der Kompetenzbegriff leisten. Das Kernanliegen bleibt für beide Leitbegriffe im Kern dasselbe: Die Schule muss sich um ein Tiefenverstehen der basalen Wissensinhalte bemühen. Was mit dem Kompetenzbegriff neu dazukommt: Die Schule muss dafür sorgen, dass auch der Anwendung dieses Wissens in aktuellen Problemlösesituationen angemessen Rechnung getragen wird.

Damit gibt der Kompetenzbegriff der Schule der Gegenwart und der Zukunft eine wichtige Entwicklungsrichtung vor. Die Problemstellung, um die es geht, hat eine epochale Bedeutung: Es geht um den Fortbestand der Schule in einer Welt, in der die Menschen das gesammelte Wissen der Menschheit im Smartphone-Format mit sich herumtragen und permanenten Zugriff darauf haben. Kann da die Hauptaufgabe der Schule überhaupt noch die Vermittlung von Wissen sein? Die Antwort lautet: Ja, sofern es sich um eine kompetenzorientierte Wissensvermittlung handelt. Es genügt nicht mehr, sich Wissen auf dem Niveau der blossen Erinnerung, der «Abrufbarkeit» anzueignen; dafür gibt es heute das Internet und mit dem Smartphone, Tablet und Computer eine allgegenwärtig verfügbare Zugriffsmöglichkeit. Entscheidend ist ja nicht, aus welchem «Speicher» das in einer aktuellen Situation benötigte Wissen abgerufen wird (Handy oder Kopf?), entscheidend ist vielmehr, dass das Wissen über die kompetenzbezogenen Attribute verfügt: Es muss verstandenes, vernetztes und anwendbares Wissen sein. Es muss transferierbares Wissen sein für Anwendungskontexte, die eine kreative Anpassung verlangen. Letzteres ist in einer Zeit des exponentiell voranschreitenden Wandels vermutlich überlebenswichtig. Der Begriff des kompetenzorientierten Unterrichts wird unter dieser Perspektive zu einem Hoffnungsträger für eine zukunftsfähige Schule!

Literatur zum kompetenzorientierten Unterricht

- Emmermann, Ralf; Fastenrath, Silke (2016): Kompetenzorientierter Unterricht. Haan-Gruiten (Verlag Europa-Lehrmittel)
- Erpenbeck, John; Sauter, Werner (2016): Stoppt die Kompetenzkatastrophe. Wege in eine neue Bildungswelt. Berlin & Heidelberg (Springer)
- Joller-Graf, K.; Zutavern, M.; Tettenborn, A.; Ulrich, U. & Zeiger, A. (2014). Leitartikel zum kompetenzorientierten Unterricht. Luzern (Pädagogische Hochschule)
- Klieme, Eckhard u. a (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Herausgeber Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn. <http://docplayer.org/84369-Zur-entwicklung-nationaler-bildungsstandards.html>
- Krieg, Martina; Hess, Kurt (2017): Kompetenzorientierter Unterricht. Orientierung. Zug (Direktion für Bildung und Kultur. Amt für gemeindliche Schulen)
- Kuratle, Regina (2015): Kompetenzorientiert Fördern und Beurteilen. Basel-Stadt (Erziehungsdepartement)
- Koch, Harry u. a (2014): Kompetenzorientiert unterrichten. Einblicke. Zürich (Bildungsdirektion Volksschulamt)
- Lehrplan 21 (2016): Grundlagen: Lern- und Unterrichtsverständnis. Luzern (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, (D-EDK). <https://v-ef.lehrplan.ch/index.php?code=e%7c200%7c2>
- Lersch, Rainer; Schreder, Gabriele (2013): Grundlagen kompetenzorientierten Unterrichtens. Von den Bildungsstandards zum Schulcurriculum. Opladen (Verlag Barbara Budrich)
- Reusser, Kurt (2018): Kompetenzorientierter Unterricht aus der Perspektive von Didaktik und Lehr- und Lernforschung. Schweizerische Gesellschaft für angewandte Berufsbildungsforschung 02/2018. <https://www.sgab-srfp.ch/de/newsletter/ein-katalysator-fuer-die-weiterentwicklung-der-schule>
- Reusser, Kurt (2014): Aufgaben – Träger von Lerngelegenheiten und Lernprozesse im Kompetenzorientierten Unterricht. Seminar 4, 2014, S. 77–101
- Paechter, Manuela u. a. (2012): Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht. Weinheim und Basel (Beltz)
- Tschekan, Kerstin (2014): Kompetenzorientiert Unterrichten. Eine Didaktik. Berlin (Cornelsen)
- Ziener, Gerhard (2006): Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten. Seelze (Kallmeyer)

Impressum

Herausgeber und Bezugsquellen

Fachhochschule Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule
Institut Forschung und Entwicklung
Zentrum Bildungsorganisation und Schulqualität
Bahnhofstrasse 6
5210 Windisch
T +41 56 202 71 40
ife.schulqualitaet.ph@fhnw.ch
www.fhnw.ch/ph

Autor

Dr. Norbert Landwehr

Mitwirkung bei der Erarbeitung des Orientierungsrasters

Interkantonale Resonanzgruppe:

Victor Brun, BKS AG; Michaela Brühlmeier, BKS AG;
Andrea Caviezel, Schulinspektorat GR; Adrian Graf, Schulinspektorat GR; Yolanda Klaus, VSA SO; Regina Kuratle, PH Bern; Bernhard Leicht, AVS BL.

Beratende Mitwirkung zu einzelnen Themen:

Prof. Dr. em. Franz Bärswil, Universität FR; Michele Eschelmüller, PH FHNW; Prof. Dr. Klaus Joller-Graf, PH LU.

Schulevaluationsteam Zentrum Bildungsorganisation und Schulqualität, PH FHNW:

Peter Steiner, Adrian Bucher, Margreth Cueni, Matthias Gut, Brigitte Huber, Tobias Leuthard, Barbara Moris, Markus Schibli, Ursula Siragna, Hanspeter Stampfli, Judith Strittmatter, Barbara Schwarz Haller, Urs Zimmermann.

Gesamtbegutachtung

Prof. Dr. em. Kurt Reusser, Universität Zürich
Prof. Dr. em. Rainer Lersch, Universität Marburg

Illustrationen

Pfuschi-Cartoon, Heinz Pfister, Bern

Grafik

Grafikatelier M. Schmid, Gipf-Oberfrick

Druck

Druckerei AG, Suhr

Dezember 2018



Fachhochschule Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule
Institut Forschung und Entwicklung
Zentrum Bildungsorganisation und Schulqualität
Bahnhofstrasse 6
5210 Windisch

T +41 56 202 71 40
ife.schulqualitaet.ph@fhnw.ch
www.fhnw.ch/ph