

*Kompetenzorientiert
fördern und beurteilen*



Inhalt

Einleitung	3
1. Kompetenz	4
2. Bildungsstandards	6
3. Merkmale des kompetenzorientierten Unterrichts	7
A. Anwendung	8
B. Lerninhalte	9
C. Unterrichtsplanung mit Lernzielen	11
D. Unterrichtsformen	12
E. Umfassendes Lernen	13
F. Performanz und Beurteilung	14
4. Kompetenzorientierte Förderung	16
Aufgaben	16
Teamarbeit	16
Verbindung von Bisherigem und Neuem	17
5. Kompetenzorientierte Beurteilung	18
Aufgaben	18
Teamarbeit - Konsens durch Verständigung	18
Verbindung von Bisherigem und Neuem	19
Formen der Beurteilung	20
Selbstbeurteilung der Schülerinnen und Schüler	21
Kriterien und Kompetenzaspekte verdeutlichen	22
Kompetenzraster	23
Raster für Selbst- und Fremdbeurteilung	24
6. Was für die Schülerinnen und Schüler neu ist	26
7. Literatur	27

Einleitung

Liebe Lehrerinnen und Lehrer

Sie vermitteln den Schülerinnen und Schülern heute das nötige Wissen und Können, damit diese für die Welt von morgen optimal vorbereitet sind. An diesem Prinzip hat sich nichts geändert. Verändert haben sich aber die Unterrichtsmethoden, die Anforderungsprofile der Arbeitswelt und damit einhergehend die Begrifflichkeiten. Wissen und Können werden als untrennbare Kompetenzen ausgewiesen. Welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler vermittelt werden sollen, hält der Lehrplan 21 fest.

- Was ist eine Kompetenz?
- Was wird unter kompetenzorientierter Förderung und Beurteilung verstanden?
- Was bedeutet, kompetenzorientiert zu unterrichten?
- Was ist für Kinder und Jugendliche neu am kompetenzorientierten Unterricht?

Diesen Fragen will die vorliegende Umsetzungshilfe nachgehen und beschreibt das Verhältnis von kompetenzorientierter Förderung und Beurteilung. Sie richtet sich an Lehrpersonen der Volksschule vom Kindergarten bis zum Ende der Sekundarschule sowie an die Schulleitungen. Sie ist als Empfehlung zu verstehen und möchte einen Beitrag leisten, dass kompetenzorientierte Förderung und deren Beurteilung gelingt. Die rechtlichen Grundlagen der Beurteilung finden sie im Laufbahnreglement.

Die Inhalte der vorliegenden Umsetzungshilfe wurden uns vom Volksschulamt des Kantons Basel-Stadt zur Verfügung gestellt. Für den Kanton Solothurn wurden sie begrifflich angepasst und mit einem Praxisbeispiel zur Arbeit mit Kompetenzrastern erweitert. Die vorliegende Umsetzungshilfe ergänzt die bereits bekannte Broschüre «fördern und fordern» aus dem Jahr 2012.

Andreas Walter, Vorsteher Volksschulamt

1. Kompetenz

«Kompetenz» ist ein vieldeutiges Wort. Im Allgemeinen versteht man darunter die verschiedensten Arten des Wissens und Könnens, des Verstehens oder der Fertigkeiten und Einstellungen. Es gibt im Wesentlichen zwei Gründe, warum heute von Kompetenzen gesprochen wird, wenn schulische Lernziele beschrieben werden.

- Erstens wird damit betont, dass es beim schulischen Lernen immer auch um eine Fähigkeit geht, etwas Gelerntes in verschiedenen Situationen brauchen oder anwenden zu können. Es genügt also nicht, etwas auswendig Gelerntes bloss wiederholen zu können oder etwa die gleiche Aufgabe, die im Unterricht einmal gelöst wurde, in einer Prüfung nochmals richtig lösen zu können. Von einer Kompetenz sprechen wir erst dann, wenn das Wissen und Können auch in vergleichbaren neuen Zusammenhängen angewendet und vergleichbare neue Aufgaben gelöst werden können.
- Zweitens wird mit dem Begriff der Kompetenz betont, dass es beim schulischen Lernen auch darum geht, eine gewisse Bereitschaft, Geläufigkeit oder Gewohnheit zu erwerben, das Gelernte zu nutzen und anzuwenden. Mit dem in der Schule neuen Ausdruck «Kompetenz» wird die Bedeutung des Anwendens und des Übens beim schulischen Lernen ausdrücklich verstärkt und betont.

So bezeichnet der Fachbegriff «Kompetenz» kurz eine Fähigkeit, in bestimmten (Fach-) Gebieten komplexe Aufgaben zu lösen, sowie die Bereitschaft, dies auch zu tun.

Eine Schülerin oder ein Schüler kann eine komplexe Aufgabe kompetent lösen, wenn sie oder er

- auf vorhandenes Wissen zurückgreift beziehungsweise sich das notwendige Wissen beschafft,
- Lerngelegenheiten nutzt,
- fachliche Zusammenhänge versteht,
- bereit ist, ihre oder seine Fähigkeiten einzusetzen,
- angemessene Handlungsentscheidungen trifft und
- eigenständig handelt.

Um ein vorgegebenes oder selbst formuliertes Problem oder eine Aufgabe eigenständig, gemeinsam mit anderen oder mit Unterstützung einer Lehrperson zu lösen, brauchen die Schülerinnen und Schüler dreierlei:

- **Wissen:** ein auf die Aufgabenstellung bezogenes fachliches **Wissen**, das über das reine Faktenwissen hinausreicht und das Verstehen, Analysieren und Strukturieren von Informationen mit einschliesst.
- **Können:** eine konkrete Strategie zur praktischen Nutzung und **Anwendung** des Wissens, womit das Problem bearbeitet und gelöst werden kann.
- **Wollen:** die **Bereitschaft**, das bereits verfügbare und neu erworbene fachliche Wissen und Können zu gebrauchen.

Im Lehrplan 21 werden die in der Schule zu erwerbenden Kompetenzen beschrieben. Insgesamt wird damit der Bildungsauftrag abgebildet.

Beispiele von sehr allgemeinen Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler in der Schule erwerben, sind Lesen, Schreiben, Stricken, Addieren, Subtrahieren, Schwimmen.

Beispiele von Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler vor allem ausserhalb der Schule erwerben können, sind Velofahren, Jonglieren, Trompetespielen, Schachspielen.

1. Kompetenz

Die Kompetenzen im Lehrplan 21 sind in drei Zyklen vom Kindergarten bis zum Ende der Volksschule festgehalten. Es werden fachliche von überfachlichen Kompetenzen unterschieden.

Auszug aus dem Lehrplan 21 in Deutsch: Die Herausbildung einer Schreibkompetenz (siehe Punkt 1.) wird in acht Kompetenzstufen vom Einfachen zum Schwierigen (a bis h) unterteilt:

Fachbereichslehrplan Deutsch Kompetenzaufbau		Lehrplan 21	
D.4 E	Schreiben Schreibprozess: inhaltlich überarbeiten		
1. Die Schülerinnen und Schüler können ihren Text in Bezug auf Schreibziel und Textsortenvorgaben inhaltlich überarbeiten.		Querverweise	
Die Schülerinnen und Schüler ...			
1	a	■	
	b	■ können inhaltliche Unklarheiten besprechen, wenn die Lehrperson auf die entsprechenden Textstellen hinweist.	
2	c	■ können in kooperativen Situationen (z.B. Schreibkonferenz, Feedback) einzelne positive Aspekte und Unstimmigkeiten im eigenen Text erkennen.	
	d	■ können die Leserperspektive ansatzweise einnehmen (z.B. mit Leitfragen, Denkmuster).	
3	e	■ können in kooperativen Situationen einzelne vorher besprochene Punkte in ihren Texten mithilfe von Kriterien am Computer oder auf Papier überarbeiten. ■ können mithilfe von Kriterien positive Aspekte erkennen sowie Unstimmigkeiten in Bezug auf ihr Schreibziel feststellen und Alternativen finden (z.B. Wörter, Wendungen, Aufbau, Reihenfolge).	FS1F.4.B.1.b FS1F.4.B.1.d FS2E.4.B.1.b FS2E.4.B.1.d
	f	■ können beim Besprechen ihrer Texte auch die Leserperspektive einnehmen und bei Bedarf zusätzliche textstrukturierende Mittel einsetzen (z.B. Titel, Absatz, Aufzählung).	
	g	■ können in kooperativen Situationen am Computer oder auf Papier positive Aspekte erkennen sowie Unstimmigkeiten in Bezug auf ihr Schreibziel und Textsortenvorgaben feststellen und mit Hilfsmitteln Alternativen finden (z.B. Wörterbuch, Internet). ■ können einzelne dieser Überarbeitungsprozesse selbstständig ausführen, wenn sie dabei Punkt für Punkt vorgehen. ■ können Bewerbungsunterlagen mit Unterstützung (z.B. Lehrperson, Textbausteine) inhaltlich auf ihre Bewerbungssituation anpassen.	Berufliche Orientierung FS1F.4.B.1.d FS2E.4.B.1.d
	h	■ können einzelne Überarbeitungsprozesse am Computer und auf Papier selbstständig ausführen, reflektieren und zielführende Strategien für das inhaltliche Überarbeiten finden. ■ können in Überarbeitungsprozessen Mittel zur Leserschaft gezielt einsetzen, um den Text leserfreundlicher zu gestalten (z.B. Überleitung, Wiederaufnahme).	

2. Bildungsstandards

Bildungsstandards geben an, bis zu welchem Schwierigkeitsgrad und wie gut Schülerinnen und Schüler eine Sache beherrschen sollen. Es sind vorgegebene Leistungsniveaus einer Kompetenz, über welche die Schülerinnen und Schüler in einem bestimmten Fach zu einem bestimmten Zeitpunkt verfügen sollen. Bildungsstandards sind auf Lernergebnisse ausgerichtet. Es handelt sich um Normen, deren Erfüllung respektive Nichterfüllung beobachtet, gemessen, beurteilt und bewertet werden kann. Dazu kann beispielsweise ein Test oder eine Prüfung durchgeführt werden oder es kann ein Produkt (Arbeitsergebnisse wie z.B. Darbietungen, Präsentationen, Berichte, Ausstellungen, Werkstücke) beurteilt werden. Bildungsstandards können zudem auch aufgrund von Kriterien für unmittelbar wahrgenommene Tätigkeiten eingeschätzt werden.

Der Lehrplan 21 enthält Bildungsstandards in Form von Grundansprüchen. Diese beschreiben das grundlegende Leistungsniveau, das von (fast) allen Lernenden jeweils am Ende des 4., des 8. und des 11. Schuljahres erreicht werden soll. Der Lehrplan 21 bezeichnet keine Bildungsstandards auf einem erweiterten und hohen Leistungsniveau.

Im Lehrplan 21 sind die Grundansprüche grau hinterlegt; siehe Auszug aus dem Lehrplan 21 in Deutsch unter Ziffer 1, mit Grundansprüchen b, e und g am Ende der 2. und der 6. Primarschulklasse und am Ende der 3. Sekundarschulklasse.

3. Merkmale des kompetenzorientierten Unterrichts

Im Folgenden werden sechs Merkmale der kompetenzorientierten Förderung und Beurteilung beschrieben. Sie sind für alle Schulstufen relevant. Die Merkmale wollen Anregungen geben für eine Diskussion über den kompetenzorientierten Unterricht. Es stellen sich Fragen wie:

- Wo stehen wir? Wovon gehen wir heute aus? Worauf bauen wir auf? Was können wir bereits? Welchen Bezug gibt es zum bisherigen Unterricht?
- Was ist neu oder was wird wichtiger? Wo eröffnen sich Lernfelder für den Unterricht sowie für unsere Schulentwicklung? Wohin wollen/sollen wir gehen? Was bleibt gleich?

Der kompetenzorientierte Unterricht stellt eine konsequente und verstärkt auf Anwendung und Übung ausgerichtete Weiterentwicklung der bekannten lernzielorientierten didaktischen Gestaltung von Unterricht dar. Er zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass Lernprozesse über einen längeren Zeitraum in der Abfolge von Themen und Aufgaben systematisch geplant und aufgebaut werden. Das ist in der Sache nicht neu, lediglich in der Durchführung und in der Gewichtung des Anwendungsbezugs konsequenter. Er baut so auf der bisherigen Unterrichtspraxis auf. Dabei werden bestimmte Aspekte verstärkt und erweitert. Bisherige Postulate eines (guten) Unterrichts wie die Klarheit in Aufbau und Aufgabenstellung, die Schüler- und Situationsorientierung in der Problemstellung und die Themenwahl oder die Methodenvielfalt gelten ebenso weiterhin wie die Effizienz im Mitteleinsatz und ein gutes Unterrichtsklima. Bestimmte alte und noch immer aktuelle didaktische Ansätze und Forderungen kommen einer kompetenzorientierten Förderung und Beurteilung entgegen und können sie besonders gut unterstützen.

A. Anwendung

Ein Hauptmerkmal der kompetenzorientierten Förderung und Beurteilung ist die **konsequente Anwendungsorientierung**. Schülerinnen und Schüler sind dann kompetent, wenn sie etwas wissen und mit ihrem Wissen etwas anfangen können. Der Wissenserwerb allein ist somit nicht hinreichend. Wissen ist nicht Selbstzweck, sondern soll den Schülerinnen und Schülern dazu dienen, in Handlungssituationen Aufgaben und Probleme zu bearbeiten und zu lösen.

Die Planung und Gestaltung des Unterrichts richtet sich am Können aus. Auch bei der Beurteilung wird überprüft, welches Wissen die Schülerinnen und Schüler wie (gut) anwenden können. Deshalb enthält eine Unterrichtseinheit, in der meistens mehrere Kompetenzen erworben und geübt werden, neben einem Teil zum Wissenserwerb in der Regel eine dazu passende Sequenz der Anwendung. Die Elemente Wissen und Können werden im Unterricht zusammengeführt.

Die Anwendungsorientierung wird nicht nur mit einer Anwendung in einer praktischen Handlungssituation verbunden, sondern sie wird weiter gefasst – sie ist identisch mit der Anwendung des Wissens in einer Aufgabe. Es handelt sich dabei um eine komplexe Lern- oder Übungsaufgabe mit verschiedenen Schwierigkeitsgraden. Die Anwendung von Wissen kann also anhand von unterschiedlichen praktischen und abstrakten Tätigkeiten zur Lösung von Aufgaben und Problemen erfolgen. Dies kann in den Fächern und Fachbereichen sehr Verschiedenes heissen. Manche haben bereits eine lange anwendungsorientierte Tradition.

Beispiele von Anwendungssequenzen:

- eine praktische Tätigkeit ausüben,
- ein Problem selbstständig oder zusammen mit anderen lösen,
- freies Spielen,
- einen Vortrag vorbereiten und halten,
- ein Rollenspiel einüben,
- ein Experiment durchführen und Zusammenhänge oder Gesetzmässigkeiten aufdecken,
- erworbenes Wissen und Können mittels einer komplexen Aufgabe auf eine ähnliche oder eine neue Situation übertragen,
- auf verschiedene Arten etwas selber üben,
- etwas selber erfinden,
- etwas ohne Anleitung frei ausprobieren und dabei Erfahrungen sammeln,
- ein Arbeitsprodukt verbessern etc.

Im kompetenzorientierten Unterricht wird die **Handlungsorientierung** stärker gewichtet als bisher. Der handlungsorientierte Unterricht geht von einer konkreten Fragestellung aus. Für diese suchen die Schülerinnen und Schüler über verschiedene Verfahren Antworten. Und sie prüfen, ob sich dabei eine allgemeine Gesetzmässigkeit ableiten oder ein allgemeines Prinzip erklären lässt (= Konstruktion). Das Lernen ist dabei handelnd produktiv – es ermöglicht das Forschen, Entdecken, Erkennen, Ausprobieren, Anwenden.

Im kompetenzorientierten Unterricht braucht es nebst der Konstruktion auch Teile der Instruktion, womit zuerst das Prinzip, die Gesetzmässigkeit oder der Zusammenhang erklärt wird, um dann Einzelfälle in Form von Übungen oder Beispielen zu bearbeiten. Fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräche oder der Vortrag spielen beim Kompetenzerwerb nach wie vor eine wichtige Rolle. Daneben sind vermehrt kurze, knappe, direkte Instruktionen, die zu Anwendungssequenzen überleiten, gefragt.

B. Lerninhalte

Jeder Unterricht richtet sich an übergeordneten Themen aus – sie bilden die inhaltliche Klammer der Unterrichtseinheiten. Eine Unterrichtseinheit setzt sich zusammen aus mehreren Lektionen zu einem Thema. Kompetenzen werden anhand der Lerninhalte eines Themas erworben; sie sind somit immer an konkrete Inhalte gebunden. Während der Erarbeitung eines Themas in einer Unterrichtseinheit werden in der Regel mehrere und verschiedene Kompetenzen gleichzeitig oder nacheinander geübt und/oder erlernt.

Beispiel übergeordnetes Thema Kindergarten:

Zum Thema «Maus» wird gebastelt, gerechnet, gemalt, gesungen, beobachtet, darüber gesprochen etc. (Bezüge zu: Gemeinschaftsbildung, freies Spielen, Sprache, Mathematik, Natur, Mensch, Gesellschaft, Gestalten, Musik etc.).

Beispiel übergeordnetes Thema Sekundarschule:

Zum Thema «Kommunikation» werden Filmsequenzen untersucht, Debatten abgehalten und Rollenspiele durchgeführt (Bezug zu verschiedenen Kompetenzen aus dem Lehrplan 21; z.B. zu D.1.C.1 «Schülerinnen und Schüler können Gesprächen folgen und ihre Aufmerksamkeit zeigen.»).

Eine Kompetenz kann verschiedene inhaltliche Ausprägungen haben. Gewisse Kompetenzen können nur mit bestimmten Inhalten erworben werden, andere können anhand verschiedener Inhalte beziehungsweise Lernstoffe erreicht werden. Im Lehrplan 21 gibt es in Bezug auf die inhaltliche Wahlfreiheit grosse fachspezifisch begründete Unterschiede. In bestimmten Fächern und Fachbereichen ist der Inhaltsbezug eng, in anderen weiter gefasst.

Beispiel aus dem Lehrplan 21:

Mathematik (1. Zyklus) mit Inhalten in Klammern:
«Die Schülerinnen und Schüler können Rechenwege zu Additionen und Subtraktionen darstellen und nachvollziehen (z.B. $28 + 55$ auf dem 100er-Punktfeld oder auf dem Rechenstrich).»
Deutsch (1. Zyklus) ohne Inhalte:
«Die Schülerinnen und Schüler können unter Anleitung und nach Mustern einen persönlichen Brief mit Anrede und passender Grussformel schreiben.»

Auch in Fächern mit weniger vorgegebenen Inhalten besteht keine inhaltliche Beliebigkeit. Es gibt in jedem Fach oder Fachbereich bestimmte Schlüsselthemen. Je weniger im Lehrplan 21 für die Fächer und Fachbereiche die Inhalte vorgegeben sind, desto wichtiger ist eine bewusste Auswahl der Lerninhalte durch die Lehrpersonen. Zum Teil erfolgt die Auswahl via Lehrmittel, zum Teil können an den Schulen auch eigene Unterrichtseinheiten entwickelt werden. Die Lehrpersonen setzen zwar die obligatorischen und fakultativen Lehrmittel ein, ergänzend dazu verwenden sie weitere Unterrichtsmaterialien gemäss ihrer Wahl.

In den Lehrplänen und Lehrmitteln steht, was die Schülerinnen und Schüler lernen sollen. Dieser Bildungskanon hat eine lange Tradition und verändert sich durch die Kompetenzorientierung wenig. Im kompetenzorientierten (Fach-)Unterricht wird aber die **Lebensweltorientierung** stärker gewichtet als bisher: Bei der Behandlung der Themen und Inhalte und bei der Auswahl der Aufgaben werden die Interessen und Fragen der Schülerinnen und Schüler aus ihrer Lebenswelt mitberücksichtigt. Wo dies möglich ist, wird ein direkter Bezug zu ihrem Alltag hergestellt. Schülerinnen und Schüler werden gefragt, welche Themen sie gerne bearbeiten möchten.

3. Merkmale des kompetenzorientierten Unterrichts

Lerninhalte

Beispiele von Themen mit direktem Bezug zum Alltag der Schülerinnen und Schüler:

- Mobiltelefon analysieren (Medien und Informatik).
- Velo reparieren (Technisches Gestalten).
- Ein in der Bibliothek ausgewähltes Buch lesen (Deutsch).
- Mit der Nähmaschine ein selbst gewähltes Produkt nähen (Textiles Gestalten).
- Das Thema für einen Vortrag frei wählen lassen (Natur-Mensch-Gesellschaft).
- Die Klasse kocht Mittagsmenus aus den Ländern, aus denen die Schülerinnen und Schüler kommen, beispielsweise aus Thailand, der Türkei, Ghana etc. (Wirtschaft, Arbeit, Haushalt).
- Die Schülerinnen und Schüler bringen Lieder aus ihren Herkunftsländern mit, die gemeinsam gesungen und gespielt werden (Musik).
- Englische und französische Texte von Lieblingsmusikstücken übersetzen und bearbeiten (Englisch, Französisch, Musik).
- In die eigene Geschichte eintauchen mit Zeitdokumenten aus der Familie (Räume, Zeiten, Gesellschaft).

Das systematische Erarbeiten eines bestimmten fachlichen Grundwissens und -könnens ist wichtig für den Kompetenzaufbau. In Verbindung damit können Kompetenzen oftmals auch zusammen mit weiteren von den Schülerinnen und Schülern bestimmten Inhalten erlernt oder vertieft und erweitert werden.

C. Unterrichtsplanung mit Lernzielen

Kompetenzen werden durch einen längerfristigen Lernprozess erworben. Viele Kompetenzbeschreibungen aus dem Lehrplan 21 (und aus Kompetenzrastern) sind im Unterricht nicht direkt umsetzbar. Die Kompetenzen beschreiben auf einer relativ hohen Abstraktionsstufe, was Schülerinnen und Schüler am Ende der Volksschule können sollen. Sie müssen deshalb für den Unterricht konkretisiert und gebündelt werden. Daher werden Kompetenzen mit konkreten Unterrichtseinheiten, Lernzielen (= Unterrichtszielen) und Aufgaben in Beziehung gesetzt.

Weil sich der Kompetenzaufbau im Lehrplan 21 nicht nach Schuljahren ausrichtet, empfiehlt sich eine Jahresplanung und zum Teil eine Mehrjahresplanung. Diese ist eine Grundlage für die Zusammenarbeit auf denselben Klassenstufen und aufschlussreich für abnehmende Lehrpersonen. Die Jahresplanung kann in den Schulen als Teamaufgabe wahrgenommen werden. Je mehr im Team gearbeitet wird, desto nötiger wird eine gemeinsame Jahresplanung – zum Beispiel, wenn die Lehrpersonen den Unterricht zusammen vorbereiten und durchführen oder wenn ein Unterrichtsmodell wie Lernateliers eingeführt wird. Auf der Basis bisheriger Unterrichtseinheiten, der Lehrmittel und des Lehrplans können die Teams pro Jahr Unterrichtseinheiten mit übergeordneten Themen, Lernzielen und Aufgaben für verschiedene Leistungsniveaus festlegen.

Ein Muster für eine Jahresplanung ist abrufbar unter www.edubs.ch/unterricht/lehrplan

Ebene des Unterrichts: Der kompetenzorientierte Unterricht baut auf der bisherigen Unterrichtspraxis der Lernzielorientierung auf. Wie bisher wird der Unterricht auf der Basis von konkreten Lernzielen (= Unterrichtszielen) geplant. Lernziele beschreiben, was die Lernenden am Ende eines definierten Zeitabschnitts (im Sinne eines dosierten Fähigkeitszuwachses) **wissen** und **können** sollen. Von einer Orientierung am Lernstoff ohne Lernziele, die einen Bezug zu den Kompetenzen haben, ist abzusehen.

Ebene des Lehrplans: Obwohl es im bisherigen und im neuen Lehrplan grosse Überschneidungsbereiche gibt, handelt es sich nicht um «alten Wein in neuen Schläuchen». Es sind folgende Unterschiede erkennbar:

- Bisher wurden – wenn überhaupt – die allgemeinen Grobziele im Lehrplan mit den Unterrichtseinheiten in Beziehung gesetzt. Diese umschreiben mehrheitlich, was die Schülerinnen und Schüler **am Ende eines Schuljahres wissen** sollen.
- Neu treten an die Stelle der Grobziele umfassendere **Kompetenzen**. Sie beschreiben, was die Schülerinnen und Schüler **über längere Zeiträume**, am Ende eines Zyklus und am Ende der Volksschule, **wissen** und **können** sollen. Nötig ist deswegen eine Absprache darüber, in welchem Jahr welche Themen unterrichtet werden.

In diesem Sinne kann die Kompetenzorientierung als erweiterte Form der Lernzielorientierung bezeichnet werden.

Ebene	Bisher	Neu
Lehrplan	Grobziele am Ende eines Schuljahres	Kompetenzen am Ende der Volksschule und Grundansprüche am Ende eines Zyklus als Grundlage für eine Jahresplanung und evtl. Mehrjahresplanung
Unterricht	Lernziele (= Unterrichtsziele)	

D. Unterrichtsformen

Aktivierende, **anwendungsbezogene Unterrichtsformen** und **-methoden** erhalten ein besonderes Gewicht. Die Methoden dienen nicht nur der Vermittlung des Inhalts. Neben dem Erwerb von Wissen soll der Unterricht Gelegenheiten bieten, mit diesem Wissen etwas anzufangen, ein Können unter Beweis zu stellen oder es durch intelligentes Üben zu kultivieren.

Es gilt, Anwendungssequenzen zusammenzustellen, die die Schülerinnen und Schüler möglichst **selbstständig** bewältigen können und bei denen sie nebst fachlichen auch überfachliche Fähigkeiten erlernen (z.B. Kooperationsfähigkeit, Lernfähigkeit, Selbstständigkeit). Die Lehrpersonen nehmen unterschiedliche Rollen ein – sie führen und/oder begleiten diese Lernphase. Die Schülerinnen und Schüler können mehr Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen, ihre Leistungen selber einschätzen und ihr Lernen eigenverantwortlich gestalten.

Ein aktivierender und anwendungsbezogener Unterricht kann zu einer höheren Bereitschaft und Motivation der Schülerinnen und Schüler führen, sich das fachliche Wissen anzueignen und anzuwenden – und damit kompetent zu werden.

Im kompetenzorientierten Unterricht wird die **Schülerinnen-** respektive **Schülerorientierung** stärker gewichtet als bisher: Die Lehrperson achtet auf die Lernvoraussetzungen und Entwicklungsmöglichkeiten jeder Schülerin und jedes Schülers. Anhand von Leistungsniveaus kann sie ihren Unterricht differenzieren. Die differenzierte Förderung kann mit verschiedenen Formen des kooperativen und selbstständigen Lernens erfolgen. Die Lehrperson wählt dabei aus einem breiten Methodenrepertoire die jeweils geeignete Methode selber aus (innerhalb des Methodenrepertoires bleibt die Methodenfreiheit bestehen).

Schülerorientierte Unterrichtsformen bilden nach wie vor nur einen Teil des gesamten Unterrichts. Insgesamt geht es um eine ausgewogene pädagogische und didaktische Grundhaltung: Kompetenzorientiert ist der Unterricht, wenn er mit einem breiten und ausgeglichenen Repertoire an lehrer- und schülerorientierten Unterrichtsformen und -methoden praktiziert wird – wenn also Methoden der systematischen Wissensvermittlung (Instruktion) wie auch der Anwendung (Konstruktion) ihren Platz haben.

Beispiel Unterrichtsformen:

Kompetenzorientiert = breites und ausgeglichenes Repertoire an Unterrichtsformen

Beispiele von lehrpersonenorientierten Unterrichtsformen:

- Lehrpersonenvortrag
- Fragend-entwickelnder Unterricht
- Frontalunterricht
- Kurzinstruktion

Beispiele von schülerinnen- und schülerorientierten Unterrichtsformen:

- Werkstatt
- Projektarbeit
- Planspiel
- Kooperatives Lernen (Gruppenarbeit)
- Individuelles Lernen
- Programmierter Unterricht
- Freiarbeit

E. Umfassendes Lernen

Kompetenzorientiertes Lernen berücksichtigt die drei Dimensionen Wissen, Können und Bereitschaft als ein zu vermittelndes Ganzes. Bei den konkreten Aufgabenstellungen sollen das fachliche Wissen, die Anwendung und die Bereitschaft sinnvoll zusammenpassen. Mit dem Begriff «Bereitschaft» wird die **Handlungsbereitschaft** angesprochen. Damit einher gehen das Durchhaltevermögen, die Konzentrationsfähigkeit sowie die Fähigkeit, mit auftretenden Hindernissen angemessen umzugehen und mit Entmutigungen fertig zu werden. Wie stark eine Person an die Fähigkeit glaubt, die Ziele zu erreichen, hat mit ihrem Selbstbewusstsein zu tun. Die Handlungsbereitschaft wird somit beeinflusst von Selbst- und Sozialkompetenzen. Im Lehrplan 21 werden Kompetenzen zur Stärkung der Handlungsbereitschaft am ehesten bei den überfachlichen sozialen, personalen und methodischen Kompetenzen abgebildet.

Beispiel aus dem Lehrplan 21, überfachliche personale Kompetenzen, Selbstständigkeit:

«Die Schülerinnen und Schüler können ...

- ... sich in neuen, ungewohnten Situationen zurechtfinden.
- ... Herausforderungen annehmen und konstruktiv damit umgehen.
- ... sich Unterstützung und Hilfe holen, wenn sie diese benötigen.
- ... das eigene Lernen organisieren und sich unter anderem einen geeigneten Arbeitsplatz einrichten oder bei Bedarf Pausen einschalten.
- ... sich auf eine Aufgabe konzentrieren und ausdauernd daran arbeiten.
- ... eigenverantwortlich Hausaufgaben erledigen und sich auf Lernkontrollen vorbereiten.
- ... übertragene Arbeiten zuverlässig und pünktlich erledigen.
- ... Strategien einsetzen, um eine Aufgabe auch bei Widerständen und Hindernissen zu Ende zu führen.»

Durch eine kompetenzorientierte Förderung und Beurteilung kann die Handlungsbereitschaft positiv beeinflusst werden – insbesondere durch anspruchsvolle und reichhaltige schülerorientierte Unterrichtsanteile, in denen Themen und Aufgaben behandelt werden, die für die Schülerinnen und Schüler attraktiv und interessant sind.

Die Handlungsbereitschaft kann als eine abgeschwächte Form der Motivation betrachtet werden. Die Schule leistet seit eh und je einen Beitrag zur Stärkung der Handlungsbereitschaft und letztlich zur (intrinsischen und extrinsischen) Motivation bei Schülerinnen und Schülern. Sie ist aber nicht alleine dafür verantwortlich. Die Förderung der Handlungsbereitschaft gehört zum Erziehungsauftrag und ist weiterhin eine gemeinsame Aufgabe von Eltern, Lehr- und Fachpersonen in der Schule sowie allenfalls von weiteren Personen.

Die Stärkung der Bereitschaft, in einem Fach oder Fachbereich das erlernte Wissen auch anzuwenden, ist daher nicht vermehrt als bisher Aufgabe des Unterrichts – der Anspruch, dies bei jeder Kompetenz und alleine durch die formale Bildung in der Schule umzusetzen, ist zu hoch. Wegen des grossen ausserschulischen Einflussbereiches ist die «Bereitschaft» im Unterschied zum fachlichen Wissen und Können daher auch kaum messbar. Anhaltspunkte dazu, wie stark sie ausgeprägt ist, kann eine auf Kriterien gestützte Einschätzung von Selbst- und Sozialkompetenzen geben. Implizit wird die Handlungsbereitschaft auch über die Beurteilung der fachlichen Kompetenzen mitgemessen – weil die Leistungen im Allgemeinen besser ausfallen, wenn eine Schülerin oder ein Schüler mitmacht und im besseren Fall sogar motiviert ist.

F. Performanz und Beurteilung

Jede Kompetenz zeigt sich in der **Performanz**. Das heisst: Kompetenzen werden durch Leistungen beziehungsweise durch Handlungen sichtbar. Damit wird das Wissen und Können gezeigt – und nur gezeigte Leistungen können beurteilt werden.

Die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler können zu einem gegebenen Zeitpunkt nach unterschiedlichen Leistungsniveaus differenziert und gruppiert werden – zum Beispiel nach Grund-, erweiterten und hohen Anforderungen. Auf welchem Leistungsniveau sich eine Schülerin oder ein Schüler bewegt, zeigt sich im Unterricht anhand der formativen Beurteilung oder in einer Prüfungssituation anhand der summativen Beurteilung der Performanz (siehe dazu auch Kapitel 6). Damit ist die Lösefähigkeit von unterschiedlich anspruchsvollen Lern- beziehungsweise Prüfungsaufgaben gemeint.

Im Vergleich zum klassischen Lernen, Testen und Prüfen unterscheidet sich die kompetenzorientierte Beurteilung durch **Bewertungskriterien**, welche auf nach Leistungsniveaus abgestuften Kompetenzbeschreibungen (z.B. Kompetenzrastern) beruhen. Nach ihnen können die Lern- und Prüfungsarbeiten beispielsweise in der Sekundarschule drei Leistungszügen zugeordnet werden. Die soziale Bezugsnorm tritt bei einer solchen auf Kriterien basierten Beurteilung in den Hintergrund. Konsequenz zu Ende gedacht würde das bedeuten, dass die Leistungen der Schülerinnen und Schüler bei einer formativen Standortbestimmung, bei einer Prüfung oder im Zeugnis zwar mit Prädikaten – die einen Bezug zu einem bestimmten Leistungsniveau haben –, nicht jedoch mit den gängigen Noten ausgedrückt werden.

In der Praxis und aufgrund der kantonalen Vorgaben der Schullaufbahnverordnung nimmt die Bewertung mit Noten und Prädikaten an den Schulen einen festen Platz ein. Heute werden Noten und Prädikate nicht immer in Bezug gesetzt zu ausformulierten Kompetenzbeschreibungen mit unterschiedlichen Leistungsniveaus. Die Notengebung und Prädikatsetzung kann, soweit dies sinnvoll und leistbar ist, durch eine auf kompetenzorientierte Kriterien gestützte Beurteilung ergänzt werden. Es lassen sich zum Beispiel vermehrt Prüfungen durchführen, bei denen die Schülerinnen und Schüler Aufgaben, die unterschiedlichen Leistungsniveaus zugeordnet sind, nach eigener Wahl entsprechend ihrer aktuellen Leistungsfähigkeiten bearbeiten und lösen. Damit kann ein Zusammenhang geschaffen werden zwischen einem leistungsdifferenzierenden Unterricht und einer Prüfungskultur, bei der die Schülerinnen und Schüler Aufgaben auf unterschiedlichem Leistungsniveau bearbeiten und lösen können und deren Ergebnisse dann mithilfe der Noten differenziert bewertet werden.

3. Merkmale des kompetenzorientierten Unterrichts

Performanz und Beurteilung

Beispiel kompetenzorientierte Beurteilungskriterien:

Aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler können der Lernprozess und die Lernergebnisse im kompetenzorientierten Unterricht beispielsweise wie folgt beschrieben werden:

Stufe	Lösefähigkeit
a	Mit Hilfe kann ich einige einfache Aufgaben lösen, aber keine schwierigeren Aufgaben.
b	Mit Hilfe kann ich einige einfache und einige der schwierigeren Aufgaben lösen.
c ¹	Ich kann alle einfachen Aufgaben lösen, aber keine schwierigeren.
d ¹	Ich kann alle einfachen Aufgaben lösen und auch einige der schwierigen.
e	Ich weiss alles und kann alles tun, was wir im Unterricht gemacht haben. Ich kann alle einfachen und alle schwierigeren Aufgaben lösen.
f	Ich kann bei schwierigeren Aufgaben, die wir im Unterricht behandeln beziehungsweise behandelt haben, auch Lösungswege erkennen und anwenden, die wir im Unterricht nicht ausprobiert haben.
g	Ich kann auch schwierigere Aufgaben lösen, die wir im Unterricht nicht behandelt haben. ²

1 Stufe c oder auch Stufe d kann den Grundansprüchen gleichgesetzt werden.

2 Die Stufe g berücksichtigt Leistungsfähigkeiten, die in der Regel von einzelnen Schülerinnen und Schülern nur unter sehr günstigen Lerngelegenheiten auch ausserhalb der Schule erreicht werden.

Die summative Beurteilung mit sozialer Bezugsnorm dient primär zur Orientierung und wird daher weiterhin praktiziert – zum Beispiel, indem bei Prüfungen der Klassendurchschnitt in einer Bandbreite von ... bis ... offengelegt wird. Damit kann die Leistungsstärke einer ganzen Gruppe gezeigt werden und es wird transparent gemacht, wie die Gruppen in Bezug auf die Leistungsfähigkeit zusammengesetzt sind.

4. Kompetenzorientierte Förderung

Aufgaben

Grundlage des Kompetenzerwerbs bildet eine in sich stimmige Abfolge von Unterrichtseinheiten mit Lernzielen und Aufgaben. Kompetenzen lassen sich am einfachsten durch Aufgaben konkretisieren: Kompetenzen sind Konstrukte, die sich der direkten Beobachtung entziehen. Deshalb wird das Vorhandensein einer Kompetenz über beobachtbare Verhaltensweisen und über Produkte erschlossen. Die zu erwerbenden Kompetenzen lassen sich gut durch die Angabe einer bestimmten Aufgabenmenge beziehungsweise deren Lösung(en) erkennen. Das heisst, wenn Schülerinnen und Schüler die bezeichneten Aufgaben ausführen können, ist dies ein Indiz dafür, dass sie die Kompetenz erworben haben. Nachhaltig kompetent sind die Schülerinnen und Schüler dann, wenn sie bereits erworbene Kompetenzen zu verschiedenen Zeitpunkten ihrer Schullaufbahn abrufen und zusammen mit anderen Kompetenzen in bekannten und neuen Anwendungssituationen gebrauchen können.

Attraktive, herausfordernde (aber nicht überfordernde), didaktisch durchdachte Aufgaben, die auf die Lernziele und Kompetenzen abgestimmt sind, bilden das Rückgrat jeder Unterrichtseinheit. Verschiedene Leistungsniveaus werden durch Aufgaben veranschaulicht – und zwar derart, dass mit einer Kompetenz auf einem niedrigeren Leistungsniveau einfachere und auf einem höheren Leistungsniveau komplexere Aufgaben gelöst werden können.

Im Unterricht werden Kompetenzen durch die geleitete aktive Auseinandersetzung mit Lern- und Arbeitsaufträgen erworben. Diese befähigen die Schülerinnen und Schüler Schritt für Schritt dazu, den Kompetenzen zugewiesene Aufgaben zu lösen. Gleichzeitig kann mit kompetenzorientierten Aufgaben laufend überprüft werden, inwieweit Schülerinnen und Schüler über Kompetenzen oder Teilkompetenzen verfügen.

Teamarbeit

Die Weiterentwicklung des Unterrichts wird viele Lehrpersonen fordern – sie soll sie aber nicht überfordern. Für die Lehrpersonen ist es einfacher und wohl auch lohnender sowie ermutigender, die Unterrichtsentwicklung an der Schule gemeinsam zu tragen, zu planen und zu gestalten. Die Unterrichtsentwicklung soll daher so weit wie möglich und sinnvoll als Teamaufgabe wahrgenommen werden. Im Team

- können sich die Lehrpersonen an den Schulen darüber verständigen, anhand welcher Lernziele und mit welchen Aufgaben in welcher Abfolge die Kompetenzen gemäss Lehrplan 21 auf wie viele Unterrichtseinheiten verteilt und bearbeitet werden,
- können die Kompetenzen exemplarisch in einem Fach oder Fachbereich mit den Unterrichtseinheiten und Lernzielen sowie Aufgaben in Bezug gesetzt werden,
- können Absprachen über Lehrmittel und weitere Unterrichtshilfen erfolgen,
- kann ein Austausch über Unterrichtsformen und -methoden erfolgen,
- können gemeinsam Kriterien für die Beurteilung des Unterrichts festgelegt und im Unterricht weitgehend dieselben Prüfungsformate und Bewertungsverfahren eingesetzt werden.

Jede Schule organisiert ihre Formen, Themen und Zeitgefässe der Zusammenarbeit unter der Führung der Schulleitung selber.

Verbindung von Bisherigem und Neuem

Der bisherige Unterricht soll mit den neuen Kompetenzbeschreibungen im Lehrplan 21 auf eine fruchtbare Art verbunden werden. Zu kompetenzorientierten Unterrichtseinheiten mit dazu passenden Lernzielen und Aufgaben können die Lehrpersonen auf unterschiedliche Art gelangen:

- 1 Von der heutigen Praxis zu kompetenzorientierten Unterrichtseinheiten:** Die Lehrpersonen(teams) beziehen ihre bisherigen Unterrichtseinheiten mit Lernzielen und Aufgaben, die sie Lehrmitteln entnommen oder selber geplant haben, exemplarisch auf den neuen Lehrplan 21. Im Kindergarten und in der Primarschule kann auch das freie Spiel mit den Kompetenzen in Beziehung gesetzt werden. Die Lehrpersonen überlegen sich, welche Kompetenzen sich damit im Unterricht gut fördern lassen. Vielleicht stellen sie dabei fest, dass das Lehrmittel oder die selbst entwickelte Unterrichtseinheit bestimmte Lücken aufweist, die es zu schliessen gilt – beispielsweise indem das Wissen und Können in gleicher Weise gewichtet wird und der Unterricht mit zusätzlichen anwendungsorientierten Elementen angereichert wird.
- 2 Vom Lehrplan zu neuen Unterrichtseinheiten:** Umgekehrt können die Lehrpersonen(teams) auf der Basis der Kompetenzbeschreibungen im Lehrplan 21 am Beispiel eines Faches oder Fachbereiches selber (neue) Unterrichtseinheiten, Lernziele und Aufgaben planen. Damit nutzen sie den Lehrplan als generelles Planungsinstrument. Es wird geplant, anhand welcher Themen und Lerninhalte die Kompetenzen (seriell oder parallel) erarbeitet werden.
- 3 Einsatz von Lehrmitteln:** Die Lehrpersonen setzen obligatorische und fakultative kompetenzorientierte Lehrmittel ein, in denen die Kompetenzen gemäss einer sinnvollen fachdidaktischen Logik didaktisch aufbereitet und gruppiert sind. In solchen Lehrmitteln werden die Kompetenzen des Lehrplans 21 bereits in Unterrichtseinheiten gebündelt, konkretisiert und strukturiert. Die Lehrmittel enthalten oft Aufgaben in verschiedenen Schwierigkeitsgraden.

Ein Merkmal der laufenden Lehrmittelentwicklung ist, dass nicht pro Fach beziehungsweise Fachbereich ein einzelnes Lehrmittel, sondern Lehr- und Lernmaterialienpakete zur Verfügung gestellt werden. Diese umfassen gedruckte und elektronische Teile. Neben dem klassischen Lehrwerk finden sich in diesen Paketen Aufgabenhefte (um das vermittelte Wissen anzuwenden, also mit Können zu verbinden), Trainingsprogramme (womit bestimmte Teile des zu erwerbenden Wissens und Könnens geübt und automatisiert werden können) sowie zusätzliches Material, das für die Lehrpersonen bestimmt ist, beispielsweise didaktische Kommentare, Handreichungen, Hilfen und Übersichten für die Jahresplanung mit dem Lehrwerk, zusätzliche Lehr- und Lernunterlagen, Beobachtungs-, Beurteilungs- und Bewertungshilfen.

- 4 Nutzung der Aufgabensammlung:** Die vierkantonale Aufgabensammlung des Bildungsraums Nordwestschweiz ist ein für Lehrpersonen freiwilliges Angebot an Lern- und Prüfungsaufgaben für die Schuljahre 4 bis 11. Sie deckt einen auf die Überprüfbarkeit fokussierten Ausschnitt der vier Fachbereiche Mathematik, Deutsch, Fremdsprachen und Naturwissenschaften ab. Die Aufgaben sind als Anreicherung von Lehrmitteln einsetzbar (aber nicht als Ersatz). Die Aufgaben beziehen sich auf Kompetenzbeschreibungen im Lehrplan 21.

5. Kompetenzorientierte Beurteilung

Aufgaben

Für den Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler hat eine regelmässige Einschätzung des Leistungsstands sowie die direkte Rückmeldung zu den Ergebnissen und zum Lernfortschritt durch die Lehrpersonen eine grosse Bedeutung. Eine gezielte Förderung im Unterricht ist dann besonders erfolgreich, wenn sie mit einem steten Feedback zum Lernerfolg verbunden wird. Jede Unterrichtseinheit wird mit einer Überprüfung der Lernziele durch Aufgaben abgeschlossen. Zum kompetenzorientierten Lernen gehört also immer auch eine kompetenzorientierte Beurteilung.

Die Lehrpersonen erkennen den Lernzuwachs in der Regel, indem sie das Erreichen der Lernziele von Unterrichtseinheiten anhand von Aufgaben prüfen. Die Überprüfung der Kompetenzen erfolgt also meistens indirekt über dafür arrangierte Aufgaben zur Beurteilung der Leistungen – bei kompetenzorientierten Prüfungsaufgaben wird besonders darauf geachtet, ob das neu erworbene Wissen erfolgreich zur Anwendung gebracht werden kann (Performanz). Die Lösungen der überprüften Aufgaben lassen in der Summe Schlüsse darüber zu, ob und in welcher Qualität eine Kompetenz erreicht wurde.

Um zu erfahren, in welchem Grad die Kompetenzen von den Schülerinnen und Schülern erreicht wurden, stellen die Lehrpersonen Prüfungsaufgaben zusammen, die nach unterschiedlichem Leistungsniveau differenziert sind. Faktisch können sie damit Bildungsstandards überprüfen. Bei Bedarf erhält ein Teil der Schülerinnen und Schüler auch Aufgaben, deren Leistungsniveau unterhalb der Grundansprüche liegt (z.B. wenn eine Schülerin, ein Schüler in einem Fach oder in mehreren Fächern die Lernziele über eine längere Zeit und markant nicht erreicht und deshalb nach individuellen Lernzielen unterrichtet wird).

Teamarbeit

Insgesamt gibt es nebst dem Lehrplan 21 und den Lehrmitteln wenig fachliche Entscheidungsgrundlagen und Hilfestellungen für die Beurteilung und Bewertung durch die Lehrpersonen. Von hoher Wichtigkeit ist daher ein umfassender Verständigungsprozess über die Beurteilungspraxis. Er kann zu einem Konsens und zu einer gemeinsamen Haltung in Bezug auf die Beurteilung führen. Die Beurteilung der Schülerinnen und Schüler im Fach oder Fachbereich kann zum Beispiel wie folgt aufeinander abgestimmt werden:

- Lehrpersonen verständigen sich an ihren Schulen in Teams über ihre Beurteilungspraxis und tauschen Aufgaben und Prüfungen aus.
- In kantonalen Fachkonferenzen kann ein standortübergreifender Austausch über die Bewertungs- und Prüfungspraxis erfolgen, insbesondere auch im Hinblick auf die Selektion.
- Fachexpertinnen und Fachexperten der Weiterbildungsinstitutionen bringen im Austausch mit den Lehrpersonen ihre Erfahrung zur kompetenzorientierten Beurteilung sowie zur Entwicklung von Aufgaben und ganzen Prüfungen ein. Sie können mit den Lehrpersonen zusammen ihre Aufgaben kritisch beurteilen, ihnen in allen Fächern und Fachbereichen Beispiele abgeben und mit ihnen zusammen neue Aufgaben entwickeln, die sich auf Kompetenzen im Lehrplan 21 beziehen.

Verbindung von Bisherigem und Neuem

Zu einer kompetenzorientierten Beurteilung können die Lehrpersonen auf unterschiedliche Art gelangen:

- 1 Von der heutigen Praxis zu kompetenzorientierten Prüfungen:** Die Lehrpersonen (teams) beziehen ihre bisherigen Leistungserhebungen exemplarisch auf den neuen Lehrplan 21. Sie überlegen sich, welche Kompetenzen sich mit welchen Aufgaben gut beurteilen und einschätzen lassen. Vielleicht stellen sie dabei fest, dass ihre bisherigen Prüfungsaufgabensammlungen in Bezug auf die Anwendungsorientierung Lücken aufweisen, die es zu schliessen gilt.
- 2 Einsatz von Lehrmitteln:** Die Lehrpersonen setzen ein kompetenzorientiertes Lehrmittel ein. Besonders hilfreich sind diejenigen Lehrmittel, die neben den didaktisch strukturierten Inhalten auch Aufgaben für die formative und summative Beurteilung in verschiedenen Schwierigkeitsgraden zur Verfügung stellen. Lehrmittel mit solchen Aufgaben helfen den Lehrpersonen, die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler von mehreren aufeinander bezogenen Unterrichtseinheiten zu beurteilen.
- 3 Einsatz der Aufgabensammlung:** Die Lehrpersonen setzen für ihre Beurteilung Aufgaben aus der vierkantonalen Aufgabensammlung des Bildungsraums Nordwestschweiz ein. Diese enthält Lern- und Prüfungsaufgaben, die mit den Kompetenzen im Lehrplan 21 in Bezug gesetzt werden. Die Aufgaben decken einen auf die Überprüfbarkeit fokussierten Ausschnitt der vier Fachbereiche Mathematik, Deutsch, Fremdsprachen und Naturwissenschaften ab. Sie können auf unterschiedliche Art zu Lerneinheiten und Prüfungen zusammengestellt werden. Mittel- bis längerfristig wird es zu den Aufgaben auch einen empirisch geprüften Referenzrahmen geben, der die Leistungsniveaus transparent macht – dies aber nur in den vier aufgeführten Fächern und Fachbereichen.
- 4 Unterrichtsentwicklung auf Basis der Checkergebnisse:** Die vierkantonalen Checks des Bildungsraums Nordwestschweiz zu Beginn der 3. und der 6. Primarschulklasse und in der 2. und 3. Sekundarschulklasse (Check P3, P6, S2, S3) ermöglichen eine individuelle Standortbestimmung in ausgewählten Kompetenzen der Fachbereiche Deutsch, Französisch, Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften. Die Checkergebnisse der Schülerinnen und Schüler können die Ausgangslage für eine gezielte kompetenzorientierte Förderung und Beurteilung durch die Lehrpersonen bilden.

5. Kompetenzorientierte Beurteilung

Formen der Beurteilung

Bei der kompetenzorientierten Beurteilung werden die Leistungen wie bisher durch schriftliche und mündliche handlungsorientierte Prüfungen sowie durch Aufgaben, aus denen Produkte entstehen – zum Beispiel Darbietungen, Präsentationen und Berichte, Ausstellungen und Werkstücke –, erhoben. Diese können einzeln oder in Gruppen durchgeführt oder hergestellt werden. Oder es werden prozessorientierte Überprüfungsformen angewendet, beispielsweise mithilfe eines Portfolios oder einer Dokumentation. Dabei informieren die Lehrpersonen die Schülerinnen und Schüler im Voraus über die Lernziele, über die Form, wie die Leistung erhoben wird, sowie darüber, welche Kriterien der Beurteilung angewendet werden. Die Leistungserhebungen können in Worten (z.B. mit Kompetenzbeschreibungen), mit Prädikaten, mit Noten oder in einer anderen Form bewertet werden.

Wie bisher ist auch für die kompetenzorientierte Beurteilung die formative und summative Beurteilung unabdingbar:

Form	Formative Beurteilung	Summative Beurteilung
Definition	Die formative Beurteilung ist individualisierend und aufbauend. Sie ist lernsteuernd; sie wird im Unterricht laufend durchgeführt zur Begleitung der Lernprozesse. Sie basiert auf Lernstandserfassungen. Es geht um die Begleitung der Schülerinnen und Schüler auf ihrem Lernweg beziehungsweise um die Optimierung ihrer individuellen Lernentwicklung.	Die summative Beurteilung zieht nach kürzeren oder längeren Lernabschnitten abschliessend Bilanz darüber, ob die Lernziele und Kompetenzen erreicht wurden. Sie bewertet den Leistungsstand bezüglich Lernziele und Kompetenzen während einer bestimmten Zeit. Die Leistungen werden abschliessend dokumentiert mittels Punktzahl, Prädikat oder Noten.
Funktion	Sie dient der <ul style="list-style-type: none"> • Förderung; • Lernberatung; • Orientierung. 	Sie dient <ul style="list-style-type: none"> • der Überprüfung der Erreichung der Lernziele und Kompetenzen anhand von Aufgaben; • dem Nachweis des Lernerfolgs beziehungsweise der Feststellung allfälliger Lücken, um weitere Unterrichts- und Fördermassnahmen zu treffen; • der Qualifikation (Promotion, Selektion) und der Zertifizierung.
Beurteilungsanlässe	<ul style="list-style-type: none"> • Lernkontrollen (ohne Noten oder Prädikate) • Fehleranalysen • Lernstandsdiagnosen mit Bezug zu den erreichten Kompetenzen • Lernberichte (inkl. Planung zur Erreichung der nächsten Kompetenzstufe) • Portfolio • Individuelle Standortbestimmung mit Checks und/oder Aufgabensammlung • Selbstbeurteilung der Schülerinnen und Schüler 	<ul style="list-style-type: none"> • Mündliche und schriftliche Prüfungen (unter Bezug von Lehrmitteln, Aufgabensammlung) • Arbeiten und andere Produkte wie Präsentationen, Vorträge etc. (besonders wichtig sind hier klare, anspruchsvolle Beurteilungskriterien) • Zeugnis • Abschlusszertifikat • Sprachdiplome • Leistungstests zum schweizerischen Bildungsmonitoring (nationale Bildungsstandards/ Grundkompetenzen EDK)

Selbstbeurteilung der Schülerinnen und Schüler

Für den Aufbau von Kompetenzen spielt die Selbstbeurteilung der Schülerinnen und Schüler eine wichtige Rolle. Sie wird bei der kompetenzorientierten Beurteilung eindeutig höher gewichtet als bei der bisherigen Beurteilung.

- Ziel der Selbstbeurteilung ist, dass die Schülerinnen und Schüler je länger, je mehr die Verantwortung für ihr Lernen übernehmen. Die Lehrperson leitet sie dazu an, über ihr Denken, Fühlen und Handeln nachzudenken und sich dazu zu äussern. Sie übt mit den Schülerinnen und Schülern regelmässig die Selbstbeurteilung. Die Schülerinnen und Schüler halten ausgewählte Selbstbeobachtungen zur Lernzielerreichung sowie zum Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten fest. Sie beurteilen aufgrund von Kriterien, ob sie die einzelnen Lernziele und in deren Summe letztlich die umfassenden Kompetenzen erreicht haben. Sie erfahren, wo sie im schrittweisen Kompetenzaufbau stehen und wie sie zur nächsten Kompetenzstufe gelangen können (zum Teil über mehrere Jahre hinweg).
- Die Fähigkeit zur Selbstbeurteilung hängt vom Entwicklungsstand der Schülerin respektive des Schülers ab. Sich selber zu beurteilen, heisst, auf eine Metaebene zu gehen und sich und sein Handeln sozusagen aus der Vogelperspektive zu betrachten. Kleine Kinder argumentieren noch stark aus ihrer Befindlichkeit heraus. Im Laufe der Entwicklung gelingt es den Schülerinnen und Schülern mit kompetenter Begleitung durch die Lehrpersonen immer besser, die Ergebnisse oder den Prozess einer Arbeit mit den verlangten Kriterien und dem eigenen Verhalten in Beziehung zu setzen. Ab dem Kindergartenalter können bereits wichtige Qualitäten, die zu einer lernprozessbezogenen Selbstbeurteilung führen, angeleitet werden.
- Die Fremdbeurteilung der Lehrpersonen und die Selbstwahrnehmung der Schülerinnen und Schüler werden laufend ausgetauscht und verglichen. Im Idealfall können daraus gemeinsam weiterführende Lernziele abgeleitet werden. Das Beurteilen wird so in einen Dialog zwischen Lehrende und Lernende eingebettet. Die Kompetenzorientierung bietet dafür einen transparenten Rahmen.

Kriterien und Kompetenzaspekte verdeutlichen

Kompetenzorientiert beurteilen und fördern heisst immer auch kriterienorientiert beobachten und Feedback geben. Dafür ist es nötig, dass Lernende und Lehrpersonen, aber auch Schulhausteams weitgehend das Gleiche unter den Kriterien verstehen, welche eine Kompetenz beschreiben. So können Ausprägungen einer Kompetenz, welche ein Schüler bzw. eine Schülerin erworben hat, und die nächsten Lernschritte fokussiert und besprochen werden.

Lernkriterien bzw. Kompetenzaspekte können im Prinzip auf zwei Arten verdeutlicht werden:

- 1 Zum einen können Aufgaben so konstruiert sein, dass die Kompetenzausprägungen direkt sichtbar werden, indem die Aufgabe selbst oder Teile davon mehr oder weniger hohe Ansprüche stellen. So kann man bspw. gewisse Aspekte der Lesekompetenz erfassen, in dem man unterschiedlich schwierige Texte vorgibt. Je nach erreichter Anzahl korrekter Antworten kann man auf die Ausprägung der Lesekompetenz schliessen. Man kann die Aufgaben auch durch unterschiedliche Frageschwierigkeiten beim gleichen Text differenzieren:

Fragen, zu deren Lösung man direkt im Text die Antwort findet (explizites Textverstehen), sind meistens einfacher. Fragen, zu deren Beantwortung man verschiedene Textstellen miteinander in Beziehung setzen muss bzw. deren Lösung nicht direkt auf der Textoberfläche abgelesen werden kann (implizites Textverstehen), verlangen ein vertieftes Textverständnis. Eine Note kann dann aus der Gesamtpunktzahl summativ abgelesen werden. Eine formative Beurteilung kann auf die unterschiedlichen Fragetypen hin differenziert werden.

- 2 Zum anderen können komplexe Handlungen wie bspw. das Argumentieren, das Vorlesen, Präsentieren mithilfe von Beobachtungs- bzw. Kompetenzrastern in Bezug auf unterschiedliche Kriterien – wie sie im Lehrplan 21 genannt sind – hin einschätzen. Die Aufgabe selbst definiert den Schwierigkeitsgrad kaum, die Anforderungen lassen sich erst aufgrund von unterschiedlichen Lösungsansprüchen unterscheiden:

Auch wenn der Auftrag für beide im Wesentlichen gleich gestellt wird, erwartet man von einem 3.-Klässler eine andere Präsentation zu einem Lehrausgang in Biologie als von einer 7.-Klässlerin. Da die kriterienorientierte Beurteilung vor allem dem Feedback, dem Gespräch über eine erreichte Leistung dienen soll, lohnt es sich, die Kriterien in den Kompetenzrastern explizit für jede Niveaustufe zu formulieren (vgl. Abb. 1 und 2):

So erhalten Lehrende und Lernende bereits Worte an die Hand, mit denen sie sich über eine erreichte Leistung formativ austauschen können. Daraus lässt sich dann auch eine summative Note ableiten, indem bspw. die Kriterien gewichtet werden und je nach Niveaustufe mehr oder weniger Punkte vergeben werden. So dass, das Setzen der Note nachvollziehbar wird.

5. Kompetenzorientierte Beurteilung

Kompetenzraster nutzen

Das folgende Beispiel zeigt wie Raster für eine kompetenzorientierte Selbstbeurteilung genutzt werden kann: Eine Schülerin der 5. Klasse hat den Pfeil zur Selbsteinschätzung zu einem Kurzvortrag wie folgt ausgemalt:

1 Auf welchen Pfeil soll die Gruppe achten, die dir ein Feedback gibt? Macht dies gemeinsam vor dem Kurzvortrag ab. Wählt einen Pfeil aus (höchstens zwei).

2 Zeichne mit Farbe auf dem Pfeil ein, wie gut das Kriterium beim Kurzvortrag erfüllt ist. Je näher zur Spitze, umso besser!

Inhaltliche Struktur
Ich erzähle in einer verständlichen Reihenfolge.

noch nicht erreicht	erreicht	übertrifft
Keine Ordnung erkennbar.	Guter Aufbau: Inhalte meist klar geordnet.	Inhalte sinnvoll geordnet.
Mit irgendetwas begonnen und irgendwie aufgehört.	Reihenfolge passt zum Inhalt.	Packender Anfang, passender Abschluss.
Struktur erschwert das Verständnis.		Aufbau erleichtert das Verständnis.

Grafik aus: Die Sprachstarken 3, Kommentarband mit CD-ROM, Copyright © Klett und Balmer AG, Zug 2009.

Man sieht, dass sie aus ihrer Perspektive eine gute Erzählstruktur zeigen konnte. Was aber der dünnere Strich bis zur Spitze des Pfeils illustrieren soll, wird aus der Abbildung nicht klar, sondern erst aus dem Lernstandsgespräch. Die Schülerin hatte in der konkreten Erzählsituation die Wahrnehmung, dass ihr die Aufgabe vorzüglich gelungen ist, denn für einmal hatte sie sowohl einen originellen Einstieg wie auch einen packenden Schluss – das gelingt ihr aber nicht immer. Sie hat daher auch gesagt, dass sie normalerweise beim Vortragen zwar einen guten Aufbau hat und dass die Erzählabfolge dem Inhalt meist entspricht, aber bei diesem konkreten Vortrag sei ihr für einmal, unter besonders guten Bedingungen eine stärkere Leistung geglückt. Mit anderen Worten: Die Schülerin weiss zu differenzieren, wo ihr gewöhnliches Leistungspotenzial liegt, aber auch, was ihr unter besonderen Bedingungen, in einer guten Erzählstimmung eben auch noch gelingen kann. Damit zeigt sich hier auch, in welche Richtung die nächsten Entwicklungs- und Lernschritte gehen können.

Raster für Selbst- und Fremdbeurteilung

Da die Beurteilungen immer auch dazu dienen, dass sich die Schüler und Schülerinnen der Kriterien bewusst werden, braucht es Kriterienraster für die Selbst- bzw. Peer-Beurteilung. Diese Raster müssen nicht identisch mit denjenigen zur Fremdbeurteilung sein, sie müssen aber in Bezug auf die Kriterien aufeinander abgestimmt sein. Dies soll das folgende Beispiel illustrieren:

Die Darstellung, aber auch die Explizitheit der Kriterien unterscheiden sich zwar, ihnen liegt jedoch dieselbe Grundstruktur von Inhalt, Struktur, sprachlichem Ausdruck (Stil) sowie formaler Korrektheit zugrunde:

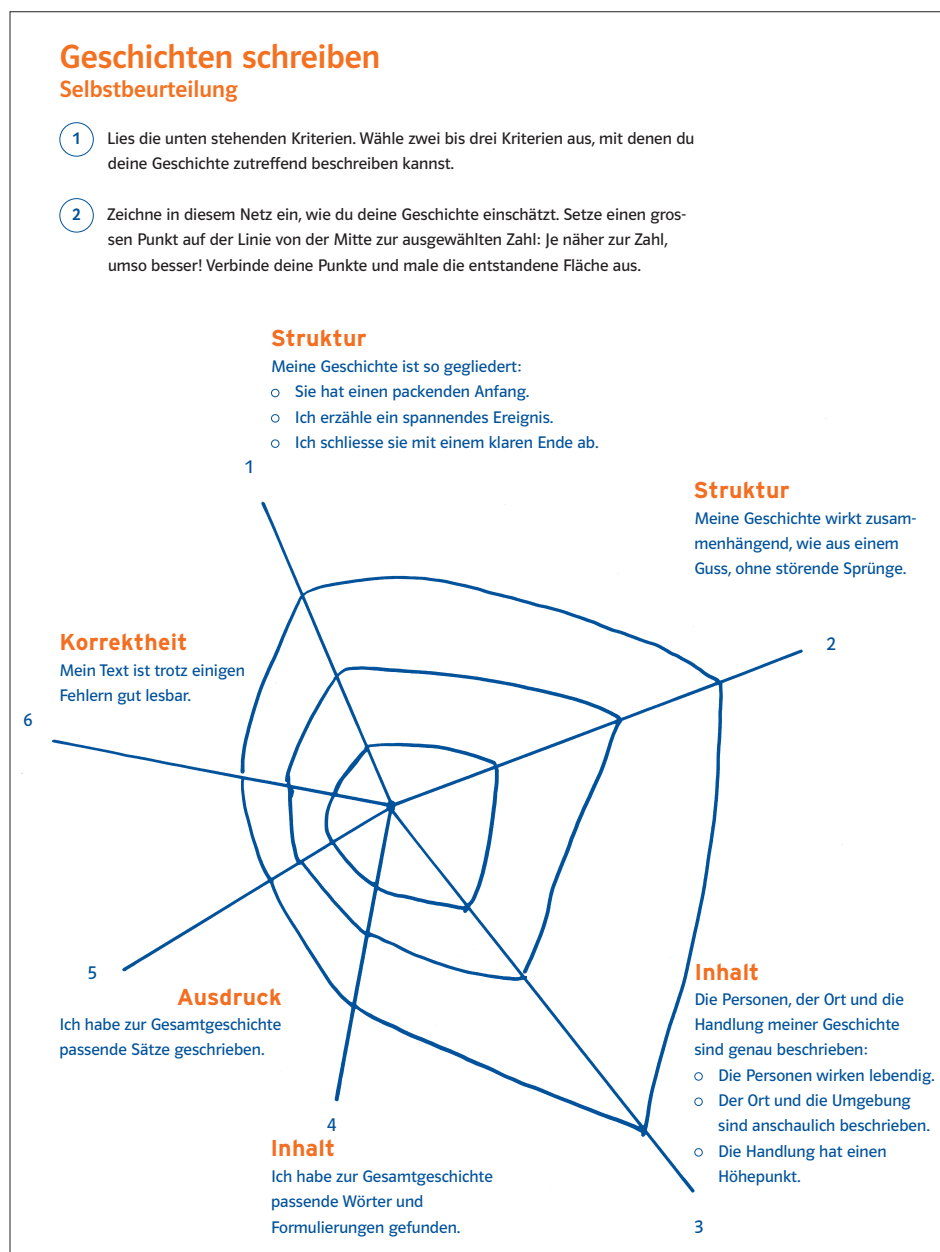


Abb.1 Die Sprachstarken 3, Kommentarband mit CD-ROM, Copyright © Klett und Balmer AG, Zug 2009.

5. Kompetenzorientierte Beurteilung

Struktur

Inhalt

Ausdruck

Korrektheit

Name:		Datum:	
F1 Geschichten schreiben Formatives Textbeurteilungsraster			
Kompetenzbereich	noch nicht erreicht	erreicht	übertraffen
Erzählstruktur			
Gliederung	<ul style="list-style-type: none"> Der Erzählverlauf der Geschichte führt ohne eigentlichen Erzählanlass zu einem Ereignis oder enthält kein eigentliches Ereignis. 	<ul style="list-style-type: none"> Der Erzählverlauf der Geschichte ist klar gegliedert in Erzählanlass, Ereignis(se) und Erzählabschluss. 	<ul style="list-style-type: none"> Der Erzählverlauf der Geschichte ist leserbezogen gegliedert: Erzählanlass mit Orientierung für Lesende, Ereignis(se) mit Komplikation und Auflösung, leserbezogener Abschluss.
Erzählmuster	<ul style="list-style-type: none"> Das Erzählen bricht oft ab, häufige Perspektivenbrüche prägen das Erzählen. Es ist unklar, wer erzählt. 	<ul style="list-style-type: none"> Es wird in einer meist einheitlichen Form erzählt. Es ist meist klar, wer erzählt. 	<ul style="list-style-type: none"> Eine durchwegs einheitliche Erzählform prägt das Erzählen. Es ist immer klar, wer erzählt.
Inhalt			
Gesamtidee	<ul style="list-style-type: none"> Eine Gesamtidee ist kaum erkennbar: Sie fällt auseinander, ist ohne wirklichen Zusammenhang, störende Sprünge sind erkennbar. 	<ul style="list-style-type: none"> Die Geschichte hat eine Gesamtidee: Sie wirkt grundsätzlich zusammenhängend und aus einem Guss, Sprünge stören nicht. 	<ul style="list-style-type: none"> Die Geschichte hat eine relevante Gesamtidee, in der auch ein Wagnis eingegangen wurde: Sie wirkt zusammenhängend und aus einem Guss, ohne Sprünge.
Themenentfaltung	<ul style="list-style-type: none"> Personen, Ort und Handlung bleiben nur angedeutet und sind kaum konkretisiert. Die Geschichte ist einfallslos. 	<ul style="list-style-type: none"> Die Idee entfaltet sich nachvollziehbar: Personen, Ort und Handlung werden meist anschaulich konkretisiert und einzelne Ideen wirken attraktiv. 	<ul style="list-style-type: none"> Die Idee entfaltet sich einfallslos: Personen, Ort und Handlung werden anschaulich und attraktiv konkretisiert. Die Geschichte enthält eine überraschende Wendung.
Sprachliche Gestaltung			
Wortwahl	<ul style="list-style-type: none"> Die Wortwahl passt nur punktuell zur Gesamtidee der Geschichte, manchmal werden unpassende Ausdrücke verwendet. Viele Formulierungen wirken schwerfällig. 	<ul style="list-style-type: none"> Die Wortwahl passt zur Gesamtidee der Geschichte. Einzelne Formulierungen heben das Besondere der Geschichte hervor und wirken attraktiv. 	<ul style="list-style-type: none"> Die Wortwahl unterstreicht die Gesamtidee der Geschichte. Sie zeichnet sich durch bewusst gesetzte Formulierungen aus, die das Besondere der Geschichte hervorheben und meist attraktiv wirken.
Satzbau	<ul style="list-style-type: none"> Der Satzbau ist einförmig und passt sich der Gesamtidee der Geschichte nicht an. Er wirkt einfallslos. 	<ul style="list-style-type: none"> Der Satzbau passt zur Gesamtidee der Geschichte, ist ab und zu abwechslungsreich und wirkt manchmal attraktiv. 	<ul style="list-style-type: none"> Der Satzbau unterstreicht die Gesamtidee der Geschichte, ist variantenreich und wirkt meist attraktiv.
Formale Korrektheit			
<p>Die formale Korrektheit spielt eine Rolle, wenn die Geschichte veröffentlicht wird, z.B. in einem Klassengeschichtenbuch, in einer Klassenzeitung, an einer Geschichtenwand usw. Nähere Bestimmungen zur formalen Korrektheit eines Textes finden sich in den Beurteilungsrastern «Rechtschreibung» und «Grammatik» (Formale Korrektheit) bzw. im «Summativen Textbeurteilungsraster S».</p>			
Kommentar/Gesamteindruck:			

Abb. 2 Die Sprachstarken 5, Arbeitsheft, Copyright © Klett und Balmer AG, Zug 2008.

6. Was für die Schülerinnen und Schüler neu ist

Die Lehrpersonen unterrichten heute sehr unterschiedlich. Daher lassen sich kaum generelle Aussagen dazu machen, was sich für alle Schülerinnen und Schüler ändert. Denk- und absehbar sind folgende Auswirkungen einer Weiterentwicklung des Unterrichts auf die Schülerinnen und Schüler.

Die Kinder und Jugendlichen bekommen die Chance, zielgerichteter zu lernen und mehr Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen.

- Die Schülerinnen und Schüler erwerben die Kompetenzen wie bisher über eine in sich stimmige Abfolge von Unterrichtseinheiten mit Lernzielen und Aufgaben. Sofern die Lehrpersonen heute schon konsequent lernzielorientiert unterrichten und beurteilen, ändert sich für die Lernenden in dieser Beziehung im Vergleich zu bisher wenig.
- Falls die Lehrpersonen auf einen Unterricht mit transparenten und überprüfbaren Lernzielen und kompetenzorientierten Aufgaben umstellen und die Leistungen der Schülerinnen und Schüler während des Lernprozesses und am Schluss in Form von Prüfungen und Produkten mit klaren Kriterien beurteilen, erfahren die Lernenden dadurch genauer, was wann und wie beurteilt wird und was von ihnen verlangt und erwartet wird.
- Sofern die Lehrperson die Schülerinnen und Schüler darüber hinaus auch über langfristige Kompetenzen informiert und ihnen die Lernziele und Aufgaben dazu transparent macht, erfahren diese, wo sie aktuell im schrittweisen Kompetenzaufbau stehen und wie dieser über mehrere Jahre hinweg geplant sind. Damit wird den Schülerinnen und Schülern ein zusammenhängendes Orientierungssystem geboten.
- Die Schülerinnen und Schüler wissen genauer, was sie können und was nicht. Im Hinblick auf die Übertritte ist ihnen klar, worauf sie hinarbeiten müssen. Sie können dadurch bessere Schulleistungen erbringen. Im Wissen darum, wo sie stehen und wohin sie sollen, können sie mehr Verantwortung für das eigene Lernen und ihre Selbsteinschätzung übernehmen.

Die Kinder und Jugendlichen bekommen die Chance, das Gelernte anzuwenden.

- Sofern die Lehrpersonen heute schon ein breites Repertoire an Unterrichtsformen und -methoden praktizieren und einen auf die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler angepassten, anspruchsvollen Unterricht unter Einplanung von Anwendungssequenzen durchführen, werden diese durch die Weiterentwicklung zum kompetenzorientierten Unterricht auch in dieser Beziehung kaum Unterschiede spüren.
- Wenn die Lehrpersonen die Gelegenheit ergreifen, ihren bisherigen differenzierten Unterricht mit dem Ansatz der Kompetenzorientierung zu verbinden und zu optimieren, wird die Förderung und Beurteilung für die Lernenden anwendungsorientierter. Die Abwechslung von Methoden der Wissensvermittlung und Anwendung, gepaart mit dem Einsatz verschiedenster Unterrichtsformen, lässt ein effizientes und nachhaltig wirkungsvolles Lernen zu.
- Dadurch ist es möglich, dass die Schülerinnen und Schüler eine grössere Bereitschaft zeigen, zu lernen und ihre Kompetenzen anzuwenden.

Die Kinder und Jugendlichen bekommen die Chance, an Themen zu arbeiten, die sich an ihrer Lebenswelt orientieren.

Was sich durch den kompetenzorientierten Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler bemerkbar machen könnte, ist eine verstärkte Lebensweltorientierung im Unterricht. Erfahrbar wird dies für sie, wenn im (Fach-)Unterricht bei der Behandlung der Themen und Inhalte und bei der Auswahl der Aufgaben Interessen und Fragen der Schülerinnen und Schüler aus ihrer Lebenswelt mitberücksichtigt werden, wenn die Lehrperson in einer Unterrichtseinheit, soweit dies möglich ist, einen Bezug zu ihrem Alltag herstellt oder wenn sie von Zeit zu Zeit auch gefragt werden, welche Themen sie gerne bearbeiten möchten. Dies kann für sie motivierend sein.

7. Literatur

- Cassée, K. (2010): Kompetenzorientierung. Eine Methodik für die Kinder- und Jugendhilfe. Bern: Haupt.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2014): Lehrplan 21. Luzern: Geschäftsstelle D-EDK. www.lehrplan.ch
- Erziehungsdepartement Basel-Stadt (2012): Porträt Schullaufbahnverordnung. Basel: Volksschulleitung. www.edubs.ch/unterricht/beurteilung
- Erziehungsdepartement Basel-Stadt (2013): Handreichung Schullaufbahnverordnung Mappe A und B. Basel: Volksschulleitung. www.edubs.ch/unterricht/beurteilung
- Jäger, R. (2007): Beobachten, beurteilen und fördern. Landau: Verlag Empirische Psychologie.
- Klieme, E. et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.).
- Lersch, R. (2010): Wie unterrichtet man Kompetenzen? Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung, Hessisches Kulturministerium.
- Meyer, H. (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen.
- Moser, U. (2013): Checks und Aufgabensammlung. Ausführungen zur Kompetenzorientierung. Zürich: Institut für Bildungsevaluation Universität Zürich.
- Schlichtere, B., Weiskopf-Prantner, V. und Westfall-Greiter, T. (2013): Kriterienorientierte Leistungsfeststellung mit der 4.0-Skala. Innsbruck: Zentrum für lernende Schulen der Universität Innsbruck.

Volksschulamt

*St. Urbangasse 73
4509 Solothurn
Telefon 032 627 29 37
Telefax 032 627 28 66
www.so.ch
vsa@dbk.so.ch*

Zur Verfügung gestellt

*vom Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt
Volksschulleitung
Autorin: Regina Kuratle*

© Volksschulamt Kanton Solothurn, März 2016

