



Entwicklungsschwerpunkt «*Kompetenzorientierter Unterricht*»

## **Leitartikel zum kompetenz- orientierten Unterricht**

Begriffe – Hintergründe – Möglichkeiten

## Impressum

**PH Luzern** · Pädagogische Hochschule Luzern  
Entwicklungsschwerpunkt *Kompetenzorientierter Unterricht* (ESP KoU)  
Pfistergasse 20 · Postfach 7660 · 6000 Luzern 7  
T +41 (0)41 228 71 11 · F +41 (0)41 228 79 18

### Mitarbeitende:

Klaus Joller-Graf, Prof. Dr. phil. (Autor), klaus.joller@phlu.ch · www.phlu.ch  
Michael Zutavern, Prof. Dr. phil., Stellvertretender Rektor (Leitung)  
Annette Tettenborn Schärer, Prof. Dr. rer. nat., Leiterin des Instituts für  
pädagogische Professionalität und Schulkultur (IPS)  
Andrea Zeiger, Abteilungsleiterin Weiterbildung Volksschule, WB  
Ursula Ulrich, Co-Leiterin Zentrum Theaterpädagogik der PH Luzern

### Bitte wie folgt zitieren:

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

# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b>	<b>5</b>
<b>Schnell gelesen</b>	<b>6</b>
<b>Einleitung</b>	<b>10</b>
<b>Gründe für eine Kompetenzorientierung</b>	<b>12</b>
<b>Der Kompetenzbegriff</b>	<b>15</b>
<b>Kompetenzorientiert unterrichten</b>	<b>21</b>
Kompetenzmodelle	27
Aufgaben im kompetenzorientierten Unterricht	29
Beurteilung im kompetenzorientierten Unterricht	32
<b>Steuerung der Kompetenzorientierung durch den Lehrplan 21</b>	<b>34</b>
<b>Kompetenzorientierung in der Berufs- und Lehrerbildung</b>	<b>38</b>
<b>Kritik an der Kompetenzorientierung</b>	<b>42</b>
<b>Literatur</b>	<b>46</b>
<b>Anhang</b>	<b>48</b>

# **Leitartikel zum kompetenzorientierten Unterricht**

## Vorwort

Die PH Luzern orientiert sich in ihren Aus- und Weiterbildungsangeboten an Professionskompetenzen des Lehrberufs. Dazu gehört auch, Lehrerstudierende und Lehrpersonen auf einen Unterricht vorzubereiten, der die Kompetenzen ihrer (zukünftigen) Schülerinnen und Schülern fördert. Damit unterstützen wir die Arbeit mit modernen, kompetenzorientierten Lehrplänen, setzen uns aber auch kritisch mit deren Grenzen auseinander. Diese Expertise bringen wir ein in die konstruktive Kooperation der PH Luzern mit den Lehrerinnen und Lehrern unserer Region bei der anstehenden Weiterbildung zur Einführung des Lehrplans 21 – einem Entwicklungsschwerpunkt unserer Hochschule.

Der Leitartikel zum kompetenzorientierten Unterricht soll diese Arbeit unterstützen. In der kritischen Analyse des Begriffs «Kompetenz» und der auf ihn aufbauenden Modelle für Unterricht und Ausbildung möchten wir eine gemeinsame Verständnisbasis für die oben genannten Aufgaben schaffen. Im Begriff Kompetenz wird Wissen mit Motivation und Einstellung verbunden. Kompetenz grenzt sich also vom Können im Sinne von Fertigkeiten ab. Kompetenzorientierung bedeutet aber nicht die Abwendung von Lernzielen. Kompetenzen werden vielmehr zu Zielen in Ausbildungen. Und Kompetenzorientierung braucht selbstverständlich Wissen, das nach Prinzipien von Bildung und Didaktik ausgewählt werden muss. Schule wird damit nicht zu einer «reinen Vermessungsanstalt». Kompetenzmessungen im grossen Stil, wie sie zum Beispiel in Projekten wie PISA erfolgen, bleiben forschungsorientierte Vorhaben. Für die Überprüfung, ob die Schülerinnen und Schüler «meiner» Klasse die angestrebten Kompetenzen erreicht haben, bleibt die Beurteilungskompetenz der Lehrerin oder des Lehrers massgebend. Die Operationalisierungen von Kompetenzen können dabei helfen, sie decken aber nicht alle Zielfelder ab, über die die Lehrperson Auskunft geben kann.

Dieser Leitartikel versucht, den aktuellen Diskurs um die Kompetenzorientierung nachzuzeichnen. Er will keine begrifflichen Standardisierungen oder gar bürokratische Vorschriften für Begriffsverwendungen liefern. Er versucht aber, Vernetzungen des Begriffsfeldes «Kompetenz» aufzuzeigen, Differenzierungen, aber auch Widersprüchlichkeiten zu benennen und vernünftige Setzungen für die notwendigen gemeinsamen Arbeiten vorzuschlagen. Selbstverständlich wird die wissenschaftliche wie die praktische Arbeit auch diese Grundlagen verändern. Forschung und Entwicklung werden neue Erkenntnisse bringen und unsere Fähigkeiten in der Kompetenzförderung verbessern. Insofern stellt der Leitartikel einen Zwischenhalt zur Verständniserleichterung dar und soll undifferenzierten Gebrauch, Verwechslungsgefahren oder Einseitigkeiten verhindern, aber durchaus auch zum Widerspruch und zur argumentativen Weiterarbeit anregen.

Wir danken dem Hauptautor, Klaus Joller-Graf, für diese wertvolle Arbeit und dem Team des Entwicklungsschwerpunktes *Kompetenzorientierter Unterricht* für die begleitende Beratung. Wir danken vor allem auch allen kritischen Lesern der Vorversionen, die wertvolle Anregungen geliefert haben, die in diese Fassung eingeflossen sind. Wir würden uns freuen, wenn dieser Leitartikel unsere gemeinsame Arbeit strukturieren und erleichtern hilft.

Michael Zutavern  
Leiter Entwicklungsschwerpunkt  
*Kompetenzorientierter Unterricht*

14. Juli 2014

# Schnell gelesen

## Kompetenzorientierung setzt Entwicklung fort

Kompetenzorientierung ist keine neue didaktische Erfindung oder Entwicklung, wie man aufgrund der Diskussion dieses Konstrukts vor dem Hintergrund des Lehrplans 21 denken könnte. Vielmehr fasst dieser Begriff die bereits über Jahre verfolgte Absicht zusammen, Lernprozesse in der Schule so zu gestalten, dass das vermittelte Wissen im Alltag auch situationsgerecht zur Anwendung kommt. Kompetenz stellt also in *Handlung umgesetztes Wissen* dar.

## Auslöser für die Entwicklung

Dass der Begriff wieder stärker in den Fokus der aktuellen Diskussion gerückt ist, hat vor allem mit den Erfahrungen aus dem Kontext der PISA-Studien zu tun. Diese internationalen Vergleichsstudien zeigten auf, dass an unseren Schulen durchaus viel Wissen vermittelt wird, das Lernen aber teilweise nicht so weit vorangetrieben wird, dass dieses Wissen auch in entsprechenden Situationen zur Anwendung kommt. Eine Problematik scheint dabei zu sein, dass Inhalte zu stark in einem bestimmten (Fach-) Kontext aufgebaut werden und sie so zu wenig flexibel auf andere, verwandte Kontexte bezogen werden können. Zudem scheint es, dass man in der Schule zu viel Wert legt auf die Vermittlung von oberflächlichem (Fakten-)Wissen und sich dann (zu) rasch neuen Inhalten zuwendet. Mit der Kompetenzorientierung soll solchen Ausprägungen von Unterricht etwas entgegengesetzt werden. Bereits die Lernzielorientierung forderte, den Blick auf das Können oder eben den Output<sup>1</sup> von Lernprozessen zu richten. Diese Entwicklung wird nun mit der Kompetenzorientierung noch verstärkt und fortgesetzt.

## Erwartungen an Lehrplan

Gleichermassen als Impuls und als Unterstützung für die Lehrpersonen soll ein kompetenzorientierter Lehrplan a) übersichtlich darstellen, wie über die gesamte Schulzeit hinweg (fachliche und überfachliche) Kompetenzen schrittweise und systematisch aufgebaut werden und damit immer komplexere Situationen gemeistert werden können und b) gleichzeitig eine Grundlage liefern, mit denen Lernprozesse individuell geplant und unterstützt werden können.

## Definition von Kompetenz

Zentral für die Umsetzung in Schulen ist ein gemeinsames Verständnis von Kompetenz. Eine bestens etablierte Grundlage dafür bietet Weinert an. Sein Kompetenzbegriff liegt auch dem Lehrplan 21 zugrunde. Weinert stellt fest, dass es für das Bewältigen von Situationen mehr als nur fachliches Wissen braucht. «Daneben gibt es natürlich auch Probleme, die inhaltsunspezifisch und im engeren Sinne fächerübergreifend sind. Ihre Bewältigung hängt in erster Linie von der Verfügbarkeit allgemeiner Problemlösestrategien ab. Die OECD hat in diesem Zusammenhang mehrfach vorgeschlagen, den vieldeutigen Leistungsbegriff generell durch das Konzept der Kompetenz zu ersetzen. (...) Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können» (Weinert 2002, 27 f.).

## Kompetenzaspekte

Mit Kompetenz wird also die Gesamtheit des Wissens und Könnens bezeichnet, welche notwendig ist, um in bestimmten Situationen verantwortungsvoll und sachgerecht handeln zu können. Die Definition von Weinert zeigt einerseits, dass eine bestimmte Kompetenz über verschiedene *Kompetenzaspekte* bestimmt werden muss. Neben Wissensaspekten (Faktenwissen, Konzeptuelles Wissen, Prozedurales Wissen, Metakognitives Wissen) gehören auch die Motivation und Einstellungen sowie die (physischen) Handlungsmöglichkeiten dazu.

<sup>1</sup> Ein Aspekt, der in der aktuellen Diskussion häufig als besonderes Merkmal des kompetenzorientierten Unterrichts ins Feld geführt wird.

Andererseits zeigt die Definition von Weinert auch, dass es sich bei einer Kompetenz um eine *Disposition* handelt, bestimmte Leistungen zu erbringen: Es sind verfügbare Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche dann in bestimmten Situationen in Handlung (die *Performanz*) umgesetzt werden müssen. Diese Situationen bilden dabei immer einen bestimmten Kontext, den es zu berücksichtigen gilt. Kompetenzen sind damit nur bedingt transferierbar (vgl. Schneider 2005) bzw. es ist im Kompetenzaufbau darauf zu achten, dass Möglichkeiten unterschiedlicher Verwendungen (Transfer) sorgfältig geprüft werden und den Lernenden klar wird, in welchen Situationen eine bestimmte Kompetenz zweckmässig ist.

**Kompetenz  
als Disposition**

Für den Unterricht müssen stellvertretend für diese Herausforderungen Lernaufgaben ausgewählt und aufbereitet werden, welche kompetentes Handeln verlangen. Idealtypisch sind das *Anforderungsreiche Situationen*. Typische Merkmale solcher Situationen sind, dass sie a) in einen lebensweltlichen Kontext eingebettet und damit nahe an der Komplexität des Alltags sind, b) für eine erfolgreiche Bewältigung sachgerechte Urteile und Entscheidungen notwendig sind, c) sie (kognitive) Aktivität bei den Lernenden verlangen, indem sie so schwierig sind, dass sie mit dem aktuellen Wissensstand nicht umfassend bewältigt werden können, gleichzeitig aber nicht das Gefühl entsteht, von den Anforderungen überfordert zu sein, d) aufeinander aufbauende (kognitive) Aktivitäten verlangen und e) für eine erfolgreiche Bewältigung meistens mehrere Kompetenzen miteinander verknüpft werden müssen.

**Anforderungsreiche  
Situationen**

Mit dieser Fokussierung auf anforderungsreiche Situationen wird die fachliche Bindung etwas aufgelöst bzw. es wird die Chance geboten, unterschiedliche Situationen aus unterschiedlichen fachlichen wie überfachlichen Perspektiven zu bearbeiten. Fachliche und überfachliche Kompetenzen sollen dazu geschickt miteinander verknüpft werden.

Für Lehrpersonen stellt sich somit natürlich die Frage, was denn nun einen Unterricht kennzeichnet, der bewusst auf den Aufbau von Kompetenzen abzielt? In der Fachliteratur werden eine Vielzahl von Merkmalen genannt, welche den kompetenzorientierten Unterricht charakterisieren (vgl. Feindt, Elsenbast, Schreiner & Schöll 2009; Feindt & Meyer 2010; Hittler & Stammel 2011; Meyer 2012; Preckel 2008; Ziener 2009). Es lassen sich acht Merkmalscluster bestimmen:

**Konsequenzen  
für den Unterricht**

- 1. Lernprozesse sind an authentischen Anforderungssituationen ausgerichtet**
- 2. Wissen und Können wird kontinuierlich an konkreten Handlungen überprüft**
- 3. Wissen wird lösungsorientiert aufgebaut**
- 4. Kompetenzerwartungen sind transparent**
- 5. Aufgaben sind auf die jeweiligen Lern- und Verhaltensmöglichkeiten abgestimmt**
- 6. Kompetenzentwicklung ist als langfristiger, kumulativer Prozess gestaltet**
- 7. Sicht- und messbare Ergebnisse des Handelns werden als Rückmeldungen für das Lernen genutzt**
- 8. Lernprozesse werden reflektiert und Konsequenzen für den Umgang mit ähnlichen Situationen werden gezogen**

«Jede einzelne Unterrichtsstunde und jede Unterrichtseinheit muss sich daran messen lassen, inwieweit sie zur Weiterentwicklung inhaltsbezogener und allgemeiner Schülerkompetenzen beiträgt. Die wichtigste Frage ist nicht «Was haben wir durchgenommen?», sondern «Welche Vorstellungen, Fähigkeiten und Einstellungen sind entwickelt worden?» (Blum, Drüke-Noe, Hartung & Köller 2008, S. 15 f.). Dazu ist es notwendig, dass Lehrpersonen über eine möglichst klare Vorstellung verfügen, wie einzelne Kompetenzstufen aufeinander abgestimmt sind. Zu den einzelnen Kompetenzstufen sind Aufgaben vorzubereiten, über deren zunehmende Komplexität der Kompe-

**Bedeutung  
von Aufgaben**

tenzaufbau hauptsächlich strukturiert wird. Je nach Phase<sup>2</sup> im Unterricht ist die Funktion von Aufgaben unterschiedlich gewichtet. In einer *Phase* der Konfrontation und des *Aufbaus* sollen sie kognitiv und emotional dazu anregen, sich mit einer Sache zu befassen und das Wissen zu erweitern. In der Phase des *Durcharbeitens* und des *Übens* geht es darum, den Einsatz des neuen Wissens zu trainieren, um es selbstständig, sachgerecht und sicher anwenden zu können. In der *Phase des Transfers* und der *Anwendung* wird genau geprüft, wie das (nun als Können eingeübte) Wissen in variierten Situationen eingesetzt werden kann.

### Bedeutung von Lernzielen

In allen diesen Phasen ist es sinnvoll, für einzelne Abschnitte weiterhin Lernziele zu nutzen. Diese müssen aber im Dienst einer (übergreifenden) Kompetenz stehen und der Zusammenhang mit dieser Kompetenz sollte Lehrenden wie Lernenden jederzeit bewusst sein («Ich lerne jetzt diese Begriffe auswendig, damit ich sie für ... brauchen kann»).

Damit ist der Prozess des Kompetenzaufbaus eigentlich abgeschlossen bzw. kann auf einer höheren Stufe neu gestartet werden. In der schulischen Realität ist oft noch eine vierte Phase notwendig, nämlich die der Überprüfung der aufgebauten Kompetenz.

### Kompetenzorientierte Beurteilung

In einer kompetenzorientierten Beurteilung werden auf der Basis einer erbrachten Performanz Rückschlüsse auf die dahinterliegende Kompetenz gezogen. Dazu müssen klare Kriterien festgelegt werden, die aussagen, was kompetentes Handeln von schlichtem Tun unterscheiden. Insbesondere müssen Mindestniveaus festgelegt (und gegenüber den Lernenden transparent gemacht) werden. Weiter muss der Beurteilungsprozess nachhaltig ausgerichtet sein und sichtbar machen, dass die Grundlagen für nächste Schritte im Kompetenzaufbau gegeben sind. Eine kompetenzorientierte Beurteilung darf also nicht nur Fakten- und Begriffswissen (deklaratives Wissen) abfragen. Es braucht auch Beurteilungsformen, um prozedurales und metakognitives Wissen sowie gegebenenfalls auch die (physischen) Handlungsmöglichkeiten zu beurteilen. Mit diesen Anforderungen an die Beurteilung rückt das Gewinnen von Informationen für das weitere Lernen stark in den Vordergrund.

### Elemente im Lehrplan 21

Der Lehrplan 21 verspricht den Lehrpersonen Orientierung für die Planung des Unterrichts.

Die Basis bilden **Bildungsstandards**, welche die Erwartungen bzw. den Bildungsauftrag der Schule konkretisieren. Bildungsstandards liegen für Mathematik, die Schulsprachen, die Fremdsprachen und Naturwissenschaften vor.

Die Formulierung von **Überfachlichen Kompetenzen** und deren Verknüpfung mit den fachlichen Inhalten soll Hinweise auf Verknüpfungen und gemeinsame Lernanteile im methodischen, personalen und sozialen Bereich geben.

Der Aufbau in den drei **Zyklen** Kindergarten/Unterstufe, Primarstufe und Sekundarstufe macht deutlich, dass die Kompetenzentwicklung in eine schuljahrübergreifende Logik eingebettet ist. Es wird sichtbar, in welcher Art aufgebaute Kompetenzen auf einem höheren Anspruchsniveau genutzt werden.

<sup>2</sup> Es gibt verschiedene didaktische Phasenmodelle. Das nachfolgend verwendete lehnt sich an an das PADUA-Modell von Aebli (2011) und soll exemplarisch verstanden werden.



**Kompetenzstufen** beschreiben von der Sache her gesehen einen logischen Kompetenzaufbau als Stufenmodell. Diese Kompetenzstufen können als Grundlage für die Planung und Unterstützung der Lernenden genutzt werden, welche sich naturgemäss aber nicht kontinuierlich und sachlogisch entwickeln. Hier ist die Lehrperson herausgefordert, jeweils die richtigen Schlüsse zu ziehen.

Als **Grundanforderung** wird die Kompetenzstufe festgelegt, welche die Schülerinnen und Schüler spätestens am Ende des jeweiligen Zyklus erreichen müssen. Als Unterstützung für die Planung und im Sinne einer (Zwischen-)Lernstandbestimmung sind **Orientierungspunkte** formuliert. Sie beschreiben das angestrebte Soll, welches in der Mitte des zweiten und dritten Zyklus (also Ende der 4. und Mitte der 8. Klasse) erreicht sein sollte.

Auch die Studiengänge der Pädagogischen Hochschule Luzern richten sich kompetenzorientiert aus. Gemeinsame Referenzgrösse stellen dabei zehn Professionskompetenzen dar, welche im Referenzrahmen der PH Luzern formuliert sind:

**Kompetenzorientierung  
an der PH Luzern**

1. **Kompetenz zur Unterrichtsplanung**
2. **Kompetenz zur Gestaltung eines kompetenzorientierten, verstehensorientierten und motivierenden Unterrichts**
3. **Kompetenz zur adaptiven Lernbegleitung und Beratung**
4. **Diagnose- und Beurteilungskompetenz**
5. **Erziehungskompetenz**
6. **Beziehungskompetenz**
7. **Organisationskompetenz**
8. **Reflexionskompetenz**
9. **Kompetenz zum Umgang mit Belastungen**
10. **Berufsethische Kompetenz**

Der Referenzrahmen korrespondiert mit dem oben festgelegten Kompetenzbegriff bzw. den festgelegten Kompetenzaspekten, setzt aber auch besondere Akzente, welche für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung besonders wichtig sind.

# Einleitung

Der Begriff Kompetenz ist eng mit Lernen und Lehren verbunden. Im Alltag begegnen wir diesem Begriff immer wieder, zum Beispiel so:

- ▶ «Raoul verfügt über eine tolle Sozialkompetenz: Er ist aufmerksam gegenüber seinen Mitschülerinnen und Mitschülern, erkennt rasch, wenn jemand ein Problem hat, hört geduldig zu – ja, wirklich beeindruckend.»
- ▶ «In Physik kann Simone natürlich sehr von ihren guten mathematischen Kompetenzen profitieren. Bei Aufgaben, die für andere kaum zu schaffen sind, erkennt sie rasch einen möglichen Lösungsweg und findet dann auch schnell das richtige Ergebnis.»
- ▶ «In Französisch bin ich einfach nicht ausreichend kompetent, um ein Referat zu halten. Obwohl ich an sich über einen grossen Wortschatz verfüge und eigentlich auch meine Grammatikhausaufgaben immer gemacht habe ...»
- ▶ «Sich nicht ablenken lassen, an einer Sache auch länger dranbleiben können, nicht aufgeben, wenn es beim ersten Mal nicht gleich klappt: Das sind Kompetenzen, die brauchst du immer wieder!»
- ▶ «Was fällt dem eigentlich ein? Der hat ja gar nicht die Kompetenz, das zu entscheiden!»

## Kompetenz im Alltag

Über Kompetenz oder gar Kompetenzen zu verfügen gilt als besondere Qualität und ist erstrebenswert. Kompetenz ist eine Auszeichnung für Menschen, die durch besondere Leistungen auffallen, etwas können. Kompetenzen werden stark mit Fleiss und Anstrengungsbereitschaft assoziiert und eigentlich immer als Ergebnis eines Lernprozesses gesehen, der erarbeitet werden musste – auch wenn natürlich *Reifung* oder *Begabung* dabei durchaus auch eine Rolle spielen. Ob jemand kompetent ist, zeigt sich vor allem, wenn sie oder er eine anspruchsvolle Aufgabe zu lösen oder eine herausfordernde Situation zu bewältigen hat. Und es gibt Kompetenzen, die in einem ganz konkreten Fall wichtig sind (z.B. bei einer bestimmten Art von Aufgaben innerhalb eines bestimmten Schulfachs) und andere haben einen breiteren Einsatzbereich und kommen in unterschiedlichsten Situationen im Alltag und in verschiedensten Kontexten zur Geltung (z. B. gute rhetorische Kompetenzen).

## Zentrale Fragen

Nicht nur im Alltag, auch in der sozialwissenschaftlichen Diskussion oder im Bereich der Schule ist der Begriff *Kompetenz* nicht neu. Und doch hat er in relativ kurzer Zeit eine besondere Aufmerksamkeit erreicht: Im Zusammenhang mit dem Lehrplan 21 werden mit der Kompetenzorientierung oder dem kompetenzorientierten Unterricht hohe Erwartungen verbunden. Die Kompetenzorientierung soll eine veränderte Sichtweise von Schule und Unterricht in den Fokus rücken und Impulse für die Schul- und Unterrichtsentwicklung geben. Ziel ist und bleibt dabei ein Unterricht, welcher den Schülerinnen und Schülern hilft, ihr eigenes Potenzial optimal zu entwickeln. Doch worin besteht nun das Neue oder doch zumindest das Charakteristische von Kompetenz? Und warum wird aktuell Bedarf darin erkannt, ganze Lehrplanüberarbeitungen kompetenzorientiert auszurichten? Was wird von Lehrpersonen konkret erwartet, die kompetenzorientierten Unterricht machen – und wie unterscheiden sie sich von Lehrpersonen, welche bisherige Unterrichtskonzepte umsetzen? Dieser Leitartikel soll solche und ähnliche Fragen aufnehmen und dazu erste, generelle Antworten geben.

Die mit der Kompetenzorientierung verbundenen Entwicklungen rufen natürlich auch Kritiker auf den Plan. Sie befürchten eine Ablösung des Bildungsbegriffs als Kernauftrag von Schule und damit verbunden eine zunehmende Ausrichtung der Wahl der Inhalte nach ökonomischen Aspekten: Gelehrt werden soll, was für die (berufliche) Zukunft nützlich ist – und das auf Kosten von Inhalten, welche für den Menschen an und für sich bildend sind. Auch diese Diskussion soll im Leitartikel aufgenommen werden.

Mit ersten Ausführungen wird aufgezeigt, welche internationalen und nationalen Entwicklungen überhaupt dazu geführt haben, dass die Kompetenzorientierung die aktuelle Bedeutung erlangt hat. Damit wird auch beschrieben, welche Verbesserungen oder Weiterentwicklungen durch die Kompetenzorientierung erwartet werden. Weiter wird aufgezeigt, was insbesondere im Kontext des Lehrplans 21 unter Kompetenz verstanden wird.

In einem nächsten Kapitel wird der Kompetenzbegriff auf den Unterricht bezogen und es werden Merkmale des kompetenzorientierten Unterrichts vorgestellt. Es wird gezeigt, welche Konsequenzen die Kompetenzorientierung für die Aufbereitung oder Auswahl von Aufgaben und die Bewertung von Lernleistungen hat.

Dann werden charakteristische Elemente des Lehrplans 21 vorgestellt, welche für die Planung eines kompetenzorientierten Unterrichts als hilfreich erachtet werden und damit die Kompetenzorientierung im Unterricht strukturell unterstützen sollen. In einem weiteren Kapitel wird der Kontext der Kompetenzorientierung dargestellt und die Bezüge zur Berufs- und nicht zuletzt auch zur Lehrerbildung aufgezeigt. Die Berufsbildung in der Schweiz ist schon seit vielen Jahren kompetenzorientiert ausgerichtet. Es wird skizziert, was das dort bedeutet. Bezogen auf die Lehrerbildung wird der Referenzrahmen der PH Luzern kurz vorgestellt, welcher die Grundlage einer kompetenzorientierten Lehre bildet.

In einem abschliessenden Teil wird dargestellt, welcher Kritik die Kompetenzorientierung ausgesetzt ist bzw. welche Grenzen und Gefahren in der Umsetzung zu beachten sind.

Dieser Artikel wurde von Klaus Joller-Graf in enger Zusammenarbeit mit dem Team des Entwicklungsschwerpunkts *Kompetenzorientierter Unterricht* der PH Luzern erstellt. Zudem wurde er den Dozierenden der PH Luzern im Rahmen eines Ausbildungsplenums vorgelegt und in unterschiedlichen Gruppen diskutiert. Die entsprechenden Rückmeldungen wurden genau geprüft und verarbeitet. Trotz der breiten Beteiligung kann es, obwohl mehrfach gewünscht, nicht der Anspruch an diesen Artikel sein, dass dogmatische Setzungen für den Gebrauch der Fachbegriffe oder zum Umgang mit Kompetenzorientierung erfolgen. Das würde weder der Sache noch dem Anspruch der Pädagogischen Hochschule gerecht. Als Hochschule wollen wir einen lebendigen und möglichst breiten Diskurs. Wir wollen das eigene Verständnis immer wieder selbstkritisch prüfen und schärfen. Der Leitartikel soll als gemeinsame Grundlage für diesen fachlichen Diskurs dienen.

# Gründe für eine Kompetenzorientierung

## Historische Kritik an Wirkung von Schule und Unterricht

Die Gesellschaft überträgt der Schule zentrale Funktionen für die Integration von Kindern und Jugendlichen in die Gesellschaft (vgl. Fend 2006). Diese Beauftragung geschieht über verschiedenste Gesetze und Verordnungen. Die inhaltliche Festlegung, also die Klärung der Frage, WAS die Schule vermitteln soll, wird über die Lehrpläne definiert. Immer wieder wurde die Auftrags Erfüllung der Schule auch kritisiert, wenn z. B. festgestellt wurde, dass die Schule nicht oder zumindest nicht in ausreichendem Ausmass das erreicht, was sie sollte. Meist gründete diese Kritik auf einer negativen Beurteilung des Könnens der Schulabgängerinnen und -abgänger. Auch die Kritik, Schule vermittele zwar viel Wissen, nur erweise sich dieses oft als nutzlos, wenn die jungen Erwachsenen dieses Wissen im Alltag gebrauchen müssten, taucht in der Geschichte immer wieder auf. So stellte bereits Heraklit (von ca. 520 bis ca. 460 v. Chr.) fest: «Vielwisserei lehrt nicht Verstand haben!». Und Montaigne warnte rund tausend Jahre später, dass es wichtig sei, einen «une tête bien faite» (im Sinn von gut strukturiertem, intelligentem Wissen) zu haben – und nicht «une tête bien pleine» (vgl. Reusser 2011).

## Aktuelle Internationale Schulleistungsstudien

Im Jahr 2001 wurden die Ergebnisse der ersten PISA-Studie veröffentlicht. Im Gegensatz zu (Schul) Leistungsvergleichen, die es schon vorher gab, wurde bei PISA (und der Vorgängerstudie TIMSS) nicht Wissen im klassischen Sinn abgefragt, sondern es wurde untersucht, ob die Schülerinnen und Schüler der neunten Klasse ihr Wissen auch in alltagsnahen, komplexen Aufgaben anwenden können. Für dieses (in Handlung angewandte) Wissen wurde im Kontext der PISA-Studie der Begriff Kompetenz verwendet.

## Kritikpunkte nach PISA

Das Ergebnis der PISA-Untersuchung ist bekannt und wurde vielfach kommentiert. In der Schweiz wurde etwas konsterniert festgestellt, dass «mehr als 20 Prozent der Schülerinnen und Schüler am Ende der obligatorischen Schulzeit nicht in der Lage [sind; d.A.], einfache Texte vollständig richtig zu verstehen und den Inhalt sinngemäss zu interpretieren. Sie verfügen nur über rudimentäre Kompetenzen im Lesen und Verstehen der Unterrichtssprache. Für rund sieben Prozent der Schülerinnen und Schüler ist es sogar kaum möglich, aus einem schriftlichen Text auch nur einfache Informationen zu ermitteln» (Moser 2001, S. 14). Einmal mehr stand die Schule aufgrund der Leistungen ihrer Absolventinnen und Absolventen in der Kritik. Zusammenfassend können folgende Kritikpunkte festgehalten werden (vgl. Reusser 2011):

1. In der Schule wird durchaus viel Wissen durchgenommen, allerdings wird der Lernprozess nicht so weit vorangetrieben, dass mit diesem Wissen auch in entsprechenden Situationen gehandelt werden kann.
2. In der Schule werden Inhalte sehr spezifisch und in einem bestimmten (Fach-) Kontext aufgebaut, allerdings geht dabei verloren, das Allgemeine eines bestimmten Inhalts zu erkennen und auf andere, ähnliche Kontexte zu übertragen bzw. zu erkennen, dass bestimmte Kompetenzen in einem konkreten, variierten Handlungskontext verlangt wären.
3. In der Schule wird Wissen sehr detailliert vermittelt und abgefragt. Man gibt sich zu oft mit oberflächlichem (Fakten-)Wissen zufrieden und eilt dann bereits wieder zu neuen Inhalten, statt einen Inhalt gedanklich wirklich zu durchdringen und ein vertieftes Verständnis zu entwickeln.

## Konsequenz aus PISA

Bildungsverantwortliche mehrerer Staaten kamen auf Grund des ersten PISA-Berichts zum Schluss, dass es mit den bisherigen Steuerungsinstrumenten nicht gelungen war, ausreichend gut einen Unterricht zu initiieren, welcher Wissen *und* Können aufbaut. Gefordert wurde eine verstärkte Fokussierung auf das in-Anwendung-bringen des Wissens. *Kompetenzorientierung* wurde damit zu einem Begriff, mit dem (durchaus konstruktive) Kritik an der bisherigen Lernzielorientierung geübt wurde – ohne diese aber absolut zu verwerfen.

Die Lernzielorientierung basierte selber auf einer Schulkritik und leitete in den 60er- und 70er-Jahren ebenfalls eine Entwicklung ein (vgl. Abb. 1): Ausgehend von gesellschaftskritischen Gedanken sollte mit einer konsequenten Orientierung des Unterrichts an klar definierten Lernzielen die bis dahin vorherrschende stofforientierte und lehrpersonenzentrierte Unterrichtskultur überwunden werden. Die Schule sollte damit moderner und effizienter werden (vgl. Sander 2013).

## Exkurs Lernzielorientierung



Abb. 1: Von der Stoff- zur kompetenzorientierung

Insbesondere zwei Ziele dieser lernzielorientierten Wende sollen erwähnt werden: In erster Linie galt es mit den Zielen klar darzulegen, was nach einem Prozess des Lernens erreicht werden soll. Die Lernzielorientierung forderte also bereits deutlich eine Orientierung auf ein gewolltes Lernergebnis oder eben den Output<sup>3</sup> der Schülerin oder des Schülers hin. Zudem wurden über die Lernziele neben dem sachbezogenen Lernen auch das Lernen über sich selber und das Lernen über den Umgang mit anderen eingefordert. Ein wichtiger Pate dieser Entwicklung war Heinrich Roth (1971). Als übergeordnetes Lern- und Erziehungsziel legte er die Mündigkeit fest. «Mündigkeit, wie sie von uns verstanden wird, ist als Kompetenz zu interpretieren, und zwar in einem dreifachen Sinne: a) als Selbstkompetenz (self-competence), d. h. als Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können, b) als Sachkompetenz, d. h. als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können, und c) als Sozialkompetenz, d. h. als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- und Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können» (Roth 1971, S. 180). Der Kompetenzbegriff wurde von Roth damit als Sammelbegriff für bestimmte Gruppen von Lernzielen verwendet. Die Schulfächer waren nun aufgefordert, neben ihren fachinhaltlichen auch eine fächerübergreifende Perspektive zu entwickeln und so für eine breit verankerte Bildung zu sorgen. Über die (schul-)fachliche Auseinandersetzung hinaus sollten persönliche Methoden, Techniken und Sichtweisen entwickelt werden, die sich auch in künftigen (fachlichen) Herausforderungen bewähren würden. Die Lernenden sollten lernen, auch ohne Lehrpersonen zu lernen: Sie sollten Lernprozesse selber planen und steuern können, über soziale Vernetzung zu Informationen kommen, eigene Ideen mit denen anderer vergleichen, weiter entwickeln etc. Inwiefern dies gelungen ist, lässt sich nicht abschliessend beurteilen, insgesamt überwiegt eine gewisse Skepsis (vgl. Sander 2013):

## Absicht der Lernzielorientierung

- ▶ Es scheint nicht gelungen zu sein, über Lernzielhierarchien eine ausreichende Systematik der Lernentwicklung über ganze Fächer und vor allem über den Verlauf der Schulzeit hinweg aufzubauen.
- ▶ Leicht operationalisier- und damit prüfbareren Lernzielen wurde eine ungleich höhere Bedeutung beigemessen als komplexeren (z.B. fachübergreifenden), was sich vor allem auf die Art und Weise des Prüfens auswirkte.
- ▶ Strukturelle Rahmenbedingungen gaben dem Durchnehmen von Lerninhalten in einem bestimmten zeitlichen Takt hohe Bedeutung. Wurden z.B. vorgegebene Lernziele von Schülerinnen oder Schülern nicht erreicht, so konnte das zwar mittels Bewertung zum Ausdruck gebracht werden, die Lehrpersonen waren aber oftmals gezwungen, im Stoff

## Kritik an der Lernzielorientierung

<sup>3</sup> Ein Aspekt, der in der aktuellen Diskussion häufig als besonderes Merkmal des kompetenzorientierten Unterrichts ins Feld geführt wird.

weiterzufahren. Zeit für eine allfällige Nachbearbeitung konnte nicht eingesetzt werden, ohne dass ein Verzug gegenüber den im Lehrplan vorgegebenen Lerninhalten in Kauf genommen wurde. Umgekehrt konnten Schülerinnen und Schüler, welche die Lernziele schneller erreicht hatten, nur organisatorisch aufwändig weiterführende Inhalte bearbeiten.

### Lernziele im kompetenzorientierten Unterricht

Aus diesen und ähnlichen Überlegungen wird zum Teil die Meinung vertreten, man sollte sich gänzlich vom Lernzielbegriff lösen und künftig nur noch den Kompetenzbegriff verwenden. Diese Ansicht teilen wir nicht. Mit der Kompetenzorientierung sollen die genannten Kritikpunkte aufgenommen werden und die Kompetenzbeschreibungen sollen die Funktion der Zielbestimmung für den Unterricht massgeblich übernehmen. Den (bisherigen) Lernzielen kommt dabei nach wie vor eine wichtige Bedeutung zu: Lernziele geben Orientierung, welche Kompetenzaspekte aufgebaut werden sollen. Die Lernziele müssen also gewissermassen im Dienst einer Kompetenz gesehen werden und dieser Zusammenhang muss auch immer wieder hergestellt werden.

Analog zu den Kritikpunkten an Lernzielen lassen sich nun Erwartungen an einen entsprechenden Lehrplan, an die Lehrmittel und die Didaktik ableiten. Ein kompetenzorientierter Lehrplan sollte folgende Merkmale aufweisen:

- ▶ Es muss auf eine übersichtliche Art dargestellt werden, wie (fachliche und überfachliche) Kompetenzen schrittweise und systematisch aufgebaut werden und damit immer komplexere Situationen gemeistert werden können. Dieser Aufbau muss stufenübergreifend für die gesamte Schulzeit sichtbar gemacht werden.
- ▶ Aus dem Lehrplan müssen Ziele für einzelne Lerneinheiten abgeleitet werden können. Gleichzeitig muss aber auch sichergestellt werden, dass der Bezug zur eigentlich angestrebten Kompetenz erhalten bleibt. Dies gilt besonders auch für die Lernzielüberprüfung.
- ▶ Der Lehrplan muss die Fokussierung auf das Lernen der einzelnen Schülerinnen und Schüler (Individualisierung) unterstützen. Beispielsweise indem Kompetenzentwicklungen ausreichend konkret beschrieben werden, um die Lernentwicklung einzelner damit ohne grossen Aufwand beurteilen und steuern zu können. Aber auch, indem Orientierung gegeben wird bezüglich Grundanforderungen, die mit allen Schülerinnen und Schülern bis zum Ende eines Zyklus erreicht werden müssen, welche in der Lage sind, die Volksschule regulär abzuschliessen<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen kann diese Erwartung nicht eingelöst werden. Hier sind individuelle Anpassungen durch Fachpersonen (und damit Abweichungen vom Lehrplan) nötig.

# Der Kompetenzbegriff

Kompetenz wird in der Fachliteratur je nach Betrachtungswinkel mit etwas unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen definiert (vgl. Anhang 1). Nach Ausführungen zum begrifflichen Ursprung von Kompetenz wird gezeigt, wie Kompetenz als eine Spezifizierung von Bildung bzw. des Zielbegriffs der Mündigkeit hervorgegangen ist und in weiteren Schritten geklärt wurde. Ein Hauptaugenmerk gilt der Definition von Weinert (2001; 2002), welche die aktuelle Diskussion massgeblich prägt und insbesondere auch für den Lehrplan 21 von grundlegender Bedeutung ist. Abb. 2 soll einen ersten Überblick über die nachfolgenden Ausführungen geben und der Orientierung dienen.

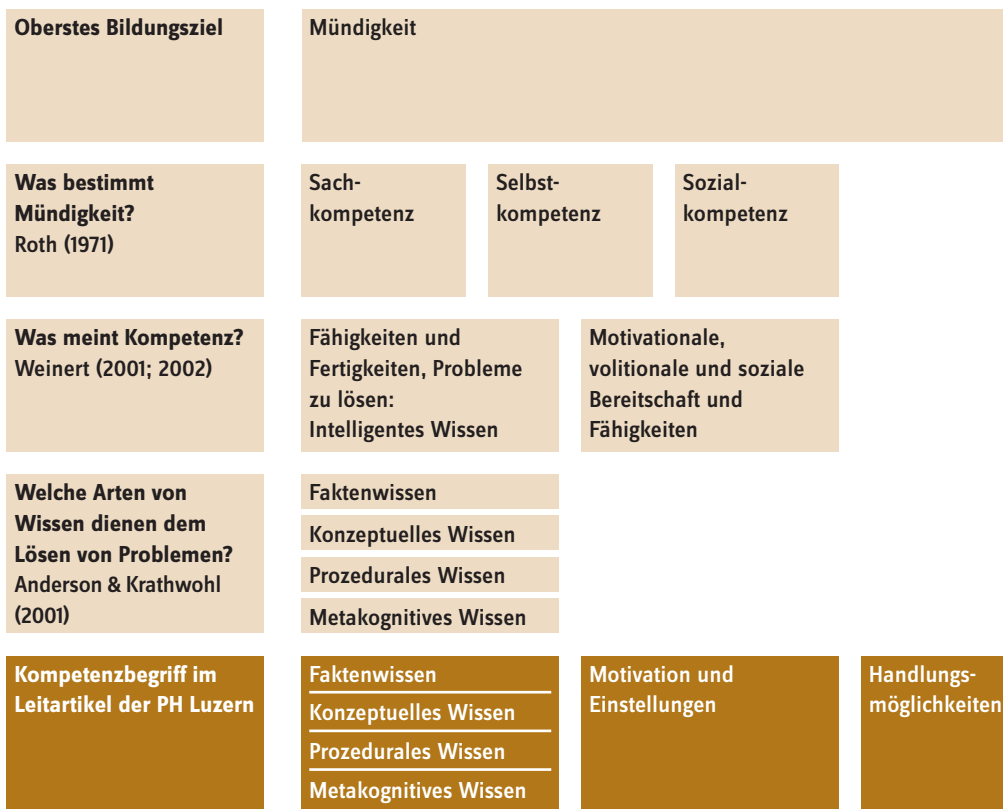


Abb. 2: Übersicht zur Herleitung des Kompetenzbegriffs.

Der Begriff *Kompetenz* geht historisch auf das lateinische Verb *competere* zurück, was so viel bedeutet wie «zusammentreffen» und z. B. das Zusammentreffen von Sachverstand und Fertigkeiten meinen kann. Mit der Adjektivform *competens* wurde in einem juristischen Sinn ein befugtes, rechtmässiges *Zuständig sein* bezeichnet, welches zunehmend mit der Beurteilung verknüpft wurde, ob denn eine bestimmte Zuständigkeit einher gehe mit entsprechend notwendigen Einsichten und Kenntnissen (vgl. Grunert 2012, S. 39). Fast zeitgleich wurde der Begriff sowohl in der Bildung, wie auch in den Sozialwissenschaften aufgegriffen. Auf der einen Seite von Noam Chomsky als sprachtheoretisches Konzept. Chomsky bezeichnete damit das Regelsystem der Sprache, mit Hilfe dessen (kompetente) Menschen in der Lage waren, neue Gedanken in neuen Situationen zu formulieren. Später wurde dieses sprachtheoretische gar noch zu einem übergreifenden Konzept ausgeweitet: Die kommunikative Kompetenz wurde als Gesamt von sozial-kognitiven Regeln und Strukturen gesehen, welche es Menschen möglich macht, unterschiedliche Situationen kommunikativ zu gestalten. Chomsky erkannte einen Unterschied zwischen der Kompetenz (dem inneren Regelsystem) einerseits und der Performanz (der konkreten Sprachverwendung) andererseits (vgl. Klieme & Hartig 2007; Tulodziecki 2011).

## Historischer Ursprung des Kompetenzbegriffs

## Kompetenz als intelligentes Handeln

Parallel dazu wurde der Kompetenzbegriff auch von einer pragmatisch-funktionalen Tradition der amerikanischen Psychologie verstärkt verwendet (vgl. Klieme & Hartig 2007). Kompetenz wurde hier nicht als situationsunabhängiges kognitives System gesehen, sondern als Fähigkeit einer Person, in bestimmten Situationen situativ sinnvoll zu handeln. So wurden mit dem Kompetenzbegriff bspw. anfangs der 1970er-Jahre Intelligenztests kritisiert, welche so angelegt waren, dass sie übergreifende, kontextunabhängige Fähigkeiten zu messen vorgaben. Vertreter dieser psychologischen Richtung plädierten dafür, Kompetenzen zu messen und damit Messergebnisse zu erreichen, welche Leistungsunterschiede in der Bewältigung konkreter Alltagsprobleme aufzeigen können.

## Kompetenzbegriff bei Roth

Diesen Anspruch des Handlungsfähig-Seins griff Roth (1971) auf. Er bestimmte drei Bereiche, welche aus seiner Sicht einen gebildeten und damit mündigen Menschen ausmachen: Sach-, Selbst- und Sozialkompetenzen. Damit operationalisierte er in gewissem Sinn das Erziehungsziel Mündigkeit. Roth verzichtete dabei aber darauf, den Kompetenzbegriff genau zu definieren. Er betonte aber folgende Aspekte:

- ▶ Kompetenzen sind Dispositionen und ermöglichen die Bewältigung von unterschiedlichen Aufgaben bzw. Lebenssituationen
- ▶ sie werden erworben bzw. erlernt und entstehen nicht ausschliesslich durch Reifung
- ▶ sie setzen sich zusammen aus Wissen, kognitiven Fähigkeiten, Komponenten der Selbstregulation, sozial-kommunikativen Fähigkeiten und motivationalen Orientierungen.

Viele Jahre später bestimmte Weinert (2001; 2002) den gemeinsamen Anteil dieser drei Bereiche. Seine Definition von Kompetenz hat in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion grosse Verbreitung gefunden und stellt damit so etwas wie eine zentrale Grösse dar. Es gibt kaum eine deutschsprachige Publikation zur Thematik, welche nicht darauf Bezug nimmt bzw. gar auf dieser Definition basiert.

## Kompetenzbegriff bei Weinert

Weinert wehrt sich mit dem Kompetenzbegriff gegen eine einseitige *Verfachlichung des Lernens*, indem er darauf hinweist, dass es für das Bewältigen von Aufgaben zwar durchaus fachliches Wissen brauche. «Daneben gibt es natürlich auch Probleme, die inhaltsunspezifisch und im engeren Sinne fächerübergreifend sind. Ihre Bewältigung hängt in erster Linie von der Verfügbarkeit allgemeiner Problemlösestrategien ab. Die OECD hat in diesem Zusammenhang mehrfach vorgeschlagen, den vieldeutigen Leistungsbegriff generell durch das Konzept der Kompetenz zu ersetzen. (...) Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können» (Weinert 2002, 27 f.). Interessanterweise wird von dieser Definition meist nur noch der letzte Satz zitiert und damit wird ausgeblendet<sup>5</sup>, dass Weinert mit dem Begriff Kompetenz die allgemeinen Problemlösestrategie betont hat (Sander 2013).

## Domänenspezifisch – Fachspezifisch

Im Anschluss an Weinert spezifiziert Klieme (BMBF 2007, S. 21f.) den Kompetenzbegriff weiter: «Kompetenzen spiegeln die grundlegenden Handlungsanforderungen, denen Schülerinnen und Schüler in der Domäne ausgesetzt sind. Durch vielfältige, flexible und variable Nutzung und zunehmende Vernetzung von konkreten, bereichsbezogenen Kompetenzen können sich auch «Schlüsselkompetenzen» entwickeln, aber der Erwerb von Kompetenzen muss – wie Weinert (2001) hervorhebt – beim systematischen Aufbau von «intelligentem Wissen» in einer Domäne beginnen». Und weiter: «Der hier verwendete Begriff von «Kompetenzen» ist daher ausdrücklich abzugrenzen von den aus der Berufspädagogik stammenden und in der Öffentlichkeit viel gebrauchten Konzepten

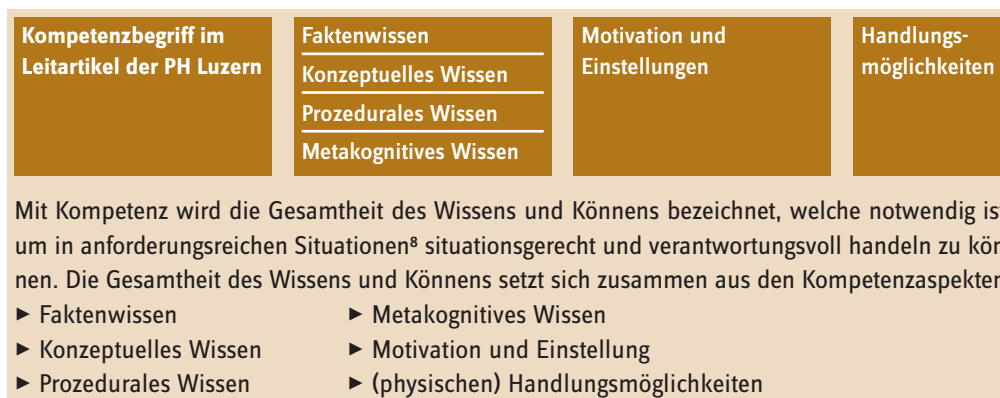
<sup>5</sup> Erkennbar am ersten Wort des Zitats: Daneben ...



der Sach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz. Kompetenzen werden hier verstanden als Leistungsdispositionen in bestimmten Fächern oder «Domänen». Neben der (wiederholten) Betonung von Kompetenz als Disposition werden Kompetenzen nun in einem bestimmten Fach verortet, was einerseits der Tatsache entgegenkommt, dass Gelerntes nur bedingt auf neue Situationen transferiert werden kann<sup>6</sup>. Andererseits ist aber zu beachten, dass diese Spezifizierung durch Klirne der ursprünglichen Ausrichtung des Kompetenzbegriffs bei Weinert (Kompetenz *als inhaltsunspezifische und im engeren Sinne fächerübergreifende, allgemeine Problemlösestrategie, s. o.*) widerspricht (vgl. Sander 2013).

Um Unterricht kompetenzorientiert ausrichten zu können, bedarf es einer genaueren Klärung dessen, was mit den «erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, [um; Anm. d.A.) bestimmte Probleme zu lösen» (vgl. Weinert 2001; 2002) konkret gemeint ist. Es scheint unbestritten, Kompetenz als psychologisches Konstrukt zu beschreiben, welches einerseits auf unterschiedliche Dimensionen des Wissens Bezug nimmt. Anderson & Krathwohl (vgl. 2001) bieten ein mögliches Modell an, um unterschiedliche Wissensaspekte von Kompetenz zu beschreiben. Sie unterscheiden zwischen *Factual Knowledge, Conceptual Knowledge, Procedural Knowledge und Metacognitive Knowledge*<sup>7</sup>. Um Wissen in Handlung umsetzen zu können, bedarf es weiter auch noch bestimmter Handlungsmöglichkeiten. Primär sind diese physischer Art (es braucht ausreichend Kraft, eine ausreichend entwickelte Motorik, Stimme, eine gewisse Sehschärfe etc. um bestimmte anforderungsreiche Situationen zu bewältigen). Einschränkungen der Handlungsmöglichkeiten können aber auch aus anderen Gründen auftreten, z.B. durch eine psychische Erkrankung. Zusammen mit den motivational-volitionalen Aspekten ergeben sich so sechs Kompetenzaspekte, welche ein Grundkonzept von Kompetenz ausmachen können (Abb. 3):

### Wissen als Teil von Kompetenz



### Definition von Kompetenz

Abb. 3: Sechs Kompetenzaspekte, welche ein Grundkonzept von Kompetenz ausmachen können.

Das *Faktenwissen* umfasst die notwendigen Begriffe und Fakten. Mit dem *konzeptuellen Wissen* werden Klassifikationen und Kategorien, Gesetzmässigkeiten und Verallgemeinerungen sowie Theorien, Modelle und Strukturen beschrieben<sup>9</sup>. Unter *prozeduralem Wissen* wird das Wissen über Vorgänge, Abläufe und Verfahren verstanden. Das metakognitive Wissen umfasst konditio-

<sup>6</sup> Die Chancen, dass ein Transfer gelingt, nehmen in dem Masse zu, je ähnlicher die neue Situation der ursprünglichen ist.

<sup>7</sup> Fortan werden die Begriffe in einer Übersetzung ins Deutsche verwendet: Faktenwissen, Konzeptuelles Wissen, Prozedurales Wissen und Metakognitives Wissen.

<sup>8</sup> Die Begriffe anforderungsreiche Situation, herausfordernde Handlungssituation oder Anforderungssituation werden von uns im Kontext von kompetenzorientiertem Unterricht synonym verwendet.

<sup>9</sup> Je nach theoretischem Hintergrund können das Faktenwissen und das Konzeptuelle Wissen zum Deklarativen Wissen zusammengefasst werden.

nale Anteile («Ich erkenne, unter welchen Bedingungen welche Begriffe, Fakten und Theorien bzw. welche Vorgänge, Abläufe und Verfahren auf welche Art angewendet werden»), reflektive Anteile («Ich weiss, wie meine Interessen, Motivation, Einstellungen reflektiert werden können und wie ich verantwortungsvoll handeln kann») und identitätsfördernde Anteile («Ich kann verantwortungsvoll entscheiden, urteilen, autonom und in Übereinstimmung mit der eigenen Person handeln»). Die Bedeutung von *Motivation und Einstellung* zeigt sich vor allem dort, wo eine Situation gewisse Anforderungen an die eigenen Wertvorstellungen, das eigene Verhalten oder die Art und Weise des Umgangs mit anderen verlangt. Beispiele dafür könnten Kompetenzen zur eigenen Gesunderhaltung oder zum nachhaltigen Konsumverhalten sein. Hier reicht es nicht aus, dass ich weiss, dass ausreichend Bewegung wichtig ist und ich über die nötigen (*physischen*) *Möglichkeiten* verfüge, das auch umzusetzen. Ich muss auch die notwendige Motivation aufbringen, es zu tun. Es reicht nicht, dass ich die Hintergründe zum Anbau und Transport von Lebensmitteln kenne. Ich muss auch die notwendige Motivation aufbringen, bestimmte Lebensmittel nicht zu kaufen.

Weinert (2001) selber schlägt vor, kognitive und motivationale Aspekte (empirisch) getrennt zu erfassen. Eine bestimmte Performanz lässt den Schluss zu, dass die entsprechende Person sowohl kognitiv in der Lage, wie auch motiviert war, die eigene Kompetenz einzusetzen. Wird eine geforderte Performanz aber nicht gezeigt, ist noch unklar, ob dies auf kognitive Einschränkungen oder auf fehlende motivationale bzw. volitionale Bereitschaft zurückzuführen ist (vgl. Hartig 2006).

**Kompetenzen  
beziehen sich  
auf bestimmte  
Kontexte**

Kompetenzen sind immer an konkrete anforderungsreiche Situationen gebunden. Diese können bestimmten Domänen zugeordnet werden, was aber nicht nur mit Schulfächern gleichgesetzt werden darf. Das lässt sich schon daran erkennen, dass Fächer zum Teil grosse fachübergreifende Anteile haben, wie bspw. die Mathematik und die Physik oder auch wenn wir bedenken, wie wichtig die Sprache für andere Fächer ist. Kompetenzen sind damit an sich nicht schulfachspezifisch. Doch das Fachwissen und die Inhalte der Fächer sind unabdingbare Bestandteile einer jeden Kompetenz. Zudem können die Schulfächer sinnvoll genutzt werden, wenn es darum geht, Anforderungssituationen (aufgrund fachlicher Kriterien) auszuwählen und ihnen kommt eine grosse Bedeutung zu, wenn es um den Kompetenzaufbau im schulischen Kontext geht.

Anforderungsreiche Situationen zeichnen sich dadurch aus, dass:

- ▶ sie in einen lebensweltlichen Kontext eingebettet und damit nahe an der Komplexität des Alltags präsentiert werden.
- ▶ für eine erfolgreiche Bewältigung sachgerechte Urteile und Entscheidungen notwendig sind und dafür verschiedene Kompetenzaspekte miteinander verknüpft werden müssen.
- ▶ sie zu (kognitiver) Aktivität auffordern, indem sie mit dem aktuellen Wissensstand nicht umfassend bewältigbar erscheinen, aber doch das Gefühl vorherrscht, der Situation gewachsen zu sein.
- ▶ sie aufeinander aufbauende (kognitive) Aktivitäten erfordern. Anforderungssituationen können also immer in sinnvolle Teilaufgaben oder -handlungen zerlegt werden.
- ▶ meistens eine Verknüpfung mehrerer Kompetenzen für deren Bewältigung notwendig ist.

Eine anforderungsreiche Situation kann darin bestehen, dass ein bestimmtes Problem zu lösen ist (z.B. Berechnung des Holzbedarfs für ein kleines Möbel), aber auch darin, dass eine offene Situation zu gestalten ist (z.B. Malen eines Bildes).

Worin ein gewünschtes Ergebnis besteht, ist im schulischen Kontext jeweils von den Lehrpersonen festzulegen. Dabei berücksichtigen sie sowohl fachliche wie auch gesellschaftlich-ethische Erwartungen.

Die empirisch nachgewiesene eingeschränkte Transferierbarkeit von Wissen und Können (Schneider 2005) zeigt, dass Kompetenzen immer eine begrenzte Reichweite haben. Entsprechend werden Kompetenzen zwar ganz nahe an einer bestimmten Anforderungssituation aufgebaut. Es gehört dann aber zum Kompetenzaufbau dazu, dass über die Erweiterung der konditionalen Wissensanteile sehr sorgfältig und genau geklärt wird, in welchen verwandten Situationen die jeweilige Kompetenz auch noch bzw. angepasst oder mit gewissen Einschränkungen eingesetzt werden kann und in welchen (vermeintlich ähnlichen Situationen) eine andere Kompetenz eingesetzt werden muss.

**Fachliche vs. überfachliche Kompetenzen (LP21)**

Für die Auswahl relevanter Anforderungssituationen für die schulische Bildung kann es durchaus sinnvoll sein, einen fachlichen Zugang zu wählen: Über eine fachdidaktische Perspektive soll geklärt und begründet werden, welche Anforderungssituationen geeignet sind, um die erwünschten Kompetenzen aufzubauen. Im Lehrplan 21 wird diese Unterscheidung wie folgt vorgenommen:

**Einsatzbereiche genau klären**

«**Fachliche Kompetenzen beschreiben fachspezifisches Wissen und die damit verbundenen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Mit überfachlichen Kompetenzen ist jenes Wissen und Können gemeint, das über alle Fachbereiche hinweg für das Lernen eine wichtige Rolle spielt. Dazu zählen soziale, personale und methodische Kompetenzen. An deren Entwicklung sind alle Fachbereiche beteiligt mit ihren je spezifischen Inhalten, fachlichen Zugängen, Vorgehensweisen und Perspektiven auf die Welt. (...) Eine vertiefte Auseinandersetzung mit Fachinhalten bedeutet somit immer auch ein Lernen, das über das Fachliche hinausgeht, so wie umgekehrt jedes anspruchsvolle fachspezifische Lernen auf überfachliche Kompetenzen der Lernenden angewiesen ist.**»

(D-EDK 2013a, S. 5)

Bei dieser Umschreibung wird klar, dass in der Praxis eine Abgrenzung zwischen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen ausgesprochen schwierig ist, da offensichtlich beides jeweils miteinander verknüpft werden muss. Sehr prägnant zeigt sich das bspw. wieder im Bereich der (mutter)sprachlichen Kompetenz: Einerseits kann sie wohl bestimmten Fächern zugeordnet werden (z.B. Deutsch), andererseits kann kaum bestritten werden, dass ihr in allen Fächern eine wichtige Bedeutung zukommt – sowohl sachbezogen, wie auch hinsichtlich der personalen oder der sozialen Entwicklung. Entsprechend ist es für die Unterrichtsplanung sinnvoll, ausgewählte Anforderungssituationen dahingehend zu analysieren:

**Fokus auf Einsatzbreite**

- a) welche sachbezogenen, personbezogenen und sozialen Kompetenzaspekte relevant sind,
- b) welche Arbeitstechniken und Methoden aufgebaut bzw. verfeinert werden müssen,
- c) welche Werte und Einstellungen gesellschaftlich-ethisch eingefordert werden und letztlich,
- d) in welchen anderen (fachlichen) Kontexten die aufgebauten Kompetenzen oder die Kompetenzaspekte ebenfalls angewendet oder weiterentwickelt werden können.

Ein solcher Kompetenzbegriff fordert dazu auf, die Kompetenzen nicht in einem zu engen (schul-)fachlichen Korsett zu sehen. Denn damit ist immer die Gefahr verbunden, dass (neu)erworbene Kompetenzen von den Lernenden lediglich mit dem Fachkontext verbunden werden. Sobald dieser nicht mehr gegeben ist, werden bestimmte Kompetenzen nicht mehr abgerufen. Die Fokussierung auf die Anforderungssituationen löst die fachliche Bindung etwas auf. Die Art der Anforderung und die Merkmale einer bestimmten Situation sind im Fokus und so steigt die Chance, das Können auch in anderen (auch außerschulischen) Kontexten flexibel anzuwenden. Anforderungssituationen erfordern immer eine Kombination von Kompetenzaspekten mit einer engen Einsatzbreite (z.B. bestimmte Fachbegriffe oder ganz spezielle Verfahren) und Kompetenzaspekten mit einer weiten Einsatzbreite (z.B. bei der Planung, der Informationsbeschaffung oder für die Kommu-

nikation). Es geht also nicht um ein Ausspielen von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, sondern um eine geschickte Kombination beider Dimensionen. Der Lehrplan 21 fordert denn auch explizit auf, fachliche und überfachliche Kompetenzen zu verknüpfen. Im kompetenzorientierten Unterricht werden sachbezogen Inhalte des Schulfachs bearbeitet und gleichzeitig werden personale, soziale und methodische Kompetenzen des überfachlichen Lehrplans mit diesen verbunden.

# Kompetenzorientiert unterrichten

Das Ziel des kompetenzorientierten Unterrichts sind kompetente Schülerinnen und Schüler. Im Lehrplan 21 werden diese wie folgt beschrieben (vgl. D-EDK 2013a, S. 5):

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

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

Unterricht kompetenzorientiert zu gestalten bedeutet also, die fachlichen und methodischen Entschiede der Unterrichtsplanung so zu fällen, dass in einem Lernprozess das notwendige Wissen und Können aufgebaut werden kann, um bestimmte Anforderungssituation bewältigen zu können. Diese können nun über die Kompetenzaspekte erschlossen bzw. definiert werden (vgl. Abb. 4).

**Kompetente Lernende (LP21)**

**Kompetenzaspekte didaktisch nutzen**



Abb. 4: Definition der einzelnen Kompetenzaspekte zur Bewältigung einer bestimmten Anforderungsreichen Situation.

Je nach Anforderungssituation werden die sechs Kompetenzaspekte unterschiedlich stark gewichtet: Nicht jede Anforderungssituation erfordert Inhalte aus allen sechs Kompetenzaspekten.

Ein besonderer Fokus muss im Unterricht aber immer auch auf der Anwendung der unterschiedlichen Wissensarten und der Handlungsmöglichkeiten auf konkrete Situationen liegen. Kompetenzen bekommen ihren Wert durch die Umsetzung in Handlung, die Performanz.

Mit der Einsicht, dass es nicht reicht, Wissen lediglich auswendig zu lernen, sondern dass das Wissen auch verstanden werden muss, ist der kompetenzorientierte Unterricht daraufhin ausgerichtet, dass memoriertes und verstandenes Wissen nun in konkreten, komplexen Handlungssituationen anwendbar sein muss. Diesem Übergang vom Wissen zum Handeln muss besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Entscheidend ist hier, dass den Lernenden in allen Phasen des Unterrichts Möglichkeiten zum Handeln («Opportunities to learn») geboten werden. Hier wird für die Lernenden sichtbar, wie weit die aufgebauten Kompetenzaspekte bereits ausreichen, um eine bestimmte Situation sachgerecht und verantwortungsvoll bewältigen zu können. Gleichzeitig wird damit immer wieder sichtbar gemacht, wofür ein bestimmtes Wissen, bestimmte Fertigkeiten gelernt werden.

### **Merkmale des Kompetenz- orientierten Unterrichts**

Welche Merkmale muss nun ein kompetenzorientierter Unterricht aufweisen? Die Antworten dazu fallen im fachlichen Diskurs äusserst unterschiedlich aus. Eine Analyse und Verdichtung der Fachliteratur (Feindt, Elsenbast, Schreiner & Schöll 2009; Feindt & Meyer 2010; Hittler & Stammel 2011; Meyer 2012; Preckel 2008; Ziener 2009) hat acht Merkmale ergeben, welche für den kompetenzorientierten Unterricht als charakteristisch bezeichnet werden können:

#### **Die Lernenden werden mit authentischen Anforderungssituationen herausgefordert**

Lernprozesse kommen dort in Gang, wo eine Person merkt, dass ihr bisheriges Wissen nicht ausreicht, um eine bestimmte Situation genügend gut zu erklären oder eine damit verbundene Aufgabe zu lösen. Dafür muss die Situation mindestens zwei Grundbedingungen erfüllen: Einerseits muss sie herausfordern. Sie darf nicht so sein, dass die Person keine Möglichkeit sieht, das nötige Verständnis aufzubringen oder sich das nötige Wissen anzueignen (Überforderung), wie es auch nicht sein darf, dass die Person das Gefühl hat, sie hätte die Situation bereits verstanden oder die Lösung sei für sie klar (Unterforderung). Andererseits muss die Situation so attraktiv sein, dass die Person sich damit befassen will, z. B. weil sie damit ein Bedürfnis befriedigen kann oder weil sie damit Aussicht auf attraktive Möglichkeiten verbindet. Besonders gute Möglichkeiten, um dieses Kriterium einzulösen, bieten Situationen, an denen die Lernenden bereits die Erfahrung machen konnten, dass sie ihnen (noch) nicht gewachsen waren. Wenn jemand merkt, dass der Unterricht hilft, Problemstellungen zu bearbeiten, die einem selber wirklich betreffen oder es plausibel ist, dass sie einem betreffen könnten, dann ist der Boden bereitet für einen nachhaltigen Kompetenzaufbau.

#### **Die Lernenden überprüfen das eigene Wissen und Können immer wieder an konkreten Handlungen**

Lehrpersonen haben den Auftrag, mit einer bestimmten Klasse einen bestimmten Lerninhalt durchzunehmen. Dieser Auftrag hat über Jahre den Takt vorgegeben. Es galt, den vorgegebenen Lernstoff möglichst gleichmässig auf das Schuljahr zu verteilen. Für schnellere Schülerinnen und Schüler wurden spezielle Massnahmen notwendig, ebenfalls für langsamere – im schlimmsten Fall wurden diese auch «mitgezogen» (vgl. oben: PISA-Ergebnisse zum Lesen). Der kompetenzorientierte Unterricht erfordert einen Perspektivenwechsel: Weg vom durchgenommenen Stoff, hin zur Frage, was die Schülerinnen und Schüler am Schluss in welcher Qualität können müssen (Reusser

2011). Und dieses Können muss in konkreten Handlungen gezeigt werden. Es liegt auf der Hand, dass ein Unterrichts, der zum Ziel hat, dass die Lernenden im Stande sind, ihr Können anzuwenden, selber auch stark auf diese Handlungen hin ausgerichtet sein muss. Im Lernprozess selber muss es ausreichend Möglichkeiten geben, um das beabsichtigte, mit der jeweiligen Kompetenz verbundene Handeln zu erlernen und immer wieder zu üben. Die Bewältigung der oben beschriebenen authentischen, herausfordernden Anforderungssituationen muss gezielt gelernt werden.

### Die Lernenden bauen lösungsorientiertes Wissen über Instruktion, eigenes Entdecken und Austausch mit anderen Personen auf

Eine Prüfung mit einem Klassenschnitt von 5.0 ist gut ausgefallen, ein Klassengespräch, das flott verläuft, zeigt, dass die Klasse das Thema verstanden hat, tolle Gruppenpräsentationen am Ende einer Unterrichtseinheit zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler viel gelernt haben ... Diese drei Aussagen mögen generell richtig sein, allerdings müsste immer noch die Frage nach Schülerinnen und Schülern gestellt werden, welche die angestrebten Ziele (noch) nicht erreichen. Bestimmte Kompetenzen müssen im Sinne von Bildungsstandards von allen Schülerinnen und Schülern erreicht werden. Jegliche Art des Lehrens muss darauf ausgerichtet sein, dass alle Kinder sich aktiv mit der Anforderungssituation auseinandersetzen und lernen, sie zu bewältigen. Kognitive Aktivierung kann z.B über eine gut strukturierte, anschauliche Instruktion erfolgen, welche kombiniert wird mit Anteilen des Ausprobierens und Entdeckens.

Über kooperative methodische Formen werden die Schülerinnen und Schüler sozial aktiviert: Sie sehen, wie es andere machen oder allenfalls welche Fehlüberlegungen es gibt, sie fragen nach, kontrollieren und korrigieren sich gegenseitig, geben Rückmeldungen und nehmen entgegen etc. Dabei ist zu beachten, dass diese unterschiedlichen Teile nicht unverbunden nebeneinander erlebt werden. Beim Ausprobieren und Entdecken sollen die Lernenden erleben, dass das Wissen, welches vermittelt wurde, genutzt werden kann, dass es hilfreich ist, um *etwas zu können*.

### Die Lernenden kennen die in sie gesetzten Erwartungen und glauben daran, diesen gerecht werden zu können

Für Lernprozesse ist es unterstützend, wenn die Lernenden wissen, was sie erreichen sollen, sie Fortschritte feststellen und sehen, welche weiteren Entwicklungen möglich werden. Dazu müssen Kompetenzen auf unterschiedlichen Stufen beschrieben werden. Eine bewährte Form solcher Beschreibungen sind Kompetenzraster (vgl. Abb. 5).



	A1	A2	B1	B2	C1	C2
<b>Verstehen</b> 	Ich kann vertraute Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, die sich auf mich selbst, meine Familie oder auf konkrete Dinge um mich herum beziehen. Verstanden ist, wenn langsam und deutlich gesprochen wird.	Ich kann einfache Sätze und die gebräuchlichsten Wörter verstehen, wenn es um für mich wichtige Dinge geht (z. B. einfache Informationen zur Person und zur Familie, Einkäufen, Arbeit, einem Gespräch). Ich verstehe das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Mitteln und Durchsagen.	Ich kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Ich kann vielen Radio- oder Fernsehberichten über aktuelle Ereignisse und über Themen aus meinem Berufs- oder Interessensgebiet die Hauptinformation entnehmen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird.	Ich kann längere Redebeiträge und Beiträge verstehen und auch komplexe Argumentation folgen, wenn mir das Thema einigermaßen vertraut ist. Ich kann im Fernsehen die meisten Nachrichtensendungen und aktuellen Reportagen verstehen. Ich kann die meisten Spielfilme verstehen, sofern Standardprache gesprochen wird.	Ich kann längere Redebeiträge folgen, auch wenn diese nicht klar strukturiert sind und wenn Zusammenhänge nicht explizit ausgedrückt sind. Ich kann ohne große Mühe Fernsehberichten und Spielfilme verstehen.	Ich habe besondere Schwierigkeit, gesprochene Sprache zu verstehen, gleichzeitig ist -wie- oder in den Medien, und zwar auch, wenn schnell gesprochen wird. Ich brauche nur etwas Zeit, mich an einen besonderen Akzent zu gewöhnen.
<b>Lesen</b> 	Ich kann einzelne vertraute Namen, Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, z. B. auf Schildern, Plakaten oder in Katalogen.	Ich kann kurze, einfache Texte lesen. Ich kann in einfachen Alltagstexten (z. B. Anzeigen, Prospekt, Sportarten oder Fahrpläne) konkrete, vorlesbare Informationen auffinden und ich kann kurze, einfache persönliche Briefe verstehen.	Ich kann Texte verstehen, in denen vor allem sehr gebräuchliche Alltag- oder Berufssprache vorkommt. Ich kann private Briefe verstehen, in denen von Ereignissen, Gefühlen und Wünschen berichtet wird.	Ich kann Artikel und Berichte über Probleme der Gegenwart lesen und verstehen, in denen die Schreibende eine bestimmte Haltung oder einen bestimmten Standpunkt vertritt. Ich kann zeitgenössische literarische Prosatexte verstehen.	Ich kann lange, komplexe Sachtexte und literarische Texte verstehen und Stilunterschiede wahrnehmen. Ich kann Fachartikel und längere technische Beiträge verstehen, auch wenn sie nicht in meinem Fachgebiet liegen.	Ich kann praktisch jede Art von geschriebenen Texten verstehen, auch wenn sie abstrakt oder inhaltlich und sprachlich komplex sind, z. B. Handbücher, Fachartikel und literarische Werke.
<b>Sprechen</b> 	Ich kann mich auf einfache Art verständigen, wenn mein Gesprächspartner bereit ist, etwas langsamer zu wiederholen oder anders zu sagen, und mir dabei hilft zu formulieren, was ich zu sagen versuche. Ich kann einfache Fragen stellen und beantworten, sofern es sich um unmittelbar notwendige Dinge und um sehr vertraute Themen handelt.	Ich kann mich in einfachen, routinisierten Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen, direkten Austausch von Informationen und um vertraute Themen und Tätigkeiten geht. Ich kann ein sehr kurzes Kontaktgespräch führen, verstreute aber normalerweise nicht genug, um selbst das Gespräch in Gang zu halten.	Ich kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Ich kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über Themen teilnehmen, die mir vertraut sind, die mich persönlich interessieren oder die sich auf Themen des Alltags wie Familie, Hobbys, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse beziehen.	Ich kann mich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit einem Muttersprachler recht gut möglich ist. Ich kann mich in vertrauten Situationen aktiv an einer Diskussion beteiligen und meine Ansichten begründen und verteidigen.	Ich kann mich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Ich kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben verwenden und flexibel gebrauchen. Ich kann meine Gedanken und Meinungen präzise ausdrücken und meine eigenen Beiträge geübt mit denen anderer verbinden.	Ich kann mich mühelos an allen Gesprächen und Diskussionen beteiligen und bin auch mit Redewendungen und umgangssprachlichen Wendungen gut vertraut. Ich kann flüssig sprechen und auch formale Bedingungsansagen genau ausdrücken. Bei Ausdrucksschwierigkeiten kann ich so verfahren, dass ich wieder ansetzen und umformulieren, dass man es kaum merkt.
<b>Schreiben</b> 	Ich kann einfache Wendungen und Sätze gebrauchen, um Leute, die ich kennen, zu beschreiben und um zu	Ich kann mit einer Reihe von Sätzen und mit einfachen Mitteln z. B. meine Familie, andere Leute, meine	Ich kann in einfachen zusammenhängenden Sätzen sprechen, um Erfahrungen und Ereignisse oder	Ich kann zu vielen Themen aus meinem Interessensgebiet eine klare und detaillierte Beschreibung geben.	Ich kann komplexe Sachverhalte ausführlich darlegen und dabei Themenpunkte miteinander verbinden.	Ich kann Sachverhalte klar, flüssig und so frei die jeweiligen Situationen angemessen darlegen und erläutern.

Abb. 5: Das Sprachenportfolio ist als Kompetenzraster aufgebaut.

Ein Kompetenzraster wird in der Regel an einem Fach ausgerichtet, kann aber auch mehrere Fächer (z.B. Sprachenportfolio) oder einen überfachlichen Bereich umfassen. Innerhalb des Kompetenzrasters werden in den Zeilen einzelne Bereiche unterschieden. Über die Spalten sind von links nach rechts die entsprechenden Kompetenzstufen beschrieben. Im Idealfall lassen sich diese Stufen empirisch herleiten. Wo dies nicht möglich ist, ist es aber durchaus sinnvoll, diese Stufen aufgrund des Erfahrungswissens als ein Kontinuum aufsteigend von der Novizen- bis zur Expertenstufe zu beschreiben. So dienen Kompetenzraster den Lehrpersonen und Lernenden als Orientierungsinstrument für die (gemeinsame) Planung und Evaluation des Lernens.

### **Lernende arbeiten an Aufgaben, die auf ihr Vorwissen und die eigenen Lern- und Verhaltensmöglichkeiten abgestimmt sind**

Wenn Kompetenzen für die Schule so beschrieben werden, dass sie Lernende auf der untersten Kompetenzstufe abholen, dann ist es selbstredend, dass bereits bei Schuleintritt Schülerinnen und Schüler Kompetenzen mitbringen, welche andere erst noch aufbauen müssen. Zudem wird sich relativ rasch zeigen, dass Schülerinnen und Schüler unterschiedlich lang brauchen, um Kompetenzen aufzubauen und auch das Behalten von Erreichtem gelingt unterschiedlich gut. Wenn wir anerkennen, dass sich Kompetenzen ausgehend von Anforderungssituationen bilden, dann müssen sowohl diese Anforderungen, wie auch die Unterstützung während dem Kompetenzaufbau an die individuellen Lern- und Verhaltensmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler angepasst werden. Individualisierung ist ein weiteres Merkmal von kompetenzorientiertem Unterricht. Sie bedingt, dass Kinder mit unterschiedlichen Schulleistungsstärken auf unterschiedlichen Kompetenzstufen herausgefordert werden. Schülerinnen und Schüler arbeiten also im gleichen Bereich, aber auf unterschiedlichen Kompetenzstufen und entsprechend an unterschiedlich schwierigen Aufgaben und Problemstellungen.

### **Lernende erweitern die eigenen Kompetenzen in einem langfristig ausgerichteten, kumulativen Prozess**

Kompetenzaufbau weist einen mittel- bis langfristigen Zeithorizont auf, der in der Regel über eine einzelne Unterrichtseinheit, ja sogar über eine Klassenstufe hinausweist. Der Lehrplan 21 macht den Kompetenzaufbau über drei Zyklen und damit die Zeit der gesamten Volksschule hinweg sichtbar. So sind die Grundlagen für eine kontinuierliche Planung gegeben.

Dass Lernen als kumulativer Prozess verstanden werden muss, wo bereits aufgebaute Kompetenzen aufgenommen und in Richtung einer höheren Stufe weiterentwickelt werden müssen, zeigt sich aber bereits schon bei der Planung kürzerer Unterrichtssequenzen. Auch da gilt es einen kontinuierlichen, aufbauenden Prozess zu gestalten, der in sich gut strukturiert und stimmig ist. Im Rahmen eines solchen Aufbaus wechseln sich Phasen des Analysierens unterschiedlicher Problemstellungen, des Strukturierens von Informationen, des Durcharbeitens unterschiedlicher Verfahren und Methoden, des Übens und Wiederholens und der Anwendung des Gelernten in verschiedenen Zusammenhängen systematisch und auf einem immer wieder komplexeren Niveau ab. In der Einleitung zum Lehrplan 21 (D-EDK 2013a, S. 6) heisst es dazu: «Erst wenn den Schülerinnen und Schülern zahlreiche ähnliche Lerngelegenheiten in variablen Sachzusammenhängen, mit unterschiedlichem Komplexitätsgrad und wechselnden Schwerpunkten angeboten werden, bauen sie beweglich nutzbare Kompetenzen auf. Ob und in welcher Qualität der Kompetenzaufbau gelingt, hängt vom Gehalt der gestellten Aufgaben und der Qualität der Unterstützung bei ihrer Bearbeitung ab. Damit Schülerinnen und Schüler auf ihrem Weg des langfristigen, kumulativen Kompetenzerwerbs vorankommen, muss Lernen als konstruktiver, schrittweise selbstregulierter und reflexiver Prozess situationsbezogen gestaltet und wirksam didaktisch unterstützt werden».



### **Lernende erhalten durch sicht- und messbare Ergebnisse des eigenen Handelns an Aufgaben immer wieder direkte Rückmeldungen für das eigene Lernen**

Als besonderes Merkmal der Kompetenzorientierung wird in der Diskussion sehr oft die sogenannte Outputorientierung erwähnt. Damit soll der Fokus vom Durchnehmen eines Inhalts und vom Wissenserwerb ohne Anwendungsbezug wegbewegt werden, hin zu dem, was die Lernenden effektiv an Können zu zeigen im Stand sind. Diese Argumentation greift zu kurz und ignoriert, dass bereits mit der Lernzielorientierung grosses Gewicht auf sicht- und messbare Ergebnisse gelegt wurde. Dieses Merkmal des kompetenzorientierten Unterrichts kann nicht als Unterscheidungsmerkmal zum lernzielorientierten Unterricht gesehen werden. Dennoch ist es wichtig, dass der kompetenzorientierte Unterricht in jeder Phase des Kompetenzaufbaus Situationen schafft, in denen die aufgebauten Kompetenzen angewendet und so sichtbar gemacht werden müssen. Damit werden zwei Absichten verfolgt: Einerseits werden durch solche Situationen den Lernenden immer wieder Möglichkeiten geboten, die Anwendung der eigenen Kompetenzen zu üben und so eine Rückmeldung zum eigenen Lernen zu erhalten. Andererseits wird damit für die Lehrenden sichtbar, in welcher Qualität die jeweiligen Kompetenzen bereits erreicht sind (Stand des Kompetenzaufbaus).

### **Lernende gewinnen durch Reflexion Erkenntnisse zum eigenen Lernen, zum Umgang mit unterschiedlichen Aufgaben bzw. Situationen und ziehen Schlüsse für weitere Herausforderungen**

Kompetenzorientierter Unterricht ist darauf angelegt, Wissen über die Welt mit dem eigenen praktischen Tun zusammenzubringen. So wird das Wissen handlungswirksam. Über Reflexion wird dieser Zusammenhang bewusst gemacht: Ausgeführte Tätigkeiten werden mit Hilfe des aufgebauten Wissens analysiert. Einzelne Abschnitte des Handelns werden bewusst gemacht und auf ihre Funktion innerhalb der Tätigkeit hin untersucht. Die Lernenden lernen damit nicht nur ihr eigenes Tun besser kennen, sie verdeutlichen sich auch, warum etwas wie funktioniert hat. Mit Hilfe der Reflexion werden Teile einer Handlung transferierbar, indem die Bedingungen klar gemacht werden, unter denen (Teil-)Handlungen eingesetzt werden können. Es entsteht metakognitives Wissen. Mittels Reflexion wird aber auch Wissen aus der Tätigkeit gewonnen und damit das eigene Wissen erweitert (Lernen durch Erfahrung). Reflexion muss ein fester Bestandteil von kompetenzorientiertem Unterricht sein, denn Reflexion ist für das Lernen ausserhalb eines institutionellen Kontexts höchst relevant – z.B. wenn es darum geht, in neuen, unbekanntem Situationen handlungsfähig zu sein. Hier gilt es, über metakognitives Wissen (mögliche) bekannte Teilhandlungen auszuwählen, auf ihre Brauchbarkeit hin zu untersuchen und gegebenenfalls einzusetzen. Und es gilt, durch diese Anwendungen neues Erfahrungswissen zu generieren. Dies oft ohne Lehrperson, welche einem zur Seite steht. Reflexion ist gewissermassen der Schlüssel zum Selber-weiter-Lernen und damit zur Selbstregulation. Damit dieser Schlüssel seine Funktion erfüllen kann, muss er selber im Rahmen der schulischen Ausbildung optimal entwickelt werden.

Das Ergebnis dieser kleinen Analyse zeigt, dass kompetenzorientierter Unterricht nah an dem gestaltet wird, was aktuell als *Guter Unterricht* vertreten wird (vgl. Meyer 2004; Helmke 2012). Auch die radikale Abkehr von einem bisherigen («lernzielorientierten») Unterricht ist nicht erkennbar. Zwei Akzentverschiebungen lassen sich dennoch feststellen: Einerseits die besondere Berücksichtigung eines langfristigen Kompetenzaufbaus. In jeder Phase und auf jeder Stufe sollte sowohl Lernenden wie auch den Lehrpersonen klar sein, welche Anforderungssituationen dereinst mit der aufzubauenden Kompetenz bewältigt werden können. «Jede einzelne Unterrichtsstunde und jede Unterrichtseinheit muss sich daran messen lassen, inwieweit sie zur Weiterentwicklung inhaltsbezogener und allgemeiner Schülerkompetenzen beiträgt. Die wichtigste Frage ist nicht «Was haben wir durchgenommen?», sondern «Welche Vorstellungen, Fähigkeiten und Einstellungen sind entwickelt worden?»» (Blum, Drüke-Noe, Hartung & Köller 2008, S. 15 f.).

**Enger Bezug  
zum Guten Unterricht**

## Jedes Kind auf seiner Kompetenzstufe

Andererseits ist jedes der acht Merkmale explizit mit der Aktivität bzw. den Auswirkungen auf die Lernenden verbunden. Damit wird ausgedrückt, dass sich Kompetenzorientierung nicht lediglich an äusseren Merkmalen einer Unterrichtsgestaltung festmachen lässt, sondern an einer bestimmten, dahinterliegenden Absicht, nämlich Erkenntnisse zu ermöglichen, ein tiefes und flexibles Verständnis aufzubauen, Fertigkeiten einzuüben, Probleme lösen zu können. Damit ist der Anspruch verbunden, dass Unterricht nicht nur z. B. «gut strukturiert» ist, sondern dass er so strukturiert ist, dass dies für das Lernen der Schülerinnen und Schüler nachweisbar positiv wirkungsvoll ist. Damit rückt das Lernen der Kinder und Jugendlichen in den Blick der Lehrpersonen. Oder wie Hattie (2009) es in seiner wegweisenden Studie «Visible learning» ausdrückt: «If the teacher's lens can be changed to seeing learning through the eyes of students, this would be an excellent beginning» (Hattie 2009, S. 252). Hierhin zielt die Kompetenzorientierung.

In dem Sinn ist die vielleicht zentralste Frage im Zusammenhang mit der Kompetenzorientierung: Inwiefern gelingt es, im Unterricht sicherzustellen, dass die Lernenden auf ihren Kompetenzstufen arbeiten können? Wie lässt sich ein Unterricht so organisieren, dass keine Schülerin und kein Schüler Lernstoff bearbeitet, für den die grundlegenden Kompetenzen noch nicht in ausreichendem Mass aufgebaut sind? Im Gegensatz zum lernzielorientierten Unterricht wird auch das Konzept der individuellen Lernziele grundsätzlich in Frage gestellt. Vielmehr wird es Lernende geben, die in ihrer Kompetenzentwicklung (vielleicht sehr viel) langsamer voranschreiten als ihre Kolleginnen und Kollegen, und es wird sich die Frage stellen, wie auch sie in ihrer (altersgemässen) Bezugsgruppe bleiben können und gleichzeitig weiterhin auf ihrer Kompetenzstufe gefordert werden. Das könnte bedeuten, dass es Schülerinnen und Schüler geben wird, welche im Rahmen der obligatorischen Schulzeit bestimmte Kompetenzen nicht erreichen. Da stellt sich nun vielleicht die Frage, ob es sein darf, dass Jugendliche von der Schule abgehen, die in der ganzen Schulzeit nicht gelernt haben «die Begriffe Seitenhalbierende, Winkelhalbierende, Höhe, Lot, Grundlinie, Grundfläche, Mittelsenkrechte, Schenkel» etc. zu verstehen und zu verwenden (vgl. Lehrplan 21/Mathematik/3. Zyklus/Kompetenzstufe i)<sup>10</sup>. Oder die im Fach Deutsch die Kompetenzstufe «können mit Unterstützung die Bedeutung von unbekanntem Wörtern aus dem Kontext oder mit geeigneten Hilfsmitteln (z.B. Wörterbuch, Sachbuch, Internet) erschliessen und differenzieren damit ihren rezeptiven Wortschatz aus» (vgl. Lehrplan 21/Deutsch/3. Zyklus/Kompetenzstufe i)<sup>11</sup> nicht bearbeitet haben. Diese Konsequenz wird sich grundsätzlich ergeben. Natürlich kann gegebenenfalls aber die Lehrperson zusammen mit den Lernenden immer noch entscheiden, in welche Kompetenzen innerhalb eines Fachs die verfügbaren zeitlichen Ressourcen investiert werden sollen. Zudem ist wohl im Endeffekt mehr gewonnen, wenn Schulabgängerinnen bzw. -abgänger über solide gesicherte Kompetenzen auf einer niedrigeren Kompetenzstufe verfügen, als wenn auf ungenügende Kompetenzen weiter aufgebaut wird. In diesem Fall würde sprichwörtlich «auf Sand gebaut».

Wenden wir nun den Blick aber wieder der konkreten Gestaltung von kompetenzorientiertem Unterricht zu. Drei Elemente sind hier genauer zu betrachten:

- ▶ die Logik des Kompetenzaufbaus,
- ▶ die Konsequenzen für die Erstellung und Auswahl von Aufgaben,
- ▶ die Konsequenzen für die Bewertung und Beurteilung von Leistungen.

<sup>10</sup> Entwurfsfassung des Lehrplans 21.

<sup>11</sup> Dito.

Schule bereitet darauf vor, das Leben als selbstständiges, mündiges und leistungsfähiges Mitglied der Gesellschaft bestreiten zu können. Ein Kind soll also vom Schuleintritt an seine Kompetenzen mehr oder weniger kontinuierlich erweitern. Um diesen Prozess gut unterstützen zu können, ist es hilfreich, wenn Lehrpersonen eine Vorstellung haben, wie sich Kompetenzen entwickeln, welcher Logik sie folgen. Dazu leisten Kompetenzmodelle einen wichtigen Beitrag.

## Kompetenzmodelle

«Kompetenzmodelle sollten Aussagen darüber machen, in welchen Kontexten, bei welchen Altersstufen und unter welchen Einflüssen sich die einzelnen Kompetenzbereiche entwickeln. Nur so kann von der Schule erwartet werden, dass sie mit geeigneten Massnahmen zur systematischen Kompetenzentwicklung, zum kumulativen Lernen beiträgt.

Kompetenzmodelle sind wissenschaftliche Konstrukte. Das Erreichen einer Kompetenzstufe sagt etwas darüber aus, welche Handlungen und mentalen Operationen mit hoher Wahrscheinlichkeit korrekt ausgeführt werden können.»

(BMBF 2007, S. 23)

Um einen Kompetenzaufbau optimal gestalten und begleiten zu können, ist es für Lehrpersonen zentral, dass sie über eine möglichst klare Vorstellung verfügen, wie einzelne Kompetenzstufen aufeinander abgestimmt sind. Dazu werden sogenannte Kompetenzstufenmodelle entwickelt. Diese sind nur sehr beschränkt allgemein zu beschreiben. Hier ist der Fachbezug wieder äusserst hilfreich: Mathematische Kompetenz entwickelt sich anders als Kompetenz im Konsumverhalten oder als Sprachkompetenz. Ja selbst innerhalb der Sprachkompetenz unterscheiden sich unterschiedliche Bereiche voneinander: Ein Kompetenzaufbau in der Linguistik folgt anderen Vorstellungen, als der Aufbau von literarischer Sprachkompetenz.

### Kompetenzstufenmodelle

Ein gängiger Versuch, den Prozess der Kompetenzentwicklung zu strukturieren, stellen Kompetenzraster dar. In Kompetenzrastern wird festgelegt, a) in welchen unterschiedlichen fachlichen Bereichen b) welche Kompetenzstufen aufsteigend zu bearbeiten sind. Im Idealfall basieren die Kompetenzstufen auf empirisch gesicherten Modellen, d.h. es kann mit wissenschaftlichen Methoden belegt werden, dass bestimmte Indikatoren effektiv einhergehen mit einer höheren Leistungsfähigkeit in einem bestimmten Bereich. Doch nicht überall kann auf solche Modelle zurückgegriffen werden. Meyer (2012, S. 9) schlägt dazu vor: «Weil noch so viel offen ist, plädiere ich dafür, in der schulpraktischen Arbeit nicht auf den Tag zu warten, an dem die Kompetenzforscher endlich so weit sind, empirisch abgesicherte Modelle für die Tausenden von einzelnen Kompetenzfeldern zu liefern, sondern als Gegengewicht und Ergänzung zur Grundlagenforschung eine pragmatische Entwicklungsstrategie von unten zu starten». Als Stufungskriterium plädiert er dafür, sich nach der Selbstregulation der Lernenden zu richten: Von einem naiv-ganzheitlichen Ausführen einer Handlung (Stufe 0) bis zu einer selbstständigen Steuerung des eigenen Lernprozesses (Stufe 3) (vgl. a.a.O.).

Hilfreich bei der Formulierung solcher Kompetenzstufenmodelle können unterschiedliche Progressionslogiken sein. Sie zeigen mögliche Entwicklungsrichtungen von Kompetenzen auf. Für jede Kompetenz ist also zu klären, was denn genau das *Kompetenter-werden* ausmacht. Strittmatter

### Progressionslogiken

(2009; vgl. Tab. 1) hat unterschiedliche Progressionslogiken beschrieben. So kann sich ein Kompetenzzuwachs z.B. in der Entwicklung von einer fehleranfälligen hin zu einer sicheren Umsetzung zeigen. Oder auf eine andere Kompetenz bezogen, indem eine Person über immer mehr Fachwissen zur Aufgabenerfüllung verfügt.

Tab. 1: Logiken, nach denen Kompetenzstufen beschrieben werden können (vgl. Strittmatter 2009, S. 5).

<b>Kategorie</b>	<b>Niveau Novize</b>	<b>Niveau Experte</b>
<b>Fehleranfälligkeit</b>	▶ Wenig gefestigt, unsicher, viele Fehler	▶ Hoher Festigungsgrad, grosse Sicherheit
<b>Umfang des relevanten Wissens</b>	▶ Wenig Fachwissen (Inhalte) zur Aufgabenerfüllung nötig	▶ Mobilisation von breitem Sachwissen, mehreren Konzepten erforderlich
<b>Grad der erforderlichen Flexibilität</b>	▶ Regelmäßiges Handeln	▶ Anpassung des Handelns an situative Erfordernisse
<b>Abstraktionsgrad</b>	▶ Auf Abruf praktiziertes Verhalten (situativ-praktisches Handeln)	▶ Metakognition, Reflexion des Handelns und der situativen Bedingungen
<b>Übersichtlichkeit der Anwendungssituation</b>	▶ Einfachheit, «Handlichkeit», Übersichtlichkeit der Anwendungssituation	▶ Hohe Komplexität, Unübersichtlichkeit der Anwendungssituation
<b>Stabilität der Anwendungssituationen</b>	▶ Berechenbarkeit, Routinehaftigkeit der Anwendungssituation	▶ Dynamik, Überraschungspotenzial, Improvisationsvermögen gefragt
<b>Grad der Unterstützung</b>	▶ Nach Anleitung	▶ Selbstständig

Kompetenzstufenmodelle beschreiben eine von der Sache her gedachte, erwünschte Entwicklung. In der Umsetzung darf aber nicht einer naiven Linearität verfallen werden. Kompetenzen entwickeln sich bei den Lernenden individuell: Wie bei allen Arten von Lernprozessen kommt es zu sprunghaften Entwicklungen, aber auch zu Phasen der Stagnation oder des Vergessens bzw. des Nicht-mehr-Könnens. Einerseits sollen Kompetenzstufenmodelle Reflexionshilfen sein, um Kompetenzentwicklungen sichtbar und beschreibbar zu machen. Andererseits können Kompetenzstufenmodelle als Planungshilfen dienen: Sie bilden die Vorstellung zunehmend schwierigerer anforderungsreicher Situationen ab und benennen die Fähigkeiten, welche nötig sind, um diese zu bewältigen. Das kann bspw. am Sprachenportfolio gezeigt werden (vgl. Abb. 5): «Ich kann vertraute Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, die sich auf mich selbst, meine Familie oder auf konkrete Dinge um mich herum beziehen, vorausgesetzt es wird langsam und deutlich gesprochen» stellt eine erste Stufe des Verstehens dar. Wer diese Stufe beherrscht, ist bereit für schwierigere Aufgaben. Welcher Art diese sein müssen, beschreibt die nächste Stufe des Kompetenzstufenmodells: «Ich kann einzelne Sätze und die gebräuchlichsten Wörter verstehen, wenn es um für mich wichtige Dinge geht (z. B. sehr einfache Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Ich verstehe das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Mitteilungen und Durchsagen». Entsprechend gestaltet sich die Planung des Unterrichts. Zu jeder Kompetenzstufe sind entsprechende Aufgaben zu entwickeln.

Der Lehrplan 21 bildet für alle Fachbereiche solche Kompetenzstufenmodelle ab. Diese zeigen auf, wie Kompetenzen über die beschriebenen drei Zyklen hinweg aufgebaut werden können – aber nicht, wie Schülerinnen und Schüler sie ganz genau entwickeln ...

## Aufgaben im kompetenzorientierten Unterricht

Oben wurde aufgezeigt, wie bereits Roth (1971) betont hat, dass Kompetenz eine Disposition sei, also eine vorhandene, nicht sichtbare Fähigkeit, in bestimmten Situationen handlungsfähig zu sein. Vor diesem Hintergrund stellen Aufgaben die Aufforderung dar, die eigene Kompetenz aufzubauen und in Performanz umzusetzen. Es werden damit Handlungsergebnisse realisiert, welche Rückschlüsse auf die dahinterliegenden Kompetenzen zulassen. Lehrpersonen nutzen diese für die Steuerung und Unterstützung des Lernprozesses. Dass der Qualität der Aufgaben im kompetenzorientierten Unterricht eine hohe Bedeutung zukommt, ist unbestritten. Was diese Qualität ausmacht und wie sie sich über Merkmale von Aufgaben bestimmen lässt, ist zu klären. Eine Arbeitsgruppe an der PH Luzern befasst sich aktuell mit dieser Thematik und entwickelt ein Kategoriensystem für die Konstruktion und Analyse von Aufgaben.

Die nachfolgenden Ausführungen skizzieren damit lediglich erste Überlegungen und sollen als gegenwärtiger Kenntnisstand eine Auseinandersetzung mit der Thematik anregen. Für vertiefte und differenziertere Hinweise zur Arbeit mit Aufgaben im kompetenzorientierten Unterricht wird ausdrücklich auf die Ergebnisse der Arbeitsgruppe verwiesen, welche ab Herbst 2014 zu erwarten sind.

Kompetenzaufbau besteht aus einem Zusammenwirken von inneren und äusseren Aktivierungen: «Innere Aktivierungen, die in der pädagogischen Erfahrung mit Begriffen wie Aufnahmebereitschaft, Interesse, Motivation, Lernanstrengung etc. beschrieben werden» (Nieke 2008, S. 210) korrespondieren mit äusseren in Form von Aufforderungen, Instruktionen, Problemstellungen, Aufgaben etc. Eine besondere Bedeutung für den Kompetenzaufbau haben die (möglichst authentischen) Anforderungssituationen, welche nur zum Teil aus dem schulischen Kontext stammen. Zu einem grossen Teil sind sie einem ausserschulischen Lebensbereich zugeordnet. Aufgaben übernehmen die Funktion, diese Anforderungssituationen stellvertretend zu repräsentieren. Nachfolgend werden die Funktionen von Aufgaben beschrieben. Dazu wird eine Matrix präsentiert, welche Merkmale von Aufgaben in Beziehung setzt zu Phasen des Lernprozesses. Kompetenzorientierte Aufgaben entfalten ihre Qualität also einerseits aufgrund eigener Qualitäten, andererseits aber auch durch ein geschicktes Zusammenspiel innerhalb des Kompetenzaufbaus.

Aufgaben bilden den Ausgangspunkt für kompetenzorientierten Unterricht. Mit ausgewählten Problemstellungen wird ein Lernprozess in Gang gesetzt. Der Bereich zwischen diesem Erstkontakt mit der anforderungsreichen Situation und der kompetenten selbständigen Bewältigung wird ebenfalls über Aufgaben gestaltet. Es werden verschiedene Kompetenzaspekte (Faktenwissen, konzeptuelles, prozedurales und metakognitives Wissen, sowie die Handlungsmöglichkeiten) aufgebaut. Für den Kompetenzaufbau ist es naheliegend, gezielt an den einzelnen Kompetenzaspekten zu arbeiten. Aufgaben haben also drei verschiedene Funktionen:

- ▶ Konfrontation und Aufbau: Die Schülerinnen und Schüler werden kognitiv und emotional angeregt, sich mit einer Sache zu befassen und erweitern in der Auseinandersetzung mit der Aufgabe ihr Wissen.
- ▶ Durcharbeiten und Üben: Die Lernenden trainieren den Einsatz des neuen Wissens, üben die neuen Verfahren und Methoden etc. mit dem Ziel, diese selbständig, sachgerecht und sicher anzuwenden.
- ▶ Transfer und Anwendung: Damit das nun verfügbar gemachte Wissen (nun auch als Können eingeübt) richtig kombiniert und in variierten Situationen eingesetzt werden kann, bedarf es Aufgaben, wo genau das in zunehmender Komplexität gelernt und geübt wird.

**Ausgangspunkt und  
Kompetenznachweis**

### Kompetenzaufbau als Prozess

Wenn die Lernenden in der Phase des Transfers und der Anwendung zeigen, dass sie in entsprechenden Situationen sachgerecht handeln können und wenn es gelingt, diesen Kompetenznachweis auch noch angemessen zu dokumentieren, dann ist der Kompetenzaufbau eigentlich abgeschlossen. Die schulische Realität verlangt aber neben dem Kompetenznachweis auch noch eine möglichst objektive und valide Beurteilung durch die Lehrperson. Dazu wird meist eine weitere Phase zur Überprüfung der Kompetenz gestaltet.

Zu diesem Zweck speziell aufbereitete Aufgaben haben eine bestimmte, zusätzliche Funktion:

- Überprüfung der aufgebauten Kompetenz: Die Lernenden belegen durch die Bewältigung einer (Prüfungs-)Aufgabe, welche den beschriebenen Kriterien einer Anforderungssituation entspricht, die eigene Kompetenz.

### Kompetenzaufbau über Aufgaben

Für die Planung von kompetenzorientiertem Unterricht ist es notwendig, dass Aufgaben hinsichtlich ihres Beitrags zur Kompetenzorientierung eingeschätzt werden können. Wenn wir Kompetenzaufbau als Prozess sehen, der von einer Anforderungssituation ausgeht, in dem die Kompetenzaspekte ausgebildet werden und der damit abgeschlossen wird, dass die Anforderungssituation selbständig bewältigt werden kann, dann muss auch die Beurteilung der Aufgaben entsprechend erfolgen, nämlich als ein Set von Aufgaben, welches die richtigen Impulse für einen erfolgreichen Kompetenzaufbau setzt.

### Merkmale von Aufgaben

Um die Merkmale kompetenzorientierter Aufgaben genauer beschreiben zu können, müssen wir generelle Merkmale von lernprozessanregenden Aufgaben definieren. Blömeke, Risse, Müller, Eichler & Schulz (2006) legen dafür ein Modell vor, welches von ihnen für die Erhebung von Aufgabenqualität verwendet wurde (vgl. Blömeke et al., S. 337f.; s. Anhang):

Aufgaben müssen ...

1. einen gesellschaftlich relevanten Inhalt in exemplarischer Weise erschliessen.
2. ein Bedürfnis der Schülerinnen und Schüler ansprechen.
3. von den inhaltlichen Anforderungen her knapp über den bereits vorhandenen intellektuellen Fähigkeiten liegen.
4. einen gewissen Neuigkeitswert aufweisen, um den bereichsspezifischen Wissens- und Erfahrungsstand weiterzuentwickeln.
5. einen bestimmten Grad an Bekanntheit des bereichsspezifischen Inhalts oder bereichsspezifischer Methoden aufweisen und sprachlich verständlich formuliert sein, um Chance zur Bewältigung zu bieten.
6. ein Potenzial zur Differenzierung aufweisen, um der Vielfalt der Lernenden einer Klasse gerecht werden zu können.
7. authentische Situationen repräsentieren und das Wissen über Anwendungsbereiche und deren Grenzen mitvermitteln.
8. auf das Lösen von Problemen ausgerichtet sein und dazu unterschiedliche, eigenständige Herangehensweisen verlangen<sup>12</sup>.
9. den sozialen Austausch für die Entwicklung von «Wissen als gemeinsam geteilte Bedeutung» (a. a. O.) fördern.

Zu diesen neun Merkmalen ist die Ergänzung eines weiteren Punktes angezeigt:

10. Aufgaben müssen reflexive Prozesse anregen, um übergreifende und spezifische Anteile einer Aufgabe zu unterscheiden und so metakognitives Wissen aufzubauen.

<sup>12</sup> Blömeke et al. (2006, S. 337) wollen das als Abgrenzung vom «Primat der Wissensrepräsentation im Kognitivismus (verbunden mit einer rezeptiven Lernhaltung)» verstanden wissen.

Nicht allen Merkmalen kommt in jeder Phase des Unterrichts die gleiche Bedeutung zu. Um das zu veranschaulichen, werden die Merkmale exemplarisch auf ein mögliches Phasenmodell<sup>13</sup> bezogen, welches davon ausgeht, dass die Lernenden zuerst mit einer Anforderungssituation konfrontiert werden, sie dieses Problem genau analysieren und sich das notwendige Wissen aneignen, welches für die Bewältigung der Situation notwendig ist. In einer nächsten Phase wird dieses Wissen, zuerst begleitet, dann immer selbständiger, auf speziell ausgewählte Situationen angewendet und geübt. Mit zunehmender Sicherheit werden die Situationen unterschiedlicher, ja zum Teil werden die Lernenden gar mit Situationen konfrontiert, an denen die Grenzen des neuen Wissens und Könnens erfahren wird. Es ergibt sich ein fließender Übergang von Übungssituationen zu immer realistischeren Anwendungssituationen. In einer letzten Phase wird in diesem exemplarischen Phasenmodell überprüft, inwieweit die einzelnen Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, selbstständig die entsprechenden Anforderungssituationen zu bewältigen (vgl. Tab. 2).

Tab. 2: Übersicht über die Merkmale kompetenzorientierter Aufgaben und ihre Funktion in einzelnen Phasen des Unterrichts.

	Konfrontation und Aufbau	Durcharbeiten und Üben	Transfer und Anwendung	Kompetenzprüfung
1. Exemplarisch	x x x	x x	x x x	x x x
2. Bedürfnisorientiert	x x x	x x	x x x	x x
3. Angemessene Anforderung	x x x	x x x	x x x	x x x
4. Neuigkeitswert	x x x	–	x x x	–
5. Bewältigbar	x x	x x x	x x x	x x x
6. Potenzial zur Differenzierung	x x	x x x	x x	x
7. Authentische Situationen	x x	x x	x x x	x x x
8. Problemlösung	x x	x x	x x x	x x x
9. Sozialer Austausch	x x x	x x	x x	–
10. Reflexion	x x x	x x x	x x x	x

– = nicht gefordert, x = bedingt gefordert, x x = kann gewinnbringend genutzt werden, x x x = unabdingbar

Charakteristisch für Aufgaben der Konfrontation und des Aufbaus muss sein, dass sie die Schülerinnen und Schüler ansprechen und in einem hohen Mass Gelegenheit zum sozialen Austausch und zur Reflexion geben. Da diese Phase von der Lehrperson stark unterstützt bzw. gesteuert wird, können allfällige Unklarheiten oder gar Überforderungen bis zu einem bestimmten Grad gut aufgefangen werden.

**Konfrontation und Aufbau**

<sup>13</sup> In den verschiedenen Fachbereichen bzw. Fachdidaktiken werden unterschiedliche Phasenmodell eingesetzt. Dort ist jeweils neu zu klären, welche Merkmale wirkungsvolle Aufgaben in den einzelnen Phasen aufweisen müssen. Das verwendete Modell lehnt sich an das PADUA-Modell an, welches von Aebli als psychologisch-orientiertes Modell vorgeschlagen wird, um einen vollständigen Lernprozess zu analysieren (vgl. Aebli 2011).

## Durcharbeiten und Üben

In der Phase des Durcharbeitens und Übens ist es wichtig, dass die Lernenden angemessen gefordert werden und dass die Übungen eine gewisse Intensität erreichen. Gute Verständlichkeit und bewältigbare Anforderungen sind entsprechend wichtig. Mit dem Einbringen neuer Aspekte in der Übungsphase muss äusserst sorgfältig umgegangen werden. Die Übungsphase soll primär dazu dienen, etwas Gelerntes zu festigen und Vertrauen in das eigene Können zu gewinnen. Überraschende, neue Sachverhalte können diesen Prozess behindern und dazu führen, dass eher wieder Verunsicherung entsteht. Ist eine gewisse Sicherheit aufgebaut, geht diese Phase fließend in die Phase des Transfers über, wo gerade die Anwendung der neuen Werkzeuge in neuartigen und überraschenden Situationen geübt wird. Übungsaufgaben sollen die Schülerinnen und Schüler immer wieder auch zur Reflexion auffordern, um die Festigung des Gelernten zu unterstützen.

## Transfer und Anwendung

Sehr hohe Anforderungen an die Aufgabenqualität stellt die Phase des Transfers und der Anwendung. Hier soll das Gelernte und Geübte in immer wieder leicht variierten Situationen sachgerecht eingesetzt werden. Sie sollen (gemeinsam reflektierend) das Charakteristische unterschiedlicher Situationen erkennen und die Konsequenzen für das jeweilige Handeln ableiten können. In dieser Phase ist genau zu überlegen, wie mit dem Merkmal des sozialen Austauschs verfahren wird. Entscheidend muss dabei berücksichtigt werden, dass der Fokus daraufhin ausgerichtet ist, dass die Lernenden selbständig zum kompetenten Handeln fähig sind. Auch das Merkmal der Differenzierung ist sorgfältig zu handhaben. Insbesondere dort, wo es um Kompetenzen mit hoher gesellschaftlicher Relevanz geht, gibt es wenig Spielraum der Differenzierung nach unten: Gewisse Kompetenzen sind in unserem gesellschaftlichen, demokratischen Zusammenleben unabdingbar.

## Kompetenzprüfung

Wo aus schulischer Sicht nach der Phase des Transfers und der Anwendung eine separate Kompetenzprüfung erforderlich ist, ist es besonders wichtig, dass die entsprechenden Aufgaben hohe Authentizität aufweisen und auf Problemlösung ausgerichtet sind. Die Herausforderung an sich sollte in der Phase der Kompetenzprüfung nicht mehr neu sein, schliesslich hat man sich ja während dem ganzen Lernprozess damit befasst. Selbstverständlich neu und überraschend kann die Art und Weise der Präsentation der anforderungsreichen Situation sein. Erst dadurch zeigt sich, ob es gelungen ist, wirklich Kompetenz und nicht nur ein einfaches Reaktionsmuster auf einen bestimmten Situationstyp aufzubauen. Und wenn wir davon ausgehen, dass Kompetenzen bei allen Lernenden verfügbar sein müssen, dann wird in dieser Phase auch auf den sozialen Austausch verzichtet. Im Zusammenhang mit der Phase der Kompetenzprüfung stellt sich natürlich auch die Frage nach der passenden Beurteilung.

## Beurteilung im kompetenzorientierten Unterricht

### Anforderungen an Beurteilungsformen

Im Rahmen von Beurteilungen wird immer ein Ist-Soll-Vergleich vorgenommen. Dieser kann zwei Absichten verfolgen: Es soll formativ diagnostisches Wissen darüber gewonnen werden, welcher Wissensstand bereits erreicht wurde und welche Anteile noch aufgebaut werden müssen. Oder es soll in einer summativ-bilanzierenden Art der aktuelle Lernstand festgestellt und in einem nächsten Schritt bewertet werden. Häcker (2012; S. 9) spricht hier von *assessment for learning bzw. von assessment of learning*<sup>14</sup>. Wie oben ersichtlich wurde, ist der Aufbau von Kompetenzen mit den sechs Kompetenzaspekten komplex. Ein solcher Lernprozess ist auf Rückmeldungen unbedingt angewiesen: Lernende und Lehrende müssen wissen, welches Wissen, welche Verfahren etc. bereits gefestigt sind, damit weitere Schritte darauf aufgebaut werden können. Dazu braucht es also

<sup>14</sup> Vgl. dazu auch die Ausführungen von Hattie (2009). Feedback gehört gemäss seiner Studie zu den einflussreichsten Faktoren für schulischen Lernerfolg.



Formen der kontinuierlichen, systematischen Beurteilung des Lernprozesses. Darüber hinaus braucht es auch summativ-bilanzierende Beurteilungen im Sinne eines Kompetenznachweises. Die Schülerin oder der Schüler muss die erworbene Kompetenz in einer möglichst authentischen Anforderungssituation zeigen. Aufgrund dieser Überlegungen lassen sich Anforderungen an die Beurteilungsformen der Kompetenzprüfung formulieren.

Eine kompetenzorientierte Beurteilung:

- ▶ verlangt nach klaren Kriterien im Sinn von wichtigen Soll-Aussagen auf dem Weg zur Kompetenz. So muss bspw. klar sein, welche Begriffe verstanden werden müssen, um dann ein entsprechendes Verfahren zu begreifen. Oder welche (physischen) Handlungsmöglichkeiten trainiert werden müssen, um ein bestimmtes Verfahren umsetzen zu können. Hier werden also die Kompetenzaspekte in den Fokus gerückt. Auf dieser Ebene ist es sinnvoll, weiterhin Lernziele zu nutzen. Diese müssen aber im Dienst einer Kompetenz stehen. Für die Bewertung muss der Fokus aber auf der eigentlichen Bewältigung einer bestimmten Situation und damit der Kompetenz liegen.
- ▶ muss so angelegt sein, dass Nachhaltigkeit sichergestellt werden kann. Unterricht darf weder für Lehrende noch für Lernende «zur Prüfungsvorbereitung verkommen» (Jundt & Wälti 2013).
- ▶ muss auf transparenten Grundanforderungen basieren, welche klar zum Ausdruck bringen, welches Niveau erreicht werden muss, um für weiterführende Kompetenzstufen bereit zu sein. Wo dieses Niveau nicht erreicht wird, muss weiterhin daran gearbeitet werden, dass erforderliche Kompetenzen erreicht werden. Grundsätzlich darf nach einer nicht genügenden Bewertung nicht die nächste Kompetenzstufe angegangen werden, da die Lernvoraussetzungen dafür nicht gegeben sind. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass Lernen nicht in einer naiven Linearität gesehen wird.
- ▶ darf nicht nur Fakten- und Begriffswissen abgefragt werden. Es braucht auch Beurteilungsformen, um das prozedurale Wissen (also bspw. eine bestimmte Handlung), das metakognitive Wissen (also bspw. das Wissen, wann welches Verfahren einzusetzen ist) und allenfalls auch die (physischen) Handlungsmöglichkeiten zu beurteilen. Neben dem Wissen muss auch die Fähigkeit zur Nutzung von Wissen überprüft werden.
- ▶ muss verlässliche Angaben hervorbringen, wo die Kompetenzentwicklung einer Schülerin oder eines Schülers steht und ob dieser Stand bereits ausreichend gefestigt ist, um die nächsten Kompetenzstufen anzugehen.

Insbesondere in diesem letzten Punkt zeigt sich die Bedeutung formativer Beurteilungen: Der Beurteilung von Lernprozessen mit dem Zweck, Informationen für das weitere Lernen zu gewinnen, wird im kompetenzorientierten Unterricht hohe Bedeutung beigemessen. Diese Ansprüche erfordern für die Bewertung ein breites Repertoire an Beurteilungsformen: schriftliche, mündliche und handlungsorientierte, lernprozess- und produktorientierte.

**Bedeutung formativer  
Beurteilung**

Eine besondere Herausforderung für den Beurteilungsprozess stellt die Tatsache dar, dass wir den Anspruch haben, Kompetenzen zu beurteilen, die uns als Dispositionen aber gar nicht direkt zugänglich sind. Wir können lediglich von der erbrachten Performanz auf die dahinterliegende Kompetenz schliessen. Wo die Performanz ausbleibt (aus welchen Gründen auch immer) können wir keine Aussage zur Kompetenz machen. Vielleicht wäre die Schülerin oder der Schüler durchaus in der Lage, eine entsprechende Situation im Alltag zu bewältigen – verweigert sich aber einer Überprüfung im schulischen (Leistungs-) Kontext.

Welche Auswirkungen die Kompetenzorientierung auf den Beurteilungs- und schulischen Bewertungsprozess haben wird, kann hier nicht geklärt werden. Diesbezüglich spielen unterschiedliche Interessen eine wichtige Rolle. Diese Klärung muss Inhalt von weiterführenden Diskussionen sein.

# Steuerung der Kompetenzorientierung durch den Lehrplan 21

Der Lehrplan 21 verspricht den Lehrpersonen Orientierung für die Planung des Unterrichts (über den Aufbau in Zyklen, die Kompetenzstufen oder die Orientierungspunkte) und nimmt über strukturelle Vorgaben (Fachbereiche, Bildungsstandards bzw. Grundansprüche) gewisse Setzungen vor, welche kompetenzorientierten Unterricht optimal unterstützen sollen. Nach wie vor geht es darum, wichtiges Wissen bei den Schülerinnen und Schülern aufzubauen – zudem wird hohe Aufmerksamkeit darauf verwendet, dass dieses Wissen in entsprechenden, alltagsnahen Situationen angewendet werden kann. «Mit der Kompetenzorientierung verschieben sich die Akzente der Betrachtungsweise von Unterricht und Lernen» (D-EDK 2013a, S. 4). Der Lehrplan 21 führt einige Elemente ein, welche diese Akzentverschiebung anregen und unterstützen sollen. Nachfolgend werden diese Elemente kurz vorgestellt und im Kontext der Kompetenzorientierung verortet.

## Fachbereiche

### Teilweise Gliederung der Schulfächer

Bereits oben wurde sichtbar: Den Fächern kommt eine wichtige Bedeutung für den Kompetenzaufbau im schulischen Kontext zu. Sie strukturieren Herangehensweisen, definieren Begriffe oder entwickeln Methoden und Techniken. Kompetenzen entwickeln sich aber vor allem aus (lebensweltbezogenen) Anforderungssituationen heraus. Und diese Anforderungssituationen richten sich nicht immer nach Fachgrenzen. Das wird auch im Lehrplan 21 ausgedrückt, indem für jedes Fach kritisch untersucht wurde, ob es in der bisherigen Form sein volles Potenzial ausschöpfen kann. Die deutlichste Veränderung hat das Fach Mensch & Umwelt erfahren, welches neu zum Fachbereich Natur, Mensch, Gesellschaft wurde. Insbesondere im dritten Zyklus, wo sich der Fachbereich in vier Teile aufspaltet, sind Veränderungen offensichtlich: Im Bereich Natur und Technik werden Physik, Chemie und Biologie zusammengefasst und miteinander verknüpft, im Bereich Wirtschaft, Arbeit, Haushalt erfährt die bisherige Hauswirtschaft eine thematische Ausweitung, in Räume, Zeiten, Gesellschaften werden die Fächer Geschichte und Geografie enger miteinander verknüpft und mit Ethik, Religionen, Gemeinschaft erfährt die Lebenskunde eine neue Positionierung. Mit diesen Fachbereichen soll eine Akzentverschiebung in Richtung eines breit vernetzten Zugangs zu lebensweltlichen Situationen angeregt werden. Etwas, was viele Lehrpersonen seit längerer Zeit immer wieder anstreben und bis anhin zum Teil durch Fachgrenzen eingeschränkt wurden. Durch die Zusammenführung in einem gemeinsamen Fachbereich soll diese Vernetzung bewusst gestärkt werden.

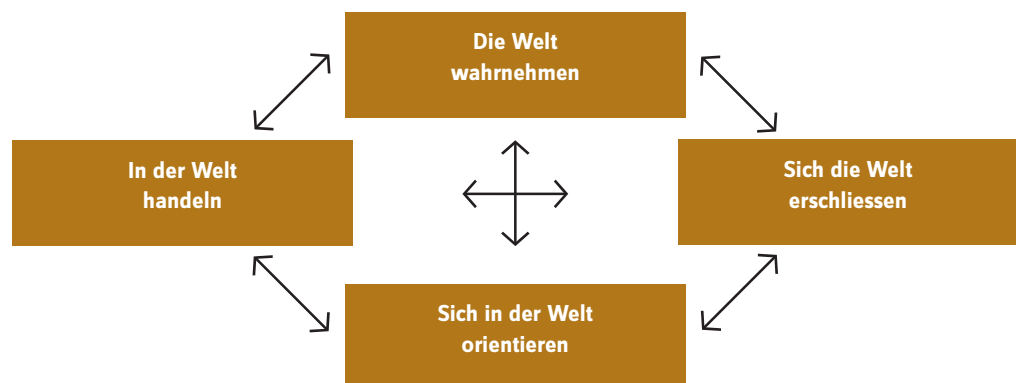


Abb. 6: Kompetenzbereiche im Fachbereich Natur, Mensch, Gesellschaft (vgl. Lehrplan NMG 2013, S.1).

Für jeden Fachbereich gilt der Kompetenzbegriff von Weinert (vgl. oben) als Grundlage. Jeder Fachbereich spezifiziert den Kompetenzbegriff aufgrund der eigenen Ausrichtung und Tradition. Damit wird nicht ein Widerspruch geschaffen, sondern vielmehr eine Spezifizierung auf fachdidaktischen Grundlagen. Dazu ein Beispiel. Im Fachbereich Natur, Mensch, Gesellschaft sollen Kompetenzen aufgebaut werden, «um sich in der Welt orientieren, diese verstehen, sie aktiv mitgestalten und in ihr verantwortungsvoll handeln zu können». Dies erfordert Kompetenzen in vier Bereichen (vgl. Abb. 6).

Für jeden dieser Bereiche können nun anforderungsreiche Situationen auf unterschiedlichen Niveaus und dazu je die erforderlichen Kompetenzaspekte bestimmt werden.

## Überfachliche Kompetenzen

Die Bewältigung von anforderungsreichen Situationen verlangt oft ein Zusammenspiel unterschiedlicher Kompetenzen, die aus Sicht der Schule verschiedenen Fachbereichen zuzuordnen sind. Und es gibt Kompetenzen, die derart grundlegend sind, dass sie in allen Fächern eingesetzt und entsprechend ausgebildet werden (müssen). Der Lehrplan 21 legt drei Bereiche sogenannter überfachlicher Kompetenzen fest (vgl. Abb. 7).

**Überfachliche  
Kompetenzen  
als gemeinsame  
Aufgabe**

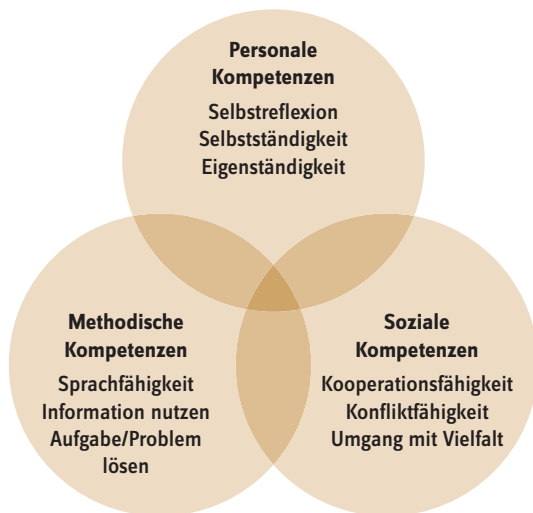


Abb. 7: Personale, Soziale und Methodische Kompetenzen als überfachliche Kompetenzen im Lehrplan 21.

Es obliegt der Verantwortung jeder Lehrperson, die überfachlichen Kompetenzen bestmöglich in ihren Unterricht zu integrieren. Als Hilfestellung für die Lehrpersonen sind in jedem Lehrplan eines Fachbereichs Hinweise auf überfachliche Kompetenzen eingefügt.

## Bildungsstandards

### Standards bestimmen Kompetenzerwartungen

Bildungsstandards konkretisieren den Bildungsauftrag der Schule dahingehend, dass mit ihnen messbar vorgegeben wird, über welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler bis am Ende des 4., 8. und 11. Schuljahrs verfügen sollen. Für den Lehrplan sind die Bildungsstandards also gewissermassen die Zielvorgaben. Der Kompetenzaufbau ist im Lehrplan so zu beschreiben, dass diese Kompetenzen zu den vorgegebenen Zeitpunkten erreicht werden.

Korrespondierend mit der Kompetenzorientierung zielen die Bildungsstandards auf die (sichtbare) Performanz als Beweis einer vorhandenen Kompetenz. Diese Bildungsstandards bieten bspw. auch eine Grundlage für internationale und nationale Vergleichsstudien, viel zentraler ist aber ihre Funktion für die Lernstandserhebungen vor Ort. Sämtliche Bildungspartner kennen die Erwartungen und können ihre Anstrengungen koordiniert darauf ausrichten: «Für die Schweiz wurden nationale Bildungsstandards von der EDK erstmals im Zusammenhang mit der Harmonisierung der obligatorischen Schule entwickelt und im Jahr 2011 frei gegeben. (...) Lernen und Unterricht müssen so ausgestaltet werden, dass möglichst alle Schülerinnen und Schüler die angestrebten Kompetenzen erwerben können» (D-EDK 2013b). Bildungsstandards sollen also der Förderung von Schülerinnen und Schülern dienen und nicht Teil eines Schulrankings oder als Basis nationaler Vergleichstests missbraucht werden. Nationale Bildungsstandards liegen aktuell für die Schulsprache, die Mathematik, die Fremdsprachen und die Naturwissenschaften vor, wobei letztere nicht identisch ist mit dem neugeschaffenen Fachbereich Natur–Mensch–Gesellschaft.

## Zyklen

### Lernprozesse in Zyklen planen

Schulisches Lernen wird meist in Klassen mit Kindern im ungefähr gleichen Alter organisiert. Das wird auch in Zukunft so sein. Was aber dieses «ungefähr gleiche Alter» ist, wird an Schulen unterschiedlich definiert<sup>15</sup>. Denn offensichtlich orientieren sich die Leistungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen nicht ausschliesslich an ihrem Lebensalter. Der Lehrplan 21 trägt diesem Umstand Rechnung, indem er nicht mehr nach Schuljahren gegliedert ist, sondern die drei Zyklen Kindergarten/Unterstufe, 3. bis 6. Primarstufe und Sekundarstufe in den Blick nimmt. Die Lehrpersonen sind damit entlastet, gewisse Kompetenzen in einem bestimmten Schuljahr zu erreichen, wenn sie bspw. merken, dass die Schülerin oder der Schüler noch gar nicht in der Lage dazu ist. Gleichzeitig ist dieser Aufbau aber auch eine Aufforderung an die Lehrpersonen, diese grössere Bandbreite zu nutzen und auf die vorhandene Vielfalt bei den Lernenden adäquat einzugehen. Dieser Umstand wird noch dadurch verstärkt, dass sich die Zyklen im Lehrplan 21 überschneiden: Gewisse Kompetenzen sind jeweils mit den Farben zweier benachbarter Zyklen markiert. Das ermöglicht an den Nahtstellen eine erhöhte Flexibilität, erfordert aber auch klare Absprachen und eine geteilte Verantwortung zwischen abgebender und abnehmender Lehrperson.

<sup>15</sup> Zum Teil, weil es sich durch Lernzeitverkürzungen oder -verlängerungen so ergibt, zum Teil, weil altersdurchmischtes Lernen bewusst als pädagogisches Konzept umgesetzt wird.

## Kompetenzstufen

Kompetenzen entwickeln sich sehr individuell: Auf Phasen kontinuierlich zunehmender Sicherheit können Phasen der Stagnation oder gar der Verunsicherung folgen, um dann beispielsweise überraschend, nach einem AHA-Erlebnis wieder sprunghaft voranzuschreiten. Und dennoch ist es für den Prozess der Kompetenzvermittlung wichtig, dass Lehrende und (altersgemäss) Lernende eine Vorstellung darüber haben, über welche Stationen sich eine Kompetenz entwickelt, welcher generellen Struktur sie folgt. Eine Möglichkeit, Kompetenzaufbau zu beschreiben, ist über eine Abfolge von Kompetenzstufen (vgl. oben: Kompetenzstufenmodell). Eine Kompetenzstufe beschreibt idealtypisch das jeweilige Wissen, die notwendigen (physischen) Handlungsmöglichkeiten und gegebenenfalls die motivationalen Aspekte. Auf einer nächsten Stufe werden wiederum die Kompetenzaspekte beschrieben, nun aber auf die erste Kompetenzstufe aufbauend und damit anspruchsvoller. Das kann dann auf einer dritten, vierten oder nächsten Stufe fortgesetzt werden. Oft trifft man auf vier- bis sechsstufige Modelle; der Lehrplan 21 weist Kompetenzen mit variabler Anzahl von Kompetenzstufen auf. Der Kompetenzaufbau kann sich lediglich über einen, aber auch über zwei oder alle drei Zyklen erstrecken und muss auch nicht zwingend im ersten Zyklus beginnen.

**Kompetenzaufbau in Stufen beschreiben**

## Grundansprüche bzw. Grundkompetenzen

Mit dem Grundanspruch wird die Kompetenzstufe festgelegt, welche die Schülerinnen und Schüler spätestens am Ende des jeweiligen Zyklus erreichen müssen. Die Grundansprüche für den Lehrplan 21 richten sich nach den nationalen Bildungsstandards und werden dort Grundkompetenzen genannt. Sie wurden im Rahmen des nationalen Projekts zur interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS) von der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) festgelegt. Diese Grundkompetenzen wurden wie beschrieben für die Schulsprache, die Mathematik, die Fremdsprachen und die Naturwissenschaften formuliert, zwischen Januar und Juli 2010 bei allen Kantonen und weiteren Fachkreisen vernehmlassst und anschliessend überarbeitet.

**Umgang mit Grundanforderungen noch ungeklärt**

Ungeklärt ist in diesem Zusammenhang, wie mit Kindern verfahren wird, welche die Grundansprüche nicht erreichen. Diese Frage muss auf politischer Ebene noch beantwortet werden.

## Orientierungspunkte

Mit den Orientierungspunkten bietet der Lehrplan 21 bereits frühzeitig eine Einschätzungshilfe für die Kompetenzentwicklung: Die Orientierungspunkte legen die Kompetenzstufen fest, welche in der Mitte des zweiten und dritten Zyklus (also Ende der 4. und Mitte der 8. Klasse) erreicht sein sollten. Für Lernende und Lehrende soll damit sichtbar werden: Wer die Orientierungspunkte zu den festgelegten Zeitpunkten erreicht, dürfte auch die Grundanforderungen bis zum Ende des Zyklus erfüllen. Der Lehrplan 21 definiert also nicht nur den Anspruch zum Ende des Zyklus, sondern bietet mit den Orientierungspunkten auch eine diagnostische Handreichung für die Einschätzung des Zwischen-Lernstands.

**Lernstandskontrollen**

# Kompetenzorientierung in der Berufs- und Lehrerbildung

## Abkehr vom blossen Qualifizieren

In der Berufsbildung ist die Kompetenzorientierung sehr breit verankert. Mitte der 90er-Jahre forderten die Berufsverbände der Banken, der Chemie und der Versicherungen eine Reform der kaufmännischen Grundbildung. Diese sollte den neuen Anforderungen der Praxis angepasst werden und als Grundlage dafür wurde ein Würfelmodell postuliert, mit den Dimensionen Fachkompetenz, Sozialkompetenz und Methodenkompetenz (vgl. Abb. 8).



Abb. 8: Kompetenzwürfel der Berufsbildung.

Als Ursprung der Kompetenzorientierung kann die Einsicht gesehen werden, dass die Berufsbildung nicht mehr weiter auf blosse Qualifikation im Sinn einer direkten Passung von eingegrenzten beruflichen Anforderungen einerseits und den personalen Voraussetzungen zu deren Bewältigung andererseits ausgerichtet werden darf. Von der Kompetenzorientierung wurde und wird erwartet, dass breitere, auf lebensweltliche Anforderungen bezogene Dispositionen aufgebaut werden, welche flexibel an sich wandelnde Anforderungen adaptiert werden können<sup>16</sup>. In der Ausbildung werden Handlungskompetenzen aufgebaut, welche aus Sicht des jeweiligen Berufsverbands für den entsprechenden Beruf als relevant erachtet werden. Berufliche Kompetenz zeigt sich also in der erfolgreichen Bewältigung einer beruflichen Handlungssituation. Die dafür relevanten Ressourcen<sup>17</sup> sind in Bildungsplänen in Form von Leistungszielen beschrieben. Welche Ressourcen in welchen Handlungssituationen eingesetzt werden müssen, ist zentraler Bestandteil der Ausbildung. Es geht also nicht (nur) darum, die entsprechenden Ressourcen aufzubauen, sondern auch anhand von konkreten Situationen die angemessene und situationsgerechte Anwendung (Mobilisierung) zu lernen und zu üben.

Heute ist die Kompetenzorientierung in der Berufsbildung aller Branchen umgesetzt oder in der Phase der Umsetzung.

<sup>16</sup> «In der tayloristisch-fordistisch geprägten Arbeitsorganisation beruhte das Wissen des arbeitenden Individuums auf blossen skills. Es handelte sich also um operativ geprägtes, auf eine spezifische Tätigkeit bezogenes und kodifiziertes Wissen, das einer linearen und vorhersehbaren Realität entsprach. Solches Wissen konnte in formellen Ausbildungsgängen erworben und in Form von Qualifikationen, die den Arbeitsplatz (und eine Anstellung – emploi) als Referenzgrösse hatten, zertifiziert werden. Die heutige Arbeitswelt hat aber andere Eigenschaften und stellt andere Anforderungen. Qualifikationen genügen nicht mehr, die job requirements verlangen nach Kompetenzen» (Boldrini 2010).

<sup>17</sup> Hintergrund bietet der Kompetenzbegriff von Le Boterf (1994): Eine Kompetenz bezeichnet bei ihm das erfolgreiche Bewältigen-können einer Situation (genauer: eines Typs von Situationen) durch das Mobilisieren von geeigneten Ressourcen.

Alle drei Lernorte (Lehrbetrieb, Berufsschule und Überfachliche Kurse) richten ihre Ausbildung an gemeinsam vereinbarten Kompetenzen aus. Als Anforderungssituationen stehen reale Situationen aus dem beruflichen Alltag im Zentrum, welche die Auszubildenden dereinst selbstständig bewältigen sollen. Ziel der Kompetenzorientierung ist der Aufbau von sogenannten beruflichen Handlungskompetenzen.

**Kompetenzorientierung  
koordiniert drei Lernorte**

Die Kompetenzorientierung der Volksschule ist also keineswegs eine isolierte Entwicklung. Neben dem Bereich der Schweizer Berufsbildung sind Kompetenzen auch in internationalen Kontexten, zum Beispiel beim Europäischen Sprachenportfolio, in den Hochschul- und Berufsbildungsreformen (Bologna- und Kopenhagenprozess) oder für länderübergreifende Vergleichsstudien, wie der Adult Literacy and Life Skills Survey (ALL) von hoher Bedeutung.

**Nationaler und  
internationaler Kontext**

Auch die Lehrpersonenbildung der Pädagogischen Hochschule Luzern ist an Kompetenzen ausgerichtet. Ein Referenzrahmen (PH Luzern 2014) legt für sämtliche Bereiche der Lehrerbildung die Ausrichtung auf drei Ebenen fest (vgl. Abb.9). Mit den Handlungsfeldern (vgl. Tab. 3) werden die Anforderungssituationen einer Lehrperson situiert. Diese Handlungsfelder können, vergleichbar mit den Fachbereichen der Volksschulstufe, genutzt werden, um konkrete Anforderungssituationen zu bestimmen.

**Referenzrahmen  
als Grundlage**

Auf einer nächsten Ebene werden zehn Kompetenzen definiert, über welche Lehrpersonen verfügen müssen, um ihren Berufsalltag erfolgreich zu meistern. Der Referenzrahmen der PH Luzern verzichtet darauf, Kompetenzstufen zu definieren.

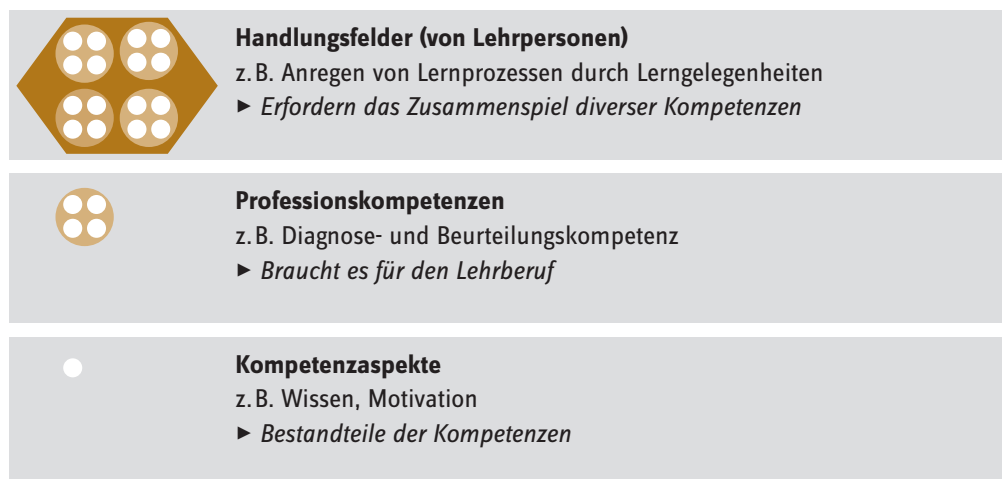


Abb. 9: Ebenen des Referenzrahmens der PH Luzern in der Übersicht.

Für den Erwerb der zehn Professionskompetenzen sind unterschiedliche Kompetenzaspekte auszubilden. Analog zu den Ausführungen von oben müssen da bestimmte Begriffe, Fakten, Konzepte, Theorien etc. aufgebaut werden (im Referenzrahmen wird das Faktenwissen und das konzeptuelle Wissen zum *deklarativen Wissen* zusammengefasst), es gilt bestimmte Verfahren zu erlernen und einzuüben. Eine ganz besondere Stellung kommt diesbezüglich in den Lehrberufen den kommunikativen Fähigkeiten zu, was es rechtfertigt, dass sie als eigener Kompetenzaspekt im Referenzrahmen erwähnt werden. Kommunikation ist ein anspruchsvoller Prozess, der kompetenzaspektübergreifend gesehen werden muss: Neben einem vielfältigen Wissen braucht es auch da physische Handlungsmöglichkeiten (Stimme, Mimik etc.) und Motivation, mit anderen kommunizieren zu wollen.

Weiter gilt es ein differenziertes metakognitives Wissen und damit verbunden persönliche Überzeugungen und Bewertungen zu entwickeln. Auch hier wird festgehalten, dass den physischen Handlungsmöglichkeiten bzw. den entsprechenden physischen Voraussetzungen bei den Studierenden Aufmerksamkeit geschenkt werden muss.

Mit dem Kompetenzaspekt «Weitere persönliche Fähigkeiten und Begabungen» wird betont, dass (angehende) Lehrpersonen viel eigene Persönlichkeit und persönliches Können in die Ausgestaltung des Berufsalltags einbringen und dass die Berufsausbildung diese individuellen Begabungen ganz besonders fördern soll bzw. dass die Studierenden lernen sollen, ihre je eigenen Begabungen für die Entwicklung ihrer beruflichen Kompetenz zu nutzen. Diese Anteile können in allen oben beschriebenen Kompetenzaspekten liegen und fokussieren damit gewissermassen in jedem Kompetenzaspekt die persönlichen Spezialitäten.

Tab. 3: Handlungsfelder, Kompetenzen und Kompetenzaspekte des Referenzrahmens der PH Luzern.

<b>Handlungsfelder</b>	<p><b>In Bezug auf Unterricht</b></p> <p>A Aufbau einer tragfähigen Beziehung mit den Schülerinnen und Schülern</p> <p>B Gestalten und Führen einer Klassengemeinschaft</p> <p>C Fördern und Begleiten der Persönlichkeitsentwicklung der einzelnen Schülerinnen und Schüler</p> <p>D Bereitstellen von Lerngelegenheiten</p> <p>E Begleiten und Beurteilen der Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler</p> <hr/> <p><b>In Bezug auf Schule und Gesellschaft</b></p> <p>F Produktive Gestaltung der Zusammenarbeit in der Schule und mit Dritten</p> <p>G Einnehmen der professionellen Rolle als Lehrperson in Schule und Gesellschaft</p> <p>H Verstehen und Mitgestalten von Schulentwicklung und -system</p>
<b>Kompetenzen</b>	<p>1. Kompetenz zur Unterrichtsplanung</p> <p>2. Kompetenz zur Gestaltung eines kompetenzorientierten, verstehensorientierten und motivierenden Unterrichts</p> <p>3. Kompetenz zur adaptiven Lernbegleitung und Beratung</p> <p>4. Diagnose- und Beurteilungskompetenz</p> <p>5. Erziehungskompetenz</p> <p>6. Beziehungskompetenz</p> <p>7. Organisationskompetenz</p> <p>8. Reflexionskompetenz</p> <p>9. Kompetenz zum Umgang mit Belastungen</p> <p>10. Berufsethische Kompetenz</p>
<b>Kompetenzaspekte</b>	<p>▶ Wissen</p> <p>a Deklaratives Wissen: Ich verstehe «etwas»</p> <p>b Prozedurales Wissen: Ich kann «etwas»</p> <p>c Metakognitives Wissen: Ich reflektiere und steuere mein Handeln</p> <p>▶ Überzeugungen / Bewertung: Was mir wichtig ist</p> <p>▶ Kommunikative Fähigkeiten: Wie ich kommuniziere</p> <p>▶ Physische Voraussetzungen</p> <p>▶ Weitere persönliche Fähigkeiten und Begabungen</p>



Im Gegensatz zum oben vorgestellten Kompetenzbegriff, welcher den Anspruch hat, Kompetenz möglichst breit und allgemein zu beschreiben, ist der Kompetenzbegriff im Referenzrahmen bereits eine Konkretisierung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung – vergleichbar mit einer Spezifizierung wie sie oben mit dem Fachbereich Natur-Mensch-Gesellschaft illustriert wurde. Der Referenzrahmen korrespondiert mit dem oben festgelegten Kompetenzbegriff, setzt aber besondere Akzente, welche für die Lehrerbildung besonders wichtig sind.

**Kompetenzbegriff auf  
Lehrerbildung bezogen**

# Kritik an der Kompetenzorientierung

## Kritik als Chance

Unterricht steuern über Kompetenzen, welche von den Lernenden ausgewiesen werden müssen, statt über Inhalte, die durchzunehmen sind ... Auflösen des Denkens in Klassen zugunsten eines Denkens in drei Zyklen und somit von Anfang der Schulzeit an sichtbar machen, wofür das im Unterricht Gelernte führen soll ... Über Grundanforderungen und Orientierungspunkte sicherstellen, dass Schülerinnen und Schüler, die noch nicht über die notwendigen Grundlagen verfügen, nicht mit höherliegenden Ansprüchen konfrontiert und damit überfordert werden ... Gegen diese Absichten des Lehrplans 21 und der damit einher gehenden Kompetenzorientierung ist an sich nichts einzuwenden. Und dennoch melden sich in der gegenwärtigen Debatte auch kritische Stimmen zu Wort. Das ist zu begrüßen, denn mit der gegenwärtigen Entwicklung wird die Richtung der Bildung unseres Landes für die nächsten Jahre, wenn nicht Jahrzehnte bestimmt. Schulen erfüllen einen gesellschaftlichen Auftrag, der immer wieder aus unterschiedlichen Perspektiven überprüft und ausgehandelt werden muss. Ansonsten droht die öffentliche Bildung von der Gesellschaft nicht mehr akzeptiert und getragen zu werden. Damit würde die Schule in ein Vakuum zwischen einer bildungspolitisch angeordneten Beauftragung und (diffusen) gesellschaftlichen Erwartungen geraten. Durch eine kontroverse Auseinandersetzung werden Kritikpunkte sichtbar und können als *mögliche Gefahren* aufgenommen werden.

Dabei lohnt es sich, Kritik ernst zu nehmen und als Warnung vor möglichen Fehlentwicklungen zu berücksichtigen. Zu unterscheiden ist dabei die Kritik an der Kompetenzorientierung generell und die Kritik am Lehrplan 21. Fragen wie: Ob gewisse Standards zu hoch oder zu tief angesetzt sind, ob die neu geschaffenen Fachbereiche durch die Verknüpfung von bisherigen Fächern einen Gewinn oder eher einen Verlust bedeuten oder ob es sinnvoll ist, bestimmte Kompetenzerwartungen als Fach oder überfachlich zu unterrichten sind Gegenstand der politischen Diskussion und werden hier nicht thematisiert. Vielmehr sollen Kritikpunkte an der Kompetenzorientierung aufgenommen werden. Die wichtigsten Kritikpunkte lassen sich in Form von fünf Thesen zusammenfassen (vgl. bspw. Laur 2013; Caduff 2012; von Wartburg 2013; Reichenbach 2012):

### These 1

Kompetenzorientierung wird mit Kritik an einer Inputorientierung und Stofffixiertheit im lehrerzentrierten Unterricht begründet, ohne klar nachgewiesen zu haben, in welchem Zusammenhang diese beiden kritisierten Konzepte mit den angeprangerten Folgen stehen, bzw. ohne empirisch klar belegen zu können, dass die Kompetenzorientierung ein probates Mittel gegen diese Kritikpunkte darstellt.

### These 2

Die Kompetenzorientierung wird mit Verweis auf die PISA-Ergebnisse begründet. Dabei wird aber ignoriert, dass PISA lediglich Aussagen macht zu Lernergebnissen und keine Bezüge zulässt zu unterrichtlich rekonstruierten Lernverläufen und Bildungsprozessen.

### These 3

Die Kompetenzorientierung als das «neue Unterrichtsskript» macht einem alten den Vorwurf, «an der Vermittlung von Inhalten ausgerichtet» gewesen zu sein (Lersch 2010) und plädiert für eine konsequente Selbstbestimmung und Schülerorientierung. Doch Unterricht muss immer als Veranstaltung verstanden werden, in denen Schülerinnen und Schüler Inhalte erschließen können. Dabei kann nie eine einseitige Fokussierung vorgenommen werden.

## These 4

Die Kompetenzorientierung reduziert den Bildungsauftrag auf das Erlernen von ökonomisch verwertbaren Handlungen und die Bildung wird damit der Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik unterworfen. Bildung muss aber mehr sein als die Summe von Kompetenzen!

## These 5

Die Ausrichtung an Begrifflichkeiten aus der Wirtschaft und der Arbeitswelt verdrängt die Eigenständigkeit von Bildung und Pädagogik.

An dieser Stelle kann nicht vertieft und detailliert zu den einzelnen Thesen Stellung genommen werden. Skizzenhaft soll aber aufgezeigt werden, welche Konsequenzen sich aus dem bisher Dargestellten in Bezug auf die oben formulierten Kritikpunkten ableiten lassen.

**Konsequenzen für  
die Weiterentwicklung**

### Zu den Thesen 1 und 2

Kompetenzorientierung darf nicht als Gegenkonzept zu einer bisherigen (Lernziel-)Orientierung verstanden werden, mit dem nun zielorientiertes Arbeiten in der Schule verpönt sein soll. Vielmehr muss es um eine Akzentverschiebung in Richtung der effektiv sichtbaren Leistungen der Schülerinnen und Schüler gehen. Bewährte Elemente sollen unbedingt beibehalten werden, so lange sie empirisch nicht klar widerlegt sind. Lernziele sollen für den Aufbau von Kompetenzaspekten und damit die Kompetenzentwicklung genutzt werden.

### Zur These 3

Die angestrebte Akzentverschiebung darf nicht zu einer einseitigen Orientierung verkommen. Zentral muss jederzeit der Bezug der Lernenden zur Sache sein. Dazu braucht es intelligent ausgewählte Inhalte, aufbereitet in Form von kognitiv-aktivierenden Anforderungssituationen und strukturiert durch Aufgaben, welche geeignet sind, die Lernenden in die Lage zu versetzen, diese Situationen durch immer komplexere Denk- und Handlungsprozesse zu bewältigen.

### Zu den Thesen 4 und 5

Die durch die Bildungsstandards definierten Kompetenzen dürfen nicht als das Gesamt der Bildung angesehen werden. Hier ist der Expertengruppe um Klieme beizupflichten, die festhält: «Die Bildungsstandards decken erklärermassen nicht das gesamte Curriculum ab, sondern nur einen Kern in zentralen Domänen des Lernens» (BMBF 2007, S. 48)<sup>18</sup>. Bildung basiert (auch weiterhin) auf der Begegnung und Beziehung zwischen Menschen, mit dem Ziel einerseits gemeinschaftliches Zusammenleben zu lernen und gleichzeitig eine eigenständige und mündige Persönlichkeit zu entwickeln. Das ist mit dem Bewältigen von wichtigen Anforderungssituationen noch nicht vollbracht. Gleichzeitig ist aber wohl unbestritten, dass das auch eine wichtige Rolle spielt. Kompetenzorientierung und ein breites Verständnis von Bildung dürfen also nicht als Gegensätze verstanden

<sup>18</sup> Oder an anderer Stelle sagt Klieme (vgl. 2003) selber: «Es gibt Bildungsziele im weiteren Sinne, die nicht empirisch überprüfbar sind. Z.B. die Idee von Mündigkeit, von Kreativität, von Entwicklung individueller Persönlichkeit. Das sind sehr wichtige Bildungsziele, aber Standards sollen ja nicht die gesamte Breite der Bildungsziele abdecken. Die Standards sollen sich lediglich auf einen zentralen Kern schulischer Bildung beziehen. Darüber hinaus gehört natürlich viel mehr zur Schule.»

oder gar gegeneinander ausgespielt werden, sondern sollten sich gegenseitig stärken: Die Bildung gewinnt mit der Kompetenzorientierung an Konkretheit und Verbindlichkeit. Und die Kompetenzorientierung wird durch ihren Bezug zur Bildung gezwungen, die eigenen Erwartungen immer wieder mit einem breiten pädagogischen Verständnis abzugleichen und so einer simplen, kurz-sichtigen Verwertbarkeit zu entgehen.

In diesem Sinn ist zu wünschen, dass mit den Entwicklungen rund um den kompetenzorientierten Unterricht die Ausrichtung an nachhaltigen Lernprozessen mit Lerninhalte, die konsequent auf ein mittel- bis langfristiges Ziel hin ausgerichtet sind, angeregt und unterstützt werden.



## Literatur

- ▶ Aepli, H. (2011). Zwölf Grundformen des Lehrens. *Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage* (14. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- ▶ Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Abridged Edition.
- ▶ Blum, W., Drüke-Noe, C., Hartung, R. & Köller, O. (Hrsg.). (2008). *Bildungsstandards Mathematik: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen und Fortbildungs-ideen* (4. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- ▶ Boldrini, E. (2010). Zentrale Bedeutung und Potenzial des Kompetenzkonzepts im Bildungsbereich. *EP - EDUCATION PERMANENTE. Schweizerische Zeitschrift für Weiterbildung – Revue suisse pour la formation continue – Rivista per la formazione continua*.
- ▶ Caduff, C. (2012). Kompetenz – ein schwacher Begriff. *ph-Akzente* (1), 21.
- ▶ D-EDK. (2013a). Einleitung. Konsultationsfassung Juni 2013. In D-EDK (Hrsg.), *Lehrplan 21*. Luzern: Geschäftsstelle D-EDK.
- ▶ D-EDK. (2013b). Einarbeitung Grundkompetenzen (nationale Bildungsstandards) in den Lehrplan 21. Konsultation Juni 2013. In D-EDK (Hrsg.), *Lehrplan 21*. Luzern: Geschäftsstelle D-EDK.
- ▶ Eilerts, K., Hilligus, A. H., Kaiser, G. & Bender, P. (2011). *Kompetenzorientierung in Schule und Lehrerbildung. Perspektiven der bildungspolitischen Diskussion, der Bildungsforschung und der Mathematik-Didaktik; Festschrift für Hans-Dieter Rinkens* (Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung, Bd. 15). Berlin: LIT-Verl.
- ▶ Erpenbeck, J. & Heyse, V. (1999). *Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation* (Edition QUEM, Bd. 10). Münster: Waxmann.
- ▶ Feindt, A. (2009). *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven; [eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts]*. Münster: Waxmann.
- ▶ Fend, H. (2006). Neue Theorie der Schule. *Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (SpringerLink : Bücher). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- ▶ Grunert, C. (2012). Bildung und Kompetenz. *Theoretische und empirische Perspektiven auf außerschulische Handlungsfelder*. Berlin: Springer.
- ▶ Hartig, J. (2006). Kompetenzen als Ergebnisse von Bildungsprozessen. *Journal des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung* (10), 2–7.
- ▶ Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement (Online-Ausg)*. London: Routledge.
- ▶ Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts; Franz Emanuel Weinert gewidmet* (Unterricht verbessern – Schule entwickeln, 4., [aktualisierte] Aufl). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- ▶ Hittler, K. & Stammel, H. (2011). Merkmale eines kompetenzorientierten Unterrichts. *Heilbronner Hefte* (1).
- ▶ Jundt, W. & Wälti, B. (2013). *Mathematische Beurteilungsumgebungen SEK I/1. Kernaufgaben zur Lernsicherung und -förderung*. Bern: Schulverlag plus.
- ▶ Kak, N., Burkhalter, B. & Cooper, M. *Measuring the competence of healthcare providers*. Operations Research Issue Paper, Published for the U.S. Agency for International Development (USAID) Quality Assurance (QA) Project. Bethesda, MD.
- ▶ Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft Kompetenzdiagnostik* (8), 11–29.
- ▶ Klieme, E. (2003). Interview am 11.3.2003 mit Erziehung und Wissenschaft. *GEW* (3).
- ▶ Klieme, E. (Hrsg.). (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise* (Bildungsforschung, Bd. 1, unveränd. Aufl). Bonn: BMBF. Verfügbar unter [http://www.bmbf.de/pub/zur\\_entwicklung\\_nationaler\\_bildungsstandards.pdf](http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf)

- ▶ Laur, F. (2013, 17. Dezember). «Der Lehrplan 21 setzt nicht mehr auf Lernen und Wissen». Wirtschaftsprofessor Mathias Binswanger zur neuen Bildungsreform und der Demotivation der Lehrer. *Basler Zeitung*, S. 2.
- ▶ Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- ▶ Lenhard, H. (o.J.). *Kompetenzorientierung. Neuer Wein in alten Schläuchen?* Zugriff am 20.12.2013. Verfügbar unter <http://www.rpi-loccum.de/lenhard.html>
- ▶ Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* (1. Aufl). Berlin: Cornelsen-Verl. Scriptor.
- ▶ Meyer, H. (2012). Kompetenzorientierung macht noch keinen guten Unterricht. Die «ganze Aufgabe» muss bewältigt werden! *Lernende Schule* (58), 7–12.
- ▶ Michalke-Leicht, W. (2011). *Kompetenzorientiert unterrichten. Das Praxisbuch für den Religionsunterricht*. München: Kösel.
- ▶ Moser, U. (2001). *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Kurzfassung des nationalen Berichtes PISA 2000* (Bildungsmonitoring Schweiz). Neuchâtel: BFS.
- ▶ Nieke, W. (2008). Kompetenzen. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 205–212). Wiesbaden: VS.
- ▶ PH Luzern (2014). *Referenzrahmen. Professionskompetenzen, Handlungsfelder, Kompetenzaspekte*. Luzern.
- ▶ Preckel, D. (2006). Nicht nur Wissen, sondern Können! Fünf Gestaltungsmerkmale für einen kompetenzorientierten Unterricht. *Netzwerk – Zeitschrift der Wirtschaftsbildung Schweiz* (3), 44.
- ▶ Reichenbach, R. (2012). Bildungsreform und Reformkritik – Einleitende Bemerkungen. *Schweizerischen Zeitschrift für Bildungswissenschaft*, 34 (1), 5–12.
- ▶ Reusser, K. (2011, Oktober). *Kompetenzorientierter Unterricht in heterogenen Klassen. Herausforderungen an Didaktik und Schulentwicklung*. Folien zum Referat/Vortragswerkstatt 2011: Individuelle Freiheit oder standardisierte Vereinheitlichung - wohin geht die Reise in Unterrichts- und Schulentwicklung?, Luzern.
- ▶ Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie* (1. Aufl). Hannover: Schroedel.
- ▶ Sander, W. (2013). Die Kompetenzblase. Transformationen und Grenzen der Kompetenzorientierung. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften/zdg* (1), 100–124.
- ▶ Schneider, K. (2005). *Zum Problem der Lernübertragung: Erkenntnisse der Transferforschung unseres Jahrhunderts und ihr theoretischer Nutzen, aufgezeigt am Beispiel der sog. Schlüsselqualifikationen*. München: Grin.
- ▶ Stadler, C. (Hrsg.). (2010). *Kompetenzorientierter Unterricht* (Die Grundschulzeitschrift, 24.2010,237). Seelze: Friedrich.
- ▶ Stamm, M. (2007). *Unterfordert, unerkant, genial. Randgruppen unserer Gesellschaft*. Zürich: Rüegger.
- ▶ Strittmatter, A. *Wenn die Bildung zu Kompetenzen und das Erreichen von Standards gelingen soll. Impuls zur PK LCH Klausur vom 23.–24.1.2009* (Pädagogische Arbeitsstelle, Hrsg.), Biel.
- ▶ Wartburg, R. von. (2013). Die Gretchenfrage des Lehrplans 21: «Wie hast du's mit der Kompetenz?». *Ivb inform*, 14 (1), 16–21.
- ▶ Weinberg, J. (1996). Kompetenzerwerb in der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 46 (3), 209–216.
- ▶ Weinert, F. E. (2001a). Leistungsmessung in Schulen. Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen*. Basel: Beltz.
- ▶ Weinert, F. E. (2002). *Leistungsmessungen in Schulen* (2. unveränd. Aufl). Weinheim: Beltz.
- ▶ Ziener, G. (2009). *Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten*. Berlin: Kallmeyer.

# Anhang

## Anhang 1: Definitionen des Kompetenzbegriffs

«Kompetenz umfasst, was ein Mensch wirklich kann und weiss, das heisst alle Fähigkeiten, Wissensbestände und Denkmethode, die ein Mensch in seinem Leben erwirbt und zur Verfügung hat. Damit impliziert der Begriff auch ein individuelles Vermögen, Befähigung und Potenzial.»

(BMBF 2004, S. 42)

«Kompetenz als «die Fähigkeit, eine spezifische Aufgabe in einer Art und Weise umzusetzen, dass die gewünschten Ergebnisse erreicht werden.»<sup>19</sup>

(Kak, Burkhalter & Cooper 2001, S. 3)

«Kompetenzen sind Selbstorganisationsdispositionen des Individuums. Was wird vom Individuum selbst organisiert? In der Regel Handlungen, deren Ergebnisse aufgrund der Komplexität des Individuums, der Situation und des Verlaufs (System, Systemumgebung, Systemdynamik) nicht oder nicht vollständig voraussagbar sind.»

(Erpenbeck & Heise 1999, S. 157)

«Unter Kompetenz werden alle Fähigkeiten, Wissensbestände und Denkmethode verstanden, die ein Mensch in seinem Leben erwirbt und betätigt. Gleichgültig, wann, wo und wie Kompetenzen erworben werden, fest steht, sie ermöglichen es dem Menschen, sein Leben selbstbestimmt und in Eigenverantwortung zu führen. Mit dem Kompetenzbegriff werden diejenigen Fähigkeiten bezeichnet, die den Menschen sowohl in vertrauten als auch fremdartigen Situationen handlungsfähig machen.»

(Weinberg 1996, S. 213)

«Kompetenzen sind Dispositionen, die dazu befähigen, unterschiedliche konkrete Anforderungssituationen in einem bestimmten Lern- oder Handlungsbereich erfolgreich zu bewältigen. Sie stellen die Verbindung zwischen Wissen und Können her und werden daher als erlernbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie als damit verbundene motivationale, volitionale und soziale Bereitschaft und Fähigkeit aufgefasst.»

(Lenhard o.J., S. 3)

«Kompetenz ist die Disposition, mit Wissen sachgerecht und situationsgerecht – deshalb auch mit einer gewissen Routine – so handelnd umzugehen, dass Probleme gelöst werden.»

(Gnandt 2011, S. 1)

«Mit der Orientierung an Kompetenzen wird der Blick darauf gerichtet, welches nutzbare Wissen und welche anwendbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten in welcher Inhaltsqualität Schülerinnen und Schüler in den Fachbereichen erwerben sollen.»

(D-EDK 2013a, S. 4)

<sup>19</sup> Im Original: «ability to perform a specific task in a manner that yields desirable outcomes».



## Anhang 2

---

Aus: Blömeke, Sigrid, Risse, Jana, Müller, Christiane, Eichler, Dana & Schulz, Wolfgang (2006): Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht. Ein allgemeines Modell und seine exemplarische Umsetzung im Unterrichtsfach Mathematik. In: Unterrichtswissenschaft, 34 (4), 330–357.

---

- 1** Eine Aufgabe muss geeignet sein, einen gesellschaftlich relevanten Inhalt in exemplarischer Weise zu erschliessen. Klafki (1969, 14) macht einen solchen Bildungsinhalt daran fest, dass er «als einzelner Inhalt immer stellvertretend für viele Kulturinhalte steht; immer soll ein Bildungsinhalt Grundprobleme, Grundverhältnisse, Grundmöglichkeiten, allgemeine Prinzipien, Gesetze, Werte, Methoden sichtbar machen.» Dieses Merkmal hoher Aufgabenqualität wird im Folgenden zusammenfassend durch die beiden Indikatoren der Thematisierung einer gesellschaftlich relevanten Grundfrage bzw. allgemeinen Methode abgedeckt.
- 2** Eine Aufgabe muss ein Bedürfnis der Schülerinnen und Schüler ansprechen. Durch eine Aufgabe kann das Gefühl der Unsicherheit bzw. ein «kognitiver Konflikt» ausgelöst und das Bedürfnis nach Stabilität und Struktur bzw. Lösung des kognitiven Konflikts und Abbau der provozierten Unsicherheit angeregt werden. Andere Bedürfnisse, die durch Aufgaben angeregt werden können, sind die Bedürfnisse nach Bewältigung, Wertschätzung und Selbstverwirklichung.
- 3** Die kognitive Aufgabenqualität muss so beschaffen sein, dass die Anforderungen knapp über den bereits vorhandenen generellen intellektuellen Fähigkeiten liegen. In dieser «Zone der nächsten Entwicklung» (Vygotski, 1978) findet Lernen statt. Als Indikator für die geforderten kognitiven Anforderungen und damit verbundene Lernprozesse wird die zweidimensionale Hierarchie der kognitiven Prozesse und Wissensformen von Anderson und Krautwohl (2001) herangezogen.
- 4** Ebenso muss eine Aufgabe geeignet sein, den bereichsspezifischen Wissens- und Erfahrungsstand weiterzuentwickeln, indem sie mit einem Neuigkeitswert einhergeht, sodass die fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erweitert werden. Auch dieses Qualitätsmerkmal wird dahingehend differenziert, inwieweit eine Aufgabe bekannte Inhalte und Methoden des bisherigen Unterrichts überschreitet.
- 5** Gleichzeitig muss jedoch die Chance bestehen, die Aufgabe zu bewältigen. Erscheint eine Aufgabe den Schülerinnen und Schülern als so schwierig, dass sie keine Chance zur Bewältigung sehen, ist eine Abwendung zu erwarten. Die Aufgabenschwierigkeit ist u.a. von dem bereichsspezifischen Vorwissen der Schüler abhängig. Eine Einschätzung kann durch eine Analyse des Bezugs zu Inhalten und Methoden des bisherigen Unterrichts getroffen werden. Wichtig ist in diesem Zusammenhang aber auch, dass die Aufgabe verständlich ist, d.h. dass die Schüler sie sprachlich erfassen können (Williams & Clarke, 1997: «linguistic complexity»).
- 6** Die Chance auf Bewältigung impliziert, dass auch in heterogenen Lerngruppen für alle Schülerinnen und Schüler eine Bearbeitung möglich sein muss. Besitzt eine Aufgabe Potenzial zur (ggf. Selbst-) Differenzierung können im Sinne des selbstgesteuerten Lernens individuelle Bearbeitungen auf unterschiedlichem kognitiven Niveau, in unterschiedlicher Tiefe oder in unterschiedlichem Umfang erfolgen.

- 7 Um handlungsrelevante Lernerfolge erzielen zu können, muss durch eine Aufgabe sichergestellt werden, dass die erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten wieder abgerufen und flexibel eingesetzt werden können. Ein Transfer auf neue Situationen kann gefördert werden, indem komplexe Aufgaben, die authentische Situationen repräsentieren, verwendet werden und das Wissen über Anwendungsbereiche – und deren Grenzen – mit vermittelt wird (Spiro et al., 1992: «cognitive flexibility»). Als Indikatoren werden hier die Komplexität der notwendigen Modellierung und die Reichweite der Situierung verwendet.
- 8 Im Unterschied zum Primat der Wissensrepräsentation im Kognitivismus (verbunden mit einer rezeptiven Lernhaltung), folgt der Konstruktivismus dem Primat des Problemlösens (verbunden mit einer selbstständigen Denkaktivität der Lernenden). Grundlage für die Förderung der Problemlösefähigkeit ist eine offene Aufgabenstellung, welche unterschiedliche, eigenständige Herangehensweisen nicht nur zulässt, sondern bedingt. In Anlehnung an die Komponenten des Problemlöseprozesses erfolgt die Beurteilung der objektiven Aufgabenqualität in diesem Merkmal durch Bestimmung der Offenheit in der Aufgabenstellung, der Möglichkeit verschiedener Lösungswege und der Offenheit in der Zielsituation.
- 9 Im sozialen Konstruktivismus wird darüber hinaus auf die Bedeutung der Interaktion hingewiesen. Lernen kann zwar als individuelle eigenaktive Konstruktion begriffen werden. Diese geschieht aber in hohem Masse in einem sozialen Prozess, in dem Wissen als gemeinsam geteilte Bedeutung entwickelt wird und in dem aufgrund unterschiedlicher Vorstellungen der Lernenden Akkomodations- oder Assimilationsprozesse angeregt werden. Aufgaben, die explizit Gruppenarbeit oder anderweitigen Austausch (z.B. gemeinsame Diskussion und Reflexion) erfordern, unterstützen in diesem Sinne die Aktivierung von Vorwissen, die Explizierung von Ideen, das Entstehen sozio-kognitiver Konflikte und das Bereitstellen kognitiver Modelle (Crook, 1994; Slavin, 1996; Dann, Diegitz & Rosenbusch, 1999; Brophy, 2000).

### Literatur

- ▶ Anderson, L. W. & Krathwohl, D. (Hrsg.). (2001): A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman
- ▶ Brophy, J. E. (2000): Teaching. Brussels: IBE (= Educational Practices Series; 1)
- ▶ Crook, Ch. (1994). Computers and the Collaborative Experience of Learning. London.
- ▶ Dann, H.-D., Diegitz, T. & Rosenbusch, H. S. (1999). Gruppenunterricht im Schulalltag. Realität und Chancen. Erlanger Forschungen: Reihe A, Band 90.
- ▶ Klafki, W. (1969). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Roth, H. & Blumenthal, A. (Hrsg.). Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift Die Deutsche Schule. Hannover, S. 5–34.
- ▶ Slavin, R. E. (1996): Education for All. Lisse: Swets & Zeitlinger
- ▶ Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J. & Coulson, R. L. (1992): Cognitive Flexibility, Constructivism and Hypertext. Random Access Instruction for Advanced Knowledge Acquisition in Ill-Structured Domains. In: Duffy, T. & Jonassen, D. (Hrsg.): Constructivism and the Technology of Instruction. Hillsdale, NJ: Erlbaum, S. 57–76
- ▶ Williams, G., Clarke, D. (1997). Complexity of mathematical task. In Scott, N., Hollingsworth, H. (Eds.). Mathematics: Creating the future. (Proceedings of the 16th Biennial Conference of the Australian Association of Mathematics Teachers. Pp.451–455). Adelaide: Australian Association of Mathematics Teachers.
- ▶ Wygotski, L. S. (1978). Mind in society. The development of higher psychological processes. Cambridge: Cambridge.



[www.phlu.ch](http://www.phlu.ch)

---

**PH Luzern** · Pädagogische Hochschule Luzern  
Pfistergasse 20 · Postfach 7660 · 6000 Luzern 7  
T +41 (0)41 228 71 11 · F +41 (0)41 228 79 18  
info@phlu.ch · www.phlu.ch

