

Reusser, Kurt

## Kompetenzorientierung als Leitbegriff der Didaktik

*Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (2014) 3, S. 325-339*



Quellenangabe/ Reference:

Reusser, Kurt: Kompetenzorientierung als Leitbegriff der Didaktik - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (2014) 3, S. 325-339 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-138739 - DOI: 10.25656/01:13873

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-138739>

<https://doi.org/10.25656/01:13873>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und  
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

**BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-  
UND LEHRERBILDUNG**

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für  
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## Kompetenzorientierung als Leitbegriff der Didaktik

Kurt Reusser

**Zusammenfassung** Im Beitrag wird der Begriff der Kompetenzorientierung als didaktischer Leitbegriff aus einem wissenspädagogischen Blickwinkel beleuchtet. Auch unter der Leitidee der Kompetenzorientierung bleibt die kulturelle Dimension von Wissen und fachlicher Bildung zentral. Weder wird der Wissenskern von Bildung abgewertet, noch die Rolle von Lehrpersonen und Instruktion entwertet. Sodann wird der Frage nachgegangen, was unter kompetenzorientiertem Unterricht als (fach)didaktischer Aufgabe zu verstehen ist und welches dabei die Rolle von Lehrpersonen als Diagnostikerinnen und Diagnostikern von Lernaufgaben und als Gestalterinnen und Gestaltern von Lernumgebungen ist.

**Schlagwörter** Kompetenzorientierung – kompetenzorientierter Unterricht – Aufgabenkultur – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Lehrplan 21

### Competence Orientation as a Key Concept of Teaching

**Abstract** This introductory article considers the notion of competence orientation as a pedagogical key concept from the perspective of knowledge education. Also along the lines of the guiding idea of competence orientation, the cultural dimension of knowledge and subject-specific instruction still remains a crucial pivot of education. This means that the knowledge-related kernel of education is not diminished, and that the role of teachers and instruction is not devalued either. Against this background, the article addresses the implications of competence-oriented instruction for actual (subject-specific) teaching practice, and pursues the questions pertaining to the role of teachers as diagnosticians and creators of learning settings.

**Keywords** competence orientation – competence-oriented teaching – task culture – teacher education – new Swiss curriculum («Lehrplan 21»)

## 1 Einleitung

Beschrieben Lehr- und Studienpläne, Schulprogramme und Lehrmittel lange Zeit vor allem, welche Stoffe und Inhalte Lehrpersonen unterrichten sollten, findet seit geraumer Zeit eine schulform- und stufenübergreifende Akzentverschiebung curricularer Vorgaben unter dem Leitbegriff der Kompetenzorientierung statt. Auch wenn der Kompetenzbegriff als Konzept zur Verständigung über die Ziele des schulischen Lernens in Lehrplänen und im Bildungsdiskurs der Allgemein- und Berufsbildung schon lange präsent ist – man vergleiche die Unterscheidung von Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz durch Heinrich Roth (1971) –, hat seine flächendeckende Ausbreitung im deutschsprachigen Raum erst kurz nach der Jahrtausendwende mit einem Schlüsselereignis eingesetzt:

der Einführung von Bildungsstandards durch die deutsche Kultusministerkonferenz auf der Basis einer von ihr infolge des wiederholt mittelmässigen Abschneidens deutscher Schülerinnen und Schüler bei internationalen Leistungsstudien (TIMSS- und PISA-Schock) in Auftrag gegebenen Expertise (Klieme et al., 2003). Unter Bildungsstandards werden fachbezogene Kompetenzen verstanden, die Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Bildungsgangs erworben haben sollen. Mit der Implementation von Bildungsstandards sollte, so die bildungspolitische Absicht, zum einen die Qualitätsentwicklung der Schule im Hinblick auf die Kernaufgabe des Unterrichts mit Impulsen versehen (vgl. dazu die Folge-Expertise von Oelkers & Reusser, 2008) und zum andern die Grundlage für künftige Leistungsvergleiche im Dienst einer verbesserten Steuerung des Bildungssystems geschaffen werden. Mit Letzterem formulierte die Politik das Ziel, dem «Blindflug» der Schule, was die von ihr tatsächlich erreichten Leistungsergebnisse anlangt, entgegenzutreten. Beide Impulse hat die Schweiz mit landestypischer Verzögerung und auf indirekte Weise über das HarmoS-Konkordat (EDK, 2009) und die daraus abgeleitete Entwicklung nationaler Bildungsstandards und deren Einarbeitung in den im Oktober 2014 an die Kantone zur Einführung freigegebenen gemeinsamen Deutschschweizer Lehrplan (D-EDK, 2014; in der Romandie wurde der Prozess bereits früher abgeschlossen) auf adaptive Weise nun ebenfalls nachvollzogen.

Mit der Verankerung des Konzepts der Kompetenzorientierung im Lehrplan 21 findet auch in der Schweiz ein Orientierungswechsel in der Formulierung des Auftrags der Gesellschaft an die Volksschule statt: von der Auflistung und Formulierung stofflich-inhaltlicher Vorgaben zur Beschreibung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen, die in einer Mindestqualität – «Grundansprüche» genannt – von (möglichst) allen Schülerinnen und Schülern erreicht werden sollen. Es drängt sich auf, hier nicht von einem radikalen Paradigmenwechsel, sondern von einer Akzentverschiebung zu sprechen, da der Lehrplan 21, vergleicht man ihn mit einigen der derzeit gültigen kantonalen Lehrpläne, in der Substanz nicht völlig neu ist, sondern als Fortschreibung einer seit Langem im Gang befindlichen Entwicklung gelesen werden kann, wonach es in der schulischen Allgemeinbildung um eine tief verstandene, fachliche und überfachliche, auf mehrdimensionale Outcome-Variablen gerichtete Fähigkeits- und Wissensbildung geht.

## **2 Wissen und Verstehen lehren unter der Leitidee der Kompetenzorientierung**

Kompetenzorientierung bedeutet keine Abkehr von einer fachlichen Wissensbildung und schon gar nicht von der Leitidee des verständnisorientierten und problemlösenden Lernens. Es geht im Gegenteil ganz zentral um *fachliche Bildung*, in deren Kontext auch *fachübergreifende – methodische, soziale und personale – Kompetenzen kultiviert* werden sollen.

Die Definition von Kompetenz, an die sich der Lehrplan 21 ebenso wie viele andere Dokumente, die sich mit dem Konzept der Bildungsstandards und der Kompetenzorientierung beschäftigen, hält, stammt von Franz E. Weinert. Weinert (2001, S. 27 f.) versteht unter Kompetenzen «die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können». In einer erweiterten wissenspsychologischen Optik, der auch Weinert zugerechnet werden kann, stehen Kompetenzen für eine Verschmelzung von Wissen und Können. Im Kompetenzbegriff «fallen Wissen und Können zusammen» (Lersch, 2013, S. 37). Kompetenzen stehen für eine Verbindung von niveauangestuftem fachlichem Wissen, inhaltlichen und prozessbezogenen Fähigkeiten und Fertigkeiten und darüber hinausweisenden, über viele Fächer nutzbaren Erträgen des gegenstandsbezogenen und sozialen Lernens, einschliesslich darauf bezogener Interessen, Bereitschaften, Haltungen und Einstellungen. Kompetentwerden bedeutet dabei nicht nur den Erwerb von direkt nutzbarem Verfügungswissen und anwendbaren Fertigkeiten, sondern auch die Aneignung von Reflexions- und Orientierungswissen zur verständnisbezogenen Durchdringung und handlungsbezogenen Bewältigung variabler Situationen und Anforderungen inklusive dazu erforderlicher personaler, methodischer und sozialer Strategien.

Gemäss Lehrplan 21 ist «eine Schülerin oder ein Schüler beispielsweise in einem Fachbereich kompetent, wenn er oder sie

- auf vorhandenes Wissen zurückgreift bzw. sich das notwendige Wissen beschafft;
- zentrale fachliche Begriffe und Zusammenhänge versteht, sprachlich zum Ausdruck bringen und in Aufgabenstellungen nutzen kann;
- über fachbedeutsame (wahrnehmungs-, verständnis- oder urteilsbezogene, gestalterische, ästhetische, technische ...) Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Lösen von Problemen und zur Bewältigung von Aufgaben verfügt;
- sein oder ihr sachbezogenes Tun zielorientiert plant, in der Durchführung angemessene Handlungsentscheidungen trifft und Ausdauer zeigt;
- Lerngelegenheiten aktiv und selbstmotiviert nutzt und dabei Lernstrategien einsetzt;
- fähig ist, ihre bzw. seine Kompetenzen auch in Zusammenarbeit mit anderen einzusetzen» (D-EDK, 2014, Kapitel Grundlagen, S. 5).

Fachwissen und Kompetenz, Wissen und Können bilden bei diesem Verständnis keine Gegensätze. Kompetenzen beziehen sich nicht, wie absurde Zerrbilder des Begriffs der Kompetenzorientierung dies glauben machen möchten, auf inhaltsfreie kognitive Dispositionen, sondern auf wissensbasierte Fähigkeiten in fachkulturellen und lebensweltlichen Domänen. Der Kern jeden fachlichen Kompetenzaufbaus ist eine anspruchsvolle Kultur- und Wissensbildung. Weder werden durch die Leitidee der Kompetenzorientierung die Inhalte entwertet, noch werden diese beliebig. Es gibt kein anspruchsvolles

Können, das nicht auf (mehr oder weniger bewusstseinsfähigen) Formen des Wissens basiert. Allerdings muss die Wissensbildung über die Elementarstufe des Einprägens und Reproduzierens hinausgehen, was in Schulen nicht immer in genügendem Ausmass der Fall ist. Dies bedeutet, dass die Potenziale intelligenter Lernarbeit für das Verstehenlernen und die damit verbundene Ausbildung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen auch tatsächlich genutzt werden.

## 2.1 Kompetenz aus wissenspsychologischer Sicht

Dass Wissensaneignung etwas anderes ist als Völlerei und den Denkhabitus des Menschen prägt, haben schon Heraklit («Vielwisserei lehrt nicht Verstand haben») und Montaigne («Mieux vaut une tête bien faite qu'une tête bien pleine») erkannt: Wissen, verstanden als Fähigkeit, verständig über die Welt nachzudenken, sich in fachlichen Perspektiven auf Gegenstände einzulassen, Strukturen zu bilden, die Qualität von Argumenten zu erkennen, kognitive, ästhetische und moralische Urteile zu fällen und Interesse an Denkformen, Menschen und Gegenständen zu entwickeln. Auch die Etymologie des Kompetenzbegriffs führt uns auf dieselbe Spur: Das lateinische Verb «competere» heisst «zusammen auf etwas zustreben», «auf etwas zugehen». Und wenn man auf etwas zugeht und einer Sache hinreichend nahe kommt, sich auf sie versteht und deren kundiger Kenner und Könnler wird, ist man sachverständig, fähig, *kompetent*.

Nun kann man bekanntlich auf verschiedenen Niveaus wissend oder kompetent sein. In der Erziehungswissenschaft war es Benjamin Bloom (1956), der in einer berühmt gewordenen Taxonomie kognitiver Fähigkeiten und Prozesse nicht weniger als sechs Niveaus des Wissens bzw. der Kompetenz unterschieden hat.<sup>1</sup> Wenn wir heute von Kompetenzen sprechen, die es in der Schule aufzubauen gilt, ist es hilfreich, sich zu vergegenwärtigen, dass es elementare und darauf aufbauend zunehmend komplexere Stufen des Wissens und Könnens gibt: angefangen mit dem Zur-Kenntnis-Nehmen und Erinnern über das Verstehen, Anwenden und Analysieren bis hin zum Urteilen und kreativen Gestalten und Entwickeln. Dass Blooms Taxonomie bis heute anregend ist, erkennt man, wenn man sich die Qualität von in Klassenzimmern beobachtbaren geistigen Tätigkeiten und Operationen vor Augen führt und Aufschluss über das darin vorherrschende Wissens- und Denkklima zu gewinnen sucht oder wenn Schülerlernaufgaben hinsichtlich ihrer Bildungsgehalte, kognitiven Potenziale und der ihnen innewohnenden Lerngelegenheiten analysiert werden. Abbildung 1 illustriert am Beispiel der Weimarer Republik, die als Epoche mit der Ernennung Adolf Hitlers zum Reichskanzler endete, die progressiven Stufen ihrer geistigen Durchdringung nach Bloom.

---

<sup>1</sup> Benjamin Bloom selbst spricht nicht von Kompetenz. Sein Anspruch war es, eine Taxonomie der Bildungsziele («Taxonomy of Educational Objectives») zu entwickeln. Die sehr einflussreich gewordene Taxonomie, die später (in separaten Publikationen) auf die Bereiche der psychomotorischen und der affektiven Lernziele ausgeweitet wurde, hat im Jahr 2002 durch David Krathwohl, einen frühen Mitarbeiter Blooms, letztmals eine Revision erfahren (Krathwohl, 2002).

## Kompetenzorientierung als Leitbegriff der Didaktik

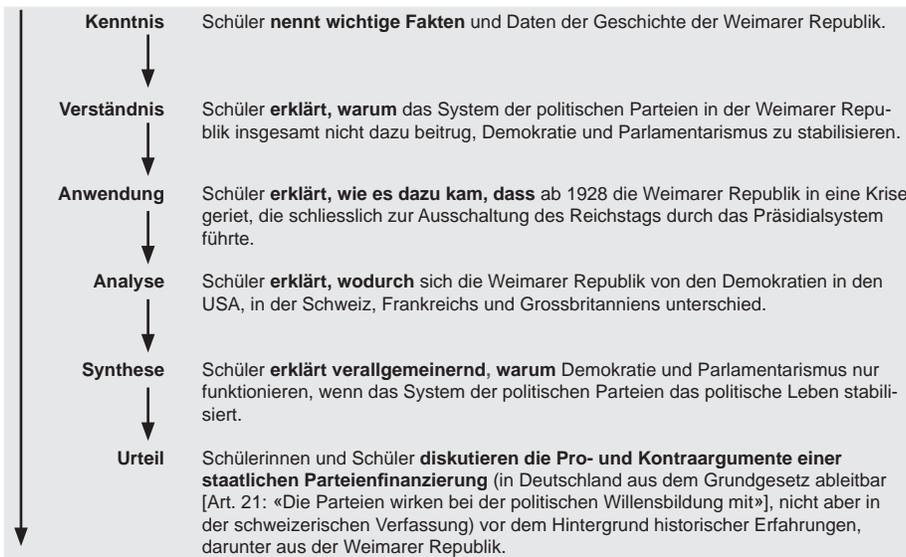


Abbildung 1: Kompetenzen als Niveaus des Wissens und Könnens am Beispiel der Durchdringung und Nutzbarmachung des Epochenbegriffs «Weimarer Republik» (nach von Martial, 1996, S. 249).

Verallgemeinernd sind es folgende kognitiven Tätigkeiten und Operationen niedrigerer und höherer Ordnung, die sich im Unterricht der meisten Fächer beobachten lassen und an deren Vorkommen und Verteilung man ablesen kann, auf welchen Kompetenzniveaus sich das geistige Leben in einer Lerngruppe abspielt bzw. durch welches Niveau von Lerngelegenheiten sich eine fachdidaktische Aufgabenkultur auszeichnet.

*Die Lernenden können Informationen abrufen und wiedergeben (einfaches Kennen und Können):*

- Wiedererkennen, Identifizieren, Abschreiben, Kopieren;
- Benennen, Abrufen, (wörtliches) Wiedergeben, Aufzählen von Fakten, Formeln, Definitionen;
- Ausführen von elementaren Automatismen, Prozeduren, Fertigkeiten;
- Auffinden von Informationen im Internet.

*Die Lernenden verstehen eine Sache, wenn sie ihre Bedeutung rekonstruieren können (Verständnis im engeren Sinne):*

- sich ein inneres Vorstellungsbild einer Situation machen;
- eine Sache, einen Zusammenhang in eigenen Worten ausdrücken, paraphrasieren, einordnen, zusammenfassen, auf den Punkt bringen;
- Erklären: jemand anderem, sich selbst (Selbsterklärung);
- Exemplifizieren, Erläutern an Beispielen, modellhaftes Darstellen.

*Die Lernenden können das erworbene Wissen in einer gegenüber der Lernsituation neuen, veränderten Situation anwenden (Anwendung):*

- Informationen zur Lösung von Problemen nutzen, Wissen in einen neuen Zusammenhang einbauen, Fertigkeiten in veränderten (praktischen) Situationen anwenden;
- Verknüpfungen und Beziehungen erkennen;
- situationsgerechtes Transformieren, Anpassen von Wissen und Fertigkeiten an neue Anforderungen;
- mit dem Wissen argumentieren, diskutieren.

*Die Lernenden können das, was sie wissen, in seine Elemente und Beziehungen zerlegen und tiefer analysieren (Analyse):*

- Struktur zerlegen und im Einzelnen darlegen, Verarbeitungstiefe suchen;
- zu den Elementen, den logischen und semantischen Beziehungen eines Begriffs/ eines Zusammenhangs vorstossen;
- unter verschiedenen Gesichtspunkten, Perspektiven einen Sachverhalt in seiner Struktur durchschauen;
- eine Struktur vergleichend mit einer anderen Struktur betrachten.

*Die Lernenden können Situationen reflektieren, beurteilen und kritisch prüfen (Evaluation, Urteil, Synthese):*

- gedanklich oder real experimentierend eine Sache prüfen, sich ein Urteil bilden;
- Situationen vor dem Hintergrund von Normen und Wertgesichtspunkten prüfen, beurteilen, infrage stellen;
- Positionen vergleichend darstellen, kritisieren oder verteidigen;
- Sachverhalte abwägend, kriteriengeleitet, perspektivenbezogen erörtern.

*Die Lernenden entwickeln neue Ideen, neues Wissen und darauf aufbauende Techniken und Produkte (Entwicklung):*

- Planen, Entwerfen, Entwickeln, Erfinden, Konstruieren;
- Design von Produkten aus der kreativen Kombination von Dingen und Ideen;
- Nutzung von Einsichten zur Herstellung neuer gedanklicher Strukturen;
- Gestalten, Weiterentwickeln von Techniken, Abläufen und Produkten.

## 2.2 Fachliche und überfachliche Kompetenzen

Beschreiben fachliche Kompetenzen die Wissens- und Fähigkeitsstrukturen, die für die inhaltspezifische Durchdringung von Problemen, Gegenständen und Anforderungen wichtig sind, so beschreiben *überfachliche Kompetenzen*<sup>2</sup> personale, soziale und methodische Fähigkeiten, die über viele Fächer und Lerngegenstände hinweg (d.h. transversal) für das Lernen und für die Anforderungsbewältigung zentral sind. Dazu gehören

---

<sup>2</sup> Häufig auch als «fachübergreifende Kompetenzen» oder «transversale Kompetenzen», «Soft Skills», «Schlüsselqualifikationen» oder «cross curricular competencies» (CCC) bezeichnet.

Fähigkeiten wie Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft, Ausdauer, Selbstwirksamkeit und Frustrationstoleranz (Affektkontrolle) ebenso wie Zeit- und Ressourcenmanagement, zielorientierte Planung, Kooperations- und Teamfähigkeit, die Fähigkeit zum Umgang mit Fehlern, die Nutzung von Lern- und Problemlösestrategien, Metakognition und Metainteraktion. Überfachliche Kompetenzen werden im Rahmen des Unterrichts *aller* Fächer erworben und trainiert; sie entwickeln sich nicht in einem inhaltsleeren Raum, gleichsam «netto», sondern stets exemplarisch und situiert in fachlichen Kontexten – als *Lernerträge*

- der individuellen und sozial gestützten Auseinandersetzung mit konkreten kultur-fachlichen Inhalten;
- eines kognitiv aktivierenden, interaktiven und partizipativen Unterrichts (Selbstregulation, Kooperation, Ko-Konstruktion, aktives Zuhören und Kommunikation, Argumentation, Konfliktlösung);
- von Selbstreflexion und Metakognition (Arbeitsrückschau, Lernen lernen, Strategieaufbau).

Überfachliche Kompetenzen unterschiedlicher situationaler Generalisierbarkeit bzw. Allgemeinheit können durch intelligent gestaltete und unterstützte Lernarbeit in jedem Unterricht *mitgeübt* werden. Ihre didaktische Kultivierung ist als Unterrichtsprinzip eine Kernaufgabe aller Disziplinen und dies über die gesamte Schulzeit hinweg.

### 2.3 Fachdidaktische Kompetenzmodelle

Nicht alle Fachbereiche erfordern zur Bewältigung ihrer Anforderungssituationen bzw. zur Durchdringung ihrer Gegenstände dieselben Kompetenzstrukturen. Fachdidaktische Kompetenzmodelle zeigen auf, wie Fächer und Domänen Kompetenz hinsichtlich lernrelevanter, kategorialer inhalts- und tätigkeitsbezogener Dimensionen fassen und in ihrer Progressionslogik strukturieren. Mit Letzterem ist auch die Frage angesprochen, was in einem Fachbereich unter kumulativem Kompetenzerwerb bzw. Fortschritt der Qualität des Wissens und Könnens verstanden wird. Damit sind (zunächst) *nicht messtheoretische, sondern lernpsychologisch-fachdidaktische* Modelle gemeint. Auf einer phänomenologischen Ebene gefragt: Was unterscheidet die Denkform einer Historikerin von derjenigen eines Geografen? Was ist der Unterschied zwischen einer Problemlösung in der Chemie und einer Problemlösung in der Physik? Oder wie «tickt» ein Germanist? Mit welchen Kompetenzen und Denkformen analysieren wir literarische Texte? Wohl kaum mit denselben geistigen Werkzeugen und Operationen, wie wir sie aus der Mathematik kennen. Und was heisst dabei «Fortschritt», «besser werden», «Kompetenzzuwachs»? Die den Fachbereichslehrplänen zugrunde liegenden fachdidaktischen Kompetenzmodelle geben im Idealfall Antwort auf diese Fragen.

Fachliche Lernanforderungen lassen sich in der Regel unter drei Grunddimensionen in ihrer Progression analysieren: (1) *Themenbereiche des Fachbereichs*, (2) *Handlungsaspekte* von Lernenden in der Begegnung und Auseinandersetzung mit den fachlichen Gegenständen und (3) *Komplexitäts- bzw. Niveaueausprägungen* dieser Themen und

Handlungsaspekte. Die den Fachbereichen des Lehrplans 21 zugrunde liegenden fachdidaktischen Kompetenzmodelle werden in den jeweiligen Fachbereichseinleitungen vorgestellt. Bei jeder thematischen Unterrichtseinheit, bei jedem Aufgabentyp und bei jeder individuellen Lernaufgabe kommen die drei Grunddimensionen als Konfigurationen aufgabenspezifischer Kompetenzanforderungen zusammen.

### **3 Kompetenzorientierter Unterricht als (fach)didaktische Aufgabe<sup>3</sup>**

Was bedeutet die Ausrichtung des Bildungsauftrags an der Idee der Kompetenzorientierung für den Unterricht und damit für das Handeln von Lehrpersonen? Einen didaktischen Paradigmenwechsel? Ein völlig neues Unterrichtsverständnis? Beides ist nicht der Fall. Auch wenn sich mit der Kompetenzorientierung die Rhetorik der Lehr- und Bildungspläne sowie die Sprache, mittels deren über Bildungs- und Unterrichtsziele gesprochen wird, sichtbar geändert haben, bleiben die Tiefenstrukturen des Bildungsauftrags auf der Lehr-Lern-Ebene grundsätzlich dieselben. Das theoretisch breit akzeptierte, mit den Leitideen der Kompetenzorientierung im Einklang stehende kognitiv- und sozialkonstruktivistische Verständnis von Unterricht und Lernen wird durch die neue Entwicklung eher noch verstärkt, als dass sich die Anforderungen grundlegend ändern. Auch im kompetenzorientierten Unterricht geht es um den Schritt für Schritt aufbauenden, verständnisbezogenen Erwerb eines kulturellen Grundbestandes an beweglichen, gedächtnisstabilen und anwendungsfähigen Kenntnissen und Fähigkeiten, zugleich aber auch um die Aneignung von Bereitschaften und Einstellungen, welche Schülerinnen und Schüler dazu befähigen, sich auf Anforderungs- und Leistungssituationen einzulassen, mit den erworbenen Kulturwerkzeugen im Leben zu bestehen und Freude an den Dingen der Welt zu entwickeln.

Zwar führt der Wechsel in der Art und Weise, wie im Lehrplan 21 über Ziele gesprochen wird, zu keinem Paradigmenwechsel bezüglich des theoretischen Verständnisses lernwirksamen Unterrichts. Dennoch ist die praktische Umsetzung mit Anforderungen verbunden, die nicht trivial sind und die Lehrerinnen- und Lehrerbildung wie auch die Lehrmittel- und Unterrichtsentwicklung der kommenden Jahre nachhaltig bestimmen dürften. Da nicht nur die Kontextsysteme der Schule, sondern primär die im Beruf stehende Lehrerschaft als Ganzes den Lehrplan umsetzen müssen, bleibt offen, wie dessen neue Sprache aufgenommen wird und ob er sich als Kompass und Arbeitsinstrument für die schulische Zielerreichung bewähren wird.

---

<sup>3</sup> Die folgenden Abschnitte spiegeln und vertiefen das Lern- und Unterrichtsverständnis, so wie es auch dem Lehrplan 21 (D-EDK, 2014) zugrunde liegt, wider. Da der Verfasser am betreffenden Kapitel selbst mitgearbeitet hat, ergeben sich zahlreiche Parallelitäten, die durch die Zitierweise nicht immer explizit abgedeckt werden.

Obwohl sich der Begriff des kompetenzorientierten Unterrichts nahe am durch Didaktik und Unterrichtsforschung beschriebenen Verständnis «guten», «bildenden» Unterrichts bewegt, folgt daraus in mehrfacher Hinsicht eine neue didaktische Aufmerksamkeit. Kompetenzorientiert unterrichten heisst, nicht nur an den Stoff zu denken, sondern *explizit* (und damit meine ich expliziter, als dies viele Lehrpersonen und auch das Curriculum selbst bisher getan haben) die Wissens- und Fähigkeitsstrukturen in den Blick zu nehmen, die sich an diesen Stoffinhalten kumulativ aufbauen und erwerben lassen, d.h. im Hinblick auf einen Gegenstand dezidiert danach zu fragen: «Was will ich eigentlich machen? Warum mache ich das? Was soll bei den Schülerinnen und Schülern hängen bleiben?»; also nicht einfach: «Jetzt nehmen wir die Römer durch», sondern: «Was sollen die Schülerinnen und Schüler – fachlich und überfachlich – lernen, wenn wir uns mit den Römern beschäftigen?»

### 3.1 Unterrichtsplanung und Gestaltung von Lernumgebungen

Kompetenzorientierung bedeutet mithin eine Art Umdenken, eine Akzentverschiebung von Stoffzielen zu Könnenszielen, von Inhalten zu Lernprozessen, von Lerngelegenheiten zu Fähigkeiten, jedoch auch von Absichten zu überprüfbaren Zielen. Auch wenn ein solches Umdenken kein radikales ist, da das zentrale Ziel einer kulturinhalten Bildung erhalten bleibt, erzeugt es einen Impuls für Lehrpersonen, bereits bei der *Unterrichtsplanung* systematischer als bisher eine hinreichend präzise Vorstellung davon zu entwickeln, wohin die Reise der geistigen Verarbeitung eines Gegenstandes bzw. der Bearbeitung eines Themas gehen soll, welche Begriffe, fachlichen und überfachlichen Fähigkeiten, Haltungen und Einstellungen Schülerinnen und Schüler in den nächsten Wochen und Monaten an einem «Stoff» erwerben, vertiefen, festigen und anwenden können sollen. Kompetenzorientierter Unterricht beginnt somit bei der Unterrichtsplanung. Diese legt die Grundlage zur Gestaltung von auf das Vorwissen und den Lernstand der Schülerinnen und Schüler abgestimmten Lernumgebungen, bestehend aus einem «strukturierten Angebot an fachbedeutsamen Themen, Aufgaben, Gegenständen, Materialien, Methoden und Arbeitstechniken, Sozialformen und Interaktionsmustern in Abstimmung mit daran zu erwerbenden Kompetenzen» (D-EDK, 2014, Grundlagen, S. 6 f.).

### 3.2 Aufgaben und Lernaufträge als Träger der Lerngelegenheiten im kompetenzorientierten Unterricht

Nicht ohne eine Reihe von Forschungsgründen (vgl. Reusser, 2015) stellen Veröffentlichungen und Tagungen zu einem erweiterten Aufgabenverständnis – Stichwort: «neue» Aufgabenkultur – einen Schwerpunkt im derzeitigen Publikationsaufkommen und in den immanenten Diskussionen zahlreicher Fachdidaktiken dar. Lernaufgaben und Lernaufträge in ihrer Elementarfunktion als Aufforderungen zur gezielten Auseinandersetzung mit einem Gegenstand prägen seit jeher auf herausragende Weise das Lernen in Bildungsinstitutionen (Reusser, 2013). Fachbedeutsame und methodisch durchdachte Aufgaben und Lernaufträge – als Einstiegs-, Vertiefungs-, Systematisierungs-, Übungs-, Anwendungs- und Diagnostikaufgaben – stellen als Bausteine und

Gestaltungsmittel das Rückgrat (fach)didaktischer Lernarrangements sowie eines schüleraktivierenden Unterrichts dar: für die Schülerinnen und Schüler als motivierende Lerngelegenheiten, sich auf fachliche Gegenstände einzulassen, für die Lehrerinnen und Lehrer als Brennpunkte der didaktischen Ziel- und Unterrichtsplanung und schliesslich als Instrumente zur Überprüfung von Lernergebnissen. Aufgabenkulturen bestimmen in hohem Masse die Qualität der Lerngelegenheiten, die Schülerinnen und Schüler im Fachunterricht erfahren. Sie materialisieren jene Wissens- und Denkstrukturen und lenken den Blick auf jene Konzepte und Zusammenhänge, Prozesse und Tätigkeiten, um die es in einem Fach geht bzw. die dessen Wissens- und Denkkultur ausmachen. Bei didaktisch intelligenter, kognitiv aktivierender Inszenierung des Unterrichts stimulieren sie jene geistigen Konstruktions- und Interaktionsprozesse, über die sich erwünschte fachliche und überfachliche Kompetenzen erwerben lassen. Dabei ist nicht nur bedeutsam, *welche* Aufgaben zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden, sondern ebenso, *wie* diese Aufgaben – mechanisch oder verständnisorientiert, nachvollziehend oder problemlösend, individuell oder kooperativ, selbstständig oder fragend-entwickelnd im lehrergesteuerten Unterricht, als Lern- oder als Prüfungsaufgaben – mit welchem Qualitätsanspruch bearbeitet werden.

Die im Folgenden aufgeführten zwölf Qualitätsmerkmale sind nicht allesamt neu. Manche davon sind durch Forschungsergebnisse in ihrer Produktivität erwiesen, bei einigen kann davon ausgegangen werden, dass durch ihre Beachtung Grundbedürfnisse («basic needs»; Deci & Ryan, 1993) von Lernenden befriedigt und dadurch deren Kompetenzaufbau gefördert wird.

*Gute Lernaufgaben und Lernaufträge*, die sich für kompetenzorientierten Unterricht eignen

- repräsentieren fachbedeutsame Kernideen, Phänomene und Gegenstände und erfordern zu ihrer Bearbeitung fachspezifische Kompetenzen;
- eröffnen Zugänge zur Erfahrung und Übung fachspezifischer Strukturen, Standards und Denkformen und regen Lernprozesse an, die in die Tiefe des Wissens und Denkens eines Fachs gehen;
- wecken Neugier und motivieren dazu, sich auf einen Gegenstand einzulassen (durch Handlungs- und Alltagsnähe, Anschaulichkeit, Authentizität, Spielcharakter, Überraschungsmomente, kognitiven Konflikt);
- lassen sich auf unterschiedlichen Niveaus und unter verschiedenen Perspektiven lösen, d.h. sie eignen sich durch Adaptivität an das Vorwissen für schwächere und starke Schülerinnen und Schüler (innere Differenzierung);
- stärken bei erfolgreicher Bearbeitung das Könnensbewusstsein (Kompetenzerleben) der Lernenden – dies umso mehr, wenn sorgfältig zusammengestellte Gruppen von Lernaufgaben einen ansteigenden und vernetzenden (kumulativen) Kompetenzerwerb ermöglichen;
- ermöglichen aktiv-entdeckendes und selbstgesteuertes Arbeiten in der Anwendung von Vorwissen – und stärken damit das Autonomieerleben;

- erlauben multiple Darstellungsformen, Denkgänge und Lösungswege;
- laden zu tiefem Verstehen und Problemlösen ein;
- trainieren und festigen fachliche und überfachliche Fertigkeiten und Strategien;
- stimulieren Schülerpartizipation, soziales Lernen, Lerndialog, Kommunikation und Kooperation – und stärken das Erleben sozialer Eingebundenheit;
- ermöglichen den Austausch von Ergebnissen, das Vergleichen, Strukturieren, In-Beziehung-Setzen und Einordnen von Ideen und Konzepten einschliesslich variabler Formen des Festhaltens und der Dokumentation von Erkenntnissen;
- lassen Raum für Mitbestimmung und Mitgestaltung bei Lerninhalten und Lernwegen (enge, halb offene und offene Aufgabenstellungen).

Selbstverständlich besteht nicht die Meinung, dass einzelne Aufgaben oder jeder Lernauftrag alle genannten Merkmale erfüllen können soll. Einige davon sind überdies derart anspruchsvoll, dass sie ihr Potenzial vor allem in den höheren Stufen und Bildungsgängen entfalten dürften. In der Summe dürften diese Kriterien einer produktiven Aufgabenkultur jedoch insofern förderlich sein, als sie auf allen Stufen und Lernniveaus dazu beitragen, Lernaufträge und Aufgaben bewusst zu gestalten und diese zielbezogen sowie nach Möglichkeit adaptiv auf Lernstände und Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern abzustimmen.

Eine zentrale Anforderung, welche sich aus der didaktischen Leitidee der Kompetenzorientierung für die Arbeit von Lehrpersonen ergibt, besteht (neben dem vertieften Nachdenken über Lerninhalte und zu erwerbende Kompetenzen) in der Auslotung von Aufgabenräumen («task space») bzw. im Erkennen des Potenzials von Lernaufgaben als Materialisierungen von Lerngelegenheiten – eine Analyseanforderung, die fachdidaktische Kompetenz bei den Lehrpersonen voraussetzt; dies zum Beispiel entlang folgender Leitfragen:<sup>4</sup>

- Was ist das bildende Potenzial der Aufgabe? Welche exemplarischen fachlichen *Einsichten und Fähigkeiten* lassen sich an ihr gewinnen?
- Welche Potenziale bietet die Aufgabe im Hinblick auf die Übung (verallgemeinerbarer) *methodischer, sozialer und personaler* Kompetenzen?
- Welche altersgerechten Möglichkeiten bietet die Aufgabe hinsichtlich der Art und Weise, in der sie *gestellt, methodisch bearbeitet und (sozial) unterstützt* werden kann?

Zu erkennen, welche fachlichen und überfachlichen Kompetenzen sich bei geeigneter didaktischer Umsetzung (mittels Sozial- und Interaktionsformen, Materialien, Medien, methodisch-arbeitstechnischer Vorgaben) an einer Aufgabe bilden lassen, ist kein tri-

---

<sup>4</sup> Es sei daran erinnert, dass (auch) diese Fragen nicht ganz neu sind. Vor mehr als 50 Jahren hat bereits Wolfgang Klafki ähnliche Fragen, wenngleich noch nicht präzise auf die Mikroebene des (über)fachlichen Lernens von Schülerinnen und Schülern bezogen, in seinem bis heute lesenswerten Aufsatz «Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung» (Klafki, 1958) gestellt.

viales Problem. Nur wer die Aufgaben, die den Schülerinnen und Schülern angeboten werden sollen, selbst studiert hat und daher inwendig kennt und sich ihres Kompetenzbildungspotenzials, ihrer Lösungswege und ihrer Verstehensklippen bewusst ist, kann individuelle Schülerinnen und Schüler in ihrer Lernarbeit wirkungsvoll diagnostisch und förderorientiert unterstützen und hinter die Kulissen der Fehler und Schwierigkeiten blicken, die Schülerinnen und Schüler bei ihrer Bearbeitung zeigen.

### 3.3 Didaktische Qualität und Rolle der Lehrperson

Aufgabenpotenziale zu erkennen und produktiv in Unterrichtsinszenierungen zu nutzen, setzt eine breite (fach)didaktische Kompetenz voraus. Es erfordert keine «neue Didaktik», sondern adressiert die Substanz dessen, was aus heutiger Forschungssicht lernwirksamen, modernen Unterricht ausmacht: Neben einer *gehaltvollen Aufgabenkultur* sind es die Ermöglichung von im Hinblick auf Wissen, Verstehen und Problemlösen *hochstehenden Lernprozessen* (Durchlaufen vollständiger Lernzyklen in Anlehnung an Aebli (1983) PADUA-Modell der Artikulation) sowie die adaptive Unterstützung möglichst aller Lernenden durch eine *fachdidaktisch und dialogisch kompetente Lernunterstützung* – beispielsweise gemäss den tutoriellen Funktionen des Modells INSPIRE<sup>5</sup> von Lepper und Woolverton (2002) oder nach den Gesprächsführungsprinzipien des «Accountable Talk»<sup>6</sup>. Gemäss letzterem Modell zeigen sich die Teilnehmenden in Lehr-Lern-Dialogen *haftbar* bzw. *verantwortlich* gegenüber *Standards des Wissens* («accountability to knowledge»), *des präzisen Denkens und Schliessens* («accountability to rigorous thinking») und *des aktiven Zuhörens und gemeinsamen Ko-Konstruierens* («accountability to the learning community») (Resnick, Michaels & O'Connor, 2010).

In Verbindung mit einem variablen Einsatz von Methoden, Inszenierungs- und Sozialformen tragen die folgenden Qualitätsmerkmale auf der Tiefenstrukturebene der Schülerlernprozesse ganz besonders zu einem wirksamen kompetenzorientierten Unterricht bei:

- fachlicher Gehalt und lebensweltliche Bedeutsamkeit von Gegenständen und Aufgaben;
- Qualität von Lehrmitteln und Wissensmedien;
- Zielklarheit, Verständlichkeit und Strukturierung der zu erlernenden Inhalte;
- kognitive Aktivierung der Schülerinnen und Schüler;
- Festigung des Gelernten und intelligentes Üben;

---

<sup>5</sup> Das Akronym «INSPIRE» steht für sieben Merkmale einer wirksamen tutoriellen Lernunterstützung. Eine solche soll «intelligent», «nurturant», «socratic», «progressive», «indirect», «reflective» und «encouraging» sein.

<sup>6</sup> Resnick (in Michaels et al., 2002): «Accountable Talk is talk that seriously responds to and further develops what others in the class have said. It puts forth and demands knowledge that is accurate and relevant to the issue under discussion. Accountable Talk uses evidence appropriate to the discipline (e.g. proofs in mathematics, data from investigations in science, textual references in literature, documentary sources in history) and follows established norms of good reasoning. Accountable talk sharpens students' thinking by reinforcing their ability to explicate, use and create knowledge.»

- effektive Klassenführung mit hoher Lernzeitnutzung;
- respektvolles Kommunikations- und Klassenklima;
- dialogische Gesprächsführung;
- diagnostische Fähigkeiten und personalisierte Unterstützung durch Lehrerinnen und Lehrer;
- Förderung von Selbststeuerung und von Lernstrategien.

In jedem Fall bleiben Lehrerinnen und Lehrer auch in einem auf die Ausbildung von Kompetenzen gerichteten Unterricht absolut zentral: als Fach-Lern-Expertinnen und -Experten wie auch als Designerinnen und Designer von Lernaufgaben, als Gestalterinnen und Gestalter von Lernumgebungen, als Instruktionssystemen, als fachdidaktische Coaches und als Herausfordernde der besten Kräfte der Schülerinnen und Schüler (Reusser, 2011). Auch Unterricht unter der Leitidee der Kompetenzorientierung bleibt somit Fachunterricht mit einer starken Rolle der Lehrperson, auch wenn diese zunehmend stärker individualisierte Anteile von Instruktion und fachpädagogischer Lernunterstützung umfasst.

#### **4 Abschluss**

Die Einführung der Kompetenzorientierung stellt keinen bürokratischen Staatsstreich dar, sondern ist Teil eines evolutionären Prozesses der Schul- und Unterrichtsentwicklung. Auch unter der Leitidee der Kompetenzorientierung behält Unterricht seinen Charakter als kognitiver und sozialer Austausch unter Menschen und mit Gegenständen, er bleibt als personale Interaktion auch weiterhin risikoreich, nicht linear und ergebnisoffen – gerade was Verstehens- und Verständigungsprozesse anlangt. Auch Unterricht unter der Leitidee der Kompetenzorientierung kann scheitern – wie jeder Unterricht. Kompetenzorientierter Unterricht führt zu differenziellen, nicht für alle Schülerinnen und Schüler gleichen Effekten. Pädagogisch zu gestaltender Unterricht – auch unter der Leitidee der Kompetenzorientierung – kann nicht ersetzt werden durch Bildungsstandards und Tests. Insofern es in naher Zukunft (im Rahmen der Überprüfung von Grundkompetenzen, ÜGK) Tests geben wird, gilt schon jetzt, dass es auf die Frage, wie sich gemessener Output in verbesserte Lehr-Lern-Prozesse (zurück)verwandeln lässt, keine testdiagnostischen, sondern immer nur didaktische Antworten geben wird (Reusser, 2007) – die jedoch nur geben kann, wer über die Kompetenz zur Gestaltung kompetenzorientierten Unterrichts verfügt. Und schliesslich bedeutet sich vorzunehmen, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler auf welchem Niveau erwerben sollten, nicht, dass man die Zielerreichung auch erzwingen kann. Auch Unterricht unter der Leitidee der Kompetenzorientierung bleibt auf Ko-Produktion, auf den Willen und die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zur Nutzung von Lerngelegenheiten bezogen und angewiesen.

Auch nach der Freigabe des Lehrplans 21 zur Einführung in den Kantonen muss offenbleiben, wieweit die Leitidee der Kompetenzorientierung in Verbindung mit den traditionellen Leitbegriffen des Wissens und der Bildung Akzeptanz in der Praxis und bei den Praktikerinnen und Praktikern finden wird. Offenbleiben muss ebenfalls, welche der vielfältigen Erwartungen, die mit dem inflationär und bedeutungsdiffus sich ausbreitenden Kompetenzdenken einhergehen, sich langfristig erfüllen werden und welche Nebenwirkungen die Umsetzung der Kompetenzorientierung zeitigen wird, wenn Kompetenzen nicht nur in der Schule unterrichtet, sondern auch gemessen und getestet werden.

Unabhängig von der Einführung des Lehrplans 21 stellt die Kompetenzorientierung eine fruchtbare didaktische Leitidee dar. Vielleicht sollten wir es bei deren Umsetzung und Interpretation mit dem berühmten US-amerikanischen Baseball-Coach John Wooden halten, dessen Lehrverständnis nicht einem Lehr-Lern-Kurzschluss der Form «Ich habe gelehrt, ergo müssen die Schülerinnen und Schüler gelernt haben» folgte, sondern dessen Maxime lautete: «You haven't taught until they have learned» (Nater & Gallimore, 2005).

## Literatur

- Aebli, H.** (1983). *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bloom, B.S.** (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Deci, E. & Ryan, R.** (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 224–238.
- D-EDK.** (2014). *Lehrplan 21: Sprachregionaler Lehrplan für die deutsch- und mehrsprachigen Kantone*. Freigegeben zur Einführung an die Kantone am 31. Oktober 2014. Luzern: Geschäftsstelle D-EDK.
- EDK.** (2009). *HarmoS-Konkordat: Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule* (seit 1. August 2009 in Kraft). Bern: Generalsekretariat EDK.
- Klafki, W.** (1958). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. *Die Deutsche Schule*, Heft 10, S. 450–471.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M. et al.** (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Krathwohl, D.R.** (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*, 41 (4), 212–218.
- Lepper M.R. & Woolverton M.** (2002). The wisdom of practice: lessons learned from the study of highly effective tutors. In J. Aronson (Hrsg.), *Improving Academic Achievement* (S. 135–158). New York: Academic Press.
- Lersch, R.** (2013). *Grundlagen kompetenzorientierten Unterrichtens. Von den Bildungsstandards zum Schulcurriculum*. Opladen: Barbara Budrich.
- Michaels, S., O'Connor, M.C. & Hall, M.W., mit Resnick, L.** (2002). *Accountable talk: Classroom conversation that works* (Set mit 3 CD-ROMs). Pittsburgh: University of Pittsburgh.
- Nater, S. & Gallimore, R.** (2005). *You Haven't Taught Until They Have Learned: John Wooden's Teaching Principles and Practices*. Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Oelkers, J. & Reusser, K.** (2008). *Qualität entwickeln, Standards sichern, mit Differenz umgehen. Eine Expertise in Auftrag von vier Ländern*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

## Kompetenzorientierung als Leitbegriff der Didaktik

- Resnick, L., Michaels, S. & O'Connor, M.C.** (2010). How (well-)structured talk builds the mind. In D.D. Preiss & R. Sternberg (Hrsg.), *Innovations in Educational Psychology* (S. 163–194). New York: Springer.
- Reusser, K.** (2007). Wirkungswissen über Bildungsstandards. In Institut für Qualitätsentwicklung (Hrsg.), *Der Hessische Referenzrahmen auf dem Prüfstand* (S. 57–69). Wiesbaden: Hessisches Landesinstitut für Pädagogik.
- Reusser, K.** (2011). Unterricht und Klassenführung. In L. Criblez, B. Müller & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Volksschule zwischen Innovationsdruck und Reformkritik* (S. 68–83). Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung.
- Reusser, K.** (2013). Aufgaben – das Substrat der Lerngelegenheiten im Unterricht. *Profi-L*, Nr. 3, 4–6.
- Reusser, K.** (2015). *Aufgaben – Träger der Lerngelegenheiten und Lernprozesse im kompetenzorientierten Unterricht*. Vortrag gehalten am 48. Seminartag des Bundesarbeitskreises der Seminar- und Fachleiter/innen (BAK), Freie Universität Berlin, 24. September 2014. Erscheint in der Zeitschrift *SEMINAR* (in Vorbereitung).
- Roth, H.** (1971). *Pädagogische Anthropologie. Band 2: Entwicklung und Erziehung*. Hannover: Schrödel.
- von Martial, I.** (1996). *Einführung in didaktische Modelle*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Weinert, F.E.** (Hrsg.). (2001). *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim: Beltz.

### Autor

**Kurt Reusser**, Prof. Dr., Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, reusser@ife.uzh.ch