

Bertschy, Beat; Riedo, Dominicq; Baeriswyl, Franz
Kompetenzen beurteilen.– Kohärent und kompetent

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (2014) 3, S. 373-384



Quellenangabe/ Reference:

Bertschy, Beat; Riedo, Dominicq; Baeriswyl, Franz: Kompetenzen beurteilen.– Kohärent und kompetent - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (2014) 3, S. 373-384 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-138764 - DOI: 10.25656/01:13876

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-138764>

<https://doi.org/10.25656/01:13876>

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
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Kompetenzen beurteilen – kohärent und kompetent

Beat Bertschy, Dominicq Riedo und Franz Baeriswyl

Zusammenfassung Angesichts der bildungspolitischen Diskussion um Kompetenzen und den Lehrplan 21 sowie der damit verbundenen Ängste und Bedenken stellt sich die Frage: Braucht es infolge der Kompetenzorientierung ein neues Konzept für die Leistungsbeurteilung an den öffentlichen Schulen? Bei genauerer Analyse stellt kompetenzorientiertes Beurteilen keinen Paradigmenwechsel, sondern einen Kulturwandel dar, der seit längerem im Entstehen begriffen, aber noch nicht abgeschlossen ist. Im Beitrag gilt es zunächst, Unterricht als Kompetenzaufbau zu betrachten, um danach klären zu können, wie sich Kompetenzen und kompetenzbasierte Lernziele beurteilen lassen. Im Anschluss daran werden Chancen und Herausforderungen dieses Kulturwandels dargestellt, um auf dieser Grundlage die Konsequenzen für die Arbeit der Lehrpersonen und der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu schildern. Der Beitrag endet mit einem abschliessenden Fazit zur Beurteilung im kompetenzorientierten Unterricht.

Schlagwörter Leistungsbeurteilung – Kompetenzen beurteilen – kompetenzorientierter Unterricht

Competency Assessment – Doing it Coherently and Competently

Abstract In considering the debate of educational policy on «Lehrplan 21» as well as the fears and concerns associated with it, the question arises: do we need a new approach to assessing competencies and to measuring achievement in public schools? A more detailed analysis of the situation shows that competency assessment does not imply a paradigm shift, but rather calls for a steady conceptual shift, which has not come to an end yet. In our article, we firstly consider education as the development of competencies so as to be able to clarify how competencies and competence-based educational objectives can be evaluated. Subsequently, we specify the chances and challenges of this shift in order to outline the implications for teachers and teacher education. The article closes with a conclusion on evaluation in competence-oriented teaching.

Keywords achievement measurement in schools – evaluation of competences – competence-oriented teaching

1 Einleitung

Am 21. Mai 2006 stimmten die Schweizer Bevölkerung und die Stände in einer Volksabstimmung mit einer 86%-Mehrheit der Harmonisierung des Schweizer Schulsystems zu. Harmonisiert werden landesweit das Schuleintrittsalter, die Schulpflicht, Dauer und Ziele der Bildungsstufen, deren Übergänge sowie die Anerkennung der Abschlüsse.

Am 1. August 2009 trat diese «Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule», das HarmoS-Konkordat, in Kraft. Dieses verpflichtet die Kantone u.a. zur Übernahme der nationalen Bildungsstandards und der sprachregionalen Lehrpläne. Während die Bildungsstandards den Unterrichtsalltag noch kaum erreicht oder beeinflusst haben, hat die breite Diskussion zur Entwicklung des deutschsprachigen Lehrplans 21 bereits heute direkte Auswirkungen auf den Unterricht und die Lehrpersonen. Das kompetenzorientierte Unterrichten wird zum Thema im Lehrerzimmer, in der Lehrmittelentwicklung, in erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften und in der Tagespresse.

Viele Eltern, Lehrpersonen und Lehrbetriebe begegnen den Neuerungen mit Skepsis. Was bedeuten die Veränderungen für den Unterricht, für die Leistungsbeurteilung und damit für die Entwicklung der einzelnen Schülerinnen und Schüler? Bei den Eltern kommen Sorgen um eine den Fähigkeiten angepasste Zuweisung zu den vertikal gegliederten Abteilungen der Sekundarstufe I hinzu (Baeriswyl, Wandeler & Christ, 2008; Baeriswyl, Wandeler & Trautwein, 2011; Baeriswyl, Wandeler, Trautwein & Oswald, 2006; Baeriswyl, Ulrich, Wandeler & Lüdtke, 2009). Am meisten verunsichern Aussagen, die behaupten, dass die Kompetenzorientierung eine völlige Abkehr vom Wissen bedeute. Das Unbehagen ist widersprüchlich: Die einen befürchten, dass Leistungsansprüche gesenkt würden und die Schule weniger verlange, während andere finden, dass die Leistungsansprüche überrissen seien und die Schule zu viel verlange. Daraus ergeben sich diffuse Ängste der Lernenden und ihrer Eltern, Leistungsbeurteilungen nicht mehr zu verstehen und dem schulischen Selektionssystem hilflos ausgeliefert zu sein. Lehrpersonen wiederum bezweifeln, dass Kompetenzen differenziert und trotzdem arbeitsökonomisch beurteilt werden können. Vor diesem Hintergrund zeigen die nachfolgenden Ausführungen die Notwendigkeit auf, Beurteilung als zentrales Element in einem kohärenten System zu erfassen und die Auswirkungen der Reformen auf ein verändertes Beurteilungsverständnis nachzuvollziehen.

2 Unterricht als Kompetenzaufbau

Unterrichten ist der Versuch, durch ein möglichst systematisch organisiertes Lehr-Lern-Setting in einer Bildungsinstitution möglichst alle Heranwachsenden in der Entwicklung zur Mündigkeit und des damit verbundenen kompetenten Urteilens und Handelns zu unterstützen. Diese Systematik wird in der Regel durch Lehrpläne und Zielvorgaben gesteuert. Hier setzen die sprachregionalen Lehrpläne (Lehrplan 21, plan d'études romand [PER], piano di studio) als Grundlage der Harmonisierung an. Der Lehrplan 21 zielt dabei konsequent auf den Aufbau von Kompetenzen. Kompetenzorientierung bedeutet trotz konsequenter Anwendungsorientierung keine Abkehr von Wissen. Ein Kanon an Wissensbeständen bleibt wesentlich für die Tradition und das Verständnis des Gewordenen. Es gibt nach wie vor in allen Fachdisziplinen Referenztexte, Referenzautorinnen und Referenzautoren sowie Referenzpositionen, auf die man sich aufgrund

ihres Inhalts und Gehalts immer wieder bezieht, auch um kulturelle Verständigung zu gewährleisten. Dies bedeutet: Fachwissen – und damit sorgfältiger systematischer Wissensaufbau – bleibt eine wichtige Unterrichtsaufgabe. Fundiertes Fachwissen stellt ein zentrales Werkzeug für Kompetenzerwerb dar. Ursprünglich hatte man gehofft, mithilfe der Kompetenzorientierung die Lehrpläne zu entschlacken. Dennoch war der Lehrplan 21 so umfangreich geraten, dass er gekürzt werden musste.

Der Kompetenzbegriff ist in der Lehrplandiskussion nicht neu. Aber er hat sich gewandelt. Schon Heinrich Roth (1971) hat den Kompetenzbegriff in Form von Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz als Konkretisierung pädagogischer Mündigkeit definiert. Neu in der gegenwärtigen Lehrplandiskussion ist eine verstärkte Orientierung an einer intelligenten Anwendung des Wissens. Befeuert wurde dieser Trend zusätzlich durch die Ergebnisse der internationalen Schulvergleichsforschung wie PISA (Klieme et al., 2010), DESI (DESI-Konsortium, 2008) oder TIMSS (Mullis et al., 2012), in denen deutlich wurde, dass ein zu grosser Teil der Lernenden verschiedener Industrienationen bereits an einfachen Anwendungsaufgaben scheitert.

Der aktuelle Kompetenzbegriff ist output- und anwendungsorientiert. Das Europäische Sprachenportfolio hat ein Kompetenzmodell geschaffen, das verschiedene Qualitäts- und Ausprägungsstufen (von A1 bis C2) unterschiedlicher Sprachkompetenzen (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben) definiert. Dieses Kompetenzmodell kann als Prototyp betrachtet werden: Das entscheidende Charakteristikum stellt die *Kontextabhängigkeit* dar (Klieme & Leutner, 2006, S. 879). Kompetenz bezieht sich also immer auf die Fähigkeit, Anforderungen in spezifischen Situationen bewältigen zu können: «Eine Kompetenz ist die Fähigkeit, in einer Situation adäquat und erfolgreich zu handeln» (Oser, 2013, S. 7). Dabei müssen die Akteurinnen und Akteure selbst handeln. Das bedeutet, Kompetenz ist nicht lehrbar, sondern nur lernbar. Insofern sind im Unterricht Verarbeitungsphasen gefordert, die intensive Aktivitäten der Lernenden hervorrufen. Unter Berücksichtigung des Vorwissens der Lernenden wird das Fachwissen in «Übungs-, Anwendungs- und Verwendungssituationen» (Lersch, 2010, S. 23) systematisch erworben und kreativ genutzt. Eigentlich wird dabei ein Grundschema verwendet, das bereits Aebli (1983) mit dem problemlösenden Aufbauen, Durcharbeiten, Üben und Anwenden forderte und das unter dem Akronym «PADUA» Einzug in die Fachliteratur und in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung gefunden hat.

Im Unterschied zum früheren lernzielorientierten Lehrplan, der stärker auf die *kognitive* Taxonomie (Bloom, 1972; Anderson & Krathwohl, 2001) und auch auf Lernergebnisse (also Output) ausgerichtet war, orientiert man sich nun bei Lernzielformulierungen, Lern- und Prüfungsaufgaben stärker an *fachspezifischen* Kompetenzstufenmodellen. Insofern lässt sich von einem Kulturwandel, nicht aber von einem Paradigmenwechsel sprechen. Kompetenzmodelle sind dreidimensional. Sie beschreiben (1) fachspezifisches und überfachliches Verhalten (*Handlungsaspekte*) anhand konkreter (2) inhaltlicher Dimensionen (*Inhaltsbereiche*) in einer bestimmten (3) Aus-

prägung (*Anforderungsniveaus*). Der grosse Vorteil dieses Ansatzes liegt in der verbesserten Orientierung für Lernende und Lehrpersonen. Er fragt und verdeutlicht dadurch: Was muss man *in welcher Qualität* «können», was wird bereits beherrscht und welches sind die nächsten Lernschritte?

3 Wie lassen sich Kompetenzen beurteilen?

Kompetenzorientiertes Beurteilen unterscheidet sich kaum vom «bisherigen» lernzielorientierten Beurteilen. Wer schulische Leistungen beurteilt, braucht ein kohärentes Modell (Baeriswyl & Kovatsch-Guldimann, 2006; Baeriswyl & Bertschy, 2010), das Beurteilen auf Unterricht und Lernen bezieht. Das Kohärenzmodell berücksichtigt neben dem Bildungsauftrag, den curricularen Vorgaben mit dem Kompetenzspektrum und den daraus resultierenden Leistungserwartungen auch die Systembedingungen des Unterrichts sowie Aspekte der Team- und Schulentwicklung und der schulischen Qualitätssicherung (vgl. Abbildung 1). Letztere werden hier nicht weiter ausgeführt.

Das kohärente Beurteilungsverständnis fordert sachlogische und pädagogische Übereinstimmung zwischen Bildungsauftrag, dem kompetenzorientierten Lehrplan und der Definition der zu beurteilenden Leistung. Dabei kann Leistung «als Prozess und Produkt menschlichen Handelns im Kontext von Selbst- und Fremdbewertung gesehen werden» (von Saldern, 2011, S. 34). Dieser Leistungsbegriff ist mit dem systematischen und situierten Lernen vereinbar. Der Bildungsauftrag in den kantonalen Gesetzen zur Volksschule ist ausnahmslos als Auftrag zur optimalen Förderung aller Kinder und Jugendlichen formuliert. Kohärenz zwischen Bildungsauftrag und Lehrplan heisst, den Lehrplan so zu interpretieren und umzusetzen, dass alle Lernenden ihren Fähigkeiten entsprechend möglichst optimal gefördert werden. Anspruchsvoll ist die implizite Forderung des Kohärenzmodells, die Leistungsdefinition kohärent aus dem Lehrplan und dem Bildungsauftrag abzuleiten. Genau diese Leistungsdefinition wird durch die Beschreibung von Kompetenzmodellen in allen Fächern konkretisiert.

4 Chancen und Herausforderungen

Durch die fachlich fundierten Kompetenzmodelle erhalten die Lehrpersonen differenziertere Beurteilungskriterien. Die Modelle können zudem als Raster für die Überprüfung der Beurteilungsformen im Unterricht herangezogen werden. Unter dem Blickwinkel des Kompetenzaufbaus gewinnt die lernsteuernde (formative) Beurteilung an Bedeutung. Kompetenzorientierter Unterricht basiert in Anlehnung an Lersch (2010) auf Lernaufgaben, die einen systematischen Wissensaufbau sowie einen anwendungsorientierten Transfer ermöglichen. Um sich gezielt weiterentwickeln zu können, brauchen die Lernenden informationsbezogenes Feedback auf der Ebene der Aufgabe und des Produkts. Sie erhalten verfahrens- und strategiebezogen Rückmeldung auf der Ebene der Lernprozesse (um etwa Fehler produktiv zu nutzen). Schliesslich wird durch die

Kompetenzen beurteilen – kohärent und kompetent

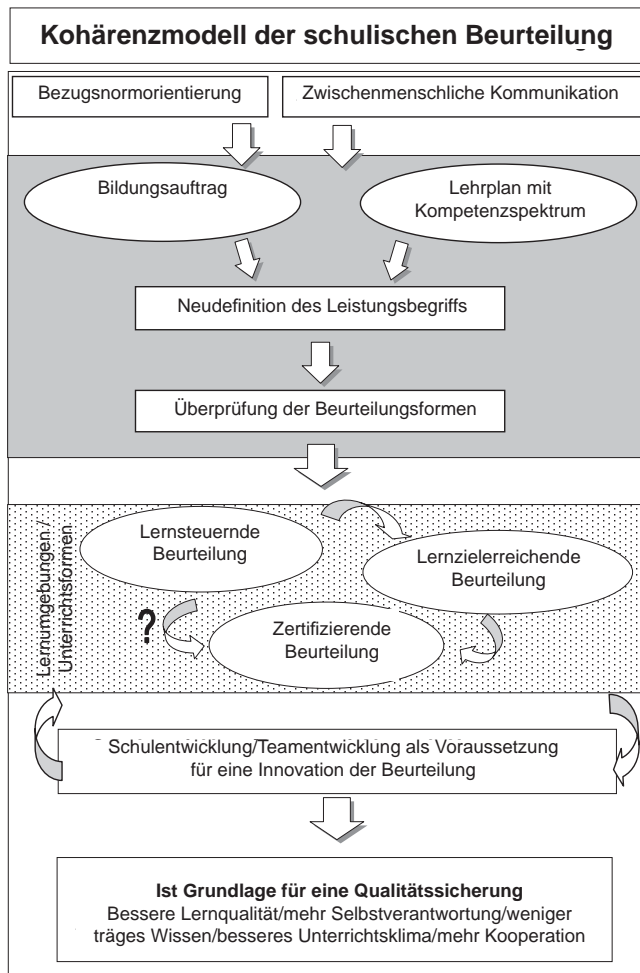


Abbildung 1: Kohärenzmodell der schulischen Beurteilung.

Aufforderung zur Selbstbeurteilung der erbrachten Leistung und des gewählten Vorgehens die Selbstregulation gefördert (vgl. dazu Hattie, 2014, 13 ff.).

Die lernzielerreichende (summative) Beurteilung stellt die Lehrpersonen vor die Herausforderung, anspruchsvolle Aufgaben zu gestalten, mit denen Kompetenzen auf verschiedenen Stufen geprüft werden können. Ausserdem ist die Korrektur und Bewertung problemorientierter Aufgaben mit hohem zeitlichem Aufwand verbunden. Weil es bei Problemlösungen mehrere Wege gibt, herrscht zum Teil Unklarheit darüber, welches Fachwissen in welcher Tiefe genau verwendet und nachgewiesen werden

muss, um eine genügende Leistung zu erreichen. Probleme haben meist verschiedene Aspekte, die zudem mehrere Fachdisziplinen betreffen. Die Outcome-Orientierung als Anwendung in konkreten Kontexten erschwert also eine eindeutige fachspezifische Zuordnung. Schliesslich birgt die Einkleidung von Aufgaben in anwendungsbezogene Kontexte auch die Gefahr, dass nicht intendierte (Cover-)Leistungen den Kern der zu prüfenden Aufgabe verhüllen (Baeriswyl & Schmid, 2014). Das bedeutet: Nicht nur das Entwickeln von Anwendungsaufgaben, sondern auch deren Überprüfung erweist sich als komplexe Herausforderung (Bertschy, 2007). Als Ausweg bieten sich zwei Möglichkeiten.

(1) Zum einen können auf der Basis von Kompetenzmodellen durchaus Teilkompetenzen geprüft werden. Das heisst in Anlehnung an Lersch (2010), Prüfungen können auch Aufgaben enthalten, welche Fachwissen und Fachverständnis im Sinne eines vertikalen Lerntransfers nachweisen. Zudem decken Anwendungsaufgaben den horizontalen Lerntransfer ab. Schliesslich ist zu überprüfen, in welchem Mass bei den Beurteilungskriterien auch der laterale Lerntransfer berücksichtigt und honoriert wird. Für die Korrektur können neben den Kriterien, welche sich aus den fachdidaktischen Modellen ableiten lassen, auch *allgemeine* Beurteilungskriterien für komplexe Aufgabenstellungen herangezogen werden. Roegiers (2004) schlägt wenige, einander nicht überschneidende Kriterien vor (vgl. hierzu Bertschy, 2007, S. 45 ff.):

- a) *Relevanz und Stichhaltigkeit der Ideen* («pertinence des idées»): Wie genau trifft die Antwort den Kern der Aufgabe? Auch die Originalität der Antwort kann als Unterkriterium mit einfließen.
- b) *Qualität des fachlichen Handwerks* («pertinence des outils»): Inwiefern werden Fachbegriffe und Fachkonzepte korrekt und das Fachwissen systematisch verwendet?
- c) *Kohärenz* («cohérence»): Erfolgt der Aufbau logisch überzeugend und ist die Argumentation in sich stimmig und nachvollziehbar?
- d) *Formale Korrektheit* («forme»): Dieses Kriterium richtet sich je nach der Aufgabenstellung und Form des Leistungsnachweises. Bei schriftlichen Arbeiten werden etwa Kriterien wie Rechtschreibung, Grammatik und das Offenlegen von verwendeten Quellen relevant, bei mündlichen Arbeiten das verständliche Artikulieren und die korrekte mündliche Sprachkompetenz und bei auszuführenden Handlungen Genauigkeit, Sorgfalt und die Berücksichtigung von Sicherheitsaspekten.

Die Suche nach herausfordernden Anwendungsaufgaben ist aufwendig. Sie kann nicht allein den Lehrpersonen zugemutet werden. Bei der Entwicklung von kompetenzorientierten Lern- und Prüfungsaufgaben sind auch die Fachdidaktiken sowie die Autorinnen und Autoren von Lehrmitteln gefordert. Durch Weiterbildungsangebote kann der Übergang zum kompetenzorientierten Beurteilen unterstützt werden.

(2) Zum anderen drängt sich die Bewertung vielfältiger Leistungsnachweise auf, was im Sinne situierten Lernens als Chance «authentischen» Prüfens betrachtet werden

kann. Nüesch et al. (2008) stellen unterschiedliche Formen, insbesondere (a) mündliche, (b) produktorientierte und (c) handlungsorientierte Überprüfungsformen dar. Zu deren Illustration wird nachfolgend jeweils ein Beispiel aufgeführt:

- a) Als Nachweis von Fremdsprachkompetenz diskutieren die Schülerinnen und Schüler in einer mündlichen Prüfung zu zweit über ein kontroverses Thema und gehen auf die Argumente des Gegenübers ein. Für die Beurteilung kommen Rhetorik, Fachwissen, Argumentation, korrektes Sprechen oder auch das nonverbale Auftreten als Kriterien infrage.
- b) Als produktorientierte Überprüfungsform kann eine Hörspielszene gestalterisch gelesen oder ein Telefongespräch in einer Fremdsprache geführt, aufgenommen und danach selbst analysiert werden.
- c) Um Handlungskompetenzen zu überprüfen, werden Situationen inszeniert, in denen die erforderlichen Handlungen gezeigt werden können: ein Menü kochen; eine Tanzchoreografie entwerfen und umsetzen; ein Experiment wiederholen und dabei Ergebnisse in Beziehung zu anerkanntem Forschungswissen setzen, Abweichungen erklären oder interpretieren.

Für die zertifizierende Beurteilung sind schon bisher komplexe, anwendungsbezogene Leistungsnachweise oder Assessmentverfahren wie z.B. die Matura-Arbeit eingesetzt worden. Denkbar wären hier auch prozessorientierte Überprüfungsformen wie z.B. ein Ausbildungsportfolio, das anhand von vorgegebenen oder autonom ausgewählten Arbeiten den individuellen Lernfortschritt dokumentiert und die Geschichte des eigenen Lernens erzählt. Als Präsentationsportfolio überarbeitet kann es lernzielerreichend und zertifizierend beurteilt werden.

Kompetenzorientierte Beurteilung eröffnet zusätzlich die Chance, überfachliche Kompetenzen (wie Kooperationsfähigkeit, Empathie, Kritikfähigkeit) und selbstregulative Kompetenzen (wie Selbstständigkeit, Lernkompetenz, Volition) kriteriumsorientiert zu beurteilen und damit aufzuwerten. Im Sinne der Lernförderung lässt sich mit guten Gründen vertreten, diese Kompetenzen nicht mit einer Ziffernote zu bewerten. Kompetenzorientiertes Beurteilen rückt also die lernsteuernde Beurteilung in den Fokus, erleichtert differenziertere Beurteilung und führt zu vielfältigen Leistungsnachweisen. Das ist eine Gelegenheit für die Aufwertung der Fachdidaktiken, welche die Lehrpersonen durch das Bereitstellen von Kompetenzmodellen, Lern- und Prüfungsaufgaben sowie Kriterienrastern unterstützen.

5 Konsequenzen für die Arbeit in der Schule und in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Wie weiter oben aufgeführt, bedeutet kompetenzorientiertes Beurteilen nicht eine Veränderung der Aufgaben der Lehrperson, sondern vielmehr eine Schärfung bestimmter Lehrkompetenzen. Dies hat Folgen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, wobei die-

jenigen drei Lehrkompetenzen, die nachfolgend zuerst genannt werden, besonders in den Fachdidaktiken gezielt geschult werden.

- a) *Gestaltung lernwirksamer Aufgaben*: Mithilfe kognitiv anregender und herausfordernder Aufgabensammlungen fokussiert die Lehrperson stärker die zu erwerbenden Kompetenzen, die Bewältigung von Situationen und den Lerntransfer. Durch die Kompetenzmodelle rücken die unterschiedlichen Qualitätsstufen und vor allem die Minimalstandards ins Blickfeld.
- b) *Diagnostische Kompetenz*: Kompetenzmodelle und Lernaufgaben können für die Einschätzung der beobachtbaren Lernprozesse oder Lernprodukte diagnostisch genutzt werden, um differenzierende Unterstützungsmöglichkeiten zu eröffnen. Die methodische Anlage des aufgabenorientierten Unterrichtens verschafft der Lehrperson Zeit und Raum für individuelle Beobachtungen, die professionell zu diagnostischen Erkenntnissen über das Können sowie über eine mögliche Unter- oder Überforderung führen.
- c) *Adaptive Unterstützung*: Der aufgabenorientierte Unterricht erleichtert den Zugang zu prozessrelevanten Informationen. Kennt die Lehrperson die Aufgabe und deren Leistungskomponenten, sind individuelle Prozessleistungen einfacher zu beobachten und potenzielle Schwierigkeiten zu antizipieren. Durch dieses Wissen kann die Lehrperson bewusster entscheiden, ob sie direkt, indirekt oder gar nicht interveniert (Leiss, 2010). Dazu braucht man Geduld und ein Gespür für den «richtigen» Moment.
- d) *Erfolge mitteilen*: Unterstützung spielt sich in einem Wechselspiel zwischen Aufordern und Anerkennen ab (Prange, 2000, S. 225 f.). Diese Kommunikation ist störungsanfällig. Oft ist pädagogische Kommunikation mit Kränkung verbunden: «unvermeidlich enthält sie die unerfreuliche Unterstellung und das unausdrückliche Eingeständnis, etwas nicht zu können und nicht zu wissen, Defizite zu haben und auf andere angewiesen zu sein, um sie zu beheben» (Prange, 2000, S. 14). Für die Förderung entscheidend sind jedoch aufbauende, ermutigende, aufgabenbezogene Rückmeldungen, welche sich an den individuellen Kompetenzen und Fortschritten orientieren. Der Weg führt «weg von den Fehlern» hin zu spezifischen Kompetenzen im Umgang mit Fehlern (Spychiger, 2003). Dieser Fokus lässt sich angeregt durch Feedback- und Lerncoachingkurse, unterstützt durch Praktikumsaufträge und eine vermehrte Zusammenarbeit zwischen Dozierenden der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und Praxislehrpersonen, trainieren.
- e) *Vielfältige Formen lernzielerreichender Beurteilung*: Wie weiter oben ausgeführt, umfasst kompetenzorientiertes Beurteilen nicht nur schriftliche Prüfungen, sondern auch mündliche Prüfungen sowie handlungs- und produktorientierte Überprüfungsformen (Nüesch et al., 2008).
- f) *Prüfungsgestaltung*: Die Prüfung entspricht den Inhalten des Unterrichts und berücksichtigt verschiedene Kompetenzbereiche und Qualitätsstufen. Geprüft werden Grundverständnis und Lerntransfer. Der Beurteilungsmassstab (wenigstens die «Genügend»-Limite) und die Beurteilungskriterien werden vor der Prüfung festgelegt.

Kompetenzen beurteilen – kohärent und kompetent

Diese Klärung gibt Lehrpersonen Sicherheit bei der Leistungsbeurteilung und den Lernenden Gewissheit, sich adäquat auf Prüfungen vorzubereiten.

In den Praktika stellen die Studierenden anspruchsvolle, aber faire Prüfungen zusammen, korrigieren diese und werten sie aus. Sie setzen sich zudem mit anderen konkreten Formen von Leistungsnachweisen auseinander. Dieser Prozess wird in der Allgemeinen Didaktik mit grundsätzlichen Hinweisen zur Prüfungsgestaltung und zu Formen von Leistungsnachweisen begleitet. Die Fachdidaktiken greifen die fachspezifischen Grundsätze und Herausforderungen bei der Korrektur und Bewertung auf.

Eine kohärente Beurteilung verlangt also eine begründbare Abstimmung der Leistung auf den Lehrplan und auf den Bildungsauftrag. Die Definition der Leistung wird durch Kompetenzmodelle unterstützt und die lernsteuernde Beurteilung gewinnt im Unterricht an Bedeutung. Lehrpersonen brauchen dafür ein aufeinander bezogenes Ensemble verschiedener Elemente und Kompetenzen. Tabelle 1 versucht diese zusammenfassend zu ordnen: Auf der horizontalen Achse wird die zeitliche Dimension der Förderung deutlich (vom Diagnostizieren über das gezielte Fördern bis hin zum Prüfen), während auf der vertikalen Achse die wesentlichen Stichworte festgehalten werden, die den Kulturwandel ausmachen («Unterricht, Kommunikation und Feedbackkultur», «Bedeutung der Aufgaben», «Beurteilungsinstrumente»).

Tabelle 1: Zusammenfassende Darstellung des Kulturwandels

	Eingangskompetenzen diagnostizieren	Kompetenzniveaus zielorientiert fördern	Kompetenzen zielorientiert prüfen
Unterricht, Kommunikation und Feedbackkultur	Basisstandard als entscheidende Kriteriumsnorm	Förderorientierung: individualnorm- und kriteriumsorientiertes Feedback zur Sache, zur Strategie, zur Selbstregulation, zur Kooperation	Information über den erreichten Lernstand (Kompetenzstufe)
Bedeutung der Aufgaben	Prototypische Aufgaben für die Diagnose	Systematische und situierte Aufgaben für die Lernförderung	Gestaltung verschiedener adäquater Leistungsnachweise
Beurteilungsinstrumente	Diagnose: Wer steht wo?	Beurteilungsinstrumente (Checklisten)	Kompetenzmodelle mit kompetenzbasierten Lernzielen

Das Kohärenzmodell der Beurteilung (Baeriswyl & Bertschy, 2010; Baeriswyl & Kovatsch-Guldimann, 2006) bietet ein angemessenes Modell für einen *systematischen Wissensaufbau in den Grundlagen der Leistungsbeurteilung*. In konkreten Ausbildungssituationen wird dieses Wissen gezielt angewendet. In Lehre und Praktika wird der Blick für soziale Wahrnehmungseffekte geschärft. Ausserdem wird das notwendige Hintergrundwissen über Zusammenhänge zwischen sozialer bzw. kultureller Herkunft

und Leistungsentwicklung aufgebaut, um einer möglichen Verzerrung von erbrachten Leistungen vorzubeugen. Schliesslich werden in der Ausbildung aktuelle bildungspolitische Vorlagen oder Kontroversen wie HarmoS oder die Diskussion über den Lehrplan 21 aufgegriffen. In solchen Diskussionen zeigen sich Überzeugungen (Beliefs) angehender Lehrpersonen, beispielsweise dazu, was sie unter Lernen, Fördern oder Selektion verstehen.

6 Fazit zur kohärenten Beurteilung im kompetenzorientierten Unterricht

Mit dem Lehrplan 21 entsteht ein Instrument zur Harmonisierung der Zielkompetenzen unserer Volksschule zwischen den Kantonen. Dazu muss die Theorie der Beurteilung nicht neu geschrieben werden. Mit einer kompetenzorientierten Beurteilung findet kein Paradigmenwechsel statt, sondern ein Kulturwandel, der in Richtung stärkerer Anwendungsorientierung bei Prüfungsaufgaben und anderer Formen von Leistungsnachweisen geht, ohne aber den systematischen Wissenserwerb zu vernachlässigen. Das Kohärenzmodell der Beurteilung unterstreicht die Wichtigkeit eines in sich stimmigen Zusammenspiels von Bildungsauftrag, Lehrplan und Definition des Leistungsbegriffs in Richtung Kompetenzstufen und Bildungsstandards. Die Ausrichtung auf Kompetenzen führt durch vertikalen, horizontalen, lateralen und reflexiven Transfer (Lersch, 2010) zu einer ganzheitlichen Förderung und zu einer anwendungsorientierten, überfachlichen und selbstregulatorischen Beurteilung. Die Beurteilung rekuriert dabei vor allem auf die Sachnorm und auf die Individualnorm. Sozialnormorientierung wird bei Selektions- und Allokationsentscheidungen weiterhin eine Rolle spielen. Die formative Beurteilung wird für den Kompetenzaufbau im Unterricht an Bedeutung gewinnen. Dies eröffnet Chancen für eine gezieltere Förderung dank Kompetenzmodellen. Die Leistungsbeurteilung wird differenzierter und präziser, wenn Lernziele kompetenzbasiert sind. Dieser Kulturwandel hat auch Auswirkungen auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, welche der kohärenten Beurteilung und insbesondere der formativen Beurteilung und vielfältigeren Beurteilungsformen Rechnung trägt.

Trotz damit verbundener Schwierigkeiten zeigen sich klare Chancen eines Bildungsverständnisses, das auf die Anwendung des Gelernten und die gesellschaftliche Teilhabe hin orientiert ist. Um in dieser Reform und Weiterentwicklung der Schule die Lehrpersonen nicht zu verlieren, gilt es, Schülerinnen und Schülern, Eltern, Bildungspolitik und den Lehrpersonen selbst möglichst überzeugend aufzuzeigen, was damit gewonnen werden kann: Kohärente, möglichst gerechte und angemessene Beurteilungsinstrumente basieren auf klar definierten Kompetenzmodellen, sind für die Betroffenen verständlich und können arbeitsökonomisch eingesetzt werden.

Literatur

- Aebli, H.** (1983). *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Anderson L.W. & Krathwohl, D.R.** (Hrsg.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Baeriswyl, F. & Bertschy, B.** (2010). Schulische Leistungen kohärent beurteilen – auch bei Inklusionen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 16 (9/10), 12–20.
- Baeriswyl, F. & Kovatsch-Guldemann, V.** (2006). Das Kohärenzmodell der schulischen Beurteilung als notwendige Ergänzung zu Aebli's psychologischer Didaktik. In M. Baer, M. Fuchs, P. Füglistner, K. Reusser & H. Wyss (Hrsg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage. Von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung* (S. 227–240). Bern: hep.
- Baeriswyl, F. & Schmid, M.** (2014). An Aufgaben lernen. Am Lernen das Können erkennen. *Lernchancen*, Nr. 97, 8–13.
- Baeriswyl, F., Wandeler, Ch. & Christ, O.** (2008). Die Übertrittsempfehlung – zufällig oder zuverlässig? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 30 (3), 549–578.
- Baeriswyl, F., Wandeler, Ch. & Trautwein, U.** (2011). «Auf einer anderen Schule oder bei einer anderen Lehrkraft hätte es für's Gymnasium gereicht»: Eine Untersuchung zur Bedeutung von Schulen und Lehrkräften für die Übertrittsempfehlung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25 (1), 39–48.
- Baeriswyl, F., Wandeler, Ch., Trautwein, U. & Oswald, K.** (2006). Leistungstest, Offenheit von Bildungsgängen und obligatorische Beratung der Eltern. Reduziert das Deutschfreiburger Übergangmodell die Effekte des sozialen Hintergrunds bei Übergangentscheidungen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (3), 373–392.
- Baeriswyl F., Ulrich, T., Wandeler, Ch. & Lüdtke, O.** (2009). Wie gut prognostizieren subjektive Lehrerempfehlungen und schulische Testleistungen beim Übertritt die Mathematik- und Deutschleistung in der Sekundarstufe 1? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft 12, 352–372.
- Bertschy, B.** (2007). Pädagogisches Wissen problemorientiert prüfen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 25 (1), 37–51.
- Bloom, B.S.** (1972). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim: Beltz.
- DESI-Konsortium.** (Hrsg.). (2008). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim: Beltz.
- Hattie, J.A.C.** (2014). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von «Visible Learning for Teachers», besorgt von W. Beywl und K. Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M. et al.** (Hrsg.). (2010). *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann.
- Klieme, E. & Leutner, D.** (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (6), 876–903.
- Leiss, D.** (2010). Adaptive Lehrerinterventionen beim mathematischen Modellieren. Empirische Befunde einer vergleichenden Labor- und Unterrichtsstudie. *Journal für Mathematikdidaktik*, 31 (2), 197–226.
- Lersch, R.** (2010). *Wie unterrichtet man Kompetenzen? Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts*. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P. & Arora, A.** (2012). *TIMSS 2011 International Results in Mathematics*. Chestnut Hill: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Nüesch, H., Bodenmann, M. & Birri, Th.** (2008). *Fördern und fordern. Schülerinnen- und Schülerbeurteilung in der Volksschule*. St. Gallen: Bildungsdepartement des Kantons St. Gallen, Amt für Volksschule.
- Oser, F.** (2013). Vorwort: Auf der Suche nach Ausbildungskompetenzen. In F. Oser, T. Bauder, P. Salzmann & S. Heinzer (Hrsg.), *Ohne Kompetenz keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen* (S. 7–9). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prange, K.** (2000). *Plädoyer für Erziehung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Roegiers, X.** (2004). *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Brüssel: De Boeck.
- Roth, H.** (1971). *Pädagogische Anthropologie. Band 2: Entwicklung und Erziehung*. Hannover: Schrödel.
- Spychiger, M.** (2003). Fehler als Fenster auf den Lernprozess: Zur Entwicklung einer Fehlerkultur in der Praxisausbildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 3 (2), 31–38.
- von Saldern, M.** (2011). *Schulleistung 2.0. Von der Note zum Kompetenzraster*. Norderstedt: Books on Demand.

Autoren

- Beat Bertschy**, Dr., Universität Freiburg, Departement Erziehungswissenschaften, Ausbildung Sekundarstufe II, Beat.Bertschy@unifr.ch
- Dominic Riedo**, Dr., Universität Freiburg, Departement Erziehungswissenschaften, Ausbildung Sekundarstufe II, Dominic.Riedo@unifr.ch
- Franz Baeriswyl**, Prof. Dr., Universität Freiburg, Departement Erziehungswissenschaften, Ausbildung Sekundarstufe II, franz.baeriswyl@unifr.ch