

Wullschleger, Andrea; Birri, Thomas

Kompetenzorientierten Unterricht planen. Diskussionsvorschlag zu einem theoriegestützten fachübergreifenden Rahmenmodell

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (2014) 3, S. 399-413



Quellenangabe/ Reference:

Wullschleger, Andrea; Birri, Thomas: Kompetenzorientierten Unterricht planen. Diskussionsvorschlag zu einem theoriegestützten fachübergreifenden Rahmenmodell - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (2014) 3, S. 399-413 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-138780 - DOI: 10.25656/01:13878

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-138780>

<https://doi.org/10.25656/01:13878>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<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

Kompetenzorientierten Unterricht planen – Diskussionsvorschlag zu einem theoriegestützten fachübergreifenden Rahmenmodell

Andrea Wullschleger und Thomas Birri

Zusammenfassung Welche Neuausrichtungen und Neugewichtungen werden im Bereich der Unterrichtsplanung im Kontext des Lehrplans 21 und der ihm zugrunde liegenden Idee der Kompetenzorientierung nötig? Wie sieht ein in der Ausbildung von Allrounder-Lehrpersonen einsetzbares Planungsmodell aus, das zur Planung von kompetenzorientiertem Unterricht im Kindergarten und in allen Fächern der Primarschule taugt, ohne die stufenspezifischen und fachdidaktischen Eigenheiten ausser Acht zu lassen? – Diesen Fragen geht der folgende Beitrag nach. Er beschreibt den Entwicklungsprozess eines stufen- und fachübergreifenden Rahmenmodells zur Planung von kompetenzorientiertem Unterricht sowie den aktuellen Stand dieser Klärungen im Studiengang Kindergarten-Primarstufe der Pädagogischen Hochschule St.Gallen (PHSG).

Schlagwörter Kompetenzorientierung – Unterrichtsplanung – Lehrerinnen- und Lehrerausbildung

Planning Competence-oriented Teaching – A Proposal for the Discussion of a Theory-based Interdisciplinary Framework Model

Abstract Which new orientations and new weightings are required in order to plan lessons in the context of the forthcoming new Swiss curriculum («Lehrplan 21») and its underlying idea of competence-orientation? What does a planning model to be used in the training of all-rounder teachers look like, if it ought to be suitable for the planning of competence-oriented lessons in kindergarten and for all disciplines in primary school, and, furthermore, does not ignore grade-specific and subject-specific characteristics? The following article considers these questions. It describes the development process of a framework model for the planning of competence-oriented lessons across grades and disciplines. It also describes how these clarifications are currently understood and employed in the training program for kindergarten and primary school teachers at the University of Teacher Education in St. Gallen (PHSG).

Keywords competence-orientation – lesson planning – teacher education

1 Einleitung

Auch im Lichte der Kompetenzorientierung bedeutet Planen nach wie vor, (1) sich als Lehrperson zielbezogen vertieftes fachliches und fachdidaktisches Wissen so aufzubauen, dass es zur Vermittlung von Inhalten und zur Begleitung der Lernenden genutzt

werden kann, (2) am Vorwissen und an den Vorerfahrungen der Lernenden anknüpfende und bedeutsame Herausforderungen im Zielbereich zu bestimmen sowie (3) aktivierende, motivierende und differenzierende Lernumgebungen zu entwerfen, in welchen intensives selbstständiges und kooperatives Lernen in einem förderlichen Lernklima möglich wird. Diese drei tradierten Planungselemente müssen für die Planung von kompetenzorientiertem Unterricht inhaltlich jedoch teilweise neu ausgerichtet werden. Ein für die Ausbildung von Allrounder-Lehrpersonen taugliches Planungsmodell muss zudem so ausgestaltet sein, dass fach- und stufenspezifische Vorgehensweisen sowie Sequenzierungsformen integriert werden können.

2 Das Rahmenmodell als Gegenstand eines stufen- und fachübergreifenden Entwicklungsprozesses im Studiengang Kindergarten-Primarstufe der PHSG

Die mit der Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung verbundene Zusammenführung von Primarschul- und Kindergartenausbildung löste vor allem im Bereich der Allgemeinen Didaktik (AD) fruchtbare Diskussionen zum Stellenwert des beiläufigen Lernens (z.B. im Spiel) und zu den Postulaten einer entwicklungsorientiert ausgerichteten Didaktik aus. Als Integrationsleistung entstand daraus im Studiengang Kindergarten-Primarstufe der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (PHSG) ein fein austariertes Planungsmodell und -skript. Es bildete die Grundlage für den allgemeindidaktischen Unterricht in den ersten zwei Semestern, aber auch für die Planungsarbeit in allen Praktika der Ausbildung. Einzelne Fachdidaktiken verwendeten das einseitig durch die AD definierte Planungsmodell als Grundlage und ergänzten oder modifizierten es aus ihrer Perspektive. Andere Fachdidaktiken vermittelten aber auch ein alternatives Planungsmodell – meist ohne die Bezüge zum AD-Modell aufzuzeigen. Zumindest aus der Sicht der Studierenden einer Allround-Ausbildung wurde dieser Zustand als teilweise stossend und praxisfern eingeschätzt.

Der stark fachdidaktisch ausgerichtete Lehrplan 21 wurde 2013 zum Anlass genommen, die notwendigen Anpassungen am Planungsmodell fach- und stufenübergreifend anzugehen. Daraus sollte ein auf einem gemeinsamen Planungsverständnis aufbauendes Rahmenmodell für die Planung von gutem kompetenzorientiertem Unterricht resultieren. In einer interdisziplinär zusammengesetzten Arbeitsgruppe wurde zuerst ein theoriegestütztes Anforderungsprofil für das kompetenzorientierte Unterrichten erarbeitet. Es beschreibt die Anforderungen, denen die Planung und die Durchführung von kompetenzorientiertem Unterricht genügen sollen. Das Anforderungsprofil diente zu Beginn dieses Entwicklungsprozesses vor allem der unterrichtsbezogenen Schärfung des Begriffs «Kompetenzorientierung». Darauf aufbauend erarbeitete die Arbeitsgruppe in einem mehrschrittigen Verfahren ein Rahmenmodell, welches in mehreren fach- und stufenspezifischen Hearings intensiv diskutiert wurde. Das Rahmenmodell beschreibt zentrale Felder für die Planung eines kompetenzorientierten Unterrichts. Diese Felder

können je nach Stufen- und Fachdidaktik anders gewichtet und mit spezifischen Modellen, Vorgehensweisen und Begriffen gefüllt werden. Die vorliegende Version stellt einen Zwischenschritt dar. Ihre Tauglichkeit wird im Studienjahr 2014/2015 in der Arbeit mit Studierenden, aber auch mit Praxislehrpersonen überprüft. Bis zum Studienjahr 2015/2016 soll eine definitive Fassung vorliegen. Diese bildet dann ein gemeinsames Bezugssystem für die Unterrichtsplanung im Studiengang Kindergarten-Primarstufe. Konkret soll es von den Stufen- und Fachdidaktiken mindestens zur Verortung und Kommunikation ihrer planungsrelevanten Modulinhalte gegenüber den Studierenden eingesetzt werden. Das Modell soll aber auch bei der Entwicklung von illustrierenden Unterrichtsbeispielen für die geplanten Weiterbildungsangebote der PHSG zum Thema «Kompetenzorientierung» Verwendung finden.

3 Von Bildungsstandards über den Lehrplan 21 zu einem kompetenzorientierten Unterricht

Angesichts der seit den 1990er-Jahren geführten Reformdiskussionen, in welchen insbesondere die Themen der kantonalen Koordination und der Wirksamkeit des Bildungssystems debattiert werden, erlangten Bildungsstandards an Bedeutung. Die ersten im Jahre 2001 publizierten – und aus Schweizer Sicht enttäuschenden – PISA-Ergebnisse verstärkten diese Reformabsichten (Criblez et al., 2009). In der Folge wurden im Zusammenhang mit dem HarmoS-Konkordat zur Harmonisierung der obligatorischen Schule nationale Bildungsstandards als Grundkompetenzen in den Fachbereichen Schulsprache, Fremdsprachen, Mathematik und Naturwissenschaften formuliert (EDK, 2011), welche im Lehrplan 21 in die Grundansprüche der entsprechenden Fachbereiche am Ende jedes Zyklus einfließen. Der Lehrplan 21 orientiert sich darüber hinaus in allen Fachbereichen und auf allen Stufen an Kompetenzen. Der ihm zugrunde gelegte Kompetenzbegriff basiert hauptsächlich auf den Ausführungen von Franz E. Weinert (D-EDK, 2013). Weinert (2001, S. 27 f.) bezeichnet als 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, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können». Vor diesem Hintergrund stellt sich die zentrale Frage, wie Unterricht gestaltet werden muss, der auf die im Lehrplan 21 festgelegten Kompetenzen ausgerichtet ist.

Unterricht, der auf kompetenzorientiertes Lernen abzielt, ist keine völlig neue Sache. Mit ihm werden einige Aspekte jedoch stärker oder anders akzentuiert als bisher (Dubs, 2006). Meyer (2012) nennt in einer Arbeitsdefinition von kompetenzorientiertem Unterricht vier Aspekte:

1. Lernstandserhebungen als Grundlage eines differenzierenden Lernangebots,
2. Orientierung an Kompetenzstufenmodellen bei der Planung, Durchführung und Auswertung,

3. aktiver Aufbau von systematischem und vernetztem fachlichem wie auch überfachlichem Wissen und Können sowie
4. Anwendung von Kompetenzen in realitätsnahen Situationen, insbesondere anhand von qualitativ guten, auf das Problemlösen ausgerichteten Lernaufgaben.

Kompetenzorientierten Unterricht zu planen bedeutet vor diesem Hintergrund, nicht nur den zu erarbeitenden Inhalt, sondern im Speziellen auch die Kompetenzen im Blick zu haben, welche daran erworben werden. Nach Blum, Drüke-Noe, Hartung und Köller (2006, S. 17) lautet die wichtigste Frage dabei nicht «Was haben wir durchgenommen?», sondern vielmehr «Welche Vorstellungen, Fähigkeiten und Einstellungen sind entwickelt worden?». Somit kommt der Verschränkung von fachlichem und überfachlichem Lernen eine besondere Bedeutung zu. Nach wie vor geht es im kompetenzorientierten Unterricht um fachinhaltliche Wissensbildung und -nutzung, in deren Kontext jedoch auch fachübergreifende – methodische, soziale und personale – Kompetenzen mitgeübt und kultiviert werden (Reusser, 2014).

Die Planung des kompetenzorientierten Unterrichts wird vom Ende her gedacht (Lersch, 2007). Distale (entfernte) Kompetenzen am Ende einer Lerneinheit werden ausgehend von den individuellen Lern- und Entwicklungsständen der Kinder und der Klasse kumulativ geplant (Lange, 2006). Damit rücken die Lernprozesse der Lernenden stärker in den Fokus der Planung. Die Lehrperson ermöglicht den Lernenden über ihre Unterrichtsgestaltung das vollständige Durchlaufen von Lernzyklen (z.B. PADUA-Modell, vgl. Aebli, 2011). Ein kompetenzfördernder Unterricht begnügt sich so gesehen nicht mit dem Aufbau von Wissen. Darüber hinaus bietet er auch Gelegenheit, das erworbene Wissen in unterschiedlichen und möglichst authentischen (Problem-)Situationen anzuwenden und zu optimieren. Mitgeplant werden dabei prozessbegleitende Beurteilungsformen, welche Lernfortschritte fokussieren, aber auch Denk- und Lernwege sichtbar machen sowie eine adaptive Unterstützung des individuellen Lernens ermöglichen.

Das in den nachfolgenden Abschnitten erläuterte Rahmenmodell zur Planung kompetenzorientierten Unterrichts stellt einen Diskussionsvorschlag dar, welcher diesen Neuausrichtungen Rechnung trägt. Das Rahmenmodell ist nicht für die Planung einer Einzellektion geeignet, sondern nimmt mehrstündige Unterrichtssequenzen in den Blick, welche das vollständige Durchlaufen eines Lernzyklus erlauben (Lersch & Schreder, 2013).

4 Das Rahmenmodell im Überblick

Das Rahmenmodell zur Planung kompetenzorientierten Unterrichts (vgl. Abbildung 1) ist grob in *zwei Bereiche* gegliedert: das Analysieren und das Entwerfen von Lernumgebungen. Im *Bereich «analysieren»* werden Kompetenzen, Inhalte und Voraussetzungen aufeinander abgestimmt. Im Zusammenhang damit beschreibt die Lehrperson Ziele

Kompetenzorientierten Unterricht planen

als Kompetenzerwartungen. Im *Bereich* «Lernumgebung entwerfen» werden Aufgaben und das Unterrichtsarrangement zusammen mit der prozessbegleitenden und -abschliessenden Beurteilung geplant. Zusätzlich bedenkt die Lehrperson die individuelle Lernunterstützung und die für ein positives Lern- und Sozialklima förderliche Kommunikation im Klassenzimmer. Mit dem Entwerfen der Lernumgebung einher geht die Planung des Unterrichtsverlaufs. Während des Planungsprozesses sind des Weiteren die beiden Aspekte «differenzieren und standardisieren» sowie «evaluieren und reflektieren» in allen Feldern mitzudenken.

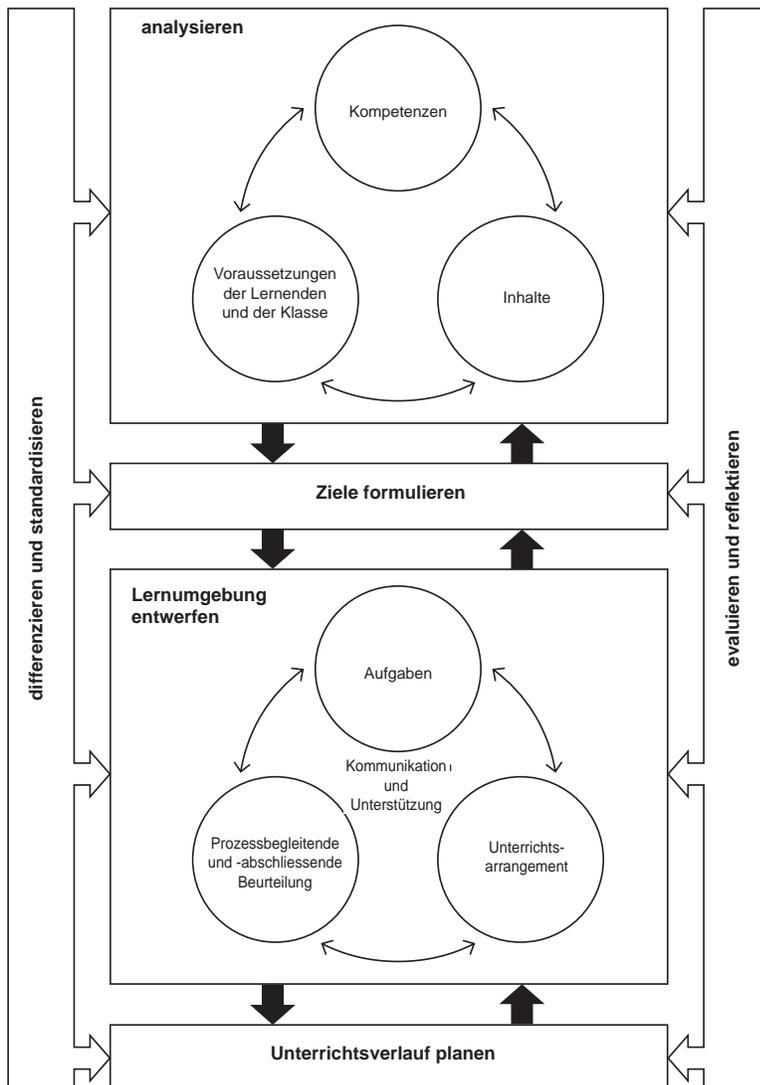


Abbildung 1: Rahmenmodell zur Planung kompetenzorientierten Unterrichts (Version 12.06.2014).

Die *wechselseitigen Pfeile* im Modell drücken aus, dass beim Planen grundsätzlich bei jedem Feld begonnen werden kann, solange die anderen Felder mitgeplant und aufeinander abgestimmt werden. Diese Herangehensweise ist stark an der Praxis orientiert, in welcher die Planung oftmals zum Beispiel von einem Lehrmittel oder einer fertigen Lernumgebung ausgeht und das Analysieren erst durch das gedankliche Durchdringen der vorgegebenen Aufgaben(sets) eingeleitet wird. Dieses oszillierende Planungsverständnis führt dazu, dass die einzelnen Planungsaspekte mehrmals bearbeitet werden können oder müssen (Zumsteg et al., 2007). Die einzelnen Planungsbereiche gilt es im Laufe der Ausbildung zu gut etablierten Routinen zu entwickeln.

5 Das Rahmenmodell im Detail

Im Folgenden werden die beiden Bereiche «analysieren» und «Lernumgebung entwerfen» des Rahmenmodells detailliert betrachtet und im Abgleich mit bestehenden Theorien beschrieben.

5.1 Bereich «analysieren»

Werden bei der Unterrichtsplanung *Kompetenzen* analysiert, hat die Lehrperson fachliches und überfachliches Wissen und Können in vier Bereichen im Blick (Reusser, 2011a): (1) fachspezifisches Begriffs- und Inhaltswissen, (2) fachübergreifendes begriffliches Wissen, (3) fachspezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie (4) fachübergreifende Heuristiken, Lern- und Problemlösestrategien und Soft Skills. Diese vier Bereiche werden in Anforderungssituationen im Unterricht gemeinsam gefordert (Lersch, 2007) und entsprechend kombiniert geplant. Die Lehrperson legt distal zu erreichendes fachliches und überfachliches Wissen und Können aus dem Lehrplan fest. Gleichzeitig verschafft sie sich im Lehrplan einen Überblick darüber, wie sich diese Kompetenzen im Verlauf der Volksschulzeit aufbauen und welche zyklenspezifischen Grundansprüche zu erreichen sind. Um die mit dem Lehrplan festgelegten Kompetenzen zu konkretisieren, schlägt Ziener (2008) eine «Kompetenzexegese» vor. Dabei werden die angestrebten Kompetenzstufen aus dem Lehrplan in mindestens drei Niveaustufen differenziert.

Fachliche und überfachliche Kompetenzen werden stets in Verbindung mit Inhalten erworben. Entsprechend geht mit der Analyse der Kompetenzen die Analyse der *Inhalte* einher. Um eine Inhaltsanalyse vorzunehmen, muss die Lehrperson einerseits über Fachwissen und andererseits über fachdidaktisches Wissen verfügen. Mit Fachwissen ist ein fundiertes Verständnis der stufenspezifischen Inhalte gemeint. Diese müssen souverän und auf einem höheren Niveau beherrscht werden (Blömeke, 2010; Kunter et al., 2011). Fachwissen ist eine Voraussetzung für das fachdidaktische Wissen. Um Inhalte zu analysieren, stehen dabei im Speziellen folgende Aspekte im Fokus (Blömeke, 2010; Kunter et al., 2011): Die Lehrperson erkennt die zentralen, mit dem Inhalt verbundenen fachlichen Ideen und Konzepte eines Fachs und weiss, welches

Kompetenzorientierten Unterricht planen

schülerseitige Vorwissen dazu notwendig ist. Sie schätzt das damit verbundene kognitive Anspruchsniveau des Inhalts ein. Des Weiteren befasst sich die Lehrperson mit möglichen Schülerreaktionen und Verstehenshürden. Sie versetzt sich in das Denken der Schülerinnen und Schüler und damit in mögliche Fehlkonzeptionen, typische Fehler oder Strategien. Schliesslich erörtert sie didaktische Möglichkeiten, indem sie zum Beispiel adäquate Zugänge zum Thema bedenkt und verschiedene Repräsentationen sowie Erklärungen in Betracht zieht.

Die für die Lerneinheit festgelegten Kompetenzen und Inhalte stecken zusammen mit dem aktuellen Lern- und Entwicklungsstand der Lernenden den Rahmen für die Zone der nächsten Entwicklung ab (Drieschner, 2009; Vygotsky, 1978). In Abstimmung mit den individuellen *Voraussetzungen der Lernenden und der Klasse* formuliert die Lehrperson proximale – als nächste zu erreichende – Ziele als Kompetenzerwartungen für einzelne Unterrichtsstunden und skizziert dadurch einen kumulativen Aufbau zur Erreichung der distalen Kompetenzen. Vor diesem theoretischen Hintergrund orientiert sich die Lehrperson im Planungsbereich «analysieren» an den in Tabelle 1 aufgeführten Leitfragen.

Tabelle 1: Leitfragen zum Bereich «analysieren»

Planungsfelder	Leitfragen
Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> – Welche fachlichen und überfachlichen Kompetenzen/Kompetenzstufen sollen anhand der Unterrichtseinheit aufgebaut bzw. erweitert werden? – Wie bauen sich diese Kompetenzen im Verlauf der Volksschulzeit auf? Welches sind zyklenspezifische Grundansprüche (vgl. Kompetenzaufbau im Lehrplan)? – Über welche Fähigkeiten und Fertigkeiten, welches Wissen und welche Bereitschaften, Haltungen und Einstellungen verfügt eine Schülerin/ein Schüler, welche/welcher diese Kompetenzen bzw. Kompetenzstufen beherrscht? – Wie lassen sich diese Kompetenzaspekte über mehrere Unterrichtsstunden hinweg aufbauen? Welches sind passende Niveaustufen?
Inhalt	<ul style="list-style-type: none"> – Was muss ich als Lehrperson wissen und können, um bezogen auf diesen Inhalt sowohl fachlich als auch fachdidaktisch kompetent zu sein? – Welche fachlichen Ideen und Konzepte sind für diesen Inhalt zentral? – Welche Wissens- und Könnenselemente sind wesentlich, welche nicht? Welchen Schwierigkeitsgrad weisen die wesentlichen Elemente auf? – Welche Zugänge zum Thema, welche Repräsentationsformen/Modelle/Erklärungen sind klärend und förderlich? – Wie denken Schülerinnen und Schüler über diesen Inhalt? Welche typischen Reaktionen/Verstehenshürden/Fehler/Strategien sind zu erwarten?
Voraussetzungen der Lernenden und der Klasse	<ul style="list-style-type: none"> – Welches sind die für diese Situation wichtigen lernbezogenen und sozialen Voraussetzungen der Lernenden/der Klasse? – Über welches bereichsspezifische Vorwissen verfügen die Schülerinnen und Schüler? – Welche Interessen haben die Schülerinnen und Schüler in diesem Bereich?

In Abstimmung mit der Analyse werden *Ziele als Kompetenzerwartungen* für den Unterricht festgelegt (D-EDK, 2013). Dabei werden anwendungsorientiert ausgerichtete Könnensziele in Anlehnung an die Lernvoraussetzungen der Kinder formuliert (Reusser, Stebler, Mandel & Eckstein, 2013). Um kumulativ auf distale Kompetenzen hinzuwirken, werden Inhalte und Handlungen in einer Progression zunehmend komplexer beschrieben. Diese Progression kann zum Beispiel entlang der bloomschen Taxonomie von Lernzielen (Bloom, 1976) geschehen, in welcher das Anspruchsniveau vom einfachen Erinnern über das Verstehen, Anwenden, Analysieren und Verbinden bis hin zum Bewerten von Wissen variiert werden kann. Eine entsprechende Progression ist allerdings nicht in jedem Fall möglich und zwingend. Criblez et al. (2009) erachten besonders bei affektiven Aspekten und Einstellungen das Beschreiben von Niveaus als kritisch. Die Autorinnen und Autoren plädieren in diesen Bereichen für das Formulieren von unterschiedlichen Kompetenzmustern oder -typen.

5.2 Bereich «Lernumgebung entwerfen»

Reinmann und Mandl (2006, S. 615) definieren «Lernumgebung» als ein «Arrangement von Unterrichtsmethoden, Unterrichtstechniken, Lernmaterialien und Medien». In der im Internet einsehbaren Konsultationsfassung des Lehrplans 21 wird diese Definition aus kompetenzorientierter Perspektive erweitert und präzisiert:

Lernumgebungen und Unterrichtseinheiten bestehen aus einem strukturierten Angebot an fachbedeutsamen Themen, Aufgaben, Gegenständen, Materialien, Methoden und Arbeitstechniken, Sozialformen und Interaktionsmustern in Abstimmung mit daran zu erwerbenden Kompetenzen. ... Idealerweise bieten gestaltete Lernumgebungen mannigfaltige durch Lehrpersonen und Lehrmittel unterstützte Lerngelegenheiten, einzelne oder verschiedene Facetten einer Kompetenz zu erwerben, zu festigen und in Anwendungssituationen zu nutzen. (D-EDK, 2013)

Im vorliegenden Rahmenmodell der PHSG werden Lernumgebungen im Zusammenspiel von Aufgaben, Beurteilung und Unterrichtsmanagement gestaltet. *Aufgaben* bilden die Pfeiler der Lernumgebung; sie stellen Anforderungssituationen dar, die bei den Schülerinnen und Schülern Lernprozesse initiieren (Blömeke, Risse, Müller, Eichler & Schulz, 2006). Oelkers und Reusser (2008, S. 408) bringen dies wie folgt auf den Punkt:

Gute fachliche Lernaufgaben materialisieren jene Wissens- und Könnenskomponenten, lösen jene Denk- und Arbeitsprozesse aus und aktivieren jene analytischen und synthetischen Figuren des Problemlösens, Argumentierens, Betrachtens und Deutens, um die es in einem bestimmten Fach im Kern geht und die dessen intellektuelle Kultur ausmachen.

Wird der Umgang mit Aufgaben im Unterricht lehrer- und schülerseitig wahrgenommen, wird von «Aufgabenkultur» (Bohl & Kleinknecht, 2009) gesprochen. In diesem Verständnis werden Aufgaben nicht nur aus inhaltlicher, sondern auch aus methodischer Perspektive betrachtet. Es geht also nicht nur darum, ob Aufgaben inhaltlich passen, sondern auch darum, wie Lehrpersonen diese im Unterricht adaptieren, die Lernenden bei deren Bearbeitung unterstützen und sinnvolle Aufgabensets (Joller-Graf,

Zutavern, Tettenborn, Ulrich & Zeiger, 2014) bilden. Je nach didaktischer Absicht können mehrere Aufgabentypen unterschieden werden (Reusser, 2013): Einstiegs-, Problemlöse- und Entdeckungsaufgaben; Durcharbeitungs-, Vertiefungs- und Übungsaufgaben; Anwendungs- und Transferaufgaben; diagnostische Aufgaben für Förder- und Unterstützungsmassnahmen; Prüfungsaufgaben. Die Lehrperson wählt Aufgaben also in Übereinstimmung mit den angestrebten Zielen der Lernumgebung und je nach Phase des Unterrichts bzw. des Kompetenzerwerbs aus. Bei der Zusammenstellung entsprechender Aufgabensets orientiert sie sich u.a. an folgenden Qualitätsmerkmalen wirksamer Aufgaben (Adamina, 2013; Košinár & Carle, 2012; Reusser, 2013):

- Wie kann ein hoher Grad an (kognitiver) Aktivierung erreicht werden?
- Wie kann Bedeutsamkeit durch authentische Bezüge geschaffen werden?
- Welche Aspekte fördern Neugier, Motivation und Selbstwirksamkeit?
- Wie können Selbstständigkeit und/oder Zusammenarbeit angeregt werden?
- Wie kann der Transfer des Erlernten ermöglicht werden?
- Wie wird der Aufbau wichtiger Lern-, Arbeits- und Problemlösestrategien ermöglicht?
- Wie können die Aufgaben dem Vorwissen angepasst auf unterschiedlichen Niveaus für alle herausfordernd gestaltet werden?
- Wie werden verschiedene Lösungswege, Denkwege und Formen der Ergebnisdarstellung ermöglicht?
- Wie kann das Nachdenken über den eigenen Lernprozess angestossen werden?

Nicht jede Aufgabe weist alle genannten Merkmale auf. Diese Leitfragen sind als Orientierungshilfe bei der Auswahl bzw. Entwicklung von Aufgaben im Rahmen der Planungsarbeit zu verstehen.

Zusammen mit den Aufgaben wird die *prozessbegleitende und prozessabschliessende Beurteilung* geplant. Beurteilen im kompetenzorientierten Unterricht beschränkt sich nicht auf das summative Abtesten von Kompetenzen am Ende einer Lerneinheit. Vielmehr und in erster Linie umfasst die Beurteilungstätigkeit im kompetenzorientierten Unterricht folgende Elemente: eine Kompetenz durch zentrale und beobachtbare Kriterien situationsbezogen präzisieren, dazu einfache, aber informative Diagnosemöglichkeiten schaffen, verständliche und wertschätzende Rückmeldungen kommunizieren und unter Miteinbezug der Schülerinnen und Schüler lernunterstützende Förderhinweise bestimmen. Lehrpersonen müssen dazu über diagnostisches Methodenwissen, Wissen über das Potenzial von Aufgaben und Wissen über fachbezogene Schülerkognitionen verfügen (Brunner, Anders, Hachfeld & Krauss, 2011). Dieses Wissen wird bei der Planungsarbeit u.a. durch eine Analyse der Kompetenzen, Inhalte und Voraussetzungen im Planungsbereich «analysieren» erworben. Formatives Beurteilen im obigen Sinne verlangt ein Unterrichtsarrangement, in dem entsprechende Zeitgefässe und Möglichkeiten für Feedback vorhanden sind und störungsfrei genutzt werden können. Dies bedingt pädagogisch sinnvolle Strukturen, ein funktionierendes Klassenmanagement und

eine weitgehende Selbstverpflichtung der Lernenden bezüglich ihres Lernens (Pietsch, 2010).

Durch die Bestimmung von passenden Beurteilungskriterien werden die Kompetenzerwartungen situationsbezogen operationalisiert. Denn: Kompetenz kann nicht direkt, «sondern nur indirekt aus Handlungen, Verhalten oder Entscheidungen (als Operatoren) abgebildet werden» (Criblez et al., 2009, S. 38). Die individuellen, sozialen und kriterialen Bezugsnormen werden bei der Lernförderung integriert eingesetzt. Es gilt jedoch das Primat der kriterialen Bezugsnorm (Reusser, 2011a). Situationsbezogen formulierte Minimalerwartungen, welche sich auf passende Kompetenzstufen und Grundansprüche des Lehrplans beziehen, bieten Lehrenden und Lernenden auch bei der prozessabschliessenden Beurteilung Orientierung. Wenn bei der Planung vom Ende her denkend ins Auge gefasst wird, in welchen Anforderungssituationen die Schülerinnen und Schüler die zu erwerbenden Kompetenzen abschliessend anwenden und somit zeigen können sollen, fällt die Bestimmung präziser Kriterien und Minimalerwartungen leichter.

Die Aufgaben sowie die damit verbundene Beurteilung bilden das Gerüst für das *Unterrichtsarrangement*. Je nach Ziel und Fachbereich gliedert sich Unterricht in verschiedene Phasen, welche aufeinander abgestimmt einen idealtypischen Lernzyklus beschreiben. Erst das vollständige Durchlaufen solcher allgemein- und fachdidaktisch geprägten Lernzyklen (z.B. PADUA-Modell oder Modell der Phasen des Designprozesses im textilen und technischen Gestalten) ermöglicht den Aufbau entsprechender fachlicher und überfachlicher Kompetenzen (Reusser, 2014). Je nach Ziel und Kompetenzbezug werden die einzelnen Phasen durch instruktionale oder entdeckend-problemlösende, selbstregulierte oder fremdbestimmte, kooperative oder individuelle Lehr- und Lernformen geprägt. Durch eine optimale Anordnung zielführender Lehr- und Lernformen, Methoden und Organisationsformen kann – bei guter Aufgabenqualität und Lernunterstützung – ein hohes Potenzial für zielerreichendes Lernen geschaffen werden. Das diesbezügliche Repertoire umfasst neben dem frontalen Klassenunterricht auch Formen wie Planarbeit, Lerntagebücher, Portfolioarbeit, entdeckendes Lernen, Formen des kooperativen Lernens, Projekte, Spiel, Lernmedien oder Lernen an auserschulischen Lernorten. Durch ein geschicktes Arrangieren und Variieren dieser Lehr- und Lernformen kann auch auf die heterogenen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Lernenden bzw. der Klasse eingegangen werden. Vor diesem Hintergrund orientiert sich die Lehrperson bei der Gestaltung der Lernumgebung an den in Tabelle 2 aufgeführten Leitfragen.

Die Qualität einer Lernumgebung wird nicht nur durch die Aufgaben, die Beurteilung und das Arrangement bestimmt. Zusätzliche Planungsüberlegungen beziehen sich auch auf die *Kommunikation und die Unterstützung*. Die Lehrperson strebt im Klassenzimmer eine Kommunikation an, die ein positives Lern- und Arbeitsklima begünstigt. Sie achtet ebenfalls auf eine durch persönliche Zuwendung geprägte Beziehung zu den

Kompetenzorientierten Unterricht planen

Tabelle 2: Leitfragen zum Bereich «Lernumgebung entwerfen»

Planungsfelder	Leitfragen	
Aufgaben	<ul style="list-style-type: none"> – In welchen Lern- und Unterrichtsphasen regen welche Aufgaben welches fachliche und überfachliche Lernen an? – Welches Potenzial steckt in den bereits bestehenden Aufgaben? Wie können sie allenfalls gehaltvoller formuliert werden? – Welche Materialien/Medien können lernanregend und unterstützend eingesetzt werden? – Wie können Aufgaben in Aufgabensets lernfördernd angeordnet bzw. vernetzt werden? 	<p style="text-align: center;">Kommunikation und Unterstützung</p> <ul style="list-style-type: none"> – Welche Massnahmen und Bedingungen unterstützen die Interessenbildung und das Selbstbestimmungsempfinden der Lernenden? – Welche Modelle, Hinweise und Erklärungen treffen den Kern der Sache und unterstützen das Verstehen? – Wo und wie kann die Verbindung zu früherem Stoff hergestellt werden? – Wo und wie kann der Sinn der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand aufgezeigt werden?
prozessbegleitende und prozessabschliessende Beurteilung	<ul style="list-style-type: none"> – In welcher Form zeigen die Lernenden am Ende des Lernprozesses, dass sie in den angestrebten fachlichen und überfachlichen Zielbereichen kompetenter geworden sind? – Wie sieht es aus, wenn eine Schülerin oder ein Schüler diese Ziele in dieser konkreten Situation hinreichend/gut/optimal beherrscht? Welches sind die Minimalerwartungen? – Wie können individuelle Lernfortschritte sichtbar gemacht werden? – Wann und in welcher Form erhalten die Lernenden im Verlaufe des Lernprozesses gehaltvolle und lernunterstützende Rückmeldungen? 	
Unterrichtsarrangement	<ul style="list-style-type: none"> – In welche Lern- und Unterrichtsphasen lässt sich der Unterricht gliedern? – Mit welchen Unterrichtsmethoden und Organisationsformen kann in den einzelnen Lern- und Unterrichtsphasen die Zielerreichung ermöglicht, gleichzeitig aber auch auf die heterogenen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Lernenden sowie die Zusammensetzung der Klasse/ Lerngruppe optimal und leistungsfähig eingegangen werden? – Welche Varianten sind für Kinder mit wenig bzw. viel Vorwissen denkbar? – Welche überfachlichen Kompetenzen lassen sich durch welche Form der Lernprozessgestaltung erweitern? 	

Lernenden. Dadurch erleben sich die Lernenden im Klassenverband als angenommen, kompetent und autonom (Reusser, 2011b). Des Weiteren plant die Lehrperson die (dialogische) Lernunterstützung der Lernenden beim Aufbau von Kompetenzen. Dies kann beispielsweise mit Scaffolding umgesetzt werden. Dabei baut die Lehrperson den Lernenden über verschiedenen Hilfestellungen ein «Gerüst» und unterstützt sie damit in jenem Bereich, den sie noch nicht beherrschen. Dieses Unterstützungsgerüst wird mit der Zeit abgebaut, sodass die Lernenden die neue Teilkompetenz allmählich selbstständig ausführen können (Dubs, 2006; van de Pol, Volman & Beishuizen, 2010).

Die aus dem Entwurf der Lernumgebung resultierende *Planung des Unterrichtsverlaufs* bezieht sich auf die Durchführung einer konkreten Lektion oder Sequenz der Ler-

numgebung bzw. der Unterrichtsreihe. Dabei wird aufgrund der Vorüberlegungen eine begründete schrittweise Abfolge von Lehr- und Lernsituationen bestehend aus Phasen der Instruktion und der eigenständigen Auseinandersetzung inklusive prozessbegleitender Beurteilungssequenzen konzipiert, aus der die inhaltliche Progression gepaart mit dem kumulativen Erwerb von Teilkompetenzen ersichtlich wird. Im Speziellen werden wesentliche Details der Einführung, Bearbeitung und Auswertung von passenden Lernaufgaben zeitlich und organisatorisch stimmig festgehalten. Die umsichtige Planung des Unterrichtsverlaufs beschreibt vorausschauend wichtige Massnahmen zur Sicherstellung eines geordneten und lernwirksamen Unterrichtsablaufs.

5.3 Bereichsübergreifende Planungsaspekte

Im gesamten Planungsablauf hat die Lehrperson die Aspekte «differenzieren und standardisieren» sowie «evaluieren und reflektieren» im Fokus. Ein Kernthema beim Planen ist der Umgang mit den heterogenen Voraussetzungen der Lernenden innerhalb der Klasse. Die Lernenden unterscheiden sich nicht nur leistungsbezogen, sondern auch bezüglich soziokultureller, sprachlicher, biologischer und psychologischer Merkmale (Reusser et al., 2013). Entsprechend ist ein differenzierter und individualisierter Unterricht gefragt. Auf den ersten Blick erscheinen die gleichzeitig geforderten Aspekte der *Differenzierung* und der *Standardisierung* als Gegensätze, als Spannungsfeld zwischen den heterogenen Ausgangslagen der Lernenden und standardisiertem, auf die Grundansprüche im Lehrplan ausgerichtetem Lernen (Dedering & Wischer, 2014). Aus pädagogischer Sicht lassen sich jedoch ein produktiver Umgang mit Heterogenität und das Erreichen von Grundansprüchen gemeinsam realisieren: «Sollen möglichst viele Schüler die Bildungsstandards erreichen, so erfordert dies – gerade *wegen* der Heterogenität ihrer Lernvoraussetzungen – individuelle Lernwege, einen binnendifferenzierenden Unterricht und eine personalisierte Lernunterstützung» (Reusser, 2011a). Aufgabe der Lehrperson ist es somit, bezogen auf Inhalte, Methoden, Medien und Begleitung einen adaptiven Unterricht zu gestalten, in dem möglichst alle Lernenden ihren Voraussetzungen entsprechend lernen und verstehen können (Beck et al., 2008).

Im kompetenzorientierten Unterricht fühlen sich Lehrpersonen verantwortlich für den Lernerfolg und den Lernertrag der Lernenden. Im Verlauf der Planung und während des Unterrichtens fällen sie vorausschauend, aber auch spontan-situativ vielerlei Entscheidungen. Diese wirken sich auf das Lernen sowie auf die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler aus. Nach Hattie (2012) soll die Lehrperson verstärkt Evaluatorin der eigenen Effekte werden. Sie soll verstehen, welchen Einfluss ihr Handeln auf das Lernen und die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler haben kann. Lehrpersonen sollen dadurch lernen, sich bewusst für Interventionen zu entscheiden, welche einen positiven Einfluss auf das Lernen und die Entwicklung haben. Um diesen grundlegenden Qualitätsverbesserungszyklus (Schott & Azizi Ghanbari, 2008) in Gang zu bringen, sind bereits bei der Planung Überlegungen dazu anzustellen, wie Lernstand und Lernertrag/Lerneffekte wann und in welcher angemessenen Form *evaluiert* und vor

welchem Hintergrund sie von der Lehrperson, aber auch von den Lernenden *reflektiert* werden können.

6 Fazit und Ausblick

Das in diesem Beitrag beschriebene Rahmenmodell stellt einen Diskussionsvorschlag dazu dar, wie Unterricht kompetenzorientiert geplant werden kann. Das Rahmenmodell soll in Abgrenzung zu bisherigen Modellen zusätzlich zweierlei leisten: (1) die Integration von Neuausrichtungen und Neugewichtungen im Kontext von Kompetenzorientierung sowie (2) die Umsetzung auf allen Stufen und in allen Fachbereichen des Kindergartens und der Primarschule. Beim präsentierten Modell handelt es sich um eine vorläufige Version, welche in einer interdisziplinären Arbeitsgruppe erarbeitet und an der PHSG intensiv diskutiert wurde. In einem nächsten Schritt muss sich das Rahmenmodell der Praxis stellen. Dozierende, Studierende und Praxislehrpersonen werden es beim Erstellen von Planungs-, Unterrichts- und Beurteilungsbeispielen erproben. Dabei gilt es, die nachfolgend genannten Punkte besonders zu beachten.

Das Modell besteht aus zwei Bereichen und mehreren Feldern, die im Planungsprozess aufeinander abgestimmt werden müssen. Eine trennscharfe Abgrenzung der Bereiche bzw. der Felder ist schwierig. Die einzelnen Elemente fließen ineinander über und werden beim Planen oftmals parallel und oszillierend gedacht. In der Praxis muss sich zeigen, inwiefern mit dieser Unschärfe gearbeitet werden kann. Des Weiteren muss das Rahmenmodell besonders auf seine Tauglichkeit im Bereich des spielbasierten Lernens im Kindergarten geprüft werden. Es muss erörtert werden, inwiefern sich das beschriebene Planungsvorgehen im Zusammenhang mit dem entwicklungsorientierten Zugang zu Beginn des ersten Zyklus umsetzen lässt. Ein weiteres Augenmerk gilt es schließlich auf die verschiedenen Fachbereiche zu legen. Es muss sich zeigen, ob das diskutierte Modell auch in der Praxis den fachdidaktischen Eigenheiten standhält. Erst nach dieser kritischen Prüfung und einer allfälligen Überarbeitung wird das Rahmenmodell in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung der PHSG allen Fachbereichen zur Verfügung gestellt.

Literatur

- Adamina, M.** (2013). Mit Lernaufgaben grundlegende Kompetenzen fördern (2. Auflage). In P. Labbude (Hrsg.), *Fachdidaktik Naturwissenschaft 1.–9. Schuljahr* (S. 117–132). Bern: Haupt.
- Aebli, H.** (2011). *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus* (14. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P. et al.** (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S.** (Hrsg.). (2010). *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

- Blömeke, S., Risse, J., Müller, C., Eichler, D. & Schulz, W.** (2006). Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht. *Unterrichtswissenschaft*, 34 (4), 330–367.
- Bloom, B.S.** (1976). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich* (5. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Blum, W., Driike-Noe, C., Hartung, R. & Köller, O.** (Hrsg.). (2006). *Bildungsstandards Mathematik: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Bohl, T. & Kleinknecht, M.** (2009). Aufgabenkultur. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung* (S. 331–333). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brunner, M., Anders, Y., Hachfeld, A. & Krauss, S.** (2011). Diagnostische Fähigkeiten von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 215–234). Münster: Waxmann.
- Criblez, L., Oelkers, J., Reusser, K., Berner, E., Halbheer, U. & Huber, C.** (2009). *Bildungsstandards*. Zug: Klett und Balmer.
- Dedering, K. & Wischer, B.** (2014). Editorial zum Schwerpunktthema: Individualisierung – Standardisierung. *Die Deutsche Schule*, 106 (2), 101–104.
- D-EDK.** (2013). *Lehrplan 21, Konsultationsfassung*. Online verfügbar unter: konsultation.lehrplan-21.ch (29.10.2014).
- Drieschner, E.** (2009). *Bildungsstandards praktisch. Perspektiven kompetenzorientierten Lehrens und Lernens*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dubs, R.** (2006). Bildungsstandards und kompetenzorientiertes Lernen. In G. Minnameier & E. Wuttke (Hrsg.), *Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundlagenforschung. Lehr-Lern-Prozesse und Kompetenzdiagnostik. Festschrift für Klaus Beck* (S. 161–175). Frankfurt am Main: Lang.
- EDK.** (2011). *Faktenblatt Nationale Bildungsziele für die obligatorische Schule: in vier Fächern zu erreichende Grundkompetenzen*. Bern: Generalsekretariat. Online verfügbar unter: http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/grundkomp_faktenblatt_d.pdf (29.10.2014).
- Hattie, J.** (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. London: Routledge.
- 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.
- Košinár, J. & Carle, U.** (2012). *Aufgabenqualität in Kindergarten und Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M.** (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Lange, B.** (2006). Bildungsstandards und Praxis der Lehrerbildung. *Perspektiven zur pädagogischen Professionalisierung*, Themenheft 71, 15–20.
- Lersch, R.** (2007). Kompetenzfördernd unterrichten. 22 Schritte von der Theorie zur Praxis. *Pädagogik*, 59 (12), 36–43.
- Lersch, R. & Schreder, G.** (2013). *Grundlagen kompetenzorientierten Unterrichtens. Von den Bildungsstandards zum Schulcurriculum*. Opladen: Barbara Budrich.
- Meyer, H.** (2012). *Kompetenzorientierung alleine macht noch keinen guten Unterricht*. Handout zum Vortrag auf der didacta 2012, Hannover.
- Oelkers, J. & Reusser, K.** (2008). *Expertise: Qualität entwickeln, Standards sichern, mit Differenz umgehen*. Bonn: BMBF.
- Pietsch, M.** (2010). Evaluation von Unterrichtsstandards. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (1), 121–148.
- Reinmann, G. & Mandl, H.** (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (5., vollständig überarbeitete Auflage) (S. 613–658). Weinheim: Beltz.

Kompetenzorientierten Unterricht planen

- Reusser, K.** (2011a). *Bildungsstandards – Wie können sie den Unterricht erreichen?* Referat gehalten am DACH-Seminar «Implementation von Bildungsstandards: Auswirkungen auf Lehrplanentwicklung, Lehrmittelenwicklung, Unterrichtsgestaltung und Lehrerinnen- und Lehrerbildung», Kartause Ittingen.
- Reusser, K.** (2011b). 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. *profil*, Nr. 3, 4–6.
- Reusser, K.** (2014). *Unterwegs zum Lehrplan 21 – Kompetenzorientierung als Leitbegriff und als (fach)didaktische Herausforderung*. Referat gehalten an der Schulleitungstagung des Departements Bildung des Kantons Appenzell Ausserrhoden, Gossau.
- Reusser, K., Stebler, R., Mandel, D. & Eckstein, B.** (2013). *Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich. Wissenschaftlicher Bericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. Online verfügbar unter: http://www.bi.zh.ch/internet/bildungsdirektion/de/unsere_direktion/veroeffentlichungen1.html (29.10.2014).
- Schott, F. & Azizi Ghanbari, S.** (2008). *Kompetenzdiagnostik, Kompetenzmodelle, kompetenzorientierter Unterricht*. Münster: Waxmann.
- van de Pol, J., Volman, M. & Beishuizen, J.** (2010). Scaffolding in Teacher-Student Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychology Review*, 22 (3), 271–297.
- Vygotsky, L.S.** (1978). Interaction between learning and development. In L.S. Vygotsky, *Mind and Society* (S. 79–91). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weinert, F.E.** (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Ziener, G.** (2008). *Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten* (2. Auflage). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Zumsteg, B., Fraefel, U., Berner, H., Holinger, E., Lieger, C., Schmid, C. et al.** (2007). *Unterricht kompetent planen*. Zürich: Pestalozzianum.

Autorin und Autor

Andrea Wullschleger, M.A., Pädagogische Hochschule St. Gallen, andrea.wullschleger@phsg.ch
Thomas Birri, Pädagogische Hochschule St. Gallen, thomas.birri@phsg.ch