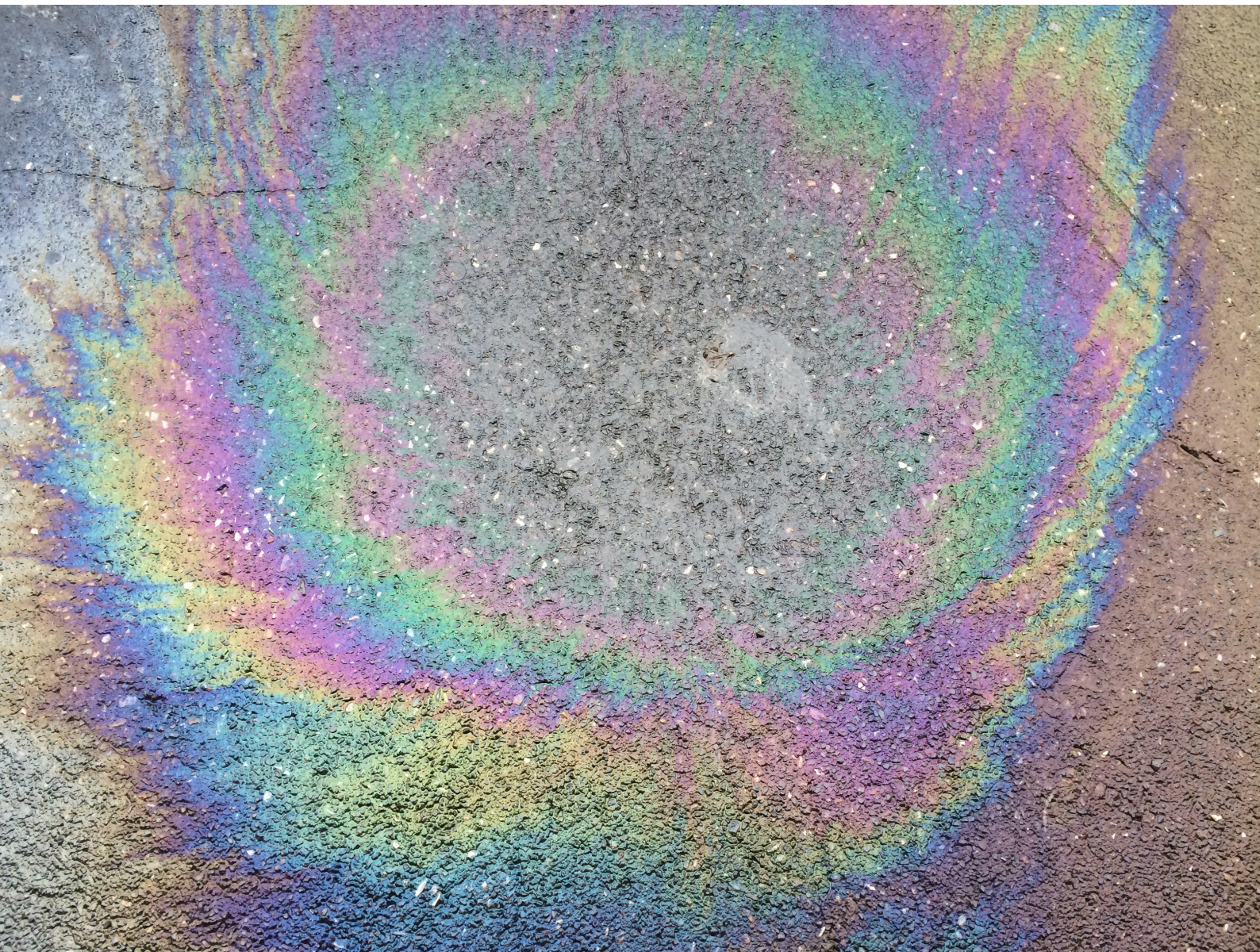
Kompetenzorientierung: Durch Innovation zur Faszination

Kompetenzorientierung als Qualitätsentwicklungsinstrument an geleiteten Schulen

Zertifikatsarbeit CAS Führen einer Bildungsorganisation, 2012/2014

Pädagogische Hochschule Zürich
Departement Weiterbildung und Nachdiplomstudien

Eingereicht an der PHZH im Januar 2014 durch
Stephan Barandun, Thomas Deuber und Gregory Turkawka



Autoren:

Stephan Barandun
Niederweg 43
8907 Wettswil

Mail: s.barandun@gmail.com

Thomas Deuber
Nürenbergstrasse 9
8037 Zürich

Mail: thomas.deuber@bluewin.ch

Gregory Turkawka
Blüemliweg 3
8158 Regensberg

Mail: gregory@turkawka.ch

Titelbild: Milano, 2014 © Gregory Turkawka

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung 5

1.1 Ausgangslage 5

1.2 Fragestellung 5

1.3 Übersicht über die Kapitel 6

2. Kompetenzorientierung als Grundlage für erfolgreiches Lernen 8

2.1 Warum Kompetenzorientierung richtig ist: Was Schule soll 8

2.2 Die Schule als dynamisches und lernendes System 10

2.3 Exkurs: Funktionsweise des Lernens: Durch wissenschaftliche Erkenntnisse zur Kompetenzorientierung 13

2.4. Die Rolle der Schule als lernendes System auf der Unterrichtsebene 14

2.5 Der Unterricht: Die Rolle der Lehrkraft 19

2.5.1 Methodik im Unterricht: Der pädagogische Doppeldecker 21

2.6 Exkurs: Messen und Bewerten 21

3 Schule als lernendes soziales System 24

3.1 Die Makroebene: Schule als gesellschaftliche Institution 24

3.2 Die Mesoebene: Schule als selbstständige Einheit 25

3.3 Die Mikroebene: Schule als soziales System 26

4. Anspruchsgruppen und Schulentwicklung 30

4.1 Angebots-Nutzungs-Modell 30

4.1.1 Exkurs: Handbuch Schulqualität des Kanton Zürich 31

4.2 IQES-Modell der guten gesunden Schule 33

4.3 Schulentwicklung als indirekte Steuerung selbstorganisierter Systeme 35

5. Voraussetzungen für erfolgreiches Qualitäts-Management an Schulen 38

5.1 Internes und externen Qualitätsmanagement 38

5.2 Qualitätsmanagementkonzepte 40

5.2.1 Konzept: Handbuch Schulqualität 40

5.2.2 Konzept: IQES Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation an Schulen 41

5.3 Handlungsfelder des Qualitätsmanagement bezüglich der Kompetenzorientierung 42

5.3.1 Mögliche Handlungsfelder 42

5.3.2 Handlungsfelder im Wirkungszusammenhang 44

6. Ansätze zur Kompetenzorientierung in Unterricht- und Personalentwicklung 48

6.1 Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsqualität 48

6.1.1 Informationsgewinn durch Beobachtung von Unterrichtsmethodik 49

6.1.2 EMU: Durchführung im Team 51

6.1.2 Implementierung von Video/Audio-Feedback 53

6.1.3 Übungen in Methodentraining und Kompetenzorientierung 54

6.2 Unterrichtsentwicklung: Konsequenzen für die Schulleitung 55

7. Reflexion und Fazit 57

7.1 Aufführung der Thesen 59

7.2 Reflexion Gruppenprozess und Kenntniszuwachs 60

8. Bibliografie 62

8.1 Literatur 62

8.2 Internet 63

8.3 Graue Literatur 64

9. Erklärung der Eigenleistung, Lizenz 65

9.1 Erklärung der Eigenleistung 65

9.2 Verwendung der Arbeit durch Dritte, Creative Commons Lizenz 65

1. Einleitung

«Jeder symbolische Versuch, etwas zu beschreiben, [...] ist schon eine perspektivische Verengung gegenüber dem, was es da zu beschreiben gilt.»[1]

1.1 Ausgangslage

Der neue Lehrplan 21 steht vor der Türe, die Konsultation zum Lehrplan 21 wurden im Dezember 2013 abgeschlossen. Wir sind damit dem gesellschaftlichen Konsens darüber, was Schülerinnen und Schüler in der Volksschule lernen sollen, einen Schritt näher gekommen. Der Lehrplan soll nach den ergänzenden kantonalen Bestimmungen auf das Schuljahr 2017/2018, also in rund dreieinhalb Jahren, eingeführt werden. Der Bildungsauftrag ist im neuen Lehrplan grundsätzlich kompetenzorientiert abgefasst[2]. Mit der Einführung des neuen Lehrplans wird das System Schule über den Unterricht von aussen angeregt. Diese Anregung kann von der Schulleitung entweder produktiv genutzt werden oder die einzelne Schule „verdaut" den Input in seinen bisherigen Strukturen und macht weiter wie bisher.

1.2 Fragestellung

Wir möchten in dieser Arbeit ausloten, was Kompetenzorientierung für die Schule bedeutet und aufzeigen, was die Schulleitung bei der Einführung und Umsetzung der Kompetenzorientierung im Unterricht zu beachten hat, damit diese Pertubation[3] möglichst produktiv für das System genutzt werden kann. Produktiv kann der Fokus der Kompetenzorientierung als Qualitätsentwicklungsinstrument dann genutzt werden, wenn entsprechende Strukturen vorgängig aufgebaut werden und das System auf die Veränderung prädisponiert wird. Die Innovation, ausgelöst durch die Kompetenzorientierung, wird dann zu einer faszinierenden Reise, welche das System Schule nachhaltig verändern wird. Diese Reise benötigt kompetente Reiseleiter in Form von Schulleitungen, welche eine tragfähige Vision ihrer Schule prägen und diese Vision auch in stürmischen Zeiten am Leben erhalten. Unsere Arbeit soll ein offener Reiseführer sein, welche zentrale Fragen diskutiert und dabei Anregungen zur Vertiefung bietet.

1 Reich, Kersten (2005), S. 245

2 Grundlagen für den Lehrplan 21, S. 6

3 «Perturbation aus dem Lateinischen: perturbare = völlig durcheinanderwirbeln. Eine Zustandsveränderungen in der Struktur eines Systems, die von den Zuständen in dessen Umwelt ausgelöst werden. Ein von Maturana in den Konstruktivismus eingeführter Begriff, der heute meist eher alltagssprachlich im Sinne von Verstörung benutzt wird.» http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/woerterbuch/perturbation.html, 1.1.14, 15.00

1.3 Übersicht über die Kapitel

Der Kompetenzorientierung als Grundlage für erfolgreiches Lernen widmen wir uns im Kapitel 2. Dieses Kapitel bietet den Rahmen für das Verständnis von Kompetenzorientierung und den Auswirkungen der Kompetenzorientierung auf den Unterricht, auf die Rolle der Lehrkraft und auf das System Schule insgesamt. Dabei zeigen wir im Kapitel 2.1 auf, warum Kompetenzorientierung richtig ist und die Schule durch Kompetenzorientierung ihren Bildungsauftrag erfüllt. In Kapitel 2.2 blicken wir auf die Schule als dynamisches und lernendes System, betrachten den Unterschied von Performanz und Kompetenz und was Unterricht leisten muss, damit Kompetenzen überhaupt beobachtet und gefördert werden können. Als Exkurs betrachten wir in Kapitel 2.3 die Funktionsweise des Lernens. In Kapitel 2.4 untersuchen wir die Schule als lernendes System auf der Unterrichtsebene bevor wir im Kapitel 2.5 die erweiterte Rolle der Lehrkraft erörtern. Dabei betrachten wir auch die Problematik des Messens und Bewertens von Kompetenzen.

Im dritten Kapitel wechseln wir die Perspektive und schauen inwiefern und wo die Kompetenzorientierung auf die Schule als lernendes, soziales System wirkt. Wir betrachten in Kapitel 3.1 die Makroebene, die Schule als gesellschaftliche Institution, in Kapitel 3.2 die Mesoebene, die Schule als selbstständige Einheit bevor wir in Kapitel 3.3 die Mikroebenen, die Schule als soziales System in den Fokus rücken. Kapitel 3 verortet die Kompetenzorientierung als Impuls in den drei Ebenen und beschreibt, was das System Schule bezüglich der Kompetenzorientierung vorab leisten muss, um den Anspruchsgruppen gerecht werden zu können.

Das vierte Kapitel beschreibt die identifizierten Anspruchsgruppen der Schule genauer und erläutert die Elemente eines Qualitätsmanagements an geleiteten Schulen als Voraussetzung für die Gestaltung von Strukturen und Prozessen. In Kapitel 4.1 definieren wir die Anspruchsgruppen aufgrund des Angebots-Nutzungsmodell von Helmke[4] und betrachten in einem Exkurs den Zusammenhang mit dem Handbuch für Schulqualität[5]. Warum wir das IQES-Modell[6] der guten gesunden Schule als geeignetes Instrument für das Qualitätsmanagement erachten, erläutern wir in Kapitel 4.2, bevor wir in Kapitel 4.3 einen Blick auf die Schulentwicklung als indirekte Steuerung selbstorganisierter Systeme werfen.

4 Helmke, Andreas (2012)
5 Bildungsdirektion Kanton Zürich (2011)
6 Brägger/Posse (2007)

Nachdem wir die Kompetenzorientierung allgemein, die Anspruchsgruppen und die Qualitätsentwicklungsmodelle im System Schule untersucht haben widmen wir uns im fünften Kapitel den Voraussetzungen für ein erfolgreiches Qualitätsmanagement. Wir unterscheiden in Kapitel 5.1 internes und externes Qualitätsmanagement, betrachten Qualitätsmanagementkonzepte in 5.2 allgemein und mit Fokus auf das Handbuch Schulqualität und das IQES-Modell, bevor wir in Kapitel 5.3 mögliche Handlungsfelder des Qualitätsmanagement bezüglich der Kompetenzorientierung beschreiben.

In Kapitel 6 fokussieren wir auf die Unterricht- und Personalentwicklung und legen Möglichkeiten zur Entwicklung einer Kompetenzorientierung dar. Dabei schauen wir in Kapitel 6.1 auf den Zusammenhang von Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsqualität, auf die Rolle der Lehrperson im Prozess und den Konsequenzen der Unterrichtsentwicklung für die Schulleitung. In diesem Kapitel stellen wir auch Instrumente für die Unterrichtsentwicklung vor.

Zum Schluss fassen wir unsere Erkenntnisse im siebten Kapitel zusammen und ziehen ein Fazit. In Kapitel 7.1 führen wir alle in den vorgängigen Kapiteln aufgestellten Thesen übersichtlich auf. Das achte Kapitel belegt alle Quellen, bevor wir unsere Arbeit in Kapitel 9 mit der Erklärung der Eigenleistung und der Verwendungsmöglichkeit der Arbeit durch Dritte formal abschliessen.

2. Kompetenzorientierung als Grundlage für erfolgreiches Lernen

2.1 Warum Kompetenzorientierung richtig ist: Was Schule soll

These 1: Durch Kompetenzorientierung erfüllt die Volksschule ihren Bildungsauftrag.

Die Volksschule bezieht ihren Auftrag aus der Gesellschaft und soll allen Kindern die gleichen Chancen ermöglichen, unabhängig von ihrer Herkunft[7]. Daraus ergeben sich neben einer Harmonisierung zwischen den Kantonen zwangsläufig auch markante Veränderungen für den Lehrberuf. Die Anforderungen werden wesentlich komplexer und die Schwerpunkte verschieben sich. Die Schul- und Unterrichtsentwicklung zählt zu den zentralen Aufgaben jeder Schulleitung. Deshalb konzentrieren wir uns im Rahmen unserer Ausbildung zum Schulleiter hier auf diesen Bereich. Dieses Kapitel soll die oben stehende, grundlegende These argumentativ untermauern und entsprechende Denkanstösse bieten. Zudem soll aufgezeigt werden, welche Ressourcen wie eingesetzt werden können, um Kompetenzorientierung konsequent anzustreben. Im weiteren beschreiben wir mögliche Instrumente zur systemischen Umsetzung auf der Ebene des Lehrkörpers.

Der Bildungsauftrag für die Schulen ist im neuen Lehrplan grundsätzlich kompetenzorientiert abgefasst[8]. Erkennbar ist dies vor allen Dingen an den nach Schwierigkeitsgraden abgefassten Lernzielen sowie an der Anordnung der Lernziele in mehreren Zyklen. Modelle zur Kompetenzstrukturierung verweisen ebenfalls auf die entsprechende Abstufung bezüglich der Ausprägung einer bestimmten Kompetenz oder einer Kompetenzgruppe (vgl. „Abb. 1“).

Strukturmodell	
Stufe 0	Naiv-ganzheitliches Ausführen einer Handlung
Stufe 1	Nachvollziehen und Handeln nach Vorgabe des Ausbildners
Stufe 2	Reflektieren und Handeln nach Einsicht in die Aufgabenstellung
Stufe 3	Selbstständige Prozesssteuerung und didaktische Reflexion des Lernprozesses

Abb. 1: Meyer, Hilbert (2012), Seite 10

Wie wir aber sehen werden, ist der neue Lehrplan hinsichtlich seiner Ausrichtung nach Kompetenzen durchaus auch kritisch zu betrach-

7 Grundlagen für den Lehrplan 21, S. 4
8 Grundlagen für den Lehrplan 21, S. 6

ten. Viele der formulierten Lernziele richten sich nach messbaren Inhalten, also nach spezifischem Curriculum, welche durch die Schule überprüft, eben gemessen werden können. Wir werden im Folgenden sehen, dass es allerdings keineswegs einfach ist, eine effektive Kompetenz zu bemessen. Denn die Kompetenz zeichnet sich nicht durch das Können eines bestimmten Inhaltes aus, sondern durch den **Transfer** dieses Könnens in neue Problemstellungen.

«Eine Kompetenz bezeichnet die Fähigkeit, durch Erfahrung und Lernen erworbenes Wissen und Können in immer wieder neuen Handlungssituationen selbständig, verantwortungsbewusst und situationsangemessen anzuwenden.»[9] Was wir im Schulsystem messen können, ist vielmehr die Leistungsfähigkeit, welche eine Person aufgrund von bestimmten Kompetenzen zeigt, also die sogenannte Performanz[10]. Wenn wir aber davon ausgehen, dass der Lehrplan grundsätzlich eine Richtschnur inhaltlicher Natur vorgibt, so muss sich das System Schule dem Problem stellen, über diese vorgegebenen Inhaltsangaben verschiedene Kompetenzen zu schulen, um den gesetzlichen Bildungsauftrag zu erfüllen. Das Gesetz schreibt vor, grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten zum Erkennen von Zusammenhängen zu vermitteln. Zudem ist die Achtung von Mitmenschen und Umwelt angesprochen und neben einem Fokus auf der Dialogfähigkeit, dem Verantwortungswillen und Urteils-und Kritikvermögen ist eine klare Hinwendung zur Selbständigkeit und Gemeinschaftsfähigkeit explizit genannt. Die Schule soll die Freude am Lernen und an der Leistung wecken und erhalten und so eine Grundlage zu lebenslangem Lernen schaffen[11]. Aus dem Gesetzestext lässt sich schliessen, dass das grundsätzliche Ziel der Schule also die Förderung aller Kinder hinsichtlich deren Kompetenzen ist. Die Schule muss so gestaltet werden, dass ihr Unterricht die gesellschaftliche Partizipation ermöglicht. Aber welche Kompetenzen befähigen junge Menschen dazu, an gesellschaftlichem Leben teilzunehmen?

Es scheint sinnvoll, Anworten auf diese Frage überall dort zu suchen, wo gesellschaftliches Leben stattfindet. Also vor allem auch in der Arbeitswelt. Es ist eine gängige Reaktion im Bildungsbereich, wirtschaftliche Argumentationen als inadäquat für Bildungsfragen abzustempeln[12]. Gesellschaftliche Partizipation bedeutet aber vor allem die Fähigkeit, aus eigener Kraft ein Leben zu gestalten. Und dazu ge-

9 Meyer, Hilbert (2012) S. 8

10 Die Problemstellung zwischen Performanz und Kompetenz wird weiter unten verdeutlicht.

11 Volkschulgesetz (VSG) §2, Absatz 4

12 Die Frage nach den Gründen für die tendenzielle Isolierung von Wirtschaft und Bildung soll hier nur aufgeworfen und nicht weiter vertieft werden

hört deshalb auch die Fähigkeit, sich in der Arbeitswelt so zurechtzufinden, damit ein möglichst hohes Mass an Zufriedenheit erreicht werden kann. Erfolg und Wohlbefinden in der Arbeitswelt ist offensichtlich ein massgeblicher Faktor, eigene Wirksamkeit zu erleben, an sozialem Leben teilnehmen zu können und gesund zu bleiben.

Eine Untersuchung durch das BildungsCent e.V.[13] zeigt, welche Kompetenzen in der Arbeitswelt am meisten erwartet und auch gewichtet werden.

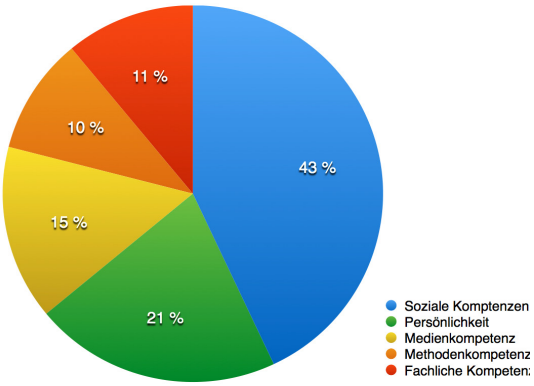


Abb. 2: Werte von bildungscent.de, Die Kompetenzstudie, eigene Grafik

Aus der zusammenfassenden „Abb. 2" geht hervor, dass nur gerade 11% aller durch geforderten Kompetenzen rein fachlicher Natur sind. Mehr als die Hälfte der Äusserungen betreffen die sozialen Kompetenzen, die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und die Kenntnis von Methoden zur praktischen Umsetzung von Arbeitsprozessen. Erfahrungsgemäss werden aber im klassischen Unterrichtssetting den fachlichen Kompetenzen am meisten Raum zugemessen.

2.1.1 Zwischenfazit

Unter Berücksichtigung aller oben genannten Faktoren darf man zum Schluss kommen, dass sich auch das System Schule als Ganzes kompetenzorientiert darstellen muss. Und zwar in einem für die Gesellschaft effektiven Sinne. Es gilt also zu prüfen, wie die Schule im Sinne einer Massnahme zur Ermöglichung der Partizipationsfähigkeit ihre Rolle möglichst wirksam wahrnehmen kann, bzw. welche Kompetenzen in der Schule im Unterricht effektiv gefördert werden können und wie dies geschehen kann.

2.2 Die Schule als dynamisches und lernendes System

These 2: Kompetenzen sind durch ihre Wirkungsweise unterhalb der sicht- und messbaren Performanzebene schwierig zu erfassen und zu messen. Der Fokus der Schule muss deshalb auf der Analyse von Lernprozessen liegen, um durch geeignetes Methodentraining im Unterricht die Entwicklung von Kompetenzen zu ermöglichen.

Die Beteiligung vieler Anspruchsgruppen, die individuellen Persönlichkeiten der Lehrenden und Lernenden, deren individueller Entwick-

13 Bildungscent.de - Die Kompetenzstudie

lungsstand sowie die Vorgaben durch die Gesellschaft und den Lehrplan machen die Schule grundsätzlich zu einem dynamischen System, obwohl sie landläufig häufig als stabil empfunden und auch gelebt wird. Eine gute Schule muss jedoch alle beteiligten Personen dazu „zwingen", mit der der Schule grundsätzlich inhärenten Instabilität umzugehen. Dies beginnt bei den Berufskräften, bzw. bei deren Wahrnehmung ihres Auftrages. Lernprozesse verlaufen durch die Anwendung unterschiedlicher Kompetenzen arbeitstechnischer und sozialer Natur[14].

Abb. 3: Meyer, Hilbert (2003), S. 7

Die Beobachtung und Analyse dieser Kompetenzen ist eine Kernaufgabe der Lehrenden. Jeder Lernprozess ist durch seine offensichtliche Abhängigkeit von bestehenden Kompetenzen beim Lernenden höchst individuell und durchläuft instabile Phasen. Durch die Individualität und Instabilität des Lernprozesses ist dieser nicht durch einzelne Akteure (hier: Lehrerinnen und Lehrer) quasi zu kontrollieren oder gar zu messen. Die Steuerung eines solchen Prozesses kann nur durch vertiefte Analyse des Prozesse selbst erfolgen. Dies setzt den intensiven Dialog von Lehrenden und Lernenden untereinander sowie die stetige Evaluation der Wirksamkeit des Unterrichts voraus, welche Kriterien fokussiert, die guten Unterricht ausmachen. Beides erfordert unbedingt die Kooperation aller am Prozess beteiligten Personen. Die permanente Zusammenarbeit ist die zentrale Voraussetzung für die Entwicklung von Kompetenzen.

Kompetenzen selbst sind nichts Statisches, sondern *«entwickeln sich in und durch Handlungen. Deshalb kann man das Vorhandensein einer Kompetenz nicht wie auf einem Kassenzettel am Ende einer Stunde abprüfen»*[15]. Die Schule als Ganzes muss sich also, um eine Kompetenzorientierung zu entwickeln, mit der Analyse der individuellen Lernprozesse aller Beteiligten auseinandersetzen. Der eigentliche Inhalt des Unterrichts – das fachliche Thema - dient in diesem Sinne vor allem als Vehikel, um die entsprechenden Kompetenzen zu üben und zu fördern, bzw. neue Anwendungssituationen für bestehende Kompetenzen bereitzustellen, um deren Weiterentwicklung zu ermöglichen.

14 vgl. Defintition einer Kompetenz nach Meyer, Hilbert (2012), S. 8: *«Eine Kompetenz bezeichnet die Fähigkeit, durch Erfahrung und Lernen erworbenes Wissen und Können in immer wieder neuen Handlungssituationen selbständig, verantwortungsbewusst und situationsangemessen anzuwenden.»*

15 Meyer, Hilbert (2012), S. 8

Im Zentrum des Unterrichts steht für die Lernenden damit vor allem auch die Methode selbst und nicht nur der behandelte thematische Inhalt.

Unterricht muss ermöglichen, den Verlauf von Lernprozessen beobachtend zu studieren und angewendete Kompetenzen zu erkennen. Für die bereits erwähnte intensive Kooperation braucht die Schule professionelle Netzwerke in der Berufsgruppe der Lehrenden, welche es ermöglichen, im Rahmen der Weiterbildung eine normierte, empirisch fundierte Berufstheorie zu entwickeln, welche zum Ab- bzw. Umbau oder auch der Erweiterung subjektiver Theorien[16] beitragen kann. Nützlich wären auch möglichst viele Anbindungen an gesellschaftliche Bereiche ausserhalb der Schule[17]. Eine abgestützte Berufstheorie förderte die Entwicklung verlässlicher Verfahren, um den dynamischen Verlauf des Lehrens und Lernens sichtbar und damit qualitativ beurteilbar bzw. steuerbar zu machen[18]. Die Lehrenden selbst müssen dabei stets Lernende bleiben. Es ist also unumgänglich zu klären, was Kompetenzorientierung eigentlich bedeutet, wenn die Volksschule den Bildungsauftrag konsequent und professionell wahrnehmen will. Die Schule muss sich an aktuellen, wissenschaftlichen Erkenntnissen orientieren[19], nicht an den subjektiven Theorien einzelner Exponenten, wo eventuell gar das Glück entscheidet, ob ein Kind seine Kompetenzen weiterentwickeln kann oder nicht. Der Lehrplan 21 bietet aufgrund seiner Strukturierung prinzipiell die Grundlage für eine Fokusveränderung hin zu einer Kompetenzorientierung. Werfen wir in „Kapitel 2.3" einen kurzen Blick auf die Funktionsweise eines Lernprozesses, um dabei einer Antwort auf die Frage, was eine Kompetenz ist, näher zu kommen.

2.2.1 Zwischenfazit

Da Kompetenzen indirekt auf die gezeigte Leistung der lernenden Person wirken, muss der Unterricht die eigentliche Arbeitsmetho-

16 Subjektive Theorien bezeichnen Alltagskenntnisse, welche von Mensch zu Mensch höchst individuell sein können, vom Individuum aber mit allgemeingültigem Charakter in sein Denken und Handeln einfliessen. Subjektive Theorien sind *«direkt situativ handlungssteuernd. Zusammen mit anderen Faktoren (z.B. Emotionalen) beeinflussen sie so das beobachtbare Verhalten im Rahmen zielgerichteten (Berufs-) Handelns.»* (Berlinger/Birri/Zumsteg: S. 10) Subjektive Theorien sind nicht an sich negativ. Allerdings muss sich die Lehrkraft ihrer bewusst sein und auch bereit sein, die eigenen subjektiven Theorien bzgl. des Lernens und Lehrens zu hinterfragen.

17 Insbesondere meinen wir hier die Arbeitswelt, welche den Menschen grundsätzlich soziale Partizipation ermöglicht.

18 vgl. hierzu: Kruse, Peter (2011), S. 13ff.

19 John Hattie (Visible Learning), Andreas Helmke (Vom Lehren zum Lernen), Hilbert Meyer (Was ist guter Unterricht) und Cindy & Martin Herold (Selbstorganisiertes Lernen in Schule und Beruf) empfinden wir neben anderen Quellen für unsere Arbeit als gute und brauchbare Richtschnur.

de ins Zentrum stellen, welche an Unterrichtsinhalten geübt werden können. Lehrpersonen müssen sich auf eine gemeinsame, empirische Berufstheorie abstützen, welche sie gemeinsam stetig evaluieren und weiterentwickeln.

2.3 Exkurs: Funktionsweise des Lernens: Durch wissenschaftliche Erkenntnisse zur Kompetenzorientierung

These 3: Lernen heisst Verantwortung und Selbsttätigkeit. Menschen müssen ihre eigenen Kräfte mobilisieren können, um sich selber lernend voranzubringen. Die Schule muss ihnen die Möglichkeit dazu bieten.

Es ist hinlänglich bekannt, dass Lernen vor allem durch die emotionale, selbsttätige und aktive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand verläuft. Die „Abb. 4" verdeutlicht die Bestandteile eines Lernprozesses.

Abb. 4: Mandl, Heinz / Reinmann-Rothmeier, Gabi (1998) in Berlinger / Birri / Zumsteg (2006), S.95

Der klassische schulische Wissenserwerb (Input-Rezeption-Output zur Kontrolle) ist nur beschränkt ein aktiver Lernprozess[20]. Jeder Lernende muss neues Wissen mit den eigenen bestehenden Strukturen verbinden. Dies setzt eine internale Auseinandersetzung mit dem Gegenstand voraus, also ein höchst individueller Prozess, der eine Vielfalt von Handlungskompetenzen voraussetzt, welche wiederum von verschiedenen Normen, Werten und persönlichen Einstellungen abhängen. Auch diese sind einem stetigen und aktiven Lernprozess unterworfen[21].

Es ist irrelevant, welche der bekannten Sichtweisen und Lerntheorien[22] als Ausgangspunkt genommen wird: Eine passive Aufnahme von Informationen ohne eigenständige Handlungen, bzw. die (Weiter-)Entwicklung und Anwendung von persönlichen Handlungskompetenzen

20 Berlinger/Birri/Zumsteg (2006), S. 96
21 vgl. hierzu Berlinger/Birri/Zumsteg (2006), S. 15ff.
22 Behaviorismus, Humanistische Pädagogik, Kognitivismus, Konstruktivismus, Neurobiologie (Auswahl in: Berlinger/Birri/Zumsteg (2006), S. 33)

und Arbeitsmethoden ist rein neurophysiologisch unmöglich[23]. Jegliche Form von Informationsverarbeitung setzt die internale Aktivität des lernenden Individuums voraus. Aus diesen Darlegungen lässt sich schliessen, dass in einer Lernumgebung alle Lernenden die Möglichkeit haben müssen, sich Handlungskompetenzen, sprich Arbeits- und Lernstrategien anzueignen und diese anzuwenden.

2.3.1 Zwischenfazit

Ohne Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung kann kein Lernprozess stattfinden. Durch die verstärkte schulische Ausrichtung nach Kompetenzen des neuen Lehrplans werden die individuellen Bedürfnisse der Lernenden (und auch der Lehrenden) stärker ins Zentrum gerückt. Dies spricht deutlich für die Kompetenzorientierung in Unterricht.

2.4. Die Rolle der Schule als lernendes System auf der Unterrichtsebene

These 4: Die Kompetenzorientierung an Schulen lässt sich auf der Unterrichtsebene nur durch konsequente Kooperation aller Beteiligten, sowie durch eine gezielte Teamentwicklung bewerkstelligen. Insbesondere ist davon das berufliche Selbstverständnis der Lehrpersonen betroffen. Kompetenzorientierung bedeutet eine unterrichtliche Fokussierung auf folgende Punkte: Handlung, Verantwortungsbewusstsein, Selbststeuerung, Dynamik, Heterogenität hinsichtlich der Ausprägung von Kompetenzen bei Lehrenden und Lernenden[24].

Um mehr Licht auf die Frage nach der Definition für Kompetenzorientierung zu lenken, bedarf es neben der Bezugnahme auf die oben kurz dargelegten, aktuellen erkenntnistheoretischen Grundlagen bzgl. des Lernens grundlegender Neuerungen im Selbstverständnis der Schule als System. Wie das oben kurz erwähnte Strukturmodell („Abb. 1“ auf Seite 8) bereits nahelegt, sind (Handlungs-)Kompetenzen viel schwieriger zu beurteilen, als die Wiedergabe von erworbenem Orientierungswissen, weil Kompetenzen eine nur indirekt feststellbare, tiefer liegende Ebene darstellen. Eine unscharfe, unklare Definition von Kompetenzorientierung birgt deshalb die Gefahr beliebiger Umsetzung in methodischer Hinsicht . Bei Hilbert Meyer findet sich folgende, aus unserer Sicht sehr brauchbare, Arbeitsdefinition für Kompetenzorientierung im Unterricht:

23 Berlinger/Birri/Zumsteg (2006), S. 96
24 Auswahl nach Meyer, Hilbert (2012), S. 8

Arbeitsdefinition: Kompetenzorientierter Unterricht ist ein offener und schüleraktiver Unterricht,

(1) in dem die Lehrerinnen und Lehrer auf der Grundlage genauer **Lernstandsanalysen** ein differenzierendes Lernangebot machen,

(2) in dem die Lehrerinnen und Lehrer ihre Unterrichtsplanung, die Durchführung und Auswertung an fachlichen und überfachlichen **Kompetenzstufen-Modellen** orientieren,

(3) in dem die Schülerinnen und Schüler die Chance haben, ihr Wissen und Können **systematisch und vernetzt** aufzubauen

(4) und in dem sie den Nutzen ihres Wissens und Könnens in **realitätsnahen Anwendungssituationen** erproben können.

Abb. 5: Meyer, Hilbert (2012), S. 13

Hinsichtlich der Schulpraxis treten bei genauerem Betrachten der vorstehenden Definition zwei Dinge in den Vordergrund: Erstens verlangt das Denken in Kompetenzstufen von den Lehrkräften höchste Flexibilität bei der Diagnose des individuellen Lernstandes der Lernenden, bzw. entsprechende Instrumente für dessen Feststellung und eine auf diesen jeweiligen Lernstand bezogene, wirksame und vielfältige Methodenkenntnis. Der Lehrplan 21 bietet für Punkt (3) sicherlich eine Richtschnur, insbesondere für die fachlichen Kompetenzstufen. Jedoch muss die Lehrkraft den Lernenden zur Umsetzung Punkte (1), (2) und (4) über ein reichhaltiges Methodenrepertoire verfügen, welches sie den Lernenden zur Verfügung stellen kann, um Kompetenzen aufzubauen, welche sich wiederum in einer Erhöhung der messbaren Leistung zeigen müssten. Im Weiteren muss ein kompetenzorientierter Unterricht die Selbsttätigkeit, die Aktivität und die emotionale Verbundenheit der Lernenden mit dem Lerngegenstand ins Zentrum stellen (vgl. „Abb. 4“ auf Seite 13). Dadurch wird nachhaltiges, kompetenzorientiertes Lernen möglich. Die Lehrkraft muss aus ihrer Rolle der Wissensvermittlerin heraustreten und in eine beobachtende Rolle eintreten. Nur so besteht die Chance, den Lernenden zu ermöglichen, ihren Lernprozess zu reflektieren und entsprechend zu steuern. Im Folgenden möchten wir darstellen, welche verschiedenen Komponenten eine Kompetenz beinhaltet und welche Konsequenzen sich daraus für den Unterricht ergeben[25].

25 Die Untertitel sind entnommen aus: Meyer, Hilbert (2012), S. 8. Hier soll der Versuch unternommen werden, zum Zwecke der Verdeutlichung, diese Grundsätze aus unterrichtlicher Sicht zu kommentieren.

1) Jede Kompetenz hat eine Reflexions- und eine Handlungskomponente.

Jeder Lernende muss mit seinem eigenen Instrumentarium an Kenntnissen und Fähigkeiten möglichst frei operieren können, um seinen Lernprozess voranzubringen. Es braucht also grundsätzlich einen Unterricht, der weit über die reine Informationsverarbeitung, bzw. deren Wiedergabe hinausgeht. Es geht darum, die Arbeitsmethodik zum eigentlichen Lerngegenstand zu machen. Die Kenntnis von Methoden ermöglicht es den Lernenden, Probleme kreativ anzugehen und mögliche Lösungen aus verschiedensten Ausgangslagen abzuleiten. Zudem muss der Lernende Gelegenheit haben, in Reflexionsprozessen sein Lernen aktiv zu hinterfragen.

2) Kompetent sein bedeutet selbstgesteuertes Arbeiten.

Eine möglichst grosse Vielfalt hinsichtlich der Arbeitsmethodik ermöglicht eine klarere Differenzierung für die heterogenen Lernstände, welche in allen Gruppen quasi naturgegeben vorkommen. Lernende können aus einem grossen Angebot an Handlungsmöglichkeiten jene auswählen, die für sie und ihren individuellen Lernstand am geeignetsten erscheint. Zudem ist es zentral, dass sich Lernende eigene Ziele setzen können, die ihnen zu einem bestimmten Zeitpunkt sinnvoll und nützlich erscheinen.

3) Kompetent sein bedeutet verantwortungsbewusst Handeln.

Jeder Lernende muss für seinen Lernprozess persönlich die Verantwortung übernehmen. Dies wiederum setzt neben den eigentlichen Arbeitskompetenzen auch die Fähigkeit voraus, sich an bestimmten Werthaltungen orientieren zu können. Diese Werthaltungen sind teilweise individuell verschieden, häufig aber gesellschaftlich normiert. Solche Werthaltungen beziehen sich beispielsweise auf Ordnung, Zeitnutzung, Ehrlichkeit bzgl. der geleisteten Arbeit, Einhaltung von Rahmenbedingungen (z.B. bei der Nutzung von Medien), Pünktlichkeit und vieles mehr. Kompetenzorientierter Unterricht muss die Möglichkeit bieten, diese vorgelagerten Kompetenzen zu entwickeln und zu stärken, denn sie ermöglichen überhaupt erst die Ingangsetzung eines schulisch erwünschten Lernprozesses.

4) Kompetenzen sind unterschiedlich stark entwickelt.

Es ist offensichtlich, dass verschiedene Kompetenzen bei verschiedenen Personen unterschiedlich entwickelt sind. Dies ist abhängig

vom Erfahrungshorizont, von erzieherischer Konditionierung, von der Herkunft, charakterlichen Eigenschaften sowie Veranlagungen und Ausprägungen wie Talente, Intelligenz usw.. Kompetenzorientierung bedeutet, dass Unterricht in einem Rahmen stattfinden muss, in dem diese unterschiedlichen Kompetenzstufen individuell entwickelt werden können. Dies betrifft z.B. die inhaltliche und methodische Strukturierung der Lerninhalte, die Räumlichkeiten, in denen Unterricht stattfindet, oder auch die Wahl der unterrichtlichen Sozialformen.

5) Kompetenzen sind dynamisch und entwickeln sich durch Handlungen.

Kompetenzorientierter Unterricht muss allen Lernenden und Lehrenden die Möglichkeit bieten, ihr Arbeitshandeln immer wieder einzusetzen. Kompetenzen können durch Nichtgebrauch abnehmen oder gar verkümmern.

All diese erwähnten Bestandteile eines kompetenzorientierten Unterrichts fasst das nachstehende Zitat noch einmal deutlich zusammen: *«Nur die systematische Verbesserung der lernrelevanten Vorkenntnisse, das gezielte Schliessen von Wissenslücken* [Diagnose des Lernstandes, Steigerung der Aufgabenkomplexität; Anm. d. Verf.]*, die damit verbundenen Möglichkeiten der Vermittlung wirksamer Lernstrategien (metakognitive Kompetenzen)* [Methodik als eigentlicher Lerngegenstand; Anm. d. Verf.] *und die Beeinflussung der Lernmotivation (durch attraktive Lernanreize, durch differenzielle Bekräftigungen und durch ein angstfreies, stimulierendes und aufgabenorientiertees Klassenklima)* [Lehrkraft als Beobachterin und Beraterin; Anm. d. Verf.] *versprechen eine Reduzierung unerwünschter Leistungsunterschiede zwischen Schülern einer Klasse.»* [26]

Hier findet sich auch ein interessanter Bezug zur leistungsbezogenen Heterogenität innerhalb einer Gruppe, also zur messbaren Performanz. Wie wir weiter oben gesehen haben, ist die Performanz ein wesentlicher Hinweis zur Feststellung von Kompetenzen. Kompetenzorientierung orientiert sich am individuellen Lernstand der einzelnen Lernenden, was zur Folge hat, dass durch die Kompetenzorientierung Heterogenitäten zwar nicht verschwinden, jedoch im Unterricht nicht mehr so stark ins Gewicht fallen. Bei der Kompetenzorientierung gibt es zwar immer noch Leistungsunterschiede. Diese wirken sich aber viel weniger stark auf die Gruppe aus, weil das Funktionieren von Un-

26 Weinert zitiert in Helmke, Andreas (2012), S. 251

terricht weniger von diesen Unterschieden beeinflusst oder gar gestört wird.

John Hatties Studie zeigt an vielen Stellen, dass den Lehrerinnen und Lehrern im Lernprozess der Lernenden eine zentrale Rolle zukommt. Insbesondere die Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden, welche wiederum von den Lehrenden selber in den Umfragen praktisch nicht genannt wird[27], sowie das daraus resultierende Klima in der Klasse, zeigt einen sehr hohen Effekt auf die Lernleistung und die Motivation der Lernenden. Entwicklung in einem ganzheitlichen Sinne setzt sich aus Wissen, Persönlichkeit, Können/Handeln (Methoden) und Werten zusammen[28]. All diese Bereiche können Individuen nur durch die Bezugnahme auf sich selbst erweitern. Da Lernen grundsätzlich Selbsttätigkeit bedeutet, müssen die Lernenden Eigenverantwortung für ihr Lernen übernehmen und sich dabei ihrer eigenen Kompetenzen und die Fortschritte in denselben bewusst werden. Dies wiederum bedingt eine *«lernfreundliche und arbeitsame Atmosphäre»*[29] und entlastet ganz nebenbei die Lehrkraft, bzw. verlagert den Schwerpunkt von deren Tätigkeit auf die Klassenführung und auf die Steuerung des methodischen Verhaltens der Lernenden. Eine stringente, verlässliche und Störungen vorbeugende Klassenführung bewirkt eine Reduktion von Störungen, steigert somit die aktive Lernzeit und fördert den Klassenzusammenhalt. All dies sind Faktoren, welche nachweislich ausgeprägte Kompetenzen erfolgreicher Lehrer sind[30] und, wie oben bereits erwähnt, eine hohe Signifikanz bezüglich Wohlbefinden und Lernleistung aufweisen[31].

2.4.1 Zwischenfazit

In den obigen Punkten und Kommentaren lässt sich erkennen, wie komplex und anspruchsvoll die Kompetenzorientierung eigentlich ist. Nur in einem langen Prozess aus kontinuierlicher Qualitätsüberprüfung durch Evaluation und Reflexion lassen sich diese Ziele verfolgen und sicherlich lässt sich nicht alles davon in gleichem Masse im Schulalltag integrieren. Kompetenzen sind immer auch von vielen ausserschulischen und persönlichkeitsimmanenten Merkmalen abhängig. Dennoch: Wir sind als professionelle Gemeinschaft aufgefordert, den Unterricht hinsichtlich dieser Merkmale durch geeignete Evaluationsinstrumente zu hinterfragen und die Gestaltung dahingehend zu

27 Hattie, John (2013) S. 141f.
28 Brägger/Posse (2007) Bd. 1, S. 97f.
29 Brägger/Posse (2007) Bd. 1, S. 63
30 Helmke, Andreas (2012), S. 172ff.
31 Hattie, John (2013), S. 122ff.

verändern, dass der Unterricht den obigen Erkenntnissen möglichst konsequent Rechnung trägt. Nur so kann die Volksschule ihrem gesetzlichen Bildungsauftrag gerecht werden.

2.5 Der Unterricht: Die Rolle der Lehrkraft

These 5: Die Kompetenzorientierung verlangt von den Lehrerinnen und Lehrern die Anerkennung einer neuen oder zumindest erweiterten Rolle, vor allem hinsichtlich ihrer beiden Kerntätigkeiten Unterricht und Bewertung.

Obwohl auf der Homepage des Lehrplan 21 die Auswirkungen der Kompetenzorientierung beschönigend als *«weder einschneidend noch bahnbrechend»*[32] bezeichnet werden, zeigen die obigen Ausführungen deutlich die eigentliche Komplexität dieser Entwicklungsprozesse auf der handelnden Ebene der Schule. *«Wer den Anspruch stellt, kompetent zu sein, sollte nicht nur klug reden können. Er oder sie muss auch kompetent handeln.»*[33] Nicht alle Lehrkräfte können im Sinne der Kompetenzorientierung kompetent handeln. Für viele Lehrerinnen und Lehrer bedeutet diese Neuausrichtung nach Kompetenzen gar die vollkommene Abkehr von ihrem bisherigen Berufsverständnis und reagieren mit Abwehr und Rückzug auf solch einschneidende Veränderungsprozesse.

Grundsätzlich sind die Faktoren, welche guten Unterricht ausmachen hinlänglich bekannt und in vielen Fachbüchern nachzulesen. Ein möglicher Ansatz, einen Veränderungsprozess in Gang zu bringen, ist die gezielte Evaluation dieser zentralen Qualitätskriterien, denn viele dieser Kriterien lassen sich im kompetenzorientierten Unterricht sehr gut unterbringen. Beispielsweise die Aktivierung, das lernförderliche, entspannte Klima, die Schülerorientierung, das sinnvolle Üben oder auch die Verfügbarkeit echter Lernzeit. Zum Teil lassen sich diese Elemente auch in einem Unterricht umsetzen, welcher nicht konsequent kompetenzorientiert organisiert ist. Kompetenzorientierung bedeutet, wie weiter oben bereits ausgeführt, dass die Schülerinnen über ihre Lernhandlungen selbständig entscheiden können. Kompetenzen entwickeln sich durch die Anwendung von gelerntem Wissen und neuen Fertigkeiten in neuen Situationen, welche auf einer höheren Schwierigkeitsstufe angesiedelt sind (Erhöhung der Komplexität). Dies bedeutet, dass im Konzept der Kompetenzorientierung die Methode (und damit die durch Lehrende oft in Anspruch genommene sogenannte Methodenfreiheit) nicht nur der Lehrkraft als didaktisches Mittel zur Unterrichtsgestaltung dient. Vielmehr muss der Unterricht die me-

32 http://www.lehrplan21.ch/haeufige-fragen, 30.11.13, 20.00 Uhr

33 Meyer, Hilbert (2012), S. 8

thodischen Fähigkeiten der Lernenden selbst beüben. Die Methode als Arbeitsinstrument zum Wissenserwerb und als metakognitiver Kontrollmechanismus ist demnach selbst Unterrichtsgegenstand, denn die Vielfalt der Methoden, die Kenntnis derselben sowie die Reflexion über dieselben ermöglicht den Lernenden erst die Erweiterung ihrer fachlichen und insbesondere auch überfachlichen Kompetenzen[34]. Dieser Ansatz entspricht auch den Darlegungen bei Brägger:

> In Unterrichtsteams verbinden Lehrpersonen das Kerngeschäft „Lehren" mit dem Kerngeschäft „Lernen". Viele Tätigkeiten im Unterrichtsteam verlangen ähnliche Kompetenzen und Fertigkeiten, wie sie auch für die Arbeit im Unterricht mit den Schülerinnen und Schülern gebraucht werden [...] Unterrichtsteams nutzen die grosse Schnittmenge an Fertigkeiten, die sowohl für die Teamarbeit als auch für die Arbeit von und mit Schülerinnen und Schülern gebraucht werden. [...] Sie nutzen [...] vielfältige Arbeitssituationen, ein denen sie bewusst Arbeiten aufteilen, um so Erfahrungen mit verschiedenen Frührungs- und Arbeitsrollen zu machen. Hoher Stellenwert kommt dabei dem bewussten und systematischen Kennenlernen und Einüben von Methoden zu.[35]

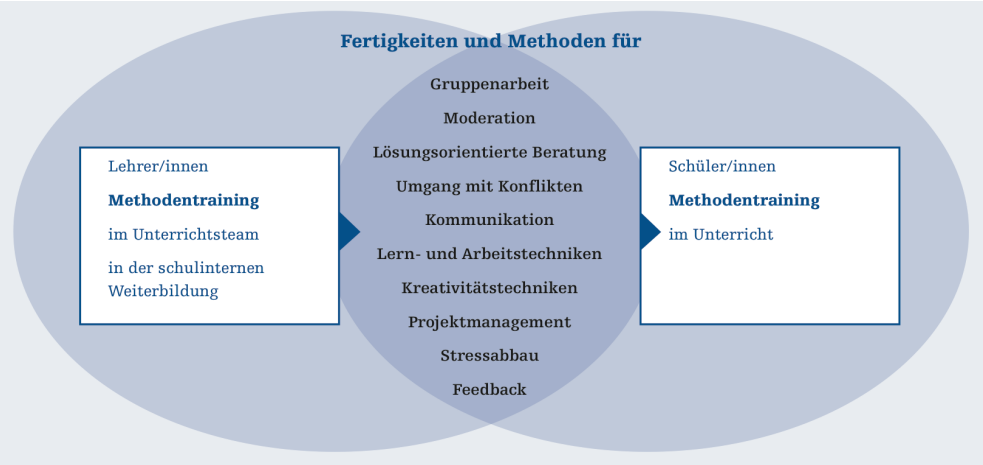


Abb. 6: Brägger/Posse (2007), Band 1, S. 71

Dies macht deutlich, dass im kompetenzorientierten Unterricht die Vielfalt der angebotenen Methoden als konkreter Unterrichtsinhalt einen Schwerpunkt bilden muss. Zudem müssen die Methoden den Lehrpersonen dringend aus der Sicht des Lernenden bekannt sein. In „Abb. 6" finden wir ein Venn-Diagramm mit Fertigkeiten und Methoden in der Schnittmenge, welche Lehrpersonen wie auch Schülerinnen und Schüler erlernen sollen.

34 Brägger/Posse (2007), Bd. 1, S. 65
35 Brägger/Posse (2007), Bd. 1, S. 70., vgl. hierzu auch Abb. 6

2.5.1 Methodik im Unterricht: Der pädagogische Doppeldecker

Methodenanwendung hat viel mit Planung zu tun. Jeder Lernende plant die Verwendung geeigneter Methoden im Verlauf seines Arbeitsprozesses. Das Wissen um eine Methode veranlasst nicht unbedingt dazu, dieses Wissen auch in die Tat umzusetzen. Genau dies ist aber eine Bedingung, wenn jemand einen (Lern-) Prozess selbständig organisieren und selbständig Ziele abstecken will. Es ist also für die Schulleitung unabdingbar, zur Umsetzung der Kompetenzorientierung den Teammitgliedern nicht nur das Wissen um die Methoden zu vermitteln, sondern sie auch zum Handeln zu bringen. Aus diesem Handeln kann wiederum neues Wissen gewonnen werden. So entsteht ein Entwicklungskreislauf. Um bei Lehrkräften das Handeln auszulösen, bietet sich der „Pädagogische Doppeldecker" an. In diesem Konzept befindet sich die Lehrkraft in einer ständigen Doppelrolle zwischen Lernen und Lehren. *«In der ersten Rolle (ich als lernende Person) wird der Lernprozess „hier und jetzt" aktuell erlebt. Die lernende Person erfährt ganz praktisch, wie sich die Lernumgebung „anfühlt". Sie spürt deutlich die mit dem Lernen verbundenen emotionalen Prozesse. In der zweiten Rolle (ich als lehrende Person) wird darüber nachgedacht, welche Aspekte des didaktisch-methodischen Arrangements in das eigene Lehren übernommen werden könnten. Das ständige Reflektieren in der Doppelrolle bewirkt erhebliche Bewusstmachungsprozesse.»*[36]

Das Lernen und Lehren ist das Kerngeschäft der Lehrerinnen und Lehrer. Es ist unabdingbar, dass diese ihr gesamtes Berufsleben lang auch Lernende bleiben. In Weiterbildungen sollen Lehrpersonen ein gezieltes Methodentraining erleben, das sie dann in einer Planungsphase in Unterrichtsteams auf die Unterrichtsebene herunterbrechen. Die Lehrenden kennen so die Stolpersteine und Gefahren einer Methode, aber auch deren Vorteile und können so im Unterricht intensiv beratend wirken. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten mit den gleichen Methoden. So entsteht eine ausgleichende Kenntnis-Ebene zwischen Lehrkräften und Lernenden. Die Lernenden sehen, dass auch die Lehrkräfte die Methoden anwenden. Die Lehrenden fungieren so als Beispiel und Orientierungspunkte. Oder anders ausgedrückt: Alle wissen, wovon man spricht.

2.6 Exkurs: Messen und Bewerten

Ein zweiter entscheidender Bereich, der das alltägliche Handeln der Lehrkräfte betrifft und wiederum eine Kernkompetenz darstellt und der einschneidenden Veränderungen bedarf, betrifft das Messen und

36 Wahl, Diethelm (2002), S. 234

das Beurteilen von erbrachten Leistungen. Dieser Bereich soll hier aber nur am Rande eine Rolle spielen. Das nach wie vor an der Volksschule praktizierte System der Notengebung greift bezüglich Kompetenzorientierung viel zu kurz und entspricht keinesfalls den Vorgaben des HarmoS-Bildungskonkordats[37]. Wie die Noten zustande kommen unterliegt bisher stark der einzelnen Lehrperson. Wie bereits erwähnt, bestehen hinsichtlich der Messbarkeit der Kompetenzen, welche einer sichtbaren Leistung zugrunde liegen, erhebliche Schwierigkeiten[38], obwohl die messbare Leistung direkt von der Kompetenzebene abhängig ist. *«Man kann Kompetenzen nicht sehen, riechen oder fühlen. Man sieht nur, was Menschen mit Hilfe ihrer Kompetenzen zustande bringen.»*[39] Wer sich also auf der Ebene der „Performanz" verbessern will, muss nicht nur die Möglichkeit haben, seine Kompetenzen zu erweitern. Vielmehr wirft die Kompetenzorientierung die Frage auf, mit welchen Fragestellungen sich der Kompetenzzuwachs in Leistungserhebungen auf der Performanzebene messen lässt. Diese Messungen dürfen nicht dem Zufall überlassen werden, sondern müssen klaren Vorgaben folgen. Sicherlich bildet der Lehrplan 21 hier eine Richtschnur, doch bedarf es hinsichtlich der Messung bzgl. dieser im Lehrplan formulierten Kompetenzstufen noch einiger Denkarbeit und Bereitschaft zur Kooperation. Um Kompetenzen nachzuweisen, müssen aus unserer Sicht gezielte und klar definierte Leistungsmessungen durchgeführt werden, welche sich wiederum zuverlässig auf ein Kompetenzraster übertragen lassen, welches die verschiedenen Kompetenzstufen beschreibt.

2.7 Fazit

Die obigen Ausführungen zeigen, dass sich die Forderung nach Kompetenzorientierung stark auf die Rolle der Lehrkräfte auswirkt. Kompetenzorientierung bedeutet die stetige Arbeit in Unterrichtsteams, was das herkömmliche Verständnis der Methodenfreiheit grundlegend in Frage stellt. Zudem stellen sich wesentliche Fragestellungen zur Art und Weise, wie eine Leistungsmessung zustande kommt und wie sich diese wiederum in einem Zeugnis verständlich und mit einem hohen Grad an Normierung zum Ausdruck bringen lässt.

Wir haben gesehen, dass die Auseinandersetzung mit Kompetenzen viele offene Fragen zutage fördert, welche die Schulen zu klären haben. Es genügt zur Kompetenzorientierung nicht, einfach ein paar Gruppensettings im Unterricht zu veranstalten. Es braucht dazu ein

37 vgl. ebd. Art. 3: Grundbildung, zitiert in: Grundlagen für den Lehrplan 21, S. 8
38 vgl. „Kapitel 2.2" auf Seite 10
39 Meyer, Hilbert (2012), S. 7

ganzheitliches Konzept und begriffliche Klarheit, welches von den Lehrkräften gemeinsam getragen wird. *«Die internationalen Erfahrungen zeigen: Eine solch gravierende Umstellung des Bildungssystems funktioniert nicht als reine Top-down-Bewegung. […] Wenn überhaupt, so hat das Konzept der Kompetenzorientierung eine Chance, wenn die Top-down-Strategie der Schulpolitik durch eine Bottom-up-Bewegung der Basis ergänzt wird.»*[40] Aus der Sicht der Schulleitung bedeutet dies, Schulentwicklung gezielt und konsequent in eine klare Richtung zu steuern.

In den nächsten Teilen dieser Arbeit werfen wir einen Blick auf die Möglichkeiten der Entwicklung der Schule als qualitatives System aus Sicht der Schulleitung, bevor im Kapitel 6 einige Instrumente für die Förderung der Kompetenzorientierung in Unterricht und beim Personal erörtert werden sollen.

40 Meyer, Hilbert (2012), S. 6

3 Schule als lernendes soziales System

Nicht erst seit den Ergebnissen der PISA-Untersuchungen wird über eine gute Schule und über guten Unterricht vermehrt nachgedacht. Bereits Comenius (1657) hat sich in der Didactica Magna mit den Gelingensbedingungen guter Schule auseinandergesetzt[41]. In jüngster Zeit haben Ergebnisse der Hattie-Studien zudem den Fokus auf erfolgreiche und weniger erfolgreiche Einflussfaktoren auf den Lernerfolg gelenkt. Bereits seit Beginn des 19. Jahrhunderts sind Diskussionen über die Schule als zentrale gesellschaftliche Institution zu verzeichnen. In deren Verlauf sind Schultheorien entstanden, die immer wieder andere Funktionen und Aufgaben von Schule betonen. Die Schultheorien lassen sich gemäss Wiater in Makrotheorien, welche die äussere Organisationsstruktur des Systems Schule, Mesotheorien, die den Bereich zwischen Organisationsstruktur und konkreter Interaktion betrachten und Mikrotheorien, die sich mit den internen Handlungsprozessen der Schule befassen, unterscheiden[42].

In der ersten Perspektive werden die Beziehungen zwischen Schule und Gesellschaft in den Blick genommen, also die Aussenbeziehungen der Schule als gesellschaftliche Institution. Die zweite Perspektive rückt die einzelne Schule ins Zentrum und fokussiert auf deren Wirkung und die Interaktion der Beteiligten. In der dritten Perspektive wird letztlich der Fokus auf das Zusammenleben, den Unterricht und das Lernen gelegt. Insgesamt verdeutlichen die drei Perspektiven, dass Schule als System verstanden werden muss, in welchem verschiedenen Anspruchsgruppen in Beziehung stehen und interagieren. Im Folgenden sollen die Funktionen und Aufgaben von Schule näher betrachtet werden um letztlich die Anspruchsgruppen innerhalb und ausserhalb der Schule zu identifizieren. Auf dieser Grundlage sollen die Voraussetzungen für ein erfolgreiches Qualitätsmanagement an Schulen definiert werden.

3.1 Die Makroebene: Schule als gesellschaftliche Institution

Die Schule ist eine gesellschaftliche Einrichtung und somit werden an diese bestimmte Erwartungen geknüpft. Gleichzeitig ist sie auch ein Bindeglied zwischen Gesellschaft und Familie und erfüllt neben traditionellen Bildungsaufgaben auch Aufgaben welche früher der Familie zugeschrieben wurden. Schule soll erziehen und übernimmt dabei immer mehr familienergänzende Aufgaben und Funktionen. Neben Berufswahl, sexueller Erziehung, Suchtprävention, Gesundheits-

41 Brägger/Posse (2007), Band 1, S. 22
42 Wiater, Werner (2012), S. 59

förderung und der Entwicklung sozialer und personaler Kompetenzen hat die Schule einen allgemeinen Betreuungsauftrag (Tagesstruktur, Blockzeiten). Zudem wird von der Schule Selektion und Sozialisation erwartet. *«Eine besondere Herausforderung besteht darin, die heute dominierende soziale Selektion durch eine leistungsbezogene, an den Potenzialen orientierte, meritokratische Selektion zu ersetzen»*[43]. Der Entwurf des Lehrplan 21 und die Arbeiten zur Umsetzung des Verfassungsauftrages für ein harmonisiertes Bildungswesen (HarmoS) spiegeln die aktuellen Ansprüche an ein modernes Bildungssystem und definieren neue Aufträge und Funktionen der Schule. Die Schule ist aufgefordert sich innovativ und aktiv mit diesen Ansprüchen auseinander zu setzen und sich somit stetig weiterzuentwickeln – unter Berücksichtigung der Share- und Stakeholders, der Anspruchsgruppen des Systems.

3.2 Die Mesoebene: Schule als selbstständige Einheit

Die Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren EDK führt für die 26 Kantone drei verschiedene Schulmodellvarianten auf. Das geteilte Modell mit der Aufteilung der Schülerinnen und Schüler in zwei bis vier Schultypen in separaten Klassen, das integrierte Modell mit der Aufteilung in Stammklassen ohne Leistungsselektion und mit leistungsdifferenzierten Niveaukursen und das kooperative Modell, mit der Aufteilung in Stammklassen mit Leistungsselektion und leistungsdifferenzierten Niveaukursen. Viele Kantone legen die Modellwahl in die Kompetenz der Gemeinden, welche aus den kantonalen Modellen ihr regionales Schulmodell wählen.

Im Kanton Zürich bietet sich auf der Sekundarstufe I grundsätzlich das kooperative Modell und das geteilte Modell mit drei Schultypen an, mit der Möglichkeit auch nur zwei Schultypen zu wählen. Im kooperativen Modell können die Schülerinnen und Schüler in höchstens drei Fächern aus Mathematik, Deutsch, Französisch oder Englisch in Anforderungsstufen unterrichtet werden. Alleine aus diesen strukturellen Möglichkeiten ergeben sich acht unterschiedliche Grundtypen. Berücksichtigt man zusätzlich die unterschiedliche Fächerwahl bei Anforderungsstufen (maximal drei aus vier) und die Möglichkeit, mehrklassige Klassen und Klassen mit Schülerinnen und Schülern aus verschiedenen Abteilungen und Anforderungsstufen (kombinierte Klassen) zu bilden[44], ergibt sich alleine im Kanton Zürich eine grosse Vielfalt an regional unterschiedlichen Schulmodellen. Das Schulmo-

43 vgl. Akademien der Wissenschaft Schweiz: Zukunft Bildung Schweiz - Von der Selektion zur Integration, S. 81

44 Volksschulverordnung Kanton Zürich, § 6

dell hat aber nur einen geringen Einfluss auf den Lernerfolg. Gemäss Moser *«[...] zeigt die Bildungsforschung ebenso klar, dass die Schulstruktur für den Lernerfolg nur von untergeordneter Bedeutung ist. Viel wichtiger ist es, dass Kinder in der Schule kognitiv anregende Lernumgebungen ermöglicht werden und dass sie auf kompetente Lehrpersonen mit hohen Erwartungshaltungen treffen.»*[45] Ein vergleichbares Fazit kann auch aus der Studie von Hattie gezogen werden, welche grundsätzlich ein Primat personaler Einflussgrössen vor strukturellen Einflussgrössen ausweist[46].

Faktorenbündel	Anzahl Metas	Anzahl Studien	Anzahl Lernende	Anzahl Effekte	d	SE	CLE
Lernende	139	11 101	7 513 406	38 282	0,40	0,044	61%
Elternhaus	36	2 211	11 672 658	5 182	0,31	0,058	59%
Schule	101	4 150	4 416 898	13 348	0,23	0,072	56%
Lehrperson	31	2 225	402 325	5 559	0,49	0,049	64%
Curricula	144	7 102	6 899 428	29 220	0,45	0,076	63%
Unterrichten	365	25 860	52 128 719	55 143	0,42	0,071	62%
Gesamt	816	52 649	83 033 433	146 626	0,40	0,062	61%

Abb. 7: Hattie, John (2013), S. 22: Durchschnittliche Effekte für die wichtigsten zum Lernprozess beitragenden Faktorenbündel

Als selbstständige Einheit hat die Schule im Kanton Zürich ausreichend Möglichkeiten, sich regional anzupassen und schulische Innovation individuell-strukturell zu bearbeiten. Die Wirkung der Schule auf den Lernerfolg ist jedoch nicht in der Schulstruktur sondern bei den lokal agierenden Personen zu suchen. Um so mehr ist auf der Mesoebene die Rolle der Schulleitung zu betrachten. Sie gestaltet die Schule und die Beziehungen innerhalb des Systems.

3.3 Die Mikroebene: Schule als soziales System

Wird der Fokus auf den Schulalltag, den Unterricht und das Lernen gelegt, rückt das soziale System ins Zentrum. Die Perspektive der Mikroebene richtet den Blick auf die lokalen Strukturen und Elemente und bezieht die spezifischen Akteure und Prozesse mit ein. Im „Kapitel 3.1“ auf Seite 24 wurde darauf hingewiesen, dass die Schule als Bindeglied zur Gesellschaft dienen und auch sozialisieren soll.

> Sozialisation hat nach Parsons die Aufgabe, den Heranwachsenden einer Gesellschaft die Fähigkeit zum Handeln in Rollen beizubringen und dafür zu sorgen, dass sie die Wertorientierungen einer Gesellschaft im Interesse der Bestandserhaltung des Gesamtsystems und seiner Teilsysteme als Orientierungsmuster des Handelns übernehmen. Die Heranwachsenden lernen dabei

45 Moser, Urs (2010), S. 2
46 Hattie, John (2013), S. 22

> unterschiedliche Arten von Rollenspielen auseinander zu halten, ihr Handeln auf die jeweils geltenden Spielregeln einzurichten und sich mit den an die Rollen geknüpften Erwartungen zu identifizieren. Diese Sozialisationsaufgabe kann nach Parsons in modernen, sich in spezifische Systeme differenzierenden Gesellschaften, in denen universalistisches, neutrales und an Leistung orientiertes Rollenverhalten erwartet wird, von der »Sozialisationsinstanz« Familie so nicht geleistet werden, da deren eigene Spielregeln partikular, diffus, affektiv und an Zuschreibung ausgerichtet sind. Da Schulen für Parsons eine der Familie entgegengesetzte Funktion für die Sozialisation übernehmen, entwickeln sie auch andere Rollenerwartungen als die Familie.[47]

Eines der zentralen Ziele des Zürcher Bildungswesens ist die Chancengleichheit. Neben der Erziehung zu christlichen, humanistischen und demokratischen Wertvorstellungen ergänzt gemäss Volksschulgesetz die Schule die Erziehung in der Familie. Das Bildungswesen möchte auch der «Illusion der Chancengleichheit», welche Bourdieu mit Passeron im gleichnamigen Buch 1971 beschrieben haben, entgegen wirken und alle Schülerinnen und Schüler individuell fördern. Gemäss Bourdieu wird in der Schule jedoch ererbtes kulturelles Kapital in erworbene Leistung transferiert und somit trägt Schule wesentlich zur Bestandswahrung der Gesellschaft bei[48].

Die Schule kann auch als sozialer Organismus verstanden werden, als sozialer Raum in dem die Akteure heimisch werden, in dem soziale Konflikte als Lösung anomischer Probleme gelöst werden und Jugendliche die Rollen der Erwachsenen mit ihren spezifischen Zugängen erleben. Schulen bereiten - neben den Medien und den parasozialen Räumen - Schlüsselthemen der Jugend auf und bieten soziale Territorialität. Die Gestaltung dieser Lebenswelt obliegt im Wesentlichen der Schulleitung und der Lehrpersonen. Sie definieren den Raum, die Zeit, die Gruppe und den Inhalt und können Interaktionen anstossen und beeinflussen. Damit wirken sie direkt auf den Bildungsraum der Jugend ein und gestalten die lebensweltlichen Interaktionen mehr oder minder bewusst.

3.4 Fazit

Die Unterscheidung der Analyseperspektiven in eine Makro-, Meso- und Mikroebene ist hilfreich um Aussagen über den Zusammenhang von Schule und Gesellschaft genauer verorten zu können. In der Makroebene finden wir eine Schule im Auftrag der Gesellschaft. Sie be-

47 Gerstner, Hans-Peter, S. 7
48 Gerstner, Hans-Peter, S. 17

reitet Schülerinnen und Schüler auf ihre späteren Tätigkeiten vor und übernimmt Erziehungsaufgaben, welche die Familie nicht leisten kann oder will. In der Mesoebene wird die Schule als gesellschaftliche Institution betrachtet, eingebettet in die kantonalen und kommunalen Strukturen, ausgestattet mit zugewiesenen Mitteln. Hier vermittelt Schule ausgewähltes Wissen, formt Persönlichkeiten und sortiert Menschen in Klassen- und Beschäftigungsstrukturen gemäss Auftrag aus Gesetzen, Verordnungen und kantonalen Lehrplänen. In der Mikroebene finden wir die Schule als handelnden Kommunikationsraum, der Lebenswelten beeinflusst und gestaltet, eingebettet in den jeweiligen sozialen Kontext. Das Individuum rückt ins Zentrum.

3.4.1 Blick auf die Kompetenzorientierung

Die Kompetenzorientierung muss auf dem Hintergrund der oben beschriebenen Perspektiven differenziert verortet werden. Einerseits erhält die Schule auf der Makroebene den Auftrag für einen kompetenzorientierten Unterricht über HarmoS und Lehrplan 21 von der Gesellschaft. *«Im Lehrplan 21 wird der bildungspolitisch legitimierte Auftrag der Gesellschaft an die Volksschule erteilt»*[49]. Mit dem Lehrplan 21 wird eine Harmonisierung der inhaltlichen Ziele der Volksschule und damit die Umsetzung des Artikel 62 der Bundesverfassung angestrebt. Der Lehrplan 21 wird den kantonalen Erfordernissen angepasst und mit einer Lektionentafel ergänzt. Die Pädagogische Hochschule bietet im Auftrag des Volkschulamtes interessierten Lehrpersonen und Schulleitungen ab Schuljahr 2013/2014 erste Weiterbildungen zum kompetenzorientierten Unterrichten an[50]. Mit der Ergänzung des Lehrplan 21 durch eine Lektionentafel und dem Weiterbildungsangebot der Pädagogischen Hochschule begeben wir uns auf die Mesoebene. Kompetenzorientiertes Unterrichten erfordert angepasste Strukturen, ein verändertes Berufsverständnis und neue Formen der Leistungsbewertung[51]. Durch die Veränderung von Strukturen und Berufsverständnis greift die Kompetenzorientierung direkt in das soziale System Schule, die Mikroebene ein. Der Bildungsraum wird pertubiert, das System verändert sich. Individuelle Wahrheiten der Eltern, Schülerinnen und Schülern, Schulpflegen, Schulleitungen und Lehrpersonen werden irritiert oder erschüttert und müssen neu konstruiert werden. Die bestehenden Rollen verändern sich und müssen neu ausgehandelt werden.

49 Grundlagen für den Lehrplan 21, S. 4

50 vgl. http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulstufen_schulen/interkantonal/projekt_lehrplan_21.html, 26.7.13, 10.00

51 http://www.phzh.ch/de/kompetenzen/, 26.7.13, 10.15

3.4.2 Schule als lernendes soziales System

Die Schule erfährt durch die Kompetenzorientierung auf allen Ebenen Anstösse zur Veränderung. Schule ist als soziales System ein Teil des Bildungssystems und somit eine Institution der Gesellschaft[52]. Gemäss Luhmann grenzt sich ein System prinzipiell gegen seine Umwelt ab und reproduziert sich selbst mithilfe systemeigener Operationen. Soziale Systeme sind somit operativ geschlossen, jedoch kognitiv offen. Die kognitive Öffnung ermöglicht es Systemen, mit der Umwelt und anderen Systemen zu kommunizieren. Die Interaktion zwischen System und Umwelt geschieht über die strukturelle Kopplung, wenn Erwartungsstrukturen innerhalb des Systems aufgebaut werden und dieses für Irritationen (Pertubationen) empfänglich ist. Das System Schule ist also ein geschlossener Kommunikationsraum, welcher genau nur das integriert und umsetzt, was gerade anschlussfähig ist. Diverse Schulreformen und Schulentwicklungsvorhaben haben immer wieder gezeigt, dass Strukturen nicht einfach übernommen werden können. *«Die Strukturen können nur durch die eigenen Operationen aufgebaut werden, weil die eignen Strukturen wiederum die Operationen determinieren»*[53]. Schulen „verdauen" die Inputs auf ihre spezifische individuelle Weise. Als System ist die Schule – wie das menschliche Hirn – jedoch lernfähig und kann über die strukturelle Kopplung Anstösse und Anforderungen der Umwelt integrieren und sich weiterentwickeln.

3.5 These 6

Damit die Schule den Anspruchsgruppen auf allen Ebenen gerecht werden kann und die Kompetenzorientierung erfolgreich von statten geht, muss sie die dazu notwendigen Strukturen vorab selbstständig aufbauen.

Dies bedeutet, das die Schule bis zur definitiven Einführung des Lehrplan 21 – und damit des kompetenzorientierten Unterrichts – auf das Schuljahr 2017/2018 intern Voraussetzungen schaffen muss, um die Elemente des Lehrplan 21 erfolgreich umzusetzen[54]. Da der Lehrplan 21, wie oben gezeigt, in Kernelemente der Schule eingreift, ist der Strukturaufbau innerhalb der Schule selbstständig und frühzeitig anzustreben.

52 vgl. Wiater, Werner (2012), S. 51ff.
53 Luhmann, Niklas (2011), S. 105
54 Aufbau der Erwartungsstrukturen als Voraussetzung struktureller Kopplung

4. Anspruchsgruppen und Schulentwicklung

Um die Anspruchsgruppen der Schule entsprechend auf die Kompetenzorientierung vorzubereiten, möchten wir diese in einem ersten Teil näher beschreiben, bevor wir im zweiten und dritten Teil dieses Kapitels die Elemente eines Qualitätsmanagements an geleiteten Schule als Voraussetzung für die Gestaltung von Strukturen und Prozessen beschreiben.

4.1 Angebots-Nutzungs-Modell

Der Soziologe Helmut Fend brachte gemäss Helmke ein Angebots-Nutzungsmodell der Schule als Denkfigur in die Pädagogik ein[55]. Helmke hat dieses Modell mit Weinert in der Folge für ein eigenes Modell der Unterrichtswirksamkeit verwendet. Sie betrachten Unterrichtsqualität auf zwei Ebenen, der Prozessebene und der Produkteebene.

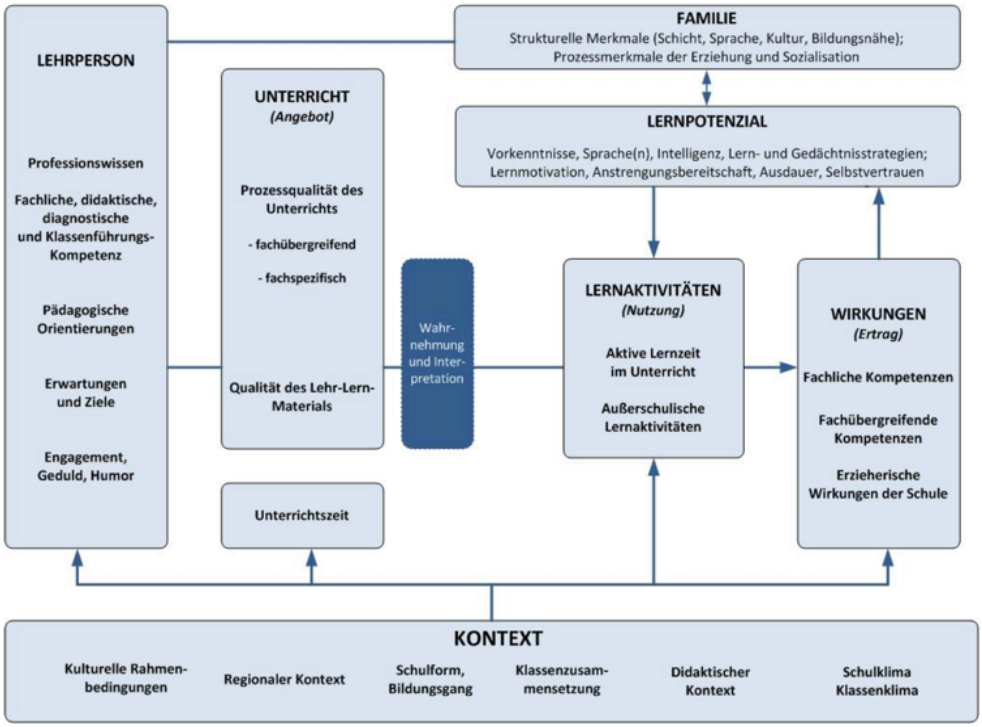


Abb. 8: Angebots-Nutzungs-Modell des Unterrichts. Helmke, Andreas (2012), S. 73

Das Angebot-Nutzungs-Modell umfasst sowohl Merkmale der Lehrperson als auch des Unterrichts und versucht diese in ein umfassendes Modell der Wirkungsweise und Zielkriterien einzubeziehen. Demnach ist der von der Lehrperson gegebene Unter-

55 Helmke, Andreas (2012)

richt ein Angebot, was nicht notwendigerweise zu den Wirkungen führen müsse, da Erwartungen der Lehrperson nicht unbedingt von den Schülerinnen und Schülern so wahrgenommen werden, wie seitens der Lehrpersonen gewünscht. Zudem spielen verschiedene Prozesse (motivational, emotional, volitional, Lernaktivität etc.) seitens der Schülerinnen und Schüler eine entscheidende Rolle bei der Wirksamkeit.[56]

Das Angebots-Nutzungs-Modell verdeutlicht die entscheidende Rolle, welche die Schülerinnen und Schüler selbst im Lernprozess spielen und zeigt auch, dass sich Unterrichtsangebote nicht 1:1 in Lernerfolge umsetzen lassen. Zudem spielt die Beobachterperspektive in der Beurteilung guten Unterrichts subjektiv eine wesentliche Rolle.

Grundsätzlich lassen sich aus dem Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke vier wesentliche Anspruchsgruppen herauslesen. Die Schülerinnen und Schüler als direkt betroffene Nutzer, die Lehrpersonen als Anbieter, die Familie als Beobachter und Unterstützer und der erweiterte Kontext, der alle drei im „Kapitel 3" skizzierte Ebenen umfasst. Das Modell fokussiert stark auf die Beziehung Lehrperson – Unterricht – Lernende mit Familie und Kontext als umgebende Einflüsse.

4.1.1 Exkurs: Handbuch Schulqualität des Kanton Zürich

Das kantonale Konzept „Schulqualitätsmanagement der Volksschule, der Mittelschule und der Berufsschule" unterscheidet zwischen Input-, Prozess- und Outputqualitäten und drei verschiedenen Ebenen: Der Person (Lehrpersonen, Schulleitung sowie weitere Personen, welche die individuellen Prozesse vor Ort gestalten und verantworten), der Einzelschule, in welche die individuell gestalteten Prozesse eingebettet sind und das kantonale Schulsystem, welches die Rahmenbedingungen und verbindliche Vorgaben definiert und somit gleichwertige Bildung sicherstellen soll. Das Handbuch Schulqualität des Kanton Zürich beschreibt im Wesentlichen die Prozessqualitäten, also die Art und Weise wie Schule organisiert ist und sich weiterentwickelt, sowie Unterricht gestaltet und durchgeführt wird und teilt diese in elf Qualitätsbereiche ein[57]. Zu den elf Qualitätsbereichen, welche im wesentlichen in „Unterricht gestalten" und „Schule gestalten" unterteilt sind, fügen sich vier weitere Themenbereiche, welche inhaltlich zusätzlich ergänzt und erweitert werden können. Die elf Qualitätsbereiche erheben jedoch den Anspruch, die wesentlichen schulischen Prozesse abzudecken.

56 Yücel, Lale (2007), S. 5
57 Bildungsdirektion Kanton Zürich (2011), S. 2

Neben den Prozessen, welche im Zentrum des Handbuches stehen, werden die Rahmenbedingungen und die Leistungen als Qualitätsrahmen aufgeführt. Die einzelnen Kapitel des Handbuches sind zudem in einer Beurteilungsmatrix verortet, welche als Grundlage externer und interner Evaluationen dient, welche als Teil der professionellen Tätigkeit der Schule gesehen wird.

Qualitätsrahmen und Qualitätsbereiche

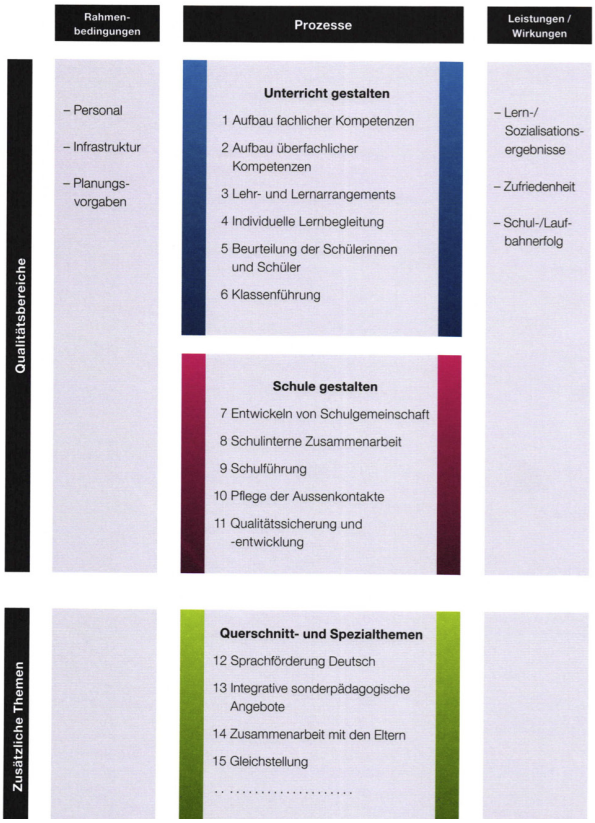


Abb. 9: Qualitätsrahmen und Qualitätsbereiche (Handbuch Schulqualität, 2011, S. 16)

Grundsätzlich kann man den ersten Teil des Handbuches mit den Qualitätsthemen zum Bereich „Unterricht gestalten" dem Bereich „Schüler/-innen – Lehrpersonen" zuordnen. Der zweite Teil „Schule gestalten" fokussiert auf die schulgemeinschaftlichen Gestaltungselemente, wo nun auch die Beziehungen zu Eltern und weiteren externen Anspruchsgruppen mehr ins Zentrum rücken. Der Zusammenarbeit mit den Eltern ist ein zusätzliches Kapitel im Bereich der „Zusätzlichen Themen" gewidmet.

Das Handbuch Schulqualität der Bildungsdirektion des Kanton Zürich fokussiert auch auf die Beziehung Lehrperson – Unterricht – Lernende mit Eltern und weiteren Anspruchsgruppen als umgebende Einflüsse und korrespondiert somit in der Anlage mit dem Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke.

Die Kompetenzorientierung an der Volksschule betrifft die beiden Anspruchsgruppen „Schülerinnen und Schüler" und „Lehrpersonen" direkt. Wie in „Kapitel 3.4.1" auf Seite 28 dargestellt sind auch die Eltern und der erweiterte Kontext betroffen, da auch hier individuelle Wahrheiten gestört werden. Eine intensive Weiterentwicklung in praktisch allen Qualitätsbereichen des Handbuchs Schulqualität ist absehbar, da das Kernelement „Unterricht" mit seinen Inhalten und Rahmenbedingungen direkt betroffen ist und Auswirkungen auf die weiteren Qualitätsbereiche zu erwarten sind. Die Elemente einer Weiterentwicklung der Strukturen und Prozesse im Sinne eines Qualitätsmanagement an geleiteten Schulen möchten wir im folgenden definieren.

4.2 IQES-Modell der guten gesunden Schule

Uns erscheint das IQES-Modell der guten gesunden Schule als Grundlage für ein systemisches Qualitätsmanagement gut geeignet, da es die Bildung und den Lern- und Laufbahnerfolg ins Zentrum rückt. Es unterstützt die unterrichtszentrierte Qualitätsentwicklung und setzt sich aus acht schulinternen Elementen zusammen, ohne dabei die Kooperation mit den Schulpartnern ausseracht zu lassen. Damit fügt sich das IQES-Modell sehr gut in das Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke als auch in die Qualitätsbereiche des Handbuchs Schulqualität ein und bietet einen guten Handlungsrahmen für die Weiterentwicklung der einzelnen Qualitätsbereiche und der Beziehungen der einzelnen Anspruchsgruppen.

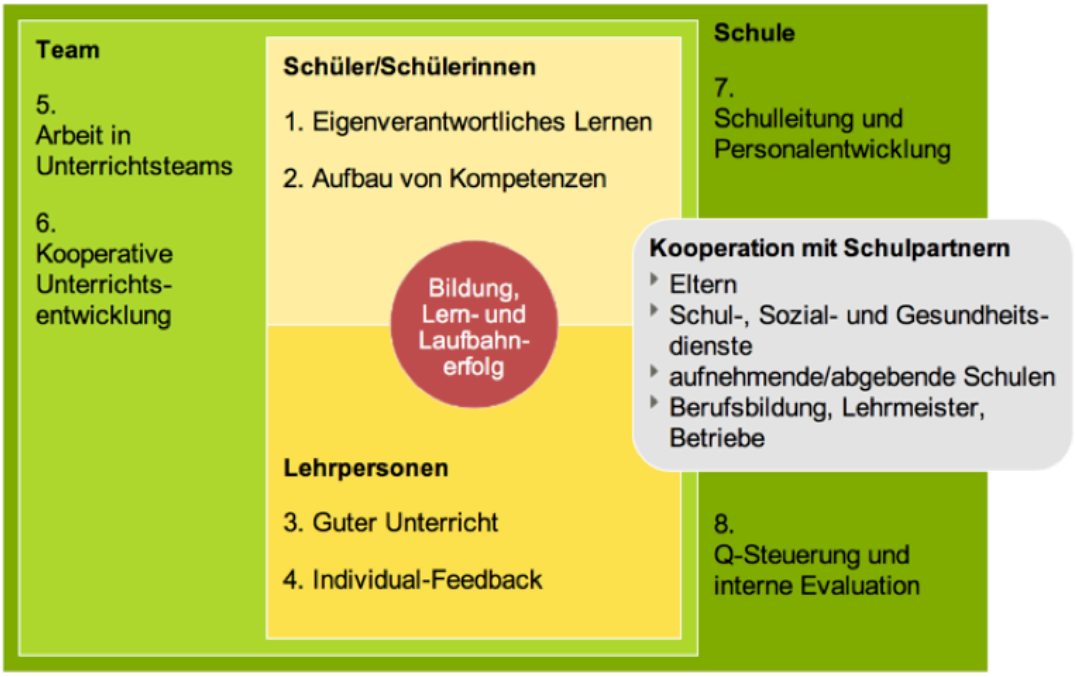


Abb. 10: IQES-Modell: Brägger/Posse, http://www.iqesonline.net, 27.12.13, 13.30 Uhr

Das Zusammenspiel der acht in „Abb. 10" skizzierten Handlungsfelder ist darauf ausgerichtet, die Kräfte und beschränkten Arbeitsressourcen der Lehrpersonen auf ihren Kernauftrag zu konzentrieren: auf eine effektive und nachhaltige Förderung der Lernprozesse und -ergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Das heisst auf selbstgesteuertes und Kooperatives Lernen als fundamentalem Entlastungsfaktor für Lehrende[58].

Gemäss Brägger/Posse schafft ein *«[...] schulinternes Qualitätsmanagement, bei dem bewusst mit den Zielen und Werten der pädagogischen Arbeit, dem der Schule übertragenen Auftrag und mit den*

58 Brägger/Posse (2007), Band S. 63

an sie gestellten Erfahrungen umgegangen wird, […] die Basis dafür, dass die bestehende gute Qualität der Schule gesichert und in den Bereichen verbessert wird, in denen es aufgrund der eigenen Evaluationsergebnisse oder infolge neuer Anforderungen oder Erkenntnisse an der Schule notwendig ist»[59].

Eine neue Anforderung ist durch die Kompetenzorientierung unserer Ansicht nach klar gegeben. Nun stellt sich für jede einzelne Schule konkret die Frage, welche Qualitätsbereiche von dieser neuen Anforderung betroffen sind und wie sie damit umgehen möchte. Da die einzelnen Handlungsfelder nicht isoliert von einander betrachtet werden können, wirkt sich eine Weiterentwicklung in einem Bereich zwangsläufig auch auf andere Bereiche aus. Die Priorisierung muss jede Schule für sich selber treffen.

Gestützt auf den aktuellen Stand der Wirksamkeitsforschung und der Qualitätsdiskussion beschreibt IQES in einem Qualitätstableau insgesamt vierzig Bereiche einer guten gesundheitsfördernden Schule. Die vierzig Qualitätsbereiche – unterteilt in acht Qualitätsdimensionen – beschreiben die Schulqualität im Sinne des ganzheitlichen Ansatzes einer Qualitäts- und Gesundheitsförderung. Brägger/Posse haben sich bei der Definition der Bereiche durch die Grundannahmen der Otawa-Charta: Wertschätzung, Partizipation, Transparenz, Empowerment, Lebensweltbezug und Kohärenz leiten lassen.

Acht Qualitätsdimensionen und vierzig Qualitätsbereiche einer guten und gesunden Schule/Gesundheitsfördernden Schule

Inputqualitäten Ressourcen und Bedingungen der Schule	Prozessqualitäten Lehren und Lernen		Prozessqualitäten Schule		Prozessqualitäten Schulentwicklung, Qualitätssicherung und -evaluation		Ergebnis- und Wirkungsqualitäten
Schule als Lebens- und Erfahrungsraum 1	**Unterricht** 2	**Bildungs- und Lernprozesse** 3	**Schulkultur und Schulklima** 4	**Schulführung** 5	**Professionalität und Personalentwicklung** 6	**Qualitätsmanagement** 7	**Wirkungen und Ergebnisse der Schule** 8
Gesundheitsstatus von Schüler/innen und Lehrpersonen 1.1	Schulprogramm – Gesundheitsförderung und Prävention als Programmschwerpunkte 2.1	Selbstreguliertes, entdeckendes und gesundheitsbewusstes Lernen 3.1	Stärkende Schulgemeinschaft 4.1	Schulleitung und pädagogische Leadership 5.1	Zielgerichtete Personalentwicklung 6.1	Gemeinsame Qualitätsansprüche und -ziele 7.1	Wahrnehmung des Erziehungs- und Bildungsauftrages 8.1
Lernumgebungen, Lern- und Bewegungsräume 1.2	Unterrichtsgestaltung, Lehr- und Beurteilungsformen 2.2	Kooperatives Lernen 3.2	Kommunikations-, Feedback- und Konfliktkultur 4.2	Funktionale Aufgaben- und Kompetenzverteilung 5.2	Weiterentwicklung beruflicher Kompetenzen 6.2	Steuerung der Qualitätsprozesse 7.2	Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen 8.2
Tagesstrukturen, Lern- und Erholungszeiten 1.3	Klassenführung und Unterrichtsklima 2.3	Lernen mit allen Sinnen – qualitätsvolle und positive Lernfahrung 3.3	Kooperation und Teamarbeit 4.3	Entscheidungsprozesse und Mitbestimmung 5.3	Personaleinsatz der Beschäftigten 6.3	Selbstreflexion, Individualfeedback und persönliche Qualitätsentwicklung 7.3	Schul- und Laufbahnerfolg 8.3
Arbeitsbedingungen und Arbeitsplatzqualität 1.4	Lernbegleitung, individuelle Förderung und Integration 2.4	Orientierung an Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen 3.4	Partizipation der Schüler/innen und Eltern, Öffnung der Schule 4.4	Schulorganisation und Verwaltung 5.4	Erkennen von Qualitätsdefiziten, soziale Unterstützung für Problembearbeitung 6.4	Schulentwicklung, Projektmanagement, Selbstevaluation 7.4	Zufriedenheit der Anspruchsberechtigten 8.4
Gesundheitsfördernde Kooperationen mit externen Partnern 1.5	Gesundheitsbezogene Kurse, Unterrichtsprogramme und -inhalte 2.5	Individuelle Zuwendung und Betreuung – Gefährdungen erkennen und ihnen begegnen 3.5	Gesundheitsförderliches Schulklima 4.5	Gesundheitsförderung als Führungsaufgabe 5.5	Betriebliche Gesundheitsförderung 6.5	Qualitätsmanagement der Gesundheitsförderung und Prävention 7.5	Gesundheit und Wohlbefinden der Schüler/innen und der Lehrpersonen 8.5

Abb. 11: Acht Qualitätsdimensionen und vierzig Qualitätsbereiche: Brägger/Posse (2007), Band 2, S. 12

59 Brägger/Posse (2007), Band 1, S. 60

Im Qualitätstableau finden sich die Input-, Prozess- und Outputqualitäten des Handbuch Schulqualität wieder. Auch die elf einzelnen Qualitätsbereiche des Handbuchs lassen sich in den 40 Qualitätsbereichen verorten. Somit können die Ergebnisse einer externen oder internen Schulevaluation gut in den Qualitätsbereichen nach IQES verortet und mit den von IQES bereit gestellten Instrumenten weiterentwickelt werden.

IQES adaptiert bei der Entwicklung eines Qualitätsbereiches den Qualitätszyklus QEQS des Schul- und Sportdepartements der Stadt Zürich. In einem ersten Schritt werden Ziele und Qualitätsansprüche vereinbart, als zweiter Schritt die Umsetzung geplant, im dritten die Realisierung vorangetrieben, um im vierten Schritt die Zielerreichung evaluieren und überprüfen zu können. Das erworbene Wissen fliesst nun in den nächsten Qualitätszyklus ein. Wird dieser Qualitätszyklus konsequent angewendet, werden auch ambitionierte anspruchsvolle Entwicklungsvorhaben verkraftbar, da diese etappiert werden. Die Erfolge werden so jährlich sichtbar gemacht und aus den Erfahrungen des Vorjahres kann gelernt werden.

4.3 Schulentwicklung als indirekte Steuerung selbstorganisierter Systeme

Wenn wir den Unterricht und die Schule weiter entwickeln, verlassen wir bekanntes Handlungswissen und verändern unter Umständen die Strukturen. Wir lernen gemeinsam etwas neues, bisher Unbekanntes kennen und verinnerlichen neue Prozesse und Strukturen Schritt für Schritt. Schulentwicklung ist Lernen und damit ein mühsamer, anstrengender Prozess, welcher nur dann angegangen wird, wenn nach diesem Lernprozess die (Schul-)Welt besser dasteht als zuvor. Schulentwicklung ist von der Selbstveränderung aller Schulakteure begleitet. Die Lehrpersonen, die Schülerinnen und Schüler, die Schulpflege, aber auch die Eltern der Lernenden müssen lernen, um sich an neue Begebenheiten anpassen zu können.

«„Schulentwicklung ist die reflexive indirekte Steuerung eines zielorientierten Lernprozesses eines selbstorganisierten sozialen Systems durch Systemkonformität bzw. –viabilität.“ (Herold 2013, in Press) […] Das heißt, dass sowohl Schulentwickler außerhalb der Schule als auch Schulleitungen innerhalb mit Innovationsideen aufwarten dürfen und Wege finden müssen, das System in Bewegung zu setzen. Das bedeutet im systemischen Sinn: Perturbationen (Maturana und Varela 2010) und/oder Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen sich die Systeme auf den Weg machen, weil es für sie Sinn macht. Auf diese

Weise nähert sich Schulentwicklung den Menschen und Lernkulturentwicklung wird zu einem Prozess, der von innen heraus kommt und durch eine Faszination am Lernen angetrieben wird»[60]. Die Kompetenzorientierung muss bei den Akteuren Sinn ergeben, sonst machen sie sich nicht auf den Weg. Diese Sinnstiftung ist vorab die vornehmliche Aufgabe der Schulleitung um so die Grundlage zu schaffen, damit das System Schule sich erfolgreich auf den Weg zur Kompetenzorientierung machen kann.

4.4 Fazit

Sowohl Helmke wie auch das Handbuch Schulqualität des Kanton Zürich und Brägger/Posse definieren ähnliche Anspruchsgruppen: Schülerinnen und Schüler – Lehrpersonen – Eltern und Kontext. Alle drei Modelle stellen den Unterricht und Lernerfolg ins Zentrum, begleitet von Prozessen zur Gestaltung der Schule als ganzes und der Beziehungen zum Kontext. Das Handbuch Schulqualität und das IQES-Modell zur Qualitätsentwicklung korrespondieren in wesentlichen Teilen. Beide Modelle bieten gute Grundlagen zur Schulentwicklung, gestützt auf interne und externe Evaluationen und entlang von definierten Qualitätszyklen. IQES bietet dem Nutzer eine Vielzahl an Handlungsempfehlungen und Evaluationsinstrumenten für insgesamt 40 Qualitätsbereiche.

4.4.1 Blick auf die Kompetenzorientierung

Die Kompetenzorientierung kann auf dem oben genannten Hintergrund als zentrales Schulentwicklungsvorhaben gesehen werden, verändert dieses Vorhaben doch direkt den Unterricht und den Lern- und Laufbahnerfolg. Damit sind auch alle Anspruchsgruppen betroffen. Ein solches Vorhaben sollte entsprechend vorbereitet und begleitet werden. Geht man davon aus, dass ein selbstgesteuertes System Schule nur indirekt gesteuert werden kann, dann bedingt die Kompetenzorientierung eine sorgfältige Vorbereitung des Systems. Die Schulleitung hat das System motivational und durch Weiterbildungen so vorzubereiten, dass die Idee der Kompetenzorientierung als Grundlage des Unterrichts und Lern-/Laufbahnerfolgs auf fruchtbaren Boden fällt und die Bereitschaft entsteht, als Schule sich diesem grossen Lern- und Veränderungsschritt anzunehmen.

Die konkreten Umsetzungsschritte entlang der Qualitätsbereiche des Handbuchs oder nach IQES haben in Qualitätszyklen zu erfolgen, wie diese beispielsweise in IQES beschrieben sind. Ist eine Schule noch

60 Herold, Cindy in Arnold/Prescher (2013), in Press

nicht so vertraut mit der Arbeit entlang von Qualitätsbereichen und -zyklen, dann ist es wohl ratsam, mit einem Bereich zur Probe zu starten, um so die notwendigen Prozesskenntnisse und Strukturen entsprechend aufzubauen.

4.5 These 7

Damit eine Verschiebung des Fokus hin zur Kompetenzorientierung erfolgreich von statten geht, muss die Schulleitung das System Schule auf deren Einführung motivational vorbereiten und unterstützende Prozesse und Strukturen schaffen und etablieren.

Die Schulleitung muss demnach verschiedenen Entwicklungsfelder unter differenzierter Perspektive bearbeiten. Die motivationale Vorbereitung des Teams steht sicher im Zentrum, falls bereits Strukturen und Prozesse geschaffen sind, um umfangreiche Schulentwicklungsvorhaben erfolgreich umsetzen zu können. Fehlen diese, müssen sie erst erschaffen und erprobt werden, um die Grundlagen und Arbeitsinstrumente für die Kompetenzorientierung zu erhalten.

5. Voraussetzungen für erfolgreiches Qualitäts-Management an Schulen

Ziel eines Qualitätsmanagements an den Schulen muss eine Verbesserung des Outputs sein, der Leistung des Systems Schule. Der entscheidende Faktor für die Verbesserung des Outputs ist, wie in den vorangegangenen Kapiteln dargelegt, die Qualität des Unterrichts. Die Entwicklung der Qualität des Unterrichts lässt sich durch die Steigerung der Qualitätsniveaus der Kompetenzen der Schülerinnen, der Schüler und der Lehrkräfte erreichen. Die Unterrichtsqualität ist der entscheidende Parameter für bessere Ergebnisse und Wirkungen von Schule.

Das Handbuch Schulqualität beschreibt die Qualitätsansprüche an die Volksschulen des Kantons Zürich und bezeichnet qualitätsrelevante Merkmale für wichtige Bereiche der Schul- und Unterrichtsgestaltung. Das Handbuch bietet den notwendigen Orientierungsrahmen und eine detaillierte Beschreibung von Schul- und Unterrichtsqualität. Will man Schulqualität professionell gestalten und beurteilen, dann ist ein Bezug auf anerkannte und systematisch entwickelte Qualitätserwartungen notwendig[61]. Zusätzlich zum internen Qualitätsmanagement bietet die Fachstelle für Schulbeurteilung den Schulen eine professionelle Aussensicht, welche sich an den gleichen Merkmalen orientiert, wie das Handbuch für Schulqualität.

Das IQES-Modell für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen ergänzt die unbestrittenen Perspektiven mit einem Blick der Gesundheitsförderung und fragt, was eine gute gesunde Schule leistet. Das Modell baut auf dem Q2E-Modell auf. IQES fokussiert auf interne Zielsetzungen und Evaluationen und bietet für die interne und notwendige externe Sicht adäquate Instrumente.

5.1 Internes und externen Qualitätsmanagement

Ausgehend vom Modell der Qualitätssicherung von Donabedian[62], auf welchem sowohl das Handbuch Schulqualität als auch IQES aufbauen, lassen sich Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität unterscheiden. Dabei ist das externe vom internen Qualitätsmanagement zu differenzieren. Eine gute Übersicht liefert uns Kutz in seiner Unterscheidung des allgemeinen Modells des internen und externen Qualitätsmanagements:

61 Bildungsdirektion Kanton Zürich (2011), S. 1
62 http://en.wikipedia.org/wiki/The_Donabedian_Model

G 3: Allgemeines Modell des internen und externen QM

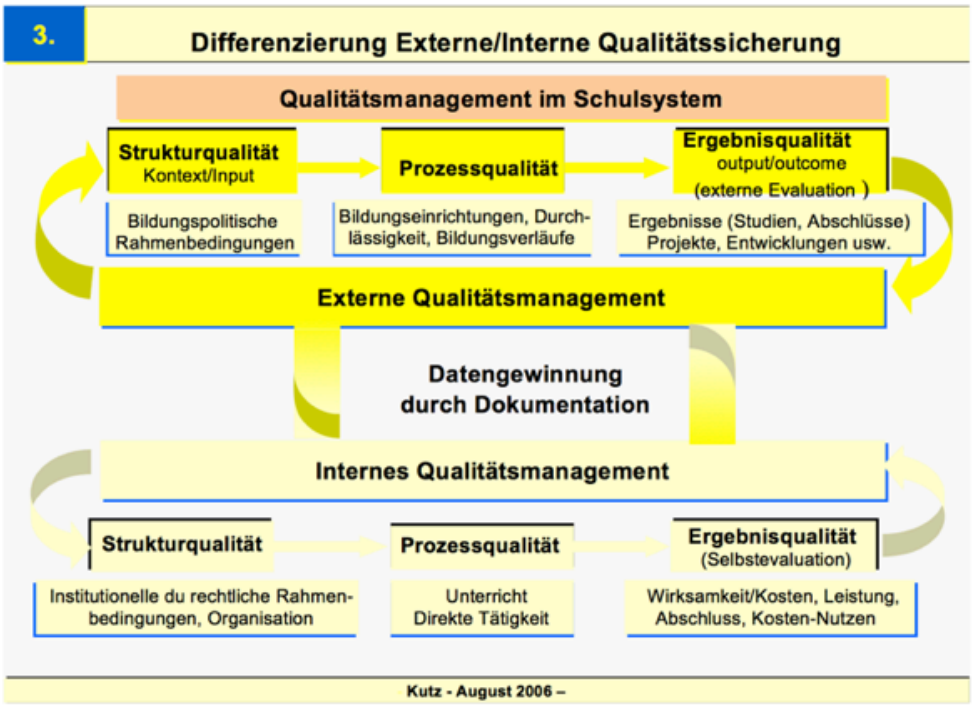


Abb. 12: Allgemeines Modell des internen und externen Qualitätsmanagement. Kutz, Rudolf (2007), Seite 39

Ein internes Qualitätsmanagement muss externe Qualitätsansprüche berücksichtigen und zusätzlich eigene Qualitätserwartungen und –sicherungsmassnahmen definieren. Ein erfolgreiches Qualitätsmanagement bezieht dabei die Akteure mit ein und lässt sie an der Entwicklung des Qualitätsmanagementkonzepts teilhaben.

Gemäss Handbuch Schulqualität dient das interne Qualitätsmanagement der selbstständigen Standortbestimmung in wichtigen Bereichen von Schule und Unterricht und der Optimierung der Fähigkeit der Selbststeuerung. Die externe Fremdbeurteilung durch die Fachstelle für Schulbeurteilung dient der Ergänzung der Innensicht und der Kontrolle. Für die Schulen sind die externen Beurteilungen durch die Fachstelle für die Überprüfung des internen Qualitätsmanagements fruchtbar. Das externe Qualitätsmanagement für sich ist den Bildungsdirektionen und Volksschulämtern überlassen, die Fachstelle bietet hier über alle Schulen hinweg wichtige Rückmeldungen. Weitere externe Quellen für die Bildungsdirektionen können kantonale Querschnitttests (Stellwerk) und internationale Erhebungen (PISA, TIMSS etc.) sein. Für die Schule eigenen sich auch andere externe Instrumenten zur Qualitätssicherung wie Klassencockpit, qualitative Evaluationen der Eltern und der Schülerinnen und Schüler oder auch interne Vergleiche der Stellwerk-Ergebnisse.

5.2 Qualitätsmanagementkonzepte

Was bedeutet jedoch Qualitätsmanagement und mit welchen Qualitätsmanagement-Systemen soll eine Schule arbeiten? Rudolf Kutz definiert Qualitätsmanagement folgend:

> Qualitätsmanagement bedeutet die zielgerichtete und geplante Kooperation, Steuerung und Koordination der verfügbaren personellen, technischen, fachlichen und ökonomischen Ressourcen eines Unternehmens, um die professionellen an konsentierten Standards orientierten Ergebnisse zu erzielen, sowohl im Hinblick auf die interne Ausgestaltung als auch im Hinblick auf die Ausgestaltung zu externen Partner.
>
> Qualitätsmanagement verfolgt dass Ziel, mit Hilfe adäquater Methoden und Instrumente eine systematische Qualitätsentwicklung, Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung gemäß dem derzeitigen wissenschaftlichen Erkenntnisstand zu implementieren, um effektive und effiziente Arbeitsprozesse zu gestalten, die geplante bzw. festgelegte Ergebnisse realisieren können.[63]

Inwiefern sich das Handbuch Schulqualität oder das IQES-Modell für das Qualitätsmanagement an Schulen eigenen, möchten wir folgend kurz betrachten und in einem Zwischenfazit eine persönliche Empfehlung abgeben.

5.2.1 Konzept: Handbuch Schulqualität

Das Handbuch Schulqualität beschreibt elf Prozessqualitäten und vier zusätzliche Themen, welche in der Prozessqualitätsebene angesiedelt sind[64]. Die Bewertung der einzelnen Qualitätsbereiche und Themen geschieht entlang einer vierstufigen Beurteilungsmatrix, welche jeweils die «Praxisgestaltung», die «institutionelle und kulturelle Einbindung» und die «Wirkung und Wirksamkeit» in den Fokus rückt. Die Bewertung wird anhand detaillierter Anspruchsbeschreibungen der Qualitätsbereiche und Themen und konkreten Indikatoren, gemäss den Kriterien der allgemeinen Beurteilungsmatrix durchgeführt. Die Umlagerung der Ergebnisse aus der Analyse der Qualitätsbereichen und Themenfeldern über die Kriterien der allgemeinen Beurteilungspraxis auf die Ebene der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität ist den Akteuren als Teil ihrer professionellen Tätigkeit überlassen.

Das Handbuch Schulqualität liefert wichtige Perspektiven auf konkrete schulische Qualitätsbereiche, fokussiert auf die Unterrichts-

63 Kutz, Rudolf (2007), S. 46

64 vgl. „Kapitel 4.1.1" auf Seite 31

und Schulgestaltung und erweitert mit speziellen Querschnitts- und Spezialthemen. Die Indikatoren liefern praxistaugliche Hinweise für die Evaluation der Prozess- und Ergebnisdimension und somit auch gleichzeitig Arbeitsfelder für die Qualitätsverbesserung. Das Modell verlangt eine hohe Kompetenz der Akteure bei der Entwicklung geeigneter Evaluationsinstrumente und beim Transfer auf die drei Qualitätsdimensionen. Zu den Rahmenbedingungen respektive zur Strukturqualität erhält man durch das Modell keine sichtbaren Aussagen.

5.2.2 Konzept: IQES Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation an Schulen

Das IQES-Modell wurde bereits im „Kapitel 4.2" auf Seite 33 näher vorgestellt. IQES beschreibt Schule in acht Qualitätsdimensionen mit je fünf Qualitätsbereichen[65]. Jeder dieser insgesamt 40 Qualitätsbereiche wird einheitlich in einer einfachen Struktur dargestellt. Sechs der acht Qualitätsdimensionen sind den Prozessqualitäten zugeordnet, je eine Dimension den Inputqualitäten mit Ressourcen und Rahmenbedingungen der Schule und den Ergebnis- und Wirkungsqualitäten. Bei der Prozessqualität unterscheidet IQES grob zwischen «Lehren und Lernen», «Schule» und «Schulentwicklung, Qualitätssicherung und –evaluation».

Wie beim Handbuch Schulqualität finden wir in jedem der 40 Qualitätsbereiche eine Begründung, Qualitätsmerkmale und Schlüsselindikatoren. IQES erweitert das Spektrum jedoch durch konkrete Umsetzungsideen, Expertenbeiträge und sofort einsetzbaren Evaluationsbögen. Diese sind durch IQES-Online digital erweitert und durch eine ausführliche Bibliothek und diverse Werkzeugkoffer ergänzt. IQES macht es dem Nutzer insofern einfacher, da das Modell die Schule einlädt, ein bis drei Qualitätsbereiche auszuwählen und als Schwerpunkte des Schulprogramms zu bearbeiten. Sowohl für die Bestandsaufnahme wie auch für die Handlungsplanung stellt IQES Instrumente und Ideen zur Verfügung.

5.2.3 Zwischenfazit

Beide betrachteten Modelle räumen bei der internen Schulqualitätsentwicklung der Unterrichtsgestaltung einen bedeutenden Raum ein. IQES differenziert mehr als das Handbuch Schulqualität und definiert 10 Qualitätsbereiche innerhalb der Prozessqualität «Lehren und Lernen». Auch gefällt uns bei IQES die vielseitige Unterstützung durch sofort einsetzbare Werkzeuge für die Evaluation und die darauf folgende

65 vgl. „Abb. 11" auf Seite 34

Umsetzung. IQES bietet zudem auch im Bereich der Strukturqualität fünf Qualitätsbereiche mit Evaluations- und Handlungsoptionen.

Insgesamt unterstützt IQES die Schule besser bei der Qualitätsentwicklung als das Handbuch Schulqualität. Die Qualitätsbereiche sind differenzierter und bieten den Schulen mehr Auswahl. Die Ergebnisse der Fachstelle für Schulbeurteilung lassen sich erfahrungsgemäss sehr einfach im Qualitätstableau von IQES mit den vierzig Qualitätsbereichen verorten, sodass der vordergründige Vorteil des Zusammenspiels der externen Evaluation durch die Fachstelle für Schulbeurteilung mit den Qualitätsbereichen des Handbuch Schulqualität ohne grossen Aufwand wettgemacht werden kann.

5.3 Handlungsfelder des Qualitätsmanagement bezüglich der Kompetenzorientierung

Im „Kapitel 3" auf Seite 23 haben wir den Blick auf die Anspruchsgruppen gelenkt und aufgezeigt, dass die Einführung von Kompetenzrastern für uns ein zentrales Schulentwicklungsvorhaben ist, welches alle Anspruchsgruppen betrifft. Ausgehend von den Anspruchsgruppen und der These aus „Kapitel 3.5" auf Seite 29, dass die Schulleitung das System motivational vorzubereiten hat und unterstützende Prozesse und Strukturen schaffen muss, möchten wir im folgenden mögliche Handlungsfelder skizzieren.

5.3.1 Mögliche Handlungsfelder

Gemäss der Lehrplan 21 Homepage kommen auf die Schule durch die Kompetenzorientierung keine grossen Veränderungen zu: *«Die mit der Kompetenzorientierung verbundenen Veränderungen sind weder einschneidend noch bahnbrechend. Sie schliessen an Entwicklungen an, die an Schulen bereits heute stattfinden und die in der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen und in neueren Lehrmitteln seit Längerem vermittelt werden. Es ist kein Paradigmenwechsel.»*[66] Also: Es gibt gar nicht so viel zu tun. Im schlechtesten Fall wird der Unterricht unverändert entlang der bekannten und eingeführten Lehrmittel weitergeführt und die Kompetenzziele des Lehrplan 21 bleiben Makulatur. An anderen Schulen ist der Paradigmenwechsel vielleicht tatsächlich schon früher eingetreten oder die Schule macht sich, aufgrund des Lehrplan 21 und der Kompetenzorientierung, nun auf den Weg. Einzelne Schulen sind vielleicht bereits soweit und unterrichten mit Kompetenzrastern kompetenzorientiert. Die Handlungsfelder sind so individuell zu wählen, wie die Voraussetzungen es nötig machen.

66 http://www.lehrplan21.ch/haeufige-fragen, 30.11.13, 20.00 Uhr

Grundsätzlich ist die Kompetenzorientierung sowohl bei IQES als auch im Handbuch für Schulorientierung verankert. Die ersten zwei Qualitätsbereiche des Handbuches *«Aufbau fachlicher Kompetenzen»*, *«Aufbau überfachlicher Kompetenzen»* und die Qualitätsbereiche *«Unterrichtsgestaltung, Lehr- und Beurteilungsformen», «Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen», «Selbstreguliertes, entdeckendes und gesundheitsbewusstes Lernen»* und *«Orientierung an Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen»* aus dem IQES-Qualitätstableau bieten direkte Arbeitsfelder für die schulische Auseinandersetzung mit dem Lehrplan 21 und der damit verbundenen Kompetenzorientierung.

Bevor sich ein Team gemeinsam an die Unterrichtsentwicklung machen kann, sollten erschwerende Faktoren und Hürden identifiziert und abgebaut werden und fördernde, erleichternde Faktoren gestärkt werden. Hier ist die Schulleitung ein weiteres Mal gefragt. Pfändler zitiert in ihrem Skript bezüglich den Funktionen der Schulleitung auf die Unterrichtsentwicklung[67]:

> Mit Blick auf den Stand der internationalen Schulforschung fassen Scheerens, Glas & Thomas (2003) typische Merkmale von Schulleitungen zusammen, die einen positiven Einfluss auf die Unterrichtsqualität innerhalb der von ihnen geleiteten Schulen erkennen lassen »Unterrichtswirksame« Schulleitungen
>
> - richten die Aufmerksamkeit in der Schule auf den Unterricht. Die Schulleitung widmet administrativen Tätigkeiten auf keinen Fall mehr Zeit als direkt auf die Verbesserung des Fachunterrichts der Lehrkräfte bezogenen Tätigkeiten.
> - werden in Unterrichtsfragen anerkannt und mischen sich ein: Die Schulleitung berät Lehrkräfte in Unterrichtsfragen und wird als Qualitätsaufsicht für den Unterricht anerkannt.
> - fördern unterrichtsbezogene Lehrerkooperation: Die Schulleitung ermöglicht und unterstützt unterrichtsbezogenen Team-Arbeit im Kollegium.
> - fördern die Professionalisierung der Lehrerinnen und Lehrer: Die Schulleitung stimuliert und unterstützt die Professionalisierung der Lehrkräfte.
>
> aus: Bonsen M. (2009): Schulleitung, Schuleffektivität und Unterrichtsentwicklung. Was wissen wir über diesen Zusammenhang?, in: Rolff H.G., Rhinow E., Röhrich T. (2009): S. 53

67 Pfändler, Maja (2013)

Eine Unterrichtsentwicklung, initiiert durch die Schulleitung aufgrund externer Einflussgrössen wie zum Beispiel der Kompetenzorientierung durch den Lehrplan 21, bedarf also der Bearbeitung weiterer Qualitätsfelder wie beispielsweise «Kooperation und Teamarbeit», «Zielgerichtete Personalentwicklung», «Weiterbildung beruflicher Kompetenzen» und eventuell «Schulleitung und pädagogisches Leadership». Ein Investment in diese Handlungsfelder lohnt sich. Die zusammengefassten Metaanalysen von Hattie *«[...] zu „professional development" liefern anschauliche Belege dafür, wie wirksam Fortbildungsmaßnahmen für Lehrerinnen und Lehrer sein können. Hattie referiert auf der Basis von fünf Metaanalysen mit 537 Studien ein durchschnittliches Effektmaß von d = .62, das damit zu den stärksten Einflussgrößen der Hattie-Studie zu zählen ist»*[68].

Gemäss Rolff soll keine Unterrichtsentwicklung ohne Organisationsentwicklung und Personalentwicklung stattfinden. Alle drei Bereiche sollen systematisch verbunden und eine Perspektivenverengung auf einen Bereich vermieden werden. Greifen nicht alle drei Bereiche aktiv ineinander ist mit einem enormen Kraftaufwand zu rechnen und das System Schule kann in eine gefährliche Instabilität kommen[69]. Betrachtet man die acht Handlungsfelder des IQES-Modells[70] sehen wir, dass die Entwicklung des Unterrichts direkt vom Zentrum aus auf alle anderen Bereiche wirkt. Unterrichtsentwicklung hängt eng mit Organisations- und Personalentwicklung zusammen. Alle drei Aspekte der Qualitätsentwicklung müssen gleichsam berücksichtigt werden.

5.3.2 Handlungsfelder im Wirkungszusammenhang

Wie in „Kapitel 3.4.1" auf Seite 28 gezeigt, ist Schulentwicklung ein Eingriff in ein komplexes soziales System. Soziale Systeme folgen der allen Systemen innewohnenden Tendenz zur Stabilität und eine Veränderungsbereitschaft muss aktiv erzeugt werden[71]. Gemäss Kruse entsteht Veränderung *«... in erster Linie aus der Bereitschaft der Träger der alten Ordnung, sich auf Instabilität einzulassen. Veränderung setzt Instabilität in der Rhythmusgruppe voraus. Bei der strategischen Gestaltung von Veränderung in Unternehmen ist es daher wichtig, die Rhythmusgruppe zu identifizieren und die Bereitschaft der Träger der alten Ordnung zu erhöhen, sich auf Instabilität einzulassen.»*[72] Das Management von Instabilität fordert andere Kompetenzen als das Segeln in bekannten Gewässern. Warum soll sich ein Team auf eine Änderung

68 Steffens/Höfer (2012), S. 21
69 Rolff, Hans-Günter zitiert in: Herold/Herold (2011), S. 187
70 vgl. „Abb. 10" auf Seite 33
71 Kruse, Peter (2011), S. 60
72 Kruse, Peter (2011), S. 62

einlassen, wenn sowohl der Weg als auch das Ziel noch unklar sind und die bestehende Komfortzone sich ganz wohl anfühlt? Wenn der externe Anstoss zur Veränderung nicht wirkungslos verpuffen soll, dann ist eine intrinsische Motivation des Teams unerlässlich. Kruse gibt als Antwort auf das Warum zur Veränderung: *«Faszination zu wecken, die Menschen veranlasst, gewohnte Bahnen zu verlassen und sich unkalkulierbaren Risiken zu stellen.»* Angst ist hier ein schlechter Begleiter. Der Schulleitung muss es letztlich gelingen, eine Vision zu entwickeln, die so fasziniert, dass die Neugier die Angst vergessen lässt[73].

Soll die Vision als starke emotionale Basis wirken, dann muss eine hinreichend grosse Zahl von Lehrpersonen miteinander den Traum teilen. Wenn das Team nicht hinter der Vision steht, verliert die Veränderung ihre Basis bevor sie begonnen hat. Eine Analyse des Teams auf seine Bereitschaft an Veränderungsprozessen teilzuhaben ist sicherlich ratsam, denn *«Leistungsträger, die eine Vision nicht teilen, sind keine Querdenker, sondern Quertreiber. Sie zerstören die Glaubwürdigkeit der Veränderung.»*[74] Geht man davon aus, dass ein System, welches eingeübte Verhaltensweisen zu verändern versucht, erst einmal weniger leistet – denn Veränderung ist Arbeit – dann ist eine emotional tragfähige Vision wesentlich.

Gleichzeitig müssen die einzelnen Akteure die Fähigkeit besitzen, Unsicherheit aushalten zu können. *«In einer Kultur des Wandels kommt der Erhöhung der individuellen Toleranz gegenüber Instabilität große Bedeutung zu.»*[75] Hier erhält die Schulleitung die wichtige Rolle der energetischen Stütze, welche die Lehrpersonen im Zustand der Unsicherheit trägt, auftretende Fehler als Teil des Lernens akzeptiert und Zuversicht vermittelt.

5.4 Fazit

Unterrichtsentwicklung ist gleichzeitig Organisationsentwicklung und Personalentwicklung. Das System Schule wird immer irritiert oder systemisch gesprochen pertubiert, egal in welchem Handlungsfeld man mit Qualitätsentwicklung beginnt. Es ist die Aufgabe der Schulleitung, diesen Prozess aktiv zu initiieren und zu gestalten. Dazu bedarf es einer Vision auf der Basis eines gemeinsamen Konsenses. Diese emotionale Basis als Faszination ist zu schaffen. Die Überprüfung der eigenen Disposition zur Schulentwicklung und der persön-

73 Kruse, Peter (2011), S. 68
74 Kruse, Peter (2011), S. 70
75 Kruse, Peter (2011), S. 74

lichen Bereitschaft, die notwendigen Schritte in Bezug zur Personalentwicklung zu unternehmen, ist notwendig. Letztlich ist der Erfolg einer Qualitätsentwicklung im Bereich Unterricht stark von den Eigenschaften und der Kompetenz der Schulleitung abhängig.

5.4.1 Blick auf die Kompetenzorientierung

Die Kompetenzorientierung im Unterricht kann vordergründig als trivial betrachtet werden. Selbst die EDK verspricht keine grossen Veränderungen, da sie wahrscheinlich davon ausgeht, dass die Schulen die grossen Veränderungen bezüglich Kompetenzorientierung und entsprechend gestaltetem Unterricht bereits vorweggenommen haben. Damit geht die EDK im Grundsatz eigentlich von bereits Entwickeltem aus. Im Kanton Zürich sind die Grundlagen eines kompetenzorientierten Unterrichts schon lange im Lehrplan verankert. Das Handbuch Schulqualität als offizielle Qualitätsquelle für Schulen im Kanton Zürich gibt zudem viele Hinweise und Indikatoren zur Entwicklung eines entsprechenden Unterrichts. Die Schule könnte sich also in ihrer Komfortzone weiterhin ausruhen, an den aktuell definierten Punkten des Schulprogramms arbeiten und auf die nächste externe Evaluation der Fachstelle für Schulbeurteilung warten.

Schaut man aber aus einer anderen Perspektive, kann die Kompetenzorientierung als Thema der Unterrichtsentwicklung als Vision dienen, welche das ganze System Schule in eine neue Komfortzone begleitet. Bevorzugt man diese Sicht, dann sind alle oben genannten Punkte des Qualitätsmanagements zu berücksichtigen. Damit die neue Komfortzone in ein paar Jahren erreicht werden kann, muss sich die Schulleitung schon heute auf den Weg machen.

5.5 These 8

Wird die Kompetenzorientierung als Unterrichtsentwicklungsthema betrachtet, dann sind die Grundlagen des internen Qualitätsmanagements zu beachten und die Schule muss bereit sein, sich auf einen Zustand der Instabilität einzulassen, bis die neue Komfortzone erreicht ist. Eine emotional tragfähige Vision ist dabei wesentlich.

Die Schulleitung muss demnach zuerst eine Vision entwickeln, welche die positiven Auswirkungen der Kompetenzorientierung auf die Ergebnisqualität aufzeigt. Danach sind die wesentlichen Teammitglieder von der Vision zu überzeugen, so dass diese von ihnen getragen wird. Die Schulleitung hat begleitend die entsprechenden Strukturen und Prozesse zu schaffen, welche eine Reise von der bestehenden Kom-

fortzone zur neuen begünstigen. Das Handbuch Schulqualität und IQES bieten Qualitätsbereiche zur Bearbeitung übersichtlich und wissenschaftsgestützt an.

6. Ansätze zur Kompetenzorientierung in Unterricht- und Personalentwicklung

Die Kompetenzorientierung greift grundlegend in das Kerngeschäft der Schule als Ganzes ein: Den Unterricht. Die Forderung nach Kompetenzorientierung durch den Lehrplan 21 bedingt einen langen Entwicklungsprozess, bei dem alle schulseitigen Akteure und Anspruchsgruppen beteiligt sein müssen. Im Folgenden möchten wir Massnahmen für die beiden Qualitätsbereiche Unterricht- und Personalentwicklung genauer betrachten, um Schulleitungen Möglichkeiten darzulegen, mit welchen ein Enwicklungsprozess hin zur Kompetenzorientierung implementiert werden könnte.

6.1 Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsqualität

These 9: Unterrichtsentwicklung fördert die Methodik des Lernens und Lehrens und damit die Kompetenzorientierung. Unterrichtsentwicklung fokussiert neben der Unterrichtsqualität die Leistungseffizienz der einzelnen Lehrkraft, des Teams und der Schülerinnen und Schüler gleichermassen. Eine permanente Unterrichtsentwicklung und eine zyklische Unterrichtsqualtätssicherung muss die Kompetenzen der Lehrpersonen erweitern, die dadurch in die Lage kommen, die Kompetenzen der Lernenden zu fördern.

Die Unterrichtsqualität und deren Entwicklung, bzw. Überprüfung muss zentraler Bestandteil der Tätigkeiten im Berufsbild von Lehrerinnen und Lehrer sein. Das bedeutet, dass Lehrkräfte eng zusammenarbeiten, um gemeinsame Strategien zu entwickeln, dieser Aufgabe zu begegnen. Eine zentrale Aufgabe der Schulleitung und auch der Schulbehörde besteht darin, die Lehrerinnen und Lehrer durch stetige Weiterbildung auf dem neuesten Stand der Forschung zu halten. *«Durch Fort- und Weiterbildung erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass sich das Lernen der Lehrperson ändert (...). Die vier Weiterbildungssettings, die sich mit Blick auf das Wissen und Verhalten der Lehrperson am effektivsten zeigen, sind: Beobachtung der tatsächlichen Methoden im Klassenzimmer; Micro-Teaching; Video/Audio-Feedback und Übungen»*[76]. Wie sich diese vier Bereiche im Rahmen der Unterrichtsentwicklung und er unterrichtlichen Tätigkeit im Alltag umsetzen lassen, wollen wir im Folgenden genauer betrachten. Wir führen uns abermals vor Augen, dass im Rahmen der Kompetenzorientierung für die Lehrerfortbildung dieselben Kriterien gelten, wie für den alltäglichen Unterricht mit den Lernenden. Ziel aller

76 Hattie, John (2013), S. 143f.

Massnahmen muss es sein, die Wirksamkeit der Lehrkräfte und des Unterrichts zu sichern und vor allem sichtbar zu machen. Diese Sichtbarkeit und Wirksamkeit wiederum überträgt sich auf die Lernenden.

Helmke führt ein interessantes Rahmenmodell an, das hier, etwas unterschiedlich fokussiert, als Leitfaden für unsere praktischen Umsetzungsvorschläge dienen soll.

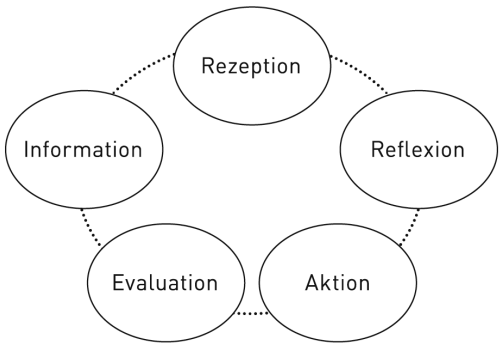


Abb. 13: Abbildung gemäss Helmke, Andreas (2004), S. 313

Informationen über Unterricht muss zu Beginn sicher in der professionellen Weiterbildung und aus Fachbüchern gewonnen werden. Im Unterrichtsalltag geschieht dies aber vor allem durch Beobachtung. Wir erinnern uns, dass Hattie den Bereich der Beobachtung als besonders wirksames Element der Lehrerfortbildung nennt. Wir sollten also zunächst einen Blick darauf werfen, wie im Unterricht selbst Informationen möglichst gewinnbringend und objektiv gewonnen werden könnten.

6.1.1 Informationsgewinn durch Beobachtung von Unterrichtsmethodik

Beobachtung ist ein recht allgemeiner Begriff. In einer Unterrichtsstunde kann man alles Mögliche beobachten. Das Verhalten einzelner Lernender zum Beispiel, oder die mehr oder weniger erwünschte Interaktion zwischen Lernenden. Damit Beobachtung nicht im Ungefähren bleibt, müssen konkrete Beobachtungsschwerpunkte vereinbart sein. Zudem müssen die Beobachtungen Rückschlüsse auf weitere Schritte zulassen (Evaluation). Ziel jeder Beobachtung muss also sein, einen Kreislauf aus Vorbereitung, Durchführung, Evaluation und Reaktion in Gang zu bringen und zu halten. Voraussetzung dafür ist, dass die Lehrkräfte eine Distanz zu ihrem Unterricht erlangen und weniger ihren subjektiven Theorien folgen, sondern vielmehr lernen, die gewonnenen Erkenntnisse der Forschung berufspraktisch anzuwenden, um so ihre subjektiven Theorien zu erneuern oder zu erweitern. Hier sei noch einmal die zentrale Bedeutung der Nivellierung dieser Kenntnisse bei allen Lehrkräften erwähnt. Beobachtung ist also ganz zentraler Bestandteil, wenn nicht gar der Ausgangspunkt für erfolgreiche und vor allen Dingen wirksame Unterrichtstätigkeit.

Ein wesentliches Instrument, nicht nur zur Beobachtung, sondern vielmehr zur Entwicklung der Schule auf der Ebene des Teams und der Unterrichtsqualität insgesamt, bietet das kostenlose, computergestützte EMU[77] von Helmke.

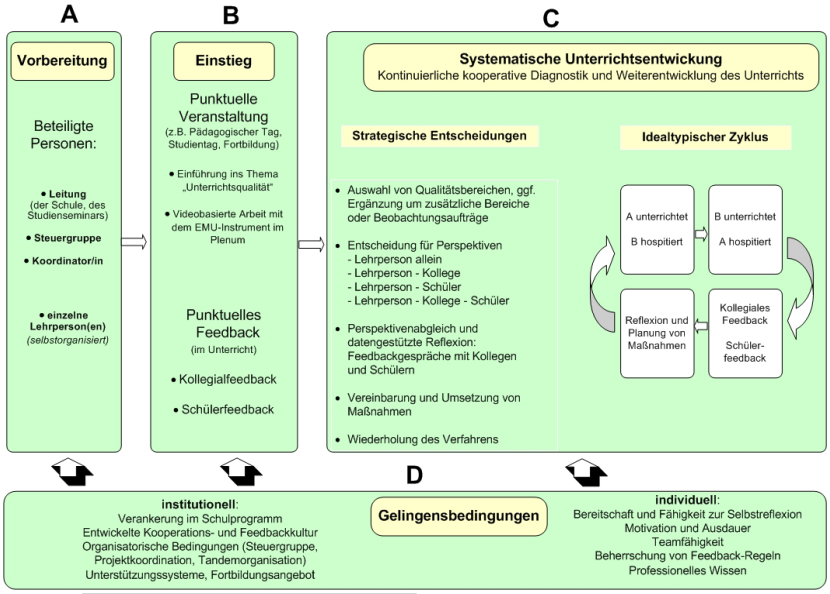


Abb. 14: unterrichtsdiagnostik.de (26.12.13, 12.00 Uhr)

Dieses Instrument dient der Diagnostik und Evaluation gleichermassen und richtet sich nach erforschten Merkmalen für erfolgreichen, wirksamen Unterricht. Die obenstehende „Abb. 14" zeigt die Architektur des Instrumentes, bzw. dessen Einführung im Lehrerteam an Schulen.

EMU verfolgt insbesondere folgende Ziele:

- Datenbasierte Weiterentwicklung des Unterrichts
- Erkennen von Stärken und Schwächen des eigenen Unterrichts
- Sensibilisierung für Heterogenität in der Klasse
- Bewusstmachung eigener subjektiver Theorien des Lehrens und Lernens
- Verständigung über ein gemeinsames Bild von Unterricht im Team / Kollegium
- Schulentwicklung: Kollegialer Austausch und „Öffnung der Klassenzimmertüren"

Man erkennt sofort, dass diese Zielsetzungen recht genau an jenen

77 Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung (vgl. http://unterrichtsdiagnostik.de, 26.12.2013, 12.00 Uhr)

Punkten ansetzen, die wir in dieser Arbeit hinsichtlich der Kompetenzorientierung bereits dargelegt haben. Die Lehrkräfte entwickeln durch die Anwendung dieses Instrumentes ihren Unterricht gemeinsam weiter und erkennen auch gemeinsam, was wirksam ist.

6.1.2 EMU: Durchführung im Team

Im Zentrum von EMU steht einerseits die gemeinsame Unterrichtsvorbereitung- und durchführung im Lehrkörper sowie die Evaluation des Unterrichts durch alle Beteiligten mittels Fragebögen, welche sich nach qualitativen Unterrichtsmerkmalen wie Klassenführung, Lernzeit, Strukturiertheit oder Aktivierung richten. Der Unterricht wird von Tandemteams vorbereitet und durchgeführt. Anschliessend wird der Unterricht mit dem Fragebogen evaluiert. Die Resultate der Evaluation werden computergestützt aufbereitet. So kann sichtbar gemacht werden, wo die Wahrnehmung der Lernenden und der Lehrenden auseinanderdriften. Genau dort kann in einer Refexionsphase angesetzt werden, um die Durchführung des Unterrichts zu verbessern und in einer weiteren Evaluationseinheit die Wirksamkeit der getroffenen Massnahmen zu überprüfen. Dieser Kreislauf soll permanent vonstatten gehen und dadurch die Qualität des Unterrichts kontinuierlich verbessern und sichern.

Im vierten Kapitel ihres ersten Bandes gehen Brägger und Posse einen ähnlichen Weg, indem sie detailliert einen Qualitätszyklus beschreiben[78]. Die geneigte Leserschaft wird dort ihre Kenntnisse vertiefen. Der Qualitätszyklus nach Brägger und Posse lieferte Stoff für eine eigene Arbeit. Dennoch soll er hier erwähnt sein, lässt er sich doch sehr gut mit dem EMU-Instrument verbinden. Ganz nebenbei entwickelt sich im Lehrerteam eine kooperative Haltung, die gemeinsam als professionelle Gemeinschaft aus den gewonnenen Erkenntnissen eine möglichst hohe Unterrichtsqualität erzeugen und erhalten möchte. EMU verfolgt im Grunde das übergeordnete Ziel, bei den Lehrkräften einen Diskurs über Unterricht und dessen Qualität hinsichtlich der Wirkung, bzw. der Wirksamkeit verschiedener Methoden oder auch deren Anwendung durch die Lernenden in Gang zu bringen und in Gang zu halten. Dies verändert zwangsläufig die Haltung der Lehrkräfte gegenüber dem eigenen Unterricht und fördert eine gesunde Distanz zur eigenen Tätigkeit, bzw. lockert die tendenziell starre Beziehung vieler Lehrkräfte zu ihrem persönlichen Unterricht. Die nach wie vor weit verbreitete Problematik der isolierten Lehrkraft schildert Terhart eindrücklich:

78 Brägger/Posse (2007), Band 1, S. 195ff.

> «(Der) vielbeklagte Lehrerindividualismus, […] die vielfältigen organisatorischen sowie sozial- und individualpsychologischen Barrieren gegenüber kollegialer Kooperation (sind) gravierende Hemmnisse auf dem Weg zu einer tatsächlichen Professionalität des Lehrerberufs. Das gezielte Nebeneinanderherarbeiten sowie die Nichteinmischung in die Arbeit der Kolleginnen und Kollegen gehört zu den impliziten Normen der Berufskultur der Lehrerschaft, die nur sehr schwer zu durchbrechen sind, da die Befolgung dieser Normen dem einzelnen Lehrer im Gegenzug Schutz vor der Einmischung anderer gewährt. Und dieser Schutz wird als ein sehr wichtiges, unverzichtbares Element im kollegialen Mit- oder besser Nebeneinander angesehen, weil die Unterrichtsarbeit mit einem hohen Beteiligungsgrad der eigenen Person […] verrichtet wird – und eben nicht in distanzierter, mechanischer Form. Eine Beobachtung oder gar Kommentierung der eigenen Arbeit durch Kollegen wird dann schnell als Einmischung oder Beurteilung der eigenen Person wahrgenommen. Auf diese Weise entsteht Isolation, wo Kooperation geboten wäre.»[79]

Lehrer brauchen eine professionelle Theorie und eine berufliche Gemeinschaft. Der Hang zur Isolation ist nicht nur unnatürlich, unlogisch und ressourcenverzehrend und massiv ungesund. Er steht vielmehr einer echten Professionalität im Weg und muss beseitigt werden. Es braucht eine allgemein anerkannte professionelle Distanz zum Unterricht. Diese Distanz durch Professionalität fördert und erhält erwiesenermassen die Gesundheit der Lehrkräfte. *«Als Lehrerin oder als Lehrer ‚kompetent sein' bedeutet […], bestimmte Ressourcen in einem wichtigen Handlungsfeld einsetzen zu können, um eine berufliche Situation erfolgreich zu meistern. Kompetenzen weisen zwei zentrale Dimensionen auf: (1) Wissen, Einstellungen und Haltungen und (2) Können, Handeln, konkretes Tun und Verhalten. Kompetenzen sind die Basis für erfolgreiches Handeln und für die Erfahrung, etwas bewirken zu können, also für selbstwirksames Handeln.»*[80] Es lässt sich unschwer erkennen, dass EMU für all diese Dimensionen nützlich sein kann. Und ganz nebenbei sei hinsichtlich der Kompetenzorientierung in Schulen noch erwähnt, dass diese Dimensionen nicht nur für die Lehrkräfte, sondern auch für die Lernenden gelten (Pädagogischer Doppeldecker).

79 Terhart, Ewald (1996) zitiert in Helmke, Andreas (2004), S. 345f.

80 Brägger/Posse (2007), Band 1, S. 42

6.1.2 Implementierung von Video/Audio-Feedback

Ein weiteres wichtiges Merkmal der Lehrerfortbildung ist die Arbeit mit Video oder Audio. Eine Lehrperson muss nicht nur befähigt sein, andere zu beobachten, um daraus gewinnbringende Schlüsse zu ziehen. Vielmehr muss die Lehrkraft eine hohe Fähigkeit zur Selbstbeobachtung aufweisen, um ihre berufliche Kompetenz weiterentwickeln zu können. Dazu wäre die Zuhilfenahme von Audio- und Videoquellen höchst interessant. Leider steht einer Nutzung dieser Möglichkeiten auch hier oft die eigenwillige Berufsaufassung vieler Lehrkräfte im Weg. *«Der am häufigsten zu hörende Grund (für mangelnde Lehrerkooperation) ist: Lehrkräfte seien nicht bereit, sich und ihre Klassenzimmer anderen Kolleginnen und Kollegen zu öffnen, da dies mit potenzieller Blamage, mit Publikmachung von Schwächen und Defiziten, mit der Bedrohung des Selbstwerts verbunden sei. Genau dies – das ‚Untericht-ist-Privatsache'-Syndrom und die damit verbundene Abschottung und Individualisierung – hat auch die OECD-Lehrerstudie aus dem Jahre 2004 (Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers) als einen der grössten Makel der deutschen Lehrerausbildung herausgestellt.»*[81] Dennoch zeigen verschiedene Studien klar auf, dass der Lerngewinn für die Lehrpersonen höher ist, wenn nicht eine fremde, sondern eine eigene Unterrichtseinheit angeschaut wird[82]. Für die Unterrichtsentwicklung ist die Videobasierung allerdings ein sehr gutes Mittel für die Informationsbeschaffung. Durch die Videos können die Unterrichtssequenzen noch einmal erlebt werden. Dies lässt eine Erweiterung hinsichtlich Beobachtungsschwerpunkten zu. *«[…] Der videografierte Unterricht sollte […] als Motor für Diskussions- und Lernprozesse, für wechselseitige Anregung, Unterstützung und Korrekturen dienen, die ohne diese Anregung und ohne kooperativen Hintergrund vermutlich nicht stattfinden würden […].»*[83] Genau wie das Instrument EMU kann die Videobasierung helfen, Handlungskompetenzen zu entwickeln, also vom blossen Wissen zum Können und Tun zu gelangen. Videos ermöglichen eine virtuelle Hospitation, da deren Aufnahme und Reflexion terminlich ungebundener sind, als eine herkömmliche Hospitation[84]. Zudem können Videos aus verschiedenen Perspektiven analysiert werden, da sie wiederholt angeschaut werden können. Bestimmte *«Facetten des Lehrer- und Schülerverhaltens lassen sich nur mit videografischen Methoden erfassen und analysieren.»*[85] Dies gilt insbesondere für extraverbales Verhalten wie

81 Helmke, Andreas (2012), S. 345
82 Helmke, Andreas (2012), S. 344
83 Helmke, Andreas (2012), S. 358
84 Helmke, Andreas (2012), S. 349
85 Helmke, Andreas (2012), S. 349

Mimik, Gestik, Verhalten im Raum oder Blickbewegungen[86]. Sicherlich setzt die videobasierte Unterrichtsentwicklung ein vertieftes Vertrauensverhältnis zwischen den einzelnen Lehrkräften voraus. Zentral scheint uns aber die hohe Professionalität und Distanzierungsfähigkeit vom eigenen Unterricht, bzw. eine hohe Objektivierungsfähigkeit der durchführenden Lehrkräfte voraus. Genau wie EMU macht dieses Instrument nur dann Sinn, wenn es von den Lehrerinnen und Lehrern angstfrei gehandhabt wird und es von denselben als hilfreich und gewinnbringend empfunden wird.

6.1.3 Übungen in Methodentraining und Kompetenzorientierung

Wie wir gesehen haben, bedeutet die Kompetenzorientierung eine Fokussierung auf die Arbeitsmethode, bzw. auf den Transfer derselben auf neue Aufgabenstellungen. Das heisst, dass gute Schulen den Lernenden einerseits verschiedene Arbeitsmethoden vermitteln, andererseits aber auch Räume bieten, um diese Methoden im Unterricht zu üben und anzuwenden. Weiter oben haben wir bereits auf den pädagogischen Doppeldecker hingewiesen, nach dem die Lehrpersonen selber die Methoden anwenden und erleben, die sie nachher in ihrem Unterricht einsetzen. Hier ist sicher vorauszuschicken, dass sich nicht alle Methoden (insbesondere die kooperativen Lehr- und Lernformen) in gleichem Masse eignen. Vielmehr wird der Unterricht in seiner Gesamtheit in verschiedenen Lernsituationen stattfinden müssen. Wichtig ist, dass dem Lernenden stets eine möglichst grosse Varietät an Arbeitsmethoden bekannt sind, um diese möglichst selbständig anzuwenden. Dies ist ausdrücklich nicht zu verwechseln mit der Beobachtung Hatties bzgl. der geringen Signifikanz der Lehr- und Lernformen[87]. Hier geht es um das Instrumentarium, das jedem Lernenden in möglichst breiter Art und Weise zur Verfügung steht, um seine alltäglichen Aufgaben zu meistern.

Heinz Klippert stellt in seinem Buch „Methoden-Training, Übungsbausteine für den Unterricht“[88] zahlreiche Methoden vor, welche sehr breit eingesetzt und die auch der Heterogenität der Lernenden gerecht werden können. Wichtig bei der Wahl der Lernformen muss sein, dass sie hochgradig aktivierend wirken, also die Lernenden zu Selbsttätigkeit animieren. Die Lehrenden wie die Lernende müssen mittels Reflexion schrittweise an sie herangeführt werden. Ganz im Sinne der Strukturebenen bei Kompetenzen. Dies wiederum setzt Lehrpersonen voraus, welche ihre alltägliche Arbeit selbst als Lernprozess begrei-

86 Helmke, Andreas (2012), S. 349
87 Hattie, John (2013), S. 105f.
88 Klippert, Heinz (2012)

fen. Personal ohne entsprechende pädagogische und didaktische Ausbildung sowie fachliche Kompetenz haben in dieser Schule ganz sicher keinen Platz mehr. Auch soll hier klar gestellt sein, dass diese Methoden grundsätzlich in allen Schulen umgesetzt werden können, unabhängig ihrer grundlegenden Struktur hinsichtlich des Grades der Selbstorganisation durch die Lernenden oder bezüglich der Handhabung der Einteilung der Lernenden in Leistungsgruppen. Und: für alle Methoden gilt grundsätzlich, dass andere Qualitätsmerkmale für guten Unterricht ständig im Auge behalten werden, z.B. das Lernklima, die Klarheit und eine stringente Klassenführung.

6.2 Unterrichtsentwicklung: Konsequenzen für die Schulleitung

Es ist die Aufgabe von Schulleitungen, den Qualitätsprozess des Unterrichts zu steuern und zu sichern. Neben der entsprechenden Aufnahme von Entwicklungsinstrumenten ins Schulprogramm gilt besonderes Augenmerk unbedingt der sorgfältigen Einführung der Instrumente und dem Ausgleich von Ausbildungsunterschieden bei Lehrkräften, um für kooperative Unterrichtsentwicklung die nötigen Impulse zu geben. Im Vordergrund steht nicht der angebliche Aufwand (eine beliebte, mehr oder weniger berechtigte Ausrede vieler Lehrkräfte zur Vermeidung von Erneuerungen), sondern vielmehr der Gewinn für alle Beteiligten. Das Installieren und Begleiten von *«professionellen Lerngemeinschaften»*[89] durch die Schulleitung darf als eine tragende Säule der Kompetenzorientierung angesehen werden. Durch die gemeinsame Entwicklungsarbeit entsteht sehr schnell ein Zusammengehörigkeitsgefühl, das getragen wird von der evidenzbasierten, wirksamen Förderung der Lernenden. Nicht die einzelne Lehrkraft, sondern die Schule als Gemeinschaft fühlt sich für den Lernzuwachs verantwortlich. Dies wiederum kann den Einzelnen im Sinne einer geteilten Verantwortung entlasten und wesentlich zu einem positiven Schulklima beitragen. Es besteht kein Zweifel, dass Lehrerinnen und Lehrer, welche sich mit ihrer Schule identifizieren und dieses Gefühl in den Unterricht einbringen Lern- und Schulhausatmosphäre positiv prägen. Zufriedene Fachleute bleiben gesund und motiviert und sorgen damit für eine Nachhaltigkeit in der Unterrichtsentwicklung. Andererseits ist es ebenso klar, dass es hier für das Gelingen eine starke Steuerung und Strukturierung seitens der Schulleitung braucht. Ansonsten könnte sich der Wissensvorsprung einzelner Lehrerinnen und Lehrer gegenüber dem restlichen Team als Stolperstein entpuppen Es muss der Schulleitung gelingen, auch passivere Teammitglieder zur Teilnahme am Entwicklungsprozess zu bewegen.

89 Strittmatter, Anton (2006) zitiert in Helmke, Andreas (2012), S.323

Top-down-Strategien haben sich bei der Einführung von Entwicklungsinstrumenten als wenig gewinnbringend erwiesen[90]. Die Schulleitung muss also unbedingt darauf achten, an gemeinsamen Weiterbildungstagen den Nutzen der Unterrichtsentwicklung in den Vordergrund zu stellen. Hilfreich ist hier sicherlich der Beizug externer Fachpersonen. Helmke schlägt zudem die teaminterne Durchführung des Instruments anhand eines fremden Unterrichtsvideos vor[91].

Ebenfalls muss die Schulleitung auch betonen, dass Unterrichtsentwicklung nichts mit Kontrolle oder gar Beurteilung zu tun hat. Sie dient einzig der Erhöhung der Unterrichtsqualität und darf auf keinen Fall mit der Mitarbeiterbeurteilung verknüpft werden. Das heisst, dass Instrumente wie EMU keinesfalls an MAB-Besuchen verwendet werden dürfen. EMU dient dem Lehrerteam und darf keinerlei hierarchischen Fokus erhalten. Die Schulleitung sollte auch die Wahl der Partnerschaften den Lehrerinnen und Lehrern überlassen und hier keine Vorschriften machen, oder selbst Einteilungen vornehmen. Vor allem zu Beginn einer solchen Kooperation setzt das Vertrauen der einzelnen Tandempartner untereinander voraus. Auf diese Weise könnte auch die videobasierte Unterrichtsentwicklung vorangebracht werden. Auch hier vor allem zu Beginn sehr viel Vertrauen gefragt, damit sich Lehrerinnen und Lehrer von zum Teil stark zementierten Berufsvorstellungen lösen, bzw. befreien können.

6.3 Fazit

Unterrichtsentwicklung ist zentraler Bestandteil der professionellen Tätigkeit der Lehrpersonen. Um subjektiven Theorien entgegenzuwirken, muss diese Entwicklung im Team stattfinden und alle Beteiligten müssen durch Evaluation in den Prozess einbezogen werden. Dadurch verbessert sich nicht nur die Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer im täglichen Unterricht, vielmehr findet gleichzeitig eine Entwicklung auf der Teamebene hinsichtlich der eigenen Tätigkeit statt. Alle Teammitglieder können sich von ihrer Tätigkeit distanzieren und sich so professioneller auf Veränderungen einlassen. Unterrichtsentwicklung fördert die Kooperationsbereitschaft und die Nutzung gemeinsamer Ressourcen insgesamt. Dies wiederum wirkt sich positiv auf die Gesundheit aller Beteiligten aus.

90 Meyer, Hilbert (2012), S. 6

91 vgl. „Abb. 14“ auf Seite 50 „Ablaufprozess“, Phase B

7. Reflexion und Fazit

In dieser Arbeit haben wir versucht, die Komplexität der vom neuen Lehrplan geforderten Kompetenzorientierung aufzuzeigen sowie die damit verbundenen Herausforderungen bei deren Umsetzung. Gleichzeitig war es uns ein Anliegen, trotz des begrenzten Raumes dieser Arbeit, die Richtigkeit der Kompetenzorientierung für die Schule zu begründen und zuhanden der Schulleitungen Ansätze zur strukturellen Umsetzung der Kompetenzorientierung in der Schule als System, aber insbesondere auch auf der Basis des Teams und demzufolge auf der Unterrichtsebene darzulegen. Diese Arbeit kann keinen Anspruch auf irgendeine Vollständigkeit erheben, ein so weitläufiges Thema kann in diesem Rahmen nur beschränkt vertieft werden. Diese Arbeit stellt unsere persönliche Auseinandersetzung mit der Kompetenzorientierung dar und es bedarf unbedingt einer weiteren Bearbeitung des Themas durch die Schulleitungen und durch das gesamte Team an den einzelnen Schulen.

Die Kompetenzorientierung ist wie erwähnt von enormer Vielschichtigkeit, sie erfasst die Schule als Ganzes und auf allen Ebenen. Die Umsetzung ist wohl nur in jahrelanger Arbeit aller Beteiligten und unter ständiger Reflexion und Evaluation möglich. In einem Prozess, bei dem die Entwicklung des Personals, der organisationalen Strukturen und des Unterrichts Hand in Hand gehen und so ineinander greifen. Entwicklungsbemühungen müssen von innen heraus kommen, um nachhaltig wirksam zu sein. Deshalb ist die Entwicklung eines einzelnen Bereichs zum Scheitern verurteilt. Die Schulleitungen stehen als steuernde Kraft in der Verantwortung, diesen Prozess zu initiieren und in Gang zu halten.

Die Darlegungen in dieser Arbeit sollen wie gesagt zum Nachdenken anregen und einen Beitrag dazu leisten, Diskussionen über den Beruf der Lehrkraft, bzw. über die mit ihm verbundenen Problemstellungen hinsichtlich unterrichtlicher Tätigkeit und der Einstellung zum Beruf in Bezug einer durch die Berufskräfte anerkannten professionellen Theorie in Gang zu bringen. Wir haben gesehen, dass die Kompetenzorientierung grundsätzlich gesetzlicher Auftrag an alle Schulen des Kantons Zürich ist, dass aber die Umsetzung sehr viele Neuerungen für die Schule als Ganzes, insbesondere aber für die Lehrkräfte und deren Rolle im schulischen Alltag bedeutet. Eine gute Schule zu sein und guten Unterricht zu machen, bedeutet, wie wir in dieser Arbeit schlüssig darzulegen versuchten, ein dynamisches Streben nach möglichst hoher Effektivität entlang klar definierter Qualitätsmerkmale.

Dies wiederum bedingt die permanente Inganghaltung des Kreislaufes aus Informationsbeschaffung, kooperativer Unterrichtsplanung und -durchführung, Evaluation/Reflexion und Reaktion. Der Beruf der Lehrkraft wird dadurch (noch) anspruchsvoller, da Lehrkräfte selber auf der Ebene ihrer unterrichtlichen Tätigkeit stets Lernende bleiben und dafür eine beträchtliche Veränderung ihrer Rolle vollziehen müssen. Die dafür notwendige berufliche Weiterbildung aller Lehrerinnen und Lehrer ist ganz unabhängig von der Kompetenzorientierung eine Bedingung für erfolgreiches Unterrichten und erhält nachhaltig die Gesundheit der Lehrkräfte. Die berufliche Weiterbildung fördert die für die Kompetenzorientierung notwendige Kooperation zwischen den Lehrkräften, was eine Zunahme der professionellen Distanz zum „eigenen" Unterricht bei den einzelnen Lehrerinnen und Lehrer bewirkt. Die Weiterbildung der Lehrkräfte ist deshalb für jede Schulleitung ein zentrales Werkzeug für die Schul- und Unterrichtsentwicklung. Die Weiterbildung muss durch die Schulleitung initiiert, budgetiert und nötigenfalls bei Lehrkräften eingefordert werden. Als verantwortliche Instanz für das Schulprogramm liegt es im Tätigkeitsbereich der Schulleitung, die gesetzliche Forderung nach Kompetenzorientierung voranzubringen. Die hier vorliegende Arbeit bietet einige Ansatzpunkte dafür.

Ganz wichtig für die Schulleitung ist die Verankerung der Kompetenzorientierung und der damit verbundenen Konsequenzen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung im Schulprogramm, welches durch die Schulkonferenz und die Behörden legitimiert ist[92]. Ansonsten fehlt die rechtliche Basis für die professionelle Handhabung von Widerständen. Die Umsetzung der Kompetenzorientierung wird erfahrungsgemäss von einigen Lehrpersonen als massive Beschneidung ihrer methodischen Freiheit wahrgenommen werden. Auch hier kann berufliche Fortbildung bezüglich Unterrichtsqualität bei Lehrkräften neue Einsichten bewirken und eine Verstärkung der professionellen Einstellung hinsichtlich des Berufsauftrages bewirken. Unterricht kann sich qualitativ nur entwickeln, wenn die für die Unterrichtsqualität relevanten Faktoren allseitig bekannt und vor allem auch anerkannt sind. Eine evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung unterliegt der stringenten Umsetzung erforschter Merkmale innerhalb der gesamten Schule und nicht den möglicherweise guten und breiten Kenntnissen einzelner Lehrkräfte, also praktisch dem Zufall. Schul- und Unterrichtsqualität muss durch strukturelle Veränderungen der Schule

92 vgl. Lehrerpersonalgesetz, Berufsauftrag § 18: *«Die Lehrperson unterrichtet und erzieht die Schülerinnen und Schüler im Sinne der Volksschulgesetzgebung und nach den im Lehrplan und dem Schulprogramm festgelegten Grundsätzen. Sie achtet die Persönlichkeit der Kinder.»*

selbst, durch Haltungsveränderungen der Lehrkräfte innerhalb ihres Berufsverständnisses, bzw. durch die Umsetzungskraft der Schulleitungen auf der Basis eines ordentlich legitimierten Schulprogramms zur gemeinsamen Strategie aller am Unterrichtsgeschäft beteiligten Personen werden.

Der Text ist in akademischer Hinsicht als Aufbereitung und gedanklicher Synthese von Kursinhalten zu sehen. Im Sinne eines Praxisbezugs dient er als erster Schritt eines Prozesses hin zu einer dynamischen Schul-, Unterrichts- und Personalentwicklung im Hinblick auf die vom Bildungsrat verlangte Kompetenzorientierung. Die Entwicklung und Vermittlung einer Vision, wie eine Schule aussehen soll, die echtes Lernen ermöglicht, ist eine zentrale Aufgabe einer Führungsperson. Die Gestaltung, aber vor allem auch die Umsetzung einer solchen Vision verlangt eine möglichst genaue Kenntnis der betreffenden empirischen Daten. Diese Arbeit bietet auf knappem Raum einen reichhaltigen Einstieg dazu.

7.1 Aufführung der Thesen

These 1: Durch Kompetenzorientierung erfüllt die Volksschule ihren Bildungsauftrag.

These 2: Kompetenzen sind durch ihre Wirkungsweise unterhalb der sicht- und messbaren Performanzebene schwierig zu erfassen und zu messen. Der Fokus der Schule muss deshalb auf der Analyse von Lernprozessen liegen, um durch geeignetes Methodentraining im Unterricht die Entwicklung von Kompetenzen zu ermöglichen.

These 3: Lernen heisst Verantwortung und Selbsttätigkeit. Menschen müssen ihre eigenen Kräfte mobilisieren können, um sich selber lernend voranzubringen. Die Schule muss ihnen die Möglichkeit dazu bieten.

These 4: Die Kompetenzorientierung an Schulen lässt sich auf der Unterrichtsebene nur durch konsequente Kooperation aller Beteiligten, sowie durch eine gezielte Teamentwicklung bewerkstelligen. Insbesondere ist davon das berufliche Selbstverständnis der Lehrpersonen betroffen. Kompetenzorientierung bedeutet eine unterrichtliche Fokussierung auf folgende Punkte: Handlung, Verantwortungsbewusstsein, Selbststeuerung, Dynamik, Heterogenität hinsichtlich der Ausprägung von Kompetenzen bei Lehrenden und Lernenden.

These 5: Die Kompetenzorientierung verlangt von den Lehrerinnen und Lehrern die Anerkennung einer neuen oder zumindest erweiterten Rolle, vor allem hinsichtlich ihrer beiden Kerntätigkeiten Unterricht und Bewertung.

These 6: Damit die Schule den Anspruchsgruppen auf allen Ebenen gerecht werden kann und die Kompetenzorientierung erfolgreich von statten geht, muss sie die dazu notwendigen Strukturen vorab selbstständig aufbauen.

These 7: Damit eine Verschiebung des Fokus hin zur Kompetenzorientierung erfolgreich von statten geht, muss die Schulleitung das System Schule auf deren Einführung motivational vorbereiten und unterstützende Prozesse und Strukturen schaffen und etablieren.

These 8: Wird die Kompetenzorientierung als Unterrichtsentwicklungsthema betrachtet, dann sind die Grundlagen des internen Qualitätsmanagements zu beachten und die Schule muss bereit sein, sich auf einen Zustand der Instabilität einzulassen, bis die neue Komfortzone erreicht ist. Eine emotional tragfähige Vision ist dabei wesentlich.

These 9: Unterrichtsentwicklung fördert die Methodik des Lernens und Lehrens und damit die Kompetenzorientierung. Unterrichtsentwicklung fokussiert neben der Unterrichtsqualität die Leistungseffizienz der einzelnen Lehrkraft, des Teams und der Schülerinnen und Schüler gleichermassen. Eine permanente Unterrichtsentwicklung und eine zyklische Unterrichtsqualtätssicherung muss die Kompetenzen der Lehrpersonen erweitern, die dadurch in die Lage kommen, die Kompetenzen der Lernenden zu fördern.

7.2 Reflexion Gruppenprozess und Kenntniszuwachs

In unserer Gruppe verfügten wir von Beginn an reichhaltige Kenntnisse aus Praxis und Weiterbildung. Dies war für die Arbeit an diesem Text von entscheidender Bedeutung. Die Verschiedenartigkeit der Schulen, in und an denen wir arbeiten, aber auch deren unterschiedliche Entwicklungsgrade und systemischen Eigenheiten, erlaubten uns verschiedene Zugänge zu den einzelnen Themenblöcken. Dieser Text ist das Resultat vertiefter gemeinsamer Arbeit an Disposition und hartnäckiger Diskussionen bzgl. der Begrifflichkeiten und Thesen, welche in vorliegendem Text bearbeitet werden. Jeder in unserer Gruppe hat massgeblich und ausgeglichen dazu beigetragen, zahlreiche Quel-

len miteinander zu verknüpfen, die entsprechenden Thesen daraus abzuleiten und zu bearbeiten. Die Arbeit half uns im Sinne unseres persönlichen Erkenntniszuwachses bei der Synthese verschiedener Inhalte aus der Schulleiter-Ausbildung. Sie führte uns zu einer klaren Vorstellung, wie eine Schule aussehen soll, welche die an sie gestellten Ansprüche erfüllen kann. Die Themenfelder bezüglich der Definition von Kompetenzen, der Rolle der Lehrkraft, beziehungsweise deren Berufsbild, oder auch der Zweck der Schule insgesamt zeigten uns auf, welche Entwicklungsschwerpunkte für Schulleiterinnen und Schulleiter zu beachten sind. Eine Klärung der Aufgaben lässt auch Rückschlüsse auf die Gestaltung eines entsprechenden Schulprogrammes und eines Implementationsprozesses zu.

8. Bibliografie

8.1 Literatur

- Arnold, Rolf & Prescher, Thomas (2013): Schulentwicklung systemisch gestalten - Wege zu einem lebendigen und nachhaltigen Lernen in Schule und Unterricht. Verlag Carl Link, Neuwied (in Press)
- Berlinger, Donatus / Birri, Thomas / Zumstag, Barbara (2006): Vom Lernen zum Lehren, Ansätze für eine theoriegeleitete Praxis, 1. Auflage. h.e.p. verlag ag, Bern
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2011): Handbuch Schulqualität, Qualtitätsansprüche an die Volksschulen des Kanton Zürichs, 2. Ausgabe. Lehrmittelverlag, Zürich
- Brägger, Gerold & Posse, Norbert (2007): Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen (IQES), Band 1: Schritte zur guten Schule, Band 2: Vierzig Qualitätsbereiche mit Umsetzungsideen, 1. Auflage. h.e.p verlag ag, Bern
- Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen, 1. Nachdruck, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler
- Helmke, Andreas (2012): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität - Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, 4. Auflage. Friedrich Verlag GmbH, Seelze-Velber
- Herold, Cindy & Herold, Martin (2011): Selbstorganisiertes Lernen in Schule und Beruf, Gestaltung wirksamer und nachhaltiger Lernumgebungen. Beltz Verlag, Weinheim und Basel
- Klippert, Heinz (2012): Methoden-Training, Übungsbausteine für den Unterricht, 20. unveränderte Auflage. Beltz Verlag, Weinheim und Basel
- Kruse, Peter (2011): Erfolgreiches Management von Instabilität, Veränderung durch Vernetzung, 6. Auflage. Gabal Verlag GmbH, Offenbach
- Kutz, Rudolf (2007): Qualitätsmanagement im Bildungswesen, Steuerung des Bildungswesens auf der Grundlage internationaler Studien, GRIN Verlag GmbH, München
- Luhmann, Niklas (2011): Einführung in die Systemtheorie, 6. Auflage. Carl-Auer-Systeme Verlag, Heidelberg

> Reich, Kersten (2005): «Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktiven Pädagogik.», 5. überarbeitete Auflage. Luchterhand Verlag GmbH, Neuwied/Kriftel.

> Wahl, Diethelm (2002): Mit Training vom trägen Wissen zum kompetetenten Handeln? In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) 2, S. 227 - 241.

> Wiater, Werner (2012): Theorie der Schule, 5. überarbeitete Auflage. Auer Verlag, Donauwörth

> Yücel, Lale (2007): Kriterien guten Unterrichts nach Helmke am Beispiel des Unterrichtsfaches Biologie. GRIN Verlag GmbH, München

8.2 Internet

> Akademien der Wissenschaft Schweiz: Zukunft Bildung Schweiz - Von der Selektion zur Integration. Akten der Veranstaltung. http://www.akademien-schweiz.ch/dms/D/Publikationen/Berichte/ZBS/ZBS-Tagungsakten-Juni-2011.pdf, 14.1.14, 13.30

> Bildungscent.de - Die Kompetenzstudie: http://www.univie.ac.at/mathematik_didaktik/2008_schulmathematik_tagung/vortraege/download/juen_Kompetenzstudie_kurz.pdf, 14.1.14, 13.00

> Gerstner, Hans-Peter: Theorie der Schule: die soziologische Perspektive von Talcott Parsons und Pierre Bourdieu, http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/~gerstner/Parsons%20und%20Bourdieu.pdf, 25.7.13, 14.00

> Gesetz über das Arbeitsverhältnis der Lehrpersonen an der Volksschule (Lehrerpersonalgesetz): http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/0/E599A288B2CB6660C12571B00042524B/$file/412.31_10.5.99_54.pdf, 14.1.14, 14.00

> Grundlagen für den Lehrplan 21: http://www.lehrplan.ch/sites/default/files/Grundlagenbericht.pdf, 14.1.14, 13.00

> Meyer, Hilbert (2012): Kompetenzorientierung allein macht noch keinen guten Unterricht!, http://www.bildungsmedien.de/veranstaltungen/fup/forum-unterrichtspraxis-2012/fup2012-meyer.pdf, 14.1.14, 11.00

> Moser, Urs (2010): Sehr gut, gut, genügend oder ungenügend? Referat zur Medienkonferenz der Bildungsdirektion des Kanton Zürich, http://www.zh.ch/internet/de/aktuell/news/medienmitteilungen/2010/273/_jcr_content/contentPar/downloadlist/downloaditems/referat_von_urs_mose.spooler.download.pdf/Referat_Moser.pdf, 14.1.14, 14.00

> PH Zürich: Kompetenz - Kompetenzorientierung - komptetenzorientierter Unterricht. http://www.phzh.ch/de/kompetenzen/, 26.7.13, 10.00

> Steffens, Ulrich & Höfer, Dieter (2012): Die Hattie-Studie. http://www.sqa.at/pluginfile.php/813/course/section/373/hattie_studie.pdf, 14.1.14, 13.15

> Volkschulamt, Lehrplan 21: http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulstufen_schulen/interkantonal/projekt_lehrplan_21.html, 26.7.13, 10.00

> Volksschulgesetz (VSG): http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/0/B6DFC1347AA5482FC12575C1003D4B7F/$file/412.100_7.2.05_65.pdf, 14.1.14, 13.00

> Volksschulverordnung (VSV): http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/0/364FFE977BE1969AC1257A370042D2A8/$file/412.101_28.6.06_77.pdf, 14.1.14, 14.00

> Wikipedia - The Donabedian Model: http://en.wikipedia.org/wiki/the_donabedian_model, 14.1.14, 14.00

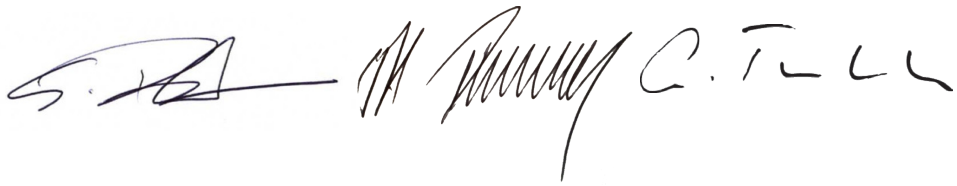
8.3 Graue Literatur

> Pfändler, Maya (2013): Interne, unveröffentlichte Unterlagen zum CAS FBO 19, Modul Unterrichtsentwicklung

9. Erklärung der Eigenleistung, Lizenz

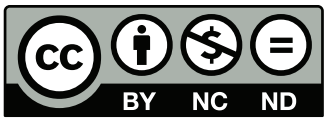
9.1 Erklärung der Eigenleistung

Hiermit erklären wir, dass die vorliegende Arbeit von uns eigenständig verfasst wurde und keine anderen als die von uns angegebenen Hilfsmittel verwendet wurden. Alle Stellen der Arbeit, die in anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen wurden, sind mit Angaben der Quellen als solche gekennzeichnet.



Barandun, Stephan – Deuber, Thomas – Turkawka, Gregory

Wettswil, Zürich und Regensberg, 15. Januar 2014

9.2 Verwendung der Arbeit durch Dritte, Creative Commons Lizenz

«Kompetenzorientierung: Durch Innovaton zur Faszination» von Stephan Barandun, Thomas Deuber und Gregory Turkawka steht unter einer «Creative Commons Namensnennung-Nicht Kommerziell-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz Lizenz».