

Herbert Luthiger

## **Lern- und Leistungsaufgaben in einem kompetenzorientierten Unterricht**

Mit der Einführung von Bildungsstandards hat Unterricht kompetenzorientierter Unterricht zu sein. Weil Lehrpersonen aber nicht direkt mit Bildungsstandards arbeiten, hat ein kompetenzorientierter Unterricht sowohl Aufgaben zum Aufbau und Entwicklung von Kompetenzen (*Lernaufgaben*), als auch Aufgaben zur Überprüfung von Kompetenzen (*Leistungsaufgaben*) bereitzustellen.

**Schlüsselwörter:** Lernaufgaben, Leistungsaufgaben, kompetenzorientierter Unterricht

---

Wer in schulpädagogisch und erziehungswissenschaftlich orientierten Fachzeitschriften und Fachpublikationen recherchiert, wird sehr schnell feststellen, dass das Thema Aufgaben in den letzten Jahren sowohl in den Fachdidaktiken als auch in der Allgemeinen Didaktik wachsende Aufmerksamkeit erhält.

Initiationspunkt für dieses Interesse waren die Ergebnisse der Leistungsstudien TIMSS und PISA. Seit dem ist das Thema Aufgaben zu einem wichtigen Element der Lehr-Lernforschung geworden und zwar sowohl zur Erfassung von Aufgabenqualität unter fachdidaktischem (z.B. Jordan et al., 2006) als auch unter allgemeindidaktischem Aspekt (z.B. Maier et al., 2010). Zweitens hat sich parallel dazu die Analyse und Weiterentwicklung der unterrichtlichen Aufgabenkultur etabliert, vor allem ersichtlich durch Lehrerfortbildungen (z.B. BLK, 1997) und neuen Unterrichtsimpulsen (z.B. Köster, 2008). Und schliesslich spielen Test- und Diagnoseaufgaben im Zuge der Einführung von Bildungsstandards eine bedeutende Rolle (z.B. EDK, 2011).

Der vorliegende Artikel beschäftigt sich mit der Bedeutung von Aufgaben in einem kompetenzorientierten Unterricht. Einige für dieses Thema besonders grundlegende Fragen sollen hier diskutiert werden: 1.) die Frage nach den Grundfunktionen von Aufgaben, 2.) die Frage nach der Begründungslogik einer Unterscheidung von Lern- und Leistungsaufgaben und 3.) die Frage nach den (Qualitäts-)Merkmale von Lern- bzw. von Leistungsaufgaben.

## 1 Zwei didaktische Grundfunktionen

Mit der Orientierung schulischer Theorie und Praxis an Bildungsstandards hat sich die Arbeit mit Aufgaben als einen zentralen Bereich der Professionalisierung von Lehrpersonen etabliert. Anstelle der allgemeinen Frage „Was ist eine gute Aufgabe?“ steht neu die *Frage nach ihrer Funktion* im Vordergrund. Die so geschärfte Fragestellung lautet dann etwa: „Was macht eine Aufgabe zu einer guten Aufgaben z.B. für entdeckendes Lernen, für eine verfahrensorientierte Diagnose usw.?“. Damit werden Anforderungen in den Blick genommen, denen sich Lehrerinnen und Lehrer seit der Einführung von am „Outcome“ der Lernprozesse orientierten Bildungsstandards zu stellen haben. Während die mit den Bildungsstandards verbundenen Anforderungen durch von aussen konstruierte Testaufgaben konkretisiert werden, sind Lehrpersonen gefordert, mit geeigneten Aufgaben die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler auf der Tiefenstruktur des Unterrichts so zu gestalten, dass ein adaptiver und vollständiger Lernprozesszyklus möglich wird.

Mit Blick auf die postulierte Schlüsselrolle von Aufgaben in einem kompetenzorientierten Unterricht können die Anforderungen an die Funktion von Aufgaben wie folgt geordnet werden. Ein kompetenzorientierter Unterricht hat 1.) Aufgaben bereitzustellen, die einen Lernprozess im Sinne des Erwerbs und/oder der Veränderungen von Kompetenzen in Gang setzen; 2.) Aufgaben einzusetzen, die es ermöglichen, die Ausprägung von Kompetenzen möglichst angemessen festzustellen und zu beschreiben und 3.) im Rahmen diagnostischer Bemühungen zusätzliche Aufgaben anzubieten, die auf der Basis der Ergebnisse von Testaufgaben einen zielgerichteten weiteren Kompetenzaufbau – stützend oder vertiefend – ermöglichen. Für diese drei Aspekte der Kompetenzorientierung sind nach Senn (2009) grundsätzlich zwei unterschiedliche Typen von Aufgaben notwendig: Für den ersten und dritten Aspekt braucht es nämlich einen Aufgabentyp, der dem *Aufbau und der Entwicklung von Kompetenzen* dient, für den zweiten Aspekt braucht es einen Aufgabentyp zur *Überprüfung von Kompetenzen*. Damit zeichnet sich eine Trennung zwischen *Aufgaben für das Lernen* (Lernaufgaben) und *Aufgaben für das Leisten* (Leistungsaufgaben) ab.

Als Begründung für diesen funktionalen Unterschied wird üblicherweise auf die von Weinert (1999) angemerkten unterschiedlichen psychologischen Gesetzmässigkeiten von Lernen und Leisten verwiesen, so z.B. bei Köster wie folgt:

Warum ist es wichtig, zwischen Lern- und Leistungsaufgaben zu unterscheiden? Der Erwerb von Wissen und Können folgt anderen Gesetzen als deren Überprüfung. Diese Unterscheidung von Aufgaben ist populär, seit WEINERT (1999) als Ergebnis der von ihm betreuter Längsschnittstudien auf die ‚völlig unterschiedlichen psychologischen Gesetzmässigkeiten‘ von ‚Lernen und Leisten‘ verwiesen hat (...) Eine Aufgabe kann für die Lernsituation überaus geeignet sein und für die Leistungssituation denkbar ungünstig. Denn in einer Leistungssituation bemüht man sich in erster Linie darum, Erfolg zu erzielen und Misserfolge zu vermeiden. Demgegenüber geht es in Lernsituationen darum, Neues zu lernen, Wissenslücken zu schliessen oder unklar

Geblienes besser zu verstehen. So können Fehler in der Lernsituation fruchtbar sein und als Erkenntnismittel dienen (Köster, 2008, S. 4, Hervorheb. im Original).

Von diesen zwei übergeordneten Funktionen lassen sich Lern- bzw. Leistungsaufgaben auf einer tieferen Ebene wie folgt ausdifferenzieren (siehe Abb. 1):

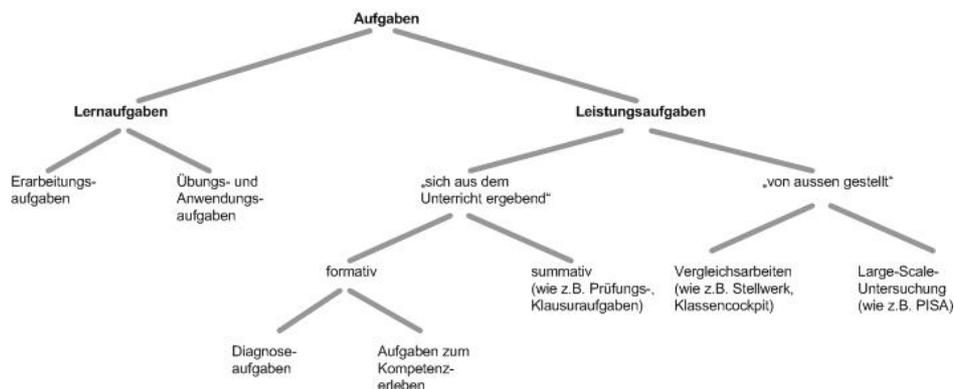


Abb. 1: Einteilung der Aufgaben nach ihrer Funktion im Lehr-Lernprozess (Quelle: Abraham & Müller, 2009, S. 6)

Lernaufgaben generieren Situationen, die Schülerinnen und Schüler in Experimentier-, Übungs-, Anwendungs-, Verwendungssituationen verwickeln (Erarbeitungs- und Übungsaufgaben). Leistungsaufgaben dagegen erfordern eine Rahmung der Unterrichtssituation, die von den Lernenden als „Leistungssituation“ wahrgenommen und akzeptiert wird, weil es primär um die (formative oder summative) Einschätzung des aktuellen individuellen Leistungsstands oder um Vergleichs- oder Large-Scale-Untersuchungen geht.

## 2 Begründungen zur Unterscheidung von Lern- und Leistungsaufgaben

Mit einiger Berechtigung kann man sich die Frage stellen, ob denn eine solche dichotome funktionale Unterscheidung von Aufgaben überhaupt Sinn macht und der gängigen Schulpraxis entspricht. So verweist beispielsweise Leiss (2005) auf die tendenziell eingeschränkte Sicht einer solchen Gegenüberstellung, weil a) es im Unterricht immer um Lernen und Leisten geht und b) die postulierte Trennung für einen Großteil der Aufgaben nicht funktionieren würde. Doch findet die Unterscheidung zwischen Lern- und Leistungsaufgaben nicht nur (spontane) Plausibilität – Google verzeichnet derzeit an die 2000 Einträge zum Thema Lern- und Leistungsaufgaben –, sondern es werden auch bildungssoziologische und (motivations-)psychologische

## Lern- und Leistungsaufgaben

Argumente erkennbar, mit denen die Unterscheidung von Lern- und Leistungsaufgaben begründet werden kann.

### 2.1 (Bildungs-)Soziologische Überlegungen

Aus bildungssoziologischer Sicht greift die Differenzierung von Aufgaben in Lern- und Leistungsaufgaben ein Handlungsproblem auf, welches in der professionssoziologisch ausgerichteten Lehrerforschung im Zusammenhang mit „Antinomien“ im Lehrberuf diskutiert wird (z.B. Helsper, 1996): Lehrerinnen und Lehrer haben sich der *Doppelaufgabe* zu stellen, Schülerinnen und Schüler zu fördern und zu selektieren. Im Rahmen der *Förderung* steht das Wohl der einzelnen Schülerin oder des einzelnen Schülers im Zentrum – das Ziel ist die Herstellung von individueller Handlungsfähigkeit. Im Rahmen ihrer *Selektionsaufgaben* verteilen Lehrerinnen und Lehrer Noten, die darüber entscheiden, wer im Schulsystem ab- oder aufsteigt. Dass das Bewusstsein von Lehrpersonen hinsichtlich ihrer pädagogischen und selektionsbezogenen Aufgaben aber sehr unterschiedlich ausgeprägt ist, zeigt die Studie der Schweizer Forschungsgruppe um Streckeisen (2007). Die Studie ging der Frage nach, auf welche Hintergrundüberzeugungen Lehrpersonen zurückgreifen, um angesichts der Spannung zwischen Förderung und Selektion beruflich handlungsfähig zu bleiben. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das strukturelle Handlungsproblem von Förderung und Selektion nicht von allen Lehrpersonen gleich gesehen wird – vom Nichterkennen (Typ 1: Auslese der Besten) bis hin zur hohen Sensibilität (Typ 5: Fördern jenseits der Selektion) (Streckeisen, Hänzi & Hungerbühler, 2007).

Der englische Soziologe Basil Bernstein (1924-2000) macht mit seiner Codetheorie darauf aufmerksam, dass *pädagogische Codes* einerseits relevante Bedeutungen und Sinn generieren, andererseits den Unterricht strukturieren und damit die Orientierung der Schülerinnen und Schüler leiten (z.B. Bernstein, 2000). Bezogen auf die Deutungsmustertypologie von Streckeisen et al. (2007) bedeutet dies, dass Lehrpersonen für ihren Auftrag, gleichzeitig zu fördern und zu selektionieren, je nach Hintergrundüberzeugungen unterschiedliche Informationen, Zeichen, Symbole (Codes) zur Realisation ihres Unterrichts verwenden. Damit sich Schülerinnen und Schüler jedoch in einer bestimmten Unterrichtssituation situationsadäquat verhalten können, benötigen sie entsprechende Erkennungs- und Realisationsregeln. Dabei spielt der sie hervorrufende Kontext eine wichtige Rolle, denn es sind vor allem die Situationseigenschaften, die uns in die Lage versetzen, eine Situation richtig „lesen“ zu können. Angesichts der Schlüsselrolle von Aufgaben kommt der Passung von Aufgaben an die jeweilige spezifische Funktion der Unterrichtssituation (Lern- oder Leistungssituation) eine zentrale Bedeutung zu.

In einer weiteren Analyse identifiziert Bernstein (2000) zwei grundlegende unterschiedliche soziale Dynamiken (Modi): Im *Kompetenz-Modus* liegt die Betonung auf dem Individuum mit seinen personalen Stärken und Ressourcen und der darauf bezogenen Kompetenzentwicklung. Es geht primär um die individuelle Leistungs-

entwicklung. Mit Aufgaben, bei denen das Lernen im Vordergrund steht, können Schülerinnen und Schüler ohne Einschränkung durch eine wertende Lehrperson arbeiten. Im *Performanz-Modus* dagegen liegt die Betonung auf dem Fach und dem formalen Wissen als Kernressource. Es geht primär um den Grad der Stoffbeherrschung (Performanz) und um den Rang oder die Position, also um den Abstand zwischen den Individuen. Hier sind es Leistungsaufgaben, die den Kompetenzstand überprüfen und diagnostizieren.

### 2.2 (Motivations-)Psychologische Überlegungen

Im Rahmen der Zieltheorien stellt man im Wesentlichen zwei Formen von motivationalen Orientierungen gegenüber: Im ersten Fall wird der Lernprozess durch *Streben nach Kompetenzzuwachs* während der Aufgabenerfüllung in Gang gehalten, im anderen Fall regulieren *Wettbewerbsgedanken* das Lernen. In der Literatur werden diese beiden motivationalen Orientierungen mit unterschiedlichen Bezeichnungen belegt, die jedoch auf vergleichbare Sachverhalte zielen. Im deutschsprachigen Raum sind die der Begrifflichkeit von Dweck (1986) folgenden Bezeichnungen *Lernziele* und *Leistungsziele* am gebräuchlichsten.

Zielorientierungen sorgen dafür, dass bestimmte Situationseigenschaften bevorzugt wahrgenommen werden und ein spezifischer Wahrnehmungsrahmen (gleich einer Brille) geschaffen wird. Situationsmerkmale, die vordergründig darauf ausgerichtet sind, Leistungen zu messen, signalisieren der Schülerin oder dem Schüler die Verfolgung von Leistungszielen, d.h. es geht in erster Linie darum, Erfolge zu erzielen und Misserfolge zu vermeiden. Im Zentrum steht eine Handlungslogik, die sich durch eine (permanente) Auseinandersetzung mit einem sozialen Vergleichs- oder Gütemassstab auszeichnet (soziale Bezugsnorm). Im Unterschied dazu fördern Situationsmerkmale, die auf Erkundung bzw. Exploration ausgerichtet sind, die Verfolgung von Lernzielen. Dies geht stärker einher mit Tiefenlernstrategien und einer positiveren Einstellung zum Lerngegenstand. Eine lernzielorientierte Handlungslogik bevorzugt eine Fokussierung auf die individuelle Bezugsnormorientierung.

Zielorientierungen weisen eine erhebliche Nähe zum Konzept der intrinsischen und extrinsischen Motivation auf. Der wohl wichtigste Beitrag dazu wird in der *Selbstbestimmungstheorie* nach Deci & Ryan (1993) formuliert. Für die Entwicklung selbstbestimmten Handelns werden dem Menschen drei inhärente psychologische Grundbedürfnisse angenommen: *Bedürfnis nach Autonomie*, *Bedürfnis nach Kompetenz* und *Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit*. Mit Bezug auf die vielfältigen empirischen Befunde zur Selbstbestimmungstheorie lassen sich für die Bestimmung von Merkmalen von Lernaufgaben konkrete Hinweise ableiten.

### 3 Qualitätsmerkmale von Lernaufgaben

Das Entscheidende für die Qualität von Lernaufgaben ist, dass sich intelligentes Wissen aufbauen kann, worunter Weinert „ein wohlorganisiertes, diszipliniertes, interdisziplinär und lebenspraktisch vernetztes System von flexibel nutzbaren Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnissen und metakognitiven Kompetenzen“ (Weinert, 2001, S. 76) versteht.

Im Folgenden sollen die Merkmale der zwei Grundformen von Lernaufgaben (siehe Abb. 1) anhand konkreter Aufgaben aus dem Hauswirtschaftsunterricht diskutiert werden.

#### 3.1 Erarbeitungsaufgaben

Damit sich in der Erarbeitungsphase intelligentes Wissen aufbauen kann, sind Erarbeitungsaufgaben erstens aus den Strukturen des Lernens heraus zu entwickeln (1. *Prinzip der Orientierung an Lerntätigkeiten*). Zweitens sollen sie Angebote enthalten, die Differenzierung und Wahlmöglichkeiten einschließen (2. *Prinzip der Passung*). Weil Erarbeitungsaufgaben ihr Potenzial gerade in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Erträgen entfalten, sind sie drittens auf Weiterverarbeitung und den sozialen Kontext angelegt (3. *Prinzip des sozialen Austauschs*). Und viertens ist zur Unterstützung des Autonomie- und Kompetenzerlebens eine klare Strukturierung lernförderlich (4. *Prinzip der Struktur*).

Anhand der folgenden Aufgabe zum Thema „Fairtrade im Kleiderschrank“ sollen diese vier Prinzipien näher erläutert werden:

##### Arbeitsauftrag Gruppe Switcher T-Shirt

- ☉ Es ist sinnvoll, zuerst den gesamten Arbeitsauftrag zu studieren und arbeitsteilig zu arbeiten.
- ☉ Geht auf die Homepage von Switcher: <http://www.switcher.ch/>
- ☉ Schaut euch dort um und versucht Folgendes herauszufinden:
  - Wofür setzt sich das Unternehmen ein?
  - Was ist ihnen wichtig? Allgemein? In Bezug auf die Kleiderproduktion und die Arbeitsbedingungen?

(Tipp: die Rubrik „Über Switcher“ könnte euch weiterhelfen)
- ☉ Auf eurem T-Shirt befindet eine vierstellige Zahlenkombination. Gebt diese auf der Homepage bei „Modellsuche“ ein und klickt auf den Button  Was geschieht dabei?  
Wie beurteilt ihr das?



Abb. 2: Beispiel einer Erarbeitungsaufgabe zum Thema „Fairtrade im Kleiderschrank“  
(Autorin: Silvia Aschwanden)

a) *Prinzip der Orientierung an Lerntätigkeiten*: Typisch für Erarbeitungsaufgaben ist, dass sie von den Strukturen des Lernens aus entwickelt werden. Kiper (2010) schlägt vor, sich hinsichtlich des Zieltyps des Lernens von Erarbeitungsaufgaben an einer modifizierten Form der Oserschen Basistheorie (2001) zu orientieren: 1) Erfah-

rungen machen und auswerten, 2) Wissen erwerben, 3) Reflexion über Inhalte, 4) Reflexion über Werte, 5) Handeln in der äusseren Welt, 6) Operieren, 7) Problemlösen und Entdecken, 8) Argumentieren im Diskurs, 9) Argumentieren beim Aushandeln, 10) Gestalten/Ausdrücken durch Worte und Schrift, 11) Gestalten/Ausdrücken durch kreative Medien (Musik/Bild/Tanz), 12) Leistungssteigerung durch Entwicklung des Systems. Die in Abb. 2 dargestellte Erarbeitungsaufgabe generiert eine handlungs- und erkenntnisorientierte Lernphase. Ziel ist es, dass die Schülerinnen und Schüler ihren eigenen Hypothesen selber auf den Grund gehen (Basismodell 7). Zudem sollen die Lernenden erkennen, unter welchen Bedingungen das ihnen zugeleitete T-Shirt (hier Switcher T-Shirt) produziert wird und welche Kriterien für eine nachhaltige und faire Produktion im Bereich Textilien gelten (Basismodell 4).

b) *Prinzip der Passung*: Die Erarbeitungsaufgabe hat an die Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen und eine Anschlussfähigkeit für die Fortführung des Lernprozesses zu ermöglichen. In der vorliegenden Beispielaufgabe finden wir dies insofern realisiert, als dass das Thema Kleider für die Jugendlichen eine grosse Bedeutung und Wichtigkeit hat. Ein innovatives Format in diesem Zusammenhang sind sogenannte „Fächer“-Aufgaben (von der Groeben & Kaiser, 2011), d.h. für eine „Kernaufgabe“ werden verschiedene Zugänge abgeleitet wie erkunden, beschreiben, zuordnen, vergleichen, sich vorstellen, eindenken, argumentieren, urteilen usw. und in Form von „Du-kannst“-Teilaufgaben formuliert.

c) *Prinzip des sozialen Austauschs*: Da Lernaufgaben – und hier besonders die Erarbeitungsaufgaben – nicht vom einzelnen Lernen allein bewältigt werden müssen, dürfen sie die Schülerinnen und Schüler auch mit komplexeren Problemen meist in Form einer offenen Aufgabe konfrontieren. Eine offene Aufgabenstellung hat die Funktion, eine heuristische Suchbewegung anzustossen. Damit sind Erarbeitungsaufgaben auf die Weiterverarbeitung angelegt und berücksichtigen explizit den kommunikativen Kontext. Dies zeigt sich in der Beispielaufgabe u.a. in der Aufforderung „Vergleicht eure Ergebnisse“ oder „Stellt eure Texte vor und sprecht darüber“.

d) *Prinzip der Struktur*: Lernaufgaben zeichnen sich dadurch aus, dass Schülerinnen und Schüler genau wissen, was sie tun sollen. Eine gute Erarbeitungsaufgabe folgt somit dem Prinzip der methodischen Anleitung und bietet den Schülerinnen und Schüler ein „Gerüst“ an. In der Beispielaufgabe finden sich konkrete methodische Hinweise zum Vorgehen wie z.B. „Es ist sinnvoll, zuerst den gesamten Arbeitsauftrag zu studieren ...“.

### 3.2 Übungsaufgaben

Lernaufgaben als Übungsaufgaben haben das Ziel, die Ergebnisse der Aufbauprozesse in einem sogenannten „Konsolidierungszyklus“ solide zu machen. Eine zeitge-

## Lern- und Leistungsaufgaben

mässe und produktive Sicht auf das Üben und Wiederholen ist die, das Üben als integrativer Bestandteil aller Phasen eines vollständigen Lernprozesses aufzufassen, weil viel Wissen schon während der laufenden Aufbauprozesse gleich wieder vergessen geht – Steiner (2010) nennt dieses Phänomen „Forgetting While Learning“.

Im Format der Übungsaufgabe sind in den letzten Jahren deutlich Entwicklungen festzustellen. Die Übungen werden variantenreicher, nutzen verschiedene Darstellungsformen, führen zu Entdeckungen oder verlangen Reflexionen. Die folgende Übungsaufgabe, die im „Layout“ eines Lerntagebuchs die Lernzielerreichung „beübt“, mag ein Beispiel dafür sein.

### Ziele:

- ☞ Du kannst die Begriffe Fast Food und Convenience Food erklären und Beispiele von Nahrungsangeboten zuordnen.
- ☞ Du kennst vier verschiedene Verarbeitungsstufen von Convenience Food--Angeboten und zählst deren Vor- und Nachteile auf.
- ☞ Du bereitest ein Menü mit Fertig-, - Halbfertig- und Rohprodukten zu und beurteilst die Mahlzeit anhand verschiedener Kriterien.

### Menü:

Grüner Salat und Rüeblisalat S. 186

\*\*\*

Hamburger S. 131 und Weggli (Rezept)

\*\*\*

Zitronencake S. 285 und Fruchtsalat S. 326

### Überprüfung der Lernzielerreichung:

Situation	Situationsanalyse	Einkaufsvarianten
Karin und Sandro essen jeden Tag zuhause das Mittagessen. Ihre Mutter kocht vorzüglich und eine gesunde Ernährung mit viel Gemüse und Obst ist ihr wichtig für ihre Kinder. Zudem isst Sandro gerne Fleisch. Jedoch hat sie jeweils am Dienstag wenig Zeit, weil sie den ganzen Tag arbeitet. Für morgen wünschen sich die beiden ein Pouletspiessli mit Peperoni und Ananas.	- - - - -	1. Pouletbrust, ganze Ananas, ganze Peperoni gelb und rot 2. Mariniertes Fertig-Pouletspiessli mit Peperoni und Ananas 3. Mariniertes Poulet, geschnittene Ananas und Peperoni
Was soll die Mutter heute einkaufen?		<b>Entscheid für Einkaufsvariante _____</b>
		<b>Begründung</b>

Abb. 3: Beispiel einer Übungsaufgabe für das Lerntagebuch (Autorin: Olivia Läubli)

## 4 Qualitätsmerkmale von Leistungsaufgaben

Leistungsaufgaben stellen, wie schon die Lernaufgaben, keine einheitliche Gruppe dar (siehe Abb. 1). Sie lassen sich unterscheiden in Aufgaben, die sich entweder a) aus dem konkreten Unterricht ergeben (formative und summative Lernkontrollen) oder b) von aussen gestellt werden (z.B. Vergleichsarbeiten, PISA-Untersuchung). In

den folgenden Ausführungen werden aber lediglich formative Leistungsaufgaben – also Diagnoseaufgaben und Aufgaben zum Kompetenzerleben – näher erläutert.

#### 4.1 Diagnoseaufgaben

Gute Diagnoseaufgaben sind nach Jürgens & Diekmann (2006) *inhaltsvalide, fremd- und/oder selbstkontrollierend* und kombinieren die *individuelle mit der kriterienbezogenen Bezugsnorm*. Ein Musterbeispiel für solche Diagnoseaufgaben sind die Orientierungsarbeiten der Bildungsplanung Zentralschweiz (siehe Abb. 4).

##### Kriterium 1

###### *Du kennst den Zweck von Labels.*

Keine, unwesentliche Antworten; Nutzen für Konsumentinnen und Konsumenten nicht beschrieben.	<b>Zweck/Nutzen der Labels für Konsumentinnen und Konsumenten im Wesentlichen beschrieben.</b>	Sinn der Labels für Konsumentinnen und Konsumenten klar und verständlich beschrieben.
Keine, unwesentliche Antworten; Nutzen für Verkäufer nicht beschrieben.	<b>Zweck/Nutzen der Labels für Verkäufer/Anbieter im Wesentlichen beschrieben.</b>	Sinn/Nutzen für die Anbieterseite klar und verständlich beschrieben, inkl. Verkaufsargumente.

##### Kriterium 2

###### *Du verstehst die Bedeutung der wichtigsten Labels und kannst die zugehörige Produktionsmethode beschreiben.*

Weniger als 6 Beschreibungen richtig zugeordnet.	<b>6 Beschreibungen richtig zugeordnet.</b>	Mehr als 6 Beschreibungen richtig zugeordnet.
Weniger als 2 Labels erklärt oder Beschreibungen unverständlich und/oder falsch.	<b>Bedeutung von 2 Labels mit eigenen Worten verständlich und fachlich richtig erklärt.</b>	Alle Labels verständlich und treffend erklärt.

##### Kriterium 3

###### *Du bewertest die Labels fachlich korrekt und begründest sie nachvollziehbar (Auftrag 3).*

Weniger als 8 Labels korrekt zugeordnet.	<b>8 Labels fachlich korrekt zugeordnet.</b>	Mehr als 8 Labels korrekt zugeordnet.
Auch gebräuchliche Labels nicht richtig zugeordnet.	<b>Vor allem gebräuchliche Labels der entsprechenden Kategorie zugeordnet.</b>	Auch weniger gebräuchliche Labels richtig zugeordnet.
Begründungen der Einteilung fehlen oder nicht relevant, nicht verständlich formuliert.	<b>Begründungen für die Einstufung nachvollziehbar, grob umrissen vorhanden.</b>	Bewertungskriterien differenziert, verständlich und fachlich korrekt.

Abb. 4: Ausschnitt eines lernzielorientierten Kriterienrasters zur Selbst- und/oder Fremdkontrolle (Quelle: Orientierungsarbeit Hauswirtschaft "Fairplay beim Einkauf", Bildungsplanung Zentralschweiz, 2004).

a) Inhaltsvalide: Die Aufgaben der Orientierungsarbeiten sind auf einzelne Lernziele des Lehrplans ausgerichtet und haben einen unterschiedlichen Schwierigkeits- und Komplexitätsgrad.

b) Fremd- und/oder Selbstkontrolle: Für jede Aufgabe steht ein einheitliches Auswertungsraster zur Verfügung. Darin werden möglichst genau die Beurteilungskriterien des betreffenden Lernziels aufgeführt. Mit Hilfe dieses Rasters stellt die Lehrperson fest, wie das Lernziel erreicht ist. Aber auch die Lernenden können mit Hilfe des dreistufigen Lernzielrasters („nicht erreicht“, „erreicht“, „übertroffen“) ihre Fähigkeiten einschätzen und ihr Lernen steuern.

## Lern- und Leistungsaufgaben

c) Individuelle und kriterienbezogene Bezugsnorm: Die Orientierungsarbeiten setzen einen Schwerpunkt auf die konsequente Überprüfung der Lernzielerreichung (kriterienbezogene Bezugsnorm) und die Lerndiagnose mit individuellen Fördermaßnahmen.

### 4.2 Leistungsaufgaben zum Kompetenzerleben

Ein weiterer Typ von Leistungsaufgaben sind Aufgaben, bei deren Bearbeitung Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Kompetenzen und vor allem ihren Kompetenzzuwachs bewusst erleben und einschätzen können. Die folgende Aufgabe ist ein Beispiel, wie den Lernenden ihr Lernzuwachs bewusst gemacht wird (siehe Abb. 5).

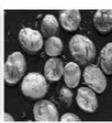
Mit (F)itaminen fit in den Frühling – Aber wie? Teil 1	
<b>Ziele</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>Anhand der realen Dilemmasituation (Dilemma = Zwickmühle) von Tanja kannst du dein Vorwissen formulieren und anhand des Lesens von verschiedenen Texten eine mögliche Lösung suchen.</li></ul>	😊 😐 😞
<ul style="list-style-type: none"><li>Du lernst verschiedene Dämpfarten kennen und führst eine von diesen mit Hilfe einer Anleitung und zwei Mitschülerinnen und Mitschüler anhand der Karotten durch.</li></ul>	😊 😐 😞
<ul style="list-style-type: none"><li>Du kannst die Zubereitungsart „Kurzbraten“ mit Hilfe einer Anleitung und zwei Mitschülerinnen und Mitschüler erklären und diese Methode mit einem Panierten Plätzli durchführen.</li></ul>	😊 😐 😞
<ul style="list-style-type: none"><li>Du kannst anhand von vorbereiteten Experimenten wichtige Rohkostregeln formulieren und diese bei der Zubereitung der Apfel-Joghurt Crème anwenden.</li></ul>	😊 😐 😞
<b>Menü</b>	
	 
<b>Wichtige Fragen</b>	
Du hast dich nun intensiver mit einer der drei möglichen Zubereitungsarten auseinandergesetzt. Nenne mindestens drei wichtige Regeln oder Schritte, die du bei dieser Zubereitungsart beachten sollst.	

Abb. 5: Beispiel einer Aufgabe zur Einschätzung der eigenen Zielerreichung (Autorin: Fabienne Rust)

Ausgangspunkt für die Aufgabe ist die Überlegung, dass sich dann Lernanstrengungen lohnen, wenn ersichtlich ist, was man hinterher kann. Schülerinnen und Schüler müssen spüren können, dass sie in ihrer fachbezogenen Kompetenzentwicklung sukzessive voranschreiten.

Das Erkennen des Lernzuwachses auf der Grundlage von Ergebnissen aus Leistungsaufgaben (formativ und summativ) ist von grosser Bedeutung. Für Schülerin-

nen und Schüler bedeuten „die individuelle Wahrnehmung von Lernfortschritten, die Erfahrung der eigenen Kompetenzen und das Erleben persönlicher Leistungstüchtigkeiten“ (Weinert, 2001, S. 357) eine grundlegende Leistungsmotivation – nichts ist motivierender als der eigene Erfolg!

## Literatur

- Abraham, U. & Müller, A. (2009). Aus Leistungsaufgaben lernen. *Praxis Deutsch*, 36 (214), 4-12.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique* (Revised Edition). Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bildungsplanung Zentralschweiz (2004). *Orientierungsarbeit Hauswirtschaft. 7.-9. Schuljahr*. Luzern: Selbstverlag.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.). (1997). *Gutachten zur Vorbereitung des Programms "Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts"*. Bonn: BLK für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
- Deci, E. L. & , R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223-238.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist*, 41 (10), 1040-1048.
- EDK (2011). *Nationale Bildungsziele für die obligatorische Schule: in vier Fächern zu erreichende Grundkompetenzen*. [www.edk.ch/dyn/12930.php].
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521-569). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Jordan, A., Ross, R., Krauss, S., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M., et al. (2006). *Klassifikationsschema für Mathematikaufgaben: Dokumentation der Aufgabenkategorisierung im COACTIV-Projekt*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Jürgens, E. & Diekmann, M. (2006). Lernleistungen von und mit Kindern erfassen und bewerten. In P. Hanke (Hrsg.), *Grundschule in Entwicklung: Herausforderungen und Perspektiven für die Grundschule heute* (S. 206-229). Münster Waxmann.
- Kiper, H. (2010). Der systematische Ort von Aufgaben in Theorien des Unterrichts. In H. Kiper, W. Meints, S. Peters, S. Schlump & S. Schmit (Hrsg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (S. 44-59). Stuttgart: Kohlhammer.

## Lern- und Leistungsaufgaben

- Köster, J. (2008). Lern- und Leistungsaufgaben im Deutschunterricht. *Deutschunterricht*, 61 (5), 4-8.
- Leiss, D. (2005). *Der Prozess der Normierung bei den Bildungsstandards Mathematik*. Vortrag gehalten auf der Tagung zum Thema „Standards und Aufgaben“, Kiel (Germany), Juni 3-4, 2005.
- Maier, U., Kleinknecht, M., Metz, K. & Bohl, T. (2010). Ein allgemeindidaktisches Kategoriensystem zur Analyse des kognitiven Potenzials von Aufgaben. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28 (1), 84-96.
- Oser, F. & Baeriswyl, F. J. (2001). Choreographies of Teaching. Bridging Instruction to Learning. In V. Richardson (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (S. 1031-1065). Washington: American Educational Research Association (AERA).
- Senn, W. (2009). Mit HarmoS zu einer neuen Aufgabenkultur? Schreibaufgaben im Vergleich: Aufgaben zum Testen – Aufgaben zum Lernen. *Informationen zur Deutschdidaktik*, 3 (33), 88-101.
- Steiner, G. (2010). Aufgaben(stellungen) als Katalysatoren für Lernprozesse. In H. Kiper, W. Meints, S. Peters, S. Schlump & S. Schmit (Hrsg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (S. 68-83). Stuttgart: Kohlhammer.
- Streckeisen, U., Hänzi, D. & Hungerbühler, A. (2007). *Fördern und Auslesen. Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- von der Groeben, A. & Kaiser, I. (2011). Rampe, Fächer, Blüte, Gerüst: Aufgabendifferenzierung (1). *Pädagogik*, 63 (4), 40-45.
- Weinert, F. E. (1999). Die fünf Irrtümer. *Psychologie heute*, 6, 28-34.
- Weinert, F. E. (2001). Qualifikation und Unterricht zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In W. Melzer & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Was Schule leistet* (S. 65-85). Weinheim und München: Juventa.
- Weinert, F. E. (2001). Perspektiven der Schulleistungsmessung - mehrspektivisch betrachtet. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 353-365). Weinheim und Basel: Beltz.

## Verfasser

Herbert Luthiger lic. phil.

Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Luzern  
Pfistergasse 20,  
Postfach 7660  
CH-6000 Luzern 7

E-Mail: herbert.luthiger@phz.ch

Internet: www.luzern.phz.ch