

**Margarete Kranawetter**

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

**Andreas Schubert**

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

# Aufgaben bestimmen das Ergebnis

## Beurteilen im kompetenzorientierten Unterricht

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2023.i3.a353>

Lehrpersonen stellen Aufgaben und Schüler\*innen bearbeiten sie. Das Schema ist so alt wie die Schule selbst. Aufgaben zu stellen gehört zur Profession der Lehrer\*innen. Aufgabenarten, Bewertungsrahmen, Ausprägungs- und Bearbeitungsformen mögen sich ändern, aber der Umgang mit Aufgaben ist nach wie vor eine der wichtigsten Gestaltungsformen des Unterrichts. Aufgaben sind Mittel, um Lernen in Gang zu setzen und in Gang zu halten und um Kompetenzerwerb zu überprüfen und rückzumelden. Aufgaben sind Aufforderungen an Lernende zum Handeln, sie initiieren und strukturieren Lernprozesse und sie konkretisieren und operationalisieren Lernergebnisse.

*Aufgaben, Rückmeldung, Lernen, Professionalisierung*

### Aufgaben sind Grundlage für den Unterricht.

Aufgaben sind der Ausgangspunkt kompetenzorientierter Unterrichtsarbeit. Aufgaben dienen dem Lernen, Problemlösen, Diagnostizieren, Fördern, Erkennen, Bewusstmachen, Wiederholen, Üben, Sichern, Festigen und final Leisten und Bewerten. Aufgaben sind also „didaktische Alleskönner“. Leisen (2013) bezeichnet die Arbeit mit Aufgaben in der Schule als eine Kulturarbeit.

Aufgaben können Lernmöglichkeiten eröffnen und sie gleichermaßen begrenzen. Lehrpersonen planen täglich Aufgaben, sie führen täglich in Aufgaben ein, begleiten Schüler\*innen bei der Aufgabebearbeitung und geben Rückmeldung dazu. Ziele werden über Aufgabenangebote angestrebt, Inhalte werden über Aufgaben segmentiert und strukturiert, Aufgaben sind in Methoden und Verfahren des Unterrichts eingewoben, Bewertungen von Kompetenzen werden über Aufgabenformate konzipiert. Der Handlung (Performanz) liegt die Kompetenz zugrunde, auf die man durch die gezeigte Handlung indirekt schließen kann (Walzik, 2012). Kompetenzen können daher nur indirekt geprüft werden (Neuweg, 2019).

Die Auswahl, die Gestaltung und die Durchführung von Aufgabenbeispielen sind somit entscheidend für das Lernen an und für sich und auch für die Lernergebnisse. Man könnte sie auch als das Herzstück von/für/als Lernen bezeichnen (Earl, 2013). Sie geht bei ihrem Aufgabenbegriff von Aufgaben aus, die Schüler\*innen voneinander, miteinander und füreinander ins Lernen bringen. Die Aufgaben, die wir in der Schule vorfinden, erfüllen diesen Anspruch jedoch häufig nicht – was landläufig als Aufgabe bezeichnet wird, ist nach der Definition von Brookhart (2013) oft (nur) eine Aktivität. Eine Aktivität wird verwendet, um spezifische Fertigkeiten und Inhalte zu üben (Beispiele: Richtig/falsch-Aktivitäten, Lückentexte; Strategien: Quizze, pair-share, Lesegruppen, etc.), jedoch wird diese nicht bewertet bzw. beurteilt. Eine Aufgabe verlangt ein Sich-Einlassen auf die Inhalte und Fertigkeiten. Um Leistungen von Schüler\*innen einzuschätzen, benötigen diese einen Raster mit Kriterien. Hier geht es nicht etwa um ein Entweder-Oder. Auch Aktivitäten als Möglichkeit des Einübens und Festigen von Routinen und Fertigkeiten sind bedeutsam. Entscheidend ist die Dosierung.

Kompetenzorientierte Aufgaben zu erstellen, braucht Übung. Dafür sind Materialien, Werkzeuge, aber auch Umdenk- und Umlernprozesse erforderlich.

## Werkzeuge können beim Erstellen von Aufgaben unterstützen.

Als Orientierung für die Erstellung von kompetenzorientierten Aufgaben können folgende typische Merkmale gelten:

- Die Aufgabe macht das Zielbild sichtbar (und damit beurteilbar). Sie formuliert ein konkretes Ziel, das durch die Handlung erreicht werden soll. Erst wenn den Schüler\*innen die Situation, ihre Rolle und das Ziel klar sind, können sie mehr oder weniger erfolgreich handeln.
- Die Aufgabe hat Kriterien, entlang derer die Leistung gemessen und rückgemeldet wird. Die Lehrperson muss klare Qualitätskriterien festlegen, anhand derer sie den Schüler\*innen Rückmeldung darüber geben kann, inwieweit sie die Aufgabe gemeistert haben. Somit gibt es transparente Erwartungen, die beurteilbar sind.
- Die Aufgabe ist situiert und herausfordernd. Sie stellt damit einen Anspruch auf Handlung. Die Schüler\*innen finden sich in einem realen Kontext wieder, denn die Aufgabe mobilisiert die Lebenserfahrungen und das Weltwissen der Lernenden. Folglich ist die Aufgabe auch glaubwürdig. Zusätzlich definiert sie die Rolle, in der die Schüler\*innen beim Lösen agieren.

Wiggins und McTighe (2005) bieten zur Strukturierung bzw. Erstellung einer Aufgabenstellung folgendes Hilfsmittel an:

- Situation/Kontext – In welcher Situation braucht man diese Kompetenz? In welchen lebensweltlichen Kontexten wird sie gebraucht?
- Ziel der Handlung – Was ist das Ziel? Für wen erbringt man diese Leistung?
- Leistung – Was ist die Leistung, die erbracht werden muss?
- In welcher Rolle? – In welcher Rolle (als Autor\*in, Jugendlicher, ...) erbringt man die Leistung?
- Beurteilungskriterien – Nach welchen Kriterien wird die Qualität der Leistung beurteilt?

Das tägliche Leben ist komplex. Kompetenzorientierte Aufgaben unterstützen unsere Schüler\*innen, im Alltag handlungsfähig zu sein.

## Rückmeldung unterstützt die Schüler\*innen kontinuierlich.

Lehrpersonen ermöglichen durch ihre Aufgabenstellungen nicht nur qualitätsvolle Leistungen, sondern machen diese auch beurteilbar. Wirksame Rückmeldung ist zielorientiert (Was ist das Ziel?), handlungsorientiert (Was kann ich tun, um das Ziel zu erreichen?), prozessbezogen (Welche Strategien sind hilfreich? Welcher Fortschritt wird sichtbar?) und ergebnisbezogen (Wo stehe ich? Was ist noch zu tun?) (Hattie, 2011). Für eine adäquate Rückmeldung helfen die folgenden Fragen:

- Wozu wird beurteilt? (Beurteilungsfunktion: formativ, summativ)
- Was wird beurteilt? (Beurteilungsfokus: Kriterien)
- Wer beurteilt? (Beurteilungsperson: Selbst- oder Fremdrückmeldung)
- Im Vergleich womit wird beurteilt? (Beurteilungsbezug: Sachnorm, Individualnorm)
- Wie erfolgt die Beurteilung? (Beurteilungsform: Dialog, Bericht, Note)

Um Rückmeldungen zu einer gezeigten Leistung geben zu können, braucht es eine Bezugs-  
marke und eine wiederkehrende gleiche Formulierung. Die Bezugsmarken bilden z.B. Skalen.  
Mit einer einfachen Formel (Zusammenfassen und Verdichten, Erklären, Aufmerksam ma-  
chen und Neu erreichen) kann im Sinne von Barnes (2015) und Wiggins (2012) Feedback ge-  
geben werden.

- Zusammenfassen und Verdichten: In ein oder zwei Sätzen zusammenfassen, was die Schü-  
ler\*innen erreicht haben.
- Erklären: Eine detaillierte Beobachtung mitteilen, welche Fähigkeiten oder Konzepte auf  
der Grundlage der spezifischen Kompetenzen gemeistert wurden.
- Aufmerksam machen: Auf die Themenbereiche, Modelle, Kompetenzteile hinweisen, die  
bearbeitet werden müssen, um ein Verständnis von Konzepten und die Beherrschung der  
Fähigkeiten zu erreichen.
- Neu erreichen: Die Schüler\*innen ermutigen, diesen Teil noch einmal zu bearbeiten und  
für eine weitere Rückmeldung vorzulegen.

Diese Rückmeldungen müssen aber nicht unbedingt schriftlich erfolgen. Feedback kann auch  
verbal und als symbolische Rückmeldung (Skalen, Qualitätsraster, ...) erfolgen. Auftretende  
Fehler geben wichtige Hinweise über das „Verstehen“ der Schüler\*innen. Diese können ge-  
meinsam besprochen und reflektiert werden und dienen dazu, die nächsten Schritte zu setzen.

Um Rückmeldung zu geben, werden vorab Kriterien festgelegt, die für die Qualität des jewei-  
ligen Produktes ausschlaggebend sind. Kriterien sind das Maß, nach dem wir auch im Alltag  
beurteilen, auswählen, vergleichen. Sie helfen uns somit die subjektive Frage „Was ist gut?“  
zu konkretisieren und zu beantworten. Diese können auch aus Lernendensicht dazu genutzt

werden, um zu kontrollieren „Habe ich alles erledigt?“ und „Was will die Lehrperson noch von mir?“

Seit etwa 20 Jahren fokussiert sich die wissenschaftliche und unterrichtspraktische Debatte auf den Einsatz komplexer Aufgabenstellungen. Solche Aufgaben gelten als Kern eines kognitiv-aktivierenden und kompetenzorientierten Unterrichts (Klieme, 2018). Metaphorisch wird vielfach auch von Aufgaben als Katalysatoren gesprochen, die Lernprozesse auslösen und beschleunigen, gleichzeitig aber auch in vorgezeichnete Bahnen lenken, einem Ziel folgen (Thonhauser, 2008). Lehrkräfte setzen Aufgaben in ihrem Unterricht mit der Intention ein, Lernprozesse der Schüler\*innen zu initiieren, zu fördern und den Lernerfolg zu überprüfen.

Unterricht stellt das Lernen in den Mittelpunkt und braucht ausreichend Gelegenheiten für Lernanlässe. Dies gelingt nur durch qualitätsvolle und herausfordernde Aufgaben. Kompetenzorientierte Aufgaben sind Ausgangspunkt und Zentrum des Lehr- und Lernprozesses.

## Literaturverzeichnis

- Barnes, M. (2015). *Assessment 3.0: Throw out your grade book and inspire learning*. Corwin Press.
- Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.
- Earl, L. M. (2012). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Corwin Press.
- Hattie, J. (2011). *Visible Learning: Maximizing Impact on Learning*. Routledge.
- Klieme, E. (2018). Unterrichtsqualität. In M. Gläser-Zikuda, M. Haring & C. Rohlf (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 393–408). Waxmann.
- Leisen, J. (2013). Lernaufgaben als Lernumgebung zur Steuerung von Lernprozessen. In H. Kiper et al. (Hrsg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (S. 60–67). Kohlhammer.
- Neuweg, G.H. (2019). *Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung. Pädagogische und rechtliche Hilfestellungen für die Schulpraxis*. Trauner.
- Marzano, R. (2003). *What Works in Schools: Translating Research into Action*. ASCD.
- Thonhauser, J. (2008). *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen: Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus der Sicht von Lernforschung, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik*. Waxmann.
- Walzik, S. (2012). *Kompetenzorientiert prüfen. Leistungsbewertung an der Hochschule in Theorie und Praxis*. UTB.
- Webb, N. (2007). Issues Related to Judging the Alignment of Curriculum Standards and Assessments. *Measurement in Education*, 20(1), 7–25.
- Wiggins, G. (2012). Seven Keys to Effective Feedback. *Educational Leadership*, 70(1).
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design*. Expanded 2nd Edition. ASCD.

## Autor\*innen

### **Margarete Kranawetter, BEd**

ist Mitarbeitende im Zentrum Lernen·Lehren an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. Zu den Arbeitsschwerpunkten gehören die Erstellung von Themenräumen. Diese verstehen sich als literaturbasierte Übersichtsartikel, die den aktuellen Stand der Wissenschaft zu einem bestimmten Themenfeld zugänglich machen sowie methodische Hinweise dazu beinhalten. Sie ermöglichen Wissenserwerb, geben datenbasiert Empfehlungen, liefern Literatur und weiterführende Links, bieten Methoden und Materialien für die eigene Praxisentwicklung sowie Strategien für kollegiale Entwicklungsprozesse am Standort.

Kontakt: [m.kranawetter@ph-noe.ac.at](mailto:m.kranawetter@ph-noe.ac.at)

### **Andreas Schubert, MA, BEd**

ist Mitarbeitender im Zentrum Lernen·Lehren an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. Zu den Arbeitsschwerpunkten gehört die Erstellung von Themenräumen.

Kontakt: [a.schubert@ph-noe.ac.at](mailto:a.schubert@ph-noe.ac.at)