

A | Formen von Kompetenznachweisen

Vorträge



Vorträge

Bei Vorträgen geht es darum, Zuhörerinnen und Zuhörer zu informieren oder zu unterhalten. Dabei spielen Grundfertigkeiten des Sprechens, Verständlichkeit des Ausdrucks, Wirkung auf die Zuhörenden sowie Verständlichkeit und Stimmigkeit des Inhalts eine zentrale Rolle.

Die im Folgenden ausgeführten Vortragsformen «Erzählung/Bericht», «Erklärung» und «Referat» sind grundsätzlich in allen Fachbereichen und Modulen sowie in jedem Zyklus anwendbar.

Mit «B» wird angegeben, für welchen Zyklus exemplarische Beurteilungsinstrumente im Sinne von Modellen ausgearbeitet wurden.

Ausgewählte Formen von Vorträgen

	1. Zyklus	2. Zyklus	3. Zyklus
Erzählung/Bericht	B		
Erklärung		B	
Referat			B

Erzählung/Bericht

Beim Erzählen/Berichten geht es darum, in der Vergangenheit liegende Ereignisse bzw. Erlebnisse wiederzugeben. Dabei ist zwischen der subjektiven Darstellung des Erzählens und des eher auf Objektivität ausgerichteten Berichtens zu unterscheiden. Während beim Erzählen Subjektivität bis hin zur Fiktionalität erlaubt sind, stehen beim Berichtens der Informationsgehalt und die Abfolge der Information im Vordergrund.

Die Qualität von Erzählungen/Berichten kann an folgenden Kriterien erkannt werden:

Kriterium	mögliche Indikatoren	Lehrplanbezug
Inhalt	Erzählen: anschaulich, lebendig, subjektiv-fiktional, evtl. sachlich fundiert Berichten: relevant, ausreichend, knapp, sachbezogen subjektiv, fachlich fundiert	– Spezifischer Fach-/Modullehrplan – Überfachliche Kompetenzen – Methodische Kompetenzen: Informationen nutzen
Struktur	zusammenhängend, geordnet	– Methodische Kompetenzen: Sprachfähigkeiten
Artikulation/ Stimmführung	klar, deutlich, ausdrucksvoll	– Deutsch, Sprechen: – monologisches Sprechen – Grundfertigkeiten
Erzählfluss und Pausen	passendes Tempo, flüssig, gezielt eingesetzte Pausen	

Die ausgearbeiteten Beurteilungsinstrumente in [Akkordeon B](#) beziehen sich auf den 1. Zyklus und haben exemplarischen, modellhaften Charakter.

- ➔ [Instrumente zur Selbst- und/oder Peerbeurteilung: Erzählung/Bericht \(1. Zyklus\)](#)
- ➔ [Instrumente zur formativen Fremdbeurteilung: Erzählung/Bericht \(1. Zyklus\)](#)

Hinweise

Digitale Varianten	Podcast/Handyfilm, Interview, Comic-Bildstrecke, ...
Anwendung	Die Form «Erzählung/Bericht» kann in jedem Fachbereich/Modul und Zyklus eingesetzt werden.
Transfer	Die Form «Erzählung/Bericht» für ausgewählte Fachbereiche/Module konkretisieren Die Kriterien der Beurteilungsinstrumente für den 2. und 3. Zyklus ausdifferenzieren und erweitern

Erklärung

Beim Erklären geht es darum, die Bedeutung eines Wortes, eines Vorgangs oder Zustands so darzulegen, dass die Zuhörenden die Ausführungen mühelos verstehen. Weiter spricht man auch von Erklären, wenn es gilt, die Ursachen eines beobachteten Sachverhalts in seinen logischen und kausalen Zusammenhängen verständlich zu machen. Bei der Planung einer Erklärung stellt sich die Frage, wie sich Kernaussagen visuell attraktiv darstellen lassen.

Die Qualität von Erklärungen kann an folgenden Kriterien erkannt werden:

Kriterium	mögliche Indikatoren	Lehrplanbezug
Inhalt	relevant, knapp, ausreichend, sachbezogen-subjektiv, schlüssig, fachlich plausibel	<ul style="list-style-type: none"> – Spezifischer Fach-/Modullehrplan – Überfachliche Kompetenzen – Methodische Kompetenzen: Informationen nutzen – Methodische Kompetenzen: Sprachfähigkeiten – Deutsch, Sprechen – monologisches Sprechen – Grundfertigkeiten
Struktur	zusammenhängend, geordnet, kohärent	
Visualisierung	einleuchtend, unterstützend	
Sprache	einfache, passende Wörter Fachbegriffe einfache, klare Sätze	
Artikulation/ Stimmführung	einfach, präzise, knapp, sachlich	
Erzählfluss und Pausen	klar, deutlich, passendes Tempo, flüssig	

Die ausgearbeiteten Beurteilungsinstrumente in [➔ Akkordeon B](#) beziehen sich auf den 2. Zyklus und haben exemplarischen, modellhaften Charakter.

- ➔ [Instrumente zur Selbst- und/oder Peerbeurteilung: Erklärung \(2. Zyklus\)](#)
- ➔ [Instrumente zur formativen Fremdbeurteilung: Erklärung \(2. Zyklus\)](#)
- ➔ [Instrumente zur summativen Fremdbeurteilung: Erklärung \(2. Zyklus\)](#)

Hinweise

Digitale Varianten	Podcast/Handyfilm, Erklärfilme (Lege-Trick-Technik, Stop-Motion, Animationen), ...
Anwendung	Die Form «Erklärung» kann in jedem Fachbereich/Modul und Zyklus eingesetzt werden.
Transfer	Die Form «Erklärung» für ausgewählte Fachbereiche/Module konkretisieren Die Kriterien der Beurteilungsinstrumente für den 1. Zyklus vereinfachen bzw. ausdifferenzieren und erweitern

Referat

In einem Referat wird ein Thema umfassend dargestellt, indem verschiedene Aspekte beleuchtet werden. Ausgangspunkt für die Planung eines Referates ist die Frage, welches die wesentlichen inhaltlichen Elemente des ausgewählten Themas sind. Es gilt, diese Elemente in eine logische Reihenfolge zu bringen und ausreichend zu besprechen. Mithilfe von Visualisierungen können die Kernaussagen verdeutlicht werden. Ein Kurzreferat verlangt eine Beschränkung auf die wichtigsten Punkte.

Die Qualität von Referaten/Kurzreferaten kann an folgenden Kriterien erkannt werden:

Kriterium	mögliche Indikatoren	Lehrplanbezug
Inhalt	relevant, knapp, ausreichend, sachbezogen-subjektiv, fachlich fundiert	<ul style="list-style-type: none"> – Spezifischer Fach-/Modullehrplan – Überfachliche Kompetenzen – Methodische Kompetenzen: Informationen nutzen – Methodische Kompetenzen: Sprachfähigkeiten – Deutsch, Sprechen – monologisches Sprechen – Grundfertigkeiten
Struktur	zusammenhängend, geordnet, kohärent	
Visualisierung	wirkungsvoll, verdichtend, erweiternd, vertiefend	
Sprache	einfache, passende Wörter Fachbegriffe einfache, klare Sätze	
Artikulation/ Stimmführung	einfach, präzise, knapp, sachlich, Fachbegriffe	
Erzählfluss und Pausen	klar, deutlich, passendes Tempo, flüssig	

Die ausgearbeiteten Beurteilungsinstrumente in [☞ Akkordeon B](#) beziehen sich auf den 3. Zyklus und haben exemplarischen, modellhaften Charakter.

- ☞ [Instrumente zur Selbst- und/oder Peerbeurteilung: Referat/Kurzreferat \(3. Zyklus\)](#)
- ☞ [Instrumente zur formativen Fremdbeurteilung: Referat/Kurzreferat \(3. Zyklus\)](#)
- ☞ [Instrumente zur summativen Fremdbeurteilung: Referat/Kurzreferat \(3. Zyklus\)](#)

Hinweise

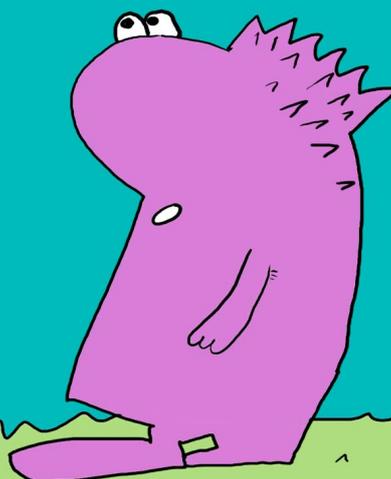
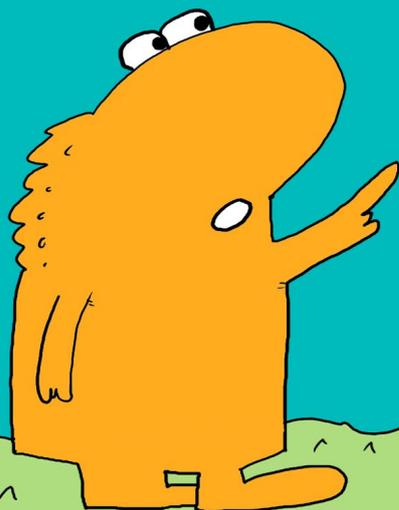
Digitale Varianten	Multimedia-Präsentation, Podcast, Screencast mit Erklärung, ...
Anwendung	Die Form «Referat/Kurzreferat» kann in jedem Fachbereich/Modul und Zyklus eingesetzt werden.
Transfer	Die Form «Referat/Kurzreferat» für ausgewählte Fachbereiche/Module konkretisieren Die Kriterien der Beurteilungsinstrumente für den 1. und 2. Zyklus vereinfachen

Impressum | **Herausgeber:** Amt für Volksschule, Kanton Thurgau | **Autoren:** Xavier Monn (AV), Stephan Nänny (PHTG), Digitale Varianten: Thomas Buchmann (PHTG) | **Cartoon:** Ueli Halbheer, Winterthur | **Gestaltung:** Barbara Ziltener, Frauenfeld | **Lizenz:** CC BY 4.0 | **Version:** September 2020

A | Formen von Kompetenznachweisen

Textarten

TEXTWÖLKE



CEL20

Textarten

Es lassen sich grundsätzlich zwei Kategorien von Textarten unterscheiden:

- Kontinuierliche Texte sind fortlaufend geschrieben. Der Gedankengang wird schrittweise entfaltet. Die Leserinnen und Leser folgen diesem Gedankengang, um den Inhalt und den inhaltlichen Zusammenhang zu erfassen.
- Diskontinuierliche Texte sind nicht fortlaufend geschrieben. Die Inhalte werden in Form von Schrift, Bild, Tabelle, Grafik, Diagramm etc. dargestellt. Dabei spielen visuelle und textuelle Elemente zusammen und müssen beim Lesen des Textes aufeinander bezogen werden.

Die im Folgenden ausgeführten Textarten «Chart», «Informativer Text» und «Instruktiver Text» sind eine Kombination von kontinuierlichen und diskontinuierlichen Elementen. Sie sind grundsätzlich in allen Fachbereichen und Modulen sowie in jedem Zyklus anwendbar. Je grösser die Schreibroutine der Schülerinnen und Schüler, desto vielfältiger wird der Einsatz von Textelementen.

Mit «B» wird angegeben, für welchen Zyklus exemplarische Beurteilungsinstrumente im Sinne von Modellen ausgearbeitet wurden.

Ausgewählte Textarten

	1. Zyklus	2. Zyklus	3. Zyklus
Chart	B		
Informativer Text		B	
Instruktiver Text			B

Chart

In Charts werden bildliche Darstellungsformen und Fakten zu einem Gesamtbild verarbeitet. Informationen werden systematisch und strukturiert, aber trotzdem kreativ und locker als Einheit dargestellt. Zentrale Aspekte eines Themas werden in Form von Schlüsselbegriffen mit Symbolen, Zeichnungen, Pfeilen, Rahmen und Farben kombiniert. Auf diese Weise können zeitliche, strukturelle und inhaltliche Zusammenhänge sichtbar gemacht werden.

Beispiele von Charts sind Lernbilder, Strukturskizzen, Zeitleisten, Mindmaps, Cluster und Flussdiagramme.

Die Qualität von Charts kann an folgenden Kriterien erkannt werden:

Kriterium	mögliche Indikatoren	Lehrplanbezug
Inhalt	relevant, erklärend, sachlich, fachlich plausibel	<ul style="list-style-type: none"> – Spezifischer Fach-/Modullehrplan – Überfachliche Kompetenzen – Personale Kompetenzen: Selbstständigkeit – Methodische Kompetenzen: Informationen nutzen – Deutsch, Schreiben: Schreibprodukte
Struktur	systematisch, strukturiert, grafisch	
Gestaltung	kreativ, wirkt als Gesamtbild, macht Zusammenhänge sichtbar	
Sprache	Schlüsselbegriffe und Grafik unterstützen sich gegenseitig	

Die ausgearbeiteten Beurteilungsinstrumente in [➡ Akkordeon B](#) beziehen sich auf den 1. Zyklus und haben exemplarischen, modellhaften Charakter.

- ➡ [Instrumente zur Selbst- und/oder Peerbeurteilung: Chart \(1. Zyklus\)](#)
- ➡ [Instrumente zur formativen Fremdbeurteilung: Chart \(1. Zyklus\)](#)

Hinweise

Digitale Varianten	Animierte Chart, Mindmap, Schaubild, Diagramm, Flussdiagramm, Storyboard, ...
Anwendung	Die Form «Chart» kann in jedem Fachbereich und Zyklus eingesetzt werden.
Transfer	Die Form «Chart» für ausgewählte Fachbereiche/Module konkretisieren Die Kriterien der Beurteilungsinstrumente für den 2. und 3. Zyklus ausdifferenzieren und erweitern

Informativer Text

In informativen Texten geht darum, einer Leserin oder einem Leser Antworten auf die relevanten W-Fragen (Wer?, Wie?, Wann? etc.) eines Sachverhalts zu geben. Im schulischen Kontext bietet jeder Fachunterricht vielfältige Möglichkeiten, informative Texten zu schreiben. Dabei kommt dem Zusammenspiel der Fachsprache mit fachlichen Darstellungsformen wie Grafiken, Tabellen, Diagrammen, Schemata etc. eine besondere Bedeutung zu.

Beispiele von informativen Texten sind Fachtexte, Lernposter, Zeitungsartikel, Berichte und Reportagen.

Die Qualität von informativen Texten kann an folgenden Kriterien erkannt werden:

Kriterium	mögliche Indikatoren	Lehrplanbezug
Inhalt	relevant, informierend, erklärend, sachlich-nüchtern, fachlich korrekt	<ul style="list-style-type: none"> – Spezifischer Fach-/Modullehrplan – Überfachliche Kompetenzen – Personale Kompetenzen: Selbstständigkeit – Methodische Kompetenzen: Informationen nutzen, Sprachfähigkeiten – Deutsch, Schreiben: Schreibprozess
Struktur	zusammenhängend, geordnet, kohärent, ggf. in Teilthemen gegliedert	
Visualisierung	einleuchtend, unterstützend	
Sprachliche Gestaltung	einfache und passende Wörter, Fachbegriffe, einfache und klare Sätze	
Formale Korrektheit	sprachformal korrekt	

Die ausgearbeiteten Beurteilungsinstrumente in [☞ Akkordeon B](#) beziehen sich auf den 2. Zyklus und fokussieren den Typ «Lernposter». Sie haben exemplarischen, modellhaften Charakter.

- ☞ [Instrumente zur Selbst- und/oder Peerbeurteilung](#): Informativer Text/Lernposter (2. Zyklus)
- ☞ [Instrumente zur formativen Fremdbeurteilung](#): Informativer Text/Lernposter (2. Zyklus)
- ☞ [Instrumente zur summativen Fremdbeurteilung](#): Informativer Text/Lernposter (2. Zyklus)

Hinweise

Digitale Varianten	Fachtext für schulinterne Plattform, E-Book, interaktives Lernplakat, Wiki, Online-Quiz, Tabellen mit Diagrammen, ...
Anwendung	Die Form «Informativer Text» kann in jedem Fachbereich/Modul und Zyklus eingesetzt werden.
Transfer	Die Form «Informativer Text» für ausgewählte Fachbereiche/Module konkretisieren Die Kriterien der Beurteilungsinstrumente für den 1. Zyklus vereinfachen bzw. für den 3. Zyklus ausdifferenzieren und erweitern

Instruktiver Text

Instruktive Texte dienen dazu, einer Leserin oder einem Leser eine Handlung zu erklären, einen Ablauf aufzuzeigen oder die Benutzung eines Gegenstandes zu erläutern. Instruktive Texte eignen sich für jeglichen Fachunterricht. Zum besseren Verständnis ist es meist angebracht, sprachliche Formulierungen mit grafischen Elementen zu verbinden.

Beispiele von instruktiven Texten sind vielfältige Arten von Anleitungen, Rezepte, und Arbeitsanweisungen.

Die Qualität von instruktiven Texten kann an folgenden Kriterien erkannt werden:

Kriterium	mögliche Indikatoren	Lehrplanbezug
Inhalt	relevant, erklärend, sachlich-nüchtern, fachlich korrekt	– Spezifischer Fach-/Modullehrplan – Überfachliche Kompetenzen – Personale Kompetenzen: Selbstständigkeit – Methodische Kompetenzen: Informationen nutzen, Sprachfähigkeiten – Deutsch, Schreiben: Schreibprozess
Struktur	schrittweise oder chronologisch geordnet, in Unterpunkte gegliedert	
Visualisierung	unterstützende Bilder	
Sprachliche Gestaltung	kurze und prägnante Sätze (evtl. im Imperativ), eindeutige Formulierungen, genau zutreffende Verben, Fachbegriffe	
Formale Korrektheit	sprachformal korrekt	

Die ausgearbeiteten Beurteilungsinstrumente in [☞ Akkordeon B](#) beziehen sich auf den 3. Zyklus und fokussieren den Typ «Anleitung». Sie haben exemplarischen, modellhaften Charakter.

- ☞ [Instrumente zur Selbst- und/oder Peerbeurteilung: Instruktiver Text/Anleitung \(3. Zyklus\)](#)
- ☞ [Instrumente zur formativen Fremdbeurteilung: Instruktiver Text/Anleitung \(3. Zyklus\)](#)
- ☞ [Instrumente zur summativen Fremdbeurteilung: Instruktiver Text/Anleitung \(3. Zyklus\)](#)

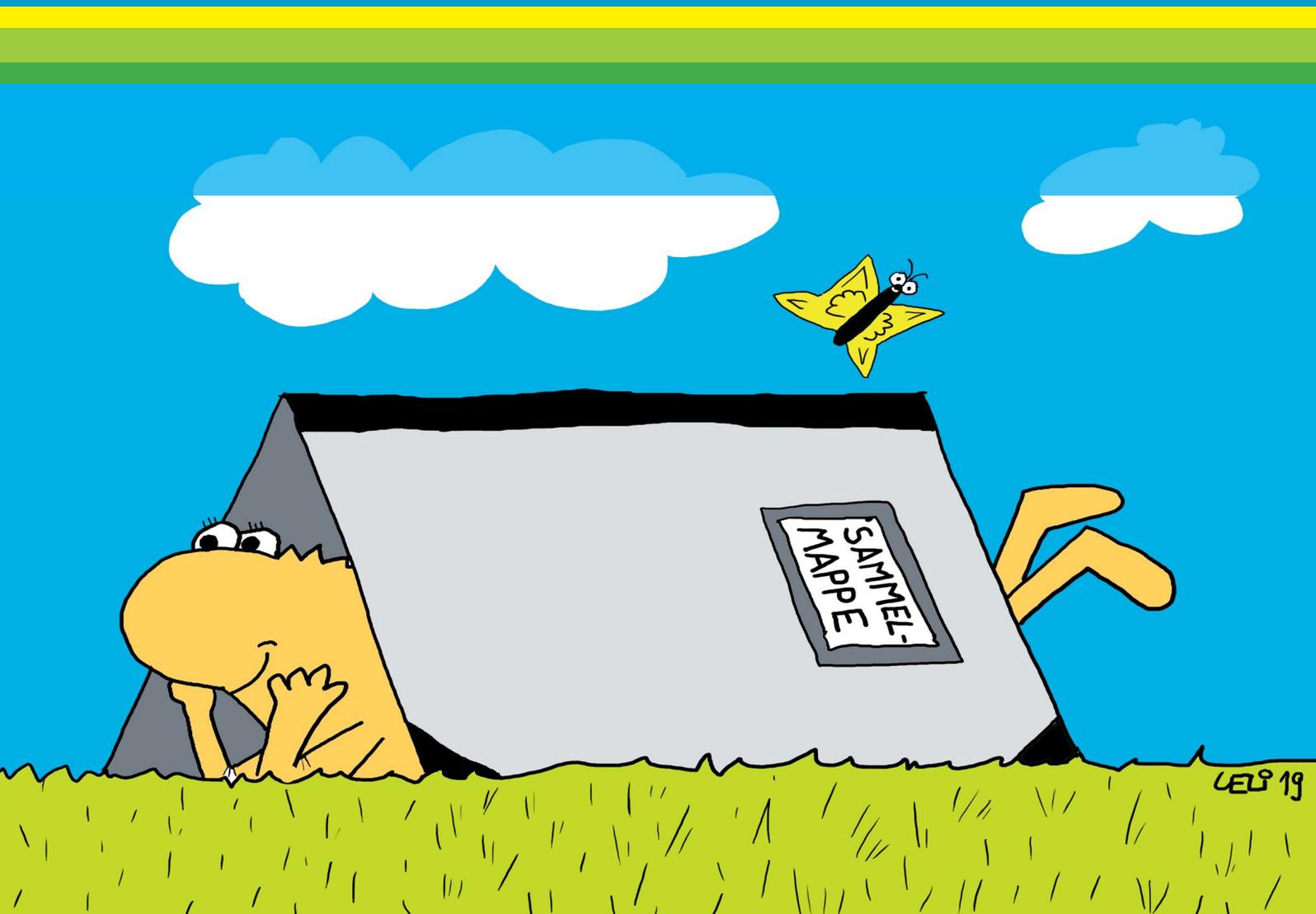
Hinweise

Digitale Varianten	Animiertes Tutorial, E-Learning-Sequenz, Schritt-für-Schritt-Anleitung mit Bildstrecke, ...
Anwendung	Die Form «Instruktiver Text» kann in jedem Fachbereich/Modul und Zyklus eingesetzt werden.
Transfer	Die Form «Instruktiver Text» für ausgewählte Fachbereiche/Module konkretisieren Die Kriterien der Beurteilungsinstrumente für den 1. und 2. Zyklus vereinfachen

Impressum | **Herausgeber:** Amt für Volksschule, Kanton Thurgau | **Autoren:** Xavier Monn (AV), Stephan Nänny (PHTG), Digitale Varianten: Thomas Buchmann (PHTG) | **Cartoon:** Ueli Halbheer, Winterthur | **Gestaltung:** Barbara Ziltener, Frauenfeld | **Lizenz:** CC BY 4.0 | **Version:** September 2020

A | Formen von Kompetenznachweisen

Dokumentationen



Dokumentationen

Eine Dokumentation enthält Beiträge, die z. B. parallel zur Lektüre eines Buches oder bei der Arbeit an einem Thema über einen längeren Zeitraum entstanden sind. Diese Belege sagen Wesentliches über den Lernprozess und die Lernergebnisse aus.

Die Sammlung kann chronologisch (z. B. Lernjournal, Lerntagebuch) oder thematisch (z. B. Sammelmappe) geordnet und durch eine Reflexion der Schülerinnen und Schüler angereichert sein.

Die im Folgenden ausgeführten Dokumentationsformen «Sammelmappe», «Themenmappe» und «Journal» sind grundsätzlich in allen Fachbereichen und Modulen sowie in jedem Zyklus anwendbar.

Mit «B» wird angegeben, für welchen Zyklus exemplarische Beurteilungsinstrumente im Sinne von Modellen ausgearbeitet wurden.

Ausgewählte Formen von Dokumentationen

	1. Zyklus	2. Zyklus	3. Zyklus
Sammelmappe	B		
Themenmappe		B	
Journal			B

Sammelmappe

In einer Sammelmappe werden Arbeiten aufbewahrt, die über einen längeren Zeitraum entstanden sind. Diese Arbeiten zeigen die Bemühungen, Fortschritte und Erfolge des Lernens einer Schülerin oder eines Schülers. Beim Zusammenstellen einer Sammelmappe wählt die Schülerin oder der Schüler die Inhalte aus. Dazu dienen vorgängig besprochene Auswahl- und/oder Beurteilungskriterien als Orientierung. In einer Selbstreflexion wird zur eigenen Sammelmappe Stellung genommen.

Die Qualität von Sammelmappen kann an folgenden Kriterien erkannt werden:

Kriterium	mögliche Indikatoren	Lehrplanbezug
Inhalt	relevant, aussagekräftig, vielfältig, bedeutsam	<ul style="list-style-type: none"> – Spezifischer Fach-/Modullehrplan – Überfachliche Kompetenzen – Personale Kompetenzen: Selbstreflexion, Selbstständigkeit, Eigenständigkeit – Methodische Kompetenzen: Sprachfähigkeit
Struktur	logisch, nachvollziehbar	
Reflexivität	eigenständig, gehaltvoll, einsichtig	
Gestaltung	kreativ, originell, attraktiv	
Ausdrucksweise	klar, verständlich, präzise	

Die ausgearbeiteten Beurteilungsinstrumente in [Akkordeon B](#) beziehen sich auf den 1. Zyklus und haben exemplarischen, modellhaften Charakter.

- ➔ [Instrumente zur Selbst- und/oder Peerbeurteilung: Sammelmappe \(1. Zyklus\)](#)
- ➔ [Instrumente zur formativen Fremdbeurteilung: Sammelmappe \(1. Zyklus\)](#)

Hinweise

Digitale Varianten	E-Portfolio, Wiki, Glossar, ...
Anwendung	Die Form «Sammelmappe» kann in jedem Fachbereich/Modul und Zyklus eingesetzt werden.
Transfer	Die Form «Sammelmappe» für ausgewählte Fachbereiche/Module konkretisieren Die Kriterien der Beurteilungsinstrumente für den 2. und 3. Zyklus ausdifferenzieren und erweitern

Themenmappe

In einer Themenmappe werden Dokumente/Arbeitsergebnisse gebündelt, die bei der Arbeit an einem Thema (z.B. in einer Werkstatt, an Stationen, auf einem Lernparcours etc.) entstehen.

Bei der Einführung in das Unterrichtsvorhaben werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, ihr Vorgehen zu planen (z.B. Reihenfolge der Arbeitsschritte festlegen) und zu dokumentieren. Nach einer bestimmten Zeit (z.B. eine Woche) erfolgt eine Standortbestimmung, um den Aufbau von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen zu unterstützen und gegebenenfalls zu steuern. Dazu legen die Schülerinnen und Schüler die Ergebnisse der bisherigen Arbeit in die Themenmappe. Ergänzend dazu schreiben sie einen Kommentar, in welchem sie ihre bisherige Arbeit reflektieren und einen Ausblick auf die Fortsetzung geben.

Die Qualität von Themenmappen kann an folgenden Kriterien erkannt werden:

Kriterium	mögliche Indikatoren	Lehrplanbezug
Inhalt	Fachbezogene Lernziele	– Spezifischer Fach-/Modullehrplan
Reflexivität	eigenständig, gehaltvoll, informativ, klärend, logisch, nachvollziehbar	– Überfachliche Kompetenzen – Personale Kompetenzen: Selbstreflexion, Selbstständigkeit, Eigenständigkeit
Ausdrucksweise	klar, verständlich, präzise	– Methodische Kompetenzen: Sprachfähigkeit – Deutsch, Schreiben: Schreibprozess

Die ausgearbeiteten Beurteilungsinstrumente in [Akkordeon B](#) beziehen sich auf den 2. Zyklus und haben exemplarischen, modellhaften Charakter.

- ➔ [Instrumente zur Selbst- und/oder Peerbeurteilung](#): Themenmappe (2. Zyklus)
- ➔ [Instrumente zur formativen Fremdbeurteilung](#): Themenmappe (2. Zyklus)
- ➔ [Instrumente zur summativen Fremdbeurteilung](#): Themenmappe (2. Zyklus)

Hinweise

Digitale Varianten	E-Book, Wiki, Glossar, Text mit Bild-Dokument, interaktives Lernplakat, ...
Anwendung	Die Form «Themenmappe» kann in jedem Fachbereich/Modul und Zyklus eingesetzt werden.
Transfer	Die Form «Themenmappe» für ausgewählte Fachbereiche/Module konkretisieren Die Kriterien der Beurteilungsinstrumente für den 1. Zyklus vereinfachen bzw. für den 3. Zyklus ausdifferenzieren und erweitern

Journal

Im Journal dokumentieren die Schülerinnen und Schüler ihre gedankliche Auseinandersetzung mit einem komplexen Lernauftrag. Dabei machen sie in Wort und Bild sichtbar, wie sie vorgehen, was sie überlegen, was sie entwerfen, finden, entwickeln oder verwerfen. Das Journal ist eine Denk-Werkstatt und ein Experimentierfeld, in dem der persönliche Dialog mit dem Lerninhalt/-gegenstand chronologisch dokumentiert wird. An diesem Lerndialog kann sich auch die Lehrperson durch mündliche Rückmeldungen und schriftliche Kommentare beteiligen.

Die Qualität von Journalen kann an folgenden Kriterien erkannt werden:

Kriterium	mögliche Indikatoren	Lehrplanbezug
Inhalt	relevant, sachlich, fachlich plausibel	– Spezifischer Fachlehrplan
Struktur	logisch, nachvollziehbar	– Überfachliche Kompetenzen
Gestaltung	kreativ, eigenständig, Zusammenspiel von textuellen und visuellen Elementen	– Personale Kompetenzen: Selbstreflexion, Selbstständigkeit, Eigenständigkeit
Sprache	klar, verständlich, Schlüsselbegriffe, reflexiv	– Methodische Kompetenzen: Sprachfähigkeit
		– Deutsch, Schreiben: Schreibprodukte

Die ausgearbeiteten Beurteilungsinstrumente in [Akkordeon B](#) beziehen sich auf den 3. Zyklus und haben exemplarischen, modellhaften Charakter.

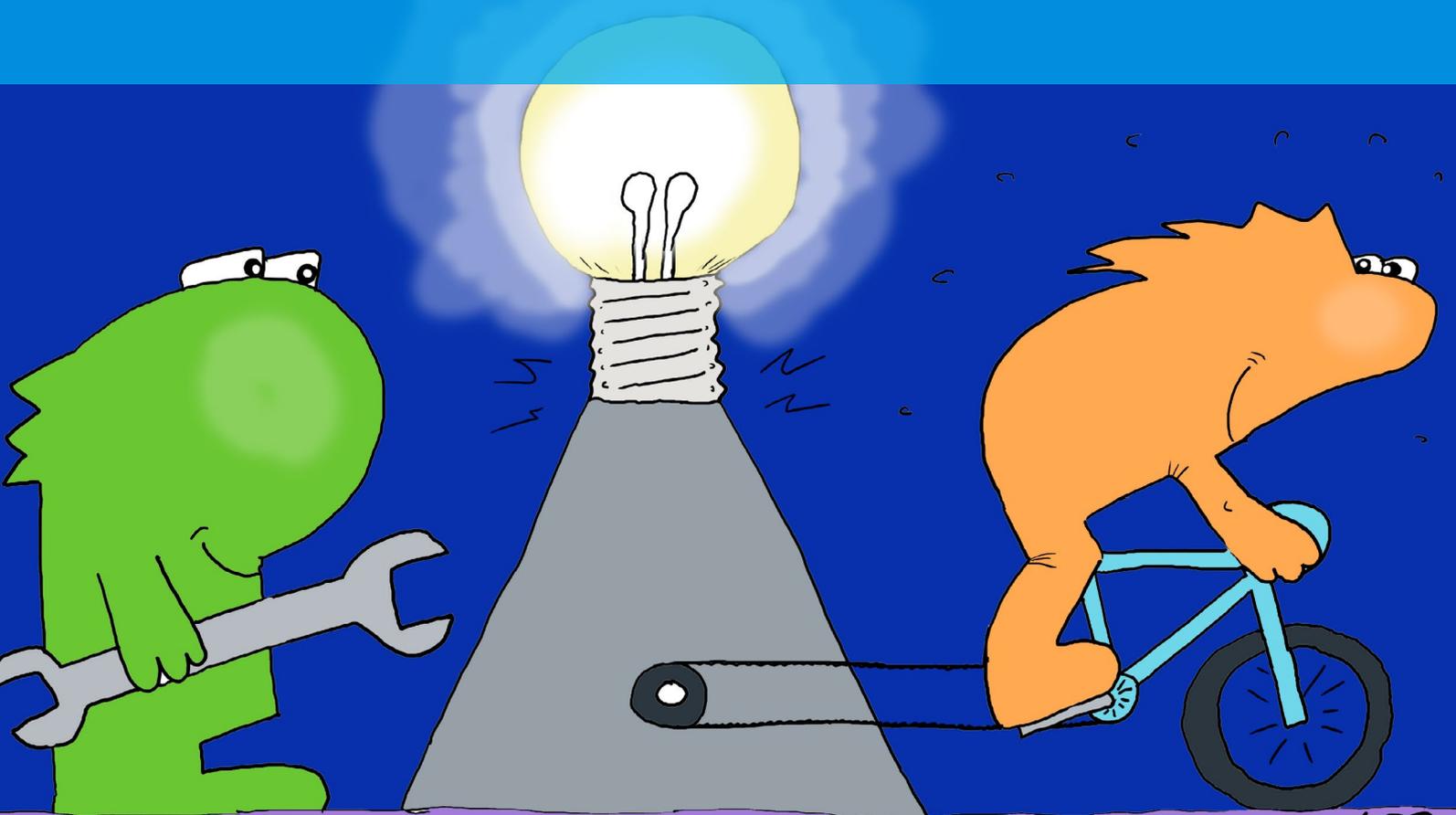
- ➔ [Instrumente zur Selbst- und/oder Peerbeurteilung: Journal \(3. Zyklus\)](#)
- ➔ [Instrumente zur formativen Fremdbeurteilung: Journal \(3. Zyklus\)](#)
- ➔ [Instrumente zur summativen Fremdbeurteilung: Journal \(3. Zyklus\)](#)

Hinweise

Digitale Varianten	Animiertes Tutorial, E-Portfolio, Präsentation mit Audiokommentar, ...
Anwendung	Die Form «Journal» kann in jedem Fachbereich und Zyklus eingesetzt werden.
Transfer	Die Form «Journal» für ausgewählte Fachbereiche/Module konkretisieren Die Kriterien der Beurteilungsinstrumente für den 1. und 2. Zyklus vereinfachen

A | Formen von Kompetenznachweisen

Gestaltete Produkte



UBC 20

Gestaltete Produkte

Die heutige Welt und unser Alltag sind stark von Design und Technik geprägt. Wir sind von gestalteten und technischen Produkten und Objekten umgeben (→ [Lehrplan Volksschule Thurgau](#) → Gestalten → Bedeutung und Zielsetzungen).

Gestaltete Produkte umfassen eine Vielzahl von Aspekten und gehen über die rein äusserliche Form- und Farbgestaltung eines Objekts hinaus. Insbesondere für den Entstehungsprozess von Design-Produkten sind die Auseinandersetzung mit der Funktion eines Objekts sowie dessen Interaktion (Handhabung, Bedienbarkeit) mit einem Benutzer von zentraler Bedeutung.

Die im Folgenden ausgeführten Formen von gestalteten Produkten «Modell», «Werkstück» und «Bildbearbeitung» sind grundsätzlich in allen Fachbereichen und Modulen sowie in jedem Zyklus anwendbar.

Mit «B» wird angegeben, für welchen Zyklus exemplarische Beurteilungsinstrumente im Sinne von Modellen ausgearbeitet wurden.

Ausgewählte Formen von Dokumentationen

	1. Zyklus	2. Zyklus	3. Zyklus
Modell	B		
Werkstück		B	
Bildbearbeitung			B

Modell

Mit Modellen werden Inhalte und/oder Prozesse vereinfacht dargestellt und begreifbar gemacht. Es werden demnach nicht alle Merkmale einer optisch wahrnehmbaren Wirklichkeit erfasst, sondern nur diejenigen, die für den Modellkontext bedeutsam sind.

Beispiele sind Modelle in Schuhschachteln (Diorama), Modelle aus Pappmaché, Karton oder Sperrholz sowie schematische Darstellungen von Kreisläufen, Prozessen, Zusammenhängen, Phänomen etc.

Bei der Modellbildung lassen sich folgende Prozesse differenzieren: Abgrenzung (Verzicht auf irrelevante Aspekte) bzw. Reduktion (Weglassen von Details), Dekomposition (Zerlegung, Auflösung in einzelne Segmente), Aggregation (Vereinigung, Zusammenfassen von Segmenten zu einem Ganzen), Abstraktion (Begriffs- bzw. Klassenbildung).

Die Qualität von Modellen kann an folgenden Kriterien erkannt werden:

Kriterium	mögliche Indikatoren	Lehrplanbezug
Inhalt	relevant, fachlich plausibel, einsichtig	– Spezifischer Fach-/Modullehrplan
Prozess	Ideenfindung, Arbeitsplanung, Konzept der Konkretisierung	– Überfachliche Kompetenzen – Personale Kompetenzen: Selbstständigkeit, Selbstreflexion – Soziale Kompetenzen (bei kooperativen Prozessen): Kooperationsfähigkeit
Produkt	Gestaltung, Wirkung, Logik, Funktionalität im Modellkontext	– Methodische Kompetenzen: Informationen nutzen
Reflexivität	eigenständig, gehaltvoll, einsichtig, plausibel	

Die ausgearbeiteten Beurteilungsinstrumente in [☞ Akkordeon B](#) beziehen sich auf den 1. Zyklus und haben exemplarischen, modellhaften Charakter.

☞ [Instrumente zur Selbst- und/oder Peerbeurteilung: Modell \(1. Zyklus\)](#)

☞ [Instrumente zur formativen Fremdbeurteilung: Modell \(1. Zyklus\)](#)

Hinweise

Digitale Varianten	Virtuelles Modell, interaktives Lernplakat, digitales Lernposter, CAD-Planskizze, 3D-Virtualisierung, ...
Anwendung	Die Form «Modell» kann in jedem Fachbereich/Modul und Zyklus eingesetzt werden.
Transfer	Die Form «Modell» für ausgewählte Fachbereiche/Module konkretisieren Die Kriterien der Beurteilungsinstrumente für den 2. und 3. Zyklus ausdifferenzieren und erweitern

Werkstück

Werkstücke verbinden die Arbeit (die Bearbeitung, das Werk) und den zu bearbeitenden Gegenstand (das Stück). Oftmals hat es bereits Verarbeitungsschritte durchlaufen und es sind noch weitere Verarbeitungsschritte vorgesehen. Werkstücke können sowohl zweidimensional (z.B. bildnerisches Werk) als auch dreidimensional (textiles oder technisches Objekt) sein. In einem erweiterten Verständnis lassen sich darunter auch digitale Formen (z.B. Erklärvideos, Computerprogramme wie z.B. Scratch) verstehen.

Die Qualität von Werkstücken kann an folgenden Kriterien erkannt werden:

Kriterium	mögliche Indikatoren	Lehrplanbezug
Inhalt	relevant, fachlich plausibel, einsichtig	– Spezifischer Fach-/Modullehrplan
Prozess	Ideenfindung, Arbeitsplanung, Organisation der Realisierung	– Überfachliche Kompetenzen – Personale Kompetenzen: Selbstständigkeit, Selbstreflexion
Produkt	Gestaltung, Funktionalität im Interaktionskontext, Präzision, Wirkung	– Soziale Kompetenzen (bei kooperativen Prozessen): Kooperationsfähigkeit
Reflexivität	eigenständig, gehaltvoll, einsichtig, plausibel	– Methodische Kompetenzen: Informationen nutzen

Die ausgearbeiteten Beurteilungsinstrumente in [☞ Akkordeon B](#) beziehen sich auf den 2. Zyklus und haben exemplarischen, modellhaften Charakter:

- ☞ [Instrumente zur Selbst- und/oder Peerbeurteilung: Werkstück \(2. Zyklus\)](#)
- ☞ [Instrumente zur formativen Fremdbeurteilung: Werkstück \(2. Zyklus\)](#)
- ☞ [Instrumente zur summativen Fremdbeurteilung: Werkstück \(2. Zyklus\)](#)

Hinweise

Digitale Varianten	Podcast/Handyfilm, Roboter, Algorithmus auf Programmierplattform, Audiodatei (Hintergrundmusik, Soundcollage), ...
Anwendung	Die Form «Werkstück» kann in jedem Fachbereich/Modul und Zyklus eingesetzt werden.
Transfer	Die Form «Werkstück» für ausgewählte Fachbereiche/Module konkretisieren Die Kriterien der Beurteilungsinstrumente für den 1. Zyklus vereinfachen bzw. für den 3. Zyklus ausdifferenzieren und erweitern

Bildbearbeitung

Bei jeder Fotografie entscheidet die Wahl des Motivs, des Standorts, des Ausschnitts, des Zeitpunkts über die Bildaussage und Bildwirkung. Diese können durch Manipulationen bewusst verändert werden (Bildmanipulation).

Bei der Bildbearbeitung werden die Techniken (z.B. Bildbearbeitungsprogramme) und Wirkungen von Bildveränderungen thematisiert und reflektiert. Hierbei eröffnen sich Verbindungen zum Fachbereich «Bildnerisches Gestalten» (Bildwirkung und Bildfunktion).

Die Qualität von Bildbearbeitungen kann an folgenden Kriterien erkannt werden:

Kriterium	mögliche Indikatoren	Lehrplanbezug
Inhalt	relevant, fachlich plausibel, einsichtig	– Spezifischer Fach-/Modullehrplan, – Überfachliche Kompetenzen – Personale Kompetenzen: Selbstständigkeit, Selbstreflexion – Soziale Kompetenzen (bei kooperativen Prozessen): Kooperationsfähigkeit – Methodische Kompetenzen: Informationen nutzen
Prozess	Ideenfindung, Konkretisierung der Absicht	
Produkt	Gestaltung, Wirkung, Präzision	
Reflexivität	eigenständig, gehaltvoll, einsichtig, plausibel	

Die ausgearbeiteten Beurteilungsinstrumente in [☞ Akkordeon B](#) beziehen sich auf den 3. Zyklus und haben exemplarischen, modellhaften Charakter:

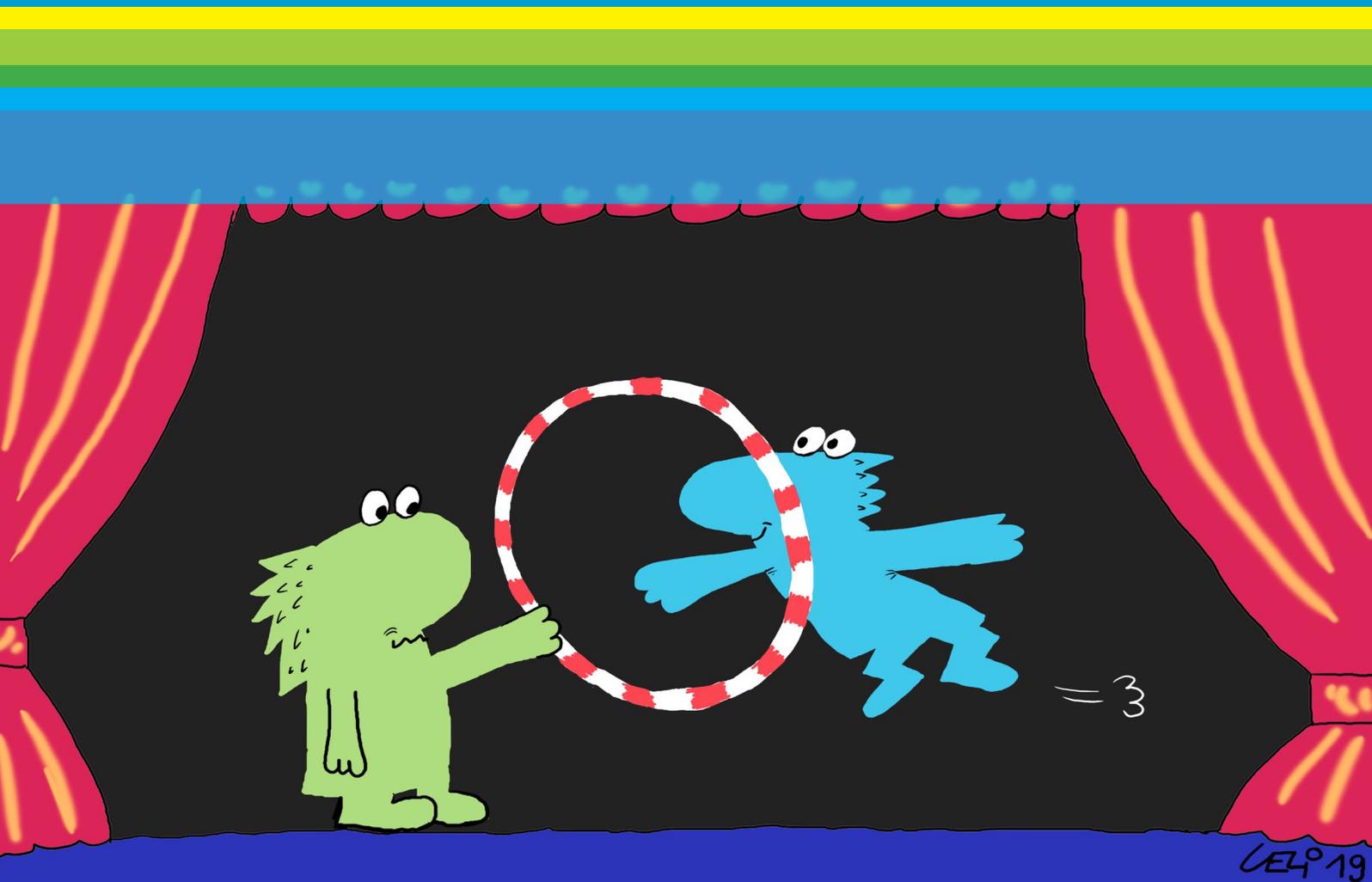
- ☞ [Instrumente zur Selbst- und/oder Peerbeurteilung: Bildbearbeitung \(3. Zyklus\)](#)
- ☞ [Instrumente zur formativen Fremdbeurteilung: Bildbearbeitung \(3. Zyklus\)](#)
- ☞ [Instrumente zur summativen Fremdbeurteilung: Bildbearbeitung \(3. Zyklus\)](#)

Hinweise

Digitale Varianten	Multimedia-Präsentation, Bildcollage, Bildmanipulationen, Fotomontage, ...
Anwendung	Die Form «Bildbearbeitung» kann in jedem Fachbereich/Modul und Zyklus eingesetzt werden.
Transfer	Die Form «Bildbearbeitung» für ausgewählte Fachbereiche/Module konkretisieren Die Kriterien der Beurteilungsinstrumente für den 1. und 2. Zyklus vereinfachen

A | Formen von Kompetenznachweisen

Auftritte



Auftritte

Mit Auftritten sind verschiedenste Formen von Aufführungen gemeint, die von Einzelpersonen oder Gruppen geplant und ausgeführt werden. Sie haben zum Ziel, ein unterschiedlich grosses Publikum zu unterhalten und ihm einen ästhetischen Genuss zu ermöglichen.

Die im Folgenden ausgeführten Auftrittformen «Choreographie», «Darbietung» und «Rollenspiel» sind grundsätzlich in allen Fachbereichen und Modulen sowie in jedem Zyklus anwendbar.

Mit «B» wird angegeben, für welchen Zyklus exemplarische Beurteilungsinstrumente im Sinne von Modellen ausgearbeitet wurden.

Ausgewählte Formen von Auftritten

	1. Zyklus	2. Zyklus	3. Zyklus
Choreographie	B		
Darbietung		B	
Rollenspiel			B

Choreographie

In Choreographien werden einzelne Bewegungselemente in eine bestimmte Abfolge gebracht. Die Herausforderungen für die Schülerinnen und Schüler bestehen beispielsweise darin, die einzelnen Elemente durch genaues Beobachten zu erkennen (Analyse) und zu übernehmen (Reproduktion) oder aus den einzelnen Elementen eine eigene Bewegungsabfolge zu entwickeln (Synthese). Dabei können sich einzelne Passagen – als Schleifen – wiederholen. Hierbei eröffnen sich Verbindungen zum Modul «Medien und Informatik», indem die Schülerinnen und Schüler lernen, Problemstellungen zu analysieren und als Programm umzusetzen.

Die Qualität von Choreographien kann an folgenden Kriterien erkannt werden:

Kriterium	mögliche Indikatoren	Lehrplanbezug
Inhalt	Fachliche Relevanz	– Spezifischer Fach-/Modullehrplan
Prozess	Analyse, Reproduktion, Synthese	– Überfachliche Kompetenzen
Produkt	kreativ, originell, attraktiv	– Personale Kompetenzen: Selbstständigkeit, Selbstreflexion
Reflexivität	eigenständig, gehaltvoll, einsichtig	– Soziale Kompetenzen (bei kooperativen Prozessen): Kooperationsfähigkeit – Methodische Kompetenzen: Informationen nutzen

Die ausgearbeiteten Beurteilungsinstrumente in [➡ Akkordeon B](#) beziehen sich auf den 1. Zyklus und haben exemplarischen, modellhaften Charakter:

- ➡ [Instrumente zur Selbst- und/oder Peerbeurteilung](#): Choreographie (1. Zyklus)
- ➡ [Instrumente zur formativen Fremdbeurteilung](#): Choreographie (1. Zyklus)

Hinweise

Digitale Varianten	Handyfilm, programmierter Roboter, Algorithmus auf Programmierplattform, ...
Anwendung	Die Form «Choreographie» kann in jedem Fachbereich/Modul und Zyklus eingesetzt werden.
Transfer	Die Form «Choreographie» für ausgewählte Fachbereiche/Module konkretisieren Die Kriterien der Beurteilungsinstrumente für den 2. und 3. Zyklus ausdifferenzieren und erweitern

Darbietungen

Darbietungen wird hier als Sammelbegriff für vielfältige Arten von Vorfürungen verstanden, die sich gezielt an kleinere oder grössere Gruppen von Zuhörenden und Zusehenden richten. Das können beispielsweise musikalische Darbietungen, Sprechdarbietungen oder Sport- und Wettkampfspiele sein.

Die Qualität von Darbietungen kann an folgenden Kriterien erkannt werden:

Kriterium	mögliche Indikatoren	Lehrplanbezug
Inhalt	Fachliche Relevanz	– Spezifischer Fach-/Modullehrplan
Prozess	Planung, Engagement, Organisation	– Überfachliche Kompetenzen
Produkt	Situationsverhalten, gedankliche Präsenz, Spontaneität	– Personale Kompetenzen: Selbstständigkeit, Selbstreflexion
Reflexivität	eigenständig, gehaltvoll, einsichtig	– Soziale Kompetenzen (bei kooperativen Prozessen): Kooperationsfähigkeit
		– Methodische Kompetenzen: Informationen nutzen

Das ausgearbeitete Beurteilungsinstrumente in [➔ Akkordeon B](#) beziehen sich auf den 2. Zyklus und haben exemplarischen, modellhaften Charakter.

- ➔ [Instrumente zur Selbst- und/oder Peerbeurteilung: Darbietung \(2. Zyklus\)](#)
- ➔ [Instrumente zur formativen Fremdbeurteilung: Darbietung \(2. Zyklus\)](#)
- ➔ [Instrumente zur summativen Fremdbeurteilung: Darbietung \(2. Zyklus\)](#)

Hinweise

Digitale Varianten	Podcast/Handyfilm, interaktives Programmierbeispiel, Hörspiel, Musikvideo, ...
Anwendung	Die Form «Darbietung» kann in jedem Fachbereich/Modul und Zyklus eingesetzt werden.
Transfer	Die Form «Darbietung» für ausgewählte Fachbereiche/Module konkretisieren Die Kriterien der Beurteilungsinstrumente für den 1. Zyklus vereinfachen bzw. für den 3. Zyklus ausdifferenzieren und erweitern

Rollenspiel

Eine oder mehrere Personen vertreten bestimmte inhaltliche Aspekte, Perspektiven oder Argumente eines Themas. Je nach Funktion und Situation haben Menschen bzw. Figuren unterschiedliche Ansichten und Zugänge zu einem Thema. Diese unterschiedlichen Haltungen lassen sich in Form eines Rollenspiels darstellen. Die einzelnen Rollenträger versetzen sich in die Situation der entsprechenden Figur oder Gruppe.

Die Qualität von Rollenspielen kann an folgenden Kriterien erkannt werden:

Kriterium	mögliche Indikatoren	Lehrplanbezug
Inhalt	Fachliche Relevanz	<ul style="list-style-type: none"> – Spezifischer Fach-/Modullehrplan – Überfachliche Kompetenzen – Personale Kompetenzen: Selbstständigkeit, Selbstreflexion – Soziale Kompetenzen (bei kooperativen Prozessen): Kooperationsfähigkeit – Methodische Kompetenzen: Informationen nutzen
Prozess	Bewegung, sprachliche Gestaltung	
Produkt	Handlungsdarstellung: Bewegung, sprachliche Gestaltung Figuredarstellung: Nachvollziehbarkeit von Gedanken, Beweggründen und Emotionen	
Reflexivität	eigenständig, gehaltvoll, einsichtig	

Die ausgearbeiteten Beurteilungsinstrumente in [➡ Akkordeon B](#) beziehen sich auf den 3. Zyklus und haben exemplarischen, modellhaften Charakter.

- ➡ [Instrumente zur Selbst- und/oder Peerbeurteilung: Rollenspiel \(3. Zyklus\)](#)
- ➡ [Instrumente zur formativen Fremdbeurteilung: Rollenspiel \(3. Zyklus\)](#)
- ➡ [Instrumente zur summativen Fremdbeurteilung: Rollenspiel \(3. Zyklus\)](#)

Hinweise

Digitale Varianten	Multimedia-Präsentation, Podcast, Online-Umfrage, Interview, dialogische E-Learning-Sequenz, ...
Anwendung	Die Form «Rollenspiel» kann in jedem Fachbereich/Modul und Zyklus eingesetzt werden.
Transfer	Die Form «Rollenspiel» für ausgewählte Fachbereiche/Module konkretisieren Die Kriterien der Beurteilungsinstrumente für den 1. und 2. Zyklus vereinfachen

A | Formen von Kompetenznachweisen

Klassenarbeiten



Klassenarbeiten als tradierte Prüfungsform

Der Begriff «Klassenarbeiten» bündelt unterschiedliche Formen von schriftlichen Kompetenznachweisen, die Schülerinnen und Schüler unter Aufsicht und mit einer Zeitvorgabe erbringen. In der Praxis werden dafür häufig auch die Begriffe «Test», «Prüfung» oder «Lernkontrolle» verwendet. Die Begriffe werden deshalb im Folgenden abwechslungsweise synonym verwendet.

Der Zweck von Klassenarbeiten besteht darin, Lernziele summativ zu überprüfen, die in einer vorangegangenen Unterrichtseinheit erarbeitet worden sind. Dies geschieht, indem gezielt zentrale Lerninhalte fokussiert werden, mit denen sich die Schülerinnen und Schüler über einen längeren Zeitraum intensiv beschäftigt haben.

Eine aussagekräftige Klassenarbeit ist nicht nur darauf ausgerichtet, reines Faktenwissen zu prüfen, sondern sie verlangt auch, dass bestimmte Aspekte anwendungs- und verstehensorientiert zu verarbeiten sind. Die Absicht solcher Aufgabenstellungen besteht darin, neben Kenntnissen und Fertigkeiten auch das Problemlösungsverhalten der Schülerinnen und Schüler sichtbar werden zu lassen und beurteilen zu können. In diesem Sinne ist eine Klassenarbeit immer auch als «fachspezifischer Förderplan» zu verstehen.

Zentrale Aspekte von Klassenarbeiten

Die Qualität von schriftlichen Lernkontrollen lässt sich mit Hilfe von zentralen Aspekten einschätzen.¹ Die Liste ist nicht abschliessend. Sie kann mit weiteren Aspekten ergänzt werden. Bei einer «guten» Klassenarbeit können die Charakterisierungen mehrheitlich bejaht werden.

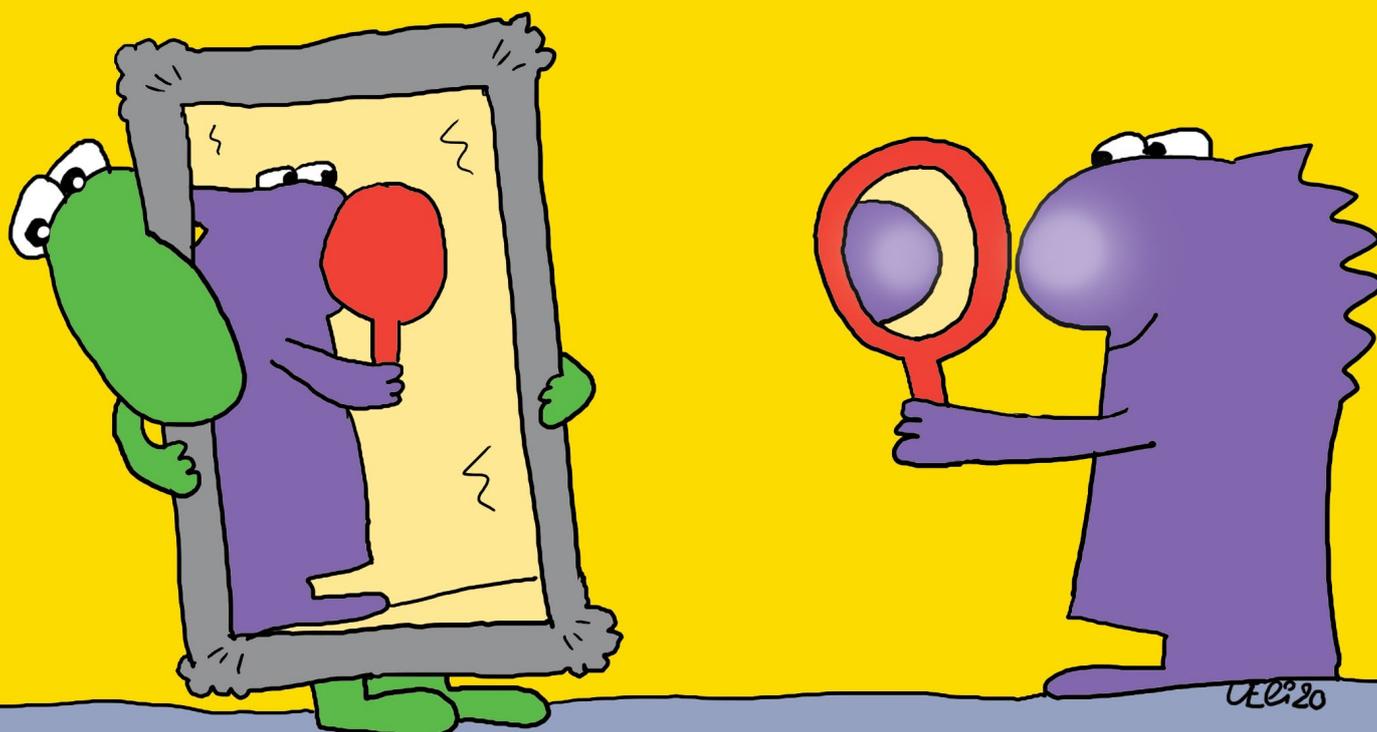
Aspekt	Charakterisierung
unabhängig	Die Aufgaben sind unabhängig voneinander und lassen keine Folgefehler zu.
vertraut	Die Aufgabentypen wurden in vorgängigen Vertiefungs- und/oder Übungsphasen in ähnlicher Form bearbeitet.
verständlich	Die Anweisungen sind einfach, verständlich und präzise formuliert. Graphische Mittel können helfen, die Anweisungen besser zu verstehen.
lehrplankonform	Die Bedeutsamkeit der Aufgabenstellung lässt sich mit Bezügen zum Fachlehrplan erläutern.
differenzierend	Es werden wissens-, verstehens- und anwendungsorientierte Aufgaben gestellt.
divergierend	Es werden sowohl Aufgaben gestellt, die eine einzelne Fähigkeit/Fertigkeit fokussieren als auch solche, für deren vollständige Lösung das Zusammenspiel mehrerer kognitiver Fähigkeiten gefordert ist.
strukturiert	Basale Aufgaben und solche mit erweiterten Anforderungen sind explizit auszuweisen und voneinander zu trennen.
verschiedenartig	Es werden verschiedene Aufgabenformate verwendet.
leistbar	Die Menge der zu lösenden Aufgaben steht in einem angemessenen Verhältnis zu der zur Verfügung stehenden Zeit.
...	...

➔ Reflexionsaufgabe in Akkordeon F: Klassenarbeiten

¹ Nach Birri, T. (2020). *Anspruchsvolle Leistungen beurteilen. Beurteilen im kompetenzfördernden Unterricht*. St.Gallen: Amt für Volksschule.

B | Formen von Beurteilungsinstrumenten

Instrumente zur Selbst- und/oder Peerbeurteilung



Vorträge

Erzählung/Bericht (1. Zyklus)

Im horizontalen Pfeildiagramm markieren die Schülerinnen und Schüler ihre Selbsteinschätzung für jedes Kriterium. Die Markierung erfolgt aufsteigend von links nach rechts. Das Gesamtbild ergibt ein Stärken-Schwächen-Profil.

Im 1. Zyklus empfiehlt sich, die Kriterien einzeln einzuführen und zu üben. Die Anwendung aller Kriterien bei einem Vortrag ist ein Entwicklungsschritt, der vor allem für den 2. und 3. Zyklus angezeigt ist.

Struktur Ich erzähle die Geschichte zusammenhängend und geordnet.



Inhalt Ich erzähle so, dass man sich alles gut vorstellen kann.



Aussprache Ich spreche deutlich und mit klarer Stimme.



Erzählfluss/Pausen Ich erzähle fließend und ohne oft zu stocken.



Vorträge

Erklärung (2. Zyklus)

Im vertikalen Pfeildiagramm steht den Schülerinnen und Schülern ein Angebot von Kriterien zur Verfügung. Sie wählen z. B. drei Kriterien aus und notieren diese unterhalb des entsprechenden Pfeils. Anschliessend markieren sie auf dem Pfeil ihre Selbsteinschätzungen, und zwar von unten nach oben aufsteigend. Das Gesamtbild ergibt ein Stärken-Schwächen-Profil.

Im 1. Zyklus empfiehlt sich, die Kriterien einzeln einzuführen und zu üben. Die gleichzeitige Anwendung mehrerer Kriterien ist ein Entwicklungsschritt, der vor allem für den 2. und 3. Zyklus angezeigt ist.

Kriterien/Indikatoren zur Auswahl

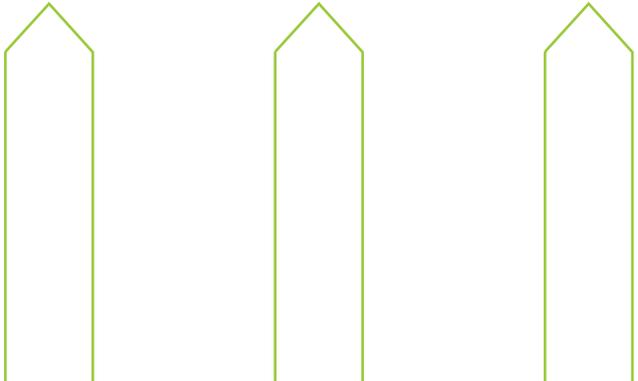
- Inhalt:
 - Ich habe alles Wesentliche gesagt.
 - Ich habe genug gesagt.
 - Was ich gesagt habe, ist sachlich korrekt.

- Struktur:
 - Ich habe eine logische Abfolge eingehalten.
 - Ich habe zusammenhängend gesprochen.

- Visualisierung:
 - Ich habe Bilder/Gegenstände/... benutzt, um das Gesagte zu verdeutlichen.

- Sprache:
 - Ich habe einfache, passende Wörter gebraucht.
 - Ich habe auch Fachwörter gebraucht.
 - Ich habe einfache, klare Sätze gemacht.

- Ausdrucksweise:
 - Ich habe klar und deutlich gesprochen.
 - Ich habe ein passendes Sprechtempo eingehalten.
 - Ich habe ohne grösseres Stocken gesprochen.

sehr gut erreicht gut erreicht erreicht noch nicht erreicht	
Ausgewählte Kriterien	_____

Vorträge

Referat/Kurzreferat (3. Zyklus)

Analytische Raster beschreiben in Worten verschiedene Niveaustufen, mit denen die erbrachte Leistung eingeschätzt werden kann. Sie sprechen kriterienbezogen verschiedene Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten an und unterstützen eine zielgerichtete und förderorientierte Rückmeldung. Sie werden deshalb vor allem für die Lernbegleitung eingesetzt.

Im analytischen Raster markieren die Schülerinnen und Schülern die Textbausteine, die sie für ihre Leistung zutreffend finden. Sie können Textteile aus mehr als einem Feld derselben Zeile markieren.

Das analytische Raster als Selbstbeurteilungsinstrument empfiehlt sich ab dem 3. Zyklus und erst dann, wenn die Schülerinnen und Schüler Erfahrungen mit anderen Instrumenten gemacht haben.

	noch nicht erreicht	erreicht	gut erreicht	sehr gut erreicht
Inhalt	Der Informationsgehalt ist gering.	Es werden relevante Aspekte angesprochen, wobei die Informationen teilweise verkürzt sind.	Es werden relevante Aspekte angemessen ausführlich besprochen. Die ausgewählten Aspekte werden sachlich korrekt und verständlich dargestellt.	Es wird umfassend und souverän (d.h. gezielt auf den Adressatenkreis ausgerichtet) über den Sachverhalt informiert.
Struktur	Lücken behindern das Verständnis. Wesentliches muss nachgefragt werden.	Das Wesentliche ist gesagt. Es kommen nur wenig störende Sprünge vor.	Die Darlegung des Sachverhaltes ist logisch geordnet und zusammenhängend vorgetragen.	Die vorgetragene Beschreibung ist durchdacht ausgebaut und auf einen Höhepunkt ausgerichtet.
Medieneinsatz	Verwendet unpassende Medien oder setzt diese meist nicht fachkundig ein.	Verwendet die eingesetzten Medien fachkundig.	Verwendet Medien fachkundig. Diese tragen wesentlich zur Veranschaulichung bei.	Verwendet Medien souverän. Sie tragen wesentlich zur Verständlichkeit bei oder erweitern das Gesagte.
Stil	Der Vortrag ist nicht im sachlichen Stil gehalten.	Der Vortrag ist meist in sachlichem Stil gehalten.	Der Sprechstil ist sachlich-distanziert.	Der Vortrag ist durchwegs in sachlich-neutralen Stil gehalten.
Sprachliche Gestaltung	Die Wortwahl ist öfters ungenau. Die Sätze sind grundsätzlich einfach formuliert, weisen aber öfters Wiederholungen auf.	Die Wortwahl ist meist genau, die Begriffe sind sachlich meist richtig verwendet. Eher kurze, meistens verständliche Sätze prägen den Vortrag.	Die Wortwahl ist genau, die Begriffe sind sachlich richtig eingesetzt. Kurze und leicht verständliche Sätze und Formulierungen prägen den Vortrag.	Einzelne Formulierungen sind besonders anschaulich oder attraktiv.
Ausdrucksweise	Spricht undeutlich und öfters unverständlich aus. Spricht zu leise (oder zu laut) und meist monoton.	Hat meist eine deutliche und verständliche Aussprache sowie ein angemessenes Sprechtempo.	Setzt die Möglichkeiten der Stimme (Lautstärke, Tempo, etc.) zielgerichtet ein, um wichtige Stellen zu betonen.	Setzt die Möglichkeiten der Stimme (Lautstärke, Tempo, etc.) gekonnt ein, um die Bedeutung bestimmter Stellen zu markieren.

Textarten

Chart (1. Zyklus)

Im Kleeblatt steht den Schülerinnen und Schülern ein Angebot von Kriterien zur Verfügung. Sie wählen z.B. zwei Kriterien aus und notieren diese unterhalb des entsprechenden Kleeblatts. Anschließend malen sie die Anzahl Blätter aus, die der selbst eingeschätzten Leistung entsprechen.

Im 1. Zyklus empfiehlt sich, die Kriterien einzeln einzuführen und zu üben. Die gleichzeitige Anwendung mehrerer Kriterien ist ein Entwicklungsschritt, der vor allem für den 2. und 3. Zyklus angezeigt ist.

Kriterien/Indikatoren zur Auswahl

- Inhalt: Ich habe das Wichtigste dargestellt.
Ich habe genug dargestellt.
- Struktur: Meine Darstellung ist gut verständlich.
- Gestaltung: Meine Darstellung ist schön gestaltet.
- Sprache: Ich habe wichtige Dinge angeschrieben.



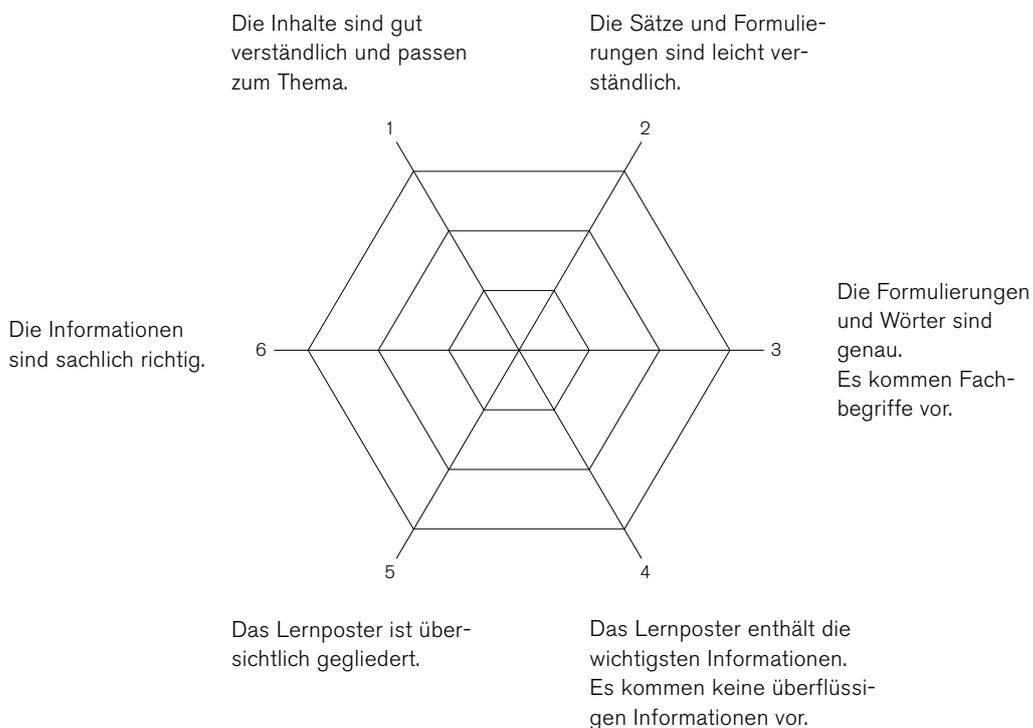
Ausgewählte Kriterien _____

Textarten

Informativer Text/Lernposter (2. Zyklus)

Im Spinnennetz oder Spider nehmen die Schülerinnen und Schüler für mindestens drei Kriterien eine Selbsteinschätzung vor. Die Markierungen werden auf den Schnittpunkten von Achse und Sechseck-Linie gesetzt. Die Qualität der einzelnen Kriterien ist von innen nach aussen aufsteigend. Werden die markierten Punkte verbunden, ergibt sich ein Stärken-Schwächen-Profil.

Im 1. Zyklus empfiehlt sich, die Kriterien einzeln einzuführen und zu üben. Die gleichzeitige Anwendung mehrerer Kriterien ist ein Entwicklungsschritt, der vor allem für den 2. und 3. Zyklus angezeigt ist.



Textarten

Instruktiver Text/Anleitung (3. Zyklus)

Im Balkendiagramm markieren die Schülerinnen und Schüler ihre Selbsteinschätzungen, und zwar aufsteigend von links nach rechts. Das Gesamtbild ergibt ein Stärken-Schwächen-Profil.

Im 1. Zyklus empfiehlt sich, die Kriterien einzeln einzuführen und zu üben. Die gleichzeitige Anwendung mehrerer Kriterien ist ein Entwicklungsschritt, der vor allem für den 2. und 3. Zyklus angezeigt ist.

Der Titel, die Auflistung der Hilfsmittel/Materialien, die Arbeitsschritte und die Illustrationen sind verständlich.

Die einzelnen Schritte sind in eine logische Abfolge gegliedert und mit passenden Illustrationen versehen.

Der Text enthält genaue Anweisungen, wie man schrittweise vorgeht.

Der Titel passt. Er ist kurz und genau.

Die Hilfsmittel/Materialien und Arbeitsschritte sind richtig, vollständig und genau dargestellt (in Fachsprache).

Die Sätze sind einfach und klar. Die Formulierungen sind verständlich.

überhaupt nicht

vollständig

Dokumentationen

Sammelmappe (1. Zyklus)/Themenmappe (2. Zyklus)

Die Vorlage zur Selbstreflexion enthält Leitfragen für ein Lerngespräch. Die vorgeschlagenen Impulse sind als Anregung gedacht. Die ausgefüllte Selbstreflexion wird der Sammel- bzw. Themenmappe beigelegt. Das Gesamtbild ergibt ein Stärken-Schwächen-Profil.

Meine Einschätzung	
Was habe ich bis jetzt gelernt?	
Wie habe ich gearbeitet?	
Was ist mir besonders wichtig?	
Wie schätze ich meine bisherige Arbeit ein?	
Worauf werde ich bei der Weiterarbeit achten?	
Rückmeldung der Lernpartnerin, des Lernpartners oder der Lehrperson	
Was ist gut gelungen?	
Was ist für die Weiterarbeit zu empfehlen?	

Dokumentationen

Journal (3. Zyklus)

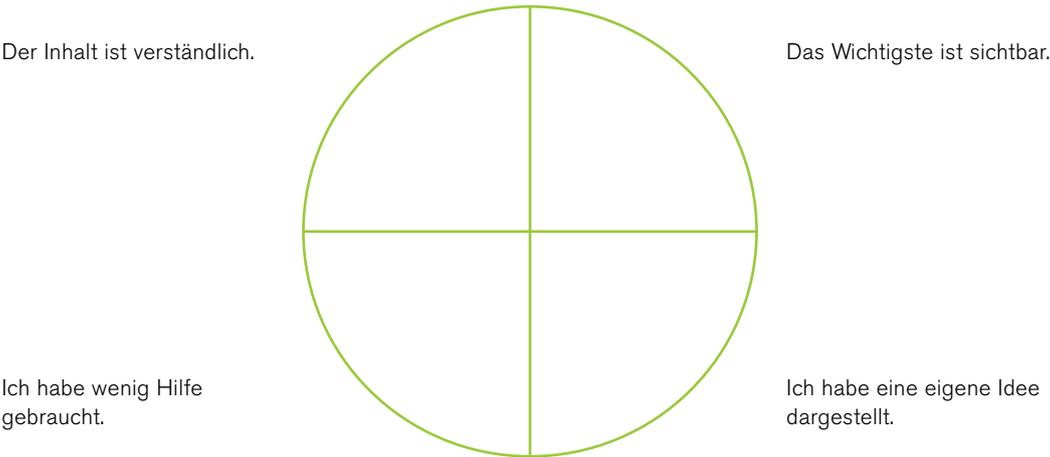
Im Doppelpfeil-Diagramm werden die Einschätzungen zu den einzelnen Kriterien gemäss ihrer Ausprägung markiert und mit einem Kommentar versehen.

		Kommentar
Erkenntnisgewinn Ich habe etwas Neues gelernt.		
Organisation Ich habe meine Arbeit zweckmässig organisiert.		
Vorgehensweise Meine bisherige Vorgehensweise finde ich sinnvoll.		
Ausblick Ich bin bereit für den nächsten Auftrag.		

Gestaltete Produkte

Modell (1. Zyklus)

Im Kreisdiagramm markieren die Schülerinnen und Schüler ihre Selbsteinschätzung im jeweiligen Segment, in dem sie die Flächen von innen nach aussen aufsteigend einfärben. Das Gesamtbild ergibt ein Stärken-Schwächen-Profil.



Gestaltete Produkte

Werkstück (2. Zyklus)/Bildbearbeitung (3. Zyklus)

Die vorgeschlagenen Impulse zur Reflexion sind als Anregung gedacht. Sie können ersetzt, ergänzt oder gekürzt werden.

Meine Einschätzung	
Das ist mir gut gelungen.	
Das ist nicht optimal gelungen.	
Daran werde ich noch arbeiten.	
Dazu brauche ich Hilfe.	
Rückmeldung der Lernpartnerin, des Lernpartners oder der Lehrperson	
Das ist dir gut gelungen.	
Das ist für die weitere Bearbeitung zu empfehlen.	

Auftritte

Choreografie (1. Zyklus)/Darbietung (2. Zyklus)

Die vorgeschlagenen Impulse zur Reflexion sind als Anregung gedacht. Sie können ersetzt, ergänzt oder gekürzt werden.

Meine Einschätzung	
Das ist mir gut gelungen.	
Das ist nicht optimal gelungen.	
Daran werde ich noch arbeiten.	
Dazu brauche ich Hilfe.	
Rückmeldung der Lernpartnerin, des Lernpartners oder der Lehrperson	
Das ist dir gut gelungen.	
Das ist für die weitere Bearbeitung zu empfehlen.	

Auftritte

Rollenspiel (3. Zyklus)

Die vorgeschlagenen Impulse zur Reflexion sind als Anregung gedacht. Sie können ersetzt, ergänzt oder gekürzt werden. Im Doppelpfeil-Diagramm werden die Einschätzungen zu den einzelnen Kriterien gemäss ihrer Ausprägung markiert und mit einem Kommentar versehen.

		Kommentar
Inhalt Ich habe meine Figur überzeugend dargestellt.		
Vorbereitung Ich habe meinen Auftritt gut geplant.		
Durchführung Ich konnte situativ gut reagieren.		
Ausblick Ich habe Erkenntnisse für ein nächstes Rollenspiel erhalten.		

Literatur

Für die Entwicklung der Beurteilungsinstrumente wurden folgende Quellen beigezogen:

- Die Sprachstarken 2-9. Zug: Klett und Balmer.
- Ruf, U. & Gallin, P. (2011). Erkennen und Bewerten von Leistungen im Dialogischen Unterricht. In W. Sacher & F. Winter (Hrsg.), *Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen*. Baltmannsweiler: Schneider (S. 237).

B | Formen von Beurteilungsinstrumenten

Instrumente zur formativen Fremdbeurteilung



Vorträge

Erzählung/Bericht (1. Zyklus)

Analytische Raster beschreiben in Worten verschiedene Niveaustufen, mit denen die erbrachte Leistung eingeschätzt werden kann. Sie sprechen kriterienbezogen verschiedene Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten an und unterstützen eine zielgerichtete und förderorientierte Rückmeldung. Sie werden deshalb vor allem für die Lernbegleitung eingesetzt.

In einem analytischen Raster werden die Textbausteine markiert, die für die einzuschätzende Leistung am besten zutreffen. Es können Textteile aus mehr als einem Feld derselben Zeile markiert werden.

	noch nicht erreicht	erreicht	gut erreicht	sehr gut erreicht
Inhalt	Die Abfolge der Handlung ist unklar. Wichtiges muss nachgefragt werden.	Das Wichtigste ist gesagt. Es kommen nur wenig störende Sprünge vor.	Erzählt das Wichtige in logischer Abfolge und ohne störende Sprünge.	Erzählt alles Wichtige in logischer Abfolge und schmückt gelegentlich mit Details aus.
Struktur	Erzählt einfache, lineare Geschichten/ Erlebnisse sprunghaft.	Erzählt einfache Geschichten/Erlebnisse grösstenteils zusammenhängend.	Erzählt einfache Geschichten/Erlebnisse gut nachvollziehbar.	Erzählt einfache Geschichten/Erlebnisse attraktiv.
Aussprache	Das Gesprochene ist öfters unverständlich, zu leise und/oder monoton.	Spricht den grössten Teil der Geschichte/ des Erlebnisses deutlich, angemessen laut und gestaltet ansatzweise mit der Stimme.	Spricht grundsätzlich deutlich und gut verständlich. Gestaltet mit der Stimme.	Spricht durchwegs deutlich, klar und gut verständlich. Gestaltet gekonnt mit der Stimme.
Erzählfluss/Pausen	Erzählt zu langsam oder zu schnell, ohne Variation. Stockt häufig.	Erzählt meist mit verstehbarer Geschwindigkeit, jedoch ohne zu variieren. Ohne störende Stockung.	Erzählt mit verstehbarer Geschwindigkeit, variiert ansatzweise.	Erzählt fließend und lebendig, variiert das Tempo gekonnt.

Vorträge

Erklärung (2. Zyklus)

Analytische Raster beschreiben in Worten verschiedene Niveaustufen, mit denen die erbrachte Leistung eingeschätzt werden kann. Sie sprechen kriterienbezogen verschiedene Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten an und unterstützen eine zielgerichtete und förderorientierte Rückmeldung. Sie werden deshalb vor allem für die Lernbegleitung eingesetzt.

In einem analytischen Raster werden die Textbausteine markiert, die für die einzuschätzende Leistung am besten zutreffen. Es können Textteile aus mehr als einem Feld derselben Zeile markiert werden.

	noch nicht erreicht	erreicht	gut erreicht	sehr gut erreicht
Inhalt	Der Informationsgehalt ist gering.	Es werden relevante Aspekte angesprochen, wobei die Informationen teilweise verkürzt sind.	Es werden relevante Aspekte angemessen ausführlich besprochen. Die ausgewählten Aspekte werden sachlich korrekt und verständlich dargestellt.	Es wird umfassend und souverän (d.h. gezielt auf den Adressatenkreis ausgerichtet) über den Sachverhalt informiert.
Struktur	Lücken behindern das Verständnis. Wesentliches muss nachgefragt werden.	Das Wesentliche ist gesagt. Es kommen nur wenig störende Sprünge vor.	Die Darlegung des Sachverhaltes ist logisch geordnet und zusammenhängend vorgetragen.	Die vorgetragene Beschreibung ist durchdacht ausgebaut und auf einen Höhepunkt ausgerichtet.
Visualisierung	Es werden keine Illustrationen verwendet, um den Sachverhalt zu verdeutlichen.	Es werden Illustrationen verwendet, um den Sachverhalt zu verdeutlichen.	Das Verstehen des Sachverhaltes wird durch einsichtige Beispiele und/oder Illustrationen unterstützt.	Wichtige Aspekte werden mithilfe von passenden Beispielen und/oder Illustrationen vertieft, erweitert und/oder verdichtet.
Sprachliche Gestaltung	Die Wortwahl ist öfters ungenau. Die Sätze sind grundsätzlich einfach formuliert, weisen aber öfters Wiederholungen auf.	Die Wortwahl ist meist genau, die Begriffe sind sachlich meist richtig verwendet. Eher kurze, meistens verständliche Sätze prägen den Vortrag.	Die Wortwahl ist genau, die Begriffe sind sachlich richtig eingesetzt. Kurze und leicht verständliche Sätze und Formulierungen prägen den Vortrag.	Der Vortrag ist durchwegs in sachlich-neutralem Stil gesprochen. Einzelne Formulierungen sind besonders anschaulich oder attraktiv.
Ausdrucksweise	Spricht undeutlich und öfters unverständlich. Spricht zu leise (oder zu laut) und meist monoton.	Hat meist eine deutliche und verständliche Aussprache sowie ein angemessenes Sprechtempo.	Setzt die Möglichkeiten der Stimme (Lautstärke, Tempo etc.) zielgerichtet ein, um wichtige Stellen zu betonen.	Setzt die Möglichkeiten der Stimme (Lautstärke, Tempo etc.) gekonnt ein, um die Bedeutung bestimmter Stellen zu markieren.

Vorträge

Referat/Kurzreferat (3. Zyklus)

Analytische Raster beschreiben in Worten verschiedene Niveaustufen, mit denen die erbrachte Leistung eingeschätzt werden kann. Sie sprechen kriterienbezogen verschiedene Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten an und unterstützen eine zielgerichtete und förderorientierte Rückmeldung. Sie werden deshalb vor allem für die Lernbegleitung eingesetzt.

In einem analytischen Raster werden die Textbausteine markiert, die für die einzuschätzende Leistung am besten zutreffen. Es können Textteile aus mehr als einem Feld derselben Zeile markiert werden.

	noch nicht erreicht	erreicht	gut erreicht	sehr gut erreicht
Inhalt	Der Informationsgehalt ist gering.	Es werden relevante Aspekte angesprochen, wobei die Informationen teilweise verkürzt sind.	Es werden relevante Aspekte angemessen ausführlich besprochen. Die ausgewählten Aspekte werden sachlich korrekt und verständlich dargestellt.	Es wird umfassend und souverän (d.h. gezielt auf den Adressatenkreis ausgerichtet) über den Sachverhalt informiert.
Struktur	Lücken behindern das Verständnis. Wesentliches muss nachgefragt werden.	Das Wesentliche ist gesagt. Es kommen nur wenig störende Sprünge vor.	Die Darlegung des Sachverhaltes ist logisch geordnet und zusammenhängend vorgetragen.	Die vorgetragene Beschreibung ist durchdacht ausgebaut und auf einen Höhepunkt ausgerichtet.
Medieneinsatz	Verwendet unpassende Medien oder setzt diese meist nicht fachkundig ein.	Verwendet die eingesetzten Medien fachkundig.	Verwendet Medien fachkundig. Diese tragen wesentlich zur Veranschaulichung bei.	Verwendet Medien souverän. Sie tragen wesentlich zur Verständlichkeit bei oder erweitern das Gesagte.
Stil	Der Vortrag ist nicht im sachlichen Stil gehalten.	Der Vortrag ist meist in sachlichem Stil gehalten.	Der Sprechstil ist sachlich-distanziert.	Der Vortrag ist durchwegs in sachlich-neutralen Stil gehalten.
Sprachliche Gestaltung	Die Wortwahl ist öfters ungenau. Die Sätze sind grundsätzlich einfach formuliert, weisen aber öfters Wiederholungen auf.	Die Wortwahl ist meist genau, die Begriffe sind sachlich meist richtig verwendet. Eher kurze, meistens verständliche Sätze prägen den Vortrag.	Die Wortwahl ist genau, die Begriffe sind sachlich richtig eingesetzt. Kurze und leicht verständliche Sätze und Formulierungen prägen den Vortrag.	Einzelne Formulierungen sind besonders anschaulich oder attraktiv.
Ausdrucksweise	Spricht undeutlich und öfters unverständlich aus. Spricht zu leise (oder zu laut) und meist monoton.	Hat meist eine deutliche und verständliche Aussprache sowie ein angemessenes Sprechtempo.	Setzt die Möglichkeiten der Stimme (Lautstärke, Tempo etc.) zielgerichtet ein, um wichtige Stellen zu betonen.	Setzt die Möglichkeiten der Stimme (Lautstärke, Tempo etc.) gekonnt ein, um die Bedeutung bestimmter Stellen zu markieren.

Textarten

Chart (1. Zyklus)

Analytische Raster beschreiben in Worten verschiedene Niveaustufen, mit denen die erbrachte Leistung eingeschätzt werden kann. Sie sprechen kriterienbezogen verschiedene Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten an und unterstützen eine zielgerichtete und förderorientierte Rückmeldung. Sie werden deshalb vor allem für die Lernbegleitung eingesetzt.

In einem analytischen Raster werden die Textbausteine markiert, die für die einzuschätzende Leistung am besten zutreffen. Es können Textteile aus mehr als einem Feld derselben Zeile markiert werden.

	noch nicht erreicht	erreicht	gut erreicht	sehr gut erreicht
Inhalt	Der Informationsgehalt ist gering.	Es werden einzelne bedeutsame Aspekte dargestellt.	Die relevanten Aspekte sind angemessen dargestellt.	Alles Wichtige wird klar dargestellt.
Struktur	Die Darstellung des Sachverhaltes ist unübersichtlich.	Einzelne Elemente der Darstellung des Sachverhaltes sind einsichtig geordnet.	Die Darstellung des Sachverhaltes ist logisch geordnet.	Die Darstellung des Sachverhaltes ist durchdacht aufgebaut.
Gestaltung	Die Darstellung ist wenig sorgfältig gestaltet.	Die Darstellung enthält sorgfältig gestaltete Elemente.	Die Darstellung ist durchwegs sorgfältig gestaltet.	Die Darstellung ist phantasievoll und sorgfältig gestaltet.
Sprache	Es werden keine Beschriftungen vorgenommen.	Es werden vereinzelt Begriffe und grafische Elemente kombiniert.	Schlüsselbegriffe verdeutlichen zentrale Informationsaspekte.	Die Verknüpfung von Schlüsselbegriffen mit grafischen Elementen unterstützt das Verständnis.

Textarten

Informativer Text/Lernposter (2. Zyklus)

Analytische Raster beschreiben in Worten verschiedene Niveaustufen, mit denen die erbrachte Leistung eingeschätzt werden kann. Sie sprechen kriterienbezogen verschiedene Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten an und unterstützen eine zielgerichtete und förderorientierte Rückmeldung. Sie werden deshalb vor allem für die Lernbegleitung eingesetzt.

In einem analytischen Raster werden die Textbausteine markiert, die für die einzuschätzende Leistung am besten zutreffen. Es können Textteile aus mehr als einem Feld derselben Zeile markiert werden.

	noch nicht erreicht	erreicht	gut erreicht	sehr gut erreicht
Inhalt	Der Informationsgehalt des Lernposters ist gering.	Es werden relevante Aspekte angesprochen, wobei die Informationen in verkürzter Weise vorkommen.	Es werden ausreichend und relevante Aspekte angemessen besprochen	Es wird umfassend und souverän (d.h. gezielt auf den Adressatenkreis ausgerichtet) über das Thema informiert.
Verständlichkeit	Die ausgewählten Aspekte werden falsch oder kaum verständlich dargestellt.	Die ausgewählten Aspekte werden mindestens am Anfang der Texte korrekt und verständlich dargestellt.	Die ausgewählten Aspekte werden sachlich korrekt und verständlich dargestellt.	Die ausgewählten Aspekte werden durchwegs klar und genau dargestellt.
Textmuster	Es fehlen Beispiele und/oder Illustrationen, die das Verständnis des Sachverhaltes unterstützen.	Der Sachverhalt wird ansatzweise durch Beispiele und/oder Illustrationen ergänzt.	Das Verständnis des Sachverhaltes wird durch einsichtige Beispiele und/oder Illustrationen unterstützt.	Einzelnen Stellen werden gezielt mit durchdachten Beispielen und/oder Illustrationen verdeutlicht.
Fachbegriffe	Es werden keine Fachbegriffe verwendet.	Es werden kaum Fachbegriffe verwendet.	Die relevanten Fachbegriffe werden korrekt verwendet.	Die relevanten Fachbegriffe werden korrekt verwendet und meist einsichtig erläutert.
Gestaltung	Die Grundsätze zur Gestaltung von Lernpostern werden kaum umgesetzt.	Die Grundsätze zur Gestaltung von Lernpostern werden ansatzweise umgesetzt.	Die Grundsätze zur Gestaltung von Lernpostern werden angemessen umgesetzt.	Die Grundsätze zur Gestaltung von Lernpostern werden durchwegs wirkungsvoll umgesetzt.
Formale Korrektheit	Die formale Korrektheit spielt eine Rolle, wenn das Lernposter veröffentlicht wird. Nähere Bestimmungen zur formalen Korrektheit eines Lernposters: ➔ Instrumente zur summativen Fremdbeurteilung: Informativer Text/Lernposter (2. Zyklus)			

Textarten

Instruktiver Text/Anleitung (3. Zyklus)

Analytische Raster beschreiben in Worten verschiedene Niveaustufen, mit denen die erbrachte Leistung eingeschätzt werden kann. Sie sprechen kriterienbezogen verschiedene Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten an und unterstützen eine zielgerichtete und förderorientierte Rückmeldung. Sie werden deshalb vor allem für die Lernbegleitung eingesetzt.

In einem analytischen Raster werden die Textbausteine markiert, die für die einzuschätzende Leistung am besten zutreffen. Es können Textteile aus mehr als einem Feld derselben Zeile markiert werden.

	noch nicht erreicht	erreicht	gut erreicht	sehr gut erreicht
Gliederung	Der Text ist kaum als Anleitung gegliedert: Titel, Auflistung der Hilfsmittel und Arbeitsschritte fehlen oder sind nicht voneinander abgegrenzt.	Der Text ist ansatzweise als Anleitung gegliedert: Titel, Auflistung der Hilfsmittel und Arbeitsschritte sind erkennbar.	Der Text ist grundsätzlich als Anleitung gegliedert: Titel, Auflistung der Hilfsmittel, Arbeitsschritte und Illustrationen sind verständlich.	Der Text ist durchwegs als Anleitung gegliedert: Titel, Auflistung der Hilfsmittel, Arbeitsschritte und Illustrationen sind übersichtlich strukturiert und aufeinander bezogen.
Abfolge	Einzelne Schritte fehlen oder sind in falscher Abfolge vorhanden.	Die einzelnen Schritte sind in eine logische Abfolge gegliedert. Die Illustrationen sind wenig hilfreich.	Die einzelnen Schritte sind in eine logische Abfolge gegliedert und mit Illustrationen versehen.	Die einzelnen Schritte sind in genauer Abfolge vorhanden und mit präzisen Illustrationen versehen.
Textmuster	Der Text enthält kaum Anweisungen, wie man schrittweise vorgeht.	Der Text enthält Anweisungen, wie man schrittweise vorgeht.	Der Text enthält genaue Anweisungen, wie man schrittweise vorgeht.	Der Text enthält genaue Anweisungen. Es wird genau aufgezeigt, wie man schrittweise vorgeht.
Vollständigkeit/ Richtigkeit	Einzelne Hilfsmittel und Arbeitsschritte fehlen.	Die Hilfsmittel und Arbeitsschritte werden genannt.	Die Hilfsmittel, Arbeitsschritte und Illustrationen sind richtig und vollständig dargestellt.	Die Hilfsmittel, Arbeitsschritte und Illustrationen sind richtig, vollständig und genau dargestellt.
Sprachliche Gestaltung	Die Wortwahl ist öfters ungenau. Manchmal wird zu kompliziert formuliert.	Die Wortwahl ist angemessen. Der Satzbau ist grundsätzlich einfach.	Es werden Fachbegriffe verwendet. Der Satzbau ist gut verständlich.	Fachbegriffe werden korrekt verwendet. Der Satzbau ist einfach. Einzelne Stellen sind anschaulich formuliert.
Formale Korrektheit	Die formale Korrektheit spielt eine Rolle, wenn die Anleitung veröffentlicht wird. Nähere Bestimmungen zur formalen Korrektheit einer Anleitung: ➔ Instrumente zur summativen Fremdbeurteilung: Instruktiver Text/Anleitung (3. Zyklus)			

Dokumentationen

Sammelmappe (1. Zyklus)/Themenmappe (2. Zyklus)/Journal (3. Zyklus)

In einem Indikatoren-Raster wird für jede Niveaustufe eine Liste mit mehreren möglichen Indikatoren aufgeführt. Die Liste kann bei Bedarf erweitert werden. Die Stufenzuweisung erfolgt aufgrund der Indikatoren, die den Gesamteindruck prägen. Diese können im Raster markiert werden.

Die Rückmeldung an die Schülerinnen und Schüler erfolgt als Kommentar zum Gesamteindruck. Dabei sind folgende Grundsätze zu beachten:

Eine wirkungsvolle Rückmeldung ist

- persönlich, d.h. Ich-Botschaft geben.
- verstärkend, d.h. bewusst machen, was gelungen ist.
- konstruktiv, d.h. Optimierungsvorschläge machen, Tipps geben oder Fragen stellen.
- konkret, d.h. präzise und relevante Hinweise geben, die nahe an der Sache sind.

noch nicht befriedigende Leistung	Die vorgelegte Dokumentation genügt den Anforderungen noch nicht. Es ist nicht ersichtlich, ob sich die Schülerin oder der Schüler lange und intensiv genug mit der Sache befasst hat.
befriedigende Leistung	Die Schülerin oder der Schüler ... hat sich lange und intensiv genug mit der Sache befasst. ... dokumentiert seine Überlegungen nachvollziehbar. ... wird die Lernziele erreichen, wenn sie oder er so weiterarbeitet.
gute Leistung	Die Schülerin oder der Schüler hat sich intensiv und eigenständig mit der Sache befasst. Es ist klar ersichtlich, wie sie oder er sich bemüht, die Sache zu verstehen und einen Überblick zu gewinnen. An mindestens einer Stelle ist eine besondere Qualität erkennbar. Die Schülerin oder der Schüler ist gut unterwegs.
ausgezeichnete Leistung	Die Schülerin oder der Schüler macht aus der gegebenen Situation das Beste. Sie oder er hat sich in die Arbeit vertieft und dabei ist ihr/ihm etwas Überraschendes gelungen. Die Schülerin oder der Schüler ist hervorragend unterwegs.
Gesamteindruck	

Gestaltete Produkte

Modell (1. Zyklus)/Werkstück (2. Zyklus)/Bildbearbeitung (3. Zyklus)

In einem Indikatoren-Raster wird für jede Niveaustufe eine Liste mit mehreren möglichen Indikatoren aufgeführt. Die Liste kann bei Bedarf erweitert werden. Die Stufenzuweisung erfolgt aufgrund der Indikatoren, die den Gesamteindruck prägen. Diese können im Raster markiert werden.

Die Rückmeldung an die Schülerinnen und Schüler erfolgt als Kommentar zum Gesamteindruck. Dabei sind folgende Grundsätze zu beachten:

Eine wirkungsvolle Rückmeldung ist

- persönlich, d.h. Ich-Botschaft geben.
- verstärkend, d.h. bewusst machen, was gelungen ist.
- konstruktiv, d.h. Optimierungsvorschläge machen, Tipps geben oder Fragen stellen.
- konkret, d.h. präzise und relevante Hinweise geben, die nahe an der Sache sind.

noch nicht befriedigende Leistung	Es ist nicht ersichtlich, ob sich die Schülerin oder der Schüler lange und intensiv genug mit der Herausforderung befasst hat. Mögliche Charakterisierungen: misslungen, unbefriedigend, mager, unzureichend, ergebnislos, dürrtig, lückenhaft, ...
befriedigende Leistung	Die Schülerin oder der Schüler hat sich lange und intensiv genug mit der Herausforderung befasst. Mögliche Charakterisierungen: annehmbar, erwartbar, befriedigend, zufriedenstellend, hinreichend, bescheiden, akzeptabel, ...
gute Leistung	Die Schülerin oder der Schüler hat sich intensiv mit der Herausforderung befasst. Es ist klar ersichtlich, wie sie oder er sich bemüht, die Situation gekonnt zu meistern. Es ist mindestens eine besondere Qualität erkennbar. Mögliche Charakterisierungen: konstruktiv, produktiv, einfallsreich, wirkungsvoll, nachhaltig, originell, fantasievoll, erfolgreich, ...
ausgezeichnete Leistung	Die Schülerin oder der Schüler macht aus der Herausforderung das Beste. Sie oder er gestaltet an entscheidender Stelle souverän und vermittelt so eine besondere Wirkung. Mögliche Charakterisierungen: genial, exzellent, grossartig, bestechend, brillant, einzigartig, ausgezeichnet, vortrefflich, ...
Gesamteindruck	

Auftritte

Choreografie (1. Zyklus)/Darbietung (2. Zyklus)/Rollenspiel (3. Zyklus)

In einem Indikatoren-Raster wird für jede Niveaustufe eine Liste mit mehreren möglichen Indikatoren aufgeführt. Die Liste kann bei Bedarf erweitert werden. Die Stufenzuweisung erfolgt aufgrund der Indikatoren, die den Gesamteindruck prägen. Diese können im Raster markiert werden.

Die Rückmeldung an die Schülerinnen und Schüler erfolgt als Kommentar zum Gesamteindruck. Dabei sind folgende Grundsätze zu beachten:

Eine wirkungsvolle Rückmeldung ist

- persönlich, d.h. Ich-Botschaft geben.
- verstärkend, d.h. bewusst machen, was gelungen ist.
- konstruktiv, d.h. Optimierungsvorschläge machen, Tipps geben oder Fragen stellen.
- konkret, d.h. präzise und relevante Hinweise geben, die nahe an der Sache sind.

noch nicht befriedigende Leistung	Es ist nicht ersichtlich, ob sich die Schülerin oder der Schüler lange und intensiv genug mit der Herausforderung befasst hat. Mögliche Charakterisierungen: misslungen, unbefriedigend, mager, unzureichend, ergebnislos, dürrig, lückenhaft, ...
befriedigende Leistung	Die Schülerin oder der Schüler hat sich intensiv genug mit der Herausforderung befasst. Mögliche Charakterisierungen: annehmbar, erwartbar, befriedigend, zufriedenstellend, hinreichend, bescheiden, akzeptabel, ...
gute Leistung	Die Schülerin oder der Schüler hat sich intensiv mit der Herausforderung befasst. Es ist klar ersichtlich, wie sie oder er sich bemüht, die Situation gekonnt zu meistern. Es ist mindestens eine besondere Qualität erkennbar. Mögliche Charakterisierungen: konstruktiv, produktiv, einfallsreich, wirkungsvoll, nachhaltig, originell, fantasievoll, erfolgreich, ...
ausgezeichnete Leistung	Die Schülerin oder der Schüler macht aus der Herausforderung das Beste. Sie oder er gestaltet an entscheidender Stelle souverän und vermittelt so eine besondere Wirkung. Mögliche Charakterisierungen: genial, exzellent, grossartig, bestechend, brillant, einzigartig, ausgezeichnet, vortrefflich, ...
Gesamteindruck	

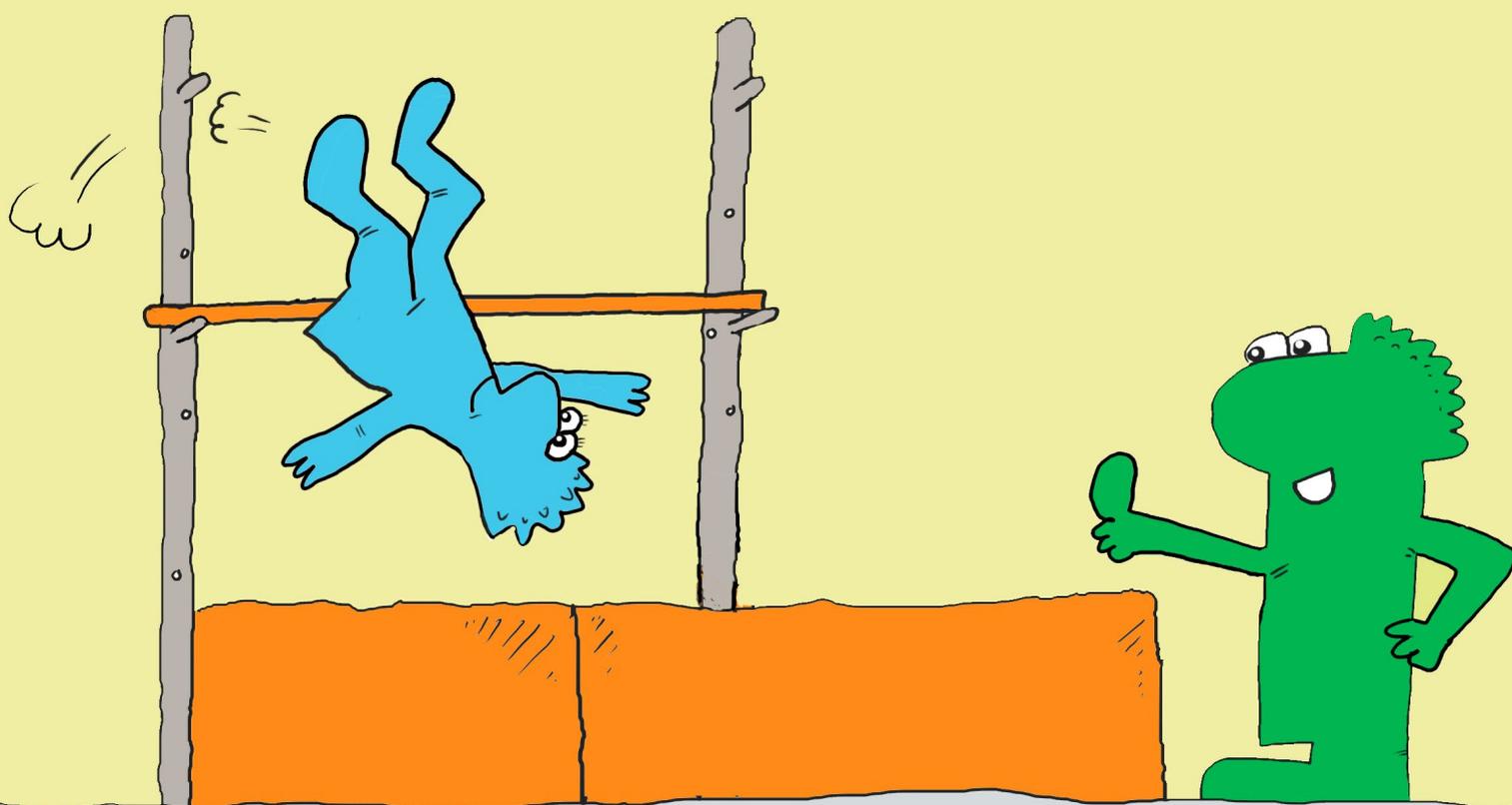
Literatur

Für die Entwicklung der Beurteilungsinstrumente wurden folgende Quellen beigezogen:

- Die Sprachstarken 2-9. Zug: Klett und Balmer.
- Ruf, U. & Gallin, P. (2011). Erkennen und Bewerten von Leistungen im Dialogischen Unterricht. In W. Sacher & F. Winter (Hrsg.), *Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen*. Baltmannsweiler: Schneider (S. 237).

B | Formen von Beurteilungsinstrumenten

Instrumente zur summativen Fremdbeurteilung



Vorträge

Erklärung (2. Zyklus)

Holistische Raster ermöglichen eine zielorientierte und kriterienbezogene Einschätzung einer erbrachten Leistung auf einer Wertungsskala. Sie werden deshalb vor allem am Schluss einer Lernphase eingesetzt.

Holistische Raster sprechen verschiedene Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten an.

	-	o	+	++
Inhalt Es werden relevante Aspekte angemessen ausführlich besprochen. Die ausgewählten Aspekte werden sachlich korrekt und verständlich dargestellt.				
Struktur Die Darlegung des Sachverhaltes ist logisch geordnet und zusammenhängend vorgetragen.				
Visualisierung Das Verständnis des Sachverhaltes wird durch einsichtige Beispiele und/oder Illustrationen unterstützt.				
Sprachliche Gestaltung Die Wortwahl ist genau, die Begriffe sind sachlich richtig eingesetzt. Kurze und leicht verständliche Sätze und Formulierungen prägen den Vortrag.				
Ausdrucksweise Setzt die Möglichkeiten der Stimme (Lautstärke, Tempo etc.) zielgerichtet ein, um wichtige Stellen zu betonen.				

Kommentar

Vorträge

Referat/Kurzreferat (3. Zyklus)

Holistische Raster ermöglichen eine zielorientierte und kriterienbezogene Einschätzung einer erbrachten Leistung auf einer Wertungsskala. Sie werden deshalb vor allem am Schluss einer Lernphase eingesetzt.

Holistische Raster sprechen verschiedene Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten an.

	-	o	+	++
Inhalt Es werden relevante Aspekte angemessen ausführlich besprochen. Die ausgewählten Aspekte werden sachlich korrekt und verständlich dargestellt.				
Struktur Die Darlegung des Sachverhaltes ist logisch geordnet und zusammenhängend vorgetragen.				
Medieneinsatz Verwendet Medien fachkundig. Diese tragen wesentlich zur Veranschaulichung bei.				
Stil Der Sprechstil ist sachlich-distanziert.				
Sprachliche Gestaltung Die Wortwahl ist genau, die Begriffe sind sachlich richtig eingesetzt. Kurze und leicht verständliche Sätze und Formulierungen prägen den Vortrag.				
Ausdrucksweise Setzt die Möglichkeiten der Stimme (Lautstärke, Tempo etc.) zielgerichtet ein, um wichtige Stellen zu betonen.				

Kommentar

Textarten

Informativer Text/Lernposter (2. Zyklus)

Holistische Raster ermöglichen eine zielorientierte und kriterienbezogene Einschätzung einer erbrachten Leistung auf einer Wertungsskala. Sie werden deshalb vor allem am Schluss einer Lernphase eingesetzt.

Holistische Raster sprechen verschiedene Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten an.

	nein	teil-teils	ja	überzeugend
Inhalt Es werden ausreichend und relevante Aspekte besprochen.				
Verständlichkeit Die ausgewählten Aspekte werden sachlich korrekt und verständlich dargestellt.				
Textmuster Das Verständnis des Sachverhaltes wird durch einsichtige Beispiele und/oder Illustrationen unterstützt.				
Fachbegriffe Es werden relevante Fachbegriffe korrekt verwendet.				
Gestaltung Die Grundsätze zur Gestaltung von Lernpostern werden umgesetzt.				
Formale Korrektheit Die sprachformale Korrektheit erfüllt die altersangemessenen Anforderungen.				
Kommentar				

Textarten

Instruktiver Text/Anleitung (3. Zyklus)

Holistische Raster ermöglichen eine zielorientierte und kriterienbezogene Einschätzung einer erbrachten Leistung auf einer Wertungsskala. Sie werden deshalb vor allem am Schluss einer Lernphase eingesetzt.

Holistische Raster sprechen verschiedene Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten an.

	nein	teil-teils	ja	überzeugend
Gliederung Der Titel, die Auflistung der Hilfsmittel/Materialien, die Arbeitsschritte und die Illustrationen sind verständlich.				
Abfolge Die einzelnen Schritte sind in eine logische Abfolge gegliedert und mit passenden Illustrationen versehen.				
Textmuster Der Text enthält genaue Anweisungen, wie schrittweise vorzugehen ist.				
Gesamtidee Der Titel passt. Er ist kurz und genau.				
Vollständigkeit/Richtigkeit Die Hilfsmittel/Materialien und Arbeitsschritte sind richtig, vollständig und genau dargestellt (in Fachsprache).				
Wortwahl Die Wortwahl ist genau. Auch die Fachausdrücke werden korrekt verwendet.				
Satzbau Die Sätze sind einfach und klar. Die Formulierungen sind verständlich.				
Formale Korrektheit Die sprachformale Korrektheit erfüllt die altersangemessenen Anforderungen.				

Kommentar

Dokumentationen

Themenmappe (2. Zyklus)/Journal (3. Zyklus)

In einem Indikatoren-Raster wird für jede Niveaustufe eine Liste mit mehreren möglichen Indikatoren aufgeführt. Die Liste kann bei Bedarf erweitert werden. Die Stufenzuweisung erfolgt aufgrund der Indikatoren, die den Gesamteindruck prägen. Diese können im Raster markiert werden.

Die Rückmeldung an die Schülerinnen und Schüler erfolgt als Kommentar zum Gesamteindruck. Dabei sind folgende Grundsätze zu beachten:

Eine wirkungsvolle Rückmeldung ist

- persönlich, d.h. Ich-Botschaft geben.
- verstärkend, d.h. bewusst machen, was gelungen ist.
- konstruktiv, d.h. Optimierungsvorschläge machen, Tipps geben oder Fragen stellen.
- konkret, d.h. präzise und relevante Hinweise geben, die nahe an der Sache sind.

✓	nicht erfüllt	Die vorgelegte Dokumentation genügt den Anforderungen noch nicht. Es ist nicht ersichtlich, ob sich die Schülerin oder der Schüler lange und intensiv genug mit der Sache befasst hat.
✓	erfüllt	Die Schülerin oder der Schüler ... hat sich lange und intensiv genug mit der Sache befasst. ... dokumentiert seine Überlegungen nachvollziehbar. ... wird die Lernziele erreichen, wenn sie oder er so weiterarbeitet.
✓✓	gut erfüllt	Die Schülerin oder der Schüler hat sich intensiv und eigenständig mit der Sache befasst. Es ist klar ersichtlich, wie sie oder er sich bemüht, die Sache zu verstehen und einen Überblick zu gewinnen. An mindestens einer Stelle ist eine besondere Qualität erkennbar. Die Schülerin oder der Schüler ist gut unterwegs.
✓✓✓	sehr gut erfüllt	Die Schülerin oder der Schüler macht aus der gegebenen Situation das Beste. Sie oder er hat sich in die Arbeit vertieft und dabei ist ihr oder ihm etwas Überraschendes gelungen. Die Schülerin oder der Schüler ist hervorragend unterwegs.
Gesamteindruck		

Gestaltete Produkte

Werkstück (2. Zyklus)/Bildbearbeitung (3. Zyklus)

In einem Indikatoren-Raster wird für jede Niveaustufe eine Liste mit mehreren möglichen Indikatoren aufgeführt. Die Liste kann bei Bedarf erweitert werden. Die Stufenzuweisung erfolgt aufgrund der Indikatoren, die den Gesamteindruck prägen. Diese können im Raster markiert werden.

Die Rückmeldung an die Schülerinnen und Schüler erfolgt als Kommentar zum Gesamteindruck. Dabei sind folgende Grundsätze zu beachten:

Eine wirkungsvolle Rückmeldung ist

- persönlich, d.h. Ich-Botschaft geben.
- verstärkend, d.h. bewusst machen, was gelungen ist.
- konstruktiv, d.h. Optimierungsvorschläge machen, Tipps geben oder Fragen stellen.
- konkret, d.h. präzise und relevante Hinweise geben, die nahe an der Sache sind.

✓	nicht erfüllt	Es ist nicht ersichtlich, ob sich die Schülerin oder der Schüler lange und intensiv genug mit der Herausforderung befasst hat. Mögliche Charakterisierungen: misslungen, unbefriedigend, mager, unzureichend, ergebnislos, dürftig, lückenhaft, ...
✓	erfüllt	Die Schülerin oder der Schüler hat sich lange und intensiv genug mit der Herausforderung befasst. Mögliche Charakterisierungen: annehmbar, erwartbar, befriedigend, zufriedenstellend, hinreichend, bescheiden, akzeptabel, ...
✓✓	gut erfüllt	Die Schülerin oder der Schüler hat sich intensiv und eigenständig mit der Herausforderung befasst. Es ist klar ersichtlich, wie sie oder er sich bemüht, die Sache zu verstehen und einen Überblick zu gewinnen. An mindestens einer Stelle ist eine besondere Qualität erkennbar. Mögliche Charakterisierungen: konstruktiv, produktiv, einfallsreich, wirkungsvoll, nachhaltig, originell, fantasievoll, erfolgreich, ...
✓✓✓	sehr gut erfüllt	Die Schülerin oder der Schüler macht aus der Herausforderung das Beste. Sie oder er handelt an einer entscheidenden Stelle souverän und erschliesst sich einen relevanten und unerwarteten Zugang zur Sache. Mögliche Charakterisierungen: genial, exzellent, grossartig, bestechend, brillant, einzigartig, ausgezeichnet, vortrefflich, ...
Gesamteindruck		

Auftritte

Darbietung (2. Zyklus)/Rollenspiel (3. Zyklus)

In einem Indikatoren-Raster wird für jede Niveaustufe eine Liste mit mehreren möglichen Indikatoren aufgeführt. Die Liste kann bei Bedarf erweitert werden. Die Stufenzuweisung erfolgt aufgrund der Indikatoren, die den Gesamteindruck prägen. Diese können im Raster markiert werden.

Die Rückmeldung an die Schülerinnen und Schüler erfolgt als Kommentar zum Gesamteindruck. Dabei sind folgende Grundsätze zu beachten:

Eine wirkungsvolle Rückmeldung ist

- persönlich, d.h. Ich-Botschaft geben.
- verstärkend, d.h. bewusst machen, was gelungen ist.
- konstruktiv, d.h. Optimierungsvorschläge machen, Tipps geben oder Fragen stellen.
- konkret, d.h. präzise und relevante Hinweise geben, die nahe an der Sache sind.

✓	nicht erfüllt	Es ist nicht ersichtlich, ob sich die Schülerin oder der Schüler lange und intensiv genug mit der Herausforderung befasst hat. Mögliche Charakterisierungen: misslungen, unbefriedigend, mager, unzureichend, ergebnislos, dürftig, lückenhaft, ...
✓	erfüllt	Die Schülerin oder der Schüler hat sich lange und intensiv genug mit der Herausforderung befasst. Mögliche Charakterisierungen: annehmbar, erwartbar, befriedigend, zufriedenstellend, hinreichend, bescheiden, akzeptabel, ...
✓✓	gut erfüllt	Die Schülerin oder der Schüler hat sich intensiv und eigenständig mit der Herausforderung befasst. Es ist klar ersichtlich, wie sie oder er sich bemüht, die Sache zu verstehen und einen Überblick zu gewinnen. An mindestens einer Stelle ist eine besondere Qualität erkennbar. Mögliche Charakterisierungen: konstruktiv, produktiv, einfallsreich, wirkungsvoll, nachhaltig, originell, fantasievoll, erfolgreich, ...
✓✓✓	sehr gut erfüllt	Die Schülerin oder der Schüler macht aus der Herausforderung das Beste. Sie oder er handelt an einer entscheidenden Stelle souverän und erschliesst sich einen relevanten und unerwarteten Zugang zur Sache. Mögliche Charakterisierungen: genial, exzellent, grossartig, bestechend, brillant, einzigartig, ausgezeichnet, vortrefflich, ...
Gesamteindruck		

Literatur

Für die Entwicklung der Beurteilungsinstrumente wurden folgende Quellen beigezogen:

- Die Sprachstarken 2-9. Zug: Klett und Balmer.
- Ruf, U. & Gallin, P. (2011). Erkennen und Bewerten von Leistungen im Dialogischen Unterricht. In W. Sacher & F. Winter (Hrsg.), *Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen*. Baltmannsweiler: Schneider (S. 237).

C | Fachliche Grundlagen

Basiswissen Beurteilung



08/20

Doppelauftrag der Beurteilung

Schülerinnen und Schüler zu beurteilen, heisst zweierlei: Einerseits geht es darum, sie bei ihrem Lernen zu fördern und beim Erwerb von Kompetenzen zu unterstützen. Andererseits haben Lehrpersonen die Aufgabe, Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer Leistungen zu qualifizieren: für die nächste Klasse, für eine weiterführende Schule oder für die Berufsbildung.

Im Lehrplan wird dieser Doppelauftrag so formuliert: «Zum kompetenzorientierten Unterricht gehört [...] eine auf die Erreichung von Kompetenzziele bezogene Feedbackkultur. Konstruktive Rückmeldungen an die Schülerinnen und Schüler sind ein zentrales Merkmal der Unterrichtsqualität und befördern das Lernen und den Kompetenzerwerb. Gleichzeitig ist schulische Beurteilung die Grundlage für die Qualifikation der Schülerinnen und Schüler und dient der Selektion» (→ [Lehrplan Volksschule Thurgau](#) → Grundlagen → Lern- und Unterrichtsverständnis → Beurteilung).

Demnach befinden sich Lehrpersonen beim Beurteilen im Spannungsfeld von zwei Funktionen der Schule (vgl. Abbildung 1). Zum einen hat sie die Aufgabe, die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler zu bilden. Dies geschieht unter anderem, indem die Lehrpersonen die Lern- und Leistungsbereitschaft sowie die Motivation der Schülerinnen und Schüler fördern sowie das Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten stärken. Auf diese Weise trägt die Schule wesentlich zur Sozialisation im Hinblick auf ein Leben als Erwachsene in unserer Gesellschaft bei. Zum anderen hat die Schule die Aufgabe, die Schülerinnen und Schüler zu qualifizieren. Aufgrund erworbener und nicht erworbener Qualifikationen werden sie verschiedenen Schultypen und Bildungswegen zugewiesen. Damit nimmt die Schule ihre Selektionsfunktion wahr.



Abbildung 1: Schulische Beurteilung im Spannungsfeld von Förderung und Selektion

Um diesen Doppelauftrag wahrnehmen und die Schülerinnen und Schüler professionell beurteilen zu können, hilft die Orientierung an drei Dimensionen, die im Folgenden beschrieben werden.

Drei Dimensionen der Beurteilung

Beim Beurteilen von Schülerinnen- und Schülerleistungen spielen die Perspektive, die Bezugsnorm und die Funktion eine wichtige Rolle. Diese drei Dimensionen können in einem Würfelmodell dargestellt werden (vgl. Abbildung 2).

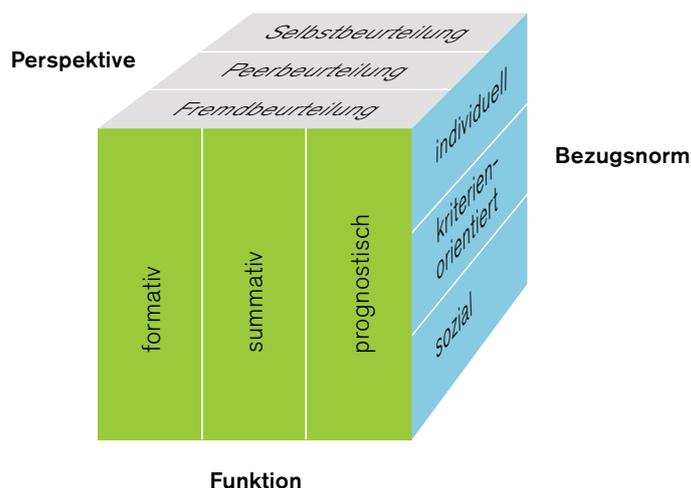


Abbildung 2: Drei Dimensionen der Beurteilung (nach Berner, Isler & Weidinger, 2018, S. 243)

Die pädagogische Bedeutung der drei Dimensionen wird im Folgenden genauer erläutert.

Dimension Perspektive

Schülerinnen und Schüler können den Lernprozess und das Lernprodukt selbst beurteilen oder erhalten durch andere Personen eine Rückmeldung. Durch die Selbst-, Peer- und Fremdbeurteilung erhalten die Schülerinnen und Schüler eine umfassende Einschätzung zu ihrer Lernleistung und ihrem Lernverhalten mit dem Ziel, das weitere Lernen steuern bzw. die nächsten Lernschritte planen zu können.

Selbstbeurteilung

Bei der Selbstbeurteilung geht es um die Fähigkeit, den eigenen Lernweg oder das eigene Lernergebnis realistisch einschätzen zu können. Im Vergleich mit den Rückmeldungen der Lehrperson oder von Lernpartnerinnen und Lernpartnern zum selben Beurteilungsgegenstand können Schlussfolgerungen abgeleitet und für die nächsten Lernschritte genutzt werden. Im kompetenzorientierten Unterricht kommt der Bereitschaft, über das eigene Lernen nachzudenken, eine zentrale Bedeutung zu. Diese Fähigkeit zur Selbstreflexion ist gemäss Lehrplan ein zentrales Merkmal von personaler Kompetenz (→ [Lehrplan Volksschule Thurgau](#) → Überfachliche Kompetenzen → Personale Kompetenzen).

Der Aufbau der Fähigkeiten zur realistischen Selbstbeurteilung und zum Nachdenken über das eigene Lernen ist ein Entwicklungsprozess, der bereits zu Beginn der Schulzeit seinen Anfang nimmt und über die gesamte Zeit der Volksschule angeleitet und begleitet wird.

Peerbeurteilung

Die Peerbeurteilung durch Mitschülerinnen und Mitschüler bereichert die Palette der Rückmeldungen und bildet eine Alternative zur traditionellen Beurteilung durch die Lehrperson. Im Unterricht ist neben dem individuellen Lernen vor allem auch das Von- und Miteinanderlernen zentral. Entsprechend dieser Zielsetzung ist es ein logischer Schritt, dass auch das Beurteilen im Austausch unter den Schülerinnen und Schülern geschehen soll. Diese Rückmeldungen können aus Korrekturen, Meinungen, Vorschlägen und Ideen bestehen und fördern gleichzeitig die vertiefte Auseinandersetzung mit den Lerninhalten. Eine Wirkung des Voneinanderlernens ist, dass durch die kritische Betrachtung des Lernverhaltens oder des Lernergebnisses des Gegenübers das eigene kritischer betrachtet wird. Dadurch kann sich die Qualität der eigenen Leistung verbessern.

Fremdbeurteilung

Die Fremdbeurteilung durch die Lehrperson kann als Dialog, als Kommentar (mündlich, schriftlich) oder in einer formalisierten Form erfolgen. Die Lehrperson benötigt fachliche und pädagogische Kompetenzen sowie diagnostische Fähigkeiten, um vielfältige Beurteilungsformen zu gestalten und Ergebnisse in geeigneter Form zurückzumelden. Auf die bedeutsame Funktion der Rückmeldung weist auch der Lehrplan Volksschule Thurgau hin: «Zum kompetenzorientierten Unterricht gehört deshalb eine auf die Erreichung von Kompetenzziele bezogene Feedbackkultur. Konstruktive Rückmeldungen an die Schülerinnen und Schüler sind ein zentrales Merkmal der Unterrichtsqualität und befördern das Lernen und den Kompetenzerwerb» (→ [Lehrplan Volksschule Thurgau](#) → Grundlagen → Lern- und Unterrichtsverständnis → Beurteilung).

Selbst-, Peer- und Fremdeinschätzungen sollen in der Lernbegleitung immer wieder verglichen und diskutiert werden. So können blinde Flecken oder falsche Vorstellungen aufgedeckt oder die eigene Wahrnehmung bestätigt werden.

Dimension Bezugsnorm

Mit der Bezugsnorm entscheidet der oder die Beurteilende, mit welchem Massstab eine Leistung verglichen wird. Es wird zwischen der individuellen, kriterienorientierten und sozialen Bezugsnorm unterschieden.

Individuelle Bezugsnorm

Die individuelle Bezugsnorm gibt darüber Auskunft, welche Fortschritte eine Schülerin oder ein Schüler erzielt hat, wie viel also in Bezug zu einem früheren Zeitpunkt dazugelernt wurde (vgl. Abbildung 3). Die Beurteilung ist daher sehr individuell und lässt sich nicht mit der Beurteilung von anderen vergleichen. Die Individualnorm fokussiert das Lernen jedes Einzelnen und bildet die Grundlage für eine gezielte Lernunterstützung. Zudem kann so die Botschaft vermittelt werden, dass sich Anstrengung lohnt.



Abbildung 3: Die individuelle Bezugsnorm (nach Berner, Isler & Weidinger, 2018, S. 249)

Kriterienorientierte Bezugsnorm

Die kriterienorientierte Bezugsnorm sagt etwas darüber aus, wie die Leistung in Bezug auf ein gesetztes Lernziel erreicht wurde (vgl. Abbildung 4). Eine so erreichte Beurteilung ist unabhängig davon, wie man selbst zu einem früheren Zeitpunkt abgeschnitten hat oder wie die Leistung im Vergleich mit anderen ausgefallen ist. Diese Bezugsnorm orientiert sich an Kompetenz- oder Lernzielen, die transparent kommuniziert sind. Solche Beurteilungen sind sowohl für die Schülerinnen und Schüler selbst als auch für Aussenstehende gut nachvollziehbar.



Abbildung 4: Die kriterienorientierte Bezugsnorm (nach Berner, Isler & Weidinger, 2018, S. 250)

Soziale Bezugsnorm

Mit der sozialen Bezugsnorm werden Leistungen innerhalb einer bestimmten Lerngruppe verglichen (vgl. Abbildung 5). Dadurch entsteht eine Rangfolge. Diese ist unabhängig davon, ob die Klasse insgesamt ein hohes oder tiefes Niveau erreicht. Die gleiche Einzelleistung könnte somit in unterschiedlichen Bezugsgruppen anders ausfallen und ist mit anderen Lerngruppen nicht ver-

gleichbar. Die Anwendung dieser Norm betont vor allem die individuellen Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern.

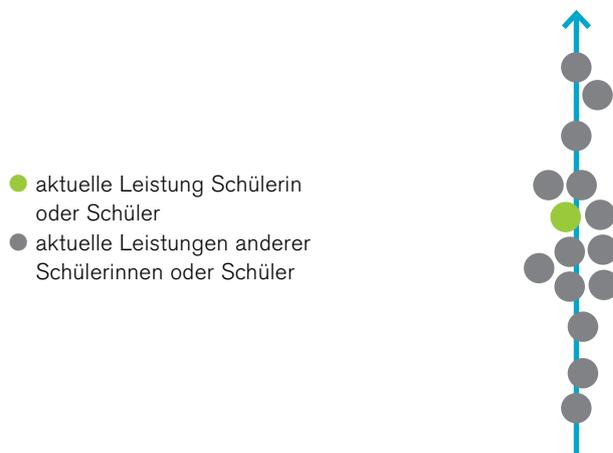


Abbildung 5: Die soziale Bezugsnorm

➔ Reflexionsaufgabe in Akkordeon F: Basiswissen Beurteilung – Bezugsnormen

Dimension Funktion

Es können die drei Grundfunktionen formative, summative und prognostische Beurteilung unterschieden werden, die je nach Situation einen anderen Zweck erfüllen.

Formative Beurteilung

Die formative Beurteilung dient dem Lernen und gibt den Beteiligten förderorientierte und unterstützende Rückmeldungen während des Lernprozesses (vgl. Abbildung 6). Dafür sind Noten kein geeignetes Mittel.



Abbildung 6: Formative Beurteilung

Im Sinne der Begleitung und Förderung können Leistungen individuell analysiert, Lernfortschritte festgehalten und für die weitere Planung genutzt werden. Die Lehrperson erhält dadurch wichtige Rückmeldungen darüber, wie ein Schüler oder eine Schülerin lernt. Ursachen von guten respektive schlechten Leistungen können besprochen werden. Dies ermöglicht der Lehrperson, die nötige Unterstützung für die weitere Lernbegleitung zu planen und gibt ihr gleichzeitig Hinweise zur Optimierung ihres Unterrichts.

Summative Beurteilung

Mit einer summativen Beurteilung wird die Leistung der einzelnen Schülerin oder des einzelnen Schülers beurteilt, nachdem eine Lerneinheit abgeschlossen wurde (vgl. Abbildung 7).



Abbildung 7: Summative Beurteilung

Die erbrachte Leistung wird rückblickend und bilanzierend im Sinne einer prozessabschliessenden Überprüfung eingeschätzt und in angemessener Form zurückgemeldet. Dadurch erhalten auch Dritte Informationen darüber, ob und wie gut die Schülerin resp. der Schüler das Lernziel erreicht hat.

Prognostische Beurteilung

Bei der prognostischen Beurteilung geht es darum, Voraussagen für das weitere Lernen oder die weitere Schullaufbahn zu treffen (vgl. Abbildung 8).



Abbildung 8: Prognostische Beurteilung

Dabei werden Informationen sowohl aus formativen wie auch aus summativen Beurteilungen genutzt. Eine prognostische Beurteilung nimmt aufgrund des wahrgenommenen Potenzials eine Einschätzung des künftigen Lernpotenzials vor und findet vor allem bei Übergängen bzw. Übertritten statt.

Im Folgenden geht es um die Frage, wie ein Beurteilungsanlass geplant werden kann.

Sechs Grundfragen der Beurteilung

Wer beurteilt, muss Entscheide fällen. Dazu ist es hilfreich, die dargestellten drei Dimensionen in Form von Fragen zu operationalisieren. Zudem ergeben sich bei der Planung eines Beurteilungsanlasses weitere Fragen: zum Zeitpunkt, zum Lerninhalt und zur Form. Daraus ergeben sich für die Lehrperson folgende sechs Grundfragen, die zu beantworten sind (vgl. Abbildung 9).



Abbildung 9: Grundfragen der Beurteilung

Im Folgenden werden die sechs Grundfragen operationalisiert.

Was wird beurteilt? (Lerninhalt)

Das Vorhandensein, der Grad und die Ausprägung von Kompetenzen können auf unterschiedliche Weise erkannt werden:

- Bei der Qualitätensuche gilt die Aufmerksamkeit dem Aufspüren und Verbalisieren von Gelingenem, Stärken, Talenten und/oder originellen Ansätzen. Diese werden vorrangig fokussiert und im situativen Kontext gewürdigt; Defizite sind sekundär und bleiben im Hintergrund.
- Um zu einem Gesamteindruck zu kommen, werden Bonus- und Malus-Aspekte gegeneinander abgewogen.
- Um sich über den Grad der Lernzielerreichung klar zu werden, wird eine Leistung mit vorgängig deklarierten konkreten Lernzielen bzw. Erwartungen verglichen.

Wer beurteilt? (Perspektive)

Eine Leistung kann von unterschiedlichen Personen beurteilt werden:

- Wird sie von der Schülerin oder dem Schüler selbst beurteilt, sprechen wir von einer Selbstbeurteilung.
- Wird sie von einer Lernpartnerin bzw. einem Lernpartner beurteilt, sprechen wir von einer Peerbeurteilung.
- Wird sie von der Lehrperson beurteilt, sprechen wir von einer Fremdbeurteilung.

Wozu wird beurteilt? (Funktion)

Eine Leistung kann zu unterschiedlichen Zwecken beurteilt werden.

- Der Zweck der Beurteilung kann sein, einer Schülerin bzw. einem Schüler Lernunterstützung zu geben und/oder gezielt Optimierungsperspektiven aufzuzeigen (formative Beurteilung).
- Der Zweck der Beurteilung kann sein, rückblickend über einen längeren Zeitraum den aktuellen Kompetenzstand zu bilanzieren (summative Beurteilung).
- Der Zweck der Beurteilung kann sein, Aussagen über längerfristige Entwicklungsperspektiven und/oder mögliche Zukunftsoptionen zu machen (prognostische Beurteilung).

In Bezug worauf wird beurteilt? (Bezugsnorm)

Die Beurteilung einer Leistung erfolgt stets, indem sie mit etwas Vergleichbarem in Beziehung gesetzt wird:

- Die zu beurteilende Leistung kann mit einer Leistung in Beziehung gebracht werden, die von derselben Schülerin bzw. desselben Schülers zu einem früheren Zeitpunkt erbracht wurde (individuelle Bezugsnorm).
- Die zu beurteilende Leistung kann mit Erfüllungskriterien zu Lernzielen in Beziehung gebracht werden, die zu Beginn des Lernprozesses transparent gemacht wurden (kriteriale Bezugsnorm).
- Die zu beurteilende Leistung kann mit Leistungen von Schülerinnen und Schülern derselben Lerngruppe in Beziehung gebracht werden (soziale Bezugsnorm).

Wann wird beurteilt? (Zeitpunkt)

Beurteilungen können zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Verlauf einer Lerneinheit vorgenommen werden:

- Eine Beurteilung zu Beginn einer Lerneinheit hat vor allem die Funktion einer Diagnose. Diese ist dann hilfreich, wenn am Schluss der Lerneinheit nochmals eine Beurteilung derselben Art vorgenommen wird, um feststellen zu können, inwieweit ein Lernfortschritt erkennbar ist.
- Eine Beurteilung während einer Lerneinheit dient vor allem dazu, Einblicke in Problemlösestrategien zu bekommen und gegebenenfalls Unterstützung geben zu können. Sie würdigt eine Leistung, die im Verlauf des Lernprozesses sichtbar wird.
- Eine Beurteilung am Ende einer Lerneinheit dient vor allem dazu, den Lernerfolg zu bilanzieren. Sie ist gleichzeitig Ausgangspunkt für kommende Lernschritte.

Wie wird beurteilt? (Form)

Beurteilungen können auf unterschiedliche Weise kommuniziert werden:

- Im Dialog werden vielfältige Aspekte besprochen. Neben den fachlichen Kompetenzen und Inhalten werden in Form von konstruktiven Rückmeldungen auch metakognitive Aspekte des Lernens angesprochen (z.B. Vorgehensweisen, Strategien).

- Schriftliche Kommentare dienen dazu, Beurteilungen zu erläutern sowie den Schülerinnen und Schülern Rückmeldungen zum Lernstand, Lernweg und/oder Lernergebnis nachvollziehbar darzulegen. Kommentare können den Dialog ergänzen.
- Codierte Mitteilungen wie Noten, Punkte, Prädikate etc. geben Auskunft über den Grad der Lernzielerreichung.

➔ Reflexionsaufgabe in Akkordeon F: Basiswissen Beurteilung – Grundfragen der Beurteilung

Mit der Kompetenzorientierung gewinnt die förderorientierte (formative) Beurteilung an Bedeutung: Schülerinnen und Schüler werden durch gezielte und geplante Förderung sowohl beim Aufbau wie auch bei der Erweiterung der Kompetenzen begleitet.

Im Folgenden wird der Prozess der förderorientierten Beurteilung als Kreislauf in vier Schritten dargestellt.

Vier Schritte im Kreislauf der förderorientierten Beurteilung

Die Beurteilung hat im kompetenzorientierten Unterricht primär das Ziel, das Lernen zu begleiten und somit die individuelle Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen. Zentrale Voraussetzungen dieser Beurteilungskultur sind klare, verständliche Lernziele, transparente Kriterien, passende Aufgaben und gezielte Beobachtung. Gemäss diesem Beurteilungsverständnis leitet eine Beurteilung die nächste Lernphase ein, indem aufgrund der Diagnose des aktuellen Lernstandes Ankerpunkte für die weiteren Lernschritte gesetzt werden. Daraus ergeben sich wieder neue Beurteilungsanlässe. So bilden Beurteilen und Fördern einen Kreislauf (vgl. Abbildung 10), der den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler spiralförmig unterstützt und voranbringt.

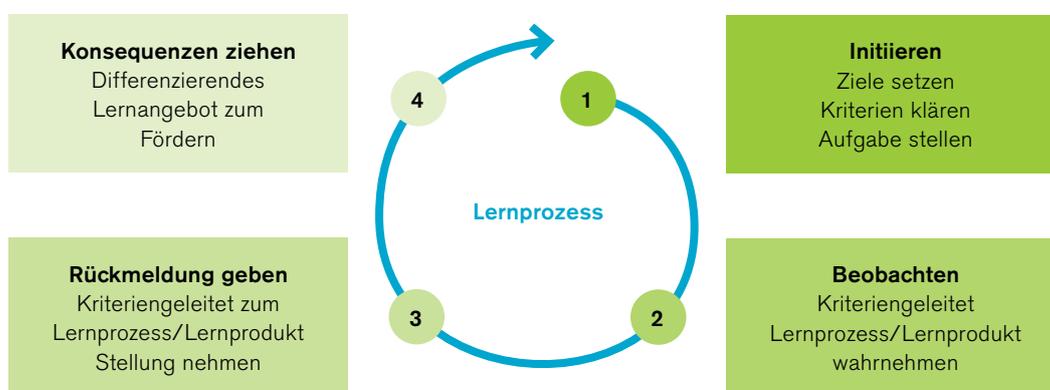


Abbildung 10: Vier Schritte im Kreislauf der förderorientierten Beurteilung

1. Schritt: Initiieren – Ziele setzen, Kriterien klären, Aufgabe stellen

a) Ziele setzen

Den Ausgangspunkt im Beurteilungsprozess bilden Lernziele. Diese werden aus den Kompetenzen bzw. aus den Kompetenzstufen mit den altersangepassten Kompetenzzielen des Lehrplans abgeleitet (⇒ [Akkordeon D: Kompetenzbasierte Lernziele](#)).

b) Kriterien klären

Aus den Lernzielen lassen sich passende Kriterien formulieren, welche für die konkrete Lernsituation sowie die Beurteilung relevant sind. Gute Kriterien konkretisieren das Lernziel, indem sie die wesentlichen Aspekte der Zielvorstellung abdecken. Damit die Schülerinnen und Schüler die Kriterien verstehen und sich ein gemeinsam geteiltes Verständnis entwickelt, werden diese vorgängig (evtl. auch anhand von Beispielen) miteinander besprochen. Auf diese Weise wird der Beurteilungsanlass für die Schülerinnen und Schüler transparent. Bei der Auswahl von Kriterien ist eine Fokussierung auf einige wenige sinnvoll, da zu viele Kriterien das Beobachten und Beurteilen erschweren. Zudem können die Schülerinnen und Schüler wirkungsvoller gefördert werden.

Diese Gewichtung und damit Schwerpunktsetzung der Kriterien ermöglicht gleichzeitig eine Differenzierung: Aus mehreren Kriterien werden für die einzelnen Schülerinnen und Schüler jene Kriterien ausgewählt, welche zu ihrem aktuellen Lernstand passen.

c) Aufgabe stellen

Sind Ziele festgelegt sowie Kriterien konkretisiert, gilt es, eine passende Aufgabe zu stellen, an welcher sich der Grad der Zielerreichung anhand der Kriterien ablesen lässt.

2. Schritt: Beobachten – Kriteriengeleitet Lernprozess/Lernprodukt wahrnehmen

Anhand der festgelegten Kriterien werden die Schülerinnen und Schüler nun gezielt und systematisch beobachtet. Bei der Beobachtung kann das sich in Entwicklung befindende Lernprodukt oder die Vorgehensweise der Schülerin oder des Schülers im Fokus stehen. Die Beobachtungsrolle muss nicht immer der Lehrperson zufallen (Fremdbeurteilung), ein Mitschüler bzw. eine Mitschülerin kann nach geeigneter Einführung diese Rolle ebenfalls übernehmen (Peerbeurteilung). Zudem können Schülerinnen und Schüler selbst nach und nach angeleitet werden, anhand einer realistischen Selbsteinschätzung Rückschau auf ihr eigenes Lernprodukt oder ihren Lernprozess zu halten (Selbstbeurteilung). So lernen sie, über ihr persönliches Lernverhalten nachzudenken, es zu kontrollieren und zu steuern.

Um die Beobachtungen gezielt durchzuführen, können geeignete Instrumente beigezogen werden, welche sich auf die zuvor festgelegten Kriterien abstützen (vgl. dazu die Instrumente in [Akkordeon B](#)). Wesentlich dabei sind eine einfache Handhabung, eine klare Gliederung sowie differenzierende Beschreibungen.

3. Schritt: Rückmeldung geben – Kriteriengeleitet zum Lernprozess/Lernprodukt Stellung nehmen

Als Bezugsrahmen für die Beurteilung gelten die zuvor festgelegten Lernziele sowie die davon abgeleiteten Kriterien. Beurteilen bedeutet folglich, die Beobachtungen mit den Lernzielen sowie den Kriterien zu vergleichen und festzuhalten, inwieweit sich die Schülerinnen und Schüler diesem Ziel angenähert haben.

Anschliessend erfolgt eine Rückmeldung, in welcher auf die Beobachtungen Bezug genommen wird. Dabei bietet sich die Möglichkeit, eine Selbstbeurteilung mit der Fremdbeurteilung und/oder einer Peerbeurteilung zu vergleichen. Unterschiedliche Perspektiven auf das Lernprodukt oder den Lernprozess bieten Anlass, das Verständnis von Zielvorstellungen und Kriterien zu klären.

4. Schritt: Konsequenzen ziehen – Differenzierendes Lernangebot zum Fördern

Die Beurteilung bedeutet gleichzeitig, eine Diagnose des Lernstandes der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu erstellen. Davon kann nun der individuelle Förderbedarf abgeleitet werden. Ein differenzierendes Lernangebot sowie konkrete Materialien zur Förderung unterstützen die Schülerinnen und Schüler gezielt, ihre individuellen Fähigkeiten auszubauen.

Auf diesen vierten Schritt folgt der nächste Durchgang im Kreislauf: Festlegen von neuen Zielen, Beobachtung, Beurteilung und Förderung.

Als übergeordnetes Ziel der Beurteilung und Förderung wird die Eigenständigkeit der Schülerinnen und Schüler bezogen auf ihr eigenes Lernen angestrebt. Es ist sinnvoll, zu Beginn nur ein Förderangebot zur Verfügung zu stellen. Später stehen mehrere Angebote zur Auswahl, aus denen die Schülerinnen und Schüler, allenfalls unter Rücksprache mit der Lehrperson, ihren weiteren Lernweg planen. Auf diese Weise werden sie schrittweise in die Eigenständigkeit begleitet und übernehmen vermehrt Verantwortung für ihr eigenes Lernen.

Gesamtbeurteilung im Zeugnis

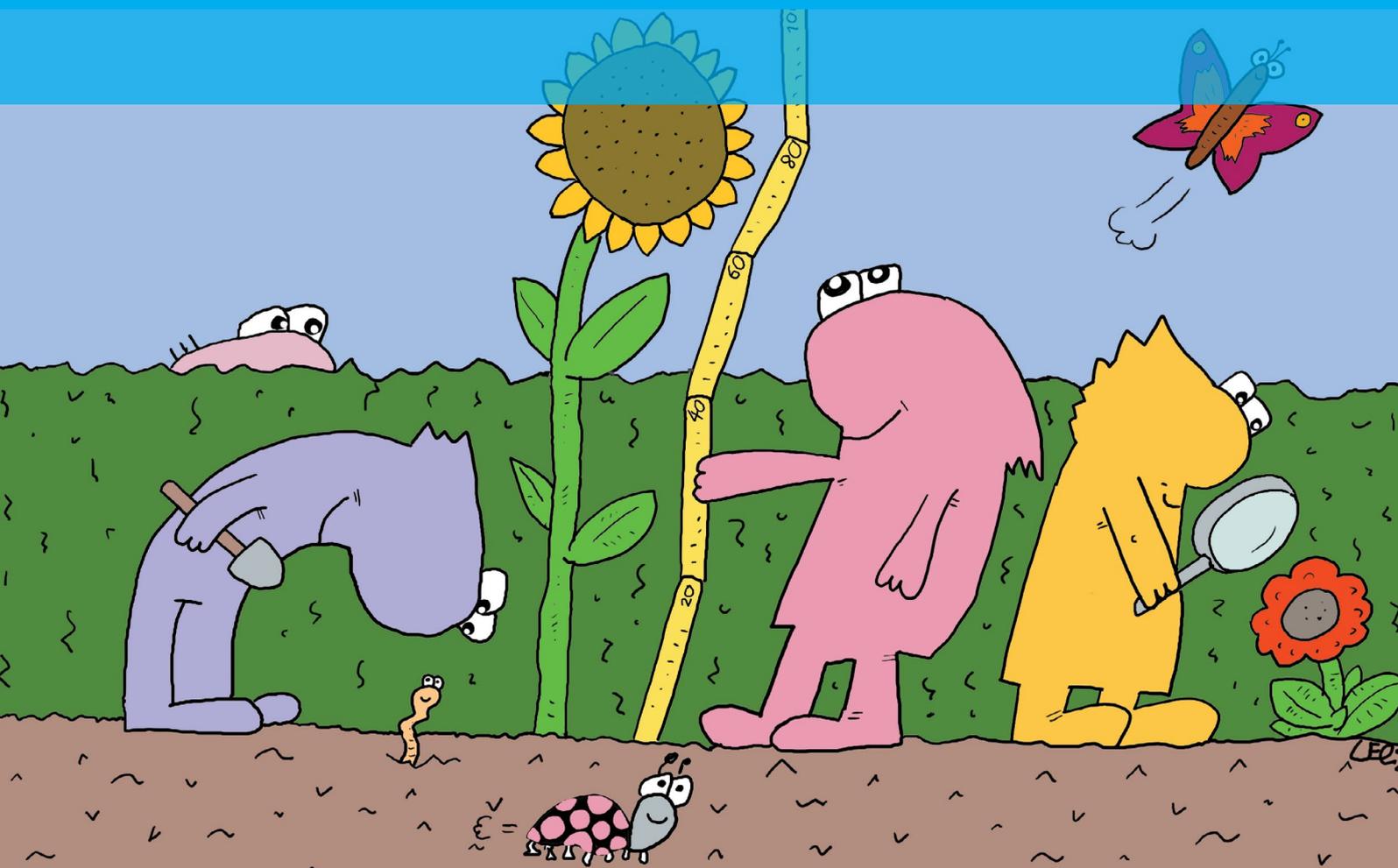
Auf die Frage, wie aus den im Verlauf des Semesters bzw. Schuljahres gesammelten Beurteilungsbelegen eine Gesamtbeurteilung im Zeugnis erfolgt, wird in [🔗 Akkordeon D: Gesamtbeurteilung im Zeugnis](#) eingegangen.

Literatur

- Amstutz, G., Imstepf, D. & Widmer P. (2001). *Beurteilen und Fördern im Deutschunterricht. Praktische Modelle für individualisierende und fördernde Beurteilungsformen*. Band 3 (2., unv. Aufl.). Aarau: Sabe.
- Berner, H., Isler, R. & Weidinger, W. (2018). *Einfach gut unterrichten*. Bern: hep.
- Berwert, V., Meier, D., Röthlin-Burch, W. & Schuler, B. (2007). *Beurteilen und Fördern im Deutschunterricht* (4. Aufl.). Aarau: Sabe.
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität* (7. Aufl.). Selze-Velber: Kallmeyer.
- Winter, F. (2015). *Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung*. Weinheim: Beltz.

C | Fachliche Grundlagen

Kindergartenspezifische Aspekte der Beurteilung



Grundsätzlich gelten die Aussagen im Beitrag [↔ Basiswissen Beurteilung](#) in [↔ Akkordeon C](#) auch für den Kindergarten. Weil dieser aber stark auf die Beurteilungssituation in der Schule ausgerichtet ist, werden die kindergartenspezifischen Aspekte der Beurteilung in einem ergänzenden Beitrag dargestellt. Er beschreibt die wichtigsten Beobachtungs- und Beurteilungsaufgaben der Kindergartenlehrpersonen. Mit dem neuen Lehrplan rücken Kindergarten und die ersten beiden Schuljahre im 1. Zyklus näher zusammen. Entsprechend fokussieren die nachfolgenden Ausführungen den Kindergarten, nehmen aber situativ auch Bezug auf die ersten Primarschuljahre. Für die vertiefte Auseinandersetzung mit dem Thema wird auf die Fachliteratur im Literaturverzeichnis verwiesen.

Die Bedeutung der Beurteilung für das kindliche Lernen

Im Kindergarten steht die förderorientierte Beurteilung im Vordergrund. Sie dient der Förderung und Begleitung des kindlichen Lernens. Die individuelle Bezugsnorm sowie die formative Beurteilung sind dabei Orientierungspunkte. Diese Praxis gründet in den Entwicklungsaufgaben, die Kinder im Alter von vier bis acht Jahren bewältigen müssen. Sie sollen einerseits der Welt begegnen, sie kennenlernen und sich die Welt aneignen. Andererseits sollen sie sich selbst erkennen und auf Grund unzähliger Begegnungen lernen, wer sie sind und über welche Potenziale sie verfügen. Kindergartenkinder bauen erst nach und nach ein kohärentes Selbstkonzept auf. Sie lernen, ihre Handlungen in verschiedenen sozialen Situationen zu steuern und Peerbeziehungen einzugehen.

Die Kindergartenkinder sind für den Aufbau ihres Fähigkeitsselbstkonzepts, ihres Interessens und ihre emotionale Entwicklung in hohem Mass auf die Resonanz ihrer sozialen Umwelt angewiesen. Die Überzeugung darüber, ob sie künftig ein gutes Schulkind sein werden, nimmt mit dem Kindergartenstart immer klarere Konturen an. Dies geschieht auf der Grundlage der vielzähligen Rückmeldungen, welche die Kinder zu ihrem Tun erhalten. Wie grundlegend die Überzeugungen zur eigenen Wirksamkeit für den Schulerfolg sind, ist ausreichend belegt.¹

Ausgangspunkte der förderorientierten Beurteilung

Ziel der förderorientierten Beurteilung ist der Kompetenzerwerb. Die Entwicklungsaufgaben sind Ausgangspunkt für das schulische Lernen. Sie sind für die förderorientierte Beurteilung im 1. Zyklus zentral und umfassen:

- die Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts
- die Lernmotivation und das Interesse
- die Emotionsregulation und Selbststeuerung

Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts

Im Kindergartenalter aber auch in den ersten Jahren der Primarschule entwickeln die Kinder ihr Fähigkeitsselbstkonzept. Vier- bis achtjährige Kinder tendieren dazu, sich zu überschätzen. Sie gehen davon aus, durch Anstrengung jegliche Aufgaben erfüllen zu können. Dies ist für ihre Lern-

¹ vgl. Köller & Möller, 2018; Möller, 2018; Weiner, 1985

und Leistungsmotivation äusserst dienlich. Soziale Vergleiche können in dieser Lebensphase die Lernmotivation gefährden. Wettbewerbssituationen, die Benotung und die Anwendung der sozialen Bezugsnorm sind Beispiele für soziale Vergleiche. Auch das Hervorheben von Förderbedarf, also eine defizitorientierte Kommunikation, kann negative Auswirkungen auf den Aufbau des Fähigkeitsselbstkonzepts haben. Die Persönlichkeit der Kinder und ihr Selbstvertrauen zu stärken, ist für ihr positives Selbstkonzept von elementarer Bedeutung (→ [Lehrplan Volksschule Thurgau](#) → Grundlagen → Überfachliche Kompetenzen).

Lernmotivation und Interesse

Im Sinne einer förderorientierten Beurteilung soll eine Leistungsrückmeldung an das Kind dessen Lernmotivation und Interesse erhöhen. Für die Lernmotivation ist das Interesse der Kinder bedeutsam. Wer interessiert ist, kann neue Informationen zum Interessensgebiet leichter verarbeiten, bleibt konzentriert und ist motiviert mehr zu erfahren. Je nachdem welche Möglichkeiten die Kinder erhalten, vielfältige Erfahrungen in noch unbekanntem Sachgebieten zu machen und sich dabei positiv und wirksam zu erleben, kann ihr Interesse geweckt werden und sie können eine breite Wissensbasis entwickeln. Aus diesen Gründen ist im Kindergarten, in einer vielfältigen Spiel- und Lernumgebung, dem Kennenlernen verschiedener Facetten unserer Welt Vorrang zu geben gegenüber einer vermeintlich realistischen, jedoch die Lernmotivation gefährdenden Beurteilung.

Emotionsregulation und Selbststeuerung

Zielorientierte Lernhandlungen und angemessenes soziales Verhalten sind Gegenstand der Beurteilung. Eine differenzierte soziale Informationsverarbeitung, setzt eine situationsadäquate Emotionsregulation voraus. Sie ist Grundlage für die Selbststeuerung sowie die Perspektivenübernahme. Schritt für Schritt lernen vier- bis achtjährige Kinder ihre Emotionen zu regulieren, ihre Handlungen zu steuern und ihre Aufmerksamkeit zu lenken. Für diese Lernprozesse sind sie auf die Unterstützung Erwachsener angewiesen. Die Lehrpersonen müssen die Kinder anleiten und ihnen Strategien zur Hand geben, damit sie Handlungsimpulse besser kontrollieren und steuern können. Eine von Wohlwollen und Wertschätzung geprägte Kommunikation ist dabei unverzichtbar. Wenn die Kinder in ihrer Einzigartigkeit von den Lehrpersonen angenommen werden, wenn diese darüber hinaus für ein positives Miteinander in der Kindergruppe sorgen, kann es den Kindern gelingen ausgeglichen und emotional stabil in die bevorstehenden Schuljahre zu starten. Emotionsregulation und Selbststeuerung sind zudem Voraussetzung für den Aufbau der überfachlichen Kompetenzen. Zugleich sind gezielte und angemessene Handlungsfähigkeiten sowie die Perspektivenübernahme der Grundstein für die zu einem viel späteren Zeitpunkt relevante Selbstbeurteilung und die Peerrückmeldung.

Wege zur förderorientierten Beurteilung

Um die Forderung nach einer förderorientierten Beurteilung einzulösen, sind folgende vier Faktoren von elementarer Bedeutung:

- | | | |
|--|---|-----------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> – Ressourcenorientierung – Interaktionsqualität | } | pädagogische Handlungskompetenzen |
| <ul style="list-style-type: none"> – Vielfältige Spiel- und Lernumgebung – Unterschiedliche Zugänge zur Welt | } | didaktische Settings |

Ressourcenorientierung

Beurteilungssituationen sind immer subjektiv, situationsabhängig, fehlerbehaftet und haben Auswirkungen auf die Kinder und ihre Selbstwirksamkeitserwartungen. Deshalb sind die Entwicklungs- und Lernförderung sowie ein förder- und ressourcenorientierter Blick auf die Kinder zentral. Lehrpersonen sollten Erfolge und Stärken der Kinder wertschätzen und sich für die Kinder interessieren. Dies trägt nicht nur zu einer vertrauensvollen Beziehung bei, sondern unterstützt auch die Leistungsbereitschaft und Lernfreude der Kinder.

Interaktionsqualität

Wie Lehrpersonen ihren Beurteilungsauftrag verstehen und realisieren, prägt ihren Unterricht und insbesondere die Interaktionen mit den Kindern und Eltern². Rückmeldungen an die Kinder zu ihrem Lernen erfolgen im Kindergarten meist im Dialog während des Spielens. Diese Interaktionen und deren Qualität sind innerhalb der Spiel- und Lernbegleitung von zentraler Bedeutung. Sie ermöglichen es den Kindern, ihre Handlungs-, Spiel- und Denkräume zu erweitern. Kindergartenkinder verstehen Lernen hauptsächlich als Tun. Dies bedeutet, dass Lernen für die Kinder in ihrem Handeln sichtbar und fassbar wird. Das Wissen, welches Kinder im Spiel erwerben, verstehen sie selbst noch nicht als Lerninhalte. Ein kriterienorientierter Blick auf das eigene Lernen, der später im 2. Zyklus die Basis für eine kriterienorientierte Selbstbeurteilung und zielorientierte Selbststeuerung der Lernprozesse darstellt, wird im Kindergartenalter und den ersten Primarschuljahren Stück für Stück aufgebaut. Aufgrund der Interaktionen wird die eigene Tätigkeit in ihrer Qualität immer differenzierter wahrgenommen. Von der Feststellung «Ich kann hüpfen» kommen die Kinder zur Aussage «Ich kann den Versrhythmus hüpfen und bin genau im Takt». So führen die Lehrpersonen die Kinder an die kriterienorientierte schulische Beurteilung heran. Das gemeinsame Nachdenken im Sinne der Ko-Konstruktion lässt die Kinder zunehmend verstehen, dass sie beim Spielen auch Lernen und Wissen erwerben. Durch Nachfragen, Erkunden und «lautes Denken» im gemeinsamen Dialog unterstützen die Lehrpersonen die Kinder dabei, ihr Lernen bewusst wahrzunehmen und ihre metakognitiven Fähigkeiten aufzubauen. Dabei sollen die Interaktionen auf Seiten der Lehrpersonen qualitativ, offen und interessiert und nicht quantitativ und bewertend sein. Die Lehrperson fragt beispielsweise «Wie hast du das genau gemacht?» oder «Wie hast du das herausgefunden?». Demgegenüber erlaubt die Frage «Wie gut kannst du das schon?» lediglich eine quantitative Aussage. Lehrpersonen bieten mit ihren Interaktionen den Kindern Interpretationsmuster an, die ihr Selbstbewusstsein stärken und ihnen Anhaltspunkte für weitere Lernschritte geben. Sie ermöglichen ihnen damit zunehmend, ihre Lernschritte zu reflektieren. Oder aber sie zeigen ihnen, wie sich die Kinder verhalten müssen, damit sie den Erwartungen der Lehrpersonen entsprechen und

² Im Text wird der Begriff «Eltern» sinngemäss für «Erziehungsberechtigte» verwendet.

unterstützen damit lediglich Anpassungsprozesse. Anpassung ist zwar auch Teil der schulischen Sozialisation, sie sollte jedoch lediglich den nötigen Rahmen für das Lernen der Kinder schaffen.

Vielfältige Spiel- und Lernumgebung

Für den Kompetenzaufbau sind die Kinder neben anforderungsreichen Rückmeldungen auch auf eine vielfältige Spiel- und Lernumgebung angewiesen. Wer das Prinzip einlösen will, dass grundsätzlich nur Können und Wissen beurteilt wird, das auch im Unterricht gelernt werden konnte, verpflichtet sich, vielfältige und anspruchsvolle Lernsettings anzubieten. Auf Grund des tätigen Lernens im Kindergarten eröffnet sich in einer solch reichhaltigen Spiel- und Lernumgebung eine zusätzliche «Beurteilungsdimension» indem die gegenständliche Welt selbst Rückmeldungen an das Kind gibt. Wenn beispielsweise ein Turm einstürzt, erhält das Kind Informationen zu seiner Bautechnik und es kann diese verbessern. Natürlich unterstützen zusätzliche Hinweise der Lehrpersonen oder anderer Kinder den Lernprozess, indem der Sachverhalt oder der Lernprozess selbst expliziert wird.

Unterschiedliche Zugänge zur Welt

Gerade für vernetztes Denken und kognitive Flexibilität, die beispielsweise im Zusammenhang mit den exekutiven Funktionen als bedeutend verstanden wird, sind unterschiedliche Zugänge zur Welt bzw. verschiedene Lerngegenstände zentral. Ein vertieftes Verstehen wird durch eine mehrperspektivische Herangehensweise unterstützt. Auch für den Aufbau methodischer Kompetenzen ist es wichtig, dass die Kinder verschiedene Formen der Auseinandersetzung kennenlernen, wie sie beispielsweise im Fachbereichslehrplan NMG mit den Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen beschrieben werden (→ [Lehrplan Volksschule Thurgau](#) → Natur, Mensch, Gesellschaft → Strukturelle und inhaltliche Hinweise). Entsprechend vielfältig fallen die Erfahrungen der Kinder und damit die Rückmeldungen aus der gegenständlichen Welt aus.

Nachfolgend wird das Zusammenspiel der ausgeführten Themen dargestellt (vgl. Abbildung 1). Förderorientierte Beurteilung kann als Prozess verstanden werden, der einerseits die soziale Welt und andererseits die gegenständliche Welt betrifft. Es wird deutlich, dass die pädagogischen Handlungskompetenzen und die didaktischen Settings zentrale Faktoren der förderorientierten Beurteilung sind. Sie wirken über die Rückmeldungen an das Kind direkt auf dessen Fähigkeitsselbstkonzept, Lernmotivation, Emotionsregulation, Selbststeuerung und Interesse. Ungewöhnlich erscheint vorerst der Gedanke, dass auch die gegenständliche Welt eine beurteilende Rolle in Form von Rückmeldungen an das Kind einnimmt. Allerdings weisen die vielfältigen Lernsituationen im Spiel, die Kinder in den ersten Lebensjahren erfahren, genau darauf hin.

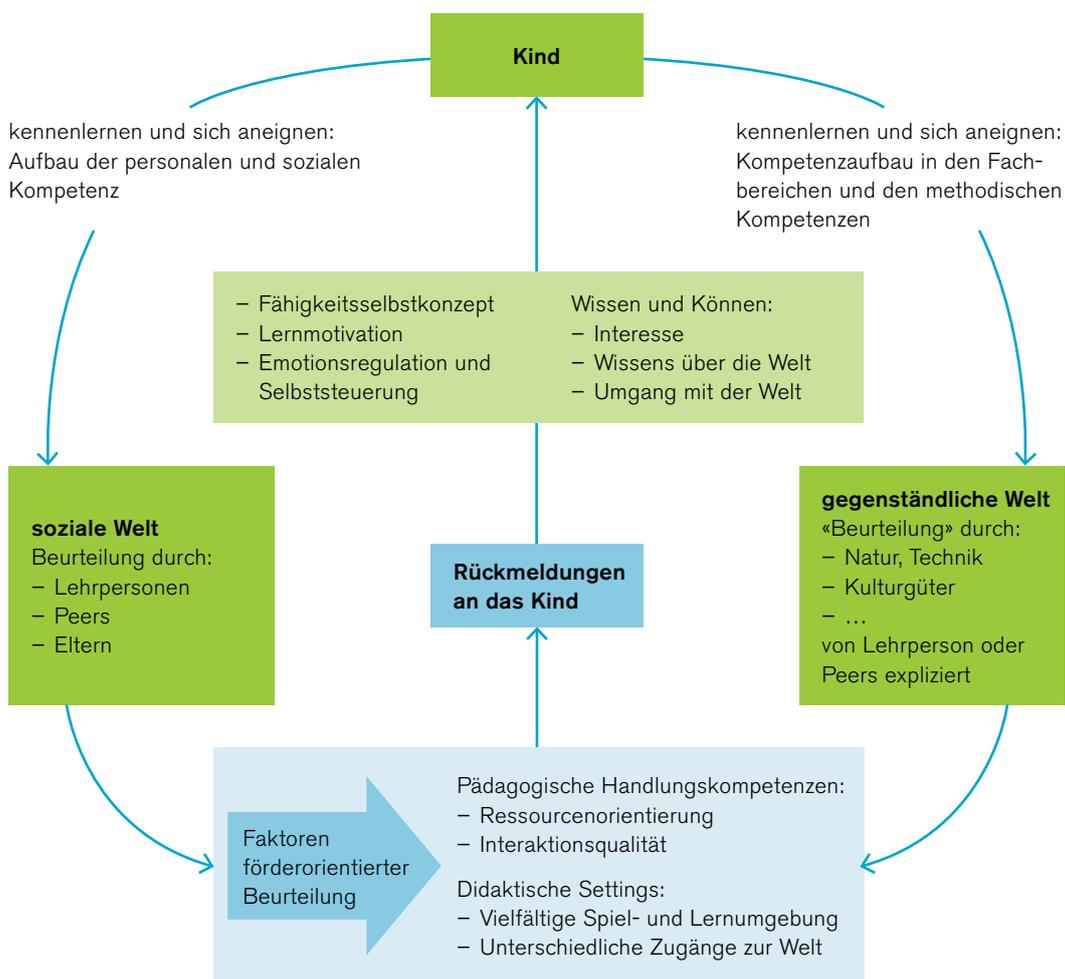


Abbildung 1: Bedeutung pädagogischer Handlungskompetenz und didaktischer Settings im förderorientierten Beurteilungsprozess

Handlungsschritte im Beurteilungsprozess

Grundlage für die Beurteilung im Kindergarten bilden Beobachtungen. Die Lehrpersonen beobachten die Kinder bei ihrem Tun und ihren Interaktionen. Sie interpretieren die Beobachtungen und nehmen damit eine Beurteilung vor. Für die förderorientierte Beurteilung ist neben dem Erfassen und Beurteilen der Entwicklungs- und Lernfortschritte die Rückmeldung an die Kinder und Eltern ebenso von zentraler Bedeutung, wie das Dokumentieren der Lernprozesse (vgl. Abbildung 2).



Abbildung 2: Handlungsschritte im Beurteilungsprozess

Beobachten bedeutet Wahrnehmen. Wenn Menschen etwas wahrnehmen, findet unbewusst eine Interpretation und damit eine Beurteilung statt. Die Wahrnehmung ist selektiv aber auch ergänzend. Persönliche Faktoren, wie Erfahrungen, Fähigkeiten, Bedürfnisse, Einstellungen, Wertvorstellungen, Emotionen sowie soziale Faktoren, wie beispielsweise die Kindergruppe, beeinflussen die Wahrnehmung. Zudem müssen Menschen die zahlreichen Eindrücke, mit denen sie konfrontiert werden, in kürzester Zeit kognitiv und emotional verarbeiten. Dieser Prozess wird durch die persönlichen und sozialen Faktoren gesteuert und ist daher immer subjektiv. Im Zusammenhang mit der Beurteilung ist es essenziell, dass sich Lehrpersonen dieser Subjektivität bewusst sind. Durch eine aktive Auseinandersetzung mit sich und der sozialen Situation sind sie gefordert, ihre Beobachtungen und Interpretationen zu reflektieren. Diese Reflexion gründet in einer fragenden Haltung: «Wie ist das Kind auch noch? Was sehe ich nicht?»

Beobachten: Lern- und Entwicklungsprozesse erfassen

Beobachten ist für Kindergartenlehrpersonen eine alltägliche Aufgabe, die dennoch bewusst und fokussiert erfolgen muss. Beobachten bedeutet, die Kinder in ihrer sozialen Situation verstehen zu wollen. Vielfältige Beobachtungen helfen, die Lernprozesse der Kinder wahrzunehmen, diese zu beschreiben und die Kinder im Spiel zu unterstützen. Beobachtungen sollen unter verschiedenen Bedingungen durchgeführt werden, damit Verzerrungen vermindert werden. Da Leistungen immer situativ bedingt sind, ist das Beobachten über einen längeren Zeitraum notwendig.

Freies und fokussiertes Beobachten

Grundsätzlich wird zwischen freier und fokussierter Beobachtung unterschieden. Diese beiden Formen müssen sich ergänzen. Freie Beobachtungen entstehen zufällig und sind als alleinige Datenquelle unzureichend. Freie Beobachtungen können jedoch Anhaltspunkte für fokussierte Beobachtungen geben.

Fokussierte Beobachtungen werden geplant: der Zeitpunkt, die Dauer, die Beobachtungsschwerpunkte und Situationen werden vorgängig festgelegt. Beobachtungsschwerpunkte können die ganze Gruppe aber auch einzelne Kinder oder Teilgruppen betreffen. Beim Festhalten der Beobachtungen ist es zentral, möglichst konkrete Situationen zu beschreiben. So kann eine Beurteilung

zu einem späteren Zeitpunkt auf Grund mehrerer beobachteter Situationen erfolgen. Werden Beobachtungen schon beim Festhalten zusammengefasst und interpretiert, führt dies dazu, dass konkrete Verhaltensweisen nicht mehr rekonstruierbar und für Dritte, wie beispielsweise die Eltern, nicht nachvollziehbar sind.

➞ Reflexionsaufgabe in Akkordeon F: Kindertagespezifische Aspekte der Beurteilung – Beobachtungsbeispiele

Beobachtungsinstrumente

Um gezielte und fundierte Aussagen über das Lernen und die Entwicklung der Kinder zu treffen, müssen wissenschaftlich validierte Beobachtungsinstrumente zum Einsatz kommen. Es empfiehlt sich eine Kombination von verschiedenen Beobachtungsverfahren, je nach Ziel einer fokussierten Beobachtung. Diese können entwicklungsorientierte Zugänge sowie Fachbereiche betreffen. Instrumente, welche auf lern- bzw. entwicklungspsychologischen Grundlagen konzipiert wurden, ermöglichen eine professionelle Einschätzung. Geeignet sind beispielsweise das Kinder Diagnose Tool KiDiT oder die Beobachtungsinstrumente Seldak und Sismik.³

Beurteilen: Beobachtungen interpretieren

Beurteilen ist ein normativer Akt. Leistungen sind neben der sozialen Situation nicht alleine vom Individuum abhängig, sondern auch davon, ob der vorausgegangene Unterricht erfolgreiches Lernen ermöglicht hat. Um Beurteilungsfehler möglichst zu vermeiden, müssen Beobachtung und Interpretation getrennt festgehalten werden.

➞ Reflexionsaufgabe in Akkordeon F: Beobachtungs- und Beurteilungsfehler

Kohärente Beurteilung

Für eine umfassende Beurteilung, wie beispielsweise in einem Standortgespräch, müssen verschiedene Beobachtungen herangezogen werden, die über eine längere Zeitspanne erfasst wurden. Die Beurteilungskriterien müssen dazu mit den herangezogenen Beobachtungsschwerpunkten übereinstimmen und sich auf das Ziel der Beurteilung beziehen.

Austausch im Team

Zudem erweitert der Austausch mit anderen Lehrpersonen, Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, DaZ-Lehrpersonen und weiteren Fachpersonen den eigenen Blick auf die Kinder und die Klasse. Auch der Diskurs im Team zu einer abgestimmten und transparenten Beurteilungskultur, ist über die Stufen hinweg anzustreben (➞ Akkordeon E: Abgestimmte Beurteilungskultur). So gewinnen die Lehrpersonen mehr Sicherheit bezüglich der eigenen Einschätzungen und gegenseitige Erwartungen werden geklärt.

Rückmelden: Beobachtung und Beurteilung ressourcenorientiert kommunizieren

Rückmeldungen an das Kind müssen die Förderung des kindlichen Lernens zum Ziel haben. Sie müssen die Kinder stärken. Sie sollen differenziert sein und die Handlungen der Kinder beschreiben. Es soll ein gemeinsames Nachdenken über das Lernen ermöglicht werden. Im Dialog können

³ Für einen umfassenden Einblick siehe Viernickel & Völkel (2017).

die Lehrpersonen die Kinder zudem auf Faktenwissen aufmerksam machen und mit ihnen neue Interessensgebiete entdecken. Genauso wichtig ist aber auch die gemeinsame Konstruktion von Bedeutung. In diesem Wechselspiel eröffnen sich vielfältige Lerngelegenheiten.

Dokumentieren: Lernprozesse und Lernerfolge sichtbar machen

Für den Aufbau metakognitiver Kompetenzen ist die Beschreibung der Lernprozesse beispielsweise an Hand von Bildungs- und Lerngeschichten hilfreich. Es geht darum Stück für Stück den Blick der Kinder auf das eigene Handeln und die Lernerfolge zu richten und damit die Qualität des eigenen Tuns immer bewusster wahrzunehmen. Eine differenzierte Selbstwahrnehmung ist Voraussetzung dafür, in späteren Schuljahren das eigene Können und Wissen auf der Grundlage von Kriterien beurteilen zu können. Neben Bildungs- und Lerngeschichten können die Lernprozesse auch im Format des Kinderportfolios, bei Ausstellungen, Präsentationen oder einem offenen Klassenraum für die Eltern sichtbar gemacht werden. Kinder sollen davon berichten, wie ihre Lernprodukte entstanden sind, welche Erfahrungen sie gemacht und mit welchen Kindern sie zusammengewirkt haben. Auf diese Weise erhalten auch die Eltern Einblicke in das Lernen und die Entwicklung der Kinder. Diese Teilhabe ist Grundlage für den Austausch zwischen Lehrpersonen und Eltern und dient der Verständigung, auch bei Beurteilungsfragen.

Selbstbeurteilung im Kindergarten

Wenn Vier- bis Achtjährige aufgefordert werden ihre Leistungen einzuschätzen orientieren sie sich an den Reaktionen der Lehrpersonen. Sie versuchen zu erraten, wie diese ihr Verhalten beurteilen. Sie sind entwicklungsbedingt selber noch nicht in der Lage, sich einzuschätzen oder ihre Fähigkeiten in Bezug zu schulischen Leistungskriterien zu beurteilen. In der Regel möchten sie den Lehrpersonen gefallen und die Beziehung zu ihnen nicht gefährden indem sie eine andere Sichtweise vertreten. Schulische Selbstbeurteilung macht deshalb im Kindergarten und den ersten Jahren der Primarschule wenig Sinn. Sie verunsichert die Kinder. In diesem Alter können jedoch wichtige Voraussetzungen für eine differenzierte Selbstwahrnehmung geschaffen werden. Kinder können beispielsweise für ihre Befindlichkeit sensibilisiert werden.

Beurteilungsaufgaben im Kindergarten

Die Beurteilungsaufgaben der Kindergartenlehrpersonen sind vielfältig. Sie betreffen folgende Bereiche:

- die Bildungsübergänge
- das soziale Lernen und das Unterstützen der Gruppenprozesse
- die individuellen Förderungen und die adaptive Unterrichtsplanung
- die förderorientierte Beurteilungspraxis den Eltern zugänglich machen

Bildungsübergänge

Von der Familie in den Kindergarten

Der Übergang von der Familie in den Kindergarten wie auch der Übergang vom Kindergarten in die erste Klasse sind aus schulbiografischer Sicht für die Kinder von grosser Relevanz. Mit dem Start in den Kindergarten treffen Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen aufeinander. Es ist die Aufgabe der Lehrpersonen die Kinder kennen zu lernen und ihren Lern- und Entwicklungsstand sowie ihre Interessen zu erfassen. Dabei sind gezielte Beobachtungen erforderlich. Auf dieser Grundlage und im Austausch mit den Eltern planen die Lehrpersonen die Spiel- und Lernaktivitäten und helfen den Kindern erfolgreich im Kindergarten zu starten. Zuweilen werden Kindergartenlehrpersonen als Vertreterinnen der ersten öffentlichen Bildungsstufe auf Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf aufmerksam. Die Früherfassung von Entwicklungsrisiken und -verzögerungen gehört in dieser Phase zu ihren Aufgaben. Hier geht es darum mit besonderem Feingefühl und kleinen Schritten über mehrere Monate die Eltern auf einen gemeinsamen Weg mitzunehmen, der dem Kind und seiner Entwicklung dient.

Vom Kindergarten in die erste Klasse

Beim Übergang vom Kindergarten in die erste Klasse fällt den Kindergartenlehrpersonen eine prognostische Beurteilungsaufgabe zu. Die Erfahrungen der Eltern, wie ihr Kind neue Situationen bewältigt, können die Einschätzung der Lehrpersonen ergänzen. Grundlagen der Schullaufbahntrennscheide sind vielfältige, systematische und sorgfältig dokumentierte Beobachtungen. Im Übergang vom Kindergarten in die erste Klasse sollen sich die Kinder als kompetent erleben, Unterstützung und Sicherheit erfahren. Der Unterricht in der ersten Klasse soll an den Kompetenzaufbau des Kindergartens anknüpfen und somit die Förderung der Kinder weiterführen. Dafür sind Absprachen unter den Lehr- und Fachpersonen im 1. Zyklus notwendig. Um Erwartungseffekte möglichst zu vermeiden, ist der Fokus bei Übergabegesprächen auf die Stärken und Ressourcen der Kinder zu richten.

➔ Reflexionsaufgabe in Akkordeon F: Kindertagespezifische Aspekte der Beurteilung – Erwartungseffekt

Je mehr die involvierten Lehrpersonen von der je anderen Stufe wissen, desto leichter können sie die Kinder auf den Übergang vorbereiten bzw. den Start in die neue Klasse verständnisvoll begleiten. Die Erfahrungen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, welche die Kinder im Kindergarten erworben haben sollen in der ersten Klasse Wertschätzung erfahren, aufgegriffen, vertieft und erweitert werden (➔ Leitfaden AVTG: Übergang Kindergarten – 1. Klasse gemeinsam gestalten).

Soziales Lernen und Gruppenprozesse beurteilen und fördern

Eine weitere Beurteilungsaufgabe bezieht sich auf die personalen und sozialen Kompetenzen. Damit ein Kind den Anforderungen in diesen Bereichen gerecht werden kann, bieten die Lehrpersonen entsprechende Lernfelder an. Zudem sind Lernprozesse unter anderem abhängig von einem wohlwollenden sozialen Klassenklima. Deshalb gehört es zu den Aufgaben der Lehrpersonen die sozialen Prozesse in der Kindergruppe zu erkennen und zu steuern. Sie beobachten die Kinder in ihrem Verhalten und regen soziales Lernen an.

Soziales Lernen

Die personalen und sozialen Kompetenzen sind Teil der Beurteilung. Sie betreffen nicht nur das kindliche Verhalten. Die Kognition, die Emotionen und die Motivation sind innerpsychische Prozesse, welche zusammen mit der Qualität der sozialen Beziehungen das soziale Lernen determinieren und das persönliche Wohlbefinden der Kinder beeinflussen. Es ist das Zusammenspiel der kindlichen Erfahrungen und der Entwicklungsvoraussetzungen, die soziales Verhalten und damit die Qualität der sozialen Beziehungen und das Wohlbefinden der Kinder hervorbringen. Das soziale Lernen wird unter Berücksichtigung dieser Komponenten von den Lehrpersonen auf Grund ihrer Beobachtungen initiiert und begleitet. Den Kindern wird so die Teilhabe in der Gruppe und später am gesellschaftlichen Leben ermöglicht.

Gruppenprozesse

Ein weiteres Augenmerk liegt auf der Dynamik in der Kindergruppe. Diese beeinflusst das Klassenklima erheblich. Als Interpretationsmuster der Beobachtungen dienen hier die Gruppenphasen: Fremdheit, Orientierung, Vertrautheit, Differenzierung und Abschluss.⁴ Zu Beginn des Schuljahres geht es darum den Kindern durch Anerkennung, Zugehörigkeit sowie freundlich und klar vermittelte Konventionen Sicherheit zu vermitteln. Später gehören Konflikte und das Betonen von Unterschieden zum Gruppenprozess, bevor Kompromisse gefunden werden und eine produktive Zusammenarbeit möglich wird. Beim Übergang vom Kindergarten in die erste Klasse kommt die Gruppe in die Abschlussphase und die Neuorientierung steht im Vordergrund. Erst vor diesem Hintergrund kann kindliches Verhalten in der Gruppe fachlich fundiert beurteilt werden. Das Beobachten und Unterstützen gelingender Gruppenprozesse ermöglicht den Kindern wertvolle Gruppenerfahrungen und unterstützt die Entwicklung ihrer personalen und sozialen Kompetenz.

Individuelle Förderplanung und adaptive Unterrichtsplanung als Konsequenzen der Beurteilung

Um eine förderorientierte Beurteilung einlösen zu können, ist die individuelle Förderung der Kinder eine stetige Aufgabe der Lehrpersonen. Förderung geschieht im Rahmen der Spiel- und Lernbegleitung, durch das Bereitstellen differenzierter Freispielangebote und individueller Förderaufträge. Relevant sind zudem verschiedene Sozialformen und Unterrichtsmethoden. Die Impulse, die Spiel- und Lernangebote werden so geplant, dass sie am Lern- und Entwicklungsstand sowie den Interessen der Kinder im Sinne der «Zone der nächsten Entwicklung» nach Wygotski anknüpfen (individuelle Bezugsnorm). Von der vertrauten Tätigkeit wird das Kind durch kompetente Lernpartnerinnen und -partner in die nächste Entwicklungszone begleitet. Dabei können auch andere Kinder, die in einem Sachgebiet über Expertise verfügen als kompetente Partnerinnen und Partner

⁴ Für weiterführende Informationen vgl. Stahl (2017).

dienen. Eine förderorientierte Beurteilung setzt einen aufgrund von Beobachtungen geplanten und situativ angepassten Unterricht voraus. Wenn Lernen in heterogenen Konstellationen gelingen soll, muss die Unterrichtsplanung adaptiv erfolgen: Neben einer tragfähigen Beziehung und einem von Vertrauen geprägten Klassenklima ist eine grosse Variabilität des Spiel- und Lernangebots notwendig. Lehrpersonen müssen erkunden, welche Kompetenzen die Kinder mitbringen, damit sie auf dieser Grundlage und unter Einbezug der kindlichen Erfahrungswelten und ihrer Interessen ein vielfältiges Angebot an Spiel- und Lernmaterialien bereitstellen können.

Die förderorientierte Beurteilungspraxis den Eltern zugänglich machen

Für das Lernen und die Entwicklung der Kinder ist die vertrauensvolle Zusammenarbeit mit ihren Familien ein einflussreicher Faktor. Die Eltern sind bedeutsame Akteure für den Lernerfolg ihrer Kinder und somit bei der Beurteilung relevante Gesprächspartner. Beurteilen ist eine Facette, in der sich die pädagogische Qualität zeigt. Im Kindergartenalter und in den ersten Schuljahren orientieren sich die Kinder stark an ihren Eltern und Lehrpersonen. In Verläufe der Schulzeit werden Gleichaltrige immer wichtiger. Die Orientierung an den Erwachsenen ist mit einem Blick auf die kindlichen Entwicklungsaufgaben verständlich. Wichtig ist daher eine regelmässige, gegenseitige Information von Lehrpersonen und Eltern, der Aufbau von gegenseitigem Vertrauen und die gemeinsame Absprache von Fördermassnahmen. Auch Eltern müssen an die schulische Beurteilungspraxis herangeführt werden. Für sie ist es ebenso zentral, wie für die Kinder selbst, das kindliche Lernen differenziert wahrnehmen zu können, indem sie die Kriterien kennen lernen, an denen die Lernerfolge ihrer Kinder gemessen werden. Eine offene Kommunikation und offene Kindergarten- bzw. Schulzimmertüren geben hilfreiche Einblicke. Lehrpersonen sollen die Eltern regelmässig über die Lern- und Entwicklungsschritte ihres Kindes informieren. Dabei hilft ein stärken- und ressourcenorientierter Blick auf Familie und Kind, auch wenn manchmal Schwierigkeiten angesprochen werden müssen. Zusätzlich unterstützend wirkt eine sensible, empathische und fragende Haltung gegenüber Sorgen, Ängsten und Anliegen der Eltern. Wenn sich Lehrpersonen im Dialog die Eltern zu Koalitionspartnern machen, kann eine Zusammenarbeit entstehen, die dem Lernen und dem Wohlergehen der Kinder dient.

Fazit

Die Beurteilung ist eine der determinierenden Aufgaben für Lernen und Unterricht. Wichtigstes Ziel bleibt dabei, die Selbstwirksamkeit der Kinder zu stärken, ihnen zu helfen, ein positives Fähigkeitsselbstkonzept aufzubauen, sie zu befähigen, ihre Emotionen zu regulieren und ihr Handeln zu steuern, mit ihnen vielfältige Interessensgebiete zu entdecken und ihre sozialen Fähigkeiten zu fördern. Eingebettet in vertrauensvolle Beziehungen, Wertschätzung und Interesse von Mensch zu Mensch geht es darum, vielfältige Lern- und Spielwelten zu eröffnen, gemeinsamen die Welt zu erkunden und sich selbst zu erkennen.

Literatur

- Alexander, K. M. Schofield, J. W. (2006). Erwartungseffekte: Wie Lehrerverhalten schulische Leistungen beeinflusst. In J. W. Schofield (Hrsg.), *Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen Entwicklungs- und Sozialpsychologie* (S. 47–69). Berlin: Arbeitsstelle interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) und Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WBZ).
- Albisser, S. (2005). Entwicklungsaufgaben von Vorschulkindern. Ein Forschungsprojekt in der Ausbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 23 (1), 71–85.
- Bohl, T. (2009). *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht* (4., neu ausgestattete Auflage). Weinheim; Basel: Beltz.
- Bräuer, G., Keller, M. & Winter, F. (2012) (Hrsg.). *Portfolio macht Schule. Unterrichts- und Schulentwicklung mit Portfolio*. Stuttgart: Klett.
- Brunner, I., Häcker, T. & Winter, F. (2011). *Das Handbuch der Portfolioarbeit. Konzepte – Anregungen – Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (4. Auflage). Seelze: Kallmeyer Klett.
- Eichen, L., Tinguely, L., Geissmann, H. & Walter-Laager, C. (2014). Lernchancen für Kinder in fokussierten Spielumwelten. In C. Walter-Laager, M. Pfiffner & K. Fasseing Heim (Hrsg.), *Vorsprung für alle! Erhöhung der Chancengerechtigkeit durch Projekte der Frühpädagogik* (S. 32–74). Bern: Hep.
- Escher, D. & Messner, H. (2015). *Lernen in der Schule. Ein Studienbuch*. Bern: hep.
- Fasseing Heim, K. & Weiss Hanselmann, B. (in Vorbereitung). Interdisziplinäre Quartalsplanung im Zyklus 1 – ein Entwicklungsprojekt im Spannungsfeld von Instruktion und Konstruktion. In A. Zaugg, L. Amberg, P. Chiavaro, T. Dütsch, K. Fasseing Heim, R. Lehner, C. Streit & E. Wannack (Hrsg.), *Individualisierung im Spannungsfeld von Instruktion und Konstruktion*. Münster: Waxmann.
- Fasseing Heim, K., Rohde, S. & Isler, D. (2018). *StarTG: Mit jungen Kindergartenkindern starten im Kanton Thurgau*. PHTG Forschungsbericht Nr. 17.
- Fasseing Heim, K., Lehner, R. & Dütsch, T. (2018). *Übergänge in der frühen Kindheit*. Eine Einführung. In K. Fasseing Heim, R. Lehner, T. Dütsch, U. Arnaldi, E. Hildebrand, M. Mey Huber, B. Zumsteg (Hrsg.), *Übergänge in der frühen Kindheit* (S. 7–14). Münster: Waxmann.
- Fasseing Heim, K. (2014). Jetzt geht's los! Den Übergang von der Familie in den Kindergarten professionell gestalten. In C. Walter-Laager, M. Pfiffner & K. Fasseing Heim (Hrsg.), *Vorsprung für alle! Erhöhung der Chancengerechtigkeit durch Projekte der Frühpädagogik* (S. 170–226). Bern: Hep.
- Fthenakis, W. E. (2009). Ko-Konstruktion: Lernen durch Zusammenarbeit. *kinderzeit* (3), 8–13.
- Gentrup, S., Lorenz, G., Kristen, C., & Kogan, I. (2018). Self-fulfilling prophecies in the classroom: Teacher expectations, teacher feedback and student achievement. *Learning and Instruction*, 66, 101296.
- Gisbert, K. (2004a). *Lernen lernen. Lernmethodische Kompetenzen von Kindern in Tageseinrichtungen*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Gisbert, K. (2004b). So lernen Kinder. Über den Erwerb lernmethodischer Kompetenzen. *Kiga heute* (2), 6–12.

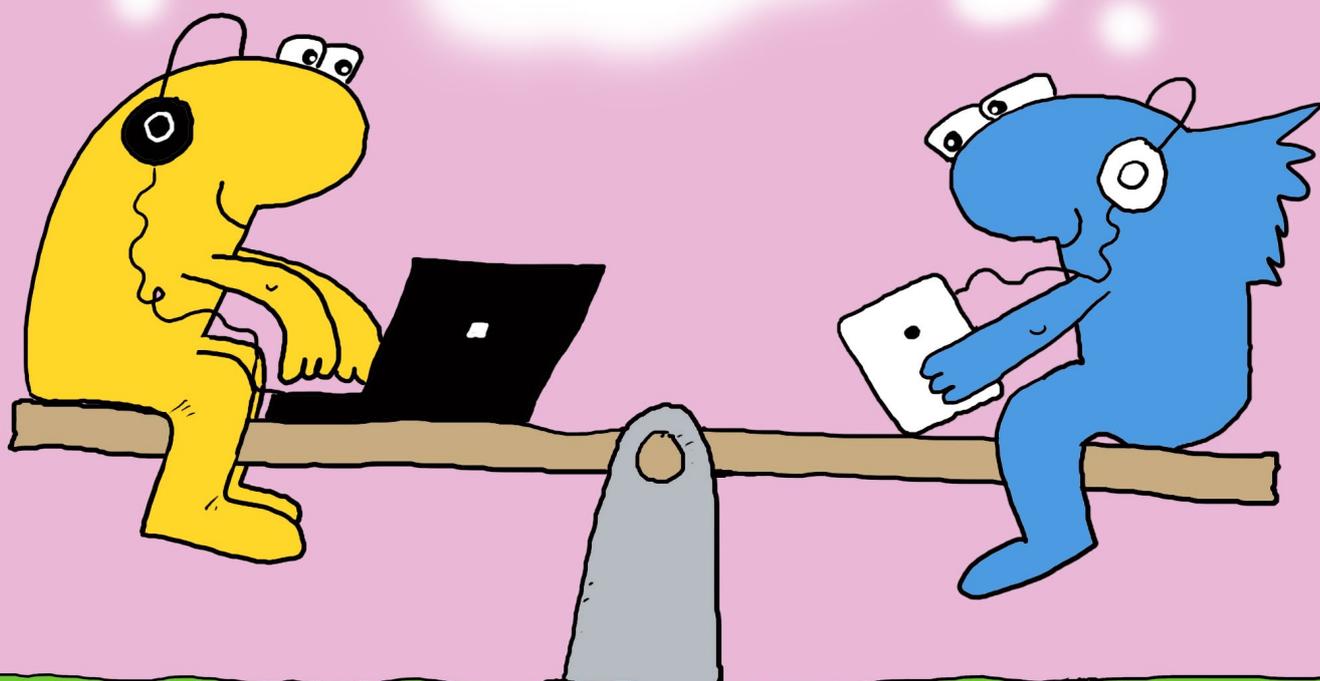
- Grewe, N. (2016). Soziale Interaktion und Klassenklima. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (3. überarbeitete Auflage., S. 547–560). Wiesbaden: Springer.
- Hasselhorn, M. (2011). Lernen im Vorschul- und frühen Schulalter. In Franziska Vogt et al. (Hrsg.), *Entwicklung und Lernen junger Kinder* (S. 11–21). Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Hasselhorn, M. (2005). Lernen im Altersbereich zwischen 4 und 8 Jahren: Individuelle Voraussetzungen, Entwicklung, Diagnostik und Förderung. In T. Guldemann & B. Hauser (Hrsg.), *Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder* (S. 77–88). Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Hauser, B. (2016). *Spielen. Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten* (2. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Helmke, A. (1998). Vom Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts vom Kindergarten bis zur 6. Klassenstufe. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Entwicklung im Kindesalter* (S. 115–132). Weinheim: Beltz.
- Holodynski, M., Hermann, S., & Kromm, H. (2013). Entwicklungspsychologische Grundlagen der Emotionsregulation. *Psychologische Rundschau* 64 (4), 196–207.
- Ingenkamp, K. & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik* (6., neu ausgestattete Auflage). Weinheim; Basel: Beltz.
- Jäger, R.S. (2007). *Beobachten, beurteilen und fördern! Lehrbuch für die Aus-, Fort- und Weiterbildung*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Köller, O. & Möller, J. (2018). Selbstwirksamkeit. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & S. R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 757–762). Weinheim; Basel: Beltz.
- König, A. (2017). *Interaktion als didaktisches Prinzip. Bildungsprozesse bewusst begleiten und gestalten* (3. Auflage). Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Leu, H.R., Flämig, K., Frankenstein, Y., Koch, S., Pack, I., Schneider, K. & Schweiger, M. (2007). *Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen*. Weimar; Berlin: das netz.
- Ludwig, P. H. (2018). Erwartungseffekt. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & S. R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 141–146). Weinheim; Basel: Beltz.
- Martin, E. & Wawrinowski, U. (2014). *Beobachtungslehre. Theorie und Praxis reflektierter Beobachtung und Beurteilung* (6., aktualisierte und erweiterte Auflage). Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Mayland, C., Neuenschwander, M. P., Niederbacher, E., & Bölsterli, J. (2019). *Wie Erwartungen von Grundschullehrpersonen Leistungen, Anstrengungsbereitschaft und Störverhalten im Unterricht beeinflussen*. Vortrag gehalten an der Tagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF), 26.02.2019, Köln.
- Möller, J. (2018). Attributionen. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & S. R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 30–35). Weinheim; Basel: Beltz.
- Neuenschwander, M. P., Balmer, T., Gasser-Dutoit, A., Goltz, S., Hirt, U., Ryser, H. & Wartenweiler, H. (2005). *Schule und Familie – Was sie zum Schulerfolg beitragen*. Bern: Haupt.
- Nüesch, H., Bodenmann, M. & Birri, T. (2009). *Fördern und fordern*. Frauenfeld: Amt für Volksschule, Kanton Thurgau.

- Perren, S. & Malti, T. (2016). *Soziale Kompetenz entwickeln: Synthese und Ausblick*. In T. Malti & S. Perren (Hrsg.), *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 91–110). Stuttgart: Kohlhammer
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2007). *Spielend lernen. Stärkung lernmethodischer Kompetenzen*. Troisdorf: Bildungsvorlag EINS.
- Rheinberg, F. & Vollmeyer, R. (2018). *Motivation*, Grundriss der Psychologie: Band 6 (9., erweiterte und überarbeitete Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Röllin, M. (2011). *Portfolio im Kindergarten. Unterrichtshilfe zur Identitätsbildung*. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich (Hrsg.).
- Rubie-Davies, C. M. (2015). *Becoming a high expectation teacher: Raising the bar*. London, New York: Routledge.
- Schneider, W. & Hasselhorn, M. (2012). Frühe Kindheit (3–6 Jahre). In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (7., vollständig überarbeitete Auflage, S. 187–209). Weinheim; Basel: Beltz.
- Siegler, R., DeLoache, J. & Eisenberg, N. (2011). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. (3. Auflage, Deutsche Auflage herausgegeben von Sabina Pauen). Heidelberg: Spektrum.
- Stahl, E. (2017). *Dynamik in Gruppen. Handbuch der Gruppenleitung*. Weinheim: Beltz.
- Stange, W., Krüger, R., Henschel, A. & Schmitt, Ch. (Hrsg.) (2012). *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Thiesen, P. (2019). *Beobachten und Beurteilen in Kindergarten, Hort und Heim*. Band 4 (6. Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Ulber, D. & Imhof, M. (2014). *Beobachtung in der Frühpädagogik. Theoretische Grundlagen, Methoden, Anwendung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ulich, M. & Mayr, T. (2009). *Seldak. Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Ulich, M. & Mayr, T. (2008). *Sismik. Sprachentwicklung und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Viernickel, S. & Völkel, P. (2017). *Beobachten und Dokumentieren im pädagogischen Alltag* (9. Gesamtauflage). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Wadepohl, H. & Mackowiak, K. (2016). Beziehungsgestaltung und deren Bedeutung für die Unterstützung von kindlichen Lernprozessen im Freispiel. *Frühe Bildung* 5 (1), 22–30.
- Walter-Laager, C., Luthardt, J. & Pfiffner M. (2017). *Beobachten, Dokumentieren und Planen im Elementarbereich*. Abgerufen unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2389.pdf> [20.07.2020].
- Walk, L. M. & Evers, W. F. (2013). *Förderung exekutiver Funktionen: Wissenschaft, Praxis, Förderungsspiele*. Bad Rodach: Wehrfritz.
- Walter-Laager, C. & Petritsch, M. (2018). Institutionelle Übergänge: Das Kind zwischen Vorfreude und Erwartungsdruck. In K. Fasseing Heim, R. Lehner, T. Dütsch, U. Arnaldi, E. Hildebrandt, M. Wey Huber & B. Zumsteg (Hrsg.), *Übergänge in der frühen Kindheit* (S. 15–23). Münster, New York: Waxmann.
- Weiner, B. (1985) An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review* 92 (4), 548–573.

- Winter, F. (2018). *Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung* (2. Auflage). Weinheim; Basel: Beltz.
- Wygotski, L. (1987). *Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Zeinz, H. (2011). Soziale Vergleichsprozesse bei der Selbstkonzeptgenese unter besonderer Berücksichtigung der Einführung von Schulnoten. In F. Hellmich (Hrsg.), *Selbstkonzepte im Grundschulalter. Modelle, empirische Ergebnisse, pädagogische Konsequenzen* (S. 173–194). Stuttgart: Kohlhammer.
- Zukerman, G. A. (2016). The Reflexive Abilities of Schoolchildren. How Can Students Learn About Their Own Ignorance?, *Journal of Russian & East European Psychology* 53 (1), 48–125.

C | Fachliche Grundlagen

Beurteilung im Modul Medien und Informatik



Grundsätzlich gelten die Aussagen im Beitrag [↻ Basiswissen Beurteilung](#) in [↻ Akkordeon C](#) auch für das Modul Medien und Informatik. Weil es sich dabei um ein neues Element im Lehrplan handelt und im Zusammenhang mit der Beurteilung einige Besonderheiten zu beachten sind, wird in einem spezifischen Beitrag darauf eingegangen.

Grundsätzliches zum Modul Medien und Informatik

Mit dem Lehrplan Volksschule Thurgau wurde das Modul Medien und Informatik eingeführt. Neben dem Kennenlernen und Anwenden neuer Technologien geht es vor allem um den kreativen, kritischen und verantwortungsvollen Umgang mit Medien und um grundlegende Kompetenzen im Bereich der informatischen Bildung.

Im Sinne der Kompetenzorientierung zielt der Unterricht darauf ab, dass die Schülerinnen und Schüler in einer Handlungssituation Aufgaben und Probleme lösen können. Eine Kompetenz gilt dann als erworben, wenn das entsprechende Wissen und Können auf ähnliche oder andere Situationen übertragen werden kann. Es reicht also in der Regel nicht aus, bei der Beurteilung etwas Auswendiggelerntes abzufragen oder eine bereits gelöste Aufgabe an der Prüfung nochmals richtig lösen zu lassen.

Die Kompetenzbereiche im Modul Medien und Informatik

Der Lehrplan Volksschule Thurgau unterteilt das Modul Medien und Informatik in die Kompetenzbereiche Medien, Informatik sowie in Anwendungskompetenzen ([↻ Lehrplan Volksschule Thurgau](#) → Medien und Informatik → Strukturelle und inhaltliche Hinweise). Der Kompetenzaufbau erstreckt sich über die gesamte Volksschulzeit und wird zu einem grossen Teil integrativ in den Fachbereichen bearbeitet. Deshalb bietet sich ein grosses Potenzial, um mit den Schülerinnen und Schülern in vielfältigen Unterrichtssituationen den Kompetenzerwerb zu fördern.

Medien

Im Kompetenzbereich Medien erwerben die Schülerinnen und Schüler ein Verständnis für die Aufgaben und Bedeutung von Medien. Unter den Begriff der Medienkompetenz fallen der kritische Umgang mit medial vermittelten Informationen sowie deren Überprüfung und Wertung. Ebenso zählen der sichere und sorgsame Umgang mit persönlichen Daten im Internet und die passenden Umgangsformen z.B. im virtuellen Raum dazu. Die Schülerinnen und Schüler reflektieren ihre Mediennutzung und thematisieren dabei Wirkung und Funktionsweise der Medien. Dabei können sie bei ihrer Identitätsentwicklung unterstützt und zu einer aktiven Mitgestaltung unserer Gesellschaft befähigt werden.

Lernen über Medien geschieht auch durch das eigenständige Produzieren von Medienbeiträgen. Ziel der aktiven Medienarbeit ist es, das Interesse der Schülerinnen und Schüler an Medien ernst zu nehmen. Sie werden dabei unterstützt, mit Medien ihre Anliegen und Sichtweisen auszudrücken und die Zusammenarbeit und Kommunikation mit digitalen Medien unter Berücksichtigung der rechtlichen Rahmenbedingungen zu erlernen.

Informatik

Der Kompetenzbereich Informatik befasst sich mit der Automatisierung der Informationsverarbeitung. Die Schülerinnen und Schüler lernen, wie Daten aus ihrer Umwelt dargestellt, strukturiert und ausgewertet werden. Sie analysieren einfache Problemstellungen und entwickeln dazu eigene Lösungsstrategien. Beim Programmieren werden Prozesse und Abläufe in eine Sprache übersetzt, die der Rechner versteht und automatisiert verarbeiten kann. Sensoren, Aktoren und Roboter verbinden die abstrakte Welt der Informatik mit eigenen Handlungserfahrungen und mit der wahrgenommenen Umwelt von Kindern und Jugendlichen.

Verschiedene Grundkonzepte der Informatik können dabei auch ohne Computereinsatz vermittelt werden. Neben dem Lebensweltbezug bei der Wahl der Beispiele ist deshalb darauf zu achten, Informatikkonzepte wenn immer möglich auch spielerisch und handlungsbezogen zu vermitteln.

Anwendungskompetenzen

Informations- und Kommunikationstechnologien werden in der Schule als Werkzeuge für eigenes Arbeiten und Lernen genutzt. Viele digitale Anwendungen können die Schülerinnen und Schüler intuitiv richtig bedienen. Die bewusste Nutzung von Medien und Inhalten dienen der Information, Meinungsbildung, Kommunikation oder Unterhaltung. Medien dienen dem Ausdruck von kreativen Ideen und eignen sich für das aktive Mitgestalten der Lebenswelt. Das bedingt einen kompetenten Umgang mit den digitalen Werkzeugen, der über das bloße Bedienen hinausgeht.

Schülerinnen und Schüler erwerben in allen Fachbereichen grundlegendes Wissen zu Hard- und Software und lernen digitale Netzwerke zu nutzen. Effektives Lernen und Handeln in verschiedenen Fach- und Lebensbereichen durch die Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologien sind bei den Anwendungskompetenzen von zentraler Bedeutung.

Die drei verschiedenen Perspektiven des Dagstuhl-Dreiecks

Bei der Unterrichtsplanung und beim Festlegen der Beurteilungsgrundlagen kann das [Dagstuhl-Dreieck](#) helfen, die Phänomene rund um Medien und Informatik ganzheitlich zu betrachten und den Fokus weg von der blossen Handhabung zu lenken (vgl. Abbildung 1).



Abbildung 1: Dagstuhl-Dreieck

Durch die drei Perspektiven können die Kompetenzbereiche Medien (grün), Informatik (rot) sowie die Anwendungskompetenzen (blau) beleuchtet werden. Jedes Phänomen aus Medien und Informatik kann aus diesen drei unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden. Das Dagstuhl-Dreieck macht sie sichtbar und kann auf jede Aufgabenstellung im Unterricht angewendet werden. Ausgehend von einem Phänomen werden so die Medien-, Informatik- und Anwendungskompetenzen verknüpft und für den Unterricht nutzbar gemacht. Die Zuordnung ist nicht immer ganz eindeutig und es wird auch klar, dass alle Aspekte zusammenhängen und sich ergänzen.

Diese Auslegeordnung ermöglicht den Blick aufs Ganze und lässt die Zusammenhänge von Medien-, Informatik- und Anwendungskompetenzen besser erkennen. Zudem können so für den Unterricht massgebende Handlungs- und Beurteilungsmöglichkeiten gefunden werden. Je nach Bedeutung wird den einzelnen Perspektiven unterschiedlich viel Beachtung bzw. Gewicht geschenkt.

Im Folgenden soll die Anwendung des Dagstuhl-Dreiecks am Beispiel Fotografie dargestellt werden (vgl. Abbildung 2).



Abbildung 2: Anwendung des Dagstuhl-Dreiecks am Beispiel der Fotografie

Handlungsorientierten Unterricht gestalten

Die Konzepte und Methoden im Bereich Medien und Informatik sind stark vom Entwickeln eigener Ideen und Lösungsstrategien geleitet. Sie lassen sich deshalb gut mit handlungsorientiertem Unterricht vereinbaren. Viele Themen kennen die Schülerinnen und Schüler von realen Problemsituationen aus ihrem alltäglichen Medienhandeln. Auch in der Schule setzen sie sich damit auseinander und gewinnen neue Erkenntnisse.

Die Heterogenität in der Klasse kann mit einer aktiven Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand angemessen berücksichtigt werden. Zum Beispiel können in einer Gruppenarbeit Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Voraussetzungen und kognitiven Fähigkeiten gewinnbringend zusammenarbeiten und gleichzeitig individuelle Lernfortschritte machen. So braucht es beispielsweise bei der Produktion eines Lernvideos sowohl strukturierende als auch kreative und gestalterische Fähigkeiten sowie die Bereitschaft zur Zusammenarbeit.

Für die Gestaltung der Unterrichtseinheiten sind im Sinne der Kompetenzerweiterung der Schülerinnen und Schüler folgende Aspekte hilfreich:

- Aktives Handeln mit Medien ins Zentrum stellen
- Gemeinsames Entdecken und Ausprobieren ermöglichen
- Reflexionsanlässe gestalten
- Kooperative und kollaborative Lernanlässe gestalten
- Flexible Gestaltung der Lernorte und -zeiten miteinbeziehen
- Bei komplexen und schwer zugänglichen Themen (z.B. im Bereich Informatik) methodische Formen des Begreifens, Enträtselns, Informierens und Bedenkens anwenden

Beurteilung im Modul Medien und Informatik

Ausgangspunkt für die Beurteilung ist die Kompetenzbeschreibung im Lehrplan. Die zunehmende Digitalisierung und der Aufbau des Lehrplans verlangen nach einem Zusammenspiel der Fachbereiche mit dem Modul Medien und Informatik. Beim schulischen Einsatz von digitalen Geräten spielen die Fähigkeiten rund um deren kompetente Nutzung eine wichtige Rolle. Die blosser Handhabung von Hard- und Software spielt bei der Beurteilung aber eine untergeordnete Rolle. Viele Kompetenzbeschreibungen aus dem Modul Medien und Informatik sind mit den Fachbereichen über Querverweise verknüpft. In umgekehrter Richtung verweisen auch viele Querverweise aus den Fachbereichen auf das Modul Medien und Informatik. Die nachfolgend aufgeführten Beispiele sollen die Verzahnung mit den verschiedenen Fachbereichen verdeutlichen.

Integrierte Beurteilung in einem Fachbereich

Gemäss § 19 Absatz 1 Beurteilungsreglement sind die Anwendungskompetenzen sowie die Kompetenzen in Medien und Informatik ab der 1. Klasse der Primarschule in den Fachleistungen mitzubeurteilen.

Grundsätzlich ist die Erarbeitung von Kompetenzen aus dem Modul Medien und Informatik wie auch die konkrete Anwendung mit digitalen Medien in vielen Fachbereichen und Unterrichtssituationen wünschenswert. Der Lehrplan erwähnt diese Möglichkeiten oft direkt in den Kompetenzbeschreibungen der Fachbereiche oder verweist an den entsprechenden Stellen auf das Modul Medien und Informatik. Bei der Unterrichtsplanung und für Beurteilungsanlässe können oft mehrere Kompetenzen aus Medien und Informatik mit dem jeweiligen Fachbereich verknüpft werden.

Wie dies im Unterricht aussehen könnte, wird hier exemplarisch an einem Kompetenznachweis aus dem Fachbereich Deutsch im 2. Zyklus gezeigt.

D.3.B.1d

Die Schülerinnen und Schüler können Ergebnisse einer Gruppenarbeit verständlich weitergeben und dabei verschiedene Medien nutzen (z. B. Bild-, Textdokument).

Von dieser Kompetenzstufe bzw. von diesem Kompetenzziel führt ein Querverweis zum Kompetenzbereich Medien.

MI 1.3c

Die Schülerinnen und Schüler können Medien zum Erstellen und Präsentieren ihrer Arbeiten einsetzen (z. B. Klassenzeitung, Klassenblog, Hörspiel, Videoclip).

Von dieser Kompetenzstufe bzw. von diesem Kompetenzziel wiederum führt ein Querverweis zu den Anwendungskompetenzen.

MI (Produktion und Präsentation)
 Die Schülerinnen und Schüler können Medien zum gegenseitigen Austausch sowie zum Erstellen und Präsentieren ihrer Arbeiten einsetzen (z. B. Brief, E-Mail, Klassenzeitung, Klassenblog, gestalten von Text-, Bild-, Video- und Tondokumenten).

Beschreibung einer möglichen Umsetzung

Das Ziel der Unterrichtseinheit zum Thema Kinderromane ist eine kommentierte Bildschirmpräsentation. Dafür beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler gruppenweise mit einem selbst gewählten Buch. Sie fassen den Inhalt (Handlung, Hauptcharaktere, Ort und Zeit) mittels Skizzen, Mindmaps und Texten zusammen und ergänzen dies mit Informationen zum Autor bzw. zur Autorin. Die entstandenen Texte werden eingeübt und als Audioaufnahmen abgespeichert. Für die Bildschirmpräsentation kombinieren sie passende Bilder mit ihren Tonaufnahmen.

Für die Schülerinnen und Schüler werden aufgrund der Unterrichtsplanung folgende Lernziele festgelegt:

- Du formulierst einen zusammenfassenden Text zum Inhalt eines Buches.
- Du trägst einen selbstgeschriebenen Text wirksam vor.
- Du liest deinen Text sicher und fehlerfrei vor.
- Du gestaltest mit eigenen Skizzen und Bildern eine Bildschirmpräsentation.
- Du kombinierst die Präsentationsfolien passend zur Tonaufnahme.
- Du erstellst mit Hilfe eines Partners eine Tonaufnahme des gesprochenen Textes (Smartphone, Computer, Tablet).

Daraus lassen sich die Beurteilungskriterien ableiten. In diesem Beispiel orientieren sie sich an den Kompetenzen aus dem Fachbereich Deutsch sowie dem Kompetenzbereich Medien und den Anwendungskompetenzen aus dem Modul Medien und Informatik.

Ein holistisches Beurteilungsraster dazu könnte folgendermassen aussehen:

	Kriterium	Nicht erfüllt	Teilweise erfüllt	Erfüllt	Übertroffen
D	Die Texte sind verständlich formuliert.	1	2	3	4
D	Die Texte werden wirksam vorgelesen.	1	2	3	4
D	Der Auftritt wirkt sicher.	1	2	3	4
MI	Die Bilder werden passend zum Text eingesetzt.	1	2	3	4
MI	Die Tonaufnahmen sind technisch einwandfrei.	1	2	3	4
	Total				

Die Querverweise schaffen die Verbindungen und verdeutlichen so die Idee der Integration von Medien und Informatik in den Fachbereichen. Bei einem Beurteilungsanlass mit integrierten Kompetenzen aus Medien und Informatik können diese eine wichtige Rolle spielen. Je nach Unterrichtsschwerpunkt werden sie im Beurteilungsraster unterschiedlich gewichtet.

Beurteilung in den Zeitgefässen Medien und Informatik

In der 5. und 6. Klasse der Primarschule sowie in der 1. und 3. Klasse der Sekundarschule stehen zur Bearbeitung des Moduls Medien und Informatik zusätzlich separate Zeitgefässe gemäss Stundentafel zur Verfügung. Im Unterschied zu den integrierten Beurteilungen, die wie im vorangegangenen Beispiel in die Beurteilung des Fachbereichs einfließen, sind die im Rahmen dieser Zeitgefässe erbrachten Leistungen gemäss § 19 Absatz 2 Beurteilungsreglement im Zeugnis zusätzlich mit einer Note in Medien und Informatik zu beurteilen.

In den separaten Zeitgefässen für Medien und Informatik in den erwähnten vier Schuljahren kann schwerpunktmässig an den Kompetenzzielen gearbeitet werden. Hier steht Zeit zur Verfügung, um wichtige Kompetenzen zu erwerben, die keine Querverweise in andere Fachbereiche aufweisen und somit in diesem Rahmen erarbeitet werden müssen. Die hier erlernten Fertigkeiten können oft gewinnbringend für weiterführende Arbeiten in den Fachbereichen genutzt werden.

Wie dies im Unterricht aussehen könnte, wird hier exemplarisch an einem Kompetenznachweis aus dem 3. Zyklus gezeigt.

In der vorangegangenen Unterrichtseinheit befassten sich die Schülerinnen und Schüler mit dem Thema Bildwirkung und Bildmanipulation. Es wurde an folgenden Kompetenzstufen bzw. Kompetenzzielen gearbeitet:

MI.1.2g

Die Schülerinnen und Schüler kennen grundlegende Elemente der Bild-, Film- und Fernsehsprache und können ihre Funktion und Bedeutung in einem Medienbeitrag reflektieren.

MI.1.3f

Die Schülerinnen und Schüler können Wirkungen eigener Medienbeiträge einschätzen und bei der Produktion entsprechend berücksichtigen.

MI.1.3g

Die Schülerinnen und Schüler können mit eigenen und fremden Inhalten Medienbeiträge herstellen und berücksichtigen dabei die rechtlichen Rahmenbedingungen sowie Sicherheits- und Verhaltensregeln.

MI.2.1h

Die Schülerinnen und Schüler können Dokumente so ablegen, dass auch andere sie wieder finden.

Von dieser Kompetenzstufen bzw. Kompetenzzielen führen Querverweise zu den Anwendungskompetenzen:

MI (Produktion und Präsentation)

Die Schülerinnen und Schüler können aktuelle Medien ziel- und zielgruppengerecht nutzen um ihre Gedanken und ihr Wissen vor Publikum zu präsentieren oder einer Öffentlichkeit verfügbar zu machen (z. B. Präsentationen, Foto-, Video-, Audiobeitrag, Blog und Wiki).

Von der Kompetenzstufe bzw. vom Kompetenzziel MI.2.1h zeigt ein Querverweis zur gleichlautenden Anwendungskompetenz im Bereich Handhabung:

MI (Handhabung)

Die Schülerinnen und Schüler können Dokumente so ablegen, dass auch andere sie wieder finden.

Beschreibung einer möglichen Umsetzung

Bei jeder Fotografie entscheidet die Wahl des Motivs, des Standorts, des Ausschnitts und der Zeitpunkt der Aufnahme über die Bildaussage und Bildwirkung. Die Schülerinnen und Schüler besprechen die Möglichkeiten und Wirkungen der Bildgestaltung. Sie arbeiten mit Kameras und Bildbearbeitungsprogrammen. Dabei lernen sie, wie die gewünscht Bildaussage erzielt und danach noch verändert werden kann. Sie analysieren Faktoren, die die Bildaussagen prägen bzw. verändern und tauschen ihre Ergebnisse aus. Mit Hilfe von Bearbeitungssoftware optimieren sie ihre Bilder und geben ihnen einen Titel und eine passende Bildlegende.

Für die Schülerinnen und Schüler werden aufgrund der Unterrichtsplanung folgende Lernziele festgelegt:

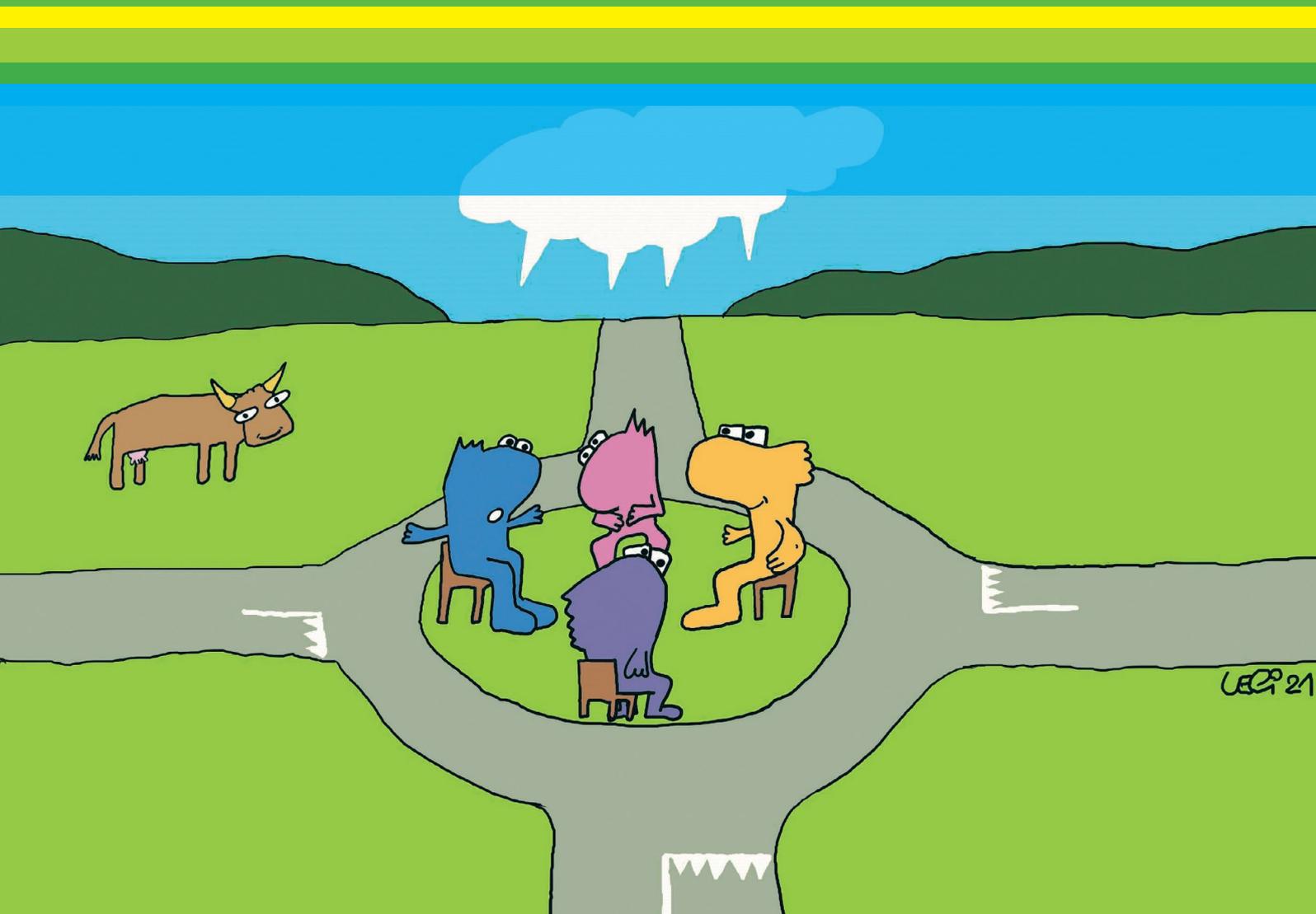
- Du gestaltest ein wirkungsvolles und aussagekräftiges Bild.
- Du setzt bei der Produktion die besprochenen Gestaltungsmittel gekonnt ein.
- Du unterstreichst die beabsichtigte Bildaussage mit einem treffenden Titel und einer Bildlegende
- Du nutzt das Bildbearbeitungsprogramm gezielt zur Manipulation der Bildaussage.
- Du benennst deine Datei passend und legst sie im vorgeschriebenen Ablageordner ab.
- Du setzt die digitalen Geräte selbständig und zielgerichtet zur Produktion deines Medienbeitrags ein.

Ein holistisches Beurteilungsraster könnte folgendermassen aussehen:

	Kriterium	Nicht erfüllt	Teilweise erfüllt	Erfüllt	Über-troffen
MI	Die beabsichtigte Aussage des Bildes ist klar und wirkungsvoll.	1	2	3	4
MI	Verschiedene Gestaltungsmittel sind bei der Produktion eingesetzt worden.	1	2	3	4
MI	Bildtitel und Bildlegende unterstützen die Bildaussage.	1	2	3	4
MI	Der Einsatz der Bildbearbeitungssoftware verstärkt die Absicht des Bildes.	1	2	3	4
MI	Die Bilddatei ist passend benannt und im Ablageordner abgelegt.	1	2	3	4
MI	Die digitalen Geräte sind zielgerichtet und selbständig eingesetzt worden.	1	2	3	4
	Total				

D | Vertiefung kantonale Grundlagen

Standortgespräch



Einleitung

Im Standortgespräch steht die Förderung und die Gestaltung der Schullaufbahn der Schülerin oder des Schülers im Zentrum. Ziel ist es, die Eltern¹ zum Entwicklungs- und Lernstand ihres Kindes bzw. Jugendlichen zu informieren und die Erfahrung und Perspektive der Eltern auf ihr Kind zu nutzen.

Das Standortgespräch bietet die Möglichkeit, den Eltern Orientierung zu geben, sich gegenseitig auszutauschen und allfällige Schwierigkeiten frühzeitig anzusprechen. Eine gute Gesprächsvorbereitung und die kommunikativen Kompetenzen der Lehrperson tragen in hohem Masse zum Gelingen des Standortgespräches bei. Idealerweise gelingt es, eine vertrauensvolle Basis aufzubauen und somit eine konstruktive Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zu pflegen. Dies benötigt beiderseits eine wertschätzende und kooperative Grundhaltung. Die Schülerinnen oder Schüler und ihre individuelle Entwicklung stehen dabei immer im Zentrum.

Die vorliegende Broschüre dient den Lehrpersonen bzw. den Schulen als fachliche Grundlage und zeigt Umsetzungsmöglichkeiten auf. Thematisiert werden die Ziele und Inhalte, die Vorbereitung und Durchführung sowie die Reflexion des Standortgespräches. Hinweise auf Instrumente und Materialien runden die Broschüre ab.

Für den Text wurden Teile aus dem Kapitel «Standortgespräch» der Publikation «Fördern und Fordern» (Nüesch, Bodenmann & Birri, 2009, S. 47–53) übernommen. Sie wurden ergänzt und an die kantonalen Beurteilungsgrundlagen ab Schuljahr 2021/2022 angepasst.

Die Gespräche zu Absprachen von Fördermassnahmen der integrativen Förderung (IF) oder integrativen Sonderschulung (InS) mit Eltern, Lehr- und weiteren Fachpersonen sind nicht Thema dieser Broschüre.

¹ Im Text wird der Begriff «Eltern» sinngemäss für «Erziehungsberechtigte» verwendet.

Kantonale Vorgaben und lokale Gestaltungsspielräume

Schule und Eltern haben gemäss § 21  Gesetz über die Volksschule (VG; RB 411.11) eine gegenseitige Informationspflicht. Sie bildet die Grundlage des Zusammenwirkens von Schule und Erziehungsberechtigten.

Das  Reglement über die Beurteilung in der Volksschule (Beurteilungsreglement; RB 411.15) konkretisiert zusätzlich die Rahmenbedingungen für das jährliche Standortgespräch:

§ 8 Standortgespräch

- ¹ Die Klassenlehrperson führt einmal pro Schuljahr mit den Erziehungsberechtigten ein Standortgespräch durch.
- ² Die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler am Standortgespräch ist im 1. Zyklus erlaubt, im 2. und 3. Zyklus ist sie verbindlich.
- ³ Gegenstand des Standortgesprächs ist der Lernstand, ab der 1. Klasse der Primarschule zudem die Einschätzung zum Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten sowie die Selbstbeurteilung der Schülerinnen und Schüler.

Im Rahmen dieser kantonalen Vorgaben können die Schulen im Sinne der geforderten abgestimmten Beurteilungskultur (§ 20 Beurteilungsreglement) beispielsweise folgende Aspekte diskutieren und dazu schulinterne Vereinbarungen treffen:

- **Dokumentation:** Wie wird das Standortgespräch dokumentiert? Gibt es lokale Dokumente dazu? Soll dieses Dokument an die Eltern abgegeben werden? Falls ja, in welchen Zyklen? Wer bewahrt die Informationen auf? Was geschieht mit der Dokumentation in Übergangssituationen (z.B. Stufenübertritt, Wohnortwechsel)?
- **Vorgehen:** Welche Themen, Methoden, Formulare und altersspezifischen Instrumente bewähren sich in den unterschiedlichen Zyklen? Wie wird dieses Wissen in der Schule allen Lehrpersonen zugänglich gemacht? Besteht ein Konsens über die ungefähre Dauer eines Standortgesprächs? Werden die Erfahrungen regelmässig im Team reflektiert (vgl. dazu das Kapitel «Reflexion des Standortgesprächs»)?
- **Beteiligung der Kinder des 1. Zyklus:** Soll die Teilnahme der Kinder im 1. Zyklus in der Schule einheitlich geregelt oder situativ durch die Lehrperson und Eltern entschieden werden?
- **Einbezug weiterer Beteiligten:** Wie wird der Einbezug von Fachlehrpersonen und schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen geregelt?
- ...

 Reflexionsaufgabe in Akkordeon F: Standortgespräch – Vorgehen

Ziele und Inhalte

Ziele des Standortgespräches sind die gegenseitige Information und der gemeinsame Austausch: Die Lehrperson informiert die Eltern über die schulische Entwicklung ihres Kindes. Dabei ergibt sich die Möglichkeit, die Perspektive der Eltern und der Schülerin oder des Schülers einzuholen und ihre Anliegen zu besprechen. Zum Abschluss können gemeinsame Vereinbarungen getroffen werden. Das Standortgespräch erfüllt somit drei Ziele (vgl. Abbildung 1).

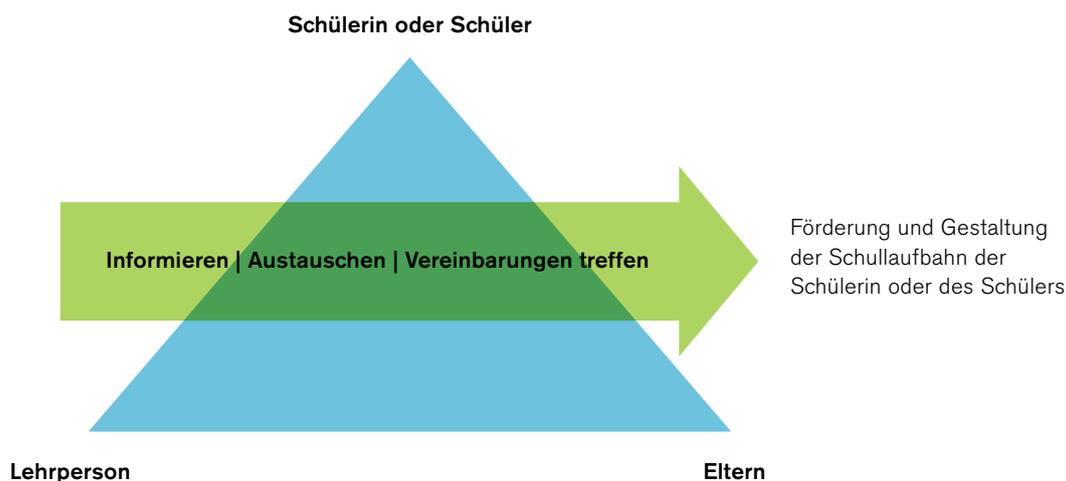


Abbildung 1: Zielsetzungen des Standortgespräches (nach Nüesch, Bodenmann & Birri, 2009, S. 47/48)

Informieren

Lernprozess und Lernstand in den Entwicklungs- und Fachbereichen: Die Aussagen der Lehrperson basieren auf Beobachtungen aus dem Lernprozess, auf Lernprodukten, Lernkontrollen etc. Ausgewählte Beurteilungsbelege werden exemplarisch zur Veranschaulichung der Einschätzung (Fortschritte, Stärken, Förderbedarf) beigezogen.

Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten: Die Einschätzung der Lehrperson basiert auf Beobachtungen des Verhaltens im Unterricht und im alltäglichen Zusammenleben (Fortschritte, Stärken, Förderbedarf).

Prognostische Beurteilung: Im Zusammenhang mit Laufbahnentscheiden können prognostische Beurteilungen im Standortgespräch eingebunden werden (z.B. Übertritt in die Sekundarschule I und II, Berufs- und Schulwahl).

Austauschen der verschiedenen Perspektiven

Selbstbeurteilung der Schülerin oder des Schülers: Nehmen die Schülerinnen oder Schüler am Gespräch teil, beschreiben sie ihre Perspektive und illustrieren diese an Lernprodukten und/oder mit Hilfe einer Selbstbeurteilung (vgl. Kapitel «Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler»).

Beobachtungen, Erfahrungen und Anliegen der Eltern: Die Perspektive der Eltern kann zum Verständnis des Verhaltens und der Lernleistungen der Schülerin oder des Schülers beitragen (vgl. Kapitel «Vorbereitung der Eltern»). Allenfalls ergeben sich daraus Hinweise für Unterstützungsmöglichkeiten und Massnahmen. Weitere Anliegen und Fragen der Eltern können diskutiert werden.

Vereinbarungen treffen

Unterstützungsmöglichkeiten und Massnahmen: Je nach Bedarf werden tragfähige Vereinbarungen getroffen. Es wird empfohlen, diese schriftlich festzuhalten. Dieses Vorgehen ermöglicht es den Beteiligten, sich im nächsten Gespräch auf die getroffenen Vereinbarungen zu beziehen. Dazu kann beispielsweise die Wordvorlage [↪ Gesprächsprotokoll](#) verwendet werden.

Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler

Die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler am Standortgespräch ist im 1. Zyklus erlaubt, im 2. und 3. Zyklus verbindlich. Ab dem 2. Zyklus ist eine Selbstbeurteilung der Schülerin oder des Schülers somit ein fester Bestandteil des Standortgespräches.

Selbstbeurteilungen werden im Unterricht regelmässig geübt. Die Kriterien der Einschätzung sind für die Schülerinnen und Schüler nachvollziehbar und altersgemässe Instrumente unterstützen sie in dieser Aufgabenstellung (vgl. [➡ Akkordeon B: Instrumente zur Selbst- und/oder Peerbeurteilung](#)).

Die Schülerinnen und Schüler werden durch die Lehrperson auf das Gespräch vorbereitet. Sie lernen, Lernprodukte auszuwählen und den Schulalltag sowie das Lernen zu reflektieren. Dazu steht den Lehrpersonen beispielsweise das Instrument «Selbstbeurteilung der Schülerinnen und Schüler» im Anhang oder als [➡ Wordvorlage](#) zur Verfügung. Hinweise auf weitere geeignete Instrumente gibt das Kapitel «Instrumente und Materialien».

Gründe für eine teilweise Beteiligung

Je nach Alter, Ausdauer und Konzentrationsfähigkeit der Schülerin oder des Schülers und/oder des Themas kann es sinnvoll sein, einen Teil des Gespräches nur unter den Erwachsenen zu führen. Die Schülerin oder der Schüler sind in dieser Zeit zu beschäftigen oder durch eine Drittperson zu betreuen.

Herausfordernde Situationen erfordern bisweilen ein differenziertes Gespräch unter Erwachsenen, allenfalls unter Einbezug einer dritten Person. Die Partizipation der Schülerin bzw. des Schülers ist in solchen Gesprächen möglicherweise nicht sinnvoll. Dies ist vorgängig durch die Lehrperson abzuwägen und mit den Beteiligten zu besprechen.

Beteiligung der Kinder im 1. Zyklus

Die Förderung der Selbstreflexion und Selbstbeurteilung muss im 1. Zyklus sorgfältig aufgebaut werden. Dabei ist zu bedenken, dass eine Selbstbeurteilung auch verunsichern kann (vgl. Kapitel «Selbstbeurteilung im Kindergarten» in [➡ Akkordeon C: Kindertagespezifische Aspekte der Beurteilung](#), S. 9).

Nimmt das Kind am Gespräch teil, eignen sich beispielsweise Portfolios. Eine solche Sammlung von ausgewählten Produkten, die dem Kind selber wichtig sind, kann als Gesprächsgrundlage dienen. Zeigen die Kinder dieses Portfolio der Lehrperson und den Eltern, blicken sie auf Arbeits-, Spiel- und Lernprozesse zurück.

Vorbereitung der Eltern

Die Eltern werden mit der Einladung auf das Gespräch vorbereitet. Diese soll die Ziele, Inhalte, den Gesprächsort und die Dauer des Standortgespräches klären. Bei der Terminierung ist die Arbeitstätigkeit der Eltern zu berücksichtigen (ganztags tätig, Schicht-/Nachtarbeit). Die Einladung ist möglichst so formuliert und gestaltet, dass Eltern allfällige Befürchtungen vor dem Gespräch verlieren und mit einer positiven Einstellung zum Gespräch kommen können. Alternativ ist eine telefonische Terminabsprache denkbar. Dieser persönliche Kontakt kann das erste Gespräch erleichtern. Zusammen mit der schriftlichen Einladung erfolgt die Bestätigung des Gesprächstermins.

In der Einladung können zusätzlich Vorbereitungsfragen an die Eltern formuliert werden. Sie dienen dazu, die Reflexion der Eltern anzuregen. Mögliche Aspekte sind elterliche Beobachtungen zum Entwicklungsverlauf, zu den Stärken und Interessen sowie zum Verhalten ihrer Kinder.

Beispiel

Liebe Eltern

Ich freue mich auf das Gespräch mit Ihnen (und Ihrer Tochter/Ihrem Sohn). Wir treffen uns am:

Datum: Ort: Zeit/Dauer:

Ich informiere Sie zum Entwicklungs- bzw. Lernstand und Verhalten Ihrer Tochter/Ihres Sohnes. Es bleibt auch Zeit für den gemeinsamen Austausch mit Ihnen (und Ihrem Kind). Bitte machen Sie sich als Vorbereitung auf das Gespräch Gedanken zu den folgenden Fragen:

- Wie geht es Ihrem Kind in der Schule?
- Was gefällt Ihrem Kind gut, was weniger?
- Was interessiert Ihr Kind in der Freizeit?
- Wie lernt und arbeitet Ihr Kind (Hausaufgaben, Selbstständigkeit, Ausdauer, Zuverlässigkeit, Sorgfalt)?
- Wie geht es mit anderen Menschen um (Hilfsbereitschaft, Respekt, Umgang mit Regeln)?
- Haben Sie weitere Fragen und Anliegen?
- ...

Besten Dank.

Freundliche Grüsse

Vorname, Name

Die Lehrpersonen passen den Text an ihre eigenen Bedürfnisse an (Teilnahme der Schülerin oder des Schülers am Gespräch, Fragen etc.). Dazu steht eine Wordvorlage zur Verfügung ([↪ Einladung Eltern](#)).

Gesprächsvorbereitung durch die Lehrperson

Bei der Planung des Standortgespräches bereitet sich die Lehrperson auf den möglichen Verlauf und allfällige Herausforderungen vor. Sie klärt vorab die Ziele, die Inhalte und die Erwartungen. Eine gute Vorbereitung erlaubt es, im Gespräch selber auf die Anforderungen der Situation zu reagieren, ohne das Ziel aus den Augen zu verlieren.

Abbildung 2 zeigt die relevanten Aspekte der Gesprächsvorbereitung. Sie werden anschliessend einzeln erläutert. Bei der Analyse der Gesprächssituation und beim Aufbau des Gesprächs erfolgt dies entlang von Leitfragen. Für die Organisation empfiehlt sich eine Checkliste (vgl. Tabelle 1).

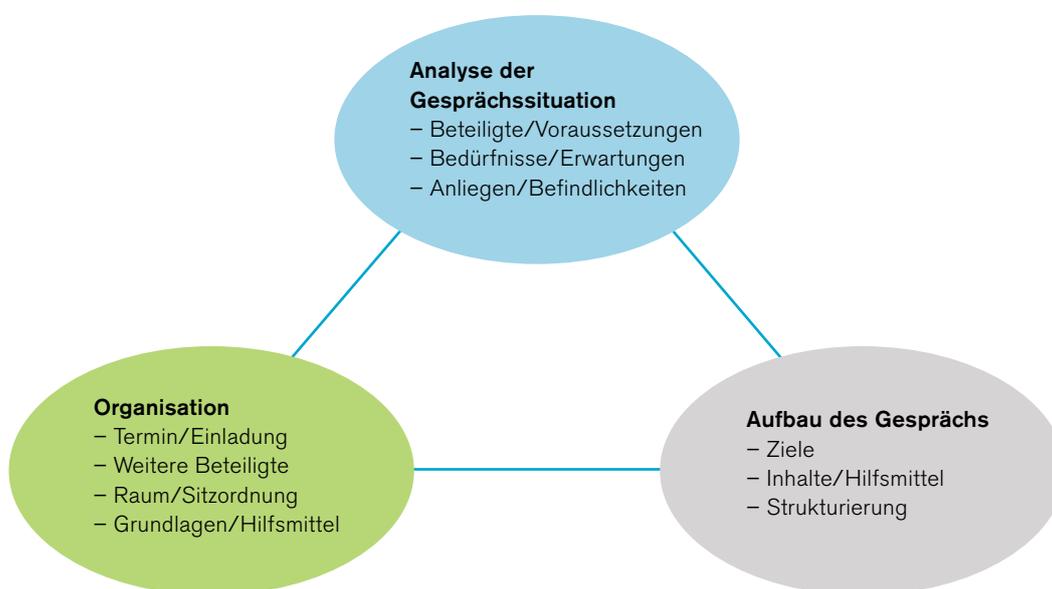


Abbildung 2: Aspekte der Gesprächsvorbereitung (nach Capaul & Seitz, S. 504)

Analyse der Gesprächssituation

Beteiligte/Voraussetzungen

- Wer soll nebst den Eltern und der Schülerin oder dem Schüler (ab 2. Zyklus) am Gespräch beteiligt sein (z. B. zweite Lehrperson, weitere Beteiligte der Schule)?
- Gibt es allenfalls Gesprächsinhalte, welche besser ohne die Schülerin oder den Schüler besprochen werden?
- Wie schätze ich den Mehrwert für die Kinder des 1. Zyklus ein, wenn sie am Gespräch teilnehmen? Kann ich sie altersgemäss einbeziehen?
- Sind die Deutschkompetenzen der Eltern ausreichend, damit sie den fachlichen Gesprächsinhalten folgen und sich einbringen können? Braucht es eine Dolmetscherin oder einen Dolmetscher bzw. eine Kulturvermittlerin oder einen Kulturvermittler?
- Habe ich die Einschätzung weiterer Beteiligter wie beispielsweise der Lehrperson für Deutsch als Zweitsprache oder der schulischen Heilpädagogin bzw. des schulischen Heilpädagogen abgeholt?
- Was kann die Familie und/oder das Kind besonders gut? Wo liegen die Stärken/Ressourcen?
- ...

Bedürfnisse/Erwartungen

- Wie geht es mir, wenn ich an das Gespräch denke? Welche Erfahrungen, Hoffnungen oder Befürchtungen habe ich?
- Wie ist mein Verhältnis zu den Eltern? Welche Erfahrungen habe ich bisher mit ihnen gemacht?
- Welche Erwartung haben die Eltern an die Schule? Welche Wertvorstellungen, Erwartungen, Hoffnungen oder Ängste könnten sie mitbringen?
- Wie ist meine Beziehung zu dieser Schülerin oder zu diesem Schüler? Welche Erfahrungen habe ich bisher mit ihr oder ihm gemacht?
- ...

Anliegen/Befindlichkeiten

- Wie schätze ich die Situation der Schülerin oder des Schülers ein? Welches könnten ihre oder seine Hoffnungen, Ängste und Erwartungen sein?
- Gibt es im Elternhaus Situationen, auf die speziell Rücksicht genommen werden müsste?
- Besteht die Möglichkeit, dass sich während dem Gespräch Bündnisse bilden, welche die anderen Gesprächsteilnehmenden ausschliessen (beispielsweise Übervertretung der Beteiligten der Schule)?
- ...

Aufbau des Gesprächs

Ziele

- Welche Ziele verfolge ich konkret in den unterschiedlichen Phasen des Gespräches (Information/Austausch/Vereinbarungen treffen)? Welches sind meine Hauptziele, welches meine Minimalziele?
- Sind diese Ziele in der zur Verfügung stehenden Gesprächszeit erreichbar?
- Berücksichtigen die Zielsetzungen ausreichend die individuellen Voraussetzungen der Eltern bzw. der Schülerin oder des Schülers? Wie kommuniziere ich mit ihnen, um das Ziel zu erreichen?
- Möchte ich die Realisierbarkeit meiner Ziele vorgängig mit einer Kollegin oder einem Kollegen überprüfen?
- ...

Inhalte/Hilfsmittel

- Wie formuliere ich die Informationen zum Lernprozess und Lernstand in den Entwicklungs- und Fachbereichen/Einschätzungen zum Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten verständlich, prägnant und anschaulich? Was ist für mich wesentlich?
- Was möchte ich in der Austauschphase von den Eltern erfahren? Womit fördere ich den Dialog mit den Eltern und der Schülerin oder dem Schüler?
- Mit welchen Hilfsmitteln/Instrumenten unterstütze ich die Selbstbeurteilung der Schülerin oder des Schülers?
- Welche Fragestellung/Anliegen sollen in den Vereinbarungen geklärt werden?
- ...

Strukturierung

- Wie strukturiere ich das Gespräch in den unterschiedlichen Phasen (Information/Austausch/Vereinbarungen treffen)?
- Welche Eröffnung eignet sich für den Gesprächseinstieg?
- Wo liegen meine persönlichen Stolpersteine in der Gesprächsführung und wie gehe ich damit um? Welche Aspekte der kooperativen Gesprächsführung gelingen mir tendenziell gut (vgl. Kapitel «Gesprächsführung»)?
- Was ist sonst noch zu beachten, damit das Gespräch erfolgreich verläuft?
- ...

Organisation

Anstelle von Leitfragen ist im Bereich der Organisation eine Checkliste hilfreich für die Gesprächsvorbereitung (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Checkliste Organisation

Termin/Einladung	<ul style="list-style-type: none"> – Geeigneter Zeitpunkt in der Jahresplanung definieren – Brief mit Daten zur Auswahl, dabei an Eltern denken, welche den ganzen Tag arbeiten oder Schicht-/Nachtarbeit leisten (z. B. Mi-Nachmittag nicht frei für Eltern, nicht nur bis 19.00 Uhr, evtl. auch Samstagmorgen anbieten), alternativ telefonische Terminabsprache nutzen – Einladung der Eltern (vgl. Wordvorlage ➔ Einladung Eltern) – Gesprächsort und -dauer deklarieren, idealerweise in einem neutralen Besprechungszimmer, ca. 60 Minuten einberechnen
Weitere Beteiligte	<ul style="list-style-type: none"> – Nach Bedarf eine Dolmetscherin oder einen Dolmetscher für fremdsprachige Eltern organisieren bzw. eine Kulturvermittlerin oder einen Kulturvermittler
Raum/Sitzordnung	<ul style="list-style-type: none"> – Angenehme Gesprächsbedingungen schaffen – Klärung der Sitzordnung, die Eltern nicht frontal gegenüber, sondern über das «Eck» setzen – Für erwachsenengerechte Möblierung sorgen z.B. keine Kinderstühle für Eltern im Kindergarten – Für Ungestörtheit und Wahrung der Vertraulichkeit sorgen (Schild an der Türe, Handys stumm stellen) – Warteraum für weitere Gesprächsgruppen oder Angehörige, allenfalls Spielecke für jüngere Geschwister organisieren – Mineralwasser bereitstellen
Grundlagen/Hilfsmittel	<ul style="list-style-type: none"> – Evtl. Gesprächsprotokoll des letzten Gesprächs – Beobachtungen – vielfältige Kompetenznachweise (Lernprodukte, Beobachtungen aus der Lernbegleitung), Portfolio mit Auswahl gelungener Arbeiten – Einschätzung zum Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten – Evtl. Selbstbeurteilung der Schülerin oder des Schülers

Gesprächsführung

Das Standortgespräch erfordert eine geschickte Gesprächsführung, damit sich die Beteiligten einbringen können. Der Gewinn sind neue Perspektiven und erweiterte Handlungsoptionen. Ein positives Gesprächsklima schafft gute Voraussetzung für eine konstruktive Kommunikation. Es hilft, den Eltern auf der Sachebene mit Fachkompetenz und auf der Beziehungsebene mit Wertschätzung zu begegnen. Für das Gelingen einer partizipativen Schulkultur ist es bedeutsam, einen Kommunikationsraum zu schaffen, in dem jede oder jeder sich so unbefangen und angstfrei wie möglich äussern kann, ohne die schulischen Rahmenbedingungen und Rollen aus dem Blick zu verlieren.

Einige Merkmale² einer lösungsfokussierten und kooperativen Gesprächsführung sind in Abbildung 3 aufgeführt und werden nachfolgend aufgelistet.

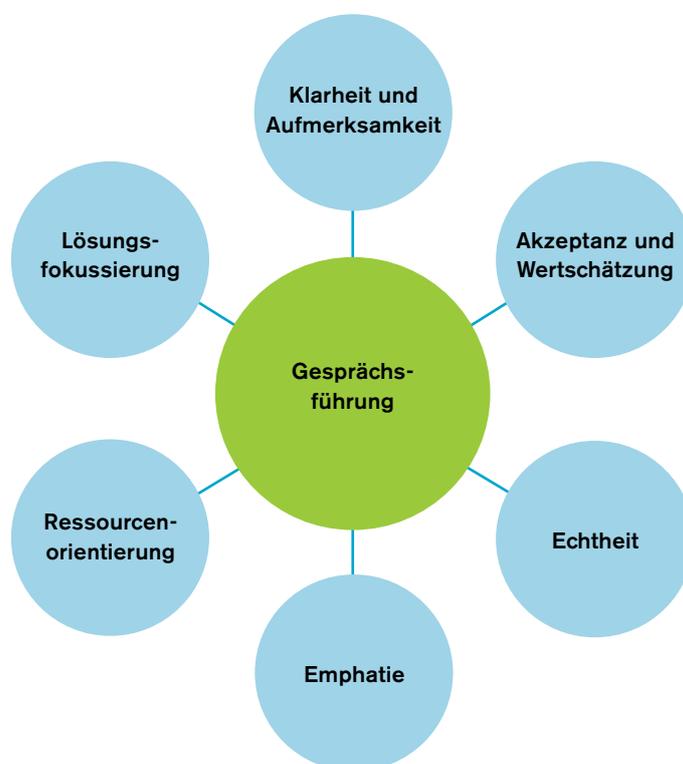


Abbildung 3: Merkmale einer lösungsfokussierten und kooperativen Gesprächsführung

Klarheit und Aufmerksamkeit: Orientierung geben, Gespräch leiten und strukturieren, das Ziel im Auge behalten

- kurze Sätze, bekannte Wörter verwenden, auf Fachbegriffe verzichten
- Blickkontakt, aufmerksame Mimik
- die eigenen Affekte/Gemütsregungen und die der Eltern wahrnehmen
- ...

² Eine Übersicht über Merkmale der Gesprächsführung nach Alter findet sich bei Delfos (2012, 2015).

Akzeptanz und Wertschätzung: Respektvolle Kommunikation, die Haltung, Ansichten und Verschiedenheit der Eltern akzeptieren, auch wenn sie nicht den eigenen Werten entsprechen

- Interesse zeigen, zuhören und ausreden lassen
- sachlich argumentieren, Kritik annehmen
- Erwartungen ausdrücken
- ...

Echtheit: Farbe bekennen und Transparenz schaffen, den eigenen Standpunkt vertreten und Einschätzung der Situation formulieren, die Sorge der Eltern um ihr Kind anerkennen und benennen, die eigenen Beobachtungen und Wahrnehmungen zur Verfügung stellen

- Sich seiner Körpersprache und Wirkung bewusst sein (Kongruenz)
- Ich-Botschaften formulieren
- Authentische Äusserungen
- ...

Empathie: Einen Perspektivenwechsel vollziehen und sich in die Lage der Eltern versetzen, die Gefühle der Eltern wahrnehmen, aktiv zuhören

- Zugewandte Körperhaltung, freundliche Gesten und Blickkontakt
- Ermunterung zum Weitersprechen, Pausen aushalten
- Paraphrasieren (mit eigenen Worten kurz wiedergeben, was die andere Person an Aussagen und Gefühlen geäußert hat)
- bei Unklarheiten Präzisierung erfragen
- ...

Ressourcenorientierung: Motivieren, Anerkennung und Wertschätzung, vom gemeinsamen Interesse am Kind ausgehen, die Ressourcen aller Beteiligten einbeziehen und Engagement anerkennen und wertschätzen

- Chancen und Grenzen aufzeigen
- leistbare Veränderungen anstreben («Was ist für mich, was ist für Sie, was ist für das Kind leistbar?»)
- ...

Lösungsfokussierung: Offene Fragen formulieren, Personen und Sachen trennen, auf Interessen konzentrieren, nicht auf Positionen beharren, den Eltern Zeit lassen, Lösungsvorschläge zu formulieren

- W-Fragen (was, wo, wer, wie, woran, welche) können bei den Beteiligten konstruktive Suchprozesse auslösen
- Klären, nachfragen, zusammenfassen
- ...

Schwierige Gesprächssituationen

Im Standortgespräch können sich schwierige Gesprächssituationen ergeben. Einerseits können Eltern beispielsweise überhöhte Erwartungen an die Lehrperson oder ihre Kinder formulieren. Andererseits kann eine nicht förderliche Beziehungsdynamik in der Familie die Gesprächsführung erschweren. Dann ist für die Lehrperson wichtig, Distanz zu wahren und sich nicht von den Emotionen leiten zu lassen.

Fraglos leben Standortgespräche von der Fähigkeit und Bereitschaft der Lehrpersonen, sich in die Eltern und Schülerinnen und Schüler einzufühlen. Gleichzeitig müssen sie aber akzeptieren, dass ihre Einflussmöglichkeiten Grenzen haben. Die Konzentration auf die Entwicklungsschritte, Leistungen und das Verhalten der Schülerin bzw. des Schülers im Unterricht kann gegebenenfalls dabei helfen.

«Schlechte-Nachrichten-Gespräch»

Gespräche, in denen unangenehme Nachrichten überbracht werden müssen, unterscheiden sich von anderen Gesprächen.³ Sie sind für beide Seiten unerfreulich. Die unangenehme Mitteilung bewirkt wahrscheinlich eine Frustration. Für die Eltern und/oder deren Kinder kann daraus unter Umständen eine negative Konsequenz folgen. Aus diesem Wissen heraus neigen beide Gesprächspartnerinnen oder -partner zu verschiedenen Vermeidungsreaktionen. Jeder Mensch versucht, sich vor unangenehmen Mitteilungen zu schützen. Auf Frustrationen und Enttäuschungen reagieren Menschen (in unterschiedlicher Ausprägung) meist auf zwei Arten, nämlich defensiv oder aggressiv.

Ein hilfreiches Vorgehen kann sein, den Eltern nach einer raschen Begrüssung das Unangenehme mitzuteilen. Dies soll am Anfang des Gespräches klar, kurz und vollständig erfolgen. Es ist besser, keine ausschweifenden Einleitungen, Andeutungen oder Vorwürfe zu machen. Nachfolgend ist es wichtig, den Eltern Zeit zu lassen, ihre Gefühle wahrzunehmen und auszudrücken. Dabei gilt es Ruhe und Distanz zu wahren. In der Phase der Verarbeitung kann die Lehrperson die Eltern durch aktives Zuhören, Verständnis unterstützen, die Mitteilung anzunehmen. Es kann sein, dass das Abklingen der Emotionen einige Zeit braucht.

Ziel ist die Beruhigung und Klärung der Situation. Wenn es gelungen ist, die Enttäuschung (teilweise) zu verarbeiten, kann gemeinsam nach Lösungsmöglichkeiten gesucht werden. Dabei sind Ratschläge zu vermeiden. In emotionalen Situationen kann durch das Anerkennen der Sichtweise des Gegenübers, durch das Ansprechen von Unausgesprochenem oder durch eine klare Abgrenzung zu einer Beruhigung der Situation beigetragen werden.

³ «Schlechte Nachrichten» können sein: ungenügende Leistungen, ein Übertrittsentscheid, der Vorschlag einer Repetition, angezeigte Fördermassnahmen, ein schwieriges Sozialverhalten, eine Time-Out-Lösung etc.

Gesprächstechniken für schwierige Gesprächssituationen

Die folgenden Gesprächstechniken können in schwierigen Gesprächssituationen förderlich sein (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Förderliche Gesprächstechniken in schwierigen Gesprächssituationen

Paraphrasieren	<ul style="list-style-type: none"> – Wenn ich Sie richtig verstanden habe, geht es Ihnen darum... – ...
Dem Verstandenen Ausdruck geben	<ul style="list-style-type: none"> – Das kann ich gut nachvollziehen... – Ich glaube verstanden zu haben, worum es Ihnen geht... – ...
Bedeutsamkeit formulieren	<ul style="list-style-type: none"> – Ich kann mir gut vorstellen, dass für Sie ein grosser Wunsch nicht in Erfüllung geht... – Unter Umständen ist es Ihnen nicht so wichtig... – ...
Unausgesprochenes «entziffern»	<ul style="list-style-type: none"> – Wenn ich Ihnen zuhöre, gewinne ich den Eindruck... – Zwischen den Zeilen meine ich zu hören... – Jetzt muss ich überprüfen, ob Sie mir damit sagen wollen...
Abgrenzen	<ul style="list-style-type: none"> – Wenn Sie diesen Punkt mit mir besprechen möchten, müssen wir einen zusätzlichen Termin vereinbaren... – Mit diesem Problem müssen Sie sich an eine andere Stelle wenden... – Diese Aussage kann ich jetzt so nicht akzeptieren – ...

Gesprächsablauf

Der strukturierte Gesprächsablauf hilft allen Beteiligten, beim Thema zu bleiben und das Ziel nicht aus den Augen zu verlieren. Die Lehrperson kann am Besten beurteilen, in welcher Reihenfolge sich die Beteiligten in der Informations- und Austauschphase einbringen sollen. Es kann hilfreich sein, zuerst der Schülerin oder dem Schüler sowie den Eltern zuzuhören und anschliessend die eigene Einschätzung abzugeben und dabei Bezug auf die weiteren Beteiligten zu nehmen.

Das Standortgespräch kann in unterschiedliche Phasen gegliedert werden. Der nachfolgende Gesprächsablauf ist als Strukturierungshilfe und als Vorschlag gedacht (vgl. Tabelle 3). Die Wordvorlage [↻ Gesprächsprotokoll](#) ist nach dem gleichen Muster aufgebaut.

Tabelle 3: Mögliche Phasen des Gesprächsablaufes

Phase/Zeitspanne	Was und wie
Kontaktaufnahme Übersicht Rückblick 5 – 10 Minuten	<ul style="list-style-type: none"> – Begrüssung, Interesse und Offenheit gegenüber den Beteiligten signalisieren (Pünktlichkeit, Kenntnisse der Namen aller Beteiligten), Small-Talk als Eisbrecher nutzen – Die Eltern und das Kind zur aktiven Gesprächsteilnahme ermutigen, Empathie zeigen – Beziehungsebene schaffen, Vertraulichkeit zusichern – Ziel des Gespräches, Inhalt und Ablauf, Zeitlicher Rahmen – Falls vorhanden, die Umsetzung der Vereinbarungen des letzten Standortgespräches besprechen
Information und Austausch 30 – 35 Minuten	<ul style="list-style-type: none"> – Die Schülerin oder der Schüler beschreibt ihre oder seine Perspektive (evtl. Instrument «Selbstbeurteilung der Schülerinnen und Schüler» im Anhang oder als ↻ Wordvorlage) – Die Eltern erläutern ihre Perspektive gemäss den Fragestellungen aus dem Vorbereitungsauftrag (vgl. Wordvorlage ↻ Einladung Eltern) – Die Lehrperson stellt ausgewählte Beobachtungen und Beurteilungen dar – Gemeinsame Beobachtungen und Erfahrungen besprechen
Folgerungen Abschluss 10 – 15 Minuten	<ul style="list-style-type: none"> – gegebenenfalls Unterstützungsmöglichkeiten oder Massnahmen besprechen und Vereinbarungen treffen – Zusammenfassung der wichtigsten Gesprächspunkte und Ergebnisse – Vereinbarungen überprüfen, schriftlich festhalten und unterschreiben – Reflexion des Gespräches – Ende einläuten: Ist alles gesagt? – Dank und Verabschiedung

Reflexion des Standortgespräches

Die Reflexion des eigenen Handelns bietet sich im Anschluss an das Standortgespräch an. Dazu kann die Lehrperson mit Hilfe von Reflexionsfragen über die Zielerreichung, den Verlauf bzw. den Einbezug der Beteiligten, das Ergebnis sowie die eigene Rolle und Grenzen und mögliche weitere Interventionen nachdenken.

- Habe ich meine Gesprächsziele (ganz/teilweise/nicht) erreicht?
- Wie war das Gesprächsklima?
- Wie beurteile ich die Gesprächsphasen (Kontaktphase, Information und Austausch, Folgerungen/ Vereinbarung)? Welche sind gelungen, welche weniger?
- Wie habe ich mich im Gespräch verhalten? Gelang es mir, Wertschätzung auszudrücken? Habe ich Widerstand ausgelöst und falls ja, wie hätte ich mich ausdrücken können, um dies zu vermeiden?
- Was könnte ich besser machen? Haben die Eltern genug Zeit gehabt, ihre Anliegen einzubringen? Ist der aktive Einbezug des Kindes gelungen? Habe ich mich – falls notwendig – ausreichend abgegrenzt?
- Wie waren die Rahmenbedingungen (Ort, Zeit, Beteiligte, Sitzordnung)? Gibt es allenfalls Verbesserungsbedarf?
- Was möchte ich bei zukünftigen Standortgesprächen beachten?
- ...

Es kann u.a. für Lehrpersonen mit wenig Erfahrung hilfreich sein, Standortgespräche hin und wieder mit Kolleginnen oder Kollegen in einem Rollenspiel zu üben und sich anschliessend über das Erlebte auszutauschen. Dies ermöglicht ein gegenseitiges Feedback und die Lehrperson kann sich in der Rolle des Kindes oder der Eltern erleben (Rollenanweisungen für vier Situationen in [Begegnung auf Augenhöhe – Schulbegleitende Gespräche zu dritt, S.37–39](#)).

Reflexion im Team

Supervision oder Intervision sind eine bewährte Möglichkeit, die Standortgespräche selbstkritisch zu überprüfen, deren Wirkung zu bilanzieren und die eigene Gesprächskompetenz gegebenenfalls weiterzuentwickeln. Durch den Austausch mit Kolleginnen und Kollegen können Probleme sowie gelungene Gesprächsstrategien zusammengetragen werden, um das eigene Handlungsrepertoire zu erweitern.

Instrumente und Materialien

Ergänzend zur Broschüre stehen den Lehrpersonen folgende Instrumente als Vorlagen zur Verfügung, die bei Bedarf verwendet und/oder an die eigenen Bedürfnisse angepasst werden können:

Instrumente/Vorlagen Kanton Thurgau

- ➔ [Einladung Eltern](#) (Wordvorlage)
- ➔ [Selbstbeurteilung der Schülerinnen und Schüler](#) (Anhang und Wordvorlage)
- ➔ [Gesprächsprotokoll](#) (Wordvorlage)

Instrumente/Unterlagen anderer Kantone

Zusätzlich können auch Instrumente zum Standortgespräch aus anderen Kantonen beigezogen werden, z. B.

- ➔ Kanton Bern: [Leitfaden](#) Standortgespräch, [Gesprächsprotokoll](#)
- ➔ Kanton Luzern: Beurteilungsgespräche vorbereiten, durchführen und nachbereiten: [1. Zyklus](#), [2. Zyklus](#), [3. Zyklus](#)
- ➔ Kanton Zürich: [Elterngespräche in Kindergarten und 1. Klasse](#) (verschiedene Materialien wie Leitfaden, Gesprächsablauf, Einschätzungsbogen, Bildkarten etc.)

Weitere Materialien

- ➔ [Kompetenz-Set 21](#)

Das Kompetenzkarten Set-21 visualisiert die entwicklungsorientierten Zugänge, die Fachbereiche und die überfachlichen Kompetenzen für Kinder, Eltern und Lehrpersonen und machen das Lernen sichtbar und besprechbar.

- ➔ [Kompetenzpass](#)

Der Kompetenzpass zeigt den Aufbau der Kompetenzen über die Schulstufen hinweg. Er wurde von mehreren Schulen in Gemeinschaftsarbeit entwickelt. Die aktuelle Version steht jeweils als Excel-Datei zum Herunterladen zur Verfügung.

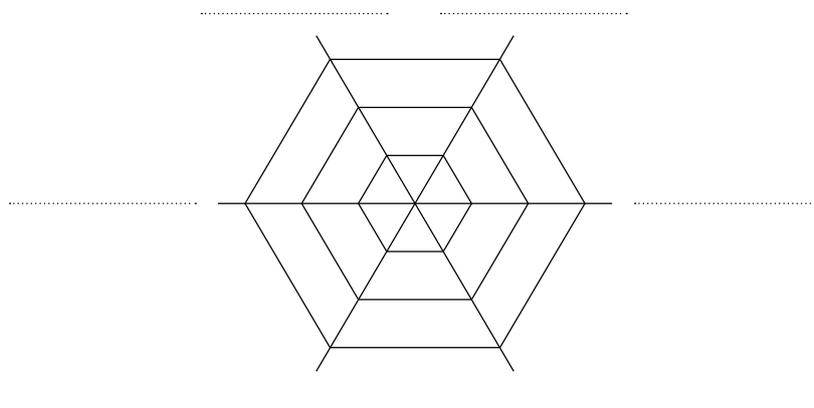
Anhang – Selbstbeurteilung der Schülerinnen und Schüler

Im 1. Zyklus¹ empfiehlt sich zur Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler die Arbeit mit Bildkarten (vgl. Kapitel «Instrumente und Materialien») und/oder mit offenen Leitfragen (z. B. Was kann ich gut? Was macht mir Mühe? Wo möchte ich mich verbessern?). Bei offenen Leitfragen können sich die Aussagen der Schülerinnen und Schüler sowohl auf die Entwicklungs- und Fachbereiche als auch auf das Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten beziehen. Für die Lehrperson ergeben sich daraus situativ Anknüpfungspunkte.

Ab dem 2. Zyklus empfiehlt sich eine separate Selbstbeurteilung der Fachleistungen und Selbsteinschätzung zum Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten. Die folgenden Beispiele sind als Anregungen gedacht und können nach Bedarf angepasst werden. Sie lassen sich auch kombinieren.

Selbstbeurteilung der Fachleistungen

Variante A | Im Spinnennetz oder Spider nehmen die Schülerinnen und Schüler in mindestens drei Fachbereichen eine Selbsteinschätzung vor. Die Markierungen werden auf den Schnittpunkten von Achse und Sechseck-Linie gesetzt. Die Qualität ist von innen nach aussen aufsteigend. Werden die markierten Punkte verbunden, ergibt sich ein Stärken-Schwächen-Profil.



Variante B | Die Schülerinnen und Schüler wählen drei Fachbereiche aus und beschreiben, was ihnen in diesen besonders gut gelingt bzw. schwerfällt.

Fachbereich: _____ 	Auswahl Fachbereiche: – Sprachen – Mathematik – Natur, Mensch, Gesellschaft – Gestalten, Musik, Bewegung und Sport – Medien und Informatik, Berufliche Orientierung
Fachbereich: _____ 	
Fachbereich: _____ 	

¹ Die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler am Standortgespräch ist im 1. Zyklus erlaubt, aber nicht verbindlich.

Selbsteinschätzung zum Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten

Es empfiehlt sich, als Vorbereitung zur Selbsteinschätzung des Lern-, Arbeits- und Sozialverhaltens (LAS) mit den Schülerinnen und Schülern Kriterien zu besprechen. Die Schülerinnen und Schüler sollen auch aufgefordert werden, eigene Kriterien zu formulieren.

Wenn die Schülerinnen und Schüler diese Selbsteinschätzung zum ersten Mal vornehmen, werden sie aufgefordert, pro Bereich zwei Kriterien auszuwählen. Mit zunehmender Erfahrung im Umgang mit diesem Instrument können es auch mehr Kriterien sein. Alternativ können auch gemeinsam Schwerpunkte festgelegt werden. Wichtiger als die Anzahl der Kriterien ist, wie die Schülerinnen und Schüler ihre Einschätzung begründen.

Selbsteinschätzung der Schülerin oder des Schülers				
– trifft kaum zu	o trifft gelegentlich zu	+ trifft oft zu	++ trifft sehr häufig zu	
Lernverhalten	–	o	+	++
Ich beteilige mich am Unterricht.				
Ich bringe eigene Ideen und Vorschläge ein.				
Ich konzentriere mich auf meine Aufgaben.				
Ich finde Informationen.				
Ich passe auf, wenn etwas erklärt wird.				
Ich entwickle Lösungsvorschläge.				
...				
Arbeitsverhalten	–	o	+	++
Ich arbeite ausdauernd.				
Ich plane meine Arbeiten.				
Ich arbeite sorgfältig.				
Ich erledige Aufgaben zuverlässig.				
Ich bin offen für Rückmeldungen.				
...				
Sozialverhalten	–	o	+	++
Ich arbeite gut mit anderen Schülerinnen und Schülern zusammen.				
Ich bin hilfsbereit.				
Ich bemühe mich mit anderen Kindern auszukommen.				
Ich halte mich an die Abmachungen und Regeln.				
Ich verhalte mich anderen gegenüber respektvoll.				
...				

Alternativ kann auch bei der Selbsteinschätzung zum Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten mit einem Spinnennetz oder Spider gearbeitet werden (pro Bereich zwei Kriterien auswählen).

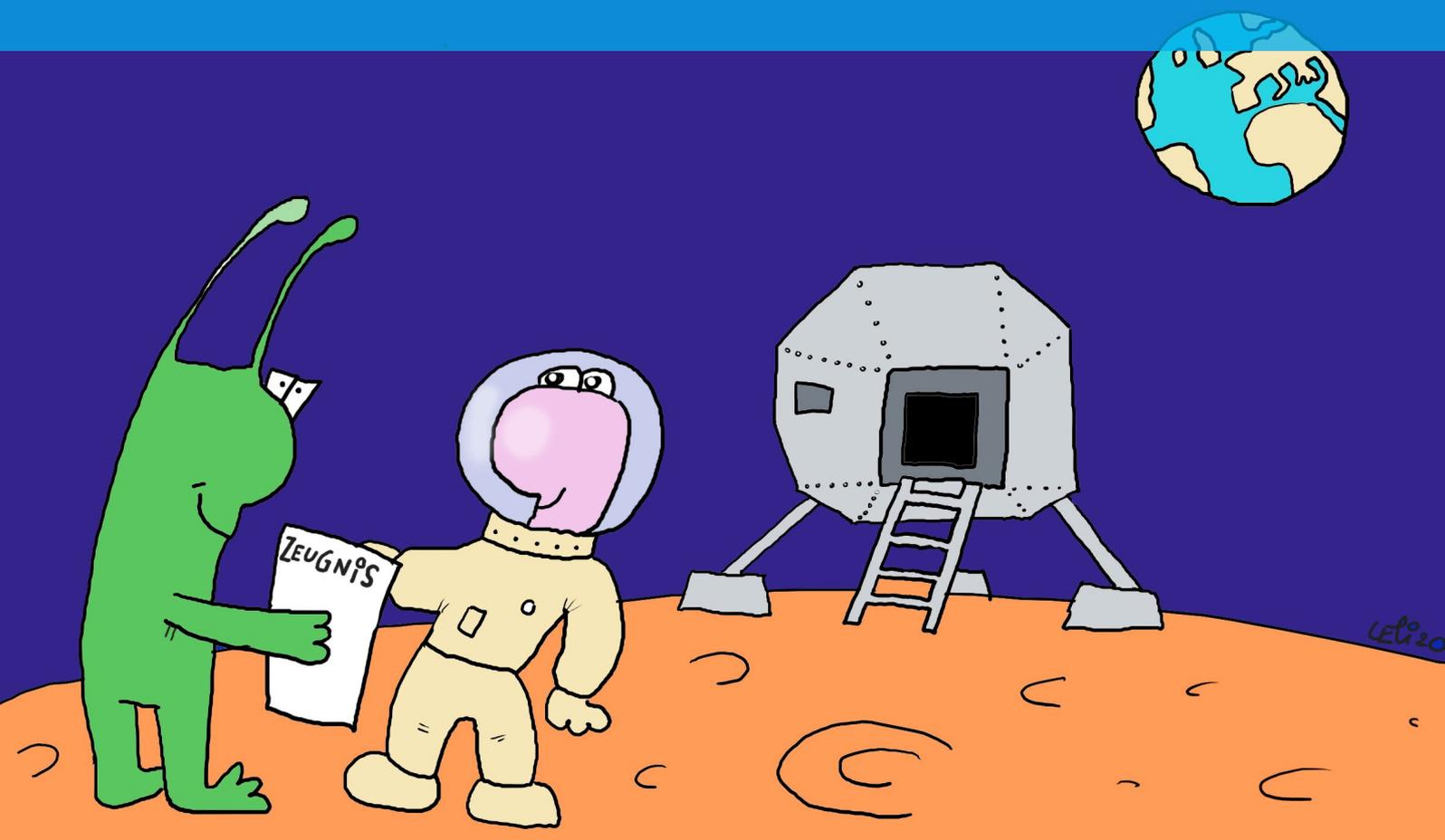
Weitere Anregungen zum Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten in [☞ Akkordeon D: Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten \(LAS\)](#).

Literatur

- Bröder, M. (2014). *Gesprächsführung in Kita und Kindergarten. Partnerschaftlich, empathisch, professionell*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Capaul, R. & Seitz, H. (2011). *Schulführung und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis*. Bern: Haupt.
- Classen, A. & Niessen, K. (2016). *Konstruktive Elterngespräche in der Sekundarstufe. Strategien und Tipps für eine erfolgreiche Erziehungspartnerschaft*. Müllheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Delfos, M. F. (2012). «Wie meinst du das?» *Gesprächsführung mit Jugendlichen*. Weinheim: Beltz.
- Delfos, M. F. (2015). «Sag mir mal...» *Gesprächsführung mit Kindern (4–12 Jahre)*. Weinheim: Beltz.
- Heck, S. (2013) *Begegnung auf Augenhöhe – Schulbegleitende Gespräche zu dritt*. Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium.
- Jensen, E., & Jensen, H. (2016). *Schule braucht Beziehung. Gelungene Lehrer-Eltern-Gespräche*. Weinheim: Beltz.
- Nüesch, H., Bodenmann, M. & Birri, T. (2009). *Fördern und fordern. Schülerinnen- und Schülerbeurteilung in der Volksschule*. Frauenfeld: Amt für Volksschule Thurgau.
- Von Felten, R. (2018). Wer? Was? Wie? Wozu? Ziele, Formen und Möglichkeiten der Beurteilung in Kindergarten und Unterstufe. 4 bis 8, *Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe*, 4, 26–27.

D | Vertiefung kantonale Grundlagen

Gesamtbeurteilung der Fachleistungen im Zeugnis



Beurteilung im kompetenzorientierten Unterricht

Aus der Kompetenzorientierung des Lehrplans ergeben sich neue Akzente in der Betrachtung von Lernen und Unterricht. Entsprechend verschiebt sich der Fokus auch bei der Beurteilung von Lernprozessen und Leistungen der Schülerinnen und Schüler (→ [Lehrplan Volksschule Thurgau](#) → Grundlagen → Lern- und Unterrichtsverständnis → Beurteilung).

Die prozessbegleitende, formative Beurteilung gewinnt an Bedeutung: «Konstruktive Rückmeldungen an die Schülerinnen und Schüler sind ein zentrales Merkmal der Unterrichtsqualität und befördern das Lernen und den Kompetenzerwerb». Dazu eignen sich in erster Linie Lernaufgaben.

Bei Aufgaben zur Überprüfung des Kompetenzstandes steht die summative Beurteilung im Zentrum: «Summative Beurteilung richtet das Augenmerk auf den Leistungsstand der Schülerin oder des Schülers nach Abschluss eines längeren Zeitraums (Lerneinheit, Semester, Schuljahr und Zyklus) und zieht Bilanz über die erworbenen Kompetenzen. Summative Beurteilung orientiert sich an den Zielsetzungen des Lehrplans und des Unterrichts. Zusammen mit Elementen der formativen Beurteilung sind die Ergebnisse der summativen Beurteilung Gegenstand von Elterngesprächen und werden im Zeugnis ausgewiesen (Gesamtbeurteilung der Fachleistungen).»

Vielefältige Kompetenznachweise

Im [Beurteilungsreglement](#) wird dieses Zusammenspiel folgendermassen umschrieben: Die Gesamtbeurteilung stützt sich auf vielefältige Kompetenznachweise im entsprechenden Fachbereich bzw. Modul während einer Zeugnisperiode. Sie berücksichtigt neben der Beurteilung von Lernprodukten auch die Beobachtungen und Erfahrungen der Lehrperson aus der Lernbegleitung (§ 10 Absatz 3 erster und zweiter Satz).

Dies bedeutet, dass fachliche Leistungen, die im Lernprozess sichtbar werden, ebenfalls in die Gesamtbeurteilung im Zeugnis einfließen. Solche Leistungen können sich sowohl auf einen längeren Zeitraum (vgl. z.B. [Akkordeon A: Dokumentationen](#)) als auch auf die gedankliche Auseinandersetzung bei der Bearbeitung einer Lernaufgabe beziehen.

Dieses Verständnis der Gesamtbeurteilung der Fachleistungen im Zeugnis (vgl. Abbildung 1) liegt der vorliegenden Broschüre zu Grunde.

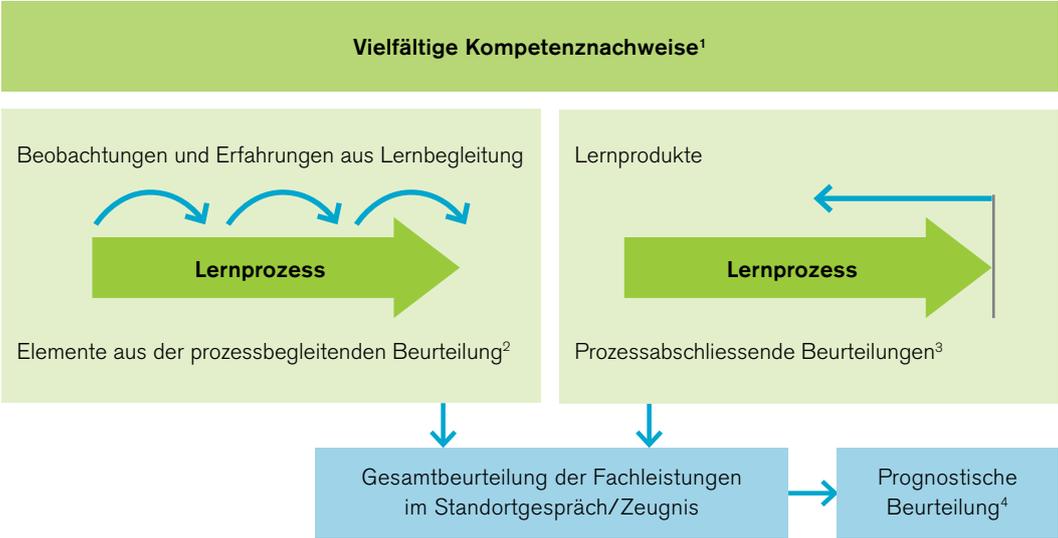


Abbildung 1: Gesamtbeurteilung der Fachleistungen im Zeugnis

¹ Akkordeon A: Formen von Kompetenznachweisen
 ² Akkordeon B: Instrumente zur Selbst- und/oder Peerbeurteilung
 Akkordeon B: Instrumente zur formativen Fremdbeurteilung
 ³ Akkordeon B: Instrumente zur summativen Fremdbeurteilung
 ⁴ Hinzu kommt für Laufbahnentscheide (Promotion, Selektion, Berufs- und Schulwahl) die prognostische Beurteilung.

Gesamtbeurteilung der Fachleistungen im Zeugnis

In § 10 Absatz 2 Beurteilungsreglement wird die Gesamtbeurteilung der Fachleistungen im Zeugnis als professioneller Ermessensentscheid der Lehrperson definiert, der pädagogisch begründet ist und eine verdichtete Mitteilungsform zum Grad der Lernzielerreichung darstellt.

Die Beurteilung erfolgt mit Wortprädikaten (1./2. Klasse der Primarschule sowie in der Sekundarschule Ethik, Religionen, Gemeinschaft und Berufliche Orientierung), mit Noten oder in einer Kombination der beiden Formen (Differenzierung der Gesamtnote in Deutsch ab der 3. Klasse der Primarschule).

Beurteilung während des Schuljahres

Die kantonalen Vorgaben zur Codierung der Fachleistungen mit Wortprädikaten und/oder Noten beziehen sich ausschliesslich auf das Zeugnis. Zur Form der vorgenommenen Beurteilungen während des Schuljahres bzw. Semesters macht der Kanton bewusst keine Vorgaben, da sie den pädagogischen Gestaltungsspielraum der Schulen beschneiden würden. Dies ist vielmehr Gegenstand der gemäss § 20 Beurteilungsreglement weiterzuentwickelnden Beurteilungskultur.

Somit steht es den Schulen frei, während des Schuljahres bzw. Semesters auf Noten zu verzichten. Beurteilungen können auch in Form von Wortprädikaten, Symbolen, Farben, Punkten, Kommentaren, einem Bericht, einer mündlichen Rückmeldung etc. erfolgen, um die Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern über den Lernstand zu informieren.

Professioneller Ermessensentscheid

Wortprädikate und Noten im Zeugnis sind das Ergebnis einer fachlichen Gesamtbeurteilung. Sie entstehen durch eine Bilanzierung vielfältiger Informationen zum Lern- und Leistungsstand der Schülerin oder des Schülers (vielfältige Kompetenznachweise). Die Lehrperson nimmt die Gesamtbeurteilung aufgrund eines professionellen Ermessensentscheids vor.

Die Gesamtbeurteilung der Fachleistungen ist professionell, wenn die Lehrperson

- a) die Fachleistungen der Schülerin oder des Schülers im entsprechenden Fachbereich bzw. Modul während einer Zeugnisperiode lehrplankonform, gültig, vergleichbar und nachvollziehbar einschätzt (Qualitätsmerkmale).
- b) sich um eine chancengerechte, faire Beurteilung bemüht (Faire Beurteilung).
- c) den ihr zugestandenen Ermessensspielraum pflichtgemäss und verantwortungsvoll nutzt, d. h. keinen Ermessensfehler begeht (Ermessen).
- d) Informationen zum Lern- und Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler sichtet, interpretiert und gewichtet (Bilanzierung).

Diese Aspekte werden im Folgenden einzeln ausgeführt.

Qualitätsmerkmale

Eine Gesamtbeurteilung der Fachleistungen ist dann aussagekräftig, wenn damit die fachlichen Leistungen der Schülerin oder des Schülers lehrplankonform, gültig, vergleichbar und nachvollziehbar codiert werden. Nachfolgend wird dargestellt, welche Kriterien die Qualität der Gesamtbeurteilung im Zeugnis bestimmen (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Qualitätsmerkmale der Gesamtbeurteilung im Zeugnis

Merkmale	Beschreibung
Lehrplanbezug	<p>Die Wortprädikate und Noten basieren auf der Beurteilung von wissens-, verstehens- und anwendungsorientierten Leistungen.</p> <p>Die Gesamtbeurteilung bildet die Leistungen in mehreren im Lehrplan vorgegebenen Kompetenzbereichen des jeweiligen Fachbereichs/Moduls ab.</p> <p>Die Gesamtbeurteilung bezieht sich auf zentrale Grundansprüche des Lehrplans.</p>
Gültigkeit	<p>Die Wortprädikate und Noten repräsentieren den Ausprägungsgrad der fachlichen Leistung. Fachfremde Aspekte sind nicht Bestandteil der Gesamtbeurteilung.⁵</p> <p>Die Gesamtbeurteilung ist nicht über Gebühr von Beurteilungsfehlern und -verzerrungen verfälscht (vgl. das folgende Kapitel «Faire Beurteilung»).</p> <p>Die Gesamtbeurteilung basiert auf vielfältigen Kompetenznachweisen im entsprechenden Fachbereich bzw. Modul während einer Zeugnisperiode.</p>
Vergleichbarkeit	<p>Die Leistungen würden in einer Parallelklasse auf demselben Niveau eingeschätzt.</p>
Nachvollziehbarkeit	<p>Die Gesamtbeurteilung kann mit Hilfe exemplarischer Dokumente und Beobachtungen (Beurteilungsbelege) einsichtig und nachvollziehbar erklärt werden.</p>

⁵ Ausnahme «Medien und Informatik»: Gemäss § 19 Absatz 1 Beurteilungsreglement sind die Anwendungskompetenzen sowie die Kompetenzen in Medien und Informatik ab der 1. Klasse der Primarschule in den Fachleistungen mitzubeurteilen.

Faire Beurteilung

Lehrpersonen erhalten mit dem Beurteilungsauftrag eine hohe Verantwortung für die Schülerinnen und Schüler und steuern dadurch individuelle Schülerbiografien. Eine fachliche Leistung professionell zu beurteilen ist somit eine der grundlegendsten Herausforderungen im Lehrberuf. Gemäss Kronig (2010) gibt es «eine Reihe von gut dokumentierten Effekten, die unkontrolliert in die Leistungsbeurteilung einfließen und damit Schulnoten dramatisch verfälschen können» (S. 64). Sie verfälschen aber nicht nur die Noten, sondern können bei jeglicher Form der Leistungsbeurteilung wirksam werden: «Das Ersetzen von Noten durch Buchstaben, Kreuzchen, Wörter oder standardisierte Formulierungen bietet keinen wirksamen Schutz vor diesen Verzerrungen» (ebd.). Die Effekte, welche die Leistungsbeurteilung und somit auch die Gesamtbeurteilung mit Wortprädikaten und/oder Noten im Zeugnis verfälschen können, lassen sich grob in zwei Gruppen einteilen (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Verzerrungseffekte bei der Beurteilung (nach Ingenkamp & Lissmann, 2008)

Verzerrungseffekte	Beschreibung	Beispiele
Referenzfehler	Die Lehrperson beurteilt eine Leistung aufgrund eines unangemessenen Massstabs.	<ul style="list-style-type: none"> – Klasseneffekte: Bewertung wird der Leistungsstärke der Klasse angepasst – Massstabsfehler: zu streng – zu mild
Zusammenhangsfehler	Die Lehrperson beurteilt eine Leistung aufgrund von Merkmalen, welche nicht notwendig mit der Leistung im Zusammenhang stehen.	<ul style="list-style-type: none"> – sozialer Status der Herkunftsfamilie: bildungsnahes – bildungsfernes Milieu – Status einer Schülerin oder eines Schülers in der Klasse (Beliebtheit bzw. Unbeliebtheit bei anderen Schülerinnen und Schülern) – Prüfungsängstlichkeit

Solche Verzerrungseffekte können durch Bewusstmachen der zugrundeliegenden Mechanismen minimiert werden. Gleichzeitig können präventiv Massnahmen zur Sicherung einer möglichst verzerrungsfreien und somit fairen Beurteilung ergriffen werden:

- An Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, tieferem sozialen Status und an Aussenseiterinnen und Aussenseiter bewusst positiv realistische Leistungserwartungen herantragen
- Den eigenen Beurteilungsmassstab mit vergleichbaren Resultaten aus anderen Klassen, früheren Jahrgängen oder mit Ergebnissen aus «geeichten» Tests überprüfen
- Durch Zusammenarbeit im Team die Vergleichbarkeit der Leistungsbeurteilung erhöhen
- Vier-Augen-Prinzip zur kritischen Überprüfung von geplanten Beurteilungssettings
- Gemeinsame Beurteilungssettings entwickeln
- Sporadisch gemeinsame Korrektur und Diskussion von anspruchsvollen Produkten im Team

Diese Massnahmen unterstreichen die Bedeutung einer abgestimmten Beurteilungskultur. Eine gemeinsame, schulspezifische Beurteilungspraxis stärkt das fachliche Wissen, den Austausch im Team und trägt dazu bei, Beobachtungs- und Beurteilungsfehler zu vermeiden.

➞ Reflexionsaufgabe in Akkordeon F: Beobachtung- und Beurteilungsfehler

Ermessen

Der Ermessensbegriff stammt aus dem auch für die Schule massgebenden Verwaltungsrecht. Es bildet die rechtliche Grundlage der Auftrags Erfüllung der Lehrpersonen bzw. des Unterrichts.

Das Gesetzmässigkeitsprinzip verlangt, dass sich das Verwaltungshandeln auf eine gesetzliche Grundlage stützt. Gesetze können jedoch nicht so formuliert werden, dass sie für jedes tatsächliche Problem und für alle Fragen, die sich in der Zukunft einmal stellen werden, eine konkrete Lösung bieten. Entsprechend sind sogenannte offene Normen zulässig, die Ermessen gewähren oder unbestimmte Rechtsbegriffe enthalten und so den Rechtsanwendenden einen Spielraum einräumen: «Ermessen ist die Entscheidungsbefugnis der Verwaltungsbehörden, die ihr der Gesetzgeber durch die offene Normierung überträgt» (Häfelin, Müller & Uhlmann, 2016, S. 396).

Damit Lehrpersonen den oben beschriebenen Entscheidungsspielraum pflichtgemäss und verantwortungsvoll nutzen können, müssen sie folgende Ermessensfehler vermeiden (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Ermessensfehler (nach Bucher & Widmer-Wolf, 2019)

Ermessensfehler	Beschreibung	Kommentar/Beispiel
Unangemessenheit	Ein Entscheid liegt zwar im Ermessensspielraum, ist aber unangemessen.	Die Lehrperson wendet eine Gewichtung einzelner Leistungsteile an oder setzt Massstäbe, die sachlich nicht gerechtfertigt sind.
Ermessensmissbrauch	Es werden zwar Voraussetzungen und Schranken des Ermessensrahmens beachtet, jedoch unmassgebliche oder sachfremde Gesichtspunkte bei der Entscheidung mit einbezogen. Ermessensmissbrauch erfolgt auch bei der Verletzung von Grundsätzen des Verwaltungsrechts wie das Verbot von Willkür und rechtungleicher Behandlung, das Gebot von Treu und Glauben und der Grundsatz der Verhältnismässigkeit.	Die Lehrperson nimmt eine schlechtere Beurteilung der Fachleistungen vor, weil eine Schülerin oder ein Schüler oft zu spät zum Unterricht erscheint, die Hausaufgaben oft vergessen hat, unanständiges Verhalten zeigte oder in den Prüfungen immer Rechtschreibfehler vorliegen. Die Lehrperson nutzt ihr professionelles Ermessen, um eine Schülerin oder einen Schüler speziell zu begünstigen. Die Entscheidung ist dann unangemessen, wenn die Schülerin oder der Schüler in der zugewiesenen Schulstufe oder dem zugewiesenen Schultyp unter- resp. überfordert sein wird.

Ermessensfehler	Beschreibung	Kommentar/Beispiel
Ermessensunterschreitung	Obwohl der rechtliche Rahmen eine Ermessensausübung einräumt, wird darauf zum Vornherein ganz oder teilweise verzichtet.	Die Lehrperson beruft sich bei der Gesamtbeurteilung im Zeugnis ausschliesslich auf einen Notendurchschnitt, es liegt eine grosse Unausgewogenheit beim Einbezug der Kompetenzbereiche im Fachbereich vor oder die berücksichtigten Beurteilungsbelege sind einseitig.
Ermessensüberschreitung	Ermessen wird ausgeübt, obwohl das Ermessen rechtlich gar nicht vorgesehen ist.	Eine Lehrperson setzt eine Gesamtnote in Natur und Technik, obwohl das Reglement Einzelnoten in Physik, Chemie und Biologie verlangt.

Gemäss Bucher & Widmer-Wolf (2019) ist auch vor diesem Hintergrund eine breit abgestützte Beurteilung anzustreben:

- Eine verkürzte, einseitige und unsachliche Beurteilung greift damit nicht nur aus pädagogischer und lernpsychologischer Sicht zu kurz, sondern ist auch aus juristischer Sicht problematisch.
- Lehrpersonen sollen in die Pflicht genommen werden und für sich das Recht beanspruchen, das ihnen zugesprochene Ermessen zu nutzen. Bei der Gesamtbeurteilung der Fachleistungen im Zeugnis sind bedeutsame Beurteilungsbelege in ein Gesamturteil einzubeziehen. Die Entscheide müssen lehrplankonform, gültig, vergleichbar und nachvollziehbar sein.

Bilanzierung

Das Beurteilungsreglement weist die Lehrpersonen an, die Gesamtbeurteilung der Fachleistungen nicht ausschliesslich rechnerisch zu ermitteln: Das alleinige Abstellen auf einen Durchschnitt von Noten ist nicht statthaft (§ 10 Absatz 3 dritter Satz). Vielmehr stützt sich die Gesamtbeurteilung auf vielfältige Kompetenznachweise im entsprechenden Fachbereich oder Modul während einer Zeugnisperiode. Sie berücksichtigt neben der Beurteilung von Lernprodukten auch die Beobachtungen und Erfahrungen der Lehrperson aus der Lernbegleitung (§ 10 Absatz 3 erster und zweiter Satz).

Die Lehrpersonen sind folglich aufgefordert und durch den rechtlich zugewiesenen Ermessensspielraum abgesichert, die Gesamtbeurteilung aufgrund einer professionellen Begutachtung der vorliegenden Beurteilungsbelege vorzunehmen. Im Folgenden werden dazu zwei mögliche Vorgehensweisen beschrieben: Kreisprozess der Gesamtbeurteilung und Phasenmodell der Bilanzierung. Zuletzt wird auf einen Spezialfall eingegangen: Die Differenzierung der Deutschnote ab der 3. Klasse der Primarschule.

Kreisprozess der Gesamtbeurteilung

Die Lehrperson zieht bei der Gesamtbeurteilung ihre – z. B. in einem Dossier – gesammelten Beurteilungsbelege zu den fachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler in den bearbeiteten Kompetenzziele zusammen, bündelt diese und leitet auf dieser Grundlage eine Beurteilung ab. Dabei werden die Beurteilungsbelege nicht miteinander «verrechnet» – vielmehr werden sie interpretiert, gewichtet und in einen Gesamtzusammenhang gestellt, der auch einen Gesamteindruck umfassen darf (vgl. Abbildung 2): «Die Beurteilung einer ganzheitlichen Leistung wird letztlich ein hermeneutischer Kreisprozess bleiben müssen, der vom anfänglich-undifferenzierten Gesamteindruck über eine Überprüfung und Korrektur desselben an Details zu einem abschliessend-differenzierten Gesamteindruck zurückführt» (Sacher, 2009, S. 155).

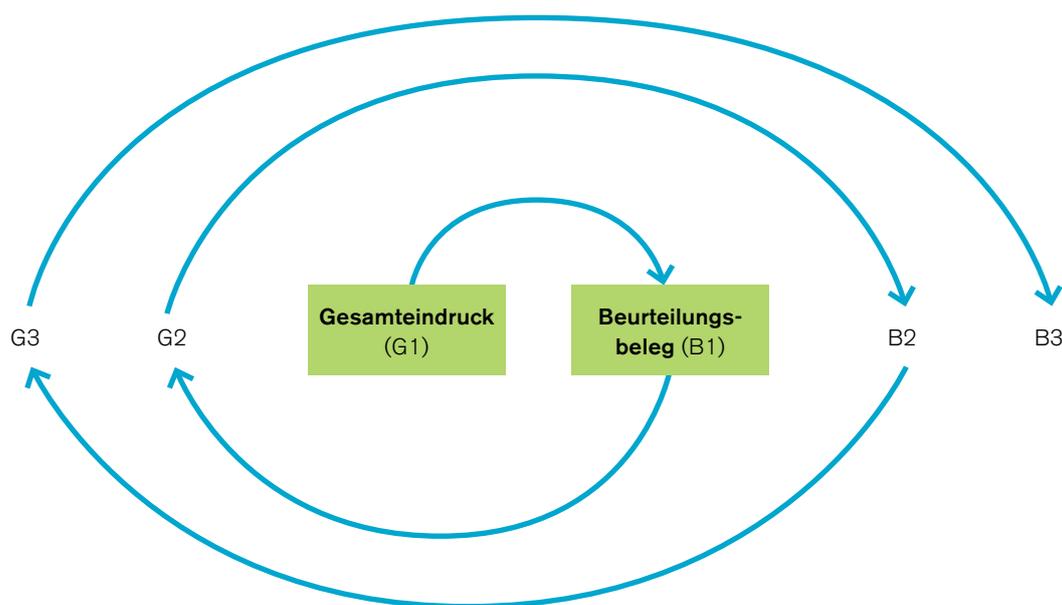
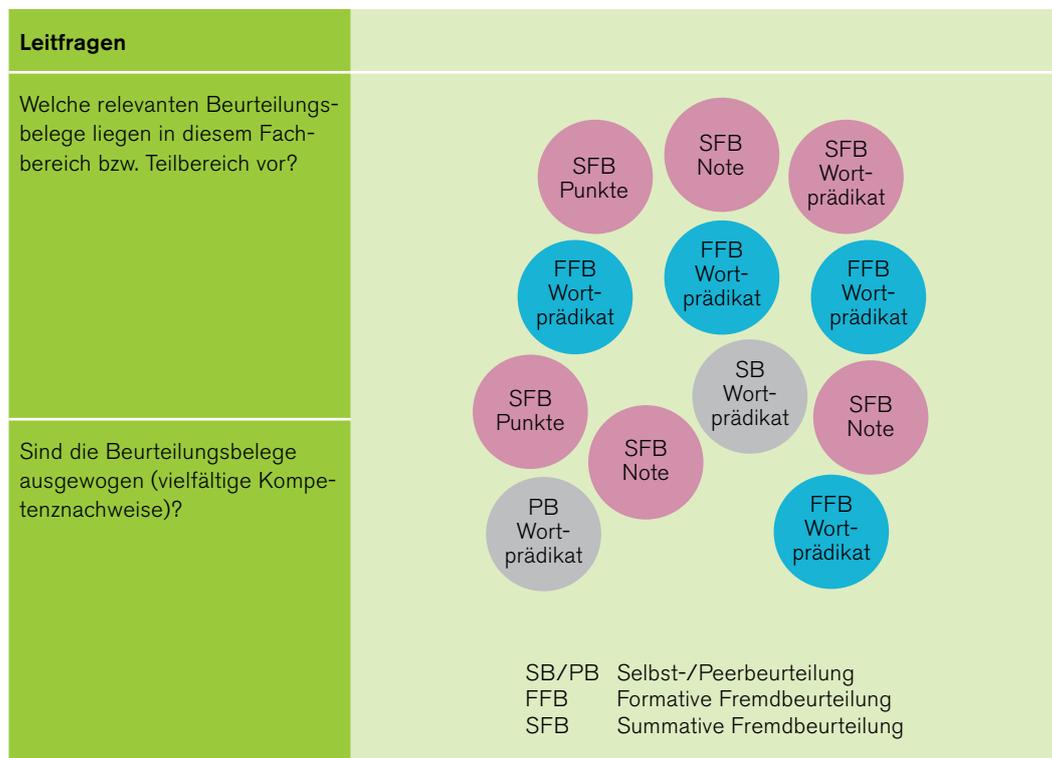


Abbildung 2: Hermeneutischer Kreisprozess der Gesamtbeurteilung (nach Stangl, 2009)

Phasenmodell der Bilanzierung⁶

1. Phase: Sichten

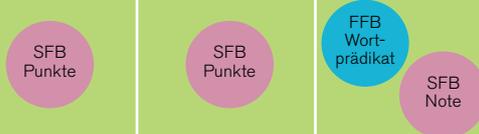
Im ersten Schritt werden die Beurteilungsbelege gesichtet. Nicht relevante Belege werden aussortiert. Bei den berücksichtigten Beurteilungsbelegen ist auf Vielfalt zu achten. Diese kann sich auf die Form der Kompetenznachweise (vgl. Anregungen in [➔ Akkordeon A](#)), die Art der Rückmeldung (z. B. Wortprädikat, Punktzahl, Note etc.) und die Perspektive (Selbst-/ Peerbeurteilung, formative und summative Fremdbeurteilung) beziehen. Die Zusammensetzung kann je nach Fachbereich und Zyklus unterschiedlich aussehen.



⁶ In Anlehnung an Krieg, 2019, S. 66 und Sacher, 2009, S. 155.

2. Phase: Interpretieren

Die infrage kommenden Beurteilungsbelege werden zunächst bezüglich ihrer Bedeutung für die Gesamtbeurteilung gewichtet (Kriterien: fachliche Eigenleistung⁷ und/oder Komplexität⁸ der Leistung). Anschliessend werden sie gemäss den darin gezeigten Leistungen kategorisiert. Aufgrund dieser Kategorisierung entsteht ein Gesamteindruck.

Leitfragen		
Gewichtung Wie sind die vorliegenden Beurteilungsbelege in Bezug auf ihre Bedeutung zu gewichten: gering – mittel – hoch?	hoch	
	mittel	
	gering	
Kategorisierung Wie sind die gewichteten Beurteilungsbelege entlang der Zeugniscodes zu kategorisieren?	hoch	
	mittel	
	gering	
Gesamteindruck Welcher Gesamteindruck ergibt sich aufgrund der Kategorisierung?		

⁷ Wenn für die Leistung breites fachliches Wissen aktiviert wurde und viele Kompetenzen nötig waren, wird dieser Kompetenznachweis höher gewichtet, als wenn die Leistung durch Abschrift bzw. Anpassung vorliegender Informationen aus Medien erstellt wurde.

⁸ Leistungen, welche vornehmlich das Wiedergeben und Erinnern fokussieren, werden geringer gewichtet als solche, welche Verständnis und Anwendung bzw. Transfer abverlangen.

3. Phase: Codieren

Der Gesamteindruck wird gemäss § 11 und § 12 Beurteilungsreglement als Wortprädikat und/oder als Note codiert.

Leitfragen																																				
Welchem Wortprädikat bzw. Noten-Code entspricht der Gesamteindruck?	Sekundarschule: Beurteilung der Fachleistungen																																			
	<table border="0" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 60%;">Natur, Mensch, Gesellschaft</td> <td style="width: 10%; text-align: center;"><i>Niveau</i></td> <td style="width: 10%;"></td> <td style="width: 10%; text-align: center;"> nicht genügend genügend gut sehr gut </td> </tr> <tr> <td colspan="4"><hr/></td> </tr> <tr> <td>Natur und Technik</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>– Physik</td> <td></td> <td style="text-align: right;">4.5</td> <td></td> </tr> <tr> <td>– Chemie</td> <td></td> <td style="text-align: right;">5</td> <td></td> </tr> <tr> <td>– Biologie</td> <td></td> <td style="text-align: right;">5.5</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Wirtschaft, Arbeit, Haushalt</td> <td></td> <td style="text-align: right;">5</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Räume, Zeiten, Gesellschaften</td> <td></td> <td style="text-align: right;">5.5</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Ethik, Religionen, Gemeinschaft</td> <td></td> <td></td> <td style="text-align: center;">● ● ● ●</td> </tr> </table>	Natur, Mensch, Gesellschaft	<i>Niveau</i>		nicht genügend genügend gut sehr gut	<hr/>				Natur und Technik				– Physik		4.5		– Chemie		5		– Biologie		5.5		Wirtschaft, Arbeit, Haushalt		5		Räume, Zeiten, Gesellschaften		5.5		Ethik, Religionen, Gemeinschaft		
Natur, Mensch, Gesellschaft	<i>Niveau</i>		nicht genügend genügend gut sehr gut																																	
<hr/>																																				
Natur und Technik																																				
– Physik		4.5																																		
– Chemie		5																																		
– Biologie		5.5																																		
Wirtschaft, Arbeit, Haushalt		5																																		
Räume, Zeiten, Gesellschaften		5.5																																		
Ethik, Religionen, Gemeinschaft			● ● ● ●																																	

4. Phase: Überprüfen

Mit der Gesamtbeurteilung werden die Fachleistungen der Schülerin oder des Schülers im entsprechenden Fachbereich bzw. Modul während einer Zeugnisperiode lehrplankonform, möglichst gültig, vergleichbar und nachvollziehbar codiert (vgl. Kapitel «Qualitätsmerkmale», S. 4).

Leitfragen																								
Wurden die Qualitätsmerkmale bei der vorgenommenen Gesamtbeurteilung berücksichtigt?	Primarschule: Beurteilung der Fachleistungen																							
	<table border="0" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 60%;">Mathematik</td> <td style="width: 10%;"></td> <td style="width: 10%;"></td> <td style="width: 10%; text-align: center;"> nicht genügend genügend gut sehr gut </td> </tr> <tr> <td colspan="4"><hr/></td> </tr> <tr> <td>Mathematik</td> <td></td> <td style="text-align: right;">5</td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="4"><hr/></td> </tr> <tr> <td>Natur, Mensch, Gesellschaft</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Natur, Mensch, Gesellschaft</td> <td></td> <td style="text-align: right;">5.5</td> <td></td> </tr> </table>	Mathematik			nicht genügend genügend gut sehr gut	<hr/>				Mathematik		5		<hr/>				Natur, Mensch, Gesellschaft				Natur, Mensch, Gesellschaft		5.5
Mathematik			nicht genügend genügend gut sehr gut																					
<hr/>																								
Mathematik		5																						
<hr/>																								
Natur, Mensch, Gesellschaft																								
Natur, Mensch, Gesellschaft		5.5																						
Ist der festgestellte Leistungsstand passend codiert?																								

5. Phase: Kommunizieren

Die Lehrperson zeigt den Schülerinnen und Schülern bzw. deren Eltern exemplarisch auf, wie sie zu ihrer Gesamtbeurteilung gelangt. Dazu stehen der Lehrperson die im Verlaufe des Schuljahres bzw. Semesters gesammelten, vielfältigen Kompetenznachweise sowie Beobachtungen und Erfahrungen aus der Lernbegleitung zur Verfügung.

Leitfragen		nicht genügend	genügend	gut	sehr gut
Wie erkläre ich meine Gesamtbeurteilung der Schülerin oder dem Schüler bzw. den Erziehungsberechtigten?	Hohe Gewichtung	SFB Punkte	SFB Punkte	FFB Wortprädikat SFB Note	SFB Wortprädikat
	Mittlere Gewichtung		FFB Wortprädikat	FFB Wortprädikat SB Wortprädikat	SFB Note
	Geringe Gewichtung	SFB Note	FFB Wortprädikat	PB Wortprädikat	
	Gesamteindruck				

Differenzierung der Deutschnote

Im Zeugnis wird die Deutschnote gemäss § 15 Absatz 1 Beurteilungsreglement ab der 3. Klasse der Primarschule nach Kompetenzbereichen differenziert: Ergänzend zur Gesamtnote werden die Leistungen in den vier Kompetenzbereichen Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben mit Wortprädikaten ausgewiesen, wobei die weiteren Kompetenzbereiche gemäss Lehrplan miteinbezogen werden. Dies bedeutet, dass die Leistungen in «Sprache(n) im Fokus» und «Literatur im Fokus» nach Möglichkeit zu integrieren sind. Ansonsten fliessen sie direkt in die Gesamtnote ein.

Die Beurteilung berücksichtigt die Leistungen während der Zeugnisperiode und erfolgt gemessen an den Kompetenz- bzw. Lernzielen entlang der Skala nicht genügend, genügend, gut, sehr gut (vgl. Abbildung 3).

Sprachen	nicht genügend	genügend	gut	sehr gut	
Deutsch					5
– Hören	●	●	●	●	
– Lesen	●	●	●	●	
– Sprechen	●	●	●	●	
– Schreiben	●	●	●	●	

Abbildung 3: Beispiel einer Differenzierung der Deutschnote im Zeugnis

Die Wortprädikate sind Zusatzinformationen zur Deutschnote. Sie erhöhen deren Aussagekraft mithilfe der Einschätzung sprachlicher Teilkompetenzen. Die verbindliche Einschätzung der vier Kompetenzbereiche mit Wortprädikaten fördert eine breit abgestützte Beurteilung während des Schuljahres bzw. Semesters.

Obwohl ein innerer Zusammenhang zwischen der Deutschnote und den Wortprädikaten besteht (vgl. Abbildung 3), gibt es keine mathematische Regel, mit der aus den vier Kompetenzbereichen eine Note errechnet werden kann. Dies ergibt sich insbesondere auch daraus, dass die Gesamtnote im Fachbereich Deutsch auch die Leistungen in den Kompetenzbereichen «Sprache(n) im Fokus» und «Literatur im Fokus» umfasst.

Werden die Leistungen in den vier Kompetenzbereichen überall mit einem «gut» beurteilt, wird in der Regel im Zeugnis die Note 5 stehen. Die Gesamtbeurteilung dieser Leistungen in Verbindung mit den Kompetenzbereichen «Sprache(n) im Fokus» und «Literatur im Fokus» kann aufgrund eines professionellen Ermessensentscheidens zur Note 4–5 oder zur Note 5–6 führen.

Die Lehrperson zeigt den Schülerinnen und Schülern bzw. deren Eltern exemplarisch auf, wie bei der Gesamtbeurteilung die Kompetenzbereiche gewichtet und einbezogen wurden. Dazu stehen der Lehrperson die im Verlaufe des Schuljahres bzw. Semesters gesammelten, vielfältigen Kompetenznachweise sowie Beobachtungen und Erfahrungen aus der Lernbegleitung zur Verfügung.

Für die Einschätzung der Leistungen in den Kompetenzbereichen empfiehlt sich die folgende Umschreibung der Wortprädikate:

- nicht genügend: Gesamteindruck deutlich unbefriedigend; häufig unzureichende Leistungen (exemplarisch aufzeigen)
- genügend: Gesamteindruck nicht ganz einwandfrei; gelegentlich unzureichende Leistungen (exemplarisch aufzeigen)
- gut: Gesamteindruck einwandfrei; ausgeglichene Leistungen; es gibt nichts Weiteres zu sagen
- sehr gut: Gesamteindruck deutlich überdurchschnittlich; verschiedentlich ausgezeichnete Leistungen (exemplarisch aufzeigen).

➔ Reflexionsangebot in Akkordeon F: Gesamtbeurteilung – Bilanzierung

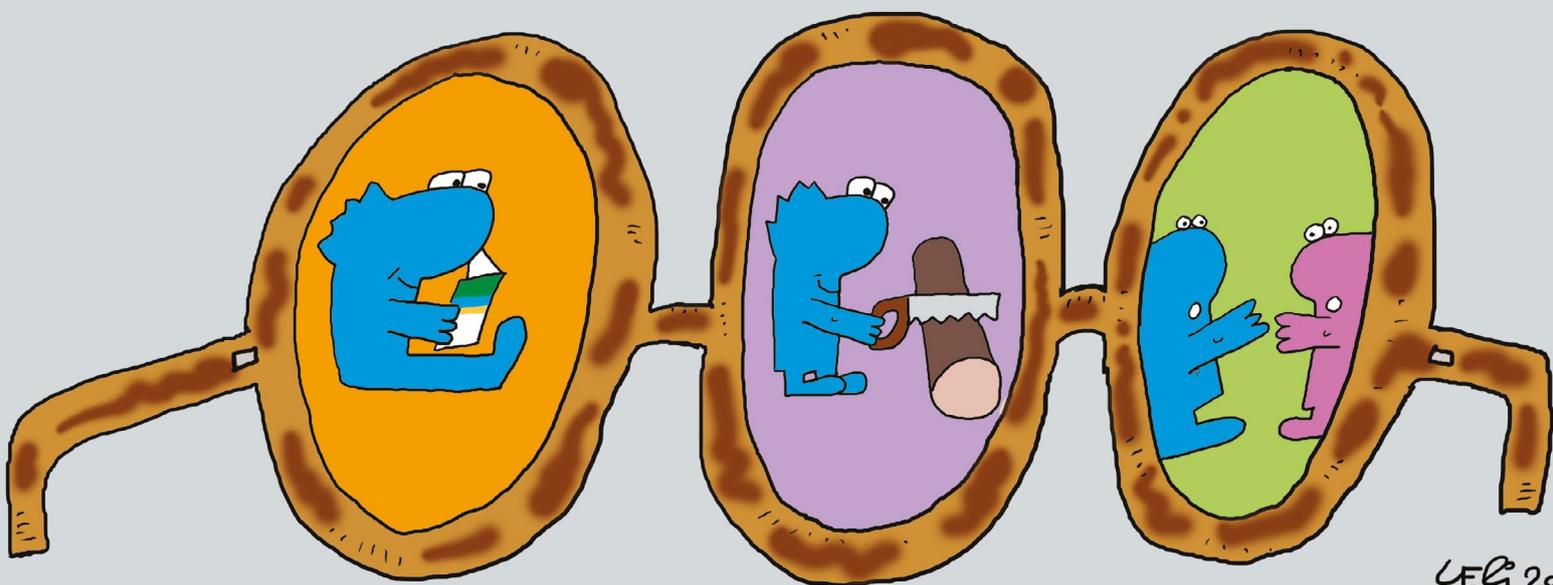
Literatur

- Amt für Volksschule und Sport Kanton Appenzell Ausserrhoden (2016). *Unterrichten und beurteilen. Grundlagen*. Herisau: Departement Bildung und Kultur Kanton Appenzell Ausserrhoden.
- Bucher, P. & Widmer-Wolf, P. (2019). *Begleitung von Schulen zur Veränderung der Beurteilungskultur*. Brugg-Windisch: PH FHNW.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz D-EDK (2015). *Beurteilen. Fachbericht der Arbeitsgruppe der Kommission Volksschule*. Luzern: D-EDK Geschäftsstelle.
- Grunder, H-U. & Bohl, T. (Hrsg.) (2001). *Neue Formen der Leistungsbeurteilung*. Hohengehren: Schneider.
- Häfelin, U., Müller, G. & Uhlmann, F. (2016). *Allgemeines Verwaltungsrecht*, 7. vollständig überarbeitete Auflage. Zürich: Dike.
- Hattie, J. (2014). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. Hohengehren: Schneider.
- Ingenkamp, K. & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik*. Weinheim: Beltz.
- Joller-Graf, K. (2019). *Rezeptbuch kompetenzfördernd unterrichten. Wenn Wissen wirksam wird*. Bern: Haupt.
- Joller-Graf, K., Zutavern, M., Tettenborn, A., Ulrich, U. & Zeiger, A. (2014). *Leitartikel zum kompetenzorientierten Unterricht. Begriffe – Hintergründe – Möglichkeiten*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Krieg, M. (2019). *Beurteilen und Fördern B & F für kompetenzorientierten Unterricht*. Zug: Amt für gemeindliche Schulen Kanton Zug.
- Kronig, W. (30. Juni 2010). *Noten – Glasperlen des Bildungssystems*. *Neue Zürcher Zeitung*, S. 63
- Lötscher, H. (2020). *Grundlagen und Umsetzung einer kompetenzfördernden Beurteilung*. Luzern: PH Luzern.
- Maier, U. (2015). *Leistungsdiagnostik in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Neuenschwander, M. P. (2016). *Beurteilung und Beurteilungsverzerrungen*. *profil* (3), 6-9.
- Neuenschwander, M. P. (2016). Bildungsungleichheit am Beispiel der Leistungsentwicklung in Deutsch und Mathematik beim Übergang in die Sekundarstufe I. In B. Ziegler (Hrsg.), *(Un-) Gleichheiten in der Demokratie* (S. 95–118). Zürich: Schulthess.
- Neuenschwander, M. P. (2018). Chancengerechtigkeit wird nicht von allen gewünscht. *Bildung Schweiz* 163 (4), 25-26.
- Neuenschwander, M. P. (2020). *Herausforderungen der Beurteilung und Selektion*. Zürich: Tagung «Kompetenzorientierung und Lehrplan 21».
- Neuenschwander, M.P. & Niederbacher, E. (2017). Schulniveau und Leistungserwartungen von Lehrpersonen und Leistungsentwicklung beim Übergang in die Sekundarstufe I. In M.P. Neuenschwander & Nägele C. (Hrsg.), *Bildungsverläufe von der Einschulung bis in den ersten Arbeitsmarkt* (S. 123-142). Wiesbaden: Springer.
- Nüesch, H., Bodenmann, M. & Birri, T. (2008). *fördern und fordern – Schülerinnen- und Schülerbeurteilung in der Volksschule*. Rorschach: Lehrmittelverlag.
- Roos, M. (2001). *Ganzheitliches Beurteilen und Fördern in der Primarschule*. Chur: Rüegger.
- Sacher, W. (2009). *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bewährte neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Smit, R. (2009). *Die formative Beurteilung und ihr Nutzen für die Entwicklung von Lernkompetenz*. Hohengehren: Schneider.

- Smit, R., Bachmann, P., Blum, V., Birri, T. & Hess, K. (2017). *Effects of a rubric for mathematical reasoning on teaching and learning in primary school*. Dordrecht: Springer.
- Stangl, B. (2009). *Der hermeneutische Zirkel*. In W. Stangl, *Die Hermeneutik*. [werner.stangl]s arbeitsblätter.
- Strittmatter, A. (2009). Landkarte schulische Beurteilung. In D. Fischer, A. Strittmatter & U. Vögeli-Mantovani (Hrsg.), *Noten, was denn sonst?! Leistungsbeurteilung und –bewertung* (S. 11-17). Zürich: LCH.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17-32). Weinheim: Beltz.
- Winter, F. (2015). *Lerndialog statt Noten*. Weinheim: Beltz.
- William, D. (2018). *Embedded formative assessment. strategies for classroom assessment that drives student engagement and learning*. Second edition. Bloomington: Solution Tree.

D | Vertiefung kantonale Grundlagen

Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten (LAS)



Kriterien zum Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten (LAS)

Ab der 1. Klasse der Primarschule wird die Beurteilung der Fachleistungen im Zeugnis ergänzt durch die Einschätzung zum Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten. Sie konzentriert sich auf fächerübergreifend beobachtbares, für den Lernfortschritt und das Zusammenleben in der Schule relevantes Verhalten. Es kann sein, dass LAS-Indikatoren (z.B. «setzt sich realistische Ziele») in ähnlichen Formulierungen in die Kompetenzbeschreibungen der Modul- bzw. Fachlehrpläne eingearbeitet sind. In diesen Fällen fliessen sie in die Beurteilung der jeweiligen Fachleistungen ein.

Der Einschätzungsbogen enthält drei Kriterien zum Lernverhalten (L), sechs Kriterien zum Arbeitsverhalten (A) und drei Kriterien zum Sozialverhalten (S). Diese zwölf vorgegebenen Kriterien werden auf einer vierstufigen Skala in Bezug auf die Erreichung der altersgemässen Erwartungen eingeschätzt: nicht genügend – genügend – gut – sehr gut. Eine Lehrperson wählt in dieser Skala «gut», wenn die gezeigten Verhaltensweisen der «Normerwartung» entsprechen. Eine Abweichung nach rechts oder links bedeutet, dass die altersgemässen Erwartungen wiederholt sehr gut erfüllt wurden oder das Verhalten nur teilweise den Erwartungen entsprach bzw. nicht genügte.

Die Indikatoren zu den einzelnen Kriterien sind als Beispiele zu verstehen und können von den Schulen im Rahmen ihrer Arbeit an einer abgestimmten Beurteilungskultur angepasst und/oder ergänzt werden. Zudem stehen zwei Instrumente zur Fremd- bzw. Selbsteinschätzung zur Verfügung, die für die Thematisierung des Lern-, Arbeits- und Sozialverhaltens im Unterricht und/oder hinsichtlich des Standortgespräches genutzt werden können.

Lernverhalten

L	Kriterien	Beispiele von Indikatoren
01	beteiligt sich aktiv am Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> – bringt eigene Interessen, Ideen und Vorschläge ein – stellt Fragen, die Neugierde erkennen lassen – gestaltet Lernprozesse aktiv mit – traut sich etwas zu – nutzt die eigenen Fähigkeiten – arbeitet aus eigenem Antrieb – ...
02	konzentriert sich auf eine Aufgabe	<ul style="list-style-type: none"> – erledigt eigenverantwortlich Hausaufgaben – bereitet sich auf Lernkontrollen vor – setzt Strategien ein, um eine Aufgabe auch bei Widerständen und Hindernissen zu Ende zu führen – ...
03	entwickelt sinnvolle Lösungen	<ul style="list-style-type: none"> – fragt nach Ursachen eines Problems, bevor Lösungen genannt werden – erkennt und nennt verschiedene Aspekte eines Problems – verschafft sich Informationen, schätzt sie ein und verarbeitet sie – ist in der Lage, Kenntnisse aus verschiedenen Fachbereichen und Modulen einzubeziehen – überträgt eigene Erfahrungen auf Problemstellungen im Unterricht – hat kreative Einfälle zum Thema – entwickelt realisierbare Lösungsvorschläge – berücksichtigt mögliche Konsequenzen und Folgen einer Entscheidung – erprobt neue Herangehensweisen und variiert Methoden – ...

Arbeitsverhalten

A	Kriterien	Beispiele von Indikatoren
04	arbeitet ausdauernd	<ul style="list-style-type: none"> – kann sich über längere Zeit mit einem Lerngegenstand beschäftigen – beendet angefangene Arbeiten (Werkstattunterricht, Freiarbeit) – gibt nicht auf, wenn sich nicht sofort Erfolg einstellt – lässt sich nicht ablenken – berücksichtigt in der Zeitplanung die Anforderungen der Aufgabe – ...
05	führt Arbeiten selbständig aus	<ul style="list-style-type: none"> – setzt sich realistische Ziele – schätzt eigene Leistungen/Arbeitsergebnisse realistisch ein – kann selbständig und strukturiert planen – kann Arbeitsschritte ohne ständige Bestätigung und Kontrolle der Lehrperson umsetzen – kann der Situation entsprechend entscheiden und handeln – besorgt sich fehlende Informationen und benötigte Hilfsmittel – probiert aus, bevor er oder sie um Hilfe bittet – kontrolliert – wo möglich – ihre/seine Arbeiten selber und nimmt Verbesserungen vor – setzt sich mit dem eigenen Lernverhalten auseinander – ...
06	gestaltet Arbeiten sorgfältig	<ul style="list-style-type: none"> – Arbeitsblätter und Hefte sind übersichtlich und verständlich dargestellt (von Hand oder mit Unterstützung von Medien) – geht mit Materialien, Werkzeugen und Geräten sorgfältig um – arbeitet sauber – ...
07	führt Arbeiten zuverlässig aus	<ul style="list-style-type: none"> – orientiert sich am Ziel der Aufgabe – hält sich an vereinbarte Zeiten – hat die Schulmaterialien dabei – hat die Hausaufgaben erledigt – hält Termine bei Arbeitsaufträgen ein – andere können sich auf ihre/seine Zusagen verlassen – überprüft eigene Arbeitsergebnisse und optimiert sie gegebenenfalls – ...
08	geht konstruktiv mit Rückmeldungen um	<ul style="list-style-type: none"> – kann Misserfolge verarbeiten – kann bei Kritik zuhören und mit Anregungen konstruktiv umgehen – ist in der Lage, Fehler zuzugeben – vermag Argumente für und gegen eine Sache einzubeziehen – kann Leistungen und eigenes (Lern-)verhalten einschätzen – ...
09	arbeitet in angemessenem Tempo	<ul style="list-style-type: none"> – richtet sich den Arbeitsplatz sinnvoll ein – beginnt sofort mit der Arbeit – arbeitet mit wenig Unterbrechung (Material holen, reden, Platzwechsel, ...) – passt das Arbeitstempo den eigenen Fähigkeiten an – erledigt die Arbeiten mit angemessenem Zeitaufwand – ...

Sozialverhalten

S	Kriterien	Beispiele von Indikatoren
10	arbeitet mit andern konstruktiv zusammen	<ul style="list-style-type: none"> – beteiligt sich aktiv und im Dialog an der Zusammenarbeit mit anderen – hört aufmerksam zu – nimmt Meldungen und Standpunkte von anderen wahr und bezieht sie ein – stellt je nach Situation eigene Interessen zu Gunsten der Zielerreichung in der Gruppe zurück oder setzt sich durch – gibt sich bei der Planung von Gruppenarbeiten aktiv ein – ...
11	begegnet Mitmenschen respektvoll	<ul style="list-style-type: none"> – nimmt Menschen in ihren Gemeinsamkeiten und Differenzen wahr und versteht sie – geht taktvoll mit Menschen um – achtet auf einen wertschätzenden Sprachgebrauch – erkennt einen herabwürdigenden Sprachgebrauch und nimmt einen solchen nicht passiv hin – ...
12	hält sich an Abmachungen und Regeln des schulischen Zusammenlebens	<ul style="list-style-type: none"> – verhält sich regelkonform – hält sich an die Vereinbarungen einer Gruppe, der Klasse und der Schule – kommt den persönlichen Pflichten nach (z. B. für das eigene Lernen und für die Gemeinschaft) – akzeptiert faire Lösungen und setzt diese um – ...

Fremdeinschätzung zum Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten (LAS)

Den Kriterien zum Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten sind mögliche Indikatoren zur Fremdeinschätzung der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrperson zugeordnet. Sie konkretisieren in einer für die Schülerinnen und Schüler verständlichen Sprache verschiedene Facetten des jeweiligen Kriteriums. Die Indikatoren sind teilweise inhaltlich sehr nahe, unterscheiden sich manchmal nur durch das verwendete Verb oder Adjektiv. Dies ist Absicht, die Zusammenstellung ist im Sinn einer Auswahlendung zu verstehen und nicht abschliessend. Die Indikatoren können – evtl. zusammen mit den Schülerinnen und Schülern – nach Bedarf gekürzt, ergänzt oder angepasst werden.

Mit den Du-Formulierungen werden Indikatoren genannt, die von der Lehrperson beobachtbar sind. Im Gegensatz dazu stehen bei der Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler Indikatoren im Fokus, die sie an sich selbst beobachten können. Beim Vergleich der Selbsteinschätzung und der Fremdeinschätzung der Lehrperson ergeben sich Anknüpfungspunkte für Lerngespräche, z. B. auch im Rahmen des jährlichen Standortgespräches (vgl. [👉 Akkordeon D: Standortgespräch](#)).

Der Einsatz dieses Instrumentes empfiehlt sich ab dem 2. Zyklus. Für die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler im 1. Zyklus¹ empfiehlt sich die Arbeit mit Bildkarten² und/oder offenen Leitfragen, z. B. Was kann ich gut? Was macht mir Mühe? Wo möchte ich mich verbessern? Im Doppelpfeil-Diagramm werden die Einschätzungen zu den einzelnen Kriterien gemäss ihrer Ausprägung markiert.

Lernverhalten

L	Kriterien	Mögliche Indikatoren	Fremdeinschätzung
01	beteiligt sich aktiv am Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> – Du bist aufmerksam, wenn wir in der Klasse etwas besprechen. – Du beteiligst dich, wenn in der Gruppe etwas besprochen wird. – Du meldest dich häufig, wenn wir in der Klasse etwas besprechen. – ... 	
02	konzentriert sich auf eine Aufgabe	<ul style="list-style-type: none"> – Du lässt dich kaum von deinen Aufgaben ablenken. – Du lässt dich im Unterricht kaum von anderen Dingen ablenken. – Du passt im Unterricht gut auf. – ... 	
03	entwickelt sinnvolle Lösungen	<ul style="list-style-type: none"> – Du kannst deine Probleme beim Lernen selber lösen. – Du weisst, wie du Informationen finden kannst, um eine Aufgabe zu lösen. – Du weisst, was du machen musst, wenn du eine Aufgabe nicht verstehst. – Es gelingt dir häufig, für Aufgaben gute Lösungen zu finden. – ... 	

¹ Die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler am Standortgespräch ist im 1. Zyklus erlaubt, aber nicht verbindlich.

² Z. B. die [👉 Bildkarten](#) aus den [👉 Materialien](#) des Kantons Zürich (Elterngespräche in Kindergarten und 1. Klasse).

Arbeitsverhalten

A	Kriterien	Mögliche Indikatoren	Fremdeinschätzung
04	arbeitet ausdauernd	<ul style="list-style-type: none"> – Du kannst über längere Zeit konzentriert an deiner Arbeit dranbleiben. – Es fällt dir leicht, über längere Zeit zu arbeiten, bis du etwas gut kannst. – Es fällt dir leicht, über längere Zeit an der gleichen Arbeit zu bleiben, bis sie gut gemacht ist. – Du gibst nicht schnell auf, auch wenn eine Arbeit schwierig ist. – Du gibst nicht schnell auf, auch wenn deine Arbeiten umfangreich sind. – Du arbeitest auch dann weiter, wenn dich eine Arbeit nicht so interessiert. – Du legst ungern eine Arbeit zur Seite, bevor sie fertig ist. – Du arbeitest so lange an einer Arbeit, bis sie fertig ist. – Du bist erst zufrieden, wenn du deine Arbeit gut gemacht hast. – ... 	
05	führt Arbeiten selbständig aus	<ul style="list-style-type: none"> – Du kannst gut planen, wann du deine Arbeiten erledigst. – Du gehst jeweils geplant vor, wenn du Arbeiten zu erledigen hast. – Du trödelst selten lange, bis du beginnst, deine Arbeiten zu erledigen. – Die Lehrperson muss dich selten ermahnen, dass du deine Arbeiten erledigen sollst. – Du wendest dich erst dann mit einer Frage an deine Lehrperson, wenn du versucht hast, Probleme selber zu lösen. – Wenn du einmal in der Schule gefehlt hast, informierst du dich, was du verpasst hast. – Wenn du einmal in der Schule gefehlt hast, holst du nach, was du verpasst hast. – ... 	
06	gestaltet Arbeiten sorgfältig	<ul style="list-style-type: none"> – Du strengst dich an, deine Arbeiten sorgfältig zu gestalten. – Es gelingt dir gut, deine Arbeiten sorgfältig zu gestalten. – ... 	
07	führt Arbeiten zuverlässig aus	<ul style="list-style-type: none"> – Du erledigst deine Hausaufgaben zuverlässig. – Du vergisst selten, deine Hausaufgaben zu erledigen. – Du gibst deine Arbeiten jeweils pünktlich ab. – Wenn du Arbeiten erhältst, erledigst du diese zuverlässig. – Du kannst dich selber so organisieren, dass du deine Arbeiten kaum vergisst. – ... 	

A	Kriterien	Mögliche Indikatoren	Fremdeinschätzung
08	geht konstruktiv mit Rückmeldungen um	<ul style="list-style-type: none"> – Wenn du eine Rückmeldung erhältst, hörst du gut zu. – Wenn du eine Rückmeldung erhältst, lässt du die andere Person ausreden. – Du bist nicht gleich eingeschnappt, wenn dir jemand eine kritische Rückmeldung gibt. – Du kannst eine kritische Rückmeldung erhalten, ohne dass du gleich wütend wirst. – Du fragst nach, wenn du eine kritische Rückmeldung nicht oder nicht ganz verstehst. – Du überlegst dir jeweils, ob an einer kritischen Rückmeldung über dein Verhalten etwas dran sein könnte. – Du überlegst dir jeweils, ob an einer kritischen Rückmeldung über deine Arbeitsweise etwas dran sein könnte. – Du betrachtest kritische Rückmeldungen als wohlgemeinte Unterstützung, um dich zu verbessern. – Du findest allgemein Rückmeldungen von anderen gut, weil sie dir helfen, dich zu verbessern. – ... 	
09	arbeitet in angemessenem Tempo	<ul style="list-style-type: none"> – Du kommst bei deiner Arbeit jeweils zügig voran. – Du brauchst häufig mehr Zeit als andere für deine Arbeit. – Es gelingt dir jeweils gut, deine Arbeiten pünktlich fertig zu stellen. – Wenn dich etwas interessiert, arbeitest du rascher. – Wenn dich etwas motiviert, kommst du rascher voran. – Wenn du Lust auf eine Arbeit hast, kommst du rascher voran. – Du kannst über längere Zeit gut in deinem Tempo arbeiten. – Du hast dich persönlich so gut organisiert, dass du rasch vorwärtskommst. – Wenn du rascher als gewohnt arbeitest, wirst du schludrig. – ... 	

Sozialverhalten

S	Kriterien	Mögliche Indikatoren	Fremdeinschätzung
10	arbeitet mit andern konstruktiv zusammen	<ul style="list-style-type: none"> – Du arbeitest gut mit anderen Schülerinnen und Schülern zusammen. – Du trägst dazu bei, Arbeiten zusammen mit anderen Schülerinnen und Schülern gut zu lösen. – Wenn ihr bei der Zusammenarbeit unterschiedliche Meinungen habt, trägst du dazu bei, eine gute Lösung zu finden. – Wenn du mit anderen Schülerinnen und Schülern zusammenarbeitest, trägst du dazu bei, dass ihr gut miteinander umgeht. – ... 	
11	begegnet Mitmenschen respektvoll	<ul style="list-style-type: none"> – Du benimmst dich gegenüber Erwachsenen an der Schule anständig. – Du benimmst dich gegenüber anderen Schülerinnen und Schülern anständig. – Auch wenn du schlecht gelaunt bist, bleibst du anderen gegenüber anständig. – Auch wenn du dich mies fühlst, bleibst du anderen gegenüber anständig. – Auch wenn dir alles zu viel wird, bleibst du anderen gegenüber anständig. – Wenn dich etwas ärgert, bleibst du trotzdem anständig. – Wenn du unanständig gewesen bist, entschuldigst du dich. – ... 	
12	hält sich an Abmachungen und Regeln des schulischen Zusammenlebens	<ul style="list-style-type: none"> – Du hältst dich an die Regeln, die bei uns an der Schule gelten. – Du hältst dich an die Regeln, die bei uns im Unterricht gelten. – Du störst den Unterricht nicht. – Du hörst zu, wenn andere sprechen. – Du lässt andere ausreden. – Du trägst mit deinem Verhalten zu einem friedlichen Zusammenleben in unserer Klasse bei. – Du trägst mit deinem Verhalten zu einem friedlichen Zusammenleben an unserer Schule bei. – ... 	

Selbsteinschätzung zum Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten (LAS)

Es empfiehlt sich als Vorbereitung zur Selbsteinschätzung des Lern-, Arbeits- und Sozialverhaltens (LAS) mit den Schülerinnen und Schülern die Kriterien zu besprechen. Insbesondere geht es bei dieser Vorbereitung darum, den Schülerinnen und Schülern selbstbeobachtbare Indikatoren für die jeweiligen Kriterien bewusst zu machen.

Wenn die Schülerinnen und Schüler diese Selbsteinschätzung zum ersten Mal vornehmen, werden sie aufgefordert, drei bis fünf Kriterien auszuwählen. Mit zunehmender Erfahrung im Umgang mit diesem Instrument können es auch mehr Kriterien sein.

Wichtiger als die Anzahl der Kriterien ist, wie die Schülerinnen und Schüler die Auswahl der Kriterien und ihre Selbsteinschätzung dazu begründen. Beim Vergleich der Selbsteinschätzung und der Fremdeinschätzung der Lehrperson ergeben sich Anknüpfungspunkte für Lerngespräche, z. B. auch im Rahmen des jährlichen Standortgespräches (vgl. [👉 Akkordeon D: Standortgespräch](#)).

Der Einsatz dieses Instrumentes empfiehlt sich ab dem 2. Zyklus. Für die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler im 1. Zyklus³ empfiehlt sich die Arbeit mit Bildkarten⁴ und/oder offenen Leitfragen, z. B. Was kann ich gut? Was macht mir Mühe? Wo möchte ich mich verbessern?

Im Doppelpfeil-Diagramm werden die Einschätzungen zu den einzelnen Kriterien gemäss ihrer Ausprägung markiert und mit einem Kommentar versehen.

Lernverhalten

L	Kriterien	Selbsteinschätzung	Kommentar
01	Ich beteilige mich aktiv am Unterricht.		
02	Ich konzentriere mich auf eine Aufgabe.		
03	Ich entwickle sinnvolle Lösungen.		

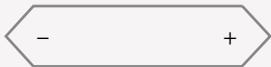
¹ Die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler am Standortgespräch ist im 1. Zyklus erlaubt, aber nicht verbindlich.

² Z. B. die [👉 Bildkarten](#) aus den [👉 Materialien](#) des Kantons Zürich (Elterngespräche in Kindergarten und 1. Klasse).

Arbeitsverhalten

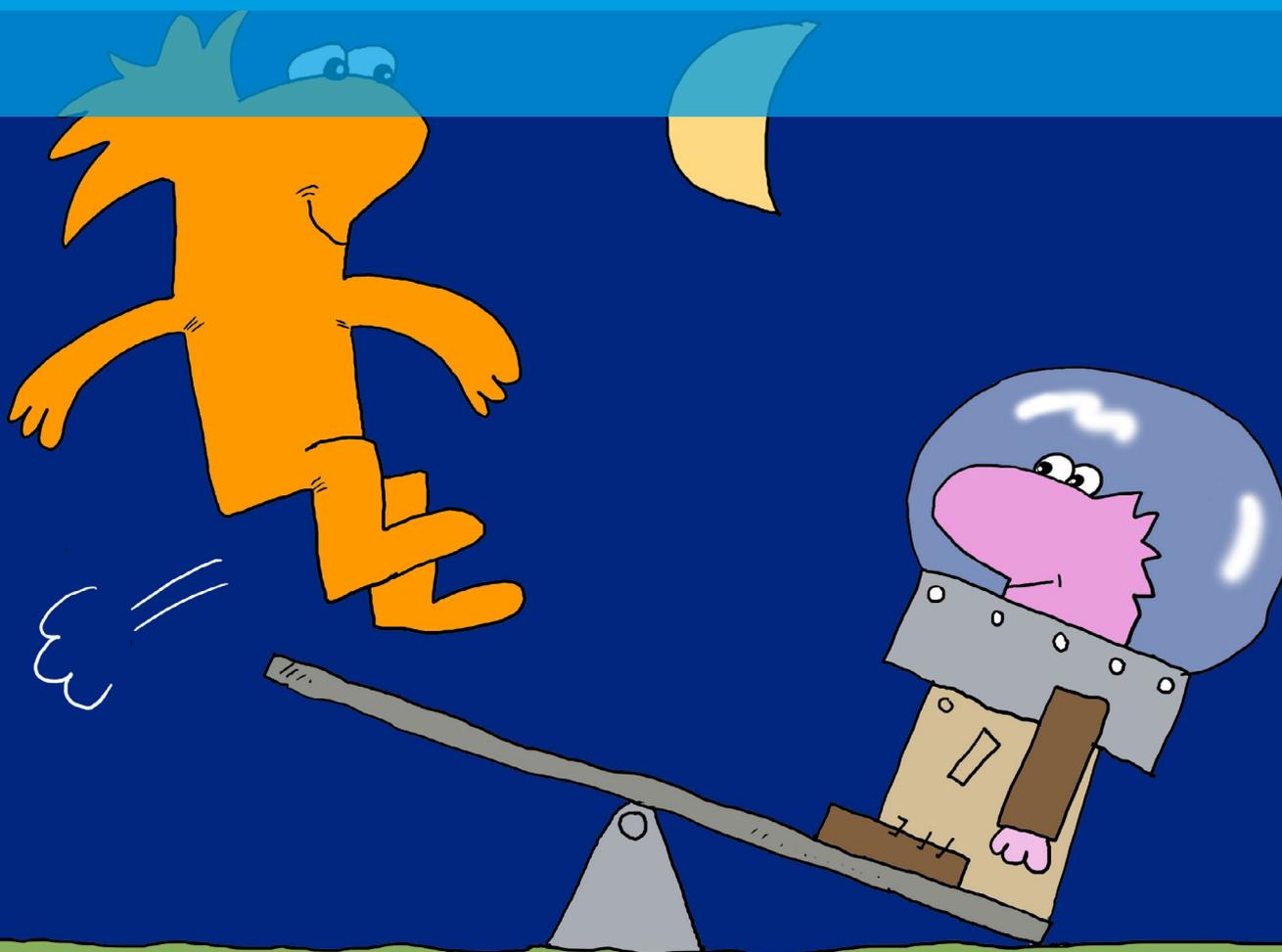
A	Kriterien	Selbsteinschätzung	Kommentar
04	Ich arbeite ausdauernd.		
05	Ich führe Arbeiten selbstständig aus.		
06	Ich gestalte Arbeiten sorgfältig.		
07	Ich führe Arbeiten zuverlässig aus.		
08	Ich führe Arbeiten zuverlässig aus. Ich gehe konstruktiv mit Rückmeldungen um.		
09	Ich arbeite in angemessenem Tempo.		

Sozialverhalten

S	Kriterien	Selbsteinschätzung	Kommentar
10	Ich arbeite mit anderen konstruktiv zusammen.		
11	Ich begegne Mitmenschen respektvoll.		
12	Ich halte mich an Abmachungen und Regeln des schulischen Zusammenlebens.		

D | Vertiefung kantonale Grundlagen

Natur und Technik im 3. Zyklus



Beurteilung in Natur und Technik (NT) im 3. Zyklus

Diese Umsetzungshilfe gibt den Lehrpersonen und Schulleitungen Hinweise zur Beurteilung der Fachleistungen der Schülerinnen und Schüler in Physik, Chemie, Biologie im Rahmen der kantonalen Vorgaben (Beurteilungsreglement, Zeugnisformulare). Ebenso berücksichtigt sind die Stundentafel Sekundarstufe sowie die aktuelle Lehrmittelsituation. Die Umsetzungshilfe wurde von einer Arbeitsgruppe aus Lehrpersonen und Schulleitungen unter der Leitung des Amtes für Volksschule erarbeitet (vgl. Impressum).

Rechtliche Grundlagen und Zeugniseintrag

Gemäss § 17 Absatz 2 Beurteilungsreglement wird Natur und Technik in der Sekundarschule mit Einzelnoten in Physik, Chemie und Biologie beurteilt. Entsprechend der Stundentafel Sekundarschule muss nicht in jedem Semester eine Beurteilung erfolgen. In den ersten drei Semestern müssen jedoch Physik, Chemie und Biologie mindestens je einmal beurteilt werden.

Wird aufgrund dieser Regelung auf eine Beurteilung verzichtet, erfolgt im Zeugnis der Eintrag «-». Eine Begründung unter Bemerkungen ist nicht nötig, weil es sich nicht um eine individuelle Ausnahme handelt, sondern die ganze Klasse betrifft.

Zusammen mit der ➔ [Stundentafel Sekundarschule](#) und dem ➔ [Lehrplan Volksschule Thurgau](#) erlauben diese Regelungen eine flexible Gestaltung des Fachbereiches NT. Die Schülerinnen und Schüler erhalten so eine gute Grundlage für die Berufsorientierung und aussagekräftige Zeugnisnoten für die Bewerbungsphase sowie für einen allfälligen Aufnahmeentscheid einer Kantonsschule.

Lehrplan Volksschule Thurgau

Die ➔ [Kompetenzen von Natur und Technik](#) (vgl. Tabelle 1) lassen sich in der Regel schwerpunktmässig Physik, Chemie oder Biologie zuordnen. Die Grundlagenthemen oder Bezüge zu Technik oder Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) werden fächerübergreifend thematisiert. Daher ist ein Unterrichten in den Einzelfächern, aber auch als Sammelfach möglich.

Tabelle 1: Kompetenzen Natur und Technik

Kompetenz NT	Schwerpunkt
1 Wesen von Naturwissenschaften und Technik verstehen	Fächerübergreifend
2 Stoffe untersuchen und gewinnen	Chemie
3 Chemische Reaktionen erforschen	Chemie/Technik (Alltag)
4 Energieumwandlungen analysieren und reflektieren	Physik
5 Mechanische und elektrische Phänomene untersuchen	Physik
6 Sinne und Signale erforschen	Biologie/Physik (Optik)
7 Körperfunktionen verstehen	Biologie
8 Fortpflanzung und Entwicklung analysieren	Biologie
9 Ökosysteme erkunden	Fächerübergreifend, BNE

Eine ausführliche Zusammenstellung der Kompetenzinhalte ist auf dem [Poster](#) zum Fachbereich NT ersichtlich.

Organisatorische Hinweise

Schulorganisation

Im Rahmen der Kompetenzzuordnung wird innerhalb einer Schule definiert, welche NT Fächer und Themen in welchem Semester unterrichtet bzw. beurteilt werden. Die Fächer-Abfolge in den Schuljahren kann aufgrund der rechtlichen Grundlage innerhalb einer Schule flexibel gestaltet werden.

Die weiteren Rahmenbedingungen (Personal, Fachberechtigung, Finanzen, Räumlichkeiten, Material, ...) sind bei der Planung zu berücksichtigen. Es wird empfohlen, möglichst in Doppel-Lektionen zu planen, damit auch eine fachliche Vertiefung, Bezüge zu BNE oder der Besuch von ausserschulischen Lernorten möglich werden.

Unterrichtsorganisation und Auswirkungen auf die Beurteilung

Grundsätzlich gilt: Physik, Chemie oder Biologie müssen nicht in jedem Semester beurteilt werden (§ 17 Absatz 2 Beurteilungsreglement). Die Zeugnisnote soll auf vielfältigen Kompetenznachweisen während einer Zeugnisperiode beruhen (§ 10 Absatz 3 Beurteilungsreglement). Beurteilungsanlässe gelten nur innerhalb eines Semesters und können nicht auf das nächste Semester übertragen werden.

Die folgende Tabelle 2 erläutert, welche Auswirkungen die unterschiedliche Unterrichtsorganisation von Natur und Technik auf die Beurteilung haben kann. Die Aussagen stützen sich dabei auf die Erfahrungen der Arbeitsgruppe.

Tabelle 2: Unterrichtsorganisation NT und Auswirkungen auf die Beurteilung

Unterrichtsorganisation	Auswirkungen auf die Lektionen und die Beurteilung
Einzelfächer NT mit Physik, Chemie, Biologie als Einzelfächer unterrichtet	Alle drei Fächer könnten in einem Semester unterrichtet werden. Aufgrund der beschränkten Anzahl Semesterlektionen entsteht ein Zeit- und Prüfungsdruck. Für themenbezogene Exkursionen, für fächerübergreifende Exkurse und für formative Beurteilungsanlässe steht wenig Zeit zur Verfügung.
Sammelfach NT als Sammelfach unterrichtet	NT wird thematisch integrativ unterrichtet. Beurteilungsanlässe müssen so gestaltet sein, dass die beurteilten Kompetenzen der entsprechenden Fachrichtung zugeordnet und gegenüber den Schülerinnen und Schülern transparent kommuniziert werden. Es können demnach verschiedene Fachrichtungen gleichzeitig beurteilt werden. Es sollten Schwerpunkte gesetzt werden, damit die Zeugniseinträge innerhalb einer Schuleinheit für NT übereinstimmen.



Unterrichtsorganisation	Auswirkungen für die Lektionen und die Beurteilung
Schwerpunkte NT mit fachlichen Schwerpunkten unterrichtet	Mit der Festlegung eines Schwerpunktfachs mit z. B. 2 Lektionen pro Semester entsteht die Möglichkeit zur fachlichen Vertiefung und ausreichend Zeit für unterschiedliche Beurteilungsanlässe. Das Schwerpunktfach wird mit einer Zeugnisnote beurteilt. Auch ein weiteres NT Fach kann mit einer Zeugnisnote beurteilt werden, falls eine Gesamtbeurteilung möglich ist, die sich auf vielfältige Kompetenznachweise stützt. Diese gelten jedoch nur für das jeweilige Semester und dürfen nicht auf das nachfolgende Semester übertragen werden.
Semesterkurs NT als Semesterkurs unterrichtet	Pro Semester wird jeweils entweder Physik, Chemie oder Biologie mit 3 Lektionen unterrichtet und mit einer Zeugnisnote beurteilt. Der Semesterunterricht ermöglicht eine fachliche Vertiefung und Beurteilung, insbesondere in den ersten drei Semestern. Im letzten Schuljahr können NT Themen auch als Wahlpflichtfach angeboten werden.

Zyklen-, Jahres- und Fächerplanung

Die bisherigen, mit dem Lehrplan Volksschule Thurgau kompatiblen Stoffpläne für NT resp. Physik, Chemie, Biologie der Thurgauer Sekundarschulen können mit wenigen Anpassungen weitergeführt werden. Da die Sekundarschulen unterschiedlich organisiert sind, wird in dieser Umsetzungshilfe auf eigene Beispiele verzichtet. Neben den detaillierten Zyklen- und Jahresplänen der Lehrmittel stehen folgende Beispiele aus anderen Kantonen zur Verfügung.

Der Kanton Bern hat für die Perspektive Natur und Technik einen Zyklusplan → [NMG NT 3. Zyklus](#), der Kanton Basel-Stadt eine → [Jahresplanung «Natur und Technik»](#) mit detaillierten Kompetenzbezügen veröffentlicht. Im Kanton Basel-Landschaft wurden die NT Kompetenzen in einen Lehrplan mit Stoffinhalten, Themen und Schwerpunkten übertragen und für jedes Schuljahr ausdifferenziert. Dazu stehen die jeweilige Jahres- und Stoffplanungen für die Sekundarstufe I zur Verfügung (vgl. → [Biologie](#), → [Chemie](#), → [Physik](#)).

NT Themen können auch als Vertiefungsangebot in den Wahl- und Freifächern im 3. Sekundarschuljahr genutzt werden. Der Kanton Basel-Stadt hat dazu → [8 NT Module](#), der Kanton Luzern → [Unterrichtseinheiten](#) für den Wahlpflichtunterricht NT veröffentlicht.

Beurteilungsanlässe in Natur und Technik

Die folgenden Aussagen und Beispiele zu Beurteilungsanlässen NT basieren auf Lehrplan-Hinweisen zur Beurteilung sowie auf Hinweisen aus den aktuellen Lehrmitteln.

Wie in [☞ Akkordeon D: Gesamtbeurteilung im Zeugnis](#) beschrieben, soll eine abschliessende Beurteilung (Zeugnisnote) auf vielfältigen Kompetenznachweisen beruhen. Natur und Technik bietet dazu eine Vielfalt an Gelegenheiten.

NT Aufgaben sind oft anspruchsvoll und beanspruchen entsprechend viel Lernzeit und Engagement seitens der Schülerinnen und Schüler. Deshalb wird empfohlen, ähnliche Aufgabenstellungen wiederholt einzusetzen: Während der Phasen des Experimentierens können Rückmeldungen zum Lernprozess oder für die Überarbeitung einer Arbeit als formative Beurteilungsanlässe genutzt werden. Gleichzeitig können sie teilweise auch prozessabschliessend für die summative Beurteilung verwendet werden.

Hinweise zu Beurteilungsanlässen mit Kompetenzrastern

Für die Beurteilung des Lernfortschritts oder des Erreichungsgrades einer Kompetenz können eigene Beurteilungsraster erstellt werden. Grundlage des Rasters bilden ausdifferenzierte Kompetenzbeschreibungen zu jeder Stufe. Für die Formulierung eigener, passender Aufgabenstellungen bietet im Lehrplan die Zusammenstellung zu den [☞ Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen Natur, Mensch, Gesellschaft → Tabelle 2](#)) eine wertvolle Unterstützung.

Anhand der Progressionslogik einer Kompetenz kann eine Abstufung des Schwierigkeitsgrades aufgrund der folgenden Aspekte erreicht werden:

- der Menge oder Tiefe an Informationen oder Inhalten
- des Anspruchs an die Selbstständigkeit und die Genauigkeit
- der Anzahl der Instruktionen oder der Prozessschritte
- des Abstraktionsgrades oder der Betrachtungsweise

Konkrete Beispiele zu Kompetenzrastern zur Beurteilung NT werden im Begleitband von Prisma oder in den Online-Materialien von NaTech gegeben (Login erforderlich).

Die Differenzierung von Aufträgen, resp. eine differenzierte Formulierung von Beurteilungsanlässen kann gemäss auf den Ebenen Inhalt, Prozess und Produkt erfolgen, wie das folgende Beispiel zeigt (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Differenzierung von Aufgaben/Beurteilungsanlässen¹

Auftrag	Prozess	Inhalt	Produkt
Erkläre	mit eigenen Worten	Das Funktionsprinzip des Herz-Kreislauf-Systems	Erstelle eine eigene Abbildung, beschrifte und erkläre sie.
	mithilfe der Textbausteine	Das Funktionsprinzip des Herzens	Ergänze die Textlücken und die Nummerierung.
	mithilfe der Texte und Abbildungen	Das Funktionsprinzip des Körperkreislaufs	Bringe den Text in die richtige Reihenfolge.

Beurteilungen mit den aktuellen Lehrmitteln

Für den Fachbereich NT besteht kein Lehrmittel-Obligatorium. Es gibt auf dem Markt lehrplan-konforme Lehrmittel wie ➔ [NaTech 7–9](#) oder ➔ [Prisma 1–3](#). Diese stehen ab Schuljahr 2021/22 vollständig zur Verfügung. Die Hinweise der Umsetzungshilfe beziehen sich v.a. auf die beiden genannten Lehrwerke.

Gemäss den Übersichten der neuen Lehrmittel wird NT integrativ gestaltet, aber jeweils thematisch aufbereitet und spiralförmig aufgebaut. Das bedeutet, dass die fachlichen Inhalte von Biologie, Chemie oder Physik in jedem Schuljahr aufgenommen und bearbeitet werden (vgl. ➔ [Prisma 1 und 2](#) und der [Lehrplan 21](#) sowie [NaTech 7–9](#) ➔ [Bezüge zum Lehrplan 21](#)).

Die Vorgaben bezüglich Beurteilung mit Einzelnoten und der Erreichung der Orientierungspunkte können mit den beiden erwähnten Lehrmitteln (NaTech 7–9, Prisma 1–3) eingehalten werden. Je nach Jahres- und Lektionengestaltung erfolgt die Zuordnung und Beurteilung mit den Lehrmitteln einem fachlichen Schwerpunkt in Physik, Chemie oder Biologie. In beiden Lehrmitteln sind insbesondere das einleitende und abschliessende Thema fächerübergreifend angelegt.

¹ Unterrichten mit NATECH 7–9. Zürich: Lehrmittelverlag Kanton Zürich (S. 19).

Dies zeigt zum Beispiel die Kapitelübersicht aus NaTech 7– 9 (vgl. Abbildung 1).

Unterrichtszeit	NaTech 7	NaTech 8	NaTech 9
ca. 7 Wochen	1 Naturwissenschaften erkunden	1 Stromkreise untersuchen	1 Optische Phänomene erkunden
Herbstferien	2 Den Körper analysieren		2 Atommodelle nutzen
ca. 9 Wochen		2 Gewässer-Ökosysteme erforschen	3 Elektronische Schaltungen untersuchen
Weihnachtsferien	3 Reize und Sinne untersuchen		
ca. 10 Wochen	4 Bewegungen erkunden	3 Funktionen des Körpers analysieren	4 Energie und Leistung erfassen
	5 Energie erkunden	4 Chemische Reaktionen erforschen	5 Genetik und Gentechnik verstehen
Frühlingsferien			
ca. 11 Wochen	6 Arbeiten im Labor	5 Kräfte, Arbeit und Leistung erforschen	6 Evolution nachvollziehen
	7 Chemische Reaktionen untersuchen		7 Land-Ökosysteme erforschen
			8 Stoffkreisläufe verstehen

Abbildung 1: NaTech 7–9. Aufteilung der Kapitel auf die drei Schuljahre der Sekundarstufe I

Um eine ausreichende Beurteilungsgrundlage für die semesterweise Beurteilung von Physik, Chemie oder Biologie zu erhalten, können die Themen oder Schwerpunkte für ein Semester oder Schuljahr unterschiedlich angeordnet werden. Die fachliche Reihenfolge der Themen sollte jedoch eingehalten werden, da sie aufeinander aufbauen. Dies gilt ebenso für das Lehrmittel Prisma 1–3.

Werden die Themen für eine Semesterplanung gebündelt, müssen für den Unterricht die Lehrmaterialien von zwei Jahrgängen zur Verfügung stehen. Daher sollten allfällige Mehranschaffungen im Lehrmittelbudget berücksichtigt werden. Allenfalls können Klassensätze der Lehrmittel auch zwischen den Jahrgängen ausgetauscht werden. Die Schülerinnen und Schüler müssen sich daran gewöhnen, mit mehreren Lehrmitteln einer Lehrwerkreihe zu arbeiten. Die Orientierung ist aber durch die Farbcodierung der Themenbereiche in beiden Lehrmittelreihen einfach nachvollziehbar.

Hinweise zu Beurteilungsanlässen in Prisma 1–3

In NT stehen neben Fachwissen auch die Denk-, Arbeits-, und Handlungsweisen im Vordergrund, zum Beispiel bei der Durchführung eines Experiments, beim Formulieren einer Hypothese oder beim Präsentieren eines Posters. Für Beurteilungen in diesen Bereichen sollen vorgängig die Beurteilungskriterien zu formalen und inhaltlichen Aspekten definiert und kommuniziert werden. Im Begleitband Prisma werden Beispiele für die Beurteilungsraster «Kurzpräsentation», «Poster» und «Experiment» gegeben (S. 27–29).

Da in Physik, Chemie und Biologie Aufgabenstellungen mit konkreten Experimenten, Modellen, Skizzen oder Diagrammen gearbeitet wird, können diese auch für Beurteilungsanlässe genutzt werden, zum Beispiel:

- Skizzieren einer Schaltung für einen Alltagsgegenstand
- Erstellen oder Interpretieren eines Diagramms zur Veränderung der Dichte
- Erstellen eines Mindmaps zu einem Biotop
- Sortieren von Stoffen, Zuordnung von Eigenschaften
- Ergänzen eines Advance Organizers zu den Grundlagen der Genetik

Hinweise zu Beurteilungsanlässen in NaTech 7–9

Jedes Kapitel des Grundlagenbuchs NaTech 7–9 wird mit den Seiten «Teste dein Können» abgeschlossen. Die Lösungen, Beurteilungsraster und weiteres Arbeitsmaterial sind ausschliesslich für die Lehrpersonen als Online Materialien (OM) zugänglich. Diese können daher einerseits zur formativen Erfassung des aktuellen Lernstandes sowie auch für die Erstellung von summativen Lernkontrollen genutzt werden.

In NaTech 7–9 sind jeweils im Anschluss an die Übersichtsseiten zu jedem Unterkapitel Anregungen zur formativen und summativen Überprüfung angegeben. Davon sind einige Beispiele konkret ausformuliert und mögliche Beurteilungsraster angegeben.

Im ersten Teil der Toolbox NaTech wird der Experimentierprozess in einzelnen Schritten (TB 1-TB 27) beschrieben, z. B. «Betrachten und Beobachten» oder «Auswerten von Experimenten». Diese bieten im Weiteren eine gute Gelegenheit für eine formative Begleitung oder Beurteilung des Lernprozesses.

D | Vertiefung kantonale Grundlagen

Berufliche Orientierung und Ethik, Religionen, Gemeinschaft im 3. Zyklus



Beurteilung von Beruflicher Orientierung und Ethik, Religionen, Gemeinschaft im 3. Zyklus

Im Zuge der Einführung des Lehrplans Volksschule Thurgau wurden das Beurteilungsreglement und die Zeugnisformulare angepasst. Unter Gewährung einer Umsetzungsfrist müssen seit dem Schuljahr 2020/21 alle Fachbereiche und Module mit einem Kompetenzaufbau im Zeugnis beurteilt werden. Die Beurteilung des Fachbereiches Ethik, Religionen, Gemeinschaft (ERG) resp. des Modullehrplans Berufliche Orientierung (BO) mit Wortprädikaten führte zu Unsicherheiten, die mit der vorliegenden Umsetzungshilfe geklärt werden sollen.

Die Broschüre richtet sich an Lehrpersonen und Schulleitungen der Sekundarstufe I. Sie umschreibt den Rahmen für eine professionelle Beurteilung und soll eine Hilfestellung für die Erarbeitung einer abgestimmten Beurteilungskultur an den Schulen sein. Neben den gesetzlichen Grundlagen enthält sie gemeinsame Beurteilungsansätze und einige Besonderheiten bei der Beurteilung von ERG und BO. Organisatorische Hinweise und Instrumente erleichtern die Umsetzung.

Die Umsetzungshilfe wurde von einer Arbeitsgruppe aus Lehrpersonen und Schulleitungen unter der Leitung des Amtes für Volksschule erarbeitet (vgl. Impressum).

Rechtliche Grundlagen

Im  Reglement über die Beurteilung in der Volksschule (Beurteilungsreglement; RB 411.15), seit 1. August 2021 in Kraft, sind bezüglich der Beurteilung von ERG und BO folgende Paragraphen massgebend:

§ 17 Natur, Mensch, Gesellschaft; Berufliche Orientierung

⁴ Ethik, Religionen, Gemeinschaft und Berufliche Orientierung werden in der Sekundarschule mit je einem Wortprädikat beurteilt.

§ 10 Gesamtbeurteilung

¹ Die Beurteilung der Fachleistungen basiert auf einer Gesamtbeurteilung.

² Die Gesamtbeurteilung ist ein professioneller Ermessensentscheid der Lehrperson, der pädagogisch begründet ist und eine verdichtete Mitteilungsform zum Grad der Lernzielerreichung darstellt.

³ Die Gesamtbeurteilung stützt sich auf vielfältige Kompetenznachweise im entsprechenden Fachbereich oder Modul während einer Zeugnisperiode. Sie berücksichtigt neben der Beurteilung von Lernprodukten auch die Beobachtungen und Erfahrungen der Lehrperson aus der Lernbegleitung. Das alleinige Abstellen auf einen Durchschnitt von Noten ist nicht statthaft.

§ 11 Wortprädikate

¹ Die Beurteilung mit Wortprädikaten erfolgt anhand folgender Skala:

1. sehr gut;
2. gut;
3. genügend;
4. nicht genügend.

² Wortprädikate können mit besonderen Bemerkungen erläutert werden. Bemerkungen zum Verhalten sind nicht erlaubt.

Gemeinsame Beurteilungsansätze für ERG und BO

Primär prozessbegleitende Beurteilungen

Der Fachbereich ERG und das Modul BO leben von Diskussionen, von persönlichen Auseinandersetzungen mit verschiedenen Lebensthemen und Aspekten, vom mündlichen und schriftlichen Austausch sowie vom Engagement der Schülerinnen und Schüler. Dies ermöglicht es der Lehrperson, ihre Beurteilung primär auf Beobachtungen und Erfahrungen aus der Lernbegleitung abzustützen. Daneben können auch prozessabschliessende Beurteilungen von Lernprodukten berücksichtigt werden.

So werden individuelle Lernfortschritte sicht- und beurteilbar, ohne dass reine Wissensabfragen in Form von schriftlichen Prüfungen erfolgen müssen. Insgesamt ist dadurch eine breit abgestützte, gesamtheitliche Beurteilung gewährleistet, die in einen professionellen Ermessensentscheid der Lehrperson mündet.

Normerwartung

Das Wortprädikat im Zeugnis für ERG und BO ist das Ergebnis einer fachlichen Gesamtbeurteilung durch die Lehrperson. Sie stützt sich wie oben beschrieben auf vielfältige Kompetenznachweise während einer Zeugnisperiode. Eine Lehrperson wählt in dieser Skala «gut», wenn die gezeigten Leistungen der Normerwartung entsprechen. Eine Abweichung nach rechts oder links bedeutet, dass die altersgemässen Erwartungen wiederholt sehr gut erfüllt wurden oder die Leistungen nur teilweise den Erwartungen entsprachen bzw. nicht genügten. Dazu stehen als Planungs- und Beurteilungshilfen je eine Excel-Datei für den Fachbereich ERG und das Modul BO zur Verfügung (vgl. Kapitel «Umsetzungshilfen zur Beurteilung»). Sie sind insbesondere für den Fall einer Normabweichung hilfreich. Die Verwendung ist fakultativ.

Die Wahl des Wortprädikats kann mit Hilfe exemplarischer Beobachtungen und allfälliger Lernprodukte einsichtig und nachvollziehbar erklärt werden. In welcher Form dies erfolgt, liegt im professionellen Ermessen der Lehrperson.

Abgestimmte Beurteilungskultur/LAS

Die Lehrperson berücksichtigt bei ihrer Beurteilung zudem Vereinbarungen, die das Schulteam im Rahmen der abgestimmten Beurteilungskultur zur Beurteilung von BO oder ERG getroffen hat.

Die Einschätzungen im Zeugnisdokument Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten (LAS) konzentrieren sich auf fächerübergreifend beobachtbares, für den Lernfortschritt und das Zusammenleben in der Schule relevantes Verhalten. Es kann sein, dass ein LAS-Indikator (z. B. «setzt sich realistische Ziele») in ähnlicher Formulierung in die Kompetenzbeschreibungen des Modul- bzw. Fachlehrplans BO und ERG eingearbeitet ist. In diesem Fall fliesst die Beurteilung in die Fachleistung BO/ERG ein.

Fachbereichsspezifische Besonderheiten

Besonderheiten ERG

Gemäss [Lehrplan Volksschule Thurgau](#) entwickeln die SuS in ERG Kompetenzen für das Leben mit verschiedenen Kulturen, Religionen, Weltanschauungen und Werteeinstellungen. In einer pluralistischen und demokratischen Gesellschaft gilt es, eine eigene Identität zu finden, Toleranz zu üben und zu einem respektvollen Zusammenleben beizutragen. Dazu denken Schülerinnen und Schüler über menschliche Grunderfahrungen nach und gewinnen ein Verständnis für Wertvorstellungen und ethische Grundsätze. Sie begegnen religiösen Traditionen und Vorstellungen und lernen mit weltanschaulicher Vielfalt und kulturellem Erbe respektvoll und selbstbewusst umzugehen.

Im Fachbereich ERG, der sich mit Werten, Haltungen und Weltansichten beschäftigt, ist die Beurteilung besonders anspruchsvoll. Sie sollte mit Fingerspitzengefühl vorgenommen werden. Das Beurteilen von Lernprozessen und Lernergebnissen bezieht sich auf die im Lehrplan festgehaltenen Kompetenzen. Dabei kann sich die Lehrperson beispielsweise auf folgende Informationsquellen abstützen:

- Festgehaltene Beobachtungen der Lehrpersonen
- Prozessdokumentationen der Schülerinnen und Schüler (z. B. Lernjournal, Erkundungs- und Forschungstagebücher, Experimentierhefte)
- Lerngespräche und Rückblicke nach Unterrichtsvorhaben, Erkundungen, eigenständige Arbeiten zu Fragen und Themen
- Testaufgaben (Anwendungsaufgaben zu Themen und Inhalten)
- Zusammenstellung von Ergebnissen aus Experimentier- und Erkundungsaufgaben (z. B. Protokoll, Skizze, kommentierte Bildreihe)
- Ergebnisse aus Präsentations- und Austauschsequenzen
- Ergebnisse aus Projekten oder Befragungen
- Dokumentationen von Einzelnen oder Gruppen zu vorgegebenen oder selbst gewählten Themen
- Dokumentation des Lernfortschritts
- Portfolios mit vereinbarten Dokumenten und Ergebnissen aus verschiedenen Lernanlässen oder einem Themenschwerpunkt

Bei der Beurteilung von ERG sollte weder die persönliche Wertvorstellung der Lehrperson noch die der Schülerin oder des Schülers einfließen. Positionen («Ich befürchte, dass selbstfahrende Autos mehr Unfälle erzeugen») oder Werturteile («Mutig zu sein, ist nicht immer klug») dürfen nicht als richtig oder falsch beurteilt werden. Ob die geäußerte Haltung Zuspruch findet oder dem Konsens entspricht, ist unwesentlich. Nur so wird die Glaubens- und Gewissensfreiheit gewahrt.

Die sprachliche Souveränität (grosser Wortschatz, geschliffene Sätze) soll nicht bzw. nur unter formalen Kriterien beurteilt werden. Zudem sollten personenbezogene Aspekte wie Auftreten und Durchsetzungsvermögen, beispielsweise in Streitgesprächen, nicht im Zentrum der Beurteilung stehen.

Folgende, nicht abschliessende Aspekte können zu einer Gesamtbeurteilung führen:

- argumentative Logik und Schlüssigkeit
- widerspruchsfreie und stichhaltige Argumente
- Einschluss von Sachinformationen
- Einbettung in historische Ereignisse und Strömungen
- Bezugnahme zu Kulturen, Religionen und Traditionen
- Berücksichtigung geografischer Herkunft
- Einbezug von verschiedenen Perspektiven
- Sinnvoller Einbezug von Werten in eine Rolle (z.B. Abwägen von verschiedenen Werten, Abschätzen der Folgen und Konsequenzen)

Besonderheiten BO

Die Berufliche Orientierung stellt gemäss  Lehrplan Volksschule Thurgau auf der Sekundarstufe I ein zentrales Thema dar: Parallel zur schulischen Vorbereitung des Übergangs in eine nach-obligatorische Ausbildung erarbeiten die Jugendlichen die Voraussetzungen für ihr zukünftiges Bildungs- und Berufsziel.

Im Bildungs- und Berufswahlprozess sollen die Schülerinnen und Schüler primär mit formativen Rückmeldungen begleitet werden. Eine facettenreiche Auseinandersetzung mit dem Thema fördert den Prozess. Dieser kann beispielsweise durch folgende Produkte sichtbar gemacht und beurteilt werden:

- | | | |
|----------------|-----------------|----------------------------------|
| – Interview | – Schreibanlass | – Feedback |
| – Plakat | – Debatte | – Reflexion |
| – Arbeitsblatt | – Dialog | – Radiosendung |
| – Portfolio | – Diskussion | – Sketch/Theater/
Rollenspiel |
| – Vortrag | – Argumentation | |

In der Regel dokumentieren die Schülerinnen und Schüler diesen Prozess, zum Beispiel mit einem Berufswahl-Portfolio. Bei entsprechender Vorankündigung und unter Bekanntgabe von Kriterien kann diese Dokumentation in die Beurteilung miteinbezogen werden.

Hingegen dürfen bei der Beurteilung die Anzahl Schnupperlehren, die Schnupperlehr-Beurteilungen, die Eloquenz in einem Probebewerbungsgespräch oder die Aussicht auf einen Lehrvertrag keine Rolle spielen. Diesbezüglich sollte eine sorgfältige Abgrenzung zur Beurteilung der Kompetenzen in Deutsch, Medien und Informatik sowie auch Ethik, Religionen und Gemeinschaft vorgenommen werden.

Organisatorische Hinweise

Studentafel Sekundarschule

	1. Klasse	2. Klasse	3. Klasse
Ethik, Religionen, Gemeinschaft	1	1	1
Berufliche Orientierung		1	

Die Studentafel der Sekundarschule weist für ERG in jedem Schuljahr eine Wochenlektion aus. Über die drei Jahre hinweg muss die angegebene Stundendotation eingehalten werden. Verschiebungen von einer Klasse in die andere sind unter Einhaltung der minimalen Anzahl von 34 Wochenlektionen möglich. Der Fachbereich ERG enthält lebenskundliche Elemente. Deshalb kann ein Teil der Lektionen für BO genutzt werden.

Für BO weist die Studentafel eine Wochenlektion in der 2. Klasse aus.

Schul- und Unterrichtsorganisation

Die grössten organisatorischen Herausforderungen stellen sich in der 2. Klasse der Sekundarschule, da das Wochenpensum der Schülerinnen und Schüler aufgrund von Freifächern hoch ist. Die Schülerinnen und Schüler stehen zudem unter Druck, in diesem Schlüsseljahr die Grundlagen für eine nachschulische Anschlusslösung zu erarbeiten. Gleichzeitig müssen sie pubertäre Entwicklungen bewältigen (Orientierung, Selbst- und Fremdbild, Selbstwirkung, Unsicherheit etc.).

Bezüglich Schul- und Unterrichtsorganisation können folgende Überlegungen angestellt werden:

- Analyse bzgl. inhaltlichen Überschneidungen von ERG und BO in der 2. Klasse durchführen
- Verteilung der ERG-Lektionen über die drei Schuljahre prüfen. Auf die Konzentration der ERG-Lektionen in einem Schuljahr sollte verzichtet werden.
- Falls ERG projektorientiert durchgeführt wird (z. B. als Projekttag und -wochen, Lagerwochen), werden die dort eingesetzten Pflichtlektionen dem Projekt zugewiesen. Im Gegenzug wird der wöchentliche Stundenplan von diesen Lektionen entlastet. Diese Art der Durchführung benötigt Absprachen unter den Lehrpersonen.

Auswirkungen auf die Beurteilung

Sind lokal die schul- und unterrichtsorganisatorischen Fragen geklärt, wird der ERG- und BO-Unterricht über die drei Schuljahre hinweg konkret geplant. Prozessbegleitende und -abschliessende Beurteilungsanlässe sollten dabei mitgedacht werden.

Die Beurteilungspraxis in ERG und BO muss im Rahmen der abgestimmten Beurteilungskultur im Team abgesprochen und periodisch überprüft werden. Zudem sollte der Einsatz der Excel-Dateien zur Normerwartung (vgl. Kapitel «Excel Normerwartung» koordiniert werden).

Instrumente

Excel Normerwartung

Um wie im Kapitel «Normerwartung» beschrieben eine Beurteilung, die sich an einer Normerwartung orientiert, vornehmen zu können, stehen für ERG und BO je eine Excel-Datei zur Verfügung. Beide Dateien sind ein Umsetzungsvorschlag, der nicht verpflichtend ist. Konkretisiert wird die Umsetzung im Rahmen der gemeinsamen Unterrichtsplanung und Beurteilungskultur vor Ort. Die Dateien können auf die individuellen Bedürfnisse der Schulen angepasst werden.

In der Datei [↻ Normerwartung BO](#) ist ein Vorschlag zur zeitlichen Aufteilung der Kompetenzstufen integriert. Dies ist im Fachbereich ERG etwas komplexer. Deshalb gibt es in der Datei [↻ Planung und Beurteilbarkeit ERG](#) die Möglichkeit, die Kompetenzstufen und/oder die Kompetenzen zeitlich über die sechs Semester der Sekundarschule zu verteilen. Beide Dateien enthalten ausserdem eine Liste mit möglichen Präzisierungen für die Wahl des Wortprädikats.

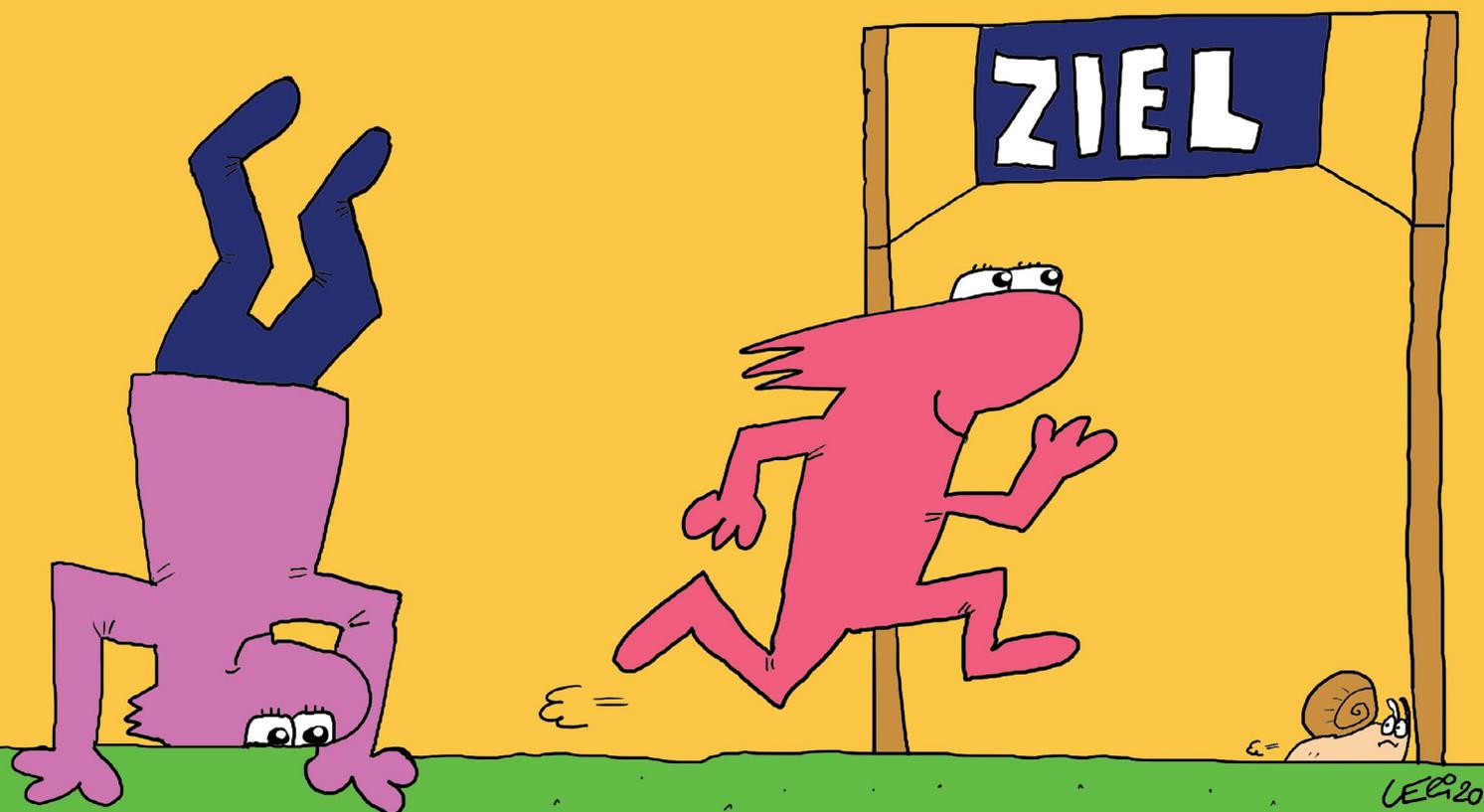
Excel Kompetenzstufen

Als weiteres freiwilliges Planungsinstrument auf Ebene Schule oder Klasse stehen zwei Excel-Tabellen zur Verfügung, welche den individuellen Bedürfnissen beliebig angepasst werden können. In diesen sind alle Kompetenzstufen des Moduls BO und des Fachbereichs ERG zusammengestellt und können beispielsweise für die Jahres-/Semesterplanung, für Absprachen zur abgestimmten Beurteilungskultur oder als Grundlage zur Anreicherung mit Hinweisen zu Abmachungen, Lehrmitteln, konkreten Unterrichtsinhalten etc. genutzt werden.

- [↻ Kompetenzstufen BO](#)
- [↻ Kompetenzstufen ERG](#)

D | Vertiefung kantonale Grundlagen

Kompetenzbasierte Lernziele



Lernziele in Form von Kompetenzen

Der Lehrplan umschreibt den Zusammenhang zwischen Lernzielen und Kompetenzen wie folgt: «Mit der Ausrichtung an Kompetenzen geht der Lehrplan Volksschule Thurgau über die Formulierung von stoffinhaltlichen Vorgaben hinaus. Durch die Beschreibung von Lernzielen in Form von Kompetenzen werden Kulturinhalte mit daran zu erwerbenden fachlichen und überfachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten verbunden; Wissen und Können, fachliche und personale, soziale und methodische Kompetenzen werden miteinander verknüpft.» (↪ [Lehrplan Volksschule Thurgau](#) → Grundlagen → Lern- und Unterrichtsverständnis).

Grundlage für lehrplanbasierte Lernziele sind die in den Kompetenzstufen beschriebenen Kompetenzziele. Diese regen Aufgaben an, mit welchen die Schülerinnen und Schüler zur einer Auseinandersetzung mit einem konkreten Lerngegenstand angeleitet werden. Im Lernziel wird beschrieben, wie das Kompetenzziel mithilfe der spezifischen Aufgabe(n) erreicht werden kann. Auf diese Weise wird zudem die Voraussetzung für eine förderorientierte Beurteilung geschaffen.

Die Bedeutung von Lernzielen im Zusammenspiel von Lehrplan und Beurteilung lässt sich folgendermassen darstellen (vgl. Abbildung 1).

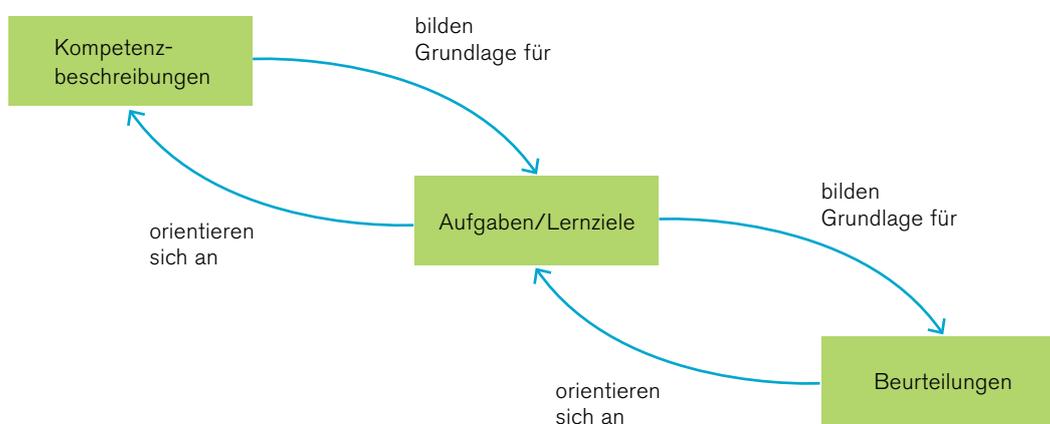


Abbildung 1: Lernziele als Bindeglied zwischen Kompetenzen und Beurteilung

Die Entwicklung von lehrplanbasierten Lernzielen wird im «Fachbereich Deutsch» am Kompetenzbereich «Lesen» für den Handlungsaspekt «Verstehen von Sachtexten» modellhaft aufgezeigt (vgl. Abbildung 2).

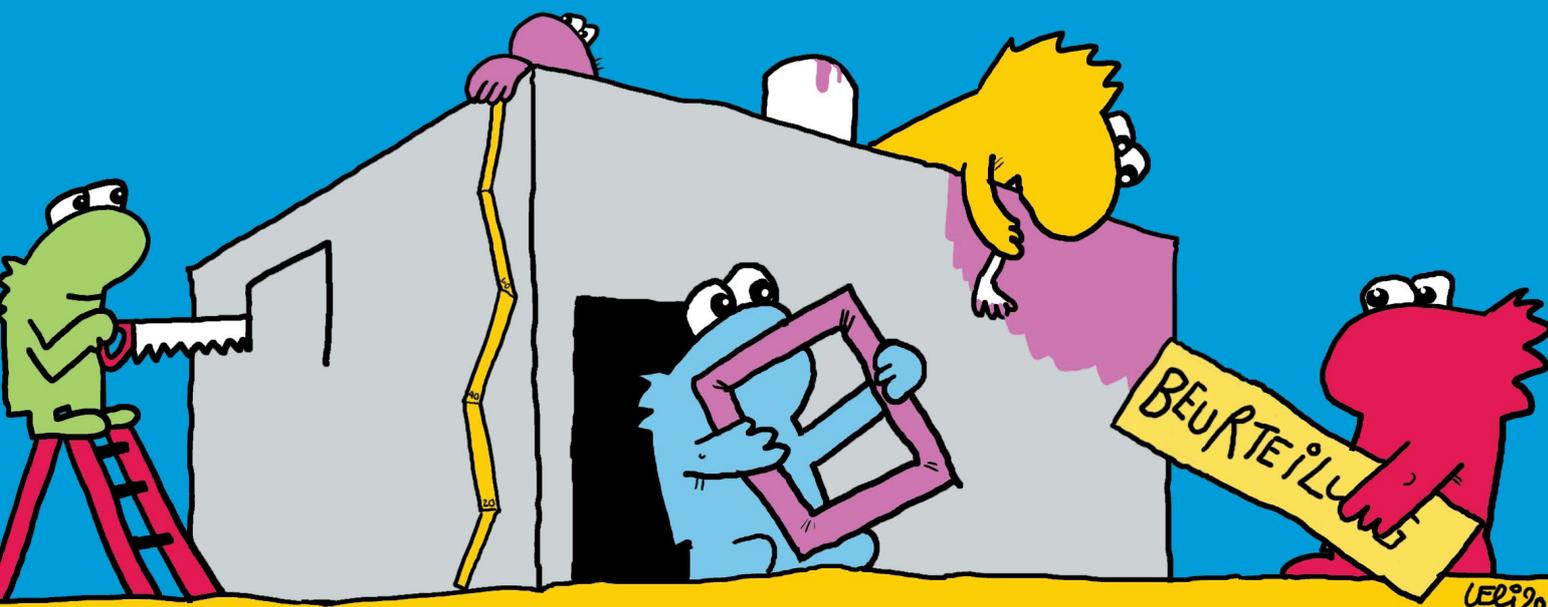
1. Ausgehend von der Kompetenz wird ...
2. die angestrebte Kompetenzstufe bestimmt.
3. Aus den angebotenen Kompetenzzielen (markiert durch ») wird jenes bestimmt, das mit dem Lernvorhaben angestrebt wird. Eine Kompetenzstufe kann mehrere Kompetenzziele enthalten.
4. Mit dem Lernziel wird konkretisiert, in welcher Weise das angestrebte Kompetenzziel mit einem konkreten Lerninhalt bzw. Lerngegenstand erreicht werden kann.
5. Die Kriterien sagen aus, aufgrund welcher beobachtbaren Indikatoren die Lernzielerreichung festgestellt werden kann.



Abbildung 2: Von der Kompetenz zum Lernziel

E | Abgestimmte Beurteilungskultur

Unterwegs zu einer gemeinsamen Beurteilungspraxis



Anregungen zur Prozessgestaltung

Die Beurteilung der Leistungen von Schülerinnen und Schülern gehört zum Tagesgeschäft der Lehrpersonen. Es bestehen jedoch sehr unterschiedliche Ansichten darüber, wie eine transparente und faire Beurteilung der Leistungen und Kompetenzen erfolgen kann. Entsprechend der Vielfalt der pädagogischen Konzepte an Thurgauer Schulen ist von einer ebenso vielfältigen Beurteilungspraxis auszugehen.

Zum einen ist diese Vielfalt gewollt: Gemäss [Gesetz über die Volksschule \(VG; RB 411.11\)](#) sind die Schulgemeinden zusammen mit den Schulleitungen verantwortlich für das pädagogische Profil der Schule bzw. die pädagogische Führung einer Schuleinheit. Zum anderen macht der Kanton den Schulgemeinden Vorgaben in Form der kantonalen Beurteilungsgrundlagen (Lehrplan, Beurteilungsreglement, Zeugnisformulare).

Innerhalb dieses Rahmens sind die Schulen aufgefordert, ihren Gestaltungsspielraum zu nutzen und gemäss § 20 [Reglement über die Beurteilung in der Volksschule](#) (Beurteilungsreglement; RB 411.15) am Aufbau bzw. an der Weiterentwicklung einer abgestimmten Beurteilungskultur zu arbeiten. Ziel ist eine Angleichung der Beurteilungspraxis der Lehrpersonen. Denn eine gemeinsame, schulspezifische Beurteilungspraxis stärkt das fachliche Wissen im Team, schafft einen Orientierungsrahmen für die Schülerinnen und Schüler und erleichtert die Kommunikation mit Eltern sowie abnehmenden Schulen und Institutionen.

Die Arbeit an einer abgestimmten Beurteilungskultur bedeutet Arbeit an pädagogischen Haltungen. Im Zentrum steht nicht alleine die Frage, was eine professionelle Beurteilung der Leistung einer Schülerin oder eines Schülers ausmacht. Vielmehr geht es darum, dass eine Schule auf Basis der kantonalen Beurteilungsgrundlagen eine gemeinsame Beurteilungspraxis fächer- und klassenübergreifend sowie über alle Zyklen hinweg gestaltet und breit abstützt. Dadurch werden die Lehrpersonen in ihrem Beurteilungshandeln unterstützt.

Eine abgestimmte Beurteilungskultur wird nicht per Beschluss eingeführt, sondern in einem Prozess erarbeitet. Der vorliegende Beitrag soll Anregungen geben, wie ein solcher Schulentwicklungsprozess gestaltet werden kann bzw. worauf dabei geachtet werden muss.

Mit Schulentwicklung zur abgestimmten Beurteilungskultur

Gemäss Hans-Günter Rolff besteht Schulentwicklung aus personaler Entwicklung, Unterrichtsentwicklung und Organisationsentwicklung. Sein Drei-Wege-Modell (vgl. Abbildung 1) gibt für eine wirkungsvolle Entwicklung eine gute Orientierung, um mit den Schulbeteiligten darauf zu schauen, wo Veränderungs- oder Verbesserungsbedarf besteht. Aus dieser Reflexion entstehen schuleigene Ziele und Inhalte, an welchen die Beteiligten arbeiten.

Jede Schule setzt entsprechend eigene Schwerpunkte, eigene Ziele und geht mit eigenem Tempo voran. So können unterschiedliche Aspekte im Zentrum stehen wie beispielsweise die Frage: «Wo stehen die einzelnen Lehrpersonen und wo steht die Schule aktuell bei der Beurteilung?» Oder: «Wie sollte die Beurteilung für die Schülerinnen und Schüler der Primarschule aussehen bzw. wie wird im Kindergarten beurteilt oder auf der Sekundarschule?» Im Mittelpunkt sollten dabei immer die Kinder und Jugendlichen stehen.

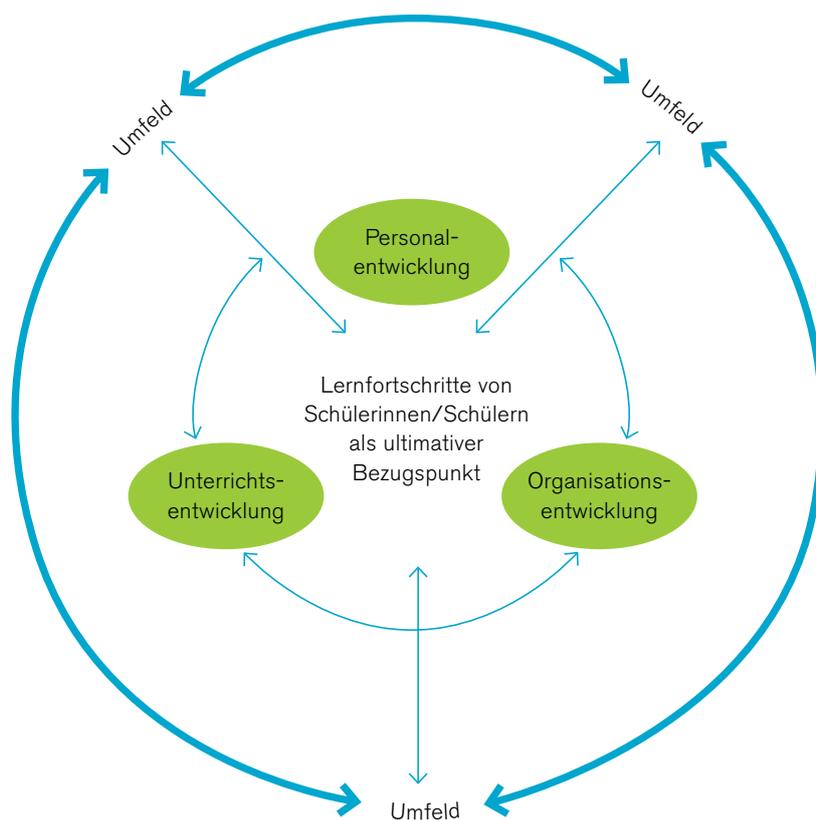


Abbildung 1: Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung¹

¹ Nach Rolff, H.-G. (2013). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Weinheim: Beltz (S. 20).

Kantonaler Rahmen mit lokalen Gestaltungsspielräumen

Kantonaler Rahmen

Im August 2020 wurden die kantonalen Beurteilungsgrundlagen festgelegt sowie der Umsetzungsauftrag an die Schulen erteilt. Die kantonalen Beurteilungsgrundlagen treten ein Jahr später, am 1. August 2021 in Kraft (→ [DEK-Entscheid «Inkraftsetzung der kantonalen Beurteilungsgrundlagen und Umsetzungsauftrag ab 1. August 2021»](#)).

Weiterhin gültig sind die → [Merkmale für Unterrichts- und Schulqualität](#). Darin ist die Beurteilung in zwei Kapiteln erwähnt: C Didaktik, Zielorientierung und Beurteilung und 5 Schullaufbahn und Beurteilungspraxis.

Lokale Gestaltungsspielräume

Gemäss § 20 Beurteilungsreglement arbeiten die Schulen innerhalb der kantonalen Vorgaben an einer abgestimmten Beurteilungskultur mit dem Ziel, dass sich die Beurteilungspraxen der Lehrpersonen angleichen.

Eckwerte dieser Arbeit sind eine lokale Auseinandersetzung mit Fragen der Beurteilung und eine schulinterne «Eichung» im Rahmen der kantonalen Vorgaben. Absprachethemen bzw. Gestaltungsspielräume können beispielsweise sein:

- Absprachen zu Formen und Instrumenten der Beurteilung im Verlauf des Schuljahres
- Absprachen zur Gewichtung von formativen und summativen Beurteilungen
- Absprachen zum Zusammenführen von Beurteilungen aus verschiedenen Fachbereichen und Modulen oder von verschiedenen Lehrpersonen zu einer Zeugnisnote
- Absprachen zur Gestaltung der Standortgespräche
- ...

Im Umsetzungsauftrag an die Schulen gibt es dazu im Teilbereich «Abgestimmte Beurteilungskultur» drei Zielformulierungen:

- a. Die Schule entwickelt ihre abgestimmte Beurteilungskultur weiter, um eine angegliche Beurteilungspraxis bei den Lehrpersonen zu erreichen.
- b. Abmachungen zur zyklusinternen und zyklusübergreifenden Beurteilung der Schülerinnen und Schüler sind in geeigneter Form schriftlich dokumentiert.
- c. Die Schulleitung reflektiert mit ihren Lehrpersonen die Abmachungen und deren Anwendung in der Praxis und entwickelt sie weiter.

Indikatoren beschreiben, woran die Zielerreichung erkannt werden kann. Sie werden durch das Amt für Volksschule im Vorbereitungsjahr 2020/21 erarbeitet. Der Kanton überprüft die Zielerreichung im Rahmen einer Fokusevaluation Unterricht mit Schwerpunkt Beurteilung frühestens ab Schuljahr 2024/25.

Entwicklungslandkarte und -verständnis

Für die Weiterentwicklung der Beurteilung gibt es eine gemeinsame Verantwortung von Schulbehörde und Schulleitung. Dies lässt sich aus den folgenden Grundlagen ableiten:

- ➔ Gesetz über die Volksschule
 § 55 Aufgaben
²Die Schulleitung ist in ihrer Schuleinheit zuständig für die pädagogische Führung, für die personelle Führung der Lehrpersonen sowie weiteren schulischen Personals und für die administrativ-organisatorische Führung. Der Regierungsrat kann die Aufgaben näher regeln.

- ➔ Gesetz über die Volksschule
 § 56 Übertragung von Kompetenzen
¹Im Rahmen des den Schulgemeinden zustehenden Gestaltungsspielraums und unter Vorbehalt von abschliessend vorgenommenen Zuweisungen im kantonalen Recht können der Schulleitung weitere Kompetenzen und Aufgaben übertragen werden.

- ➔ Verordnung des Regierungsrates über die Volksschule (RRV VG; RB 411.111)
 § 12 Unterricht
¹Die Schulgemeinden legen die pädagogischen Grundsätze fest.

- ➔ Beurteilungsreglement
 § 20 Abgestimmte Beurteilungskultur
¹Die Schule arbeitet innerhalb der kantonalen Vorgaben an einer abgestimmten Beurteilungskultur mit dem Ziel, dass sich die Beurteilungspraxen der Lehrpersonen angleichen.

- ➔ DEK-Entscheid «Inkraftsetzung der kantonalen Beurteilungsgrundlagen und Umsetzungsauftrag ab 1. August 2021»
 Umsetzungsziel, Teilbereich 3
 a. Die Schule entwickelt ihre abgestimmte Beurteilungskultur weiter, um eine angegliche Beurteilungspraxis bei den Lehrpersonen zu erreichen.

Untenstehende Schritte sind für eine abgestimmte Beurteilungskultur relevant.

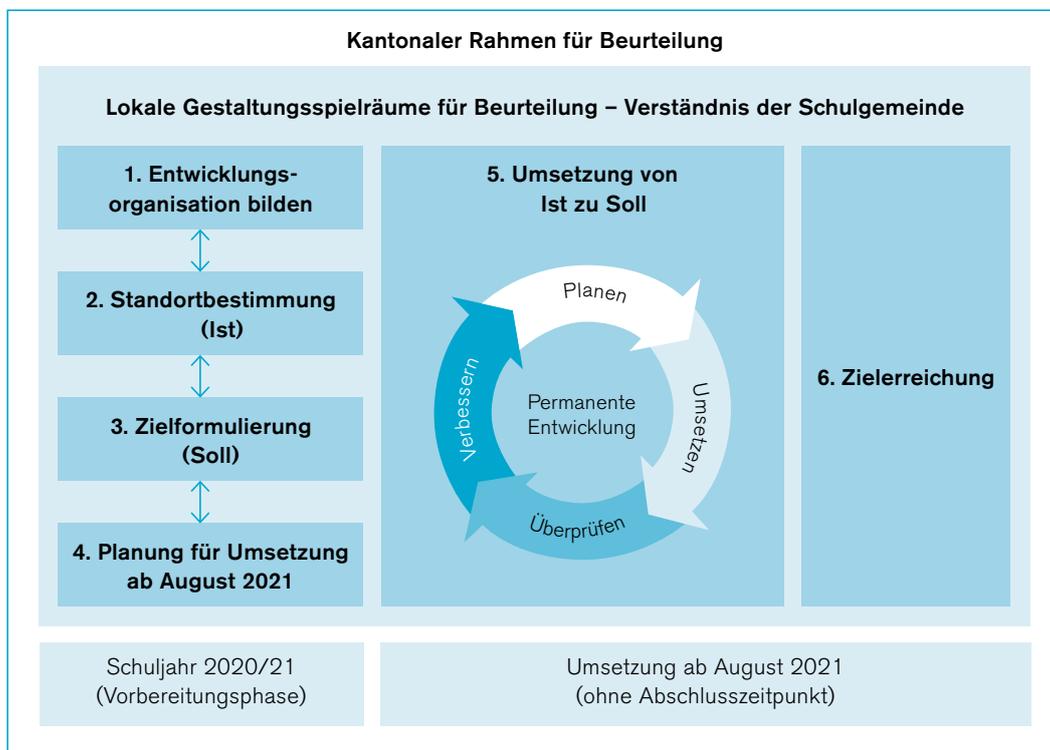


Abbildung 2: Schritte zu einer abgestimmten Beurteilungskultur

Es empfiehlt sich, das Vorbereitungsjahr 2020/21 mehrheitlich für die Führungsstrukturen, den Umsetzungsauftrag und die Umsetzungsplanung zu nutzen. Dies damit im August 2021 die Lehrpersonen mit klaren Zielen auf Basis einer fundierten Entwicklungsplanung zum Thema Beurteilung arbeiten können.

Schritte im Vorbereitungsjahr 2020/21

1. Entwicklungsorganisation bilden

Analog zur Einführung und Umsetzung des [Lehrplans Volksschule Thurgau](#) ist es für die Umsetzung der Beurteilung wichtig, dass die Schulen eine entsprechende Entwicklungsorganisation vor Ort aufbauen.

Diese kann sein:

- a. Die ordentliche Führungs- und Steuerungsorganisation der Schule, welche für die pädagogische Entwicklung verantwortlich ist. Beim Thema Beurteilung kommen möglicherweise administrativ-organisatorische Entwicklungen (Tools) hinzu.
- b. Die für den Lehrplan eingesetzte Projektorganisation; soweit sie noch aktiv ist.
- c. Eine für die Beurteilung neu eingesetzte Projektorganisation.

Für eine wirkungsvolle Weiterentwicklung der Beurteilung sowie die Umsetzung der kantonalen und allenfalls lokalen Vorgaben sind einerseits die dazugehörigen Aufgaben zu sichten und andererseits die dafür verantwortlichen Organe zu benennen. Ebenen oder Gremien können sein:

- Schulbehörde
- Schulleitung
- Erweiterte Schulleitungsteams, Steuergruppen etc.
- Schulteams (zuständig für eine professionelle Beurteilung in einem Schulhaus)
- Klassenteams (zuständig für eine professionelle Beurteilung aller in einer Klasse tätigen Lehrpersonen)
- Unterrichtsteams (zuständig für eine professionelle Beurteilung in einem Fachbereich oder einem Modul)
- Stufen- oder Zyklenteams (zuständig für eine stringente Beurteilung innerhalb der Zyklen und über die Zyklenübergänge hinweg)
- Lehrperson; insbesondere Klassenlehrperson

Die Schulbehörde und besonders die Schulleitung formuliert nötige Aufträge an die Gremien. Dabei ist zu beachten, dass für die Aufträge die Befugnisse geklärt sind und die nötigen Ressourcen (Arbeitszeit, Finanzen) bereitgestellt sind.

Zuständigkeiten und Aufgaben können auch aus dem Einführungskonzept (Kapitel 5.3) im [Handbuch Lokale Umsetzungsplanung Lehrplan Volksschule Thurgau](#) adaptiert werden.

2. Standortbestimmung (Ist)

«Wenn wir zuerst wüssten, wo wir sind und wohin wir streben, könnten wir besser beurteilen, was wir tun und wie wir es tun sollten» (Abraham Lincoln).

Um den lokalen Gestaltungsspielraum zu sichten und entsprechende Ziele zu formulieren («wohin wir streben») und danach die Planung für die Umsetzung vorzunehmen («was wir tun und wie wir es tun sollten») ist es für eine Schulgemeinde wichtig, in der Vorbereitungsphase eine Standortbestimmung durchzuführen.

Um ein differenziertes Bild des Ist-Zustandes zu erhalten, empfiehlt es sich, diese Analyse auf die verschiedenen Ebenen der Schule auszurichten:

- Lehrperson einzeln
- Klassenteams
- Zyklen (Stufen)
- Schuleinheiten

Bei dieser Analyse geht es nicht nur darum, die aktuelle Beurteilungspraxis zu erheben, sondern auch nachzufragen, was aus Sicht der Lehrpersonen und der Schulleitung beim Istzustand gut ist und wo es Veränderungs- oder Verbesserungsbedarf gibt.

Bevor eine Schule in die Umsetzungsphase tritt, ist es wichtig, die eigene lokale Beurteilung – von situativ gelebt bis konzeptionell beschrieben – zu kennen und zu hinterfragen. Warum haben wir bei uns diese Beurteilungskultur oder diese Eigenheiten entwickelt? Was wollen wir davon mitnehmen?

Eine qualifizierte und professionelle, sich an den Kompetenzen des Lehrplans orientierende Beurteilung, ist eine anspruchsvolle Aufgabe. Um dieser Herausforderung möglichst gerecht zu werden, lohnt es sich, bei den Lehrpersonen nachzufragen, welche Themen für sie wichtig sind oder «wo sie der Schuh drückt». Die Arbeit an diesen Themen ist in die Umsetzungsplanung aufzunehmen.

Für eine Standortbestimmung benötigt es Referenzwerte und Instrumente.

Referenzwerte:

- Lehrplan Volksschule Thurgau (→ Grundlagen → Lern- und Unterrichtsverständnis → Beurteilung)
- Beurteilungsreglement
- Zeugnisformulare
- Broschüre Merkmale für Unterrichts- und Schulqualität
- Fachliche Grundlagen
- Kompetenzprofile für Lehrpersonen und Schulleitungen zum Lehrplan Volksschule Thurgau (→ Bereich Diagnose, Förderung und Beurteilung)
- Fachliteratur

Mögliche Instrumente zur Standortbestimmung finden sich in [↪ Akkordeon E:](#)

- [Thesen zuhanden einer abgestimmten Beurteilungskultur](#)
- [Instrumente zur Standortbestimmung und Prozessgestaltung](#)

3. Zielformulierung (Soll)

Um zu wissen, wohin der Weg gehen soll («wohin wir streben») ist es wichtig, dass die Schule weiss, welche kantonalen Zielvorgaben sie erfüllen muss und anhand welcher Indikatoren sie die Zielerreichung erkennt. Zudem legt die Schule fest, welche lokalen Gestaltungsspielräume sie nutzen will und welche Eckwerte hinsichtlich Beurteilungskultur und -praxis sie setzen will.

Diese Zielformulierungen können in einem lokalen Konzept, in einem lokalen Reglement, einer lokalen Richtlinie oder einer entsprechenden internen Vereinbarung beschrieben sein. Elemente können sein:

- Bandbreite Angleichung der Beurteilungspraxis der Lehrpersonen
- Ausgestaltung der zykleninternen Beurteilung
- Ausgestaltung der zyklenübergreifenden Beurteilung.

Die angestrebte Beurteilungskultur und -praxis ist möglicherweise oder teilweise neu (also noch nicht erprobt und konsolidiert), abhängig vom Istzustand einer Schule und kann sich mit eigenen Spielräumen und offener Zeitachse entwickeln. Darum können sich im Verlauf der Umsetzung die eigenen Ziele verändern. Es ergibt sich eine spiralförmige Entwicklung.

Allenfalls ist es sinnvoll, zu Beginn den Zielraum weit zu setzen und aufgrund der Erfahrungen den Zielraum – im Sinne der lokalen Abstimmung und Angleichung – enger zu formulieren.

4. Planung Umsetzung ab August 2021

Für die Umsetzungsplanung gibt es zwei hilfreiche Referenzsichten:

- a. Das Drei-Wege-Modell von Rolff (vgl. Abbildung 1) unterstützt die Schule und die Führungsverantwortlichen, in welchen Bereichen der Organisations-, Unterrichts- oder Personalentwicklung ihre Ziele liegen und wie der Weg zu diesen Zielen gestaltet sein soll.
- b. Die im Einführungskonzept Lehrplan Volksschule Thurgau aufgeführten Zuständigkeiten und Aufgaben unterstützt die Schule und die Führungsverantwortlichen, auf welcher Ebene (Kanton, Schulbehörde, Schulleitung und Lehrpersonen) Aufträge und Aufgaben angesiedelt sind und wer dafür zuständig ist.

Die Umsetzungsarbeiten in einer Schule sind herausfordernd. Es gibt sehr unterschiedliche Entwicklungsarbeiten, einerseits von der Verantwortlichkeit her und andererseits von der Fachlichkeit her:

Beispiele	Abgestimmte Beurteilungskultur	Gemeinsame Beurteilungspraxis im 2. Zyklus	Beurteilungspraxis von Lehrperson XY
3-Wege-Modell	Organisationsentwicklung	Unterrichtsentwicklung	Personalentwicklung
Verantwortlich	Schulbehörde	Schulleitung	Schulleitung
Beteiligte	Schulbehörde, Schulleitung, Lehrpersonen	Schulleitung, Lehrpersonen 2. Zyklus	Lehrperson XY

Je bewusster und gezielter Schulbehörde und Schulleitung die Unterschiede sichten und koordiniert in einen Auftrag aufnehmen, desto wirkungsvoller werden die Ergebnisse sein.

Schritte in der Umsetzung ab August 2021

5. Umsetzung vom Ist zu Soll

Die Umsetzungsarbeiten verstehen sich als ordentliche und permanente Schulentwicklung. Wie bei anderen Themen empfiehlt es sich, dieses Thema in die regulären Führungsinstrumente aufzunehmen: in die Legislaturplanung 2021 – 2025 von Schulbehörde und Schulleitung, in die Entwicklungsplanung sowie in das Schul- oder Jahresprogramm der Schulleitung.

Dabei wird an verschiedenen Teilzielen auf unterschiedlichen Ebenen und mit den Beteiligten gemäss dem bereits in der Schule konsolidierten Entwicklungs- oder Qualitätskreislauf gearbeitet (vgl. Abbildung 3). Dies bedeutet, dass die Ziele mit Kriterien und Indikatoren versehen werden und dadurch die Zielerreichung regelmässig überprüft werden kann. Erreichte Ziele sind zu würdigen und zu konsolidieren. Bei nicht erreichten Zielen oder bei langsamerem Vorwärtsschreiten ist zu überlegen, was im Prozess verändert oder verbessert werden kann. Allenfalls ist es sinnvoll, bei den Zielen begründet eine Justierung vorzunehmen.

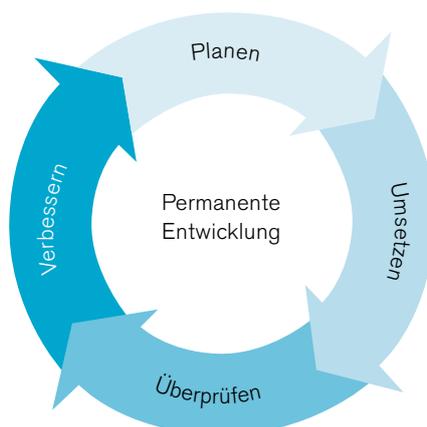


Abbildung 3: Entwicklungs- oder Qualitätskreislauf

6. Zielerreichung

Die Umsetzungsphase hat keinen Endtermin. Hinsichtlich der Zielerreichung gibt es zwei Ebenen.

Umsetzung kantonale Vorgaben; hier geht es darum:

- Einerseits im Rahmen des Gestaltungsspielraums eine lokal abgestimmte Beurteilungskultur und -praxis formuliert, eingeführt und konsolidiert zu haben. Ein wichtiges Ziel dabei ist die Angleichung der Beurteilungspraxen der Lehrpersonen.
- Andererseits die kantonalen Vorgaben hinsichtlich Beurteilung und Zeugnisausstellung korrekt anzuwenden. Hierzu sind das kantonale Beurteilungsreglement und die Zeugnisvorlagen handlungsleitend.
- Für diese Ebene gibt es den DEK-Entscheid «Inkraftsetzung der kantonalen Beurteilungsgrundlagen und Umsetzungsauftrag ab 1. August 2021».

Umsetzung lokale Zielformulierungen; hier geht es darum:

- Im Wissen um die Vielfältigkeit der Thurgauer Schulen und die unterschiedlichen pädagogischen Konzepte hat der Kanton gewollt weite Gestaltungsspielräume für die Beurteilung gegeben.
- Die Zielerreichung, welche innerhalb dieser Gestaltungsspielräume in der Verantwortung der Schulen liegt, wird vom Kanton nicht überprüft. Hier liegt die Evaluation der Zielerreichung also in der Verantwortung der einzelnen Schulgemeinde.
- Wie bereits während der Umsetzungsphase können die Evaluation der Zielerreichung oder sich verändernde Schulstrukturen (z. B. Umstellung von Jahrgangsklassen auf Mehrjahrgangsklassen) oder sich entwickelnde pädagogische Profile (z. B. verstärktes Lernen in altersdurchmischten und klassenübergreifenden Lerngruppen) zu sinnvollen Justierungen hinsichtlich der lokalen Ziele und Vorgaben führen.

Relevante Aspekte für die Weiterentwicklung der Beurteilungskultur

Aufgrund der praktischen Erfahrungen aus der Einführung und bisherigen Umsetzung des Lehrplans Volksschule Thurgau und weiterer Schulentwicklungsprojekte der vergangenen Jahre sowie abgestützt auf theoretischen Erkenntnissen aus dem Change Management sind folgende relevante Aspekte bei der Weiterentwicklung der Beurteilungskultur zu berücksichtigen:

- Schulleitungen sind Schlüsselpersonen
- Lehrpersonen in ihrer Professionalität stärken
- Beurteilung in Unterrichtsgestaltung einbetten
- Unterrichtsbezogene Zusammenarbeit nutzen
- Theoretische Prozessmodelle beiziehen
- Information und Einbezug von Eltern und Lehrbetrieben sicherstellen
- Einsatz von Datenverwaltungs- und Lernsystemen (Tools) thematisieren

Für eine gute Zielerreichung ist es wichtig, die obigen Aspekte bei der Einführung und Umsetzung im Sinne von Gelingensbedingungen zu beachten und als Ressource zu nutzen. Sie sind nicht linear in die Planung aufzunehmen, sondern passend in die Entwicklung einzuflechten. Die Relevanz der einzelnen Aspekte ist je nach Schule verschieden. Darum empfiehlt es sich, bei der Standortbestimmung diese Themen miteinzubeziehen. Sie werden im Folgenden einzeln ausgeführt.

Schulleitungen sind Schlüsselpersonen

Eine abgestimmte Beurteilungskultur bzw. eine professionelle Beurteilung kann mit Konzeptarbeit ausgehandelt und beschrieben und mit Weiterbildungen einzeln und kollektiv vermittelt werden. Die Beurteilungsqualität steht und fällt jedoch mit den dafür verantwortlichen Lehrpersonen. Hier gilt es die eigentliche Entwicklungsarbeit zu leisten. Einerseits geht es um Haltungsänderungen und andererseits um den Erwerb von spezifischen Beurteilungskompetenzen sowie generell um die Unterrichtsgestaltung.

Die Schulleitung mit ihrer im Volksschulgesetz verankerten Verantwortung für die pädagogische, personelle und administrativ-organisatorische Führung ist darum die Schlüsselperson für die Einführung und Umsetzung. Bei ihr laufen die Fäden von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung zusammen. Sie kann die Beurteilungsentwicklung bei den Lehrpersonen begleiten und fördern und im Rahmen der Unterrichtsbesuche und Mitarbeitergespräche überprüfen. Oder anders gesagt: Die Schulleitung hat, frei nach Professor Fritz Simon², «das Zepter für die gute Macht der Personalführung in ihren Händen».

Lehrpersonen in ihrer Professionalität stärken

Im § 10 Absatz 2 Beurteilungsreglement steht, dass die Gesamtbeurteilung ein professioneller und pädagogisch begründeter Ermessensentscheid der Lehrperson ist. Das alleinige Abstellen

² Der Begriff «gute Macht» stammt von Professor Fritz Simon (www.fritz-simon.de). Er hat uns Beratungsleuten anlässlich einer Weiterbildung «eingehämmert», dass wir zu oft Macht negativ besetzen und umgekehrt Führungsleute für ihre Verantwortung für den Sacherfolg und die Fürsorge für die Menschen sehr viel Macht – aber eben gute Macht – benötigen.

auf einen Durchschnitt von Noten ist nicht statthaft. (Absatz 3 dritter Satz). Sie ist eine codierte Aussage zum Grad der Lernzielerreichung (Absatz 2).

Nun begründen Lehrpersonen und Schulleitungen die Notengebung aus Durchschnittsberechnungen von Prüfungen und Tests oft damit, dass eine Note nur so juristisch abgesichert sei und eine Lehrperson nur so ihrer Verantwortung für die Beurteilung gerecht wird. Darum ist es für die Weiterentwicklung einer gemeinsamen Beurteilungspraxis und der abschliessenden Notengebung im Zeugnis wichtig, dass sich die Schulen mit diesem bisherigen Paradigma auseinandersetzen und eine neue Denkweise entwickeln.

Ein Ansatz dafür kann die juristische Auslegung des «Professionellen Ermessens» im Verwaltungsrecht sein. Sie wird in [☞ Akkordeon D: Gesamtbeurteilung im Zeugnis](#) erläutert.

Beurteilung in Unterrichtsgestaltung einbetten

Gemäss § 10 Beurteilungsreglement stützt sich die Gesamtbeurteilung auf vielfältige Kompetenznachweise im entsprechenden Fachbereich oder Modul während einer Zeugnisperiode. (Absatz 3 erster Satz). Eine solche Beurteilung ist nur mit einer Unterrichtsgestaltung möglich, welche im Sinne von «Backward planning»³ vielfältige, formative und summative Beurteilungsanlässe mitdenkt. Die Beurteilung ist somit fester Bestandteil eines kompetenzorientierten Unterrichts. Dieser Umstand ist bei der Umsetzung der kantonalen Beurteilungsgrundlagen und bei den Unterrichtbeobachtungen im Auge zu behalten. Anregungen dazu finden sich im Dokument [☞ Kompetenzorientierter Unterricht – Indikatoren zur Ergänzung der Unterrichtsbeobachtungsbogen von Schulleitungen](#).

Unterrichtsbezogene Zusammenarbeit nutzen

Im Jahr 2015 hat der Kanton Thurgau die [☞ Unterrichtsbezogene Zusammenarbeit](#) thematisiert und initiiert. Gut eingeführte und funktionierende Klassen- und/oder Unterrichtsteams sind für die Weiterentwicklung einer abgestimmten Beurteilungskultur unerlässlich.

Die Gesamtbeurteilung stützt sich zwar auf den professionellen Ermessensentscheid von einzelnen Lehrpersonen. Eine erfolgreiche Angleichung der Beurteilungspraxis von Lehrpersonen sowie eine abgestimmte, zyklenintern und –übergreifend abgestimmte Beurteilungskultur kann jedoch nur in Qualitätsteams miteinander entwickelt und dann in Arbeitsteams im Unterrichtsalltag erprobt und angewendet werden.

Eine professionelle Beurteilung benötigt den Austausch in Unterrichtsteams, also Lehrpersonen in Fachschaften (aus Parallelklassen, in schulhausübergreifenden Lerngemeinschaften etc.), welche mit pädagogisch-methodisch-didaktischem Fokus an einer professionellen Beurteilung arbeiten.

Für eine umfassende und bilanzierende Gesamtbeurteilung im Zeugnis benötigt es ebenso den Austausch in Klassenteams. Alle Lehrpersonen und Fachlehrpersonen, welche in einer Klasse unterrichten, sind – angeleitet von der Klassenlehrperson – gemeinsam für die professionelle Beurteilung einer Schülerin oder eines Schülers verantwortlich.

³ Die Planung des Unterrichts geschieht von den Ergebnissen – den zu erreichenden Kompetenzen – zeitlich zurück und schliesst die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler ein ([☞ Broschüre Lern- und Unterrichtsverständnis](#), S. 28).

Theoretische Prozessmodelle beiziehen

Für die Planung und Steuerung der Einführung und Umsetzung der kantonalen Beurteilungsvorlagen und der lokalen Zielsetzungen ist es sinnvoll, sich an für die Schule passenden Prozessmodellen zu orientieren.

Mögliche Instrumente zur Prozessgestaltung finden sich in [↪ Akkordeon E: Instrumente zur Standortbestimmung und Prozessgestaltung](#)

- Die 7 Basisprozesse der Organisationsentwicklung
- Handlungsfelder zur Veränderung der Beurteilungskultur
- Das 3W-Modell

Information und Einbezug von Eltern und Lehrbetrieben sicherstellen

In einer der Beurteilungsthematik angepasster Form, ist es wie bei der Einführung des Lehrplans wichtig, auf die Eltern und Lehrbetriebe zuzugehen. Dies insbesondere, da es zur Beurteilung und insbesondere zur Notengebung in den Elternhäusern und in der Gesellschaft langjährig tradierte Bilder und Erfahrungen gibt. Dem Schulwesen (Kanton und Schulen) sollte es gelingen, bei diesen Adressaten eine positive Haltung zur nun vorliegenden Beurteilung insgesamt zu erwirken. Dann gilt es auch, mit diesen Adressaten so im Austausch zu sein, dass sie die Gesamtbeurteilung im Zeugnis (codierte Aussage zum Grad der Lernzielerreichung) verstehen und nachvollziehen können.

Die nötigen Informationsprozesse sind in der Vorbereitungsphase zu planen und danach während der Umsetzung wiederkehrend durchzuführen.

Einsatz von Datenverwaltungs- und Lernsystemen (Tools) thematisieren

Der Grossteil der Thurgauer Primar- und Sekundarschulgemeinden nutzt aktuell das vom Kanton kostenlos zur Verfügung gestellte Produkt LehrerOffice für die Erstellung der Zeugnisse bzw. den Zeugnisdruck. Dies ist ab Schuljahr 2021/22 weiterhin möglich. Momentan klärt der Kanton die [↪ Strategie zur Nutzung der Datenverwaltungs- und Lernsysteme in der Volksschule](#).

Die Umsetzung dieser Strategie benötigt seitens Kanton umfangreiche Vorarbeiten. Den Schulgemeinden werden die zur Entscheidungsfindung notwendigen Unterlagen 2021 zur Verfügung gestellt. Vor diesem Hintergrund ist während des Vorbereitungsjahr 2020/21 der Einsatz von Datenverwaltungs- und Lernsystemen in den Schulen zu thematisieren bzw. ein allfälliger Toolwechsel mitzudenken.

Auf einen Blick

Um das Vorbereitungsjahr 2020/21 zielführend zu nutzen, bestimmen die Schulen die auf sie abgestimmten (bisherigen) und für ihre Schule passenden (zukünftigen) Zielvorgaben zur Beurteilungskultur. Voraussetzung dazu ist eine Standortbestimmung zur Beurteilungspraxis. Zudem gilt es auszuloten, welche Gestaltungsspielräume es innerhalb des kantonalen Rahmens für die Beurteilung gibt und entsprechend im lokalen Auftrag Beurteilung klare Ziele für die Entwicklung der Beurteilungskultur zu formulieren.

Das Gesetz gesteht den Schulen und somit abschliessend den Schulbehörden und Schulleitungen zu, die pädagogischen Grundsätze und damit auch die lokale Beurteilungskultur festzulegen. Direkt verantwortlich für die Umsetzung einer professionellen Beurteilung sind jedoch die Lehrpersonen. Sie müssen darum von Anfang an in den Prozess mit einbezogen werden. Dies gilt es bei der Bildung einer passenden Entwicklungsorganisation zu berücksichtigen.

Die Volksschule strebt eine Chancengerechtigkeit an. Dies gilt auch für die Beurteilung der Schülerinnen und Schüler. Die Aussage «anstreben» impliziert, dass dies eine herausfordernde und stetige Aufgabe ist. Die Weiterentwicklung einer professionellen Beurteilung legt den Schwerpunkt nicht ausschliesslich auf die Frage «Wie entwickelt und optimiert die einzelne Lehrperson ihre Beurteilung?», sondern nimmt auch die Frage «Wie gestaltet die Schule und wie gestalten die Lehrpersonen miteinander ihre Beurteilungskultur?» in den Fokus. Dies ist ein mehrjähriger und spiralförmiger Entwicklungsprozess.

Die in diesem Beitrag beschriebenen Prozessschritte und die dabei zu beachtenden relevanten Aspekte werden abschliessend in einer Übersicht zusammengefasst (vgl. Abbildung 4). Sie kann bei Bedarf für die Arbeit in Weiterbildungen mit dem Team beigezogen werden.

Relevante Aspekte

- Schulleitungen sind Schlüsselpersonen
- Lehrpersonen in ihrer Professionalität stärken
- Beurteilung in Unterrichtsgestaltung einbetten
- Unterrichtsbezogene Zusammenarbeit nutzen
- Theoretische Prozessmodelle beiziehen
- Information und Einbezug von Eltern und Lehrbetrieben sicherstellen
- Einsatz von Datenverwaltungs- und Lernsystemen (Tools) thematisieren

Kantonaler Rahmen für Beurteilung

- Reglement über die Beurteilung in der Volksschule (Beurteilungsreglement)
- Zeugnisformulare
- DEK-Entscheid «Inkraftsetzung der kantonalen Beurteilungsgrundlagen und Umsetzungsauftrag ab 1. August 2021»
- Lehrplan Volksschule Thurgau (→ Grundlagen → Lern- und Unterrichtsverständnis → Beurteilung)
- Broschüre «Merkmale für Unterrichts- und Schulqualität»

Lokale Gestaltungsspielräume für Beurteilung – Verständnis der Schulgemeinde

- lokaler Gestaltungsspielraum (§ 20 Beurteilungsreglement)
- DEK-Entscheid «Inkraftsetzung der kantonalen Beurteilungsgrundlagen und Umsetzungsauftrag ab 1. August 2021»

1. Entwicklungsorganisation bilden

Aufgaben und dazu Organe, Aufträge, Verantwortungen



2. Standortbestimmung (Ist)

Ebenen: Lehrperson einzeln, Klassenteams, Zyklen (Stufen), Schuleinheiten

- Aktuelle Beurteilung?
- Bisherige Kulturen / Eigenheiten?
- Herausforderungen für die Lehrpersonen?



3. Zielformulierung (Soll)

durch Schulbehörde und Schulleitung
Gestaltungsspielräume nutzen
Bilanzierende Gesamtbeurteilung aufgrund vielfältiger Kompetenznachweise/Zeugnisnote als codierte Aussage zur Lernzielerreichung
Entsprechende Unterrichtsgestaltung mitdenken (backward planning)



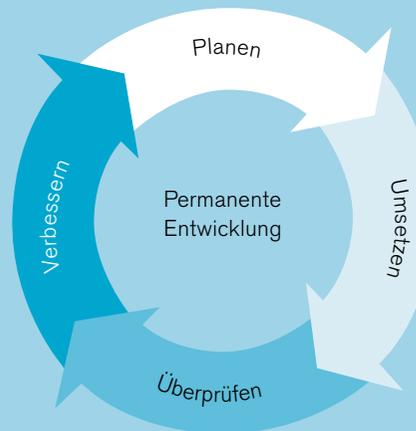
4. Planung für Umsetzung ab August 2021

durch Schulleitung evtl. mit Auftrag von Schulbehörde
in Bereichen Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung (3-Wege-Modell)

Schuljahr 2020/21 (Vorbereitungsphase)

5. Umsetzung von Ist zu Soll

- im Rahmen Kantonalen Vorgaben und
- gemäss Auftrag an Schulen zur Weiterentwicklung der lokal abgestimmten Beurteilungskultur
- mit einem Verständnis von permanenter Entwicklung und wiederkehrenden Qualitätskreisläufen



Umsetzung ab August 2021 (ohne Abschlusszeitpunkt)

6. Zielerreichung

gemäss DEK-Entscheid «Inkraftsetzung der kantonalen Beurteilungsgrundlagen und Umsetzungsauftrag ab 1. August 2021»
Überprüfung durch Kanton
allenfalls Justierungen in der lokalen Beurteilungskultur aufgrund Erfahrungen während der Umsetzung

E | Abgestimmte Beurteilungskultur

Thesen zuhanden einer abgestimmten Beurteilungskultur



Kompetenzorientierter Unterricht

Der  Lehrplan Volksschule Thurgau (→ Grundlagen) rückt die Kompetenzorientierung und damit die Anwendung von Wissen und Können ins Zentrum des Lernens. Kompetenzen sind erlernbare kognitive Fähigkeiten (Wissen) und Fertigkeiten (Können), um Aufgaben und Probleme in verschiedenen Situationen lösen zu können. Dabei spielen auch motivationale und soziale Bereitschaften und Fähigkeiten eine Rolle.

Kompetenzorientierung

Kompetenzen zeigen sich in der Bereitschaft zur Anwendung von Wissen und Können. Sie werden in konkreten Situationen mit Hilfe von Aufgaben kumulativ aufgebaut, lassen sich aber auf neue Situationen übertragen. Beim Kompetenzaufbau werden im fachlichen Kontext erworbene Inhalte und Kompetenzen mit überfachlichen Kompetenzen verknüpft.

Anwendungs- und Handlungsorientierung

Beim kompetenzorientierten Unterricht geht es darum, wie Schülerinnen und Schüler Wissen und Können anwenden und auf neue Situationen übertragen. Fertigkeiten und Wissensbestände bilden nach wie vor eine wichtige Grundlage von Kompetenzen. Sie werden aber nicht als träges Wissen gespeichert (und wieder vergessen) sondern angewandt und mit der zusätzlich nötigen Handlungsbereitschaft als Können gezeigt.

Lebensweltbezug

Die individuelle Kompetenzentwicklung beruht auf kumulativem Lernen. Schülerinnen und Schüler verbinden neue Lerninhalte mit bisherigem Wissen und Können und stellen sinnstiftende Verknüpfungen zwischen den einzelnen Lerngegenständen her. Ausserschulische Erfahrungen werden einbezogen und für das weitere Lernen berücksichtigt. Der Unterricht sollte entsprechend angelegt sein (situiertes Lernen) und sich auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler beziehen.

Überfachliche Kompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler arbeiten während der ganzen Schulzeit an konkreten überfachlichen Kompetenzen (personale, soziale und methodische Kompetenzen), die sie aber nicht alle erreichen müssen. Schliesslich ist die Persönlichkeitsentwicklung nicht bis Ende der obligatorischen Schulzeit abgeschlossen. Deshalb gibt es hier keine den Zyklen zugewiesenen Stufen und keine definierten Grundansprüche.

Beurteilung im kompetenzorientierten Unterricht

Durch die Kompetenzorientierung im Unterricht verändert sich auch die Beurteilung. Sie kann nicht losgelöst vom Unterricht verstanden werden. Ausgewählte Kompetenzen und davon abgeleitete Lernziele werden im konkreten Unterricht eingeführt, behandelt, geübt und überprüft.

Lernen vom Ende her denken

Hilfreich für den kompetenzorientierten Unterricht und die Beurteilung ist, wenn das Lernen vom Ende her gedacht wird. Was sollen die Schülerinnen und Schüler am Schluss können, wie wird die erworbene Kompetenz gezeigt und woran erkenne ich als Lehrperson, aber auch als Schülerin oder Schüler, ob die gewünschte Kompetenz aufgebaut wurde?

Entsprechend muss bei der Unterrichtsplanung von Beginn weg die Beurteilung mitgedacht werden. Die Abbildung 1 veranschaulicht die Zusammenhänge einer kompetenzorientierten Unterrichtsplanung. Das Lernprodukt und die Leistungserwartung stehen gleich nach der Auswahl der zu erwerbenden Kompetenzen (A) am Anfang und am Schluss des Planungsprozesses (B, G). Anhand einer Überprüfungsaufgabe kann die Kompetenz am Schluss gezeigt werden (summative Beurteilung). Steht die gleiche Aufgabe am Anfang, so zeigt sie auf, was die Schülerin oder der Schüler bereits kann und weiss (Aktivierung des Vorwissens und motivationale Einstimmung). Dadurch erhält die Schülerin oder der Schüler Informationen darüber, was noch zu lernen und zu üben ist (C). Nun steht der eigentliche Lernprozess im Zentrum, der effektiv und lernwirksam ist, wenn er durch formative Beurteilung häufige lernförderliche Feedbacks begleitet (D, E, F) und durch eine angeleitete Reflexion abgeschlossen (H) wird.

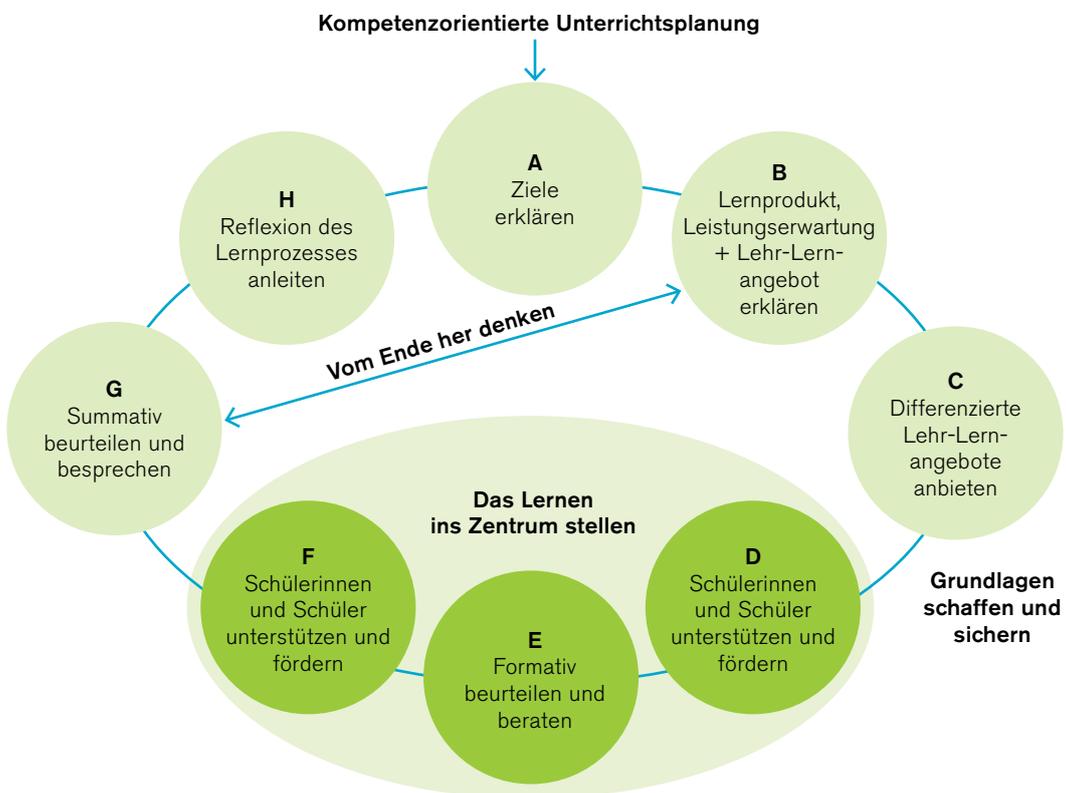


Abbildung 1: Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung (nach Birri, 2013)

Die «gute» Aufgabe

Aufgaben bilden den Kern des Lernarrangements, um Kompetenzen entwickeln zu können. Da sich eine Kompetenz nur indirekt über beobachtbare Verhaltensweisen und Produkte erschliessen lässt, sind Aufgaben (bzw. deren Lösung) ein wichtiges Indiz dafür, dass Schülerinnen und Schüler eine Kompetenz erworben haben¹.

Eine vorhandene Kompetenz muss also sichtbar werden (Performanz), damit sie einer Beurteilung unterzogen werden kann. Fehlende Performanz darf aber nicht automatisch mit nicht vorhandener Kompetenz gleichgesetzt werden. Fehlende Motivation kann dazu führen, dass Schülerinnen und Schüler ihre Kompetenzen nicht zeigen (wollen oder können). Aufgaben, die weit von der Lebenswelt der Kinder entfernt sind, begünstigen solche «Leistungsverweigerung».

Aufgaben sollten verschiedene Aspekte von Differenzierung berücksichtigen und bezüglich Komplexität, aber auch bezüglich Aufgabenmenge, Verarbeitungstiefe etc. verschiedene Kompetenzstufen und Leistungsniveaus abbilden.

Didaktisch durchdachte, heraus- aber nicht überfordernde Aufgaben, passend zu den zu erwerbenden Kompetenzen bilden das Rückgrat des Unterrichts, sowohl in der Planung als auch in der Überprüfung der Lernergebnisse. Gleichzeitig begleiten kompetenzorientierte Aufgaben den Lernprozess und die formative Überprüfung, inwieweit Schülerinnen und Schüler über Kompetenzen oder Teilkompetenzen verfügen.

Funktionen und Bezugsnormen

Das Erreichen der Lernziele, die sich die Lehrperson für den Unterricht setzt, ist der wichtigste Massstab für die Beurteilung. Sie nehmen auf die gemäss Lehrplan zu erwerbenden Kompetenzen Bezug.

Folglich rückt die kriterienorientierte Bezugsnorm ins Zentrum. Mit summativen Leistungsbeurteilungen überprüft die Lehrperson, ob der Unterricht zum erwünschten Kompetenzaufbau geführt hat. Allerdings müssen qualitative Kriterien wie die Schwierigkeit der Aufgabenstellung, deren kognitiven Anforderungen, die Selbständigkeit der Lösung der Aufgaben usw. mit einbezogen werden.

Die Orientierung an den Kompetenzen bedeutet aber auch, die Schülerinnen und Schüler als einzigartige Individuen zu verstehen, die eigene Lernwege gehen. Hierzu wird die individuelle Bezugsnorm beigezogen. Differenzierte Kompetenzstufen helfen den Lehrpersonen, Lernarrangements individuell anzupassen und den Schülerinnen und Schülern mit Hilfe formativer Beurteilung ihren individuellen Kompetenzzuwachs sichtbar zu machen.

Die summative Beurteilung mit sozialer Bezugsnorm – die Orientierung eines Prüfungsergebnisses am Durchschnitt der Klasse – tritt in den Hintergrund. Standardisierte Tests können aber zur Orientierung dienen, um die Leistungsfähigkeit und Zusammensetzung einer Klasse aufzuzeigen.

¹ Nachhaltig kompetent sind Schülerinnen und Schüler zwar erst, wenn sie Kompetenzen zu verschiedenen Zeitpunkten ihrer Schulbahn in bekannten und neuen Situationen anwenden können. Und der Nachweis eines Transfers von in der Schule erworbenen Kompetenzen auch auf ausserschulische Situationen stellt eine der grössten Herausforderungen für das Bildungssystem dar.

Erweiterte Beurteilung

Die Beurteilung im kompetenzorientierten Unterricht berücksichtigt Produkt und Prozess. Es genügt nicht, Wissensbestände abzufragen und reproduktionsorientierte Lernkontrollen durchzuführen. Es braucht zusätzlich unterschiedlich komplexe Verständnis-, Problemlöse- und Anwendungsaufgaben. Vielfältige Formen von Kompetenznachweisen wie Präsentationen und Berichte, Ausstellungen und Werkstücke ergänzen herkömmliche Prüfungsformate wie Klausuren, klassenspezifische Tests und mündliche Prüfungen. Um Prozessleistungen zu beurteilen, kommen Überprüfungsformen wie Portfolios oder Dokumentationen in Frage.

Überfachliche Kompetenzen

Überfachliche Kompetenzen werden im fachlichen Kontext erworben. Fachinhalte werden mit Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen verknüpft. Sie sind somit auch bei Arbeiten im fachlichen Kontext beobachtbar und haben Einfluss auf die Entwicklung der schulischen Leistungen in den Fachbereichen. So fließen sie auch in die Beurteilung ein.

Ab der 1. Klasse der Primarschule wird die Beurteilung der Fachleistungen im Zeugnis ergänzt durch die Einschätzung zum Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten. Sie orientiert sich nicht an den umfassenden Kompetenzziele des Lehrplans, sondern konzentriert sich auf beobachtbares, für den Lernfortschritt und das Zusammenleben in der Schule relevantes Verhalten.

Entwicklungsorientierte Zugänge

Im neuen Lehrplan werden im 1. Zyklus zwei traditionell verschiedene Schulstufen – Kindergarten und die beiden ersten Jahre der Primarschule – mit bisher getrennten Lehrplänen zusammengeführt.

Der Übergang vom Kindergarten in die Primarschule und die damit verbundene Erwartung an die Schulbereitschaft der Kinder löst nach wie vor einen Selektionsmechanismus aus. Im ersten Zyklus sind aber unterschiedliche Entwicklungs- und Lerntempi erlaubt und sollen nicht als defizitär bewertet werden. Denn schliesslich sollte das Tempo des Lernens der Entwicklung der Kinder angepasst werden und nicht einem Jahresrhythmus der Schule.

Im Lehrplan sind für den ersten Zyklus entwicklungsorientierte Zugänge beschrieben, die eine Brücke von der Entwicklungsperspektive zur Fachbereichsstruktur des Lehrplans bilden und den Lehrerinnen und Lehrern die Planung des fächerübergreifenden Unterrichts erleichtern sollen. Es gilt, diese Brücke besonders beim Übertritt in die erste Klasse zu stärken.

Dem freien Spiel kommt im ersten Zyklus besonders im Kindergarten eine wichtige Bedeutung bei. Dieses «wird in offenen Sequenzen angeboten und umfasst Spielangebote und Lernumgebungen, die von der Lehrperson bewusst und absichtsvoll mit Bezug zu den im Lehrplan angestrebten Kompetenzentwicklungen arrangiert und begleitet werden» (Adamina, 2015, S. 38).

Über gezielte Beobachtungen des Spiel- und Lerngeschehens erfassen die Lehrpersonen den aktuellen Entwicklungs- und Lernstand der Kinder.

Fazit: Was ist nun neu an der Beurteilung im kompetenzorientierten Unterricht?

Die Beurteilung ist nicht grundsätzlich neu zu denken. Das grundsätzliche Dilemma zwischen Selektion und Förderung bleibt bestehen. Die Diskussion, wie eine faire und chancengerechte Beurteilung zu Stande kommt, kann den Lehrpersonen nicht erspart werden. Die Erwartung, dass mit der Kompetenzorientierung diese grundlegenden Probleme gelöst wären, ist nicht realistisch.

Die Kompetenzorientierung akzentuiert aber pädagogisch-didaktische Prinzipien und kann der Auseinandersetzung mit dem Thema zu einem innovativen Entwicklungsschub verhelfen.

Die Beurteilung im kompetenzorientierten Unterricht ermöglicht den Schülerinnen und Schülern zu zeigen, was sie können. Sie ist vermehrt anwendungs- und handlungsorientiert und sie berücksichtigt unterschiedliche Leistungs- und Kompetenzniveaus (Differenzierung). Sie verknüpft fachliche mit überfachlichen Kompetenzen und bildet im 1. Zyklus entwicklungsorientierte Zugänge ab.

Die «gute» Beurteilung

Qualitätsmerkmale der Beurteilung

Eine professionelle Beurteilung orientiert sich nach wie vor an Qualitätsmerkmalen, wie sie von Birri (2009) zusammengestellt wurden (siehe Abbildung 2). Nebst den bereits erwähnten pädagogisch-didaktischen Prinzipien erhalten aber die Qualitätsmerkmale wie Transparenz, Kompetenz- und Förderorientierung eine Akzentuierung.



Abbildung 2: Qualitätsmerkmale der Beurteilung (nach Birri, 2009)

Aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler sind klar definierte Beurteilungskriterien zentral, die auf den im Lehrplan begründeten Kompetenzen und davon abgeleiteten Lernzielen beruhen (Kompetenz- bzw. Lernzielorientierung). Die Schülerinnen und Schüler werden im Voraus über diese Kriterien und deren Anwendung informiert. Sie kennen Zeitpunkt und Bewertungsmaßstab (Transparenz). Sie erhalten im Unterricht Gelegenheit, die geforderten Kompetenzen zu entwickeln und einzuüben und dürfen in der Lernphase auch Fehler machen, bevor es in klar definierten Situationen zur Überprüfung der Kompetenzen kommt. Dabei werden sie im Lernprozess durch häufige Feedbacks (Förderorientierung) unterstützt.

Für Eltern und Lehrpersonen kommt zusätzlich der Kohärenz ein wichtiger Stellenwert bei: Beurteilungskriterien und -maßstab sind zwischen Lehrpersonen der gleichen Stufe und stufenübergreifend diskutiert und abgesprochen. Lehrpersonen sollen sich in ihren Teams über ihre Beurteilungspraxis verständigen und an der Weiterentwicklung einer abgestimmten Beurteilungskultur arbeiten. Eine gemeinsam vereinbarte Beurteilungspraxis stärkt das fachliche Wissen im Team, schafft einen Orientierungsrahmen für die Schülerinnen und Schüler, erleichtert die Kommunikation mit Eltern und entlastet die Lehrpersonen in der schwierigen Aufgabe, eine gute Balance zu finden zwischen den beiden gegensätzlichen Ansprüchen von Auslese und Förderung.

Die Einschätzungen sollen zuverlässig zustande kommen und für die Eltern nachvollziehbar sein. Dabei hilft eine Gegenüberstellung von Selbst- und Fremdbeurteilung (kommunikative Validierung über den Einbezug aller Beteiligten).

Grundansprüche

Im Lehrplan sind als Grundansprüche Leistungs niveaus vorgegeben, die von fast allen Schülerinnen und Schülern am Ende des 1., 2. und 3. Zyklus erreicht werden sollen. Das Ziel, dass praktisch alle Schülerinnen und Schüler am Ende der drei Zyklen diese Mindestanforderungen erreichen, ist ein Auftrag und eine Herausforderung für die kantonalen Bildungssysteme. Somit richten sich Grundansprüche primär an das Schulsystem und die Institution Schule.

Was bedeuten sie aber darüber hinaus für Lehrpersonen und für einzelne Schülerinnen und Schüler?

Wenn die Grundansprüche erreicht werden, so müssen die Leistungen als mindestens genügend bewertet werden.

Obwohl die Kompetenzen und Inhalte des Lehrplans im Grundsatz für alle Kinder gelten, wird es aber weiterhin so sein, dass einzelne Schülerinnen und Schüler die Grundansprüche nicht in allen Fachbereichen erreichen. In diesem Fall braucht es eine individuelle Beurteilung des Lernstands und die Beobachtung von Fortschritten und Problemen im Lernprozess. Mögliche Ursachen sind abzuwägen und pädagogisch begründete (Förder-)Massnahmen einzuleiten.

Aus dem Nicht-Erreichen von Grundansprüchen allein lassen sich keine automatischen Selektions- oder Promotionsentscheide ableiten oder Noten rechtfertigen.

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf

Für alle Schülerinnen und Schüler gelten die Grundansprüche des Lehrplans als verbindliche Bildungsziele. Eine individuelle Lernzielanpassung (☞ [Leitfaden Lernzielanpassung](#)) soll das Leistungsniveau betreffen, nicht aber das Bildungsangebot. Alle Schülerinnen und Schüler haben das Recht darauf, die im Lehrplan definierten Kompetenzen zu entwickeln.

Auch wenn Grundansprüche nicht erreicht werden können, darf keine Reduktion im Lernangebot stattfinden. Die individuell nötige Anpassung geschieht über Differenzierung, insbesondere Reduktion der Komplexität und des Abstraktionsgrades, und Scaffolding (Unterstützung durch Lehrpersonen). Dabei soll es auch diesen Schülerinnen und Schülern weiterhin erlaubt sein, gemeinsam am Unterricht und an Lerngegenständen teilzuhaben (Partizipation).

Im Lehrplan werden keine Standards auf erweitertem oder hohem Leistungsniveau angegeben. Das heisst jedoch nicht, dass die Schule sich mit dem Erreichen der Grundansprüche zufrieden geben darf. Schülerinnen und Schüler auch über die Grundansprüche hinaus zu fördern, gehört zum Auftrag der Lehrperson.

Thesen zur Beurteilung

Thesen als Diskussionsgrundlage

Aus den bisher gemachten Ausführungen lassen sich Thesen² zur Beurteilung ableiten (vgl. Tabelle 1). Sie können als Postulate gelesen werden, an welchen Grundsätzen und Qualitätsmerkmalen sich die Beurteilung ausrichten soll. Sie bilden mögliche Eckpfeiler einer gemeinsam verantworteten Beurteilungskultur.

Eine kohärente und abgestimmte Beurteilungskultur kann nicht per Beschluss eingeführt, sondern muss in einem Prozess erarbeitet werden. Somit dienen die Thesen als Diskussionsgrundlage. Sie sollen in ihrer Klarheit und ihrer teilweise zugespitzten Formulierung auch Widerstand provozieren, zum Nachdenken anregen und über die Diskussion zu einem gemeinsamen Verständnis von Beurteilung beitragen. Bei den Thesen handelt es sich nicht um kantonale Vorgaben, sondern um mögliche Haltungen, auf die sich Schulen im Rahmen ihres lokalen Handlungsspielraums einigen.

Tabelle 1: Thesen um das Bemühen einer schulinternen Kohärenz und Transparenz von Beurteilung

Grundsätze
A. Die Beurteilungspraxis ist zentraler Bestandteil der Lehr- und Lernkultur und eine bedeutsame Visitenkarte für die Professionalität unserer Schule.
B. Die Beurteilung orientiert sich an Qualitätsmerkmalen wie Kohärenz, Transparenz und Kompetenzorientierung.
Kohärenz
1. An unserer Schule erfolgt die Beurteilung auf gemeinsam abgeprochener und diskutierter Grundlage.
2. Die Lehrpersonen wissen um die Besonderheiten und Gemeinsamkeiten der stufenspezifischen Arbeit.
Förderorientierung
3. Die Beurteilung dient dazu, den Schülerinnen und Schülern Entwicklungsmöglichkeiten aufzuzeigen.
4. Durch Beurteilungen sollen die Schülerinnen und Schüler ermutigt werden und ihr Selbstwert soll gestärkt werden.
5a) Es werden keine Noten unter 3 gegeben.
5b) Eine 6 ist eine sehr gute Leistung, nicht eine perfekte Leistung.
Orientierungsfunktion
6a) Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern werden über den Lernerfolg orientiert.
6b) Veränderungen in den Leistungen werden frühzeitig kommuniziert (halbe Note).
Selbstbeurteilung
7. An unserer Schule lernen die Schülerinnen und Schüler systematisch und altersgerecht sich selbst zu beurteilen (vom Kindergarten bis zur 6. Klasse).
Bezugsnorm
8. Die Beurteilung erfolgt entlang im Voraus festgelegter lernzielbezogener Kriterien.
9. Wir gleichen unsere Beurteilungsmassstäbe untereinander ab (kollegiales Gegenlesen, Vergleichsarbeiten).
10. Wir überprüfen das Leistungsniveau periodisch mit einzelnen standardisierten Verfahren (Lernlupe, Lernpass plus).

² Die Thesen wurden aus verschiedenen Quellen zusammengestellt und bearbeitet (vgl. Literatur).

Feedbackkultur

11. Wir geben unseren Schülerinnen und Schülern häufig inhaltliche Rückmeldungen, um sie in ihrem Lernen zu unterstützen.
12. Rückmeldungen sind sachlich, wertschätzend, konstruktiv und ermutigend.
13. Lernkontrollen geben wir innert nützlicher Frist mit differenzierten Rückmeldungen ab.
14. Lernkontrollen werden erst ab der 6. Klasse mit Ziffernnoten versehen. Vorher erfolgt die Rückmeldung mit Worten.
15. Wir holen bei den Schülerinnen und Schüler regelmässig Feedback zu unserer Prüfungspraxis ein.

Transparenz

16. Die Kriterien der Beurteilung werden im Voraus kommuniziert (siehe These 8).
17. Den Schülerinnen und Schülern wird klar gemacht, worauf es vor allem ankommt, welche Lernziele zu erreichen sind, was im Stoff vor allem geprüft wird.
- 18a) Die Zeitpunkte summativer Lernkontrollen werden im Voraus bekanntgegeben.
- 18b) Es gibt keine Überraschungsprüfungen.
- 19a) Die Schülerinnen und Schüler können sich immer auf Lernkontrollen vorbereiten.
- 19b) Die Schülerinnen und Schüler erhalten in der Schule ausreichend Gelegenheit, das zu lernen, was gewollt ist und geprüft wird.
20. Der Erfolgsmassstab wird im Voraus festgelegt und deklariert (was ist genügend, was ausgezeichnet).
21. Wenn eine Prüfung überraschenderweise viel zu leicht oder viel zu schwierig herausgekommen ist, so wird nicht der Erfolgsmassstab verändert, sondern die Prüfung gestrichen.
- 22a) Die Lehrpersonen machen Korrekturen / Noten / Beurteilungen nachvollziehbar.
- 22b) Sie können nötigenfalls im Gespräch erläutert werden.
- 22c) Dabei werden Verbindungen zwischen Fremd- und Selbstbeurteilung gesucht.
- 23a) Das Portfolio zeigt die Individualität der Kinder und dokumentiert exemplarisch auf individuellem Lernweg erworbene Kompetenzen.
- 23b) Im Kindergarten wird das Portfolio begonnen und führt bis in die 6. Klasse.

Kompetenzorientierung

24. Die Kriterien der Beurteilung stützen sich auf die im Lehrplan beschriebenen Kompetenzstufen ab.
- 25a) Wenn Lernende die Grundansprüche erreichen, so wird die Leistung als mindestens genügend beurteilt (Note 4).
- 25b) Bei Nicht-Erreichen der Grundansprüche werden die Ursachen abgeklärt und pädagogische Massnahmen getroffen.
- 25c) Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf haben das Recht, in allen Kompetenzen gefördert zu werden ohne alle Grundansprüche zu erreichen.
- 26a) Die Kompetenzstufen des Lehrplans dienen den Lehrpersonen dazu, Lernarrangements individuell anzupassen...
- 26b) ... und den Schülerinnen und Schülern ihren Kompetenzzuwachs sichtbar zu machen.
27. Prüfungen sind anwendungsorientiert: Sie überprüfen nicht nur das Wissen, sondern auch das Können.
28. Es kommen erweiterte Beurteilungsformen (Referate, Plakate, Portfolios) zum Einsatz, die auch die Prozessqualität berücksichtigen.
29. Im 1. Zyklus werden unterschiedliche Entwicklungs- und Lerntempi nicht als defizitär beurteilt.
30. Über gezielte Beobachtungen des Spiel- und Lerngeschehens erfassen die Lehrpersonen den aktuellen Entwicklungs- und Lernstand der Kinder.

Aufbau der Auseinandersetzung

Ziel der Auseinandersetzung im Team mit den Thesen ist ein vertieftes Verständnis von Beurteilung, eine abgestimmte Beurteilungskultur und eine geeignete Form der Dokumentation.

Der Weg zu diesem Ziel führt über die Reflexion der eigenen Beurteilungspraxis und den Austausch darüber. Wie mache ich es? Wie machen es meine Kolleginnen und Kollegen? Der Austausch über und das Wissen um die gegenseitigen Praktiken führt bereits zu einem bewussteren Umgang mit dem Thema und macht weitere Diskussionen erst möglich.

Diese weiteren Diskussionen führen zum Abgleich von Sichtweisen und zur gemeinsamen Klärung der Bedeutung von Begriffen und Konzepten. Was für mich immer selbstverständlich war, wird nicht immer so geteilt und kann unausgesprochen zu Missverständnissen führen. So ist zwar jeder Lehrperson klar, was die Note 6 bedeutet. Aber ist allen dasselbe klar?

Schliesslich geht es darum, den gemeinsamen Nenner zu finden. Welche Thesen werden von allen im Team geteilt? Zu welchen Eckpfeilern einer gemeinsamen Beurteilungspraxis stehen wir? Wenn es hier bereits gelingt, diesen gemeinsamen Nenner sprachlich zu fassen und im Sinne der Transparenz nach innen und auch nach aussen zu kommunizieren, so ist ein wichtiges Stück Arbeit bereits getan.

Alle Thesen sind grundsätzlich wertvoll und würden es verdienen, in die Dokumentation der Beurteilungskultur aufgenommen zu werden. Nicht alle finden aber die Akzeptanz im gesamten Team. Und es ist gut möglich, dass es einzelne Lehrperson ärgert oder schmerzt, wenn für sie wichtige Grundsätze im Team nicht geteilt werden.

Die eigene Beurteilungspraxis ist stark verknüpft mit Werthaltungen, mit Menschenbildern und Berufsauffassungen. Der Anspruch, solche Überzeugungen und Haltungen ändern zu müssen, ist kein einfaches Unterfangen und kann teilweise heftigen Widerspruch auslösen.

Dennoch ist es lohnend, bei widersprüchlich aufgenommenen Thesen weitere Diskussionen zu führen, um den gemeinsamen Nenner zu erweitern. Nur so kann die abgestimmte Beurteilungskultur auch weiterentwickelt werden.

Einhellig vom Team abgelehnte Thesen und Aussagen, die nicht zum Team und in die lokale Schullandschaft passen, sind nur mit sehr viel Energie gegen vielleicht auch wirklich gut begründeten Widerstand bearbeitbar. Hier müssten sehr viel Zeit und Kraft investiert werden, um Veränderungen bewirken zu können.

Konkrete Umsetzung

1. Startpunkt

Schülerinnen und Schüler beurteilen gehört zum Kerngeschäft von Lehrpersonen. Sie tun dies mit gutem Erfolg und teilweise schon sehr lange. Eine Auseinandersetzung zum Thema Beurteilung muss das bereits vorhandene als wertvolle Basis be- und aufgreifen. Viele konkret im Team vorhandene Beurteilungspraktiken sind bereits kompetenzorientiert und entsprechen den Qualitätsstandards. Ein Team startet also nie bei null.³

2. Austausch über die eigene Beurteilungspraxis

Die bestehenden Beurteilungspraktiken können in einem ersten Schritt gesammelt und auf die durch die Kompetenzorientierung akzentuierten Kriterien wie Anwendungsorientierung, Differenzierung, erweiterte Beurteilungsformen und besonders für den 1. Zyklus Entwicklungsorientierte Zugänge bezogen werden. Ein Austausch dieser Beurteilungspraktiken in möglichst gemischten Kleingruppen erweitert den Horizont und führt zu einem besseren Verständnis quer durch das gesamte Team.

3. Auseinandersetzung mit den Thesen

Nun geht es daran, die 30 Thesen zu bewerten. Thesen, denen zugestimmt werden kann, werden mit einem grünen Punkt gekennzeichnet. Thesen, die weit entfernt von Zustimmung sind mit einem roten Punkt. Bei Unklarheit und Diskussionsbedarf rund um eine These wird ein oranger Punkt gesetzt. Beim Bewerten ist es hilfreich, eine Mischung aus Ist- und Sollzustand vorzunehmen. Bin ich grundsätzlich mit der These einverstanden, aber wird sie vielleicht noch nicht immer so umgesetzt, so soll der These zugestimmt werden.

In dieser Phase hat sich der klassische Dreischritt des Kooperativen Lernens bewährt: Zuerst beschäftigt sich jede Lehrperson individuell mit den Thesen. Danach wird in homogenen Stufenteams eine erste gemeinsame Sicht erarbeitet und auf grossen Plakaten festgehalten. Und schliesslich können die Plakate der Teams nebeneinander aufgehängt und der gemeinsame Nenner über das gesamte Team anhand der grünen Punkte festgehalten werden (vgl. Abbildung 3).

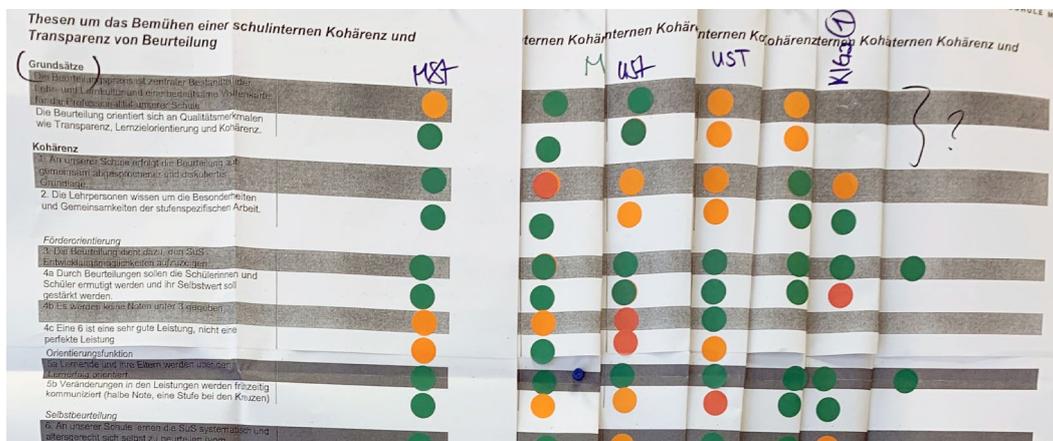


Abbildung 3: Ein erstes Teamergebnis (Foto: Matthias Gubler)

³ Vgl. dazu den Vorbereitungsauftrag im Anhang.

Diese Thesen bilden die Eckpfeiler der gemeinsamen Beurteilungspraxis und stellen das erste konkrete Ergebnis dar. Thesen mit überwiegend roten Punkten können weggelassen werden. Interessant sind nun weitere Thesen, die überwiegend orange gekennzeichnet wurden oder wo die Einschätzung aus den Stufenteams sehr gemischt ausgefallen ist. Solche Thesen bieten sich für eine weitere, vertiefte Bearbeitung und Diskussion an (vgl. Abbildung 4).

In der Regel ist es möglich, diesen Prozess in einem Halbtage zu durchlaufen und als Ergebnis die grün markierten Thesen und zwei bis drei diskussionswürdige Themen festzuhalten.

Für die weitere Bearbeitung dieser Themen braucht es je nach Fragestellung und Vorwissen weiteres theoretisches Hintergrundwissen oder oftmals einfach definierte Zeitgefäße für die vertiefte Diskussion im Team.



Abbildung 4: Zwei Beispiele, wie Schulen mit den Thesen weiterarbeiten (Fotos: Esther Kihm, Caroline Marti)

Anhang

Beurteilung im kompetenzorientierten Unterricht

Vorbereitungsauftrag Weiterbildungstag

Liebe Lehrpersonen

Wir freuen uns darauf, mit Ihnen das Thema Beurteilung im kompetenzorientierten Unterricht zu vertiefen. Wir starten nicht bei null. Ihre Schülerinnen und Schüler entwickeln schon länger mit Hilfe Ihres Unterrichts Kompetenzen, die Sie überprüfen und beurteilen. Ihre bisherigen Erfahrungen und Ihre Vorkenntnisse bilden denn auch die Basis für unsere Arbeit. Wir möchten Sie am Weiterbildungstag zu einer gemeinsamen Auseinandersetzung mit dem Thema anregen. Zur Vorbereitung möchten wir Ihnen zwei Fragen mitgeben. Sammeln Sie bitte ein paar Antworten, Inhalte und Beispiele, die als Startpunkt am Weiterbildungstag dienen können.

1. Zu welchen Kompetenzen im Lehrplan habe ich/haben wir Aufgaben, die sich auch zur Überprüfung eignen würden?

Eventuell berücksichtigen Ihre kompetenzfördernden Aufgaben auch folgende Kriterien:

- sie sind anwendungs-/handlungsorientiert
- Differenzierung: sie berücksichtigen ein unterschiedliches Leistungs-/Kompetenzniveau bezüglich
 - Komplexität und Schwierigkeit des Inhalts oder des Verfahrens
 - Breite und Menge (der Informationen, der Verfahren, der Art der Bearbeitung)
 - Tiefe, Genauigkeit, Differenzierung (der inhaltlichen Ausrichtung, der Verfahren)
 - Verallgemeinerung, Abstraktion (z.B. vom Alltags-Phänomen zur Gesetzmässigkeit).
- sie verknüpfen fachliche mit überfachlichen Kompetenzen
- und bilden im Kindergarten entwicklungsorientierte Zugänge ab.

2. Welche erweiterten Überprüfungsformate kennen wir und setzen sie auch bereits erfolgreich ein?

Will man Kompetenzen überprüfen und nicht nur Wissen abfragen, stossen herkömmliche Prüfungen oft an Grenzen. Sie fokussieren eher reproduzierbares statisches Wissen. Besser eignen sich handlungsorientierte und prozessorientierte Formen, wie

- Darbietungen,
- Präsentationen und Berichte,
- Ausstellungen und Werkstücke.
- Portfolios
- Dokumentationen

Wir hoffen, dass Sie sich durch diese Fragen angeregt fühlen und neugierig werden auf den gemeinsamen Austausch zum Thema und die Weiterentwicklung Ihrer Beurteilungskompetenz.

Beste Grüsse

Literatur

- Adamina, M., Balmer, T., Gfeller, S., Hirt, U., Michel, J., Nattiel, M. & Wagner, U. (2015). *Kompetenzorientiert Unterrichten mit dem Lehrplan 21*. Grundlagendokument zur Einführung des Lehrplans 21 im Kanton Bern, Teil 2. Bern: PHBern und Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Nüesch, H., Bodenmann, M. & Birri, T. (2009). *fördern und fordern. Schülerinnen- und Schülerbeurteilung in der Volksschule*. Frauenfeld: Amt für Volksschule, Kanton Thurgau.
- Birri, T. (2013). *Kompetenzorientiert planen und unterrichten. Was ist wirklich neu?* (Referatsunterlagen). Kanton AR.
- D-EDK (2015). *Beurteilen. Fachbericht der Arbeitsgruppe der Kommission Volksschule*. Bern: D-EDK-Geschäftsstelle.
- Erziehungsdepartement Basel-Stadt (2015). *Kompetenzorientiert fördern und beurteilen*. Basel: Erziehungsdepartement.
- Fischer, D., Strittmatter, A. & Vögeli-Mantovani, U. (2009). *Noten, was denn sonst?!* Zürich: LCH.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: maximising impact on learning*. Abingdon: Routledge.
- Obrist, W. & Städeli, C. (2010). *Prüfen und Bewerten in Schule und Betrieb*. Bern: hep.
- Reusser, K. & Stebler, R. (2013). *Kompetenzorientierte Zeugnisse*. Zürich: Universität, Institut für Erziehungswissenschaft.
- Weinert, F. (Hrsg). (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.

E | Abgestimmte Beurteilungskultur

Instrumente zur Standortbestimmung und Prozessgestaltung



Instrument zur Standortbestimmung

Beurteilungspraxis

Das vorliegende Instrument kann sowohl von Schulleitungen als auch von einzelnen Lehrpersonen verwendet werden. Es gibt Auskunft über den Stand der Beurteilungspraxis einer Schule bzw. einer Lehrperson und dient als Grundlage für Standortbestimmungen, aus denen Entwicklungsschwerpunkte abgeleitet werden können.

Die ausgewählten Indikatoren basieren auf drei Dokumenten (vgl. Literatur). Sie wurden an die kantonalen Beurteilungsgrundlagen angepasst, neu gruppiert und zu einem Instrument zusammengefügt.

Einschätzung der Zielerreichung							
– trifft nicht zu		o trifft zum Teil zu		+ trifft zu		++ trifft vollumfänglich zu	
Aspekte	Indikatoren	–	o	+	++		
Beurteilung im Unterricht	(Angeleitete) Reflexionen des Lernprozesses finden regelmässig statt.						
	Im Anschluss an Beurteilungen werden Förderangebote zur Verfügung gestellt.						
	Dem unterschiedlichen Zeitbedarf für die Lernzielerreichung wird Rechnung getragen						
	Die Beurteilung bezieht wissens-, verstehens- und anwendungsorientierte Leistungen mit ein.						
	Die Lehrperson ist sich der Funktion und Bezugsnorm eines Beurteilungsanlasses bewusst.						
	Die Lernziele sind aus den Kompetenzzielen des Lehrplans abgeleitet.						
	Die Lernziele sind den Schülerinnen und Schülern zu Beginn der Unterrichtseinheit bekannt.						
	Die Schülerinnen und Schüler haben regelmässig Gelegenheit zu einer altersgemässen Selbst- und/oder Peerbeurteilung.						
	Die Schülerinnen und Schüler erhalten während des Lernprozesses konstruktive Rückmeldungen.						
	Die Schülerinnen und Schüler erhalten regelmässig Rückmeldungen zum Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten.						
Die Schülerinnen und Schüler kennen Inhalt, Zeitpunkt, Form und Kriterien der Beurteilung.							

Aspekte	Indikatoren	-	o	+	++
Beurteilung im Unterricht	Es werden individuelle Bezugsnormen angewendet.				
	Aus Beurteilungsanlässen gewonnene Erkenntnisse dienen der Lehrperson zur Planung der weiteren Lernschritte und Unterrichtsgestaltung.				
	Es finden regelmässig formative Beurteilungen statt.				
	In der Beurteilungssituation ist geklärt, welche Funktion der Beurteilung im Vordergrund steht (formativ oder summativ).				
	Summative Beurteilungen orientieren sich an den formulierten und bekanntgegebenen Lernzielen.				
	Vor einem summativen Beurteilungsanlass gibt es genügend Lern- und Übungsgelegenheiten.				
Gesamtbeurteilung der Fachleistungen im Zeugnis	Der Ermessensentscheid der Lehrperson basiert auf vielfältigen Kompetenznachweisen.				
	Die Beurteilung des Lernprozesses ist fachbezogen.				
	Die Gesamtbeurteilung umfasst alle Kompetenzbereiche resp. Handlungsaspekte eines Fachbereiches bzw. Moduls.				
	Die Lehrpersonen können ihre Beurteilung erklären.				
	Die Gesamtbeurteilung der Fachleistungen und die Einschätzungen zum Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten werden klar getrennt.				
	Ergebnisse der summativen Beurteilung und Elemente der formativen Beurteilung fliessen zusammen in die Gesamtbeurteilung der Fachleistungen ein.				
	Die Wortprädikate und Noten geben Auskunft über den Grad der Lernzielerreichung.				
Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten	Die Beurteilung des Arbeits-, Lern- und Sozialverhaltens wird bei Laufbahntscheiden miteinbezogen.				
	Die Einschätzungen zum Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten werden von den Gesamtbeurteilungen der Fachleistungen klar getrennt.				
	Den Schülerinnen und Schülern sind die Kriterien zum Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten bekannt.				
	Die Beurteilung des Arbeits-, Lern- und Sozialverhaltens ist Bestandteil der Standortgespräche.				

Aspekte	Indikatoren	-	o	+	++
Schulinterne Absprachen	Die Leistungsanforderungen sind sowohl innerhalb des Zyklus als auch mit anderen Zyklen abgesprochen.				
	Die Lernziele sind innerhalb des Klassenteams abgesprochen.				
	Im Team besteht eine abgestimmte Beurteilungspraxis.				
	Standardisierte Tests werden zur Reflexion der Beurteilungspraxis genutzt.				
	Im Team bestehen Absprachen bezüglich der Gestaltung und Durchführung von Standortgesprächen.				
Kommunikation	Die Erziehungsberechtigten sind über die kantonalen Beurteilungsgrundlagen informiert.				
	Die Erziehungsberechtigten sind über die lokale Beurteilungskultur informiert.				
	Die Schülerinnen und Schüler sowie deren Erziehungsberechtigte sind über die praktizierten Beurteilungsverfahren informiert.				

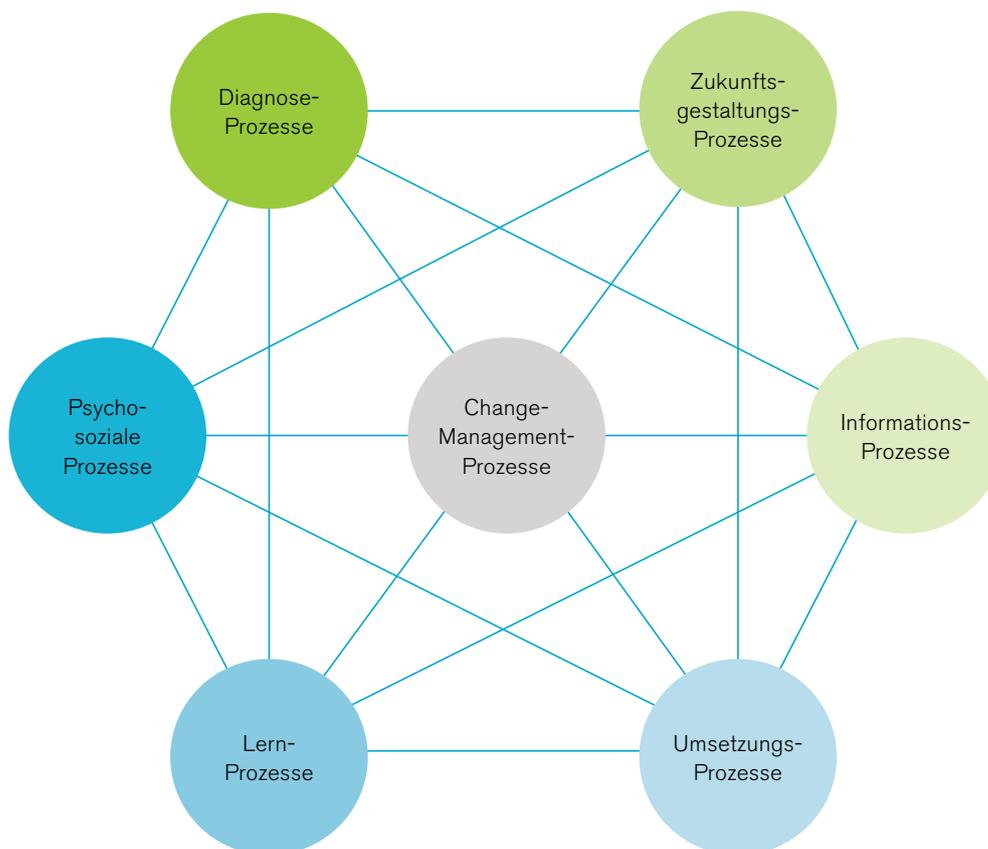
Literatur

- Bildungsdepartement des Kantons St.Gallen (2008). *Instrumenten-Koffer «fördern und fordern»*. St.Gallen: Amt für Volksschule.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2018). *Kriterien zur summativen Beurteilung FLUT und Gesamtbeurteilung*. Bern: Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung (Abteilung Schulaufsicht).
- Fiechter, M. (2014). Checkliste – 15 Tipps für die Leistungsbeurteilung. *Akzente* (4), 15.

Instrumente zur Prozessgestaltung (Prozessmodelle)

Die 7 Basisprozesse der Organisationsentwicklung

Um die Weiterentwicklung der Beurteilung erfolgreich zu gestalten ist es sinnvoll, den Prozess nicht nur in zeitliche Phasen zu gliedern, sondern auch unter inhaltlichen Aspekten zu gestalten. Damit etwas Neues und Fremdes von Betroffenen zu ihrem Eigenen wird, muss dieses Neue zuerst erschlossen werden. Dafür sind unterschiedliche Prozesse hilfreich, welche helfen, das Veränderungsvorhaben zu transportieren, umzusetzen und zu verankern. Das Trigon-Modell der sieben OE-Basisprozesse bildet dazu eine gute Grundlage.



Wesentlich dabei ist, die einzelnen Komponenten als eine Vernetzung zu verstehen. Je nach Veränderungsthematik sowie Standort (Ist) und Ziel (Soll) der Organisation, sind die Komponenten hinsichtlich ihrer Gewichtung und in ihrer Zeitabfolge sehr unterschiedlich. Bei einem Wandel erleben die Betroffenen innerliche und äusserliche Veränderungen. Und in der Organisation gibt es das Innensystem und ein Aussenumfeld. Die Basisprozesse nehmen auch diese unterschiedlichen Blickwinkel auf.

Es gilt, diese Basisprozesse in ihrer Gesamtheit und ihrem Zusammenspiel nicht aus dem Blick zu verlieren, damit nicht nur punktuelle Änderungen stattfinden, sondern eine wirkungsvolle Schulentwicklung erzielt wird.

Literatur

- Glasl, F., Kalcher, T. & Piber, H. (Hrsg.). (2020). *Professionelle Prozessberatung. Das Trigon-Modell der sieben OE-Basisprozesse*. 4., überarbeitete und ergänzte Auflage. Bern: Haupt.
- Glasl, F. *Die Basisprozesse der Organisationsentwicklung*. Trigon Entwicklungsberatung.
- Kalcher, T. *Ganzheitliches Systemkonzept einer Organisation – eine Einführung in die 7 Wesens-elemente*. Trigon Entwicklungsberatung.

Handlungsfelder zur Veränderung der Beurteilungskultur

Bei der Weiterentwicklung der Beurteilung gibt es verschiedene Beteiligte. Einzelne Lehrpersonen beurteilen ihre Schülerinnen und Schüler in ihrem Unterricht im entsprechenden Fachbereich oder Modul. Klassenteams, angeleitet von der Klassenlehrperson, tragen für die Zeugnisnoten ihre Beurteilung zusammen. Unterrichtsteams bemühen sich um eine gemeinsame Beurteilungskultur und eine kohärente Zeugnisgebung über die Klasse hinaus.

Auch gibt es bei diesem Prozess unterschiedliche Anspruchsgruppen. Einerseits haben die Eltern und hat die Gesellschaft und Wirtschaft Erwartungen an die Beurteilung. Andererseits hat die Schulführung (Kanton, Schulbehörde und Schulleitung) Erwartungen, respektive macht Vorgaben zur Beurteilung.

Das Modell von Philipp Bucher und Patrik Widmer-Wolf (PH FHNW) macht die unterschiedlichen Beteiligten sichtbar und gibt die Möglichkeit, Entwicklungsaufgaben den entsprechenden Handlungsfeldern zuzuordnen.

Die Lehrperson als Individuum sorgt für ...		
Die Eltern und die Gesellschaft stellen Anforderungen/Rahmenbedingungen für ...	Die Haltungen dem Beurteilen gegenüber sind <ul style="list-style-type: none"> – individuell reflektiert und «versöhnt», – im Klassen- bzw. Unterrichtsteam handlungsleitend – und im Kollegium rückversichert. 	Die Handwerkskunst des Beurteilens fokussiert <ul style="list-style-type: none"> – fachdidaktisch fundierte Arbeit, die allgemeindidaktisch gut in die Lernprozesse eingebettet ist. – den Einsatz bzw. die Entwicklung passender Instrumente – mit vertretbarem Aufwand für ALLE!
	Die Konzeptarbeit zur Beurteilung soll <ul style="list-style-type: none"> – die Kohärenz zwischen Unterricht und Beurteilung gewähren, – den fächer- und stufenübergreifenden Kompetenzaufbau der Schülerinnen und Schüler fördern, – exemplarisches Handeln fördern und – prozessorientiert und -steuernd sein. 	Die Kommunikation zur Beurteilung muss zwischen den Lehrpersonen, den Schülerinnen und Schüler sowie deren Erziehungsberechtigten eine <ul style="list-style-type: none"> – sinnstiftende Rahmung schaffen, – welche alle Beteiligten in ihren Rollen und Aufgaben stärkt und ihnen – Orientierung und Sicherheit bietet.
Das Kollegium ermöglicht durch Kooperation und enge Zusammenarbeit ...		

Literatur

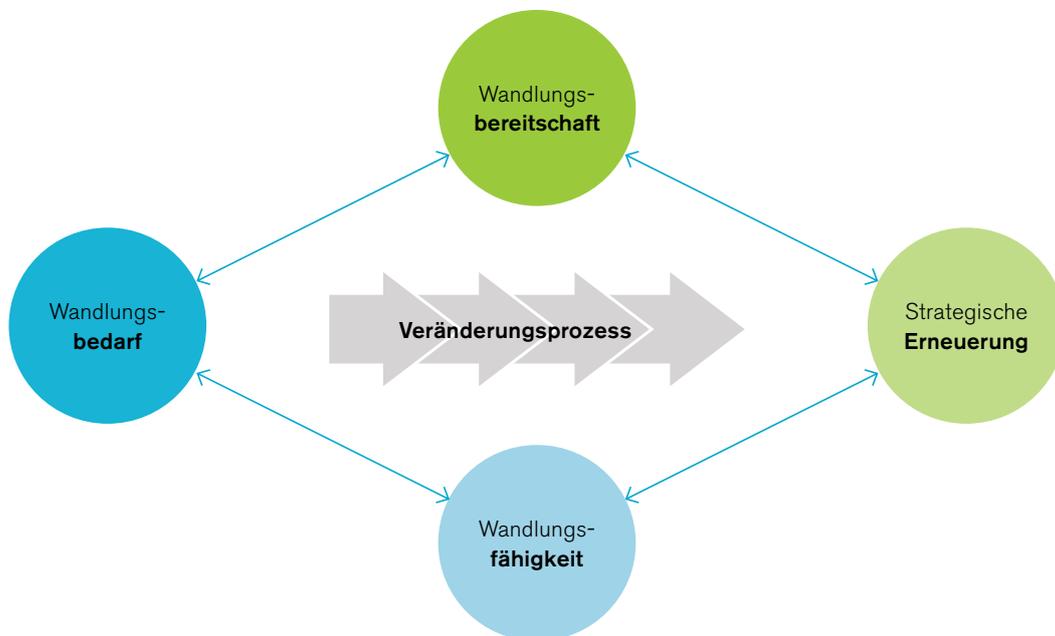
Bucher, P. & Widmer-Wolf, P. (2019). *Begleitung von Schulen zur Veränderung der Beurteilungskultur*. Brugg-Windisch: PH FHNW.

Das 3W-Modell

Zur Weiterentwicklung der Beurteilung gehören neue Kompetenzen im System und bei den Beteiligten.

Kompetenz ist Wissen, Können und Wollen. Es reicht also nicht, wenn der Entwicklungsprozess gute Weiterbildungen (Wissen) und gute Trainingssituationen oder Erprobungsphasen beinhaltet. Es benötigt daneben auch die Bereitschaft (Wollen) der Lehrpersonen.

Das Modell von Wilfried Krüger und Thorsten Petry sensibilisiert für dieses Bewusstsein, dass für wirkungsvolle Veränderungsprozesse nicht nur an den Fähigkeiten, sondern auch an der Bereitschaft gearbeitet werden muss.



Literatur

Krüger, W., & Petry, T. (2005). 3W-Modell des Unternehmungswandels: Bezugsrahmen für ein erfolgreiches Wandlungsmanagement. *Sozialwissenschaftlicher Fachinformationsdienst soFid*, Organisations- und Verwaltungsforschung 2005/2, 11-18.

F | Reflexionsangebote

Reflexionsaufgaben für Weiterbildungsveranstaltungen



Formen von Kompetenznachweisen

Eine Gesamtbeurteilung stützt sich auf vielfältige Kompetenznachweise im entsprechenden Fachbereich bzw. Modul während einer Zeugnisperiode. Die einzelnen Formen von Kompetenznachweisen lassen sich in Bezug auf zentrale Aspekte charakterisieren und diskutieren.

Auftrag	Grundlagen/Material
<p>Erarbeitungsphase (ca. 25 Min.) Sprechen Sie sich in der Gruppe ab, welche 2-3 Formen von Kompetenznachweisen untersucht werden sollen.</p> <p>Einigen Sie sich auf 4-6 Aspekte aus der Liste «Aspekte von Kompetenznachweisen». Die Liste ist nicht abschliessend. Evtl. wählen Sie ergänzend dazu noch 1-2 weitere Aspekte.</p> <p>Erstellen Sie zuerst in Einzelarbeit für jede der ausgewählten Formen von Kompetenznachweisen ein Netzdiagramm «Profil der Formen von Kompetenznachweisen».</p>	<p>→ Akkordeon A</p> <p>Liste «Aspekte von Kompetenznachweisen»</p> <p>Netzdiagramm «Profil der Formen von Kompetenznachweisen» (Vorlage für Einzelarbeit)</p>
<p>Austauschphase (ca. 20 Min.) Stellen Sie sich Ihre Einschätzungen gegenseitig vor und erläutern Sie dabei die Stufenzuweisung zu den einzelnen Aspekten.</p> <p>Diskutieren Sie unterschiedliche Einschätzungen.</p> <p>Erstellen Sie für jede der zur Diskussion stehenden Form von Kompetenznachweisen ein gemeinsam erarbeitetes Netzprofil.</p>	<p>Flipchart Dicke Filzstifte</p> <p>Netzdiagramm «Profil der Formen von Kompetenznachweisen» (Vorlage für Gruppenarbeit, evtl. vergrössern)</p>
<p>Plenumsphase (ca. 20 Min.) Hängen Sie im Plenum ihre Gruppendiagramme thematisch geordnet aus.</p> <p>Reagieren Sie auf die Diagramme aus den andern Gruppen, indem Sie Rückmeldungen (Fragen, Kommentare) auf Post-it-Zettel schreiben und an die entsprechenden Diagramme heften.</p> <p>Nehmen Sie zu den Rückmeldungen zu Ihren Gruppenplakaten Stellung.</p>	<p>Stellwände Klebestreifen/Magnete/ Stecknadeln...</p> <p>Post-it-Zettel</p>

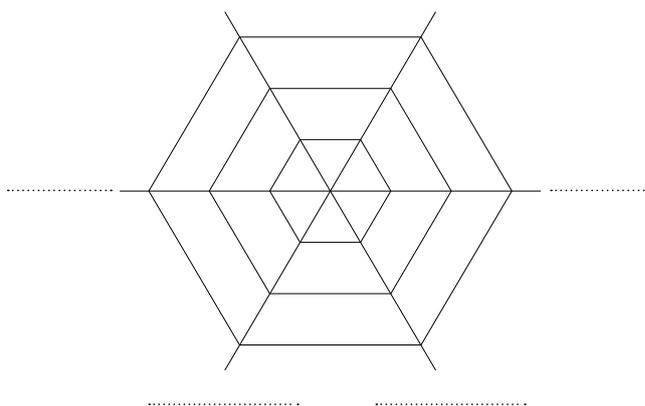
Liste «Aspekte von Kompetenznachweisen»

- Vorbereitung/Planung
- Objektivität
- Fachliche Bedeutsamkeit
- Integration in den Lernprozess
- Durchführungsmodus
- Bewertungs- bzw. Auswertungsmodus
- Kommunizierbarkeit
- Spektrum der Leistungsanforderungen
- Chancengerechtigkeit
- Kritisierbarkeit/Angreifbarkeit
- ...

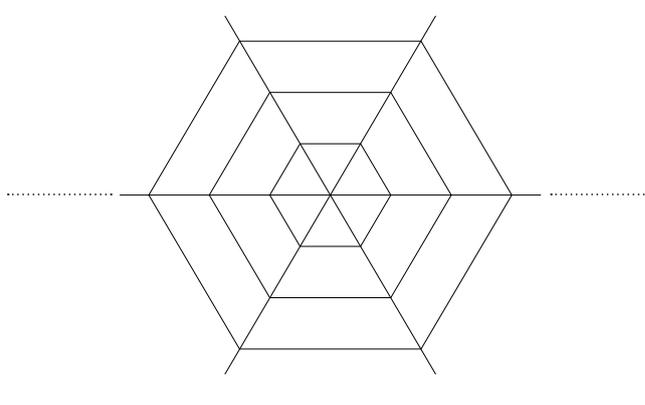
**Netzdiagramm «Profil der Formen von Kompetenznachweisen»
(Vorlage für Einzelarbeit)**

Die Einschätzungen werden auf den Schnittpunkten von Achse und Sechseck-Linie gesetzt. Die Qualität der einzelnen Kriterien ist von innen nach aussen aufsteigend. Werden die markierten Punkte verbunden, ergibt sich ein Stärken-Schwächen-Profil.

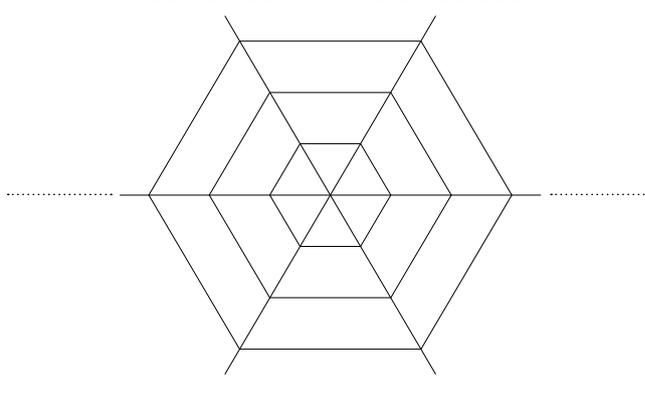
Form:



Form:



Form:



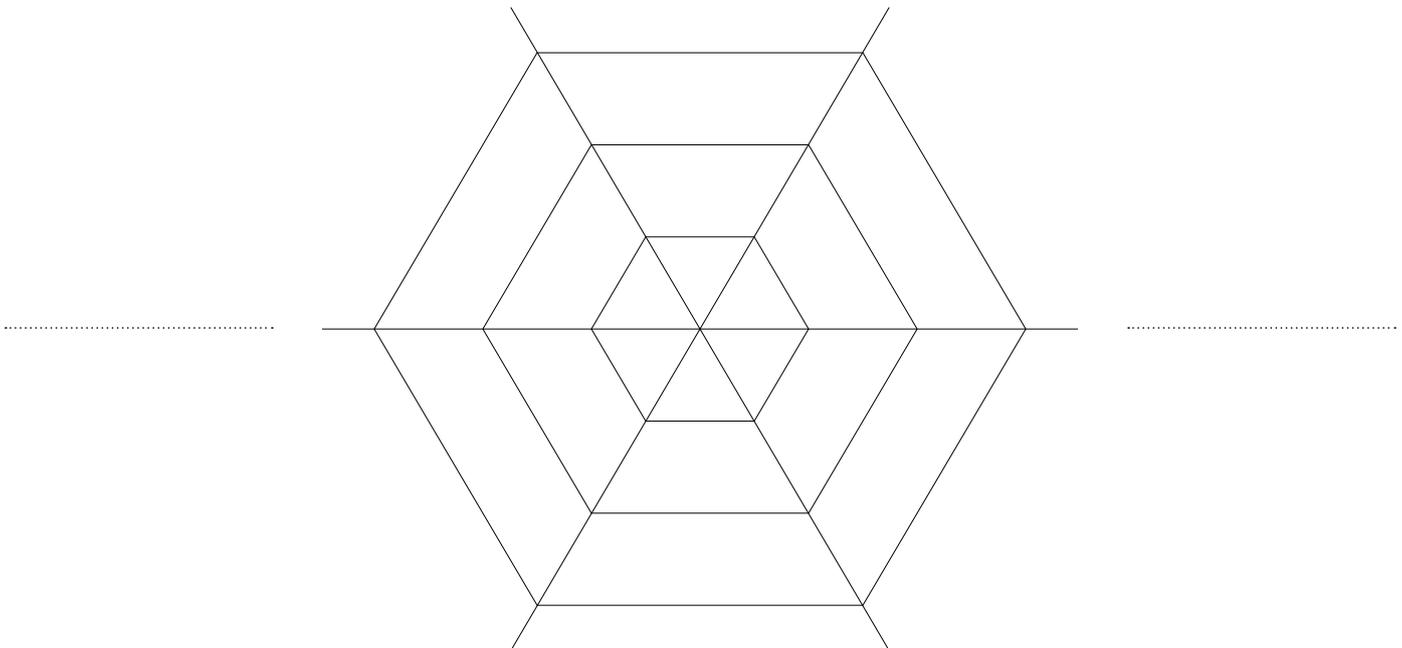
**Netzdiagramm «Profil der Formen von Kompetenznachweisen»
(Vorlage für Gruppenarbeit)**

Die Einschätzungen werden auf den Schnittpunkten von Achse und Sechseck-Linie gesetzt. Die Qualität der einzelnen Kriterien ist von innen nach aussen aufsteigend. Werden die markierten Punkte verbunden, ergibt sich ein Stärken-Schwächen-Profil.

Form:

.....

.....



.....

Klassenarbeiten

Schriftliche Lernkontrollen werden im Unterrichtsalltag häufig eingesetzt. Entsprechend wichtig ist es, anhand von Qualitätskriterien die eigene Praxis kritisch zu reflektieren. Im Kontext der Kompetenzorientierung ist darauf zu achten, dass Klassenarbeiten nicht nur reines Faktenwissen prüfen, sondern auch anwendungs- und verstehensorientierte Aufgabenstellungen enthalten.

Auftrag	Grundlagen/Material
<p>Erarbeitungsphase (ca. 20Min.) Bilden Sie 2er- oder 3er Gruppen.</p> <p>Einigen Sie sich auf mind. 5 gemeinsame Aspekte aus dem Einschätzungsinstrument zur Analyse von Lernkontrollen.</p> <p>Schätzen Sie mithilfe der festgelegten Kriterien eine eigene Klassenarbeit und eine Lernkontrolle Ihrer Kollegin oder Ihres Kollegen ein.</p>	<p>→ Klassenarbeiten</p> <p>Beispiele von Klassenarbeiten aus dem eigenen Unterricht</p> <p>Einschätzungsinstrument zur Analyse von Lernkontrollen</p>
<p>Austauschphase (ca. 35 Min.) Vergleichen Sie Ihre Einschätzungen. Halten Sie Ihre Erkenntnisse auf einem Flipchart fest.</p>	<p>Flipchart Dicke Filzstifte</p>
<p>Plenumsphase (ca. 15 Min.) Hängen Sie Ihr Flipchart im Plenum auf und berichten Sie kurz dem Kollegium.</p> <p>Halten Sie einen Aspekt fest, dem Sie künftig bei der Erstellung Ihrer Prüfungen besondere Aufmerksamkeit schenken wollen.</p>	<p>Stellwände Klebestreifen/Magnete/ Stecknadeln ...</p>

Einschätzungsinstrument zur Analyse von Lernkontrollen

Die Qualität von schriftlichen Lernkontrollen lässt sich mit Hilfe von zentralen Aspekten einschätzen. Die Liste ist nicht abschliessend. Sie kann mit weiteren Aspekten ergänzt werden. Ziel ist es, dass die Charakterisierungen mehrheitlich mit einem eindeutigen «Ja» beantwortet und mit Verweisen belegt werden können.

Aspekt	nein	teils-teils	eher ja	ja	Kommentar
unabhängig					
vertraut					
verständlich					
lehrplan-konform					
differenzie-rend					
divergierend					
strukturiert					
verschieden-artig					
leistbar					

Basiswissen Beurteilung – Verschiedene Aspekte

Die ausgearbeitete Anregung zur Auseinandersetzung mit dem Grundlagentext «Basiswissen Beurteilung» bezieht sich schwergewichtig auf die Aspekte bzw. Kapitel «Doppelauftrag der Beurteilung» und «Drei Dimensionen der Beurteilung». Der Auftrag enthält aber auch stichwortartige Ideen zur Vertiefung weiteren Themen aus dem Basistext.

Auftrag	Grundlagen/Material
<p>Erarbeitungsphase (ca. 20 Min.) Lesen Sie die Kapitel «Doppelauftrag der Beurteilung» und «Drei Dimensionen der Beurteilung» (S. 2-7).</p> <p>Welches sind die für Sie zentralen Aussagen? Schreiben Sie jede Aussage auf einen separaten Zettel.</p>	<p>➔ <u>Basiswissen Beurteilung</u></p> <p>Zettel Dicke Filzstifte</p>
<p>Austauschphase (ca. 20 Min.) Stellen Sie sich die Aussagen gegenseitig vor und besprechen Sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede.</p> <p>Stellen Sie das Diskussionsergebnis auf einem Flipchart dar und bestimmen sie eine Rednerin oder einen Redner, die oder der dem Plenum die Diskussionsergebnisse vor.</p> <p>Mögliche Leitfragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Was wurde besprochen? – Was hat sich geklärt? – Wo besteht weiterer Klärungsbedarf? 	<p>Flipchart Dicke Filzstifte</p>
<p>Plenumsphase (ca. 20 Min.) Die Rednerin oder der Redner stellt die Diskussionsergebnisse im Plenum vor.</p> <p>Im Anschluss an die Kurzpräsentation besteht die Möglichkeit für Rückfragen und Kommentare.</p>	<p>Stellwände Klebestreifen/Magnete/ Stecknadeln ...</p>
<p>Weiterführende Anregungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Beurteilungsanlässe aus dem eigenen Unterricht im Würfelmodell (S. 3) verorten und im Tandem diskutieren (Favoriten und blinde Flecken der eigenen Beurteilungspraxis) – Die eigene Befindlichkeit und den eigenen Umgang mit dem Doppelauftrag der Beurteilung (S. 2) diskutieren – Funktionen der Beurteilung (S. 6-7) aus der Sicht unterschiedlicher Fachbereiche und/oder Zyklen diskutieren – Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit und aus der eigenen Unterrichtstätigkeit zu den drei Beurteilungsperspektiven Selbstbeurteilung, Peerbeurteilung, Fremdbeurteilung (S. 3-4) bewusst machen 	

Basiswissen Beurteilung – Bezugsnormen

Mit der Bezugsnorm entscheidet der oder die Beurteilende, mit welchem Massstab eine Leistung verglichen wird. Es wird zwischen der individuellen, kriterienorientierten und sozialen Bezugsnorm unterschieden. Die pädagogische Bedeutung der Bezugsnormen wird aus fachlicher Sicht unterschiedlich gewichtet bzw. kontrovers diskutiert. Insbesondere die soziale Bezugsnorm wird im Kontext der Kompetenzorientierung kritisch betrachtet. Der folgende Auftrag regt an, sich mit den Vor- und Nachteilen der Bezugsnormen auseinanderzusetzen hinsichtlich eines bewussten Umgangs und Einsatzes in der Praxis.

Auftrag	Grundlagen/Material												
<p>Erarbeitungsphase (ca. 15 Min.) Lesen Sie das Kapitel «Dimension Bezugsnorm» (S. 5-6) und studieren Sie die untenstehende Übersicht «Bezugsnormen».</p> <p>Listen Sie die Vor- und Nachteile für die verschiedenen Bezugsnormen in der Vorlage «Vor- und Nachteile der Bezugsnormen» auf:</p> <table border="1" data-bbox="280 954 978 1115"> <thead> <tr> <th>Bezugsnorm</th> <th>Vorteile</th> <th>Nachteile</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>individuell</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>kriterienorientiert</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>sozial</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Bezugsnorm	Vorteile	Nachteile	individuell			kriterienorientiert			sozial			<p>➔ Basiswissen Beurteilung</p> <p>Übersicht «Bezugsnormen»</p> <p>Vorlage «Vor- und Nachteile der Bezugsnormen»</p> <p>Zettel</p> <p>Dicke Filzstifte</p>
Bezugsnorm	Vorteile	Nachteile											
individuell													
kriterienorientiert													
sozial													
<p>Austauschphase (ca. 20 Min.) Tauschen Sie Ihre Vor- und Nachteile im Tandem aus.</p> <p>Diskutieren Sie Ihre Einschätzung bzgl. der pädagogischen Bedeutung.</p>	<p>Flipchart</p> <p>Dicke Filzstifte</p>												
<p>Plenumsphase (ca. 30 Min.) Erstellen Sie mit weiteren Tandems auf einem Flipchart ein Argumentarium für eine Elterninformation (z.B. Elternabend, Beurteilungskonzept, ...).</p> <p>Hängen Sie Ihre Flipcharts im Plenum aus (Ausstellung).</p>	<p>Stellwände</p> <p>Klebestreifen/Magnete/Stecknadeln ...</p>												

Übersicht Bezugsnormen¹

	individuell	kriterienorientiert	sozial
Bezugsgrösse	Lernzuwachs	Lernziel	Arithmetisches Mittel Normalverteilung
Vergleichsart	Individual-Leistung wird mit früherem Lernstand verglichen	Individual-Leistung wird mit gesetztem Ziel verglichen	Individual-Leistung wird mit Durchschnittswert verglichen
Information	Wie viel ist dazu gelernt worden? Welche Fortschritte sind gemacht worden? Welcher Lernweg ist beschritten worden?	Inwieweit hat sich die Schülerin oder der Schüler dem Lernziel angenähert? Welcher Lernweg zum Ziel ist beschritten worden?	Wie gross ist die Abweichung der Individual-Leistung vom Durchschnittswert? Welchen Platz nimmt sie auf einer Rangliste ein?
Pädagogische Bedeutung	Sehr gross	Gross	Mässig bis gering

Vor- und Nachteile der Bezugsnormen

Listen Sie die Vor- und Nachteile für die verschiedenen Bezugsnormen auf:

	individuell	kriterienorientiert	sozial
Bezugsgrösse			
Vergleichsart			
Information			
Pädagogische Bedeutung			

¹ nach Gaude, P. (1989). *Beobachten, Beurteilen und Beraten von Schülern*. Frankfurt a. M.: Diesterweg.

Basiswissen Beurteilung – Grundfragen der Beurteilung

Wer beurteilt, muss Entscheide fällen. Dazu ist es hilfreich, die Beurteilungsdimensionen zu operationalisieren, um die eigene Beurteilungspraxis zu reflektieren und im Austausch mit Kolleginnen und Kollegen Möglichkeiten der Erweiterung zu diskutieren.

Auftrag	Grundlagen/Material
<p>Erarbeitungsphase (ca. 20 Min.) Lesen Sie das Kapitel «Sechs Grundfragen der Beurteilung» (S. 8-10).</p> <p>Erstellen Sie mithilfe des Einschätzungsbogens «Profil der Beurteilungspraxis» das Profil Ihrer individuellen Beurteilungspraxis.</p> <p>Formulieren Sie für sich ein Fazit.</p>	<p>→ <u>Basiswissen Beurteilung</u></p> <p>Einschätzungsbogen «Profil der Beurteilungspraxis»</p>
<p>Austauschphase (ca. 40 Min.) Sie arbeiten im Tandem</p> <ul style="list-style-type: none"> – Besprechen Sie Ihr Profil mit einer Kollegin oder einem Kollegen. – Erläutern Sie Ihr Profil anhand von exemplarischen Beurteilungsanlässen. Zeigen Sie dabei punktuell auf, wie Sie einzelne Aspekte aus dem Profil umsetzen. – Formulieren Sie Fragen, die Sie im Zyklus- bzw. Fachteam diskutieren wollen. <p>Sie arbeiten im Zyklus- bzw. Fachteam</p> <ul style="list-style-type: none"> – Diskutieren Sie im Zyklus- bzw. Fachteam die eingebrachten Fragen. – Stellen Sie das Fazit Ihrer Diskussion grafisch als kognitive Karte (z. B. Mindmap, Cluster, Strukturskizze) auf einem Flipchart-Plakat dar. 	
<p>Plenumsphase (ca. 15 Min.) Hängen Sie die Plakate aus.</p> <p>Lesen Sie die Plakate der anderen Gruppen. Markieren Sie mit Klebepunkten Stellen, über die Sie gerne mehr wissen wollen.</p> <p>Suchen Sie zu den markierten Punkten das Gespräch mit den Personen, die das Plakat hergestellt haben.</p>	<p>Klebepunkte Stellwände Klebestreifen/Magnete/ Stecknadeln ...</p>

Profil der Beurteilungspraxis

Erstellen Sie ein Profil Ihrer Beurteilungspraxis, indem Sie die einzelnen Aspekte der Grundfragen der Beurteilung einschätzen.

Grundfragen der Beurteilung		nie	selten	häufig
Was wird beurteilt?	Qualitätensuche			
	Gesamteindruck			
	Lernzielerreichung			
Wer beurteilt?	Selbstbeurteilung			
	Peerbeurteilung			
	Fremdbeurteilung durch Lehrperson			
Wozu wird beurteilt?	Förderung			
	Bilanz			
	Ausblick			
In Bezug worauf wird beurteilt?	Individuum			
	Kriterien			
	Lerngruppe			
Wann wird beurteilt?	Zu Beginn einer Lerneinheit			
	Während einer Lerneinheit			
	Am Ende einer Lerneinheit			
Wie wird beurteilt?	Dialog			
	Kommentar			
	Code			
Fazit				

Beobachtungs- und Beurteilungsfehler

Das Beurteilen birgt die Gefahr verschiedener Beobachtungs- und Beurteilungsfehler. Diese zeigen sich entgegen einer verbreiteten Meinung auch in gut messbaren Bereichen (z. B. Mathematik), verschärfen sich aber in schwer messbaren Bereichen (z. B. musische Fächer, Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten).

Auftrag	Grundlagen/Material
<p>Erarbeitungsphase (ca. 20 Min.) Studieren Sie – je nach Tätigkeitsbereich – die entsprechenden Kapitel aus den Texten «Kindergartenspezifische Aspekte der Beurteilung» (S. 7-9) und/oder «Gesamtbeurteilung» (S. 5) sowie die Zusammenstellung «Beobachtungs- und Beurteilungsfehler».</p> <p>Markieren Sie jene Aspekte, die Ihnen aus der eigenen Praxis vertraut/bewusst sind. Suchen Sie dazu konkrete Beispiele.</p> <p>Überlegen Sie sich, wo Sie allenfalls «blinde Flecken» haben.</p>	<p>→ <u>Kindergartenspezifische Aspekte der Beurteilung</u></p> <p>→ <u>Gesamtbeurteilung</u></p> <p>Zusammenstellung «Beobachtungs- und Beurteilungsfehler»</p>
<p>Austauschphase (ca. 30 Min.) Tauschen Sie sich in der Gruppe über Ihre Erkenntnisse aus.</p> <p>Diskutieren Sie anschliessend die in der Zusammenstellung vorgeschlagenen «Massnahmen zur Minimierung von Beobachtungs- und Beurteilungsfehlern» und ergänzen Sie diese gegebenenfalls mit eigenen Ideen.</p> <p>Notieren Sie auf einem Plakat zuhanden des Plenums Erkenntnisse und/oder Fragen, die sich daraus ergeben.</p>	<p>Massnahmen zur Minimierung von Beobachtungs- und Beurteilungsfehlern</p> <p>Flipchart Dicke Filzstifte</p>
<p>Plenumsphase (ca. 15 Min.) Präsentieren Sie Ihr Plakat im Plenum. Kommentieren und diskutieren Sie das Gesamtergebnis.</p> <p>Formulieren Sie für sich eine Massnahme, die Sie künftig besonders beachten wollen.</p>	<p>Stellwände Klebestreifen/Magnete/ Stecknadeln ...</p>

Beobachtungs- und Beurteilungsfehler²

Der logische Fehler	<p>Der Fehler geschieht aufgrund einer stereotypen Sichtweise, die voreilige Schlussfolgerungen von einem Persönlichkeitsmerkmal auf andere zulässt. Der logische Fehler passiert auch in Bezug auf die Schichtzugehörigkeit.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Wer frech ist, der lügt auch. – Wer in Deutsch gut ist, ist sicher auch in Mathematik gut. – Wer schön schreibt, macht weniger Fehler.
Der Halo-Effekt	<p>Der allgemeine Gesamteindruck bestimmt die Wahrnehmung einzelner Merkmale. Dies geschieht vor allem in Bereichen, die schlecht messbar sind.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Aufgrund guter Umgangsformen und gepflegten Aussehens wird auf Fachkompetenz geschlossen.
Der Reihungs- und Kontrasteffekt	<p>Vorangegangene Beurteilungen erzeugen Erwartungen der zu beurteilenden Leistung und beeinflussen dadurch den Massstab.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Durchschnittliche Leistungen werden besser bewertet, wenn schlechte Leistungen vorausgehen und umgekehrt. – Die ersten Leistungen werden strenger bewertet als die letzten.
Der Milde- und Strengeneffekt	<p>Eine Leistung wird von verschiedenen Personen in der Regel unterschiedlich beurteilt. Dabei werden für eine erbrachte Leistung verschiedene Beurteilungsmassstäbe eingesetzt und eine unterschiedliche Gewichtung verschiedener Aspekte vorgenommen.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Bei Lehrerin A müssen 75 % aller Antworten richtig sein, um das Lernziel zu erreichen, während bei Lehrer B bei der gleichen Arbeit 50 % richtige Antworten genügen.
Der Pygmalion-Effekt	<p>Die Erwartungen, die eine Lehrperson an die Schülerinnen und Schüler stellt, können deren Leistung unmittelbar beeinflussen, indem sie unbewusst den positiven oder negativen Leistungserwartungen entsprechen.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Die Zweifel der Lehrperson an den mathematischen Fähigkeiten verunsichern die Schülerin oder den Schüler und mindern ihre Erfolgchancen. – Die Schülerin oder der Schüler merkt, dass die Lehrperson an seine Fähigkeiten glaubt und wird dadurch motiviert, die gesteckten Ziele zu erreichen.

Massnahmen zur Minimierung von Beobachtungs- und Beurteilungsfehlern

Folgende Verhaltensweisen mindern die Gefahr:

- Eigene Wertvorstellungen klären
- Eigene Vorurteile bewusstmachen
- Systematisch beobachten
- Vergleichsarbeiten einsetzen
- Lernkontrollen aufgaben- statt personenbezogen korrigieren
- Beobachtungen mit Kolleginnen und Kollegen austauschen
- Beurteilungskriterien und Bewertungsmassstäbe im Team absprechen
- ...

² Nach Nüesch, H., Bodenmann, M. & Birri, T. (2009). *fördern und fordern. Schülerinnen- und Schülerbeurteilung in der Volksschule*. Frauenfeld: Amt für Volksschule, Kanton Thurgau (S. 13).

Kindertagsspezifische Aspekte der Beurteilung – Erwartungseffekt

Der Erwartungseffekt ist auch als die «sich selbst erfüllende Prophezeiung» bekannt. Demnach erfüllt sich beispielsweise eine Leistung eines Kindes unter anderem deshalb, weil sie so von der Lehrperson erwartet wurde.

Auftrag	Grundlagen/Material
<p>Erarbeitungsphase (ca. 15 Min.) Lesen Sie den untenstehenden Text «Erwartungseffekt».</p> <p>Schauen Sie das Video zum Pygmalioneffekt auf YouTube an. (Hinweis: Das Video enthält eine Werbung, die man überspringen kann.)</p> <p>Formulieren Sie für sich ein Fazit, indem Sie zwei, drei bedeutsame Erkenntnisse festhalten.</p>	<p>Text «Erwartungseffekt»</p> <p>➔ Video Pygmalioneffekt</p> <p>Notizzettel</p>
<p>Austauschphase (ca. 30 Min.) Stellen Sie sich gegenseitig Ihre Erkenntnisse vor.</p> <p>Besprechen Sie in der Gruppe folgende Fragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Wie gelingt es mir, Kinder mit positiven und hohen Erwartungen zu überraschen? – Wann konnte ich den Kreislauf der «sich selbst erfüllenden Prophezeiung» positiv nutzen? <ul style="list-style-type: none"> – Wann ist mir das gelungen? – Woran hat es sich gezeigt? – Welches sind mögliche Konsequenzen? <p>Tragen Sie Ihre zentralen Erkenntnisse zusammen. Begründen Sie deren Relevanz.</p>	
<p>Plenumsphase (ca. 15 Min.) Berichten Sie dem Plenum in 1-2 Minuten die wichtigsten Erkenntnisse aus dem Gruppengespräch.</p>	

Erwartungseffekt

Der Erwartungseffekt wird auch als die «sich selbst erfüllende Prophezeiung» bezeichnet. Dabei zeigt ein Kind eine Leistung unter anderem deshalb, weil sie so von der Lehrperson erwartet wurde. Leistungserwartungen, die Lehrpersonen an ihre Schülerinnen und Schüler haben, beeinflussen demnach deren Leistungen. Erwartungen von Lehrpersonen zeigen sich implizit in ihrem Handeln und in den Interaktionen mit den Kindern, beispielsweise im Feedback. Neben der Leistungserwartung richten Lehrpersonen an die Kinder auch Erwartungen bezüglich der kindlichen Anstrengungsbereitschaft und ihres Verhaltens. Die Erwartungen der Lehrpersonen beeinflussen daher auch die Anstrengungsbereitschaft, das Verhalten, die Aufmerksamkeit der Kinder oder deren Beteiligung am Unterricht. Junge Kinder sind besonders empfänglich für Erwartungseffekte. Sie nehmen die Erwartungen der Lehrpersonen wahr und verhalten sich unbewusst der Erwartung der Lehrperson entsprechend. So entsteht der Kreislauf der «sich selbst erfüllenden Prophezeiung». Im negativen Sinn führt dieser Kreislauf zu niedrigeren Leistungen, negativen Attributionen und Motivationsverlust. Der Kreislauf kann und sollte positiv genutzt werden: positiv hohe Erwartungen an Kinder führen zu besseren Leistungen und zu mehr Anstrengung und verbessern die Beziehung zwischen Lehrperson und Kind (vgl. Abbildung).

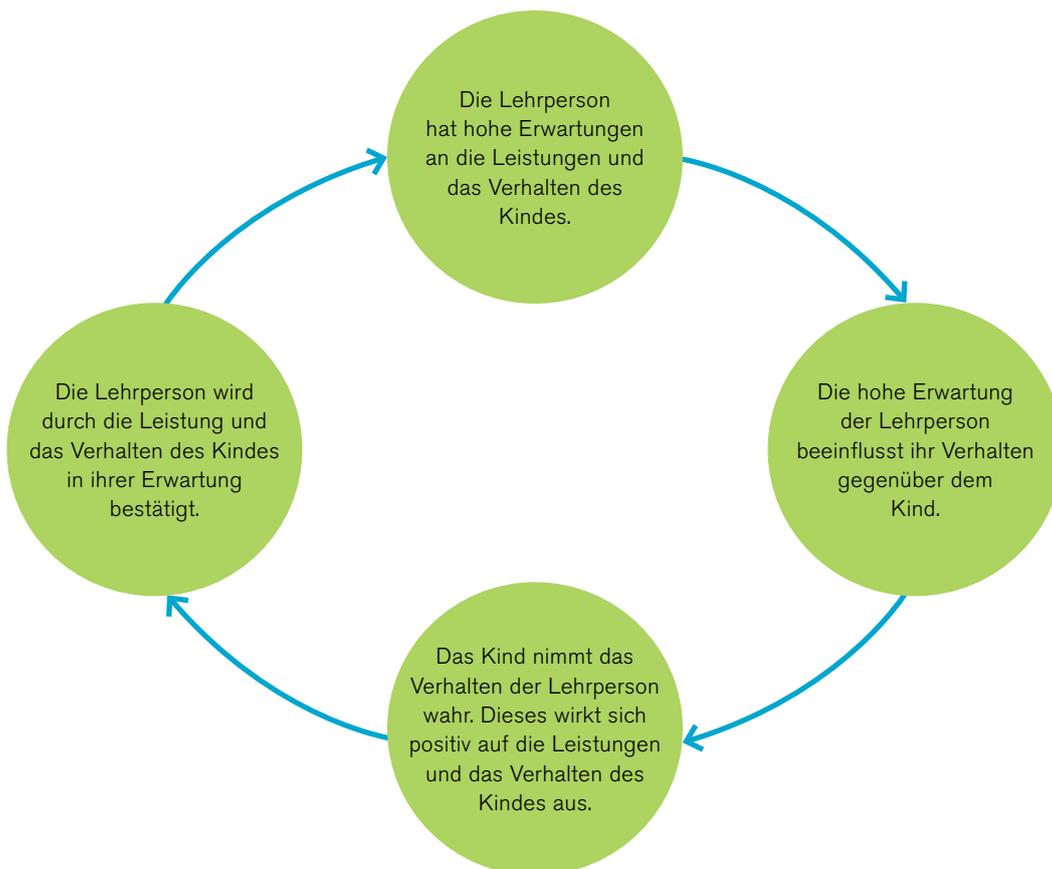


Abbildung: Kreislauf der Erwartungseffekte am Beispiel positiver Erwartungen

Kindertagenspezifische Aspekte der Beurteilung – Beobachtungsbeispiel

Unsere Wahrnehmung wird beeinflusst durch persönliche und soziale Faktoren. Zusätzlich wird das Verhalten der Kinder bzw. ihre Leistung durch verschiedene Faktoren beeinflusst. Deshalb sind wiederholte Beobachtungen zu gleichen Beobachtungskriterien in unterschiedlichen Situationen sinnvoll, um Kompetenzen, Ressourcen und Fördermöglichkeiten zu eruieren.

Auftrag	Grundlagen/Material
<p>Erarbeitungsphase (ca. 15 Min.) Lesen Sie den Textabschnitt «Beobachtungsbeispiel – Freie Beobachtung» und nehmen Sie eine Interpretation der Situation vor, ohne den Textabschnitt «Mögliche Interpretationen» bereits zu lesen.</p> <p>Halten Sie Ihre Interpretation fest.</p> <p>Überlegen Sie, inwieweit die Verhaltens- und Wahrnehmungsfaktoren in Ihre Interpretation eingeflossen sind.</p>	<p>Textabschnitt «Beobachtungsbeispiel»</p> <p>Textabschnitt «Verhaltens- und Wahrnehmungsfaktoren»</p>
<p>Austauschphase (ca. 25 Min.) Stellen Sie sich in der Gruppe gegenseitig Ihre Interpretationen vor.</p> <p>Vergleichen Sie diese mit den möglichen Interpretationen 1 und 2. Besprechen Sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede.</p> <p>Diskutieren Sie, inwieweit die Verhaltens- und Wahrnehmungsfaktoren in die Interpretationen eingeflossen sind.</p> <p>Halten Sie Ihre Ergebnisse in Wort und/oder Bild fest.</p>	<p>Textabschnitt «Mögliche Interpretationen»</p> <p>Flipchart</p> <p>Dicke Filzstifte</p>
<p>Plenumsphase (ca. 20 Min.) Stellen Sie Ihr Gruppenergebnis im Plenum vor.</p> <p>Diskutieren Sie, welche der Interpretationen für den weiteren Lernprozess von Mara besonders förderlich sind.</p>	<p>Stellwände</p> <p>Klebestreifen/Magnete/Stecknadeln ...</p>

Beobachtungsbeispiel – Freie Beobachtung

Mara geht anfangs des Freispiels einige Minuten im Kindergarten umher. Dann nimmt sie ein Würfelmosaik (8x8) mit einer Vorlage aus dem Regal. Die Vorlage stellt ein komplexes Muster mit verschiedenen Diagonalen dar. Mara schaut das Muster 20 Sekunden an und zählt mit dem Finger die Anzahl diagonal geteilter Würfel in der ersten horizontalen Reihe. Sie legt die entsprechende Anzahl vor sich hin und beginnt diese im Holzrahmen einzuordnen. Zwischendurch schaut Mara zwei Mal zur Familienecke. Bei der zweiten horizontalen Reihe legt sie die Würfel zuerst auf die Vorlage neben dem Holzrahmen und dann Schritt für Schritt in den Holzrahmen. Wieder schaut sie zur Familienecke. Mara schaut nochmals auf die Vorlage und legt die Würfel alle mit der roten Seite nach oben in das Kästchen (vgl. Abbildung). Danach fragt sie die Lehrperson, ob sie den Spielort wechseln darf.

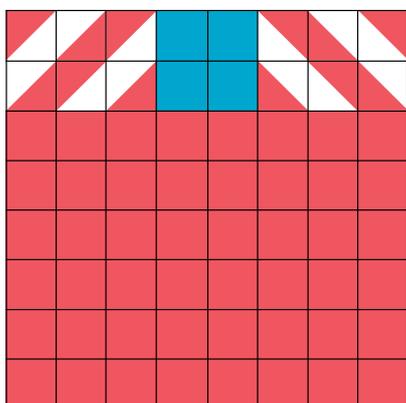


Abbildung: Maras Muster im Würfelmosaik

Verhaltens- und Wahrnehmungsfaktoren¹

Das Verhalten des Kindes wird beeinflusst durch

- Die Erwartungen der Lehrperson
- Das Verhalten der Lehrperson
- Die aktuelle Situation
- Das aktuelle Wohlbefinden
- Die Gruppe oder Klasse
- Die Lebenssituation des Kindes
- institutionelle Bedingungen
- Erfahrungen

Die Wahrnehmung der Lehrperson ist beeinflusst durch

- Erwartungen an das Kind
- Ihre eigenen Kompetenzen
- Sozial-emotionale Aspekte (z. B. momentane Verfassung)
- Eigene Wertvorstellungen und implizite Theorien über Kinder
- Erfahrungen mit dem Kind

¹ Nach Ingenkamp, K. & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik* (6., neu ausgestattete Auflage). Weinheim Basel: Beltz (S. 14–17) und Thiesen, P. (2019). *Beobachten und Beurteilen in Kindergarten, Hort und Heim*. Band 4 (6. Auflage). Berlin: Cornelsen (S. 25f.).

Mögliche Interpretationen

Mögliche Interpretation 1

- Mara kennt schon zwei Strategien, wie Sie anhand einer Vorlage ein Würfelmosaik legen kann.
- Mara kann ein Muster erkennen und nachlegen.
- Mara hat sich ein Würfelmosaik ausgesucht zur Überbrückung, bis ihr Freund S. sein Spiel in der Familienecke beendet hat und die beiden dann gemeinsam an ihrem Projekt weiterarbeiten können. Deshalb hat sie oft in die Familienecke geschaut.

Bereiche und Folgerungen für eine fokussierte Beobachtung:

- Bereiche: überfachliche Kompetenzen (Aufgaben/Probleme lösen)/Mathematik (MA. 1: Zahl und Variable, B: Erforschen und Argumentieren)
- In der Spielbegleitung überprüfen, ob Mara die Strategien im Umgang mit dem Würfelmosaik schon bewusst anwendet. Überprüfen, ob Mara noch weitere Strategien kennt.

Mögliche Fragen für eine fokussierte Beobachtung:

- Kann Mara Muster weiterführen und wie geht sie beim Bearbeiten von (komplexen) Mustern vor?

Schlüsse für den Unterricht/die Förderung:

- Falls Strategien unbewusst angewendet werden, in der Spielbegleitung mit Mara in einen Dialog treten und diese gemeinsam besprechen.
- Eine Aufgabe erstellen, bei welcher Mara die Strategien auf ein noch komplexeres Muster übertragen kann.

Mögliche Interpretation 2

- Mara lässt sich durch das Spiel in der Familienecke ablenken.
- Mara verfügt über eine kurze Konzentrationsspanne.
- Mara weiss noch nicht genau, welche Strategien sich für das Legen des Musters am besten eignen.

Bereiche und Folgerungen für eine fokussierte Beobachtung:

- Bereiche: Konzentration/überfachliche Kompetenzen (Aufgaben/Probleme lösen)
- Überprüfen, ob Mara sich an verschiedenen Spielorten leicht ablenken lässt. Eruiieren, wodurch bzw. wovon sich Mara leicht ablenken lässt.
- In der Spielbegleitung überprüfen, wie Mara unterschiedliche Muster bearbeitet.

Mögliche Fragen für eine fokussierte Beobachtung:

- Wie geht Mara Aufträge an?
- Wann wirkt Mara abgelenkt?
- Wie und in welchen Situationen gelingt es Mara, sich zu fokussieren?

Schlüsse für den Unterricht/die Förderung:

- Mit Mara thematisieren, wo und wie es ihr am besten gelingt, zur Ruhe zu kommen und sich auf ihr Spiel einzulassen (z. B. ruhiger Ort mit Rücken zum Raum).
- In der Spielbegleitung darauf achten, dass Mara Erfolgserlebnisse bezüglich Konzentration und des Legens von Mustern mit kleineren Vorlagen (z. B. 6x6) verzeichnen kann.

Standortgespräch – Vorgehen

Ziele des Standortgespräches sind die gegenseitige Information und der gemeinsame Austausch: Die Lehrperson informiert die Eltern über die schulische Entwicklung ihres Kindes. Dabei ergibt sich die Möglichkeit, die Perspektive der Eltern und der Schülerin oder des Schülers einzuholen. Welche zyklenspezifischen Formen des Gesprächseinstieges und welche Formen des Einbezugs der Schülerinnen und Schüler sowie der Eltern bewähren sich in der Praxis? Die im Erfahrungsaustausch entstehende Sammlung kann Anregungen geben zur Weiterentwicklung der eigenen Praxis und evtl. auch als Grundlage dienen für schulinterne Absprachen.

Auftrag	Grundlagen/Material
<p>Erarbeitungsphase (ca. 20 Min.) Lassen Sie als Vorbereitung für den Austausch in Gruppen zwei bis drei gelungene Standortgespräche Revue passieren. Halten Sie stichwortartig fest:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Wie sind Sie eingestiegen? – Wie ist es Ihnen gelungen, die Schülerin oder den Schüler einzubeziehen? – Wie ist es Ihnen gelungen, die Eltern einzubeziehen? 	<p>➔ <u>Standortgespräch</u> (S. 3, 11–15)</p>
<p>Austauschphase (ca. 35 Min.) Stellen Sie sich in Zyklus-Gruppen gegenseitig Ihre vorbereiteten Situationen vor. Besprechen Sie Ihre Erfahrungen.</p> <p>Halten Sie aufgrund Ihres Austausches Merkmale gelungener Einstiege und Einbezüge der Schülerinnen und Schüler bzw. der Eltern zuhanden des Plenums auf einem Flipchart fest.</p>	<p>Flipchart Dicke Filzstifte</p>
<p>Plenumsphase (ca. 15 Min.) Präsentieren Sie Ihr Flipchart im Plenum.</p> <p>Erstellen Sie – z.B. mithilfe der untenstehenden Tabelle «Ergebnissicherung» – eine Sammlung guter Einstiege und Formen des Einbezuges der Schülerinnen und Schüler bzw. der Eltern.</p> <p>Halten Sie eine Methode/Idee fest, die Sie künftig bei der Durchführung Ihrer Standortgespräche ausprobieren bzw. umsetzen wollen.</p>	<p>Tabelle «Ergebnissicherung»</p>

Ergebnissicherung

Welche Formen des Gesprächseinstieges, welche Formen des Einbezugs der Schülerinnen und Schüler und des Einbezugs der Eltern haben sich in der Praxis bewährt?

1./2./3. Zyklus		
Gesprächseinstieg	Einbezug Schülerin/Schüler	Einbezug der Eltern

Gesamtbeurteilung – Bilanzierung

Die Lehrperson leitet auf der Grundlage der gesammelten Beurteilungsbelege eine fachliche Gesamtbeurteilung ab. Dies kann in unterschiedlicher Weise geschehen.

Auftrag	Grundlagen/Material
<p>Erarbeitungsphase (ca. 15 Min.) Lesen Sie das Kapitel «Bilanzierung» in der Broschüre «Gesamtbeurteilung der Fachleistungen im Zeugnis» (S. 9–14).</p> <p>Als Methoden zur Gesamtbeurteilung werden im Kapitel «Bilanzierung» zwei Modelle vorgeschlagen (hermeneutischer Kreisprozess, Phasenmodell der Bilanzierung). Nehmen Sie – als Vorbereitung auf den Austausch in der Gruppe – zu den folgenden Leitfragen Stellung:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Was halten Sie von den vorgestellten Modellen zur Gesamtbeurteilung der Fachleistungen? – Inwieweit eignet sich das eine bzw. das andere Modell besser für einzelne Fachbereiche/Module und/oder Zyklen? – Wie sammeln/dokumentieren Sie Beurteilungsbelege? 	<p>➔ Gesamtbeurteilung der <u>Fachleistungen im Zeugnis</u></p>
<p>Austauschphase (ca. 30 Min.) Diskutieren Sie in der Gruppe die Leitfragen nach der Methode 3-3-5: Die 3 Fragen werden in 3-er-Gruppen während je 5 Minuten besprochen.</p> <p>Formulieren Sie im Anschluss an die Diskussion ein Fazit zuhanden des Plenums, in dem Sie zu jeder Frage eine vorläufige Antwort geben. Halten Sie diese Antworten auf einem Plakat fest.</p>	<p>Flipchart Dicke Filzstifte</p>
<p>Plenumsphase (ca. 15 Min.) Lesen Sie die Antworten auf den Plakaten der anderen Gruppen. Suchen Sie in den Antworten nach Aspekten, die auf Ihrem Plakat nicht vorkommen.</p> <p>Diskutieren Sie, wie die Ergebnisse auf den Plakaten für die Weiterentwicklung der abgestimmten Beurteilungskultur genutzt werden können.</p>	<p>Stellwände Klebestreifen/Magnete/ Stecknadeln ...</p>

Impressum | **Herausgeber:** Amt für Volksschule, Kanton Thurgau | **Autorinnen/Autoren:** Xavier Monn (AV), Stephan Nänny (PHTG), Kindergartenspezifische Aspekte der Beurteilung: Karin Truniger, Karin Fasseing Heim (PHTG) | **Cartoon:** Ueli Halbheer, Winterthur | **Gestaltung:** Barbara Ziltener, Frauenfeld | **Lizenz:** CC BY 4.0 | **Version:** August 2021