

C | Fachliche Grundlagen

# Basiswissen Beurteilung



## 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).

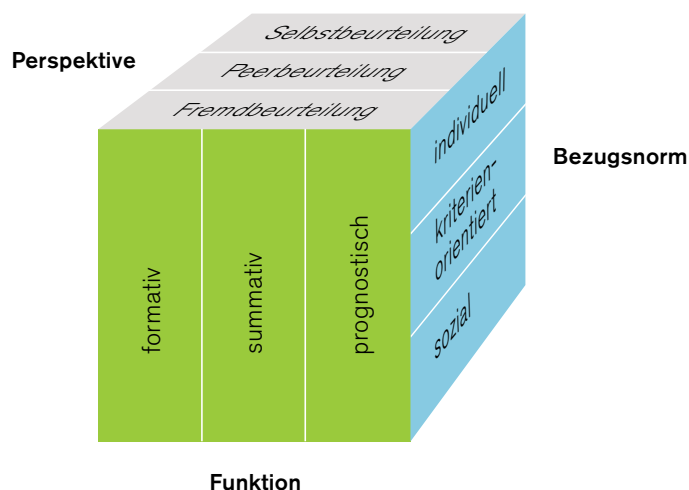


Abbildung 2: Drei Dimensionen der Beurteilung (nach Berner, Isler & Weidinger, 2018, S. 243)

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.

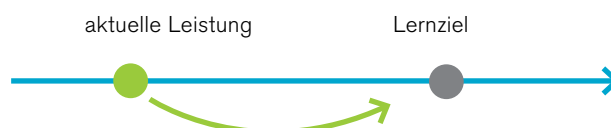


Abbildung 4: Die kriterienorientierte Bezugsnorm (nach Berner, Isler & Weidinger, 2018, S. 250)

#### 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.

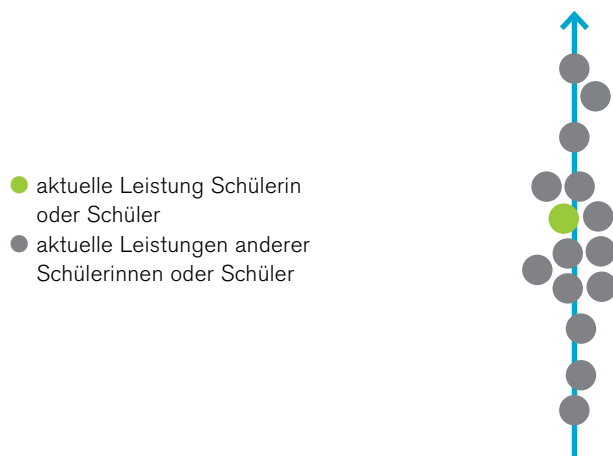


Abbildung 5: Die soziale Bezugsnorm

➔ 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.

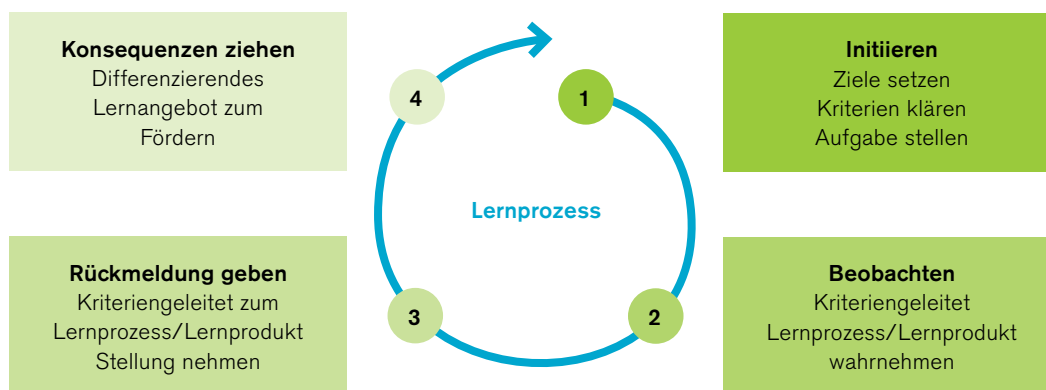


Abbildung 10: Vier Schritte im Kreislauf der förderorientierten Beurteilung

### 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**

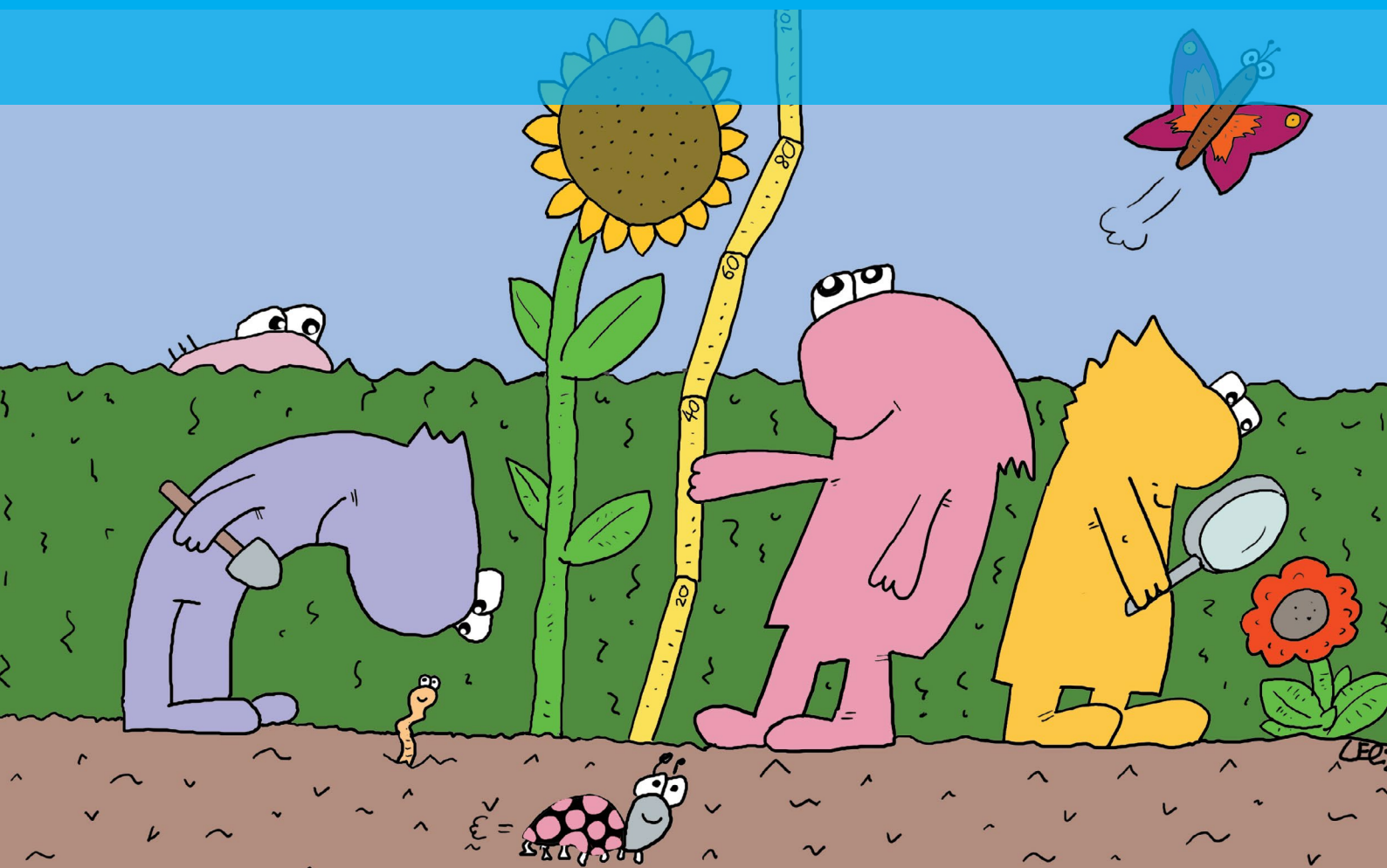
Auf die Frage, wie aus den im Verlauf des Semesters bzw. Schuljahres gesammelten Beurteilungsbelegen eine Gesamtbeurteilung im Zeugnis erfolgt, wird in [🔊 Akkordeon D: Gesamtbeurteilung im Zeugnis](#) eingegangen.

## 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.<sup>1</sup>

### 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-

<sup>1</sup> 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"> <li>– Ressourcenorientierung</li> <li>– Interaktionsqualität</li> </ul>                           | } | pädagogische Handlungskompetenzen |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>– Vielfältige Spiel- und Lernumgebung</li> <li>– Unterschiedliche Zugänge zur Welt</li> </ul> | } | 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 Eltern<sup>2</sup>. 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

<sup>2</sup> 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.

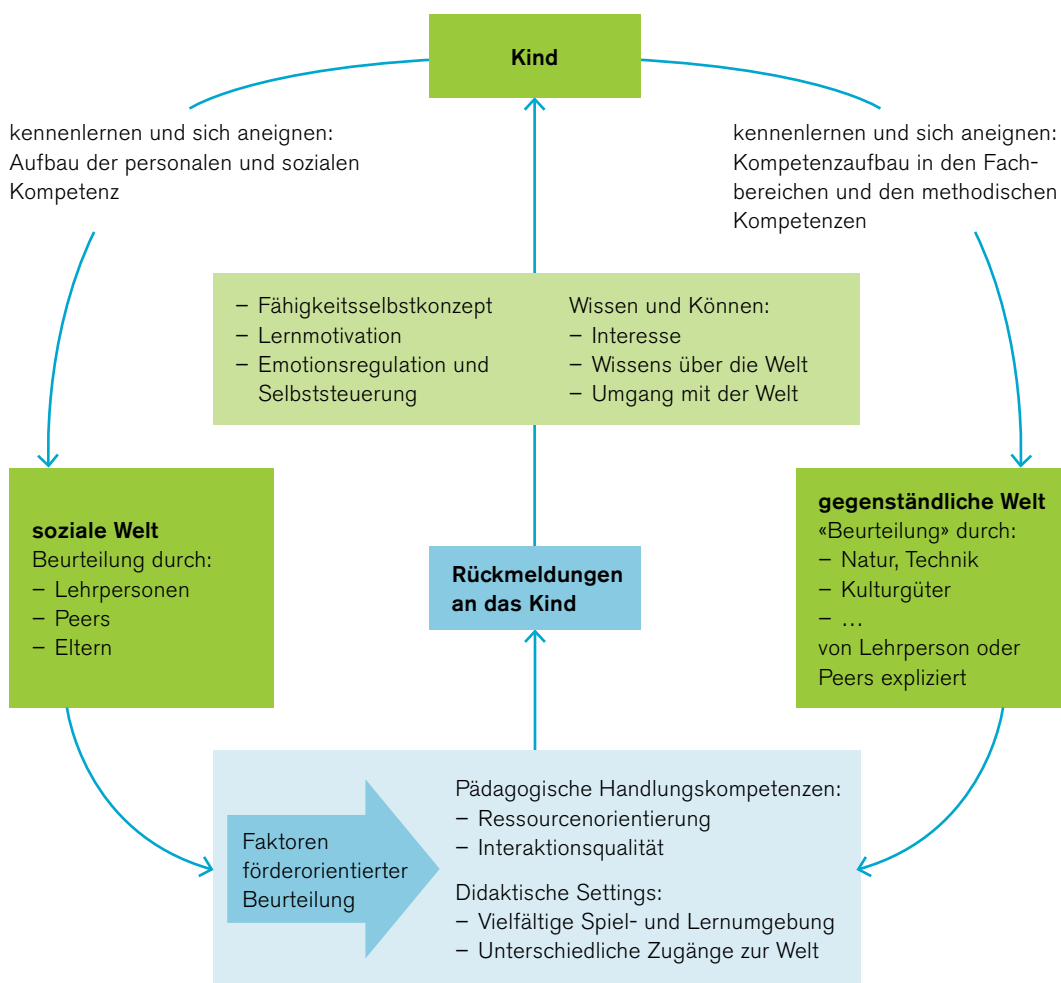


Abbildung 1: Bedeutung pädagogischer Handlungskompetenz und didaktischer Settings im förderorientierten Beurteilungsprozess

## 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.<sup>3</sup>

### **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

<sup>3</sup> 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: Kindertartenspezifische 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.<sup>4</sup> 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

<sup>4</sup> 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.

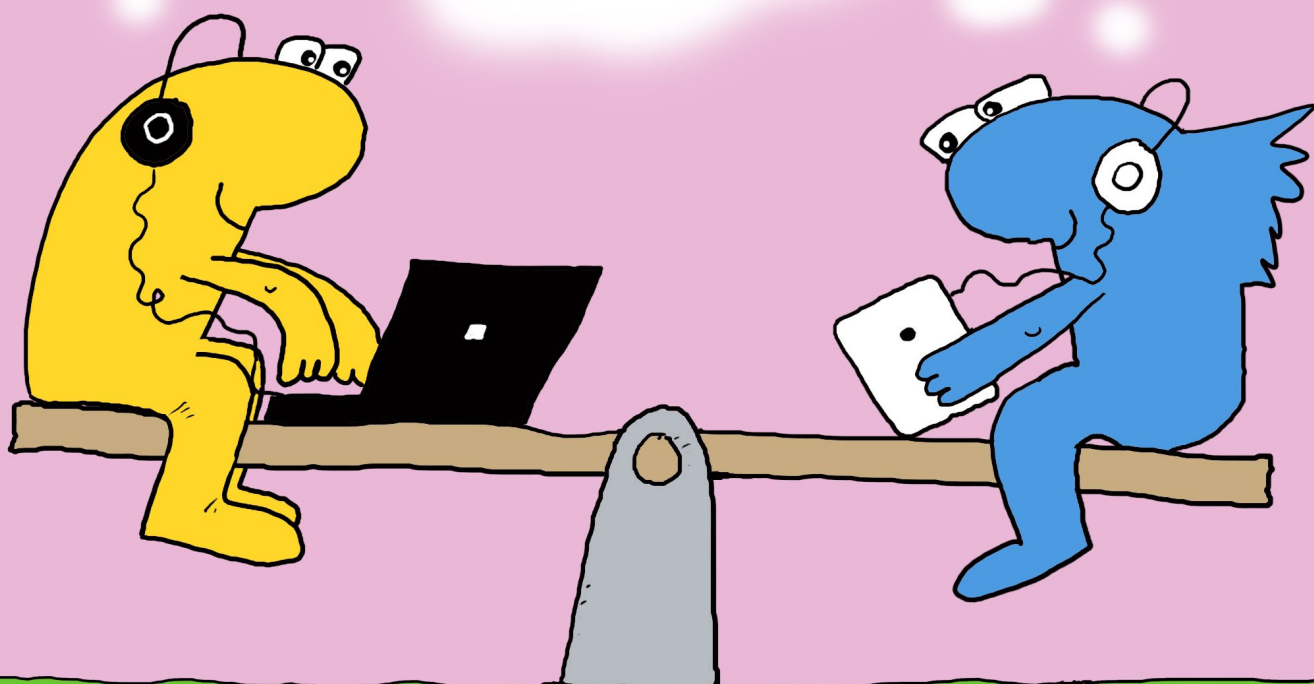
- Grewe, N. (2016). Soziale Interaktion und Klassenklima. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (3. überarbeitete Auflage., S. 547–560). Wiesbaden: Springer.
- Hasselhorn, M. (2011). Lernen im Vorschul- und frühen Schulalter. 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).

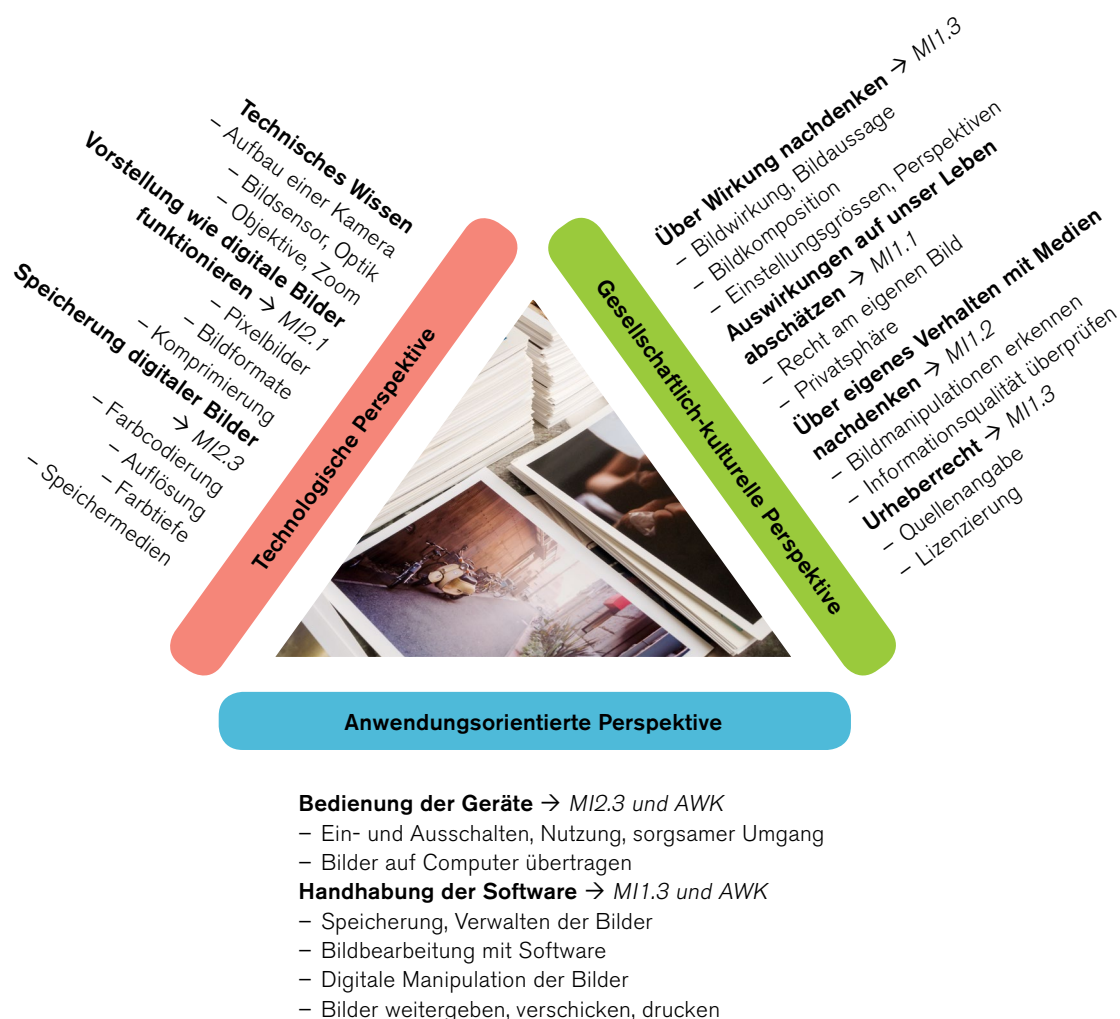


Abbildung 2: Anwendung des Dagstuhl-Dreiecks am Beispiel der Fotografie

### 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. Kompetenzziele 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 gewünschte 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				