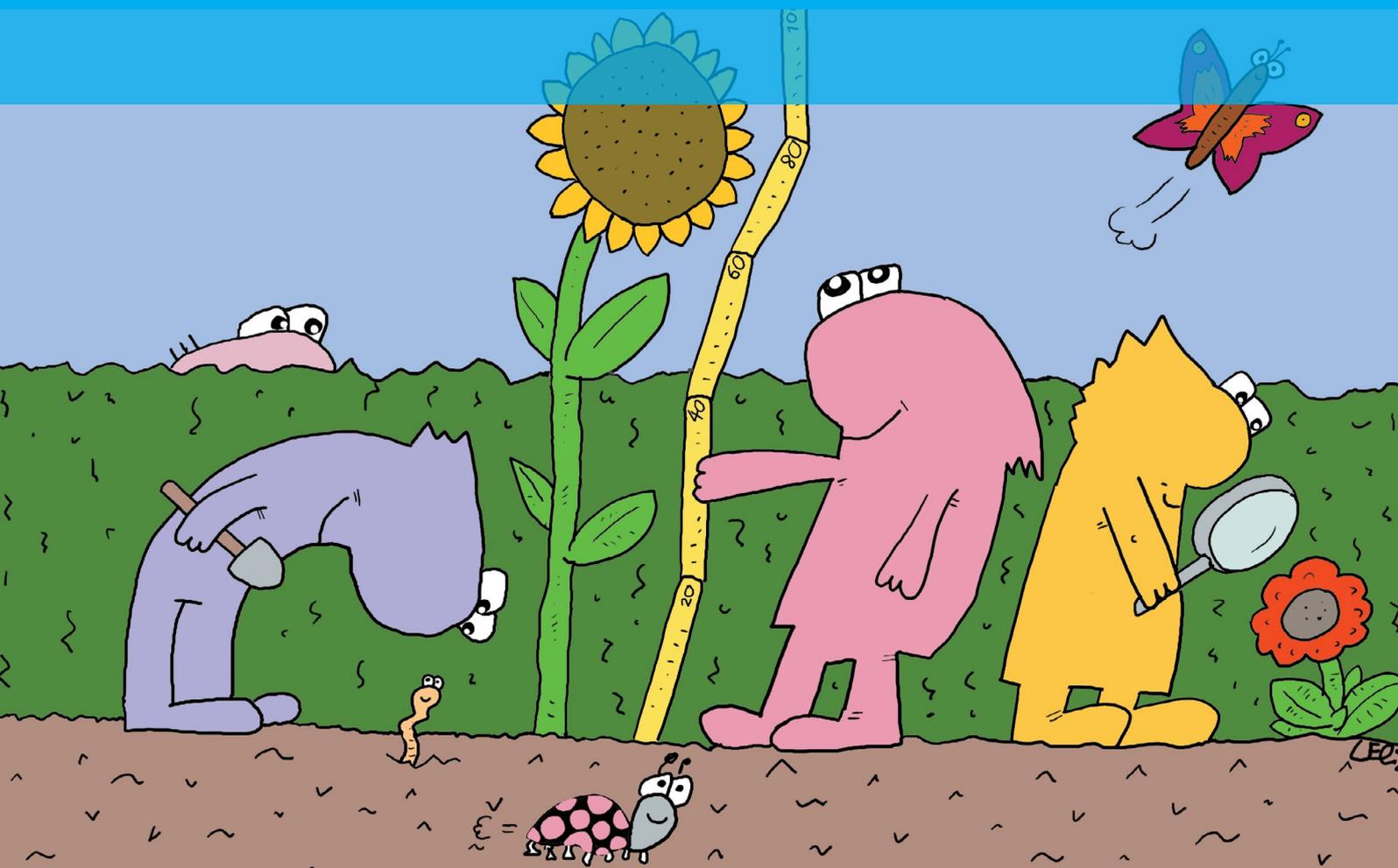


C | Fachliche Grundlagen

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.

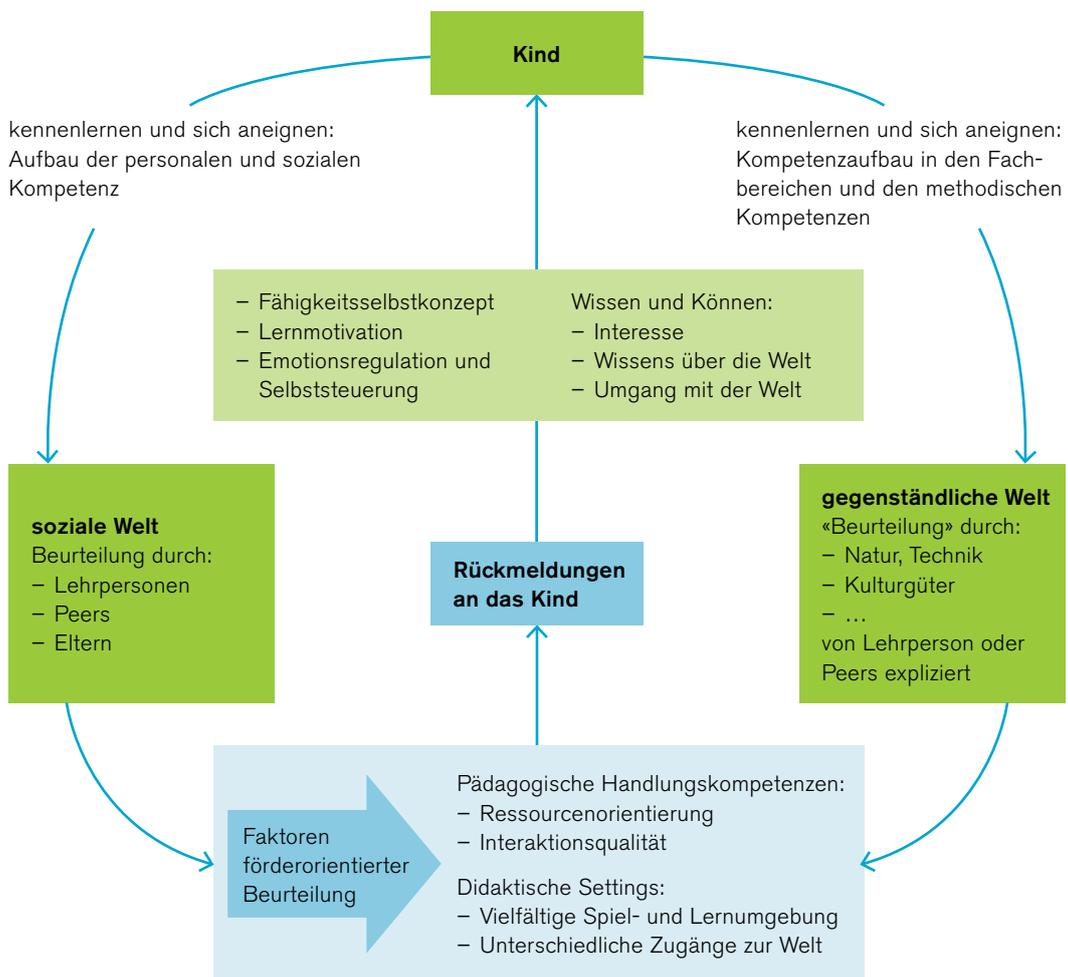


Abbildung 1: Bedeutung pädagogischer Handlungskompetenz und didaktischer Settings im förderorientierten Beurteilungsprozess

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 Fähigkeitsselfkonzept 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: Bildungsverlag 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.