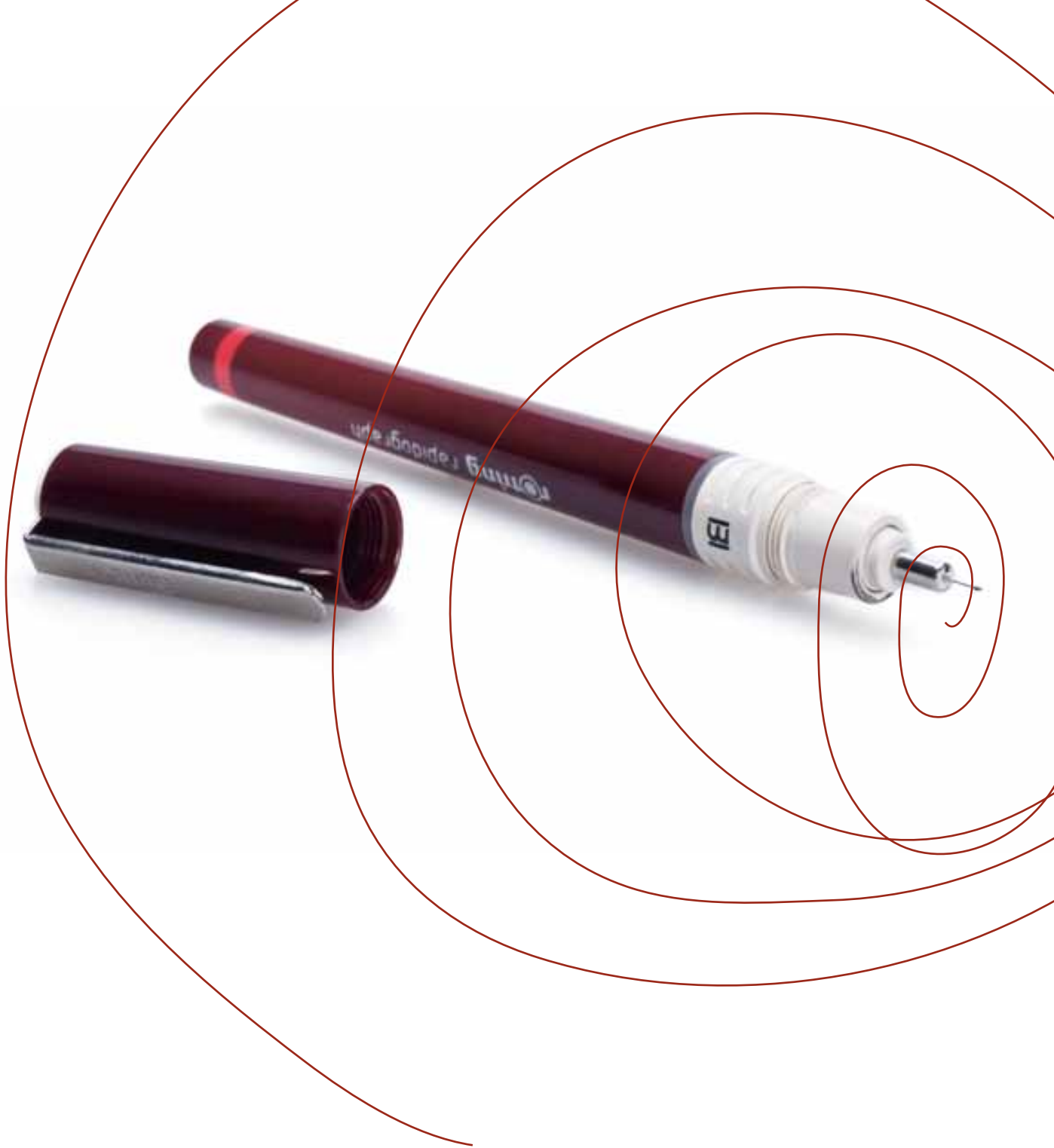


fördern und fordern

***Schülerinnen- und Schülerbeurteilung
in der Volksschule***





1	Vorwort	3
2	Grundlagen	5
2.1	Funktionen der Beurteilung	5
2.2	Bezugsnormen der Beurteilung	6
2.3	Lern- und Leistungsmotivation	7
2.4	Was ist eine gute Beurteilung?	11
2.5	Beobachten und Beurteilen	12
3	Beurteilung von Fachleistungen	15
3.1	Zwei unterschiedliche Formen fachlichen Lernens	15
3.2	Der Beurteilungskreislauf im Überblick	17
3.3	Leitfaden Beurteilungskreislauf	18
3.4	Überprüfungsformen	23
3.5	Wie mache ich Zeugnisnoten?	34
4	Beurteilung des Lern-, Arbeits- und Sozialverhaltens	37
4.1	Grundsätze	37
4.2	Fördermodell	38
4.3	Lernziele und Verhaltensmerkmale festlegen und kommunizieren	38
4.4	Übungs- und Beobachtungsanlässe nutzen	39
4.5	Verhalten beobachten und protokollieren	40
4.6	Zur Reflexion anleiten	40
4.7	Rückmeldungen geben	41
5	Selbstbeurteilung	43
5.1	Bedeutung der Selbstbeurteilung	43
5.2	Was kann Selbstbeurteilung bewirken?	44
5.3	Voraussetzungen für die Selbstbeurteilung	45
5.4	Formen der Selbstbeurteilung	45
5.5	Aufbau einer altersgemässen Selbstbeurteilung	46
6	Standortgespräch	47
6.1	Sinn und Zweck der Standortgespräche	48
6.2	Gesprächsvorbereitung	49
6.3	Inhalt von Standortgesprächen	50
6.4	Gesprächsverlauf	52
6.5	Gesprächsführung	53
7	Stufenspezifische Aspekte des Kindergartens	55
7.1	Bedeutung der Beurteilung im Kindergarten	55
7.2	Beurteilungsaufgaben der Kindergartenlehrperson	56
8.	Literaturverzeichnis	59

$$18 + 7 = 25$$

anlänge:

ch, auf ein
ich, bald

Liebe Lehrerinnen und Lehrer

Die Schule hat die schwierige Aufgabe sowohl zu fördern wie auch zu selektionieren. Wie Leistungen und Kompetenzen transparent und gültig beurteilt werden können, wird kontrovers diskutiert. In Ihrem Unterricht fördern und fordern Sie Ihre Schülerinnen und Schüler jeden Tag. Sie beurteilen ihr Verhalten, Sie bewerten ihre Leistungen. In den Fremdsprachen arbeiten Sie mit dem Europäischen Sprachenportfolio ESP und bewerten den Leistungsstand mit Hilfe von Kompetenzrastern. Schliesslich setzen Sie am Ende des Semesters oder des Jahres eine Zeugnisnote. Dies ist Teil Ihres Berufsalltages. Das neue Laufbahnreglement vom 12. Juli 2010 gibt Ihnen Hinweise zu den unterschiedlichen Beurteilungsformen und ist die rechtliche Grundlage der Beurteilung.

Mit der vorliegenden Broschüre «Fördern und Fordern» wird die ganzheitliche Beurteilungspraxis ausführlich beschrieben. Als Lehrpersonen erhalten Sie eine fachlich fundierte und praxisnahe Umsetzungshilfe für Ihre anspruchsvolle Aufgabe. Die Broschüre wurde uns vom Amt für Volksschule des Kantons St.Gallen freundlicherweise zur Verfügung gestellt. Für den Kanton Solothurn wurde sie begrifflich und auf das Schulsystem des Kantons Solothurn angepasst. Die Broschüre hilft Ihnen, Fachleistungen wie

auch das Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten zu beurteilen und zeigt Ihnen auf, wie Schülerinnen und Schüler sich selber beurteilen lernen. Sie erkennen Handlungsalternativen, wie Sie einerseits dem Anspruch einer verantwortungsvollen Selektion gerecht werden können und andererseits eine lernfördernde Beurteilung praktizieren.

Zusätzlich zur Broschüre stehen Ihnen weitere Instrumente zur Verfügung:

- Beobachtungsbogen für die Beurteilung des Lern-, Arbeits- und Sozialverhaltens
- Merkmallisten für die Beurteilung des Lern-, Arbeits- und Sozialverhaltens
- Vorlagen für Lernberichte
- Vorlagen für Lernvereinbarungen

Diese Dokumente sind unter www.avk.so.ch und im LehrerOffice abrufbar.

Mit der Broschüre «Fördern und Fordern» und den zusätzlich bereitgestellten Instrumenten möchten wir Ihre Beurteilungsaufgabe wirkungsvoll unterstützen.



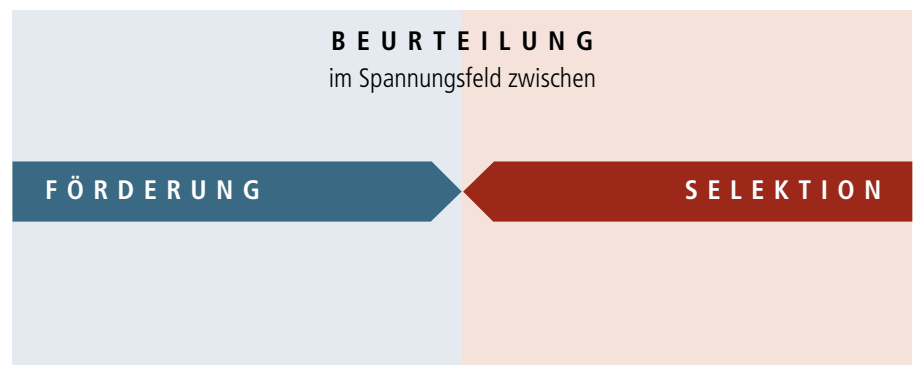
Andreas Walter
Vorsteher Amt für Volksschule
und Kindergarten



2 Grundlagen

2.1 Funktionen der Beurteilung

Eine Beurteilung im institutionellen Kontext muss verschiedene und zum Teil widersprüchliche Anforderungen erfüllen. Einerseits soll die Beurteilung das **Lernen fördern** und andererseits muss sie dem Anspruch einer verantwortungsvollen **Selektion** gerecht werden. Dies führt dazu, dass die beurteilende Person sich im Spannungsfeld zwischen Förderung und Selektion zurechtfinden muss.



Beurteilung soll ...

- den Unterricht und den Lernprozess unmittelbar steuern: **formativ**
- den Lernstand abschliessend ermitteln: **summativ**
- Voraussagen zur weiteren Laufbahn ermöglichen: **prognostisch**

	Ziel	Hinweise
formative Beurteilung	• Hinweise für das Weiterlernen • Motivation der Lernenden • Unterrichtssteuerung	– kurze Lernkontrolle – unmittelbares Feedback – Fehleranalyse
summative Beurteilung	• Lernstand abschliessend ermitteln • Bilanz ziehen • Grundlage für Qualifikation	– an Lernzielen und Kriterien ausgerichtet – am Ende einer Lerneinheit – Prüfungscharakter/benotet
prognostische Beurteilung	• Prognose zur weiteren Laufbahn	– Aufnahmeverfahren – Übertrittsgespräche – Laufbahnentscheide

2.2 Bezugsnormen der Beurteilung

Beurteilung wird im Duden mit «sich eine Meinung bilden» umschrieben. Diese eher unspezifische Definition von Beurteilung bringt zum Ausdruck, dass Beurteilung immer subjektiv ist, weil sie auf der Wahrnehmung der beurteilenden Person beruht. Im institutionellen Kontext wird Beurteilung folgendermassen definiert:

Beurteilen heisst, das Verhalten von Lernenden anhand von Normen überprüfen.

Grundsätzlich kann nicht beurteilt werden, was und wie viel ein Mensch gelernt hat. Wir können lediglich das beobachtbare **Verhalten** beurteilen und daraus Schlüsse über das Lernen ziehen. Beurteilung bezieht sich immer auf **Normvorstellungen**. Im Alltag sind uns diese Normvorstellungen häufig nicht bewusst. Eine professionelle Beurteilung hingegen setzt voraus, dass die Bezugsnormen deklariert sind.

Es gibt verschiedene Normkategorien, an denen das Verhalten Lernender gemessen werden kann: die **individuelle**, die **lernzielorientierte** und die **soziale** Bezugsnorm.

	Bezugsgrösse	Aussage über ...	Beurteilungsformen
individuelle Bezugsnorm	• individueller Lernzuwachs	– Wie viel habe ich dazugelernt? – Was kann ich nun besser als vorher?	– Rückmeldung – Lernkontrolle – Selbsteinschätzung
lernzielorientierte Bezugsnorm*	• Lernziele • Kriterien	– Habe ich das Lernziel erreicht? – Entspricht mein Ergebnis den Kriterien?	– lernzielorientierte Lernkontrollen – Beurteilung nach Kriterien – Stellwerk
soziale Bezugsnorm	• Vergleich mit anderen • Rangfolge • Eichung	– Wie gross ist die Abweichung der Individualleistung vom Durchschnitt der Vergleichsgruppe?	– geeichte Tests – Orientierungsarbeiten

* Die lernzielorientierte Bezugsnorm wird je nach Fachliteratur auch als sachliche oder kriteriale Bezugsnorm bezeichnet.

2.3 Lern- und Leistungsmotivation

Wenn Kinder lernen, tun sie dies aus verschiedenen Motiven. Grundsätzlich können zwei unterschiedliche motivationale Dispositionen beobachtet werden:

Unterscheidung zwischen Lern- und Leistungsmotiven

Lernmotiv	versus	Leistungsmotiv
Fähigkeiten und Können erweitern		eigene Fähigkeiten unter Beweis stellen
individuelles Anspruchsniveau setzen		im Vergleich mit anderen gut dastehen
Defizite als Motivation sich anzustrengen, um Hilfe zu bitten		Defizite ausblenden und verbergen
fragen und verstehen wollen		auswendig lernen
herausfordernde Aufgaben wählen		möglichst einfache Aufgaben wählen
Fehler = Information für das Lernen		Fehler = Hinweis auf Versagen

(in Anlehnung an Dweck 2007)

Aus entwicklungspsychologischer Perspektive nimmt das Leistungsmotiv gegenüber dem Lernmotiv ab dem Schuleintritt kontinuierlich zu. Die Schülerinnen und Schüler orientieren sich ab dem Alter von ca. 6–8 Jahren zunehmend an der sozialen Bezugsnorm (Vergleich mit Kolleginnen und Kollegen in der Klasse) und sind im sozialen Gefüge vermehrt um eine «gute Position» bemüht. Misserfolgsorientierte Schülerinnen und Schüler orientieren sich verstärkt an Leistungszielen, währenddem erfolgsorientierte Schülerinnen und Schüler eine deutlichere Aufgaben- oder Lernzielorientierung aufweisen. Oder anders gesagt: Misserfolgs-

orientierte Schülerinnen und Schüler sind stärker durch das Leistungsmotiv angetrieben, währenddem für erfolgsorientierte Schülerinnen und Schüler ausgeprägter das Lernmotiv im Vordergrund steht (vgl. Heckhausen 1974).

Neben den individuellen Einflussfaktoren haben die schulische Lernkultur sowie das Interaktionsverhalten der Lehrperson einen zentralen Einfluss auf die Ausprägung der Lern- und Leistungsmotivation der Schülerinnen und Schüler. Die nachfolgenden Abschnitte geben Hinweise, wie mit der Beurteilung die Lern- und Leistungsmotivation der Lernenden gefördert werden kann.

A Bezugsnormen integral anwenden

Je nachdem, an welcher Bezugsnorm sich eine Lehrperson hauptsächlich orientiert, zeigen sich andere Auswirkungen auf die Lern- und Leistungsmotivation der Lernenden:

Wirkung der individuellen Bezugsnorm

- Hoffnung auf individuellen Erfolg
- steigert die Verbesserungsmotivation
- fördert die Selbstwirksamkeitsüberzeugung (Einsatz lohnt sich)
- mehr Zuversicht
- Freude am Erreichten motiviert zu vermehrtem Einsatz

Wirkung der sozialen Bezugsnorm

- Furcht vor Misserfolg nimmt zu
- mehr Prüfungsangst
- Unlust gegenüber dem Lerninhalt nimmt zu
- fördert «Scheinergebnisse»
- Wettbewerbsorientierung wirkt emotional belastend

(vgl. Rheinberg 1978)

Wenn Lehrpersonen vorwiegend eine soziale Bezugsnorm anwenden (formell oder informell), ist die latente Botschaft an die Lernenden: «Wenn ihr gut sein wollt, müsst ihr besser als die anderen sein!». Diese Botschaft fördert zwar die Leistungsmotivation, aber sie untergräbt gleichzeitig die Lernmotivation nachhaltig.

Daraus soll nun nicht geschlossen werden, dass die soziale Bezugsnorm gänzlich ausgeklammert werden soll. Vielmehr ist eine Kombination verschiedener Bezugsnormen anzustreben, die eine situativ sinnvolle Gewichtung ermöglicht. Bei einer integralen **Anwendung verschiedener Bezugsnormen** lernen Schülerinnen und Schüler ihren

Erfolg/Misserfolg differenzierter einzuschätzen und erfahren ihn als veränderbar und beeinflussbar.

Beispiel einer Rückmeldung:

Im Vergleich mit dem letzten Text hast du deutliche Fortschritte gemacht. Es gelingt dir besser, treffende Wörter auszuwählen und einen Sachverhalt verständlich zu beschreiben. Das Lernziel hast du erreicht.

B Aufbau einer konstruktiven Fehlerkultur

Der Umgang mit Fehlern hat einen unmittelbaren Einfluss auf die Lern- und Leistungsmotivation der Schülerinnen und Schüler. So können Fehler als zu vermeidende Fehlleistungen betrachtet werden oder sie können als wichtiger Bestandteil des Lernprozesses verstanden werden, indem sie auf den aktuellen Stand des individuellen Verständnisses der Schülerinnen und Schüler hinweisen und aufzeigen, wo genau allfällige Missverständnisse bestehen.

Althof beschreibt folgende Wirkungen einer positiven Fehlerkultur:

- *Je mehr positive Fehlerkultur in einer Klasse besteht, desto besser sind die Leistungen der Schülerinnen und Schüler.*
- *Je mehr positive Fehlerkultur in einer Klasse besteht, desto geringer ist die Scheu und die Ängstlichkeit der Schülerinnen und Schüler.*
- *Je mehr positive Fehlerkultur in einer Klasse besteht, desto höher ist das Interesse der Schülerinnen und Schüler an der Sache (intrinsische Motivation).*
- *Je mehr positive Fehlerkultur in einer Klasse besteht, desto höher ist die Selbstwirksamkeit der Schülerinnen und Schüler (Einschätzung des eigenen Einflusses auf Erfolg / Misserfolg).*
- *Je mehr Fehler beim Üben gemacht werden dürfen, desto sicherer ist das Wissen der Schülerinnen und Schüler und desto weniger Fehler passieren bei Prüfungen.*
- *Je häufiger die Fehler auch nach einer summativen Lernkontrolle besprochen und verarbeitet werden, desto höher ist die Wertschätzung der jeweiligen Lernkultur durch die Schülerinnen und Schüler.*

- *Das Publimachen von Fehlern hat einen ambivalenten Effekt auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler und ist nur unter der Bedingung eines positiven Klassenklimas und einer vertrauensvollen Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden effizient.*

(W. Althof 1999)

C zwischen Lern- und Leistungssituationen unterscheiden

«Kein Schüler wird dadurch klüger, dass er alle Nase lang auf seinen Leistungsstand überprüft wird.»

(H. Meyer 2005)

Die Entflechtung von reinen Lernphasen und Phasen der Leistungskontrolle gibt den Schülerinnen und Schülern die nötige Orientierung. Sie wissen in jeder Unterrichtssituation, ob es darum geht, sich mit den Lerninhalten auseinanderzusetzen oder ob es darum geht, das Gelernte unter Beweis zu stellen. In reinen Lernphasen können Fehler ein willkommener Anlass zum Nachdenken und Weiterforschen sein, während sie bei Leistungskontrollen eine qualifizierende Wirkung haben. Bezogen auf die Beurteilung heisst dieses Postulat:

- *deutlich und transparent zwischen formativer und summativer Beurteilung unterscheiden*
- *den Spielraum der formativen Beurteilung nutzen*
- *«qualifikationsfreie Zeiten und Zonen» gewähren, um dem Lernen genügend Raum zu geben.*

Oft gehen Lehrpersonen davon aus, dass Schülerinnen und Schüler nur dann lernen, wenn ihnen eine qualifizierende Beurteilung in Form einer Note in Aussicht gestellt wird. Die Aussage wird in der Regel so absolut formuliert, als ob es sich bei der Fixierung auf Noten um eine genetische Gegebenheit

handeln würde. Das Phänomen lässt sich aber eher mit einer gelungenen Konditionierung erklären und Gewohnheiten (auch wenn sie weit verbreitet sind) können bekanntlich auch wieder geändert werden. Das müssen sie auch, wenn in der Schule nicht nur geleistet, sondern auch gelernt werden soll.

D lernfördernde Rückmeldungen geben

«Eine lernende Person oder Gruppe ohne Feedback ist wie ein Bügeleisen ohne Thermostat!»

(Ruth Cohn 1993)

Rückmeldungen (mündlich oder schriftlich) wirken sich förderlich auf das Lernen aus. Allerdings hängt die Effektivität von Rückmeldungen stark von ihrer Qualität ab:

Lernfördernde Rückmeldungen ...

- erfolgen möglichst unmittelbar im Anschluss an eine Lern- oder Leistungssituation.
- sind differenziert. Sie spezifizieren die Einzelheiten des Erreichten und beschreiben konkret das (noch) nicht Erreichte.
- informieren die Lernenden über ihre Kompetenz und den Wert ihrer Leistungen.
- sind für die Lernenden eine Orientierung, um ihr Verhalten sowie ihr Problemlösungsdenken besser einstufen zu können.
- verwenden frühere Leistungen oder Zielvorgaben als Kontext für die Beschreibung aktueller Leistungen (Anwendung der individuellen oder lernzielorientierten Bezugsnorm).
- vermeiden Vergleiche mit den Leistungen von Mitlernenden (soziale Bezugsnorm).
- anerkennen die bemerkenswerte Anstrengung und/oder den Erfolg bei einer individuell besonders anspruchsvollen Aufgabe.
- schreiben Erfolg dem Bemühen und der Fähigkeit der Lernenden zu und zeigen bei Misserfolg auf, wo sich Wiederholung oder Vertiefung lohnen würde.
- zeigen Wertschätzung für aufgabenbezogenes Verhalten.
- weisen auf (noch) nicht ausgeschöpftes Potenzial hin, das sich in anderen Lernsituationen (z.B. in anderen Fächern) bereits gezeigt hat.

(in Anlehnung an Brophy 1981)

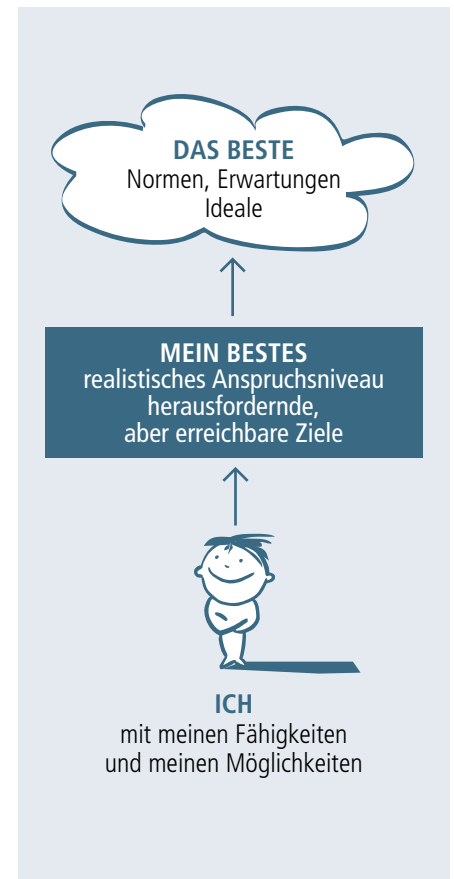
E auf unterschiedliche Lerndispositionen reagieren

Schülerinnen und Schüler verfügen über unterschiedliche Lerndispositionen. Die Lerndispositionen sind geprägt von biografischen Aspekten sowie von der Interpretation früherer Lernerfahrungen. Mit zunehmendem Alter differenziert sich die Lerndisposition je nach Fach- und Themegebiet. Obwohl Lernkonzeptionen etwa ab dem Alter von 4–6 Jahren die Tendenz zur Stabilisierung haben, kann jede neue Lernerfahrung eine (leichte) Veränderung der Lerndisposition zur Folge haben. Daraus ergibt sich die Frage, wie die Lehrperson im Rahmen der Lernbegleitung möglichst förderlich auf die Lerndisposition der einzelnen Schülerinnen und Schüler Einfluss nehmen kann:

MOTIVATION	hoch motiviert und misserfolgsorientiert Diese Lernenden haben hohe Ziele und orientieren sich mehrheitlich am Misserfolg. Existenzangst und Verzweiflung <i>idealer Umgang:</i> – hohe Ansprüche lassen, aber realistische Teilziele setzen – positives Bekräftigen bei Erreichung der Teilziele – Akzeptanz und Wertschätzung helfen, Misserfolge besser zu verarbeiten	hoch motiviert und erfolgsorientiert Diese Lernenden haben hohe Ziele und orientieren sich mehrheitlich am Erfolg. Risikofreude und Einsatzbereitschaft <i>idealer Umgang:</i> – ständig hohe Erwartungen und Anforderungen stellen – Ziele wirken motivierend, wenn Erfolgswahrscheinlichkeit mittel bis gering erscheint
	niedrig motiviert und misserfolgsorientiert Diese Lernenden sind desorientiert. Sie erwarten selbst bei kleinen Zielen nur noch Misserfolg. Resignation und Passivität <i>idealer Umgang:</i> kontinuierliche Erfolgserlebnisse ermöglichen durch: – realistische Ziele und kleine Lernschritte – ständige positive Verstärkung – Selbstverstärkungshilfen einüben	niedrig motiviert und erfolgsorientiert Diese Lernenden sind schnell zufrieden, haben kleine Ziele und sehen mehrheitlich den Erfolg, für den sie gelobt werden wollen. Verwöhnung und Abhängigkeit <i>idealer Umgang:</i> – konsequent auf höhere Erwartungen insistieren – mittelschwere Aufgaben mit zuerst intensiver und dann immer geringerer Unterstützung sollen über Erfolgserlebnisse Selbstständigkeit und Kompetenzerfahrungen anregen
ERFOLGSORIENTIERUNG		

(nach Herber 1979 / Lukesch 1995)

F individuelles Anspruchsniveau bestimmen lernen



Um die Motivation der Schülerinnen und Schüler langfristig zu fördern oder zumindest zu erhalten, sollte sich die Beurteilung an folgenden Zielen orientieren:

- Die Schülerinnen und Schüler lernen, für sich ein realistisches Anspruchsniveau festzulegen und sich daran zu orientieren.
- Sie erfahren, dass sich der Einsatz lohnt, weil das individuelle Anspruchsniveau mit dem entsprechenden Bemühen erreicht werden kann.

2.4 Was ist eine gute Beurteilung?

Die Vorstellungen von guter Beurteilung sind vielfältig und widersprüchlich. Sie sind geprägt vom Menschenbild, dem Lernverständnis, der Berufsauffassung und den Vorerfahrungen der befragten Personen. Gerade deshalb ist es wichtig, dass in Bezug auf die Beurteilung Qualitätsmerkmale deklariert werden. Sie sind als **Leitplanken**

zu verstehen, an denen sich sämtliche kantonalen und lokalen Entwicklungsvorhaben im Bereich Beurteilung ausrichten sollen und die eine Übereinstimmung mit den Vorgaben des Lehrplans gewährleisten.

Die folgenden Qualitätsmerkmale sollen als Grundlage für **Qualitätsdiskussionen** und als **Wegweiser** für lokale Entwicklungsprojekte dienen.



Förderorientierung

Die Steuerung und Optimierung des Lernprozesses gilt als wichtigstes Anliegen der Beurteilung. Der formativen Beurteilung kommt eine entsprechend hohe Bedeutung zu.

Lernzielorientierung

Die Beurteilung soll sich konsequent an den Unterrichts- und Lehrplanzielen orientieren. Auch Beurteilungskriterien sollen einen klaren Bezug zu den Zielen aufweisen.

Transparenz

Förderorientierung bedingt die Transparenz von Lernzielen. Den Schülerinnen und Schülern muss Inhalt, Zeitpunkt und Form

der Beurteilung bekannt sein, damit sie ihr Lernen danach ausrichten können. Gegenüber den Eltern sollen sowohl das Beurteilungsverfahren als auch die Ergebnisse der Beurteilung aufgezeigt werden. Dazu gehört auch eine Klärung, wie sich die Zeugnisnoten zusammensetzen.

Kohärenz

Innerhalb einer lokalen Schuleinheit soll eine kohärente Beurteilung angestrebt werden. Dazu müssen Lernziele innerhalb der Stufe und mit anderen Stufen abgesprochen und die Leistungsanforderungen verschiedener Lehrkräfte aufeinander abgestimmt werden. Leistungsmessung und Notengebung sollen möglichst einheitlich gehandhabt werden.

Einbezug aller Beteiligten

Schülerinnen und Schüler sollen soweit als möglich in die Beurteilung miteinbezogen werden. Damit ist einerseits der Aufbau einer altersgemässen Selbstbeurteilung und andererseits der aktive Miteinbezug in das Standortgespräch gemeint. Die Eltern werden in erster Linie mit dem obligatorischen Standortgespräch in die Beurteilung miteinbezogen. Als Beteiligte betrachten wir aber auch Fachlehrkräfte und andere Fachpersonen, welche die Schülerinnen und Schüler unterrichten. Ihre Perspektive soll in angemessener Form in die Beurteilung einbezogen werden.

Entflechtung

Beurteilung muss verschiedene und zum Teil widersprüchliche Funktionen erfüllen. Deshalb ist es wichtig, die verschiedenen Funktionen auseinanderzuhalten, um die Absicht in einer bestimmten Beurteilungssituation transparent machen zu können. Zur Entflechtung gehört auch eine Klärung der verschiedenen Formen der Berichterstattung und deren Aussage: Die Zeugnisnoten

zeigen den Leistungsstand in den verschiedenen Fachbereichen auf und beziehen sich auf die Grobziele des Lehrplans. Aussagen über das Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten sind in erster Linie Bestandteil des Standortgesprächs.

Erweiterte Beurteilung

Entsprechend den Leitideen des Lehrplans sollen alle drei Kompetenzbereiche (Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz) gefördert werden. Folglich sind auch alle drei Kompetenzbereiche Gegenstand der Beurteilung. Allerdings unterscheidet sich die Form der Beurteilung in den drei Kompetenzbereichen.

Die Beurteilung der Sachkompetenz wird im Zeugnis festgehalten und bildet die Grundlage für die Promotion, während die Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenz durch Rückmeldungen im Rahmen des Standortgesprächs erfolgt. Für die prognostische Beurteilung (z.B. Empfehlung für den Übertritt in die Sekundarstufe I) sollen alle drei Kompetenzbereiche miteinbezogen werden. Die Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenz muss sich an Kriterien orientieren, welche mit den Pädagogischen Leitideen des Lehrplans übereinstimmen. Den Lehrpersonen steht ein Beurteilungsinstrument mit den entsprechenden Kriterien zur Verfügung.

2.5 Beobachten und Beurteilen

«Beurteilen ist eine Tätigkeit, die selbst mit wohlwollendster Absicht durchgeführt, gewissen Gefahren ausgesetzt ist. Vorurteile, Stereotypen, Wahrnehmungsverzerrungen, persönliche wie berufsspezifische Wahrnehmungsmuster sind einige derjenigen Faktoren, die unsere Wahrnehmung und Beurteilung von Menschen beeinflussen. Es handelt sich um Einflüsse, die das Beobachten unbewusst steuern und zu höchst subjektiven, engen und willkürlichen Urteilen führen können. Beobachten in pädagogischer Absicht, das heisst mit dem Ziel, bewusst Entwicklungen zu fördern und zu lenken, muss sich dieser Einflüsse bewusst sein und diese so weit als möglich bei der Urteilsbildung berücksichtigen.»

(U. Vögeli Mantovani 1991)

Niemand ist vor Beurteilungsfehlern gefeit, weil die Beurteilung immer auf der Wahrnehmung der beurteilenden Person basiert. Ständig registrieren unsere Sinne, was in unserer Umgebung geschieht. Wir nehmen wahr. Unsere Wahrnehmung ist dabei aber keinesfalls objektiv. Da wir nur einen Bruchteil der Reize aufnehmen können, wählen wir unbewusst aus, was wir wahrnehmen: Wahrnehmung ist **selektiv**. Zudem haben unsere Wünsche, Bedürfnisse, Erfahrungen und Anschauungen einen Einfluss auf unsere Wahrnehmung: Wahrnehmung ist **subjektiv**. Im Alltag werden also ausgewählte Reize aufgrund der subjektiven Vorerfahrungen fortlaufend interpretiert und bewertet. Dieser Vorgang vollzieht sich in der Regel in Sekundenbruchteilen. Nur so ist es möglich, dass wir in einer komplexen und zum Teil gefährlichen Umwelt angemessen reagieren können.

Was im Alltag notwendig ist, darf beim professionellen Beurteilen gerade nicht geschehen. Dazu braucht es eine **Fokussierung** unserer Wahrnehmung in Form von Beobachtungen. Im Gegensatz zur Wahrnehmung geschieht die Beobachtung mit einer bestimmten Absicht, also zielgerichtet:

- Ich versuche bewusst, möglichst viele Informationen zu einem ausgewählten Aspekt aufzunehmen.
- Ich versuche bewusst, Beobachtung von Interpretation und Bewertung zu trennen.
- Ich bin mir meiner Vorurteile bewusst und versuche, die Informationen möglichst objektiv aufzunehmen.

Durch diese Bemühungen soll erreicht werden, dass die Beurteilungen nicht allzu zufällig, subjektiv und in ihren Werturteilen unverständlich bleiben. Erst wenn die Gefahr von Beurteilungsfehlern bewusst ist, kann gezielt etwas dagegen unternommen werden.

Häufige Beurteilungsfehler

Der logische Fehler

Der Fehler geschieht aufgrund einer stereotypen Sichtweise, die voreilige Schlussfolgerungen von einem Persönlichkeitsmerkmal auf andere zulässt. Der logische Fehler passiert auch in Bezug auf die Schichtzugehörigkeit.

- Wer frech ist, der lügt auch.
- Wer schön schreibt, macht weniger Fehler.

Der Halo-Effekt

Der allgemeine Gesamteindruck bestimmt die Wahrnehmung einzelner Merkmale.

Dies geschieht vor allem in Bereichen, die schlecht messbar sind.

- Aufgrund guter Umgangsformen und gepflegten Aussehens wird auf Fachkompetenz geschlossen.

Der Reihungs- und Kontrasteffekt

Vorangegangene Beurteilungen erzeugen Erwartungen der zu beurteilenden Leistung und beeinflussen dadurch den Massstab.

- Durchschnittliche Leistungen werden besser bewertet, wenn schlechte Leistungen vorausgehen und umgekehrt.
- Die ersten Leistungen werden strenger bewertet als die letzten.

Der Milde- und Strengeeffekt

Eine Leistung wird von verschiedenen Personen in der Regel höchst unterschiedlich bewertet. Dabei werden für eine erbrachte Leistung verschiedene Bewertungsmaßstäbe eingesetzt und eine unterschiedliche Gewichtung verschiedener Aspekte vorgenommen.

- Bei Lehrerin A müssen 75 % aller Antworten richtig sein, um das Lernziel zu erreichen, während bei Lehrer B 50 % richtige Antworten genügen.

Der Pygmalion-Effekt

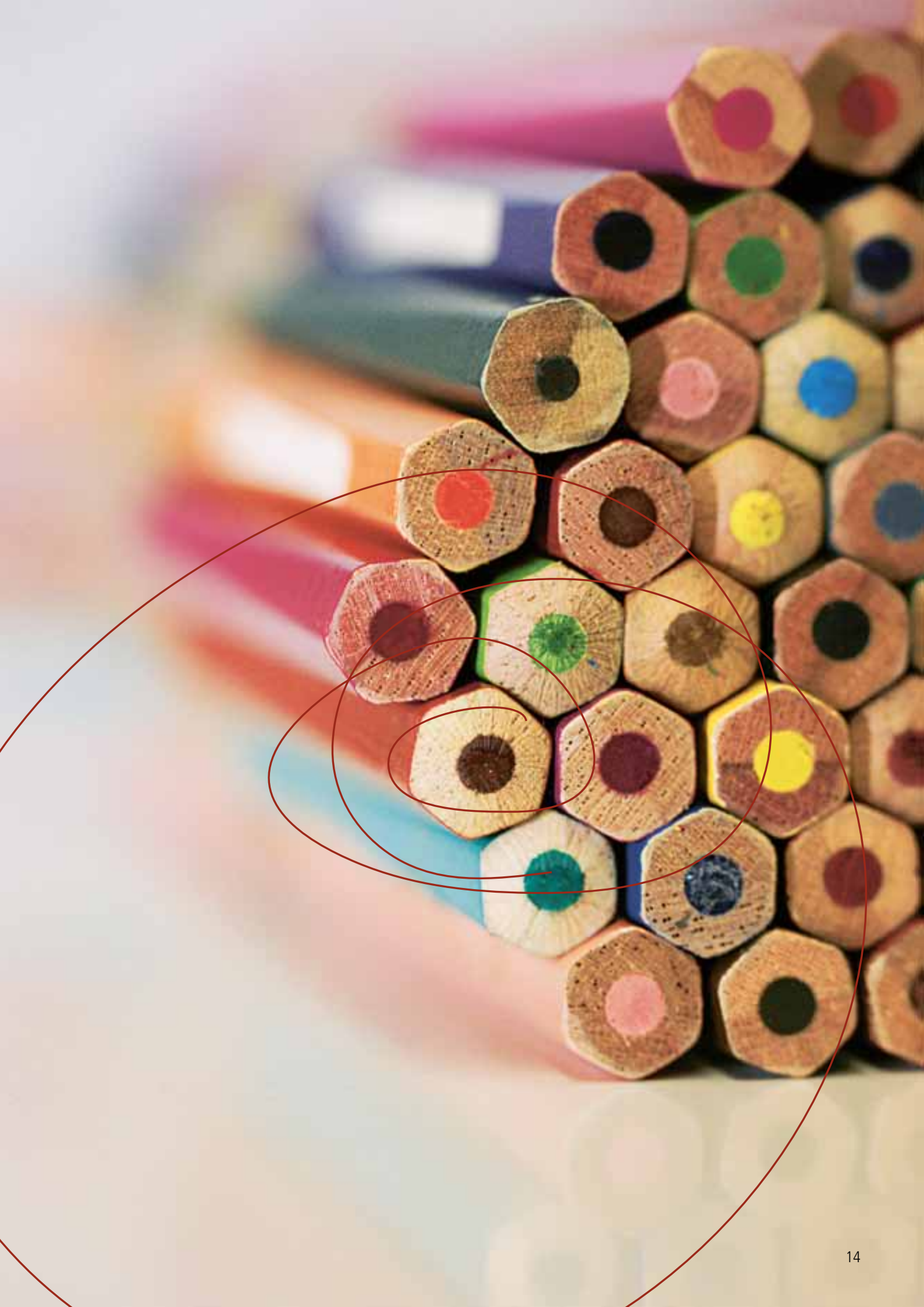
Die Erwartungen, die eine Lehrperson an die Lernenden stellt, können deren Leistung unmittelbar beeinflussen, indem die Lernenden unbewusst den positiven oder negativen Leistungserwartungen entsprechen.

- Die Zweifel der Lehrperson an den mathematischen Fähigkeiten verunsichern die Schülerin und mindern ihre Erfolgschancen.
- Der Schüler merkt, dass die Lehrperson an seine Fähigkeiten glaubt und wird dadurch motiviert, die gesteckten Ziele zu erreichen.

Folgerungen

Jede Lehrperson unterliegt regelmässig verschiedenen Beurteilungsfehlern. Diese zeigen sich entgegen einer verbreiteten Meinung auch in gut messbaren Bereichen (z.B. Mathematik), verschärfen sich aber markant in schwer messbaren Bereichen (z.B. musische Fächer, Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten). Folgende Verhaltensweisen mindern die Gefahr von Beurteilungsfehlern:

- Klärung der eigenen Wertvorstellungen und Vorurteile
- Systematische Beobachtungen
- Einsetzen von Vergleichsarbeiten oder Orientierungsmodulen
- Aufgaben- statt personenbezogenes Korrigieren von Lernkontrollen
- Austausch von Beobachtungen mit Kolleg(inn)en
- Absprachen im Team bezüglich Bewertungsmaßstäben
- Sorgfältiger Umgang mit Informationen bei Übertritten
- Einbezug aller Beteiligten bei Laufbahnentscheiden



3 Beurteilung von Fachleistungen

Die Beurteilung der Fachleistungen stellte in der bisherigen Praxis das Kernstück der Beurteilung dar. Vor allem in den Leistungsfächern wird von den Lehrpersonen darauf geachtet, dass sie durch die Beurteilung klare Hinweise zur Förderung und Selektion der Schülerinnen und Schüler erhalten (individuelle Lernziele/Verlangsamung der Schullaufbahn in der Primarschule; Übertritt in die Sekundarstufe/Repetition in der Sekundarschule).

Durch diese Ausrichtung auf die selektive Funktion der Beurteilung wird die Förderfunktion der Beurteilung oft vernachlässigt (vgl. Leitideen des Lehrplans). Die folgenden Hinweise zeigen Möglichkeiten auf, wie in der Beurteilung von Fachleistungen sowohl dem Fördergedanken wie auch dem Selektionsauftrag Rechnung getragen werden kann.

Je nach Alter, Lern- und Entwicklungsstand der Kinder hat die Beurteilung von Fachleistungen im schulischen Kontext eine andere Funktion und verlangt darum auch andere Vorgehensweisen. Der hauptsächliche Unterschied besteht in der Art des Lernens, welche zum Zeitpunkt der Beurteilung im Zentrum steht: Wird im Bereich der Fachleistungen beiläufig – spielerisch oder systematisch – zielgerichtet gelernt?

3.1 Zwei unterschiedliche Formen fachlichen Lernens

Beiläufiges fachliches Lernen

In der Schule muss es neben dem systematischen, zielgerichteten Lernen auch immer Anlagen und Momente geben, in denen die Lernenden in verschiedenen Lern- und Erfahrungsfeldern, ohne ständig beurteilt zu werden, entspannt verweilen und beiläufig (d.h. sich des Lernziels nicht bewusst) lernen können. Je jünger die Kinder, desto wichtiger sind diese Freiräume, welche über reiche Anregungen zum beiläufigen Lernen auch in fachlichen Bereichen einladen.

Die Förderung und Beurteilung des fachlichen Lernens in solchen Arrangements erfolgt durch «aktive Passivität» der Lehrperson (Merker et al. 1980):

Die Lehrperson

- beobachtet das handelnde Kind (z.B. beim Zählen von Gegenständen im Spiel)
- stuft die beobachteten Strategien mit Hilfe von fachdidaktischen bzw. entwicklungspsychologischen Modellen ein
- überlegt sich niederschwellige, die Motivation des Kindes aufrechterhaltende Interventionsmöglichkeiten. Diese sollen das Kind zur weiteren fachlichen Auseinandersetzung im Bereich der nächsten Entwicklungs- bzw. Komplexitätszone ermuntern. Solche Interventionen sollen nicht instruktional erfolgen, sondern können durch sozial geschicktes Mitspielen oder Mittun der Lehrperson «beiläufig» eingebracht werden.

- In Nicht-Spiel-Situationen kann die Lehrperson das Kind in einen «fachlichen» Dialog verwickeln, um mit ihm gemeinsam über das aktuelle Problem nachzudenken. Dabei steht aber nicht die Vermittlung der korrekten Vorgehensweise durch die Lehrperson im Zentrum. Vielmehr versucht die Lehrperson, durch solche «geteilte Denkprozesse» das Kind zum Entwickeln und Ausprobieren von neuen Vorgehens- und Denkweisen anzuregen.

Fachwissen systematisch aufbauen, üben und überprüfen

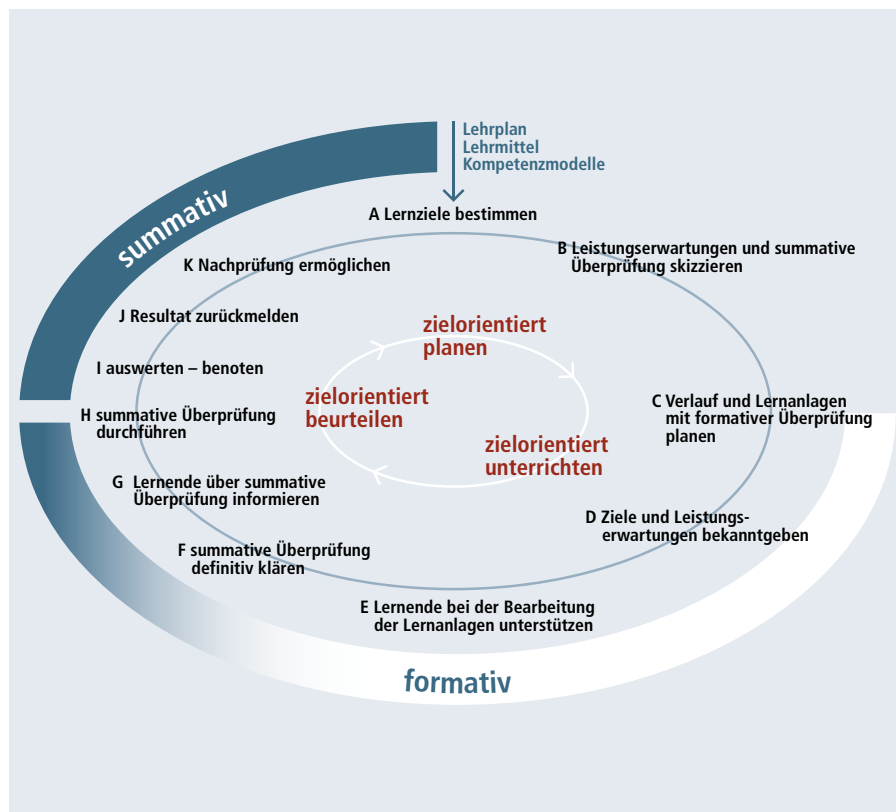
Die folgenden Ausführungen geben Hinweise für die Gestaltung jener fachlichen Lehr-/Lernprozesse, in denen instruktional neues fachliches Wissen und Können aufgebaut wird und die Kinder bewusst an Zielen arbeiten (systematisches Lernen).

Die Beurteilung in solch systematischen Lehr-/Lernprozessen muss schon bei der Planung mitgedacht werden. Nur so erhält der Unterricht einen «roten Faden», welcher als wichtige Orientierungshilfe beim Unterrichten und Lernen dienen kann. Der folgende Beurteilungskreislauf zeigt auf, wie Planung, Unterrichtsgestaltung und Beurteilung in solch systematischen Lehr-/Lernprozessen lernunterstützend aufeinander abgestimmt werden können.

Dem beschriebenen Vorgehen zugrunde liegen die folgenden, durch die aktuelle Unterrichtsforschung als zentral belegten Merkmale von gutem Unterricht (Helmke 2003, Meyer 2004):

Transparente Leistungserwartungen	Die Lehrperson macht den Lernenden die Leistungserwartungen transparent und hilft ihnen, diese nachzuvollziehen.
Individuelles Fördern	Die Anforderungen an die einzelnen Lernenden sind auf ihre (vermutete) Leistungsfähigkeit ausgerichtet. Dies soll jedoch nicht zu einer radikalen Differenzierung führen (= jedes Kind hat andere Ziele und daher auch ein eigenes Programm). Pädagogisch klug ist es, wenn die Lehrperson das Ausmass der Leistungsunterschiede zwischen den Schüler(inne)n ihrer Klasse massvoll <i>unterschätzt</i> und die Leistungsfähigkeit jedes einzelnen Schülers massvoll <i>überschätzt</i> .
Sinnstiftendes Kommunizieren	Die Lernenden wissen, warum diese Inhalte, Ziele, Arbeitsformen für sie wichtig sind und dass der Unterricht zu einem für sie wichtigen Mehrwert führt.
Klare Strukturierung des Unterrichts	Die Lernenden verstehen den «roten Faden» des Unterrichts und können daher jederzeit begründen, warum sie was tun.
Verstehen ermöglichen und anschliessend intensiv und intelligent üben	Nach der prägnanten Instruktion / Vermittlung eines neuen Sachverhalts überprüft die Lehrperson, ob und welche Lernenden die Sache wirklich verstanden haben. Sie baut allenfalls zusätzliche Klärungssequenzen ein, bis alle Lernenden verstehen. Anschliessend können die Lernenden im Zielbereich genügend lang, intensiv, regelmässig und auf mehrere eher kurze Sequenzen verteilt üben. In der Übungsphase erhalten sie regelmässig und möglichst rasch formative Rückmeldungen auf ihre Leistungen.
Positive Fehlerkultur	Lernende und Lehrperson verstehen Fehler in der Übungsphase als wichtige Anlässe, über noch nicht Verstandenes bzw. Beherrschtes nachzudenken und daraus weitere Lernschritte abzuleiten.
Klare Trennung von Üben und Bewerten	Den Lernenden ist klar, ob der aktuelle Unterricht dem individuellen Üben oder aber der abschliessenden Bewertung dient.

3.2 Der Beurteilungskreislauf im Überblick



zielorientiert planen

Beim Planen definiert die Lehrperson die Inhalte und die zugehörigen Leistungserwartungen in Form von Lernzielen. Dabei stützt sie sich auf ihre Erfahrung, die Lehrplanvorgaben, die Lehrmittel sowie die Lernvoraussetzungen der Klasse ab. Schon bei der Planung überlegt sich die Lehrperson, in welcher Form und zu welchem Zeitpunkt sie die Lernziele zu überprüfen gedenkt. Diese Weitsicht hilft ihr, den Unterricht zielgerichteter zu gestalten. Auch die grobe Klärung der minimalen Leistungserwartungen im Zielbereich («Was muss eine Schülerin/ein Schüler beherrschen, damit sie/er dieses Ziel minimal erreicht hat?») erleichtert die weitere Planung und später auch die Unterrichtsgestaltung.

zielorientiert unterrichten

Der Unterricht ermöglicht den Lernenden das Erreichen dieser Zielvorgaben. Die Lehrperson überprüft während dieser Phase durch Formen der **formativen Beurteilung**, inwiefern sich welche Schülerinnen und Schüler den definierten Zielvorgaben in welchem Masse bereits genähert haben. Dies kann geschehen, indem

- die **Lehrperson** den aktuellen Leistungsstand der Lernenden durch Beobachtung, fortlaufende Korrektur der angefallenen Arbeiten, Kurztests, Interviews, Fehleranalysen etc. überprüft.
- die **Schülerin/der Schüler** anhand bereitgestellter Überprüfungshilfen ihren/seinen Lernstand selber feststellt.

zielorientiert beurteilen

Die Resultate dieser notenfremen, **formativen Beurteilung** dienen der Förderung der Lernenden und der Unterrichtssteuerung. Mit Hilfe dieser Informationen kann die Lehrperson den Unterricht auf den aktuellen Lernbedarf der Schülerinnen und Schüler ausrichten, Notwendiges nochmals klären und einüben sowie für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler zusätzliche Herausforderungen bereitstellen. Dieser Art der Beurteilung liegt das Bestreben zugrunde, dass möglichst viele Lernende möglichst viele Lernziele möglichst gut erreichen sollen.

In der abschliessenden, **summativen Beurteilung** wird überprüft, ob die Schülerinnen und Schüler die in der Planung festgelegten Ziele erreicht haben. Grundlage für die lernzielorientierte Benotung ist das im Voraus durch die Lehrperson festgelegte Minimalziel und nicht wie bis anhin der Durchschnitt der in der Klasse erbrachten Leistungen (Klassendurchschnitt). Wurde das Minimalziel nicht erreicht, so sind Noten unter 4 zu setzen. Wurde das Minimalziel erreicht, kann je nach Qualität der Erreichung der Notenraum 4 – 6 ausgeschöpft werden.

Für den Aufbau einer guten Lernhaltung ist es unabdingbar, dass **formative und summativ Beurteilungsphasen klar getrennt** werden. Den Lernenden muss jederzeit klar sein, ob die Beurteilungssituation sie dabei unterstützen soll, Fehler zu klären und somit Leistungen weiter zu optimieren (formative Funktion) oder ob die Beurteilungssituation dazu dient, ein abschliessendes Urteil über ihren Leistungsstand im jeweiligen Zielbereich zu bilden (summativ Funktion).

3.3 Leitfaden Beurteilungskreislauf

Der folgende Leitfaden gibt rezepthafte Hinweise für das konkrete Vorgehen beim lernziel-orientierten Planen, Unterrichten und Beurteilen. Er orientiert sich am Beurteilungskreislauf, der im Abschnitt 3.2 beschrieben wurde.

A Lernziele einer Lerneinheit bestimmen

Schon in der Planungsphase werden konkrete Leistungserwartungen in Form von überprüfbaren Lernzielen festgelegt. Dies ist je nach Fachbereich schwieriger oder einfacher. Grundsätzlich lassen sich derzeit drei unterschiedliche Ausgangslagen bei der Definition von Leistungserwartungen in der Planungsphase unterscheiden:

	Ausgangspunkt Lehrplan	Ausgangspunkt Kompetenzraster	Ausgangspunkt Kompetenzmodell-orientierte Lehrmittel
Merkmale	Der Lehrplan gibt die Grobziele vor.	Kompetenzraster beziehen sich auf zentrale Stufenziele eines Fachbereichs aus dem Lehrplan. Es wird vermehrt die Anwendbarkeit von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten fokussiert. Für den Kanton Solothurn stehen die Kompetenzraster des Europäischen Sprachenportfolios zur Verfügung. Kompetenzraster für weitere Fachbereiche werden im Projekt «Lehrplan 21» erarbeitet und werden nach dessen Einführung in der Praxis angewendet.	Aktuelle Lehrmittel enthalten zunehmend öfter konkrete Zielangaben zu den einzelnen Lerneinheiten. Diese Zielangaben sind meist aus einem übergreifenden <i>fachdidaktischen Kompetenzmodell</i> abgeleitet. Die Ziele sind durch beobachtbare Kriterien (Handlungskompetenzen) konkretisiert. Die konkreten Leistungserwartungen werden im Lehrmittel durch Aufgabenstellungen und entsprechende Bestehensnormen illustriert.
Beispiele	In den folgenden Fachbereichen müssen die Lernziele häufig selber aus dem Lehrplan abgeleitet werden: • Sachunterricht • Werken, Zeichnen • Mathematik • Deutsch	Kompetenzraster Europäisches Sprachenportfolio, ESP Referenzrahmen Stellwerk	Fremdsprachen-Lehrmittel Orientierungs- und Vergleichsarbeiten zu Mathematik und Sprache
Hinweise zur Lernzieldefinition	Die Lehrperson leitet die Unterrichtsziele für einen Lerninhalt aus den Grobzielen ab und definiert ihre konkreten Leistungserwartungen in Form von Minimalzielen selber.	Die Lehrperson findet im Kompetenzraster die wirklich zentralen Stufenziele des Fachbereichs in unterschiedlicher Komplexität aufgeführt.	Die Lehrperson kann nicht nur die vorgegebenen Lernziele und Kriterien, sondern auch die im Lehrmittel enthaltenen Übungsformen und Materialien direkt übernehmen, da Letztere auf die aufgeführten Lernziele abgestimmt sind.

Wenn der **Lehrplan als Ausgangspunkt** für die Bestimmung von Lernzielen genommen wird, müssen die Lernziele für eine Lerneinheit selber definiert werden. Dabei gilt es Folgendes zu beachten:

Lehrpersonen formulieren oft nur wenig anspruchsvolle und einseitig ausgerichtete Lernziele. So zeigen Untersuchungen, dass in den meisten Lernkontrollen ein grosser Teil der Aufgaben reine Reproduktionsfragen enthalten. Die Schülerinnen und Schüler müssen meist nur wiedergeben,

was sie auswendig lernen konnten. Die höheren Stufen der nachfolgend aufgeführten Taxonomie (Verständnis/Anwendung) werden nur selten berücksichtigt. Gelegentlich ist ein solches Ungleichgewicht durchaus gerechtfertigt. Denn Schülerinnen und Schüler müssen über das notwendige Grundwissen eines Lerngebiets verfügen, bevor sie es analysieren, zusammenfassen, beurteilen oder in die Tat umsetzen können. Wenn jedoch die Schule einen Beitrag zur Bewältigung des Alltags leisten will,

so müssen im Unterricht auch komplexe Lernziele bearbeitet und überprüft werden. Nur so können wir verhindern, dass das in der Schule erworbene Wissen «blind» oder «träge» ist und nicht zur Bewältigung von Alltagsproblemen eingesetzt werden kann. Die im Lehrplan eingeforderten Leitideen «Elementare Bildung» und «Urteilsfähigkeit» sind nur durch die Bearbeitung solcher komplexer Ziele umzusetzen.

Anspruchsniveau	Merkmale	Beispiele
Wiedergeben	- wiedergeben von Faktenwissen und Tatsachen - einfache Phänomene erkennen	Die Schüler/-innen können die verschiedenen Teile der Pflanze (Wurzel, Stängel, Blätter, Blüte) zeigen. Die Schüler/-innen können im Sandkasten eine Klus nachformen. Die Schüler/-innen wissen, dass vor einem Nebensatz, der mit «dass» beginnt, ein Komma steht.
Verstehen	- Informationen begreifen - Zusammenhänge herstellen - Einsichten gewinnen in Regeln, Begriffe und Grundsätze	Die Schüler/-innen können die Funktion und das Zusammenspiel von Wurzel, Stängel, Blatt, Blüte bei Wachstum und Vermehrung einer Pflanze erklären. Die Schüler/-innen können die Entstehung einer Klus im Sandkasten demonstrieren. Die Schüler/-innen können die Komma-Regel «Das Komma steht zwischen Haupt- und Nebensatz» anhand von 5 unterschiedlichen Beispielen aufzeigen.
Anwenden	- Vorgehensweise/Wissen auf andere Bereiche und Situationen übertragen - neue Informationen gliedern, vergleichen, analysieren, ordnen und beurteilen - Vorurteile aufdecken - eine Synthese finden	Die Schüler/-innen können Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Blütenpflanzen und Pilzen bei Wachstum und Vermehrung aufzeigen. Die Schüler/-innen können die Wirkung der Erosionsfaktoren «Kraft des Wassers», «Widerstandsfähigkeit des Gesteins», «Gestalt des Geländes» an verschiedenen Landschaftsformen erläutern. Die Schüler/-innen wenden in ihren Texten die Komma-Regel «Das Komma steht zwischen Haupt- und Nebensatz» korrekt an.

B Form der summativen Beurteilung und entsprechende Leistungserwartungen skizzieren

Sind angemessen anspruchsvolle Lernziele definiert, so lohnt es sich, bereits in der Planungsphase darüber nachzudenken, auf welche Art diese definierten Lernziele schliesslich summativ überprüft werden könnten:

- *In welcher konkreten Form/Situation sollen die Lernenden am Schluss der Lerneinheit zeigen, dass sie diese Ziele erreicht haben?*
- *Was sind meine diesbezüglichen minimalen Leistungserwartungen?*

Je konkreter die Lehrperson diese Fragen klärt, desto einfacher fällt ihr die nachfolgende Planung der einzelnen Lernschritte und die zielorientierte Ausarbeitung von Lernanlagen und Übungsmaterialien. Je nach Lernziel und Lerninhalt drängen sich andere Überprüfungsformen auf. So kann zwischen schriftlichen, mündlichen, handlungsorientierten, produktorientierten und prozessorientierten Überprüfungsformen unterschieden werden. Im Kapitel 3.4 werden zu diesen Überprüfungsformen verschiedene Möglichkeiten ausgeführt und mit erfahrungsbasierten Hinweisen konkretisiert.

C Formative Überprüfungsmöglichkeiten im Lernverlauf einplanen

Diese formativen Überprüfungsformen werden nicht benotet, sondern dienen ausschliesslich der Förderplanung und der Unterrichtssteuerung. Qualitativ hochstehende formative Überprüfungsmöglichkeiten erfüllen folgende Kriterien:

- Sie sind inhaltlich und formal auf die zukünftige summativ Überprüfungsform abgestimmt.
- Sie geben den Lernenden auf einfache Art **unmittelbar und regelmässig Rückmeldungen** zu ihren Lernfortschritten.
- Die Lernenden erhalten zudem **wirksame Hinweise zur Weiterarbeit** im Zielbereich.

Die im Kapitel 3.4 aufgeführten Überprüfungsformen können alle auch in formativer, also förderorientierter Funktion eingesetzt werden.

D Lernziele und Leistungserwartungen bekannt geben

Damit die Lernenden die von der Lehrperson definierten Ziele verstehen und für sich selber als erstrebenswert erachten können, müssen sie zu Beginn einer Lerneinheit auf eine verständliche Art kommuniziert, begründet und geklärt werden. Dazu zeigt die Lehrperson am besten gleich zu Beginn prägnant auf,

- was man konkret (besser) kann, wenn man das Ziel erreicht hat (**den angestrebten Endzustand an Beispielen oder durch Vorzeigen illustrieren**).
- welchen **Nutzen** die Lernenden durch das Erreichen des Ziels in ihrem gegenwärtigen und/oder zukünftigen (Schul-) Alltag gewinnen.
- **in welcher Form und in welchem Zeitraum** an diesem Ziel ungefähr gearbeitet wird.

Um die Leistungserwartungen unmissverständlich zu klären und gleichzeitig das Vorwissen der Lernenden im Zielbereich festzustellen, lohnt es sich, die Lernenden gleich zu Beginn einer Lerneinheit durch herausfordernde Aufgaben mit dem Lernziel zu konfrontieren (z.B. durch einen formativen Diagnosetest, der in etwa dem summativen Abschlusstest entspricht). Die Lehrperson beobachtet die Schülerinnen und Schüler bei der Bearbeitung dieser komplexen Aufgaben. So können auf einfache Art und Weise die Lernvoraussetzungen bezüglich des anvisierten Lernziels erhoben werden. Aufgrund dieser Informationen kann die Lehrperson nun allfällige Misskonzepte der Lernenden klären und ausräumen und die Lernenden im Sinne der Differenzierung gezielt den vorgesehenen Bearbeitungsmöglichkeiten zuweisen; oder für Lernende, welche durch das Ziel zu wenig herausgefordert sind, zusätzliche anwendungsorientierte oder überschüssende Angebote bereitstellen.

E Lernende bei der Bearbeitung der Lernanlagen förderorientiert unterstützen

Diese Phase ist das eigentliche Kernstück des Unterrichts. Durch Instruktion, Verständnisklärung und ausreichende und herausfordernde Übungsgelegenheiten machen die Lernenden im Zielbereich Lernfortschritte. Einfache formative Überprüfungsmöglichkeiten zeigen den Lernenden und der Lehrperson, was bisher erreicht und was noch unverstanden oder zu wenig automatisiert ist. Fehler werden förderorientiert analysiert und daraus Hinweise für die Weiterarbeit abgeleitet. Alle in der zukünftigen summativen Beurteilungsphase abschliessend überprüften Leistungen werden in dieser formativen Beurteilungsphase **ausreichend geübt**.

F Summative Beurteilungsform definitiv klären

Die schon anfangs angedachte summative Überprüfungsform wird aufgrund der in der formativen Beurteilungsphase gesammelten Erfahrungen nochmals überprüft:

- Stimmen die vorgesehenen Inhalte, Aufgabenformen und Anforderungen mit den in der formativen Phase bearbeiteten Anlagen überein?
- Sind die Aufgaben so formuliert, dass das Resultat der summativen Überprüfung klar aufzeigen wird, wer den Lerninhalt verstanden hat bzw. beherrscht und wer nicht? Sind in diesem Zusammenhang die von der Lehrperson definierten Mindestanforderungen realistisch?
- Prüfen die vorgesehenen Aufgaben wirklich das Können und Verstehen der Kinder im Zielbereich oder werden auch andere fachfremde Leistungen mitgeprüft, welche dann das Resultat verfälschen? (z.B. schriftlicher Ausdruck in Mathematikprüfungen, Rechtschreibung im Sachunterricht ...)
- Reicht die vorgesehene Prüfungszeit, damit diejenigen Lernenden, welche den Lerninhalt verstanden haben bzw. beherrschen, ihr Können und Verstehen wirklich ausweisen können?

G Die Lernenden über Form, Inhalte, Anforderungen und Rahmenbedingungen der summativen Überprüfung informieren

Von summativen «Überraschungs-Tests» ist aus Motivationsgründen abzusehen. Diese haben vor allem disziplinierende Funktion und untergraben die Lernmotivation der Lernenden: Lernende sollen im Unterricht spüren, dass sie die formulierten Ziele erreichen können, wenn sie (über genügend Vorwissen verfügen und) sich genügend anstrengen. Daher ist es lernförderlicher, die formative Beurteilungsphase mit einer Vorbereitungsphase auf die summative Beurteilung abzuschliessen: Die Lernenden sollen in dieser Phase nochmals repetieren, zusammenfassen sowie letzte Unklarheiten mit der Lehrperson klären können. Dazu informiert die Lehrperson über Form, Inhalte, Anforderungen und Rahmenbedingungen der kommenden summativen Beurteilung. Durch die Art der Information weckt sie Zuversicht und Spannung, statt Angst zu schüren.



H Summative Überprüfung durchführen

Je nach Beurteilungsform sind unterschiedliche Durchführungsformen angezeigt: Gewisse Beurteilungsformen lassen sich gleichzeitig mit der ganzen Klasse durchführen (z.B. schriftliche Prüfungen), andere können nur über einen gewissen Zeitraum gestaffelt stattfinden (z.B. mündliche oder handlungsorientierte Prüfungen). Bei gestaffelten Prüfungen sorgt die Lehrperson dafür, dass die Prüfungsbedingungen für alle Lernenden vergleichbar bleiben.

Entweder bestimmt die Lehrperson den Zeitpunkt der summativen Überprüfung, oder aber die Lernenden melden sich – wenn sie sich genügend vorbereitet fühlen – innerhalb eines durch die Lehrperson vorgegebenen Zeitraums bei der Lehrperson zur summativen Überprüfung an. Wenn die Lehrperson den Lernenden diese Möglichkeit gibt, zeigt sie ihnen, dass die Zielerreichung im Zentrum steht und sie jedem Lernenden die Zielerreichung grundsätzlich zutraut.

I Summative Überprüfung auswerten – Noten setzen

Für Leistungen, welche der vorgängig definierten Mindestanforderung entsprechen, setzt die Lehrperson die Note 4. Bessere Leistungen werden mit höheren Noten bewertet. Sind die Noten gesetzt, überprüft die Lehrperson die Notentabelle und die Leistungen der Klasse nochmals kritisch:

- *Stimmen die durch die Noten ausgedrückten Prädikate «sehr gut – gut – genügend – ungenügend – schwach – sehr schwach» mit den gezeigten Leistungen wirklich überein?*
- *Haben sich durch unklare Aufgabenformulierungen oder Durchführungsformen verzerrende Effekte eingestellt?*

Sind solche Ungereimtheiten feststellbar, korrigiert die Lehrperson die Notentabelle – dies jedoch ausschliesslich zugunsten der Lernenden.

Hat eine überwiegende Mehrheit der Lernenden das Minimalziel erreicht, so kann die Lehrperson mit ihrem Unterricht zufrieden sein. Ist der grösste Teil der Klasse jedoch ungenügend, so soll die summative Prüfung nach einer zusätzlichen Übungsphase wiederholt werden.

J Resultate der summativen Überprüfung zurückmelden

Die Resultate der Prüfung werden den Lernenden möglichst rasch mitgeteilt. Diskriminierende Rituale (z.B. öffentliche Rückgabe nach Leistung geordnet, Blossstellen von Lernenden mit ungenügender Leistung) werden dabei vermieden. Die Lehrperson erklärt die Korrektur und die Bewertungsform, prüft allfällige Beanstandungen individuell und zeigt Lernenden mit ungenügenden oder knappen Leistungen Übungsmöglichkeiten zur Behebung der Defizite auf.

K Lernenden mit ungenügenden Leistungen eine Nachprüfung ermöglichen

Lernende mit ungenügenden Leistungen sollen nach eingehender Fehleranalyse und entsprechendem Üben eine Nachprüfung ablegen können. Dies zeigt, dass der Lehrperson vor allem die Zielerreichung und nicht die Selektion wichtig ist. Bei den Lernenden mit ungenügenden Leistungen baut dieses Angebot der Nachprüfung zudem die Überzeugung auf, dass Ziele auch für sie erreichbar sind, wenn sie sich nur genügend lang und intensiv anstrengen. Gleichzeitig werden so auch lernhemmende Selbstzuschreibungen wie «Ich bin eben nicht begabt, nicht gut im Rechnen ...» verhindert.

Wie die Nachprüfung verrechnet wird und wer daran teilnehmen darf, ist bei jeder Lehrkraft anders geregelt. Eine rundum befriedigende Lösung hat sich unseres Wissens noch nicht gezeigt. Es lohnt sich aber, im Team eine einheitliche Nachprüfungsregelung zu vereinbaren:

- Es zählt nur die Note der Nachprüfung.
- Es zählen die Note der ersten Prüfung und der Nachprüfung gleichwertig.
- Die erste Prüfung zählt doppelt, die Nachprüfung einfach.
- Für eine erfolgreiche Nachprüfung wird höchstens eine 4 (= Lernziel erreicht) erteilt.

3.4 Überprüfungsformen

In einem lernzielorientierten Unterricht müssen Lernende und Lehrperson regelmässig überprüfen können, ob die Ziele in welcher Qualität (bereits) erreicht sind. Diese Rückmeldungen können je nach Unterrichtsphase unterschiedliche Funktionen haben:

In der Aufbau- und Übungsphase kann durch regelmässige Überprüfung Klarheit darüber gewonnen werden, was bisher verstanden bzw. beherrscht ist und wo noch weiterer Klärungs- und Übungsbedarf besteht. Die eingesetzten Überprüfungsformen haben also **formative Funktion**, welche den Lernenden und der Lehrperson wichtige Hinweise für die Weiterarbeit an den Zielen gibt.

Am Ende eines Lernprozesses hat die Überprüfung **summative** (bilanzierende)

Funktion: Abschliessend wird ermittelt, in welcher Qualität das Ziel nun erreicht ist: Wurden durch das intensive Üben die Ziele nur minimal oder aber besser oder schlechter erreicht?

Je nach Inhalt und Anforderungsniveau des Lernziels müssen andere Überprüfungsformen eingesetzt werden, um diese Rückmeldungen zu erhalten.

- Verlangt das Ziel die Wiedergabe, das Verständnis oder die Anwendung von kognitivem Wissen, so eignen sich *schriftliche* und *mündliche Überprüfungsformen*.
- Sind die Ziele auf den Aufbau von neuen Verhaltens- und Bewegungsweisen ausgerichtet, müssen *handlungsorientierte Überprüfungsformen* eingesetzt werden.
- Sollen Lernende die Zielerreichung durch die Herstellung von qualitätsvollen Produkten ausweisen, so sind *produktorientierte Überprüfungsformen* einzusetzen.

- Wenn in einem Zielbereich vor allem die Lernfortschritte des Lernenden über einen längeren Zeitraum hinweg überprüft und ausgewiesen werden sollen, dann müssen *prozessorientierte Überprüfungsformen* eingesetzt werden.

Die meisten Formen können sowohl zur formativen als zur summativen Überprüfung des Lernstands im Zielbereich eingesetzt werden.

Bei der zielangemessenen Auswahl der Überprüfungsformen ist darauf zu achten, dass die formativ eingesetzten Formen auf die abschliessende summative Form abgestimmt sind. Die Lernenden müssen wissen, was von ihnen abschliessend in welcher

Form verlangt wird und können sich während der Übungsphase seriös und zielgerichtet auf die abschliessende Überprüfung vorbereiten; konkret also zu vermeiden, dass z.B. während der Übungsphase ausschliesslich schriftliche Überprüfungsformen eingesetzt wurden, für die summative Beurteilung jedoch etwas vorgezeigt oder hergestellt werden muss.

Nachfolgend werden zu den fünf unterschiedlichen Überprüfungsformen häufig eingesetzte Beurteilungswerkzeuge genauer beschrieben. Die jeweiligen Hinweise sollen ergänzend zu den bisherigen Ausführungen helfen, die verschiedenen Beurteilungswerkzeuge zielangemessen auszuwählen und lernförderlich einzusetzen.

Überprüfungsformen	Beurteilungswerkzeuge
Schriftliche Überprüfungsformen	Schriftliche Prüfung Diktate
Mündliche Überprüfungsformen	Mündliche Einzelprüfung (Fachgespräch) Mündliche Partner-/Gruppenprüfung
Handlungsorientierte Überprüfungsformen	Systematische Beobachtung in Handlungssituationen
Produktorientierte Überprüfungsformen	Kriterienorientierte Bewertung von Arbeitsergebnissen Beurteilung von Texten
Prozessorientierte Überprüfungsformen	Lernfortschrittsdokumentation (Portfolio) Standortbestimmung

Schriftliche Überprüfungsformen

Werkzeug	Schriftliche Prüfung
Funktion	formativ oder summativ
Einsatzmöglichkeiten	geeignet für die Überprüfung von Faktenwissen und Verständnis in verschiedenen Fach- und Lernbereichen
Beispiele	Mathematiktests Sachunterrichtsprüfungen Rechtschreibprüfung
Vor- und Nachteile	+ Leistungen können in Ruhe analysiert werden. + Organisatorisch einfache Durchführung + Disziplinierende Wirkung + Gleiche Rahmenbedingungen für alle – Anwendungsorientierte Lernziele nur schwer überprüfbar (Pflanzen im Feld bestimmen) – Benachteiligung von sprachungewohnteren Kindern
Hinweise	Beim Zusammenstellen einer eigenen schriftlichen Prüfung sind folgende Punkte zu berücksichtigen: • die Aufgaben beziehen sich auf die bearbeiteten Unterrichtsziele • was lange bearbeitet und geübt wurde, wird umfangreicher geprüft • die Aufgabenformen sind den Lernenden bekannt • Rechtschreibung wird nur mitbewertet, wenn diese auch im Zielbereich liegt • zu Beginn steht eine einfache Einstiegsaufgabe • kurze, voneinander unabhängige Aufgaben • nicht nur das korrekte Wiedergeben von Gelerntem, sondern auch dessen Verständnis und die Anwendung überprüfen (Zusammenhänge erfragen, Wissen umformen lassen) • einfache, kurze, prägnante Formulierungen • bei Bearbeitungsaufgaben Umfang, Länge und Art der erwarteten Antwort angeben (z.B. «Zeige mit einer Skizze, wie Tag und Nacht entstehen. Erkläre deine Skizze in höchstens 5 Sätzen.») Bei der Bestimmung des Bewertungsmaßstabs der Prüfung hat sich folgendes Vorgehen bewährt: • Gleiche Leistungen werden punktemässig gleich gewichtet. Bei komplexen und/oder umfangreichen Aufgaben werden die verschiedenen Teilschritte einzeln bepunktet • mögliche Punktzahl zu den einzelnen Aufgaben schreiben • Lernzielerreichung (=Minimalziel) durch Festlegen der minimal erwarteten Punktzahl bei jeder Aufgabe bestimmen. Das Minimalziel ist so gesetzt, dass auch Leistungen auf komplexeren Anspruchsstufen (Verstehen – Anwenden) nötig sind, um es zu erreichen. (Faustregel: minimales Lernziel für ganze Prüfung = 60–70 % der möglichen Punktzahl erreicht) Bei einer summativen Überprüfung hat sich beim Setzen der Note folgendes Vorgehen bewährt: • minimales Lernziel erreicht = Note 4 • nur ganze und halbe Noten setzen. Viertel- und Zehntelsnoten erwecken den Eindruck von mathematischer Objektivität. Noten sind aber keine Zahlen, sondern Codes für Leistungen (vgl. Abschnitt 3.5). • provisorische Notentabelle nach der Korrektur der Prüfungen überprüfen (vgl. Abschnitt 3.3) und nur in Ausnahmefällen und nur zugunsten der Lernenden verändern

Werkzeug	Diktat
Funktion	formativ
Einsatzmöglichkeiten	geeignet für die förderorientierte Überprüfung der Rechtschreibkompetenz
Beispiele	Wortdiktate Satzdiktate Partnerdiktate, Laufdiktate ... Diktate im Rahmen der Arbeit mit Klassenwörtern und/oder individueller Rechtschreibkartei (Grundwortschatz)
Vor- und Nachteile	+ Leistungen können in Ruhe analysiert werden. + Organisatorisch einfache Durchführung + Disziplinierende Wirkung + Gleiche Rahmenbedingungen für alle – Gefahr der zu starken Betonung der summativen Funktion (Tradition der regelmässig durchgeführten und benoteten Diktate: «Freitagsdiktate»)
Hinweise	Rechtschreibung muss regelmässig und mit Hilfe eingeführter Verfahren geübt werden. Um richtig schreiben zu können, muss ein Kind • das Lautprinzip beherrschen (<i>schreibe wie du sprichst</i>) und seine Grenzen kennen • die korrekte Schreibweise von wichtigen Lern- und Schlüsselwörtern beherrschen (Sichtwortschatz) • das Stammprinzip zur Ableitung von Schreibweisen verstehen und situativ anwenden können • zentrale Rechtschreibregeln (Grossschreibung, Zeichensetzung usw.) anwenden • Wörter effizient nachschlagen können. Wenn also Rechtschreiben richtig gelernt werden soll, kann dies nicht durch das regelmässige Schreiben von Diktaten als einzige Übungs- und gleichzeitig Überprüfungsform geschehen. Diktate sind zur formativen Überprüfung des Lernerfolgs in gewissen Teilbereichen der Rechtschreibkompetenz während der Übungsphase geeignet: Aus der Analyse der Arbeiten leiten Lehrperson und Lernende Hinweise für das weitere Üben ab. Diktate werden also nicht benotet, sondern dienen der Planung nachfolgender Lern- und Übungsphasen (formative Funktion). Für die summative Überprüfung der Rechtschreibkompetenz eignen sich vor allem komplexe Anwendungsaufgaben. So müssen Berichte, Texte und Briefe orthografisch korrekt abgefasst sein, wenn sie sich an externe Leser/-innen richten. In solchen Überprüfungssituationen sind jedoch Verständlichkeit und Sprachstil höher zu gewichten als die Rechtschreibung.

Mündliche Überprüfungsformen

Werkzeug	Mündliche Einzelprüfung (Fachgespräch)
Funktion	formativ oder summativ
Einsatzmöglichkeiten	Überprüfung von • mündlichen Fertigkeiten (Lesen, zusammenhängend sprechen, an Gesprächen teilnehmen) im (Fremd-)Sprachenunterricht • mathematischen Fertigkeiten (Blitzrechenübungen ...)
Beispiele	Fachgespräch über das aktuelle Sachunterrichts-Thema, über ein zum aktuell bearbeiteten Lernziel passendes Problem Überprüfung der mündlichen Fremdsprachenkenntnisse im Test-Center (vgl. Young world)
Vor- und Nachteile	+ Tiefe des Wissens kann mit gestuften Fragestellungen (von einfach zu schwierig) und Rückfragen individuell ausgelotet werden + Mündliche Sprachanwendung (Hörverstehen, zusammenhängend sprechen, reagieren ...) kann überprüft werden + Schriftungewohnte Kinder können mündlich besser zeigen, was sie können und verstehen. + Die individuelle Situation erlaubt es, unmittelbar anschliessend präzise Rückmeldungen zu geben. + Die Lehrperson kann bei der Gestaltung der Überprüfungssituation auf die Disposition und den Lernstand der Lernenden so reagieren, dass ihr das Zeigen ihrer Bestform möglich wird. – Eine einigermaßen vergleichbare Überprüfungssituation für alle Lernenden ist schwierig zu gewährleisten. – Da die gezeigten Leistungen flüchtig sind, muss die Bewertung in der Situation selber vorgenommen werden. – Bewertungsfehler wie Reihungseffekt (vgl. Kapitel Grundlagen) können auftreten. – Organisatorisch anspruchsvoll, da für die nicht beteiligten Lernenden sinnvolle Selbstlernaufträge bereitgestellt werden müssen – Zeitaufwendig
Hinweise zum Vorgehen	Vor der Durchführung muss die Lehrperson zum überprüfenden Zielbereich unterschiedlich komplexe Leitfragen und beobachtbare Kriterien formulieren und den Lernenden mitteilen. Am besten geschieht dies, indem die Lehrperson den Lernenden diese Kriterien anhand eines (guten und eines ungenügenden) Beispiels konkret erläutert. In der anschliessenden Übungsphase erhalten die Kinder ausreichend Gelegenheit, anhand dieser Kriterienliste zu trainieren. Für die Durchführung der mündlichen Überprüfung wird im Schulzimmer an einem ungestörten Platz ein «Test-Center» eingerichtet: Dort arbeitet die Lehrperson entlang der vorbereiteten Leitfragen und Kriterien mit dem Prüfling. Bewährt hat sich die Durchführung von mündlichen Prüfungen während Stillarbeits-, Lese- oder Reinschriftphasen oder im Rahmen des (Wochen-)Planunterrichts. So sind die nicht beteiligten Lernenden sinnvoll beschäftigt.

Werkzeug	Mündliche Partner- bzw. Gruppenprüfung
Funktion	formativ oder summativ
Einsatzmöglichkeiten	vertiefte Überprüfung von Verständnis, Analysefähigkeit, zusammenhängendem Denken in einem in der (Partner-)Gruppe bearbeiteten Themenbereich Überprüfung der dialogischen Fertigkeiten (Frage – Antwort, Gespräch) im (Fremd-)Sprachenunterricht
Beispiele	Fachgespräch über ein in der Partnergruppe bearbeitetes Vertiefungsthema des Sachunterrichts-Themas, über ein zum aktuell bearbeiteten Lernziel passendes Problem Überprüfung der mündlichen Fremdsprachenkenntnisse im Test-Center
Vor- und Nachteile	Zusätzlich zur mündlichen Einzelprüfung: + Weniger zeitaufwendig als Einzelprüfung, da mehrere Teilnehmende – Individuelle Bewertung fällt schwerer, je grösser die Gruppe ist – Gefahr der Verzerrung der Resultate durch gruppenspezifische Effekte
Hinweise	Vor der Durchführung muss die Lehrperson zum überprüfenden Zielbereich unterschiedlich komplexe Leitfragen und beobachtbare Kriterien formulieren und den Lernenden mitteilen. Am besten geschieht dies, indem die Lehrperson den Lernenden diese Kriterien anhand eines (guten und eines ungenügenden) Beispiels konkret erläutert. In der anschließenden Übungsphase erhalten die Kinder ausreichend Gelegenheit, anhand dieser Kriterienliste gemeinsam zu trainieren. Überprüft wird in der gleichen Gruppenzusammensetzung, in der vorausgehend auch gearbeitet und geübt wurde. Für die Durchführung der mündlichen Überprüfung wird im Schulzimmer an einem ungestörten Platz ein «Test-Center» eingerichtet: Dort arbeitet die Lehrperson entlang der vorbereiteten Leitfragen und Kriterien mit dem Prüfling. Bewährt hat sich die Durchführung von mündlichen Prüfungen während Stillarbeits-, Lese- oder Reinschriftphasen oder im Rahmen des (Wochen-)Planunterrichts. So sind die nicht beteiligten Lernenden sinnvoll beschäftigt. Wenn Partner- oder Gruppenprüfungen summativen Charakter haben, so müssen die Lernenden vor Beginn der Erarbeitungs- und Trainingsphase darüber informiert werden, wie die Note zustande kommt. Dabei gibt es zwei pädagogisch vertretbare Möglichkeiten, in Gruppenprüfungen Noten zu setzen: 1. <i>Jedes Gruppenmitglied erhält eine eigene Note, welche seinen individuellen Leistungsstand im Zielbereich ausdrückt.</i> Dies erscheint allen gerecht, bildet jedoch für die der Überprüfung vorausgehende Phase des gemeinsamen Erarbeitens und Übens wenig Anreiz zu wirklicher Kooperation. 2. <i>Alle Gruppenmitglieder erhalten die gleiche Note, welche dem Mittelwert der Einzelnoten entspricht.</i> Dies erscheint vor allem den lernstarken Lernenden ungerecht, erhöht jedoch den Druck, sich in der vorausgehenden Zusammenarbeit intensiv um lernschwächere Mitglieder zu kümmern.

Handlungsorientierte Überprüfungsformen

Werkzeug	Systematische Beobachtung in Handlungssituationen
Funktion	formativ oder summativ
Einsatzmöglichkeiten	Anwendungsorientierte Überprüfung von Handlungs- und Vorgehensweisen
Beispiele	Maschinenhandhabung, Gerätebedienung, Werkzeugeinsatz im Werkunterricht Spieltechnik, Geräteturnen, Tanz ... Vorgehen bei Textüberarbeitung Vorträge Probekochen Vorgehen bei Problemlösung
Vor- und Nachteile	+ Fokussiert das zentrale Bildungsziel Anwendungskompetenz + Erlaubt eine genaue Überprüfung komplexer Fertigkeiten der Lernenden – Da die gezeigten Leistungen flüchtig sind, muss die Bewertung in der Situation selber vorgenommen werden. – Bewertungsfehler wie Reihungseffekt (vgl. Grundlagen) können auftreten. – Organisatorisch anspruchsvoll, da für die nicht beteiligten Lernenden sinnvolle Selbstlernaufträge bereitgestellt werden müssen – Je kleiner die Anzahl der gleichzeitig beobachteten Lernenden, desto zeitaufwendiger ist die Durchführung dieser Überprüfungsform mit allen Lernenden.
Hinweise zum Vorgehen	Vor dem Beobachtungsanlass überlegt sich die Lehrperson, mit welchen konkreten Aufgaben und Anlagen die Lernziele am besten überprüft werden können. Sie definiert beobachtbare Kriterien, welche die Zielerreichung aufgabenbezogen präzisieren. Die Ziele, die Form der Überprüfung sowie die Kriterien werden den Lernenden verständlich mitgeteilt. Vor allem der genauen Klärung der Kriterien muss Beachtung geschenkt werden. Am besten geschieht dies, indem die Lehrperson den Lernenden diese Kriterien anhand eines (guten und eines ungenügenden) Beispiels konkret erläutert. In der anschliessenden Übungsphase erhalten die Kinder ausreichend Gelegenheit, anhand dieser Kriterienliste zu trainieren. Beim formativen Einsatz können sich die Lernenden anhand der Kriterienliste mit zunehmendem Alter selber gegenseitig beobachten und Rückmeldungen geben. Für die Durchführung durch die Lehrperson wird im Schulzimmer oder in der Turnhalle an einem ungestörten Platz ein «Test-Center» eingerichtet: Dort arbeitet die Lehrperson entlang der vorbereiteten Anlagen und Kriterien mit dem jeweiligen Lernenden.

Produktorientierte Überprüfungsformen

Werkzeug	Kriterienorientierte Beurteilung von Arbeitsergebnissen
Funktion	formativ oder summativ
Einsatzmöglichkeiten	Anwendungsorientierte Überprüfung verschiedener, für die Herstellung eines Produkts notwendiger Kompetenzen
Beispiele	Beurteilung erstellter Produkte aus dem Gestaltungsunterricht: Zeichnungen, Werkprodukte ... aus dem Sachunterrichts-Bereich: Informationsplakate ... aus dem Sprachbereich: Texte, Briefe, Geschichten ...
Vor- und Nachteile	+ Erlaubt eine genaue und anwendungsorientierte Überprüfung komplexer Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden + Leistungen können in Ruhe analysiert werden. + Organisatorisch einfache Durchführung + Disziplinierende Wirkung + Gleiche Rahmenbedingungen für alle – Definition transparenter, beobachtbarer und «objektiver» Beurteilungskriterien ist komplex – Ermessensspielraum (Subjektivität) bei summativer Überprüfung
Hinweise zum Vorgehen	Die Lehrperson definiert ein Produkt, dessen Herstellung die Lernenden interessiert, angemessen herausfordert und zentrale Ziele des Lehrplans abdeckt. In einem nächsten Schritt überlegt sich die Lehrperson, welche Teilfertigkeiten bzw. -fähigkeiten ein Lernender beherrschen muss, um dieses Produkt erfolgreich herstellen zu können. Sie führt mit der Klasse Lernsequenzen durch, in denen die Lernenden diejenigen Teilkompetenzen, welche sie noch nicht oder zu wenig gut beherrschen, aufbauen und einüben können. Verfügen die Lernenden über die notwendigen Teilkompetenzen, so klärt die Lehrperson den genauen Auftrag für die Produktherstellung und die Gütekriterien für die Beurteilung. Vor allem der genauen Klärung dieser Kriterien muss Beachtung geschenkt werden. Am besten geschieht dies, indem die Lehrperson den Lernenden diese Kriterien anhand eines (guten und eines ungenügenden) Beispiels konkret erläutert.

Werkzeug	Beurteilung von Texten
Funktion	formativ oder summativ
Einsatzmöglichkeiten	geeignet für die anwendungsorientierte Überprüfung der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit
Beispiele	Freie Texte Aufsätze Sachtexte
Vor- und Nachteile	+ Leistungen können in Ruhe analysiert werden. + Organisatorisch einfache Durchführung + Disziplinierende Wirkung + Gleiche Rahmenbedingungen für alle – Definition von transparenten und «objektiven» Beurteilungskriterien ist komplex – Grosser Ermessensspielraum (Subjektivität) bei summativer Überprüfung – Bei summativer Überprüfung beeinflusst die Korrekturreihenfolge die Bewertung: zu Beginn korrigierte Texte werden strenger benotet als die später korrigierten Texte; Texte, welche nach einer schwächeren Arbeit korrigiert werden, werden günstiger bewertet ...). – Extrem kurze Texte, Rechtschreibverstösse, Abweichungen in der Grammatik und Interpunktion, Mängel im Schriftbild überblenden die Bewertung des Inhalts und des Aufbaus und führen zu unangemessen schlechten Bewertungen.
Hinweise	Im Zentrum der Bemühungen um den Aufbau einer guten Schreibkompetenz soll die Produktion von (freien) Texten stehen, welche nur formativ beurteilt werden. Aus der Analyse solcher Produkte leitet die Lehrperson Hinweise für die individuelle Förderung ab. Auch die Korrektur dieser Texte beschränkt sich in einem ersten Schritt nur auf einzelne ausgewählte Bereiche (z.B. Wortschatzerweiterung, Chronologie der Erzählung, Satzbau, Satzanfänge ...) der Textproduktion. Ansonsten werden schreibungsgewohnte Schüler/-innen durch die übergrösse Menge der Rückmeldungen verwirrt und demotiviert. Dienen Texte der summativen Überprüfung der Schreibkompetenz, so muss dieser Überprüfung ein systematischer Lehr-/Lernprozess vorausgegangen sein, in dem die Schüler/-innen zu den überprüfenden Kriterien genügend üben konnten. Die Gewichtung der einzelnen Kriterienbereiche für die Benotung hängt also vom bearbeiteten Lernziel ab. Gerade die Bewertung der Rechtschreibung in Texten muss vor dem Hintergrund der Zielsetzung, der Textform und Adressatenorientierung bzw. der Funktion des Textes überlegt und begründet werden. Grundsätzlich soll die Rechtschreibung bei der Bewertung nur zu max. 20–30% verrechnet werden.

Prozessorientierte Überprüfungsformen

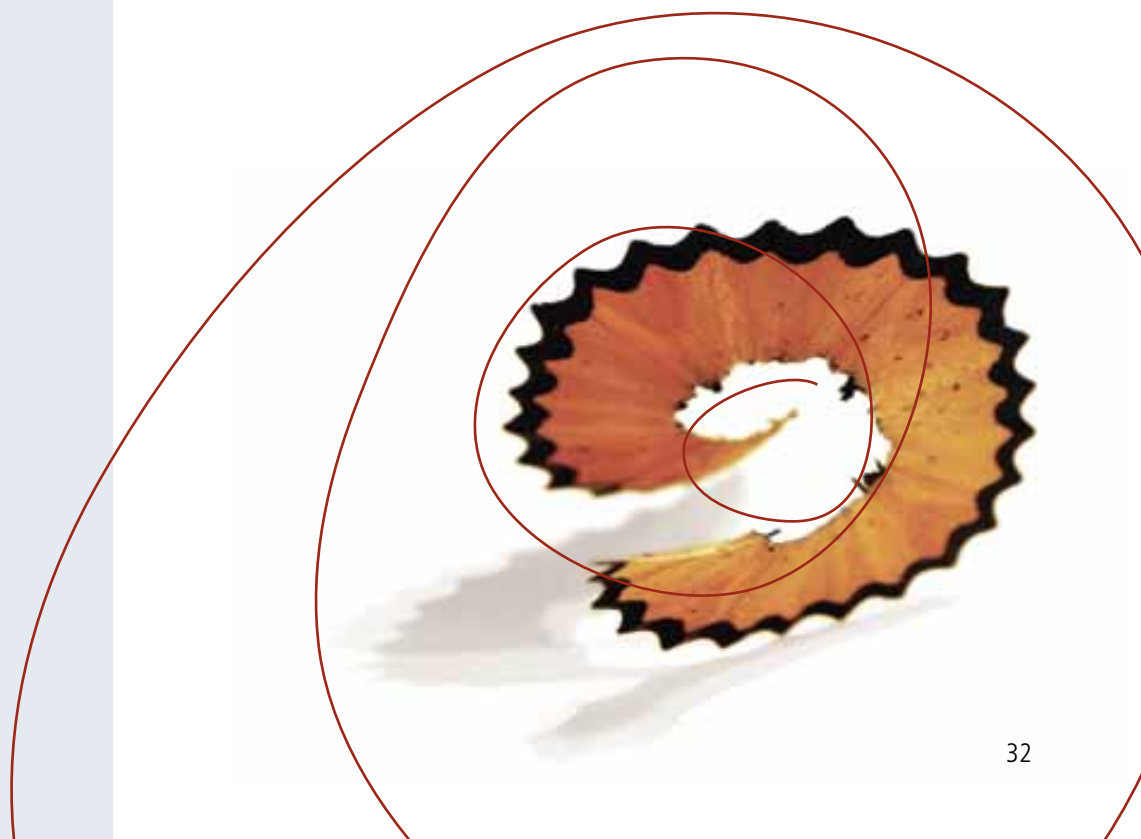
Werkzeug	Lernfortschrittsdokumentation (Portfolio)
Funktion	formativ
Einsatzmöglichkeiten	geeignet für die Überprüfung von individuellen Lernfortschritten in ausgewählten Lernbereichen
Beispiele	Im Sprachbereich: Sammlung von bedeutsamen Texten, welche die persönlichen Fortschritte im Verfassen von Texten illustrieren In Mathematik: Sammlung von bedeutsamen Hefteinträgen, Arbeitsblättern, formativen und summativen Lernkontrollen, welche die individuellen Fortschritte z.B. im operativen Rechnen illustrieren Im Gestaltungsbereich: Sammlung von bedeutsamen Zeichnungen, welche die persönlichen Lernfortschritte z.B. im Darstellen von Menschen und Dingen illustrieren
Vor- und Nachteile	+ Motivierende Wirkung + Gespräche zwischen Lehrperson und Kind bei der Sammlung, Auswahl und dem Vergleich von Produkten wecken das Bewusstsein fürs Lernen und führen längerfristig zu einer verstärkten Lernerorientierung beim Kind. – Anfänglich zeitintensiv, da die Lernenden zu Beginn bei der Sammlung, der Sichtung und dem Vergleich von Produkten eng begleitet werden müssen
Hinweise	Im Primarschulbereich wird das Portfolio ausschliesslich im förderorientierten Sinn eingesetzt. Die wesentlichsten Phasen der Portfolioarbeit sind: 1. Sammeln und besprechen von Arbeiten, Produkten, auf die der/die Lernende stolz ist und/oder welche die Lehrperson kennzeichnend für einen Lernschritt findet. Besprechen von aufgenommenen Arbeiten: Wie ist es entstanden, was hast du genau gemacht? Was gelang dir hier gut? 2. Vergleichen und untersuchen: Ähnliche Produkte werden verglichen und auf Lernfortschritte hin untersucht. 3. Auswählen und kommentieren von bedeutsamen Arbeiten: Für die Dokumentation des Lernfortschritts wichtige Arbeiten werden eruiert und mit zunehmendem Alter der Lernenden auch schriftlich kommentiert. Folgende Leitfragen können, altersgemäss angepasst, beim Verfassen solcher metakognitiver Kommentare hilfreich sein: • Warum habe ich gerade dieses Dokument ausgewählt und nicht ein anderes? • Inwiefern unterscheidet sich dieses Dokument / dieser Eintrag von meinen anderen Arbeiten? • Welches sind meiner Meinung nach die Stärken dieser Arbeit? • Was hat mich besonders beschäftigt, als ich diese Arbeit machte? • Wenn ich weiter daran arbeiten müsste, wie würde ich vorgehen, was würde ich vermeiden, welche Überlegungen würde ich miteinbeziehen? • Gibt es einen Zusammenhang zwischen diesem Eintrag und anderen Arbeiten? Welchen? Je jünger die Schülerinnen und Schüler sind, desto stärker muss ihnen die Lehrperson beim Zusammenstellen und Kommentieren des Portfolios behilflich sein. So führen z.B. im Kanton Genf schon 7-jährige Schüler/-innen mit Unterstützung der Lehrperson ein Portfolio. Auch im Kanton Luzern präsentieren die Lernenden im Rahmen des Beurteilungsgesprächs den Eltern Ausschnitte aus ihrer Lernfortschrittsdokumentation.

Hinweise

Die Lehrperson **unterstützt** die Lernenden beim Führen ihres Portfolios, indem sie

- im Unterricht immer wieder Gelegenheiten schafft, in denen die Schülerinnen und Schüler ihre persönlichen Lernfortschritte augenfällig feststellen können (z.B. durch regelmässigen Einsatz gleicher oder ähnlicher formativer Lernkontrollsituationen, die dasselbe Lernziel überprüfen).
- immer wieder auf neue Lernfortschritte aufmerksam macht und diese durch den Vergleich geeigneter Dokumente modellhaft aufzeigt.
- die Schülerinnen und Schüler auffordert, selbst einige für ihre Fortschritte bezeichnende Arbeiten auszuwählen.
- regelmässig Zeit einräumt, das eigene Portfolio allein, in Gruppen oder mit der Lehrperson zu sichten und zu besprechen, wichtige Arbeiten zu kommentieren.

Im Rahmen der jährlichen Standortgespräche können den Eltern anhand des Portfolios Lernfortschritte und Leistungsstand des Kindes aufgezeigt werden. Die Eltern einer Klasse können aber auch – wie im Kanton Genf – gegen Ende des Schuljahres zu einem speziellen Portfolio-Abend eingeladen werden. Im Verlaufe dieses Abends berichtet das Kind seinen Eltern mit Hilfe des Portfolios über seine Lernfortschritte.



Werkzeug	Zwischenhalt / Standortbestimmung													
Funktion	formativ													
Einsatzmöglichkeiten	Der Zwischenhalt nach längeren selbstständigen, projektorientierten Arbeits- und Lernphasen, hat die Funktion einer Standortbestimmung und kann mit der ganzen Klasse, mit Gruppen oder einzelnen Schülerinnen und Schülern durchgeführt werden.													
Beispiele	Wochenplanunterricht, Werkstattunterricht, Klassenprojekte, individuelle Projekte, Gruppenprojekte, Vertragsarbeit, Stellwerk													
Vor- und Nachteile	+ Lehrperson erhält einen guten Überblick über den Arbeits- und Lernstand sowie über die Arbeitsweise der Lernenden + Die Schüler/-innen lernen, in Distanz zu ihrem Lernen und Arbeiten zu treten, über ihr bisheriges Tun zu berichten und nachzudenken. + Die Rückmeldungen und Impulse der Lehrperson helfen, den Lern- und Arbeitsprozess aufrechtzuerhalten, zu optimieren und besser selber steuern zu lernen. + Motivierende bis disziplinierende Wirkung – Zeitintensiv, vor allem bei Einzelgesprächen – Organisatorisch komplex: Die Lehrperson kann Standortbestimmungen nur dann in Ruhe durchführen, wenn der Rest der Klasse weitestgehend selbstständig arbeitet.													
Hinweise	Standortbestimmungen gliedern sich in die Phasen «Rückblick», «Zwischenbilanz» und «Planung». In jeder Phase werden die beiden Ebenen «Arbeits- und Lernstand» und «Lern- und Arbeitsweise» fokussiert. <table border="1"> <thead> <tr> <th></th><th>Arbeits- und Lernstand</th><th>Lern- und Arbeitsweise</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>A Rückblick</td><td><i>Was habe ich bis jetzt erarbeitet, erledigt, erreicht?</i></td><td><i>Wie bin ich vorgegangen?</i></td></tr> <tr> <td>B Zwischenbilanz</td><td><i>Wo stehe ich bezüglich der (eigenen) Ziele, was habe ich bereits erreicht, verstanden? Was fehlt noch, ist mir noch unklar?</i></td><td><i>Was ging mir gut von der Hand/ machte mir Schwierigkeiten? Worauf bin ich stolz? Welche Arbeitsweisen haben sich bewährt/nicht bewährt?</i></td></tr> <tr> <td>C Planung der Weiterarbeit</td><td><i>Welches sind meine nächsten Schritte?</i></td><td><i>Worauf achte ich, damit ich (weiterhin) erfolgreich arbeiten kann?</i></td></tr> </tbody> </table> Je nach Alter der Lernenden, der Art der Aufgabe und der zur Verfügung stehenden Gesprächszeit stellt die Lehrperson Leitfragen für das Standortgespräch zusammen. Bei jüngeren Kindern leitet die Lehrperson das Gespräch anhand dieser Leitfragen. Ältere Lernende können sich anhand der ausgewählten Leitfragen selbstständig auf die Standortbestimmung vorbereiten. Die Lehrperson fragt im Gespräch nach, klärt und berät. Dabei achtet sie darauf, dass die weiteren Vorgehensschritte für das jeweilige Kind herausfordernd, aber leistbar bleiben und somit Ansporn und Aussicht auf Erfolg besteht.			Arbeits- und Lernstand	Lern- und Arbeitsweise	A Rückblick	<i>Was habe ich bis jetzt erarbeitet, erledigt, erreicht?</i>	<i>Wie bin ich vorgegangen?</i>	B Zwischenbilanz	<i>Wo stehe ich bezüglich der (eigenen) Ziele, was habe ich bereits erreicht, verstanden? Was fehlt noch, ist mir noch unklar?</i>	<i>Was ging mir gut von der Hand/ machte mir Schwierigkeiten? Worauf bin ich stolz? Welche Arbeitsweisen haben sich bewährt/nicht bewährt?</i>	C Planung der Weiterarbeit	<i>Welches sind meine nächsten Schritte?</i>	<i>Worauf achte ich, damit ich (weiterhin) erfolgreich arbeiten kann?</i>
	Arbeits- und Lernstand	Lern- und Arbeitsweise												
A Rückblick	<i>Was habe ich bis jetzt erarbeitet, erledigt, erreicht?</i>	<i>Wie bin ich vorgegangen?</i>												
B Zwischenbilanz	<i>Wo stehe ich bezüglich der (eigenen) Ziele, was habe ich bereits erreicht, verstanden? Was fehlt noch, ist mir noch unklar?</i>	<i>Was ging mir gut von der Hand/ machte mir Schwierigkeiten? Worauf bin ich stolz? Welche Arbeitsweisen haben sich bewährt/nicht bewährt?</i>												
C Planung der Weiterarbeit	<i>Welches sind meine nächsten Schritte?</i>	<i>Worauf achte ich, damit ich (weiterhin) erfolgreich arbeiten kann?</i>												

3.5 Wie mache ich Zeugnisnoten?

Grundsätzliches zur Notengebung

In den Erläuterungen zum Laufbahnreglement (zu § 3. Zeugnis) wird die folgende Aussage gemacht:

«Die Noten geben Auskunft darüber, in welcher Qualität ein Schüler, bzw. ein Schülerin in einem bestimmten Fach die Lernziele erreicht hat. In diesem Sinn sind Noten als Code (Ziffern) für unterschiedliche Zielerreichung zu verstehen. Das Setzen einer Zeugnisnote liegt im professionellen Ermessen der Lehrperson, welche gegenüber den Eltern und den Schülerinnen und Schülern erklärt werden muss.»

Die Lehrpersonen sind also angehalten, über eine Note abschliessend auszudrücken, in welcher Qualität ein/-e Lernende/-r die Ziele z.B. im Fach Englisch im vergangenen Semester erreicht hat.

Ein einfaches, aber höchst fragwürdiges Vorgehen besteht nun darin, dass die Lehrperson am Ende des Semesters aus allen Noten der summativen Lernkontrollen des jeweiligen Fachbereichs den Durchschnittswert berechnet und dann unter Miteinbezug weiterer, nicht schriftlich vorliegender Leistungen auf- oder abrundet. So kommt sie relativ rasch zu einer Zeugnisnote, welche auch von den Eltern akzeptiert wird, da sie rechnerisch ermittelt wurde und darum objektiv zu sein scheint.

Die Aussagekraft einer derart ermittelten Zeugnisnote ist mit hoher Wahrscheinlichkeit gering. So zeigen verschiedene Untersuchungen im Bereich der Beurteilungspraxis, dass der durch die Zeugnisnote ausgedrückte Leistungsstand mit dem wirklichen (durch Leistungstests) eruierten Leistungsstand

einer Schülerin selten übereinstimmt. So zeigen diese Untersuchungen, dass bei gleichen Leistungen Knaben und Mädchen, Schüchterne und Selbstbewusste, Einheimische und Ausländer etc. chronisch unterschiedliche Noten für die gleiche Leistung erhalten.

Warum kann durch das Berechnen des Durchschnitts der Teilnoten keine zuverlässige Zeugnisnote berechnet werden?

Das Grundproblem liegt in der Annahme, dass Noten Zahlen sind und mit ihnen darum auch gerechnet werden kann. Jedoch:

Noten sind keine Zahlen, sondern «nur» Codes (Ziffern) für unterschiedliche Qualitätsangaben. Darum darf mit Noten nicht gerechnet werden.

Noten sind keine Zahlen, da der Unterschied zwischen einer 3 und einer 4 qualitativ nicht gleich viel bedeutet wie der Unterschied zwischen einer 4 und einer 5 oder einer 5 und einer 6. Noten haben daher keinen metrischen Charakter (Zahlen), sondern «nur» ordinalen Charakter (Ziffern): Sie sind codierte Bezeichnungen für verschiedene Qualitätskategorien. Die Note bezeichnet also nur, in welcher Kategorie eine konkrete Leistung einzuordnen ist. Genauso gut könnte man diese Kategorien oder Niveaustufen mit den Buchstaben A, B, C, D, E, F bezeichnen.

Wenn beim Bestimmen der Zeugnisnote einfach der Mittelwert aller bisherigen Teilnoten berechnet wird, so werden unerlaubterweise Äpfel mit Birnen so verglichen, dass die daraus resultierende Zahl keine wirklich zuverlässige Aussage über den aktuellen Leistungsstand der Lernenden macht.

Dies aus folgenden Gründen:

- Die einzelne Teilnote bezeichnet je die Niveaustufe, in welcher die damalige Leistung des Lernenden im damals aktuellen Zielbereich lag. Da die hinter der einzelnen Teilnote liegenden Zielbereiche sehr unterschiedlich sind, kann eine «Durchschnittsnote» keine zuverlässige Aussage über den Lernstand des Lernenden machen.
- Die einzelne Teilnote beschreibt den Leistungsstand des Lernenden in einem gewissen Zielbereich zu einem gewissen Zeitpunkt. Dieser Zeitpunkt kann aber schon Wochen bis Monate zurückliegen und der Lernende würde in der Zwischenzeit ein besseres Resultat erreichen, da mehr Lernzeit verstrichen ist. Beispiel: Ein Schüler zeigt folgendes Notenbild: 3 – 2 – 4 – 5 – 6 – 5 – 5. Dies gäbe eine Vier oder Viereinhalb. Tatsache ist aber, dass dieser Schüler im Zeitpunkt der Zeugniserstellung ein guter und recht stabiler Fünfer-Schüler ist.

Vorgehensvorschlag

Für das Bestimmen einer aussagekräftigen Zeugnisnote kann folgendes Vorgehen hilfreich sein:

1. Die Lehrperson vergewissert sich anhand der Lehrmittel und ihrer Planungsunterlagen, welche Semesterziele sie im jeweiligen Fachbereich verfolgt hat. Dabei berücksichtigt sie alle Teil- und Lernbereiche eines Fachbereichs. So gliedern sich die Ziele im Fachbereich Sprachen in die vier Teilkompetenzen Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben. In dieser Phase sind die neuen Fremdsprachen-Lehrmittel eine grosse Hilfe, denn sie beziehen sich auf Kompetenzmodelle, aus welchen sich Semesterziele ableiten lassen.
2. Mit Hilfe des Dossiers, in welchem alle für die Beurteilung wichtigen Leistungsbelege abgelegt sind (summative Lernkontrollen, wichtige Produkte, Selbsteinschätzungen ...), und ihrer persönlichen Beurteilungsunterlagen (Notenlisten, Resultate der Orientierungsarbeiten, Beobachtungen) verschafft sich die Lehrperson einen Überblick über den aktuellen Lernstand der Schülerin. Entlang folgender Leitfragen schätzt sie den Leistungsstand des Kindes in Bezug zu den Semesterzielen ein.
 - In welcher Qualität hat die Schülerin die Semesterziele in diesem Fachbereich / Teilbereich erreicht?
 - Woran erkenne ich dies konkret?
 - Mit welchen Dokumenten, Beobachtungen etc. kann ich dies auch dem Kind, den Eltern aufzeigen?
 Aspekte wie mangelnder / ausserordentlicher Fleiss, aktive Mitbeteiligung / Verweigerung im Unterricht, Interesse / Desinteresse, (un)sorgfältiges Arbeiten,

Vergesslichkeit etc. sollen nicht Bestandteil der Fachnote sein, sofern sie nicht im Zielbereich lagen. Solche Informationen sollen den Eltern im Rahmen des Standortgespräches mitgeteilt werden und gegebenenfalls durch eine Arbeitshaltungsnote im Zeugnis vermerkt werden.

3. Aufgrund dieser Überlegungen «codiert» die Lehrperson die festgestellte Qualität der Zielerreichung entlang untenstehender Tabelle mit der entsprechenden Note.

sehr gut

Alle Lernziele sind erreicht;
zusätzlich werden regelmässig besondere Leistungen erbracht

6**gut**

Alle Lernziele erreicht

5**genügend**

Die wesentlichen Lernziele sind erreicht

4**ungenügend**

Die wesentlichen Lernziele sind nur teilweise erreicht.

3**schwach**

Die Lernziele sind nicht oder nur zu einem sehr geringen Teil erreicht.

2**sehr schwach**

keine Lernziele sind erreicht

1

Zeugnisnoten stellen also eine Gesamtbeurteilung dar, die sich auf schriftliche, mündliche und praktische Leistungen der Schülerinnen und Schüler im entsprechenden Fach- bzw. Teilbereich stützt. Sie sollen nicht aufgrund des arithmetischen Mittels der Teilnoten berechnet werden.

Die Lehrperson muss sich beim Setzen der Zeugnisnoten der Gefahr von Beurteilungs-

fehlern (vgl. 2.5) bewusst sein und deren Einfluss zu minimieren versuchen.

Das Setzen einer Zeugnisnote ist schliesslich ein **professioneller Ermessensentscheid** der Lehrperson, welcher gegenüber den Eltern und den Lernenden erklärt werden muss.



4 Beurteilung des Lern-, Arbeits- und Sozialverhaltens

Mit einer förderorientierten Beurteilung des Lern-, Arbeits- und Sozialverhaltens wird angestrebt, die Lernprozesse im personalen und sozialen Bereich bewusst zu gestalten und zu steuern.

4.1 Grundsätze

Die Beurteilung des Lern-, Arbeits- und Sozialverhaltens beschränkt sich auf beobachtbare Verhaltensaspekte.

Die im Lehrplan verwendeten Begriffe Selbst- und Sozialkompetenz beinhalten verschiedene Aspekte, welche nicht beurteilt werden können und auch nicht beurteilt werden sollen! Aus diesem Grund werden im Zusammenhang mit der Beurteilung die Begriffe **Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten** anstelle der Begriffe Selbst- und Sozialkompetenz verwendet. Die beurteilende Lehrperson muss sich bewusst sein, dass ein beobachtetes Verhalten immer im Kontext der Situation zu betrachten ist. Es ist unverantwortlich, daraus Folgerungen auf den Charakter einer Schülerin oder eines Schülers zu ziehen. Diese Haltung ist unabdingbare Voraussetzung für ein lernförderndes Klima und verhindert lernhemmende und unzulässige Zuschreibungen. Die Beurteilung des Lern-, Arbeits- und Sozialverhaltens bezieht sich auf folgende drei Fragen:

- Wie hat die Schülerin/der Schüler gelernt?
- Wie hat die Schülerin/der Schüler gearbeitet?
- Wie hat sich die Schülerin/der Schüler in der Gruppe verhalten?
- Wie hat sich die Schülerin/der Schüler gegenüber Erwachsenen verhalten?

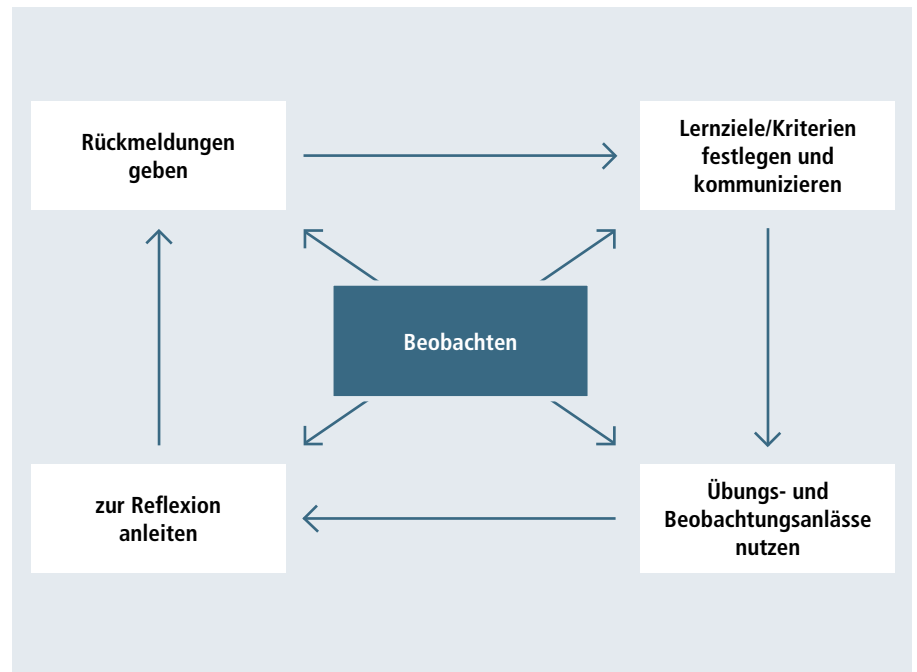
Eine förderorientierte Beurteilung des Lern-, Arbeits- und Sozialverhaltens muss sich an konkreten Zielen ausrichten.

Die Ziele müssen den Schülerinnen und Schülern bekannt sein und sie müssen von ihnen verstanden werden, damit sie ihr Verhalten danach ausrichten können. Je konkreter und verständlicher diese Ziele sind, desto besser wird es den Schülerinnen und Schülern gelingen, diese in ihr Verhalten zu integrieren.

Ziel einer Beurteilung des Lern-, Arbeits- und Sozialverhaltens ist die Förderung der entsprechenden Kompetenzen.

Es geht also weder um das Festhalten von Defiziten in ausgeklügelten Beobachtungsjournalen noch um das Anlegen von Fichen zur Erfassung der Persönlichkeit. Eine förderorientierte Beurteilung geht davon aus, dass auch im Verhaltensbereich zielorientiert gelernt werden kann, sofern entsprechende Lernfelder vorhanden sind und eine Unterstützung in Form von Beobachtung und Feedback geboten wird. Die folgende Darstellung soll verdeutlichen, was mit einer förderorientierten Beurteilung im Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten gemeint ist:

4.2 Fördermodell



4.3 Lernziele und Verhaltensmerkmale festlegen und kommunizieren

Grundlage für die Beurteilung des Lern- Arbeits- und Sozialverhaltens bilden die Lernziele, die im Anhang 1 zum Laufbahnreglement festgehalten sind. Für eine differenzierte Beobachtung und Beurteilung der Schülerinnen und Schüler stehen den Lehrpersonen eine Liste von Verhaltensmerkmalen und Beobachtungsraster zur Verfügung (abrufbar im Lehreroftice, www.avk.so.ch).

Die im Anhang des Laufbahnreglements enthaltenen sechs Lernziele zum Arbeits- und Lernverhalten und die drei Lernziele zum Sozialverhalten sind verbindlich und müssen alle im Zeugnis beurteilt werden. Die folgenden drei Fragestellungen können von

Beispiel Sekundarstufe

Voraussetzungen	• der Schüler/die Schülerin arbeitet dann aktiv, wenn klare Leistungsziele vorgegeben werden • das Lernverhalten ist eher oberflächlich • einseitige Ausrichtung an Noten, eher geringe Selbsteinschätzung
Lernziele/Verhaltensmerkmale	Beteiligt sich aktiv am Unterricht • zeigt Interesse an der Sache und arbeitet aus eigenem Antrieb • beteiligt sich aktiv am Unterrichtsgeschehen • stellt Fragen, die Neugierde erkennen lassen • bringt Vorschläge und Ideen ein

der Lehrperson allein oder gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern bearbeitet werden.

- Welches sind die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler? Welche Stärken und Schwächen haben sich bisher gezeigt?
- An welchen Kompetenzen sollte in nächster Zeit vorwiegend gearbeitet werden? Weshalb?
- Worüber will ich im Standortgespräch eine Aussage machen? In welchem Bereich möchte ich auf Stärken und Schwächen sowie auf festgestellte Fortschritte hinweisen?

Mittel und Wege zur Zielerreichung können kollektiv (für die ganze Klasse) oder individuell (für den einzelnen Schüler / für die einzelne Schülerin) festgelegt werden.

4.4 Übungs- und Beobachtungsanlässe nutzen

Es geht nicht darum, das Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten anstelle der Sachkompetenz zu fördern. Vielmehr sollen anhand der sachbezogenen Auseinandersetzung Situationen genutzt werden, in denen bestimmte Kompetenzen erworben bzw. trainiert werden können. Diese Arbeitsweise setzt allerdings voraus, dass es im Unterricht immer wieder Situationen und Anlässe gibt, in denen Selbstständigkeit, Zusammenarbeit etc. geübt werden können. Es besteht folglich ein enger Zusammenhang zwischen der Unterrichtskultur und einer förderorientierten Beurteilung des Lern-, Arbeits- und Sozialverhaltens. Häufig bestehen geeignete Lernfelder bereits und es lohnt sich, diese bewusst zu nutzen:

- In welcher Unterrichtssituation (Partnerarbeit, Wochenplan, Projektunterricht, Stillarbeit, Experiment etc.) kann welches Verhalten geübt werden?
- Wie kann das erwünschte Verhalten konkretisiert und beschrieben werden, damit die Schülerinnen und Schüler es verstehen?
- Welche Unterstützung brauchen die Schülerinnen und Schüler, damit sie in der Lage sind, das gewünschte Verhalten zu zeigen?

Beispiel 6. Klasse

Situation	Werken, Abteilungsunterricht, Gruppenarbeit 2 x 2 Lektionen
Aufgabe	Zeitmessgerät herstellen
Ziel	konstruktiv zusammenarbeiten
Kriterien	Zusammenarbeit • durch gemeinsame Absprachen Arbeiten gleichmässig verteilen • bei Unklarheiten gegenseitig nachfragen • auf den Umgangston achten

4.5 Verhalten beobachten und protokollieren

Das Verhalten von Schülerinnen und Schülern zu beobachten und zu protokollieren ist ein anspruchsvolles Unterfangen. Die Lehrperson kann sich in der Regel nicht ausschliesslich auf die Beobachtung beschränken, weil sie in der Unterrichtssituation gleichzeitig auch noch mit dem Management der ganzen Klasse beschäftigt ist.

Erleichtert wird dieses Vorhaben, wenn sich die Beobachtung auf wenige, im Voraus festgelegte Kriterien beschränkt. Ausserdem ist es ratsam, die Schülerinnen und Schüler einzeln oder gruppenweise während eines bestimmten Zeitabschnitts zu beobachten und diese Beobachtungen auf möglichst ökonomische Art zu protokollieren.

Die Beobachtungsrolle kann phasenweise auch an eine Schülerin oder an einen Schüler delegiert werden. Voraussetzung dazu ist ein klarer Auftrag und verständliche Kriterien, auf die sich die Beobachtung beziehen

soll. Erfahrungsgemäss lernt die Schülerin oder der Schüler in der Beobachtungsrolle mindestens so viel wie die handelnden Kolleginnen und Kollegen.

Beispiel 3. Klasse

Situation	Sachunterricht, Experiment zum Thema «Auftrieb»
Rahmen	Gruppenarbeit, 30 Minuten
Aufgabe	Beobachte die Gruppe beim Durchführen des Experimentes: – Wird der Auftrag zu Beginn besprochen? – Was tragen die einzelnen Gruppenmitglieder zum Experiment bei? – Wie kommt die Gruppe zu einer Lösung? Wie geht sie genau vor?
Auswertung	Gib der Gruppe am Schluss eine möglichst genaue Rückmeldung aufgrund deiner Beobachtungen.

Neben der **systematischen Beobachtung** tragen **freie Beobachtungen** zur Ergänzung der Verhaltensbeurteilung bei. Bei freien Beobachtungen ist zu berücksichtigen, dass sich die Gefahr von Beobachtungs- und Beurteilungsfehlern verschärft. Sie bilden deshalb nur eine Ergänzung und nicht einen Ersatz für die systematische Beobachtung.

4.6 Zur Reflexion anleiten

Damit die Schülerinnen und Schüler lernen, für ihr Verhalten die Verantwortung zu übernehmen, sollten sie dazu angeleitet werden, ihr Verhalten in ausgewählten Situationen zu reflektieren. Die Kombination zwischen Selbstreflexion und Feedback aufgrund von Beobachtungen erhöht den Lerneffekt. Damit die Selbstreflexion gelingen kann, bedarf sie sinnvoller und konkreter Fragestellungen, die in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der Lernsituation stehen.

Beispiel 3. Klasse

Situation	Sachunterricht, Experiment zum Thema «Auftrieb»
Rahmen	Gruppenarbeit, 30 Minuten
Aufgabe	Beobachte dich selber beim Arbeiten in der Gruppe und notiere deine Erfahrungen anschliessend: – Was war dein Beitrag bei dieser Aufgabe? – Was hast du von den anderen gelernt? – Was ist dir bei diesem Experiment klar geworden?
Auswertung	Tauscht euch in der Gruppe über eure Erfahrungen aus.

4.7 Rückmeldungen geben

Beobachtungen sind nicht Selbstzweck, sondern sie sind in erster Linie als Mittel zur Förderung zu verstehen. Deshalb ist es naheliegend, dass sie den Lernenden zurückgespiegelt werden müssen. Wohlwollendes und kritisches Feedback fördert den Lernprozess auch im Verhaltensbereich. Dabei ist es wichtig, dass sich die Rückmeldungen nicht ausschliesslich auf festgestellte Defizite beziehen, sondern vor allem **erwünschtes Verhalten unterstützen**.

Rückmeldungen sind dann am wirksamsten, wenn sie möglichst unmittelbar auf eine beobachtete Situation erfolgen. Dadurch sind die geschilderten Beobachtungen für die Lernenden nachvollziehbar und das Verhalten kann gegebenenfalls korrigiert werden.

Das gute Feedback ...

... berücksichtigt beobachtete Stärken	... bezieht sich auf konkrete Beobachtungen
... erfolgt möglichst unmittelbar	... deklariert Interpretationen als Annahmen
... ist ehrlich gemeint	... bezieht sich auf die vereinbarten Kriterien
... ist eindeutig und präzise formuliert	... bringt eine persönliche Meinung zum Ausdruck

Sinnvoll ist die Kombination von Selbstreflexion durch die Lernenden und Rückmeldungen durch die Lehrperson oder durch eine Lernpartnerin / einen Lernpartner. Aufgrund allfälliger Diskrepanzen zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung können sich fruchtbare Gespräche ergeben. Voraussetzung dazu ist eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden sowie ein lernförderndes Unterrichtsklima. Im Unterricht fehlt häufig die Zeit für intensive Einzelgespräche. Rückmeldungen müssen nicht unbedingt im Einzelgespräch erfolgen. **Alternative Formen** sind:

- Klassengespräch
- Auswertungsgespräch mit Arbeitsgruppen
- Auswertungsgespräch in Lernpartnerschaften
- Rückmeldungen mit Symbolen
- Kommentar im Lernjournal

Die beschriebene Arbeitsweise hat sich im Unterricht als wirksam erwiesen. Gleichzeitig besteht aber auch die **Gefahr, dass die Lehrkraft aufgrund individueller und kollektiver Verhaltensziele die Übersicht verliert** und das Verfahren mehr und mehr zu einer Alibi-Übung verkommt. Dabei merken die Lernenden sehr rasch, wie ernsthaft die Arbeit im Verhaltensbereich betrieben wird. Verbindlichkeit spielt auch hier eine entscheidende Rolle. Deshalb gilt der Grundsatz: **Weniger ist oft mehr!**

- keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben
- sich auf Schwerpunkte beschränken und
- diese mit der notwendigen Beharrlichkeit verfolgen

Verhaltensziele fokussieren und begünstigen das Lernen im Bereich Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten. Aber Schülerinnen und Schüler lernen nicht nur das, was ihnen als Ziel vorgegeben wird.



5 Selbstbeurteilung

Die Selbstbeurteilung ist ein wichtiger Bestandteil einer förderorientierten Beurteilung. Wer sich selber beurteilen kann, weiss um seine oder ihre **Stärken und Defizite** und ist in der Lage, das eigene Lernen zu steuern. Selbstbeurteilung kann sich auf alle Kompetenzbereiche beziehen. Voraussetzung für eine differenzierte Selbstbeurteilung ist einerseits die Fähigkeit, sich selber wahrzunehmen und andererseits der Bezug zu klar verständlichen **Lernzielen oder Kriterien**. Selbstbeurteilung ist nur dann lernfördernd, wenn die Kriterien den Lernenden bekannt sind und sie die Möglichkeit haben, ihr Lernen danach auszurichten. Selbstbeurteilung ist kein Ersatz für die Fremdbeurteilung, sondern eine wichtige Ergänzung dazu.

5.1 Bedeutung der Selbstbeurteilung

Selbstbeurteilung meint das Bemühen der Lernenden, ihr eigenes Denken, Fühlen und Handeln zu reflektieren, einzuschätzen und gegebenenfalls zu bewerten.

Selbstbeurteilung ist Ziel und Mittel zugleich. Die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung und Selbstbeurteilung ist alters- bzw. entwicklungsabhängig und muss kontinuierlich geübt und gelernt werden. Die Selbstbeurteilung ist sowohl in pädagogischer als auch in didaktischer Hinsicht von Bedeutung:

Selbstständigkeit und Eigenverantwortung

Eine einseitig auf Fremdbeurteilung ausgerichtete Beurteilung hält die Lernenden in einem Abhängigkeitsverhältnis zur Lehrperson. Diese steht im Widerspruch zu den im Lehrplan geforderten Anstrengungen der Erziehung zu Selbstständigkeit und Eigenverantwortung. Die Auseinandersetzung mit Normen, Werten und Zielsetzungen ist zentral für die Entwicklung einer zunehmend autonom und verantwortungsvoll handelnden Persönlichkeit.

Motivation

Eine realistische Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten erleichtert den Umgang mit gestellten Anforderungen und steigert die Motivation, das Mögliche zu erreichen. Die Fähigkeit zur Selbstbeurteilung hilft, Angst vor Anforderungen abzubauen und das Konkurrenzdenken zu Gunsten der sachlichen Auseinandersetzung in den Hintergrund zu stellen. Wer in Selbstbeurteilung geübt ist, kann auch Fremdbeurteilung besser annehmen.

Steuerung des Lernprozesses

Lernende verfügen in der Regel über ein Wissen über sich selber, welches der Lehrperson oft verborgen bleibt. Dieses Wissen ist für die Gestaltung von Lernprozessen wichtig. Einerseits kann die Lehrperson aufgrund dieser Informationen angemessener reagieren und andererseits können die Schülerinnen und Schüler ihr Lernen zunehmend selber steuern.

5.2 Was kann Selbstbeurteilung bewirken?

Selbstbeurteilung wird dann wirksam, wenn ihre Funktion geklärt ist: Was soll und was kann mit der Selbstbeurteilung erreicht werden? Wenn diese Frage nicht geklärt wird, besteht die Gefahr, dass Selbstbeurteilung sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrenden zu einer Alibi-Übung verkommt. Erfahrungen sowie wissenschaftliche Untersuchungen zeigen vor allem folgende Wirkung der Selbstbeurteilung:

Optimierung des Lern- und Arbeitsverhaltens

- eine realistische Einschätzung der eigenen Stärken und Defizite erreichen
- eigene Interessen und Neigungen erkennen
- eigene Lernstrategien verbessern
- Motivation erhalten und steigern

Förderung von personalen Kompetenzen

- über sich selber nachdenken lernen
- Gefühle und Empfindungen wahrnehmen und akzeptieren lernen
- sich seiner Motive für eine Handlung bewusst werden
- Handlungen an Idealen messen und Selbstkritik üben
- über sich selber reden lernen

Förderung von sozialen Kompetenzen

- eigenes Verhalten in der Gruppe reflektieren und zunehmend steuern
- Verhalten anderer auf die eigene Befindlichkeit beschreiben
- Wirkung des eigenen Verhaltens auf andere einschätzen lernen
- sich in sozialen Beziehungen als mitverantwortlich verstehen

Hinweise für die Unterrichtsgestaltung

- Hinweise für die weitere Unterrichtsplanung erhalten
 - Grundlagen für das Bereitstellen von geeigneten Fördermassnahmen erhalten
 - Verständnis für das Verhalten der Lernenden fördern
-

Beispiele für die Selbstbeurteilung und Umsetzungsvorschläge sind in der Broschüre «Neugestaltung 9. Schuljahr, Planungshilfe» des Departements für Bildung und Kultur des Kantons Solothurn enthalten.

5.3 Voraussetzungen für die Selbstbeurteilung

Zur erfolgreichen Einführung der Selbstbeurteilung von Lernenden sind einige beziehungsspezifische und didaktische Voraussetzungen nötig:

Beziehungsspezifische Voraussetzungen

- Die Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden muss auf gegenseitigem Vertrauen basieren.
- Selbstbeurteilung setzt ein Klima der gegenseitigen Akzeptanz voraus.
- Informationen aus der Selbstbeurteilung dürfen Drittpersonen (Eltern oder Mitschüler/-innen) nur mit Einverständnis des Kindes zugänglich gemacht werden.

Didaktische Voraussetzungen

- Sinn und Zweck der Selbstbeurteilung muss für Lehrende und Lernende geklärt sein.
- Selbstbeurteilung setzt voraus, dass die Unterrichtsziele transparent sind.
- Selbstbeurteilung soll sich auf klare und verständliche Kriterien beziehen.
- Ergebnisse der Selbstbeurteilung müssen gegebenenfalls Auswirkungen auf die Gestaltung des Unterrichtes haben.

5.4 Formen der Selbstbeurteilung

Grundsätzlich muss unterschieden werden, ob die Selbstbeurteilung sich auf den **Prozess** beziehen soll oder auf ein **Ergebnis** im Sinne einer erbrachten Leistung, eines Produktes oder den Grad der Zielerreichung.

Auch bei der Selbstbeurteilung muss die **Bezugsnorm** geklärt sein. Geeignet ist sowohl die lernziel- beziehungsweise kriterienorientierte Bezugsnorm als auch die individuelle Bezugsnorm.

Selbstbeurteilung kann sich auf verschiedene **Zeiteinheiten** beziehen: eine bestimmte Arbeit, eine Lektion, einen Tag, eine Woche, ein Semester oder ein Schuljahr. Je grösser die Zeiteinheit bemessen ist, desto anspruchsvoller wird die Selbstbeurteilung. Es ist einfacher, sich unmittelbar im Anschluss an eine Situation zu beurteilen, als dies rückblickend auf ein Semester zu tun. Diesem Umstand muss beim Aufbau einer altersgemässen Selbstbeurteilung Rechnung getragen werden.

Selbstbeurteilung kann zu Ermüdungserscheinungen führen, wenn sie methodisch schlecht eingebettet ist oder stets die selben Formen angewendet werden (zum Beispiel: immer kurz vor dem Läuten noch schnell einen Smile eintragen ...). Ähnlich wie bei der Fremdbeurteilung stehen verschiedene Formen und Instrumente zur Verfügung:

- Einzelgespräche mit Lernenden
- Gespräch zwischen Lernpartner(inne)n
- Ausfüllen eines Fragebogens
- Arbeit mit Symbolen
- Eintrag im Lerntagebuch

5.5 Aufbau einer altersgemässen Selbstbeurteilung

Die Fähigkeit zur Selbstbeurteilung ist abhängig vom kognitiven und emotionalen **Entwicklungsstand** des Kindes. Sich selber zu beurteilen bedingt die Fähigkeit, sich neben sein Verhalten oder sein Ergebnis zu stellen, es quasi von aussen zu betrachten. Kinder im Vorschul- und Einschulungsalter haben oft Mühe, ihr Verhalten oder ihr Ergebnis in Bezug zu Kriterien zu setzen. Sie orientieren sich in erster Linie an den Reaktionen der Erwachsenen (Lehrperson, Eltern) und messen ihren Erfolg an deren Reaktionen. Wenn sie nun dazu angehalten werden, sich selber zu beurteilen, werden sie versuchen, zu erraten, was die Lehrperson von ihrem Verhalten oder Ergebnis hält. Selbstbeurteilung im engeren Sinn kann deshalb auf dieser Stufe nur bedingt eingesetzt werden. Hingegen können in diesem Alter wichtige **Voraussetzungen** dazu geschaffen werden.

Mit zunehmendem Alter entwickelt sich die Fähigkeit, das eigene Verhalten und das Ergebnis einer Arbeit in Bezug zu Kriterien zu setzen. Eine verbindliche Altersangabe indes ist kaum möglich, weil die kognitive und emotionale Entwicklung verschiedener Kinder einer Klasse unterschiedlich weit fortgeschritten ist. Zudem hängt die Fähigkeit zur Selbstbeurteilung in hohem Mass von der Übung ab, die Schülerinnen und Schüler damit haben. Das nachfolgende Stufenmodell ist ein erfahrungsbezogener Versuch, Ansätze zum Aufbau der Selbstbeurteilung aufzuzeigen.

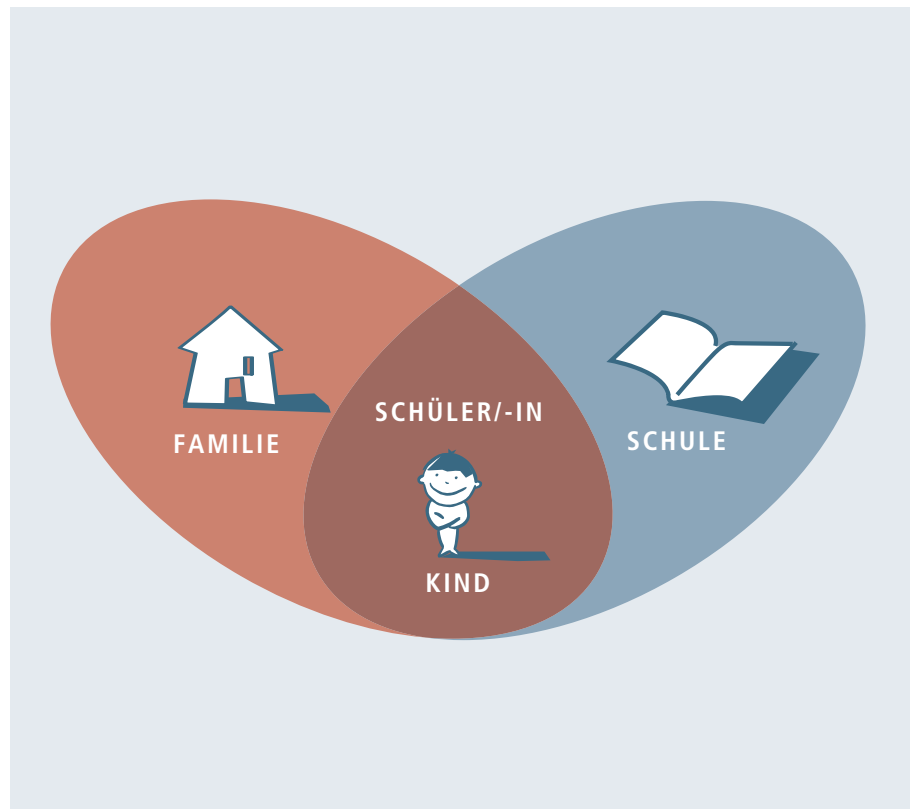
Stufenmodell zum Aufbau einer altersgemässen Selbstbeurteilung	
Stufe 1	Bewusstsein für die eigene Befindlichkeit wecken - Wie geht es mir im Moment? - Wie ist es mir in einer bestimmten Situation ergangen? - Was mache ich gern und was nicht?
Stufe 2	Momentane Befindlichkeit ausdrücken lernen - Symbole/Bilder - Pantomime - Gespräch
Stufe 3	Sich selber beobachten - Was habe ich der Reihe nach gemacht? - Wie lange habe ich wofür gebraucht? - Wie oft habe ich um Hilfe gebeten?
Stufe 4	Beobachtungen vergleichen und interpretieren - Habe ich weniger lange gebraucht als beim letzten Mal? Weshalb? - Konnte ich an diesem Arbeitsplatz ungestört arbeiten als am Gruppentisch? - Bin ich mit weniger Hilfe ausgekommen als bei der letzten Aufgabe?
Stufe 5	Eigenes Produkt in Bezug zu Kriterien setzen - Welche Kriterien sind bei meinem Produkt erfüllt? - Was hätte ich anders lösen müssen, um die Kriterien besser zu erfüllen?
Stufe 6	Eigenes Verhalten überdenken - Wie habe ich mich in welcher Situation verhalten? - Welche Faktoren haben mein Verhalten beeinflusst? - Was hat mein Verhalten bewirkt?
Stufe 7	Eigenes Verhalten in Bezug zu Normen setzen - War mein Verhalten in dieser Situation richtig? - Welches Verhalten war für unsere Zusammenarbeit förderlich?
Stufe 8	Eigene Leistung in Bezug zu Zielen setzen - In welchen Bereichen habe ich das Ziel erreicht und in welchen nicht? - Was muss ich tun, um in einem bestimmten Bereich das Ziel zu erreichen? - Sind die Ziele meiner Leistungsfähigkeit angemessen oder muss ich mir andere (schwierigere oder einfachere) Ziele setzen?

6 Standortgespräch

Im Standortgespräch bespricht die Klassenlehrperson mit den Erziehungsberechtigten und der Schülerin bzw. dem Schüler die fachlichen Leistungen sowie das Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten.

Die Lernenden sollen grundsätzlich am Gespräch beteiligt sein. Je nach Situation kann es aber ratsam sein, ein zusätzliches Gespräch unter den Erwachsenen zu vereinbaren.

Das Standortgespräch bildet eine wichtige und zugleich heikle Schnittstelle zwischen der Institution Schule und dem Elternhaus. Die beteiligten Personen nehmen den Gegenstand des Gespräches (das Kind respektive die Schülerin/den Schüler) in der Regel in unterschiedlichen Situationen und Rollen wahr. Es ergeben sich unweigerlich verschiedene Sichtweisen, aber auch unterschiedliche und zum Teil widersprüchliche Erwartungen und Ziele.



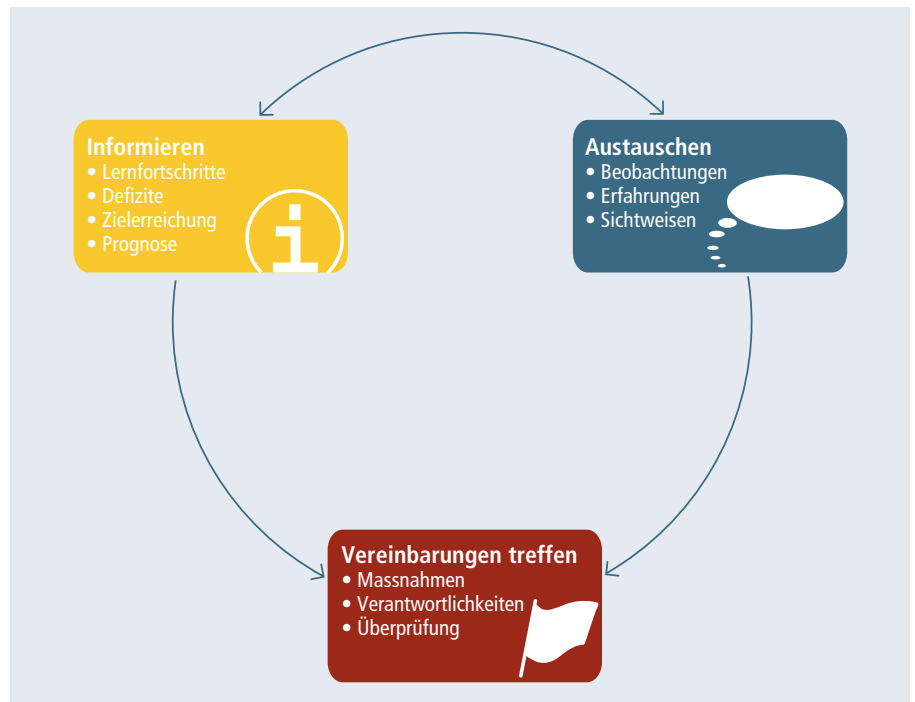
Das Standortgespräch stellt für alle Beteiligten eine komplexe Situation dar. Dieser Umstand verschärft sich, wenn sich der Kontakt zwischen Schule und Elternhaus auf das Standortgespräch beschränkt. Es ist deshalb wichtig, dass neben den Standortgesprächen auch andere Formen des Kontaktes gepflegt werden.

Je mehr sich eine Lehrperson ihrer eigenen Rolle sowie der Komplexität der Situation bewusst ist, desto erfolgreicher werden die Gespräche verlaufen. Die Qualität der Standortgespräche hängt in hohem Masse von den **Grundlagen** ab, auf denen die Aussagen basieren sowie von den **kommunikativen Fähigkeiten** der Lehrperson.

6.1 Sinn und Zweck der Standortgespräche

Das Standortgespräch verstärkt die Zusammenarbeit zwischen den Eltern und der Schule im Hinblick auf die Förderung des Kindes sowie auf die Gestaltung seiner Schullaufbahn.

Im Gespräch werden den Eltern die Beurteilungen durch die Lehrperson dargelegt und illustriert. Dabei soll die Beurteilung der Lehrperson durch die Selbstbeurteilung der Lernenden ergänzt werden. Für das Standortgespräch lassen sich drei zentrale Zielsetzungen benennen:



Grundsätze

	Im Standortgespräch werden Lernfortschritte und Defizite in den einzelnen Fachbereichen aufgezeigt.
	Im Standortgespräch müssen auch Aussagen zum Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten gemacht werden.
	Die Beurteilung wird mit konkreten Beobachtungen und repräsentativen Arbeitsergebnissen veranschaulicht.
	Die Beurteilung der Lehrperson wird durch die Selbstbeurteilung der Lernenden ergänzt.
	Beobachtungen und Beurteilungen in Schule und Elternhaus werden ausgetauscht und allenfalls ergründet.
	Im Gespräch werden Massnahmen zur Förderung des Kindes geplant und vereinbart.
	Im Standortgespräch werden Fragen im Zusammenhang mit der künftigen Schullaufbahn so weit als möglich und sinnvoll besprochen und geklärt.

6.2 Gesprächsvorbereitung

Die Gesprächsvorbereitung ist von zentraler Bedeutung. Dazu gehört die Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle, den am Gespräch beteiligten Personen sowie den Grundlagen des Gespräches. Eine gute Vorbereitung erlaubt es, im Gespräch selber auf die Anforderungen der Situation zu reagieren, ohne das Ziel aus den Augen zu verlieren. Die nachfolgenden Leitfragen sollen die Gesprächsvorbereitung erleichtern.

Leitfragen für die Gesprächsvorbereitung

Wer ist am Gespräch beteiligt?

- Wie schätze ich die Situation der Schülerin/ des Schülers ein? Welches könnten ihre/ seine Hoffnungen, Ängste und Erwartungen sein?
- Wie ist meine Beziehung zu dieser Schülerin/ zu diesem Schüler? Welche Erfahrungen habe ich bisher mit ihr oder ihm gemacht?
- Welches Bild habe ich von den Eltern? Welche Wertvorstellungen, Erwartungen, Hoffnungen oder Ängste könnten sie mitbringen? Welche Sprache ist für sie vertraut?
- Wie ist mein Verhältnis zu den Eltern? Welche Erfahrungen habe ich bisher mit ihnen gemacht? In welchem Zusammenhang?
- Wie geht es mir, wenn ich an das Gespräch denke? Welche Erfahrungen, Hoffnungen oder Befürchtungen habe ich? Was ist mir wichtig?

Was ist das Ziel des Gespräches?

- Was soll mit dem Gespräch erreicht werden? (Informationen, Vereinbarung, Entscheid ...)
- Woran merke ich, dass das Ziel erreicht wurde? Was will ich unbedingt verhindern?

Was will ich sagen? Was will ich erfahren?

- Was muss ich sagen, um das Ziel zu erreichen?
- Wo setze ich in meinen Aussagen Prioritäten?
- Worauf stützen sich meine Aussagen? (Arbeiten, Beobachtungen, Interpretationen ...)
- Was möchte ich erfahren? Von wem?

Welche Hilfsmittel will ich einsetzen?

- Welche Hilfsmittel setze ich zur Strukturierung des Gespräches ein?
- Wie kann ich meine Aussagen veranschaulichen?
- Mit welchen Hilfsmitteln will ich die Selbstbeurteilung der Schülerin/ des Schülers unterstützen?

6.3 Inhalt von Standortgesprächen

Manchen Aussagen von Lehrpersonen ist zu entnehmen, dass sie bei leistungsstarken und verhaltensunauffälligen Schülerinnen und Schülern kaum wissen, was sie den Eltern sagen sollen. Daraus kann geschlossen werden, dass sich diese Lehrpersonen in erster Linie an den Defiziten der Lernenden orientieren. Dieser Tendenz ist die Aufforderung entgegenzuhalten, sich in den Standortgesprächen vor allem an den Lernfortschritten zu orientieren und diese den Eltern aufzuzeigen. Selbstverständlich müssen auch Defizite erwähnt werden, um ein realistisches Bild der Situation zu zeichnen und um zu verhindern, dass das Benennen von Defiziten der nächsten Stufe überlassen wird.

Bezugsnormen im Standortgespräch

Für Eltern ist die Leistungsbeurteilung anhand der Zielerreichung manchmal schwer nachvollziehbar. Deshalb stellen Eltern häufig die Frage nach dem Klassendurchschnitt. Dieser stellt in ihren Augen eine Vergleichsgrösse dar, an der sie die Leistung ihres Kindes messen können. Es ist ratsam, diesem Orientierungsbedürfnis der Eltern entgegenzukommen. Das heisst noch lange nicht, dass die Leistungen der Lernenden anhand der sozialen Bezugsnorm ermittelt werden sollen. Im Standortgespräch werden die Leistungen der Lernenden an allen drei Bezugsnormen gespiegelt. Es muss aber gleichzeitig deutlich gemacht werden, dass für die Notengebung ausschliesslich die lernzielorientierte Bezugsnorm ausschlaggebend ist.

individuelle Bezugsnorm

Die individuelle Bezugsnorm eignet sich am besten, um Lernfortschritte aufzuzeigen:

- Was hat sich seit dem letzten Gespräch verändert?
- Was hat die Schülerin oder der Schüler dazugelernt?

lernzielorientierte Bezugsnorm

Um aufzuzeigen, wie sich der individuelle Lernfortschritt in Bezug zu den Anforderungen verhält, muss zusätzlich die lernzielorientierte Bezugsnorm angewendet werden:

- Welche Anforderungen wurden gestellt?
- Wie verhält sich die Leistung zu den gestellten Anforderungen?
- Welche Ziele wurden wie gut erreicht?
- Wie hoch war das notwendige Mass an Unterstützung?

soziale Bezugsnorm

Die soziale Bezugsnorm vergleicht die Leistungen der Schülerin mit dem Rest der Klasse oder einer grösseren Vergleichsgruppe:

- Wo steht die Leistung des Kindes in Bezug auf die Klasse oder in Bezug auf eine erweiterte Vergleichsgruppe (geeichte Tests).

Beurteilung des Lern-, Arbeits- und Sozialverhaltens

Die Aussagen im Standortgespräch dürfen sich nicht auf die erbrachten Fachleistungen beschränken, auch wenn diese für viele Eltern im Mittelpunkt ihres Interesses stehen. Konkrete Beobachtungen zum Arbeits- und Lernverhalten helfen, die erbrachten Fachleistungen richtig zu verstehen und allfällige Defizite bei der Bearbeitung der Lernziele zu ergründen. Ausserdem liefern Beobachtungen zum Arbeits- und Lernverhalten wichtige Hinweise für anstehende Schullaufbahnentscheide.

Am schwierigsten sind Aussagen zu Defiziten im Sozialverhalten zu kommunizieren. Für manche Eltern ist es schwer nachvollziehbar, weshalb das Sozialverhalten überhaupt beurteilt wird. Es ist wichtig, dass die Lehrperson klarstellt, dass die Beurteilung des Sozialverhaltens zu ihren Aufgaben gehört. Allerdings müssen sich die Aussagen auf Beobachtungen aus dem schulischen Kontext beschränken. Es ist nicht zulässig, daraus Urteile über andere Lebensbereiche oder gar über die Persönlichkeit des Schülers oder der Schülerin abzuleiten.

Veranschaulichung der Aussagen

Sowohl die Aussagen zu den erbrachten Fachleistungen als auch zum Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten sind für Eltern und Lernende besser nachvollziehbar, wenn sie anhand von Arbeitsergebnissen und Beobachtungen veranschaulicht werden. Eltern sind in der Regel mit der pädagogischen Fachsprache wenig vertraut. Entsprechend wenig nützen ihnen Begriffe wie «Transferkompetenz». Hingegen gibt es wahrscheinlich Arbeiten der Lernenden, an denen man erkennen kann, ob es ihnen gelungen ist, das Gelernte zu übertragen. **Dabei darf Veranschaulichung nicht mit Beweisführung verwechselt werden.** Es geht nicht darum, den Eltern anhand von Indizien zu beweisen, dass das Urteil der Lehrperson unfehlbar ist. Diese Haltung wäre dem gewünschten Austausch wenig dienlich.

Stellenwert der Selbstbeurteilung

Die Lernenden sollen im Standortgespräch Gelegenheit haben, ihre Selbstbeurteilung einzubringen. Dies setzt allerdings voraus, dass dem Gespräch eine regelmässige Selbstbeurteilung im Unterricht vorausgeht und dass die Lernenden wissen, zu welchen Kriterien sie sich selber beurteilen sollen. Beispiele aus andern Kantonen zeigen, dass bereits Unterstufenschülerinnen und -schüler in der Lage sind, eine beeindruckend differenzierte Beurteilung ihrer Leistung und ihres Verhaltens abzugeben, wenn sie eine diesbezügliche Förderung erfahren haben.

Austausch von Sichtweisen

Im Standortgespräch treffen unterschiedliche Sichtweisen der Beteiligten aufeinander. Die Eltern erleben ihr Kind in einem andern Kontext als die Lehrperson. Es macht deshalb wenig Sinn, wenn die Eltern vor dem Gespräch oder im Gespräch den Auftrag erhalten, ihr Kind nach denselben Kriterien

zu beurteilen wie die Lehrperson. Hingegen ist es aufschlussreich, wenn die Eltern von **Beobachtungen und Erfahrungen aus dem familiären Kontext** berichten. Diese Schilderungen können zum besseren Verständnis für das Verhalten des Kindes beitragen und wertvolle Hinweise für sinnvolle Massnahmen oder Abmachungen liefern.

Vereinbarungen treffen

Das Standortgespräch soll sich nicht auf den Austausch von Sichtweisen beschränken, sonst bleibt das Gespräch für die Beteiligten ohne Folgen. Vereinbarungen können sich auf alle am Gespräch beteiligten Personen beziehen, je nachdem, welcher Ansatz in einer bestimmten Situation am wirksamsten erscheint. Die Vereinbarungen gewinnen an Verbindlichkeit, wenn sie schriftlich festgehalten werden. Dieses Vorgehen ermöglicht es den Beteiligten, sich im nächsten Gespräch auf die getroffenen Vereinbarungen zu beziehen. Es ist deshalb empfehlenswert, mit schriftlichen Gesprächsvereinbarungen zu arbeiten, auch wenn dies nicht offiziell verlangt wird.

Prognose zur weiteren Schullaufbahn

Die **Prognose** ist eine wichtige und zugleich heikle Funktion der Beurteilung. Eltern haben ein Anrecht zu erfahren, wie die Lehrperson die Chancen für die künftige Schullaufbahn einschätzt. Andererseits kann es kontraproduktiv sein, sich zu früh auf eine Prognose festzulegen. Wie also soll sich die Lehrperson in diesem Spannungsfeld verhalten? Grundsätzlich ist es wenig förderlich, den Eltern aus Gründen der Schonung eine Prognose vorzuenthalten. Die Prognose soll Bestandteil des Standortgespräch sein. Sie soll aber nicht im Mittelpunkt stehen, ausser wenn es sich um Übertrittsgespräche handelt. Ausserdem muss betont werden, dass es sich um eine vorläufige und nicht um eine definitive Einschätzung handelt.

Beispiel für eine Gesprächsvereinbarung in der Primarschule

Name: Marco Blum **Klasse:** 2 **Datum:** 14. Januar 2011

Von den am Gespräch Beteiligten wurden folgenden Vereinbarungen getroffen:

Zielsetzung

- Marco kann einfache Aufträge selbstständig und ohne ständige Bestätigung ausführen.

Der Weg zum Ziel

- Marco nutzt möglichst viele Gelegenheiten, bei denen er eine praktische Arbeit ausführen kann.
- Die Eltern übertragen ihm kleine Ämtli, die er selbstständig verrichten soll. Am Ende der Woche besprechen sie mit Marco, wie er mit seinen Ämtli zurechtgekommen ist.

Bitte die Gesprächsvereinbarung an das nächste Standortgespräch mitnehmen!

Unterschrift Lehrperson:

Unterschrift Schüler/-in:

Unterschrift Eltern:

6.4 Gesprächsverlauf

Ein klar strukturierter Gesprächsverlauf hilft allen Beteiligten, beim Thema zu bleiben und das Ziel nicht aus den Augen zu verlieren. Der nachfolgende Leitfaden soll als Strukturierungshilfe verstanden werden:

Phasen des Standortgespräches

Kontaktaufnahme	• Interesse und Offenheit gegenüber den Beteiligten signalisieren • zur aktiven Gesprächsteilnahme ermutigen
Übersicht	• Ziel des Gespräches • Inhalt und Ablauf • vorgesehene Dauer
Information und Austausch	• Darstellung der Beobachtungen und Beurteilungen der Lehrkraft • Selbsteinschätzung der Lernenden • Beobachtungen und Erfahrungen der Eltern • Ergründung von allfälligen Schwierigkeiten • wichtige Informationen zusammenfassen • überprüfen, wo sich die Beteiligten einig sind und wo unterschiedliche Einschätzungen sichtbar geworden sind
Folgerungen	• vorläufige Prognose aus Sicht der Lehrkraft bekannt geben • Raum geben für Reaktionen • gegebenenfalls Massnahmen besprechen • Vereinbarungen treffen
Gesprächsabschluss	• Zusammenfassung der wichtigsten Gesprächspunkte und Ergebnisse • Vereinbarungen überprüfen und schriftlich festhalten • Termin oder Zeitraum für das nächste Standortgespräch ankünden. • Verabschiedung

6.5 Gesprächsführung

Erfolgreiche Standortgespräche verlangen fundierte Kenntnisse im Bereich Kommunikation. Im Folgenden werden ergänzende Hinweise in Bezug auf die Gesprächsführung gegeben.

Die Leitung des Standortgesprächs liegt bei der Lehrperson. Das heisst, die Lehrperson steuert das Gespräch aktiv. Sie ist dafür besorgt, dass die wesentlichen Inhalte zur Sprache kommen und der Charakter des Standortgesprächs gewahrt wird. Die Steuerung des Gespräches darf nicht den andern Beteiligten überlassen werden, auch wenn diese sich unter Umständen sehr dominant verhalten.

Da die Beteiligten in unterschiedlichen Rollen am Gespräch beteiligt sind, ist es wichtig, an wen welche Informationen und Fragen gerichtet werden. Es sollte auch überlegt werden, wie die Schülerinnen und Schüler sowie die Eltern aktiv in das Gespräch einbezogen werden können. Weder die Schülerinnen und Schüler noch die Eltern sollen ausschliesslich Zuhörende sein. Es ist deshalb hilfreich, über ein Repertoire an aktivierenden Fragen zu verfügen. Das folgende Beispiel soll aufzeigen, wie aktivierende Fragen formuliert werden können:

Ausschnitt aus einem Standortgespräch

- Lehrerin zu Tamara:* Mir ist aufgefallen, dass du häufiger mit verschiedenen Kindern zusammenarbeitest. Wie kommt das?
- Tamara zu Lehrerin:* Ich fühle mich wohler in der Klasse, seit wir im Klassenlager waren.
- Lehrerin zu Tamara:* Was hat sich seit dem Klassenlager für dich verändert?
- Tamara zu Lehrerin:* Ich kenne die andern besser. Deshalb traue ich mich eher, eine Kollegin zu fragen, ob sie mit mir einen Auftrag löst.
- Lehrerin zu Eltern:* Ist Ihnen nach dem Klassenlager ebenfalls eine Veränderung aufgefallen?
- Mutter zu Lehrerin:* Ja, sie geht lieber zur Schule als vorher. Sie bringt auch häufiger ein Gspähli nach Hause. Darüber bin ich sehr froh, weil wir nach dem Umzug Angst hatten, dass Tamara den Anschluss verpassen könnte ...

Im Standortgespräch können sich aus den eingangs erwähnten Gründen schwierige Gesprächssituationen ergeben. In diesen oft emotionalisierten Situationen kann durch das Anerkennen der Sichtweise des Gegenübers, durch das Ansprechen von Unausgesprochenem oder durch eine klare Abgrenzung zu einer Beruhigung der Situation beigetragen werden. Diese Gesprächstechniken sollen keinesfalls psychologisierend eingesetzt werden. Ansonsten entsteht beim Gegenüber der Eindruck, nicht ernst genommen oder gar therapiert zu werden. Die folgende unvollständige Aufzählung zeigt Möglichkeiten für ein förderliches Verhalten in schwierigen Gesprächssituationen auf:

Förderliches Verhalten in schwierigen Gesprächssituationen

paraphrasieren (das Gehörte spiegeln durch Wiederholung mit eigenen Worten)

... Wenn ich Sie richtig verstanden habe, geht es Ihnen darum ...

dem Verstandenen Ausdruck geben

... Das kann ich gut nachvollziehen ...

... Ich glaube verstanden zu haben, worum es Ihnen geht ...

Gefühle ansprechen

... Ich kann mir gut vorstellen, dass Sie das ärgert ...

... Sind Sie enttäuscht, dass Ihr Sohn ...?

Bedeutsamkeit formulieren

... Ich kann mir gut vorstellen, dass für Sie ein grosser Wunsch zerstört wird ...

... Unter Umständen ist es Ihnen nicht so wichtig ...

Verdecktes entziffern

... Wenn ich Ihnen zuhöre, gewinne ich den Eindruck ...

... Zwischen den Zeilen meine ich zu hören ...

... Jetzt muss ich überprüfen, ob Sie mir damit sagen wollen ...

abgrenzen

... Wenn Sie diesen Punkt mit mir besprechen möchten, müssen wir einen zusätzlichen Termin vereinbaren ...

... Mit diesem Problem müssen Sie sich an eine andere Stelle wenden ...



7 Stufenspezifische Aspekte des Kindergartens

Grundsätzlich gelten die Aussagen in den anderen Kapiteln auch für den Kindergarten. Weil die anderen Kapitel aber stark auf die Beurteilungssituation in der Primarschule ausgerichtet sind, werden die stufenspezifischen Aspekte des Kindergartens in einem eigenen Kapitel dargestellt. In diesem Kapitel sind die wichtigsten Beobachtungs- und Beurteilungsaufgaben des Kindergartens zusammengefasst. Sie sind ergänzt durch einige Beispiele und Praxishinweise. Für die gründlichere Auseinandersetzung mit dem Thema verweisen wir auf weiterführende Fachliteratur.

7.1 Bedeutung der Beurteilung im Kindergarten

Der Begriff «Beurteilung» wird in Bezug auf den Kindergarten eher selten angewendet. Dies ist nicht verwunderlich, weil Beurteilung häufig gleichgesetzt wird mit Leistungsmessung und Notengebung. Wenn wir uns aber auf die Definition in Kapitel 1 beziehen (beurteilen = Verhalten von Lernenden anhand von Normen überprüfen), ist es nachvollziehbar, dass auch auf der Kindergartenstufe eine Beurteilung stattfindet. Aussagen wie: «Das hast du gut gemacht» oder «Da könntest du noch ...» sind nicht nur Aufmunterungen und Anregungen der Kindergartenlehrperson, sondern es sind auch Beurteilungen. Die Kindergartenlehrperson gibt vor, was sie gut findet, wo sie sich Verbesserungen wünscht, welche Leistung, welches Verhalten sie erwartet und das Kind wird an dieser Norm gemessen und somit beurteilt.

Die Beurteilung im Kindergarten dient vor allem der Entwicklungs- und Lernförderung und ist **mehrheitlich formativ**. Die Anwendung einer individuellen Bezugsnorm steht im Vordergrund. In den Aufgabenbereich der Kindergartenlehrperson fällt aber die **Einschätzung des Entwicklungsstandes** beim Übertritt in die Unterstufe. Dabei handelt es sich um eine **prognostische Beurteilungsaufgabe**.

Der Rahmenlehrplan als Grundlage

Der Rahmenlehrplan für den Kindergarten des Kantons bildet die Grundlage für die Beurteilung im Kindergarten. In den Leitideen wird der Bildungsauftrag des Kindergartens beschrieben. Die konkreten Ziele, die in den sechs Bildungsbereichen definiert sind, dienen der Förderung von Lernprozessen und zeigen auf, wie die Kindergartenlehrperson die Kinder in ihrer Entwicklung fördern und unterstützen kann.

Die Beurteilung des Entwicklungsstandes im 2. Kindergartenjahr hat die Bedeutung einer Standortbestimmung. Sie wird mit dem Formular «Standortbestimmung zum Schuleintritt» vorgenommen.

Förderung als Ziel der Beurteilung

Ein grosser Anteil der Kindergartenarbeit liegt in der Förderung der Selbst- und Sozialkompetenz. Die Vermittlung von Lerninhalten ist mit der Förderung der Selbst- und Sozialkompetenz vernetzt. Im Mittelpunkt steht die ganzheitliche Förderung des Kindes unter Berücksichtigung seiner individuellen Fähigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten. Rückmeldungen an die Kinder erfolgen daher eher situativ und individuell.

Miteinbezug der Eltern

Regelmässige Elternkontakte haben zum Ziel, eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Kindergartenlehrperson und Eltern aufzubauen. Darüber hinaus sollen die Eltern regelmässig über den Entwicklungsstand und die individuellen Fortschritte ihres Kindes informiert werden. Im Rahmen dieser Gespräche sollen die Eltern möglichst früh auf allfällige Schwierigkeiten aufmerksam gemacht werden. Diese Aufgabe ist für die Kindergartenlehrperson oft nicht einfach, weil die Eltern im Kindergarten in der Regel zum ersten Mal mit einer «Aussensicht»

konfrontiert sind. Dies führt dazu, dass auch beim Ansprechen von kleineren Schwierigkeiten Ängste entstehen können. Diese Situation bedingt ein sensibles Vorgehen der Kindergartenlehrperson und ein entsprechendes Mass an Empathie in den Gesprächen. Vor dem Übertritt in die Unterstufe nimmt die Kindergartenlehrperson klar Stellung zur Übertrittsfähigkeit des Kindes. Freie und systematische Beobachtungen sowie kriterien- und lernzielorientierte Beurteilungen bilden die Grundlage für die Einschätzung der Kindergartenlehrperson. Die Beobachtung ist die Grundlage der meisten Beurteilungen und ein zentraler Bestandteil der Kindergartenarbeit.

Die in Kapitel 2 «Grundlagen» gemachten Aussagen gelten sinngemäss auch für die Beurteilung im Kindergarten.

7.2 Beurteilungsaufgaben der Kindergartenlehrperson

Das Kindergartenkind wird im Verlauf der Kindergartenzeit mehrmals aus verschiedenen Blickwinkeln beurteilt. Es lassen sich drei Hauptaufgaben in Bezug auf die Beurteilung beschreiben.

Erfassung des Entwicklungsstandes

«Da der Kindergarten die erste Stufe des öffentlichen Schulsystems darstellt, ist die Kindergärtnerin die erste «öffentliche Bezugsperson», welcher die Eltern ihr Kind anvertrauen.»

«Dies bedeutet, dass sie, falls sie Auffälligkeiten feststellt, frühzeitig Kontakte zwischen den Eltern und Fachstellen einleitet und gegebenenfalls Abklärungen organisiert und an Beratungen teilnimmt.»
(Rahmenlehrplan für den Kindergarten, Kanton Solothurn, Seite 29 ff.)

Die Erfassung des Entwicklungs- und Erfahrungsstandes erfolgt schwerpunktmässig beim Eintritt in den Kindergarten und wird laufend weitergeführt. Falls die Kindergärtnerin Kinder mit speziellem Förderbedarf erkennt, wird der Prozess des Schulischen Standortgesprächs eingeleitet. Durch das Schulische Standortgespräch beschlossene Massnahmen der Speziellen Förderung werden in der ersten Klasse weitergeführt. Durch die frühe Erfassung sollen Auffälligkeiten möglichst vor dem Übertritt in die Unterstufe erkannt werden. So können die Kinder gezielt gefördert und bei Bedarf an eine Abklärungs- oder Therapiestelle zugewiesen werden. Folgende Faktoren sind zu berücksichtigen:

- Psychosoziale und Beziehungsauffälligkeiten
- Sprachauffälligkeiten

- Körperliche Auffälligkeiten
- Wahrnehmungsauffälligkeiten

Kinder mit Schwierigkeiten in einem Bereich meiden oft gerade diesen, sodass die Überprüfungsmöglichkeit im freien Spiel eingeschränkt ist. Gezielte Anlässe in angeleiteten Sequenzen (geführtes Spiel) für einzelne Kinder und Kleingruppen in geführten Sequenzen (geführte Aktivitäten) in der Teil- oder Ganzgruppe eignen sich dazu besonders gut.

Grundlage für die individuelle Förderung

Dabei handelt es sich um eine permanente Aufgabe, welche die individuelle Förderung des Kindes in allen Kompetenzbereichen anstrebt. Lernziele und Verhaltensmerkmale, wie sie in Kapitel 4 beschrieben sind, werden für Gruppen oder einzelne Kinder dem Entwicklungsstand entsprechend angepasst und bearbeitet. Das Kapitel 3 zeigt auf, wie im kognitiven Bereich eine Förderung mittels Zielen gestaltet werden kann.

Übertritt in die Primarschule

Gemäss Laufbahnreglement tritt das Kind nach dem Ende des zweiten Kindergartenjahres grundsätzlich ohne besonderes Übertrittsverfahren in die erste Primarklasse über. Ihre Beobachtungen und die Entwicklungsschritte des Kindes hält die Kindergärtnerin auf dem Formular «Standortbestimmung zum Schuleintritt» fest. Die Erziehungsberechtigten bringen ihre Sicht auf dem Formular «Standortbestimmung für den Schuleintritt» für die Inhaber der elterlichen Sorge ein.

Die Lehrpersonen des Kindergartens (Kindergärtnerin und Förderlehrpersonen) übergeben die Kinder den Lehrpersonen der ersten Klasse (Klassenlehrperson und Förderlehrpersonen) in einem gestalteten

Übergabeprozess, der sich nach den Abläufen im schuleigenen Qualitätsmanagementkonzept richtet und auf den Grundlagen des Volksschulgesetzes aufbaut.





8 Literaturverzeichnis

Autor/-in	Titel	Verlag	Jahr
Arter J.A. Spandel V.	Using Portfolios of Student work in Instruction and Assessment	Educational Measurement: Issues and Practices, 11	1992
Aubert, M.	Bildungsrechtliche Leistungsbeurteilung	Paul Haupt	1997
Bambach, H. (Hrsg.)	Prüfen und Beurteilen	Erhard Friedrich Verlag, Seelze	1996
Bambach, H.	Ermutigung. Nicht Zensuren	Libelle	1994
Barth, K.	Die diagnostischen Einschätzskalen (DES) zur Beurteilung des Entwicklungsstandes und der Schulfähigkeit	Ernst Reinhard Verlag, München, Basel	1998
Barth, K.	Schulfähig? Beurteilungskriterien für die Erzieherin	Herder, Freiburg, Basel, Wien	1995
Becker, G.	Auswertung und Beurteilung von Unterricht	Beltz Verlag	1986
Boettcher, W.	Leistungsbeurteilung in der Grundschule	Beltz	1999
Cueni, M. Burger, M. Egloff, G. Gelzer, H.	Beobachten in Kindergarten und Schule, Reihe Berufsliteratur	ED des Kantons Aargau, Verband KgCH, Publikationen Dokumentationsstelle	1999
Dallon, M.	Le Portfolio, Video	DIP	1998
Davis, J.	Bildung und Beurteilung. Kassette	WBZ Luzern	1989
Dickhäuser, O. Rheinberg, F.	Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept	Hogrefe	2003
Dweck, C.	Selbstbild	Campus	2007
ED Bern (Hrsg.)	Beurteilung: Umsetzungshilfe zum Lehrplan Volksschule	Lehrmittel- und Medienverlag Bern	1996
ED Solothurn (Hrsg.)	Schülerbeurteilung. Tagungsbericht		1988
ED Zürich (Hrsg.)	Lernbeurteilung in Unterricht und Schule	Lehrmittelverlag Zürich	1995
Gather Thurler, M.	Schulprojekt FL: Schülerbeurteilung und Schulentwicklung		1996
Gaude, P.	Beobachten, Beurteilen und Beraten von Schülern	Diesterweg Verlag	1989
Hahne, W.	Beratungsgespräche mit Eltern bei kindlichen Verhaltensauffälligkeiten	Weka	1997
Helmke, A.	Unterrichtsqualität erfassen-bewerten-verbessern	Kallmeyer	2003
Ingenkamp, K.H.	Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik	Beltz	1971
Ingenkamp, K.H. (Hrsg.)	Die Fragwürdigkeit der Zensuren	Beltz	1971
Jurt Betschart, J.	Beurteilen und Fördern im Deutschunterricht, Bd. 1+2+3	sabe	2000
Kamer, C.	Elternabend «Erweiterte Beurteilung»	ELK	1994
Kleber, E.	Diagnostik in pädagogischen Handlungsfeldern	Juventa	1992

Autor/-in	Titel	Verlag	Jahr
Kleimann, P.	Förderdiagnostischer Assistent	SZH	1999
Köck, P.	Praxis der Beobachtung	Auer	1997
Lehrer/-innenseminar Rorschach	Didaktik-Methodik Dokumentation	kant. Lehrer/-innenseminar Mariaberg Rorschach	2000
Leupold, E.	Handbuch der Gesprächsführung, Problem- und Konfliktlösung im Kindergarten	Herder	1997
Martin, E.	Beobachtungslehre	Juventa	1991
Martin, L.	Beraten und Beurteilen in der Schule	Kösel	1980
Meyer, H. et al.	Was ist guter Unterricht?	Cornelson	2004
Meyer, P.	Beurteilung und Auslese in der Schule	SKB Aarau	1994
Merker, H.	Spielprozesse im Kindergarten	Kösel	1980
Oberholzer, L.	Reformbestrebungen in der Schülerbeurteilung	Uni Bern	1996
Oggenfuss, F. u.a.	Eine Beurteilung die weiterhilft	ZBS Ebikon	1995
Oerter, R Montada, L. (Hrsg.)	Entwicklungspsychologie	Beltz	2002
Paulsen F.L.	portfolio in primary math	MESD Press, Portland	1994
Pfluger – Jakob, M.	Wahrnehmungsstörungen bei Kindern – Hinweise und Beobachtungshilfen	Verlag Herder, Sonderheft «Kindergarten heute»	
Radio DRS 2	Schule im Aufbruch: Leistung ungenügend. Kassette	Radio DRS Zürich	1993
Rheinberg, F.	Leistungsmessung in Schulen	Betz	2001
Schwarzer, C.	Lehrerurteil und Schülerpersönlichkeit	Kösel-Verlag	1976
Strätz, R.	Beobachten, Anregungen für Erzieherinnen im Kindergarten	Kohlhammer	1994
Theiler, P.	Beurteilen und Fördern	ED LU	1992
Thomann, G.	Wahrnehmen – beurteilen – beraten	aeb LU	1999
Vögeli-Mantovani, U.	Orientierungsarbeiten	ZBS Ebikon	1996
Vögeli-Mantovani, U.	Mehr fördern, weniger auslesen, Trendbericht Nr.	SKBF Aarau	1999
Weigert, H.	Schülerbeobachtung	Beltz	1993
Weigert, H. Weigert, E.	Schuleingangsphase, Hilfen für kindgerechte Einschulung	Beltz	1996
Weigert, H. Weigert, E.	Schülerbeobachtung	Beltz	1996



Kanton Solothurn

Amt für Volksschule und Kindergarten

St. Urbangasse 73

4509 Solothurn

Telefon 032 627 29 37

Telefax 032 627 28 66

www.so.ch

avk@dbk.so.ch

Autoren

Helene Nüesch

Monika Bodenmann

Thomas Birri

Zur Verfügung gestellt

vom Bildungsdepartement des Kantons St.Gallen,

Amt für Volksschule