

Grundbegriffe der Beurteilung | 2–15

Wichtiges in Kürze

- B1** Bezugsnormen und Funktionen der Beurteilung lernförderlich kombinieren
- B2** Fair und chancengerecht beurteilen: Beurteilungsverzerrungen minimieren
- B3** Kantonale Grundsätze in der Beurteilung

Vom Ende her Denken: Beurteilung als Teil der Planung | 16–32

Wichtiges in Kürze

- B1** Baukasten «planen – unterrichten – beurteilen»
- B2** Kompetenzfördernde Aufgabensets entwickeln

Zeugnisnote als Gesamtbeurteilung | 95–110

Wichtiges in Kürze

- B1** Gütekriterien Zeugnisnoten
- B2** Ermessensspielräume bei der Gesamtbeurteilung pflichtgemäss nutzen
- B3** Verzerrungseffekten begegnen
- B4** Zeugnisnoten erstellen: begutachten statt verrechnen
- B5** Beurteilungsdossier als mögliches Hilfsmittel
- B6** Was Eltern über Benotung wissen müssen

Förderorientiert beurteilen: Leistbar und wirksam | 33–62

Wichtiges in Kürze

- B1** Hinweise zur formativen Unterrichtsgestaltung
- B2** Fehler als Lernchance nutzen
- B3** Vom Vormachen zum selbstständigen Anwenden
- B4** Durch Rückmeldungen der Lehrperson besser und selbstständiger werden
- B5** Selbststeuerung altersgemäss aufbauen

Anspruchsvolle Leistungen beurteilen | 63–94

Wichtiges in Kürze

- B1** Leistungsnachweise (er-)finden
- B2** Grundlegende und anspruchsvolle Ziele bestimmen
- B3** Schriftliche Lernkontrollen konstruieren
- B4** Beurteilungsraster: Unterschiedliche Formen und Reichweiten
- B5** Beurteilungsraster prüfen, anpassen und selber entwickeln
- B6** Beurteilungsraster lernförderlich im Unterricht einsetzen

Materialien | 111–137

Literaturverzeichnis | 139–143

biku

Beurteilen im kompetenzorientierten Unterricht



Grundbegriffe der Beurteilung



Wichtiges in Kürze | 3-7

- 
- B1** Bezugsnormen und Funktionen der Beurteilung lernförderlich kombinieren | 8-11
- 
- B2** Fair und chancengerecht beurteilen: Beurteilungsverzerrungen minimieren | 12-13
- 
- B3** Kantonale Grundsätze in der Beurteilung | 14-15



Leitfragen

- Was heisst beurteilen konkret?
- Wie werden die unterschiedlichen Bezugsnormen und Funktionen im Unterricht lernförderlich kombiniert?
- Welche Grundsätze und Merkmale sind beim Beurteilen zu berücksichtigen?

Grundbegriffe der Beurteilung

Wichtiges in Kürze

Funktionen der Beurteilung oder «Wozu wird in der Schule beurteilt?»

Beurteilung muss in der Schule verschiedene und zum Teil widersprüchliche Funktionen erfüllen.

Ziel/Funktion	Charakter	Zentrale Tätigkeiten
das Lernen begleiten, begünstigen, fördern, steuern formative Funktion	<ul style="list-style-type: none"> prozessbegleitend «Training» Selbststeuerung als Ziel Motivation der Lernenden Unterrichtssteuerung 	<ul style="list-style-type: none"> «trainieren» beobachten analysieren rückmelden Lernen sichtbar machen
über einen erreichten Lernstand abschliessend informieren summative Funktion	<ul style="list-style-type: none"> prozessabschliessend «Wettkampf» Bilanz ziehen am Ende einer Lerneinheit Beurteilungsgespräch Zeugnis 	<ul style="list-style-type: none"> an Lernzielen und Kriterien orientieren begutachten und codieren Zeugnisnoten als Gesamtbeurteilung verstehen Aussenstehende nachvollziehbar über Leistungsstand informieren
Voraussagen zur weiteren Schul- und Entwicklungslaufbahn machen prognostische Funktion	<ul style="list-style-type: none"> Prognose zum weiteren Lernverlauf Schullaufbahnentscheide (Promotion/Übertritte) Entscheide bzgl. Berufswahl/weiterführenden Schulen 	<ul style="list-style-type: none"> chancengerechte und faire Gesamteinschätzung vornehmen Leistungsstand, Lernsituation und Lernentwicklung berücksichtigen

Tabelle: Funktionen der Beurteilung

Beurteilung verfolgt manchmal aber auch noch weitere – z. T. problematische – Ziele (Strittmatter, 2009, S.12):

Unterrichtsevaluation	>	Rückmeldung zur Wirksamkeit des eigenen Unterrichts
Extrinsische Motivierung	>	Beurteilung als Motivationspritze
Leistungserziehung	>	Die Schule als Trainingslager für die Wirklichkeit des Lebens
Disziplinierungskrücke	>	mit schlechten Noten drohen
Selbstdarstellung der Schule	>	Profil der Schule: Elite-Schule, Bei uns werden alle gefördert, ...
Quotensteuerung	>	vorhandene Ausbildungsplätze auffüllen, Lehrpensen sichern, ...
Problementfernung	>	schwierige Schüler*innen durch Drücken der Note ausschliessen

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 Auslese zurechtfinden muss.

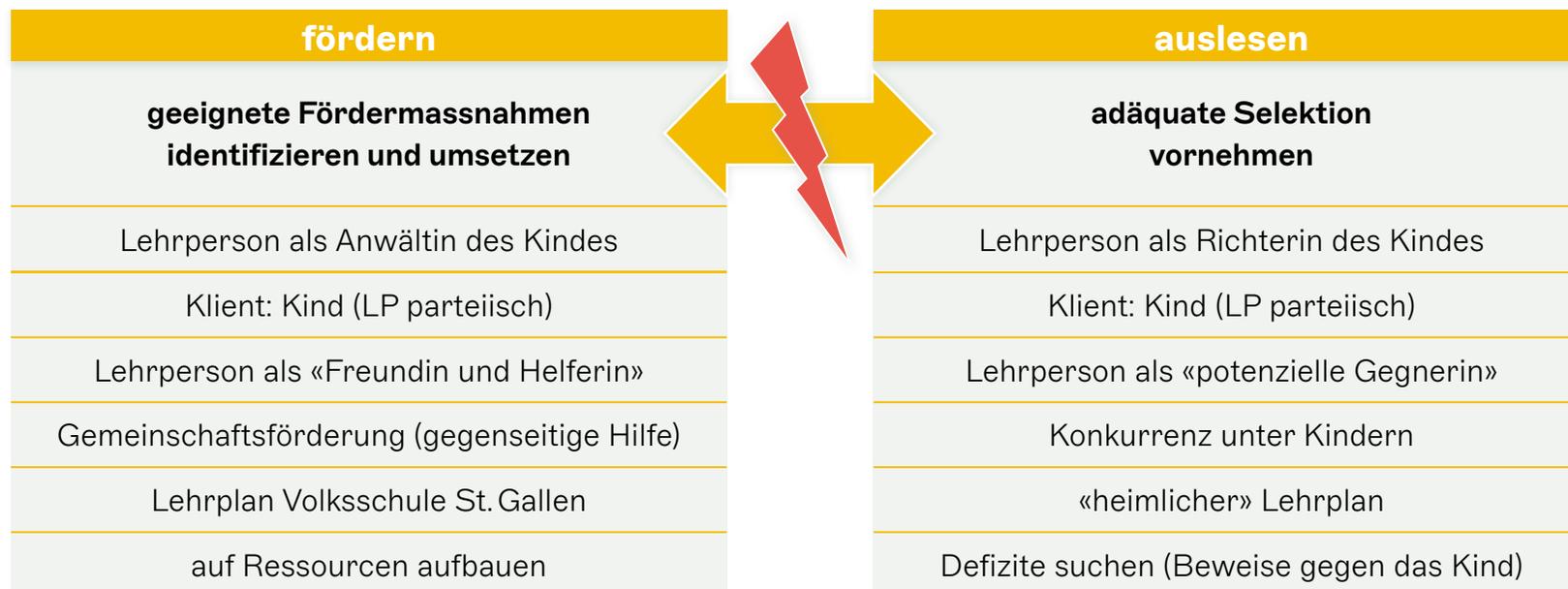


Abbildung: Spannungsfeld fördern – auslesen (in Anlehnung an Roos 2015. o.S.)

Beurteilungstätigkeiten, die auf die Förderung ausgerichtet sind, ermöglichen den Schüler*innen hohe Lernfortschritte. Beurteilungstätigkeiten, welche die Lehrperson im Rahmen der Selektion und Zuweisung zu weiterführenden Bildungsangeboten vornimmt, haben zwar nur einen geringen positiven Einfluss auf das Lernen der Schüler*innen, erfüllen jedoch einen gesellschaftlichen Auftrag (Hattie, 2014).

Definition

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 kann Beurteilung wie folgt definiert werden:

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

Grundsätzlich kann niemand beurteilen, 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 geklärt sind.

Es gibt verschiedene Normkategorien, anhand derer Lehrpersonen das Verhalten Lernender überprüfen können: die individuelle, die sachliche und die soziale Bezugsnorm.

Bezugsnormen der Beurteilung

	Vergleich einer individuellen Leistung ...	Leitfragen	Beispiele/Begriffe
individuelle Bezugsnorm	mit bisherigen Leistungen des Individuums	Welche Lernfortschritte wurden gemacht?	<ul style="list-style-type: none"> Fördergespräche Lernfortschrittdokumentationen Prozessdokumentation Lernlandkarten ...
sachliche¹ Bezugsnorm	mit festgelegten Zielen/Kriterien/Anforderungen	Inwiefern entspricht das Ergebnis den Kriterien? Inwiefern wurde das Lernziel erreicht?	<ul style="list-style-type: none"> grundlegende vs. anspruchsvolle Lernziele Beurteilungskriterien/-raster Kompetenzen/Kompetenzstufen und Grundansprüche im Lehrplan...
soziale Bezugsnorm	mit Verhalten und Leistungen anderer/einer Gruppe	Wie gross ist die Abweichung der individuellen Leistung von den Leistungen anderer?	<ul style="list-style-type: none"> Konkurrenz Rangliste Klassendurchschnitt/Klasseneffekte geeichte Tests ...

Tabelle: Bezugsnormen der Beurteilung (in Anlehnung an Nüesch et al., 2008, S.6)

Keine Bezugsnorm tritt in Reinform auf. Im Schulalltag ist erfahrungsgemäss eine Mischung aus sachlicher und sozialer Bezugsnorm vorherrschend. Beim Beurteilen stehen die Lehrpersonen unter der Spannung, die von einheitlichen Anforderungen ausgeht und die Anwendung der individuellen Bezugsnorm erheblich erschwert. Beurteilung, welche sich vornehmlich an der individuellen Bezugsnorm orientiert, spielt vor allem zu Beginn der Volksschule oder im sonderpädagogischen Bereich eine wichtige Rolle.

¹ Die sachliche Bezugsnorm wird auch als lernzielorientierte oder kriteriale Bezugsnorm bezeichnet.

Die drei Bausteine ‹Grundbegriffe der Beurteilung›

Im Baustein  **B1** wird aufgezeigt, wie Lehrpersonen die Bezugsnormen und Funktionen der Beurteilung so kombinieren können, dass sie das Lernen der Schüler*innen optimal unterstützen.

Im Baustein  **B2** finden sich Hinweise zum Umgang mit Beurteilungsfehlern, welche die Leistungsbeurteilung sowohl bei der Förderung und als auch bei der Bewertung unkontrolliert und oft dramatisch verfälschen können.

Im Baustein  **B3** definieren die Kantonalen Grundsätze in der Beurteilung, worauf die Lehrpersonen ihre Beurteilungspraxis schwergewichtig ausrichten sollen.

Bezugsnormen und Funktionen der Beurteilung lernförderlich kombinieren

Baustein B1

Wie sich die Orientierung an den unterschiedlichen Bezugsnormen auf das Lernen auswirkt

Jede Bezugsnorm bietet für das Lernen der Schüler*innen andere Chancen, birgt aber bei einseitiger Anwendung auch Risiken.

	Chancen für das Lernen der Schüler*innen	Gefahren Risiken einseitiger Anwendung
<p>Orientierung an der individuellen Bezugsnorm</p> <p>bisheriges Lernen der Schüler*innen als Vergleichsmassstab</p>	<p>Individuumsorientierte Leistungsvergleiche</p> <ul style="list-style-type: none"> Nichts ist motivierender als eigene Lernfortschritte festzustellen oder darauf aufmerksam gemacht zu werden. Gerade Lernschwächere können so Erfolgsszuversicht aufbauen. Rückmeldungen zur Nutzung spezifischer Lernwege, zu originellen Weiterbearbeitungen, zu unzweckmässigen Verhaltensweisen beim Lernen, zu besonderem oder geringem Interesse am Unterrichtsgegenstand, zum Ausmass angewandeter Anstrengung usw. sind wirksamer, wenn sie sich am individuellen Lernprozess orientieren. 	<p>Individuumsorientierte Leistungsvergleiche</p> <p>Wenn sich Lehrpersonen einseitig an der individuellen Bezugsnorm orientieren, fällt es den Schüler*innen schwer, ihre Leistungen und ihr Verhalten realistisch einschätzen zu lernen.</p> <p>Dies kann eine wirksame Selbststeuerung erschweren.</p> <p>«Verglichen mit uns selber sind wir meistens «mittelmässig», selten «Spitze» und natürlich ebenso selten richtig «mies»»</p> <p>(Arnold & Jürgens 2001, S. 67).</p>

Tabelle, Teil 1 von 3: Chancen und Risiken unterschiedlicher Bezugsnormorientierung (in Anlehnung an Arnold & Jürgens 2001, Bohl 2014, Sacher, 2014)

Orientierung an der
**sachlichen
Bezugsnorm**

festgelegte Ziele und
Anforderungen als
Vergleichsmaßstab

Chancen für das Lernen der Schüler*innen

Kriterienorientierte Leistungsvergleiche

- Transparenz der Leistungserwartungen gibt Orientierung und Sicherheit
- Positive Wirkungen sowohl bei schwächeren als auch bei stärkeren Schüler*innen
- Steigerung der Anstrengungsbereitschaft: «Anstrengung lohnt sich! Wenn ich mich einsetze, werde ich das Ziel/die Kriterien erreichen!»

Gefahren Risiken einseitiger Anwendung

Kriterienorientierte Leistungsvergleiche

Die Lehrperson muss die Leistungserwartungen als Vergleichsgröße selber bestimmen. (Dies im Unterschied zur sozialen Bezugsnorm, wo die Vergleichsgröße durch die Lerngruppe bzw. zur individuellen Bezugsnorm, wo die Vergleichsgröße durch frühere Leistungen der einzelnen Schülerin bestimmt wird.) Dabei besteht die Gefahr der Unter- oder Überforderung. Je nachdem, wie schwer oder leicht die Anforderungen der Lehrperson zu erfüllen sind, führt dies bei Lernschwächeren zu mehr oder weniger Angst; bei Lernstärkeren zu mehr oder weniger Lernfreude. (Arnold & Jürgens 2001, S. 67).

Tabelle, Teil 2 von 3: Chancen und Risiken unterschiedlicher Bezugsnormorientierung (in Anlehnung an Arnold & Jürgens 2001, Bohl 2014, Sacher, 2014)

Orientierung an der
**sozialen
Bezugsnorm**

Leistungen Anderer
(Kollegin, Klasse,
Jahrgang) als
Vergleichsmaßstab

Chancen für das Lernen der Schüler*innen

Soziale Leistungsvergleiche

- sind eine menschliche Neigung können Spass machen
- sind – neben dem Interesse – Kernelemente der Motivation
- zeigen nächste mögliche individuelle Herausforderungen auf
- sind eine Bedingung für den Aufbau von Expertise
- können bei Schüler*innen mit hohem Leistungsvermögen zu einem günstigen lernorientierten Selbstkonzept führen. Dieses zeichnet sich durch Neugier und Risikobereitschaft aus. Sie wollen etwas noch besser beherrschen, tiefer verstehen, optimaler bewältigen lernen.

Gefahren Risiken einseitiger Anwendung

Soziale Leistungsvergleiche

- können bei Schüler*innen mit tiefem Leistungsvermögen zu einem ungünstigen, leistungs- statt lernorientierten Selbstkonzept führen. Dies zeigt sich durch Angst vor Misserfolg und Schulangst bis hin zur Resignation. Solche Schüler*innen wollen im Vergleich zu anderen gut dastehen, verstehen Fehler als einen Hinweis auf Versagen und versuchen sie darum zu verbergen.

Tabelle, Teil 3 von 3: Chancen und Risiken unterschiedlicher Bezugsnormorientierung
(in Anlehnung an Arnold & Jürgens 2001, Bohl 2014, Sacher, 2014)

Bezugsnormen und Funktionen der Beurteilung lernförderlich einsetzen

Eine lernförderliche Kombination der Bezugsnormen und Funktionen der Beurteilung gestaltet sich vor diesem Hintergrund wie folgt:

Das Fördern und Lernen und nicht das Bewerten und Leisten ins Zentrum des Unterrichts stellen ...

- «Primat der formativen Beurteilung»
- Unterricht bietet den Lernenden viele Möglichkeiten, ihre aktuellen Leistungen und ihr Lernen einzuschätzen und zu optimieren.
- «lernen vor leisten»: Summative Beurteilung erfolgt erst nach intensiver Verständnisklärung und genügend Übungs- und Anwendungsmöglichkeiten.

und dabei ...

... so oft als möglich die individuelle und die sachliche Bezugsnorm anwenden.

- Lernfortschritte durch Vorher/Nachher-Vergleiche und Analyse von persönlichen «Serien» aufzeigen
- individuelle Lernfortschritte hervorheben und gleichzeitig die gegebenen Anforderungen/Kriterien fokussieren
- mit den Schüler*innen die Unterscheidung zwischen individueller und der sachlicher Bezugsnorm thematisieren und so einen zentralen Mechanismus der Schule verständlich machen
- Die Kombination der sachlichen mit der individuellen Bezugsnorm gibt den Lernenden die besten Informationen über ihr Lernen und führt zu einer realistischeren Selbsteinschätzung der Lernenden.

... die motivierende Kraft der sozialen Bezugsnorm lernförderlich nutzen.

- Lernende wollen sich mit anderen vergleichen
- austauschen, besprechen, vergleichen von Lösungen und Vorgehensweisen in der Klasse, in Gruppen
- anspornende Leistungsvergleiche ermöglichen, aber nicht anheizen
- bei Lernschwächeren die drohende Minderung des Selbstkonzepts «erschweren», indem die Ziel-/Kriterienorientierung in den Vordergrund rückt und der Unterricht zeitweise in leistungshomogenen Gruppen stattfindet

... ausschliesslich aufgrund der sachlichen Bezugsnorm bewerten.

- Grundlegende und anspruchsvolle Lernziele bewusst nach inhaltlichen Kriterien bestimmen
- individuelle Bewertungsmaßstäbe regelmässig mit anderen Lehrpersonen/geeichten Standortbestimmungen (z. B. Lernlupe/Lernpass) vergleichen und überprüfen

Fair und chancengerecht beurteilen: Beurteilungsverzerrungen minimieren

Baustein B2

«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.»

Abbildung: Beurteilen in pädagogischer Absicht (Vögeli-Mantovani, 1991, zit. in Nüesch et al., 2008, S. 12)

Niemand ist vor diesen Einflüssen bzw. Beurteilungsfehlern gefeit. Denn Beurteilung basiert immer auf der Wahrnehmung der beurteilenden Person. 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 und bewusst: Beim Beobachten nehmen wir möglichst viele Informationen zu einem ausgewählten Aspekt auf und interpretieren diese – mit dem Wissen, dass Beurteilungsfehler zu Verzerrungen führen können – sorgfältig.

Folgende Beurteilungsfehler können die Leistungsbeurteilung sowohl bei der Förderung als auch bei der Bewertung unkontrolliert und oft dramatisch verfälschen. Sie lassen sich grob in zwei Fehlergruppen einteilen:

Fehlergruppen	Beispiele
<p>Masstabsfehler</p> <p>Die Lehrperson beurteilt eine Leistung aufgrund eines unangemessenen Masstabs.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bezugsgruppenfehler • Milde-Fehler • Strenge-Fehler • Tendenz zur Mitte • Tendenz zu Extremen • Reihungs- und Kontrastfehler
<p>Zusammenhangsfehler</p> <p>Die Lehrperson beurteilt eine Leistung aufgrund von Merkmalen, welche nicht notwendig mit der Leistung im Zusammenhang stehen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • «Logischer» Fehler (Fehlschluss) • Halo-Effekt

Tabelle: Beurteilungsfehler (in Anlehnung an Ingenkamp & Lissmann, 2008, Krieg, 2019)

Jede Lehrperson macht regelmässig solche Beurteilungsfehler. Diese zeigen sich erwartungswidrig auch in gut messbaren Bereichen (z. B. Mathematik), verschärfen sich aber markant in schwerer messbaren Bereichen (z. B. musische Fächer, Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten).

In **III C1** werden die oben aufgeführten Beurteilungsfehler erläutert und mögliche verzerrende Auswirkung auf die Beurteilung beschrieben. Die aufgeführten Massnahmen unterstützen Lehrpersonen, Verzerrungen zu minimieren und so eine chancengerechtere und fairere Beurteilung zu ermöglichen.

Kantonale Grundsätze in der Beurteilung

(Bildungsdepartement des Kantons St.Gallen, 2020, S. 8–9)

Baustein B3

Für die Ausgestaltung der Beurteilung in der Volksschule des Kantons St.Gallen gelten nachfolgende, vom Bildungsrat erlassene Grundsätze. In Ergänzung mit den rechtlichen Rahmenbedingungen legen diese aus kantonaler Sicht die Basis für eine faire und gute Beurteilung in der Volksschule.

Grundsatz 1: Beurteilungskultur vor Ort ausgestalten

Beurteilen gehört zum professionellen Auftrag der Schule. Um eine möglichst gerechte Beurteilung zu gewährleisten, wird darauf geachtet, die Bedeutung von unterschiedlichen Erwartungen, Voraussetzungen und Anforderungen zu kennen. Einfluss auf die Beurteilung haben nebst der Schulorganisation das Menschenbild und die Berufsauffassung der Lehrperson sowie der soziale und kulturelle Hintergrund der Schüler*innen und die Klassenzusammensetzung. Diese Gegebenheiten sind im Schulteam zu reflektieren. Aufbauend darauf sind die Schulführung und das Schulteam in der Verantwortung, eine gemeinsame, kohärente und verständliche Beurteilungskultur zu entwickeln. Diese bewegt sich innerhalb der kantonalen Rahmenbedingungen und Grundsätze. Die Leitung des Prozesses und die Sicherstellung der Konstanz der Beurteilungspraxis obliegt der Schulführung.

Grundsatz 2: Beurteilen heisst in erster Linie fördern

Das primäre Ziel der Beurteilungstätigkeit ist es, den Lernprozess der Schüler*innen zu unterstützen und zu fördern. Darin eingeschlossen sind sowohl fachliche wie überfachliche Bereiche. In der formativen Beurteilung setzt die Lehrperson folgende Bezugsnormen pädagogisch sinnvoll ein: Lernfreude wecken und stärken durch das Aufzeigen von Lernfortschritten (individuelle Bezugsnorm), Klarheit über die Leistungserwartung schaffen und die Zielerreichung unterstützen (kriteriale Bezugsnorm) sowie durch den Austausch und den Vergleich mit anderen eigenes Wissen und Können anreichern und das Lernen anspornen (soziale Bezugsnorm).

Grundsatz 3: Zielerwartung definieren und Lernstand abbilden

Zur Erhebung des Lernstands definiert die Lehrperson Ziele, die auf das Verständnis und die flexible Anwendung von Wissen und Können fokussieren. Die damit verbundenen Erwartungen und Kriterien erklärt sie den Schüler*innen verständlich und nachvollziehbar. Zur summativen Leistungserhebung setzt die Lehrperson geeignete sowie dem Lernstand der Schüler*innen angepasste Überprüfungsformen ein. Die Form der Rückmeldung zu diesen Leistungsnachweisen bestimmt die Lehrperson.

Grundsatz 4: Beurteilung bedingt Kommunikation

Die Schule kommuniziert ihre Beurteilungskultur verständlich und nachvollziehbar. Sie nimmt alle Beteiligten in den Blick und informiert proaktiv und zielgruppen-spezifisch.

Die Lehrpersonen erläutern ihre Beurteilungspraxis gegenüber Erziehungsberechtigten und Schüler*innen verständlich und nachvollziehbar. Schüler*innen haben ein Anrecht auf transparent kommunizierte Ziel- und Leistungserwartungen sowie auf verständliche Rückmeldungen im Lernprozess bzw. bei Leistungsnachweisen. Die Erziehungsberechtigten erhalten regelmässig eine Einschätzung zu den Leistungen und zum Lernprozess ihres Kindes.

Grundsatz 5: Zeugnisnote als Gesamtbeurteilung

Die Bilanzierung der Fachleistungen am Ende einer Zeugnisperiode nimmt die Lehrperson in Form einer Gesamtbeurteilung vor. Für diese stützt sich die Lehrperson auf vielfältige Leistungsnachweise, die für die Einschätzung des Leistungsstands der Schülerin bzw. des Schülers in den fachlichen Anforderungsbereichen bedeutsam sind. In der Gesamtbeurteilung gewinnt die Lehrperson einen Überblick über die Leistungsnachweise und nimmt eine Gewichtung vor. Die abschliessende Bilanz wird grundsätzlich in Form einer Note ausgedrückt, die den aktuellen Leistungsstand im jeweiligen Fach beschreibt.

Grundsatz 6: Passende und chancengerechte Schullaufbahnentscheide

Schullaufbahnentscheide dienen der möglichst passenden und chancengerechten Zuteilung zu den Weiterbeschulungsmöglichkeiten. Sie basieren auf einer Gesamteinschätzung Schüler*innen. Um eine möglichst optimale Abstimmung zwischen dem Leistungsvermögen der Schüler*innen und den Anforderungen der Weiterbeschulung zu erreichen, werden insbesondere der aktuelle Leistungsstand, die Lernsituation sowie die Lernentwicklung der Schüler*innen berücksichtigt.



Vom Ende her Denken: Beurteilung als Teil der Planung

 **Wichtiges in Kürze** | 17

 **B1** Baukasten «planen – unterrichten – beurteilen» | 18–26

 **B2** Kompetenzfördernde Aufgabensets entwickeln | 27–32

Leitfragen

- Den Unterricht von der Beurteilung her denkend planen: Warum lohnt sich das?
- Wie funktioniert das Planungsprinzip «Vom Ende her denken» konkret?
- Wie arrangiert man Aufgaben lernunterstützend und zielgerichtet?

Vom Ende her Denken: Beurteilung als Teil der Planung

Wichtiges in Kürze

Von der Beurteilung her denkend planen

Beim Planen stimmt die Lehrperson Ziele, Leistungsnachweis und Lehr- und Lernarrangements stimmig aufeinander ab. Die Form der prozessabschliessenden Überprüfung (Leistungsnachweis) wird also schon beim Planen an- und mitgedacht. Dies erleichtert die Planungsarbeit. Zudem wird so ein «roter Faden» für den Unterricht gelegt. Lehrperson aber auch die Schüler*innen können sich beim Lehren bzw. Lernen daran ausrichten. Mit zunehmendem Alter orientieren sich Schüler*innen beim Lernen zunehmend stärker an der Form der abschliessenden Überprüfung als an den für sie oft abstrakten Lernzielen: «Wie ich geprüft werde, so lerne ich!». Es ist darum auch aus dieser Perspektive bedeutsam, dass Lehrpersonen beim Planen «vom Ende her denken» und anwendungsorientierte Ziele und gültige Leistungsnachweise passgenau aufeinander abstimmen. Sonst lernen Schüler*innen Anderes und evtl. weniger als beabsichtigt.



Im Baustein ■ **B1** werden Vorgehensweisen beim Planen, Unterrichten und Beurteilen im kompetenzorientierten Unterricht rezepthaft und überblicksmässig beschrieben. Hintergründe, Begründungen und Vertiefungen zu einzelnen Aussagen und Elemente sind ausgedeutet.

Abbildung: Faktoren anspruchsvoller Leistungen (Birri, 2020b, o.S.)

Baukasten «planen – unterrichten – beurteilen»

Baustein B1

Der Baukasten «planen – unterrichten – beurteilen» beschreibt rezepthaft und überblicksmässig Vorgehensweisen und Elemente, welche die Lehrpersonen beim effizienten Planen, wirkungsvollen Unterrichten und zielorientiertem Beurteilen unterstützen.

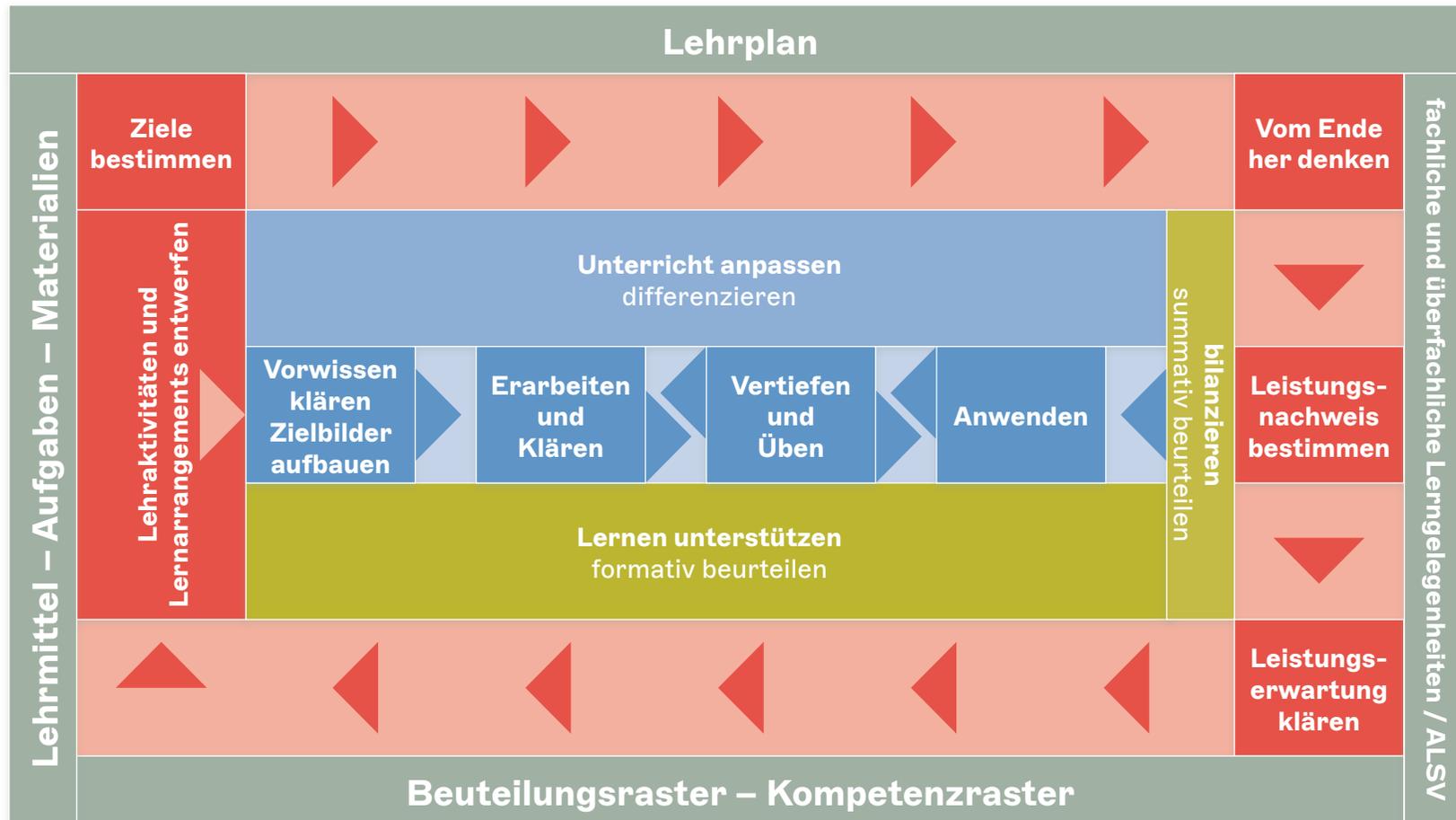


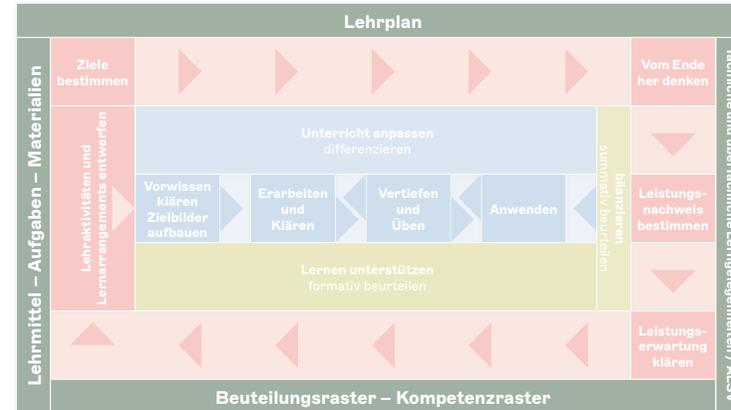
Abbildung: Baukasten «Planen – unterrichten – beurteilen»

Ausgangspunkte für die Planung (grau)

Lehrpersonen planen vor und während des Unterrichts. Dabei suchen sie vernetzt nach passenden Antworten auf die zentralen Planungsfragen **Was, Wozu und Warum, Wie und Für wen** und aktualisieren diese aufgrund ihrer Beobachtungen fortlaufend. In gewissen Situationen sehen sich Lehrpersonen aber veranlasst, ihren Unterricht noch eingehender zu planen.

Zum Beispiel

- wenn sie bisher unberücksichtigte Kompetenzen und Kompetenzstufen aus dem **Lehrplan** bearbeiten möchten
- wenn sie vorgegebene Vorgehensweisen aus obligatorischen und freiwilligen **Lehrmitteln** für den eigenen Unterricht adaptieren wollen
- wenn sie attraktive «Fundstücke» wie **Lernaufgaben, Lernmaterialien und Anschauungsmitteln** (Objekte, Bilder, Darstellungen, Filme, Lernprogramme, Tools, ...) in ihrem Unterricht nutzen wollen
- wenn sie vorgegebene oder selber entwickelte **Beurteilungsraster oder Kompetenzraster** in ihrem Unterricht einsetzen wollen
- wenn sich im Unterricht oder im lebensweltlichen Umfeld der Lernenden neue Gelegenheiten für fachliches und überfachliches Lernen oder für Lernfelder im Bereich des Arbeits-, Lern- und Sozialverhaltens (ALSV) ergeben.



Vom Ende her denken:
Beurteilung als Teil
der Planung

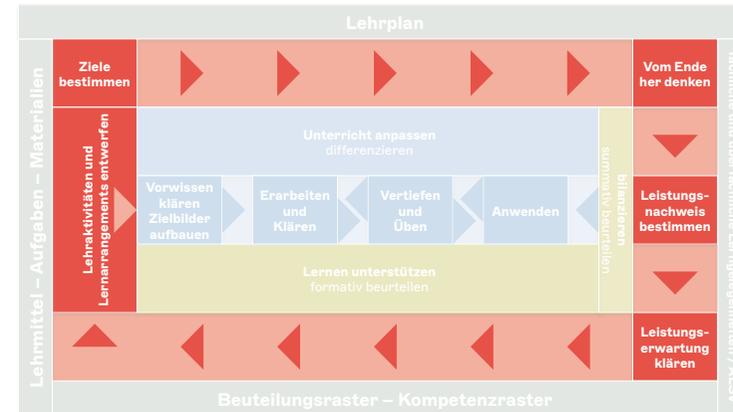
Planen (rot)

«Vom Ende her denken» als Planungsprinzip im kompetenzorientierten Unterricht

Das Grundprinzip der Planungsarbeit im kompetenzorientierten Unterricht lässt sich wie folgt zusammenfassen: Vor dem Hintergrund der Kompetenzorientierung definiert die Lehrperson anspruchsvolle Ziele. Anschliessend überlegt sich die Lehrperson, mit welchem konkreten Leistungsnachweis sie diese Ziele zu welchem Zeitpunkt überprüfen will. Sie denkt also von der summativen Beurteilung, «vom Ende» her. Dadurch richtet sie den Unterricht auf die gewünschten anspruchsvollen Ziele aus. Rückwärts denkend bestimmt sie daran anschliessend auch die Erfolgskriterien, an denen die Zielerreichung im ausgewählten Leistungsnachweis erkennbar wird. Erst jetzt plant sie abschliessend die Lehr- und Lernarrangements, welche den Schüler*innen befähigen sollen, den Leistungsnachweis erfolgreich zu bewältigen und so zu zeigen, dass sie das anspruchsvolle Ziel erreicht haben.



Abbildung: Backward Design (Wiggins & McTighe, 1998, o.S.).



Nachfolgend werden wichtige Details zu diesen Planungsschritten geklärt:

1. Ziele bestimmen

Die Lehrperson definiert die Inhalte und die zugehörigen Leistungserwartungen in Form von Lernzielen. Im kompetenzorientierten Unterricht sind diese Ziele anspruchsvoll. Schüler*innen sollen also nicht nur Neues kennenlernen, sondern auch Begriffe, Zusammenhänge und Vorgehensweisen verstehen und vor allem auch das neue Wissen in herausfordernden, problemhaltigen Situationen anwenden lernen. So werden sie befähigt, auch eigene Lösungen zu entwickeln und deren Tauglichkeit einzuschätzen. (i Anspruchsvolle Leistungen beurteilen).

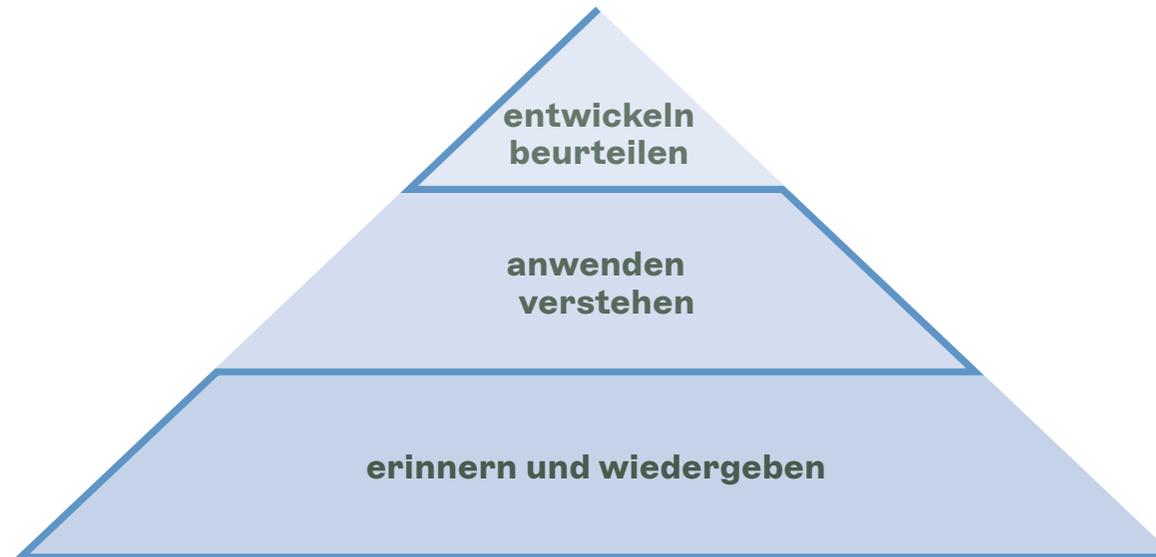


Abbildung: Unterschiedlich komplexe Ziele (in Anlehnung an Anderson & Krathwohl, 2001 in Birri, 2020b, o.S.)

2. Leistungsnachweis bestimmen und Leistungserwartungen klären

Passend zum Ziel bestimmt sie einen schriftlichen, mündlichen, handlungsbezogenen oder produktbezogenen Leistungsnachweis. Konkrete Ideen dazu finden sich in Kapitel **I Anspruchsvolle Leistungen beurteilen**

> **B1** Leistungsnachweise (er-)finden.

Leistungsform	Mögliche Leistungsnachweise	Beurteilungshilfen
schriftlich	Schriftliche Lernkontrolle, Multiple-Choice-Test, Orientierungstest, Diktat, Kopfrechentest, Wörkertest, ...	<ul style="list-style-type: none"> • Lösungsschlüssel mit Musterantworten und Punkten pro (Teil-)Aufgabe • definierte Grundanforderung/Minimalziel (meist quantitative Angabe)
mündlich	Präsentation, Erklärung, Argumentation, Radiobericht, Fachgespräch, Mündliche Prüfung, Vortrag, Speed-Input, Hör-CD, ...	<ul style="list-style-type: none"> • sachangemessene Kriterien • Beurteilungsraster mit unterschiedlichen Leistungsdimensionen und je gestuften Niveaubeschreibungen • definierte Grundanforderung/ Minimalziel (meist qualitative Angabe)
	Dialog, Disput, Interview, Rollenspiel, ...	
praktisch	Bewegungsfolge, Demonstration, Spiel, Experimentieren, Beobachten, Darstellen, Tanzen, Maschinenbedienung, ...	
produktorientiert	Gegenstand, Objekt, Modell, Sammlung, ...	
	Anleitung, Gedicht, Brief, Zusammenfassung, Protokoll, Prozessbeschreibung, Problemlösung, Zeitungsartikel, Geschichte, Aufsatz, Quiz, Informationsplakat, Portfolio, ...	
	Entwurf, Skizze, Plan, Bild/Diagramm, Comic, Lernbild, Mindmap, Plakat, Werbebroschüre, Power-point, Video-Tutorial, ...	

Tabelle: Formen von Leistungsnachweisen (Birri, 2020b)

«Was müssen Schüler*innen konkret zeigen, damit sie dieses Ziel in dieser Form des Leistungsnachweises minimal erreicht haben?» Wenn die Lehrperson diese Frage grob geklärt hat, erleichtert dies ihre weitere Planung und später auch die Unterrichtsgestaltung. Im kompetenzorientierten Unterricht beziehen sich grundlegende Lernziele auf das «Erinnern und Wiedergeben» (siehe oben). Als Faustregel kann also gelten: «Wer die bedeutsamen Informationen korrekt und vollständig wiedergeben kann, hat das grundlegende Lernziel erreicht». Hinweise und Begründungen zu dieser Faustregel finden sich im Kapitel **I Anspruchsvolle Leistungen beurteilen** > **B2** Grundlegende und anspruchsvolle Ziele bestimmen.

3. Lehraktivitäten und Lernarrangements entwerfen

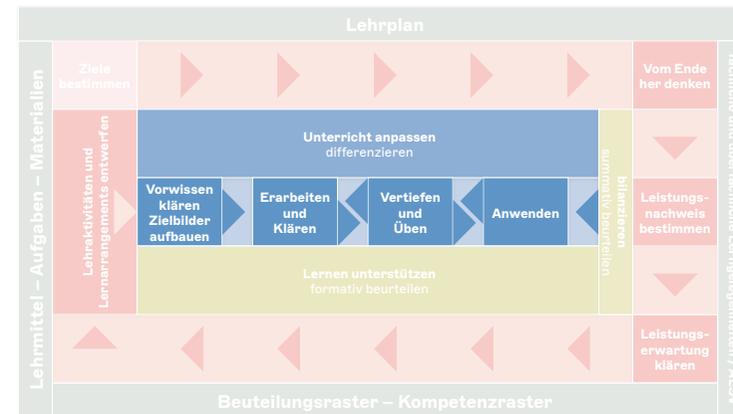
Wenn Ziele und Leistungsnachweise passend aufeinander abgestimmt sind, definiert die Lehrperson nun als nächstes die konkreten Lehraktivitäten und Lernarrangements. Sie bestimmt anregende Lernaufgaben, Vermittlungsphasen und Lehr- und Lernformen und ordnet sie zielführend an. Dieses «Aufgabenset» ist aber nicht nur auf die grundlegenden Lernziele ausgerichtet. Vielmehr bietet es allen Schüler*innen Gelegenheit, auch anspruchsvolle Ziele zu bearbeiten. Beim Konstruieren von zielführenden Aufgabensets bieten unterschiedliche Phasenmodelle der Lehrperson wertvolle Hilfe (**B2**).

Unterrichten (blau)

Die geplanten Lehraktivitäten und Lernarrangements unterstützen die Lernenden, die anspruchsvollen Zielvorgaben intensiv zu bearbeiten und möglichst umfassend zu erreichen. Vom Vorwissen der Lernenden ausgehend, klärt die Lehrperson fehlendes neues Wissen, schafft vielfältige Übungsmöglichkeiten und unterstützt die Lernenden beim Anwenden des neuerworbenen Wissens in problemhaltigen Situationen. Der Unterricht folgt so einem lerntheoretisch fundierten Konzept, das Lernen als aktiven, kumulativen, konstruktiven Prozess versteht. Hinweise zu diesem Lernverständnis und zu konkreten Umsetzungen im Unterricht finden sich im Baustein **B2**.

Unterricht auf das Lernen der Schüler*innen ausrichten (differenzieren)

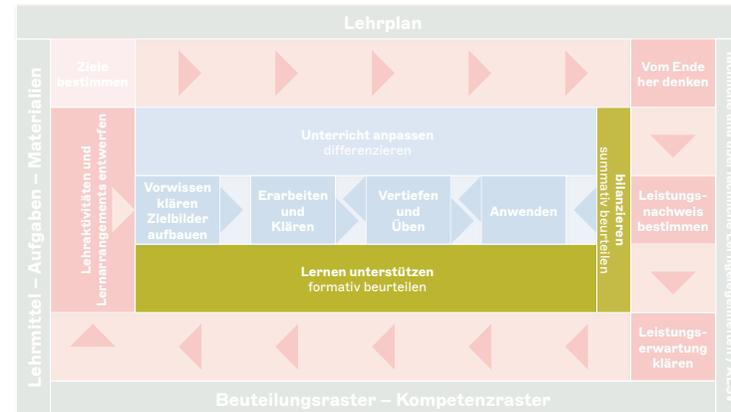
Die Lehrperson richtet den Unterricht auf den aktuellen Lernbedarf der Schüler*innen aus. Sie differenziert: Vielleicht muss Notwendiges mit einer Schüler*innengruppe nochmals geklärt oder intensiver geübt werden. Vielleicht müssen für leistungsstarke Schüler*innen zusätzliche Herausforderungen bereitgestellt werden. Differenzierungsmaßnahmen sind vor allem dann wirksam, wenn sie auf «Daten» aus der formativen Beurteilung (siehe unten) basieren.



Vom Ende her denken:
Beurteilung als Teil
der Planung

Beurteilen (grün)

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



Lernen unterstützen (prozessbegleitend – formativ – «Training»)

Die Lehrperson überprüft während dieser Phase durch Formen der formativen Beurteilung, inwiefern sich welche Schüler*innen den definierten Zielvorgaben in welchem Masse bereits genähert haben. Dies kann geschehen, indem

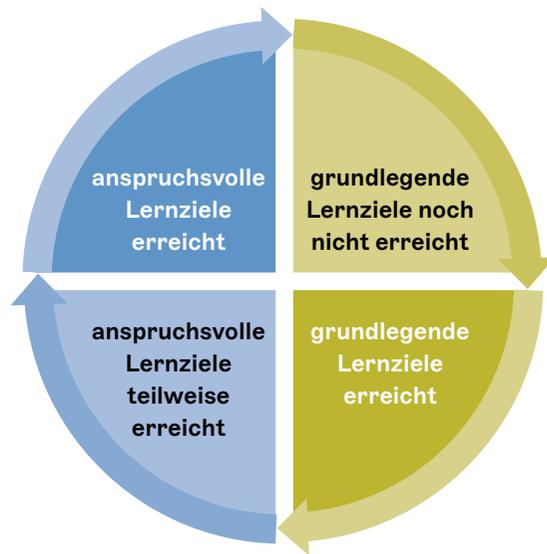
- die Lehrperson den aktuellen Leistungsstand der Lernenden durch Beobachtung, fortlaufende Korrektur der angefallenen Arbeiten, Kurztests, Interviews, Fehleranalysen usw. überprüft.
- die Schüler*innen anhand bereitgestellter Überprüfungshilfen ihren Lernstand selber feststellen.

Durch formative Beurteilungsmassnahmen wird erreicht, dass möglichst viele Lernende möglichst viele Lernziele möglichst gut erreichen. Die Ergebnisse dieser formativen Beurteilung werden dabei auch als Grundlage für die Unterrichtssteuerung und für die Differenzierung genutzt. Im Kapitel **Förderorientiert beurteilen** finden sich konkrete Hinweise, wie Lehrpersonen leistbar und wirksam formativ beurteilen können.

Bilanzieren (prozessabschliessend – summativ – «Wettkampf»)

Vor dem Wechsel in die summativen Beurteilungsphase überprüft die Lehrperson den zu Beginn des Planungsprozesses angedachten Leistungsnachweis und die entsprechenden Leistungserwartungen. Aufgrund der Beobachtungen aus der Lernphase kann sie z. B. die Inhalte des Leistungsnachweises anders gewichten oder ausrichten. Allenfalls macht es auch Sinn, die ursprünglichen Leistungserwartungen dem festgestellten Leistungsvermögen der Lernenden anzupassen.

Mit dem prozessabschliessenden Leistungsnachweis überprüft die Lehrperson nun, inwiefern die Schüler*innen die in der Planung festgelegten Ziele erreicht haben. Die Lehrperson codiert den festgestellten Leistungsstand nun entweder mit Prädikaten (Smileys, Podest, Farben, Wortprädikate, Diagrammen usw.) oder mit Noten. Dabei bezieht sich die Lehrperson auf das im Voraus festgelegte grundlegende Lernziel. Wurde das Minimalziel nicht erreicht, so vergibt sie Prädikate wie «grundlegende Lernziele noch nicht erreicht», «ungenügend» oder Noten unter 4. Zeigt der Leistungsnachweis, dass das Minimalziel erreicht und auch anspruchsvollere Leistungen erbracht worden sind, werden entsprechende Prädikate vergeben oder der Notenraum 4–6 ausgeschöpft (vgl. > Abbildung, S. 21).



Note	Die Schüler*in ...
6	... erreicht alle anspruchsvollen Lernziele.
5	... erreicht alle grundlegenden und einige anspruchsvolle Lernziele.
4	... erreicht alle grundlegenden Lernziele.
3	... erreicht mehrere grundlegende Lernziele nicht.
2	... erreicht die meisten grundlegenden Lernziele nicht.
1	... erreicht keine grundlegenden Lernziele.

Abbildung: Prädikate¹ und Noten als Bewertungscode

Welchen Bewertungscode die Lehrperson auch immer wählt: Für die Lernenden (und allenfalls die Erziehungsberechtigten) muss verständlich werden, welchem Leistungsniveau die gezeigte Leistung entspricht.

Im Kapitel **i Anspruchsvolle Leistungen beurteilen** **B2** Grundlegende und anspruchsvolle Ziele bestimmen sowie **B3** Schriftliche Lernkontrollen konstruieren wird genauer ausgeführt, wie im kompetenzorientierten Unterricht grundlegende Lernziele bestimmt und Lernstände bewertet werden können.

¹ Der Grad der Zielerreichung wird in diesem «Kuchendiagramm» im Uhrzeigersinn angefarbt.

Zwei angefarbte Segmente bedeuten, dass die Schüler*in die grundlegenden Lernziele erreicht, drei bzw. vier angefarbte Segmente bedeuten, dass auch anspruchsvolle Ziele teilweise oder gänzlich erreicht wurden.

Kompetenzfördernde Aufgabensets entwickeln

Baustein B2

Kompetenzorientierter Unterricht basiert auf folgendem Lernverständnis:

«Lernen erfolgt in tätiger Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand (aktiv) in einem bestimmten Kontext (situativ), gemeinsam mit anderen (interaktiv). Dabei werden neue Informationen mit bereits vorhandenen verknüpft (kumulativ) und Wissensstrukturen aufgebaut (konstruktiv). Lernen ist dann am erfolgreichsten, wenn die Lernenden das Ziel kennen, auf das sie hinarbeiten (zielgerichtet) und ihr Vorgehen kompetent überwachen und steuern (selbstgesteuert).»

(nach Stebler, 2000)

Konkret bedeutet dies: Kompetenzorientierter Unterricht ...

- regt durch gute Aufgaben zum Handeln und Denken, zu praktischer und geistiger Tätigkeit an (aktiv)
- aktiviert das schulische und ausserschulische Vorwissen der Schüler*innen im Zielbereich, greift es auf und vermittelt daran anknüpfend neue Informationen (kumulativ)
- unterstützt Lernenden dabei, Begriffe, Zusammenhänge und Sichtweisen zu verstehen. Regelmässig wird überprüft, wie gut und was die Schüler*innen verstanden haben. (konstruktiv)
- vermittelt neue Informationen zuerst an konkreten Beispielen. Anschliessend werden die Schüler*innen dabei unterstützt, die neuen Informationen auf verschiedene Anwendungsbeispiele zu übertragen. Dabei werden wesentliche Gemeinsamkeiten zwischen Erwerbsbeispiel und Anwendungsbeispielen herausgearbeitet (situativ).
- befähigt Lernende, über ihr Wissen, Verstehen, Denken und Handeln zu berichten, auszutauschen und nachzudenken (interaktiv).
- ist auf anspruchsvolle, erstrebenswerte und auch für Schüler*innen verständliche Zielbilder ausgerichtet.
- leitet die Schüler*innen beim Setzen, Verändern und Überprüfen von Zielen an und befähigt die Lernenden, ihr Lernen und Arbeiten zunehmend selbstständiger zu steuern (selbstgesteuert).

All dies lässt sich nur über passende und anregende Aufgaben realisieren. «Gute» Aufgaben sind Dreh- und Angelpunkte im kompetenzorientierten Unterricht. Je nach Lernphase sind aber andere Aufgabenstellungen geeignet:

		Aufgabenarten	Erklärung	Beispiele
++ Grad der Offenheit --		erklärt – geschlossen	Eindeutiger Arbeitsauftrag bzw. klare Frage mit nur einer möglichen Lösung	<ul style="list-style-type: none"> • $2856 : 7 = ?$ • Wann wurde Zwingli geboren? • Erkläre die Funktionsweise einer Kläranlage! • Mache eine korrekte Rolle vorwärts! • Berechne die Geschwindigkeit von Usian Bolt, wenn er für 100 Meter 9,63 Sekunden braucht.
		frei – geschlossen	Der Arbeitsauftrag lässt Spielraum zum Vorgehen, aber er führt nur zu einer möglichen/richtigen Lösung	<ul style="list-style-type: none"> • Max behauptet, dass ein Kilo Reis 500 000 Reiskörner enthält. Stimmt das? • Welche unterschiedlichen Möglichkeiten findest du, um $\frac{1}{4}$ und $\frac{1}{3}$ zu addieren? • Zeichne einen übersichtlichen Plan unseres Schulzimmers. • Berechne die Geschwindigkeit von Usian Bolt beim Sprint an der Olympiade 2012 in London.
		erklärt – offen	Eindeutiger Arbeitsauftrag bzw. klare Frage mit mehreren möglichen richtigen Lösungen/ Lösungswege	<ul style="list-style-type: none"> • Wähle drei Ziffern aus. Baue daraus möglichst viele verschiedene Malrechnungen. • Schreibe eine spannende Feriengeschichte. • Nutze den folgenden Text, um herauszufinden, warum in der Schweiz in einem 4-Personen-Haushalt jedes Jahr Lebensmittel im Wert von ca. 2000.– Franken im Abfall landen.
		frei – offen	Uneindeutige Problemsituation, zu der unterschiedliche Fragestellungen, Lösungen und Lösungswege bestimmt werden können	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibe in dein Geschichtenheft. • Lebensmittel wegwerfen: ca. 2000.– Franken landen jedes Jahr in einem 4-Personen-Haushalt im Abfall. Recherchiere und erläutere. • Freispiel im Kindergarten

Tabelle: Aufgabenarten (nach Krieg, 2019 und Maier, Kleinknecht, Metz & Bohl 2010)

Zu Beginn des Lernprozesses werden eher offene Aufgaben gestellt. Sie aktivieren das Vorwissen der Lernenden breit und machen es sichtbar. Werden daran anschliessend neue Informationen vermittelt, erarbeitet und geklärt, stehen eher geschlossene Aufgaben im Zentrum. Um die neuen Informationen in anderen Bereichen wirksam nutzen und anwenden zu lernen, sind wieder eher offene Aufgaben geeignet. Grundsätzlich gilt: Je offener eine Aufgabe desto grösser ihr Anregungs- und Differenzierungspotenzial.

Als Hilfestellung für Lehrpersonen wurden pragmatische Phasenmodelle entwickelt. Sie helfen den Lehrpersonen, passende Aufgaben lernlogisch so anzuordnen, dass sie den Aufbau einer Handlungskompetenz ermöglichen. Je nach Fach- bzw. Inhaltsbereich werden andere Phasenmodelle beschrieben. Beispielsweise beschreibt das Phasenmodell «Einstieg – Hauptteil – Schluss» eher, wie Aufgaben zeitlich strukturiert angeordnet werden könnten. Das nachfolgend dargestellte Phasenmodell hingegen zeigt auf, wie Aufgaben entlang des eingangs beschriebenen Lernverständnisses lernlogisch angeordnet werden könnten.

Phasenmodell «Kompetenzförderndes Aufgabenset»

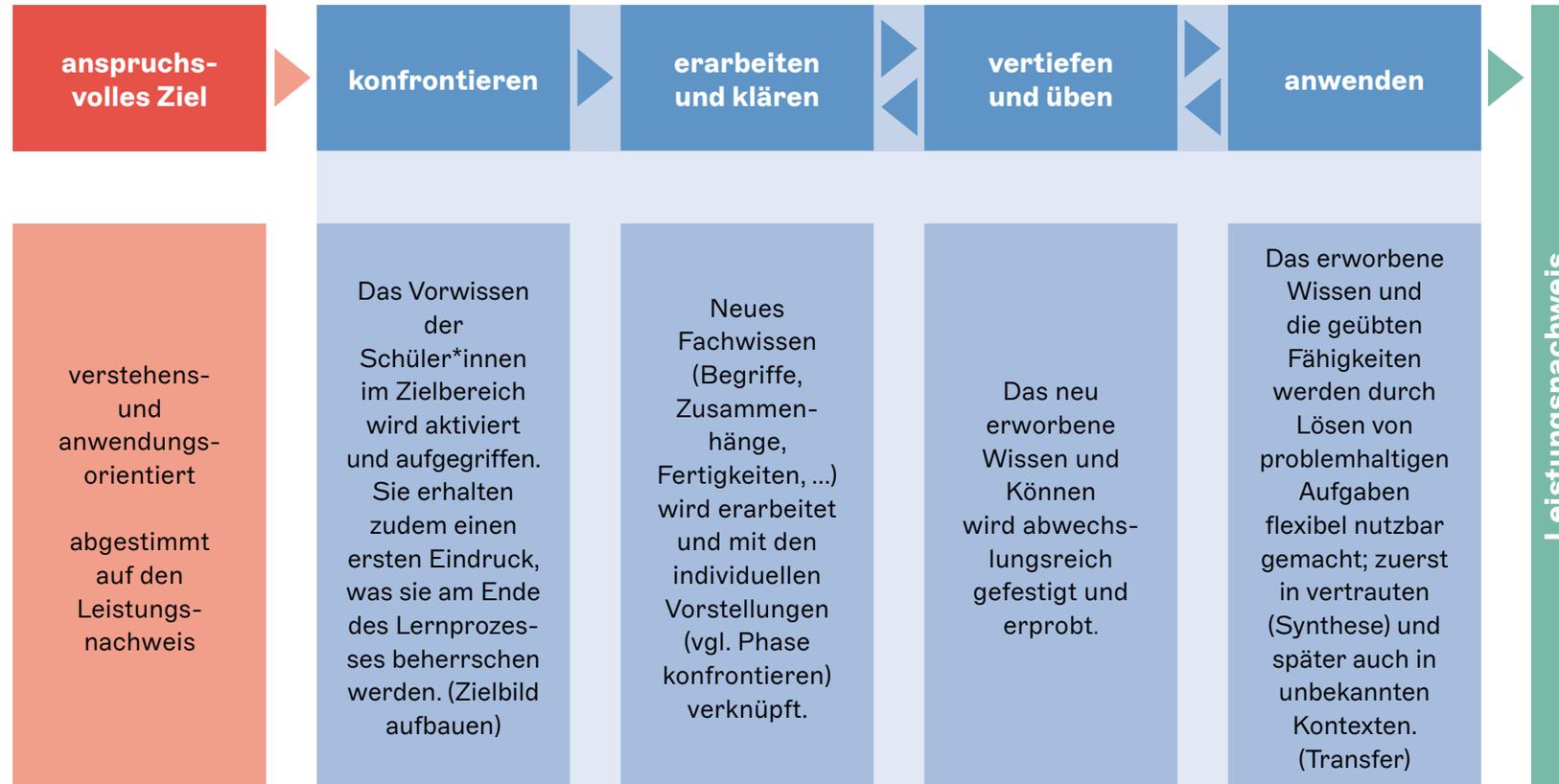


Abbildung: Phasenmodell «Kompetenzförderndes Aufgabenset» (in Anlehnung an Luthiger et al, 2018, S.42)

Ausgangspunkt ist ein kompetenzorientiertes Ziel, den Endpunkt bildet der passende Leistungsnachweis. Ziel und Leistungsnachweis sind aufeinander abgestimmt (zielgerichtet). Zwischen Ziel und Leistungsnachweis ordnet die Lehrperson nun Lehraktivitäten und Lernarrangements, Aufgaben und Aufträge, Vermittlungs- und Austausch- und Arbeitsphasen an. Sie sollen das Lernen möglichst aller Schüler*innen in fachlichen aber auch in überfachlichen Bereichen möglichst intensiv anregen (aktiv, interaktiv, selbstgesteuert).

In der **Konfrontationsphase** wird das Vorwissen im Zielbereich aktiviert und bewusst gemacht. Denn: Lernen baut auf Vorwissen auf (kumulativ). Zudem sollen die Schüler*innen ein «Zielbild» aufbauen können. Denn Lernen ist erfolgreicher, wenn die Lernenden sich vorstellen können, worauf sie hinarbeiten. Es reicht aber nicht, wenn die Lehrperson ihre oft schwer verständlichen Lernziele kurz erklärt, anschreibt oder differenzierte Ziellisten abgibt. Zielbilder entstehen eher, wenn den Schüler*innen das zu Erreichende konkret gezeigt, vorgezeigt oder beschrieben wird. Wenn ihnen durch Demonstration, attraktive Produkte, Bilder vorgeführt wird, was sie nachher neu, besser, länger, umsichtiger, bewusster, ... können werden. Und wozu dies im schulischen und lebensweltlichen Kontext nützlich ist oder sein könnte (zielgerichtet).

In der **Erarbeitungsphase** wird das für die Zielerreichung notwendige Wissen erarbeitet, vermittelt und geklärt und mit dem bisherigen Wissen verknüpft. Denn Lernen bedeutet, bestehende Wissensstrukturen zu erweitern, umzubauen und neu zu konstruieren (konstruktiv).

Die **Übungs- und Vertiefungsphase** dient dazu, die neuen Wissensstrukturen widerspruchsfrei und belastbar mit einander zu verknüpfen und zu festigen.

Die **Anwendungsphase** ist der eigentliche «Belastungstest»: Jetzt zeigt sich, ob das neue Wissen und Können so verstanden und gefestigt ist, dass es beim Lösen von Problemen im Zielbereich flexibel genutzt werden kann. Zuerst im eher vertrauten Themenbereich, später aber auch in Problemstellungen, welche ausserhalb des bisher bearbeiteten Themenbereichs liegen (situativ). Wird in der Anwendungsphase ein «Produkt» erstellt, kann dieses auch als abschliessenden Leistungsnachweis verwendet werden. In diesem Fall orientiert die Lehrperson die Schüler*innen beim Einführen in die entsprechende Aufgabenstellung über deren summativen Charakter.

Das Phasenmodell «kompetenzfördernde Aufgabensets» stellt – wie alle anderen Phasenmodelle auch – die Lernverläufe der Schüler*innen idealtypisch dar. Dadurch kann es den Lehrpersonen beim Planen als Orientierungshilfe dienen. In der konkreten Unterrichtssituation zeigt sich jedoch, dass die Schüler*innen die einzelnen Phasen aufgrund ihrer unterschiedlichen Voraussetzungen nicht gleichschrittig bearbeiten. So brauchen z. B. leistungsschwächere Lernende in der Übungs- und Vertiefungsphase oft wiederholte Instruktionen und Erklärungen durch die Lehrperson. Oder es zeigt sich erst in der Anwendungsphase, dass bei gewissen Schüler*innen die notwendigen Grundlagen noch nicht genügend gefestigt sind. Dann drängt sich ein Schritt zurück zu den Übungs- und Vertiefungsaufgaben auf. Umgekehrt langweilen sich vielleicht Leistungsstärkere durch allzu ausgedehnte Übungsphasen. Darum müssen sie sich früher als das Gros der Klasse mit problemhaltigeren Vertiefungs- oder bereits Anwendungsaufgaben auseinandersetzen können.

In allen kompetenzorientierten Lehrmitteln findet die Lehrperson Aufgabenreihen, welche entlang des obenstehenden oder entlang ähnlicher Phasenmodelle konstruiert sind. Manchmal muss oder will die Lehrperson aber zu einem Thema/Ziel selber Aufgaben suchen, anpassen, entwickeln und zielgerichtet arrangieren. Unter **III C1** finden sich dazu konkrete Hinweise.

Förderorientiert beurteilen: Leistbar und wirksam

● Wichtiges in Kürze | 34-39

■ **B1** Hinweise zur formativen Unterrichtsgestaltung | 40-47

■ **B2** Fehler als Lernchance nutzen | 48-52

■ **B3** Vom Vormachen zum selbstständigen Anwenden | 53-54

■ **B4** Durch Rückmeldungen der Lehrperson besser und selbstständiger werden | 55-60

■ **B5** Selbststeuerung altersgemäss aufbauen | 61-62

Leitfragen

- Eine gute Lehrperson ist eine gute Trainerin: Was bedeutet das konkret?
- Wie gestaltet man förderorientierter Unterricht leistbar und wirksam?
- Wie lassen sich Fehler als Lernchance nutzen?
- Wie lernen Schüler*innen, ihren Lernprozess zunehmend selbstständiger zu steuern?

Förderorientiert beurteilen: Leistbar und wirksam

Wichtiges in Kürze

Beurteilen heisst in erster Linie fördern.

Kompetenzfördernder Unterricht befähigt die Schüler*innen, Wissen und Können bei der Bearbeitung von problemhaltigen Aufgaben zu nutzen. Der Lehrplan Volksschule St.Gallen formuliert dazu entsprechende Kompetenzen und Kompetenzstufen (**i Anspruchsvolle Leistungen beurteilen**). Der Erwerb anspruchsvoller Fähigkeiten bedingt einen Unterricht, welcher förderorientiert ausgerichtet ist. Der formativen Beurteilung kommen dabei folgende Funktionen zu:

Formative Beurteilung unterstützt

- a) die Schüler*innen dabei
 - in anspruchsvollen Ziel- und Aufgabenbereichen besser zu werden
 - ihr Lernen zunehmend selbstständiger zu steuern.
- b) die Lehrperson dabei
 - sich wichtige Informationen zum Lern- und Entwicklungsstand der Schüler*innen zu beschaffen
 - passende Entscheidungen bezüglich der nächsten Unterrichtsschritte zu fällen.

Formative Beurteilung ist Mittel zum Zweck: Sie setzt alles daran, die Entwicklung der Schüler*innen zu fördern, und zwar in ihrem Lernen genauso wie in ihrem Denken und Handeln. Dazu werden Fortschritte sichtbar und bearbeitbar gemacht. Lehrpersonen und Lernende können daraus Hinweise zu passenden nächsten Lernschritten und Angeboten ableiten.

Das Wesen und die Funktion der formativen Beurteilung lassen sich am besten beschreiben, indem man sie von der bilanzierenden, summativen Beurteilung am Ende des Lernprozesses abgrenzt. Als Analogie dazu bietet sich das Verhältnis von «Training» zu «Wettkampf» an. Die formative Beurteilung hat eher das Wesen eines Trainings, während die summative Beurteilung einer Wettkampfsituation ähnelt.

	formative Beurteilung prozessbegleitend	summative Beurteilung prozessabschliessend
	Training	Wettkampf
Bedeutung von Fehlern >	Fehler als Grundlage fürs Weiterlernen	Fehler vermeiden
Rolle der Lehrperson >	Trainerin	Schiedsrichterin
Häufigkeit >	regelmässig	selten

Abbildung: Training vs. Wettkampf (in Anlehnung an Roos, 2015, o.S.)

Derart trainingsorientierter Unterricht, in dem förderorientiert beurteilt wird, wirkt sich positiv auf den Lernerfolg der Schüler*innen aus. Verglichen mit einem mehrheitlich «wettkampfsorientierten» Unterricht, in dem vor allem bilanzierend (summativ) beurteilt wird, lernen die Schülerinnen doppelt so viel.

Formativ beurteilen heisst trainieren

Das Wesen und die Funktion der formativen Beurteilung lassen sich mit denen eines «Trainings» vergleichen.

Was macht eine gute Trainerin aus?

Eine gute Trainerin

- ist begeistert für die Sache,
- will das Team möglichst weit bringen,
- fordert von allen Spieler*innen Fortschritte und unterstützt sie dabei,
- erkennt aufgrund ihres Fachwissens alles, korrigiert aber nur das Wesentliche,
- bringt das Wesentliche auf den Punkt,
- erklärt verständlich und anschaulich,
- ist glaubwürdig, solidarisch, einfühlsam, geduldig, kann zuhören, ist eine gute Kommunikatorin,
- ist entscheidungsfreudig, überzeugend, motivierend, aufbauend, vorbildlich, kreativ, geistig beweglich,
- gibt Selbstvertrauen,
- ist streng und tolerant,
- ...



Abbildung: Zufrieden am Spielfeldrand, Bundestrainerin Martina Voss-Tecklenburg motiviert (Bild: AdobeStock, Ina Fassbender, REUTERS)

Was macht ein gutes Training aus?

Ein gutes Training findet regelmässig statt, ist systematisch aufgebaut, zielt auf nachhaltige Wirkung ab, fordert heraus, motiviert durch Sinnhaftigkeit und durch das Sichtbarwerden bzw. -machen von Fortschritten, fördert die Lust an der Tätigkeit, am Zusammenspiel, stärkt die Zugehörigkeit, ...

(nach Hohmann, Lames & Letzelter, 2014)

Oft wird unter formativer Beurteilung verstanden, dass eine Lehrperson einzelnen Schüler*innen möglichst häufig zeitnahe, spezifische oder gar schriftliche Rückmeldungen erteilt. Das aber überfordert sowohl Schüler*innen als auch Lehrpersonen und wäre ausserdem nicht wirksam. Die zentrale Frage lautet deshalb: «Wie kann in einem kompetenzorientierten Unterricht die formative Beurteilung leistbar und wirksam realisiert werden?»

Ein Fokuswechsel hilft, diese Frage zu beantworten: Nicht **«Wie kann ich als Lehrperson möglichst allen Schüler*innen passende Rückmeldungen geben?»** sondern **«Wie muss ich den Unterricht gestalten, damit sich die Schüler*innen selber Hinweise dazu erarbeiten können, was sie erreicht haben und welche nächsten Lernschritte und Vorgehensweisen im Zielbereich möglich wären?»**

Diese Frage rückt die Entwicklung und das Lernen der Schüler*innen und nicht die Rückmeldungen der Lehrperson ins Zentrum. Durch formative Beurteilungsmassnahmen sollen Schüler*innen also auch in die Lage versetzt werden, ihre Lernprozesse so weit wie möglich selbst zu gestalten (Klieme & Warwas, 2011).

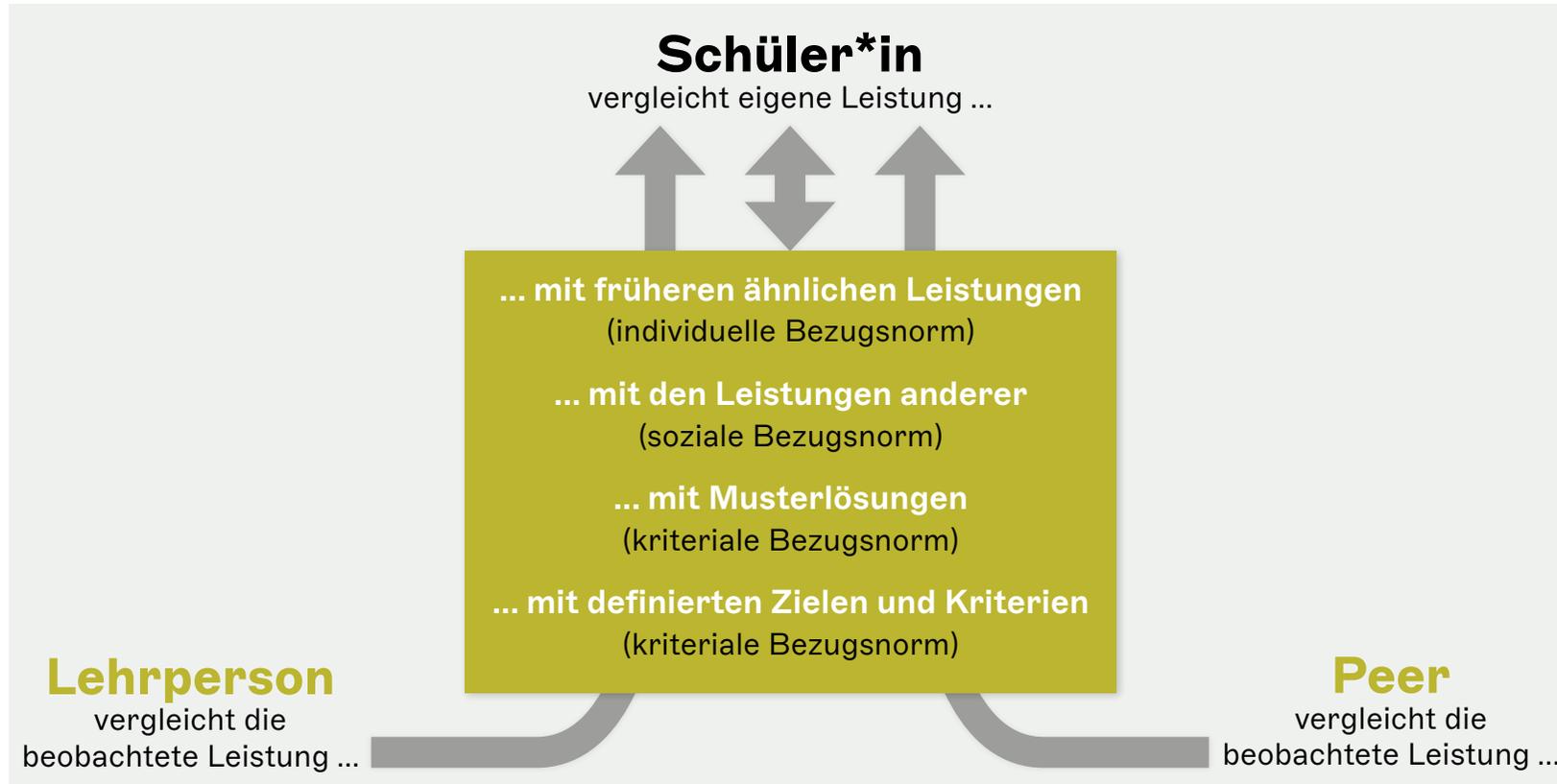


Abbildung: sich Rückmeldungen als Schüler*innen selbstständig erarbeiten

Vor diesem Hintergrund finden sich im Baustein **B1** Hinweise zur formativen Unterrichtsgestaltung konkrete Hinweise zum leistbaren und wirksamen «Trainieren».

Der Baustein **B2** Fehler als Lernchance nutzen beleuchtet Bedingungen und Vorgehensweisen, um Fehler als Grundlage fürs Lernen produktiv nutzen zu können.

Schüler*innen sollen durch formative Beurteilungsmassnahmen auch befähigt werden, das eigene Lernen zunehmend selbstständiger zu gestalten. Dies ermöglicht eine Lehrperson, indem sie die Lernbegleitung bewusst gestaltet. Sie bestimmt also fortwährend passende Grade der Anleitung und Stützung. Je nach Lernstand der Schüler*innen sind mehr und andere Formen der Anleitung und Unterstützung erforderlich. Grundsätzlich müssen Schüler*innen den Eindruck haben, dass sie durch die Lehrperson unterstützt und nicht

gegängelt werden. Die Lehrperson ist gefordert, die Balance zwischen notwendigem Unterstützen und produktivem Laufenlassen zu finden (Niggli, 2014, S.69).

Die Bausteine **B1**, **B2** und **B3** zeigen Möglichkeiten, wie Lehrpersonen Schüler*innen auf dem Weg vom Novizen zum Experten des eigenen Lernens konkret begleiten können:

- **B3 Vom Vormachen zum selbstständigen Anwenden**
Wie können Lernende eine anspruchsvolle Fähigkeit / Fertigkeit schrittweise selbstständig ausführen lernen? (Phasenmodell «Kognitive Meisterlehre»)
- **B4 Durch Rückmeldungen der Lehrperson besser und selbstständiger werden.**
Welche Rückmeldungen brauchen welche Schüler*innen zu welchem Zeitpunkt, um ihr Lernen zunehmend selbstständiger gestalten zu lernen?
- **B5 Selbststeuerung altersgemäss aufbauen**
Welches sind altersgemässe Schritte von der Selbstbeobachtung über die Selbstbeurteilung zur Selbststeuerung?

In den Materialien **C1 Formative Elemente im Lernprozess** finden sich Unterrichtsideen, um in den einzelnen Phasen des Lernprozesses (Vorwissen erheben – Erarbeitung mit Instruktion und Verständnisklärung – üben und vertiefen) sowie am Ende einer Lernsequenz Lernstände sichtbar zu machen und leistungsfähig zu bearbeiten.

Die Methodensammlung «Lernen sichtbar machen» in **C2** zeigt einfache Methoden, mit denen die Lehrperson rasch und leistungsfähig Informationen zum Lernstand der Schüler*innen erheben kann.

Das Modell in **C3 Begleitung unterschiedlich motivierten Schüler*innen** gibt Hinweise, wie eine Lehrperson die Lernbegleitung bei misserfolgs- bzw. erfolgsorientierten sowie niedrig bzw. hoch motivierten Schüler*innen ausgestalten kann.

Hinweise zur formativen Unterrichtsgestaltung

Anspruchsvolle Aufgaben als Ausgangspunkt

Formative Beurteilungsmassnahmen entfalten ihr lernförderliches Potenzial vor allem bei gehaltvollen Aufgaben. Schüler*innen brauchen vor allem dann förderorientierte Unterstützung, wenn sie Aufgaben bearbeiten, welche nicht von einem Richtig-oder-falsch-Denken geprägt sind, sondern mehrere richtige Lösungen und/oder Lösungen auf verschiedenen Niveaus ermöglichen.

Zielvorstellungen aufbauen

Zu Beginn einer Lerneinheit erfahren die Schüler*innen, was sie am Ende der Lerneinheit in welcher Form neu und/oder besser können werden. Sie können sich also das Zielbild möglichst konkret vorstellen. So können sie ihren Arbeits- und Lernprozess darauf ausrichten. Es reicht aber nicht, wenn die Lehrperson diese Lernziele mündlich deklariert, an der Wandtafel anschreibt oder kommentarlos eine Zielliste abgibt.

Orientierende Zielvorstellungen lassen sich aufbauen, indem z. B.

- die Schüler*innen zu Beginn der Lerneinheit eine attraktive, herausfordernde bis leicht überfordernde Aufgabe lösen, welche sie am Ende beherrschen können sollten. Sie werden also in «ins kalte Wasser geworfen». Auch kann es diese klärende Funktion haben, wenn die Schüler*innen eine Variante des Abschlusstests probeweise lösen. Dies geschieht aber zutrauend und verknüpft mit der Botschaft: «Fehler sind erlaubt und wahrscheinlich.» Es mindert eine allfällige Fehlerangst, wenn sie solche Konfrontationsaufgaben in (Partner-) Gruppen bearbeiten können.
- sie unter Anleitung der Lehrperson Musterlösungen vergleichen und auf Qualitäten hin untersuchen. Beurteilungsraster können diese Verständigung über Anforderungen und Qualitäten unterstützen vgl. **i Anspruchsvolle Leistungen beurteilen.**
- mit ihnen im Gespräch die Form und die Kriterien der prozessabschliessenden Bewertung geklärt werden.

Entspannte und intensive Lernatmosphäre

Schüler*innen erfahren, dass Fehler zu machen zum Lernen gehört. Die Lehrperson bietet darum gehaltvolle Aufgaben an, welche Fehler provozieren. Diese werden als Grundlage des Lernens verstanden.

Die Lehrperson signalisiert dies, indem sie sich für Gedankengänge interessiert, die hinter Fehlern stecken (■ **B2 Fehler als Lernchance nutzen**). Wenn die ganze Klasse zeitgleich dieselbe gehaltvolle Aufgabe bearbeitet, gelingt es einfacher und zielführender, auftauchende Fehler im gemeinsamen Gespräch einzuordnen und produktiv zu bearbeiten. Eine Kette von Tests, in denen jede Antwort bewertet wird und jeder Lösungsversuch eine Bewährungsprobe darstellt, ist einer entspannten und intensiven Lernatmosphäre abträglich. Nicht das Urteil, die Wertung sondern die Diagnose und Reflexion von Fehlleistungen steht im Zentrum eines lernförderlichen Unterrichts.

Denken und Lernen durch passende Formen und Methoden sichtbar machen

Es lohnt sich, wenn Lehrpersonen im Verlaufe – und nicht nur am Ende – des Lernprozesses Überprüfungen durchführen, um herauszufinden, wo die Lernenden im Lernprozess stehen. Denn so lernen Letztere doppelt so viel, wie wenn die Lehrperson dies nicht täte. Wenn die Lehrperson weiss, wo die Schüler*innen in ihrem Denken und Lernen stehen, kann sie daraus Informationen gewinnen, um den Unterricht passend zu gestalten und das Lernen des Einzelnen anschlussfähig zu unterstützen. Wenn Lehrpersonen Lücken zwischen Lernstand und Lernziel feststellen, erfordert dies je nachdem andere Massnahmen. Entweder sie klärt die Zielvorstellung erneut mit Einzelnen, Gruppen oder der ganzen Klasse, sie fährt im Unterricht zügiger als geplant weiter, oder sie begegnet dieser Diskrepanz mit ausgedehnteren Vertiefungs- und Übungsphasen. Solch formative Überprüfungen sind in erster Linie nützlich. Mündliche Berichte, Blitzumfragen, Skizzen des Erlernten, Kurzzusammenfassungen, Richtig-Falsch-Antworten zu anspruchsvollen Quizfragen usw. zeigen der Lehrperson (wie auch den Schüler*innen), ob – und nicht wie gut – etwas Wesentliches bereits beherrscht, verstanden oder angewendet werden kann (■■■ **C2 Methodensammlung «Lernen sichtbarer machen»**). Sie erfolgen möglichst effizient und beziehen sich auf zentrale Aspekte im Zielbereich. Die Lehrperson schätzt die Ergebnisse formativer Überprüfungen nur grob ein, interpretiert sie und leitet daraus passende und leistbare Massnahmen ab. Im Gegensatz zur prozessabschliessenden summativen Beurteilung geht es bei formativen Überprüfungen also in keiner Weise um eine vollständige, differenzierte und möglichst objektive Feststellung des aktuellen Lernstands.

Den besten Einblick in das Denken und Lernen der Schüler*innen erhält eine Lehrperson, wenn die Lernenden darüber berichten. Die Lehrperson fragt gezielt nach und überprüft Wissen und Können im direkten Kontakt mit den Schüler*innen. Dies bedingt aber, dass sich diese über ihr Denken und Lernen mitteilen können. Sie müssen also dazu fähig sein, Arbeitsweisen und Überlegungen zu beschreiben, Ergebnisse und Lösungswege zu vergleichen und unter Anleitung der Lehrperson nach Optimierungen zu fahnden. Damit ist eine wichtige Grundvoraussetzung geschaffen.

Im Instrument **III C1 Formative Elemente im Lernprozess** werden weitere Formen und Methoden erläutert, mit denen die Lehrperson Informationen zum Denken und Lernen der Schüler*innen an folgenden Schlüsselstellen des Lernprozesses gewinnen kann:

- zu Beginn eines Themas/einer Lerneinheit
- nach einer Instruktions- oder Erklärungsphase
- in der Übungsphase
- beim Abschluss vor dem Ende einer Lektion/einer Sequenz

Unterricht rückmeldehaltig gestalten

Lehrpersonen geben im Unterricht ständig Rückmeldungen, zu Fleiss, zu Konzentration, zu positivem oder negativem Verhalten, im Vorbeigehen zu Ergebnissen oder nach mündlichen Beiträgen usw. Solche informelle formative Beurteilung erfolgt spontan, «on-the-fly». Noch effektiver ist jedoch die formelle formative Beurteilung, wo Lehrperson und Lernende gezielt Informationen zum Lernfortschritt sammeln, interpretieren und daraus Schlüsse für das weitere Lernen bzw. den weiteren Unterricht ziehen. Diese zeigt sich z. B. durch geplante formative Lernkontrollen und/oder Besprechungen von Ergebnissen in der Klasse, in Gruppen, Einzelbesprechungen. (■ **B4**)

Sollen Lernende aber «in die Lage versetzt werden, ihre Lernprozesse so weit wie möglich selbst zu gestalten» (Klieme & Warwas, 2011), können im Unterricht zusätzlich zu diesen informellen oder formellen Einzelrückmeldungen durch die Lehrperson noch weitere rückmeldehaltige Situationen geschaffen werden. Sie bieten den Lernenden niederschwellig zusätzliche Orientierung und helfen ihnen, sich selber Rückmeldungen zu ihrer Leistung/ihrem Arbeits- und Lernstand zu erarbeiten. Folgende rückmeldehaltige Unterrichtselemente unterstützen eine zunehmende Selbstständigkeit und Selbststeuerung der Lernenden und entlasten die Lehrperson als Rückmeldeinstanz.

- **Synchrones Lernen und Arbeiten:** Wenn alle Schüler*innen die gleiche gehaltvolle Aufgabe gleichzeitig allein oder in Gruppen parallel bearbeiten, können sie sich durch einfache Vergleiche von anderen anregen lassen, sich an deren Vorgehensweisen und Lösungswegen zu orientieren. Gerade wenn sie schwierige Aufgaben bearbeiten, finden nicht nur Unsichere durch solch beiläufige Vergleiche neue Anregungen, Herausforderungen, Orientierung und Sicherheit. Für Schüler*innen deren Selbstvertrauen durch diese Vergleiche anhaltend geschmälert wird, können Lehrpersonen die Vergleichsmöglichkeiten durch eine zeitweise Gruppierung mit Lernenden ähnlichen Lernstands bewusst einschränken.
- **Kooperative Lernformen nach dem Prinzip «Denken – austauschen – vorstellen»** (Brüning & Saum 2008): Das Lernen von- und miteinander im obigen Sinn wird in kooperativen Settings pädagogisch und lerntheoretisch sinnvoll gegliedert. Es entstehen so nicht nur gehaltvollere Beiträge als durch Einzelarbeit. Das Austauschen stärkt auch die Sicherheit. Zudem führt der Umstand, dass jedes Gruppenmitglied beim Vorstellen des Gruppenresultats «dran kommen» kann, dazu, dass sich die Schüler*innen innerlich mehr aktivieren und für das Gruppenresultat verantwortlich fühlen.
- **Geplanter Austausch:** Die Lehrperson sorgt dafür, dass sich die Schüler*innen im Klassenrahmen oder in Gruppen mit ähnlichem Lern- bzw. Arbeitsstand austauschen. Anschliessend unterstützt die Lehrperson die Lernenden, Lösungsideen zu sammeln, diese zu analysieren und zu formulieren, welche Konsequenzen die Lösungsideen für die weitere Arbeit haben. Werden solche Austauschphasen nicht nur nachgelagert, sondern bereits während der Aufgabenbearbeitung in Form von Zwischenauswertungen durchgeführt, so vergrössert sich der Lerneffekt, sofern die Schüler*innen dies als nützlich erleben. Während sie sich austauschen, besprechen Lehrperson und Lernende nicht nur, ob die Ergebnisse korrekt und die Lösungswege tauglich sind. Vielmehr thematisieren sie auch zunehmend bedeutsamere Aspekte der Selbststeuerung. Modellhaft zeigt die Lehrperson so mögliche Selbststeuerungsstrategien auf. Schüler*innen lernen so, Diagnostiker*innen ihres Lernens zu werden (Winter, 2015)
- **Besprechen von Musterlösungen:** Wenn Schüler*innen im Klassenrahmen eigene Ergebnisse veröffentlichen und über die eigenen Lösungsversuche berichten sollen, bedingt dies ein vertrauensvolles, fehlerfreundliches Unterrichtsklima. Gerade unsichere Schüler*innen profitieren mehr,

wenn die Klasse bei der Besprechung von Ergebnissen nicht persönliche, sondern anonymisierte, allenfalls von der Lehrperson konstruierte Musterlösungen/Lösungsbeispiele vergleicht, analysiert und diskutiert.

- **Peer-Rückmeldungen:** Peer-Rückmeldungen werden gehaltvoller, wenn die Schüler*innen die mit der Aufgabe verbundenen Anforderungen und Qualitäten verstehen. Dies gelingt am besten, wenn Lehrperson und Klasse zu Beginn des Lernprozesses unterschiedliche Musterlösungen gemeinsam einschätzen. (vgl. oben Zielvorstellungen aufbauen). Beurteilungsraster können diese Verständigung über Anforderungen und Qualitäten unterstützen. Um gehaltvolle Peer-Rückmeldungen zu implementieren, hat sich die Regel «Keine Rückmeldung durch die Lehrperson ohne vorgängige Peer-Rückmeldung(en)» als hilfreich erwiesen. So kann die Lehrperson die Qualität der Peerrückmeldungen überblicken. Bei schwer nachvollziehbaren Peer-Einschätzungen wird nachgesteuert, indem z. B. unvollständig verstandene Qualitätsansprüche mit den beurteilenden Schüler*innen oder im Klassenrahmen nochmals geklärt werden.
- **Selbstbeurteilung:** Auch eine akkurate Selbstbeurteilung gelingt nur, wenn die Schüler*innen Anforderungen und Qualitätsvorstellungen verstehen.
- **Lösungsblätter/Lösungsschlüssel/Lösungsbeispiele:** Sofern die eigene Lösung mit der Optimalvariante übereinstimmt, werden Schüler*innen bestätigt und bestärkt. Bei Abweichungen hingegen fällt es vor allem bei komplexeren Aufgaben schwer, diese Diskrepanz zu analysieren und treffendere Lösungsvarianten zu bestimmen. Damit Schüler*innen die Lösung nicht einfach oberflächlich anpassen («Fehlerkosmetik»), sondern die Abweichung auch als Lernmöglichkeit sehen lernen, brauchen sie eine Lehrperson, welche sie fehlerfreundlich unterstützt (■ B2).

Auf Lernstände wirksam und leistungsfähig reagieren

- **Auf das Wesentliche fokussieren:** Wie eine gute «Trainerin» erkennt eine Lehrperson aufgrund ihres Fachwissens alles, korrigiert aber nur das Wesentliche. Dieses Wesentliche bringt sie auf den Punkt, erklärt es verständlich und anschaulich.

- **Moderater Überoptimismus als Grundhaltung** (Weinert & Schrader 1986): Im Gegensatz zur summativen Beurteilung müssen sich die Beurteilungen der Lehrperson im formativen Bereich nicht durch neutrale Objektivität, sondern durch pädagogisch günstige Voreingenommenheiten auszeichnen. Dies bedeutet konkret:

Die Lehrperson lässt sich durch die festgestellte Leistungsheterogenität in der Klasse nicht verunsichern. Dabei erscheint es günstig, wenn die Lehrperson im Vergleich zu den «wahren Werten»

- die Leistungsunterschiede zwischen den Schüler*innen einer Klasse mässig unterschätzt,
- die Leistungsfähigkeiten der einzelnen Schüler*innen leicht überschätzt,
- und sich die Erfolge der Schüler*innen insgeheim durch Begabung und ihre Misserfolge durch mangelnde Anstrengung oder ineffektiven Unterricht erklärt.

Auf diese Weise bleibt die Lehrperson handlungsfähig und erschliesst sich vielfältige und immer neue pädagogische Handlungsanreize.

- **Differenzieren statt individualisieren:** Damit die Leistbarkeit gewahrt bleibt, bildet die Lehrperson als Reaktion auf die festgestellten Lernstände zwei bis drei Gruppen mit je ähnlichem Lernstand. Für diese Lernstandsgruppen überlegt sie sich unterschiedliche weiterführende Angebote. Je nach Lernstand, Selbstständigkeit, Zielbereich und organisatorischer Verträglichkeit umfassen solche Angebote z. B.
 - passende herausfordernde Anschlussaufgaben zur selbstständigen Weiterarbeit
 - eine nochmalige Instruktion und/oder begleitetes Üben durch die Lehrperson bei Schüler*innen mit wenig belastbarem Vorwissen
 - Bearbeiten von Problemstellung in Partnerarbeit
 - Aufträge für Erkundungen für eher leistungsstarke Lernende
 - ...
- **Flexible statt fixe Lernstandsgruppen:** Die Zusammensetzung der Lernstandsgruppen wird regelmässig überprüft: Die Lehrperson teilt Schüler*innen, die in einer Lernstandsgruppe im jeweiligen Zielbereich leistungsmässig unter- oder überfordert sind, in eine Lernstandsgruppe um, in der sie optimaler gefördert werden können.

Der Kraft des impliziten Lernens vertrauen

Nicht alles was gelernt wird, muss ausgewertet und auch beurteilt werden. Neben Phasen der Vermittlung und des Trainings im obigen Sinn, muss die Lehrperson auch ausgiebige Phasen einplanen, in denen sich die Lernenden in anforderungsreiche Situationen begeben und dort viele Erfahrungen machen. Diese Erfahrungen muss die Lehrperson gar nicht aufwendig auswerten. Erfahrungen wirken auch, ohne dass sie anschliessend ausgewertet werden. (Joller-Graf, 2019, S.74)

Eine leistbare und wirksame Umsetzung formativer Beurteilung gelingt nicht voraussetzunglos.

Damit Förderung und Differenzierung im oben beschriebenen Sinne gelingen kann, müssen folgende Faktoren gegeben sein:

- ein lernförderliches Unterrichtsklima (z. B. Fehlerkultur, ■ B2)
- ein funktionierendes Klassenmanagement
- die passende Variation von Lehrmethoden zwischen Instruieren und Begleiten
- die grundsätzliche Motivation der Schüler*innen, sich mit den Angeboten und Anforderungen des Unterrichts aktiv auseinanderzusetzen.

Das folgende Modell präzisiert diese Faktoren in Form eines Stufenmodells.

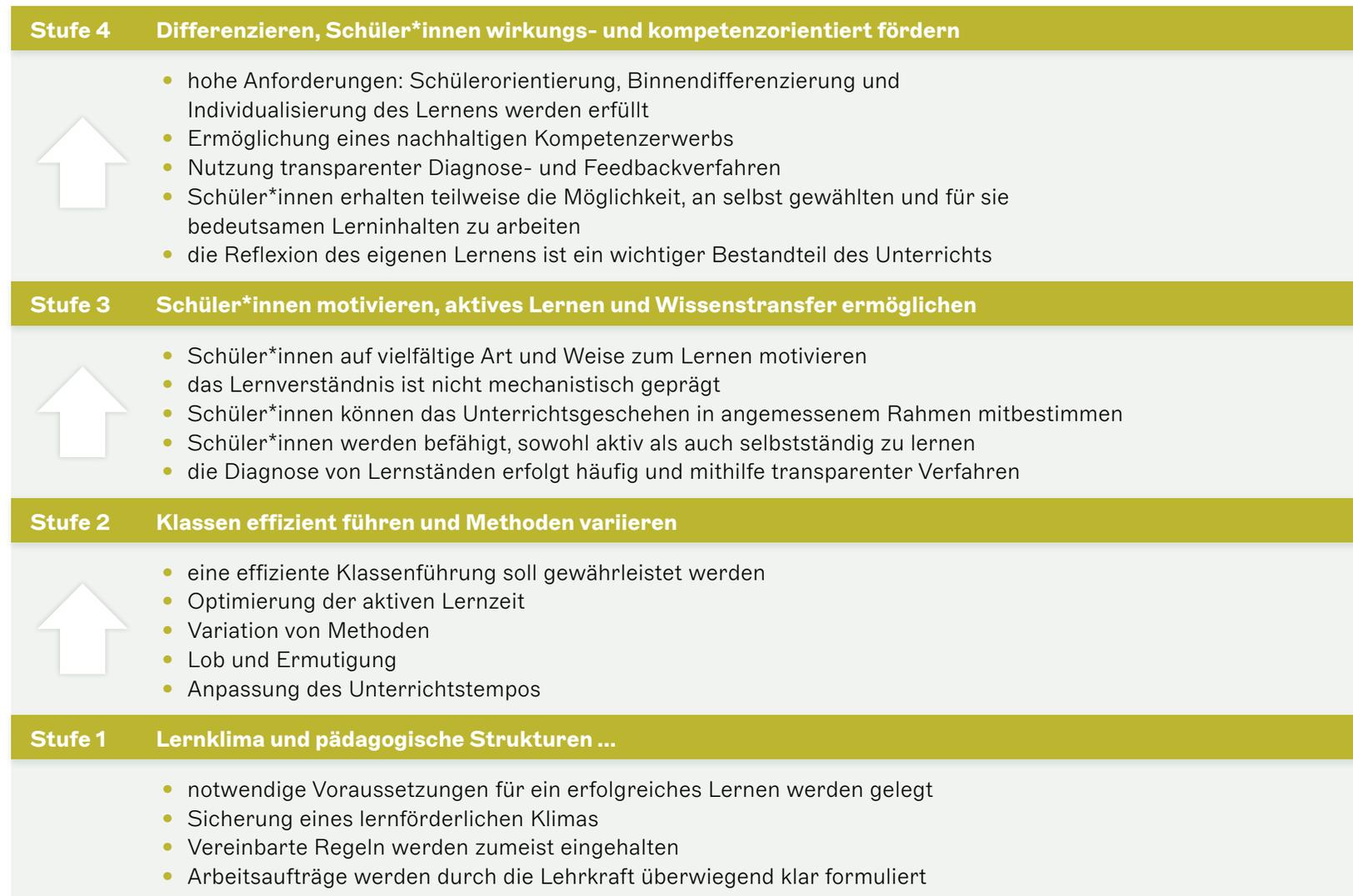


Abbildung: Unterrichtsqualität: Stufen (Pietsch, 2010)

Fehler als Lernchance nutzen

Im förderorientierten Unterricht lernen Schüler*innen, Fehler als Lernchancen zu verstehen und zu nutzen.

Über Fehler

Ein Fehler lässt sich vielleicht vertuschen, jedoch nie ganz vermeiden. Fehler sind eine Schul- und Lebensrealität. Darum drängt sich die Frage auf, wie Lehrpersonen und Lernende mit ihnen umgehen sollten. Fehler zu verharmlosen, zu beschönigen oder gar mit offenen Armen zu empfangen, ist nicht lernförderlich. Um aus Fehlern lernen zu können, muss man sie grundsätzlich vermeiden und bekämpfen wollen.

Die Erfahrung des Falschen führt aber nicht automatisch zu neuer Erkenntnis. Dazu benötigt es vielmehr eine aktive Denkleistung, bei welcher der Fehler allmählich zum Fehlerwissen wird. Der Diskussion von bedeutsamen Fehlern wird wirklich Zeit gewidmet. Fehler werden untersucht «**Was ist warum falsch?**», mögliche Fehlerursachen rekonstruiert «**Wie kam es wohl zu diesem Fehler?**» und verbessert. Die Schüler*innen lernen typische Fehler zu verstehen, um sie nachher nicht mehr zu machen. Fehler werden nicht nur zur aufgabenbezogenen Wissenserweiterung, sondern auch zur Erweiterung des Problemlöseverhaltens und zum Aufbau von belastbarem Wissen genutzt. (Prediger & Wittmann, 2009, S. 11). Auch überfachliche Kompetenzen wie Eigenaktivität, Selbststeuerung und Reflexion werden gefördert.

Nicht jeder Fehler ist jedoch eine Chance. Lehrperson und Schüler*innen müssen lernen, produktive bzw. bedeutsame von weniger oder nicht bedeutsamen Fehlern zu unterscheiden. (Oser & Sypchiger, 2005, S. 169).

Auf Fehler reagieren

- In einer Fehlersituation bleibt die Lehrperson der Schülerin oder dem Schüler zugewandt und hält den Blickkontakt aufrecht.
- Die Lehrperson benennt den Fehler oder die suboptimale Antwort klar und beschönigt nicht, sie dramatisiert aber auch nicht. Ein mittleres Ausmass an Ärger, Scham oder Angst fördert den konstruktiven Umgang mit Fehlern. **«Das hier passt, stimmt, überzeugt, ... noch nicht!»**
- Die Lehrperson wartet mit aufmunterndem Blick und fordert so eine Reaktion der Schülerin oder des Schülers ein. So signalisiert sie der Schülerin oder dem Schüler: **«Ich erwarte, dass du die Antwort noch ein wenig ergänzt, verbesserst, differenzierst, begründest, ...!»**, und zugleich, dass sie es ihm zutraut. Diese Kombination von **anspruchsvoller Erwartung** (try harder!) und **Ermutigung** (you can!) fördert die Anstrengungsbereitschaft und das Lernengagement.
- Die Lehrperson fordert die Schülerin oder den Schüler auf, laut zu denken: **«Wie bist du zu dieser Lösung gekommen, was überlegst du dir gerade?»** So signalisiert sie ihr Interesse an den Gedanken und am Lernen der Schülerin oder des Schülers.
- Die Lehrperson erklärt und instruiert, damit die Schülerin bzw. der Schüler den Fehler korrigieren kann.
- Abschliessend bringt die Lehrperson die wesentlichen Erkenntnisse aus dieser Auseinandersetzung mit dem Fehler auf den Punkt. Dies sowohl auf der inhaltlichen Ebene als auch auf der Ebene des Umgangs mit Fehlern («Fehlerwissen»).



Abbildung 5: Fehler klar benennen
(Meyer, 2004, S. 64)

¹ Die Fähigkeit des Menschen, sich bewusst an Fehler und Irrtümer zu erinnern, wird als «Fehlerwissen» bezeichnet. Es beinhaltet die Erinnerung an die Fehlerursache, die dadurch entstandenen Konsequenzen und die emotionalen Reaktionen darauf. Das Fehlerwissen nützt uns als eine Art Warnsystem, damit wir dieselben Fehler nicht mehrfach begehen. Wir können jedoch durchaus mehr aus Fehlern lernen als nur, wie diese zu verhindern sind. Das Fehlerwissen hilft uns Negatives Wissen zu erwerben und zu festigen. (Oser, 2014, S. 204).

Im Frontalunterricht das «Bermuda-Dreieck» der Fehlerkorrektur vermeiden

Im schulischen Kontext kommt es oft vor, dass die Lehrperson ein anderes Kind aufruft, wenn das erste Kind etwas Falsches oder Lückenhaftes gesagt hat. Anschliessend fährt die Lehrperson mit ihrem Unterricht fort. Diesen Umgang begründen viele Lehrpersonen damit, dass sie das Klima (niemanden blossstellen!) und den Unterrichtsfluss aufrechterhalten wollen.

Einige Schüler*innen fühlen sich von diesem Adressatenwechsel nicht beeinträchtigt, wehren sich und schalten sich im Unterricht wieder ein. Die Mehrheit zieht sich jedoch zurück und meldet sich nicht mehr. Sie fühlen sich übergangen und zeigen dies mit nonverbalen Gesten wie z. B. den Kopf senken.

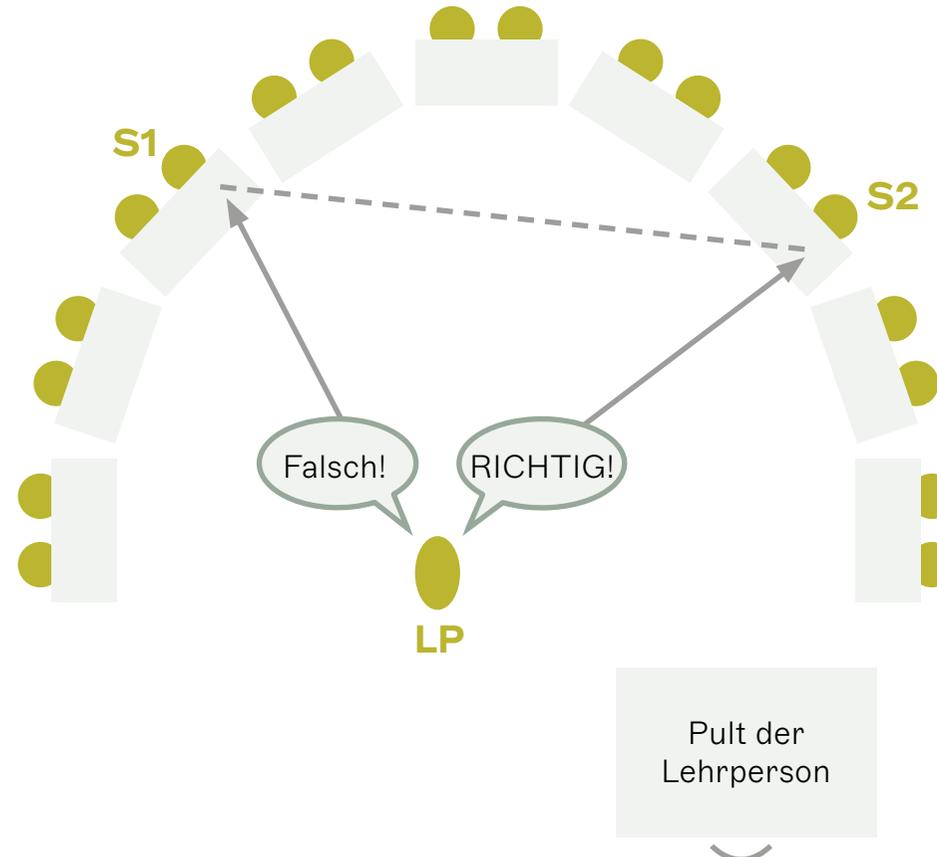


Abbildung 6: Das Bermuda-Dreieck im Frontalunterricht (Oser & Spychiger, 2005, S. 165)

In diesem «Bermuda Dreieck der Fehlerkorrektur» verschwinden sowohl fachliche wie strategische Lerngelegenheiten. Wenn sie übergangen werden, lernen die Schüler*innen nichts und es wird auch kein Fehlerwissen aufgebaut. Es steht nicht mehr der Inhalt des Lernens, sondern das Ergebnis des Versagens im Zentrum. (Oser & Spychiger, 2005, S. 162–163).

Es bieten sich folgende Möglichkeiten an, im Frontalunterricht lernförderlicher auf Fehler zu reagieren:

- a) Bei der Schülerin oder beim Schüler mit der suboptimalen Antwort bleiben:
Fehler benennen – warten – auffordern (siehe oben).
- b) Andere auffordern, die Schülerin oder den Schüler durch Tipps und Hilfestellungen bei der Suche der optimaleren Lösung zu unterstützen, allenfalls als Lehrperson ergänzen.
- c) Sich vergewissern, ob die Schülerin oder der Schüler die Hilfestellungen und Tipps verstanden hat und für eine optimalere Antwort/Lösung nutzen kann.
- d) Allfällige Erkenntnisse aus dieser Auseinandersetzung mit dem Fehler an die ganze Klasse gerichtet auf den Punkt bringen.

Zusammenfassung: Wie sich Fehler als Lernchance nutzen lassen

1. Der Unterricht sollte problemorientiert sein. Gehaltvolle Aufgaben provozieren auch Unfertiges, Unvollkommenes, Irrwege. Dies geschieht zutrauend und verknüpft mit der Botschaft: «Fehler sind wahrscheinlich!» Die Lehrperson ermutigt die Schüler*innen, risikofreudig eigene Lösungswege zu verfolgen. Dabei ist es wichtig, den Schüler*innen transparent zu machen, dass der Umgang mit Fehlern in dieser Lernsituation («Training») anders ist als in einer Leistungssituation («Wettkampf»).
2. Die anschließende gemeinsame Suche nach Lösungswegen und die Diskussion von Fehlern und Missverständnissen sollten im Zentrum des Unterrichts stehen. Auf diese Weise können Schüler*innen Fehler als Lerngelegenheit nutzen. Nach Lösungen zu suchen und Lösungswege zu besprechen, hat nicht weniger Wert, als die richtige Lösung zu finden. Des Weiteren sollte die Lehrperson Lernerfolge belohnen, aber nicht die Schüler*innen durch Ermahnung oder gar schlechte Bewertung für Fehler bestrafen.
3. Fehler sind Fenster zum Denken. Diese Informationen nutzt die Lehrperson bei der Planung des Unterrichts und der individuellen Förderung.
4. Ignoriert die Lehrperson Fehler, begünstigt sie damit, dass die Schüler*innen diese wiederholen. Eine klare Fehlerrückmeldung zeigt Lernenden auf, was sie falsch gemacht haben und wo sie sich konkret verbessern können. Eine Fehleranalyse in Verbindung mit einer gezielten nochmaligen Erklärung ist der wirksamste Weg, um die Wiederholung der Fehler zu vermeiden.
5. Leistungsschwächere Schüler*innen kann es demotivieren, wenn sie sich mit den eigenen Fehlern beschäftigen. Um dies zu minimieren, kann man (diese) Kinder in Kleingruppen an gleichartigen, aber fremden Fehlern arbeiten lassen. Fehler von anderen (anonymen) Personen aufspüren ist motivierender, als sich ständig auf eigene Misserfolge konzentrieren zu müssen.
6. Um selbstständig Fehler zu suchen und korrigieren zu können, vermittelt die Lehrperson entsprechende Strategien, z. B. lernorientierte Alternativen zur «Fehlerkosmetik» oder zu Schummeln bei der Selbstkorrektur. Das selbstständige Klären von Fehlern kann sich so positiv auf das Konzept der eigenen Fähigkeiten sowie die Lernmotivation auswirken.

Vom Vormachen zum selbstständigen Anwenden

Baustein B3

Das Modell der Kognitiven Meisterlehre (Cognitive-apprenticeship-Modell nach Collins, Brown & Newmann, 1986) beschreibt den schrittweisen Abbau äusserer Unterstützung und eine gegenläufig zunehmende Selbstständigkeit der Lernenden. Es strukturiert die unterschiedlichen Grade der Lernbegleitung in anspruchsvollen Aufgabenbereichen wie folgt:

Phasen		Phasenspezifische Impulse	übergreifende Impulse	
Modelling	Zu Beginn macht die Lehrperson das Vorgehen vor und demonstriert durch lautes Denken, was sie macht und denkt. Sie benennt die wichtigen Bearbeitungselemente.	Aufgabe/Ziel klären «Das soll ich am Schluss können.» Vorzeigen und kommentieren «Das mach ich nun so, weil...» zentrale Bearbeitungselemente benennen: «Das ist wichtig.»	Artikulieren: «Beschreibe wie du vorgegangen bist, was du dir überlegt hast, ...»	Reflektieren: Wie sind andere vorgegangen: «Diskutiert, was zweckmässiger sein könnte, ...erscheint»
Coaching	Jetzt werden die Schüler*innen selber handelnd aktiv und setzen das Demonstrierte selbstständig um. Sie werden dabei durch die Lehrperson systematisch angeleitet und bei Bedarf auch gezielt unterstützt. Dabei greift die Lehrperson bei Schwierigkeiten nochmals modellierend ein, oder weist auf wichtige Elemente der Bearbeitung hin oder gibt Tipps zu erfolgsversprechenden Bearbeitungsstrategien.	helfend modellieren: «Schau mir nochmals genau zu. Was habe ich (anders) gemacht?» Beschreiben von beobachteten Bearbeitungselementen: «Deine Idee, das so zu machen finde ich einfallsreich, intelligent, nützlich,...» Verweis auf erfolgsversprechende Strategien: «Am besten machst du zuerst A und erst nachher B.»		
Scaffolding	Die Lernenden arbeiten schon selbstständiger. Die Lehrperson unterstützt nur noch dann durch Tipps und Hinweise, wenn einzelne Schritte der Aufgabebearbeitung nicht gelingen wollen. Die Lehrperson bildet also in dieser Phase ein stützendes Gerüst (Scaffold).	verdeutlichen: «Du versuchst jetzt gerade herauszufinden, ob/wie...» Verschiedene Sichtweisen darstellen einfordern: «Ihr habt A probiert, anschliessend B. Was gäbe es noch für andere Möglichkeiten? Welche wäre wahrscheinlich die beste?» Klärungen verlangen: «Was meinst du damit?» Ausarbeitungen verlangen: «Mach'/beschreibe/gestalte das noch verständlicher/genauer/sorgfältiger...» Aus einer anderen Sichtweise betrachten: «Geht/gilt das auch in einer anderen Situation?»		
Fading	Die Schüler*innen verfügen nun über soviel Selbstvertrauen und Kontrolle, dass sie mehr oder weniger selbstständig vorgehen können. Darum kann die Lehrperson ihre Hilfestellungen allmählich ausblenden. Die Schüler*innen können aktiv eigene Wege verfolgen und Probleme selbstständig lösen.			

Abbildung; Modell der kognitiven Meisterlehre nach Collins, Brown & Newmann, 1986 in Anlehnung an > an Niggli, 2014, S. 69–72

Die Dosierung von Modelling, Coaching, Scaffolding und Fading ist eine Kunst. Je nach Lernstand muss eine Phase länger und intensiver bearbeitet, oder kann schneller durchlaufen werden. Ziel bleibt aber immer, das denkende Handeln der Schüler*innen optimal anzuregen und sie zu zunehmend selbstständigerem Lernen und Arbeiten zu befähigen. Dazu benötigt die Lehrperson viel Sensibilität dafür, wie viel Unterstützung notwendig und wie viel Laufenlassen produktiv ist.

Durch Rückmeldungen der Lehrperson besser und selbstständiger werden

Baustein B4

Lehrpersonen geben im Unterricht ständig Rückmeldungen, zu Fleiss, zu Konzentration, zu positivem oder negativem Verhalten, im Vorbeigehen, zu Ergebnissen oder nach mündlichen Beiträgen, usw. Solch informelle Rückmeldungen erfolgen spontan, «on-the-fly». Noch effektiver sind jedoch formelle Rückmeldungen, wo Lehrperson und Lernende gezielt Informationen zum Lernfortschritt sammeln, interpretieren und daraus Schlüsse für das weitere Lernen bzw. den weiteren Unterricht ziehen. Formelle Rückmeldungen lassen sich z. B. durch geplante formative Lernkontrollen und/oder Besprechungen von Ergebnissen in der Klasse, in Gruppen (■ B1) oder aber in individuellen Rückmeldegesprächen realisieren.

Der richtige Zeitpunkt

Zuerst wird gelernt, ausprobiert und gearbeitet. Erst anschliessend erfolgt die Rückmeldung. Je nach Art und Schwierigkeit der Aufgabe, je nach Lernstand und Disposition (vgl. unten) der Schüler*innen sind unmittelbare oder zeitlich verzögerte Rückmeldungen lernunterstützender. So drängen sich gerade bei Schüler*innen, die durch eine anspruchsvolle Aufgabe stark verunsichert sind, unmittelbare Rückmeldungen auf. So kann Zuversicht geweckt werden, und die Schüler*innen beginnen wieder zu lernen und zu arbeiten. Lernende, die solch anspruchsvolle Aufgaben sportlich und risikofreudig angehen, würden sich durch eine allzu frühzeitige Rückmeldung durch die Lehrperson eher gestört bis gegängelt fühlen.

Grundsätzlich gilt für die Bestimmung des passenden Zeitpunkts für Rückmeldungen:

- Bei komplexen Erarbeitungsaufgaben zu Beginn des Lernprozesses eher unmittelbar, bei einfachen Erarbeitungsaufgaben eher verzögert. Anders ist das bei Anwendungsaufgaben, die verlangen, dass erarbeitetes Wissen und Können auf neuartige problemhaltige Situationen übertragen wird. Dort begünstigen zeitlich verzögerte Rückmeldungen den Lerntransfer.
- Je sportlich-risikofreudiger Schüler*innen die Aufgabe angeht, desto eher profitieren sie von verzögerter Rückmeldung. Je fehlervermeidend-ängstlicher Schüler*innen die Aufgabe angehen, desto eher profitieren sie von unmittelbarer Rückmeldung.

- Unmittelbare Rückmeldungen können kurzfristigen Lernerfolg bewirken, sie können aber Lernende auch zu uneinsichtigen Anpassungsleistungen verleiten und selbstständige Lernerfahrungen untergraben.
- Zeitlich verzögerte Rückmeldungen können – wenn entsprechend begründet im Sinne von «Versuch's mal, das schaffst du vorerst auch allein!» – den Schüler*innen auch zeigen, dass ihnen die Lehrperson etwas zutraut. Dies kann anspornend wirken.

Die Durchführung von individuellen Rückmeldegesprächen ist zeitaufwändig. Entsprechende Zeitfenster muss die Lehrperson sinnvoll in den Klassenunterricht einplanen. Zudem muss sie sich möglichst ungestört auf das jeweilige Gespräch konzentrieren können. Dies fordert den nicht beteiligten Schüler*innen ein grosses Mass an Selbststeuerung und Selbstständigkeit ab. In Co-Teaching-Situationen kann in diesem Zusammenhang eine Arbeitsteilung zwischen Förderlehrperson und Klassenlehrperson erleichternd sein.

Jedoch: Nur wenn solche Einzelgespräche auch ertragreich sind, lohnt sich der oben beschriebene Aufwand.

Inhalte der Rückmeldung

In einem gehaltvollen Rückmeldegespräch erarbeiten Lehrperson und Schüler*innen gemeinsam Informationen, die für das weitere Lernen der Schüler*innen bedeutsam sind: «Wie kannst du die Lücke zwischen dem, was du bereits kannst und dem was du können sollst schliessen?»

Inhaltlich beleuchtet eine Rückmeldung drei unterschiedliche Ebenen:

- Ebene **Aufgabe**
Rückmeldungen auf dieser Ebene beziehen sich auf die konkret zu bewältigende Aufgabe. Es wird die Korrektheit, die Qualität der vorliegenden Ergebnisse untersucht.
- Ebene **Lernprozess**
Rückmeldungen auf dieser Ebene beziehen sich auf die Vorgehensweisen und Lernwege, welche die Schüler*innen bei der Aufgabenbearbeitung eingeschlagen haben. Diese klären Lehrperson und Lernende gemeinsam. Allenfalls erarbeiten sie alternative Vorgehensweisen. Oder die Lehrperson reduziert die Komplexität der Aufgabe, indem sie die Anforderungen in kleinere Schritte aufteilt.
- Ebene **Selbstregulation**
Diese Rückmeldungen sollen die Schüler*innen unterstützen, den eigenen Lernprozess zu beobachten, einzuschätzen und zu verbessern. So kann Selbstvertrauen geschaffen werden: Die Überzeugung, durch eigenes Tun die Aufgabe bewältigt zu können, wird gestärkt.

Die drei Rückmeldeebenen zur Aufgabe, zum Lernprozess und zur Selbstregulation bauen aufeinander auf und begleiten die Lernenden auf dem Weg vom Novizen zum Experten des eigenen Lernens.

Wie lässt sich eine Rückmeldung strukturieren?

Ein Rückmeldegespräch wird durch die drei folgenden lernrelevanten Fragen strukturiert.

- **Was ist das Ziel?**
- **Wie geht es voran?**
- **Was kommt als nächstes?**

Diese Fragen können auf jeder Ebene der Rückmeldung (Aufgabe, Lernprozess, Selbstregulation) bearbeitet werden.



Abbildung: Fragen und Ebenen der Rückmeldung (in Anlehnung an Waak, 2013, o.S.)

Die Kunst besteht darin, die zum jeweiligen Lernstand passende – oder darüber liegende – Ebene der Rückmeldung auszuwählen. Bei Novizinnen, die das eigene Lernen nicht selbstständig steuern können, wird hauptsächlich die Ebene Aufgabe und als nächste Herausforderung auch die darüber liegende Ebene des Lernprozesses fokussiert. Mit zunehmender Fähigkeit zur Selbststeuerung verschiebt sich der Hauptfokus der Rückmeldung auf die Ebenen Lernprozess bzw. Selbstregulation. Kompetente Lehrpersonen brauchen entlang der drei lernrelevanten Fragen vor allem Unterstützung auf der Ebene der Selbstregulation im Sinne:

- **Was ist das Ziel?**
«Das Ziel wäre, dass du solche Ziele/Probleme fortan selbstständig bearbeiten könntest.»
- **Wie geht es voran?**
«Wie hast du dir bei dieser Aufgabe Gewissheit verschafft, dass du auch dem richtigen Weg zum Ziel bist? Was hast du unternommen, um konzentriert auf das Ziel hinarbeiten zu können? Was hast du bei Schwierigkeiten unternommen ...?»
- **Was kommt als Nächstes?**
«Was könntest du dir für die Weiterarbeit vornehmen, damit du dein Lernen noch besser überwachen und auf das Ziel hin ausrichten kannst? ...»

Schüler*innen auf dem Weg vom Novizen zum Experten des eigenen Lernens begleiten

So gesehen befähigt die Lehrperson mit ihren Rückmeldungen die Schüler*innen, zunehmend selbstständiger Antworten auf die drei lernrelevanten Fragen zu finden. Das Ziel der Lehrperson wird idealerweise zum Ziel der Schüler*innen, auf das sie ihren Lernprozess selbstständig ausrichten und ertragreich gestalten können.



(Abbildung: Idealvorstellung Selbststeuerung (in Anlehnung an Roos, 2015, o.S.)

Mit dieser Idealvorstellung vor Augen bestimmt die Lehrperson Intensität und Ausrichtung ihrer Rückmeldungen. Dies setzt Geduld, Zutrauen und Freude an noch so kleinen Fortschritten voraus.

Selbststeuerung altersgemäss aufbauen

Baustein B5

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 Handeln oder ihr Ergebnis in Bezug zu Kriterien zu setzen. Sie orientieren sich in erster Linie an den Reaktionen der Erwachsenen (Lehrperson, Erziehungsberechtigte) 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 ihrer Handlung oder Ergebnis hält. Selbstbeurteilung im engeren Sinn kann deshalb im Unterricht auf dieser Stufe nur bedingt eingesetzt werden. Hingegen können Lehrpersonen in diesem Alter wichtige Voraussetzungen dazu schaffen.

Mit zunehmendem Alter entwickelt sich die Fähigkeit, das eigene Handeln 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 Schüler*innen damit haben. Das nachfolgende Stufenmodell ist ein erfahrungsbezogener Versuch, Ansätze zum Aufbau der Selbstbeurteilung im Verlaufe der Volksschulzeit aufzuzeigen.

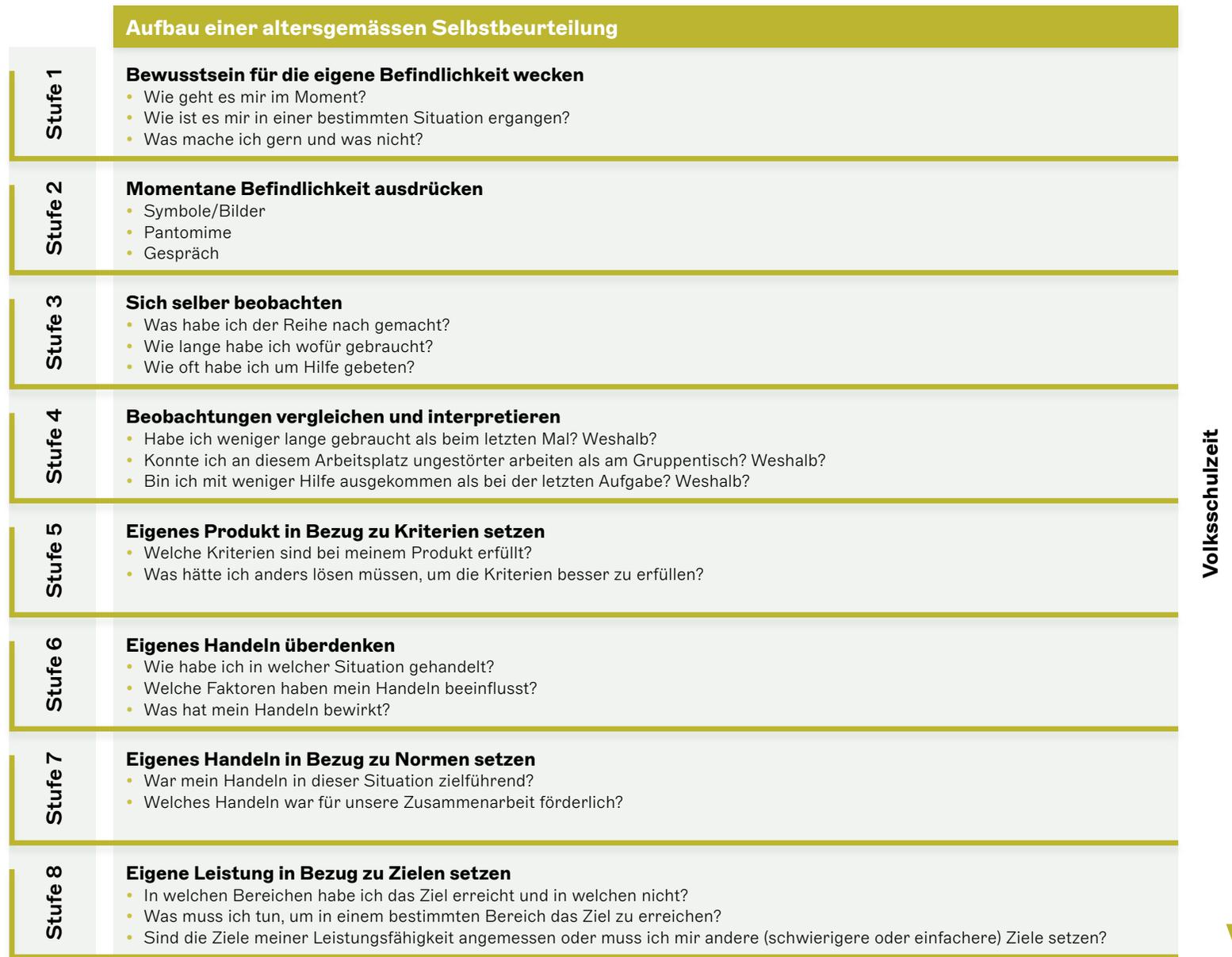


Abbildung: Aufbau einer altersgemässen Selbstbeurteilung (Nüesch et al., 2008, S. 46)



Anspruchsvolle Leistungen beurteilen

● Wichtiges in Kürze | 64-69

- **B1** Leistungsnachweise (er-)finden | 70-73
- **B2** Grundlegende und anspruchsvolle Ziele bestimmen | 74-75
- **B3** Schriftliche Lernkontrollen konstruieren | 76-82
- **B4** Beurteilungsraster: Unterschiedliche Formen und Reichweiten | 83-89
- **B5** Beurteilungsraster prüfen, anpassen und selber entwickeln | 90-93
- **B6** Beurteilungsraster lernförderlich im Unterricht einsetzen | 94



Leitfragen

- Was sind anspruchsvolle Leistungen? Und mit welchen Leistungsnachweisen lassen sie sich überprüfen?
- Wie bestimmt man grundlegende und anspruchsvolle Ziele?
- Wie beurteilt man anspruchsvolle Leistungen mittels schriftlicher Lernkontrollen fair?
- Wie setzt man Beurteilungsraster als Lern- und Beurteilungshilfe ein?

Anspruchsvolle Leistungen beurteilen

Wichtiges in Kürze

«Wer Herausforderungen und Probleme erfolgreich, eigenständig und verantwortungsvoll zu lösen vermag, ist kompetent.»

Kompetenzorientierter Unterricht zielt also darauf ab, dass Schüler*innen Wissen und Können in bedeutsamen Situationen möglichst eigenständig anwenden können. Kompetent wird man aber nur, wenn man sich längerfristig und kontinuierlich mit sich gegenseitig anreichernden fachlichen und überfachlichen Lernprozessen auseinandersetzt.

Um Schüler*innen zu solch anspruchsvollen Leistungen zu befähigen, müssen Lehrpersonen in Ihrem Unterricht die folgenden Aspekte widerspruchsfrei aufeinander abstimmen (■ B5):



Abbildung:
Faktoren anspruchsvoller Leistungen

Das folgende Stufenmodell unterstützt die Lehrperson in allen dargestellten Aspekten:
 Beim Formulieren anspruchsvoller **Ziele**, bei der Planung von anregenden, zielführenden **Lehraktivitäten und Lernarrangements**, beim Bestimmen und Konstruieren von gültigen **Lernnachweisen** (■ B1, ▨ C1) sowie beim Festlegen der Minimalerwartungen in Form der grundlegenden Lernziele (■ B2).

Gestalten	Lernende bringen das erworbene Wissen und die gewonnenen Erkenntnisse in neue Zusammenhänge. Sie entwickeln Neuartiges (Ideen, Konzepte, Produkte, Lösungen, ...)	Beurteilen und Entwickeln	anspruchsvolle Ziele
Bewerten	Lernende können Sachverhalte anhand von Kriterien beurteilen, begründete Entscheide fällen		
Analysieren	Lernende können mit Hilfe des erworbenen Wissens in neuartigen Aussagen, Lösungen oder Problemen zentrale Elemente und Zusammenhänge erkennen, vergleichen, unterscheiden und ordnen	Verstehen und Anwenden	
Anwenden	Lernende können das erworbene Wissen in einer gegenüber der Lernsituation leicht veränderten Situation anwenden		
Verstehen	Lernende verstehen einen Sachverhalt und können Fakten, Zusammenhänge und Vorgehensweisen erklären		
Erinnern	Lernende können erarbeitete Informationen/geübte Tätigkeiten abrufen und korrekt und vollständig wiedergeben / ausführen	Erinnern und Wiedergeben	

Tabelle: Stufen des Denkens (in Anlehnung an Anderson & Krathwohl, 2001 in Wilson, 2016, S. 4-7)

Anspruchsvollere Leistungen aus den Bereichen **«Verstehen und Anwenden»** sowie **«Beurteilen und Entwickeln»** umfassen z. B. die Fähigkeit,

- einen Sachverhalt mit eigenen Worten verständlich erklären zu können,
- eine neuerlernte Regel in unterschiedlichen weiterführenden Aufgaben korrekt anzuwenden
- Fakten und Vorgehensweisen fundiert zu analysieren,
- verschiedene Lösungen begründet zu bewerten,
- Bestehendes zu optimieren oder neue Problemlösungen zu entwerfen.
- ...

Solch anspruchsvolle Leistungen können in schriftlichen Tests, in mündlicher Form, in handelnder Form und in Form eines Produkts gezeigt und überprüft werden. Entsprechend reichen die Formen passender Leistungsnachweise von traditionellen schriftlichen Lernkontrollen über mündliche Präsentationen und praktische Demonstrationen bis hin zu unterschiedlichsten Produkten.

Überprüfungsform	Mögliche Leistungsnachweise	Beurteilungshilfen
schriftlich	Paper-pencil-Test z. B. traditionelle schriftliche Lernkontrolle, Diktat, Kopfrechentest, Wörtertest, ...	<ul style="list-style-type: none"> • Lösungsschlüssel mit Musterantworten und Punkten pro (Teil-)Aufgabe • definierte Grundanforderung/Minimalziel (meist quantitative Angabe)
mündlich	Präsentation, Erklärung, Argumentation, Radiobericht, Fachgespräch, Mündliche Prüfung, Vortrag, Speed-Input, Hör-CD, ... Dialog, Disput, Interview, Rollenspiel, ...	
praktisch	Bewegungsfolge, Demonstration, Spiel, Experimentieren, Beobachten, Darstellen, Tanzen, Maschinenbedienung, ...	<ul style="list-style-type: none"> • sachangemessene Kriterien • Beurteilungsraster mit unterschiedlichen Leistungsdimensionen und je gestuften Niveaubeschreibungen • definierte Grundanforderung/Minimalziel (meist qualitative Angabe)
produktorientiert	Gegenstand, Objekt, Modell, Sammlung, ... Anleitung, Gedicht, Brief, Zusammenfassung, Protokoll, Problemlösung, Zeitungsartikel, Geschichte, Aufsatz, Quiz, Informationsplakat, Portfolio, Lernjournal, ... Entwurf, Skizze, Plan, Bild/Diagramm, Comic, Lernbild, Mindmap, Plakat, Werbebroschüre, Power-point, Video-Tutorial, ...	

Tabelle: Formen von Leistungsnachweisen

Je nach Form der angestrebten Leistung sind bei der Beurteilung der entsprechenden Leistungsnachweise andere Beurteilungshilfen erforderlich. Dies sowohl bei der förderorientierten (formativ –unterstützenden) als auch bei der bewertenden (summativ – prozessabschliessenden) Beurteilung (■ **B1**).

Je nach Überprüfungsform stellen sich zudem unterschiedliche Herausforderungen.

1. Bei der **schriftlichen Überprüfung** z. B. mittels schriftlicher Lernkontrollen stellt sich z. B. die Frage, wie Lehrpersonen – neben dem Abfragen von Fakten und Auswendiggelerntem – auch anspruchsvollere Leistungen wie Erklären, Anwenden, Analysieren, Bewerten oder gar Entwickeln fair überprüfen können. Auch ist zu klären, welche Leistung in einem schriftlichen Test noch als genügend erscheint. Dieses grundlegende Ziel ist eine normative Setzung der Lehrperson. Vor dem Hintergrund der Kompetenzorientierung soll dieses so gesetzt werden, dass Lernende ausgezeichnete und gute Bewertungen erst dann erreichen können, wenn sie Wissen nicht nur korrekt und vollständig wiedergeben sondern auch erklären und zur Lösung von Problemen nutzen können (■ **B2**). Hinweise für das Erstellen von schriftlichen Lernkontrollen, mit denen anspruchsvolle Leistungen fair überprüft und kompetenzorientiert bewertet werden können, finden sich im Baustein ■ **B3**.
2. Bei der **mündlichen oder praktischen Überprüfung sowie bei der Beurteilung von Produkten** erweist es sich als besonders herausfordernd, sachangemessene und nachvollziehbare Kriterien zu definieren. Einfach zu definieren und zu beurteilen sind dabei all die offensichtlichen formalen und leicht einschätzbaren Bereiche einer Leistung (z. B. Rechtschreibfehler, Sorgfalt, Menge der Verlesungen beim Vorlesen, das Einhalten einer vorgegebenen Struktur eines Vortrags usw.). Bedeutend schwerer fällt es, schwieriger zu erschliessende Qualitäten (z. B. spannungsvoller Textaufbau, überzeugend argumentieren, eigenständige Lösung, ausdrucksvolles Vorlesen oder Tanzen, prägnant zusammenfassen, elegante bewegen usw.) in Kriterien zu fassen. Wie können solche Leistungsaspekte fair und auch für die Lernenden nachvollziehbar beurteilt werden? Hier bieten sich Beurteilungsraster in unterschiedlichen Formen und Reichweiten (■ **B4**) als sinnvolle Hilfestellungen an. Vielfach finden sich solche Beurteilungsraster in Lehrmittelkommentaren. Je nach Lernarrangement und Leistungsnachweis müssen Lehrpersonen diese vorgegebenen Raster aber vielleicht noch anpassen. Oft müssen sie solche Beurteilungsraster aber selber erstellen. Dabei hat sich ein systematisches Vorgehen bewährt (■ **B5**). Beurteilungsraster können aber nicht nur die Lehrperson beim fairen und nachvollziehbaren Beurteilen unterstützen. Wenn die Beurteilungsraster zu Beginn oder während des Lernprozesses den Lernenden abgegeben und erklärt werden, dann können sie auch den Lernenden während dem Arbeitsprozess als Lernhilfe

dienen. So erfahren die Lernenden nämlich, was von ihnen konkret erwartet wird, anhand welcher Kriterien sie ihre eigenen Zwischenergebnisse oder jene von Mitschüler*innen einschätzen können, und welche Lernschritte hin zum Ziel noch möglich und nötig sind (■ B6).

Formen der Leistungsrückmeldung während des Schuljahrs

Bei einer prozessbegleitenden (formativ-unterstützenden) oder nach einer prozessabschliessenden (summativ-bewertenden) Überprüfung erhalten die Schüler*innen eine einfache, prägnante und verständliche Rückmeldung zum erreichten Leistungsstand. Je nach Situation verwenden Lehrpersonen dazu mündliche oder schriftliche Kommentare, Symbole (z. B. Smiley) oder Prädikate wie «ausgezeichnet», «gut erreicht», «erreicht», «noch nicht erreicht» usw. Bei summativen Überprüfungen erfolgen Leistungsrückmeldungen oft auch über Notencodes. Dies obwohl Lehrpersonen gemäss den Vorgaben des Kantons (vgl. Handreichung Beurteilung S. 18) während des Schuljahrs nicht zum Setzen von Noten verpflichtet sind.

Als Alternative zur Leistungsrückmeldung mittels Noten hat sich die nebenstehende Form der Leistungsrückmeldung bewährt:

Je nach erbrachter Leistung werden entsprechend viele Viertel angefärbt: Haben die Schüler*innen die grundlegenden Ziele noch nicht erreicht, wird nur der erste Viertel angefärbt, bei Erreichung der grundlegenden Ziele entsprechend die ersten zwei Viertel usw. Diese Form der Leistungsrückmeldung ist zielbezogen und einfach lesbar. Sie betont zudem das im kompetenzorientierten Unterricht wesentliche Fortschreiten vom Grundlegenden zum Anspruchsvollen.

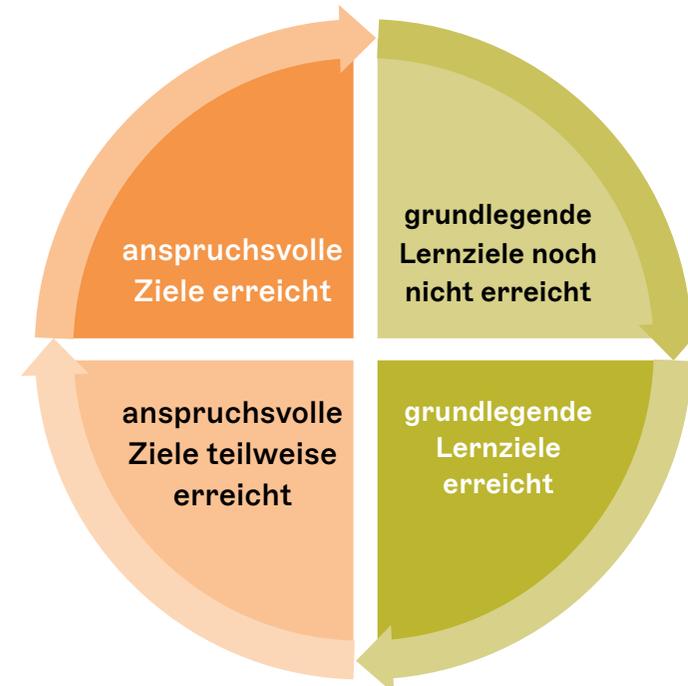


Abbildung: «Kuchendiagramm» als Form der Leistungsrückmeldung

Leistungsnachweise (er-)finden

Baustein B1

Die Form des Leistungsnachweises beeinflusst das Lernen mehr als alles andere (Biggs & Tang, 2011). Je älter die Lernenden, desto eher gilt das Motto: «Wie ich geprüft werde, so lerne ich!» Prüfen Lehrpersonen banal, so lernen die Schüler*innen auch Banales. Prüfen sie hingegen anspruchsvoll, so erhöht sich die Chance, dass die Lernenden auch Anspruchsvolles lernen. Fairerweise müssen einem anspruchsvollen Leistungsnachweis aber auch Lehraktivitäten und Lernarrangements vorausgehen, welche die Lernenden beim Aufbau anspruchsvoller Leistungen unterstützen.



Abbildung:
Faktoren anspruchsvoller Leistungen

Beim Bestimmen des prozessabschliessenden, summativ-bewertenden Leistungsnachweises sollten sich Lehrpersonen daher genau überlegen, inwiefern dieser auf die Ziele und die Lehr-/Lernaktivitäten abgestimmt ist. Wenn Ziel, Lehr- und Lernaktivitäten nicht auf den Leistungsnachweis abgestimmt sind, lernen die Schüler*innen anderes – und meist weniger – als beabsichtigt.

Das folgende Stufenmodell des Denkens hilft Lehrpersonen dabei, Leistungsnachweise zu bestimmen und zu konstruieren (■ B3, ▨ C1) sowie Minimalerwartungen festzulegen (■ B2).

Gestalten	Lernende bringen das erworbene Wissen und die gewonnenen Erkenntnisse in neue Zusammenhänge. Sie entwickeln Neuartiges (Ideen, Konzepte, Produkte, Lösungen, ...)	Beurteilen und Entwickeln	anspruchsvolle Ziele
Bewerten	Lernende können Sachverhalte anhand von Kriterien beurteilen, begründete Entscheide fällen		
Analysieren	Lernende können mit Hilfe des erworbenen Wissens in neuartigen Aussagen, Lösungen oder Problemen zentrale Elemente und Zusammenhänge erkennen, vergleichen, unterscheiden und ordnen	Verstehen und Anwenden	
Anwenden	Lernende können das erworbene Wissen in einer gegenüber der Lernsituation leicht veränderten Situation anwenden		
Verstehen	Lernende verstehen einen Sachverhalt und können Fakten, Zusammenhänge und Vorgehensweisen erklären		
Erinnern	Lernende können erarbeitete Informationen / geübte Tätigkeiten abrufen und korrekt und vollständig wiedergeben / ausführen	Erinnern und Wiedergeben	grundlegende Ziele

Tabelle: Stufen des Denkens (in Anlehnung an Anderson & Krathwohl, 2001 in Wilson, 2016, S. 4-7)

Im Instrument **III C1 Leistungsnachweise (er-)finden** sind zu jeder Zielebene (vom Erinnern von Wissen bis zur Nutzung von Wissen zum selbstständigen Gestalten neuer Lösungen) Ideen zu entsprechenden Leistungsnachweisen aufgeführt.

Je anforderungsreicher eine Lernaufgabe oder ein Leistungsnachweis ist, desto grösser ist auch der Anteil der überfachlichen Kompetenzen, die erforderlich sind, um sie erfolgreich zu bewältigen. Im Bereich der förderorientierten Beurteilung bieten anforderungsreiche fachliche Lernaufgaben/Leistungsnachweise die zentrale Möglichkeit, fachliches und überfachliches Lernen sinnvoll anzuregen und gezielt zu fördern. Anforderungsreiche Aufgaben sind somit Ausgangs- und Zielpunkte, wenn Schüler*innen fachliche und überfachliche Kompetenzen erwerben, trainieren und anwenden können sollen. Dieses Verständnis liegt auch dem Lehrplan zu Grunde:

«... Der Erwerb der fachlichen Kompetenzen in den Fachbereichen (...) geht einher mit der Ausbildung überfachlicher Kompetenzen. Die Schüler*innen erwerben in allen Fachbereichen (...) sowie über die ganze Schulzeit hinweg personale, soziale und methodische Fähigkeiten, die für eine erfolgreiche Bewältigung unterschiedlicher Aufgaben in verschiedenen Lebensbereichen zentral sind. Sie lernen, über sich selbst nachzudenken, den Schulalltag und ihr Lernen zunehmend selbstständig zu bewältigen, an der eigenen Lernfähigkeit zu arbeiten, vorgegebene und eigene Ziele und Werte zu verfolgen und zu reflektieren. Sie erwerben soziale und kommunikative Fähigkeiten und lernen, mit anderen Kindern zusammenzuarbeiten, Konflikte zu lösen und mit Vielfalt umzugehen. Sie erwerben umfassende sprachliche Kompetenzen, lernen mit Informationen sachgerecht umzugehen und entwickeln Problemlösefähigkeiten. ...»

Lehrplan Volksschule St.Gallen (2017) Grundlagen: Bildungsziele

Dass fachliche und überfachliche Kompetenzen in einer Aufgabe zusammenfliessen, ist bei der prozesssteuernden, formativ-unterstützenden Beurteilung also kein Problem: Ob fachlich oder überfachlich: Wo auch immer ein Defizit festgestellt wird, sollte die Lehrperson die Schüler*innen auch entsprechend wirksam anregen und fördern.

Bei der prozessabschliessenden, summativ-bewertenden Beurteilung von anforderungsreichen Leistungsnachweisen sollen überfachliche Aspekte in die Fachbewertung einfliessen, sofern diese überfachlichen Aspekte im Fachbereichslehrplan verankert sind. Denn: Wo sinnvoll und möglich sind die überfachlichen Kompetenzen im Lehrplan in die Fachbereichslehrpläne eingearbeitet. Derart eingearbeitete überfachliche Kompetenzen werden dadurch zu fachlichen Kompetenzen.

Dies illustriert das folgende Beispiel anhand der überfachlichen Kompetenz «Informationen nutzen» (Methodische Kompetenzen):

überfachliche Kompetenz methodische Kompetenzen

Informationen nutzen

Informationen suchen, bewerten, aufbereiten und präsentieren

Schüler*innen

... können Informationen aus Beobachtungen und Experimenten, aus dem Internet, aus Büchern und Zeitungen, aus Texten, Tabellen und Statistiken, aus Grafiken und Bildern, aus Befragungen und Interviews suchen, sammeln und zusammenstellen.

... können die gesammelten Informationen strukturieren und zusammenfassen und dabei Wesentliches von Nebensächlichem unterscheiden.

... können Informationen vergleichen und Zusammenhänge herstellen (vernetztes Denken).

... können die Qualität und Bedeutung der gesammelten und strukturierten Informationen abschätzen und beurteilen.

... können die Ergebnisse in unterschiedlichen Darstellungsformen wie Mindmap, Bericht, Plakat oder Referat aufbereiten und anderen näherbringen.

Beispiele entsprechender fachlicher Kompetenzstufen

Schüler*innen

- können Bildsprache und Stilmittel in Kunstwerken aus verschiedenen Kulturen und Zeiten sowie in Bildern aus dem Alltag beschreiben und analysieren. (BG.3.A.1.1c)
- können eine Aufgabenstellung erfassen, Ideen und Informationen sammeln und nach eigenen oder vorgegebenen Kriterien ordnen. (TTG.2.4.1.b)
- können Daten statistisch erfassen, ordnen, darstellen und interpretieren (z. B. Schulwege: Distanz, Transportmittel, Zeitdauer). (MA.3.C.1.e)
- können an ausgewählten Beispielen das Unterwegs-Sein von Menschen, Gütern und Nachrichten in der Umgebung und über weite Strecken auf der Erde angeleitet recherchieren und Ergebnisse ordnen und darstellen. (NMG.7.3.e)
- ...

Tabelle: Zusammenhang zwischen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen (Lehrplan Volksschule des Kantons St.Gallen, 2018)

Grundlegende und anspruchsvolle Ziele bestimmen

Wodurch unterscheiden sich grundlegende und anspruchsvolle Ziele im kompetenzorientierten Unterricht? Diese Frage lässt sich sowohl quantitativ als auch qualitativ beantworten:

Grundlegendes Ziel in Form einer Punktzahl (quantitativ)

Wird ein Lernnachweis entlang von Punkten (z. B. in einer schriftlichen Prüfung,  B3) bewertet, so wird in der Praxis häufig die das grundlegende Ziel zwischen 60 und 70 % der maximal erreichbaren Punktzahl definiert. Allfällige Abweichungen von dieser Bandbreite gegen oben oder unten sollte die Lehrperson begründen können. So kann z. B. nach einer sehr ausgedehnten Übungsphase oder bei der Überprüfung von stark wiedergebensorientierten Leistungen das grundlegende Ziel über 70 % liegen. Werden im Lernnachweis aber v. a. komplexe anwendungsorientierte Leistungen überprüft, so kann die Lehrperson das grundlegende Ziel auch unter 60 % der möglichen Punktzahl festlegen.

Es ist fair und transparent, wenn das grundlegende Ziel vor der Durchführung des Leistungsnachweises festgelegt und kommuniziert wird: Daran können sich Schüler*innen orientieren, während sie den Leistungsnachweis erstellen. Die grundlegenden Anforderungen vorgängig zu bestimmen, verlangt von der Lehrperson eine vertiefte Analyse und Gewichtung der in den einzelnen Prüfungsaufgaben abgeforderten (Teil-)Leistungen. Dies sind Ermessensentscheide. Es kann sich nach der Korrektur des Leistungsnachweises zeigen, dass gesamthaft genügend erscheinende Leistungen unter dem vorgängig definierten grundlegenden Zielwert liegen. In diesen Fällen passt die Lehrperson diesen an, bis genügend erscheinende Leistungen mit dem Prädikat «genügend» und ungenügende Leistungen mit dem Prädikat «ungenügend» bewertet sind. Fairerweise passt die Lehrpersonen den Zielwert nach der Korrektur aber nur zu Gunsten der Lernenden an. Wenn z. B. bei der Korrektur nur wenige oder gar kein Lernnachweis als ungenügend bewertet werden mussten, darf die Lehrperson den vorgängig festgelegten Zielwert nicht nachträglich erhöhen, um ein normal verteiltes Leistungsbild mit zwingend ungenügenden Leistungen «hinzubiegen». Viel eher freut sie sich über die unerwartet guten Leistungen von Schüler*innen.

Grundlegendes Ziel in Form einer Qualitätsangabe (qualitativ)

Bei Lernnachweisen, die entlang von Kriterien und Indikatoren (z. B. mit Hilfe von Beurteilungsrastern, **B4**) nach qualitativen Gesichtspunkten bewertet werden, wird auch das grundlegende Ziel durch Qualitätsangaben und nicht durch eine Punktzahl definiert. Hilfreich für eine qualitative Bestimmung des grundlegenden Ziels ist das folgende Stufenmodell des Denkens.

Stufen des Denkens nach Anderson und Krathwohl, 2001 in Wilson, 2016			Ziele			
Gestalten	Lernende bringen das erworbene Wissen und die gewonnenen Erkenntnisse in neue Zusammenhänge. Sie entwickeln Neuartiges (Ideen, Konzepte, Produkte, Lösungen, ...)	Beurteilen und Entwickeln	→	anspruchsvolle Ziele	Gelerntes nutzen können, um in neuartigen Aufgaben/Problemstellungen zu neuen Lösungen, Produkten, Ideen, Folgerungen, Begründungen und Wertungen zu gelangen	gelernte und geübte Strategien und Methoden in neuartigen Aufgabenkontexten flexibel anwenden können
	Bewerten				Lernende können Sachverhalte anhand von Kriterien beurteilen, begründete Entscheidungen fällen	Gelerntes selbstständig auf vergleichbare Zusammenhänge und Sachverhalte übertragen und anwenden können
Analysieren	Lernende können mit Hilfe des erworbenen Wissens in neuartigen Aussagen, Lösungen oder Problemen zentrale Elemente und Zusammenhänge erkennen, vergleichen, unterscheiden und ordnen	Verstehen und Anwenden	→	anspruchsvolle Ziele	Bekanntes in einem durch Übung bekannten Zusammenhang verarbeiten, erklären und darstellen können	gelernte und geübte Arbeitstechniken und Verfahren im Übungskontext beherrschen
Anwenden	Lernende können das erworbene Wissen in einer gegenüber der Lernsituation leicht veränderten Situation anwenden				Sachverhalte und Kenntnisse aus einem umgrenzten Wissensgebiet wiedergeben können	gelernte und geübte Arbeitstechniken und Verfahren im Übungskontext beherrschen
Verstehen	Lernende verstehen einen Sachverhalt und können Fakten, Zusammenhänge und Vorgehensweisen erklären	Erinnern und Wiedergeben	→	grundlegende Ziele		
Erinnern	Lernende können erarbeitete Informationen/geübte Tätigkeiten abrufen und korrekt und vollständig wiedergeben/ausführen					

Tabelle: Stufen des Denkens und Lernziele (in Anlehnung an Anderson & Krathwohl, 2001 in Wilson, 2016, S. 4–7, Krieg, 2019, S.20)

Schriftliche Lernkontrollen konstruieren

Baustein B3

Schriftliche Lernkontrollen werden in der Praxis häufig eingesetzt. Sowohl bei der formativ-unterstützenden als auch bei der summativ-bewertenden Beurteilung zeigt diese Form – vor allem gegenüber den «flüchtigen» mündlichen und praktischen Leistungsnachweisen – unschlagbare Vorteile:

- **Einfache Organisation:** Die Durchführung einer summativen Lernkontrolle ist organisatorisch sehr einfach: Der Leistungsstand aller Schüler*innen kann mittels schriftlicher Lernkontrollen gleichzeitig in einem standardisierten Setting überprüft werden. Bei mündlichen oder praktischen Leistungsnachweisen erfolgt die Beurteilung meist nacheinander. Es fällt daher schwerer, eine für alle vergleichbare Prüfungssituation zu gewährleisten.
- **Sorgfältige Beurteilung:** Die Lehrperson kann die Resultate der Leistungserhebung nach der Leistungserbringung in Ruhe und ohne Handlungsdruck korrigieren, analysieren und bewerten.
- **Objektivere Beurteilung:** Die Lehrperson kann die Beurteilungsmassstäbe zudem bei der Korrektur präzisieren und objektivieren, indem sie sie quervergleicht. Bei mündlichen oder praktischen Leistungsnachweisen hingegen muss die Beurteilung im Moment der Leistungserbringung – also unter Handlungsdruck – erfolgen. Zudem ist die Bewertung durch Reihungseffekte (strengere Beurteilung der ersten Arbeiten gegenüber den letzten) verzerrungsanfälliger.
- **Einfache Kommunizierbarkeit:** Wenn die Lehrperson die korrigierte Prüfung abgibt, kann sie die Einschätzung des Leistungsstands gegenüber den Schüler*innen und evtl. den Erziehungsberechtigten unkompliziert und nachvollziehbar kommunizieren. Im Gegensatz dazu sind mündliche und praktische Leistungen «flüchtig». Entsprechende Beurteilungen nachvollziehbar zu kommunizieren, ist daher bedeutend schwieriger und aufwändiger.

Schriftliche Lernkontrollen haben aber auch gewichtige Nachteile:

- **Einseitige Leistungsanforderungen:** Die Analyse von schriftlichen Lernkontrollen zeigt, dass mehrheitlich nur wiedergebensorientiert geprüft wird. Prüfungsaufgaben, die das Verständnis oder gar die Anwendung von Gelerntem in problemhaltigen Aufgaben abfordern, sind selten zu finden.
- **Benachteiligung sprachschwacher Schüler*innen:** Wenn Lehrpersonen schriftliche Lernkontrollen erstellen, geben sie schriftliche Anweisungen. Wenn Lehrpersonen schriftliche Lernkontrollen korrigieren, dann bewerten sie nur das schriftlich Vorliegende. Lernende, die schriftliche Anweisungen schlecht verstehen und sich schriftlich schlecht ausdrücken können, werden in schriftlichen Lernkontrollen doppelt benachteiligt. Dies auch in Fachbereichen, in denen sprachliche Fähigkeiten nicht im Zentrum stehen.
- **Angreifbarkeit:** Geben Lehrpersonen schriftliche Lernkontrollen den Erziehungsberechtigten zur Einsicht nach Hause ab, bietet dies oft Anlass zu unangebrachter Kritik: Erziehungsberechtigte können sich – ohne Kenntnisse der Art und der Schwerpunkte des vorausgelaufenen Unterrichts – aufgefordert fühlen, Prüfungsinhalte, Aufgabenformate, Punktevergabe oder die Gesamtbewertung zu kritisieren. Lehrpersonen müssen fähig sein, auf solche Kritik angemessen und rollenkonform zu reagieren. Dies fällt leichter, wenn sie sich bei der Konstruktion, bei der Durchführung und bei der Korrektur an gewissen professionellen Standards orientieren.

Wenn Lehrpersonen aussagekräftige und faire schriftliche Lernkontrollen entwickeln wollen, lohnt es sich, auf folgende Punkte zu achten. Dabei geht es in erster Linie darum, das zu überprüfen, was wichtig ist und nicht das, was leicht zu überprüfen ist.

Hinweise zur Konstruktion einer schriftlichen Lernkontrolle im kompetenzorientierten Unterricht

<p>Korrekte Aufgabenformate</p> 	<p>Die Aufgaben sind unabhängig voneinander und provozieren keine Folgefehler. Die Aufgabenformate wurden in der Übungsphase in ähnlicher Form bearbeitet. Die Anweisungen sind einfach, verständlich und präzise formuliert. Lösungsbeispiele helfen, die Anweisung zu verstehen.</p>
<p>Bedeutsame und zielkonforme Prüfungsinhalte</p> 	<p>Die Bedeutsamkeit der Prüfungsinhalte lässt sich mit Lehrplanbezügen belegen. Zudem ist der Bezug zu den unterrichtsleitenden Lernzielen ersichtlich. Rechtschreibung, Leseverständnis, schriftliche Ausdrucksfähigkeit, Sorgfalt, ... werden nur bewertet, wenn sie im Zielbereich liegen.</p>
<p>Auch Verständnis und Anwendung überprüfen</p> 	<p>Die Lernkontrolle enthält auch Aufgaben, die das Verständnis und die Anwendung des Gelernten überprüfen, und nicht nur Aufgaben, die das korrekte Wiedergeben von Gelerntem abfragen.</p>
<p>Faire Punktezuweisung</p> 	<p>Vergleichbare kognitive Leistungen werden innerhalb der Lernkontrolle punktemässig gleich bewertet. Bei komplexen und umfangreichen Aufgaben werden die verschiedenen Teilschritte einzeln bepunktet.</p>
<p>Grundlegendes Ziel kompetenzorientiert bestimmen</p> 	<p>Das grundlegende Ziel (= Prädikat «genügend» bzw. Note 4) ist so gesetzt, dass für Bewertungen mit den Prädikaten «gut» und «sehr gut» (bzw. den Noten > 4) zunehmend vertieftes Verständnis und flexiblere Anwendung des Erlernten erforderlich ist.</p>

Tabelle: Aspekte der Prüfungskonstruktion

Unter **C2** ist ein entsprechendes Einschätzinstrument zur Analyse von eigenen Lernkontrollen abgelegt.

Es sind vor allem die folgenden drei Aspekte, zu denen eingehender Klärungsbedarf besteht:

- Korrekte Aufgabenformate
- Faire Punktezuweisung
- Grundlegendes Lernziel kompetenzorientiert bestimmen

Korrekte Aufgabenformate

Bei der Konstruktion ist aus Fairnessgründen darauf zu achten, dass die (Teil-)Aufgaben unabhängig voneinander sind und keine Folgefehler provozieren. Im folgenden Beispiel aus dem Grammatikunterricht einer 4. Klasse ist die Anweisung einfach, verständlich und präzise formuliert. Zudem hilft ein Lösungsbeispiel, die Anweisung zu verstehen. Die Aufgabe provoziert aber Folgefehler: Wer in Teilaufgabe a) nicht alle Verben findet, wird in Teilaufgabe b) nicht die maximale Punktzahl erreichen können.

Aufgabe 1

a) Im folgenden Text sind 14 Verben. Finde diese und unterstreiche sie. ___/14

Beispiel: Die Grossmutter sitzt auf der Bank vor dem Haus.

Zwei Nachbarn, welche vorübergehen, rufen ihr einen Gruss zu. Grossmutter steht auf. «Wie geht es dir?», fragen die Nachbarn. Die Grossmutter antwortet: «Gut! Es geht mir viel besser als früher. Damals wusch ich die Wäsche für die ganze Familie, kochte täglich dreimal und sank abends todmüde ins Bett. Und morgens stand ich bereits um 05.30 Uhr auf.» Peter schaltet den Computer aus, zieht sich die Schuhe an und setzt sich zu Grossmutter in den Garten.

b) Notiere alle gefundenen Verben in die richtige Spalte. ___/14

Präsens	Präteritum

Abbildung: Folgefehler

Faire Punktezuweisung

Wie viele Punkte soll die Lehrperson für die korrekte Lösung vergeben? Gerade bei offeneren Aufgabenformaten, bei denen Lernende z. B. Erklärungen, Begründungen, Lösungswege, Skizzen o. ä. erstellen müssen, ist diese Frage zentral. Eine pauschale Gewichtung nach «Schwierigkeit» kann zu schwer nachvollziehbaren und unfairen Bewertungen führen. Nicht die Schwierigkeit soll die Punktezuweisung bestimmen, sondern die Anzahl und Komplexität der für die Lösungserbringung notwendigen kognitiven Leistungen: Dabei überlegt sich die Lehrperson als Expertin, welche kognitiven Teilfertigkeiten («Bausteine») die Schüler*innen nutzen können muss, um zur korrekten Lösung zu gelangen. Jedem bedeutsamen «Baustein» weist sie dann einen Teilpunkt zu. Bei komplexen und umfangreichen Aufgaben bepunktet sie die verschiedenen Teilschritte einzeln. Dabei sollte die Lehrperson vergleichbare kognitive Leistungen innerhalb der Lernkontrolle punktemässig gleich bewerten.

Hier ist eine Zahl mit Plättchen in der Stellentafel dargestellt:		Mögliche Punktezuweisung																	
<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>ZT</td> <td>T</td> <td>H</td> <td>Z</td> <td>E</td> </tr> <tr> <td>●●●●●</td> <td>●</td> <td>●●●</td> <td>●●●●● ●●●●●</td> <td>●●●●</td> </tr> </table>					ZT	T	H	Z	E	●●●●●	●	●●●	●●●●● ●●●●●	●●●●					
ZT	T	H	Z	E															
●●●●●	●	●●●	●●●●● ●●●●●	●●●●															
Teilaufgaben		Pte	notwendige kognitive Teilfertigkeiten																
a) Wie heisst die Zahl? Notiere.		0.5	0.5 P	Zahl korrekt ablesen und notieren															
b) Tom nimmt an der Hunderterstelle ein Plättchen weg. Notiere die neue Zahl.		0.5	0.5 P	Zahl korrekt ablesen und notieren															
c) Uta macht es anders: Sie legt an der Zehnerstelle ein Plättchen dazu. Schreibe die Rechnung dazu auf. Erkläre, was geschehen ist.		3	1 P	korrekt übertragen															
			1 P	nachvollziehbar erklären															
			0.5 P	Zahl korrekt ablesen und notieren															
			0.5 P	Rechnung notieren															
d) Was geschieht, wenn ein Plättchen von der Tausenderstelle an die Zehntausenderstelle verschoben wird? Kreuze an und erkläre deine Auswahl.	Die Zahl wird <table style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr><td>um 1000</td><td>kleiner</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>um 1000</td><td>grösser</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>um 9000</td><td>kleiner</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>um 9000</td><td>grösser</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>um 10000</td><td>grösser</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> </table>	um 1000	kleiner	<input type="checkbox"/>	um 1000	grösser	<input type="checkbox"/>	um 9000	kleiner	<input type="checkbox"/>	um 9000	grösser	<input type="checkbox"/>	um 10000	grösser	<input type="checkbox"/>	2.5	0.5 P	neue Zahl korrekt ablesen und notieren
um 1000	kleiner	<input type="checkbox"/>																	
um 1000	grösser	<input type="checkbox"/>																	
um 9000	kleiner	<input type="checkbox"/>																	
um 9000	grösser	<input type="checkbox"/>																	
um 10000	grösser	<input type="checkbox"/>																	
		1 P	Unterschied zwischen Ausgangszahl und neuer Zahl korrekt berechnen																
		1 P	nachvollziehbar erklären																
		Total 6.5																	

Tabelle: Punktezuweisung entlang von kognitiven Teilfertigkeiten (Aufgabe aus KMK 2014, S.14)

Grundlegendes Ziel kompetenzorientiert bestimmen

Kompetenzorientierter Unterricht zielt auf das Verstehen und Anwenden von Erlerntem ab. Darum enthält eine schriftliche Lernkontrolle nicht nur Aufgaben, die das korrekte Wiedergeben von Gelerntem enthalten, sondern auch Aufgaben, die das Verständnis und die Anwendung des Gelernten und überprüfen (siehe oben). Aber auch bei der Bestimmung des grundlegenden Lernziels (z. B. Note 4) in einer Lernkontrolle muss die Lehrperson dieses zentrale Postulat der Kompetenzorientierung berücksichtigen. Erfahrungsgemäss hat sich dabei die folgende Faustregel bewährt: **Das grundlegende Ziel (= Prädikat «genügend» bzw. Note 4) ist so gesetzt, dass für Bewertungen mit den Prädikaten «gut» und «sehr gut» (bzw. den Noten > 4) zunehmend vertieftes Verständnis und flexiblere Anwendung des Erlernten erforderlich ist.**

<p>Beurteilen und Entwickeln</p>		<p>anspruchsvolle Ziele</p>	<p>Gelerntes nutzen können, um in neuartigen Aufgaben/Problemstellungen zu neuen Lösungen, Produkten, Ideen, Folgerungen, Begründungen und Wertungen zu gelangen</p>	<p>gelernte und geübte Strategien und Methoden in neuartigen Aufgabenkontexten flexibel anwenden können</p>	
<p>Verstehen und Anwenden</p>			<p>Gelerntes selbstständig auf vergleichbare Zusammenhänge und Sachverhalte übertragen und anwenden können</p> <p>Bekanntes in einem durch Übung bekannten Zusammenhang verarbeiten, erklären und darstellen können</p>	<p>gelernte und geübte Strategien und Methoden auch in leicht anderen Aufgabenkontexten anwenden können</p>	<p>mindestens 30–40% der möglichen Punktzahl</p>
<p>Erinnern und Wiedergeben</p>		<p>grundlegende Ziele</p>	<p>Sachverhalte und Kenntnisse aus einem umgrenzten Wissensgebiet wiedergeben können</p>	<p>geübte Arbeitstechniken und Verfahren im Übungskontext beherrschen</p>	<p>maximal 60–70% der möglichen Punktzahl</p>

Tabelle: Stufen des Denkens und Lernziele (in Anlehnung an Anderson & Krathwohl, 2001 in Wilson, 2016, S. 4–7, Krieg, 2019, S.20)

Daraus lassen sich folgende Anregungen ableiten:

Diskussionsvorschlag zur Bestimmung von grundlegenden Zielen im kompetenzorientierten Unterricht

Für die Erreichung anspruchsvollerer Ziele («gut», «ausgezeichnet» oder Noten > 4) **ist zunehmend vertieftes Verständnis und flexiblere Anwendung des Erlernten erforderlich.**

Korrektes und vollständiges Wiedergeben wird maximal mit dem Prädikat «genügend» bzw. der Note 4.5 bewertet.

Zielbild des Unterrichts sind anspruchsvollere Lernziele (Prädikate «gut» bzw. Note 5 und höher)

Der Unterricht ermöglicht den Schüler*innen nicht nur, das grundlegende Ziel zu erreichen (Prädikat «genügend» bzw. Note 4), sondern befähigt alle Lernenden

- zu vertieftem Verständnis von fundamentalem und zusätzlichem Lehrstoff
- zur möglichst eigenständigen Anwendung des Erlernten in problemhaltigen Situationen

Abbildung 4: Leitideen zur Bestimmung von grundlegenden Lernzielen im kompetenzorientierten Unterricht

Lernkontrollen, welche überprüfen, ob Lernende notwendiges Orientierungswissen korrekt wiedergeben können (z. B. Wörter-, Rechtschreib-, Kopfrechen-, Einmaleinstest usw.), sind von dieser Regel ausgenommen. Wer in solchen Testsituationen alles korrekt und vollständig wiedergibt bzw. lösen kann, soll aus motivationalen Gründen dafür das Prädikat «sehr gut» bzw. die Note 6 erhalten. Wenn sie die fachliche Zeugnisnote im Rahmen der Gesamtbeurteilung bestimmt, muss die Lehrperson aber Bewertungen aus solch rein wiedergebensorientierten Prüfsituationen angemessen gewichten (i Zeugnisnote als Gesamtbeurteilung, III C3 Beurteilungsblätter NMG, Deutsch, Mathe)

Unter III C2 ist ein Einschätzinstrument zur Analyse von eigenen schriftlichen Lernkontrollen abgelegt.

Beurteilungsraster: Unterschiedliche Formen und Reichweiten

Baustein B4

Sowohl für die Förderung als auch für die Bewertung von mündlichen, praktischen und produktorientierten Leistungen definiert die Lehrperson sachangemessene Kriterien. Es ist jedoch herausfordernd, auch in komplexen Zielbereichen wie z. B. Vorlesen, Begründen, eigene Lösungswege suchen, Darstellen, Aufführen, Recherchieren usw. präzise und nachvollziehbare Leistungserwartungen zu formulieren. Dazu ist fachdidaktisches Wissen notwendig. Um die Lehrpersonen zu entlasten, enthalten fast alle aktuellen Lehrmittel zu zentralen Aufgaben oder Zielbereichen Beurteilungsraster mit vorformulierten Kriterien als Hilfestellungen für die Beobachtung und Bewertung. Beurteilungsraster lassen sich nach inhaltlicher Reichweite und Informationsgehalt unterscheiden.

Beurteilungsraster unterschiedlicher Reichweite

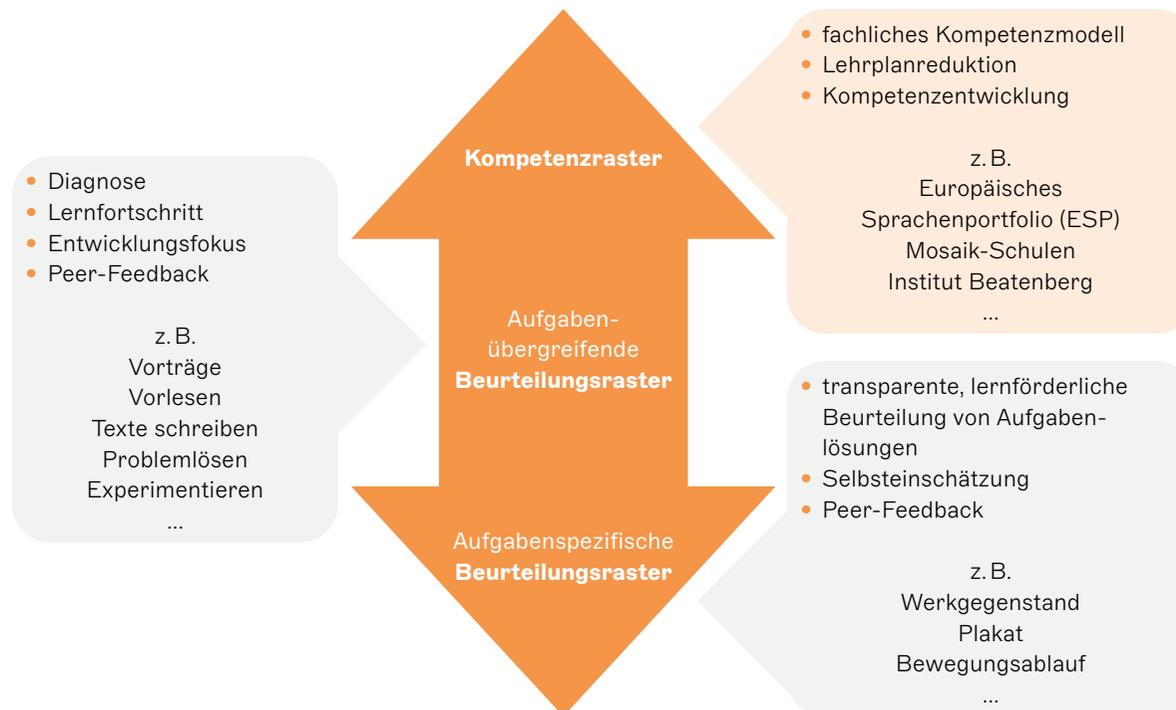


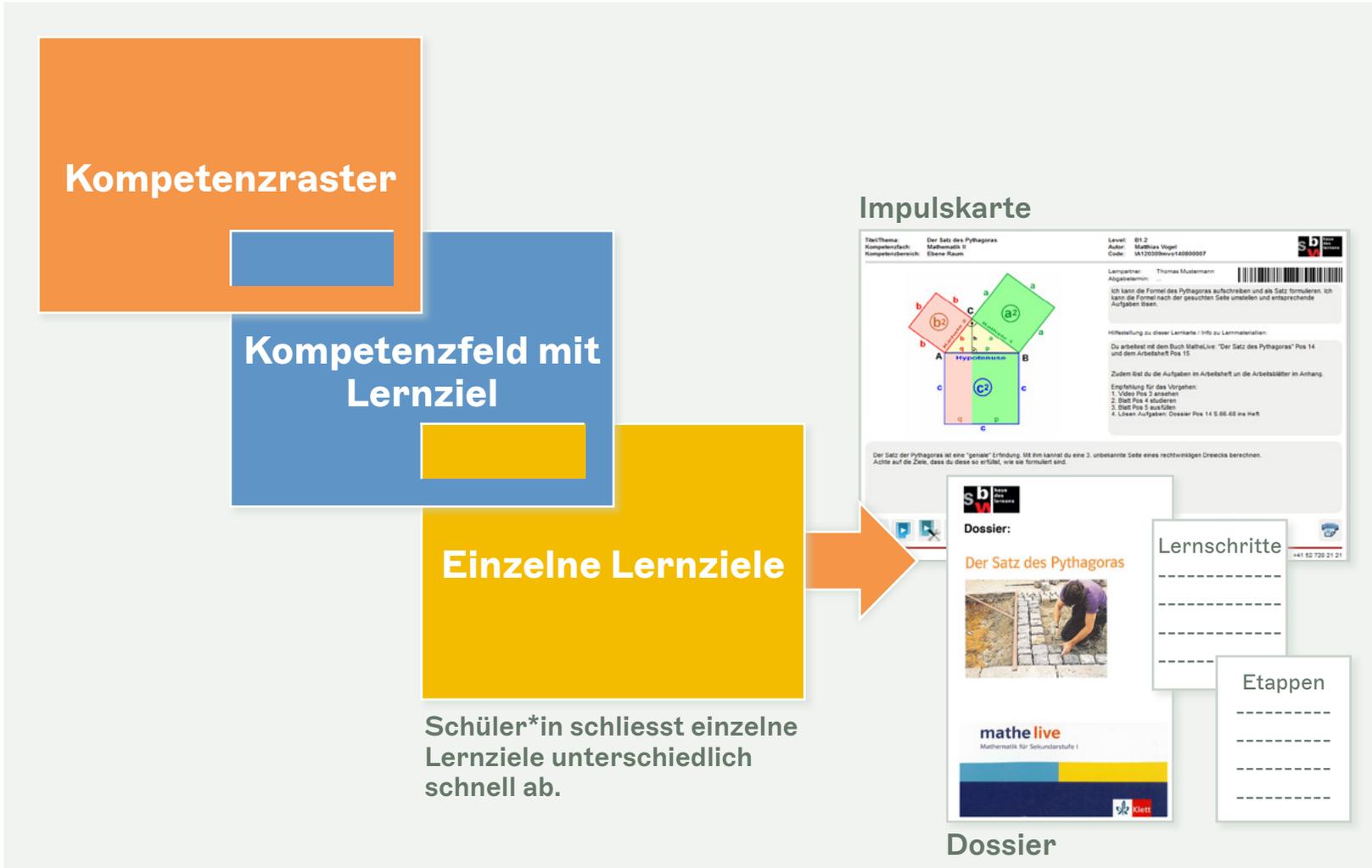
Abbildung 5: Beurteilungsraster unterschiedlicher Reichweite (in Anlehnung an Carroll et al., 2018, o.S)

Aufgabenspezifische Beurteilungsraster zeigen Leistungserwartungen für die Lösung einer ganz bestimmten Aufgabe auf. Die Qualitätsangaben sind recht präzise und beobachtbar. Sofern diese verständlich formuliert sind, können sie nicht nur eine faire Fremdbeurteilung durch die Lehrperson, sondern auch die Selbst- oder Peereinschätzung von aufgabenbezogenen Leistungen durch die Schüler*innen unterstützen (■ B5).

Aufgabenübergreifende Beurteilungsraster zeigen Leistungserwartungen in einem ganzen Zielbereich auf. Sie dienen der Lehrperson als Orientierungshilfe, wenn sie die Leistungen der Schüler*innen bei unterschiedlichen Aufgabenstellungen im gleichen Zielbereich beurteilen soll. Die Qualitätsangaben sind eher allgemein. Daher sollte die Lehrperson in der aktuell bearbeiteten Aufgabe konkretisieren: «Diese Lösung entspricht diesem Qualitätsniveau, weil ...» Wenn die Lehrperson sie seriös einführt und während des Schuljahres wiederholt einsetzt, lernen die Schüler*innen, solch aufgabenübergreifende Beurteilungsraster als Lernhilfe zu nutzen (■ B5).

Kompetenzraster beziehen sich nicht auf eine Aufgabe oder einen Zielbereich, sondern auf ein ganzes Fach. Ein solches Raster definiert zu allen Kompetenzbereichen eines Fachs (vgl. Lehrplan) aufbauend mehrere Qualitätsniveaus. Dabei wird meist der Aufbau der entsprechenden Fachkompetenzen zyklusbezogen über 3–4 Jahre Zyklus beschrieben. Die Qualitätsangaben in den einzelnen Kompetenzbereichen und Niveaustufen sind notgedrungen eher allgemein formuliert. Die Lehrpersonen müssen die Qualitätsbeschreibungen in den einzelnen Niveaustufen durch Lernaufgaben konkretisieren. Kompetenzraster eignen sich als Grundlage in einem individualisierenden Unterricht (vgl. Mosaikschulen). Zu diesem Zweck formuliert die Lehrperson zu jedem Kompetenzfeld präzisierende Lernziele mit entsprechenden Lernaufgaben (Impulskarten, Lernjobs usw.) und Beurteilungskriterien. Die Schüler*innen bearbeiten passende Aufgaben in individuellem Tempo. Die gezeigten Leistungen trägt die Lehrperson im Kompetenzraster durch Kreuze oder Punkte ab. Das so erstellte individuelle Kompetenzprofil kann sie als Grundlage für die Planung nächster Lernschritte und – nach einer Klärung der jahresspezifischen Minimalerwartungen – zur Bestimmung der Zeugnisnote nutzen. Im Fachbereich Mathematik oder Deutsch/Fremdsprachen gelingt es einfacher, Kompetenzraster zu entwickeln als in den Fachbereichen NMG, BG usw. Grundsätzlich gilt jedoch: Kompetenzraster beziehen sich idealerweise auf die Lehrplanvorgaben, können diese aber immer nur verkürzt darstellen.

Grundprinzip ...



Schüler*in schliesst einzelne Lernziele unterschiedlich schnell ab.

Abbildung: Kompetenzraster als Grundlage eines individualisierten Unterrichts (Vogel, 2020, o.S.)

Die unterschiedliche Reichweite dieser Beurteilungshilfen lässt sich durch folgende Analogie verdeutlichen: Im Vergleich zu Beurteilungsrastern entsprechen Kompetenzraster einer Landeskarte im Massstab 1:600'000, während die Beurteilungsraster eher Karten im Massstab 1:25'000 (aufgabenübergreifende Beurteilungsraster) bis 1:10'000 (aufgaben-spezifische Beurteilungsraster) entsprechen.

	Kompetenzraster	Beurteilungsraster
		
Inhalt	ganzes Fach mit allen Kompetenz- /Handlungsbereichen	ausgewählte fachliche Aspekte / Fertigkeiten / Ziele
Analogie	Landeskarte 1 : 1'000'000	Landeskarte 1 : 25'000
Bezug	Fach	Aufgaben
Adressat	Lehrperson - Schüler/-in - Eltern	Schüler/-in - Lehrperson
Funktion	<ul style="list-style-type: none"> transparente und übersichtliche Bilanzierung des fachlichen Lernstands (Qualitatives «Zeugnis») Planungssteuerung der Lehrperson längerfristige Lernsteuerung für kompetente Schüler/-innen 	<ul style="list-style-type: none"> informative aufgabenbezogene Lernsteuerung faire kriterienorientierte Bewertung von komplexen Produkten und Fertigkeiten
	eher summativ - prognostisch	eher formativ - summativ
Vor- / Nachteile	<ul style="list-style-type: none"> + Übersicht und Transparenz durch Reduktion - verkürzter «heimlicher» Lehrplan - präzisierende Elemente nötig (Checklisten, Beurteilungsraster) ? bedingt ein individualisiertes Unterrichtskonzept 	<ul style="list-style-type: none"> + klärt Leistungserwartungen in komplexen Bereichen + ermöglicht Orientierung während des Lern- und Arbeitsprozesses (nächste Niveaustufe), + Lernfortschritte leistungsbezogen ausweisen ? Herausforderung Verständlichkeit - fehlende Verortung/Gewichtung im Fachkontext

PH SG

Beurteilungsraster mit unterschiedlichem Informationsgehalt

Die beiden untenstehenden aufgabenübergreifenden Beurteilungsraster beziehen sich beide auf den Zielbereich «Vorlesen». Sie sind zwar inhaltlich identisch, jedoch unterschiedlich informativ.

Vorlesen		-	-/+	+
Artikulation/Lautstärke				
Spricht den ganzen Text deutlich aus, durchwegs klar und verständlich vorgelesen.				
Setzt Lautstärke gezielt ein, um wichtige Stellen zu betonen.				
Lesetempo/Lesefluss				
Liest angemessen schnell, variiert deutlich in Bezug auf den Inhalt des Textes.				
Liest durchwegs flüssig ohne störende Stockungen oder Lesefehler.				
Stimmführung/Pausen				
Setzt Möglichkeiten der Stimme zielgerichtet ein, erreicht einen passenden Ausdruck des Inhalts.				
Setzt Pausen zu Sinneinheit ein, um gewünschte Wirkung zu erzielen.				

Kriterienraster

Vorlesen			
Kompetenzbereich	noch nicht erfüllt	erfüllt	übertroffen
Artikulation/Lautstärke	Spricht undeutlich aus, verschluckt einzelne Laute, öfters unverständlich vorgelesen.	Spricht den grössten Teil des Textes deutlich aus, meist klar verständlich vorgelesen.	Spricht den ganzen Text deutlich aus, durchwegs klar verständlich vorgelesen.
	Spricht zu leise (oder zu laut).	Spricht grundsätzlich in angemessener Lautstärke.	Setzt Lautstärke gezielt ein, um wichtige Stellen zu betonen.
Lesetempo/Lesefluss	Liest zu langsam oder zu schnell, ohne Variation und Bezug zum Inhalt. Liest abgehackt, stockt häufig an unangebrachten Stellen, es kommt kein tragender Lesefluss zustande.	Liest angemessen schnell, ansatzweise variiert, stört nicht das Textverständnis. Liest meist flüssig ohne störende Stockungen.	Liest angemessen schnell, variiert deutlich in Bezug auf den Inhalt des Textes. Liest durchwegs flüssig ohne störende Stockungen oder Lesefehler.
	Verbessert Lesefehler öfters nicht.	Erkennt Lesefehler sofort und verbessert sie.	
Stimmführung/Pausen	Setzt Stimme meist monoton ein, meist ohne passenden Bezug zum Inhalt des Textes, manchmal auch übertrieben. Pausen/Unterbrüche oft unpassend zu Sinninhalt, wirken störend auf Verständnis.	Gestaltet mit der Stimme, erleichtert meist das Verständnis des Textes, manchmal etwas übertrieben. Setzt Pausen meist passend zu Sinneinheit ein, Pausen wirken kaum störend auf das Verständnis.	Setzt Möglichkeiten der Stimme zielgerichtet ein, erreicht einen passenden Ausdruck des Inhalts. Setzt Pausen passend zu Sinneinheit ein, um gewünschte Wirkung zu erzielen.

Beurteilungsraster

Abbildung: Unterschiede zwischen Kriterien- und Beurteilungsrastern

Zusammenfassung

Beurteilungsraster können Lehrpersonen dabei helfen, mündliche, praktische und produktorientierte Leistungen gezielt zu fördern (formativ – unterstützend) und am Ende eines Lernprozesses fair zu bilanzieren (summativ – bewertend). Auch Schüler*innen können von diesen Instrumenten profitieren, wenn die Lehrpersonen sie lernförderlich einsetzen (■ B5). Dies gelingt dann, wenn sie die an sie gestellten Leistungserwartungen kennen, nächste Zieletappen definieren und entsprechende Fortschritte dadurch besser wahrzunehmen und zu benennen lernen.

Ein Beurteilungsraster zu entwickeln, lohnt sich nur in zentralen, aufgabenübergreifenden Zielbereichen, die im Verlauf des Schuljahres wiederkehrend verfolgt werden. Es ist meist zweckdienlicher, bestehende Beurteilungsraster für den eigenen Unterricht zu adaptieren als solche Instrumente vollständig neu zu entwickeln. Werden Beurteilungsraster gemeinsam mit anderen Lehrpersonen im Stufenteam hergestellt oder adaptiert, wird die Beurteilung inhaltlich kohärenter.

Chancen und Herausforderungen von Beurteilungsrastern

	Perspektive Lehrperson	Perspektive Schüler*innen
Chancen	<p>Beurteilungsraster</p> <ul style="list-style-type: none"> • klären einen Sach- und Kompetenzbereich inhaltlich-fachlich • unterstützen die Klärung und Kommunikation von Leistungserwartungen • ermöglichen präzise und verständliche Rückmeldungen • ermöglichen das Sichtbarmachen von Lernfortschritten • unterstützen eine faire, sachorientierte Beurteilung von komplexen Leistungen • ermöglichen die Klärung von Bewertungsmaßstäben im Team (Kohärenz in der Beurteilung) • können helfen, häufiges und hilfreicher Feedback an die Lernenden zu richten • sind Grundlage für Peer-Beurteilung und Selbstreflexion der Lernenden: Was kannst du schon? Was kann ich davon lernen? Wo stehe ich selber? Wo gehe ich hin? • führen zu empirisch nachweisbar höheren Leistungen 	<p>Beurteilungsraster</p> <ul style="list-style-type: none"> • klären Leistungs- und Qualitätsansprüche • ermöglichen einen zielgerichteten Austausch über die Qualität von Produkten und Leistungen • fordern heraus, motivieren • unterstützen eine differenzierte Selbst- und Fremdbeurteilung • zeigen naheliegende Optimierungsmöglichkeiten auf • helfen den Schüler*innen, zu verstehen, um was es im Unterricht geht • lassen Schüler*innen verstehen, was genau eine gute Leistung in einem Gebiet ausmacht und wie man diese erreichen kann
Herausforderungen	<p>Problematisch sind Beurteilungsraster dann, wenn Lehrpersonen sich strikte an die Kategorien eines Rasters halten und nicht-aufgelistete, aber vorhandene Qualitäten einer Arbeit nicht mehr berücksichtigen.</p> <p>Beurteilungsraster</p> <ul style="list-style-type: none"> • sind keine Selbstläufer, keine Allheilmittel und ersetzen nicht den guten Unterricht • sind aufwändig für Lehrpersonen und Lernende • sind beim Lernen wirkungslos, wenn sie nicht durch guten Unterricht gerahmt, durch geeignete Aufgabenformate operationalisiert und durch gute Rückmeldungen gestützt werden 	<p>Beurteilungsraster</p> <ul style="list-style-type: none"> • sind für die Schüler*innen oft schwer zu verstehen • können Lernenden vorgaukeln, es gäbe einen «geraden Weg» zum Können, dem man gedankenlos folgen könne.

Tabelle: Chancen und Herausforderungen in der Arbeit mit Beurteilungsrastern (in Anlehnung an Smit & Birri, 2014, Krieg, 2019)

Beurteilungsraster prüfen, anpassen und selber entwickeln

Baustein B5

Aufbau und Elemente eines Beurteilungsrasters (B3)

		Niveaustufen				
		Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
Dimensionen	Kriterium A	----- ----- ----- -----	----- ----- ----- -----	----- ----- ----- -----	----- ----- ----- -----	----- ----- ----- -----
	Kriterium B	----- ----- ----- -----	----- ----- ----- -----	----- ----- ----- -----	----- ----- ----- -----	----- ----- ----- -----
	Kriterium C	----- ----- ----- -----	----- ----- ----- -----	----- ----- ----- -----	----- ----- ----- -----	----- ----- ----- -----
	Kriterium D	----- ----- ----- -----	----- ----- ----- -----	----- ----- ----- -----	----- ----- ----- -----	----- ----- ----- -----

Abbildung: Aufbau und Elemente eines Beurteilungsrasters (in Anlehnung an Carroll et al., 2018, o.S.)

In der ersten Spalte eines Beurteilungsrasters sind 3–4 Kriterien aufgeführt, die alle bedeutsamen Bereiche der Zielqualität abdecken (Dimensionen). Zu jeder Dimension sind aufbauend gestufte Qualitätsbeschreibungen formuliert (Niveaustufen).

Qualitätskriterien zur Prüfung von Beurteilungsrastern

In den letzten Jahren haben Lehrmittelautorinnen und Lehrpersonen eine Fülle von Beurteilungsrastern entwickelt. Die Qualität von solchen Beurteilungsrastern und deren Eignung für den Einsatz in der eigenen Klasse lässt sich mit Hilfe der folgenden Kriterien einschätzen:

Umfang	Ersteindruck	<ul style="list-style-type: none"> • Erscheint das Beurteilungsraster auf den ersten Blick sowohl für Lehrpersonen als auch für Schüler*innen als handhabbar? • Sind nur wenige Dimensionen im Zielbereich aufgeführt?
	Detaillierungsgrad	<ul style="list-style-type: none"> • Beschreiben die Niveaustufen die Qualitäten in einem handhabbaren Detaillierungsgrad?
Dimensionen	Vollständigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Decken die aufgeführten Dimensionen die wichtigen inhaltlichen Aspekte im Aufgaben-/Zielbereich ab?
	Trennschärfe	<ul style="list-style-type: none"> • Sind die Dimensionen/Kriterien trennscharf? Gibt es keine inhaltlichen Überlappungen und Doppelbeurteilungen?
Niveaustufen	inhaltliche Korrektheit	<ul style="list-style-type: none"> • Sind die aufgeführten Qualitätsbeschreibungen fachlich korrekt und bedeutsam?
	passendes Leistungsspektrum	<ul style="list-style-type: none"> • Decken die Niveaustufen das Leistungsspektrum meiner Klasse ab, so dass für alle Schüler*innen der Klasse Herausforderungen formuliert sind und Lernfortschritte abbildbar werden?
	aufbauende Stufenbeschreibungen	<ul style="list-style-type: none"> • Bauen die Niveaustufen logisch aufeinander auf? • Sind die Lernfortschritte zwischen den Niveaustufen mittels Indikatoren/Merkmalen unterscheidbar beschrieben? • Werden Lernfortschritte nicht nur anzahlmässig sondern in erster Linie qualitativ beschrieben? • Stimmt die Anzahl der Niveaustufen, oder müsste gekürzt oder erweitert werden?
	Sprache	<ul style="list-style-type: none"> • Sind die Beschreibungen verständlich, konkret und ausführlich genug? • Sind die Beschreibungen positiv formuliert, enthalten Can-do-Beschreibungen? • Ist die sprachliche Komplexität auch für die Schüler*innen angemessen, so dass sie das Beurteilungsraster bei der Selbsteinschätzung unterstützt?

Tabelle: Qualitätskriterien zur Prüfung von bestehenden Beurteilungsrastern

Konstruktion von Beurteilungsrastern (Rubrics)

Anlässe

Ein Beurteilungsraster zu entwickeln macht z. B. in den folgenden Situationen Sinn:

- Zu einem bedeutsamen Zielbereich, in dem die Schüler*innen im Verlaufe des Schuljahres/des Zyklus mehrfach und wiederkehrend unterschiedliche Aufgaben bearbeiten sollen (z. B. «einen spannenden Text schreiben»), sind keine befriedigenden vorgefertigten Beurteilungsraster greifbar.
- Eine Lehrperson – oder noch besser ein Team – will sich mit der Architektur und dem Bau von Beurteilungsrastern vertraut machen und in einem interessierenden Bereich in eine vertiefte fachliche Qualitätsklärung eintauchen.

Hinweise

- Ein Beurteilungsraster zu konstruieren gelingt einfacher, wenn zum fokussierten Zielbereich eine Serie von vielfältigen Produkten/individuellen Lösungen vorliegt, welche die Schüler*innen erstellt haben. Während der Konstruktion des Beurteilungsrasters können die Lehrpersonen Vorschläge und Entwürfe immer wieder an diesen konkreten Produkten überprüfen und schärfen.
- Kein Beurteilungsraster gelingt auf Anhieb! Beim Einsatz im Unterricht ( **B6**) oder bei der Bewertung von (Zwischen-)Produkten zeigen sich immer wieder Unklarheiten oder konzeptionelle Mängel, die behoben werden müssen. Das Beurteilungsraster wird so im Sinne der Qualitätskriterien für Beurteilungsraster (vgl. oben) fortlaufend optimiert.
- Folgende englischsprachigen Websites bieten kostenlose Tools für das Erstellen von Beurteilungsrastern (Rubrics).
 - Irubric > <https://www.rcampus.com/indexrubric.cfm?>
 - For All Rubrics > <https://www.forallrubrics.com/>
 - rubistar > <http://rubistar.4teachers.org/index.php>

Vorgehensvorschlag zur Konstruktion von Beurteilungsrastern

1. Klären

- a) Wie lautet/lauten die konkrete(n) Anwendungsaufgabe(n)?
- b) Welche Ziele werden durch die Aufgabe(n) überprüft?
- c) Wie könnten optimale Lösungen aussehen?
- d) Wozu und wem soll das zukünftige Beurteilungsraster dienen?
 - Beurteilungshilfe für Lehrpersonen?
 - Unterstützung der Selbstbeurteilung / Peerbeurteilung?
 - Grundlage für die Förderplanung?
 - Standortbestimmung?
 - Instrument für Rückmeldegespräche?
 - Schulhausinterne Abstimmung von Leistungserwartungen?

2. Entwickeln

- a) Definieren Sie bedeutsame und trennscharfe Dimensionen (Kriterienbereiche), welche die zielorientierte Beurteilung von Lösungen ermöglichen.
- b) Beschreiben Sie nun in jeder Dimension zuerst die Qualitätsmerkmale für die optimale, nachher für die ungenügende Niveaustufe. Füllen Sie nun die fehlende(n) Niveaustufe(n) mit passenden Qualitätsmerkmalen so auf, dass innerhalb der Dimension ein nachvollziehbarer Aufbau entsteht.
- c) Definieren Sie in jeder Dimension die Niveaustufe, welche die minimale Leistungserwartung / grundlegendes Lernziel (= Note 4) beschreibt.

3. Überprüfen und optimieren

- a) Schätzen Sie entstandene Lösungen mit Hilfe Ihres Beurteilungsrasters ein.
- b) Überprüfen Sie die Tauglichkeit des entwickelten Beurteilungsrasters (Trennschärfe der Dimensionen/Aufbau, Verständlichkeit und Klarheit der Qualitätsbeschreibungen in den Niveaustufen)
- c) Nehmen Sie an Ihrem Beurteilungsraster wenn nötig Optimierungen vor.

Beurteilungsraster lernförderlich im Unterricht einsetzen

Baustein B6

Beurteilungsraster sind nicht nur eine Beurteilungshilfe für die Lehrpersonen. Sie können auch den Schüler*innen als Lernhilfe dienen. Ihr lernunterstützendes Potenzial entfalten Beurteilungsraster aber nur, wenn die Lehrperson sie sorgfältig einführt: Wenn die Lernenden die Dimensionen und Qualitätsbeschreibungen des Beurteilungsrasters verstehen, können sie diese bei der Selbst- oder Peerbeurteilung und bei der Steuerung des eigenen Lernens nutzen.

Das unten stehende Vorgehen hat sich diesbezüglich bewährt.

Aufgabenset Luthiger et al. (2018)		0. Lehrperson wählt zu einem anspruchsvollen Ziel/zu einem Beurteilungsraster eine motivierende, problemhaltige Konfrontationsaufgabe aus.	
konfrontieren	Vorwissen im Zielbereich aktivieren	<ol style="list-style-type: none"> 1. Die Schüler*innen unternehmen erste Versuche, diese Konfrontationsaufgabe zu lösen 2. Sie vergleichen anschliessend (anonymisierte) Lösungsbeispiele, und ordnen diese nach Qualität 3. Unter Anleitung der Lehrperson entwickeln die Schüler*innen aufgrund ihrer Erfahrungen gemeinsam erste Qualitätsvorstellungen zu diesem anspruchsvollen Ziel. 	
erarbeiten & klären	das zur Zielerreichung notwendige neue Wissen aufbauen Verständnis des neu-erworbenen sichern	<ol style="list-style-type: none"> 4. Die Lehrperson führt in das Beurteilungsraster ein: <ul style="list-style-type: none"> • Was ist wichtig? (Dimensionen) • Welches sind je gültige Qualitätskriterien? (Stufen) 5. Die Lehrperson schätzt gemeinsam mit den Schüler*innen die Lösungsbeispiele (siehe 2.) mit Hilfe des Beurteilungsrasters ein und bespricht allfällige Abweichungen. 	
vertiefen & üben	Neuerworbenes im vertrauten Kontext geläufig machen	6. Die Schüler*innen weitere ähnliche Aufgaben, welche den Aufbau der Kompetenz ermöglichen.	Selbst- und Peereinschätzungen mit Hilfe des Beurteilungsrasters
transferieren	Neuerworbenes in neuen Kontexten anwenden	7. Lösen von zunehmend komplexen Aufgaben	Förderorientierte Rückmeldung mit Hilfe des Beurteilungsrasters durch die Lehrperson.

Tabelle: Beurteilungsraster lernförderlich einsetzen



Zeugnisnote als Gesamtbeurteilung



Wichtiges in Kürze | 96–98

 **B1** Gütekriterien Zeugnisnoten | 99

 **B2** Ermessensspielräume bei der Gesamtbeurteilung pflichtgemäss nutzen | 100–102

 **B3** Verzerrungseffekten begegnen | 103–104

 **B4** Zeugnisnoten erstellen: begutachten statt verrechnen | 105–106

 **B5** Beurteilungsdossier als mögliches Hilfsmittel | 107–108

 **B6** Was Eltern über Benotung wissen müssen | 109–110



Leitfragen

- Was zeichnet reglementsconforme Zeugnisnoten aus?
- Wie wird der Ermessensspielraum beim Setzen einer Zeugnisnote korrekt genutzt?
- Begutachten statt verrechnen: Wie erstellt man eine Zeugnisnote?
- Was sollten Eltern über Benotung wissen?



Zeugnisnoten als Gesamtbeurteilung

Wichtiges in Kürze

Zeugnisse sind in erster Linie summativ-bilanzierende Berichte, welche die Erziehungsberechtigten, aber auch die Lernenden selber sowie zukünftige Berufsbildner*innen darüber informieren, bis zu welchem Grad die Schüler*innen die schulischen Ziele und Kompetenzen erreicht haben.

Zeugnisse haben aber auch eine fördernde Funktion. Sie können Lernende im positiven Fall anspornen, motivieren und bestätigen, im negativen Fall verunsichern, enttäuschen und demotivieren. Zeugnisse sind also auch Anlass und Grundlage, um zusammen mit Lernenden und Erziehungsberechtigten gezielte Fördermassnahmen zu bestimmen und am Ende der nächsten Zeugnisperiode zu evaluieren.

Je nach kantonalen Vorgaben ist die(se) prognostisch-selektive Funktion von Zeugnissen grösser oder kleiner. Um gerechte, an der Leistungsfähigkeit und dem kognitiven Potenzial orientierte Übergangentscheidungen zu treffen, bilden Zeugnisnoten aber eine zu wenig verlässliche Grundlage. Darum verlangen die meisten Deutschschweizer Kantone, dass Lehrpersonen bei Promotions- und Übertrittsentscheiden neben dem fachlichen Leistungsstand auch Aspekte wie Lernsituation und Lernentwicklung miteinbeziehen (Bildungsdepartement des Kantons St.Gallen, Handreichung Schullaufbahn, 2020, S 32).

Zeugnisnoten sind das Ergebnis einer fachlichen Gesamtbeurteilung. Sie entstehen durch umsichtiges Begutachten vielfältiger Informationen zum Leistungsstand der Schüler*innen (■ **B5** und ■■■ **C3**). Die Lehrperson ist dabei aufgefordert, das ihr rechtlich zugestandene Ermessen (■ **B2**) pflichtgemäss zu nutzen. Es ist u. a. unzulässig, Teilnoten unbesehen zu einer Zeugnisnote zu verrechnen, da dies eine Ermessensunterschreitung darstellt. Zeugnisnoten sind u. a. dann rechtlich korrekt, wenn erkennbar wird, dass die Lehrperson

- a) Informationen und Daten zum Lernstand der Schüler*innen aus allen fachlichen Teilbereichen nach Anspruchsgehalt und Aktualität gewichtet und bilanziert hat. (■ **B4** und ■■■ **C2**)
- b) nicht-fachliche Aspekte wie Wohlverhalten, Pünktlichkeit usw. nicht in die Zeugnisnote miteinbezogen hat. (■ **B2**, ■ **B3** und ■■■ **C1**)

Es ist schwierig, fachliche Leistungen auch nur annähernd objektiv zu benoten. Es gibt nämlich eine Reihe von gut dokumentierten Beurteilungsfehlern bzw. Verzerrungseffekten, die unkontrolliert in die Leistungsbeurteilung einfließen und damit Schulnoten dramatisch verfälschen können. So belegen Studien, dass jene Kinder bei gleichen Testergebnissen bessere Zeugnisnoten erhalten, die aus hohen sozialen Schichten stammen, ein hohes Ansehen in der Klasse haben, mehr Lernunterstützung von den Eltern erhalten und wenig prüfungsängstlich sind (Neuenschwander, 2016). Und: Je komplexer eine Leistung ist, desto verzerrungsanfälliger ist deren Bewertung. Indem man sich diese Mechanismen bewusst macht und ihnen durch entsprechende präventive Massnahmen vorbeugt, kann solchen Verfälschungseffekten begegnet werden. (■ B3)

Auf den Punkt gebracht: Zeugnisnoten sind dann aussagekräftig, wenn damit der fachliche Leistungsstand der Schüler*innen lehrplankonform, gültig, vergleichbar und nachvollziehbar codiert ist. (■ B1)

Diese Grundprinzipien der Benotung im kompetenzorientierten Unterricht gegenüber den Eltern zu kommunizieren, stellt eine grosse Herausforderung dar. Was müssen Eltern von alldem unbedingt wissen? Was ist professionsinternes Wissen, das gegen aussen nicht kommuniziert werden soll? Und wer kommuniziert in welcher Form und zu welchem Zeitpunkt? (■ B6)

Folgende Bedingungen müssen erfüllt sein, damit der Grundsatz «Zeugnisnote als Gesamtbeurteilung» umgesetzt werden kann:

1. Es ist rechtlich abgesichert, dass Beobachtungen, welche während des Lernprozesses ausserhalb deklarerter Überprüfungssituationen anfallen, bei der Zeugnisnotenerstellung berücksichtigt werden dürfen. Dies ist im Kantons St.Gallen durch die Ausführungen in der **> Handreichung Schullaufbahn** (S. 54) gewährleistet.
2. Dies kann sich jedoch ungünstig auf das Lernen der Schüler*innen auswirken. Statt problemhaltige Aufgaben neugierig und risikofreudig zu bearbeiten, versuchen sie aufgrund dieses Beobachtungs- und Bewertungsdrucks vor allem Fehler zu vermeiden. Darum berücksichtigt die Lehrperson beim Festlegen der Zeugnisnote vor allem die während des Lernprozesses beobachteten Stärken («Perlen») (■ **B4**). Dies wird auch gegenüber den Schüler*innen in angemessener Form kommuniziert. So können sie evtl. auch zusätzliche Dokumente oder Produkte, welche sie im Unterricht erstellt haben und ihr Wissen und Können im entsprechenden Fach aus ihrer Sicht nachweisen, ins Beurteilungsdossier geben (■ **B5**).
3. Lehrpersonen nutzen beim Miteinbezug von Beobachtungen, welche ausserhalb der deklarierten Überprüfungssituationen anfallen, das ihnen rechtlich zugestandene Ermessen pflichtbewusst und vermeiden Ermessensfehler (■ **B2**).
4. Erziehungsberechtigte wissen, dass die Zeugnisnote mehr als der Durchschnitt der ihnen bekannten Ergebnisse der Leistungsüberprüfungen darstellt (■ **B6**).
5. Erziehungsberechtigte gehen grundsätzlich davon aus, dass die Lehrperson für eine zuverlässige Leistungsbewertung besorgt ist (■ **B6**).

Gütekriterien Zeugnisnoten

Baustein B1

Eine Zeugnisnote ist dann aussagekräftig, wenn damit die fachlichen Leistungen der Schüler*innen lehrplankonform, gültig, vergleichbar und nachvollziehbar codiert werden. Die folgende Tabelle beschreibt Kriterien, welche die Qualität einer Zeugnisnote bestimmen.

Mit der Zeugnisnote codiert die Lehrperson den fachlichen Leistungsstand der Schüler*innen lehrplankonform, gültig, vergleichbar und nachvollziehbar.

	Merkmal	Konkretisierungen
Lehrplanbezug	<p>Die Zeugnisnote basiert auf der Beurteilung von wissens-, verstehens- und anwendungsorientierten Leistungen. Sie bildet die Leistungen in allen im Lehrplan vorgegebenen Kompetenzbereichen und Aspekten des jeweiligen Fachs ab.</p> <p>Die Zeugnisnote bezieht sich auf zentrale Grundansprüche des Lehrplans.</p>	<p>Bei Semesterzeugnissen (Zyklus 3) werden die einzelnen Kompetenzbereiche des Fachs in den beiden Zeugnisperioden möglichst ausgeglichen berücksichtigt. So wird eine unausgewogene inhaltliche Ausrichtung der beiden Semesterzeugnisnoten vermieden.</p>
Gültigkeit	<p>Die Zeugnisnote ist frei von Ermessensfehlern:</p> <ul style="list-style-type: none"> Die Zeugnisnote repräsentiert den fachlichen Leistungsstand der Schüler*innen. Nichtfachliche Aspekte sind nicht Bestandteil der Zeugnisnote. Die Zeugnisnote ist nicht von Beurteilungsverzerrungen verfälscht. Bedeutsame Informationen zum fachlichen Leistungsstand fließen nach Anspruchsniveau und Aktualität gewichtet in die Zeugnisnote ein. 	<p>Nichtfachliche Aspekte wie Wohlverhalten und Unterrichtsbeteiligung, sozialer Status in der Klasse usw. sind nicht Bestandteil der Fachnote.</p> <p>Die Zeugnisnote bewertet vergleichbare Leistungen – unabhängig von ausserschulischen Faktoren wie z. B. Migrationshintergrund, bildungsfernes bzw.-nahes familiäres Milieu – gleich.</p> <p>Verstehens- und anwendungsorientierte Leistungen sind höher gewichtet als wiedergebensorientierte Leistungen. Überholte Leistungsnachweise, die nicht mehr dem Lernstand der Schüler*innen zum Zeitpunkt der Zeugniserstellung entsprechen, sind weniger stark gewichtet.</p>
Vergleichbarkeit	<p>Lehrpersonen der Parallelklassen würden den Leistungsstand mit einer ähnlichen Zeugnisnote codieren.</p>	
Nachvollziehbarkeit	<p>Die Lehrperson kann die Zeugnisnote mit Hilfe exemplarischer Dokumente und Beobachtungen nachvollziehbar erklären und im Idealfall einsichtig machen.</p>	

Unter **III C1** findet sich eine entsprechende Übersicht, welche zur teaminternen Qualitätsdiskussion genutzt werden kann.

Tabelle: Gütekriterien Zeugnisnoten

Ermessensspielräume bei der Gesamtbeurteilung pflichtgemäss nutzen

Baustein B2

Der Ermessensbegriff stammt aus dem auch für die Schule massgebenden Verwaltungsrecht.

Das Gesetzmässigkeitsprinzip verlangt, dass sich die Verwaltung bei ihren Handlungen auf eine gesetzliche Grundlage stützt. Gesetze können jedoch nicht so formuliert werden, dass sie für jedes Problem und für alle Fragen, die sich in der Zukunft einmal stellen werden, eine konkrete Lösung bieten. Entsprechend sind offene Normen zulässig, die Ermessen gewähren oder unbestimmte Rechtsbegriffe enthalten und so den Lehrpersonen einen Spielraum einräumen: Ermessen ist ein Entscheidungsspielraum der Lehrpersonen, ein Freiraum also, den der Gesetzgeber den Lehrpersonen gewährt (Häfelin, Müller & Uhlmann, 2016, S. 396).

Lehrpersonen sollen den oben beschriebenen Entscheidungsspielraum in heiklen Situationen wie beim Erstellen von Zeugnisnoten oder bei Schullaufbahnentscheiden pflichtgemäss nutzen. Dabei sind folgende Ermessensfehler zu vermeiden:

Ermessensfehler	Beschreibung	Kommentar / Beispiel
Ermessensmissbrauch	<p>Es werden zwar Voraussetzungen und Schranken des Ermessensrahmens beachtet, jedoch unmassgebliche oder sachfremde Gesichtspunkte bei der Entscheidung miteinbezogen. Ermessensmissbrauch erfolgt auch dann, wenn Grundsätze des Verwaltungsrechts verletzt werden, wie etwa das Verbot von Willkür und rechtsungleicher Behandlung, das Gebot von Treu und Glauben und der Grundsatz der Verhältnismässigkeit.</p> <p>Ein Entscheid, der auf Ermessensmissbrauch basiert, ist unhaltbar und widerspricht den allgemeinen Prinzipien oder dem Sinn und Zweck einer Regelung.</p>	<p>Die Lehrperson nimmt eine schlechtere Beurteilung der Fachleistungen vor, weil eine Schülerin oder ein Schüler oft zu spät zum Unterricht erscheint, Hausaufgaben oft vergisst, unanständiges Verhalten zeigt oder in den Prüfungen immer Rechtschreibfehler vorliegen.</p>
Ermessensunterschreitung	<p>Obwohl der rechtliche Rahmen einen Ermessensspielraum bietet, nutzt die Lehrperson diesen zum Vorneherein gar nicht oder nur teilweise.</p>	<p>Die Lehrperson beruft sich bei der Notensetzung im Zeugnis ausschliesslich auf einen Notendurchschnitt, bezieht die Kompetenzbereiche im Fach sehr unausgewogen mit ein oder berücksichtigt einseitige Leistungsnachweise.</p>
Ermessensüberschreitung	<p>Ermessen wird ausgeübt, obwohl das rechtlich gar nicht vorgesehen ist.</p>	<p>Eine Lehrperson macht bei eine*r Schüler*in im Zeugnis in einem Fach – obwohl kein anerkannter Anlass besteht – nur den Vermerk «besucht», statt eine Note zu setzen.</p>

Tabelle 2: Ermessensfehler (in Anlehnung an nach Bucher, P. & Widmer-Wolf, P., 2019, o.S.)

Ermessensmissbrauch oder Ermessensunterschreitung sind im Beurteilungsalltag an den Volksschulen nicht selten. Gemäss Bucher & Widmer-Wolf (2019) ist vor diesem Hintergrund in den Teams eine gemeinsame Verständigung in folgenden Bereichen anzustreben:

1. Eine verkürzte und einseitige Beurteilungskultur ist nicht nur aus juristischer Sicht problematisch. Sie greift aus pädagogischer und lernpsychologischer Sicht zu kurz und ist darum auch aus berufsethischen Gründen fragwürdig.
2. Lehrpersonen sollen für sich das Recht beanspruchen – und auch in die Pflicht genommen werden –, das ihnen zugesprochene Ermessen pflichtgemäss zu nutzen. Wenn sie Zeugnisnoten festlegen, müssen sie alle bedeutsamen Leistungsnachweise in das Gesamturteil miteinbeziehen, auch wenn diese nicht in Form von benoteten Lernkontrollen vorliegen. Die Entscheide müssen aber nachvollziehbar sein.

Verzerrungseffekten begegnen

Baustein B3

Die Aussagekraft von Zeugnisnoten ist ernüchternd klein: Die Zeugnisnote 5 in Mathematik oder Deutsch bedeutet je nach Klasse oft etwas ganz Anderes. In interkantonalen Studien zeigte sich, dass in den Fächern Mathematik und Deutsch kein Zusammenhang zwischen den effektiven Leistungen und der entsprechenden Zeugnisnote feststellbar ist (Neuenschwander, 2014). So kann es vorkommen, dass z. B. zwei Fünftklässlerinnen aus verschiedenen Klassen in Mathematik zwar die gleiche Zeugnisnote haben, sich ihre mathematischen Fähigkeiten aber durch ein Leistungsgefälle von bis zu zwei Schuljahren unterscheiden (Neuenschwander, 2016). (Zeugnis-)Noten verlieren ihre Gültigkeit also oft, sobald sie das Klassenzimmer verlassen.

Die Effekte, die unkontrolliert in die Leistungsbeurteilung einfließen und damit Schulnoten dramatisch verfälschen können, sind gut dokumentiert (siehe unten). Sie verfälschen aber nicht nur die Schulnoten, sondern können bei jeglicher Form der Leistungsbeurteilung wirksam werden. Die Noten durch Buchstaben, Kreuzchen, Wörter oder standardisierte Formulierungen zu ersetzen, bietet keinen wirksamen Schutz vor diesen Verzerrungen.

Die Effekte, welche die Notengebung bzw. die Leistungsbeurteilung verfälschen, lassen sich grob in zwei Gruppen einteilen (i Grundbegriffe der Beurteilung, ■ B2 Fair und chancengerecht beurteilen: Beurteilungsverzerrungen minimieren):

Verzerrungseffekte	Beschreibung	Beispiele
Masstabsfehler	Die Lehrperson beurteilt eine Leistung aufgrund eines unangemessenen Masstabs.	<ul style="list-style-type: none"> • Bezugsgruppenfehler (Klasseneffekte): Bewertung wird der Leistungsstärke der Klasse angepasst. • Milde-/Strenge-Fehler: Lehrperson, welche zu streng oder zu mild bewertet
Zusammenhangsfehler	Die Lehrperson beurteilt eine Leistung aufgrund von Merkmalen, die nicht notwendig mit der Leistung im Zusammenhang stehen.	<ul style="list-style-type: none"> • sozialer Status der Herkunftsfamilie: bildungsnahes – bildungsfernes Milieu • Beliebtheit bzw. Unbeliebtheit der Schülerin oder des Schülers in der Klasse • Prüfungsängstlichkeit bzw. -robustheit

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

Solche Verzerrungseffekte können minimiert werden. Dazu müssen Lehrpersonen diese Effekten verstehen. Um eine möglichst verzerrungsfreie und chancengerechte und somit faire Benotung sicherzustellen, können sie gleichzeitig präventiv folgende Massnahmen ergreifen: (Kapitel **I Grundbegriffe der Beurteilung, III C1 Beurteilungsfehlern entgegenwirken**)

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

Zeugnisnoten erstellen: begutachten statt verrechnen

Baustein B4

Eine Zeugnisnote drückt aus, in welcher Qualität Schüler*innen die Lernziele erreicht haben.

«... Die Lehrperson ermittelt die Zeugnisnote anhand einer Gesamtbeurteilung. Diese gewährt der Lehrperson einen Ermessensspielraum, den sie nutzen muss (■ B2). Wichtig ist das Bewusstsein, dass eine Zeugnisnote einen Code darstellt (wie etwa die Prädikate «gut» oder «genügend») und keine verrechenbaren Zahlen. Eine Bilanzierung in Form einer Durchschnittsberechnung ist daher nicht zulässig.

Vielmehr basiert eine Zeugnisnote auf den vielfältigen Leistungsnachweisen (z. B. schriftliche Prüfungen, Produkt- oder Prozessbewertungen, Beobachtungen usw.), die eine Schülerin oder ein Schüler während der Zeugnisperiode erbracht hat. Diese werden im Rahmen der Gesamtbeurteilung miteinander verglichen, gewichtet und interpretiert bzw. in einen Gesamtzusammenhang gestellt. Das Resultat drückt die Lehrperson in Form einer Note aus, die möglichst aussagekräftig den aktuellen Leistungsstand der Schülerin bzw. des Schülers beschreibt. ...»

(Handreichung Schullaufbahn SG, 2020 S. 54).

Konkret bedeutet dies: Die Lehrperson setzt eine Zeugnisnote, indem sie ihre Informationen zum Leistungsstand der Schüler*innen in den bearbeiteten fachlichen Lernzielen zusammenzieht. Die z. B. im Beurteilungsdossier (■ B5) gesammelten Leistungsnachweise «verrechnet» sie nun aber nicht mechanisch miteinander. Vielmehr begutachtet und gewichtet sie die Belege nach Anspruchsniveau und Aktualität und stellt sie in einen Gesamtzusammenhang. Um den fachlichen Lernstand der Schüler*innen umfassend darstellen zu können, kann die Lehrperson auch bedeutsame Beobachtungen miteinbeziehen, welche sie während des Lernprozesses ausserhalb der deklarierten Überprüfungssituationen gewonnen hat. Dabei nutzen die Lehrpersonen den ihnen zugestandenen Ermessensspielraum aber pflichtgemäss und wirken Ermessensfehlern (■ B2) und Verzerrungseffekten (■ B3) bewusst entgegen. Der Miteinbezug von Beobachtungen beim Festlegen von Zeugnisnoten kann schülerseitig den Beobachtungs- und Bewertungsdruck erhöhen und neugieriges und risikofreudiges Bearbeiten von anspruchsvollen Aufgaben und Problemen untergraben. Darum berücksichtigt die Lehrperson bei der Zeugnisnotenerstellung vor allem die während des Lernprozesses beobachteten Stärken («Perlen»).

Ein entsprechendes Vorgehen beim Erstellen der Zeugnisnote könnte überblicksmässig wie folgt aussehen:

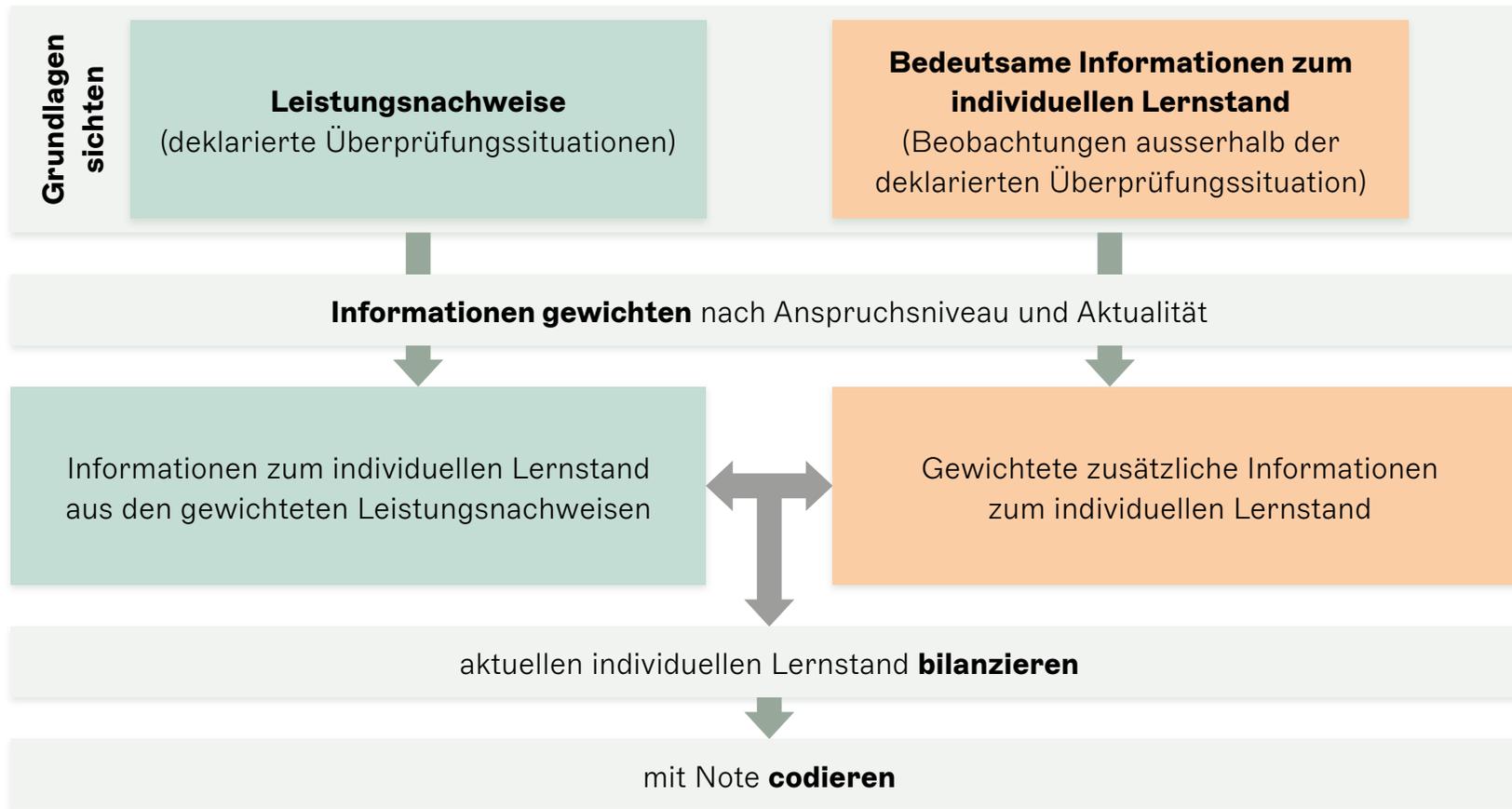


Abbildung: Überblick Vorgehen «Umsichtig begutachten»

Der Leitfaden Zeugnisnote als Gesamtbeurteilung erstellen III C2 beschreibt dieses Vorgehen nach dem Motto «Umsichtig begutachten statt mechanisch verrechnen» differenziert.

Beurteilungsdossier als mögliches Hilfsmittel

Baustein B5

(in Anlehnung an Departement für Bildung Kultur Sport des Kantons AG, 2016, S. 10)

Die Lehrperson führt für jede Lernende und jeden Lernenden ein Dossier. Sie sammelt darin zu jedem Fach/zu überfachlichen Aspekten aussagekräftige Leistungsbelege (Arbeiten, Prüfungen, Dokumentationen, relevante Beobachtungen, Benotetes und Unbenotetes usw.).

Auf den abgelegten Leistungsbelegen führt die Lehrperson eine Beurteilung in Form von Worten, Punkten, Farbcodes, Prädikaten, Noten usw. auf.

Sie achtet darauf, dass Dokumente zu allen Kompetenz- und Handlungsbereichen des Fachs vorliegen. Beurteilungsblätter (vgl. **Abbildung** auf der Folgeseite und **III C3**) können dabei als Übersicht und Inhaltsverzeichnis dienen.

Als Grundlage für die Festlegung einer Zeugnisnote sollte das Beurteilungsdossier genügend Leistungsnachweise bzw. Beobachtungen aus möglichst allen im Lehrplan vorgegebenen Kompetenzbereichen und Aspekten des jeweiligen Fachs enthalten (**B1**).



Abbildung: ausgelegtes Beurteilungsdossier NMG (DBKS, 2016)

Die Lernenden können Dokumente, die ihr Wissen und Können aus ihrer Sicht nachweisen, in ihr Beurteilungsdossier geben.

Das Beurteilungsdossier unterstützt die Lehrpersonen beim Erstellen der Zeugnisnote. Wie sie die Leistungsnachweise im Beurteilungsdossier gewichtet, liegt im Ermessen der Lehrperson (■ B4).

Das Beurteilungsdossier dient auch dazu, Gespräche mit Lernenden und Eltern zu gestalten. Es kann äusserlich in sehr unterschiedlichen Formen daherkommen. So eignet sich zum Beispiel für jüngere Kinder eher eine Schachtel, eine Tasche oder ein grosser Umschlag anstelle einer Mappe.

Ist das Jahreszeugnis an Schüler*innen und Eltern abgegeben und ist keine Beschwerde erhoben worden, kann das Beurteilungsdossier nach Ablauf der Rechtsmittelfrist (40 Tage nach Zustellung) aufgelöst werden. Die persönlichen Arbeiten geben die Lehrpersonen den Lernenden ab.

Datum	Anlass	Kompetenzbereiche						Beurteilung Prädikat Bemerkungen
		Hören	Sprechen	Lesen	Schreiben	Sprache im	Literatur im	
3.3	Buchpräsentation/Vortrag		X					sicheres Auftreten Zusammenfassung gelungen
23.3	Grammatikprüfung					X		5
15.4	Gruppenarbeit Theatervorbereitung	X			X		X	treffende Selbstbeurteilung Feedback produktiv genutzt
15.4	Gruppenarbeit Theatervorbereitung							gute Argumentation Präsentation gelungen
5.5	Aufsatz				X			4.5

Abbildung: Beispiel Beurteilungsblatt Deutsch (in Anlehnung an Bildungsdepartement des Kantons ZH, 2015, S.41), vgl. auch ■ C3

Was Eltern über Benotung wissen müssen

Baustein B6

Eltern sind durch ihre persönlichen Beurteilungserfahrungen geprägt. Sie «wissen» aufgrund ihrer Schulerfahrungen, wie Beurteilung geht. Eltern möchten für Ihr Kind das Beste. Darum reagieren Sie bei Unklarheiten nachfragend.

Lehrpersonen sind verpflichtet, Erziehungsberechtigte über den Leistungsstand ihres Kindes zu informieren. Lehrpersonen müssen ihre Beurteilung aber nicht aus einer Verteidigungshaltung heraus beweisen und belegen, sondern ihren professionellen Ermessensentscheid **nachvollziehbar erklären** (z. B. anhand bewusst ausgewählter, bedeutsamer Leistungsbelege).

Um Missverständnissen vorzubeugen, lohnt es sich, Eltern an einem klassenübergreifenden Elternabend vorgängig über ausgewählte, innerhalb der Schuleinheit/der Schulstufe abgesprochene Prinzipien der Benotung zu informieren. Folgende Botschaften haben sich dabei als klärend herausgestellt:

Kompetent sein heisst, Wissen beim Lösen von Problemen sinnvoll nutzen zu können.

Es reicht also meistens nicht, wenn Ihr Kind etwas nur auswendig hersagen kann. Vielmehr muss es die Sache auch verstanden haben und dieses Wissen anwenden können, wenn es neuartige Aufgaben löst.

Zeugnisnoten sind nicht der Durchschnitt von Teilnoten sondern eine Gesamtbeurteilung, die sich auf alle im Fach erbrachten Leistungen, also auf benotete und unbenotete abstützt.

Benotete Leistungen sind zum Beispiel schriftliche, mündliche oder handlungsorientierte Lernkontrollen oder Produkte aus Prüfungssituationen, die als solche deklariert waren. Zu den unbenoteten Leistungen gehören Beobachtungen und Einschätzungen einer Lehrperson in Lernsituationen.

Lernkontrollen, welche die Lehrpersonen den Kindern zur Einsicht, zur Unterschrift mit nach Hause geben, sind also nur ein Teil der Beurteilungen, die zu einer Zeugnisnote in diesem Fach führen.

Tabelle, Teil 1: Was Eltern über Benotung wissen müssen (Fortsetzung auf der Folgeseite)

Die Zuteilung auf die verschiedenen Angebote der Oberstufe ist das Ergebnis einer Gesamteinschätzung.

Neben dem Leistungsstand in allen Fächern – mit besonderem Augenmerk auf die Deutsch- und Mathematikleistungen – sind auch die beobachtete Lernentwicklung sowie das Arbeits- Lern- und Sozialverhalten ausschlaggebend. Ob Ihr Kind auf der Oberstufe in die Real- oder in die Sekundarstufe eingeteilt wird, hängt also nicht nur von seinen Zeugnisnoten ab.

Lehrpersonen sind für eine objektive und zuverlässige Leistungsbewertung besorgt.

Die Lehrpersonen arbeiten in Beurteilungsfragen zusammen. Prüfungsformen und Bewertungen diskutieren sie untereinander regelmässig kritisch. Oft entwickeln sie Prüfungen und Beurteilungsinstrumente auch gemeinsam.

Tabelle, Teil 2: Was Eltern über Benotung wissen müssen

Materialien

Grundbegriffe der Beurteilung | 112–116

- C1 Beurteilungsfehlern entgegenwirken
- C2 Standortbestimmung

Vom Ende her Denken: Beurteilung als Teil der Planung | 117–118

- C1 Konstruktion eines kompetenzfördernden Aufgabensets

Förderorientiert beurteilen: Leistbar und wirksam | 118–126

- C1 Formative Elemente im Lernprozess
- C2 Methodensammlung «Lernen sichtbar machen»
- C3 Begleitung von unterschiedlich motivierten Schüler*innen

Anspruchsvolle Leistungen beurteilen

127–130

- C1 Leistungsnachweise (er-)finden
- C2 Einschätzzraster Schriftliche Lernkontrollen
- C3 Portfolio

Zeugnisnote als Gesamtbeurteilung

131–137

- C1 Übersicht «Gütekriterien Zeugnisnoten»
- C2 Leitfaden «Zeugnisnoten als Gesamtbeurteilung erstellen»
- C3 Beurteilungsblätter Mathematik, NMG, Deutsch

biku

Beurteilen im kompetenzorientierten Unterricht



Beurteilungsfehlern entgegenwirken

Materialien C1

Masstabfehler

Die Lehrperson beurteilt eine Leistung aufgrund eines unangemessenen Massstabs.

Beurteilungsfehler

Bezugsgruppen-Fehler

Die Lehrperson orientiert sich am Leistungsniveau der eigenen Klasse. Das hat zur Folge, dass z. B. gleiche Zeugnisnoten in verschiedenen Klassen völlig unterschiedliche Leistungsniveaus repräsentieren können

Milde-Fehler

Mängel werden übersehen. Alles wird milde beurteilt. Lehrperson als «wohlwollende Freundin»

Strenge-Fehler

Kleine Mängel werden zu stark gewichtet. Lehrperson als «Scharfer Hund»

Tendenz zur Mitte

Entscheidungsunlust der Lehrperson mit einer Tendenz, sich für mittlere Bewertungen/Noten zu entscheiden, da diese wenig anecken

Tendenz zu Extremen

sich rasch für eine gelungene Arbeit begeistern und schnell von fehlerhaften Arbeiten enttäuscht sein

Reihungs- und Kontrasteffekt

Vorangegangene Beurteilungen beeinflussen die nachfolgenden Beurteilungen. So werden z. B.:

- durchschnittliche Leistungen besser bewertet, wenn schlechte Leistungen vorausgehen und umgekehrt
- fünf grossartige Leistungen hintereinander als unwahrscheinlich taxiert
- die ersten Leistungen strenger bewertet als die letzten

Umgang damit

Lehrpersonen können Verzerrungen durch Massstabsfehler minimieren, indem sie den eigenen Beurteilungsmassstab mit anderen Lehrpersonen oder mit «geeichten» Massstäben vergleichen und abgleichen:

- Den aktuellen Beurteilungsmassstab mit vergleichbaren Resultaten aus früheren Jahrgängen überprüfen
- Geplante Beurteilungssettings von Parallelklassenlehrpersonen kritisch überprüfen lassen (Vier-Augen-Prinzip)
- Lernkontrollen über Klassen hinweg durchführen und korrigieren
- Produkte von anderen Lehrpersonen mitbeurteilen lassen
- Sporadisch anspruchsvolle Leistungsnachweise im (Stufen-) Team gemeinsam korrigieren und diskutieren
- Bewertungssettings gemeinsam entwickeln – durchführen – korrigieren – diskutieren
- (Stufenspezifische) Beurteilungsmassstäbe gemeinsam im Team absprechen
- «Geeichte» Standortbestimmungen / Tests einsetzen (Lernlupe / Lernpass)
- Alle für die Klasse verantwortlichen Lehrpersonen bei Schullaufbahnentscheiden miteinbeziehen

Tabelle, Teil 1 von 2: Umgang mit Beurteilungsfehlern

Beurteilungsfehler

Zusammenhangsfehler

Die Lehrperson beurteilt eine Leistung aufgrund von Merkmalen, welche nicht notwendig mit der Leistung im Zusammenhang stehen.

Logischer Fehler (Fehlschluss):

Aus dem Vorliegen des Merkmals A wird – ohne gültige Hinweise – auf das Vorliegen des Merkmals B geschlossen. Diese beiden Merkmale werden aufgrund einer «subjektiven Theorie» als logisch zusammengehörig empfunden.

- geringe Deutschkenntnisse > geringe kognitive Fähigkeiten
- ordentlich > fleissig
- Aussenseiter erhalten für die gleiche Leistung schlechtere Bewertungen als beliebte Schüler*innen
- Mädchen > schlechte Mathematikerin

Halo-Effekt (Hof-Effekt):

Einzelne hervorstechende Eigenschaften (z. B. der Gesamteindruck; Attraktivität, Höflichkeit, Sympathie, Sauberkeit, Sorgfalt) «strahlen» diffus auf andere Eigenschaften.

- Aufgrund guter Umgangsformen und gepflegten Aussehens wird auf Fachkompetenz geschlossen.
- Von gut strukturierten Referatsfolien wird auf inhaltliche Korrektheit und Relevanz der Aussagen geschlossen.

Umgang damit

Lehrpersonen können Verzerrungen durch Zusammenhangsfehler können wie folgt minimieren:

- Sich bewusst sein und machen, dass auch die eigene Beurteilung immer wieder durch solche Fehl- und Kurzschlüsse verzerrt wird
- Die Mechanismen und die persönlichen «subjektiven Theorien» verstehen, welche den Zusammenhangsfehlern zugrunde liegen: Wie entstehen solche Verzerrungen warum und in welchen Momenten?
- Nicht nur spontan – breite, sondern auch systematisch – fokussierte Beobachtung
- An Schüler*innen mit Migrationshintergrund, tieferem sozialem Status und an Aussenseiter*innen bewusst positiv realistische Leistungserwartungen herantragen
- Alle an der Klasse beteiligten Lehrpersonen bei Schullaufbahnentscheiden miteinbeziehen
- Beim Korrigieren:
 - «anonymisieren» durch Namen abdecken o. ä.
 - Nicht Lernkontrolle um Lernkontrolle, sondern «quer» korrigieren: Zuerst alle ersten Aufgaben, dann alle zweiten Aufgaben
 - Nach jedem Turnus die Prüfungen neu mischen

Tabelle, Teil 2 von 2: Umgang mit Beurteilungsfehlern

Literatur

- > Bohl, T. (2009). Prüfen und Bewerten im offenen Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz
- > Ingenkamp, K. & Lissmann, U. (2008). Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik. Weinheim und Basel: Beltz.
- > Krieg, M. (2019). Beurteilen und Fördern B&F für den kompetenzorientierten Unterricht. Zug: Amt für gemeindliche Schulen.
- > Nüesch, H., Bodenmann, M. & Birri, T. (2008). fördern und fordern - SchülerInnen- und Schülerbeurteilung in der Volksschule. Rorschach: Lehrmittelverlag.



Standortbestimmung

Materialien C2

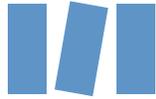
Diese Standortbestimmung bezieht sich nur auf die in den Unterlagen Beurteilen im kompetenzorientierten Unterricht BikU gemachten unterrichtsbezogenen Hinweise.						
Hinweise zur Ausgestaltung der Beurteilungspraxis in Bereichen wie Schullaufbahngestaltung, Beurteilungsgespräch und Beurteilung des Arbeits-, Lern- und Sozialverhaltens sind in der Handreichung Schullaufbahn enthalten.		trifft nicht zu	trifft selten zu	trifft mehrheitlich zu	trifft zu	Hinweise zu BikU
Grundbegriffe der Beurteilung	Mein Unterricht ist so gestaltet, dass die Schüler*innen ihre Lernfortschritte im Zielbereich feststellen und aufzeigen können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Grundbegriffe der Beurteilung, B1
	Mein Unterricht ist so gestaltet, dass Schüler*innen eigene Leistungen und Ergebnisse mit denjenigen anderer vergleichen können und so angeregt und angespornt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Mein Unterricht ist so gestaltet, dass Schüler*innen sich an angemessen herausfordernden Zielen und verständlichen Kriterien orientieren können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Bei der Bewertung von fachlichen und überfachlichen Leistungen orientiere ich mich ausschliesslich an festgelegten Zielen und Kriterien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Grundbegriffe der Beurteilung	Vergleichbare Fachleistungen und Verhaltensweisen bewerte ich – unabhängig von Geschlecht und familiärem Hintergrund – gleich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Grundbegriffe der Beurteilung, B2, C1
	Meine Beurteilungsmassstäbe sind vergleichbar mit denjenigen von Parallelklassenlehrpersonen/anderer Lehrpersonen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Beurteilen heisst in erster Linie fördern	Während des Unterrichts überprüfe ich das Wissen und Können der Schüler*innen und Schüler im Zielbereich mit niederschweligen Formen regelmässig förderorientiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Förderorientiert beurteilen, B1, C1
	Mit Hilfe der Ergebnisse der formativen Überprüfung entwerfe ich zwei oder drei passende Differenzierungsangebote.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Üben und trainieren bilden in meinem Unterricht einen wichtigen Bestandteil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Förderorientiert beurteilen, B3, B4, B5, C2
	Schüler*innen lernen bei mir, ihre Denk- und Arbeitsweisen bei der Bearbeitung von Aufgaben zu beschreiben, die Qualität ihrer Ergebnisse einzuschätzen und ihr Lernen und Arbeiten zunehmend selbstständiger zu steuern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Teil 1 von 3: Grundbegriffe der Beurteilung (Birri, 2020d)

Diese Standortbestimmung bezieht sich nur auf die in den Unterlagen Beurteilen im kompetenzorientierten Unterricht BikU gemachten unterrichtsbezogenen Hinweise.						
Hinweise zur Ausgestaltung der Beurteilungspraxis in Bereichen wie Schullaufbahngestaltung, Beurteilungsgespräch und Beurteilung des Arbeits-, Lern- und Sozialverhaltens sind in der Handreichung Schullaufbahn enthalten.		trifft nicht zu	trifft selten zu	trifft mehrheitlich zu	trifft zu	Hinweise zu BikU
Zielerwartung definieren und Lernstand abbilden	Ich begegne allen Schüler*innen mit hohen Erwartungen und orientiere ich mich Festlegen von Lernzielen an den leistungsstärkeren Kindern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Anspruchsvolle Leistungen
	Ich unterscheide in meinem Unterricht zwischen grundlegenden (wiedergeben, verstehen) und anspruchsvollen Zielen (anwenden, analysieren, beurteilen und entwickeln)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Anspruchsvolle Leistungen, B2
	Meine Schüler*innen können erklären, was sie in welcher Qualität (besser) können, wenn sie grundlegende und anspruchsvolle Ziele erreicht haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Anspruchsvolle Leistungen, B2, B4, B6
	Mein Unterricht ist so gestaltet, dass alle Schüler*innen die Chance auf Erreichung anspruchsvoller Ziele erhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Anspruchsvolle Leistungen, B2, B3
	Ich überprüfe das Wissen und Können der Schüler*innen am Ende einer Lerneinheit mit Leistungsnachweisen, welche nicht nur wiedergebens- sondern auch verstehens- und anwendungsorientierte Leistungen abfordern (schriftliche, mündliche handlungsorientierte und produktorientierte Leistungsnachweise)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Anspruchsvolle Leistungen, B1, C1, B3, B4
	Meine Schüler*innen verstehen meine Beurteilungen. Sie können Stärken/Schwächen der beurteilten Leistung aufzeigen und Merkmale für ihr weiteres Lernen erläutern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Anspruchsvolle Leistungen
Zeugnisnote als Gesamtbeurteilung	Die von mir gesetzten Zeugnisnoten bilden den aktuellen Lernstand der Schüler*innen im jeweiligen Fach in allen im Lehrplan definierten fachlichen Kompetenzbereiche und Handlungsaspekte ab.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Zeugnisnote als Gesamtbeurteilung, B1, C1
	Die Zeugnisnote behält ihre Aussagekraft, auch wenn sie das Schulzimmer verlässt: Vergleichbare Leistungsstände werden in an deren Klassen vergleichbar codiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Zeugnisnote als Gesamtbeurteilung, B1, C1
	Beim Erstellen der Zeugnisnote sichte und gewichte ich im Sinne einer Gesamtbeurteilung alle Ergebnisse aus deklarierten Überprüfungssituationen sowie bedeutsame Beobachtungen zu fachlichen Leistungsverhalten der Schüler*innen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Zeugnisnote als Gesamtbeurteilung, B2, B3, B4
	Die Zeugnisnoten 5 und 6 vergabe ich nur, wenn die Schülerin oder der Schüler auch anspruchsvolle Aufgaben zeit-/teilweise oder immer/vollständig korrekt gelöst hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Zeugnisnote als Gesamtbeurteilung, B4

Diese Standortbestimmung bezieht sich nur auf die in den Unterlagen Beurteilen im kompetenzorientierten Unterricht BikU gemachten unterrichtsbezogenen Hinweise.						
Hinweise zur Ausgestaltung der Beurteilungspraxis in Bereichen wie Schullaufbahngestaltung, Beurteilungsgespräch und Beurteilung des Arbeits-, Lern- und Sozialverhaltens sind in der Handreichung Schullaufbahn enthalten.		trifft nicht zu	trifft selten zu	trifft mehrheitlich zu	trifft zu	Hinweise zu BikU
Kommunikation mit Erziehungsberechtigten	Die Eltern fühlen sich von mir über das Lernen und Leisten ihres Kindes ausreichend informiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Handreichung Schullaufbahn Kapitel 2.2. Grundsatz 4
	Bedeutsame Mitteilungen an die Erziehungsberechtigten (z. B. bzgl. Fördermassnahmen im fachlichen und im ALSV-Bereich, Schullaufbahnentscheide usw.) spreche ich vorgängig mit den an der Bildung der Schüler*innen beteiligten Lehrpersonen ab.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Handreichung Schullaufbahn Kapitel 2.2. Grundsatz 4
	Bei auffälligen Veränderungen im schulischen Leitungs- und Verhaltensbereich informiere ich die Erziehungsberechtigten aktiv und rechtzeitig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Handreichung Schullaufbahn Kapitel 2.2. Grundsatz 4
	Auf Nachfrage erhalten die Erziehungsberechtigten von mir zu kundenfreundlichen Zeiten und in geschütztem Rahmen Einschätzungen zu den Leistungen und zum Lernprozess ihres Kindes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Handreichung Schullaufbahn Kapitel 2.2. Grundsatz 4
	Meine Beurteilungsgespräche sind informativ: Ich erkläre den Erziehungsberechtigten den Lern- und Entwicklungsstand (KG), den Leistungsstand in den Fachbereichen (US/MS/OS) bedeutsame Aspekte des Arbeits-, Lern und Sozialverhaltens sowie die Lernentwicklung ihres Kindes verständlich und nachvollziehbar. Anstehende Schullaufbahnentscheide werden dargestellt und besprochen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Handreichung Schullaufbahn Kapitel 6. Beurteilungsgespräch

Teil 3 von 3: Grundbegriffe der Beurteilung (Birri, 2020d)



Konstruktion eines kompetenzfördernden Aufgabensets

Materialien C1

Anspruchsvolles Ziel als Ausgangspunkt	Konfrontationsaufgaben	Erarbeitungsaufgaben	Übungs- und Vertiefungsaufgaben	Anwendungsaufgaben (Synthese/Transfer)
Worum es geht in dieser Phase?	Das Vorwissen der Schüler*innen im Zielbereich wird aktiviert und aufgegriffen. Sie erhalten zudem einen ersten Eindruck, worum es geht, was sie am Ende des Lernprozesses beherrschen werden. (Zielbild aufbauen)	Neues Fachwissen (Begriffe, Zusammenhänge, Fertigkeiten, Vorgehensweisen, ...) wird vermittelt/erarbeitet und mit den individuellen Vorstellungen (vgl. Konfrontation) verknüpft.	Das neuerworbene Wissen und Können wird abwechslungsreich gefestigt und erprobt.	Das erworbene Wissen und die geübten Fertigkeiten werden durch das Bearbeiten von problemhaltigen Aufgaben flexibel nutzbar gemacht; zuerst im vertrauten Erwerbskontext (Synthese), später auch in unbekannteren inhaltlichen Kontexten (Transfer).
Merkmale geeigneter Aufgaben in dieser Phase	<ul style="list-style-type: none"> aktivieren lebensweltliche Vorstellungen der Schüler*innen und stellen Kontakt mit dem «Kern» des Unterrichtsthemas her. machen das Vorwissen der Lernenden sichtbar. fördern abweichendes, unterschiedliches Denken. sind offen und ermöglichen mehrere Fragestellungen und Lösungswege. 	<ul style="list-style-type: none"> regen an, sich Fachwissen anzueignen ergänzen und ordnen individuelle Vorstellungen im Zielbereich. sind klar vorstrukturiert und geben die Erarbeitungsschritte im Wesentlichen vor. ermöglichen zeitnahe Rückmeldungen und/oder Austausch. 	<ul style="list-style-type: none"> fordern den Einsatz von fachlichem Basiswissen und grundlegenden Fertigkeiten. sind eher geschlossen und geben die Vorgehensweisen deutlich oder teilweise vor. werden je nach Lernstand unterschiedlich intensiv bearbeitet oder gar übersprungen. 	<ul style="list-style-type: none"> ermöglichen die Anwendung des Wissens in zunehmend unbekannt (lebensweltlichen) Situationen. sind herausfordernd, da sie wenig strukturiert und damit komplex und teilweise auch irritierend sind. verlangen eigenständige Lösungen und Vorgehensweisen.
Leitfragen zur Auswahl von geeigneten Aufgaben	Mit welcher Aufgabe <ul style="list-style-type: none"> können Lernende im Zielbereich neugierig gemacht werden, ein Problembewusstsein/eine Zielvorstellung entwickeln? erfährt die Lehrkraft, was die Lernenden im Zielbereich bereits wissen, können, sich vorstellen? 	Mit welchen Aufgaben <ul style="list-style-type: none"> kann das für die Zielerreichung notwendige reguläre Fachwissen, die wichtigsten Zusammenhänge, Fertigkeiten und Haltungen vermittelt werden? können sich die Lernenden Fachwissen selber erarbeiten? 	Mit welchen Aufgaben <ul style="list-style-type: none"> lernen Schüler*innen, die neuen Informationen vertieft zu verstehen? kann die Lehrkraft feststellen, ob die Lernenden die Sachverhalte begriffen haben und wo noch Klärungsbedarf besteht? können notwendigen Fertigkeiten trainiert/automatisiert werden? 	Mit welchen Aufgaben können die Lernenden zeigen, dass sie das erarbeitete Wissen und Können bei der Bearbeitung einer komplexen Problemstellung <ul style="list-style-type: none"> im vertrauten Kontext (Synthese) in einem noch unbekanntem Kontext (Transfer) flexibel nutzen/anwenden können?

Tabelle: Konstruktion eines kompetenzfördernden Aufgabensets

Formative Elemente im Lernprozess

Materialien C1

Wie kann ich das Wissen, Können und Verständnis der Schüler*innen so sichtbar machen, dass ich darauf lernunterstützend reagieren kann?	zu Beginn eines Themas	<ul style="list-style-type: none"> • Aufgabe stellen, welche von den Schüler*innen in etwa das abverlangt, was sie am Ende des Lernprozesses wissen, verstehen und können sollen (Konfrontationsaufgabe) • Vortest • Vorwissen zu einem Inhaltsbereich durch kooperative Lernformen (individuelle Denkzeit – austauschen in Gruppen – vorstellen im Plenum (z.B. mit Placemat) sichtbar machen • Vorwissen durch Skizzen darstellen lassen (z. B. zum Thema «Verdauung»: «Iss diesen Apfel. Was geschieht wohl mit diesem Apfel in den nächsten 8h in deinem Körper? Zeichne ...»)
	nach einer Instruktions- oder Erklärungsphase	<ul style="list-style-type: none"> • Absprungprinzip (kurze, mittlere und detaillierte Erklärungsphasen. SuS «springen ab», sobald sie die Sache verstanden haben) • Formative schriftliche Lernkontrolle • Kurzquiz/Interview mit Verständnisfragen • Gelerntes auf Lernkarten/im Lernheft eigenständig darstellen
	in der Übungsphase	<ul style="list-style-type: none"> • Sobald die Schüler*innen das Gefühl haben, sie würden das Geübte beherrschen, können sie den Kontrolltest holen bzw. das Geübte der Lehrperson vorzeigen • Lösungsblätter erstellen lassen
	als Abschluss vor dem Ende einer Lektion/einer Sequenz?	<ul style="list-style-type: none"> • Rückblick im Klassenverband: «Was kannst du besser? Welche Fragen müssen wir in der nächsten Stunde noch klären?» • Formative Lernkontrolle (korrigieren und Ergebnisse zur Planung der nächsten Lektion nutzen) • Blitzlicht, «Fünf-Fingermethode», ... (C2)

Wie kann ich leistungsförderlich auf das festgestellte Wissen, Können und Verständnis reagieren?	im Klassenverband	<ul style="list-style-type: none"> Lehrperson stellt (anonymisierte) Good-Practice-Beispiele vor typische Lösungsbeispiele gemeinsam analysieren
	in Gruppen	<ul style="list-style-type: none"> Erklärtisch hinten im Schulzimmer aufgrund der Ergebnisse einer formativen Überprüfung zwei bis drei unterschiedlich komplexe Angebote vorschlagen (Niveaudifferenzierung)
	individuell	<ul style="list-style-type: none"> Post-it-Notiz auf Arbeitsblatt/Heft mit Hinweisen und Aufforderungen («Erkundige dich bei Ladina!»; «Komm' vorbei!»; ...). Fehleranalysen im Klassenverband/in Gruppen/individuell
Wie kann ich den Unterricht gestalten, damit die Schüler*innen zunehmend selbstständiger Rückmeldungen zu ihrer «Leistung» beschaffen und nutzen lernen?	zur Korrektheit ihrer Ergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> Selbstkorrektur: Korrekten Umgang mit Lösungsblättern, Fehlern und Unklarheiten trainieren («Fehlerkosmetik» vermeiden) Selbstkorrekturprogramme Peer-Rückmeldungen trainieren Korrekturbüro einrichten: Zwei bis drei Schüler*innen übernehmen abwechslungsweise Korrekturarbeiten Rechen- und Schreibkonferenzen einführen
	zur Tauglichkeit ihrer Lösungswege	<ul style="list-style-type: none"> offene Aufgabe in Gruppen lösen; Lösungen und Lösungswege darstellen, im Klassenverband Lösungswege sammeln, vergleichen, ...
	zur Qualität ihrer Selbststeuerung	<p>Anforderungsreiche Situationen anbieten und verschiedene Strategien sukzessive aufbauen. z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> Erarbeitungsstrategien: recherchieren, Informationen zusammenfassen, Gelerntes darstellen, gezielt Hilfe holen ... Planungsstrategien: Arbeitsplanung: realistische Ziele setzen, passende Arbeitsstrategien auswählen, ... Überwachungsstrategien: Wie komme ich voran? Bin ich noch auf Kurs? Wie kann ich mich besser konzentrieren, motivieren? Was ist klar/unklar? Wo brauche ich Hilfe? Wo hole ich mir Hilfe? Was sind nächste Schritte?



Methodensammlung

Lernen sichtbar machen

Die folgenden Ideen sollen kreative Wege aufzeigen, wie das Wissen und Können der Lernenden sichtbar gemacht sowie die Zielerreichung formativ beurteilt werden können. Sie können mündlich im Plenum am Ende einer Lektion bzw. einer Sequenz oder als Ritual am Ende jeder Woche durchgeführt werden. Es sind auch schriftliche Varianten denkbar. Es werden Möglichkeiten der Selbstbeurteilung, der Beurteilung durch Gleichaltrige (Peer-Feedback) oder durch die Lehrperson (Lehrer-Feedback) beschrieben.

Post-it



Gehen Sie herum, während die Lernenden zu zweit oder in einer Gruppe aktiv sind. Anstatt die Kinder zu unterbrechen, verteilen Sie kleine Notizen (Post-it-Zettel) mit kurzen Kommentaren zur Arbeitsweise/zu Produkten und Tipps, wie sie sich verbessern können. Sind diese Rückmeldungen personalisiert, dann können Sie den Post-it-Zettel auf den Arm des betreffenden Kindes kleben.

Verschiedene Bilder



Sie verteilen verschiedene Bilder von Landschaften oder Sehenswürdigkeiten (z. B. Postkarten oder Kalenderbilder). Die Lernenden wählen eines aus, das ihre Leistungen veranschaulicht oder ihre Leistung am besten darstellt. Die Lernenden geben abwechselnd eine kurze Rückmeldung: «Ich wählte das Bild mit den Sonnenblumen, weil ich mit dem, was ich heute gelernt habe, zufrieden bin ...». Sie als Lehrerin bzw. als Lehrer könnten auch mitmachen. Solche Bilder können auch für Peer-Beurteilungen verwendet werden.

Gegenstände



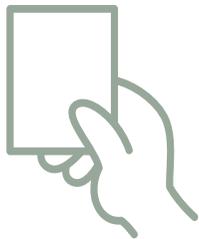
Legen Sie verschiedene symbolträchtige Gegenstände auf einen Tisch oder in die Mitte des Kreises, damit jede/jeder sie sehen kann. Solche Objekte könnten zum Beispiel ein Stein sein (hart); Stein oder Muschel (kostbar); ein Seil mit einem Knoten (kompliziert); eine Feder (hell und luftig); ein Smiley oder ein Hufeisen (positiv, glücklich); ein Spielzeugrennwagen (schnell) usw. Eine Schülerin oder ein Schüler nimmt abwechselnd ein Objekt auf und berichtet, wie es heute gelaufen ist oder was sie bzw. er gelernt hat. Zum Beispiel: Jemand nimmt den Stein und sagt: «Die heutige Englischstunde war für mich etwas zu hart, ich konnte nicht leicht folgen.» Sie können auch mitmachen und einzelnen Schüler*innen oder der Klasse ein Feedback geben.

Before you leave



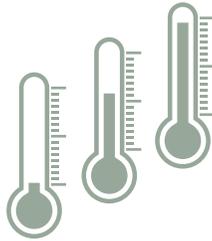
Bevor die Kinder den Unterricht verlassen und während sie sich von Ihnen verabschieden, erzählen sie Ihnen, was sie heute gelernt haben, mit was sie zu kämpfen hatten oder warum sie sich über ihre Erfolge freuen. Sie haben die Möglichkeit, ihnen zu sagen, wie Sie ihre Leistung beurteilen.

Ampel



Jede Schülerin und jeder Schüler hat eine grüne, gelbe und rote Karte auf seinem Schreibtisch. Die Lehrperson stellt mehrere Fragen zu den Leistungen oder Inhalten des Tages. Nach jeder Frage wählen die Schüler*innen eine Farbe, die am besten zu ihrer Beurteilung passt (grün = richtig oder positiv vs. rot = falsch oder negativ). Auf 1-2-3 halten alle Kinder ihre Karte hoch. Sie könnten dann einige Schüler*innen bitten, ein wenig genauer zu erläutern, warum sie sich für eine bestimmte Farbe entschieden haben.

Handthermometer



Sie selbst oder einzelne Schüler*innen machen Aussagen über Ziele oder Inhaltsbereiche einer vorherigen Einheit. Die Lernenden heben die Hände so hoch, wie sie das Gefühl haben, dass ihre Arbeit die Kriterien erfüllt: Wenn die Hände ganz hoch sind, bedeutet dies «heiss» oder «ausgezeichnet». Auf halbem Weg bedeutet «mild» oder «okay»; direkt über dem Schreibtisch bedeutet «kalt» oder «könnte besser sein». Die Lernenden könnten sich auf diese Weise auch gegenseitig Feedback geben.

Zwei Sterne und ein Wunsch



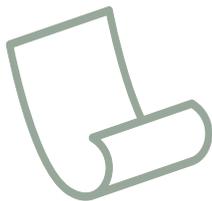
Kinder schreiben zwei Dinge auf, die sie in der letzten Einheit oder Sequenz gut gelernt oder erreicht haben (= zwei Sterne). Und eine Sache, die verbessert werden könnte (= ein Wunsch).

Finger hoch



Ähnlich wie bei der Ampel benutzen die Lernenden ihre Finger statt bunte Papiere hochzuhalten. Halten Sie einen Finger hoch, bedeutet das «Ich brauche mehr Hilfe» oder «Ich habe meine Ziele noch nicht erreicht». Fünf bedeutet: «Ich verstehe das wirklich.»

Papierstreifen



Sie verteilen einen Papierstreifen mit drei Kategorien wie im Beispiel. Die Schüler*innen füllen es mit Kommentaren zu ihrem Lernen aus. Sie als Lehrperson können dann Ihre Beobachtungen und Kommentare hinzufügen.

3 Was ich nun besser kann, verstehe

2 Was ich interessant fand

1 Fragen, die ich noch habe

Zeichne!



Lassen Sie die Lernenden zeichnen, was sie von einem Thema verstehen oder wie sie ihre Leistung bisher bewerten.

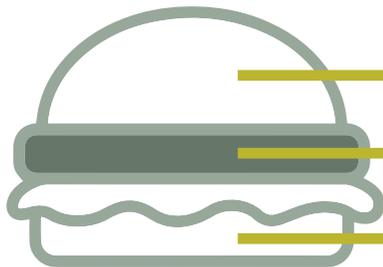
Daumen hoch oder runter



Stellen Sie den Lernenden Ja/Nein-Fragen oder machen Sie eine Wahr/Falsch-Aussage in Bezug auf den Inhalt, über den Sie kürzlich gesprochen haben. Auf 1-2-3 zeigen alle Lernenden ihre Daumen. Wenn sie der Meinung sind, dass die Antwort oder der Status wahr ist, zeigt der Daumen nach oben. Wenn nicht, zeigt der Daumen nach unten.

Feedback-Sandwich

Die Lernenden schätzen ihre eigene Arbeit oder die Arbeit ihrer Kolleginnen und Kollegen nach folgendem Prinzip ein:



→ **Lob**

→ Das habe ich/hast du wirklich gut gemacht ...

→ **Kritik**

→ Ich denke, diese Teile müssen geändert werden, weil ...

→ **Lob**

→ Einige Möglichkeiten, wie ich/du es verbessern kann/st, sind ...
Beispiele, wo ich/du es schon geschafft habe/st, sind ...

Auch Lehrpersonen könnten nach diesem Prinzip Feedback geben.

Denk-Minute



Bitte Sie Ihre Lernenden, die Arbeit zu unterbrechen/wegzulegen und darüber nachzudenken, wie sie bis jetzt gearbeitet haben, was sie schon erreicht/gelernt haben und wie sie weiterfahren werden. Stoppen Sie genau 60 Sekunden, um eine ruhige Denkminute zu ermöglichen. Am Ende möchten vielleicht einige Lernende berichten.

Feedback von Hand

Schüler oder Lehrer geben für jeden Finger ein Feedback:

- Daumen → Das war super!
- Zeigefinger → Das könnte man besser machen.
- Mittelfinger → Das hat mir nicht gefallen.
- Ringfinger → Das nehme ich mit.
- Kleiner Finger → Das kam zu kurz.



Insel



Ein Bild einer Insel ist z. B. auf dem Visualizer. Die Lernenden müssen sich nun in dieses Bild einfügen: Liegen sie entspannt unter der Palme? Sind sie noch im tiefen Wasser? Spüren sie den Boden unter ihren Füßen? ...

Sesseltanz



Sobald die Lernenden ein Produkt/Ergebnis erstellt haben, legen sie ein leeres Papier neben das Erstellte und stehen auf. Eine andere Schülerin bzw. ein anderer Schüler setzt sich dann an diesen Platz, studiert das Erstellte und schreibt ein Feedback auf das Papier. Dieses Verfahren wird fortgesetzt, bis alle Schüler*innen ein Feedback zu ihrer Arbeit haben.

Persönlichen Koffer packen



Fragen Sie die Lernenden am Ende der Sequenz, was sie mitnehmen (z. B. was sie gelernt haben) und was sie zurücklassen (z. B. Feedback an Sie). Um dies zu symbolisieren, könnten Sie zwei Arten von Koffern zeigen.

Nach Frank, S. (2015). Formative Assessment: Practical ideas. Abgerufen von https://www.zebis.ch/download/unterrichtsmaterial/formative_assessment_ideas.pdf

Weiterführende Methodensammlungen

- Methodensammlung. Abgerufen von <https://www.schulentwicklung.nrw.de/methodensammlung/liste.php>
- 56 Examples of Formative Assessment. Abgerufen von <https://docs.google.com/presentation/d/1nzhdnyMQmio5INT75ITB45rHyLISHEEHZIHTWJRqLmQ/pub#slide=id.p>



Begleitung von unterschiedlich motivierten Schüler*innen

Motivation	++	<p>hochleistungsmotiviert und misserfolgsorientiert</p> <p>Diese Lernenden haben grosse Ziele und orientieren sich aber mehrheitlich am Misserfolg.</p> <p>Existenzangst und Verzweiflung</p> <p>idealer Umgang:</p> <ul style="list-style-type: none"> hohe Ansprüche lassen, aber realistische Teilziele setzen positives Bekräftigen bei Erreichung der Teilziele allgemeine Akzeptanz und Wertschätzung helfen, Misserfolgserlebnisse besser zu verarbeiten 	<p>hochleistungsmotiviert und erfolgsorientiert</p> <p>Diese Lernenden haben grosse Ziele und orientieren sich mehrheitlich am Erfolg.</p> <p>Risikofreude und Einsatzbereitschaft</p> <p>idealer Umgang:</p> <ul style="list-style-type: none"> ständig hohe Erwartungen und Anforderungen stellen (auch wenn Erfolgswahrscheinlichkeit nur mittel bis gering) 	
	--	<p>niedrig leistungsmotiviert und misserfolgsorientiert</p> <p>Diese Lernenden sind desorientiert; erwarten selbst bei kleinen Zielen nur noch Misserfolg.</p> <p>Resignation und Passivität</p> <p>idealer Umgang:</p> <p>kontinuierliche Erfolgserlebnisse ermöglichen durch</p> <ul style="list-style-type: none"> kleine Lernschritte ständige positive Verstärkung Selbstverstärkungshilfen einüben wertschätzendes, verständnisvolles Erziehverhalten 	<p>niedrig leistungsmotiviert und erfolgsorientiert</p> <p>Diese Lernenden sind schnell zufrieden; haben kleine Ziele und sehen mehrheitlich den Erfolg, für den sie gelobt werden wollen.</p> <p>Verwöhnung und Abhängigkeit</p> <p>idealer Umgang:</p> <ul style="list-style-type: none"> konsequent auf höheren Erwartungen insistieren Mittelschwere Aufgaben mit zuerst intensiver und dann immer geringer werdender Unterstützung sollen über Erfolgserlebnisse Selbstständigkeit und Kompetenzgefühle anregen. 	
		--	Erfolgsorientierung	++

Abbildung: Umgang mit unterschiedlich motivierten Lernenden (Nüesch et al., 2008, S.10, in in Anlehnung an Herber, 1979, Lukesch 1995)

Leistungsnachweise (er-)finden

Materialien C1

	Stufen des Denkens	zentrale Tätigkeiten	mögliche Leistungsnachweise*
Gestalten	Lernende bringen das erworbene Wissen und die gewonnenen Erkenntnisse in neue Zusammenhänge. Sie entwickeln Neuartiges (Ideen, Konzepte, Produkte, Lösungen, ...)	<ul style="list-style-type: none"> • zündende Ideen entwickeln • spannende, informative, ... Texte verfassen • funktionierende Pläne entwerfen • gute Produkte herstellen • etwas selber Geschaffenes aufführen, präsentieren, ausstellen 	<ul style="list-style-type: none"> • Skizzen-/Entwurfsreihe/ Modelle erstellen • Arbeits-/Lernprozess optimieren • Diskussion planen und moderieren • Interview planen und durchführen • Informationsplakat erstellen • Choreographie entwickeln • Komponieren • Freie Texte erstellen • Eigene Position in einem Leserbrief darstellen • Kommentar/Stellungnahme schreiben • Versuchsreihe planen • Film/Power Point-Präsentation zu einem Thema erstellen • Projekt planen • ...
Bewerten	Lernende können Sachverhalte anhand von Kriterien beurteilen, begründete Entscheide fällen	<ul style="list-style-type: none"> • bedeutsame und irrelevante Informationen unterscheiden • Zentrales herausarbeiten • Lösungen, Materialien oder Methoden auf Basis von eigenen oder vorgegebenen Kriterien oder externen Quellen beurteilen • die Glaubwürdigkeit, Richtigkeit, Qualität und Bedeutsamkeit von Informationen/ Argumenten bewerten • fundierte Urteile treffen 	<ul style="list-style-type: none"> • Rückmeldungen zu Lösungen, Produkten und Vorgehensweisen verfassen • Arbeits-/Lernprozess reflektieren • Skizzen verdichten • die tauglichste Lösung bestimmen • Begründungen verfassen • Portfolio reflektieren/präsentieren > C3 •
Analysieren	Lernende können mit Hilfe des erworbenen Wissens in neuartigen Aussagen, Lösungen und Problemen zentrale Elemente und Zusammenhänge erkennen, vergleichen, unterscheiden und ordnen.	<ul style="list-style-type: none"> • Gliederung/Struktur von Inhalten erkennen • Abläufe strukturieren • Informationen vergleichen, unterscheiden, gegenüberstellen • Beziehungen feststellen • untersuchen • einordnen • kategorisieren • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Konzeptskizze erstellen • Übersichtsgrafik erstellen • Inhaltsverzeichnis erstellen • Lösungen, Produkte und Vorgehensweisen vergleichen • Dilemma-Situationen analysieren • Arbeits-/Lernprozess darstellen • ...
Anwenden	Lernende können das erworbene Wissen in einer gegenüber der Lernsituation leicht veränderten Situation anwenden	erlernte Vorgänge oder Methoden in leicht veränderten Aufgabenkontexten anwenden: <ul style="list-style-type: none"> • übertragen • anpassen • erweitern • herausfinden 	<ul style="list-style-type: none"> • Lösungswege suchen • Probleme bearbeiten • Fallbeispiele lösen • Entwurfsskizzen erstellen
Verstehen	Lernende verstehen einen Sachverhalt und können Fakten, Zusammenhänge und Vorgehensweisen erklären	<ul style="list-style-type: none"> • Sachverhalte erklären • Inhalte zusammenfassen • Sinngehalt formulieren • Fakten einordnen • demonstrieren/präsentieren • illustrieren/veranschaulichen • übersetzen 	<ul style="list-style-type: none"> • Multiple-Choice-Aufgaben selber erstellen • Merkblatt erstellen • Gebrauchsanweisung/Anleitung erstellen • Zusammenfassung schreiben • mündlich berichten/Speed-Input geben • Gelerntes demonstrieren • Mindmap/Diagramme erstellen • Lernbild/Lernfilm erstellen • mit passenden (Alltags-) Beispielen illustrieren • Quiz erstellen • ...
Erinnern	Lernende können erarbeitete Informationen/geübte Tätigkeiten abrufen und korrekt und vollständig wiedergeben/ausführen	<ul style="list-style-type: none"> • Begriffe definieren • Begriffe (zu)ordnen • eine korrekte Antwort auswählen • Fehler finden/Übereinstimmungen finden • Inhalte in eine korrekte Reihenfolge bringen 	<ul style="list-style-type: none"> • Wörtchentest absolvieren • Zuordnungsaufgaben lösen • aufsagen • vorzeigen • Lückentext ergänzen • ...

Tabelle: Leistungsnachweise (er)finden

* Unter <https://durchstarten-tools.ch/rad> finden sich auch Hinweise zum Einsatz von neuen E-Medien als Leistungsnachweise.



EinschätZRaster «Schriftliche Lernkontrolle»

Materialien C2

Aspekt		-	-/+	+	++	Kommentare
Prüfungsangaben	Thema, evtl. überprüfte Ziele sind angegeben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Maximale Punktzahl, grundlegendes Lernziel und erreichte Punktzahl sind ersichtlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Korrekte Aufgabenformate	Die Aufgaben sind unabhängig voneinander und provozieren keine Folgefehler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Die Aufgabenformate wurden in der Übungsphase in ähnlicher Form bearbeitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Die Anweisungen sind einfach, verständlich und präzise formuliert. Lösungsbeispiele helfen, die Anweisung zu verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Bedeutsame und zielkonforme Prüfungsinhalte	Die Bedeutsamkeit der Prüfungsinhalte lässt sich mit Lehrplanbezügen belegen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Der Bezug zu den unterrichtsleitenden Lernzielen ist ersichtlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Rechtschreibung, Leseverständnis, schriftliche Ausdrucksfähigkeit, Sorgfalt, ... werden nur bewertet, wenn sie im Zielbereich liegen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Auch Verständnis und Anwendung überprüfen	Die Lernkontrolle enthält auch Aufgaben, welche das Verständnis und die Anwendung des Gelernten überprüfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Faire Punktezuweisung	Vergleichbare kognitive Leistungen werden innerhalb der Lernkontrolle punktemässig gleich bewertet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Bei komplexen und umfangreichen Aufgaben werden die verschiedenen Teilschritte einzeln bepunktet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Grundlegendes Lernziel	Das grundlegende Ziel (= «genügend» bzw. Note 4) ist so gesetzt, dass für Bewertungen mit den Prädikaten «gut» und «sehr gut» (bzw. den Noten > 4) zunehmend vertieftes Verständnis und flexiblere Anwendung des Erlernten erforderlich ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Tabelle: EinschätZRaster «Schriftliche Lernkontrolle»



Portfolio

Materialien C3

Ein Schnellkurs in Sachen Portfolio

verfasst von Felix Winter für Menschen, die sich für das Wichtigste in Kürze interessieren
<https://www.edubs.ch/dienste/pz.bs/dok/dok-ur/pf/SchnellkursPortfolio.pdf/view>

Portfolio (Krieg, 2019, S. 27)

«Ein Portfolio ist eine Sammlung von Dokumenten, die unter aktiver Beteiligung der Lernenden zustande gekommen ist und etwas über ihre Lernergebnisse und Lernprozesse aussagt.» (Winter, 2010, S. 11)

Mit Portfolios rückt die Individualnorm in den Vordergrund, weil individuelle Lernprozesse und Lernfortschritte sichtbar werden. Portfolios können verschiedene Absichten verfolgen:

Talentportfolio

Ausgewiesene Stärken und Interessen werden mit Belegen dokumentiert. Dieses Portfolio kann hilfreich werden bei der beruflichen Orientierung.

Projektportfolio

Die Lernenden gehen einer bestimmten Frage nach und dokumentieren ihr Vorgehen und ihre Erkenntnisse.

Fachbereich-Portfolio

Die Lehrperson legt Belege und Nachweise von Lernfortschritten über die Schuljahre hinweg in einem Portfolio ab.

Themen-Portfolio

Alle Schüler*innen arbeiten am selben Thema und erstellen dazu ein Portfolio.

Zu einem Portfolio gehören:

Strukturierende und ordnende Elemente

Deckblatt, Inhaltsverzeichnis, adressatenbezogene Einleitung, adressatenbezogene Begründung der Auswahl, Vorstellung mit Foto und Biografie, formulierte Ziele, Erklärung über selbstständiges Erstellen und korrekte und vollständige Quellenangaben

Unterrichtliche und schulische Pflichtdokumente

Lernkontrollen, Arbeiten, Projektergebnisse und Projektdokumentationen (Fotos, Video, Plakate, Bilder usw.), bearbeitete Wochenpläne, Verschriftlichungen von Referaten usw.

Zusätzliche und freiwillig erstellte Dokumente

Leselisten, Erste-Hilfe-Bescheinigung, Bescheinigung zu Tätigkeiten in Vereinen, Ergebnisse von Arbeitsgemeinschaften, Beiträge in der Schulzeitung, Computer-Zertifikate

Kommentare und schriftliche Reflexionen des Lernenden zu den Dokumenten

Begründung der Auswahl jedes Dokumentes, Reflexion über eine erbrachte Leistung, ein Bogen zur Selbstreflexion im Projektunterricht, Analyse eines längeren Arbeitsprozesses, rückblickende Reflexion einer Projektskizze, Vereinbarungen aus Lerngesprächen

Kommentare und ggfs. Bewertungen der Lehrperson

Korrektur und Bewertung einer Lernkontrolle, Projektbewertung, Hinweise zum Lernfortschritt

Für einen erfolgreichen Einsatz von Portfolios ist entscheidend, dass festgelegt ist, wo und wann die Portfolios angeschaut werden, wie und mit wem darüber gesprochen wird und welche Schlussfolgerungen für weitere Arbeiten daraus gezogen werden. Eine besondere Stärke von Portfolios liegt darin, dass sie eine Diagnose möglich machen. Konkrete Ansatzpunkte, wie Schüler*innen individuell gefördert werden können, sind meist gut erkennbar. Wenn das Portfolio bewertet wird, müssen von Beginn weg transparente Kriterien vorliegen. (Bräuer, Keller & Winter, 2012, S. 42f.)



Übersicht «Gütekriterien Zeugnisnoten»

Gütekriterien Zeugnisnoten

Die Zeugnisnote codiert den fachlichen Leistungsstand der Schülerin oder des Schülers auf leistungskonforme Weise, möglichst gültig, vergleichbar und nachvollziehbar.

Die Zeugnisnote ist ...	
lehrplankonform	<p>Die Zeugnisnote basiert auf der Beurteilung von wissens-, verstehens- und anwendungsorientierten Leistungen.</p> <p>Auf der Primarstufe bildet sie die Leistungen in allen im Lehrplan vorgegebenen Kompetenzbereichen und Aspekten des jeweiligen Fachs ab.</p> <p>Auf der Oberstufe werden die einzelnen Kompetenzbereiche des Fachs in den beiden Zeugnisperioden eines Schuljahrs möglichst ausgeglichen berücksichtigt.</p> <p>Die Zeugnisnote bezieht sich auf zentrale Grundansprüche des Lehrplans.</p>
gültig	<p>Die Zeugnisnote ist frei von Ermessensfehlern:</p> <ul style="list-style-type: none">• Die Zeugnisnote repräsentiert den fachlichen Leistungsstand der Schüler*innen. Fachfremde Aspekte sind nicht Bestandteil der Zeugnisnote.• Die Zeugnisnote ist nicht von Beurteilungsverzerrungen verfälscht.• Bedeutsame Informationen zum fachlichen Leistungsstand fließen nach Anspruchsniveau und Aktualität gewichtet in die Zeugnisnote ein.
vergleichbar	<p>Die Lehrperson(en) der Parallelklasse(n) würden den Leistungsstand mit einer ähnlichen Zeugnisnote codieren.</p>
nachvollziehbar erklärbar	<p>Die Lehrperson kann die Zeugnisnote mit Hilfe exemplarischer Dokumente und Beobachtungen nachvollziehbar erklären und im Idealfall einsichtig machen.</p>

Tabelle: Gütekriterien Zeugnisnoten



Leitfaden Zeugnisnote als Gesamtbeurteilung erstellen

Materialien C2

Klassenebene	durchgeführte Leistungsnachweise gewichten	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Informationen aus deklarierten Überprüfungssituationen liegen in diesem Fachbereich vor? • Sind die Informationen vollständig (Jahreszeugnis) bzw. ausgewogen (Semesterzeugnis)? • Wie gewichtig sind die vorliegenden Leistungsnachweise bezüglich <ol style="list-style-type: none"> a. ihres Anforderungsniveaus? b. der Aktualität der Ergebnisse? 	Einschätzzraster zur Gewichtung von Leistungsnachweisen (vgl. ►)
	individuelle Daten ergänzen	<ul style="list-style-type: none"> • Wo konnten im schulischen Kontext ausserhalb der deklarierten Überprüfungssituationen welche fachlich relevanten Stärken («Perlen») und Schwächen der Schüler*innen beobachtet werden? • Wie sind diese zusätzlichen Informationen bezüglich Anforderungsniveau und Aktualität zu gewichten? (siehe ►) 	
Schülerebene	individuellen Leistungsstand bilanzieren und codieren	<ul style="list-style-type: none"> • Wie stark werte ich die individuellen Fachleistungen, die in den einzelnen Leistungsnachweisen und in den zusätzlichen Beobachtungssituationen aufscheinen? • Welchem Noten-Code entspricht die festgestellte individuelle Fachleistung gesamthaft? <ol style="list-style-type: none"> 6 ... erreicht alle anspruchsvollen Lernziele 5 ... erreicht alle grundlegenden und einige anspruchsvolle Lernziele 4 ... erreicht alle grundlegenden Lernziele 3 ... erreicht mehrere grundlegende Lernziele nicht 2 ... erreicht die meisten grundlegenden Lernziele nicht 1 ... erreicht keine grundlegenden Lernziele 	Wertungsregeln (vgl. ►)
	Code überprüfen	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Gütekriterien erfüllt die gesetzte Zeugnisnote in welcher Qualität? (■ B3, ■■■ C1): • Ist ein gesamthaft ungenügend erscheinender Leistungsstand auch mit einer ungenügenden Note codiert? 	
	Kommunikation vorbereiten	<p>Grundhaltung: Einsichtig und nachvollziehbar erklären statt rechtfertigen und beweisen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mit Hilfe welcher beispielhaften Dokumente, Beobachtungen und Hinweisen kann ich den Schüler*innen bzw. den Erziehungsberechtigten die gesetzte Note nachvollziehbar erklären und im Idealfall einsichtig machen? 	

Tabelle: Leitfaden «Zeugnisnote als Gesamtbeurteilung erstellen»

Einschätzraster zur Gewichtung von Leistungsnachweisen und Beobachtungen

	1 Punkt	2 Punkte	3 Punkte
Anforderungs- niveau des Leistungs- nachweises	<p>gering</p> <p>Der Leistungsnachweis/die Beobachtung bezieht sich auf wenige Ziele, welche vor allem durch korrektes Wiedergeben von Gelerntem bzw. Anpassen von Vorgegebenem erreicht werden können.</p>	<p>mittel</p> <p>Der Leistungsnachweis/die Beobachtung bezieht sich auf mehrere Ziele, welche auch durch das Verständnis und selbstständige Anwendung von Gelerntem in Anwendungsaufgaben erreicht werden können.</p>	<p>hoch</p> <p>Der Leistungsnachweis/die Beobachtung bezieht sich auf mehrere anspruchsvolle Ziele, welche die Analyse und Bewertung von Fakten und/oder das selbstständige Entwickeln von eigenen neuartigen Lösungen erfordern.</p>
Aktualität der Ergebnisse des Leistungs- nachweises zum Zeitpunkt der Zeugnis- erstellung	<p>nicht mehr aktuell</p> <p>Die in diesem Leistungsnachweis/in dieser Beobachtungssituation überprüften Ziele stimmen nicht mehr mit den zum Zeitpunkt der Zeugniserstellung gestellten Zielerwartungen überein.</p> <p>Die Informationen aus diesem Leistungsnachweis/dieser Beobachtungssituation sind daher überholt und für die Einschätzung des aktuellen Lernstands der Schüler*innen in diesen Zielbereichen nur bedingt aussagekräftig.</p>	<p>teilweise noch aktuell</p> <p>Einzelne in diesem Leistungsnachweis/in dieser Beobachtungssituation überprüften Ziele entsprechen den zum Zeitpunkt der Zeugniserstellung gestellten Zielerwartungen.</p> <p>Die Informationen aus diesen Teilbereichen können daher den aktuellen Leistungsstand der Schüler*innen in diesen Zielbereichen aufzeigen.</p> <p>Andere mit diesem Leistungsnachweis/in dieser Beobachtungssituation überprüften Ziele stimmen nicht mehr mit den aktuellen Zielerwartungen überein.</p> <p>Die Informationen aus diesen Teilbereichen sind daher überholt und sind für die Einschätzung des aktuellen Lernstands der Schüler*innen nur bedingt aussagekräftig.</p>	<p>aktuell</p> <p>Die in diesem Leistungsnachweis/in dieser Beobachtungssituation überprüften Ziele entsprechen den zum Zeitpunkt der Zeugniserstellung gestellten Zielerwartungen.</p> <p>Die Informationen aus diesem Leistungsnachweises/dieser Beobachtungssituation können daher den aktuellen Leistungsstand der Schüler*innen in diesen Zielbereichen aufzeigen.</p>

Tabelle: Einschätzraster zur Gewichtung von Leistungsnachweisen und Beobachtungen

Wertungsregeln bei der Codierung des individuellen Lernstands mittels Noten

Die in den gewichteten Leistungsnachweisen und in den zusätzlichen Beobachtungssituationen aufscheinenden individuellen Leistungen werden beim Codieren mittels Noten wie folgt gewertet:

- Individuelle Leistungen, welche in **hoch** gewichteten Leistungsnachweisen/Beobachtungssituationen (5-6 Punkte) aufscheinen, werden bei der Codierung mittels Noten **dreifach gewertet**.
- Individuelle Leistungen, welche in **mittel** gewichteten Leistungsnachweisen/Beobachtungssituationen (3-4 Punkte) aufscheinen, werden bei der Codierung mittels Noten **zweifach gewertet**.
- Individuelle Leistungen, welche in **gering** gewichteten Leistungsnachweisen/Beobachtungssituationen (2 Punkte) aufscheinen, werden bei der Codierung mittels Noten **einfach gewertet**.

Note	Die Schülerin oder der Schüler ...
6	... erreicht alle anspruchsvollen Lernziele.
5	... erreicht alle grundlegenden und einige anspruchsvolle Lernziele.
4	... erreicht alle grundlegenden Lernziele.
3	... erreicht mehrere grundlegende Lernziele.
2	... erreicht die meisten grundlegenden Lernziele nicht.
1	... erreicht keine grundlegenden Lernziele.

Abbildung: Wertungsregeln bei der Codierung des individuellen Leistungsstand mittels Noten



Beurteilungsblätter

Materialien C3

		Name			Schuljahr			Klasse		
		Kompetenzbereiche								
		Zahl und Variable			Form und Raum			Größen, Funktionen, Daten und Zufall		
		Datum	Anlass	Prädikat/ Note	Datum	Anlass	Prädikat/ Note	Datum	Anlass	Prädikat/ Note
Handlungsaspekte	Operieren und benennen									
	Erforschen und argumentieren									
	Mathematisieren und darstellen									

Tabelle: Beurteilungsblatt Mathematik

Beurteilungsblatt NMG

Name	Schuljahr	Klasse
------	-----------	--------

Kompetenzbereiche	Datum	Anlass	Prädikat / Note
1 Identität, Körper, Gesundheit – sich kennen und sich Sorge tragen			
2 Tiere, Pflanzen und Lebensräume erkunden und erhalten			
3 Stoffe, Energie und Bewegungen beschreiben, untersuchen und nutzen			
4 Phänomene der belebten und unbelebten Natur erforschen und erklären			
5 Technische Entwicklungen und Umsetzungen erschliessen, einschätzen und anwenden			
6 Arbeit, Produktion und Konsum – Situationen erschliessen			
7 Lebensweisen und Lebensräume von Menschen erschliessen und vergleichen			
8 Menschen nutzen Räume – sich orientieren und mitgestalten			
9 Zeit, Dauer und Wandel verstehen – Geschichte und Geschichten unterscheiden			
10 Gemeinschaft und Gesellschaft – Zusammenleben gestalten und sich engagieren			
11 Grunderfahrungen, Werte und Normen erkunden und reflektieren			
12 Religionen und Weltansichten begegnen			

Tabelle: Beurteilungsblatt NMG

Beurteilungsblatt Deutsch

	Name	Schuljahr	Klasse
Kompetenzbereiche	Datum	Anlass	Prädikat/ Note
Hören <ul style="list-style-type: none"> • monologisch • dialogisch • Reflexion Hörverhalten 			
Lesen <ul style="list-style-type: none"> • Grundfertigkeiten • Leseverständnis • Reflexion Leseverhalten 			
Sprechen <ul style="list-style-type: none"> • Grundfertigkeiten • monologisch • dialogisch • Reflexion Sprech-, Gesprächs-, Präsentationsverhalten 			
Schreiben <ul style="list-style-type: none"> • Grundfertigkeiten • Schreibprodukte • Schreibprozess <ul style="list-style-type: none"> - Ideen finden und planen - formulieren - überarbeiten • Reflexion Schreibprozess und -produkt 			
Sprache(n) im Fokus <ul style="list-style-type: none"> • Verfahren und Proben • Sprachgebrauch untersuchen • Sprachformales untersuchen • Grammatikbegriffe • Rechtschreibregeln 			
Literatur im Fokus <ul style="list-style-type: none"> • Auseinandersetzung mit literarischen Texten • Auseinandersetzung mit verschiedenen Autorinnen/Texten aus anderen Kulturen • Literarische Texte: Beschaffenheit und Wirkung 			

Tabelle: Beurteilungsblatt Deutsch

Literaturverzeichnis | 139-143



- Achermann, E. & Rutishauser F.** (2016). Mit Lernlandkarten unterrichten. Bern: Schulverlag plus.
- Arbeitsgruppe Beurteilen, Kommission Volksschule D-EDK** (2015): Beurteilen. Fachbericht der Arbeitsgruppe der Kommission Volksschule. Luzern: Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz.
- Arnold, K.H. & Jürgens, E.** (2001). Schülerbeurteilung ohne Zensuren. Studentexte für das Lehramt. Bd 8. Neuwied u.a.: Luchterhand.
- Biggs, J., & Tang, C.** (2011). Teaching for quality learning at university: What the student does (4th ed.). Berkshire: Open University Press.
- Bildungsdepartement des Kantons St.Gallen – BDSG** (2019). Reglement über Beurteilung, Promotion und Übertritt (19.06.2019). SchBl 2019 Nr. 4. St.Gallen: Amt für Volksschule.
- Bildungsdepartement des Kantons St.Gallen** (2020). Handreichung Schullaufbahn. St.Gallen: Amt für Volksschule.
- Bildungsdepartement des Kantons St.Gallen** (2017). Lehrplan Volksschule St.Gallen.
- Birri, T.** (2020a). Zeugnisnoten als Gesamtbeurteilung. Beurteilen im kompetenzfördernden Unterricht. St.Gallen: Amt für Volksschule.
- Birri, T.** (2020b). Anspruchsvolle Leistungen beurteilen. Beurteilen im kompetenzfördernden Unterricht. St.Gallen: Amt für Volksschule.
- Birri, T.** (2020c). Förderorientiert beurteilen: Leistbar und wirksam. Beurteilen im kompetenzfördernden Unterricht. St.Gallen: Amt für Volksschule
- Birri, T.** (2020d). Grundbegriffe der Beurteilung. Beurteilen im kompetenzfördernden Unterricht. St.Gallen: Amt für Volksschule
- Birri, T.** (2020e). Vom Ende her denken: Beurteilung als Teil der Planung. Beurteilen im kompetenzfördernden Unterricht. St.Gallen: Amt für Volksschule.
- Birri, T., & Smit, R.** (2013). Lernen mit Rubrics. Kompetenzen aufbauen und beurteilen. Pädagogik, 3, 34-39.
- Bräuer, G., Keller, M., Winter, F.** (2012). Portfolio macht Schule. Seelze-Velber: Klett und Kallmeyer.
- Bohl, T.** (2009). Prüfen und Bewerten im offenen Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz
- Brüning, L. & Saum, T.** (2007). Kooperatives Lernen im Unterrichtsalltag. Elaan – Magazin für Lehramtsanwärter/innen, 35 (10), 3–7.
- Bucher, P. & Widmer-Wolf, P.** (2019). Begleitung von Schulen zur Veränderung der Beurteilungskultur (Referat). Zürich: PHZH
- Carrington, A.** (2014). Pädagogisches Rad 4.1. Bern: hep
- Carroll, C., Chiavaro, P., Gehrig, M., Halser, D., Niedermann, S., Sala, S., Schmid, K. & Ulber, A.** (2017). Toolbox: Materialien für einen kompetenzorientierten Unterricht. Chur: PHGR.

- Deutscheschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz D-EDK** (2015). Beurteilen. Fachbericht der Arbeitsgruppe der Kommission Volksschule. Luzern: D-EDK Geschäftsstelle.
- Departement Bildung, Kultur und Sport - DBKS** (2016). Leistungen beurteilen und ausweisen. Handreichung für Schulen. Aarau: Amt für Volksschule.
- Frank, S.** (2015). Formative Assessment: Practical ideas. zebis.ch
- Grunder, H-U. & Bohl, T.** (Hg.) (2001). Neue Formen der Leistungsbeurteilung. Hohengehren: Schneider.
- Häfelin, U., Müller, G. & Uhlmann, F.** (2016). Allgemeines Verwaltungsrecht. (7., überarb. Aufl.). Zürich: Dike.
- Hattie, J.** (2014). Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Hohengehren: Schneider.
- Helmke, A.** (2003). Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Hohmann, A., Lames, M., Letzelter, M.** (2014). Einführung in die Trainingswissenschaft. Wiebelsheim: Limpert.
- Ingenkamp, K.-H. & Lissmann, U.** (2008). Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik. Weinheim und Basel: Beltz.
- Joller-Graf, K., Zutavern, M., Tettenborn, A., Ulrich, U. & Zeiger, A.** (2014). Leitartikel zum kompetenzorientierten Unterricht. Begriffe, Hintergründe, Möglichkeiten. Luzern: Entwicklungsschwerpunkt kompetenzorientierter Unterricht, Pädagogische Hochschule Luzern.
- Joller-Graf, K.** (2019). Rezeptbuch kompetenzfördernd unterrichten. Wenn Wissen wirksam wird. Bern: Haupt.
- Keller, S.** (2011). Beurteilungsraster und Kompetenzmodelle. In: Sacher, W. & Winter, F. (Hg). Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen. Hohengehren: Schneider.
- Klieme, E. & Warwas, J.** (2011). Konzepte der individuellen Förderung. Zeitschrift für Pädagogik. 57(6), 805-818.
- KMK** (Hrsg.) (2004). Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Primarbereich.
- Krieg, M.** (2019). Beurteilen und Fördern B&F für den kompetenzorientierten Unterricht. Zug: Amt für gemeindliche Schulen.
- Kronig, Wilfrid** (2010): Noten – Glasperlen des Bildungssystems. NZZ 30.06.2010
- Lötscher, G., Nänny, S., Sutter, E., Schmellentin, C. & Strum, A.** (2007). Die Sprachstarken 4. Deutsch für die Primarschule. Zug: Klett & Balmer.
- Lötscher, H.** (2020). Grundlagen und Umsetzung einer kompetenzfördernden Beurteilung (Referat). Zürich: PHZH

- Luthiger, H., Wilhelm, M., Wespi, C. & Wildhirt, S.** (Hrsg.) (2018). Kompetenzförderung mit Aufgabensets. Theorie – Konzept – Praxis. Bern: hep.
- Maier, U.** (2015). Leistungsdiagnostik in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Maier, U., Kleinknecht, M., Metz, K. & Bohl, T.** (2010). Ein allgemeindidaktisches Kategoriensystem zur Analyse des kognitiven Potenzials von Aufgaben. Beiträge zur Lehrerbildung. 28(1). 84-96.
- Meyer, H.** (2004). Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelson.
- Neuenschwander, M. P.** (2016). Beurteilung und Beurteilungsverzerrungen. profil 3/16.
- Neuenschwander, M. P.** (2016). Bildungsungleichheit am Beispiel der Leistungsentwicklung in Deutsch und Mathematik beim Übergang in die Sekundarstufe I. In B. Ziegler (Ed.), (Un-) Gleichheiten in der Demokratie (pp. 95–118). Zürich: Schulthess.
- Neuenschwander, M. P.** (2018). Chancengerechtigkeit wird nicht von allen gewünscht. LCH-Bulletin 4/18, 25 – 26
- Neuenschwander, M. P.** (2020). Herausforderungen der Beurteilung und Selektion (Referat). Bern: Schulverlag plus
- Niggli, A.** (2013). Didaktische Inszenierung binnendifferenzierter Lernumgebungen. Theorie – Empirie – Konzepte – Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nüesch, H., Bodenmann, M. & Birri, T.** (2008). fördern und fordern – Schülerinnen- und Schülerbeurteilung in der Volksschule. Rorschach: Lehrmittelverlag.
- Oser, F.** (2014). Aus Fehlern lernen. In Göhlich, M., C. Wulf, C. & Zirfas, J. (Hrsg.). Pädagogische Theorien des Lernens (S. 203-212). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Oser, Fritz & Spychiger, Maria** (2005). Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur. Weinheim: Beltz.
- Peter, J.** (2019). Fehlerkultur in der Schule. Stand der Dinge und Zusammenhang mit dem Schulengagement von Mittelstufenkindern. (Bachelorarbeit). Rorschach: PHSG.
- Pietsch, M.** (2010). Evaluation von Unterrichtsstandards. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 13(1), 121-148.
- Prediger, S. & Wittmann, G.** (2009) Lernen aus Fehlern- (wie) ist das möglich? Praxis der Mathematik in der Schule, (27), 1-8.
- Roos, M.** (2001). Ganzheitliches Beurteilen und Fördern in der Primarschule. Chur & Zürich: Rüegger.
- Roos, M.** (2015). Formative Rückmeldungen und Initiierung von Peer-Feedbackprozessen (Weiterbildungsscript). Zug: PHZ.

- Ruf, U. & Gallin, P.** (2005). Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Bd. 1. Austausch unter Ungleichen. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Sacher, W.** (2009). Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bewährte neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schumacher, R.** (2008). Der produktive Umgang mit Fehlern. Fehler als Lerngelegenheit und Orientierungshilfe. In Caspary, R., (Hrsg.) Nur wer Fehler macht, kommt weiter. Wege zu einer neuen Lernkultur. (S. 49-72). Freiburg im Breisgau: Herder
- Shule, V. J.** (2008) Focus on Formative Feedback. Review of Educational Research 78 (1). 153-189. Bearbeitung von Baeriswyl, F.
- Smit, R.** (2009). Die formative Beurteilung und ihr Nutzen für die Entwicklung von Lernkompetenz. Hohengehren: Schneider.
- Smit, R., & Birri, T.** (2014). Assuring the quality of standards-oriented classroom assessment with rubrics for complex competencies. Studies in Educational Evaluation, 43 (December), 5-13.
- Spychiger, M.** (2008). Ein offenes Spiel. Lernen aus Fehlern und Entwicklung von Fehlerkultur. In Caspary, R., (Hrsg.) Nur wer Fehler macht, kommt weiter. Wege zu einer neuen Lernkultur. (S. 25-45). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Stebler, R.** (2000). Lernumgebungen gestalten (Referat). Rorschach: PHSG
- Stauffacher, M.** (2019). Unterrichten mit Whatsapp, Youtube & Co. Bern: hep
- Strittmatter, A.** (2009). Landkarte schulische Beurteilung. In Fischer, D., Strittmatter, A., Vögeli-Mantovani, U. (Hrsg.), Noten, was denn sonst?! Leistungsbeurteilung und -bewertung (S. 11- 17). Zürich: LCH.
- Vogel, M.** (2020). Kompetenzraster. Funktion und Einsatzmöglichkeiten im Überblick. (Script). Rorschach: PHSG
- Vögeli-Mantovani, U.** (1999). Mehr fördern, weniger auslesen. Trendbericht Nr. 3. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF).
- Waak, S.** (2013). Lehrerfeedback und Schülerfeedback nach Hattie. visible-learning.org
- Weinert, F. E.** (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim, S. 17-32.
- Weinert, F. E., & Schrader, F.-W.** (1986). Diagnose des Lehrers als Diagnostiker. In H. Petillon, J. W. L. Wagner, & B. Wolf (Hrsg.), Schüleregerechte Diagnose. Theoretische und empirische Beiträge zur Pädagogischen Diagnostik. Festschrift zum 60. Geburtstag von Karlheinz Ingenkamp (S. 11-29). Weinheim: Beltz.
- Wiggins, G. & McTighe, J.** (1998). Understanding by Design. Alexandria: ASCD.

- Wildt, M.** (2009). Wo stehe ich - wo will ich hin? Lernlandkarten als Mittel zur Selbsteinschätzung und Selbststeuerung. In: Lernchancen. Schüler individuell fördern!. 12 (7), S. 4–7.
- Wilson, L.** (2016). Anderson and Krathwohl. Bloom's Taxonomy revised. Understanding the New Version of Bloom's Taxonomy. thesecondprinciple.com
- Winter, F.** (2010): Perspektiven der Portfolioarbeit für die Gestaltung des schulischen Lernens. In Biermann, Chr.; Volkwein, K. (Hrsg.): Portfolioperspektiven. Schule und Unterricht mit Portfolios gestalten. Weinheim/Basel: Beltz, S. 10–29.
- Winter, F.** (2015). Lerndialog statt Noten. Weinheim und Basel: Beltz.
- William, D.** (2018). Embedded formative assessment. strategies for classroom assessment that drives student engagement and learning (Second Edition.) Bloomington: Solution Tree.
- Wullschleger A.** (2017). Individuell-adaptive Lernunterstützung im Kindergarten. Eine Videoanalyse zur Spielintegrierten Förderung von Mengen-Zahlen-Kompetenzen. Münster: Waxmann.