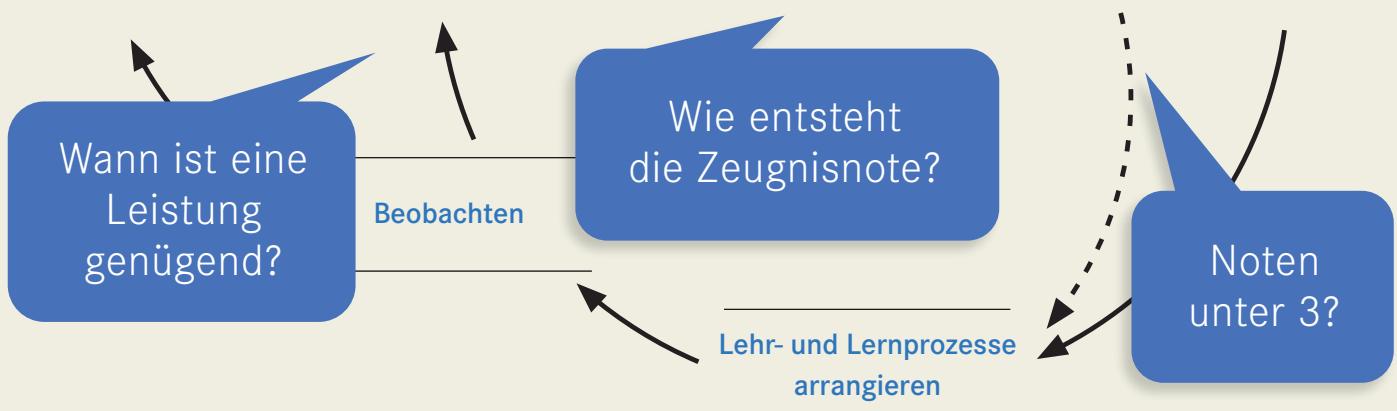




Beurteilen und Fördern B&F für kompetenzorientierten Unterricht

Orientierung und Texte zur Lernumgebung



Herausgeber

Direktion für Bildung und Kultur
Amt für gemeindliche Schulen (AgS)
Artherstrasse 25, 6300 Zug

Autoren

Martina Krieg, AgS, Leiterin Abteilung Schulentwicklung

Praxisbeispiele NMG

- André Keller, MS II-Lehrperson, Steinhausen
- Verena Blum, Leiterin kantonale Fachgruppe NMG, MS II-Lehrperson, Steinhausen
- Praxisbeispiele zu Kapitel 6.1. Patrick Kolb

Lektorat

Margrit Landtwing

Feedbackgremien

- Fachgruppenleitende
- Resonanzgruppe Lehrpersonen
- Mitglieder QM-Zirkel
- Team Externe Evaluation, AgS

Layout

Atelier Benni Weiss

Juli 2019

Inhalt

Vorwort	5
Einleitung	6
1 Kompetenzorientierte Beurteilung in Kürze	7
2 Rechtliche Vorgaben	8
3 Kompetenzorientierte Beurteilung	12
3.1 Beurteilungsfunktionen	14
3.2 Bezugsnorm	15
3.3 Lern- und Leistungssituation	15
4 Ziele formulieren	17
4.1 Zusammenhang zwischen Kompetenzstufen und Lernzielen	17
4.2 Differenzierte Lernziele und Anforderungsniveaus festlegen	19
4.3 Lernzieltransparenz	21
4.4 Individuelle Lernziele in Abgrenzung zu angepassten Lernzielen	21
4.5 Beurteilung bei Planung mitdenken	22
4.6 Lernstandserfassung	24
5 Lehr- und Lernprozesse arrangieren	25
6 Beobachten	26
6.1 Lernen dokumentieren	26
6.1.1 Portfolio	27
6.1.2 Lernlandkarten	28
6.1.3 Lernjournal	28
6.1.4 Kompetenzpass	31
6.1.5 Kompetenzraster	32
6.1.6 Weitere Ideen	32
6.2 Dialogische Rückmeldung	33
7 Formatives Beurteilen	34
7.1 Auswertung von formativen Lernkontrollen	35
7.2 Feedback – die lernförderliche Rückmeldung	36
7.3 Selbstbeurteilung und Peer-Beurteilung	38
7.4 Vielfältige Beurteilungsanlässe	42
7.4.1 Formen von Beurteilungen	42
7.4.2 Produkt	44
7.4.3 Prozess	44
7.4.4 Leistungsnachweis	45

7.5	Beurteilungsanlässe lernzielorientiert gestalten	45
7.6	Zuordnung der Leistung mit Punkten und Beurteilungsrastern	48
7.6.1	Beurteilungsraster	49
7.6.2	Entwicklung von Beurteilungsrastern	52
7.7	Auswerten nach der Lernkontrolle	52
7.8	Beurteilen der individuellen Leistung in der Gruppenarbeit	53
7.9	Stellwerk in der 2. Klasse der Sekundarstufe I	55
8	Summative Beurteilung	56
8.1	Testkriterien	56
8.2	Fachübergreifende Lernziele bewerten	58
8.2.1	Urteilsverzerrungen	60
8.3	Benotungsskala	61
8.4	Gewichtung von einzelnen Leistungsbewertungen	66
8.5	Transparenz gegenüber Eltern	68
8.6	Orientierungsgespräch	68
8.7	Note im Zeugnis	68
8.8	Beurteilen mit Lernbericht	72
8.9	Beurteilen im Kindergarten und in der 1. Klasse	74
Anhang		77
Anhang 1: Checkliste für schriftliche Leistungsnachweise		77
Anhang 2: Checkliste für Beurteilungsraster		78
Tabellen und Abbildungsverzeichnis		79
Literatur		80

Vorwort

100 000 Entscheide fällen wir pro Tag¹ und beurteilen damit eine Situation in die eine oder andere Richtung. In sozialen Medien wie Facebook und Instagram wird ständig mit «Daumen hoch» oder Kommentaren beurteilt. Beurteilen und Selektion sind auch wesentliche Funktionen der Volksschule². Beurteilung jedoch nur zum Zweck der Selektion zu verstehen, wäre zu kurz gegriffen. Wo im Schulfeld vom Lehrplan 21 die Rede ist, werden auch Fragen zur Beurteilung gestellt. Diese Fragen sind ein Zeichen der aktiven Auseinandersetzung mit der bestehenden Handhabung der Beurteilungspraxis und bieten Gelegenheit, bestehende Routinen zu hinterfragen und nötigenfalls anzupassen. Die Einführung des neuen Lehrplans stellt damit eine weitere Chance dar, sich vertiefter mit Aspekten des Beurteilens zu befassen.

Um die Entwicklung der Kompetenzen zu fördern und zu beurteilen, sind Lernkontakte mit herausfordernden Aufgaben notwendig.³ Beim Bearbeiten dieser Aufgaben gewinnt innerhalb der Lernprozesse die formative, also prozessbegleitende Beurteilung an Bedeutung. Durch unterstützende Rückmeldungen der Lehrperson und Dialoge über das Lernen, erhält der Lernende die nötigen Hinweise für das Weiterlernen.

Im Kanton Zug wird bereits seit Jahren dem formativen Beurteilen im Förderkreislauf von Beurteilen und Fördern B&F grosse Beachtung geschenkt,⁴ Die Grundsätze und deren Ausführungen dienen Lehrpersonen auch weiterhin als Grundlagenwerk zum Thema Beurteilen. Die vorliegende Textsammlung ist Lehrpersonen sowohl Nachschlagewerk als auch praxisnahe Ergänzung zum «Handbuch Beurteilen und Fördern B&F» im Zusammenhang mit der kompetenzorientierten Beurteilung. Dies einerseits am gemeindlichen «Fokustag Beurteilen» und andererseits für die weitere Auseinandersetzung zu Beurteilungsfragen, z. B. im Unterrichtsteam. Ich wünsche Ihnen eine bereichernde Lektüre.

Dr. Myriam Ziegler
Leiterin des Amtes für gemeindliche Schulen

¹ Entscheiden. Eine Ausstellung über das Leben im Supermarkt der Möglichkeiten. Stapferhaus, Lenzburg.

² Funktionen von Schulen nach H. Fend: Reproduktion der Gesellschaft (Qualifikation, Selektion, Allokation, Integration und Legitimation) und der Aufbau der Persönlichkeit. <https://www.wib-potsdam.de/wp-content/uploads/2017/12/KellerFunktionen.pdf> [8.1.2019].

³ Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E., Vollmer, H. (2003). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

⁴ Beurteilen und Fördern B&F, Kapitel 2.

Einleitung

Bemerkenswert ist, was Schülerinnen und Schüler sagen, wenn man sie fragt, was sie von Schulnoten halten. Die meisten Lernenden meinen, dass Schulnoten vor allem für Eltern und die Schule wichtig sind und nicht etwa für sie selbst. Erfolgreiche Lernende sind der Meinung, gute Noten würden vor allem Eltern viel bedeuten, weil sie dann einen Grund hätten, stolz auf ihre Kinder zu sein. Sie selbst benötigten die Noten nicht, weil sie auch sonst ihr Können zeigen möchten. Schwächere Lernende hingegen glauben, dass Noten vor allem dazu da wären, ihnen Druck aufzusetzen, noch mehr zu lernen. Noten führten bei ihnen aber eher zu Versagensängsten und Unlust zu lernen, weil ihnen selten erklärt würde, was sie besser hätten machen sollen.⁵ Diese Befunde lassen deutlich werden, *wie wichtig die Beurteilung im Lernprozess ist*. Der formativen Beurteilung kommt dabei die massiv höhere Bedeutung für das Lernen zu, als der summativen Beurteilung.

Mit der Kompetenzorientierung im Lern- und Lehrprozess wird der Blick auf fachliche und überfachliche Kompetenzen gerichtet. Eine lernförderliche Beurteilungskultur begleitet diese Lernprozesse. Mit der Einführung des Lehrplans 21, und damit der Orientierung an Kompetenzen, bietet sich eine weitere Möglichkeit für die Schule, sich vertieft mit dem Thema Beurteilen auseinanderzusetzen. Im Fokus stehen die Themen, die in Kapitel 1 in Kürze genannt werden.

Die Ausführungen beruhen auf aktuellen theoretischen Erkenntnissen sowie bestehenden kantonalen Grundsätzen von «Beurteilen und Fördern B&F». Zentrale Aspekte und Begriffe zum Thema Beurteilen werden erklärt und praxisnah erläutert.

Das Ziel der Broschüre besteht darin, das kompetenzorientierte Beurteilen von Lehrpersonen zu stärken und gegebenenfalls weiterzuentwickeln. Die Inhalte sollen eine Diskussionsgrundlage bieten, um ein gemeinsames Verständnis einer kompetenzorientierten Beurteilung zu etablieren.

Das zweite Kapitel gibt die rechtlichen Vorgaben beim Thema Beurteilen wieder und stellt Inhalte des Reglement über Promotion an den öffentlichen Schulen tabellarisch oder auflistend dar. Danach werden in Kapitel 3 die Beurteilungsfunktionen und die Bezugsnormen erläutert. Die im Kanton Zug angestrebte Unterscheidung zwischen Lern- und Leistungssituation wird für den kompetenzorientierten Unterricht in Kapitel 3.3 interpretiert. Wie ausgehend von den Kompetenzen des Lehrplans Lernziele für den Unterricht abgeleitet werden, führt Kapitel 4 aus. Das Thema Lehr- und Lernprozesse arrangieren fällt in diesem Dokument sehr kurz aus, da zu diesem Thema bereits eine umfangreiche Dokumen-

tation «Kompetenzorientierter Unterricht» publiziert wurde. Die Kapitel 6 und 7 bilden das Herzstück der kompetenzorientierten Beurteilung, weil Lernen zu dokumentieren, darüber zu reflektieren und aus formativer Beurteilung weitere Differenzierungsmöglichkeiten abzuleiten, enorm zum Lernzuwachs beitragen. Die Dokumentation schliesst mit Kapitel 8 zur summativen Beurteilung, das zahlreiche, von Lehrpersonen gestellte Fragen, beantwortet.

⁵ Perrin, 1991.

1 Kompetenzorientierte Beurteilung in Kürze

kompetenzorientiert

Beim Lernen und Beurteilen werden Kompetenzen statt Themen fokussiert. Kompetenz wird zumeist anhand von Kriterien eingeschätzt und kann nur in seltenen Fällen gemessen werden.

fachübergreifend

Lernen bewegt sich stärker hin zum Untersuchen und Lösen von relevanten Problemen, die oft fachübergreifende Lernarrangements verlangen. Beurteilende müssen bei der Planung bereits klären, was sie beurteilen oder bewerten wollen, damit die Lernzielerreichung den passenden Fachbereichen zugeordnet werden kann.

diagnostisch-fördernd⁶

Leistungsbeurteilung soll spezifisch das weitere Lernen steuern und für die Förderung von Lernenden genutzt werden. Die Aufmerksamkeit bei der Leistungsbeurteilung richtet sich vermehrt auf die Qualitäten und Stärken der Lernenden.

individuell

Der individuelle Lernfortschritt soll gezielter sichtbar gemacht werden. Rückmeldungen in der *Lernsituation* basieren auf der Individualnorm. Summative Beurteilungen können zu unterschiedlichen Zeitpunkten stattfinden. Nicht alle Lernenden müssen zwingend dieselben Lernkontrollen in einer *Leistungssituation* absolviert haben.

vielseitig

Der schriftliche Papier- und Stift-Test verliert seine Vorreiterstellung. Beurteilungsanlässe sollen vielseitig sein: Das ganze Spektrum von mündlichen, praktischen, schriftlichen Leistungsnachweisen sowie Produkten und Prozessen wird genutzt.

qualitativ gehaltvoll

Es wird beurteilt, was wichtig ist, nicht das, was leicht zu überprüfen ist. Dafür sind qualitativ gehaltvolle Beurteilungsanlässe und vorgängig festgelegte Qualitätskriterien erforderlich.

dokumentierend

Lernbelege werden gesammelt, um Leistungen begründen zu können.

mehrperspektivisch

Die Fremdeinschätzung der Lehrperson wird ergänzt durch Selbst-einschätzung und Peer-Beurteilung.

dialogisch reflexiv⁷

Die Kommunikation über Produkte und Prozesse wird organisiert und intensiviert. Bewertungen werden, wenn immer möglich, im Austausch mit weiteren Beteiligten vollzogen.

ganzheitlich

Eine Beurteilung erfasst ein Kind umfassend und ganzheitlich und beruht auf einer Einschätzung der Lernzielerreichung.

bilanzierend

Die Zeugnisnote gibt Auskunft über den Erreichungsgrad der Lernziele. Sie setzt sich aus vielfältigen Beurteilungsanlässen zusammen und ist ein Ermessenentscheid der Lehrperson, der gegenüber Lernenden und Eltern nachvollziehbar begründet werden kann.

⁶ Sacher & Winter, 2011, S.197ff.; S. 223.

⁷ Ebd.

2 Rechtliche Vorgaben

Das Reglement über die Promotion an den öffentlichen Schulen (PromR, 412.113)⁸ steuert zahlreiche Themen und Aspekte rund um das Beurteilen während der obligatorischen Schulzeit. Im Reglement zum Schulgesetz (SchulR, 412.112)⁹ regeln Paragraphen unter anderem die Besondere Förderung. Nachfolgend werden wichtige Paragraphen wiedergegeben. In Tabelle 1 ist ersichtlich, in welchen Schuljahren eine Note für einen spezifischen Fachbereich zu setzen ist.

PromR § 1

Beurteilen und Fördern

Die Beurteilung stützt sich auf die «Grundsätze Beurteilen und Fördern B&F».

Die Schülerinnen und Schüler werden in den Fachkompetenzen sowie den Lern-, Selbst- und Sozialkompetenzen gefördert und beurteilt.

PromR, § 1a

Zeugnisse ab 2. Klasse

Es werden ab der 2. Primarklasse Semesterzeugnisse erstellt. Das Zeugnis enthält die Beurteilung der Lern-, Selbst- und Sozialkompetenzen (überfachliche Kompetenzen). Ab der 2. Primarklasse geben zudem Noten über den Lernerfolg in den Fachkompetenzen Auskunft.

PromR, § 2

Noten

Es gilt folgende Notenskala, wobei die Noten den Erfüllungsgrad der Lernziele in den Fachkompetenzen aufzeigen:

6 = Lernziele sehr gut erreicht

5 = Lernziele gut erreicht

4 = Lernziele erreicht

Noten <4 bis 1 = Lernziele noch nicht erreicht

Die Leistungen werden in ganzen und halben Noten mit den Ziffern 6 bis 1 bewertet.

Die Zeugnisnoten setzen sich aus Bewertungen von unterschiedlichen Leistungssituationen zusammen.

Die für die Zeugnisnoten berücksichtigten Leistungsbewertungen müssen dokumentiert und in genügender Anzahl vorhanden sein.

Konfessioneller Religionsunterricht kann je nach Weisungen der entsprechenden Kirchgemeinde mit einer Note oder dem Vermerk «besucht» im Zeugnis eingetragen werden.

PromR, § 4

Heimatkundl. Sprache und Kultur (HSK)

Für Kinder, die HSK-Unterricht besuchen, wird eine Note eingetragen. Wenn diese nicht vorliegt, ein «besucht».

PromR, § 5

Beurteilung mit Lernbericht

Bei Lernzielanpassungen wird anstelle der Zeugnisnote ein Lernbericht erstellt und «Beurteilung mit Lernbericht wegen vorübergehend/überdauernd angepasster Lernziele» in der Rubrik Bemerkungen im Zeugnis eingetragen. Der Grund für die Lernzielanpassung wird im Lernbericht angegeben.

PromR, § 8a, 9, 22 1a, 1aa

Zusammensetzung der Sprachnoten

Zusammensetzung der Deutschnote im Zeugnis: Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben, Sprache im Fokus, Literatur im Fokus.

Zusammensetzung der Englisch- und Französischnote: Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben, Sprache im Fokus, Kulturen im Fokus.

PromR, § 22a

Abschlussarbeit

In der 3. Klasse der Sekundarstufe I führen Schülerinnen und Schüler im Projektunterricht eine Abschlussarbeit durch. Zu Beginn der Abschlussarbeit trifft die Lehrperson mit dem Schüler, der Schülerin eine Projektvereinbarung. Die Abschlussarbeit besteht aus drei Teilen: Produkt, Projektdokumentation und -präsentation. Die Beurteilung der Abschlussarbeit erfolgt aufgrund von vorgegebenen, den Schülerinnen und Schülern kommunizierten Kriterien und wird in der Zeugnismappe ausgewiesen.

SchulR, § 6a

Lernzielanpassungen

Lernzielanpassungen sind Massnahmen der Besonderen Förderung. Der Rektor hat darüber zu entscheiden.

Vorübergehende Lernzielanpassungen können in der Regel für maximal zwei Jahre angeordnet werden, dies

a) in einem oder mehreren Fächern:

1. als Folge besonderer Ereignisse;
2. bei Schülern mit ungenügenden Deutschkenntnissen;
3. bei Schülern mit fehlendem Fremdsprachenunterricht vor der Wohnsitznahme im Kanton Zug.

⁸ https://bgs zg.ch/app/de/texts_of_law/412.113

⁹ https://bgs zg.ch/app/de/texts_of_law/412.112/versions/1619

- b) in mehreren Fächern:
 bei Schülern mit Beeinträchtigungen im Lernen, die Lernzielanpassungen notwendig machen, gestützt auf die Stellungnahme des Schulpsychologischen Dienstes.

Richtlinien Besondere Förderung

Überdauernde Lernzielanpassungen können bei einer Teilleistungsstörung oder einer Lernbehinderung angeordnet werden.

PromR, § 6

Bemerkungen

Unter Bemerkungen im Zeugnis dürfen folgende Sätze eingetragen werden:

- Beurteilung mit Lernbericht wegen vorübergehend angepasster Lernziele
- Beurteilung mit Lernbericht wegen überdauernd angepasster Lernziele
- Ersatzangebot anstelle von Französisch (oder Englisch)
Begleitetes Studium anstelle von Französisch (oder Englisch)
- Wahlfach anstelle von Französisch (oder Englisch)
- «Grund für längere Absenzen»
- «Ein- und Austritte während des Schuljahres»

Grundsätze von B&F

Der Bildungsrat hat 2009 Grundsätze für «Beurteilen und Fördern B&F» erlassen, diese gelten auch weiterhin.

1. Beurteilungskultur innerhalb der Schule entwickeln, umsetzen und prüfen
2. Lern- und Leistungssituationen unterscheiden
3. Beurteilungsarten unterscheiden und umsetzen
4. Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler orientieren sich an qualitativen Anforderungen in allen vier Kompetenzbereichen
5. Lehrpersonen gewährleisten Transparenz im Beurteilungsprozess
6. Lehrpersonen beurteilen auf der Grundlage der Bezugsnormen
7. Lehrpersonen fördern die Reflexionsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler
8. Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler wenden den Dialog als Prinzip an

Tabelle 1: Orientierungsgespräche und Zeugnisnoten in der Primar- und Sekundarstufe (§ 8a, 9, 22, 22a)

Fachbereich Unterrichtsformate		Primarstufe						Sek I		
	KG	1.	2.	3.	4.	5.	6.	1.	2.	3.
Orientierungsgespräch	✓ ¹⁰	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Deutsch			N	N	N	N	N	N	N	N
Englisch				N	N	N	N	N	N	N
Französisch						N	N	N	N	N
Mathematik			N	N	N	N	N	N	N	N
Natur, Mensch, Gesellschaft			N	N	N	N	N			
Natur und Technik								N	N	N
Wirtschaft, Arbeit, Haushalt								N	N	N
Räume, Zeiten, Gesellschaften								N	N	N
Ethik, Religionen, Gemeinschaft								bes.	bes.	bes.
Bildnerisches Gestalten				N	N	N	N	N		
Textiles und Technisches Gestalten				N	N	N	N	N		
Musik				N	N	N	N	N		
Bewegung und Sport				N	N	N	N	N	N	N
Medien und Informatik								Bewertung von Anwendung kann in Fachbereiche integriert werden.		
Berufliche Orientierung								N ¹¹	N ¹¹	N
Projektunterricht										bes.
Begleitetes Studium (Sprachen und Mathematik)										bes.
Abschlussarbeit										N
Wahlfach: Geometrisches Zeichnen										N
Wahlfach Bildnerisches Gestalten										N
Wahlfach Textiles und Technisches Gestalten										N
Wahlfach Deutsch										N
Wahlfach Musik										N
Wahlfach Hauswirtschaft										N
Wahlfach Informatik										N
Wahlfach Begl. Studium										bes.
Gemeindliche Wahlfächer										N oder bes.
Konfessioneller Religionsunterricht				N oder bes.	N oder bes.	N oder bes.				

Legende N: Note bes.: besucht

¹⁰ Rechtlich verankert ist bisher, dass die Kindergarten-Lehrperson das Gespräch für den Übertritt zusammen mit den Eltern führt.

Aus pädagogischer Sicht ist es zu empfehlen, das Kind in das Gespräch altersgemäß miteinzubeziehen.

¹¹ In den Schuljahren 2019/20 und 2020/21 wird als Übergang ein «besucht» im Zeugnis eingetragen, ab Schuljahr 2021/22 werden in der 5. und 6. Klasse im Fachbereich Medien und Informatik Noten im Zeugnis gesetzt.

Niveauwechsel in der Sekundarstufe I

In der Sekundarstufe I besteht die Möglichkeit, Mathematik und Englisch, und je nach Gemeinde auch Französisch und Deutsch, in Niveaugruppen A oder B zu besuchen. Durch eine leistungshomogene Gruppe verspricht man sich, die Lernenden besser fördern zu können. Zahlreiche Studien¹² belegen, dass diesem Wunsch nicht entsprochen wird. Das heisst, heterogene Lerngruppen müssen nicht per se erfolgreicher sein. Entscheidender ist, ob die engere Heterogenität, die in Niveauklassen besteht, als Chance genutzt und der Unterricht so angeboten wird, dass die kleinere Bandbreite der Leistungen eine noch gezieltere Förderung mit sich bringt.

Zeitpunkt

Ein Wechsel des Niveakurses erfolgt in der Regel am Ende eines Semesters. Ausnahmsweise ist auf Empfehlung des Lehrerteams der betreffenden Schülerin bzw. des betreffenden Schülers sowie im Einverständnis mit den Erziehungsberechtigten ein Wechsel der Niveakurse während des Semesters möglich.

Kriterien

Massgebend für einen Wechsel sind die Leistungen und die mutmassliche Entwicklung der Schülerin, des Schülers.

Wechsel in höheren Niveakurs

Schülerinnen und Schüler, die von einem tieferen in einen höheren Niveakurs wechseln möchten, sollten frühzeitig unterstützt werden (z. B. mit Liftkursen), damit der Anschluss im höheren Niveau gewährleistet werden kann.

Wechsel in tieferen Niveakurs

Bei deutlicher Überforderung der Schülerin, des Schülers ist ein Wechsel in den tieferen Niveakurs sinnvoll. Dies muss aufgrund ungenügender Leistungen und der mutmasslichen Entwicklung angezeigt sein.

Entscheid

Über den Wechsel entscheiden das Lehrerteam der betreffenden Schülerin bzw. des betreffenden Schülers, die Erziehungsberechtigten sowie die oder der Jugendliche gemeinsam.

Uneinigkeit

Können sich das Lehrerteam der betreffenden Schülerin bzw. des betreffenden Schülers und die Erziehungsberechtigten nicht über einen Wechsel des Niveaus einigen, entscheidet die Rektorin, der Rektor.

¹² vgl. Ramseier et al., 2002; Kronig, 2007; von Saldern, 2007; Messner, 2009.

3 Kompetenzorientierte Beurteilung

Der Kompetenzbegriff beinhaltet neben dem Wissen und dem Können (Fähigkeiten und Fertigkeiten) auch das Wollen (Interesse, Motivation, Einstellung, Lernwille etc.). Sollen Kompetenzen sichtbar werden, dann braucht es Situationen, in denen die Schülerin, der Schüler die Kompetenzen zeigen kann. Kompetenzen werden durch das Handeln sichtbar.

Wie bei einem Eisberg (Abbildung 1), kann es sein, dass sich das Wissen, das Können und das Wollen unter der sichtbaren Oberfläche befinden. Aus Sicht des Lernenden bleibt dies aus erklärbaren (z. B. Unsicherheit, Prüfungsangst, Unlust etc.) oder unerklärbaren Gründen (Interpretationen, Entscheidungen, Wahrnehmungen) verborgen.¹³ Es besteht nie Gewissheit bei einer Beurteilung, ob zwischen dem Möglichen und dem Gezeigten eine Diskrepanz besteht.¹⁴

Kompetenzorientierter Unterricht bedingt auch eine kompetenzorientierte Beurteilung. Seit dem Volksentscheid 2012 muss der Lernstand einer Schülerin, eines Schülers zweimal jährlich im Zeugnis mit Noten ausgewiesen werden. Beurteilung umfasst aber weit mehr als blosses Bilanzieren. Sehr viel wirkungsvoller und motivierender ist, *das Beurteilen während des Lernprozesses für das weitere Lernen zu nutzen*.

Der Förderkreislauf (Abbildung 2) der Grundsätze «Beurteilen und Fördern B&F» des Kantons Zug bietet die ideale Grundlage für eine kompetenzorientierte Beurteilung. An allen Stationen des Förderkreislaufs ist eine fördernde Haltung der Lehrperson zentral. Beobachtungen und Erkenntnisse aus der formativen Beurteilung fließen in die Optimierung der weiteren Lernprozesse ein.

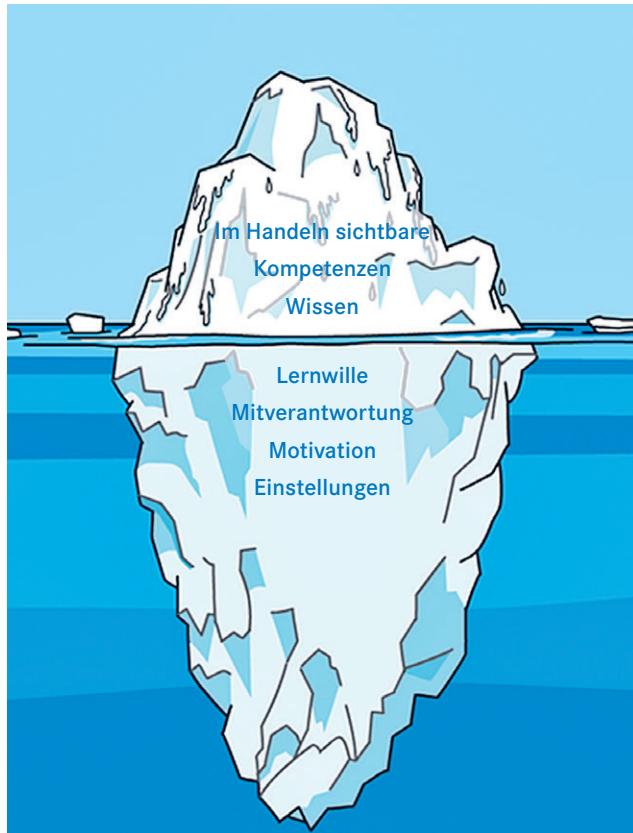


Abbildung 1: Eisbergmodell (in Anlehnung an Richter, 2007), Bild pixabay.

¹³ Blömeke, Gustaffson & Shavelson, 2015.

¹⁴ Krieg & Hess, 2017, S. 7.

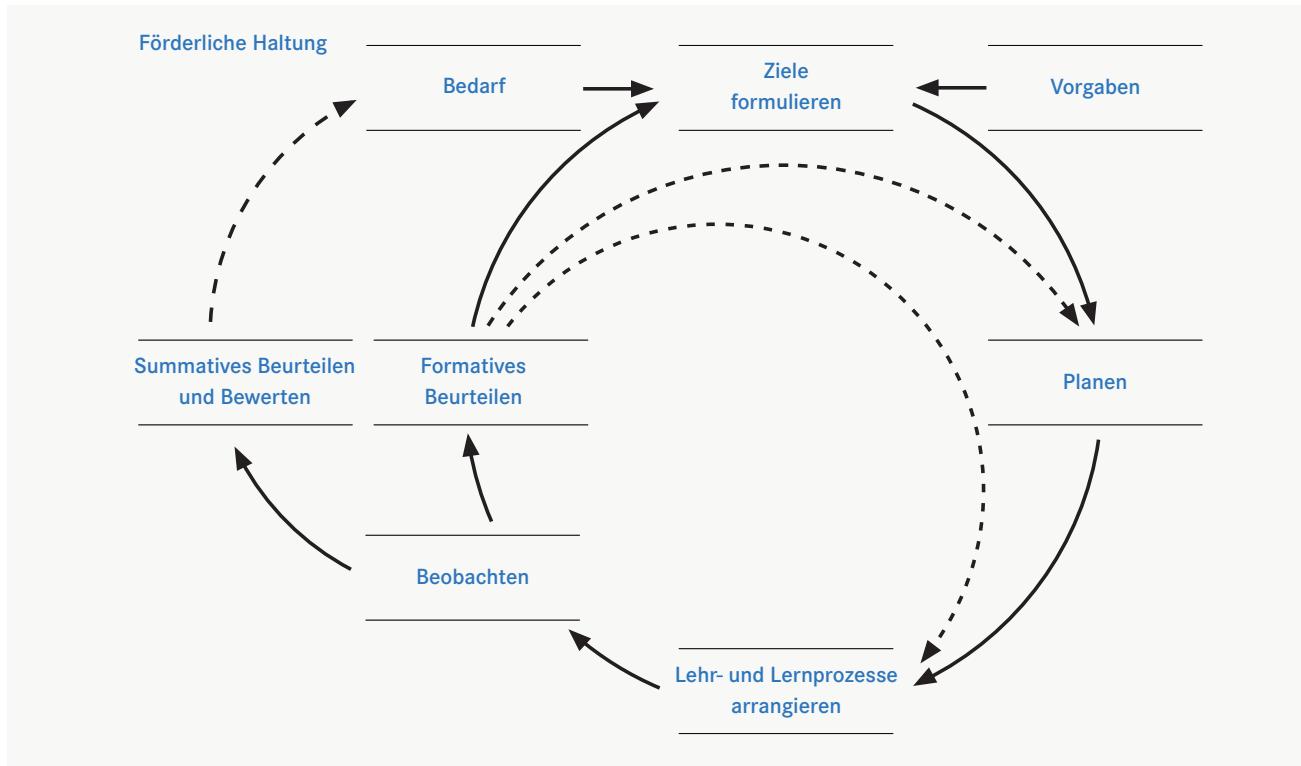


Abbildung 2: Förderkreislauf Beurteilen und Fördern, Handbuch Beurteilen und Fördern B&F, S. 1.

Vorgaben: Der «Lehrplan 21 Kanton Zug» ist die Vorgabe für die Kompetenzerwartung pro Zyklus. Für die 4. Klasse und Mitte 8. Klasse sind im Lehrplan zusätzlich Orientierungspunkte gesetzt. Bei allen anderen Übergängen spricht sich das Unterrichtsteam ab, wie die Kompetenzstufen verteilt werden. Übergänge sollen flexibel bleiben und die Beweglichkeit soll nicht statischen Stoffverteilungsplänen geopfert werden.

Ziele formulieren: Aus den Kompetenzstufen des Lehrplans werden Lernziele abgeleitet. Diese geben die Erwartung für den Unterricht wieder.

Planen: Eine Lernstandserfassung (Vorwissen abholen) sowie formative und summative Beurteilungsanlässe werden bei der Unterrichtsplanung von Beginn weg eingeplant.

Lehr- und Lernprozesse arrangieren: Differenzierte und individualisierte Aufgaben stehen zur Verfügung.

Beobachten: Lernende werden bei Bedarf kriteriengeleitet beobachtet, um subjektive Wahrnehmungen zu validieren. Lernende

werden in die Beurteilung des Lernfortschritts einbezogen und Lernen wird dokumentiert.

Formatives Beurteilen: Eine lebendige Feedbackkultur begleitet das Lernen. Beurteilungsanlässe sollen vielfältig sein. Es werden nachvollziehbare Kriterien, eventuell unter Einbezug der Lernenden aus den zu bewertenden Lernzielen abgeleitet. Beurteilungsanlässe werden ausgewertet und für das Weiterlernen genutzt.

Es erfolgt ein weiterer Turnus, indem Lernziele gegebenenfalls individualisiert werden, weitere Unterrichtsverläufe geplant und differenzierte Lernarrangements bereitgestellt und durchgeführt werden.

Summatives Beurteilen: Vielfältige Beurteilungsanlässe werden eingesetzt. Danach werden die Beurteilungen ausgewertet. Die Erkenntnisse fließen in die Unterstützung und Begleitung der Kinder und Jugendlichen ein, welche die Mindestanforderungen der gesetzten Lernziele noch nicht erreicht haben. Schülerinnen und Schüler, die erweiterte Anforderungen oder auch hohe Anforderungen erfüllen, erhalten herausfordernde, nächste Lernziele.

3.1 Beurteilungsfunktionen

Lehrpersonen fördern und sie beurteilen – sie stecken in einem Dilemma. Sie sollen einerseits bei Übertritten darauf achten, dass alle den für sie passenden Schularten und Niveaus zugewiesen werden und andererseits sollen sie sich darauf konzentrieren, dass alle Schülerinnen und Schüler optimal gefördert werden und ohne dabei zu entmutigen oder zu langweilen. Dieser Spagat zwischen den widersprüchlichen Anforderungen führt zu täglichen Kompromissen. Der Blick auf die Beurteilungsfunktionen hilft, den gestalterischen Freiraum beim Beurteilen der Lernprozesse auszuschöpfen und neue Wege zu gehen. Beurteilung kann die Förderung (formativ), die Selektion (summativ) oder die Laufbahnanplanung (prognostisch) zum Ziel haben (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Beurteilungsfunktionen¹⁵

	Formativ	Summativ	Prognostisch
Kompetenz-orientierung	<ul style="list-style-type: none"> – Kriteriengeleitetes Einschätzen des Lernstandes der Lernenden – Reichhaltige Informationen erzeugen für die weitere Unterrichtsplanung und Differenzierungsmöglichkeiten – Motivation der Schülerinnen und Schüler steigern 	Bewertung der Lernzielerreichung	<ul style="list-style-type: none"> – Vorhersage der mutmasslichen Kompetenzentwicklung – Zuverlässige Prognose für die weitere Schullaufbahn abgeben – Grundlage für Laufbahnempfehlungen und entscheiden
Unterrichtssituationen	Lernsituation: prozessbegleitend	Leistungssituation: prozess-abschliessend	Übertritt: prozess-übertragend

Beurteilen und Fördern B&F	
Grundsatz	2, 3
Kapitel, Seite	2, S. 6 2.5, S. 69 2.6, S. 87

¹⁵ In Anlehnung an Wilhelm & Kalcsics, 2017, S. 98. Lernwelten. Natur-Mensch-Gesellschaft. Studienbuch. Schulverlag.

3.2 Bezugsnorm

Um eine Leistung zu beurteilen, benötigt die Lehrperson eine Bezugsnorm. Für die «Eichung» dieses Massstabs sind drei Bezugsnormen möglich (Tabelle 3). Die Individualnorm und die Sachnorm kommen im Kanton Zug bei der formativen Beurteilung zum Einsatz. Für das summative Beurteilen wird nur die Sachnorm angewandt.

Tabelle 3: Bezugsnormen und ihre Vor- und Nachteile¹⁶

	Perspektive und Definition
Sozialnorm (gelangt in B&F nicht zum Einsatz)	Klasse Vergleich des Lernstandes in Bezug zu anderen Lernenden
Individualnorm	Einzelne Schülerin, einzelner Schüler Orientiert sich am individuellen Lernfortschritt, an den Leistungsvoraussetzungen und den offen gelegten Erwartungen an die Lernenden.
Sachnorm	Lehrplan und Lernziele Orientiert sich an den gesteckten, fachlichen und überfachlichen Lernzielen und an den entsprechend formulierten Erfüllungskriterien.

Weiterführende Informationen im Handbuch
Beurteilen und Fördern B&F:

Beurteilen und Fördern B&F	
Grundsatz	6
Kapitel, Seite	2.6, S. 87, 96f.

3.3 Lern- und Leistungssituation

Ganz grundsätzlich kann man beim Lernen auch leisten und beim Leisten auch lernen. Für Schülerinnen und Schüler wird das Lernen aber erheblich entspannter und motivierter, wenn sie nicht ständig einem Bewertungsdruck unterliegen. In Lernsituationen werden sie mit Aufgaben konfrontiert, die anregen, neue Begriffe und Konzepte zu entwickeln.¹⁷ Fehler werden hier als Chance betrachtet, damit Irrwege überdacht und nach neuen Lösungswegen gesucht werden kann. Lernsituationen legen den Fokus auf das Individuum mit seinen Stärken und Ressourcen. Ziel ist die individuelle Leistungsentwicklung und damit hauptsächlich eine Prozessorientierung. Leistungssituationen hingegen dienen der Überprüfung und Diagnose des Erlernten. Im Moment der Leistungssituation sollen die Fähigkeiten und Kenntnisse bestmöglich abgerufen und gezeigt werden. Das Ziel ist nicht der Lösungsweg, sondern das Endergebnis, das Rückschlüsse auf den Leistungsstand zulässt.¹⁸ Damit kommt der Leistungssituation eher eine Produkteorientierung zu.

Damit für Lernende kein permanenter Leistungsdruck entsteht, soll von Lehrpersonen transparent gemacht werden, zumindest wann es sich um eine Leistungssituation handelt, die in eine Bewertung mündet. «Aufgabe eines guten Unterrichts ist es, Lern- und Leistungssituationen im Bewusstsein der Schüler so zu separieren, dass eine produktive Lernkultur entstehen kann.»¹⁹ Für Lehrpersonen bedeutet das, dass sie bei der Planung des Unterrichts sowie im Unterricht selber zwischen Lernen und Leisten unterscheiden, damit beim Lernen keine versteckten summativen Leistungsbewertungen miteinfließen.²⁰ Leistungssituationen stehen jedoch auch in einem engen Zusammenhang zur Lernsituation, weil in ihnen unter möglichst gleichen Bedingungen, wie in der Lernsituation, Leistung beurteilt und bewertet wird.

Lernziele in Lernsituation erreicht, in Leistungssituation versagt

Es kommt vor, dass Lernende in Lernsituationen eine Kompetenz anwenden können und z. B. einem Kollegen einen Sachverhalt absolut korrekt erklären, diesen dann in der Leistungssituation aber nicht abrufen können, weil sie beispielsweise in einer schlechten Tagesverfassung waren.

¹⁶ In Anlehnung an Nüesch-Birri, Bodenmann & Birri, 2008.

¹⁷ Luthiger, 2014, S. 130f.

¹⁸ Ebd.

¹⁹ Weinert, 2001, S. 72.

²⁰ Jürgens, 2005, S. 44.

Gilt dann trotzdem nur die Leistungssituation oder kann das Kind einen Leistungsnachweis wiederholen oder kann gar die Lernsituation als Beleg für die Kompetenz ausreichen? Wenn nur die Leistungssituation als Grundlage für das Setzen der Zeugnisnote dient, dann findet eine Reduktion der Leistungen auf ein paar wenige Situationen statt, die aber für das Kind entscheidend sind. Diese strikte Trennung von Lern- und Leistungssituation ist nicht kindgerecht. Lehrpersonen sollten bemüht sein, die Trennung zwischen Lern- und Leistungssituation anzustreben und dort, wo es pädagogisch wertvoller erscheint (zu Gunsten des Kindes), zu verschränken.

Fragen rund um die Trennung oder Verlinkung, Zusammenführen von Lern- und Leistungssituation sollten schulintern einheitlich beantwortet werden, deren Klärung im Team gehört zur Etablierung einer Beurteilungskultur in der Schuleinheit. Grundsätzlich sollte immer zu Gunsten des Kindes entschieden werden.

Lern- und Leistungssituationen verzahnt

Bei der Beurteilung von Prozessen können die Lern- und Leistungssituationen nicht mehr strikt getrennt werden, sie fließen ineinander über und sollen sogar bewusst verzahnt werden. So kann es sein, dass innerhalb eines Lernprozesses ein Portfolio oder ein Lerntagebuch geführt wird, das bewertet wird. Mitunter bringen sehr komplexe Aufgabestellungen, z.B. solche, die über Wochen dauern, ebenfalls eine Verzahnung von Lernen und Leisten mit sich. Auch dann ist es zu Beginn der Aufgabenstellung wichtig, dass Lernende wissen, welche Teile ihrer Arbeiten bewertet werden und anhand welcher Kriterien der Prozess beurteilt werden wird.

Weiterführende Informationen im Handbuch

Beurteilen und Fördern B&F:

Beurteilen und Fördern B&F	
Grundsatz	2
Kapitel, Seite	2, S. 5f. 2.1, S. 19 2.2, S. 31

4 Ziele formulieren

4.1 Zusammenhang zwischen Kompetenzstufen und Lernzielen

Im Lehrplan 21 werden Kompetenzen mit sich aufbauenden Kompetenzstufen beschrieben.²¹ Für den Unterricht werden Kompetenzstufen gebündelt, auch über Fachbereiche hinweg und in Lernzielen gefasst. Lernziele sollen sich im kompetenzorientierten Unterricht stärker nach den angestrebten Kompetenzstufen richten. Lernziele sollen auch höhere Denkstufen als die reine Reproduktion von Wissen enthalten (vgl. Abbildung 3). Die in Lehrmitteln vorgeschlagenen Lernziele dienen Lehrpersonen als Hilfestellung. Massgebend sind die Kompetenzstufen des Lehrplans, aus denen Lernziele abgeleitet werden. Die Lehrperson nimmt hier bereits eine begründbare Auswahl vor, denn nicht alle Kompetenzstufen können mit ähnlich vielen Lernzielen verfolgt werden.

Praxisbeispiel 1: Lernziele aus exemplarischen NMG Kompetenzen ableiten

Kompetenzen des Lehrplans Welche Kompetenzen werden fokussiert?	- NMG 7.3: Mobilität, Verkehr, Transport - NMG 9.2: Dauer und Wandel - NMG 9.3: Geschichte als Rekonstruktion der Vergangenheit
Kompetenzstufen Die Lehrperson legt fest, welche Stufen im Kompetenzaufbau angemessen sind.	NMG.7.3.f: Die Schülerinnen und Schüler können aufgrund von Berichten das Unterwegs-Sein von Menschen nacherzählen (z.B. Reisen, Auswanderung, Wohnortwechsel, Flucht), eigene Vorstellungen und Erfahrungen dazu beschreiben sowie eigene Unterwegs- und Reisegeschichten zusammentragen und dokumentieren. NMG.7.3.g: Die Schülerinnen und Schüler können Vergleiche zur Mobilität und zum Verkehr früher und heute anstellen, Veränderungen beschreiben sowie Beispiele von Nutzen und Folgen für die Lebensqualität der Menschen und für die Natur einschätzen. NMG.9.2.d: Die Schülerinnen und Schüler können historische Bilder aus der Umgebung mit der heutigen Situation vergleichen. Was ist gleich? Was ist anders? (z.B. Häuser, Straßen in der eigenen Umgebung). NMG.9.2.e: Die Schülerinnen und Schüler können früher und heute vergleichen. Was ist gleich geblieben? Was hat sich geändert? (z.B. kindliche Lebenswelten, Wohnen, Feuer machen in der Altsteinzeit, Geschlechterverhältnisse). NMG.9.3.e: Die Schülerinnen und Schüler können sich aus Sachtexten, Karten, Quellen ein differenziertes Bild einer historischen Epoche erarbeiten.
Inhalt Die Lehrperson sucht ein passendes Thema	Gotthard – das Reisen früher und heute
Lernziele In welcher Weise lassen sich Kompetenzstufen mit Inhalten verbinden?	Die Lernenden können am Beispiel Gotthard das Reisen früher (z.B. Säumerei) und heute (21. Jh.) gegenüberstellen und vergleichen indem sie: a) Reisevorhaben beschreiben und begründen. b) Reisevorhaben planen und Schlussfolgerungen bezüglich Route, Verkehrsmittel, Ausrüstung, ... ziehen. c) Gefahren und Hindernisse einer Reise darlegen und daraus mögliche Massnahmen zur Überwindung folgern. d) Folgen des Verkehrs und der Mobilität für Mensch und Natur ableiten.
Begriffe und Konzepte Die Lehrperson überlegt sich, welche Begriffe und Konzepte für die Zielerreichung aufgebaut werden müssen.	Begriffe: Saumpfad, Saumtier, Säumerei, Kunstbauten, Galerie, Lawinenverbauungen, Viadukt, Kehrtunnel, Serpentinen (Kurven), Tunnel (Urnerloch, Eisenbahntunnel, Strassentunnel, NEAT), Etappe, Bewilligung, Zölle/Abgaben, Warentransport, Gefahren und Hindernisse (Schlucht, Berg, Fluss, Wetter), Lebensqualität, Mobilität, Landflucht. Konzepte zu ... Reisevorhaben (Handel, Freizeit, Arbeit), Reiseplanung früher und heute (z.B. Route, Verkehrsmittel, Ausrüstung, ...), Überwindung von Gefahren und Hindernissen (z.B. Kunstbauten, Verkehrsmittel, Ausrüstung, ...), Massnahmen für die Sicherheit der Reiserouten und Transportwege (z.B. Kunstbauten, Verkehrsmittel, Ausrüstung, ...) Zusammenhänge: Früher ↔ Heute (z.B. Route, Verkürzung der Reisezeit, ...) Reisevorhaben ↔ Reiseplanung (z.B. Dauer der Reise, ...) Reiseplanung ↔ Gefahren/Hindernisse (z.B. Jahreszeit, Zeitbedarf, ...)

²¹ Die Stufenabfolge kann verschieden begründet sein: fachlich, fachdidaktisch oder entwicklungstheoretisch.

Lernziele sind die Bezugsnorm für die formative Beurteilung und am Ende der Unterrichtseinheit für die summative Beurteilung. Die Leistungen werden anhand ihrer Erreichung beurteilt. Folgende acht Elemente charakterisieren einen Unterricht, der sich an Lernzielen orientiert (Tabelle 4).

Tabelle 4: Merkmale eines lernzielorientierten Unterrichts

	Perspektive der Lehrperson: Die Lehrperson ...	Perspektive des Lernenden: Die Schülerinnen, Schüler ...
Absichtserklärung	<ul style="list-style-type: none"> - ist sich über Ziele klar. 	<ul style="list-style-type: none"> - erfahren, welche Anforderungen sie zu bewältigen haben. - erfahren, welchen Gewinn sie durch Bearbeitung erzielen. - erfahren, wie Unterrichtssetting aussehen wird.
Klärung der Lernziele	<ul style="list-style-type: none"> - macht sich deutlich, was entscheidend für das Lernen ist. - operationalisiert die Ziele und macht sie erfassbar. - erstellt Kriterien für Beurteilung. 	<ul style="list-style-type: none"> - wissen, was sie leisten müssen, damit sie Lernziele erreichen.
Vernetzung der Lernziele	<ul style="list-style-type: none"> - macht sich bewusst, welche Lernziele eine besondere Relevanz für das Leben der Kinder haben. - bezieht Lernziele auf Erfahrungswelt der Kinder. - verknüpft Lernziele verschiedener Fachbereiche und reduziert so die Anzahl der Lernziele. - lässt überfachliche Kompetenzen einfließen. 	<ul style="list-style-type: none"> - erfahren, wie Lernziele mit ihrer Erfahrungswelt verknüpft sind.
Individuelle Lernziele	<ul style="list-style-type: none"> - führt eine Lernstandserfassung durch - teilt nötigenfalls Lernziele je nach Kompetenzstand den Lernenden zu. 	<ul style="list-style-type: none"> - werden mit passenden Lernzielen gefordert, aber nicht überfordert.
Klassenlernziele	<ul style="list-style-type: none"> - formuliert Lernziele, die für alle Lernende gelten. - zieht Lernende in die Formulierung von Lernzielen für die Klasse mit ein. 	<ul style="list-style-type: none"> - erleben sich als selbstwirksam, wenn sie bei Lernzielen mitbestimmen können.
Beurteilungsraster	<ul style="list-style-type: none"> - erstellt Beurteilungsraster, anhand derer die Lernprozesse reflektiert, dokumentiert, diskutiert und beurteilt werden können. 	<ul style="list-style-type: none"> - kennen die Kriterien anhand derer sie ihren Lernstand und Lernfortschritt erkennen können.
Lernzieltransparenz	<ul style="list-style-type: none"> - zieht die Lernziele für die Deklarierung des Anforderungsniveaus bei (Mindestanforderung, erweiterte Anforderung, hohe Anforderung). - kommuniziert gegenüber Unterrichtsteam, Eltern, Schulleitenden und Lernenden über Unterricht. 	<ul style="list-style-type: none"> - können sich jederzeit über Anforderungen, die an sie gestellt werden, informieren. - können in Lernkontrollen die Lernziele wiedererkennen. - können Mitverantwortung für das Lernen übernehmen. - sind motivierter und weniger gestresst, wenn sie wissen, welche Aufgaben für welches Anforderungsniveau erledigt sein müssen. - lernen ihre Leistungen selber zu beurteilen.

Weiterführende Informationen im Handbuch Beurteilen und Fördern B&F:

Beurteilen und Fördern B&F	
Grundsatz	4, 5
Kapitel, Seite	2.1, S. 9-21

4.2 Differenzierte Lernziele und Anforderungsniveaus festlegen

Ein Lernziel macht eine Aussage über:

- einen Inhalt
- das angestrebte und beobachtbare Endverhalten
- die Rahmenbedingungen unter denen es gezeigt und
- die Kriterien, mit denen es beurteilt werden soll.²²

Lernziele und Testwirklichkeit klaffen oft auseinander.²³ Die Beurteilung von Kompetenzen ist wesentlich anspruchsvoller, als das Beurteilen von Wissen. Im kompetenzorientierten Unterricht kommen dem Verstehen und Anwenden eines Sachverhalts eine hohe Bedeutung zu. Die Taxonomie des Denkens nach Benjamin Bloom ist sehr hilfreich, Lernziele auf den angestrebten Denkstufen formulieren zu können (Abbildung 3).



Abbildung 3: Bloomsche Taxonomie des Denkens

Eine Stufung der Anforderungsbereiche in «Erinnern und Wiedergeben», «Verstehen und Anwenden» und «Entwickeln und Beurteilen»²⁴ dient Lehrpersonen als Orientierung zur Differenzierung der Lernziele. Sie können unterstützend bei der Einordnung der Leistungsanforderungen von Aufgabestellungen beigezogen werden. Tabelle 5 listet Verben auf, die bei der Formulierung von Lernzielen auf eine gewisse Stufe des Denkens abzielen. Lernziele mit diesen Verben formuliert, helfen, differenzierte Aufgabestellungen zu finden.

²² In Anlehnung an Mietzel, 2003, S. 399.

²³ Krainer, 2001.

²⁴ In Anlehnung an Jurt, 2017, S. 25; KMK, 2004, S. 13.

Tabelle 5: Verben für die Lernzielformulierung auf die Taxonomie von Bloom verteilt, Beurteilen und Fördern B&F, S. 104

Lernziele mit Mindestanforderungen «Erinnern und Wiedergeben»	Lernziele mit erweiterten Anforderungen «Verstehen und Anwenden»	Lernziele mit hohen Anforderungen «Entwickeln und Beurteilen»
Wissen, Kenntnisse nennen, aufsagen, aufzählen, anführen, andeuten, aussagen, ausführen, aufführen, ausdrücken, benennen, bezeichnen, erzählen, berichten, beschreiben, aufschreiben, zeichnen, skizzieren, angeben, darstellen, schreiben, schildern	Anwendung anwenden, erstellen, herstellen, ermitteln, herausfinden, aufsuchen, lösen, nutzen, durchführen, errechnen, berechnen, ausfüllen, eintragen, drucken, planen, erarbeiten, verwenden, bearbeiten, speichern, sichern, formatieren, gestalten, einrichten, konfigurieren, löschen	Synthese entwerfen, zuordnen, verbinden, tabellieren, konzipieren, zusammenstellen, in Beziehung setzen, entwickeln, ableiten, ordnen, beziehen, koordinieren
Verständnis interpretieren, erklären, erläutern, formulieren, übertragen, übersetzen, deuten, bestimmen, identifizieren, definieren, darstellen, darlegen, Schlüsse ziehen, ableiten, demonstrieren, zusammenfassen, herausstellen, präsentieren	Analyse isolieren, auswählen, entnehmen, sortieren, einteilen, einordnen, bestimmen, herausstellen, analysieren, vergleichen, gegenüberstellen, unterscheiden, untersuchen, testen	Bewertung entscheiden, beurteilen, urteilen, bewerten, sortieren, klassifizieren, bestimmen, kritisch vergleichen, begründen, auswählen, prüfen, Stellung beziehen, evaluieren

Lernziele mit Mindestanforderungen auf der Ebene von «Erinnern und Wiedergeben» umfassen ...

- das Wiedergeben von Sachverhalten und Kenntnissen aus einem umgrenzten Wissensgebiet
- die Nutzung von geübten Arbeitstechniken und Verfahren.

Lernziele mit erweiterten Anforderungen auf der Ebene von «Verstehen und Anwenden» umfassen ...

- das Verarbeiten, Erklären, Darstellen bekannter Sachverhalte in einem durch Übung bekannten Zusammenhang und das selbständige Übertragen und Anwenden des Gelernten auf vergleichbare neue Zusammenhänge und Sachverhalte.
- gelernte und geübte Strategien und Methoden auch in andere Aufgaben, als die der Lernsituation, zu übertragen.

Lernziele mit hohen Anforderungen auf der Ebene von «Entwickeln und Beurteilen» umfassen ...

- das Verarbeiten komplexer Sachverhalte mit dem Ziel, zu neuen Lösungen, Folgerungen, Begründungen und Wertungen zu gelangen.
- gelernte und geübte Strategien und Methoden in anderen Aufgaben, als die in der Lernsituation zu übertragen und zu reflektieren, indem z. B. Handlungsoptionen abgewogen werden.

4.3 Lernzieltransparenz

Grundsatz 5 von «Beurteilen und Fördern B&F» hält fest: «Lehrpersonen gewährleisten Transparenz im Beurteilungsprozess». Dies bedeutet, dass Lernziele Kindern wie auch Eltern zu Beginn einer neuen Unterrichtseinheit bekannt gegeben werden und in den durchgeführten Beurteilungsanlässen ersichtlich sind. Wenn Lernziele auch auf höheren Taxonomiestufen formuliert werden, ist die Wahrscheinlichkeit geringer, dass sie von Eltern nach ihrem Vorkommen überprüft werden. Im Handbuch «Beurteilen und Fördern B&F» sind Möglichkeiten zur Visualisierung von Lernzielen aufgelistet. Idealerweise bestehen innerhalb einer Schuleinheit Vereinbarungen, wie Lernziele transparent gemacht werden und in welcher Form und Häufigkeit sie Eltern präsentiert werden. Es kann vorkommen, dass sich Eltern, durch den Erhalt von Lernzielen, aufgefordert fühlen, zu Hause mit den Kindern daran arbeiten zu müssen. Daher ist es wichtig, dass Eltern, z. B. an einem Elternabend, über die Bedeutung der Lernziele und die damit verbundenen Erwartungen an die Eltern, informiert werden.

Weiterführende Informationen im Handbuch Beurteilen und Fördern B&F:

Beurteilen und Fördern B&F	
Grundsatz	5
Kapitel, Seite	2.1, S. 19

4.4 Individuelle Lernziele in Abgrenzung zu angepassten Lernzielen

Wenn Lernende ständig überfordert sind, wird ihr Selbstwertgefühl sinken. Zwar ist auch ihnen bewusst, dass Beurteilungsanlässe nur einen Teil ihres Wissens und Könnens erfassen. Enden diese aber mit schlechten Noten, werden sie auch ihre Stärken als eher gering einschätzen, selbst wenn diese ausserhalb des Geprüften liegen.²⁵ Das Interesse eines Kindes wird besonders dann geweckt, wenn eine Erfahrung sich als gemässigt neu erweist, also nicht so radikal neu ist, dass es nicht zu schaffen wäre, aber auch nicht so vertraut ist, dass kein Interesse mehr entstehen würde.²⁶ Schülerinnen und Schüler sind unterschiedlich in ihren Interessen und ihren Fähigkeiten. Eine Möglichkeit, diesen Unterschieden zu begegnen, ist ein differenzierter Unterricht mit individuellen Lernzielen. Im Unterricht müssen Lernmöglichkeiten und Leistungsgrenzen frühzeitig realistisch eingeschätzt werden. Lernziele können dann individuell angepasst werden, indem einzelne Lernziele für eher überforderte Kinder gestrichen oder für unterforderte Kinder hinzugefügt werden. Differenziert werden können auch die Lernzeit, die Zugänge zum Lerninhalt, die Sozialformen und die Lernbegleitung. Im Idealfall erfolgen diese Entscheide zusammen mit der Schülerin, dem Schüler.

Die Lernziele im Vergleich zu den Anforderungen an die Klasse für einzelne Kinder längerfristig anzupassen, bedingt sorgfältige Beobachtung und Diagnose. Erst wenn Lernende über längere Zeit nicht mehr den Mindestanforderungen der gesetzten Lernziele nachkommen können und dauernd sehr ungenügende Bewertungen erhalten, sollen Lernziele angepasst werden.²⁷ Die Beurteilung erfolgt dann mit einem Lernbericht.

Bei Kindern und Jugendlichen, bei denen keiner der Gründe für eine vorübergehende oder überdauernde Lernzielanpassung beigezogen werden kann, darf keine Lernzielanpassung gemacht werden.²⁸ Trotzdem kann das Kind oder der Jugendliche entlastet werden, indem die Lernziele soweit individualisiert werden, dass z. B. die Lernziele mit den Mindestanforderungen angestrebt und dementsprechend auch nur diese Aufgaben bewältigt werden müssen.

²⁵ Harlen & Deakin Crick, 2002.

²⁶ Piaget. In Ginsburg & Opper, 1998.

²⁷ Gründe für vorübergehende Lernziele: Folge besonderer Ereignisse; ungenügende Deutschkenntnisse; fehlender Fremdsprachenunterricht; Beeinträchtigungen im Lernen. Gründe für überdauernde Lernzielanpassungen: Teilleistungsstörungen; Lernbehinderung; vgl. Richtlinien Besondere Förderung (2016). Zug: Direktion für Bildung und Kultur. Kapitel 4, S. 20.

²⁸ vgl. Richtlinien Besondere Förderung, Anhang 1, S. 20.

Noten unter 3: Im Kanton Zug gilt die Notenskala 1 bis 6 für das Zeugnis. Fallen Leistungen ungenügend, also Note 3 und weniger, aus, muss dies auch im Zeugnis so ausgewiesen werden. Wie Lehrpersonen im Alltag mit ungenügenden Noten umgehen, obliegt ihrem pädagogischen Empfinden. So kann es für das eine Kind durchaus motivierende Wirkung haben, wenn es eine ungenügende Note zurückhält, ein anderes Kind lässt sich dadurch entmutigen. Wenn sich Rückmeldungen entmutigend auswirken, können innerhalb des Semesters vorübergehend alternative Arten der Rückmeldung genutzt werden, wie z. B. verbale Rückmeldungen, Prädikate, Symbole. Wichtig ist, dem Kind erreichbare Ziele zu setzen und die Lernziele auf die Mindestanforderungen zu reduzieren, damit sich bald wieder Teilerfolge einstellen können. Wird innerhalb des Semesters auf eine Bewertung mit Prädikaten und Punkten ausgewichen, dann müssen Erziehungsberechtigte und Lernende entsprechend informiert werden.

Kurz und bündig

- Lernziele werden stärker nach den angestrebten Kompetenzstufen ausgerichtet.
- Lernziele werden für mehrere Taxonomiestufen formuliert.
- Das Anforderungsniveau von Lernzielen ist deklariert und in Aufgabenstellungen wiedererkennbar.
- Authentische Anforderungssituationen bedingen fächerübergreifende Lernziele.

4.5 Beurteilung bei Planung mitdenken

Damit Beurteilungen optimal zum Unterrichtsarrangement passen und daraus Schlüsse für das Weiterlernen gezogen werden können, ist es erforderlich, die Beurteilung von Beginn weg mit zu planen. Die Planungsfragen in Abbildung 4 können grundsätzliche Überlegungen anstoßen.

Leitfragen
WAS?
<ul style="list-style-type: none"> - Was müssen die Schülerinnen und Schüler können? - Was soll gelernt werden? (Lernziele, vgl. Kap. 4.2) - Was kann die Lehrperson aus der Beurteilung lernen? (Fachwissen, Fachdidaktik, Methodik, Unterrichtsgestaltung etc.)
WIE?
<ul style="list-style-type: none"> - Wie soll die Leistung erbracht (Lernprozess, Arbeitsprozess, Produkt, Leistungsnachweis) werden? - Wie soll die Leistung bewertet werden ((flexible) Musterlösung, Beurteilungsraster)? - Wie wird die Leistung zurückgemeldet (mündlich oder schriftlich: Verbalaussage, Prädikat, Punkte, Symbol, Note, Lerngespräch, Bericht, Kompetenzraster etc.)?
WER beurteilt? (Lehrperson die Lernenden; Peer-Beurteilung; Selbstbeurteilung)
WOZU sollen die Beurteilungen genutzt werden? (formativ, summativ, prognostisch)
WOMIT wird die Beurteilung verglichen? (Beurteilungsnorm: Sachnorm, Individualnorm)?

Abbildung 4: Fragen zur Planung von Beurteilungsanlässen

Nachdem bei der Planung der Beurteilung zuerst das WAS beantwortet wird, rückt das WIE in den Fokus. Anhand der nachfolgenden Tabelle 6²⁹ kann geplant werden, WIE die Leistung erbracht werden soll. Nicht alle Formen von Beurteilungsanlässen eignen sich gleichermassen für die Beurteilung angestrebter Lernziele.

Tabelle 6: Eignung der Formen von Beurteilungsanlässen für das Beurteilen von Wissen, Können, Wollen³⁰

		Produkt		Schriftliche Lernkontrolle	Mündliche Lernkontrolle	Praktische Lernkontrolle	Prozess				
WIE soll die Leistung erbracht werden? WAS soll beurteilt werden?		Gegenstand	Präsentation	Fragebogen	Schriftliche Ausarbeitung	Beobachtung	Gespräch	Werkstück	Handlung	Lernjournal	Portfolio
Wissen und Können	Wissen										
	Fachliches Denken und Handeln										
	Fertigkeiten										
	Fähigkeiten (fachliche Produkte)										
	Wollen	Lernvorgänge: Lernerfahrungen, Lerninteressen, Motivation									

Legende

- sehr geeignet
- geeignet
- eher nicht oder bedingt geeignet

²⁹ In Anlehnung an Winter, 2016, S. 33.

³⁰ In Anlehnung an Winter, F. (o. J.). Neue Formen der Leistungsbeurteilung. IQES online. S. 34.

4.6 Lernstandserfassung

Eine Lernstandserfassung hat zum Ziel, das Lernpotenzial durch eine Standortbestimmung zu erfassen. Sie kann eingesetzt werden:

- zu Beginn des Semesters
- zu Beginn einer neuen Unterrichtseinheit
- vor intensiven Übungsphasen
- während intensiven Übungsphasen zur Analyse des Anforderungsniveaus

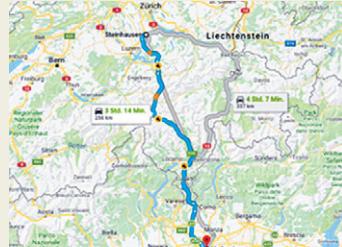
Die Lehrperson verschafft sich einen Überblick der individuellen Voraussetzungen der Lernenden. Eine Lernstandserfassung erfolgt ohne Bewertung für Lernende. Die Lehrperson deklariert den Zweck der Lernstandserfassung gegenüber ihrer Klasse. Die Erkenntnisse der Lernstandserfassung geben einen Überblick zu vorhandenem Wissen, vorhandenen Fertigkeiten und Fähigkeiten.

Praxisbeispiel 2: Präkonzepte erfassen (Vorwissen) mit einer Konfrontationsaufgabe

Auftrag 1 (Gruppenarbeit):

Diskutiert in Gruppen folgende zwei Fragen:

- Warum reisen Menschen von Steinhausen nach Mailand (Italien)?
- Wer reist nach Italien (was sind das für Menschen?)






Lernstandserfassungen können formell erfolgen, z. B. mit standardisierten Aufgaben, oder ganz kreativ und unkompliziert mittels Beobachtung der Schülerin oder des Schülers (vgl. Praxisbeispiel 2), der Beschreibung des Lernstandes mittels Einschätzung, dem Zeichnen von Mindmaps zu einem Thema, auf einer ABC-Liste zu jedem Buchstaben zu einem Thema etwas schreiben, der Analyse von Lernprodukten oder bei kooperativen Lernformen in der Einzelarbeitsphase (z. B. auf dem Placemat).

Kurz und bündig

- Beurteilung wird bereits bei der Planung des Unterrichts mitgedacht und geplant.
- Erkenntnisse aus Lernstandserfassungen ermöglichen ein gezielteres Fördern von Lernenden.

5 Lehr- und Lernprozesse arrangieren

Rund um das Thema dieses Kapitels wurde für den Kanton Zug die Broschüre «Kompetenzorientierter Unterricht» verfasst. Es wird im Speziellen auf das Kapitel 2 hingewiesen. Auch im Handbuch «Beurteilen und Fördern B&F» wird dem Thema ein ganzes Kapitel gewidmet und es werden sechs Elemente beschrieben: Unterrichtsformen, Sozialformen, Unterrichtsarrangements, Aufgaben, Medien und zusätzliche Hilfsmittel, Einrichtung.

Weiterführende Informationen in Dokumenten des Kantons Zug:

		
Kapitel, Seite	2.3, S. 37-50	2, S. 14-38

6 Beobachten

Während des Unterrichts oder neben dem Unterrichtsgeschehen zu beobachten, ist eine zentrale Aufgabe von Lehrpersonen. Jede Art von Interaktion zwischen Menschen führt zu Wahrnehmungen, die wiederum von allen Beteiligten interpretiert werden, und zwar sehr abhängig von der jeweiligen Situation. Gewöhnlich schliessen Menschen von den einen Persönlichkeitsmerkmalen auch auf andere, beispielsweise werden fleissig wahrgenommene Lernende auch als kognitiv stärker eingeschätzt, was sich in standardisierten Tests nicht bewahrheiten muss.³¹ Auch der erste Eindruck einer Person oder die ersten Aufgaben einer gelösten Lernkontrolle führen zu einem Eindruck, der nachhaltig das weitere Handeln leitet. Es handelt sich hier um ein psychologisches Gedächtnisphänomen mit dem Effekt, dass man sich an früher eingehende Informationen besser erinnert.³² Um solchen auftretenden Wahrnehmungsfehlern nicht zu verfallen, lohnt es sich, durch systematisches Beobachten die eigenen Wahrnehmungen zu überprüfen.

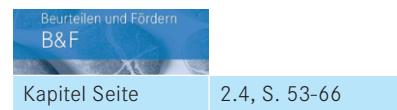
Es können Schülerinnen und Schüler oder Gruppen beobachtet werden, mit dem Fokus, ihre individuellen Lernprozesse nachvollziehen zu können und daraus Schlüsse für das passende Lernsetting abzuleiten. Zielführend sind vor allem geplante Beobachtungen. Die Fragen in Tabelle 7³³ können für den Beobachtungsprozess leitend sein.

Tabelle 7: Leitfragen für Beobachtungen

Wer?	Lehrperson, Mitschülerinnen und -schüler, Lernende sich selbst
Was?	Gegenstand der Beobachtung
Wann?	Zeitpunkt oder Phase im Unterrichtsverlauf
Wozu?	Förderung oder Selektion
Wie?	Analyse von Dokumenten und Produkten, passiv oder aktiv teilnehmend?
Womit?	Festhalten der Beobachtung mittels Protokoll, Tabelle, Beurteilungsraster, Video, Audio etc.

Weiterführende Informationen im Handbuch

Beurteilen und Fördern B&F:



6.1 Lernen dokumentieren

Lernen zu dokumentieren birgt ein grosses Potenzial:³⁴

Transparenz: Lerngegenstände, Kompetenzerwartungen, Leistungsanforderungen können transparent gemacht, miteinander geklärt und vereinbart werden.

Einblick in die Lernentwicklung: Der Lernfortschritt, der Lernprozess kann durch gezieltes Ablegen von Belegen abgebildet werden.

Diagnose: Das Vorwissen und Lernvoraussetzungen können erhoben und nächste Lernschritte abgeleitet werden.

Dialogisches Lernen: Selbst- und Fremdenschätzung der Lernfortschritte können einander gegenübergestellt und diskutiert bzw. abgeglichen werden. Die Lehrperson kann Feedback zum Lernprozess geben, Lernfortschritte benennen und würdigen.

Lernen kann auf vielfältige Weise dokumentiert werden. Lehrpersonen wählen Möglichkeiten aus, die ihnen und ihrer Klasse entsprechen. Lernlandkarten werden eher als Überblick über Lerninhalte genutzt. In Portfolios werden Belege für Gelerntes gesammelt. Kompetenzraster oder Kompetenzkompassen dienen für eine Übersicht der Lernziele und der Lernzielerreichung.

³¹ Thomas, 2013.

³² Bekannt unter «Primacy-Effekt», vgl. Asch, 1946.

³³ In Anlehnung an Lötscher, Tanner Merlo & Joller-Graf, 2017.

³⁴ Heinss & Länger Kramer, 2019, S. 17.

6.1.1 Portfolio

«Ein Portfolio ist eine Sammlung von Dokumenten, die unter aktiver Beteiligung der Lernenden zustande gekommen ist und etwas über ihre Lernergebnisse und Lernprozesse aussagt.»³⁵

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: Belege und Nachweise von Lernfortschritten werden über die Schuljahre hinweg in ein Portfolio gelegt.
- Themen-Portfolio: Alle Schülerinnen und Schüler 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 etc.), 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 den Erfolg des Einsatzes 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.³⁶ Eine besondere Stärke von Portfolios liegt in der Möglichkeit der Diagnostik. Konkrete Ansatzpunkte, wie Schülerinnen und Schüler individuell weitergefördert werden können, sind meist gut erkennbar. Wenn das Portfolio bewertet wird, müssen von Beginn weg transparente Kriterien vorliegen.³⁷

³⁵ Winter, 2010, S. 11.

³⁶ Bräuer, Keller & Winter, 2012, S. 27.

³⁷ Bräuer, Keller & Winter, 2012, S. 42f.

6.1.2 Lernlandkarten

Eine Lernlandkarte (Abbildung 5) stellt das Wissen einer Schülerin, eines Schülers zu einem spezifischen Sachverhalt als Netzwerk dar und dient der Strukturierung und Sichtbarmachung des Lerngegenstandes sowie der Darstellung der eigenen Kompetenz in diesem Bereich.³⁸ Eintragungen in einer Lernlandkarte zeigen in der Regel, was ein Kind während eines längeren Lernzyklus gelernt hat, ähnlich einem Fotoalbum.³⁹ Der Fokus richtet sich auf das Können und die Lernfortschritte der Lernenden. Lernlandkarten bieten eine gute Gesprächsgrundlage, um mit Lernenden über die weiteren Lernschritte zu sprechen und auf Gelerntes zurückzublicken.

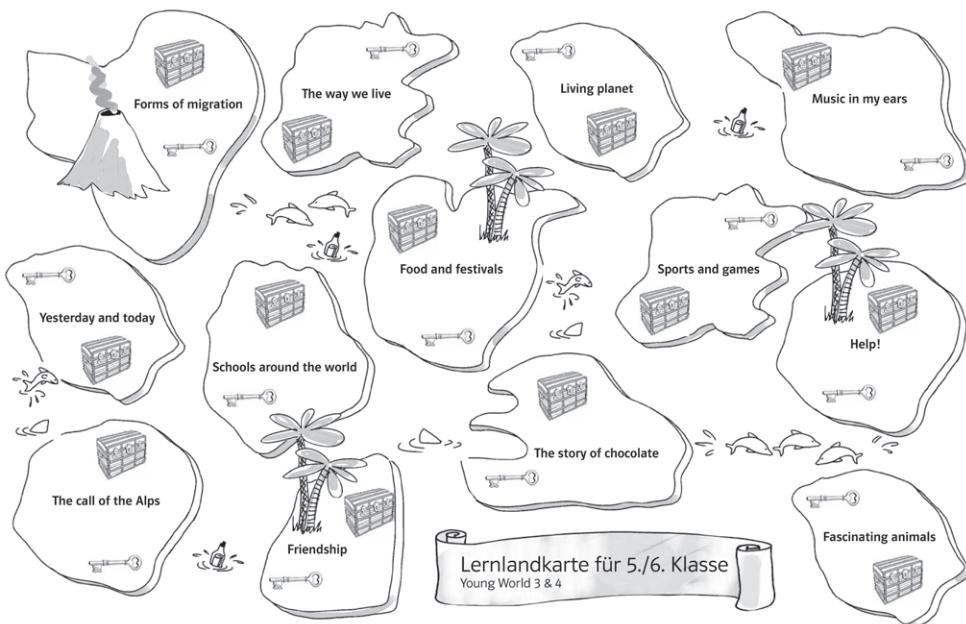


Abbildung 5: Lernlandkarte im Lehrmittel Englisch «Young World».

6.1.3 Lernjournal

In einem Lernjournal (oder Lerntagebuch) verschriftlichen Lernende ihre Gedanken und Ideen zu einer konkreten Aufgabenbearbeitung (vgl. Abbildung 6). Den Lernprozess begleitend oder rückblickend werden Gedanken in Berichtform notiert. Mitschülerinnen und Mitschüler oder die Lehrperson können durch eine Einsicht die Konzepte und Lernwege nachvollziehen. Lernjournale können auch als Instrumente für die Selbstbeurteilung und Peer-Beurteilung genutzt werden, mit denen Lernende ihren Fortschritt reflektieren können. In einem Lernjournal sollen nicht nur Erfolge eingetragen werden, sondern auch Erfahrungen und Probleme beim Bewältigen von Arbeiten, wie beispielsweise das Bewähren einer bestimmten Strategie, Schwierigkeiten, Fehler, aber auch was geholfen oder wer unterstützt hat. Das Niederschreiben von Emotionen kann ebenfalls entlastend wirken und Frustration abbauen, die sonst im Lernprozess hinderlich wird. Die Lehrperson erhält einen Einblick in die Lernprozesse ihrer Schülerinnen und Schüler. z. B. können am Ende der Lektion oder des Tages, der Woche, des Themas etc. Lernende ihre Antworten zu Fragen notieren. Einzelne Lernende können vorlesen, was sie geschrieben haben. Lernende sollen in Lernjournalen aber frei sein in ihren Äußerungen und auch ihre Frustrationen niederschreiben können, es entspricht eher einem Tagebuch. Eine Spezifizierung eines Lernjournals ist das Projektlogbuch, hier werden für die Dauer eines Projekts Bemerkungen notiert.

³⁸ Wildt, 2009.

³⁹ Achermann & Rutishauser, 2016, S. 14.

Die Lehrperson sammelt Lernjournale regelmässig ein und kommentiert Einträge der Lernenden und animiert damit Reflexionsprozesse ihrer Schülerinnen und Schüler.⁴⁰ Vorsicht ist beim ungenutzten Schreiben von Lernjournalen geboten. Werden Einträge von der Lehrperson zwar verlangt, aber nicht für Gespräche über das Lernen genutzt, werden bald nur noch halbherzige, kurze Einträge mit oberflächlichen Beurteilungen wie «das hat mir gefallen», «das kann ich noch nicht so gut» geschrieben werden. Einen grossen Nutzen und qualitativ zunehmend gehaltvolle Beiträge werden Schülerinnen und Schüler schreiben, wenn Lernjournale für «Dialogisches Lernen»⁴¹ genutzt werden.

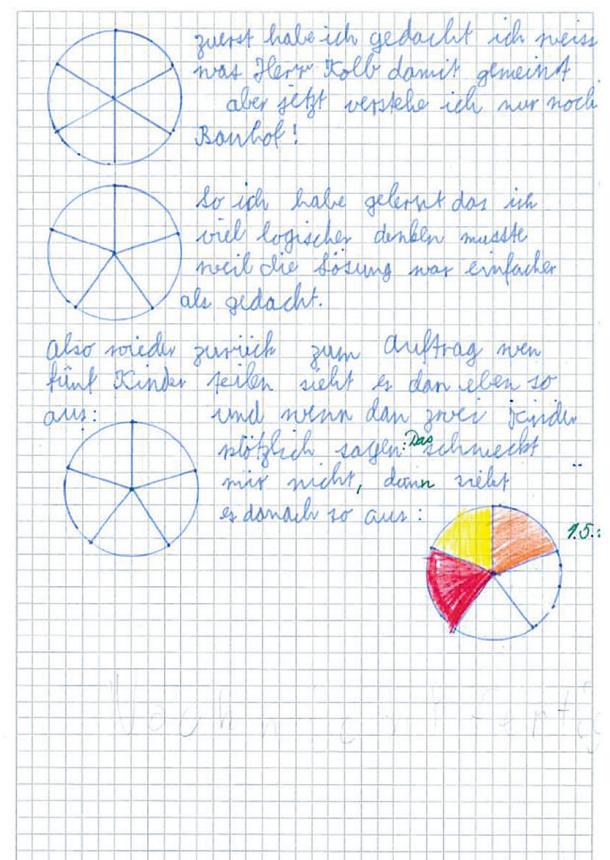
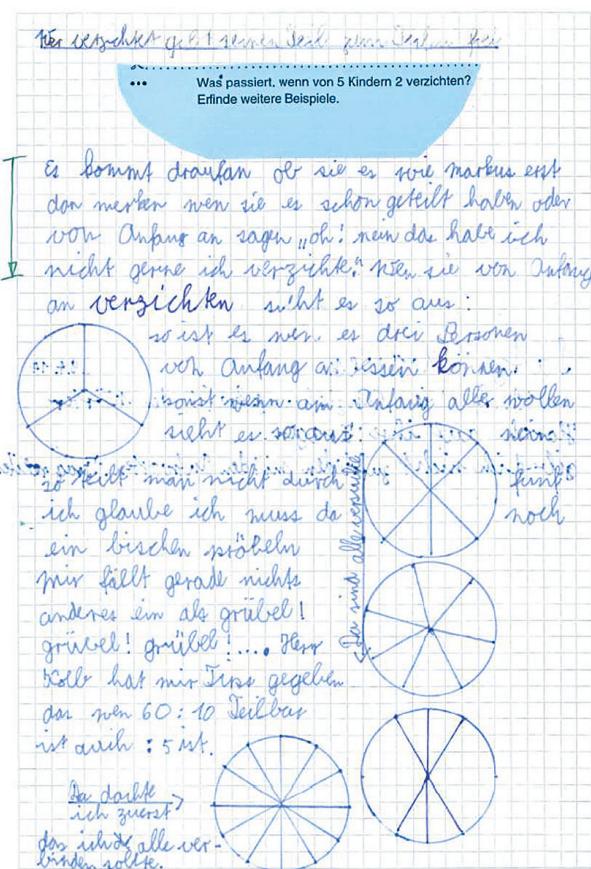


Abbildung 6: Beispiel eines Lernjournals zum Auftrag, ein «Biberli» zu verteilen, wenn von fünf Kindern zwei verzichten.⁴²

Lehrpersonen können sich bei der Durchsicht der Lernjournale auf die Suche nach «Perlen» machen. Diese Perlen können sich als Hinweise zur Weiterarbeit in der Klasse eignen (Abbildung 7).

⁴⁰ Winter, 1999, S. 205, in Sacher, 2014, S. 241.

⁴¹ Ruf & Gallin, 2005, S. 63ff.

⁴² Aufgabe und Lernjournal zur Verfügung gestellt von Patrick Kolb.

Alicia beschreibt Unterschiede zwischen der direkten und der indirekten Rede.

Die Direkte Rede ist wenn ein Person etwas in der Geschichte sagt und nicht der Autor(in). Damit man das sieht gibt es eines Anführungszeichen und eines Schlusszeichens. Die so aussieht:

Die direkte Rede ist, wenn eine Person etwas in der Geschichte sagt. Damit man das sieht, gibt es Anführungszeichen und Schlusszeichen.

Indirekte Rede ist wenn ein Person etwas sagt aber der Autor(in) sagt es in der Geschichte. Also der/die Autor(in) schreibt dass, das Kind etwas sagt. So wie z.B.: Das Kind fragte nach ob das Resultat stimmt. Man erkennt es wenn jemand

Die indirekte Rede ist, wenn eine Person etwas sagt, aber der Autor erzählt es in der Geschichte.

Abbildung 7: Beispiel einer «Perle» zum Thema direkte und indirekte Rede⁴³

Lernjournale können beurteilt werden und je nach Einbettung im Unterricht auch bewertet werden. Eine Bewertung macht nur dann Sinn, wenn Lernjournale regelmäßig im Rahmen der fachlichen Auseinandersetzung über ihre Lernprozesse Auskunft geben. Lernjournale eignen sich ideal für Dialoge, dann wird nach Qualitäten und besonders originellen Lösungsansätzen gesucht, d. h. es steht der Fortschritt und nicht etwa Fehlendes im Vordergrund.

Was sich in Lernjournalen finden kann:⁴⁴

- Inhaltliche Notizen
- Offene Fragen, Unerledigtes
- Vermutungen über Gründe eines Ablaufs
- Bericht über Lernaktivitäten und -methoden
- Empfundene Behinderungen des Lernens
- Emotionen
- Hoffnungen, Wünsche, Vorhaben
- Einsichten, Erkenntnisse, Erfahrungen
- Biografische Rückblenden

⁴³ Lernjournal zur Verfügung gestellt von Patrick Kolb. Auftrag aus «ich du wir 4. bis 6. kl.» (Gallin & Ruf, 1999).

⁴⁴ Winter, 2001.

6.1.4 Kompetenzpass

Ein Kompetenzpass (Abbildung 8 und 9) listet Lernziele von fachlichen oder überfachlichen Kompetenzen auf. Er unterstützt die Übersicht des lernzielorientierten Unterrichts. Die Liste der Lernziele macht die Unterrichtsziele für Kinder, Eltern und Lehrpersonen übersichtlich und transparent. Beim Ausfüllen des persönlichen Kompetenzpasses wird dem Kind bewusst, was es schon alles kann und was es noch zu lernen gibt. Dem Kind hilft diese regelmässige Standortbestimmung, Mitverantwortung zu übernehmen, sich selbst Ziele zu setzen und diese zu erreichen.⁴⁵ Die Beschreibungen im Kompetenzpass sind detaillierter als z. B. bei der Lernlandkarte (vgl. Kapitel 6.1.2).



Abbildung 8: Kompetenzpässe der Gesamtschule Unterstrass

Das kann ich 3		1
Sprache		
Hören Ich kann:		
<ul style="list-style-type: none"> • nach einmaligen Zuhören mehr als 5 Arbeitsanweisungen in der richtigen Reihenfolge ausführen <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1 • ein Bild genau so zeichnen, wie es beschrieben worden ist <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 2 • wenn andere sprechen: präsent sein und Blickkontakt halten <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3 • Ironie, Sprachspiele, Metaphern verstehen <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 4 		

Abbildung 9: Ausschnitt aus dem Kompetenzpass 3, Bereich Hören⁴⁶

⁴⁵ Kompetenzpass: Begleitinformationen. Gesamtschule Unterstrass & Mehrklassenschulen Hinwil. <http://www.projekt-sls.ch/globalassets/projekt-sls.ch/begleitinfo2011.pdf> (Stand 18.3.2019).

⁴⁶ http://www.projekt-sls.ch/globalassets/projekt-sls.ch/kompetenzpass_3_klasse4_6.pdf

6.1.5 Kompetenzraster

Eine weitere Möglichkeit Ziele für den Unterricht sichtbar zu machen sind Kompetenzraster (Abbildung 10). Sie listen den systematischen Aufbau der fachlichen oder überfachlichen Kompetenzen auf und sind für den Unterrichtsalltag meist mit konkreten Aufgaben oder «Lernjobs» hinterlegt. Kompetenzraster sollten nicht als Checkliste für das Abhaken der Felder dienen. Damit würde suggeriert, dass Kompetenzen alleinig durch das Lösen von Aufgaben erreicht werden.

Kompetenzraster				
		Datum: 24.09.14 Fach: Mathematik - Klasse 6 Thema: Freizeit von Jungen und Mädchen Brüche vergleichen und addieren		
		Lernkompass		
Name: Klara Fall Lerngruppe: Demo Lemgruppe				
	Kompetenz	grundlegendes Niveau	mittleres Niveau	erweitertes Niveau
K1	Ich kann entscheiden, wann ich Häufigkeiten besser mit Anzahlen und wann mit Anteilen vergleiche.	Ich weiß was absolute und relative Häufigkeiten sind und kann sie über Anzahlen und Anteile bestimmen.	Ich kann Häufigkeiten anhand von Anzahlen und anhand von Anteilen vergleichen.	Ich kann entscheiden, wann ich Häufigkeiten besser mit Anzahlen und wann mit Anteilen vergleiche.
K2	Ich kann verschiedene Wege nutzen, um Anteile zu vergleichen.	Ich kenne Wege um Anteile zu vergleichen.	Ich kann einen Weg nutzen um Anteile zu vergleichen.	Ich kann verschiedene Wege nutzen, um Anteile zu vergleichen.
K3	Ich kann mit Bildern oder Situationen zu einem Bruch gleichwertige Brüche finden.	Ich weiß, dass verschiedene Brüche gleichwertig sein können.	Ich kann mit Bildern zu einem Bruch gleichwertige Brüche finden.	Ich kann mit Bildern oder Situationen zu einem Bruch gleichwertige Brüche finden.
K4	Ich kann durch Erweitern und Kürzen zu einem Bruch gleichwertige Brüche finden.	Ich weiß, wie man kürzt und erweitert.	Ich kann durch Erweitern zu einem Bruch gleichwertige Brüche finden.	Ich kann durch Erweitern und Kürzen zu einem Bruch gleichwertige Brüche finden.
K5	Ich kann schwierige Brüche durch einfache Brüche schätzen.	Ich kann mittelschwere Brüche durch einfache Brüche schätzen.	Ich kann schwierige Brüche durch einfache Brüche schätzen.	Ich kann schwierige Brüche durch einfache Brüche schätzen und ich kann bei einem einfachen Bruch sagen, welcher schwierige Bruch es ursprünglich gewesen sein könnte.

Abbildung 10: Ausschnitt aus einem Kompetenzraster Mathematik 6. Klasse (Lernkompass, www.schulentwicklung.ch).

6.1.6 Weitere Ideen

Vorher-Nachher-Vergleiche: Lernende erhalten eine Liste mit drei Spalten. In der ersten Spalte stehen eine Reihe von Schlüsselbegriffen zum neuen Thema. In der mittleren Spalte schreiben sie auf, was sie zu Beginn der Lerneinheit wissen. Am Ende der Lerneinheit füllen sie die dritte Spalte aus, dort halten sie fest, was sie nun alles gelernt haben.

ABC-Liste: Lernende schreiben zu Beginn eines Themas zu jedem Buchstaben des Alphabets auf, was ihnen zu diesem Thema in den Sinn kommt, am Ende des Themas mit einer anderen Farbe erneut, was sie nun wissen und können.

Wochenrückblick: als Placemat⁴⁷ mit den Feldern: «Diese Woche hatte ich mir vorgenommen», «Ich habe gelernt ...», «Ich hätte gerne ...», «Ich brauche jetzt ...», «Am meisten hat mir gefallen ...».

⁴⁷ Placemat ist eine von vielen Methoden des «Kooperativen Lernens».

6.2 Dialogische Rückmeldung

Selbständigkeit und Mitverantwortung für das Lernen haben in einer kompetenzorientierten Lernkultur eine zentrale Stellung. Damit sich diese entwickeln können, sind lernförderliche Rückmeldungen ein wesentliches Element. Schülerinnen und Schüler sollen über das eigene Lernen nachdenken, Lernwege und -ergebnisse sowie Lernerfolge und weiteren Lernbedarf reflektieren lernen. Wenn Kriterien für die Lernzielerreichung von Beginn einer Unterrichtseinheit bekannt sind, kann die Beurteilung durch Selbsteinschätzung, durch Peer-Beurteilung oder Fremdeinschätzung erfolgen. Dadurch kann ein gezielter Dialog über den Leistungsstand und den Lernprozess erfolgen. Solche dialogischen Leistungsrückmeldungen beinhalten folgende Aspekte:

- Erwartungen an das Gespräch werden von den Beteiligten transparent gemacht.
- Lernende sollen zum Sprechen und Einschätzen durch gezielte Fragen animiert werden.
- Die Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung der vorliegenden Leistungen werden abgeglichen.
- Die Stärken des Kindes werden rückgemeldet.
- Unklarheiten im Lernprozess werden benannt.
- Konkrete Vorschläge und Ziele für das weitere Lernen werden formuliert.
- Kriterien, woran erkannt werden kann, dass die Ziele erreicht sind, werden benannt.
- Sämtliche Instrumente, die für das Dokumentieren von Leistungen eingesetzt wurden (vgl. Kapitel 6.1) können in Lengesprächen als Grundlage genutzt werden.

Weiterführende Informationen im Handbuch

Beurteilen und Fördern B&F:

Beurteilen und Fördern B&F	
Kapitel, Seite	2.3.4, S. 46 2.5.5, S. 80ff.

Kurz und bündig

- Lernbelege werden mit einem geeigneten Instrument dokumentiert.
- Lerndokumentationen dienen lernförderlichen Gesprächen.
- Bewertungen werden anhand von Lerndokumentationen begründet.

7 Formatives Beurteilen

Der nachhaltig wirksamste Effekt auf die Lernleistungen haben formative Beurteilungen.⁴⁸ Beim formativen Beurteilen steht der Lernprozess des Kindes im Blickfeld. Findet innerhalb eines Lernzyklus keine formative Beurteilung statt, bekommt das Kind erst nach der summativen Lernkontrolle seine Leistung quasi verkündet. Das Kind weiss nicht, warum es eine gelungene Leistung hat und wenn es eine schlechte Leistung gezeigt hat, wie es die Lücken schliessen kann. Bei der formativen Beurteilung liegt eines der grössten Potenziale für das Lernen. Formatives Beurteilen ist ein Prozess innerhalb des Lernens, der dazu dient, kriteriengeleitet den Lernstand der Lernenden einzuschätzen und damit reichhaltige Informationen für das weitere Gestalten des Unterrichts und für das Lernen des Einzelnen zu nutzen.

Dadurch^{49, 50}

- erhalten Schülerinnen und Schüler effektives Feedback⁵¹
- entwickeln Schülerinnen und Schüler Mitverantwortung für ihr Lernen
- beurteilen sich Schülerinnen und Schüler selber und auch gegenseitig, damit sie verstehen, wie sie ihre Leistung beeinflussen können und damit Einfluss auf ihre Entwicklung nehmen⁵²
- wird die Motivation und das Selbstwertgefühl der Lernenden positiv beeinflusst.

Lehrpersonen beurteilen im Unterricht ständig, in allen Rückmeldungen zu Fleiss, zu Konzentration oder nach einem mündlichen

Beitrag. Spontanes formatives Beurteilen wird als informelle formative Beurteilung bezeichnet.⁵³ Noch effektiver ist das formelle formative Beurteilen, wo Lehrperson und Lernende gezielt Informationen zum Lernfortschritt sammeln, interpretieren und daraus Schlüsse für das weitere Lernen ziehen.

Formative Lernkontrollen sollen gemacht werden, weil Lernende und Lehrpersonen in formativen Lernkontrollen Informationen erhalten, was schon verstanden wurde und wo noch Übungsbedarf besteht. Im Handbuch «Beurteilen und Fördern B&F» (vgl. Kapitel 2.5) werden sieben Elemente der formativen Beurteilung beschrieben:

- Lernziele und Erfüllungskriterien klären
- Fragen im Lehr-Lerngespräch nutzen
- Systematische Beobachtung durchführen
- Lernförderliche Rückmeldungen erteilen
- Selbstbeurteilung durchführen
- Metakognition und Selbstreflexion nutzen
- Formative Lernstandsanalysen und Lernzielkontrollen durch führen

Nachfolgend werden einzelne Elemente der Liste oben erläutert, weil ihnen im Kontext der kompetenzorientierten Beurteilung eine hohe Bedeutung zukommt.

⁴⁸ Black & Wiliam, 2009; Hattie, 2013.

⁴⁹ Dochy & Nickmans, 2005, S. 12.

⁵⁰ Black & Wiliam, 2006.51

⁵¹ Laut der viel zitierten Studie von Hattie Rang 10 (Effektstärke 0.73): Feedback: Lehrpersonen geben den Schülerinnen und Schülern differenzierte Rückmeldungen zur Qualität ihrer Leistungen. Hattie, J. A. C. (2013). Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von «Visible Learning», von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

⁵² Laut der Studie von Hattie ist dies Rang 1 (Effektstärke 1.44) bei den untersuchten Faktoren für Lernerfolg. Ebd.

⁵³ Brown, 2008.

7.1 Auswertung von formativen Lernkontrollen

Was gelehrt wurde, muss noch lange nicht gelernt worden sein. Formativer Lernkontrollen sollen genauso vielfältig wie summative Lernkontrollen sein (vgl. Tabelle 10). In Frage kommen kleine individuelle oder Gruppen-Lernkontrollen, z.B. während eigenverantwortlichen Arbeitsphasen der Klasse oder auch umfassende Lernkontrollen mit grösserem Lernzielumfang. Im Anschluss an eine formative Lernkontrolle muss das diagnostische Potenzial auch ausgeschöpft werden, ansonsten bleibt es eine «Alibiübung» (vgl. Abbildung 11).

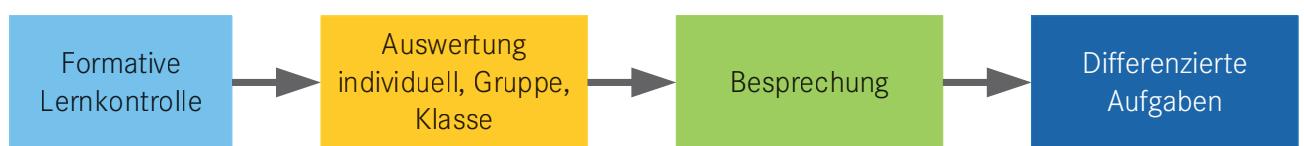


Abbildung 11: Phasen der professionellen Auswertung formativer Lernkontrollen

Die **Auswertung** kann anhand transparenter Regeln entweder in Selbstkorrektur oder mit der Lernperson in der Gruppe oder Klasse erfolgen. Auswertung und Besprechung können als Phase auch gleichzeitig durchgeführt werden. Bei der Besprechung empfiehlt es sich, schnell auf die Lösungsebene zu kommen und nicht lange in der Fehlerebene zu verharren. Im Anschluss steht den Lernenden ein differenziertes Angebot von Aufgaben zum weiteren Üben und Vertiefen der Lerninhalte zur Verfügung. Lernende erfahren, welches Aufgabeniveau sie lösen sollen. Die Lernangebote können nach folgenden Aspekten differenziert werden:⁵⁴

- Lernzeit: Langsamere Lernende erhalten mehr Zeit.
- Komplexität der Aufgaben und Anforderungen: Lernende erhalten Aufgaben auf ihrem Level des Lernstandes. Schülerrinnen und Schüler mit hohem Leistungsvermögen sollen nicht mehr von den gleichen Aufgaben erledigen, sondern komplexere und anspruchsvollere Aufgaben lösen können.
- Lernbegleitung: Während einige Lernende schon eigenverantwortlich an Aufgaben weiterarbeiten, benötigen andere nochmals Erklärungen der Lehrperson.
- Grad der Selbständigkeit und Notwendigkeit von Hilfen: Bei Aufgaben kann angegeben werden, welche Hilfen zur Verfügung stehen.

- Unterschiedliche inhaltliche oder methodische Zugänge: Lernende bevorzugen bestimmte Lernstile. Ein Schüler plant z.B. lieber mündlich in der Gruppe eine Arbeit, während eine andere Schülerin lieber für sich schriftlich plant. Wenn Lernende zudem aus den bereitgestellten Aufgaben auswählen dürfen, werden sie eher in ihren Interessensgebieten Aufgaben wählen.
- Sozialformen: Lernende dürfen selber entscheiden, ob und mit wem sie zusammenarbeiten möchten.

Weiterführende Informationen in der Broschüre Kompetenzorientierter Unterricht und im Handbuch in Beurteilen und Fördern B&F

	Beurteilen und Fördern B&F	Kompetenzorientierter Unterricht Umsetzung
Grundsatz	3	
Kapitel, Seite	2.5/2.6, S. 69-87	2.2.3, S. 21f. 2.4, S. 31f.

⁵⁴ In Anlehnung an Winter, 2015, S. 130ff.

7.2 Feedback – die lernförderliche Rückmeldung

Feedback der Lehrperson an die Lernenden gehört laut der viel zitierten Studie von Hattie zum effektivsten Faktor in Bezug auf Schülерleistungen⁵⁵. Allerdings ist das Vorkommen von effektivem Feedback in Schulzimmern immer noch sehr gering, weil es sich meistens nur um simples Loben handelt.⁵⁶ Feedback hat einen bedeutenden Einfluss auf das Selbstwertgefühl und die Kompetenzüberzeugungen.⁵⁷ Eine ganz besondere Wirkung zeigt auch das negative Feedback, das einen enorm negativen Einfluss auf die Motivation hat. Lernende, die Misserfolg als Mangel an eigenen Fähigkeiten deuten, unternehmen bald keine Anstrengungen mehr im erfolglosen Fachbereich.⁵⁸

Die Dialogkarten des Kantons Zug, welche in den Schulen zur Etablierung eines gemeinsamen Verständnisses zum kompetenzorientierten Unterrichts eingesetzt werden, unterscheiden vier Ebenen von Feedback (Tabelle 8).

Tabelle 8: Ebenen von Feedback

Feedback	Fragestellung	Exzellenzstufe
zur Person 	Wie das Selbstvertrauen stärken?	Lob zur Person sollte nicht eingesetzt werden, es ist wenig effektiv. Lob sollte sehr gezielt und differenziert eingesetzt und bewusst unterschieden zwischen einer Rückmeldung zur Person, zur Aufgabe, zum Lernprozess oder zur Selbstregulation.
zur Aufgabe 	Wie gut wurde die Aufgabe gelöst?	Feedback wird gezielt zum Resultat einer Arbeit gegeben und mit den anderen Ebenen (Lernprozess und Selbstregulation) verknüpft.
zum Lernprozess 	Welche Lernstrategien wurden angewandt? Welche anderen Lernstrategien wären auch nützlich gewesen?	Schülerinnen und Schüler erhalten individuell zur Art und Weise, wie sie eine Aufgabe bewältigt haben, Rückmeldung. Ihre Lernstrategien werden thematisiert.
zur Selbstregulation 	Wie wurde vorgegangen bei der Aufgabenbearbeitung? Was war hinderlich und förderlich beim Bearbeiten? Wie waren die Einstellung und Motivation während Bearbeitung?	Schülerinnen und Schüler erhalten viele Gelegenheiten für Selbstbeurteilung. Darüber hinaus werden sie unterstützt durch gezieltes Nachfragen und Rückmelden, die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als auch die Anstrengungsbereitschaft zu hinterfragen.

Peer-Feedback: Funktionen von Peer-Feedback⁵⁹ sind methodisch strukturierte Gespräche über Lernen, in denen sich die Lernenden über Lernergebnisse und Lernwege austauschen, um so selbst und mit Hilfe der Lernpartnerin, des Lernpartners zu lernen.⁶⁰ Diese Art von Feedback muss geübt werden. Über Modalitäten kann sich die Klasse in gemeinsamen Regeln einigen, wie z. B. Feedback soll Anerkennung und Kritik enthalten, es sollen weder Pauschalurteile noch Kränkungen geäussert werden, Kritik soll der Unterstützung dienen usw.

⁵⁵ Hattie, 2013, S. 206ff.

⁵⁶ Hattie & Timperley, 2007.

⁵⁷ Fend, 2000.

⁵⁸ Konzept der gelernten Hilflosigkeit: Seligmann, 1979.

⁵⁹ Peer-Feedback: z. B. zwei Schüler geben einander Feedback oder eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern geben einzelnen der Gruppe Feedback.

⁶⁰ Buhren, 2015, S. 242.

Peer-Feedback kann entlang der oben erwähnten Ebenen erfolgen und mit Hilfe der folgenden Fragen reflektiert werden:

- Was war das Lernziel?
- Was habe ich erreicht?
- Auf welchem Weg bin ich dorthin gekommen?
- Was hat mir geholfen oder mich gehindert?
- Was kann ich tun, um das Lernziel besser zu erreichen?

Für das Gelingen von Peer-Feedback werden zwei Bedingungen genannt: zum einen die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung, da Rückmeldungen nur angenommen und verarbeitet werden können, wenn der Austausch auf einer angemessenen Selbstdiagnose basiert; zum anderen eine genaue Beschreibung von Kriterien sowohl für das Erreichen der inhaltlichen als auch der überfachlichen Lernziele.⁶¹

Auch der Feedbackgebende lernt dazu, selbst dann, wenn er als stärkerer Schüler, stärkere Schülerin einem schwächeren Schüler, einer schwären Schülerin ein Feedback gibt. Beim Feedbackgeben muss man in Worte fassen, was man alleine allenfalls automatisch und unbewusst macht. Das eigene inhaltliche Wissen wird durch das Feedbackgeben aktiviert und muss ausdifferenziert werden. Diese inhaltliche Herausforderung ist ein wesentlicher Bestandteil der kognitiven Aktivierung.⁶² Leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler lernen durch Schüler-Schüler-Feedback, wie ihre Kolleginnen und Kollegen inhaltlich und lernstrategisch vorgehen. Dabei erleben Lernende die Rückmeldung von etwa gleichaltrigen Lernenden häufig wirkungsvoller als Rückmeldungen durch Lehrende.⁶³

Schüler-Lehrer-Feedback: Nicht zu vergessen ist das Feedback, das die Lehrperson bei ihrer Klasse einholen kann. Nachfolgend ein paar Ideen zur Umsetzung für Blitzfeedback:⁶⁴

- Eine Möglichkeit, schnell bei allen Lernenden einen Überblick zu erhalten, ist das Blitzfeedback. Statt nur wenige Lernende auf Fragen antworten zu lassen, kann die Lehrperson auffordern, sich Resultate gegenseitig ins Ohr zu flüstern.
- Lernende erhalten vier farbige Karten. Die Antworten zu Fragen stehen als Auswahl projiziert und Lernende halten die passende Karte hoch.

- Quizlet (digitale Karteikarten) eignen sich für eine schnelle Wissensabfrage.
- Daumenabfrage: Schnelle Rückmeldung mit «Daumen nach oben», «Daumen nach unten»
- Ampel-System: Mit entsprechender Würfenzahl oder farbigen Kärtchen zeigt die Schülerin, der Schüler an, ob sie oder er etwas verstanden hat, noch mehr Erklärung benötigt, noch weiter üben möchte, unsicher ist usw.
- Wetterkarte: Mit Wettersymbolen die Stimmung visualisieren
- Stimmungslinie: Auf einer Linie mit zwei definierten Polen (z. B. ++/–, grossartig verstanden/noch nicht verstanden) positionieren sich die Lernenden, einige verbalisieren ihre eingenommene Position.
- Zielscheibe: sich einordnen, ob etwas voll und ganz ins Schwarze trifft oder sich noch weit aussen befindet.
- Die Schülerinnen und Schüler schreiben nach einer Lektion auf eine Karte; 1. was das Wichtigste war, das sie heute gelernt haben, 2. welche Fragen noch offen geblieben sind.
- Die Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert, Sätze zu beenden: «Jetzt weiss ich, dass ...», «Jetzt verstehe ich, dass ...», «Mir fällt noch schwer, ...», «Spannend fand ich,...»

Weiterführende Informationen im Handbuch

Beurteilen und Fördern B&F:

Beurteilen und Fördern B&F	
Grundsatz	3
Kapitel, Seite	2.3.3, S. 45 2.3.4, S. 46ff. 2.5, S. 74, 80

⁶¹ Bastian, 2015, S. 238.

⁶² Buhren, 2015, S. 239.

⁶³ Buhren, 2015, S. 241.

⁶⁴ Einige der aufgeführten Ideen stammen aus dem hilfreichen Buch von Monika Wilkening (2013). Selbst- und Partnerevaluation unter Schülern. Weinheim und Basel: Beltz.

7.3 Selbstbeurteilung und Peer-Beurteilung

Selbstbeurteilung: Sich selber zu beurteilen bedeutet, sich mit den Erfolgskriterien auseinander setzen zu müssen. Die Auseinandersetzung mit eigenen Schwächen oder ungünstigen Lernstrategien gehört nicht zur Lieblingstätigkeit von Schülerinnen und Schülern. Die Begleitung der Lehrperson ist notwendig, damit sich Lernende mit ihren Schwächen und Stärken befassen. Die Übernahme von Verantwortung, sofern sie effektiv übergeben wurde, ermöglicht Erfahrungen der Autonomie und des Kompetenzerlebens, was wiederum wichtige Komponenten für das Entstehen von intrinsischer Motivation sind.⁶⁵

Durch das Einschätzen und Beurteilen des eigenen Lernens, können und sollen Lernende vermehrt Mitverantwortung für den Lernprozess übernehmen. Es wird ihnen Expertise zugesprochen, ihr Lernen und den Unterricht zu beobachten (vgl. Abbildung 12). Selbstbeurteilung stellt die Selbstbestimmung, Selbständigkeit, Selbstverantwortung in den Mittelpunkt des Lernens und zwingt Lernende dazu, sich das eigene Lernen bewusst zu machen. Im Lehrplan 21 ist «Selbstreflexion» ein wichtiger Aspekt der personalen Kompetenzen. «Je mehr jemand über sein Wissen, den Wissenserwerb und die Wissensnutzung weiß, desto besser kann er dieses Wissen beim Denken und für den Erwerb von neuem Wissen einsetzen (...).»⁶⁶

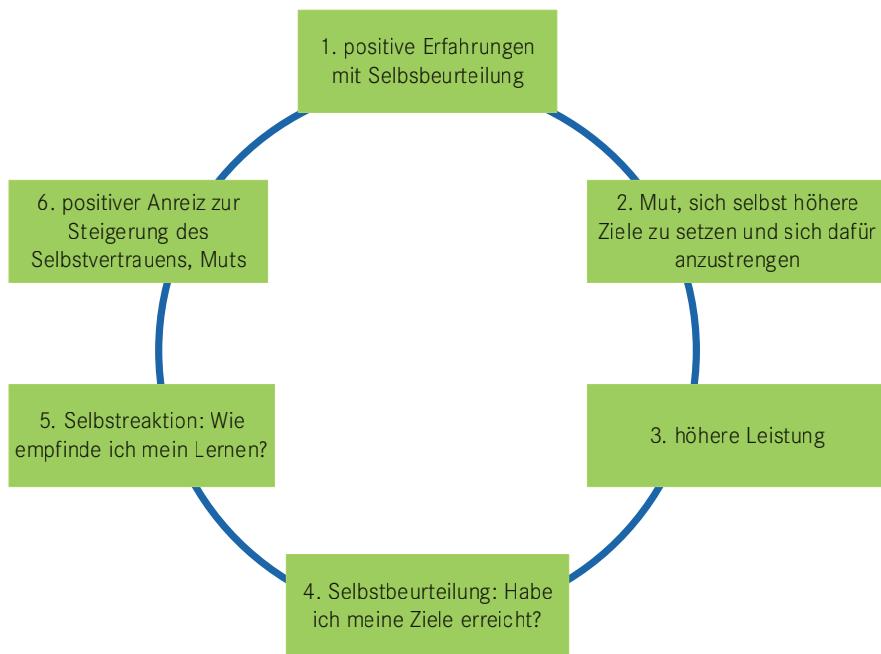


Abbildung 12: Positiver Lernzyklus (vgl. Ross & Rolheiser, 1999).

Das Lernen von Selbstbeurteilung kann nicht in kurzfristigen Einzelübungen erfolgen, sondern bedarf steter Anleitung der Lehrperson von Beginn bis Ende der Schulzeit. Besonders wichtig ist der frühe Start mit klaren Beurteilungskriterien. Jugendlichen, die es nicht gewohnt sind, sich und ihre Strategien zu hinterfragen, fällt es oft schwer, damit zu beginnen. Schwächere Schülerinnen und Schüler zeigen mitunter eine Tendenz zur überhöhten Selbstdarstellung. Einerseits weil sie sich der Meinung der Lehrperson anpassen, um Gefallen zu finden, andererseits, weil ein Gesichtsverlust droht, wenn es nicht optimal gelingt.⁶⁷

⁶⁵ Ryan & Deci, 2000.

⁶⁶ Weinert, 1996, S. 17.

⁶⁷ Smit, 2009, S. 51.

Wichtig für die Selbstbeurteilung sind deshalb klare Kriterien anhand derer die Leistung eingeschätzt werden kann. Keinesfalls darf Selbstbeurteilung zur Proformaübung werden. Wenn sie eingesetzt wird, soll sie anschliessend auch genutzt werden. Die Lehrperson erhält wichtige Hinweise für ihren Unterricht und Lernende verbessern sich bei einer realistischeren Einschätzung ihrer Leistung. Tabelle 9 zeigt, wie sich Selbstbeurteilung aufbaut.

Tabelle 9: Stufenmodell zum Aufbau einer altersgerechten Selbstbeurteilung⁶⁸

	Stufe	Mögliche Fragen
Stufe 1	Bewusstsein für eigene Befindlichkeit wecken	<ul style="list-style-type: none"> - Wie geht es mir im Moment? - Was mache ich gerne, was nicht?
Stufe 2	Momentane Befindlichkeit ausdrücken können	<ul style="list-style-type: none"> - Zu welchem Symbol, Bild passt mein Gefühl? - Welches Wort passt für mein Gefühl?
Stufe 3	Sich selbst beobachten	<ul style="list-style-type: none"> - Was habe ich der Reihe nach gemacht? - Wie lange habe ich wofür gebraucht? - Wie oft habe ich um Hilfe gebeten?
Stufe 4	Beobachtungen vergleichen und interpretieren	<ul style="list-style-type: none"> - Habe ich weniger lange gebraucht als beim letzten Mal? - Habe ich konzentrierter gearbeitet? - Habe ich das nötige Material bereitgestellt?
Stufe 5	Eigene Produkte in Bezug zu Kriterien setzen	<ul style="list-style-type: none"> - Welche Kriterien habe ich mit meinem Produkt erfüllt? - Was fehlt, damit alle Kriterien erfüllt wären?
Stufe 6	Eigenes Verhalten überdenken	<ul style="list-style-type: none"> - Was hat mein Verhalten beeinflusst? - Was hat mein Verhalten bewirkt?
Stufe 7	Eigenes Verhalten in Bezug zu Normen setzen	<ul style="list-style-type: none"> - War mein Verhalten korrekt? - Wann hat die Zusammenarbeit besonders gut funktioniert und warum?
Stufe 8	Eigene Leistung in Bezug zu Zielen setzen	<ul style="list-style-type: none"> - In welchen Bereichen habe ich die Ziele erreicht? - Sind die Ziele angepasst oder soll ich einfacher oder herausfordernde Ziele setzen?

Peer-Beurteilung: Das Einbeziehen anderer oder aller Schülerinnen und Schüler in eine Beurteilung bietet gleich mehrere Vorteile:

- Die Aufmerksamkeit der zuhörenden Lernenden (z. B. bei einem Referat) erhöht sich.
- Lernende können dadurch motivierter sein, weil sie auch ihren Mitschülerinnen und -schülern ihre Stärken zeigen möchten.
- Die Rückmeldungen fallen vielseitiger aus, weil Menschen auf unterschiedliche Aspekte achten.
- Das Bewusstsein, was Qualität ausmacht, wird geschärft.
- Andere zu beurteilen fällt leichter als Selbstbeurteilung, deshalb ist Peer-Beurteilung eine gute Übung für Selbstbeurteilung.⁶⁹

⁶⁸ Nüesch & Bodenmann, 2008, S. 46.

⁶⁹ Sacher, 2014, S. 236.

Individuelle Lernleistungen können auch durch Klassenkolleginnen und -kollegen beurteilt werden, z. B. Gegenlesen von Hausaufgaben, Korrekturvorschläge für Texte, Produkte beurteilen. Peer-Beurteilung kann auch als Zwischenphase eingebaut werden, z. B. vor Abgabe eines Textes oder Produktes (vgl. Praxisbeispiel 3). Vorzüge der Peer-Beurteilung sind, dass Lernende den Beiträgen der anderen Beachtung schenken, dadurch andere Leistungen sehen und selber einen geschärfteren Blick dafür erhalten. Sie lernen, sich bewusst zu machen, was Qualität ausmacht und kommen darüber mit anderen ins Gespräch.

Klassenkolleginnen und -kollegen können auch Referate und Präsentationen mitbewerten, diese Beurteilung kann zusammen mit der summativen Beurteilung der Lehrperson auch in eine abschliessende Bewertung einfließen. Auch hier sollen, damit die Bewertung nicht als subjektiv empfunden wird, Kriterien für die Beurteilung vorliegen.⁷⁰

Weiterführende Informationen im Handbuch Beurteilen und Fördern B&F:

Beurteilen und Fördern B&F	
Grundsatz	7
Kapitel Seite	2.5, S.74 ff.

⁷⁰ Wilkening, 2013, S. 21.

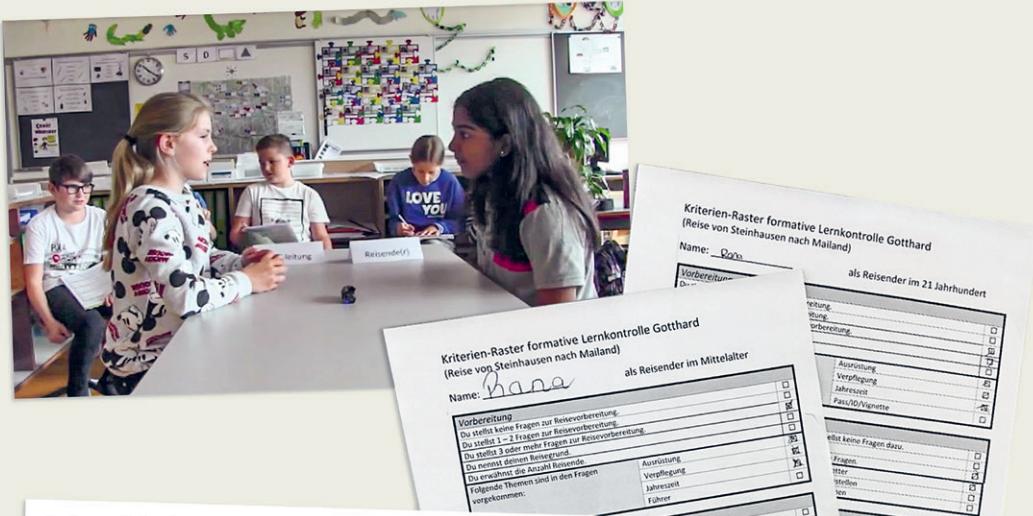
Praxisbeispiel 3: Formative Lernkontrolle mit Peerfeedback

Aufgabe:

Ihr spielt zu zweit ein kleines Rollenspiel. Eine Person spielt einen Reisenden, die andere die Reiseleitung. Besprecht zusammen die geplante Reise von Steinhausen nach Mailand.

ACHTUNG: Einmal findet die Reise im Mittelalter statt, das andere Mal in der heutigen Zeit, jedoch mit vertauschten Rollen.

Ihr kriegt nach dem Rollenspiel ein Feedback von euren Mitschülerinnen und Mitschülern.



Aufgrund der Auswertung des Peer-Feedbacks wird für die SuS individuell festgelegt, welche weiteren Aufgaben gelöst werden können.

Folgende Aufgaben stehen zur Verfügung:

- OA Verkehr und Folgern Aufg. 1, Auftrag 2 (S. 3-7). Hier geht es um die Zuordnung von Bildern zu Reiseberichten aus verschiedenen Zeiten.
- Spuren Horizonte (S. 92). SuS besprechen zu zweit folgende Themen: Reisen heute und weshalb Menschen überhaupt reisen.
- Spuren Horizonte (S. 93). SuS beschreiben Bilder aus der Vergangenheit auf welchen Reisende oder Transportmittel zu sehen sind.
- Spuren Horizonte (KM 93.1). SuS vergleichen in einer Tabelle das Reisen früher und heute.
- Internet. SuS suchen Reisezeiten von heute heraus (google maps, sbb) und vergleichen mit der Tabelle aus Spuren Horizonte S. 93.
- Film. Der Gotthard – oder die späte Rache des Teufels. SuS schauen sich Film nochmals an.
- Zusatz für erweiterte Anforderungen: OA Verkehr und Folgern Aufg. 1, Auftrag 3 (S. 8-10). Hier geht es um einen Vergleich der Reisezeiten (früher – heute).

Quellen:

Bräm, U. (Hrsg.). (2008a). *Spuren - Horizonte: Mensch - Raum - Zeit - Gesellschaft. Hinweise für Lehrerinnen und Lehrer* (1. Aufl.). Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich (LMVZ).

Bräm, U. (Hrsg.). (2008b). *Spuren - Horizonte: Mensch - Raum - Zeit -Gesellschaft. Klassenmaterial* (1. Aufl.). Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich (LMVZ).

Bräm, U. (Hrsg.). (2008c). *Spuren - Horizonte: Mensch - Raum - Zeit -Gesellschaft. Themenheft*. Bern: Schulverlag Plus (blmv).

Blum, V. (2009). *Gotthard - Verkehr & Folgern*. Luzern: Geschäftsstelle Bildungsdirektoren-Konferenz Zentralschweiz. (<https://www.zebis.ch/orientierungsaufgaben/orientierungsaufgaben-gotthard>)

7.4 Vielfältige Beurteilungsanlässe

7.4.1 Formen von Beurteilungen

Schülerinnen und Schüler sollen in allen Fachbereichen Gelegenheiten erhalten, kognitive Kompetenzen, also fachlich-inhaltliches Wissen und methodisch-strategische Kenntnisse zu erwerben. Zusätzlich gilt es aber auch, die Entwicklung der überfachlichen Lernziele in den Blick zu nehmen. Ein erweitertes Lernverständnis vereint fachliche und überfachliche Lernziele in allen vier Kompetenzbereichen (fachliche, soziale, personale, methodische Kompetenzen) und beurteilt ganzheitlich und vielfältig, d. h. nicht nur produkt-, sondern auch prozessorientiert.⁷¹ In der Praxis wird nur ein Bruchteil der prinzipiell möglichen Beurteilungsarten genutzt.⁷²

Tabelle 10 stellt verschiedene Formen von Beurteilungsanlässen dar und listet Möglichkeiten, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, auf. Wurde z. B. in Mini-Projekten die Planung eines Projektes geübt, dann sollte bei einer summativen Lernkontrolle auch der Prozess der Planung berücksichtigt werden. In der Tabelle 10 werden gesonderte Verfahren und integrierte Verfahren⁷³ zur Beurteilung von Leistungen farblich unterschieden. Das traditionelle, gesonderte Verfahren für eine summative Beurteilung ist der schriftliche Leistungsnachweis, an der die ganze Klasse gleichzeitig arbeitet. Es ist nicht verwunderlich, wenn Lehrpersonen die dafür eingesetzten Lektionen als Verlust für das Lernen empfinden. Oft wird hier kurzfristig eingeprägtes Wissen abgefragt, das zu meist ohne Hilfsmittel in einem festgelegten Zeitraum reproduziert werden muss. Solche Testsituationen haben wenig mit dem Unterrichtsalltag zu tun. Viel lerndienlicher sind Verfahren, die nahe an den Lernprozess anschliessen oder gar integriert stattfinden.⁷⁴ Das bedeutet hingegen, dass nicht mehr zwingend alle Schülerinnen und Schüler zur gleichen Zeit ihre Leistung mit dem exakt selben Instrument im exakt gleich langen Zeitraum und den exakt gleichen Hilfsmitteln zeigen. Möglich sind punktuelle Beurteilungen von einzelnen Lernenden oder Kleingruppen von Schülerinnen und Schülern zu einem bestimmten Zeitpunkt. Das kann bedeuten, dass Lernende zu unterschiedlichen Zeitpunkten ihre Leistungen erbringen, z. B. eine Gruppe von Lernenden ein Rollenspiel bei

Unit 3, eine andere bei Unit 5 und noch eine Gruppe bei Unit 8 zeigt. Im Unterricht integrierte oder sozial gerahmte Verfahren⁷⁵ (in Tabelle 10 Farbe gelb) benötigen als Massstab für die Beurteilung kriteriengeleitete Raster, gesonderte Verfahren (in Tabelle 1 Farbe grün) eher (flexible) Musterlösungen.

⁷¹ Bach-Blattner & Bohl, 2011, S. 185.

⁷² Sacher, 2014, S. 224.

⁷³ Winter, 2016, S. 12f.

⁷⁴ Winter, 2016, S. 12f.

⁷⁵ Integrierte Verfahren finden innerhalb des laufenden Unterrichts mit einzelnen Personen oder kleinen Gruppen statt, während andere Schülerinnen und Schüler ihren Arbeiten nachgehen. Sozial gerahmte Verfahren finden innerhalb des laufenden Unterrichts statt und bedingen zumeist, dass es Präsentierende und Zusehende, Zuhörende gibt.

Tabelle 10: Formen von Beurteilungsanlässen zur gesonderten, integrierten und sozial gerahmten Überprüfung und Beurteilung

Formen	Produkt	Prozess	Lernkontrollen oder Leistungsnachweise			
			mündlich	praktisch	schriftlich	
Setting	Individuell Gruppe	Individuell Gruppe	Während Klasse eigenverantwortlich lernt: Individuell Gruppe		Individuell Klasse	
Möglichkeiten	Gegenstand	Objekt Plakat Grafik Concept-Map Hörspiel Film, Foto Bericht Dokumen- tation ...	Projektverlauf Prozessbericht Portfolio Lernjournal ...	Fragen im Lehr- Lern- gespräch: Zu einem Phänomen Fragen beantworten. Erklären wie eine Aufgabe gelöst wurde. Einer Mitschülerin, einem Mitschüler erklären, was man gelernt hat.	Handlung Experiment Ein Problem lösen Werkstück	Fragebogen Schriftliche Ausarbeitung Lernaufgaben mit diagnostischem Potenzial
	Präsentation	Referat Rollenspiel Aufführung Demonstration				
Beurteilungsart	Fremdbeurteilung Selbstbeurteilung Peerbeurteilung	Fremdbeurteilung Selbstbeurteilung Peerbeurteilung	Fremdbeurteilung Selbstbeurteilung Peerbeurteilung	Fremdbeurteilung Selbstbeurteilung Peerbeurteilung	Fremdbeurteilung Selbstbeurteilung	
Massstab	Kriterienorientierter Beurteilungsraster				Musterlösung mit Bewertungsskala	
Bewertung	Verbalaussagen, Prädikate, Noten, Punkte, Symbole etc.					

Kurz und bündig

- Beurteilungsanlässe, ob formativ oder summativ, sollen die Lernziele des Unterrichts widerspiegeln.
- Die Wahl der Beurteilungsform (Produkt, Prozess, Leistungsnachweis) muss sich ebenfalls am vorangegangenen Unterricht orientieren.
- Innerhalb eines Semesters sollen vielfältige Beurteilungsanlässe stattfinden.

7.4.2 Produkt

Die Erreichung von gesetzten Lernzielen kann sich in der Erstellung eines «Gegenstandes» zeigen: z. B. Objekt, Plakat, Grafik, Concept-Map, Hörspiel, Film, Foto, Bericht oder Dokumentation. Häufig endet eine eigenverantwortliche Lernphase oder das Bearbeiten einer komplexen Aufgabestellung mit einer Präsentation. Präsentationen erfüllen verschiedene Funktionen:

- Eine breitere Öffentlichkeit erfährt, welche Leistung aus der zur Verfügung gestellten Zeit hervorgeht.
- Das Publikum profitiert von den dargebotenen Informationen, Fragen können besprochen und diskutiert werden.
- Die Lernenden sind aktiv, weil die Wissensvermittlung an sie delegiert wird.
- Die Lernenden bilden Präsentationsfähigkeiten aus, diese sind in der Berufswelt sehr geschätzt.⁷⁶

«Gegenstände» wie Präsentationen können sehr variantenreich dargeboten werden (vgl. Tabelle 10) und eignen sich ideal für Peer-Beurteilung, so kann das Qualitätsbewusstsein auch bei den Zuhörenden, Zusehenden intensiviert werden. Die Beurteilung einer Präsentation kann sich auf fachliche und methodische Kriterien beziehen, die in eine Bewertung einfließen. Aber auch soziale und personale Kompetenzen können beurteilt werden, z. B. mit Prädikaten oder Verbalaussagen.

7.4.3 Prozess

Die Beurteilung von Prozessen ist anspruchsvoll und kann entweder durch Beobachtung oder durch das Analysieren schriftlicher Berichte (Prozessbericht), durch Sammlungen von Arbeiten (Portfolio) oder mittels Beurteilungsraster erfolgen.

Prozessbericht: Der Prozessbericht eignet sich besonders für das Beschreiben von durchgeführten Beobachtungen oder Experimenten. Es sollen hier aber nicht nur Versuchsanleitungen und Ergeb-

nisse aufgeführt werden, sondern z. B. das Vorwissen beschrieben, Fragen und Hypothesen formuliert, beobachtet und gemessen werden. Im Weiteren kann erläutert werden, ob sich Hypothesen bestätigen oder nicht und welche neuen Fragen sich aufgrund der Erkenntnisse für weitere Arbeiten stellen. Gedankliche Irrwege und Messfehler sind in solchen Experimentalanlagen unvermeidlich. Das Protokoll macht dann Missverständnisse als auch Lernfortschritte sichtbar. Für die Beurteilung kann eine abschliessende Reflexion der Lernenden über ihre «Aha-Effekte» beigezogen werden.

Portfolio: Ein Portfolio ist eine Sammlung von Lern- und/oder Leistungsnachweisen. Lernende sammeln über eine längere Lernphase hinweg Unterlagen in einer Mappe zu einem bestimmten Fachbereich oder über Fachbereiche hinweg. Die Beurteilung erfolgt aufgrund zahlreicher Dokumente. Ein Portfolio enthält in der Regel ein «mitwachsendes» Inhaltsverzeichnis. Das Portfolio zeigt, ähnlich der Mappe eines Künstlers, Produkte, welche die Stärken aufzeigen. Damit Texte nicht einfach kopiert oder abgeschrieben werden, können Regeln für die Quellenangabe hilfreich sein, auch sollen persönliche Stellungnahmen eingebaut werden. Portfolios sind anspruchsvoll zu beurteilen. So können geniale fachliche Inhalte durch schlampiges Darstellen beeinflusst werden. Hilfreich ist, die Qualitätsanforderungen zu Beginn des Anlegens eines Portfolios zusammen mit der Klasse vorzunehmen und dann entlang den vereinbarten Beurteilungskriterien zu bewerten.

Beurteilungsraster: Die Raster richten sich auf die zu erarbeitenden Kompetenzen aus. Die darin enthaltenen Kriterien sollen den Lernenden bereits in der Lernphase bekannt sein. Mögliche Kriterien listet Tabelle 11 auf.

⁷⁶ Winter, 2016, S. 24.

Tabelle 11: Mögliche Kriterien für das Beurteilen von Prozessen bei der Entstehung von Produkten⁷⁷

Aspekte Prozesse		
Vor der praktischen Arbeit	Während der praktischen Arbeit	Nach der praktischen Arbeit
Arbeitsplanung	Arbeitsdurchführung	Erkenntnisgewinn
Arbeitsorganisation	Fertigkeiten	Struktur
...	Prozessdokumentation	Methodenkritik
Aspekte Produkte		
Sachkonzepte	Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen	Sprachliche und formale Korrektheit
Korrekttheit	Korrekttheit	Korrekttheit
Relevanz	Vorgehen	Struktur
Exemplarität	Strategie	Sprache
...	...	Gestaltung
Aspekte Lernprozess		
Methodische Kompetenzen	Personale Kompetenzen	Soziale Kompetenzen
Informationen nutzen	Lernprozesse reflektieren	Zusammenarbeit
Lernstrategien anwenden	Selbständigkeit	Lernprozess optimieren
...	Förderhinweise nutzen	...

7.4.4 Leistungsnachweis

Leistungsnachweise können mündlich, schriftlich und praktisch erfolgen. Lehrpersonen haben bereits viel Erfahrung mit schriftlichen Leistungsnachweisen. Diese konventionell tradierten Beurteilungsanlässe sollten zugunsten weiterer alternativer Beurteilungsanlässe reduziert werden (vgl. Tabelle 10). Zentral bei allen Beurteilungsanlässen sind die folgenden Kapitel.

7.5 Beurteilungsanlässe lernzielorientiert gestalten

Das wahre Können (Kompetenz) einer Schülerin, eines Schülers lässt sich anhand von Lernkontrollen-Können nur einschätzen. Schon bei der Unterrichtsplanung soll festgelegt werden, welche Lernziele formativ und welche summativ beurteilt werden.

Nicht jede Schülerin und jeder Schüler muss exakt zur selben Zeit beurteilt werden. Es wird zwischen zwei Settings unterschieden:

- Klassen-Lernkontrollen: alle machen zur gleichen Zeit die gleiche Lernkontrolle
- Individuelle Lernkontrollen: Einzelne Lernende werden zu unterschiedlichen Zeitpunkten getestet, entweder mit gleichem Instrument (z. B. Beurteilungsraster, Leistungsnachweis) oder mit unterschiedlichem, aber vergleichbarem Instrument.

Ist entschieden, ob es sich um eine Klassen-Lernkontrolle handelt oder um eine individuelle Lernkontrolle, dann wird festgelegt, zu welchen, den Schülerinnen und Schülern kommunizierten Lernzielen, eine Beurteilung erfolgen soll. Die Lernziele sind leitend für die Wahl der Kategorie der beabsichtigten Beurteilung. Nachfolgendes Vorgehen empfiehlt sich.⁷⁸

⁷⁷ In Anlehnung an Wilhelm & Kalcsics, 2017, S. 111ff.

⁷⁸ In Anlehnung an Sacher, 2009 und Lötscher, Smit & Roos, 2017, S. 74f.

Lernziele festlegen

Welche Lernziele sollen überprüft werden?

Wurden alle im Unterricht bearbeitet?

Gab es zuvor formative Beurteilungen zu diesen Lernzielen?

Lernziele gewichten

Sind einzelne Lernziele bedeutsamer als andere?

Dauer Leistungs nachweis festlegen

Die Dauer des Leistungsnachweises sollte wiederum den Zeitvorgaben entsprechen, die auch im Unterricht für diese Art der Aufgaben aufgewendet wurden. Zeitdruck für Geprüfte ist unbedingt zu vermeiden (sonst testet man Schnelligkeit, nicht Kompetenz). Ausnahmen drängen sich auf, wenn die Bearbeitungszeit ein wichtiger Faktor sein soll, z. B. wenn Automatisierung geprüft werden soll. Dann soll entweder die veranschlagte Zeit auf der Lernkontrolle festgehalten sein oder die Zeit, die die Schülerin, der Schüler benötigt hat, nach Abgabe der Lernkontrolle auf das Dokument geschrieben werden. Wenn die Bearbeitungsdauer ein Kriterium für die Bewertung darstellt, muss dies den Lernenden vorher kom-

muniziert werden. Die Dauer des Leistungsnachweises sollte die maximale Konzentrationsdauer des entsprechenden Alters nicht übersteigen.⁷⁹

Anforderungsniveau der Lernkontrolle

Entspricht das Anforderungsniveau der ausgewählten Aufgaben dem Arbeitsniveau im Unterricht?

Bestimmung des Aufgabenumfangs

Wie umfangreich sollen die einzelnen Aufgaben sein?

Aus wie vielen Aufgaben soll die Lernkontrolle bestehen?

Aufgaben zusammenstellen

Wiederspiegeln die ausgesuchten Aufgaben die Lernziele?

Sind die Aufgabenarten vielseitig und den Lernenden bekannt?

Können die Aufgaben unabhängig voneinander gelöst werden?

Es können verschiedene Aufgabenarten in Leistungssituationen eingesetzt werden. Die folgende Tabelle listet die Aufgabenarten mit Beispielen, Vor- und Nachteilen auf.

Aufgabenart Antwortmöglichkeiten/Beispiele	Vor- und Nachteile
Geschlossene Aufgaben <i>Eine</i> Antwort ist richtig: <ul style="list-style-type: none"> - Richtige oder falsche Lösung wählen - Zuordnungsaufgaben - Wort einsetzen (Varianten vorgegeben) - Umordnungsaufgaben 	<ul style="list-style-type: none"> + Ökonomisch zu korrigieren + Mehr Aufgaben können bearbeitet werden + Leistungen können besser verglichen werden - Kreative Leistung kann nicht erfasst werden - Mehrheitlich wird Faktenwissen abgefragt - Prozessdiagnose nicht möglich - Verführt zum Raten
Halb-offene Aufgaben Die Lehrperson hat eine festgelegte Vorstellung der richtigen Antwort, die Lernenden müssen sie aber selber «erfinden»: <ul style="list-style-type: none"> - Kleine Fragen mit häufig nur einer Antwortmöglichkeit oder Zahlenangabe - Lückentexte - Falsche Teile streichen 	<ul style="list-style-type: none"> + Mehr Aufgaben können bearbeitet werden + Leistungen können besser verglichen werden - Kreative Leistung kann nicht erfasst werden
Offene Aufgaben Die Lehrperson hat die korrekte Antwort noch nicht fix festgelegt, die Lernenden können Lösungen kreativ finden: <ul style="list-style-type: none"> - Lernende schreiben 3 bis 8 Sätze, es gibt zahlreiche Antwortmöglichkeiten. 	<ul style="list-style-type: none"> + Fördern Kreativität und Vernetzung der Inhalte - Aufwändiger in der Planung - Bewertung ist aufwändiger - es kann weniger standardisiert beurteilt werden

⁷⁹ Konzentrationsdauer: Zyklus 1 max. 20 Minuten, Zyklus 2 max. 45 Minuten, Zyklus 3 max. 60 Minuten.

Transparenz des Anforderungsniveaus bei den Aufgaben

Erkennen Lernende das Anforderungsniveau der einzelnen Aufgabe in der Lernkontrolle (Mindestanforderung, erweiterte Anforderung, hohe Anforderung)?

Hinweis: Das Erkennen der Mindestanforderungen ist vor allem für schwächere Lernende wichtig.

Formulierung der Aufgaben

Ist der Auftrag der Aufgabe in einfacher, gut verständlicher Sprache formuliert?

Sind alle zur Lösung benötigten Informationen enthalten?

Reihenfolge der Aufgaben

Beginnt die Lernkontrolle mit einer Aufgabe auf tiefem Anforderungsniveau?

Steigt sich das Anforderungsniveau gegen die Mitte?

Wird das Anforderungsniveau gegen Ende wieder einfacher?

Hinweis: Rund 80 % der Aufgaben werden nach der vorgegebenen Stelle bearbeitet.⁸⁰

Zeitpunkt

Ist die Reihenfolge der Aufgaben pädagogisch sinnvoll?

Ist der Zeitpunkt am Tag der Lernkontrolle ideal?

Hinweis: Der Stundenplan lässt oft nur wenig Wahlmöglichkeiten, trotzdem sollte der idealste Zeitpunkt gewählt und darauf geachtet werden, dass z. B. in der Sekundarstufe I nicht nacheinander mehrere Beurteilungsanlässe stattfinden.

Hilfsmittel festlegen

Sind jene Hilfsmittel zugelassen, die auch im Unterricht zugelassen waren?

Rolle der Lehrperson

Ist den Lernenden klar, ob die Lehrperson während der Lernkontrolle z. B. für Fragen zur Verfügung steht?

Musterlösung

Wurde im Falle einer schriftlichen Lernkontrolle eine Musterlösung ausgearbeitet?

Hinweis: Durch Musterlösungen lassen sich Teilschritte einer Aufgabe aufgliedern. Es können auch Ungereimtheiten, ungewollte Schwierigkeiten oder mögliche Missverständnisse aufgedeckt werden. Als Lehrperson kann zudem abgeschätzt werden, wie lange die Lernenden circa zur Bearbeitung benötigen werden. Eine oft verwendete Regel ist, dass die Schülerinnen und Schüler ungefähr die doppelte Zeitdauer benötigen.

Weiterführende Informationen im Handbuch Beurteilen und Fördern B&F:

Beurteilen und Fördern B&F		
Thema	Lernkontrollen lernzielorientiert gestalten.	Bloomsche Taxonomie
Kapitel Seite	Kap. 2.6, S. 92 f.	Kap. 2.7, S. 103f.

⁸⁰ Lederer, 2008, S. 107 und 175.

7.6 Zuordnung der Leistung mit Punkten und Beurteilungsrastern

Eine psychometrische Vorgehensweise, also eine Zuteilung von Punkten, kann helfen, Beurteilungsgesichtspunkte zu hinterlegen. Die Musterlösung hilft, die erwartete Leistung der Mindestanforderungen bis zu den hohen Anforderungen in logisch isolierbare Einzelleistungen zu zerlegen. Mit diesem Vorgehen können vergleichbare Teilleistungen mit derselben Punktzahl versehen werden. Jede logisch isolierbare Einzelleistung gleichen Umfangs ist gleich zu gewichten. Das höhere Anforderungsniveau einer Aufgabe darf nicht mit mehr Punkten belohnt werden! Eine höhere Gewichtung von Aufgaben darf nur dann erfolgen, wenn die Bedeutsamkeit für das Leben und/oder für das Weiterlernen in den folgenden Lektionen wichtig ist.

«Wenn Punkte addiert werden, heißt das, dass man davon ausgeht, ein Mangel in einem Bereich könne durch eine Mehrleistung in einem anderen kompensiert werden. Das ist aber in der Regel nicht der Fall.»⁸¹ Lehrpersonen sollten deshalb ihre Beurteilung nicht nur an mechanische Punktesysteme oder gar Fehlerquotienten binden.⁸² Gerade wenn es um Kompetenzen geht, müssen ganzheitliche Leistungen beurteilt werden. Hilfreich für die Beurteilung komplexer Aufgaben sind Beurteilungsraster (B&F, Kap. 2.6, S. 95). Beurteilungsraster können auch mit Punkten hinterlegt werden. Vielmehr sollte aber von einem Gesamturteil ausgegangen werden, das von der Lehrperson argumentiert und begründet werden kann.

Beurteilungsspezialisten⁸³ schlagen eine hermeneutische Vorgehensweise zum Erreichen guter Einschätzungen vor. Dabei gehen Beurteilende von einem Gesamturteil aus und überprüfen dieses an zahlreichen Details bzw. Kriterien. Anhand dieser differenzierten, kriteriengeleiteten Beurteilung wird das Gesamturteil revidiert, konkretisiert bzw. bestätigt. Die dabei wie in jedem anderen Verfahren ebenfalls vorhandene Subjektivität lässt sich minimieren, indem mehrere Beurteilende in diesen Prozess involviert werden. Tabelle 12 stellt die psychometrische Vorgehensweise der hermeneutischen Vorgehensweise gegenüber.

Tabelle 12: Gegenüberstellung von psychometrischer und hermeneutischer Vorgehensweise bei der Beurteilung⁸⁴

Psychometrische Vorgehensweise	Hermeneutische (auslegende) Vorgehensweise
Jede Aufgabe wird unabhängig bewertet.	Ganzheitliche, integrative Interpretation der gesammelten Aufgaben. Man will das Ganze im Licht der Einzelteile verstehen.
Die Korrigierenden kennen die geprüfte Person möglichst nicht oder versuchen davon abzusehen.	Die Meinung jener Korrigierenden, die den Kontext der Schülerbeurteilung und die Person am besten kennen, ist besonders wichtig.
Die Korrigierenden fällen ihre Urteile unabhängig voneinander, das heißt, sie wissen nicht, wie der jeweils andere eine Arbeit bewertet hat.	Die Korrigierenden fällen ihre Urteile zunächst einzeln, führen aber anschließend eine rationale Diskussion über die verschiedenen Urteile durch, um zu einem gemeinsamen Urteil zu kommen.
Das Schlussergebnis entsteht, indem man die Einzelwerte der verschiedenen Aufgaben zusammenfasst und in Beziehung setzt zu dem Ergebnis einer Vergleichsgruppe oder einem Kriterium.	Das Schlussergebnis entsteht nicht nur aus der Interpretation der verfügbaren Hinweise aus Texten und dem Kontext, sondern auch durch eine rationale Debatte innerhalb der Gruppe der Korrigierenden.
Die Empfänger der Schlussergebnisse erhalten Richtlinien für die richtige Interpretation der Ergebnisse.	Die Empfänger der Schlussergebnisse können die Schlussfolgerungen der Korrigierenden selbstständig überprüfen und unmittelbar nutzen.

⁸¹ Winter, 2015, S. 99.

⁸² Ebd.

⁸³ Johnston, 2002; Sacher, 2009, S. 159.

⁸⁴ vgl. Winter, 2017, S. 41f.

7.6.1 Beurteilungsraster

Überall, wo Leistungen nicht in Form von abzählbaren Teilleistungen und Lösungen vorliegen, kommen anstelle von Benotungsskalen Beurteilungsraster zum Einsatz.⁸⁵ Beurteilungsraster sind keine Kompetenzraster. Beurteilungsraster zielen nur auf einen Bereich einer Kompetenz, von der Lernziele abgeleitet wurden. Beurteilungsraster beschreiben die Erwartung an die Leistung, indem Kriterien in aufsteigender Qualität aufgelistet werden. Mit Beurteilungsrastern können Lehrpersonen mehrere Kriterien und Dimensionen für die Bewertung miteinbeziehen. Sie eignen sich für die Beurteilung von Prozessen und Produkten oder auch mündlichen und praktischen Lernkontrollen. Beurteilungsraster dienen einerseits dazu, für Leistungen transparente Kriterien zu hinterlegen und andererseits, den Lernenden die Kriterien für die Bewertung transparent zu machen und sie für die Selbstbeurteilung und für Lerngespräche zwischen Lehrperson und Schülerin, Schüler zu nutzen. Schülerinnen und Schüler schätzen solche Raster, weil sie die Zielerreichung transparent machen, Sicherheit im Lernprozess gewähren und motivierend fürs Lernen wirken.⁸⁶ Ein Praxisbeispiel befindet sich S. 64f. in diesem Dokument.

Es wird unterschieden in:

- Analytische Rubrics (Abbildung 13): Diese umfassen ausgewählte Beurteilungsdimensionen. Für jede Dimension wird beschrieben, was in der Arbeit der/des Lernenden erfüllt sein muss, damit ein bestimmtes Niveau erreicht ist.
- Holistische Rubrics (Abbildung 14): Diese enthalten in den Niveaustufen der einzelnen Beurteilungsdimensionen nur ein Prädikat (z. B. ++/+/-/-/-).

Zumeist haben Beurteilungsraster zwei Dimensionen. Dabei werden Lernziele in unterschiedliche Fähigkeitsdimensionen aufgespalten und in aufsteigenden Niveaus konkret beschrieben. In der Regel werden in der Vertikalen die Merkmale (was?) benannt und für diese werden in der Horizontalen mehrere Niveaustufen beschrieben (wie gut?). «Die Beurteilung einer ganzheitlichen Leistung wird letztlich ein hermeneutischer Kreisprozess bleiben müssen, der vom anfänglich-undifferenzierten Gesamteindruck über eine Überprüfung und Korrektur desselben an Details zu einem abschliessend-differenzierten Gesamteindruck zurückführt.»⁸⁷ Tabelle 13 befasst sich mit den Chancen und den Herausforderungen von Beurteilungsraster.

Vorlesen			
Kompetenzbereich	noch nicht erfüllt	erfüllt	übertroffen
Artikulation / Lautstärke	Spricht undeutlich aus, verschluckt einzelne Laute, öfters unverständlich vorgelesen.	Spricht den grössten Teil des Texts 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 angemessen schnell, ansatzweise variiert, stört nicht das Textverständnis.	Liest angemessen schnell, variiert deutlich in Bezug auf den Inhalt des Textes.
	Liest abgehackt, stockt häufig an unangebrachten	Liest meist flüssig ohne störende Stockungen.	Liest durchwegs flüssig ohne störende

Abbildung 13: Analytischer Rubric Vorlesen (Ausschnitt aus Sprachstarken 4)

⁸⁵ Hinweis: Unter <https://learn.wu.ac.at/tlac/seminar5> wird dieses Kapitel durch Beispiele illustriert, zwar für die Tertiärstufe, jedoch auch für Lehrpersonen der gemeindlichen Schulen interessant.

⁸⁶ Smit, Bachmann, Blum, Birri & Hess, 2017.

⁸⁷ Sacher, 2009, S. 155.

Kriterien allgemein	1	2	3	4
Der Text weist einen roten Faden auf.				
Die Wortwahl ist abwechslungsreich.				
Die Schrift ist gut lesbar.	nein		ja	
Dein Text ist ausführlich und sinnvoll beschrieben.				
Dein Text ist spannend verfasst.	nein		ja	
Der Zusammenhang von der ausgewählten Frage und der Lektüre ist klar dargestellt.	Nein		ja	
Dein Text enthält mindestens 300 Wörter				
Deine Stichworte sind vollständig und passend zum Thema.				
Total Punkte	/ 29			
Note				

Kriterien Rechtschreibung und Grammatik	1	2	3	4
Die Rechtschreibung ist korrekt angewendet.	4 F. <	3 F.	2 F.	1 F.
Die Zeitstufen werden konsequent angewendet (Präsens – Perfekt, Präteritum - Plusquamperfekt).	4 F. <	3 F.	2 F.	1 F.
Die Fälle werden korrekt angewendet.	4 F. <	3 F.	2 F.	1 F.
Total Punkte	/ 12			
Note				

Abbildung 14: Ausschnitt aus einem holistischen Rubric für Beurteilung von Schreibaufträgen (Fachgruppe Deutsch, Kt. Zug)

Tabelle 13: Chancen und Herausforderungen von Beurteilungsrastern⁸⁸

Chancen	<p>Potenzial für Lehrpersonen</p> <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 hilfreicheres 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 Leistungen⁸⁹ 	<p>Potenzial für Schülerinnen und Schüler:</p> <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 Schülerinnen und Schülern, zu verstehen, um was es im Unterricht geht - lassen Schülerinnen und Schüler 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.⁹⁰</p> <p>Beurteilungsraster...</p> <ul style="list-style-type: none"> - sind für die Schülerinnen und Schüler oft schwer zu verstehen - sind keine Selbstläufer, keine Allerheilmittel 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 - können Lernenden vorgaukeln, es gäbe einen «geraden Weg» zum Können, dem man gedankenlos folgen könne⁹¹ 	

⁸⁸ vgl. Birri, Smit & Bachmann, o. J.⁸⁹ Coe, 2011.⁹⁰ Sadler, 2008, S. 52ff. in Keller, 2011, S. 148.⁹¹ Bloxham et al. 2010.

7.6.2 Entwicklung von Beurteilungsrastern⁹²

1. Bestimmen Sie durch Studium fachdidaktischer Literatur, Selbstversuche und evtl. Analyse von früheren Schülerarbeiten, welche Ziele Sie mit der Bearbeitung der bereitgestellten Aufgaben überprüfen wollen.
2. Legen Sie die *Beurteilungsdimensionen* fest, anhand derer Sie diese Ziele überprüfen werden.
3. Ordnen Sie gegebenenfalls die gefundenen Dimensionen und fassen Sie diese auf ein überschaubares Mass zusammen.
4. Legen Sie zu jeder definierten Dimension eine verständliche *Forschungsfrage* und *Kriterien* fest, welche die jeweilige Dimension beschreiben.
5. Legen Sie die *Beurteilungsskala* fest (drei- bis fünftelig, mit Prädikaten (sehr gut /gut/ genügend/...) oder mit Punkten)
6. Beschreiben Sie nun bei jedem Kriterium, wie dieses bei einer sehr guten Leistung erfüllt sein muss.
7. Beschreiben Sie, wie das schlechteste Resultat bei jedem Kriterium aussieht.
8. Entwickeln Sie danach die Beschreibung der Kriterien für die mittleren Ergebnisse.
9. Überprüfen Sie Ihren Rubric mit Hilfe von zwei bis drei Schülerarbeiten.

Gute Beurteilungsraster sollten...⁹³

- einen Konsens von Lehrpersonen abbilden, was das Kernkonzept zu einer guten Leistung in der Erreichung bestimmter Lernziele eines Fachbereichs ausmacht.
- auf den Lehrplan und Lernziele bezogen sein.
- genügend Kriterien in unterschiedlichen Kategorien enthalten, die genau beschreiben, was für eine «sehr gute», «gute», «genügende» bzw. «ungenügende» Leistung zu erbringen ist.
- die Abfolge der Niveaustufen in einer bestimmten Logik, einem erkennbaren und sinnvollen Aufbau, nach dem sich eine Stufe von der nächsthöheren unterscheidet, beinhalten.
- in einer klaren und prägnanten Sprache verfasst sein, um Fehlinterpretationen und Missverständnissen vorzubeugen
- eher positive Formulierungen anstatt negativer Ausdrücke enthalten.
- beschreiben, was eine Person in einem bestimmten Kompetenzbereich kann.
- den Lernenden schon vor der Beurteilung zur Verfügung stehen.

Websites bieten kostenlose Tools für das Erstellen von Beurteilungsrastern.⁹⁴

7.7 Auswerten nach der Lernkontrolle

Es lohnt sich, die Ergebnisse der Lernkontrollen zu analysieren. Nachfolgende Fragen können dafür Hilfe bieten:

- Wie viel % der Lernenden haben die Mindestanforderungen erfüllt?
- Welche Schülerinnen, Schüler haben sie nicht erfüllt und müssen besonders begleitet werden?
- Welche Aufgaben wurden von wie vielen Lernenden korrekt, inkorrekt gelöst?
- Wie viel % haben die bedeutsamen Aufgaben gelöst, die für das weitere Lernen Voraussetzung sind?

Noch zielführender ist es, Lernkontrollen mit anderen Lehrpersonen zusammen zu erstellen und nach dem Testen zu analysieren.

⁹² vgl. Birri, Smit & Bachmann, o. J. Hinweis: Unter <https://learn.wu.ac.at/tlac/seminar5> wird dieser Leitfaden durch ein Videobeispiel illustriert.

⁹³ Stiggins, 2008, S. 173 in Keller, 2011, S.147f.

⁹⁴ ForAllRubrics: <https://www.forallrubrics.com/> oder rubistar: <http://rubistar.4teachers.org/index.php>

7.8 Beurteilen der individuellen Leistung in der Gruppenarbeit

Bei Produkten oder Präsentationen, die in Kooperativen Lernformen oder Gruppenarbeiten entstanden sind, ist es oft schwierig herauszufinden, wer welchen Anteil an der Planung der Arbeiten, der Führung der Gruppe, an fachlichen Inhalten oder an Visualisierungen hatte. Das Problem der Bewertung von Gruppenleistungen besteht darin, dass den einzelnen Mitgliedern einer Gruppe eine Bewertung gegeben werden sollte, die ihre spezifische Leistung bei der Bearbeitung des Themas annähernd korrekt würdigt.

Aufgrund der angesprochenen Schwierigkeiten aber gänzlich auf die Beurteilung von Gruppenleistungen zu verzichten, wäre schade, denn die Arbeitswelt verlangt Teamleistungen. Dementsprechend sollten sie auch in der Schule geübt und beurteilt werden, dies stärkt den Teamgeist und die individuelle Verantwortung für das Ergebnis.

Möglichkeiten, Gruppenarbeiten zu bewerten:⁹⁵

1. Es werden nur individuelle Anteile an der Gruppenleistung beurteilt - das setzt voraus, dass die Kriterien nur Leistungen fokussieren, die klar auf einzelne Gruppenmitglieder zurückgeführt werden können.
2. Die Gruppenmitglieder teilen die von der Lehrperson vergebene Gruppennote leistungsgemäß unter sich auf (Tabelle 15). Dabei müssen sich die Mitglieder der Gruppe an transparenten Kriterien orientieren und eng von der Lehrperson begleitet werden. Die Verantwortung der Note liegt letztlich bei der Lehrperson.
3. Die Gruppenbeurteilungsnote wird innerhalb der gesamten Beurteilung der Lehrperson nur gering gewichtet.
4. Jede Phase einer kooperativen Lernform wird aus mehreren Perspektiven beurteilt (Lehrperson, Schüler, Schülerin sich selbst, Schüler andere Schüler, etc., vgl. Tabelle 14). Eine Möglichkeit besteht darin, zwar die gesamte Gruppenleistung zu bewerten, aber deren Anteil an der individuellen Bewertung gering zu halten. So bleibt der Ansporn jedes einzelnen Lernenden, eine substantielle Einzelleistung zur Gruppenleistung beizutragen. Die individuelle Leistung in einer Gruppenarbeit sollte höher gewichtet werden als die Gesamtleistung der Gruppe.

Tabelle 14: Kooperative Lernformen beurteilen⁹⁶

Phasen	Wer bewertet?	Lehrer	Schüler sich selbst	Schüler andere Schüler
Einzelarbeit	Bewerten von Einzelleistungen	Beurteilungsraster	Wechselseitige Korrektur mit Hilfe von Beurteilungsstäben	
Kooperation	Beobachten und bewerten der Beiträge in der Gruppe	Reflexion der eigenen sozial-kommunikativen Leistung	Wechselseitige Beurteilung der sozial-kommunikativen Leistungen	
Präsentation	Einzelleistung in Präsentationsphase Befragung einzelner Schüler	Beurteilung der eigenen Präsentation	Beurteilung der Präsentation anderer mit Hilfe von Beurteilungsstäben	

⁹⁵ Punkte 1 bis 3: Bohl, 2009, S. 106.

⁹⁶ vgl. Brüning & Saum, 2009, S. 46.

Tabelle 15: Beispiel, wie Gruppenleistungen untereinander verteilt werden können

Fachliche und methodische Kompetenzen zählen zur Note. Soziale und personale Kompetenzen werden mit Smiley beurteilt.	max. Punkte	Selbstein- schätzung	Fremdein- schätzung
Fachliche Kompetenzen			
Inhaltliche Bewertung	20		
Methodische Kompetenzen			
Sprachfähigkeit: Fachausdrücke sind korrekt angewandt. Informationen nutzen. Gesammelte Informationen strukturiert, Wesentliches von Nebensächlichem unterschieden. Stichwortliste enthält die wichtigen Begriffe. Die Überschriften über die Abschnitte sind sachlich richtig. Erklärung und Quellenangabe zu nicht verstandenen Begriffen im Text sind vorhanden.	2 2 2 2 2		
Präsentation: Inhaltlich logischer Aufbau Übersichtliche Darstellung Verwendung von Bildern, Symbolen, Skizzen Deutliche Sprache Blickkontakt mit dem Publikum	2 2 2 2 2		
Total der fachlichen und methodischen Kompetenzen			
Soziale Kompetenzen			
Kooperationsbereitschaft: Eigene Interessen für gemeinsame Zielerreichung zurückgestellt oder durchgesetzt Wesentliches zur Planung beigetragen Sich an die Verhaltensregeln gehalten Auf die Fragen der Lernpartner eingegangen	2 2 2 2		
Personale Kompetenzen			
Selbstständigkeit: Arbeitsanteile pünktlich abgegeben Konzentriert und ausdauernd gearbeitet	2 2		
Total der sozialen und personalen Kompetenzen			

7.9 Stellwerk in der 2. Klasse der Sekundarstufe I

Stellwerk ist ein webbasiertes Instrument, das den individuellen Leistungsstand eines Schülers, einer Schülerin zu bestimmten Fachbereichen an einem festgesetzten Zeitpunkt misst. Das Testsystem ist adaptiv und schulartenunabhängig. Für die Schülerinnen und Schüler ist Stellwerk 8 ein formativer, auf Förderung, und nicht auf Selektion, ausgerichteter Test. Das Ziel ist es, daraus geeignete Massnahmen im Hinblick auf den Berufseinstieg oder eine weiterführende Schule für eine wirkungsvolle Förderung während des 9. Schuljahres abzuleiten. Die Referenzrahmen sind eine Hilfe für die anzustrebenden Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler. Lehrpersonen und Schulen erhalten zudem einen direkten Vergleich mit den Schülerinnen, Schülern der Kantone St. Gallen (Referenzpopulation) und Zug.

Stellwerk ist eine Orientierung für Lernende und Lehrpersonen und soll ausschliesslich der Förderung dienen. Es ist nicht erlaubt, daraus Noten abzuleiten. Lehrpersonen sollten Schülerinnen und Schüler nicht empfehlen, die Resultate standardmässig ihren Lehrstellenbewerbungen beizulegen, weil dann zunehmend mehr Betriebe davon ausgehen, dass es sich um vergleichbare «Leistungsmessungen» handelt, was nicht zutrifft! Die *Interpretationshilfen*, die vom Lehrmittelverlag St. Gallen angeboten werden, können wertvolle Aussagen zur eigenen Beurteilungspraxis liefern. Deshalb lohnt es sich, die Ergebnisse der Klasse zusammen im Unterrichtsteam zu besprechen.

8 Summative Beurteilung

Bei einer Beurteilung wird ein Urteil gefällt, ob bestimmte Kriterien erfüllt wurden oder nicht. Im Falle einer summativen Beurteilung wird nach einer Lernetappe anhand von Erfüllungskriterien abschliessend beurteilt und dieses Urteil mit einem «Wert», z. B. Note, Punkte, Verbalurteil versehen, deshalb ist hier auch von Bewertung die Rede.

Im Kanton Zug sind Semesterzeugnisse mit Noten ab der 2. Klasse Pflicht. Die dort ausgewiesenen Noten sollen eine Aussage über die Güte der Lernzielerreichung machen. Lehrpersonen möchten, dass diese Noten fair und korrekt entstehen. Ein Irrweg ist, dass man möglichst viele Noten als Grundlage für die Zeugnisnote während des Semesters machen will, statt auf die Qualität der Beurteilungsanlässe zu achten. Die Qualität der Beurteilung wird nicht durch die Anzahl der Noten oder der Anzahl Kriterien definiert, sondern durch die Einbettung der Kriterien in den gesamten Unterrichtsverlauf.⁹⁷

Die Herausforderung beim Beurteilen besteht darin, dass nicht alles, was leichtzählbar ist auch wichtig ist und nicht alles, was wichtig ist, leichtzählbar ist.⁹⁸ Kompetenzorientiertes Beurteilen nimmt mehr als nur einfach abzufragendes Faktenwissen in den Blick, vor allem auch komplexere Leistungen sollen beurteilt werden. Herkömmliche Papier-Stift-Prüfungen vermögen diesem Anspruch kaum gerecht werden. Eine vielfältige Beurteilungspraxis, wie sie im Kapitel 7.4 beschrieben ist, bietet die Grundlage, zu breit abgestützteren und valideren Aussagen über Leistung zu kommen. Im Unterschied zur formativen Beurteilung, wird bei der summativen Beurteilung die Lernzielerreichung mit einem «Etikett», d.h. Note, Punktzahl, Prädikat oder Verbalaussage versehen. Die wichtigsten Testkriterien werden im nächsten Kapitel kurz erläutert.

Weiterführende Informationen im Handbuch Beurteilen und Fördern B&F:

Beurteilen und Fördern B&F	Kapitel, Seite	2.5, S. 85f.
-------------------------------	----------------	--------------

8.1 Testkriterien

Tabelle 16 listet wichtige Testkriterien auf. Der Fokus und deren Ziel ist, nicht nur eine hohe inhaltliche Validität anzustreben, sondern auch eine hohe Interrater-Reliabilität. D. h., Bewertungen von Leistungen sollten wenn möglich über die einzelne Klasse hinaus vergleichbar werden, unabhängig von der testenden Person.⁹⁹ Die Verständigung und Etablierung einer gemeinsamen Beurteilungskultur innerhalb von Schul- und Unterrichtsteams ist ein zeitraubender aber lohnenswerter Prozess. Das Konstruieren aussagekräftiger summativer Beurteilungsanlässe ist anspruchsvoll¹⁰⁰ und Lehrpersonen sollten sich beim Bewerten stetig bewusst machen, dass summative Beurteilungsanlässe mit Vorsicht interpretiert werden sollten.

⁹⁷ Bohl, o. J., S. 16

⁹⁸ Lötscher, Smit & Roos, 2017, S. 13.

⁹⁹ Smit, 2009, S. 53f.

¹⁰⁰ vgl. Bühner, 2004, in Lötscher, Smit & Roos, 2017, S. 70.

Tabelle 16: Testkriterien

Gütekriterium	Fokus	Chancen	Risiken
Objektivität (Unabhängigkeit)	Das Messinstrument (Beobachtungsbogen, Beurteilungsraster, schriftl. Leistungsnachweis) führt zum gleichen Ergebnis, unabhängig von der durchführenden Person. Frage: Kommen andere auf das gleiche Ergebnis?	<ul style="list-style-type: none"> - Andere Lehrpersonen mit dem Beurteilungsraster beurteilen lassen und Resultate miteinander vergleichen. - Vergleiche mit anderen Klassen machen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ergebnisse sind von der durchführenden Lehrperson abhängig. - Punkte oder Gewichtung sind von Lehrpersonen unterschiedlich gesetzt. - Mindestanforderungen werden anders angesetzt.
Validität (Gültigkeit)	Es werden jene Lernziele geprüft, die im Unterricht behandelt wurden. Frage: Habe ich das Richtige gemessen?	<ul style="list-style-type: none"> - Schüler sind an Bewertung beteiligt. - Schüler entwickeln Kriterien mit. - Eine andere Lehrperson beurteilt, ob die Aufgaben die Lernziele wiederspiegeln. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fachbereiche, die gar nicht beurteilt werden sollen, werden mitbeurteilt (z. B. wenn Rechtschreibung in Geografie gefragt ist).
Reliabilität (Verlässlichkeit)	Bei einer Testwiederholung unter gleichen Bedingungen würde das gleiche Ergebnis erzielt. Frage: Habe ich genau gemessen?	<ul style="list-style-type: none"> - Im Team entwickelte Kriterien und Beurteilungsraster. - Gegenseitiges Korrigieren zwischen Lehrpersonen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Das Messinstrument testet nicht, was im Lehrplan vorgegeben wird. - Bei einer Testwiederholung kommen komplett andere Resultate zustande.
Kontrollierte Subjektivität¹⁰¹	Willkür vermeiden Frage: Kann nachvollziehbar begründet werden, wie ich geprüft und bewertet habe?		
Kommunikative Validierung¹⁰²	Andere Perspektiven miteinbeziehen. Frage: Stimmen Fremd- und Selbstbeurteilung überein?	<ul style="list-style-type: none"> - Sich durch andere Urteile zusätzlich absichern. 	<ul style="list-style-type: none"> - Selbst- und Fremdbeurteilung klaffen stark auseinander.

Weiterführende Informationen im Handbuch Beurteilen und Fördern B&F:

Beurteilen und Fördern B&F	
Grundsatz	1
Kapitel Seite	2.6, S. 89

¹⁰¹ Lütscher, Smit & Roos, 2017, S. 72.

¹⁰² Ebd.

8.2 Fachübergreifende Lernziele bewerten

Die Beurteilung eines Fachbereichs drückt die Erreichung der Lernziele in diesem Fachbereich aus. Bei projektartigem Arbeiten können summative Bewertungen aufgesplittet und dem jeweiligen Fachbereich zugeteilt werden (vgl. Abbildung 15).

Wenn z. B. im Fachbereich NMG die Kinder zu den Themen Wetter und Witterung (NMG. 4.4 1d) ein Referat zu einem Thema einer Liste (Wolken, Wind, Niederschlagsformen, Temperaturveränderungen) mit Powerpoint machen sollen und in der Powerpoint ein Lernfilm (z. B. wie Föhn entsteht) enthalten sein soll, kann die Bewertung wie in Tabelle 17 verteilt werden.

Tabelle 17: Verteilung der Bewertungen auf mehrere Fachbereiche

Wenn Schwerpunkte der Lernziele in ...	Bewertung in ...
Fachinhalte NMG	NMG
Fachinhalte NMG und mündliche Präsentation	<ul style="list-style-type: none"> – Fachinhalte bei NMG – Präsentation bei Deutsch (Kompetenzbereich Sprechen)
Fachinhalte NMG und Erstellen des Films mit PPT (Anwendungskompetenzen)	<ul style="list-style-type: none"> – Fachinhalte bei NMG, Film und PPT erstellen bei Medien und Informatik
...	...

Kurz und bündig

Fachübergreifende Lernziele können je nach Schwerpunkten in verschiedenen Fachbereichen beurteilt werden. Beurteilungen von Lernzielen von Medien- und Informatik-Inhalten können, aber müssen nicht, in andere Fachbereiche einfließen, die Bewertung hängt von den Schwerpunkten der gesetzten Lernziele ab. Wie bei summativen Leistungsnachweisen in anderen Fachbereichen, sind für die Beurteilung Kriterien transparent gemacht.

Kriterium	3	2	1	0	Bemerkungen
Fachbereich Deutsch					
Ich stehe ruhig und sicher vor der Klasse.	X				
Ich spreche in einem angemessenen Tempo (nicht zu schnell und nicht zu langsam).	X				
Ich drücke mich klar und verständlich aus.		X			Lautstärke
Ich spreche flüssig in Standardsprache.	X				
Ich brauche meine Notizen nur gelegentlich und kann mich von ihnen lösen.	X				
Ich unterstütze meine Aussagen mit verschiedenen Mitteln (Wandtafel, Presenter, ...)	X				Schnur Minions
Mein Vortrag hat eine angemessene Länge (Richtzeit: 2-3 Minuten).	X				
Total: 13 /14	Note: 5,75				
Fachbereich NMG					
Ich habe den Namen und die Epoche meines Sauriers genannt.	X				
Ich habe mindestens 5 weitere Fakten über meinen Saurier präsentiert.	X				
Die Fakten in meinem Vortrag sind korrekt.	X				
Ich erkläre schwierige Begriffe verständlich.		X			Reptil Säugetier Molasse Größe
Ich veranschauliche Dinge, die schwer vorstellbar sind oder mache Vergleiche zum Alltag (z. B. Größe, Gewicht, ...).	X				
Mein Vortrag hat einen packenden Einstieg und einen passenden Schluss.	X				Quiz/Fragen im Vortrag Begrüßung + Info für Quiz
Total: 16 /16	Note: 6				
Plakat (BG/Schrift)					
Mein Plakat ist schön und fehlerfrei geschrieben.		X			Linien benutzen Lass alles korrigieren Sauber überschreiben
Mein Plakat enthält die wichtigsten Fakten und präsentiert diese sinnvoll.	X				
Die Anordnung auf meinem Plakat ist passend.		X			Untertitel etwas mehr hervorheben (Unterstreichen....)
Ich habe mein Plakat sorgfältig und passend gestaltet.	X				
Ich habe mir bei meinem Plakat sichtbar Mühe gegeben.	X				
Total: 12 /15	Note: 5,25				
Bemerkungen:					
<u>Lieber Maurus</u> Du hast heute freiwillig den Anfang gemacht! Bravo!! Du hast es toll vorgetragen und gut erklärt. Unterschrift der Eltern: _____					

Abbildung 15: Beispiel einer Präsentation mit der Aufsplittung der Bewertung in drei Fachbereiche

8.2.1 Urteilsverzerrungen

Schon bei der Korrektur einer Lernkontrolle, kann es zu Urteilsverzerrungen kommen.^{103, 104, 105} Für eine faire Beurteilung ist es förderlich, die folgenden Urteilsverzerrungen zu kennen und sie sich immer mal wieder in Erinnerung zu rufen, um nicht übermäßig von ihnen beeinflusst zu werden (Tabelle 18). Unbedingt sollte von Zeit zu Zeit das Bild, das man von einer Schülerin oder einem Schüler hat, überprüft und gegebenenfalls revidiert werden.¹⁰⁶

Tabelle 18: Urteilsverzerrungen

	Gefahr	Umgang damit
Vergleich mit Klasse	Lehrperson orientiert sich am Leistungsniveau der eigenen Klasse. Das hat zur Folge, dass gleiche Noten in verschiedenen Klassen völlig unterschiedliche Leistungsniveaus repräsentieren können.	Lernkontrollen über die Klasse hinweg durchführen und korrigieren.
Schichtzugehörigkeit	Kinder der «Unterschicht» werden in fast allen Fachbereichen schlechter beurteilt, als Kinder der «oberen Schicht». Besonders im Fachbereich Deutsch. ¹⁰⁷	Namen abdecken beim Korrigieren. Sorgfältiger Umgang mit Informationen bei Übertritt.
Geschlecht	Mädchen werden günstiger beurteilt als Knaben.	Namen abdecken beim Korrigieren.
Äusserlichkeiten	Kräftige Schminke wirkt sich negativ aus, das Tragen einer Brille jedoch positiv. ¹⁰⁸	Bewusst machen.
Strengefehler	Kleine Mängel werden zu stark gewichtet.	Von Lehrerkolleginnen, -kollegen mitbeurteilen lassen und Ergebnisse vergleichen. Absprache im Team zu Bewertungsmassstäben.
Mildefehler	Übersehen Mängel und beurteilen alles sehr milde.	
Tendenz zur Mitte	Entscheidungsunlust des Beurteilenden mit einer Tendenz, sich für mittlere Noten zu entscheiden, da diese wenig anecken.	
Tendenz zu Extremen	Sich rasch für eine gelungene Arbeit begeistern und schnell von fehlerhaften Arbeiten enttäuscht sein.	
Reihungsfehler	Vorangegangene Urteile beeinflussen das nächste. Fünf grossartige Leistungen hintereinander werden als unwahrscheinlich taxiert.	Zuerst alle ersten, dann alle zweiten Aufgaben kontrollieren. Nach jedem Turnus neu mischen.
Logische Fehler	Von einer Eigenschaft auf die andere schliessen, z. B. Schüler ist gut in Mathematik, dann ist er auch gut in Physik.	Sich nach Beurteilungskriterien richten.

¹⁰³ Ingenkamp, 1981, 1989 in Sacher, 2009; Sacher, 2009, S. 44 - 50.

¹⁰⁴ Sacher, 2009, S. 44 - 50.

¹⁰⁵ Helmke, 2009, S. 138.

¹⁰⁶ Sacher, 2009, S. 51.

¹⁰⁷ Ingenkamp 1989, in Sacher, 2009, S. 44.

¹⁰⁸ Ingenkamp, 1981 und 1989, in Sacher, 2009, S. 45.

	Gefahr	Umgang damit
Halo-Effekt	Ein globaler Eindruck zeigt sich in wiederkehrenden, ähnlichen Noten, Z. B. unordentlich angezogene Schülerin arbeitet auch in Testen «schluddrig».	Sich nach Beurteilungskriterien richten.
Pygmalion-Effekt	Die Erwartungen, die eine Lehrperson an Lernende richtet, können deren Leistungen unbewusst positiv oder negativ beeinflussen.	Bewusst machen und eher positive und hohe Erwartungen an Lernende haben.

8.3 Benotungsskala

Ganz grundsätzlich muss nicht jede Aufgabe mit einer Punktzahl versehen werden. Wenn im Vorfeld die Aufgaben, welche Mindestanforderungen, erweiterte Anforderungen und hohe Anforderungen erfüllen, festgelegt werden, dann könnte aufgrund der gelösten Aufgaben die Bewertung vergeben werden (vgl. Tabelle 19). Die Mindestanforderung sind jene Anforderungen, die erreicht sein müssen, damit eine Schülerin, ein Schüler erfolgreich weiterlernen kann. In der Regel wird das Erreichen der Mindestanforderungen mit «genügend» oder der Note 4 gleichgesetzt.

Tabelle 19: Beispiel einer partiell linearen Skala zur Punkteverteilung

Lernziel	Note	Prädikat
Aufgaben mit Mindestanforderungen und erweiterten Anforderungen erreicht, auch hohe Anforderungen gut erreicht.	6	sehr gut
Aufgaben mit Mindestanforderungen und erweiterten Anforderungen erreicht, vereinzelt auch hohe Anforderungen erreicht.	5-6	gut bis sehr gut
Aufgaben mit Mindestanforderungen und erweiterten Anforderungen erreicht.	5	gut
Aufgaben mit Mindestanforderungen erreicht, vereinzelt auch erweiterte Anforderungen erreicht.	4-5	ausreichend bis gut
Aufgaben mit Mindestanforderungen erreicht.	4	ausreichend/genügend
Fast alle Aufgaben mit Mindestanforderungen erreicht.	3-4	ungenügend
Die meisten Aufgaben mit Mindestanforderungen erreicht.	3	
Einzelne Aufgaben mit Mindestanforderungen erreicht.	2-3	
Eine Aufgabe mit Mindestanforderungen erreicht.	2	
Keine Aufgabe mit Mindestanforderungen erreicht.	1	

Wenn es sinnvoll ist, mit Punkten zu bewerten, dann können lineare oder nichtlineare Punkteskalen für das Bewerten beigezogen werden. Lineare Skalen müssten exakt mit den definierten Anforderungen übereinstimmen, solche Lernkontrollen sind sehr anforderungsreich im Zusammenstellen der Aufgaben. Für die Praxis empfehlen sich deshalb partiell lineare Skalen. Sinnvoll ist, zuerst die Punkte festzulegen, die mit der Erreichung der Mindestanforderung verbunden sind. Diese Punktzahl wird mit der Note 4 gleichgesetzt. Den Bereich zwischen der Note 4 bis 6 verteilt man gleichmäßig in vier Bereiche, wenn halbe Noten gemacht werden. Die Punkte unter der Mindestkompetenz, verteilt man auf weitere sechs Bereiche (Note 4 bis 1) (Abbildung 16).¹⁰⁹

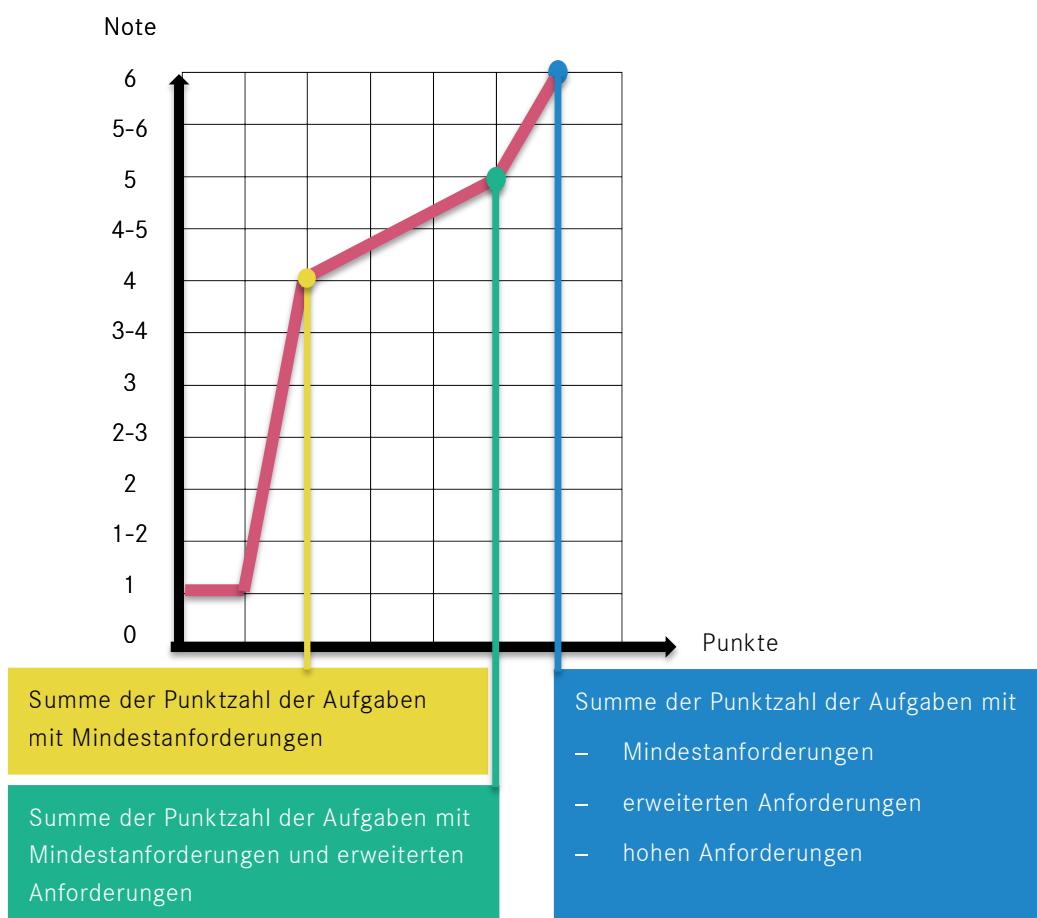


Abbildung 16: Partiell lineare Skala bei Mindestanforderungen, erweiterten und hohen Anforderungen.

Bei der Erstellung der Notenskala wird häufig auf die in LehrerOffice hinterlegte «DBK-Formel» zurückgegriffen: «Note = erzielte Punktzahl x 5 / maximal erreichbare Punktzahl +1»

Bei dieser Formel wird davon ausgegangen, dass das Erreichen von 60% der Leistungsobergrenze (Summe der Punkte aller Aufgaben) der Summe der Punkte der Aufgaben mit der Mindestanforderung entspricht und damit der Note 4 zugeteilt wird. Diese Formel zu nutzen ist nur dann angezeigt, wenn die Aufgaben mit den Mindestanforderungen tatsächlich 60% der Lernzielanforderungen entsprechen.

¹⁰⁹ vgl. Egli, 2015, S. 38.

Kurz und bündig

- Lehrpersonen sollten gegenüber Lernenden und Eltern transparent kommunizieren, was Noten können und was nicht und durch Noten keine Genauigkeit der Leistungsmessung vortäuschen.
- Im Gespräch mit Eltern sollten nicht die Noten im Zentrum des Gesprächs stehen, sondern die Argumentation und das Zustandekommen der Noten über die Erreichung der Lernziele erklärt und erläutert werden. Ideal ist das Dokumentieren der Leistung mit entsprechenden Belegen aus dem Unterricht und zwar im überfachlichen und fachlichen Bereich.
- Die Erwartungen der Anforderungen müssen geklärt sein. Mindestanforderungen erreichen wird mit der Note 4 gleichgesetzt.

Weiterführende Informationen im Handbuch Beurteilen und Fördern B&F:

Beurteilen und Fördern B&F	
Grundsatz	5
Kapitel, Seite	2.6, S. 96f.

Praxisbeispiel 4: Summative Lernkontrolle zum Thema Gotthard - das Reisen früher und heute

Aufgabe:

- Verschiedene Leute (früher und heute) möchten aus unterschiedlichen Gründen von Norden nach Süden (oder umgekehrt) reisen. Lies die Reisevorhaben genau durch.

Heute	Früher
Reise: Die gebürtige Italienerin Valeria Scaramozzi führt in Brunnen am Vierwaldstättersee eine eigene Modeboutique. Zweimal im Jahr kauft sie ihre Waren an der Modemesse in Mailand ein. Nächste Woche steht der Einkauf für die Frühjahrskollektion an. Valeria hat sich fest vorgenommen deswegen ihr Geschäft nicht länger als drei Tage schließen zu müssen. Sie möchte aber die Gelegenheit nutzen, ihre alte Schulfreundin, die jetzt in Como wohnt, zu besuchen.	Reise: Der Literaturprofessor Giuseppe Conte und seine Gattin Sophia aus Bologna wollen in ihren nächsten Sommerferien auf den Spuren von Göthe auf die Rigi reisen. Die Gelegenheit ist gut, denn im Sommer 1870 eröffnet das Nobelpalast Hotel Rigi Kaltbad mit 240 Betten, Speisesaal, Gesellschafts-, Damen-, Schreib- und Musiksalon.
Reisegrund:	Reisegrund:

- Notiere deine Überlegungen zu Reisegrund, Reiseplanung und zu Gefahren, Hindernissen, Massnahmen in Stichworten. Begründe.
- Welche Folgen haben Mobilität und Verkehr auf Mensch und Natur. Erkläre und begründe am Beispiel der Nord-Süd-Verbindung über den Gotthard.
- Du darfst für die 20-minütige Vorbereitungszeit dein Mindmap benutzen.



- Präsentiere deine Ergebnisse mündlich deiner Lehrperson.

Beurteilungsraster der Lehrperson

Beurteilung Gotthard 5. Klasse (Rubric)		Datum / Name: 13.6.19 Liv																	
Begriffe: Du verwendest die gelernten Wörter (Begriffe) korrekt.	<input checked="" type="checkbox"/> Säumerei <input checked="" type="checkbox"/> Zolle/Abgaben <input checked="" type="checkbox"/> Mobilität	<input checked="" type="checkbox"/> Tunnel <input checked="" type="checkbox"/> Bewilligungen <input checked="" type="checkbox"/> Landflucht	<input checked="" type="checkbox"/> Kunstbauten <input checked="" type="checkbox"/> Etappe <input checked="" type="checkbox"/> Hindernisse	1 Du verwendest gelernte Begriffe kaum oder sie sind ungenau. Du bist dir noch nicht sicher, welche Wörter du gebrauchen musst.	2 Du nennst und verwendest einzelne gelernte Begriffe Bei einigen Wörtern bist du unsicher oder der Begriff ist nicht ganz genau formuliert	3 Du nennst und verwendest die meisten gelernten Begriffe korrekt und sicher. An einigen Stellen ist etwas nicht ganz richtig	4 Du nennst und verwendest praktisch alle gelernten Begriffe korrekt, sicher und selbstverständlich												
Konzepte: Du erklärst die gelernten Inhalte genau.							X												
<input checked="" type="checkbox"/> Reisevorhaben (Handel, Freizeit, Arbeit) <input checked="" type="checkbox"/> Reiseplanung früher – heute <input checked="" type="checkbox"/> Überwindung von Gefahren und Hindernissen <input checked="" type="checkbox"/> Massnahmen für Sicherheit der Reiseroute/des Transportwegs				Du erklärt die gelernten Inhalte ungenau oder nicht ganz richtig.	Du erklärt die wichtigsten Inhalte der Grundanforderungen. Weiterführende Inhalte fehlen oder sind nicht richtig	Du erklärt die meisten Inhalte verständlich und genau. Manchmal lässt du etwas Wichtiges weg oder das Gesagte ist nicht ganz richtig.	Du erklärt alle gelernten Inhalte genau, richtig und so, dass jemand anders es gut verstehen kann.												
Zusammenhänge: Du zeigst Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Inhalten auf.							X												
<input checked="" type="checkbox"/> Früher ↔ Heute <input checked="" type="checkbox"/> Reisevorhaben ↔ Reiseplanung <input checked="" type="checkbox"/> Reiseplanung ↔ Gefahren/Hindernisse				Dein Mindmap ist nicht sehr ausführlich und zeigt eher keine Zusammenhänge auf. Du verwendest es kaum für deine Erklärungen.	Du zeigst richtige Zusammenhänge zwischen einzelnen Inhalten auf. Du zählist die Dinge ohne erkennbare Reihenfolge auf.	Du zeigst die Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Inhalten richtig und verständlich auf. Die Reihenfolge ist meist zusammenhängend.	Du zeigst vielfältige und eigenständige Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Inhalten in einer logischen Reihenfolge auf.												
Hilfsmittel: Du orientierst dich bei deinen Erklärungen an deinem Mindmap zum Thema Gotthard.				Du verwendest dein Mindmap für deine Erklärungen. Leider ist es nicht gut ausgearbeitet.	Du verwendest dein Mindmap für deine Erklärungen. Es ist übersichtlich gestaltet und enthält wichtige Punkte der Thematik.	Du verwendest dein Mindmap für deine Erklärungen. Es ist übersichtlich und schön gestaltet und enthält neben den wichtigsten Punkten der Thematik eigene Gedanken.	X												
Bemerkungen: <i>Tolles Mindmap. Du hast die Reisen sehr gut begründet!</i>					Note:	<table border="1"> <tr> <td>< 7 3.5</td> <td>7/8 P. 4 4</td> <td>9/10 P. 4.5</td> <td>11/12 P. 5</td> <td>13/14 P. 5.5</td> <td>15/16 P. 6</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>X</td> </tr> </table>		< 7 3.5	7/8 P. 4 4	9/10 P. 4.5	11/12 P. 5	13/14 P. 5.5	15/16 P. 6						X
< 7 3.5	7/8 P. 4 4	9/10 P. 4.5	11/12 P. 5	13/14 P. 5.5	15/16 P. 6														
					X														

Fachgruppe NMG 2019, Verena Blum (Leitung)

8.4 Gewichtung von einzelnen Leistungsbewertungen

Ein 10-minütiges Wissensquiz soll nicht den gleichen Stellenwert in der Bilanzierung haben, wie z. B. eine umfassende Projektarbeit. Die Gewichtung des Beurteilungsanlasses soll schon vor der Durchführung von der Lehrperson festgelegt werden.

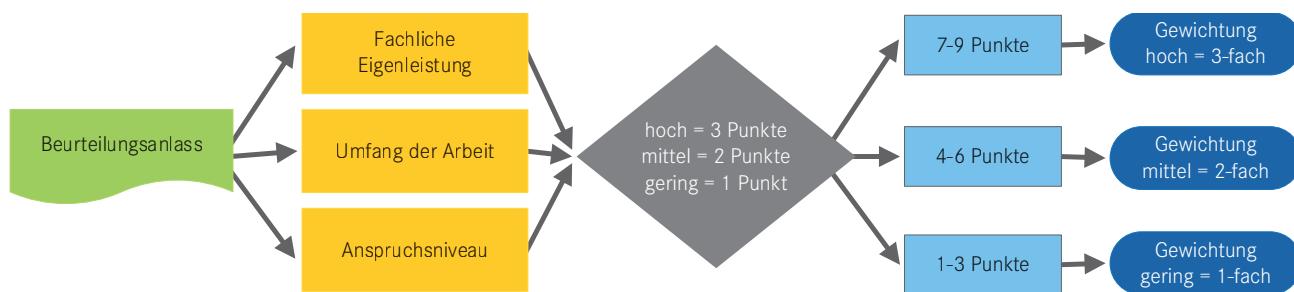


Abbildung 17: Gewichtung des Beurteilungsanlass für Bilanzierung

Abbildung 17 stellt dar, wie die Gewichtung eines Beurteilungsanlasses vorgenommen werden kann:

Fachliche Eigenleistung: Wenn die fachliche Eigenleistung über zur Verfügung stehende Medien angepasst oder abgeschrieben werden kann, dann ist die Eigenleistung gering. Wenn hingegen für die Eigenleistung Vorwissen aktiviert wird und Kompetenzen benötigt werden, dann ist die Eigenleistung als hoch einzustufen.

Umfang der Arbeit: Das isolierte Abfragen von Wissen wird als geringer Umfang eingestuft, eine umfangreiche Projektarbeit jedoch als hoher Umfang.

Anspruchsniveau: War der Beurteilungsanlass auf Lernzielen mit mehrheitlich Mindestanforderungen (geringes Anspruchsniveau), erweiterten Anforderungen (mittleres Anspruchsniveau) oder auch hohen Anforderungen (hohes Anspruchsniveau) aufgebaut?

Kurz und bündig

Ob und wie eine Leistung gewichtet wird, bleibt der Lehrperson überlassen. Wenn eine Beurteilung höher gewichtet wird, dann sollte sie nach Kriterien (z. B. fachliche Eigenleistung, Umfang der Arbeit und Anspruchsniveau) erfolgen.

8.5 Transparenz gegenüber Eltern

Alle Eltern wollen für ihr Kind das Beste. Eine ungenügende summative Bewertung eines Kindes kann bei Eltern schnell zu Unsicherheit und Zukunftsängsten führen. Es ist wichtig, den Eltern auch in Fragen der Beurteilung mit Respekt und Verständnis zu begegnen. Ein Elternabend zu Beginn des Schuljahres bietet Gelegenheit, Informationen zur Beurteilung zu geben: z. B. zu Grundsätzen des Beurteilens, zu Arten und Gewichtungen von Beurteilungsanlässen, zum Entstehen der Zeugnisnote usw.

Vor allem Orientierungsgespräche bieten einen Rahmen, den Entwicklungsstand eines Kindes aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten. Eltern beobachten ihre Kinder zu Hause, Lehrpersonen kennen ein Kind nur im schulischen Kontext. Das Orientierungsgespräch bietet die Gelegenheit, diese je verschiedenen Perspektiven auf das Kind abzugleichen. All diese Beobachtungen und Wahrnehmungen sind wertvolle Beiträge zur Mehrperspektivität.

Eltern können mitunter sehr herausfordernd in ihren Erwartungen gegenüber dem Kind sein, dementsprechend anspruchsvoll sind sie in ihren Erwartungen auch gegenüber der Lehrperson ihres Kindes. Lehrpersonen hören sich idealerweise die Sorgen oder evtl. formulierte Kritik der Eltern aufmerksam an und versetzen sich vor einer Antwort in die Perspektive der Eltern. Vieles, was auf Anhieb als Kritik verstanden wird, entpuppt sich als Sorge, die gehört werden will. Wenn sich die Kritik als berechtigt herausstellt, weil z. B. Punkte in einem Leistungsnachweis falsch addiert wurden, kann man sich für die konstruktive Rückmeldung bedanken und den Fehler berichtigen.

Wenn Lehrpersonen eine Kritik in Bezug auf Beurteilung als unangebracht empfinden, können sie die folgenden drei Rechtgrundsätze reflektieren:

- Rechtsgleichheit:¹¹⁰ Habe ich für eine gleichwertige Leistung die gleiche Beurteilung vergeben? (D. h. Lernende, die z. B. eine gewisse Punktzahl erreicht haben, mussten gleichviel dafür leisten im Beurteilungsanlass?)
- Verhältnismässigkeit:¹¹¹ Bildet der summative Beurteilungsanlass das ab, was im Unterricht gemacht und geübt wurde?
- Willkürgebot:¹¹² Sind der Beurteilung transparente Kriterien hinterlegt?

Sind diese Grundsätze erfüllt, muss keine Korrektur der Bewertung angebracht werden. Auch bei einer Beschwerde gegen eine Zeugnisnote werden die oben genannten Rechtsgrundsätze angewandt. Beschwerden, die bis an die Direktion für Bildung und Kultur gelangen, werden lediglich auf Verfahrensfehler und Willkür hin geprüft.¹¹³ Selbst vor Bundesgericht hatten Anfechtungen auf Beurteilungen nur Erfolg, bearbeitet zu werden, wenn sie willkürlich entstanden und/oder Auswirkungen auf die schulische Laufbahn hatten.^{114, 115, 116}

Im Kanton Zug besteht seitens Kanton der Grundsatz, dass Erziehungsberechtigte das Recht auf Einsichtnahme in die Bewertungen haben.¹¹⁷ Es empfiehlt sich, eine schulinterne Regelung zu finden, die die Transparenz gegenüber Eltern in vernünftigem Mass vergleichbar handhabt und z. B. klärt, wie oft und in welcher Form Eltern Einblick in die Bewertungen erhalten.

Kurz und bündig

- Eltern leisten mit ihren Beobachtungen und Wahrnehmungen einen wichtigen Beitrag zur formativen Beurteilung.
- Die summative Beurteilung liegt volumnfähig in der Verantwortung der Lehrperson.
- Einzelnoten sind nicht anfechtbar.
- Zeugnisnoten sind dann anfechtbar, wenn sie willkürlich entstanden sind und/oder Auswirkungen auf die schulische Laufbahn haben.^{109, 110, 111}
- Es empfiehlt sich eine schulinterne Regelung, wie Beurteilung den Eltern gegenüber transparent gemacht wird.

¹¹⁰ Art. 8 Bundesverfassung.

¹¹¹ Art. 36 Bundesverfassung.

¹¹² Art. 9 Bundesverfassung

¹¹³ Schulgesetz, 412.11, § 85 Abs.2.

¹¹⁴ Bundesgerichtsentscheid 136 I 229.

¹¹⁵ «Zeugnis- und Prüfungsnoten ohne Auswirkungen auf den Ausbildungsgang sind Teil der Begründung eines Prüfungs- oder Promotionsentscheids, weshalb das schutzwürdige Interesse an einer Änderung und damit die Be-schwerdelegitimation fehlt. Führt demgegenüber die Gutheissung eines Begehrens zu einer Änderung des Ergebnisses eines Prüfungs- oder eines Promotionsentscheides, kann nicht mehr von fehlenden Rechtswirkungen gesprochen werden» (AGVE 2010, S. 235f. Erw. 4.3.).

¹¹⁶ Schulgesetz, § 85 Abs. 2

¹¹⁷ Grundsätze B&F. Grundsatz 5, S. 9.

8.6 Orientierungsgespräch

Der wiederkehrende Austausch zwischen Eltern, ihrem Kind und der Schule verstärkt die Mitverantwortung und die Zusammenarbeit derjenigen Personen, die für die optimale Entwicklung und Förderung des Kindes verantwortlich sind. Im Kanton Zug ist ein Orientierungsgespräch pro Schuljahr vorgeschrieben. Ein Gespräch pro Jahr reicht für eine konstruktive Zusammenarbeit bei einer Minderheit der Lernenden aus. Mindestens drei Gespräche pro zwei Schuljahre zur Beurteilung eines Kindes sollten stattfinden. Es sollte darum gehen, Entwicklungen und dafür förderliche Bedingungen in den Blick zu nehmen. Verschiedene Perspektiven auf ein Thema tragen zu einer optimaleren Lösungsfindung für ein Anliegen bei. Zusammen wird definiert und vereinbart, welche Ziele erreicht und wie sie erreicht werden sollen.¹¹⁸ Quasi weg von der «Anordnungskultur zu einer Verabredungskultur».¹¹⁹ Im Handbuch «Beurteilen und Fördern B&F» (Kapitel 3) sind hilfreiche Unterlagen enthalten, wie ein Gespräch vorbereitet und durchgeführt werden kann. Wenn Eltern überrascht werden und sie die Leistungen ihrer Kinder positiver eingeschätzt haben, kann es zu herausfordernden Gesprächssituationen kommen. Kapitel 3.4.1 im Handbuch «Beurteilen und Fördern B&F» bietet auch hierzu hilfreiche Strategien.

Auch das Kind, der oder die Jugendliche sollte in einem gut geführten Beurteilungsgespräch ausführlich zu Wort kommen können. Die erbrachten Leistungen kann die Schülerin, der Schüler z. B. mittels Präsentation des Portfolios veranschaulichen. Selbst wenn Eltern schon Einblick in die summativen Beurteilungen hatten, empfiehlt es sich, bei einem Beurteilungsgespräch nochmals darauf einzugehen, ansonsten besteht das Gespräch über fachliche Leistungen im Übergeben einer Note, die wenig Aussagekraft hat.

Weiterführende Informationen im Handbuch

Beurteilen und Fördern B&F:

Beurteilen und Fördern B&F	
Grundsatz	8
Kapitel Seite	3, S. 1-10

8.7 Note im Zeugnis

Buchhalterisch gesehen besagt Bilanz die Differenz zwischen Ausgaben und Einnahmen. Auf die Schule umgemünzt bedeutet dies, was nach dem Lernaufwand (Ausgaben) an Einnahmen (Lernzuwachs) dazugekommen ist. Es sollen die gesammelten Leistungsnachweise der vielfältigen Beurteilungsanlässe in einen abschliessenden Überblick gebracht oder eben bilanziert werden.

Im Kanton Zug müssen nach jedem Semester Noten gesetzt werden ab der 2. Klasse. Der Sinn der Notengebung wird seit 50 Jahren diskutiert. Die bekannte Studie von Ingenkamp (1971) belegte erstmals in grösserem Umfang die fehlende Einhaltung der Testkriterien und die mangelnde Aussagekraft der Noten und erläuterte die unerwünschten Folgeerscheinungen. Noten sind keine hochwertigen und keine lerndienlichen Rückmeldungen und obendrauf noch wenig effektiv für den Lernerfolg¹²⁰ – trotzdem sind sie vorgeschrieben. «Für die Praxis der Ziffernbenotung gibt es in der wissenschaftlichen Literatur kaum Argumente. Vermutlich sind Noten heute an Schulen vor allem deshalb noch so wichtig, weil sie allen vertraut sind.»¹²¹ «Lehrerinnen und Lehrer sollten sich deshalb bewusst sein, dass die Aussagekraft von Noten begrenzt ist und nicht über ihr Klassenzimmer hinausreicht.»¹²² Das bedeutet nicht, dass dem Beurteilen weniger Beachtung und Bedeutung im Alltag beigemessen werden soll. Im Gegenteil – wenn es um Selektion und Zeugnisse geht, sollte ein hoher Aufwand betrieben werden,¹²³ der die vorhandenen summativen Beurteilungen, Lerndokumentationen, Beobachtungen und Gespräche mit Lernenden in einen Überblick bringt und in eine abschliessende Bilanzierung der Leistung in einem Fachbereich mündet.

Noten sind kein Ausdruck von zuverlässiger Messung einer Leistung. Eher sind sie ein Etikett mit einer Zahl, die etwas über eine Leistung aussagt. Der Abstand zwischen der Note 3 und 4 muss nicht gleich gross sein, wie zwischen der Note 4 und 5. Klar ist nur, dass eine 5 besser ist als eine 4. Noten sind Messwerte, die auf Ordinalskalenniveau den zu messenden Eigenschaften Zahlen zuordnen, die eine Rangfolge zum Ausdruck bringen. Das Verrechnen von ordinalskalierten Zahlen, z. B. zu arithmetischen Mittelwerten, ist deshalb nicht sinnvoll und mathematisch betrachtet sogar unzulässig.¹²⁴ Die Berechnung eines Mittelwerts für die Zeugnisnote (z. B. in LehrerOffice) wäre lediglich dann sinnvoll,

¹¹⁸ Winter, 2015, S. 225.

¹¹⁹ Ebd.

¹²⁰ Hattie, 2013, S. 207.

¹²¹ Winter, 2015, S. 68.

¹²² Ebd.

¹²³ Winter, 2015, S. 68.

¹²⁴ Sacher, 1996, S. 33.

wenn jede eingetragene Lernkontrolle exakt gleiche Anforderungen für das Erreichen der Note 4 verlangt hätte,¹²⁵ das wird kaum je der Fall sein. Je vielfältiger die Beurteilungsanlässe sind, desto weniger aufwändige summative Leistungsnachweise werden notwendig sein. Lehrpersonen können Leistungen mit Noten, Punkten, Prädikaten, Symbolen oder Verbalaussagen bewerten. Auch Verbalaussagen oder Punkte können auf Wunsch in LehrerOffice in Noten umgerechnet werden. Verbalaussagen etc. können auch unter Beobachtungen oder Notizen im LehrerOffice hinterlassen und später bei der Bilanzierung für das Setzen der Zeugnisnote beigezogen werden.

Wenn sich numerische Bewertungen von den weiteren Beobachtungen und Notizen stark unterscheiden, empfiehlt es sich, die Eltern frühzeitig darüber zu informieren. *Bewertungen aus standardisierten Leistungstests (z. B. Stellwerk) dürfen nicht in die Bilanzierung einbezogen werden.*

Die Zeugnisnote eines Fachbereichs erfolgt aufgrund der Auslegung einer angemessenen Anzahl¹²⁶ von vielfältigen Beurteilungsanlässen (Prozesse, Produkte, mündliche, praktische, schriftliche Leistungsnachweise) und weiteren Belegen aus Beobachtungen. Eine kompetenzorientierte Beurteilung muss sich von der unzulässigen Mittelwertsberechnung hin zu einer Einschätzung und Gesamtbeurteilung bewegen. Kurz – weg vom buchhalterischen Verrechnen, hin zum Gutachten, das mittels Zahl die Leistungseinschätzung ausdrückt.¹²⁷

Bevor die Zeugnisnote gesetzt wird, macht sich die Lehrperson einen Überblick über die gesammelten Unterlagen und Notizen von Beobachtungen. Folgende Fragen können das Setzen der Zeugnisnote leiten:¹²⁸

- Hat die, der Lernende die Mindestanforderungen, die erweiterten Anforderungen oder die hohen Anforderungen der jeweils gesetzten Lernziele erreicht?
- Mit welchen Belegen kann ich Eltern und Lernenden gegen über meine Einschätzung belegen?
- Welche Tendenzen erkenne ich in den Belegen?
- Zeichnen sich ausgewiesene Stärken in der Lernzielerreichung ab?
- Zeichnen sich gravierende Mängel in der Lernzielerreichung ab?
- Gibt es Ausreisser bei der Lernzielerreichung, die wenig Aussagekraft oder Relevanz haben? Wenn ja, sollen diese bei der Zeugnisnotensetzung ausgeklammert oder einbezogen werden?

Die Noten im Zeugnis machen Aussagen zur generellen Lernzielerreichung innerhalb eines Semesters. Tabellen 20 und 21 listen auf, was die Zeugnisnote bedeutet.

¹²⁵ Hirsig, 2006.

¹²⁶ Als Orientierung für eine «angemessene Anzahl» kann die vom Schulrechtsexperten Plotke (2003) formulierte Empfehlung beigezogen werden: «Als Richtwert dient den Lehrpersonen die Angabe aus dem Schweizerischen Schulrecht: pro Semester sollen mindestens so viele Leistungsbewertungen vorgesehen werden, wie im betreffenden Fachbereich pro Woche Lektionen erteilt werden. Bei Fachbereichen, die nur mit einer Lektion pro Woche dotiert sind (bspw. Musik), sollen es mindestens zwei Leistungsbewertungen sein.» (Plotke, 2003).

¹²⁷ Neuweg, 2009, S. 9.

¹²⁸ In Anlehnung an Jurt, 2017.

Tabelle 20: Bedeutung der Note im Zeugnis auf der Primarstufe

Lernziel Niveau Die Schülerin, der Schüler ...	Bewertung
erreicht in den bearbeiteten Kompetenzbereichen die Mindestanforderungen, die erweiterten Anforderungen und auch die hohen Anforderungen der gesetzten Lernziele.	6 Lernziele sehr gut erreicht
erreicht in den bearbeiteten Kompetenzbereichen die Mindestanforderungen und die erweiterten	5 Lernziele gut erreicht
erreicht in den bearbeiteten Kompetenzbereichen die Mindestanforderungen der gesetzten Lernziele.	4 Lernziele erreicht
erreicht in mehreren der bearbeiteten Kompetenzbereiche die Mindestanforderungen der gesetzten Lernziele noch nicht.	3 Lernziele nicht erreicht
erreicht in den meisten der bearbeiteten Kompetenzbereiche die Mindestanforderungen der gesetzten Lernziele nicht.	2 Lernziele nicht erreicht
erreicht in keinem der bearbeiteten Kompetenzbereiche die Mindestanforderungen der gesetzten Lernziele.	1 Lernziele nicht erreicht

Tabelle 21: Bedeutung der Note im Zeugnis auf der Sekundarstufe I

Schulart	Lehrplanziel	Bewertung	
Sek oder Niveau A	Erreicht die Kompetenzstufen, die zum Auftrag des Zyklus gehören sicher.	Hohe Anforderungen der Lernziele erreicht	6
		Erweiterte Anforderungen der Lernziele erreicht	5
		Mindestanforderungen der Lernziele teilweise erreicht	4
		Mindestanforderungen der Lernziele nicht erreicht	3
Real oder Niveau B	Erreicht die Kompetenzstufen, die als Grundanspruch gekennzeichnet sind und teilweise auch Kompetenzstufen, die zum Auftrag des Zyklus gehören.	Hohe Anforderungen der Lernziele erreicht	6
		Erweiterte Anforderungen der Lernziele erreicht	5
		Mindestanforderungen der Lernziele teilweise erreicht	4
		Mindestanforderungen der Lernziele nicht erreicht	3
Werk	Erreicht die Kompetenzstufen, die als Grundanspruch gekennzeichnet sind, teilweise mit Unterstützung.	Hohe Anforderungen der Lernziele erreicht	6
		Erweiterte Anforderungen der Lernziele erreicht	5
		Mindestanforderungen der Lernziele teilweise erreicht	4
		Mindestanforderungen der Lernziele nicht erreicht	3

Kurz und bündig

Die Zeugnisnote eines Fachbereichs setzt sich aus vielfältigen Beurteilungsanlässen zusammen und ist ein Ermessenscheid der Lehrperson, der gegenüber Lernenden und Eltern nachvollziehbar begründet werden kann.

8.8 Beurteilen mit Lernbericht

Lernziele können vorübergehend für maximal zwei Jahre, aufgrund folgender Gründe, angepasst werden:¹²⁹

- als Folge besonderer Ereignisse
- bei ungenügenden Deutschkenntnissen
- bei fehlendem Fremdsprachenunterricht vor der Wohnsitznahme im Kanton Zug
- bei Beeinträchtigungen im Lernen (benötigt eine Stellungnahme des SPD)

Können Lernende über längere Zeit die Mindestanforderungen der gesetzten Lernziele nicht erreichen, dann können überdauernde Lernzielanpassungen gemacht werden aufgrund

- einer oder mehrerer Teilleistungsstörungen
- einer Lernbehinderung (benötigt eine Stellungnahme des SPD)

Alle Lernzielanpassungen benötigen einen Entscheid des Rektors. Im Zeugnis wird anstelle der Note ein «*» gesetzt. In der Spalte Bemerkung erfolgt im LehrerOffice automatisch der Eintrag «Beurteilung mit Lernbericht». Der Grund für die Lernzielanpassung steht neu auf dem Formular Lernbericht (Abbildung 18). Integrierte Sonderschüler werden entweder mit einem Lernbericht der Sonder Schule oder dem kantonalen Formular «Lernbericht verstärkte Massnahmen» beurteilt. Die fallführende Person klärt mit der verantwortlichen Sonderschule, welcher Lernbericht genutzt wird.

Die fallführende Person koordiniert die Einträge der involvierten Fachpersonen im Lernbericht. Lernziele können aus der Förderplanung übernommen werden, sollen aber bei grossem Umfang verdichtet werden für den Lernbericht, damit nicht zu lange Lernziellisten entstehen, die z.B. von Lehrbetrieben kaum beachtet würden. Mit einem Kreuz wird die Lernzielerreichung angegeben (erreicht / noch nicht erreicht). Die Klassenlehrperson (oder in DaZ-Klasse die DaZ-Lehrperson) unterschreibt den Lernbericht (analog dem Zeugnis).

¹²⁹ Richtlinien Besondere Förderung, S. 20.

 Kanton Zug

Direktion für Bildung und Kultur
Amt für gemeindliche Schulen

Lernbericht
Beilage zum Zeugnis

Vorübergehende Lernzielanpassung
als Folge besonderer Ereignisse

Grund für Lernziel-
anpassung anwählen

Vorname weiblich männlich
Alexandra

Name
Musterbach

Klassenlehrperson
Frank Meier

Stufe, Klasse
Primarstufe, 4. Klasse

Schulort
Musteringen

Klassenlehrperson
angeben
(In DaZ-Klasse =
DaZ-Lehrperson)

Beginn der Lernzielanpassung
1.8.2019

Beginn der Lernziel-
anpassung festhalten

Lernziele im Fachbereich
Mathematik

Fachbereich/e auswählen,
für die eine Lernziel-
anpassung gemacht wird.

Die Schülerin ...

kann beim Addieren und Subtrahieren Rechenweg notieren und Ergebnisse überprüfen.
kann schriftlich addieren und subtrahieren.
kann alle Reihen des kleinen Einmaleins aufsagen.
versteht die Division als Umkehroperation.
kann Gleichungen mit einem Platzhalter durchrechnen.

Lernziele sinnvoll
verdichtet wieder-
geben

erreicht
noch nicht
erreicht

Datum / Unterschrift Klassenlehrperson
Frederica Betschart

Unterschrift
Klassenlehrperson
und Eltern

Datum / Unterschrift Erziehungsberechtigte

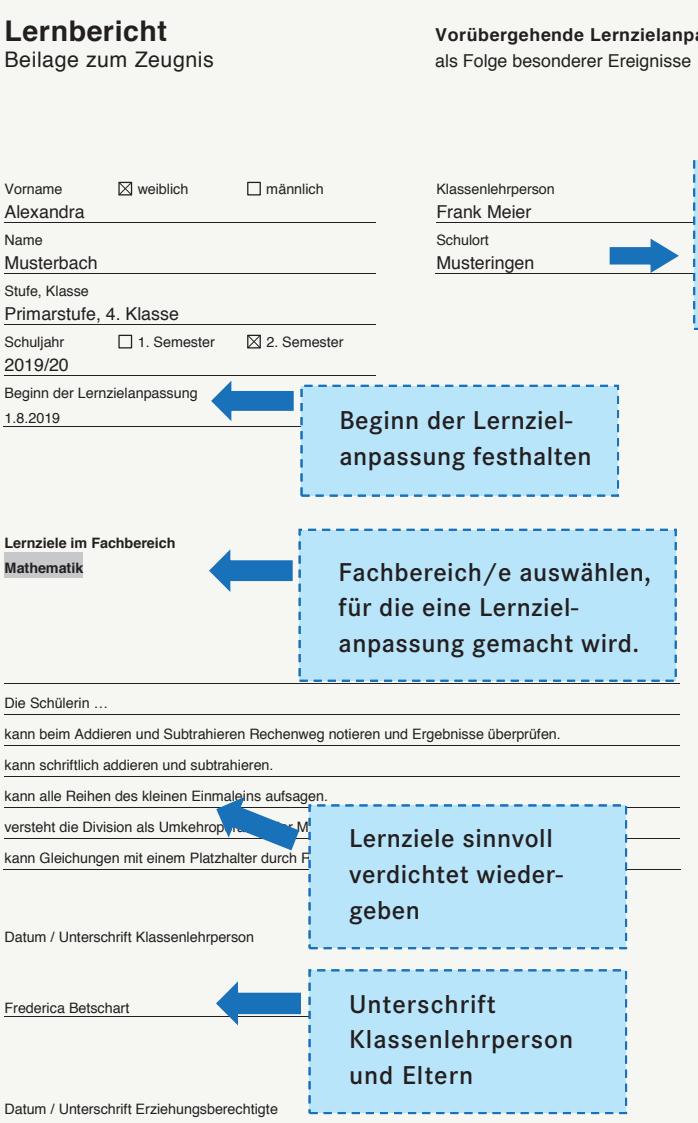


Abbildung 18: Formular vorübergehende Lernzielanpassung

8.9 Beurteilen im Kindergarten und in der 1. Klasse

Ausgangspunkt für die Planung und Durchführung des Unterrichts sowie für die Beurteilung und Förderung im Kindergarten sind die «Entwicklungsorientierten Zugänge» und die im Lehrplan aufgeführten Kompetenzstufen zu Beginn des 1. Zyklus. Im Kindergarten und in der 1. Klasse kommt der formativen Beurteilung die grösste Bedeutung zu. Je nach den individuellen Voraussetzungen, reagieren Kinder unterschiedlich auf die gesetzten Anforderungen. Wichtig ist, dass Kinder den Start ins Schulleben positiv erleben und ihr Potenzial entfalten können.

Im Kindergarten sind geführte und offene Sequenzen Bestandteile des Unterrichts. Geführte Sequenzen sind oft themengebunden und mit Lernzielen hinterlegt, die aus den Entwicklungsorientierten Zugängen generiert wurden. Offene Sequenzen, in denen Kinder frei spielen können, bieten zahlreiche Lerngelegenheiten für Kinder.¹³⁰ Intrapsychische Prozesse, die im Spiel ablaufen, decken sich mit den Anforderungen an kompetenzorientiertes Lernen. Um kompetent spielen zu können, muss ein Kind vieles wissen, Abläufe kennen, aber muss auch entsprechende Motivation zeigen, eine entsprechende Einstellung haben und selbstregulative Fähigkeiten besitzen.¹³¹

Anforderungsreiche Aufgabenstellung für das junge Kind finden sich bevorzugt in Spielsituationen. Die Lehrperson muss fähig sein, entsprechende Spielsituationen zu gestalten. Der erste Zyklus ist geprägt von einem individualisierenden Unterricht, der den entwicklungsbedingten Unterschieden der Kinder in hohem Masse Rechnung trägt. Wenn sich der Unterricht an der Entwicklung orientieren soll, dann muss es auch die Beurteilung. Die Erfassung des Entwicklungsstandes soll aber keinesfalls der Selektion dienen, sondern vor allem Grundlage für die individuelle Förderung sein. Im Fokus der Lernprozesse und der Beurteilung sollte immer die Individualnorm stehen.

Im Vorschulbereich gibt es verschiedene standardisierte Verfahren, um Entwicklungsverläufe festzuhalten. Beispielsweise werden in der «Kuno Beller Entwicklungstabelle»¹³² anhand typischer Verhaltensweisen die theoretischen Entwicklungsverläufe in acht Entwicklungsfeldern¹³³ aufgezeigt. Die sich aufbauend angelegten Beschreibungen ergeben ein Gesamtbild und helfen, einzelne Beobachtungen zu relativieren oder systematischer zu beobachten, um ein differenzierteres Bild zu erhalten¹³⁴ (Abbildung 19).



Abbildung 19: Kuno Bellers Entwicklungstabelle (Beller, 2016, Auszug aus den Plakaten).

¹³⁰ Siraj-Blatchford & Mayo, 2012.

¹³¹ Bürgi & Amberg, 2017.

¹³² Beller, 2016.

¹³³ Acht Entwicklungsverläufe: Körperbewusstsein & Körperflege; Umgebungsbewusstsein; Soziale-emotionale Entwicklung; Spieldatigkeit; Sprache & Literacy; Kognition, Grobmotorik; Feinmotorik.

¹³⁴ Bürgi & Amberg, 2017, S. 24.

Die Entwicklungsbereiche dieser Tabelle sind nicht ganz identisch mit den entwicklungsorientierten Zugängen im Lehrplan 21, doch finden sich zahlreiche Überschneidungen, die den Einsatz rechtfertigen und vor allem die Entwicklungsorientierung als pädagogisches Prinzip unterstützen können.¹³⁵

Als Ergänzung zur Fremdbeurteilung, sollten Kinder ihre Leistung auch selber einschätzen dürfen. Portfolios (vgl. Kapitel 6.1.1) eignen sich besonders für die Reflexion des eigenen Lernfortschritts im ersten Zyklus. Das Kind sammelt Produkte und Belege, die ihm wichtig sind. Diese dienen als Gesprächsgrundlage, um auf Spiel-, Arbeits- und Lernprozesse zurückzublicken, entweder zusammen mit der Lehrperson, mit anderen Kindern oder mit Eltern an Orientierungsgesprächen.

Auf dem Markt sind etliche Produkte erhältlich, wie mit Kindern und Eltern über die erreichten Kompetenzen gesprochen werden kann, z.B. KompetenzSet-21 (Abbildung 20) zu methodischen, sozialen, personalen Kompetenzen sowie Entwicklungsorientierten Zugängen (Abbildung 21) und Fachbereichen, die Zookarten (Abbildung 22 und 23), die ein Plakat und Tierkarten mit Beschreibungen der kompetenzorientierten Zugänge enthalten oder die Karten des didaktischen Zentrums des Kantons Uri (Abbildung 24).



Abbildung 20: KompetenzSet-21¹³⁶

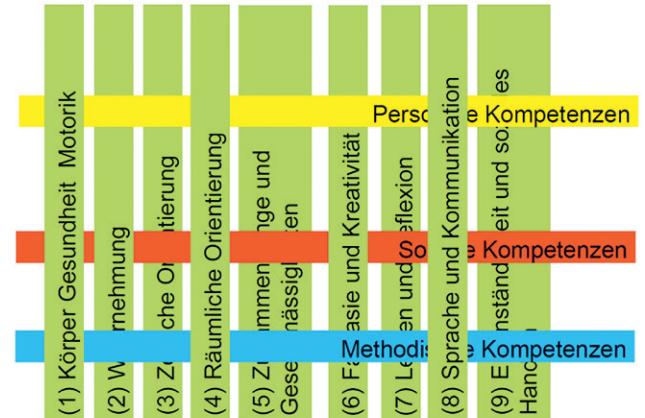


Abbildung 21: Verflechtung der überfachlichen Kompetenzen und der Entwicklungsorient. Zugänge^{137, 138}

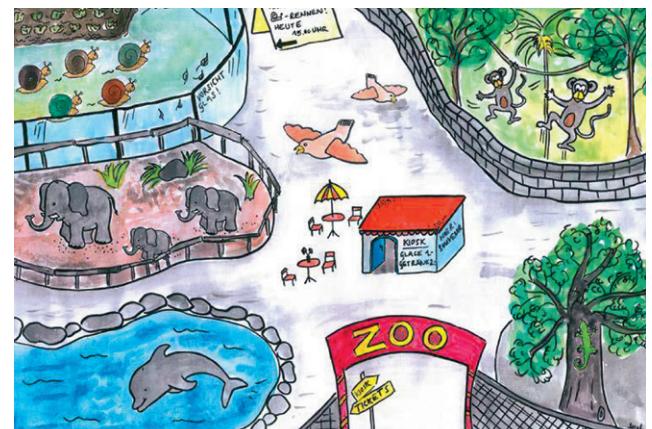


Abbildung 22: Plakat zu den Zookarten¹³⁸

¹³⁵ Bürgi, 2018, S. 24.

¹³⁶ KompetenzSet-21, Raimann, 2019, erhältlich bei www.edura.ch.

¹³⁷ Raimann, 2019.

¹³⁸ Erhältlich bei s.setz@gmx.ch



Abbildung 23: Ausschnitte aus dem Kartenset «Kompetenzorientierte Elterngespräche im Kindergarten»

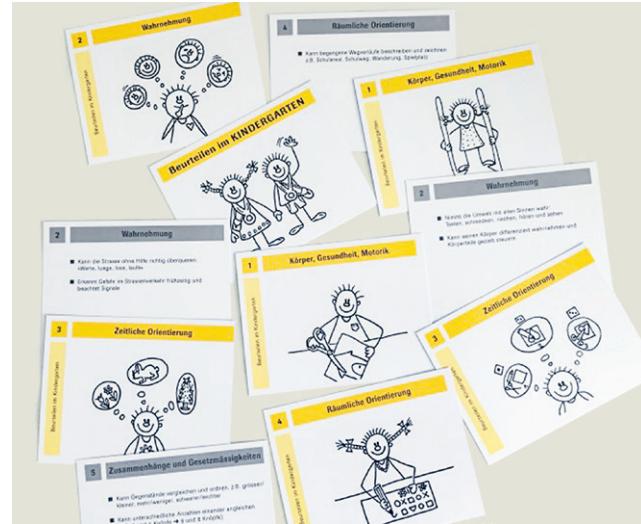


Abbildung 24: Karten zur Besprechung mit Eltern von Kindergartenkindern, Kanton Uri¹³⁹

Mit Start des Lehrplans 21 wird im Kanton Zug noch kein Produkt als obligatorisch zu verwenden erklärt. Nach den ersten Erfahrungen wird sich zeigen, ob eines der bestehenden Produkte oder allenfalls ein spezifisch zugerisches Produkt zur Anwendung kommen wird.

Für den Übergang vom Kindergarten in die 1. Klasse ist eine ganzheitliche Einschätzung der mutmasslichen Entwicklungsscheidend. Neben den kognitiven Voraussetzungen sind auch soziale, emotionale und physische Aspekte zu berücksichtigen. Nicht alle Aspekte der entwicklungsorientierten Zugänge müssen ausreichend erfüllt sein, sondern der Gesamteindruck entscheidet.

¹³⁹ Erhältlich bei www.dzuri.ch

Anhang 1: Checkliste für schriftliche Leistungsnachweise

	Nr.	Leitfragen
Leistungsnachweis widerspiegelt Lernziele	1	Ist die der Leistungsnachweis ein Abbild der Lernziele im Unterricht?
	2	Sind Aufgaben zu den relevanten Lernzielen vorhanden? (z. B. auch Aufgaben zu Lernzielen auf höherer Taxonomiestufe)
	3	Ist eine schriftlicher Leistungsnachweis die passendste Form, die Erreichung dieser Lernziele zu beurteilen?
	4	Sind die Lernziele gleichermaßen wichtig oder gibt es eine unterschiedliche Gewichtung der (Teil-)Ziele?
	5	Sind die Lernziele auf dem Leistungsnachweis oder einem Beiblatt ersichtlich?
Anzahl und Art der Aufgaben widerspiegelt Unterricht	6	Entspricht die Aufteilung der Aufgaben im Leistungsnachweis den Schwerpunkten im Unterricht?
	7	Entsprechen die Aufgaben des Leistungsnachweises den Taxonomiestufen der Aufgaben im Unterricht?
Komplexität der Aufgaben	8	Sind Anforderungsniveaus in den Aufgaben für Schülerinnen und Schüler erkennbar?
	9	Ist das Verhältnis der einfacheren, kürzeren Aufgaben und komplexeren Aufgaben ideal?
Formulierung der Aufgaben	10	Sind die Aufgaben klar und präzise formuliert und alle notwendigen Informationen vorhanden?
	11	Sind Aufgaben unabhängig voneinander lösbar?
Verteilung der Aufgaben	12	Beginnt der Leistungsnachweis mit einer leichten Aufgabe? Steigt sich der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben im Leistungsnachweis? Finden sich gegen Schluss wieder eher einfache Aufgaben?
	13	Wurde eine Musterlösung erstellt?
	14	Ist geklärt, welche Teilschritte von Aufgaben oder welche Aufgaben korrekt gelöst werden müssen, damit die Mindestanforderungen erreicht sind?
Mindestanforderungen	15	Welcher Note oder welchem Prädikat entspricht die Mindestanforderung?
	16	Sind die Punkte pro Aufgabe (oder welche zu Mindestanforderung etc. gehören) auf dem Leistungsnachweis ersichtlich?
	17	Erkennen die Schülerinnen und Schüler die Aufgaben, welche zur Mindestanforderung gehören?
	18	Die Benotungsskala wurde bewusst und begründbar erstellt? (linear, partiell linear, Ermessen, ...)
Selbstbeurteilung	19	Haben die Schülerinnen und Schüler eine Möglichkeit zur Selbstbeurteilung?
Analyse nach Prüfung	20	Wird der Leistungsnachweis nach der Durchführung analysiert? Wie viel Prozent der Lernenden haben die Mindestanforderungen erfüllt?
	21	Welche Schülerinnen, Schüler haben sie nicht erfüllt und müssen besonders begleitet werden?
	22	Welche Aufgaben wurden von wie vielen Lernenden korrekt, inkorrekt gelöst?
	23	Wie viel Prozent haben die bedeutsamen Aufgaben gelöst, die für das weitere Lernen Voraussetzung sind?

Anhang 2: Checkliste für Beurteilungsraster

Leitfragen
Besteht Konsens zwischen Lehrpersonen, dass die geforderte Leistung die Erreichung bestimmter Lernziele eines Fachbereichs ausmacht?
Erfolgt die Abfolge der Niveaustufen in einer bestimmten Logik, einem erkennbaren und sinnvollen Aufbau, nach dem sich eine Stufe von der nächsthöheren unterscheidet?
Sind die Lernziele auf den Lehrplan bezogen?
Enthält der Beurteilungsraster genügend Kriterien in unterschiedlichen Kategorien, die genau beschreiben, was für eine «sehr gute», «gute», «genügende» bzw. «ungenügende» Leistung zu erbringen ist?
Sind alle Felder in einer klaren und prägnanten Sprache verfasst, um Fehlinterpretationen und Missverständnissen vorzubeugen?
Sind positive Formulierungen anstatt negativer Ausdrücke enthalten?
Beschreiben die einzelnen Felder aussagekräftig formuliert, was eine Person in einem bestimmten Kompetenzbereich kann?
Sind die Merkmale verhaltensnah und beobachtbar formuliert?
Steht der Beurteilungsraster den Lernenden schon vor der Beurteilung zur Verfügung?

Tabellen und Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1:	Orientierungsgespräche und Zeugnisnoten in der Primar- und Sekundarstufe (§ 8a, 9, 22, 22a)	10
Tabelle 2:	Beurteilungsfunktionen	14
Tabelle 3:	Bezugsnormen und ihre Vor- und Nachteile	15
Tabelle 4:	Merkmale eines lernzielorientierten Unterrichts	18
Tabelle 5:	Verben für die Lernzielformulierung auf die Taxonomie von Bloom verteilt, Beurteilen und Fördern B&F, S. 104	20
Tabelle 6:	Eignung der Formen von Beurteilungsanlässen für das Beurteilen von Wissen, Können, Wollen	23
Tabelle 7:	Leitfragen für Beobachtungen	26
Tabelle 8:	Ebenen von Feedback	36
Tabelle 9:	Stufenmodell zum Aufbau einer altersgerechten Selbstbeurteilung	39
Tabelle 10:	Formen von Beurteilungsanlässen zur gesonderten, integrierten und sozial gerahmten Überprüfung und Beurteilung	43
Tabelle 11:	Mögliche Kriterien für das Beurteilen von Prozessen bei der Entstehung von Produkten	45
Tabelle 12:	Gegenüberstellung von psychometrischer und hermeneutischer Vorgehensweise bei der Beurteilung	48
Tabelle 13:	Chancen und Herausforderungen von Beurteilungsrastern	51
Tabelle 14:	Kooperative Lernformen beurteilen	53
Tabelle 15:	Beispiel, wie Gruppenleistungen untereinander verteilt werden können	54
Tabelle 16:	Testkriterien	57
Tabelle 17:	Verteilung der Bewertungen auf mehrere Fachbereiche	58
Tabelle 18:	Urteilsverzerrungen	60
Tabelle 19:	Beispiel einer partiell linearen Skala zur Punkteverteilung	61
Tabelle 20:	Bedeutung der Note im Zeugnis auf der Primarstufe	70
Tabelle 21:	Bedeutung der Note im Zeugnis auf der Sekundarstufe I	71

Abbildung 1:	Eisbergmodell (in Anlehnung an Richter, 2007), Bild pixabay.	12
Abbildung 2:	Förderkreislauf Beurteilen und Fördern, Handbuch Beurteilen und Fördern B&F, S. 1.	13
Abbildung 3:	Bloomsche Taxonomie des Denkens	19
Abbildung 4:	Fragen zur Planung von Beurteilungsanlässen	22
Abbildung 5:	Lernlandkarte im Lehrmittel Englisch «Young World».	28
Abbildung 6:	Beispiel eines Lernjournals zum Auftrag, ein «Biberli» zu verteilen, wenn von fünf Kindern zwei verzichten.	29
Abbildung 7:	Beispiel einer «Perle» zum Thema direkte und indirekte Rede	30
Abbildung 8:	Kompetenzpässe der Gesamtschule Unterstrass	31
Abbildung 9:	Ausschnitt aus dem Kompetenzpass 3, Bereich Hören	31
Abbildung 10:	Ausschnitt aus einem Kompetenzraster Mathematik 6. Klasse (Lernkompass, www.schulentwicklung.ch).	32
Abbildung 11:	Phasen der professionellen Auswertung formativer Lernkontrollen	35
Abbildung 12:	Positiver Lernzyklus (vgl. Ross & Rolheiser, 1999).	38
Abbildung 13:	Analytischer Rubric Vorlesen (Ausschnitt aus Sprachstarken 4)	49
Abbildung 14:	Ausschnitt aus einem holistischen Rubric für Beurteilung von Schreibaufträgen (Fachgruppe Deutsch, Kt. Zug)	50
Abbildung 15:	Beispiel einer Präsentation mit der Aufsplittung der Bewertung in drei Fachbereiche	59
Abbildung 16:	Partiell lineare Skala bei Mindestanforderungen, erweiterten und hohen Anforderungen.	62
Abbildung 17:	Gewichtung des Beurteilungsanlass für Bilanzierung	66
Abbildung 18:	Formular vorübergehende Lernzielanpassung	73
Abbildung 19:	Kuno Bellers Entwicklungstabelle (Beller, 2016, Auszug aus den Plakaten).	74
Abbildung 20:	KompetenzSet-21	75
Abbildung 21:	Verflechtung der überfachlichen Kompetenzen und der Entwicklungsorient. Zugänge	75
Abbildung 22:	Plakat zu den Zookarten	75
Abbildung 23:	Ausschnitte aus dem Kartenset «Kompeten-orientierte Elterngespräche im Kindergarten»	76
Abbildung 24:	Karten zur Besprechung mit Eltern von Kindergartenkindern, Kanton Uri	76

Literatur

- Achermann, E. & Rutishauser F. (2016). *Mit Lernlandkarten unterrichten*. Bern: Schulverlag plus.
- Asch, S. (1946). *Forming impressions of personality. Journal of Abnormal and Social Psychology*, 41, pp. 258–290.
- Bach-Blattner, T. & Bohl, T. (2011). *Leistungsprüfung und Leistungsbeurteilung im Kontext der neuen Lernkultur*. In Sacher, W. & Winter, F. *Diagnose und Beurteilung von Schülerleistung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 177–194.
- Bastian Johannes (2015). *Schüler-Schüler-Feedback in der dialogorientierten Feedbackarbeit*. In: C. Buhren. *Feedback in der Schule*. Weinheim und Basel: Beltz. S. 231–248.
- Beller, S. (2016). *Kuno Bellers Entwicklungstabelle 0-9* (10., komplett überarbeitete und erweiterte Auflage). Berlin: Dr. Simone Beller, *Forschung und Fortbildung in der Kleinkindpädagogik*.
- Birri, T., Smit, R. & Bachmann P. (o.J.). *Rubric - Beurteilungsraster. Pädagogische Hochschule St. Gallen*. http://www.google.ch/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwiWyrjQyY3hAhVLb1AKHbyQDEs-QFjAAegQIARAC&url=http%3A%2F%2Fwww.schuletg.ch%2Flibrary%2F-Handout_WS6_Bachmann_Birri.pdf&usg=AOvVaw1jTtw-WOc7FgbxU34la3Wp
- Black, P. & Wiliam, D. (2006). *Assessment for Learning in the Classroom*. In J. Gardner. *Assessment and Learning*. London: Sage.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). *Developing the theory of formative assessment*. Educational Assessment, Evaluation and Accountability. 21: 5. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015) *Beyond dichotomies. Competence viewed as a continuum*. Zeitschrift für Psychologie, 223 (1), 3–13.
- Bohl, T. (2009). *Prüfen und Bewerten im offenen Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- Bohl, T. o. J.. *Neuer Unterricht – neue Leistungsbewertung. Grundlagen und Kontextbedingungen eines veränderten Bewertungsverständnisses* http://methodenpool.uni-koeln.de/benotung/3976-4000-1-bohl_leistungsbewertung_2te_version020505zo.pdf (Stand 5.3.2019).
- Bräuer, G., Keller, M., Winter, F. (2012). *Portfolio macht Schule*. Seelze-Velber: Klett und Kallmeyer.
- Brown, T. L., Irving, S. E., Peterson, E. R. & Hirschfeld, G. F. H. (2009). *Use of interactive-informal assessment practices: New Zealand secondary students' conceptions of assessment*. Learning and Instruction. Volume 19, Issue 2, p. 97–111.
- Brüning, L. & Saum, T. (2009). *Leistungsbewertung beim Kooperativen Lernen*. Der Deutschunterricht, H. 4. Seelze: Friedrich Verlag.
- Brunstein, J. C. & Heckhausen, H. (2010). *Leistungsmotivation*. In J. Heckhausen & H. Heckhausen. Motivation und Handeln, S. 145–192. Berlin: Springer.
- Bühner, M. (2004). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson Studium.
- Buhren, C. (2015). *Feedback in der Schule*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Bürgi, L. & Amberg, L. (2012). *Spielpädagogische Kompetenz in der Ausbildung von Kindergarten-/Unterstufenlehrpersonen*. Referat BKZ, Netzwerk Zyklus 1, 22. Sept. 2017. Unveröffentlicht.
- Bürgi, Luzia (2018). *Entwicklungsorientierung im Zyklus 1*. Ausführungen zu den Entwicklungsorientierten Zugängen (EoZ) im Lehrplan 21. PH Zug.
- Coe, M. (2011). *An Investigation of the Impact of the 6+1 Trait Writing Model on Grade 5 Student Writing Achievement*. Final Report. ies National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED527445.pdf> (Stand 19.6.2019).
- Dochy, F. & Nickmanns, W. (2005). *Competentiegericht opleiden en toetsen*. Utrecht: Lemma. In R. Smit (2009): *Die formative Beurteilung und ihr Nutzen für die Entwicklung von Lernkompetenz*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Egli, Christoph (2015). *Notengebung*. In: Lernergebnisse beurteilen und bewerten. Bausteinheft 4. PH Luzern, S. 35 und 38.
- Fend, H. (2000). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Opladen: Leske und Budrich.
- Gallin, P. & RUF, U. (1999). *ich du wir 4. bis 6. Kl*. Zürich: LMZ.
- Ginsburg, P. & Opper, S. (1998). *Piagets Theorien der geistigen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Harlen, W. & Deakin Crick, R. (2002). *A systematic review of the impact of summative assessment and tests on students' motivation for learning (EPPI-Centre Review, version 1.1*)*. In Research Evidence in Education Library. Issue 1. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Hattie, J. A. C. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“, besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hattie, J. A. C. & Timperley, J. (2007). *The Power of Feedback*. Review of Educational Research. Vol. 77, 1.
- Heinss, R. & Länger Kramer, Ch. (2019). *Lernen dokumentieren*. Unterlagen für ein schulinternes Weiterbildungsangebot. Unveröffentlicht. PH Zug.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität*. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Hirsig, R. (2006). *Statistische Methoden in den Sozialwissenschaften – eine Einführung im Hinblick auf computergestützte Datenanalysen mit SPSS*, Band I. Zürich: Seismo.
- Hofmaier, M. (2016). *Unterrichten und Beurteilen*. Praxismappe. Herisau: Departement für Bildung und Kultur.
- Ingenkamp, KH. (Hrsg.). *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung*. Texte und Untersuchungsberichte. 6., überarb. u. erw. Aufl. Weinheim/Basel 1976 (erste Aufl. 1971).
- Keller, Stefan (2011). *Beurteilungsraster und Kompetenzmodelle*. In: Sacher, W. & Winter, F. (2011): *Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag. S. 143–160.
- KMK (2004). *Anforderungsbereiche der allgemeinen mathematischen Kompetenzen*. KMK Standards für den Mittleren Bildungsabschluss. Darmstadt: Luchterhand. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-Bildungsstandards-Mathe-Mittleren-SA.pdf (Stand 25.2.2019).
- Krieg, M. & Hess, K. (2017). *Kompetenzorientierter Unterricht*. Zug: Direktion für Bildung und Kultur.
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs – Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern: Haupt.

- Jäger, R. (2004). *Von der Beobachtung zur Notengebung – ein Lehrbuch*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Jürgens, E. (2005). *Leistung und Beurteilung in der Schule*. Sankt Augustin: Academia.
- Jurt, U. (2017). *Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung. Eine Beurteilung, die stärkt. Handreichung*. Schwyz: Pädagogische Hochschule Schwyz.
- Jurt, U. (2017). *Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung*. Uri: Bildungs- und Kulturdirektion.
- Krainer, K. (2001). Die «Testwirklichkeit» nicht zu «Unterrichtswirklichkeit» machen! Oder: Standardisierte Leistungstests tragen zwar zur Generierung von Steuerungswissen bei, sind aber als Normvorgabe für den Unterricht kontraproduktiv. *Journal für Schulentwicklung*, 2, (5). Innsbruck: Studien-Verlag, S. 33–44.
- Lederer, A. (2008). *Prüfungen kritisch geprüft*. Bad Heilbrunn.
- Lötscher, H., Tanner Merlo, S. & Joller-Graf, K. (2017). *Beurteilung in integrativen Schulen*. Kompetenzfördernd unterrichten mit dem Lehrplan 21, Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Lötscher, H., Smit, R. & Roos, M. (2017). *Beurteilen und Fördern*. PH Zug.
- Luthiger, H., Wilhelm, M. & Wespi, C. (2014). *Entwicklung von kompetenzorientierten Aufgabensets*. Journal für Lehrerbildung, 3/2014, S. 56–66.
- Luthiger, H. (2014). *Differenz von Lern- und Leistungssituationen*. Münster, New York: Waxmann.
- Messner, H. (2009). *Eine integrationsfähige Schule für alle*. In D. Bosse & P. Posch (Hrsg.) *Schule 2020 aus Expertensicht – zur Zukunft von Schule, Unterricht, Lehrerbildung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 92–101.
- Mietzel, G. (2003). *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*. Göttingen: Hogrefe.
- Neuweg, G. H. (2009). *Schulische Leistungsbeurteilung: Rechtliche Grundlagen und pädagogische Hilfestellungen für die Schulpraxis*. Linz: Trauner.
- Nüesch-Birri, H., Bodenmann, M. & Birri, T. (2008). *Fördern und Fordern. Schülerinnen und Schülerbeurteilung in der Volksschule*. St. Gallen: Amt für Volksschule.
- Perrin, M. (1991). *Summative Evaluation and School Success*. Amsterdam: Swet & Zeitlingen.
- Plotke, H. (2013). *Schweizerisches Schulrecht*. Bern: Haupt.
- Raimann, S. (2019). *Kompetenzen besprechbar machen*. Kompetenzkarten zum LP21. Präsentation anlässlich des BKZ-Netzwerks Zyklus 1.
- Ramseier, E., Brühwiler, Ch., Moser, U., Zutavern, M., Berwerger, S. Biedermann, H. (2002). *Bern, St. Gallen, Zürich: Für das Leben gerüstet?* Neuchâtel: Bundesamt für Statistik, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Rheinberg, F. (2001). *Bezugsnormorientierung*. In Detlef H. Rost (Hrsg.). Handwörterbuch Pädagogische Psychologie.
- Rheinberg, F. (2014). *Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung*. In F. E. Weinert (Hrsg.). *Leistungsmessung in Schulen*. 3. Aktualisierte Auflage, S. 59–71. Weinheim und Basel: Beltz.
- Richtlinien Besondere Förderung (2016). Zug: Direktion für Bildung und Kultur.
- Ross, J. A. & Rolheiser, C. & Hogaboam-Gray, A. (1998). *Student Evaluation in Co-operative Learning: Teacher Cognitions*. Teachers and Teaching, 4, 2., S. 299–316.
- Richter, R. (2007). *Biologieunterricht im Umbruch*. Unterricht Biologie 328/11, S. 2ff.
- Ruf, U. & Gallin, P. (2005). *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik*. Bd. 1. Austausch unter Ungleiche, Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. American Psychologist, 55, p. 68–78.
- Sacher, W. (1996). *Prüfen – beurteilen . benoten: Grundlagen, Hilfen und Denkanstösse für alle Schularten*. Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Sacher, W. (2009). *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe*. Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Sacher, W. & Winter, F. (2011). *Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen*. Baltmannsweiler: Hohengehren.
- Sacher, W. (2014). *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe*. Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Sadler, Royce (2008). *Transforming Holistic Assessment, Learning and Grading into Vehicle for Complex Learning*. In Joughin, G. (Hrsg.): *Assessment, Learning and Judgment in Higher Education*. New York: Springer, S. 45–64.
- Seligman, M. E. P. (1979). *Erlernte Hilflosigkeit*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Siraj-Blatchford, I. and A. Mayo (2012). *Early childhood education*. Vol. 1-4 1. publ. Los Angeles, Calif. u.a., Sage.Sylva, K., et al. (2008). *Final report from the primary phase: pre-school, school and family influences on children's development during key stage 2 (Age 7–11)*. Effective pre-school and primary education 3–11 project (EPPE 3–11). Annesley, DCSF publications.
- Smit, R. (2009). *Die formative Beurteilung und ihr Nutzen für die Entwicklung der Lernkompetenz*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Stiggins, Rick (2008). *An Introduction to Student-Involved Assessment FOR Learning*. Columbus: Pearson.
- Smit, R., Bachmann, P., Blum, V., Birri, T. & Hess, K. (2017). *Effects of a rubric for mathematical reasoning on teaching and learning in primary school*. Instructional Science, 45 (5), pp. 603–622. <https://doi.org/10.1007/s11251-017-9416-2>.
- Thomas, A. (2013). *Soziale Wahrnehmung, implizite Persönlichkeitstheorien und Weltbilder*. Wiesbaden: Springer.
- Von Saldern, M. (2007). *Heterogenität und Schulstruktur*. Ein Blick auf Restriktionen und Selbstrestriktionen des deutschen Schulsystems. In Boller, S., Rosowski, E., Stroot, Th. (Hrsg.): *Heterogenität in Schule und Unterricht*. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim und Basel: Beltz, S. 42–51.
- Weinert, F. E. (1996). *Lerntheorien und Instruktionsmodelle*. Enzyklopädie der Psychologie. In F. E. Weinert. Psychologie des Lernens und der Instruktion. Bd. 2. Göttingen: Hogrefe.
- Weinert, F. E. (2001). *Qualifikation und Unterricht zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten*. In W. Melzer & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Was Schule leistet* (S. 65–85). Weinheim und München: Juventa.
- 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.
- Wilhelm, M. & Kalcsics, K. (2017). *Lernwelten*. Natur-Mensch-Gesellschaft. Studienbuch. Bern: Schulverlag.

- Wilkening, M. (2013). *Selbst- und Partnerevaluation unter Schülern*. Lernwege individualisieren - Kompetenzen steigern. Weinheim, Basel: Beltz.
- Winter, F. (2001). *Mit Leistung anders umgehen lernen – das Beispiel Lerntagebuch*. In F. Winter. Lernen über das Abitur hinaus, Oberstufenkolleg Bielefeld 2001.
- 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. (2011). *Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen*. Hohenheim: Schneider.
- Winter, F. (2015). *Lerndialog statt Noten*. Neue Formen der Leistungsbeurteilung (Pädagogik Praxis). Weinheim: Beltz.
- Winter, F. (2016). *Neue Formen der Leistungsbeurteilung*. Winterthur: IQES.
- Winter, F. (2017). *Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung mit Portfolios*. In S. Keller & F. König (Hrsg.), Kompetenzorientierter Unterricht mit Portfolio. S. 27–46. Bern: hep.
- Winter, F. (2019). *Mit Leistung anders umgehen lernen – das Beispiel Lerntagebuch*. In Huber, L. et al. (Hrsg.). Lernen über das Abitur hinaus. Erfahrungen und Anregungen aus dem Oberstufenkolleg. Bielefeld: Seelze, S. 196–207.

Hinweis: In der Literaturliste sind auch Literaturbezüge enthalten, die in der «Lernumgebung für Lehrpersonen. Fokustag Beurteilen» genannt werden.

© 2019
Kanton Zug – Direktion für Bildung und Kultur
Amt für gemeindliche Schulen
Abteilung Schulentwicklung
Baarerstrasse 37, 6300 Zug
www.zg.ch