



Unterrichten und Beurteilen –
Grundlagen (Stand September 2019)

Herausgeber

Departement Bildung und Kultur, Abteilung Volksschule
Gerichtshausstrasse 25, 8750 Glarus

www.gl.ch

Glarnerland macht beweglich

Projektgruppe Unterrichten und Beurteilen

Projektleitung

Andrea Glarner und Andreas Karrer

Schulkommissionen

Hansueli Rhyner, Rahel Beglinger, Dino Micheroli

Schulleitungen

Marie-Hélène Stäger, Peter Zentner, Martin Bilger, Monica Zweifel, Claudia Eberle, Monika Elmer,
Thomas Hämmerli

Lehrpersonen

Samuel Zingg, Doris Bosshard, Lili Starkermann, Martina Gross, Hannes Schnyder, Martin Padovan,
Claudia Leuzinger, Susanne Marti Naef

Departement Bildung und Kultur

Christoph Zimmermann, Raffael Bosshard, Daniel Emmenegger

Grundlage

Departement Bildung und Kultur Kanton Aargau (2016). Unterrichten und Beurteilen

Inhalt

Inhalt

Glossar	1
1 Kennzeichen eines kompetenzorientierten Unterrichts	3
1.1 Aufgaben und Settings	4
1.2 Aktive Lernprozesse	4
1.3 Reflexion und Beurteilung	5
1.4 Lehrpersonen gestalten Unterricht bewusst	5
1.5 Aktive Schülerinnen und Schüler	5
2 Die Beurteilung im Kontext eines kompetenzfördernden Unterrichts	6
2.1 Die Lernziele und deren Kriterien als Richtschnur	6
2.2 Die pädagogischen Funktionen der Beurteilung	8
2.3 Fördern und Bewerten definieren die Lernkultur	9
2.4 Die Bedeutung der Bezugsnormen	9
2.4.1 Die Individualnorm	9
2.4.2 Die Lehrplannorm / Kriterialnorm	10
2.4.3 Die Sozialnorm	10
3 Förderung – Gestaltung des Lerndialogs	12
3.1 Grundsätze der Förderung	12
3.2 Überprüfungsformen und Beurteilungsinstrumente	12
3.3 Kompetenzfördernde Aufgaben	13
3.3.1 Die Differenzierung in Aufgabenstellungen	13
3.3.2 Lernaufgaben und Lernprozesse	14
3.4 Fördern - Formative Beurteilung	15
3.4.1 Formative Beurteilung und Feedback	16
3.4.2 Formative Lernkontrollen	17
3.4.3 Fördergespräche	17
3.4.4 Feedback geben	19
4 Qualifikation – Bewerten von Leistungen	21
4.1 Leitlinien für Bewertungen	21

4.2	Grundlagen zur summativen Bewertung	21
4.3	Leitlinien für Zeugniseinträge	22
4.3.1	Die Beurteilung von Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten	22
4.3.2	Die ganzheitliche Beurteilung von Fachleistungen	23
4.3.3	Das Prinzip der Bilanzierung	25
5	Förderinstrumente und Zeugnisdokumente	27
5.1	Das Standort- und Beurteilungsgespräch	28
5.2	Das Notenzeugnis	29
5.3	Die Zeugnismappe	30
5.4	Hilfsmittel	30
6	Kommunikation mit den Erziehungsberechtigten	32
6.1	Grundhaltungen	32
6.2	Etablierte Handhabung	33
6.3	Standort- und Beurteilungsgespräche führen	34
7	Literaturverzeichnis	36

Glossar

Beurteilung

Der komplexe Oberbegriff „Beurteilung“ steht für sämtliche Einschätzungen und Wertungen, welche in der Auseinandersetzung mit Lehren und Lernen ausgelöst werden. Beurteilung findet bei allen beteiligten Personen statt und löst Handlungen, Förderung und Bewertung aus.

Im Bereich der Förderung ist die Beurteilung formativ (prozessbegleitend) und im Bereich der Qualifikation vorwiegend summativ (prozessabschliessend).

In dieser Broschüre wird der Begriff „Beurteilung“ für das subjektive, professionelle Einschätzen einer Leistung, einer Kompetenz oder eines Leistungsstandes verwendet.

Formative Beurteilung

Formative Beurteilung ist die Grundlage für förderorientierte Rückmeldungen. In der Regel findet formative Beurteilung prozessbegleitend statt, und sie ist verbunden mit Rückmeldungen in verbaler und beschreibender Form (Feedbacks, Fördergespräche, Coaching u.a.).

Summative Beurteilung

Summative Beurteilung ist die Grundlage für bewertende Rückmeldungen. In der Regel findet summative Beurteilung prozessabschliessend und bilanzierend statt, und sie ist verbunden mit Rückmeldungen in bewertender Form (Note, Punktzahl, Häkchen, u.a.). Prozessabschliessende Bewertungen beinhalten sowohl Produkt- als auch Prozessleistungen (vgl. Kapitel 4).

Kompetenz

Eine Kompetenz ist die Disposition¹ eines / einer Lernenden in einem bestimmten Fachbereich, welche sowohl das Wiedergeben und Verstehen von Wissen und Können als auch die flexible Anwendung des Wissens und Könnens in herausfordernden, problemhaltigen (alltagsnahen) Situationen möglich macht. Die Kompetenz wird in der Performanz sichtbar. Mit diesem Verständnis von Kompetenz und Performanz soll in der Schule verstandenes Wissen und Können nutzungsorientiert aufgebaut werden. Eine besondere Herausforderung stellt die Flexibilisierung des erworbenen Wissens dar: Es reicht nicht, etwas nur einmal in einer Situation zu beherrschen. Vielmehr soll das erworbene Wissen und Können in unterschiedlichen Situationen erfolgreich genutzt werden können.

¹ Ein Potential von Wissen, Fertigkeiten und motivationalen und sozialen Fähigkeiten, um bestimmte Aufgaben und Probleme in verschiedenen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll zu lösen (vgl. Weinert, F.E. 2001. S.17-31)

Performanz

Performanz schliesst immer auch Kompetenz mit ein: Man muss es nicht nur können, man muss es auch zeigen. Kompetenzen werden durch Handeln erlernt und mit wenigen Einschränkungen als Performanz sichtbar. Unsichtbar bleiben in der Regel Motivation, Interesse, Einstellungen, Verantwortungsbewusstsein u.a.m., also die in der Definition von Weinert genannten motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten².

Minimalerwartung

Die Minimalerwartung definiert die minimale Leistungserwartung, um die Note 4 oder das Prädikat „erfüllt“ zu erlangen. Die Schule und die Lehrpersonen haben den Auftrag, die Erreichung der Minimalerwartungen durch geeignete Unterrichtssettings zu ermöglichen³. Die jeweils per Ende des Zyklus beschriebenen Grundansprüche im Lehrplan (2. /6. sowie 9. Klasse) und die davon von den Lehrpersonen abgeleiteten Lernziele entsprechen der Minimalerwartung.

Regelerwartung

In der Regel wird von Lernenden eine gute Leistung erwartet. Damit geht die Regelerwartung deutlich über die Minimalerwartung hinaus. Wenn Leistungen der Regelerwartung entsprechen, können diese mit der Note 5 oder entsprechenden Prädikaten abgebildet werden. Leistungen, die die Regelerwartung übertreffen, werden mit 5,5 oder 6 bewertet.

Prozessmodelle

Prozessmodelle im schulischen Kontext sind didaktische Konzepte und beschreiben unterschiedliche Phasen von Lehr- und Lernprozessen. Für die Gestaltung eines kompetenzorientierten Unterrichts eignen sich die Prozessmodelle PADUA⁴, KAFKA⁵ und eine Weiterentwicklung von Herbert Luthiger⁶.

² Leisen, J. (2011). Kompetenzorientiert Lehren und Lernen. Koblenz.

³ In Anlehnung an: D-EDK (2015). Lehrplan 21. Überblick, S. 7. Luzern: D-EDK Geschäftsstelle.

⁴ Aebli, H. (1983). Zwölf Grundformen des Lernens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart: Klett-Cotta.

⁵ Reusser, K. (1999). KAFKA und SAMBA als Grundfiguren der Artikulation des Lehr und Lerngeschehens. Aus Skript zur Vorlesung Allgemeine Didaktik: Pädagogisches Institut der Universität Zürich.

⁶ Luthiger, H. (2014). Kompetenzorientierte Lernaufgaben. In PH Luzern (Hrsg.), Unterricht adaptiv gestalten. Bau-steinheft 3 (S. 70-79). Luzern: PH Luzern.

1 Kennzeichen eines kompetenzorientierten Unterrichts⁷

Im Kanton Glarus wird eine förderorientierte Beurteilungskultur gepflegt. Schülerinnen und Schüler werden nicht nur beurteilt, sondern in ihrem Lernen begleitet und unterstützt – vom Kindergarten bis zum Ende der Volksschule.

Unterrichten und Beurteilen sind eng miteinander verbunden. Unterricht orientiert sich an den Themen und am Kompetenzaufbau des Glarner Lehrplans und gestaltet Lernanlässe so, dass gezielt Kompetenzen daran erworben werden können. Im Folgenden wird eine Übersicht bezüglich der Kennzeichen eines guten Unterrichts gegeben.



Kompetenzorientierter Unterricht zeichnet sich aus durch die Art und Weise, wie Aufgaben und Settings, Lernen und Lehren sowie Reflexion und Beurteilung ausgestaltet sind.

Abbildung 1: Kennzeichen eines kompetenzorientierten Unterrichts

⁷ Bildungsdirektion Kanton Zürich (2017): Kompetenzorientiert unterrichten

1.1 Aufgaben und Settings

Kompetenzorientierte Aufgaben beinhalten neben kognitiven auch emotionale und motivationale Aspekte. Aufgaben sind immer in Lernsettings eingebunden. Lehrpersonen gestalten Settings, indem sie Unterrichtsmethoden, Lehrmittel und Lerngegenstände miteinander verknüpfen und die Lernsituation der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen.

Kompetenzfördernde Aufgaben:

- zielen auf die zu erreichende Kompetenz,
- sind handlungs- und anwendungsorientiert,
- orientieren sich an problembasierten Fragestellungen,
- knüpfen an Erfahrungen und Vorwissen an,
- beziehen sich auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler,
- dienen der Überprüfung von Lernprozessen und des Lernstandes,
- unterstützen den Aufbau von Lernstrategien und geben Informationen für die Weiterentwicklung der Unterrichtsplanung.

1.2 Aktive Lernprozesse

Lernen ist ein aktiver, kooperativer, individueller Prozess, der durch variable Situationen angeregt und gefördert wird. Dasselbe trifft auf das Lehren aus der Perspektive der Lehrperson zu. Eine gute Passung von Lernen und Lehren gelingt dann, wenn Lehrpersonen die Perspektive der Schülerinnen und Schüler beachten.

Lernen im kompetenzfördernden Unterricht:

- kann auf individuellen Wegen, Zugängen und unterschiedlichen Kompetenzniveaus erfolgen,
- wird begünstigt durch eine vielfältige Lerngemeinschaft und anregende Umgebung,
- legt Wert auf unterschiedliche Sozialformen,
- beinhaltet üben und festigen,
- bedeutet sammeln, dokumentieren, verstehen, analysieren, zusammenführen, anwenden, diskutieren und reflektieren.

1.3 Reflexion und Beurteilung

Reflexion bedeutet, nachdenken und sich austauschen über erfolgte, laufende oder nächste Lehr- und Lernprozesse zur Unterstützung des Lernens und des Kompetenzaufbaus. Beurteilung beinhaltet das Erfassen, Einschätzen und Bewerten von Lernvoraussetzungen, Lernprozessen und Lernergebnissen.

Reflexion und Beurteilung im kompetenzfördernden Unterricht:

- ermöglichen die Einschätzung des Lernstands der einzelnen Schülerinnen und Schüler,
- fördern den Kompetenzerwerb durch formative Rückmeldungen,
- geben Hinweise zur Planung und Gestaltung zukünftiger Aufgaben, Lernsettings sowie Lehr- und Lernprozesse,
- beziehen Überlegungen und Sichtweisen von Schülerinnen und Schülern ein,
- werden entsprechend der jeweiligen Beurteilungsfunktion ausgestaltet (formative, summative oder prognostische Beurteilung).

1.4 Lehrpersonen gestalten Unterricht bewusst

Lehrpersonen schaffen vielfältige Situationen, die gezielt den Kompetenzaufbau fördern.

Die Lehrperson eines kompetenzfördernden Unterrichts:

- plant den Unterricht ausgehend vom Kompetenzaufbau mit kompetenzorientierten Lernzielen,
- arrangiert methodisch geeignete Lernangebote und -umgebungen,
- gewährt individuelle Lernunterstützung und Förderung,
- fördert die gezielte Nutzung von Lernstrategien und Lerntechniken,
- leitet die Schülerinnen und Schüler zu Selbsteinschätzung an,
- erfasst deren Kompetenzen – auch mit Blick auf die Planung nächster Lernschritte – und gibt Rückmeldungen,
- reflektiert die Unterrichtsprozesse,
- holt von Schülerinnen und Schülern Rückmeldungen zum Lernsetting ein.

1.5 Aktive Schülerinnen und Schüler

Die Schülerinnen und Schüler sind im Unterricht aktiv und setzen sich mit ihrem Lernen auseinander.

Schülerinnen und Schüler eines kompetenzorientierten Unterrichts:

- kennen eigene und an sie gestellte Ziele und Anforderungen,
- erwerben und erweitern ihre Fähigkeiten in Anwendungssituationen,
- nutzen Rückmeldungen für ihr Lernen,
- übernehmen Verantwortung für ihr Lernen,
- reflektieren ihre Lernprozesse.

2 Die Beurteilung im Kontext eines kompetenzfördernden Unterrichts

2.1 Die Lernziele und deren Kriterien als Richtschnur

Die formulierten Kompetenzen (und Kompetenzstufen) im Glarner Lehrplan sind Grundlage für die Unterrichtsplanung. Dank der Harmonisierung der deutschschweizerischen Lehrpläne sind sie auch Grundlage zur Schaffung von Lehrmitteln, welche die Unterrichtsplanung erheblich unterstützen. Ausgehend von den zu fördernden Kompetenzen pro Fachbereich, beschreibt der Glarner Lehrplan diese über den Verlauf von 11 Schuljahren bzw. 3 Zyklen in mehreren aufeinander aufbauenden Stufen differenziert. Sowohl die Kompetenzen als auch die Kompetenzstufen sind die Vorlage für die Lernziele und die Aufgabenstellungen. Für die Lehrpersonen bilden die Lernziele nach wie vor den Ausgangspunkt und die Richtschnur für den Unterricht.

Untenstehende Grafik verdeutlicht die Wichtigkeit der Lernziele für den Lernprozess sowie für die formative und summative Beurteilung.

Lernende und Lehrpersonen müssen wissen, woran zu erkennen ist, wann die Lernziele erreicht sind (1. Orientierung). Deshalb werden zu jedem Lernziel passende Kriterien festgelegt (2. Qualitätskriterien), anhand derer der Unterricht vorbereitet und die Zielerreichung überprüft wird. Sowohl die Lernziele wie auch die Qualitätskriterien sind den Lernenden bekannt. Anhand dieser Kriterien können Aufgaben für individuelle und gemeinsame Lernwege erstellt werden (3. Aufgaben). Diese Kriterien erlauben es dann sowohl Lernenden wie auch Lehrpersonen, über die erbrachten Leistungen nachzudenken, den weiteren Lernverlauf zu planen (4. Formatives Feedback) sowie abschliessend zu beurteilen, wie gut die Lernziele erreicht wurden (5. Summative Beurteilung).

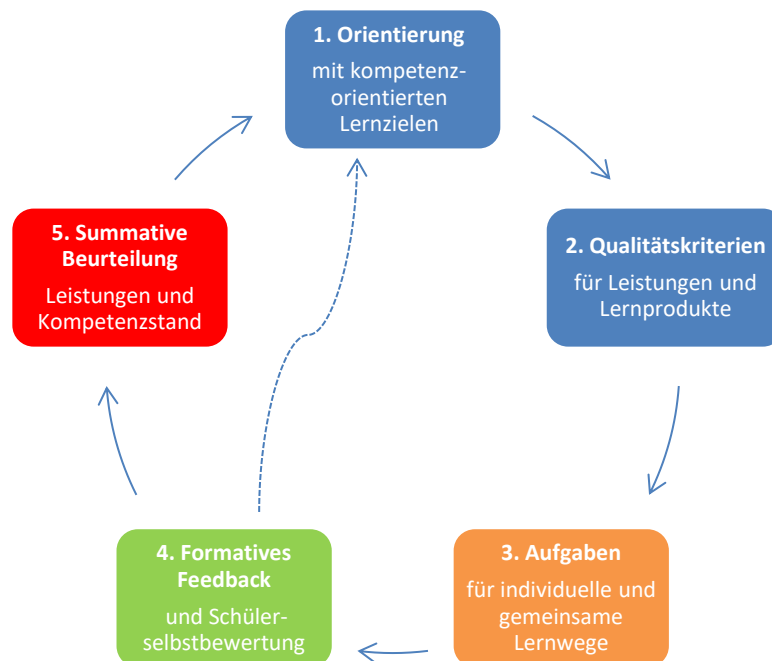


Abbildung 2: Qualitätskriterien als Grundlage von Förderung und Qualifikation

Die im Glarner Lehrplan für die Volksschule dargestellten Kompetenzen lassen sich vielfach nicht direkt umsetzen; sie sind erst längerfristig erreichbar. Die Unterrichtsziele der Lehrperson sollen jedoch einen unmittelbaren Bezug zu den bergeordneten Kompetenzstufen des Lehrplans aufweisen.

Modell zur Generierung von Lernzielen, Kriterien und Aufgaben mit einem Praxisbeispiel aus dem 2. Zyklus im Fach Deutsch:

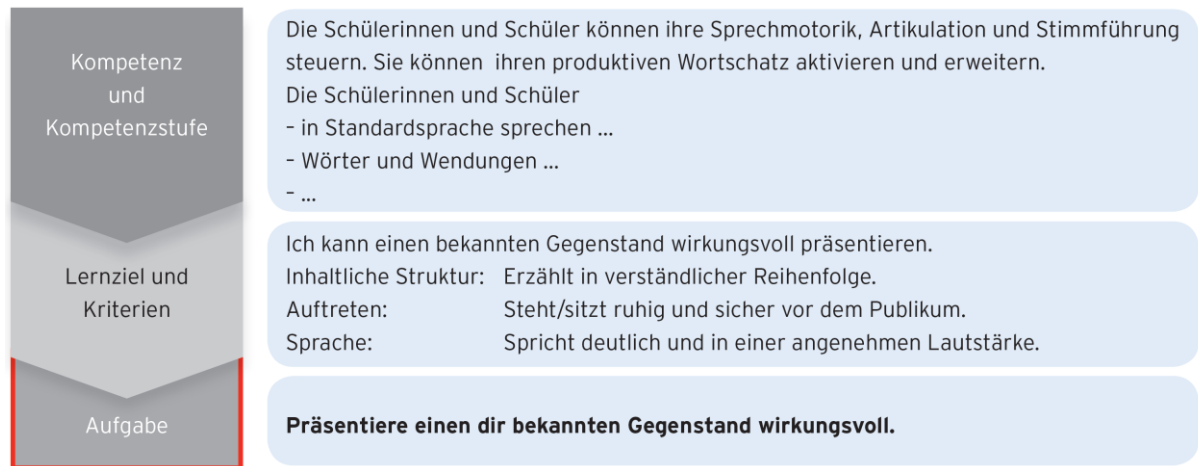


Abbildung 3: Generierung von Lernzielen

Aufgabenstellungen haben im Unterricht eine zentrale Funktion. Sie sind Auslöser von Lernprozessen und machen Kompetenzen und Leistungen sichtbar. Somit sind Aufgabenstellungen auch die Grundlage für die Beurteilung. Sichtbar gemachte Kompetenzen nennt man Performanz.

2.2 Die pädagogischen Funktionen der Beurteilung

Lernziele, Aufgaben und die Beurteilung haben je nach pädagogischer Absicht zwei Funktionen. Einerseits dienen sie der Förderung des Kompetenzaufbaus und andererseits der Qualifikation und Selektion. In diesem Sinn werden Aufgaben in zwei pädagogische Funktionen aufgeteilt, die Lernaufgaben⁸ zur Förderung des Kompetenzerwerbs und die Leistungsaufgaben zur Bewertung von Leistungen bzw. Kompetenzen. Das gilt sowohl für fachliche wie auch für überfachliche Lernziele.

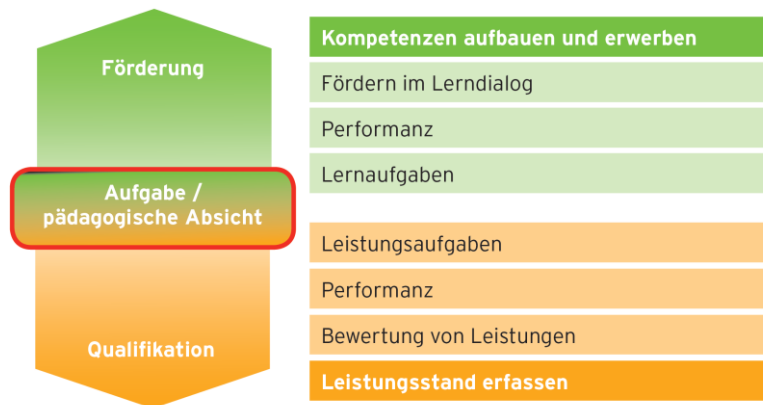


Abbildung 4: Die pädagogische Absicht bestimmt den Aufgabentyp

Die Volksschule hatte schon immer und wird auch in Zukunft vor allem die Funktion der Förderung und auch die Funktion der Qualifikation und Selektion haben. Entsprechend nimmt die Lehrperson auch zwei unterschiedliche Rollen ein, die sie den Lernenden transparent macht. Die beiden Funktionen und Rollen werden in diesen Grundlagen in einem zyklischen Unterrichtsmodell wie folgt dargestellt:

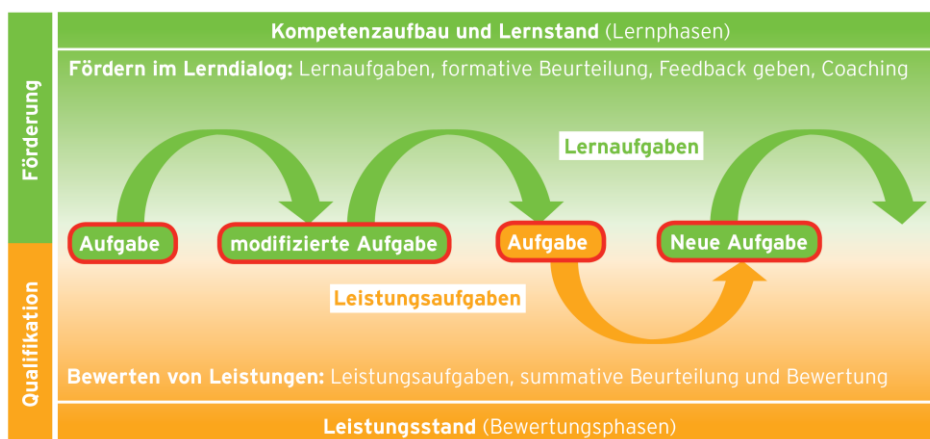


Abbildung 5: Zyklisches Unterrichtsmodell

⁸ Ist identisch mit dem Begriff „Lernjob“.

2.3 Fördern und Bewerten definieren die Lernkultur

Das Zusammenspiel zwischen Fördern und Bewerten definiert die Unterrichtsgestaltung und beeinflusst die Lernkultur massgebend. Diese basiert im Wesentlichen auf der Beziehung zwischen der Lehrperson und den Lernenden, dem pädagogischen Umgang der Lehrperson mit Alltagssituationen und dem didaktischen und methodischen Aufbau des Unterrichts.

Wesentlich erscheint dabei, dass Diagnostik und Didaktik in einer Wechselbeziehung stehen. Diagnostikkompetenzen der Lehrperson müssen unbedingt mit didaktischen Entscheidungen verbunden sein, da eine Diagnostik ohne spezifische situations- und personenorientierte didaktische Konsequenzen bei Kindern und Jugendlichen den Schluss nahelegen kann, Lernen sei nur dazu da, damit seine Ergebnisse registriert, verglichen und bewertet werden können. Die diagnostische Kompetenz der Lehrperson basiert neben den pädagogischen und fachlichen Fähig- und Fertigkeiten besonders auch auf der motivationalen und sozialen Haltung der Lehrperson⁹.

Bei dieser Lernkultur spielen die Aufgaben, deren Auswertung und die Beurteilung eine zentrale Rolle. Kompetenzfördernder Unterricht und Beurteilung bedingen einen breiten Lerndialog und Leitlinien zur Bewertung von Leistungen. Im Kapitel 3 und 4 wird vertieft auf diese Bedingungen eingegangen.

2.4 Die Bedeutung der Bezugsnormen

2.4.1 Die Individualnorm



Lernen ist ein langfristig ausgerichteter, aufbauender Lernprozess. Kompetent wird, wer Wissen und Können in vielfältigen Situationen erwerben, erproben, verstehen, erweitern und optimieren kann. Im Zentrum eines kompetenzfördernden Unterrichts stehen formative Beurteilungsformen. Rasch, unkompliziert und häufig werden Informationen zum Lern- und Entwicklungsstand des Lernenden gesammelt, interpretiert und zurückgemeldet. Dabei beziehen sich die Rückmeldungen stets auf den individuellen Lernstand, die individuellen Lernfortschritte und das vorhandene Leistungspotenzial. Diese förderorientierte Unterstützung (vgl. Kapitel 3.4) dient sowohl der Lehrperson zur adaptiven Ausrichtung ihres Unterrichts als auch den Lernenden zur zunehmend selbstständigen Steuerung des eigenen Lernens. Im Lehrplan wird ausführlich beschrieben, über welche didaktischen Kompetenzen eine Lehrperson verfügen muss, um den Anspruch an eine formative Beurteilung zu erfüllen¹⁰.

⁹ Jürgens, E. und Lissmann, U. (2015): Pädagogische Diagnostik. Weinheim und Basel: Beltz

¹⁰ Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2015). Lehrplan 21. Grundlagen S. 9. D-EDK Geschäftsstelle. Luzern.

2.4.2 Die Lehrplannorm / Kriterialnorm



Unterrichten und Lernen sind auf den Erwerb von Kompetenzen ausgerichtet. Diese Outcome-Orientierung verlangt herausfordernde, verständliche und leistungsfähig erscheinende Kriterien, welche den Lehrenden und Lernenden die Einschätzung von Leistungen, Produkten, Verhaltensweisen oder anderweitigen Nachweisen ermöglichen. Wird die individuelle Leistung eines / einer Lernenden in Bezug zu diesen Kriterien gesetzt, spricht man von einer kriterienorientierten, summativen Beurteilung (vgl. Kapitel 4). Die Lehrplannorm ist sowohl für die Bewertung von Produkt- als auch für die Bewertung von Prozessleistungen massgebend.

2.4.3 Die Sozialnorm



Lernende und Erziehungsberechtigte orientieren sich in erster Linie an der Sozialnorm. Sie ist ein Ausdruck unseres gesellschaftlichen Systems und damit eine Realität. In der Praxis vergleichen die Lernenden ihre Leistungen mit denjenigen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler – und nicht mit den vorgegebenen Kriterien. Dieser Vergleich kann ein wichtiger Lernmotor sein, sollte aber von der Lehrperson nicht zusätzlich gefördert oder sogar kultiviert werden, indem sie zum Beispiel Klassendurchschnittswerte bekannt gibt. Vielmehr macht die Lehrperson die Kriterien transparent und stellt diese immer wieder in Bezug zum Leistungsstand der Klasse und der Lernenden.

Kernbotschaften

- Lernziele und Kriterien orientieren sich an den Kompetenzen im Lehrplan.
- Aufgaben machen die Kompetenzen und das Leistungspotenzial sichtbar und sind Dreh- und Angelpunkt des kompetenzfördernden Unterrichts.
- Fördern und Qualifizieren sind zentrale Aufträge des Lehrerberufs. In beiden Funktionen nehmen die Aufgabenstellung und die Beurteilung eine Schlüsselrolle ein.
- Im Bereich „Fördern“ werden Lernprozesse mittels Lernaufgaben ausgelöst. Lernende und Lehrende treten in einen Lerndialog, in dem die Performanz formativ beurteilt werden kann. Feedbacks und Coaching steuern den weiteren Verlauf des Lernprozesses.
- Im Bereich „Qualifizieren“ wird anhand von Leistungsaufgaben der Leistungsstand bewertet, und die Ergebnisse werden dokumentiert (LehrerOffice, Notizen).
- Grossmehheitlich steht die Förderung im Zentrum. Wenn es dazwischen um eine Leistungsbewertung geht, machen die Lehrpersonen ihre pädagogische Absicht transparent. Die Schülerinnen und Schüler wissen, wenn es um eine Leistungsbewertung geht.
- Die Förderung basiert auf formativer Beurteilung und orientiert sich sowohl an der Lehrplan- als auch an der Individualnorm.
- Die Bewertung von Leistungen basiert auf summativer Beurteilung und orientiert sich in der Regel an der Lehrplannorm.
- Die gesellschaftsbedingte Sozialnorm ist stets präsent, soll aber im Unterricht in Bezug zu schulischen Leistungen nicht gefördert werden.

3 Förderung – Gestaltung des Lerndialogs

3.1 Grundsätze der Förderung

Die pädagogische Absicht in Lernsituationen verfolgt den Aufbau von Kompetenzen. Die Lehrperson plant einen kompetenzfördernden Unterricht, setzt ihn um und beurteilt die Lernfortschritte der Klasse und der Lernenden im Hinblick auf die weiteren Lernschritte. Auf dieser Grundlage erhalten die Lernenden Feedback und die Lehrperson steuert den Lernprozess anhand von weiteren Aufgabenstellungen und Vereinbarungen.

3.2 Überprüfungsformen und Beurteilungsinstrumente

Sowohl im Bereich der Förderung, wie auch im Bereich der Qualifikation bieten sich verschiedene Überprüfungsformen an. Im Bereich der Förderung schaffen Lernaufgaben Performanz, die eine Beurteilung des Lernstandes ermöglicht, um mit entsprechendem Feedback die Weiterarbeit anzuregen. Im Bereich der Qualifikation schaffen Leistungsaufgaben Performanz, die eine Einschätzung und Bewertung von fachlichen und überfachlichen Leistungen ermöglicht. Die meisten Überprüfungsformen erfordern entsprechende Beurteilungsinstrumente und können wie folgt gegliedert werden¹¹:

Überprüfungsform	Beurteilungsinstrument	Päd. Absicht
Schriftliche Form	Lernkontrollen	Fördern und bewerten
Mündliche Form	Fachgespräch im Dialog	Fördern und bewerten
Handlungsorientierte Form	Systematische Beobachtung im Unterricht	Fördern und bewerten
Produktorientierte Formen	Kriterienorientierte Beurteilung von Arbeitsergebnissen	Fördern und bewerten
Prozessorientierte Form	Beobachtungen und Notizen im Unterricht, Portfolioarbeit (Lernfortschrittsdokumentation)	Fördern und bewerten
Kooperative Form	SuS korrigieren sich gegenseitig kriterienorientiert (z.B. Korrekturfließband)	Fördern

Abbildung 6: Überprüfungsformen

PM A2.1 bis A2.6: Überprüfungsformen und Beurteilungsinstrumente

¹¹ In Anlehnung: Nüesch, H., Bodenmann, M., Birri, Th. (2008). Fördern und fordern. Schülerinnen- und Schülerbeurteilung in der Volksschule. S. 23ff. Kanton St. Gallen: Amt für Volksschule.

3.3 Kompetenzfördernde Aufgaben

Aufgaben lösen Lernprozesse aus und bilden in Verbindung mit deren Auswertung die Grundlage für die Förderung, den Kompetenzaufbau und die Bewertung von Schülerleistungen. Sie machen im Wesentlichen sichtbar, was und wie die Schülerinnen und Schüler im Unterricht etwas tun (Performanz). Damit sind Aufgaben eine massgebende Grundlage für die Beurteilung.

3.3.1 Die Differenzierung in Aufgabenstellungen

Wenn Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen den gleichen Schulstoff erarbeiten sollen, müssen die Aufgaben einen entsprechenden Anforderungsspielraum enthalten. Das gilt sowohl für Lernaufgaben wie auch für Leistungsaufgaben. Der Spielraum kann darin bestehen,

- die Fragen offen zu formulieren,
- die Lernenden aus einer Reihe von Fragen auswählen zu lassen oder
- die Fragen schrittweise vom Einfachen zum Komplexen zu stellen.

Für die praktische Arbeit im Unterricht hat sich der Einsatz von sogenannten Verbenlisten bewährt. Die Verben eignen sich als Vorlage für differenzierte Aufgabenstellungen.

PM A1.1: Verbenliste nach Obrist & Städeli

PM A1.2: Differenzierungsaspekte für Übungs- und Vertiefungsaufgaben

3.3.2 Lernaufgaben und Lernprozesse

Lernprozesse gehören zum Alltag. Im schulischen Kontext lassen sie sich didaktisch steuern, indem man den Aufbau von Kompetenzen entlang differenzierter Lernphasen fördert. Diese beschreiben die pädagogischen und didaktischen Absichten der Lehrenden und die erwarteten Aktivitäten der Lernenden in einem Prozessmodell. Selbstverständlich bildet ein Prozessmodell nie die gesamte Unterrichtswirklichkeit ab. Dennoch stellt es eine Hilfe dar, Aufgaben aus einem Fundus auszuwählen und diese in eine lernwirksame Abfolge zu bringen¹².



Abbildung 7: Kompetenzaufbau

Gute Lernaufgaben schaffen Performanz, indem sie Situationen generieren, die Schülerinnen und Schüler in Experimentier-, Übungs-, Anwendungs- oder Verwendungssituationen verwickeln und sorgen dafür, dass die Lernenden kompetenter werden. In der Praxismappe sind Merkmale guter Lernaufgaben aufgeführt, und zur Überprüfung der Aufgabenqualität steht eine Checkliste zur Verfügung.

PM A1.3: Merkmale guter Lernaufgaben

PM A1.4: Checkliste für kompetenzfördernde Lernaufgaben

Die Aufgabenstellungen sind je nach Lernphase und didaktischer Absicht unterschiedlich formuliert. Während in Lernphasen der Konfrontation und Aktivierung vorwiegend offen formulierte Aufgaben gestellt werden, braucht es in Lernphasen der Übung und Vertiefung eher niveauangepasste Aufgaben mit eindeutigen Ergebnissen, sodass Selbstkorrekturen möglich sind. In der Praxismappe sind diese vier Aufgabentypen genauer beschrieben.

¹² Schulblatt Februar 2015, Luthiger, H. (2015). In Schulblatt Februar 2015. Lernaufgaben richtig eingesetzt. Luzern: PH Luzern.

PM A1.5: Vier Aufgabentypen (analog Prozessmodell nach Luthiger)
 PM D1: Lernaufgaben (Best Practice)

Handlungsorientierte, kompetenzfördernde Aufgaben unterstützen die Lernenden bei der Konstruktion neuer Lerninhalte. Daneben braucht es auch Instruktionen seitens der Lehrperson, die in ein Thema einführen, Wissen vermitteln und Zusammenhänge aufdecken können. Die Dauer und der Anteil von Instruktionen passen sich situativ dem Bedarf an und dauern nur selten genau eine Lektion.

3.4 Fördern - Formative Beurteilung

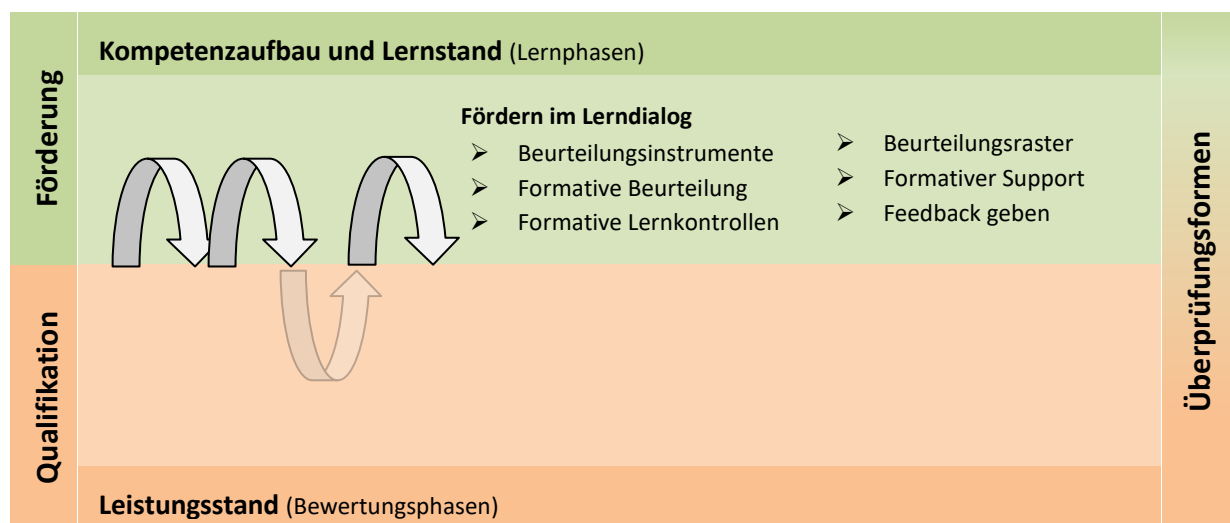


Abbildung 8: Der Aspekt der Förderung

Die beiden pädagogischen Funktionen der Schule - Förderung und Selektion - sowie der Anspruch an eine adäquate Beurteilung erfordern ein bestimmtes didaktisches Instrumentarium. Im Bereich der Förderung erweisen sich geeignete Beurteilungsinstrumente und Lerncoaching als effektiv.

3.4.1 Formative Beurteilung und Feedback

Unterrichten und Beurteilen setzen eine pädagogische Grundhaltung voraus, welche auf natürlicher Autorität, respektvollem Verhalten und Präsenz der Lehrerinnen und Lehrer basiert. Aus dieser Sicherheit gebenden Pädagogik heraus erfolgen Förderung und förderorientiertes Beurteilen, und es werden Beobachtungen, Rückmeldungen und letztlich auch Bewertungen vorgenommen. Der Aufbau und die Umsetzung eines positiven Umgangs mit Fehlern sowie das Bewusstsein von möglichen Beurteilungsfehlern¹³ (z. B. infolge selektiver oder subjektiver Wahrnehmung) helfen zudem, die Förderung in Lernsituationen erfolgreich zu gestalten.

Fachbeurteilung	Die Lehrperson setzt sich mit der Lernsituation der Klasse und der einzelnen Schülerinnen und Schüler auseinander und schätzt die Situation im Hinblick auf die weitere Entwicklung des Unterrichts ein. Die Lehrperson beurteilt sowohl die Performanz der Lernenden in Bezug zur Lehrplannorm als auch die Lernfortschritte jedes/r Einzelnen in Bezug zur Individualnorm. Ihre formativen Einschätzungen sind die Grundlage für die weiteren Aufgabestellungen und den formativen Support (vgl. Kapitel 3.4.2).
Peerbeurteilung	Lernende können Performanz von Kolleginnen und Kollegen gegenseitig einschätzen. Während die Lehrperson eine professionelle, fach- und zielorientierte „Einschätzungsbrille“ verwendet, schätzen sich Lernende gegenseitig auch nach emotionalen und unbewusst gesteuerten Kriterien ein. Die Fachlichkeit der Rückmeldungen kann gesteigert werden, wenn sie nach definierten Richtlinien oder entlang eines stufengerechten, einfachen Beurteilungsrasters erfolgen.
Selbstbeurteilung	Selbstbeurteilung wirkt sich positiv auf die überfachlichen Kompetenzen aus. Wer sein Tun bewusst wahrnimmt, lernt besser. Anhand eines Beurteilungsrasters kann die Selbstbeurteilung kontextbezogen und förderorientiert gestaltet werden. Sich selber einzuschätzen, muss man lernen. Weil die Selbstbeurteilung auf der Meta-Ebene ¹⁴ abläuft, ist sie anspruchsvoll und muss entwickelt werden. Ein sorgfältiger und schrittweiser Aufbau ab 1. Zyklus ist empfehlenswert.

¹³ In Anlehnung: Nüesch, H., Bodenmann, M., Birri, Th. (2008). Fördern und fordern. Schülerinnen- und Schülerbeurteilung in der Volksschule. S. 12. Kanton St. Gallen: Amt für Volksschule.

¹⁴ Nachdenken über das eigene Tun

3.4.2 Formative Lernkontrollen

Lernkontrollen sind Überprüfungsinstrumente, die eine Erfassung des Lern- und Leistungsstands unterstützen können. Insbesondere dienen formative Lernkontrollen einem diagnostischen Zweck, indem sie Lernprozesse untersuchen. Sie können differenzierte Informationen zum Lernen und zum Lernstand liefern. Lernende und Lehrpersonen nutzen diese Informationen für das weitere Vorgehen. Insbesondere können sie als „Probearbeiten“, kombiniert mit anschließendem differenziertem Üben, nach einer Erarbeitungsphase eingesetzt werden.

Formative Lernkontrollen stehen den Lernenden zur Verfügung. Sie entscheiden über deren Einsatz, oder die Lehrperson gibt ihn vor. Beides ist möglich und hängt vom Lernarrangement ab. Wie man die Effektivität von formativen Lernkontrollen steigern kann, lässt sich entlang einer gedachten Zeitachse wie folgt veranschaulichen¹⁵:

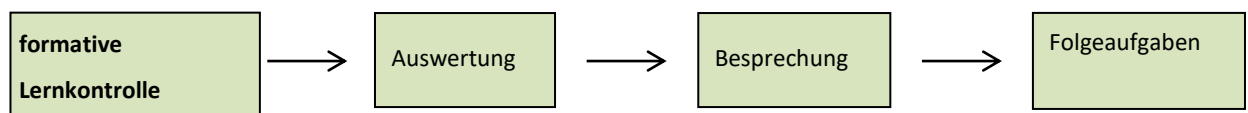


Abbildung 9: Zeitachse bez. der Verwendung von formativen Lernkontrollen

Weitere Informationen zu Lernkontrollen befinden sich in der Praxismappe.

PM A3.1: Einsatz von Lernkontrollen
PM A3.2: Gestaltung von Lernkontrollen
PM A3.3: Auswertung formativer Lernkontrollen

3.4.3 Fördergespräche

Fördergespräche sind ein wirkungsvolles Steuerungsinstrument für die Differenzierung, das selbstorganisierte Lernen und den Umgang mit Heterogenität. Auf der Grundlage der vorhandenen Einschätzungen und Bewertungen stellen sie den Lernenden handlungsleitende Informationen bereit und steuern ihre Lernprozesse zielgerichtet. Die Schülerinnen und Schüler erhalten ermutigende und aufbauende Rückmeldungen (vgl. 3.4.4). Ihre Lernprozesse werden reflektiert und die weiteren Lernschritte gemeinsam im Dialog festgelegt. Dabei gibt die Lehrperson den Lernenden vorerst die Chance, eigene Vorschläge für das weitere Vorgehen zu platzieren.

Fördergespräche haben zwei Ausprägungen: Informelle Rückmeldungen und als Lerndialog gestaltete, strukturierte Fördergespräche¹⁶. Während informelle Rückmeldungen zum täglichen Unterricht gehören, sind strukturierte Fördergespräche arrangiert. Sie benötigen Strukturen, die den Gesprächsablauf

¹⁵ In Anlehnung: Winter, F. (2015). Lerndialog statt Noten. Neue Formender Leistungsbeurteilung, S. 125. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

¹⁶ In der Fachliteratur auch Lernentwicklungsgespräche genannt.

regeln, Verbindlichkeit einfordern und geeignete Zeitfenster schaffen. Die Gesprächsdauer ist personen- und themenabhängig und kann 5 bis 20 Minuten beanspruchen. In diesem Zeitraum sollten sich die Lehrperson und der/die Schüler/in ungestört unterhalten können.

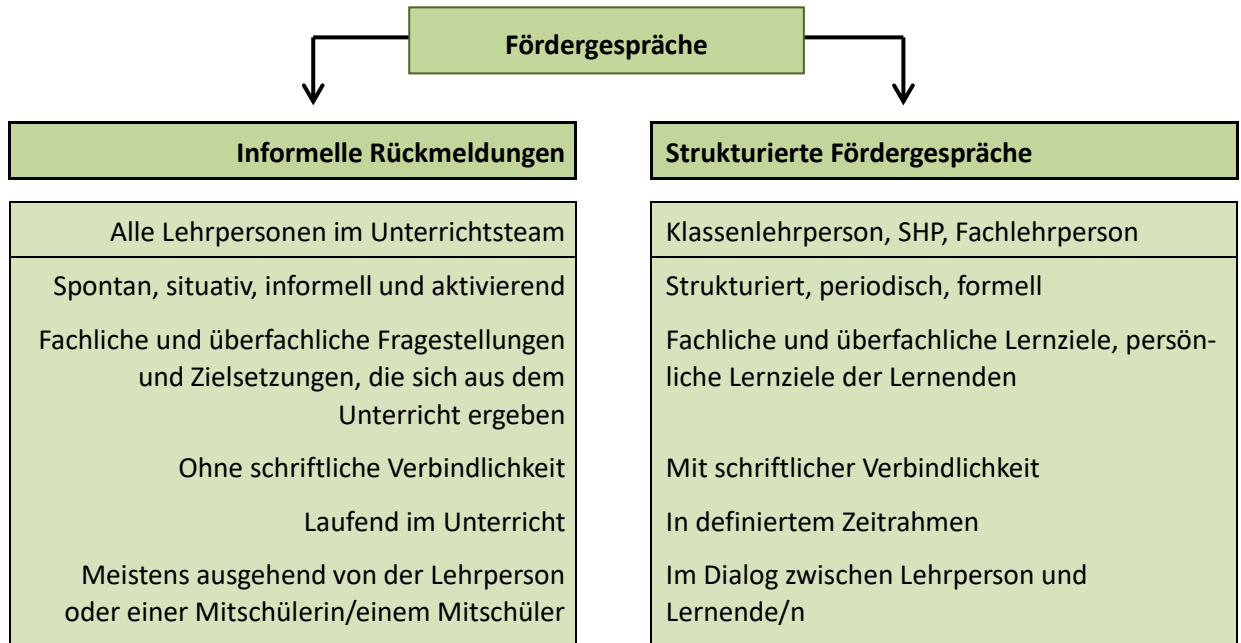


Abbildung 10: Informelle und strukturierte Fördergespräche

Weitere Hinweise und Empfehlungen zum strukturierten Fördergespräch stehen in der Praxismappe zur Verfügung.

PM A4: Strukturierte Fördergespräche mit Lernenden

3.4.4 Feedback geben

Die Art und Weise der Rückmeldungen beeinflusst den Lerndialog und damit auch das Unterrichts- und Klassenklima wesentlich. Eine positive und aufbauende Wirkung erzielen Rückmeldungen¹⁷ dann, wenn sie persönlich (Beziehungspflege, von Mensch zu Mensch), wertschätzend (die geleistete Arbeit ist etwas wert) und nahe bei der Sache (hier musst du dran bleiben) sind.

Von Mensch zu Mensch	Emotionen, wie Betroffenheit, Erstaunen, Anteilnahme und Freude, kommen zum Ausdruck (persönlich).
Positiv verstärkend	Gut Gelungenes / Geleistetes wird erwähnt und gewürdigt (wertschätzend).
Konkret bei der Sache	Ein fachlicher Aspekt wird ausgewählt, und ein Förderangebot folgt (neue Fragestellungen, Hinweise zur Weiterarbeit, konkrete Aufträge).

Abbildung 11: Die Art und Weise des Feedbacks

Wenn die Rückmeldungen schriftlich erfolgen, gewinnen sie an Wirkung. Die Lehrperson investiert hier Zeit in die Motivationslage der Lernenden, in die Beziehung und damit in das Unterrichts- und Klassenklima. Diese sind unter anderem massgebend für den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. Die Rückmeldungen von Lernenden an Lernende können schriftlich oder mündlich erfolgen. Insbesondere regen unterschiedliche Ergebnisse im Anschluss an eine Konfrontations- oder Transferaufgabe zum Austauschen an (z. B. kooperative Lernformen).

¹⁷ Gallin, P., Ruf, U. (1998). Sprache und Mathematik in der Schule. Auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz. Seelze: Kallmeyer.

Kernbotschaften

- Der Begriff „Lerndialog“ bezeichnet ein Regelwerk von Aufgabenstellungen, formativer Beurteilung, konstruktiven Feedbacks und Lerncoaching.
- Aufgaben schaffen Performanz. Das gilt sowohl für Lern- wie auch für Leistungsaufgaben.
- Lernaufgaben orientieren sich an Lernprozessen. Dabei kann ein Prozessmodell den Lernerfolg unterstützen. Es lassen sich vier Aufgabentypen beschreiben, die wesentliche Merkmale des kompetenzfördernden Unterrichts beinhalten.
- Die Differenzierung in Aufgabenstellungen kann über offene Formulierungen oder über ein Angebot von Aufgaben mit unterschiedlichen Anspruchsniveaus gewährleistet werden. Die Differenzierung in Aufgabenstellungen ist Voraussetzung für den adäquaten Umgang mit Heterogenität.
- Verschiedene Überprüfungsformen zum Lern- und Leistungsstand unterstützen die formative Beurteilung.
- Das Fördergespräch hat zwei Standbeine und ist ein Instrument für den professionellen Umgang mit Heterogenität.

4 Qualifikation – Bewerten von Leistungen

4.1 Leitlinien für Bewertungen

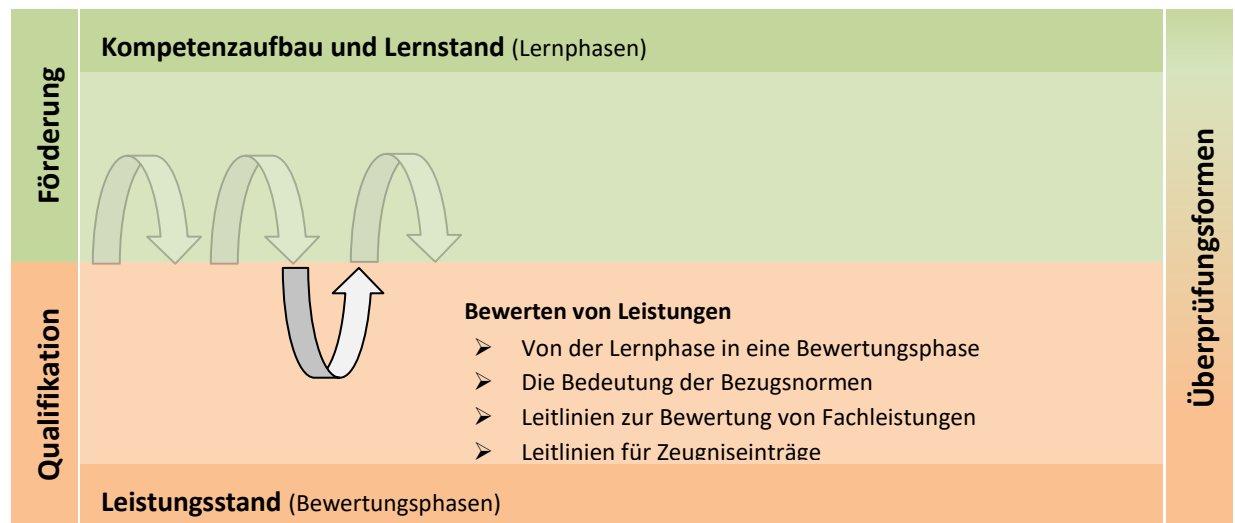


Abbildung 12: Aspekte der Bewertung von Leistungen

Der Wechsel der pädagogischen Absicht von der Förderung zur Qualifikation sollte für die Lernenden transparent sein. Insbesondere erklärt die Lehrperson den Lernenden die Überprüfungsform und den Bewertungsmaßstab. Grundsätzlich stehen für Bewertungen alle Überprüfungsformen zur Verfügung. Eine Bewertung orientiert sich stets an den Erwartungen der Lehrperson, welche sie an ihre Schülerinnen und Schüler aufgrund des stattgefundenen Unterrichts stellt.

4.2 Grundlagen zur summativen Bewertung

Leistungen zeigen sich in summativen Lernkontrollen, Präsentationen, Projektarbeiten, Portfolios, Lernjournalen, mündlichen Beiträgen, kooperativen Lernformen und in weiteren Leistungssituationen im Unterricht. Um Transparenz zu gewährleisten, erfüllen Leistungsaufgaben folgende Bedingungen:

Orientierung an
Erwartungen

Die Lernenden wissen, was von ihnen erwartet wird. Die Bewertung von Leistungen orientiert sich grundsätzlich an den Erwartungen. In der Praxis ist stets ein Ermessensspielraum vorhanden. Produkt- und Prozessleistungen können mit Prädikaten (bspw. ungenügend, genügend, gut oder sehr gut) oder mittels Noten bewertet werden. Bei der Bewertung mit Noten wird empfohlen nur ganze und halbe Noten zu geben.

- Die Minimalerwartungen sind deutlich nicht erfüllt (entspricht Note 3).
- **Die Minimalerwartungen sind erfüllt** (entspricht Note 4).

- Die Regelerwartungen sind erfüllt (entspricht Note 5).
- Die Regelerwartungen sind übertroffen (entspricht Note 6).

Transparenz Der Unterricht ist so gestaltet, dass die Lernziele, deren Kriterien sowie die Minimal- und Regelerwartungen frühzeitig bekannt sind.

Chancen ermöglichen Der Unterricht ist so gestaltet, dass die Lernenden ausreichend Gelegenheit haben, auf die erwarteten Ziele zu trainieren, beziehungsweise zu üben (vgl. 3.3.2). Unter Umständen können bewertete Leistungssituationen wiederholt werden.

Summative Lernkontrollen erfüllen zusätzliche Rahmenbedingungen. Diese sind in der Praxismappe aufgeführt.

PM A3.4: Rahmenbedingungen für summative Lernkontrollen

Im Lehrplan sind die überfachlichen Kompetenzen in den Fachbereichen eingearbeitet. Darin beschreibt der Lehrplan drei überfachliche Kompetenzbereiche detailliert¹⁸. Die Bewertung in den abschliessenden Dokumentationen (Zeugnis, Beurteilungsbogen) beschränkt sich auf gut beobachtbares Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten.

4.3 Leitlinien für Zeugniseinträge

Zeugnisnoten bilden die erbrachten Leistungen einer Schülerin/eines Schülers während des Berichtszeitraums ab. Insbesondere zählen zur Fachnote nebst dem aktuellen Leistungsstand Ende Schuljahr auch die im gesamten Berichtszeitraum erbrachten Leistungen. Die Lehrpersonen ziehen Bilanz und fällen professionelle Ermessensentscheide auf der Grundlage von Noten und weiteren dokumentierten Leistungen der Schülerinnen und Schüler im Berichtszeitraum. Im Folgenden sind Verfahren dargestellt, die zu verlässlichen Zeugniseinträgen von überfachlichen und fachlichen Leistungen führen.

4.3.1 Die Beurteilung von Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten

Die Bewertung von überfachlichen Leistungen und Kompetenzen ist ein subjektiver, professioneller Ermessensentscheid im Unterrichtsteam. Lernende verhalten sich in unterschiedlichen Kontexten vielfach auch unterschiedlich. Deshalb müssen die verschiedenen Einschätzungen im Unterrichtsteam¹⁹ ausgetauscht und es muss gemeinsam Bilanz gezogen werden. Die breite Abstützung bei mehreren

¹⁸ Kanton Glarus (2015). Glarner Lehrplan für die Volksschule. Grundlagen S. 13ff). Glarus: Departement Bildung und Kultur.

¹⁹ Das Unterrichtsteam besteht aus der verantwortlichen Klassenlehrperson und Fachlehrpersonen, die zu einem angemessenen Anteil die Klasse (oder die Lerngruppe) unterrichten

Lehrpersonen macht die Bewertung verlässlicher. Weitere Details zur Bilanzierung des Arbeits- Lern- und Sozialverhaltens sind in der Praxismappe festgehalten.

PM B2.1: Die Bilanzierung des Arbeits- Lern- und Sozialverhaltens

4.3.2 Die ganzheitliche Beurteilung von Fachleistungen

Dem Anspruch an eine verlässliche Abbildung von erbrachten Fachleistungen genügt die ausschliessliche Bewertung von Arbeitsprodukten nur teilweise. „Verlässlich“ bedeutet, dass auch Bewertungen von Prozessleistungen zeugnisrelevant mit einfließen. Unter Prozessleistungen sind sowohl Leistungen über einen längeren Zeitraum (z. B. Portfolioarbeit, Projektarbeit) als auch kurzfristige Leistungen im Unterricht (Denkprozess bei einer Konfrontations- oder Forschungsaufgabe) gemeint. Wenn sowohl Prozessleistungen als auch Produktleistungen berücksichtigt werden, spricht man von einer ganzheitlichen Beurteilung. Die folgende Abbildung stellt den Beurteilungsprozess im bekannten Unterrichtsmodell dar:

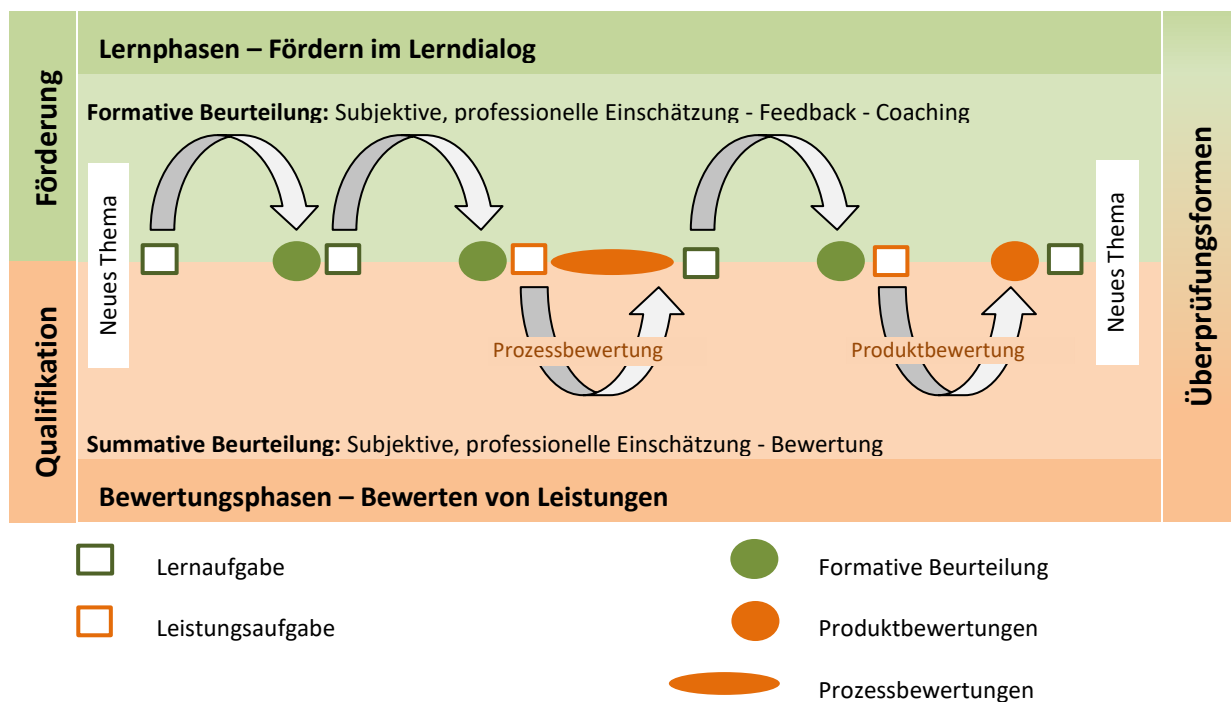


Abbildung 13: Die ganzheitliche Beurteilung

Produktbewertung

Produktbewertungen finden in der Regel prozessabschliessend mittels geeigneter Überprüfungsformen statt. Sie können aber auch am Ende einer Lernphase (z. B. nach einer Erarbeitungs-, Übungs- oder Anwendungsphase) vorgenommen werden.

Bewertung von möglichen Produktleistungen:

- summative Lernkontrollen,
- Ergebnisse aus Präsentations- und Austauschsequenzen,
- Ergebnisse aus Projekten oder Befragungen,
- Portfolios mit vereinbarten Dokumenten und Ergebnissen aus verschiedenen Lernanlässen oder einem Themenschwerpunkt,
- fachliche Eigenleistung in einem Lernjournal.

Prozessbewertung

Prozessbewertung bedingt, dass Performanzen von Lernenden dokumentiert sind. Entweder werden sie während den einzelnen Lernphasen oder über mehrere Lernphasen hinweg beobachtet und protokolliert, oder die Lernenden dokumentieren ihre Arbeits- und Denkleistungen in einem Journal oder Portfolio. Beispiele:

- mündliche Beiträge nach definierten Kriterien,
- Beobachtungen in Lern- oder Leistungssituationen und entsprechende Notizen,
- Performanz in einer handlungsaktiven Lernsituation (z. B. Aktivierungsphase, Anwendungsphase vgl. 3.3.2), wenn die Aufgabenstellung und das Lernarrangement den nötigen Beobachtungsspielraum ermöglichen,
- Prozessdokumentationen der Lernenden (z.B. Portfolioarbeit, Lernjournal, Erkundungs- und Forschungstagebücher, Experimentierhefte),
- Zusammenstellung von Ergebnissen aus Experimentier- und Erkundungsaufgaben (z.B. Protokoll, Skizze, kommentierte Bildreihe),
- Dokumentationen von Einzelnen oder Gruppen zu vorgegebenen oder selbst gewählten Themen;
- Dokumentation des Lernfortschritts.

Das Bewerten von Prozessleistungen bedingt einerseits einen Referenzrahmen (z.B. Bewertungsraster, summative Bewertungsbogen) und ein System, wie Beobachtungen festgehalten werden können (z. B. LehrerOffice, Beobachtungsblätter). Entsprechende Vorlagen befinden sich in der Praxismappe.

PM C5: Bewertung von Prozessleistungen
--

Die Umsetzung einer ganzheitlichen Beurteilung bedingt eine sorgfältige Kommunikation an die Erziehungsberechtigten. Grundsätzlich sollten sich Lehrpersonen innerhalb eines Teams oder einer Schule

einig sein, was sie wie bewerten und wie sie ihre Praxis kommunizieren möchten. Schulinterne Weiterbildungen sind geeignete Formen der Erarbeitung einer solchen Beurteilungskultur.

4.3.3 Das Prinzip der Bilanzierung

Das Standort- und Beurteilungsgespräch sowie das Zeugnis sollen die Leistungen und Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern verlässlich abbilden. Bei Fachnoten ist eine erhöhte Verlässlichkeit durch die ganzheitliche Beurteilung gewährleistet. Die Beurteilung des Arbeits-, Lern- und Sozialverhaltens ist durch das Unterrichtsteam breiter abgestützt. Mit dem Prinzip der Bilanzierung kann die Beurteilung in Zeugnissen und auf Beurteilungsbögen weiter optimiert werden, indem die Lehrperson in einer Gesamtrückschau auf den Berichtszeitraum einen professionellen Ermessensentscheid fällt.

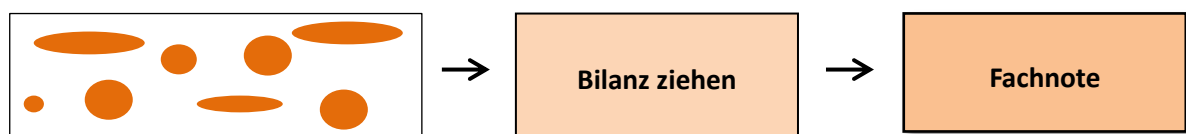


Abbildung 14: Die Bilanzierung von Fachleistungen

Die Bilanzierung von Fachleistungen wird auf der Grundlage der ganzheitlichen Beurteilung (vgl. 4.3.2) vorgenommen. Die Gewichtung von Produkt- und Prozessleistungen hängt sowohl von der Stufe als auch von der individuellen Unterrichtsgestaltung ab. Sie obliegt somit der Schule oder dem Team. Je nachdem, wie oft beides im Berichtszeitraum bewertet werden konnte, beeinflussen Produkt- und Prozessleistungen die endgültige Fachnote.

Die Praxismappe enthält unter Miteinbezug des LehrerOffice eine Anleitung zur Bilanzierung von Fachleistungen.

PM B2.2: Die Bilanzierung von Fachleistungen

Kernbotschaften

- Der Wechsel der pädagogischen Absicht von der Förderung zur Qualifikation wird transparent gemacht.
- Zur Bewertung des Leistungsstands werden Leistungsaufgaben gestellt.
- Leistungsaufgaben orientieren sich in erster Linie an den Minimalerwartungen und in zweiter Linie an den Regelerwartungen. Wer die Minimalerwartungen erfüllt, wird mindestens mit Note 4 bewertet.
- Leistungen zeigen sich in summativen Lernkontrollen, Präsentationen, Projektarbeiten, Portfolios, Lernjournalen, mündlichen Beiträgen, kooperativen Lernformen und bei der Bearbeitung von Aufgaben im Unterricht.
- Die Fachnote im Zeugnis ist ein professioneller Ermessensentscheid der Lehrperson bzw. der Fachlehrperson und beruht auf einer zweidimensionalen Beurteilung und der Bilanzierung in einer Gesamtschau.
- Die Bewertung des Arbeits-, Lern- und Sozialverhaltens im Zeugnis beruht auf einem professionellen Ermessensentscheid des Unterrichtsteams.
- Für summative Lernkontrollen gelten besondere Rahmenbedingungen.

5 Förderinstrumente und Zeugnisdokumente

Die Beurteilung und die daraus folgende Förderung sind beständiger Teil des Unterrichts / des Lehr- und Lernprozesses und auf die individuelle Förderung der Schülerin oder des Schülers ausgerichtet. Die Beurteilung muss als Unterstützung des Lernens erlebt werden. Beurteilen bedeutet, dass die Lernziele deutlich gemacht, der Lernprozess beobachtet und im Hinblick auf eine wirksame Förderung beurteilt wird. Beurteilung ist – wie die Lernzieldefinition, die Lehr- und Lernplanung und die Überprüfung der Lernzielerreichung – integrierter Teil des Unterrichts und muss entsprechend vorbereitet werden.

Bei der Beurteilung der Lernenden können grundsätzlich drei Ebenen unterschieden werden.

1. Bereits zu Beginn des Unterrichts oder einer Unterrichtseinheit muss den Beteiligten verständlich aufgezeigt werden, welche Lernziele angestrebt werden. Während des Unterrichts steht die formative, begleitende Beurteilung im Vordergrund. Leistungsrückmeldungen sollen primär das Lernen des einzelnen Schülers oder der einzelnen Schülerin unterstützen. Gezielte individuelle Rückmeldungen und Hilfen sowie das Erkennen des eigenen Fortschritts sind ein wichtiger Antrieb für weitere Anstrengungen. Dies ist die unterste Ebene, auf die sich die zwei darauf aufbauenden Ebenen beziehen.
2. Das Standort- und Beurteilungsgespräch zwischen Lehrperson, Schülerin oder Schüler und Erziehungsberechtigten bildet die zweite Ebene. Es findet mindestens jährlich statt, wird gestützt auf den kantonalen Beobachtungsbogen geführt und dient ebenfalls der individuellen Förderung.

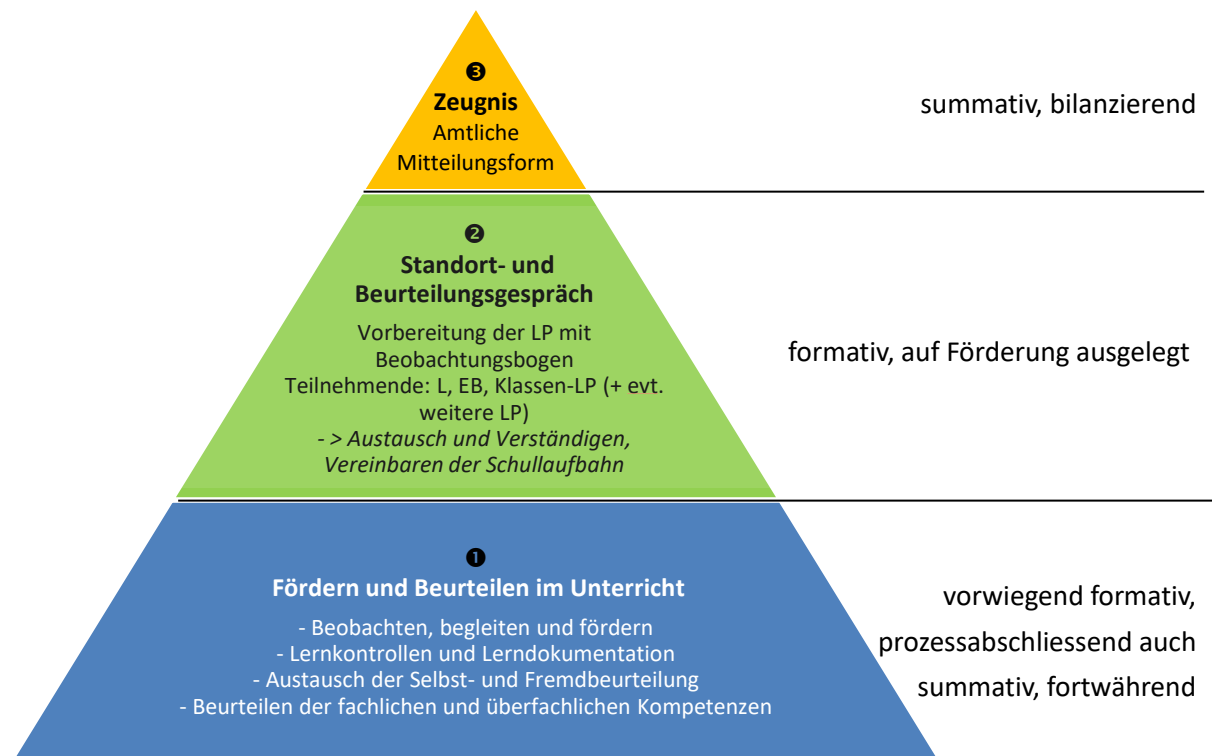


Abbildung 15: Die 3 Ebenen der Beurteilung

3. Auf der dritten Ebene wird die Beurteilung im Zeugnis amtlich ausgewiesen. Die Informationen der Beurteilung werden von der Ebene des Unterrichts bis zum Zeugnis zunehmend verdichtet. Während sie sich im Unterricht auf ein einzelnes Lernergebnis oder eine erbrachte Leistung beziehen, werden für das Beurteilungsgespräch die einzelnen Beurteilungen gebündelt. Es wird ein möglichst ganzheitliches und differenziertes Gesamtbild erstellt (ganzheitliche Beurteilung). Das Zeugnis der Volksschule als amtliche Mitteilungsform gibt einerseits Auskunft über die Schullaufbahn und andererseits beschreibt es mittels Noten ab der ?. Klasse und Prädikaten (Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten) ab der ?. Klasse, wie gut die jeweiligen Lernziele und Kompetenzen im vergangenen Schuljahr erreicht wurden.

5.1 Das Standort- und Beurteilungsgespräch

Es findet jährlich ein förderorientiertes Standort- und Beurteilungsgespräch statt. Die klassenverantwortliche Lehrperson lädt die Lernenden und die Erziehungsberechtigten zum Gespräch ein. Je nach Situation können weitere Fachpersonen teilnehmen (z.B. SHP, Schulleitung, Therapeut/innen, Übersetzer/innen u.a.). In begründeten Fällen können Teile des Gesprächs auch ohne die/den Lernende/n stattfinden. Das Standort- und Beurteilungsgespräch ist der zentrale und offizielle Anlass, um mit der/dem Lernenden und den Erziehungsberechtigten über ihre/seine Leistungen, ihre/seine Kompetenzen und die Förderung zu sprechen. Dieses förderorientierte Gespräch grenzt sich klar von einem "normalen" Elterngespräch ab, in welchem eine Konfliktsituation, besondere Vorfälle oder ähnliches besprochen wird.

Weitere Informationen dazu befinden sich im Kapitel „Kommunikation mit Erziehungsberechtigten“ (vgl. Kapitel 6). Die Praxismappe enthält zudem eine detaillierte Anleitung zur erfolgreichen Durchführung eines Standort- und Beurteilungsgesprächs.

In der Zeugnismappe wird dokumentiert, dass das Standort- und Beurteilungsgespräch stattgefunden hat.

PM B3: Anleitung zum Standort- und Beurteilungsgespräch

Das Standort- und Beurteilungsgespräch thematisiert sowohl die zentralen Lebens- und Lernbereiche sowie die fachlichen Leistungen. Die Lehrperson verwendet den Beobachtungsbogen zur Vorbereitung und Durchführung von Standort-, Beurteilungs- und Übergabegesprächen. Beim Standort- und Beurteilungsgespräch mit den Erziehungsberechtigten wählt sie einzelne Aspekte aus, die für das Kind relevant sind und tauscht ihre Einschätzung mit den Eindrücken der beteiligten Personen aus. Auf Wunsch der Erziehungsberechtigten kann der Beobachtungsbogen im Sinn eines Protokolls abgegeben werden. In einzelnen Fällen können darin auch zukünftige Massnahmen zur Förderung festgehalten werden. Das Dokument ist aber nicht Bestandteil der Zeugnismappe und benötigt keine Unterschriften. Die Praxismappe enthält eine detaillierte Anleitung zur Verwendung des Beobachtungsbogens.

5.2 Das Notenzeugnis

Die Fachleistung werden mit den Ziffern 1-6 beurteilt, wobei die Noten 1 und 2 nur in begründeten Ausnahmefällen gesetzt werden. Das Notenzeugnis gibt über die Leistungserbringung über den Berichtszeitraum Auskunft (Bilanz der mit Noten oder Prädikaten beurteilten und der nicht explizit beurteilten erbrachten Leistungen).

Note	Bedeutung des Codes	
1, 2	Erfüllt die Minimalerwartungen in dem Masse nicht, dass die Lücken in absehbarer Zeit nicht behoben werden können	schwach, sehr schwach
3	Erfüllt die Minimalerwartungen deutlich nicht	ungenügend
4	Erfüllt die Minimalerwartungen	genügend
5	Erfüllt die Regelerwartungen	gut
6	Übertrifft die Regelerwartungen	sehr gut

Das Arbeits,- Lern- und Sozialverhalten wird mit vier Stufen beurteilt, wobei die Stufe 3 die Regelerwartung darstellt.

Wie bei der Beurteilung von Fachleistungen gilt auch bei der Beurteilung von überfachlichen Kompetenzen, Leistungen sowohl kriterienbezogen als auch individuell zu betrachten und die Einschätzungen zu bilanzieren. Die Bewertung von überfachlichen Leistungen und Kompetenzen ist ein subjektiver, professioneller Ermessensentscheid im Unterrichtsteam (vgl. Kapitel 4.3.1). Mittels einer Selbstbeurteilung können und sollen die Schüler und Schülerinnen in die Beurteilung einbezogen werden.

Stufe 1: Das Verhalten entspricht den altersgemässen Erwartungen manchmal.

Stufe 2: Das Verhalten entspricht den altersgemässen Erwartungen mehrheitlich.

Stufe 3: Das Verhalten entspricht den altersgemässen Erwartungen.

Stufe 4: Das Verhalten übertrifft die altersgemässen Erwartungen.

Der Glarner Lehrplan formuliert eine Vielzahl von personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen. Im Zeugnis werden folgende beobachtbare Kompetenzen ausgewiesen:

Arbeits- und Lernverhalten

- kann Fehler analysieren und über alternative Lösungen nachdenken (eigene Fähigkeiten einschätzen)
- kann sich auf eine Aufgabe konzentrieren und ausdauernd und diszipliniert daran arbeiten (selbstständig arbeiten)
- kann übertragene Arbeiten sorgfältig, zuverlässig und pünktlich erledigen (gewissenhaft arbeiten)
- kann eigene Meinungen und Überzeugungen mitteilen und Argumente zum eigenen Standpunkt verständlich vortragen (eigenen Standpunkt einnehmen und vertreten)
- kann sich Unterstützung und Hilfe holen, wenn benötigt (Hilfe einfordern)

Sozialverhalten

- kann sich aktiv und im Dialog an der Zusammenarbeit mit anderen beteiligen (sich aktiv am Unterricht beteiligen, mit anderen zusammenarbeiten)
- kann aufmerksam zuhören und Meinungen und Standpunkte von andern wahrnehmen und einbeziehen (zuhören und andere Meinungen wahrnehmen)
- kann in der Gruppe und in der Klasse Abmachungen aushandeln und Regeln einhalten (Regeln einhalten)
- kann Kritik annehmen und die eigene Position hinterfragen sowie Kritik angemessen, klar und anständig mitteilen und mit konstruktiven Vorschlägen verbinden (Umgang mit Kritik)

Die Beurteilung sowohl der fachlichen wie auch der überfachlichen Leistungen basiert auf Überprüfungsformen und Beobachtungen im Unterricht, wie sie in der vorliegenden Broschüre beschrieben sind (vgl. Kapitel 3 ff.). Die methodischen Kompetenzen werden nicht separat ausgewiesen, sondern fliessen in die Fachnote ein.

5.3 Die Zeugnismappe

Die Bestätigung über die Durchführung des Standort- und Beurteilungsgesprächs und das Notenzeugnis sind Bestandteil der Zeugnismappe und müssen von der klassenverantwortlichen Lehrperson, der/dem Lernenden und den Erziehungsberechtigten unterschrieben werden. In der Zeugnismappe wird dokumentiert, dass das Standort- und Beurteilungsgespräch stattgefunden hat. Wird in einem Zeugnis der Hinweis auf einen Lernbericht gemacht, so gehört auch dieser in die Zeugnismappe. Für die Notenzeugnisse und allfällige Lernberichte dürfen ausschliesslich die offiziellen kantonalen Vorlagen verwendet werden. Sie werden auf das dafür vorgesehene kantonale Zeugnispapier mit Wasserzeichen ausgedruckt. Die Unterlagen zum Standort- und Beurteilungsgespräch sowie allfällige weitere Unterlagen und Dokumente werden nicht in der Zeugnismappe abgelegt.

5.4 Hilfsmittel

Geplant ist die Erstellung folgender Hilfestellungen:

- Handreichung zur Erstellung von Zeugnissen
- Anleitung zum Standort- und Beurteilungsgespräch (inklusive Vorlage für die Einladung der Eltern, Gesprächsablauf, Formulierungshilfen sowie weitere Materialien)
- Beobachtungsbogen Zyklus 1
- Beobachtungsbogen Zyklus 2
- Beobachtungsbogen Zyklus 3
- Beurteilungshilfe Überfachliche Kompetenzen

Kernbotschaften

- Die Schülerinnen und Schüler werden unter dem Grundsatz der Ganzheitlichkeit beurteilt.
- Auf allen Stufen findet in der Regel im Anschluss an das erste Semester mit den Schülerinnen und Schülern und den Erziehungsberechtigten ein jährliches Standort- und Beurteilungsgespräch statt.
- Zur Vorbereitung und Durchführung eines Standort- und Beurteilungsgesprächs verwendet die Lehrperson den entsprechenden kantonalen Beobachtungsbogen.
- Ab der ?. Klasse wird jährlich per Ende Schuljahr ein Notenzeugnis ausgestellt.
- Ab der ?. Klasse werden im jährlichen Notenzeugnis zudem Aspekte des Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten beurteilt.
- In der Zeugnismappe werden ausschliesslich die offiziell vorgesehenen Dokumente abgelegt (Notenzeugnis, Bestätigung über die Durchführung des Standort- und Beurteilungsgesprächs, Lernbericht).

6 Kommunikation mit den Erziehungsberechtigten

Eine gute Kommunikation mit den Erziehungsberechtigten ist für die Arbeit der Lehrperson wichtig. Erziehungsberechtigte sind an Informationen zum Lern- und Leistungsstand ihres Kindes interessiert und haben entsprechende Erwartungen. Ebenso sind Lehrpersonen an Informationen über das Kind interessiert, sofern diese im schulischen Kontext relevant sein können. Im Kanton Glarus ist die Kommunikation etabliert. Sie besteht zum einen aus einem formellen Teil mit Beurteilungsgesprächen, Elternveranstaltungen und der grundsätzlichen Gesprächsbereitschaft der Lehrpersonen. Zum andern werden die Erziehungsberechtigten informell über die Bewertungen informiert, indem die Lernenden ihre bewerteten Arbeiten und Produkte zur Unterschrift vorlegen. Diese Form der Kommunikation ist zwar gesellschaftlich akzeptiert, birgt aber auch Konfliktpotenzial. Im Folgenden werden Aspekte einer differenzierten Kommunikation mit Erziehungsberechtigten in Verbindung mit etablierten Umsetzungen zusammengefasst.

6.1 Grundhaltungen

Für die Erziehungsberechtigten sollten sowohl der Leistungsstand als auch die Entwicklung der Lernenden transparent sein. Umgekehrt muss die Schule über Gegebenheiten aus dem privaten Umfeld des Lernenden informiert werden, sofern Auswirkungen auf das schulische Umfeld zu vermuten sind. Damit haben beide Seiten die Pflicht, für Transparenz zu sorgen, und für beide gilt sowohl das **Bring-** wie auch das **Holprinzip**.

Die optimale Voraussetzung zur Umsetzung des Bring- und Holprinzips ist eine kooperative Beziehung der Lehrpersonen zu den Erziehungsberechtigten. Um diese Beziehung zu stärken, lohnt es sich, Grundhaltungen, Erwartungen und Grundsätze der Kommunikation im Team zu diskutieren und sich auf Standards in der ganzen Schule zu einigen. Die Erziehungsberechtigten werden über die Standards informiert, und sie spüren, dass diese gelebt werden.

Daneben gibt es trotzdem immer wieder herausfordernde Situationen mit Erziehungsberechtigten, die sich im System Schule nicht vermeiden lassen. Hier ist es besonders wichtig, Standards der Kommunikation zu kennen und einzuhalten. Entsprechende Hinweise können aus der Praxismappe entnommen werden.

PM B3 Anleitung zum Standort- und Beurteilungsgespräch, Abschnitt 5. Der Dialog

Eine Lehrperson fühlt sich sicherer, wenn sie ihre Situation vorgängig sowohl im Team als auch mit der Schulleitung besprechen kann.

6.2 Etablierte Handhabung

Viele Schulen setzen das „Bringprinzip“ so um, indem die Lehrperson während des Berichtszeitraums bewertete Schülerprodukte (meistens summative) den Erziehungsberechtigten zur Unterschrift vorlegt. An diesem Vorgehen kann angeknüpft werden²⁰. Damit Missverständnisse und Fehleinschätzungen möglichst vermieden werden, muss diese Praxis konsequent mit allen zeugnisrelevanten Produkten der Lernenden erfolgen. In einem Begleitschreiben und an Informationsveranstaltungen weisen die Schulen darauf hin, dass diese Bewertungen zwar zeugnisrelevant, aber nicht alleine massgebend sind. Insbesondere muss auch das Prinzip der Bilanzierung kommuniziert werden (vgl. 4.3.3).

Eine Ausnahme bilden Notizen aus Beobachtungen aus dem Unterricht. Diese könnten während des Jahres ebenfalls kommuniziert werden, wobei sich die Frage zwischen Aufwand und Ertrag stellt. Einfacher und praktikabel wäre folgendes Vorgehen:

Bestätigen die Beobachtungen das Bild der bestehenden Bewertungen, dann können die Beobachtungen während des Berichtszeitraums zurückgehalten werden.

Widersprechen die Beobachtungen dem Bild der bestehenden Bewertungen, dann sollte die Lehrperson mit den Erziehungsberechtigten Kontakt aufnehmen und ein Gespräch vereinbaren. Daraus können sich weitere Schritte und Massnahmen ergeben.

Im Weiteren ist es wichtig, die Erziehungsberechtigten rechtzeitig über negative Tendenzen der Lernenden im schulischen Alltag zu informieren und ein Gespräch zu vereinbaren.

²⁰ ohne Angabe des Klassendurchschnitts

6.3 Standort- und Beurteilungsgespräche führen

In Standort- und Beurteilungsgesprächen werden in einer Gesamtschau die Kompetenzen, die Stärken, die Schwächen, die Neigungen und die Haltungen der Lernenden ins Zentrum gestellt. Stets wird in einer Rückschau Bilanz gezogen und in einer Vorschau besprochen, wie es am besten weitergehen könnte. Das Beurteilungsgespräch verfolgt das Ziel, sich über die Perspektiven und Prognosen einig zu sein und Weichen zu stellen. In Beurteilungsgesprächen mit Erziehungsberechtigten fließen zudem Informationen zu weiteren relevanten persönlichen Faktoren mit ein, wie

- Begabungen und Neigungen,
- Entwicklungsstand und Prognosen,
- schulrelevante gesundheitliche oder familiäre Situationen,
- Mehrsprachigkeit,
- besondere pädagogische Bedürfnisse.

Unter anderem muss die Lehrperson erklären, wie sie die Gesamtleistung des Kindes in einem Fach auf eine Zahl (Note) reduziert hat. Deshalb ist es notwendig, dass sie angemessen dokumentiert ist. Eine Hilfe dazu leistet der Ausdruck der Gesamtbilanz aus dem LehrerOffice, der sowohl die bewerteten als auch die nicht-bewerteten Leistungen (Notizen) ausweist.

Die Praxismappe enthält eine Anleitung mit Hinweisen zu einem erfolgreichen Standort- und Beurteilungsgespräch.

PM B3: Anleitung zum Standort- und Beurteilungsgespräch

Kernbotschaften

- Im Kanton Glarus ist die Kommunikation mit Erziehungsberechtigten etabliert. Mögliche Weiterentwicklungsthemen sind: einheitliche Handhabung, Absprachen im Team, konsequente Umsetzung.
- Der Aufbau einer kooperativen Beziehung und das Bewusstsein von Standards sind Grundlagen der Kommunikation mit Erziehungsberechtigten.
- In Konfliktsituationen ist der Rückhalt im Team und bei der Schulleitung wichtig.
- Der Lern- und Leistungsstand der Lernenden sind den Erziehungsberechtigten auch während des Berichtszeitraums transparent.
- Die Beurteilungsgespräche sind standardisiert und beinhalten eine Standortbestimmung und die Perspektiven.

7 Literaturverzeichnis

- Aebli, H. (1983). Zwölf Grundformen des Lernens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2017): Kompetenzorientiert unterrichten. Zürich: PH Zürich
- D-EDK (2015). Lehrplan 21. Grundlagen. Luzern: D-EDK Geschäftsstelle.
- Gallin, P., Ruf, U.(1998). Sprache und Mathematik in der Schule. Auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz. Seelze: Kallmeyer.
- Jürgens, E. und Lissmann, U. (2015): Pädagogische Diagnostik. Weinheim und Basel: Beltz
- Leisen, J. (2011). Kompetenzorientiert Lehren und Lernen. Koblenz.
- Luthiger, H. (2014). Kompetenzorientierte Lernaufgaben. In PH Luzern (Hrsg.), Unterricht adaptiv gestalten. Bausteinheft 3. Luzern: PH Luzern.
- Luthiger, H. (2015). In Schulblatt Februar 2015. Lernaufgaben richtig eingesetzt. Luzern: PH Luzern.
- Nüesch, H., Bodenmann, M., Birri, Th. (2008). Fördern und fordern. Schülerinnen- und Schülerbeurteilung in der Volksschule. Kanton St. Gallen: Amt für Volksschule.
- Obrist, W. & Städeli, C. (2001). Wer lehrt, prüft. Aktuelle Prüfungsformen konkret. Bern: hep-Verlag
- Reusser, K. (1999). KAFKA und SAMBA als Grundfiguren der Artikulation des Lehr- und Lerngeschehens. Aus Skript zur Vorlesung Allgemeine Didaktik. Zürich: Pädagogisches Institut der Universität Zürich.
- Reusser, K. (2013). Kompetenzorientierter Unterricht im Rahmen des Lehrplans 21 (Referat). Zürich: Pädagogisches Institut der Universität Zürich.
- Winter, F. (2015). Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung. Weinheim und Basel: Beltz