



Fachdossier Kompetenzorientierte Beurteilung

Herausgeberin

Pädagogische Hochschule Schwyz 2018

Inhalt

Kathrin Futter, Judith Arnold, Priska Brun Hauri,
Désirée Fahmi, Daniela Knüsel, Jürgen Kühnis

Layout

epiqe GmbH, Luzern

Inhalt

1	Einleitung	5
2	Kompetenzorientierte Beurteilung im Lehr-Lern-Prozess	6
2.1	Rahmenmodell der kompetenzorientierten Beurteilung der PHSZ	7
2.2	Diagnose – Fördern – Beurteilen: Ein zirkulärer Prozess	7
2.3	Leitfragen im Beurteilungsprozess	9
2.3.1	Wer beurteilt? – Selbst- und Fremdbeurteilung	9
2.3.2	Was wird beurteilt? – Fachliche und überfachliche Kompetenzen	10
2.3.3	Wozu wird beurteilt? – Beurteilungsfunktion	10
2.3.4	Im Vergleich womit wird beurteilt? – Bezugsnorm	12
3	Orientierungshilfen für Lehrende	13
3.1	Beobachten	13
3.2	Feedbackkultur	14
3.3	Beurteilen: Bewerten und Benoten	15
3.3.1	Bewerten und Benoten von fachlichen Kompetenzen	15
3.3.2	Beurteilen von überfachlichen Kompetenzen	16
3.3.3	Professioneller Umgang mit dem Ermessensspielraum	16
3.3.4	Beurteilen in Klassenstufe 1 und 2 (Kindergarten)	17
4	Ausgewählte Anwendungsbeispiele	18
4.1	Anwendungsbeispiele Volksschule (Klassenstufen 1 bis 8)	18
4.1.1	Deutsch, Zyklus 1, Geschichte erzählen	18
4.1.2	Bildnerisches Gestalten, Zyklus 1, Experimentieren mit Farben	20
4.1.3	Englisch, Zyklus 2, Vortrag über sich als Kleinkind	22
4.1.4	Bewegung + Sport, Zyklus 1, Grundbewegungen an Geräten «Rollen und Drehen»	25
4.1.5	Medien + Informatik, Zyklus 2, Sicherheitsregeln im Internet	26
4.1.6	Natur, Mensch, Gesellschaft, Zyklus 2, Vergleich anatomischer Merkmale von Mensch und Wirbeltieren	28
4.2	Anwendungsbeispiele Pädagogische Hochschulen	31
4.2.1	Mathematikdidaktik, 6. Semester, Planen und Differenzieren im Mathematikunterricht	31
4.2.2	Textiles + Technisches Gestalten, 1. Semester, Technologische Grundlagen	34
4.2.3	Berufspraktische Studien, 1. Studienjahr, Berufseignungsabklärung	36
4.2.4	Allgemeine Didaktik, 6. Semester, didaktische Kompetenzen und Unterrichtsqualität	38
4.2.5	Instrumental- und Gesangsunterricht, 1.–4. Semester	40
4.2.6	Allgemeine Didaktik & Sonderpädagogik (interdisziplinäres Seminar), 4. Semester, Heterogenität in Lehr-Lern-Prozessen	42
5	Fazit	44
	Zitierte Literatur	46

1 Einleitung

Mit der Kompetenzorientierung im Bildungswesen wird der Blick auf fachliche und überfachliche Kompetenzen gerichtet. Damit einhergehend gewinnt auch eine lernförderliche Beurteilungskultur von Lernprozessen und Lernergebnissen zunehmend an Bedeutung. Dies erfordert systematische und über einen längeren Zeitraum hinweg strukturierte Lehr-Lern-Arrangements (Futter, Arnold, Bannwart, Bütler, Ineichen & Zimmermann, 2017), die einen kumulativen Kompetenzerwerb ermöglichen.

In diesem Fachdossier wird auf der Grundlage aktueller theoretischer Erkenntnisse sowie bestehender kantonaler Publikationen aufgezeigt, wie kompetenzorientierte Beurteilung auf der Volksschulstufe und auf der Hochschulstufe (Letzteres am Beispiel der Pädagogischen Hochschulen) umgesetzt und in den Lernprozess integriert werden kann. Zentrale Begriffe werden geklärt, anhand eines Rahmenmodells visualisiert und mit Umsetzungsbeispielen aus verschiedenen Fachbereichen konkretisiert. Auf diese Weise ergänzt dieses Fachdossier das Rahmenmodell zur kompetenzorientierten Unterrichtsplanung, das von der Pädagogischen Hochschule Schwyz entwickelt wurde (Futter et al., 2017). Kompetenzorientierte Lehr-Lern-Arrangements werden vom Ende her geplant, d.h. die Kompetenzen werden schrittweise aufgebaut. Beurteilungssituationen müssen in kompetenzorientierten Lehr-Lern-Arrangements daher von Anfang an mitgedacht werden.

In der Volksschule gehören die Diagnose bereits aufgebauter Kompetenzen sowie das Fördern und Beurteilen von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen zum Kernauftrag der Lehrperson. Regelmässige Rückmeldungen zu Lernvoraussetzungen, Lernfortschritten und Lernprodukten der Schülerinnen und Schüler sind zentral für einen erfolgreichen Lernprozess. Sie stellen zudem die Grundlage für Qualifikation und Selektion in der Bildungslaufbahn dar. Im Zusammenhang mit dem Beurteilen werden grundsätzlich zwei Formen unterschieden: die formative Beurteilung und die summative Beurteilung. Im ersten Fall erfolgt die Rückmeldung zum Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler beispielsweise durch fundierte Feedbacks der Lehrperson, die sich auf verschiedene Ebenen beziehen können. Auch Selbstbeurteilungen und Peer-Feedbacks können Bestandteil formativer Beurteilung sein. Die prozessabschliessende und bilanzierende summative Beurteilung hat demgegenüber bewertenden Charakter und wird häufig in Form von Noten, Punktzahlen etc. ausgedrückt.

Des Weiteren wird in diesem Fachdossier die kompetenzorientierte Beurteilung auf der Ebene der Pädagogischen Hochschule thematisiert. Zum einen wird die formative Beurteilung von Studierenden in den Blick genommen. Diese beinhaltet beispielsweise das Beraten und Begleiten von Studierenden oder das Geben von Feedbacks. Es wird aufgezeigt, wie diese Aufgaben in Lehr-Lern-Arrangements auf der Hochschulebene umgesetzt werden können. Zum anderen wird erläutert, wie Dozierende mittels einer summativen Beurteilung auf der Hochschulstufe das Wissen und die erworbenen Kompetenzen der Studierenden prüfen können. Anhand von spezifischen Beurteilungsformaten wird im vorliegenden Fachdossier exemplarisch beschrieben, wie fachliche und fächerübergreifende Kompetenzen beurteilt werden können (Schaper & Hilkenmeier, 2013).

Das Ziel des Fachdossiers besteht darin, das pädagogische und das didaktische Handeln von (angehenden) Lehrenden weiterzuentwickeln und ein gemeinsames Verständnis des kompetenzorientierten Beurteilens zu fördern.

2 Kompetenzorientierte Beurteilung im Lehr-Lern-Prozess

Der Aufbau sowie die Beurteilung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen erfordern anspruchsvolle, niveaudifferenzierte Lehr-Lern-Arrangements sowie Lernaufgaben und Beurteilungsaufgaben, die eine konsequente Anwendungsorientierung gewährleisten. Kompetenz ist nach Shavelson (2013) ein theoretisches Konstrukt, welches aus erwerbbaaren kognitiv und physisch komplexen Fähigkeiten und Fertigkeiten besteht. Auf der Grundlage von Kompetenz wird Performanz produziert, denn Kompetenz ohne Performanz ist leer und Performanz ohne Kompetenz ist blind (Baumgartner, 2018).

Blömeke, Gustafsson und Shavelson (2015) legten ein Strukturmodell professioneller Kompetenz vor (vgl. Abbildung 1), bei welchem der Wahrnehmungsprozess, der Interpretationsprozess und der Entscheidungsprozess eine Brücke darstellen, welche die kognitive bzw. affektiv-motivationale Ebene («disposition») mit dem Handeln in realen Anforderungssituationen («performance») mediiert, d.h. Disposition und Performanz verbindet. In dieser prozessorientierten Konzeptlogik werden die Dispositionen, welche als Aspekte der professionellen Kompetenz gedeutet werden können, und die situationspezifischen Leistungen («performance») miteinander in Beziehung gesetzt, wodurch aus analytischer Perspektive vorwärtsorientiert ein Bezug zur kompetenzbereichsbezogenen Performanz hergestellt und aus holistischer Perspektive rückwärtsorientiert eine Brücke zu den Dispositionen geschlagen wird (Baumgartner, 2017, S. 65). Da Kompetenzen als kognitive und affektiv-motivationale Dispositionen nicht direkt beobachtet werden können, müssen sich (hoch)schulische Beurteilungsaufgaben auf das Wissen und das Können im Sinne von kompetenzbezogener Performanz beziehen.

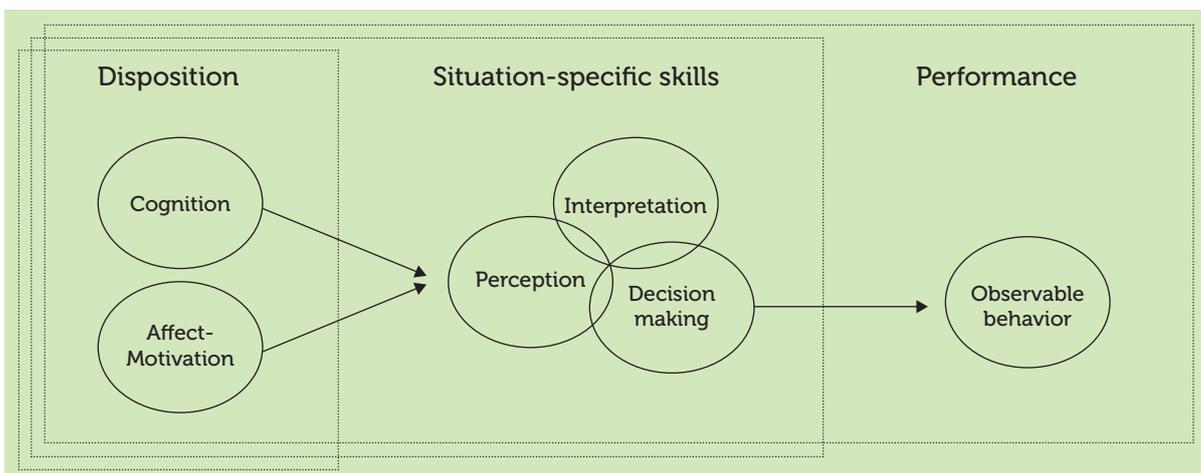


Abbildung 1: Modell der Transformation von Kompetenz in Performanz, vermittelt über situationsbezogene Fähigkeiten der Wahrnehmung («perception»), Interpretation («interpretation») und Entscheidungsfindung («decision making») (Blömeke et al., 2015, S. 7).

Das nachfolgend dargestellte Rahmenmodell der kompetenzorientierten Beurteilung der Pädagogischen Hochschule Schwyz (PHSZ) ist im Kontext dieser transformativen Betrachtungsweise zu verstehen. Es zeigt auf, wie die Überprüfung von intendierten Lernprozessen gelingen kann.

2.1 Rahmenmodell der kompetenzorientierten Beurteilung der PHSZ

Regelmässiges Überprüfen der bereits aufgebauten Kompetenzen, des Lernfortschritts und des Lernpotenzials bildet eine wichtige Orientierungsgrundlage für die Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements sowie für die gezielte Förderung der Lernenden – dies sowohl in der Schule als auch im Hochschulkontext. In Lehr-Lern-Prozessen spielen neben der Fremdbeurteilung durch die Lehrenden auch die Peer-Beurteilung und die Selbsteinschätzung eine zentrale Rolle. Durch die Überprüfung und die Reflexion der eigenen Kompetenzen übernehmen Lernende mehr Verantwortung für ihr Lernen. Einhergehend mit der Ausrichtung auf die fachlichen und die überfachlichen Kompetenzerwartungen sind Lehr-Lern-Arrangements erforderlich, die auf konkrete Anwendungssituationen Bezug nehmen und es ermöglichen, die individuelle Kompetenzentwicklung einzuschätzen.

Im Rahmenmodell der kompetenzorientierten Beurteilung der PHSZ stehen die Diagnose, das Fördern und das Beurteilen in einer wechselseitigen Beziehung (vgl. Abbildung 2). Zentrale Bezugspunkte in diesem Förder- und Beurteilungskreislauf bilden (in Anlehnung an VSA ZH, 2017) neben den Akteurinnen und Akteuren (*Wer beurteilt?*) der konkrete Fokus (*Was wird beurteilt?*), die Beurteilungsfunktion (*Wozu wird beurteilt?*) sowie die Bezugsnorm (*Im Vergleich womit wird beurteilt?*).

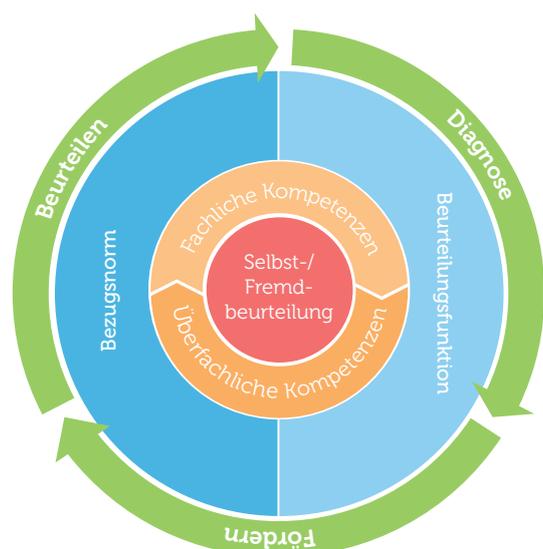


Abbildung 2: Rahmenmodell der kompetenzorientierten Beurteilung der PHSZ (in Anlehnung an VSA ZH, 2017, S. 5).

2.2 Diagnose – Fördern – Beurteilen: Ein zirkulärer Prozess

Auf der Volksschulstufe wie auch auf der Hochschulstufe wird im Lehr-Lern-Prozess im Sinne von «constructive alignment» als erster Schritt mit der Definition der zu erzielenden Lernergebnisse, welche sich im beobachtbaren Verhalten (Performanz, vgl. Abbildung 1) zeigen, begonnen. Der konzeptuelle Kern von «constructive alignment» besteht nach Biggs (2003) darin, dass bei der Planung von Lehr-Lern-Prozessen sowohl die Perspektive der Lernenden als auch diejenige der Lehrenden zu berücksichtigen ist:

- Die Lehrenden konzipieren Lehr-Lern-Arrangements, welche Lernaktivitäten anregen, die der Lernzielerreichung dienen («alignment»).
- Die Lernenden müssen die Inhalte und die Kompetenzen selbstständig (re)konstruieren und mit ihrem Vorwissen verknüpfen können («constructive»).

Das Konzept des «constructive alignment» bildet den Ausgangspunkt des zirkulären Prozesses «Diagnose – Fördern – Beurteilen». Das bedeutet, dass Lehrende die Lehr-Lern-Arrangements auf die intendierten Lernziele der spezifischen Kompetenzstufe(n) beziehen und die Beurteilungssituation von Anfang an mitdenken.

In einem ersten Schritt werden die Kompetenzen und Lernpotenziale durch eine Standortbestimmung (Diagnose) erfasst, die je nach Problemstellung oder Bedürfnissen der Lernenden unterschiedlich differenziert sein kann. Diese Standortbestimmung beginnt mit der Beobachtung und der Beschreibung der betreffenden Lernenden und ihres Lernstands. Gegebenenfalls werden Gespräche geführt, bisherige Beurteilungen studiert, Fehleranalysen vorgenommen und Lerninhalte überprüft. Zur differenzierten Diagnose gehören unter anderem Beobachtungen und Einschätzungen im Bereich der Lernaktivitäten, des persönlichen Kontexts der Lernenden und der Analyse des Unterrichtsangebots (Buholzer, 2014, S. 85 f.).

Das Fördern als zweiter Schritt beinhaltet sowohl die Entwicklungs- als auch die Sachperspektive und beginnt mit dem Formulieren von Zielen, dem Bereitstellen des Lehr-Lern-Arrangements und dem Planen von konkreten Massnahmen, welche die Zielerreichung unterstützen. Die Förderung berücksichtigt die Zone der proximalen Entwicklung und orientiert sich einerseits am Entwicklungsstand der Lernenden und andererseits an den curricularen Rahmenbedingungen. Das Verbinden dieser beiden Perspektiven (Luder & Kunz, 2014, S. 61–62) unterstützt die kompetenzorientierte Beurteilung, da die unterschiedlichen Bezugsnormen (vgl. Kapitel 2.3.4) beim Fördern mitgedacht werden.

Beim Beurteilen als drittem Schritt wird schliesslich geklärt, ob und in welchem Masse die Lernenden über jene Kompetenzen verfügen, die mittels eines gezielten Lehr-Lern-Prozesses gefördert und entwickelt werden sollten (Metzger & Nüesch, 2004, S. 4). Dazu wird der Grad der Zielerreichung in einem mehrphasigen Prozess überprüft. Es muss genau überlegt werden, was geprüft werden soll, wie geprüft wird und wie das Ergebnis ausgewertet werden kann. Die Beurteilung zeigt den Lernenden auf, wie der eigene Lernprozess verlaufen ist, und die Lehrenden können überprüfen, ob ihre diagnostischen Annahmen korrekt waren und die Förderung zielführend ausgefallen ist. Dies führt wieder zum ersten Schritt des zirkulären Förderprozesses, zur Diagnose.

2.3 Leitfragen im Beurteilungsprozess

Im Folgenden werden die inneren Segmente des Rahmenmodells der kompetenzorientierten Beurteilung der PHSZ (vgl. Abbildung 2) erläutert. Diese orientieren sich an den in Abschnitt 2.1 formulierten Leitfragen: Wer, was, wozu und im Vergleich womit wird beurteilt?

2.3.1 Wer beurteilt? – Selbst- und Fremdbeurteilung



Abbildung 2a: Selbst- und Fremdbeurteilung.

Lehrende führen viele Beurteilungsanlässe selbst durch. Sie sind jedoch nicht die Einzigen, die beurteilen. Denn auch die Lernenden haben ihren Lernstand einzuschätzen. Weil die formative Beurteilung im kompetenzorientierten Unterricht an Bedeutung gewinnt (vgl. Abschnitt 2.3.3. «Wozu wird beurteilt?»), übernehmen die Lernenden durch die Selbstbeurteilung zunehmend mehr Verantwortung für ihr eigenes Lernen. Nebst der Selbstbeurteilung gibt es zwei unterschiedliche Formen der Fremdbeurteilung: Die Beurteilung kann entweder durch die Lehrperson oder durch eine Kollegin bzw. einen Kollegen erfolgen. Bei der Beurteilung von Kolleginnen und Kollegen wird in der Literatur zwischen Peer-Feedback und Peer-Assessment unterschieden, wobei das Peer-Assessment summativen und das Peer-Feedback formativen Charakter hat (vgl. Umsetzungsbeispiele in Abschnitt 4).

Das Peer-Assessment zur summativen Lernstandsbeurteilung wird auf der Hochschulstufe bereits eingesetzt. Inwieweit es auch in der Volksschule zum Tragen kommen kann, muss sich noch weisen. In der Literatur werden einige Vorteile des Peer-Assessments genannt, zum Beispiel dass durch den Prozess des Beurteilens und des Einschätzens der Leistungen von Kolleginnen und Kollegen die Wahrscheinlichkeit wächst, auch den eigenen Lernstand valide einschätzen zu können (Vu & Dall’Alba, 2007, S. 542). Spezifisch für den Hochschulbereich konnten Falchikov und Goldfinch (2000, S. 315) in einer Metaanalyse nachweisen, dass es eine hohe Übereinstimmung zwischen Peer-Einschätzungen und Einschätzungen der Dozierenden gibt. Ebenfalls als sehr wertvoll erachtet wird das Peer-Feedback (Liu & Carless, 2006, S. 286–288), weil die Studierenden bei dieser Form der Beurteilung nicht vor der anspruchsvollen Aufgabe stehen, ihre Kolleginnen und Kollegen valide einschätzen zu müssen, sondern vor allem das kritische Reflektieren einüben können.

2.3.2 Was wird beurteilt? – Fachliche und überfachliche Kompetenzen

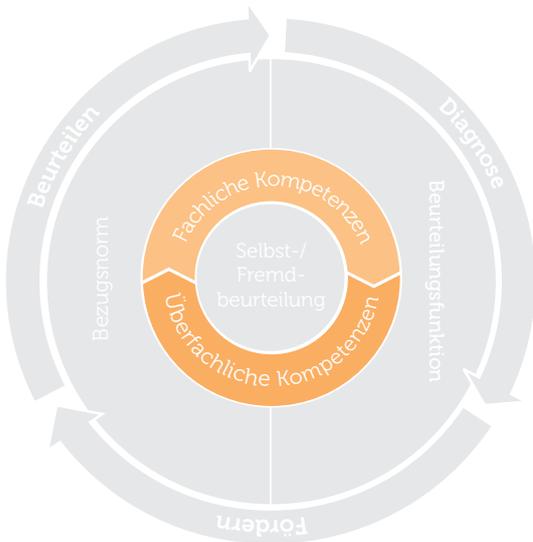


Abbildung 2b: Fachliche und überfachliche Kompetenzen.

Gemäss Lehrplan 21 werden in den Fachbereichen (z.B. Sprachen) und Modulen (z.B. «Medien und Informatik») der Volksschule fachliche sowie überfachliche Kompetenzen (z.B. soziale Kompetenz) in drei aufeinanderfolgenden Zyklen gefördert und beurteilt. Ausgewählte Kompetenzstufen zeigen für jede fachliche Kompetenz Grundansprüche an, die von den Schülerinnen und Schülern im Verlaufe jedes Zyklus erreicht und von den Lehrpersonen beurteilt werden müssen. Kompetenzen werden als Performanz situationsspezifischer Fähigkeiten anhand von klar definierten Indikatoren beurteilt (D-EDK, 2015). Im Kanton Schwyz beispielsweise erfolgt dies anhand von förderorientierten Beobachtungs- und Beurteilungsbögen für den Kindergarten (AVS, 2017). Auf den Klassenstufen 1 und 2 orientieren sich die Beobachtung und die Beurteilung an den entwicklungsorientierten Zugängen (vgl. Abschnitt 3.3.4). In Bezug auf die Ausbildung an Hochschulen sollen Kompetenzen gemäss der deutschen Hochschulrektorenkonferenz in drei grossen Bereichen und auf verschiedenen Anforderungsstufen aufgebaut und geprüft werden (vgl. Schröder, 2015): fachliches Wissen und Verfahren, professionelle Werte und Einstellungen sowie fachübergreifendes Wissen und Fähigkeiten.

Für die Beurteilung von Kompetenzen ist sowohl auf der Volksschulstufe als auch auf der Hochschulstufe das «constructive alignment» zu gewährleisten (vgl. Abschnitt 2.2). Dies bedeutet, dass zentrale Elemente eines Lehr-Lern-Arrangements auf die intendierten Lernziele der spezifischen Kompetenzstufe(n) bezogen und beurteilt werden sollten. Dazu gibt es für beide Stufen handlungs- und produktbezogene Beurteilungsformen, die schriftlich oder mündlich umgesetzt werden können (Nüesch, Bodenmann & Birri, 2009, S. 24). Die in diesem Zusammenhang eingesetzten Beurteilungsinstrumente (z.B. Kompetenzraster) umfassen verschiedene Anspruchsniveaus (Biggs, 2003; Futter et al., 2017; Schaper & Hilkenmeier, 2013).

2.3.3 Wozu wird beurteilt? – Beurteilungsfunktion

Mit der Beurteilung von Lernprozessen und Lernergebnissen werden zwei Absichten verfolgt: Einerseits sollen mithilfe der formativen Beurteilung («assessment for learning»; Birenbaum, 2003) kontinuierlich Informationen für das weitere Lernen gewonnen werden und andererseits wird mittels der summativ-bilanzierenden Beurteilung («assessment of learning») der aktuelle Lernstand erfasst und bewertet. Auf der Grundlage von formativen und summativen Beurteilungen werden in der Volksschule wie auch an der Hochschule Voraussagen zur Entwicklung und zur weiteren schulischen bzw. beruflichen Laufbahn von Lernenden gemacht (prognostische Beurteilung).

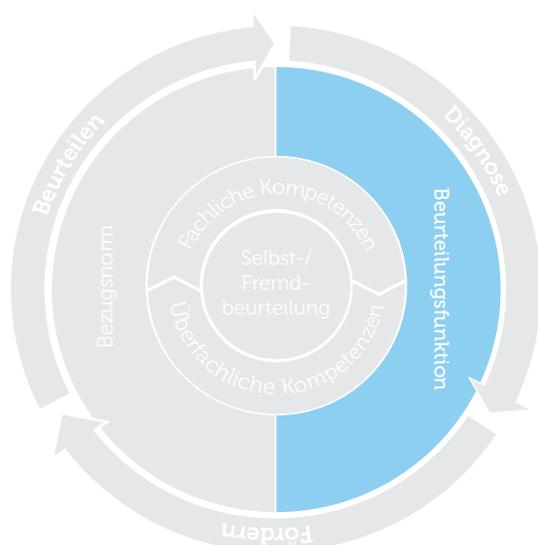


Abbildung 2c: Beurteilungsfunktion.

Vor dem Hintergrund eines kompetenzorientierten Lehr-Lern-Verständnisses gewinnt die formative Beurteilung wie bereits festgehalten verstärkt an Bedeutung (Bertschy, Riedo & Baeriswyl, 2014) und wird als integraler Bestandteil des Lehr-Lern-Prozesses betrachtet. Durch individuelle Rückmeldungen zum Leistungsstand sollen formative Beurteilungen Lernenden die Gelegenheit geben, ihren Lernprozess zu reflektieren, damit sie daraus die nächsten Lernschritte ableiten können. Lehrpersonen haben diesbezüglich die Aufgabe, nicht nur ergebnisorientiertes, sondern auch prozessorientiertes Feedback (z.B. zu Lernwegen, Strategien, metakognitiven Aspekten) zu geben, das Handlungsempfehlungen zur Überwindung der Diskrepanz zwischen momentanem Ist-Zustand und angestrebtem Soll-Zustand umfasst (Hattie & Timperley, 2007; vgl. Abschnitt 3.2). Hierzu bedarf es eines breiten Repertoires an Beurteilungsgelegenheiten und Beurteilungsformaten. Ganz generell gilt diesbezüglich, dass Rückmeldungen vorzugsweise im Dialog erfolgen sollten. Dies ermöglicht es der Lehrperson, aus den Aussagen der Schülerinnen und Schüler Erkenntnisse zu Schwierigkeiten beim Lernen und Verstehen zu gewinnen und den Unterricht in der Folge adaptiv zu gestalten (Zone der nächsten Entwicklung) (Harlen, 2013).

Eine formative Beurteilung folgt in der Regel auf eine der zu erwerbenden Kompetenz angemessene Anzahl von Lerngelegenheiten und ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, die fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, die sie sich am Ende der Lerneinheit angeeignet haben, in möglichst authentischen Anforderungssituationen unter Beweis zu stellen. Mittels einer summativen Beurteilung wird der Lernstand abschliessend ermittelt, um auf dieser Grundlage eine Bilanz über die erworbenen Kompetenzen ziehen zu können. Entsprechend sollte diese Form der Beurteilung die wesentlichen fachlichen und überfachlichen Kompetenzbereiche repräsentativ abbilden (vgl. hierzu auch die Gütekriterien «Validität», «Reliabilität» und «Objektivität», Abschnitt 3.3.1). Summativ-bilanzierende Beurteilungen dienen zudem als Basis für Qualifikationsentscheidungen (Promotion, Selektion).

2.3.4 Im Vergleich womit wird beurteilt? – Bezugsnorm

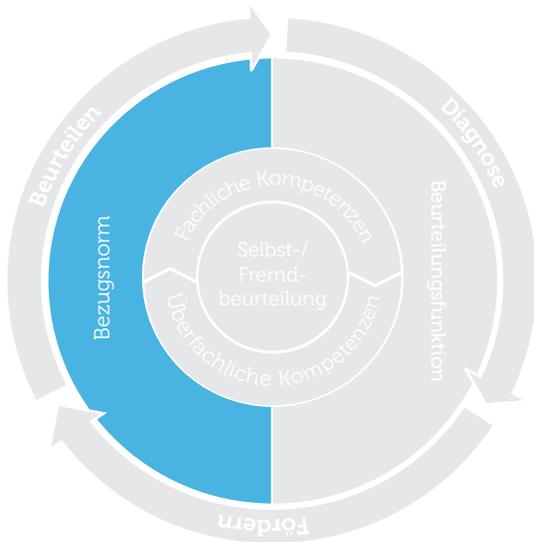


Abbildung 2d: Bezugsnorm.

Grundsätzlich wird eine Leistung beim Beurteilen immer in Bezug zu einem vorgegebenen Kompetenzstand gesetzt. Dabei werden üblicherweise drei Bezugsnormen unterschieden: Der kriterialen Bezugsnorm liegen fachliche Anforderungen wie zum Beispiel die Orientierung an den Kompetenzen des Lehrplans 21 oder an den Kompetenzzielen der Module der Hochschule zugrunde. Bei der sozialen Bezugsnorm werden die Leistungen der einzelnen Lernenden unter Bezugnahme auf die Leistung der Gruppe beurteilt, während bei der individuellen Bezugsnorm der jeweils persönliche Lernfortschritt, der sich im Vergleich der eigenen Leistung mit der eigenen Leistung zu einem früheren Zeitpunkt zeigt, für die Beurteilung relevant ist (Sacher, 2014).

Mit der Kompetenzorientierung einhergehend wird die kriteriale Bezugsnorm sowohl in der Volksschule als auch an der Pädagogischen Hochschule noch bedeutsamer, als sie es zuvor bereits war, weil sich die Beurteilung nun verbindlich an den Kompetenzstufen bzw. an den Kompetenzzielen zu orientieren hat. Mit der zunehmenden Bedeutung der formativen Beurteilung wird jedoch auch die Individualnorm wichtiger. Denn Kompetenzorientierung bedingt, dass auch individuelle Lernfortschritte sichtbar gemacht werden und zu verschiedenen Zeitpunkten begutachtet werden können (Birri, 2015), was die Entwicklungsperspektive (vgl. Abschnitt 2.2) unterstützt. Was schliesslich die soziale Bezugsnorm anbelangt, so gilt es festzuhalten, dass diese als Orientierung für die summative Beurteilung (Noten) nicht geeignet ist. Trotzdem vergleichen die Lernenden ihre Leistungen untereinander, was sich auch bei der kompetenzorientierten Beurteilung nicht vermeiden lässt, sondern nur relativieren lässt. Auch flächendeckende Tests wie die «Lernlupe» (z.B. Standortbestimmung) oder die Checks (z.B. Systemevaluation) messen der Sozialnorm wesentliche Bedeutung bei. Die Resultate dieser Tests müssen von den Lehrenden jedoch stets im Kontext der eigenen Situation und nie nur ausschliesslich mit Blick auf die soziale Bezugsnorm interpretiert und eingeordnet werden.

3 Orientierungshilfen für Lehrende

Ausgehend vom im Vorhergehenden vorgestellten Rahmenmodell der kompetenzorientierten Beurteilung der PHSZ (vgl. Abbildung 2) werden in diesem Abschnitt ausgewählte Schwerpunkte (Beobachten, Feedbackkultur, Beurteilen von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, professioneller Ermessensentscheid und Beurteilen auf den Klassenstufen 1 und 2) thematisiert und konkretisiert.

3.1 Beobachten

Beobachten ist eine zentrale Aufgabe von Lehrenden, insbesondere bei der Diagnose, aber auch beim Fördern und Beurteilen. Beim Beobachten geht es darum, die einzelnen Lernenden wie auch die ganze Gruppe zu erfassen, ihr Lernen und Verstehen mit den jeweiligen Bedingungen zu erkennen und diese individuellen Prozesse nachzuvollziehen, um auf dieser Grundlage möglichst passende Lernangebote bereitzustellen. Beobachtungen sollen geplant, zielgerichtet, sachlich und kontinuierlich erfolgen. Hierbei helfen, ähnlich wie beim Beurteilungsprozess, die folgenden Fragen (in Anlehnung an Lötscher, Tanner Merlo & Joller-Graf, 2017):

- *Wer?* Frage nach der beobachtenden Person: Lehrende/Lehrender, Peer oder die Lernenden selbst.
- *Was?* Frage nach dem Gegenstand der Beobachtung.
- *Wann?* Frage nach der Lehr-Lern-Situation.
- *Wozu?* Frage nach der Beobachtungsfunktion als Teil des Beurteilungsprozesses (Lernförderung versus Selektion).
- *Wie?* Frage nach der Beobachtungsmethode (Dokumentenanalyse, passiv oder aktiv-teilnehmend).
- *Womit?* Frage nach dem Beschreibungsmodus (unstrukturiert mittels eines offenen Protokolls, halbstrukturiert mittels Tabelle/Kategorien oder hochstrukturiert mittels eines Kriterienrasters).

Beobachtungen sind abhängig vom situativen Kontext und der beobachtenden Person und deshalb fehleranfällig. Fehler im Beobachtungsprozess können auf verschiedene Ursachen zurückgeführt werden (de Boer, 2012), beispielsweise auf Wahrnehmungsfehler (z.B. Pygmalion-Effekt), Interpretationsfehler (z.B. Milde- und Strengefehler), Erinnerungsfehler (z.B. durch Wahrnehmungsselektion) und Wiedergabefehler (z.B. durch nachträgliches Beschönigen von Beobachtungsdokumentationen). Angesichts dieser Vielzahl von potenziellen Fehlerquellen ist eine reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Beobachtungen und den damit verbundenen Werthaltungen und Normen unabdingbar.

Des Weiteren helfen differenzierte Handlungs- und Situationsbeschreibungen dabei, persönlich-individuelle Interpretationstendenzen zu erkennen und diese entsprechend zu vermeiden (de Boer, 2012). Ein Instrument, das zu diesem Zweck eingesetzt werden kann, sind Beobachtungsdokumentationen. Diese werden vorzugsweise in zwei Spalten angelegt: In der ersten Spalte werden differenzierte, möglichst wertfreie Situationsbeschreibungen festgehalten, während in der zweiten Spalte mögliche Interpretationen und Bewertungen dieser Beobachtungen notiert werden.

3.2 Feedbackkultur

Wie einleitend und in Abschnitt 2 bereits mehrfach festgehalten wurde, stellt Feedback ein zentrales Element formativer Beurteilung dar, welches den Lernprozess von Lernenden fokussiert (Bertschy et al., 2014; Webb, Gibson & Forkosh-Baruch, 2013). Feedback soll aufzeigen, wo die einzelnen Lernenden in ihrem Lernprozess stehen, was sie schon verstanden haben und was gegebenenfalls (z.B. in Bezug auf den Lerninhalt, den Lernprozess oder die angewandte Lerntechnik) verbessert, verändert oder dazugelernt werden sollte, um die Lernziele zu erreichen und den Erwerb der angezielten Kompetenzen sicherzustellen (Hattie & Timperley, 2007). Jacobs (2002) unterscheidet in diesem Zusammenhang drei Arten von Rückmeldungen: Sachliche Feedbacks (auf den Inhalt bezogen, deskriptiv), leistungsbezogene Feedbacks (auf die konkrete Leistung bezogen und anhand der kriterialen oder der individuellen Bezugsnorm eingeschätzt) und motivationsbezogene Feedbacks (z.B. Lob). Feedback kann synchron, d.h. zeitnah im Lernprozess, oder asynchron, d.h. zeitlich später, gegeben werden (Torrance & Pryor, 2001) und zwischen den Lehrenden und einzelnen Lernenden, aber auch zwischen den Peers untereinander ausgetauscht werden (vgl. Abschnitt 2.3.1). Potenzial haben diesbezüglich auch digitale Tools, welche die Prozesse erleichtern können. Zeitnahe Rückmeldungen können von feedbackgebenden Personen (Lehrenden oder Lernenden untereinander) beispielsweise mithilfe von Chats, Diskussionsboards oder Kommentaren übermittelt und danach von den feedbacknehmenden Personen eingesehen und verarbeitet werden.

In Anlehnung an Hattie (2014) erfolgt das Feedback, wie in Tabelle 1 dargestellt, auf der Ebene der Aufgabe (1), des (Lern-)Prozesses (2) und der Selbstregulation (3). Diese Ebenen werden mittels spezifischer Feedbackfragen gesteuert.

Tabelle 1: Feedbackebenen und -fragen (in Anlehnung an Hattie, 2014, S. 132)

Ebene	Fragestellungen	
3	Selbstregulation	Welches Wissen/Verständnis ist unabdingbar, um zu verstehen, was du gerade machst? Selbstüberprüfung, Steuerung des Vorgehens und der Aufgaben
2	(Lern-)Prozess	Welche Strategien sind erforderlich, um die Aufgabe zu bearbeiten? Gibt es andere nutzbare Strategien?
1	Aufgabe	Wie gut wurde die Aufgabe erledigt; richtig oder falsch?
	↑	
	Wohin gehe ich? Was sind meine Ziele?	Wie komme ich voran? Welcher Fortschritt wurde in Richtung Ziel gemacht?
		Wohin geht es als Nächstes? Welche nächsten Aktivitäten sind erforderlich, um einen grösseren Fortschritt zu machen?
Feedbackfragen		

Der feedbackgebenden Person stehen verschiedene Möglichkeiten offen. Welche Art von Rückmeldung in welcher Ausprägung gewählt wird, ist abhängig vom anvisierten Lernziel (bzw. von der zu bearbeitenden Kompetenz), von den spezifischen Eigenschaften und vom Lernstand der jeweiligen Lernenden sowie vom Lehr-Lern-Arrangement (Jacobs, 2002). Dabei gilt es stets zu bedenken, dass Feedback nicht immer so angenommen bzw. aufgefasst wird, wie es gemeint wurde. Zudem kann Feedback auch unbewusst, informell und nicht intendiert sein und dem Gegenüber beispielsweise durch Körpersprache oder Stimmlage Informationen zu seinem Lernen vermitteln (Hattie & Timperley, 2007, S. 82). Am effektivsten sind laut Hattie und Timperley (2007, S. 84) Feedbacks, die Hinweise und Informationen dazu enthalten, wie eine Aufgabe erfolgreich gelöst werden kann, die Lernenden in ihrem Tun bestärken, mit den gesetzten Zielen in Zusammenhang stehen und video-, audio- oder computergestützte Elemente enthalten. Bedeutend weniger effektiv sind demgegenüber standardisierte, nur wenig individualisierte Feedbacks, die Belohnungen oder Bestrafungen beinhalten.

3.3 Beurteilen: Bewerten und Benoten

Das Beurteilen von Kompetenzen stellt Lehrende vor grosse Herausforderungen. Wie in Abschnitt 2 festgehalten wurde, werden im vorliegenden Fachdossier in Anlehnung an das Strukturmodell von Blömeke et al. (2015) Dispositionen, welche als Aspekte (professioneller) Kompetenz gedeutet werden können, und die kompetenzbereichsbezogene Performanz in enger Verbindung gesehen. In diesem Zusammenhang wurde darauf hingewiesen, dass die Transformation von Kompetenzaspekten (Dispositionen) in beobachtbare Performanz von situationsspezifischen Merkmalen und entsprechenden Fähigkeiten abhängt (vgl. Abbildung 1). Kompetenzen im Sinne von kognitiven und affektiv-motivationalen Dispositionen können im Unterschied zu Performanz nicht direkt beobachtet werden. Nachfolgend wird für das beobachtbare Verhalten (Performanz) der Begriff des Prüfungshandelns von Lernenden verwendet.

3.3.1 Bewerten und Benoten von fachlichen Kompetenzen

Beim Beurteilen der fachlichen Kompetenzen von Lernenden wird in der Regel zwischen Bewerten und Benoten unterschieden. Lernende zeigen im Prüfungshandeln, was sie wissen und können. Dieses sichtbare Prüfungshandeln, welches handlungs- oder produktbezogen sein kann und in schriftlicher oder mündlicher Form erfolgt, wird von den Lehrenden oder den Peers an vorgängig definierten Kriterien gemessen (vgl. kriteriale Bezugsnorm, Abschnitt 2.3.4). Bildungsinstitutionen haben die Aufgabe, das gezeigte Prüfungshandeln zu beurteilen, was neben dem Messen und Bewerten auch das Normieren und Benoten umfasst. Bei der summativen Beurteilung von fachlichen Kompetenzen beruhen diese Teilhandlungen auf Gütekriterien, die in allen Prüfungen berücksichtigt werden sollten:

- *Gültigkeit* (Validität): Misst die Prüfung, was sie messen soll? Deckt eine Prüfung den Umfang der Lernziele repräsentativ ab (inhaltliche Validität)? Messen die Prüfungsaufgaben die in den Lernzielen definierten Domänen des Wissens, der Fertigkeiten und Fähigkeiten bzw. der Einstellungen (Konstruktvalidität)?
- *Zuverlässigkeit* (Reliabilität): Wie genau bzw. zuverlässig misst die Prüfung die zu prüfenden Merkmale? Führt die Prüfung bei der nächsten Durchführung oder bei einer Parallelgruppe zu einem vergleichbaren Ergebnis?
- *Fairness* (Objektivität): Sind die Ergebnisse einer Prüfung unabhängig von der durchführenden Person? Sind die Ergebnisse einer Prüfung unabhängig davon, wer diese durchführt, ausgewertet oder interpretiert?

Der summative Beurteilungsprozess umfasst zwei Schritte. Beim Bewerten wird das Prüfungshandeln anhand von vorgegebenen, transparent vorliegenden Beurteilungskriterien gemessen und dokumentiert (Punktedotierung, Notizen etc.). Beim anschliessenden Benoten werden die Punkte oder Notizen normiert, d.h. in eine Note überführt. Hierzu gilt es, vorab eine Notenskala zu erstellen und eine Pass-Fail-Grenze (beispielsweise die Note 4) zu definieren (Wie viele Punkte/richtigen Antworten/korrekt gezeigte Übungsabläufe etc. sind mindestens notwendig, damit die zu beurteilende Leistung als genügend erachtet werden kann?). Diese Skala muss sich immer an den gesetzten Zielen orientieren und einer kriterialen Bezugsnorm unterliegen, ausser wenn es darum geht, mittels eines «Numerus clausus» zum Beispiel nur die besten 40% der Prüfungsteilnehmenden zu einem Studium zuzulassen. In solchen Fällen könnte die soziale Bezugsnorm zum Zuge kommen. Ganz grundsätzlich ist das Festlegen der Pass-Fail-Grenze jedoch immer mit einer gewissen Willkür verbunden, denn aus der Natur der zu prüfenden «Sachen» allein lassen sich keine scharfen Grenzen ableiten. Notwendig ist daher eine Plausibilisierung dieser mit Willkür behafteten Entscheidungen, zumal es gerade bei der kompetenzorientierten Beurteilung um mehr geht als um das Zuordnen von Notenwerten zu Punktzahlen, nämlich um die ganzheitliche Überprüfung der Frage, ob die vorgängig definierten Kompetenzziele erreicht wurden und in welchem Ausmass dies geschehen ist. Die Praxis der Kompetenzorientierung erfordert im Beur-

teilungskontext somit einen pädagogisch professionalisierten Umgang mit Willkür, was Lehrende immer wieder als Reflexionsanlass nehmen sollten.

3.3.2 Beurteilen von überfachlichen Kompetenzen

Ergänzend zu den fachlichen Kompetenzen werden sowohl auf der Volksschulstufe im Lehrplan 21 als auch auf der Hochschulstufe in den Modulbeschrieben überfachliche Kompetenzen aufgeführt. Im Lehrplan 21 werden für die überfachlichen Kompetenzen (personale, soziale und methodische Kompetenzen) keine aufeinander aufbauenden Kompetenzstufen oder Grundansprüche ausgewiesen, da sich deren Entwicklung nicht ausschliesslich auf den schulischen Kontext beschränkt. Gemäss der Arbeitsgruppe der Kommission Volksschule der D-EDK (2015) gilt es zudem zu berücksichtigen, dass die Beurteilung der überfachlichen Kompetenzen stärker als bei den fachlichen Kompetenzen in einer Wechselwirkung mit den Normen und Werten der beurteilenden (Lehr-)Person steht.

Die Beurteilung der überfachlichen Kompetenzen (Fremd- und Selbsteinschätzung) gestaltet sich anspruchsvoll. Überfachliche Kompetenzen werden vorzugsweise formativ (z.B. im Sinne eines förderorientierten Gesprächs) und eingebettet in einen fachlichen Kontext beurteilt. Hierzu sind – wie bei den fachlichen Kompetenzen – transparente Beobachtungs- und Beurteilungskriterien erforderlich. Eine verkürzte Beurteilung im Zeugnis erscheint vor diesem Hintergrund als wenig zielführend und Zeugniseinträge sollten sich (wenn überhaupt) auf eine Beurteilung des beobachtbaren Lern-, Arbeits- und Sozialverhaltens beschränken (D-EDK, 2015, S. 32). Ein konkretes Beispiel für einen solchen Zeugniseintrag findet sich in Abbildung 3.

Vorschlag für die Darstellung im Zeugnis		+	←	→	-
Lern- und Arbeitsverhalten	erscheint ordnungsgemäss zum Unterricht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	beteiligt sich aktiv am Unterricht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	arbeitet konzentriert und ausdauernd	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	gestaltet seine Arbeiten sorgfältig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	organisiert seine Arbeiten und führt sie termingerecht aus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sozialverhalten	akzeptiert die Regeln des schulischen Zusammenlebens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	arbeitet mit anderen konstruktiv zusammen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	begegnet den Lehrpersonen, den Mitschülerinnen und Mitschülern respektvoll	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Abbildung 3: Exemplarischer Zeugniseintrag zu beobachtbarem Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten (D-EDK, 2015, S. 34).

3.3.3 Professioneller Umgang mit dem Ermessensspielraum

Wie in Abschnitt 3.3.1 erwähnt, erfordert eine kompetenzorientierte Beurteilung einen professionellen Umgang mit dem sich immer wieder ergebenden Ermessensspielraum bei der Festsetzung der Note, d.h. bei der Normierung des beobachteten Prüfungshandelns. In der schulischen Praxis wird dieser professionelle Umgang im Zusammenhang mit der summativen Beurteilung auch als «professioneller Ermessensentscheid» bezeichnet. Daneben findet teilweise auch der Begriff «willkürarmer Ermessensentscheid» Verwendung. In beiden Begriffen kommt jedoch dasselbe zum Ausdruck: Die beurteilende Person muss einen Entscheid fällen, welcher einerseits auf den verfügbaren Einschätzungen und Bewertungen beruht, andererseits jedoch auch so viele zusätzliche Informationen miteinbezieht, wie dies für eine angemessene ganzheitliche Bewertung notwendig erscheint. Dadurch wird der Ermessensspielraum zwar grösser, aber die Festsetzung der definitiven Note ist breiter abgestützt.

Ein professioneller Ermessensentscheid kann an zwei unterschiedlichen Zeitpunkten zum Tragen kommen: (1) Am Ende einer einzelnen Prüfungssituation, welche zum Beispiel mehrere Teilaspekte umfasst, und (2) am Ende eines Semesters oder Schuljahrs in Form einer abschliessenden (Zeugnis-)Note. Unabhängig vom Zeitpunkt gilt es, den Entscheid begründen zu können und ihn an transparente Kriterien zu knüpfen.

Bei der Festsetzung der Note für das Zeugnis am Ende eines Semesters oder Schuljahrs werden sämtliche Dokumentationen, die während des gesamten Lernprozesses erhoben wurden, miteinbezogen. Alle bewerteten und allenfalls normierten Einzelleistungen (vgl. Abschnitt 3.3.1) bilden die Grundlage für die abschliessende Benotung. Welche Informationen die Lehrenden hierbei konkret hinzuziehen können, wie sie diese erheben und inwiefern die einzelnen Belege/Dokumentationen gewichtet werden, liegt in ihrem professionellen Ermessensspielraum (Departement Bildung, Kultur und Sport, Abteilung Volksschule, 2016, S. 10).

3.3.4 Beurteilen in Klassenstufe 1 und 2 (Kindergarten)

Im Fokus von Klassenstufe 1 und 2 (Kindergarten) steht die formative Beurteilung, da das Beurteilen vorwiegend mit Blick auf die Förderung der Entwicklung und des Lernens der Kinder erfolgt (Nüesch et al., 2009). Ein formatives Feedback, das die Kinder weiterbringt, erfordert von der Lehrperson ein gutes Gespür für die Möglichkeiten des Könnens jedes einzelnen Kindes, emotionale Wärme und Erwartungen, die sich nicht auf den gegenwärtigen, sondern auf den möglichen Stand, d.h. auf die proximale Lernzone, beziehen (Hauser, 2018). Eine adäquate Spiel- und Lernbegleitung ermöglicht es der Lehrperson, individuelle Lernfortschritte der Kinder zu beobachten und diese zu dokumentieren (individuelle Bezugsnorm). Eine prognostische Einschätzung des Entwicklungsstands und der Kompetenzen findet beim Übertritt in Klassenstufe 3 (1. Klasse Primarschule) statt und wird in Beurteilungsgesprächen mit den Erziehungsberechtigten dargelegt. Die Basis dieser Gespräche bilden die von der Lehrperson dokumentierten Beobachtungen sowie – falls dies für die Einschätzung des Lern- und Entwicklungsstands des betreffenden Kindes hilfreich zu sein scheint – Ergebnisse standardisierter Tests (z.B. Psychomotorik-Screenings oder Logopädie-Reihenuntersuchungen) (Holodynski, Seeger & Souvignier, 2018). Im Kanton Schwyz steht den Lehrpersonen ein Beobachtungs- und Beurteilungsbogen zur fakultativen Verwendung zur Verfügung, der bei der Festlegung des Übertrittsentscheids ebenfalls berücksichtigt werden kann. Zudem erhalten die Kinder eine Zeugnismappe, in welcher der Besuch des obligatorischen Kindergartenjahrs (Klassenstufe 2) offiziell bestätigt wird (AVS, 2017).

Der Entwicklungsstand beeinflusst das Denken und das Lernen von Kindern in den Klassenstufen 1 und 2 sehr stark (Weber, 2017, S. 1–2). Im Lehrplan 21 bilden die entwicklungsorientierten Zugänge in Kombination mit den Kompetenzstufen der Fächer deshalb die Grundlage, die es ermöglicht, Kompetenzerwartungen zu formulieren, die Kompetenzentwicklung zu beobachten und diese förderorientiert zu beurteilen (Weber & Campana, 2017, S. 11). Tabelle 2 führt Beispiele von Kompetenzerwartungen auf, die in einem Zusammenhang mit den entwicklungsorientierten Zugängen zum Thema «Wünschen – Tauschen – Handeln» stehen.

Tabelle 2: Beispiele von Kompetenzerwartungen

Beispiele von Kompetenzerwartungen zum Thema «Wünschen – Tauschen – Handeln» (Arnold, Conrad & Gafner, 2018, S. 29)	Fachliche Kompetenz	Entwicklungsorientierter Zugang
Ich kann begründen, warum ein Becher Sirup billiger ist als ein belegtes Brötchen.	NMG 6.5b	Zusammenhänge & Gesetzmässigkeiten
Ich kann in die Rolle eines Gastes und der Serviceangestellten schlüpfen und einen Gast nach vorgegebenem Ablauf bedienen und danach einkassieren.	NMG 6.4a MI 2.2.1a	Eigenständigkeit & soziales Handeln

4 Ausgewählte Anwendungsbeispiele

Nachfolgend werden ausgewählte Anwendungsbeispiele sowohl für die Volksschule als auch für die Hochschule ausgeführt, welche sich am Rahmenmodell der kompetenzorientierten Beurteilung der PHSZ orientieren und exemplarische Einblicke in die kompetenzorientierte Beurteilung ermöglichen.

4.1 Anwendungsbeispiele Volksschule (Klassenstufen 1 bis 8)

4.1.1 Deutsch, Zyklus 1, Geschichte erzählen

Autorin: Ursula Zimmermann

Kompetenzorientierte Beurteilung								
Wer?		Was?		Wozu?		Im Vergleich womit?		
Fremdbeurteilung: Lehrperson/Peers	Selbstbeurteilung: Schülerin/Schüler	fachlich	überfachlich	summativ	formativ	kriterial	sozial	individuell
●	●	●	●	●	●	●	●	●

Kompetenzbezug
(Lehrplan 21)

Die Schülerinnen und Schüler ...

- D.1.B.1.b können erzählen, was sie aus Hörtexten erfahren haben (z.B. vorgelesene Erzählung, erzähltes Sachthema, Bilderbuch, Verse).
- D.2.C.1 können sich aus aneinandergereihten Bildern eine Geschichte vorstellen und diese im Gespräch erzählen (z.B. Bilderbuch).

Entwicklungsorientierte Zugänge:

- Sprache und Kommunikation

Die Kinder ...

- gestalten vielfältige Sprechansätze, wie Geschichten und Spielsituationen erzählen.
- erweitern ihren Wortschatz und bauen ihre Ausdrucksmöglichkeiten aus.

Beurteilungsform

Mündliche, produkt- und handlungsbezogene Beurteilung

Beurteilungssituation Die Lehrperson entwickelt zu einem Bilderbuch Kompetenzkarten (vgl. Abbildung 4). Diese wurden dem Entwicklungsstand der Kinder entsprechend vom Lehrplan 21 abgeleitet (vgl. Kompetenzbezug). In der offenen Sequenz werden jeweils fünf bis sechs verschiedene Kompetenzkarten angeboten. Die Schülerinnen und Schüler wählen die Karten selbst aus und üben selbstständig.

Formative Beurteilungssituationen: Geschichte mit Bilderbuch üben; Geschichte im Rollenspiel nachahmen; Bilder der Geschichte in der korrekten Reihenfolge legen und weitererzählen, danach Geschichte hören und dabei kontrollieren; Geschichte hören und weitererzählen; einzelne Bilder der Geschichte mit eigenen Zeichnungen ergänzen; eine Weiterführung der Geschichte erfinden. Die Kinder entscheiden, wann sie die Aufgabe beherrschen.

Summative Beurteilungssituation: Die Kinder erhalten die Bilder der Geschichte, legen diese in die korrekte Reihenfolge und erzählen die Geschichte anschliessend der Lehrperson.

Beurteilungskriterien Sind die Bilder in der korrekten Reihenfolge abgelegt? Erzählen die Kinder die Geschichte sinngemäss korrekt? Sind der Wortschatz und die Satzformulierungen dem Alter der Kinder entsprechend?

Welche Kompetenz wurde geübt?	Einschätzung Kind/Kommentar Lehrperson
	<p>Ich kann eine Geschichte erzählen.</p>
	<p>Ich kann die Farben benennen und unterscheiden.</p>
	<p>Ich kann schneiden.</p>

Abbildung 4: Kompetenzkarten.

4.1.2 Bildnerisches Gestalten, Zyklus 1, Experimentieren mit Farben

Autorin: Noëlle von Wyl

Kompetenzorientierte Beurteilung								
Wer?		Was?		Wozu?		Im Vergleich womit?		
Fremdbeurteilung: Lehrperson/Peers		fachlich	überfachlich	summativ	formativ	kriterial	sozial	individuell
	Selbstbeurteilung: Schülerin/Schüler							

Kompetenzbezug
(Lehrplan 21)

Die Schülerinnen und Schüler ...

- BG.1.A.2.1.a können visuelle Unterschiede erkennen und sich darüber austauschen.
- BG.1.A.3.1.a können Vorlieben in Bezug auf Eigenschaften der Farbe bilden und begründen.
- BG.2.D.1.1.a können mit flüssiger Farbe, Materialfarbe und verschiedenen Papieren experimentieren und Farben im kreativen Prozess anwenden.

Entwicklungsorientierte Zugänge:

- Wahrnehmung
- Zusammenhänge und Gesetzmässigkeiten

Die Kinder ...

- lernen, Wahrnehmungen zu beschreiben und zu vergleichen.
- reflektieren ihre Vorstellungen und entwickeln sie weiter.

Beurteilungsform

Mündlich, handlungsbezogen

Beurteilungssituation

Ausgangspunkt der Beurteilung ist eine handlungs- und prozessbezogene Experimentalsituation. Die Kinder entdecken auf spielerische Weise Mischfarben. Das selbstgesteuerte und eigenmotivierte Handeln führt zu ersten konkreten Erfahrungen in der Anwendung von Grundfarben und in der Bildung von Sekundärfarben, zur Wahrnehmung von möglichen Farbkontrasten und zur Wahrnehmung der physikalischen Eigenschaften von Farbe. Durch eine Wiederholung der Farbmischungen entsteht die Möglichkeit, sich in diese Prozesse zu vertiefen.

Die Kindergartenlehrperson motiviert die Kinder zum Gespräch über die Prozesse. Die Kinder berichten sich gegenseitig über zufällige und beabsichtigte Ergebnisse. Durch die Reflexion wird den Kindern der Prozess bewusst und es erfolgt eine wertneutrale Selbstbeurteilung.

Beurteilungskriterien

Übungsbeispiel 1: Experimentieren mit Grundfarben, Farben mischen und auf spielerische Weise Sekundärfarben herstellen, Farben benennen, darüber diskutieren (vgl. Abbildungen 5a, 5b, 5c).
 Übungsbeispiel 2: Experimentieren mit Rot: ergänzen, erweitern, transformieren, formen (vgl. Abbildung 6).



Abbildung 5a: Beispiel 1 – Material: Pipette mit Grundfarben rot, gelb, blau.

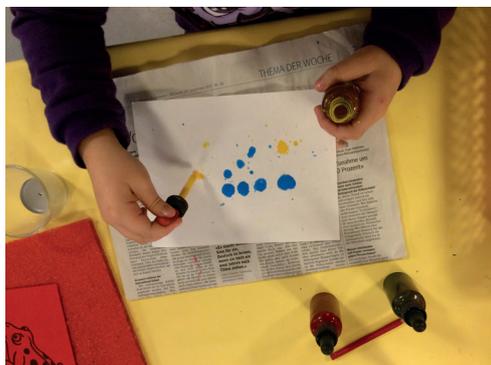


Abbildung 5b: Beispiel 1 – Offenporige und gestrichene Papiere.

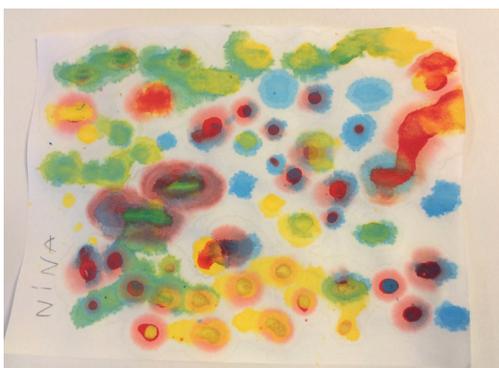


Abbildung 5c: Beispiel 1 – Ergebnisse von vier Kindern im Alter zwischen vier und fünf Jahren.



Abbildung 6: Beispiel 2 – Material: rote, weisse und gelbe Farbe.

4.1.3 Englisch, Zyklus 2, Vortrag über sich als Kleinkind

Autorinnen: Illya Arnet & Nadine Ehrler

Kompetenzorientierte Beurteilung								
Wer?		Was?		Wozu?		Im Vergleich womit?		
Fremdbeurteilung: Lehrperson/Peers	Selbstbeurteilung: Schülerin/Schüler	fachlich	überfachlich	summativ	formativ	kriterial	sozial	individuell
●		●		●	●	●		

Kompetenzbezug
(Lehrplan 21)

Die Schülerinnen und Schüler ...

- FS1E.3.B.1.c können sehr vertraute Themen in einem kurzen vorbereiteten Vortrag präsentieren.
- FS1E.4.A.1.a können mit einfachen Wörtern Informationen über sich selbst oder vertraute Personen und Sachverhalte verfassen.
- FS1E.5.B.1 verfügen über einen angemessenen Wortschatz, um sich mündlich und schriftlich zu äussern.
- FS1E.5.D.1.b können beim Sprechen und Schreiben einige einfache grammatische Strukturen verwenden, machen dabei aber noch Fehler.
- FS1E.5.C.1.b können häufige Konventionen der Aussprache und Intonation so anwenden, dass sie beim Sprechen und Vorlesen verstanden werden.

Beurteilungsform

Mündlicher Vortrag (Beispiel 6. Klasse mit Lehrmittel «Messages», Unit 11)

Beurteilungssituation

Die Schülerinnen und Schüler erstellen ein Poster oder ein digitales Dokument (z.B. Power-Point-Präsentation), auf dem sie sich als Kleinkind porträtieren (vgl. Beispiel in Abbildung 7). Dieses Dokument wird dann mündlich frei präsentiert. Die Nutzung der Vergangenheitsform sowie Beschreibungen von sich (auch im Präsens) stehen im Fokus (vgl. Abbildung 8). Anhand von Kriterien, die der Lehrperson sowie den Schülerinnen und Schülern (für die Peer-Beurteilung) während der Präsentation zur Verfügung stehen, wird der Output beurteilt (vgl. Abbildung 9).

Da der Sprachlernprozess über die Präsentation hinausgeht, werden die Rückmeldungen der Peers, die am Schluss jeder Präsentation abgegeben werden, als formative Beurteilung verwendet. Hier wird auch kommentiert, wie die Präsentation auf die Schülerinnen und Schüler gewirkt hat (vgl. Kriterienraster, Punkt 1, Abbildung 9). Die kriteriengeleitete Beurteilung der Lehrperson mündet in eine Note und ist somit eine summative Beurteilung.

Beurteilungskriterien

Die Kriterien können mit 2 Punkten («erfüllt»), 1 Punkt («teilweise erfüllt») und 0 Punkten («nicht erfüllt») bewertet werden.



Abbildung 7: Beispiel eines digitalen Dokuments.

Describing a photo from early childhood

1. Look at your photo and try to describe it with using directory devices:
 - In the foreground, I can see ...
 - In the background, there is/there are ...
 - On the left-hand side/on the right-hand side ...
 - In the middle of the picture ...

2. Now write a description about your photograph using past simple verb forms. The following sentences can help you:
 - a. When I was little, I liked ...
 - b. But I hated ...
 - c. My favourite toy was ...
 - d. I was ... when I started kindergarten.
 - e. I was really ... at first.
 - f. My best friend was a boy/girl called ...
 - g. ... is my best friend now.
 - h. When I was at primary school, I loved ...
 - i. I wanted to be a ...
 - j. My favourite subject was...

3. When you present your photo to a partner, try to start and end the presentation with suitable sentences:

Starters:

 - I'd like to present to you my photograph.
 - I'd like to tell you something about my early childhood.

Endings:

 - Thank you very much for your attention.
 - I hope you liked my presentation.
 - Thanks for listening.

Abbildung 8: Aufgabenbeschreibung für mündlichen Vortrag.

Peer Feedback	😊 2	😐 1	☹️ 0	Teacher Feedback	😊 2	😐 1	☹️ 0
Presentation Was it interesting to listen to the student?				Presentation Was it interesting to listen to the student?			
Did he/she keep eye-contact?				Did he/she keep eye-contact?			
Was the photo nicely presented?				Was the photo nicely presented?			
Vocabulary Were different verbs, nouns, adjectives etc. used to make the presentation interesting?				Vocabulary Were different verbs, nouns, adjectives etc. used to make the presentation interesting?			
Grammar Was past simple used to talk about his or her past self?				Grammar Was past simple used to talk about his or her past self?			
Fluency, pronunciation Was the description fluent?				Fluency, pronunciation Was the description fluent?			
Were the words spoken correctly?				Were the words spoken correctly?			
Did the student use a clear and (enough) loud voice?				Did the student use a clear and (enough) loud voice?			
Total amount of points/grade:				Total amount of points/grade:			

Abbildung 9: Kriterienraster zur Beurteilung der Präsentation.

4.1.4 Bewegung + Sport, Zyklus 1, Grundbewegungen an Geräten «Rollen und Drehen»

Autor: Jürgen Kühnis

Kompetenzorientierte Beurteilung							
Wer?		Was?		Wozu?		Im Vergleich womit?	
Fremdbeurteilung: Lehrperson/Peers	Selbstbeurteilung: Schülerin/Schüler	fachlich	überfachlich	summativ	formativ	kriterial	sozial individuell
●	●	●	●	●	●	●	●

Kompetenzbezug
(Lehrplan 21)

Die Schülerinnen und Schüler ...

- BS.2.B.2.a können auf einer schiefen Ebene rollen und drehen.
- BS2.B.2.b können eine Rolle vorwärts ausführen.

Beurteilungsform

Handlungsbezogen

Beurteilungssituation

Demonstration «Rolle vorwärts». Der Schwierigkeitsgrad ist von den Schülerinnen und Schülern frei wählbar (vgl. Abbildung 10). Niveau 1: auf schiefer Mattenebene (z.B. Reutherbrett); Niveau 2: aus erhöhter Bauchlage (z.B. Physioball) mit abgestützten Händen auf Matte; Niveau 3: Endform auf Mattenbahn. Summative Beurteilung am Ende einer Unterrichtseinheit mittels Kriterienraster. Bewegungsaufgabe kann auch als Standortbestimmung (Feedback von Lehrperson, Selbsteinschätzung durch Schülerinnen und Schüler) zu Beginn des Lernprozesses eingesetzt werden. Daraus abgeleitet kann eine individualisierte Zielsetzung formuliert werden. Der persönliche Lernfortschritt kann danach im Rahmen einer zweiten Standortbestimmung (formativ) eingeschätzt werden. In der Aufbau- und Übungsphase agiert die Lehrperson als Coach und fördert die Selbstwahrnehmung der Schülerinnen und Schüler (z.B. unterstützt mit Videoanalyse). Dies kann durch Feedback von Lernpartnerinnen und Lernpartnern ergänzt werden. Als weiterführende Aufgabenstellung wäre die Anwendung der Rolle vorwärts z.B. in einer Bodenbahn mit weiteren Elementen denkbar.

Beurteilungskriterien

Bewertung folgender Kernaspekte: Hände werden parallel auf dem Boden aufgesetzt, Kopf wird eingerollt mit Kinn an Brust, Abrollen über Nacken-Rücken, Aufstehen ohne Abstützen der Hände. Jedes Teilkriterium wird mit «nicht erfüllt», «teilweise erfüllt» und «erfüllt» bewertet, was 0 bis 2 Punkten entspricht. Grundanspruch Ende Zyklus 1 = Niveau 3.

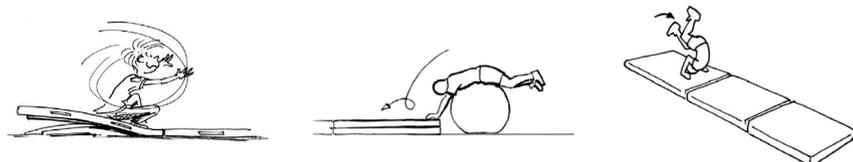


Abbildung 10: Schwierigkeitsgrade «Rolle vorwärts» (Quelle: mobilesport.ch).

4.1.5 Medien + Informatik, Zyklus 2, Sicherheitsregeln im Internet

Autor: Iwan Schrackmann

Kompetenzorientierte Beurteilung								
Wer?		Was?		Wozu?		Im Vergleich womit?		
Fremdbeurteilung: Lehrperson/Peers	Selbstbeurteilung: Schülerin/Schüler	fachlich	überfachlich	summativ	formativ	kriterial	sozial	individuell
●		●		●	●	●		

Kompetenzbezug
(Lehrplan 21)

Die Schülerinnen und Schüler ...

- MI.1.3.d können in ihren Medienbeiträgen die Sicherheitsregeln im Umgang mit persönlichen Daten einbeziehen (z.B. Angaben zur Person, Passwort, Nickname).
- MI.1.4.b können Medien für gemeinsames Arbeiten und für Meinungsaustausch einsetzen und dabei die Sicherheitsregeln befolgen.

Beurteilungsform

Schriftliche Prüfung

Beurteilungssituation

Die Schülerinnen und Schüler sollen die im Vorfeld erarbeiteten Sicherheitsregeln im Umgang mit Online-Kommunikation in einer möglichst realitätsnahen Situation anwenden, indem sie eigenständige Antworten auf acht verschiedene Anfragen einer unbekannt Online-Kommunikationspartnerin/eines unbekannt Online-Kommunikationspartners wortwörtlich aufschreiben und begründen (vgl. Abbildung 11).

Summativ: Zum Abschluss einer Unterrichtseinheit zum Thema «Sicherheit im Internet» prüft die Lehrperson, ob die Schülerinnen und Schüler die Sicherheitsregeln in der Online-Kommunikation anwenden können.

Formativ: Die Schülerinnen und Schüler werden bereits zu Beginn der Unterrichtseinheit mit konkreten realitätsnahen Situationen konfrontiert. In Kleingruppen erarbeiten sie entsprechende Sicherheitsregeln, die von der Lehrperson modifiziert und ergänzt werden. Formative Rückmeldungen erhalten die Schülerinnen und Schüler, wenn sie verschiedene Reaktionsmöglichkeiten auf Online-Anfragen formulieren (evtl. auch im Rahmen eines abgeschirmten Chats) und ihre Antworten anhand der erarbeiteten Regeln gegenseitig beurteilen.

Beurteilungskriterien

Die Bewertung erfolgt auf der Grundlage der Einhaltung und der Begründung von Sicherheitsregeln für Kinder. Entscheidend ist, dass unbekannt Kommunikationspartnerinnen und Kommunikationspartnern keine persönlichen Daten bekannt gegeben werden (vgl. Beurteilung der acht Aufgaben in Abbildung 11).

Du chattest in einem Online-Game mit einer unbekanntenen Person, die sich «Evo700-superfast» nennt. Sie hat folgende Fragen bzw. Vorschläge. Wie verhältst du dich in folgenden Situationen? Begründe deine Antwort.		Punkte
1	Evo700superfast möchte gerne mit dir «skypen» (d.h. via Videoanruf mit dir sprechen). Was schreibst du zurück? Nein oder eine Form der Ausrede (wichtig: keine Einwilligung). Begründe, warum du so antwortest! Es gilt die Regel: Ich nutze beim Chatten mit fremden Personen keine Webcam oder wenn, dann nur in Absprache mit den Eltern.	1
2	Evo700superfast möchte gerne deine Wohnadresse wissen. Was schreibst du zurück? Nein, eine Form der Ausrede oder nicht auf die Frage eingehen; entscheidend ist, dass keine Angaben zur Wohnadresse gemacht werden oder nur eine fiktive/falsche Wohnadresse. Begründe, warum du so antwortest! Es gilt die Regel: Ich gebe fremden Personen keine Daten bekannt, mit denen ich auffindbar werde (Name, Adresse, Schulort, Geburtsdatum, Telefonnummer, E-Mail usw.).	1
3	Evo700superfast möchte gerne mehr über deine Hobbies wissen. Was schreibst du zurück? Viele mögliche Antworten: Diese Frage darf beantwortet werden (oder auch nicht, wenn man die Hobbies nicht mitteilen möchte). Begründe deine Antwort (Warum antwortest du ihm so?!) Mit diesen Angaben werde ich nicht auffindbar.	1
4	Evo700superfast möchte wissen, ob du auch schon mal einen Zungenkuss erlebt hast. Was antwortest du ihm? Nicht auf diese Frage eingehen oder Chat abbrechen. Begründe, warum du so antwortest! Es gilt die Regel: Ich breche in einem Chat die Unterhaltung ab, wenn jemand (sehr) persönliche und «komische» Dinge über mich und andere Personen fragt. Wenn ich ein ungutes Gefühl habe, Chat schliessen und meinen Eltern Bescheid geben.	1
5	Evo700superfast möchte ein Foto von dir. Was schreibst du zurück? Nein, eine Form der Ausrede oder nicht auf die Frage eingehen. (entscheidend: kein Foto senden). Begründe, warum du so antwortest! Es gilt die Regel: Ich sende keine Fotos von mir und anderen an fremde Personen. Ich weiss nicht, wofür diese verwendet werden.	1
6	Evo700superfast schlägt dir vor, dich in einer nahen Stadt zu treffen. Was schreibst du zurück? Nein, eine Form der Ausrede oder nicht auf die Frage eingehen. Falls ja, müsste in der Antwort ergänzt werden, dass eine Vertrauensperson (Elternteil) zum Treffen mitkommt. Begründe, warum du so antwortest! Es gilt die Regel: Ich verabrede und treffe mich nicht mit Leuten, die ich im Internet kennengelernt habe. Falls ich meine, jemanden gut genug zu kennen, um mich mit ihm zu treffen, nehme ich eine Vertrauensperson mit.	1
7	Evo700superfast möchte gerne dein höchstes erreichtes Level in diesem Online-Game erfahren. Was schreibst du zurück? Ja, diese Frage darf man bedenkenlos beantworten (oder auch nicht). Begründe, warum du so antwortest! Aus dieser Antwort kann mir kein Nachteil entstehen. Falls nein, Begründung, evtl.: Ich verrate keine Geheimnisse, die beim nächsten Spiel taktisch ausgenutzt werden könnten.	1
8	«Damian», mit dem du schon öfter gespielt hast (und der angegeben hat, 11-jährig zu sein und im Kanton Zürich zu wohnen, und von dem du weisst, dass er «Schweizerdeutsch» spricht), fragt dich, ob du dich mal mit ihm treffen möchtest. Was schreibst du zurück? Genau gleiche Antwort wie bei Fall 6: Nein, eine Form der Ausrede oder nicht auf die Frage eingehen. Falls ja, müsste in der Antwort ergänzt werden, dass eine Vertrauensperson (Elternteil) zum Treffen mitkommt. Begründe, warum du so antwortest! Es gilt die Regel: Ich verabrede und treffe mich nicht mit Leuten, die ich im Internet kennengelernt habe. Vorsicht, du weisst nicht mit Sicherheit, ob Damian wirklich ein 11-jähriger Junge aus dem Kanton Zürich ist. Falls ein Treffen abgemacht würde, müsste in der Antwort ergänzt werden, dass eine Vertrauensperson (Elternteil) mitkommt.	1

Abbildung 11: Modellantworten und Beurteilung der Prüfungsaufgaben zu Sicherheitsregeln in der Online-Kommunikation.

4.1.6 Natur, Mensch, Gesellschaft, Zyklus 2, Vergleich anatomischer Merkmale von Mensch und Wirbeltieren

Autorin: Judith Arnold

Kompetenzorientierte Beurteilung								
Wer?		Was?		Wozu?		Im Vergleich womit?		
Fremdbeurteilung: Lehrperson/Peers	Selbstbeurteilung: Schülerin/Schüler	fachlich	überfachlich	summativ	formativ	kriterial	sozial	individuell
●	●	●	●	●	●	●	●	●

Kompetenzbezug
(Lehrplan 2.1)

Die Schülerinnen und Schüler ...

- NMG.2.4.c können Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Pflanzen und Tieren mit geeigneten Instrumenten untersuchen, Vergleiche anstellen sowie Informationen dazu suchen und wiedergeben.
- NMG.1.4.a können Körperteile, deren Lage und Funktion beschreiben.
- NMG.1.4.a können Zusammenhänge zwischen Bau und Funktion des menschlichen Körpers erklären.

Beurteilungsform

Schriftlich (Aufgabenbeispiel für ADL 3. und 4. Klasse erprobt nach Mitte 2. Semester. An dieser Stelle wird exemplarisch nur die Beurteilungsform für die 3. Klasse dargestellt. Diejenige für die 4. Klasse kann bei der Autorin bezogen werden).

Beurteilungssituation

Vergleichen von Wirbeltierskeletten mit dem menschlichen Skelett; frei wählbar, welche Knochen beschriftet und welche «gleichen»/«ungleichen» Knochen gleichfarbig gekennzeichnet werden; anhand des Skeletts begründen, wie sich die Lebewesen fortbewegen (vgl. Abbildungen 12 und 13).

Formativ: Erfassen der Präkonzepte der Schülerinnen und Schüler anhand der Kompetenzerwartungen; daraus Ziele und individualisierte Aufgabenstellungen für den Unterricht ableiten.

Summativ: Zum Abschluss einer Unterrichtseinheit werden die Kompetenzerwartungen von der Lehrperson beurteilt. Die summative Beurteilung ist gleichzeitig Postkonzept-Erhebung. Durch den Vergleich von Prä- und Postkonzept wird der individuelle Lernzuwachs sichtbar und kann mit den Schülerinnen und Schülern diskutiert werden.

Beurteilungskriterien

Die Erfüllung der Kompetenzerwartungen wird mit «nicht erfüllt», «teilweise erfüllt», «erfüllt» oder «übertroffen» beurteilt (vgl. Kriterienraster, Abbildung 14).

Aufgaben für 3. Klasse Primarstufe

Vergleiche das menschliche Skelett mit demjenigen eines Froschs, eines Tigers und einer Fledermaus (vgl. Abbildung 13).

1. Nenne 5 Teile des Skeletts, die beim Menschen und bei den 3 Tieren erkennbar sind.

2. Suche dir ein Tierskelett aus. Nenne 3 Unterschiede zwischen diesem Tierskelett und dem Menschenskelett.

Menschenskelett	Tier: _____
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----

3. Nimm deine Farbstifte. Male mindestens 3 Knochen, die du in allen Skeletten findest, mit derselben Farbe aus.

4. Wie bewegen sich die Tiere fort? Woran kannst du das erkennen?

Beispiel:
 Der Fisch _ schwimmt im Wasser.
 Das erkenne ich, weil _ er keine Beine hat, auf denen er laufen kann, und weil er Flossen zum Schwimmen hat.

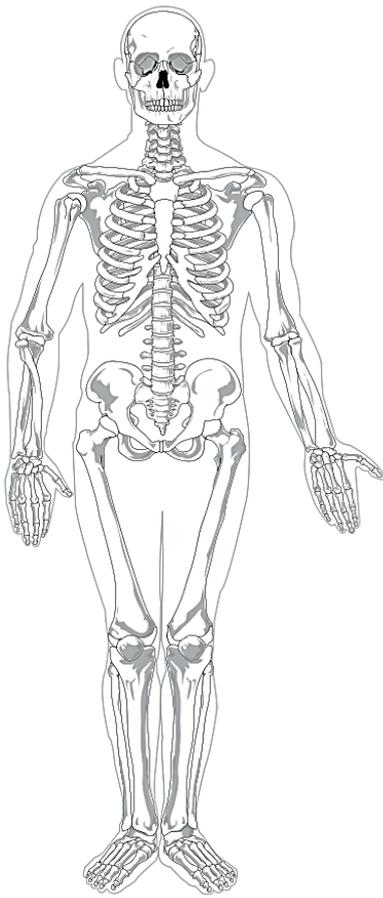
Der Tiger _____
 Das erkenne ich, weil _____

Der Frosch _____
 Das erkenne ich, weil _____

Die Fledermaus _____
 Das erkenne ich, weil _____

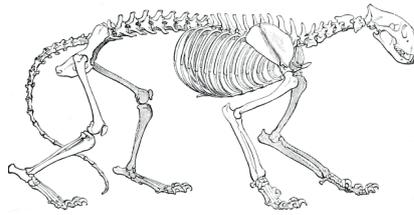
5. Welche Knochen zeigen dir, dass der Mensch aufrecht geht? Weshalb ist das so? (mindestens 1 Beispiel)

Abbildung 12: Aufgaben zum Vergleich anatomischer Merkmale von Mensch und Wirbeltieren.



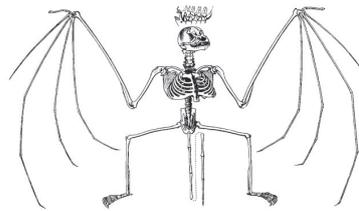
Mensch

Bildquelle: das-tierreich.npage.de



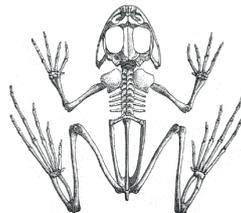
Tiger

Bildquelle: Wikipedia.org



Fledermaus

Bildquelle: Wikipedia.org



Frosch

Bildquelle: Freies Lehrbuch Biologie

Abbildung 13: Aufgaben zum Vergleich anatomischer Merkmale von Mensch und Wirbeltieren, 3. Klasse Primarstufe.

Kriterium	nicht erfüllt	teilweise erfüllt	erfüllt	übertroffen
Ich kann die Skelette von Mensch und Wirbeltieren vergleichen, indem ich ...				
5 gleiche Knochen korrekt benenne.				
3 gleiche Knochen beim Menschen und bei allen abgebildeten Wirbeltieren in derselben Farbe markiere.				
3 Unterschiede benenne.				
Ich kann die Art der Fortbewegung ...				
bei Wirbeltieren anhand des Skeletts erkennen und benennen.				
beim Menschen und bei mindestens 3 ausgewählten Wirbeltieren anhand eines ausgewählten Merkmals erklären.				

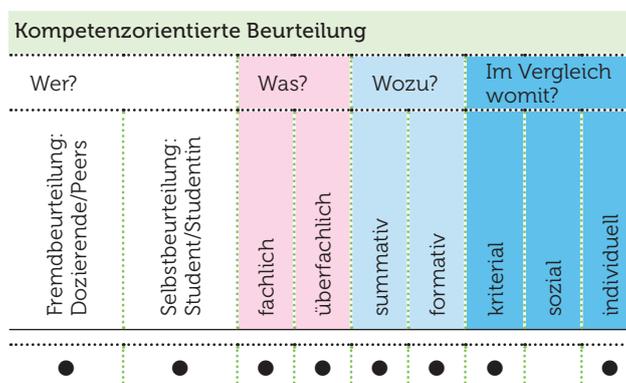
Abbildung 14: Kriterienraster.

4.2 Anwendungsbeispiele Pädagogische Hochschulen

Die nachfolgenden Beispiele stammen aus Modulen der Pädagogischen Hochschule Schwyz.

4.2.1 Mathematikdidaktik, 6. Semester, Planen und Differenzieren im Mathematikunterricht

Autor: Beni Dittli



Kompetenzbezug

Die Studierenden ...

- kennen formative und summative Beurteilungsformen für den Mathematikunterricht und können diese gezielt einsetzen.
- können kompetenzorientierte mündliche und schriftliche Beurteilungen der Schülerinnen und Schüler vorbereiten, durchführen und analysieren.
- können förderdiagnostische Arbeitsinstrumente und Lernstandserhebungen zur Früherkennung von mathematischen Schwierigkeiten gezielt einsetzen.
- reflektieren und erweitern die eigene Beurteilungspraxis.

Beurteilungsform

Schriftlich, mündlich, produktbezogen

Beurteilungssituation

Förderung der Diagnosekompetenz durch Lerngespräche

1. Formative Beurteilung: Die Studierenden setzen sich mit Fragen zu verschiedenen Formen der Beurteilung auseinander (vgl. Abbildung 15) und erhalten eine individuelle, förderorientierte Beurteilung ihrer Diagnosekompetenz.
2. Vorbereitung, Durchführung und Auswertung des Lerngesprächs (mündlicher Test): In Kleingruppen bereiten die Studierenden konkrete Testaufgaben und ein Protokollblatt für das Lerngespräch vor. In einer Primarschulklasse führen die Studierenden das Lerngespräch danach mit einer Schülerin oder einem Schüler einzeln durch. Anschliessend werden die Testaufgaben und das Protokollblatt analysiert und ausgewertet. Die Studierenden verfassen eine schriftliche Rückmeldung an die Klassenlehrperson. Diese Rückmeldung beinhaltet eine summative Beurteilung und förderorientierte Überlegungen.
3. Summative Beurteilung: Am Schluss der Lernsequenz wird mit verschiedenen Testfragen (vgl. Abbildung 16) die Diagnosekompetenz der Studierenden überprüft. Die persönliche, formative Beurteilung wird mit dem Lernfortschritt in Bezug gesetzt.

Beurteilungskriterien

Mit einem Online-Fragebogen (Aussagen, vierstufige Skala) und offenen Fragen wird die Diagnosekompetenz am Schluss der Sequenz überprüft. Dabei werden die folgenden Aspekte der Diagnosekompetenz näher überprüft:

- Aufgabenqualität: Wahl der Aufgaben für das Lerngespräch.
- Prozess der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Lerngespräche.
- Bedeutung des lauten Denkens bei mündlichen Beurteilungen.
- Diagnostizieren von Rechenschwäche und Hochbegabung.

Die Rückmeldung der Beurteilung an die Studierenden erfolgt mündlich. Die Lernsequenz wird mit «erfüllt» oder «nicht erfüllt» beurteilt.

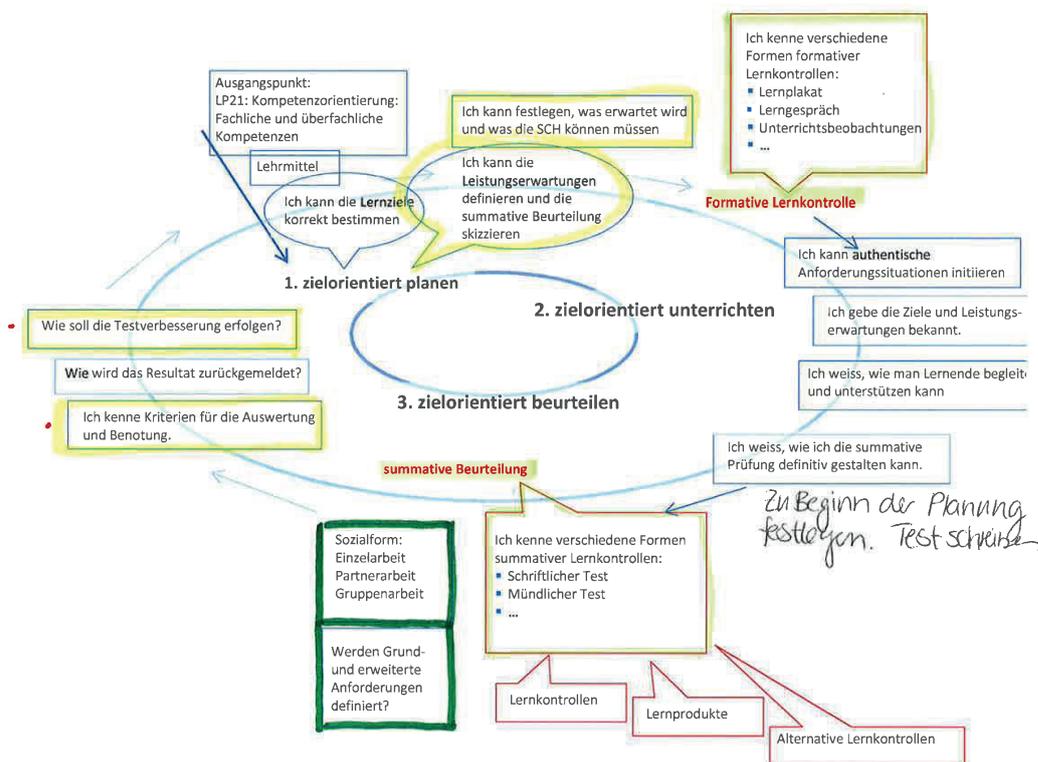


Abbildung 15: Formative Beurteilung.

Fachdidaktische Fragen zu den mathematischen Lerngesprächen:

Gute diagnostische Aufgaben für Lerngespräche

Welche Aussagen stimmen für Sie, welche nicht? Kreuzen Sie an!

Um bei Lerngesprächen wertvolle **Informationen zu mathematischen Denkprozessen und mathematischem Verständnis** von Schülerinnen und Schüler zu erhalten, ...

... eignen sich Aufgaben, bei denen begründet, erklärt und beschrieben werden kann.
... verwende ich Aufgaben, die das sichere Beherrschen von Rechenverfahren ins Zentrum setzen.
... arbeite ich mit Aufgaben, die Übersetzungsprozesse zwischen symbolischen, bildlichen, handelnden und sprachlichen Darstellungen ermöglichen.
... nehme ich Aufgaben mit unterschiedlichem Zugang und Anspruchsniveau.
... machen Aufgaben Sinn, bei denen die Schülerinnen und Schüler möglichst viele Fehler machen könnten.
... frage ich nach und unterstütze so viel als möglich.

Stimmt nicht!	Stimmt!
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Lautes Denken und Zählen bei Lerngesprächen

Setzen Sie die folgenden Sätze fachdidaktisch korrekt weiter ...

Lautes Denken der Schülerinnen und Schüler bei Lerngesprächen ist sehr wichtig, weil ...

ich als Lehrperson so die Gedankenvorgänge und Rechenverfahren des Kindes kennenlerne und direkt darauf eingehen kann.

Abbildung 16: Summative Beurteilung.

4.2.2 Textiles + Technisches Gestalten, 1. Semester, Technologische Grundlagen

Autor: Thomas Emmenegger

Kompetenzorientierte Beurteilung								
Wer?		Was?		Wozu?		Im Vergleich womit?		
Fremdbeurteilung: Dozierende/Peers	Selbstbeurteilung: Student/Studentin	fachlich	überfachlich	summativ	formativ	kriterial	sozial	individuell
●	●	●		●	●	●		

Kompetenzbezug

Die Studierenden ...

- setzen sich vertieft mit technisch-gestalterischen Problemlöseprozessen auseinander und verfügen über Strategien in Bezug auf Designprozesse.
- erweitern ihre Material- und Werkstoffkenntnisse (Wissen/Können) und bauen grundlegende Verfahrenskompetenzen (Fertigkeiten) im Umgang mit Werkzeugen, Geräten und Maschinen auf.
- entwickeln eine adäquate Fachsprache und eine professionelle Haltung zur Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung des Fachs.
- entwickeln adäquate Präsentations- und Dokumentationsformen.

Beurteilungsform

Produktbezogen

Beurteilungssituation

Im Rahmen eines Designprozesses wird – ausgehend von einem eigenen Funktionsmodell aus Karton – ein Kugelspiel aus Holz und wenigen Kunststoffelementen hergestellt.

Formativ: Auf der Grundlage der Beurteilungskriterien (vgl. unten) werden begleitend zum Gestaltungsprozesses einerseits On-the-fly-Feedbacks gegeben, andererseits findet im Plenum ein Zwischenfazit mit kritischen Feedbacks der Dozentin bzw. des Dozenten und der Peers zum Funktionsmodell statt.

Summativ: Ausgehend von einer kriteriengeleiteten Selbstbeurteilung erfolgt im Modul eine Präsentation des Produkts. Produkt, Lernjournal und Selbstbeurteilung werden anschliessend eingereicht. Die abschliessende kriteriengeleitete Bewertung des Produkts nehmen die Dozierenden vor. Beurteilung: «erfüllt» – «nicht erfüllt»

Beurteilungskriterien

Das Kriterienraster (vgl. Abbildung 17) fokussiert auf die Beurteilung und die Bewertung des Produkts «Kugelspiel».

**Beurteilungsblatt zur Selbst- und Fremdbeurteilung
Modul «Technologische Grunderfahrungen»**

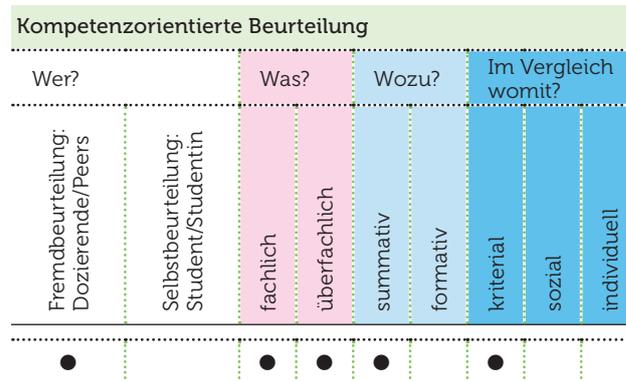
Beurteilungskriterien	3	2	1	0
Kugelspiel aus Holz und Kunststoff				
• Form: Die optische Erscheinung zeigt ein Verständnis für Proportionen, Materialeigenschaften, Konstruktionsweisen.				
• Funktion: Der Mechanismus funktioniert robust und sicher.				
• Material und Verfahren: Das Birkenperrholz und weitere Hölzer sind präzise verarbeitet.				
Holzbehälter				
• Gestaltung: Die optische Erscheinung entspricht dem bestimmten Inhalt durch die gewählte Form und Grösse, die Art der Öffnung und Wahl der Verschlussart.				
• Funktion: Der Behälter lässt sich bequem öffnen und schliessen, der Inhalt kann gut aufbewahrt werden.				
• Material und Verfahren: Materialgerechte und präzise Verarbeitung, Montage des Verschlusses.				
Das Prozessheft ist vollständig und aussagekräftig.	erfüllt/nicht erfüllt*			
Schriftliche Werkzeugprüfung (erfüllt bei 80%)	erfüllt/nicht erfüllt*			
Beurteilung				
Erfüllt bei 12 von maximal 18 Punkten				

*Bei «nicht erfüllt» oder bei weniger als 12 Punkten muss eine Nacharbeit geleistet werden.

Abbildung 17: Auszug aus dem Beurteilungsraster.

4.2.3 Berufspraktische Studien, 1. Studienjahr, Berufseignungsabklärung

Autor: Aldo Bannwart



Kompetenzbezug

Fachkompetenzen (Unterrichtskompetenzen)

- Zielorientierte Planung
- Umsetzung der Planung im Unterricht
- Praxistransfer (Theorieübertragung in die Praxis)
- Klassenführung
- Auftreten vor der Klasse
- Adressatengerechte Sprache
- Wahrnehmung sozialer Interaktionen in der Klasse
- Reflexionsfähigkeit

Sozial- und Selbstkompetenzen

- Engagement
- Berufsmotivation
- Kommunikationsfähigkeit
- Zuverlässigkeit
- Interesse
- Teamfähigkeit
- Kritikfähigkeit

Beurteilungsform

Die Beurteilung erfolgt in schriftlicher Form. Unterrichtsbeobachtungen und Gespräche mit den Studierenden bilden die Grundlagen für die Beurteilung.

Die Beurteilung wird in einem strukturierten Dokument der PHSZ, das von den Mentorinnen und Mentoren verpflichtend ausgefüllt werden muss, festgehalten.

Beurteilungssituation

Studierende unterrichten im Einführungspraktikum 1 und 2 phasenweise die Praktikumsklasse. Die Mentorin oder der Mentor beobachtet die Studierenden im Praxisfeld und führt ergänzend dazu Gespräche mit den Studierenden und der Praxislehrperson. Auf der Grundlage dieser Beobachtungen und Gespräche sowie unter Einbezug der schriftlich festgehaltenen Einschätzung der Praxislehrperson beurteilt die Mentorin oder der Mentor prognostisch die Eignung als künftige Lehrperson.

Beurteilungskriterien Mittels eines Kriterienrasters wird die Berufseignung geprüft und beurteilt. Die Einschätzung basiert auf einer vierstufigen Skala (++, +, -, --). Die Bewertung ist prognostisch (vgl. Abbildung 18).

Die Mentorin oder der Mentor kann für die abschliessende Gesamtbewertung aus drei Optionen auswählen:

- Eignung vorhanden (ohne Auflagen),
- Eignung vorhanden (mit Auflagen für das Fachpraktikum),
- Eignung nicht vorhanden (mit detaillierter Begründung).

Zusätzlich kann die Mentorin oder der Mentor Empfehlungen aussprechen, die im folgenden Praxisgefäss (Fachpraktikum) thematisiert und bearbeitet werden sollten. Diese Empfehlungen haben keinen verbindlichen Charakter.

Unterrichtskompetenzen	++	+	-	--
Zielorientierte Planung				
Umsetzung der Planung im Unterricht				
Praxistransfer (Theorieübertragung in die Praxis)				
Klassenführung				
Auftreten vor der Klasse				
Adressatengerechte Sprache				
Wahrnehmung sozialer Interaktion in der Klasse				
Reflexionsfähigkeit				
Selbst- und Sozialkompetenz	++	+	-	--
Engagement				
Berufsmotivation				
Kommunikationsfähigkeit				
Zuverlässigkeit				
Interesse				
Teamfähigkeit				
Kritikfähigkeit				

Abbildung 18: Raster für die Beurteilung der Kernkompetenzen.

4.2.4 Allgemeine Didaktik, 6. Semester, didaktische Kompetenzen und Unterrichtsqualität

Autorin: Daniela Knüsel

Schäfer

Kompetenzorientierte Beurteilung								
Wer?		Was?		Wozu?		Im Vergleich womit?		
Fremdbeurteilung: Dozierende/Peers	Selbstbeurteilung: Student/Studentin	fachlich	überfachlich	summativ	formativ	kriterial	sozial	individuell
●	●	●	●	●	●	●	●	●

Kompetenzbezug

Die Studierenden ...

- kennen Möglichkeiten und Grenzen didaktischen Handelns in Bezug auf multiple Bildungsziele von Unterricht (Angebots-Nutzungs-Modelle).
- setzen sich videobasiert mit ausgewählten Merkmalen eines lernwirksamen und motivationsförderlichen Unterrichts auseinander und können entsprechende Effekte auf der Basis theoretischer Grundlagen und empirischer Erkenntnisse der Unterrichtsforschung beschreiben und analysieren.
- können didaktisches Handeln sowohl in Bezug auf dessen Wirksamkeit als auch auf der Basis normativer Wertvorstellungen reflektieren und beurteilen.

Beurteilungsform

Schriftlich, mündlich und produktbezogen

Beurteilungssituation

Dreiteilige Beurteilung:

1. Theoretische Auseinandersetzung: Die Studierenden setzen sich anhand von Leitfragen schriftlich mit einem ausgewählten Unterrichtsqualitätsmerkmal auseinander. Hierzu erhalten sie ein schriftliches formatives Dozierenden-Feedback (kriteriale Bezugsnorm).
2. Videoanalyse: Die Studierenden setzen sich videobasiert mit dem eigenen Unterricht (bzw. dem ausgewählten Unterrichtsqualitätsmerkmal) auseinander und nehmen Bezug auf die theoretische Auseinandersetzung. Neben der Videoselbstanalyse erhalten sie ein auf konkreten Fragestellungen basierendes Peer-Feedback zum videografierten Unterrichtshandeln. Die Dozentin oder der Dozent gibt wiederum ein schriftliches formatives Feedback, welches auf das erste Feedback zur theoretischen Auseinandersetzung Bezug nimmt (kriteriale und individuelle Bezugsnorm)

3. Referat und Handout (Modulprüfung): Die Studierenden tragen den aktuellen wissenschaftlichen Kenntnisstand zum ausgewählten Unterrichtsqualitätsmerkmal zusammen (wissenschaftlich fundiert, empirisch belegt). Sie stellen dar, inwieweit dieser Kenntnisstand mit ihren Erfahrungen bzw. mit ihren pädagogischen Überzeugungen übereinstimmt oder ob er sich davon unterscheidet. Sie leiten mögliche Folgerungen der gewonnenen Erkenntnisse für das unterrichtliche Handeln ab. Die Beurteilung des Referats sowie des Handouts erfolgt summativ durch die Dozentin bzw. den Dozenten (kriteriale Bezugsnorm) und wird in einem mündlichen Feedbackgespräch erläutert.

Beurteilungskriterien

Mittels eines Kriterienrasters werden das Referat und das Handout mit Noten beurteilt.

Die zentralen Beurteilungskriterien betreffen zu zwei Dritteln inhaltliche Kriterien (Passung zur Aufgabenstellung, wissenschaftlicher Kenntnisstand, Begriffe und Konzepte, Integration in theoretische Modelle des Seminars, praktische Implikationen, persönlicher Bezug etc.) sowie zu einem Drittel formale Kriterien (Vortragsweise, Folien-gestaltung, korrektes Handout, Überblick und Fazit, Quellenangaben, Aktivierung des Plenums etc.). Die Kriterien beziehen sich sowohl auf fachliche als auch auf überfachliche Kompetenzen. Zentrale Kriterien werden doppelt gewichtet (Bezug zu Seminarzielen). Die Bewertungsskala erstreckt sich von 0 = «Kriterium nicht erfüllt» über 1 = «Kriterium teilweise erfüllt» bis 2 = «Kriterium vollumfänglich erfüllt». Es müssen mindestens 46 von 62 Punkten erreicht werden, um das Seminar zu bestehen.

4.2.5 Instrumental- und Gesangsunterricht, 1.–4. Semester

Autor: Armin Wyrsh

Kompetenzorientierte Beurteilung								
Wer?		Was?		Wozu?		Im Vergleich womit?		
Fremdbeurteilung: Dozierende/Peers	Selbstbeurteilung: Student/Studentin	fachlich	überfachlich	summativ	formativ	kriterial	sozial	individuell
●	●	●		●	●	●		●

Kompetenzbezug

Die Studierenden ...

- können ihr eigenes Musizieren und Singen kriterienorientiert reflektieren und beurteilen.
- können Aufnahmen ihres eigenen Gesangs sowie Instrumentalspiels nach musikalisch-künstlerischen Kriterien beurteilen.

Beurteilungsform und
Beurteilungssituation

Musikpraktische Prüfung

Formative Beurteilung: Die Studierenden erhalten im Einzel- und/oder Kleingruppenunterricht von den Dozierenden Gesang/Instrument individuelle Rückmeldungen in Bezug auf ihre Kompetenzen, Lieder zu singen sowie Lieder am Instrument begleiten zu können. Alle Studierenden arbeiten an ihrem persönlichen Repertoire. Das Anspruchsniveau der ausgewählten Lieder nimmt Rücksicht auf individuelle Vorleistungen (Fähigkeiten, Talente) und die Performanz fachlicher Kompetenzen (Fertigkeiten) der Studierenden.

Summative Beurteilung: Am Ende des Semesters treten die Studierenden zu einer (prozessabschliessenden) Beurteilung an. Per Los wird je ein Lied ermittelt, das die Studierenden einzeln wiedergeben. Der Vortrag wird aufgenommen (Audio-Datei). Diese Aufnahme wird im Anschluss an die Prüfung nochmals gemeinsam angehört und von beiden Seiten anhand eines Kriterienblatts (vgl. Abbildung 19) kommentiert. Die Dozentin oder der Dozent gibt am Ende dieser Reflexion die Punktezahl bekannt, die gemäss diesen Kriterien ermittelt wurde. Ein Prüfungsdossier mit allen wichtigen Informationen zu den musikpraktischen Prüfungen (Kriterien, Repertoire, Ablauf etc.) steht allen Studierenden von Studienbeginn an zur Verfügung.

Semester 1 – Modul: Musikalische Grundlagen

Beurteilungs-Ebenen	Kriterien	nicht erfüllt	Niveau 1		Niveau 2			Niveau 3			
			0.5	1	0.5	1	1.5	0.5	1	1.5	2
Werktreue, Genauigkeit	Kriterium 1: Intonation und Melodie										
	Der/Die Studierende kann das Lied korrekt singen. Die Melodie und der Rhythmus des Liedes entsprechen der Notation auf dem Liedblatt.	<input type="checkbox"/>									
Instrument und Liedbegleitung	Kriterium 2: Sicherheit der Liedbegleitung										
	Der/Die Studierende kann das Lied sicher und koordiniert begleiten. Der Puls läuft durch und es gibt keine Ausfälle.	<input type="checkbox"/>									
	Kriterium 3: Anschlag, Klang, Tongestaltung										
	Gitarre: Der/Die Studierende kann vollständige Akkorde spielen. Der Klang der gespielten Akkorde wirkt ausgeglichen.	<input type="checkbox"/>									
	Klavier/Akkordeon: Der/Die Studierende kann die Begleitpatterns ausgeglichen in der Lautstärke angepasst und kontrolliert spielen.	<input type="checkbox"/>									
	Kriterium 4: Vollständigkeit der Liedbegleitung										
	Der/Die Studierende kann vor dem Liedbeginn ein kleines Intro, das den Puls des Liedes genau vorwegnimmt, spielen. Harmonische Strukturen oder Melodiephrasen des Liedes sind dabei hörbar.	<input type="checkbox"/>									
Verständlichkeit Ausdruck und Musikalität	Kriterium 5: Sprachverständlichkeit / Musikgestaltung / Praxistauglichkeit										
	Der/Die Studierende kann den Text des Liedes klar und deutlich singen. Er/Sie kann Musik mit der Stimme und mit dem Instrument «liedgerecht» ausdrücken und gestalten.	<input type="checkbox"/>									

Abbildung 19: Auszug aus dem Kriterienblatt (Instrumentalunterricht).

4.2.6 Allgemeine Didaktik & Sonderpädagogik (interdisziplinäres Seminar), 4. Semester, Heterogenität in Lehr-Lern-Prozessen

Autorin: Désirée Fahrni

Kompetenzorientierte Beurteilung								
Wer?		Was?		Wozu?		Im Vergleich womit?		
Fremdbeurteilung: Dozierende/Peers	Selbstbeurteilung: Student/Studentin	fachlich	überfachlich	summativ	formativ	kriterial	sozial	individuell
●	●	●		●	●	●		

Kompetenzbezug

Die Studierenden ...

- können «Sozioökonomischer Status», «Leistung und Begabung», «Interkulturalität» und «Gender» als mögliche Heterogenitätsdimensionen erklären und mit empirischen Fakten belegen.
- können erklären, inwiefern die Schule nicht nur mit Heterogenität umgehen muss, sondern diese auch selbst produziert.
- können verschiedene Faktoren (wie z.B. die Einstellungen der Lehrperson), die den Umgang mit Heterogenität im Unterricht beeinflussen, erklären und aufzeigen, wie sich diese Faktoren auf die Gestaltung des Unterrichts sowie auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler auswirken.
- Die Studierenden können ihre Einstellungen bezüglich der Heterogenitätsaspekte «Sozioökonomischen Status», «Leistung und Begabung», «Interkulturalität» sowie «Gender» im Unterricht analysieren und weiterentwickeln.

Beurteilungsform

Produktbezogen (Erstellen eines Explainity-Videos)

Beurteilungssituation

Die Studierenden vertiefen sich anhand der Inhalte der Modulveranstaltungen sowie anhand weiterführender Literatur in eine Heterogenitätsdimension («Sozioökonomischer Status», «Leistung und Begabung», «Interkulturalität» oder «Gender»). Die Heterogenitätsdimension wird in einem Video im Explainity-Stil verarbeitet, welches eine theoretische Hinführung an das Thema sowie Konsequenzen für die Schulpraxis im Sinne eines bestmöglichen Umgangs mit der Heterogenitätsdimension beinhaltet. Ein Explainity-Video (oder «Erklärvideo») präsentiert ein komplexes Thema auf eine verständliche Art mit guten Visualisierungen und dazu passenden differenzierten mündlichen Kommentaren (vgl. Abbildung 20).



Abbildung 20: Beispiel eines Explainity-Videos zur Heterogenitätsdimension «Sozioökonomischer Status» (von den Studierenden des Studienjahres 2017 freigegebene Screenshots).

Während des Prozesses der Erstellung des Explainity-Videos führt die Dozentin oder der Dozent ein Coaching mit den Studierenden durch (formative Beurteilung, Feedback). Das Video wird in der letzten Veranstaltung (inkl. einer mündlichen Einbettung durch die Studierenden) gezeigt und von den Mitstudierenden beurteilt (formative Beurteilung). Die abschliessende Bewertung erfolgt durch die Dozentin oder den Dozenten mittels eines Kriterienrasters (summative Beurteilung).

Beurteilungskriterien

Das Modul wird mit «erfüllt» oder «nicht erfüllt» beurteilt.

Zentrale Beurteilungskriterien sind eine Definition und eine fundierte theoretische Hinführung an die gewählte Heterogenitätsdimension, die Beschreibung der Reproduktion dieser Heterogenitätsdimension in der Schule, die Auseinandersetzung mit Einstellungen und mit der Rolle der Lehrperson in Bezug auf die gewählte Heterogenitätsdimension sowie das Formulieren schulpraktischer Konsequenzen für den Umgang mit Heterogenität im Unterricht. Auch filmspezifische Kriterien (wie z.B. Spannungsbogen, adäquater Einsatz von Kommentar und Bildsprache) werden in die Beurteilung einbezogen.

Beurteilt wird das Modul anhand eines Kriterienrasters (2 Punkte = «erfüllt», 1 Punkt = «teilweise erfüllt», 0 Punkte = «nicht erfüllt»), wobei 2/3 der Maximalpunktzahl des Rasters erreicht werden müssen, um das Modul zu bestehen. Im Kriterienraster können zu den einzelnen Kriterien Bemerkungen in Form von Kommentaren der beurteilenden Dozentin bzw. des beurteilenden Dozenten angefügt werden.

5 Fazit

Kompetenzen werden kumulativ aufgebaut und erfordern neben Fachwissen auch überfachliches Wissen und Können. Damit dieses Wissen in verschiedenen Situationen angewandt werden kann, muss es beweglich, flexibel und gebrauchtsintelligent sein. Das Rahmenmodell der kompetenzorientierten Beurteilung der PHSZ, das in Abschnitt 2.1 vorgestellt wurde, zeigt die verschiedenen Facetten und die Komplexität der geforderten Beurteilung auf und bietet eine Orientierungsgrundlage für die Umsetzung kompetenzorientierter Beurteilungsprozesse. Abschliessend werden die wichtigsten Punkte nochmals thesenartig zusammengefasst.

Beurteilen und Prüfen sind kein Selbstzweck.

Im Sinne von «constructive alignment» wird das Beurteilen als zentrales Steuerungsinstrument gesehen, auf das die Lehr-Lern-Arrangements abgestimmt sind. Das Beurteilen gibt einerseits Hinweise auf die Leistungsfähigkeit der Lernenden, lässt andererseits aber auch Rückschlüsse auf die Effektivität der Arbeit der Lehrenden zu. Neben dem Beurteilen an sich gehören auch die Diagnose der Lernvoraussetzungen und das Fördern zum zirkulär angelegten kompetenzorientierten Beurteilungsprozess.

Die Fremdbeurteilung der Lehrenden wird immer öfter durch die Selbstbeurteilung der Lernenden oder die Fremdbeurteilung durch Peers ergänzt.

Die Selbstbeurteilung der Lernenden fördert eine realistische Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit, was zu adäquaten Lernbemühungen führt. Dies wird am Beispiel «Bewegung und Sport, Zyklus 1» (vgl. Abschnitt 4.1.4) anschaulich demonstriert, bei dem die Schülerinnen und Schüler die Erfüllung der Kriterien während des Übungsprozesses selbst überprüfen können. Durch das Peer-Feedback werden sie mit den Wahrnehmungen der Gleichaltrigen konfrontiert und üben das kritische Reflektieren und Argumentieren.

Überfachliche Kompetenzen werden gemeinsam mit fachlichen Kompetenzen am Gegenstand gemessen.

Die Bedeutung der Förderung und der Beurteilung von überfachlichen Kompetenzen, die direkt am Lerngegenstand angewandt werden, nimmt in der Volksschule wie auch an der (Pädagogischen) Hochschule zu, weil bei der konsequenten Ausrichtung an Kompetenzen nicht nur Wissen abgefragt wird, sondern beim Beurteilen alltagsnahe Problemstellungen im Fokus stehen.

Formative und summative Beurteilung ergänzen sich vermehrt.

Eine sich deutlich abzeichnende Konsequenz aus der kompetenzorientierten Beurteilung besteht darin, dass sich die formative und die summative Beurteilung vermehrt ergänzen. Dies wird zum einen in den Umsetzungsbeispielen der Hochschulstufe, zum anderen aber auch in denjenigen, die sich auf die Volksschulstufe beziehen, ersichtlich. Mit formativen Beurteilungsformen werden bereits früh im Lernprozess Rückmeldungen gegeben, wie das Beispiel «Deutsch, Zyklus 1» (Abschnitt 4.1.1) sehr gut zeigt. Mit frei gewählten Kompetenzkarten üben die Kinder das Erzählen eines Bilderbuchs und entwickeln diese Kompetenz auf der Grundlage der formativen Beurteilung der Lehrperson und ihrer eigenen Selbsteinschätzung weiter, bevor sie summativ-bilanzierend bewertet werden.

Die kriteriale Bezugsnorm gewinnt an Bedeutung.

Durch die Kumulativität des Kompetenzaufbaus steht dieser in engem Zusammenhang mit dem Vorwissen und dem zu erreichenden Lernstand, der durch vorab transparent festgelegte Kriterien operationalisiert wird. Auf diese Weise gelingt es, die Kompetenzsteigerung konsequent an klaren Kriterien auszurichten. Die soziale Bezugsnorm entfällt dabei fast gänzlich.

Der «professionelle Ermessensentscheid» entlastet vom Mittelwert.

Dadurch, dass die Zeugnisnoten am Ende des Schuljahrs/des Semesters nicht aus dem Mittelwert aller Prüfungsergebnisse gebildet werden, sondern auf einem professionellen Ermessensentscheid beruhen, können weit mehr Beurteilungssituationen miteinbezogen werden, weshalb die Aussagekraft der Note breiter abgestützt ist.

Bilanzierend kann festgehalten werden, dass die Beurteilungssituationen komplexer, adaptiver und vielfältiger geworden sind, als sie es noch vor der konsequenten Ausrichtung und klaren Orientierung an den zu erreichenden Kompetenzen waren. Dies bedeutet, dass das Beurteilungshandeln bewusst gewählt werden sollte und die im Rahmenmodell der kompetenzorientierten Beurteilung der PHSZ vorgestellten Möglichkeiten reflektiert genutzt werden sollten. Durch ein solches Vorgehen professionalisieren sich die Lehrenden und bieten den Lernenden zugleich Orientierung und Sicherheit.

Zitierte Literatur

- Arnold, J., Conrad, S. J. & Gafner A. M. (2018). *Wünschen – Tauschen – Handeln. Unternehmerisch tätig sein*. Bern: Schulverlag plus.
- AVS. (2017). *Kapitel 3. Leistungsbeurteilung*. Verfügbar unter: https://www.sz.ch/public/upload/assets/10745/Kapitel%203_Leistungsbeurteilung.pdf
- Baumgartner, M. (2017). *Performanzentwicklung in der Ausbildung von Lehrkräften. Eine Interventionsstudie zur Verbesserung des Feedbacks bei angehenden Sportlehrkräften*. Münster: Waxmann.
- Baumgartner, M. (2018). «...Kompetenz ohne Performanz ist leer! Performanz ohne Kompetenz blind ...!» Zu einem integrativen Kompetenzstrukturmodell von Sportlehrkräften. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 6 (1), 49–68.
- Bertschy, B., Riedo, D. & Baeriswyl, F. (2014). Kompetenzen beurteilen – kohärent und kompetent. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (3), 373–384.
- Biggs, J. (2003). *Aligning teaching and assessing to course objectives*. Verfügbar unter: https://www.dkit.ie/ga/system/files/Aligning_Reaching_and_Assessing_to_Course_Objectives_John_Biggs.pdf
- Birenbaum, M. (2003). New insights into learning and teaching and their implications for assessment. In M. Segers, F. Dochy & E. Cascallar (Hrsg.), *Optimising new modes of assessment: In search of qualities and standards* (S. 13–36). Dordrecht: Kluwer.
- Birri, T. (2015). *Benoten im kompetenzorientierten Unterricht*. Verfügbar unter: https://www.phlu.ch/fileadmin/media/phlu.ch/dl/tep/TEP_Projekte/Tagung_LP21/Workshop18_Pr%C3%A4sentation.pdf
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies. Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223 (1), 3–13. <https://econtent.hogrefe.com/doi/10.1027/2151-2604/a000194>
- Buholzer, A. (2014). *Von der Diagnose zur Förderung: Grundlagen für den integrativen Unterricht*. Baar: Klett und Balmer.
- de Boer, H. (2012). Der Blick auf sich selbst. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 215–226). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3_12
- D-EDK. (2015). *Beurteilen. Fachbericht der Arbeitsgruppe der Kommission Volksschule*. Luzern: Geschäftsstelle D-EDK. Verfügbar unter: https://www.d-edk.ch/sites/default/files/fachbericht_beurteilen_2015-11-03.pdf
- Departement Bildung, Kultur und Sport, Abteilung Volksschule. (2016). *Leistungen beurteilen und ausweisen. Handreichung für Schulen*. Aarau: Kanton Aargau.
- Falchikov, N. & Goldfinch, J. (2000). Student peer assessment in higher education: A meta-analysis comparing peer and teacher marks. *Review of Educational Research*, 70 (3), 287–322. <https://doi.org/10.3102/00346543070003287>
- Futter, K., Arnold, J., Bannwart, A., Bütler, M., Ineichen, G. & Zimmermann, U. (2017). *Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung. Fachdossier*. Goldau: Pädagogische Hochschule Schwyz.
- Harlen, W. (2013). *Assessment & inquiry-based science education: Issues in policy and practice*. Triest: Global Network of Science Academies.
- Hattie, J. (2014). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von «Visible Learning for Teachers» besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hauser, B. (2018). Das kannst du besser! Ein anforderungsreiches Feedbackgerüst fördert intensives Üben. *4bis8*, 8 (4), 29.
- Holodynski, M., Seeger, D. & Souvignier, E. (2018). BIKO 3–6: Ein Screening zur Entwicklung von Basiskompetenzen für 3- bis 6-Jährige. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Schuleingangsdiagnostik* (S. 141–158). Göttingen: Hogrefe.
- Jacobs, B. (2002). *Aufgaben stellen und Feedback geben*. Saarbrücken: Medienzentrum der Philosophischen Fakultät der Universität Saarbrücken. Verfügbar unter: <http://psydok.psycharchives.de/jspui/handle/20.500.11780/1024>
- Liu, N.-F. & Carless, D. (2006). Peer feedback: The learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11 (3), 279–290. <https://doi.org/10.1080/13562510600680582>
- Lötscher, H., Tanner Merlo, S. & Joller-Graf, K. (2017). *Beurteilung in integrativen Schulen. Kompetenzfördernd unterrichten mit dem Lehrplan 21*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.

- Luder, R. & Kunz, A. (2014). Gemeinsame Förderplanung. In R. Luder, A. Kunz & C. Müller Bösch (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik und Didaktik* (S. 55–74). Zürich: Publikationsstelle PHZH.
- Metzger, C. & Nüesch, C. (2004). *Fair prüfen. Ein Qualitätsleitfaden für Prüfende an Hochschulen*. St. Gallen: IWP-HSG.
- Nüesch, H., Bodenmann, M. & Birri, T. (2009). *Fördern und fordern. Schülerinnen- und Schülerbeurteilung in der Volksschule*. Rorschach: Kantonaler Lehrmittelverlag.
- Sacher, W. (2014). *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schaper, N. & Hilkenmeier, F. (2013). *Umsetzungshilfen für kompetenzorientiertes Prüfen. HRK-Zusatzgutachten*. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz, Projekt nexus. Verfügbar unter: <https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-03-Material/zusatzgutachten.pdf>
- Schröder, M. (2015). *Kompetenzorientiert prüfen. Zum Lernergebnis passende Prüfungsaufgaben*. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz, Projekt nexus.
- Shavelson, R. J. (2013). On an approach to testing and modeling competence. *Educational Psychologist*, 48 (2), 73–86.
- Torrance, H. & Pryor, J. (2001). Developing formative assessment in the classroom: Using action research to explore and modify theory. *British Educational Research Journal*, 27 (4), 615–631.
- VSA ZH. (2017). *Kompetenzorientiert Beurteilen*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt.
- Vu, T. T. & Dall’Alba, G. (2007). Students’ experience of peer assessment in a professional course. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32 (5), 541–556. <https://doi.org/10.1080/02602930601116896>
- Webb, M., Gibson, D. & Forkosh-Baruch, A. (2013). Challenges for information technology supporting educational assessment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29 (5), 451–462. <https://doi.org/10.1111/jcal.12033>
- Weber, K. (2017). Vorgaben für den 1. Zyklus im Lehrplan 21. *4bis8*, 8 (Spezialausgabe), 2–3.
- Weber, K. & Campana, S. (2017). Allgemeindidaktische Grundlagen. *4bis8*, 8 (Spezialausgabe), 10–11.

