



Fachdossier
Kompetenzorientierte
Beurteilung

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	3
2	Kompetenzorientierte Beurteilung im Lehr-Lern-Prozess	4
2.1	Rahmenmodell der kompetenzorientierten Beurteilung der PHSZ	5
2.2	Diagnose – Fördern – Beurteilen: Ein zirkulärer Prozess	5
2.3	Leitfragen im Beurteilungsprozess	7
2.3.1	Wer beurteilt? – Selbst- und Fremdbeurteilung	7
2.3.2	Was wird beurteilt? – Fachliche und überfachliche Kompetenzen	8
2.3.3	Wozu wird beurteilt? – Beurteilungsfunktion	9
2.3.4	Im Vergleich womit wird beurteilt? – Bezugsnorm	11
3	Orientierungshilfen für Lehrende	13
3.1	Beobachten	13
3.2	Feedbackkultur	14
3.3	Beurteilen: Bewerten und Benoten	16
3.3.1	Beurteilen in Zyklus 1	16
3.3.2	Beurteilen von fachlichen Kompetenzen in Zyklus 2 und Zyklus 3	16
3.3.3	Umgang mit dem professionellen Ermessensentscheid zur Erstellung der Zeugnisnote	17
3.3.4	Beurteilen von überfachlichen Kompetenzen	18

Herausgeberin

Pädagogische Hochschule Schwyz 2023

3., überarbeitete Auflage

Inhalt

Kathrin Futter, Judith Arnold, Priska Brun Hauri, Bernhard Dittli,
Désirée Fahrni, Daniela Knüsel, Jürgen Kühnis, Regina Schmid

4	Ausgewählte Anwendungsbeispiele	21
4.1	Anwendungsbeispiele Volksschule (Klassenstufen 1 bis 8)	21
4.1.1	Deutsch, Zyklus 1, Geschichte erzählen	21
4.1.2	Bildnerisches Gestalten, Zyklus 1, Experimentieren mit Farben	24
4.1.3	Englisch, Zyklus 2, Vortrag über sich als Kleinkind	26
4.1.4	Bewegung und Sport, Zyklus 1, Grundbewegungen an Geräten «Rollen und Drehen»	29
4.1.5	Medien und Informatik, Zyklus 2, Sicherheitsregeln im Internet	30
4.1.6	Natur, Mensch, Gesellschaft, Zyklus 2, Vergleich anatomischer Merkmale von Mensch und Wirbeltieren	32
4.2	Anwendungsbeispiele Pädagogische Hochschulen	35
4.2.1	Mathematikdidaktik, 6. Semester, Planen und Differenzieren im Mathematikunterricht	35
4.2.2	Textiles und Technisches Gestalten, 1. Semester, Technologische Grundlagen	38
4.2.3	Berufspraktische Studien, 1. Studienjahr, Berufseignungsabklärung	40
4.2.4	Allgemeine Didaktik, 6. Semester, didaktische Kompetenzen und Unterrichtsqualität	42
4.2.5	Instrumental- und Gesangsunterricht, 1.–4. Semester	44
4.2.6	Allgemeine Didaktik & Sonderpädagogik (interdisziplinäres Seminar), 4. Semester, Heterogenität in Lehr-Lern-Prozessen	46
5	Fazit	48
	Zitierte Literatur	51

1 Einleitung

Mit der Kompetenzorientierung im Bildungswesen wird der Blick auf fachliche und überfachliche Kompetenzen gerichtet. Damit einhergehend gewinnt auch eine förderorientierte Kultur der Beurteilung von Lernprozessen und Lernergebnissen zunehmend an Bedeutung. Dieser Paradigmenwechsel erfordert systematische und über einen längeren Zeitraum hinweg strukturierte Lehr-Lern-Arrangements, die im Unterricht einen kumulativen Kompetenzerwerb und somit einen schrittweisen Aufbau der angestrebten Kompetenzen ermöglichen (Futter, Arnold, Bannwart, Bütler, Ineichen & Zimmermann, 2022). Dies impliziert, dass kompetenzorientierte Lehr-Lern-Arrangements stets vom Ende her zu planen sind und entsprechende Beurteilungssituationen bereits von Anfang an mitgedacht werden müssen.

Im vorliegenden 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 für beide Stufen konkretisiert. Auf diese Weise ergänzt dieses Fachdossier das Rahmenmodell zur kompetenzorientierten Unterrichtsplanung, das von der Pädagogischen Hochschule Schwyz (PHSZ) entwickelt wurde (Futter et al., 2022).

In der Volksschule gehören die Diagnose bereits aufgebaute Kompetenzen sowie das Fördern und das Beurteilen von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen zum Berufsauftrag der Lehrperson. Regelmässige Rückmeldungen zu Lernvoraussetzungen, Lernfortschritten und Lernergebnissen der Kinder und Jugendlichen sind zentral für einen erfolgreichen Lernprozess. Die Rückmeldungen stellen zudem die Grundlage für Qualifikation und Selektion in der Bildungslaufbahn dar. Mit Blick auf die Ebene der Hochschule wird im vorliegenden Fachdossier zum einen die formative Beurteilung von Studierenden thematisiert. Diese beinhaltet beispielsweise das Beraten und Begleiten von Studierenden oder das Geben von Feedbacks. Diesbezüglich wird aufgezeigt, wie diese Aufgaben in Lehr-Lern-Arrangements auf der Hochschulstufe umgesetzt werden können. Zum anderen wird erläutert, wie Dozierende mittels einer summativen Beurteilung das Wissen und die erworbenen Kompetenzen der Studierenden prüfen können. Anhand von ausgewählten Anwendungsbeispielen wird zu diesem Zweck exemplarisch beschrieben, wie fachliche und überfachliche Kompetenzen angemessen beurteilt werden können.

Das übergeordnete Ziel dieses Fachdossiers besteht vor diesem Hintergrund darin, das pädagogische und das didaktische Handeln von Lehrpersonen und Dozierenden weiterzuentwickeln und ein gemeinsames Verständnis des kompetenzorientierten Beurteilens zu etablieren.

2 Kompetenzorientierte Beurteilung im Lehr-Lern-Prozess

Der Aufbau wie auch 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, das aus erwerbbaaren kognitiv und physisch komplexen Fähigkeiten und Fertigkeiten besteht. Auf der Grundlage von Kompetenz kann in der Folge Performanz entstehen (Baumgartner, 2018).

Blömeke, Gustafsson und Shavelson (2015) legten ein Strukturmodell professioneller Kompetenz vor (vgl. Abbildung 1), bei dem der Wahrnehmungsprozess, der Interpretationsprozess und der Entscheidungsprozess eine Brücke darstellen. Diese Brücke verbindet die kognitiven bzw. affektiv-motivationalen Dispositionen («disposition») mit dem Handeln in realen Anforderungssituationen («performance»). 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 auf Kompetenz basierender Performanz beziehen. Das heisst, Kompetenzen können nur indirekt über die Performanz beurteilt werden. Im Folgenden wird bei der Verwendung des Kompetenzbegriffs nicht mehr explizit auf diesen indirekten Zugang hingewiesen.

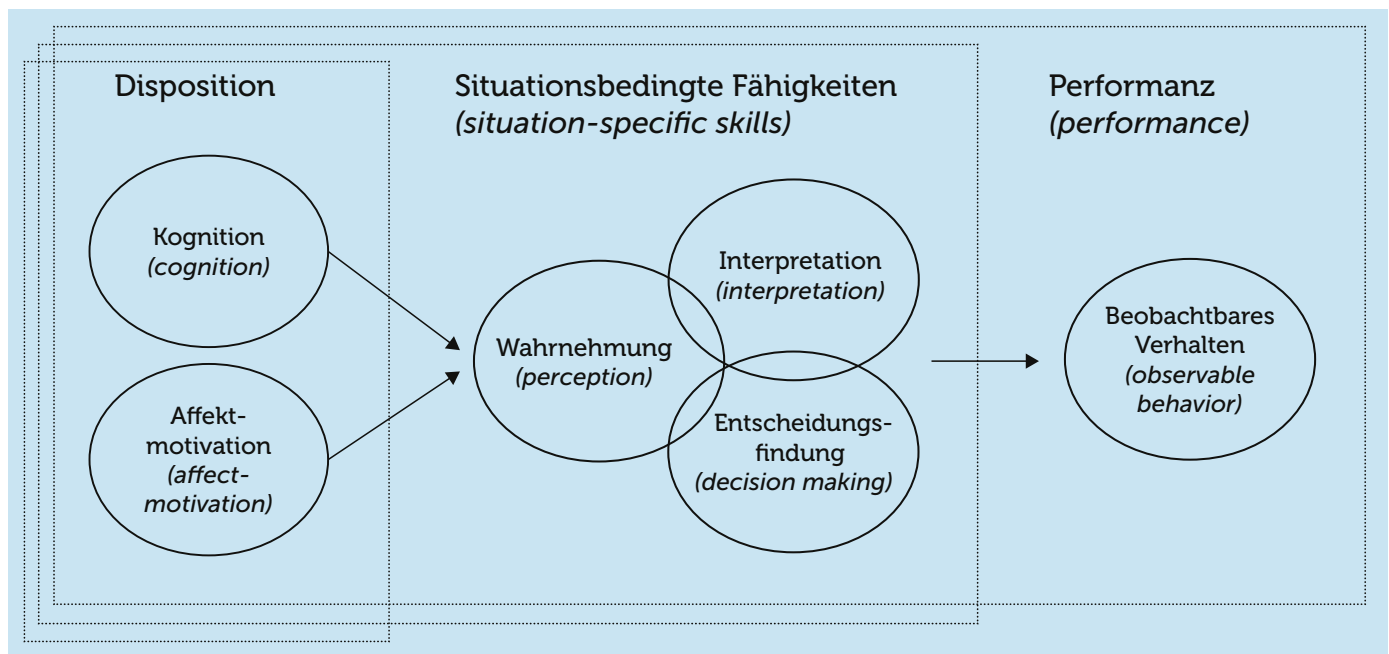


Abbildung 1: Modell der Transformation von Kompetenz in Performanz, vermittelt über situationsbezogene Fähigkeiten der Wahrnehmung («perception»), Interpretation («interpretation») und Entscheidungsfindung («decision making») (Blömeke et al., 2015, S. 7).

Das nachfolgend dargestellte Rahmenmodell der kompetenzorientierten Beurteilung der PHSZ (vgl. Abbildung 2) ist im Kontext der von Blömeke et al. (2015) vorgeschlagenen transformativen Betrachtungsweise zu verstehen. Es zeigt auf, was bei der Überprüfung von intendierten Lernprozessen zu beachten ist.

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 im Volksschulbereich als auch im Hochschulkontext. Seit dem in Abschnitt 1 dargelegten Paradigmenwechsel hin zu einer förderorientierten Beurteilungskultur spielen in Lehr-Lern-Prozessen neben der Fremdbeurteilung durch die Lehrenden zunehmend auch die Peer-Beurteilung und die Selbstbeurteilung eine zentrale Rolle. Durch die Überprüfung und die Reflexion der eigenen Kompetenzen übernehmen Lernende mehr Verantwortung für ihr Lernen, als wenn sie ausschliesslich fremdbeurteilt werden. Einhergehend mit der Ausrichtung auf die fachlichen und die überfachlichen Kompetenzen 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 Volksschulamt Kanton Zürich, 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?). Auf den zirkulär verlaufenden Prozess und die einzelnen Leitfragen wird im Folgenden näher eingegangen.

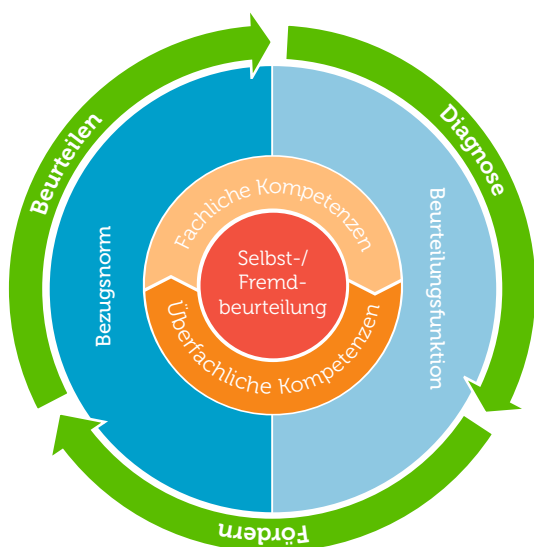


Abbildung 2: Rahmenmodell der kompetenzorientierten Beurteilung der PHSZ (in Anlehnung an Volksschulamt Kanton Zürich, 2017, S. 5).

2.2 Diagnose – Fördern – Beurteilen: Ein zirkulärer Prozess

Auf der Volksschulstufe wie auch auf der Hochschulstufe wird im Lehr-Lern-Prozess im Sinne eines «constructive alignment» als erster Schritt mit der Festlegung der zu erzielenden Lernergebnisse begonnen, die sich am Ende des Lernprozesses im beobachtbaren Verhalten (das heisst in der Performanz, vgl. Abbildung 1) manifestieren sollen. Der konzeptionelle Kern eines «constructive alignment» besteht nach Biggs und Tang (2007) darin, dass die zentralen Elemente eines Lehr-Lern-Arrangements auf die intendierten Lernziele der spezifischen Kompetenzstufen bezogen und entsprechend beurteilt werden. Diesbezüglich ist sowohl die Perspektive der Lernenden als auch diejenige der Lehrenden zu berücksichtigen:

- Die Lehrenden konzipieren Lehr-Lern-Arrangements, die Lernaktivitäten anregen, die der Lernzielerreichung dienen («alignment»). Diese wird beurteilt.
- 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». Dies bedeutet, dass es bei der Unterrichtsplanung wie einleitend bereits festgehalten stets gilt, die Form der Leistungsüberprüfung mitzudenken und den Unterricht vom Ende her zu planen. Konkret umsetzen lässt sich dies, indem in einem ersten Schritt die Kompetenzen und die Lernpotenziale durch eine Standortbestimmung (Diagnose) erfasst werden. Das Ziel dieser Standortbestimmung besteht darin, möglichst differenziert Auskunft über den aktuellen Lernstand der Lernenden zu geben. Zur differenzierten Diagnose gehören unter anderem Beobachtungen und Einschätzungen im Bereich der Lernaktivitäten, des persönlichen Kontexts der Lernenden und des Unterrichtsangebots (Buholzer, 2014, S. 85–86). Gegebenenfalls werden zu diesem Zweck Gespräche geführt, bisherige Beurteilungen studiert, Fehleranalysen vorgenommen und Lerninhalte überprüft.

Das Fördern als zweiter Schritt beinhaltet sowohl die entwicklungs- als auch die fachorientierte Perspektive und beginnt mit dem Formulieren von Lernzielen und dem Planen von konkreten Lehr-Lern-Arrangements mit passenden Lernaktivitäten, 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. Abschnitt 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 aufgebaut und gefördert werden sollten (Metzger & Nüesch, 2004, S. 4). Dazu wird der Grad der Zielerreichung formativ oder summativ beurteilt. In diesem Zusammenhang muss zielgerichtet darüber nachgedacht werden, wer, was, wozu und im Vergleich womit beurteilt wird und wie das Ergebnis ausgewertet werden kann. Die Beurteilung soll den Lernenden aufzeigen, wie der eigene Lernprozess verlaufen ist, und die Lehrenden sollten überprüfen können, ob ihre diagnostischen Annahmen korrekt waren und die Förderung zielführend ausgefallen ist. Dies führt in der Folge 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

Lehrende führen sowohl im Volksschulunterricht als auch in Lehrveranstaltungen an Hochschulen zahlreiche Beurteilungsanlässe durch. Sie sind jedoch nicht die Einzigen, die beurteilen. Denn auch die Lernenden und die Studierenden selbst sollen ihren Lernstand einschätzen. Dies bedeutet, dass die früher dominierende Fremdbeurteilung zunehmend eine Erweiterung bzw. eine Ergänzung durch die Selbstbeurteilung erfährt (vgl. Abbildung 3).

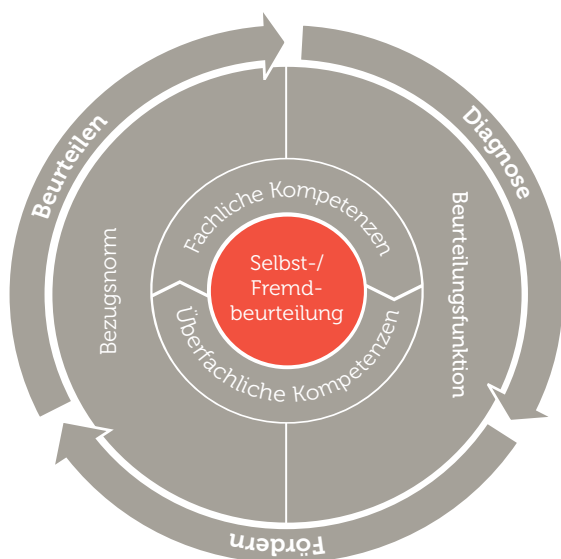


Abbildung 3: Selbst- und Fremdbeurteilung.

Weil die formative Beurteilung im kompetenzorientierten Unterricht an Bedeutung gewinnt (vgl. Abschnitt 2.3.3), übernehmen die Lernenden durch die aktive Einbindung in Beurteilungsprozesse laufend mehr Verantwortung für ihr eigenes Lernen. Durch die Selbstbeurteilung erhalten sie die Möglichkeit, ihre Kompetenzen zu reflektieren und anhand von Kriterien zu bewerten. Dies kann ihnen dabei helfen, eine realistische Einschätzung ihrer Fähigkeiten zu erhalten, und sie gleichzeitig dazu ermutigen, noch nicht erreichte Lernziele in bestimmten Bereichen gezielt anzugehen. Die Fähigkeit, sich selbst zu beurteilen, setzt jedoch auch einen gewissen emotionalen und kognitiven Entwicklungsstand voraus, denn nur dann sind die Lernenden in der Lage, ihr Verhalten bzw. ihr Ergebnis von aussen zu betrachten und es unter Bezugnahme auf die jeweils vorgegebenen Kriterien zu bewerten. Dies gelingt im (frühen) Primarschulalter häufig noch nicht und muss daher von Lehrpersonen im Laufe der Schuljahre Schritt für Schritt angeleitet bzw. mit den Kindern eingeübt werden (Birri, 2020; Nüesch, Bodenmann & Birri, 2009).

Neben der Selbstbeurteilung und der Beurteilung durch die Lehrperson gibt es noch eine weitere Form der Beurteilung, nämlich die Fremdbeurteilung durch Peers. Diesbezüglich wird in der Literatur zwischen Peer-Feedback und Peer-Assessment unterschieden, wobei das Peer-Feedback formativen und das Peer-Assessment summativen Charakter aufweist (vgl. Umsetzungsbeispiele in Abschnitt 4). Peer-Feedback kann auf der Hochschulstufe wie auch auf der Volksschulstufe gewinnbringend umgesetzt werden. Hierbei ist insbesondere auf der Volksschulstufe zentral, dass im Unterricht eine konstruktive Feedbackkultur, unter anderem auch eine förderliche Peer-Feedbackkultur, aufgebaut wird. Dies bedingt zum einen, dass sich die Lernenden vorgängig mit den Anforderungen bezüglich der Qualität sowie der Art und Weise eines gewinnbringenden Peer-Feedbacks auseinandergesetzt haben. Zum anderen sollten sie die Leistungsanforderungen wie auch die Qualitätsanforderungen der Aufgabe, zu der Peer-Feedback gegeben und empfangen werden soll, kennen und verstehen (Lötscher & Roos, 2021). Weil beim Peer-Feedback immer zwei Seiten involviert sind, profitieren nicht nur die

sitionen der Lernenden abhängig ist, und diesbezüglich spezifische Wissensarten fördern. Diese Wissensarten können in der Folge je nach Situationen kombiniert und aktiv eingesetzt werden und den Lernenden dadurch ein zielführendes Handeln ermöglichen (Anderson & Krathwohl, 2001; Lötscher & Roos, 2021):

- *Metakognitives Wissen*: Lernstrategien regulieren, Wissen über sich selbst und die eigenen Prozesse erlangen.
- *Prozedurales Wissen*: Fertigkeiten, Techniken und Methoden verstehen und anwenden.
- *Konzeptuelles Wissen*: Klassifikationen, Prinzipien, Theorien, Modelle und Strukturen verstehen und diese zueinander in Beziehung setzen.
- *Faktenwissen*: Fachbegriffe kennen.

Für die Beurteilung von Kompetenzen ist sowohl auf der Volksschulstufe als auch auf der Hochschulstufe das «constructive alignment» zu gewährleisten (vgl. Abschnitt 2.2). Auch der sogenannte «Backwash-Effekt» kann im Hinblick auf die Kompetenzförderung und die Kompetenzüberprüfung positiv genutzt werden: Die Art der summativen Beurteilung beeinflusst das Lernverhalten sowie die Lernanstrengung der Lernenden insofern, als sie ihren Fokus darauf legen, was und wie summativ beurteilt wird. Dies kann gewinnbringend genutzt werden, indem summative Beurteilungen so gestaltet werden, dass nicht nur Wissen erforderlich ist, sondern auch fundiertes Verständnis, Anwendungsfähigkeiten und/oder metakognitive Kompetenzen gefragt sind (Biggs & Tang, 2007; Lötscher & Roos, 2021).

2.3.3 Wozu wird beurteilt? – Beurteilungsfunktion

Mit der Beurteilung von Lernprozessen und Lernergebnissen werden drei 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 (vgl. Tabelle 1). Zu einem späteren Zeitpunkt werden zudem auf der Grundlage von formativen und summativen Beurteilungen in der Volksschule wie auch an der Hochschule Einschätzungen zur Entwicklung und zur weiteren schulischen bzw. beruflichen Laufbahn von Lernenden und Studierenden vorgenommen, die in der Folge mit Qualifikationsentscheidungen (Promotion, Selektion) verbunden sein können (prognostische Beurteilung). Die Bestimmung der Funktion, die einer Beurteilung zukommen soll, bildet daher ein konstitutives Element des Förder- und Beurteilungskreislaufs (vgl. Abbildung 5).

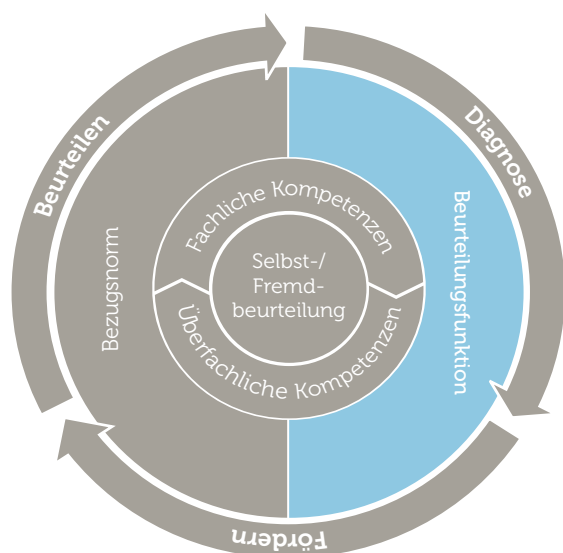


Abbildung 5: Beurteilungsfunktion.

Wie in Abschnitt 2.3.1 bereits festgehalten wurde, gewinnt die formative Beurteilung vor dem Hintergrund eines kompetenzorientierten Lehr-Lern-Verständnisses verstärkt an Bedeutung (Bertschy, Riedo & Baeriswyl, 2014) und wird als integraler Bestandteil des Lehr-Lern-Prozesses betrachtet. Wird der Unterricht vom Ende her gedacht, bedeutet dies, dass formative Beurteilungen auf die zu erwerbenden Kompetenzen auszurichten sind. Dazu ist es erforderlich, die Leistungserwartungen und die Lernziele zu klären und Kriterien für die Leistungs-

erfüllung und die Leistungsbewertung sowie den Lernerfolg festzulegen (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 1 zeigt auf, dass sowohl formative als auch summative Beurteilungen auf den Lernprozess, die Lernprodukte, die Lernkontrollen und die Lernergebnisse bezogen werden können. Während des Lernprozesses müssen Lerngelegenheiten geschaffen werden, in deren Rahmen sich die Lernenden die als Lernziele vorgegebenen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen aneignen können. Bei formativen Beurteilungsanlässen, die prozessbegleitenden Charakter haben, können Fremdbeurteilung durch die Lehrenden, Peer-Feedback in der Lerngruppe und Selbstbeurteilung eingesetzt werden (vgl. Tabelle 2), wozu es eines breiten Repertoires an Beurteilungsgelegenheiten und Beurteilungsformaten bedarf. Durch individuelle Rückmeldungen (z.B. auch mithilfe von Coaching oder Scaffolding) zum jeweiligen Leistungs- und Entwicklungsstand sollen formative Beurteilungen den Lernenden die Gelegenheit geben, ihren Lernprozess zu reflektieren, damit sie daraus gemeinsam mit der Lehrperson die nächsten Lernschritte ableiten können. Lehrende haben diesbezüglich die Aufgabe, sowohl ergebnisorientiertes (vgl. Tabelle 1, B) als auch prozessorientiertes Feedback (z.B. zu Lernwegen, Strategien oder metakognitiven Aspekten; vgl. Tabelle 1, A) zu geben, das Handlungsempfehlungen zur Überwindung der Diskrepanz zwischen dem momentanen Ist-Zustand und dem angestrebten Soll-Zustand umfasst (Hattie & Timperley, 2007; vgl. Abschnitt 3.2). Ganz generell gilt diesbezüglich, dass Rückmeldungen vorzugsweise im Dialog erfolgen sollten. Dies ermöglicht es den Lehrenden, aus den Aussagen der Lernenden Erkenntnisse zu Schwierigkeiten beim Lernen und Verstehen zu gewinnen und den Unterricht in der Folge adaptiv zu gestalten (Zone der nächsten Entwicklung) (Harlen, 2013). Neben den formativen Beurteilungen bildet eine positive Fehlerkultur eine wichtige Grundlage für diesen förderorientierten Ansatz der individuellen Lernbegleitung während des Lernprozesses.

Tabelle 1: Formative und summative Beurteilung (in Anlehnung an Webb, Gibson & Forkosh-Baruch, 2013)

	Fokus auf Lernprozesse	Fokus auf Lernprodukte, Lernkontrollen und Lernergebnisse
Formative Beurteilung	Förderung des Lernprozesses und der individuellen Entwicklung der Lernenden.	Ausgehend von den Lernprodukten, -kontrollen und -ergebnissen: Informationen und Entscheidungen zur individuellen (Weiter)Entwicklung der Lernenden für die Zukunft.
Summative Beurteilung	Summative Beurteilung des Lernprozesses.	Abschliessende, bilanzierende Leistungsbewertung.

Im Gegensatz zu formativen Beurteilungen überprüfen summative Beurteilungsanlässe am Schluss eines Lernprozesses die fachlichen und überfachlichen Kompetenzen (vgl. Abschnitt 3.3.2 und Abschnitt 3.3.4). Das heisst, summative Beurteilungsformen sind prozessabschliessend und bilanzierend. Sie orientieren sich an unterrichtsrelevanten Lernzielen und Kriterien und beziehen sich auf eine kriteriale Bezugsnorm (vgl. Abschnitt 2.3.4). Die der Überprüfung zugrunde liegenden Lernziele und Beurteilungskriterien können sich auf grundlegende und erweiterte Kompetenzen beziehen, die für unterschiedliche Leistungsniveaus festgelegt und beschrieben werden. Wie Tabelle 1 zu entnehmen ist, besteht die Aufgabe von Lehrenden bei dieser Form der Beurteilung nicht nur darin, Lernprodukte zu bewerten und Lernkontrollen durchzuführen (vgl. Tabelle 1, D), sondern sie sollen auch (Grade von) Lernprozessen bilanzierend beurteilen (vgl. Tabelle 1, C). Passend zu den Zielsetzungen wird eine schriftliche oder mündliche, handlungsorientierte oder produktorientierte Beurteilungsform gewählt (Nüesch et al., 2009, S. 24). Die in diesem Zusammenhang eingesetzten Beurteilungsinstrumente (z.B. Kompetenzraster) umfassen verschiedene Anspruchsniveaus (Biggs, 2003; Futter et al., 2022; Schaper & Hilkenmeier, 2013). Im kompetenzorientierten Unterricht hat die Überprüfung der erworbenen Kompetenzen zudem stets in möglichst authentischen Anforderungssituationen zu erfolgen. Durch in dieser Weise konzipierte summative Beurteilungen erhält die Lehrperson eine Rückmeldung in Bezug auf die in der Planung gesetzten Lernziele. Den Leistungsstand der Lernenden kann sie mit einer Note oder einem Prädikat festhalten. In allen Fällen jedoch ist es zentral, dass summative Beurteilungen bei den Lernenden transparent als solche deklariert werden.

Tabelle 2: Formative Beurteilung (in Anlehnung an Lötscher & Roos, 2021; Wiliam & Thompson, 2007)

	Wohin sollen die Lernenden gehen?	Wo sind die Lernenden jetzt?	Wie gelangen die Lernenden dorthin?
Lehrende	Klärung der Lernziele und Kriterien für den Lernerfolg	Entwicklung effektiver Unterrichtsgespräche und anderer Lerngespräche, in denen das Verständnis der Lernenden nachgewiesen werden kann	Feedback geben, das die Lernenden voranbringt
Peers	Verstehen und (mit)teilen der Lernziele und der Kriterien für den Lernerfolg	Aktivierung der Lernenden als gegenseitige Unterrichtsressourcen	
Lernende	Verstehen der Lernziele und Kriterien für den Lernerfolg	Aktivierung der Lernenden als Verantwortliche für ihr eigenes Lernen	

2.3.4 Im Vergleich womit wird beurteilt? – Bezugsnorm

Beim Beurteilen wird eine Leistung stets in Bezug zu einem vorgegebenen Kompetenzstand gesetzt. Diese Bezugsnorm dient gewissermassen als Massstab und stellt daher einen wesentlichen Bestandteil jeder Beurteilung dar, wie Abbildung 6 aufzeigt.

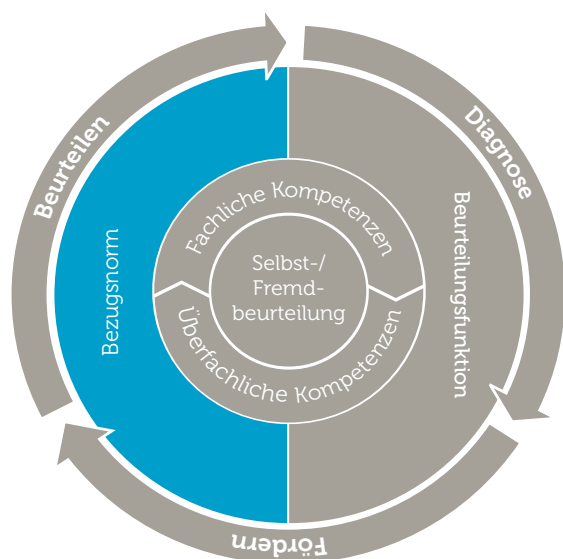


Abbildung 6: Bezugsnorm.

Im Zusammenhang mit der Leistungsbeurteilung werden üblicherweise die folgenden 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 in Relation zur Leistung der Gruppe beurteilt, während bei der individuellen Bezugsnorm der jeweils persönliche Lernfortschritt, der sich im Vergleich zwischen der momentanen eigenen Leistung und der eigenen Leistung zu einem früheren Zeitpunkt feststellen lässt, für die Beurteilung relevant ist (Sacher, 2014). Diese drei Bezugsnormen sind nicht trennscharf und kommen deshalb meist in Kombinationen vor (Amt für Volksschule St. Gallen, 2021).

Mit der Kompetenzorientierung einhergehend wird die kriteriale Bezugsnorm sowohl in der Volksschule als auch an Hochschulen noch bedeutsamer, als sie es zuvor bereits war, weil sich die Beurteilung nun verbindlich

an den Kompetenzstufen bzw. an den Lernzielen der spezifischen Kompetenzstufen zu orientieren hat. Zugleich wird mit der zunehmenden Bedeutung der formativen Beurteilung aber auch die Individualnorm wichtiger. Denn Kompetenzorientierung bedeutet, dass auch individuelle Lernfortschritte sichtbar gemacht werden und zu verschiedenen Zeitpunkten begutachtet werden können (Birri, 2015), was die Entwicklungsperspektive (vgl. Abschnitt 2.2) hervorhebt. Was schliesslich die soziale Bezugsnorm anbelangt, so gilt es anzumerken, dass diese als Orientierung für die summative Beurteilung (Noten) weniger gut geeignet ist als die kriteriale und die individuelle Bezugsnorm. Ein Grund dafür ist der sogenannte Referenzgruppenfehler (auch «Big-Fish-Little-Pond-Effekt» genannt), der in Situationen auftritt, in denen die Leistung eines Individuums in einer leistungsschwächeren Klasse besser beurteilt wird als in einer leistungsstarken Klasse bzw., im umgekehrten Fall, in einer leistungsstarken Klasse schlechter beurteilt wird als in einer leistungsschwächeren Klasse. Das heisst, beim Rückgriff auf die soziale Bezugsnorm wird der Fokus zu wenig auf die konkrete Leistung der Lernenden (Prinzip der Meritokratie wird nicht berücksichtigt), sondern zu sehr auf den sozialen Vergleich gerichtet (in Anlehnung an Hadjar & Becker, 2017; Kronig, 2007). Eine solche mangels einer unabhängigen Vergleichsgrösse kontextrelative Beurteilung kann in der Folge je nach Vergleichsgruppe positive oder negative Auswirkungen auf die spätere Selektion haben. Trotz der eingeschränkten Aussagekraft solcher an der Lerngruppe orientierten Einschätzungen tendieren die Lernenden häufig dazu, ihre Leistungen klassenintern untereinander zu vergleichen, was sich auch bei der kompetenzorientierten Beurteilung nicht vermeiden, sondern nur relativieren lässt. Auch flächendeckende Tests zur Standortbestimmung (z.B. «Lernlupe», «Mindsteps», «Multicheck») messen der Sozialnorm je nach Verwendung der Ergebnisse wesentliche Bedeutung bei. Deshalb ist es unabdingbar, dass die Resultate solcher Tests von den Lehrenden stets in den Kontext der formativen Beurteilung eingeordnet werden.

3 Orientierungshilfen für Lehrende

Ausgehend vom Rahmenmodell der kompetenzorientierten Beurteilung der PHSZ (vgl. Abbildung 2) werden in diesem Abschnitt ausgewählte Schwerpunkte (Beobachten, Feedbackkultur, Beurteilen in Zyklus 1 bzw. Zyklus 2 und Zyklus 3, professioneller Ermessensentscheid und Beurteilen von überfachlichen Kompetenzen) thematisiert und konkretisiert.

3.1 Beobachten

Beobachten ist eine zentrale Aufgabe von Lehrenden, und zwar 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 bereitstellen zu können. Beobachtungen sollten geplant, zielgerichtet, sachlich und kontinuierlich erfolgen. Hierbei helfen den Beobachtenden, ähnlich wie beim Beurteilungsprozess, die folgenden Fragen (in Anlehnung an Löttscher, Tanner Merlo & Joller-Graf, 2017):

- *Wer?* Frage nach der beobachtenden Person: Lehrende, Peers 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 (formativ, summativ oder/und prognostisch).
- *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).

Da es sich bei Beobachtungen nicht um objektive Messungen handelt, sind sie stets abhängig von der aktuellen Situation und der beobachtenden Person und deshalb fehleranfällig. Allgemein gesprochen sind die Wahrnehmung und somit auch die Beobachtung als subjektiv geprägte Konstruktionsprozesse aufzufassen, weshalb eine Beobachtung nie ein Eins-zu-Eins-Abbild der Wirklichkeit darstellt (Löttscher & Roos, 2021). Jeder Person unterlaufen im Beobachtungsprozess Wahrnehmungsfehler, die auf verschiedene Ursachen zurückgeführt werden können (de Boer, 2012), beispielsweise auf vorweggenommene Leistungseinschätzungen (Pygmalion-Effekt), auf Wahrnehmungsselektion oder auf nachträgliches Revidieren von Beobachtungsnotizen, zum Beispiel durch Beschönigen. Angesichts dieser Vielzahl von potenziellen Fehlerquellen ist eine kritische Prüfung der eigenen Beobachtungen und der damit verbundenen Werthaltungen und Normen unabdingbar. Professionelle Lehrende sind sich möglicher Verzerrungen von Beobachtungen bewusst und fragen sich, welche Wahrnehmungsfehler sie in der eigenen Beobachtungspraxis erkennen können. Ein besonderes Augenmerk sollten sie in diesem Zusammenhang auf negative Wahrnehmungen (bzw. Beobachtungen und Beurteilungen) legen. Diesbezüglich kann ein kollegialer Austausch hilfreich sein, da er Lehrende dabei unterstützen kann, Wahrnehmungsfehler zu identifizieren und in der Folge möglichst zu vermeiden (Löttscher & Roos, 2021).

Des Weiteren helfen differenzierte Handlungs- und Situationsbeschreibungen dabei, persönlich-individuelle Interpretationstendenzen zu erkennen (de Boer, 2012). Ein Instrument, das zu diesem Zweck eingesetzt werden kann, sind Beobachtungsdokumentationen. Diese können offen bis hochstrukturiert konzipiert sein. In offenen Versionen werden die Handlungen der Lernenden ohne vorgegebene Kategorien oder Indikatoren frei beobachtet und festgehalten. Diese Art der Beobachtung eignet sich vor allem zu Beginn einer Lehrbeziehung, wenn noch wenig über die Lernenden bekannt ist. Im Gegensatz dazu kommen bei hochstrukturierten Beobachtungen Beurteilungsraster mit verschiedenen bereits vorab festgelegten Dimensionen und Indikatoren zum Einsatz (Löttscher & Roos, 2021). Ungeachtet ihrer Konzeption ist allen Beobachtungsdokumentationen jedoch gemeinsam, dass das Wahrgenommene in einem ersten Schritt möglichst differenziert festgehalten werden soll, ohne dass bereits Wertungen vorgenommen werden. Aus diesem Grund wird vorzugsweise mit zwei Spalten gearbeitet: In der ersten Spalte werden detaillierte, möglichst wertfreie Situationsbeschreibungen notiert, während in der zweiten Spalte mögliche Interpretationen und Einordnungen dieser Beobachtungen ergänzt werden.

3.2 Feedbackkultur

Wie einleitend und in Abschnitt 2 bereits mehrfach festgehalten wurde, stellt Feedback ein zentrales Element formativer Beurteilung dar, das den Lernprozess von Lernenden fokussiert (Bertschy et al., 2014; Webb et al., 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 verwendete Lerntechnik) verbessert, verändert oder dazugelernt werden sollte, um die Lernziele zu erreichen und den Erwerb der anzustrebenden Kompetenzen sicherzustellen (Hattie & Timperley, 2007). Dazu gehört eine fehlerfreundliche Lernkultur, in der die Fehleranalyse zentral ist und nicht hauptsächlich die Fehlerregistrierung im Vordergrund steht. Lehrpersonen und Dozierende sollten deshalb stets auch positive Qualitätsaspekte in ihre Feedbacks einbeziehen und nicht nur auf Defizite aufmerksam machen, sondern die positiven Veränderungen ins Zentrum rücken. Eine solche positiv gestaltete Fehleranalyse liefert zum einen Hinweise zum Vorwissen und zu den bestehenden inhaltlichen Konzepten von Lernenden. Diese Hinweise können der Diagnostik und der Einschätzung von bereits erworbenen Kompetenzen und in der Folge der zukünftigen Unterrichtsgestaltung dienen. Zum anderen können Arbeiten von Lernenden differenzierter und nachhaltiger beurteilt werden, wenn auch deren Qualitäten beschrieben und nicht nur Fehler und Mängel hervorgehoben werden (Winter, 2015). Eine fundierte Dokumentation beider Elemente, das heisst der Qualitäten und der Fehler, kann zudem als Basis für eine formative Beurteilung genutzt werden (vgl. Abschnitt 2.3.3).

Jacobs (2002) unterscheidet 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, das heisst zeitnah im Lernprozess, oder asynchron, das heisst erst im Nachhinein, gegeben werden (Torrance & Pryor, 2001) und zwischen den Lehrenden und einzelnen Lernenden (konvergent), aber auch zwischen den Peers untereinander und den Lehrenden (divergent) ausgetauscht werden (vgl. Abschnitt 2.3.1). Peer-Feedback kann der Lehrperson ausserdem sichtbar machen, wo sich die einzelnen Lernenden in ihrem Lernprozess sehen und wo sie stehen. Potenzial haben diesbezüglich auch digitale Tools, die diese Prozesse vereinfachen können. So können zeitnahe Rückmeldungen von feedbackgebenden Personen (Lehrende oder Lernende untereinander) beispielsweise im Dialog mithilfe von Chats, Discussionboards oder Kommentaren übermittelt und danach von den feedbacknehmenden Personen eingesehen und verarbeitet werden.

In Anlehnung an Hattie (2014) hat lernförderliches Feedback, wie in Tabelle 3 dargestellt, auf der Ebene der Aufgabe (1), des (Lern-)Prozesses (2) und der Selbstregulation (3) zu erfolgen. Diese Ebenen lassen sich mittels spezifischer Feedbackfragen steuern.

Tabelle 3: Feedbackebenen und Feedbackfragen (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 erzielen?
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 individuellen Eigenschaften und vom Lernstand der jeweiligen Lernenden sowie vom Lehr-Lern-Arrangement (Jacobs, 2002; Wiliam & Thompson, 2007). 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 erfolgen und den Lernenden nonverbal, beispielsweise durch Körpersprache, oder paraverbal, beispielsweise über die Stimmlage, Informationen zu ihrem 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 hinsichtlich des Kompetenzerwerbs förderlichen Tun bestärken, mit den gesetzten Zielen im Zusammenhang stehen und video-, audio- oder computergestützte Elemente enthalten. Bedeutend weniger effektiv sind demgegenüber standardisierte, nur wenig individualisierte Feedbacks, die Belohnungen oder Bestrafungen beinhalten. Feedbacks können auch in Form von Scaffoldings und Coachings erteilt werden, in welchen den Lernenden Unterstützung, Anleitungen, selektive Hilfen oder Lerngerüste angeboten werden.

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, die 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). Im Gegensatz zu Performanz können Kompetenzen im Sinne von kognitiven und affektiv-motivationalen Dispositionen nicht direkt beobachtet und entsprechend auch nicht unmittelbar beurteilt werden. Als konkret erfassbare Grundlage für Beurteilungsprozesse dient daher stets das beobachtbare Verhalten (Performanz), wofür nachfolgend der Begriff des Prüfungshandelns von Lernenden verwendet wird.

3.3.1 Beurteilen in Zyklus 1

Im Fokus von Zyklus 1 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 Lernenden weiterbringt, erfordert von der Lehrperson vielfältige Beobachtungen und Dokumentationen der Kompetenzen und der Potenziale jedes Kindes wie auch das Formulieren von Erwartungen, die sich nicht nur auf den gegenwärtigen Stand des Kindes, sondern auch auf dessen Entwicklungsmöglichkeiten, das heisst auf die Zone der proximalen Entwicklung, 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 Standortgesprächen mit den Erziehungsberechtigten dargelegt. Die Basis dieser Gespräche bilden die von der Lehrperson dokumentierten Beobachtungen und formativen Beurteilungen, die sie während des Schuljahrs systematisch zusammengetragen hat.

Der individuelle Entwicklungsstand beeinflusst das Denken und das Lernen von Kindern gerade in den Klassenstufen 1 und 2 sehr stark (Weber, 2017). Im Lehrplan 21 bilden die entwicklungsorientierten Zugänge in Kombination mit den Kompetenzstufen der Fächer und den überfachlichen Kompetenzen deshalb eine hilfreiche Grundlage, die es ermöglicht, adäquate Kompetenzerwartungen zu formulieren, die Kompetenzentwicklung zu beobachten und diese förderorientiert zu beurteilen (Weber & Campana, 2017, S. 11).

3.3.2 Beurteilen von fachlichen Kompetenzen in Zyklus 2 und Zyklus 3

Beim Beurteilen der fachlichen Kompetenzen von Lernenden in Zyklus 2 und Zyklus 3 wird in der Regel zwischen Bewerten und Benoten unterschieden. Lernende zeigen im Prüfungshandeln, was sie zum betreffenden Zeitpunkt wissen und können. Dieses sichtbare Prüfungshandeln, das handlungs-, prozess- oder produktbezogen sein kann und in schriftlicher oder mündlicher Form erfolgt, wird von den Lehrenden oder den Peers an vorgängig festgelegten Kriterien gemessen (vgl. kriteriale Bezugsnorm, Abschnitt 2.3.4). Bildungsinstitutionen haben die Aufgabe, das gezeigte Prüfungshandeln zu beurteilen, was neben dem Messen und dem Bewerten auch das Normieren und das Benoten umfasst. Bei der summativen Beurteilung von fachlichen Kompetenzen beruhen diese Teilhandlungen aufseiten der Lehrperson auf Gütekriterien, die es in allen Prüfungen unabhängig vom jeweils eingesetzten Format zu berücksichtigen gilt:

- *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 festgehaltenen Domänen des Wissens, der Fertigkeiten und Fähigkeiten bzw. der Einstellungen (Konstruktvalidität)?
- *Zuverlässigkeit* (Reliabilität): Wie genau bzw. wie zuverlässig misst die Prüfung die zu prüfenden Merkmale? Führt die Prüfung bei der nächsten Durchführung oder in 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 sie auswertet oder interpretiert?

Der summative Beurteilungsprozess umfasst wie zu Beginn dieses Abschnitts bereits erwähnt 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, das heisst in eine Note überführt. Zu diesem Zweck gilt es, vorab eine Notenskala zu erstellen und eine Pass-Fail-Grenze (beispielsweise die Note 4) festzulegen (Wie viele Punkte/richtige 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 auf der Hochschulstufe darum geht, mittels eines «Numerus clausus» zum Beispiel nur die besten 40 Prozent der Prüfungsteilnehmenden zu einem Studium zuzulassen. In solchen Fällen könnte die soziale Bezugsnorm zum Einsatz 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 festgelegten Kompetenzziele erreicht wurden und in welchem Ausmass dies der Fall ist. Im Beurteilungskontext erfordert die Praxis der Kompetenzorientierung somit einen pädagogisch professionalisierten Umgang mit Willkür, was Lehrende immer wieder als Reflexionsanlass nutzen sollten.

3.3.3 Umgang mit dem professionellen Ermessensentscheid zur Erstellung der Zeugnisnote

Die Fachnote im Zeugnis beruht nicht ausschliesslich auf dem arithmetischen Mittel der Noten, sondern stellt vielmehr das Ergebnis einer Gesamtbeurteilung von summativen Bewertungen des Lernprozesses dar. Auf der Basis dieser Gesamtbeurteilung wird der Leistungsstand der Lernenden bilanziert und anschliessend in eine Note überführt. Beim Festlegen der Zeugnisnote gilt es, Teilleistungen hinsichtlich der geforderten Kompetenzen einzubeziehen und diese entsprechend zu gewichten. Diese ganzheitliche Bilanzierung, die am Ende zu einer Art «Gutachten» führt, wird jedoch stets von einem professionellen Ermessensentscheid der Lehrperson geprägt. Aus diesem Grund sind möglichst viele Einzelbewertungen zu berücksichtigen, das heisst zum einen Lernprozessbeurteilungen wie beispielsweise summativ beurteilte Beobachtungen in Leistungssituationen oder Lernprozessdokumentationen wie Portfolioarbeit, und zum anderen Lernproduktbewertungen wie zum Beispiel summative Lernkontrollen oder Präsentationen. Durch den Einbezug verschiedener Einzelbeurteilungen und unterschiedlich gewichteter Aspekte kann die Zeugnisnote breiter abgestützt werden. Gleichwohl besteht stets ein gewisser Spielraum, weshalb die Lehrperson alle Leistungen, die in ihren professionellen Ermessensentscheid eingeflossen sind (Lernprozesse und Lernprodukte), transparent und nachvollziehbar zu dokumentieren und pädagogisch zu begründen hat. Wichtig ist zudem, dass nur die fachlichen Leistungen betrachtet werden. Die überfachlichen Kompetenzen werden im Zeugnis separat ausgewiesen (vgl. Abschnitt 3.3.4). Eine Ausnahme können hier die methodischen Kompetenzen bilden, wenn sie in den fachlichen Kompetenzen des Lehrplans aufgeführt sind.

Von Lehrpersonen wird erwartet, dass sie den professionellen Ermessensentscheid zur Erstellung einer Zeugnisnote personenunabhängig, das heisst objektiv, und zuverlässig umsetzen. Diesbezüglich erweist es sich als hilfreich, wenn sich die Lehrpersonen innerhalb eines Teams oder einer Schule grundsätzlich darin einig sind, wie sie bewerten, und auf der Grundlage dieser prinzipiellen Übereinstimmung ein gemeinsames Beurteilungskonzept im Sinne einer gemeinsamen Beurteilungskultur entwickeln. In einem solchen Konzept werden Grundlagen zur Beurteilung und zum professionellen Ermessensentscheid verbindlich festgelegt, die sämtlichen Lehrpersonen in der Praxis Orientierung bieten sollen. Gerade schulinterne Weiterbildungen sind Formate, die sich für die Erarbeitung einer solchen Beurteilungskultur gut eignen. Das Kommunizieren des Beurteilungskonzepts gegenüber den Eltern und Erziehungsberechtigten ist in der Folge ein wichtiger Aspekt, der dazu beiträgt, den Prozess, der zum professionellen Ermessensentscheid geführt hat, zu verdeutlichen und transparent zu machen.

3.3.4 Beurteilen von überfachlichen Kompetenzen

Ergänzend zu den fachlichen Kompetenzen werden sowohl auf der Volksschulstufe im Lehrplan 21 als auch auf der Hochschulstufe in den Modulbeschreibungen überfachliche, das heisst personale, soziale und methodische Kompetenzen aufgeführt, die es zu beurteilen gilt. Im Lehrplan 21 werden für die überfachlichen Kompetenzen keine aufeinander aufbauenden Kompetenzstufen oder Grundansprüche ausgewiesen, da sich ihre Entwicklung nicht ausschliesslich auf den schulischen Kontext beschränkt.

Überfachliche Kompetenzen können nur in Kombination mit fachlichen Kompetenzen direkt und indirekt gefördert, entwickelt und schliesslich beurteilt werden. Direkte Förderung bedeutet, dass die Lehrenden überfachliche Kompetenzen vermitteln, erklären und demonstrieren, während sie bei der indirekten Förderung Lehr-Lern-Arrangements konzipieren, welche die Anwendung von überfachlichen Kompetenzen fördern und fordern. Damit überfachliche Kompetenzen adäquat beurteilt werden können, müssen die entsprechenden Beurteilungsanlässe gerade auch wegen der Verflechtung mit fachlichen Kompetenzen sorgfältig geplant werden (Karlen et al., 2022; Lötscher & Roos, 2021).

Die Beurteilung überfachlicher Kompetenzen erfolgt vorzugsweise formativ (z.B. im Sinne eines förderorientierten Gesprächs). Gleichwohl werden die überfachlichen Kompetenzen zum Beispiel im Zeugnis des Kantons Schwyz summativ mit Prädikaten ausgewiesen. In allen Fällen gilt jedoch, dass die Beurteilung überfachlicher Kompetenzen in einen fachlichen Kontext eingebettet ist und sich hauptsächlich auf die kriteriale und die individuelle Bezugsnorm zu beziehen hat (vgl. Abschnitt 2.3.4). Zu diesem Zweck sollen transparent festgelegte Indikatoren genutzt werden, die überfachliche Kompetenzen sicht- und beobachtbar machen. Um eine möglichst umfassende und differenzierte Einschätzung vornehmen zu können, haben Lehrende spezifische Unterrichtssituationen, verschiedene Zeitpunkte sowie unterschiedliche Lernspuren auszuwählen, zu denen bzw. anhand deren sie überfachliche Kompetenzen beurteilen. Zentral ist diesbezüglich, dass die Lernenden ein gehaltvolles Feedback (vgl. Abschnitt 3.2) aus verschiedenen Perspektiven (Lehrende, Peers, vgl. Abschnitt 2.3.1) erhalten, das es ihnen ermöglicht, ihr Selbstbild zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Das Feedback soll ihnen aufzeigen, wo sie hinsichtlich der Entwicklung ihrer überfachlichen Kompetenzen stehen bzw. was sie seit der letzten Einschätzung verbessert haben, und ihnen Hinweise zu Veränderungen ihrer überfachlichen Kompetenzen zur Verfügung stellen (Karlen et al., 2022).

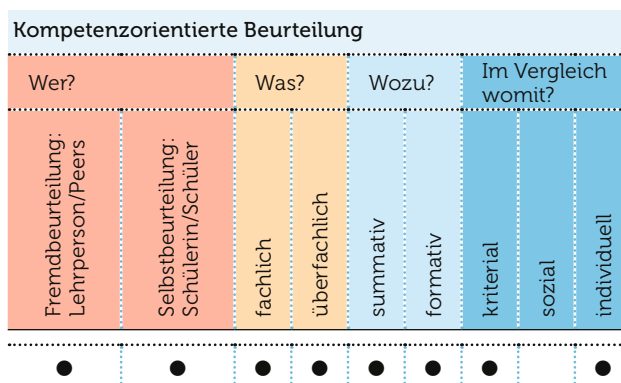
4 Ausgewählte Anwendungsbeispiele

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



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.a 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 Sprechanlässe wie das Erzählen von Geschichten und Spielsituationen.
- erweitern ihren Wortschatz und bauen ihre Ausdrucksmöglichkeiten aus.

Beurteilungsform

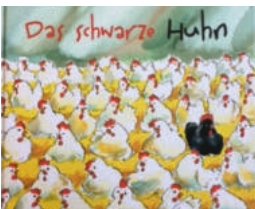
Mündliche, produkt- und handlungsbezogene Beurteilung

Beurteilungssituation Die Lehrperson entwickelt zu einem Bilderbuch Kompetenzkarten (vgl. Abbildung 7). 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 Tischtheater 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 data-bbox="76 1429 512 1464">Ich kann eine Geschichte erzählen.</p>	




Niveaudifferenziertes Lernarrangement Ich kann...	Aktivität der Kinder	Fremd- und Selbstbeurteilung
	<p>Die Kinder bringen die Bilder der Geschichte in die richtige Reihenfolge.</p>	<p>Zur Kontrolle hören sie die Geschichte auf CD (Selbstbeurteilung). Anschliessend erzählen sie die Geschichte der Lehrperson (Fremdbeurteilung).</p>
<p>Ich kann die Bilder gemäss der Geschichte in die richtige Reihenfolge bringen und die Geschichte erzählen.</p>		<p>Das Tischtheater wird den anderen Kindern präsentiert (Fremdbeurteilung Peers).</p>
<p>Ich kann die Geschichte anhand eines Tischtheaters nachspielen und nacherzählen.</p>	<p>Die Kinder zeichnen ihre Fortsetzung der Geschichte und erstellen ein «Hosensack-Büchlein».</p>	<p>Nach dem Zeichnen erzählen sie der Lehrperson und den anderen Kindern ihre Ideen (Fremdbeurteilung).</p>
	<p>Ich kann die Bilder gemäss der Geschichte in die richtige Reihenfolge bringen und die Geschichte erzählen.</p>	

Abbildung 7: 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	Selbstbeurteilung: Schülerin/Schüler	fachlich	überfachlich	summativ	formativ	kriterial	sozial	individuell
	●	●		●		●		●

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 8a, 8b, 8c).

Übungsbeispiel 2: Experimentieren mit Rot: ergänzen, erweitern, transformieren, formen (vgl. Abbildung 9).



Abbildung 8a: Beispiel 1 – Material: Pipette mit Grundfarben rot, gelb, blau.

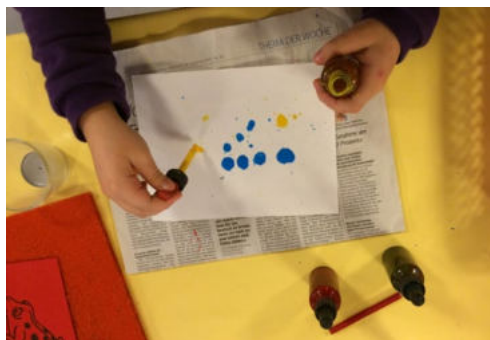


Abbildung 8b: Beispiel 1 – Offenporige und gestrichene Papiere.

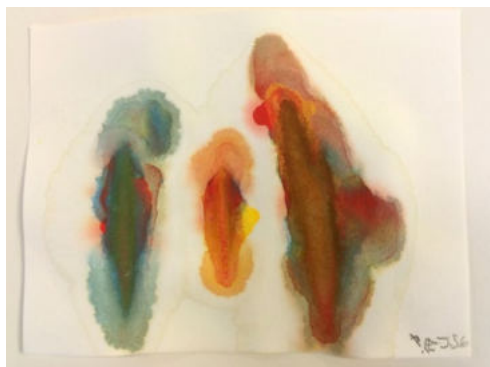
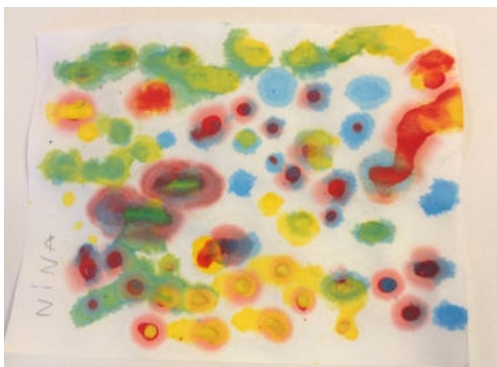


Abbildung 8c: Beispiel 1 – Ergebnisse von vier Kindern im Alter zwischen vier und fünf Jahren.



Abbildung 9: 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 ...

- FS.1.E.3.B.1.c können sehr vertraute Themen in einem kurzen vorbereiteten Vortrag präsentieren.
- FS.1.E.4.A.1.a können mit einfachen Wörtern Informationen über sich selbst oder vertraute Personen und Sachverhalte verfassen.
- FS.1.E.5.B.1 verfügen über einen angemessenen Wortschatz, um sich mündlich und schriftlich zu äussern.
- FS.1.E.5.D.1.b können beim Sprechen und Schreiben einige einfache grammatische Strukturen verwenden, machen dabei aber noch Fehler.
- FS.1.E.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 10). Dieses Dokument wird dann mündlich frei präsentiert. Die Nutzung der Vergangenheitsform sowie Beschreibungen von sich (auch im Präsens) stehen im Fokus (vgl. Abbildung 11). 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 12).

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 12). 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 10: 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 11: 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 12: Kriterienraster zur Beurteilung der Präsentation.

4.1.4 Bewegung und 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
●	●	●		●	●	●	●

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 13). 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 Kriterienrasters. 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 zum Beispiel 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.

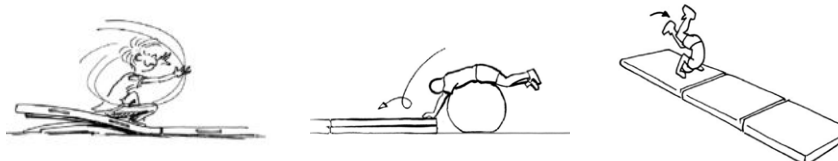
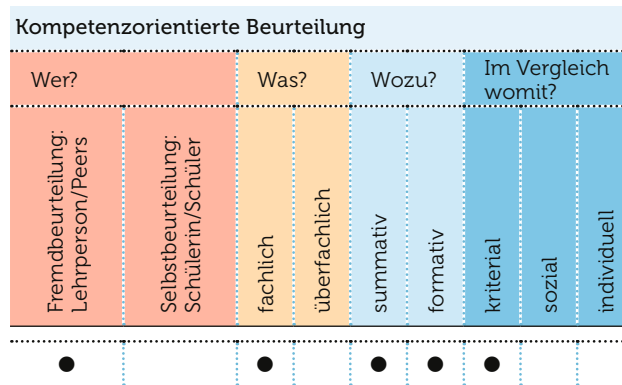


Abbildung 13: Schwierigkeitsgrade «Rolle vorwärts» (Quelle: mobilesport.ch).

4.1.5 Medien und Informatik, Zyklus 2, Sicherheitsregeln im Internet

Autor: Iwan Schrackmann



Kompetenzbezug
(Lehrplan 2.1)

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 unbekanntem Online-Kommunikationspartnerin/eines unbekanntem Online-Kommunikationspartners wortwörtlich aufschreiben und begründen (vgl. Abbildung 14).

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, indem sie verschiedene Reaktionsmöglichkeiten auf Online-Anfragen formulieren (evtl. auch im Rahmen eines abgeschirmten Chats) und ihre Antworten anhand der erarbeiteten Regeln gegenseitig beurteilen.

Beurteilungskriterien

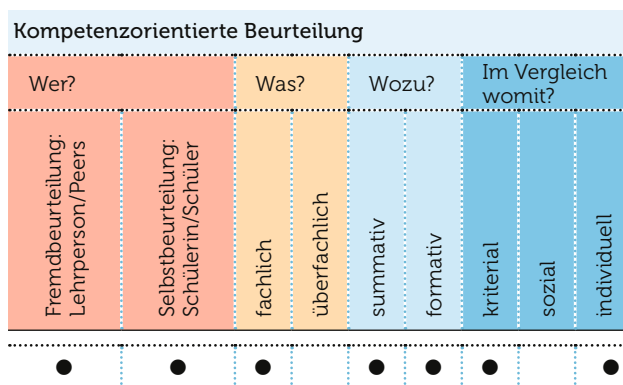
Die Bewertung erfolgt auf der Grundlage der Einhaltung und der Begründung von Sicherheitsregeln für Kinder. Entscheidend ist, dass unbekanntem Kommunikationspartnerinnen und Kommunikationspartnern keine persönlichen Daten bekannt gegeben werden (vgl. Beurteilung der acht Aufgaben in Abbildung 14).

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 14: 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



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.e können Zusammenhänge zwischen Bau und Funktion des menschlichen Körpers erklären.

Beurteilungsform

Schriftlich (Aufgabenbeispiel für altersdurchmisches Lernen 3. und 4. Klasse erprobt nach Mitte des 2. Semesters. 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. Abbildung 15).

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 Postkonzepterhebung. 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 16).

Aufgaben für die 3. Klasse Primarstufe

Vergleiche das menschliche Skelett mit demjenigen eines Froschs, eines Tigers und einer Fledermaus (vgl. Abbildung 15).

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?

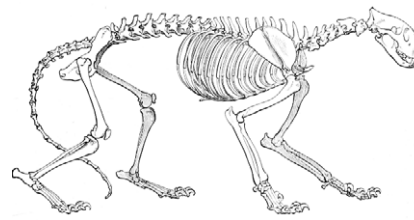
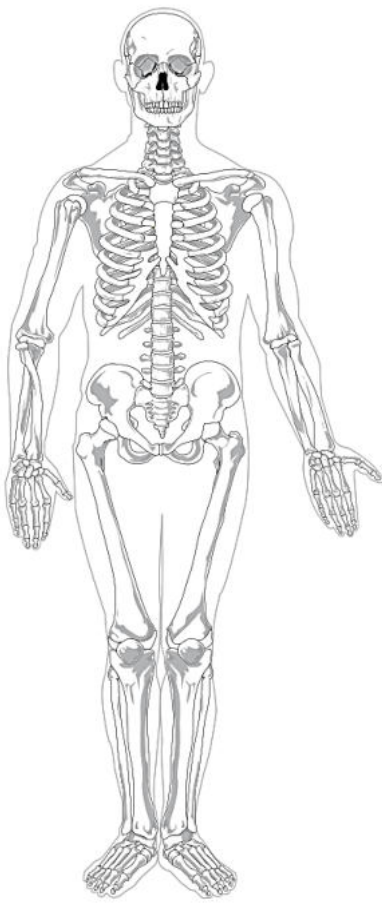
Beispiel:
Der Fisch _ schwimmt im Wasser.
Das erkenne ich, weil _ er keine Beine hat, auf denen er laufen kann, und weil er Flossen zum Schwimmen hat.

Der Tiger _____
Das erkenne ich, weil _____

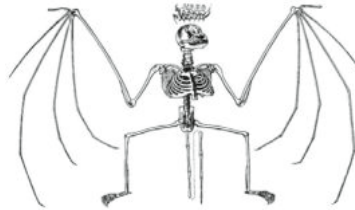
Der Frosch _____
Das erkenne ich, weil _____

Die Fledermaus _____
Das erkenne ich, weil _____

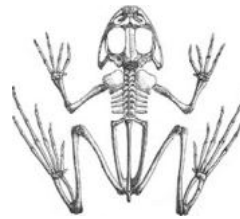
5. Welche Knochen zeigen dir, dass der Mensch aufrecht geht? Weshalb ist das so? (mindestens 1 Beispiel)



Tiger
Bildquelle: Wikipedia.org



Fledermaus
Bildquelle: Wikipedia.org



Frosch
Bildquelle: Freies Lehrbuch Biologie

Mensch
Bildquelle: das-tierreich.npage.de

Abbildung 15: 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 selbst gewählten Merkmals bestimmen und begründen.				

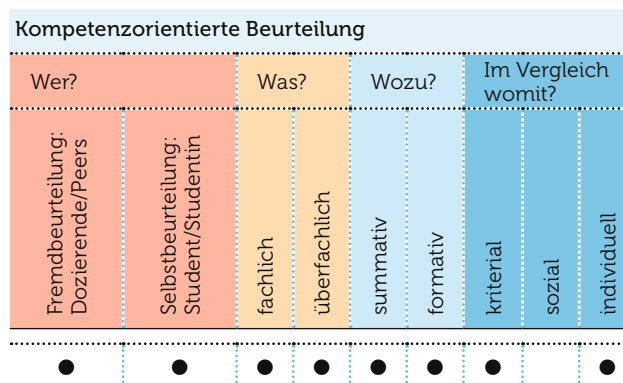
Abbildung 16: Kriterienraster.

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 17) 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 Primarschulklassen 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 18) 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.

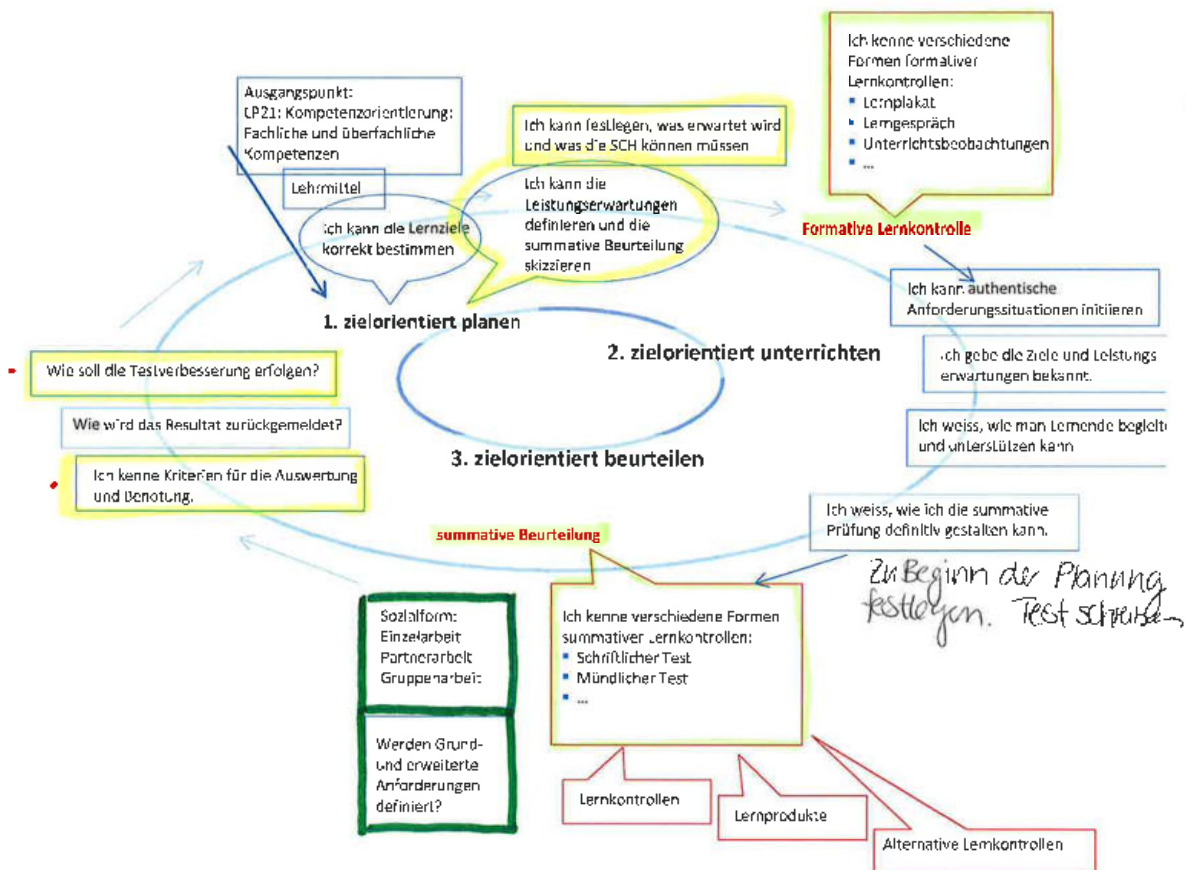


Abbildung 17: Formative Beurteilung.

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"/>
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Lautes Denken und Zählen bei Lerngesprächen

Setzen Sie die folgenden Sätze fachdidaktisch korrekt weiter ...

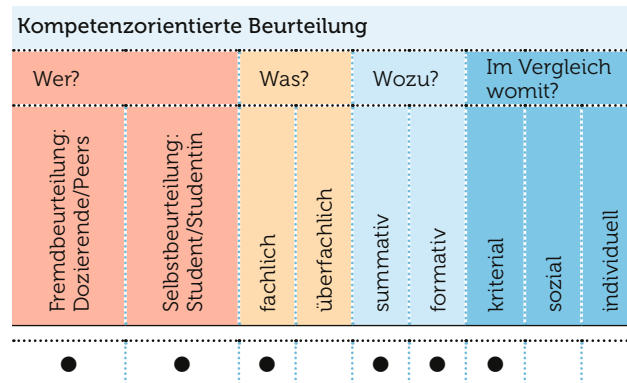
Lautes Denken der Schülerinnen und Schüler bei Lerngesprächen ist sehr wichtig, weil ...

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

Abbildung 18: Summative Beurteilung.

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

Autor: Thomas Emmenegger



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 19) fokussiert auf die Beurteilung und die Bewertung des Produkts «Kugelspiel».

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

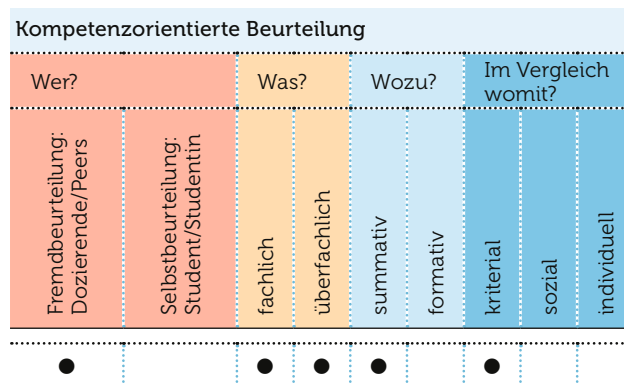
Die Studierenden ...	3	2	1	0
<ul style="list-style-type: none"> setzen sich vertieft mit technisch-gestalterischen Problemlöseprozessen auseinander und verfügen über Strategien in Bezug auf Designprozesse. 				
<ul style="list-style-type: none"> erweitern ihre Material- und Werkstoffkenntnisse (Wissen/Können) und bauen grundlegende Verfahrenskompetenzen (Fertigkeiten) im Umgang mit Werkzeugen, Geräten und Maschinen auf. 				
<ul style="list-style-type: none"> entwickeln eine adäquate Fachsprache und eine professionelle Haltung zur Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung des Fachs. 				
<ul style="list-style-type: none"> entwickeln adäquate Präsentations- und Dokumentationsformen. 				
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 19: 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 20).

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).

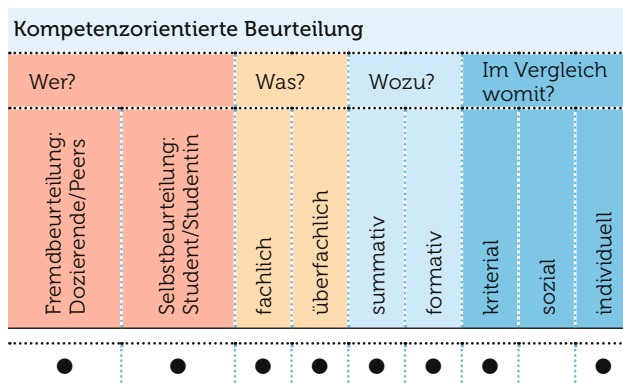
Zusätzlich kann die Mentorin oder der Mentor Empfehlungen aussprechen, die im folgenden Praxisgefäss (Fachpraktikum) thematisiert und bearbeitet werden sollten. Diese Empfehlungen haben keinen verbindlichen Charakter.

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

Abbildung 20: Raster für die Beurteilung der Kernkompetenzen.

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

Autorin: Daniela Knüsel
Schäfer



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.

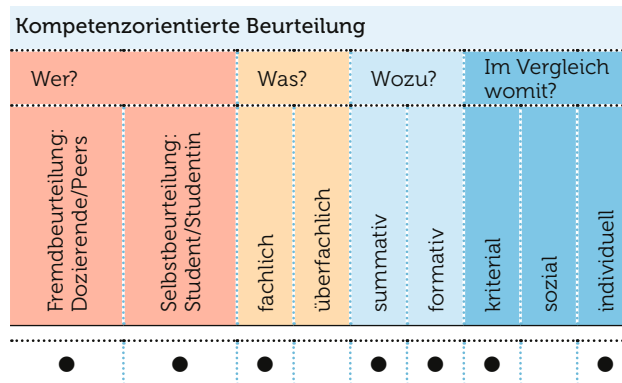
Beurteilungskriterien

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, Foliengestaltung, 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



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 21) kommentiert. Die Dozentin oder der Dozent gibt am Ende dieser Reflexion die Punktzahl 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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Klavier/Akkordeon: Der/Die Studierende kann die Begleitpatterns ausgeglichen in der Lautstärke angepasst und kontrolliert spielen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 21: 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 Heterogenitätsdimensionen «Sozioökonomischer 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 22).



Abbildung 22: 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 theseartig 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

- Amt für Volksschule St. Gallen. (2021). *Biku. Beurteilen im kompetenzorientierten Unterricht*. Amt für Volksschule. Verfügbar unter: https://www.sg.ch/bildung-sport/volksschule/unterricht/beurteilung/_jcr_content/Par/sgch_accordion_list/AccordionListPar/sgch_accordion_19594/AccordionPar/sgch_downloadlist/DownloadListPar/sgch_download_1537595266.ocFile/biku_interaktiv-200521.pdf
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Bastian, J. (2015). Schüler-Schüler-Feedback in der dialogorientierten Feedbackarbeit. In C. G. Buhren (Hrsg.), *Handbuch Feedback Schule* (S. 231–247). Beltz.
- 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*. Learning and Teaching Support Network. Verfügbar unter: <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/aligning-teaching-and-assessment-curriculum-objectives>
- Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university* (3. Auflage). Open University Press.
- 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). Kluwer.
- Birri, T. (2015). *Benoten im kompetenzorientierten Unterricht*. Pädagogische Hochschule Luzern.
- Birri, T. (2020). *Vom Ende her denken: Beurteilung als Teil der Planung. Beurteilung im kompetenzfördernden Unterricht*. Amt für Volksschule St. Gallen.
- 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*. 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). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3_12
- D-EDK. (2015). *Beurteilen. Fachbericht der Arbeitsgruppe der Kommission Volksschule*. Geschäftsstelle D-EDK. Verfügbar unter: https://www.d-edk.ch/sites/default/files/fachbericht_beurteilen_2015-11-03.pdf
- 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. (2022). *Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung. Fachdossier* (4. Auflage). Pädagogische Hochschule Schwyz.
- Hadjar, A. & Becker, R. (2017). Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion in Deutschland. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 211–232). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15272-7_7
- Harlen, W. (2013). *Assessment & inquiry-based science education: Issues in policy and practice*. 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. 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*, 9(4), 29.
- Jacobs, B. (2002). *Aufgaben stellen und Feedback geben*. Medienzentrum der Philosophischen Fakultät der Universität Saarbrücken. Verfügbar unter: <http://psydok.psycharchives.de/jspui/handle/20.500.11780/1024>
- Karlen, Y., Bühlmann, F., Compagnoni, M., Pfaffhauser, R., Schuler, N. & Zimmerli, C. (2022). *Überfachliche Kompetenzen stärken. Anregungen für die Planung, Förderung und Einschätzung überfachlicher Kompetenzen*. Pädagogische Hochschule FHNW. <http://dx.doi.org/10.26041/fhnw-4854>
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs: Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Haupt.
- 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. & Roos, M. (2021). Grundlagen kompetenzorientierter Beurteilung. In H. Lötscher, M. Naas & M. Roos (Hrsg.), *Kompetenzorientiert beurteilen* (S. 13–128). hep.
- Lötscher, H., Tanner Merlo, S. & Joller-Graf, K. (2017). *Beurteilung in integrativen Schulen. Kompetenzfördernd unterrichten mit dem Lehrplan 21*. 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). Publikationsstelle PHZH.
- Metzger, C. & Nüesch, C. (2004). *Fair prüfen. Ein Qualitätsleitfaden für Prüfende an Hochschulen*. IWP.
- Nüesch, H., Bodenmann, M. & Birri, T. (2009). *Fördern und fordern. Schülerinnen- und Schülerbeurteilung in der Volksschule*. Kantonaler Lehrmittelverlag St. Gallen.
- Sacher, W. (2014). *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe*. Klinkhardt.
- Schaper, N. & Hilkenmeier, F. (2013). *Umsetzungshilfen für kompetenzorientiertes Prüfen. HRK-Zusatzgutachten*. 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* (2. Auflage). Hochschulrektorenkonferenz, Projekt nexus. Verfügbar unter: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/HRK_Ausgabe_4_Internet.pdf
- Shavelson, R. J. (2013). On an approach to testing and modeling competence. *Educational Psychologist*, 48(2), 73–86. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.779483>
- 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. <https://doi.org/10.1080/01411920120095780>
- Volksschulamt Kanton Zürich. (2017). *Kompetenzorientiert Beurteilen*. Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- 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.
- William, D. & Thompson, M. (2007). Integrating assessment with learning. What will it take to make it work? In C. A. Dwyer (Hrsg.), *The future of assessment* (S. 53–82). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315086545-3>
- Winter, F. (2015). *Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung*. Beltz.

