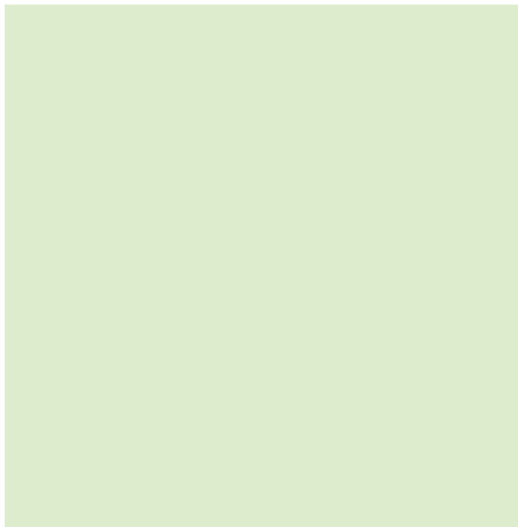
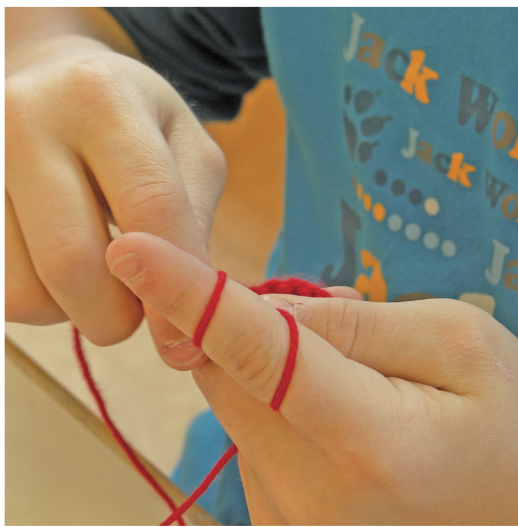
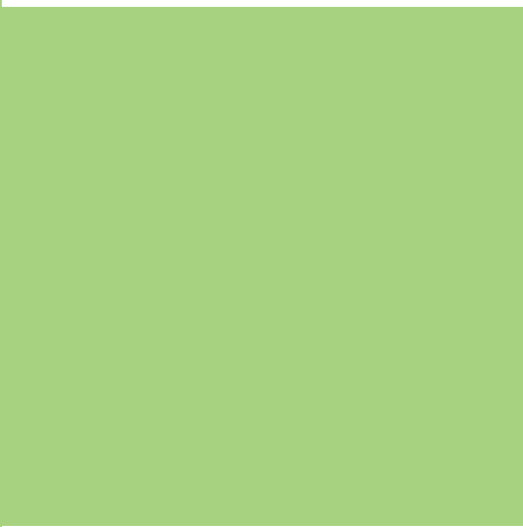


Unterrichten und beurteilen

Praxismappe



Einleitung

Die vorliegende Praxismappe enthält ergänzendes und praxisnahes Material in Bezug zu den Themen der Grundlagen. Sie ist wie folgt gegliedert:

- A ergänzende Hinweise und weiterführende Informationen zu den Themen in den Grundlagen (Unterrichtsideen, Checklisten, Empfehlungen, Methoden, u. a.).
- B ausführliche Anleitungen zu den Zeugnisdokumenten, deren Erstellung und Handreichungen, sowie zur Bilanzierung von Zeugnisnoten und zur Durchführung des jährlichen Standort- und Beurteilungsgesprächs. Die Anleitungen sind als Angebote, Hilfestellungen und Empfehlungen zu verstehen.
- C Handreichungen und Vorlagen zum gesamten Bereich der Beurteilung (Förderung und Bewertung), insbesondere Beurteilungsraster und -bogen.
- D zahlreiche Praxisbeispiele zum Unterricht und zur Beurteilung, unter anderem auch aus Schulen des Kantons AR (Best Practices). Diese können jederzeit ergänzt werden. Schulen, die erprobtes Material auch zukünftig zur Verfügung stellen möchten, wenden sich bitte an Stefan Chiozza (stefan.chiozza@ar.ch).


Die Vorlagen im C- und D- Teil sind entweder im PDF- oder Word-Format abrufbar. Vorlagen im Word-Format können individuell angepasst und verwendet werden. Die Auswahl der Vorlagen beschränkt sich zum Zeitpunkt der Erstellung der Praxismappe auf Angebote von Lehrmitteln, welche als lehrplankompatibel eingestuft waren (C-Teil) und auf Angebote der Schulen des Kantons AR (D-Teil, Best Practices).


Während die Grundlagen sowohl in gedruckter Form als auch als Online-Dokument zur Verfügung stehen, bleibt die Praxismappe bewusst ein online-Dokument. Das ermöglicht einen interaktiven Austausch über Verweise und Links zwischen den Inhalten der Grundlagen, der Praxismappe und weiteren abrufbaren Dokumenten. Die Handhabung ist sowohl in den Grundlagen als auch in der Praxismappe zu Beginn erläutert.


Falls bei der Interaktion Probleme auftreten, empfehlen wir die Kontaktaufnahme mit Stefan Chiozza (stefan.chiozza@ar.ch).

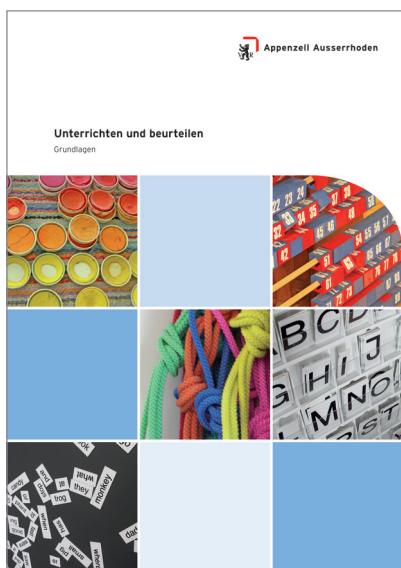
Es ist geplant, die Funktion und den Gebrauch der Praxismappe in spätestens zwei Jahren zu evaluieren und allenfalls anzupassen.

Martin Hofmaier
Amt für Volksschule und Sport

 Verweise mit grünem Pfeil sind Links innerhalb dieser Praxismappe

 Verweise mit rotem Pfeil sind Links zu Beispieldokumenten

 Verweise mit blauem Pfeil sind Links zur Broschüre
«Unterrichten und beurteilen - Grundlagen»



Inhalt

A Weiterführende Informationen zu den Grundlagen

A1 Aufgabenkultur im kompetenzfördernden Unterricht

- A1.1 Verbenliste nach Obrist & Städeli
- A1.2 Differenzierungsaspekte für Übungs- und Vertiefungsaufgaben
- A1.3 Merkmale guter Lernaufgaben
- A1.4 Anwendungs- und Handlungsorientierung
- A1.5 Lebensweltorientierung (authentische Anforderungssituationen)
- A1.6 Checkliste für kompetenzfördernde Lernaufgaben
- A1.7 Vier Aufgabentypen
- A1.8 Acht Merkmale des kompetenzfördernden Unterrichts

A2 Überprüfungsformen und Beurteilungsinstrumente

- A2.1 Schriftliche Form
- A2.2 Fachgespräch im Dialog
- A2.3 Handlungsorientierte Überprüfungsform
- A2.4 Produktorientierte Überprüfungsform
- A2.5 Prozessorientierte Überprüfungsformen
- A2.6 Kooperative Überprüfungsform (Das Korrekturfließband)

A3 Lernkontrollen

- A3.1 Einsatz von Lernkontrollen
- A3.2 Gestaltung von Lernkontrollen
- A3.3 Auswertung formativer Lernkontrollen
- A3.4 Rahmenbedingungen für summative Lernkontrollen

A4 ➤ Strukturierte Fördergespräche mit Lernenden

A5 Lerndialog fördern

- A5.1 Kooperative Lernformen
- A5.2 Sesseltanz

A6 Portfolioarbeit

- A6.1 Empfehlungen zur Portfolioarbeit
- A6.2 Portfoliotypen
- A6.3 Praxishinweise

A7 Lernjournalarbeit

- Kompetenzen sichtbar machen und Perlen finden

B Anleitungen

B1 Zeugnisdokumente erstellen

- ➔ B1.1 Die Schulbestätigung und die Beurteilungsinstrumente im 1. Zyklus
- ➔ B1.2 Die Zeugnisdokumente im 2. Zyklus
- ➔ B1.3 Die Zeugnisdokumente im 3. Zyklus

B2 Das Prinzip der Bilanzierung

- ➔ B2.1 Die Bilanzierung des Arbeits-, Lern- und Sozialverhaltens
- ➔ B2.2 Die Bilanzierung von Fachleistungen

B3 ➔ Anleitung zum Standort- und Beurteilungsgespräch

C Handreichungen

C1 ➔ Beurteilungsraster

C2 ➔ Selbstbeurteilungsbogen

C3 ➔ Beobachtungsblätter

C4 ➔ Summative Bewertungsbogen

C5 ➔ Bewertung von Prozessleistungen

D Beispiele aus der Praxis

D1 Lernaufgaben

- ➔ D1.1 Konfrontations- und Aktivierungsaufgaben
- ➔ D1.2 Transferaufgaben

D2 ➔ Beurteilungsinstrumente (Best Practices)

D3 ➔ Lernen reflektieren (Best Practices)

D4 Lernjournalarbeit

- ➔ D4.1 Deutsch und Mathematik - 1. Zyklus
- ➔ D4.2 Deutsch - 2. Zyklus
- ➔ D4.3 Mathematik - 3. Zyklus

D5 Bilanzierung von Fachnoten

- ➔ D5.1 Natur, Mensch, Gesellschaft - 2. Zyklus
- ➔ D5.2 Französisch - 3. Zyklus



Weiterführende Informationen zu den Grundlagen

A1 Aufgabenkultur im kompetenzfördernden Unterricht

A1.1 Verbenliste nach Obrist & Städeli

Auf der Grundlage des Sechs-Stufen-Modells nach Bloom wurde ein Drei-Stufen-Modell entwickelt:

Stufe 1 **Wissen:** andeuten, anführen, angeben, aufführen, aufsagen, aufschreiben, aufzählen, ausdrücken, ausführen, aussagen, benennen, berichten, beschreiben, bezeichnen, erzählen, nennen, schildern, schreiben, skizzieren, zeichnen, usw.

Stufe 2 **Verständnis:** erläutern, formulieren, bestimmen, übersetzen, darlegen, darstellen, definieren, erklären, präsentieren, interpretieren, zusammenfassen, usw.
Anwendung: bearbeiten, berechnen, durchführen, ermitteln, errechnen, erstellen, gestalten, herausfinden, herstellen, lösen, planen, usw.


Stufe 3 **Analyse:** analysieren, auswählen, einordnen, einteilen, entnehmen, gegenüberstellen, herstellen, isolieren, sortieren, testen, unterscheiden, untersuchen, vergleichen, usw.
Synthese: ableiten, entwerfen, entwickeln, in Beziehung setzen, konzipieren, koordinieren, ordnen, tabellieren, verbinden, zuordnen, zusammenstellen, usw.
Beurteilung: auswählen, begründen, bestimmen, beurteilen, bewerten, entscheiden, evaluieren, klassifizieren, kritisch vergleichen, prüfen, sortieren, Stellung nehmen, urteilen, usw.


Diese Stufen respektive Handlungsoptionen sollen der Lehrperson ermöglichen, verschiedenartige Aufgaben zu stellen.

A1.2 Differenzierungsaspekte für Übungs- und Vertiefungsaufgaben

Im Anschluss an eine formative Lernkontrolle unterstützt ein differenziertes Angebot an Übungs- und Vertiefungsaufgaben die Weiterarbeit zum Aufbau von Kompetenzen. Bei der Vorbereitung solcher Aufgaben sind grundsätzlich folgende Differenzierungsaspekte zu überlegen¹:


- **Arbeitstempo und Zeitaufwand:** Lernenden, die langsamer arbeiten, wird mehr Zeit zur Verfügung gestellt.
- **Komplexitätsgrad der Aufgaben und des Anspruchsniveaus:** Lernende, die in der Aneignung der Fähigkeit schon weit sind, erhalten Aufgaben, die sie aufs Neue fordern.
- **Erklärungsbedarf und Unterstützung:** Während einige Lernende einen Lerninhalt sofort verstehen, brauchen andere noch wiederholte Erklärungen und Übungen.
- **Grad der Selbstständigkeit:** Oft brauchen einige Lernende eine direkte Zuwendung der Lehrperson oder anderer Lernender, während andere über längere Zeit selbstständig arbeiten können.
- **Unterschiedliche inhaltliche oder methodische Zugänge:** Lernende bevorzugen bestimmte Lernstile und lassen sich durch Themen und Aufgaben unterschiedlich ansprechen. Durch eine Selbstwahl aus einem Aufgabenpool können Bezüge zu eigenen Interessengebieten hergestellt werden.
- **Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft:** Manche Lernende können gut mit anderen arbeiten, andere weniger.

 A1.5 Vier Aufgabentypen und Grundlagen

 2.2.1 Die Differenzierung in Aufgabenstellungen

A1.3 Merkmale guter Lernaufgaben

Eine Lernaufgabe² (auch «Lernjob» genannt) ist ein Lernarrangement zur Kompetenzentwicklung. Sie steuert den individuellen Lernprozess durch eine Folge von Aufgabenstellungen entlang des Prozessmodells mit entsprechenden Lernmaterialien so, dass die Schülerinnen und Schüler ihr Wissen, Können und ihre Haltungen zu einem bestimmten (Fach-)Thema bewusst weiterentwickeln können. Eine Lernaufgabe wird auf die mit dem Unterricht verfolgten Zielsetzungen abgestimmt und bietet Gelegenheit, fachliches und überfachliches Lernen zu verknüpfen. Die einzelnen Teilaufgaben (Konfrontationsaufgabe, Erarbeitungsaufgabe, Übungs- und Vertiefungsaufgabe, Transferaufgabe) nehmen dabei unterschiedliche didaktische Funktionen ein.

 2.2.2 Lernaufgaben und Lernprozesse

Gute Lernaufgaben:

- **sind attraktiv.**
Sie animieren zum Einstieg in ein Thema, wirken motivierend. Eine Auseinandersetzung mit der Sache scheint sich zu lohnen. Die Lernenden können einen persönlichen Bezug herstellen.
- **aktivieren das Vorwissen.**
Jede/jeder Lernende findet einen Einstieg.
- **implizieren individuelle Lernwege.**
Sie sind je nach Lernphase und pädagogischer Absicht offen formuliert und lassen unterschiedliche Lernwege zu.

¹ In Anlehnung an Winter, F. (2015). Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung, S. 130f. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

² In Anlehnung an Luthiger, H. (2014). Kompetenzorientierte Lernaufgaben. In PH Luzern (Hrsg.), Unterricht adaptiv gestalten. Bausteineft 3 (S. 70-79). Luzern: PH Luzern.

- **geben Sicherheit.**
Gezieltes Üben und Trainieren auf dem entsprechenden Anspruchsniveau geben Sicherheit und Selbstvertrauen.
- **ermöglichen Verarbeitungstiefe.**
Jede/jeder Lernende kann sich gemäss seinen Möglichkeiten mit der Sache vertieft auseinandersetzen und wird dabei gefordert (Taxonomie von Bloom).
- **fördern die Zusammenarbeit.**
Individuelle Lernwege ermöglichen kooperative Lern- und Auswertungsformen.
- **schaffen Bezüge.**
Sie schaffen Bezüge zu Alltagskonzepten (Lebenswelten), indem sie Anwendungs- und Verwendungssituationen generieren.

A1.4 Anwendungs- und Handlungsorientierung

Das Hauptmerkmal des kompetenzfördernden Unterrichts (und der Beurteilung) ist die konsequente Anwendungs- und Handlungsorientierung. Die Schülerinnen und Schüler sind dann kompetent, wenn sie etwas wissen und mit ihrem Wissen etwas anfangen können.

Die Anwendungsorientierung ist identisch mit der Anwendung des Wissens in einer Aufgabe. Je nach Lernphase handelt es sich dabei um eine komplexe Lern- oder Übungssituation mit verschiedenen Schwierigkeitsgraden. Die folgenden Beispiele von Anwendungs- und Handlungssequenzen unterstützen in Verbindung mit Instruktionen die Konstruktion von Lerninhalten. Diese Sequenzen können sowohl in einer Konfrontations-, Erarbeitungs-, Übungs- und Vertiefungs- als auch in einer Transferphase zur Anwendung kommen:

- eine praktische Tätigkeit ausüben,
- ein Problem selbstständig oder zusammen lösen,
- freies Spielen,
- einen Vortrag vorbereiten und halten,
- ein Rollenspiel einüben,
- ein Experiment durchführen und Zusammenhänge oder Gesetzmässigkeiten aufdecken,
- erworbenes Wissen und Können mittels einer komplexen Aufgabe auf eine ähnliche oder eine neue Situation übertragen,
- auf verschiedene Arten etwas selber üben,
- etwas selber erfinden,
- zu einem Phänomen Fragen beantworten,
- etwas ohne Anleitung frei ausprobieren und dabei Erfahrungen sammeln,
- ein Arbeitsprodukt verbessern,
- einer Mitschülerin/einem Mitschüler aufzeigen, wie man eine komplexe Aufgabe gelöst hat,
- in einer Präsentation darstellen, was man gelernt hat (Kurzreferat, Plakat, Graf-iz, o. a.),
- einer Mitschülerin/einem Mitschüler aufzeigen, was man gelernt hat.

A1.5 Lebensweltorientierung (Authentische Anforderungssituationen)

Die Einbettung der Problem- oder Fragestellung in bereits erlebte Situationen der Lernenden und der Einbezug von ausserschulischen Erfahrungen machen ersichtlich, wozu die angestrebte Kompetenz im realen Leben gebraucht werden kann. Deshalb wird im kompetenzfördernden Unterricht die Lebensweltorientierung stark gewichtet, indem bei der Behandlung der Themen und Inhalte und bei der Auswahl der Aufgaben die Interessen und Fragen der Lernenden aus ihrer Lebenswelt berücksichtigt werden. Wo es möglich ist, wird ein direkter Bezug zum Alltag oder zu erlebnisreichen Anlässen der Schule hergestellt. Die folgenden, fachbezogenen Beispiele an Themen haben einen direkten Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler:

- Mobiltelefon analysieren oder vorstellen (Medien und Informatik),
- Velo reparieren und/oder präsentieren (Technisches Gestalten, Natur und Technik),
- ein in der Bibliothek ausgewähltes Buch lesen und/oder präsentieren (Deutsch),
- mit der Nähmaschine selbst gewähltes Produkt nähen (Textiles Werken),
- Mittagsmenus aus den Herkunftsländern und -regionen der Schülerinnen und Schüler kochen (Wirtschaft, Arbeit, Haushalt),
- Lieder aus den Herkunftsländern oder -regionen der Schülerinnen und Schüler gemeinsam singen und spielen (Musik),
- Texte von Hits übersetzen und bearbeiten (Fremdsprachen, Musik),
- mit Zeitdokumenten aus der Familie in die eigene Geschichte eintauchen (Räume, Zeiten, Gesellschaften),
- aktuelle Verkaufsaktionen der umliegenden Geschäfte sammeln und analysieren (Mathematik).

A1.6 Checkliste für kompetenzfördernde Lernaufgaben³

Kriterium	erfüllt	nicht erfüllt
Die Fragestellungen lenken den Blick auf einen fachlich bedeutsamen Inhalt. Sie lösen Performanz aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Fragestellungen wecken Neugier und Motivation (Alltagsnähe, Spielcharakter, Anschaulichkeit, u.a.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Fragestellungen regen zentrale fachliche Tätigkeiten an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Fragestellungen fördern die Interaktion mit Gegenständen und /oder Personen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Fragestellungen knüpfen an Vorwissen an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Fragestellungen ermöglichen individuelle Lern- und Bearbeitungswege.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es stehen sinnvolle Lernhilfen (scaffolds) zur Verfügung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Fragestellungen sind klar und gut verständlich formuliert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Aufgaben sind sinnvoll (medial) dargestellt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Fragestellungen ermöglichen sowohl selbstgesteuertes als auch dialogisch-interaktives Lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

³ In Anlehnung an: Luthiger, H. (2014). Kompetenzorientierte Lernaufgaben. In PH Luzern (Hrsg.), Unterricht adaptiv gestalten. Bausteinheft 3 (S. 70-79). Luzern: PH Luzern.

Konfrontationsaufgaben

Didaktische Absicht	Konfrontieren und Aktivieren: Konfrontationsaufgaben machen neugierig, irritieren, werfen Fragen auf und regen zum Austausch an. Um das zu erreichen, sollten sie einen Bezug zur Lebenswelt der Lernenden haben und an den Erfahrungen anknüpfen (Lebensnähe, Vorwissen). Die Fragestellungen rufen die Alltagskonzepte und Alltagskompetenzen der Lernenden auf und aktivieren die Auseinandersetzung mit der Sache im Sinne von: «Es muss sich lohnen.»
Merkmale	Konfrontationsaufgaben sind offen formuliert, sodass individuelle Lösungswege möglich sind und zum Austausch anregen. Eine Verschriftlichung der Lösungswege (z. B. in einem Lernjournal) gibt der Lehrperson Einblick in die individuelle Denkweise und gibt Hinweise auf vorhandene Kompetenzen. Daneben können im Anschluss auch kooperative Lernformen oder weitere soziale Lernformen erfolgreich eingesetzt werden.
Differenzierung	Offen formulierte Aufgabenstellungen ermöglichen individuelle Lösungswege, die mittels geeigneter Auswertungsformen eine hohe Wertschätzung erfahren können.

Erarbeitungsaufgaben

Didaktische Absicht	Klären und Erarbeiten: Erarbeitungsaufgaben verknüpfen die vorgängig individuell und kooperativ angeeigneten Erkenntnisse und Vorstellungen mit der «präzisen Fachwissenschaft». Erarbeitungsaufgaben sind in sinnvolle Etappen vorstrukturiert und vermitteln objektives Fachwissen, Zusammenhänge, Fertigkeiten und Haltungen.
Merkmale	Erarbeitungsaufgaben ordnen, systematisieren und sichern die gefundenen bzw. erfundenen Zusammenhänge und Begriffe. Die Aufgaben sind vorstrukturiert und in Bezug zur Komplexität differenzierend aufgebaut, sodass Lernende ihr passendes Anspruchsniveau finden können.
Differenzierung	Die Aufgabenstellungen führen Schritt für Schritt vom Einfachen zum Komplexen.

Übungs- und Vertiefungsaufgaben

Didaktische Absicht	Üben und Vertiefen: Übungsaufgaben sichern, festigen, automatisieren und trainieren unterschiedliche Aspekte des Lerngegenstandes. Vertiefungsaufgaben ermöglichen zudem die variantenreiche Vernetzung unterschiedlicher Aspekte des Lerngegenstandes.
Merkmale	Übungsaufgaben segmentieren die Anforderungen in kleinere Lernschritte vom Einfachen zum Komplexen. Vertiefungsaufgaben bedienen die höheren Anforderungen. Beide Aufgabentypen sind fachlich orientiert und in hohem Grad differenzierend. Die Fragen sind eher geschlossen formuliert, damit Ergebnisse sehr schnell überprüft werden können (eindeutige, überprüfbare Resultate, welche auch zur Selbstkorrektur geeignet sind).
Differenzierung	Je nach Leistungsfähigkeit und Interesse konzentrieren sich die Lernenden auf das Üben - insbesondere um die Grunderwartungen zu erfüllen - oder das weiterführende Vertiefen mit höheren Anforderungen.

Transferaufgaben

Didaktische Absicht	Transferieren und Anwenden: In Transferaufgaben werden die Lernenden mit Anforderungssituationen konfrontiert, in denen sie das Wissen und Können in einer neuen und unbekanntem Situation anwenden können. Dabei kommt das neu Gelernte auch wieder in Alltagskontexten zur Anwendung.
Merkmale	Transferaufgaben schaffen erneut Lebensnähe. Anforderungssituationen sind so gewählt, dass die Lernenden möglichst viele Aspekte der Zielkompetenz nutzen können.
Differenzierung	Offen formulierte Aufgabenstellungen ermöglichen individuelle Transfers. Eine Verschriftlichung der Lösungswege kann wie bei den Konfrontationsaufgaben ähnliche Perspektiven eröffnen.




Glossar: Performanz

A1.8 Acht Merkmale des kompetenzfördernden Unterrichts

Kompetenzfördernder Unterricht findet in allen Lernphasen mit unterschiedlicher Ausprägung statt und kann anhand von acht Merkmalen wie folgt beschrieben werden⁴:

Authentische Anforderungssituationen

Die Einbettung der Problem- oder Fragestellung in bereits erlebte Situationen der Lernenden und der Einbezug von ausserschulischen Erfahrungen machen ersichtlich, wozu die angestrebte Kompetenz im realen Leben gebraucht werden kann.

 D1.2 Lebensweltorientierung

Erfolgslebnisse ermöglichen

Lernende können ihr eigenes Wissen und Können immer wieder überprüfen und erfahren, dass sie «etwas gelernt haben». Beurteilungsraster, formative Lernkontrollen, Selbstkontrollen im Unterricht, Feedbacksituationen, Präsentationen oder Portfolios sind einige Instrumente, mit denen Erfolgslebnisse erfahrbar sind.

Instruktion und Konstruktion


Aufgabenstellungen ermöglichen, eigene Ideen und Lösungswege zu entwickeln (Konstruktion). In kooperativen Lernsituationen können diese ausgetauscht werden. Die Ergebnisse werden dem formalen Fachwissen gegenübergestellt (Instruktion), geklärt und neues Wissen, und Können wird erarbeitet.

Transparenz der Leistungserwartung

Lernende wissen, welche Anforderungen und Erwartungen - insbesondere die Grunderwartung - an sie gestellt werden und sie haben immer wieder Gelegenheit, die Erreichung selber zu überprüfen. Die Beschreibung der angestrebten Kompetenz anhand verständlicher Kriterien ist hilfreich.

Binnendifferenzierung

Die gestellten Aufgaben lassen Lernprozesse auf unterschiedlichen Kompetenzstufen oder Anspruchsniveaus zu. Nebst offenen Fragestellungen braucht es ein differenziertes Angebot an niveauangepassten Aufgaben.

 2.2.1 Die Differenzierung von Aufgabenstellungen

Am Vorwissen anknüpfen

Das Vorwissen der Lernenden wird für den Aufbau, die Flexibilisierung, Vertiefung und Anwendung genutzt. Die Lernenden erhalten die Möglichkeit, ihr aktuelles Verständnis und ihre Vorstellungen darzustellen.

 D4 Lernjournalarbeit

Feedback

Feedback in Verbindung mit der formativen und summativen Beurteilung ist ein zwingendes Förderinstrument. Fremdeinschätzung durch die Lehrperson, Peereinschätzung durch Mitschüler/innen und Selbsteinschätzung sind die zentralen Feedbackformen.

Erkenntnisse durch Reflexion

Angeleitete Reflexion legt wichtige Merkmale für das weitere Lernen frei und fördert die Selbststeuerung, den Aufbau von eigenen Lernstrategien und die Übernahme von Eigenverantwortung.


⁴ PH Luzern (2015). Acht Merkmale eines kompetenzfördernden Unterrichts. Luzern.

A2 Überprüfungsformen und Beurteilungsinstrumente

A2.1 Schriftliche Form

Instrumente	schriftliche Lernkontrolle (Prüfung, Test)
Funktion	Förderung und Qualifikation
Settings	Einzelarbeit in eigener Verantwortung (formative Lernkontrolle, Test), Klassenarbeit gleichzeitig (summative Lernkontrolle, Prüfung).
Chancen und Risiken	<ul style="list-style-type: none">+ Leistungen können in Ruhe evaluiert werden,+ organisatorisch einfach durchführbar,+ gleiche Rahmenbedingung für alle,- es kann vor allem Wissen und Verstehen überprüft werden, Kompetenzen (Anwendungsorientierung) werden eher selten sichtbar,- Benachteiligung von sprachungewohnten Lernenden,- die Überprüfungsform ist nicht reliabel⁵.
Herausforderungen	Zeitaufwändige Auswertung bei formativen Lernkontrollen, zeitaufwändige Korrekturarbeit bei summativen Lernkontrollen, adäquate Bewertung bei summativen Lernkontrollen.
Vorgaben	Die Aufgaben beziehen sich ausschliesslich auf die transparenten Lernziele und Kriterien. In erster Linie werden die Grunderwartungen überprüft, folgend erst die Regelerwartungen. Summative Lernkontrollen werden in Anlehnung an vorangehende formative Lernkontrollen konzipiert. Die Formulierung der Aufgaben muss für alle Lernenden gut verständlich sein.

Weitere Hinweise und Vorgaben zur Bewertung befinden sich in den Grundlagen.

 3.2 Leitlinien für Zeugniseinträge

A2.2 Fachgespräch im Dialog

Instrumente	Mündliche Einzelprüfung
Arrangement	Teamteaching, Lernphase mit selbstorganisiertem Lernen (mit Aufsichtsperson).
Funktion	Förderung und Qualifikation
Chancen und Risiken	<ul style="list-style-type: none">+ Vertiefte Kenntnisse können mit geschickten Fragestellungen gut ausgelotet werden,+ mündliche Sprachanwendung (Hörverstehen, Sprechen) kann überprüft werden,+ schriftungewohnte Lernende können besser zeigen, was sie wissen und Verstehen,+ die individuelle Situation erlaubt es, unmittelbar Feedback zu geben,

⁵ Lernende erbringen zu verschiedenen Zeitpunkten die gleiche Leistung. «Nicht reliabel» bedeutet: Die erbrachte Leistung ist von der «Tagesform» abhängig und kann zu einem anderen Zeitpunkt markante Unterschiede aufweisen.

- + die Lehrperson kann auf individuelle Dispositionen der Lernenden Rücksicht nehmen und die <Bestform> beurteilen,
- die Überprüfungsform ist nicht reliabel,
- die Lernenden sind allein und dadurch u.U. nervöser (erhöhtes Machtgefälle).

Herausforderungen	Das Setting ist organisatorisch anspruchsvoll und zeitaufwändig. Die Beschäftigung der Klasse und die Gewährleistung der Aufsichtspflicht erfordert ein Teamteaching.
Vorgaben	Die Inhalte und die Form der Durchführung werden den Lernenden vorgängig transparent gemacht. Bei erhöhter Nervosität oder Angst müssen den Lernenden besondere Hilfen angeboten werden.

A2.3 Handlungsorientierte Überprüfungsform

Instrumente	Systematische Beobachtungen im Unterricht
Funktion	Förderung und Qualifikation
Arrangement	Unterricht mit handlungswirksamen Aufgabenstellungen (Gestalten, Hauswirtschaft, Natur und Technik, Sport, Musik), mündliche und schriftliche Präsentationen und Referate.
Chancen und Risiken	+ Kompetenzen werden in Handlungssituationen sichtbar, und die Performanz kann beurteilt werden, + eine Vielfalt an Kompetenzen von Lernenden wird sichtbar, + es können sowohl fachliche als auch überfachliche Kompetenzen beobachtet und beurteilt werden, + Beim formativen Einsatz können sich Lernende gegenseitig ein Feedback geben.
Herausforderungen	Die Lehrperson muss zweifach präsent sein: Beobachten von einzelnen Lernenden und Aufsicht über die Klasse.
Vorgaben	Zielsetzungen und die Kriterien sowie die Form der Überprüfung werden den Lernenden transparent gemacht.

 2.3.6 Feedback geben

A2.4 Produktorientierte Überprüfungsform

Instrumente	Kriterienorientierte Beurteilung von Arbeitsergebnissen
Funktion	Förderung und Qualifikation
Arrangement	Beurteilung von Texten, Geschichten, Aufsätzen, Lernjournalen ⁶ , Endprodukt einer Portfolioarbeit (z.B. Präsentationsportfolio), anwendungsorientierte Überprüfung von Kompetenzen, die zur Herstellung eines Produkts notwendig sind (Gestalten, NMG, Sprache).

⁶ In diesem Bericht steht der Begriff «Lernjournal» für ein definiertes Arbeitsinstrument zur Verschriftlichung von Lern- und Denkprozessen im Sinne von Ruf/Gallin.

Chancen und Risiken	<ul style="list-style-type: none"> + Kompetenzen werden an einem Produkt oder bei der Anwendung sichtbar und können beurteilt werden, + Leistungen können in Ruhe evaluiert werden, + die Durchführung ist organisatorisch einfach, + es herrschen gleiche Rahmenbedingungen für alle, - Korrekturaufwand kann zeitintensiv sein, - Ermessensspielräume sind weit gefasst.
Herausforderungen	<p>Die Beurteilungskriterien müssen komplexe Fertigkeiten und Fähigkeiten adäquat erfassen.</p> <p>Es besteht ein relativ grosser subjektiver Ermessensspielraum.</p>
Vorgaben	Die Lehrperson definiert Produkte aus authentischen Anforderungssituationen, deren Herstellung die Lernenden angemessen herausfordert und Kompetenzziele des Lehrplans abdeckt.

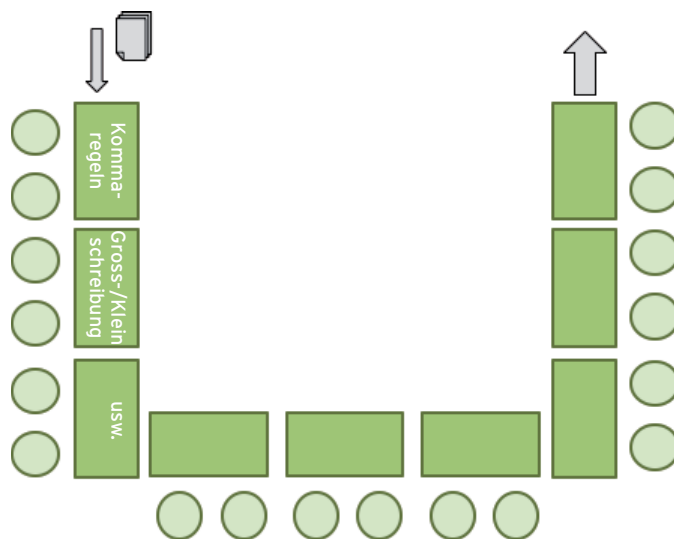
A2.5 Prozessorientierte Überprüfungsformen

Instrumente	Portfolio (Dokumentation der Lernfortschritte), mündliche Leistungen im Unterricht.
Funktion	Förderung und Qualifikation
Arrangement	<p>Die Lernenden führen ein Portfolio nach definierten Vorgaben in ausgewählten Lernbereichen.</p> <p>Die Lehrperson führt ein Fachgespräch im Klassenverband und gibt den Lernenden Gelegenheit, Beiträge zu leisten.</p>
Chancen und Risiken	<ul style="list-style-type: none"> + Motivierende Wirkung (Nachweis von Lernfortschritt), + Förderung der Reflexionsfähigkeit, - hohe Selbständigkeit der Schülerinnen und Schüler wird erwartet.
Herausforderung	Zu Beginn für Lehrpersonen und Lernende zeitintensiv, bis das Führen des Portfolios zur Routine wird.
Vorgaben	<p>Die Lehrperson definiert den Portfoliotyp, dessen inhaltliche Struktur und die Handhabung.</p> <p>Eine Bewertung kann in Bezug zum ALS-Verhalten vorgenommen werden.</p> <p>Die Bewertung von mündlichen Beiträgen muss anhand definierter und transparenter Kriterien erfolgen, z.B. anhand eines Beurteilungsrasters.</p>



A2.6 Kooperative Überprüfungsform (Das Korrekturfließband)

Instrumente	Kriterienorientierte Überprüfung von Schülertexten
Funktion	Förderung
Arrangement	Die Lernenden überprüfen ihre Texte gegenseitig nach definierten Regeln. Jede Zweiergruppe überprüft alle Texte nach einer Regel. Die Texte durchfliessen ca. zehn Stationen (je nach Klassengrösse) und werden entsprechend nach zehn Regeln korrigiert. Die Lehrperson bietet den Zweiergruppen Hilfestellung an. Korrekturfließbänder werden regelmässig eingesetzt, damit die Lernenden verschiedene Regeln der Orthographie und der Grammatik vertieft lernen.



Chancen und Risiken	<ul style="list-style-type: none"> + Motivierende Wirkung da Lernende zu Expert/innen werden, + Perspektivenwechsel (Von der Autorin zur Lektorin), + vertieftes Lernen von Orthographie und Grammatik (in Bezug zu den innehabenden Regeln), + die Lehrperson muss weniger Zeit für Textkorrekturen aufwenden, - es kann sein, dass nicht alle Fehler in den Texten gefunden werden.
Herausforderung	Ist zu Beginn für Lehrpersonen und Lernende zeitintensiv, bis der Ablauf eingespielt ist.
Vorgaben	Die Zuteilung der Regeln an die Lernenden richtet sich nach der Individualnorm (wo steht der/die Lernende? Welche Kompetenz soll mit der Übung gefördert werden?).

A3 Lernkontrollen

A3.1 Einsatz von Lernkontrollen

Lernkontrollen sind Überprüfungsinstrumente, die eine Erfassung des Lern- und Leistungsstands unterstützen können. Die Effizienz und der Nutzen hängen von deren Gestaltung und Auswertung ab. Lernkontrollen orientieren sich an der Lehrplannorm (Lernziele und Kriterien). Die Aufgabenstellungen sind differenziert und orientieren sich sowohl an den Grund- wie auch an den Regelerwartungen. Weil Leistung stets in Abhängigkeit zum Zeitaufwand steht, ist die Prüfsituation zeitlich limitiert, ausser in Fällen mit Nachteilsausgleich.

Formative Lernkontrollen sind im Laufe eines Lernprozesses hilfreich, vor allem während einer Übungs- und Vertiefungsphase. Sie geben den Lernenden und den Lehrenden Informationen zum Lern- und Leistungsstand und dienen ausschliesslich der Förderung, insbesondere in Verbindung mit einer professionellen Auswertung. Die Aufgaben entsprechen in ihrer Art den Leistungsaufgaben, werden aber nicht bewertet.

Summative Lernkontrollen überprüfen im Anschluss an einen Lernprozess (in der Regel nach mehreren Lernphasen) anhand geeigneter Leistungsaufgaben, was die Lernenden können. Summative Lernkontrollen sind ausschliesslich leistungsorientiert, und die Aufgabenstellungen gleichen denjenigen in formativen Lernkontrollen. Sie können im Bereich der Grunderwartungen sogar identisch sein.

A3.2 Gestaltung von Lernkontrollen

Bei der Gestaltung einer Lernkontrolle geht die Lehrperson von den Grunderwartungen aus (häufig auf der Stufe «Wissen») und stellt entsprechende Leistungsaufgaben. Wenn dieser Bereich umfänglich abgedeckt ist, folgen Leistungsaufgaben zu den Regelerwartungen.

Ausgehend von eben genannter Gestaltung, kann die Bewertung summativer Lernkontrollen deshalb nicht nach linearen Skalen erfolgen. Ausgehend von der Note 4, die das Erfüllen der Grunderwartungen abbildet, entscheidet die Lehrperson, was zur Erfüllung der Regel- und Höchsterwartungen geleistet werden muss. Nicht erfüllte Grunderwartungen können unter Umständen durch Erfüllen von Regel- und Höchsterwartungen kompensiert werden. Auf die Bekanntgabe eines Klassendurchschnitts ist grundsätzlich zu verzichten.

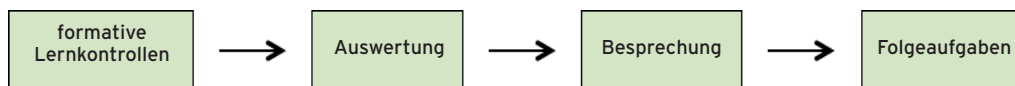
A3.3 Auswertung formativer Lernkontrollen

Sinn und Zweck - Rahmenbedingungen

«Das, was gelehrt wird, wird nicht notwendig auch so gelernt»⁷. Es macht daher in Lernsituationen Sinn, jeweils auch die Lernprozesse zu untersuchen und das Arbeitsvorgehen zu reflektieren. Dazu können sich kleine, gesonderte Lernkontrollen, aber auch umfassende Probeläufe über einen grösseren Stoffumfang eignen. Gute formative Lernkontrollen liefern differenzierte Informationen für das weitere Lernen. Damit formative Lernkontrollen in diesem Sinne auch förderlich sein können, hilft die folgende Aufstellung von möglichen Komponenten⁸:

- Der zeitliche Ablauf ist gegenüber einer summativen Prüfsituation flexibel gestaltbar.
- Es sind Phasen eingebaut, in denen reflektiert werden kann.
- Die Arbeiten werden ausführlich besprochen (am besten mit der Lehrperson).
- Die Lernenden wenden selbst Beurteilungskriterien an (Selbsteinschätzung).
- Die Arbeit wird verbessert, oder es wird eine neue Arbeit geschrieben.
- Es stehen sinnvolle Anschlussaufgaben und -übungen zur Verfügung.

Professionelle Auswertung formativer Lernkontrollen




Formative Lernkontrolle Formative Lernkontrollen können sehr kurz sein und unmittelbar auf die Erarbeitungsphase folgen, z.B. durch das Lösen einer Aufgabe um das Verständnis zu überprüfen. Meist sind formative Lernkontrollen aber gesonderte Massnahmen, die explizit der Überprüfung des Lernstandes dienen und auf differenzierte Übungen zulaufen. Anforderung an formative Lernkontrollen und weitere Informationen sind im Glossar beschrieben.

Auswertung Um das diagnostische Potenzial von formativen Lernkontrollen auszuschöpfen, ist vor allem Zeit für die Auswertung und Besprechung erforderlich. Die Auswertung kann anhand transparenter Regeln eigenständig (Selbstkorrektur) oder mit der Lehrperson einzeln oder in Gruppen erfolgen.

Besprechung Falls eine Besprechung mit der Lehrperson stattfinden kann, muss sie möglichst rasch im Anschluss an die formative Lernkontrolle erfolgen. Die Lehrperson lenkt das Gespräch nach einer kurzen Rückschau auf Fehler und Mankos schnell auf die Lösungsebene. Die Lehrperson gibt den Lernenden vorerst in einem Dialog Raum, eigene Vorschläge für das weitere Vorgehen zu platzieren. Sie ist soweit vorbereitet, dass sie auch differenzierte Angebote für anschliessende Übungen machen kann.

Folgeaufgaben Das Angebot an Folgeaufgaben richtet sich nach dem Prinzip der Differenzierung. Besonders wichtig ist dabei, dass Aufgaben und Übungen gewählt werden, die dem Lernstand der Schülerinnen und Schüler jeweils am besten angepasst sind.

 **A4 Strukturierte Fördergespräche mit Lernenden**

⁷ Winter, F. (2015). Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung, S. 124. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

⁸ ebd. S. 127.

A3.4 Rahmenbedingungen für summative Lernkontrollen

In summativen Lernkontrollen sind die Aufgaben in zwei Teile gegliedert:

Teil A: Aufgaben zu den Grunderwartungen

Teil B: Aufgaben zu den Regelerwartungen

Die Fragestellungen beziehen sich konsequent auf Inhalte, mit denen sich die Lernenden in den Lernphasen auseinandergesetzt haben. Die Aufgaben zur Überprüfung der Grunderwartungen entsprechen weitgehend den Aufgaben aus den Lernphasen zum Kompetenzaufbau, insbesondere auch denjenigen der formativen Lernkontrollen.

Die Leistungsaufgaben orientieren sich konsequent an den definierten Lernzielen und Kriterien. Falls im Laufe des Lernprozesses bzw. der Bearbeitung des Themas schon formative Lernkontrollen zum Einsatz kamen, müssen die Aufgabenstellungen der summativen und der formativen Lernkontrollen vergleichbar sein. Im Teil A dürfen sie auch identisch sein. Die Vergabe der Punktzahlen der einzelnen Aufgaben und die Bewertungskriterien sind transparent:

- Maximal erreichbare Punktzahlen in Teil A und Teil B
- Notwendige Punktzahl für Note 6
- Notwendige Punktzahl für Note 5
- Notwendige Punktzahl für Note 4

Im Weiteren gilt:

- Die notwendige Punktzahl aus Teil A für die Note 4 kann durchaus tiefer liegen als die maximale Punktzahl in Teil A.
- Gelöste Aufgaben aus dem Teil B können fehlende Punktzahlen aus dem Teil A kompensieren. Damit ist die Note 4 erreichbar, obwohl die geforderte Punktzahl in Teil A nicht erreicht wurde.

A4 Strukturierte Fördergespräche mit Lernenden

Folgende Unterrichtssettings können sich für strukturierte Fördergespräche⁹ eignen:

- a) Im Unterricht ist eine zweite Lehrperson oder eine schulische Assistenzperson¹⁰ präsent und steht den Lernenden als Ansprechperson zur Verfügung.
- b) Die Lernenden arbeiten selbstständig und wissen, dass sie die Lehrperson im definierten Zeitraum nur in Ausnahmefällen ansprechen können. Hilfreich sind «Lernpartnerschaften» oder ein «Expertenpool», auf die man bei Bedarf zurückgreifen kann. Erfahrungsgemäss eignen sich folgende Unterrichtssettings:
 - Einzelarbeit in geeigneten Lernphasen, z. B. selbstständiges Üben und Trainieren anhand der vereinbarten Weiterarbeit in Verbindung mit einem differenzierenden Lernangebot,
 - Planarbeit,
 - Projektarbeit.

Fördergespräche werden von Klassenlehrpersonen oder Coaches durchgeführt, die für die Beurteilung und die Klasse verantwortlich sind. Sie sollten ihre Klasse so oft wie möglich selber unterrichten bzw. ihre Lerngruppe coachen. Daneben sind sie über die Lernprozesse in anderen Fächern orientiert, formell durch die Lernenden selbst und informell durch die Kolleginnen und Kollegen im Unterrichtsteam.

In der Regel finden Fördergespräche periodisch, idealerweise im Laufe der Lernphasen des Kompetenzaufbaus statt. Die Lehrperson organisiert die Gespräche und bestimmt die Häufigkeit. Es gibt auch Organisationsformen, in denen die Lernenden zusätzlich die Möglichkeit haben, Fördergespräche zu wünschen.

Als Grundlage dienen Beobachtungen, erbrachte summativ und formative Leistungen, Einträge in einer Agenda oder in einem Lerntagebuch sowie Informationen von Drittpersonen. Wesentliche Inhalte aus dem Gespräch sollten schriftlich festgehalten werden, insbesondere Abmachungen, wichtige Hinweise und Verordnungen der Lehrperson.



C3 Beobachtungsblätter

Die Inhalte eines Fördergesprächs beziehen sich sowohl auf laufende und zukünftige Lernprozesse wie auch auf überfachliche, persönliche Lernziele. Massgebend ist, dass die Sichtweisen und Einschätzungen¹¹ gegenseitig transparent gemacht sind und die Lernenden danach wissen, woran sie gezielt weiterarbeiten sollten. Im Fördergespräch erhalten die Lernenden

- persönliche, aufbauende Rückmeldungen,
- Hinweise auf den Stand ihrer Lernfortschritte,
- Hinweise auf ihre Lern- und Arbeitstechniken,
- Hinweise auf ihr Verhalten,
- Hinweise auf fördernde oder hemmende Lernbedingungen,
- Beratung.



2.3.6 Feedback geben

⁹ In der Fachliteratur wird dies auch «Lernentwicklungsgespräche» genannt.

¹⁰ Vgl. Weisungen zu Assistenzpersonen in der Volksschule, 2013.

¹¹ Dies kann eine Selbsteinschätzung beinhalten.

Die Lehrperson gibt den Lernenden Raum, sich zu äussern, und fördert deren eigenverantwortliche Haltung (Lerncoaching). Wichtiges wird schriftlich festgehalten, zum Beispiel in einem Lerntagebuch¹². Dadurch erhalten Abmachungen und Zielvereinbarungen die angemessene Verbindlichkeit.

Fördergespräche können nicht von heute auf morgen eingeführt werden. Sie bedingen eine Team- und Unterrichtskultur, in der die Lernenden über einen bestimmten Zeitraum selbstständig arbeiten und sich gegenseitig unterstützen können. Sie wissen, dass auch sie vom Fördergespräch profitieren werden und dass sie mit diszipliniertem Arbeitsverhalten einen Beitrag leisten.

Falls sich eine Schule oder ein Team für die Einführung strukturierter Fördergespräche entscheidet, sollten die Grundlagen wie Menschenbild, Haltung, Schul- und Unterrichtskultur, Feedbackkultur, Unterrichtsettings und Teamarbeit über einen längeren Zeitraum mit der Schulleitung im Rahmen der kommunalen Schulentwicklung geplant und thematisiert werden. Eine weitere Möglichkeit besteht auch darin, Fördergespräche etappenweise einzuführen, indem man die Periodizität langsam erhöht.

A5 Lerndialog fördern

A5.1 Kooperative Lernformen

Kooperative Lernformen bezeichnen Lernarrangements wie Partner- oder Gruppenarbeiten. Das Grundprinzip des kooperativen Lernens beruht auf drei Phasen¹³: In der 1. Phase arbeiten die Schüler/innen alleine. In der 2. Phase besprechen und vergleichen sie ihre Ergebnisse in der Gruppe, bevor sie in der 3. Phase ihre Ergebnisse der Klasse präsentieren. Aus diesem Grund eignen sich kooperative Lernformen hervorragend für die Auswertung von Konfrontations- und Transferaufgaben.

Dementsprechend beinhaltet kooperatives Lernen auch zwei Ebenen der Verantwortung: zum einen die Verantwortung der gesamten Gruppe für die Erreichung ihrer Gruppenziele und zum anderen die individuelle Verantwortung jedes Gruppenmitglieds, seinen Anteil an der Arbeit zu leisten. Lernziele können bzw. sollen sich sowohl auf fachliche als auch auf überfachliche Kompetenzen beziehen.

Die Chancen von kooperativen Lernformen können wie folgt zusammengefasst werden¹⁴:

- Lehrpersonen können mit der Heterogenität in ihren Klassen produktiv umgehen und die Verschiedenheit als Chance nutzen.
- Lernprozesse können individualisiert werden.
- Gleichzeitig kann eine soziale Gemeinschaft geschaffen werden, in der Kinder und Jugendliche voneinander und miteinander lernen.

¹² Nur Wesentliches festhalten.

¹³ Vgl. https://de.wikipedia.org/wiki/Kooperatives_Lernen.

¹⁴ Vgl. <https://www.iqesonline.net/index.cfm?id=aef19e37-1517-6203-60e6-e0369cbc9154>.

- Schüler/innen werden aktiviert und erhalten die Chance, Verantwortung für das Lernen zu übernehmen.
- Das Methodenrepertoire der Lehrperson zur Förderung der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen wird erweitert.

Gelingende Gruppenarbeit muss gelernt werden. Um das zu erreichen, müssen bei der Einführung sowohl die Ebenen der Verantwortung wie auch die Ebene der Kompetenzen mehrmals gezielt reflektiert werden. Die Reflexionen erfolgen am besten anhand definierter Fragen in einem Auswertungsgespräch innerhalb der Gruppe oder im Dialog mit der Lehrperson. Wiederkehrende standardisierte Reflexionen in Lerntagebüchern, die regelmässig und selbstständig eingetragen werden müssen, sind selten aussagekräftig.

A5.2 Sesseltanz¹⁵

Der Sesseltanz ist eine Sozialform, die zu vielfältigen Rückmeldungen in der Klasse führt. Der Sesseltanz kann sehr flexibel im Unterricht eingesetzt werden, wenn die Schüler/innen an einer Aufgabe arbeiten. Sobald eine Person mit der Bearbeitung einer Aufgabe fertig ist, legt sie ein leeres Blatt neben ihre Arbeit (z. B. neben ihr Lernjournal) und steht auf. An diesen freien Platz setzt sich dann jemand anders, liest die Arbeit und schreibt auf das beigelegte Blatt eine kurze Rückmeldung gemäss internen Richtlinien. Danach schaut man, wo ein anderer Platz frei ist. Die Lehrperson lässt diese Phase so lange laufen, bis möglichst alle Schüler und Schülerinnen einige Rückmeldungen auf ihrem Blatt stehen haben. So entsteht in kurzer Zeit ein umfassendes Feedback aus der Schüler/innen-Perspektive. Wenn eine Person nicht wünscht, dass ihre Arbeit von anderen gelesen wird, bleibt sie an ihrem Platz sitzen. Das wird akzeptiert, allerdings erhält sie dadurch auch kein Feedback zu ihrer Arbeit und kann die anderen Arbeiten nicht lesen. Nach dem Sesseltanz kann die Aufgabe auf der Basis vieler Eindrücke und Überlegungen im Plenum differenziert besprochen werden. Diese Methode hat den Vorteil, dass Produktion, Reflexion und Rückmeldung eng miteinander verzahnt sind.

2.3.6 Feedback geben

A6 Portfolioarbeit

A6.1 Empfehlungen zur Portfolioarbeit

Ein Portfolio ist eine Sammlung von Dokumenten, die etwas über das Lernen und die Leistung von Schülerinnen und Schülern aussagt. Darin sind zum Beispiel gelungene Arbeiten, Berichte, Ausweise, Reflexionen zu Schülerarbeiten abgelegt. Wenn ein Portfolio über einen längeren Zeitraum angelegt wird, entsteht ein Lern-Entwicklungs-Portfolio (Bildungsdokumentation). Wenn darin vor allem ausgewählte Dokumente zu den Begabungen und Interessen abgelegt werden, entsteht ein Talent-Portfolio.

A6.2 Portfoliotypen

Mit der Portfolioarbeit rückt die Individualnorm in den Vordergrund: Lernprozesse werden dokumentiert und Fortschritte sichtbar gemacht. Wenn auch ausserschulisch erstellte Do-

¹⁵ Winter, F. (2015). Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung (S. 116). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

kumente abgelegt werden, können Fähigkeiten und Interessen sichtbar werden, die sonst für die Lehrpersonen schwer erkennbar sind. Falls Portfolioarbeit bewertet wird, kommt die Bewertung von Prozessleistung ins Spiel, und die Basis für die Beurteilung wird breiter. Für die Bewertung der Portfolioarbeit kann beispielsweise ein Grundraster verwendet werden.

Bei der praktischen Arbeit an einem Portfolio geht es um die Gestaltung eines längeren Prozesses, an dem die Lernenden aktiv beteiligt sind. Folgende Prozessschritte¹⁶ sind empfehlenswert:


- die Definition des Kontextes,
- das Sammeln von Dokumenten (aus Lern- und Testphasen u. a.),
- das Auswählen dieser Dokumente in das Portfolio (anhand definierter Kriterien),
- die Reflexion und Beratung (als Kernelement der Portfolioarbeit),
- die Präsentation des fertiggestellten Portfolios (Präsentationsportfolio).


Ein zentrales Element in der Portfolioarbeit ist die Reflexion. Als Hilfestellung könnte ein Begleitblatt mit folgenden Kriterien dienen:

- Weshalb kommt diese Arbeit in mein Portfolio?
- Was gefällt mir dabei besonders oder hat mir besonders Spass gemacht?
- Was kann ich jetzt gut oder besser, und woran erkennt man das?
- Wo hatte ich Schwierigkeiten, und wie habe ich sie überwunden?


Diese Reflexionen und die Rückmeldungen der Lehrpersonen können genutzt werden, indem Schlussfolgerungen für die weitere Portfolioarbeit gezogen werden. Das bedeutet auch, dass Schülerprodukte überarbeitet werden können. Damit wird Leistung - im Gegensatz zu summativen Lernkontrollen - in einen längeren Prozess eingebracht und sie erfolgt in mehreren Schritten, in denen die Lernenden unterstützt, beraten und kontrolliert werden, bis sie ihre Leistungsgrenze erreicht haben. Portfolioarbeit ermöglicht damit zwei Überprüfungsformen: die Bewertung der Produktleistung und die Bewertung von Prozessleistung. Die Praxismappe stellt entsprechende Beurteilungsraster zur Verfügung.

Bevor in einer Schule oder in einem Team Portfolioarbeit zum Zuge kommt, sollte ein gemeinsames Portfoliokonzept erarbeitet werden. Im Laufe der Diskussionen über Sinn und Zweck ist eine Einigung auf einen Portfoliotyp empfehlenswert. Auch hier eignen sich schulinterne Weiterbildungen im Rahmen der kommunalen Schulentwicklung zur Weiterentwicklung der Beurteilungskultur und Umsetzung in die Praxis.

 *3.1 Leitlinien für Bewertungen*

 *3.2.2 Die zweidimensionale Beurteilung von Fachleistung*

 *C1 Beurteilungsraster*

 *C4 Summative Bewertungsraster*

¹⁶ Häcker, T. (2006). Wurzeln der Portfolioarbeit. Woraus das Konzept erwachsen ist. In Ilse Brunner, Thomas Häcker, & Felix Winter (Hrsg.), Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. (S. 27-32). Seelze: Kallmeyer.

A6.2 Portfoliotypen

Ein Portfolio ist eine zielgerichtete Sammlung von Arbeiten, welche die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen der/des Lernenden auf einem oder mehreren Gebieten zeigt¹⁷. Dabei gibt es grundsätzlich zwei Kontextbereiche, in denen Portfolios eine wichtige Rolle spielen. Das sind einerseits die Unterrichtsgestaltung und andererseits der Umgang mit Schülerleistungen. Bei der folgenden Auflistung der Portfoliotypen wird der Kontextbereich sichtbar¹⁸:

Projektportfolio	Wird auch «Themen-, Recherche- oder Epochenportfolio» genannt. Es begleitet eine bestimmte Phase im Unterricht. Die Lernenden gehen im Kontext eines Themas einer (eigenen) Teilfrage nach und dokumentieren ihre Arbeit in Form eines Portfolios.
Fachportfolio	Ausgewählte Arbeiten aus einem Fach werden während mehrerer Schuljahre abgelegt. Die Fortschritte der Schülerleistungen in einem Fach werden über einen längeren Zeitraum sichtbar.
Lern-Entwicklungs-Portfolio	Ausgewählte Schülerprodukte aus verschiedenen Fächern werden gesammelt. Der Lernstand wird in Form von Belegen erkennbar.
Talentportfolio	Ist darauf angelegt, Begabungen, Fähigkeiten, Interessen und Vorlieben von Lernenden herauszufinden, Belege zu sammeln und zu besprechen. Durch die Arbeit mit dem Talentportfolio können die Lernenden gestärkt werden, indem sie aktiv die Entwicklung ihrer Fähigkeiten und Interessen betreiben.
Berufswahl-Portfolio	Hat ähnliche Ziele, wie das Talentportfolio, ist aber darauf ausgerichtet, eine Berufswahl voranzutreiben und solche Dokumente zu sammeln, die bestimmte Kompetenzen bei einer Bewerbung belegen.
Präsentationsportfolio	Unabhängig vom Kontextbereich oder der pädagogischen Absicht sind Präsentationsportfolios Endprodukte, die vorgelegt bzw. präsentiert werden.
Standardisierte Portfolios	Informell und formell erworbene Kompetenzen werden dokumentiert und eingestuft (z. B. Europäisches Sprachportfolio).

¹⁷ Häcker, T. (2006). Wurzeln der Portfolioarbeit. Woraus das Konzept erwachsen ist (S. 36). In Ilse Brunner, Thomas.

¹⁸ Winter, F. (2015). Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung (S. 169ff). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

A6.3 Praxishinweise

Mögliche inhaltliche Struktur eines Portfolios:

1. Wer bin ich? (Kurzporträt)
2. Was habe ich gemacht? (Produkte)
3. Was habe ich erreicht? (Belege)
4. Wie habe ich das erreicht? (Prozessdokumente)

Beispiele zu Produkten:

- gelungene Arbeiten aus der Schule und der Freizeit,
- Bilderdokumentationen, z. B. einer Ausstellung, einer Präsentation, eines Projekts,
- Tasks (Lehrmittel Voices).

Beispiele zu Belegen:

- Bestätigungen,
- schriftliche Rückmeldungen,
- Zertifikate,
- Auszeichnungen,
- Leistungsbelege standardisierter Tests,
- Atteste und Teilnahmebescheinigungen zu Kursen,
- Bericht eines Schnupperpraktikums (einer Schnupperlehre).

Beispiele zu Prozessdokumenten:


- formative Lernkontrollen,
 - schriftlich erfasste Lernerfahrungen,
 - persönliche Lernstrategien,
 - Reflexionen und Selbsteinschätzungen,
- } z.B. aus dem Lerntagebuch
- Zusammenfassungen aus dem Berufswahlprozess.

A7 Lernjournalarbeit


Kompetenzen sichtbar machen und Perlen finden

Mittels einer offenen Aufgabenstellung oder eines Lernauftrags (z. B. Konfrontations-, Erarbeitungs- oder Transferaufgabe) arbeiten die Lernenden zunächst selbstständig und halten ihre Lösungsgedanken und Lösungsansätze schriftlich in einem Lernjournal fest. Der generelle Auftrag, unabhängig vom Thema, lautet stets auch: Dokumentiere, wie du es gemacht hast. Im Laufe dieser Arbeit tritt die Klasse zu einem späteren Zeitpunkt in einen Lerndialog (z. B. kooperative Lernformen, Sesseltanz). Die Verschriftlichung und Dokumentation der Gedanken und Ideen von Lernenden in einem Lernjournal haben den Vorteil, dass die Lehrperson vertiefte Einblicke in die Konzepte und Kompetenzen der Schüler/innen erhält.

Die Bewertung eines Lernjournals bedingt eine Abkehr von der traditionellen Korrekturabsicht. Statt nach Fehlern zu suchen, muss die Lehrperson die Qualitäten (Perlen) in der Schülerarbeit suchen und finden¹⁹. Das bedeutet, dass rekonstruiert werden soll, was die Leistungen sind. In diesem Sinne kann vieles als Qualität bezeichnet werden, zum Beispiel ein origineller Gedanke, eine weiterführende Einsicht oder ein interessanter Lösungsweg. In allen Fällen werden Kompetenzen in Form der Performanz sichtbar und einschätzbar. Die Grammatik und Orthographie im Text sollte nicht korrigiert werden, weil es in diesem Kontext in der Regel um andere fachliche Ziele geht.

 C5 Bewertung von Prozessleistungen

In Ergänzung zu Werkstatt- oder Wochenplanunterricht, welche den Lernenden auf der Organisationsebene einen begrenzten Spielraum ermöglichen, unterstützen Lernjournale die individualisierende Arbeitsweise auf der Sachebene. Werkstattunterricht ist inhaltlich weitgehend fremdbestimmt und der Lernprozess wird von den Intentionen und Vorstellungen der Lehrperson gesteuert. Das Ganze erschöpft sich deshalb häufig in organisatorischer Betriebsamkeit. Lernjournale im Sinne von Ruf/Gallin hingegen fördern die individuelle Auseinandersetzung eines/r Lernenden mit einer Sache (Konstruktion) in hohem Masse. Voraussetzung ist eine offene Aufgabenstellung. Typisch für Lernjournale sind folgende Punkte²⁰:

 D4 Lernjournalarbeit - Beispiele 1. bis 3. Zyklus

- Die Arbeiten jedes Lernenden enthalten eine persönliche Note. Sie unterscheiden sich auffällig von Schülerarbeiten, wie man sie in Übungsheften oder auf vorgedruckten Arbeitsblättern findet.
- Jede Schülerarbeit dokumentiert einen persönlichen Lernprozess und ist einmalig.
- Die Lektüre der Schülerarbeit ist interessant. Die Lernenden teilen der Lehrperson häufig etwas mit, was diese noch nicht weiss.
- Die Produkte sind verschieden, weil sich jeder an einer anderen Stelle des Problems festbeißt.
- Gruppen bilden sich spontan. Massgebend für die Gruppenbildung sind immer auch gemeinsame Interessen oder Fragestellungen auf der Sachebene.
- Gedanken und Schlussfolgerungen gehorchen selten dem Fachformalismus, da die Lernenden instinktiv, emotional und aufgrund ihres Vorwissens arbeiten.
- Der Weg führt selten geradlinig zum Ziel. Umwege und Irrwege sind üblich.
- Nicht alle erreichen das Ziel aus eigener Kraft. Entscheidend ist aber das, was auf dem Weg zum Ziel gelernt wird.

¹⁹ Winter, F. (2015). Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung (S. 101ff und S. 182ff). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

²⁰ Hofmaier, M. in Ruf, U. Gallin, P. (1999). Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 2: Spuren legen - Spuren lesen (S. 210ff). Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung GmbH.

B Anleitungen

B1 Zeugnisdokumente erstellen

B 1.1 Die Schulbestätigung und die Beurteilungsinstrumente im 1. Zyklus

1. Übersicht


Folgende Beurteilungsinstrumente und -dokumente stehen im 1. Zyklus zur Verfügung

<i>Dokumente und Instrumente</i>	<i>Inhalt und Verwendung</i>	<i>Status</i>	<i>Verwendungszweck</i>
Schulbestätigung	Bestätigt den Besuch des Unterrichts und die Durchführung des Standort- und Beurteilungsgesprächs.	Obligatorisch, Bestandteil der Zeugnismappe.	Wird im Zeugnisdokument integriert.
ICF-basierter Beobachtungsbogen	Beschreibt den Entwicklungsstand des Kindes in neun respektive zehn Lebens- und Lernbereichen. Es soll eine für das Kind und die Gesprächsteilnehmenden relevante Auswahl von zwei bis max. fünf Bereichen getroffen werden.	Obligatorisch, nicht Bestandteil der Zeugnismappe.	Wird verwendet für das: • Standort- und Beurteilungsgespräch. • Übertrittsgespräch mit der Lehrperson des 2. Zyklus.
Fachorientierter Beobachtungsbogen	Der fachorientierte Beobachtungsbogen ist vollumfänglich von den Kompetenzen und Kompetenzstufen des Lehrplans abgeleitet. Die Verwendung ist den Lehrpersonen vorbehalten. Sinnvollerweise wird eine relevante Auswahl von Fachbereichen oder Teilen davon getroffen.	Fakultativ, nicht Bestandteil der Zeugnismappe.	Kann für die Planung des Unterrichts verwendet werden. Unterstützt die inhaltlichen Vorbereitungen des Standort- und Beurteilungsgesprächs sowie des Übertrittsgesprächs bei einem Lehrpersonenwechsel (insbesondere beim Übertritt in den 2. Zyklus).

2. Die Schulbestätigung

Die Schulbestätigung dokumentiert, dass das Kind den Unterricht über den definierten Zeitraum besucht und dass das Standort- und Beurteilungsgespräch stattgefunden hat. Sie ist als Druckausgabe im LehrerOffice abgelegt. Weitere Bemerkungen sind nicht vorgesehen.

Für Lernende in ADL Schulen stellt das LehrerOffice angepasste Schulbestätigungen zur Verfügung. Das Merkblatt_Beurteilung_ADL.pdf enthält dazu weiterführende Informationen.

 Merkblatt_Beurteilung_ADL.pdf


3. Der ICF-basierte Beurteilungsbogen


Auf Grundlage der von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) entwickelten «Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit» (ICF) wurden verschiedene Instrumente zur Beschreibung und Beurteilung schulischer Kompetenzen und Leistungen entwickelt. Der ICF-basierte Bogen für das Beurteilungsgespräch in Appenzell Ausserrhoden wurde mit freundlicher Genehmigung der Bildungsdirektion Zürich dem Instrument «Schulische Standortgespräche (SSG)» entnommen und von einer Arbeitsgruppe leicht überarbeitet. Er unterscheidet sich nur in wenigen Details vom Vorbereitungs- bzw. Protokollbogen des Schulischen Standortgesprächs (SSG). Das SSG ist in LehrerOffice verfügbar. Jene Lehrpersonen, die gerne die Dokumente aus dem Schulischen Standortgespräch (SSG) anstelle des ICF-basierten Bogens für das Beurteilungsgespräch Appenzell Ausserrhoden verwenden möchten, finden das „Vorbereitungsformular - Verstehen und Planen“ (SSG) und falls gewünscht das Formular „Protokoll - Verstehen und Planen“ (SSG) in LehrerOffice oder unter www.schule.ar.ch > Sonderpädagogik.

ICF-basierter Bogen im Beurteilungsgespräch AR


 1 PS und Sek

 2 Kindergarten

 3 Basisstufe


 1 PS und Sek I
Illustriert


Die Verwendung eines ICF-basierten Bogens ist beim Beurteilungsgespräch im Zyklus I obligatorisch. Ziel ist es, die Vorbereitung und Durchführung des Gesprächs zu unterstützen. Die Orientierung an der ICF hilft, die Schülerin resp. den Schüler ganzheitlich und nicht reduziert auf die Schulfächer wahrzunehmen. Die Erweiterung auf die Lebensbereiche ermöglicht, das Kind resp. den Jugendlichen und seine Entwicklung sowohl im professionellen Umfeld Schule als auch im ausserschulischen, familiären Kontext zu sehen.


 2 Kindergarten
Illustriert

Schulisches Standortgespräch (SSG)
Vorbereitungsformulare

Wird ein ICF-basierter Bogen im Zyklus I eingeführt, kennen die Schülerin resp. der Schüler und die Erziehungsverantwortlichen nach einigen Durchgängen den Bogen. Eine Fortsetzung in den Beurteilungsgesprächen des Zyklus II und allenfalls Zyklus III sowie die Durchführung eines vollständigen Schulischen Standortgesprächs (SSG), das angezeigt ist, wenn anspruchsvolle Situationen vertieft besprochen werden sollen, um konkrete Förderziele festzulegen und allenfalls sonderpädagogische Massnahmen zu planen, stellt dann keine Schwierigkeit dar. Förderplan, Lernbericht und das Standardisierte Abklärungsverfahren, das der Schulpsychologische Dienst anwendet, um die Anspruchsberechtigung für Verstärkte Massnahmen zu prüfen, sind wie der ICF-basierte Bogen im Beurteilungsgespräch Appenzell Ausserrhoden und das Schulische Standortgespräch (SSG) entlang der neun (im Bogen für den Kindergarten) bzw. zehn Lebensbereiche (im Bogen für die Schule) strukturiert.

 Volksschule 1
Primar- und Sekundarstufe

 Volksschule 2
Kindergartenstufe


 Volksschule 4
Verstärkte Massnahmen


Vorbereitung


Das Kind und alle am Gespräch teilnehmenden Erwachsenen, d. s. in der Regel die Erziehungsverantwortlichen und die Klassenlehrperson, bereiten sich mit demselben Bogen auf das Beurteilungsgespräch vor.

Schulisches Standortgespräch (SSG)
Protokollformulare

Wenn man der Ansicht ist, das Kind sei im jeweiligen Lebensbereich unauffällig und zeige Leistungen, die im Rahmen der Erwartungen (bezogen auf Alter, Klassenstufe) liegen, kreuzt man das Feld in der Mitte an. Oder hat sie resp. er (eher) Stärken oder (eher) Probleme? Hierfür sind die Kästchen ober- bzw. unterhalb der Mitte vorgesehen. Es wird jeweils jenes Feld markiert, das der eigenen Einschätzung am besten entspricht. Dabei geht man unbeschwert und zügig vor. Es handelt sich um eine persönliche, grobe Einschätzung, die vor allem dazu dient, für das Gespräch lohnende und relevante Aspekte festhalten zu können. Fünf bis zehn Minuten sollten für die Bearbeitung des ICF-Bogens zur Vorbereitung auf das Beurteilungsgespräch für die Erwachsenen ausreichen. Begriffe, die besonders wichtig sind, können im Beschreibungstext unterstrichen werden. Für ergänzende Stichworte ist rechts Platz. Es ist durchaus auch möglich, mehrere Kreuze im gleichen Bereich zu setzen (z. B. im Bereich „Kommunikation“ wenn das Kind gut verstehen kann, was andere sagen und ausdrücken (nonverbal und verbal) und gleichzeitig

 Volksschule 1
Primar- und Sekundarstufe

 Volksschule 2
Kindergartenstufe

 Volksschule 4
Verstärkte Massnahmen

Schwierigkeiten hat, seine Gedanken so auszudrücken, dass andere diese verstehen). Man kann Beobachtungen notieren, Bemerkungen aufschreiben, Fragen, die den anderen am Gespräch Anwesenden gestellt werden sollen, festhalten usw.

Die Lehrperson unterstützt das Kind bei seiner Vorbereitung. Dabei können insbesondere bei jungen Schülerinnen und Schülern Spass und Freude an den Tätigkeiten des jeweiligen Lebensbereichs Grundlage der Einschätzung sein. Es stehen ICF-basierte Bögen für das Beurteilungsgespräch Appenzell Ausserrhoden mit und ohne Illustrationen oder das Vorbereitungsformular „Verstehen und Planen“ (im SSG) und - auch für die Durchführung des Gesprächs - illustrierte Karten aus Appenzell Ausserrhoden zu den neun resp. zehn Lebensbereichen zur Verfügung.

> Material zum ICF-basierten Beurteilungsgespräch siehe www.schule.ar.ch > Sonderpädagogik

Man muss nicht zwingend jeden Bereich einschätzen. Kann man zu einem Thema keine Aussagen machen, überspringt man diesen Lebensbereich. Wichtig ist: Nach dem Gespräch nimmt jede der beteiligten Personen ihr Vorbereitungsblatt wieder mit nach Hause. Niemand muss den ICF-Bogen abgeben. Die ICF-basierten Dokumente zum Beurteilungsgespräch sowie die Bögen aus dem Schulischen Standortgespräch (SSG) sind nicht Bestandteil des Zeugnisses. Selbstverständlich können von jeder am Beurteilungsgespräch teilnehmenden Person weitere Unterlagen ans Gespräch mitgenommen werden (z. B. Arbeiten des Kindes).

Durchführung

Für die allermeisten Schülerinnen und Schüler wird der ICF-basierte Bogen resp. das Vorbereitungsformular aus dem Schulischen Standortgespräch (SSG) für die Durchführung des Beurteilungsgesprächs ausreichen.

Alle Anwesenden bringen ihren (Vorbereitungs-)Bogen mit und tauschen sich über die unterschiedlichen oder gleichlautenden Einschätzungen aus. Die Schülerin resp. der Schüler steht dabei im Zentrum. Selbstverständlich unterhält man sich auch über die einzelnen Unterrichtsfächer, auch hier nicht zwingend über jedes Fach. Das Beurteilungsgespräch verläuft genau so, wie Beurteilungsgespräche im Zyklus I schon immer geführt worden sind: Einstieg / Allgemeines, zu Hause / mit Freunden / in der Schule, Freude / Stärken, Unlust / Probleme, Unterrichtsbereiche / Fächer. Die Orientierung an der ICF stellt sicher, dass sich alle Beteiligten in derselben Struktur vorbereiten konnten und beim Gespräch selbst die Lebensbereiche berücksichtigt werden.

Besteht der Wunsch, das Gespräch effizient zu protokollieren, kann ein leerer ICF-basierter Bogen für das Beurteilungsgespräch Appenzell Ausserrhoden oder die erste Seite des Protokollformulars aus dem Schulischen Standortgespräch (SSG) herangezogen werden. Hierhin können die Einschätzungen in den einzelnen Lebensbereichen, auf die man sich im Gespräch geeinigt hat, und ebenso jene, die unterschiedlich bleiben, (beispielsweise weil sich das Kind im einen Kontext anders zeigt als im anderen Umfeld) übertragen und wenn gewünscht mit Bemerkungen versehen werden. Auch Vereinbarungen können in kurzen Stichworten festgehalten werden. Wird das Gespräch protokolliert, erhalten alle Anwesenden eine Kopie.

Für manche Schülerinnen und Schüler werden eventuell Schwerpunktthemen festgelegt, auf die künftig besonderes Augenmerk gelegt werden soll. Möchte man diese Themen festhalten und ein leerer ICF-basierter Bogen für das Beurteilungsgespräch Appenzell Ausserrhoden bzw. das Protokollformular (1. Seite) aus dem SSG reicht nicht aus, besteht die Möglichkeit, die weiteren Seiten des Protokolls aus dem SSG zu verwenden.

Zwingend werden diese (weiterführenden) Dokumente des Schulischen Standortgesprächs (SSG) dann verwendet, wenn die Formulierung von Förderzielen, die Erarbeitung einer Förderplanung und/oder die Planung sonderpädagogischer Massnahmen angezeigt ist. Ein solches Gespräch ist üblicherweise nicht das Beurteilungsgespräch sondern findet vielmehr in einem anderen Setting (Das Kind ist nicht zwingend/während des gesamten Gesprächs anwesend. Weitere Fachpersonen, die zur Fragestellung und gemeinsamen Erarbeitung einer Lösung beitragen können, nehmen am Schulischen Standortgespräch teil.) und zu einem anderen Zeitpunkt (dann, wenn eine anspruchsvolle Situation eine gemeinsame Lösungsfindung erfordert) statt. vgl. www.schule.ar.ch > Sonderpädagogik > Das Schulische Standortgespräch SSG Die Einigung bezüglich der Einschätzungen in den einzelnen Bereichen wird in den Beobachtungsbogen übertragen. Gibt es weiterhin unterschiedliche Einschätzungen, kann dies ebenfalls vermerkt und allenfalls mit einer Bemerkung ergänzt werden.

4. Der fachorientierte Beobachtungsbogen





Der fachorientierte Beobachtungsbogen wird den Lehrpersonen des 1. Zyklus als Ideensammlung und bei Bedarf als Beurteilungsinstrument zur Verfügung gestellt. Ein Bedarf kann bei der Vorbereitung auf ein Gespräch oder spontan im Unterricht entstehen. Mögliche Bedarfssituationen sind:

- Standort- und Beurteilungsgespräch mit Erziehungsberechtigten: Der Bogen kann genutzt werden, um in Ergänzung zum ICF-basierten Beobachtungsbogen in einem Gespräch weitere verlässliche und differenzierte Aussagen zu einzelnen Fachbereichen oder Teilen davon machen zu können.
- Übergabegespräch: Übergabe von Lernenden an eine neue Lehrperson, insbesondere beim Übertritt in den 2. Zyklus.
- Abklärung des Entwicklungs- und Lernstandes des Kindes: Eine Lehrperson stellt Auffälligkeiten in einem Fachbereich fest und möchte sich ein differenziertes Bild machen.
- Planung von Unterricht: Kompetenzen werden in adäquaten Unterrichtssituationen sichtbar. Die Kompetenzbeschreibungen im Beobachtungsbogen können somit als Ideensammlung für die Unterrichtsgestaltung verwendet werden.

Die Verwendung des fachorientierten Beobachtungsbogens ist fakultativ und er ist ausschliesslich intern (Lehrpersonen, Fachpersonen, Schulleitung) zu verwenden.

Die sechs dreispaltigen Raster²¹ repräsentieren die zentralen Fachkompetenzen der Fachbereiche im 1. Zyklus. Die Spalten orientieren sich von links nach rechts an den aufbauenden Kompetenzstufen des Lehrplans. Referenz ist die grau hinterlegte Spalte in der Mitte. Sie beschreibt die Grunderwartungen (identisch mit den Grundansprüchen im Lehrplan), die von den meisten Kindern (rund 95%) am Ende der 2. Primarklasse erfüllt sein sollen. Links davon sind Kompetenzen formuliert, welche im Laufe des 1. Zyklus aufgebaut werden, möglicherweise bei einigen Kindern schon im Kindergarten. Rechts davon sind Kompetenzen formuliert, welche in der Regel von der Mehrzahl der Lernenden (Regelerwartung: gute Leistungen) am Ende der 2. Primarklasse erreicht werden.

Die Lehrperson hat die Möglichkeit, jede Kompetenz differenziert einzuschätzen. Mittels der Einfärbung einer Matrixzelle kann sie dies abgestuft vornehmen. Dabei gilt:

	Weiss	konnte im Unterricht noch nicht beobachtet werden,
	Gelb	konnte im Unterricht manchmal beobachtet werden,
	Gelbgrün	konnte im Unterricht häufig beobachtet werden,
	Grün	konnte im Unterricht durchwegs beobachtet werden.

Hinweis:

Selten befindet sich ein Kind nur innerhalb einer Spalte. Meistens sind bei den Kindern Kompetenzen über drei Spalten hinweg in unterschiedlichem Mass erkennbar.

²¹ Mit Ausnahme des Fachbereichs «Gestalten». Hier sind im Lehrplan nur Kompetenzen zu den Grundansprüchen formuliert, sodass das Raster nur eine Spalte enthält.

Die Integration des Beobachtungsbogens in die Datenbank des LehrerOffice ist zurzeit nicht möglich. Deshalb steht er als geschützte Excel-Datei mit sechs Tabellen auf der Homepage der Volksschule AR zur Verfügung.

Die untere Leiste wird zum Wechseln von einer Tabelle zur nächsten benutzt. Begriffe, die kursiv gedruckt sind, werden genauer und vor allem exemplarisch erläutert. Sobald man mit dem Cursor über eine Matrixzelle mit kursiv gedrucktem Begriff fährt, erscheint ein zusätzliches Fenster mit den Erläuterungen.

Beispiel einer Matrixzelle in der Excel-Tabelle (Grundanspruch Ende 2. Klasse im Fachbereich Mathematik):

Das Kind kann...
... *Anschauungsmaterial* beim Erforschen
arithmetischer Muster nutzen und Rechen-
wege nachvollziehen.

Durch Anklicken oder Überfahren mit dem Cursor öffnet sich ein Fenster mit folgenden zusätzlichen Informationen:



Anschauungsmaterial z.B. 20er-Feld und Plättchen, Punktefelder, 100er-Tafel,
Zahlenstrahl

Arithmetische Muster z.B. 9er Reihe

Leere Matrixzellen enthalten keine Hinweise auf Kompetenzen und werden wie im Lehrplan mit dem folgenden Symbol gekennzeichnet:



Im folgenden Auszug aus dem Fachbereich Sprache wird das Prinzip der differenzierten Einschätzung durch die Farbwahl nochmals bildhaft erläutert:

Teilbereiche	Das Kind kann ...		
Hören	... verschiedene Geräusche heraus- hören und den Tonfall einer Stimme deuten.	... Laute und Lautverbindungen her- aushören und im Wort verorten.	... einem längeren Hörbeitrag folgen und nonverbale Mittel deuten.
	... einfache Aufträge und Erklärungen verstehen und zum Hörtext etwas Passendes produzieren.	... Gehörtes verstehen, bedeutsame Inhalte wiedergeben und seinen rezeptiven Wortschatz erweitern.	... umfassende Hörtexte verstehen und Wichtiges erkennen.
	... in einer vertrauten Gesprächssitu- ation dem Gesprochenen folgen und seine Beteiligung zeigen.	... an Gesprächen teilnehmen, Ge- sprächsregeln einhalten, sich wichtige Inhalte merken und mithilfe konkreter Fragen sein Hörverstehen reflektieren.	... in vertrauten Kommunikationssitu- ationen Stimmungen wahrnehmen und Gesprächsbeiträgen folgen.
Lesen	... einfache Wortbilder wiedererkennen und kurze Sätze langsam lesen.	... vertraute Wörter auf einen Blick erkennen und kurze Texte laut oder still lesen.	... einen Text verstehen und ihn gestal- tend vorlesen.
	... kurze Sätze mit Bild-Unterstützung oder unter Anleitung verstehen.	... Texte und Abbildungen verbinden und mithilfe von gezielten Fragen einen Sachtext als Ganzes verstehen.	... aus kurzen, illustrierten Sachtexten wesentliche Informationen entnehmen.
	... sich aus Bildern oder Bildreihen Figuren oder Geschichten vorstellen und erzählen.	... unter Anleitung gelesene Inhalte verstehen und mit der eigenen Lebens- welt in Verbindung bringen.	... einen Text gestaltend vorlesen und anderen eine Rückmeldung geben.
Sprechen	... sich mit Worten und Gesten ver- ständlich ausdrücken.	... eine Geschichte oder ein Erlebnis in Mundart und Standardsprache verständlich erzählen.	... eine Geschichte oder Arbeitsergeb- nisse verständlich präsentieren.
	... auf direkt an es gerichtete Fragen antworten und sich an einfachen, kurzen Gesprächen beteiligen.	... einen Gesprächsbeitrag formulieren und passend einbringen.	... sich mit Mitmenschen unterhalten und ein Gespräch führen.
		... mithilfe von konkreten Fragen sein Gesprächsverhalten reflektieren.	



Die Farbwahl für diese Spalte liegt in Bezug zu den **Grund- erwartungen** tendenziell im Kindergarten bei , in der 1. Klasse bei , in der 2. Klasse bei .

in Bezug zu den **Regelerwar- tungen** tendenziell im Kindergarten bei , in der 1. Klasse bei , in der 2. Klasse bei .

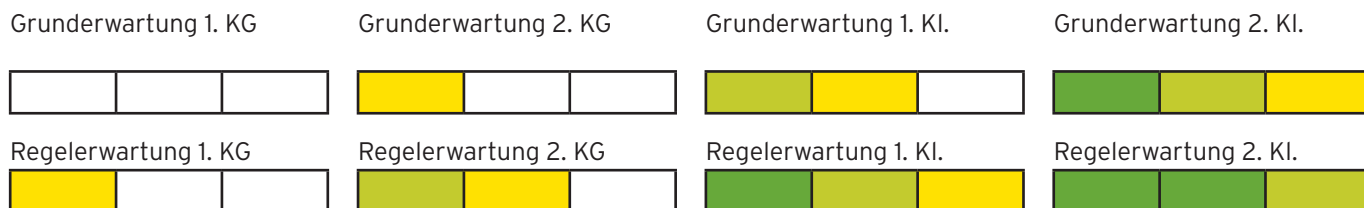
Die Farbwahl für diese Spalte liegt in Bezug zu den **Grund- erwartungen** tendenziell im Kindergarten bei , in der 1. Klasse bei , in der 2. Klasse bei .

in Bezug zu den **Regelerwar- tungen** tendenziell im Kindergarten bei , in der 1. Klasse bei , in der 2. Klasse bei .

Die Farbwahl für diese Spalte liegt in Bezug zu den **Grund- erwartungen** tendenziell im Kindergarten bei , in der 1. Klasse bei , in der 2. Klasse bei .

in Bezug zu den **Regelerwar- tungen** tendenziell im Kindergarten bei , in der 1. Klasse bei , in der 2. Klasse bei .

Die folgenden Grafiken zeigen, wie die Farbverteilungen in den drei Spalten und in Bezug zu den Schulstufen, sowie der Grund- und der Regelerwartung tendenziell aussehen könnten. Die Farbverteilung macht deutlich, dass der fachorientierte Beobachtungsbogen vor allem in der 1. und insbesondere in der 2. Primarklasse aufschlussreich sein kann.



Der Beobachtungsbogen ist abrufbar unter:

[Beobachtungsbogen Fachbereiche geschützt. xlsx \(Online-Version inkl. Glossar\)](#)

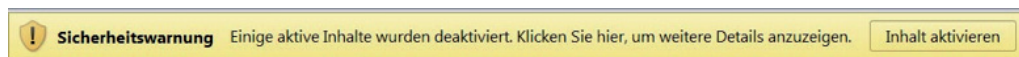
[Beobachtungsbogen Fachbereiche.pdf \(wird nur gebraucht, wenn die Einfärbung von Hand erfolgt\)](#)

[Glossar \(wird nur gebraucht, wenn die Einfärbung von Hand erfolgt\)](#)

Achtung:

Die Excel-Datei ist schreibgeschützt. Um die Funktion nutzen zu können, muss sie wie folgt auf dem Computer installiert werden.

1. Datei in einem Ordner auf dem Computer speichern
2. Datei öffnen
3. Eine Matrixzelle anklicken und die Sicherheitswarnung mit «Inhalt aktivieren» bestätigen.



Durch Anklicken auf «Inhalt aktivieren» werden die notwendigen Makros aktiviert und das Raster kann wie oben beschrieben, verwendet werden.

5. Abschliessende Bemerkungen

Die Beurteilungsinstrumente für den 1. Zyklus wurden in Zusammenarbeit mit der Arbeitsgruppe «Beurteilung 1. Zyklus» entwickelt und als praxistauglich eingestuft. Um die Eignung zu überprüfen und allenfalls zu optimieren, sollten die Beurteilungsinstrumente des 1. Zyklus nach zwei Jahren (2019/20) evaluiert werden.

B1.2 Die Zeugnisdokumente im 2. Zyklus


Die Bewertung des ALS-Verhaltens

Im 2. Zyklus werden das Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten sowie die Fachleistungen in einem Jahreszeugnis abgebildet.

Das Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten wird in einem vierteiligen ALS-Beurteilungsbogen erfasst. Die Regelerwartung entspricht der Stufe 3 (Das Verhalten entspricht den altersgemässen Erwartungen durchwegs). Es ist davon auszugehen, dass die meisten Kinder bezüglich aller Kriterien mit Stufe 2 oder 3 bewertet werden können. Die seltenen Abweichungen in die Stufen 1 und 4 müssen begründet werden (Beobachtungen, Notizen, LehrerOffice). Unter Bemerkungen können Einträge vorgenommen werden zu:

- Ergänzungen, besondere Ausprägungen und Stärken
- Erklärungen bzw. Konkretisierung zu einzelnen Bewertungen

Zur Vorbereitung des Standort- und Beurteilungsgesprächs steht ein separater Bewertungsbogen als PDF zur Verfügung. Dieser ist weder Bestandteil der Zeugnismappe, noch wird er unterschrieben. Allerdings kann er auf Wunsch den Erziehungsberechtigten ausgehändigt werden.

 [ALS-Bogen separat.pdf](#)

Die Bewertung der Fachleistungen

Die Fachleistungen werden ab der 3. Primarklasse mit ganzen oder halben Noten abgebildet. Daneben bestehen zwei Möglichkeiten, um ergänzende Informationen beizufügen:

Fachbezogener Kommentar	Der fachbezogene Kommentar beinhaltet ergänzende Aussagen zu den einzelnen Fächern, z.B.: <ul style="list-style-type: none">→ besucht Deutsch als Zweitsprache (dann «bes.» statt Note),→ hat individuelle Lernziele (dann «bes.» statt Note).
Allgemeine Bemerkungen	Die allgemeinen Bemerkungen enthalten grundsätzliche Dinge, z. B.: <ul style="list-style-type: none">→ Bemerkungen besondere Absenzen²²,→ Bemerkungen Klassenwiederholung,→ Bemerkungen spezifische Erklärungen in Sonderfällen.

Schulen mit Organisationsformen für ADL²³ haben in Bezug zum Schulmodell angepasste Zeugnisformulare. Diese sind ebenfalls im LehrerOffice integriert.

Für Lernende in ADL Schulen stellt das LehrerOffice angepasste Schulbestätigungen zur Verfügung. Das Merkblatt_Beurteilung_ADL.pdf enthält dazu weiterführende Informationen.

 [Merkblatt_Beurteilung_ADL.pdf](#)

²² Mit «besonderen Absenzen» sind erhebliche Absenzen gemeint, die den Lernfortschritt beeinflusst haben beispielsweise wenn aus gesundheitlichen Gründen umfangreiche Lerninhalte verpasst wurden.

²³ ADL bedeutet **A**lters**D**urchmisches **L**ernen.

B1.3 Die Zeugnisdokumente im 3. Zyklus

Allgemeine Informationen

Mit dem neuen Lehrplan haben die Bezeichnungen der Fächer teilweise geändert, hingegen sind die Inhalte weitgehend gleich geblieben. Die neuen Bezeichnungen beinhalten folgende Fachinhalte:

<i>Neue Fächer</i>	<i>Bisherige Fachbezeichnungen</i>	<i>Fachinhalte</i>
Medien und Informatik	Informatik	Mediengesellschaft, Medien und Medienbeiträge, Datenstrukturen, Algorithmen, Informatiksysteme
Natur und Technik	Naturlehre	Biologie, Physik, Chemie, Technik
Räume, Zeiten, Gesellschaften	Geographie, Geschichte	Lebensräume, Mensch-Umwelt-Beziehung, Tradition und Wandel
Wirtschaft, Arbeit, Haushalt	Hauswirtschaft	Arbeit, Arbeitswelt, Güter und Dienstleistungen, Marktwirtschaft, Handel, Geld, Konsum, Gesundheit, Ernährung, Essen und Trinken, Nahrungszubereitung
Ethik, Religionen, Gemeinschaft		Existenzielle Grunderfahrungen und Philosophien, Werte und Normen, Religionen und Kulturen, Religionen und Weltansichten, Leben und Zusammenleben, Geschlecht und Rollen, Lebenslagen und Lebenswelten

Die Zeugnisdokumente

Im 3. Zyklus werden das Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten sowie die Fachleistungen abgebildet.

Das Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten wird am Ende des 1. Semesters in einem vierteiligen ALS-Beurteilungsbogen erfasst. Der Bogen kann fakultativ ein zweites Mal am Ende des Schuljahres ausgedruckt und dem Zeugnis beigelegt werden. Die Regelerwartung entspricht der Stufe 3 (Das Verhalten entspricht den altersgemässen Erwartungen durchwegs). Es ist davon auszugehen, dass die meisten Kinder bezüglich aller Kriterien mit Stufe 2 oder 3 bewertet werden können. Die seltenen Abweichungen in die Stufen 1 und 4 müssen begründet werden (Beobachtungen, Notizen, LehrerOffice). Unter Bemerkungen können Einträge vorgenommen werden zu:

- Ergänzungen, besondere Ausprägungen und Stärken,
- Erklärungen bzw. Konkretisierung zu einzelnen Bewertungen.

Die Fachleistungen werden am Ende jedes Semesters im Notenformular 3. Zyklus mit ganzen oder halben Noten abgebildet. Daneben bestehen zwei Möglichkeiten, um ergänzende Informationen beizufügen:

- Fachbezogener Kommentar Der fachbezogene Kommentar beinhaltet ergänzende Aussagen zu den einzelnen Fächern, z.B.:
- besucht Deutsch als Zweitsprache (dann «bes.» statt Note),
 - hat individuelle Lernziele (dann «bes.» statt Note).


- Allgemeine Bemerkungen Die allgemeinen Bemerkungen enthalten grundsätzliche Dinge, z. B.:
- besondere Absenzen²⁵,
 - Klassenwiederholung,
 - spezifische Erklärungen in Sonderfällen

Infolge der verschiedenen Schulmodelle gibt es unterschiedliche Leistungsniveaus. Deshalb wird grundsätzlich zwischen «Fächern mit Leistungsniveaus» und «Fächern ohne Leistungsniveaus» unterschieden. Der Lehrplan unterscheidet in Bezug auf die Jahrgänge keine Leistungsniveaus. Es obliegt somit den Schulen, die Grunderwartungen (Note 4 beziehungsweise «erfüllt») in den einzelnen Leistungsniveaus zu definieren. Dasselbe gilt für die Regelerwartungen. In den Fremdsprachenfächern wird diese Differenzierung bereits durch die Lehrmittel unterstützt.

 3.1 Leitlinien für Bewertungen

<i>Integrierter Unterricht</i>		<i>Niveauunterricht</i>	
Grunderwartungen	erfüllt bzw. Note 4	Grunderwartungen für Niveau e	erfüllt bzw. Note 4
		Grunderwartungen für Niveau m	erfüllt bzw. Note 4
		Grunderwartungen für Niveau g	erfüllt bzw. Note 4

Es gibt keine Anleitung zur Umrechnung von Fachnoten zwischen den einzelnen Niveaus. Aufgrund der Erfahrungen im Kanton Appenzell Ausserrhoden dürfte die Differenz der Noten zwischen den Niveaus bei 0,75 (bei drei Niveaus e, m und g) oder bei 1 (bei zwei Niveaus e und g) liegen. Eine geregelte Umrechnung wird nicht vorgegeben, weil die Zuteilung in ein Niveau nebst der Fachleistung auch einen Spielraum für weitere personale Aspekte gewährleisten soll. Die Einteilung in eine Niveaustufe ist stets ein professioneller Ermessensentscheid der Lehrpersonen und gründet auf einer Bilanzierung aller erbrachten Leistungen in diesem Fach.

 3.2.3 Das Prinzip der Bilanzierung

Unabhängig vom Schulmodell orientieren sich die Noten in den «Fächern ohne Leistungsniveaus» grundsätzlich an den Grunderwartungen (entspricht am Ende des 3. Zyklus den Grundansprüchen im Lehrplan). Ebenso unabhängig vom Schulmodell ist die Vorgabe, dass die Fächer «Ethik, Religionen, Gemeinschaft» und «Berufliche Orientierung» nicht benotet werden. Anstelle der Note steht ein Häkchen für «besucht».

Wahlfachkurse können bei Bedarf dazu geschaltet werden. Der Platz ist allerdings beschränkt, deshalb besteht auch die Möglichkeit, Leistungen der Lernenden im entsprechenden Bezugsfach in die Bilanz miteinzubeziehen, d.h. beispielsweise die Teilnahme in einer Band in die Note für «Musik» oder «naturkundliche Übungen» in die Note von «Natur und Technik».

Die Notenformulare des 3. Zyklus sind im LehrerOffice integriert.


²⁵ Mit «besonderen Absenzen» sind erhebliche Absenzen gemeint, die den Lernfortschritt beeinflussen haben, beispielsweise wenn aus gesundheitlichen Gründen umfangreiche Lerninhalte verpasst wurden.

Die Beilage

Die Erziehungsberechtigten erhalten mit dem Zeugnisdokument eine Beilage (A4-Blatt). Diese soll das Lesen und Verstehen der Zeugnisinhalte unterstützen und gut einfach gestaltet sein. Die Beilage enthält folgende Informationen:

1. zum Schulmodell
2. zur Bedeutung der Noten
3. zu den Fächern ohne Noten

Die Gestaltung der Beilage und die Informationen zum Schulmodell ist Sache der Schule. Für die Inhalte 2 und 3 stellt das Departement einen Textvorschlag zur Verfügung.

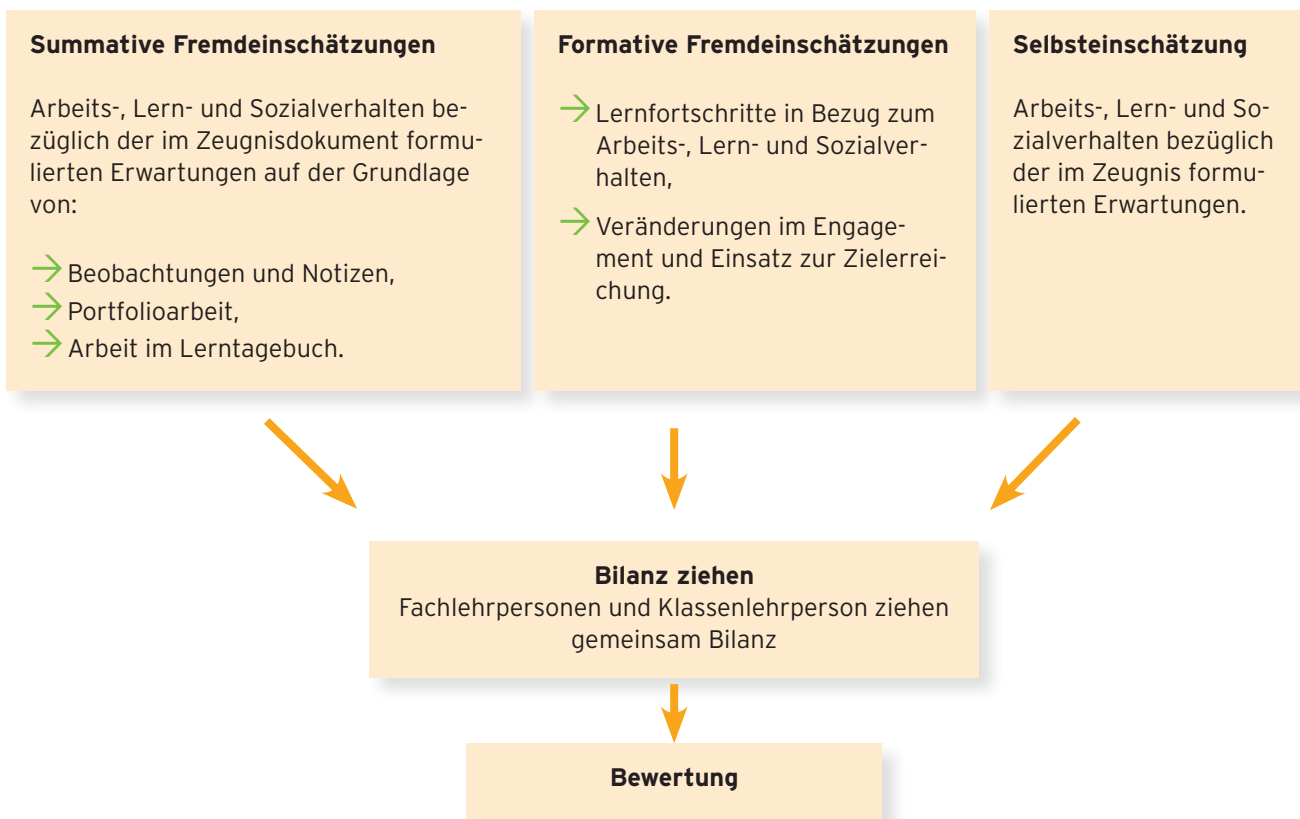
 Beilage zum Sekundarschulzeugnis (Word-Dokument)

B2 Das Prinzip der Bilanzierung

B2.1 Die Bilanzierung des Arbeits-, Lern- und Sozialverhaltens

Je nach Aufgabenstellung, Thema, Zielsetzung und Voraussetzung der Lernenden werden Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten sichtbar und schaffen Gelegenheiten, diese zu bewerten. Das bedeutet, dass bei der Planung des Unterrichts sowohl fachliche wie auch überfachliche Lernziele gesetzt werden müssen. Das Erfassen des Arbeits-, Lern- und Sozialverhaltens erfolgt wie bisher vorwiegend anhand von Beobachtungen in geeigneten Unterrichtssituationen, z.B. während einer kooperativen Lernform. Im Weiteren können dokumentierte Ergebnisse aus dem formativen Support und dem Portfolio Informationen liefern und belegen. Mögliche Portfoliotypen und Portfolioarbeit sind hier beschrieben.

 A6: Portfolioarbeit

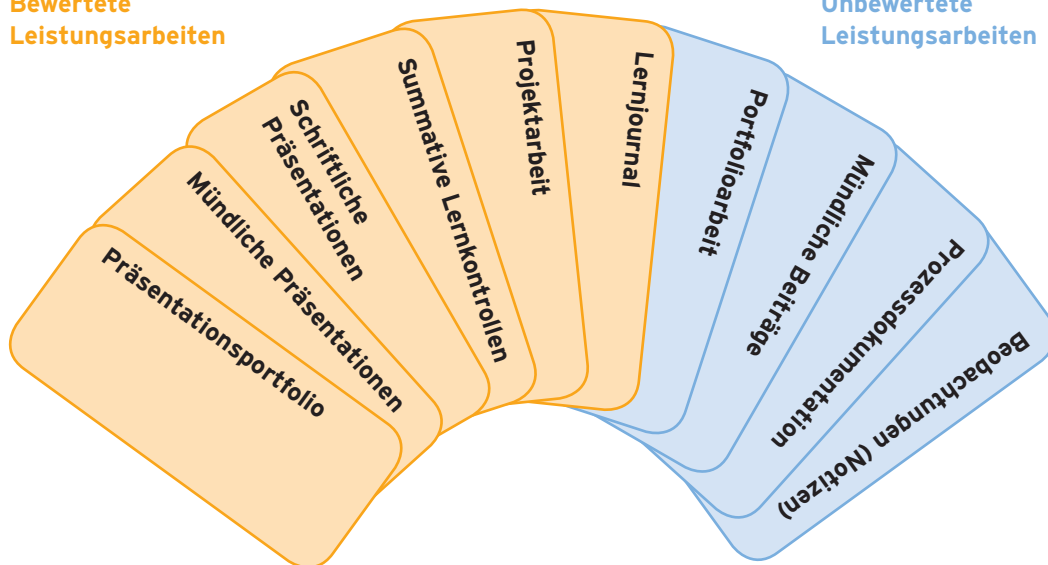


B2.2 Die Bilanzierung von Fachleistungen

Das grundsätzliche Vorgehen

Mit «Bilanzierung von Fachleistungen» ist eine Methode gemeint, welche die breit erfassten Gesamtleistungen von Lernenden auf eine Zahl (Note) reduziert. Dazu braucht die Lehrperson als Grundlage einen vielfältigen Fächer von bewerteten und unbewerteten Leistungsarbeiten (Produkt- und Prozessleistungen).

Bewertete Leistungsarbeiten



Unbewertete Leistungsarbeiten

Je vielfältiger der Fächer, desto seltener braucht es aufwändige summative Lernkontrollen. Wichtig ist, dass in jedem Thema Leistungssituationen «bewertet» oder «unbewertet» erfasst werden. Ebenfalls ist es wichtig, dass die Lernenden vorgängig wissen, wann und wie eine Leistung erfasst wird.

Diese Transparenz ist notwendig, und sie wird bei den Lernenden stets einen Leistungsdruck auslösen, der aber durchaus auch anspornend wirken kann. Das Kapitel D5 (Bilanzierung von Fachnoten) enthält Praxisbeispiele zum 2. und 3. Zyklus. Daraus kann exemplarisch entnommen werden, wie vielfältig solche Fächer aussehen könnten.

Es steht der Lehrperson frei, wie sie Leistungen bewertet. Möglich sind Noten, Punkte, Symbole oder anderes. Das LehrerOffice verarbeitet nur Bewertungen mit Noten, stellt sie grafisch dar und berechnet einen Mittelwert. Daneben können Notizen aus Leistungssituationen und Prozessbeobachtungen eingegeben werden. Das LehrerOffice verarbeitet alle Eingaben und druckt sie in einer Übersicht aus. Ausgehend von dieser Übersicht beginnt die Bilanzierung anhand folgender Elemente:

- alle numerisch erfassten Leistungen in Form einer Grafik und eines Mittelwertes (gewichtet oder nicht gewichtet),
- alle nicht numerisch erfassten Leistungen, die vom LehrerOffice als Beobachtungen und Notizen verwaltet werden,
- der Verlauf der Leistungen im Berichtszeitraum (Leistungsentwicklung in der Graphik).

1.2 Die pädagogischen Funktionen der Beurteilung

D5: Bilanzierung von Fachnoten - Beispiele aus der Praxis

Wenn sich die numerischen Leistungen von den Beobachtungen und Notizen deutlich unterscheiden, hat die Lehrperson bereits während des Berichtszeitraums, aber spätestens zum Zeitpunkt des Standort- und Beurteilungsgesprächs die Pflicht, mit den Erziehungsberechtigten Kontakt aufzunehmen und sie zu informieren. Das schafft Transparenz, und je nach Situation können entsprechende Klärungen oder Massnahmen hilfreich sein.

Bei der Berücksichtigung der Leistungsentwicklung in der Grafik soll stets zugunsten der Schülerin/des Schülers bilanziert werden. Dabei gilt:

- bei steigendem Leistungsverlauf wird der höhere Stand gegen den Schluss stärker gewichtet,
- bei sinkendem Leistungsverlauf wird der höhere Stand zu Beginn stärker gewichtet.

Ergebnisse aus standardisierten Tests werden erst nach der Bilanzierung vergleichend herbeigezogen. Wenn sich diese Ergebnisse deutlich von der Fachnote unterscheiden, sind Gründe für die Differenz zu eruieren. Die Ergebnisse standardisierter Tests sollten nicht vorgängig in die Bilanzierung einfließen, insbesondere weil sich einige Testsysteme an einer Sozialnorm orientieren.

Die Gewichtung von bewerteten Leistungsarbeiten

Es ist nachvollziehbar, dass ein 10-minütiger Abfragetest über das Wissen nicht den gleichen Stellenwert hat wie eine umfassende Überprüfung von Fähigkeiten und Fertigkeiten oder eine Projektarbeit. Deshalb werden bewertete Leistungsarbeiten in der Praxis häufig unterschiedlich gewichtet. In der bisherigen Praxis haben Lehrpersonen entschieden, welche Prüfungen zum Beispiel einfach oder doppelt gezählt werden. Die Kriterien wurden individuell definiert. Mit der Umsetzung des neuen Lehrplans wird deshalb empfohlen, die Gewichtung von bewerteten Leistungsarbeiten schon vor der Durchführung nach vorgegebenen Kriterien vorzunehmen.

Dabei gilt:

Ob Bewertungen gewichtet werden, bleibt der Lehrperson überlassen. Wenn aber eine Gewichtung vorgenommen wird, sollte sie über den gesamten Berichtszeitraum erfolgen und nach folgenden Kriterien geschehen:

- fachliche Eigenleistung
 - Umfang der Arbeit
 - Anspruchsniveau
- } Prädikate: gering, mittel, hoch

Vertiefende Hinweise:

Fachliche Eigenleistung Je nach Aufgabenstellung sind Lernende mehr oder weniger gefordert. Wenn die Ergebnisse der Leistungsarbeit über Medien adaptiert bzw. abgeschrieben werden können, wird die fachliche Eigenleistung als «gering» bewertet. Wenn Lernende mit einer Aufgabenstellung konfrontiert werden, die ihr Vorwissen und ihre bestehenden Kompetenzen aktiviert, wird die fachliche Eigenleistung entsprechend als «hoch» bewertet.

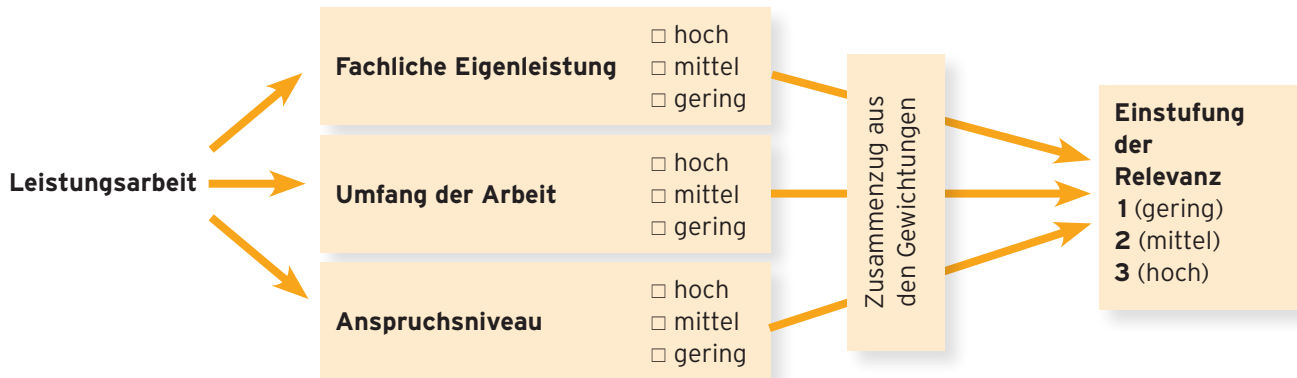
Umfang der Arbeit Das isolierte Abfragen von Wissen (z.B. zu lernende Wörter oder Begriffe) oder eine Projektarbeit, insbesondere die Vorbereitung und Durchführung eines Vortrages, benötigen sehr unterschiedliche zeitliche Ressourcen.

Anspruchsniveau

Mit Beachtung der Taxonomie nach Bloom stellen Aufgabenstellungen unterschiedliche Ansprüche an die Lernenden. Das Wiedergeben von Wissen beansprucht Lernende weit weniger als die Lösungsfindung bei einer komplexen Aufgabenstellung, wie z.B. das Schreiben einer Reparaturanleitung für defekte Taschenlampen oder das Erfinden einer Einrichtung, die aus Ebbe und Flut elektrische Energie gewinnen kann.

2.2.1 Die Differenzierung in Aufgabenstellungen

Lehrpersonen, die Noten von Leistungsarbeiten gewichten möchten, tragen im LehrerOffice nebst der Note auch die endgültige Relevanzeinstufung mit den Stufen 1 (zählt einmal), 2 (zählt doppelt) oder 3 (zählt dreifach) ein. Die folgende Darstellung zeigt die Prozedur zur Einstufung der Relevanz:



B3 Anleitung zum Standort- und Beurteilungsgespräch

Die Einladung

Die Erziehungsberechtigten sollen Gelegenheit erhalten, sich auf das Standortgespräch vorzubereiten. Deshalb beinhaltet die Einladung für das erste Gespräch auch Fragestellungen, welche die Sichtweisen und die Anliegen der Erziehungsberechtigten aufnehmen. Sie haben im Gespräch Gelegenheit, ihre Stellungnahmen einzubringen.

Mögliche Einladung für das erste Gespräch

(Der Name «Kevin» steht stellvertretend für den Namen des Kindes bzw. des / der Jugendlichen)

Liebe Eltern

Ich freue mich auf das gemeinsame Standort- und Beurteilungsgespräch mit Ihnen und Ihrem Sohn «Kevin» und bestätige Ihnen folgenden Gesprächstermin

Datum: Ort:

Zeitraumen: Von bis

Das Standort- und Beurteilungsgespräch dient auch dem Austausch zwischen «Kevin», Ihnen und der Schule. Dazu kann es hilfreich sein, wenn Sie sich zu folgenden Fragestellungen einige Gedanken machen können:

- Wie erleben Sie «Kevin» in Bezug auf den Schulalltag? Wirkt er motiviert, aufgestellt, bedrückt, ...? Stellen Sie Besonderheiten fest?
- Sind Sie mit der Arbeitshaltung und dem Einsatz zufrieden? Sind Sie mit den Leistungen von «Kevin» zufrieden? Wo besonders, wo weniger?
- Wie läuft es zuhause mit den Hausaufgaben?
- Was würden Sie unbedingt beibehalten? Was würden Sie gerne verändern?

Freundliche Grüsse

Vorname, Name

Beilagen:


- Beurteilungsbogen «Persönliche Vorbereitung eines Standort- und Beurteilungsgesprächs»
- Weitere Dokumente

In den nachfolgenden Standortgesprächen können einzelne Fragestellungen weggelassen werden. Dafür macht es Sinn, neue Fragestellungen in Bezug zum letzten Gespräch vor einem Jahr anzubieten.

Zum Beispiel:

Im letzten Gespräch vor einem Jahr haben wir uns vorgenommen, «Kevin» bei mit der Massnahme speziell zu fördern/unterstützen.

Bei der Verwendung des SSG-Bogens (SSG: Schulisches Standortgespräch), der mit der Einladung den Erziehungsberechtigten zur Einschätzung der Lebensbereiche ausgehändigt wird, erübrigen sich die oben genannten Fragestellungen in der Einladung.

 4.1. Die Beurteilungsinstrumente und Zeugnisdokumente im 1. Zyklus

Das Arrangement

Sitzordnungen können die Befindlichkeit und das Gesprächsklima beeinflussen. Das «Sich-Gegenübersitzen» lässt sich nicht vermeiden, hat aber manchmal eine negative Wirkung. Insbesondere in Konfrontationssituationen kann es zu Spannungen führen. Dem kann die Lehrperson entgegenwirken, wenn sie für die Sitzordnung folgendes beachtet:

- Personen auch seitlich (um die Ecke des Tisches) platzieren, vor allem, wenn auch unbeliebte Mitteilungen gemacht werden müssen.
- Erziehungsberechtigte, die getrennt leben oder geschieden sind, nie gegenüber setzen, sondern um die Ecke oder nebeneinander.

Der Gesprächsverlauf

Die folgenden Sequenzen sollten im Laufe des Gesprächs vorkommen, wobei die Reihenfolge und die Zeitangaben als grobe Raster gedacht sind. Insbesondere können Dialoge situativ entstehen, sie sollten jedoch die anderen Sequenzen nicht verdrängen (Blick auf das Raster).

Möglicher Gesprächsverlauf und Zeitmanagement:

- | | |
|---|-------|
| 1. Begrüssung durch die Lehrperson | ~ 5' |
| 2. Das Kind bzw. der/die Jugendliche hat das Wort | ~ 10' |
| 3. Die Erziehungsberechtigten haben das Wort | ~ 10' |
| 4. Die Lehrperson/Lehrpersonen hat/haben das Wort | ~ 10' |
| 5. Der Dialog | ~ 10' |
| 6. Der Abschluss des Gesprächs | ~ 5' |

Im Folgenden sind die einzelnen Schritte detailliert beschrieben. Insbesondere werden auch «Fettnäpfchen» und schwierige Situationen beleuchtet.

1. Begrüssung durch die Lehrperson

Die verantwortliche Lehrperson (z. B. Klassenlehrperson) eröffnet das Gespräch mit einer Begrüssung.

Sie

- heisst alle Personen herzlich willkommen,
- stellt weitere Personen (Fachpersonen, SHP) falls nötig vor,
- macht die Rahmenbedingungen transparent (z. B. Zeitrahmen),
- formuliert ihre Ziele für dieses Gespräch.

Die Ziele sind:

- Die Erziehungsberechtigte und «Kevin» haben die Einschätzung der Lehrperson verstanden und können sie nachvollziehen.
- Die Lehrperson hat die Einschätzung der Erziehungsberechtigten und diejenige von «Kevin» verstanden und kann sie nachvollziehen.
- Alle Beteiligten fühlen sich verstanden und wertgeschätzt (auch trotz unterschiedlicher Meinungen).
- Alle Beteiligten möchten die Kooperation aufrechterhalten.

Folgende Haltung der Lehrperson ist spürbar:

- Meine vorrangige Absicht ist die Förderung von «Kevin».
- Ich bin an Ihrer Meinung und an einer Kooperation interessiert.
- Wenn wir «am gleichen Strick ziehen», profitiert «Kevin».
- Ich möchte meine professionelle Einschätzung zum Entwicklungs- und Lernstand von «Kevin» transparent und nachvollziehbar darlegen.

Mögliche Formulierungen der Lehrperson könnten lauten:

- Das Gespräch mit Ihnen ist mir (uns) sehr wichtig, weil es letztlich darum geht, «Kevin» so gut wie möglich zu fördern.
- Für «Kevin» ist es am besten, wenn wir so weit wie möglich «am gleichen Strick ziehen».
- Darum bin ich auch sehr interessiert, wie Sie «Kevin» im schulischen Umfeld einschätzen, was Ihnen auffällt und was Ihnen wichtig ist.
- Darum werde ich Ihnen auch meine schulische Einschätzung zum Entwicklungs- und Lernstand mitteilen.
- Ich bitte Sie, sofort nachzufragen, wenn Sie mich/uns in einer Sache nicht ganz verstanden haben.

2. Das Kind bzw. der/die Jugendliche hat das Wort (siehe Fragestellungen)

Fragestellungen an «Kevin»:

- Wie erlebst du den Schulalltag? Was gefällt dir gut, was weniger gut? Was würdest du gerne ändern und warum?
- Beschreibe dein Lernen. Machst du gute Fortschritte? Bist du mit deinen Leistungen zufrieden? Wo insbesondere? Wo möchtest du noch besser/stärker sein?

Die verantwortliche Lehrperson unterbricht nur, wenn sie etwas nicht verstanden hat oder zu einem Thema kurz den Faden aufgreifen möchte. Dann kann ein zeitlich begrenzter Dialog entstehen. Falls die Erziehungsberechtigten das Kind in seinen Ausführungen öfters unterbrechen oder sich thematisch penetrant einmischen, ist eine «sanfte» Intervention der Lehrperson angebracht, mit dem Ziel, dass das Kind weitersprechen kann.

3. Die Erziehungsberechtigten haben das Wort

Fragestellungen an die Erziehungsberechtigten (vgl. Einladung):

- Wie erleben Sie «Kevin» in Bezug auf den Schulalltag? Wirkt er motiviert, aufgestellt, bedrückt, ...? Stellen Sie Besonderheiten fest?
- Sind Sie mit der Arbeitshaltung und dem Einsatz von «Kevin» zufrieden? Sind Sie mit den Leistungen zufrieden? Wo besonders, wo weniger?
- Wie läuft es zuhause mit den Hausaufgaben?
- Was würden Sie unbedingt beibehalten? Was würden Sie gerne verändern?

Die Lehrperson unterbricht nur, wenn sie etwas nicht verstanden hat oder zu einem Thema kurz den Faden aufgreifen möchte. Dann kann ein zeitlich begrenzter Dialog entstehen.

4. Die Lehrperson/Lehrpersonen hat/haben das Wort

Die verantwortliche Lehrperson legt ihre Einschätzung zum Entwicklungs- und Lernstand des Kindes dar. Sie kann sich stets auch auf das Gehörte beziehen und damit gemachte Aussagen bestätigen oder ihnen widersprechen. Unter anderem müssen diese widersprüchlichen Einschätzungen im weiteren Gesprächsverlauf im Dialog analysiert werden. Wenn weitere Fachpersonen anwesend sind, ergänzen sie die Inhalte. Auf jeden Fall sollten «Killer-sätze» vermieden werden (siehe Abschnitt 5. Der Dialog).

5. Der Dialog

Im Dialog ist die Lehrperson sowohl massgebende Teilnehmerin als auch Moderatorin. Diese Doppelrolle ist nicht einfach, weil sie immer wieder aus der Metaebene auf die Gesprächsebene wechseln muss.

Als Moderator/in (auf der Metaebene) ist die Lehrperson bemüht, dass

- das Gespräch zielführend verläuft,
- die Inhalte gegenseitig verstanden werden, wie z.B. durch Nachfragen oder Reframing,
- Gesprächsregeln eingehalten werden, wie z.B. nicht ins Wort fallen,
- alle Beteiligten zu Wort kommen, wie z.B. je nach Situation die Personen direkt ansprechen und die Meinung einfordern oder fragen, ob sie/er sich auch dazu äussern möchte,
- die Zeitplanung eingehalten wird,
- die pendenten Themen im Auge behalten werden,
- weitere mögliche spezifische Aspekte erfragt werden.

Als beteiligte Person am Gespräch muss die Lehrperson darauf achten, dass ihre Darlegungen in ihrem Sinne verstanden werden. Dabei können heikle Situationen entstehen. Zum Beispiel geht es auch darum, Defizite des Kindes zu thematisieren, mit dem Ziel, sich auf Lösungsansätze oder Massnahmen zu einigen. Eine besondere Gefahr geht dabei von sogenannten «Killersätzen» aus.

Zum Beispiel:

Killersatz

«Das Kind hat noch zu wenig Mut, um»

Warum ist das ein «Killersatz»?

- «Mut haben» ist eine personale Eigenschaft. Darum kann eine solche Feststellung vom Kind auch persönlich genommen werden.
- Unter Umständen machen die Erziehungsberechtigten im privaten Umfeld und in anderen Kontexten gegenteilige Erfahrungen und reagieren auf die Aussage der Lehrperson. Im schlimmsten Fall verläuft das Gespräch so, dass es um recht haben geht. Die Kooperation wäre in diesem Fall gefährdet.

Alternative mit gleicher Botschaft

«Das Kind verhält sich gegenüber ... noch vorsichtig und zurückhaltend»

Warum ist das kein «Killersatz»?

- «Sich gegenüber einer Sache vorsichtig und zurückhaltend verhalten» ist die Beschreibung eines Verhaltens. Verhalten kann man verändern und wenn der/die Betroffene daran interessiert ist, richtet sich das Gespräch in Richtung Lösung und Kooperation. Wenn der/die Betroffene nicht bereit ist, das Verhalten zu verändern, kann man diesen Punkt stehen lassen, selbstverständlich nur solange das Verhalten in der Schule tragbar ist.
- «Sich gegenüber einer Sache vorsichtig und zurückhaltend verhalten» kann in vielen Situationen von Vorteil sein und somit auch als Stärke interpretiert werden. In diesem Fall wird es darum gehen, wie das Vertrauen von Kevin im Kontext der Klasse gefördert werden kann.

Weitere bekannte «Killersatz»

- Das haben wir immer so gemacht ...
- Wie doch jeder weiss ...
- Das ist grundsätzlich richtig, aber ...
- Dazu fehlt uns die Zeit ...
- Bekanntlich ist es so, dass ...
- An Ihrer Stelle würde ich das auch so sehen, aber ...
- Das ist falsch ...

6. Der Abschluss des Gesprächs

Falls während des Gesprächs Vereinbarungen getroffen werden, müsste die Lehrperson diese hier nochmals zusammenfassen und gleichzeitig abmachen, wie und wann diese überprüft werden. Danach erstellt die Lehrperson eine Gesprächsnotiz und schickt diese den Erziehungsberechtigten zur Kenntnis.

Im Anschluss bedankt sich die Lehrperson für das Gespräch und teilt den Erziehungsberechtigten mit, dass sie grundsätzlich an einem Austausch interessiert ist. Insbesondere bittet sie die Erziehungsberechtigten, über besondere Veränderung betreffend «Kevins» Umfeld zu informieren, sofern Auswirkungen auf das Lern- und Arbeitsverhalten in der Schule zu befürchten sind.

Nachbereitung


Falls während des Gesprächs Vereinbarungen getroffen werden, verfasst die Lehrperson eine kurze Gesprächsnotiz und stellt diese den Erziehungsberechtigten zur Kenntnis zu.


Schwierige Situationen im Gespräch

Manchmal sind Erziehungsberechtigte mit einer oder mehreren Bewertungen nicht einverstanden. Das kann daran liegen, dass sie nicht alle Informationen über die bewerteten und unbewerteten Leistungsarbeiten über das Berichtsjahr erhalten haben. In diesem Fall ist die Lehrperson aufgefordert, ihre Bilanzierung der Fachnote und des ALS-Verhaltens transparent zu erklären und zu begründen. Daneben sollte sie ihre Kommunikation mit den Erziehungsberechtigten überdenken und allenfalls anpassen.

Wenn die Lehrperson im Voraus schon weiss, dass die eingeladenen Erziehungsberechtigten in den Widerstand treten könnten, ist es manchmal ratsam, eine zweite Person zum Gespräch einzuladen, die das Kind bzw. die/den Jugendliche/n auch unterrichtet. Das kann eine weitere Lehrperson oder die schulische Heilpädagogin sein. Insbesondere haben schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen in der Gesprächsführung in der Regel eine erweiterte Ausbildung genossen.

 5.2 Etablierte Handhabung

 B2.2 Die Bilanzierung von Fachleistungen

 5 Kommunikation mit den Erziehungsberechtigten

Falls sich die Lehrperson von den Erziehungsberechtigten angegriffen fühlt, sollte sie sich nicht auf einen «Kampf» einlassen und stattdessen den Erziehungsberechtigten einen Vorschlag unterbreiten:

Die Bewertungen bilden die Leistungen von «Kevin» ab, die er in der Schule erbracht hat. Die Einschätzungen sind gemäss den kantonalen Richtlinien professionell vorgenommen worden. Wenn Sie damit nicht einverstanden sind, schlage ich vor, dass wir zusammen mit der Schulleitung einen neuen Gesprächstermin vereinbaren.

Falls die Erziehungsberechtigten auf diesen Vorschlag eingehen, nimmt das Weitere unter der Mitverantwortung der Schulleitung seinen Lauf.

In seltenen Fällen treten schwierige Situationen auf, die zum Abbruch des Gesprächs führen können. Falls Erziehungsberechtigte die Fassung verlieren und emotionale oder beleidigende Bemerkungen äussern, ist es wichtig, souverän und ruhig zu bleiben. Empfehlenswerte Reaktionen sind:

- Nachfragen: «Habe ich richtig gehört, dass ...»
- Ich-Botschaften platzieren: «Ich nehme ihre Äusserung erstaunt zur Kenntnis.» «Ich fühle mich in dieser Situation angegriffen.»
- Wenn Sie sich in die Lage der Person ... versetzen, wie würden Sie ... (Versuch, einen Perspektivenwechsel hervorzurufen)

Auf jeden Fall sollte im Anschluss mit der Schulleitung das weitere Vorgehen besprochen werden.

C Handreichungen

C1 Beurteilungsraster

Lehrplankompatible Beurteilungsraster beziehen sich auf die Kompetenzstufen des Lehrplans. Das Lehrmittel «Die Sprachstarken» stellt fachdidaktisch professionelle Beurteilungsraster begleitend zur Verfügung. Deshalb sind die folgenden Vorlagen und Beispiele im Fach Deutsch direkt anwendbar. Sie sind vollständig lehrplankompatibel, praxiserprobt und eignen sich für den formativen²⁶ Einsatz sowohl für die Peer- wie auch für die Fremdeinschätzung des Lern- bzw. Kompetenzstandes. Im Weiteren ist die «Leere Vorlage BR» auf dem Grundraster dieser Vorlagen aufgebaut und kann für andere Fächer verwendet werden. Das Dokument «Leere Vorlage BR» ist im Word-Format (Tabellen) abgelegt und kann inhaltlich und gestalterisch flexibel angepasst werden.

²⁶ «Formativ» bedeutet in diesem Zusammenhang, dass prozessbegleitend und förderorientiert gearbeitet wird.

Vorlagen und Beispiele - Beurteilungsraster

Fächer	Kompetenzbereich	Klasse/Zyklus	Urheber/in	
alle	➔ <i>Leere Vorlage BR</i>	ab 2. Klasse	AVS ²⁷	
alle	➔ <i>Erforschen einer Sache</i>	2. + 3. Zyklus	PHSG	
Deutsch	Lesen	➔ <i>Lesetechnik</i>	2. Primarklasse	Die Sprachstarken
	Lesen	➔ <i>Vorlesen</i>	4. Primarklasse	Die Sprachstarken
	Sprechen	➔ <i>Ein Buch präsentieren</i>	3. Primarklasse	Die Sprachstarken
	Sprechen	➔ <i>Erzählen</i>	3. Primarklasse	Die Sprachstarken
	Sprechen	➔ <i>Präsentieren</i>	4. Primarklasse	Die Sprachstarken
	Sprechen	➔ <i>Sprechtechnik</i>	5. Primarklasse	Die Sprachstarken
	Sprechen	➔ <i>Präsentieren</i>	3. Zyklus	Die Sprachstarken
	Schreiben	➔ <i>Briefe schreiben</i>	2. Primarklasse	Die Sprachstarken
	Schreiben	➔ <i>Geschichten schreiben</i>	2. Primarklasse	Die Sprachstarken
	Schreiben	➔ <i>Zeitungsberichte schreiben</i>	5. Primarklasse	Die Sprachstarken
	Schreiben	➔ <i>Gedichte schreiben</i>	5. Primarklasse	Die Sprachstarken
	Schreiben	➔ <i>Anleitungen / Rezepte schreiben</i>	6. Primarklasse	Die Sprachstarken
	Sprache	➔ <i>Rechtschreibung</i>	4. Primarklasse	Die Sprachstarken
	Sprache	➔ <i>Grammatik</i>	6. Primarklasse	Die Sprachstarken

Die vollständige Sammlung für alle Zyklen und Klassen sind im Lehrmittel als PDF-File auf einer CD-ROM abgelegt.

C2 Selbstbeurteilungsbogen

Die Selbstbeurteilung ist ein weiteres wichtiges formatives Förderinstrument. Lehrplan-kompatible Bogen zur Selbstbeurteilung beziehen sich inhaltlich auf die Kompetenzstufen des Lehrplans. Vor allem die Lehrmittel «Die Sprachstarken» und «dis donci!» stellen bis Redaktionsschluss fachdidaktisch professionelle Selbstbeurteilungsbögen begleitend zur Verfügung. Das Lehrmittel die «Die Sprachstarken» bietet unterschiedliche Gestaltungsvarianten an, während das Lehrmittel «dis donci!» einen einheitlich gestalteten Bogen verwendet. Alle Vorlagen sind vollständig lehrplankompatibel, praxiserprobt und eignen sich für den formativen²⁸ Einsatz zur Selbsteinschätzung des Lern- bzw. Kompetenzstands.

Die Veranschaulichung durch Grafiken und Farben unterstützt eine Selbstbeurteilung. Die Vielfalt aus dem Lehrmittel «Die Sprachstarken» wurde deshalb auf die «Leeren Vorlagen SB» übertragen, welche zur Erstellung weiterer Selbstbeurteilungsbogen in anderen Fächern verwendet werden können. Da die «Leeren Vorlagen SB» im Word-Format abgelegt sind, können sie inhaltlich und gestalterisch flexibel angepasst werden.

²⁷ AVS bedeutet «Amt für Volksschule und Sport des Kantons AR».

²⁸ «Formativ» bedeutet in diesem Zusammenhang, dass prozessbegleitend und förderorientiert gearbeitet wird.

Vorlagen und Beispiele - Selbstbeurteilungsbogen

Fächer	Kompetenzbereich	Klasse/Zyklus	Urheber/in
alle	↻ Leere Vorlage SB Sonne	ab 2. Klasse	AVS
	↻ Leere Vorlage SB Spinnennetz-6 Achsen		
	↻ Leere Vorlage SB Spinnennetz-5 Achsen		
	↻ Leere Vorlage SB 5-Zack		
	↻ Leere Vorlage SB 6-Zack		
	↻ Leere Vorlage SB Entwicklung		
	↻ Leere Vorlage SB Pfeile nach rechts		
Deutsch	Lesen ↻ Lesetraining	3. Primarklasse	Die Sprachstarken
	Lesen ↻ Vorlesen	4. Primarklasse	Die Sprachstarken
	Sprechen ↻ Ein Buch präsentieren	2. Primarklasse	Die Sprachstarken
	Sprechen ↻ Ein Gedicht vortragen	2. Primarklasse	Die Sprachstarken
	Sprechen ↻ Erzählen	2. Primarklasse	Die Sprachstarken
	Sprechen ↻ Miteinander sprechen	3. Primarklasse	Die Sprachstarken
	Sprechen ↻ Geschichten nacherzählen	5. Primarklasse	Die Sprachstarken
	Sprechen ↻ Geschichten erfinden und präsentieren	6. Primarklasse	Die Sprachstarken
	Schreiben ↻ Einen Dankesbrief schreiben	2. Primarklasse	Die Sprachstarken
	Schreiben ↻ Ideen finden	2. Primarklasse	Die Sprachstarken
	Schreiben ↻ Gedichte schreiben	3. Primarklasse	Die Sprachstarken
	Schreiben ↻ Interessante Briefe schreiben	3. Primarklasse	Die Sprachstarken
	Schreiben ↻ Geschichten schreiben	4. Primarklasse	Die Sprachstarken
	Schreiben ↻ Geschichten zu einem Bildimpuls	5. Primarklasse	Die Sprachstarken
	Schreiben ↻ Persönliche Briefe schreiben	6. Primarklasse	Die Sprachstarken
Franz	Unité 1 ↻ alle	5. Primarklasse	Dis donc!

Die vollständige Sammlung für alle Zyklen und Klassen ist in den entsprechenden Lehrmitteln meist als PDF-File auf einer CD-ROM abgelegt.

C3 Beobachtungsblätter

Beobachtungsblätter sind Fragebogen für Lernende, die auch der Lehrperson eine kriterienorientierte Beobachtung ermöglicht. Damit bietet das Beobachtungsblatt die Grundlage für ein Gespräch zwischen Lehrperson und Schülerin oder Schüler, in dem Selbstbeobachtungen und Fremdbeobachtungen ausgetauscht und verglichen werden können.

Das Lehrmittel «Die Sprachstarken» stellt eine Vielzahl solcher Beobachtungsblätter zur Verfügung. Deshalb finden die folgenden Vorlagen mehrheitlich im Fach Deutsch Verwendung. Sie sind vollständig lehrplankompatibel, praxiserprobt und eignen sich zur Förderung und Bewertung zeugnisrelevanter fachlicher und überfachlicher Kompetenzen. Die «leere Vorlage BEO» ist auf diesem Grundraster der Vorlagen aufgebaut und kann für andere Fächer und weitere überfachliche Kompetenzen verwendet werden.

Um die vielfältigen Anwendungen und Einsatzmöglichkeiten aufzuzeigen, sind in einer Tabelle nebst der «Leeren Vorlage BEO» exemplarisch Beobachtungsblätter zu möglichst vielen Kompetenzbereichen aufgelistet.

Vorlagen und Beispiele - Beobachtungsblätter

Fächer	Kompetenzbereich	Klasse/Zyklus	Urheber/in
alle	↪ Leere Vorlage BEO 2 Stufen	ab 2. Klasse	AVS
	↪ Leere Vorlage BEO 3 Stufen		
	↪ Leere Vorlage BEO 4 Stufen		
Deutsch	Lesen ↪ Lesen	2. Primarklasse	Die Sprachstarken
	Sprechen ↪ Sprechen und Zuhören	3. Primarklasse	Die Sprachstarken
	Schreiben ↪ Schreiben	2. Primarklasse	Die Sprachstarken
	Schreiben ↪ Schreiben	5. Primarklasse	Die Sprachstarken
	Schreiben ↪ Schreiben	6. Primarklasse	Die Sprachstarken
	Sprache ↪ Über Sprache und Schrift nachdenken	2. Primarklasse	Die Sprachstarken
	Sprache ↪ Grammatik	4. Primarklasse	Die Sprachstarken
	Sprache ↪ Rechtschreibung	5. Primarklasse	Die Sprachstarken
	Sprache ↪ Über Grammatik nachdenken	6. Primarklasse	Die Sprachstarken
	Sprache ↪ Über Rechtschreibung nachdenken	6. Primarklasse	Die Sprachstarken

Die vollständige Sammlung für alle Zyklen und Klassen ist in den entsprechenden Lehrmitteln meist als PDF-File auf einer CD-ROM abgelegt.

C4 Summative Bewertungsbogen

Summative Bewertungsbogen unterstützen die Lehrperson bei der Bewertung von komplexen Produktleistungen, wie z.B. Texte bewerten, Präsentationen bewerten. Die Kriterien der folgenden Vorlagen beziehen sich auf die Kompetenzstufen des Lehrplans des Kantons AR.

Die Lehrmittel «Die Sprachstarken», das Musiklehrmittel «Musaik 1 und 2» und das Englischlehrmittel «Voices» stellen solche Bewertungsbogen begleitend zur Verfügung. Deshalb sind die folgenden Vorlagen in den Fächern Deutsch, Musik und Englisch direkt anwendbar. Die «leere Vorlage SBB»²⁹ ist auf einem vereinfachten Grundraster der Vorlagen aufgebaut und kann für andere Fächer und weitere überfachliche Kompetenzen verwendet werden.

Um die klassenbedingte Entwicklung der Kriterien aufzuzeigen, sind in einer Tabelle nebst der «Leeren Vorlage SBB» auch summative Bewertungsbogen von der 2. bis zur 4. Primarklasse aufgelistet.

Vorlagen und Beispiele - Summative Bewertungsbogen

Fächer	Kompetenzbereich	Klasse/Zyklus	Urheber/in	
alle	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Leere Vorlage SBB 3 Stufen ➔ Leere Vorlage SBB 4 Stufen 	ab 2. Klasse	AVS	
Deutsch	Schreiben	➔ <i>Geschichten schreiben</i>	2. Primarklasse	Die Sprachstarken
	Schreiben	➔ <i>Geschichten schreiben</i>	3. Primarklasse	Die Sprachstarken
	Schreiben	➔ <i>Geschichten schreiben</i>	4. Primarklasse	Die Sprachstarken
Musik	➔ <i>Über Sprache und Schrift nachdenken</i>	2. Primarklasse	Musaik 1 und 2	
Englisch	➔ <i>Sprechen und schreiben</i>	3. Zyklus	Voices 1	

Die vollständige Sammlung für alle Zyklen und Klassen ist in den entsprechenden Lehrmitteln meist als PDF-File auf einer CD-ROM abgelegt.


²⁹ SBB steht für «Summative Bewertungsbogen».

C5 Bewertung von Prozessleistungen

Grundraster zur Bewertung von Prozessleistungen

Allgemeine Umschreibung	Aufgabenspezifische Präzisierung «Qualitäten erkenne ich, wenn ich sie sehe.»
Grunderwartungen noch nicht erfüllt ✓ Es ist nicht ersichtlich, ob sich die Person lange und intensiv genug mit der Sache befasst hat. Um dies eindeutig entscheiden zu können, wird eine zweite Chance gegeben. Die Reproduktionen sind nicht hinreichend gelungen.	Welche Reproduktionen werden im Minimum erwartet?
Grunderwartungen erfüllt ✓ Die Person hat sich lange und intensiv genug mit der Sache befasst, dass sie dem Unterricht folgen kann. Reproduktionen sind ihr gelungen.	Welche Reproduktionen werden im Minimum erwartet?
Regelerwartung erfüllt ✓✓ Die Person bringt sich eigenständig handelnd in die Auseinandersetzung mit der Sache ein. Sie nutzt das Lernangebot wirkungsvoll. In mindestens einer Passage ist ein produktives Potential oder eine besondere Qualität oder eine Eigenleistung klar erkennbar.	Woran sind das produktive Potential oder die besondere Qualität oder die Eigenleistung erkennbar?
Regelerwartung übertroffen ✓✓✓ Die Person handelt an entscheidender Stelle «souverän». Sie erschliesst sich einen relevanten und unerwarteten Zugang zur Sache.	Was bedeutet souverän?

Die Vergabe der Häkchen erfolgt aufgrund der Beschreibung, die den Gesamteindruck prägt. Die Wertung der Häkchen entspricht den Noten 3, 4, 5 und 6.

 Grundraster zur Bewertung von Prozessleistungen

D

Beispiele aus der Praxis

D1 Lernaufgaben


Ausgehend von der Konfrontation/Aktivierung über die Klärung/Erarbeitung, die Übung/Vertiefung und über die Anwendung und den Transfer berücksichtigen Lernaufgaben alle Lernphasen. Die folgenden Beispiele beschränken sich auf die beiden Lernphasen Konfrontation/Aktivierung und Anwendung/ Transfer und fördern damit die Konstruktionen von Wissen. Damit wird ein wesentlicher Beitrag zum Kompetenzerwerb geleistet.


D1.1 Konfrontations- und Aktivierungsaufgaben

Als Konfrontationsaufgaben eignen sich Experimente, Bilder, Sachtexte, Geschichten, alte Karten/alte Landkarten, Museumsbesuche und Exkursionen. Um die Neugierde der Lernenden für das Thema zu wecken, sollten Einstieg und Fragestellungen möglichst lebensnah gewählt werden. Das gelingt am besten, wenn eine Verbindung zu authentischen Anforderungssituationen hergestellt werden kann.

Mit den folgenden drei Kriterien können differenzierende Fragen und Aufträge formuliert werden:

Einfacher Einstieg für alle	Diese Fragen kann jede/jeder beantworten, weil ein persönlicher Bezug zur Sache oder zum eigenen Leben (Lebensnähe) vorhanden ist.
Nahe bei der Sache	Diese Fragen zielen auf den Kern der Sache. Sie rufen das Vorwissen ab und wecken eine Neugier zum Thema.
Rampe für Könnner/innen	Diese Fragen ermöglichen eine intensive Auseinandersetzung mit der Sache. Erweiterte Kompetenzen werden abgerufen und genutzt.

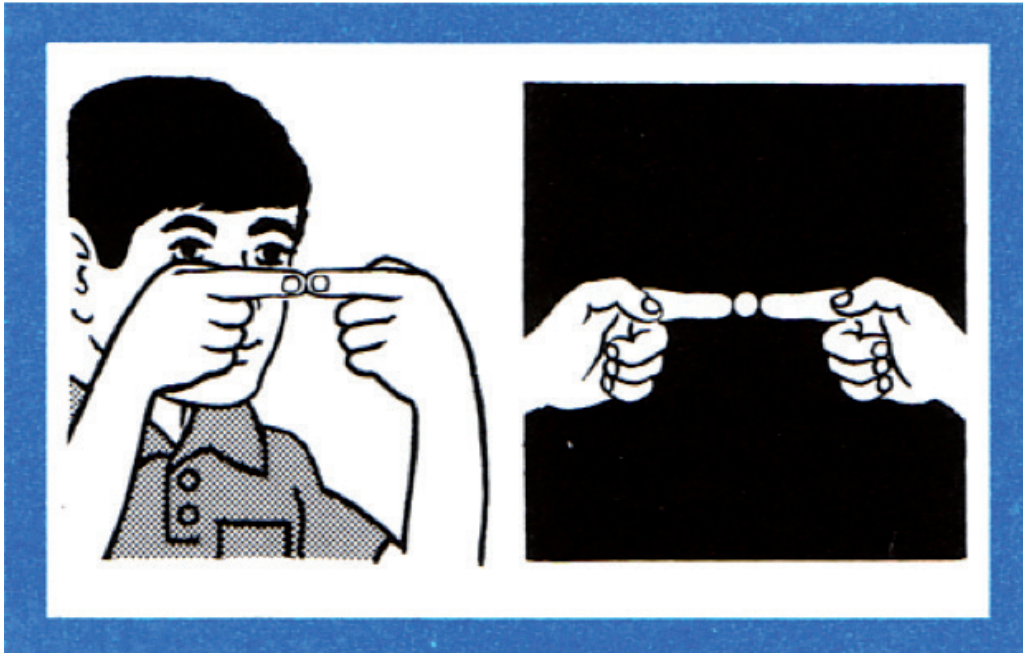
 2.2.2 Lernaufgaben und Lernprozesse

 A1.8 Acht Merkmale des kompetenzfördernden Unterrichts

Einfache Experimente

Ein Beispiel für den 2. und 3. Zyklus:

Die Fingerspitzen berühren sich, und dann wird mit den Augen der Hintergrund fixiert (scharf gestellt). Wenn man die Fingerspitzen ein wenig voneinander entfernt, beginnt der dritte, imaginäre Finger zu schweben.



Mögliche Aktivierung

Mögliche Aufgabenstellung

- Was hast du beobachtet? Zeichne es auf.
- Funktioniert es immer? Wann nicht?
- Hast du Vermutungen, vielleicht sogar Erklärungen?
- Was möchtest du mehr darüber wissen?
- Schreibe alles auf (Lernjournal).

Bilder

Bilder schaffen Bezug zueinander und zur Gegenwart. Deshalb eignen sich Fragestellungen, die Unterschiede herauschälen. Fragen nach Unterschieden führen häufig zum Kern des Themas.

Ein Beispiel für den 1. und 2. Zyklus:

Die «alten» Schulwandbilder bilden Familienszenen zur Zeit der Höhlenbewohner und der Pfahlbauer ab. Familienszenen schaffen Lebensnähe und damit auch einen Bezug zur eigenen Familie.




Mögliche Aufgabenstellung

- Was hat sich verändert?
- Was ist immer noch gleich oder ähnlich?
- Wie erklärst du dir diese Veränderungen?
- Schreibe alles auf (Lernjournal).

Differenzierung durch Fragetypen

In den folgenden zwei Beispielen werden zu aktuellen Bildern eine Anzahl Fragetypen mit unterschiedlichen Differenzierungsstufen vorgegeben. Die Lernenden erhalten den Auftrag, zwei bis drei Fragetypen auszuwählen und entsprechende Fragen zu formulieren. Damit entstehen Wissen und Können. Beides wird zu einem erheblichen Anteil von den Lernenden gesteuert. Die Lehrperson hat eine solide Ausgangslage, um bei einzelnen Fragen vertiefend anzuknüpfen.

 2.2.1 Die Differenzierung in Aufgabenstellungen

Ein Beispiel für den 1. Zyklus:

Silvesterchläuse unterwegs



Auftrag

Wähle zwei Fragetypen aus und formuliere dazu je eine Frage, die du deinen Mitschüler/Innen stellen möchtest.

Sechs Fragetypen (1. Zyklus)

- Eine Frage, deren Antwort du weisst.
- Eine Frage, deren Antwort du nicht weisst.
- Eine Frage, die niemand beantworten kann.
- Eine Frage, auf die es mehrere gute Antworten gibt.
- Eine Frage, die du sofort ohne Nachdenken beantworten kannst.
- Eine Frage, die du erst beantworten kannst, wenn du länger darüber nachdenken kannst.

Ein Beispiel für den 2. und 3. Zyklus:

Auf der Flucht



Differenzierung mit Fragetypen

Auftrag

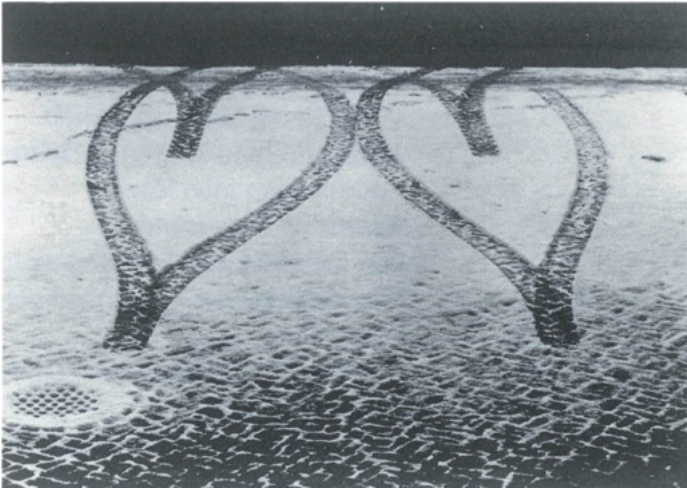
Wähle drei Fragetypen aus und formuliere dazu je eine Frage, die du deinen Mitschüler/Innen stellen möchtest.

Acht Fragetypen (2. + 3. Zyklus)

- Eine Frage, deren Antwort du weisst.
- Eine Frage, deren Antwort du nicht weisst.
- Eine Frage, die niemand beantworten kann.
- Eine Frage, auf die es mehr als eine gute Antwort gibt.
- Eine Frage, die du beantworten kannst, wenn du ein Buch zu Hilfe nimmst.
- Eine Frage, die du nicht beantworten kannst, indem du schnell mal in einem Buch nachschlägst.
- Eine Frage, die du beantworten kannst, ohne wirklich nachdenken zu müssen.
- Eine Frage, die du nur beantworten kannst, wenn du wirklich darüber nachdenkst.

Ein Beispiel für alle Zyklen:

Das Bild mit den Doppelherzen³⁰ irritiert und löst Emotionen aus. Die Fragestellungen zielen deshalb sowohl auf die Phantasie als auch auf das Phänomen. Die folgenden Fragestellungen eignen sich für den 1. Zyklus.



Dieses Bild hat René Camenzind geknipst. Er hat die Herzen an einem Wintermorgen auf dem Weg zur Arbeit entdeckt.

Mögliche Aufgabenstellung

- Die Spuren stammen von einem Auto. Gefällt dir die liebevolle Nachricht?
- Ob der Fahrer sie absichtlich zurückgelassen hat?
- Vielleicht bist du ein findiger Detektiv. Dann kannst du erklären, was das Auto gemacht hat.
- Welche Spur stammt von den Hinterrädern?
- Wo ist das Auto rückwärts gefahren, wo vorwärts?
- Wie hat der Fahrer das Steuerrad bewegt?
- Schreibe deine Gedanken auf.

³⁰ Ruf, U. & Gallin, P. (1995). Sprache und Mathematik. Ich du wir 1 2 3 Seite 14. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.

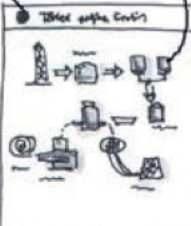
D1.2 Transferaufgaben

Transferaufgaben machen Gelerntes sichtbar. Deshalb heisst der Grundauftrag:

Zeige, was du über ... gelernt hast.

Das kann zum Beispiel in folgender Form geschehen:

- mündlich einem/einer Mitschüler/in,
- mündlich der Lehrerin/dem Lehrer,
- Präsentation vor der Klasse,
- auf einem Plakat,
- mit Graf-iz (A3-Format).

Graf-iz		
<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> Name _____ Datum _____ </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 45%;"> <p>BEZEICHNUNG NAME DATUM</p> <p>GRAFISCHE UMSETZUNG</p> <p>INHALTLICHER ÜBERBLICK ↳ DAS WICHTIGSTE IN KÜRZE</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>● Thema: Aufbau Grafik 23.11</p>  <p>■ Wichtigste Informationen</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ in der Grafik ■ die von der Grafik ■ die von der Grafik </div> <p>● Lauftext: Bei der Fertigung von Bauteilen sind für die Arbeit der Mensch, die Maschine und die Werkzeuge verantwortlich. Die Maschine wird durch die Bauteile steuert. Die Maschine wird durch die Bauteile steuert. Die Maschine wird durch die Bauteile steuert.</p> <p>● Links: ...</p> </div> <div style="width: 50%;"> <ul style="list-style-type: none"> • Grafiz heisst, sich aufs Wesentliche konzentrieren und sich dieses Wichtige verstehend veranschaulichen. • Informationen werden transformiert (umgewandelt) in eine bildhafte Grafik, in zusammenfassende Schlagzeilen, einen erklärenden Lauftext und Hinweise auf Links. • Graf-iz heisst, gedankliche Energie investieren. Graf-iz sind Wertpapiere. </div> </div>		
<p>LAUFTEXT INHALTLICHE ZUSAMMENFASSUNG</p> <p>LINKS HINWEISE AUF WEITERFÜHRENDE INFOS</p>		

D2 Beurteilungsinstrumente (Best Practices)

Schulen AR haben Beurteilungsinstrumente als PDF-File oder/und im Word-Format zur Verfügung gestellt. Sie eignen sich sowohl für formative Beurteilungen als auch für abschliessende Bewertungen. Unter folgendem Link können sie abgerufen werden:

Beurteilungsinstrumente - Best Practices Schulen AR

Thema/Kompetenz/Leistung	Zyklus	Urheber/in	Beurteilungsinstrument für ...
Lesekompetenzen	1. bis 3. Kl.	Primarschule Stein	➔ <i>Beurteilung Lesekompetenzen.docx</i>
Schreibkompetenzen	1. bis 3. Kl.	Primarschule Stein	➔ <i>Beurteilung Schreibkompetenzen.docx</i>
Präsentationen	3	Sek. Herisau	➔ <i>div. Präsentationsformen.docx</i>
	3	Sek. Herisau	➔ <i>Bewertung Graf-iz.docx</i>
	3	Sek. Herisau	➔ <i>Bewertung Modelle.docx</i>
	3	Sek. Herisau	➔ <i>Bewertung Plakat.docx</i>
	3	Sek. Herisau	➔ <i>Bewertung Werbebroschüre Flyer.docx</i>
	3	Sek. Herisau	➔ <i>Bewertung Lernerfolg ist lernbar.docx</i>
Eigene Hefteinträge	3	Sek. Herisau	➔ <i>Bewertung eigener Einträge.docx</i>
Heftführung	3	Sek. Schwellbrunn	➔ <i>Beurteilung NT-Heft.docx</i>
Projektunterricht, Schwerpunktarbeit	3	Sek. Schwellbrunn	➔ <i>Beurteilung Schwerpunktarbeit.docx</i>
Prozessleistungen im Unterricht	3	Sek. Schwellbrunn	➔ <i>Beurteilung Prozessleistung im Unterricht.docx</i>
Referate und Vorträge beurteilen und bewerten	2+3	Departement Bildung und Kultur (2002)	➔ <i>Beurteilung Vortrag.pdf</i> ➔ <i>Beurteilung Vortrag.docx</i>

Weitere Praxisbeispiele:

Thema/Kompetenz/Leistung	Zyklus	Urheber/in	Beurteilungsinstrument für ...
Standort- und Beurteilungsgespräche führen	1	Primarschule Rehetobel	➔ <i>Würfelspiel zum Beurteilungsgespräch.pdf</i>

Es besteht die Möglichkeit, die Liste zu ergänzen oder Bestehendes zu ersetzen (Mail to: stefan.chiozza@ar.ch).

D3 Lernen reflektieren (Best Practices)

Kartenset mit 140 Fragen für die Selbstreflexion (Caroline Tiefenthaler, Wolfhalden)

Wie können Lehrpersonen Schüler/innen unterstützen, ihre Lernprozesse zu reflektieren (Self-Monitoring)? Dieses Set mit 140 Fragekarten liefert Impulse, um die Selbstreflexion motivierend anzuregen. Die Fragekarten sind sofort im Unterricht einsetzbar.

Das Prinzip des Kartensets ist einfach und schlüssig: Auf jeder Karte findet sich auf der Vorderseite ein Themen- bzw. Farbbereich zum Lernen. Auf der Rückseite ist eine Fragestellung abgebildet, die auf das Lernen in diesem Bereich Bezug nimmt. Die Schüler/innen wählen einzelne Fragekarten aus, mit denen sie sich am Ende einer Lerneinheit auseinandersetzen.

Die Karten werden insbesondere in Kombination mit Lerntagebüchern und weiteren dokumentierenden Lernmaterialien eingesetzt: Die Schüler/innen halten die Antworten zu den Frage-Impulsen darin fest und dokumentieren so ihre Lernprozesse. Das Kartenset strukturiert damit Reflexionsprozesse, die bei den Schüler/innen angeregt werden sollen.

Aus dem Inhalt:

- Fragen zur Zusammenarbeit mit Mitschülerinnen und Mitschülern:
 - Deine Lernpartnerschaften
 - Deine Teamarbeiten
- Fragen zu Präsentationen: Deine Präsentation vorbereiten
- Fragen zur selbstständigen Planung und dazu, wie du dich und dein Lernen wahrnimmst:
 - Selbstmanagement
 - Monitoring
 - Deine Lernschritte planen
 - Motivation
 - Selbstwahrnehmung
 - Deine Planung reflektieren
 - Deine Ziele überprüfen
- Fragen zu deinen Lernmethoden:
 - Deine Lernstrategien
 - Fragen zum Unterricht und nach einer Prüfung
- Fragen, die du dir vor, während und nach dem Arbeiten stellst
- Fragen zur Bewertung deiner eigenen/der fremden Arbeit:
 - Die Arbeit auswerten


Das vollständige Kartenset kann bestellt werden bei der Beltz Verlagsgruppe (Stichwort «Lernen reflektieren»)

oder unter:

https://www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/buecher/produkt_produktdetails/31612-lernen_reflektieren.html

 *Musterkarten.pdf*

 *Cover*

 *Detaillierte Anleitung:
Didaktische Grundlagen
und Anregungen zum Ein-
satz des Kartensets*

D4 Lernjournalarbeit

D4.1 Deutsch und Mathematik - 1. Zyklus (Beispiele von Sebnem und Yesim)

Mathematik und Sprache sind eng miteinander verknüpft. Sprache verstehen und sich verständlich ausdrücken, sind Voraussetzungen, um Mathematik zu begreifen. Das Begreifen von Zahlen und das Rechnen bedingen bei Kindern einen hohen Grad an Abstraktionsvermögen. Kinder, die nicht ausreichend über diese Kompetenz verfügen, können den Bezug von Mathematik zu ihrer Lebenswelt nur schlecht oder gar nicht aufbauen. In der Folge wird meist eine negative Haltung gegenüber Mathematik entwickelt, welche die Schul- und die Berufskarriere massgebend mit beeinflusst. Um dem entgegenzuwirken, bietet sich im 1. Zyklus eine einfache und wirkungsvolle Kernidee zum Mathematikunterricht an. Sie lautet:

«Jede Rechnung ist eine Geschichte.»

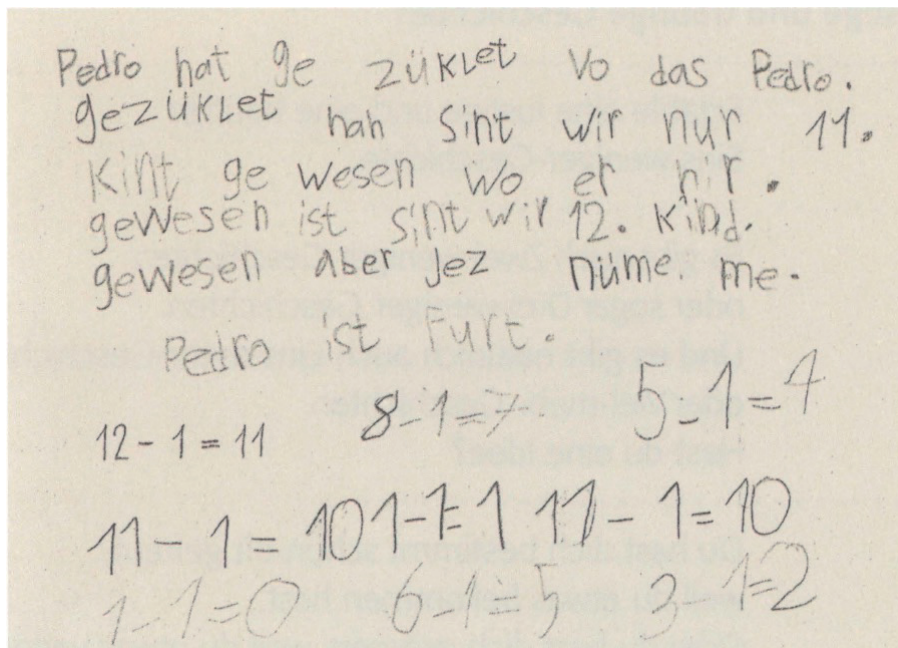
Zum Beispiel hat eine Lehrerin die Kinder in der Unterstufe aufgefordert, eine «Eins-weniger-Geschichte» zu erfinden³¹.

Die Aufgabe lautet:

Erfinde eine «Eins-weniger-Geschichte».

Die Rechnung dazu ist ganz einfach:

$$12 \text{ Kinder} - 1 \text{ Kind} = 11 \text{ Kinder}$$



Die «Eins weniger Geschichte» von Sebnem

³¹ Ruf, U. & Gallin, P. (1995). Sprache und Mathematik. Ich du wir 1 2 3. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.

Sebnem schafft den Schritt zur Abstraktion und kann schon mit «nackten» Zahlen einfache Subtraktionen ausführen. Die Ausdrucksfähigkeit in der Sprache ist noch weniger gut ausgeprägt. Die Lehrerin kommentiert die Geschichte und macht sie der Klasse transparent.

In der Gruppe von Sebnem sind zwölf Kinder.
Eines Tages muss Pedro an einen andern Ort zügeln.
Jetzt sind nur noch elf Kinder in der Gruppe.
Sebnem hat noch mehr Rechnungen aufgeschrieben.
Nur eine ist falsch.

Arbeitsprodukte (in diesem Fall Geschichten) von Mitschüler/innen zu lesen, wirkt anregend. Es kann neue Ideen hervorrufen. Yesim dehnt darauf den Auftrag aus und schreibt eine **«Sechs-weniger-Geschichte»**

A: Den Gäner setzt 31 Tulben auf.
M: Frage zur Mitte wie viele Tulben
Mus er weg nehmen
Sch er sollte nur 25 Tulben haben.
 $31 - \quad = 25$
Also reist er die 6 Tulben aus.

Die Abkürzungen A., M. und Sch. bedeuten Anfang, Mitte und Schluss.

Die Lehrerin möchte das Verständnis für Rechnungen weiter vertiefen und zugleich Schreib-
anlässe schaffen. Sie erteilt deshalb zu einem späteren Zeitpunkt folgende Aufgaben:

Suche ein paar Rechnungen in deinem Rechenbuch.
Erfinde zu jeder Rechnung eine Geschichte.
Gib deine Geschichte einem anderen Kind.
Findet es eine passende Rechnung dazu?

Die oben genannten Beispiele sind aus dem Lehrmittel «Ich du wir 1 2 3» entnommen. Das Lehrmittel kann bei Wolfau-Druck AG in Weinfelden auf einer CD im PDF-Format für CHF 20.- erworben werden.

Die Kernidee «Jede Rechnung ist eine Geschichte» kann auch im 2. und 3. Zyklus erfolgreich verwendet werden. Auch im 2. Zyklus sollten Rechnungen lebensnah und anwendungsorientiert bleiben, indem man möglichst von Rechnungsaufgaben mit «nackten Zahlen» (Stöckli-Rechnungen) absieht und vorwiegend Rechnungsaufgaben mit Sorten oder Rechnungen aus einem Kontext heraus (Satzaufgaben) stellt. Im 3. Zyklus kann die Kernidee erfolgreich weiter entwickelt werden, z. B. als **«Jede Gleichung ist eine Geschichte.»**

D4.2 Deutsch - 2. Zyklus (Beispiel von Tobias, «Literatur im Fokus»³²)

Das Lesen von literarischen Texten kann als ein Dialog zwischen der lesenden Person und dem Text verstanden werden. Mithilfe von Aufforderungen zum kreativen Umgang mit dem Text werden Schülerinnen und Schüler zu einem solchen Dialog angeleitet und angeregt. Wird diese individuelle, gedankliche Auseinandersetzung in einem Lernjournal dokumentiert, werden vielfältige literarische Kompetenzen sichtbar. Zudem wird eine gute Grundlage für einen anschliessenden Lerndialog geschaffen.

Im schulischen Literaturunterricht haben kurze Geschichten eine lange Tradition. Davon zeugen die Konzepte von Lesebüchern aus den unterschiedlichen Generationen. Im folgenden Fallbeispiel geht es um die Kurzprosa «Ein Riese muss immer aufpassen» von Günter Bruno Fuchs:

Ein Riese muss immer aufpassen

Abends, vor seiner riesengrossen Hütte, sass der Riese. «Na schön», so sprach der Riese nach einer guten Stunde, «jetzt muss ich also wieder einmal alle, alle Türen meiner riesigen Hütte zuschliessen mit demselben alten grossen Schlüssel, den ich von meinem Grossvater geschenkt bekam, als ich noch klein war.»

Hier schwieg der Riese. Dann sagte er: «Und weshalb muss ich das tun, weshalb? Nur wegen der Zwerge, die uns Riesen immer irgendwas wegnehmen mitten in der Nacht, winzige Sachen, wie sie sagen: Häuser, Freunde, Berge, den Abendstern.»

(aus Günter Bruno Fuchs. (1992). *Gedichte und kleine Prosa*. München, Wien: Carl Hanser Verlag, S. 439)

Mit der folgenden Aufgabenstellung wird die Kompetenz D.6/A1 angepeilt:

«Die Schülerinnen und Schüler können spielerisch und kreativ gestaltend mit literarischen Texten umgehen».

Denke über den Text «Ein Riese muss immer aufpassen» nach.

Du kannst dich dabei von folgenden Fragen leiten lassen:

1. Was ist das für ein Riese?
2. Was ist besonders an ihm?
3. Ist das ein Riese, wie du ihn dir vorstellst?

Bestimmt kommen dir noch weitere Fragen in den Sinn, die dich beschäftigen. Halte deine Überlegungen in Text und Skizze fest. Interessant wird es, wenn du deine verschiedenen Antworten mit Textstellen verdeutlichen kannst.

Im folgenden Dokument (PDF) sind die Texte aus dem Lernjournal von Tobias (5. Klasse) in leicht gekürzter Form und in Originalschreibweise wiedergegeben: Lernjournal von Tobias.pdf

 Lernjournal von Tobias.pdf

³² Nänny, S. (2014). «So habe ich den Text verstanden» - das Verstehen literarischer Texte anleiten und beurteilen. Ausgabe 3/2014. www.leseforum.ch.

In den Ausführungen von Tobias wird auch deutlich, dass er nicht nur über für sein Lernalter hohe literarische Kompetenzen verfügt. Es lassen sich auch Aussagen über den Entwicklungsstand von Aspekten seiner Schreibkompetenzen machen. So kann ihm beispielsweise attestiert werden, dass er

- ... über eine ausreichend automatisierte Handschrift verfügt,
- ... er seinen Wortschatz so aktivieren kann, dass er genügend Kapazität für komplexe Formulierungen hat,
- ... Strategien zur Ideenfindung selbstständig einsetzen kann,
- ... Gedanken und Ideen im Text in eine verständliche und sinnvolle Abfolge bringen und eine gezielte Wirkung erzeugen kann.

Alle diese Fähigkeiten entsprechen Grundansprüchen, wie sie an Schülerinnen und Schüler des 3. Zyklus gestellt sind. Das heißt, dass Tobias in der Entwicklung seiner Schreibkompetenzen - zumindest punktuell - auf einem hohen Stand ist.

Wenn Schülerinnen und Schüler angeleitet werden, Kompetenzen sichtbar zu machen, ist die Lehrperson gefordert, diese sichtbar gemachten Kompetenzen auch zu würdigen. Hierzu kann einerseits ein interner Austausch (z. B. in Form des Sesseltanzes) folgen, andererseits können Lösungsansätze oder Fragen der Lernenden für den Folgeunterricht verwendet werden. Zwingend ist, dass die Lehrperson das Lernjournal liest und eine kurze schriftliche Rückmeldung verfasst. Falls das Lernjournal bewertet wird, eignet sich der Bewertungsraster für Prozessleistungen.



A5.2 Sesseltanz



2.3.6 Feedback geben



C5 Bewertung von
Prozessleistungen

D4.3 Mathematik - 3. Zyklus (Beispiele von Markus und Florian)

Über die Kunst, Aufträge zu formulieren³³

Offene und differenzierte Aufgaben aktivieren das vorhandene Entwicklungspotenzial und fordern zu eigenständigem und verantwortungsbewusstem Handeln heraus. Sind die Aufgaben hingegen zu eng und auf abfragbare Wissensbrocken zugeschnitten, sind die Ergebnisse meist enttäuschend. Wenn Herausforderungen für Könnern und Könnerninnen fehlen und das Problemfeld zu stark eingeschränkt wird, fehlt auch der Anreiz, alle Kräfte zu mobilisieren und über sich selbst hinauszuwachsen.

Die folgenden beiden Beispiele im Fach Mathematik zeigen exemplarisch den Einfluss der Aufgabenstellung auf den Lernprozess und auf das Ergebnis der Auseinandersetzung mit der Sache. Zwei Lehrpersonen haben beschlossen, den Einstieg (Konfrontationsphase) in das Thema «Potenzen» mit einer Lernjournalarbeit gemeinsam zu gestalten. Im Vorfeld an den Arbeitsauftrag erfolgte eine ähnliche Instruktion durch die Lehrpersonen, in der sie den Sinn und Zweck der Potenzschreibweise, die Form der Darstellung und die wichtigsten Begriffe präsentierten.



A1.7 Vier Aufgabentypen

Im Anschluss an die Instruktion legten die Lehrpersonen den Lernenden zwei ähnliche (im Kern aber ungleiche) Geschichten vor und erteilten unterschiedliche Arbeitsaufträge.

³³ Hofmaier, M. (1999). Über die Kunst, Aufträge zu formulieren. In Ruf, U. Gallin, P. Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 2: Spuren legen - Spuren lesen (S. 78ff). Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung GmbH.

Die ungewöhnliche Lohnforderung

Ein Mathematiker, bekannt für geniale Lösungsideen, gerät in die einmalige Lage, dass ein vermöglicher Konzern für ein dringendes Problem seine Dienste beanspruchen will. Über die Beschäftigungsdauer erfährt er lediglich, dass das Problem eigentlich sofort bzw. spätestens in 2 Wochen gelöst sein müsste. Sollte ihm das gelingen, offeriert ihm die Konzernleitung zur Belohnung großzügig einen Pauschalbetrag von Fr. 20 000.–, unabhängig davon, wie lange er brauchen wird. Sie möchte ihn natürlich damit ermuntern, möglichst bald eine Lösung zu erarbeiten. Der Mathematiker, bekannt für geniale Lösungsideen, macht erstaunlicherweise einen Gegenvorschlag, und sagt:

Pro Woche arbeite ich 5 Tage, pro Tag 8 Stunden. Demzufolge kann meine Beschäftigung bei Ihnen höchstens 80 Stunden dauern. Wenn ich für Ihr Problem wirklich 80 Stunden brauchen werde, müssen Sie mir zur Belohnung lediglich einen Rappen bezahlen. Schaffe ich es aber in 79 Stunden, geben Sie mir 2 Rappen mehr, also 3 Rappen. Schaffe ich es in 78 Stunden, erhöht sich meine Lohnforderung um 4 Rappen, das macht summa summarum 7 Rappen. Bei 77 Stunden erhöht sie sich um 8 Rappen, bei 76 Stunden um 16 Rappen usw.

Auftrag (Variante A)

1. Wie findest du die beiden Lohnregelungen?
2. Würdest du den Gegenvorschlag des Mathematikers akzeptieren? Begründe deine Antwort.
3. Wie viel könnte er im Maximum verdienen?
4. Inwiefern hat der Gegenvorschlag des Mathematikers mit Potenzen zu tun?

Das Lernjournal von Markus aus der Klasse A:

1. Den ersten Vorschlag finde ich praktisch. Denn wenn er für das Problem nur eine Woche braucht, verdient er in der zweiten

Noch 10'000.- durch nichtstun. Das ist sicher ein Vorschlag ohne Risiko.

Der Mathematiker hat sicher das Problem schon gekannt, als er den zweiten Vorschlag machte. Denn auch er geht sicher nicht gern leer aus. Wenn der Mathematiker schnell arbeitet ist er schnell ein reicher Mann (Schätzung von mir). Bei einem einfachen Problem ist das sicher ein guter Vorschlag, denn er klingt harmlos und geht trotzdem schnell in die Höhe. Vielleicht klingt er ein bisschen zu harmlos.

2. Das kann man nicht einfach so sagen. Ich müsste wissen, wie lange ein genialer Mathematiker braucht, um so ein Problem zu lösen. Da ich das aber nicht weiss, muss ich annehmen das der Mathematiker mit seinem Vorschlag sicher nicht schlechter wegkommen möchte. Darum würde ich den zweiten Vorschlag ablehnen.

3. Wenn er 80 Stunden brauchen würde, würde er 2^0 Rappen verdienen

$$\text{In } 79 \text{ h } 2^0 + 2^1 = 3 \text{ Rappen}$$

$$\text{In } 78 \text{ h } 2^0 + 2^1 + 2^2 = 7 \text{ Rp.}$$

$$\text{In } 70 \text{ h } 2^0 + 2^1 + 2^2 + 2^3 + 2^4 + 2^5 + 2^6 + 2^7 + 2^8 + 2^9 + 2^{10} = 2047 \text{ Rp.} = 20.47 \text{ Fr.}$$

$$\text{In } 1 \text{ h } 2^0 + 2^1 + \dots + 2^{79} + 2^{80}$$

Das gibt ein Problem. Denn 2^{80} gibt allein schon 1073741824

Wenn er mehr als genau 550 Stunden brauchen würde, wäre er Multimillionär.

Mir ist noch ein kleiner Fehler passiert. In 1h verdient er 'nur' bis 2^{79} . Das ist so, weil:

$$\begin{array}{ll}
 \textcircled{1} & \text{In 70h } 2^0 - 2^{10} & 2h & 2^0 - 2^{20} \\
 & \text{In 10h } 2^0 - 2^{20} & 1h & 2^0 - 2^{30} \\
 & \text{In 9h } 2^0 - 2^{21} & & \\
 & 8h & 2^0 - 2^{22} & \\
 & 7h & 2^0 - 2^{23} & \\
 & 6h & 2^0 - 2^{24} & \\
 & 5h & 2^0 - 2^{25} & \\
 & 4h & 2^0 - 2^{26} & \\
 & 3h & 2^0 - 2^{27} &
 \end{array}$$

Am besten schreibe ich wohl am besten alles auf. Ich beginne bei 2^{30} weil das mein TR noch ausrechnen kann.

Jetzt ist mir gerade eine gute Idee gekommen. Wenn er 80h braucht bekommt er 2^0

$$\begin{array}{ll}
 80h & 2^0 = 1 \text{ Rp} \\
 79h & 2^0 + 2^1 = 3 \text{ Rp} \\
 78h & 2^0 + 2^1 + 2^2 = 7 \text{ Rp} \\
 1h & 2^0 + \dots + 2^{29} = 2^{30} - 1 \text{ Rp}
 \end{array}$$

Er kann also höchstens $2^{30} - 1$ Rp verdienen. Darauf bin ich gekommen, weil mir die Arbeit mit den Stellenwertsystemen in den Sinn gekommen ist. Dort wird gefragt wie weit ich mit 10 Fingern zählen kann. Er zählt man auch alle Potenzen von $2^0 - 2^9$ zusammen. Das gibt 1023. Das ist $2^{10} - 1$. Bei dieser Journal zählt man auch alle Potenzen von 2^0 bis 2^{29} zusammen. Das gibt summa summarum $2^{30} - 1$ Rp.

In Franken gibt das $\frac{2^{30} - 1}{100}$ Fr.

Ich würde mal sagen soviel Geld gibt es auf der ganzen Welt nicht.

4. Ich habe schon das ganze Journal mit Potenzen gelöst. Zu sagen gibt es eigentlich nur noch, wie ich darauf gekommen bin. Als ich die Zahlen 1, 2, 4, 8, 16, ... sah, kam mir die Geschichte mit dem Schachbrett und dem Reiskorn in den Sinn. Und weil ich diese Geschichte mit Potenzen zu tun hat, weiß ich, weil sie am Vorstellungsgespräch, bevor wir in die 1. Sek kamen, ein Journalbeispiel zeigten. Dieses hatte handelte von Potenzen und die Schachbrettgeschichte kam auch vor.

Die Geschichte und der Auftrag der Lehrperson B:

Eine Geschichte

Der indische Mathematiker, der das Schachspiel erfunden hatte, durfte sich bei seinem Maharadscha ein Geschenk für sein geniales Spiel wünschen. Der Herrscher war erstaunt, als er vom Wunsch des Spielers hörte: Er erbat sich für das erste Feld auf seinem Schachbrett 1 Reiskorn, für das 2. Feld 2 Reiskörner, für das dritte 4, für das vierte 8, für das fünfte 16 Reiskörner usw. Der Fürst schüttelte den Kopf über diesen scheinbar bescheidenen Wunsch des Gelehrten, versprach aber, ihn zu erfüllen.

Auftrag (Variante B)

1. Was hat diese Geschichte mit Potenzen zu tun?
2. Gib exakt an, wie viele Körner sich auf dem 64. Feld des Schachbretts befinden. Beweise deine Behauptung. (Benutze auf keinen Fall deinen Taschenrechner, der rundet dir das Resultat nämlich!)
3. Potenzen sind besondere Multiplikationen. Wie muss eine Multiplikation aufgebaut sein, damit sie als Potenz geschrieben werden kann?

Das Lernjournal von Florian aus der Klasse B:

(die Bezeichnungen 4a, 4b, 4c entsprechen den Fragen 1, 2, 3 im Auftrag B)

4.a) Beim 1. ist es 1^1 , beim 2. 2^1 , 3. 2^2 , 4. 2^3
und beim 5. 2^4 . Bei jedem Feld ist es das
doppelte vom vorherigen.

b)

Feld	Reiskörner	Potenz
1.	1	2^0
2.	2	2^1
3.	4	2^2
4.	8	2^3
5.	16	2^4
6.	32	2^5
7.	64	2^6
...	...	

$64 = 2^{63}$

c) Wenn immer die gleiche Zahl multipliziert wird. Wenn
es zum Beispiel heißt: $5 \cdot 5 \cdot 5 \cdot 5 \cdot 5 \cdot 5$ dann ist die
Potenz 5^6 .

In der Rückschau auf den gemeinsamen gestalteten Einstieg ins Thema «Potenzen» war Lehrperson A mit den Lernprozessen und -produkten der Schülerinnen und Schüler mehrheitlich zufrieden, während die Lehrperson B von den Ergebnissen ihrer Klasse enttäuscht war.

Die Unterschiede der beiden Lernjournale sind frappant, sowohl inhaltlich als auch im Umfang. In der Arbeit von Florian sucht man vergeblich nach einer intensiven Auseinandersetzung mit der Sache. Kein Funke zündete, persönliche Erkundungen und Entdeckungen fehlen, es gibt keine intensiven, persönlichen und überraschenden Passagen. Unberührt von der Brisanz der Geschichte vom Erfinder des Schachspiels, löst Florian pflichtbewusst und sauber die gestellten Aufgaben. Florian hat das gezeigt, was er schon kann, aber nicht das, was er hätte lernen können. In ähnlicher Weise beschränkten sich die Schülerinnen und Schüler der Klasse B durchwegs aufs Minimale.

Das Lernjournal von Markus hingegen macht seine Kompetenzen sichtbar und dokumentiert einen eindrücklichen Lernprozess. Er profitiert beispielsweise von seiner Auseinandersetzung mit dem Auftrag «Wie weit kannst du mit zehn Fingern zählen?»³⁴, mit dem er sich vor einiger Zeit auseinandergesetzt hat. Die Zahl $1023 = 2^{10} - 1$ hat für ihn eine reale Bedeutung, weil er sie bei der Beschäftigung mit dem damaligen Auftrag handelnd und reflektierend

34 Die Aufgabe «Wie weit kannst du mit 10 Fingern zählen?» ermöglichte einen handelnden Einstieg ins Stellenwertsystem, insbesondere ins Zweiersystem. Wenn man seinen Fingern die Stellenwerte 1, 2, 4, 8, 16, usw. bzw. 2^0 , 2^1 , 2^2 , 2^3 , 2^4 , usw. zuordnet, kann man mit 10 Fingern bis 1023 zählen.

aufgebaut und als die gesuchte Lösung gefunden hat. Sogar an die erste Begegnung erinnert sich Markus. Geschickt schlägt er einen Bogen von der «Reiskornlegende» zu Beginn der 1. Sekundarklasse zur Geschichte «Die ungewöhnliche Lohnforderung». So bettet Markus die neue Aufgabenstellung ins Netz seiner mathematischen Erfahrungen und Kompetenzen ein und entwickelt neue und insbesondere vernetzte Erkenntnisse.

Markus stösst zudem auf einen mathematischen Zusammenhang, der im Lehrplan nicht vorgesehen ist und der sich als wahre «Perle» erweist. Markus entdeckt ganz nebenbei den Zusammenhang, dass die Summe von Zweierpotenzen fast wieder eine Zweierpotenz ergibt. Allgemein formuliert:

$$2^0 + 2^1 + 2^2 + 2^3 + 2^4 + 2^5 + \dots + 2^n = 2^{n+1} - 1$$

Wie lässt sich der Unterschied erklären?

Der frappante Unterschied beider Lernjournale liegt an den Aufgabenstellungen bzw. an den unterschiedlichen Aufträgen. Die Unterschiede werden augenfällig, wenn man sich anschickt, die Aufgaben selber zu lösen. Im Folgenden werden massgebende Merkmale herausgeschält:

Auftrag der Klasse A	Auftrag der Klasse B
<p>Aufgabe 1 verlangt vorerst nur, was man sich als Zuhörer der Geschichte ohnehin überlegt: Man ist herausgefordert, sich selber eine Meinung zu bilden.</p> <p>Die Aufgabe 1 ermöglicht für alle Lernenden einen Zugang und eignet sich auch für mathematisch weniger versierte Lernende. Sie können sich unabhängig von ihren mathematischen Kompetenzen auf die Geschichte einlassen und sich individuell mit ihr befassen.</p>	<p>Aufgabe 1 erwartet sofort eine fachliche Information. Die Lehrperson will überprüfen, ob die Instruktion verstanden ist. Sie fordert die Lernenden auf, die Geschichte so schnell wie möglich zu verlassen und sich Formalem zuzuwenden, nämlich der Potenzschreibweise.</p> <p>Die Aufgabe 1 stellt für einige Lernende eine erste Hürde dar. Sie verweigert ihnen den Zugang zum Kern der Sache, dem Rechnen mit Potenzen. Die Lernenden der Klasse B haben keine Veranlassung, etwas aufzuschreiben.</p>
<p>Aufgabe 2 fordert die Lernenden auf, sich mit den verschiedenen Figuren der Geschichte zu identifizieren und sich in das Problemfeld einzuleben. Dahinter steckt die didaktische Absicht, die in der Geschichte gestellte Frage zu internalisieren und in eine Frage zu verwandeln, die sie sich persönlich stellen können.</p> <p>Aufgabe 2 ermöglicht den Lernenden, sich unterschiedlich und in Abhängigkeit von ihren Erfahrungen und Kompetenzen in die Sache zu vertiefen. Hier werden mathematische Kompetenzen noch deutlicher sichtbar.</p>	<p>Das Lösen der Aufgabe 2 ist eine «lockere Talfahrt», wenn man die erste Hürde (Aufgabe 1) genommen hat.</p> <p>Aufgabe 2 ist eine reine Fachfrage, die entweder richtig oder falsch gelöst werden kann. Sie würde sich durchaus als Übungs- oder Vertiefungsaufgabe eignen.</p>
<p>Aufgabe 3 ist zweifellos eine Herausforderung, auf die man stösst, wenn man sich als mathematisch denkender Mensch in die Geschichte einlebt. Sie wirkt anregend für Könnerrinnen und Könnner.</p>	<p>Aufgabe 3 knüpft an die Aufgabe 1 an sowie an vorangehende Instruktionen. Sie überprüft das Verständnis.</p>
<p>Aufgabe 4 schliesst das Lernjournal ab. Sie animiert zur Rückschau auf die Arbeit und zieht Bilanz über eine mögliche Anwendung des Rechnens mit Potenzen (Transfer).</p>	



A1.7 Vier Aufgabentypen



2.2.2 Lernaufgaben und Lernprozesse

D5 Bilanzierung von Fachnoten

D5.1 Natur, Mensch, Gesellschaft - 2. Zyklus

Für die Bilanzierung stehen sowohl bewertete Leistungsarbeiten als auch Notizen zu Beobachtungen aus Leistungssituationen zur Verfügung. Die Themen sind exemplarisch und willkürlich aus dem Lehrplan entnommen. Es wurde darauf geachtet, eine Vielfalt von Leistungsarbeiten zu wählen. Das LehrerOffice bietet unter «Druckausgabe Portfolio» eine Übersicht über die bewerteten Arbeiten und die Notizen. Die Druckausgabe bildet die Grundlage für die Bilanzierung und die Festlegung der Fachnote.

Im Folgenden ist eine Druckausgabe mit gewichteten Leistungsarbeiten dargestellt.



*Druckausgabe mit
Gewichtung:
Bilanzierung Simon mG.pdf*

Überlegungen zur Bilanzierung

Die gewichteten und nicht-gewichteten Mittelwerte unterscheiden sich deutlich. Das kann wie folgt interpretiert werden:

- Simon zeigt in technischen Themen (Physik) Stärken und bessere Leistungen als zum Beispiel im Fachgebiet der Geographie und Biologie.
- Die Leistungsarbeiten im Fachgebiet der Physik sind höher gewichtet.

Die Leistungen von Simon zeigen im Verlauf des Schuljahres eher eine negative Tendenz. Das könnte an der fachbezogenen Motivation von Simon, aber auch an anderen Ursachen liegen.

Simon scheint ein intelligenter Junge zu sein. Allerdings hängen dessen Leistungen deutlich vom Thema und Fachgebiet ab.

Bilanzierung der Fachnote NMG für Simon

In der Variante «nicht-gewichtet» ist die Note 4 vertretbar, die Note 4-5 eher angemessen. In der Variante «gewichtet» ist Note 4-5 eindeutig belegt, die Note 5 vertretbar.

In beiden Varianten wäre die Bemerkung «Stärken im Fach Physik» oder «Stärken in technischen Fachbereichen» angebracht.

D 5.2 Beispiel - 3. Zyklus

Für die Bilanzierung stehen sowohl bewertete Leistungsarbeiten als auch Notizen zu Beobachtungen aus Leistungssituationen zur Verfügung. Das LehrerOffice bietet unter «Druckausgabe Portfolio» eine Übersicht über die bewerteten Arbeiten und die Notizen. Die Druckausgabe bildet die Grundlage für die Bilanzierung und die Festlegung der Fachnote.

Im Folgenden ist eine Druckausgabe mit gewichteten Leistungsarbeiten aus dem Zyklus 2 dargestellt.



*Druckausgabe mit
Gewichtung:
Bilanzierung Simon mG.pdf*

Überlegungen zur Bilanzierung

Die gewichteten und nicht-gewichteten Mittelwerte unterscheiden sich deutlich.

Zeigen die Leistungen im Verlaufe des Schuljahres eine eindeutige Tendenz, können folgende Überlegungen gemacht werden:

- Wurden zu Beginn des Schuljahres eher einfache und mit der Zeit komplexere Inhalte geprüft?
- Bei welchen Aufgaben wurde «Verstehen» und nicht nur «Auswendig lernen» getestet?
- Wurden Anwendungsaufgaben zufriedenstellend gelöst?

Diese Überlegungen führen je nach dem zu einer anderen Gewichtung der einzelnen Tests.

Literaturverzeichnis

Häcker, T. (2006). Wurzeln der Portfolioarbeit. Woraus das Konzept erwachsen ist. In Ilse Brunner, Thomas Häcker & Felix Winter (Hrsg.), Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze: Kallmeyer.

Luthiger, H. (2014). Kompetenzorientierte Lernaufgaben. In PH Luzern (Hrsg.), Unterricht adaptiv gestalten. Bausteinheft 3. Luzern: PH Luzern.

Hofmaier, M. (1999). Unterwegs zu neuen Lernformen auf der Sekundarstufe. In Ruf, U. Gallin, P. Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 2: Spuren legen - Spuren lesen. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung GmbH.

Ruf, U. & Gallin, P. (2011). Erkennen und Bewerten von Leistungen im Dialogischen lernen. In W. Sacher & F. Winter (Hrsg.), Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Winter, F. (2015). Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Appenzell Ausserrhoden
Amt für Volksschule und Sport
Regierungsgebäude
9102 Herisau

bildung@ar.ch
www.ar.ch