

Beitrag 4
Natur, Mensch,
Gesellschaft
(1. Zyklus)

Die Beurteilung soll in Einklang mit dem Lernen sein. Wer es mit der Kompetenzorientierung ernst meint, muss den Unterricht kompetenzorientiert gestalten und die Beurteilung darauf abstimmen. Aus der Fachperspektive «Natur, Mensch, Gesellschaft» (NMG) heißt das, auf den Punkt gebracht: In NMG geht es um NMG, beim Lernen und Beurteilen, damit drin ist, was draufsteht. Wie das auf praxistaugliche Weise umgesetzt werden kann, die Realität des Schulalltags wie auch die didaktischen und fachspezifischen Anliegen beachtend, ist die zentrale Frage dieses Beitrags. Anhand einer erprobten Unterrichtseinheit zum Thema «früher – heute» werden konkrete Möglichkeiten der formativen und summativen Beurteilung aufgezeigt, wobei auch auf Herausforderungen und Gestaltungsspielräume eingegangen wird. Im Zentrum der Ausführungen stehen die Validität der Leistungseinschätzung, das verwendete Beurteilungsinstrument mit holistischen Zielbildern sowie die bilanzierende Gesamteinschätzung, die sich in bewährter Weise – einem Mosaik ähnlich – auf vielfältige Informationsquellen abstützt und in ein qualitatives Gutachten der Lehrperson mündet.

Nah dran sein im Dienst des Lernens – Kompetenzorientiertes Beurteilen am Praxisbeispiel «früher – heute»

Urs Bisang, Claudia Defila, Christian Mathis

1 Einleitung

Findus, die Leitfigur des Kindergartenjahres, gelangt als junges Kätzchen in einem Schuhkarton zu Pettersson, der sich sehr freut, auf seinem einsamen Hof Gesellschaft zu bekommen.¹ Der quirlige Findus entdeckt auf der Stubenkommode ein gerahmtes Schwarz-Weiß-Foto. Es zeigt Pettersson als Kind mit seiner Familie. Alle Familienmitglieder stehen aufgereiht da, bocksteif mit steinerner Miene. Findus will mehr wissen: Welcher bist du auf dem Bild? Mussten Jungen immer einen Anzug tragen? Ist das bei dir zu Hause? Warum schaut ihr so ernst? Was hast du als Kind gespielt? Hast du noch mehr Fotos von damals?

Diese Geschichte dient als Einstieg in das Thema «früher – heute». Findus' Neugier weckt bei den Kindern des Kindergartens das Interesse, alte Fotos und Objekte zu betrachten und der eigenen Lebensgeschichte nachzugehen.

Im vorliegenden Beitrag dient das Praxisbeispiel dazu, Überlegungen anzustellen, worauf es beim Beurteilen im Fachbereich «Natur, Mensch, Gesellschaft» (NMG) ankommt. Im Folgenden wird zunächst die Unterrichtseinheit in einer Übersicht vorgestellt. Darauf werden im dritten Kapitel einzelne Unterrichtssituationen und Beurteilungsanlässe nah am Lernen der Kinder beschrieben und anhand ausgewählter Gesichtspunkte diskutiert. Das vierte Kapitel widmet sich zwei bewährten Elementen der Beurteilungspraxis: Unter «Zielbilder» wird auf die Arbeit mit dem verwendeten holistischen Beurteilungsraster und unter «Mosaik» auf die Vorgehensweise zur Gesamteinschätzung näher eingegangen. Die abschließenden Überlegungen verweisen auf Möglichkeiten im Umgang mit Herausforderungen, die sich hinsichtlich des Beurteilens im altersdurchmischten Lernen beim Kompetenzerwerb im Bereich «Geschichte» stellen.

¹ Vgl. «Wie Findus zu Pettersson kam» (Nordqvist 2018).

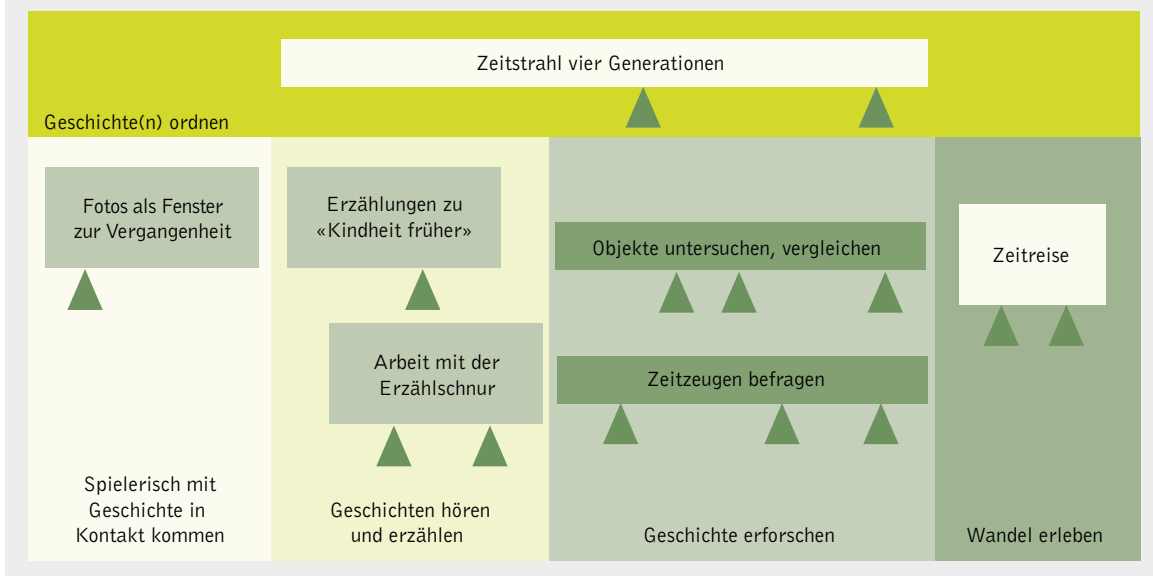
2 Das Unterrichtsbeispiel «früher – heute» im Überblick

Im hier vorgestellten Unterricht steht die Alltagsgeschichte über einen Zeitraum von vier Generationen² im Zentrum. Das Thema orientiert sich am Lehrplan 21 «NMG.9 – Zeit, Dauer und Wandel verstehen» (BD ZH 2017b). Durch zahlreich vorhandene Quellen, insbesondere Zeitzeugen, aber auch Objekte und Fotos, eignet sich die nahe Vergangenheit für eine entdeckende und handlungsorientierte Auseinandersetzung.³

Die schematische Übersicht (siehe Abbildung 1) zeigt den Aufbau der Unterrichtseinheit. Die vier Spalten stellen thematische Blöcke dar. Die Dreiecke stehen für die verschiedenen Beurteilungsanlässe. Der Einstieg erfolgt über Fotos, die Einblicke in die Zeit, «als die Urgroßeltern Kinder waren», gewähren. Im selbst eingerichteten Fotostudio stellen die Kinder Szenen nach und versetzen sich im Rollenspiel in Personen von damals. Die Idee dieses spielerischen Einstiegs ist es, einen möglichst authentischen Zugang zu schaffen und eigene Erfahrungen zu ermöglichen. Dabei werden Lernvoraussetzungen, Fragen und Interessen sichtbar (Heck, Weber u. Baumgartner 2013).

Abbildung 1

Übersicht der Unterrichtseinheit «früher – heute» mit Schwerpunkt im Kompetenzbereich NMG.9



² Wir verwenden den Begriff «Generationen» im Sinne von Altersgruppen.

³ Die Konzeption des hier vorgestellten Unterrichts konnte gemeinsam mit der Lehrperson Janine Brechbühl entwickelt werden. Ihre wertvollen Vorschläge trugen sehr zum Gelingen der Umsetzung in ihrem Kindergarten in einer Zürcher Agglomerationsgemeinde bei. Hilfreiche Unterlagen und Ideen für das forschende Lernen entstammen dem «Dossier 4bis8: Früher und heute» (Kalcsics et al. 2016).

Der nächste Schritt der Umsetzung rückt Geschichten ins Zentrum. Erlebnisberichte zu durchgeführten Exkursionen, wie etwa dem Waldtag, verdeutlichen den Unterschied zwischen einer plausiblen Erzählung und einer Lügen- oder Fantasiegeschichte. Erzählungen aus der Kindheit der Urgroßeltern und Illustrationen aus ausgewählten Bilderbüchern veranschaulichen den Alltag von damals.⁴ Die Kinder lernen, dass Vergangenheit verschieden, aber nicht beliebig dargestellt werden kann.

Daraufhin werden die Kinder als Vergangenheitsforschende tätig. Sie untersuchen und vergleichen Objekte und befragen in den Kindergarten eingeladene Personen. Schritt für Schritt erlernen sie das systematische Vorgehen bei einer Befragung und wenden dieses schließlich selbstständig an, indem sie zu Hause ihre Großeltern oder Eltern zu deren Kindheit interviewen.

Parallel dazu laufen der Aufbau und die Förderung des Zeitbewusstseins. Auf einem Fensterbrett ist ein Zeitstrahl über vier Generationen ausgebreitet. Die Kinder erhalten stetig mehr Anhaltspunkte für die korrekte chronologische Zuordnung von Gegenständen, Fotos und Erzählungen. Durch die Anknüpfung an ihre eigene Lebensgeschichte entwickeln sie zunehmend eine klarere Vorstellung für die Zeitspanne der vier Generationen.

Die letzte Phase des Unterrichtsbeispiels ist als «Zeitreise» konzipiert. Die Kinder erleben über einige Wochen im «spielzeugfreien Kindergarten»,⁵ wie damals das Spielen für Kinder aus ärmeren Verhältnissen gewesen sein könnte. Wie die Protagonisten aus den Geschichten sind sie gefordert, kreativ eigene Spiele zu erfinden und dabei mit wenig zurechtzukommen. Das bietet Anlass für philosophische Gespräche zur Frage, was es braucht, um glücklich zu sein. Die Bedeutsamkeit dieser letzten Phase liegt in der Auseinandersetzung mit einem bewussten Konsumverhalten, ganz im Sinne der im Lehrplan 21 als Leitidee mit fächerübergreifenden Themen beschriebenen «Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE)». Durch die Beschäftigung mit Geschichte können die Kinder erkennen, dass der Anspruch an eine suffiziente Lebensgestaltung (Leng, Schild u. Hofmann 2016) in Bezug auf Spielsachen und Alltagsgegenstände realisierbar ist und dass sich Wandel nur durch das aktive Bemühen jeder und jedes Einzelnen einstellt.⁶

⁴ «Philipp hat Glück» (Maar 1997) eignet sich, da die Erzählung ein altes Foto als Ausgangspunkt nimmt. Die detailreichen Darstellungen von «Die Straße: Eine Bilderreise durch 100 Jahre» (Raidt u. Holtei 2019) ist hilfreich, um Vergleiche im Querblick (verschiedene soziale Schichten) wie auch im Längsschnitt (verschiedene Generationen) anzustellen.

⁵ Orientierung bieten das Konzept von Schubert und Strick (2011) sowie die Kursunterlagen der Suchtprävention Aargau (www.spielzeugfrei.ch).



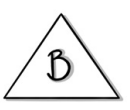
⁶ Ein Möglichkeitsbewusstsein für die Veränderbarkeit der Welt in der Gegenwart für die Zukunft (von Reeken 2017, 5) ergibt sich nicht automatisch. Das Unterrichtsbeispiel fördert die Erkenntnis, dass wir selbst Akteure eines solchen Wandels sind (WBGU 2011). Auf Kindergartenstufe geht es zunächst einmal um eine Auseinandersetzung im Erleben. Wenn Pettersson es schaffte, in seiner Kindheit mit wenig Spielsachen zufrieden zu sein, können wir das auch!

3 Einblicke in die Beurteilungspraxis anhand ausgewählter Situationen

Nach dieser Übersicht wird nun näher auf die Sequenz «Geschichte erforschen» eingegangen, in der das Untersuchen und Vergleichen von Objekten sowie die Befragung von Zeitzeugen im Zentrum stehen. Vorangestellt ist jeweils eine anschauliche Schilderung des Unterrichtsgeschehens. Anschließend folgen Überlegungen zur Beurteilungspraxis. Dies erfolgt entlang von drei ausgewählten Gesichtspunkten (siehe Abbildung 2). Zunächst soll geklärt werden, inwiefern es sich um kompetenzorientierten NMG-Unterricht handelt. Im Hinblick auf das Beurteilen ist das eine wichtige Frage, um die Voraussetzung für eine valide Leistungseinschätzung sicherzustellen. Es gelten sämtliche Gütekriterien gleichermaßen (siehe Beitrag 1, Abschnitt 7.2), zur Berücksichtigung der Validität aber bedarf es fachspezifischer Überlegungen, weshalb dieser Aspekt hier hervorgehoben und aus NMG-Perspektive mit Bezug zum Lehrplan sowie zum Fachdiskurs erläutert wird. Beim zweiten Punkt sind die Lernziele aufgeführt, die bei der porträtierten Unterrichtssequenz im Zentrum stehen. Sie verdeutlichen die Erfolgskriterien und sind zur Gestaltung eines adaptiven, gut gelingenden Kompetenzerwerbs für ein basales und ein erweitertes Niveau ausgearbeitet. Die konkreten Ziele sind Dreh- und Angelpunkt für das Lernen und das Beurteilen; es ist deshalb wichtig, sie zu kennen, um die Ausführungen im dritten Punkt, wo die Überlegungen zur Ausgestaltung der Beurteilungspraxis dargelegt werden, nachvollziehen, einordnen und diskutieren zu können.

Abbildung 2

Übersicht der drei fachdidaktischen Gesichtspunkte zur Diskussion der exemplarisch vorgestellten Unterrichtssequenzen

	<p>Kompetenzorientierter NMG-Unterricht: damit drin ist, was draufsteht</p> <p>Worum geht es in dieser Sequenz? Inwiefern handelt es sich um kompetenzorientierten Unterricht im Sinne von NMG? Ist die Voraussetzung für eine valide Leistungseinschätzung, in der drin ist, was draufsteht, gegeben?</p>
	<p>Sinnvolle Lernziele: Erfolge ermöglichen</p> <p>Welche Ziele stehen im Vordergrund? Was zeichnet gute Qualität aus, und mit welchen Kriterien lässt sich dies verdeutlichen? Welche konkreten Handlungen, Produkte und Äußerungen von Kindern entsprechen den Zielerwartungen?</p>
	<p>Vielfältige Beurteilungspraxis: Nah dran sein im Dienst des Lernens</p> <p>Wie erfolgt das Beurteilen in Lernsituationen zur Unterstützung des Kompetenzerwerbs jedes Kindes (formative Beurteilung)? Wie erfolgt das Beurteilen in Leistungssituationen? Und wie lässt sich eine Einschätzung der Kompetenzerreichung vornehmen (summative Beurteilung)?</p>

3.1 Objekte untersuchen und vergleichen

Im Folgenden wird ein kleiner Einblick in den Unterricht gegeben, bevor entlang fachdidaktischer Gesichtspunkte auf die Beurteilungspraxis eingegangen wird.

3.1.1 Einblicke in den Unterricht

Eine Sammlung von Alltagsgegenständen aus Petterssons Kindheit lädt zum Untersuchen und Hantieren ein. Schon erklingt Musik aus einer aufziehbaren Spieldose. Murmeln kullern durch den Kindergarten. Das etwas rostige, kabellose Bügeleisen erfordert viel Kraft. Die Kinder zeigen einander ihre Entdeckungen, stellen Fragen und äußern Vermutungen, lernen die richtige Handhabung und die Bezeichnung ausgewählter Gerätschaften kennen und spielen Szenen aus dem damaligen Alltag nach.

Für das Beschreiben und systematische Vergleichen der Objekte wird auf dem Boden eine große Tabelle mit Malerabdeckband erstellt. Weiter werden sechs mit verschiedenfarbigen Symbolbildern beklebte Lupen als Untersuchungswerkzeuge zur Verfügung gestellt, wobei eine nach der anderen vorgestellt wird. Die Lupen stehen für folgende Fragen:

- 1. Lupe: Wie fühlt sich das Objekt an, wie sieht es aus?
- 2. Lupe: Woraus ist das Objekt?
- 3. Lupe: Was kann das Objekt? Wie funktioniert es?
- 4. Lupe: Wo kann/konnte man das Objekt brauchen?
- 5. Lupe: Welchen Wert hat/hatte das Objekt?
- 6. Lupe: Wie lange hält das Objekt?

Durch diese sechs Lupen betrachtet, wird Wandel nicht nur als Fortschritt sichtbar, auch Ambivalenzen der technischen Modernisierung treten hervor. Die Leitfigur Pettersson zeigt unter anderem, wie er als Kind frisch gemolkene Milch im Becken stehen ließ, um dann die obenauf schwimmende Sahne von Hand zu Schlagsahne oder Butter zu verarbeiten. Heute ist Schlagsahne per Knopfdruck aus der Dose sofort verfügbar, es braucht weniger Kraft und geht schneller. Aber die leere Dose landet im Müll, und es wird weder erkennbar, woher die Sahne eigentlich kommt noch wie die Verarbeitung zu Schlagsahne vor sich geht. Die Tabelle am Boden lässt zu, dass sich zwei Kinder mit je einem Objekt in der Hand direkt hineinstellen. Sie repräsentieren die Gegenstände und sprechen für sie: «Ich bin das Butterrührgerät von früher. Ich bin aus Glas, Metall und Holz. Ich ...»

Zusätzlich stehen eigens hergestellte Leporellos zur Verfügung, mit deren Hilfe die Kinder an einem Tisch ausgewählte Objekte eingehend betrachten und vergleichen (siehe Abbildung 3). Das Leporello besteht aus sechs Seiten, für jede Lupe eine, was durch die den Lupen entsprechenden Farben kenntlich gemacht wird. Auf jeder Seite sind zwei Klettverschlussbänder angebracht. Das obere Band steht für «früher», es ist mit der Ab-

bildung eines «Oldtimers» gekennzeichnet. Das untere Band repräsentiert «heute», illustriert durch das Foto eines Autos aus unserer Zeit. An diese Klettverschlussbänder befestigen die Kinder passende Bildkarten zur Beschreibung des jeweiligen Objekts. Zum Beispiel: Die Kinder vergleichen Wäscheklammern aus Urgroßmutterns Zeit mit solchen aus unserer Zeit. Auf der roten Leporello-Seite wird mit der roten Lupe untersucht, woraus das Objekt ist. Beim oberen Band «früher» fügt das Kind aus dem roten Kuvert die Bildkarte «Holz» hinzu, beim unteren Band die Bildkarten «Plastik» und «Metall».

Abbildung 3

Leporello zum Vergleichen alter und neuer Objekte mit Lupen (unterschiedliche Gesichtspunkte) und mit Bildkärtchen (Eigenschaften)



Um die Objekte zeitlich einzuordnen, ist der Fenstersims entlang der vier Generationen in Abschnitte gegliedert: 1) unsere Zeit als Kindergartenkinder mit Findus; 2) die Zeit, als unsere Eltern und unsere Lehrperson Kinder waren; 3) die Kindheit der Großeltern sowie unserer Seniorin, die wöchentlich zwei Morgen als Klassenassistentin zu uns kommt; 4) die Zeit, als unsere Urgroßeltern sowie Pettersson Kinder waren. Illustriert sind die Zeitabschnitte je mit Fotos von Uhren, Autos und Fahrrädern. Die chronologisch angeordnete Sammlung von Objekten, Abbildungen, Fotos und Bilderbüchern wächst stetig, da Kinder und Lehrpersonen weitere Dinge von zu Hause mitbringen.

Findus untersucht gern die alten Sachen; nur leider entsteht dann meist ein Durcheinander, und man muss ihm helfen, alles wieder der richtigen Generation zuzuordnen. Manchmal lässt sich Findus erst überzeugen,

wenn die Kinder ihm ganz genau erklären, warum beispielsweise ein batteriebetriebenes Plastikspielzeug nicht zur Kindheit von Pettersson passt.

Um Episoden aus der Alltagsgeschichte zu spielen ist die Familienecke im Verlauf des Unterrichts unterschiedlich eingerichtet. In der Waschküche werden Kleider mit dem Waschbrett geschrubbt. Im Fotostudio verkleiden sich die Kinder und posieren vor der Kamera wie auf den alten Fotos. Gelungene Aufnahmen werden in Schwarz-Weiß ausgedruckt. Ein weiteres Thema der Familienecke ist das Kinderspiel mit Murmeln, Knöpfen, Schnur, Holzstöcken, Kieselsteinen und weiteren Naturmaterialien.

3.1.2 Diskussion der Beurteilungspraxis entlang fachdidaktischer Gesichtspunkte

Im Folgenden werden einige Überlegungen zur Gestaltung der Beurteilungspraxis hervorgehoben. Dies erfolgt entlang der in Abbildung 2 eingeführten Fragestellungen.

Kompetenzorientierter NMG-Unterricht: Damit drin ist, was draufsteht

Die Ausführungen gliedern sich mit Bezug zum Lehrplan 21 entlang der Handlungsaspekte von NMG.⁷



Die Welt wahrnehmen und sich die Welt erschließen (beschreiben, fragen, vermuten):

Aufgrund der genauen Betrachtung von historischen Gegenständen, Bildern und Erzählungen stellen die Kinder Fragen an die Vergangenheit. Sie formulieren Vermutungen und begründen sie (Michalik 2016).

Sich in der Welt orientieren (ordnen, vergleichen, strukturieren, erzählen): Mit den Lupen lernen Kinder, historische Objekte systematisch zu beschreiben, mit heutigen Gegenständen zu vergleichen, sie zeitlich richtig einzuordnen und zu kontextualisieren. Damit bauen sie eine historische Methodenkompetenz auf (Becher u. Gläser 2016). Zudem orientieren sie sich zunehmend besser in der historischen Zeit und erweitern ihr Wandel- und Zeitbewusstsein. Vertraute Personen, zu denen ein emotionaler Zugang besteht, dienen als sogenannte Bezugs- und Ankerpunkte auf dem Zeitstrahl und werden mit der eigenen Lebensgeschichte in Beziehung gesetzt (Becher u. Schomaker 2016). Ebenso können Kinder erkennen, dass der Wandel nicht nur als Fortschritt zu denken ist, sondern dass Veränderungen und Entwicklungen sowohl Vor- als auch Nachteile mit sich bringen (Born 2014).

Sinnvolle Lernziele: Erfolge ermöglichen

Folgende fachliche Lernziele stehen in den beschriebenen Unterrichtssequenzen im Zentrum:

Das Kind ...

- kann zu ausgewählten Objekten Vermutungen anstellen, wie es damals war.
- kann korrekte Bildkarten für drei verschiedene Lupen und unterschiedliche Objekte/Bilder wählen; *kann zusätzliche Lupen anwenden.*⁸



⁷ Der Kompetenzerwerb in NMG wird im Lehrplan 21 in vier Handlungsaspekte eingeteilt: Die Welt wahrnehmen, sich die Welt erschließen, sich in der Welt orientieren, in der Welt handeln (BD ZH 2017b). Für das historische Lernen finden sich spezifische Erläuterungen dazu bei Bürgler, Gautschi und Hediger (2016, 262).

⁸ Bei den *kursiv gesetzten Lernzielen* handelt es sich um erweiterte Anforderungen, insbesondere für leistungsstarke Kinder meist im zweiten Kindergartenjahr.

- kann grundlegende Erkenntnisse zu den Objekten (Name, Verwendungszweck usw.) mündlich darlegen.
- kann begründete Vermutungen anstellen; *kann von anderen Kindern Begründungen einfordern*.
- kann mithilfe der Bildkarten Objekte von früher mit heute vergleichen (Varianten: Bilder, Sachverhalte, Situationen).
- kann beim Vergleich der Objekte mindestens drei Lupen einbeziehen und mit deren Hilfe Gemeinsamkeiten und Unterschiede mündlich korrekt benennen.
- *kann Überlegungen zu «was wir von anderen Generationen für uns heute lernen können» verbalisieren und anhand eines Beispiels begründen*.
- kann die Zeitabschnitte der letzten hundert Jahre mithilfe von «Zeit-Stellvertretern» in eine korrekte Reihenfolge bringen.
- kann typische Objekte und Merkmale den Zeitabschnitten begründet zuordnen.

Vielfältige Beurteilungspraxis: Nah dran sein im Dienst des Lernens



Das Leporello zum Vergleichen alter und neuer Objekte anhand relevanter Kriterien eignet sich für verschiedene Zwecke: für die Erarbeitung der Vorgehensweise, für das Üben, zur transparenten Verdeutlichung der Anforderungskriterien und auch zur Gestaltung der Überprüfung (Leistungssituation). Bearbeitete Leporellos können während des Unterrichts Gesprächsanlässe bieten, ebenso können sie nach dem Unterricht in Ruhe analysiert werden. Lernen und Beurteilen stehen somit deutlich in Einklang.⁹ Die Heterogenität der Lernenden lässt sich mit diesem tabellenartigen Instrument gut berücksichtigen, da sich die identische Aufgabenstellung mit denselben Materialien auf unterschiedlichen Niveaus umsetzen lässt. Differenzierungsmöglichkeiten ergeben sich hinsichtlich der Anzahl Lupen, der Vertrautheit der Objekte, der Anzahl der Objekte, der Anzahl Generationen im Vergleich, der Auswahl der Bildkarten, der Intensität und Dauer der Übungsphase sowie des Zeitpunkts der Überprüfung.

Das Leporello findet auch Verwendung im Förderunterricht, was das Einbeziehen aller Beteiligten und den Austausch hinsichtlich der Entwicklungsziele einzelner Kinder und somit eine adäquate Einschätzung der Kompetenzerreichung begünstigt.

Im Verlauf der Übungsphase setzt sich die Lehrperson mindestens zweimal zu jedem Kind, beobachtet und fördert unter Berücksichtigung der Schlüsselstrategien nach Wiliam (2014) das Vergleichen der Objekte und ermutigt dabei die Lernenden, einen Schritt über ihre eigene Komfortzone hinauszugehen. In gleicher Manier erfolgt die Überprüfung. Um jedem Kind ein Erfolgserlebnis zu ermöglichen, werden zu Beginn der Übungsphase realistische Ziele individuell festgelegt. Dabei ist von Anfang an klar, und das ist hier der entscheidende Punkt, wo das persönliche Ziel (Individualnorm) in Bezug auf das allgemeine Ziel (Lernzielnorm) liegt. Indem die Lehrperson dies bewusst thematisiert, gelingt es den Kindern anzuerkennen, dass Leistungsunterschiede bestehen und nicht für alle dasselbe möglich ist. Es geht darum, jedes Kind zu befähigen, sein Potenzial zu entfalten und dabei auch zu lernen, sich in Bezug zu allgemeinen Anforderungen wie auch in Bezug zu anderen realistisch einzuschätzen sowie die persönlichen Erfolge als Leistung anzuerkennen und damit zufrieden zu sein. Die bilanzierende Gesamteinschätzung kommt am Schluss nicht als Überraschung, vielmehr ist von Anfang an transparent, worauf das einzelne Kind hinarbeitet. Das schafft die Voraussetzung für eine Beurteilungspraxis im Dienst des Lernens.¹⁰ Die persönlichen Ziele, die anfänglich festgelegt und im Verlauf des Lernens nach Bedarf adaptiv justiert werden, durch Anstrengung schließlich zu erreichen, trägt zum Aufbau eines adäquaten und positiven Selbstkonzepts bei (Randhawa 2013). Alle machen es so gut, wie sie es können, und das ist gut genug. Etwas anderes wird nicht erwartet und ist auch nicht möglich – das ist für die Kinder dieses Kindergartens dank dem täglich gepflegten, pädagogisch respektvoll gestalteten, gegenseitigen Umgang im altersdurchmischten Lernen selbstverständlich.

⁹ Siehe *constructive alignment* (Beitrag 1, Abschnitt 4.1.2).

¹⁰ Diese Vorgehensweise ist vergleichbar mit dem Konzept von Lernvereinbarungen (*learning contract*) nach Biggs und Tang (2011, 256).

3.2 Zeitzeugen befragen

Neben historischen Quellen wie Fotos und Objekten geben Erinnerungen von Zeitzeugen einen spannenden Einblick in frühere Kindheiten. Schrittweise wird das Befragen als Methode eingeführt und geübt. Wie dies im Unterricht erfolgt, wie die darauf abgestimmte Beurteilungspraxis gestaltet ist und welche Überlegungen dahinterstehen, wird im Folgenden aufgezeigt.

3.2.1 Einblicke in den Unterricht

Während vier Wochen findet täglich das Ritual «Findus-Kiste» statt. Aus einer von der Lehrperson befüllten Kiste gelangt jeweils ein historisches Objekt in den Kindergarten. Es wird untersucht, ausprobiert und mithilfe der vertrauten Lupen beschrieben. Um mehr in Erfahrung zu bringen, befragt Findus seinen Freund Pettersson, der die Gegenstände aus seiner Kindheit kennt. Für die Verkörperung von Pettersson und Findus werden Handpuppen eingesetzt (siehe Abbildung 4). Pettersson erzählt von eigenen Erlebnissen, an die er sich erinnert und die teilweise recht lustig und abenteuerlich sind. Damit die Handpuppe beim Interview den Faden nicht verliert, zeichnet die Lehrperson ergiebige Fragen auf. Daraus entsteht als Befragungsinstrument ein Lapbook¹¹ mit verschiedenen Rubriken. Nicht immer ist Findus konzentriert bei der Sache. Er erhält Tipps, wie er es gut machen kann, und mehr und mehr helfen ihm auch die Kinder. Sie flüstern ihm ins Ohr oder stellen für ihn die Fragen, und mit der Zeit wechseln einzelne Kinder sogar mit Findus den Platz.

Abbildung 4

Pettersson berichtet Findus im Zeitzeugeninterview von Grammophon und Schellackplatten



¹¹ Selbst gestaltetes, aufklappbares Mini-Buch (mit Drehscheibe, Kuvert für Fotos, Pop-up-Karte, Zündholzschachtel für kleine Gegenstände), geeignet, um erarbeitete Fachinhalte zu dokumentieren und Arbeitsergebnisse selbstständig zu präsentieren (Blumhagen 2018).

Alle stellen ein eigenes Lapbook her. Die Rubriken sind vorgegeben, ermöglichen eine Differenzierung im Umfang und bieten Gelegenheit zur Anreicherung mit eigenen Ideen. Damit interviewen sich die Kinder gegenseitig. Als einige Großeltern im Kindergarten zu Besuch sind, werden auch sie befragt. Was sie früher als Kinder erlebt haben, gelangt in ihren lebhaften Schilderungen anschaulich zur Sprache und ist richtig spannend. Dabei verdeutlicht sich die Brauchbarkeit des Lapbook-Befragungsinstruments. Als Hauptprobe führen alle während der Sequenz «freie Tätigkeit/Spiel» oder während einer Förderstunde eine Befragung mit einer Lehrperson durch und nehmen das Gespräch auf. So gelangen Episoden aus der Kindheit der im Kindergarten arbeitenden Erwachsenen zur Sprache und stehen anschließend als Audioaufnahmen zur Verfügung. Nun können die Kinder Fotos (z.B. Lehrperson am sechsten Geburtstag) und auch Gegenstände (z.B. ein Schlumpf aus der Kindheit der Logopädin) mit dem programmierbaren Audiostift¹² antippen und die von einer Kameradin oder einem Kameraden durchgeführte Befragung anhören. Das eigene Museum «Vier-Generationen-Fensterbrett» mit Audioguide ist als Freispielangebot sehr beliebt.

Schließlich fühlen sich die Kinder sicher und nehmen das Lapbook für ein Interview mit den eigenen Eltern oder Großeltern mit nach Hause. Im Anschluss daran berichtet beispielsweise Lisa, dass ihre Großmutter als Kind zusammen mit drei Geschwistern ein Bett teilte, und Luca, dass sein Großvater im Winter mit dem Schlitten zur Schule fuhr.

3.2.2 Diskussion der Beurteilungspraxis entlang fachdidaktischer Gesichtspunkte

Wie ist die Beurteilungspraxis der Unterrichtssequenz «Zeitzeugen befragen» gestaltet, und welche Überlegungen stehen dahinter? Dies wird im Folgenden wiederum entlang der drei ausgewählten Gesichtspunkte näher ausgeführt.

Kompetenzorientierter NMG-Unterricht: Damit drin ist, was draufsteht

Sich die Welt erschließen (fragen, sich informieren): Schrittweise wird hier an der historischen Fragekompetenz der Kinder gearbeitet, indem sie lernen, welche Fragen Erzählungen über Wandel und Kontinuität auslösen. Zudem geht es um die fachspezifische Methode der Zeitzeugenbefragung (Michalik 2016, 20–21).



¹² Programmierbares Sprachausgabegerät in Stiftform, mit dem die Kinder den Fotos und Objekten zugewiesene Symbolbilder antippen, um dadurch die jeweilige Aufnahme des Interviews oder Erläuterungen bzw. Erzählungen der Lehrperson zu einem historischen Gegenstand zu hören (www.anybookreader.de).

Sich in der Welt orientieren (erzählen, vergleichen): Durch das gegenseitige Erzählen der Zeitzeugenberichte merken Kinder, dass es nicht die eine Geschichte, sondern stets mehrere Versionen gibt (Becher u. Diederich 2016). Multiperspektivität auf der Ebene der Darstellungen von Geschichte zu erkennen, diese zu begründen (Schicht, Geschlecht, politische Einstellung usw.) sowie sie ansatzweise auf ihre jeweilige Plausibilität zu überprüfen, sind Kernanliegen des historischen Lernens (Lücke 2017). Bei Letzterem handelt es sich um die sogenannte historische Dekonstruktionskompetenz (Zabold u. Schreiber 2016, 71–82).

Sinnvolle Lernziele: Erfolge ermöglichen

Das Kind ...

- kann im Kindergarten mithilfe des Lapbooks «Pettersson», andere Kinder, Lehrpersonen und Gäste der Großelterngeneration so befragen, dass diese Gelegenheit erhalten, aus früheren Zeiten zu berichten.
- kann mithilfe des Lapbooks zu Hause eigenständig eine Befragung durchführen *und dabei alle Rubriken miteinbeziehen*.
- kann im Kindergarten Erkenntnisse aus den Interviews nachvollziehbar wiedergeben.



Vielfältige Beurteilungspraxis: Nah dran sein im Dienst des Lernens

Die selbstständige Durchführung der Befragung ist der krönende Moment, auf diese Anwendungssituation ist intensiv und gezielt hingearbeitet worden. Die Kinder erleben sich als kompetent. Die Lehrperson verteilt keine zusätzliche Auszeichnung in Form eines Diploms oder einer Note, sondern nimmt Anteil und freut sich über das Gelingen.



Die Interviews zu Hause dienen nicht nur der Lernmotivation, sondern erfüllen gleichzeitig die Funktion der Transparenz gegenüber den Eltern, die je nach Interesse Einblick erhalten, was ihre Kinder im Unterricht gemacht und gelernt haben. Das Lapbook ist so gestaltet, dass es einerseits für die Zeitzeugenbefragung Orientierung bietet, andererseits den Kindern ermöglicht, über das Thema «früher – heute» zu berichten.

Nicht alle Familien können sich Zeit nehmen. Den betroffenen Kindern stehen einige Erwachsene aus dem Umfeld der Schule (Hauswart, Seniorin, Klassenassistenz) als Zeitzeuginnen und -zeugen zur Verfügung. Die Anwendungssituationen sind sehr verschieden, und daher wäre es nicht fair, eine Qualitätseinschätzung der entstandenen Produkte vorzunehmen. Hingegen ist die Hauptprobe mit den Lehrpersonen im Kindergarten klar als Überprüfung (Leistungssituation) deklariert. Die individuell festgelegten Ziele müssen alle meistern, ansonsten erfolgt eine zusätzliche Lern- und Übungsschleife und die Wiederholung der Hauptprobe.

Die Erfolgskriterien werden am Beispiel der beiden Leitfiguren, die wiederholt die Befragungssituation durchspielen, kindgerecht transparent gemacht. Auch die Umsetzung der Peers sowie die Sprachaufnahmen auf dem Audiodiagnostikgerät veranschaulichen, was gute Qualität auszeichnet, und verdeutlichen die Anforderungen.

In der Übungsphase setzt die Lehrperson die Schlüsselstrategien des formativen Beurteilens ein. Dabei ist die Arbeit mit den Handpuppen sehr hilfreich, die mal die Rolle der Lernenden, mal die der Lehrperson einnehmen (Schmidinger, Hofmann u. Stern 2016).

Der Heterogenität wird sowohl in den Lernsituationen als auch in der Überprüfung (Leistungssituation) durch Differenzierung Rechnung getragen. Jedes Kind legt mithilfe der Lehrperson eine passende Herausforderung fest, die den eigenen Möglichkeiten und dem Lerneifer entspricht. Die Intensität der Übungsphase sowie der Zeitpunkt der Überprüfung gestalten sich individuell verschieden. Dennoch bleiben Unterschiede sichtbar; sie sind den Kindern bewusst. Mein Bestes (Individualnorm) ist nicht unbedingt das Bestmögliche (Sachnorm) oder das Beste der Klasse (Sozialnorm).

4 Beurteilungspraxis

In diesem Kapitel werden zwei Elemente der Beurteilungspraxis näher vorgestellt, die sich bei der Umsetzung «früher – heute» bewährt haben. Zunächst wird in Abschnitt 4.1 das verwendete Beurteilungsraster erläutert, anschließend wird in Abschnitt 4.2 auf die Vorgehensweise zur bilanzierenden Gesamteinschätzung eingegangen.

4.1 Beurteilungsraster: Zielbilder

Beim Planen des Unterrichts braucht es Zielklarheit. Die Lehrperson vergegenwärtigt sich möglichst konkret, durch welche Handlungen, Produkte und Aussagen sich der Lernerfolg zeigt. Das schafft die Voraussetzung, eine stimmige Unterrichtsreihe mit passendem Beurteilungskonzept zu planen und durchzuführen.

Eine Möglichkeit, Zielklarheit zu erlangen, stellen sicherlich hochstrukturierte Beurteilungsraster (*rubrics*)¹³ dar, mit deren Hilfe sich Qualitätsanforderungen in verschiedenen Niveaus verdeutlichen und Leistungen analysieren lassen. Beim Unterrichtsbeispiel «früher – heute» wurde jedoch aufgrund folgender Überlegungen eine Alternative gewählt:

1. Es ist sehr zeitintensiv, ein passendes *rubric* zu erstellen. In der dicht gefüllten Agenda des Schulalltags kann das auf Kosten anderer ebenso wichtiger Aufgaben der Lehrperson gehen.
2. Mit der Erstellung eines *rubrics* ist es noch nicht getan. Zur Transparenz der Ziele braucht es, insbesondere auf dieser Stufe, die Übersetzung für die Lernenden mit geeigneten Illustrationen, modellhaften Ankerbeispielen und Erläuterungen.
3. Entscheidend ist das Qualitätsbewusstsein der Lehrperson und ihr kompetenzorientierter Unterricht. Dieses Qualitätsbewusstsein muss sich vor allem in der nuancierten Arbeit mit den Kindern, jedoch nicht unbedingt im Beurteilungsraster widerspiegeln.
4. Die Flexibilität adaptiver Unterrichtsgestaltung soll nicht durch ein allzu starres Beurteilungsraster mit im Voraus fixierten Normen und Auswertungsmechanismen eingeengt sein.
5. Die in dieser Unterrichtseinheit angestrebten Ziele erfordern ein sehr komplexes Raster mit zahlreichen Kategorien,¹⁴ was in der Handhabung nicht praxistauglich ist, erst recht nicht, wenn konsequenterweise für alle Fachbereiche sowie die überfachlichen Kompetenzen *rubrics* einbezogen werden.

¹³ Für weiterführende Überlegungen zur Konzipierung und Verwendung von Beurteilungsrastern vgl. Winter (2018, 134–169); siehe auch Beitrag 1, Abschnitt 4.5.2.

¹⁴ Das Strukturmodell des historischen Denkens nach Körber, Schreiber u. Schöner (2007) bietet mit differenzierten Ausformulierungen von Kompetenzstufen klare Anhaltspunkte.

6. Ein hochstrukturiertes Raster mag eine objektive und valide Leistungseinschätzung begünstigen, garantiert diese aber nicht. Die Zergliederung in Einzelaspekte kann einen zum Beispiel vergessen lassen, dass das Ganze mehr ist als die Summe seiner Teile (Fitzek 2014).

Aufgrund dieser Überlegungen wird im Praxisbeispiel mit holistischen Zielbildern gearbeitet. Der verfolgte Ansatz beruht auf den Ausführungen Sadlers (2009a, 2009b). Die Zielbilder beschreiben ein ganzheitliches Konglomerat von Kompetenzen. Sie verdeutlichen die angestrebten Verhaltensaüßerungen konkret und dicht formuliert als komplexe Einheiten. Holistische Raster verzichten auf die Beurteilung einer Vielzahl einzelner Kriterien und versuchen, eine Leistung als Gesamtbild zu erfassen (D-EDK 2015).

Im Praxisbeispiel wird als Darstellungsform eine Zielscheibe mit fünf Segmenten verwendet (siehe Abbildungen 6 und 8). Sie repräsentieren die im Zusammenhang mit einem reflektierten Geschichtsbewusstsein wichtigen Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen «Befragen», «Beschreiben», «Vergleichen», «Ordnen» und «Erzählen». Zur Kennzeichnung der erweiterten Anforderungen sind diese kursiv gesetzt (siehe Kasten «Sinnvolle Lernziele: Erfolge ermöglichen», Seiten 191 und 195). Die Zielscheibe umfasst in Anlehnung an die «Skala 4.0» von Marzano (2010) vier konzentrische Ringe. Die beschriebenen Kompetenzerwartungen sind nicht in der Mitte, sondern im zweitinnersten Kreis angesiedelt. Ist das Zielbild klar, lassen sich, davon ausgehend, Abstufungen machen, wobei auf die detaillierten Ausführungen dieser weiteren Niveaustufen bewusst verzichtet wird (siehe Abbildung 5). Die noch außerhalb der Zielscheibe liegende Vorstufe dient dazu, Vorerfahrungen in den Blick zu bekommen, die im Sinn der Kompetenzorientierung als Lernvoraussetzungen und erste Schritte auf das Ziel hin bedeutsam sind (Kübler 2018).

Abbildung 5

Skala 4.0 nach Marzano (2010), angewendet im Beurteilungsinstrument holistischer Zielbilder, hier ausgeführt am Beispiel «Vergleichen»

Zielbild übertroffen (Zentrum) ¹⁵	Ich kann das so gut, dass ich es auf andere Situationen anwenden und in eigenen Worten erklären kann.
Zielbild (zweitinnerster Ring)	<p>Ich kann das.</p> <p>Ich ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • kann mithilfe der Bildkarten Objekte von früher mit solchen von heute vergleichen (Varianten: Bilder, Sachverhalte, Situationen). • kann beim Vergleichen mindestens drei Lupen einbeziehen und mit deren Hilfe korrekte Gemeinsamkeiten und Unterschiede mündlich benennen. • kann Überlegungen zu «was wir von anderen Generationen für uns heute lernen können» verbalisieren und anhand eines Beispiels begründen.

¹⁵ Die Angabe der Ringe bezieht sich auf die Darstellung der Zielscheibe, wie sie im Beurteilungsinstrument Verwendung findet (siehe Abbildung 6).

teilweise erreicht (dritter Ring)	Ich kann fast alles.
in Ansätzen erreicht (äußerster Ring)	Es ist mir vertraut, aber ich brauche Hilfe, damit es gelingt.
Vorstufe zur Arbeit an den Zielen (außerhalb der Zielscheibe)	Das ist neu für mich, im Moment bin ich noch nicht imstande, das zu tun.

Durch die Konzentration auf die Formulierung der fünf holistischen Zielbilder im zweitinnersten Ring gelingt es, die wichtigsten Kompetenzen übersichtlich auf einer A4-Seite darzustellen. Dieses handliche Instrument bietet Orientierung zur Konzeption der Lernsituationen sowie für die formative und summative Beurteilung. Für jedes Kind werden zu mindestens zwei Zeitpunkten Beobachtungen notiert. Die Lehrperson hält inne, vergegenwärtigt sich die Lernsituation des einzelnen Kindes und hält ihre Beobachtungen, Einschätzungen sowie auch Schlussfolgerungen für die Weiterarbeit fest. Die Leistungseinschätzungen zum Zeitpunkt 1 und 2 werden mit unterschiedlichen Farben festgehalten (siehe Abbildung 6).

Abbildung 6

Leistungseinschätzung mithilfe der Zielbilder für ein ausgewähltes Kind



Mit der Zielscheibe werden Schwerpunkte des Themas «früher – heute» fokussiert. Selbstverständlich schwingen in der Arbeit mit den Kindern viele weitere Lernziele mit. Das Beurteilungsinstrument bietet Platz, auch dazu Beobachtungen und Einschätzungen festzuhalten und damit Leistungen zu beachten, die nicht explizit erwartet werden (Winter 2018, 149). Die Notizen in dieser «halbstrukturierten Dokumentation» ermöglichen es, den Lernstand adäquat zu erfassen, und bieten eine solide Grundlage für eine Gesamteinschätzung.

4.2 Bilanzierende Gesamteinschätzung: Mosaik

In einer Gesamtrückschau stellt die Lehrperson am Ende der Lerneinheit fest, inwieweit die Ziele von den einzelnen Kindern erreicht wurden. Um die Leistungen verlässlich abzubilden und die Aussagekraft der Einschätzung zu verbessern, stützt sie sich auf zahlreiche Beurteilungsanlässe ab, die dem NMG-Unterricht entsprechen und auf die Ausrichtung des Fachs abgestimmt sind (Adamina u. Müller 2012, 48). Diese einzelnen Situationen sind wie Mosaiksteinchen, die zusammengesetzt ein Gesamtbild ergeben.

Aufschluss über das Lernen eröffnen Beobachtungen, Betrachtungen von Produkten, Lerndialoge, Selbstbeurteilungen und auch der Austausch mit weiteren Beteiligten wie Förderlehrpersonen und Eltern. Ein vielfältiges Beurteilungsmosaik¹⁶ bezieht Lern- und Leistungssituationen mit ein und umfasst ...

- Handlungen (szenisches Rollenspiel, Tischtheater, Experimentieren, Befragen von Zeitzeugen, Untersuchen mit der Lupe, Erstellen eines Modells ...),
- entstandene Arbeiten (Konstruktion aus Bauklötzen u. a., Objekt aus Knete, Modell, Bauwerk im Sandkasten, Zeichnung, Werkstück, Anordnung von Legematerialien, Zuordnung von Bildern ...),
- Aussagen der Kinder (beim Handeln; Erläuterungen zu Handlungen und zu erstellten Arbeiten).

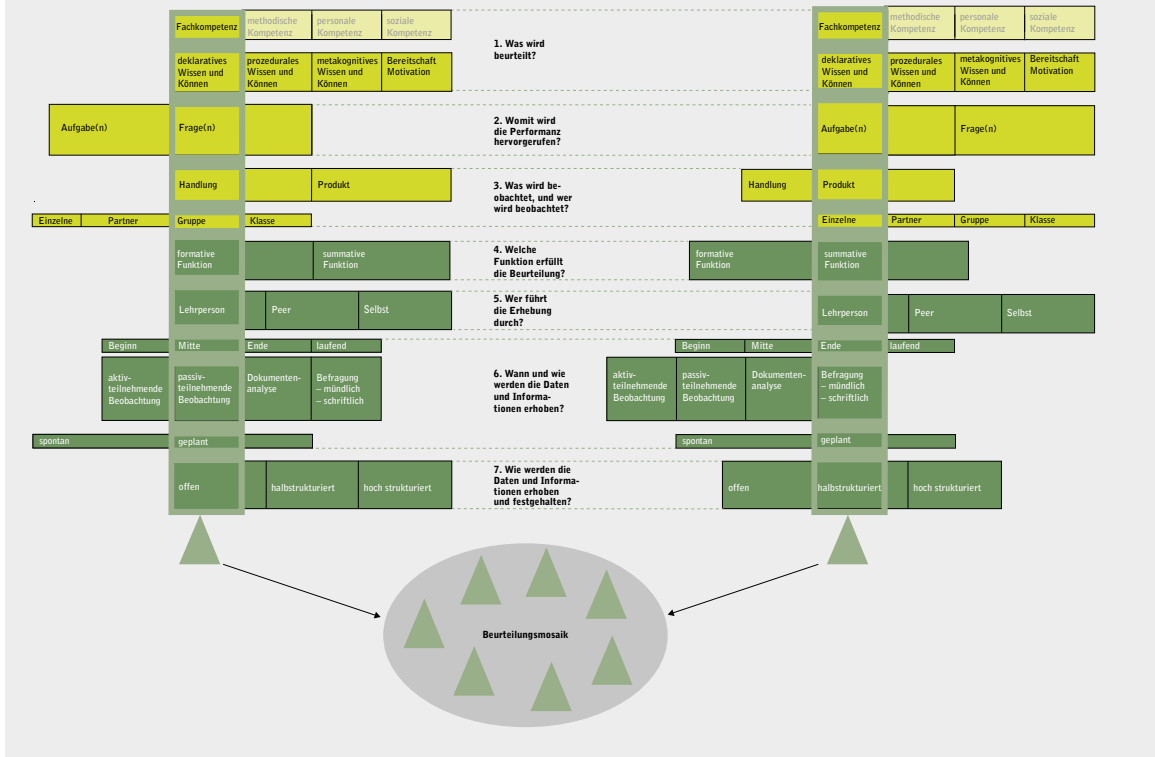
Die Komponenten des Beurteilungsmosaiks sind für die jeweilige Unterrichtseinheit von der Lehrperson zu bestimmen. Im Praxisbeispiel «früher – heute» wird hierfür die didaktische Landkarte (siehe Beitrag 1, Abbildung 16) hinzugezogen, was die Darstellung in Abbildung 7 veranschaulicht. Die verschiedenen Aspekte zur Charakterisierung von Beurteilungsanlässen sind wie «Schieber» zu verstehen. Bei den zwei hervorgehobenen dreieckigen Mosaiksteinchen kann bei der Einstellung dieser

¹⁶ Im Kanton Bern hat sich der Begriff seit dem Lehrplan 95 etabliert und wird mit der Umsetzung des Lehrplans 21 weiterhin verwendet, mit etwas angepasster Definition (BKD BE 2020), der hier nicht Folge geleistet wird. Es wird hier an einer weiten Bedeutung festgehalten, bei der «Beurteilungsmosaik» als Metapher für eine Gesamteinschätzung steht, die sich auf zahlreiche und vielfältige Informationsquellen abstützt.

Schieber abgelesen werden, um welche Art von Beurteilungsanlässen es sich handelt. In gleicher Weise lassen sich auch die weiteren Bestandteile des Beurteilungsmosaiks näher bestimmen.¹⁷

Abbildung 7

Schematische Darstellung des «Beurteilungsmosaiks», das sich aus zahlreichen und vielfältigen Beurteilungsanlässen (Dreiecke) zusammensetzt (siehe auch Beitrag 1, Abbildung 16)



¹⁷ Drei weiterführende Überlegungen zur variablen Komposition des Beurteilungsmosaiks und zu den beweglichen Schiebern: 1) Wenn NMG-Kompetenzen überprüft werden – und in der Beurteilung auch tatsächlich «drin ist, was draufsteht» –, muss der oberste Schieber zwingend auf «Fachkompetenz» gestellt sein. Überfachliche Kompetenzen können selbstverständlich in allen Fächern und Schulsituationen beurteilt werden. Hier wird aber dezidiert die Meinung vertreten, dass eine Beurteilung in NMG nicht mit Eindrücken zu überfachlichen Kompetenzen (wie z. B. der Fähigkeit, konzentriert an etwas zu arbeiten) vermischt werden soll. 2) Beim Praxisbeispiel «früher – heute» bezieht sich das Beurteilungsmosaik auf die bilanzierende Einschätzung am Ende der Unterrichtseinheit. Die Darstellung eignet sich darüber hinaus auch für Überlegungen zur Gesamteinschätzung am Ende eines Semesters oder Schuljahres. 3) Die Darstellung des Beurteilungsmosaiks ermöglicht zudem, unterschiedlich ausgeprägte Beurteilungskonzepte in Bezug auf die Kompetenzorientierung zu diskutieren. Denkbare Varianten sind: Dreiecke in verschiedenen Farben je nach Einstellung; Gewichtung durch unterschiedlich große Dreiecke; Doppelfenster bei den Schiebern, wenn gleichzeitig zwei Dimensionen eines Aspekts in den Blick genommen werden; Monokultur durch identische Schieber-Einstellungen für alle Beurteilungsanlässe des Mosaiks; Reduktion auf nur ein Dreieck, das z. B. eine schriftliche Schlussprüfung repräsentiert usw.

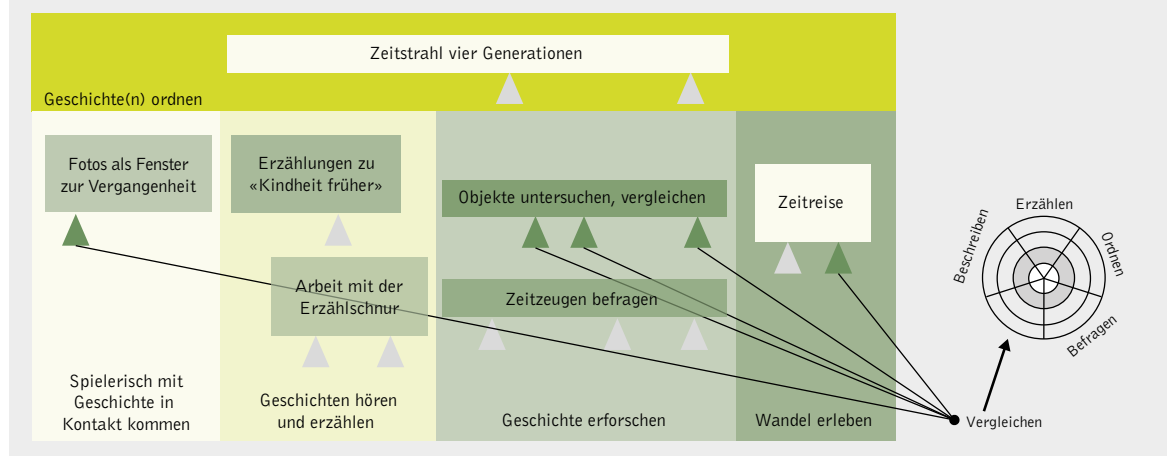
Beim links hervorgehobenen Beurteilungsanlass (siehe Abbildung 7) handelt es sich – mit Bezug zum Praxisbeispiel – um eine Beobachtung: Eine Fünfergruppe spielt einen Washtag zu Urgroßmutterns Zeit. Die Kinder verarbeiten dabei auf ihre Weise, was sie aus einer geführten Sequenz mitbekommen haben, in der die Lehrperson als Waschfrau verkleidet einen Washtag vorspielte. Nun, im Rollenspiel, achtet die Lehrperson insbesondere auf die fachlichen Kompetenzen: Welche Begriffe und Zusammenhänge werden im Spiel der Kinder sichtbar? Erfolgen die Handlungen des Waschtags in der korrekten Reihenfolge? Ist die Handhabung der Gerätschaften sachgerecht? Versetzen sich die Kinder in Personen der damaligen Zeit? Welches historische Kontextwissen gelangt im Rollenspiel zum Ausdruck? Ihre Feststellungen merkt sich die Lehrperson und hält sie später in ihren Notizen fest.

Auf der rechten Seite (siehe Abbildung 7) zeigt die Einstellung der Schieber eine Gesprächssituation: Ein Kind hat für das Vergleichen von Objekten beim Leporello (siehe Abbildung 3) passende Bildkarten für ein Waschbrett und eine Waschmaschine herausgesucht. Nun erläutert es seine Überlegungen, beschreibt die beiden Objekte und vergleicht sie entlang verschiedener Gesichtspunkte mithilfe der Lupen. Die Lehrperson stellt gezielt Fragen und hält auf einem vorbereiteten Raster einige Notizen fest. Im Fokus stehen die festgelegten NMG-Ziele, die im Produkt (zugeordnete Bilder), in den Ausführungen des Kindes sowie in dessen Selbstreflexion zum Ausdruck gelangen.

Die verschiedenen Beurteilungsanlässe des Praxisbeispiels «früher – heute» sind in verschiedenen Phasen des Unterrichts angesiedelt. In der Übersicht in Abbildung 8 ist mit den Dreiecken schematisch dargestellt, welche eingeplanten Momente Einblicke in das Lernen geben.

Abbildung 8

Die Einschätzung der Zielerreichung stützt sich auf eine Vielzahl verschiedener Informationsquellen



Wie Abbildung 8 verdeutlicht, beruht die bilanzierende Einschätzung der Ziele im Bereich «Vergleichen» auf verschiedenen Beurteilungsanlässen, was für die weiteren vier Zielbilder ebenso einzuzeichnen wäre.

Gegen Ende der Unterrichtseinheit gilt es, die ganze Zielscheibe in den Blick zu nehmen, die Performanzen in Bezug zur Skala der Sachnorm (kriteriale Norm) zu stellen und einzuschätzen, inwiefern ein Kind in dieser Zeitperiode die festgelegten NMG-Ziele erreicht hat. Die einzelnen Mosaiksteinchen zu einem Gesamtbild zusammenzuführen, gehört zu den professionellen Tätigkeiten der Lehrperson und resultiert in einem qualitativen Gutachten.¹⁸ Nach Bedarf kann die Gesamteinschätzung verdichtet in einen Code (Piktogramm, Buchstabe, Ziffer ...) übersetzt werden.

Mit einigen konkreten Ausführungen soll diese Vorgehensweise exemplarisch veranschaulicht werden: In der Arbeit am Zielbild «Vergleichen» zeigt sich bereits in der ersten Unterrichtsphase «Fotos als Fenster zur Vergangenheit» eine große Bandbreite von Leistungen innerhalb der Klasse. Auch in der zweiten Sequenz, beim Erforschen der alten Gegenstände, wenden die Kinder die eingeführte Arbeitsweise in unterschiedlichen Niveaus an. Nina ist beispielsweise sehr angetan vom Vergleichen mit den Leporellos. Sie sucht absichtlich sehr spezifische Bildkärtchen zur Beschreibung der Gegenstände und zur Betonung des Wandels heraus. Sie lässt sich intensiv darauf ein und nutzt Förderhinweise. Bei der Überprüfung (Leistungssituation) spürt die Lehrperson im Eins-zu-eins-Kontakt dem aufgebauten Wissen und Können nach und stellt dabei auch weiterführende Fragen, die auf Transfer ausgerichtet sind und zu begründeten Stellungnahmen auffordern. Dabei zeigt sich, dass Nina die Objekte präzise beschreibt und zeitspezifische Merkmale hervorhebt, ihre Verwendung in Alltagssituationen der jeweiligen Zeit gut ausführt, Vor- und Nachteile des Wandels zur Sprache bringt und bedeutsame Überlegungen anstellt. Im weiteren Unterricht beobachtet die Lehrperson mehrfach, wie Nina, eingesetzt als Expertin, anderen Kindern die Arbeit mit dem Leporello zeigt. Nicht nur Ninas ausgeprägtes Verständnis für das Vergleichen mithilfe der Lupen sowie für Ursachen und Auswirkungen von Dauer und Wandel bestätigt sich, sondern es überträgt sich auch ihre Freude auf ihre Kameradinnen und Kameraden, als «Vergangenheitsdetektivin» die historischen Objekte zu untersuchen. Diese Eindrücke hinsichtlich des Zielbildes «Vergleichen» bestätigen sich in der Phase des spielzeugfreien Kindergartens mit dem täglichen Sprung in die Zeit der Urgroßeltern. Diese

¹⁸ Die Gesamteinschätzung als professionellen Ermessensentscheid ohne ein arithmetisches Mittel zu berechnen, entspricht bewährten Praxisvorschlägen (Nüesch, Birri u. Bodenmann 2009, 35), steht in Einklang mit aktuellen Ausführungen zur Beurteilung (BD ZH 2017a) und dem Anspruch nach Triangulation in der wissenschaftlichen Forschung (Flick 2017, 309–318).

nuancierten Feststellungen am Ende der Unterrichtseinheit sind wertvoll für den Austausch mit anderen Beteiligten, für die Weiterarbeit mit Nina im darauffolgenden NMG-Thema und lassen sich nach Bedarf verdichtet zusammenfassen mit: «Nina hat das Zielbild *Vergleichen* übertroffen.»

Die hier beschriebene Vorgehensweise mit dem Beurteilungsmosaik hat wie jede bilanzierende Gesamteinschätzung nicht nur Vorzüge, sondern auch einige Tücken. Neben dem bewussten Umgang mit potenziellen Beurteilungsfehlern (siehe Beitrag 1, Abschnitt 7.7) trägt es entscheidend zur Plausibilität der Gesamteinschätzung bei, dass der Kontext des einzelnen Beurteilungsanlasses beachtet wird. Da identische Aufgabenstellungen für Lernsituationen wie auch für Überprüfungen (Leistungssituationen) genutzt werden können, ist es wichtig, diese bewusst auseinanderzuhalten und dabei jeweils auch Kontextfaktoren wie Sozialform (Einzelarbeit, Gruppenarbeit ...), Unterrichtsatmosphäre, zeitliche Bedingungen, persönliche Situation (Gesundheit, Charakter, familiäres Umfeld ...) usw. einzubeziehen. Genau darin liegt eine Stärke dieser Vorgehensweise, in der nicht aus dem Bedeutungszusammenhang herausgehobene, nackte Daten verrechnet werden, sondern die Eindrücke mit dem Kontext des jeweiligen Beurteilungsanlasses verwoben bleiben und so in die bilanzierende Gesamteinschätzung einfließen.

5 Abschließende Überlegungen

Kompetenzorientierte Beurteilung ernst zu nehmen, bedeutet, Beurteilungsanlässe zu schaffen, die auf die Ausrichtung des Fachs abgestimmt sind und zum Aufbau eines positiven Selbstkonzepts beitragen. Durch seine bewährte, vielfältige Lernkultur, mit individualisierenden wie auch gemeinschaftsbildenden Elementen begegnet der Kindergarten dem Anliegen, jedes Kind in seinem Entwicklungsprozess zu unterstützen. Gleichzeitig stellt sich die Herausforderung, mit dem bisweilen starken Auseinanderklaffen von individuellen Performanzen und Sachnorm klug umzugehen. Es bewährt sich, wie im Praxisbeispiel vorzugehen:

1. Realistische Ziele individuell festlegen und gleichzeitig transparent machen, auf welchem Niveau das persönliche Ziel in Bezug zur Sachnorm liegt.
2. Üben und Festigen, mit mehrfachen Lern- und Reflexionsschlaufen, unterstützt durch formative Beurteilung. Je nach Bedarf Anpassung der individuellen Ziele nach oben oder unten, damit die Kinder dazu befähigt werden, die Prüfungssituation zu meistern (Leistungssituation).

3. Überprüfung mit differenzierten Anforderungen (Niveau, Zeit, Hilfestellungen, Termin der Überprüfung u. a.) und Rückmeldung im Hinblick auf die individuell angestrebten Ziele mit klarem Bewusstsein, wo die Leistung auf der Skala der Sachnorm (kriteriale Norm) liegt.
4. Erfolgserlebnisse schaffen und subjektiv große Leistungen würdigen, denn insbesondere zu Beginn der Schullaufbahn ist es pädagogisch unabdingbar, den Lernenden ein adäquates Zielerreichen zu ermöglichen.

Einige Kinder erreichen im Praxisbeispiel durch das vielfältige Lernangebot die gesteckten Ziele zum historischen Denken. Andere hingegen liegen bei der Beurteilung am äußersten Rand der Zielscheibe. Auf den ersten Blick könnte dies so verstanden werden, dass das Thema an ihnen vorbeigeht, ihnen nicht gerecht wird. Aber dies würde wohl die Bedeutung der Erlebnisse und Erfahrungen verkennen. Sie sind für das weitere Lernen und die zunehmend sprachliche, abstrakte und vernetzende Auseinandersetzung mit der Sache – hier der Geschichte – elementar (Schulteis 2015). Deshalb lohnt es sich allemal, den Aufwand zu betreiben und Gerätschaften zu den vier Generationen zusammenzutragen sowie geeignete Verkleidungsstücke für Rollenspiele zu sammeln und zu den Sachinformationen auch gute Geschichten sowie geeignete Zeitzeugen zu finden, die anschaulich und kindgerecht erzählen. Kompetenzorientierter Unterricht darf sich nicht bloß auf die kognitiv anspruchsvollen Zielbilder konzentrieren, sondern muss elementare Erfahrungen ermöglichen, an welche die Kinder die abstrakten Begriffe und Vorstellungen knüpfen können. Leistungseinschätzungen erhalten in diesem Verständnis eine Positivorientierung und dienen immer der Zielerreichung.

Auf die Lehrperson kommt es an, auch beim Beurteilen. Ihr Bewusstsein, worum es in NMG geht, welche Kompetenzen aufzubauen sind und wie die Kinder dahin gebracht werden können, ist entscheidend. Das bedeutet unter anderem auch, den Kindern die Ziele verständlich zu machen und sie als erstrebenswert darzustellen. Die Lernenden müssen verstehen, was Qualität auszeichnet. Dabei spielen im Praxisbeispiel die beiden Handpuppen eine zentrale Rolle. Sie verdeutlichen beim Feedback in Lerndialogen, als außenstehende Moderatoren oder als Modelle, wie man etwa bei der Befragung von Zeitzeugen vorgeht.

Beurteilungsprozesse lassen sich in NMG verschieden konzipieren und realisieren. Das hat eine kreative wie auch eine herausfordernde Seite. Konkrete Praxissituationen zu diskutieren, leistet in jedem Fall einen wichtigen Beitrag zur Frage, was gutes Beurteilen in NMG auszeichnet. Im hier vorgestellten Beispiel «früher – heute» liegt aus fachdidaktischen Überlegungen der Schwerpunkt auf der Validität der Beurteilung. Die gewählten Ansätze stehen in Einklang mit kompetenzorientiertem

NMG-Unterricht und nutzen bewusst den vorhandenen Gestaltungsspielraum.

Weiterdenken

- Welche Möglichkeiten eröffnet der Einsatz von Leitfiguren (Handpuppen), um die Schlüsselstrategien der formativen Beurteilung (siehe Beitrag 1, Abschnitt 2.5.1) anzuwenden?
- Kompetenzorientierter NMG-Unterricht befähigt die Lernenden, in bedeutsamen Alltagssituationen selbstständig und angemessen zu handeln. Wie kann diesem Anspruch bei einem historischen Thema konkret Folge geleistet werden? Und was heißt dies für die Ausgestaltung einer dazu passenden Beurteilungspraxis?
- Im altersdurchmischten Lernen des Kindergartens zeigt sich eine große Heterogenität der Lernenden. Welche konkreten Möglichkeiten gibt es für die bilanzierende Beurteilung, die Sachnorm als Maßstab der Qualitätseinschätzung zu verwenden und gleichzeitig durch Lernerfolge zur Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts beizutragen?
- Auf welche Weise kann der Forderung nach Nachvollziehbarkeit und Transparenz der Beurteilung auf sinnvolle Weise begegnet werden?

Literatur

- Adamina, Marco und Hans Müller, Hrsg. 2012. *Lernwelten Natur-Mensch-Mitwelt: Grundlagenband zur Reihe Lern- und Lehrmaterialien zum Fach Natur-Mensch-Mitwelt*. 6., überarb. und erg. Aufl. Bern: Schulverlag plus.
- Becher, Andrea und Julia Diederich. 2016. «Erzähl mir von früher! Kinder befragen Zeitzeugen.» *Die Grundschulzeitschrift* 30 (295/296): 31–37.
- Becher, Andrea und Eva Gläser. 2016. «Geschichte erforschen mit historischen Quellen. Förderung historischer Methodenkompetenz mit vorstrukturierten Materialien.» In *Die historische Perspektive konkret: Begleitband 2 zum Perspektivrahmen Sachunterricht*, hrsg. v. Andrea Becher, Eva Gläser, Berit Pleitner und Andreas Hartinger, 40–52. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Becher, Andrea und Claudia Schomaker. 2016. «Zeitleiste – Medium und Methode historischen Lernens.» In *Die historische Perspektive konkret: Begleitband 2 zum Perspektivrahmen Sachunterricht*, hrsg. v. Andrea Becher, Eva Gläser, Berit Pleitner und Andreas Hartinger, 100–111. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Biggs, John und Catherine Tang. 2011. *Teaching for Quality Learning at University: What the student does*. 4. Aufl. Maidenhead: McGraw-Hill.
- Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern (BKD BE). 2020. *Merkblatt zur Beurteilung des Lernprozesses*. Zugriff 25.05.2020. https://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/beurteilung-lehrplan-21.html.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (BD ZH). 2017a. *Beurteilung*. Zugriff 07.04.2020. <https://www.zh.ch/de/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-volksschule/volksschule-schulinfo-unterricht/schulinfo-beurteilung-zeugnis.html>.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (BD ZH), Hrsg. 2017b. *Zürcher Lehrplan 21: Fachbereich Natur, Mensch, Gesellschaft*. Zürich: Bildungsdirektion.
- Blumhagen, Doreen. 2018. *Lapbooks im Grundschulunterricht Anleitungen zum Einsatz von Lapbooks sowie Blanko-Vorlagen*. Mülheim/Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Born, Nicky. 2014. «Fortschritt.» In *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*, hrsg. v. Ulrich Mayer, 62–63. 3. Aufl. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Bürgler, Beatrice, Peter Gautschi und Stephan Hediger. 2016. «Kompetenzorientiert arbeiten im Geschichtsunterricht.» In *Kompetenzorientierter Unterricht auf der Sekundarstufe I: Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*, hrsg. v. Marcel Naas, 257–279. Bern: hep.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK), Hrsg. 2015. *Beurteilen: Fachbericht der Arbeitsgruppe der Kommission Volksschule*. Luzern: Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz.
- Fitzek, Herbert. 2014. *Gestaltpsychologie kompakt: Grundlinien einer Psychologie für die Praxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Flick, Uwe. 2017. «Triangulation in der qualitativen Forschung.» In *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*, hrsg. v. Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke, 309–318. 12. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Heck, Urs, Christian Weber und Markus Baumgartner. 2013. *Lernen in Erfahrungsräumen: Ein Praxismodell für den Sachunterricht*. 2., erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kalcsics, Katharina, Verena Pisall, Myriam Loeffle, Ursina Gaschen, Beatrice Herzig und Stefania Wilhelm, Hrsg. 2016. *Früher und heute: Die Zeit vor 100 Jahren entdecken. Dossier 4 bis 8 01/2016*. Bern: Schulverlag plus.
- Körper, Andreas, Waltraud Schreiber und Alexander Schöner, Hrsg. 2007. *Kompetenzen historischen Denkens: Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Band 2: Kompetenzen. Neuried: ars una.

- Kübler, Markus. 2018. «Zeit, Dauer und Wandel verstehen – Geschichte und Geschichten unterscheiden: Historisches Denken bei 4- bis 11-jährigen Kindern.» In «*Wie ich mir das denke und vorstelle ...*»: *Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft*, hrsg. v. Marco Adamina, Markus Kübler, Katharina Kalcsics, Sophia Bietenhard und Eva Engeli, 231–252. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leng, Marion, Kirstin Schild und Heidi Hofmann. 2016. *Genug genügt: Mit Suffizienz zu einem guten Leben*. München: oekom.
- Lücke, Martin. 2017. «Multiperspektivität, Pluralität.» In *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*, hrsg. v. Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider, Ursula A. J. Becher, Klaus Bergmann, Lars Beutel, Christina Böttcher, Renate El Darwich et al., 281–288. 7., erw. Aufl. Schwalbach/Ts. Wochenschau Verlag.
- Maar, Paul. 1997. *Philipp hat Glück*. Unter Mitarbeit von Z. Davidović. 2. Aufl. München: Ellermann.
- Marzano, Robert J. 2010. *Formative Assessment & Standards-Based Grading. Classroom strategies that work*. Bloomington, IN: Marzano Research Laboratory.
- Michalik, Kerstin. 2016. «Historisches Lernen – Fragekompetenz.» In *Die historische Perspektive konkret: Begleitband 2 zum Perspektivrahmen Sachunterricht*, hrsg. v. Andrea Becher, Eva Gläser, Berit Pleitner und Andreas Hartinger, 13–26. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nordqvist, Sven. 2018. *Wie Findus zu Pettersson kam*. Pettersson und Findus. Hamburg: Oetinger.
- Nüesch, Helene, Thomas Birri und Monika Bodenmann. 2009. *Fördern und fordern: Schülerinnen- und Schülerbeurteilung in der Volksschule*. Frauenfeld: Amt für Volksschule Thurgau.
- Raidt, Gerda und Christa Holtei. 2019. *Die Straße: Eine Bilderreise durch 100 Jahre*. Weinheim u. Basel: Beltz & Gelberg.
- Randhawa, Eva. 2013. *Das frühkindliche Selbstkonzept: Struktur, Entwicklung, Korrelate und Einflussfaktoren*. Heidelberg: Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Reeken, Dietmar von. 2017. *Historisches Lernen im Sachunterricht: Eine Einführung mit Tipps für den Unterricht*. 6., akt. Neuaufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Sadler, D. Royce 2009a. «Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading.» *Assessment & Evaluation in Higher Education* 34 (2): 159–179.
- Sadler, D. Royce 2009b. «Transforming Holistic Assessment and Grading into a Vehicle for Complex Learning.» In *Assessment, Learning and Judgement in Higher Education*, hrsg. v. Gordon Joughin, 1–19. Dordrecht: Springer Science+Business Media B.V.
- Schmidinger, Elfriede, Franz Hofmann und Thomas Stern. 2016. «Leistungsbeurteilung unter Berücksichtigung ihrer formativen Funktion.» In *Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*, hrsg. v. Michael Bruneforth, 59–94.
- Schubert, Elke und Rainer Strick. 2011. *Spielzeugfreier Kindergarten: Ein Projekt zur Suchtprävention für Kinder und mit Kindern*. 12. Aufl. München: Aktion Jugendschutz Landesarbeitsstelle Bayern.
- Schultheis, Klaudia. 2015. «Erfahrungsorientierter Sachunterricht.» In *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*, hrsg. v. Joachim Kahlert, Maria Fölling-Albers, Margarete Götz, Andreas Hartinger, Susanne Müller und Steffen Wittkowske, 393–398. 2., akt. und erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wiliam, Dylan. 2014. *Formative assessment and contingency in the regulation of learning processes*. Paper presented in a Symposium entitled «Toward a Theory of Classroom Assessment as the Regulation of Learning» at the annual meeting of the American Educational Research Association, Philadelphia PA. Zugriff 20.09.2020. http://www.dylanwiliam.org/Dylan_Wiliams_website/Papers.html.
- Winter, Felix. 2018. *Lerndialog statt Noten: Neue Formen der Leistungsbeurteilung*. 2. Aufl. Weinheim u. Basel: Beltz.
- Wissenschaftlicher Beirat Globale Umweltveränderungen (WBGU), Hrsg. 2011. *Welt im Wandel: Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation*. 2., veränd. Aufl. Berlin: WBGU.
- Zabold, Stefanie und Waltraud Schreiber. 2016. «So oder so erzählt – um das gleiche Früher geht es immer! Zur Auseinandersetzung von Grundschülerinnen und -schülern mit der Gemachtheit von Geschichte – Förderung von De-Konstruktionskompetenz.» In *Die historische Perspektive konkret: Begleitband 2 zum Perspektivrahmen Sachunterricht*, hrsg. v. Andrea Becher, Eva Gläser, Berit Pleitner und Andreas Hartinger, 65–84. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.