



Entwicklungsschwerpunkt «*Heterogenität und Integration in Schulen*»

Beurteilung in integrativen Schulen

Kompetenzfördernd unterrichten mit dem Lehrplan 21

Beurteilung in integrativen Schulen

Hanni Lötscher
Sabine Tanner Merlo
Klaus Joller-Graf

Bitte wie folgt zitieren:

Lötscher H., Tanner Merlo S. & Joller-Graf, K. (2017).
Beurteilung in integrativen Schulen.
Kompetenzfördernd unterrichten mit dem Lehrplan 21.
Luzern: Pädagogische Hochschule.

Dieses Werk ist lizenziert unter folgender

Creative Commons Lizenz:

Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen
4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Die Lizenz CC BY-NC-ND erlaubt den Download und
die Weiterverteilung des Werkes unter Nennung des Autoren,
jedoch keinerlei Bearbeitung oder kommerzielle Nutzung.



Herausgeberin: PH Luzern

Mai 2017

Lektorat: Jonna Truniger, Zürich (www.textuell.ch)

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	5
1 Schülerinnen und Schüler mit Entwicklungsbeeinträchtigungen im kompetenzorientierten Unterricht	6
1.1 Behinderung im Verständnis der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF)	7
1.2 Primat der Integration	9
1.2.1 «Verstärkte Massnahmen» (Massnahmen der Sonderschulung)	9
1.2.2 Inklusiver Schul- und Unterrichtsstrukturen	11
1.3 Integration zwischen Selektion und Förderung	11
1.4 Förderdiagnostik auf der Basis der ICF	13
1.4.1 Das Individuum im Kontext des jeweiligen Umfelds betrachten	13
1.4.2 Ganzheitliche Diagnostik in verschiedenen Domänen	13
1.4.3 Standortgespräch als wichtiges Instrument	13
1.5 Kompetenzbegriff und Lernverständnis im Lehrplan 21	14
1.6 Fazit	16
2 Diagnostik: Einbettung der Beurteilung in den Lehr- und Lernprozess	17
2.1 Förderkreislauf aus der Sicht der Lehrperson	18
2.1.1 Diagnostische Kompetenz von Lehrpersonen	20
2.1.2 Feedback	21
2.2 Förderkreislauf aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler	22
2.3 Didaktische Landkarte einer kompetenzfördernden Beurteilung	23
2.4 Zusätzliche Instrumente und Verfahren der Leistungsüberprüfung und Diagnostik	26
2.4.1 Orientierungsarbeiten Bildungsregion Zentralschweiz	27
2.4.2 Beurteilungsraster und Rubrics	28
2.4.3 Standardisierte Leistungstests und diagnostische Tests	29
2.4.4 Standardisiertes Abklärungsverfahren (SAV)	30
2.4.5 Skalen zur Erfassung von Basiskompetenzen: P-Scales und SECEL	34
3 Kommunikation von Beurteilungen	37
3.1 Ebene «Unterricht»: Erkenntnisse zu Lernprozessen und Leistungen nutzen	38
3.2 Ebene «Schule – Erziehungsberechtigte»: Austausch über Lernentwicklung und Leistungen	40
3.2.1 Beurteilungs- und Standortgespräche	40
3.2.2 Einsatz von Fremdbeurteilungsinstrumenten	41
3.2.3 Einbezug der Schülerinnen und Schüler	42
3.2.4 Prognostische Funktion von Beurteilung und Selektionsverfahren	43
3.3 Ebene «Zeugnis»: Beurteilung in amtlichen Dokumenten	43
3.3.1 Grundanspruch als verbindliche Referenz für Zeugnisse am Ende des Zyklus	44
3.3.2 Jahreszeugnisse im Verlauf eines Zyklus	45
3.4 Übersicht zu den Ebenen der Beurteilung	46

4 Folgerungen	48
.....	
4.1 Beobachtungen und formative Beurteilung stärken	49
.....	
4.2 Vielfältige, kompetenzbezogene Formen der Leistungsfeststellung	49
.....	
4.3 Diagnostik kooperativ gestalten	50
.....	
4.4 Beurteilungsebenen unterscheiden und Mitteilungsform «Noten» klären	50
.....	
4.5 Entwicklungsorientierte Zugänge nutzen	51
.....	
4.6 Kompetenzbeschreibungen für den Bereich vor den ersten Kompetenzstufen erarbeiten	52
.....	
4.7 Potenzial von Beurteilungs- und Standortgesprächen in der Volksschule nutzen	52
.....	
4.8 Bildungsmonitoring und standardisierte Tests von individuellen Beurteilungsprozessen trennen	53
.....	
.....	
Literaturverzeichnis	55
.....	
.....	
Anhang: Entwicklungsorientierte Zugänge zum Lehrplan 21	60
.....	

Einleitung

Mit der Unterzeichnung der Salamanca-Erklärung (vgl. UNESCO, 1994) wurden in der Schweiz Begriffe wie «Integration» oder «Inklusion» zu neuen Leitbegriffen für das Berufsfeld und die wissenschaftliche Diskussion, obwohl Formen von integrativer Schulung in Volksschulen schon vorher praktiziert worden waren. Doch erst mit der Ratifizierung der UNO-Behindertenrechtskonvention (UNO, 2006) am 15. April 2014 wurde der Paradigmenwechsel weg von der Selektion und hin zu einem integrativen Schulsystem für alle von der schweizerischen Politik effektiv vollzogen. Menschen mit Behinderungen sollen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige und individuell angepasste Unterstützung erhalten, damit ihnen bestmögliche schulische Bildung und soziale Entwicklung ermöglicht werden können (vgl. UNO, 2006, S. 16). Die Umsetzung dieses umfassenden Integrationsverständnisses beeinflusst die Gestaltung von Schule und Unterricht und damit auch Beurteilungsprozesse. Die Frage, wie eine lernunterstützende Beurteilung zu gestalten ist, stellt sich auch mit der Einführung des kompetenzorientierten Lehrplans 21. In der selektiven Funktion müssen die Beurteilungsprozesse transparenten Verfahren entsprechen und eine leistungsgerechte Zuweisung ermöglichen.

Vor diesem Hintergrund werden im vorliegenden Bericht zwei Sachverhalte der gegenwärtigen Schulpraxis genauer betrachtet: die integrative Schulung von Kindern und Jugendlichen mit einer Entwicklungsbeeinträchtigung sowie der Einfluss der Kompetenzorientierung auf die Beurteilung von Schulleistungen.

In Kapitel 1 wird nachfolgend dargelegt, wie sich mit dem Primat der Integration und der systemischen Sicht auf Behinderung und Funktionsfähigkeit der Blick auf die einzelne Schülerin und den einzelnen Schüler weg vom Defizit und hin zu den möglichen Entwicklungs- und Bildungszielen verschiebt. Die entsprechende Förderdiagnostik zeichnet sich durch die Betrachtung des Individuums im Kontext des gesamten Umfelds, durch eine ganzheitliche Diagnostik sowie durch Kommunikation und Kooperation aller Beteiligten aus. Um Mittel für eine spezifische Förderung zu erhalten, ist es gleichwohl notwendig, eine Beeinträchtigung festzustellen und klar festzulegen, wer Anrecht auf zusätzliche Ressourcen hat und wer nicht. Dieser Selektionsprozess zeigt, dass sich die grundsätzliche

Antinomie der Schule zwischen dem Anspruch der möglichst optimalen Förderung aller und der gleichzeitigen Aufgabe der Selektion auch in einer integrativen Schule nicht auflösen lässt. Die kurze Darstellung des Lernverständnisses, des Kompetenzbegriffs und der Struktur des Lehrplans 21 weist darauf hin, dass die Kompetenzorientierung die Arbeit in integrativen Schulen stützt.

In Kapitel 2 wird anschliessend anhand des Förderkreislaufs beschrieben, wie die Beurteilung mit der Einbettung in den Lehr- und Lernprozess auf die Lernunterstützung ausgerichtet wird, wie sich die diagnostische Kompetenz von Lehrpersonen zeigt und welche Bedeutung Feedback für die Lernunterstützung hat. Mit der Beschreibung des Förderkreislaufs aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler wird danach der Bezug zum Aufbau metakognitiver Strategien hergestellt und es werden Hinweise zur Einbettung und Anleitung der Selbst- und Peerbeurteilung im Unterricht aufgeführt. Eine didaktische Landkarte zum kompetenzorientierten Beurteilen veranschaulicht die vielfältigen Möglichkeiten für das sachgerechte Erfassen von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen. Im Anschluss daran werden weitere, in der Praxis genutzte und diskutierte Instrumente der Leistungsfeststellung (Orientierungsarbeiten, Beurteilungsraster und Rubrics, standardisierte Tests) und der Diagnostik (diagnostische Tests, Standardisiertes Abklärungsverfahren, P-Scales und SECEL) vorgestellt.

Der Kommunikation von Lernentwicklung und Leistungsstand kommt im Unterricht eine entscheidende Bedeutung zu. Verdichtet werden Beurteilungen auch zwischen Schule und Erziehungsberechtigten und in Zeugnissen gegenüber Dritten kommuniziert. Mit dem in Kapitel 3 ausgeführten Mehrebenenmodell wird die Verdichtung der Beurteilung dargestellt und es wird analysiert, welche Bedeutung die in Kapitel 2 vorgestellten Instrumente und Verfahren der Leistungsfeststellung und Diagnose auf den jeweiligen Mitteilungsebenen hinsichtlich der unterschiedlichen Funktionen der Beurteilung in der Schule haben.

In Kapitel 4 werden schliesslich acht Folgerungen für die Ausgestaltung einer kompetenzorientierten Beurteilung in integrativen Schulen abgeleitet und kurz erläutert.

1

Schülerinnen und Schüler mit Entwicklungsbeeinträchtigungen im kompetenzorientierten Unterricht

Schulen haben sicherzustellen, dass sich Kinder und Jugendliche bestmöglich entwickeln können. Als Institutionen unserer Gesellschaft sollen sie dies zudem möglichst effizient tun. Den Schulen stehen jedoch Schülerinnen und Schüler gegenüber, die alles andere als eine homogene Gruppe darstellen: Es gibt Heranwachsende mit sehr unterschiedlichem Entwicklungsbedarf und verschiedenen Entwicklungsmöglichkeiten, was die Institution «Schule» ausgesprochen herausfordert. Grundsätzlich kann mit dieser Ausgangslage auf drei unterschiedliche Arten umgegangen werden:

► **Separation**

Nebeneinander werden schulische Organisationseinheiten bereitgestellt, welche sich auf bestimmte Entwicklungsbedürfnisse und -möglichkeiten spezialisieren. In einem Ausleseverfahren wird diesen Schulen die entsprechende Klientel zugewiesen.

► **Integration**

Innerhalb der Schule werden für spezifische Bedürfnisse spezielle Massnahmen bereitgestellt. Sobald ein besonderer Bedarf ausgewiesen wird, um eine optimale Entwicklung zu gewährleisten, werden diese Möglichkeiten in einem vorgegebenen Rahmen genutzt.

► **Inklusion**

Die Schule hat den Auftrag, sich so zu organisieren, dass für alle Kinder und Jugendlichen eine bestmögliche Entwicklung gewährleistet werden kann. Wo dies nicht (mehr) möglich ist, hat die Schule die eigene Entwicklung so zu gestalten, dass die Umsetzung des Auftrags wieder sichergestellt werden kann.

Auf welche Art und Weise verfahren wird, ist eine politische Frage, die im gesellschaftlichen Diskurs entschieden werden muss. Zudem sind in jedem Fall transparente und gerechte Verfahren zu definieren, die bestimmen, welche speziellen Bedürfnisse bzw. welche Grade an speziellen Bedürfnissen dazu führen, dass ein Kind beispielsweise einer bestimmten Sonderschule zugewiesen wird (Separation), von speziellen Massnahmen profitiert (Integration) bzw. einen schulischen Entwicklungsbedarf auslöst (Inklusion).

Schauen wir uns am Beispiel von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen an, was das konkret bedeutet. Dazu lohnt es sich, zuerst den zurzeit gebräuchlichen Begriff der Behinderung in den Blick zu nehmen.

1.1 · Behinderung im Verständnis der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF)

Lange Zeit hat sich das Sonderschulwesen an den Kriterien der Invalidenversicherung (IV) orientiert: Definierte Schädigungen bei Kindern und Jugendlichen wurden als «Behinderungen» bezeichnet und waren mit spezialisierten Angeboten verknüpft, für welche die IV finanzielle Ressourcen bereitstellte. Mit dem Rückzug der IV aus der Sonderschulfinanzierung wurde diese Sichtweise von Behinderung für den schulischen Kontext überdacht (Hollenweger, 2006, S. 34). Die Orientierungslinie bildete dabei die von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) entwickelte «Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit», abgekürzt ICF. Anders als Klassifikationssysteme von Krankheiten, Störungen oder Syndromen (wie z. B. die ICD-10) bezieht sich die ICF nicht auf Gesundheitsprobleme, sondern auf deren Folgen für Menschen in der jeweiligen Umwelt (Hollenweger, 2003a, S. 5). Eine Einschränkung wird somit nicht auf eine bestimmte Schädigung oder ein Syndrom reduziert, sondern in einem situationspezifischen Kontext analysiert. Die ICF versteht Behinderung folglich «nicht als stabile Eigenschaft der betroffenen Person, sondern als Umschreibung einer Situation, in welcher sich die Funktionsfähigkeit eines Menschen manifestiert. Behinderung ist somit Resultat der Interaktion zwischen Bedingungen des Individuums und den Bedingungen in der Umwelt» (Hollenweger, 2003a, S. 6; vgl. auch Hollenweger, 2006, S. 35–36). Diese Betrachtungsweise betont die soziale Eingebundenheit des Individuums und lenkt die Aufmerksamkeit auf vorhandene Ressourcen. Partizipation und notwendige Massnahmen rücken in den Vordergrund.

Hollenweger (2006, vgl. auch Rizzi, 2006, S. 5) ist überzeugt: Diese «systemische Grundhaltung und die Tatsache, dass Behinderungen letztlich nur relativ zu bestimmten Situationen und anderen Personen zu verstehen sind, entspricht den heute geforderten Veränderungen in Theorie und Praxis». Und weiter: «Die ICF verwendet eine Sprache, die auf einen Paradigmenwechsel und einen neuen Zugang zum Phänomen «Behinderung» hoffen lässt» (Hollenweger, 2006, S. 34). Um eine angemessene Systematik der Betrachtung zu gewährleisten, beschreibt die ICF Gesundheitsprobleme in den folgenden Funktionsbereichen (vgl. Abb. 1): im Bereich des Körpers mit seinen *Funktionen und Strukturen*, im Bereich des Individuums als aktiv handelnde Person (*Aktivitäten*) und im Bereich des Individuums als sozial teilnehmende Person (*Partizipation*). Im Bereich des Individuums als aktiv handelnde Person werden konkrete Situationen in der näheren (z.B. zuhören, lesen) oder auch weiteren Umwelt (sozial oder gesellschaftlich bedingte Bereiche wie z. B. Menschenrechte) berücksichtigt (*Umweltfaktoren*). Einen letzten Bereich bilden die inneren Faktoren der betroffenen Person (*personenbezogene Faktoren*) (Hollenweger & Lienhard, 2010, S. 16).

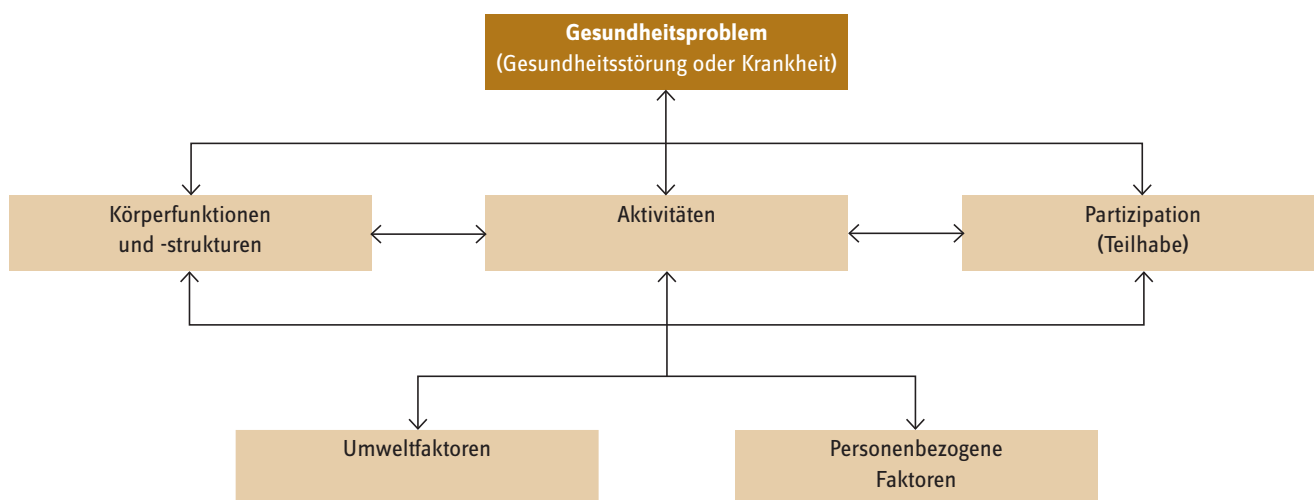


Abbildung 1: Modell von Behinderung und Funktionsfähigkeit nach der ICF (WHO, 2003, übernommen aus Hollenweger, 2003b, S. 3).

Ergänzend zur ICF wurde für Kinder und Jugendliche die ICF-CY («Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen») entwickelt. Sie umfasst die Altersspanne von der Geburt bis zum Alter von 18 Jahren (Hollenweger, 2011a, 2011b).

Das System wurde als Mehrzweckklassifikationssystem für verschiedene Disziplinen und Anwendungsbereiche entwickelt. Einerseits kommt es als statistisches Instrument für die Erhebung und die Dokumentation von Daten bzw. als Forschungsinstrument für die Messung von Lebensqualität oder Umweltfaktoren zum Einsatz. Andererseits dient es als Instrument der gesundheitlichen Versorgung und wird z. B. bei der Bereitstellung von Fördermassnahmen, bei der Anpassung von Behandlungen an spezifische Bedingungen oder zur sozialpolitischen Steuerung (z. B. Planung der sozialen Sicherheit oder Umsetzung von Entschädigungssystemen) beigezogen. Im Rahmen der nachfolgenden Ausführungen interessiert das System primär als Grundlage für die Entwicklung von praxisrelevanten Instrumenten und Steuerungsmodalitäten im pädagogischen Bereich (Hollenweger, 2006, S. 34 f.; Hollenweger, 2011a, S. 32).

Viele Schwierigkeiten beim Lernen und Verhalten sind in der Schule nicht eindeutig auf eine «Unfähigkeit» der Schülerin oder des Schülers zurückzuführen, sondern werden von der spezifischen Situation beeinflusst (Hollenweger & Lienhard, 2010, S. 17). Ein Blick auf die Lebenssituation eines Kindes mit Down-Syndrom in der Schweiz oder in Angola, in einer wohlhabenden oder in einer von Armut betroffenen Familie, in einer städtischen Umgebung oder in einer Bauernfamilie in einem entlegenen Bergdorf verdeutlicht den grossen Einfluss der Kontextfaktoren. Auch wenn die lange vor der Geburt entstandene Trisomie 21 stabil bleibt, können sich damit einhergehend manifestierende Behinderungen und die Funktionsfähigkeit der betroffenen Person in jedem Lebensalter und in jedem Kontext verändern. Für Schule und Bildung ist die Funktionsfähigkeit bzw. das Verstehen dieser Zusammenhänge wesentlich wichtiger als die Tatsache, dass eine Trisomie 21 bzw. ein Down-Syndrom vorliegt (Hollenweger, 2003a, S. 7). Diese Betrachtungsweise macht es möglich, von einer meist eingeschränkten Sicht einzelner Fachleute und Disziplinen zu einer integrierten Sichtweise verschiedener Disziplinen bzw. Personen zu gelangen. Sowohl Schwierigkeiten als auch Ressourcen in den durch die ICF erfassten Aspekten der Funktionsfähigkeit werden auf diese Weise unabhängig von einer bestimmten Fachsprache oder Disziplin kohärent beschrieben und es wird möglich, Massnahmen zur Unterstützung abzuleiten, die unter Berücksichtigung der Umwelt in einen grösseren Kontext gestellt werden.

Die Orientierung an der konkreten Umgebung erlaubt es ausserdem, die Funktionsfähigkeit oder Behinderung in Bezug auf eine gesamte Schulklasse oder Schülerpopulation ohne kategoriale Brüche abzubilden. Dies ermöglicht einen – lange Zeit vernachlässigten – Brückenschlag zwischen Massnahmen im Rahmen der Regelschule und spezifischen Sondermassnahmen (Hollenweger, 2003a, S. 7). Vor allem bei diffuseren Störungsbildern oder in komplexen Situationen, wie sie sich bei Schulproblemen meistens zeigen, ist es wichtig, dass sich die beteiligten Personen über ihre unterschiedlichen Beobachtungen und Hypothesen austauschen. In diesem Sinne bietet die ICF eine äusserst geeignete Grundlage für die interdisziplinäre Zusammenarbeit. Sie macht es möglich, die unterschiedlichen Sichtweisen für alle Beteiligten erkennbar zu machen und relevante Informationen im System zusammenzuführen:

Die medizinische Sicht der Kinderärztin mit Fokus auf die Körperfunktionen kann dann die umweltorientierte Perspektive des systemisch ausgebildeten Psychologen ergänzen, ohne dass sie sich gegenseitig bedrohen; es resultiert nicht ein «Entweder-Oder», sondern «Sowohl-Als-Auch». Die Informationen der Eltern zu den Freizeitaktivitäten und dem häuslichen Leben bieten eine Bereicherung, statt dass man sie als Ablenkung von den schulischen Problemen erlebt. Die systematische Reflexion aller Dimensionen des menschlichen Lebens (bio-psycho-soziales Verständnis) unter Berücksichtigung verschiedener Lebensbereiche (z. B. Schule, Familie, Kommunikation, Mobilität) ermöglicht es, dass alle Betroffenen ihre Beobachtungen einbringen können.

(Hollenweger, 2003b, S. 6)

1.2 · Primat der Integration

Für die Schweiz legt Artikel 20 des Bundesgesetzes über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen (Behindertengleichstellungsgesetz, BehiG) die folgenden Bestimmungen fest:

- ¹ Die Kantone sorgen dafür, dass behinderte Kinder und Jugendliche eine Grundschulung erhalten, die ihren besonderen Bedürfnissen angepasst ist.
- ² Die Kantone fördern, soweit dies möglich ist und dem Wohl des behinderten Kindes oder Jugendlichen dient, mit entsprechenden Schulungsformen die Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in die Regelschule.

Damit wird das Primat der Integration bestimmt, weshalb die Kantone in der Pflicht stehen, der Integrativen Förderung (IF) in ihren kantonalen Gesetzgebungen gegenüber einer separativen Förderung den Vorrang zu geben. IF wird damit zu einem festen Bestandteil der Volksschule. Je nach Umsetzung des Förderkonzepts und der Unterrichtsgestaltung bieten sich IF- und Klassenlehrpersonen im Unterricht als weiteres wichtiges Instrument vielfältige Möglichkeiten, die Schülerinnen und Schüler gezielt und sehr differenziert zu beobachten. Unterstützend wirkt dabei, wenn IF- und Klassenlehrpersonen möglichst häufig in derselben Klasse unterrichten (vgl. dazu den Schulversuch «Fokus Starke Lernbeziehungen» im Kanton Zürich) und möglichst viele Unterrichtssequenzen gemeinsam (also im Teamteaching) gestalten.

Eine wichtige Massnahme der IF besteht im Festlegen von individuellen Lernzielen: In Abweichung vom geltenden Lehrplan können von entsprechenden Fachpersonen individuell geltende Lernziele bestimmt werden. Diese richten sich nach den Lern- und Leistungsmöglichkeiten des jeweiligen Kindes bzw. Jugendlichen. Mit der Anpassung der Lernziele (individuelle Lernziele ILZ) ist eine individuelle Beurteilung verbunden, welche z. B. im Kanton Luzern wie folgt geregelt ist: «In den Fächern, in welchen eine Förderung nach individuellem Lehrplan mit angepassten Lernzielen vereinbart worden ist, werden keine Noten gesetzt. Im Zeugnis erfolgt bei den Fächern der Eintrag «besucht» und bei den Administrativen Bemerkungen «Integrative Förderung: Individuelle Lernziele». Zweimal pro Schuljahr wird für jede Schülerin und jeden Schüler ein Lernbericht erstellt, der mit den Lernenden und den Eltern besprochen wird» (Riedweg & Buchmann, 2015, S. 18).

1.2.1 · «Verstärkte Massnahmen»

(Massnahmen der Sonderschulung)

Wenn bei Kindern bzw. Jugendlichen derart einschneidende Beeinträchtigungen (z. B. Schädigung des vegetativen Nervensystems, starke Einschränkung von Teilen der Wahrnehmung) vorhanden sind, dass im Rahmen des Regelschulunterrichts keine genügenden Entwicklungs- und Fördermöglichkeiten mehr gegeben sind bzw. die Unterstützungsangebote der Regelschule ausgeschöpft sind und Beratung, Unterstützung oder Therapien durch spezialisierte Fachpersonen nicht ausreichen (DVS, 2016b, S. 1), besteht Anspruch auf verstärkte Massnahmen im Sinne einer Sonderschulung. Gemäss Artikel 5 des Sonderpädagogik-Konkordats zeichnen sich verstärkte Massnahmen durch einzelne oder alle der folgenden Merkmale aus:

- ▶ lange Dauer;
- ▶ hohe Intensität;
- ▶ hoher Spezialisierungsgrad der Fachpersonen;
- ▶ einschneidende Konsequenzen auf den Alltag, das soziale Umfeld oder den Lebenslauf.

Bei jeder Abklärung im Bereich der Sonderschulung wird zuerst die Möglichkeit einer *Integrativen Sonderschulung* (IS) geprüft werden. Wegleitend bei dieser Prüfung sind im Kanton Luzern die folgenden Kriterien (DVS, 2016b, S. 1):

- ▶ Die benötigten Ressourcen sind in der Regelschule organisierbar und das Kind oder der/die Jugendliche kann mit den verstärkten Massnahmen ausreichend gefördert werden.
- ▶ Das Kind oder der/die Jugendliche wird auf Grund seiner sozialen Fähigkeiten voraussichtlich in der Lage sein, am gemeinschaftlichen und schulischen Geschehen teilzuhaben und aus dem Unterricht einen sinnvollen Nutzen für seine/ihre weitere Entwicklung zu ziehen.
- ▶ Das familiäre Umfeld gewährleistet die notwendige Unterstützung für eine IS und eine angemessene soziale Integration im eigenen Wohnumfeld.

Kann diesen Kriterien nicht entsprochen werden, wird in der Regel eine separative Sonderschulung (SeS) nötig. Nur in diesen Fällen ist in unserem Schulsystem demnach eine Separation vorgesehen (vgl. Abb. 2).

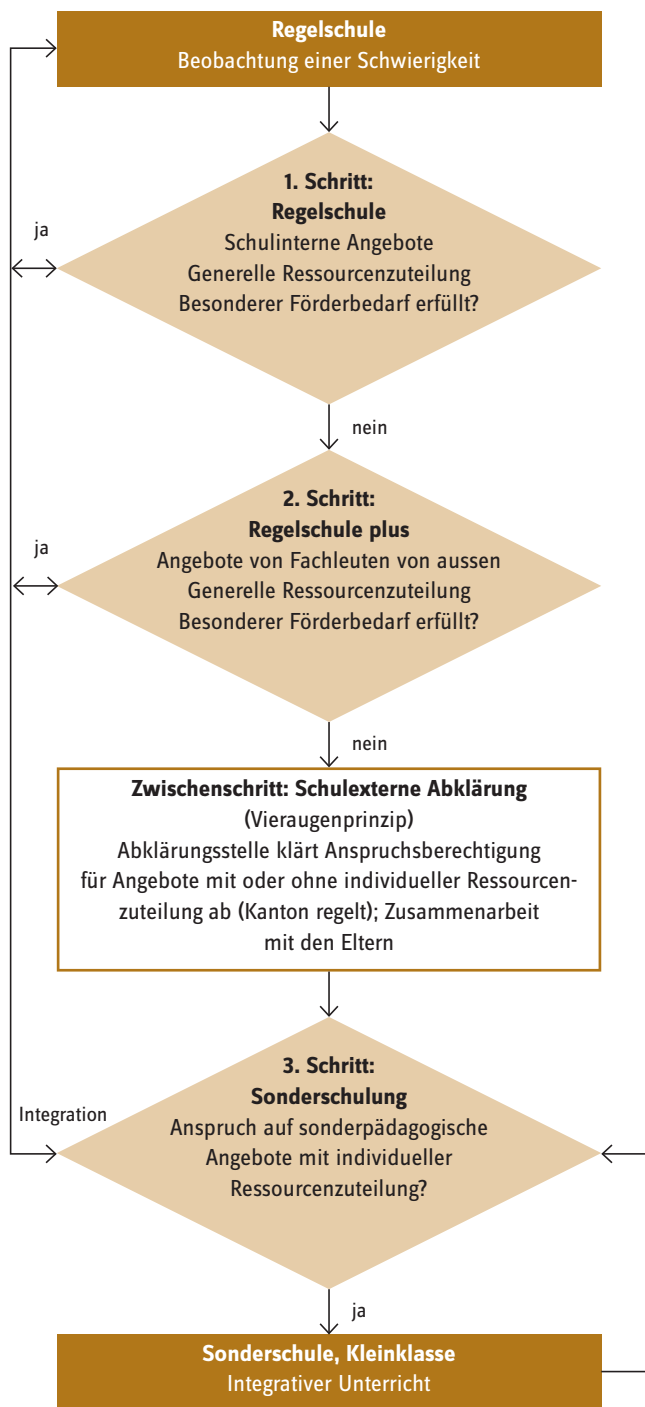


Abbildung 2: Kaskadenmodell zum Primat der Integration (Marandan & Kronenberg, 2005, S. 16).

Wenn eine Schülerin oder ein Schüler einer Sonderschulung zugewiesen werden soll und bei den am Verfahren beteiligten Personen Uneinigkeit oder Unklarheiten über den Bedarf an verstärkten Massnahmen bestehen, kann die Schulleitung gegen den Willen der Erziehungsberechtigten bei der Dienststelle Volksschulbildung einen begründeten Antrag auf eine Sonderschulung stellen (DVS, 2012, S. 3). Um in der anschliessenden Abklärungsphase Ungerechtigkeiten zwischen den Kantonen möglichst zu vermeiden, liess die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) ein *Standardisiertes Abklärungsverfahren zur Ermittlung des individuellen Bedarfs* (SAV) entwickeln (EDK, 2014). Dieses Instrument bildet die Grundlage für die Abklärung des Sonderschulbedarfs durch die jeweiligen schulpsychologischen Dienste (SZH, 2017b). Mit der Einführung des SAV verabschiedete man sich von den bis anhin primär an Grenzwerten ausgerichteten IV-Kriterien. «Neu wird der Blick bei der Bedarfsabklärung auf die Entwicklungs- und Bildungsziele der Kinder und Jugendlichen gelenkt» (SZH, 2017b, o. S.). Hierzu orientiert sich das SAV am Modell der ICF, insbesondere an der Version für Kinder und Jugendliche (ICF-CY). Das SAV verfolgt das Ziel, möglichst alle Faktoren, die für die Entwicklung und die Bildung eines Kindes oder Jugendlichen relevant sind, systematisch zu erfassen. «Dabei ist die Erfassung der tatsächlichen Funktionsfähigkeit (Inwieweit ist das Kind in der Lage, sein eigenes Verhalten zu steuern? Die Kulturtechniken zu erwerben? Seinen Körper zu pflegen? u. a. m.) wichtiger als die blosser Feststellung einer Diagnose» (Lienhard, 2012, S. 6).

Ebenfalls von grosser Bedeutung ist Lienhard (2012, S. 6) zufolge «die Beschreibung von unterstützenden und hemmenden Faktoren im aktuellen Förderumfeld sowie im familiären Umfeld». Allerdings stellt sich an diesem Punkt die Frage, wie «aus einer solch breiten Auslegeordnung hervorgehen [kann], ob ein Kind eine Massnahme der Sonderschulung ... erhalten soll oder nicht» (Lienhard, 2012, S. 6). Lienhard (2012) weist diesbezüglich darauf hin, dass sich angesichts dieser komplexen Ausgangslage nicht wenige Akteurinnen und Akteure die IV-Kriterien zurückwünschen würden, obwohl die Vergangenheit gezeigt habe, dass sie nur vermeintlich Klarheit schaffen. Vielmehr gehe es nun darum, im Rahmen der Bedarfsabklärung explizit zu machen, welche Zielsetzungen die künftige Förderung verfolgen solle: «Nur in Bezug auf diese Zielvorstellung kann eine verstärkte Massnahme legitimiert werden» (Lienhard, 2012, S. 6). Entscheidend ist somit, dass der durch die ICF eingeleitete Perspektivenwechsel, der vom SAV weitergeführt wird, aufgenommen wird: «weg vom Defizit, hin zur Frage der angestrebten Entwicklungs- und Bildungsziele» (Lienhard, 2012, S. 6).

1.3 · Integration zwischen Selektion und Förderung

1.2.2 · Inklusive Schul- und Unterrichtsstrukturen

Das Primat der Integration führt dazu, dass verschiedene Schulen Überlegungen in Richtung einer umfassenden Inklusion anstellen. Einerseits erhofft man sich dadurch eine Beruhigung des Schulbetriebs, da die Schule nicht mehr gezwungen ist, auf Einzelfälle zu reagieren, sondern auf der Basis von sorgfältig aufgebauten, gut etablierten und tragfähigen Strukturen agieren kann. Andererseits ist damit auch die Idee verbunden, dass eine inklusive Schule letztlich allen zugutekommt: Weder die Lehrpersonen noch die Schülerinnen und Schüler müssen zuerst einem gewissen Leidensdruck standhalten und speziellen Unterstützungsbedarf ausweisen, bevor Massnahmen ergriffen werden können. Eine inklusive Schule ist grundsätzlich immer darauf vorbereitet, auf besondere pädagogische Bedürfnisse einzugehen. Damit begegnet sie einer grossen Herausforderung jeglicher integrativen Pädagogik, nämlich dem sogenannten «Wait-to-fail»-Dilemma: In einem integrativen Verständnis geht man zwar davon aus, dass bei einem Kind ein spezieller (heilpädagogischer) Förderbedarf effektiv ausgewiesen werden muss, um entsprechende (Förder-)Massnahmen einleiten zu können. Diese Feststellung soll allerdings nicht zu früh erfolgen, um auf allfällige, jedoch nicht gravierende Verzögerungen in der Entwicklung nicht vorzeitig zu reagieren und im schlechtesten Fall mit speziellen Massnahmen einer Pathologisierung Vorschub zu leisten. Ein Kind mit Entwicklungsbeeinträchtigungen wird also so lange im üblichen Rahmen der Klasse (und damit unpassend) unterrichtet, bis offensichtlich ist, dass ein besonderer Förderbedarf besteht. Dies kann beispielsweise auf der Basis von Beurteilungen festgestellt werden: «Individuelle Lernzielanpassungen werden bei Schülerinnen und Schülern festgelegt, die wiederholt (eine einmalige ungenügende Note im Zeugnis genügt nicht) und in erheblichem Ausmass die Klassenlernziele nicht erreichen» (Bildungs- und Kulturdepartement des Kantons Obwalden, 2006, S. 10). Eine andere Möglichkeit besteht darin, unabhängig von der Beurteilung der Lernzielerreichung zum Schluss zu gelangen, dass ein Kind am Geschehen in der Klasse nicht mehr angemessen partizipieren kann.

In den vergangenen Jahren wurde Inklusion breit diskutiert. Dabei wurde immer wieder festgestellt, dass eine Umsetzung in der Praxis äusserst anspruchsvoll sei. Mit Blick auf die staatliche Schweizer Volksschule dürfte sich festhalten lassen, dass inklusive Ideen durchaus aufgenommen wurden und für Entwicklungen hin zu einer «optimierten integrativen Förderung» genutzt werden. Hier aber effektiv von «inklusive Schulen» zu sprechen, wäre wohl nicht angebracht. Entsprechend haben wir bei unseren nachfolgenden Überlegungen auch die Situation und die Möglichkeiten einer gut geführten integrativen Schule vor Augen.

Die individuelle Förderung von Kindern, welche im Rahmen von IF oder IS beschult werden, verlangt zusätzliche fachliche Kompetenzen und zeitliche Ressourcen, welche die Möglichkeiten der Regellehrpersonen übersteigen. Wo dieser zusätzliche Bedarf ausgewiesen werden kann, sind integrative Schulen verpflichtet, entsprechende Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Dieser Zusammenhang zwischen Förderbedarf und zusätzlichen Ressourcen kann zu einem Dilemma werden, da die Sicherung von Ressourcen für IF zuerst einen eigentlichen Selektionsprozess in dem Sinne verlangt, dass die (Lern-)Schwierigkeiten einer Schülerin oder eines Schülers umfassend und differenziert nachgewiesen werden müssen. Wocken (1996, S. 35) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass der Schritt von der Ressourcensicherung zur Ressourcenbeschaffung ein kleiner sei: «Weil dem diagnostizierten Förderbedarf regelhaft die Zuweisung von Lehrerstunden auf dem Fusse folgt, entsteht eine stabile Reiz-Reaktions-Verbindung. (...) Man betätige die Diagnosetaste «Behinderung» bzw. «Förderbedarf» und man erhält zur Belohnung Förderstunden. (...) Was einmal als ein Instrument zur Ressourcensicherung gedacht war, wird umfunktioniert in ein Instrument zur Ressourcenbeschaffung.» Die diesbezügliche Grundproblematik liegt in einer dichotomen Betrachtung von jeweils zwei Gruppen: Schweizer – Nichtschweizer, behindert – nicht behindert, normalbegabt – hochbegabt usw. Dies führt letztlich zu einem ausgrenzenden Bildungssystem (Abraham, Kupfer-Schreiner & Maiwald, 2003, S. 574; Baumert, Stanat & Watermann, 2006).

Auch für Regelklassenlehrpersonen bilden der Förderauftrag einerseits und der Selektionsauftrag der Schule andererseits (Fend, 2006) ein Spannungsfeld, das als «Anwalt-Richter-Dilemma» (Streckeisen, 2015, S. 85) oder als «Antinomie im Lehrberuf» bezeichnet wird. Denn Luhmann (1986) zufolge wirft die Selektion immer einen Schatten auf den schulischen Alltag. Dies lässt sich unter anderem darauf zurückführen, dass beiden Aufgaben unterschiedliche Handlungsorientierungen zugrunde liegen (Lüders, 2001; Streckeisen, Hänzi & Hungerbühler, 2007): Beim Fördern richten die Lehrpersonen ihr Handeln an den individuellen Bedürfnissen und Ressourcen der Kinder und Jugendlichen aus, Fehler werden diagnostisch als «Fenster zum Lernprozess» wahrgenommen und bearbeitet (vgl. Oser & Spychiger, 2005). Auch (kleine) individuelle Fortschritte werden festgestellt und gewürdigt, da es motivierend wirkt, Erfolge zu erleben. Helmke (2007, S. 89) weist darauf hin, dass sich eine leichte Überschätzung der Fähigkeit der einzelnen Schülerinnen und Schülern durch die Lehrperson günstig auf deren Leistungsentwicklung auswirkt. Bei Selektionsentscheiden hingegen müssen Schülerinnen

und Schüler möglichst leistungsgerecht und objektiv beurteilt werden. Der Blick der Lehrperson richtet sich hierbei stärker auf die Unterschiede zwischen den einzelnen Schülerinnen und Schülern. Bei einer auf Selektion ausgerichteten Beurteilungskultur besteht die Gefahr, dass die Beurteilung ausschliesslich mit summativen Lernkontrollen am Ende einer Lerneinheit erfolgt und Lernkontrollen so gestaltet werden, dass sich scheinbar einfach Fehler zählen lassen, Punkte berechnet und die Leistungen in eine Rangreihenfolge gebracht werden können.

Nach Herzog (2006, S. 422) zeigt sich im Anspruch, Schülerinnen und Schüler möglichst gut zu bilden und gleichzeitig zu selektionieren, ein Grundwiderspruch des Unterrichts. Obwohl sich diese beiden Ansprüche kategorisch ausschliessen, sollen sie von den Lehrpersonen gleichzeitig erfüllt werden – zumindest so lange, bis ein Statusentscheid gefällt ist. Auf der Systemebene könnte dieses Dilemma angegangen werden, indem Integration nicht mehr vom Bedarf gesteuert wird, sondern primär die Versorgung gesichert wird. Denn solange integrative Förderung in Form eines *Bedarfsmodells* gedacht wird, in dem die Ressourcen für die Förderung erst dann zugesprochen werden, wenn der erforderliche Umfang für jedes einzelne Kind bestimmt worden ist, bleiben wir im Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma gefangen.

Alternativ dazu bietet sich das *Versorgungsmodell* an. Hier werden die Ressourcen generell festgelegt, das heisst, die Schulen verfügen je nach Anzahl Schülerinnen und Schüler über eine bestimmte Anzahl von Förderlektionen, die so auf die Klassen zu verteilen sind, dass eine möglichst optimale Wirkung gewährleistet werden kann. So gibt z. B. das Netzwerk Integrative Schulungsformen (2002, S. 7) den folgenden Richtwert an: «Die heilpädagogische Unterstützung von fünf bis sechs Kindergarten- und Regelklassen oder von 100 bis 150 Kindern und Jugendlichen ergeben ein Vollpensum SHP (Schulische Heilpädagogin bzw. Schulischer Heilpädagoge).»¹ Eine Abklärung durch eine externe Abklärungsstelle ist hier nicht notwendig.

Diese beiden Modelle können auch kombiniert werden. So regt z. B. das Rahmenkonzept zur sonderpädagogischen Förderung in der Zentralschweiz (vgl. Bildungsplanung Zentralschweiz, 2007) ein Kaskadenmodell an: Bei der Feststellung eines besonderen Förderbedarfs soll in erster Linie versucht werden, die notwendige Förderung durch zusätzliche Massnahmen innerhalb eines binnendifferenzierten Unterrichts zu gewährleisten. Wenn dabei erkannt wird, dass diese Ressourcen nicht ausreichen, sollen auf einer zweiten Stufe zusätzliche Ressourcen eingesetzt werden, welche der Schule generell zur Verfügung stehen («Versorgungsmodell»). Erst wenn auch diese Ressourcen nicht ausreichend sind, wird eine Abklärung nach dem Vier-Augen-Prinzip bei einer externen Fachstelle eingeleitet. Im Rahmen dieser Abklärung werden gegebenenfalls individuelle Ressourcen zur Verfügung gestellt («Bedarfsmodell»), welche die generellen Ressourcen der Schule ergänzen sollen. Solche Entwicklungen würden es auch mit sich bringen, dass sich die Rolle der Schulischen Heilpädagogin bzw. des Schulischen Heilpädagogen verändert. Die Rolle der *Fachperson für Lernende mit spezifischem Bedarf* müsste definitiv überdacht werden (Abraham et al., 2003, S. 574).

Der Selektionsauftrag, der an die Lehrpersonen gestellt wird, kann einer fachgerechten Umsetzung des Förderauftrags zuwiderlaufen. Dies manifestiert sich insbesondere in einem eingeschränkten Beurteilungsverständnis, welches Beurteilung ausschliesslich als eindeutiges Sichtbarmachen des Nichtkönnens versteht, (auch) mit dem Zweck, allenfalls eine juristisch nicht anfechtbare Selektion vorzunehmen oder die entsprechenden Mittel für spezifische Massnahmen zu sichern.

¹ Mit der Spannweite von 100 bis 150 Kindern und Jugendlichen kann den jeweiligen Gegebenheiten vor Ort Rechnung getragen werden: Während an gewissen Schulen ein Vollpensum pro 150 Schülerinnen und Schüler reicht, ist es an Schulen, die als soziale Brennpunkte eingestuft werden können, notwendig, pro 100 Schülerinnen und Schüler ein Vollpensum bereitzustellen.

1.4 · Förderdiagnostik auf der Basis der ICF

Unter dem Begriff «Förderdiagnostik» wird eine Vorgehensweise beschrieben, die es ermöglicht, einen individuellen Lernstand und individuelle Potenziale zu erfassen und auf dieser Basis die weitere Förderung zu planen (Ziele setzen, Massnahmen beschliessen usw.). Förderdiagnostik ist damit ein Versuch, ein umfassendes Verständnis von Behinderung, wie es der ICF zugrunde gelegt ist (vgl. Kap. 1.1), instrumentell handhabbar zu machen (Lienhard-Tuggener, 2014, S. 130). Drei Elemente einer Förderdiagnostik sind charakteristisch, wenn es gilt, dem Verständnis von Behinderung gemäss der ICF gerecht zu werden.

1.4.1 · Das Individuum im Kontext des jeweiligen Umfelds betrachten

Ausgangspunkt jeder (förderdiagnostischen) Förderung bildet eine umfassende Diagnose. Von Bedeutung ist diesbezüglich, dass die betreffenden Kinder und Jugendlichen im Kontext ihrer Lebenswelt wahrgenommen werden. Dabei stellen sich unter anderem die folgenden Fragen: Welche Anforderungen müssen bewältigt werden? Was gelingt dabei gut? Was (noch) nicht? Um zu einer umfassenden Diagnose zu gelangen, ist es wichtig, dass neben Beobachtungen im Schulkontext auch Beobachtungen zur Lebenswelt (z. B. zu den Erziehungsberechtigten) und zur Freizeit (z. B. zu Peers) berücksichtigt werden. Oft ist es sinnvoll, das Umfeld auch bei der Förderung einzu beziehen, sei es als Unterstützung bei Massnahmen (z. B. Training bestimmter Kompetenzen) oder weil Veränderungen in der Umwelt erforderlich sind.

Weil sich Förderdiagnostik, Förderplanung und deren Umsetzung immer zyklisch abspielen (vgl. Kap. 2.1), besteht die Gefahr, dass die einzelnen Phasen nicht auseinandergehalten werden bzw. dass nicht allen involvierten Personen klar ist, worauf sich bestimmte Aussagen beziehen (Lienhard-Tuggener, 2014, S. 128): Handelt es sich um eine diagnostische Aussage, die auf eigenen Beobachtungen beruht, oder doch eher um ein mögliches (erwünschtes) Förderziel? Ein gemeinsames Verständnis und eine möglichst präzise Orientierung an einem gemeinsamen förderdiagnostischen Modell, wie es die ICF und das darauf basierende Schulische Standortgespräch (vgl. Kap. 1.4.3) anbieten, erweisen sich in solchen Situationen als äusserst vorteilhaft.

1.4.2 · Ganzheitliche Diagnostik in verschiedenen Domänen

Die ICF regt dazu an, unterschiedliche, abgrenzbare Domänen systematisch einer Diagnose zu unterziehen. Darunter werden Lebensbereiche verstanden, die sich von allen Beteiligten in den geeigneten Kontexten direkt beobachten lassen (Hollenweger, 2003b, S. 6):

- ▶ Lernen und Wissensanwendung,
- ▶ allgemeine Aufgaben und Anforderungen,
- ▶ Kommunikation,
- ▶ Mobilität,
- ▶ Selbstversorgung,
- ▶ häusliches Leben,
- ▶ bedeutende Lebensbereiche,
- ▶ interpersonelle Interaktionen und Beziehungen.

Für eine umsichtige Umsetzung der ICF ist es wichtig, dass einerseits stringente Situationsanalysen durchgeführt werden (förderdiagnostische Abklärungen, verschiedene Gespräche, Formulierung von Zielsetzungen für die Förderung) und daraus andererseits auch systematisch Konsequenzen für die konkrete Förderung im schulischen Alltag gezogen werden (ICF-Förderplanung). Um diese beiden Bereiche möglichst sinnvoll aufeinander abzustimmen, müssen sich Standortbestimmung sowie Unterricht und Förderung eng aufeinander beziehen.

1.4.3 · Standortgespräch als wichtiges Instrument

Ein Beispiel, welches aufzeigt, wie die ICF ein standardisiertes Verfahren konkret prägen kann, ist die kooperative Förderdiagnostik im Kanton Zürich, die auf dem sogenannten «Schulischen Standortgespräch» (SSG) basiert. Mithilfe eines an den verschiedenen Lebensbereichen orientierten Formulars wird den Betroffenen die Möglichkeit gegeben, die unterschiedlichen Informationen und Feststellungen in einem gemeinsamen System abzubilden. Während der Standortgespräche oder des runden Tisches können die verschiedenen Sichtweisen miteinander verglichen werden, weil sie alle auf die gleichen Bereiche bezogen sind. Bei der Planung allfälliger Massnahmen ist es sodann wichtig, sich auf ausgewählte Bereiche zu beschränken. Auf diese Weise werden Priorisierung und Koordi-

1.5 · Kompetenzbegriff und Lernverständnis im Lehrplan 21

nation der notwendigen Interventionen möglich und die Aufgabenteilung bzw. die Zusammenarbeit kann gemeinsam vereinbart und geplant werden (Hollenweger, 2003b, S. 9). Während die groben Ziele gemeinsam diskutiert, abgewogen und festgelegt werden, obliegen die Planung und die Durchführung der Fördermassnahmen weiterhin den entsprechenden Fachpersonen (Hollenweger, 2003b, S. 10) und folgen dem von der zuständigen Fachperson ausgearbeiteten Förderplan bzw. einem Förderplanzyklus.

An sich kann nicht von der Förderdiagnostik nach ICF gesprochen werden, da es in der Praxis der Schulen unterschiedliche, gleichermassen bewährte Vorgehensschritte und Instrumente zur Diagnose und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Entwicklungsbeeinträchtigungen gibt. Dies gilt es anzuerkennen und zu würdigen. Gleichwohl kann es aber durchaus sinnvoll sein, die jeweilige förderdiagnostische Praxis von Zeit zu Zeit kritisch zu evaluieren und sie gegebenenfalls im Sinne der ICF zu optimieren bzw. weiterzuentwickeln. Dabei ist es von Bedeutung, «einen guten Mittelweg zwischen ›Bewahren‹ und ›Mut zur Veränderung‹ zu finden» (Bellmont, Brunschwiler, Eberle, Lienhard & Scherrer, 2014, S. 49).

In einem Lehrplan manifestiert sich ein Teil des gesellschaftlichen Auftrags, welchen die Schule zu erfüllen hat. Er enthält somit gewissermassen die Soll-Erwartungen, die vonseiten der Gesellschaft an die Schule herangetragen und von der Schule wiederum direkt an die jeweiligen Schülerinnen und Schüler gerichtet werden. In diesem Kapitel soll deshalb geprüft werden, inwiefern der Aufbau und die Struktur des Lehrplans 21 Chancen, aber auch Herausforderungen für die Unterrichtung integrierter Schülerinnen und Schüler bieten.

Um die Herausforderungen bei der Beurteilung im kompetenzorientierten und integrativen Unterricht beschreiben zu können, ist der Blick zuerst auf das grundlegende Lehr- und Lernverständnis eines kompetenzorientierten Unterrichts im Sinne des Lehrplans 21 zu richten.² Im Grundlagenpapier zum Lehrplan wird festgestellt (D-EDK, 2016a, S. 7), dass eine Schülerin oder ein Schüler in einem Fachbereich kompetent ist, wenn sie oder er:

- ▶ auf vorhandenes Wissen zurückgreift bzw. sich das notwendige Wissen beschafft;
- ▶ zentrale fachliche Begriffe und Zusammenhänge versteht, sprachlich zum Ausdruck bringen und in Aufgabenstellungen nutzen kann;
- ▶ über fachbedeutsame (wahrnehmungs-, verständnis- oder urteilsbezogene, gestalterische, ästhetische, technische ...) Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Lösen von Problemen und zur Bewältigung von Aufgaben verfügt;
- ▶ sein oder ihr sachbezogenes Tun zielorientiert plant, in der Durchführung angemessene Handlungsentscheidungen trifft und Ausdauer zeigt;
- ▶ Lerngelegenheiten aktiv und selbstmotiviert nutzt und dabei Lernstrategien einsetzt;
- ▶ fähig ist, ihre bzw. seine Kompetenzen auch in Zusammenarbeit mit anderen einzusetzen.

In dieser Beschreibung scheint der Kompetenzbegriff nach Weinert (2002, S. 27 f.) auf, wonach Kompetenz die «kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten» eines Individuums umfasst, die benötigt werden, um bestimmte Probleme zu lösen. Zudem wird Lernen in den Grundlagen des Lehrplans 21 als aktiver, selbstgesteuerter, sozialer, auf Vorwissen aufbauender Prozess beschrieben (vgl. Reusser, 2016).

² Für umfassende Ausführungen zum Kompetenzbegriff im Sinne des Lehrplans 21 sei an dieser Stelle auf den entsprechenden Leitartikel der PH Luzern verwiesen (Joller-Graf, Zutavern, Tettenborn, Ulrich & Zeiger, 2014).

Die Orientierung an Kompetenzen stellt einen bewährten Zugang dar, wenn es darum geht, Lernzielanpassungen für Kinder und Jugendliche zu definieren (vgl. Joller-Graf, 2006): Die Fokussierung darauf, was die Schülerinnen und Schüler effektiv können müssen, um den gegenwärtigen wie auch einen künftigen Alltag erfolgreich zu bewältigen und so eine möglichst weitgehende Unabhängigkeit von anderen Personen zu erreichen, ist durchaus sinnvoll und hat sich in der Praxis etabliert. Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen beispielsweise planen ihre Förderung sehr stark aus diesem Blickwinkel (vgl. Joller-Graf, 2006). Dass dadurch die Fachlogiken im Sinne des bisherigen Lehrplans in den Hintergrund traten, wurde dabei in Kauf genommen. Mit der Kompetenzorientierung des Lehrplans 21 wurde nun eine neue, verbesserte Ausgangslage geschaffen, indem auf fachlicher Grundlage Kompetenzen bestimmt und in Form von Kompetenzstufen formuliert wurden. Alle Schülerinnen und Schüler beginnen als «Novizin» oder «Novize» auf einer bestimmten Kompetenzstufe, bauen das entsprechende Wissen und Können auf und bearbeiten danach auf einer nächsten Stufe anspruchsvollere Kompetenzen. Für Kinder und Jugendliche mit Schulleistungsschwächen bedeutet dies konkret, dass sie nicht mehr an vorgegebenen Lernzielen des Lehrplans scheitern können und erst ein Unvermögen festgestellt werden muss, bevor es ein Statusentscheid möglich macht, den an sich geltenden Lehrplan mittels individueller Lernziele ausser Kraft zu setzen. Vielmehr haben sie nun die Möglichkeit, länger auf grundlegenden Kompetenzstufen zu arbeiten, und zwar so lange, bis sie die auf der jeweiligen Stufe zu erwerbenden Kompetenzen effektiv beherrschen. Schulleistungsschwäche sollte dem Verständnis des Lehrplans 21 zufolge somit nicht zum Scheitern an bestimmten Anforderungen führen, sondern zu einer (zwar gegenüber dem Grossteil der Gleichaltrigen verlangsamt, aber dennoch) individuellen, kontinuierlichen Entwicklung. Zudem handelt es sich, ganz dem Verständnis der ICF entsprechend, nicht um eine generelle Entwicklungsverzögerung, da die Einschränkung sehr spezifisch auf bestimmte Kompetenzen bezogen festgestellt werden kann.

Die Herausforderung für die Schule besteht in der Folge darin, einen organisationalen Rahmen zu bieten, der es zulässt, dass Schülerinnen und Schüler in den Klassenverband integriert auf ihren jeweiligen Kompetenzstufen gefordert und gefördert werden können – auch dann, wenn dabei (grosse) Unterschiede zum Gros der Klasse bestehen. Der Lehrplan 21 unterstützt dieses Bestreben, indem die Ziele nicht mehr pro Schuljahr definiert sind, sondern jeweils einen Zyklus von drei (Sekundarstufe) bzw. vier (Kindergarten und 1./2. Klasse Primarstufe;

3. bis 6. Klasse Primarstufe) Schuljahren umfassen. Auf diese Weise wird der Heterogenität von Schülerinnen und Schülern (auch) von Lehrplanseite Rechnung getragen bzw. wird der legitimierte Gestaltungsspielraum für die Lehrpersonen grösser. Wo es bis anhin beispielsweise schwierig war, zu entscheiden, inwieweit man für eine Schülerin oder einen Schüler der 4. Klasse bereits Inhalte der 5. Klasse vorziehen dürfe, gilt nun: Alle Schülerinnen und Schüler einer 4. Klasse sind zwar im Bereich des 2. Zyklus zu unterrichten, es obliegt jedoch der Verantwortung der Lehrpersonen, die passende, herausfordernde, aber noch leistbare Kompetenzstufe auszuwählen.

Diese erhöhte Flexibilität widerspricht zum Teil der bisherigen Selektionspraxis. Wo bis anhin alljährlich vorgegebene Lernziele vorlagen, um einen bestimmten Lernstand (selektiv) zu beurteilen, ist dies jetzt in dieser Form nicht mehr möglich, da es keine verbindlichen Soll-Anforderungen pro Schuljahr mehr gibt. Die Lehrpersonen stehen infolge der erhöhten Flexibilität, mit der sie auf die Heterogenität in ihren Klassen eingehen können, somit gleichzeitig vor der Herausforderung, ohne eine «Lernziel-Guillotina» abzuschätzen, welche Verzögerungen gegenüber erwarteten Lernentwicklungen durch natürliche Variation bedingt sind (Menschen entwickeln sich nicht linear – Lernen ist immer geprägt von Stagnation oder gar Regression, aber auch von Sprüngen) und welche auf Entwicklungsbeeinträchtigungen schliessen lassen, die rasch angegangen werden sollten. Insbesondere in Systemen, in denen allfällige Massnahmen und/oder Ressourcen von einem klaren und gegebenenfalls gar juristisch anfechtbaren Entscheid mit Selektionscharakter abhängig sind, ergibt sich hieraus eine Schwierigkeit.

Allerdings sieht der Lehrplan 21 nicht vor, dass die Anforderungen uneingeschränkt den Lern- und Leistungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler angepasst werden können (wie es ein inklusives Schulsystem allenfalls erfordern würde). Mit nationalen Bildungsstandards wurden diejenigen «Grundkompetenzen» (EDK, 2017, S. 1) festgelegt, die von den Schülerinnen und Schülern nach der 2. Klasse, nach der 6. Klasse und zum Abschluss der Schulpflicht nach dem 9. Schuljahr erreicht werden müssten. Die definierten Standards richten sich in erster Linie an jene Personen, die Lehrpläne, Lehrmittel und Evaluationsinstrumente entwickeln (EDK, 2017, S. 3). Die zu erwerbenden Grundkompetenzen sind im Lehrplan 21 (grau unterlegt) sichtbar ausgewiesen und werden mithin auch die Beurteilungs- und Selektionspraxis der Lehrpersonen beeinflussen.

1.6 · Fazit

Die standardbasierte Kompetenzmessung wird in der Sonderpädagogik insbesondere dann mit grosser Skepsis betrachtet, wenn die Orientierung an konkret verwertbaren Outputs im Vordergrund steht (Luder, Prammer & Prammer-Semmler, 2008, S. 22; Schär & Moser Opitz, 2014, S. 319). Es besteht die Befürchtung, dass dadurch ein Bildungsbegriff geprägt werden könnte, der sich einseitig an der ökonomischen Verwertbarkeit von Bildungsinhalten ausrichtet (Bildung = gute Leistung in Lesen, Schreiben, Rechnen usw.). Dies birgt die Gefahr, dass Kinder und Jugendliche mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen, welche die vorgesehenen Grundansprüche nicht erreichen, a priori benachteiligt werden könnten. Zudem könnte es dazu führen, dass der Aufwand, welcher in die Förderung im sonderpädagogischen Bereich investiert wird, direkt mit einer ökonomisch verwertbaren Leistung verglichen wird und nur bei einer positiven Bilanz als lohnenswert taxiert wird (Luder et al., 2008, S. 22).

Obwohl es Stimmen gibt, die Bildungsstandards angesichts dieses Konflikts grundsätzlich infrage stellen, mehren sich Vorschläge für spezielle sonderpädagogische Standards, welche die Kompetenzbereiche unterhalb der Grundansprüche erfassen. So hat beispielsweise der Verband Sonderpädagogik e. V. eigene Standards für die verschiedenen Förderschwerpunkte in Deutschland entwickelt. Formuliert wurden Minimalstandards einerseits bezogen auf behinderte oder von Behinderung bedrohte Menschen und andererseits bezogen auf die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen (Wember & Prändl, 2009, zitiert nach Schär & Moser Opitz, 2014, S. 319). Die sonderpädagogischen Standards sind explizit nicht nur output-, sondern insbesondere auch produkt- und prozessorientiert (Schär & Moser Opitz, 2014, S. 319). In England wurden in diesem Zusammenhang die sogenannten «P-Scales» entworfen, ein Instrument zur Einschätzung des Lernstands von Schülerinnen und Schülern unterhalb der Grundansprüche des nationalen Lehrplans (vgl. Kap. 2.4.5). Das Instrument soll die Berichterstattung über die Leistungen der betreffenden Schülerinnen und Schüler ermöglichen und ein leicht verständliches Beurteilungssystem zur Verfügung stellen, das die Schulen bei der Qualitätssteigerung unterstützt (Brown, 2009, zitiert nach Schär & Moser Opitz, 2014, S. 319).

Anhand dieser ersten Ausführungen sollte aufgezeigt werden, dass die Schule in Bezug auf den Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Behinderung als integrative Schule zu gestalten ist. Zwar ist es durchaus legitim, besondere pädagogische Bedürfnisse (z. B. aufgrund einer Schädigung) als solche zu benennen und diesen mit speziellen Massnahmen zu begegnen. Sowohl die Bedürfnisse als auch die entsprechenden Massnahmen sollten jedoch stets bei den Kompetenzen eines Individuums in einem bestimmten Bereich ansetzen, damit diese kontinuierlich weiterentwickelt werden können. Ein kompetenzorientierter Lehrplan kann dabei wertvolle Dienste leisten, wenn er nicht als Instrument der Selektion, sondern als Orientierungshilfe für die Planung nächster Entwicklungsschritte verwendet wird. Die Basis dafür bildet ein förderorientiertes Verständnis von Beurteilung, das im Folgenden beschrieben wird.

2

Diagnostik: Einbettung der Beurteilung in den Lehr- und Lernprozess

Um allen Kindern und Jugendlichen das Erreichen der Grundansprüche zu ermöglichen, sind nebst der Formulierung des Anspruchs in Form von Leistungsniveaus (Output-Standards) auch entsprechende Prozessstandards im Sinne von Opportunity-to-learn-Standards zu beachten. Mit der Beschreibung anzubietender Lernmöglichkeiten gerät der Unterricht in den Blick und somit die Frage, wie dieser zu gestalten ist, um produktive Denk- und Verstehensprozesse anzuregen und den Kompetenzaufbau zu unterstützen (Criblez, Oelkers, Reusser, Berner, Halbheer & Huber, 2009).

2.1 · Förderkreislauf aus der Sicht der Lehrperson

Seit den Metaanalysen von Black und William (1998) setzt sich die Erkenntnis durch, dass sich eine bessere Abstimmung von Beurteilung, Curriculum und Lernen förderlich auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler auswirkt. Daraus geht hervor, dass kompetenzfördernder Unterricht einen (verstärkten) Einbezug der Beurteilung in den Lehr- und Lernprozess erfordert. Vier von acht Merkmalen des kompetenzorientierten Unterrichts, die von der PH Luzern beschrieben werden (Joller-Graf et al., 2014), zeigen auf, wie auch Beurteilungen lernförderlich gestaltet werden können: Erfolgserlebnisse ermöglichen, transparente Erwartungen, Feedback von anderen, Erkenntnisse durch Reflexion.

Den Ausgangspunkt für das Feststellen von Leistungsstand und Potenzialen stellen gezielte Beobachtungen dar. Professionelles Beobachten im pädagogischen Alltag dient gemäss Werning (2006) der Erkundung, Nutzung und Aktivierung von Kompetenzen und Ressourcen. Es geht darum, die einzelnen Kinder und Jugendlichen, ihre Bedingungen sowie ihre Fähigkeiten zu erkennen und zu verstehen, um auf dieser Grundlage gute Lernmöglichkeiten für sie zu schaffen. Die Beobachtungen sollen gezielt auf bestimmte Fragestellungen oder Hypothesen hin erfolgen. Zudem sollen Förderung und Beobachtung zirkulär miteinander verbunden sein.

In Theorie und Praxis finden sich unterschiedliche Bezeichnungen und verschiedene Modelle von Diagnose- und Beurteilungsprozessen. Es besteht jedoch breiter Konsens darüber, dass Diagnosekompetenz für erfolgreiches Lehrhandeln von zentraler Bedeutung ist. Diagnostische Fähigkeiten gehen über das blosses Feststellen von Lernständen hinaus. Sie umfassen ein komplexes Bündel von Teilfähigkeiten wie das Erheben und Dokumentieren von fachspezifischen Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler, Kenntnis und Identifikation von alters-typischen Lernstrategien sowie die begründete Auswahl und den Einsatz von unterschiedlichen Verfahren zur Diagnostik von Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler. Auf einer Metaebene kommen noch das Bewusstsein für typische Beurteilungsfehler und die Reflexion des Diagnostizierens hinzu (von Aufschnaiter et al., 2015).

Um das differenzierte Diagnostizieren zur Unterstützung des Lernens, das heisst die formative Funktion der Beurteilung, stärker zu betonen, wurden in der deutschsprachigen Schweiz unter den Begriffen «Fördernde Beurteilung», «Erweiterte Beurteilung» oder «Ganzheitliche Beurteilung» in den letzten 30 Jahren neue Beurteilungskonzepte eingeführt. Im deutschsprachigen Ausland werden diese Konzepte als «Alternative Leistungsbeurteilung» oder «Erweiterte Leistungsbeurteilung» bezeichnet. Gemeinsam ist all diesen Konzepten, dass die Beurteilung in den Lehr- und Lernprozess integriert und genutzt werden soll, um das weitere Lernen zu unterstützen. Auf diese Weise wurde auf die Kritik an der traditionellen, auf Notengebung und Selektion fokussierten schulischen Leistungsbeurteilung reagiert, die negative Effekte auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler wie auch auf Lehr- und Lernprozesse zeigt (Maier, 2010). Im angloamerikanischen Raum spricht man diesbezüglich von «Formative Assessment» oder «Assessment for Learning», wobei der zweite Begriff in neuerer Literatur mit dem Anspruch des unterrichtsnahen («authentic» oder «classroom») Assessments gekoppelt wird und nicht die Nutzung von standardisierten, externen Tests gemeint ist (Swaffield, 2011).

«Assessment for Learning» (Black & William, 2009; Swaffield, 2011; William, 2011) zeichnet sich in der Praxis durch die folgenden Hauptmerkmale aus:

- ▶ Lehrpersonen und Lernende verständigen sich über die Ziele des Unterrichts und die Kriterien zur Beurteilung der Leistungen.
- ▶ In Situationen mit diagnostischem Potenzial werden Anhaltspunkte gesucht, um den Verstehens- und Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler zu erkennen.
- ▶ Die diagnostischen Informationen werden mit Feedback zur Optimierung des weiteren Lehr- und Lernprozesses genutzt.
- ▶ Die Schülerinnen und Schüler werden zur Peerbeurteilung angeleitet, damit sie einander als Ressource für das eigene Lernen erkennen.
- ▶ Die Schülerinnen und Schüler werden zur Selbstbeurteilung angeleitet, damit sie sich als Steuernde ihres Lernprozesses verstehen.

Die Einbettung der Beurteilung in den Lehr- und Lernprozess wird im Kanton Luzern beispielsweise mithilfe des Förderkreislaufs (Lötscher, Theiler & Schär, 2005) dargestellt. Die vier Schritte lassen sich aus der Sicht der Lehrperson zur Steuerung des Lehrprozesses und aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler zur Steuerung des eigenen Lernens beschreiben. Wird der Förderkreislauf aus der Sicht der Lehrperson betrachtet (vgl. Abb. 3), so kann festgehalten werden, dass Lehrpersonen anhand der Vorgaben im Lehrplan und unter Berücksichtigung der Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler ein Lernangebot planen, damit diese ihre Kompetenzen aufbauen und erweitern können. Die weitere Arbeit wird unterstützt, wenn sich Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler über Kompetenzansprüche, Zielsetzungen und Qualitätskriterien verständigen. Die Lehrpersonen beobachten im Unterricht Lernprozesse und Lernergebnisse. Sie beurteilen diese (formativ oder summativ) auf der Grundlage von transparenten Zielen und Kriterien. Aus den Beobachtungen und Beurteilungen leiten sie schliesslich fördernde individuelle Unterstützungsmassnahmen ab, passen das Lernangebot an oder definieren neue Ziele.

Fundament und Grundbedingung einer fördernden Beurteilung bildet das systematische und breite Erfassen von Lernstand, Handlungs- und Verhaltensmöglichkeiten. Lehrpersonen sind daher herausgefordert, unterschiedliche Strategien der Informationsbeschaffung und -verarbeitung bewusst auszuwählen und diese zweckmässig einzusetzen. Neben einem Repertoire an unterschiedlichen Methoden braucht es aber auch die Bereitschaft, sich mit den gewonnenen Daten fundiert auseinanderzusetzen und diese sachgerecht interpretieren zu wollen (von Aufschnaiter et al., 2015). Darin zeigt sich die diagnostische Kompetenz von Lehrpersonen, die im Folgenden beschrieben wird.

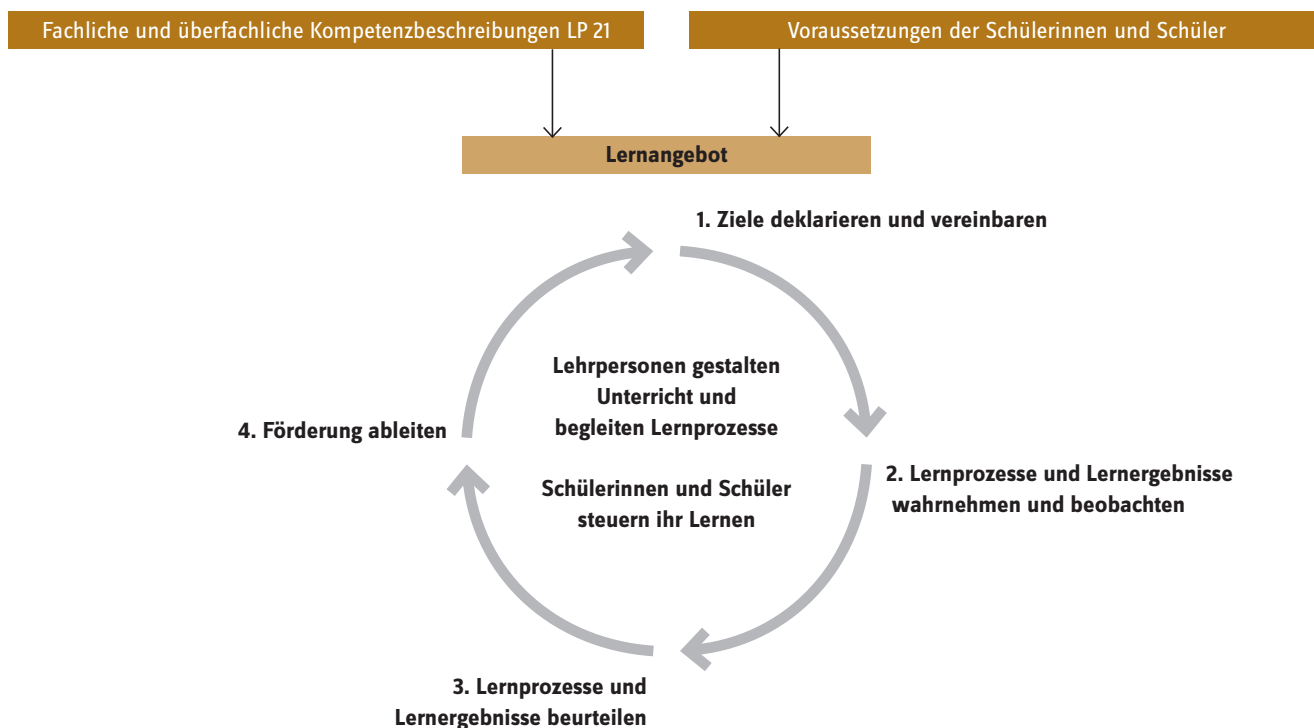


Abbildung 3: Förderkreislauf aus der Sicht der Lehrperson (in Anlehnung an Lötscher et al., 2005, S. 1).

2.1.1 · Diagnostische Kompetenz von Lehrpersonen

Diagnosen sind Aussagen über Leistungsfähigkeit, Kompetenz, Motivation usw., die als Schlussfolgerungen aus präzisen Fragestellungen und kontrollierten, theoriegeleiteten Datenerhebungsprozessen abgeleitet werden (Helmke, 2009). Im engeren Sinne wird unter diagnostischer Kompetenz die Fähigkeit verstanden, Personen oder Gruppen anhand eines vorgegebenen Massstabs zutreffend zu beurteilen (Helmke, 2007). Diagnosen ermöglichen die Anpassung des Lernangebots sowohl bei der längerfristigen Planung von Unterricht im Sinne von Makroadaptionen als auch im Sinne von Mikroadaptionen durch kurzfristige Abstimmung und Unterstützungsmassnahmen direkt im Unterricht (Schrader, 2013).

Bisher standen in Studien zu diagnostischen Fähigkeiten von Lehrpersonen die Beurteilung und die Bewertung von Lernergebnissen im Vordergrund (Schrader, 2013). Der Fokus war dabei lediglich auf die Genauigkeit des Urteils der Lehrpersonen gerichtet, wobei die Kriterien der Testdiagnostik zugrunde gelegt wurden: Objektivität, Reliabilität und Validität (Terhart, 2011). Als Mass für die Urteilsgenauigkeit wurden standardisierte Tests beigezogen. Allerdings gilt es diesbezüglich zu beachten, dass die Testsituation und deren Rahmenbedingungen die Ergebnisse beeinflussen können. Es steht somit nicht notwendigerweise fest, dass Testleistungen bessere oder verlässlichere Messungen darstellen als das Urteil von Lehrpersonen (Helmke, 2007).

Studien zur Genauigkeit des Urteils von Lehrpersonen zeigen, dass Lehrerinnen und Lehrern der soziale Vergleich zwischen den schulischen Leistungen innerhalb ihrer Klasse in der Regel gut gelingt und sie die Rangreihenfolge der Leistungsfähigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler richtig einzuschätzen vermögen. In Bezug auf die Beurteilung der effektiven Leistung einer einzelnen Schülerin oder eines einzelnen Schülers geben Lehrpersonen hingegen eher ungenaue Beurteilungen ab (Spinath, 2004). So konnten die Lehrpersonen bei den PISA-Lesetests zwar die Rangreihenfolge der Lesefähigkeiten in ihrer Klasse gut einschätzen, vermochten ihre leseschwachen 15-jährigen Jugendlichen mit Fähigkeiten auf dem untersten Kompetenzniveau jedoch meist (zu 89%) nicht zu identifizieren (Deutsches PISA-Konsortium, 2001, S. 119). Demgegenüber erkannten Lehrpersonen der Laborschule Bielefeld, die schul-

übergreifend ein gemeinsames Lern- und Leistungsverständnis aufgebaut haben, welches den Blick auf die Einzelnen und deren Lernverläufe und Lernprozesse richtet, das Leseniveau ihrer Schülerinnen und Schüler in dieser PISA-Studie fast ausnahmslos (von der Groeben, 2003) und konnten nicht nur die Rangreihenfolge innerhalb ihrer Klassen angeben.

Da es bei einer Diagnose und bei der Beurteilung der Leistung einer Person um deren Bewältigung bestimmter Aufgaben geht, stellt die fachdidaktische Analyse von Aufgaben eine weitere Dimension diagnostischer Kompetenz dar (Helmke, 2007). Bei der Unterrichtsplanung schätzen Lehrpersonen das Potenzial und die Schwierigkeiten einer Aufgabe ein, um diese später angemessen einsetzen zu können. Die Durchdringung einer Aufgabe ist darüber hinaus aber auch notwendig, um diagnostische Erkenntnisse zu gewinnen (Winter, 2015):

- ▶ Mit welchen Aufgaben lassen sich welche Kompetenzfacetten (deklaratives Wissen, prozedurales Wissen, metakognitives Wissen, Bereitschaft, Wille) erkennen bzw. entwickeln?
- ▶ Was sind notwendige Voraussetzungen, um die Aufgabe zu lösen?

Gleichzeitig ist zu beachten, dass aus der Diagnose bzw. der Beurteilung der Bewältigung einer einzelnen Aufgabenstellung nicht (unbedingt) direkt auf das Kompetenzniveau geschlossen werden kann: «Weder verweist eine Kompetenz eindeutig auf eine bestimmte Aufgabenstellung, noch lassen sich einer Aufgabe eindeutig nur bestimmte Kompetenzen zuordnen» (Winter, 2015, S. 54). Unter Beizug verschiedener und unterschiedlich gewonnener Daten kann eine Lehrperson das Wissen und Können einer Schülerin oder eines Schülers aber beschreiben und beispielsweise eine Diskrepanz zwischen den geforderten Ansprüchen und der gezeigten Leistung erkennen. Dabei achtet sie auf (Fehl-)Konzepte, erkennt hilfreiche oder ungünstige Strategien und identifiziert individuelle und soziale Ressourcen. Die Lernentwicklung wie auch die Lernergebnisse können dabei mit Blick auf die Kompetenzansprüche (Lernzielnorm) oder bezogen auf die individuellen Fortschritte (Individualnorm) beurteilt werden. Um das weitere Lernen zu unterstützen, müssen Lehrpersonen ihre Beobachtungen und Beurteilungen mit den Schülerinnen und Schülern besprechen. Gegenwärtig wird diese Kommunikation unter dem Stichwort «Feedback» diskutiert.

2.1.2 · Feedback

Beim Handeln der Lehrperson im Unterricht gehen die Schritte «Beobachtung», «Beurteilung» und «Förderung» häufig ineinander über. Dies ist beispielsweise dann der Fall, wenn die Lehrperson in Schülerarbeitsphasen aktiv teilnehmend mit einzelnen Schülerinnen und Schülern oder mit einer Gruppe von Lernenden ein Produkt oder ein Vorgehen betrachtet, die Schülerinnen und Schüler fragt, welche Überlegungen sie zu ihrer Lösung gebracht hätten, ihre Einschätzung zum Vorgehen oder zur Lösung erläutert und Hinweise für die Weiterarbeit gibt. Solche Handlungsketten werden in der pädagogischen Literatur zum Teil als «Feedback» bezeichnet und in der Forschung untersucht. Unbestritten ist in diesem Zusammenhang, dass Feedback bei korrektem Einsatz mit zu den wirkungsvollsten Interventionen zur Förderung von Lern- und Entwicklungsprozessen zählt (vgl. z. B. Hattie, 2009). Der Feedbackbegriff enthält jedoch viele Bedeutungsfacetten.

Im behavioristischen Verständnis wird Feedback als verstärkend für erwünschtes bzw. als hemmend für unerwünschtes Verhalten gesehen (Babinsky & Markowitsch, 1996, S. 29–31). Bei Feedback im Kontext von Regelungsprozessen wie im TOTE-Modell von Miller, Galanter und Pribram (1960) geht es demgegenüber um den Abgleich eines Zustands oder Zwischenergebnisses mit einem gesetzten Standard, der eine regulierende Handlung auslöst. Aus sozialwissenschaftlicher Sicht wiederum wird Feedback definiert als beabsichtigte Information, die einer Person mitteilt, wie ihr Verhalten wahrgenommen wird. Ein Feedback beruht dabei auf dem Prinzip der doppelten Subjektivität: Von der Senderin oder vom Sender her wird keine Allgemeingültigkeit postuliert und die Empfängerin oder der Empfänger nimmt das auf, was sie bzw. er versteht. Mit reziproken Abstimmungs- und Rückkopplungsschleifen kann die Verständigung erhöht werden. Feedback wird so als gemeinsame Verständigungsleistung verstanden (Müller & Ditton, 2014). Im Diskurs in Deutschland wird Feedback von Rückmeldungen unterschieden: Feedback fokussiert auf das Individuum und erfolgt verhaltens- und zeitnah in Lernsettings, während Rückmeldungen sich auf Ergebnisse aus

standardisierten Vergleichsarbeiten beziehen und verhaltensfern formuliert werden (Müller & Ditton, 2014). Grundsätzlich festhalten lässt sich, dass Feedback in einer weiten Definition ganz generell als intentionale Rückmeldung von Informationen an eine Person zu ihrem vorhergehenden Verhalten aufgefasst werden kann. Diese allgemein gehaltene Begriffsbestimmung lässt sich in vielen Fachdisziplinen anwenden und ist zugleich offen für fachspezifische Erweiterungen.

Vor diesem Hintergrund skizzierte Hattie (2013, S. 209) ein Rahmenmodell zu Feedback. Ihm zufolge besteht der Hauptzweck von Feedback darin, die Diskrepanz zwischen dem aktuellen Verständnis oder der aktuellen Leistung und dem angestrebten Ziel zu erkennen. Damit die Gründe für diese Diskrepanz analysiert werden können und die Analyse später für deren Reduktion genutzt werden kann, sollten Lehrperson und Lernende in einen Dialog treten. Dabei stellen und beantworten alle Beteiligten Fragen zum Verstehen der Aufgaben, zum Vorgehen bei der Bewältigung der Aufgaben (Prozess) und zur Steuerung der Lernaktivitäten (Selbstregulation, Metakognition). Auf der Grundlage eines solchen Feedbackgesprächs können Ziele modifiziert und Anstrengungen oder Strategien verändert werden. In die gleiche Richtung weisen Ergebnisse der experimentellen Co2CA-Studie, die bestätigen, dass lernprozessbezogene Feedbacks von den Schülerinnen und Schülern als nützlicher wahrgenommen werden als notenbasierte Rückmeldungen, was in der Folge auch zu einem grösseren Leistungszuwachs führt (Harks, Rakoczy, Klieme, Hattie & Besser, 2014). Denn um Kompetenzen festzustellen und mögliche weiterführende Schritte abzuleiten, reicht es oft nicht, nur die schriftlichen Lösungen vor sich zu haben. Häufig sind dafür auch Erklärungen zu den Überlegungen notwendig, die zu den Lösungen geführt haben. Der Austausch über Lernergebnisse und Vorgehen ermöglicht Erkenntnisse zu fachlichen, motivationalen, metakognitiven und sozialen Facetten einer Kompetenz oder gibt Hinweise auf überfachlichen Kompetenzen. Mit diesem Austausch zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern bzw. unter den Schülerinnen und Schülern werden die Selbstbeurteilung und die metakognitive Steuerung des Lernens angeregt.

2.2 · Förderkreislauf aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler

Der Förderkreislauf, der in Kapitel 2.1. aus der Sicht der Lehrperson beschrieben wurde, kann auch aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler betrachtet werden. Diese nutzen das Lernangebot der Lehrperson und steuern ihr Lernen. Je nach Gestaltung des Unterrichts können sie sich beispielsweise mit den Anforderungen, Zielen und Qualitätskriterien auseinandersetzen oder im Rahmen gewisser Vorgaben eigene Schwerpunkte festlegen und ihr Vorgehen planen. Sie können ihre Lernwege und Arbeitsergebnisse beobachten und deren Qualität unter Bezugnahme auf transparente Kriterien beurteilen und daraus Erkenntnisse für die Weiterarbeit ableiten. Die vier Schritte des Förderkreislaufs aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler lassen sich mit den metakognitiven Strategien der Planung, Überwachung, Bewertung und Regulation von Lernprozessen (Friedrich & Mandl, 2006) vergleichen (vgl. Abb. 4).

Durch die Kompetenzorientierung des Lehrplans 21 wird der Fokus stärker auf die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler gerichtet. Der Aufbau und die Anwendung von Kompetenzen in variablen Situationen verlangen einerseits deklaratives und prozedurales Wissen, andererseits aber auch die Fähigkeit, das eigene Lernen (metakognitiv) zu steuern. Wie

Forschungsbefunde zeigen, wirkt sich die Förderung metakognitiver Kompetenzen schon im frühen Alter sowohl bei sprachlich und kognitiv starken als auch bei schwächeren Kindern positiv auf den Schriftspracherwerb aus (Desautel, 2009). In einer schweizerischen Studie mit Viertklässlerinnen und Viertklässlern liessen sich durch die Förderung von Metakognition signifikante Steigerungen der Mathematikleistungen, eine Zunahme an Strategiewissen und metakognitivem Bewusstsein sowie eine Verbesserung des sozialen Klimas nachweisen (Beck, 2012). Als besonders erfolgreich haben sich in diesem Zusammenhang Lernpartnerschaften erwiesen (Beck, 2012). Im englischen Sprachraum werden die metakognitiven Strategien der Selbst- und Peerbeurteilung als Teil des Lernprozesses unter dem Begriff «Assessment as Learning» (Dann, 2014) beschrieben: Die Schülerinnen und Schüler lernen, indem sie sich gegenseitig oder selbst prüfen, Erkenntnisse austauschen und weiterführende Ideen entwickeln.

Selbst- wie auch Peerbeurteilung müssen im Rahmen des Aufbaus von metakognitiven Strategien erlernt und verbessert werden wie jede andere Art von Wissen oder Fertigkeiten auch (Woolfolk, 2014). Studienergebnisse weisen darauf hin, dass eine gezielte Anleitung notwendig ist, damit die Selbst- bzw. Peerbeurteilung lernunterstützend wirkt (Hattie, 2013).

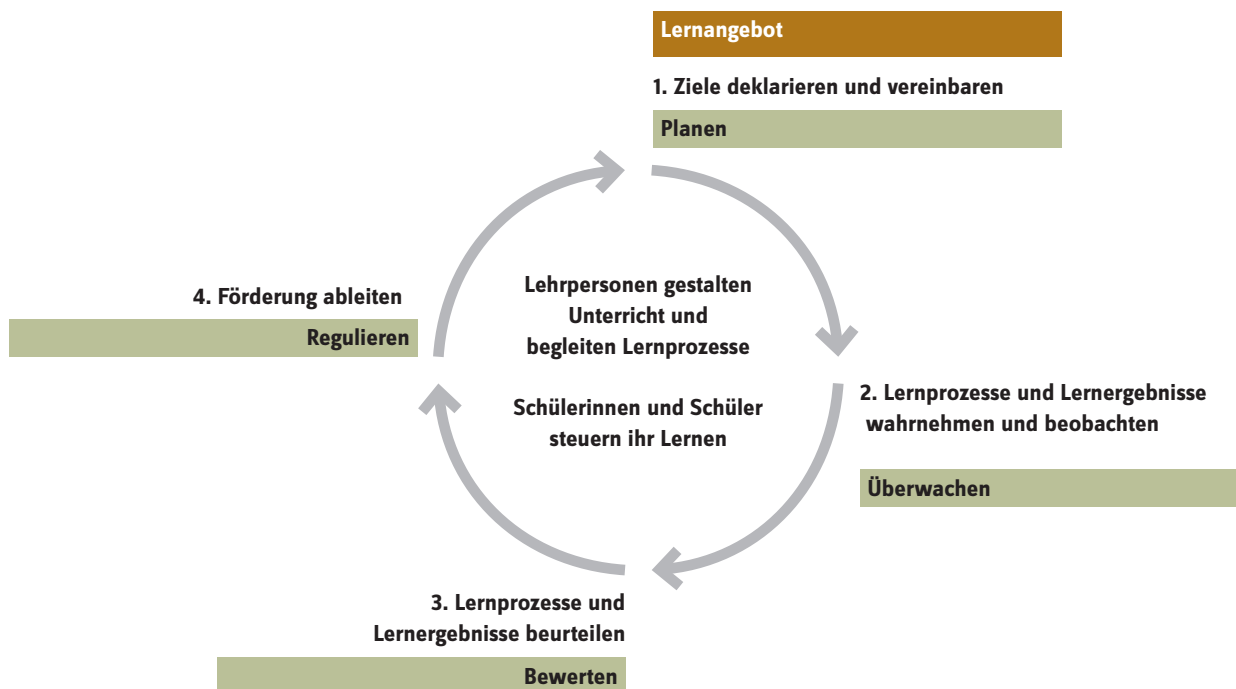


Abbildung 4: Förderkreislauf aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler (in Anlehnung an Lötcher et al., 2005, S. 1).

2.3 · Didaktische Landkarte einer kompetenzfördernden Beurteilung

Leiten Lehrperson sorgfältig zur formativen Peerbeurteilung an, kann dies die soziale Eingebundenheit (Deci & Ryan, 1993) und die Beziehungen unter den Kindern und Jugendlichen stärken, beispielsweise dadurch, dass sie unterschiedliche Lösungen und Lösungswege miteinander besprechen oder sich gemeinsam alternative Vorgehensweisen überlegen.

Die im Folgenden erläuterte didaktische Landkarte gibt einen Überblick darüber, wie für eine kompetenzfördernde Beurteilung mithilfe von Selbst- und Fremdbeobachtungen, vielfältigen, sachgerechten Aufgabenstellungen sowie angemessenen Methoden Daten zum Lernprozess und zum Lernstand erhoben und beurteilt werden können.

Wie bereits ausgeführt wurde, wird mit der Kompetenzorientierung des Lehrplans 21 der Blick verstärkt auf die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler gerichtet. Die aktuelle Forschung zeigt auf, dass das Vorwissen einen entscheidenden Einfluss auf das weitere Lernen hat. Damit sie eine angemessene Unterstützung anbieten können, ist es für Lehrpersonen daher sehr wichtig, den Entwicklungs- und Lernstand der Kinder und Jugendlichen zu kennen und sie mit ihren unterschiedlichen Bedingungen (Ressourcen, Motivation) in der sozialen Situation der Klasse zu verstehen. Dafür nutzen Lehrpersonen Lernstandsanalysen und Lernkontrollen aus Lehrmitteln oder entwickeln selbst Aufgabenstellungen, damit die Schülerinnen und Schüler zentrale Kompetenzen als Performanz zeigen können. Ausserdem beobachten sie die einzelnen Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen sozialen Situationen und Lernsettings. Reusser und Stebler (2013, S. 21) weisen darauf hin, dass die bekannten Formen der Leistungsbeurteilung wie klassenspezifische Tests durch Präsentationen, Portfolios, Lerntagebücher, Arbeitsprozessberichte oder Kompetenzpässe zu ergänzen seien, um kompetenzorientiert beurteilen zu können. Die folgende Übersicht (vgl. Abb. 5) stellt die vielfältigen Möglichkeiten der Gestaltung, Durchführung und Auswertung von Beobachtungen und Lernstandserhebungen zusammen.

Zunächst muss entschieden werden, zu welchem Zeitpunkt im Lehr- und Lernprozess und zu welchem Zweck eine gezielte Überprüfung stattfinden soll. Danach werden der Gegenstand der Überprüfung und die entsprechende Aufgabenstellung festgelegt, anhand deren die Schülerinnen und Schüler ihre fachlichen und überfachlichen Kompetenzen zeigen können. Schliesslich wird bestimmt, wie die Leistungen beobachtet und festgehalten werden, um eine gute Datenbasis für die Beschreibung sowie das anschliessende Feedback und die Beurteilung zu erhalten.

In der Übersicht in Abbildung 5 wurden die einzelnen Dimensionen analytisch getrennt, die in (komplexen) Lernarrangements häufig ineinanderfließen. Es gilt abzuwägen, welche Kompetenzbereiche und -facetten im Zentrum des Kompetenzaufbaus stehen und mit den Schülerinnen und Schülern bewusst thematisiert werden sollen. Im Folgenden werden die einzelnen Dimensionen kurz erläutert.

Zweck: Wozu dient die Erhebung der Daten?

Es muss unterschieden werden, ob eine Beobachtung bzw. Lernstandserhebung zu Beginn einer Unterrichtseinheit als Lernstandsanalyse von der Lehrperson für die weitere Planung des Lernangebots genutzt oder als formative Lernkontrolle im Laufe des Lernprozesses zur Unterstützung und Steuerung des weiteren Lernens eingesetzt wird oder ob eine Lernkontrolle am Ende einer oder mehrerer Unterrichtseinheiten summativ durchgeführt wird, um den Lernerfolg zu überprüfen.

Gegenstand und Anwendungssituation: Wie kann Kompetenz als Performanz sichtbar gemacht werden?

Lernangebot und Leistungsüberprüfung sind eng miteinander verbunden. Welche zentralen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen sollen aufgebaut und überprüft werden? Welche Kompetenzfacetten, das heisst welches deklarative oder prozedurale Wissen, soll auf welcher kognitiven Stufe aufgebaut und überprüft werden? Welche Haltungen und Einstellungen sind notwendig, um die fachlichen und überfachlichen Leistungsanforderungen zu erfüllen? So kann beispielsweise die Kompetenz «Verstehen in dialogischen Hörsituationen» nur mündlich mit einzelnen oder mehreren Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern aufgebaut und überprüft werden. Wieweit sich eine Schülerin oder ein Schüler in einem solchen Gespräch einbringt, kann von der Situation oder von der individuellen Bereitschaft bzw. Motivation, aktiv teilzunehmen, abhängig sein.

Zweck	Zeitpunkt	Beginn		Mitte		Ende				
	Funktion	Formativ für die Unterrichts- und Lernplanung Lernstandsanalyse		Formative Lernkontrolle		Summativ als Lernbilanz Summative Lernkontrolle				
Gegenstand und Anwendungssituation	Fachliche und überfachliche Kompetenzen	Fachliche Kompetenzen		Methodische Kompetenzen		Personale Kompetenzen		Soziale Kompetenzen		
	Kompetenzfacetten	Deklaratives Wissen			Prozedurales Wissen			Bereitschaft, Haltungen, Einstellungen		
	Soziale Settings	Einzel			Partner			Gruppe		
	Form	Schriftlich		Mündlich		Handlung		Produkt		
Daten erheben	Beobachtende	Lehrperson			Peer			Selbst		
	Beobachtungsstatus	Dokumentenanalyse			Passiv – teilnehmend			Aktiv – teilnehmend		
	Beobachtungsinstrument	Unstrukturiert: Offenes Protokoll			Halbstrukturiert: Tabelle mit Kategorien			Hochstrukturiert: Beobachtungskriterien – Raster		
Beschreibung	Konkrete Beschreibung dessen, was man erhoben und beobachtet hat (verbaler Modus)									
Analyse und Feedback	Ebene von Feedback	Aufgabe/Produkt		Prozesse		Selbstregulation		(Selbst)		
	Mitteilungsform	Mündlich: Information – Dialog				Schriftlich (zeichnen, schreiben): Information – Dialog				
Beurteilung	Massstab	Lernzielnorm/Kriteriale Norm			Individualnorm			Sozialnorm/Gruppennorm		

Abbildung 5: Didaktische Landkarte einer kompetenzfördernden Beurteilung (Lötscher, H. 2017). In Anlehnung an Lötscher H. (2011). Beobachten. In Direktion für Bildung und Kultur (Hrsg.), *Handbuch Beurteilen und Fördern B&F* (S. 62). Zug: DBK Amt für gemeindliche Schulen.

Daten erheben: Wer führt mit welcher Methode und welchen Instrumenten die Erhebung durch?

Beobachten im Unterricht kann spontan oder gezielt, als aktiv teilnehmende oder als passiv teilnehmende Aktivität erfolgen. Bei der Prüfung von Arbeiten und (Zwischen-)Produkten ausserhalb des Unterrichts handelt es sich streng genommen nicht um eine Beobachtung, sondern um ein «nicht reaktives Verfahren», das heisst eine Dokumenten- oder Inhaltsanalyse (vgl. Atteslander, 2003, S. 79). Für die Lehrperson sind Beobachtungen zentraler Teil ihres diagnostischen Handelns. Zudem kann sie die Schülerinnen und Schüler dazu anleiten, ihr Vorgehen und ihre Leistungen selbst zu beobachten, um das eigene Lernen zu steuern und metakognitive Kompetenzen aufzubauen. Kooperatives Lernen wiederum wird ermöglicht, wenn die Schülerinnen und Schüler zur Peerbeobachtung angeregt werden (vgl. Kap. 2.2). Beobachtungen können in einem offenen Protokoll als Notizen frei und möglichst genau festgehalten oder digital aufgezeichnet werden. Alternativ dazu können auch strukturierte Beobachtungshilfen mit wenigen Dimensionen erstellt oder differenzierte Beobachtungsraster mit vielen Indikatoren genutzt werden (vgl. Kap. 2.4.2).

Beschreibung: Wie werden die Daten strukturiert und dargestellt?

Die erhobenen Daten können einzeln beschrieben werden oder unterschiedliche Beobachtungen können zuerst miteinander verknüpft und danach ebenfalls beschrieben werden. Um den Dialog und das gemeinsame Entwickeln von weiterführenden Massnahmen zu unterstützen, sollten Beobachtungen und Interpretationen bzw. Beurteilungen bewusst getrennt werden.

Analyse und Feedback: Wie werden Daten analysiert und genutzt?

Einzelne oder mehrere Beobachtungen können genutzt werden, um sich mit den Schülerinnen und Schülern über die angestrebten Ziele, die Bewältigung der Aufgabe, die Vorgehensweisen sowie die Steuerung des Lernens zu verständigen und Erkenntnisse für die Weiterarbeit abzuleiten. Feedbacks können in Form von Gesprächen im Dialog stattfinden oder als Information mündlich oder schriftlich abgegeben werden (vgl. Kap. 2.1.2).

Beurteilung: Mit welcher Bezugsnorm werden die Daten verglichen und bewertet?

Eine Leistung kann grundsätzlich mit der Sozialnorm, der Lernzielnorm oder der individuellen Bezugsnormen verglichen werden. Das Ergebnis eines solchen Vergleichs kann verkürzend auch in Form eines Prädikats bzw. einer Note ausgedrückt werden. Je nach Bezugsnorm macht ein Prädikat oder eine Note eine andere Aussage. Oft bleibt allerdings unklar, welche Bezugsnorm einer Note zugrunde liegt.

Sozialnorm

Die Leistungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler werden mit der Leistung einer Gruppe verglichen. Eine Leistung kann dann als gut bewertet werden, wenn sie besser ausfällt als diejenige der meisten anderen. Als Vergleichsgruppe dient bei klasseninternen Prüfverfahren die Klasse, während bei standardisierten Tests repräsentative Eichstichproben als Vergleichsgrösse herangezogen werden. Wie Forschungsbefunde aufzuzeigen vermochten, berichtete die Hälfte der untersuchten Schülerinnen und Schüler am Ende des Schuljahres, gleich viel oder weniger zu können als zu Beginn des Schuljahres, wenn ihre Lehrpersonen die soziale Bezugsnorm angewandt hatten. Diese wirkte sich somit ungünstig auf die Lern- und Leistungsmotivation aus (Rheinberg, 2002). Trautwein und Baeriswyl (2007) wiederum wiesen nach, dass sich bei einem klasseninternen Bezugssystem Referenzgruppeneffekte zeigen: Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler bekommen in einer leistungsstarken Klasse schlechtere Noten als in einer schwächeren Klasse.

Lernzielnorm

Bei der Lernzielnorm werden zunächst geforderte Kompetenzen, fachliche Leistungsanforderungen und Erfüllungskriterien unabhängig von einer zu beurteilenden Gruppe bestimmt und beschrieben. Eine Leistung kann dann als gut bewertet oder benotet werden, wenn die Lernziele oder Kompetenzen erreicht sind. Die Aussagekraft einer lernzielorientierten Beurteilung hängt davon ab, wie differenziert die Kompetenzen und Lernziele, Kriterien und Indikatoren formuliert werden (vgl. Kap. 2.4.2). Ein Vorteil der auf die Lernzielnorm bezogenen Beurteilung besteht darin, dass unterschiedliche Entwicklungsstadien berücksichtigt werden können und nicht alle zum gleichen Zeitpunkt in Bezug auf die gleichen Anforderungen geprüft werden müssen (Vögeli-Mantovani, 1999). Im Lehrplan 21 werden in den einzelnen Fächern Kompetenzstufen beschrieben. Diese Beschreibungen bilden die Grundlage für die kompetenz- und lernzielorientierte Beurteilung.

2.4 · Zusätzliche Instrumente und Verfahren der Leistungsüberprüfung und Diagnostik

Individualnorm:

Diese Norm bezieht sich auf den Fortschritt eines Individuums in einem Kompetenzbereich. Die Schülerinnen und Schüler werden hinsichtlich ihrer Fähigkeiten mit sich selbst verglichen. Als gut kann eine Leistung dann bewertet werden, wenn sie sich im Vergleich zu einem früheren Zeitpunkt verbessert hat (Vögeli-Mantovani, 1999). Würden Schülerinnen und Schüler ausschliesslich unter Bezugnahme auf die Individualnorm beurteilt, könnten die effektiven Leistungsunterschiede zwischen ihnen ausgeblendet werden. Dies könnte zu falschen Einschätzungen der eigenen Fähigkeiten führen, was beispielsweise mit Blick auf Berufswahlentscheidungen ungünstig wäre. Positive Wirkungen hat das Anwenden der individuellen Bezugsnorm hingegen auf die Lern- und Leistungsmotivation. So liess sich nachweisen, dass zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler von Lehrpersonen, die Beurteilungen auch auf die Individualnorm beziehen, in einer Befragungangaben, mehr zu können als zu Schuljahresbeginn (Rheinberg, 2002). Die Leistungsmotivation und die Anstrengungsbereitschaft können durch das Anwenden der Individualnorm gestärkt werden, weil auf diese Weise die Aussicht auf Erfolg erhöht wird. Zudem wird Kompetenzerleben als menschliches Grundbedürfnis (Deci & Ryan, 1993) ermöglicht, wenn auch kleine individuelle Fortschritte wahrgenommen und gewürdigt werden.

Eine kompetenzorientierte Beurteilung ist auf die Lernzielnorm ausgerichtet. Werden dieselben Kompetenzen zu zwei Zeitpunkten gemessen, kann auch die Individualnorm beigezogen werden.

Aus der Übersicht über die didaktische Landkarte wird deutlich, dass neben dem häufig eingesetzten schriftlichen Prüfen mit Fragen auch diverse andere Formen möglich und notwendig sind, um unterschiedliche Kompetenzen angemessen beobachten und beurteilen zu können. Entsprechend bieten Lehrmittel ergänzend zu kompetenzorientierten Aufgabenstellungen zunehmend auch Beurteilungsaufgaben an. In der Schulpraxis werden darüber hinaus zusätzliche Instrumente und Verfahren der Leistungsfeststellung und Diagnostik genutzt. Kantonal wird geregelt, wieweit welche Instrumente verbindlich einzusetzen sind.

Basis für die Beurteilung der Kompetenzen und Leistungen von Schülerinnen und Schülern sind vielfältige, kompetenzorientierte formative wie auch summative Überprüfungen des Lernstands im Unterricht (vgl. Kap. 2.3) Daneben gibt es jedoch noch weitere Instrumente, die eingesetzt werden, um Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu beurteilen oder Förderbedarf zu diagnostizieren. Im Folgenden werden die nachstehenden, in der Praxis gängigen Beurteilungsinstrumente und Beurteilungsverfahren vorgestellt:

- ▶ In einigen Kantonen sind Orientierungsarbeiten der Bildungsregion Zentralschweiz verbindlich einzusetzen. Neu wird aufgezeigt, welche Kompetenzbereiche des Lehrplans 21 mit den verschiedenen Aufgabenstellungen formativ oder summativ überprüft werden können.
- ▶ Mit der Kompetenzorientierung und der Definition von Bildungsstandards einhergehend werden zunehmend Beurteilungsraster oder sogenannte Rubrics entwickelt, um fachliche oder überfachliche Kompetenzen inhaltlich genauer zu fassen. Solche Rubrics können für die Beurteilung und die Dokumentation des Kompetenzaufbaus genutzt werden.
- ▶ Der Einsatz standardisierter Leistungstests (z.B. «Stellwerk», «Check») im Unterricht ermöglicht den Leistungsvergleich innerhalb einer Klasse oder einzelner Schülerinnen und Schüler anhand der beschriebenen Kompetenzstufen und Punktwerte. Standardisierte diagnostische Tests (z. B. BES-Math) werden im sonderpädagogischen Bereich eingesetzt, um allfälligen Förderbedarf bzw. spezifische Schwierigkeiten feststellen zu können.
- ▶ Ein Standardisiertes Abklärungsverfahren (SAV) ist notwendig, damit Ressourcen für verstärkende sonderpädagogische Massnahmen gesprochen werden können.
- ▶ Die Übersicht abschliessend werden aktuelle Arbeiten diskutiert, welche Grundlagen für eine standardbasierte Kompetenzmessung (SECEL) für Kinder schaffen sollen, die nicht in den vom Lehrplan definierten grundlegenden Kompetenzstufen von Zyklus 1 arbeiten können.

2.4.1 · Orientierungsarbeiten Bildungsregion Zentralschweiz

Die Orientierungsarbeiten der Bildungsregion Zentralschweiz bestehen aus Broschüren mit Aufgabensammlungen in verschiedenen Fächern für das 2. bis 9. Schuljahr. Geprüft werden zentrale Bereiche des entsprechenden Lehrplans. Eine Orientierungsarbeit umfasst vier bis fünfzehn Aufgaben, die einzeln ausgewählt und zur Bearbeitung aufgegeben werden können. Sie lassen sich formativ zur Abklärung des Lernstands der Schülerinnen und Schüler, als Basis für eine Zwischenbilanz oder für die abschliessende summative Beurteilung nutzen. Neben den Aufgabenstellungen beinhalten die Broschüren die genauen Lernziele und die Beurteilungskriterien (vgl. Abb. 6). Sie können daher auch für die Peer- und Selbstbeurteilung genutzt werden.

Die Orientierungsarbeiten wurden nicht für einen standardisierten Klassenvergleich konzipiert, sondern ergänzen selbst konstruierte Lernkontrollen und die Beobachtungen der Lehrperson. Die drei Abstufungen auf den Beurteilungsblättern erlauben eine relativ klare Festlegung des Grenzbereichs zwischen «Wissen» und «Nichtwissen» bzw. «Können» und «Nichtkönnen». Die Ergebnisse können den Schülerinnen und Schülern transparent gemacht werden. Inwiefern auch die dritte Spalte mit der Beschreibung von Leistungen, welche die Anforderungen übertreffen, nützlich und hilfreich ist, ist allerdings umstritten. Einerseits erschwert eine dritte Spalte den Überblick über die Anforderungen. Andererseits wird für die Schülerinnen und Schüler klar, was genau sie tun müssen, um

eine sehr gute Beurteilung und Bewertung zu erhalten. Zudem ist zu beachten, dass alternative, aber grundsätzlich sehr gute, kreative Lösungen möglicherweise nicht über solche dreistufigen Raster allein erfasst werden können.

Die Aufgabenstellungen und differenzierten Beurteilungen ermöglichen es, die nächsten Schritte in einem Lernprozess gezielt zu planen: Allfällige Verstehenslücken können festgestellt werden, da die Lehrpersonen die Lösungen und Fehler sehen und diese mit den Schülerinnen und Schülern zusammen analysieren können. Der Gewinn gegenüber von der Lehrperson selbst erstellten Lernstandsanalysen oder Lernkontrollen liegt darin, dass die Aufgabenformate vermutlich breiter gestaltet sind. Zudem können die Aufgabenstellungen der Orientierungsarbeiten als «objektive» Referenz für die Art und die Anforderungen von Aufgaben einer bestimmten Kompetenzstufe angesehen werden.

Die verschiedenen Kantone der Zentralschweiz regeln den Einsatz der Orientierungsarbeiten unterschiedlich. Lehrpersonen des Kantons Luzern beispielsweise sind im Rahmen des Übertrittsverfahrens in die Sekundarstufe I, das heisst von der 5. Klasse bis Mitte der 6. Klasse, verpflichtet, insgesamt sechs Aufgaben aus den Orientierungsarbeiten Deutsch (drei Aufgaben), Mathematik (zwei Aufgaben) und Mensch und Umwelt (eine Aufgabe) durchzuführen (DVS, 2014, S. 1). Für die Beurteilung der Ergebnisse stehen den Lernzielen und Kriterien entsprechende Vorgaben zur Verfügung.

Aufgabe 1: Lernplanziel 3.1 «Sich schriftlich mitteilen»

Lernziel: «Mit begründeten Argumenten überzeugen»

Nicht erreicht

Erreicht

Übertroffen

Kriterium 1: Die Antworten des Hundes passen zu den Argumenten des Fisches.

■ Alle Antworten des Hundes beziehen sich auf die vorausgegangenen Aufforderungen.

■ Die Antworten sind Ausreden.

■ Die Antworten sind sich ähnlich oder gleich.

■ **Nur einzelne (oder keine) Antworten des Hundes beziehen sich auf die vorausgegangene Aufforderung.**

■ **Alle Antworten sind Ausreden, um nicht ins Wasser zu springen.**

■ **Die Antworten sind voneinander verschieden.**

■ Alle Antworten des Hundes bestimmen den Gesprächsverlauf mit.

■ Die Antworten sind eine schlagfertige Abwehr, die den Fisch zu immer neuen Argumenten treibt.

■ Alles originelle Antworten (z. B. witzig, überraschend, einfallsreich usw.).

Abbildung 6: Auszug aus einer Orientierungsarbeit, 5. Klasse, Fach Deutsch (Horat & Wey, 2001, S. 2).

Im Hinblick auf die Einführung des Lehrplans 21 wurden die Orientierungsarbeiten dessen Kompetenzbeschreibungen zugeordnet. Diese Angaben werden auf zebis zur Verfügung gestellt (vgl. Abb. 7).³

2.4.2 · Beurteilungsraster und Rubrics

Der Anspruch an eine genaue Diagnose und leistungsgerechte Beurteilung kann eingelöst werden, wenn die Anforderungen transparent und die Beurteilungsverfahren klar sind. Zur Umsetzung dieses Anspruchs können wie bereits ausgeführt Beobachtungs- und Beurteilungsinstrumente eingesetzt werden. Diese sind unterschiedlich differenziert ausgestaltet. Grundsätzlich ist zu entscheiden, für welchen Zweck und auf welcher Ebene ein Instrument eingesetzt werden soll. Auf der Unterrichtsebene kann beispielsweise mit einem Beurteilungsraster ein Kategoriensystem beschrieben werden, welches jene qualitativen Merkmale von Produkten, Verhaltensweisen oder Fähigkeiten sprachlich beschreibt, die für das Erreichen von Lernzielen relevant sind (Winter, 2015). Beurteilungsraster werden dann kompetenzfördernd genutzt, wenn sie während des Lernprozesses formativ eingesetzt werden. Sie eignen sich insbesondere für Kompetenzbereiche, die über längere Zeit hinweg aufgebaut werden, da sie die Verständigung über die Qualität von Lernprozessen und Produkten sowie die entsprechende Steuerung des eigenen Lernens ermöglichen.

Beurteilungsraster können gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern entwickelt werden. Sollen diese beispielsweise Indikatoren für spannende Anfänge von Geschichten entwickeln, lesen sie zunächst verschiedene Buchanfänge oder hören sich die Beispiele ab CD an. Danach begründen sie, warum sie den Anfang einer Geschichte spannend oder weniger spannend finden, und leiten daraus Indikatoren zu spannenden Anfängen ab. Diese nutzen sie später, um eigene spannende Geschichten zu schreiben (Lötscher & Vogel, 2012).

Während des Entwickelns solcher Indikatoren und im Austausch darüber ergeben sich kognitiv anregende Klassengespräche zum fachlichen und überfachlichen Wissen und Können und zur Steuerung von Lernprozessen. Solche Indikatoren können in Beurteilungsraster einfließen, die ganz nah an einer bestimmten Anforderungssituation sind: spannende Geschichten entwerfen, diese überarbeiten, aufschreiben und gestalten und sie dann allein oder mit verteilten Rollen vorlesen.

Beurteilungsraster sind häufig auch so ausgestaltet, dass in der Vertikalen die Kategorien oder Merkmale genannt und in der Horizontalen unterschiedliche Levels oder Stufen beschrieben werden. Das Beschreiben von Indikatoren auf verschiedenen Stufen ist allerdings anspruchsvoll. Zudem ist kritisch zu fragen, für welche Aufgabenstellungen eine solch differenzierte Aufschlüsselung sinnvoll ist und ob bei der Beurteilung und Steuerung von Lehr- und Lernprozessen ein Mehrwert generiert oder nicht vielmehr Pseudogenauigkeit suggeriert wird. Grundsätzlich sind bei der Konstruktion eines Beurteilungsrasters die folgenden Punkte zu beachten (Winter, 2015):

1. Nicht zu viele Bereiche und Indikatoren formulieren.
2. Bezug zu zentralen Zielen des Unterrichts sichern.
3. Nur solche Indikatoren aufführen, die im Unterricht aufgebaut und geübt worden sind.
4. Alle Deskriptoren als Können und Wissen (auch auf dem unteren Niveau) ausdrücken.

Beurteilungsraster, die während eines Zyklus (längerer Zeitraum) immer wieder eingesetzt werden, sind im angloamerikanischen Raum unter der Bezeichnung «Rubrics» bekannt. Sie wurden entwickelt, um die Leistungsüberprüfung so zu erweitern, dass es möglich wird, Lernhandlungen und Leistungen zu beobachten und zu beurteilen, die nicht über das schriftliche Beantworten von Fragen erfasst werden können (Winter, 2015). Entsprechend bilden solche Rubrics zu ausgewählten Kompetenzbereichen eine Grundlage für die Verständigung zwischen Lehrpersonen und Lernenden darüber,

Nr.	Lehrplan 21	Lernziele	Aufgabenstellung	Beurteilung	Kommentar
1	D.4.A.1.g D.4.B.1.d D.4.D.1.d D.5.E.1.d	▶ Mit begründeten Argumenten überzeugen	▶ Gespräch zwischen Hund und Fisch des Bildes erfinden	▶ Passende Antwort geben ▶ Minimum vier Gründe nennen ▶ Treffend, verständlich und spannend formulieren ▶ in direkter Rede schreiben	
.....

Abbildung 7: Beispiel einer Zuordnung der Orientierungsarbeiten zu den Kompetenzbeschreibungen des Lehrplans 21 (BKZ, 2016, S. 1).

³ <https://www.zebis.ch/dossier/orientierungsarbeiten-und-lehrplan-21>.

was bezogen auf bestimmte Anforderungssituationen verlangt wird (Birri & Smit, 2013). Birri und Smit (2013) beschreiben im Zusammenhang mit dem Einsatz von Rubrics in Anlehnung an die kognitive Meisterlehre ein sechsstufiges didaktisches Arrangement. Im Rahmen einer im Mathematikunterricht durchgeführten Pilotstudie konnte nachgewiesen werden, dass Rubrics die Lehrpersonen bei der Beurteilung von Texten, Präsentationen oder Produkten im Klassenzimmer («authentic assessment») zu unterstützen vermögen, weil sie das Verstehen von mathematischen Standards fördern und fruchtbare Diskussionen über Lernfortschritte ermöglichen.

Aus den vorangehenden Ausführungen wird deutlich, dass Beurteilungsraster oder Rubrics eine geeignete Grundlage bilden, um im Unterricht mit den Schülerinnen und Schülern, aber auch gegenüber Erziehungsberechtigten differenziert über Lernentwicklung und Kompetenzen zu sprechen, da mehr ausgesagt werden kann als mit einer Note. Aus den Einschätzungen, die in einem Raster festgehalten werden, könnte jedoch auch, falls verlangt, eine zusammenfassende Gesamtbeurteilung in Form eines Prädikats oder einer Note abgeleitet werden.

2.4.3 · Standardisierte Leistungstests und diagnostische Tests

Standardisierte Leistungstests nehmen für sich in Anspruch, dass sie relevante Kompetenzen eines Fachs messen und dass eine gute Vergleichbarkeit gewährleistet werden kann. Webbasierte, adaptive Tests wie «Check» (Primarstufe) oder «Stellwerk» (Sekundarstufe) werden zu vorgegebenen Zeitpunkten

durchgeführt. Die Ergebnisse der Überprüfung werden in Form von Punkten angezeigt (vgl. Tab. 1). Bei der Festlegung der Punktwerte wird von einer Normalverteilung ausgegangen. Der Mittelwert liegt bei 500 Punkten; rund 68% der Testergebnisse liegen zwischen 400 und 600 Punkten und rund 95% der Testergebnisse liegen zwischen 300 und 700 Punkten. Auf diese Weise lassen sich die Leistungen einer Schülerin oder eines Schülers im Vergleich mit der Referenzgruppe einschätzen. Anhand der Höhe der erzielten Punktzahl lässt sich auch feststellen, über welche Kompetenzen eine Schülerin oder ein Schüler mit einem bestimmten Testergebnis im ermittelten Fachbereich verfügt. Die von «Stellwerk» zur Verfügung gestellten Informationshilfen beschreiben dies wie in Tabelle 1 aufgeführt.

Standardisierte Leistungstests werden unterschiedlich konstruiert und ausgewertet. Zum Teil werden Methoden der klassischen Testtheorie angewandt, die ausschliesslich zu Rangreihenfolgen bzw. Prozentwerten führen (z. B. «Klassencockpit»). In anderen Tests werden probabilistische Verfahren eingesetzt. Hierbei werden mithilfe von Modellberechnungen Kompetenzniveaus von Aufgaben definiert: Die Bestimmung des Kompetenzniveaus erfolgt im Zusammenspiel qualitativer Einschätzungen von Expertinnen und Experten mit quantitativen Analyseschritten (statistische Verfahren). Zunächst schätzen die Fachpersonen die Anforderungsniveaus von Aufgaben ein, danach werden Testaufgaben mithilfe von sogenannten Rasch-Skalierungen dem Anforderungsniveau entsprechend gruppiert. Diese Gruppen von Aufgaben bilden die Grundlage für eine inhaltliche Beschreibung der Kompetenzniveaus (Tresch, 2007).

Tabelle 1: Übersicht über Punktzahl und Beschreibung von Fähigkeiten in einzelnen Fächern im «Stellwerk»-Test (Stellwerk, 2007, S. 2)

Punkte	Mathematik	Deutsch	Fremdsprachen
700	Problemlösestrategien anwenden, Brüche mit Variablen kürzen oder Flächeninhalte von zusammengesetzten Flächen berechnen	Texte werden auch dann verstanden, wenn sie mit Fremdwörtern und Fachwörtern versehen sind	Die Anleitungen für technische Instrumente oder authentische Texte wie Sportnachrichten verstehen
500	Längen- und Hohlmasse sowie Gewichte in die drei nächstkleineren oder nächstgrösseren Einheiten umrechnen	In einem Satz die verbalen Teile bestimmen und die Satzzeichen bei der direkten Rede richtig setzen	Einfache Werbetexte oder Informationsbroschüren verstehen
300	Stunden und Bruchteile von Stunden in Minuten umrechnen und einfache Brüche kürzen oder erweitern	Einfache Verständnisfragen zu einem gelesenen Text beantworten oder authentische Hörtexte (Wetterprognosen) richtig interpretieren	Kurze, einfache Sätze lesen und verstehen

In der Bundesrepublik Deutschland verfügt man über mehr als zehn Jahre Erfahrung mit standardisierten Schulleistungstests. Sie haben (je nach Bundesland) eine Doppelfunktion: Einerseits sollen sie Anhaltspunkte für die Schul- und Unterrichtsentwicklung liefern und andererseits dienen sie der Rechenschaftslegung hinsichtlich der Leistungen der Schülerinnen und Schüler auf Klassen- bzw. Schulebene, um Regionen bzw. Bundesländer miteinander vergleichen zu können (Richter, Böhme, Becker, Anand & Stanat, 2014). Die Wahrnehmung der Funktion von solchen Leistungstests aufseiten der Lehrpersonen deckt sich allerdings nicht immer mit den bildungspolitisch intendierten Funktionen. In einer Studie ergab sich zwar ein positiver Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen Unterrichtsentwicklungsfunktion und der selbst eingeschätzten stärkeren Kompetenzorientierung und Differenzierung im eigenen Unterricht. Aber sowohl Lehrpersonen, die standardisierte Schulleistungstests vor allem als Kontrolle wahrnahmen, als auch Lehrpersonen, die diese Tests als Entwicklungsinstrument betrachteten, stellten eine Verengung des Lehrplans fest (Richter et al., 2014), in der Fachliteratur bekannt unter dem Begriff «Teaching to the test».

Im sonderpädagogischen Bereich werden standardisierte diagnostische Tests eingesetzt. Oftmals werden deren Ergebnisse als Entscheidungsgrundlage für die Anordnung besonderer Massnahmen oder verstärkter Massnahmen genutzt (vgl. Kap. 1.2.1). Generell stehen Analysen zum Lernstand einzelner Schülerinnen und Schüler, also Einzeltests, im Vordergrund. Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen werden im Laufe ihrer Ausbildung dazu befähigt, standardisierte diagnostische Testverfahren möglichst objektiv durchzuführen und auszuwerten. Mit entsprechenden Tests wird es ihnen möglich, den Lernstand und die Lernentwicklung einzelner Schülerinnen und Schüler zu erheben und zu dokumentieren. Gängige standardisierte Testverfahren liegen bereits für das Vorschulalter vor, beispielsweise zur Sprachentwicklung (z. B. Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger) oder zu Vorläuferfertigkeiten des Schriftspracherwerbs (z. B. Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten). Gebräuchlich sind im Schulalter insbesondere Tests, die Fähigkeiten in den Bereichen Mathematik (z. B. BES-Math⁴) und Deutsch fokussieren (z. B. Hamburger Schreib-Probe). In Klassen werden Gruppen- oder Einzelscreenings eingesetzt, um eine Triage vorzunehmen und jene Kinder und Jugendlichen zu identifizieren, die besonderer Förderung bedürfen.

Das Erheben von Entwicklungsfortschritten und Entwicklungsdefiziten dient zum einen einer fundierten Statusdiagnostik. Darüber hinaus geht es zum anderen aber auch darum, vom individuellen Fähigkeitsprofil der betreffenden Schülerin bzw. des betreffenden Schülers Schwerpunkte für die heilpädagogische Förderplanung abzuleiten. Im Unterschied zu den standardisierten (Online-)Tests aus der Regelpädagogik zeichnen sich Testverfahren aus dem Bereich der Heilpädagogik dadurch aus, dass sie als Testergebnis nicht bloss eine Punktzahl zurückmelden, sondern über das blosses Ergebnis hinaus pädagogisches Potenzial offenlegen. Das heisst, dass den Testergebnissen Informationen zur Art der vorliegenden Stärken oder Schwierigkeiten entnommen werden können. Beispielsweise ist es nach dem Absolvieren der Hamburger Schreibprobe möglich, am erzielten Ergebnis die Rechtschreibfähigkeit der Schülerin oder des Schülers in den grundlegenden Rechtschreibstrategien abzulesen. Werden die Tests von einer externen Fachstelle, z. B. dem Schulpsychologischen Dienst, durchgeführt, ist es wichtig, dass für die Förderung relevante Informationen im Rahmen eines anschliessenden Gesprächs («Round Table») umfassend und differenziert an die Heilpädagoginnen und Heilpädagogen bzw. die Lehrpersonen weitergegeben werden.

2.4.4 · Standardisiertes Abklärungsverfahren (SAV)

Es gibt Kinder und Jugendliche, die trotz integrativer Förderung oder einer inklusiven Lernumgebung nicht optimal gefördert werden können. Hier stellt sich die Frage, ob verstärkte Massnahmen eingeleitet werden sollen. Die Klärung dieser Frage sollte nach dem Vier-Augen-Prinzip vorgenommen werden: Neben der Bedarfsfeststellung vor Ort (durch Lehrpersonen und allenfalls die Schulische Heilpädagogin bzw. den Schulischen Heilpädagogen) hat auch noch eine Abklärung durch eine zusätzliche Stelle (z. B. durch den Schulpsychologischen Dienst oder eine andere kantonale Stelle für verstärkte Massnahmen) zu erfolgen. Als Instrument wird in diesem Zusammenhang das bereits in Kapitel 1.2.1 thematisierte «Standardisierte Abklärungsverfahren zur Ermittlung des individuellen Bedarfs» (SAV) eingesetzt, welches entwickelt wurde, um interkantonal die Schwelle zu den verstärkten Massnahmen (möglichst) einheitlich auszugestalten. Im Rahmen des SAV werden eine Basisabklärung und eine Bedarfsabklärung vorgenommen. Auf dieser Grundlage wird anschliessend ent-

⁴ Informationen zu BESMath finden sich unter http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/integration_und_besonderemassnahmen/spezialunterricht/besmath.html.

schieden, ob verstärkte Massnahmen eingeleitet werden sollen. Die eigentliche Massnahmeneinleitung, die Förderplanung, die Durchführung und die Evaluation werden im SAV bewusst nicht umschrieben. Die entsprechenden Regelungen können daher kantonal voneinander abweichen und werden in den kantonalen sonderpädagogischen Konzepten festgelegt.

Das SAV hat die Aufgabe, Informationen zu generieren und darzustellen, welche die Situation des betreffenden Kindes mit Blick auf den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule verstehbar machen (Lienhard & Hollenweger, 2011, S. 6). Die Bezugnahme auf Diagnosen zur Umschreibung von Problemkonstellationen soll dabei weitgehend vermieden werden. Zudem ist es so, dass eine Fachperson in pädagogischen Kontexten aus einer Behinderungskategorie weder ihre Aufgaben noch sinnvolle Ziele ableiten kann: «Wenn ich beispielsweise als Lehrperson mit einem Kind mit Autismusspektrumstörungen konfrontiert werde, weiss ich aufgrund dieser Syndrombezeichnung noch in keiner Weise, welche pädagogischen Zielsetzungen und Massnahmen für dieses Kind verfolgt und umgesetzt werden sollen» (Lienhard & Hollenweger, 2011, S. 7).

Die Gestaltung des Abklärungsberichts folgt einer einheitlichen Struktur. Zunächst werden allgemeine Angaben aufgeführt. Sie enthalten nebst anamnestischen Angaben zum Kind

die Anmeldung und die Fragestellung sowie Angaben zur Abklärungsstelle und zur fallführenden Person. Die eigentliche Abklärung besteht danach aus zwei standardisierten Prozessschritten:

- Basisabklärung (Erfassung des «Ist»);
- Bedarfsabklärung (Vergleich «Soll» mit «Ist»).

Die beiden Prozessschritte bestehen jeweils aus mehreren Elementen, welche Informationen zu verschiedenen Aspekten oder Komponenten systematisch erfassen (vgl. Abb. 8).

Die Funktionsfähigkeit wird entlang von Situationen eingeschätzt, «in denen das Kind seinem Alter gemäss partizipieren kann» (EDK, 2014, S. 14).⁵ Dabei wird nicht zwischen Kindern und Jugendlichen unterschieden. Grundsätzlich kommt stets die gleiche Struktur zur Anwendung, um die passenden Bildungs- und Entwicklungsziele zu bestimmen. «Dennoch gibt es Unterschiede. Einzelne Fragestellungen sind bei sehr kleinen Kindern zentral, bei Jugendlichen weniger – und umgekehrt. Dies äussert sich in der Gewichtung der einzelnen Abklärungselemente» (Lienhard, 2009, Folie 25). Im Frühbereich ist beispielsweise der Einfluss des familiären Umfelds in der Regel besonders stark zu beachten.

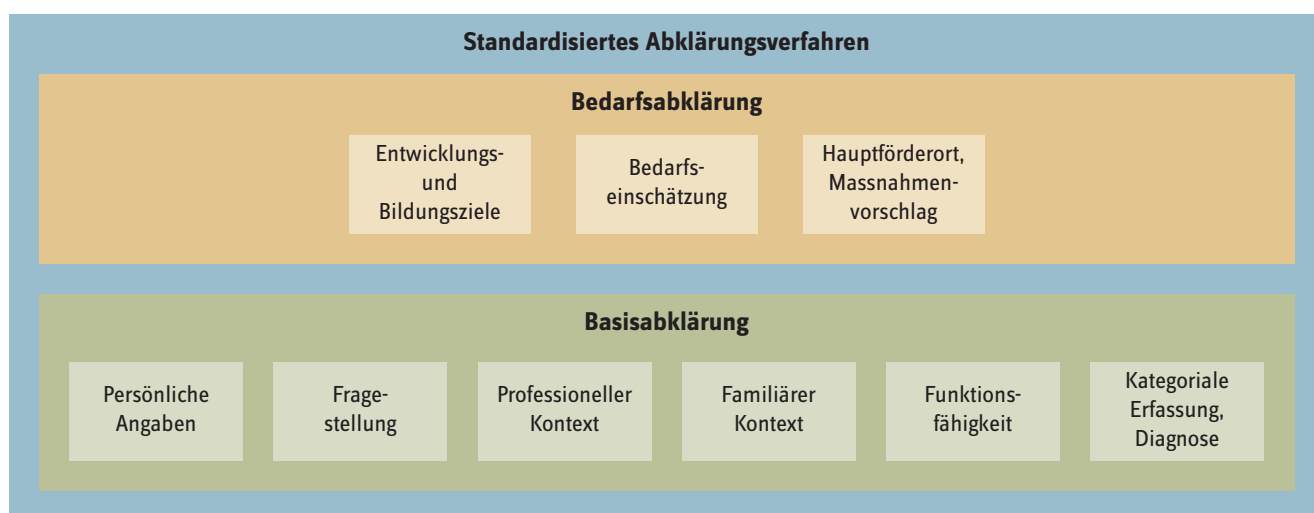


Abbildung 8: Die Arbeitsschritte des SAV (EDK, 2014, S. 15).

⁵ Wenn zwischen Lebens- und Entwicklungsalter eines Kindes eine sehr grosse Diskrepanz vorliegt, ist es möglicherweise angebracht, sich beim Erfassen der Informationen eher am Entwicklungsalter zu orientieren. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn das Kind von einer schweren Behinderung oder Mehrfachbehinderung betroffen ist (EDK, 2014, S. 14).

«Um aus der Situation des Kindes überhaupt einen besonderen Förderauftrag abzuleiten, muss sie in Beziehung gesetzt werden zu einem «Soll»» (Lienhard & Hollenweger, 2011, S. 7 f.). Diesem Anspruch wird das SAV gerecht. Denn nur dieser Vergleich macht es möglich, Ziele für die zukünftige Förderung abzuleiten. Ausserdem lassen sich besondere Massnahmen erst aus diesem Ist-Soll-Vergleich heraus begründen. Dies ist insofern von Bedeutung, als vom Bildungssystem zur Verfügung gestellte Massnahmen nur dann in Betracht gezogen werden sollten, wenn die Bildungs- und Entwicklungschancen des betreffenden Kindes ohne diese Massnahmen gefährdet wären (Lienhard & Hollenweger, 2011, S. 8).

Schauen wir uns das Verfahren des SAV noch etwas genauer an. Mithilfe von Itemlisten (vgl. Abb. 9) werden die verschiedenen Indikationen erfasst. Diese Listen orientieren sich an den Entwicklungs- und Bildungsaufgaben und sind gemäss den ICF-Lebensbereichen strukturiert, allerdings ohne «Häusliches Leben» und «Bedeutende Lebensbereiche» (vgl. Kap. 1.4.2). Einige Items stützen sich auch auf standardisierte Testverfahren ab, bei anderen erfolgt die Einschätzung des Schweregrades auf der Grundlage des Urteils der zuständigen Fachperson.⁶ Die Gesamtsicht ermöglicht das Verstehen von Phänomenen, die auf den Bedarf an sonderschulischen Massnahmen hinweisen. Dies geschieht, indem eine Synthese ver-

Aktivitäten und Partizipation

* Vorwiegend den Schulbereich betreffend (alle übrigen Kriterien gelten sowohl für den Frühbereich als auch für den Schulbereich).

	Problem nicht vorhanden	Problem leicht ausgeprägt	Problem mässig ausgeprägt	Problem erheblich ausgeprägt	Problem voll ausgeprägt	Problem ist nicht spezifizierbar	Keine Angaben / nicht anwendbar	Bemerkungen, Erläuterungen, Hinweise auf besondere Stärken
Zuschauen (d110)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Zuhören (d115)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Andere bewusste sinnliche Wahrnehmungen (d120)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Lernen durch Handlungen mit Gegenständen (d131)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Sprache erwerben (d133)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Sich Fertigkeiten aneignen (d155)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Lesen * (d166)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Schreiben * (d170)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Rechnen * (d172)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Probleme lösen * (d175)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Die tägliche Routine durchführen (d230)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Sein Verhalten steuern (d250)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Kommunizieren als Empfänger gesprochener Mitteilungen (d310)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Sprechen (d330)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Nonverbale Mitteilungen produzieren (d335)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Abbildung 9: Auszug «Erfassung der Funktionsfähigkeit» aus dem Instrument SAV (EDK, 2014, S. 32).

⁶ In der Regel können Körperfunktionen und Strukturen von einer einzelnen Fachperson ermittelt und kodiert werden. Bei Items der Aktivitäten/Partizipation genügt hingegen eine einzige Informationsquelle nicht. Hier ist es erforderlich, dass klinische Verfahren und Einschätzungen ergänzt werden durch Beobachtungen, Befunde oder weitere Informationen aus anderen Lebenskontexten der betreffenden Kinder und Jugendlichen, insbesondere aus der Familie und der Schule oder aus anderen Förder- und Lernorten (EDK, 2014, S. 43).

schiedener Befunde erstellt und deren Bedeutung hinsichtlich der Bedarfsabklärung abgeschätzt wird (VSA Kanton Zürich, 2014, S. 5).

Die gegenwärtig im SAV aufgenommene Liste zur Erfassung der Funktionsfähigkeit bietet eine erste, empirisch getestete Ausgangslage zur Exploration vorhandener Problemlagen, die für Bildungs- und Entwicklungsprozesse relevant erscheinen. Es ist davon auszugehen, dass diese Liste in den kommenden Jahren auf der Basis von in der Praxis gesammelten Erfahrungen systematisch weiterentwickelt wird (Lienhard & Hollenweger, 2011, S. 7). Dabei ist und bleibt es das Ziel, den Bedarf bezüglich Unterstützung, Förderung, Beratung oder anderer Massnahmen möglichst präzise zu beschreiben. Keinesfalls geht es im SAV darum, Behinderung möglichst umfassend zu dokumentieren (EDK, 2014, S. 43; Hollenweger & Lienhard, 2009, S. 2). Durch das SAV erfasste Funktionseinschränkungen können also ein notwendiges, wenngleich nicht hinreichendes Kriterium dafür sein, dass eine sonderschulische Massnahme angezeigt ist (VSA Kanton Zürich, 2014, S. 5).

Um anhand der Indikationsbereiche eine Bestimmung des Schweregrades vornehmen zu können, werden Kriterien definiert, welche die Einschätzungen der erhobenen Daten vergleichbar machen. Unter Berücksichtigung der Definition von Grundansprüchen gemäss HarmoS bzw. Lehrplan 21 sowie der bisherigen Zuweisungs-, Finanzierungs- und Förderpraxis werden Schwellenwerte definiert, die darauf ausgerichtet sind, jene Schülerinnen und Schüler zu identifizieren, bei welchen in Bezug auf den jeweiligen Indikationsbereich Entwicklungsbeeinträchtigungen vorliegen. Als Schwelle gilt im SAV-Kontext grundsätzlich, wenn ungefähr 16% der Gesamtbevölkerung das definierte Ergebnis nicht erreichen. Es obliegt allerdings den Kantonen, eigene Schwellenwerte für das SAV zu definieren. Deshalb können sie über das SAV auch Unterscheidungen zwischen Entwicklungsbeeinträchtigungen vornehmen und auf diese Weise selbst zwischen verstärkten und nicht verstärkten Massnahmen differenzieren (EDK, 2014, S. 47). Der Kanton

Zürich beispielsweise arbeitet mit zwei Schwellenwerten. Mit Schwellenwert 1 werden Schülerinnen und Schüler erfasst, deren Werte unter der 20%-Marke liegen, mit Schwellenwert 2 werden Schülerinnen und Schüler unter der 5%-Marke bestimmt. Der Nachweis eines verstärkten Bedarfs an Fördermassnahmen und Unterstützungsangeboten liegt dann vor, wenn Schwellenwert 2 unterschritten wird. Das bedeutet, dass verstärkte bzw. sonderschulische Massnahmen im Kanton Zürich nur dann in Betracht gezogen werden, wenn ein Kind in einem Teil der Basisabklärung zu den niedrigsten 5% der Gesamtpopulation gehört (VSA Kanton Zürich, 2014, S. 18). Das Unterschreiten an sich führt allerdings noch nicht automatisch zu einem bestimmten Förderbedarf und damit nicht zwingend zu einem entsprechenden Anspruch auf (verstärkte) Massnahmen. Vielmehr muss die Feststellung, dass ein Kind in einem oder mehreren Indikationsbereichen die Schwellenwerte nicht erreicht, in den Kontext der anderen Befunde aus der Basisabklärung gestellt werden (VSA Kanton Zürich, 2014, S. 17).

Eine der grossen Erwartungen an das SAV bestand zu Beginn seiner Entwicklung darin, dass das Verfahren unmissverständlich aufzeigen sollte, ob für ein Kind eine verstärkte Massnahme notwendig ist, um eine optimale Entwicklung zu gewährleisten. Auf diese Weise sollte zugleich sichergestellt werden, dass es zwischen den Kantonen nicht zu Unterschieden oder gar Willkür hinsichtlich des Anspruchs auf verstärkte Massnahmen kommt.⁷ Weil es sich bei diesen Entscheiden aber immer um vielschichtige Fragestellungen mit grossen Ermessensspielräumen handelt und nicht zuletzt auch weil nach dem Rückzug der IV des Bundes die Kantone diesbezüglich die politische Hoheit haben, konnte diese Erwartung nicht eingelöst werden. Bei einer anderen Erwartung war dies hingegen der Fall: Hat ein Kanton erst einmal definiert, welche Angebote an verstärkten Massnahmen geführt werden sollen und in welchem Ausmass diese zur Verfügung stehen, hilft das SAV dabei, auf der Grundlage der Formulierung von Zielsetzungen eine Passung zwischen dem Angebot und dem individuellen Bedarf der Kinder und Jugendlichen zu erreichen (Lienhard, 2012).

⁷ Rechtlich gesehen gilt diese Erwartung für alle Kantone, welche dem Sonderpädagogik-Konkordat beigetreten sind; zurzeit handelt es sich dabei um 16 Kantone (vgl. http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/beitritt_sondepaed_kantone_d.pdf).

2.4.5 · Skalen zur Erfassung von Basis-kompetenzen: P-Scales und SECEL

Im Lehrplan 21 werden Grundansprüche definiert, die zum Teil auf nationalen Bildungsstandards basieren, von denen man sich eine bedeutsame Wirkung auf die Qualität der Schulen verspricht. Die Bildungsstandards wurden auf der Basis von Testaufgaben festgelegt, die anschliessend von mehreren Tausend Schülerinnen und Schülern gelöst wurden. Aufgaben, die von einem grossen Teil der Schülerinnen und Schüler richtig gelöst wurden, bestimmen nun das Niveau der Bildungsziele. Es liegt damit in der Natur der Sache, dass nicht alle Kinder und Jugendlichen die formulierten Grundansprüche erreichen: «Für einzelne Schülerinnen und Schüler können die Grundansprüche bei Bedarf gemäss kantonalen Regelungen nach unten angepasst werden (Lernzielanpassungen). Die Schule als Institution und die Lehrpersonen haben den Auftrag, die Erreichung der Grundansprüche im Unterricht zu ermöglichen» (D-EDK, 2016b, S. 8).⁸

Aus (heil)pädagogischer Sicht stellen sich diesbezüglich zwei Fragen:

1. Ist es sinnvoll, Grundansprüche für alle zu formulieren, obwohl davon ausgegangen werden muss, dass gewisse Kinder und Jugendliche gar keine Chance haben werden, sie zu erreichen?
2. Wie soll mit Kindern und Jugendlichen verfahren werden, welche die Grundansprüche des 1. Zyklus nicht bzw. (vielleicht) nie erreichen – deren Leistungsmöglichkeiten also gewissermassen unter dem Niveau des Lehrplans 21 liegen?

Die sogenannten P-Scales bieten zumindest zur zweiten Frage eine Antwort an. Bei diesem Instrument handelt es sich um ein in England entwickeltes und etabliertes Verfahren zur standardisierten Kompetenzmessung. Erfasst wird der Lernstand von Kindern und Jugendlichen im Alter zwischen fünf und sechzehn Jahren, wenn diese im Lernen derart beeinträchtigt sind, dass sie die entsprechenden nationalen Bildungsstandards nicht erreichen (Luder et al., 2008). Das Instrument umfasst acht Stufen: Während die Stufen P1 bis P3 allgemein

formuliert sind und basale Lernprozesse fokussieren, beziehen sich die Stufen P4 bis P8 auf fachspezifische Lernleistungen und schliessen an die für die erste Lernstufe definierten Ziele im nationalen Lehrplan an (Schär & Moser Opitz, 2014, S. 319 f.).

Die Lehrpersonen sind aufgefordert, die Kompetenzen aller Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der vorgegebenen Deskriptoren einzuschätzen. Zusätzlich muss ein Gesamturteil, das sogenannte «Best-fit»-Urteil, abgegeben werden. Anhand dieses Urteils wird abgeschätzt, welche Stufe die Kompetenzen des Kindes am besten beschreibt, auch wenn nicht alle Deskriptoren zutreffen (Schär & Moser Opitz, 2014, S. 320). Diese Beurteilungen werden im englischen Schulsystem grundsätzlich am Ende einer Schulstufe vorgenommen. Allerdings wird in der Begleitung zu den P-Scales explizit darauf hingewiesen, dass die Beurteilung im Verlauf einer Schulstufe auch mehrmals durchgeführt werden könne.

Die P-Scales wurden in England umfangreich erprobt und haben sich in der Praxis bewährt (Luder et al., 2008, S. 30). Drei Ziele werden damit verfolgt:

1. Der Lernstand soll sowohl unterhalb curriculärer Grundansprüche als auch innerhalb des Curriculums professionell eingeschätzt werden. Es ist eine summative Beurteilung möglich.
2. Die Daten machen eine Aussage über die Schulqualität und können für die Steuerung von Schulentwicklungsprozessen genutzt werden.
3. Der Lernstand wird formativ erfasst und beschrieben und dient der Optimierung von Lernangeboten.

In Europa gibt es derzeit zahlreiche Bestrebungen, die P-Scales zu verbreiten (Schär & Moser Opitz, 2014, S. 320). Um herauszufinden, inwiefern die P-Scales auch für den schweizerischen Kontext geeignet sind, wurde eine Projektgruppe⁹ eingesetzt, die im Zeitfenster von 2009 bis 2018 verschiedene Fragen zur standardbasierten Kompetenzmessung aus sonderpädagogischer Sicht klären und dabei insbesondere prüfen soll, inwiefern die P-Scales oder ein adaptiertes Instrument für die Schweiz von Nutzen sein könnten. Als Projektkronym bürgerte sich SECEL ein, was für «Skalen zur entwicklungs- und curri-

⁸ Mit Blick auf die terminologische Präzision ist es sinnvoll, den Begriff «individuelle Lernziele» fortan durch «angepasste Lernziele» zu ersetzen, wenn damit gemeint ist, dass eine Schülerin bzw. ein Schüler die Grundansprüche nicht erreicht und die Anforderungen deswegen angepasst werden müssen.

⁹ In der Projektgruppe sind Reto Luder (PHZH), Marco Hessels (Universität Genf), Christian Liesen (HfH) sowie René Stalder vom Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik (SZH) vertreten.

culumsorientierten Einschätzung des Lernstandes» steht. Das Projekt soll Standards für diejenigen Schülerinnen und Schüler erarbeiten, welche «die im Rahmen des HarmoS-Konkordats zu formulierenden Minimalstandards nicht erreichen» (HfH, 2017, o. S.). Dieses Ziel wird unter anderem aus der Überzeugung heraus verfolgt, dass standardbasierte Kompetenzmessungen unterstützend auf pädagogische Prozesse von Lehrpersonen wirken können (SZH, 2017a).

Als konkretes Ergebnis der Arbeitsgruppe ging zuallererst eine Übersetzung der P-Scales ins Deutsche und Französische hervor. Obwohl das Projekt nach wie vor läuft, wurden die Deskriptoren der P-Scales bereits in das elektronisch zugängliche Beobachtungsinventar für das SSG (vgl. Kap. 1.4.3) implementiert. In Analogie zur englischen Version umfassen die übersetzten P-Scales ebenfalls die basalen Lernprozesse sowie die

Fächer Unterrichtssprache Deutsch, Mathematik und Mensch & Umwelt. Die zwei Beispiele in Abbildungen 10 und 11 bieten einen Einblick in die deutsche Übersetzung der P-Scales.¹⁰

Die im Rahmen des SECEL-Projekts ermittelten Erkenntnisse lassen erkennen, dass in Sachen standardbasierter Kompetenzmessung unterhalb der Grundansprüche noch vieles unklar bleibt. Ein Hauptproblem liegt darin, dass die Lern- und Entwicklungsfortschritte von Kindern und Jugendlichen mit hohem Förderbedarf auch bei bester Förderung oftmals nur klein sind. Dies macht es schwierig, den pädagogischen Erfolg von Schulen am Lernerfolg dieser Schülerinnen und Schüler zu messen. Ein zweites Problem ergibt sich dadurch, dass die P-Scales gemäss der Analyse von Schär und Moser Opitz (2014, S. 321 ff.) als Instrument für die *summative Beurteilung* des Entwicklungs- und Lernstandes als ungenügend beurteilt werden

Stufen	Bereich, Teilbereich	Beobachtungssitem	ICF-Lebensbereich
S1 (i)	Allgemeiner Bereich	Die Lernenden begegnen Aktivitäten und Erfahrungen. Sie können auch passiv oder widerstrebend sein. Sie zeigen einfache, reflexhafte Reaktionen, z. B. Reagieren auf plötzliche Geräusche oder Bewegungen. Jedes Mitmachen erfolgt auf äussere Anregungen.	Alle

Abbildung 10: Beispiel aus der deutschen Übersetzung der P-Scales zum «Allgemeinen Bereich», Level 1 (Quelle vgl. Fussnote 11).

Stufen	Bereich, Teilbereich	Beobachtungssitem	ICF-Lebensbereich
S4	Mathematik nutzen und anwenden	Die Lernenden sind sich des Zusammenhangs zwischen Ursache und Wirkung in vertrauten mathematischen Aktivitäten bewusst, z. B. indem sie im Verkäuferlisspiel eine Münze gegen einen Gegenstand eintauschen oder durch drücken des entsprechenden Symbols auf einer Tastatur das entsprechende Symbol auf dem Bildschirm aufrufen. Sie zeigen ihr Verständnis für Veränderungen in der Form, der Position oder der Menge, z. B. durch Gruppierung ähnlicher Gegenstände, durch Erzeugen von einfachen Sequenzen aus Lichtsignalen oder Klängen durch Erinnern an einen nicht mehr sichtbaren Gegenstand. Sie können vertraute Aktivitäten antizipieren, ihnen folgen und an ihnen teilnehmen, z. B. durch Mitsingen des Refrains in einem Lied oder beim Verteilen von Keksen auf Teller.	Mathematisch Lernen

Abbildung 11: Beispiel aus der deutschen Übersetzung der P-Scales zum Bereich «Mathematik», Teilbereich «Mathematik nutzen und anwenden», Level 4 (Quelle vgl. Fussnote 11).

¹⁰ Vgl. <http://www.pulsmesser.ch/materialpool-und-instrumente-zur-forderplanung-mit-icf-und-schulentwicklung/beobachtungssitem-zur-foerderdiagnostik-schulentwicklung/entwicklungs-und-curriculumsorientierten-einschaetzung-des-lernstands-secel/>.

müssen: «Sie weisen bezüglich theoretischer und empirischer Fundierung, Standardisierung, Operationalisierung und Gütekriterien gravierende Mängel auf, sodass davon ausgegangen werden muss, dass damit keine zuverlässigen Einschätzungen erfolgen können» (Schär & Moser Opitz, 2014, S. 327; vgl. Tab. 2).

Bei mangelhafter theoretischer und empirischer Fundierung des Beobachtungsgegenstandes bleibt auch die *formative Einschätzung* der Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler willkürlich. Denn ohne genaue Angaben zu den erwünschten Eigenschaften eines Gegenstandes kann nicht über dessen Qualität entschieden werden (Wember, 2007, zitiert nach Schär & Moser Opitz, 2014, S. 327).¹¹ Hinzu kommt, dass die P-Scales als Instrument zur ausschliesslich summativen Lernstandserfassung gegenüber der differenzierten Erfassung der individuellen Lernvoraussetzungen im Rahmen der Förderplanung keinen Mehrwert bieten (Luder et al., 2008, S. 39). Der Situation dieser Kinder und Jugendlichen wird man nur gerecht, wenn individuelle Einschätzungen erfolgen (Schär & Moser Opitz, 2014, S. 327). Dies schliesst ein genaues Situieren des Lernstandes keineswegs aus. Denn die Entwicklung und der Kompetenzstand dieser Schülerinnen und Schüler können mit Blick auf die Förderplanung nur dann angemessen beobachtet und beschrieben werden, wenn auch *beurteilt* wird – und sei dies anhand der Individualnorm (Schär & Moser Opitz, 2014, S. 328). In diesem Sinne kommt auch die Förder-

diagnostik nicht ohne Beurteilung aus. Damit diese fundiert vorgenommen und passende Fördermassnahmen ergriffen werden können, braucht es allerdings valide und reliable Instrumente. Diesem Anspruch genügen die P-Scales nicht oder nur mit Einschränkungen.

Für weitere Entwicklungen ist es empfehlenswert, die Kompetenzmodelle aus dem Regelbereich für den Einsatz bei Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf zu nutzen. Denn diesbezüglich muss Folgendes bedacht werden: «Das Problem der Kompetenzmodelle und der daraus abgeleiteten Leistungsstandards sind ... nicht die Modelle an sich, sondern die Vorgaben, wann eine bestimmte Kompetenz erreicht werden muss» (Schär & Moser Opitz, 2014, S. 328). Vor diesem Hintergrund gilt es, die eigentlichen Lehr- und Lernbedingungen bzw. die Unterrichtsqualität wieder vermehrt in den Blick zu nehmen, anstatt unbeirrt Leistungsstandards definieren zu wollen, die für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf kritisch zu betrachten, wenn nicht sogar grundsätzlich abzulehnen sind (Schär & Moser Opitz, 2014, S. 327). Schär und Moser Opitz (2014, S. 328) plädieren denn auch dafür, dass sich die Sonderpädagogik darauf konzentrieren sollte, die Passung von Unterrichtsangebot und individuellen Lernvoraussetzungen zu optimieren und auf der Basis systematischer formativer Einschätzungen angemessene Fördermassnahmen zu formulieren.

Tabelle 2: Kritikpunkte von Schär & Moser Opitz (2014) an den P-Scales

Mangelhafte theoretische Fundierung	Mangelhafte Objektivität	Eingeschränkte Validität	Uneinheitlicher Umgang mit Quantifizierungen
Den P-Scales liegen keine Entwicklungstheorien zugrunde. Dies zeigt sich u. a. darin, dass die Levels nicht immer trennscharf zu unterscheiden sind (Schär & Moser Opitz, 2014, S. 323).	Die vorgenommenen Einstufungen sind von den diagnostizierenden Lehrpersonen nicht unabhängig. Ausserdem werden die Einstufungen von der Art der Behinderung beeinflusst (Schär & Moser Opitz, 2014, S. 324).	Die Faktoranalysen zeigen, dass das Modell nur auf einen bzw. zwei Faktoren lädt, obwohl das Instrument vorgibt, drei unterschiedliche Kompetenzbereiche (englische Sprache, Mathematik, Naturwissenschaften) zu erfassen (Schär & Moser Opitz, 2014, S. 324).	Es gibt keine Angaben dazu, ob bzw. wie oft ein Verhalten beobachtet werden muss, damit der Deskriptor erfüllt ist (Schär & Moser Opitz, 2014, S. 325).

¹¹ Diagnosen müssen immer theoriegeleitet sein, denn Theorien im Sinne von Entwicklungsmodellen bieten die Grundlage sowohl für die Auswahl des Beobachtungsgegenstands bzw. für die Auswahl der diagnostischen Kriterien als auch für die Ableitung von Fördermassnahmen (Schlee, 2008; Wember, 2007; beide zitiert nach Schär & Moser Opitz, 2014, S. 327).

3 Kommunikation von Beurteilungen

In der Diskussion über die Beurteilung in Schule und Unterricht fehlt oft eine genaue Analyse dazu, wer wozu welche Informationen zum Lernstand und zur Lernentwicklung benötigt. In diesem Kapitel wird ein Mehrebenenmodell beschrieben (vgl. Abb. 12), anhand dessen dargelegt wird, dass Beobachtung und Beurteilung im Unterricht stattfinden und vor allem der Gestaltung von lernfördernden Prozessen dienen müssen (Ebene 1: Unterricht). Des Weiteren können die gewonnenen Informationen aus dem Unterricht für die Kommunikation mit den Erziehungsberechtigten genutzt werden (Ebene 2: Schule – Erziehungsberechtigte). Auf einer nächsten Ebene können diese Informationen zu einer Beurteilung und Bewertung verdichtet werden (Ebene 3a: Jahreszeugnis) bzw. jeweils zum Ende eines Zyklus mit den Grundansprüchen verglichen (Ebene 3b: Zeugnis am Zyklusende). Auf jeder dieser Ebenen erfüllt die Beurteilung bestimmte Funktionen, es werden bestimmte Verfahren und Instrumente eingesetzt und die Beurteilung bezieht sich auf bestimmte Bezugsnormen.

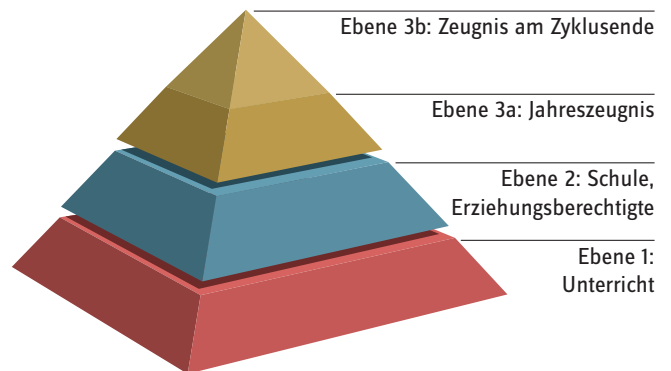


Abbildung 12: Mehrebenenmodell.

Im Folgenden wird erläutert, welche Qualitätsansprüche an die Beurteilung auf den unterschiedlichen Ebenen gestellt werden und welche Bedeutung den in Kapitel 2 dargestellten Instrumente und Verfahren auf den unterschiedlichen Ebenen zukommt.

3.1 · Ebene «Unterricht»: Erkenntnisse zu Lernprozessen und Leistungen nutzen

Im Unterricht werden alle Daten zum Lernstand und zu Lernprozessen erhoben. Dies kann aktiv teilnehmend oder passiv teilnehmend bei der Beobachtung von Handlungen oder Produkten während des Unterrichts oder als Analyse von Dokumenten und Produkten ausserhalb des Unterrichts mithilfe von selbst entwickelten Instrumenten, Instrumenten aus Lehrmitteln oder externen Tests geschehen. Produkte oder Aufnahmen von Handlungen oder Präsentationen dokumentieren die Leistungen der Schülerinnen und Schüler direkt (Vierlinger, 2006) und können von ihnen in einem Portfolio gesammelt werden.

In der formativen Funktion der Beurteilung beobachtet und beurteilt nicht nur die Lehrperson. Die Schülerinnen und Schüler werden zur Selbst- und Peerbeurteilung angeleitet, um mit und voneinander zu lernen und das weitere Lernen zu steuern. Im Dialog zwischen der Lehrperson und den Lernenden wie auch unter den Schülerinnen und Schülern selbst werden Hinweise zum Verstehen und Können sowie Strategien und Vorgehensweisen ausgetauscht («Assessment for Learning» und «Assessment as Learning»). Damit die Steuerung des Lernens ermöglicht und der Anspruch an eine transparente Beurteilung eingelöst wird, sind die Lernziele und Kriterien mit den Schülerinnen und Schülern zu besprechen oder bei komplexen Aufgabenstellungen gemeinsam zu entwickeln. Entsprechende **Beobachtungs- und Beurteilungsraster oder Rubrics** unterstützen diese Bemühungen (vgl. Kap. 2.4.2).

In der summativen Funktion der Beurteilung zeigt sich die Qualität in der sachgerechten und auf den vorhergehenden Unterricht abgestimmten Form der Leistungsüberprüfung, bei der die Schülerinnen und Schüler ihre fachlichen und überfachlichen Kompetenzen zeigen können. Im Unterricht können Lehrpersonen die Ergebnisse von summativen Überprüfungen hinsichtlich der individuellen Fortschritte (Individualnorm) oder unter Bezugnahme auf die Lernzielnorm (vgl. Kap. 2.3) beurteilen. Summative Bewertungen einer Leistung in Form von Noten (Kurzcode in Form von Ziffern oder Buchstaben) sind infolge der Kompetenzorientierung des Lehrplans 21 lernzielbezogen vorzunehmen.

Als eine spezifische Form einer Lernstandsanalyse oder Lernkontrolle leisten die **Orientierungsarbeiten des ZBS** (vgl. Kap. 2.4.1) einen wichtigen Beitrag auf Ebene 1. Abgestimmt auf den Lehrplan und als Ergänzung zu selbst konstruierten Lernkontrollen und eigenen Beobachtungen der Lehrperson tragen sie gegebenenfalls zu einer umfassenderen Erfassung von Kompetenzen bei. Die dazugehörigen Beurteilungsraster ermöglichen eine transparente Beurteilung.

Externe, **standardisierte Tests** bieten für die Lernprozesssteuerung eher wenige Informationen (vgl. Kap. 2.4.3). Im Kanton Luzern werden die Lehrpersonen darauf hingewiesen, dass die aus den «Stellwerk»-Tests ersichtlichen individuellen Leistungsprofile (bezogen auf die geprüften Bereiche) mit den Schülerinnen und Schülern besprochen und geeignete Fördermassnahmen abgeleitet werden sollen. Dabei können Lehrpersonen und Jugendliche die Resultate von standardisierten Tests zwar im Hinblick auf die Anforderungen bestimmter Berufe auswerten und erkennen, in welchen Zielbereichen allenfalls Anstrengungen notwendig sind. Da aber keine Einsicht in die konkreten Aufgabenlösungen möglich ist, ist eine ausreichend differenzierte Analyse des Verstehens oder von Fehlern nicht möglich, was für die konkrete Förderung kaum hilfreich ist. Auf diagnostische Tests aus dem heilpädagogischen Bereich trifft diese Kritik nicht zu, da die Heilpädagoginnen und Heilpädagogen die Tests selbst durchführen und die Lösungen der Kinder und Jugendlichen einsehen können. Aus diesem Grund bilden diese Tests oftmals Vorlagen für qualitative Analysen und Auswertungen

Die **Förderdiagnostik nach ICF** (vgl. Kap. 1.4) bietet Lehrpersonen eine äusserst wertvolle Grundlage für die Beurteilungsarbeit: Die klare Klassifikation unterstützt eine sachgerechte und systematische Datenerhebung der Lehrpersonen wie auch weiterer Fach- und Bezugspersonen und es entsteht eine umfassende, mehrperspektivische Datengrundlage (Ganzheitlichkeit). Die so erhobenen Ergebnisse können auf das Lernen bzw. auf die schulischen Anforderungen bezogen werden und erleichtern auf diese Weise das Erkennen möglicher Ursachen von Lern- und Entwicklungsbeeinträchtigungen. Die ganzheitliche Sicht der ICF garantiert, dass neben fachlichen auch überfachliche Aspekte berücksichtigt werden. Des Weiteren stellt das Verfahren sicher, dass von der Einschätzung des Lernstandes und der Lernentwicklung ausgehend konkrete Förderschwerpunkte festgelegt werden. In Teilen wird die Förderung auch gemeinsam geplant und umgesetzt. Damit erhält die Förderdiagnostik nach ICF auch auf Ebene 2 eine grosse Bedeutung (vgl. Kap. 3.2).

Das **Standardisierte Abklärungsverfahren SAV** dient der formellen Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs (vgl. Kap. 2.4.4). Diese Funktion steht zwar in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der Schule, aber nicht direkt mit dem Unterricht. Entsprechend erhebt das SAV in keiner Art und Weise den Anspruch, einen Beitrag zur Beurteilung und Bewertung von Schülerinnen und Schülern auf der Ebene des Unterrichts zu bieten. Durch die enge Verknüpfung mit der

ICF könnte es sich aber vielleicht dennoch lohnen, die Grenzen und Möglichkeiten für den Unterricht auszuloten. Tut man dies, so lässt sich auf Ebene 1 jedoch tatsächlich kaum ein Gewinn erkennen. Im Gegenteil: Dadurch, dass gewisse Items auf der Grundlage von Erfahrungen eingeschätzt (und nicht beispielsweise durch standardisierte Tests gemessen) werden, müssen sie z. B. im Unterricht bereits manifest geworden sein und es kann davon ausgegangen werden, dass die Lehrpersonen mit ersten Massnahmen bereits darauf reagiert haben. Denn das SAV wird erst dann initiiert, wenn sich schwerwiegende Einschränkungen zeigen.

Von den Zielsetzungen her wären die **P-Scales** (vgl. Kap. 2.4.5) ein geeignetes Instrument, um den Lernstand unterhalb curricularer Grundansprüche wie auch innerhalb des Curriculums professionell einzuschätzen. Allerdings muss festgehalten werden, dass die P-Scales einerseits diese Ziele (noch) nicht befriedigend erreichen und andererseits aus verständlichen Gründen (z. B. unterschiedliche Curricula) nicht einfach übersetzt und im schweizerischen Kontext angewendet werden können. Mit SECEL soll diese Lücke geschlossen werden. Die Ergebnisse dieser Arbeiten liegen jedoch noch nicht vor und ihre Eignung kann entsprechend nicht in einem Fazit auf die formulierten Anforderungen des Beurteilens und Bewertens bezogen werden. Daher werden wir nun vielmehr untersuchen, welche Ansätze wir bei den P-Scales und in der Diskussion um SECEL erkennen, die im Sinne einer zukunftsgerichteten Beurteilungs- und Bewertungspraxis sind.

Sehr hilfreich für die Praxis des Unterrichts mit heterogenen Lerngruppen dürfte sein, dass auch der vorcurriculare Bereich erfasst wird. Der Lehrplan 21 zielt hauptsächlich auf Kinder und Jugendliche mit Lernmöglichkeiten im Normbereich. Bis zu einem bestimmten Grad bietet er aber auch Unterstützung im Bereich überdurchschnittlicher Leistungsfähigkeit, da der Aufbau über Kompetenzstufen auch für die Planung weiterführender Lernangebote verwendet werden kann, was im Bereich der Überschneidungen zwischen den Zyklen sogar explizit gewollt ist. Im Bereich unterdurchschnittlicher Leistungsfähigkeit ist dies mit zwei – nicht vernachlässigbaren – Einschränkungen ebenfalls möglich. Die eine Einschränkung stellen die Grundansprüche dar. Jeweils am Ende eines Zyklus müssen bestimmte Kompetenzstufen erreicht sein. Wem dies nicht gelingt, drohen Massnahmen, die an sich weder gut

noch schlecht sind, wahrscheinlich aber mit einem bestimmten Status verknüpft werden müssen, der aus pädagogischer Sicht nicht positiv bewertet werden kann. Die zweite Einschränkung stellen die fehlenden Kompetenzbeschreibungen unterhalb des 1. Zyklus dar. Für diejenigen Kinder, welche die ersten Kompetenzstufen des 1. Zyklus nicht erreichen können, bietet der Lehrplan 21 keine Unterstützung bei einer zuverlässigen Lernstandserfassung bzw. bei einer systematischen, fundierten Förderung.

Eine Adaptation der P-Scales an schweizerische Verhältnisse müsste also auch den vorcurricularen Bereich einbeziehen. Dazu sind Entwicklungstheorien wichtig, um unterschiedliche Stufen («Levels») trennscharf zu bestimmen, unterschiedliche Entwicklungsbereiche unabhängig voneinander zu erfassen und genaue Angaben zu anzustrebenden Eigenschaften zu formulieren. Mit einer generellen Ausrichtung an Entwicklung (ohne die Erwartung, dass bestimmte Entwicklungsschritte zu einem festgelegten Zeitpunkt vollzogen sein müssen) würde die Forderung eingelöst, Kinder und Jugendliche mit besonderem Bildungsbedarf¹² mit individuellen Einschätzungen zu beurteilen, was keineswegs ausschliesst, dass der genaue Lernstand erfasst und situiert wird (Schär & Moser Opitz, 2014, S. 327). Ein solches Instrument könnte Lehrpersonen Daten für eine formative Beurteilung liefern, die auf einer sachgerechten und systematischen Erhebung beruhen und einen Bezug zwischen den individuellen Fortschritten und bestimmten Kompetenzstufen (Lernzielnorm) herstellen. So könnten gemeinsam (Schülerin bzw. Schüler und Lehrperson) nächste Lern- und Förderziele formuliert werden. Förderbedarf würde auf diese Weise mit einer mittelfristigen Perspektive angegangen und kurzfristiger Aktionismus würde vermieden. Zudem erhielten die Schülerinnen und Schüler ein individuelles Feedback zum eigenen Lernstand mit gleichsam summativem Charakter («Assessment of Learning»). Dadurch können Fortschritte sichtbar gemacht werden, was für das weitere Lernen durchaus motivierend sein kann. Allerdings gilt es abschliessend festzuhalten, dass die Leistungsfähigkeit eines solchen Instruments nicht überschätzt werden darf. Denn für eine effektive Nutzung auf Ebene 1 sind insbesondere Diagnosen der Aufgaben (z. B. Schwierigkeitsgrad), Beobachtungen zur Person (Interesse, metakognitive, methodische, personale und soziale Kompetenzen) und Beobachtungen zum Prozess (Strategien, Selbstregulation) unabdingbar.

¹² Besonderer Bildungsbedarf liegt vor «bei Kindern vor der Einschulung bei denen festgestellt wird, dass ihre Entwicklung eingeschränkt oder gefährdet ist, oder dass sie dem Unterricht in der Regelschule ohne spezifische Unterstützung aller Wahrscheinlichkeit nach nicht werden folgen können; bei Kindern und Jugendlichen, die dem Lehrplan der Regelschule ohne zusätzliche Unterstützung nachweislich nicht, nicht mehr oder nur teilweise folgen können; in weiteren Situationen, in denen die zuständige Schulbehörde bei Kindern und Jugendlichen nachweislich grosse Schwierigkeiten in der Sozialkompetenz sowie im Lern- oder Leistungsvermögen feststellt» (EDK, 2007, S. 2).

3.2 · Ebene «Schule – Erziehungsberechtigte»: Austausch über Lernentwicklung und Leistungen

Viele Beurteilungsbestimmungen in den Volksschulen der Schweiz sehen einen Austausch über Lernstand und Lernfortschritte zwischen Schule und Erziehungsberechtigten vor. Dieser Austausch erfolgt unter anderem in Form von Beurteilungs- oder Standortgesprächen. Teilweise werden auf dieser Ebene kantonal vorgegebene Dokumente eingesetzt. Unter Bezugnahme auf Arbeiten aus dem Unterricht oder mithilfe von Portfolios können die Schülerinnen und Schüler im Beurteilungsgespräch über die vergangene Lernphase Bericht erstatten. Auch bei Übertrittsverfahren ist der Austausch zwischen Schule und Erziehungsberechtigten vorgesehen.

3.2.1 · Beurteilungs- und Standortgespräche

Lehrpersonen haben in Beurteilungsgesprächen zwei Rollen inne: Einerseits moderieren sie das Gespräch, andererseits bringen sie ihre Einschätzung zu Lernstand und Lernentwicklung als Fremdbeurteilung ein. Die Lehrperson kann mithilfe von Produkten und Lernkontrollen aus dem Unterricht den Lernstand und die Entwicklung aufzeigen. So erhalten ausgewählte **Formen der vielfältigen Leistungsüberprüfung** (Produkte, Aufzeichnungen, Lernkontrollen; Präsentationen, Ausschnitte aus Lerntagebüchern) und **Beurteilungsraster oder Rubrics** (vgl. Kap. 2.4.2) aus dem Unterricht auch auf Ebene 2 eine grosse Bedeutung.

Auf dieser Ebene können auch ausgewählte **Orientierungsarbeiten** genutzt werden, um die Kompetenzen zu erläutern und zu beurteilen (vgl. Kap. 2.4.1). Wegen des verbindlichen Einsatzes im Übertrittsverfahren, wie dies beispielsweise im Kanton Luzern vorgesehen ist, könnte den Orientierungsarbeiten eine besondere Bedeutung für die Kommunikation mit den Erziehungsberechtigten zugeschrieben werden. Die Vorgabe kann so interpretiert werden, dass mit den Orientierungsarbeiten in den selektionsrelevanten Fächern gewissermassen eine intersubjektive Anforderung definiert wird. Ausgearbeitet von einem fachdidaktischen Gremium erhalten Lehrpersonen damit ein Instrument, um allfällige Bezugsgruppeneffekte zu minimieren. Auf diese Weise wird eine Basis geschaffen, um fachliche Kompetenzen zu besprechen, was aber keineswegs heissen soll, dass mit den Ergebnissen der Orientierungsarbeit nun die einzigen «gültigen» und «objektiven» Daten vorliegen.

Im heilpädagogischen Arbeitsfeld bilden Ergebnisse von **standardisierten Tests** (vgl. Kap. 2.4.3) häufig die Grundlage, um Förderschwerpunkte zu bestimmen. Diese werden mit den Erziehungsberechtigten besprochen. Standardisierte Tests erhalten so Bedeutung auf Ebene 2. Auch in der Regelschule werden auf der Primarstufe zunehmend standardisierte Tests (z. B. «Check» in den Kantonen AG, BL, BS und SO) eingesetzt. Die Veröffentlichung von Resultaten auf Kantonsebene und die Kombination von Tests und Übungsaufgaben, die auch zu Hause trainiert werden können, dürften dazu führen, dass die Ergebnisse solcher Tests auch in den Gesprächen mit den Erziehungsberechtigten an Bedeutung gewinnen. Auf der Sekundarstufe wird im Zusammenhang mit den «Stellwerk»-Tests explizit auf den Vergleich der Testergebnisse mit bestimmten Berufsprofilen hingewiesen. Trotz des zunehmenden Einsatzes ist diesbezüglich zu beachten, dass mit solchen Verfahren nur ein Teil der Kompetenzen (nämlich die eher rezeptiven) erfasst werden kann und Tests eine Momentaufnahme darstellen. Sie können die differenzierte Beobachtung und Beurteilung der Lehrperson nicht ersetzen. Wird den Ergebnissen standardisierter Tests ein zu grosses Gewicht zugeschrieben, besteht die Gefahr, dass Lehrpersonen ihren Unterricht und Schülerinnen und Schüler ihr Lernen ausschliesslich auf diese Tests ausrichten.

Einen zentralen Teil der **Förderdiagnostik nach ICF** bildet das Schulische Standortgespräch SSG (vgl. Kap. 1.4.3). Um eine umfassende Übersicht über alle Domänen der ICF zu erhalten, ist ein sorgfältiger Austausch mit den Erziehungsberechtigten unabdingbar. Alle involvierten Personen (Kind, Erziehungsberechtigte, Lehrpersonen und eventuell weitere Fachpersonen) können sich einbringen und verfügen so **neben der Selbstbeurteilung auch über verschiedene Fremdbeurteilungen**, was eine **kommunikative Verständigung** untereinander ermöglicht. Dieses Vorgehen stellt sicher, dass nicht in kurzfristigen Aktionismus verfallen wird, sondern dass **Förderbedarf mit mittelfristiger Perspektive** angegangen wird. Arbeitshypothesen werden sorgfältig formuliert, geprüft und reflektiert.

Auch die Ergebnisse des **Standardisierten Abklärungsverfahrens SAV** (vgl. Kap. 2.4.4) können zu Ebene 2 durchaus einen Beitrag leisten. Dies ist nicht zuletzt deshalb der Fall, weil die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs nach dem Vier-Augen-Prinzip erfolgt: Die Durchführungsstelle kann

nicht gleichzeitig Abklärungsstelle sein. Damit wird einerseits verhindert, dass Eigeninteressen auf die Bedarfsfeststellung Einfluss nehmen, und andererseits ist die Abklärung durch den Blick aus einer gewissen Distanz geprägt, was die Gefahr von Wahrnehmungsfehlern (z. B. Beeinflussung durch das Verhalten einer Schülerin oder eines Schülers) etwas reduziert. Für die Beurteilung auf Ebene 2 liegt mit den Ergebnissen des SAV eine weitere Sichtweise (neben derjenigen des Kindes, der Erziehungsberechtigten und der Lehrpersonen) vor. Vergleichbar mit den Einschätzungen zur ICF und mit dem SSG handelt es sich somit auch hier um eine **sachgerechte und systematische Datenerhebung** durch eine professionelle Abklärungsstelle und es entsteht eine **umfassende, mehrperspektivische Datengrundlage (Ganzheitlichkeit)**. Unabhängig vom Ergebnis der dritten Phase des SAV, der Bedarfsfeststellung und des Entscheids, können bereits die Ergebnisse der Basisabklärung (Erfassung des «Ist») und der Bedarfsabklärung (Vergleich «Soll» mit «Ist») genutzt werden, um auf **Förderbedarf mit mittelfristiger Perspektive und im nicht verstärkten Bereich** zu reagieren. Grundlage müssten auch hier von Schülerin bzw. Schüler, Erziehungsberechtigten, Lehrpersonen und eventuell weiteren Fachpersonen gemeinsam formulierte Arbeitshypothesen darstellen.

In der Kommunikation zwischen Schule und Erziehungsberechtigten könnten die **P-Scales bzw. SECEL** (vgl. Kap. 2.4.5) einen Beitrag leisten, indem **fachliche und überfachliche Kompetenzen** erfasst und auf diese Weise sichtbar gemacht würden. Aussagen zur Lernzielnorm und zur Individualnorm würden damit gleichermassen berücksichtigt, könnten aber klar unterschieden werden. Im Gespräch wären auf dieser Basis und unter Berücksichtigung der zugrunde gelegten Entwicklungstheorie bzw. des Kompetenzmodells **gemeinsame Schwerpunkte** zu setzen.

3.2.2 · Einsatz von Fremdbeurteilungsinstrumenten

Die Bildungsbehörden der Kantone bestimmen, ob Beurteilungsdokumente auf dieser Ebene für die Fremdbeurteilung eingesetzt werden. Verbindliche Instrumente sollten sich auf die Kompetenzen im Lehrplan beziehen. Dadurch wird in der Kommunikation von Beurteilungen zwischen Schule und Erziehungsberechtigten deutlich, welche Zielsetzungen bearbeitet wurden, und der Bezug zur Lernzielnorm wird ersichtlich.

Damit nicht jede Schule selbst solche Instrumente entwickeln muss und sich infolgedessen unter Umständen ganz unterschiedliche Verständnisse aufbauen, wäre es sinnvoll, wenn die Kantone geeignete Beurteilungsinstrumente in Zusammenarbeit mit Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern erarbeiten und den Schulen zur Verfügung stellen würden. Bei der Ausarbeitung gälte es zu bedenken, ob ausschliesslich die Kompetenzbereiche oder auch die darunter aufgeführten Handlungs- und Themenaspekte als Kompetenzen berücksichtigt werden sollen. Im zweiten Fall wären im Fach Englisch (erste Fremdsprache) 22 Kompetenzen aufzuführen, was kaum zu überblicken und zu kommunizieren wäre. Zudem bestünde die Gefahr, dass die analytisch getrennte Beschreibung von Kompetenzen als abzuarbeitende Überprüfungsliste verstanden werden könnte. Im Fach Englisch könnten für die Beurteilungsdokumente alternativ dazu die A-Kompetenzen in den Bereichen Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben aufgeführt werden (Beispiel Hören: A1-Kompetenz «Die Schülerinnen und Schüler können verschiedenartige Hörtexte und Gespräche verstehen»; A1.1-Kompetenzstufe: «Die Schülerinnen und Schüler können vertraute Wörter, ganz einfache Information, einfache Aufgaben und Anleitungen verstehen, wenn deutlich gesprochen wird und wenn Illustrationen oder Gestik und Mimik dabei helfen (z. B. Reim, Kinderlied, Anweisung)»). Obwohl es für das Hörverständnis sehr wichtig sein kann, bewusst Strategien (formuliert als B-Kompetenz) einsetzen zu können, würden Strategien nicht auf dem Beurteilungsbogen aufgeführt. Dies bedeutet jedoch nicht, dass der Einsatz von Strategien im Unterricht nicht gezielt aufgebaut und gefördert und im Beurteilungsgespräch nicht thematisiert werden soll. Beim Hörverstehen kann beispielsweise die Arbeit mit Parallelwörtern eine wichtige Strategie darstellen, die eine Schülerin oder ein Schüler gut oder noch nicht optimal nutzt. Es kann aber bei-

spielsweise durchaus sein, dass eine Schülerin oder ein Schüler schon sehr gut Englisch versteht, ohne diese Strategie anzuwenden. Für Lehrpersonen ist es in diesem Zusammenhang wichtig, zu erkennen, dass mit (komplexen) Aufgabenstellungen in verschiedenen Kompetenzbereichen eines Fachs und oft auch in überfachlichen Kompetenzen gearbeitet wird.

In Anlehnung an die Zeugnisse in Kanada (vgl. Abb. 13) könnten für die überfachlichen Kompetenzen im Fremdbeurteilungsbogen ausgewählte Beschreibungen zu den personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen aufgeführt werden.

3.2.3 · Einbezug der Schülerinnen und Schüler

In Beurteilungsgesprächen geht es um die Lernentwicklung und um den Leistungsstand eines Kindes oder eines bzw. einer Jugendlichen. Die Schülerinnen und Schüler sollen daher ihre Sicht auf die vergangene Lernphase einbringen können. Zu diesem Zweck werden sie von der Lehrperson für das Gespräch beispielsweise dazu angeleitet, Arbeiten aus dem Unterricht auszuwählen, mit denen sie zeigen können, wo sie in der vergangenen Lernphase Fortschritte gemacht haben, was sie schwierig oder anstrengend finden, was ihnen leichtfällt usw. Das gezielte Auswählen von Arbeiten für einen bestimmten Zweck ist ein zentraler Teil von Portfolioarbeit. Diese unterstützt im Unterricht das Nachdenken über Lernprozesse und Lernergebnisse. In Portfolios lassen sich Kompetenzen vorzeigen und sie unterstützen die Verständigung über Ziele und Leistungen zwischen Schule und Dritten (Brunner, Häcker & Winter, 2008).

Learning Skills and work Habits (E = Excellent S = Satisfactory N = Needs Improvement)

<p>Responsibility <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Fulfils responsibilities and commitments within the learning environment. ▶ Completes and submits class work, homework, and assignments according to agreed-upon timelines. ▶ Takes responsibility for and manages own behaviour. 	<p>Organization <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Devises and follows a plan and process for completing work and tasks. ▶ Establishes priorities and manages time to complete tasks and achieve goals. ▶ Identifies gathers, evalutes, and uses information, technology, and resources to complete tasks.
<p>Independent Work <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Independently monitors, assesses, and revises plans to complete tasks and meet goals. ▶ Uses class time appropiality to complet tasks. ▶ Follows instructions with minmal supervision. 	<p>Collaboration <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Accepts various roles and an equitable share of work in a group. ▶ Responds positively to the ideas, opinions, values, and traditions of others. ▶ Builds healthy peer-to-peer relationships throught personal and media-assisted interactions. ▶ Work with others to resolve conflicts and build consensus to achieve group goals. ▶ Shares information, resources, and expertise, and pormotes critical thinking to solve problems and make decisions.
<p>Initiative <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Looks for and acts on new ideas and opportunities for learning. ▶ Demonstrates the capacity for innovation and a willingness to take risks. ▶ Demonstrates curiosity and interest in learning. ▶ Approaches new tasks with a positive attitude. ▶ Recognizes and advocates appropiarity for the rights of self and others. 	<p>Self-Regulation <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Sets own individual goals and monitors progress towards achieving them. ▶ Seeks clarification or assistance when needs, and interests. ▶ Identifies learning opportunities, choices, and strategies to meet personal needs and achieve goals. ▶ Persevers and makes an effort when responding to challenges.
<p>Strenght//Next Steps for Improvement</p>	

Abbildung 13: Überfachliche Kompetenzen in der «Elementary Provincial Report Card» für die Stufen 1 bis 8 in Kanada (aus Reusser & Stebler, 2013, S. 176).

3.3 · Ebene «Zeugnis»: Beurteilung in amtlichen Dokumenten

Teilweise werden in Beurteilungsgesprächen Selbstbeurteilungsbogen mit den bearbeiteten fachlichen und überfachlichen Lernzielen eingesetzt, auf denen die Schülerinnen und Schüler den Grad der Zielerreichung einschätzen. Ebenfalls verwendet werden Kompetenzraster, bei denen in der Regel vertikal die Kompetenzkategorien und horizontal die aufsteigenden Niveaustufen mit «Ich-kann»-Formulierungen beschrieben werden. Am Institut Beatenberg beispielsweise sind für jedes Fach solche Raster entwickelt worden und dienen in Beurteilungsgesprächen der Standortbestimmung, sei dies zu Beginn von Lernprozessen, begleitend im Unterricht oder nach Lehr- und Lernphasen (Reusser & Stebler, 2013, S. 20). Der Nutzen solcher Raster hängt von ihrer fachdidaktischen Qualität und davon ab, wie weit oder eng die Niveaustufen gefasst sind und ob sie es den Schülerinnen und Schülern im Laufe eines Gesprächszyklus erlauben, Fortschritte zu erkennen.

3.2.4 · Prognostische Funktion von Beurteilung und Selektionsverfahren

Selektionsverfahren werden kantonale und stufenspezifisch unterschiedlich geregelt. Innerhalb der Volksschule geht es grundsätzlich darum, die Leistungsfähigkeit von Kindern oder Jugendlichen in Bezug auf die Anforderungen des zukünftigen Schultypus zu vergleichen und leistungsgerechte Zuweisungen zu ermöglichen. In integrativen Schulen und als Folge der Definition von Grundansprüchen am Ende der Zyklen des Lehrplans 21 sollten die jährlichen Promotionsentscheide an Bedeutung verlieren, ohne dass Lernschwierigkeiten im Gespräch mit den Erziehungsberechtigten nicht rechtzeitig angesprochen werden. Im Rahmen von Übertrittsverfahren könnte die Lehrperson in Beurteilungsgesprächen eine erste prognostische Einschätzung vornehmen und diese allenfalls auf einem Fremdbeurteilungsbogen schriftlich festhalten. Auch die Schülerinnen und Schüler sowie die Erziehungsberechtigten könnten eine solche Einschätzung vornehmen und dokumentieren. Zum Zeitpunkt des Übertrittsentscheids würde die Lehrperson auf der Grundlage ihrer Einschätzung des Lernstands und unter Berücksichtigung der Anforderungen der nachfolgenden Schule eine Zuweisung empfehlen. Wären sich Lehrperson und Erziehungsberechtigte diesbezüglich nicht einig, wäre in einem Verfahren zu regeln, wie über die Aufnahme entschieden wird bzw. wer als nächste Instanz über die Aufnahme entscheidet. Noten wären in solchen Verfahren als Richtwerte zu verstehen, die Hinweise zu den Leistungen in der vergangenen Lernphase geben.

Während die Beurteilungen eines Standort- oder Beurteilungsgesprächs vertraulich zwischen Schule und Erziehungsberechtigten ausgetauscht werden, sind Zeugnisse amtlich beglaubigte Dokumente. Die gesetzlichen Vorgaben und Ausführungsbestimmungen werden von den Bildungsverwaltungen verbindlich festgelegt. Grundsätzlich lassen sich zwei Grundtypen von Zeugnissen unterscheiden: Der erste Typ enthält relativ ausführliche sprachliche Beschreibungen des Kompetenzniveaus sowie Informationen zu Assessments (z. B. in Australien), während der zweite Typ primär Symbole (z. B. Buchstaben, Zahlen) verwendet, um das Kompetenzniveau einer Schülerin bzw. eines Schülers im Vergleich mit Grundstandards zu dokumentieren (z. B. USA) (Reusser & Stebler, 2013). In der Schweiz sind – ausser in den ersten Jahren der Volksschule – Zeugnisse mit Noten in den einzelnen Fächern und Skalen zur Beurteilung der überfachlichen Kompetenzen üblich (Reusser & Stebler, 2013, S. 56). Basis für das Festlegen einer Note im Zeugnis bildet die kriterienbasierte Beurteilung von Produkten, Lernkontrollen, Präsentationen, Handlungen, Orientierungsarbeiten usw. aus dem Unterricht. Die summativen Beurteilungen sollten die Kompetenzbereiche eines Fachs oder die überfachlichen Kompetenzen repräsentativ abbilden. Eine verdichtete Gesamteinschätzung ist daher nicht als rein mathematischer Akt zu verstehen (vgl. Sacher, 2009, S. 221), bei dem es nur um das Errechnen von scheinbar genauen Notenwerten geht. «Zeugnisnoten sind ein formalisiertes Instrument zur Kommunikation der Beurteilung von Schulleistungen» (D-KV AG Beurteilen, 2015, S. 29).

In Entsprechung mit der Definition von Bildungsstandards im Sinne von Grundansprüchen, die möglichst alle Schülerinnen und Schüler am Ende eines Zyklus erreichen sollten, muss sich das Zeugnis am Ende eines Zyklus auf das Erreichen der Grundansprüche beziehen. In Luxemburg beispielsweise wird in der sich über acht Jahre erstreckenden Grundstufe am Ende jedes zwei Jahre dauernden Zyklus in einem Abschlussbericht ausgewiesen, wieweit eine Schülerin bzw. ein Schüler die Basiskompetenzen erworben hat. Diese Einschätzung basiert auf halbjährlich erstellten Lern- und Entwicklungsberichten (Reusser & Stebler, 2013, S. 111).

3.3.1 · Grundanspruch als verbindliche Referenz für Zeugnisse am Ende des Zyklus

Mit dem Lehrplan 21 liegen für die Deutschschweiz erstmals Beschreibungen von Kompetenzstufen in allen Fächern über alle drei Zyklen hinweg vor. Zudem wird für jede Kompetenz am Ende jedes Zyklus ein Grundanspruch definiert, den möglichst alle Schülerinnen und Schüler erreichen sollten. Ein Zeugnis als amtliches Dokument muss demnach gegenüber Dritten Auskunft geben, wieweit diese Grundansprüche am Ende eines Zyklus erreicht wurden. Das Erreichen von Grundansprüchen am Ende des Zyklus entspricht nach heutigem Verständnis einem genügenden Leistungsniveau bzw. der Note 4. Es lassen sich entsprechende Kurzbeschreibungen

und Noten oder Buchstabencodes ableiten. Mit einem Buchstabencode könnte deutlich gemacht werden, dass Noten nicht auf scheinbar genauen mathematischen Berechnungen beruhen, sondern professionelle, also datengestützte und dokumentierte Einschätzungen sind (vgl. Tab. 3). Mit halben Noten bzw. Buchstabenkombinationen könnten entsprechende Zwischenstufen zum Ausdruck gebracht werden.

In einem Zeugnis müssen je nach Vorgaben der Kantone zudem die Schullaufbahn, Beurteilungen zu den überfachlichen Kompetenzen, IF- oder IS-Status oder Angaben zu Abwesenheiten festgehalten werden. Da die Grundansprüche lediglich für das Ende der Zyklen festgelegt sind, muss definiert werden, welche Informationen Jahreszeugnisse enthalten sollen.

Tabelle 3: Zeugniseintrag pro Fach am Ende eines Zyklus

Note oder Buchstabennote	Prädikat	Beschreibung
3 / D	ungenügend	In diesem Fach sind nicht alle Grundansprüche erreicht.
4 / C	genügend	In diesem Fach sind alle Grundansprüche erreicht.
5 / B	gut	In diesem Fach sind die meisten oder alle Grundansprüche (zum Teil deutlich) übertroffen.
6 / A	sehr gut	In allen Kompetenzbereichen dieses Fachs liegen die Leistungen deutlich über den Grundansprüchen.

3.3.2 · Jahreszeugnisse im Verlauf eines Zyklus

Zeugnisse haben für Schule und Erziehungsberechtigte die Funktion, die Schullaufbahn sowie die Beurteilung von fachlichen und überfachlichen Leistungen zu dokumentieren. Abnehmende Institutionen (Oberstufe, Lehrbetriebe, weiterführende Schulen) nutzen Zeugnisse, um Übertrittsentscheide zu fällen oder eine Auswahl geeigneter Auszubildender treffen zu können. Solche Selektionsentscheidungen werden jedoch nicht erst am Ende eines Zyklus vorgenommen. Daher wäre es sinnvoll, in der 5. bzw. 8. Klasse im Zeugnis eine Einschätzung vorzunehmen, die angibt, wie weit in welchem Fach die Grundkompetenzen voraussichtlich erreicht werden. Die in Tabelle 4 aufgeführten Einstufungen können diesbezüglich als Grundlage dienen.

Mit solchen Einschätzungen käme man Lehrbetrieben entgegen, die interpretierbare Notenzeugnisse wünschen: Es ist klar, worauf sich die Beurteilung bezieht, die Beschreibungen der Grundkompetenzen sind im Lehrplan 21 ersichtlich und könnten in Bezug zu Anforderungsprofilen der verschiedenen Berufe gesetzt werden.

Wie in den meisten Kantonen üblich wird in den Zeugnissen des 1. Zyklus die Schullaufbahn dokumentiert und festgehalten, welche Klasse des Kindergartens oder der Unterstufe das Kind im nächsten Jahr besuchen wird. Ebenfalls dokumentiert

wird ein allfälliger IF- oder IS-Status. Dadurch kann bei einem Schul- oder Ortswechsel eine leistungsgerechte Zuteilung sichergestellt werden und die Fortführung spezifischer Fördermassnahmen wird ermöglicht. Schuleintrittsentscheide werden im Rahmen eines definierten Verfahrens gemeinsam mit den Erziehungsberechtigten gefällt. Im 3. und 4. Schuljahr des 2. Zyklus werden in Zeugnissen ebenfalls die Schullaufbahn sowie ein allfällig besonderer Status festgehalten. Differenzierte Beurteilungen zur Lernentwicklung und zum Leistungsstand erhalten die Erziehungsberechtigten im Rahmen von Beurteilungs- und Standortgesprächen nach dem ersten Semester. Ausser bei einem Schul- oder Ortswechsel sind keine anderen Institutionen auf Informationen über den Leistungsstand eines Kindes angewiesen. Im ersten Schuljahr des dritten Zyklus könnte im Zeugnis pro Fach festgehalten werden, auf welchem Niveau die Schülerin oder der Schüler den Unterricht besucht.

Die je nach Informationsbedürfnis von Dritten und im Verlauf eines Zyklus anders gestalteten Zeugnisse ersetzen die üblichen Jahresnotenzeugnisse. Semesterzeugnisse sind nicht vorgesehen, damit eine breitere Datenbasis für die Beurteilung der verschiedenen Kompetenzbereiche eines Fachs vorliegt. Die Kompetenzorientierung des Lehrplans 21 verlangt, dass Kinder und Jugendliche ihr Wissen und Können in variablen Situationen anwenden und zeigen können. Die Schule wiederum hat die Aufgabe, die Leistungen der Schülerinnen und Schüler differenziert wahrzunehmen und darzustellen.

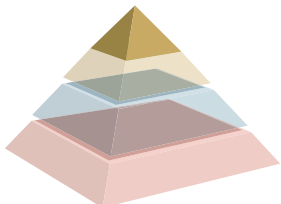
Tabelle 4: Zeugniseintrag pro Fach im 5. und 8 Schuljahr

Note oder Buchstabennote	Prädikat	Beschreibung
3 / D	ungenügend	In diesem Fach werden bis zum Ende des Zyklus voraussichtlich nicht alle Grundansprüche erreicht.
4 / C	genügend	In diesem Fach werden alle Grundansprüche bis zum Ende des Zyklus voraussichtlich erreicht.
5 / B	gut	In diesem Fach werden alle Grundansprüche bis zum Ende des Zyklus voraussichtlich erreicht, einige oder alle werden (zum Teil deutlich) übertroffen.
6 / A	sehr gut	In allen Kompetenzbereichen dieses Fachs werden die Leistungen voraussichtlich deutlich über den Grundansprüchen liegen.

3.4 · Übersicht zu den Ebenen der Beurteilung

Ebene

3 b: Zeugnis am Zyklusende



Funktion

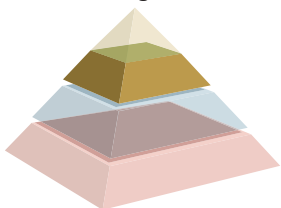
- ▶ summativ

Verfahren, Instrument

- ▶ Leistungen in Bezug auf auf den Grundanspruch pro Fach beurteilen
6 – 5 – 4 – 3 bzw. A – B – C – D
- ▶ Festhalten des IS-/IF-Status
- ▶ Festhalten der Schullaufbahn (1./2. Zyklus)
- ▶ Festhalten der Niveauteilung pro Fach (2./3. Zyklus)
- ▶ Amtliches Dokument

Ebene

3 a: Jahreszeugnis



Funktion

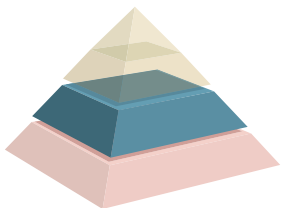
- ▶ summativ

Verfahren, Instrument

- ▶ 5. und 8. Schuljahr: Einschätzung zum Erreichen der Grundkompetenzen pro Fach
6 – 5 – 4 – 3 bzw. A – B – C – D
- ▶ Festhalten des IS-/IF-Status
- ▶ Festhalten der Schullaufbahn (1./2./3. Zyklus)
- ▶ Festhalten der Niveauteilung (3. Zyklus)
- ▶ Amtliches Dokument

Ebene

Schule, Erziehungsberechtigte



Funktion

- ▶ formativ
- ▶ summativ

Verfahren, Instrument

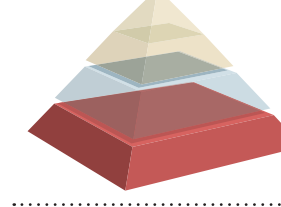
- ▶ Beurteilungs-/Standortgespräch:
 - Arbeiten aus dem Unterricht
 - Lernstandanalysen, Lernkontrollen
 - Rubrics
 - Portfolio
 - Fremdbeurteilungsdokumente
 - ICF Dokumente

- ▶ prognostisch

- ▶ Dokumente Schuleintritts- und Übertrittsverfahren
- ▶ Bericht SAV

Ebene

Unterricht



Funktion

- ▶ formativ
- ▶ summativ

Verfahren, Instrument

- ▶ Selbst- und Peerbeurteilung
- ▶ Fremdbeurteilung:
 - Produkte, Dokumente, Handlungen ect.
 - Lernstandsanalysen und Lernkontrollen, Beobachtungs- und Beurteilungsraster
 - Förderdiagnostik nach ICF
 - Standardisierte Tests

Bezugsnorm

- ▶ Lernzielnorm

Qualitätsanspruch

- ▶ **Professioneller Ermessensentscheid:**
 - ist Daten gestützt und dokumentiert,
 - umfasst alle Kompetenzbereiche des Fachs.
- ▶ Bezug zum Grundanspruch des Lehrplans ist für Dritte ersichtlich.
- ▶ **3. Zyklus:** Beurteilung des Leistungsstands ist für Schülerin oder Schüler, Erziehungsberechtigte und abnehmende Institutionen (Lehrbetriebe, weiterführende Schulen) ersichtlich.
- ▶ **2. Zyklus:** Beurteilung des Leistungsstands ist für weiterführenden Schultyp ersichtlich.

Bezugsnorm

- ▶ Lernzielnorm

Qualitätsanspruch

- ▶ **Professioneller Ermessensentscheid:**
 - ist Daten gestützt und dokumentiert,
 - umfasst alle Kompetenzbereiche des Fachs.
- ▶ **5. bzw. 8 Schuljahr:**
Einschätzung des Leistungsstands in Bezug auf die Grundansprüche ist für Schülerin oder Schüler, Erziehungsberechtigte und abnehmende Institutionen (Lehrbetriebe, weiterführende Schulen) bzw. weiterführenden Schultyp bei anstehendem Übertrittentscheid ersichtlich.
- ▶ **1./2./3. Zyklus:**
Leistungsgerechte Zuweisung in eine Klasse und allfällige Fördermassnahmen werden bei einem Schul- oder Ortswechsel ermöglicht

Bezugsnorm

- ▶ Lernzielnorm
- ▶ Individualnorm

Qualitätsanspruch

- ▶ Moderation und Gesprächsführung der Lehrperson ermöglicht kommunikative Verständigung.
- ▶ Fachliche und überfachliche Kompetenzen werden besprochen.
- ▶ Rückschau der Lernenden auf die vergangene Lernphase wird ermöglicht. Sie können ihre Leistungen präsentieren.
- ▶ Beschreibung von Lernentwicklung und Leistungen durch die Lehrperson ist nachvollziehbar. Sie beurteilt bezüglich den individuellen Fortschritten und den gesetzten Anforderungen.
- ▶ Eltern bringen ihre Perspektive ein.
- ▶ Fördervereinbarungen werden gemeinsam erarbeitet.
- ▶ Verfahren bei Laufbahnentscheiden werden eingehalten, Einschätzungen und Entscheide festgehalten.

Bezugsnorm

- ▶ Individualnorm
- ▶ Lernzielnorm

Qualitätsanspruch

- ▶ Ziele und Erfolgskriterien werden besprochen.
- ▶ Selbst- und Peerbeurteilungen finden statt.
- ▶ Daten zu Lernprozess und Leistungsstand werden systematisch und kompetenzgerecht erhoben.
- ▶ Die Lehrperson und die Lernenden tauschen Erkenntnisse zu Beobachtungen und Beurteilungen aus, Feedback wird realisiert.
- ▶ Individuelle Fortschritte in fachlichen und überfachlichen Kompetenzen werden gewürdigt.
- ▶ Leistungen werden in Bezug auf Lernziele und Kompetenzen beurteilt.

4

Folgerungen

Die bisherigen Ausführungen haben erkennen lassen, dass das Zusammenspiel von Beurteilung und Bewertung, Lehrplan 21 und den Ansprüchen vonseiten der schulischen Integration einige Herausforderungen mit sich bringt. Uns scheinen diese Herausforderungen bewältigbar, sofern die Lehrpersonen dazu bereit sind, die eigene Beurteilungspraxis im Lichte des kompetenzorientierten Lehrplans zu überdenken und allfällige Anpassungen vorzunehmen. Gleichzeitig müssen sie mit ihren Bedürfnissen und Erwartungen aber von den Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträgern der Kantone ernst genommen werden. Bei den Kantonen muss man sich bewusst sein, dass es nicht damit getan ist, in den bisherigen Verordnungen und Regelungen den Begriff «Lernzielorientierung» durch den Begriff «Kompetenzorientierung» zu ersetzen. Ausserdem wäre es im Sinne einer Harmonisierung der Schweizer Schulsysteme unabdingbar, dass die Kantone geteilte Anstrengungen unternähmen, um die Beurteilungspraktiken anzugleichen, gemeinsame Instrumente zu erstellen und auf diese Weise mitzuhelfen, die Bildungsqualität in der gesamten Deutschschweiz weiterzuentwickeln.

Vor diesem Hintergrund formulieren wir diesen Bericht abschliessend acht Folgerungen, die aus unserer Sicht in künftige Entwicklungen auf allen Ebenen einfließen müssten.

4.1 · Beobachtungen und formative Beurteilung stärken

Die Kompetenzorientierung des Lehrplans 21 und der Anspruch der Förderung aller Kinder und Jugendlichen fokussieren auf Lernprozesse. Beobachtungen und Beurteilungen sind deshalb auf die Unterstützung dieser Lernprozesse auszurichten («Assessment for Learning»). Differenzierte Daten können über direkte Beobachtungen (Präsentation, Gespräch, Handlung), über die Analyse von Produkten (Texte, Problemlösungen, gestalterische Arbeit) sowie über das Beobachten und Analysieren von Prozessen und Vorgehensweisen (Planungen, Strategieanwendung) gewonnen werden. Neben der Lehrperson beobachten und analysieren auch die Schülerinnen und Schüler selbst ihre Lernwege und Lernergebnisse: «Schülerinnen und Schüler müssen in die Leistungsbeurteilung einbezogen werden – sie können Diagnostiker ihrer eigenen Arbeit sein» (Winter, 2015, S. 17). Auf diese Weise werden das Überprüfen des eigenen Lernens und die Auseinandersetzung mit den Lösungen anderer (z. B. in Schreib- oder Mathematikkonferenzen) Teil des Lernprozesses («Assessment as Learning»), wodurch auch metakognitive Fähigkeiten und das selbstgesteuerte Lernen gefördert werden.

Zur formativen Beurteilung gehört die Verständigung über Anforderungen und Qualitäten, die mit Rubrics oder Beurteilungsrastern unterstützt werden kann. Gespräche mit den Schülerinnen und Schülern über Ansprüche wie auch über Beurteilungs- und Bewertungsverfahren dienen der kommunikativen Validierung (Bohl, 2004, S. 76) und ermöglichen eine sorgfältige Interpretation der gewonnenen Daten und Informationen. Formative Beurteilungsprozesse sollen in einem Kontext stattfinden, der nicht geprägt ist von einem Richtig-oder-falsch-Denken und in dem es nicht darum geht, lediglich Fehler festzustellen. Es sollte Lehrpersonen gelingen, eine entspannte und intensive Lernatmosphäre zu gestalten, anstatt (oft unbewusst) eine Kette von Pseudoleistungssituationen (Weinert, 2001, S. 72) zu schaffen, in denen jede Antwort bewertet wird oder jeder Lösungsversuch eine Bewährungsprobe darstellt. Auch wenn sich im Unterricht Lern- und Leistungssituationen nicht einfach dichotom unterscheiden lassen, sollten Lehrpersonen «eine Sensibilität für den potenziellen Charakter einer Unterrichtssituation entwickeln» (Luthiger, 2014, S. 333).

4.2 · Vielfältige, kompetenzbezogene Formen der Leistungsfeststellung

Sollen Schülerinnen und Schüler Kompetenzen aufbauen, muss auch gewährleistet sein, dass Situationen geschaffen werden, in denen sie ihre Kompetenzen zeigen können bzw. in denen diese Kompetenzen überprüft werden. Unter den Begriffen «Erweiterte Leistungsbeurteilung» oder «Alternative Leistungsbeurteilung» wurden schon seit längerer Zeit Konzepte entwickelt und umgesetzt, die sich auf ein breiteres Verständnis von Leistung beziehen als punktuelle (schriftliche) Lernkontrollen mit leicht und scheinbar objektiv bewertbaren Fragen auf den untersten Stufen des Wissens (Taxonomie nach Bloom).

In variablen Situationen zeigt sich, wieweit die Kompetenzen als deklaratives, prozedurales und metakognitives Wissen angewendet werden können und sich auch in Willen und sozialer Bereitschaft manifestieren. Damit wird deutlich, dass ein breiteres Spektrum von Formen und Aufgaben für die (formative und summative) Beurteilung notwendig ist, als dies teilweise traditionell noch üblich ist (z. B. musikalische Darbietung, Präsentation von Projektprozess und Ergebnissen, Portfolios usw.). Die Beurteilung und die anschließende Bewertung solcher komplexer Leistungsüberprüfungen dürfen allerdings nicht willkürlich ausfallen. Deshalb sind Beurteilungskriterien und -verfahren transparent zu machen und die Schülerinnen und Schüler in Beurteilungsprozesse einzubeziehen. Zudem sind auch bislang geltende Grundsätze wie eine sorgfältige und sachgerechte, variable Wahl der Aufgaben oder die ordnungsgemäße Durchführung zu beachten (Neuweg, 2008).

Mit der Einführung des kompetenzorientierten Lehrplans 21 und der Umsetzung einer entsprechenden Lern- und Beurteilungskultur dürfte der Einsatz von bisher als «alternativ» oder «erweitert» bezeichneten Formen der Leistungsüberprüfung alltägliche Selbstverständlichkeit werden.

4.3 · Diagnostik kooperativ gestalten

Beurteilungsprozesse verlangen eine gute Datengrundlage und hohe Expertise in der Interpretation dieser Daten. Diagnostische Prozesse in (inklusive) Schulen sind auf einen partnerschaftlichen Dialog zwischen den Professionen angewiesen. Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, IF-Lehrpersonen und weitere Fachpersonen verstehen sich als professionelle Förderteams. Sie schaffen im Unterricht vielfältige Möglichkeiten, um die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu erfassen («classroom assessment»), setzen diagnostische Tests ein und berücksichtigen allenfalls Ergebnisse von standardisierten Leistungstests. Die verschiedenen Beobachtungen werden im Team ausgetauscht und bei der Interpretation der Ergebnisse werden unterschiedliche Perspektiven einbezogen. Das zentrale Ziel dieses Austauschs besteht darin, den Bildungsprozess des einzelnen Kindes oder der bzw. des einzelnen Jugendlichen bedarfsgerecht zu gestalten. Unterricht wird damit ganz wesentlich deprivatisiert. Studien vermochten klare Vorteile solcher Kooperationen für günstige Förderplanungsprozesse aufzuzeigen: Sie sind effektiver und umfassender, haben kürzere Informationswege und es findet ein direkter, unmittelbarer Informationsaustausch statt (Straggilos & Xanthacou, 2006, zitiert in Popp & Mether, 2015).

4.4 · Beurteilungsebenen unterscheiden und Mitteilungsform «Noten» klären

Viele Erziehungsberechtigte, Bildungspolitikerinnen und Bildungspolitiker, aber auch Lehrpersonen halten Noten nach wie vor für eine geeignete Form, um präzise Aussagen zum Leistungsstand machen zu können, obwohl sich eine positive Wirkung von Noten auf das Lernen nie belegen liess und die Ungenauigkeit von Noten nachgewiesen wurde (z. B. Ingenkamp, 1976; Ingenkamp & Lissman, 2008; Kronig, 2012; Ziegen speck, 1999). Um Schülerinnen und Schülern erfolgreiches Lernen zu ermöglichen, ist jedoch differenziertes Feedback notwendig. Sollen Übertrittsentscheide gemeinsam erarbeitet werden, braucht es nachvollziehbare Informationen zum Leistungsstand und zur Lernentwicklung. Lehrbetriebe wünschen sich aussagekräftige Zeugnisse, um eine Vorauswahl künftiger Auszubildender treffen können. Noten können solche differenzierten Informationen nicht bieten. Sie sind daher als professioneller Ermessensentscheid, als verdichtete Information summativer lernzielnormbezogener Beurteilungen zu verstehen, die gegenüber Dritten in amtlichen Zeugnissen kommuniziert werden (Ebene 3). Im Zusammenhang mit dem Lehrplan 21 bezieht sich diese verdichtete Einschätzung in Form von Noten oder Buchstabencodes auf das Erreichen der definierten Grundansprüche am Ende eines Zyklus.

Im Unterricht (Ebene 1) wird die verkürzende Mitteilungsform «Note» durch eine differenzierte Beurteilung der Leistungen ersetzt. Für summative Fremdbeurteilungen nutzt die Lehrperson dieselben Beurteilungsraster und -kriterien, mit denen zuvor formativ und im Rahmen von Selbst- und Peerbeurteilung gearbeitet wurde. Bezugsnorm der Beurteilung ist die Lernzielnorm. Werden solche Instrumente zu zwei verschiedenen Zeitpunkten eingesetzt, kann auch der individuelle Fortschritt aufgezeigt werden (Individualnorm).

Bei Beurteilungs- oder Standortgesprächen (Ebene 2) wird die verkürzende Mitteilungsform «Note» durch eine differenzierte Beschreibung und Beurteilung der Lernentwicklung und des Leistungsstandes durch die Lehrperson ersetzt. Sie nutzt dafür ausgewählte Arbeiten der betreffenden Schülerin oder des betreffenden Schülers und allenfalls verbindlich einzusetzende Fremdbeurteilungsdokumente. Bei Selektionsentscheiden werden die Dokumente von Übertrittsverfahren eingesetzt. Die Lernentwicklung und die Leistungen werden mit den Anforderungen des nachfolgenden Schultyps verglichen, der Entscheidung wird gemeinsam mit den Erziehungsberechtigten erarbeitet und schliesslich gefällt.

4.5 · Entwicklungsorientierte Zugänge nutzen

Die Unterscheidung der Beurteilungsebenen mit den je unterschiedlichen Anforderungen an die Information über und die Kommunikation von Beurteilungen macht deutlich, dass Schulteams ihre bisherige Beurteilungs- und Notenpraxis kritisch prüfen und allenfalls gemeinsam weiterentwickeln müssen. So können sie auch gegenüber Dritten erklären, dass mit dem kompetenzfördernden Unterricht ein erweitertes Beurteilungsverständnis einhergeht.

Der Lehrplan 21 ist nach einer Fach(bereichs)logik aufgebaut. Insbesondere für die Kindergartenstufe kann dies ein wenig fremd anmuten: Unterricht funktioniert hier nicht nach Fächern geordnet bzw. es fließen Inhalte aus verschiedenen Fächern in die Gestaltung von Lernprozessen ein. Im Fokus steht die Entwicklung der einzelnen Kinder. Dieser Ausgangslage kommt der Lehrplan 21 entgegen, indem er zwar einerseits die Fachlogik auch für den 1. Zyklus konsequent umsetzt, gleichzeitig aber auch neun entwicklungsorientierte Zugänge beschreibt (vgl. Anhang). Diese Entwicklungsbereiche bieten ein grosses Potenzial für den integrativen Unterricht. Vor allem für die Integrative Sonderschulung (IS) wird damit eine sinnvolle Orientierungshilfe geboten. Durch die klare und transparente Verschränkung mit dem Lehrplan 21 können entwicklungsorientierte Lernprozesse gestaltet werden, welche gleichzeitig einen starken Bezug zu den Fachinhalten der Regelschule aufweisen. Für Lehrpersonen ist so immer klar, zu welchen Kompetenzen des Lehrplans (unter Umständen selbst mit einem Kind mit geistiger Behinderung) gearbeitet wird. Diese Bezüge können für die Kommunikation im Team, aber auch mit den Erziehungsberechtigten genutzt werden und es kann unter Bezugnahme auf den Lehrplan dargelegt werden, wo ein (integriertes) Kind in seiner persönlichen Kompetenzentwicklung steht. Anhand der Kompetenzstufen lässt sich danach allenfalls auch aufzeigen, welche nächsten Stufen nun anzustreben sind.

4.6 · Kompetenzbeschreibungen für den Bereich vor den ersten Kompetenzstufen erarbeiten

Der Bezug zum Lehrplan ist für Beurteilungsprozesse zentral. Er beschreibt den gesellschaftlichen Auftrag an die Schule, an die Lehrpersonen und letztlich auch an die Schülerinnen und Schüler. Des Weiteren kann ihm entnommen werden, was die Gesellschaft erwartet und was gelernt werden soll, weshalb er auch eine Basis bildet, um den Lernstand zu beurteilen.

Der Lehrplan 21 beschreibt die Anforderungen in drei Zyklen, wobei der 1. Zyklus für die Kinder der beiden Kindergartenjahre und der Unterstufe gilt. Im Rahmen der schulischen Integration besuchen allerdings Kinder die Schule, welche aufgrund ihrer Lern- und Verhaltensmöglichkeiten nicht in der Lage sind, diese grundlegenden Kompetenzstufen zu erreichen. Für sie fehlen daher gemeinsame Grundlagen bzw. Orientierungsinstrumente. Hier ist es in der Regel die Aufgabe der Schulischen Heilpädagogin bzw. des Schulischen Heilpädagogen, im Rahmen einer Zielvereinbarung gemeinsame Ziele und (vorgesehene) Fristen festzulegen. Auf dieser Grundlage kann in Standortgesprächen Bilanz gezogen werden. Meist funktioniert dieses Vorgehen gut. Schwierigkeiten können sich jedoch dann ergeben, wenn die Einschätzungen der Schulischen Heilpädagogin bzw. des Schulischen Heilpädagogen, der Klassen- bzw. Fachlehrpersonen und der Erziehungsberechtigten in Bezug auf mögliche (oder erhoffte) Leistungen weit auseinanderliegen. Es wäre deshalb äusserst hilfreich, wenn in der Art des Lehrplans 21 und mit direktem Bezug zu dessen Kompetenzbeschreibungen Kompetenzstufen im Elementarbereich (also vor dem 1. Zyklus) formuliert würden. Diese könnten eine wichtige Orientierungshilfe für alle Involvierten bieten. Ein weiterer Schritt würde zudem darin bestehen, die Integration im System «Schule» zu etablieren und sie im Sinne einer «Volksschule für alle» fest zu verankern. Integration wäre nicht mehr auf (individuelle) Lernziele angewiesen, die unter Umständen im Lehrplan nicht abgebildet werden,¹³ sondern würde eine Ergänzung zum offiziellen Lehrplan der Deutschschweiz darstellen.

Die Konferenz der Deutschschweizer Erziehungsdirektoren (D-EDK) hat diesbezüglich bereits Handlungsbedarf erkannt und einen Auftrag für eine entsprechende Ergänzung des Lehrplans an den Kanton Zürich vergeben. Mittlerweile beteiligen sich weitere Deutschschweizer Kantone an diesem Projekt. Die Ergebnisse der Arbeiten dürften ab 2017 vorliegen. Auch mit den Aktivitäten rund um das Projekt SECEL (vgl. Kap. 2.4.5) wird beabsichtigt, hierzu in absehbarer Zeit einen Beitrag zu leisten.

4.7 · Potenzial von Beurteilungs- und Standortgesprächen in der Volksschule nutzen

Die gegenwärtige Förderdiagnostik geht davon aus, dass Lehrpläne für Kinder und Jugendliche mit Lern- und Entwicklungsbeeinträchtigungen nicht verbindlich sind. Deswegen sind die Ziele individuell festzulegen bzw. – ganz im Sinne einer systemisch verankerten Förderung – gemeinsam mit involvierten Fachpersonen, den Erziehungsberechtigten und der Schülerin bzw. dem Schüler selbst auszuhandeln. Um diese Möglichkeit der Mitsprache und Mitgestaltung beneideten Erziehungsberechtigte nicht integrierter Schülerinnen und Schüler bisweilen die Erziehungsberechtigten integrierter Kinder und Jugendlicher. In verschiedenen Kantonen wurde dieses Bedürfnis erkannt und die Elternarbeit entsprechend ausgebaut. Standortgespräche werden genutzt, um gemeinsam Lern- und Entwicklungsschwerpunkte festzulegen. Der Lehrplan 21 mit seiner Breite in jedem Fach, den verschiedenen Kompetenzen und der höheren Flexibilität durch die Gliederung in Zyklen lädt nachgerade dazu ein, individuellen Stärken und Interessen einzelner Kinder und Jugendlicher mehr Aufmerksamkeit zukommen zu lassen. Selbstverständlich müssten dabei gewisse Grundsätze gewahrt werden:

- ▶ Lernen ist ein sozialer Prozess. Gemeinsam Dinge zu lernen hat eine äusserst positive Wirkung und ist wichtig für die Entwicklung. Es kann also nicht darum gehen, für jede Schülerin und jeden Schüler ein Einzelprogramm zusammenzustellen, sondern vielmehr darum, an einem gemeinsamen Gegenstand unterschiedliche Dinge zu lernen. Für die Umsetzung dieses Grundsatzes liegen beispielsweise reichhaltige Aufgabenstellungen in Mathematik vor. Der Austausch von unterschiedlichen Rechenwegen kann in Konferenzen angeregt werden.
- ▶ Die Grundansprüche sind verbindlich. Alle involvierten Personen müssen das Ziel verfolgen, dass sie erreicht werden. Standortgespräche sind keine Bühne für Individualwünsche, sondern ein Gefäss für Schwerpunktsetzungen innerhalb des Rahmens, welcher durch den Lehrplan vorgegeben wird.
- ▶ In fest etablierten Standortgesprächen wird aus unterschiedlichen Perspektiven Bilanz gezogen: Prozess und Lernstand werden gemeinsam auf Augenhöhe beurteilt, es werden Konsequenzen für das Weiterlernen gezogen und es werden realistische neue Ziele formuliert.

¹³ An heilpädagogischen Schulen kommt es bisweilen vor, dass aufgrund fehlender Schweizer Lehrpläne auf ausländische Produkte (z. B. aus Bayern) zurückgegriffen wird.

4.8 · Bildungsmonitoring und standardisierte Tests von individuellen Beurteilungsprozessen trennen

Ein solches Vorgehen hätte verschiedene Vorteile. Einerseits würde der Gestaltungsspielraum genutzt, welchen der Lehrplan 21 bietet. Der Umgang mit Heterogenität würde dadurch effektiv vereinfacht, weil die Lehrpersonen von der alleinigen Verantwortung für das Lernen entlastet würden, da Erziehungsberechtigte Mitverantwortung übernehmen (bzw. dies tun müssten) und an Entscheidungen, die allenfalls zu Über- oder Unterforderung führen, beteiligt wären. Zudem würde die Kluft zwischen der Beurteilungspraxis für integrierte Kinder und Jugendliche und derjenigen für den Rest der Klasse verkleinert, was für die Integration oder gar Inklusion an sich sehr förderlich sein könnte. Wie ein solches Standortgespräch als gemeinsames Gespräch auf Augenhöhe aussehen könnte, zeigen Eisserle und Müller im Handbuch «Förderdiagnostik mit ICF» (DVS, 2016a). Dieses Vorgehen, das an sich für die Situation von Kindern und Jugendlichen mit starken Entwicklungsbeeinträchtigungen konzipiert wurde, könnte in einer angepassten, stärker auf die Fachbereiche des Lehrplans abgestimmten Version hervorragend genutzt werden.

Die von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) definierten nationalen Bildungsstandards für vier Fachbereiche sollten primär als Grundlage für die Harmonisierung der Bildungsziele unter den Kantonen gesehen werden. Gleichzeitig stellen sie aber auch die Grundansprüche dar, welche die obligatorische Schule aus der Sicht der EDK zu bestimmten Zeitpunkten zu erreichen hat. Somit liegen Standards vor, deren Erreichung auch überprüft werden sollte. Wie wichtig eine deutliche Trennung zwischen dem Bildungsmonitoring auf der Systemebene und den Beurteilungsprozessen auf der individuellen Ebene ist, zeigen amerikanische Entwicklungen (Ravitch, 2010), wo heute flächendeckende High-Stake-Prüfungen¹⁴ üblich sind. In einer solchen Kultur geht es letztlich nicht mehr um Beurteilung im Sinne einer optimalen Lernförderung, sondern um ein unbedingtes Erreichen einer bestimmten Punktzahl. Aus der Sicht der schulischen Integration sind mit der Standardisierung und einer regelmässigen externen Überprüfung verschiedene Gefahren verbunden. Einmal mehr findet sich die Integration im Dilemma zwischen einer «Schule für alle» und der selektiven Auslese wieder. Soll man Schülerinnen und Schüler mit erhöhtem Förderbedarf (IF und IS) a priori von solchen Überprüfungen ausschliessen, wenn klar ist, dass sie die Grundansprüche nicht erreichen werden bzw. zum Teil gar nicht erreichen können, weil sie dafür infolge von Lernzielanpassungen gar nicht ausgebildet wurden?

Vor diesem Hintergrund sind die zunehmend eingesetzten und regional verbreiteten standardisierten Tests (z. B. «Check», «Stellwerk», «Klassenscockpit») kritisch zu betrachten. Wie in Deutschland (vgl. Kap. 2.4.3) verfolgen Bildungsverwaltungen, beispielsweise diejenigen der Kantone Aargau, Solothurn und beider Basel, mit diesen Tests mehrere Zielsetzungen: Die Tests sollen einerseits eine Grundlage für die gezielte Förderung der Schülerinnen und Schüler bilden und andererseits der Weiterentwicklung eines wirkungsvollen Unterrichts dienen sowie wichtige Instrumente zur Sicherung und Weiterentwicklung von Schul- bzw. Bildungsqualität darstellen.¹⁵ Die «Checks» werden im Auftrag der vier Kantone von einem einer Universität assoziierten Institut entwickelt, korrigiert und ausgewertet. Die einzelnen Schülerinnen und Schüler erhalten genaue Punktwerte und die Klassenlehrperson kann die Ergebnisse ihrer Klasse mit den Durchschnittswerten der anderen Klassen vergleichen. Vergleiche zwischen den Kantonen sind öffentlich einsehbar. Es wird zwar betont, dass ein solcher Test nur eine Momentaufnahme darstelle und als Ergän-

¹⁴ Dabei handelt es sich um standardisierte schulexterne Leistungstests mit bedeutsamen Konsequenzen für Schulen, Schulleitungen oder Lehrpersonen (z. B. öffentliches Ranking der Schule, Freistellung der Schulleitung, Schliessung der Schule).

¹⁵ Vgl. dazu z. B. den Kanton Aargau: https://www.ag.ch/de/bks/kindergarten_volksschule/leistungsbeurteilung_uebertritte/leistungstests/leistungstests.jsp.

zung zu den Beurteilungen der Lehrperson zu betrachten sei. Zudem sollten «Check»-Ergebnisse nicht benotet werden und würden nicht der schulischen Selektion dienen. Dennoch könnte den Ergebnissen von standardisierten Tests wegen der scheinbar so klaren Punktwerte sehr grosse Bedeutung beigegeben werden. Daraus ergibt sich die Gefahr, dass Lehrpersonen ihr Lernangebot und Schülerinnen und Schüler ihr Lernen weitgehend oder gar ausschliesslich an den Tests ausrichten, obwohl diese nur ausgewählte Kompetenzfacetten und nicht die ganze Bandbreite des grundlegenden Wissens und Könnens in fachlichen und überfachlichen Kompetenzen überprüfen. Offene Aufgaben mit mehreren qualitativ unterschiedlichen Lösungen sind für standardisierte Leistungstests ungeeignet. Dies ist eine zentrale Diskrepanz zu einem Unterricht, in dem verschiedene Lösungen und Lösungswege ausdrücklich erwünscht sind (Siebenborn, 2005). Solcher Unterricht braucht Lehrpersonen, die gewillt und in der Lage sind, die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler differenziert wahrzunehmen und zu beurteilen, mit den Schülerinnen und Schülern darüber ins Gespräch zu kommen und sie adaptiv zu unterstützen.

Literaturverzeichnis

- ▶ Abraham, U., Kupfer-Schreiner, C. & Maiwald, K. (2003). *Schreibförderung und Schreiberziehung: Eine Einführung für Schule und Hochschule*. Donauwörth: Auer.
- ▶ Atteslander, P. (2003). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: de Gruyter.
- ▶ Babinsky, R. & Markowitsch, H. J. (1996). Lernen in neuronalen Strukturen. In J. Hoffmann & W. Kintsch (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C: Theorie und Forschung, Serie II: Kognition, Band 7: Lernen* (S. 1–84). Göttingen: Hogrefe.
- ▶ Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (Hrsg.). (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- ▶ Beck, E. (2012). Individuelle Förderung des schulischen Lernens mit Hilfe Adaptiver Lehrkompetenz. *Lehren und Lernen*, 38 (2), 9–14.
- ▶ Belmont, D., Brunschwiler, M., Eberle, A. K., Lienhard, P. & Scherrer, H. (2014). Weiterentwicklung der Förderplanung an einer heilpädagogischen Schule – konkret. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 20 (1), 48–54.
- ▶ Bildungsplanung Zentralschweiz. (2007). *Rahmenkonzept zur sonderpädagogischen Förderung in der Zentralschweiz: Arbeitspapier der Arbeitsgruppe Sonderpädagogik Zentralschweiz. Überarbeitete Fassung nach der regionalen Vernehmlassung 2005*. Luzern: Regionalsekretariat Bildungsdirektoren-Konferenz Zentralschweiz.
- ▶ Bildungs- und Kulturdepartement des Kantons Obwalden. (2006). *Richtlinien für Integrative Schulungsformen (ISF): Richtlinien, Erläuterungen, Anhang*. Sarnen: Bildungs- und Kulturdepartement.
- ▶ Birri, T. & Smit, R. (2013). Lernen mit Rubrics: Kompetenzen aufbauen und beurteilen. *Pädagogik*, 65 (3), 34–39.
- ▶ BKZ. (2016). *Orientierungsarbeiten BKZ – Lehrplan 21. Orientierungsarbeit Deutsch 5. Schuljahr. Schwerpunkt Texte schaffen (Erzählbild) [Übersicht mit Zuordnungen der Kompetenzstufen des Lehrplans 21]*. Luzern: Bildungsdirektoren-Konferenz Zentralschweiz.
- ▶ Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5 (1), 7–74.
- ▶ Black, P. & William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21 (1), 5–31.
- ▶ Bohl, T. (2004). *Prüfen und Bewerten im offenen Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- ▶ Brunner, I., Häcker, T. & Winter, F. (Hrsg.). (2008). *Das Handbuch Portfolioarbeit*. Seelze: Kallmeyer.
- ▶ Criblez, L., Oelkers, J., Reusser, K., Berner, E., Halbheer, U. & Huber, C. (2009). *Bildungsstandards*. Zug: Klett und Balmer.
- ▶ Dann, R. (2014). Assessment as learning: blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21 (2), 149–166.
- ▶ Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223–238.
- ▶ D-EDK. (2016a). *Lehrplan 21 – Grundlagen*. Luzern: Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz.
- ▶ D-EDK. (2016b). *Lehrplan 21 – Überblick*. Luzern: Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz.
- ▶ Desautel, D. (2009). Becoming a thinking thinker: Metacognition, self-reflection and classroom practice. *Teachers College Record*, 111 (8), 1997–2020.
- ▶ Deutsches PISA-Konsortium. (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- ▶ D-KV AG Beurteilen. (2015). *Beurteilen: Fachbericht der Arbeitsgruppe der Kommission Volksschule*. Luzern: Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz.
- ▶ DVS. (2012). *Integrative Sonderschulung (IS) in Regelklassen: Regelungen und Rahmenbedingungen*. Luzern: Dienststelle Volksschulbildung Kanton Luzern.
- ▶ DVS. (2014). *Orientierungsarbeiten im Übertrittsverfahren. Begrifflichkeit und Mindestanforderungen*. Luzern: Dienststelle Volksschulbildung Kanton Luzern.

- ▶ DVS. (2016a). *Förderprozess nach ICF. Handbuch. Förderdiagnostischer Prozess auf Basis der ICF im Bereich geistige Behinderung*. Luzern: Dienststelle Volksschulbildung Kanton Luzern.
- ▶ DVS. (2016b). *Kriterien der DVS für eine Sonderschulzuweisung*. Luzern: Dienststelle Volksschulbildung Kanton Luzern.
- ▶ EDK. (2007). *Einheitliche Terminologie für den Bereich der Sonderpädagogik*. Von der EDK am 25. Oktober 2007 verabschiedet gemäss der Interkantonalen Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- ▶ EDK. (2014). *Standardisiertes Abklärungsverfahren (SAV). Instrument des Sonderpädagogik-Konkordats als Entscheidungsgrundlage für die Anordnung verstärkter individueller Massnahmen. Handreichung*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- ▶ EDK. (2017). *Nationale Bildungsziele für die obligatorische Schule: in vier Fächern zu erreichende Grundkompetenzen: Faktenblatt*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- ▶ Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- ▶ Friedrich, H. F. & Mandl, H. (2006). Lernstrategien: Zur Strukturierung des Forschungsfeldes. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 1–23). Göttingen: Hogrefe.
- ▶ Harks, B., Rakoczy, K., Klieme, E., Hattie, J. & Besser, M. (2014). Indirekte und moderierte Effekte von schriftlicher Rückmeldung auf Leistung und Motivation. In H. Ditton & A. Müller (Hrsg.), *Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder* (S. 163–194). Münster: Waxmann.
- ▶ Hattie, J. A. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- ▶ Hattie, J. A. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von «Visible Learning» besorgt von W. Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- ▶ Helmke, A. (2007). *Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- ▶ Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- ▶ Herzog, W. (2006). *Zeitgemässe Erziehung: Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit* (Studienausgabe). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- ▶ HfH. (2017). *SECEL Entwicklungsbasierte Skalen* [Projektinformationen auf der Website der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik]. Verfügbar unter: https://www.hfh.ch/de/forschung/projekte/secel_entwicklungsbasierte_skalen/ [16.04.2017].
- ▶ Hollenweger, J. (2003a). Die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF): Ein neues Modell von Behinderungen (Teil I). *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, (10), 4–8.
- ▶ Hollenweger, J. (2003b). Ein Diagnose- und Förderinstrumentarium für die Schule auf der Basis der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF). *SAL-Bulletin*, (110), 1–13.
- ▶ Hollenweger, J. (2006). Die ICF im Spiegel der schweizerischen Sonderpädagogik. Einige kritische Anmerkungen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, (5), 34–40.
- ▶ Hollenweger, J. (2011a). Einführung in die ICF. In J. Hollenweger & O. Kraus, unter Mitarbeit des Deutschen Instituts für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) (Hrsg.), *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen* (S. 29–53). Bern: Huber.
- ▶ Hollenweger, J. (2011b). Einführung in die ICF-CY. In J. Hollenweger & O. Kraus, unter Mitarbeit des Deutschen Instituts für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) (Hrsg.), *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen* (S. 11–22). Bern: Huber.
- ▶ Hollenweger, J. & Lienhard, P. (2009). *Verwendung der Items der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) für das Standardisierte Abklärungsverfahren*. Zürich: PHZH & HfH.
- ▶ Hollenweger, J. & Lienhard, P. (2010). Lebens- und Erfahrungsbereiche auf Basis der ICF. In Bildungsdirektion Kanton Zürich, Bildungsplanung (Hrsg.), *Schulische Standortgespräche. Ein Verfahren zur Förderplanung und Zuweisung von sonderpädagogischen Massnahmen* (7. Auflage, S. 16–22). Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- ▶ Horat, M. & Wey, J. (2001). *Orientierungsarbeit Deutsch 5. Klasse: Hund und Fisch: Texte schaffen*. Luzern: Bildungsdirektoren-Konferenz Zentralschweiz.

- ▶ Ingenkamp, K. (Hrsg.). (1976). *Die Fragwürdigkeit der Zensurenggebung: Texte und Untersuchungsberichte* (6., überarbeitete und erweiterte Auflage). Weinheim: Beltz.
- ▶ Ingenkamp, K.-H. & Lissman, U. (Hrsg.). (2008). *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik*. Weinheim: Beltz.
- ▶ Joller-Graf, K. (2006). *Lernen und Lehren in heterogenen Gruppen. Zur Didaktik des integrativen Unterrichts*. Luzern: Comenius.
- ▶ Joller-Graf, K., Zutavern, M., Tettenborn, A., Ulrich, U. & Zeiger, A. (2014). *Leitartikel zum kompetenzorientierten Unterricht. Begriffe – Hintergründe – Möglichkeiten*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- ▶ Kronig, W. (2012). Über das Eigenleben von Leistungsbewertungen. In S. Fürstenau & M. Graesser (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung* (S. 51–64). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- ▶ Lienhard, P. (2009). *Konzeption und konkrete Umsetzung des Standardisierten Abklärungsverfahrens* [kommentierter Foliensatz]. Verfügbar unter: peterlien-hard.ch/download/091200_sav_referat_lienhard_kommentiert.pdf [16.04.2017].
- ▶ Lienhard, P. (2012). Standardisiertes Abklärungsverfahren. *heilpädagogik aktuell*, (2), 6.
- ▶ Lienhard-Tuggener, P. (2014). Förderplanung auf der Basis der ICF – so kann sie gelingen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 65 (4), 128–136.
- ▶ Lienhard, P. & Hollenweger, J. (2011). Implementierung des Standardisierten Abklärungsverfahrens: Sind wir bereit dafür? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 17 (10/11), 5–11.
- ▶ Lötscher, H., Theiler, P. & Schär, R. (2005). Anforderungen an die Ganzheitliche Beurteilung und Förderung. In AVS (Hrsg.), *Ganzheitlich Beurteilen und Fördern. Umsetzungshilfe 1./2. Klasse* [CD-ROM und DVD]. Luzern: Amt für Volksschulbildung.
- ▶ Lötscher, H. & Vogel, S. (2012). Wie Selbst- und Peerbeurteilung das Lernen unterstützt. *die neue schulpraxis*, 82 (2), 8–10.
- ▶ Luder, R., Prammer, W. & Prammer-Semmler, E. (2008). Standardbasierte Kompetenzmessung unterhalb von Mindestanforderungen: Ein Beispiel aus England: Die «P-Scales» und ihre Anwendung im deutschsprachigen Raum. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, (1), 21–31.
- ▶ Lüders, M. (2001). Probleme von Lehrerinnen und Lehrern mit der Beurteilung von Schülerleistungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4 (3), 457–474.
- ▶ Luhmann, N. (1986). Codierung und Programmierung. Bildung und Selektion im Erziehungssystem. In N. Luhmann (Hrsg.), *Schriften zur Pädagogik* (S. 23–47). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- ▶ Luthiger, H. (2014). *Differenz von Lern- und Leistungssituationen: Eine explorative Studie zu ihrer theoretischen Grundlegung und empirischen Überprüfung*. Münster: Waxmann.
- ▶ Maier, U. (2010). Formative Assessment – Ein erfolversprechendes Konzept zur Reform von Unterricht und Leistungsmessung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (2), 293–308.
- ▶ Marandan, O. & Kronenberg, B. (2005). *Projekt «Regelung der interkantonalen Zusammenarbeit im Bereich Sonderschulung»: Zwischenbericht der Steuergruppe zu Händen des Vorstands und der Organe der EDK*. Bern & Luzern: EDK & SZH.
- ▶ Miller, G., Galanter, E. & Pribram, K. (1960). *Plans and the structure of behavior*. New York: Holt, Rinehard and Winston.
- ▶ Müller, A. & Ditton, H. (2014). Feedback: Begriff, Formen und Funktionen. In H. Ditton & A. Müller (Hrsg.), *Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder* (S. 11–28). Münster: Waxmann.
- ▶ Netzwerk Integrative Schulungsformen. (2002). *Integrative Schulungsformen in Kindergarten und Volksschule: Empfohlene Rahmenbedingungen*. Luzern: Netzwerk Integrative Schulungsformen.
- ▶ Neuweg, G. H. (2008). Qualitätsentwicklung und -sicherung in der schulischen Leistungsbeurteilung. In U. Stadler-Altmann, J. Schindele & A. Schraut (Hrsg.), *Neue Lernkultur – neue Leistungskultur* (S. 304–322). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- ▶ Oser, F. & Spychiger, M. (2005). *Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur*. Weinheim: Beltz.
- ▶ Popp, K. & Mether, A. (2015). Entwicklung und Umsetzung von Förderplänen unter inklusiven Gesichtspunkten. In H. Schäfer & C. Rittmeyer (Hrsg.), *Handbuch Inklusive Diagnostik* (S. 287–300). Weinheim: Beltz.
- ▶ Ravitch, D. (2010). *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*. New York: Basic Books.

- ▶ Reusser, K. (2016). Jenseits der Beliebigkeit – «Konstruktivistische Didaktik» auf dem Prüfstand der empirischen Unterrichtsforschung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 16 (2), 40–48.
- ▶ Reusser, K. & Stebler, R. (2013). *Kompetenzorientierte Zeugnisse: Recherche im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. Zürich: Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft.
- ▶ Reusser, K., Stebler, R., Mandel, D. & Eckstein, B. (2013). *Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich. Wissenschaftlicher Bericht*. Zürich: Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft.
- ▶ Rheinberg, F. (2002). Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 59–71). Weinheim: Beltz.
- ▶ Richter, D., Böhme, K., Becker, M., Anand, H. & Stanat, P. (2014). Überzeugungen von Lehrkräften zu den Funktionen von Vergleichsarbeiten: Zusammenhänge zu Veränderungen im Unterricht und den Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (2), 225–244.
- ▶ Riedweg, F. & Buchmann, T. (2015). *Integrative Förderung (IF) – Umsetzungshilfe für Kindergarten und Primarschule*. Luzern: Dienststelle Volksschulbildung Kanton Luzern.
- ▶ Rizzi, E. (2006). Eine Sprache für die ganze Welt. ICF fördert den Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. *Curaviva*, (9), 2–5.
- ▶ Sacher, W. (2009). *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe*. Bad Heilbrunn: Kinkhardt.
- ▶ Schäfer, H. & Rittmeyer, C. (Hrsg.). (2015). *Handbuch Inklusive Diagnostik*. Weinheim: Beltz.
- ▶ Schär, P. & Moser Opitz, E. (2014). P5cales. Leistungsstandards für die Sonderpädagogik? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83 (4), 318–330.
- ▶ Schrader, F.-W. (2013). Diagnostische Kompetenz von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31 (2), 154–165.
- ▶ Siebenborn, R. (2005). Aufgabe: «Aufgabenentwicklerin». *Friedrich Jahresheft*, XXIII, 46–47.
- ▶ Spinath, B. (2004). Diagnostische Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. *Lernende Schule*, 7 (26), 16–17.
- ▶ Stellwerk. (2007). *Stellwerk 8: Interpretation der Ergebnisse im Stellwerk-Test*. Verfügbar unter: www.stellwerk-check.ch/Uploads_Cymos/UploadedDocuments/179_Document.pdf [16.04.2017].
- ▶ Streckeisen, U. (2015). Zur Soziologie des Lehrberufs. Geschichte, gesellschaftliche Lage und berufliches Selbstverständnis: Das Beispiel von Lehrerinnen und Lehrern an Volksschule und Gymnasium. In R. J. Leeman, M. Rosenmund, R. Scherrer, U. Streckeisen & B. Zumsteg (Hrsg.), *Schule und Bildung aus soziologischer Perspektive. Ein Studienbuch für Lehrpersonen in Aus- und Weiterbildung* (S. 52–103). Bern: hep.
- ▶ Streckeisen, U., Hänzli, D. & Hungerbühler, A. (2007). *Fördern und Auslesen. Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- ▶ Swaffield, S. (2011). Getting to the heart of authentic assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18 (4), 433–449.
- ▶ SZH. (2017a). *SECEL – Projektdetails* [Eintrag in der Forschungsdatenbank des Schweizer Zentrums für Heil- und Sonderpädagogik]. Verfügbar unter: www.szh.ch/de/Datenbanken/SZH-Forschungsdatenbank/Projektsuche/page33893.aspx?szhPid=aa042d29-736e-4333-b20b-e64e2a7059ae&szhmode=a [16.04.2017].
- ▶ SZH. (2017b). *Standardisiertes Abklärungsverfahren (SAV)* [Basisinformationen auf der Website des Schweizer Zentrums für Heil- und Sonderpädagogik]. Verfügbar unter: www.szh.ch/themen/sav [16.04.2017].
- ▶ Terhart, E. (2011). Die Beurteilung von Schülern als Aufgabe des Lehrers: Forschungslinien und Forschungsergebnisse. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 699–717). Münster: Waxmann.
- ▶ Trautwein, U. & Baeriswyl, F. (2007). Wenn leistungsstarke Klassenkameraden ein Nachteil sind. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21 (2), 119–133.
- ▶ Tresch, S. (2007). *Potenzial Leistungstest*. Bern: hep.
- ▶ UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris: UNESCO.

- ▶ UNO. (2006). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Convention on the Rights of Persons with Disabilities – CRPD)*. New York: UNO.
- ▶ Vierlinger, R. (2006). Direkte Leistungsvorlage. Portfolios als Zukunftsmodell der schulischen Leistungsbeurteilung. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit – Konzepte und Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (S. 40–45). Seelze: Kallmeyer.
- ▶ Vögeli-Mantovani, U. (1999). *Mehr fördern, weniger auslesen. Zur Entwicklung der schulischen Beurteilung in der Schweiz* (SKBF-Trendbericht, Band 3). Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- ▶ von Aufschnaiter, C., Cappell, J., Dübbelde, G., Ennemoser, M., Mayer, J., Stiensmeier-Pelster, J. & Wolgast, A. (2015). Diagnostische Kompetenz: Theoretische Überlegungen zu einem zentrale Konstrukt der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (5), 738–757.
- ▶ von der Groeben, A. (2003). Verstehen lernen. Diagnostik als didaktische Herausforderung. *Pädagogik*, 55 (4), 6–9.
- ▶ VSA Kanton Zürich. (2014). *Indikationsbereiche zur Klärung der Indikationen für sonderschulische Massnahmen durch die Schulpsychologie im Kontext des Standardisierten Abklärungsverfahrens (SAV)*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- ▶ Weinert, F. E. (2001). Qualifikation und Unterricht zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In W. Melzer & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Was Schule leistet* (S. 65–85). Weinheim: Juventa.
- ▶ Weinert, F. E. (2002). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- ▶ Werning, R. (2006). Lern- und Entwicklungsprozesse fördern: Pädagogische Beobachtung im Alltag. *Friedrich Jahresheft*, XXIV, 11–15.
- ▶ William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington: Solution Tree Press.
- ▶ Winter, F. (2015). *Lerndialog statt Noten: Neue Formen der Leistungsbeurteilung*. Weinheim: Beltz.
- ▶ Wocken, H. (1996). Sonderpädagogischer Förderbedarf als systemischer Begriff. *Sonderpädagogik*, 26 (1), 34–38.
- ▶ Woolfolk, A. (2014). *Pädagogische Psychologie*. Bearbeitet und übersetzt von Ute Schönplflug (12., aktualisierte Auflage). Hallbergmoos: Pearson.
- ▶ Ziegenspeck, J. (1999). *Handbuch Zensur und Zeugnis in der Schule: Historischer Rückblick, allgemeine Problematik, empirische Befunde und bildungspolitische Implikationen. Ein Studien- und Arbeitsbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Anhang:

Entwicklungsorientierte Zugänge des Lehrplans 21

Entwicklungsbereich	Beschreibung
1. Körper, Gesundheit und Motorik	<p>Kinder erleben ihren Körper als Zentrum und entdecken die Welt durch ihr Handeln. Vielfältige Bewegungsmöglichkeiten unterstützen ihre gesunde physische und psychische Entwicklung. Mädchen und Jungen ...</p> <ul style="list-style-type: none">▶ sind aktiv, erproben und üben verschiedene Bewegungsformen;▶ verfeinern ihre Bewegungsmöglichkeiten und motorischen Fertigkeiten;▶ üben ihre koordinativen Fähigkeiten;▶ drücken mit ihrem Körper Gefühle und Empfindungen aus;▶ lernen, Themen körperlich zu gestalten und darzustellen;▶ beginnen, mit körperlichen Stärken und Begrenzungen umzugehen;▶ lernen, vorsichtig zu handeln;▶ entwickeln Selbstvertrauen und sind mutig;▶ beginnen, ihre körperlichen Leistungen mit andern zu messen.
2. Wahrnehmung	<p>Über die Wahrnehmung treten Kinder mit sich selbst und ihrer Lebenswelt in Kontakt. Sie nehmen sich selbst, ihren Körper, die Mitmenschen und die Umwelt über die verschiedenen Sinne wahr. Sie sehen, hören, riechen, schmecken und spüren. Alle Bereiche sind eng miteinander verknüpft. Die Kinder ...</p> <ul style="list-style-type: none">▶ machen sich über die Wahrnehmung von Gegenständen, Situationen, und Vorgängen mit der Aussenwelt vertraut;▶ nehmen ihren Körper in Zeit und Raum und über die Interaktion mit der Umwelt wahr;▶ erschliessen sich über Gefühle, Empfindungen, Gedanken, Erinnerungen und Imaginationen die innere Welt;▶ erkennen die für die aktuelle Situation bedeutsamen Sinneseindrücke;▶ lernen, Wahrnehmungen zu beschreiben und zu vergleichen;▶ fokussieren ihre Aufmerksamkeit und üben das genaue Beobachten;▶ bauen durch Erfahrung ein entsprechendes Begriffsfeld auf.
3. Zeitliche Orientierung	<p>Kinder müssen lernen, Zeitdauern abzuschätzen, Zeit zu planen und Zeitressourcen zielgerecht einzusetzen, da es keinen angeborenen Zeitsinn gibt und Zeit ein soziales Konstrukt ist. Das Erfassen der Zeit ist ein langwieriger und komplexer Prozess. Kinder lernen diese durch vielfältige Anregungen kennen und einschätzen: Sie ...</p> <ul style="list-style-type: none">▶ klären Zeitbegriffe (z. B. «morgen» oder «vorgestern»);▶ bilden Reihen und Listen;▶ sagen Wochentage und Monate auf;▶ reflektieren gleichbleibende und variierende Tagesstrukturen (Rhythmisierung);▶ feiern markante Punkte im Jahreslauf (Geburtstage und andere Feste);▶ stellen Zeit grafisch dar (Uhr, Monate, Jahreskreis);▶ denken sich Handlungsabfolgen aus, führen sie durch und reflektieren sie;▶ schätzen und messen die Zeitdauer von Handlungen.
4. Räumliche Orientierung	<p>Kinder bauen über Erfahrungen eine kognitive Vorstellung von ihrer näheren und weiteren Umgebung auf, die es ihnen erlaubt, sich zu orientieren. Durch vielfältige Erfahrungen in Räumen erwerben Kinder grundlegende Fähigkeiten der Orientierung. Mädchen und Jungen ...</p> <ul style="list-style-type: none">▶ erkunden ihren Lebensraum (Wohnumgebung, Schulhausareal, Schulweg);▶ lernen unterschiedliche Nutzungen von Räumen kennen (Innenräume, Aussenräume);▶ erkennen räumliche Merkmale, Zusammenhänge und Funktionen;▶ zeichnen und beschreiben Räume aus ihrer Lebenswelt und Fantasie;▶ lesen und verstehen einfache Darstellungen von Räumen (z. B. Pläne, Krokis, Fotos).

**5.
Zusammenhänge und
Gesetzmässigkeiten**

Kinder haben ein natürliches Interesse an der Welt. Sie entwickeln früh eigene Vorstellungen über die unbelebte und belebte Natur sowie über menschliche Beziehungen. Sie werden dazu angeregt, ihr Handeln selbst zu initiieren, erhalten Gelegenheit zum individuellen und gemeinsamen Spielen und Explorieren und tauschen ihre Beobachtungen und Erfahrungen in Gesprächen aus. Im selbst initiierten Handeln, im individuellen und gemeinsamen Spielen und Explorieren wie auch in Gesprächen ...

- ▶ erschliessen sich Kinder Zusammenhänge und kausale Gesetzmässigkeiten;
- ▶ bauen sie Begriffe und Konzepte auf, die sie im Alltag gebrauchen und einsetzen;
- ▶ reflektieren Kinder ihre Vorstellungen und entwickeln diese weiter, angeregt durch Fragen wie «Warum ist das so?» oder «Wozu dient dies?»;
- ▶ differenzieren sie ihr Weltbild.

**6.
Fantasie und Kreativität**

Kreative Prozesse verlaufen bei Kindern vorwiegend unstrukturiert, teilbewusst und spontan. Die Kinder reagieren auf innere und äussere Wahrnehmungen, indem sie diese deuten und in einen Zusammenhang mit ihren Vorstellungen und ihrem Wissen stellen. Ein fantasievolles Kind verfügt über eine grosse Vielfalt an inneren Bildern und Vorstellungen. Freiraum, Anregung und Unterstützung fordern kreative Ausdrucksformen heraus. Besondere Bedeutung hat Kreativität überall dort, wo Mädchen und Jungen ...

- ▶ frei spielen;
- ▶ Darstellungsmöglichkeiten für Erlebtes und Erdachtes ausprobieren;
- ▶ sich aktiv und eigenständig mit der Umwelt auseinandersetzen;
- ▶ wahrgenommene Dinge neu denken und weiterentwickeln;
- ▶ ungewohnte Sichtweisen und Lösungen entwickeln.

**7.
Lernen und Reflexion**

Kinder erweitern im Verlaufe ihrer Entwicklung die eigenen Lernmöglichkeiten: Sie lassen sich auf unterschiedliche Themen ein, nehmen Anregungen und Aufträge an, erforschen, erkunden, üben, beobachten, vergleichen, ordnen, ahnen nach, wenden an, prüfen, vermuten, interpretieren usw. Vieles davon erfolgt in einer spielerischen Auseinandersetzung, die sukzessive durch systematische Lernformen ergänzt wird. Im 1. Zyklus spielen insbesondere das Lernen durch Beobachten und Nachahmen und das Vorzeigen und Nachmachen (Modelllernen) eine zentrale Rolle. Dabei lernen Kinder von Erwachsenen und ausgeprägt auch von- und miteinander.

In der Reflexion werden Handlungen, Bilder, Sprache, Symbole und Gedanken aufeinander bezogen, um zu Klärung, Einordnung und Übersicht zu gelangen. Die Kinder erweitern ihre reflexiven Fähigkeiten unter anderem dadurch, dass sie ...

- ▶ über sachbezogene und soziale Tätigkeiten und Ziele nachdenken;
- ▶ Neues mit Bekanntem vergleichen;
- ▶ ihr Tun und Lernen planen und ihre Aufmerksamkeit auf das Erreichen von Zielen richten;
- ▶ ein konkretes Erlebnis bzw. eine Beobachtung zeichnerisch oder sprachlich bearbeiten;
- ▶ verschiedene Darstellungen eines Lerninhaltes oder Vorgehens besprechen.

**8.
Sprache und
Kommunikation**

Mit Sprache erschliesst und erklärt sich den Kindern die Welt, indem sie ihre Erlebnisse, Erfahrungen und Empfindungen in Worte fassen. Die Sprache spielt bei der Entwicklung des Denkens, bei der Gestaltung sozialer Kontakte, bei Problemlösungen und beim Erwerb methodischer Kompetenzen und Strategien eine fundamentale Rolle. Um sich auszudrücken, nutzen Kinder ein sehr breites Spektrum an Sprach- und Kommunikationsmitteln. Mädchen und Jungen ...

- ▶ sind aufgefordert, sich in einer Grossgruppe zu äussern;
- ▶ gestalten vielfältige Sprechkanäle wie Absprachen, Erklärungen und Begründungen, Erzählungen, Beschreibungen, Präsentationen, Erlebnisse, Geschichten und Spielsituationen;
- ▶ erweitern ihren Wortschatz und bauen ihre Ausdrucksmöglichkeiten aus;
- ▶ finden musikalisch, gestaltend und in Bewegung weitere Ausdrucksformen.

Aus: D-EDK. (2016). Entwicklungsorientierte Zugänge zum Lehrplan 21. In: (ebd.) Lehrplan 21 – Grundlagen, S. 26ff.
Luzern: Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz.

.....

9.
Eigenständigkeit und
soziales Handeln

.....

Kinder im 1. Zyklus erfahren sich als eigenständige Personen, welche die Welt erproben, die Initiative ergreifen, selbstständig Aufgaben lösen, Stärken entwickeln und ihre Selbsteinschätzung differenzieren. Zugleich erleben die Kinder das Sich-Einfügen in eine grössere Gruppe von Gleichaltrigen, erfahren unterschiedliche Beziehungen und lernen, diese zu gestalten. Sie lernen, Interessen und Wünsche anderer Kinder zu berücksichtigen, zu kooperieren und Konflikte mit und ohne Unterstützung zu lösen. Die Kinder ...

- ▶ entwickeln Vertrauen in ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten und können diese einschätzen;
 - ▶ übernehmen zunehmend die Verantwortung für das eigene Handeln;
 - ▶ lernen, Überlegungen von andern in das eigene Denken einzubeziehen (Perspektivenübernahme);
 - ▶ lernen, ihre Bedürfnisse je nach Situation in der Gruppe durchzusetzen oder zurückzustellen;
 - ▶ sind in der Lage, kurzfristige Wünsche aufzuschieben und längerfristige Ziele zu verfolgen;
 - ▶ üben sich darin, die eigenen Emotionen zu regulieren;
 - ▶ erweitern ihre Frustrationstoleranz.
-

www.phlu.ch

PH Luzern · Pädagogische Hochschule Luzern
Pfistergasse 20 · Postfach 7660 · 6000 Luzern 7
T +41 (0)41 228 71 11
info@phlu.ch