

Beobachten und Beurteilen im Kindergarten: Wie die Kindergartenlehrpersonen an einer Schule ihre Beurteilungspraxis gemeinsam weiterentwickeln

Betül Dursun

Abstract

Der vorliegende Beitrag gibt Einblick in eine schulinterne Weiterbildung im Rahmen des Programms QUIMS¹. Über den Zeitraum von zwei Jahren befassen sich die Lehrpersonen des Kindergartens und der Primarstufe einer Schule mit Fragen der Beurteilung und Förderung mit Fokus auf Sprache. Am Beispiel des Kindergartens wird dargestellt, wie die Lehrpersonen mithilfe eines Ankerbeispiels ihre eigene Praxis evaluieren und durch den Erfahrungsaustausch angeregt werden, ihre Beurteilungspraxis mündlicher Sprache als gemeinsame Aufgabe zu betrachten und weiterzuentwickeln. Auf diese Weise sollen Wahrnehmungsverzerrungen, die aufgrund von inadäquaten Erwartungshaltungen entstehen können, vermieden und die Förderung im Unterricht besonders wirksam gestaltet werden.

Mit diesem Beitrag wird die Bedeutsamkeit einer gemeinsamen Beurteilungspraxis hervorgehoben und ein konkretes Vorgehen dargestellt, wie Lehrpersonen des Kindergartens eine gemeinsame Beurteilungspraxis entwickeln können, die ihnen als Basis für eine angemessene Förderung dient und die – orientiert am Lehrplan 21 – dazu führt, dass gleiche Leistungen gleich beurteilt werden.

Schlüsselwörter

Formative Beurteilung, summative Beurteilung, Deutsch als Zweitsprache

⇒ Titre, chapeau et mots-clés se trouvent en français à la fin de l'article

⇒ Titolo, riassunto e parole chiave in italiano e in francese alla fine dell'articolo

Autorin

Betül Dursun, Pädagogische Hochschule Thurgau, Unterer Schulweg 3, 8280 Kreuzlingen,
betuel.dursun@phtg.ch

¹ Das Programm QUIMS unterstützt Schulen mit überdurchschnittlich vielen Schülerinnen und Schülern aus eingewanderten, fremdsprachigen und sozial nicht privilegierten Familien fachlich und finanziell. Die Förderung der Sprache, des Schulerfolgs und der sozialen Integration stehen dabei im Zentrum. Das seit 2006 im Kanton Zürich gesetzlich verankerte Programm verfolgt das Ziel, dass Lehrpersonen ihren Unterricht gemeinsam systematisch weiterentwickeln (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2019).

Beobachten und Beurteilen im Kindergarten: Wie die Kindergartenlehrpersonen an einer Schule ihre Beurteilungspraxis gemeinsam weiterentwickeln

Betül Dursun

1. 4 Kindergärten, 4 Lehrpersonen, 68 Kinder mit 23 Sprachen

«Zusammenarbeit wird bei uns grossgeschrieben!», erklärt die erfahrene Stadtzürcher Kindergartenlehrerin und stellt die Praxis bezüglich der Kooperation in ihrem Stufenteam vor: Vier Lehrpersonen in zwei Doppelkindergärten, die alternierend je zu zweit mit ihren Klassen den Unterricht planen und umsetzen. Dabei geht es um mehr als gemeinsame Ausflüge oder die Organisation des Turnunterrichts. Die Schülerinnen und Schüler aus zwei Klassen spielen und lernen jeweils täglich zusammen und können so klassenübergreifend in verschiedenen Konstellationen Erfahrungen sammeln. Die intensive Zusammenarbeit wird durch die räumliche Situation der Kindergärten begünstigt. Entscheidend für die erfolgreiche Umsetzung ist nach Einschätzung der beteiligten Kindergartenlehrpersonen aber, dass es allen ein Anliegen ist, ihr professionelles Handeln gemeinsam weiterzuentwickeln. Denn die grosse Heterogenität in den Klassen macht das Unterrichten anspruchsvoll. Die enge Zusammenarbeit nehmen die Kindergartenlehrpersonen dabei als entlastend wahr. Durch den regelmässigen Austausch vor, während und nach dem Unterricht profitieren sie voneinander und können sich gegenseitig bei der Förderung der Schülerinnen und Schüler unterstützen.

Ein Aspekt, zu dem es bisher nur wenig Austausch gab, ist das Beurteilen von Schülerleistungen. Im Rahmen der in diesem Beitrag beschriebenen schulinternen Weiterbildung soll sich dies nun ändern.

Die diagnostische Kompetenz zählt generell zu den zentralen Fähigkeiten einer Lehrperson. Denn für die Bestimmung des Lernstandes und ausgehend davon des Förderbedarfs ist eine genaue Beobachtung und Beurteilung wichtig. In der Weiterbildung diskutieren die Kindergartenlehrpersonen am Beispiel des monologischen Sprechens, wie eine zielführende Förderung und ihre Beurteilungskompetenz zusammenhängen. Sie setzen entsprechende Aufträge in ihrem Unterricht um und entwickeln Ankerbeispiele, welche allen Lehrpersonen des Zyklus 1 Orientierung geben und eine Grundlage für eine gemeinsame Beurteilungspraxis im Team bilden.

Die nachfolgenden Beobachtungen und Beschreibungen von Erfahrungen beziehen sich auf die Klasse der eingangs erwähnten Kindergartenlehrerin und auf die Arbeit im Stufenteam.

2. Eine gemeinsame Beurteilungspraxis

Eine zweijährige schulinterne Weiterbildung

Die am Programm QUIMS beteiligten Schulen sind angehalten, einen Teil ihres Weiterbildungsbudgets in einen von der Bildungsdirektion vorgegebenen Schwerpunkt zu investieren. Der aktuelle QUIMS-Schwerpunkt „Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache“ ist in vier Themenfelder gegliedert:

1. Beobachtungen und Beurteilungen planen und durchführen
2. Vorbereiten statt Nachbereiten
3. Rückmeldungen im Dialog kommunizieren
4. In allen Fächern sprachbewusst fördern und beurteilen

Für eine Begleitung bei der Arbeit zu einem dieser Themenfelder können Schulen bei der Pädagogischen Hochschule Zürich eine zweijährige schulinterne Weiterbildung buchen. Damit diese den Bedürfnissen im Schulhaus entspricht, wird die Weiterbildung in Zusammenarbeit mit der Schulleitung sowie mit Vertretungen der Kindergarten-, der Unter- und der Mittelstufe gestaltet. Diese Personen bilden zusammen mit dem/der QUIMS-Beauftragten der Schule eine Begleitgruppe.

Die Stufenvertretungen setzen exemplarisch Praxisaufträge um und präsentieren ihre Beispiele danach an einem Weiterbildungshalbtag im Plenum der ganzen Schule. Im Anschluss daran führen alle Lehrpersonen der Schule einen Praxisauftrag aus und teilen ihre Erfahrungen miteinander. Aufgrund dieser gemeinsamen Unterrichtsreflexion werden Folgerungen für die Unterrichtsgestaltung gezogen. Somit wird nicht nur eine Entwicklung auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler angestrebt,

sondern auch auf der Ebene des Unterrichts und der Schule. Mit der Verankerung von Sicherungszielen im Schulprogramm soll schliesslich eine nachhaltige Auseinandersetzung mit dem Thema sichergestellt werden.

Die Lehrpersonen der Schule, auf die sich der vorliegende Beitrag bezieht, haben sich für eine Vertiefung in das Themenfeld „Beobachtungen und Beurteilungen planen und durchführen“ entschieden, in dessen Kontext folgende Ziele angestrebt werden:

- Das Kollegium entwickelt eine gemeinsame Beurteilungspraxis auf der Ebene der Schule im Fach Deutsch.
 - Es kennt verschiedene Feedback-Ebenen und pflegt einen bewussten und lernförderlichen Umgang damit.
 - Es baut sein Beurteilungsrepertoire aus.
 - Es trifft Absprachen, um vergleichbare Leistungen möglichst gleich beurteilen zu können. Dafür werden Ankerbeispiele für die eigene Schule entwickelt.
- (Neugebauer & Sturm 2019, S. 31)

Da das Lernen im Kindergarten nicht nach Fächern organisiert ist, wird auf dieser Stufe nicht das Fach «Deutsch» in den Blick genommen, sondern das alltagsintegrierte sprachliche Lernen. In der Weiterbildung fokussieren die Kindergartenlehrpersonen einen ausgewählten Aspekt des sprachlichen Lernens. Sie befassen sich dabei auch mit den im Lehrplan 21 beschriebenen Kompetenzstufen aus dem Fach «Deutsch» für den Zyklus 1.

Zur aktuellen Beurteilungspraxis in den beschriebenen Kindergärten

Im Zusammenhang mit der schulinternen Weiterbildung stellt die Kindergartenlehrerin aus der Begleitgruppe fest, dass auf ihrer Stufe noch kaum Abmachungen für eine gemeinsame Beurteilungspraxis bestehen. Auf der individuellen Ebene werden laufend Beobachtungen zu einzelnen Schülerinnen und Schülern gemacht und entsprechend lernförderliche Rückmeldungen gegeben. Diese sind integriert in den Kindergartenalltag und erfolgen meistens spontan aus der Situation heraus. Zu solchen mündlichen Rückmeldungen an die Schülerinnen und Schüler werden normalerweise keine schriftlichen Informationen festgehalten. Schriftlich dokumentiert werden nur «grössere Auffälligkeiten», um Anhaltspunkte für Gespräche mit allenfalls beigezogenen Fachpersonen zu haben.

Bei der üblichen alltagsintegrierten Beurteilung liegt der Fokus auf dem individuellen Lernweg des einzelnen Kindes. Wenn eine Lehrperson also beim Beobachten feststellt, was ein Kind in Bezug auf ein Lernziel schon kann und wo es noch ansteht, formuliert sie ausgehend davon eine Rückmeldung an das Kind mit konkreten Hinweisen für die Weiterarbeit. Mit dieser formativen Beurteilung wird das Kind zu einem nächsten Lernschritt angeleitet.

Orientierung gibt also ein angestrebter individueller Lernschritt. Die Ausrichtung an übergeordneten Lernzielen ist in der bisherigen Praxis zweitrangig. Auch gegenüber den Eltern wird vor allem mitgeteilt, wie sich ein Kind im Vergleich zu seinem früheren Leistungsstand weiterentwickelt hat.

Eine summativ Beurteilung wird erst dann aktuell, wenn es um den Übertritt in die erste Klasse oder allenfalls um die Entscheidung für ein drittes Kindergartenjahr geht. In dieser Situation, in der also eine bilanzierende Beurteilung der Lernzielerreichung benötigt wird, werden auch Ergebnisse aus der Sprachstandsdiagnose mit dem Instrument «Sprachgewandt»² beigezogen.

In der folgenden Tabelle wird noch einmal vergleichend dargestellt, wie die beiden Beurteilungsformen durch die Kindergartenlehrpersonen zum Einsatz kommen:

² «Sprachgewandt» ist ein Instrument, mit dem Lehrpersonen auf allen Stufen die Deutschkompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler beurteilen können. Es schafft Grundlagen für die Zuweisung zum DaZ-Unterricht und wird eingesetzt für die Bestimmung des Förderbedarfs von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache. Im Kanton Zürich ist dieses Test-Instrument obligatorisch.

formative Beurteilung/Rückmeldung	summative Beurteilung/Rückmeldung
- laufend - alltagsintegriert - spontan, situativ - wenig schriftlich dokumentiert - keine gemeinsame Beurteilungspraxis	- beim Übertritt in die erste Klasse / bei der Entscheidung für ein drittes Kindergartenjahr - separates Setting - geplant - ausführlich schriftlich dokumentiert - «Sprachgewandt» als gemeinsame Praxis

Abbildung 1: Beurteilungspraxis in den beschriebenen Kindergärten

Die bisherige Praxis, bei der Beurteilungsanlässe – ausser mit dem Instrument «Sprachgewandt» – kaum geplant durchgeführt und Beobachtungen nicht festgehalten werden, erschwert den Austausch unter den Kindergartenlehrpersonen sowie mit weiteren Lehrpersonen, die im Zyklus 1 unterrichten. Das isolierte Vorgehen beim Beurteilen begünstigt ausserdem Wahrnehmungsverzerrungen. Durch eine gemeinsame Weiterentwicklung der aktuellen Beurteilungspraxis soll dies nun verhindert werden.

Beurteilung als kollektive Verantwortung der Lehrpersonen einer Schule

Bei der Auseinandersetzung mit der Beurteilungsthematik gerät unter anderem auch die damit verbundene Komplexität ins Blickfeld. Die Herausforderung entsteht vor allem durch den Anspruch auf eine faire Beurteilung, von der alle Schülerinnen und Schüler möglichst viel profitieren können. Dabei spielt neben methodischen Aspekten auch die Haltung der Lehrpersonen eine grosse Rolle. Studien belegen, dass niedrige Leistungserwartungen von Lehrpersonen die Wahrnehmung manipulieren und die Lernleistungen der Schülerinnen und Schülern negativ beeinflussen können (Sturm & Senn 2018). Dieser Effekt zeigt sich unter anderem, weil Lehrpersonen mit tiefen Erwartungen starke und schwächere Schülerinnen und Schüler (unbewusst) unterschiedlich behandeln (Jussim et al. 2009). Schwache Schülerinnen und Schüler bekommen, im Gegensatz zu starken, zum Beispiel häufiger Rückmeldungen zu ihrem Verhalten, statt zu ihrer Leistung (Sturm & Senn 2018). Erstere haben jedoch keine positive Wirkung auf die Lernleistung (Hattie & Gan 2011). Weitere Faktoren wie der Migrationshintergrund oder ein niedriger sozioökonomischer Status verstärken diese Effekte (Sturm & Senn 2018).

Beurteilung spielt folglich eine wichtige Rolle, wenn es um Chancengerechtigkeit geht.

Die Kindergartenlehrpersonen der beschriebenen Schule wollen beim Austausch im Stufenteam ihre Einschätzungen von Schülerleistungen vergleichen und somit systematischen Wahrnehmungsfehlern entgegenwirken. Eine gemeinsame Beurteilungspraxis soll dazu führen, dass die Verantwortung für das Beurteilen und somit auch für eine adäquate Förderung kollektiv getragen wird.

3. Von alltagsintegrierten Beobachtungen und formativen Rückmeldungen zu einer summativen Beurteilung

Beobachtungen im Kindergartenalltag

Ein Grossteil der Schülerinnen und Schüler in der beschriebenen Schule lernt Deutsch als Zweitsprache. Ein Teil von ihnen kann sich durch den Besuch einer Kindertagesstätte beim Eintritt in den Kindergarten bereits auf Deutsch verständigen. Für andere wiederum (bis zu drei Vierteln der Schülerinnen und Schüler im ersten Jahr) bietet der Kindergarten die erste Möglichkeit, die deutsche Sprache zu lernen. Auffallend ist, dass von manchen (mehrsprachigen) Kindern neben der Erst- und Zweitsprache regelmässig auch englische Wörter und Wortverbindungen³ eingesetzt werden. Gleichzeitig lässt sich bei denselben Schülerinnen und Schülern beobachten, dass sie gewisse alltägliche Dinge in keiner ihrer Sprachen ausdrücken können. Sie können sich in diesem Fall also nicht einfach ein neues deutsches Wort aneignen, sondern müssen auch ein neues mentales Konzept konstruieren. Das braucht Zeit und

³ Beispiele dafür sind «Yes», «No», «I don't know», Zahlen und Farben.

mehr Unterstützung, als wenn beim Lernen der deutschen Sprache einfach an bereits vorhandene mentale Konzepte angeknüpft werden kann.

Die Kindergartenlehrpersonen stellen ausserdem fest, dass die literalen Fähigkeiten (z.B. von einem Erlebnis berichten, etwas erklären, begründen etc.) vieler Kinder wenig entwickelt sind. Diese Einschätzung bestätigt sich auch in Gesprächen mit den Eltern, in denen es um die Fähigkeiten der Kinder in ihrer Erstsprache geht.

Diese Gegebenheiten verlangen für den Unterricht, bei der Planung und Umsetzung von sämtlichen Inhalten, immer einen besonderen Fokus auf die sprachliche Förderung.

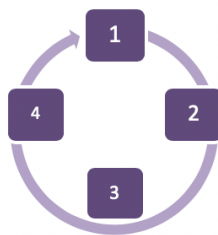
Förderkreislauf in der Praxis

Eine wesentliche Form der Unterstützung, die Kindergartenlehrpersonen ihren Schülerinnen und Schülern bieten können, sind lernförderliche Beurteilungen. Diese kommen dann zum Tragen, wenn sie nicht am Ende eines Lernprozesses stehen, sondern in einen Kreislauf integriert sind. Wenn Schülerinnen und Schüler erkennen, dass der Lernprozess fortgeführt wird, bringen sie die Motivation auf, um weiterzulernen.

Am Beispiel des monologischen Sprechens soll aufgezeigt werden, wie eine Förderung in einem zyklischen Prozess (Senn 2018) aussehen könnte:

Aufgabe⁴:

Mit einer Strukturierungshilfe (vgl. Abbildung 5 in diesem Beitrag) stellen die Schülerinnen und Schüler eine von ihnen ausgeführte Bastelarbeit vor. Dafür müssen sie zuerst die typischen Formulierungen mit dem dafür nötigen Wortschatz erlernen.



1. **Ziel setzen:** Die Schülerinnen und Schüler verstehen typische Formulierungen, die beim Umsetzen der Bastelarbeit verwendet werden.
→ Diese Formulierungen werden beim Basteln von der Lehrperson immer wieder angeboten. Eventuell werden die Schülerinnen und Schüler zum Wiederholen der Formulierungen angeregt.
 2. **Beobachten:** Wie reagiert das Kind?
 3. **Evaluierten:** Versteht das Kind die Wörter/Formulierung? Was ist der nächste Schritt?
 4. **Rückmeldung geben:** z. B. „Du hast die Aufgabe richtig gelöst. Als nächstes versuchst du selber zu beschreiben, was du gemacht hast.“
-
1. **Ziel setzen:** Die Schülerinnen und Schüler beschreiben ihre Handlungen mithilfe der typischen Formulierungen.
→ Die Lehrperson fragt immer wieder nach, was das Kind gemacht hat.
 2. **Beobachten:** Wie reagiert das Kind?

⁴ Diese Aufgabe hat die Kindergartenlehrerin aus der Begleitgruppe in ihrem Unterricht bearbeitet. Weiteres dazu im Kapitel 4.

- 3. Evaluieren:** Schafft das Kind es, die Formulierungen korrekt zu verwenden?
- Wenn das Kind unsicher ist, bietet die Lehrperson die Wörter/Formulierungen weiterhin an.
 - Wenn das Kind eine Formulierung korrekt verwendet hat, fordert die Lehrperson weitere Formulierungen ein.
- 4. Rückmeldung geben:** z.B. „Das hast du richtig gesagt. Was sagst du nun beim nächsten Schritt?“
- Den Schülerinnen und Schülern Zeit lassen und so lange trainieren, bis die Formulierungen gefestigt sind.
- 1. Ziel setzen:** Die Schülerinnen und Schüler können einen ganzen Teilschritt selbstständig beschreiben.
- ...
- ...
- 1. Ziel setzen:** Die Schülerinnen und Schüler können ihre Bastelarbeit selbstständig nach einer vorgegebenen Struktur vorstellen.
- ...
- ...

Abbildung 2: Beispiel für den Einsatz einer formativen Beurteilung in einem Förderkreislauf

Das vorgestellte Beispiel zeigt, wie formativ beurteilt wird. Die Schülerinnen und Schüler erhalten fortlaufend Rückmeldungen zu ihrem individuellen Lernverlauf und können diese Rückmeldungen unmittelbar anwenden. Diese adaptive Unterrichtsplanung jeweils nach der Beurteilung sowie die darauffolgende Beurteilung des neu gesetzten Zieles zeigen, wie Beurteilen und Fördern ineinandergreifen.

An einem gewissen Punkt im Förderkreislauf wird eine summative Beurteilung eingeplant. Die Informationen aus dieser Beurteilung werden ebenfalls für die weitere Unterrichtsplanung genutzt. Die summative Beurteilung steht in keinsten Weise in einer Konkurrenzsituation zur formativen, sie ergänzt sie vielmehr und unterstützt den Lernprozess auf eine andere Art und Weise.

Summative Beurteilung: Keine isolierten Testsituationen, sondern im Kindergarten integrierte Settings

Eine kompetenzorientierte Beurteilung gemäss Lehrplan 21 stellt zwar eindeutig die besonders lernwirksame formative Beurteilung in den Vordergrund, zählt aber die summative Form ebenso als wichtigen Teil einer Gesamtleistung. In der Weiterbildung der beschriebenen Schule befassen sich die Kindergartenlehrpersonen mit der Frage, wie eine summative Beurteilung, die zur Kultur des Lernens im Kindergarten passt, aussehen kann. Es braucht Beurteilungssettings, die keine isolierten Testsituationen darstellen, sondern die daran anknüpfen, was im Kindergartenalltag praktiziert wird. Ausgegangen werden soll von Kriterien, die aus den Kompetenzbeschreibungen des Lehrplans 21 abgeleitet werden können. Eine Herausforderung liegt darin, wie solche Kriterien bei der Beurteilung zu gewichten sind, denn vergleichbare Leistungen sollen auch möglichst gleich beurteilt werden.

4. Ankerbeispiele zum monologischen Sprechen: Eine Bastelarbeit vorstellen

Eine geeignete Situation finden

Für die Weiterbildung wurde explizit nach einer Situation im Unterricht gesucht, die in allen vier Kindergärten der beschriebenen Schule relevant ist. Folgende Fragen gaben bei der Suche nach einer geeigneten Beurteilungssituation Orientierung:

- An welchem **Kompetenzbereich** des Lehrplans 21 wird gearbeitet?
- An welchem **Handlungs- oder Themenaspekt** wird gearbeitet?
- Was für ein **Unterrichtsetting**, das im Kindergartenalltag integriert werden kann, eignet sich?
- Welche **Kriterien** lassen sich aus den Kompetenzstufen des gewählten Handlungs- oder Themenaspekts ableiten?

Als geeignet erwiesen sich kleine Präsentationen, in denen die Schülerinnen und Schüler nach einer vorgegebenen Struktur selbstständig einen Vorgang beschreiben. Solche kleinen Präsentationen gehören bereits zur Praxis der vier Kindergärten. Nach einem Gespräch über passende Settings entschied sich die Kindergartenlehrerin aus der Begleitgruppe schliesslich für das Präsentieren von (einfachen) Bastelarbeiten. Alternative Settings, die sich ebenfalls eignen würden, sind folgende:

Geeignete Settings zum monologischen Sprechen	
-	Präsentieren von (einfachen) Bastelarbeiten
-	Anleitung für eine einfache Zeichnung, Plastilinfigur oder einen Scherenschnitt
-	Erklärung für ein neues Spiel
-	Mündliche Darstellung einer Ordnung (im Schrank, in einer Kiste, etc.)
-	Vorstellung einer Spiel-/Lernecke
-	...

Abbildung 3: Situationsbeispiele für eine gemeinsame Beurteilungspraxis im Kindergarten

Kriterien mit Bezug zum Lehrplan 21

In der folgenden Tabelle wird dargestellt, welche Kriterien zur Beurteilung der Präsentation aus dem Lehrplan 21 (Kanton Zürich) abgeleitet wurden.

	Kriterien Die Schülerinnen und Schüler ...	Kompetenzbeschreibungen Lehrplan 21 Die Schülerinnen und Schüler ...
a	... können beschreiben, wie sie beim Basteln vorgegangen sind.	D.3.B.1 b >> ... können Beobachtungen wiedergeben und einfache Sachverhalte mit Unterstützung beschreiben.
b	... verwenden dabei den passenden Wortschatz, sie können die Materialien benennen.	D.3.A.1 a >> ... können Wörter, Wendungen (z.B. in Fragen, Aussagen, Aufforderung) und Satzmuster in vertrauten Situationen passend verwenden (produktiver Wortschatz).
c	... halten die Erzählstruktur ein.	D.3.B.1 d >> ... können mithilfe eines Schemas ihre Arbeitsergebnisse und Gedanken vortragen (z.B. vorgegebene Textbausteine, Ablauf).
d	... benutzen die Textbausteine aus dem Scaffold ⁵ .	

Abbildung 4: Kriterien für das Unterrichtsetting «Bastelarbeit präsentieren»

⁵ Ein Scaffold (engl. Gerüst) ist eine Lernunterstützung, die bei der mündlichen oder schriftlichen Textproduktion hilft, einen Text zu strukturieren und mit genretypischen Mitteln zu gestalten.

Vorbereitung und Durchführung

Bevor die Schülerinnen und Schüler selber aktiv wurden, konnten sie in verschiedenen Übungssequenzen die benötigten Formulierungen immer wieder hören und reproduzieren (siehe auch Abbildung 2). Zudem wurde von der Kindergartenlehrerin darauf geachtet, die zuvor bestimmten Formulierungen immer gleich zu verwenden, um so das Memorieren der neu zu lernenden Formulierungen zusätzlich zu unterstützen.

Bei der Einführung der Aufgabe zeigte die Kindergartenlehrerin, was sie von den Schülerinnen und Schülern erwartete und betonte, dass sie die Handlungen und Dinge benennen müssen und nicht einfach nur auf Gegenstände zeigen sollen. Damit eine Routine entstehen konnte, führte sie nach jeder Bastelarbeit die Präsentation selber durch und hielt sich dabei an das folgende Scaffold:

	Aufbau	Textbausteine (sprachliche Ausdrucksmittel)
1	Sag, was du gemacht hast.	Ich habe ... gebastelt/gemalt.
2	Sag, was für Material du dafür gebraucht hast.	Ich habe dafür ... und ... gebraucht.
3	Erzähl, wie du vorgegangen bist.	Zuerst habe ich ..., dann habe ich ... und am Schluss habe ich ... Erstens ..., zweitens ..., drittens ...
4	Sag, wie es für dich war.	Für mich war es einfach/schwierig ... Einfach/Schwierig war für mich ...

Abbildung 5: Ein Scaffold für das Unterrichtsetting «Bastelarbeit präsentieren»

Anschliessend forderte sie vorerst leistungsstarke Schülerinnen und Schüler zum Präsentieren auf. Diese stellten mit Unterstützung der Lehrerin die eigene Bastelarbeit vor, bis sie schliesslich auch ohne Hilfe präsentieren konnten.

Der Ablauf der Präsentation wurde auf dem Boden mit verschiedenen Tüchern und den verwendeten Bastelmaterialien visualisiert. Beim Sprechen mussten sich die Schülerinnen und Schüler auf das jeweils zum beschriebenen Schritt passende Tuch setzen und auf die verwendeten Materialien verweisen.



Abbildung 6: Schüler beim Präsentieren seiner Bastelarbeit

Fallbeispiele

Von der Kindergartenlehrerin aus der Begleitgruppe wurden Präsentationen von Schülerinnen und Schülern auf verschiedenen sprachlichen Niveaus gefilmt. Im Dialog mit der Leitung der Weiterbildung wurden Beispiele ausgewählt, die sich für die Entwicklung von Ankerbeispielen für den Austausch im Stufenteam eignen. Für die Besprechung der Beurteilungen wurden die ausgewählten Beispiele von der Weiterbildnerin transkribiert und mit Kommentaren versehen. Die Beurteilungen wurden mit drei Farben vorgenommen. Am Schluss wurde die Gesamtbeurteilung mit Hinweisen für die weitere Planung ergänzt. Hier zwei Ankerbeispiele von einem Kind mit Erstsprache Deutsch und einem DaZ-Kind:



Kind mit Deutsch als Erstsprache:

Transkript	Kommentar	Beurteilung
K: (Sitzt vor dem ersten Tuch) Ich (.) han en Pilz gmacht. (rutscht zum nächsten Tuch) Für das han ich en Liim (nimmt den Leimstift in die Hand und zeigt ihn den Zuschauern) und ä Schär, (.) so es Papier (nimmt das rote Blatt und zeigt, was es mit der folgenden Aussage meint) wo da dä Oberbau vom Pilz druf gha h- (.) druf zeichnet gsi isch. (versorgt das rote Blatt, nimmt das weisse in die Hand) Und es wiisses Papier, wo dä under Teil vom Pilz (zeigt jeweils beim Sprechen auf die Teile, die es anspricht) und di wiisse Pünktli druffe gsi sind vom Pilz. (versorgt das weisse Blatt, nimmt das braune in die Hand) Und no es bruuns Blatt, wo dä Pilz druf isch. (legt das braune Blatt zurück und sitzt zum dritten Schritt). Zerscht han ich 's rote Papier usgschnitte (nimmt wieder kurz das rote Blatt in die Hand und legt es danach wieder zurück) (.) und dänn han ich (schaut zum Material, nimmt es nicht mehr in die Hand, macht aber Gesten) 's wiisse, also ufem wiisse Papier usgschnitte L: Mhm (bejahend) K: Dänn han ich dä wiissi Teil drufkläbt und dänn am Schluss (.) ne wart. Denn han ich di wiissi Pünktli drufkläbt, dänn dä wiissi Teil und dänn dä Hut. (bewegt sich zum letzten Tuch) Für mich isch alles eifach gsi. (zeigt auf die Hand mit dem Daumen nach oben). L: Super.	→ Das Material steht für das Kind „auf dem Kopf“ → Es kann problemlos zeigen und dazu sprechen. Zeigt manchmal eher für sich als zum Publikum. → Struktur scheint verinnerlicht zu sein. Es spricht, geht zum nächsten Schritt, spricht, geht zum nächsten Schritt ... → Variation bei den Formulierungen: Es hält sich nicht ganz an vorgegebene Textbausteine, muss es auch nicht, solange das Resultat korrekt ist. → Selbstkorrektur	Beurteilung ● Ziel nicht erreicht ● Ziel teilweise erreicht ● Ziel erreicht a) Bastelvorgang beschreiben ● Alle Vorgänge werden beschrieben. Am Schluss ging es etwas schnell. b) passender Wortschatz ● Es versucht, die einzelnen Teile so genau wie möglich zu beschreiben. c) Erzählstruktur einhalten ● Sehr klar, einzelne Schritte sowohl sprachlich als auch von der Bewegung her voneinander klar getrennt. d) Textbausteine benutzen ● Folgende Bausteine wurden verwendet: gemacht statt gebastelt Für das han ich en ... Zerscht, und dänn, dänn, am Schluss Für mich isch ... eifach gsi.
Wie weiter? Anspruchsvollere Scaffolds und Textbausteine anbieten. Kind vorzeigen lassen bei der nächsten Bastelarbeit.		



Kind mit Deutsch als Zweitsprache:

Transkript	Kommentar	Beurteilung
K: (Setzt sich vor das erste Tuch) Ich han (schaut zur LP) müsse zum das Fi-ige- Pilz mache, han ich müsse (deutet auf die Materialien) eine S(ch)ere ha und ein Liim. L: Jetzt häsch du no z'allererst vergässe, was du überhaupt gmacht häsch. Lug 's erste Tuech isch: «Was han ich gmacht?». Tuen eus mal verzelle, was du überhaupt baschtlet häsch. K: Ich han en Pilz gmacht und wie, wie han ich Pilz gmacht: Han ich bruche en S(ch)er, Liim, en wiisse Papier, wo det ehm eh zeichnet druf, was is(ch). L: Super. K: Und tann (schaut aufs nächste Tuch, bleibt aber sitzen) han ich müsse erst (zählt mit den Fingern mit) diä ehm diese Punktli s(ch)niide. Nachher am zweite di ehm, di obere Teil s(ch)niide. Und nacher di undere Teil, wo chömmer ehm di Pilz chläbe. (Setzt sich hinter das letzte Tuch). Mir is(ch) s(ch)wiirig gsii- L: Jetzt häsch 's Violette T-Tüechli no vergässe. Jetz musch du (.) ah häsch du- (zu einer anderen Person) nei das hät er jetzt scho gmacht hä? Eifach bim- ja isch guet. (lauter, wieder zum Kind) Ja, isch guet! K: Und fiir is(ch) s(ch)wierig genau alles luege, was soll ich muse ehm (beugt sich nach vorne und zeigt auf Blätter) s(ch)niidee (.) und (.) (schaut zum Material) für mich is(ch)s eifach gsi ehm (.) s(ch)niide. L: Guet.	→ Das Material steht für das Kind „auf dem Kopf“ → Kind vergisst zunächst den ersten Schritt, kann sich aber nach dem Korrekturhinweis der Lehrperson verbessern. → Relativsatz → Beim Sprechen schaut das Kind das Material vor sich an: visuelle Stütze sehr hilfreich für das Lösen der Aufgabe. → Obwohl das Kind beim 3. Schritt ist, bleibt es beim 2. Schritt sitzen. Es befolgt die Anweisung 1., 2. 3., (kurzer Blick nach links) orientiert sich aber immer noch am Material, das es vor sich liegen hat. Die Trennung vom 2. und 3. Schritt scheint noch schwierig zu sein. Allenfalls am Anfang noch nicht eingreifen. → Auch hier schaut das Kind zum Material, während es spricht. → Zweite Unterbrechung der Lehrperson war unnötig. Traut man dem mehrsprachigen Kind weniger zu?	a) Bastelvorgang beschreiben ● Der Ablauf wird mit drei Schritten beschrieben. > Was wird in welcher Reihenfolge geschnitten? Das Zusammenkleben bleibt unklar. b) passender Wortschatz ● ● Oberer und unterer Teil nicht genauer benannt (vielleicht auch nicht bekannt), dafür Fliegenpilz am Anfang. Artikel > die Pilz c) Erzählstruktur einhalten ● Der 1. Schritt wurde vergessen. Das Kind konnte aber auf den Korrekturhinweis richtig reagieren. Struktur im mündlichen Text ansonsten korrekt. Es sitzt aber nicht immer vor dem richtigen Tüchlein. d) Textbausteine benutzen ● gemacht statt gebastelt. Formulierungen vorhanden (Erst, nachher, nachher ...), aber oft nicht ganz korrekt. Partizipformen fehlen
Wie weiter? Arbeit vor allem an den Formulierungen. Üben z.B. mit reproduktiven Sprachübungen.		

5. Nutzung der Ankerbeispiele für eine gemeinsame Beurteilungspraxis

Einsatz der Ankerbeispiele

Der Prozess der gemeinsamen Beurteilungspraxis beginnt beim gemeinsamen kritischen Betrachten eines Ankerbeispiels. Dabei stellt sich die Frage, wie fair und stimmig die Beurteilung vorgenommen wurde. Während des Austauschs über das bereits durchgeführte und beurteilte Unterrichtssetting können erste Meinungsverschiedenheiten diskutiert und die Einschätzungen allenfalls überarbeitet werden. Nach dieser Auseinandersetzung im Stufenteam dient das Beispiel allen Lehrpersonen im Zyklus 1 als Orientierung, wenn sie selber die gleiche oder eine ähnliche Aufgabe mit ihrer Klasse umsetzen möchten.

In der vorgestellten Weiterbildung werden die Kindergartenlehrpersonen dazu angehalten, in ihrer Klasse eine vergleichbare Aufgabe zum monologischen Sprechen durchzuführen und zu beurteilen. Die Performanz und die Beurteilung der eigenen Schülerinnen und Schüler wird mit dem Ankerbeispiel verglichen. Ausgewählte Beispiele werden anschliessend wiederum im Stufenteam besprochen.

Zentral ist dabei immer das Ziel, eine Basis für eine angemessene Förderung zu schaffen, welche sich nicht einfach am aktuellen Niveau der eigenen Klasse orientiert, sondern die Anforderungen des Lehrplans im Blick behält (siehe Kriterien mit Bezug zum Lehrplan 21, S. 8/9). Ausserdem wird durch den Austausch im Stufenteam am Anspruch gearbeitet, dass gleiche Leistungen in allen Klassen gleich beurteilt werden müssen. Dies müsste sich schliesslich auch in Elterngesprächen niederschlagen: Eltern, deren Kinder verschiedene Klassen derselben Schule besuchen, sollten erfahren, dass es eine gemeinsame Beurteilungspraxis gibt und dass gleiche Leistungen gleich beurteilt werden.

Durch den in der Weiterbildung angestossenen regelmässigen Austausch und den immer geübteren Umgang mit integrierten summativen Beurteilungen sollen die Lehrpersonen der vorgestellten Schule ihre neu etablierte Beurteilungspraxis auch auf andere Kompetenzbereiche übertragen und gemeinsam für eine hohe Qualität in ihrer Beurteilung sorgen können.

Einschätzung des Nutzens der schulinternen Weiterbildung

Die zweijährige schulinterne Weiterbildung befindet sich aktuell noch in einer relativ frühen Phase. Umfassende Erfahrungen konnte erst die Kindergartenlehrerin aus der Begleitgruppe machen. Im Gespräch mit ihr zeigt sie sich skeptisch über den Mehrwert von summativen Beurteilungen, weil sie mit der gewohnten Beurteilungspraxis die Schülerinnen und Schüler ihrer Meinung nach wirksamer fördern kann. Für den Weiterbildungsprozess ist es wichtig, auch das zu thematisieren: Summative Beurteilungen wirken sich tatsächlich nicht per se auf die Qualität des Unterrichts aus. Nun muss aber das zentrale Anliegen der Weiterbildung, nämlich eine gemeinsame Beurteilungspraxis, wieder in den Fokus gerückt werden. Es geht darum, durch den Austausch mit den anderen Kindergartenlehrpersonen den Lernstand der Schülerinnen und Schüler richtig einzuschätzen und sich nicht von Wahrnehmungsverzerrungen irreführen zu lassen. Auf diese Weise kann den Schülerinnen und Schülern aller vier Kindergärten der Schule eine adäquate Förderung angeboten werden.

Wie anfangs erwähnt, gibt es im vorgestellten Kindergarten-Stufenteam bisher nur wenig Austausch zum Beurteilen von Schülerleistungen. Im zweiten Weiterbildungsjahr wird es also darum gehen, ob die Kindergartenlehrpersonen den mit den Ankerbeispielen angestrebten Austausch auch tatsächlich als gewinnbringend erleben können oder ob es weiteren Unterstützungs- und Handlungsbedarf gibt.

Die Diskussion über den Sinn von Leistungsvergleichen muss im Stufenteam offenbar noch vertieft geführt werden. Es wird sich zeigen, ob die Möglichkeit, sich an Ankerbeispielen orientieren zu können, von den Kindergartenlehrpersonen schliesslich nicht einfach als zusätzlichen Aufwand, sondern als Unterstützung wahrgenommen wird.

Literatur

Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (2016): Lehrplan 21. Zürich: D-EDK.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* (1. Auflage). London/New York: Routledge.

Hattie, J. & Gan, M. (2011): Instruction based on Feedback. In: R.E. Mayer & P.A. Alexander (Hrsg.), *Handbook of Research on Learning and Instruction* (S. 249–295). New York: Taylor & Francis.

Jussim, L., Robustelli, S. L. & Cain, T. R. (2009). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies. In K.R. Wentzel & A. Wigfield (Hrsg.), *Handbook of motivation at school* (S. 349- 380). New York/London: Routledge.

Neugebauer, C. & Sturm A. (2019). Die schulinterne Weiterbildung als zentrales Element der Arbeit am Schwerpunkt. In: Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache. Fachbroschüre für QUIMS-Schulen zum Schwerpunkt C (2019-2022). Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.

Senn, W. (2018). Schreibmotivation und Schreibziel: Eine Untersuchung zur Konzeption und Modellierung motivationaler Variablen und Schreibziele in Schreibprozess und Schreibprodukt. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Autorin

Betül Dursun ist Primarlehrerin und seit 2017 als wissenschaftliche Assistentin in der Forschungsabteilung der Pädagogischen Hochschule Thurgau tätig. Sie arbeitet in Projekten zur frühen Sprachbildung und gibt Weiterbildungen für Lehrpersonen zu DaZ-spezifischen Themen. Parallel dazu absolviert sie den Masterstudiengang "Fachdidaktik Schulsprache Deutsch" der Pädagogischen Hochschule Zürich und der Universität Zürich.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2020 von leseforum.ch veröffentlicht.

Observer et évaluer au jardin d'enfants : comment les enseignants développent ensemble leurs méthodes d'évaluation dans une école

Betül Dursun

Chapeau

Cet article décrit une formation continue interne donnée dans une école dans le cadre du programme Qualität in multikulturellen Schulen QUIMS (gestion de la qualité en milieu scolaire multiculturel). Pendant deux ans, les enseignants d'un jardin d'enfants et ceux d'une école primaire se sont penchés sur des questions d'évaluation et de développement des langues. En prenant comme exemple le jardin d'enfants, l'article montre comment les enseignants analysent leur propre pratique en partageant leurs expériences et comment ces partages les incite à développer leurs pratiques d'évaluation de manière commune. L'idée est d'éviter ainsi de mauvaises perceptions dues à d'éventuelles attentes inadéquates et de mettre sur pied un soutien en classe particulièrement efficace.

Cet article met en évidence l'importance d'une pratique d'évaluation commune et propose une procédure concrète permettant aux enseignants du jardin d'enfants de développer collectivement des méthodes d'évaluation. Celles-ci posent les bases d'un soutien approprié et amènent –en accord avec le Lehrplan 21 – à évaluer les mêmes performances de manière identique.

Mots-clés

évaluation formative, évaluation sommative, allemand comme deuxième langue

Cet article a été publié dans le numéro 3/2020 de forumlecture.ch

Osservazione e valutazione nella scuola materna: così le maestre della scuola dell'infanzia di un istituto scolastico sviluppano insieme la loro prassi di valutazione

Betül Dursun

Riassunto

Questo contributo offre una panoramica di una formazione continua interna alla scuola nell'ambito del programma QUIMS. Sull'arco di due anni, le insegnanti della scuola materna ed elementare di un istituto scolastico si occupano di questioni di valutazione e di sostegno, con particolare attenzione alla lingua. Utilizzando l'esempio della scuola materna, viene mostrato come gli insegnanti valutano la propria prassi utilizzando un esempio di ancoraggio e come lo scambio di esperienze li incoraggi a considerare e sviluppare la loro prassi di valutazione come un compito comune. In questo modo si intendono evitare distorsioni nella percezione, che possono sorgere a causa di aspettative inadeguate, e si intende inoltre rendere particolarmente efficace il sostegno in classe.

Questo articolo vuole sottolineare l'importanza di una prassi di valutazione comune e presenta un modo di procedere concreto per far sì che le insegnanti della scuola materna possano sviluppare una prassi di valutazione comune che serva loro da base per un sostegno adeguato e che - orientandosi al Lehrplan 21 - porti a valutare nello stesso modo identiche prestazioni.

Parole chiave

valutazione formativa, valutazione sommativa, tedesco come seconda lingua

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 3/2020 di forumlettura.ch