

SINUS-Transfer Grundschule: Naturwissenschaften, Modul G 9: Lernerfolg begleiten - Lernerfolg beurteilen

Gudrun Schönknecht, Andreas Hartinger

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Schönknecht, Gudrun, and Andreas Hartinger. 2006. "SINUS-Transfer Grundschule: Naturwissenschaften, Modul G 9: Lernerfolg begleiten - Lernerfolg beurteilen." Kiel: IPN.
http://www.sinus-transfer.de/fileadmin/MaterialienIPN/G9_gesetzt.pdf.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under these conditions:

Deutsches Urheberrecht

Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:

<https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publiz/>



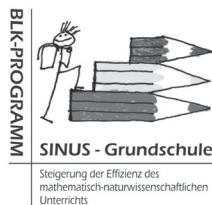
SINUS-Transfer Grundschule

NATURWISSENSCHAFTEN

Modul G 9: Lernerfolg begleiten – Lernerfolg beurteilen

Gudrun Schönknecht, Andreas Hartinger

Kiel, im September 2006



Inhaltsverzeichnis

Ausgangslage und Aufbau der Modulbeschreibung	3
1. Grundlegende Anforderungen an Lernerfolgsmessungen im Sachunterricht.....	4
1.1 Der Bildungsauftrag des Sachunterrichts	4
1.2 Prozess- und Produktorientierung.....	5
1.3 Berücksichtigung der Heterogenität der Kinder	6
1.4 Bezugsnormen und Kompetenzorientierung	6
1.5 Der Zusammenhang von Lernerfolgsmessung und Unterrichtsplanung	7
1.6 Mitwirkung von Schülerinnen und Schülern an der Leistungserhebung und Leistungsbewertung	9
2. Beispiele und Möglichkeiten der Umsetzung	9
2.1 Gemeinsame Jahres- und Themenplanung	9
2.2 Standortbestimmungen	12
2.3 Diplome und »Führerscheine«.....	15
2.4 Selbstbewertung – Fremdbewertung	15
2.5 Portfolioarbeit, Forscherbücher oder Lerntagebücher	16
2.6 Lerngespräche mit Kindern	19
3. »Traditionelle« Leistungsfeststellungen: »Proben« und Klassenarbeiten	20
Literatur.....	24
Anhang: Weitere Materialien	25

Ausgangslage und Aufbau der Modulbeschreibung

Es ist wie so häufig: Im Sachunterricht ist alles ein wenig komplizierter – im Fall dieser Modulbeschreibung deshalb, weil der Lernerfolg, der von den Lehrkräften begleitet und gegebenenfalls beurteilt werden soll, so unterschiedlich sein kann – vom Wissen über den Aufbau einer Blüte über die Kenntnis geschichtlicher Entwicklungen des Schulorts bis hin zur Fähigkeit, ein Experiment zu planen und durchzuführen.

Gleichzeitig ist der Sachunterricht als Fach der Grundschule an den Auftrag dieser Schulform gebunden. Und die Grundschule hat eine besondere Aufgabe: Sie legt die Grundlagen im Lernen und Leisten, versteht sich also als eine leistungs- und kindorientierte Schule. Dies bedeutet, dass, obwohl es erforderlich ist, Lernerfolg auch mit Hilfe von Noten zu bewerten, mit dieser Aufgabe auf eine für die Kinder förderliche Weise umgegangen werden muss. Der Aufbau von Selbstwertgefühl, die Übernahme von Eigenverantwortung, das eigene Können einschätzen lernen und damit sein Lernen auch zunehmend selbstständig planen zu können, sind wichtige Bildungsziele der Grundschule – Bildungsziele, die gerade auch durch den Sachunterricht angestrebt und erreicht werden können. Das Begleiten, aber auch das Beurteilen des Lernerfolgs kann unseres Erachtens diese Lernprozesse unterstützen, wenn die Beurteilungen nicht vorrangig für Selektions- oder Disziplinierungszwecke genutzt werden, sondern v. a. der Information und der Rückmeldung für Kinder, Eltern und Lehrkräfte dienen. Diese Informationen können dann wieder in die Planung des Unterrichts einbezogen werden.

Während es seit über 20 Jahren vielfältige, auch fachdidaktisch differenzierte Vorschläge für eine veränderte Lernkultur gibt (zum Beispiel »Öffnung von Unterricht«), dominieren im Bereich einer dementsprechenden »Leistungskultur« (Winter 2004) eher allgemeinere Aussagen, es gibt wenig fachdidaktische Konkretisierungen. Für den Sachunterricht wollen wir in diesem Modul aufzeigen, wie eine pädagogische Leistungskultur in Lernbegleitung und Rückmeldung, aber auch in der Lernerfolgsmessung realisiert werden kann.

Wir unterscheiden dabei traditionell zwischen dem Messen, Erheben und Feststellen von Lernerfolgen und dem Beurteilen und Bewerten, das in einem zweiten Schritt erfolgt. Das Erheben bzw. Feststellen oder Messen ist wertfrei. Erst beim Beurteilen kommt der wertende Aspekt hinzu. Dabei kann die »individuelle«, die »kriteriumsbezogene« oder die »soziale« Bezugsnorm (vgl. Rheinberg 1998) verwendet werden. Die Bewertung kann durch Zensuren und/oder verbal erfolgen. Des weiteren werden wir in diesem Modul immer wieder von Lernbegleitung oder vom Begleiten des Lernerfolgs sprechen. Rückmeldung, Beratung und Förderung sind zentral für die Leistungserziehung und die Unterrichtsqualität und müssen deshalb bei der Leistungsfeststellung und -beurteilung immer mit berücksichtigt werden.

In der Modulbeschreibung stellen wir in Kapitel 1 sechs Thesen auf, die wir darlegen und begründen. Sie beschreiben, welche Aspekte für eine angemessene und differenzierende Lernbegleitung und Lernerfolgsbeurteilung in der Grundschule und damit auch im Sachunterricht wichtig sind. In Kapitel 2 zeigen wir Realisationsmöglichkeiten anhand von Beispielen auf. Daher finden Sie am Ende einer jeden These des ersten Kapitels immer einen Verweis, welche Formen und Beispiele aus Kapitel 2 uns als besonders geeignet scheinen. In Kapitel 3 widmen wir uns der Frage, wie man Proben und Klassenarbeiten möglichst unterstützend und lernfördernd gestalten kann, um Anregungen für Weiterentwicklungen in diesem Bereich zu geben.

1 Grundlegende Anforderung an Lernerfolgsmessungen im Sachunterricht

Grundlage differenzierter Formen der Lernbegleitung, der Rückmeldung sowie der Beurteilung des Lernerfolgs ist eine entsprechende Unterrichtskultur. Neuere Verfahren der Lernerfolgsmessung und -bewertung erfordern einen individualisierenden Unterricht mit differenzierten Aufgabenstellungen. Sie stellen sehr hohe Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer, sind anspruchsvoller und erfordern mehr Zeit als herkömmliche Verfahren. An Berichten aus Reformschulen, die solche differenzierteren Formen kultiviert haben, wird aber auch deutlich, dass diese Aufgaben, wenn sie im Team gelöst werden, auch entlastend sein können und mehr Zufriedenheit mit der schwierigen Aufgabe des Beurteilens ermöglichen (vgl. z. B. Brügelmann u. a. 2006, Bambach u. a. 1996).

1.1 Der Bildungsauftrag des Sachunterrichts

Ziel des Sachunterrichts ist es, die Entwicklung von Sach-, Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz zu unterstützen. Diese Ziele müssen auch im Umgang mit Schülerleistungen und bei der Lernerfolgsmessung angestrebt werden.

Wir gehen für dieses Modul von dem Auftrag der grundlegenden Bildung im Sachunterricht aus. Als Ziele grundlegender Bildung sind in der theoretischen Diskussion und in Bildungsplänen Selbstkompetenz, Soziale Kompetenz, Sachkompetenz und Methodenkompetenz festgelegt.

Selbstkompetenz zielt hierbei auf die Entwicklung von Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl, das Erkennen von eigenen Schwächen und Stärken. Die Kinder sollen lernen, mit Erfolgen und Misserfolgen umzugehen und Verantwortung für sich und ihre Lernprozesse zu übernehmen.

Die Entwicklung sozialer Kompetenz ist zentral beim Zusammenleben und -arbeiten in einer Klasse. Kinder sollen lernen, für sich und andere Verantwortung zu übernehmen, verschiedene Meinungen zu akzeptieren, Konflikte selbstständig zu bewältigen und kooperativ zu lernen.

Der Erwerb von Sachkompetenz umfasst im Sachunterricht vielfältige Aufgaben. Die Schülerinnen und Schüler sollen Ausschnitte ihrer Lebenswelt immer differenzierter wahrnehmen, begrifflich fassen, verstehen, deuten und werten lernen – mit Blick auf die Bezugsfächer des Sachunterrichts.

Der Erwerb von Sachkompetenz ist immer mit dem Erwerb von Methodenkompetenz verbunden. Diese wird in aktuellen Bildungsplänen stärker betont. Die Kinder sollen verschiedene Lern- und Arbeitsmethoden nutzen lernen und damit auch eigenständig neue Informationen und Erkenntnisse (zum Beispiel durch Beobachtungen oder Experimente) gewinnen können. In der Tabelle auf der nächsten Seite haben wir – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – einige zentrale Methoden für den Sachunterricht und Beispiele für deren Anwendung zusammengestellt (vgl. ausführlicher dazu Schönknecht u. Klenk 2005; Schönknecht u. a. 2006, von Reeken 2003; Kaiser u. Pech 2004 a, 2004 b; Köhnlein 2005).

Methoden	Beispiele
Gespräche führen	Planungs- und inhaltliche Gespräche in der Gruppe und in der Klasse, Austausch über Lernergebnisse
Erfahrungen in Sprache umsetzen	Sachtexte lesen, bearbeiten, verfassen
Sich informieren, verschiedene Medien nutzen	Informationen aus verschiedenen Textsorten entnehmen und bearbeiten: Sachtexte, Lexika, Internet, Tabellen, Abbildungen
Beobachten, erkunden, untersuchen, messen vergleichen	Beobachtungen durchführen und auswerten (z. B. Wetterbeobachtung), Befragungen, Lerngänge, Arbeit mit Experten in der Schule/Klasse/im Ort durchführen und auswerten
Untersuchen, Experimente und Versuche planen, durchführen, auswerten	Hypothesen aufstellen, Experimente konzipieren, planen und durchführen, Ergebnisse zeichnerisch und schriftlich festhalten und zu erklären versuchen
Modelle entwerfen, entwickeln, bauen, konstruieren	Werkzeuge herstellen und nutzen, Modelle von Bauwerken (z. B. Brücken) konstruieren
Karten entwerfen, erstellen, Symbole vereinbaren, Karten lesen	Freizeitkarte des Schulortes entwickeln
Darstellen, dokumentieren und präsentieren: sinnvolle Medien und Verfahren der Dokumentation auswählen und nutzen	Sachzeichnungen erstellen und beschriften, Modelle beschreiben, Plakate gestalten, Themenbücher anfertigen, selbstständig Hefteinträge verfassen, Portfolios anlegen, Referate oder Vorträge halten

Methoden und Funktionsziele sachunterrichtlichen Lernens

☞ Dazu v. a. 2.1 Gemeinsame Planung; 2.3 Diplome erwerben; 2.4 Selbst- und Fremdbewertung; 2.5 Portfolio

1.2 Prozess- und Produktorientierung

Nicht nur Lernergebnisse, sondern auch Lernprozesse sollen berücksichtigt und erfasst werden.

In den im Sachunterricht üblichen, »normalen« Proben oder Klassenarbeiten werden vor allem Lernergebnisse erfasst. Es ist kaum möglich, mit diesen Formen Lernvoraussetzungen und Lernprozesse zu erheben. Auch durch verschiedene hintereinander geschaltete Lernzielkontrollen kann allenfalls eine Entwicklung, nicht der Lernprozess selbst beschrieben werden. Wenn jedoch die Bewertung von Lernerfolgen vorrangig als ein Instrument zur Verbesserung der Lernchancen der Schülerinnen und Schüler dienen soll – und diese Sichtweise muss in einer Fortbildung zur »Weiterentwicklung des [...] naturwissenschaftlichen Unterrichts an Grundschulen« natürlich im Vordergrund stehen –, dann ist die Erfassung und Begleitung von Lernprozessen von hoher Relevanz (vgl. ausführlich dazu auch Winter 2004). Woher und wie die Schüler ihre neuen Erkenntnisse gewinnen und verarbeiten, ob sie z. B. in der Lage sind, Texte oder Lehrerberichte zu verstehen und in eigenen Worten wiederzugeben, inwieweit sie

selbstständig recherchieren (z. B. durch das Analysieren von historischen Quellen oder das eigenständige Durchführen eines Experiments), muss beobachtet werden. Von Bedeutung ist auch, ob die Schüler fähig sind, selbstständig und mit anderen zusammen zu arbeiten. Dies gilt besonders für den Sachunterricht, da die Fähigkeit zur Gruppenarbeit nicht nur aus methodischen Gründen von Bedeutung, sondern ja auch ein Ziel des Sachunterrichts ist. Damit ergibt sich bei der Forderung nach Prozess- und Produktorientierung auch eine enge Verbindung zur oben dargestellten Forderung, die Methodenkompetenz im Sachunterricht stärker zu betonen.

☞ Dazu v. a. 2.1 Gemeinsame Planung; 2.3 Diplome erwerben; 2.5 Portfolio; 2.5 Lerntagebücher; 2.6 Lerngespräche

1.3 Berücksichtigung der Heterogenität der Kinder

Verfahren der Leistungserhebung und der Leistungsmessung müssen der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler gerecht werden.

Gerade in der Grundschule befinden sich Kinder mit unterschiedlichsten Fähigkeiten, Vorwissen und Interessen in einer Klasse. In den Modulbeschreibungen G4 (Lernschwierigkeiten), G5 (Talente) und G7 (Interesse) ist dies ausführlich dokumentiert. Für das vorliegende Modul sind deshalb Formen der Lernerfolgsmessung wichtig, die

- a) für Kinder unterschiedlicher Leistungsstärke geeignet sind, indem sie nicht nur zeigen, ob ein Kind eine vorgegebene Aufgabe »lösen« kann, sondern auch erkennen lassen, auf welchem Anforderungsniveau diese Aufgabe gelöst wird und welche Vorstellungen und Lösungswege Kinder haben (dies sind wichtige diagnostische Informationen für die Lehrkräfte), und die
- b) gerade für die Kinder mit weniger Fähigkeiten oder Wissen motivations- und selbstkonzeptschädliche Misserfolgserlebnisse vermeiden.

☞ Dazu v. a. 2.2 Standortbestimmungen; 2.4 Selbstbewertung – Fremdbewertung; 2.5 Portfolio; 2.5 Lerntagebücher; 2.6 Lerngespräche

1.4 Bezugsnormen und Kompetenzorientierung

Leistungsbewertung kann die Lernmotivation und die Selbstkonzeptentwicklung von Kindern negativ beeinflussen. Dies sollte vermieden werden. Bei Schülerinnen und Schülern ist eine Orientierung an Kompetenzen wichtig, nicht vorrangig eine Orientierung an Defiziten oder Fehlern.

Immer dann, wenn ein Lernerfolg nicht nur erhoben sondern auch noch beurteilt wird, ist ein Maßstab für eine solche Wertung erforderlich, die so genannte Bezugsnorm. Sie kann »individuell«, »kriteriumsbezogen« und »sozial« sein, wenn die Bewertung entweder vom vorherigen Lernstand, von zuvor festgelegten Kriterien oder von den Leistungen der anderen Personen der Gruppe (normalerweise ist das die Klasse) abhängt (vgl. z. B. Rheinberg 1998).

Bezugsnormorientierungen sind zweckgebunden: Immer dann, wenn es um Höchstleistungen geht (z. B. bei Wettbewerben oder Stellenbesetzungen), ist die soziale Bezugsnormorientierung angemessen. Die kriteriumsbezogene Norm ist dann zu wählen, wenn (Mindest-)Standards zu erfüllen sind – alle be-

rufsqualifizierenden Prüfungen fallen z. B. unter diese Kategorie. Auch Bildungsstandards haben diese Funktion. Die individuelle Bezugsnorm ist relevant, wenn der Lernfortschritt eines Individuums festgestellt werden soll (dazu auch Brügelmann 2005, S. 33 f).

Schon diese Beschreibung zeigt, dass in der Grundschule eigentlich nur die kriteriumsbezogene und die individuelle Bezugsnorm pädagogisch relevant sind. Hinzu kommt, dass die vorrangige Ausrichtung an der sozialen Bezugsnorm v. a. bei den leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern zu unerwünschten Effekten führt, die bei der Verwendung dieser Norm auch dann schlecht bewertet werden, wenn sie sich gesteigert haben (aber vielleicht dennoch unter dem Klassenmittelwert liegen). Ungünstige Auswirkungen finden sich auch bei leistungsstärkeren Kindern im Hinblick auf Motivation (Förderung von externaler statt intrinsischer Motivation), Selbstkonzept und Prüfungsangst, wenn sich Lehrkräfte zu stark an der sozialen Bezugsnorm orientieren bzw. wenn Noten vergeben werden (einen Überblick gibt Rheinberg 1998).

Ziffernzensuren laden immer zum Vergleich ein. Werden Noten vergeben, so werden Leistungen eines Kindes in einen sozialen Bezug gesetzt, auch wenn die Lehrerin oder der Lehrer sich zum Beispiel an der kriteriumsbezogenen Norm orientiert hat.

Wir setzen daher aufgrund dieser Problematik einen Schwerpunkt auf Verfahren, bei denen die Lernfortschritte – und damit die individuelle Bezugsnorm – in den Vordergrund gerückt werden können. Förderorientierte Rückmeldungen zu Lernfortschritt und Leistungen steigern das Selbstwertgefühl und fördern eine realistische Selbsteinschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit, die grundlegend ist für selbstständiges Lernen.

Das Problem, dass Noten an der Grundschule erteilt werden müssen, obwohl deren »Nebenwirkungen« seit Jahrzehnten empirisch belegt sind (vgl. Brügelmann u.a. 2006), können wir damit nicht lösen. Hier müssten Regelungen auf der bildungspolitischen Ebene verändert werden, was zurzeit aufgrund gegenläufiger Trends wie der Wiedereinführung von Noten in der zweiten Jahrgangsstufe in einigen Bundesländern nicht zu erwarten ist. Wir hoffen jedoch, dass durch die Etablierung von pädagogischen Verfahren der Lernbegleitung und Lernerfolgsbeurteilung andere Leistungsaspekte im Schulalltag betont werden als Selektion und Konkurrenz (vgl. dazu auch die Einleitung zu diesem Modul).

☞ Dazu v. a. 2.4 Selbstbewertung – Fremdbewertung; 2.5. Portfolio, Lerntagebücher; 2.6 Lerngespräche

1.5 Der Zusammenhang von Lernerfolgsmessung und Unterrichtsplanung

Leistungsfeststellungen sollten so gestaltet sein, dass sie eine Grundlage für die weitere Unterrichtsplanung darstellen. Sie erfassen aktuelle Lernstände und Präkonzepte und ermöglichen dadurch gezielte Lernbegleitung und Förderung.

Lernerfolgsmessung hat verschiedene Funktionen. In Bezug auf die Unterrichtsgestaltung und die Unterrichtsqualität sind die Funktionen der Information bzw. der Lehr- und Lerndiagnose (Sacher 2001, S.14 ff) zentral. Die Messung der Lernfortschritte (oder besser allgemeiner: des Lernstands) der Schüler gibt Informationen für die Kinder selbst, für die Eltern, gegebenenfalls für gesellschaftliche oder schuladministrative Gruppen und natürlich auch für die Lehrkräfte. So kann nur durch eine Lernerfolgsmessung geklärt werden, ob ein Kind die von der Lehrkraft gesetzten Ziele auch erreicht hat. Dies gilt

sowohl für kognitive Lernziele (z. T. als Sachkompetenz bezeichnet), wie beispielsweise die Frage, ob die Kinder nach dem Unterricht den Wasserkreislauf beschreiben können, als auch für »Funktionsziele« (Köhnlein 2005, S. 569), d. h. die Methodenkompetenz, wie z. B. die Frage, ob die Kinder sich anhand einer Karte in einem Gelände zurecht finden oder ob sie eine demokratische Abstimmung organisieren können. Diese Funktion der Lernerfolgsmessung liegt am (vorläufigen) Ende einer Lerneinheit.

Das im letzten Satz eingeklammerte Wort »vorläufig« deutet schon auf die nächste Funktion von Lernstandsmessung hin: Selbstverständlich können Lernstandsmessungen auch Lernausgangslagen erheben – wir wählen hier bewusst den Plural, da es keine für alle Kinder einer Klasse einheitliche Lernausgangslage gibt. Dass es wichtig ist, die Vorerfahrungen der Kinder, ihr Vorwissen, ihre Vorkonzepte und auch Vorstellungen zu einem Thema zu erheben, um den Unterricht darauf hin abzustimmen, gilt für alle Unterrichtsfächer, hat aber für den Sachunterricht noch eine besondere Bedeutung: Wie in allen anderen Fächern auch, zeigen Lernstandsmessungen im Sachunterricht zum einen die Grundlage, auf der der Unterricht zu planen ist. Deshalb sind z. B. sowohl die grundlegenden Vorstellungen der Kinder von Bedeutung als auch die Lernschwierigkeiten einzelner Schülerinnen und Schüler (dazu genauer die Modulbeschreibungen G3 und G4). Zugleich sind die Vorerfahrungen der Kinder aber auch Teil des Lernziels selbst, da es erklärtes Ziel des Sachunterrichts ist, Kinder darin zu unterstützen, sich ihre Lebenswelt zu erschließen, und die Vorerfahrungen diese Lebenswelt auch repräsentieren. Im Sachunterricht ist es also nicht nur wichtig zu wissen, welche Vorkenntnisse die Schüler haben, um Unterricht zu planen, sondern auch, um zu wissen, was zu unterrichten ist. Bei dem Themenfeld »Streit, Versöhnung, Umgang mit Konflikten, Kompromisse« sollte man die aktuellen Konfliktsituationen der Kinder kennen, um Lernziele für die Klasse festlegen zu können.

Bei einer Bestandsaufnahme der Lernausgangslage sind verschiedene Bereiche von Interesse. Wir haben schon zwischen inhaltlichem Wissen und methodischen Fähigkeiten differenziert. Für eine umfassende Beschreibung der Lernausgangslage sind jedoch auch noch motivationale Aspekte (dazu ausführlicher Modulbeschreibung G7), epistemische Überzeugungen (z. B. die Einstellung des Kindes, inwieweit das, was es in der Schule lernt, für sein eigenes Leben wichtig ist) sowie allgemeine Metakompetenzen bezüglich des eigenen Lernens von Interesse (z. B. die Fähigkeit, selbstständig das eigene Lernen zu planen). Wir werden daher Verfahren vorstellen, die auf diese Bereiche besser eingehen als traditionelle Probearbeiten.

Ein weiterer Vorteil soll noch kurz erwähnt werden. Es ist empirisch gut belegt, dass jede Form der Lernerfolgsmessung zwei Aspekte beinhaltet. Zum einen den Kontrollaspekt, zum anderen den Informationsaspekt. Und ebenso gut ist belegt, dass sich Lernerfolgsmessungen dann nachteilig auf Motivation und Interesse auswirken, wenn der Kontrollaspekt hoch, der Informationsaspekt dafür gering ist (vgl. z. B. Hartinger u. Fölling-Albers 2002, S. 114 ff).

Es ist aber auch nicht erforderlich, sich ausschließlich auf die Erfolge und positiven Seiten zu beziehen. Natürlich sollen die Schülerinnen und Schüler die ihnen zustehende Anerkennung für ihre Lernerfolge erhalten. Ein kompetenzorientierter Blick kann helfen, gerade bei schlechten Leistungen auch die positiven Aspekte zu finden. Für den Lernprozess zentral ist jedoch auch die ernsthafte und aufrichtige Behandlung von Fehlern. Es ist inzwischen Konsens, dass Fehler für Lehrkräfte wichtige Hinweise auf den Lernstand der Schülerinnen und Schüler sind, und dass es daher zentral ist, genügend Lernsituationen zu schaffen, in denen Fehler als Anlass zum Nachdenken genommen werden können und nicht durch sofortige Bewertung »geahndet« werden (vgl. z. B. Seidel et al. 2002). Im Sachunterricht gilt dies

in besonderer Weise für die Präkonzepte der Schüler, die immer vorläufig sind und nicht als »falsch« gelten dürfen, sondern weiterentwickelt werden müssen (vgl. z. B. Modul G3 – Schülervorstellungen aufgreifen).

☞ Dazu v. a. 2.1 Gemeinsame Planung; 2.2 Standortbestimmungen; 2.5 Portfolio; 2.5 Lerntagebücher; 2.6 Lerngespräche

1.6 Mitwirkung von Schülerinnen und Schülern an Lernerfolgserhebung und Lernerfolgsbewertung

Kinder sollen in die Lernplanung, die Lernreflexion und in die Bewertung ihrer Lernprozesse einbezogen werden.

Wir haben oben von einer veränderten Lernkultur gesprochen, die durch eine Öffnung und Individualisierung des Unterrichts und damit durch eine zunehmende Selbststeuerung der Lernenden gekennzeichnet ist. Da die Bewertung des Lernerfolgs – auch für die Schüler – sehr wichtig ist, ist es erforderlich, dass diese der Selbstständigkeit und der Individualisierung des Lernens nicht entgegensteht. Dies wäre z. B. der Fall, wenn in den Beurteilungssituationen ausschließlich von der Lehrperson bestimmte Inhalte abgetestet werden. Sinnvoll sind Formen der Lernerfolgsmessung, die die Selbststeuerung der Schülerinnen und Schüler sogar unterstützen können, weil sie Selbstverantwortung einfordern: Wenn Kinder in Bewertungsprozesse einbezogen werden und nach vorher gemeinsam festgelegten Kriterien bewertet wird. Die Bewertung durch die Lehrkräfte wird durch die Selbst- und die gegenseitige Bewertung von Kindern ergänzt. Das gemeinsame Nachdenken über und Analysieren von unterschiedlichen Lernwegen, Lernergebnissen und künftigen Lernmöglichkeiten bzw. -notwendigkeiten fördert zudem reflexive und metakognitive Kompetenzen bei den Kindern.

☞ Dazu v. a. 2.1 Gemeinsame Themenplanung, Vereinbarung von Lernzielen; 2.4 Selbstbewertung – Fremdbewertung; 2.5 Portfolio

2 Beispiele und Möglichkeiten der Umsetzung

In diesem Kapitel beschreiben wir, wie unsere Thesen im alltäglichen Unterricht umgesetzt werden können. Sie finden verschiedene Materialien, Arbeitsdokumente und Beispiele von Kindern für veränderte Formen der Lernerfolgsmessung, die Sie nutzen können, um über die eigene Unterrichtspraxis nachzudenken und neue Formen der Lernerfolgsfeststellung und -bewertung zu entwickeln und zu erproben (weitere Materialien s. a. Schönknecht/Klenk 2005, Schönknecht/Ederer/Klenk 2006).

2.1 Gemeinsame Jahres- und Themenplanung, Vereinbarung von Lernzielen

Es mag irritieren, die gemeinsame Jahres- und Themenplanung als erste Maßnahme in der Modulbeschreibung »Lernerfolg begleiten und beurteilen« zu finden – man würde sie eher bei den Modulen zur Interessenförderung oder zu Schülervorstellungen erwarten. Gemeinsame Planung bietet jedoch die

Möglichkeit, Einblick in die Kenntnisse und Interessen der Kinder zu erhalten und die Kinder in die Lernplanung und damit auch in die Verantwortung für ihr Lernen einzubeziehen. Eine gemeinsame Planung des Lernens ist für das Begleiten und Bewerten des Lernens somit von zweifacher Bedeutung:

- a) Wenn diese Planung differenziert durchgeführt wird, lassen sich viele Vorerfahrungen von Kindern erheben, die die Basis für das Feststellen von Lernfortschritten sein können.
- b) Indem Kinder ihre eigenen Lernziele formulieren, entsteht eine gute Grundlage, um später mit den Kindern gemeinsam zu überprüfen, inwieweit die selbst gesteckten Ziele erreicht wurden. Dies ergibt unseres Erachtens eine – auch für die Kinder gut nachvollziehbare und wenig selbstbestimmungsschädliche – Legitimation für die späteren Lernerfolgserhebungen.

Am Schuljahresanfang wird gemeinsam ein Überblick über die Lernziele und Themenbereiche erarbeitet. Die Lehrerin gestaltet zum Beispiel zu jedem Thema ein Plakat mit ihren Vorgaben (aus dem Lehrplan und dem schuleigenen Curriculum). Die Plakate werden im Klassenzimmer verteilt, die Schüler arbeiten in Gruppen oder einzeln daran, sich mit den in ihrer Sprache formulierten Lernzielen auseinanderzusetzen. Ein Beispiel:

Das lernen wir in diesem Schuljahr zum Thema »Strom«		
	<i>Da kenne ich mich gut aus</i>	<i>Davon hab ich schon mal gehört – ich weiß schon ein bisschen</i>
<i>Einen Stromkreis mit dem Experimentierkasten aufbauen</i>	<i>Sven: Hab ich zuhause, kann ich schon längst!</i>	<i>Gül: Mein Bruder ist Elektriker!</i>
<i>Untersuchen: Was leitet Strom – was leitet nicht?</i>
<i>Die Gefahren des Stroms</i>
<i>Strom sparen</i>

Des Weiteren kann natürlich auch erkundet werden, wo spezielle Interessen einzelner Kinder liegen:

Was möchtest du noch wissen über Strom?

Stimmt es, dass es ungesund ist, unter einem Strommast zu stehen? (Malte)

Was passiert in der Stromleitung? Wie sieht es darin aus? (Janina)

Es kann auch eine Extrarubrik geben, in der Kinder Angebote machen (»Das kann ich anbieten/vormachen/mitbringen«). »Experten« unter den Kindern zu den einzelnen Themen können so früh gefunden und in die Vorbereitung einbezogen werden. Sie können ihr Wissen z. B. über Referate einbringen. Es können so auch leichter Experten unter den Eltern gefunden werden.

Sinnvoll kann es dabei auch sein, bereits hier – oder später bei der Detailplanung – die Methoden zu reflektieren: Wie können wir uns das erarbeiten? Welche Methoden kennen wir schon, die hier passen würden? Müssen wir Texte lesen, Versuche durchführen oder einen Experten befragen, um zu diesem Thema etwas herauszufinden?

Nach der gemeinsamen Planung zu Schuljahresbeginn wird bei jedem Thema rechtzeitig vor Beginn der Einheit eine Detailplanung stattfinden. Hier sind differenziertere Standortbestimmungen wichtig,

um die Vorkenntnisse der Kinder zu erheben (s. 2.2). Gemeinsame und individuelle Ziele der Lerneinheit werden festgelegt. Sowohl die gemeinsamen Lernziele als auch Lernziele, die einzelne Kinder sich selbst setzen, werden in den Zielvorgaben beachtet. Damit die Erreichung der Ziele auch für die Kinder überprüfbar ist und die Ziele für die Lernsteuerung eingesetzt werden können, ist es wichtig, sie in kindgerechter Sprache zu formulieren und zu dokumentieren, z. B. als Einlage im Sachunterrichtsordner oder -heft:

Meine Lernziele beim Thema »Wasser«

- *Ich kann den Weg des Regenwassers beschreiben und zeichnen.*
- *Ich kann die Begriffe Wolke, Quelle, See und Meer erklären und eine beschriftete Zeichnung dazu anfertigen.*
- *Ich kann alleine ein Experiment zur Verdunstung aufbauen, durchführen und aufschreiben.*
- *Ich kann erklären, was bei »Verdunstung« und was bei »Verdampfung« mit dem Wasser passiert.*

Hier ist es auch möglich (und sicher bei vielen Themen sinnvoll), ein »Fundamentum« und ein »Ad-ditum« auszuweisen, um Ziele für alle Kinder erreichbar zu machen und auch für Kinder mit großem Vorwissen fordernde Aufgabenstellungen bereit zu halten.

Das nehme ich mir zusätzlich vor:

Ich will mir einen eigenen Versuch ausdenken und ihn allen zeigen.

Des Weiteren können zur Förderung einzelner Kinder persönliche Ziele vereinbart werden – sowohl sachliche als auch methodische. Auch hier könnten Vorschläge von Kindern und Lehrerin miteinander abgeglichen werden. Welche Ziele sind für das Kind realistisch? Welche sind wichtig? Wo liegt – im sachlichen wie im methodischen Lernen – die »Zone der nächsten Entwicklung« für dieses Kind? Welche Aufgabe traut sich das Kind selbst zu?

Worauf möchtest du bei diesem Thema besonders achten – was nimmst du dir vor?

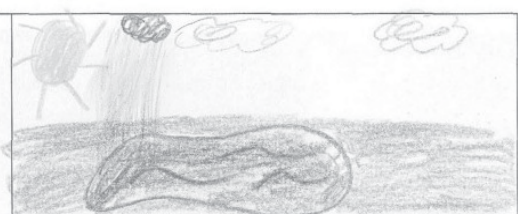


- *Selbst Dinge von zuhause mitbringen*
- *Genau zeichnen*
- *Alles schaffen*

Lernziele, transparent gemacht für die Schüler, ermöglichen es, dass die Kinder über Arbeitsvereinbarungen stärker in die Planung und Gestaltung ihrer Lernprozesse einbezogen werden und selbst Verantwortung übernehmen. Solche Vereinbarungen und Lernziele sind leitend bei der Erarbeitung (Zielklarheit). Sie erleichtern zudem das Einbeziehen der Kinder in die Bewertung ihrer Lernprozesse und Lernergebnisse (siehe 2.4). Im Anhang finden Sie ein Beispiel aus der zweiten Jahrgangsstufe zum Thema »Haustiere«. Mit diesem Thema war die Aufgabe verbunden, Methodenkompetenz im Bereich »Referate vorbereiten und durchführen« zu erwerben. Vorher gemeinsam erstellte Kriterien lenkten die Kinder beim Erarbeiten, die Lehrerin griff bei der Beratung auf diese Kriterien zurück. Am Ende der Einheit reflektierten die Kinder ihre Lernprozesse anhand der Kriterien und bewerteten sich gegenseitig und sich selbst.

2.2 Standortbestimmungen

Wir haben in Abschnitt 1.5 angeführt, dass Lernstandsmessungen eine Grundlage für die weitere Unterrichtsplanung darstellen können und sollten, wenn der aktuelle Lernstand, und damit auch »Fehlvorstellungen« beziehungsweise bestehende Konzepte und Vorstellungen der Kinder, erfasst wird. Dabei müssen nicht alle Lernvoraussetzungen bis ins letzte Detail bekannt sein – dies ist realistischerweise nicht zu bewältigen. Sinnvoll sind daher offenere Aufgabenstellungen, anhand derer vielfältige Informationen über die Vorstellungen der Kinder erhoben werden können. Hierbei sollten Sprache und Sachzeichnungen gleichermaßen berücksichtigt werden.



Versuche zu erklären: Was passiert? Du kannst auch eine Zeichnung machen!	
Wasser verdunstet	
Wasser verdampft	 Wasser verdampft in dem es erhitzt wird
Wasser kondensiert	 Kondensieren ist wenn das verdunstete Wasser wieder zu kleinen Wasserteilchen wird und die bilden sich zu einer Wolke

Solche Formen von Standortbestimmungen können auch zur Kontrolle des Lernerfolgs am Ende einer Unterrichtseinheit eingesetzt werden. Kindern kann anhand des Vergleichs von Eingangs- und abschließender Standortbestimmung ihr Lernzuwachs deutlich werden.

Bei den folgenden Arbeiten zu den »Formen des Regens« wird an den Bearbeitungen verschiedener Kinder deutlich, wie Aufgaben so gestellt werden können, dass sie auf unterschiedlichem Niveau gelöst werden können.

An offeneren Aufgabenstellungen in Standortbestimmungen werden Unterschiede in Ausführung der Aufgabe und inhaltlicher Kompetenz deutlicher als bei sehr engen Fragestellungen. Von den Schülerinnen und Schülern selbst verfasste Texte und Zeichnungen bieten mehr diagnostische Information über das Kind als zum Beispiel Formen wie Lückentexte, die Beschriftung und das Ausmalen vorgegebener Abbildungen oder Ankreuzaufgaben.

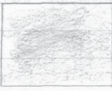
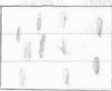


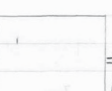
Standortbestimmungen sind zu jedem Thema ohne großen Aufwand durchführbar, wenn die Kinder ein »Forscher- oder Wahrheitsheft« führen, in dem sie ihre Gedanken und Einfälle notieren, eine Kladde, die den Unterricht und das Freie Forschen begleitet.

Für dieses Heft werden dann auch Arbeitsaufträge von der Lehrerin gegeben: Nach dem Unterricht oder als Hausaufgabe werden kurze Fragen beantwortet, die Kinder halten ihr Wissen und ihre Vermutungen im Forscherheft fest.

Formen des Regens

<input type="checkbox"/>	Nebel
<input checked="" type="checkbox"/>	Schnee
<input type="checkbox"/>	Hagel
<input checked="" type="checkbox"/>	Tau
<input type="checkbox"/>	Nieselregen
<input checked="" type="checkbox"/>	Platzregen
<input type="checkbox"/>	Eis

Formen des Regens

Nebel		= Wenn ganz viele winzige Wasserteilchen sich in der Luft versammeln, dass man nich sieht.
Hagel		= Wenn Eisklumpen vom Himmel fliegen (Wenn es unter 0 Grad hat)
Schnee		= Wenn weiße Flocken vom Himmel fallen (wie bei Frau Holle, dass es das Jedom waren)
Tau		= Wenn sich Morgens Wassertropfen an den Blättern hängen.
Nieselregen		= Wenn ganz kleine Tropfen zu Millionen herab-regnen. (das nennt man Niesel)

Schreibdiktation

Wie kommt das Wasser in den dritten Stock?

Ich glaube, dass das Wasser mit Strom hochgeleitet wird, ich glaube, dass, wenn man den Wasserhahn aufdreht, sich unten eine Klappe schließt und es hochgeholt ^{wird} ~~ist~~. Wir haben einen Heizraum, ich glaube der bringt es hoch.

Wie macht es das Wasser, zu Eis zu werden?

Ich vermute:

Es könnte so halt werden, dass das Wasser kleine Wasserteilchen bekommt, die es einfriert.

Nach dem Film denke ich:

Ein Wassertropfen besteht aus vielen Molekülen, sie tanzen immer hin und her. Wenn es kalt wird bewegen sich die Moleküle immer langsamer. Wenn sie in die Wärme kommen, fangen sie wieder an zu tanzen, sie tanzen schnell und schnell und dann fliegen sie in die Luft und verdunsten.

2.3 Diplome oder »Führerscheine« erwerben

Eine Form der Prüfung, die den sozialen Vergleich und damit Konkurrenz innerhalb der Klasse mindern kann und den Kindern gleichzeitig eine Einsicht in die Notwendigkeit sachbezogener Kriterien ermöglicht, ist das sogenannte Diplom, bekannt aus der Freinetpädagogik. Für eine Diplomprüfung werden sachbezogene Kriterien festgelegt und transparent gemacht. Die Kinder können sich auf die Prüfung vorbereiten und legen sie ab, um das Diplom zu erwerben. Anforderungen können dadurch differenziert werden, dass es bei Themen »große« und »kleine« Diplome gibt, die unterschiedlich in Qualität und Quantität der Aufgaben gestaltet sind (z. B. »kleines« oder »großes« Forscherdiplom mit unterschiedlich anspruchsvollen Aufgabenstellungen). Die Kinder können sich die Inhalte und Fähigkeiten, die für das Diplom gefordert werden, erarbeiten. Wenn sie sich ausreichend vorbereitet haben, legen sie die Prüfung ab und erhalten eine Diplommurkunde. Die Diplomprüfung kann auch von Kindern, die das Diplom bereits erworben haben, abgenommen werden, da ihnen die Kriterien ja bekannt sind. Diplomleistungen müssen nicht in einer Prüfung erbracht, sondern können auch über einen längeren Zeitraum gesammelt werden. Die Leistung wird mit einer Urkunde gewürdigt und bestätigt.

Entwurf für ein Aufgabenblatt zum »Forscherdiplom«

Aufgabe	Bestätigt am	Bestätigt von
<i>Drei Versuche aus unserer Versuchskartei durchgeführt und im Forscherheft genau aufgeschrieben.</i>	<i>22. Mai</i>	<i>Kai</i>
<i>Über einen berühmten Forscher/eine berühmte Forscherin oder einen Erfinder/eine Erfinderin einen Text schreiben: Wen hast du ausgewählt? Rudolf Diesel</i>	<i>20. Juni</i>	<i>Frau Endemann</i>
<i>Einen neuen Versuch einem anderen Kind so erklärt, dass es diesen Versuch verstanden hat.</i>	<i>6. Juni</i>	<i>Tanja</i>
<i>Eine Zeichnung zu einem Versuchsergebnis gemacht.</i>	<i>22. Mai</i>	<i>Kai</i>

2.4 Selbstbewertung – Fremdbewertung

Ziel der Arbeit in der Grundschule ist es, dass Kinder unabhängig von äußeren Urteilen werden und lernen, ihre Fähigkeiten und Arbeitsergebnisse selbst zu bewerten. Dieser Prozess kann von Anfang an gefördert werden, indem die Lehrkraft die Kinder dazu anregt, ihre Anstrengung und ihre Arbeitsergebnisse einzuschätzen. Dabei steht nicht der soziale Vergleich im Vordergrund. Mit jedem Kind kann man sich auf Grundlage seiner Selbsteinschätzung über den zurückliegenden Lernprozess und die künftigen Lernaufgaben verständigen.

Einfühlsam und sehr gerecht (in Bezug auf den individuellen Maßstab) sind Kinder normalerweise, wenn sie sich gegenseitig beurteilen: Hierzu müssen natürlich auch Sachkriterien vorliegen, die am besten zu Beginn der Unterrichtseinheit gemeinsam festgelegt werden (vgl. Abschnitt 2.1).

Es sollte dabei nicht vorschnell auf die Noten zurückgegriffen werden, eine sachliche Bewertung muss an sachbezogenen Kriterien geübt und entwickelt werden. Für die Selbst- und Fremdbewertung durch

Kinder, häufig auch für die Bewertung durch die Lehrerin reicht eine dreistufige Skala mit kindgemäßen Bezeichnungen aus. Sie ist einem Punktesystem vorzuziehen, weil sie die Qualität der Arbeit in Bezug auf die Kriterien betont und einen individuellen Maßstab ermöglicht. Kinder können, wenn sie diese Form der Selbst- und gegenseitigen Beurteilung kennen und üben, auch die unterschiedliche Leistungsfähigkeit verschiedener Kinder zu berücksichtigen. Vor allem können sie sich auch gegenseitig Tipps für das weitere Lernen geben (vgl. auch die Selbst- und Fremdbewertungen im Anhang zum Thema »Haustiere«).

Verschiedene Formen wie Werkstattarbeit, Portfolios und Referate können nach festgelegten Kriterien gemeinsam bewertet werden. Die Bewertung schriftlicher Arbeiten kann auch anonym erfolgen. Sachliche Bewertungskriterien wurden bereits bei der Planung des Unterrichts durch die Lernziele vorgegeben und haben die Lernprozesse gelenkt, sie werden anschließend zur Bewertung herangezogen.

Bewertungen sollten nur an den Endprodukten stattfinden, sondern den Lernprozess der Kinder begleiten. Kinder müssen Gelegenheit erhalten, ihre Produkte zu überarbeiten und zu verbessern (vgl. auch die Abb. 2.6). Wird diese Chance nicht genutzt, kann dies in der abschließenden Bewertung berücksichtigt werden.

2.5 Portfolioarbeit, Forscherbücher oder Lerntagebücher

Kerngedanke der Portfolioarbeit ist die Verbindung von Sachlernen mit der Reflexion über das Lernen. Bei der Gestaltung von Portfolios sollten Strukturen vorgegeben, aber auch Freiräume gelassen werden. Selbstbewertung (s. 2.4) kann und sollte auch bei der Portfolioarbeit integriert werden. Portfolios können sehr unterschiedlich konzipiert werden (vgl. Winter 2004, Brunner u. a. 2006). Meist sind sie eine Sammlung und Kommentierung von Arbeitsergebnissen und werden über einen längeren Zeitraum erstellt. Deshalb sollten hier die Möglichkeiten der Lernbegleitung durch Fragen zum Lernen der Kinder (Lerntagebucheinträge), durch Beratung und Kommentierung der Lehrerin (schriftlich und mündlich, s. 2.6) genutzt werden. Strukturen sind auch hier wichtig: Die verbindlichen und freien Bestandteile des Portfolios können gemeinsam festgelegt werden. So entstehen »Checklisten« für die Kinder, die sie im Lernprozess unterstützen und konkrete Schritte und Ziele vorgeben.

Checkliste Portfolio »Wasserversorgung«: Das muss in deinem Portfolio sein!

- Schreibe einen Text (Einleitung): Worum geht es in diesem Heft?
- Beschriftete Zeichnung: So funktioniert die Wasserversorgung in unserer Gemeinde
- Foto/Zeichnung von einer Wasseruhr in unserem Haus/in unserer Wohnung, Erklärung dazu
- Hinweisschilder auf Wasserleitungen in den Straßen
- Im Wasserwerk: Schreibe und zeichne, was du im Wasserwerk Wichtiges für unser Thema erfahren hast. (Du kannst das Interview mit Herrn Müller auch noch mal anhören.) Finde selbst gute Überschriften!
- ...

Bei der nächsten Abbildung, einer Bewertungskarte zu einem Portfolio zum Thema »Wald«, ist durch Einträge zu verschiedenen Zeiten für die Lehrerin und die Kinder rasch ersichtlich, in welchen Bereichen gearbeitet wurde, was noch einmal kontrolliert werden sollte und was bereits erledigt ist. Die Portfolios wurden während der Arbeitsphase mehrere Male eingesammelt. In der Karte ist so für die

Lehrerin, die Kinder (und auch für die Eltern) nicht nur das Ergebnis, sondern auch der Arbeitsprozess dokumentiert. Für die einzelnen Teilbereiche wurden – wie in der Abbildung erkennbar ist – nach Beendigung der Portfolioarbeit Noten vergeben.

Name: <u>Simone</u>					
1. Note Inhalt <div style="font-size: 2em; margin-top: 50px;">2</div>	Du hast diese Laubbäume bearbeitet:	Birke	Buche	Ahorn	Eiche
	Deine Einträge enthalten viele Merkmale der Bäume:	Früchte	Früchte	Früchte	Früchte
		Blätter	Blätter	Blätter	Blätter
		Stamm	Stamm	Stamm	Stamm
	Du hast diese Nadelbäume bearbeitet:	Tanne	Lärche	Fichte	Kiefer
	Deine Einträge enthalten viele Merkmale der Bäume:	Zapfen	Zapfen	Zapfen	Zapfen
		Nadeln	Nadeln	Nadeln	Nadeln
		Stamm	Stamm	Stamm	Stamm
2. Note Bearbeitung <div style="font-size: 2em; margin-top: 50px;">3+</div>					
	• Du hast das Waldlexikon als Vorlage benutzt.	8.12 17.1			
	• Du hast deine Themen selbst erforscht, in Büchern nachgesehen oder andere Hilfen benutzt.				
	• Du hast zusätzliches Material gesucht.				
	• Deine Lexikoneinträge wurden durch genaue Zeichnungen ergänzt.			8.12 17.1	
	• Du hast meine Bemerkungen in der Weiterarbeit berücksichtigt.	? .	17.1.		
	3. Note Gestaltung <div style="font-size: 2em; margin-top: 50px;">2</div>	• Dein Deckblatt ist interessant gestaltet.	? .		
• Du hast die Seiten übersichtlich strukturiert.			17.1	8.12	
• Die Seiten hast du ansprechend gestaltet.			17.1	8.12	
• Deine Seiten sind sauber gestaltet.			8.12 17.1		
• Die Zeichnungen sind von dir sehr sauber angefertigt worden.		? .			

Lern- oder Forschungstagebücher können begleitend zum Unterricht geführt werden. Unter 2.2 haben wir bereits eine Funktion dieser Bücher beschrieben: die Möglichkeit, Vorstellungen und Konzepte von Kindern zu sachunterrichtlichen Phänomenen zu erheben. Forschungstagebücher können den Kindern Anregungen für die eigene Forschungstätigkeit geben. Fragen, Vorhaben, Ideen und Skizzen werden hier festgehalten. Eine Übersicht, vorne in das Heft eingeklebt, gibt den Kindern Hinweise für die Gestaltung ihrer Forscherarbeiten (vgl. Schönknecht u. a. 2006).

Checkliste für Forscherarbeiten

Das ist zu erledigen:	Ich habe gearbeitet am:	Meine Partner waren:	So gut habe ich gearbeitet:								
1: Notiere deine Forscherfrage in dein Forschertagebuch. Willst du mit Partnern arbeiten?			<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>								
2: Wo kannst du Informationen zu deinem Thema erhalten? <table border="1"> <tr> <td>Lexikon</td> <td>Internet</td> <td>Sachkunde- buch</td> <td>Zeitschrift</td> </tr> <tr> <td>Bücher</td> <td>Experten</td> <td>Fernseh- sendung</td> <td></td> </tr> </table>	Lexikon	Internet	Sachkunde- buch	Zeitschrift	Bücher	Experten	Fernseh- sendung				<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Lexikon	Internet	Sachkunde- buch	Zeitschrift								
Bücher	Experten	Fernseh- sendung									
3: Sammle viele Informationen und Bilder in deiner Forschermappe.			<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>								
4: Erstelle eine Mind-Map mit den wichtigen Informationen zu deinem Thema.			<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>								
5: Überlege, wie du deine Arbeit präsentieren möchtest. <table border="1"> <tr> <td>Plakat</td> <td>Forscherbuch</td> <td>Rätsel</td> <td>Materialien</td> </tr> <tr> <td>Folien</td> <td>Lückentext</td> <td>Bilder</td> <td>Erzählung</td> </tr> </table>	Plakat	Forscherbuch	Rätsel	Materialien	Folien	Lückentext	Bilder	Erzählung			<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Plakat	Forscherbuch	Rätsel	Materialien								
Folien	Lückentext	Bilder	Erzählung								
6: Erstelle Texte.			<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>								
7: Sortiere Bilder dazu oder male selbst welche.			<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>								
8: Hole noch fehlende Informationen ein. Diese Personen kannst du befragen: <table border="1"> <tr> <td>Mitschüler</td> <td>Lehrer</td> <td>Großeltern</td> <td>Experten</td> </tr> <tr> <td>Freunde</td> <td>Eltern</td> <td>Nachbarn</td> <td></td> </tr> </table>	Mitschüler	Lehrer	Großeltern	Experten	Freunde	Eltern	Nachbarn				<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Mitschüler	Lehrer	Großeltern	Experten								
Freunde	Eltern	Nachbarn									
9: Ergänze und vervollständige deine Präsentation.			<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>								
10: Melde deine Präsentation an der Wandzeitung an.			<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>								
11: Besprich deine Präsentation mit Beratern in der Forscherkonferenz.			<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>								
12: Bereite die Präsentation vor			<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>								
13: Achte bei der Präsentation auf:			<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>								

Bei Lerntagebüchern geht es vor allem darum, das Nachdenken über das Lernen anzuregen und damit metakognitive Kompetenzen zu fördern. In der Praxis werden häufig Mischformen von Portfolio, Lerntagebuch und Forschertagebuch genutzt.

2.6 Lerngespräche mit Kindern führen

Trotz des Aufwandes von Einzelgesprächen sind wir doch der Überzeugung, dass sie eine gute Möglichkeit sind, um Kindern eine differenzierte Rückmeldung zu ihren Lernerfolgen zu geben. Eine bewährte Form ist hier die Kindersprechstunde, zum Beispiel zur Beratung für die Sachunterrichtsjahresmappe, die jedes Kind anlegt oder begleitend zur Portfolioarbeit führt. Das Kind bekommt zur Vorbereitung ein Formular, in dem es aufgefordert wird, sich zunächst selbst Rechenschaft zu geben. In diesem Formular können auch Themen für die Beratung von der Lehrerin und vom Kind vorgeschlagen werden. Die Vereinbarungen, die beim Lerngespräch zwischen Lehrkraft und Kind getroffen werden, sollten ebenfalls festgehalten werden.

Vorbereitung zum Lerngespräch am _____ für Malte

Lieber Malte, das habe ich mir für unser Lerngespräch überlegt. Wenn du dich vorbereitet hast, melde dich zum Gespräch an.

Vorbereitung

- Kontrolliere dein Portfolio:
- Sind alle Blätter eingeklebt und geordnet?
- Hast Du ein Inhaltsverzeichnis gemacht?
- Hast Du die Einleitung geschrieben?
- Überlege dir genau, wo du Hilfe brauchst. Über diese Aufgaben werden wir dann sprechen.
- Es fehlen noch die Zeichnungen zum Experiment: Bau das Experiment noch einmal auf, zeichne es und schreibe dazu, was du herausgefunden hast. Wenn du Hilfe brauchst, frag Elisabeth.

Das möchte ich mit dir besprechen

Dein Portfolio, aber auch deinen Plan, ein Experiment für die ganze Klasse vorzuführen.

Das möchtest du mit mir besprechen

Das haben wir ausgemacht/verabredet

(Unterschrift Kind/Lehrerin)

Neben diesen Einzelgesprächen, gibt es noch eine zweite Form von Gesprächen, die uns wichtig sind: Klassen- oder Gruppengespräch sowie Sachgespräche. Es geht hier um eine Gesprächskultur im Sinne des »conceptual change« (z. B. Lankes 1997): Ziel ist es, die Vorstellungen, Lernwege und Lernergebnisse der Kinder zu erfassen und weiter zu entwickeln. Dies ist manchmal in der Gruppe leichter als im Einzelgespräch, da erkennbar wird, welche Schülervorstellungen auch für andere Kinder nachvollziehbar sind. Gleichzeitig bieten solche Gespräche auch die Möglichkeit, dass sich Kinder durch die »richtigen« Ideen ihrer Mitschüler beeinflussen lassen – manchmal ja leichter als durch die Ideen der Lehrperson. Natürlich stellt diese Form des Gesprächs hohe Anforderung an Lehrkräfte – auch was das entsprechende Sachwissen betrifft. Diese Gespräche müssen gleichzeitig offen sein und Spielraum las-

sen (für verschiedene Vorstellungen, für Diskussion, für Vermutungen, Begründungen), zugleich aber auch themenorientiert, strukturiert und gezielt gestaltet werden – um Strukturen, Begründungsmuster und offene Fragen für alle deutlich werden zu lassen.

Eine dritte Form der Lerngespräche, die »Gespräche über das Lernen«, soll hier ebenfalls noch einmal kurz erwähnt werden. Ziel ist hier, vor allem den Aufbau metakognitiver Kompetenzen durch gemeinsames, rückblickendes und vorausschauendes Nachdenken über Lernprozesse zu unterstützen.

Angemessene Fragen sind für diesen Zweck z. B. Formulierungen wie: Wie sind wir vorgegangen? – Was hätten wir anders machen können? – Wie (mit welcher Methode) haben wir gelernt? – Was war schwierig dabei? Wie können wir am besten etwas erfahren über ...? Wie gehen wir vor? Ein ergänzendes »Warum« ist hier häufig hilfreich, um Begründungen und damit auch das Nachdenken über das Lernen herauszufordern.

Fragen können – als Planungsgespräche – auch in die Zukunft gerichtet sein: Wie gehen wir unser neues Thema an? – Woher beschaffen wir uns Informationen? – Wer macht was? – Wer kann was? – Wer möchte etwas Neues ausprobieren? Solche Gespräche werden im Klassenverband eingeübt und können dann auf Gruppenebene auch von den Schülerinnen und Schülern selbst geführt werden. Im Anhang finden Sie eine Anregung für Kinder zur Reflexion von Gruppenarbeitsprozessen.

3 »Traditionelle« Lernerfolgsmessungen: »Proben« und Klassenarbeiten

Es ist uns bewusst, dass die Vorschläge aus Kapitel 2 nur bedingt dafür geeignet sind, die erforderlichen – und in einigen Bundesländern auch für den Übertritt an weiterführende Schulen entscheidenden – Noten zu erhalten. Auch aus diesem Grund werden Klassenarbeiten und Proben auch weiterhin im Sachunterricht eine Rolle spielen. Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Frage, wie man diese Formen der Lernstandserhebungen aussagekräftiger und differenzierter halten kann als dies z. T. in der Unterrichtsrealität der Fall ist (s. a. Gläser u. Grittner 2004).

In vielen schriftlichen Klassenarbeiten im Sachunterricht werden vor allem Begriffe, Kenntnisse oder Inhalte abgefragt. Dass diese Formen der Vielfalt der Leistungen der Kinder nicht gerecht werden, haben wir im zweiten Kapitel gezeigt. Lernerfolgsermittlung und -bewertung müssen in den Unterricht integriert werden und v. a. begleitend zu den Lernprozessen erfolgen.

Ein erster Punkt für die Weiterentwicklung von Klassenarbeiten ist die Analyse der Aufgabenqualität. Es sollten keine Aufgaben gewählt werden, die auch ohne Verständnis des Inhaltes durch die geschickte Positionierung von Begriffen korrekt gelöst werden können. Hier beziehen wir uns auf das Modul 1 »Gute Aufgaben«. Diese Modulbeschreibung bietet gute Hinweise, wie man die eigene Aufgabenkultur auch bei Prüfungsaufgaben überdenken kann:

Sind die Aufgaben so gestellt, dass sie uns ein differenziertes Bild des Könnens eines Kindes aufzeigen (z. B. eine Sachzeichnung anfertigen und beschriften, vgl. die Beispiele im Kapitel 2.1 »Standortbestimmungen«) – oder sind sie so eng gestellt, dass daran nicht sichtbar wird, ob ein Kind den Sachverhalt verstanden oder nur auswendig gelernt hat (z. B. beim Beschriften einer Abbildung mit den »richtigen« Begriffen, die vom gemeinsamen Hefteintrag auswendig gelernt wurden)?

Welche Kompetenzen können die Kinder bei den Aufgaben zeigen? – Gibt es »die eine« Lösung oder zeigen die Lösungsversuche unterschiedliche Kompetenzgrade von Kindern auf? Auch hier gilt: Wenn nur nach Begriffen gefragt wird, sind die Antworten entweder richtig oder falsch. Wenn jedoch die Kinder einen Versuch beschreiben und erklären müssen oder bestimmte Phänomene erklären sollen (z. B. weshalb sich die Blätter einer gefalteten »Papierseerose« im Wasser entfalten), sind verschiedene Grade der Differenziertheit in den Lösungen erkennbar. Allerdings – dies ist einschränkend auf jeden Fall zu beachten – spielen bei solchen Erhebungsverfahren die sprachlichen Kompetenzen der Kinder eine erhebliche Rolle, weshalb immer auch Sachzeichnungen genutzt werden sollten.

Ein zweiter Punkt betrifft die Frage, ob Kinder auch bei der Erstellung von Klassenarbeiten beteiligt werden können. Auch hier können wir auf ein anderes Modul verweisen. Selter schlägt in der Modulbeschreibung Mathematik 9 (Kapitel 6) vor, gemeinsam mit Kindern Klassenarbeiten vorzubereiten. Anhand eines gemeinsamen Rückblicks auf die behandelten Themen und Methoden (Was haben wir gemacht/gelernt?) werden die Kinder befragt, welche Aufgaben in der Klassenarbeit vorkommen sollen – diese werden dann gesammelt. Dieses Verfahren bietet für die Lehrkräfte wichtige diagnostische Informationen. Es enthält Hinweise, wie der Unterricht aufgenommen wurde, was Kinder wie verstanden haben und ob bestimmte Teilthemen wiederholt werden müssen. Die Kinder können in einfacher Form ihren Lernstand einschätzen (Markierung in einer Zielscheibe oder in einem Balkendiagramm setzen). Somit wird auch in der Vorbereitung auf die Klassenarbeit geübt, den eigenen Lernstand realistisch einzuschätzen. Das Lernen des Lernens (Methodenkompetenz) wird angeregt, indem auch reflektiert wird, wie Lernrückstände aufgeholt werden können: Wie kannst du dich auf die Klassenarbeit gut vorbereiten? Solche Formen der Vorbereitung auf Klassenarbeiten sollten in der Schule gemeinsam geübt werden, um die Benachteiligung mancher Kinder etwas auszugleichen, die zuhause darin kaum unterstützt werden.

Beispiel

<i>Das haben wir gemacht beim Thema »Auge«</i>	<i>Das soll in unsere Klassenarbeit – wie wird es überprüft?</i>	<i>So gut kann ich das</i>
<i>Die Teile des Auges</i>	<i>Zeichnen und beschriften</i>	<input type="radio"/> <i>sehr gut</i> <input type="radio"/> <i>gut</i> <input type="radio"/> <i>noch nicht so gut</i> <input type="radio"/> <i>noch gar nicht</i>
<i>Wie ist es, blind zu sein?</i>	<i>Eine Geschichte schreiben</i>	
<i>Wie kann ich meine Augen schützen?</i>	<i>Regeln aufschreiben</i>	

Eine weitere Möglichkeit der Veränderung von Klassenarbeiten ist die Aufgliederung in einen theoretischen und einen praktischen Teil. Im praktischen Teil werden verfahrensbezogene Aufgaben (Fertigkeiten) geprüft, diese Teilprüfung kann z. B. während der Wochenplanarbeit in einem Nebenraum abgenommen werden. Im theoretischen Teil werden Inhalte und Kenntnisse abgefragt. Beide Teile werden bewertet. Diese Form der Lernerfolgsmessung eignet sich für alle Themen, in denen es neben den kognitiven Lernzielen auch Funktionsziele oder Verfahrensziele gibt; sie könnte zum Beispiel beim Thema »Strom« realisiert werden. Eine Klassenarbeit zum Thema »Wald« mit praktischem und theoretischem

Teil kann so gleichzeitig eine Prüfung zum »Försterassistenten« sein. Die praktische Prüfung wird vom Förster und der Lehrerin gemeinsam konzipiert und abgenommen und »zählt« auch für die Note (ausführlicher dazu Schönknecht u.a. 2006):

Du hast die praktische Prüfung bestanden und bist nun

- ☐ ein Förster-Assistent. Gratuliere. (11 Fragen richtig)
- ☐ ein angehender Förster-Assistent, der noch etwas lernen kann. (10-9 Fragen richtig)
- ☐ ein Förster-Lehrling, der noch einiges lernen sollte. (8-7 Fragen richtig)
- ☐ ein Förster-Lehrling, der alles nochmals genau wiederholen und lernen sollte. (6-0 Fragen richtig)

In Jahrgangsstufen, in denen im Sachunterricht Noten vergeben werden müssen (meist ab der dritten Jahrgangsstufe) schlagen wir vor, diese durch weitere, kriteriumsbezogene und individuelle Rückmeldev Verfahren zu ergänzen. In eine Sachunterrichtsnote muss die Vielfalt der unterschiedlichen Leistungen, die Kinder erbringen, eingehen. Gemeinsame Klassenarbeiten – die übrigens nicht in allen Bundesländern im Sachunterricht gefordert sind – können und sollten deshalb durch vielfältige andere Leistungen (z. B. Portfolios, Diplome, Referate, praktische Leistungen) ergänzt werden. Alle Kriterien von Prüfungsleistungen müssen den Kindern offen gelegt werden.

Zum Abschluss möchten wir noch auf die Validität der verschiedenen Formen von Lernerfolgsmessungen eingehen (ausführlich zu dieser Thematik: Brügelmann u. a. 2006). Sowohl für Noten als auch für Verbalgutachten ist seit mehr als 30 Jahren in nationalen und internationalen Studien nachgewiesen, dass sie den testtheoretischen Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität nicht genügen (Ingenkamp machte bereits in den 1970er Jahren auf die »Fragwürdigkeit der Zensurengebung« aufmerksam). Dass Noten somit eine ungeeignete Form der Lernerfolgsbewertung darstellen, ist ausreichend belegt. Sie sind kaum valide und sagen auch nichts über vorhandene Kompetenzen aus.

Auch die Verfahren, die wir (vor allem in Kapitel 2) vorschlagen, sind im Hinblick auf die klassischen Gütekriterien nicht unproblematisch: Verfälschungsmöglichkeiten gibt es viele: Von den bereits erwähnten sprachlichen Kompetenzunterschieden bis hin zu persönlicher Sympathie (zusammenfassend zu Beobachtungsfehlern z. B. Lukesch 1998, S. 177 ff). Solche Fehler sind insbesondere dann zu befürchten, wenn Einflüsse im Vordergrund stehen und nicht überprüfte und normierte Verfahren.

Wir haben zwei Antworten darauf:

Die erste ist eine ergänzende: Wir sind durchaus der Meinung, dass es sinnvoll ist, sich zusätzlich der Möglichkeiten zu bedienen, die beispielsweise Vergleichsarbeiten oder der Aufgabenpool aus IGLU und ähnliche bieten. Hier finden sich normierte Aufgaben, die weitestgehend nicht durch subjektive Einflussfaktoren von Erhebern oder Auswertern beeinflusst werden und daher wichtige ergänzende Hinweise zu den Kompetenzen von Kindern liefern.

Die zweite ist eine verteidigende: Zu fragen ist grundsätzlich, ob die testtheoretischen Gütekriterien alleine dem Gegenstand »Unterricht«, den Zielen und Inhalten von Schule gerecht werden können oder ob nicht andere Aspekte noch wichtiger sind: »Menschliches Verhalten ist kontextabhängig und mehrdeutig. Ohne kognitive und emotionale Empathie kann es oft weder erklärt noch angemessen gewürdigt werden. Es kommt hinzu, dass Beschreibungen und Bewertungen für die Betroffenen nicht nur kognitiv nachvollziehbar, sondern auch sozial annehmbar sein müssen.« (Brügelmann u. a. 2006)

Größere Objektivität bezogen auf die alltägliche Aufgabe der Lernerfolgsrückmeldung und -bewertung muss z. B. durch die klare Definition und Festlegung von Kriterien – für Kinder und auch die Eltern (Sachnorm) – erreicht werden. Auf eine gemeinsame Erarbeitung und Diskussion der hier vorgestellten alternativen und auch der klassischen Formen der Lernerfolgsrückmeldung und Bewertung (Klassenarbeiten) im Lehrerteam einer Schule kann nicht verzichtet werden. Dies kann auch Entlastung für die einzelnen Lehrerinnen und Lehrer bedeuten. Im Team können eigene Formen, z. B. strukturierte Beobachtungs- und Auswertungsbögen, entwickelt werden. Vorrang muss bei allen Verfahren die Rückmeldung und Lernberatung für Kinder und Eltern haben, also die Förder- und Berichtsfunktion vor der Selektionsfunktion.

Die Angemessenheit von alternativen Bewertungsformen, wie wir sie hier im Modul vorgestellt haben, kann ebenfalls nicht mit quantitativen testtheoretischen Grundlagen gemessen werden: Sie erfüllen aber andere Gütekriterien wie Fairness, Glaubwürdigkeit, Stimmigkeit und Nützlichkeit: Auf die Lernprozesse in einer Klasse bezogen, orientieren sie sich an den individuellen Voraussetzungen und Lernwegen der Kinder, geben konkrete Hinweise für das weitere Lernen, fördern metakognitive Kompetenzen und unterstützen die Bildungs- und Erziehungsziele der Grundschule.

Die verschiedenen Bewertungsformen schließen einander nicht aus, sondern bieten unterschiedliche Informationen: Informelle, unterrichtsnahe und rückmeldeorientierte dialogische Formen sind unerlässlich im Schulalltag, sie werden durch normierte Tests, die einen anderen Blick auf den Lernerfolg ermöglichen, ergänzt. Alle Formen der Lernerfolgsmessung müssen sich an den Bildungszielen der Grundschule und an den Rechten von Kindern orientieren: Sie dürfen ihre Würde nicht verletzen und sollen die Entwicklung von Selbstständigkeit und Selbstverantwortung fördern.

Literatur

- Bambach, H. u.a. (Hrsg.) (1996): Prüfen und beurteilen. Zwischen Fördern und Zensieren. Jahresheft XIV. Seelze: Friedrich-Verlag
- Bartnitzky, H., Brügelmann, H., Hecker, U., Schönknecht, G. (Hrsg.) (2006): Pädagogische Leistungskultur: Materialien für die Klasse 3 und 4. (Beiträge zur Reform der Grundschule Band 121) Frankfurt a.M.: Grundschulverband
- Bartnitzky, H., Brügelmann, H., Hecker, U., Schönknecht, G. (Hrsg.) (2005): Pädagogische Leistungskultur: Materialien für die Klasse 1 und 2. (Beiträge zur Reform der Grundschule Band 121) Frankfurt a.M.: Grundschulverband
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2004): SINUS-Transfer Grundschule – Weiterentwicklung des mathematisch und naturwissenschaftlichen Unterrichts an Grundschulen. Gutachten des Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) Kiel. Heft 112. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
- Brügelmann H. (2005): Schule verstehen und gestalten. Konstanz: Faude
- Brügelmann, H. u.a. (2006): Sind Noten nützlich – und nötig? Ziffernzensuren und ihre Alternativen im empirischen Vergleich. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes. Frankfurt a.M.: Grundschulverband
- Brunner, I., Häcker, Th., Winter, F. (Hrsg.) (2006): Das Handbuch Portfolioarbeit : Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber: Kallmeyer bei Friedrich
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 39, S. 223–238.
- Demuth, R., Rieck, K. (2004): SINUS-Transfer Grundschule, Naturwissenschaften. Modul G3: Schülervorstellungen aufgreifen – grundlegende Ideen entwickeln. Kiel: IPN
- Gläser, E., Grittner, F. (2004): Neue Perspektiven zur Leistungsbewertung im Sachunterricht. In: Bartnitzky, H., Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern (S. 282-296). Frankfurt a.M.: Grundschulverband
- Hartinger, A., Fölling-Albers, M. (2002): Schüler motivieren und interessieren. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Kaiser, A., Pech, D. (2004a): Basiswissen Sachunterricht. Band 4: Lernvoraussetzungen und Lernen im Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren
- Kaiser, A., Pech, D. (2004b): Basiswissen Sachunterricht. Band 5: Unterrichtsplanung und Methoden. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren
- Köhnlein, W. (2005): Aufgaben und Ziele des Sachunterrichts. In: W. Einsiedler, M. Götz, H. Hacker, J. Kahlert, R.W. Keck, U. Sandfuchs (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik (S. 560-572). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Lankes, E. (1997): Wissen aufbauen und anwenden. In: Grundschule, 29, H.10, 10-12.
- Lukesch, H. (1998): Einführung in die pädagogisch-psychologische Diagnostik. Regensburg: Roderer
- Rheinberg, F. (1998): Bezugsnormorientierung. In: D. Rost (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Psychologie (S. 39-43). Weinheim u. Basel: Beltz Verlag
- Sacher, W. (2001): Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen: Grundlagen, Hilfen und Denkanstöße für alle Schularten. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Schönknecht, G., Klenk, G. (2005): Sachunterricht. In: Bartnitzky, H. u.a. (2005) (Heft und Materialien auf CD)
- Schönknecht, G., Ederer, B., Klenk, G. (2006): Sachunterricht. In: Bartnitzky, H. u.a. (2006) (Heft und Materialien auf CD)
- Seidel, T., Prenzel, M., Duit, R., Euler, M., Geiser, H., Hoffmann, L., Lehrke, M., Müller C.T., Rimmerle, R. (2002): »Jetzt bitte alle nach vorne schauen!« Lehr-Lernskripts im Physikunterricht und damit verbundene Bedingungen für individuelle Lernprozesse. Unterrichtswissenschaft, 30, S. 52-77.
- van Reeken, D. (Hrsg.) (2003): Handbuch Methoden im Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren
- Winter, F. (2004): Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit Schülerleistungen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren

Anhang

Referate in der Grundschule, Beispielthema »Haustiere«

Diese Checklisten wurden mit Kindern der 1./2. Jahrgangsstufe erarbeitet.

So bereitest du ein Referat gut vor

Suche dir Partner.	
Welches Thema hat euer Referat?	
Sammelt Bilder, Texte, Materialien ...	
Wie heißt eure Überschrift?	<i>Der Hund</i>
Ordnet die Sachen/Bilder nach Gruppen.	<i>Rassen? Ernährung? Pflege? Spiel? Gefahren?</i>
Sucht für jede Gruppe eine neue Überschrift.	
Schreibt zu jeder Überschrift einen Text.	
Gestaltet mit den Texten und Bildern ein Plakat oder überlegt die Anordnung an der Tafel.	

So tragt ihr ein Referat gut vor

Lest euch euren Text zu Hause durch.	
Besprecht, wer was zu welchem Thema sagt.	
Richtet euer Material her.	<i>Unterlagen Bilder Klebefilm Pinnwandnadeln</i>
Richtet die Tafel oder den Tageslichtprojektor her.	
Sprecht laut und deutlich.	
Schaut zur Klasse.	
Lasst die Zuhörer Fragen stellen.	
Bedankt euch bei den Zuhörern.	

Beispiele

Bewertungsmöglichkeiten: Selbst- und Fremdbewertung der Kinder beim Thema »Haustiere« nach den erarbeiteten Kriterien zur Methode »Referate halten«

So habe ich mich auf das Referat vorbereitet:

1. Mein Thema war: Kaninchen

2. Mein(e) Partner war(en): Antonia und Helen.

	So habe ich das gemacht	So war es für mich
... mit meinem Partner das Referat geplant	<u>Ich habe mich mit ihnen getroffen</u>	<u>schön</u>
... Bilder gesucht	<u>aus Büchern</u>	<u>normal</u>
... etwas zum Thema gelesen	<u>aus Büchern</u> <u>aus gesucht</u>	<u>schön</u>
... jemanden etwas gefragt	<u>Papa und Mama</u> <u>gefragt</u>	<u>normal</u>
... im Internet nachgesehen	<u>Nein</u>	
... eine Überschrift gefunden	<u>Ja vom Referat</u>	<u>leicht</u>
... die Sachen nach Gruppen geordnet	<u>Ja</u>	<u>nicht schwierig</u>
... für jede Gruppe eine Überschrift gefunden	<u>Ja</u>	<u>leicht</u>
... das Plakat vorbereitet	<u>zu dritt geschrieben</u> <u>und gemalt</u>	<u>nicht so leicht</u>
... mit dem Partner die Rollen verteilt	<u>Ja untereinander</u> <u>besprochen</u>	<u>leicht</u>
... mich auf meinen Vortrag vorbereitet	<u>Referat durchgelesen</u> <u>en.</u>	<u>es hat Spaß gemacht.</u>
... eine Hausaufgabe für die Kinder überlegt	<u>Der Papa von der Helen</u>	

Das habe ich noch gemacht: Hasen-Bilder gesammelt und einen Stall gebastelt.

So war es für mich: Es war für mich sehr schön.

Wie habe ich mich angestrengt? Ich habe mich sehr angestrengt.

Habe ich geschafft, was ich wollte? Ja, ich bin zufrieden.

Warum? Weil.... unser Referat ganz schön war.

Wie fühle ich mich jetzt? zufrieden und stolz.

Name: Lea Datum: 3.5.05

Ein Referat bewerten:

Name des/der Referenten: Toni Albert

Thema des Referats:

Hasen

Referatvorbereitung:	😊 sehr gut gelingen	😐 geht so	☹️ muss besser werden
Überschrift für das Referat	X	X	
Die Inhalte nach Gruppen geordnet	X	X	
Für jede Gruppe eine eigene Überschrift		X	X
Zu jeder Überschrift einen Text	X	X	
Zu jeder Gruppe Bilder/ Fotos/ Sonstiges	X		
Plakat gestaltet	X		

Referatdurchführung	😊 sehr gut gelingen	😐 geht so	☹️ muss besser werden
Materialien hergerichtet	X	X	
Tafel/ Tageslichtprojektor vorbereitet	X	X	
Sprecherrollen verteilt	X		X
Texte zu Hause geübt	X	X	
Laut und deutlich gesprochen	X		
Zur Klasse geschaut		X	
Auf Fragen eingegangen	X		X
Sich bei Zuhörern bedankt	X		

Mit der Beurteilung des Referats beauftragt wurden:

PHILIPP

Reflexion der Gruppenarbeit

Das Ziel unserer Gruppenarbeit war:

Wir wollen **gemeinsam in der Gruppe** an **einem Thema** arbeiten.

1. Wie gut haben wir unser erstes Ziel erreicht?

Sprecht darüber in der Gruppe und kreuzt an.

- ☐ Alle haben mitgearbeitet.
- ☐ Ein Kind hat fast nicht mitgearbeitet.
- ☐ Fast nur ein Kind hat gearbeitet.

2. Wie gut haben wir unser zweites Ziel erreicht?

Sprecht darüber in der Gruppe und kreuzt an.

Wir sind

- ☐ meistens am Thema geblieben.
- ☐ ab und zu vom Thema abgekommen.
- ☐ kaum am Thema geblieben.

3. Warum war das so? Sprecht darüber und schreibt auf.

Es war so, weil _____

4. Was könntet ihr beim nächsten Mal besser machen?

Schreibt mindestens zwei Möglichkeiten auf. _____

Aufgabe der Gruppenarbeit

Datum _____

Unterschriften der Gruppenmitglieder:

(nach Schönknecht u. Klenk 2005)