

IT-Bildungsoffensive Kanton St.Gallen

Schwerpunkt 1 «Volksschule und Mittelschulen»

Teilprojekt 1b «Überfachliche Kompetenzen»

Pädagogisches Konzept

Februar 2023

Thomas Rey
Ann Christin Hochweber
Claudia Zimmermann
Robert Hilbe
Jan Hochweber

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	3
1 Thematischer Referenzrahmen	4
1.1 Einordnung des Teilprojekts 1b in die IT-Bildungsoffensive des Kantons St.Gallen	4
1.2 Zur Bedeutsamkeit überfachlicher Kompetenzen	4
1.3 Fokussierung überfachlicher Kompetenzen im Zuge der Digitalisierung	5
1.4 Implikationen des Lehrplans Volksschule	7
2 Pädagogisches Konzept des Teilprojekts 1b	8
2.1 Konzeptioneller Überblick	8
2.2 Der Lehrplan Volksschule als zentraler Ausgangspunkt	10
2.3 Förderung	11
2.4 Diagnose	13
2.5 Digitale Anwendungsumgebung	15
3 Ausblick	17
3.1 Evaluation	17
3.2 Zusammenarbeit mit den Schulen	17
3.3 Zeitplan	19
Literatur	21
Anhang	23

Einleitung

In diesem Bericht wird der gegenwärtige Stand des Teilprojekts 1b «Überfachliche Kompetenzen» der IT-Bildungsoffensive des Kantons St.Gallen dargelegt. Zudem werden wichtige Eckpunkte zur konzeptionellen Ausrichtung und zum Selbstverständnis des Projekts skizziert, die nach dem Wechsel in der Teilprojektleitung und dem Pausieren des Teilprojekts im vergangenen Jahr eine Konkretisierung der weiteren Projektschritte erlauben. Zu diesem Zweck wurde auf Basis des Traktandums der 14. Sitzung des ITBO-Projektausschusses vom 12. August 2022 ein Anforderungskatalog erstellt, dessen Umsetzung das Teilprojektteam erarbeitete. Produkt dessen stellt das vorliegende pädagogische Konzept zum Projektauftrag «überfachliche Kompetenzen», im Sinne einer pädagogischen Grundorientierung und konzeptionellen Anpassung, dar. Ziel ist es, die Projektausrichtung in Abstimmung mit den Verantwortlichen im Projektausschuss und im Bildungsrat des Kantons St.Gallen zu gestalten und so eine fundierte und verlässliche Grundlage für die nächsten Arbeitsschritte im Teilprojekt zu schaffen.

Im ersten Kapitel wird zunächst der thematische Referenzrahmen bezüglich der überfachlichen Kompetenzen im Zuge der Digitalisierung erörtert. Darauf folgend wird das pädagogische Konzept zur Umsetzung des Projektauftrags vorgestellt. Das dritte Kapitel bietet einen Ausblick auf bevorstehende Arbeitsmassnahmen und Meilensteine. Der Bericht endet mit einem adaptierten und detaillierten Zeitplan.

Entlang der dargelegten Gliederung werden unter anderem folgende Traktanden bearbeitet:

- Forschungsergebnisse und prospektive Ansätze zu überfachlichen Kompetenzen, welche in der Zukunft zunehmend Bedeutung erhalten werden bzw. welche besonders zu stärken sind
- Festlegung der Begrifflichkeiten
- Fokussierung auf bestimmte überfachliche Kompetenzen sowie Auswahl der Teilkompetenzen und des Zyklus
- Darstellung der Kohärenz zum Lehrplan Volksschule, der für die Erarbeitung des pädagogischen Konzepts als zentraler Ausgangspunkt dient
- Berücksichtigung der überfachlichen Kompetenzen gemäss des Lehrplans und des Arbeits-, Lern- und Sozialverhaltens (ALSV)
- Fokussierung der Förderung überfachlicher Kompetenzen, die ein integriertes Diagnoseinstrument miteinschliesst

Ausgehend vom pädagogischen Konzept soll das so entstehende Produkt im Teilprojekt 1b nicht nur praxisorientiert, sondern in direkter Zusammenarbeit mit den Expert:innen des Unterrichts, den St.Galler Lehrpersonen, gestaltet werden. Einerseits, um möglichst zielorientiert und adressatengerecht an der schulischen Praxis anknüpfen zu können und andererseits, um den Mehrwert für das pädagogische Handlungsfeld ertragreich umsetzen zu können.

1 Thematischer Referenzrahmen

In diesem Kapitel erfolgt zunächst eine kurze Einordnung des Teilprojekts 1b in die IT-Bildungsoffensive des Kantons St.Gallen. Anschliessend wird die Bedeutsamkeit überfachlicher Kompetenzen allgemein dargestellt und, jene überfachlichen Kompetenzen in Blick genommen, die im Zuge der Digitalisierung von besonderer Relevanz sein werden. Die Fokussierung auf diese ausgewählten Kompetenzen wird mit Bezugnahme des Lehrplans bekräftigt.

1.1 Einordnung des Teilprojekts 1b in die IT-Bildungsoffensive des Kantons St.Gallen

Das Teilprojekt 1b unterscheidet sich in seiner Ausrichtung etwas von den anderen Teilprojekten der IT-Bildungsoffensive des Kantons St.Gallen, da mit den überfachlichen Kompetenzen bewusst «nicht-digitale» Kompetenzen in den Fokus genommen werden. Neben der Schulung und Förderung digitaler Fähigkeiten und Fertigkeiten in den anderen Teilprojekte sollen mit dem Teilprojekt 1b im Sinne einer ganzheitlichen Betrachtungsweise gezielt sogenannte Ausgleichskompetenzen aufgegriffen werden, welche im gesamtgesellschaftlichen Austausch zwar von besonderer Relevanz sind, im Zuge der zunehmenden Digitalisierung aber Gefahr laufen könnten, in den Hintergrund zu geraten. Entsprechend lässt sich das Teilprojekt 1b im Projektauftrag IT-Bildungsoffensive: Schwerpunkt I «Kompetenzzentrum Digitalisierung & Bildung» der Leitinitiative I «digitaleSchule» und dort dem Ziel «ein wirksames, unterrichtsbezogenes Konzept zur Förderung der überfachlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern (,Human Skills', Selbst- und Sozialkompetenzen) ist entwickelt und an Modellschulen bzw. in Modellprojekten erprobt und evaluiert» zuordnen (vgl. RRB, 2019, S. 9).

Mit der Entwicklung einer digitalen Anwendungsumgebung zur Verwaltung, Förderung und Diagnose dieser übergreifenden, vor allem sozialen und personalen Kompetenzen, fördert das Teilprojekt 1b zusätzlich die digitale Kompetenz der Lehrpersonen im Umgang mit Anwendungstools im schulischen Unterricht.

1.2 Zur Bedeutsamkeit überfachlicher Kompetenzen

Der Paradigmenwechsel in der Steuerung von Unterrichts- und Bildungsprozessen, der in den letzten Jahrzehnten den Schwerpunkt von einer Input-Steuerung auf eine Output-Steuerung verlagerte und durch Ergebnisse internationaler Schulleistungsstudien wie PISA oder TIMSS angeregt wurde, führt zu einer Fokussierung auf die Wirkungen von Schulen auf die Lernleistungen der Schüler:innen (Unger et al., im Druck). Hierbei steht primär nicht das von Lehrpersonen vermittelte Wissen, sondern viel mehr die von Schüler:innen einer bestimmten Jahrgangsstufe erworbenen Kompetenzen im Vordergrund. Kompetenzen werden dabei gemäss Weinert (2001a; 2001b) als erlernbare kognitive, motivationale, ethische, volitionale und soziale Voraussetzungen verstanden, die notwendig sind, um komplexe Anforderungen zu erfüllen. Diese komplexen Anforderungen ergeben sich aus dem raschen technologischen und wirtschaftlichen Wandel, der die Welt zunehmend volatil, komplex und ambivalent werden lässt (vgl. Jäger, 2001). Da unsicher ist, welche spezifischen fachlichen Kompetenzen junge Menschen ausbilden sollten, um in der zukünftigen Gesellschaft mitwirken zu können, wird die

Bedeutung überfachlicher Kompetenzen besonders betont (z. B. Maag Merki, 2004; 2009). Diese sollen Individuen dazu befähigen, den zukünftigen komplexen Anforderungen zu entsprechen.

Neben der Bezeichnung *überfachliche Kompetenzen* werden eine Vielzahl verwandter Konzepte unter anderen Bezeichnungen (vgl. auch Kapitel 1.3) diskutiert. Bereits Mitte der 1970er-Jahre führte Mertens (1974) den Begriff der *Schlüsselqualifikationen* ein. Einflussreich ist besonders das Konzept der Schlüsselkompetenzen bzw. *key competencies* (Rychen & Salganik, 2001; Rychen & Tiana Ferrer, 2004), das im Rahmen des Projekts *Definition and Selection of Competencies* (DeSeCo) erarbeitet wurde und den konzeptuellen Rahmen für Kompetenzmessungen der OECD wie in der PISA- oder der ALL-Studie bildet. Die Bedeutung von (überfachlichen) Kompetenzen wird dort wie folgt begründet:

Globalisierung und Modernisierung schaffen eine immer vielfältigere und zunehmend vernetzte Welt. Um die Welt zu verstehen und sich gut in ihr zurechtzufinden, sollten sich die Menschen beispielsweise mit technologischen Veränderungen auseinandersetzen, eine Vielzahl an verfügbaren Informationen interpretieren und sinnvoll umsetzen können. Als Gesellschaft stehen sie kollektiven Herausforderungen gegenüber – wie z.B. Herstellen eines Ausgleiches zwischen Wirtschaftswachstum und nachhaltiger Entwicklung sowie zwischen Wohlstand und sozialem Ausgleich. Die Kompetenzen, die wir heute benötigen, um unsere Ziele zu erreichen, sind komplexer geworden und erfordern mehr als nur die Beherrschung einiger eng definierter Fähigkeiten und Fertigkeiten. (OECD, 2005, S. 6)

Grundlegendes Ziel konzeptioneller Arbeiten zu überfachlichen Kompetenzen ist daher, dass Individuen Fähig- und Fertigkeiten in unterschiedlichen Lebensbereichen zur Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger Herausforderungen im Rahmen der gesellschaftlichen Veränderungen erwerben.

1.3 Fokussierung überfachlicher Kompetenzen im Zuge der Digitalisierung

In den meisten Darstellungen zu überfachlichen Kompetenzen wurde der Kontext der digitalen Transformation nur begrenzt aufgegriffen und hinsichtlich der Konsequenzen für überfachliche Kompetenzen von Schüler:innen thematisiert. Im Rahmen des Teilprojekts 1b soll daher eine genaue Beschreibung von überfachlichen Kompetenzen im Kontext der Digitalisierung erarbeitet werden, die sich primär am Lehrplan Volksschule des Kantons St.Gallen orientiert, aber auch relevante Anknüpfungspunkte anderer Ansätze berücksichtigt, und als Ausgangspunkt für die Projektarbeit dienen kann. Zentral ist es in diesem Zusammenhang, die Konsequenzen der digitalen Transformation für schulische und ausserschulische Erwartungen und Anforderungen an überfachliche Kompetenzen systematisch aufzuarbeiten.

Neben Analysen einschlägiger Literatur, vor allem aus der Arbeitswelt, kann im Teilprojekt 1b diesbezüglich auch auf Ergebnisse aus der im Herbst 2021 durchgeführten Bestandsaufnahme in St.Galler Schulen zurückgegriffen werden. Befunde beider Quellen wurden herangezogen, um dem Projektauftrag entsprechend, die Frage zu erörtern, welche nicht-digitalen überfachlichen Kompetenzen (*human skills*) angesichts der Digitalisierung an Bedeutung gewinnen.

Die rasante Entwicklung von Informations- und Kommunikationstechnologie führt zu einer zunehmenden Digitalisierung, welche von künftigen Generationen neue Bewältigungsstrategien einfordert (Voogt & Pareja Roblin, 2012). Neben höheren Anforderungen im Bereich methodischer und technischer überfachlicher Kompetenzen, wirkt sich dieser Wandel zunehmend auf persönliche und soziale Fähigkeiten und Fertigkeiten aus. In der Diskussion um veränderte Kompetenzanforderungen, wird beispielsweise in der Industrie 4.0 vor allem eine zunehmende Bedeutung im Bereich der sozialen Kompetenz prognostiziert (Promotorengruppe Kommunikation der Forschungsunion Wirtschaft – Wissenschaft & acatech, 2013), denn aufgrund digital-verketteter Prozesse im Arbeitsmarkt, flexibler Arbeitsorganisation und dezentraler Entscheidungsstrukturen benötigen künftige Arbeitnehmer:innen mehr Kooperationsbereitschaft und eine stärkere Kommunikationskompetenz (Hammermann & Stettes, 2016).

Die Bedeutsamkeit solcher *human skills* als Ausgleichsgewicht zu den automatisierten Prozessen auf dem Arbeitsmarkt und der steigende Bedarf an Kommunikation sowie gegenseitige Unterstützung in der digitalen Arbeitswelt konnten in mehreren Unternehmensfallstudien belegt werden (Baethge-Kinsky, 2020). In einer aktuellen Fallstudie von Stops, Laible und Leusching (2022) wurden rund 1.92 Millionen Stellenanzeigen nach Kompetenzprofilen der benötigten Arbeitnehmer:innen untersucht. Es konnte festgestellt werden, dass je höher das Anforderungsniveau der ausgeschriebenen Stelle angelegt ist, desto mehr überfachliche Kompetenzen notwendig sind. Insbesondere in den Stellenprofilen von hochkomplexen, komplexen und fachlich ausgerichteten Tätigkeiten werden sozial-kommunikative Kompetenzen am häufigsten gefordert (ebd., S. 4).

In der 2021 durchgeführten Befragung in St.Galler Schulen wurden Lehrpersonen und Schulleitungen unter anderem danach gefragt, welche überfachlichen Kompetenzen in Zuge der Digitalisierung von Unterricht, Schule und Gesellschaft ihrer Ansicht nach noch wichtiger werden und welche Kompetenzen Gefahr laufen, zu «verkümmern». Bezogen auf die überfachlichen Kompetenzen im Lehrplan Volksschule wurden hinsichtlich der zunehmenden Bedeutsamkeit, insbesondere die soziale Kompetenz *Dialog- und Kooperationsfähigkeit* genannt (vgl. ITBO, 2021, S. 46). Gleichzeitig werden soziale Kompetenzen aber auch als eher «gefährdet» angesehen. Eine erneute, detaillierte Analyse der Frage nach einer möglichen Gefährdung von Kompetenzen, ergab eine besonders häufige Nennung von Kompetenzen, welche sich auf das Miteinander beziehen, so etwa Austausch mit anderen, Kooperation, Konfliktfähigkeit und -lösefähigkeit, Gemeinschaftsgefühl, aber auch Dialog- und Kommunikationsfähigkeit, adäquate, situationsangemessene Sprache und Sprachfähigkeit allgemein.

Es ist zu konstatieren, dass überfachliche Kompetenzen allgemein im Zuge der gesamtgesellschaftlichen Digitalisierung deutlich an Relevanz gewinnen, weshalb auch nicht erst bei Eintritt ins Arbeitsleben mit deren Förderung begonnen werden sollte. Von zukünftigen Generationen wird zudem in besonderem Masse *soziale Kompetenz* erwartet, also Fähigkeiten und Fertigkeiten für eine erfolgreiche Gestaltung und Bewältigung sozialer Interaktions- und Kooperations-situationen (vgl. Kauffeld, 2006; Kauffeld & Paulsen, 2018). Aus diesen Gründen hat sich das Projektteam im Teilprojekt 1b bezüglich der zu entwickelnden Förderaktivitäten entschieden, diese auf soziale, kommunikative Kompetenzen zu fokussieren. Insbesondere für die im Lehrplan Volksschule aufgeführten Indikatoren der *Dialog- und Kooperationsfähigkeit* sowie der *Konfliktfähigkeit* sollen entsprechende Unterrichtsaktivitäten zur Förderung entwickelt werden. Einerseits gelten diese aus wirtschaftlicher Sicht als besonders zukunftsrelevant im Zuge

der Digitalisierung (vgl. Baethge-Kinsky, 2020), andererseits urteilen Expert:innen der Schule und des Unterrichtens, dass exakt diese überfachlichen Kompetenzen aufgrund der Digitalisierung weniger beachtet werden könnten und daher Gefahr laufen, zu verkümmern (vgl. ITBO, 2021, S. 48).

1.4 Implikationen des Lehrplans Volksschule

Der Auftrag für die kantonale Volksschule ist im Volksschulgesetz des Kantons St.Gallen (sGS 213.1; abgekürzt VSG) festgehalten. In Artikel 3 wird der Bildungsauftrag an die obligatorische Schule formuliert:

¹ In der obligatorischen Schule erwerben und entwickeln alle Schülerinnen und Schüler grundlegende Kenntnisse und Kompetenzen sowie kulturelle Identität, die es ihnen erlauben, lebenslang zu lernen und ihren Platz in der Gesellschaft und im Berufsleben zu finden.

[...]

³ Die Schülerinnen und Schüler werden in ihrer Entwicklung zu eigenständigen Persönlichkeiten, beim Erwerb sozialer Kompetenzen sowie auf dem Weg zu verantwortungsvollem Handeln gegenüber Mitmenschen und Umwelt unterstützt.

(Kanton St.Gallen, 2021)

Schule wird dabei als aktiver Gestaltungs-, Lern- und Lebensraum verstanden, der neben grundlegenden fachlichen, auch überfachliche Kompetenzen vermittelt:

«Die Schülerinnen und Schüler erwerben in allen Fachbereichen und Modulen sowie über die ganze Schulzeit hinweg personale, soziale und methodische Fähigkeiten, die für eine erfolgreiche Bewältigung unterschiedlicher Aufgaben in verschiedenen Lebensbereichen zentral sind. Sie lernen, über sich selbst nachzudenken, den Schulalltag und ihr Lernen zunehmend selbstständig zu bewältigen, an der eigenen Lernfähigkeit zu arbeiten, vorgegebene und eigene Ziele und Werte zu verfolgen und zu reflektieren. Sie erwerben soziale und kommunikative Fähigkeiten und lernen, mit anderen Kindern zusammenzuarbeiten, Konflikte zu lösen und mit Vielfalt umzugehen».

(Bildungsdepartement Kanton St.Gallen, 2017, S. 4)

Vor dem Hintergrund der im Zuge der Digitalisierung besonders relevanten überfachlichen Kompetenzen (vgl. Kapitel 1.2) sind die im Teilprojekt 1b fokussierten sozialen, kommunikativen Kompetenzen *Dialog- und Kooperationsfähigkeit* sowie *Konfliktfähigkeit* in besonderem Masse an den Lehrplan Volksschule anschlussfähig und greifen Aspekte des Bildungsauftrags explizit auf.

Neben dem genannten sozialen Bereich der überfachlichen Kompetenzen im Lehrplan Volksschule ist im St.Galler Volksschulgesetz das Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten verankert (vgl. VSG, Artikel 30): Ergänzend zu den in den Fächern integriert geförderten überfachlichen Kompetenzen, deren summative Bewertung über die Fachnoten in das Zeugnis einfließt, wird das Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten (ALSV) mit formativer Zielsetzung fachübergreifend beurteilt und zur Festlegung individueller Entwicklungsziele genutzt (vgl. Amt für Volksschule Kanton St.Gallen, 2020). Im Sinne eines ganzheitlich auf den Lehrplan Volksschule abgestimmten

Ansatzes gilt es für die pädagogische Umsetzung der Förderung und Diagnostik im Teilprojekt 1b, sowohl die überfachlichen Kompetenzen als auch das ALSV konzeptionell aufzugreifen.

2 Pädagogisches Konzept des Teilprojekts 1b

Im Folgenden werden konzeptionellen Überlegungen des Teilprojekts 1b hinsichtlich allgemeiner Ausrichtung und konkreter Tätigkeiten als pädagogisches Konzept dargelegt. In einer Gesamtschau wird zunächst ein konzeptioneller Überblick gegeben. Danach wird der Lehrplan Volksschule als zentraler Ausgangspunkt für die Arbeiten im Teilprojekt akzentuiert. Daraus ableitend wird der pädagogische Anspruch und das Vorgehen hinsichtlich der Erarbeitung von unterrichtlichen Förderaktivitäten beschrieben. An das Förderkonzept anschliessend wird das geplante Diagnoseverfahren erörtert und die digitale Anwendungsumgebung beschrieben, welche die einzelnen Projektprodukte bündelt und für die Lehrpersonen zugänglich macht.

2.1 Konzeptioneller Überblick

Das konzeptionelle Selbstverständnis des Teilprojekts 1b (siehe Abbildung 1) ist eingebettet in die gesamtgesellschaftlichen Anforderungen an künftige Heranwachsende im Zuge der digitalisierten Arbeitswelt.

Abgeleitet aus dem Bildungsauftrag des Lehrplans Volksschule und des Volksschulgesetzes werden im Teilprojekt sowohl die überfachlichen Kompetenzen des Lehrplans Volksschule in ihrer Breite berücksichtigt, als auch jene überfachlichen Kompetenzen fokussiert, die einerseits nach ökonomischen Kriterien in der zukünftigen Arbeitswelt von besonderer Relevanz sein werden und andererseits Gefahr laufen könnten, weniger akzentuiert zu werden: Die sozialen, kommunikativen Kompetenzen *Dialog- und Kooperationsfähigkeit* sowie *Konfliktfähigkeit*. Diesbezüglich stellen die Kompetenzanforderungen des Lehrplans Volksschule im Bereich der überfachlichen Kompetenzen und damit auch das im Volksschulgesetz verankerte ALSV das Fundament für eine gezielte Förderung und Diagnose dar. Entlang der kantonalen Grundsätze in der Beurteilung, insbesondere Grundsatz 2 «Beurteilen heisst in erster Linie fördern» (Amt für Volksschule Kanton St.Gallen, 2020, S. 8), werden in Bezug auf die anvisierten Kompetenzen zunächst unterrichtliche Förderaktivitäten mit Akteur:innen der schulischen Praxis generiert. Mit Bezugnahme auf eine schulpraktische Bedarfsanalyse beziehen sich die gewonnenen Förderaktivitäten in Anlehnung an das kantonale Charakteristikum sowohl auf die überfachlichen Kompetenzen als auch auf das Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten. Als Ausgangspunkt soll ein Portfolio von fachbezogenen und fächerübergreifenden Förderaktivitäten im zweiten und dritten Zyklus erstellt werden. Aus der Fragebogenforschung ist bekannt, dass Schülerinnen und Schüler in dieser Altersgruppe differenziert mit angemessenen konstruierten Fragebögen umgehen können und die Ergebnisse belastbar sein dürfen (z.B. Fauth et al., 2014). Darüber hinaus stehen diese Schülerinnen und Schüler vor dem Übergang von Zyklus 2 in Zyklus 3 bzw. vor dem Übergang von der Volksschule in weiterführenden Schulen (siehe auch Vorgehensplanung vom August 2020). Entsprechend wird ein adressatengerechtes Diagnoseinstrument zur Erfassung der Kompetenzen entwickelt und evaluiert. Damit sollen Rückmeldungen zu ausgewählten Kompetenzen ermöglicht werden,

um individuelle Entwicklungsverläufe sowohl auf fachspezifischer (überfachliche Kompetenzen) als auch auf fächerübergreifender (ALSV) Ebene aufzeigen zu können. Die Auswahl passender unterrichtlicher Förderaktivitäten sowie die Organisation, Durchführung und Auswertung der Diagnostik sollen in einer digitalen Anwendungsumgebung abgebildet werden. Dies erleichtert eine systematische, standardisierte Diagnostik als auch die Orchestrierung der unterrichtlichen Förderaktivitäten je nach thematischer Schwerpunktsetzung bzw. Fach. Zudem lassen sich so die individuelle Kompetenzverläufe darstellen und sowohl für eine fachbezogene Bewertung im Rahmen der überfachlichen Kompetenzen als auch für fächerübergreifende Entwicklungsgespräche im Sinne des ALSV heranziehen. Übergeordnetes Ziel ist es, dass das entstehende Produkt im Rahmen des Teilprojekts 1b von den Lehrpersonen als Mehrwert wahrgenommen und dadurch ertragreich eingesetzt wird.

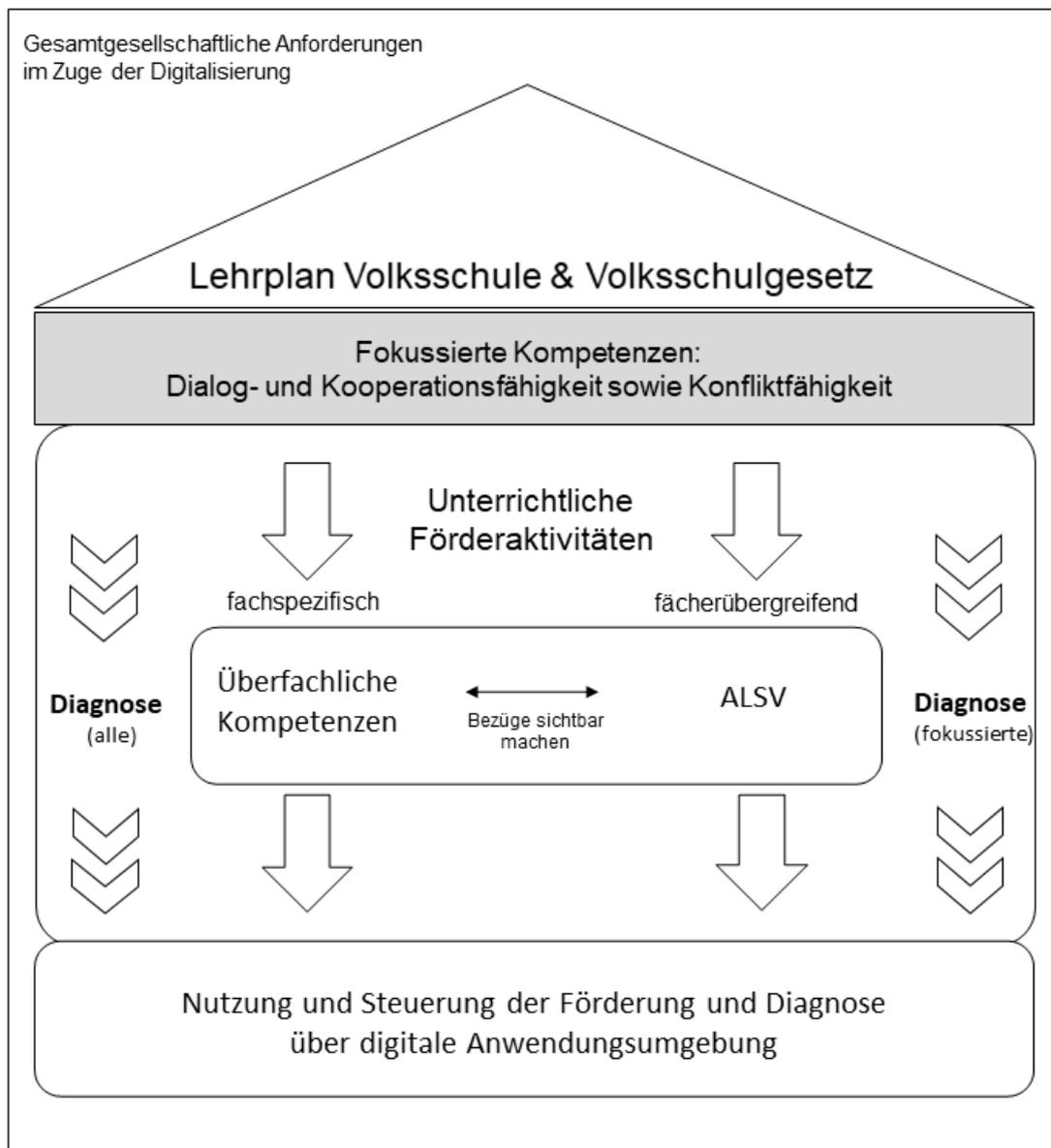


Abbildung 1. Konzeptioneller Aufbau des Teilprojekts 1b.

Nachfolgend werden ausgehend vom Lehrplan Volksschule zunächst die Anforderungen der für die Förderung fokussierten Kompetenzen analysiert und um Aspekte des Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten ergänzt. Es werden im Sinne der kantonalen Grundsätze in der Beurteilung die konzeptionellen Gedanken zur Förderung und anschliessend zur Diagnose skizziert.

2.2 Der Lehrplan Volksschule als zentraler Ausgangspunkt

Das Fundament für eine gezielte Förderung und Diagnose im Teilprojekt 1b stellt der Lehrplan Volksschule dar und wird mit Bezugnahme auf das Volksschulgesetz ergänzt. Die im Rahmen des Teilprojekts berücksichtigten Kompetenzen beziehen sich einerseits auf die überfachlichen Kompetenzen im Lehrplan Volksschule und andererseits auf die Aspekte und Beobachtungspunkten des Arbeits-, Lern- und Sozialverhaltens (ALSV). Der Begriff «Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten» (ALSV) wird durch das Volksschulgesetzes bestimmt, wohingegen der Bildungsrat des Kanton St.Gallen gemäss der Verordnung Volksschulunterricht die Kriterien zur Bewertung des ALSV festlegt (vgl. Bildungsdepartement Kanton St.Gallen, 2020, S. 6). Um beide Stränge im Teilprojekt 1b fördern und diagnostizieren zu können, wurden zunächst die im Lehrplan Volksschule im Kapitel «Überfachlichen Kompetenzen» aufgeführten «Kann-Formulierungen» analysiert und aufgeschlüsselt. In einem zweiten Schritt wurden den so entstandenen 95 Indikatoren aus dem Lehrplan die relevanten ALSV-Aspekte zugeordnet. Diesbezüglich wurden die in der Handreichung Schullaufbahn beschriebene Beobachtungspunkte des ALSV (vgl. Bildungsdepartement Kanton St.Gallen, 2020) herangezogen, um Überschneidungen zu identifizieren und im Kompetenzraster zu berücksichtigen.

Während die Diagnostik der überfachlichen Kompetenzen prinzipiell breit angelegt ist und das Instrument alle identifizierten Indikatoren berücksichtigt, fokussiert die Entwicklung der Unterrichtsaktivitäten auf eine engere Auswahl spezifischer Kompetenzfacetten (vgl. Kapitel 1). Die fokussierten Kompetenzfacetten finden sich im Lehrplan im Bereich der sozialen Kompetenzen und berücksichtigen die Kompetenzbereiche «Dialog- und Kooperationsfähigkeit: Sich mit Menschen austauschen, zusammenarbeiten» (SK1) sowie «Konfliktfähigkeit: Konflikte benennen, Lösungsvorschläge suchen, Konflikte lösen» (SK2). Für die angestrebte Förderung und Diagnose im weiteren Projektverlauf wurden diese, mit dem Ziel des Erreichens einer höheren Trennschärfe, entsprechend den jeweiligen Indikatoren in je zwei Teilkompetenzen aufgefächert (SK1: SK1_TK1_Sich mit Menschen austauschen und SK1_TK2_Mit anderen zusammenarbeiten; SK2: SK2_TK1_Konflikte benennen und SK2_TK2_Mit Konflikten umgehen). So konnten insgesamt 22 Indikatoren, vier Teilkompetenzen und zwei Kompetenzen für die Förderung aus dem Lehrplan Volksschule extrahiert werden (vgl. Tabelle 1, Spalte 1). Aufgrund der oben beschriebenen, vorgängigen Zuordnung der ALSV-Beobachtungspunkte zu den «Kann-Formulierungen», und damit auch zu den Indikatoren, wurden gleichzeitig die relevanten Aspekte des ALSV festgelegt (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1. Fokussierte Kompetenzen für die Förderaktivitäten in Bezug zum Lehrplan Volksschule und dem ALSV

Fokussierte Kompetenzen:			
Dialog- und Kooperationsfähigkeit sowie Konfliktfähigkeit			
Soziale Kompetenzen	Indikatoren	davon ALSV- Aspekt	Indikatoren
Teilkompetenz			
SK1_Dialog- und Kooperationsfähigkeit: Sich mit Menschen austauschen, zusammenarbeiten			
SK1_TK1_Sich mit Menschen austauschen	5	Kommunikation	3
SK1_TK2_Mit anderen zusammenarbeiten	6	Zusammenarbeit	3
SK2_Konfliktfähigkeit: Konflikte benennen, Lösungsvorschläge suchen, Konflikte lösen			
SK2_TK1_Konflikte benennen	4	Kommunikation	1
		Umgangsformen	2
SK2_TK2_Mit Konflikten umgehen	7	Umgangsformen	1

2.3 Förderung

Die Aufgabe einer Lehrperson besteht darin, den Unterricht zu planen, durchzuführen, aber auch Leistungen zu beurteilen. Letzteres kann entweder in Form einer *summativen* oder einer *formativen* Beurteilung bewerkstelligt werden. Während die *summative* Beurteilung den Zweck der Bilanzierung verfolgt, dient die *formative* Beurteilung in erster Linie der Unterstützung beim Lernen (Birri, 2020). Wird von einem kompetenzfördernden Unterricht ausgegangen, wie dies im Lehrplan Volksschule angestrebt wird, heisst Beurteilen somit in erster Linie auch fördern. Schüler:innen sollen dazu befähigt werden, ihr Wissen und Können bei der Bearbeitung problemhaltiger Aufgaben gezielt einzusetzen. Die formative Beurteilung unterstützt die Schüler:innen einerseits dabei, in anspruchsvollen Ziel- und Aufgabenbereichen besser zu werden, andererseits auch ihr Lernen zunehmend selbständig zu steuern. Die Lehrpersonen nutzen formative Beurteilungen sowohl dazu, den Lern- und Entwicklungsstand der Schüler:innen im Blick zu behalten, als auch Entscheidungen in Bezug auf die nächsten Unterrichtsschritte zu treffen (Smit, 2008).

Obwohl die formative Beurteilung während des Unterrichts, die summative Beurteilung hingegen am Ende einer Lernphase zur Lernstandsüberprüfung herangezogen wird, sind diese bereits von Beginn an in die Planung des Unterrichts einzubeziehen. Neben dem Lehrplan, Lehrmitteln, Aufgaben und Materialien stellen Kompetenzraster (schematische Darstellung siehe Abbildung 2) die Rahmung für das Unterrichtsgeschehen dar. Die im Teilprojekt identifizierten und bezüglich der Förderung fokussierten Kompetenzen (vgl. Kapitel 2.2) entsprechen solch einem Kompetenzgerüst und dienen als Ausgangspunkt für die Entwicklung von unterrichtlichen Förderaktivitäten.

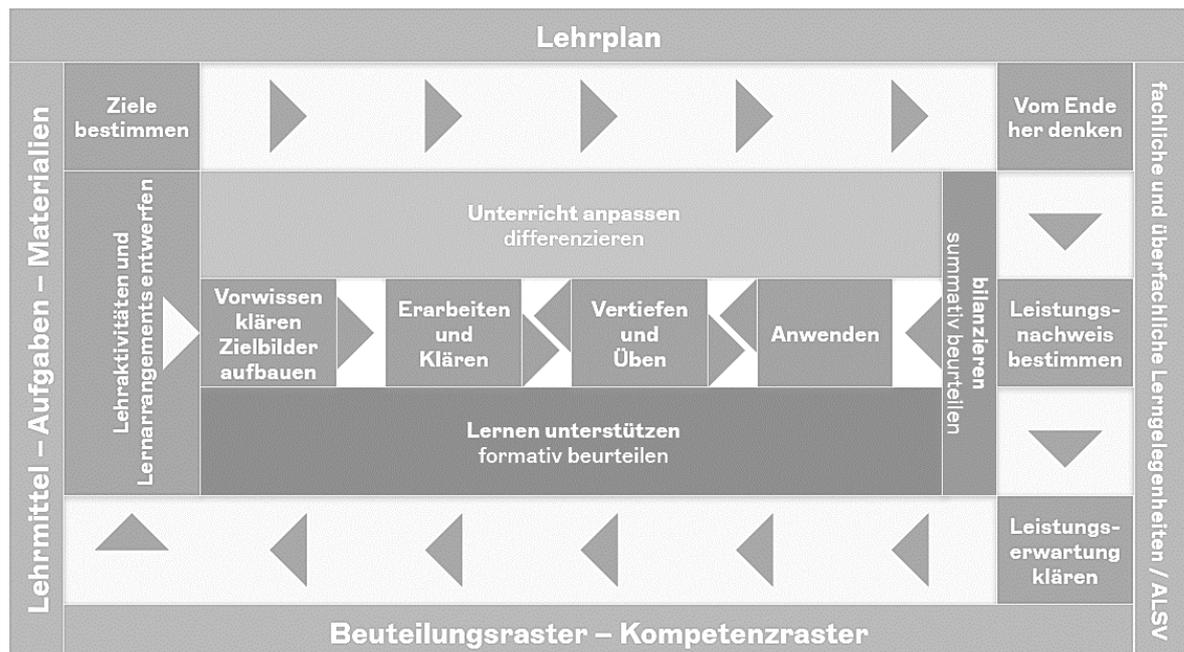


Abbildung 2. Baukasten «Planen – unterrichten – beurteilen» (Birri, 2020, S. 18).

Im Hinblick auf die zu erstellenden unterrichtlichen Förderaktivitäten und das dazugehörige Kompetenzraster ist für Lehrende und Lernende die Klarheit über die Leistungserwartungen transparent darzustellen. Ferner kann das Raster auch als Lernhilfe für Schüler:innen herangezogen werden und als Selbst- oder Fremdeinschätzungsinstrument zum Einsatz kommen. Auf Basis des Rasters sind zudem förderorientierte Rückmeldungen durch die Lehrperson möglich, die Schüler:innen dazu befähigen sollen, zunehmend komplexere Aufgaben zu lösen und in ihrer angestrebten Kompetenzentwicklung voranzukommen. Die Förderung umfasst neben der kriterialen auch die individuelle und teils die soziale Bezugsnorm (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2. Bezugsnormen bei der Förderung und Beurteilung (nach Isaac, 2013)

Kriteriale Bezugsnorm	Klarheit über die Leistungserwartung schaffen und die Zielerreichung unterstützen durch Vergleich der Leistung mit festgelegten Lernzielen oder Anforderungen.
Individuelle Bezugsnorm	Lernfreude wecken und stärken durch das Aufzeigen von persönlichen Lernfortschritten.
Soziale Bezugsnorm	Durch den Austausch und den Vergleich mit der Leistung von Mitschüler:innen eigenes Wissen und Können anreichern und das Lernen anspornen.

Das Generieren von unterrichtlichen Förderaktivitäten für den zweiten und dritten Zyklus soll praxisorientiert an und mit Schulen stattfinden. Für eine zielgenaue Passung der Förderaktivitäten sollen gemeinsam mit den dort tätigen Lehrpersonen im Sinne einer Bedarfsanalyse,

Konzepte von Förderaktivitäten erfasst, erstellt und transferiert werden – eigens soll ein *Förderhub* aus Expert:innen des Unterrichtens gegründet werden. Die Ergebnisse dieses praxisbezogenen Förderhubs sollen den ertragreichen Einsatz der erstellten Hilfsmittel und Aktivitäten für die spätere Implementationsphase gewährleisten. Die Ergebnisse sollen im Anschluss einer breiten Zielgruppe vorgestellt und ggf. weiter optimiert werden.

Die unterrichtlichen Förderaktivitäten der fokussierten Kompetenzen sollen umfassend und vielseitig angelegt sein: In Bezug auf *Dialog- und Kooperationsfähigkeit sowie Konfliktfähigkeit* sollen möglichst viele fachspezifische und fächerübergreifende Förderaktivitäten bereitgestellt werden, aus denen später die Fach- oder Klassenlehrpersonen themen- bzw. fachspezifisch wählen können. Erste allgemeine Förderblöcke werden nach der Ist-Stand-Analyse vom Projektteam zusammen mit den Lehrpersonen des Förderhubs entwickelt. Um eine praxisnahe und -relevante Konzeption der Aktivitäten sicherzustellen, sollte im Anschluss daran die themen- und fachspezifische Ausdifferenzierung in den Lehrpersonen des Förderhubs angehörigen Schulen mit Hilfe weiterer Lehrpersonen stattfinden. Eine weitere Möglichkeit zur Ausweitung des Angebots spezifischer Förderaktivitäten wäre, zusätzliche personelle Ressourcen aus der *Community* in einem Open-Space-Verfahren zu akquirieren: Mittels der bereits installierten zITBOx¹ könnten Lehrpersonen weitere fachspezifische und/oder fächerübergreifende Förderaktivitäten hinsichtlich der fokussierten Kompetenzen beisteuern, welche lediglich vom Förderhub gesichtet und geprüft werden müssten. Durch diesen ökonomischen Einbezug von weiteren Lehrpersonen könnte einerseits eine Vielzahl an praxisgeprüften Förderaktivitäten gewonnen werden und andererseits die Akzeptanz des Förderportfolios für den anvisierten schulpraktischen Einsatz erhöht werden (weitere Ausführungen siehe Kapitel 3.2).

In diesem Zusammenhang sei erwähnt, dass sich die unterrichtlichen Förderaktivitäten zwar auf die fokussierten Kompetenzen *Dialog- und Kooperationsfähigkeit sowie Konfliktfähigkeit* konzentrieren sollen; es ist aber davon auszugehen, dass die konkreten Förderaktivitäten auch weitere, themennahen Kompetenzfacetten aus anderen Bereichen personale und/oder methodische Kompetenzen aufgreifen und mitfördern.

2.4 Diagnose

Eine gezielte Förderung setzt voraus, dass sich die Lehrperson darüber bewusst ist, welche Kompetenzen sie bei ihren Schüler:innen zu fördern beabsichtigt. Eine zugeschnittene und handhabbare Diagnostik, die vor, während und nach unterrichtlichen Förderaktivitäten eingesetzt werden kann, ist damit unerlässlich. Ein hoher Bedarf an einer systematischen und standardisierten Unterstützung in der Diagnostik überfachlicher Kompetenzen hat auch die zu Projektbeginn durchgeführte Befragung der Schulleitungen und Lehrpersonen im Kanton St.Gallen aufgezeigt (vgl. ITBO, 2021, S. 104f). Während das Generieren von unterrichtlichen Förderaktivitäten sich auf die besonders zukunftsrelevanten Kompetenzen konzentriert, soll die Entwicklung und Validierung des Diagnoseinstrumentes in Bezug auf die überfachlichen Kompetenzen wie bis anhin geplant ganzheitlich erfolgen.

¹ <https://zitbox.ch/community>

Je nach Disziplin werden unterschiedliche Aspekte bei der Definition des Begriffs Diagnostik betont. In der *Psychologie* umfasst Diagnostik die Anwendung spezifischer (standardisierter) Methoden, um inter- und intraindividuelle Unterschiede zu messen und zu beschreiben (vgl. Amelang & Zielinski, 2002). In der *Pädagogik* wird sie beispielsweise von Klauer (1982) als «das Insgesamt von Erkenntnisbemühungen im Dienste aktueller pädagogischer Entscheidungen» beschrieben (ebd., S. 5). Die im Teilprojekt 1b herangezogene *pädagogisch-psychologische Diagnostik* «soll bei der Lösung praktischer pädagogischer, schulischer oder bildungsbezogener Probleme und Fragestellungen helfen. [...] Hierzu werden unterschiedliche Verfahrensklassen (Leistungstests, Fragebögen, Interviews, demografische Angaben etc.) eingesetzt» (Wilhelm & Kunina-Habenicht, 2015, S. 307). Bezogen auf das TP1b lässt sich das Ziel der Diagnostik darin sehen, den aktuellen Stand der Ausprägungen bei den Lernenden hinsichtlich der überfachlichen Kompetenzen prozessbegleitend festzustellen.

Die Entwicklung des Diagnoseinstruments im TP1b erfolgt in diesem Sinne: Basierend auf den Anforderungen der fokussierten Kompetenzen (vgl. Tabelle 1) wurden Indikatoren (Items) als Beurteilungsraster zusammengestellt, welche es den Lehrpersonen ermöglichen, den aktuellen Stand bezüglich des Vorhandenseins der überfachlichen Kompetenzen festzustellen und gezielt zu fördern (aktueller Umfang des Instruments siehe Tabelle A2–A4 im Anhang).

Für die Validierung des Diagnoseinstruments aller überfachlichen Kompetenzen im Lehrplan Volksschule, hat die grössere Anzahl an Indikatoren zu den Überlegungen geführt, die Überprüfung zwar breit anzulegen und alle 95 Items (für 21 Teilkompetenzen, 9 Kompetenzen und 3 Kompetenzbereiche) einzubeziehen, aber je nach Bedarf eine individuelle Auswahl zu ermöglichen (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3. Darstellungsebenen des Diagnoseverfahrens

Ebene der Teilkompetenzen	Ebene der Indikatoren
<p>Einschätzung der Teilkompetenzen,</p> <p>Auswahl der Teilkompetenzen entsprechend der ihnen zugeordneten Indikatoren, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> • für einen allgemeinen Überblick über die vorhandenen Ausprägungen bei allen überfachlichen Kompetenzen im Sinne einer Standortbestimmung 	<p>Einschätzung der Indikatoren,</p> <p>Auswahl der Indikatoren entsprechend dem Diagnoseziel, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> • als Vorbereitung für den gezielten Einsatz der angebotenen Förderaktivitäten • für die gezielte Überprüfung ausgewählter Ausschnitte der überfachlichen Kompetenzen, beispielsweise im Rahmen von Projekttagen • als Grundlage für die Beurteilungsgespräche im Frühjahr • ...

Eine Einschätzung mit dem Instrument können sowohl Lehrpersonen (Fremdbeurteilung der Schüler:innen) als auch Schüler:innen (Selbstbeurteilung) vornehmen. Für die Einschätzung

durch die Lernenden wird bei Bedarf eine sprachliche Transformation der Indikatoren mit dem Ziel einer leichteren und eindeutigen Verständlichkeit vorgenommen.

Die Einschätzung erfolgt mittels vier bis fünf Abstufungen auf einer Skala mit den Endpunkten «Nicht erkennbar / Fällt schwer» und «Deutlich erkennbar / Fällt leicht».

Alle individuellen Einschätzungen werden pro Schüler:in gebündelt dargestellt – jeweils von allen einschätzenden Personen und allen Zeitpunkten.

Tabelle 4. Diagnoseinstrument und Rückmeldungsebenen

Instrument	Rückmeldung
<p>Standardisierte Erfassung und Dokumentation von überfachlichen Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Überfachliche Kompetenzen LP Volksschule • Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten (ASLV) des Kantons SG <p>Modul 1: Standortbestimmung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ebene: Teilkompetenz → Kompetenz, Kompetenzbereich <p>Modul 2: Spezialisierung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ebene: Indikatoren → Teilkompetenz, Kompetenz, Kompetenzbereich 	<ul style="list-style-type: none"> • Verschiedene Formen • Einzelwerte <ul style="list-style-type: none"> ○ Indikatoren, Teilkompetenzen ○ Schüler:innen • Aggregierte Werte <ul style="list-style-type: none"> ○ Teilkompetenzen, Kompetenzen, Kompetenzbereiche ○ Gruppe von Schüler:innen • Bestimmter Zeitpunkt und zeitlicher Verlauf • Parallele Darstellung d. Einschätzungen verschiedener Personen • Zusammenfassung von Indikatoren zu verschiedenen Clustern (z. B. ALSV)

Für die Rückmeldung lassen sich die Einschätzungen auf der *Ebene der Indikatoren* für die zugehörigen Teilkompetenzen, Kompetenzen und Kompetenzbereiche zusammenfassen; ebenso auf der *Ebene der Teilkompetenzen* für die Kompetenzen und Kompetenzbereiche. Bezüglich des ALSV ist angedacht, Zusammenfassungen den ALSV-Aspekten entsprechend anzubieten. Diese würden zusammen mit den entsprechenden Indikatoren und ALSV-Beobachtungspunkten dargestellt. Weiterhin ist eine Zusammenfassung der individuellen Einschätzungen der einzelnen Schüler:innen als Klassenwert oder für andere spezifische Gruppen möglich (siehe Tabelle 4).

2.5 Digitale Anwendungsumgebung

Um die unterrichtlichen Förderaktivitäten und das Diagnoseinstrument alltagsnah und adressatengerecht für Lehrpersonen nutzbar zu machen, sollen diese in einer digitalen Anwendungsumgebung abgebildet und als interaktives Werkzeug vor allem für Lehrpersonen, aber auch für die Schüler:innen nutzbar gemacht werden. Dabei wird für die Dokumentation und Beurteilung der überfachlichen Kompetenzen ein standardisiertes Beurteilungsraster zur Verfügung gestellt. Dieses wertet die eingegebenen Daten automatisch aus und stellt sie in ansprechenden und gut nachvollziehbaren Rückmeldungen zur Verfügung. Gleichzeitig

ermöglicht die Anwendungsumgebung die Organisation und Administration der Beurteilungsanlässe und eine Verknüpfung mit den unterrichtlichen Förderaktivitäten.

Generell soll die digitale Anwendungsumgebung dazu beitragen, dass Verwaltung, Förderung und Diagnostik von überfachlichen Kompetenzen systematisiert und erleichtert wird. So sollen vermehrt systematische Beobachtungen durchgeführt und Beobachtungsnotizen hinterlegt werden. Die Befragung zu Projektbeginn hat ergeben, dass lediglich 35.5 % der Lehrpersonen mehr als einmal im Monat gezielt überfachliche Kompetenzen beobachten. 17.2 % führen die Beobachtung mit vorab bestimmten Kriterien durch. 16.1 % der befragten Lehrpersonen geben zudem an, nie geplante Beobachtungen ohne vorab bestimmte Kriterien durchzuführen. 9.8 % erwähnen, nie eine geplante Beobachtung mit vorab bestimmten Kriterien durchzuführen (vgl. ITBO, 2021, S. 54). Mithilfe der digitalen Anwendungsumgebung sollen kriteriengeleitete Beobachtungen im Schulalltag handhabbarer gestaltet werden. Bewertungsergebnisse können dadurch auf der Basis mehrerer über einen längeren Zeitpunkt festgehaltenen Beobachtungen erfolgen und Kompetenzverläufe der Lernenden besser erfasst werden. Daran anschliessend kann wiederum eine zielgenaue sowie individuelle Förderung durchgeführt werden, um die Kompetenzen der Schüler:innen gewinnbringend und nachhaltig zu stärken.

Neben der dargelegten Dokumentationsfunktion soll die digitale Anwendungsumgebung in besonderem Masse eine Erleichterung und Zeitersparnis für Lehrpersonen im schulischen Alltag darstellen. Nachfolgende Funktionen der Steuerung, Orientierung, Beurteilung und Gesprächsanlässe sollen dies komplementieren:

- Übersicht über alle Kompetenzfacetten bei Auswahl einer Kompetenz
- Veranschaulichung von Verbindungen zwischen überfachlichen Kompetenzen und Aspekten des ALSV
- Themen- und/oder fachspezifisch Auswahl von unterrichtlichen Förderaktivitäten
- Erfassung und Darstellung von Fremd- und Selbsteinschätzungen im zeitlichen Verlauf
- Grafische Darstellung über die Entwicklung eines Lernenden oder einer Lerngruppe: Fachspezifisch und fächerübergreifend
- Datengrundlage für fachspezifische Beurteilung der überfachlichen Kompetenzen
- Basis für diverse Gesprächsanlässe, z. B. Standortgespräche, Elterngespräche, Besprechung zwischen Lehrpersonen und Entwicklungs-/Coachinggespräche mit Lernenden
- Aggregierte Datengrundlage für pädagogische Tage/Schwerpunktsetzung an Einzelschulen

Der Anspruch an die digitale Anwendungsumgebung verfolgt somit das Ziel, den Mehrwert für die Lehrpersonen ersichtlich zu machen und damit die schulpraktische Nutzung des *Tools* sowie die damit verbundenen Produkte im Rahmen des Teilprojekts 1b zu gewährleisten. In diesem Zusammenhang ist angedacht, das entstehende *Tool* mit einer Schnittstelle zum einfachen Datenaustausch mit der Schulverwaltungssoftware *pupil@sg* auszustatten.

3 Ausblick

Im abschliessenden Kapitel wird ein Ausblick auf die im Teilprojekt angedachten Evaluationen und die Zusammenarbeit mit den Schulen des Kantons St.Gallen gegeben sowie ein adaptierter Zeitplan für den weiteren Projektverlauf bereitgestellt.

3.1 Evaluation

Neben Entwicklung und Konzeption von Unterrichtsaktivitäten zur Förderung sowie eines korrespondierenden Instruments zur Erfassung überfachlicher Kompetenzen umfasst der Projektauftrag auch die Evaluation der erfolgreichen Implementation dieser Produkte. Überprüft werden soll zum einen die Umsetzung und Wirksamkeit der Unterrichtsaktivitäten, zum anderen das entwickelte Diagnoseinstrument und die digitale Anwendungsumgebung.

Für die *Evaluation der Unterrichtsaktivitäten* ist eine kleinere Evaluationsstudie mit Hauptfokus auf Praktikabilität (Einsatz und Umsetzung der Aktivitäten im Fachunterricht) und Wirksamkeit (Dauer des Einsatzes, Umgang mit heterogenen Schüler:innengruppen) mit Hilfe der Begleitschulen und den Mitgliedern des Förderhubs geplant.

Hinsichtlich der *Evaluation des Instruments* wurde ursprünglich von einer umfangreichen Validierungsstudie mit mehreren Hundert Schüler:innen und Lehrpersonen mittels einer repräsentativen Stichprobe ausgegangen. Diese Überlegung basierte auf der Annahme einer vollständigen Neukonzeption des Instruments sowie dem Angebot von geeichten Vergleichswerten. Eine vollständige Neukonzeption hätte dabei beinhaltet, dass die Indikatoren in grossem Umfang selbst formuliert und zu Skalen zusammengefasst würden. Durch die Verwendung der von Expert:innen entwickelten und kommunizierten Struktur sowie den starken und direkten Bezug auf die «Kann-Formulierungen» des Lehrplans könnte auf diese umfangreiche und systematische Validierung an einer grossen Stichprobe zugunsten einer kleineren, stärker auf Verständlichkeit und Praktikabilität gerichteten Evaluationsstudie verzichtet werden. Zugleich ermöglicht dies einen (noch) stärkeren Fokus auf die Förderaktivitäten. Zudem würden Lehrpersonen und Schüler:innen entlastet werden, da weniger Datenerhebungen notwendig sind. Zur Evaluation des Diagnoseinstruments ist daher vorgesehen, eine kleine Erprobungsphase mit anschliessendem Feedback zu Verständlichkeit, Eindeutigkeit und Praktikabilität der Indikatoren und des Instruments im Unterricht in den Begleitschulen (zweiter und dritter Zyklus) und mit Hilfe des Förderhubs durchzuführen. Der Verzicht auf eine grössere Stichprobe bedingt jedoch, dass keine Vergleichswerte angeboten werden können.

Für die Evaluation der *digitalen Anwendungsumgebung* ist ebenfalls eine kleinere Evaluationsstudie mit Hauptfokus auf technische Aspekte und Praktikabilität (Anwendungsfreundlichkeit, Einsatz im Unterricht, Ausgangspunkt für Beurteilungen und Gesprächsanlässe) mit Hilfe der Begleitschulen und den Mitgliedern des Förderhubs vorgesehen.

3.2 Zusammenarbeit mit den Schulen

Eine erste kurzfristige und eher globale Zusammenarbeit mit den St.Galler Schulen fand im Schuljahr 2021 im Rahmen der Bestandsaufnahme statt. An der Befragung nahmen etwa 600

Lehrpersonen und 150 Schulleitungen teil und wurden ausführlich zu ihrem Umgang mit überfachlichen Kompetenzen im Schulalltag befragt (ITBO, 2021).

Eine engere und längerfristige Zusammenarbeit mit ausgewählten Regelschulen (insgesamt acht Begleitschulen: vier Primarschulen und vier Sek.I/Realschulen) ist ab Frühjahr/Mitte 2023 im Rahmen der Entwicklung der Unterrichtsaktivitäten zur Förderung vorgesehen. Zunächst soll ein *Förderhub* mit je einer Vertretung pro Begleitschule des zweiten bzw. dritten Zyklus gegründet werden. Im Rahmen von Veranstaltungen an der PHSG soll gemeinsam mit den acht Mitgliedern des Förderhubs zunächst eine Ist-Stands- und Bedarfsanalyse hinsichtlich unterrichtlicher Förderaktivitäten durchgeführt werden. Daran anschliessend werden ausgehend von der schulischen Praxis und im Sinne globaler Bausteine Vorgehensweisen zur Förderung der fokussierten überfachlichen Kompetenzen entwickelt und in einem nächsten Schritt für den Einsatz im Fachunterricht ausdifferenziert. Die Mitglieder des Förderhubs fungieren dabei als Multiplikator:innen an ihren Begleitschulen und sollen je zwei weitere Lehrpersonen ihrer Schule zur Mitgestaltung gewinnen. In Zusammenarbeit mit einzelnen Kolleg:innen, in Fach- oder Jahrgangsteams oder schulübergreifend sollen pro Lehrperson ca. fünf Ausdifferenzierungen der Förderbausteine für den Einsatz im Unterricht erarbeitet werden. Um ein möglichst breitangelegtes und -gefächertes Portfolio zu erhalten, wäre es ebenfalls denkbar – wie in Kapitel 2.3 dargestellt – zusätzliche, interessierte Lehrpersonen über ein Open-Space-Verfahren mittels der zITBOx zu akquirieren (schematische Darstellung der Zusammenarbeit siehe Abbildung 3). Von dem Einbezug von Studierenden in den Erstellungsprozess wird abgesehen.

Ferner beinhaltet die Zusammenarbeit mit den oben dargestellten acht Begleitschulen die beschriebenen Evaluationen der Unterrichtsaktivitäten, des Diagnoseinstrumentes und der digitalen Anwendungsumgebung (siehe Kapitel 3.1). Dies umfasst insbesondere Erprobung und Feedback zu den entwickelten Produkten. Trotz der zusätzlichen Beanspruchung dieser Schulen wäre der daraus entstehende Mehrwert für das Projekt beträchtlich: Eine zielgenaue Verzahnung der erarbeiteten Förderaktivitäten mit dem Diagnoseinstrument und der digitalen Anwendungsumgebung.

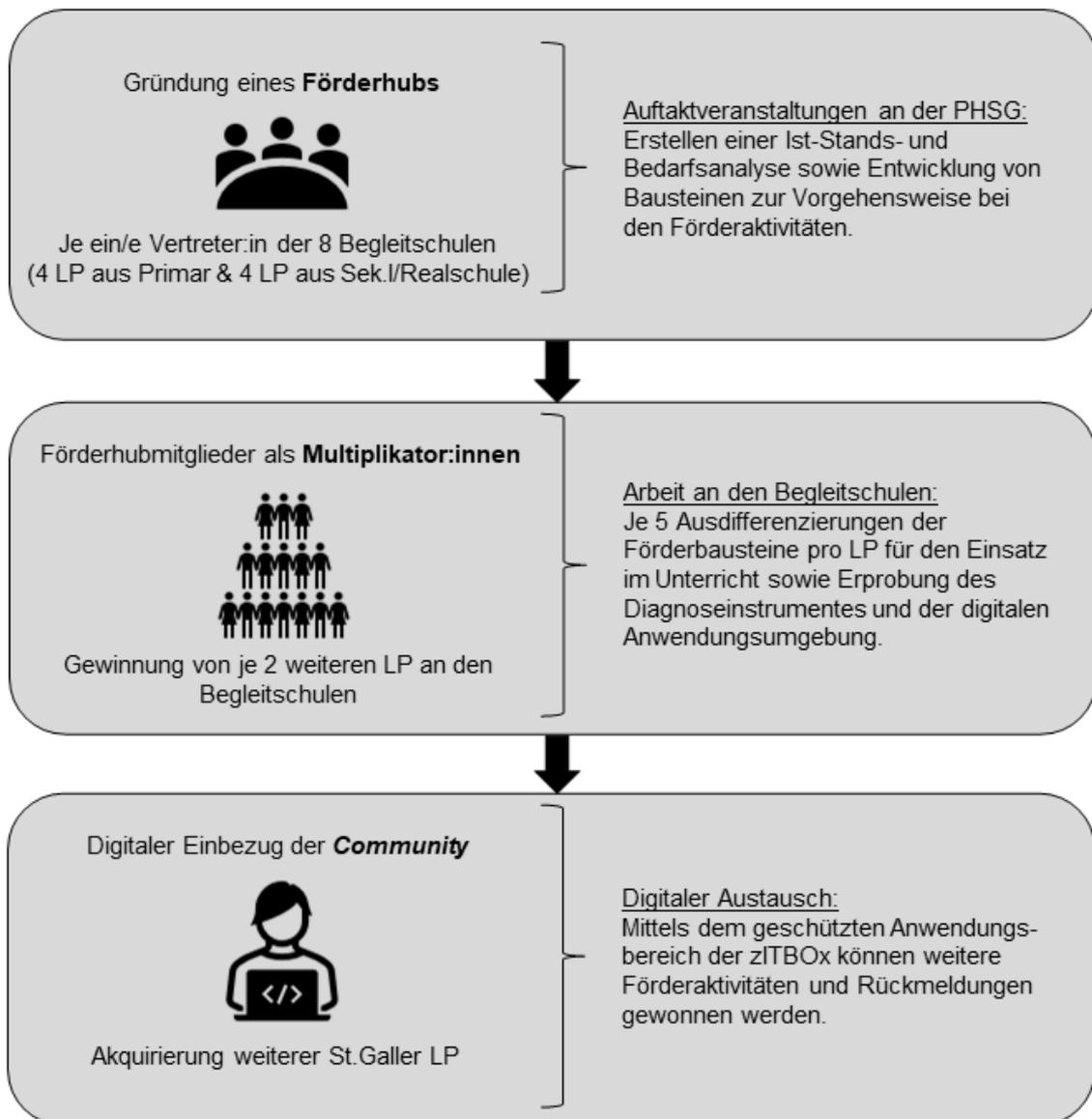


Abbildung 3. Schematische Darstellung der Zusammenarbeit mit Schulen.

Die Auswahl der Schulen erfolgt im Frühjahr 2023 als Neurekrutierung und in Absprache mit dem Amt für Volksschule. Die Zusammenarbeit mit dem Förderhub und den Lehrpersonen der Begleitschulen wird entlohnt. Die Budgetierung wird entsprechend dem personellen und zeitlichen Umfang aktuell geprüft und ggf. angepasst.

3.3 Zeitplan

In Abbildung 4 sind die Meilensteine dargestellt, die sich aus dem adaptierten Zeitplan ergeben, der die Projektarbeiten nach Pausieren des Teilprojekts auf Basis des dargelegten pädagogischen Konzepts wieder aufnimmt. Ein detaillierter Übersichtsplan liegt im Anhang bei (siehe Tabelle A5).



Abbildung 4. Meilensteine des adaptierten Zeitplans im Teilprojekt 1b.

Literatur

- Amelang, M. & Zielinski, W. (2002). *Psychologische Diagnostik und Intervention* (3. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer-Lehrbuch. https://doi.org/10.1007/978-3-662-22370-3_1
- Amt für Volksschule Kanton St.Gallen (2020). Handreichung Schullaufbahn. Verfügbar unter: https://www.sg.ch/bildung-sport/volksschule/unterricht/beurteilung/_jcr_content/Par/sgch_accordion_list/AccordionListPar/sgch_accordion_10869/AccordionPar/sgch_downloadlist/DownloadListPar/sgch_download_1535150999.ocFile/HRSLB_Dez2020_Doppelseite.pdf [23.11.2022].
- Baethge-Kinsky, V. (2020). Digitized Industrial Work: Requirements, Opportunities, and Problems of Competence Development. *Frontiers in Sociology* 5(33). <https://doi.org/10.3389/fsoc.2020.00033>
- Bildungsdepartement Kanton St. Gallen (2017). Kanton St.Gallen. Lehrplan Volksschule. Grundlagen. Verfügbar unter: https://sg.lehrplan.ch/container/SG_Grundlagen.pdf [28.10.2022].
- Bildungsdepartement Kanton St.Gallen (Hrsg.). (2020). Handreichung Schullaufbahn. Verfügbar unter: https://www.sg.ch/bildung-sport/volksschule/unterricht/beurteilung/_jcr_content/Par/sgch_accordion_list/AccordionListPar/sgch_accordion_10869/Accordion-Par/sgch_downloadlist/DownloadListPar/
- Birri, T. (2020). *Grundbegriffe der Beurteilung. Beurteilen im kompetenzfördernden Unterricht*. St. Gallen: Amt für Volksschule.
- Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E. & Büttner, G. (2014). Student ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and prediction of student outcomes. *Learning and Instruction*, 29, 1-9.
- Hammermann, A. & Stettes, O. (2016). Qualifikationsbedarf und Qualifizierung: Anforderungen im Zeichen der Digitalisierung. IW Policy Paper, No. 3/2016. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft. Verfügbar unter <http://hdl.handle.net/10419/127450> [20.11.2022].
- Isaac, K. (2013). Kriteriale Bezugsnormen bei Lernstandserhebungen – Bilanz und Perspektiven. *Empirische Pädagogik*, 27, 407-422.
- ITBO Kanton St.Gallen, Teilprojekt 1b (2021). *Umgang mit überfachlichen Kompetenzen an der Volksschule im Kanton St.Gallen. Bestandsaufnahme – Lieferergebnis 1*. Verfügbar unter: https://zitbox.ch/app/uploads/2022/09/TP1b_Bericht_Lieferergebnis1.pdf [10.10.2022].
- Jäger, P. (2001). *Der Erwerb von Kompetenzen als Konkretisierung der Schlüsselqualifikationen – Eine Herausforderung an Schule und Unterricht*. Passau, Philosophie Fakultät der Universität Passau, Dissertationsschrift. <https://opus4.kobv.de/opus4-uni-passau/files/15/jaeger.pdf>
- Kanton St. Gallen (2021). *Volksschulgesetz (VSG). Erlassdatum 03.08.2021*. Verfügbar unter: https://www.gesetzessammlung.sg.ch/app/de/texts_of_law/213.1 [18.12.2022].
- Kauffeld, S. (2006). *Kompetenzen messen, bewerten, entwickeln*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Kauffeld, S. & Paulsen, H. F. K. (2018). *Kompetenzmanagement in Unternehmen: Kompetenzen beschreiben, messen, entwickeln und nutzen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Klauer, K. J. (1982). Perspektiven Pädagogischer Diagnostik. In K. J. Klauer (Hrsg.), *Handbuch der pädagogischen Diagnostik* (Bd. 1, S. 3–14). Düsseldorf: Schwann.
- Maag Merki, K. (2004). Überfachliche Kompetenzen als Ziele beruflicher Bildung im betrieblichen Alltag. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(2), 202–222.
- Maag Merki, K. (2009). Kompetenz. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 492–506). Weinheim, Basel: Beltz.

- Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. *Mitteilungen der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 6, 314–325.
- OECD (2005). *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen*. OECD: Paris. Verfügbar unter: <https://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf> [09.12.2022].
- Promotorengruppe Kommunikation der Forschungsunion Wirtschaft – Wissenschaft & acatech (Hrsg.) (2013). *Umsetzungsempfehlung für das Zukunftsprojekt Industrie 4.0. Abschlussbericht des Arbeitskreises Industrie 4.0*. Verfügbar unter: <https://www.acatech.de/publikation/umsetzungsempfehlungen-fuer-das-zukunftsprojekt-industrie-4-0-abschlussbericht-des-arbeitskreises-industrie-4-0/> [30.11.2022].
- RRB (2019). *Projektauftrag IT-Bildungsoffensive: Schwerpunkt I «Kompetenzzentrum Digitalisierung & Bildung»*. Verfügbar unter: https://www.itbo.sg.ch/volksschule-mittelschulen/phsg/jcr_content/Par/sgspp_download-list/DownloadListPar/sgch_download.ocFile/PHSG%20Projektauftrag.pdf [20.02.2023].
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (Hrsg.) (2001). *Defining and Selecting Key Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Rychen, D. S. & Tiana Ferrer, A. (2004). *Developing key competencies in education: some lessons from international and national experience*. UNESCO International Bureau of Education: Genève.
- Smit, R. (2008). Formative Beurteilung im kompetenz- und standardorientierten Unterricht. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26(3), 383–392.
- Stops, M., Laible, M.-C. & Lesching, L. (2022). Überfachliche Kompetenzen sind gefragt – allen voran Zuverlässigkeit und Teamfähigkeit. *IAB-Forum*, 16. Februar 2022. Verfügbar unter: <https://www.iab-forum.de/ueberfachliche-kompetenzen-sind-gefragt-alten-voran-zuverlaessigkeit-und-teamfaehigkeit/> [01.12.2022].
- Unger, V., Rey, T., Hochweber, J., Wacker, A. & Hilbe, R. (im Druck). Bildungssteuerung durch Lehrpläne? Zur Rekontextualisierung von Lehrplanvorgaben auf der Schulebene: Befunde einer Befragung von Schulleitungen und Lehrpersonen. *Zeitschrift für empirische Pädagogik*.
- Voogt, J. & Pareja Roblin, N. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21 st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>
- Weinert, F. E. (2001a). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and Selecting Key Competencies* (S. 45–65). Seattle: Hogrefe/Huber Publishers.
- Weinert, F. E. (2001b). Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–32). Weinheim: Beltz.
- Wilhelm, O. & Kunina-Habenicht, O. (2015). Pädagogisch-psychologische Diagnostik. In: E. Wild & J. Möller, J. (Hrsg.) *Pädagogische Psychologie*. Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_13

Anhang

Tabelle A1. Indikatoren der fokussierten Kompetenzen für die Förderaktivitäten in Bezug zum Lehrplan Volksschule und dem ALSV

Fokussierte Kompetenzen:	
Dialog- und Kooperationsfähigkeit sowie Konfliktfähigkeit	
Soziale Kompetenzen/Teilkompetenz	ALSV-Aspekt: Beobachtungspunkt
Indikatoren	
SK1_Dialog- und Kooperationsfähigkeit: Sich mit Menschen austauschen, zusammenarbeiten.	
SK1_TK1_Sich mit Menschen austauschen.	
1.1.1 kann aufmerksam zuhören.	Kommunikation: Hört dem Gegenüber aktiv zu.
1.1.2 kann Meinungen und Standpunkte von andern wahrnehmen.	
1.1.3 kann Meinungen und Standpunkte von andern einbeziehen.	Kommunikation: Geht auf Argumente anderer ein und nimmt diese auf.
1.1.4 kann auf Meinungen und Standpunkte anderer achten.	
1.1.5 kann auf Meinungen und Standpunkte anderer im Dialog eingehen.	Kommunikation: Geht auf Argumente anderer ein und nimmt diese auf.
SK1_TK2_Mit anderen zusammenarbeiten.	
1.2.1 kann sich aktiv und im Dialog an der Zusammenarbeit mit anderen beteiligen.	Zusammenarbeit: Arbeitet mit allen aus der Gruppe zusammen.
1.2.2 kann in der Gruppe/Klasse oder in einem Schülerrat Abmachungen aushandeln.	
1.2.3. kann in der Gruppe/Klasse oder in einem Schülerrat Regeln einhalten.	Zusammenarbeit: Hält Abmachungen ein.
1.2.4 kann je nach Situation eigene Interessen zu Gunsten der Zielerreichung in der Gruppe zurückstellen oder durchsetzen.	Zusammenarbeit: Weicht von der eigenen Idee ab, um gemeinsame Lösungen zu finden.
1.2.5 kann Gruppenarbeiten planen (<i>nah an methodischer Kompetenz</i>).	
1.2.6 kann verschiedene Formen der Gruppenarbeit anwenden (<i>nah an methodischer Kompetenz</i>).	
SK2_Konfliktfähigkeit: Konflikte benennen, Lösungsvorschläge suchen, Konflikte lösen.	
SK2_TK1_Konflikte benennen.	
2.1.1 kann sachlich und zielorientiert kommunizieren.	Kommunikation: Agiert und reagiert mit angemessenen Kommunikationsformen.
2.1.2 kann Gesprächsregeln anwenden.	Umgangsformen: Wendet Gesprächsregeln an.
2.1.3 kann Konflikte direkt ansprechen.	
2.1.4 kann Kritik angemessen, klar und anständig mitteilen.	Umgangsformen: Wählt eine respektvolle Sprache und einen angemessenen Umgangston.
SK2_TK2_Mit Konflikten umgehen.	

2.2.1 kann sich in die Lage einer anderen Person versetzen und sich darüber klar werden, was diese Person denkt und fühlt.

2.2.2 kann Kritik mit konstruktiven Vorschlägen verbinden.

2.2.3 kann Kritik annehmen und die eigene Position hinterfragen.

2.2.4 kann Formen und Verfahren konstruktiver Konfliktbearbeitung anwenden.

2.2.5 kann in einer Konfliktsituation einen Konsens suchen und diesen Konsens anerkennen.

2.2.6 kann Konfliktsituationen, die sich nicht lösen lassen, aushalten und nach neuen Konfliktlösungsmöglichkeiten suchen; wenn nötig wird Unterstützung bei Drittpersonen eingeholt.

2.2.7 kann die von der Schule bereitgestellten Hilfen nutzen und Instrumente zur gewaltfreien Konfliktlösung akzeptieren.

Umgangsformen: Verzichtet auf körperliche und verbale Gewalt gegenüber Mitschüler:innen.

Tabelle A2. Übersicht über den Kompetenzbereich Personale Kompetenzen

Kompetenz / Teilkompetenz / ALSV-Aspekt	Items
PK1_Selbstreflexion: Eigene Ressourcen kennen und nutzen.	13
<i>PK1_TK1_Eigene Ressourcen einschätzen und kennen.</i>	5
Belastbarkeit	1
Selbstreflexion	1
Ohne ALSV-Entsprechung	3
<i>PK1_TK2_(Lern)Verhalten reflektieren.</i>	4
Eigeninitiative	1
Selbstreflexion	1
Ohne ALSV-Entsprechung	2
<i>PK1_TK3_Eigene Ressourcen nutzen.</i>	4
Belastbarkeit	1
Eigeninitiative	1
Selbstreflexion	1
Ohne ALSV-Entsprechung	1
PK2_Selbstständigkeit: Schulalltag und Lernprozesse zunehmend selbständig bewältigen, Ausdauer entwickeln.	16
<i>PK2_TK1_(Neue) (Lern-)Situationen bewältigen</i>	5
Belastbarkeit	2
Selbstreflexion	1
Selbstständigkeit	1
Ohne ALSV-Entsprechung	1
<i>PK2_TK2_Arbeitshaltung und Lernen organisieren.</i>	11
Lernbereitschaft	4
Selbstständigkeit	3
Ohne ALSV-Entsprechung	4

PK3_Eigenständigkeit: Eigene Ziele und Werte reflektieren und verfolgen.	10
<i>PK3_TK1_Eigene Ziele und Werte reflektieren.</i>	5
Ohne ALSV-Entsprechung	5
<i>PK3_TK2_Eigene Ziele und Werte kommunizieren und verfolgen.</i>	5
Eigeninitiative	2
Kommunikation	2
Ohne ALSV-Entsprechung	1

Tabelle A3. Übersicht über den Kompetenzbereich Soziale Kompetenzen

Kompetenz / Teilkompetenz / ALSV-Aspekt	Items
SK1_Dialog- und Kooperationsfähigkeit: Sich mit Menschen austauschen, zusammenarbeiten.	11
<i>SK1_TK1_Sich mit Menschen austauschen.</i>	5
Kommunikation	3
Ohne ALSV-Entsprechung	2
<i>SK1_TK2_Mit anderen zusammenarbeiten.</i>	6
Zusammenarbeit	3
Ohne ALSV-Entsprechung	3
SK2_Konfliktfähigkeit: Konflikte benennen, Lösungsvorschläge suchen, Konflikte lösen.	11
<i>SK2_TK1_Konflikte benennen.</i>	4
Kommunikation	1
Umgangsformen	2
Ohne ALSV-Entsprechung	1
<i>SK2_TK2_Mit Konflikten umgehen.</i>	7
Umgangsformen	1
Ohne ALSV-Entsprechung	5
SK3_Umgang mit Vielfalt: Vielfalt als Bereicherung erfahren, Gleichberechtigung mittragen.	8
<i>SK3_TK1_Vielfalt wahrnehmen und verstehen.</i>	4
Umgangsformen	1
Ohne ALSV-Entsprechung	3
<i>SK3_TK2_Respektvoll mit Vielfalt umgehen.</i>	4
Umgangsformen	1
Ohne ALSV-Entsprechung	3

Tabelle A4. Übersicht über den Kompetenzbereich Methodische Kompetenzen

Kompetenz / Teilkompetenz / ALSV-Aspekt	Items
MK1_Sprachfähigkeit: Ein breites Repertoire sprachlicher Ausdrucksformen entwickeln.	5
<i>MK1_TK1_Verstehen sprachliche Ausdrucksformen.</i>	2
Ohne ALSV-Entsprechung	2
<i>MK1_TK2_Können sich mitteilen und sprachliche Ausdrucksformen gezielt anwenden.</i>	3

Ohne ALSV-Entsprechung	3
MK2_Informationen nutzen: Informationen suchen, bewerten, aufbereiten und präsentieren.	9
<i>MK2_TK1_Informationen suchen.</i>	2
Ohne ALSV-Entsprechung	2
<i>MK2_TK2_Informationen aufbereiten und bewerten.</i>	6
Ohne ALSV-Entsprechung	6
<i>MK2_TK3_Informationen präsentieren.</i>	1
Ohne ALSV-Entsprechung	1
MK3_Aufgaben/Probleme lösen: Lernstrategien erwerben, Lern und Arbeitsprozesse planen, durchführen und reflektieren.	12
<i>MK3_TK1_Lernstrategien erwerben und zusätzlich: anwenden.</i>	2
Ohne ALSV-Entsprechung	2
<i>MK3_TK2_Lern- und Arbeitsprozesse planen und durchführen.</i>	8
Ohne ALSV-Entsprechung	8
<i>MK3_TK3_Lern- und Arbeitsprozesse reflektieren.</i>	2
Ohne ALSV-Entsprechung	2

Tabelle A5. Detaillierter Zeitplan für das Teilprojekt 1b ab Frühjahr 2023.

Projekt: TP1b ITBO	Start	Ende	Verantwortlich
Projektausschuss (ProjA): Vorstellung des pädagogischen Konzepts	25.01.2023	25.01.2023	Thomas Rey
Projektausschuss (ProjA)	07.02.2023	07.02.2023	
Ausschuss Digitalisierung des Bildungsrats (BR-A): Vorlage des pädagogischen Konzepts	14.02.2023	14.02.2023	
Sitzung des Bildungsrates im Rahmen der Klausur (15. & 16. Februar 2023): Vorstellung des pädagogischen Konzepts	16.02.2023	16.02.2023	Ann Christin Hochweber
Instrument: Erstellung erste Version für Evaluation (Excel)	01.02.2023	28.04.2023	PHSG
Sitzung des Bildungsrates (BR)	22.03.2023	22.03.2023	
Projektausschuss (ProjA)	24.03.2023	24.03.2023	
Förderaktivitäten & Instrument: Kontaktaufnahme Begleitschulen (N = 8) und Vorbereitung Kick off-Veranstaltung	01.04.2023	30.05.2023	PHSG
<i>Frühlingsferien SG 2023</i>	<i>07.04.2023</i>	<i>22.04.2023</i>	
Sitzung des Bildungsrates (BR)	26.04.2023	26.04.2023	
Sitzung des Bildungsrates (BR)	24.05.2023	24.05.2023	
Förderaktivitäten & Instrument: 1. Treffen Förderhub / Kick off (Planung Förderaktivitäten, Info Feedback I)	31.05.2023	31.05.2023	PHSG, Förderhub
Projektausschuss (ProjA)	01.06.2023	01.06.2023	
Instrument: Feedback I zu Verständlichkeit und Struktur des Instruments	01.06.2012	25.06.2023	Förderhub

Projekt: TP1b ITBO	Start	Ende	Verantwortlich
Sitzung des Bildungsrates (BR)	21.06.2023	21.06.2023	
Instrument: Auswertung und Überarbeitung Feedback I	26.06.2023	31.07.2023	PHSG
Projektausschuss (ProjA): Klausur	29.06.2023	29.06.2023	
<i>Sommerferien SG 2023</i>	<i>08.07.2023</i>	<i>13.08.2023</i>	
Förderaktivitäten: Vorbereitung zur Initiierung von allgemeinen Förderblöcken	01.08.2023	12.09.2023	PHSG
Klausur des Bildungsrates (BR)	16.08.2023	17.08.2023	
Projektausschuss (ProjA)	01.09.2023	01.09.2023	
Förderaktivitäten & Instrument: 2. Treffen Förderhub (Start Förderblöcke, Rückmeldung Feedback I, Orga Feedback II)	13.09.2023	13.09.2023	PHSG, Förderhub
Förderaktivitäten: Phase 1 – Förderblöcke (Ausarbeitung von allgemeinen Förderblöcken)	14.09.2023	18.12.2023	Förderhub
Sitzung des Bildungsrates (BR)	20.09.2023	20.09.2023	
<i>Herbstferien SG 2023</i>	<i>30.09.2023</i>	<i>22.10.2023</i>	
Instrument: Feedback II zu Praktikabilität, Einsatz im Unterricht	23.10.2023	18.12.2023	Begleitschulen
Sitzung des Bildungsrates (BR)	25.10.2023	25.10.2023	
Projektausschuss (ProjA)	10.11.2023	10.11.2023	
Sitzung des Bildungsrates (BR)	22.11.2023	22.11.2023	
Sitzung des Bildungsrates (BR)	13.12.2023	13.12.2023	
Anwendungsumgebung: Vertrag und Start Umsetzung	18.12.2023	18.12.2023	PHSG
Instrument: Auswertung Feedback II und Überarbeitung	19.12.2023	16.01.2024	PHSG
<i>Weihnachtsferien SG 2023</i>	<i>23.12.2023</i>	<i>07.01.2024</i>	
Förderaktivitäten & Instrument: 3. Treffen Förderhub (Rückmeldung Feedback II, Orga Ausdifferenzierung Förderblöcke und Evaluation)	17.01.2024	17.01.2024	PHSG, Förderhub
Förderaktivitäten: Phase 2 - Unterrichtsaktivitäten (fach- und niveauspezifische Ausdifferenzierung der Förderblöcken)	18.01.2024	17.05.2024	Begleitschulen
<i>Frühlingsferien SG 2024</i>	<i>06.04.2024</i>	<i>21.04.2024</i>	
Förderaktivitäten: Sichtung und Aufbereitung Unterrichtsaktivitäten, Vorbereitung Evaluation	18.05.2024	11.08.2024	PHSG
Förderaktivitäten: 4. Treffen Förderhub (Abschluss Unterrichtsaktivitäten, Orga Evaluation)	19.06.2024	19.06.2024	PHSG, Förderhub
<i>Sommerferien SG 2024</i>	<i>06.07.2024</i>	<i>11.08.2024</i>	
Förderaktivitäten: Erprobung und Evaluation der Unterrichtsaktivitäten	12.08.2024	08.12.2024	Begleitschulen
Anwendungsumgebung: Entwicklung erste Version	01.09.2024	01.03.2025	IT
<i>Herbstferien SG 2024</i>	<i>28.09.2024</i>	<i>20.10.2024</i>	

Projekt: TP1b ITBO	Start	Ende	Verantwortlich
Förderaktivitäten: Auswertung Evaluation	09.12.2024	14.01.2025	PHSG
<i>Weihnachtsferien SG 2024</i>	<i>21.12.2024</i>	<i>05.01.2025</i>	
Förderaktivitäten: 5. Treffen Förderhub (Rückmeldung Evaluation, Anpassung Unterrichtsaktivitäten)	15.01.2025	15.01.2025	PHSG, Förderhub
Förderaktivitäten: Finalisierung Unterrichtsaktivitäten und Dokumentation	16.01.2025	18.03.2025	PHSG
Anwendungsumgebung: 6. Treffen Förderhub (Info Anwendungsumgebung und Orga Erprobung)	19.03.2025	19.03.2025	PHSG, Förderhub
Anwendungsumgebung: Erprobung erste Version und Evaluation	20.03.2025	01.06.2025	Begleitschulen
<i>Frühlingsferien SG 2025</i>	<i>06.04.2025</i>	<i>20.04.2025</i>	
Anwendungsumgebung: Auswertung Evaluation	02.06.2025	19.08.2025	PHSG
<i>Sommerferien SG 2025</i>	<i>06.07.2025</i>	<i>10.08.2025</i>	
Anwendungsumgebung: 7. Treffen Förderhub (Rückmeldung Evaluation und Erstellung Begleitmaterialien, Planung Transfer Folgeschulen)	20.08.2025	20.08.2025	PHSG, Förderhub
Anwendungsumgebung: Erstellung finaler Begleitmaterialien und Unterstützungsangebote	21.08.2025	19.11.2025	PHSG, Begleitschulen
Anwendungsumgebung: Fertigstellung Plattform	21.08.2025	31.03.2026	PHSG, IT
<i>Herbstferien SG 2025</i>	<i>28.09.2025</i>	<i>19.10.2025</i>	
Anwendungsumgebung: Sichtung und Dokumentation der Begleitmaterialien und Unterstützungsangebote	20.11.2025	15.01.2026	PHSG
<i>Weihnachtsferien SG 2025</i>	<i>21.12.2025</i>	<i>04.01.2026</i>	
Transfer an Folgeschulen	01.04.2026	01.04.2026	PHSG, Förderhub, Folgeschulen
<i>Frühlingsferien SG 2026</i>	<i>05.04.2026</i>	<i>19.04.2026</i>	
Einsatz und Evaluation Transfer an Folgeschulen	20.04.2026	04.07.2026	Folgeschulen
<i>Sommerferien SG 2026</i>	<i>05.07.2026</i>	<i>10.08.2026</i>	
Auswertung Evaluation Transfer	05.07.2026	30.09.2026	PHSG
<i>Herbstferien SG 2026</i>	<i>27.09.2026</i>	<i>18.10.2026</i>	
Finale Arbeiten und Abschlussbericht	01.10.2026	31.12.2026	PHSG
8. Treffen Förderhub (Closing Meeting)	21.10.2026	21.10.2026	PHSG, Förderhub
Abschluss Projekt	31.12.2026	31.12.2026	