
Leitfaden Neue Formen der Leistungsbeurteilung

von Felix Winter

Inhalt

A	Zwei Argumente für neue Formen der Leistungsbeurteilung	3
B	Leistungsbeurteilung, die dem Lernen dient, ein Beispiel	6
C	Leistungsbeurteilung planen - eine Übersicht zu den Verfahren	11
D	Hinweise und Tipps zu ausgewählten Verfahren	17
	<i>Fragen und Gespräche im Unterricht</i>	17
	<i>Reflexion, Selbstbeurteilung und dialogische Beurteilung</i>	18
	<i>Lerntagebuch (Lernjournal)</i>	20
	<i>Präsentation</i>	23
	<i>Lern-Entwicklungs-Gespräche; Standortgespräche</i>	25
E	Einige Hinweise zur Anregung und Ausbildung reflexiver Fähigkeiten beim Lernen	29
F	Planung der Leistungsbeurteilung anhand der Zielgrößen und Zugangsweisen	33
G	Erstellung eines Beurteilungskonzepts für eine Unterrichtseinheit	35
H	Schulische Beurteilungskonzepte entwickeln	37
	Literaturangaben	39
	Thesen zu Reformaufgaben schulischer Leistungsbeurteilung	42

A Zwei Argumente für neue Formen der Leistungsbeurteilung

Seit etwa 15 Jahren wird in der Pädagogischen Literatur von neuen Formen der Leistungsbeurteilung gesprochen (Grunder u. a. 2001; Winter 2012; Bohl 2013). Was ist damit gemeint und warum werden diese neuen Formen der Leistungsbeurteilung an den Schulen gebraucht? Dazu zwei grundlegend wichtige Argumente (eine ausführlichere Argumentation findet sich im Anhang "Thesen zu Reformaufgaben schulischer Leistungsbeurteilung", S. 42).

Argument 1: Weil sich die Lehr-Lern-Kultur an den Schulen verändert hat.

In den Schulen wird heute das Wissen nicht mehr nur und nicht mehr hauptsächlich von der Lehrperson vorgetragen, sondern es soll von den Lernenden aktiv erarbeitet werden. Hinter diesem «shift from teaching to learning» (UNESCO) stehen tiefgreifend veränderte Vorstellungen von Lernen und Kompetenzaufbau. Beides wird heute als ein aktiver Konstruktionsprozess des Individuums betrachtet (Shepard 2000). Diese Sichtweise macht freilich gute Darstellungen seitens der Lehrperson nicht überflüssig (im Gegenteil), aber sie verlangt eine stärkere Hinwendung zu den Lernprozessen. Diese müssen beobachtet, verstanden, kontrolliert sowie gesteuert werden und in diesem Zusammenhang entstehen neue Anforderungen für die Leistungsbeurteilung. Sie muss – allgemein gesprochen – mehr in den Dienst des Lernens gestellt und stärker diagnostisch werden. Sie soll Aufschlüsse dazu liefern, wie die Schülerinnen und Schüler lernen, was sie schon können und was nicht. Zum Teil lässt sich das bewerkstelligen, indem der Unterricht so angelegt wird, dass die Lernprozesse besser beobachtet, verstanden und gesteuert werden können (Winter 2010). Fragen der Leistungsbeurteilung sind daher heute eng verbunden mit Fragen des Lehr-Lern-Arrangements.

Bislang ist die schulische Leistungsbeurteilung in weiten Bereichen noch von den tradierten Gewohnheiten geprägt und den psychometrischen Vorstellungen von «Leistungsmessung» verhaftet. Das heißt, es werden kleine Prüfungssituationen arrangiert, bei denen vor allem das Wissen im Zentrum steht (und nicht das Lernen). Daran anschließend werden die Leistungen mit Ziffernnoten eingestuft. Sie zielen vor allem darauf, die Schülerinnen und Schüler bezüglich ihrer Leistungshöhe in eine Rangreihe zu bringen, das heißt zu bestimmen, wer besser und wer schlechter gelernt hat (s. Abb. 1).¹ Informationen, wie die Beurteilten nun weiterlernen sollten, entstehen meist nicht bzw. werden nicht mitgeteilt.

1 Auf eine tiefer gehende Kritik der tradierten Prüfungs- und Benotungskultur in den Schulen wird hier verzichtet. Siehe dazu Kronig (2007); Sacher (2009, S. 13ff. und S. 85ff.); Winter (2012, S. 34ff; 2015, S. 60ff.)

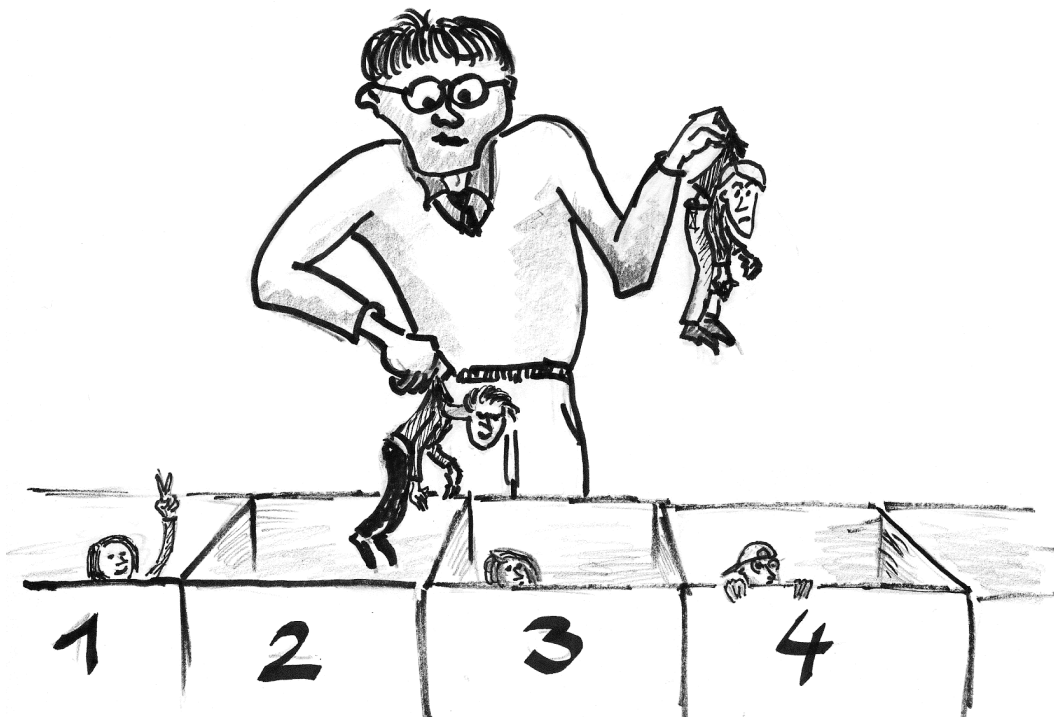


Abb. 1: Das Hauptziel der traditionellen Leistungsbeurteilung – die Schüler einsortieren

Aber die schulische Leistungsbeurteilung hat begonnen, sich zu verändern. Neue Formen sind auf dem Vormarsch. Heute gibt es in den vielen Klassenzimmern bereits eine rege Feedbackkultur, ein offenes Sprechen über Gelungenes sowie über Fehler und verstärkte Bemühungen, die einzelnen Schülerinnen und Schüler gezielt zu fördern. Die Leistungen werden nicht mehr nur in Form kleiner Lernkontrollen oder Klausuren erbracht, sondern auch als eigenständig erarbeitete Referate, als Präsentationen, als Gruppenarbeiten, in Form von Portfolios und anhand kompetenzorientierter Lernaufgaben. Auch diese Leistungen müssen überprüft und beurteilt werden. Im Sinne einer neuen Lern- und Prüfungskultur ist es dabei aber nicht mehr das vorrangige Ziel, die Arbeiten bloß einzustufen, sondern Rückmeldungen zu erzeugen, die den weiteren Lernverlauf anregen und steuern helfen. In einer modernen Lernkultur wird die Leistungsbeurteilung also gebraucht, um nützliche Informationen für das Lernen und den Unterricht bereitzustellen. Und das ist auch der Aspekt, unter dem die neuen Formen der Leistungsbeurteilung interessant sind, da sie hierzu viel beitragen können.

Argument 2: Weil sich das Umfeld der schulischen Leistungsbeurteilung geändert hat.

Eine zweite Gruppe von Gründen für neue Formen der Leistungsbeurteilung (NFL) in den Schulen hängt damit zusammen, dass sich in deren Umfeld viel verändert hat. Vor allem ist die Einführung von Kompetenzbeschreibungen als Zielgrößen der Bildungsbemühungen zu nennen. In diesem Kontext werden heute Schülerleistungen in großem Umfang mittels Tests geprüft und miteinander verglichen. Diese Tests werden meist von speziell beauftragten Instituten erarbeitet, aber es gibt auch weitere, frei zugängliche Tests, mit denen sich Schülerinnen und Schüler selbst testen. Auch die Schulbuchverlage stellen zunehmend

Prüfungsaufgaben mitsamt Auswertungsschlüsseln bereit. Künftig werden vermutlich viele dieser Schulleistungstests online ausgefüllt werden (Maier 2015, S. 149ff). Die Tests erlauben es, das Wissen und Können in bestimmten fachlichen Domänen vergleichend zu erfassen und Auskunft darüber zu geben, wie der Lernstand von Schulen, Klassen und (mit Einschränkungen) auch derjenige von einzelnen Schülerinnen und Schülern ist (Pant u.a. 2011). Schülerleistungen werden also heute nicht mehr nur von Lehrpersonen geprüft, sondern zunehmend von Institutionen außerhalb der Schule. Das ist nicht ganz unproblematisch, weil so die Definitionsmacht über das, was gekonnt und gelernt werden soll, aus der Schule tendenziell auswandert und fern von den realen Lernprozessen festgeschrieben wird. Außerdem kann dieser Trend dazu führen, dass die schulinterne Leistungsbeurteilung vernachlässigt oder nur noch so gedacht und gestaltet wird, wie es auch in den Tests der Fall ist. Das wäre aber eine fatale Entwicklung, weil dann eine Leistungsbeurteilung, die dem Lernen unmittelbar dient und den Unterricht mit trägt, nicht aufgebaut werden kann.

Man kann aber auch anders auf den Einsatz der Schulleistungstests schauen: Wenn auf diesem Wege die Schuladministrationen vergleichbare Leistungsindikatoren gewinnen, kann die schulische Leistungsbeurteilung zunehmend von dem Anspruch befreit werden, solche zu liefern. Sie müsste nicht länger versuchen, eine Benotung vorzunehmen, die vergleichbar über Klassen und Schulen hinweg gilt – was ihr definitiv auch nicht gelingt, denn die Benotung erfolgt immer klassenbezogen (Ingenkamp 1971; Kronig 2007). Die schulische Leistungsbeurteilung könnte sich daher – ganz im Sinne der oben genannten neuen Anforderungen – stärker darauf konzentrieren, lernrelevante Informationen zu erzeugen. Das hieße, dass die Schule – wie man im englischsprachigen Raum sagen würde – vor allem «**classroom assessment**» betreibt und zwar hauptsächlich als «**assessment for learning**». Die Leistungsbeurteilung im Klassenzimmer muss dabei in neuen Formen kultiviert werden und in den Dienst des Lernens gestellt werden. Das «**assessment of learning**», also die Bestimmung von Lernständen, bleibt dann zwar weiterhin wichtig, muss aber nicht mehr so in den Vordergrund der Bemühungen an den Schulen treten. Und neu hinzu kommt dann noch die Aufgabe, die Schülerinnen und Schüler viel stärker in die Leistungsbeurteilung einzubeziehen, ihnen Wissen und Instrumente zur Reflexion ihres Lernens und zur Selbstbeurteilung zu geben und somit auch «**assessment as learning**» zu betreiben (Earl 2003). Dieses umfasst Schüleraktivitäten zur Beobachtung und Analyse, zur Beurteilung und zur schlussfolgernden Auswertung der eigenen Arbeit und wird im Rahmen neuer Formen der Leistungsbeurteilung ermöglicht und gebraucht. Nicht zuletzt deshalb, weil die Schülerinnen und Schüler die tiefsten Einblicke in ihre Lernprozesse besitzen und weil sie diese ja auch selbst steuern lernen sollen.

Mit diesen beiden Begründungssträngen sind zentrale Reformaufgaben für die schulische Leistungsbeurteilung umrissen: Sie muss nützlich und lerndienlich für den Unterricht sowie das individuelle Lernen sein und deshalb muss man auch neue Formen kultivieren. Es ist die Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrern und der Einzelschulen, derartige neue Formen der Leistungsbeurteilung einzuführen, zu erproben und zum regelmäßigen Bestandteil der Unterrichtskultur zu machen. Die Schulleitungen müssen dafür sorgen, dass diese Reformbemühungen planvoll in den Prozess der Schulentwicklung eingebunden werden. Den Bildungsadministrationen kommt die Aufgabe zu, dafür Rahmenbedingungen – z. B. Experimentierspielräume – zu schaffen und die neuen Formen rechtlich abzusichern. Weiter unten werden einzelne Instrumente vorgestellt. Zunächst soll aber noch etwas genauer erläutert werden, was «**assessment for learning**», also Leistungsbeurteilung, die dem Lernen dient, beinhaltet.

B Leistungsbeurteilung, die dem Lernen dient, ein Beispiel

In dem zuvor Dargestellten wurde der Anspruch formuliert: *Aus der Beurteilung muss eine qualitativ gute Rückmeldung entstehen, die für den Unterricht und das weitere Lernen genutzt werden kann.* Vor allem die Arbeiten von John Hattie (2013, S. 4f. und S. 206ff.) haben darauf verwiesen, dem Feedback mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Dabei geht es aber nicht darum, nur mehr Feedback zu erzeugen. Hattie (a. a. O., S. 206) schreibt: «Der Fehler, den ich machte, war, in Feedback etwas zu sehen, *was die Lehrpersonen den Lernenden geben.*» Es geht vielmehr darum, dass die Lehrperson Aufschlüsse über das Lernen der Schülerinnen und Schüler gewinnt und nutzt. Und es geht darum, dass auch für die Lernenden nutzbare inhaltliche Rückmeldung im Unterricht erzeugt wird. Rückmeldung versteht man dabei als Information, «die von einem Akteur (z. B. Lehrperson, Peer, Buch, Eltern oder die eigene Erfahrung) über Aspekte der eigenen Leistung oder des eigenen Verstehens gegeben wird.» (a. a. O., S. 206). Rückmeldung kann also auf unterschiedlichen Wegen entstehen. Und schließlich geht es darum, Rückmeldungen zu generieren und zu nutzen, die deutlich stärker mit dem Ziel verknüpft sind, die Lernprozesse zu fördern. Dabei werden «Unterricht und Feedback miteinander verwoben bis der Prozess selbst die Formen neuen Unterrichtens annimmt statt die Lernenden lediglich über «die Korrektheit zu informieren.» (Hattie 2013, S. 207; mit eingeschobenem Zitat von Kulhavy 1977, S. 212). Reine Korrekturanmerkungen – und seien sie auch noch so ausführlich – reichen also nicht.

Damit ist ein Rahmen für lerndienliche Leistungsbeurteilung abgesteckt. Sie muss wesentlich im Verlauf des Unterrichts erzeugt werden und ihm wieder zugute kommen. Aber wie erreicht man das? Wie muss der Unterricht angelegt werden, damit es dazu kommt? Ich möchte dazu ein ausführliches Beispiel geben. Es entstammt einem Artikel von Urs und Regula Ruf-Bräker (2008).

Die Schülerinnen und Schüler einer sechsten Primarklasse, welche sich für den Übergang zum Gymnasium beworben haben, müssen in der Aufnahmeprüfung einen Aufsatz schreiben. Darauf sollen sie vorbereitet werden. Aber nicht nur sie, denn das Aufsatzschreiben gehört allgemein zu den Ausbildungszielen. Die Lehrerin trainiert also die ganze Klasse. Die Schülerinnen und Schüler haben zuvor schon mehrfach an der Kompetenz, einen guten Aufsatz schreiben zu können, gearbeitet und auch eine Reihe Techniken des Erzählens kennen sowie anwenden gelernt (a. a. O., S. 110). Darunter sind z. B. folgende: «*Wiederholungen geben der Geschichte einen Halt. Von Zeit zu Zeit musst du innehalten und erzählen, was eine Figur sieht, hört, fühlt oder denkt – zähle vieles auf. Spiele mit der direkten und indirekten Rede.*» Für den «Prüfungsaufsatz» wird eine Aufgabe gestellt, die tatsächlich in einem der zurückliegenden Jahre bei der Aufnahmeprüfung zum Gymnasium vorkam. Die Schülerinnen und Schüler erhalten eine Karikatur mit dem Titel «*Vierzehn Uhr vorbei!*» und die Anweisung: «*Erfinde eine Geschichte, die zu Titel und Bild passt.*» Auf dem Bild ist ein Mann zu sehen, der einen Blumenstrauß in der Hand hält und etwas besorgt auf seine Uhr schaut. Offenbar geht es um ein Rendezvous. Allerdings hängt am Arm des Mannes eine Hundeleine, an der wiederum ein Hund hängt, der auch nervös auf seine Armbanduhr schaut und einen Knochen in der Pfote hält (a. a. O., S. 110).

Die Aufgabe wird noch durch eine Kernidee ergänzt sowie durch Regeln, die hier besonders beachtet werden sollen. Die Kernidee lautet: «*Denk nie nur daran, WAS du erzählen willst, sondern denk immer auch daran, WIE du erzählen willst.*» Zu den Regeln gehören u. a. die folgenden (a. a. O., S. 113): «*Die Zeit, über die du erzählst soll möglichst kurz sein.*» «*Meist reichen fünf bis zehn Minuten im Leben deiner Hauptfigur.*» «*Erzähle im Sekundenstil, wenn es spannend werden soll.*» «*Erzähle, was die Person denkt und fühlt.*»

Zu dieser Aufgabe schreibt die Schülerin Manuela die im Folgenden abgebildete Geschichte.

7.11.01
Vierzehn Uhr vorbei

Henry der Hund und sein Herrchen Max sind dicke Freunde wen nicht die dicksten Freunde der Welt.

Sie kennen sich seit sechs Jahren und sind unzertrennlich. Viele Leute denken Max habe nicht alle Tassen im Schrack, den er sagt sein Hund könne Sprechen. Henry ist ein ungewöhnlicher Hund den er trägt auch eine Uhr, dass hat nicht jeder Hund.

Sie sind viel allein und surfen auch öfters im Internet, dadurch haben sie eine Frau mit Hund kennengelernt. Henry beschrieb sich eher jünger sonst hatte er null Chance. Den Barbara die Frau vom Hernet war 30 Jahre und 45 Jahr alt, beschrieb sich dann aber 39 J.

Sie fand ihn super und er sie. Dann machten sie ein Blinddate ab, am Montag um Vierzehn Uhr.

Max und Henry freuten sich riesig.

Dann war es so weit, Max kaufte sich extra einen neuen anzug und Henry bürstete sich noch.

Sie trafen sich vor einer Pizzeria.

Jetzt war es 13:00 Uhr und Max und Hery waren noch lange nicht fertig.

Jetzt war es 13:50 Uhr und Max und Henry fuhren mit ihrem kleinen Piniken Auto von zuhause weg, sie dachten nur noch hoffentlich kommen wir nicht zu spät.

Jetzt war es bald vierzehn Uhr und sie standen voll im Stau, Max betete das sie nicht zu spät kommen. Aber dieses verdammte Lichtsignal blieb auf rot Scheisse dachte er nur.

Dann war es 2min vor vierzehn Uhr und sie waren immer noch im Stau.

In einer Minute mussten sie dort sein.

Aber nein jetzt war es vierzehn Uhr, Max lies das lekrat los schrie nur noch Scheisse und fuhr in den nächsten Baum.

Bum bum bum und ab Henry und Max erwachten lagen sie im Krankenhaus, jetzt war vierzehn Uhr leider vorbei. Und als Max dann die Augen öffnete was sah er da eine ältere aber hübsch aussehende Frau die ihn an lächelte. Sie sagte nichts und fing an zu küssen.

Max wusste nicht wer sie war aber er war glücklich und er hatte ja noch den Blumenstrauss und gab ihn ihr.

Henry dachte wieder mal „An mich denkt wieder niemand.“

ENDE ✓✓

Das dritte Häktein hast du für deinen guten Textanfang bekommen.

Abb. 2: Manuelas Aufsatz

Die Lehrerin liest die Aufsätze, die in der Klasse entstanden sind, und wertet sie grob mithilfe eines Häkleinsystems (s. Ruf/Gallin 2011, S. 237). Es geht ihr aber in der Hauptsache nicht darum, die Schülerarbeiten einzustufen, sondern mit ihnen zu arbeiten und den Schülerinnen und Schülern nahezubringen, was Qualität ist und wie man sie erreicht – ganz im Sinne des schon erwähnten «assessment as learning». Bei der Durchsicht der Aufsätze

fällt der Lehrerin Manuelas Arbeit auf, weil einerseits wichtige Qualitäten darin enthalten sind, andererseits aber auch deutlich wird, dass die Schülerin in eine typische Falle getappt ist, in die auch viele andere geraten sind. Die Lehrerin schreibt dazu: «Je mehr das Bild die Fantasie der Kinder anregte, desto weiter entfernten sich ihre Textgeschichten von dem, was auf dem Bild zu sehen ist» (Ruf/Ruf-Bräker 2008, S. 119). Die Lehrerin belässt es aber nicht bei der Feststellung dieses Problems und der Bewertung der Arbeiten, sondern überlegt, wie die Kinder diesbezüglich weiterkommen können. Sie wählt daher Manuelas Arbeit aus, um mit der Klasse daran zu arbeiten. Der Text von Manuela wird dabei gewissermaßen zum Lehrmittel für andere (Ruf/Ruf-Bräker 2008, S. 118ff.). Der neue Auftrag, den die Lehrerin formuliert, lautet wie folgt.

01.11.18 Urs und Regula Ruf-Bräker Auftrag Texte zu Bildern

Texte zu Bildern

Kernidee

Das Bild soll die Pointe des Textes sein.

Regeln

1
Alles, was man auf dem Bild sieht,
muss auch im Text vorkommen.

2
Der Text ist – wie das Bild auch – eine Momentaufnahme.
Die Zeit, über die erzählt wird, soll nur einige Minuten dauern.

3
Die Figuren verlassen den Ort, den das Bild zeigt, nicht.

4
In Gedanken können sich die Figuren
an jeden Ort und in jede Zeit versetzen.

Auftrag

1
Lies den Text von Manuela. Wie wirkt er auf dich?
Erzähle!

2
Passt der Text zur Kernidee?
Erkläre.

3
Welche Regeln hat Manuela beachtet? Welche nicht?
Bezeichne die Textstellen und notiere deine Überlegungen.

4
Schreibe einen eigenen Text zum Bild.
Beachte die Kernidee und die Regeln.
Du darfst die Ideen von Manuela benutzen.

Abb. 3: Der Anschlussauftrag für die Klasse

Wie in Abbildung 3 zu sehen ist, werden im zweiten Auftrag nun neue, ergänzende Regeln für das Schreiben formuliert (welche das aufgetauchte Problem überwinden helfen sollen) und die Klasse wird aufgefordert, die Geschichte von Manuela an den Regeln zu prüfen.

Letzteres geschieht nicht in der Weise, dass nun bloß Fehler benannt werden, sondern dass auch die Qualitäten gesehen und beachtet werden. Und es wird verlangt, die Wertungen konkret an Textstellen zu binden. Zudem sind die Kinder in einem vierten Schritt aufgefordert, einen neuen Text zum Bild zu verfassen, der die neuen Regeln beachtet. In diesem Arrangement entsteht viel Feedback zu dem vorliegenden Produkt, aber auch zu den eigenen Schreibbemühungen. Außerdem erwerben die Kinder Kriterien zur Beurteilung der Güte ihrer Arbeiten und lernen auch sofort, mit ihnen weiterzuarbeiten. Der Unterricht enthält also «assessment of, for and as learning». Und die Leistungsbeurteilung wird kurzfristig in einem neuen Lernzyklus in den Dienst der Verbesserung der Schreibfähigkeiten gestellt.

C Leistungsbeurteilung planen - eine Übersicht zu den Verfahren

Natürlich ist die im obigen Beispiel beschriebene Vorgehensweise nicht die einzige Möglichkeit, lerndienliche Leistungsbeurteilung zu organisieren, aber es konnte gezeigt werden, wie diese im Unterricht arrangiert und auch genutzt werden kann. Lerndienliche Leistungsbeurteilung kann z. B. auch durch gezieltes Nachfragen, durch das Schreiben von Lernjournalen, durch die Anwendung von Checklisten und Beurteilungsrastern in Gang gesetzt und dann genutzt werden. In diesem Kapitel sollen einige dieser Verfahren kurz beschrieben werden. Damit sie optimal zum Unterrichtsarrangement passen und dieses wiederum von ihrem Einsatz optimal profitieren kann, ist es erforderlich, die Leistungsbeurteilung genau für den jeweiligen Unterricht zu planen. Dazu eignet sich das Schema in Abb. 4. Hier sind Planungsfragen formuliert, welche grundsätzliche Überlegungen anstoßen sollen. In Kapitel F, S. 33 sind weitergehende Planungsfragen gegeben, die für die Erstellung eines detaillierten Beurteilungskonzepts für eine Unterrichtseinheit genutzt werden können.

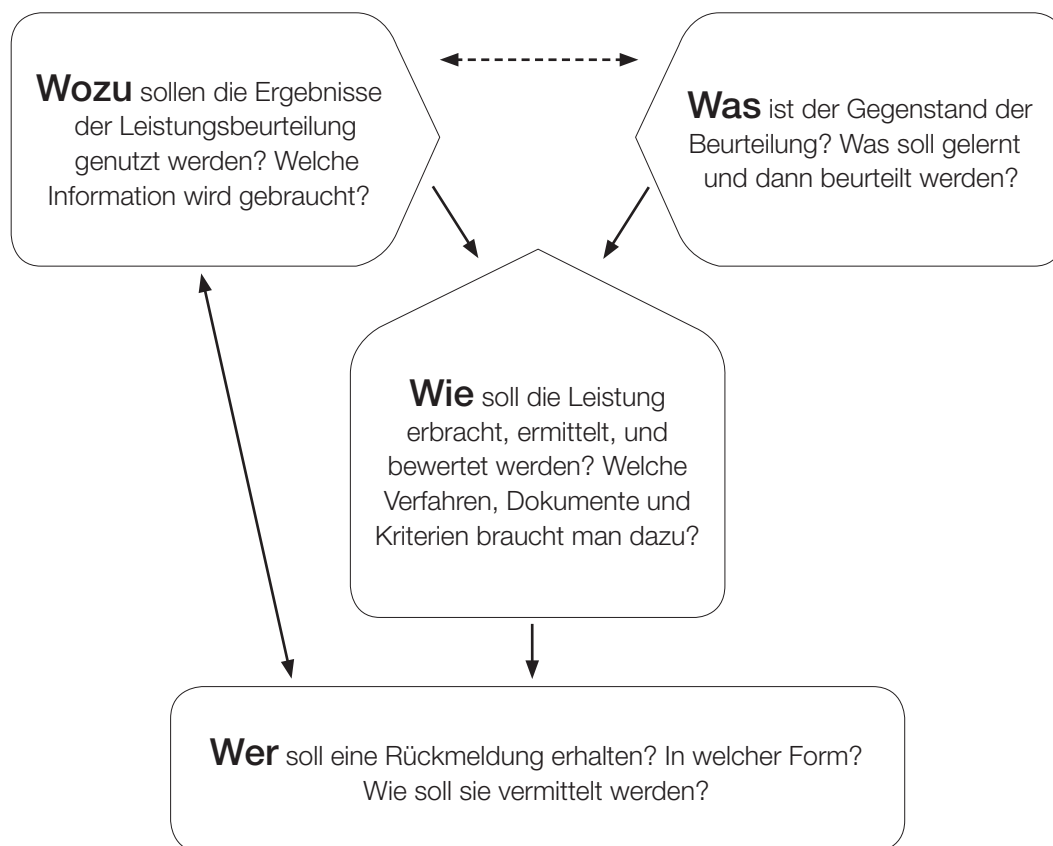


Abb. 4: Ein Schema zur Planung der Leistungsbeurteilung

Im Zentrum des Schemas steht das **Wie**, stehen die Verfahren, die man einsetzen kann und will. Ihre Auswahl ist aber vor allem davon abhängig, was der Gegenstand der Beurteilung werden soll (das **Was**). Geht es z. B. um fachliches Denken und Handeln sowie die Erstellung fachlicher Produkte (wie im Beispiel des Aufsatzschreibens) oder um Aussagenwissen (z. B. Kenntnisse zum Phänomen des Föhns in den Alpen) oder auch um die Aufklärung von Lernvorgängen (wie Schülerinnen und Schüler ein Experiment geplant und ausgewertet

haben). Im zweiten Fall könnte man Fragen stellen und mündlich oder schriftlich beantworten lassen. Im dritten Fall bietet sich das Führen eines Lernjournals an, um das Vorgehen zu erkunden und einer Besprechung zugänglich zu machen. Die Klärung dieser Fragen lässt sich mit dem Schema in Abb. 7, S. 33 weiter vorantreiben. Wobei es freilich meist mehrere geeignete Verfahren gibt. Aber auch die Frage nach dem Wozu muss jeweils bei der Planung der Leistungsbeurteilung aufgeworfen und beantwortet werden. Wozu will man die Ergebnisse einer Leistungsüberprüfung benutzen? Wie können sie im Sinne einer lerndienlichen Leistungsbeurteilung wieder in die Unterrichtsarbeit einfließen und wann soll das geschehen? Und in diesem Zusammenhang ist auch die Frage wichtig, wer eigentlich eine Rückmeldung erhalten soll und in welcher Form sie gegeben werden kann.

Manche Vorgehensweisen bei der Leistungsbeurteilung werden Lehrpersonen gut vertraut sein, andere weniger oder gar nicht. Deshalb werden im Folgenden wichtige Verfahren in Form einer Synopse dargestellt (s. Abb. 5) und anschließend kurz beschrieben. Einige Vorzüge/Möglichkeiten und Nachteile/Schwierigkeiten sind in der Synopse genannt. Einige wichtige Verfahren werden nach der Kurzbeschreibung ausführlicher behandelt. Davon ausgenommen sind die Beiträge zum Portfolio und zu Beurteilungsrastern. Zu ihnen werden später ausführliche Artikel auf diesem Portal zur Verfügung gestellt.

Der Gliederung der Synopse liegen folgende Überlegungen zugrunde. In ihrer oberen Hälfte sind Verfahren genannt, innerhalb derer Leistungen erbracht und beurteilt werden. In der unteren Hälfte sind dagegen Verfahren genannt, bei denen eine Leistung bereits vorgängig erbracht ist und nun beurteilt oder bewertet werden soll. Diesen Ordnungsgesichtspunkt könnte man also nennen: **Leistungserbringung eingeschlossen** vs. **Leistungserbringung vorausgesetzt**. Einen Grenzfall bildet die Präsentation. Dabei sind zwar vorgängig Leistungen schon erbracht, aber die Präsentation stellt auch selbst noch eine zusätzliche Leistung dar, manchmal steht diese sogar ganz im Vordergrund der Beurteilung. Beide Teile der Tabelle sind noch einmal untergliedert.

Die obere Hälfte der Tabelle ist noch untergliedert. Es wird unterschieden, ob die Leistungsüberprüfung **gesondert** vom Lernprozess stattfinden oder aber **integriert** in ihn. Die klassische gesonderte Situation der Leistungsüberprüfung stellt die Klassenarbeit dar. Unter der Perspektive lerndienlicher Leistungsbeurteilung sind vor allem die Verfahren interessant, bei denen die Leistungsüberprüfung und Beurteilung zeitlich nah am Lernprozess oder besser noch integriert in ihn stattfindet. Typische integrierte Verfahren sind mündliche Fragen der Lehrperson im Unterricht oder auch Reflexionen, Selbstbeurteilungen und Rückmeldungen seitens der Schülerinnen und Schüler während ihrer Arbeit.

Auch die untere Hälfte der Tabelle, in der es um Verfahren und Hilfen zur Beurteilung und Bewertung für bereits vorliegende Leistungen geht, ist noch einmal unterteilt. Zuerst sind solche Verfahren genannt, die **nicht festgelegt und dialogisch** organisiert sind. Ganz unten folgen diejenigen, denen eine **bereits ausgearbeitete Beurteilungssystematik** zu Grunde liegt.

Verfahren	Vorzüge/Möglichkeiten	Nachteile/Schwierigkeiten
Verfahren zur gesonderten Überprüfung und Beurteilung von Leistungen		
Klassenarbeit	zeitnahe Lernkontrolle, Nachdruck für die Lernforderung	beschränkte Aufgabenformate, notwendig eher wissensakzentuiert, z. T. fehlerzentriert
Lernkontrollen (Probearbeiten)	diagnostische Lernkontrolle, Differenzierung, Verbesserungsmotivation	eher wissensakzentuiert
Schulleistungstests (Lernstandserhebung)	vergleichbare Leistungsinformation, Bildungsmonitoring	nur ausschnittartig möglich, unterrichtsfern, nicht geeignet für individuelle Leistungsbeurteilung, Auswertung in den Schulen schwierig
Verfahren zur integrierten Überprüfung und Beurteilung von Leistungen		
Fragen und Gespräche im Unterricht	flexibler Einsatz, Möglichkeit tiefer zu prüfen	oft nur an Einzelne gerichtet, verleiten zu unbedachtem Einsatz
(Lern-) Aufgaben mit diagnostischem Potenzial	Vorwissen, Vorstellungen und Konzepte werden sichtbar, Bezug zu Kompetenzen	Auswahl von geeigneten Aufgaben, Anforderungsanalyse der Aufgaben
Lernjournal	Vorwissen, Vorstellung und Konzepte werden expliziert, selbständiges Denken und Erklären	Zeitaufwand diese Kultur muss längerfristig aufgebaut werden
Portfolio (hier v. a. als Projektportfolio)	größere, selbständige, persönlich bedeutsame Arbeiten sind möglich, authentische Aufgaben, komplexe Kompetenzen	erfordert Umstellungen im Unterricht, Leistungserbringung weniger von der Lehrperson kontrolliert
Sozial gerahmte, gemeinsame Leistungsbeurteilung und Entwicklungsberatung		
Reflexion, Selbst- und dialogische Beurteilung	Übertragung von Beurteilungswissen, prozeduralem und metakognitivem Wissen auf die Lernenden	muss eingeübt werden, Reflexionen müssen genutzt werden, Zeitaufwand
Präsentation	Prüfung und Förderung überfachlicher Kompetenzen, vermittelt Sinn und Anerkennung, demokratische Leistungsbeurteilung	Umstellung des Unterrichts, Zeitaufwand für Präsentationen, Sicherung einer gemeinsamen Wissensbasis, Organisation guter Rückmeldung
Lern-Entwicklungs-Gespräche	mehrperspektivische Beurteilung, Zusammenarbeit Elternhaus und Schule	Aufwand für die Vorbereitung, Organisation und Durchführung
Instrumente oder Hilfen zur Beurteilung und Bewertung von vorliegenden Leistungen		
Beurteilungsraster	mehrdimensionale Beurteilung, differenzierte Rückmeldung, Transparenz von Kriterien, enger Unterrichtsbezug möglich	Konstruktion guter Raster ist aufwändig, vorgefertigte Raster sind oft schlecht oder unangemessen, Raster verleiten zu falscher Summenbildung
Kompetenzraster	Bezug zu Bildungsstandards	Basis für die Einschätzung meist nicht gegeben, problematische Selbsteinschätzung, Normierungsdruck für die Bildung
Noten	leicht zu machen, schwer zu bestreiten	transportieren keine inhaltliche Information, starke Referenzgruppeneffekte

Abb. 5: Synopse - Die farbig markierten Verfahren werden in Kapitel D, S. 17 ausführlich beschrieben.

Die in der Synopse gekennzeichneten Verfahren sollen im Folgenden ganz kurz beschrieben werden. Die Besonderheit von **Klassenarbeiten** ist es, dass hier in begrenzter Zeit, auf fremdgestellte Aufgaben hin, individuell und i. d. R. auch ohne Hilfsmittel eine Leistung gezeigt werden soll. Die Anforderungen sind für alle Schülerinnen und Schüler gleich, denn es geht darum, Unterschiede im Aneignungsgrad eines zuvor behandelten Stoffes herauszufinden. Klassenarbeiten verleihen der Lernforderung Nachdruck. Sie haben eine herausgehobene und juristisch festgelegte Bedeutung für die Leistungsbewertung an der Schule. Schon wegen der zeitlichen und inhaltlichen Beschränkungen dieses Prüfungsformats, aber auch wegen ihrer Positionierung am Ende von Unterrichtseinheiten, sind sie vor allem geeignet, zuvor gelerntes Wissen und dessen Anwendung zu prüfen. Als Standardform des Prüfens an Schulen haben Klassenarbeiten Rückwirkungen auf deren Lernkultur und die generelle Vorstellung von schulischem Lernen: Man versucht, sich durch Übung und Einprägen Wissen anzueignen, um es auf den Punkt genau richtig wiedergeben und an kleinen Aufgaben anwenden zu können. Es gibt Zweifel an der längerfristigen Wirksamkeit dieses Lernens (Lehtinen 1994).

Ähnlich wie die Klassenarbeiten werden **Lernkontrollen oder Probearbeiten** angelegt. Weil sie aber der Vorbereitung der «zählenden» Leistungsüberprüfung dienen, ist die Motivationslage für die Schülerinnen und Schüler eine andere. Im Kontext der Nachbesprechung von Lernkontrollen ist es möglich und lohnt sich, über Vorstellungen und Misskonzepte zu sprechen und offen zu legen, was man verstanden hat und was nicht. Lernkontrollen können daher im Sinne des «assessment for learning» eingesetzt werden. Sie können diagnostisch ausgewertet werden um herauszufinden, wo bei Einzelnen Lernbedarf besteht. Anschließend kann differenziert geübt und fehlendes Wissen vermittelt werden. Die Rahmenbedingungen von Lernkontrollen können gegenüber Klassenarbeiten offener gestaltet werden (z. B. Gebrauch von Hilfsmitteln, mehr Zeit).

Schulleistungstests sind Verfahren, mit denen Wissen und Kompetenzen von Schülergruppen geprüft und verglichen werden können. Meist handelt es sich um Tests, die in kurzer Zeit durchgeführt und nach festgelegten Regeln ausgewertet werden können. Sie sind nach psychometrischen Kriterien und mit viel Aufwand konstruiert. Sie können den Aufsichtsbehörden Anhaltspunkte zum Lern- und Leistungsstand von Schülergruppen geben. Außerdem sind Rückmeldungen an einzelne Schulen und Klassen möglich. Diese werden bislang aber noch wenig genutzt. Schulleistungstests können eine sinnvolle Ergänzung zu den innerschulischen Bemühungen um lernförderliche Leistungsbeurteilung sein. Allerdings besteht auch die Gefahr, dass ihre Ergebnisse überbewertet und ihre Prüfweise zum Modell des schulischen Vorgehens bei der Leistungsbeurteilung wird. Letzteres wäre im Sinne dieses Beitrags problematisch, weil die Zielstellungen verschieden sind (objektiver Leistungsvergleich vs. förderdiagnostisch orientierte Leistungsuntersuchung).

Fragen und Gespräche sind ein flexibles und vielfältig im Unterricht einsetzbares Mittel, um Aufschlüsse über das Verständnis von Schülerinnen und Schüler zu gewinnen. Allerdings wird ihr Potential zur Denkanregung und Selbstprüfung vergeudet, wenn die Fragen so in die Lerngruppe gegeben werden, dass nur die schnellsten Schülerinnen und Schüler davon angesprochen werden. Um nicht nur leicht abfragbares Wissen zu prüfen, müssen Fragen gut überlegt und «essentiell» sein (McTighe/Wiggins 2013). Fragen und Gespräche beinhalten die Möglichkeit, das Verständnis adaptiv und vertiefend zu prüfen. Nicht nur die Lehrpersonen, sondern auch die Schülerinnen und Schüler können sich oder anderen solche Fragen stellen und entsprechende Gespräche führen.

Aufgaben mit diagnostischem Potenzial kann man in jedem normalen themenarbeitenden Unterricht einsetzen. Mit ihnen sollen z. B. das Vorwissen und die Konzepte von Schülerinnen und Schülern erkundet werden. Dafür eignen sich vor allem offene Aufgaben, die keinen Lösungsalgorithmus vorgeben, sondern von den Schülerinnen und Schülern verlangen, eigene Lösungswege zu finden. Dabei können die Herangehensweisen und

Konzepte sichtbar werden. Aber auch andere Aufgaben lassen sich oftmals diagnostisch auswerten (Drücke-Noe 2012, S. 286ff.). Für die Diagnostik ist es jeweils günstig, wenn die Lösungshandlungen der Schülerinnen und Schüler beobachtet oder explizit gemacht werden können (siehe Lernjournal). Anschließend werden die unterschiedlichen Lösungsansätze – fehlerfreundlich – besprochen und analysiert. Vor allem im Bereich der Mathematikdidaktik gibt es verstärkt Bemühungen, das diagnostische Potenzial von Aufgaben zu erhöhen und auszuschöpfen.

Im Rahmen der Arbeit mit einem **Lernjournal** werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert und ausgebildet, ihre lösungsrelevanten Gedanken explizit zu machen. Sie sind gehalten, das zu verschriftlichen, was sie denken, wie sie vorgehen und welche Empfindungen sie damit verbinden. Derartige, auf fachliche Reflexion zielende Lernjournale werden vor allem im Kontext des Dialogischen Lernkonzepts eingesetzt (Ruf 2008, Gallin 2008). Mit den zutage tretenden Vorstellungen und Konzepten wird unmittelbar im Unterricht weitergearbeitet (siehe das Beispiel in Kapitel B). Anhand solcher Lernjournale kann die Leistungsbeurteilung tief greifend, diagnostisch und formativ angelegt werden.

Portfolios bieten einen Rahmen, innerhalb dessen Schülerinnen und Schüler – nach Vorgaben – relativ eigenständig Themen erarbeiten und Lernvorgänge organisieren können (Winter u. a. 2008). Mit Portfolios können besondere Bedingungen für die Erbringung der Leistungen geschaffen werden, die vollständige Lernakte (s. o.) ermöglichen. Gleichzeitig können Portfolios dazu benutzt werden, die Leistung zu dokumentieren und formativ sowie summativ zu bewerten. Die Bewertung findet zu einem großen Teil in dialogischen Prozessen statt, an denen die Lernenden aktiv beteiligt sind. Portfolios verbinden daher «assessment of, for and as learning» (Winter 2015, S. 178ff.).

Verwandt mit den beiden zuvor geschilderten Vorgehensweisen der Leistungserbringung und – beurteilung sind Bemühungen um die **Reflexion und Selbstbewertung** von Arbeiten seitens der Schülerinnen und Schüler. Dabei werden meist vorliegende Produkte eingeschätzt, manchmal auch Performanzen (z. B. eine Präsentation). Es geht darum, den Lernenden die Lernziele zu verdeutlichen sowie Beurteilungskriterien und Beurteilungswissen zu vermitteln und sie anzuhalten, selbst auf Qualität zu achten. Primäre Formen der Reflexion (z. B. Beschreiben und Dokumentieren) sollen dabei gesteigert und durch Sekundärreflexionen (z. B. Analysieren, Bewerten, Planen) erweitert werden (Bräuer 2000; 2014, S. 48). In diesem Kontext können auch Beurteilungsraster eine Rolle spielen.

Beurteilungsraster enthalten Gesichtspunkte und Kriterien für die Beurteilung und Bewertung von Produkten (z. B. Personenbeschreibung) oder Performanzen (z. B. mündlicher Vortrag eines Referats). Sie sollen dazu beitragen, dass Qualitäten und Beurteilungskriterien transparent werden und die Schülerinnen und Schüler auch selbst darauf achten können. Beurteilungsraster helfen, Beurteilungen mehrdimensional anzulegen und inhaltliche Qualitätskriterien zu benutzen, auf deren Basis Rückmeldungen für das Lernen formuliert werden können (Winter 2015, S. 134ff.). Vor allem im Zusammenhang mit der Bearbeitung zentraler fachtypischer Aufgaben können sie diese Funktion erhalten. Häufig werden Beurteilungsraster aber auch dazu benutzt, die Leistungsbewertung an einen vorgegebenen Mechanismus zu binden und letztlich wieder zu entdifferenzieren, indem einfach Punktsommen in Noten überführt werden. Diese Praxis ist kritisch zu hinterfragen (a. a. O., S. 151–154).

Kompetenzraster sind ähnlich angelegt, wie Beurteilungsraster. Bezüglich bestimmter Fachgebiete und Aufgabenanforderungen werden hier Könnensstufen inhaltlich beschrieben. Dies geschieht z. B. in folgender Form: «Ich kann Bruchzahlen und Dezimalzahlen multiplizieren und dividieren.» Kompetenzrastern liegen Kompetenzmodelle zugrunde, die beschreiben, in welchen fachlichen Anforderungsgebieten Wissen und Können entstehen soll und damit Bildungsziele und Standards ausformulieren. Gute Kompetenzraster zu erstellen ist schwierig, insbesondere wenn es darum geht, eine stimmige und realistische Progressionslogik in den Niveaustufen zu finden. Auch die Einstufung von Leistungen auf

Kompetenzrastern ist schwieriger, als es zunächst scheinen mag. Schon aufgrund der Definition von Kompetenzen (Weinert 2001, S. 27f.) ist es fragwürdig, sie aufgrund der Bearbeitung einzelner Aufgaben zu diagnostizieren. Die Schwierigkeiten der Einstufung dadurch lösen zu wollen, dass man sie den Schülerinnen und Schülern überträgt, muss als fahrlässig bezeichnet werden. Gute Kompetenzraster eignen sich aber mindestens dazu, sich über Ziele und Ansprüche der Bildungsbemühungen zu verständigen.

Noten sind weiterhin die gebräuchlichste Form, in der Leistungen an den Schulen beschrieben bzw. gekennzeichnet und anschließend dokumentiert werden. Sie zielen vor allem auf die relative Leistungshöhe (soziale Bezugsnorm). Als Ziffern sind sie prinzipiell nicht geeignet, inhaltliche Rückmeldungen über Qualitäten und Mängel von Schülerarbeiten zu transportieren – diese verschwinden gewissermaßen in ihr. Über Anmerkungen und Kommentare zu Noten wird versucht, diesen Nachteil auszugleichen. Allerdings finden diese neben den Noten häufig nur geringe Beachtung seitens der Schülerinnen und Schüler. Die Abstraktheit der Ziffernnoten und deren Referenzgruppenbezug schützt die Lehrpersonen davor, genauer Rechenschaft über den Lernerfolg ihrer Schülerinnen und Schüler bzw. ihrer Klassen ablegen zu müssen. Neuerdings stehen aber mit den Schulleistungstests Instrumente zur Verfügung, die dazu – wenigstens in einzelnen Domänen – geeignet wären.

An vielen Schulen sind **Präsentationen** von Leistungen heute sowohl im Unterricht, als auch im Rahmen von größeren öffentlichen Veranstaltungen üblich. Mit diesen Präsentationen ist eine besondere Leistungsart verbunden, nämlich erarbeitetes Wissen und Können sowie besonders gestaltete Produkte versiert anderen vorzustellen. Die damit verbundenen Präsentationsfähigkeiten werden heute geschätzt, gehören zum Kanon der Bildungsziele und werden z. T. im Rahmen besonderer Prüfungen bewertet. Präsentationsveranstaltungen sind aber auch geeignet, den Lernenden zu zeigen, dass ihre Bemühungen von der umgebenden Gemeinschaft wahrgenommen und wertgeschätzt werden. Daher können sie dem eigenen Lernen einen besonderen Sinn geben und motivierend wirken.

An Schulen werden in jüngster Zeit zunehmend **Lernentwicklungsgespräche** bzw. **Standortgespräche** etabliert. Dabei sprechen Lehrpersonen mit einzelnen Schülerinnen oder Schülern und ihren Eltern über die Leistungen und Entwicklungen der Lernenden, ihr Wohlbefinden an der Schule und über Fördermöglichkeiten. Man geht heute davon aus, dass in der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule große Potentiale für die Förderung der Kinder liegen (Sacher 2008; 2011). Gleichzeitig gibt es Hinweise darauf, wie langwierig und schwierig es ist, in diesem Feld zu einer neuen und gedeihlichen Praxis zu finden (Blossing 2006). Manchmal können durch Lernentwicklungsgespräche Halbjahreszeugnisse ersetzt werden, was sinnvoll ist, denn beides zu organisieren ist sehr zeitaufwändig (Stiftung Bildungspakt Bayern 2014).

Soweit dieser kurze Überblick zu wichtigen Verfahren, die heute im Kontext der schulischen Leistungsbeurteilung – im weiten Sinn – eingesetzt werden. Außer der Klassenarbeit sind alle in der Synopse genannten Formen zur Erbringung und Überprüfung von Leistungen mit z. T. erheblichen Umstellungen der Lehr-Lern-Arrangements verbunden. Zudem brauchen sie mehr Zeit, z. B. für die gemeinsame Validierung der Urteile und ihre Überführung in Schlussfolgerungen für das gemeinsame und individuelle Lernen. Das ist aber kein Wunder, denn sie verfolgen gegenüber dem traditionellen Vorgehen andere und weiter gesteckte Ziele im Sinne eines «assessment for learning». Für viele Lehrpersonen stellen diese Vorgehensweisen heute noch Neuland dar, das sie sich scheuen zu betreten, obwohl inzwischen recht gut belegt ist, dass auf diesem Wege positive Leistungsentwicklungen in Gang gebracht werden können (Black/Wiliam 1998; 2009; Hattie 2013).

D Hinweise und Tipps zu ausgewählten Verfahren

Fragen und Gespräche im Unterricht

Worum geht es?

Die gängigste (und vermeintlich einfachste) Weise, sich Aufschluss über den Lernstand der Schülerinnen und Schüler zu verschaffen, sind Fragen und Gespräche im Unterricht. Besonders gut ist an ihnen, dass sie unmittelbar beim Lernen gestellt werden können und auch dass man durch Nachfragen das Verständnis einer Sache tiefer gehend prüfen kann. Alle Lehrpersonen kennen und nutzen diese Möglichkeit. Und dennoch kann man behaupten, dass diese Methode recht schwierig ist und einige Fallen bereithält, in die man leicht tappt. Ein typischer Fehler ist es zum Beispiel, dass die Lehrperson nach einer gestellten Frage nicht lange genug wartet, bis sie Antworten aufruft und daher nur die Schnellsten zum Zug kommen, während die Langsameren oft gar nicht erst anfangen nachzudenken. Ein zweites wichtiges Problem liegt darin, dass meist nur gut abfragbares Wissen geprüft wird und weniger das tiefe Verständnis der Sachverhalte.² Es ist daher wichtig, dass Lehrpersonen sich gute, essentielle Fragen überlegen, mit denen sie zu wesentlichen Punkten vordringen. Solche Fragen sind offen und zielen nicht auf kurze Antworten, wie z. B. «ja» oder «nein» oder isolierte Wissensinhalte. Sie sollen vielmehr zum Nachdenken anregen und auf die Komplexität der Sachverhalte zielen. Dazu zwei Beispiele.

Beispiele

Fach	nicht essentiell	essentiell
Deutsch	Was versteht man unter der Technik der Verzögerung beim Schreiben?	Wie erzeugen gute Schriftsteller Spannung in ihren Texten?
Geschichte	Welches Ereignis löste den 1. Weltkrieg aus?	Gibt es gerechte Kriege?

Hinweise zum Einsatz

Für die lernbegleitenden Diagnosen sind Fragen wichtig, die den Schülerinnen und Schülern helfen, ihr Lernhandeln zu kontrollieren und zu entwickeln. Das sind Fragen wie die Folgenden. *Was hat dir bei dieser Aufgabe geholfen die Lösung zu finden? Wo bist du stecken geblieben? Woran hast du erkannt, dass du auf dem richtigen Weg bist? Was war besonders schwierig? Welche Bedingungen brauchst du, um einen solchen Sachverhalt gut lernen und verstehen zu können?* Man kann diese Fragen auch metakognitive oder Reflexionsfragen nennen.

Anhand der letztgenannten Fragen (die eher in einem Einzelgespräch Sinn machen) wird deutlich, dass diese in unterschiedlichen Kontexten eingesetzt werden können. Am häufigsten werden Fragen einfach an die ganze Klasse gerichtet. Diese Methode ist aber – wie oben bereits anklang – tückisch. Wichtig ist es, dass alle Lernenden sich die Antworten auf die Fragen zunächst in Ruhe überlegen können. Das kann z. B. erreicht werden, indem

² Es ist bekannt, dass Schülerinnen und Schüler, die einen Sachverhalt nur oberflächlich verstanden haben, durchaus in der Lage sind, gute Antworten zu geben und gute Klassenarbeiten zu schreiben. Sie haben aber Schwierigkeiten, wenn es darum geht, sich später die Sachverhalte wieder zu rekonstruieren (Lehtinen 1994, S. 145ff.).

man sie schriftlich beantworten lässt. Oder die Schülerinnen und Schüler können angeleitet werden, sich die Fragen in Partnerarbeit wechselseitig zu stellen. Außerdem gibt es die Möglichkeit, einzelnen Schülern oder Tischgruppen Fragen zustellen und die Antworten mit ihnen zu besprechen.

Noch einige Tipps

- ▶ Die Antworten der Schülerinnen und Schüler müssen immer beachtet und interessiert ausgewertet werden. Wenn das nicht gewährleistet ist, sollte man keine Fragen stellen.
- ▶ Die Lehrperson tut gut daran, sich die Fragen vorab zu überlegen und z. B. zu prüfen, ob sie essentiell sind. Es ist schwierig gute Fragen spontan zu formulieren – obwohl das Lehrpersonen mit viel Erfahrung natürlich auch gelingt.

Reflexion, Selbstbeurteilung und dialogische Beurteilung

Schülerinnen und Schüler denken oft über ihre Leistung und ihr Lernen nach. Sie stellen sich z. B. die Frage, ob sie etwas können oder was an einer bevorstehenden Arbeit schwierig wird und natürlich, wie sie leistungsmäßig in der Klasse dastehen. Manche dieser Reflexionen können störend sein, wenn jemand sich beispielsweise innerlich sagt: «Das schaffe ich nie!». Andererseits können Reflexionen und Selbstbeurteilungen das Lernen sehr fördern und – wie in Teil B bereits erläutert – nützliches Feedback erzeugen. Und darum geht es auch, wenn hier von Reflexion und Selbstbeurteilung die Rede ist: Sie sollen im Unterricht so kultiviert und gezielt ausgebildet werden, dass sie zu einem produktiven Element des gemeinsamen und des individuellen Lernens werden. Reflexion und Selbstbeurteilung werden dabei Teil der Unterrichtsstrategie.

Gegenwärtig wird an Schulen zwar schon häufig mit Reflexions- und Selbsteinschätzungsbögen gearbeitet, meiner Ansicht nach wird diese Praxis aber häufig nicht nützlich genug für Lernen. Das liegt daran, dass dabei meist nur ein Status festgestellt wird und die Reflexion auf die Einstufung der Leistung oder das Vorliegen einer Kompetenz gerichtet sind. Etwa nach dem Muster: «Ich kann Bruchzahlen und Dezimalzahlen addieren und subtrahieren.» Oder es soll angekreuzt werden, ob die Aussage «ich habe sorgfältig gearbeitet» voll zutrifft, teilweise zutrifft oder nicht zutrifft. In beiden Fällen wird rückblickend und recht allgemein über einen Lernvorgang reflektiert und es werden auch keine Schlussfolgerungen für das weitere Lernen gefordert. Aussichtsreicher ist es, wenn die Reflexion und Selbstbeurteilung in den Prozess des Lernens verlegt sind und jeweils mit Schlussfolgerungen verbunden werden. Wenn die Reflexion für das fachliche Lernen relevant werden soll, muss es genau darum gehen. Man kann vier verschiedene Arten von Reflexion unterscheiden (Winter 2015, S. 110ff.). *Fachliche Reflexion* – Beispielfrage: «Wodurch kann ein Vortrag wirkungsvoll gemacht werden?»; *Lernreflexion* – Beispielfrage: «Wie bin ich bei der Vorbereitung meines Vortrags vorgegangen?»; *Leistungsreflexion* – Beispielfrage: «Wieweit ist es mir gelungen, Aufmerksamkeit bei meinen Zuhörern zu erzeugen?»; *Selbstreflexion* – Beispielfrage: «Welche Techniken des Vortragens beherrsche ich bis jetzt?» Diese vier Gegenstandsbereiche hängen natürlich zusammen und alle Fragen können produktiv für das weitere Lernen sein. Man sollte sich aber jeweils überlegen, welche Art von Reflexion und Selbstbeurteilung man im Unterricht aktuell kultivieren möchte. Besonders wichtig ist es, die fachliche und die Lernreflexion zu kultivieren, da beide bislang meist noch vernachlässigt werden. Außerdem erscheint es wichtig, nicht nur die *nachträgliche* Reflexion und Selbstbeurteilung anzuregen, sondern auch und vor allem die *vorausschauende* (Beispielfrage: «Was wird vermutlich schwierig und was wird leicht bei der vorliegenden Aufgabe?») und die *lernbegleitende* (Beispielfrage: «Wie bin ich bei der Aufgabenlösung vorgegangen?»). Im Kontext neuer Formen der Leistungsbeurteilung geht es bei der Reflexion und Selbstbeurteilung immer darum, inhaltlich über Qualitäten zu sprechen, die gute Leistungen

auszeichnen und auch die Frage zu stellen, wie man dort hingelangt. Es geht darum, den Schülerinnen und Schülern Beurteilungswissen zu übertragen und ihnen zu zeigen, wie sie es produktiv für ihr Lernen sowie die Verbesserung von Performanzen (z. B. Vortragskunst) und Produkten (z. B. ein Lernplakat) einsetzen können.

Beispiele zu Verfahren der Reflexion und Selbstbeurteilung

(siehe auch Kapitel E, S. 29)

Sesseltanz: Ein einfaches und vielseitig einsetzbares Mittel, um Reflexionen und Beurteilungen anzuregen ist der «Sesseltanz». Sobald eine Person mit der Bearbeitung einer Aufgabe fertig ist, legt sie ein leeres Blatt neben ihr Manuskript und steht auf. An den freien Platz kann sich dann jemand anderes hinsetzen, liest die Arbeit und schreibt auf das beigelegte Blatt eine kurze Rückmeldung. Danach schaut man, wo ein anderer Platz frei ist u. s. w. Die Lehrperson lässt diese Phase so lang laufen, bis möglichst jeder Schüler und jede Schülerin einige Rückmeldungen auf seinem Blatt stehen hat. So entstehen in kurzer Zeit viele Reflexionen und Rückmeldungen, die anschließend besprochen werden können. Wenn ein Lernender nicht wünscht, dass die eigene Arbeit von anderen gelesen wird, bleibt er an seinem Platz sitzen. Das ist akzeptiert, aber er erhält dadurch auch keine Rückmeldungen zu seiner Arbeit und kann die anderen Arbeiten nicht lesen.

Reflexionsanregende Fragen: Die Reflexion und Selbstbeurteilung können durch Fragen angeregt werden. Einige Beispiele sind oben bereits gegeben. Hier einige weitere für die Lern- und Leistungsreflexion: *Wo stehe ich derzeit in meiner Arbeit – welche Ziele sind erreicht und welche noch nicht? Wozu brauche ich Hilfe und wo kann ich mir diese eventuell holen? Welche Schritte bin ich gegangen – was sind meine nächsten Schritte?* Es ist gut, solche Fragen schriftlich zu stellen und beantworten zu lassen.

Life-Korrektur: Um den Schülerinnen und Schülern Beurteilungswissen zu vermitteln, kann es nützlich sein, dass die Lehrperson eine Schülerarbeit auf eine Folie kopiert und am Hellschreiber (o. Ä.) vorführt, wie sie auf diese wertend schaut und sie korrigiert. Selbstverständlich muss dazu das Einverständnis des Betreffenden eingeholt werden und die Korrektur sollte «fehlerfreundlich» und wertschätzend erfolgen. Anschließend können die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Arbeiten wechselseitig selbst korrigieren oder alle eine ausgewählte andere Arbeit. Auf diesem Wege kann die Selbstbeurteilung angeregt und eingeübt werden.

Lernjournale und Portfolios: Im Rahmen der Arbeit mit Lernjournalen und Portfolios kann die Reflexion sehr gut kultiviert und in den Dienst der Überarbeitung gestellt werden (siehe unten).

Hinweise zum Einsatz

Lehrpersonen sollten nicht erwarten, dass die Schülerinnen und Schüler Reflexions- und Beurteilungsaufgaben sofort gern übernehmen. Zunächst betrachten sie diese eher als etwas, was eigentlich Sache der Lehrperson ist. Durch die Anlage und Auswertung der Reflexion müssen die Lernenden davon überzeugt werden, dass sie ihnen etwas nutzt. Will man eine entsprechende Lernkultur in der Klasse aufbauen, ist es vor allem anfänglich wichtig, dass die Lehrperson genügend Zeit einsetzt und deutlich Interesse an den Vorstellungen und Einschätzungen der Lernenden zeigt. Das wechselseitige Interesse an den Lösungen und Vorgehensweisen der anderen ist ein weiterer wichtiger Motivator des reflexiven Lernens. Für dessen Kultivierung ist es dann noch wichtig, nicht nur bei der Beschreibung von Lernvorgängen und erreichten Leistungen stehen zu bleiben, sondern – wo möglich – auch Schlussfolgerungen für das weitere Lernen zu ziehen.

Bei der Selbstbeurteilung kann die Lehrperson davon ausgehen, dass die Schülerinnen und Schüler sich in der Regel angemessen einschätzen, einige jedoch zur Über- und Unterschätzung neigen (das machen vor allem die Schwächeren). Lehrpersonen selbst tendieren

dazu, ihre Zöglinge zu unterschätzen, jedenfalls fühlen sich Schüler weitaus stärker unterfordert, als die Lehrpersonen das annehmen (Hosenfeld u. a. 2002).

Unter förderpädagogischen Gesichtspunkten ist es bei der Reflexion und Beurteilung wertvoll, nach Bedingungen zu suchen, unter denen es besser geht. Das ist eine Maxime, die vor allem in der Einzelberatung eine Rolle spielen sollte.

Noch einige Tipps

- ▶ Reflexion, Selbstbeurteilung und dialogische Beurteilung sollte nicht zu läppischen Fragen und Themen vorgenommen werden, dadurch entwertet man sie.
- ▶ Wenn die Lernenden die Reflexionsanforderungen deutlich ungern ausführen, sollte die Lehrperson ihr Vorgehen ändern.
- ▶ Die Reflexion sollte nicht explizit in die Benotung einbezogen werden, dies kann dazu führen, dass nur noch geschönte Überlegungen mitgeteilt werden.

Lerntagebuch (Lernjournal)

(Es ist sinnvoll, zu diesem Teil vorgängig den über Reflexion, Selbstbeurteilung und dialogische Beurteilung zu lesen.)

Lerntagebücher sind besondere Formen regelmäßiger Reflexion im Kontext von Unterricht. Die Schülerinnen und Schüler werden dabei aufgefordert, ihre Gedanken zu verschriftlichen und ihr Lernen zu reflektieren. Sie sollen z. B. erklären, wie sie eine Aufgabe gelöst haben oder welche Strategien sie beim Lernen angewandt haben. Über die eigene Arbeit so nachzudenken und zu berichten ist anspruchsvoll und z. T. auch nicht ohne Vorbereitung möglich. Aber auf diesem Wege können Vorstellungen (Prä-Konzepte), sinnvolle und weniger sinnvolle Lösungsansätze sichtbar gemacht und dann im Unterricht besprochen werden. Mit dem Schlagwort «Lerntagebuch» werden aber oftmals auch andere Vorgehensweisen bezeichnet, vor allem auch Bilanz- und Selbsteinschätzungsbögen, die als Selbstrückermeldung und als Feedback an die Lehrperson fungieren. Sie enthalten z. B. Fragen wie die folgenden: «Ich habe heute ... sehr viel, viel, wenig, nichts gelernt!» «Diese Unterrichtsstunde war interessant/uninteressant, weil ...» «Heute habe ich beim Abschreiben versucht alle Buchstaben zu hören.» Auch diese Bögen werden eingesetzt, um die Bewusstheit und Steuerung des Lernens zu fördern.

Werden Lerntagebücher über einen längeren Zeitraum geführt, können sie die Entwicklung von Schülerinnen dokumentieren. In dieser Hinsicht ähneln sie Portfolios, die aber meist stärker produktorientiert angelegt sind. Neben der Hauptfunktion, die Reflexion der Lernenden anzuregen, werden auch weitere genannt: die Dokumentation von Lernwegen und Leistungen, die Motivierung der Lernenden, die Förderung der Kommunikation über das Lernen, die Diagnose und Evaluation des Unterrichts und die Hilfe bei der Organisation offener Unterrichtsformen mit einem hohen Grad an selbständiger Arbeit.

Es gibt eine ganze Reihe wissenschaftlicher Argumente, warum das Schreiben von Lerntagebüchern förderlich sein kann (Gläser-Zikuda u. a. 2010). In der Psychologie ist seit langem bekannt, dass die Verbalisierung das Denken und Problemlösen fördert. Für das Schreiben kann angenommen werden, dass es eine Reihe von Prozessen in Gang bringt, die durch Rekursivität und Interaktivität gekennzeichnet sind und den Aufbau komplexer Wissensstrukturen fördern (Bereiter/Scardamalia 1986). Außerdem ist bekannt, dass der Erwerb von Lernstrategien und solchen zur Überwachung und Steuerung des eigenen Handelns (Metakognition) förderlich für das Lernen sein kann (Hattie 2013, S. 224ff.). Da geht es dann z. B. darum, zu bemerken, ob man gut voran kommt oder stagniert oder

einzuschätzen, wieweit das eigene Wissen für eine Aufgabenlösung ausreicht (Winter 2012, S. 101f.). Ebenfalls förderlich für das Lernen ist es, wenn die Schülerinnen und Schüler versuchen, sich selbst Sachverhalte zu klären. Bei Unterrichtsarrangements, die mit Lerntagebüchern arbeiten, kommen viele dieser Aspekte zum Tragen. Allerdings ist auch belegt, dass es nicht einfach ist, im Unterricht durch den Einsatz von Lerntagebüchern zu besseren Leistungen zu gelangen (Beck u. a. 1991, 1994; Bartnitzky 2004). Man kann die Befunde so deuten: Die Einflussgrößen von Unterricht auf das Lernen sind sehr vielfältig und beim selbständigen reflexiven Lernen ändern sich viele Faktoren, so auch die Rollen der Beteiligten. Das alles will erst gelernt sein. Es kommt noch hinzu, dass die Schülerinnen und Schüler es nicht notwendig interessant finden, wenn sie zum Lernen auch noch ein Tagebuch führen sollen. Aus meiner Sicht kommt es darauf an, das reflexive Schreiben gut mit den Darstellungen und dem Austausch im Unterricht zu verzahnen und seine Ergebnisse – d. h. die Schülervorstellungen – möglichst direkt wieder zu nutzen (Lerntagebücher, die nur geschrieben, aber dann nicht wieder angeschaut werden, funktionieren aller Erfahrung nach nicht.). Ein tragfähiges Konzept für den Einsatz von Lernjournals im Unterricht liegt mit dem Dialogischen Lernen vor (Ruf/Gallin 2005, S. 63ff.). Das regelmäßige Schreiben im Lerntagebuch dient hier der Orientierung über das Thema und die Aufgabe sowie der Einschätzung, wie weit man gekommen ist (a. a. O., S. 64). Vor allem aber geht es darum, zu klären, welchen Lösungsweg man gegangen ist und dazu eine Lernspur zu erzeugen. Hier ist das Lernjournal schreiben vor allem auf die fachliche Reflexion (s. o.) konzentriert und die Schülerinnen und Schüler werden langfristig daran gewöhnt, zunächst für sich ihre Gedanken und Vorstellungen zu Aufgaben zu entwickeln und auch aufzuschreiben. Auf dieser Basis wird dann im Unterricht ein Austausch organisiert und es wird über gefundene Lösungen gesprochen. Dazu ein Beispiel.

Beispiel

In einer dritten Primarklasse werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, zu erklären, wie sie den Zehnerübergang bei einer Rechenaufgabe vollziehen. Dabei zeigt sich, dass es auf unterschiedliche Weise geht. Anschließend wird in der Klasse darüber gesprochen, wie die Kinder es gemacht haben und wie es gut geht.

Wie rechnest du denn $9 + 8 = \square$?

Giordano hat die Fünf entdeckt. Mit 5er-Paketen kommt man gut vorwärts.

zu erst neme Ich von dem 9 5 weg und dan neme ich von dem 8 5 weg und dan HaBe Ich 10.
Dann rechne ich:
 $10 + 4 + 3 = 17$.

Ovidio erklärt, wie der Zehnerübergang geht.

Ich Dan Ärst Bite 8 eine Wegne und Dan Durich Bite 9 Anlege und Dan Weis-ichs und Dan Durich no 7 Desue Lege und Dan wei sichs Das Ich 17.

Abb. 6: Zwei Arten, den Zehnerübergang zu vollziehen (aus Ruf/Gallin 1995, S. 126)

Hinweise zum Einsatz von Lerntagebüchern

Der Einsatz von Lerntagebüchern muss gut geplant werden: Welche Stellung sollen die Lerntagebücher im Unterricht haben? Wann werden sie geführt? Wie werden sie genutzt? Bevor Lehrpersonen mit großen oder regelmäßigen Formen des Lerntagebuchschriftens beginnen, sollten sie mit kleinen Formen des reflexiven Schreibens Erfahrungen sammeln. Sie können z. B. die Lernenden bitten, nach der ersten Durchsicht einer Aufgabe aufzuschreiben, was daran schwierig werden könnte und was vermutlich leicht geht. Sie können auch am Ende einer Stunde einen Stundenrückblick schreiben lassen, diesen mitnehmen und als Rückmeldung über den Unterricht auswerten (Winter 2012, S. 285f.). Auf dieser Basis können ungeklärte Sachverhalte in der Folgestunde noch einmal angesprochen werden.

Eine wichtige Entscheidung betrifft die Frage, ob das Lernjournal schreiben durch vorgegebene Fragen angeregt werden soll oder relativ frei erfolgt. So kann etwa zu einer Aufgabe gefragt werden: *«Mit welchen anderen Themen, die du bereits kennst, hängt diese Aufgabe zusammen?»* *«Schreibe auf, wo du beim Lösen dieser Aufgabe unsicher warst?»* *«Was hast du beim Lösen dieser Aufgabe gelernt?»* *«Was zeigt die Aufgabenlösung von deiner Art zu arbeiten?»* Die Lernenden können aber auch einfach gebeten werden aufzuschreiben, wie es ihnen beim Lernen ging, welche Gedanken und Gefühle sie hatten. Es hat sich aber andererseits gezeigt, dass gezielte Fragen die Anwendung von Lernstrategien fördern können (Holzapfel u. a. 2009).

Es ist wichtig für das Lernjournal schreiben, dass eine offene, fehlerfreundliche Atmosphäre geschaffen wird, damit die Schülerinnen und Schüler über ihre Gedanken berichten können, ohne Angst zu haben, das könnte gegen sie verwendet werden und zu einer schlechten Bewertung führen. Daher sollten Lernjournal einträge nicht von der Lehrperson korrigiert und nicht benotet werden – inhaltlich kommentiert werden sollten sie schon. Die Kommentare sollten jeweils ausdrücken, dass die Lehrperson die Äußerungen interessant fand und daraus wichtige Einsichten gewonnen hat. Am besten geht das, indem sie Schülerlösungen anerkennend bespricht und die Schüler dabei lobt, selbst wenn sie in die Irre gegangen sind. Es gibt schließlich kluge Fehler und viele ergeben sich nur dadurch, dass ein an sich sinnvolles Konzept in einem Kontext verwandt wird, wo es nicht passt.

Für die Lehrperson bieten Lernjournale, die auf fachliche Fragen eingehen, eine wichtige Quelle der Rückmeldung über Erfolge des Unterrichts, aber auch über Probleme – z. B. mangelndes Vorwissen, ungünstige Strategien oder Misskonzepte –, die das Lernen behindern. Beides bekommt die Lehrperson aber nur in den Blick, wenn sie genügend Zeit aufwendet, Schülerarbeiten zu studieren und sich ggf. auch von den Lernenden noch näher erklären zu lassen. Das bedeutet aber nicht, dass jeweils alle Schülerarbeiten so intensiv gelesen werden müssen. Oft reicht es, viele diskursiv zu lesen und einzelne genauer, um sie danach mit der Klasse zu besprechen (in dem Beispiel in Abschnitt B geht die Lehrerin so vor).

Noch ein Tipp:

- ▶ Bevor Lehrpersonen das Lerntagebuchschriftens in den Unterricht einführen, sollten sie die entwickelten Instrumente und Bögen erproben z. B. indem sie diese zunächst einzelnen Schülerinnen und Schüler geben, um Erfahrungen zu sammeln.

Präsentation

Worum geht es?

Bei der Präsentation von Schülerleistungen werden diese in kleineren und größeren Runden öffentlich sichtbar und können von verschiedenen Menschen beurteilt werden. Das ist freilich nicht neu, denn bestimmte Schülerleistungen werden schon seit langem ausgestellt oder dargeboten – man denke etwa an künstlerische Arbeiten in Vitrinen oder an Theateraufführungen. Heute aber werden in viel größerem Umfang Schülerarbeiten öffentlich gemacht und dazu gehören dann auch alltägliche Ergebnisse ihrer Arbeit. Vor allem in Zusammenhang mit der Ausbreitung des Projektunterrichts haben sich die Leistungspräsentationen in Schulen stark ausgeweitet. Aber auch dort, wo Arbeiten in Lernjournalen oder Portfolios systematisch dokumentiert werden, besteht die Möglichkeit und Tendenz, Schülerleistungen mehreren Personen zugänglich zu machen. Auch wenn die Öffentlichkeit vielleicht nur aus der eigenen Klasse oder den Eltern der Schülerinnen und Schüler besteht, werden die Arbeiten in gewissem Sinne öffentlich sichtbar (Winter 2012, S. 111ff.). Das schafft eine andere Situation, vor allem wenn man sie mit derjenigen der tradierten Leistungsbeurteilung vergleicht, bei der meist nur die Lehrperson und der betreffende Schüler die jeweilige Arbeit kennt. Durch die stärkere Öffentlichkeit für Schülerarbeiten wird die Leistungsbeurteilung demokratisiert, es ergibt sich die Möglichkeit, mehrseitig auf Arbeiten zu schauen und die Leistungsbeurteilung im Dialog zu vollziehen. Die Lernenden legen in diesem Zusammenhang auch Rechenschaft darüber ab, wie sie die zur Verfügung gestellte Zeit genutzt haben.

Präsentationen werden an Schulen aber nicht nur und nicht in erster Linie aus diesen Gründen organisiert. Andere Funktionen sind die Folgenden.

- ▶ Die Klasse soll über die Erträge der Arbeit einzelner Schülerinnen und Schüler informiert werden und davon profitieren (etwa bei Referaten, Lernplakaten, Experimentalberichten und bei Projektarbeit). Dabei ist die Darstellung der Wissensinhalte an die Schülerinnen und Schüler delegiert.
- ▶ Die Schülerinnen und Schüler sollen Präsentationsfähigkeiten ausbilden. Vor allem deshalb, weil sie nur so die zuvor genannten Darstellungsaufgaben effektiv leisten können. Aber auch, weil diese Fähigkeiten heute im Alltags- und Berufsleben hoch geschätzt sind.

Diese beiden Funktionen sind aus meiner Sicht deshalb äußerst wichtig, weil ein moderner Unterricht mit einem hohen Anteil an selbständigem (und zum Teil auch interessengeleiteten Lernen) nur dann gut funktionieren kann, wenn die Schülerinnen und Schüler Präsentationsfähigkeiten besitzen und sie in der Klasse gewinnbringend einsetzen. Um dieser Forderung Nachdruck zu verleihen, gibt es heute auch Prüfungen, in denen Präsentationsfähigkeiten gezeigt werden müssen und beurteilt werden.

Wenn Schülerinnen und Schüler Ergebnisse ihrer Arbeit präsentieren können, erhält diese oftmals einen zusätzlichen Sinn: Sie erfahren, dass sie nicht nur für das Notenbüchlein der Lehrperson gearbeitet haben, sondern für andere Menschen, die davon profitieren und ihre Arbeit anerkennen. Viele Präsentationen werden nicht explizit beurteilt, sondern erhalten einen Applaus von den Zuhörern oder Zuschauern. Dieser ist einerseits bestärkend für die Sinnggebung der eigenen Arbeit, andererseits kann damit aber keine differenzierte Rückmeldung vermittelt werden. Im Sinne einer lerndienlichen Leistungsbeurteilung und Lernsteuerung ist es aber wichtig, dass auch bei Präsentationen dafür gesorgt wird, dass informatives Feedback entsteht.

Ein Beispiel

Hannah, Simone, Marco und Samir haben im Rahmen des Geografieunterrichts, der sich mit der Luftqualität in ihrer Stadt beschäftigte, Baumflechten in verschiedenen Stadtteilen

untersucht. Anhand einer Karte zeigen sie ihre Ergebnisse und vergleichen sie mit anderen Indikatoren, die zur direkten Schadstoffmessung vorliegen. Der Rest der Klasse hört gespannt zu und stellt Fragen, u. a. weil sie selbst anhand anderer Untersuchungen Ergebnisse gefunden haben. Das empfinden die Vortragenden als Bestätigung ihrer Arbeit.

Hinweise zur Gestaltung von Präsentationen

Für die Lehrperson und die Schülerinnen und Schüler ist es wichtig, dass die Ziele von anstehenden Präsentationen gut geklärt und diese entsprechend geplant werden. So ist z. B. zu klären, welche Rolle dabei die fachliche Information, die persönliche (Prozess-) Erfahrung, die gute Unterhaltung, die Anregung zum Mitdenken und Mitmachen und vielleicht auch das Einholen von Rückmeldungen spielen sollen. Die Vortragenden sollten dazu Ideen entwickeln und die Lehrperson sollte sie beraten. Bei Einzelpräsentationen hat es sich bewährt, wenn ein anderer Schüler die Rolle des «Assistenten» übernimmt und die Präsentation mitplant und unterstützt.

Etwas für die Augen

Visualisierung

- ▶ Wandzeitung
- ▶ Poster
- ▶ Informationsstand
- ▶ Zeichnung
- ▶ Power-Point-Darstellung
- ▶ Web-Seite
- ▶ Foliendarstellung
- ▶ Diaschau
- ▶ Film
- ▶ Collage
- ▶ Werkstück
- ▶ Ausstellung

Dramatisierende Formen

- ▶ Streitgespräch
- ▶ Sketch
- ▶ Rollenspiel
- ▶ Rollendiskussion
- ▶ Theater

Aktionsformen

- ▶ Denkmal
- ▶ lebendes Denkmal
- ▶ Pressekonferenz
- ▶ Podiumsdiskussion
- ▶ Aktionskunst

Etwas für die Ohren

- ▶ Hörfeature
- ▶ Hörspiel
- ▶ Rezitation
- ▶ Vortrag
- ▶ Interview
- ▶ Dialog
- ▶ Konzert

Etwas zum Mitmachen

- ▶ Mitmachtheater
- ▶ Parcours mit Aufgaben und Handlungsmöglichkeiten
- ▶ ein Quiz
- ▶ ein Gewinnspiel

Abb. 8: Übersicht zu Präsentationsformen (nach Emer/Lenzen 2004)

Es gibt viele Präsentationsformen (siehe Abb. 8). Ein Blick auf sie kann dazu beitragen, die Standardformen einer Power-Point-Präsentation oder eines Vortrags zumindest aufzulockern oder auch durch etwas anderes zu ersetzen.

Wenn man differenzierte Rückmeldung zu Präsentationen erhalten möchte, muss das in der Regel organisiert werden. Eine gutes Vorgehen sind «beauftragte Beurteiler»: Dabei bittet der oder die Vortragende einen Mitschüler oder eine Mitschülerin, eine Rückmeldung zu geben und eventuell auch, auf bestimmte Aspekte der Präsentation besonders zu achten (Winter 2012, S. 265f.). In diesem Kontext können Beurteilungsraster gewinnbringend eingesetzt werden. Sie eignen sich z. B. dafür, Performanzen (z. B. Referate) aspektreich unter die Lupe zu nehmen. Wenn mit solchen Rastern langfristig gearbeitet wird, erhalten sie auch eine anleitende Funktion für die Präsentationen.

Weitere Tipps

- ▶ Viele, auch junge Schülerinnen und Schüler besitzen heute erstaunliche Präsentationsfähigkeiten, die es gilt herauszufinden und auch als Anregung für andere zu nutzen.
- ▶ Nicht alle Präsentationen müssen oder sollen beurteilt werden. Manche – gerade künstlerische Darbietungen – führen zu einem ganzheitlichen Erlebnis, das kaum in einer analytischen Betrachtung zu fassen ist.

Lern-Entwicklungs-Gespräche; Standortgespräche

Worum geht es?

An vielen Schulen gibt es inzwischen regelmäßige Lern-Entwicklungs-Gespräche. Dabei sitzen meistens eine Schülerin oder ein Schüler, seine bzw. ihre Eltern und eine Lehrperson zusammen. Die Themen, die dabei zur Sprache kommen, sind äußerst vielfältig. Im Kern geht es meist um die Leistungsentwicklung, aber auch andere Themen können angesprochen werden, z. B. das Wohlbefinden in der Schule, die soziale Situation in der Klasse, das Verhältnis zu einzelnen Fächern, das Lernen zu Hause, die Gesundheit, Lern- und Verhaltensprobleme, Leistungs- oder Verhaltensziele u. a. m. Es kann und sollte auch darum gehen, Bedingungen herauszufinden, die der betreffenden Schüler oder die Schülerin zum optimalen Lernen braucht, bis hin zur Frage, wie der Unterricht dazu beitragen kann. In Lern-Entwicklungs-Gesprächen wird oft eine kleine Öffentlichkeit für Leistungen der Lernenden geschaffen, indem diese etwas von ihrer Arbeit vorstellen. Die Kommunikation darüber ist in der Regel anders als bei Leistungsbeurteilungssituationen, die traditionell aus einer – quasi hoheitlichen – Mitteilung über einen Leistungsstand besteht. Bei Lern-Entwicklungs-Gesprächen ist die soziale Situation nicht hierarchisch und die Kommunikation keine Einbahnstraße, alle können etwas sagen, etwas fragen und Vorschläge machen. Gemeinsam schaut man auf die Entwicklung des Kindes, gleicht Sichtweisen ab, sucht Lösungen für Probleme und trifft Vereinbarungen. Dies geschieht im Bewusstsein einer gemeinsamen Verantwortung im Rahmen einer Bildungs- und Erziehungskooperation. So jedenfalls sieht das Ideal aus.

Faktisch ist es durchaus schwierig von einer traditionellen Anordnungskultur zu einer Vereinbarungskultur überzugehen und alle gleichberechtigt in die Besprechung und in die Suche nach Lösungen für Probleme einzubeziehen (Blossing 2006). Aber eine gelingende Bildungs- und Erziehungskooperation zwischen Schule und Elternhaus wird heute als ein entscheidend wichtiger Faktor dafür angesehen, die Schülerinnen und Schüler individuell wirksam fördern zu können (Sacher 2008, 2011). Gute Lern-Entwicklungs-Gespräche können ein Kristallisationspunkt für eine unverkrampfte Kooperation sein. Sie können es erleichtern, auch bei anderen Gelegenheiten rasch Absprachen zu treffen sowie allen Beteiligten helfen, die jeweilige Lern- sowie Erziehungsarbeit zu leisten.

Ein Beispiel

Die Schülerin einer Gymnasialklasse (Klassenstufe 7) stellt zu Beginn des Gesprächs ihre Projektarbeit zu Tieren dar, die in kleinen Teichen leben. Sie hat schöne Zeichnungen dazu angefertigt, die bestaunt und besonders anerkannt werden. Anschließend wird sie gefragt, in welchen Fächern sie den Eindruck hat, gut voranzukommen und welche Schwierigkeiten es gibt. Die Sichtweisen dazu werden abgeglichen. Probleme gibt es offenbar im Fach Latein, wo weniger auf die Konzepte aus bekannten Sprachen zurückgegriffen werden kann und die Schülerin keine Freude mehr am Lernen hat, obwohl das bei der anderen Fremdsprache der Fall ist. Es wird darüber gesprochen, wie die Schülerin für Latein lernt und es werden Vorschläge dazu gemacht. Die Schülerin wird gebeten die Vorschläge nach dem Gespräch aufzuschreiben und sich Vorsätze zu bilden. Die Fachlehrerin soll gebeten werden, mit ihr darüber zu sprechen. Die Eltern wollen versuchen, die häuslichen Übungen für das Fach zu unterstützen, indem sie sich dafür interessieren und sie kontrollieren.

Hinweise zur Gestaltung von LEG

Auch wenn es das Ziel ist, eine Kommunikation auf Augenhöhe in den Gesprächen zu realisieren, sind die Rollen doch unterschiedlich verteilt. Es obliegt der Lehrperson, die Gespräche zu «führen» und dafür zu sorgen, dass alle Beteiligten mit ihren Anliegen zum Zuge kommen und wo nötig Vereinbarungen getroffen werden (Winter 2008). Sie kann das z. B. dadurch versuchen, indem sie frühzeitig erfragt, welche Themen die Kinder und Eltern ansprechen möchten und auch selbst ihre mitgebrachten Themen nennt. Um die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an den Gesprächen in Gang zu bringen, hat es sich bewährt, dass diese am Anfang etwas von ihren Lernerfolgen vorstellen und dazu sagen können. Dadurch gelangen sie ins Sprechen und es wird vermieden, nur auf Probleme zu schauen. Die Stärken und Potentiale Lernender zu erkunden, ist mindestens genauso wichtig. Die Lehrperson muss manchmal das Gespräch wieder auflockern oder ihm eine andere Richtung geben, wenn absehbar ist, dass noch andere wichtige Punkte angesprochen werden müssen. Sie achtet auch auf die Zeit und soll dafür sorgen, dass am Ende eine Zusammenfassung der Vereinbarungen erfolgt, Perspektiven dafür genannt werden und ein Zeitrahmen erstellt wird, innerhalb dessen die Vereinbarungen wieder angeschaut werden sollen.

Das Führen von Lern-Entwicklungs-Gesprächen stellt hohe Anforderungen an die Lehrperson, was ihre Kompetenz zur Gesprächsführung angeht. Diese sollte ausgebildet und geübt werden (Thomas 2006). Es ist wichtig, die Gespräche jeweils lösungsorientiert und weniger problemorientiert anzulegen. Wenn Probleme angesprochen werden müssen, ist es auch wichtig, Stärken und Ressourcen zu finden. Diese können eventuell zur Überwindung der Probleme beitragen. Auf jeden Fall sollte nach Bedingungen gesucht werden, unter denen es besser geht. Die Ideen aller Beteiligten zur Lösung sind zu erfragen. Das erfordert zuerst eine Selbstschulung der Lehrpersonen, aber auch eine entsprechende Lenkung der anderen beteiligten Personen.

Ein regelmäßiges Problem stellt die Zeit für die Gespräche dar. In den meisten Schulen ist diese recht knapp angesetzt, was dazu führt, dass keine ruhige Gesprächsatmosphäre aufkommt, in der nach Perspektiven für das Kind und für die Lösung eventueller Lern- oder Erziehungsprobleme gesucht werden kann. Gespräche unter einer halben Stunde geraten regelmäßig in Zeitnot. Die Schulen sollten diesbezüglich umdenken und die Zeit für die Lern-Entwicklungs-Gespräche als äußerst effektiv eingesetzte Lernzeit betrachten und nicht als «Unterrichtsausfall». Eine sehr sinnvolle Maßnahme ist es, die Jahrespromotion einzuführen und die Halbjahreszeugnisse zu ersetzen durch Lern-Entwicklungs-Gespräche (siehe Stiftung Bildungspakt Bayern 2014, S. 107ff.). Dadurch stehen dann Zeit und mehr Arbeitskraft der Lehrpersonen zur Verfügung.

Wegen der vielfältigen Themen und Gestaltungsmöglichkeiten der Gespräche ist es notwendig, nach Formen zu suchen, die für die Schule und ihre Lehrpersonen besonders geeignet sind. Vor der allgemeinen Einführung der Gespräche sollten Pilotprojekte durchgeführt werden. Die Einführung von Lern-Entwicklungs-Gesprächen stellt immer eine Schulentwicklungsmaßnahme dar und muss entsprechend unterstützt werden. Eine Übersicht zu Fragen, die für die Anlage der Gespräche leitend sein können, ist im Abschnitt "Planungsfragen für Lern-Entwicklungs-Gespräche", S. 28 gegeben.

Noch ein Tipp

- ▶ Für das Gelingen der Gespräche ist es wichtig, dass die Lehrperson sich offen für die Lebenswelt und die Probleme der Kinder und Jugendlichen interessiert. Das mag zunächst ungewohnt sein. Erfahrungsgemäß werden die Gespräche aber als Bereicherung erlebt und tragen zu guten Beziehungen der Lehrperson zur Klasse bei.

Planungsfragen für Lern-Entwicklungs-Gespräche

Anlässe	Was sollen Anlässe der Gespräche sein? Gibt es neben den regelmäßigen Anlässen noch weitere?
Häufigkeit	Sollen die Gespräche einmal oder mehrmals im Jahr stattfinden? Sollen sie begleitend und über das Jahr verteilt stattfinden oder zu bestimmten Terminen im Schuljahr?
Dauer	Wie lange sollen die Gespräche dauern?
Teilnehmende	Wer soll an den Gesprächen teilnehmen? Lehrer-Schüler; Lehrer-Eltern-Schüler; Lehrer-Eltern; zusätzliche Personen?
Basis (worauf bezogen und gestützt)	Auf welche Erfahrungen und Dokumente sollen sich die Gespräche beziehen? Zum Beispiel: zurückliegende und künftige Lernvorhaben; Fachleistungen; überfachliche Kompetenzen; persönliche Stärken; Sozialverhalten; Arbeitsverhalten; Lernorganisation; Wohlbefinden in der Klasse und in der Schule; häuslicher Hintergrund; häusliche Arbeiten; Freizeitverhalten; außerschulische Förderung; geeignete Unterrichtsbedingungen; Förderideen und -maßnahmen, Lernvereinbarungen, Verhaltensvereinbarungen; u. a. m.
Ergebniserwartungen	Welche Ergebnisse werden erwartet? Zum Beispiel: eine Einschätzung zum Leistungsstand und zum Arbeits- und Sozialverhalten; Überlegungen zur Förderung des Lernens, des Sozialverhaltens, des Wohlbefindens, der Gesundheit; besondere begabungsbezogene Lernvorhaben; ein offener Austausch von Sichtweisen zum Kind und seiner Entwicklung; förmliche Ziel- und Lernvereinbarungen
Organisation	Wie sollen die Gespräche organisiert werden und von wem? Terminplanung, Einladung, parallele Klassenbetreuung usw.
Durchführung, Strukturierung	Wie sollen die Gespräche üblicherweise ablaufen? Welche Phasen sollten oder können sie haben? (Begrüßung und Eröffnung (eventuell mit der Präsentation einer Schülerarbeit); Austausch; Formulierung von Zielen und Lernvorhaben; Ausblick und Verabschiedung) Welche Gesprächsteile sollten die verschiedenen Beteiligten in etwa haben? Sollen von Seiten der Lehrperson Gesprächstechniken eingesetzt werden?
Dokumentation	Wie werden die Ergebnisse festgehalten? Wer macht das? Zum Beispiel: Notizen, Protokoll, förmliche Lernvereinbarung (oder auch nicht); Lehrperson schreibt auf; ein Bogen wird gemeinsam ausgefüllt, Schülerinnen und Schüler schreiben auf.
Kontrolle	Wann und von wem sollen Vereinbarungen überprüft werden?
Auswertung, Evaluation	Wie werden die Gespräche im Team, im Kollegium ausgewertet? Soll eine Evaluation der Lernentwicklungsgespräche erfolgen? Welche Instrumente sollen dazu ggf. eingesetzt werden? (mündliche/schriftliche Befragung? Wer soll befragt werden? (Eltern, Schüler, Lehrpersonen)

E Einige Hinweise zur Anregung und Ausbildung reflexiver Fähigkeiten beim Lernen

Was heißt reflexive Praxis und wie bringt man sie in Gang?

«Reflexive Praxis» meint all jene Tätigkeiten, die auf ein Verstehen des eigenen Lernens und auf eine bewusste Einsichtnahme in die eigenen Lernprozesse und -ergebnisse zielen. Es geht darum:

- ▶ das Lernen zu planen und an Zielen auszurichten;
- ▶ das eigene Handeln zu beobachten, um z. B. herauszufinden, wie man bei der Arbeit vorgeht;
- ▶ über das eigene Lernhandeln Auskunft zu geben, es in den Zusammenhang des Lernens von anderen zu stellen und zu relativieren;
- ▶ zu bewerten, inwiefern die eigenen Lernstrategien wirksam für das Erreichen der Ziele waren;
- ▶ zu kontrollieren, ob die Lernhandlungen und Lernergebnisse den Forderungen und Kriterien entsprechen;
- ▶ Schlussfolgerungen für das weitere Lernen zu ziehen.

Reflektieren kann man vorausschauend, begleitend und rückschauend

Reflexive Praxis umfasst Tätigkeiten, die auf einen Lern- und Arbeitsprozess vorausschauen, ihn begleitend reflektieren, ihn rückblickend auswerten.³ Alle diese Vorgänge haben ihre spezifischen Schwierigkeiten. Bei der Vorausschau und Planung kennen Lernende die konkreten Bedingungen nur zum Teil und es fehlt oft noch an Wissen, das ja erst angeeignet werden soll. Bei der begleitenden Reflexion müssen die Schülerinnen und Schüler aus dem Arbeitsfluss heraustreten und beobachten, wie sie vorgehen. Das kann die Arbeit sehr fördern, aber auch stören und ist auch deshalb schwierig, weil die Lernhandlungen zum Teil unbewusst vollzogen werden. Für die Rückschau brauchen sie einerseits Erinnerungspunkte, andererseits müssen die Bedingungen mit den Ergebnissen sowie den Zielen und Qualitätskriterien in Relation gebracht werden. Für alle diese Tätigkeiten brauchen die Schülerinnen und Schüler nicht nur geeignete Handlungen, sondern auch eine entsprechende Motivation, sich für ihr Lernen zu interessieren, mit dem Ziel, es zu verstehen und zu verbessern.

Ausbildung der Reflexionsfähigkeit im Austausch

Was die Ausbildung der Reflexion betrifft, so ist folgende Grundkonstellation von besonderer Bedeutung. Die Schülerinnen und Schüler werden sich des eigenen Vorgehens häufig eher bewusst im Vergleich mit dem ihrer Mitlernenden. Es ist daher sinnvoll sie aufzufordern, sich wechselseitig zu beobachten, sich über ihr Arbeitsvorgehen wechselseitig zu berichten und ihre Arbeiten auszutauschen, um sich Rückmeldungen geben zu lassen. Unter sozialkonstruktivistischer Perspektive existieren die Fähigkeiten, die bei ihnen ausgebildet werden sollen, zunächst aufgeteilt auf zwei Personen, bevor sie allein bewerkstelligt

3 Siehe dazu: Felix Winter: Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Baltmannsweiler: Schneider 2012, S. 249ff.).

werden können. Ein Unterricht, der die Fähigkeiten zur Reflexion ausbilden möchte, muss immer wieder Gelegenheiten bieten, einen solchen Austausch zu organisieren. Dort, wo die Schülerinnen und Schüler an unterschiedlichen Themen arbeiten, aber ähnliche Ziele haben und vor ähnliche Anforderungen gestellt sind, ist dieser Austausch besonders lohnend und hat einen besonderen Reiz. Die Ausbildung des reflexiven Lernens erfolgt also über die Versprachlichung des Gedachten, Erfahrenen, Gefühlten und Beobachteten. Diese findet einerseits in der Kommunikation mit anderen statt, andererseits aber auch indem die Schüler über ihre Arbeit schreiben. Das Schreiben ist ein Motor der Reflexion.

Offen oder durch Fragen angeleitet?

Für die Lehrperson stellt sich die Frage, wie sie den beschriebenen Austausch effektiv anleiten und in Gang bringen kann. In den Unterricht müssen Phasen eingebaut werden, in denen allein oder in Partnerarbeit reflektiert wird. Außerdem muss überlegt werden, ob die Reflexion ganz frei angelegt sein soll oder ob sie durch Fragen angeleitet werden soll. Beide Vorgehensweisen können sinnvoll sein. Bei jüngeren oder unerfahrenen Schülerinnen und Schülern ist es günstig, zunächst Fragen für die Reflexion vorzugeben. Für die drei oben genannten Zeitpunkte und Richtungen der reflexiven Arbeit werden im Folgenden einige Fragen genannt (siehe auch die folgenden Anleitungsblätter).

Fragen für die Reflexion

Die Fragen sind als Anregungen gedacht und sollten in der Praxis nicht alle und zur gleichen Zeit, sondern vor allem altersgemäß formuliert und aufgaben- wie kontextbezogen eingesetzt werden.

Reflexionsfragen für die Vorausschau auf einen Arbeitsprozess.

- ▶ Welche Erwartungen habe ich an das Thema/ an meine Arbeit?
- ▶ Was könnte interessant werden? Was weniger?
- ▶ Welche Aufgaben und Herausforderungen kommen auf mich zu?
- ▶ Wo sehe ich Spielräume für Eigenes?
- ▶ Was wird mir voraussichtlich leicht fallen?
- ▶ Was könnte schwierig werden?
- ▶ Was möchte ich erreichen?
- ▶ Wie viel Zeit und Engagement kann und will ich für die Arbeit aufbringen?
- ▶ Wer oder was kann mir helfen?

Reflexionsfragen begleitend zum Arbeitsprozess

- ▶ Wie habe ich bislang gearbeitet und gelernt?
- ▶ Was ging gut – was war schwierig?
- ▶ Was hat mich bei meiner Arbeit bislang vorangebracht?
- ▶ Was ist an Neuem aufgetaucht? Wie gehe ich damit um?
- ▶ Wo stehe ich derzeit mit meiner Arbeit? Was ist fertig, was noch offen?
- ▶ Wieweit habe ich die Ziele und Vorgaben für die Arbeit schon erreicht?
- ▶ Was sind meine nächsten Schritte?
- ▶ Wozu brauche ich jetzt Beratung und Unterstützung? Wer könnte mir diese geben?

Reflexionsfragen für die Rückschau zu Ende des Arbeitsprozesses

- ▶ Wo bin ich gestartet?
- ▶ Was waren meine Ziele?
- ▶ Welches waren meine Arbeitsschritte?
- ▶ Wo bin ich angekommen?
- ▶ Was hat mir besonders Spaß gemacht?
- ▶ Was waren Lernhöhepunkte?
- ▶ Welche neuen Interessen habe ich entwickelt?
- ▶ Welche Hürden habe ich überwunden?
- ▶ Wieweit entspricht meine Arbeit den Zielen und Vorgaben des Unterrichts?
- ▶ Wie bewerte ich im Rückblick meine Leistungen?

Ob mit derartigen Fragen produktiv gearbeitet werden kann, setzt voraus, dass die Antworten und Einschätzungen, welche die Schülerinnen und Schüler geben, auch besprochen und ausgewertet werden. Wenn dies nicht geschieht, laufen die Bemühungen um reflexive Praxis erfahrungsgemäß rasch ins Leere. Reflexive Aussagen können in Partnerarbeit diskutiert und exemplarisch auch in der Gesamtgruppe besprochen werden. Dabei ist es sinnvoll, diese Aussagen immer wieder auf konkrete Arbeiten zu beziehen und zu fragen, woran die Einschätzung festgemacht werden kann und ob sie in den Arbeiten auch sichtbar wird. Dieser letztgenannte Punkt ist ein besonderer Vorteil des Unterrichts mit Portfolio. Es kommt nicht nur darauf an, Qualitätseinschätzungen vorzunehmen, sondern sie müssen an dem dokumentierten Material für andere nachvollziehbar sein.

Mit kleinen Formen beginnen

In den oben geschilderten Reflexionsfragen wurde davon ausgegangen, dass die Schülerinnen und Schüler einen etwas längeren, selbständig vorangetriebenen Arbeitsprozess mit ihrer Reflexion steuern und verbessern. Das ist gewissermaßen schon eine hohe Form der Reflexion. Es macht durchaus Sinn, in kleinen Formen reflexives Arbeiten einzuführen und zu erproben, bevor größere selbständige Arbeiten übernommen werden.

Stundenrückblick

Eine einfach zu handhabende Form ist es, am Ende einer Sitzung einige Minuten dafür vorzusehen, dass ein kurzer persönlicher Lernbericht zur vergangenen Stunde, ein Stundenrückblick, formuliert wird. Am Beginn der folgenden Sitzung können (freiwillig) einige solcher Berichte vorgelesen werden. Das hat den Nebeneffekt, dass der Zusammenhang zur letzten Stunde hergestellt wird und sichtbar wird, wie unterschiedlich man eine Lernreflexion schreiben kann. Verblüffend ist es oft auch zu sehen, wie unterschiedlich eine Unterrichtsstunde erlebt werden kann.

Anweisung zum Stundenrückblick

Notiere bitte im Folgenden einige Sätze zu dieser Unterrichtsstunde. Es geht nicht darum, eine Art Protokoll zu schreiben. Schildere z.B. das, was dir neu oder persönlich wichtig war; was dich verwundert hat; Fragen, die offen geblieben sind; Beobachtungen, die du zur Arbeitsweise des Unterrichts gemacht hast; Dinge, die dich ggf. gestört haben u.a.m. Es sind hier deine eigenen Gedanken zur Stunde und ihren Inhalten gefragt.

Eine Bitte: Schreibe in ganzen Sätzen und keine Stichworte!

Dieses Blatt wird nicht eingesammelt, es soll – auf freiwilliger Basis – unter Umständen daraus vorgelesen werden.

Ein ähnliches Verfahren ist die Abfassung von Wochenberichten. Diese können jeweils von einzelnen Schülerinnen und Schülern übernommen werden.

Hinweise zum Abfassen der Wochenberichte

Diese Berichte sollen vor allem dazu dienen, die eigenen Einsichten und Erfahrungen, die in diesem Kurs gemacht werden, zu formulieren und damit auch zu sichern. Es geht also einerseits um **Aha-Erlebnisse**, Dinge, die einem bewusst werden, Einsichten, eigene Überlegungen und andererseits um **Wissen**, was hier vorgetragen wird. Die Berichte sind ihrem Charakter nach zwischen Protokoll und Lerntagebuch anzusiedeln. Es geht aber mehr um das subjektiv Gelernte, als um das objektiv Vermittelte.

Die Sache kann folgendermaßen funktionieren:

- ▶ Man macht sich am Ende jeder Sitzung bzw. danach einige Stichpunkte
- ▶ Man schreibt am Ende jeder Woche einen Bericht – ca. 1–2 Seiten getippt.
- ▶ Einige der Blätter werden montags oder dienstags vorgetragen.

F Planung der Leistungsbeurteilung anhand der Zielgrößen und Zugangsweisen

Anhand der unten stehenden Tabelle kann überlegt werden, wie bestimmte Zielgrößen des Unterrichts am besten erfasst werden können. Zunächst ist zu bestimmen, was eigentlich im Unterricht gelernt bzw. ausgebildet werden soll und was folglich der Gegenstand der Überprüfung und Beurteilung werden soll.

- ▶ Wissen, vor allem als Aussagenwissen (z. B. Dublin ist die Hauptstadt von Irland)
- ▶ fachliches Denken, Konzepte und Vorstellungen (Erkennen, ob es sich bei einem vorliegenden Text um ein Zaubermärchen handelt – erklären können, warum es sich um ein solches handelt oder auch nicht)
- ▶ Fertigkeiten (z. B. den Blutdruck messen können; in einer Fremdsprache einen Text richtig artikuliert und betont vortragen können).
- ▶ Die Fähigkeit, fachliche Produkte zu erstellen (eine maßstabsgetreue Geländekarte erstellen; Daten in einer Häufigkeitsverteilung zusammenfassen).

Womit wird die Leistung überprüft?		Gespräch	Fragebogen	Schriftliche Ausarbeitung	Beobachtung, Handlungsprobe	Werkstück	Lernjournal, Reflexion	Dokumentation, Portfolio
Wissen und Können	Aussagenwissen							
	fachliches Denken und Handeln							
	Fertigkeiten («skills»)							
	Fähigkeit fachliche Produkte zu erstellen							
Lernen	Lernvorgänge, -erfahrungen, -dispositionen (Interessen/ Motivation)							

eher nicht oder nur bedingt nützlich	nützlich	besonders nützlich
--------------------------------------	----------	--------------------

Abb. 7: Gegenstände und Verfahren zur Überprüfung bzw. Ermittlung von Leistungen – mit Einschätzung ihrer jeweiligen Nützlichkeit (Die Einschätzung der Nützlichkeit ist relativ und kann je nach Gegenstand und Fach auch etwas anders ausfallen.)

In einem zweiten Schritt wird dann überlegt, mit Hilfe welcher Methode die Leistung erhoben und überprüft werden kann.

- ▶ Gespräche. Das können Prüfungsgespräche sein, aber auch Nachfragen und solche Gespräche, die im Zusammenhang der Bearbeitung von Aufgaben und der Nachbesprechung eines Lernprozesses stattfinden. Besonders ist daran, dass im Gespräch unmittelbar (adaptiv) nachgefragt werden kann, um z. B. das Verständnis eines Sachverhalts genauer zu klären.
- ▶ Fragebögen, gezielte Fragen mit Antworten zur Auswahl. Das können Fragen mit Mehrfachwahlantworten sein oder solche mit Antwortalternativen und kurzen offenen Antwortmöglichkeiten.
- ▶ Schriftliche Ausarbeitungen. Zum Beispiel ein Aufsatz ein schriftliches Referat aber auch die Lösung von komplexen Aufgaben.
- ▶ Handlungsproben, Beobachtungen einer Tätigkeit. Beispielsweise eine Präsentation oder auch eine praktische Prüfung im Fach Technik oder Hauswirtschaft. Hierzu kann auch die Selbstauskunft während der Arbeit gehören.
- ▶ Werkstücke. Zum Beispiel ein experimenteller Aufbau, eine technische Installation oder auch ein Kunstwerk.
- ▶ Reflexive Texte. Hier sind vor allem Lernjournale gemeint, aber auch Arbeitsberichte und reflexive Texte zu einem Werkstück oder einer Ausarbeitung.
- ▶ Portfolios. In Portfolios sind unterschiedliche Leistungsdokumente zusammengefasst. In der Regel handelt es sich um schriftliche Ausarbeitungen, Prozessbeschreibungen und Reflexionen. Aber auch Abbildungen von Werkstücken oder szenischen Produkten sind möglich.

Im folgenden Kapitel geht es um die Erstellung eines konkreten Beurteilungskonzepts für einen Unterricht.

G Erstellung eines Beurteilungskonzepts für eine Unterrichtseinheit

Um für eine Unterrichtseinheit ein Beurteilungskonzept (siehe unten Teil H) zu erstellen, können die folgenden Fragen benutzt werden. Sie sollten Schritt für Schritt bearbeitet werden.

Planungsfragen für die Leistungsbeurteilung einer Unterrichtseinheit

Die folgenden Fragen sollen Ihnen helfen, ein Beurteilungskonzept für die geplante Unterrichtseinheit zu erstellen. Für ihre Bearbeitung kann es hilfreich sein, die Schemata in Abb. 4, S. 11 und Abb. 7, S. 33 heranzuziehen. Denken Sie daran, dass es im Sinne guter lerndienlicher Prüfungen besser ist, mehrere kleine Kontrollen und (Selbst-) Überprüfungen zu verschiedenen Zeiten vorzunehmen, als eine große Prüfung am Ende zu veranstalten.

Überlegen Sie zunächst, anhand der folgenden Fragen, wie Sie den Unterrichtseinheit und die Leistungsbeurteilung anlegen wollen.

- ▶ *In welchen Zusammenhängen und auf welche Forderungen hin erbringen die Schülerinnen und Schüler Leistungen? Denken Sie dabei sowohl an Produkte, die entstehen, als auch an Prozessleistungen, die erbracht werden. Sind das Gelegenheiten, wo die Leistungen erhoben und beurteilt werden sollen?*
- ▶ *Um welche Ziele geht es in diesem Unterricht vor allem – was soll gelernt bzw. vermittelt und ausgebildet werden? Zum Beispiel: Wissen (deklarativ; prozedural), Arbeitsmethoden, allgemeine Lernerfahrungen, Fertigkeiten, Dispositionen (Interessen; Motive), Kompetenzen (fachlich, sozial, methodisch, selbstbezogen). Welche davon sollen und können geprüft oder eingeschätzt werden, welche nicht?*
- ▶ *Welche Entscheidungen sollen durch die Leistungsermittlung und Beurteilung vorbereitet bzw. ermöglicht werden? Welche Perspektiven hat sie? Sind es vor allem individuelle Lernentscheidungen oder auch Entscheidungen über das Unterrichtsvorgehen und Fördermaßnahmen? Insgesamt: Wozu soll die Leistungsbeurteilung vorgenommen werden?*
- ▶ *Woran können Sie die erreichte Leistung feststellen – welche Verfahren zur Ermittlung von Leistungen kommen grundsätzlich in Frage? Welche passen zu den Arbeitsweisen des Unterrichts? Möglichkeiten: Gespräche (beiläufig oder prüfend); Fragebogen (vorgegebene/offene Antworten); schriftliche Ausarbeitung (Essay, Referat, Lernplakat); Beobachtung/Handlungsprobe (Präsentation); Werkstück; Lernjournal; Portfolio).*
- ▶ *Bei welchen Gelegenheiten und in welchen Leistungsdokumenten können Sie und vielleicht auch die Schülerinnen und Schüler nach Qualitäten und Konzepten suchen? Wie können Sie (frühzeitig) eine effektive Kommunikation über erwartete Leistungen und Qualitätskriterien in Gang setzen? Wie können Sie es erreichen, dass die Lernenden aktiv an der Leistungsbeurteilung teilnehmen?*
- ▶ *Wie soll den Schülerinnen und Schülern (eventuell auch ihren Eltern) die geplante Leistungsbeurteilung bekannt gemacht werden?*

Überlegen Sie nun, welche Formen der Leistungsbeurteilung (formativ und summativ) für die geplante Unterrichtseinheit in Frage kommen und welche nicht.

- ▶ Sollen die Reflexion, Rückmeldungen im Prozess und Schülerselbstbewertung eine Rolle spielen? (Wenn ja: Welche Formen könnten Sie einführen und nutzen?)
- ▶ Wie gehen Sie mit Fehlern um? Welche Rolle spielt ihre Feststellung und Korrektur? Wann soll an Fehlern gearbeitet werden und wozu (Beurteilung/Verbesserung)?
- ▶ Sollen Beurteilungsraster eine Rolle spielen?
- ▶ Können und sollen förderdiagnostische Tests eingesetzt werden?
- ▶ Ist es möglich und sinnvoll ein Lernjournal und/oder ein Portfolio einsetzen?
- ▶ Wann und wozu sollen kleine Lernkontrollen stattfinden?
- ▶ Können und sollen Schülerarbeiten präsentiert werden? In welchem Rahmen?
- ▶ In welchen Formen wollen Sie die Leistung bewerten (ansehen/öffentlich machen; Schülerselbstbeurteilung; Benotung; Verbalbeurteilung; Rasterbeurteilung)?
- ▶ Wann und wie sollen Rückmeldungen an die Schülerinnen und Schüler erfolgen?

Erstellen Sie nun ein stimmiges Beurteilungskonzept und legen Sie anschließend auf einer Seite für ihre Schülerinnen und Schüler dar, wie die Leistungsbeurteilung in der Unterrichtseinheit erfolgen soll und wie ggf. eine Endnote zustande kommt.

H Schulische Beurteilungskonzepte entwickeln

Bei der Lektüre dieses Artikels ist den Leserinnen und Lesern sicher deutlich geworden, dass die Art der Leistungsbeurteilung immer auch mit der Anlage des Unterrichts zu tun hat. Nicht jedes der zuvor dargestellten Verfahren passt für jeden Unterricht. Umgekehrt lässt sich sagen, dass für jeden Unterricht passende Verfahren gesucht und eingesetzt werden müssen. Warum ist das so oder sollte es so sein? Einmal, weil es jeweils einen sogenannten backwash-Effekt von der Art der Prüfung und Leistungsbeurteilung auf das Lernen gibt.⁴ Wenn man vor allem Aussagenwissen in kleinen Klausuren prüft, werden die Schülerinnen und Schüler daran gewöhnt, sich beim Lernen vor allem Aussagenwissen einzuprägen. Wenn es im Fach Geografie aber darum gehen soll, dass Schülerinnen und Schüler lernen, ein Geländeprofil aufzunehmen und eine entsprechende Karte zu zeichnen, sollte man genau das üben und auch prüfen (und nicht nur Wissen darüber, wie man das theoretisch macht), damit die Lernanstrengungen auf die wichtigen Tätigkeiten gelenkt werden. Die Orientierung auf Kompetenzen als Bildungsziele hat unseren Blick diesbezüglich geschärft: Es soll überlegt werden, was die Schülerinnen und Schüler können sollen und es sollen entsprechende (möglichst authentische) Lernaufgaben entwickelt werden. Und schließlich sollen Form und Inhalt der Prüfungen den Bildungszielen entsprechen.

Auch die Art der Beurteilung hat in diesem Kontext Bedeutung: Ziffernnoten transportieren keine inhaltliche Rückmeldung, daher kann man schwer aus ihnen lernen. Anders verhält es sich dagegen bei Beurteilungsrastern, Reflexionen und Gesprächen. Beurteilungsverfahren vermitteln einen unterschiedlichen Sinn, einmal dienen sie mehr der Einstufung ein andermal mehr dem Lernen. Und wenn man an eine Leistungspräsentation denkt, so kommt noch der Sinn hinzu, dass andere von dem eigenen Lernen vielleicht profitieren können.

Auch die Art der Beurteilung hat in diesem Kontext Bedeutung: Ziffernnoten transportieren keine inhaltliche Rückmeldung, daher kann man schwer aus ihnen lernen. Anders verhält es sich dagegen bei Beurteilungsrastern, Reflexionen und Gesprächen. Beurteilungsverfahren vermitteln einen unterschiedlichen Sinn, einmal dienen sie mehr der Einstufung ein andermal mehr dem Lernen. Und wenn man an eine Leistungspräsentation denkt, so kommt noch der Sinn hinzu, dass andere von dem eigenen Lernen vielleicht profitieren können.

Beherrzt man diese Überlegungen, so ergibt sich, dass bei jedem Unterricht und bei jeder curricularen Planung auch darüber nachgedacht werden sollte, wie passende Prüfungen und Leistungsbeurteilungen aussehen können. Kurzum, man braucht ein Beurteilungskonzept. Bei einem Beurteilungskonzept handelt es sich um explizit gemachte und schriftlich formulierte Vorstellungen dazu, wie geprüft und beurteilt werden soll und in welchem Kontext die Ergebnisse genutzt werden sollen (siehe auch oben Abb. 4). Diese dienen einerseits dazu, dass Lernen, Prüfen und Leistungsbeurteilung stimmig gemacht werden und andererseits auch dazu, dass gegenüber den Lernenden und ihren Eltern transparent gemacht wird, wie Beurteilungen zustande kommen. Beurteilungskonzepte können auf verschiedenen Ebenen diskutiert und formuliert werden:

- ▶ auf der Ebene des Einzelunterrichts (siehe Teil G)
- ▶ auf der Ebene der Schule
- ▶ auf der Ebene des Schulsystems

Angesichts der in Teil A bereits dargelegten Veränderungen im Umfeld der Leistungsbeurteilung, aber auch wegen der erweiterten Anforderungen an sie im Kontext neuer Lernkultur

4 Für den Bereich der Hochschulprüfungen hat Hauer (2011) einmal pointiert formuliert: «Wird dumm geprüft, wird dumm gelernt.»

und den neuen Verfahren erscheint es dringlich, dass sich die Bildungsadministrationen, die Schulen und die Lehrpersonen bei der Planung von Unterricht mehr Gedanken über eine angemessene Gestaltung der Leistungsprüfung und Beurteilung machen. Da es wenig aussichtsreich wäre, solches gewissermaßen «von oben» zu verordnen, kommt es gegenwärtig vor allem darauf an, dass Lehrpersonen bei der Unterrichtsplanung verstärkt Beurteilungskonzepte erstellen und auf diesem Wege mehr Erfahrungen sowie ein gutes Gespür für die Zusammenhänge von Leistungsbeurteilung und Lernen bekommen. Schulen (und Lehrpersonen), die schon vielfältige Anstrengungen unternommen haben, ihre Lernkultur und Leistungsbeurteilung zu diversifizieren, können daran gehen, ihre Erfahrungen auszuwerten und solche Verfahren der Leistungsbeurteilung zu fördern, die sich als besonders wirksam erwiesen haben (und andere vielleicht wieder zurückfahren). Die Bildungsadministrationen sollten gegenwärtig den Schulen Spielräume für neue Formen der Leistungsbeurteilung gewähren und deren Einführung unterstützen.

Literaturangaben

- Bartnitzky, Jens (2004): Einsatz eines Lerntagebuchs in der Grundschule zur Förderung der Lern- und Leistungsmotivation. Eine Interventionsstudie. Dortmund: Universitätsbibliothek Technische Universität Dortmund
- Beck, Erwin; Guldemann, Titus; Zutavern, Michael: Eigenständig lernende Schülerinnen und Schüler. Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991) H.5, S. 735–767
- Beck, Erwin; Guldemann, Titus; Zutavern, Michael: Eigenständiges Lernen verstehen und fördern. In: Reusser, K.; Reusser-Weyeneth, M. (Hrsg.): Verstehen. Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgabe. Bern 1994
- Bereiter, Carl; Scardamalia, Marlene (1986): The psychology of written composition. Hillsdale.
- Black, Paul; Wiliam, Dylan (1998): Inside the black box. Raising standards through classroom assessment. London: School of Education, King's College.
- Black, Paul; Wiliam, Dylan (2009): Developing the theory of formative assessment. In: Educational Assessment. Evaluation and Accountability Jg. 21, H. 1, S. 5–31.
- Blossing, Ulf (2006): Von der Elterninformation zum individuellen Entwicklungsplan. Erfahrungen mit Elterngesprächen in Schweden. In: Pädagogik Jg. 58, H. 9, S. 34–39.
- Bohl, Thorsten (2013): Neuer Unterricht – neue Leistungsbeurteilung. Kontextbedingungen eines veränderten Bewertungsverständnisses. In: Schulverwaltung Jg. 14, H. 1, S. 4–7.
- Bräuer, Gerd (2000): Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio. Freiburg: Fillibach.
- Bräuer, Gerd (2014): Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende. Stuttgart: UTB.
- Chappuis, Jan; Stiggins, Rick; Chappuis, Steve; Arter, Judith (2012): Classroom assessment for student learning. Upper Saddle River: Pearson.
- Drücke-Noe, Christina (2012): Können Lernstandserhebungen einen Beitrag zur Unterrichtsentwicklung leisten? In: Blum, W.; Ferri, R. B.; Maaß, K. (Hrsg.): Mathematikunterricht im Kontext von Realität, Kultur und Lehrerprofessionalität. Wiesbaden: Springer, S. 285–293.
- Earl, Lorna M. (2003): Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning. Thousand Oaks: Corwin Press Inc.
- Emer, Wolfgang; Lenzen, Klaus-Dieter (2004): Arbeitsergebnisse dokumentieren und präsentieren. In: Pädagogik Jg. 56, H. 3, S. 10–15.
- Gallin, Peter (2008): Den Unterricht dialogisch gestalten – neun Arbeitsweisen und einige Tipps. In: Ruf, U.; Keller, S.; Winter, F. (Hrsg.): Besser lernen im Dialog. Seelze: Kallmeyer, S. 96–108.
- Gläser-Zikuda, Michaela; Rohde, Julia; Schlomske, Nadine (2010): Empirische Studien zum Lerntagebuch- und Portfolio-Ansatz im Bildungskontext. Ein Überblick. In: Dies. Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht. Landau: Empirische Pädagogik e. V., S. 3–34.
- Grunder, Hans-Ulrich; Bohl, Thorsten (Hrsg.) (2001): Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II. Hohengehren

- Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hauer, Erich (2011): Wir dumm geprüft, wird dumm gelernt. Plädoyer für den Einsatz anwendungsorientierter Prüfungsaufgaben im Hochschulbereich. In: Magazin für Erwachsenenbildung.at Jg. 12, S. 1–10.
- Holzäpfel, Lars; Glogger, Inga; Schwonke, Rolf; Nückles, Matthias; Renkl, Alexander (2009): Lernstrategien beim Schreiben. Neue Anregungen für den Umgang mit dem Lerntagebuch. In: Mathematik lehren 156, S. 16–21.
- Ingenkamp, Karlheinz (1971): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim: Beltz.
- Hosenfeld, Ingmar; Helmke, Andreas; Schrader, Friedrich-Wilhelm: Diagnostische Kompetenz. Unterrichts- und lernrelevante Schülermerkmale und deren Einschätzung durch Lehrkräfte in der Unterrichtsstudie SALVE. Weinheim 2002.
- Kronig, Winfried (2007): Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Bern: Haupt.
- Kulhavy, Raymond W. (1977): Feedback in written instruction. Review of Educational Research, 47 (2), 211–232.
- Lehtinen, Erno (1994): Institutionelle und motivationale Rahmenbedingungen und Prozesse des Verstehens im Unterricht. In: Reusser, K.; Reusser-Weyeneth, M. (Hrsg.): Verstehen. Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgabe. Bern, S. 143–162.
- Maier, Uwe (2015): Leistungsdiagnostik in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- McTihge, Jay; Wiggins, Grant (2013): Essential questions. Opening doors to student understanding. Alexandria: ASCD.
- Pant, Hans A.; Emmrich, Rico; Harych, Peter; Kuhl, Poldi (2011): Leistungsüberprüfung durch Schulleistungsstudien und Vergleichsarbeiten. In: Sacher, W.; Winter, F. (Hrsg.): Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen. Baltmannsweiler: Schneider, S. 123–141.
- Ruf, Urs (2008): Das Dialogische Lernmodell. In: ders.; Keller, S.; Winter, F. (Hrsg.): Besser lernen im Dialog. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 13–23.
- Ruf, Urs; Gallin, Peter (1995): Ich mache das so! Sprache und Mathematik. 1.–3. Schuljahr. Zürich: Lehrmittelverlag.
- Ruf, Urs; Gallin, Peter (2005): Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Bd. 1 Austausch unter Ungleichen. Seelze
- Ruf, Urs; Gallin, Peter (2011): Erkennen und bewerten von Leistungen im Dialogischen Unterricht. In: Sacher, W.; Winter, F. (Hrsg.): Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen. Baltmannsweiler: Schneider, S. 231–249.
- Ruf, Urs; Ruf-Bräker, Regula (2008): Der Prüfungsaufsatz – Vorbereitung auf den Auftritt vor einer kritischen Expertenrunde. In: Ruf, U.; Keller, S.; Winter, F. (Hrsg.): Besser lernen im Dialog. Klett/Kallmeyer, S. 109–141.
- Sacher, Werner (2008): Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sacher, Werner (2009): Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sacher, Werner (2011): Partnerschaft zwischen Schule und Familie. In: Kansteiner-Schänzlin (Hrsg.): Schule im gesellschaftlichen Spannungsfeld. Baltmannsweiler: Schneider, S. 251–264.

- Shepard, Lorrie A. (2000): The role of assessment in a learning culture. In: Educational Researcher v. 29 (7), 4–14.
- Stiftung Bildungspakt Bayern (Hrsg.)(2014): Schulversuch flexible Grundschule. Dokumentation, Ergebnisse, Empfehlungen für die Praxis. Zu beziehen: <http://www.bildungspakt-bayern.de/projekte/flexible-grundschule/>
- Thomas, Lutz (2006): Von der alltäglichen Kurzberatung zum Lernentwicklungs- und Fördergespräch. In: Pädagogik Jg. 58, H. 9, S. 40–45.
- Weinert, Franz (2001a): Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: ders. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, S. 17–31
- Winter, Felix (2004): Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Baltmannsweiler: Schneider
- Winter, Felix (2008): Über den Einsatz von Lernkontrakten im Unterricht der Schule. In: Horstkemper, M.; Ludwig, J.; Schubarth, W. (Hrsg.): Bildungs- und Erziehungskontrakte als Instrumente von Schulentwicklung. Expertise. Schriften des Bundesministeriums für Bildung und Forschung Band 21. Bonn/Berlin. S. 43–55.
- Winter, Felix (2010): Diagnostische Kompetenzen. Unmittelbar im Dienst des Lernens. In: Schule NRW Jg. 62, H. 10, S. 494–496.
- Winter, Felix (2012): Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Baltmannsweiler: Schneider (erweiterte und aktualisierte Neuauflage).
- Winter, Felix (2015): Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung. Weinheim: Beltz.
- Winter, Felix; Schwarz, Johanna; Volkwein, Karin (2008): Unterricht mit Portfolio. Überlegungen zur Didaktik der Portfolioarbeit. In: dies. (Hrsg.): Portfolio im Unterricht. 13 Unterrichtseinheiten mit Portfolio. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 21–54.

Anhang

Thesen zu Reformaufgaben schulischer Leistungsbeurteilung

(Auszug aus Winter 2015, S. 14 – 21)

Wenn man eine Leistungsbeurteilung aufbauen möchte, die dem Lernen besser dient, muss man an diesen Entwicklungen anknüpfen, weil hier bereits wichtige Elemente in den Schulkulturen vorhanden sein können, die verstärkt und ausgebaut werden können. Was andererseits die Übertragung von Erfahrungen und Verfahren aus der englischsprachigen Welt angeht, so ist es ratsam, jeweils zu prüfen, was man übernehmen möchte und wie man es hier anlegt. So vorzugehen hat sich bereits bei der Einführung von Bildungsstandards bewährt, die hier bewusst nicht mit Sanktionen für die Schulen verknüpft wurden und bisher hauptsächlich zum Bildungsmonitoring und eher zurückhaltend auch als Anregung für die schulische Unterrichtsarbeit genutzt werden. Dass ich deren Einsatz an den Schulen und vor allem dem von Kompetenzrastern dennoch skeptisch gegenüberstehe, hat eher damit zu tun, dass aus meiner Sicht bislang viele Fragen der Beurteilung mit Bezug zu Kompetenzen nicht geklärt sind und die Kompetenzraster zum Teil mit der gleichen Geste bzw. Intention eingesetzt werden, wie zuvor die Noten: Nämlich mit dem Ziel, die Schülerinnen und Schüler einzustufen (s. Kap. 4). Zudem denke ich, dass man mindestens in einen Punkt deutlich über die in den USA üblichen Konzepte hinausgehen sollte. Das betrifft die dort weiterhin bestehende Orientierung auf Fehler und Misskonzepte, wenn es um Rückmeldung geht. Demgegenüber denke ich, dass man sich im Rahmen lerndienlicher Leistungsbeurteilung viel mehr auf die Vorstellungen und die positiv konnotierten Konzepte der Lernenden beziehen muss. Es geht zuerst darum, die Qualitäten in Schülerarbeiten zu finden und auch um ihre damit zusammenhängenden Stärken sowie Talente. Das wird in den Kapiteln 3 und 12 ausgeführt.

Im Folgenden möchte ich in Form von Thesen Aufgaben umreißen, die in Deutschland und in ähnlicher Weise auch in der Schweiz und in Österreich für die Reform der schulischen Leistungsbeurteilung aus meiner Sicht anstehen. Unmittelbar anschließend werden die Thesen kurz erläutert. Weitere Ausführungen dazu finden sich in den Kapiteln des Buches, auf die jeweils verwiesen wird.

- a) Die Schule braucht nicht nur eine Art von Leistungsbeurteilung – sie muss lernen, dass man für verschiedene Zwecke unterschiedliche Verfahren benötigt.

In Deutschland agiert man weithin so, als gäbe es «die Leistung», gewissermaßen als individuellen Indikator der Fähigkeit von Lernenden und als müsse und könne man die Leistung messen und in einem Wert ausdrücken. Und wenn alle Lehrerinnen und Lehrer das endlich in gleicher Weise täten, wäre alles gut. Nur stimmt das nicht: Auf Leistungen kann man in sehr unterschiedlicher Weise blicken und sie entsprechend verschiedener Kriterien und Bezugsnormen unterschiedlich werten. Und vor allem kommt es darauf an, wozu man die Leistung erheben und beurteilen möchte (s. Kap. 2). Dabei ist die zentrale Frage, welche Entscheidungen man eigentlich auf der Basis einer Überprüfung und Beurteilung von Leistungen treffen möchte. Wie oben bereits dargelegt, muss man z. B. anders

vorgehen, wenn man Aufschlüsse über die Lernerfolge von Schulen oder Schulsystemen erhalten möchte oder solche über den Lernprozess von Schülerinnen und Schülern einer Klasse, damit man – daran anknüpfend – das weitere Lernen fördern kann. Man kann die Leistungsbeurteilungen – wie in angelsächsischen Bereichen zum Teil üblich – in drei Bereiche gliedern. Dabei ist die Funktion betont.

- ▶ assessment of learning
- ▶ assessment for learning
- ▶ assessment as learning.

Von «**assessment of learning**» spricht man, wenn es darum geht, Lernresultate in den Blick zu nehmen. Wie dies geschieht, ist dabei noch nicht festgelegt. Es können z. B. Schulleistungstests dazu eingesetzt werden oder auch traditionelle Klassenarbeiten, Lernkontrollen und auch Portfolios. Resultate des Lernens können aber auch schon im Lernprozess festgestellt und festgehalten werden und nicht nur nach dessen Beendigung.

Beim «**assessment for learning**» geht es darum, Anhaltspunkte dafür zu gewinnen, wie erfolgreich weitergelernt werden kann – bezogen auf eine Lerngruppe oder aber auf einzelne Schülerinnen und Schüler. Es geht darum, lerndienliche Informationen zu gewinnen und zu nutzen. «Assessment for learning» bewegt sich in Richtung Diagnose und Förderung.

Beim «**assessment as learning**» (Earl 2003) geht es darum, dass Schülerinnen und Schüler beim Lernen selbst Aufschlüsse dazu gewinnen, wie sie vorankommen können. Die Beurteilungsvorgänge sind hier ein Element in einem selbstgesteuerten Lernvorgang. Auf einer verallgemeinerten Ebene heißt das: Sie sollen Fähigkeiten zur Selbstbeurteilung und Steuerung ihres Lernens entwickeln.

Wie man unschwer erkennt, gibt es durchaus Überlappungsbereiche zwischen den Funktionen. Trotzdem ist es sinnvoll, jeweils zu bestimmen, was man mit der Leistungsbeurteilung vorhat. Nur dann kann man ein ausbalanciertes Konzept für die Rollen der Leistungsbeurteilung im Unterricht erstellen.

b) Die wichtigsten Aufgaben der Leistungsbeurteilung liegen im Klassenzimmer – diesbezüglich muss die Schule ihre eigenen Bedürfnisse erkennen und zur Geltung bringen.

In deutschen Klassenzimmern wird noch immer hauptsächlich mit Noten als Instrumenten der Leistungsbeurteilung operiert. Und zwar so, als gälte es den Lernstand der Schülerinnen und Schüler objektiv und allgemeingültig zu erfassen. Nur, dazu sind Noten objektiv nicht in der Lage. Wenn man sie mit Ergebnissen von Schulleistungstests vergleicht, zeigt sich, dass sie zwar Aufschluss über die ungefähre Leistungshöhe der Schülerinnen und Schüler einer Klasse geben, aber ihre Aussagekraft völlig verlieren, wenn man Schülerinnen und Schüler verschiedener Klassen oder Schulen miteinander vergleicht (s. Kap 5). Wenn man also seiner Klasse vor Augen führen will, wie in etwa die Rangfolge der Leistungsniveaus aussieht, kann man dazu Noten benutzen. Im Sinne einer Leistungsbeurteilung, die dem Lernen dient, braucht man aber auch anderes. Daran hapert es noch. Das ist eine Hauptaufgabe der Reform der Leistungsbeurteilung: In großem Maßstab «classroom assessment» zu kultivieren, also solche Verfahren einsetzen, die Informationen liefern, wie diese Schülerin oder dieser Schüler, wie diese Klasse, bei diesem Lerngegenstand jetzt am besten weiterlernen kann. Vieles ist dazu geeignet: kleine Prüfaufgaben, Beobachtungen, Lernjournale, Selbsteinschätzungen von Lernenden, Beurteilungsraster, Gespräche über die Arbeitsweisen und Qualitäten, Lernkontrollen, Klassenarbeiten. Man kann auch die

Anhang: Thesen zu Reformaufgaben schulischer Leistungsbeurteilung

Schülerinnen und Schüler auffordern selbst neue Aufgaben zu ersinnen, um daran abzulesen, wieweit sie verstanden haben, worum es geht. Wichtig ist, wie man die gewonnenen Informationen auswertet, nämlich draufhin, welche Anhaltspunkte sie für die den aktuellen Lernbedarf liefern (Chappuis 2014).

Hier muss die Schule egoistisch werden und eine Leistungsbeurteilung durchsetzen, die primär ihren eigenen Bedürfnissen dient. Diese soll vor allem Aufschlüsse dazu liefern, wie der Unterricht und das individuelle sowie gemeinsame Lernen weitergehen können («formative assessment»). Gebraucht werden also solche Leistungsindikatoren, die im Klassenzimmer und in der Schule selbst wieder «konsumiert» werden können. Die Schulen müssen sich dagegen wehren, Leistungsbeurteilung vor allem im Dienste der Einstufung der Schüler nach Lernstand machen zu sollen. Aber sie müssen sich nicht nur gegen diese Zumutung von außen wehren, sondern auch ihr eigenes Missverständnis der Leistungsbeurteilung erkennen und korrigieren. Das meine ich mit «egoistisch» werden: Die Leistungsbeurteilung konsequent in den Dienst der eigenen pädagogischen Arbeit stellen.

Dieses wichtige Reformprojekt ist immer dadurch gefährdet, dass die tradierte Leistungsbeurteilung gedankenlos weitergeführt wird – was ja einfach ist. Es gibt aber eine zusätzliche, neue Gefahr, die darin besteht, dass die Leistungsbeurteilung zunehmend aus der Schule ausgelagert wird: an Tests, Prüfungsmaterialien von Verlagen, extern ausgearbeitete zentrale Prüfungen und online-Prüfungen – was ja zum Teil auch bequem ist. Damit gewinnen aber externe Testexperten großen Einfluss auf das, was als schulische Leistung betrachtet wird. Die Schule verliert dabei nach und nach die Definitionsmacht darüber, was als schulische Leistung gilt und in welchem Kontext sie erhoben wird. Und sie läuft Gefahr, ihre eigenen Bemühungen um Leistungsbeurteilung und Leistungsrückmeldung im Klassenzimmer zu vernachlässigen. Daher muss die Schule darauf pochen, dass sie eine eigene Leistungsbeurteilung entwickeln kann, die vor allem ihren Bedürfnissen dient. Und sie muss dafür sorgen, dass die Lehrerinnen und Lehrer für die Leistungsbeurteilung im Klassenzimmer entsprechend qualifiziert werden. Dann kann man – entsprechend selbstbewusst – auch ergänzenden Gebrauch von extern produzierten Tests machen (s. Kap. 19).

c) Die Leistungsbeurteilung muss sich verstärkt den Prozessen des Lernens zuwenden und in sie eingreifen.

Wenn man den Lernbedarf der Schülerinnen und Schüler erkennen und ihre «Zonen der nächsten Entwicklung» ausfindig machen will, muss man Aufschlüsse über die Lernprozesse gewinnen. Natürlich können auch die Ergebnisse von Klassenarbeiten und kleinen Lernkontrollen sowie diejenigen von aktuell gelösten Aufgaben wichtige Anhaltspunkte liefern. Nur ist es – gerade bei Klassenarbeiten – oft so, dass die Schülerinnen und Schüler die Gedanken, Vorstellungen und Lösungshandlungen, die einem Ergebnis zugrunde liegen, verbergen, weil sie fürchten, etwas könnte falsch sein. Und in den Lösungen selbst sind die Vorstellungen allenfalls indirekt erkennbar, die Lösungshandlungen oft gar nicht. Die Schülerinnen und Schüler müssen also ermutigt werden, ihre Vorstellungen zu äußern, dazu braucht man ein offenes «fehlerfreundliches» Lernklima in der Klasse. Und oftmals müssen sie selbst erst einmal beobachten und darüber nachdenken, wie sie Aufgaben angehen und welche Vorstellungen sie dazu haben – dazu brauchen sie eine Einladung und Zeit. Die Lehrperson muss dabei sehr offen für alle Vorstellungen sein, interessiert nachfragen und den Dialog der Schülerinnen und Schüler über ihre Lösungen in Gang zu setzen. Sie sollte sich auch ihre eigenen fachlichen Vorstellungen bewusst machen – z. B. in Form von Kernideen (Gallin/Ruf 2005, S. 109ff.). Aufbauend auf den Einsichten zu den Schülervorstellungen und deren Lernbedarf kann die Lehrperson entscheiden, was als nächstes behandelt werden kann und welche Aufgaben weiterführen. Das ist ein wesent-

Anhang: Thesen zu Reformaufgaben schulischer Leistungsbeurteilung

liches Element des «formative assessment», es soll eine Brücke herstellen zur nächsten Unterrichtsstunde (Tomlinson 2014). Eine gut ausgearbeitete didaktische Konzeption, bei der die Schülervorstellungen in einen Prozess eingebunden werden, ist das Dialogische Lernkonzept (Ruf/Gallin 2005 a/b). In seinem Rahmen werden die Schülerinnen und Schüler z. B. daran gewöhnt, Lernjournale zu führen und so ihre Lernprozesse explizit und damit für den Unterricht zugänglich zu machen (s. Kap. 8).

d) Die Schülerinnen und Schüler müssen in die Leistungsbeurteilung einbezogen werden – sie können Diagnostiker ihrer eigenen Arbeit sein.

Üblicherweise sind die Lernenden in der Schule Objekte und Empfänger von Leistungsbeurteilungen und fühlen sich auch so. Diese Lage ist unangenehm und bequem zugleich. In der vorherigen These wurde bereits deutlich, warum man die Schülerinnen und Schüler braucht, wenn man eine Leistungsbeurteilung betreiben will, die dem Lernen dient. Sie besitzen wertvolle Informationen dazu, wo bei ihnen die Ansatzpunkte für weitergehendes und förderliches Lernen liegen. Wenn man sie dazu bringt, als Diagnostiker der eigenen Arbeit zu agieren, können die Prozesse des Lernen in den Blick genommen werden. Aber das ist noch nicht alles: Wenn man die Schülerinnen und Schüler dafür gewinnt, sich für ihre eigene Arbeit zu interessieren, diese selbst zu beurteilen und qualitätsbewusst daran zu arbeiten, wird die Leistungsbeurteilung unmittelbar lerndienlich. Die Lernenden werden dann offener für das, was gute Leistungen ausmacht und auch für die Rückmeldung, die sie zu ihren Arbeiten erhalten und für die Selbstverbesserung nutzen können (Klenowski 1995). Wichtig ist dabei, dass ein Dialog mit den Schülerinnen und Schülern aufgebaut wird, in dem deutlich wird, was die Ziele sind, was Qualität bedeutet und wie man sich ihr annähern kann.

e) Die Leistungsbeurteilung muss sich weniger auf die Fehler und vermehrt auf die Qualitäten von Schülerarbeiten richten.

Der traditionellen Leistungsbeurteilung ist zu Recht vorgehalten worden, sich zu sehr auf die Fehler in Schülerarbeiten zu konzentrieren und sie zum Indikator der Leistung zu machen. Fehler zu erkennen ist meist leicht, Qualitäten in Arbeiten zu erkennen und sie beschreiben zu können, ist schwieriger. Letzteres muss aber im Sinne einer modernen Lernkultur als Aufgabe der Leistungsbeurteilung in den Vordergrund gerückt und gelernt werden. Dafür sprechen zum einen motivationspsychologische Gründe (Deci/Ryan 1993): Schülerinnen und Schüler, die merken, dass sich ihre soziale Umgebung – insbesondere natürlich die Lehrperson – für ihre Arbeit interessiert und bereit sowie in der Lage ist, ihre Erfolge und Stärken zu sehen und anzuerkennen, entwickeln eine bessere Lernmotivation. Aber auch das oben genannte Ziel, einen Dialog über Leistung und Lernen in Gang zu setzen, verlangt danach, explizit zu machen, was eigentlich eine gute Leistung ausmacht (Sadler 2002). Und schließlich geht es darum, das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler, als eine Hauptbedingung für ihren Lernerfolg, zu erkunden. Dieses sollte man aber nicht aus der Warte des erst noch zu Erlernenden und somit als Defizit beschreiben, sondern daraufhin untersuchen, was es an ausbaufähigen Elementen enthält. Ein Perspektivwechsel, der einfach klingen mag, dessen Realisierung aber doch einige Mühe bereitet (s. Kap. 3).

Anhang: Thesen zu Reformaufgaben schulischer Leistungsbeurteilung

- f) Die Schule muss dafür sorgen, dass Leistungen in vielfältigeren Situationen erbracht werden können und auch dort anerkannt werden.

Es ist bekannt, dass die schulische Leistungsbeurteilung vor allem an Klassenarbeiten festgemacht wird: kleine, klausurartige Situationen, in denen fremdgestellte Aufgaben weitgehend ohne Hilfsmittel bearbeitet werden müssen. Wegen der angestrebten vergleichenden Einstufung erhalten alle Schülerinnen und Schüler die gleichen Aufgaben und die gleiche kurze Zeit. Letzteres auch, weil die entstehenden Produkte ja von der Lehrperson ausgewertet und beurteilt werden müssen. Leistungen können aber auch in anderen Arrangements erbracht und überprüft werden. Hier ist zum Beispiel an projektartiges Arbeiten zu denken, mit einem hohen Grad an Selbständigkeit, dem Gebrauch von Hilfsmitteln und vielleicht auch in Zusammenarbeit mit anderen. Solche Lern- und Leistungssituationen entsprechen eher dem, wie im Berufs- und Alltagsleben Leistungen erbracht werden. In den Diskussionen um «authentic assessment» und «performance assessment» ist gerade dieser Aspekt hervorgehoben worden: Die Schülerinnen und Schüler sollen anspruchsvolle, Aufgaben erhalten und an ihnen geprüft werden, solche, die fachliches Handeln von ihnen verlangen, wie es auch außerhalb der Schule vorkommt, und die Urteilsfähigkeit sowie Innovation von ihnen fordern. Zudem sollen sie anschließend Gelegenheit erhalten, ihre Arbeiten zu präsentieren und auf der Grundlage von Feedback Verbesserungen daran vorzunehmen (Wiggins 1998, S. 22ff.). Man sieht, dass hier ein anderes Prüfkonzept vorliegt, das anspruchsvolles fachliches Handeln in komplexen Situationen zum Ziel hat, und es in den Lernzyklus einbinden möchte. Es wird mehr im Prozess des Lernens geprüft und teilweise wird auch der Prozess selbst zu einem Gegenstand der Prüfung gemacht. Zudem spielt die Selbstprüfung eine wichtige Rolle. In diesem veränderten Kontext gewinnt das Portfolio als Instrument der Leistungsbeurteilung eine besondere Bedeutung (s. Kap. 11).

Moderne Lehr-Lern-Arrangements, in denen viel selbständig oder selbstgesteuert gearbeitet wird, brauchen veränderte Konzepte der Leistungserbringung und Prüfung, weil wesentliche Aspekte der Leistung gar nicht erfasst werden können, wenn man am Ende einer Unterrichtseinheit nach dem herkömmlichen Muster prüft, d. h. in einer Klausursituation und wissensakzentuiert. Manchmal wird heute verlangt, man solle in der Schule Lern- und Leistungssituationen ganz deutlich voneinander abheben. Das wird zum Beispiel damit begründet, dass die Schülerinnen und Schüler dann wüssten, wann es gewissermaßen darauf ankommt und andererseits in den reinen Lernsituationen unbefangener über ihre vielleicht fehlerhaften Konzepte und Vorstellungen sprechen könnten. Wenn diese Trennung aber zur Folge hätte, dass dann vor allem in klausurartigen Situationen die Leistungen überprüft würden, wäre das ein fataler Weg, weil damit viele Lern- und Leistungssituationen von der «zählenden» Leistung ausgeschlossen blieben. Damit würde eine Monokultur des Prüfens beibehalten oder wieder hergestellt, mit negativen Rückwirkungen auf die Lernkultur. Es geht heute eher darum, eine vielfältige, spezifisch angemessene Prüfungskultur aufzubauen (s. Kap.2).

- g) Die Abschaffung von Noten bedeutet nicht weniger Leistungsbeurteilung, sondern mehr und vor allem bessere.

Über die Ziffernnoten gibt es – auch in jüngster Zeit – immer wieder heiße Debatten in den Medien. Ich bin dann regelmäßig erstaunt, wie wenig Wissen über die Aussagekraft und die Wirkungen der Noten dabei zur Sprache kommt. Oft wird suggeriert, mit der Benotung feile auch die Leistungsbeurteilung selbst weg. Das ist aber ganz sicher nicht der Fall, im Gegenteil würde dadurch der Weg geebnet für andere und qualitativ bessere Verfahren

Anhang: Thesen zu Reformaufgaben schulischer Leistungsbeurteilung

der Leistungsbeurteilung. Selbstverständlich muss man diese haben bzw. sich erarbeiten und in der Schule auch nutzen lernen. Anders als in den 1970er Jahren, wo die Rufe nach Abschaffung der Noten besonders laut waren, gibt es heute genügend erprobte Alternativen zu den Noten. Allerdings gäbe es dann nicht mehr ein Generalverfahren der Leistungsbewertung. Meiner Ansicht nach können Schulen und auch das Schulsystem heute daran gehen, die Noten abzuschaffen und durch bessere Verfahren zu ersetzen. Man muss aber bereit sein zu lernen, umzudenken und nach und nach die bisherige Hauptintention der tradierten Leistungsbeurteilung, nämlich die Schülerinnen und Schüler ordentlich einstuft zu können, überwinden. An ihre Stelle muss das Motiv treten, lerndienliche Informationen für den Unterricht zu gewinnen. Dann wäre viel gewonnen. Es könnte dann z. B. anhand von Beurteilungsrastern, die inhaltlich definieren, was gekonnt wird, viel aussagekräftiger beschrieben werden, was die Schülerinnen und Schüler leisten (s. Kap. 8). Die Lehrerinnen und Lehrer wären freier und hätten mehr Zeit, sich den Lernprozessen intensiv zuzuwenden, um herauszufinden, was dort der Lernbedarf ist und welche Schritte jetzt anstehen. Es würde mehr verbale Rückmeldung im Lernprozess geben. Und nicht zuletzt wäre es leichter für die Lehrpersonen, mit ihren Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern im Rahmen von Lernentwicklungsgesprächen die Leistungsentwicklung zu betrachten und förderliche Maßnahmen zu überlegen (s. Kap 15).

Wenn man aber die Noten in Frage stellt, kann man hierzulande sicher sein, dass sich ein Chor von Stimmen erhebt, der den drohenden Kulturverfall besingt. Ich weiß noch, wie sehr mich ein Satz aus der Rede eines ehemaligen Bundespräsidenten betroffen gemacht und geärgert hat, als ich dort las, man müsse den Schülern sagen, ob sie «gut oder schlecht» seien, weil er vermutete, dass man sonst in einer «Kuschelpädagogik» lande, welche mit einer Leistungsgesellschaft unvereinbar sei.⁵ Ich dachte: Wenn man die Leistung von Schülerinnen und Schülern beurteilt – was sinnvoll ist – soll man ihnen unaufgeregt sagen, was gelungen und was misslungen ist, und man soll ihnen zugleich zeigen, wie sie etwas besser machen und weiter kommen können. Darum muss es eigentlich gehen, wenn man Leistungen verbessern will: herausfinden, wie die Lernenden zu guten Leistungen gelangen können und sie dabei ermutigen. Das Aufweisen einer Lücke zwischen einem Soll- und einen Ist-Zustand hilft nur dann weiter, wenn der Betroffene weiß, was zu tun ist, um von dem einen zum anderen zu gelangen und dazu auch Gelegenheit sowie Unterstützung erhält. Deshalb braucht es eine veränderte Leistungsbeurteilung in der Schule.

h) Angesichts neuer Herausforderungen muss die Schule besser bestimmen, welche Arten von Leistungsbeurteilung sie einsetzen will – sie braucht ausbalancierte Beurteilungskonzepte.

Das Umfeld der schulischen Leistungsbeurteilung hat sich in der vergangenen Dekade deutlich verändert. Insbesondere werden die Schülerleistungen heute nicht mehr nur von den Lehrpersonen beurteilt: Es gibt Schulleistungstest und zentrale Prüfungen, die von staatlicher Seite durchgeführt werden, aber auch Prüfungsmaterialien von Verlagen und Tests, die online ausgefüllt werden können. Aber auch die Ansprüche an die schulische Leistungsbeurteilung sind gestiegen. So sollen auch Kompetenzen beurteilt werden – fachliche und überfachliche. Zudem steht der Anspruch, Leistungsentwicklungen besser zu verfolgen und Fördermaßnahmen zu ergreifen. Dazu soll die Leistungsbeurteilung Hinweise geben. Sie soll also – wie auch in diesem Buch gefordert – nützlicher für das Lernen werden. All das macht es notwendig, dass die Schulen und auch das Schulsystem besser

⁵ Vgl. Die Zeit, 46, 7. November 1997, S. 49.

Anhang: Thesen zu Reformaufgaben schulischer Leistungsbeurteilung

bestimmen und abstimmen, was an Leistungsbeurteilung gebraucht wird, wo sie einzusetzen ist und wie mit deren Ergebnissen umzugehen ist. Da stellt sich zum Beispiel die Frage, wie die Ergebnisse von Lernstandserhebungen genutzt werden sollen (s. Kap. 17). Oder es ist zu bestimmen, wann und wozu externe Schülerbeurteilungen gebraucht werden. Die Schulen und die Lehrpersonen müssen lernen, von den zusätzlichen Informationen Gebrauch zu machen, ohne sie zu überschätzen oder zu unterschätzen. Und sie müssen klären, welche Aufgaben ihre eigene Leistungsbeurteilung übernehmen soll. In dieser Situation muss die schulische Leistungsbeurteilung überdacht, reformiert und teilweise auch neu erfunden werden. Das kann im Rahmen der Entwicklung von Beurteilungskonzepten geschehen, wobei die einzelnen Maßnahmen in ein gut balanciertes Verhältnis gebracht werden sollten (s. Kap. 16).

Es ist mir bewusst, dass mit diesen Thesen hohe Ansprüche an die schulische Leistungsbeurteilung gestellt werden. Aber was sollte daran schlecht sein? Schließlich geht es darum, die Leistungsbeurteilung so zu gestalten, dass sie eine moderne Lernkultur unterstützt und zu dem heutigen Verständnis von Lernen passt. In den vorgetragenen Thesen dürfte auch deutlich geworden sein, dass die enthaltenen Ziele oftmals nicht isoliert verwirklicht werden können, sondern es erfordern, dass auch diejenigen der anderen Thesen verfolgt werden. Daher muss man bei den Reformen überlegt vorgehen, schauen, welche Elemente in der eigenen Schul- bzw. Unterrichtskultur bereits vorhanden sind, und daran anknüpfend Neues planen. Es ist gut, im eigenen Unterricht, der eigenen Schule mit kleinen Schritten anfangen. Man sollte aber die größeren Perspektiven dabei jeweils auch im Blick haben (s. Kap 18).