

Professioneller Umgang mit Leistungen in der Schule

Sekundarstufe I

– Grundsätze, Instrumente, Beispiele –

Materialien zur Rahmenlehrplanimplementation

Materialien zur Rahmenlehrplanimplementation:
**Professioneller Umgang mit Leistungen in der Schule
Sekundarstufe I**
Grundsätze - Instrumente – Beispiele
Hrsg.: Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg
(LISUM Bbg)
Autoren: Hans Leutert, Wolfgang Thiem, Witlof Vollstädt,
Hermann Zöllner u. a.

Die Materialien zur Rahmenlehrplanimplementation
Professioneller Umgang mit Leistungen in der Schule
finden Sie auch im Internet unter www.lisum.brandenburg.de

Impressum

Herausgeber

Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LISUM Bbg),
14974 Ludwigsfelde-Struveshof

Tel. : 03378 209-139, Fax: 03378 209-304

Autoren

Hans Leutert, Wolfgang Thiem, Witlof Vollstädt, Hermann Zöllner
unter Mitarbeit von Rene Durdel, Stephan Küchner, Klaus Lammek,
Petra Moritz, Christoph Tournay, Olaf Steinke,

Redaktion:

Christine Teichmann

Gestaltung:

Christa Penserot

Druck:

Die Zeile, Berlin

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte einschließlich Übersetzung und Nachdruck des Werkes vorbehalten. Eine Vervielfältigung für Unterrichtszwecke ist gestattet und erwünscht.

Das Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LISUM Bbg) ist eine Einrichtung im Geschäftsbereich des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBJS).

Die Materialien zur Rahmenlehrplanimplementation werden im Auftrag des MBJS herausgegeben. Sie stellen jedoch keine verbindliche amtliche Verlautbarung des MBJS dar.

© 2005 1. Auflage

Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LISUM Bbg)
14974 Ludwigsfelde-Struveshof

INHALT

Vorwort	5
Teil I: Konzeptionelle Grundlegung	7
1 Was ist „Leistung“ in der Schule und was bedeutet der pädagogische Umgang mit Leistungen im Rahmen professionellen Lehrerhandelns?	7
1.1 Leistungen in der Schule – ermitteln und bewerten	7
1.2 Umgang mit Leistungen – welche Schritte und Aufgaben gehören dazu?	11
1.3 Suche nach einem grundlegenden Konzept für die Ermittlung und Beurteilung schulischer Leistungen	14
1.4 Zusammenfassung: Sechs grundsätzliche Orientierungen für die Unterrichtsarbeit	15
1.5 Qualitätsansprüche an den professionellen Umgang mit Leistungen in der Schule	17
Teil II: Praktisches Handeln im Fachunterricht – Instrumente, Materialien und Beispiele	21
2 Bewertungsformen, Bewertungsverfahren und Bewertungsinstrumente	21
2.1 Typische Unterrichtssituationen	21
2.1.1 Klausuren, Klassenarbeiten und schriftliche Lernerfolgskontrollen	21
2.1.2 Mündliche Leistungen	27
2.1.3 Gruppenarbeit	33
2.1.4 Projektarbeit	37
2.1.5 Offener Unterricht/Freie Arbeit	42
2.1.6 Präsentationen	46
2.2 Spezifische Instrumente	50
2.2.1 Portfolio	50
2.2.2 Selbsteinschätzungsinstrumente / Lerntagebücher	54
2.2.3 Lehr-Lern-Verträge	65
2.2.4 Beobachtungsbogen für Lehrkräfte	68
3 Praktische Beispiele aus Unterrichtsfächern	75
3.1 Deutsch: Produktionsorientierte Leistungen – nicht bewertbar?	75
3.2 Politische Bildung: Besonderheiten der Leistungsermittlung und Leistungsbewertung	85
3.3 Fremdsprachen am Beispiel Russisch: Umgang mit Leistungen	93
3.4 Leisten und Werten im künstlerisch-ästhetischen Bereich	103
Teil III: Vertiefung und Professionalisierung	115
4 Kompetenzentwicklung, Lernkultur und Unterrichtsqualität	115
4.1 Von der Inputsteuerung zur Outputsteuerung von Schule – was steckt dahinter?	115
4.2 Ein neues Grundverständnis für den Unterricht und das Lernen: der Ansatz individueller Kompetenzentwicklung	117

4.3	Qualitätssicherung im Unterricht: die Qualifikationserwartungen in den RLP und der Umgang mit bundesweit gültigen KMK-Bildungsstandards	122
4.4	Unterricht als entwicklungsfördernde Kombination von fachbezogenen, fachübergreifenden und fächerverbindenden Lernsituationen	125
4.5	Lernsituationen und Leistungssituationen im Unterricht unterscheiden	127
5	Professioneller Umgang mit Leistungen im Schulalltag	130
5.1	Eigene theoretische Klarheit schaffen – Umgang mit Leistungen als pädagogische Aufgabe	131
5.2	Kontrollierte Subjektivität und Transparenz im Umgang mit Leistungen statt ohnehin nicht erreichbarer Objektivität	135
5.3	Professioneller Umgang mit Leistungen schließt Selbsteinschätzung und die Einschätzung von Leistungen von Mitschülerinnen und Mitschülern zwingend ein	139
5.4	Professioneller Umgang mit Leistungen schließt die selbstkritische Sicht der pädagogischen Arbeit der Lehrerin bzw. des Lehrers ein	140
5.5	Konsens herstellen – einheitliche Auffassungen aller Akteure zum Umgang mit Leistungen in der Lerngruppe und im Fach	142
5.6	Praktisches Handeln ändern – aktuelle Ansprüche an einen professionellen Umgang mit Leistungen	146
5.7	Endnoten pädagogisch wirksam und begründet erteilen	157
5.8	Professionellen Umgang mit Leistungen als eine langfristige Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf eine Bewährung in Prüfungen sehen	159
5.9	Bewusst Fehler vermeiden – typische Fehler im Beurteilungsprozess kennen und vermeiden	160
6	Werkstatt: Unterrichtsentwicklung und Umgang mit Leistungen	165
6.1	Gestaltungsvorschläge und Bausteine zu SCHILF-Veranstaltungen	165
6.2	Übersicht zu Folien, Abbildungen und Checklisten	177
6.3	Kommentiertes Literaturverzeichnis zum Umgang mit Leistungen	1900

Vorwort

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

mit dem Band „**Professioneller Umgang mit Leistungen in der Schule**“ liegt nunmehr die dritte und vorläufig letzte Publikation in der Schriftenreihe zur Einführung und Umsetzung der Rahmenlehrpläne in der Sekundarstufe I vor – nach „Kompetenzentwicklung, Unterrichtsqualität und Planungshandeln“ und „Über das Fach hinaus – fachübergreifender, fächerverbindender Unterricht und die Übergreifenden Themenkomplexe (ÜTK)“.

Dieser Band bezieht sich mit dem Thema „Leistung“ – „Leistungsermittlung und Leistungsbewertung“ auf Probleme, die die Schule schon immer beschäftigt haben, und wo es nicht selten auch heftigen Streit um konkurrierende Meinungen und Lösungen gibt, z. B.: Wie können Schülerinnen und Schüler motiviert und angeregt werden, möglichst hohe Leistungen in der Schule zu vollbringen? Was kann eine Zensur leisten, was nicht? Was wird in der Schule wie zensiert? Wie kommt eine Fachzensur zustande? Welche Instrumente gibt es außer der Zensur, um die Schülerinnen und Schüler zum Lernen anzuregen?

Sie wissen, dass aktuelle Maßnahmen im Land Brandenburg wie z. B. die Einführung von Prüfungen in der Jahrgangsstufe 10 oder die Einführung des Zentralabiturs in der Gymnasialen Oberstufe, dass die Einführung von bundesweiten abschlussorientierten Bildungsstandards in einigen Fächern, z. B. in Mathematik, Deutsch und der Ersten Fremdsprache, auch **neue Herausforderungen für Ihre Unterrichtsarbeit**, insbesondere den Umgang mit Leistungen mit sich bringen.

Die vorliegende Publikation möchte Sie in Ihrer praktischen Unterrichtsarbeit dabei unterstützen. Sie geht von den neuen Anforderungen an den Inhalt und die Gestaltung des Unterrichts aus wie sie die Rahmenlehrpläne, in einigen Fächern die Bildungsstandards, insbesondere aber der Ansatz der individuellen Kompetenzentwicklung erfordern. Sie knüpft dabei an die beiden bereits publizierten Broschüren an und stellt – wie diese – praktisches Handeln in den Vordergrund. Deshalb sind mehr als die Hälfte des Umfangs auf praktische Probleme zugeschnitten, auf die Nutzung von Instrumenten, auf die Darstellung von Beispielen und Modellen. Und deshalb erfolgte die Strukturierung der Broschüre so, dass Sie rasch Zugriff zu den einzelnen Teilen haben. Während diese Broschüre auf die pädagogische Umsetzung zielt, werden die im Entwurf befindlichen „Verwaltungsvorschriften (VV) zur Bewertung von Leistungen in den Schulen des Landes Brandenburg“ für diesen Bereich notwendige verwaltungsrechtliche Regelungen treffen.

Im Teil I „Konzeptionelle Grundlegung“ wird von den Autoren auf ca. 20 Seiten eine moderne theoretische Grundlage entwickelt: **Was Leistung ist** und was Umgang mit

Leistungen im Rahmen professionellen Lehrerhandelns inhaltlich umfasst. Hier werden Grundsätze und konkrete Qualitätsansprüche formuliert, die die praktische Unterrichtsarbeit – insbesondere den Umgang mit den Methoden und Instrumenten - leiten können. Diese Grundlegung stellt somit etwa das „**Grundgerüst**“ für **Lehrkräfte wie für Lehrerteams** dar, was heute konzeptionell einen modernen Umgang mit Leistungen ausmacht.

Im Teil II „Praktisches Handeln im Fachunterricht – Instrumente, Materialien und Beispiele“ steht das praktische Handeln unmittelbar im Zentrum. Hier werden **Bewertungsformen, Instrumente und Methoden** vorgestellt, erläutert und ihr sinnvoller Einsatz diskutiert. Dabei sind sowohl schriftliche als auch mündliche Äußerungsformen im Blick, Aufgabenlösen ebenso wie Gruppenarbeit und Projektarbeit. In diesem Teil werden interessante **Beispiele aus ausgewählten Fächern** (Deutsch, Politische Bildung, Fremdsprachen, Kunst) vorgestellt. Sie zeigen auf, wie man mit den Ansprüchen in den Fächern umgehen kann und welche Lösungsmöglichkeiten im Fach dazu bestehen.

Im Teil III „Vertiefung und Professionalisierung“ werden zunächst die im ersten Teil zusammengefassten **Grundsätze** umfassend in die Zusammenhänge von „Kompetenzentwicklung, Lernkultur und Unterrichtsqualität“ – also in ein umfassendes modernes Bild vom Unterricht eingeordnet. Dann folgen im Kapitel 5 **konkrete Ansprüche und Wege**, wie man sein Lehrerhandeln zum Umgang mit Leistungen im Schulalltag „professionalisieren“ – und wie man Fehler dabei vermeiden kann. Zu diesem Teil gehören weiterhin eine „Werkstatt Unterrichtsentwicklung und Umgang mit Leistungen“, in der Gestaltungsvorschläge für schulinterne Fortbildungsveranstaltungen, Übersichten zu Folien, Arbeitsblättern und Checklisten enthalten sind. Mit einem **kommentierten Literaturverzeichnis** zum Umgang mit Leistungen schließt diese Publikation ab.

Eines möchte ich Ihnen noch ans Herz legen :

Greifen Sie nicht zuerst oder gar ausschließlich nach den vielen Methoden und Instrumenten im Teil II. Berücksichtigen Sie unbedingt, dass diese auf einem modernen, weiterentwickelten Konzept beruhen. Prüfen Sie sich zuvor selbst, z. B. an den Ansprüchen im Teil I, wo Sie bzw. Ihr Team dabei stehen, und nutzen Sie die Hinweise und Vorschläge im Teil III, wie Sie Ihre Unterrichtsarbeit – und inbegriffen den Umgang mit Leistungen – weiter professionalisieren können.

Ich wünsche Ihnen dabei viel Erfolg und viele gute Ideen für die Ausgestaltung von Aktivitäten im Umgang mit Leistungen in Ihrem Fach bzw. an Ihrer Schule.

Dr. Götz Bieber

Leiter der Abteilung 3
Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg

Teil I: Konzeptionelle Grundlegung

1 Was ist „Leistung“ in der Schule und was bedeutet der pädagogische Umgang mit Leistungen im Rahmen professionellen Lehrerhandelns?

Hans Leutert, Wolfgang Thiem, Witlof Vollstädt, Hermann Zöllner

In diesem Kapitel wird beschrieben, was unter Leistung in der Schule verstanden wird und warum es notwendig ist, in der Schule von einem pädagogischen Verständnis von Leistung auszugehen. Es folgt eine grundsätzliche Beschreibung der Teilprozesse, die alle zum notwendigen „Umgang mit Leistungen“ in der Schule gehören, wie die Leistungsermittlung, die Leistungsbeurteilung und die Leistungsrückmeldung. Anhand von „kontrollierter Subjektivität“ und „kommunikativer Validierung“ (Grunder/Bohl) wird ein Konzept vorgestellt, wie man professionell mit der schwierigen Aufgabe der Leistungsbeurteilung umgehen kann. Zum Abschluss werden Grundsätze und konkrete Qualitätsansprüche für den Umgang mit Leistungen formuliert, die die praktische Unterrichtsarbeit - insbesondere den Umgang mit den Methoden und Instrumenten - leiten können.

1.1 Leistungen in der Schule – ermitteln und bewerten

„Leistung“ charakterisiert Erscheinungen in verschiedenen Bereichen und Betrachtungsweisen von Natur und Gesellschaft:

Physikalisch bzw. technisch ist es der Quotient aus Arbeit und der dazu benötigten Zeit – berechnet in Watt bzw. Pferdestärken. Juristisch ist Leistung der Inhalt einer schuldrechtlichen Verpflichtung, wobei man positive Leistung (Tun) und negative Leistung (Unterlassen) unterscheidet. In der Arbeitswissenschaft ist Leistung der Ertrag geistiger oder körperlicher Arbeit in Beziehung zum Arbeitsaufwand.

Hilft uns im Pädagogischen ein solches eher „technisches“ oder „ökonomisches“ Verständnis bzw. wie muss man an Leistung bzw. an Leistungen in pädagogischen Zusammenhängen, also z. B. in der Schule, herangehen?

Für pädagogische Zusammenhänge sind die drei folgenden Überlegungen bedeutsam:

- *Die Schule vermittelt und verbindet objektive Ansprüche der Gesellschaft und die individuelle Entwicklung der Persönlichkeit. Schule hat heute mehr denn je die Aufgabe, Kinder und Jugendliche so zu bilden und zu entwickeln, dass sie die Herausforderungen des Lebens aktiv und erfolgreich meistern können oder anders gesagt: „fit fürs Leben“ sind. Daraus erwächst die Notwendigkeit, sowohl die Ziele und Inhalte schulischer Bildung als auch das Lernen, Lehren und Leben in der Schule*

darauf auszurichten. Deshalb gehören heute zur pädagogischen Arbeit in der Schule Ziele wie Anschlussfähigkeit und lebenslanges Lernen, Mitbestimmungs- und Teilhabefähigkeit, Ausbildungsfähigkeit und Stärkung der Persönlichkeit. Ein solches Verständnis von Schule und Bildung rückt die Entwicklung von individuellen Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern in den Vordergrund – und nicht z. B. das Belehren bzw. die Vermittlung von möglichst viel „Unterrichtsstoff“ in möglichst vielen Fächern. /1 Um Leistungen vollbringen zu können, sind individuelle Kompetenzen erforderlich.

- *„Leistung“ ist in pädagogischen Zusammenhängen mit dem Verständnis von „Lernen“ verbunden. Wenn die Ziele schulischer Bildung von vornherein stärker auf die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit und auf Kompetenzentwicklung gerichtet sind, ist damit auch ein „weites Verständnis“ von Lernen erforderlich, das alle Aufgaben der Schule umschließt, also die Ausbildung von Einstellungen, Fähigkeiten, Erkenntnissen, Wissen und Fertigkeiten. Ein solches Herangehen umfasst damit nicht nur die kognitive, sondern auch die soziale, emotionale, psychomotorische Dimension und die Dimension der Wertungen und Handlungen. Oder anders gesagt: Schulisches Lernen darf sich heute nicht nur auf das sog. Sachlernen beschränken, sondern muss auf die Entwicklung von Sach- und Methodenkompetenz sowie von sozialer und personaler Kompetenz gerichtet sein.*
- *Drittens ist dann notwendigerweise davon auszugehen, dass die Ermittlung und Bewertung schulischer Leistungen selbst unabdingbare Bestandteile des pädagogischen Prozesses sind und dass der Umgang mit Leistungen zu den originären pädagogischen Gestaltungsaufgaben gehört. Die Art und Weise der Gestaltung des Unterrichts beeinflusst, wie die Schülerinnen und Schüler in ihrer Entwicklung gefördert werden.*

Wertet man die Aussagen unterschiedlicher Autoren (insbesondere E. JÜRGENS, W. KLAFKI, T. BOHL, W. GRUNDER, W. VOLLSTÄDT), so gehören insbesondere die folgenden **Merkmale zum professionellen Unterrichtshandeln** im Umgang mit Leistungen: /2

Leistung gründet auf einer vertrauensvollen Beziehungsstruktur

Gute Leistungen kann man am besten erbringen, wenn man sich auf ein sozial intaktes Beziehungsgefüge inner- und außerhalb der Schule stützen kann, wenn die sozialen Beziehungen von gegenseitiger Anerkennung und Wertschätzung geprägt sind, wenn Selbstvertrauen und positives Selbstwertgefühl ebenso wie Kritikfähigkeit, solidarisches Handeln und Anstrengungsbereitschaft entwickelt und im Umgang miteinander praktiziert werden.

Leistung ist subjektbezogen und individuell

Aus dem Blickwinkel des Einzelnen beziehen sich jeder Leistungsanspruch und jede vollbrachte Leistung auf die jeweils unterschiedlich ausgeprägten eigenen Voraussetzungen, Fähigkeiten und Möglichkeiten. Dabei sind die beiden „inneren“ Faktoren von Leistung: Leistungsfähigkeit (Fachwissen und -können, aber auch aktuelle Gesundheits-, Erholungs- und Ernährungssituation) und Leistungsbereitschaft als Leistungskondition und Leistungswille besonders bedeutsam.

Leistung ist nicht vordergründig konkurrenzorientiert

Mit der Orientierung auf allgemeine und fachbezogene Kompetenzentwicklung und im Bezug zu den genannten Bildungszielen ist individuelle Leistung nicht vordergründig oder gar ausschließlich konkurrenzorientiert zu sehen. Sie ist im Miteinanderlernen von Schülerinnen und Schülern vielmehr eng mit dem Gedanken der solidarischen und sozialen Leistung in der modernen Gesellschaft verbunden.

Leistung ist produkt- und prozessorientiert

Das weite Verständnis von Lernen ermöglicht es, den Leistungsprozess stärker zu wichten: dabei methodisch-strategisches, sozial-kommunikatives und selbsterfahrendes, selbstbeurteilendes Lernen als Determinanten der Leistungsfähigkeit zu berücksichtigen und Leistungsermittlung und -bewertung nicht nur als „Endabrechnung“, sondern auch als Hilfe im Lernprozess einzusetzen. Leistung ist aus der Sicht von Kompetenzentwicklung somit nicht nur kognitiv, verbal, rezeptiv, reproduktiv zu sehen, sondern es sind darüber hinaus kreative, produktive, aus der Sicht von Persönlichkeitsentwicklung miteinander vernetzte Anforderungen einzubeziehen.

Leistung ist auf systematische Unterstützung angewiesen

So verstandene Leistung wird nur auf der Grundlage flexibler und vielfältiger Lernarrangements möglich. Vorherrschende methodische Monostrukturen und eine Dominanz des Frontal-

unterrichts verhindern heute immer noch die notwendige Vielfalt der Leistung. Die Lernenden können ihre Fähigkeiten nur entfalten und den gesellschaftlich gesetzten Leistungsansprüchen gerecht werden, wenn sie in vielfältiger Hinsicht begleitet, unterstützt und beraten werden. Das schließt Fördermaßnahmen und Kooperation mit außerschulischen Fachkräften ebenso ein wie professionelle Hilfe für die Lehrenden (beispielsweise Supervision), schulorganisatorische und materielle Bedingungen für offene, flexible Lernarrangements.

Leistung ist nicht wertfrei beschreibbar

Die Gewichtung von einzelnen Kompetenzbereichen ebenso wie unterschiedliche Inhaltsbereiche in den Fächern und der Umgang mit Leistungen in verschiedenen Unterrichtssituationen führen zu sehr konkreten Erscheinungsformen, was jeweils „Leistung“ ist. Das Gewicht kommunikativer Kompetenz im Fremdsprachenunterricht, von kreativen Leistungen im natur- oder geisteswissenschaftlichen Unterricht, das die einzelne Lehrkraft gegenüber anderen Leistungsformen setzt, bestimmt z. B. den Charakter des Anspruchsniveaus. Jede Definition von Leistung stellt so eine subjektive Gewichtung bestimmter Leistungsmerkmale dar, ist dadurch niemals wertfrei wie auch nicht völlig objektivierbar.

Leistung bedarf der Kommunikation und Reflexion

Kollegialer Austausch und Verständigungen, z. B. im Rahmen der Fachkonferenzarbeit, können helfen, gemeinsame Qualitätsansprüche zu finden und Vereinbarungen zu treffen. Hinzu kommt: Das Leistungsverständnis ist dynamisch, auch Leistungserwartungen ändern sich rasch. Auch deshalb werden innerhalb eines Faches, einer Stufe und einer Einzelschule Verständigung und Kooperation notwendig. Das betrifft die Reflexion über Leistung, Leistungsansprüche und Leistungsbewertung mit den Lernenden, die Diskussion über (insbesondere fachübergreifende) Leistungserwartungen im Lehrerteam einer Klasse bzw. Jahrgangsstufe sowie eine Verständigung über schulspezifische Leistungsmerkmale der Einzelschule.

Leistung unterliegt einer Fremd- und Selbstbeurteilung

Leistungsermittlung und -bewertung erscheinen immer noch zu sehr als Monopol der Lehrtätigkeit. Die Lernenden erhalten noch zu selten die Gelegenheit, über ihre Leistungen zu reflektieren und eine Sensibilität für eigene Stärken und Schwächen zu entwickeln, sich selbst und andere einzuschätzen. Gerade die Selbstbeurteilung unterstützt aber die Ausbildung eines realistischen Selbstbildes. Das eigene Lernverhalten wird dadurch besser erschlossen und kontrollierbar, Handlungen werden selbstständiger und selbstbewusster ausgeführt.

1.2 Umgang mit Leistungen – welche Schritte und Aufgaben gehören dazu?

Wenn man wie beschrieben an Leistung in der Schule herangeht, dann gewinnt man auch eine neue Sichtweise auf den Umgang mit Leistungen im Rahmen des pädagogischen Handelns:

Leistungsermittlung und -bewertung sind somit keineswegs eine bloße, möglichst objektive (d.h. vorurteilsfreie, wiederholbare, vom Beurteiler unabhängige...) Ermittlung und Einschätzung von bei Schülerinnen und Schülern vorhandenen Kenntnissen, Fähigkeiten u.a. Persönlichkeitseigenschaften, um selektive Eingriffe und Entscheidungen in die schulische Entwicklung zu begründen, sondern auch ein bedeutendes Reservoir, um individuelle Entwicklungen überhaupt zu befördern. Umgang mit Leistungen tangiert in vielem die Qualitätsentwicklung des Unterrichts im Ganzen.

Zunächst soll ein Überblick aus der einschlägigen Literatur über die hauptsächlichen Phasen der Leistungsermittlung und -bewertung und die dabei auftretenden Begriffe gegeben werden.

1. Phase: Leistungsermittlung

Darunter sollen sowohl die Aufgabe als auch deren Verwirklichung und die dabei eingesetzten Methoden und Verfahren verstanden werden, die Tätigkeitsergebnisse der Lernenden prozessbegleitend oder zu bestimmten Zeitpunkten (z. B. am Ende einer Unterrichtseinheit, eines Schuljahres, einer Schulstufe) zu erfassen und damit deren Leistungsstand zu überprüfen. Synonyme sind demzufolge **Leistungsüberprüfung** und **-kontrolle bzw. Lernerfolgskontrolle**. Werden dabei Tests oder andere Verfahren eingesetzt, die sich im wissenschaftlichen Sinne an den Kriterien der Objektivität, Zuverlässigkeit und Gültigkeit orientieren, wird sogar von *Leistungsmessung* gesprochen, als einer besonderen Form der Leistungsermittlung.

2. Phase: Leistungsbeurteilung

In dieser Phase erfolgt der Vergleich der erfassten Tätigkeitsergebnisse und des Leistungsstandes Lernender mit den Lernzielen (im Sinne von ideell vorweggenommenen Lernergebnissen) oder mit anderen Bezugsnormen bzw. Beurteilungsmaßstäben. Es erfolgen eine Reflexion und Interpretation des Lernens mit Blick auf Verlauf und Resultat. Wichtig ist, dass dies sowohl in Form von Fremd- als auch durch Selbsteinschätzungen geschieht, die aufeinander bezogen werden. Dabei werden Differenzen oder auch Übereinstimmungen mit den festgelegten, besser: vereinbarten, Bezugsnormen festgestellt. In der Regel werden diese Differenzen oder Übereinstimmungen ziemlich rasch in eine Bewertungsskala eingeordnet und mit einem Werturteil belegt, womit bereits zur dritten Phase übergegangen wird. **Leistungsbewertung** und **-beurteilung** werden deshalb häufig synonym verwendet. Gelegentlich wird „Leistungsbeurteilung“ weiter gefasst als „Leistungsbewertung“, nämlich bis

zur Einschätzung der Persönlichkeitseigenschaften der Schülerinnen und Schüler. Bei der Beurteilung der ermittelten Lernergebnisse werden bekanntlich folgende Beurteilungsmaßstäbe bzw. Bezugsnormen herangezogen, einzeln oder auch kombiniert. /3

- *Der **gruppennormorientierte Maßstab** (auch: soziale, interindividuelle), der den sozialen Vergleich favorisiert, den Durchschnitt der Klasse als Vergleichsmaßstab nimmt und die individuelle Schülerleistung im Vergleich zu seiner Lerngruppe bewertet,*
- *der **kriteriums- oder lehrzielorientierte Maßstab** (auch: sachliche), bei dem die erbrachte Leistung mit den angestrebten Lernzielen bzw. den curricularen Anforderungen verglichen wird und*
- *der **subjektbezogene Maßstab** (auch intraindividuelle), bei dem die eigene frühere Leistung der Schülerinnen und Schüler als Maßstab dient und die Lernergebnisse im Verhältnis zur Lernausgangslage bewertet werden. Schon Pestalozzi schreibt hierzu im Stanser Brief: „Ich war mit dem langsamsten geduldig; aber wenn eines schlechter machte, als es dasselbe schon gemacht hatte, war ich streng“. /4*

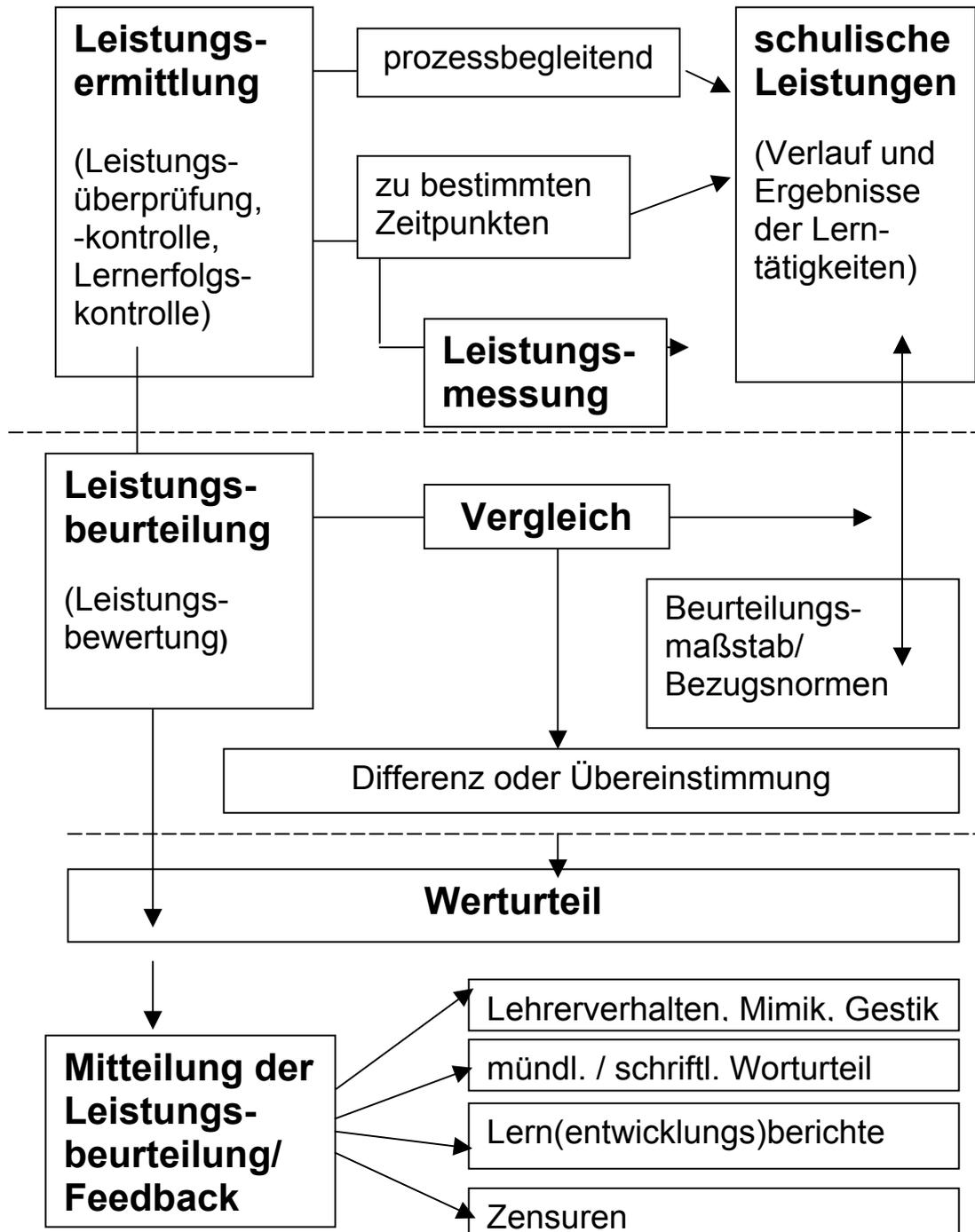
3. Phase: Formulierung und Mitteilung der Leistungsbeurteilung/Feed-back

Zu den Aufgaben der Lehrkräfte gehören die leistungsmotivierende Formulierung und Mitteilung der Bewertung an die Schülerinnen und Schüler und deren Eltern sowie die Leistungsrückmeldung im engeren Sinne, auch als Feed-back bezeichnet. Bei den mündlichen und körpersprachlichen Formen schulischer Leistungsbeurteilung handelt es sich meist um eine direkte situative Reaktion auf eine Einzelleistung bzw. ein bestimmtes Verhalten. Beurteilungen für Leistungen über einen längeren Zeitraum werden in der Regel über Notenzeugnisse und/oder verbale Lernberichte mitgeteilt. Diese dritte Phase der Leistungsrückmeldung wird in ihrer Bedeutung für die Motivation der Schülerinnen und Schüler sowie für die Steuerung und Förderung ihrer Lerntätigkeit häufig unterschätzt und noch zu oft auf die Mitteilung und Begründung einer Zensur reduziert. Dabei sind die Möglichkeiten der Lehrkraft, auf dokumentierte oder gezeigte Leistungen von Schülerinnen und Schülern zu reagieren und dabei ein Werturteil zu fällen, außerordentlich vielfältig. Sie reichen von kurzen verbalen Formulierungen bis zur ziffernmäßigen Kategorisierung der Lernenden innerhalb einer Zensuren- oder Punkteskala.

Ausdrucksformen schulischer Leistungsbeurteilung sind demzufolge das Lehrerverhalten durch Mimik und Gestik, mündliches Worturteil, schriftliches Worturteil, Schülerbeurteilungen, die Zensur (als Ziffer, Buchstabe oder Adjektiv) und der verbale Lern(entwicklungs)bericht. Synonym zum Begriff „Zensur“ wird häufig auch die Bezeichnung „Note“ verwendet.

Zusammenfassend erfolgt eine **Übersicht über Teilprozesse und Teilaufgaben zum „Umgang mit Leistungen“**:

Umgang mit Leistungen



1.3 Suche nach einem grundlegenden Konzept für die Ermittlung und Beurteilung schulischer Leistungen

Dass der Umgang mit schulischer Leistung kompliziert ist und auch viele „Fehlerquellen“ bietet, ist seit langem bekannt. Insbesondere um die Notengebung gab und gibt es reichlich Diskussionsstoff, z. B. wie die bereits genannten Bezugsnormen gehandhabt bzw. gewichtet werden sollen. Auch wenn der kriteriums- oder lehrzielorientierte Maßstab (der sachliche Bezug) eigentlich der zentrale Bezugspunkt sein sollte - zu berücksichtigen sind letztlich alle, wie das folgende Beispiel aus dem „Bildungsbericht für Deutschland“ zeigt:

“In einer leistungsschwachen Klasse (beispielsweise verursacht durch eine ungünstige soziale und intellektuelle Eingangsselektivität) wird eine Lehrkraft die Lernbereitschaft sicherlich nicht dadurch fördern, dass sie die Notenskala nur von 3 bis 6 nutzt. Vielmehr muss auch dort die im Rahmen der jeweiligen Referenzgruppe gute und sehr gute Leistung als solche gewürdigt werden, auch wenn dies zu einer Relativierung schulübergreifender Bewertungsmaßstäbe führt.“ Zu berücksichtigen ist eben auch die motivationale Anreizfunktion von Noten. Und weiter: (S. 155) „Die gegenwärtige Diskussion um die Vergleichbarkeit von Noten weist in erster Linie auf das Spannungsverhältnis von pädagogischen, am Einzelfall orientierten Kriterien der Leistungsbewertung und allgemeinen, verbindlichen Verwertungsmaßstäben unter einer institutionellen, juristisch verfassten Perspektive hin. Der damit gegebene Grundwiderspruch kann nicht ohne weiteres aufgelöst werden und ist mit Blick auf die in Deutschland angestrebte Definition von Bildungsstandards ebenso mit zu reflektieren wie bei der Durchführung von Parallel-, Vergleichs- und Jahrgangsarbeiten. /5

Wie kann man als Lehrkraft diese Probleme besser meistern?

Um den Schwierigkeiten schulischer Leistungsbewertung Rechnung zu tragen, um Willkür und Beliebigkeit zu verringern und um eine Objektivierung zu erreichen, schlagen Grunder/Bohl eine „kontrollierte Subjektivität“ und die „kommunikative Validierung der Beurteilungskriterien“ als Gütemaßstab schulischer Leistungsbeurteilung vor. /6

Kontrollierte Subjektivität schulischer Leistungsbewertung umfasst nach Grunder/Bohl die

1. Beachtung der rechtlichen Vorgaben (Schulgesetz, Lehrpläne, Einheitliche Prüfungsanforderungen (EPA), Verwaltungsvorschriften);
2. Beachtung der allgemeinen Grundsätze zur Leistungsbewertung in den Verwaltungsvorschriften, wie z.B. zu Bewertungsformen, Klassenarbeiten und Hausaufgaben aufgeführt und der damit verbundenen Konsequenzen, etwa... ordnungsgemäße Durchführung,
 - *nicht von falschen Tatsachen ausgehen,*
 - *zur Unterrichtsgestaltung und zu den Unterrichtszielen passend,*
 - *keine Verletzung allgemeingültiger Maßstäbe,*
 - *keine sachfremden Erwägungen,*

- *keine Willkür,*
- *Transparenz und Offenlegung der Beurteilungskriterien,*
- *Gleichbehandlung aller Schülerinnen und Schüler,*
- *ordnungsgemäße und transparente Durchführung,*
- *gleichmäßige zeitliche Verteilung der Phasen zur Leistungsermittlung.*

3. Berücksichtigung der Entscheidungen, Beschlüsse und Absprachen von schulischen Gremien (z. B. Konferenz der Lehrkräfte, Fach-, Klassenkonferenz).

Die Berücksichtigung dieser drei noch recht formalen Faktoren soll über kommunikative Validierung und die Vereinbarung konkreter Maßnahmen erfolgen. Unter **kommunikativer Validierung** wird in diesem Zusammenhang verstanden, dass die Beurteilungsverfahren im Dialog zwischen den Lehrkräften und im gemeinsamen Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern entwickelt und angewendet werden, um auf die Weise die erforderliche Transparenz, Flexibilität und Reflexivität schulischer Bewertungsprozesse zu erreichen: *„Die Verfahren und die Kriterien neuer Formen der Leistungsbeurteilung werden von allen Beteiligten in einem kommunikativen Validierungsprozess festgelegt“.*⁷

In den folgenden Kapiteln stützen sich die Autoren bei der Ableitung und Begründung von Vorschlägen und Hinweisen auf dieses Konzept der „kontrollierten Subjektivität“ und der „kommunikativen Validierung“.

1.4 Zusammenfassung: Sechs grundsätzliche Orientierungen für die Unterrichtsarbeit

Insbesondere die folgenden sechs Orientierungen können helfen, die genannten Prinzipien umzusetzen und so einen formalen Umgang mit Instrumenten und Materialien möglichst zu verhindern:

▪ **Orientierung am Kompetenzbegriff**

Traditionelle Beurteilungsverfahren erfassen und bewerten in erster Linie die Realisierung kognitiver Lernziele. Das hierbei genutzte Instrumentarium gibt deshalb keine hinreichend objektive Auskunft über den komplexen Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler. Die schulische Leistungsrückmeldung bedarf demzufolge der dringenden Ergänzung um solche Bewertungsformen, die die Überprüfung der erreichten Fachkompetenz mit der Beurteilung der methodischen, sozialen und personalen Kompetenz in vielfältigen Unterrichtssituationen verbinden. Diese Forderung führt u. a. dazu, dass die schriftlichen Verfahren zur Überprüfung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten noch konsequenter um Möglichkeiten zur Überprüfung mündlicher Leistungen, sozialer Kompetenzen,

der Beherrschung grundlegender Arbeitstechniken und Lernstrategien erweitert werden. Methoden der Selbstbeobachtung und Selbsteinschätzung gewinnen an Bedeutung.

- **Prozessorientierte Rückmeldung des Lernfortschritts**

Leistungsermittlung und -bewertung beziehen sich nicht ausschließlich auf die in besonderen unterrichtlichen Situationen nachgewiesenen Ergebnisse der Lerntätigkeit der Schülerinnen und Schüler, den Lernzuwachs zu einem bestimmten Zeitpunkt, sondern schließen zunehmend auch prozessuale Komponenten der Schülertätigkeit ein, wie z. B. den Vollzug einer Problemlösung, die Beobachtungen des Ablaufs von Lernhandlungen usw. Die Leistungsrückmeldung sollte demzufolge sowohl über die Güte des Ergebnisses als auch über die Qualität, Zweckmäßigkeit und Effizienz des Weges zu diesem Ergebnis Auskunft geben. Dabei geht es nicht nur um den Vergleich mit curricularen Maßstäben oder anderen vorgegebenen Lernzielen, sondern vor allem auch um die Ermittlung und Bewertung des erreichten individuellen Lernfortschritts und die Analyse der dabei aufgetretenen Probleme und Bedingungen. Die deutlichere Unterscheidung zwischen summativen Leistungsüberprüfungen durch Klassenarbeiten usw., meist am (vorläufigen) Ende eines längeren Lernprozesses, und formativen Formen der Leistungsrückmeldung durch Beobachtung der Lernenden bei ihrer Arbeit, Gespräche mit ihnen, gezielte Fragen usw. erweitert fast zwangsläufig das bisher übliche Instrumentarium zur Ermittlung und Bewertung schulischer Leistungen.

- **Rückmeldungen auch in „notenfreien“ Lernphasen**

Eigenverantwortliches Lernen kann besonders gefördert werden, wenn die dafür erforderlichen Verfahren und Instrumente nicht ausschließlich unter Bewertungsdruck, sondern vor allem auch in bewertungsfreien Lernphasen Anwendung finden. Der Unterschied zwischen Lernen und Leisten, der mit Notwendigkeit gleichfalls „notenfreie“ Lernphasen verlangt, gehört zum grundlegenden Verständnis unterrichtlicher Aneignungsprozesse. Nicht jede ermittelte Schülerleistung muss zwangsläufig mit einer Zensur bedacht werden, obwohl mittlerweile die Schülerinnen und Schüler sich so an diese Praxis gewöhnt haben, dass sie selbst danach fragen. Besonders beim Üben und Wiederholen geht es vordergründig nicht um eine Benotung, sondern um eine Lernstandsermittlung, die Rückmeldungen zum bisherigen Lernverlauf und zu weiteren Lernanforderungen geben soll. Gerade reformorientierte Lernformen dürfen nicht ständig durch Notendruck belastet oder gar infrage gestellt werden. Das spricht aber nicht gegen eine begleitende Reflexion der Lernprozesse. Die Reflexion des Lernens durch Lehrkräfte und Lernende muss zu einem wesentlichen Prinzip des Unterrichts werden.

- **Leistungsbewertung auch eine Aufgabe für Schülerinnen und Schüler**

Nicht nur die Reflexion der individuellen und kooperativen Lernprozesse soll mithilfe der Bewertungsformen unterstützt und gefördert werden. Vielmehr geht es auch darum, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, das Lernen und die erbrachten Leistungen zunehmend selbstständig einzuschätzen. Die „Fremdeinschätzung“ durch die Lehrkräfte ist durch die Entwicklung von Selbsteinschätzung und Mitbeurteilung zu ergänzen. Leistungsermittlung und -bewertung sind keine ausschließliche Aufgabe der Lehrkräfte, sondern eine gemeinsame Angelegenheit der Akteure von Schule. Damit werden Bewertungsformen und -instrumente für die Hand der Lernenden benötigt, die sich am Lerngegenstand und an den Interessen, Bedürfnissen und Fähigkeiten der Lernenden selbst orientieren, durch kommunikative Validierung entstanden sind und demzufolge der „öffentlichen“ Kritik unterzogen werden müssen. Viel häufiger als bisher sind hierfür Selbsttests, Lerntagebücher, Lernspiele, Karteikarten, Mind-Maps, „ritualisierte“ Übungstests und andere Instrumente zu nutzen.

- **Vergleichbarkeit und Transparenz der Leistungsanforderungen und der Bewertungskriterien durch kontrollierte Subjektivität und kommunikative Validierung sichern**

Für den Umgang mit schulischen Leistungen sind Vergleichbarkeit und Transparenz der Leistungsanforderungen und der Bewertungskriterien wichtig, die in einer Schule z. B. durch Vergleichsarbeiten und -wettbewerbe, Erst- und Zweitkorrektur, offenen Austausch über die Erwartungsbilder und Bewertungsmaßstäbe sowie über Musteraufgaben und -lösungen angestrebt werden können. Zugleich verlangt diese Anforderung, die Lernenden selbst in die Konstruktion neuer Bewertungsformen, in die Ausarbeitung und Diskussion der Bewertungskriterien und in die Ermittlung und Bewertung der schulischen Leistungen einzubeziehen. Der Umgang mit den verschiedenen Methoden, Verfahren und Formen der Leistungsermittlung und -bewertung muss koordiniert im Fach und an der gesamten Schule erfolgen. Wenn ein einzelnes Fach vorprellt, können selbst die besten Reformideen im Sande verlaufen, weil Veränderungen im Umgang mit Leistungen alle Beteiligten in koordinierter und kooperativer Zusammenarbeit benötigen.

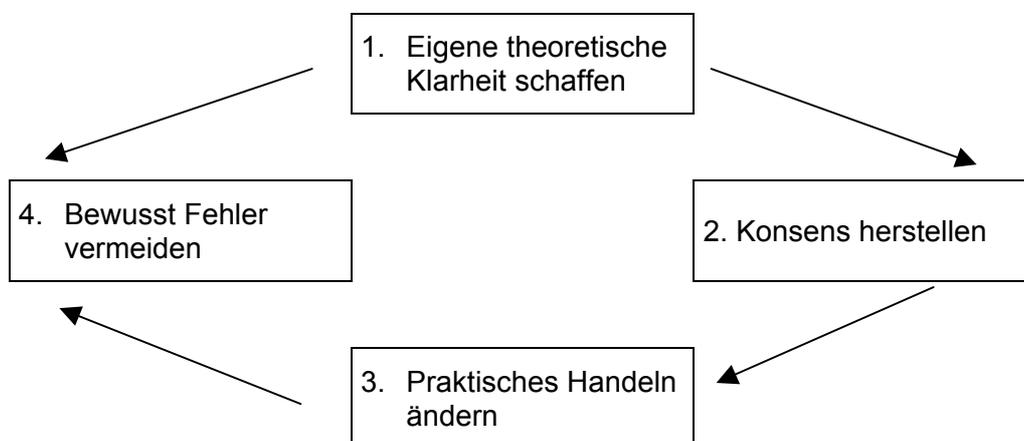
- **Gruppenleistungen ermitteln und bewerten**

Bereits bei den vorangestellten Anforderungen wurde deutlich, dass es nicht nur um die Ermittlung und Bewertung individueller Leistungen geht, sondern auch die kooperativen Leistungen von Schülergruppen einbezogen werden müssen, wenn sie immer mehr zur „Normalität“ im Unterricht gehören sollen. Allerdings sind die bisher bekannten Verfahren hierfür wenig geeignet, sodass gezielt Methoden und Kriterien zur Erfassung und Bewertung von Gruppenleistungen zu entwickeln sind.

1.5 Qualitätsansprüche an den professionellen Umgang mit Leistungen in der Schule

Aktuelle Qualitätsansprüche an den professionellen Umgang mit Leistungen lassen sich in diesen vier, miteinander verbundenen Dimensionen, darstellen:

Aktuelle Ansprüche an professionellen Umgang mit Leistungen



Im Einzelnen gehören die folgenden **17 Qualitätsmerkmale** dazu:

A. Eigene theoretische Klarheit schaffen

- *Schulische Leistungen werden von vier Kompetenzbereichen bestimmt*
- *Schulische Leistung wird durch den Prozess seiner Genese, ein „Produkt“ und ggf. eine Präsentation charakterisiert*
- *Professioneller Umgang mit Leistungen ist in drei spezifische Etappen gegliedert: Leistungsermittlung – Leistungsbeurteilung – Leistungsrückmeldung/Feed-back*
- *Professioneller Umgang mit Leistungen erfordert kontrollierte Subjektivität und Transparenz der Beurteilung*
- *Zensuren sind nur eine und dazu ergänzungsbedürftige Form der Leistungsrückmeldung*
- *Professioneller Umgang mit Leistungen erfordert zwingend Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler sowie Einschätzung der Leistungen anderer Schüler*
- *Professioneller Umgang mit Leistungen schließt selbstkritische Sicht der pädagogischen Arbeit der Lehrkraft ein*

B. Konsens herstellen

- *Vereinbarungen zum Umgang mit Leistungen mit Fachkollegen und Lehrkräften der Lerngruppe, mit Schülern und Eltern treffen*

C. Praktisches Handeln ändern – professionellen Umgang mit Leistungen sichern

- *Professionellen Umgang mit Leistungen langfristig planen und gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern vorbereiten*
- *Professionellen Umgang mit Leistungen als Beurteilung von Prozess, Produkt und Präsentation organisieren*
- *Pädagogisch wirksame Leistungsermittlung durch adäquate Gestaltung der Anforderungen sichern*
- *Leistungsrückmeldung (Feed-back) bei Achtung der Intimsphäre entwicklungsfördernd und pädagogisch wirksam gestalten*
- *Endnoten nicht errechnen, sondern pädagogisch begründet und wirksam erteilen*
- *Professionellen Umgang mit Leistungen auch als eine langfristige Vorbereitung auf eine Bewährung in Prüfungen sehen*

D. Bewusst mögliche Fehler im Beurteilungsprozess vermeiden

- *typische Fehler im Beurteilungsprozess (z. B. logische Fehler, Hof-, Haloeffekt, Nähefehler, Kontrasteffekt, Wissen-um-Folgen-Fehler) kennen und bewusst vermeiden*
- *bewusstes Vermeiden des „Pygmalioneffekts („self-fulfilling-prophecy“)*
- *bewusste Maßnahmen im Beurteilungsprozess (Korrektur schriftlicher Arbeiten, Beurteilung „vergänglicher“ Leistungen) zur Kontrolle der Subjektivität*

Literaturverweise:

- /1 vgl. Leutert, H. u. a.: Kompetenzentwicklung, Planungshandeln und Unterrichtsqualität in der Sekundarstufe I. Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg, Ludwigsfelde, 2003.
- /2 vgl. insbesondere Arbeiten von Eiko Jürgens, Torsten Bohl, Wolfgang Grunder und Witlof Vollstädt. Eine Kommentierung wichtiger Arbeiten befindet sich in 6. Kommentiertes Literaturverzeichnis zum Umgang mit Leistungen.
- /3 vgl. Klauer, K.-J.: Fördernde Notengebung durch Benotung unter drei Bezugsnormen. In: Olechowski, R., Persy, E. (Hrsg.): Fördernde Leistungsbeurteilung. Ein Symposium. Wien-München 1987, S. 184 ff. ; Rauer, W.: Schülerbeurteilung. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 7: Hemmer, K.; Wudtke, H. (Hrsg.): Erziehung im Primarschulalter. Stuttgart 1985, S. 452 .
- /4 zitiert nach Klauer, K.-J.: A.a.O., S. 183.
- /5 Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde, Opladen 2003, S. 55.
- /6 vgl. Grunder, H., Bohl, T. (Hrsg.) : Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II. Baltmannsweiler 2004, S. 44.

Teil II: Praktisches Handeln im Fachunterricht – Instrumente, Materialien und Beispiele

2 Bewertungsformen, Bewertungsverfahren und Bewertungsinstrumente

Witlof Vollstädt

In diesem Kapitel werden Bewertungsformen, Materialien und Instrumente vorgestellt, wie sie in der Literatur zu finden sind und bereits in der schulischen Praxis eingesetzt werden. Die folgenden Beispiele wollen vor allem den Anspruch verdeutlichen, der im Teil I dieser Broschüre erläutert wird. Diese Zusammenstellung ist kein Programm zur vollständigen Anwendung, sondern stellt eine „Materialbörse“ dar, aus der nach eigenen Erfordernissen ausgewählt werden kann. Da hierbei auch Materialien vorgestellt werden, die auf unterschiedliche Fächer und Situationen zutreffen, ist bei der Anwendung zu beachten, dass auf jeden Fall eine Konkretisierung mit Blick auf die jeweilige Situation in der Schule, in der Klasse, im Fach und bei der jeweiligen Lehrkraft erfolgen muss. Mitunter verweisen Auslassungszeichen oder Ergänzungsaufforderungen mit Nachdruck auf diesen Umstand.

2.1 Typische Unterrichtssituationen

Unterrichtliche Situationen der Ermittlung und Bewertung von Leistungen der Schülerinnen und Schüler sind mindestens so zahlreich wie die dabei genutzten Verfahren und Formen. Im Folgenden wird versucht, diese Vielfalt bestimmten typischen Unterrichtssituationen zuzuordnen und damit zu begrenzen. Das schließt aber keinesfalls aus, dass sie eine viel breitere Anwendung finden und in der Praxis weitere Verfahren und Materialien entwickelt und mit Erfolg angewendet werden, wozu auch diese Beispiele anregen wollen.

2.1.1 Klausuren, Klassenarbeiten und schriftliche Lernerfolgskontrollen

Wenn über schulische Leistungsbewertung diskutiert wird, hat man häufig sofort traditionelle Tests und Klausuren im Blick, nicht nur weil sie der Regelfall sind, sondern weil die damit zu erringenden Punkte oder Zensuren meist ein besonderes Gewicht in der schulischen Laufbahn besitzen. Allerdings hat es dazu schon vielfältige Auseinandersetzungen gegeben, die an dieser Stelle nicht wiederholt werden können, sodass eine Orientierung auf grundlegende Prinzipien ausreicht.

Da gewöhnlich nicht alle im Unterricht behandelten Inhalte zum Gegenstand einer Leistungsüberprüfung gemacht werden können, beginnt die pädagogische Verantwortung der Lehrenden bereits bei der Konstruktion der Aufgaben bzw. Themen für Klausuren, Lernerfolgskontrollen und andere schriftliche Arbeiten. Aus dieser Sicht besitzen besonders zwei Prinzipien ausschlaggebende Bedeutung. /1

Der Grundsatz der proportionalen Abbildung

Die zu überprüfenden Inhalte sind nicht zufällig und willkürlich, sondern systematisch und begründet auszuwählen. Sie sollen einen **repräsentativen Querschnitt des vorangehenden Unterrichts** enthalten, sodass sie gewissermaßen ein verkleinertes Abbild von ihm sind, das aber seine ursprünglichen Proportionen und Gewichtungen wahrte: Was im Unterricht über lange Zeit behandelt und geübt wurde, muss auch in der Leistungsermittlung ausführlich berücksichtigt werden. Was nur am Rande angesprochen wurde, darf in ihr allenfalls eine marginale Rolle spielen. Auf Stoff zurückzugreifen, der in der letzten Stunde vor der Überprüfung noch schnell erwähnt wurde, ist unzulässig. Es ist nicht statthaft, schriftlich zu prüfen, wenn der vorangehende Unterricht mehr oder weniger gesprächsweise verlief und keine schriftliche Übungen einschloss, oder mündlich zu prüfen, wenn nicht ebenfalls im Unterricht immer wieder Gelegenheiten zu mündlichen Übungen und Lernzielkontrollen enthalten waren.

Der Grundsatz der Variabilität

Alle Überprüfungsmodalitäten bevorzugen bestimmte Schülerinnen und Schüler und benachteiligen andere. Deshalb müssen Prüfungen abwechslungsreich gestaltet werden und einen gewissen Formenreichtum aufweisen. Grundsätzlich kann man in den meisten Fächern sowohl **schriftlich als auch mündlich** oder auch **praktisch prüfen**. So wäre es z. B. in Physik durchaus möglich, eine Versuchsanordnung nicht nur schriftlich oder mündlich zu beschreiben, sondern ihren funktionsfähigen Aufbau zu verlangen. Auf diese Weise erhielten vielleicht sogar ganz andere Schülerinnen und Schüler die Chance, zu einer guten Bewertung zu gelangen. Dieser Grundsatz der Variabilität bezieht sich besonders auf die **Konstruktion der Aufgaben**, mit denen der jeweilige Leistungsstand ermittelt werden soll. Die Ergebnisse von PISA haben mit Nachdruck darauf aufmerksam gemacht, dass vor allem im Unterricht, aber auch in den Klausuren und Tests eine veränderte Aufgabenkultur mit verstärkt offeneren, komplexeren, stärker vernetzten Aufgaben benötigt wird. Damit muss der Anteil entdeckender, problemlösender, handlungsorientierter, selbstständiger und kooperativer Lernformen in der Schule deutlich zunehmen.

Generell wird unterschieden zwischen offenen, halb offenen und geschlossenen **Aufgabenformen**:/2

Offene Aufgabenformen zielen darauf, unterschiedliche Lösungswege zu ermöglichen. Dabei kann der Umfang der zu gebenden Antworten stark variieren:

- *Bei Freiantwortaufgaben umfasst die Antwort oft nur wenige Sätze oder gar nur einen einzigen Satz (etwa auf die Frage: „Wie entsteht ein Regenbogen?“).*

- *Falls umfangreichere Äußerungen über ein Thema erwartet werden, liegt die Essayform vor. Aufsätze und Facharbeiten sind einschlägige Beispiele.*

Zu halb offenen Aufgaben zählen:

- *halb offene Freiantwortaufgaben, die relativ kurz (oft mit einem einzigen Wort oder einer einzigen Zahlenangabe) zu beantworten sind und zwar in einer präzise vorher festgelegten Weise („Welcher Kaiser ließ den Bamberger Dom erbauen?“ oder „Wie viele Diagonalen hat ein Sechseck?“);*
- *halb offene Ergänzungsaufgaben, bei denen die Schülerinnen und Schüler eine fragmentarische Information zu vervollständigen haben (sehr verbreitet sind in der Schulpraxis sog. Lückentexte, wie z. B. die folgenden:*
- *„Eine Wirtschaftsform, die auf dem Regelkreis zwischen Angebot und Nachfrage beruht, nennt man“ „Füge der nachstehenden Zahlenreihe die nächsten vier Zahlen hinzu: 1, 4, 2, 6, 24, 12, 36, 144, 72, ..., ..., ..., ...“);*
- *halb offene Substitutionsaufgaben, bei denen Teile einer vorgegebenen Information durch bessere oder richtige ersetzt werden müssen ("Streichen Sie den falschen Teil der folgenden Aussage durch, und schreiben Sie auf, wie es richtig heißen muß: Carbonsäuren enthalten die Carboxylgruppe -COOH und dissoziieren in wässriger Lösung in Hydroxonium-Ionen und Säure-Kationen R-COO.").*

Geschlossene Aufgabenformen finden wir in der Schulpraxis meist als Multiple-Choice-Aufgaben:

- *Identifikations- und Auswahlaufgaben, bei denen eine richtige oder falsche Lösung auszuwählen bzw. zu identifizieren ist;*
- *Zuordnungsaufgaben, bei denen vorgegebene Informationen anderen richtig zuzuordnen sind;*
- *Ergänzungsauswahlaufgaben, bei denen Informationslücken aus einem vorgegebenen Angebot ergänzt werden müssen;*
- *Substitutionswahlaufgaben, bei denen Teile einer gegebenen Information durch angebotene andere Informationsteile zu ersetzen sind;*
- *Umordnungsaufgaben, bei denen Teile einer vorgegebenen Information geordnet werden müssen.*

Die Aufgabenformen müssen mit den im Unterricht verwendeten Lehr- und Arbeitsformen übereinstimmen. Es ist z. B. unzulässig, in Leistungsermittlungen Essays zu fordern, wenn im Unterricht überwiegend Lückentexte bearbeitet wurden.

Außerdem ist zu berücksichtigen, dass diese verschiedenen Aufgabenformen und ihre Varianten **spezifische Vor- und Nachteile** haben:/3

Geschlossene Aufgabenformen ermöglichen nur eine Überprüfung passiver, nicht jedoch aktiver Verfügbarkeit. Im ersten Fall genügt es, die richtige Lösung wieder zu erkennen, im zweiten muss man selbst finden bzw. konstruieren.

Kreative Leistungen können mit geschlossenen und halb offenen Aufgabenformen definitionsgemäß nicht erfasst werden.

Geschlossene Aufgabenstellungen ermöglichen keine Prozessdiagnose der Leistung. Wann immer daran gelegen ist, nicht nur in Erfahrung zu bringen, ob Schülerinnen und Schüler eine Lösung finden oder nicht, sondern auch, welche Lösungswege sie dabei beschreiten, ist man auf offene und halb offene Aufgaben angewiesen.

Geschlossene und halb offene Aufgabenformen vernachlässigen die sprachliche Förderung. Eine Klasse, die längere Zeit nur Lückentexte bearbeitet hat, wird schließlich kaum noch zusammenhängende Antworten in ganzen Sätzen formulieren können.

Klausuren mit vielen geschlossenen Aufgaben zu entwerfen, kann sehr zeitaufwendig werden. Andererseits jedoch ist eine solche Überprüfung viel rationeller zu korrigieren - evtl. sogar mit einer Auswertungsschablone - als eine mit offenen Aufgaben.

Schülerleistungen, die in halb offenen und insbesondere in geschlossenen Aufgaben erbracht werden, sind besser vergleichbar als solche, die bei offenen Aufgabenstellungen gezeigt werden.

Wie allgemein bekannt ist, verführen geschlossene Aufgaben zum Raten. Dem kann man entgegenwirken, wenn man die Zahl der angebotenen Antwortalternativen nicht zu klein werden lässt (mindestens 4 oder 5). Außerdem dürfen die falschen Antwortalternativen nicht so unwahrscheinlich sein, dass Schüler sie von vornherein nicht in Betracht ziehen. Die Aufgabenformulierungen sollen auch keine verdeckten Hinweise auf die richtige Alternative enthalten. Der **Rateeffekt** ist bei der Benotung einzukalkulieren, indem so benotet wird, dass Lernende mit dem allein durch Raten zu erzielenden Anteil richtiger Lösungen (z. B. 25% bei jeweils 4 Antwortalternativen) noch nicht über die Note 6 hinauskommen.

Mit der **differenzierten Betrachtung der Aufgabenformen** soll betont werden, dass es für die Aufnahme in eine Klausur nicht genügt, dass ein Inhalt im Unterricht „behandelt“ wurde. Er muss auch auf dem Niveau behandelt worden sein, auf dem er überprüft wird. Bei der Abstimmung und Kontrolle der Anforderungsniveaus sind die im 5. Kapitel erläuterten Krite-

rien zu berücksichtigen, so z. B. die Unterscheidung von Reproduktion, Reorganisation, Transfer und Problemlösen. Vor Aufgaben mit mutmaßlich sehr hohem Anforderungsniveau, die wahrscheinlich nur sehr wenige Schülerinnen und Schüler bewältigen können, ist zu warnen. Diese sog. Einserbremsen verursachen leicht ein Übermaß an Fünfen und Sechsen./4

Die Schülerleistungen werden umso zuverlässiger überprüft, je mehr Aufgaben die Klausur enthält. Bloßes Faktenwissen kann man leicht in kleinen Fragen prüfen. Andererseits sind Aufgaben, die anspruchsvollere Kompetenzen prüfen, meistens umfangreicher. Mit ihnen können Leistungen besser in ihrer Ganzheitlichkeit erfasst werden. Wie gut die Schülerinnen und Schüler die einzelnen Komponenten schriftsprachlicher Gestaltung (systematischer Aufbau, treffende Wortwahl, übersichtlicher Satzbau, Vermeiden häufiger Passivkonstruktionen, Verwendung von Hypotaxen anstelle von Parataxen usw.) zu einer gelungenen Synthese bringen können, lässt sich nur durch die umfängliche und komplexe Aufgabe, einen Aufsatz zu schreiben, überprüfen. Man soll deshalb entweder mit abwechselnden Schwerpunkten prüfen, d.h. einmal auf **Ganzheitlichkeit und Tiefe**, indem man relativ komplexe und infolgedessen wenige Aufgaben stellt, ein andermal auf **Breite und Vollständigkeit** mit kleineren, oder aber mit zahlreicheren und thematisch breiter gestreuten Aufgaben.

In jedem Fall sind Klausuren mit zu wenigen Aufgaben bzw. mit zu wenigen möglichen Rohpunkten oder Fehlern zu vermeiden. Sie entarten leicht zu einem Lotteriespiel, in dem Glück und Pech und zufällig getroffene Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler eine viel zu große Rolle spielen, weil ihr Leistungsprofil nicht in ausreichender Breite überprüft wird. Weil schriftliche Lernkontrollen (solche mit wenigen möglichen Punkten bzw. Fehlern) unsicherer zu bewerten sind, soll man darauf achten, dass sie eher etwas leichter sind als längere./5

Bei der **Aufgabenformulierung** muss man sich um eine gut verständliche und altersgemäße Sprache bemühen und nichtgeläufige Begriffe vermeiden. Da Leistungsüberprüfungen stets emotional besetzte Situationen darstellen, sollte man das Sprachniveau eher schlichter wählen als normalerweise im Unterricht und zusätzliche Strukturierungshilfen durch Hervorhebungen, Nummerierungen, graphische Darstellungen usw. geben. Komplizierte Satzkonstruktionen führen oft zu Verständnisproblemen.

Zwar überlässt man es meistens den Lernenden, in welcher **Reihenfolge** sie die einzelnen Aufgaben bearbeiten. Dennoch verdient die Anordnung der Aufgaben unsere Aufmerksamkeit. Bei Klausuren liest die Schülerin bzw. der Schüler die Aufgaben zumindest in der vorgegebenen Reihenfolge. Darüber hinaus wird sie bzw. er innerhalb komplexerer Aufgaben kaum die Reihenfolge von Teilfragen verändern - sehr oft ist das auch gar nicht

möglich, weil sie aufeinander aufbauen. Die Reihenfolge der Aufgaben soll eine lernpsychologisch und pädagogisch sinnvolle sein, die die Schülerin bzw. der Schüler beibehalten kann, ohne Nachteile dadurch zu erleiden. Es hat sich gut bewährt, nicht gleich am Anfang eine schwierige bzw. komplexere Aufgabe oder Frage zu stellen. Die Schülerinnen und Schüler machen sich erst einmal mit der Kontrollsituation vertraut und haben das Gefühl, ganz gut zurechtzukommen ("warming up"). Die höchsten Schwierigkeiten wird man eher im Mittelbereich der Prüfung ansiedeln. Auch gegen Ende sollen die Anforderungen wieder etwas geringer werden, weil dann meistens schon Ermüdung einsetzt und die Konzentration nachlässt./6

Es ist dringend zu empfehlen, bereits vor der Durchführung der Prüfung eine **Musterlösung** auszuarbeiten. Man entdeckt dabei oft noch Ungereimtheiten, ungewollte Schwierigkeiten und Möglichkeiten für Missverständnisse. Auch die für die Punkte- oder Fehlerzuweisung unerlässliche Aufgliederung in Teilschritte wird dadurch meistens präziser, und schließlich kann auf diese Weise die Angemessenheit der eingeräumten Bearbeitungszeit realistischer eingeschätzt werden. Erfahrene Lehrkräfte haben hier persönliche Umrechnungsgleichungen, d.h. sie wissen, dass ihre Schülerinnen und Schüler zwei- oder dreimal so viel Zeit benötigen wie sie selbst.

Bekanntlich müssen die zu erbringenden Schülerleistungen in **Teilleistungen** zerlegt werden, damit die Punkte bzw. mögliche Fehler zugeordnet werden können. Der Auflösungsgrad dieser Zerlegung ist letztlich Ermessenssache. Man soll aber die unterschiedenen Teilschritte und Teilleistungen etwa gleich umfänglich halten. *Jede Teilleistung ist gleich zu gewichten*, also als ein Rohpunkt oder bei Nichterbringung als ein Fehler zu zählen. Umfangreichere und komplexere Aufgaben erhalten dadurch mehr Punkte bzw. mögliche Fehler zugewiesen. Dabei sind aber nicht schwierige oder leichte Teilleistungen zu unterscheiden. Lehrkräfte täuschen sich oft gravierend in der antizipierenden Einschätzung von Schwierigkeiten. Wie schwer eine Aufgabe einer Schülerin bzw. einem Schüler fällt, hängt ebenfalls von ihren bzw. seinen besonderen individuellen und sozio-kulturellen Lernvoraussetzungen und nicht zuletzt von der Qualität des vorangegangenen Unterrichts ab und ist keineswegs nur eine Funktion bestimmter Merkmale der Aufgabe selbst.

Beim Anlegen der **Benotungsskala**, nach der man bestimmten Rohpunkten bzw. Fehlern eine der 6 Notenstufen zuweist, sollte die erste Überlegung der Grenze zwischen der 4 und der 5 gelten. Dazu muss entschieden werden, welche Leistung die Schülerinnen und Schüler mindestens erbringen müssen, um gerade noch die Note 4 zu erhalten. Die Festlegung dieser Schwelle ist an die Überlegung zu knüpfen, was die Schülerinnen und Schüler *mindestens können müssen*, um aller Voraussicht nach erfolgreich weiterzulernen - was dafür im Sinne der Wortbedeutung der Note 4 eben noch "ausreicht" (sog. Mindestkompetenz). „Taktisches“ Benoten, derart, dass mithilfe der Zensurenkala zu viele gute oder schlechte

Noten vermieden werden, stellt einen unpädagogischen Formalismus dar. Erst in einem zweiten Schritt ist der Bereich oberhalb von dieser Schwelle in die Noten 1 bis 4 und derjenige unterhalb von ihr in die Noten 5 und 6 aufzugliedern. Dabei ist zu bedenken, dass Noten, deren Bereich auf der Punkte- bzw. Fehlerskala zu schmal angelegt wird, nur sehr unsicher vergeben werden können. Immer dieselbe Benotungsskala zu verwenden, ist nur sinnvoll, wenn wirklich auch alle Klausuren dasselbe Anforderungsprofil aufweisen. Ansonsten müssen Skalen entsprechend den unterschiedlichen Anforderungen flexibel (strenger oder milder) angelegt werden.⁷

Als Orientierungshilfe wird hierbei häufig eine Skala verwendet, die von der „Normalverteilung“ schulischer Leistungen ausgeht, was bekanntlich lediglich für die Gesamtheit aller Lernenden und für die jeweilige Klasse nur mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit zutrifft, die letztlich nicht einmal bekannt ist. Die Festlegung und Handhabung einer einheitlichen Zensurenkala verlangt somit eine hohe pädagogische Verantwortung und auf jeden Fall die gemeinsame Verständigung im Kollegium. Insofern ist es nicht verwunderlich, dass in der Schulpraxis oft unterschiedliche Zensurenskalen anzutreffen sind. **Zur Verwirklichung einheitlicherer Bewertungsmaßstäbe empfiehlt es sich, die im jeweiligen Fach für zentrale Prüfungen verbindlich festgelegten prozentualen Verteilungen auch im Unterricht anzuwenden.** Zusätzlich werden die Lernenden auf diese Weise rechtzeitig auf den Bewertungsmaßstab bei Prüfungen vorbereitet.

2.1.2 Mündliche Leistungen

Mündliche Leistungen wie Schülervorträge, Präsentationen von Ergebnissen der Gruppen- oder Projektarbeit und die allgemeine Mitarbeit im Unterricht besitzen für die Kompetenzentwicklung der Lernenden eine große Bedeutung. Ihr Stellenwert ist in einzelnen Unterrichtsfächern besonders hoch – beispielsweise im Fremdsprachenunterricht. Zugleich erweist sich im Schulalltag, dass bei der Ermittlung und Bewertung mündlicher Leistungen spezifische Schwierigkeiten (Vergänglichkeit, unklare Kriterien, Vielfalt möglicher Kriterien, Zusammenhang von Inhalt und Form) entstehen.

In erster Linie ist es die „Vergänglichkeit“ (oder Flüchtigkeit) mündlicher Leistungen, die einerseits die Subjektivität der Bewertung begünstigen und andererseits die Transparenz der Bewertung für die Lernenden erschweren kann. Daneben kann aber sogar die äußere Form (Brillanz des Vortrags, Geschliffenheit der Formulierung, „Kurzweiligkeit“ der Darstellung...) Mängel des inhaltlichen Gehalts (Vollständigkeit, Exaktheit der Darstellung, Nutzung von Fachtermini ...) gewissermaßen „verschleiern“. Dabei ist im besonderen Maße der schon genannte Grundsatz zu beachten, dass nur Kriterien beurteilt werden dürfen, die im vorherigen Unterricht vermittelt und erlernbar waren. Gerade sprachliche Ausdruckskraft,

Geschliffenheit der Redeweise haben wesentliche Voraussetzungen in der sozialen Situation des Lernenden. Bewertbar ist in dieser Hinsicht aber sehr wohl, wie der Lernende „erlernte Techniken“ eines Vortrags (Stichwortzettel, klare Gliederung, Veranschaulichung...) nutzt.

Viele Lehrkräfte unternehmen besondere Anstrengungen, um die Ermittlung und Bewertung mündlicher Leistungen zu objektivieren und einsichtiger, transparenter zu gestalten:

- *differenzierte Kennzeichnung der allgemeinen Anforderungen an eine Form der mündlichen Darstellung (genauer Themenbezug, themengerechte Strukturierung, Nennen der vorgesehenen Gliederung, freies Sprechen, ggf. auf der Grundlage eines Stichwortzettels, Verständlichkeit der Darstellung, Nutzen notwendiger Fachtermini, mögliche Visualisierung, Akzentuieren von Kernaussagen, evtl. notwendige Teilzusammenfassungen ...);*
- *genaue Formulierung der konkreten inhaltlichen Anforderungen und eines **Erwartungsbildes** als Bestandteil der Unterrichtsplanung;*
- *„**Materialisierung**“ bestimmter Elemente der mündlichen Darstellung (beispielsweise Gliederung, Folien zu Kernaussagen u. a.);*
- ***Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler** in die Analyse und Bewertung der mündlichen Darstellung durch Vorgabe bzw. gemeinsame Erarbeitung von Kriterien (Vollständigkeit und Exaktheit der Fakten, Struktur und Verständlichkeit der Darstellung, genutzte Veranschaulichung u. a.);*
- ***differenzierte Beobachtung und Bewertung einzelner Aspekte** der mündlichen Darstellung durch die Mitschülerinnen und Mitschüler;*
- *Nutzung von Möglichkeiten einer **Punktbewertung** bei der Anforderungsgestaltung (beispielsweise 10 Fragen, Fakten als Ziel);*
- ***Einbeziehung anderer Lernender** in die Leistungssituation (Schülerinnen und Schüler fragen Fakten ab – Vokabelkontrolle, Landkartenabfrage, „Kopfrechnen“...);*
- ***Vorgabe von Bewertungskriterien**, für die vom Lehrenden gezielt **Notizen** gemacht werden (z. B. für eine fremdsprachliche Leistung: Zahl der Aussagen, erkennbare Argumentationslinie, Verständlichkeit, konkrete Fehler);*
- *differenzierte Nutzung **unterschiedlicher mündlicher Anforderungen** (Tafelarbeit, Vortrag, Präsentation von Gruppenergebnissen...) für jede Schülerin bzw. jeden Schüler;*
- *differenzierte, pädagogisch bestimmte **Platzierung** der mündlichen Kontrollen **im Stundenverlauf**, evtl. differenzierte Gestaltung der Anforderungssituation (z. B. Sprechen vom Platz, Vorankündigung von Kontrollen...).*

Besondere Schwierigkeiten sehen viele Lehrkräfte in einer pädagogisch wirksamen, kontinuierlichen Bewertung der Mitarbeit im Unterricht. Diese Bewertungsform von Leistungen ist auch Gegenstand von Vereinbarungen zwischen den Lehrkräften im Schul- bzw. Fachmaßstab. Dabei werden in der Regel Abmachungen getroffen, die vor allem Folgendes sichern sollen:

- *die Regelmäßigkeit der Bewertung der unterrichtlichen Mitarbeit (monatlich, vierteljährlich, halbjährlich...),*
- *die entsprechende Information von Lernenden und ggf. von Eltern (Lernkarten, Informationshefte...),*
- *die Transparenz der Einschätzung durch Einzelnoten (Stundennote, Wochennote) unter Einbeziehung des Arbeitsheftes bzw. Hefters, die auch den Betroffenen mitgeteilt werden,*
- *das Festhalten des Gesamteindrucks über einen längeren Zeitraum.*

Zweifellos können einzelne solcher Maßnahmen die kontrollierte Subjektivität unterstützen. Aber es ist auch davor zu warnen, die pädagogische Handhabung der Bewertung auf solche Art zu „verbürokratisieren“. Die angekündigten oder auch spontan bestimmten Beobachtungen in einer Stunde oder den Fachstunden der jeweiligen Woche können nur einen oft sehr zufälligen Teileindruck wiedergeben, weil die Schülerinnen und Schüler natürlich sehr schnell merken, dass sie/er sie heute auf den „Kieker“ hat.

Pädagogisch wirksamer, aber eben bei den konkreten Bedingungen (Klassenstärke, soziale Zusammensetzung...) um so schwerer, wäre eine kontinuierliche gezielte Beobachtung über einen längeren Zeitraum (1 bis 2 Monate), bei der regelmäßig Notizen zum Einzelnen zu vorher festgelegten Kriterien gemacht und dem Lernenden begründet übermittelt werden.

Wichtig bleiben auf jeden Fall – gerade bei mündlichen Leistungen – die vorausgehende Vereinbarung der Bewertungskriterien und -maßstäbe, die gemeinsame Beobachtung und Erfassung und die nachgehende Verständigung über die Beurteilung der Leistung. Dabei ist die Anzahl der Beurteilungskriterien möglichst klein zu halten, damit eine Transparenz tatsächlich auch erreicht werden kann.

So hat die folgende **Bewertungsmatrix für Schülerreferate** lediglich 5 Dimensionen: (1) Form des Vortrags, (2) Aufbau des Vortrags, (3) sachliche Richtigkeit, (4) vertiefende Eigentätigkeit (z. T. durch Nachfragen der Lehrkraft ermittelt), (5) Veranschaulichung. Jeder Dimension sind vier Leistungsstufen zugeordnet, die jeweils mit 0 bis 3 Punkten bewertet werden./8

Bewertungsmatrix				
	3	2	1	0
Vortrag	freie Rede, formvollendet	flüssiger Vortrag, aber manuskript- abhängig	durchgehend manuskript- abhängig	völliges, z. T. fehlerhaftes Ablesen
Aufbau a) Vortrag b) schriftliche Kurzfassung	zwingend klarer Aufbau und Gliede- rung	Aufbau und Gliede- rung gut, mit kleinen Män- geln	Gesichtspunkte nur gereiht, größere Gliede- rungsmängel	Gesichtspunkte unvollständig, die wesentli- chen Aspekte fehlen
Richtigkeit	in der Darstellung und Analyse der Zusammenhänge überzeugend	Fakten und Zu- sammenhänge ohne Fehler darge- stellt	Fakten i. O., aber keine Zu- sammenhänge	Lücken in der Darstellung
Bewertungsmatrix				
Verarbei- tungsqualität	sehr gutes Fachwissen, durch mehrere beantwortete Kontrollfragen geprüft	selbstständig Fachkenntnisse angewendet, durch wenige beantwor- tete Kontrollfragen geprüft	kaum eigene Auseinander- setzung erkennbar	kein eigenstän- diges Hintergrund- wissen (fachlich) fest- stellbar
Veranschau- lichung	gelungene und sehr anschauli- che Gestaltung (durch Folie, Bil- der, Schemata etc.)	außer dem Vortrag auch Thesenpapier und bildliche Dar- stellung	außer dem Vortrag auch ein Thesen- papier	keine Veran- schaulichung über den Vor- trag hinaus
Quelle: nach Lütgert 1999				

Der **Vorteil dieser Bewertungsmatrix** besteht darin, dass die Schülerinnen und Schüler die zu erzielenden Beurteilungen ihrer Referate genau kennen und Schwächen in einem Bereich durch Stärken in einem anderen begrenzt kompensieren können. Ist die Matrix in einer Klasse eingeführt und akzeptiert, kann die Diskussion der Bewertung durch die Lehrkraft und die Schülerinnen und Schüler in relativ kurzer Zeit mit hohem Konsens abgeschlossen werden. Die Matrix ist relativ ausgewogen zwischen solchen Dimensionen, die durch gute Vorbereitung inszeniert werden können, und anderen Dimensionen, die der situativen Nachfrage offen bleiben.

Im zweiten Beispiel gibt es sieben Kriterien, die jeweils in ihren positiven und negativen „Polungen“ beschrieben werden./9

Auf die Beschreibung der Zwischenwerte wurde verzichtet, wobei in der unteren Leiste zwischen vier Ausprägungsgraden des jeweiligen Kriteriums zu entscheiden ist. Die kurze Beschreibung der Kriterien soll es erleichtern, zwischen den vier Ausprägungsgraden zu unterscheiden. Hinzu kommt, dass die einzelnen Kriterien mit unterschiedlichem Gewicht, d.h. mit einem unterschiedlichen prozentualen Anteil (Argumentation, Sprache und Sachwissen mit je 20%, Gliederung, Gestik, Mimik, Interesse mit je 10%) in die Gesamtbewertung der mündlichen Leistung eingehen. Diese prozentuale Gewichtung kann in Abhängigkeit von den Unterrichtszielen durchaus anders vorgenommen werden. Auf jeden Fall bedarf sie der Abstimmung im Kollegium der Schule oder zumindest in der jeweiligen Fachkonferenz. Somit lässt auch dieses Beispiel deutlich erkennen, dass eine von allen Beteiligten akzeptierte Bewertung nur durch gemeinsame Verständigung der Lehrkräfte untereinander und mit den betreffenden Schülerinnen und Schülern ermittelt werden kann.

Kriterien zur Beurteilung mündlicher Leistungen (Referate, Kurzvorträge, ...)																															
Name:												Klasse:																			
Argumentation				Sprache				Sachwissen				Gliederung				Gestik /Haltung				Mimik				Interesse							
vernünftig, treffend, überzeugend				verständlich in Artikulation, Wortwahl, Satzbau und Tempo				fundiertes Wissen, gute Fragestellung und Schwerpunktsetzung				klar erkennbar, zielgerichtet				unterstreicht die Aussage, öffnet sich den Zuhörern				mit natürlichem Ausdruck, entspannt, freundlich				geweckt, anregend, Zuhörer überzeugt							
–				–				–				–				–				–				–							
unlogisch, Thesen oder Argumente nicht annehmbar				unverständlich, unangemessen, weder Pausen noch Varianten				ungenau, schlecht vorbereitet				nicht nachvollziehbar, ungeschickt, assoziativ				blockiert, verschlossen, abgewandt, steif, übertrieben				gekünstelt, angespannt, unfreundlich, ohne Ausdruck				Zuhörer gelangweilt, persönliche Distanz							
unlogisch, Thesen oder Argumente nicht annehmbar																															
20%				20%				20%				10%				10%				10%				10%							
++	+	-	--	++	+	-	--	++	+	-	--	++	+	-	--	++	+	-	--	++	+	-	--	++	+	-	--	++	+	-	--
Quelle: Grunder/Bohl (Hrsg.): <i>Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II</i> . Baltmannsweiler 2001, S. 185																															

2.1.3 Gruppenarbeit

Offene Unterrichtsformen, der Projektunterricht, der handlungsorientierte Unterricht, Freiarbeit sind ohne Gruppenarbeit undenkbar. In der Praxis ist leider mit Gruppenarbeit nicht nur Freude verbunden, sondern auch mancher Frust und manche Unsicherheit, vor allem wenn es um die Bewertung geht. Vielleicht sollte sie deshalb zunächst ohne Zensierung erfolgen, bis in gemeinsamer Beratung mit den Schülerinnen und Schülern geeignete Wege und Formen gefunden sind. Generell gilt, dass nicht alle ermittelten Leistungen mit einer Note bewertet werden müssen. Die Palette der Bewertungsmöglichkeiten ist weitaus größer, so dass nicht um jeden Preis Noten zu geben sind. Wenn z. B. in einer Unterrichtsstunde ad hoc Gruppen gebildet werden, die dann ein Ergebnis vorlegen, orientiert sich die Einschätzung häufig am vorgelegten Produkt und kommt vortrefflich ohne Noten aus. Allerdings müssen, gerade bei zeitlich umfangreichen Gruppenarbeitsphasen, früher oder später tatsächlich auch Wege zur Bewertung der individuellen und kooperativen Leistungen gefunden werden, die in die Gesamtnote der einzelnen Fächer eingehen./10

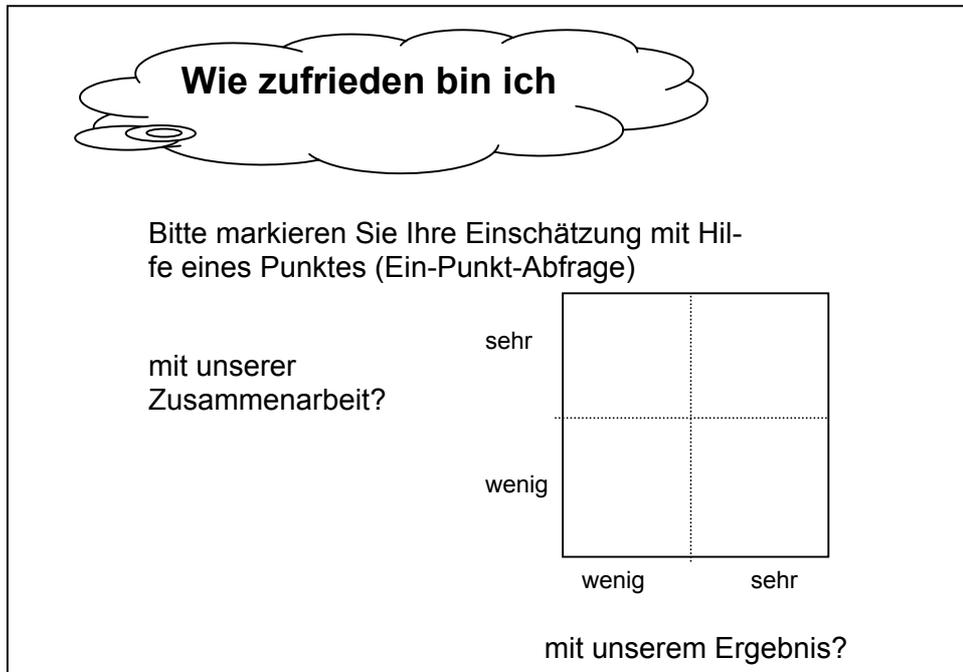
In der Praxis wird dieses Problem oft auf ganz unterschiedliche Weise gelöst:

- *Es werden nur klar abgrenzbare, individuelle Leistungsanteile bewertet.*
- *Die Mitglieder der Gruppe verteilen einen Punkte- bzw. einen Notenpool leistungsbezogen selbst unter sich auf.*
- *Die Bewertung für die gemeinsame Gruppenleistung wird zum Ausgangspunkt der individuellen Leistungseinschätzung genommen, die im Auswertungsgespräch erfolgt und die Übereinstimmung bzw. Differenz zur Gruppennote festlegt.*
- *Alle Mitglieder einer Gruppe erhalten die gleiche Note, die dem Gruppenergebnis entspricht.*

Alle diese Wege werfen Probleme auf und sind auf unterschiedliche Weise einseitig und diskussionswürdig. Deshalb werden verschiedene Verfahren erprobt und genutzt, die allerdings häufig nur einzelne Seiten der Gruppenarbeit erfassen und bewerten können. Das muss kein Nachteil sein, wenn konsequent berücksichtigt wird, dass die Gruppenarbeit viele unterschiedliche „Messpunkte“ zur Ermittlung und Bewertung individueller und kooperativer Leistungen bietet. Wichtige Voraussetzungen sind in jedem Fall die Zielklarheit der Lehrkraft, die Transparenz der Bewertungskriterien, eine prozessuale Sicht (Gruppenprozess) in Verbindung mit der summativen Beurteilung der präsentierten Lernprodukte (Gruppenergebnis).

Die Gruppenprozessanalyse

Für die Reflexion und das damit verbundene Feed-back zu Gruppenarbeitsphasen hat sich für die Ermittlung eines Zwischenstandes der Gruppenarbeit die so genannte "**Ein - Punkt - Frage**" bewährt:/11



Das Diagramm zeigt eine Ein-Punkt-Abfrage in Form eines 2x2-Matrix-Rasters. Oben befindet sich eine Wolke mit dem Titel "Wie zufrieden bin ich". Darunter steht die Anweisung: "Bitte markieren Sie Ihre Einschätzung mit Hilfe eines Punktes (Ein-Punkt-Abfrage)". Die vertikale Achse ist mit "mit unserer Zusammenarbeit?" beschriftet, die horizontale Achse mit "mit unserem Ergebnis?". Die vertikale Achse hat die Beschriftungen "sehr" (oben) und "wenig" (unten). Die horizontale Achse hat die Beschriftungen "wenig" (links) und "sehr" (rechts). Das Raster selbst ist durch gestrichelte Linien in vier Quadranten unterteilt.

Die Gruppenmitglieder geben ihre Einschätzung durch das Kleben eines Punktes oder durch eine Markierung in das Feld. Manchmal werden auch Namen eingetragen. In einem zweiten Schritt wird in der Gruppe dann entschieden, ob das Ergebnis erörtert werden soll, wenn es z. B. "Ausreißer" aus einem geschlossenen Feld gibt. Diese Form hat den Vorteil, dass die Zufriedenheit der einzelnen Schülerinnen und Schüler in der jeweiligen Gruppe unabhängig von ihrer Größe in kurzer Zeit erfasst und dokumentiert werden kann.

Mehrfaches Abfragen kann außerdem optisch die Entwicklung von Zufriedenheit in einem Gruppenprozess verdeutlichen. Die Erfahrung zeigt, dass in der Auswertung die Kriterien für Zufriedenheit differenziert werden und damit für alle bewusster gemacht werden können. Dies gilt auch für ähnliche Hilfsmittel wie z. B. die Zielscheibe oder ein Spinnennetz.

Gruppenarbeit lässt sich prozessual ebenso durch die **systematische** (mitunter standardisierte) **Beobachtung der Gruppe und einzelner Gruppenmitglieder** erfassen und bewerten. Bohl (2001) gibt hierfür folgende Orientierungen:/12

Prozessbezogene Bewertungskriterien für Gruppenarbeit		
Bewertungskriterien in den einzelnen Bausteinen	Zielpunkte	erreichte Punkte
Anfangsphase		
• Gruppenarbeits- und Zeitplan erstellen	3	
• individuellen Arbeits- und Zeitplan erstellen	3	
• nutzbares Info- und Arbeitsmaterial beschaffen	2	
Durchführungsphase		
• zielgerichtet arbeiten	2	
• sachlich argumentieren	2	
• Gruppenmitglieder unterstützen	2	
Auswertungsphase		
• Zeit- und Arbeitsplan überprüfen	1	
• Zeit- und Arbeitsplan korrigieren	1	
• Ergebnisse selbst bewerten	2	
Summe		
	18	
<i>nach Bohl 2001, S. 83</i>		

- *Jede Gruppe sollte über einen Zeitraum von mehreren Unterrichtsstunden beobachtet werden.*
- *Schwerpunktmäßig sollte sich die Lehrkraft (oder die beauftragte Schülerbeobachtungsgruppe) jeweils auf ein Team konzentrieren, ohne die übrigen Gruppen zu ignorieren.*
- *Der Beobachtende muss so nah an der Gruppe sitzen, dass er zumindest gelegentlich mithören kann, was und wie kommuniziert wird.*
- *Sollte die Gruppenarbeit an Lernorten außerhalb des Klassenzimmers stattfinden, sollte auch dort möglichst beobachtet werden. Ansonsten kann es sinnvoll sein, die Gruppen immer dann zu beobachten, wenn sie sich vollzählig im Klassenraum aufhalten.*

Durch Einbezug schriftlicher Leistungen können die Beobachtungen korrigiert oder stabilisiert werden.

Benotung des Gruppenergebnisses und Stellungnahme durch die Gruppe

Die differenzierte Bewertung von Gruppenleistungen, zumeist fließen sie in kooperativ geschaffene Produkte ein, führt zur entscheidenden Frage:

Wie lassen sich die Schülerinnen und Schüler in die Bewertung integrieren, ohne sie zu überfordern?

Lehrkräfte, die davon ausgehen, dass das nicht möglich sei, sind darauf angewiesen, ihre eigenen Beobachtungen zur Grundlage der Bewertung zu machen. Wer die Schülerinnen und Schüler allerdings in die Bewertungsvorgänge einbeziehen möchte, sollte schrittweise und zunächst folgendermaßen vorgehen:

- *Der Vorschlag zur Bewertung des Gruppenprodukts wird der Gruppe zur **Stellungnahme** vorgelegt.*

Die Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Gruppen diskutieren unabhängig von der Lehrkraft, sie werden aber auf die Kriterien hingewiesen, die bei der Bewertung von Bedeutung waren. Die Gruppen müssen in ihrer Stellungnahme eine Entscheidung darüber treffen, ob es eine gemeinsame Note für alle Gruppenmitglieder gibt.

Ein weiter gehender Schritt legt die Verantwortung in stärkerem Maße in die Hände der Schülerinnen und Schüler in der jeweiligen Gruppe:

- **Punkte- bzw. Notenpool:** *Die Gruppe bekommt einen Pool an Punkten, der aus der Multiplikation der Note für das Gruppenergebnis mit der Zahl der Gruppenmitglieder erwächst. In gemeinsamer Diskussion entsteht dann ein Vorschlag für die Verteilung des Notenpools auf jedes Gruppenmitglied.*

Beispiel:

Note für das Gruppenergebnis: 10 Punkte (von maximal 15 Punkten)

Zahl der Gruppenmitglieder: 5

Notenpool: 50 Punkte (können unterschiedlich verteilt werden)

Für eine als gerecht akzeptierte Bewertung müssen den Schülerinnen und Schülern die Aspekte und Kriterien bekannt sein, nach denen sie eine Leistungsbewertung vornehmen können. Das soll in schriftlicher Form geschehen, um während der Diskussion darauf Bezug nehmen zu können. Das auf der folgenden Seite angegebene Beispiel für eine solche In-

struktion der Schülerinnen und Schüler ist angelehnt an die Materialien des Niedersächsischen Kultusministeriums für Berufsbildende Schulen./13

Bewertung/Selbsteinschätzung

Liebe Schülerinnen und Schüler,

vor uns liegt die Bewertung der Leistungen in der zurückliegenden Unterrichtseinheit. Es ist vereinbart, jeder Arbeitsgruppe die Gelegenheit zu geben, den Prozess Ihrer Arbeit und die erzielten Ergebnisse selbst zu analysieren und zu bewerten. Ziel ist es, jedem Mitglied der Arbeitsgruppe eine Note zu geben.

Dazu schlage ich folgende Vorgehensweise vor:

1. Jede Gruppe bekommt von mir eine Gesamtpunktzahl, die sich aufgrund meiner Notenvorstellungen ergibt. Diese Gesamtpunktzahl ist unter den einzelnen Gruppenmitgliedern zu verteilen. Von der Gesamtpunktzahl kann geringfügig abgewichen werden, wenn es im Plenum überzeugend begründet wird.

Bei der Bewertung der Leistungen der einzelnen Arbeitsgruppenmitglieder können sich die Gruppen z. B. an folgenden Kriterien orientieren:

- Beiträge zum Erreichen des Gruppenzieles
 - Qualität der Beiträge
 - Übernahme von Aufgaben
 - Engagement, Einsatz, Ausdauer.
2. Die Leistungsbewertung der einzelnen Mitglieder sollte nach Möglichkeit so ausführlich in der Arbeitsgruppe diskutiert werden, dass eine Einigung über die zu vergebende Punktzahl unter allen Gruppenmitgliedern erzielt wird. Falls keine Einigung zustande kommt, kann die Gruppe aus den anderen Gruppen einen Schlichter wählen oder die Lehrkraft bitten, das Gespräch zu moderieren.
 3. In einer abschließenden Gesprächsrunde erläutert jede Gruppe ihre Bewertungen. Die Lehrkraft legt ihre Einschätzung ebenfalls offen.

2.1.4 Projektarbeit

Projektlernen und Leistungsbewertung sind zwei Elemente, die sich in der Schule zwischen zwei Polen bewegen: Mitunter errichtet die komplexe Lernstruktur des Projektunterrichts eine Barriere für eine Leistungsbewertung, sodass Lehrkräfte hier völlig darauf verzichten, weil sie ihnen zu schwierig erscheint. Nicht selten beziehen die Schülerinnen und Schüler dann einen Teil ihrer Arbeitsfreude aus dem Fehlen der Bewertung in Form von Noten. Auf der anderen Seite gibt es durchaus auch Lehrkräfte, die mit kleinlichen Bewertungen der einzelnen Schritte und Phasen der Projektarbeit selbst gesteuertes und eigenverantwortliches Lernen verhindern, weil sie von der im Prinzip richtigen Position ausgehen, dass es sich hierbei eben auch um Unterricht handle. Unterricht, in dem es keine Zensuren gibt, sei in den Augen der Lernenden kein richtiger Unterricht, so eine der Begründungen.

Dabei ist unbestritten: In Projekten muss es gleichfalls Reflexionsmöglichkeiten und Rückmeldungen an die Schülerinnen und Schüler geben, weil in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler bewertungsfreie Lernphasen tatsächlich nicht den gleichen Stellenwert einnehmen, wie die bewerteten. Allerdings muss diese Evaluation keineswegs stets mit Zensuren verbunden sein, sondern sollte eher in gemeinsamer Kommunikation stattfinden. Selbst die Präsentation der erstellten Produkte bietet zahlreiche Gelegenheiten einer motivierenden Einschätzung und Rückmeldung. Wenn nach Möglichkeiten zur Bewertung mit Noten/Punkten gesucht wird, lässt sich das im Projektunterricht am ehesten an dokumentierbaren Leistungen, an Produkten, realisieren. Die Nutzung dieser Möglichkeiten besitzt für die brandenburgischen Schulen einen besonders hohen Stellenwert, weil Projekte für den Abschluss der Jahrgangsstufe 9 und die Prüfung am Ende der Jahrgangsstufe 10 eine große Rolle spielen./14

Was kann überhaupt bewertet werden?

- *das zu Projektbeginn mit den Lernenden vereinbarte Ergebnis ihrer Arbeit in der Gruppe oder*
- *der Projektbericht (kollektiv oder individuell).*

Zum Gruppenergebnis bzw. Arbeitsprodukt

Die Kriterien, nach denen das Arbeitsprodukt bewertet wird, sind vorher zu vereinbaren oder vorzugeben. Zwei Aspekte werden dabei auf jeden Fall berücksichtigt:

- *der Sachbezug (fachliche Qualität und Exaktheit, inhaltliches Anspruchsniveau, Struktur, kreativer Gehalt usw.) und*
- *die Qualität der Präsentation.*

Zum Projektbericht

In diesem Bericht werden die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler dokumentiert und unter inhaltlichen, methodischen und sozialen Aspekten reflektiert, sodass eine Art „Projektbiografie“ entsteht. Um die ursprüngliche Projektidee konsequent zu verwirklichen, sollte dieser Bericht in Kooperation der beteiligten Schülerinnen und Schüler entstehen, sodass eine gemeinsame Reflexion und Diskussion des Verlaufs und der Ergebnisse des Projekts auf diese Weise angeregt und unterstützt werden. Diese gemeinsame Reflexion und Diskussion der Projektarbeit kann allerdings auch nachträglich auf der Grundlage individueller

Projektberichte (Selbstreflexion) erfolgen, die auf ähnliche Fragen wie die kollektiven Berichte eine Antwort geben. Welche Fragen das im Einzelnen sein können, soll hier ein leicht verändertes Beispiel aus den „Materialien zur Integration von Lerngebieten für Berufsbildende Schulen“ (Niedersächsisches Kultusministerium 1996, S. 48) zeigen./15

Was hat die Projektarbeit gebracht?

- *Was haben Sie gelernt?*
- *Hat sich Ihr Verhältnis zu Ihren Mitschülerinnen und Mitschülern verändert? Wenn ja, wie und worauf ist dies zurückzuführen?*

Was war an der Projektarbeit nicht so gut?

Wie würden Sie die Arbeit Ihrer Gruppe bzw. Ihre individuelle Arbeit bewerten?

Begründen Sie jeweils.

Welche Note würden Sie Ihrer Gruppe für die geleistete Arbeit geben?

Welche Note würden Sie sich selbst geben?

Individueller Abschlussbericht zur Projektarbeit

Nach Abschluss der Projektarbeit sollen Sie noch einmal über die Arbeit in Ihrer Gruppe nachdenken. Schreiben Sie Ihre Gedanken in vollständigen Sätzen auf maximal 3 Seiten auf. Der von Ihnen abgegebene Bericht wird nach Inhalt, Sprache (Rechtschreibung, Zeichensetzung, Grammatik, Ausdruck) und Form (Gliederung, Sauberkeit, Schrift....) benotet.

In dem Bericht sollte auf folgende Fragen eingegangen werden:

Warum haben Sie das Thema gewählt?

Wie hat Ihre Gruppe die Themen-/Aufgabenstellung bewältigt?

- *Was haben Sie in welcher Reihenfolge gemacht?*
- *Welche Aufgaben haben Sie übernommen? Warum gerade diese?*
- *Welche Schwierigkeiten gab es bei der Beschaffung des benötigten Informationsmaterials und dessen Auswertung? Wie haben Sie diese gelöst?*
- *Welche Verbesserungen halten Sie für die Folgeprojekte für unumgänglich?*

Wie war die Zusammenarbeit in der Gruppe?

- *Wie wurde festgelegt, wer was macht?*
- *Haben Sie einander geholfen? Hat sich dabei jemand besonders ausgezeichnet?*
- *Gab es Streit? Wie wurde er beigelegt?*
- *Haben alle in etwa gleichviel gemacht?*
- *Haben Sie sich wohl gefühlt in Ihrer Gruppe? Warum/warum nicht?*
- *Woran sollte beim nächsten Mal am Anfang schon gedacht werden?*

Ob solche individuellen oder kollektiven Projektberichte Wege zu einer höheren Lernqualität erschließen, wird in der Schulpraxis häufig sehr kritisch gesehen, und das mit Recht, wenn die Schülerinnen und Schüler nicht auf diese Aufgabe vorbereitet sind. Auch diese Methode muss, wie alle anderen ebenfalls, zunächst vermittelt und angeeignet werden, bevor sie erfolgreich angewendet werden kann. **Lerntagebücher** und **Gruppenprotokolle** können hierbei Unterstützung geben, weil sie eine solide Datenbasis für zusammenfassende Berichte über bestimmte Lernphasen liefern und weil die Information über die Reflexionsbereiche die Wahrnehmung schärft.

Was hinzukommen kann, ist das **Benennen von Erfolgskriterien** vor Beginn der Arbeit, die der Gruppe erlauben, sowohl im Prozess als auch in Bezug auf das Ergebnis festzustellen, ob sie den vereinbarten Zielen näher kommt bzw. ob sie diese erreicht hat.

Es ist außerdem möglich, die einzelnen Phasen des Projektunterrichts auf einem **Bewertungsbogen** zusammenzufassen, der sowohl von den Lehrkräften sowie den Schülerinnen und Schülern getrennt als auch gemeinsam bearbeitet werden kann. Sein Einsatz setzt allerdings voraus, dass vorher die entsprechenden Indikatoren, die für die Bewertung herangezogen werden sollen, vereinbart wurden.

Der abschließende Projektbericht kann sich nach Bohl (2001, S. 95) dann auf die im folgenden Beispiel formulierten Kriterien beziehen. Dieser Bewertungsbogen stellt eine Hilfe dar, einen Überblick über den Verlauf der gesamten Projektarbeit zu geben, sodass eine objektive Bewertung erfolgen kann, falls diese erforderlich ist und gewünscht wird.

Im folgenden Bewertungsbogen fällt auf, dass die Präsentation der Ergebnisse im Projektunterricht, die sicherlich wichtige Funktionen im Lernprozess der Schülerinnen und Schüler erfüllt bzw. erfüllen muss (siehe auch „Bewertung von Gruppenarbeit“), bei der Beurteilung eine wichtige Rolle spielt. Hier wird sogar vorgeschlagen, die Präsentation zu 50 Prozent in die Gesamtbewertung der Projektarbeit einzubeziehen. Ob das in jedem Fall gerechtfertigt ist oder ob nicht das erstellte Produkt mit einem höheren prozentualen Anteil (hier: 30%) in die Gesamtbewertung einfließen soll, muss verantwortungsvoll geprüft und gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern entschieden werden.

Bewertungsbogen (Projekt)			
Name: Klasse:		Zeitraum/Stunden;	
Thema:		Fach/Fächer:	
Gruppenmitglieder:			
Hinweis: Das durchgeführte Projekt setzt die beiden projektorientierten Arbeiten des vergangenen Schuljahres fort. Im September fand ein Methodentag statt. Die Projektwoche geht zu gleichen Teilen in die Fächer _____ und _____ ein und ersetzt jeweils eine Klassenarbeit.			
Bewertungen	Ziel- punkte	erreichte Punkte	Note
Prozess (20%)			
1. Projektskizze (Abgabedatum_____)	1		
2. Arbeitsprozessbericht (Abgabedatum_____)	3		
Präsentation (50%) (Datum_____)			
3. Struktur (z. B. Einstieg, Abschluss)	2		
4. gezielter Medieneinsatz	2		
5. sprachliche Verständlichkeit	2		
6. fachliche Qualität (z. B. Umfang, Sprache, Tiefe)	4		
Produkt – schriftliche Ausarbeitung (30%) (Abgabedatum_____)			
7. Gestaltung (z. B. Layout, Grafiken, Ästhetik, Ideen)	2		
8. Informationsquellen (z. B. Vielfalt, Angaben)	1		
9. fachliche Qualität (z. B. Umfang, Tiefe)	3		
Gesamtergebnis	20		
Weitere Anmerkungen:			
Datum _____ (Fachlehrerin_____) (Fachlehrer _____)			
Quelle: Bohl 2001, S. 96			

2.1.5 Offener Unterricht/Freie Arbeit

Neben dem Projektunterricht sind Freiarbeit, Wochenplanarbeit und Stationenlernen gängige Varianten des offenen Unterrichts, die sich vor allem durch den Grad der gewährten Offenheit bzw. Selbstbestimmung beim Lernen unterscheiden. Für die Bewertung ergeben sich gute Möglichkeiten, weil diese Unterrichtsformen im Unterschied zum Projektunterricht in der Regel in vertrauter und vorstrukturierter Lernumgebung und mit didaktisch aufbereitetem Lernmaterial durchgeführt werden. Es gibt demzufolge ausreichend Zeit und Gelegenheit zur systematischen Beobachtung und zur Kontrolle der Lernergebnisse. Bohl schlägt deshalb folgende **Bewertungsvarianten** für diese offenen Unterrichtsformen vor:/16

- *Die Schülerinnen und Schüler stellen selbstständig ein Lernprodukt her, das anschließend bewertet wird.*
- *Bestimmte Materialien und Aufgaben müssen bearbeitet werden und können dann in einem Test oder in einer Klassenarbeit überprüft werden.*
- *Die bearbeiteten (Pflicht-)Aufgaben werden einzeln überprüft und nach bestimmten Kriterien bewertet.*

Auf jeden Fall empfiehlt es sich, das Lern- und Arbeitsverhalten der Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Formen des offenen Unterrichts systematisch zu beobachten und in Übereinstimmung mit dem konkreten Unterrichtskonzept weitere Bewertungskriterien gemeinsam mit den Lernenden zu vereinbaren. Welche Kriterien dabei eine besondere Rolle spielen und worauf sich die Beobachtungen in Freiarbeitsphasen richten sollen, zeigt der folgende Bewertungsbogen für die Hand der Lehrkräfte, die an diesen Unterrichtsformen beteiligt sind.

Bewertungsbogen für Freiarbeit					
Name:		Kl.:		Schuljahr:	
Beteiligte Fächer:					
A: Lern- und Arbeitsverhalten (Beobachtungstage: _____, _____, _____)					
Der Schüler ...		+	0	-	Anmerkung
1.	variiert in angemessener Weise das Lernmaterial				
2.	folgt den Arbeitsanweisungen sorgfältig				
3.	kann Hilfe gezielt einfordern und annehmen				
4.	kann selbst Hilfe geben				
B: Schriftliche Leistungen (überprüft am _____)					
5.	führt den Freiarbeitsordner sorgfältig				
6.	ist in der Lage, eine vollständige und ordentliche Mitschrift anzufertigen				
7.	hat eine gewissenhafte selbstständige Lösungskontrolle durchgeführt				
C: Sonstiges					
8.	kann sich an die vereinbarten Freiarbeitsregeln halten				
9.	Weitere Bemerkungen				
_____		_____		_____	
Datum	Klassenlehrer/-in	Fachlehrer/-in	Fachlehrer/-in	Fachlehrer/-in	
<i>nach Bohl 2001, S. 90</i>					

Lern- und Arbeitsverhalten in der Freiarbeit					
(Beobachtungstage _____, _____, _____, _____)					
Der Schüler ...		+	0	-	Anmerkung
1.	kann ausdauernd und konzentriert arbeiten				
2.	kann aufmerksam zuhören				
3.	kann ruhig arbeiten				
4.	kann zielstrebig arbeiten				
5.	...				
<i>nach Bohl 2001, S. 91</i>					

Da mitunter die Ergebnisse der Freiarbeit, insbesondere in höheren Jahrgängen, in Form von ziemlich umfangreichen schriftlichen Ausarbeitungen und Präsentationen im Vortrag den übrigen Schülerinnen und Schülern vorgestellt werden, ergibt sich die Frage nach möglichen Beurteilungskriterien für die Ergebnisse dieser individuellen Lernprozesse. Das folgende Beispiel verweist auf mögliche Kriterien, die mit den Lernenden zu vereinbaren sind.

**Beurteilungskriterien
für schriftliche Ausarbeitungen und Schülervorträge**

1. Die schriftliche Ausarbeitung (50%)

Aufbau:	<ul style="list-style-type: none"> • Thema, Name des Schülers, Datum der Abgabe • Zielsetzungen (,in einem Satz‘): kurze Beschreibung dessen, was der Vortrag vermitteln soll, d.h. der Mitschüler und die Mitschülerin lernen sollen • Darlegung des benötigten fachlichen Hintergrundes • detaillierte Planung des Vortrags (in Stichworten: was kommt nacheinander; welche Medien und Materialien bzw. Versuche werden benötigt; Zeitplanung); dabei klare Gliederung in drei Abschnitte: <ul style="list-style-type: none"> - Wiederholung (sehr kurz) - das eigentliche Thema (,Pflichtprogramm‘) - Vertiefung und Erweiterungen (,Kür‘) • Quellenangaben
----------------	---

Bewertung:	<ul style="list-style-type: none"> • Wurden Grobgliederung und schriftliche Ausarbeitung termingerecht abgegeben? • Hat sich die Schülerin/der Schüler das nötige Hintergrundwissen erarbeitet und Probleme erkannt? • Wurde das benötigte Hintergrundwissen vollständig und richtig dargestellt? • Zeigte die Schülerin/der Schüler Selbstständigkeit, Initiative, Kreativität, ... ? • sinnvolle Planung des Ablaufs des Vortrags (Stoffumfang und Schwierigkeit, Zeiteinteilung, Auswahl von Unterthemen, Beispielen, Aufgaben, Experimenten, Medien , ... und deren Anordnung) • gute Darstellung
-------------------	---

2. Der Vortrag (50%)

Bewertung:	<ul style="list-style-type: none"> • Haben die Zuhörer vom Vortrag profitiert? • Wurde die zugrunde liegende Theorie/Wissenschaft richtig und verständlich erklärt? • Wurden Medien (Tafel, Projektor, Experimente, Computer) sinnvoll eingesetzt? • Konnten die Zuhörer mitschreiben bzw. haben sie brauchbare Arbeitsblätter erhalten? • Wurde der Zeitrahmen eingehalten? • Wurde der Vortrag ansprechend präsentiert (Auftreten, Sprache, Motivation der Hörer, ...)?
-------------------	---

Quelle: Grunder/Bohl 2001, S. 179

2.1.6 Präsentationen

Die Präsentation der Lernergebnisse besitzt bekanntlich einen hohen Stellenwert für die Effektivität selbst gesteuerten Lernens. Präsentationen von individuellen und kooperativen Lernergebnissen, nicht nur in Projektphasen oder am Ende von Gruppenarbeit, haben einen großen Einfluss auf die Effektivität selbst gesteuerten Lernens. Diesen Einfluss haben sie nicht nur, weil sich den Schülerinnen und Schülern dabei wertvolle Lernerfahrungen eröffnen, sondern weil dabei auch die Lehrkräfte wichtige Informationen über selbstständige Lernphasen erhalten können. Letztere sind z. B. für die erforderliche Bewertung der erbrachten Leistungen und die Steuerung der sich anschließenden Lernprozesse eine unentbehrliche Voraussetzung. Es ist nur verständlich, dass in der Regel besonderer Wert auf die Beurteilung solcher Präsentationen gelegt wird.

Die **Bewertungskriterien** einer Präsentation gleichen zwangsläufig den Kriterien, die bei der Bewertung im Projektunterricht vorgestellt wurden. Sie beziehen sich vor allem, wie dies im folgenden Beispiel geschieht, auf

- *den Inhalt,*
- *die Form und Gestaltung sowie*
- *auf die Verbindung zwischen Inhalt und Form.*

Mit einem weiteren Beispiel für die Beurteilung einer Präsentation im Vortrag soll darauf aufmerksam gemacht werden, dass mitunter weitere Beurteilungskriterien erforderlich sind, um die Schülerleistungen angemessen einschätzen zu können.

Bewertungsbogen (Präsentation)			
Name:	Kl.:	Datum:	Stunde:
Gruppenmitglieder:		Fach: <i>Mathematik</i>	
Thema:			
<i>Die Bewertungskriterien wurden im Unterricht an zwei Beispielen erprobt. Die Gruppe hatte zwei Wochen Zeit zur Vorbereitung. Am fand ein Beratungsgespräch statt. Die Präsentationsnote ersetzt eine Klassenarbeit im Fach Mathematik.</i>			
Bewertungen	Zielpunkte	erreichte Punkte	Note
Inhalt (60%)			
1. Inhaltliche Tiefe	3		
2. Inhaltliche Breite	1		
3. Korrekte Verwendung der Fachsprache	2		
4. Korrekte und verständliche Erklärungen	3		
5. Korrekte und ordentliche Zeichnung	3		
Form (40%)			
6. Medien	2		
7. Gliederung: nachvollziehbar und sinnvoll	2		
8. Sprache: verständlich und angemessen (frei)	2		
9. Einbezug der Zuhörer	1		
10. Kreativität/besondere Ideen	1		
Gesamtergebnis	20		
Weitere Anmerkungen:			
_____		_____	
Datum		(Mathematiklehrerin)	
Quelle: Bohl 2001, S. 86			

Beobachtungsbogen zur Beurteilung der Präsentation in Vortragsform								
	Schüler 1						Schüler 2	...
	1	2	3	4	5	6
Inhalt des Vortrags								
<ul style="list-style-type: none"> • Gründliche oder oberflächliche Erarbeitung? • Wesentliches oder Nebensächliches (Auswahl)? 								
Darstellung des Themas								
<ul style="list-style-type: none"> • Strukturiert oder ungeordnet? • Verständlich oder unklar? 								
Sachkenntnis								
<ul style="list-style-type: none"> • Eigene Formulierungen oder lediglich abgeschrieben? • Fragen zum Thema richtig beantwortet? 								
Vortrag								
<ul style="list-style-type: none"> • Frei oder abgelesen? • Flüssig in vollständigen Sätzen oder stockend in unvollständigen Sätzen? 								
Anschaulichkeit								
<ul style="list-style-type: none"> • Beispiele • Erläuterungen/Visualisierung? • Einbeziehung eines Lernplakats? • Wurden weitere Medien sinnvoll eingesetzt? 								
Gesamteindruck								
<ul style="list-style-type: none"> • Ansprechend oder langweilig? • Sicher oder unsicher? 								
Was fiel sonst noch auf?								
nach Grunder/Bohl (Hrsg.) 2001, S. 152								

Häufig werden die Ergebnisse der Projektarbeit auf Lernplakaten bzw. Lernpostern visualisiert. Selbstverständlich müssen dann auch diese Lernplakate gemeinsam beurteilt und in der Gesamtbewertung berücksichtigt werden, wie dies im bereits vorgestellten Beobachtungsbogen verankert ist. In der Regel sind dafür allerdings differenziertere Kriterien erforderlich, wie im folgenden Beispiel vorgeschlagen wird:

Beurteilungskriterien für Lernplakate	
Inhalt	
Vollständigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Sind alle notwendigen Informationen zum Thema angesprochen bzw. die wesentlichen Inhalte erfasst?
sachliche Richtigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Sind die dargestellten Inhalte sachlich richtig?
Verständlichkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Werden die Informationen und Zusammenhänge für Leser und Betrachter klar? Sind wichtige Begriffe erklärt?
Rechtschreibung/ Grammatik	<ul style="list-style-type: none"> • Sind Rechtschreibung und Grammatik korrekt?
Darstellung	
Gliederung	<ul style="list-style-type: none"> • Wurde der Platz gut genutzt? Ist eine klare Gliederung erkennbar? Sind die Überschriften treffend und gut lesbar?
Zusammenhang	<ul style="list-style-type: none"> • Wurden Zusammenhänge und Beziehungen zwischen einzelnen Informationen verdeutlicht?
Visualisierung	<ul style="list-style-type: none"> • In welchem Maße wurde versucht, Informationen bildlich darzustellen anstatt mit Worten?
Darstellungsmittel	<ul style="list-style-type: none"> • Wurden angemessene Darstellungsmittel gewählt (z. B. Karten, Diagramme, Bilder, vielleicht sogar Powerpoint)?
Gestaltung	
Sauberkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Wurde das Plakat sorgfältig und sauber gestaltet?
Größe der Gestaltungselemente	<ul style="list-style-type: none"> • Wurden die Zeichnungen in ausreichender Größe angefertigt? Wurde die Schriftgröße richtig gewählt?
Farbgebung	<ul style="list-style-type: none"> • Wurden die Farben gezielt und sinnvoll eingesetzt? Wurden Farbkontraste berücksichtigt?
<i>nach Grunder/Bohl (Hrsg.) 2001, S. 153 und S. 297</i>	

2.2 Spezifische Instrumente

2.2.1 Portfolio

Die Dokumentation des Lernprozesses als Mittel zur Reflexion des Lernens und zugleich als Leistungsnachweis bzw. als eine andere Form der Prüfung ist besonders sinnvoll bei Aufgaben, die über einen längeren Zeitraum selbstständig bearbeitet werden. Sie kann der Lehrkraft beratende Interventionen im Arbeitsprozess ermöglichen und die Beurteilung individuell gestalten lassen. Für die Auswertung von Freiarbeit auch in höheren Jahrgängen könnte eine Basis geschaffen sein, wenn Lehrkräfte bereit sind, die Dokumentationen als authentisch zu akzeptieren. Wichtiger ist allerdings, wie der Lehrkraft der Wechsel in die Beraterrolle gelingt, denn die ist gefragt.

Die Formen einer solchen Dokumentation im Schulalltag sind außerordentlich vielfältig. In der letzten Zeit kristallisieren sich allerdings zwei Hauptformen heraus: das Portfolio und das Lerntagebuch./17

Ein **Portfolio*** oder eine „direkte Leistungsvorlage“ (Vierlinger 1999) ist eine Art Sammelmappe. Ähnlich wie im Kunstbereich werden Leistungsdokumente und selbst erstellte Produkte gesammelt. Das entstandene, von Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern selbst bewertete Produkt wird *direkt* in die Mappe gelegt, d.h., der Umweg über ein Notenzeugnis, eine verbale Beurteilung etc. wird vermieden, die Leistung wird authentisch dokumentiert. Dritte (Eltern, Personalchef) können sich dann selbst ein Bild von der Leistung machen, *ihr* eigenes Urteil ist dann entscheidend. Die Vorteile des Portfolios sind recht eindrucksvoll, insbesondere aus einem pädagogischen Blickwinkel, der die Förderung des Einzelnen in den Vordergrund rückt./18

Die Nachteile der Zensurengebung werden kompensiert. Das Portfolio ermöglicht eine im höchsten Maße individuelle und fachbezogene Bewertung, auf eine nivellierende soziale Bezugsnorm wird verzichtet. Da die Leistungsvorlage direkt erfolgt, sind sämtliche Nachteile einer rechnerischen Vereinheitlichung wie bei Punkte- oder Notensystemen hinfällig und damit ebenso die Diskussion um testtheoretische Gütekriterien. Zahlreiche Probleme bei der Leistungsbewertung werden vermieden oder vermindert: Gruppenarbeiten können als solche ausgewiesen werden, juristische Einklagbarkeit ist hinfällig, Interpretationsspielräume im Bewertungsverfahren werden verringert, der Druck auf die Lehrkräfte ‚gerecht‘ zu bewerten, wird vermindert, positive Ergebnisse werden honoriert.

* Mittlerweile erfolgt eine inflationäre Verwendung des Begriffs „Portfolio“ für deutlich unterschiedliche Absichten, neben der Sammlung von Lernprodukten (Dossier) auch für die Dokumentation von Lernvorgängen (die individuelle Lernbiografie) und für den Nachweis bestimmter Kompetenzen (Sprachenpass, Medienpass usw.).

Portfolios können sowohl fachspezifisch als auch fachübergreifend angelegt sein. In einem **fachspezifischen** Portfolio werden lediglich Produkte und Dokumente aus einem Fach gesammelt. In einem **fachübergreifenden** Portfolio wählt die Schülerin bzw. der Schüler aus verschiedenen Fächern bestimmte Arbeiten aus. Die Arbeiten können aus mehreren Schuljahren stammen und dann gezielt für Bewerbungsgespräche aufbereitet werden. In Portfolios werden demzufolge sehr unterschiedliche Leistungsdokumente und -produkte gesammelt. Die vielfältigen Möglichkeiten eines Portfolios dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Konzeption durchdacht sein muss. Felix Winter (2000) hat dazu einige hilfreiche Prinzipien formuliert, die durch Bohl (2001) ergänzt wurden. Die Schülerinnen und Schüler sollten zunehmend selbst in die Lage versetzt werden, je nach Bedarf (z. B. für eine Bewerbung) oder nach Interesse (z. B. für eine Ausstellung) aus ihrer Sammlung gezielt auszuwählen. Dies ist nicht einfach, weil die Aufmerksamkeit des Adressaten auf bestimmte Leistungen gelenkt werden soll – gleichzeitig muss die Mappe übersichtlich und nicht zu umfangreich sein.

Die erstellten bzw. gesammelten Dokumente stellen zugleich eine wichtige Orientierung im individuellen Lernprozess dar. Dies gilt besonders, wenn die Arbeiten in einen bestimmten Arbeitsplan mit Pflichtbereichen eingebunden sind. Die Dokumente müssen deshalb sorgfältig aufbewahrt werden – möglicherweise über einen längeren Zeitraum hinweg. Die Sammlung sollte vollständig und ordentlich geführt sein, dies fällt Schülerinnen und Schülern zuweilen sehr schwer.

Die im Portfolio gesammelten Lerndokumente sind durchweg zu kommentieren. Besonders sinnvoll ist es, wenn sowohl Lehrkräfte als auch Schülerinnen und Schüler die Leistungen kommentieren und bewerten. Der Kommentar ordnet die Lernentwicklung ein. Er ist daher für die Lernenden und für Dritte wichtig. Die Leistungen und die entsprechenden Dokumentationen werden vor- und nachbereitet und stehen in enger Passung zum Unterricht und zu dessen Zielen. Sie sind gut als Grundlage für Beratungsgespräche mit Eltern sowie Schülerinnen und Schülern geeignet. Allerdings heißt das nicht zwangsläufig, wie dies verschiedentlich praktiziert wird, dass die Gestaltung des Portfolios insgesamt zu bewerten sei./19

Beispiel einer Anweisung im Klappendeckel einer Leistungsmappe:

Zu dieser Leistungsmappe (Portfolio)

In dieser Mappe sollen alle wesentlichen Produkte, die du selbst in diesem Kurs erarbeitest, gesammelt werden. Was als Leistungsnachweis eingereicht wird, soll gesondert vermerkt werden (siehe unten). Es handelt sich also nicht um einen Hefter, in dem alle Notizen und Schriftstücke aus dem Kurs abgelegt werden. Die Mappe soll im Kursraum bleiben.

Anforderungen:

Spätestens zum Kurs-Ende sollen in der Mappe sein:

- 1. eine eigenständig durchgeführte Betrachtung zu einem Märchen;**
- 2. das beste selbst geschriebene Märchen;**
diese Märchen sollen in einem Kursheft für alle vervielfältigt werden;
- 3. die gelungenste Illustration** zu einem der Märchen.

Zu jedem dieser Leistungsnachweise ist ein **Deckblatt** beizulegen, auf dem Folgendes genannt bzw. beschrieben ist:

- a) Kurs und Name;
- b) Art der Aufgabe, die bearbeitet wurde;
- c) kurze Stellungnahme, warum das Produkt ausgewählt wurde und was als gelungen angesehen wird.

Gegen Ende des Kurses wird der Kursleiter die Mappen bewerten und in kleinen Gruppen besprechen.

	Inhalt:	Datum:	Bestätigung des Kursleiters
1.			
2.			
3.			
	Ggf. weitere Einlagen		

Quelle: Felix Winter in Böttcher/Philipp (Hrsg.) 2001

Mögliche Inhalte eines fächerübergreifenden Portfolios

Ein Bewertungsbogen im Anschluss an eine projektorientierte Unterrichtseinheit in Deutsch und Biologie	Die schriftliche Dokumentation eines Referates im Fach Erdkunde – mit Kommentaren des Lehrers	Ein ausgefüllter Selbstbewertungsbogen zum Lern- und Arbeitsverhalten in der Freiarbeit	Ein vom Lehrer ausgefüllter Beobachtungsbogen zum Lern- und Arbeitsverhalten in der Freiarbeit
Die von den Schülern erstellte und vom Lehrer kommentierte Konzeption einer Gruppenpräsentation	Bescheinigungen über methodische und kommunikative Leistungen	Arbeitsschwerpunkte im Rahmen der Schülermitverantwortung – mit Lehrerkommentar	Eine Mathematikarbeit mit Schwerpunkt ‚Spiegelung von Körpern‘ – mit Lehrerkommentar
Der Videofilm einer Projektpräsentation	Eine Zeichnung aus dem Fach Kunst – mit Lehrerkommentar und Selbstbewertung	Die CD einer Powerpoint-Präsentation – mit schriftlichen Lehrerkommentaren	(...)

nach Bohl 2001, S. 77

2.2.2 Selbsteinschätzungsinstrumente / Lerntagebücher

Mittlerweile gibt es bereits auch Schulen, die gute Erfahrungen gemacht haben, mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam Fragen und Kriterien für die Beobachtung und Bewertung von eigenen schulischen Leistungen und damit auch Selbsteinschätzungsbogen oder Lerntagebücher – im Sinne von „Entwicklungsportfolios“ – zu diskutieren und zu erarbeiten. Dieses Vorgehen empfiehlt sich **insbesondere bei handlungsorientierten und projektorientierten Unterrichtsvorhaben**, ebenso vor allem bei offenen Aufgaben, wo es besonders wichtig ist, die Bewertungskriterien offen zu legen und dazu eine Verständigung bzw. Transparenz der Bewertungsabsichten zwischen Lehrenden und Lernenden zu erreichen. Auf diese Weise werden die Schülerinnen und Schüler zur zunehmend selbstständigen Reflexion und Dokumentation ihrer eigenen Lernprozesse und der erreichten Lernergebnisse angeregt und befähigt. Diese reflexive Begleitung der Lernleistungen durch die Lernenden selbst erweist sich immer mehr als eine unverzichtbare Voraussetzung für die zielgerichtete Förderung der Lernkompetenz und muss demzufolge systematisch entwickelt werden./20

Außerdem kann diese Selbstbeobachtung die notwendigen motivationalen und inhaltlichen Orientierungen für die **Verbesserung individueller Lernprozesse** geben. Diese sind wesentlich wirksamer, weil sie von den Schülerinnen und Schülern selbst abgeleitet werden und nicht von außen durch die Lehrkräfte gesetzt werden. Mitunter macht es sich erforderlich, auf diese Standardisierung durch vorgegebene Antworten bzw. Einschätzungen zu verzichten und stattdessen die Schülerinnen und Schüler zu bitten, eine Selbstbewertung nach vorgegebenen Kriterien (in einem Fließtext) zu verfassen. Diese Form erweist sich für viele als recht schwierig und muss demzufolge gründlich vorbereitet werden, wie nachstehende Anregungen zum Schreiben einer **Selbstbewertung** zeigen.

Bogen zur Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler

Name:

	trifft voll zu	trifft etwas zu	weder/ noch	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Ich habe mir die Inhalte der Unterrichtseinheit gründlich angeeignet und kann die mir gestellten Aufgaben lösen.					
Es gelingt mir, Kenntnisse, die ich früher erworben habe, zur Lösung der Aufgaben einzusetzen, die mir in dieser Unterrichtseinheit gestellt worden sind.					
Mir ist es gelungen, die in dieser Unterrichtseinheit erarbeiteten Kenntnisse auf neue Probleme anzuwenden.					
Ich habe versucht, über die konkreten Aufgaben des Unterrichts hinaus weiterführende Überlegungen anzustellen.					
Ich habe ganz neue Ideen in den Unterricht eingebracht und bin in der Lage, neuartige Probleme zu erkennen, auf die der Lehrer nicht aufmerksam gemacht hat.					
Ich kann meine Aufgaben selbst erledigen, unabhängig von Verstärkungen und Rückmeldungen anderer.					
Ich kann mir selbst Ziele setzen.					
Ich bemühe mich, Aufgaben vollständig zu erledigen.					
Ich habe während der Unterrichtseinheit über längere Zeit konzentriert gearbeitet.					
Ich bin nicht entmutigt, wenn mir die Lösung eines Problems nicht auf Anhieb gelingt.					
Ich habe neue Ideen in den Unterricht eingebracht.					
Ich bin neugierig auf unbekannte und schwierigere Aufgaben.					
Ich arbeite gern mit anderen in Partner- oder Gruppenarbeit zusammen.					
Ich lasse mir helfen, wenn ich mal nicht weiter weiß.					
Ich gebe Hilfe, wenn mich jemand fragt oder wenn ich sehe, dass jemand nicht vorankommt.					

Quelle: Lütgert 1999

Anregungen zum Schreiben einer Selbstbewertung

A Die Erarbeitung des Produkts

- *Material: Welche Erfahrungsquellen (z. B. Bücher) lagen vor, wie wurden sie beschafft?*
- *Zeit: Welche Zeit stand zur Verfügung, wie viel wurde gebraucht, wie wurde sie eingeteilt?*
- *Arbeitsvorgehen: Womit wurde begonnen, welche Arbeitsschritte folgten, welche waren schwierig/leicht? Was würde ich das nächste Mal anders machen?*
- *Umstände: Wo wurde die Arbeit überwiegend angefertigt, wo konnte ich gut arbeiten, welche anderen Belastungen störten?*
- *Unterstützung: Wer und was hat mir geholfen, welche Hinweise, Gespräche und Auskünfte waren nützlich?*

B Eigene Bewertung

- *Stärken der Arbeit: Was ist mir gut gelungen, womit bin ich zufrieden, worauf bin ich stolz?*
- *Schwächen: Was ist mir nicht recht gelungen, was hätte ich gerne verbessert, wo waren Schwierigkeiten, die ich noch nicht bewältigen konnte?*
- *Fehlende Informationen, ungünstige Bedingungen: Was hätte ich haben oder wissen müssen, um diese Arbeit noch besser bewältigen zu können?*
- *Eine ganz emotionale Äußerung (z. B. »Es war nervenaufreibend«):*

C Einschätzung der Hintergründe dieser Leistung

- *Fähigkeiten, die hier nützlich waren (z. B. ich kann schnell lesen und auffassen):*
- *Schwächen, die sich hier (wieder) zeigten (z. B. es fällt mir schwer, eine Gliederung zu entwerfen und dann auch einzuhalten):*
- *Wo ich mich vermutlich entwickeln muss (z. B. Arbeitsweisen, Wissensgebiete):*

D Fragen

- *Wozu ich gerne eine Rückmeldung hätte:*
- *Was ich selbst nur schlecht einschätzen kann:*

Quelle: Felix Winter in Böttcher/Philipp (Hrsg.) 2001

Diese Anregungen sind für den Fall gedacht, dass ein Produkt (z. B. eine schriftliche Arbeit) vorliegt. Mithilfe der Fragen können den Schülerinnen und Schülern Hinweise für ihre Reflexion gegeben werden. Auf der Grundlage der Selbstbewertung soll dann ein Gespräch mit der Lehrkraft geführt werden. Es wird nicht erwartet, dass in jedem Fall zu allen Punkten etwas zu sagen ist. Die Stichworte sollen Richtungen des Nachdenkens vorgeben. Unter Umständen müssen sie - bezogen auf den jeweiligen Aufgabenzusammenhang - verändert und konkretisiert werden.

Bei **Lerntagebüchern** werden Ergebnisse und Probleme des Lernens durch die Schülerinnen und Schüler selbst schriftlich festgehalten, entweder in einem eigens dafür vorgesehenen Heft oder auf gesonderten Vordrucken. Sie werden lernbegleitend oder rückblickend in Berichtsform verfasst und in der Regel durch einige Fragen von der Lehrkraft inhaltlich gesteuert, wie die nachstehenden Beispiele zeigen. Mitunter entwickelt sich dabei sogar ein dialogisches Verfahren, wenn z. B. die Lehrkraft regelmäßig diese Berichte zur Kenntnis nimmt und mit Kommentaren versieht. Besonders in längeren selbstständigen und kooperativen Lernphasen (Projektarbeit, Gruppenarbeit, offener Unterricht) ergeben sich auf diese Weise effektive Möglichkeiten zur Selbstreflexion der Lernprozesse. Lerntagebücher zeigen ein breites Spektrum an Möglichkeiten für Eintragungen, wobei darauf zu achten ist, dass die Eintragungen überschaubar bleiben und nicht zu einer demotivierenden Belastung für die Schülerinnen und Schüler werden./21

Was sich in Lerntagebüchern findet:

Inhaltliche Notizen:

In dem Vortrag wurden drei Modelle der Entwicklungsförderung vorgestellt.

Offene Fragen, Unerledigtes:

Das muss ich mir noch einmal ansehen!

Eigene Ziele:

Ich hatte mir vorgenommen ...

Bericht über den Ablauf einer Gruppensitzung und die Arbeitsformen:

Wir arbeiteten zunächst im Plenum.

Vermutungen über die Ursachen des Ablaufs:

Es lag wohl an der fortgeschrittenen Zeit, dass...

Bericht über die eigenen (Lern-)Aktivitäten bzw. Arbeitsmethoden:

Wir versuchten, die Sache von hinten aufzurollen. / Ich machte mir Notizen um meine Schlüsselbegriffe herum.

Empfundene Behinderungen des Lernens:

In der Gruppe herrschte Verwirrung. / Es müsste besser erklärt sein ...

Schildern innerer Zustände wie Irritationen, Erleichterung, Spannungserleben etc.:

Ich kam mit gemischten Gefühlen in den Kurs./Ich fühlte mich unter Druck gesetzt, obwohl ich keine Vorschriften bekam./Ich war erstaunt, wie viel ich doch zustande bekommen hatte. /Ich war enttäuscht, weil meine Frage überhaupt nicht geklärt werden konnte.

Wertungen, emotionale Äußerungen:

Besonders gefallen hat mir: /Heute war mir das alles zu viel.

Resultierende Hoffnungen, Erwartungen, Wünsche, Vorhaben:

Ich werde eine Antwort finden!/Jetzt bin ich gespannt,.../Das Referat hat mich so beeindruckt, dass ich mir vorgenommen habe, mich damit zu beschäftigen.

Formulieren von persönlichen Einsichten, Erlebnissen, Erfahrungen:

Es fällt mir leichter, etwas zu verstehen, wenn ich mir Notizen mache./Es war für mich eine spannende Erfahrung, die Klausur einer anderen Person lesen zu können./Die Verständnisweisen sind so unterschiedlich./Die Sitzung war sehr gut und hat mich zum Denken gebracht, obwohl wir vom Thema abgekommen sind. /Ich habe gemerkt, dass es mit Geduld besser geht.

Äußern von gewonnenen Meinungen:

In unserer Gesellschaft ist so etwas schwer möglich.

Biografische Rückblenden, Heranziehen eigener Erfahrungen:

Schon auf der Mittelstufe hat mich häufig gestört /Ich konnte damals meine Stärken nicht einbringen.

Quelle: Winter 2001b

Beispielseite eines Lerntagebuchs

Name:

Datum:

Gegenstände dieser Unterrichtsstunde - kurze inhaltliche Beschreibung:

Wie wurde gearbeitet?

Was war heute mein Beitrag?

Was war neu und wichtig für mich?

Was davon möchte ich behalten bzw. wieder verwenden?

Was davon kann ich getrost vergessen?

Eine Stimmungsäußerung:

Wochenrückblick - Wochenkommentar - Vorausschau (Was plane ich zu tun?):

Platz für Rückmeldungen der/des Lehrenden:

Quelle: Felix Winter in Böttcher/Philipp (Hrsg.) 2001

Weitere Möglichkeiten zur Selbstreflexion des Lernens durch die Schülerinnen und Schüler

Die Bemühungen zahlreicher Schulen um vielfältige Formen der Reflexion und Evaluation des Lernens lassen den Schluss zu, dass die Reflexion der Lernleistungen durch die Schülerinnen und Schüler selbst zunehmend als eine unverzichtbare Voraussetzung für die zielgerichtete Förderung der Lernkompetenz der Lernenden gesehen wird. Dabei werden neben den traditionellen Methoden der Leistungsermittlung und -bewertung immer häufiger solche Methoden eingesetzt, die nicht nur die kognitiven Leistungen erfassen, sondern die auch über andere Kompetenzbereiche und deren Entwicklungen genauer Auskunft geben können. Diese Formen der kompetenzorientierten Leistungsermittlung und -bewertung lassen erkennen, dass die bisherige einseitige Sicht auf die Lernergebnisse allmählich überwunden wird und zunehmend auch Lernprozesse reflektiert und überprüft werden. Dabei werden zunehmend Selbstreflexionsbogen für die Schüler entwickelt, es wird mit Beobachtungsbogen, Lerntagebüchern und Portfolios gearbeitet, oder es werden individuelle Gespräche geführt. Eine von den Lernenden relativ rasch zu bearbeitende standardisierte Form der Selbstreflexion der eigenen Lernprozesse zeigen die folgenden Fragebogen, die von Affolter entwickelt wurden.

Lernbericht

Ich packe ein mathematisches Problem zielgerichtet an.

Name:

Datum:

- a** Das trifft völlig zu.
- b** Das trifft größtenteils zu.
- c** Das trifft nur teilweise zu.
- d** Das trifft nicht zu.

1 Ich kann das Problem jemandem erklären.

a b c d

2 Ich gebe bei Schwierigkeiten nicht so schnell auf.

a b c d

3 Ich habe Ideen, die zum Ziel führen.

a b c d

4 Ich kann den Lösungsweg darstellen: mit Worten, Tabellen, Zeichnungen oder Zahlen. Andere können ihn verstehen.

a b c d

5 Ich bin mit meiner Leistung zufrieden.

a b c d

6 Meine persönlichen Bemerkungen dazu:

Lernbericht

Ich habe mit anderen zusammen gearbeitet.

Name:

Datum:

- a** Das trifft völlig zu.
- b** Das trifft größtenteils zu.
- c** Das trifft nur teilweise zu.
- d** Das trifft nicht zu.

1 Ich konnte jemandem etwas erklären oder weiterhelfen.

a b c d

2 Ich brauchte selber Hilfe.

a b c d

3 Ich brauchte von jemandem nur einen Tipp.

a b c d

4 Ich löste die Aufgabe mit jemandem zusammen. Beide brachten Ideen ein.

a b c d

5 Wir haben gemeinsam eine Lösung gefunden und haben sie überprüft.

a b c d

6 Meine persönlichen Bemerkungen dazu:

Lernbericht

Ich gehe mit Fehlern bewusst um.

Name:

Datum:

- a Das trifft völlig zu.
- b Das trifft größtenteils zu.
- c Das trifft nur teilweise zu.
- d Das trifft nicht zu.

1 Ich habe überprüft, ob die Ergebnisse sinnvoll sein können.

a b c d

2 Ich habe meine Ergebnisse mit den Lösungen verglichen und notiert, was richtig oder falsch war.

a b c d

3 Ich habe die Fehler untersucht und herausgefunden, was ich falsch gemacht habe.

a b c d

4 Ich habe zum Fehler einen Kommentar geschrieben.

a b c d

5 Ich habe die Aufgabe nochmals richtig gelöst.

a b c d

6 Was kann ich aus meinen Fehlern lernen?

Lernbericht

Ich achte auf die Darstellung.

Name:

Datum:

- a Das trifft völlig zu.**
- b Das trifft größtenteils zu.**
- c Das trifft nur teilweise zu.**
- d Das trifft nicht zu.**

1 Ich habe leserlich geschrieben.

a b c d

2 Ich habe Zeichnungen, Skizzen, Tabellen oder... gemacht.
(Zutreffendes unterstreichen.)

a b c d

3 Ich habe die einzelnen Lösungsschritte festgehalten: mit
Farben, Nummern, Zeichen oder ...
(Zutreffendes unterstreichen.)

a b c d

4 Ich habe das Ergebnis hervorgehoben.

a b c d

5 Ich habe am Schluss nochmals alles durchgesehen.

a b c d

6 Bei der Darstellung ist mir wichtig, dass ...

.....

.....

.....

Quelle: Affolter, W. u.a.: *Das Zahlenbuch, Begleitband*. Zug 1999, S. 234 ff.

2.2.3 Lehr-Lern-Verträge

Die Bemühungen um die Erhöhung des Anteils eigenverantwortlichen Lernens und um die Verbesserung der Motivation der Schülerinnen und Schüler haben verschiedentlich dazu geführt, dass zwischen einzelnen Schülerinnen und Schülern oder Schülergruppen und den Lehrkräften **schriftliche Leistungs- und Bewertungsvereinbarungen** getroffen werden. Auf diese Weise sollen eine höhere Transparenz der Lernziele und der Beurteilungskriterien, differenzierte Lernwege und Lernhilfen sowie ein höheres Maß an Zielstrebigkeit, Selbstorganisation und Selbsteinschätzung beim Lernen erreicht werden.

Vor allem geht es dabei darum,

- *individuelle Leistungen in offenen Lernformen (z. B. Beobachtungsprotokolle, Diagramme, Präsentationen) als bewertbare Leistungen anzuerkennen und zu würdigen,*
- *den Lernfortschritt an den von Lernenden selbst formulierten Lernzielen zu messen,*
- *eine höhere und akzeptierte Transparenz der Bewertung durch gemeinsame Vereinbarungen zu erreichen./22*
- *solche Zielvereinbarungen zum selbst organisierten Lernen und entsprechende Möglichkeiten zur Bewertung der Lernphasen in der Schulpraxis anzuwenden und zu erproben.*

Das folgende Beispiel, ausgearbeitet auf der Grundlage eines Vorschlages von Th. Stern, stammt von W. Neidhardt (Mitglied der hessischen Qualitätsinitiative „Sinus“), der zum einen verbindlichere Festlegungen mit den Schülerinnen und Schülern vereinbaren und zum anderen verhindern wollte, dass sich die Leistungsbewertung nur auf schriftliche Leistungen und die mündliche Mitarbeit beschränkt. Er berichtete von überraschten, begeisterten, aber auch reservierten und misstrauischen Schülerinnen und Schülern. Deren Nachfragen führten dann zu fachinhaltlichen Gesprächen und zu intensiver Auseinandersetzung mit den eigenen fachlichen Defiziten und dem bisherigen Verhalten in einzelnen Unterrichtssituationen, in deren Ergebnis wurden letztlich die Bereiche geklärt, in denen sie sich verbessern und engagieren wollten.

Beispiel für einen Notenvertrag in Mathematik

Schule:

ABMACHUNGEN FÜR DIE LEISTUNGSBEURTEILUNG IN MATHEMATIK

KLASSE/KURS:

KURSLEITER:

NAME des Schülers/der Schülerin: _____

(Diese Abmachungen werden erst dann gültig, wenn sie von Ihnen und Ihrem Mathematik-
lehrer unterschrieben sind.)

1. Ich bekomme keine schlechtere Beurteilung als 5 Noten-Punkte, wenn ich die folgenden drei Mindestanforderungen erfülle:

- Heftführung
 - Mitschriften und Arbeitsblätter müssen vollständig sein, auch wenn eine Stunde ver-
säumt wurde
 - Themenmappe über
ein fachbezogenes Spezialgebiet (Sammlung von Artikeln, Buchkopien usw.)
oder Mathematiker/innenbiographie
oder Geschichte einer Entdeckung oder Erfindung

- zumindest passive Mitarbeit (Ich störe die anderen nicht beim Lernen)
- nachweisbares Erreichen von mindestens je einem selbst gewählten Lernziel:
 - allgemeine Fähigkeiten
(Was ich besser können will): _____
 - spezielle Kenntnisse
 - (Worüber ich mein Wissen erweitern möchte): _____

2. Um eine bessere Note zu erreichen, müsste ich pro Semester zusätzliche
Leistungen erbringen z. B.:

- Ergänzung der Themenmappe
(eigene Zusammenfassungen, Zeichnungen, Fotos, Berichte usw.)
bringen max. 6 Extrapunkte
- Klausur 0 bis 15 Punkte
- Referate max. 10 Punkte
- eigene Beiträge (Gestalten von Unterrichtseinheiten,
Beiträge zum Tag der offenen Tür) max. 6 Punkte

- eine konkrete Anwendung der im Unterricht behandelten
Modelle im Alltag bzw. in anderen Unterrichtsfächern max. 10 Punkte

Diese Leistungen vorzuweisen ist meine Aufgabe und nicht die meines Lehrers. (Wenn ich sonst keine Leistungen erbringe, lege ich eine Prüfung ab.)

3. Sowohl die Pflichtaufgaben als auch die selbst gewählten Zusatzaufgaben werden in den Mathematikordner geheftet und im Inhaltsverzeichnis vermerkt! So kann ich meine eigenen Leistungen mit meinen Lernzielen vergleichen und sehe, was ich erreicht habe. Außerdem kann ich damit anderen zeigen, was ich schon alles gemacht habe.
4. Je nachdem, was ich alles gemacht und verstanden habe, kann ich mich selber mit einer Mathematiknote beurteilen. Je 10 Zusatzpunkte pro Semester bringen eine Verbesserung um eine Notenstufe. Das Ergebnis meiner Selbstbeurteilung muss ich genau begründen - mithilfe meiner Aufzeichnungen. Nur wenn mein Lehrer nicht einverstanden ist, kann ich eine andere Note bekommen. Das muss aber mein Lehrer mir gegenüber begründen.
5. Wenn ich und mein Lehrer meine Leistungen ganz verschieden beurteilen, sollen Schiedsrichter vermitteln: z. B. Kurssprecher/in, Fachlehrer/in aus meinem Lehrer/innenteam. Wenn es trotzdem zu keiner Einigung kommt, weil der Lehrer auf seinem Urteil beharrt und ich meine, dass meine Kenntnisse unterbewertet werden, kann ich eine Prüfung einfordern (auch mit Beisitzer/in).

DATUM: _____ EINVERSTANDEN: _____ UNTERSCHRIFT: _____

BESTÄTIGUNG: _____ UNTERSCHRIFT: _____
des LEHRERS

Achtung!

Bevor Sie unterschreiben und diesen Notenvertrag in den Mathematikordner heften, lesen Sie ihn bitte genau durch, lassen Sie sich von Freundinnen und Freunden, Eltern u. a. beraten.

Sagen Sie unbedingt Bescheid, wenn Ihnen etwas daran nicht gefällt und Sie es ändern möchten!

2.2.4 Beobachtungsbogen für Lehrkräfte

Mit diagnostischen Hilfsmitteln wie Beobachtungsbogen kann das Verhalten von Schülerinnen und Schülern fachübergreifend und fachspezifisch nach vorher vereinbarten Merkmalen erfasst werden. Welche Gesichtspunkte dabei eine Rolle spielen könnten, wurde bereits ausführlich in der Broschüre „Kompetenzentwicklung, Unterrichtsqualität und Planungshandeln in der Sekundarstufe I“ erläutert./24

Grundsätzlich gilt, dass das ausgewählte Instrument nur das unterstützen kann, worauf sich die ihm zugrunde liegende Struktur der Beobachtungskriterien und deren Gruppierung orientieren. Die Anwendbarkeit hängt somit in hohem Maße von der inneren Logik der Beobachtungs- und Bewertungshilfen ab.

Der vorgestellte Beobachtungsbogen ist ein **pragmatisches Instrument**, das es Lehrkräften ermöglicht, fachliche und überfachliche Aspekte des Denk-, Arbeits- und Sozialverhaltens zu erfassen, indem es auf **folgende Fragen** Antworten geben kann:/25

- *Welches Verhalten (Beobachtungsgegenstand) tritt in welcher Unterrichtssituation (Beobachtungsverlauf) auf?*
- *Wann kann das Verhalten beobachtet werden (Beobachtungszeitpunkt)?*
- *In welchem Unterrichtsfach wird das aufgezeichnete Lernverhalten gezeigt (Beobachtungsart)?*

Die Bewertung des situativen Lernverhaltens kann, muss aber nicht, mithilfe von **Ausprägungsgraden** praktiziert werden. Die Skalen können eine wichtige Hilfestellung geben, wenn Entwicklungs- und Lernfortschritte über einen längeren Zeitraum differenziert diagnostiziert werden sollen. Wird für jede Schülerin bzw. jeden Schüler im Laufe eines Schuljahrs einmal im Monat ein Beobachtungsbogen ausgefüllt, entstehen ein fachliches sowie überfachliches Entwicklungs- und Leistungsprofil, das zu anderen Einschätzungen und zu Einschätzungen anderer in Beziehung gesetzt werden kann.

Lehrerbeobachtungsbogen							
Name:	Klasse:	Fach:					
Beobachtungskategorien	beobachtetes Verhalten	Merkmalsausprägung				Datum der Beobachtung	
		++	+	0	-	--	
Reproduktion und Reorganisation von Wissen							
kann erarbeiteten Stoff in bekannten Lernsituationen anwenden							
kann früher erworbene Kenntnisse in bekannter Lernsituation anwenden							
Transfervermögen, problemlösendes Denken / Kreativität							
setzt erworbene Kenntnisse in unbekanntem Lernsituationen ein							
bringt neue Ideen in den Unterricht ein, kann neuartige Probleme erkennen und alternative Lösungen finden							
Selbstständigkeit/selbstständiges Arbeiten							
erledigt Aufgaben unabhängig von Verstärkungen und Rückmeldungen anderer							
kann sich selbst Ziele setzen							
Lernwille/Durchhaltevermögen/Leistungsbereitschaft							
bemüht sich, Aufgaben vollständig zu erledigen							
arbeitet auch über längere Zeit konzentriert							
nicht entmutigt, wenn die Lösung eines Problems nicht auf Anhieb gelingt							
Lerninteresse/Neugierverhalten							
bringt neue Ideen in den Unterricht ein							
ist neugierig auf unbekanntes und/oder schwierigere Aufgaben							
Fähigkeit zur Kommunikation/Interaktion/Kooperation							
arbeitet gern mit anderen in Partner- oder Gruppenarbeit zusammen							
lässt sich helfen							
ist bereit, Hilfe zu geben							
Zeichenerklärung: Das Verhalten ist (++) deutlich, (+) weitgehend, (o) mittelmäßig, (-) weniger oder (--) nicht ausgeprägt.							
Quelle: Jürgens 1997/ Lütgert 1999							

Ein Beobachtungsbogen kann nur dann brauchbare Ergebnisse liefern, wenn er tatsächlich beobachtbares Verhalten erfasst und eindeutige Beurteilungskriterien nutzt, die mit den zu ermittelnden Leistungseigenschaften im Zusammenhang stehen. Zu allgemein gehaltene Formulierungen (... kann selbstständig arbeiten) sind in der Regel wenig aussagekräftig. Andererseits sollen die Beobachtungskriterien auch nicht zu detailliert (formales) Verhalten erfassen (... ist in der Lage, den Hefrand einzuhalten), sondern sich auf wichtige Lernziele beziehen./26

Mit dem darauf folgenden Beispiel wird der Versuch unternommen, das Verhalten der Lernenden in einzelnen Formen des offenen Unterrichts genauer zu beobachten und zu bewerten, weil sich diese Phasen meist einer strukturierten Beobachtung entziehen.

Die empirische Sozialforschung orientiert deshalb in diesem Zusammenhang auf die Bestimmung von bestimmten Indikatoren. Das sind in der Regel typische beobachtbare Verhaltenweisen, die mit relativer Sicherheit auf bestimmte Leistungseigenschaften (Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen usw.) schließen lassen. Als Beispiel wird hier eine Tabelle wiedergegeben, mit der der Versuch unternommen wurde, für einzelne mögliche Lernbereiche in offenen Unterrichtsformen die dazu passenden Bewertungskriterien zu bestimmen.

Die dort vorgeschlagenen Kriterien charakterisieren auf keinen Fall vollständig den entsprechenden Lernbereich. Sie sind lediglich als Beispiele gedacht und bedürfen insbesondere der Konkretisierung durch beobachtbare bzw. überprüfbare Indikatoren.

Beobachtungsbogen für das Lern- und Arbeitsverhalten in der Still- und Freiarbeit				
Name:			Datum:	
Der Schüler/Die Schülerin ...	+	0	-	spezifische Anmerkungen
<i>Stillarbeit</i>				
1.	kommt in angemessener Zeit zu konzentrierter Arbeit			
2.	bearbeitet gewählte Aufgaben in angemessener Zeit			
3.	ist bemüht, auch schwierige Lerninhalte zu verstehen/sich zu erarbeiten			
4.	führt eine gewissenhafte, selbstständige Lösungskontrolle durch			
<i>Freiarbeit</i>				
5.	lässt sich auf kooperatives Lernen ein			
6.	kann leistungsschwächeren Schüler(innen) Hilfe geben			
7.	kann selbst Hilfe annehmen			
8.	lernt situationsgerecht mit anderen zusammen			
<i>schriftlich</i>				
9.	leistet eine gute Heftführung			
10.	kann einen aussagekräftigen Kurzbericht über die Freiarbeit verfassen			
<i>Regeln</i>				
11.	hält die vereinbarten Still- und Freiarbeitsregeln ein			
Bemerkungen				

Quelle: Grunder/Bohl (Hrsg.) 2001, S. 132

Kriterien-Raster zur Beobachtung und Beurteilung				
Name, Vorname: _____ Klasse: _____ Datum: _____				
Qualifikation	Lern- und Leistungsbereiche: In welchem Maße kann die Schülerin/der Schüler:	Beobachtung		
		+	0	-
Zielerreichendes, fachliches Lernen	<ul style="list-style-type: none"> • Lernergebnisse sach- und fachgerecht darstellen • Arbeitsschritte in einer Zeiteinheit selbstständig oder im Team planen und durchführen • fachspezifische Arbeitsmittel (Quellen, Lexika, Atlanten, Statistiken etc.) nutzen • Zusammenhänge zu anderen Themenbereichen erkennen und darstellen (vernetzendes Denken) • neue Ideen in den Unterricht einbringen • bei Aufgabenstellungen Wesentliches von Unwesentlichem unterscheiden • ... 			
Methodisch-strategisches Lernen	<ul style="list-style-type: none"> • Informationsmaterial beschaffen, analysieren, auswerten, interpretieren • Arbeitsschritte planen und in angemessener Zeit ausführen • grundlegende, im Unterricht erarbeitete Methoden zielgerichtet anwenden (unterstreichen, notieren, protokollieren, dokumentieren etc.) • Thesen formulieren, konträre Meinungen gegenüberstellen, Wertungen vornehmen • Ideen, Gedanken-Texte vortragen bzw. Ergebnisse vorstellen in Schaubildern, Collagen, Texten, Referaten, Berichten, Erzählungen, Rollenspielen etc. • ... 			
Sozial-kommunikatives Lernen	<ul style="list-style-type: none"> • vereinbarte Gesprächsregeln akzeptieren und einhalten (anderen zuhören, sie ausreden lassen, Lernpartner akzeptieren etc.) • eigene Meinungen mit Argumenten begründen und belegen • auf Widerspruch angemessen reagieren • Aufgaben in einer Arbeitsgruppe übernehmen, die Arbeit maßgeblich mitgestalten und voranbringen • Konflikte erkennen und in der Gemeinschaft nach möglichen Lösungen suchen • anderen Schülern Hilfe anbieten, Hilfe selbst annehmen • ... 			
Selbsterfahrenendes, selbstbeurteilendes Lernen	<ul style="list-style-type: none"> • Ergebnisse mithilfe von Lösungsblättern, Lehrbuch, Lexikon etc. selbstständig und konzentriert auf Richtigkeit überprüfen • eigene Fortschritte und Defizite erkennen, (was fällt mir leicht, was muss ich noch üben?) • eigene Arbeit und Ergebnisse selbstkritisch einschätzen • Hinweise zur Verbesserung der Arbeits- und Lernplanung aufgreifen und umsetzen • ihre/seine Stellung und ihren/seinen Beitrag in der Gruppe beschreiben und ggf. ihr/sein Rollenverhalten ändern • sich selbst Arbeits- und Verhaltensziele setzen (Lernwille) • ... 			
Zeichenerklärung:	+ erreicht 0 Ansätze erkennbar; - nicht erreicht			

Quelle: Bendler, in: Pädagogik 3/95

Literaturverweise:

- /1 vgl. Sacher, W.: Tests und Klausuren in der Schule. Wie mache ich das? In: Beutel, Silvia-Iris/Vollstädt, Witlof (Hrsg.): Leistung ermitteln und bewerten. Hamburg 2000, S. 63 ff.
- /2 vgl. ebenda, S. 65 ff.
- /3 vgl. ebenda, S. 66 f.
- /4 vgl. ebenda, S. 68
- /5 vgl. ebenda, S. 69
- /6 vgl. ebenda, S. 71
- /7 vgl. ebenda, S. 73
- /8 vgl. Lütgert, W.: Leistungsbewertung im laufenden Schuljahr – oder: Gibt es Alternativen zu traditionellen Formen der Leistungsbeurteilung? In: Beutel, Silvia-Iris/Lütgert, Will/ Tillmann, Klaus-Jürgen/Vollstädt, Witlof: Ermittlung und Bewertung schulischer Leistungen. Expertisen zum Entwicklungs- und Forschungsstand. Hamburg 1999, S. 40 – 60
- /9 vgl. Grunder, H.-U./Bohl, T. (Hrsg.): Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II. Baltmannsweiler 2001, S. 185
- /10 vgl. Bohl, Thorsten: Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht. Neuwied; Kriftel 2001 (Studententexte für das Lehramt; Bd. 11), S. 80 ff. und Wester, F.: Offener Unterricht und Leistungsbewertung. In: Beutel, Silvia-Iris/Vollstädt, Witlof (Hrsg.): Leistung ermitteln und bewerten. Hamburg 2000, S. 116 ff.
- /11 vgl. Weste, F.: ebenda
- /12 Bohl, T.: a.a.O., S. 83
- /13 vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Materialien zur Integration von Lerngebieten für Berufsbildende Schulen. Hannover 1996, S. 49
- /14 vgl. Streiter, K.-H./Zöllner, H. (Hrsg.): Facharbeit, Portfolio (Leistungsmappe), Projekt als andere Prüfungsform am Ende der Jahrgangsstufe 10 und anderer Leistungsnachweis in der Jahrgangsstufe 9. Ludwigsfelde 2003
- /15 vgl. Niedersächsisches Kultusministerium. A. a. O., S. 48
- /16 vgl. Bohl, T.: a.a.O., S. 89
- /17 vgl. Wester, F.: a.a.O., S. 127 ff., Bohl, T.: a.a.O., S. 76
- /18 vgl. Vierlinger, Rupert: Leistung spricht für sich selbst. „Direkte Leistungsvorlage“ (Portfolios) statt Ziffernzensuren und Notenfetischismus. Heinsberg 1999
- /19 vgl. Winter, Felix: Guter Unterricht zeigt sich in seinen Werken. In: Lernende Schule 3(2000)11, S. 42 – 46, Bohl, T.: a.a.O., S. 76
- /20 vgl. Czerwanski, A./Solzbacher, C./Vollstädt, W. (Hrsg.): Förderung von Lernkompetenz in der Schule. Band. 1 Recherche und Empfehlungen. Gütersloh 2002, S. 85
- /21 vgl. Winter, Felix: Mit Leistung anders umgehen lernen – das Beispiel Lerntagebuch. In: Winter, Felix (Hrsg.): Lernen über das Abitur hinaus, Oberstufenkolleg Bielefeld 2001.
- /22 vgl. Stern, Thomas: Beurteilungsmaßstäbe aushandeln. Erfahrungen mit einem Notenvertrag. In: Evaluation. Friedrich-Jahresheft 2001, S. 40
- /23 vgl. Bohl, T.: a.a.O., S. 73 ff.
- /24 vgl. Leutert, H. u.a.: Kompetenzentwicklung, Planungshandeln und Unterrichtsqualität in der Sekundarstufe I. Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg, Ludwigsfelde 2003, S. 90 ff.
- /25 vgl. Lütgert, W.: a.a.O., S. 46.
- /26 vgl. Bohl, T.: a.a.O., S. 63.
- /27 vgl. Affolter, W. u.a.: Das Zahlenbuch, Begleitband. Zug 1999, S. 234

Weitere Literatur:

Bendler, Alfred: Leistungsbeurteilung in offenen Unterrichtsformen. In: PÄDAGOGIK; Heft 3/1995, S. 10 – 13.

Böttcher, Wolfgang/Philipp, Elmar (Hrsg.): Mit Schülern Unterricht und Schule entwickeln. Weinheim und Basel 2001.

Ingenkamp, Karlheinz (Hrsg.): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Texte und Untersuchungsberichte. Weinheim und Basel 1974.

Ingenkamp, Karlheinz: Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik. Studienausgabe. 4. Aufl. Weinheim und Basel 1997.

Jürgens, Eiko: Leistung und Beurteilung in der Schule. Eine Einführung in Leistungs- und Bewertungsfragen aus pädagogischer Sicht. 3. Aufl. Sankt Augustin 1997.

Prüfen und Beurteilen. Zwischen Fördern und Zensieren. Friedrich Jahresheft XIV. Seelze 1996.

Sacher, Werner: Prüfen - Beurteilen - Benoten. Theoretische Grundlagen und praktische Hilfestellungen für den Primar- und Sekundarbereich. Bad Heilbrunn 1996 (2. Auflage).

Winter, Felix: Die ‚Gretchenfrage‘. Wie halten wir es mit der Leistungsbeurteilung?
In: Böttcher, Wolfgang/Philipp, Elmar (Hrsg.): Mit Schülern Unterricht und Schule entwickeln. Weinheim und Basel 2001a, S. 102 - 122.

3 Praktische Beispiele aus Unterrichtsfächern

Im Zentrum dieses Kapitels steht die praktische Unterrichtsentwicklung an der Schule. Es werden vier Beispiele des Umgangs mit Leistungen aus unterschiedlichen Fächerbereichen: Deutschunterricht, Politische Bildung, Fremdsprachen (Russisch) und Musik vorgestellt. Die Beispiele stehen im engen Zusammenhang zu den grundlegenden Positionen und Qualitätsmaßstäben im Teil I und zu deren Weiterführung unter dem Aspekt der Professionalisierung im Teil III. Die Beispiele verdeutlichen fachspezifische Besonderheiten des Umgangs mit Leistungen, sind aber auch so angelegt, dass sie auch für andere Fächer ein Angebot zum Nachdenken sein können. Sie sollen die praktischen Aktivitäten zum Umgang mit Leistungen unterstützen, sei es in der Schul- oder Lehrerkonferenz, der Fachkonferenz oder im Jahrgangsteam.

3.1 Deutsch: Produktionsorientierte Leistungen – nicht bewertbar?

Rene Durdel / Christoph Tournay

Während in der Unterrichtspraxis des Deutschunterrichts die Bewertung von Textanalysen und -interpretationen von Lehrkräften als halbwegs objektiv betrachtet wird, steht die Einschätzung produktionsorientierter Leistungen oft in der Kritik.

Fragen von Schülerinnen und Schülern wie „Warum habe ich für die Gestaltung meines inneren Monologs nur eine ‚Drei‘ bekommen?“ oder „Warum habe ich bei meiner Umgestaltung die dargestellte Handlungssituation zu wenig berücksichtigt?“ bekräftigen die Forderung, dass die Bewertungskriterien bei produktionsorientierten Arbeiten transparent und klar sein müssen. Wenn transparente Kriterien gekoppelt werden mit Entwicklungs- und Beratungsgesprächen über die individuelle Lern- und Leistungssituation, ist eine gute Grundlage für eine am Subjekt orientierte Leistungsrückmeldung geschaffen.

*Die **vergleichende Kommentierung zweier Schülerarbeiten**, die im Rahmen einer Vergleichsarbeit in der **Jahrgangsstufe 8** entstanden sind, soll verdeutlichen, wie durch klare Bewertungskriterien für produktionsorientierte Arbeiten Lernprozesse gezielt unterstützt und individuell ausgerichtet werden können.*

Um die Überlegungen besser nachvollziehen zu können, werden die Kompetenzbereiche, die in der Unterrichtsreihe entwickelt wurden und die Basis für die Vergleichsarbeit waren, skizziert.

Unterrichtsreihe und Vergleichsarbeit

Die Unterrichtsreihe befasste sich mit der Textsorte „Anekdote“. Folgende Fähigkeiten und Fertigkeiten sollten bei den Schülerinnen und Schülern an unterschiedlichen Anekdotentexten entwickelt und gefestigt werden:

- *Anekdoten nach ausgewählten Aspekten untersuchen und miteinander vergleichen,*
- *Anekdoten umschreiben (Perspektivwechsel),*
- *eigene Anekdoten auf der Grundlage von Bildmaterial schreiben können.*

Das Jahrgangsstufenteam einigte sich auf eine Textauswahl, auf einheitlich zu verwendende Operatoren bei Aufgabenstellungen und auf bestimmte Kompetenzbereiche, die in der Vergleichsarbeit eine zentrale Rolle spielen sollten. Parallel dazu wurden grob die Kriterien, mit denen die Schülerinnen und Schüler im Unterricht vertraut gemacht und nach denen ihre Arbeiten sowohl in Übungs- und Lernsituationen als auch in der Leistungssituation *Vergleichsarbeit* beurteilt werden sollten, erörtert und festgelegt.

Die Vergleichsarbeit entwarf eine Lehrkraft, die nicht in der Jahrgangsstufe 8 unterrichtete, aber in dem Prozess der Erarbeitung der Unterrichtsreihe involviert war.

Als Text für die Parallelarbeit wählte man die Anekdote „Das Ei des Kolumbus“ von F. W. Foerster aus.

Der Kardinal Mendoza hielt dem Christoph Kolumbus^[1] bei einem Feste, das er ihm zu Ehren veranstaltete, eine große Lobrede. Darin nannte er die Entdeckung Amerikas den größten Sieg, den jemals der Geist eines einzigen Menschen erfochten habe. Die anwesenden Herren vom spanischen Hofe nahmen es übel auf, dass einem Ausländer und dazu noch einem Manne, der nicht einmal von adliger Herkunft sei, so große Auszeichnung erwiesen wurde. „Mich dünkt“^[2], hub einer der königlichen Kammerherren^[3] an^[4], „der Weg der sogenannten Neuen Welt war nicht so schwer zu finden; das Weltmeer stand überall offen, und kein spanischer Seefahrer würde das Ziel verfehlt haben.“ Mit vornehmem Gelächter gab die Gesellschaft Beifall zu dieser Äußerung, und mehrere Stimmen riefen: „Oh, das hätte jeder von uns gekonnt!“ „Ich bin weit entfernt“, entgegnete Kolumbus, „mir etwas als Ruhm zuzuschreiben, was ich nur einer gnädigen Fügung des Himmels^[5] verdanke; indessen kommt es doch bei vielen Dingen in der Welt, welche uns leicht erscheinen, häufig darauf an, dass sie ein anderer uns vormacht. Dürfte ich“, sagte Kolumbus, zu jenem Kammerherrn gewendet, „Euer Exzellenz wohl ersuchen, dies Ei“ - er hatte sich von einem Diener ein Hühnerei bringen lassen - „so auf die Spitze zu stellen, dass es nicht umfällt?“ Die Exzellenz ersuchte von der einen wie von der anderen Seite vergeblich, das Ei zum Stehen zu bringen. Der Nachbar bat es sich aus. Es gelang ihm ebenso wenig. Nun drängten sich andere dazu; ein jeder wollte es versuchen; allein weder mit Eifer noch mit Ruhe war es möglich, das Kunststück auszuführen. „Es ist unmöglich!“, riefen die Herren. „Ihr verlangt etwas Unausführbares!“ - „Und doch“, sagte Kolumbus, „werden diese Herren sogleich sagen: Das kann ein jeder von uns auch.“ Jetzt nahm er das Ei und setzte es mit einem leichten Schlag auf den Tisch, so dass es auf der eingedrückten Schale stand. Da riefen jene: „Ja, das kann jeder von uns auch!“ Kolumbus aber sagte: „Der Unterschied, meine Herren, ist nur der, dass ihr es so machen könnt, ich es aber so gemacht habe.“

Friedrich Wilhelm Foerster

(Quelle: www.westermann.de/images/probeseiten/122237-2-1.pdf)

Erläuterungen:

- [1] Christoph Kolumbus, (italienisch *Cristoforo Colombo*, spanisch *Cristóbal Colón*, 1451-1506), italienischer Seefahrer aus Genua, der im Auftrag der spanischen Krone einen kürzeren Seeweg nach Asien erkunden sollte. Dabei landete er irrtümlich in der Karibik und „entdeckte“ damit Mittelamerika für die westliche Welt.

- [2] „Mich dünkt“ im Sinne von „es kommt mir so vor, als ...“
- [3] „Kammerherr“: ein mit der Verwaltung der königlichen Finanzen und der Vergabe von Geldern Beauftragter
- [4] „hub ... an“ wie „fing ... an“
- [5] „gnädige Fügung des Himmels“ wie „Gott hat es so gewollt“

Die Arbeit setzt sich insgesamt aus fünf Teilaufgaben zusammen, wovon vier analytisch-interpretierend orientiert sind und die fünfte Teilaufgabe produktionsorientiert ist.

Teilaufgaben der Vergleichsarbeit

1. Untersuche den Aufbau des Textes, indem du inhaltlich die Zusammengehörigkeit von Sinnabschnitten begründest. Gib dabei Anfang und Ende der von dir gewählten Abschnitte an.
2. Finde für den Text einen Titel. Begründe deine Entscheidung mit dem Thema und der Wirkung auf den Leser.
3. Erkläre genau die Konfliktsituation, die auf dem Festakt entsteht.
4. Deute, worin die Pointe besteht.
5. **Schreibe die fett gedruckten Zeilen in die Perspektive eines Ich-Erzählers um. Wähle als Erzähler Kolumbus. Lasse Kolumbus auf das, was er gerade hört und sieht, mit Gedanken und Empfindungen reagieren.**

Kommentierung der produktionsorientierten Teilaufgabe (5.) unter dem Aspekt der Leistungsanforderungen:

Anforderung: genaues Erfassen und innere Visualisierung der dargestellten Handlungssituation:

Gedanken und Empfindungen Kolumbus' schildern, heißt für die Schülerinnen und Schüler, die Innensicht zu wählen. Zunächst aber empfiehlt es sich, anstelle Kolumbus' auf die *äußere Situation* der ihn umgebenden Handlung zu schauen, wie eine Kamera, die alles in den Blick nimmt, was Kolumbus mit seinen Sinnen wahrnimmt. Dazu gehören selbstverständlich Gestik und Mimik der anderen Personen wie Elemente des Raums und der in ihm eventuell auf symbolische Art postierten Personen. Kolumbus könnte etwa während der Lobrede von einer erhöhten Kanzel aus das feierliche und etwas steife Gebaren des Kardinals beobachten, der bei wichtigen Stellen seine Stimme erhebt und auf ihn deutet, ebenso wie die in luxuriösem Ornat gekleideten spanischen Hofleute, die gelegentlich die Köpfe zusammenstecken, miteinander tuscheln, sich untereinander bedeutsame, ihm finstere Blicke zuwerfen. Zum Zeichen seiner Wertschätzung geht der Kardinal am Ende seiner Rede auf Kolumbus zu und hängt ihm eine goldene Kette um. Kolumbus verbeugt sich höflich vor den spärlich Beifall spendenden Höflingen, die die Zeremonie mit gefrorenem Lächeln quittieren.

Nicht im Text vorhandene Handlungselemente wie diese könnten hinzuerfunden werden, wenn sie zur epischen Situation bzw. zu den Beweggründen der Figuren passen. Dies wäre hier der Fall: Auf der äußeren Handlungsebene würde die Motivation des Kardinals, Kolumbus auszeichnen zu wollen, bekräftigt. Dasselbe gilt für Gebärden und Mimik der Höflinge, die im Wesentlichen das Motiv Neid zur Anschauung bringen. Es wäre auch denkbar, dass Kolumbus, dem vergleichsweise armen Italiener, vor Stolz über die Auszeichnung und Furcht vor den intriganten Höflingen abwechselnd heiß und kalt oder Ähnliches wird.

Anforderung: perspektivisches Umformen unter Berücksichtigung des erzähltechnischen Mittels der Innensicht:

Auf diese von den Schülerinnen und Schülern imaginierte Vorstellung von der äußeren Situation reagiert die Hauptfigur Kolumbus – so fordert die Aufgabe - mit Gedanken und Empfindungen. In dem in der Ich-Erzählform umzugestaltenden Teil vermischen sich also Innen- und Außensicht. Das genaue Erfassen und Verstehen der äußeren Vorgänge sowie der einzelnen Redebeiträge und deren psychologische Wirkung auf die Hauptfigur stellen die Voraussetzung für die Ausgestaltung der Innensicht dar. Folgende Gedanken und Empfindungen Kolumbus' sind beispielsweise denkbar:

- *Stolz, Freude, Sich-geehrt-Fühlen von der Lobrede des Kardinals;*

- *Verärgerung, eventuell auch Verunsicherung durch die Aussage des Kammerherrn;*
- *Neid, Eitelkeit als Erklärung für die Reaktion der spanischen Höflinge;*
- *Darstellung und Kommentierung der Mimik und Gestik der anderen Handlungsfiguren („Mit vornehmem Gelächter...“).*

Eine Schwierigkeit besteht für die Schülerinnen und Schüler sicherlich darin, dass die epische Situation vom gegenwärtig erlebenden, um den Ausgang nicht wissenden Subjekt* erlitten und durchgestanden werden muss. Mit anderen Worten: Die Schülerinnen und Schüler wissen um die endliche Lösung der Konfliktsituation; für Kolumbus ist seine persönliche Lage hingegen beklemmend und ungewiss. Sein Handlungshorizont ist völlig offen. Um dieses Problem weitestgehend auszublenden, ist es hilfreich, wenn die Schülerinnen und Schüler ihre Umformung in der Zeitform der Gegenwart vornehmen.

Anforderung: sprachlich-stilistische Gestaltung der Umformung

Generelles Qualitätskriterium für die Umformung ist die Verwendung vieler Adjektive zur differenzierten Darstellung subjektiver, d.h. auch gefühlsbetonter Wahrnehmungseindrücke. Zur Perspektive eines inneren Kommentars zu simultan ablaufenden Ereignissen passt ein eher elliptischer als elaborierter Satzbau, eher Parataxe als Hypotaxe. Der Seefahrer Kolumbus ist weder Gelehrter noch Priester. Er bedient sich also eines eher unpräzisen Sprachstils. Metaphern können mehr oder weniger treffend die Konfliktsituation und den Typus der Figur widerspiegeln.

Was haben nun die Schülerinnen und Schüler daraus gemacht?

Vergleichende Kommentierung zweier Schülerarbeiten:

Schülerarbeit 1

Mensch, ist das eine Ehre für mich, hier zu stehen. Ich werde in Spanien genauso anerkannt wie zu Hause in Italien. Sofort, wenn das hier vorbei ist, fahre ich nach Genua und treffe meine Freunde wieder. Aber jetzt bin ich in Spanien und werde dieses Fest genießen. Ah, wie gut es tut, eine Lobrede von einem Kardinal über mich zu hören. Wenigstens erkennen die Leute meine Strapazen an. Oh, das war ja wieder ein toller Satz: "... ein Italiener, der seinesgleichen sucht, auch in Spanien." Die Rede könnte ich mir stundenlang anhören; schade, sie ist schon vorbei, gerade, wenn's am schönsten ist. Wer steht denn da auf? Das

* blitzartige Gedanken, spontane Affekte und mögliche Unwägbarkeiten

muss ein Kammerdiener sein, der auch eine Rede halten will. Aber, was sagt denn der, er kritisiert mich. Ja, als ob das jeder schaffen könnte, probier's doch auch mal, vielleicht entdeckst du ja noch etwas, das ich vergessen habe. Mich so herunterzumachen, nach all den Strapazen, die ich hatte, nach dieser Meuterei auf dem Schiff, nachdem das Essen dort ausgegangen ist. Der hat doch keine Ahnung. Aber ich muss jetzt ruhig bleiben, sonst verspiele ich mir noch mein ganzes Ansehen, das wäre schlecht. Jetzt kommt mir eine Idee: Das Ei auf die Spitze stellen, das hat mir mein Großvater mal in Genua beigebracht. Ich muss sie erst einmal ins Gespräch verwickeln.

Schülerarbeit 2

Der Kardinal Mendoza hielt mir eine sehr große Lobrede auf einem Feste, das er mir zu Ehren veranstaltete. Ich habe mich sehr darüber gefreut, auch wenn ich immer der Auffassung war, dass Gott es so gewollt habe, als der Kardinal erwähnte, dass die Entdeckung Amerikas der größte Sieg wäre, den der Geist eines einzelnen Menschen jemals erfochten habe. Doch scheinbar waren die anwesenden Spanier nicht dieser Meinung. Sie nahmen es sehr übel auf, dass ein Mann wie ich, der aus einem anderen Land stammte und noch nicht einmal adlig war, eine so große Auszeichnung bekam. Doch als dann auch noch ein königlicher Kammerherr behauptete, es wäre leicht gewesen, Amerika zu finden, und dass kein spanischer Seefahrer das Ziel hätte verfehlen können, stieg die Wut in mir auf. Als dann noch mehrere der Versammelten anfangen zu lachen und zu klatschen und laut zu schreien, dass das jeder von ihnen gekonnt hätte, kochte es förmlich in mir, doch ich entschloss mich dazu, ruhig zu bleiben und nahm Stellung ...

Anforderung: genaues Erfassen und innere Visualisierung der dargestellten Handlungssituation

In der ersten Schülerarbeit erfasst der Schüler die Situation im Wesentlichen. In Ansätzen vermag er, diese zu visualisieren. Umstände, Zeit und Ort sind in die Innensicht integriert. So stellt der Schüler deutlich heraus, wie Kolumbus als Italiener und Seefahrer das ihm zu Ehren gegebene Fest und das Lob des spanischen Kardinals genießt und sich doch seiner Fremdheit in Spanien – er erwähnt nicht den spanischen Hof – bewusst ist. In Übereinstimmung dazu freut er sich schon auf die Abreise nach Genua, dorthin also, wo ihn seine Freunde willkommen heißen. Nur indirekt bestätigt sich die Fremdheit des Seefahrers im Kreis der spanischen Höflinge durch die Kritik an ihm. Absichten, Rollenverständnis und Motive hingegen wie Missgunst und Eitelkeit kommen nicht in den Blick. Blass wirkt die un-

bestimmte Angabe, ein „Kammerdiener“* habe ihn kritisiert. Was diesen zu seiner Kritik bewogen haben mag, einer Kritik, die sich doch auch gegen den spanischen Kardinal, den Veranstalter des Festes, richtet, lässt der Schüler außer Acht. Dass der spanische Hof ein Ort der Intrige ist, deutet sich nur zaghaft am Ende an, wo sich Kolumbus um den Verlust seines Ansehens besorgt zeigt.

Was die äußere Erfassung der Situation angeht, ist die zweite Schülerarbeit präziser als die erste. Der Schüler ist expliziter in den Angaben, ihm unterlaufen keine sachlichen Fehler. Die Entdeckung Amerikas ist erwähnt, die Äußerungen aus der Rede des Kardinals entsprechen der Textvorlage und sind nicht frei erfunden wie in der ersten Arbeit, der Kammerherr ist ein „königlicher Kammerherr“ und kein „Kammerdiener“. Demut und Gottesfurcht gegen das maßlose Lob des Kardinals sind eine in auch historischer Übereinstimmung mit der Situation mögliche Haltung Kolumbus'. Die Motive der Missgunst – Kolumbus ist Ausländer und außerdem kein Adliger – erwähnt der Schüler ebenso wie die konkrete Äußerung des Kammerherrn, mit der er Kolumbus vor der versammelten Gesellschaft herabsetzt. Auf dem Höhepunkt der Ablehnung lässt der Schüler die Versammelten mimisch und gestisch durch „Lachen, Klatschen, Schreien“ ihre Ablehnung dokumentieren. Die Provokation und der jetzt auf Kolumbus lastende Druck, sich aus der beklemmenden Situation zu befreien, werden im Vergleich zur ersten Arbeit deutlicher herausgestellt.

Anforderung: perspektivisches Umformen unter Berücksichtigung des erzähltechnischen Mittels der Innensicht

In der ersten Arbeit expliziert der Schüler Kolumbus' Gefühle von Freude, Stolz und schließlich Wut auf das, was er gerade hört und sieht, worauf er spontan reagiert. Zur Veranschaulichung seiner Gemütsverfassung sinnt Kolumbus über die ihm durch die Rede des Kardinals zuteil werdende Anerkennung nach. Ehre und Anerkennung erföhre er jetzt sogar in Spanien und nicht nur in seiner Heimat Genua. Assoziativ knüpft er daran die Vorfreude, seine Freunde bald wiederzusehen, was in den Gedanken an den gegenwärtigen Genuss einmündet. Der Gedankenstrom wird nur unterbrochen, um einen vom Kardinal wörtlich zitierten Satz aufzunehmen, der ihm weitere Nahrung für sein schwärmerisches Wohlgefühl gibt. Mit einem ähnlichen Verfahren leitet der Schüler aus der inneren Sicht Kolumbus' das Umschlagen der Situation ein. Zunächst hört Kolumbus die ihn kritisierenden Äußerungen des spanischen Kammerherrn. Allerdings bleibt es bei der vagen Angabe, dass er kritisiert wird, um seiner emotionalen Entrüstung Ausdruck zu verleihen. Statt den Vorwurf des Kammerherrn aufzugreifen, spielt der Seefahrer seine Erfahrungen über die Seefahrt gegen die Ahnungslosigkeit des Höflings herab. Gut gelungen im Sinne der Innensicht ist

* Bezeichnenderweise spricht der Schüler von einem Kammerdiener statt von einem Kammerherrn.

die plötzliche Einsicht, sich zügeln zu müssen aus dem Gedanken des drohenden Ehrverlustes. Das erst befähigt ihn zu kühlem Nachdenken.

In der zweiten Schülerarbeit wird unter dem Aspekt der Innensicht zuviel das äußere Geschehen wiederholt, sodass insgesamt zu wenig die geheime innere Gedanken- und Gefühlswelt Kolumbus' dargestellt sind. Dem Schüler gelingt die Verknüpfung von äußerem Geschehen und innerer Reflexion nur zum Teil, wobei er Kolumbus auf das maßlose Lob des Kardinals mit christlicher Demut reagieren lässt. Auch die sich steigernde Reaktion mit dem Affekt der Wut auf die sich zuspitzende Situation ist glaubwürdig. Dennoch lässt sich der Schüler der zweiten Arbeit insgesamt zu spärlich auf die Innensicht ein.

Anforderung: sprachlich-stilistische Gestaltung der Umformung

Auf den ersten Blick fällt auf, dass der Schüler der ersten Arbeit die Situation und die Innensicht in sprachlich angemessener Form wiedergibt. Er schreibt in der Gegenwart, verwendet kurze parataktische Satzfügungen, die das Sprunghafte der Gedanken verdeutlichen. Ausrufesätze und das Zitieren besonders wichtig erachteter Redebeiträge verdeutlichen die Emphase impulsiven Erlebens ebenso wie Interjektionen. Fragen an sich selbst sowie die fiktive Ansprache an den Kammerherrn unterstreichen die Dramatik der inneren Bewegung.

Dagegen ist die zweite Schülerarbeit aus der Retrospektive in einem ruhigen, fast beschaulichen Erzählton geschrieben, was stilistisch eine Beschreibung darstellt. Dass diese Umformung im Bereich der Affekte notwendigerweise distanzierter wirken muss, belegt schon der Vergleich von Kolumbus' Reaktion auf die Rede des Kardinals. Lapidar, ja geradezu nüchtern klingt die Aussage „darüber habe ich mich gefreut“ gegen die explizite Entfaltung der emotionalen Hochstimmung in der ersten Schülerarbeit. Sie bezieht das Ehrenwerte der Lobrede auf sich als erlebendes Subjekt: „Mensch, ist das eine Ehre für mich, hier zu stehen.“ Die zweite Schülerarbeit spricht hingegen nüchtern von einer „Lobrede“, die „mir zu Ehren veranstaltet“ ist.

Für weitere Lernsituationen und Übungsphasen hinsichtlich des perspektivischen Schreibens und Umgestaltens gäbe man den beiden Schülern zusammenfassend folgende Hinweise:

Der Schüler der ersten Arbeit stellt unter Beweis, dass er einen vorgegebenen Text in eine andere Perspektive umformen und dabei die Innensicht mit der Außensicht funktional und entsprechend der Situation angemessen verbinden kann. Die eingesetzten sprachlichen Mittel untermauern insbesondere die Gedanken und Gefühle Kolumbus'. Für die weitere Lernentwicklung des Schülers ist es wichtig, dass er noch genauer Handlungssituationen sowie -motive erfasst und diese bei der Umgestaltung stärker berücksichtigt. Diesbezüglich wäre der Schüler durch differenzierte Übungen zu fördern.

Auch beim Schüler der zweiten Arbeit gelingt die Umformung aus einer anderen Perspektive, die erzähltechnischen Mittel der Innen- und Außensicht kann er miteinander verbinden. Er erfasst zwar die Handlungssituation und -motive genauer, aber zu spärlich werden entsprechend der Aufgabenstellung Gedanken und Empfindungen durch die Innensicht dargestellt. Dadurch überzeugt die Gestaltung der Kolumbus-Figur nicht ganz. Für die weitere Lernentwicklung des Schülers ist es wichtig, dass er in Lern- und Übungsphasen entsprechend der Handlungssituation und -motive insbesondere das Sich-Hineinversetzen in Figuren und das Beschreiben von Gedanken und Empfindungen trainiert. Noch stärker müsste der Schüler üben, Gefühle bzw. Gefühlssituationen durch entsprechende sprachliche Mittel zu gestalten.

Schlussfolgerungen:

Bevor produktionsorientierte Arbeiten durch die Schülerinnen und Schüler selbst bzw. durch Lehrkräfte bewertet werden können, muss **eine Klarheit über Beurteilungskriterien** geschaffen worden sein. So könnte z. B. in ersten Übungsphasen gemeinsam eine Verständigung darüber stattfinden, was jeweilige Aufgabenstellungen erfordern. Langfristig verbessert sich dadurch die Fähigkeit, die eigenen Produktionen gleichfalls im Vergleich zu anderen (selbst)kritisch zu bewerten, was nicht zuletzt den analytischen Blick auf die Machart ästhetischer Texte und die geforderte Auseinandersetzung mit ihnen schärft.

Unverzichtbare Voraussetzung einer erfolgreichen Bewältigung produktionsorientierter Aufgabentypen ist die herkömmliche **strukturelle und semantische Analyse der Texterschließung**. Aufbau und Handlungsmotive der Figuren sind zuvor zu erarbeiten. Die Bewertung von z. B. zu gestaltenden Innensichten oder inneren Monologen muss sich danach richten, inwieweit es gelungen ist, über die reine Wiedergabe des Handlungsgeschehens hinauszugehen und Einsichten, Intentionen oder innere Konflikte der Figuren darzustellen, inwieweit also eine „erhellende Erschließung der Figur“* erfolgt.

Auf der Grundlage gesicherter analytischer Befunde sollen die Schülerinnen und Schüler imstande sein, Umformungen „sinnvoll“ und adäquat mithilfe ihnen bekannter und im Umgang erprobter erzähltechnischer Mittel vornehmen zu können. Durch diese eher konventionellen analytischen Verfahren kann gewährleistet werden, dass der umzuformende Text unter Berücksichtigung seiner ästhetischen Eigenart zum Prüfstein des kreativen Schreibprozesses wird und dementsprechend wild wuchernde, vom semantischen Bezugsrahmen losgelöste Assoziationen vermeidet.

* K. H. Spinner (1999): Produktive Verfahren im Literaturunterricht. In: K. H. Spinner (Hrsg.): Neue Wege im Literaturunterricht. Hannover, S. 41.

Für die Bewertung produktionsorientierter Arbeiten gilt: Im Spannungsfeld von Texttreue und Fantasie bleibt die Grenzziehung zwischen nicht mehr möglichen und noch möglichen Umformungen eine auf dem Weg des Abgleichs immer nur annäherungsweise lösbare Schwierigkeit.

Auswertungs- und Beratungsgespräche beabsichtigen außerdem, dass die Schülerinnen und Schüler an den Produkten in Form von Textüberarbeitungen weiterarbeiten. Im Sinne des produktüberschreitenden Beurteilens gäbe es eine Möglichkeit, Lernprozesse in die Bewertung produktionsorientierter Arbeiten entsprechend einfließen zu lassen.

3.2 Politische Bildung: Besonderheiten der Leistungsermittlung und Leistungsbewertung

Olaf Steinke

Grundsätzliches und Rahmenbedingungen

Wenn man über Leistungen spricht, über Lernzuwachs und dessen Ermittlung, dann muss man sich zunächst die **Voraussetzungen** vergegenwärtigen.

Politische Bildung in der Sekundarstufe I ist im Land Brandenburg z. B. so organisiert, dass das Fach in der Jahrgangsstufe 9 mit einer Wochenstunde beginnt und in der Jahrgangsstufe 10 mit zwei Wochenstunden fortgeführt wird. Das heißt, dass beispielsweise in Jahrgangsstufe 9 die Halbjahresnote für das Zeugnis nach 20 Unterrichtsstunden zu erteilen ist. Der Unterricht findet überwiegend im Klassenverband statt, in einer Lerngruppe, die häufig aus ca. 28 Schülerinnen und Schülern besteht. Das Schaubild verdeutlicht einige Fragen, denen man sich also praktisch stellen muss:

Alle Vorschläge, die den Umgang mit Leistungen, die Noten und das Fach betreffen, sind damit an den Gegebenheiten und deren Möglichkeiten zu messen. Diese sind bei den oben genannten Bedingungen zweifellos begrenzt und die Verfahren entsprechend anzupassen.

Nr	Name	Vorname	mdl	Präsentation	Test 1	Ha	Sum so. Ma	1. Hj	2. Hj
1	A	Ni	3	3,0	4		3,3		
2	B	Frau	3	3,8	1		2,8		
3	C		2	2,5			2,7		
4			4	4,0			4,3		
			4	3	4	4	3,8		
			4	4	4	4	4,0		
			4	4	4	4	4,0		
			3	3	2	2	2,5		
			4	4	4	4	4,0		
9	I	au-Ma	3	2	2	2	2,3	5	3,2
10	J	Seb	2	2	2	2	2,0	4	2,7
11	K	E	4	4	4	4	4,0	5	4,3
12	L	Al	3	3	3	3	3,0	5	3,7
13	M	An	4	4	4	4	4,0	5	4,3
14	N	Chri	2	2	2	2	2,0	3	2,3
15	O	Sin	3	3	3	3	3,0	2	2,7

Als weitere Besonderheit gilt, dass den Schülerinnen und Schülern bewusst gemacht werden soll:

- *Politische Stellungnahmen sind bewertbar. Sofern Werturteile nicht dem demokratischen Freiheitsbegriff entsprechen, sind sie nicht akzeptabel und falsch!*

Grundlegend für die Lern- und Leistungssituation in der Gegenwart ist die Vorstellung, dass nicht nur nach Unterrichtsphasen Prüfsituationen geschaffen, sondern zusätzlich zeitgleich vielfältige Bewertungsverfahren eingeführt werden, die den Unterrichtsprozess begleiten und die Selbstständigkeit des Lernens fördern.

Damit wird die Frage aufgeworfen: „Wer trägt eigentlich die Last der Entscheidung?“ Natürlich die Fachlehrerin bzw. der Fachlehrer, aber auch die Fachkonferenz! Hier findet der Austausch statt und hier werden die Entscheidungen getroffen. Die „Institution Fachgruppe“ bindet und schützt den Einzelnen. Das bedeutet, dass alle Absprachen (auch z. B. hinsichtlich der Prüfungen zum Ende der Jahrgangsstufe 10) möglichst konkret (z. B. am Erwartungsbild der einzelnen Aufgabe) erfolgen und im Idealfall didaktisch in einem schulinternen Curriculum münden, das sich sogar über alle Fächer erstreckt.

Es werden im Folgenden **drei Lösungsansätze** angeboten, die vor allem diejenigen Leistungsbereiche betreffen, die verstärkt zu beachten sind. Dabei steht der Prozess des Unterrichts, der begleitet, beobachtet und bewertet werden kann, in Verbindung mit der Selbsteinschätzung im Vordergrund.

Modell 1: Verfahren der Leistungsermittlung in der Praxis

Dieses Modell erfasst mündliche und schriftliche Verfahren. Es soll verdeutlichen, welche Aktionsformen benutzt werden können, um zu bewerten und zu benoten. Den Fachkonferenzen soll es eine weitere Möglichkeit anbieten, ihre Entscheidungen zu konkretisieren und Schülerinnen und Schülern sowie Eltern zugänglich zu machen.

Erläuterungen zur Tabelle:

Ausgehend vom erweiterten Lehr- und Leistungsbegriff der Rahmenlehrpläne sind die Kompetenzen verzeichnet: „S“ steht für die Sachkompetenz, „M“ für die Methodenkompetenz, „SP“ für die Sozialkompetenz und die personale Kompetenz.

Die Spalte „E/P“ verweist darauf, dass dargelegte Verfahren eher ergebnisorientiert („E“) oder eher prozessorientiert („P“) sind. Die Unterscheidung ist schwierig, ist aber nie Selbstzweck, denn es geht um den Denkanstoß bei der Planung.

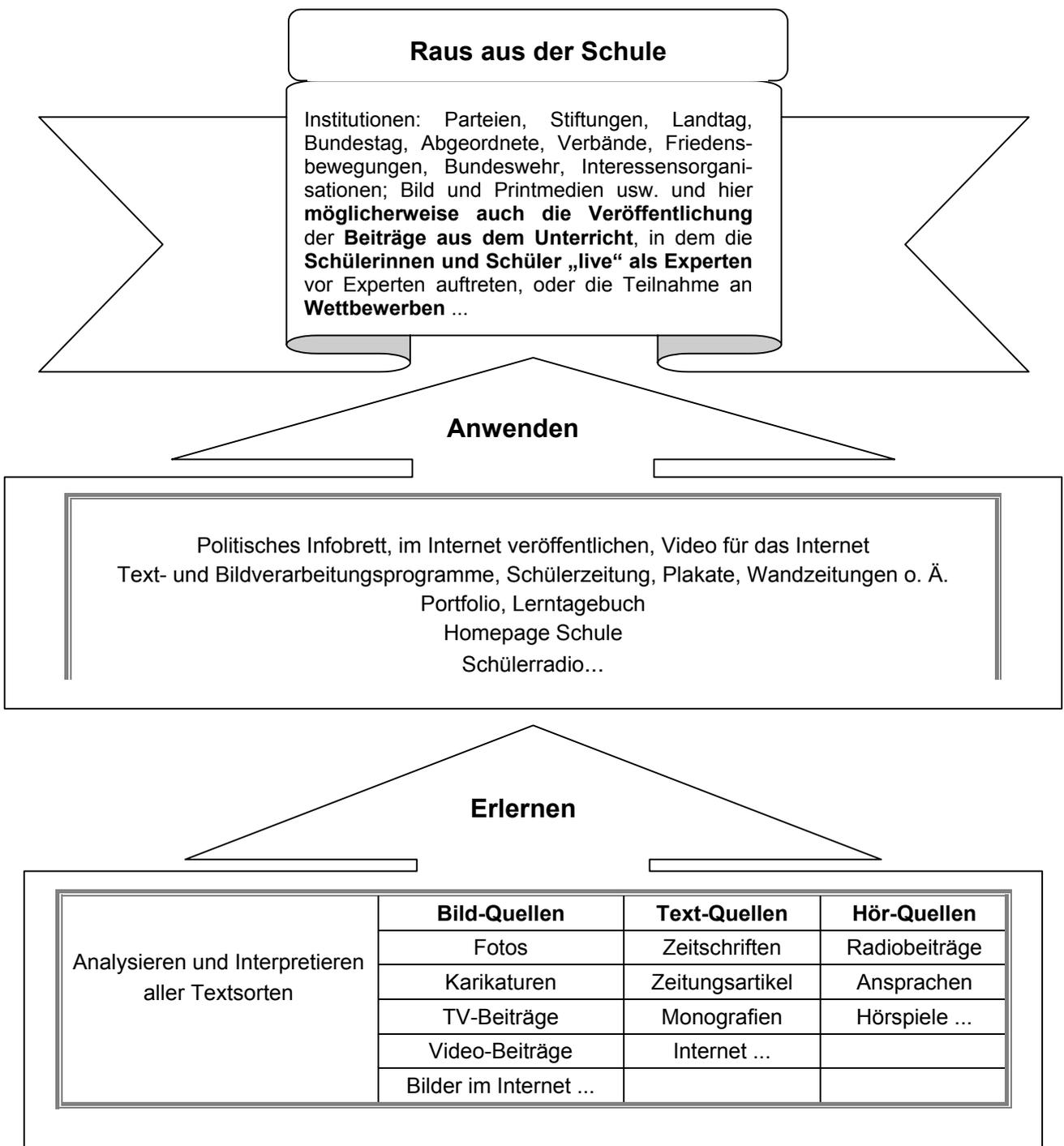
Verfahren der Leistungsfeststellung			
Mündliche Verfahren			
EP	Gegenstand der Bewertung; ggf. Benotung	Aktionsform und Vorbereitung im Unterricht	Kompetenzen
E	Fachwissen Politik, aktuell und theoretisch Verwendung von Fachbegriffen Erkennen von Zusammenhängen	mündliche Prüfungssituationen (einzelne Schüler oder Gruppen) [siehe Tabelle: Raus aus der Schule; Erlernen]	S SP
EP	Fähigkeit, Wissen und Können auf neue Situationen anzuwenden	Beispiele für die Umsetzung entwickeln und gemeinsam üben [siehe Tabelle: Raus aus der Schule; Anwenden]	S, M, SP
E	Fähigkeit, fachlich zu urteilen	aufbauend auf Wissen und dessen Anwendung Lösungsprozesse exemplarisch vorstellen und Empfehlungen aussprechen, die ausschließlich fachlich begründet sind [siehe Tabelle: Raus aus der Schule; Anwenden und Raus aus der Schule]	S, M
EP	Beherrschung von Arbeitstechniken und Methoden der politischen Bildung (Planungen, Mind-Maps, Diagramme, visuelle Organisationsstrukturen usw.)	Unterscheidungen treffen, welche Arbeitstechniken an welchen Beispielen gut erlernt und geübt werden können, bewusst machen und hervorheben	M, S
P	qualitative Beteiligung am Unterricht über mehrere Unterrichtsstunden quantitative Beteiligung am Unterricht über mehrere Unterrichtsstunden	Rückmeldung periodisch als Noten und Bewertungen mit Tipps und Hinweisen; es ist am Beispiel vorzustellen, was gute Beteiligung bedeutet	S, M, SP
P	Teilnahme an sozialen Lernformen (z. B. Gruppenarbeit, Partnerarbeit, Rollenspiele)	Rückmeldung; Prozess unter Berücksichtigung bisheriger Bewertungen und Erfahrungen; auch hier ist die gute Teilnahme zu exemplifizieren	S, SP
P	Konzentrationsfähigkeit (auch in der Entwicklung)	beurteilende und helfende Hinweise, die individuell und nur ausnahmsweise öffentlich geschehen, in Einzelfällen möglicherweise Selbstbeobachtungs- und Beobachtungsraster erstellen	SP
P	Neigung, sich auf politische Problemstellungen einzulassen und aktives Interesse am Unterricht und an Politik Kommunikationsfähigkeit [s. Unterrichtsbeteiligung]	gemeinsam klären, wie Neigung zu erkennen ist: z. B. Nachrichten schauen, Zeitung lesen, über Kenntnisse des aktuellen politischen Geschehens verfügen; über theoretisches politisches Wissen verfügen; Teilnehmen an Politik usw. [siehe Tabelle: Raus aus der Schule; alle Bereiche]	SP, S
PE	Fähigkeit, Werte wahrzunehmen und anzuerkennen	zunächst Bewusstwerdung, dann aktive Verwendung; Bewertung, dann aktive Verwendung	SP, M, S
PE	Fähigkeit, anderen zuzuhören, auf andere einzugehen und z. B. in einer Gruppe zu diskutieren	Voraussetzungen erklären und vereinbaren, dann konkrete Maßstäbe veröffentlichen	SP, M, S
PE	gedankliche Vielfalt, Kreativität bei Lösungsprozessen	aufbauend auf den bisher genannten Fähigkeiten ist dies die höchste und komplexeste Anforderung zudem geht es um die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler, eigene Impulse bewusst anzubieten	SP, M, S

Schriftliche Verfahren		
	Leistungskontrollen	S
E	Referate (Manuskripte)	M, S
E	ausgewählte Hausaufgaben	S, M
E	Kreativität bei produktionsorientierten Lernformen (Collagen, Wandzeitungen, Zeitungen, Internetseiten und außerschulische Formen usw.)	S, M, SP

**Modell 2: Von der Textanalyse zum Expertenvortrag
(oder: "Raus aus der Schule")**

In direkter Verbindung mit diesen Vorüberlegungen zur Unterrichtsplanung oder auch mit dem Prüfraster bereits geplanten Unterrichts steht die weitere Ausgestaltung. Wie sind die theoretischen Angebote im Unterricht konkret umzusetzen, wie erreicht der Lehrende mehr?

Ein Angebot ist dieses Modell mit dem Untertitel „Raus aus der Schule“.



Die Grundlage für dieses Modell sind die Fähigkeiten und Fertigkeiten aus dem ersten Modell. Sie werden erlernt und natürlich auch geprüft, bewertet und benotet. Hinlänglich bekannt ist aber das Problem, dass die Schülerinnen und Schüler offensichtlich über Wissen z. B. über die Zusammensetzung der Organe der Europäischen Union (EU) verfügen, aber einen Unterrichtsimpuls, der die Anwendung erfordert, nur ungenau wahrnehmen und berücksichtigen. Die Frage des Kenntnisstandes bleibt damit zunächst noch unbeantwortet. Die Frage „Wie ist dies zu ändern?“ ist Ausgangspunkt eben dieser Grafik. Die Anwendung und sogar Problemlösung bzw. Beurteilung am natürlichen Objekt können damit möglicherweise indirekt und unaufwendiger geschehen, als die Schülerinnen und Schüler in Operatoren und deren Erfordernissen theoretisch zu unterweisen.

Die Kernfrage lautet: Welche Fähigkeiten und Kenntnisse braucht eine Schülerin bzw. ein Schüler im Fach Politische Bildung für das „richtige“ Leben?

- *Sie sollen im Wesentlichen Texte und Bilder aufnehmen, d.h. analysieren können. Dazu brauchen sie die Arbeitstechniken (Kompetenz „M“ und „S“). Weiterhin sollen sie Positionen erkennen und zusammenfassen können, sodass sie gebündelt nutzbar für die eigene Argumentation werden. Dieses Verfahren ist die Sachanalyse als Vorarbeit für weitere Arbeitsprozesse. Darauf folgen dann die Anwendungsprozesse, die, wie in der Tabelle Seite 87/88 ausgeführt, handlungs- und problemorientiert sind. Inhaltlich werden somit im positiven Sinne „heimlich“ die Anforderungsbereiche eingeführt.*
- *Werte, politische Meinungen und Positionen können erkannt und referiert werden. Dabei sind Argumentationsformen (wiederum „M“) umzusetzen.*
- *Im höchsten Anforderungsbereich sollen die Schülerinnen und Schüler Interessen formulieren, ihre Werturteile anderen nahe bringen, um sie möglicherweise zu überzeugen und nicht nur zu überreden.*

Modell 3: Ein Vorschlag aus der Praxis für die Praxis: Kompetenzen und Inhalte

Dieser Vorschlag wird in der Praxis in verschiedenen Vorlagen eingesetzt und ist erprobt. Wesentlich ist der Aspekt der Selbsteinschätzung und Verantwortung für sich selbst. Die Schülerinnen und Schüler lernen vor allem unter dem Aspekt: „Was habe ich konkret unternommen, um das Defizit zu beheben?“

Erläuterungen zum Arbeitsblatt:

Der Inhalt des Unterrichts z. B. im 2. Halbjahr der Jahrgangsstufe 10 lautet: Europäische Union. Dieser ist für alle Schülerinnen und Schüler derselbe. Das gilt ebenso für die entsprechenden Lerninhalte (hier: beispielhaft aus den Rahmenlehrplänen zu übernehmen bzw. auf den Unterricht konkret abzustimmen).

Allerdings ist bereits hier im Rahmen der Sachkompetenz die Selbsteinschätzung gefragt: „Kann ich die Organe nennen? Kenne ich ihre Aufgaben und Zusammensetzung? ...

Gleiches gilt für die Methodenkompetenz. Allerdings können bei veränderten Lerninhalten oder Themenfeldern die Methoden nicht immer die gleichen sein. Wird häufig mit Schaubildern, Statistiken oder Grafiken gearbeitet, stehen diese natürlich auch hier im Vordergrund und andere wie beispielsweise die Textanalyse könnten in diesem Zusammenhang zurückgestellt werden.

Das heißt nichts anderes, als dass eine Schülerin oder ein Schüler mindestens die auf die Themenfelder des Rahmenlehrplans angepassten Bogen auszufertigen hat.

Die Schülerinnen und Schüler sollen damit ihre Fertigkeiten und Fähigkeiten zu einem bestimmten Zeitpunkt einschätzen, aber ebenso ihre eigene Lernentwicklung zu einem späteren Zeitpunkt bewerten können.

Hinzu kommt noch ein weiterer Aspekt: der Abgleich zwischen der Selbsteinschätzung und der Einschätzung der Lehrkraft. Dieser Abgleich erfordert Zeit und Mut, zumal möglicherweise je nach Lerngruppe sogar noch die Einschätzung der Gruppe hinzukommt.

Kompetenzen und Inhalte				
Name:				
Lehrer:				
Klasse:	Lehrer/in:		Stand:	
10/2. Hj.	Themenfeld: Europäische Union			
			+	-
			!!	
Inhalte/ Sachkompetenz:				
Europäische Union				
EU-Mitglieder, Beitrittsländer usw.				
Organe				
Erweiterungen und Ziele				
Problemfeld Verfassung ...				
Methodenkompetenz:				
Texte verfassen	„ Meine Hoffnungen zum Beitritt der 10 neuen Staaten in die EU “			
Vorträge	Kurzvorträge/ <i>Verfassung</i>			
Recherche	Materialsammlung			
	Internet			
	Bibliografieren			
	Zitieren			
Quellen	Klassifizieren			
	Textquellen analysieren (immanent)			
	Textquellen interpretieren (immanent und quellenkritisch)			
Operatoren / Anforderungsbereich	1 zusammenfassen, nennen, herausarbeiten...			
	2 erklären, erläutern, darlegen ...			
	3 beurteilen, bewerten, empfehlen ...			
Personale/ Soziale Kompetenz:				
	Mitarbeit im Unterricht quantitativ			
	Mitarbeit im Unterricht qualitativ			
	zuhören			
	auf andere eingehen			
	diskutieren ...			
+	Meine Stärken			
-	Meine Schwächen			
!!	Hieran muss ich dringend arbeiten: Ziffern eintragen; auf der Rückseite Maßnahmen mit Datum bezeichnen , die getroffen wurden, um das Defizit zu beheben .			

Insgesamt soll an diesen Lösungsvorschlägen deutlich werden, dass ein erweiterter Lern- und Leistungsbegriff den Unterricht und seine Planung in den Grundsätzen berühren. Wissen bleibt zwar immer die Grundlage und damit behalten Leistungskontrollen auch ihre

Berechtigung, aber andere Kompetenzen sind darüber hinaus im „richtigen“ Leben ebenso bedeutsam und bedürfen der entsprechenden Berücksichtigung in der Schule.

3.3 Fremdsprachen am Beispiel Russisch: Umgang mit Leistungen

Klaus Lammek

Im modernen kommunikativen Russischunterricht ist es äußerst wichtig, durch Bestätigung, Ermutigung und Anerkennung von Leistungen eine positive optimistische Lernatmosphäre zu schaffen, um damit den Schülerinnen und Schülern das Selbstvertrauen in die eigene Leistung und ein Selbstverständnis von eigenen Leistungen zu vermitteln. Dazu sind wiederholt Leistungsermittlungen und Leistungsbewertungen durchzuführen.

Eine neue Lernkultur, wie sie mit dem Kompetenzansatz in den neuen Rahmenlehrplänen eingeführt wurde, braucht auch einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Dafür stehen verschiedene neue bzw. modifizierte Methoden der Leistungsbewertung zur Disposition. Methoden wie das Portfolio, der Lernkontrakt, das Lerntagebuch, die Präsentation, die Selbstbewertung, die Prozessbeobachtung, der Rückmeldebogen, die Bewertungskonferenz, das Zertifikat und schließlich für das Land Brandenburg die anderen Prüfungsformen sollen hier als Beispiele einer modernen Sicht von einem anderen Umgang mit Leistungen genannt werden.

Zur Problematik der Selbstevaluation und Portfolio-Arbeit im Russischunterricht

Eine spezifische Form der Dokumentation und der Einschätzung des fremdsprachigen Lernentwicklungsprozesses und damit eine Neuerung in den Möglichkeiten des Bewertungskanons ist die Arbeit mit dem Fremdsprachenportfolio.

In einem modernen, den neuen Rahmenlehrplänen adäquaten Umgang mit Leistungen kommt der Selbsteinschätzung und Mitbeurteilung durch die Schülerinnen und Schüler als Ergänzung der Bewertung durch die Lehrkräfte eine immer größere Bedeutung zu. Dabei müssen die Schülerinnen und Schüler zunehmend dazu befähigt werden, Erfolge ihrer Lernanstrengungen reflektieren zu können, Unsicherheiten und Lernschwierigkeiten wahrzunehmen und notwendige Schlussfolgerungen für das weitere Lernen zu ziehen. Hierfür bietet ein den Lernprozess begleitendes Portfolio einige viel versprechende Ansätze.

Ein solches Portfolio enthält

- *ein Dossier (Sammelmappe-Копилка) mit den Abständen von den Schülerinnen und Schülern selbstbestimmten besten Spracharbeiten wie Dialoge, Briefe, Berichte, Ge-*

schichten, Collagen, Skizzen, Zeichnungen, Fotosammlungen u. a., wie sie in einem aufgaben- und produktorientierten Sprachunterricht entstehen;

- *einen **Sprachenpass (Языковой паспорт)**, in dem Stationen des Erlernens der russischen Sprache enthalten und bestätigt sind;*
- *eine **Sprachenbiografie (Языковая биография)**, die den fremdsprachlichen Lernprozess in den verschiedenen Kompetenzbereichen (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben) Korrektheit und Ausdrucksvermögen u.a. durch Selbsteinschätzungsbogen dokumentiert. Im Gegensatz zur konventionellen Bewertung vermeidet das Portfolio eine Notengebung und enthält stattdessen Vorlagen zur Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler, zu der die Lehrkräfte Anleitung und den pädagogischen Rahmen geben. Dabei ist noch auf den Unterschied zu achten, was die Schülerinnen und Schüler einschätzen und was die Lehrkräfte testieren.*

Hierbei besitzen das Dossier und die Sprachenbiografie in der Sekundarstufe I während des Lernentwicklungsprozesses besondere Bedeutung als individuelle Sammlung und Wertung sprachlicher Lernergebnisse, die von den Schülerinnen und Schülern für besonders gelungen, besonders beachtens- und aufhebungswert selbst bestimmt werden.

Portfolio nun auch im Russischunterricht – praktische Hinweise und Tipps

Die Teilnahme am Russischunterricht, an Russisch-Olympiaden, am Bundesfremdsprachenwettbewerb oder an Zertifizierungsprüfungen, an Russlandaufenthalten, die im Russischunterricht erworbenen Kompetenzen, die Sprachlaufbahn im Russischen auf der Basis der Selbst- und Fremdeinschätzung und besonders gelungener Arbeiten und Produkte des Werdegangs bei der Aneignung des Russischen können wie folgt in die **drei Teile des Portfolios (языковой портфель)** eingehen.

Verwendung im 1. und 2. Lernjahr

Im Anfangsunterricht der Jahrgangsstufen 7 und 9 und auch sicher im weiteren Verlauf der Sekundarstufe I steht beim Portfolio dessen **motivationsorientierte Funktion als Dossier** (Sammelmappe - копилка) gelungener Arbeiten aus dem Russischunterricht zum Vorzeigen im Verwandten- und Freundeskreis im Mittelpunkt des Umgangs mit dem Portfolio.

Bereits im ersten Lernjahr bietet es sich an, im Unterricht Möglichkeiten zu schaffen, gelungene Arbeiten im Dossier abzuheften. Auf dieser Stufe erscheint es wichtig, dass die Fachlehrkraft noch die Rolle des „Erinnerers“ oder „Koordinators“ übernimmt, ehe das Portfolio langsam in die Regie der Schülerinnen und Schüler übergeht.

Im Laufe der ersten beiden Lernjahre ist jedoch ebenso der Form der **Selbst- und Fremdeinschätzung innerhalb der Sprachenbiografie** (языковая биография) allmählich mehr an Bedeutung beizumessen.

Das könnte anfangs mithilfe von alters- und wissensstandsgerechten Einschätzungsbogen realisiert werden, in denen die Schülerinnen und Schüler unter der Rubrik

- **Meine ersten Erfolge (Мои первые успехи)**

ihre Lernfortschritte in den unterschiedlichen Kompetenzen selbst einschätzen. Konkret könnten die Schülerinnen und Schüler hier aufführen, wie sie selbst ihr Vermögen im Hören (**Когда я слушаю, я понимаю ...**), im Sprechen (**Когда я разговариваю, я умею ...**), im Lesen (**Когда я читаю, я понимаю ...**) und im Schreiben (**Я умею писать ...**) einschätzen. Gestärkt werden kann diese Selbsteinschätzung durch eine kurze Reflektion der unterrichtenden Fachlehrkraft.

Genauso bieten sich weitere **Möglichkeiten der Selbsteinschätzung** im Bereich der Arbeits- und Lerntechniken sowie der Projektarbeiten und des fächerverbindenden Unterrichts an.

Das könnte unter der Rubrik

- **Ich als Russischlernerin oder Russischlerner**

Tipps, Tricks, bewährte Methoden beim Erwerb des Russischen betreffen.

Unter

- **Was ich für Russisch, in Russisch und mit Russisch schon getan habe**

würde sich das auf erste Briefwechsel oder E-Mails, erste Lektüreversuche, erste Videos oder Filmausschnitte beziehen.

Und schließlich könnten unter

- **Was wir über Russland und seine Nachbarstaaten der slawischen Sprachfamilie herausgefunden haben**

Ergebnisse und Erkenntnisse von Erkundungsprojekten, interkulturellen Projekten oder dem fächerverbindenden Unterricht demonstriert werden.

Am Ende des zweiten Lernjahres kann der Prozess der Selbst- und Fremdeinschätzung als ein erster Abschluss auf der Grundlage der Qualifikationserwartungen für die ersten beiden Lernjahre ablaufen und sich damit immer mehr den Kompetenzstufen des Europarates annähern, die zum Abschluss des vierten Lernjahres den alleinigen Maßstab darstellen.

Verwendung im 3. und 4. Lernjahr

Im weiteren Verlauf der Sekundarstufe I gewinnt die **Sprachenbiografie** zunehmend an Bedeutung, erreicht doch die Qualität der Selbst- und Fremdeinschätzung weit höhere Dimensionen. Gleichzeitig unterliegt das **Dossier** einer kontinuierlichen Entlastung bei steter Ergänzung mit aktuellen Arbeiten und Ergebnissen von auf Russland bezogene interkulturelle Projekte. Hierbei wird mit Sicherheit die Quantität der abgelegten Arbeiten geringer werden, ihre Qualität hingegen deutlich steigen. Seiner vollen angestrebten Funktion wird das Portfolio erstmalig zum Ende der Sekundarstufe I gerecht.

Schließlich enthalten der **Sprachenpass** (языковой паспорт) und die **Sprachenbiografie** nun gleichfalls aussagekräftige Abschlussprofile anhand von Selbst- und Fremdeinschätzungen entsprechend den **Qualifikationserwartungen und den Kompetenzstufen des Europarates**, eventuell gar Ergebnisse erster externer Sprachprüfungen. Das Dossier enthält die besten Eigenarbeiten aus allen vier Lernjahren. Vorrang haben dabei allerdings Arbeiten der letzten beiden Lernjahre, verfügen sie doch über eine höhere Qualität.

Das Portfolio wird damit **zunehmend ziel- und abnehmerorientiert**. Das bedeutet, es kann bei einer Bewerbung für eine Lehrstelle oder zur Fortführung der Schullaufbahn verwendet werden, vermittelt nachfolgenden Lehrkräften einen weit über die Zensuren hinausgehenden Einblick in Sprachen-, Sozial- und Methodenkompetenz der Russischlernenden und kann damit zum Gradmesser bei Auswahlmöglichkeiten zu russlandgebundenen Projekten und Austauschen werden. Von größter Bedeutung wird das Portfolio für die Auswahl zur Teilnahme an vom Europarat geförderten Praktika und Sozialprojekten in Osteuropa, vorrangig in Russland, Weißrussland und der Ukraine.

Vorschläge für Selbsteinschätzungsbogen

Eine wichtige Aufgabe der Lehrkräfte im Prozess der Selbsteinschätzung ist die Einführung einer Reflexionskultur. Selbsteinschätzung ist dabei auf verschiedenen Ebenen möglich. Globale Selbsteinschätzung bezieht sich dabei auf die unterschiedlichen Kompetenzen wie Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben u.a., wobei sich die Schülerinnen und Schüler anhand von Checklisten einschätzen. Während die globale Selbsteinschätzung dabei eine Ausgangssituation, eine Zwischentappe oder eine abschließende Wertung dokumentieren kann, ist die auf Aufgaben ausgelegte Selbsteinschätzung fest in die Unterrichtsabläufe integriert. Insgesamt werden im Prozess der Selbsteinschätzung **wohl vier unterschiedliche Ebenen** berührt: die **Aufgaben-, Prozesse-, Produkte- und Gesamtevaluation**.

Selbsteinschätzungsbogen für verschiedene moderne Bewertungsmethoden und Kompetenzbereiche sollen hier exemplarisch aufgeführt werden.

Was ich jetzt kann (nach 6 Monaten)	HÖREN	Richtig gut, ohne Probleme!	Recht gut, leichte Fehler	Mal so, mal so, muss ich noch üben!
Ich kann die Aufforderungen meiner Lehrerin/meines Lehrers verstehen.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann von Hörtexten einige Wörter verstehen.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann in kurzen Hörtexten die Vornamen, Vaters- und Familiennamen der beteiligten Personen verstehen.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann meine Mitschüler verstehen, wenn sie von sich und ihrer Familie erzählen.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann auch die Zahlen bis 40 verstehen.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann von Abzählreimen, Zungenbrechern, Versen und Liedern das Wichtigste verstehen.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann verstehen, was meine Lehrerin / mein Lehrer von mir will.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann die Dialoge und Monologe meiner Mitschülerinnen und Mitschüler verstehen.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann von einfachen Hörtexten die Hauptgedanken verstehen.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann jemanden verstehen, der normal schnell spricht.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann auch Ausschnitte von einfachen Videos mit Hintergeräuschen verstehen.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann von einfachen Liedern, Gedichten und Abzählreimen das Wichtigste verstehen.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Was ich jetzt kann (nach dem 1. Lernjahr)	SPRECHEN	Richtig gut, ohne Probleme!	Recht gut, leichte Fehler	Mal so, mal so, muss ich noch üben!
Ich kann jemanden begrüßen, mich und andere vorstellen und mich verabschieden.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann Bitten äußern und mich bedanken.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann von mir und meinen Hobbys berichten.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann von meiner Familie und meinen Freunden erzählen.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann sagen, was wem gehört.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann Fragen beantworten und selbst viele Fragen stellen.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Was ich jetzt kann (nach dem 1. Lernjahr)	SCHREIBEN		
	Sehr gut, geht schnell!	Einige Fehler kommen noch vor.	Das muss ich weiter üben!
Ich beherrsche das kyrillische Alphabet vollständig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann einfache Sätze bilden, kurze Texte und erste Briefe schreiben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann Texte über mich und meine Familie, über mein Zimmer und unsere Wohnung schreiben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann Glückwunschkarten zu den verschiedenen russischen Feiertagen schreiben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann auch Texte über meine Schule, Klasse, Lieblingsfächer und die richtige Sprachenfolge schreiben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann meinen Stundenplan ausfüllen und einen Wochenplan zu meinen Aktivitäten erstellen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie ich am besten lerne, Texte zu verstehen	LESEN
Mit gedruckten Texten komme ich am besten zurecht, wenn	
<input type="radio"/> mich das Thema interessiert <input type="radio"/> der Text nicht zu lang ist <input type="radio"/> ich den Text auch gleichzeitig höre <input type="radio"/> zum Text auch Bilder gehören <input type="radio"/> ich den Text ganz allein still lese <input type="radio"/> ich den Text (halb)laut lese <input type="radio"/> mir jemand die unbekanntes Wörter erklärt <input type="radio"/> ich vorher eine Aufgabe für den Text bekomme <input type="radio"/> ich nach dem Lesen die Aufgaben löse <input type="radio"/> ich mir eine Wortliste mache <input type="radio"/> ich darin unterstreichen kann. <input type="radio"/> ich im Text Wesentliches und Problematisches unterstreichen kann.	

Was ich jetzt kann: (nach einem halben Jahr)	VOKABELN Wie ich am besten Vokabeln lerne	Geht schnell, ohne Probleme!	Recht gut, kleinere Probleme.	Muss das ABC noch üben!
Ich kann Wörter im Vokabelanhang des Lehrbuchs nachschiagen.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann unbekannte Wörter in einem Text erraten.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann mir neue Wörter gut merken.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich lerne neue Wörter am besten				
<input type="radio"/> aus dem Buch		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> wenn ich sie der Reihe nach aufschreibe		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> mit Wortverbindungen und Wortfeldern		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> wenn ich mir dazu etwas aufmale		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> wenn mich jemand abfragt		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> wenn ich die neuen Wörter auf Kärtchen schreibe		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> wenn ich mir eine Lernkartei im PC anlege		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> wenn ich die Wörter in Sachgebiete einordne		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie ich am besten Grammatik lerne	GRAMMATIK
Grammatik lerne ich am besten, wenn	
<input type="radio"/> ich die Regeln in einem Spiel übe	
<input type="radio"/> ich Beispiele für eine Regel aus einem Text heraussuche	
<input type="radio"/> ich meine eigenen Beispiele für eine Regel finde	
<input type="radio"/> ich versuche, die Regel jemand anderem zu erklären	
<input type="radio"/> ich mir eine „Bilderregel“ ausdenke	
<input type="radio"/> ich mich beim Sprechen und Schreiben verbessern lasse	
<input type="radio"/> ich meine Texte selbst verbessere	
<input type="radio"/> ich weiß, wo ich im Lehrbuch die grammatischen Regeln und Übersichten finde	
<input type="radio"/> ich eine Formel zur Anwendung selbst finde.	

Lernbericht innerhalb eines Lerntagebuchs

	Inhalt	Selbsteinschätzung	Datum
1.	Was ich abgegeben habe:		
2.	Was ich gekonnt habe:		
3.	Was ich wiederholen sollte:		
4.	Was ich noch machen muss:		
5.	Was ich in der Stunde gemacht habe:		
6.	Was ich im Unterricht ändern möchte:		

Selbsteinschätzung eines Lernergebnisses

Ich kann . . .	Richtig gut, ohne Probleme!	Recht gut, leichte Fehler	Mal so, mal so, muss ich noch üben!
eine bekannte und unbekante Person begrüßen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
fragen, wie es ihr/ihm geht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
meinen Gesprächspartner nach seinem Namen fragen und meinen Namen angeben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
das Alter meines Gesprächspartners erfragen und mein Alter angeben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
meinen Gesprächspartner nach seinem Wohnort fragen und meinen Wohnort nennen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
meinen Gesprächspartner danach fragen, was er gern tut und ihm sagen, was ich gern mache.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Selbstbewertungsbogen zur Klassenarbeit

	Frage/Selbsteinschätzung	Ja	Nein
1.	Hast du dein Ziel erreicht?		
2.	Hast du dich im Vorfeld und zu Hause ausreichend vorbereitet?		
3.	Hast du im Unterricht den Lernstoff verstanden?		
4.	Hast du die Übungen im Arbeitsheft selbstständig erledigt?		
5.	Wurde der Lernstoff im Unterricht ausreichend geübt?		
6.	Bist du mit deinem Ergebnis zufrieden?		
7.	Bist du mit dem Unterricht zufrieden?		
8.	Stellst du dir für die nächste Klassenarbeit ein höheres Ziel?		

Literaturhinweise:

Europäisches Sprachenportfolio – European Language Portfolio, Schweizer Version (1999), <http://www.unifr.ch/ids/Portfolio>

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Niveau A1 – A2 – B1 – B2 – C1 – C2/ Europarat – Rat für kulturelle Zusammenarbeit. – Hrsg. Goethe-Institut Inter Nationes; Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK); Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK); Österreichisches Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK). – Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt, 2001.

Zeller, H.: Die Chance bei der Notenvergabe mitzureden. In: Fremdsprachenunterricht, 4/2002.

Portfolio- ein erweitertes Konzept der Leistungsbeurteilung/ Brunner, Schmiedinger. - In: Erziehung und Unterricht 147, 1997

Meine Sprachenmappe – Ein Sprachenportfolio für jede Altersgruppe – Materialien für den Einsatz in der Grundschule / Heidi Barucki, Rosemarie Beck, Monika Bleck, Renate Götze, Bettina Gulbin, Petra Jobs, Heike Rieckhoff, Ute Wilschke. – Berlin: Wissenschaft und Technik Verlag, 2002. – [Reihe des Pädagogischen Landesinstituts Brandenburg: Werkstatthefte, Nr. 67]

Mein Sprachenportfolio, Pilotprojekt des Landes Hessen/ Herausgegeben von Michael K. Legutke, Universität Gießen und Wiltrud Lortz, Hessisches Kultusministerium. - Verlag Moritz Diesterweg GmbH & Co., Frankfurt am Main, 2002.

Implementationsbrief 4 - Russisch: Hinweise und Entscheidungshilfen zum Umgang mit einem Sprachenportfolio; Rosemarie Beck, Klaus Lammek, Gudrun Seemann. <http://www.lisum.brandenburg.de/rpentws1/russisch/impru4.pdf>

Practice Book, Notting Hill Gate 3. Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt am Main, 2001.

Topic Book, Camden Market 1, Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt am Main, 2001.

Zeynalov, G.: Zum Einsatz des „Europäischen Sprachenportfolios“ (ESP) im Russischunterricht der Sekundarstufe I. Schriftliche Hausarbeit in Rahmen der Zweiten Staatsprüfung für das stufenübergreifende Lehramt für die Sekundarstufe I/ Primarstufe, Bernau 2004.

3.4 Leisten und Werten im künstlerisch-ästhetischen Bereich

Stephan Küchner

Besonderheiten beim Umgang mit Leistungen in den künstlerisch-ästhetischen Fächern

Die künstlerisch-ästhetischen Unterrichtsfächer weisen einige Wesensbesonderheiten auf, welche Auswirkungen auf die Beurteilung von Schülerleistungen haben:

- *Im Gegensatz zu resultatorientierten Aufgaben und Arbeitsanweisungen treten bei der künstlerisch-ästhetischen Herangehensweise prozessorientierte Aufgabenstellungen immer mehr in den Vordergrund. Hierbei ist anzumerken, dass diese nicht als richtungsoffen und beliebig zu verstehen sind. Das Resultat ist ein vorliegendes, aber auch ein gestalterisch ausgeführtes Produkt. Ohne dieses droht der Prozess zu reinem Aktionismus zu verkommen.*
- *Bei offenen Aufgabenstellungen wird auch die Unterrichtssituation zunächst offen sein. Sie gewinnt im künstlerischen Vorbereitungsprozess bzw. in einer Präsentation ihre Gestalt.*
- *Stärker als in anderen Lernbereichen greift das (durchaus angestrebte) Spannungsverhältnis zwischen dem Einzelnen und der Gruppe in das Werden und die Form des „Resultats“ ein. Besonderes Augenmerk bei der Beurteilung von Leistungen wird also auf ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Selbst- und Fremdbeurteilung sowie -bewertung zu richten sein.*
- *Da es häufig kein „Richtig“ oder „Falsch“ gibt, sondern die „Eigen-Artigkeit“ der gefundenen Lösungen beabsichtigt ist, sind auch die Kriterien zur Leistungsbeurteilung nichts Statisches. Sie bedürfen einer steten Anpassung, jedoch auch ihrer Akzeptanz durch die Lernenden. Somit wird die Verständigung über (flexible) Kriterien zur Notwendigkeit.*

Probleme bei der Leistungsbewertung und mögliche Lösungsansätze

Zur personalen und sozialen Kompetenzentwicklung gehört, Lernende im Laufe ihrer Schulzeit zu befähigen, gemeinsam im Dialog Kriterien der Beurteilung zu finden, sie ggf. aber auch abzuwandeln und neueren/anderen Erkenntnissen anzupassen. Der Vorschlag für eine solche **kommunikative Validierung** ist, gemeinsam die Kriterien für die Beurteilung eines zu erarbeitenden (künstlerischen) Produktes aufzustellen und Lernenden anhand dieser die

Notwendigkeit ihres Mitbeurteilens klarzumachen. Dieses gemeinsame Beurteilen reicht dann konsequent bis in die Bewertung hinein, wie an einem Beispiel gezeigt wird.

Die Beurteilung eines Lern- bzw. Bildungszuwachses im **kreativen Bereich** tritt beim künstlerisch-ästhetischen Ansatz stärker hervor. Das bedeutet, ein Umdenken vorzunehmen, wobei diese oder eine ähnliche Fragekette entsteht: Worin bestehen eigentlich die kreativen Leistungen → Kann ich sie in der Bewertung berücksichtigen → Wie? Aber auch: Wie hole ich die Bewertung aus ihrer Beliebigkeit heraus?

Erster Gedanke hierzu: Es reicht nicht, eine Wertung scheinbar zu „**objektivieren**“, indem die Schülerinnen und Schüler nach ihrer „Meinung“ befragt werden, welche dann der Gerechtigkeit halber irgendwie in die Zensur einfließt. Wichtig erscheint auch noch ein zweiter Gedanke: das Vermeiden einer sehr **subjektiv** gefärbten, ästhetisierenden Wertung (im Sinne des „Schönen“). Dabei trifft für kreative (künstlerisch-gestalterische) Leistungen dennoch stärker als für andere Leistungen zu, dass ihre Bewertung – und das muss sie auch – einer doppelten Subjektbezogenheit unterliegt. Zum einen ist sie stark abhängig von demjenigen, der sie vornimmt. Zum Anderen trifft sie nie nur ein subjektunabhängiges Resultat oder Produkt, sondern zielt gewollt oder ungewollt immer auf dessen Schöpfer.

Damit Leistungsbeurteilung bzw. -bewertung im kreativen Bereich gelingen kann, ist eine vorherige Kategorisierung dessen, was beurteilt/bewertet werden soll, zu empfehlen. Einige an der Unterrichtspraxis orientierte Grundlagen dazu seien im Folgenden vorgestellt.¹

Erster Schwerpunkt ist das Finden möglicher kreativer Handlungen für den Unterricht der Fächer Kunst, Musik, Darstellen/Gestalten. Davon ausgehend sollte ein Konsens hergestellt werden zur Frage, worin hierbei das Schöpferische besteht:

1 Siehe hierzu auch lesART-Werkstattheft II und III, erarbeitet durch die Werkstattgruppe „Leistungen“ am Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg 2003

Beispiele für kreative Handlungen in den künstlerisch-ästhetischen Unterrichtsfächern

kreative Tätigkeiten	Erklärungsversuch	Worin kann eine kreative Leistung hier bestehen?
COLLAGIEREN	Zusammenfügen von vorhandenen Teilen; Zusammensetzen von Elementen, Versatzstücken, Fragmenten zu einem neuen (künstlerischen) Produkt	aus bestehendem Material (z. B. Bildschnipsel, Soundstream) ein neues Bild bzw. neues Klangerlebnis schaffen (um Beliebigkeit zu vermeiden: Thema wird zuvor festgelegt)
FANTASIEREN	spontane Einfallsgabe; Einfallsreichtum bildet die Voraussetzung für alle kreativen Tätigkeiten	aus einer Vorgabe (z. B. charakteristische Stimmung) werden eigene klangliche/ bildliche/ darstellerische Ausdrucksweisen gefunden das Fantasieren (als Prozess) findet in „Echtzeit“ statt
IMPROVISIEREN	etwas Unwiederholbares, das Ausloten von Machbarem mit begrenztem Materialumfang oder Möglichkeiten, ohne den Anspruch auf etwas Endgültiges zu erheben	Entdecken und intensives Spielen mit den Möglichkeiten, die ein Thema/ ein Material bietet
INSTALLIEREN	ist immer mit Raum verbunden, Raum erhält neue Wirkung, durch Einfluss unterschiedlicher Medien im Raum wird die Wirkung des Raumes verändert, z. B. Farben, Objekte, Licht, Klänge Wirkung soll für den Betrachter über einen längeren Zeitraum erfahrbar sein	ein Thema finden, das von persönlichem Interesse ist Suche nach Elementen: Materialien/ Klänge Finden von inhaltlichen Verbindungen zwischen den Elementen (Beurteilungskriterium: Schlüssigkeit der Zusammengehörigkeit/ Aufeinanderbezogenheit der Elemente)
KOMPONIEREN	bewusstes Anwenden von Gestaltungsprinzipien zu Gunsten des künstlerischen Inhalts; das Produkt ist statisch (feststehend)	Auswahl von Mitteln, die zusammengebracht/ komponiert werden sollen (musikalische Linien und Folgen/ Zusammenklänge ..., Bewegungsfolgen ..., Flächen, Linien ...)
PERFORMIEREN	Aktion im Raum, besitzt immer Darstellungswert („Bühne“), mit Publikum oder/ und für Publikum ästhetische Reize werden geboten Reiz besteht in der Bewegung	intensive Körpersprache, Suche nach Darstellungsformen Einfälle, die ein Publikum irritieren, integrieren, z. B. es animieren, zu Handlungen veranlassen (Beurteilungskriterium: Schlüssigkeit der bewegten und starren Elemente, einschließlich Schallereignisse, Licht etc.)
TRANSFORMIEREN	Übertragen, Umformen einer bestehenden künstlerischen Ausdrucksform in eine andere	bildliche Darstellungen werden zu klingender Musik bzw. umgekehrt

kreative Tätigkeiten	Erklärungsversuch	Worin kann eine kreative Leistung hier bestehen?
VARIIEREN	Veränderung eines Ausdrucks unter Anwendung von konstanten und veränderten Gestaltungsmitteln (z. B.: zu ein und demselben Thema andere Materialien/ Klänge benutzen; die gleichen Materialien/ Klänge für unterschiedliche Themen benutzen)	Finden der Mittel, die einem bestimmten Zweck der Variation dienen, z. B. einer neuen Aussage, einer neuen Wirkung
VERFREMDEN	Zerstören einer ursprünglichen Ausdrucksform, mit dem Ziel, Elemente derselben mit einer neuen ästhetischen Wirkung zu versehen	Selbstfinden von Alltagsgegenständen/ Bildern etc. → Zusammenbringen „artfremder“ Elemente, eigene Idee, eigene Überschrift (evtl. auch Teilthematik)

Dass solche Übersichten niemals vollständig sein können, ist vorauszusetzen. Wichtig erscheint, dass Lehrkräfte gemeinsam mit den Lernenden festhalten, worin das Kreative eines bestimmten Handelns besteht. Voraussetzung dafür ist, dass Lehrkräfte selbst versucht haben, es ansatzweise zu benennen.

In einem nächsten Schritt geht es dann darum, **Beurteilungs- bzw. Wertungskategorien** zu finden. Gerade die kategorische Teilung der Wertung bietet Chancen zu einem nachvollziehbaren Ergebnis, sie zeigt den Schülerinnen und Schülern die Stärken und Schwächen ihres Arbeitens differenziert.

Zweierlei Beurteilungsziele werden unterscheidbar:

- a) Die Beurteilung ist eher auf das Produkt gerichtet.
- b) Die Beurteilung ist eher auf den Lernprozess gerichtet.

Vorgestellt seien zwei Modelle, deren Wertungskategorien allerdings nicht schematisch auf jede Unterrichtsreihe zu übernehmen sind. Vielmehr sollen sie Anstoß zur eigenen Kategoriefindung leisten. Klar zu betonen ist, dass der gestalterische (kreative) Prozess selbst nicht bewertbar ist. Gleichwohl hinterlassen auch kleine kreative Regungen Spuren, die in die Beurteilung einfließen müssen.

Die in den beiden Modellen vorgestellten Kategorien werden konkretisiert, das heißt, auf die vorliegende Aufgabenstellung bzw. das Produkt bezogen abgewandelt. Dabei ist die Verständigung mit den Lernenden zur Ermöglichung der kommunikativen Validierung erforderlich.

Im folgenden Schema, welches vor allem auf das **Beurteilungsziel** (a) orientiert, ist nicht nur beschrieben, wie kreative Leistungen differenziert beurteilt werden können, sondern auch, wie sie qualitativ unterscheidbar werden. Letzteres soll Hilfestellung bieten für eine dreigeteilte Zensierung. Die Beschränkung auf die Beschreibung einer guten bzw. einer ausreichenden Leistung erlaubt fachlich-qualitative sowie pädagogische Flexibilität.

Beurteilung von kreativen Leistungen – Produktorientiertes Modell

Kriterien	Möglichkeiten eines Ergebnisses kreativer Prozesse	Qualitätsmerkmale	
		Die Aufgabe wurde =GUT= erfüllt, wenn...	Die Aufgabenerfüllung gelang =AUSREICHEND=, wenn...
Lösung gemäß der Aufgabenstellung (Beachtung von vorgegebenen Elementen, sinnvolle bzw. sinnstiftende Erweiterung)	Die Schülerin bzw. der Schüler muss für sich – aber auch sichtbar für andere – eine in sich geschlossene Lösung anbieten. (Zusammenfügung von Kreativem und Handwerklichen)	...schlüssige Lösungsstrategien entworfen wurden, die einen kreativen Prozess bewirken und auf ein der Aufgabenstellung entsprechendes Ergebnis hinzielen. (Die Gültigkeit ergibt sich aus den vorher getroffenen Festlegungen.)	...nur ansatzweise Lösungsstrategien entworfen wurden, die nicht unbedingt auf ein entsprechendes Ergebnis hinzielen.
Umsetzung des Erlernen, Erlebten, Erkannten; Kenntnisse , die nachweislich in das Produkt eingeflossen sind (vorher im Unterricht vermittelt)	Die „Beholfenheit“, das Übertragen des expliziten Wissens in Handlungen	...eine schlüssige/gültige Auswahl von Kenntnissen, entsprechend der Aufgabenstellung, in den kreativen Prozess eingeflossen ist. (Fähigkeit zur Selektion)	...eine (z. B. geringe/ zu beliebige) Auswahl von Kenntnissen eingeflossen ist und somit auch die Fähigkeit zur Selektion im Produkt lediglich ansatzweise erkennbar ist.
künstlerische Leistung (Ganzheitlichkeit der Wirkung) Spürbar-Werden der inneren Auseinandersetzung (Ausweitung)	Übernehmen der (expliziten) Aufgabenvorgabe in die eigene Anschauung, Erinnerung und Vorstellung → die eigene Sinnggebung offenbart sich in der Verbildlichung/Verklänglichung/ körpersprachlichen Darstellung	...das künstlerische Ergebnis/Produkt eine (beabsichtigte) Wirkung erzielt bzw. für Diskussion zum gewählten Inhalt sorgt, ...deutlich wird, dass die/der Lernende sich mit der Aufgabenstellung identifiziert und eigene Identität und Vorstellungswissen in der künstlerischen Leistung zum Ausdruck kommen, auch ohne zusätzlichen „Glanzpunkt“.	...das künstlerische Ergebnis/Produkt kaum bzw. geringe Wirkung erzielt; ...deutlich wird, dass die/der Lernende sich ansatzweise mit der Aufgabenstellung identifiziert und kaum eigene Identität und Vorstellungen in der künstlerischen Leistung zum Ausdruck kommen.

Auch bei der prozessorientierten Beurteilung (b) lässt sich eine an Beliebigkeit grenzende Bewertung der Schülerleistung vermeiden. Dies wird möglich, wenn

1. die Beurteilung kategorisiert erfolgt,
2. Schülerinnen und Schüler ihr eigenes Vorhaben zuvor entwerfen.

Die Erfahrung zeigt, dass besonders den älteren, an Fremdvorgaben gewohnten, Lernenden zuweilen der „Entwurf“ Schwierigkeiten bereitet. Die Lehrkraft sollte die Lernenden daher vor Beginn des Prozesses in **drei Richtungen** orientieren:

- *Was für ein künstlerisches Produkt soll entstehen und welche Aussage ist mir/uns wichtig?*
- *Welche Mittel/Möglichkeiten sind dazu möglich bzw. bereits vertraut?*
- *Welche Arbeitsschritte sind zu gehen (nach vorläufigem Kenntnisstand)?*

Diese Fragen müssen Schülerinnen und Schüler zu Beginn des Prozesses zumindest stichwortartig beantworten bzw. in irgendeiner Form fixieren (Skizze, Tabelle, Audioprotokoll, Animation o. Ä.), um das, was entsteht, immer wieder innerhalb des laufenden Prozesses dazu in Beziehung zu setzen. Dies kann u.U. bedeuten, dass ein geplantes (Teil)vorhaben zu Gunsten einer im (kreativen!!) Prozess gefundenen Alternative verworfen wird.

In einem laufenden Erarbeitungsprozess wird die Rolle der **Lehrkraft als Berater/in** (Zurücknahme der Steuerung) wichtig, um einerseits nicht zu stark in den kreativen Prozess selbst einzugreifen, den Schülerinnen und Schülern andererseits weitere Möglichkeiten des Gestaltens zu eröffnen, quasi wenn es die Situation erfordert, „den Blick weiten“ zu helfen. Die Übersicht stellt fünf – auch für die Zwischenbeurteilung geeignete – Kategorien vor, mit denen kreatives Handeln erfasst, beurteilt und auch qualitativ abgestuft bewertet werden kann.

Beurteilung von kreativen Leistungen – Prozessorientiertes Modell

Kriterien	Möglichkeiten kreativ zu handeln während des Prozesses	Qualitätsmerkmale	
		Die Aufgabe wurde =GUT= erfüllt, wenn ...	Die Aufgabenerfüllung gelang =AUSREICHEND=, wenn ...
Umsetzung, Anwendung von Erlebtem, Erkanntem, Erlerntem	das Übertragen des expliziten Wissens in künstlerisch-gestalterische Handlungen; Erproben erlernter Techniken, Muster, Schemen → Einbinden im Sinne einer beabsichtigten Aussage	<p>...Erlebtes, Erkanntes in die Ideenfindung (scheinbares „Verzetteln“) einfließt. Dies zeigt sich in den individuellen Versuchen, Wege/Umwege zu einem Produkt (gem. Aufgabe) zu erkunden.</p> <p>...erkennbar ist (an Skizzen, an Klangimprovisationen, ...), dass der gewählte Weg dazu dient,</p> <p>die eigenen Fähigkeiten zu erkunden, zu entwickeln, sich eine Auswahl zu schaffen</p>	<p>...eine Gestaltungsidee mit (größeren) Hilfestellungen gefunden wurde und mindestens <u>ein Eindruck</u> von Erlebtem, Erkanntem in die Umsetzung einfließt.</p> <p>...eine Selektion aus mehreren Entwürfen mit erheblichen Hilfen gelingt.</p>
Tiefgründigkeit (Wie gelingt es dem Lernenden, sich einem gestellten Problem von mehreren Seiten zu nähern?)	Perspektivwechsel bei der Erarbeitung durch Blickwinkeländerung, Probieren verschiedener Gestaltungsmöglichkeiten, Rollentausch, ...	<p>...das Ausgangsmaterial ggf. in seiner Mehrdimensionalität genutzt wird</p> <p>...erkennbar ist, dass die/der Lernende bei der Entwicklung einer Idee selbstkritisch mit bereits gefundenen Lösungen umgeht, z. B. durch Angebot mehrerer Varianten,</p> <p>...der Lernende sich aus einer Auswahl für die ihm gemäße Variante entscheiden kann</p>	<p>...das Ausgangsmaterial genutzt wird und ansatzweise <u>eine Gestaltungsidee</u> verfolgt wird – auch das Dranbleiben und Erproben (scheinbar ohne sichtbaren Erfolg) ist ein Indiz dafür.</p> <p>...mit größeren Hilfen eine Alternative gefunden wird, die zumindest zu einem Teilerfolg für den Lernenden führt.</p>
Einfallsreichtum	Vielfalt der Bearbeitungsmöglichkeiten bei gleichzeitiger Konzentration auf das Produkt und dessen beabsichtigte Wirkung (dazu: Auch Absichtslosigkeit kann zuweilen „beabsichtigt“ sein)	<p>...die/der Lernende eine originäre Idee für sich entdeckt hat und entwickelt, die er in seine Arbeit aufnimmt</p> <p>...wenn die/der Lernende die Absicht (der Lehrkraft gegenüber) beschreiben kann (aber: nicht <i>deuten</i> muss)</p>	<p>...die/der Lernende aus einer vorgegebenen Gestaltungsidee wenigstens einen Gedanken selbst aufgreift und um Umsetzung in ein Produkt bemüht ist, auch wenn dies nur mithilfe und nur ansatzweise gelingt. Hierbei soll zumindest das Bemühen um verbale Erklärung (auf Anfrage) erkennbar sein.</p>
Anschaulichkeit (zutreffend nur für zielgruppenorientierte Produkte, z. B. in der Werbung)	Klarheit im künstlerischen Ausdruck – das Mitdenken dessen, was auch die Anderen kennen (können)	<p>...es gelingt, auf die Klientel zugeschnittene gestalterische Mittel auszuwählen und auch einzusetzen.</p>	<p>...die Auswahl der Mittel bezogen auf eine anzusprechende Zielgruppe zu einem geringen Teil gelingt,</p> <p>...die/der Lernende entsprechende gestalterische Mittel nur mit komplexer Hilfestellung einsetzen kann, dies aber sinnvoll (wenngleich nicht konsequent) geschieht.</p>

Kriterien	Möglichkeiten kreativ zu handeln während des Prozesses	Qualitätsmerkmale	
		Die Aufgabe wurde =GUT= erfüllt, wenn ...	Die Aufgabenerfüllung gelang =AUSREICHEND=, wenn ...
Integrations- und Auskunftsfähigkeit Fähigkeit, die eigenen Erarbeitungen im Kontext zu reflektieren (besonders notwendig zur Kommunikation bei Gruppenarbeiten)	Einbinden der eigenen Vorstellungen in das entstehende (Gruppen)Produkt, z. B. in der Beratung, durch Ideensammlungen, im praktischen Handeln verbaler, aber auch künstlerisch-gestalterischer Nachweis dafür, dass der Blick für das Ganze nicht verloren geht	... ein Teilprodukt bzw. eine kreative Idee nachweislich dazu beiträgt, dem Gesamtprodukt eine originäre Aussage zu verschaffen ... die/der Lernende den gegenwärtigen Stand erklären kann, das „Woher – mit welchen Mitteln – Wohin“ reflektieren kann ...im Austausch sachbezogen (nicht kontraproduktiv) vorgegangen wird, ...Aussagen zum angestrebten Produkt enthalten sind; ... die/der Lernende sich innerhalb des Prozesses konstruktiv und fachkompetent zu Wegen, Produkten austauscht.	... wenn Teile der eigenen Erarbeitungen sich in ein Gesamtprodukt einbinden lassen, ohne die beabsichtigte Aussage wesentlich zu schwächen, ... die/der Lernende zumindest zu ihrem/seinem Beitrag innerhalb einer Partner- oder Gruppenarbeit Auskunft geben kann und durch Hilfe (Nachfragen) den Zusammenhang zum angestrebten Produkt ansatzweise herstellt. ... der Austausch im Erarbeitungsprozess überwiegend sachlich erfolgt.

Ein Beispiel zum Umgang mit Leistungen

Es zeigt sich, dass ein differenzierter Umgang mit Leistungen durchaus selbst Prozesscharakter besitzt, eine Erkenntnis, die einen gewissen „Mehraufwand“ an Beurteilungskompetenz bei Lehrkräften und Lernenden nach sich zieht. Aber gerade in den Fächern Musik, Kunst oder Darstellen und Gestalten, wo die Möglichkeiten bestehen, dass Lernende selbst Prozesse und Produkte finden, bietet sich dieser „Mehraufwand“ an – genauer gesagt, kann er besonders zur sozialen und personalen Kompetenzbildung benutzt werden, ist also in starkem Maße Teil des Unterrichtsprozesses selbst.

Nimmt man den Kompetenzansatz für schulisches Lernen ernst, so bedeutet dies, die im Unterabschnitt "Besonderheiten beim Umgang mit Leistungen in den künstlerisch-ästhetischen Fächern" beschriebenen Punkte zu akzeptieren, sie mitzudenken bei der Planung kreativer Lern- und Erarbeitungsphasen sowie im laufenden Unterrichtsprozess.

Ein Beispiel aus der Unterrichtspraxis soll dies verdeutlichen: In einem Wahlpflichtkurs Musik oder Kunst (Doppelstunden!) können die beschriebenen Möglichkeiten zum Umgang mit kreativen Leistungen Anwendung finden. Denkbar ist auch der reguläre fächerverbindende Unterricht, wenn eine Blocklegung gewährleistet ist (z. B. Musik- und Kunststunde folgen aufeinander). Aufgabe ist die musikalische Vertonung und visuelle Bearbeitung eines Kurz-

films mithilfe von PCs und Musikinstrumenten. Der Kurs bzw. die Klasse wird in mehrere Gruppen („Firmen“) geteilt, die um die interessanteste Bearbeitung wetteifern. Dauer: ca. 20 Unterrichtsstunden.

Instrumente zum Umgang mit Leistungen

(A) ...bei der Ermittlung der in dieser Unterrichtseinheit zu erbringenden Leistungen:

Hierbei handelt es sich um eine notwendige **Vorbereitungsarbeit**, die zum Umgang mit Leistungen im kreativen Bereich obligatorisch gehört, gerade weil es nicht **die** eine gültige Lösung geben kann. Hierdurch soll die Akzeptanz späterer Entscheidungen über (dann) erbrachte Leistungen gewährleistet werden. Als Instrument wird der **Kriterien-Diskurs** (als Brainstorming in Teilgruppen, schließlich im Plenum) vorgeschlagen, aus welchem eine tabellarische **Kriterien-Übersicht** für Schülerinnen und Schüler und Lehrkraft resultiert. Über diese soll Konsens bestehen (Abstimmung oder verbale Einverständnisbildung).

Zunächst sind die in den genannten Modellen beschriebenen Kriterien bezogen auf das Unterrichtsthema zu konkretisieren. So wird in diesem Unterrichtsbeispiel aus dem Kriterium „Umsetzung, Anwendung...“ die Kategorie „Technische Beherrschung“, die mit den Schülerinnen und Schülern diskutiert und qualitativ unterschieden wird.

Ob die Lernenden sämtliche Kriterien/Kategorien sowie deren qualitative Differenzierungen allein finden oder die Lehrkraft sie beisteuert, muss im Einzelfall entschieden werden. Wichtig erscheint, dass nicht nur ein wie auch immer geartetes Produkt als etwas „Geleistetes“ im Bewusstsein der Lernenden verankert wird, sondern auch

- *die kommunikativen und sozialen Elemente des Prozesses (z. B.: Fand Austausch/ Arbeitsteilung/Verständigung überhaupt statt? – Wie?),*
- *das Finden von Lösungswegen (soweit fixiert, z. B.: Wer ging besonders „virtuos“ bzw. variantenreich vor? Konnten andere davon profitieren?),*

Berücksichtigung finden.

(B) ...bei der Erfassung des Geleisteten:

In laufenden Unterrichtsprozessen wird eine fortlaufende Leistungserfassung nötig, soll nicht einzig das Ergebnis den Ausschlag zur Wertung geben. Hierfür sind zwei praktisch erprobte Instrumente vorzuschlagen:

1. die (nicht zu bewertenden) **Tagesprotokolle:**

Jede Gruppe ist gehalten, die anfallenden Arbeiten unter den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aufzuteilen und dies in den (täglichen) Beratungen gleichzeitig zu protokollieren. Somit dienen die Protokolle einerseits der Ist-Stand-Erfassung, lassen andererseits aber später nachvollziehen, wie bestimmte Entscheidungen zustande kamen bzw. wer welchen Anteil am Produkt hatte.

Zu empfehlen ist die Tabellenform bzw. ein immer gleich bleibendes Raster, welches folgende Komponenten enthält:

- *Tag/Phase*
- *evtl. gefasste generelle Beschlüsse der Gruppe (z. B. zur Funktion der Musik an bestimmten Filmstellen oder zum visuellen Design des Gesamtprodukts)*
- *Wer macht was? – Erreicht? – Noch offen?*
- *Bemerkungen zur Technik (z. B. „abgestürzte“ PCs → Alternativaufgaben).*

Eventuell findet sich ein/e Schüler/in bereit, die Anwesenheit aller bezogen auf dieses Unterrichtsprojekt zu erfassen, wodurch sich später feststellen lässt, wo bestimmte Schülerinnen und Schüler für andere eingesprungen sind.

Über dieses Instrument lässt sich der gesamte Prozess für die Lehrkraft mitverfolgen, was besonders dann wichtig wird, wenn die Schülerinnen und Schüler selbstständig arbeiten und die Lehrkraft eher als Beraterin/Berater fungiert wie in Unterabschnitt „Probleme bei der Leistungsbewertung und mögliche Lösungsansätze“ beschrieben. Zu bemerken ist, dass das Verfassen der Tagesprotokolle nicht mehr als 3 - 5 Minuten in Anspruch nehmen soll. Dennoch ermöglicht eine gewisse Gründlichkeit eine differenziertere Bewertung, wie unter (D) beschrieben;

2. die zu erhaltenden „Credits“:

Hierbei handelt es sich um Sammelpunkte, die für abgeschlossene Teilaufgaben (z. B. nach einer Doppelstunde) durch die Lehrkraft an die Arbeitsgruppen vergeben werden z. B. für ordnungsgemäß eingesandte Tagesprotokolle² bzw. nach Abschluss bestimmter Teilphasen, deren (Zwischen-)Ergebnisse vorliegen müssen. Auch gibt es einen Tag, an dem durch die Lehrkraft ein bestimmter Beratungsschwerpunkt³ gesetzt wird. Ein differenziertes Beratungsprotokoll der Gruppe lässt hier die Tiefe der Auseinandersetzung sowie die notwendigen Entscheidungen der Gruppe erkennen und wird

2 Sie sind als Dateien an das Serverlaufwerk gesendet worden; denkbar ist jedoch auch ihr Vorliegen in Form von Notizen.

3 Von den Schülerinnen und Schülern werden Entscheidungen zur Funktion ihrer Musik gefordert. Wo soll unsere Musik etwas unterstreichen / einen Gegensatz erzeugen / eine Spannung aufbauen...?

dementsprechend „belohnt“. Von Bedeutung ist, dass diese „virtuelle Währung“ für den Prozess und im Sinne des angestrebten Produkts von Belang ist. Credits können z. B. den „Einkauf“ weiterer Klänge oder Bildbearbeitungsmöglichkeiten für den Sound- oder Bildpool der Gruppen ermöglichen, wodurch das Produkt differenzierter gestaltet werden kann. Die Credits erweisen sich als ein Instrument, das motivationsfördernd, prozesssteuernd und kreativitätsausweitend wirkt.

(C) ...bei der Beurteilung:

In diesem Text wird **Beurteilung** verstanden als Vorgang, in dem die Lernenden und die Lehrkraft das Produkt kategorisch betrachten und charakterisieren. Dies wird in aller Regel nach einer Präsentation geschehen, bei der die Schülerinnen und Schüler zunächst ihr Produkt vorstellen.

Neben einer Beurteilung im Plenum durch die Mitschülerinnen und -schüler wird hier noch ein zweites Instrument vorgeschlagen – das „**Außen**“-**Votum**: Gerade wenn Schülerinnen und Schüler im Kurs sich wochenlang mit ein und demselben Material auseinander gesetzt haben, ist Distanz zur Erleichterung der Beurteilung nötig.

Weil es in künstlerischen Fragen aber schwer und teilweise fraglich ist, ein Resultat „objektiv zu skalieren“, ist die Erfassung der Meinung inner- und außerhalb des Projekts Stehender nicht zu unterschätzen. Hierzu bieten sich Kontakte der Lehrkraft ebenso wie die von Lernenden an; es können Eltern, andere Lehrkräfte, aber ebenso fachliche Kapazitäten angesprochen werden. Die Erfahrung zeigt, dass die Akzeptanz des Votums Letztgenannter unter den Lernenden besonders hoch ist.⁴ Die Gruppen erhalten das Votum des Außenstehenden in Form von kleinen „Dossiers“, über die sie gemeinsam beraten und zu denen sie bei der Präsentation ihres Filmes Bezug nehmen.

Ein Votum kann auch in der Vergabe von ein bis fünf Sternen unter mehreren Aspekten (z. B. „Spannungsverlauf“ oder „Emotionale Stärke gewählter Sounds“) erfolgen. Für die Gruppe, deren Film die größte Zahl an Sternen aufweist, kann ein Sonderpreis ausgelobt werden, dessen Inhalt bis zur Fertigstellung und Präsentation den Schülerinnen und Schülern unbekannt bleibt – eine nicht zu unterschätzende Motivation⁵.

4 Das hier gewählte Beispiel „Bearbeitung eines (stummen) Kurzfilms wurde in abgewandelter Form im Unterricht erprobt. Die Akzeptanz ist dabei mit einer kategorisierten Beurteilung aller Produkte durch den Autor und Regisseur des Originalfilms erreicht worden. Er hat aufgrund seiner beruflichen Erfahrungen auf bedeutende Aspekte einer Filmvertonung aufmerksam gemacht. und (dankenswerter Weise) jeder Gruppe ein kurzes Statement zu ihrer Filmvertonung geschrieben.

5 Hier wurde die Siegergruppe im Juni 2004 geschlossen zu einem Aufenthalt am Set eingeladen, um einmal professionelle Dreharbeiten an einem Film mitzerleben.

(D) ...bei der (abschließenden) Bewertung:

Da hierbei eine künstlerische, gestalterische, in jedem Falle kreative Gruppenleistung ihre Abstraktion erfahren soll, die als Zensur für jede(n) Lernende(n) eine fachliche, aber auch pädagogische Signalwirkung besitzt, ist die Beteiligung an der Festlegung dieser Zensuren besonders zu empfehlen.

Dafür bietet sich das Mittel der **Summenpunkte** an: Dieses Instrument macht Sinn, wenn es als weitere Chance zum Kompetenzerwerb verstanden und dementsprechend genutzt wird: Die Lernenden müssen sich sachlich mit einer Fremdeinschätzung auseinandersetzen, denn die Lehrkraft nimmt entsprechend den Tagesprotokollen und eigenen Notizen die Vergabe von Summenpunkten für jedes Kriterium vor, das am Anfang gemeinsam festgelegt worden war. Die Punkte sind immer ganzzahlig und der Anzahl der Mitwirkenden jeder Gruppe angepasst. Den Schülerinnen und Schülern obliegt die Auflösung der Summe in Zensuren gemäß der 15-Punkteskala bzw. in ganzzahlige Noten. Sie sind gehalten, in einer begrenzten Zeit (z. B. in ca. 15 Minuten) zu einem **einstimmigen Ergebnis** zu kommen.⁶ Gelingt dies nicht, greift die individuelle Bewertung der Arbeit durch die Lehrkraft. Zu betonen ist jedoch, dass die Individualwertung der Lehrkraft in so vielen Kategorien wie möglich unberücksichtigt bleibt und eher darauf eingewirkt wird, dass die Lernenden die Eigenwertung als Chance erkennen, in Sachen Beurteilung ihrer Arbeiten selbst kompetent zu werden.

⁶ Werden z. B. in der Kategorie „Technische Beherrschung“ 60 Punkte an fünf Mitarbeiter vergeben, so entscheidet nicht die Lehrkraft, sondern die Schülerinnen und Schüler entscheiden selbst, ob jeder 12 P/2+ erhält oder ob die Wertung differenzierter vorgenommen werden muss, z. B. 13+12+12+09+14.