



Grundlagen der Schulpädagogik

Band **49**

Felix Winter

Leistungsbewertung

Eine neue Lernkultur braucht einen anderen
Umgang mit den Schülerleistungen

Portfolio
Selbstbewertung
Bewertungskonferenz
Zertifikat
Qualitäten finden
Lernkontrakt
Prozessbeobachtung
Beurteilungsraster
Lerntagebuch
Präsentation
Leistungsbewertung



Grundlagen der Schulpädagogik

Band 49

Leistungsbewertung

Eine neue Lernkultur braucht
einen anderen Umgang mit den
Schülerleistungen

Von

Felix Winter



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Grundlagen der Schulpädagogik

Herausgegeben von Astrid Kaiser, Rainer Winkel

Mitbegründet von Ernst Meyer

Umschlaggestaltung: Gabriele Majer, Aichwald

Leider ist es uns nicht gelungen, die Rechteinhaber aller Texte und Abbildungen zu ermitteln bzw. mit ihnen in Kontakt zu kommen.

Berechtigte Ansprüche werden selbstverständlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN: 978-3-8340-1122-0 – **8. unveränderte Auflage**

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, 73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler 2020

Printed in Germany – Druck: WolfMediaPress, Korb

Inhaltsverzeichnis

Vorwort des Herausgabeteams der Reihe	VII
Vorwort zur 5. Auflage	IX
Einleitung	1
1 Eine Reform der Leistungsbewertung ist überfällig	3
1.1 Die „Neue Lernkultur“ und die Frage der Leistungsbewertung	4
1.2 Die Problematik der herkömmlichen Leistungsbeurteilung	34
1.3 Entwicklungsrichtungen für die Leistungsbewertung – ein Modell	71
2 Aufgaben der Reform der Leistungsbewertung	81
2.1 Leistungsbewertung als pädagogische Diagnose	82
2.2 Die Integration der Bewertung in den Lernprozess	100
2.3 Rechenschaftslegung, Öffentlichkeit und beauftragte Beurteilung	111
2.4 Auf neuen Wegen zu Leistungsnormen	138
2.5 Merkmale eines erweiterten Leistungsverständnisses	148
3 Dimensionen eines modernen Umgangs mit Schülerleistungen	165
4 Neue Methoden der Leistungsbewertung	193
4.1 Das Portfoliokonzept	195
4.2 Lernkontrakte	225
4.3 Beobachtungen im Prozess und Prozessbewertung	234
4.4 Selbstbewertung, wechselseitige Bewertung und beauftragte Bewertung	249
4.5 Lerntagebücher	268
4.6 Leistungspräsentation	290
4.7 Beurteilungsraster und Rückmeldebögen	300

4.8	Bewertungskonferenzen	320
4.9	Zertifikate	326
4.10	Qualitäten finden und auf Kompetenzen schließen	338
5	Überlegungen zum Schluss: Die Leistungsbewertung zu einem Gestaltungsbereich schulischer Arbeit machen	355
	Literaturverzeichnis	360

„In der Schule musste ich nun in Kursen sitzen, mich um Zensuren und Prüfungen bemühen, aus Lehrbüchern lernen, die oberflächlich, unpersönlich und unerträglich langweilig waren. Was Freude und Vergnügen bereitet hatte, solange ich es auf meine Weise betreiben durfte, wurde lästig und qualvoll, als ich mich dabei an vorgegebene Regeln halten musste. Ein Gegenstand, der für mich heilig und voller Poesie gewesen war, wurde nun prosaisch und profan.“

(Oliver Sacks: Onkel Wolfram)

„Wenn die Schulmeister aufhören werden zu unterrichten, werden die Schüler endlich lernen können.“

(Montesquieu)

Vorwort des Herausgabeteams der Reihe

Paradigmenwechsel zur Leistungsbewertung

Felix Winter legt mit diesem Buch eine richtungsweisende umfassende Neuorientierung für den Bereich der schulischen Leistungsbeurteilung vor. Zu einer Zeit, da Leistung zunehmend mit Standardisierung und Leistungsmessung verknüpft wird, ist sein Ansatz substanziell an qualitativer Lernentwicklung orientiert. Dies kommt schon im Titel des Buches zum Ausdruck: Leistungsbewertung – und dies im Zusammenhang mit Lernkultur, wie der Untertitel aufweist. Hier geht es nicht um die bloße Quantifizierung oder gar um Selektion, nicht nur um Leistungsfeststellung, sondern um Leistungsförderung. Der Autor, der seit Jahren anerkannter Experte in der Leistungsbewertungsdebatte ist, hat hier erstmals eine umfassende Monographie vorgelegt, die sorgfältig begründet und praxisnah eine neue Kultur des Umgangs mit den Leistungen von Schülerinnen und Schülern beschreibt. In dieser Dichte, Klarheit, Konsequenz und Konkretheit gab es so etwas bislang noch nicht. Neben einer fundierten Kritik am bisherigen System, werden viele konstruktive Alternativen aufgezeigt. Sie reichen von Lerntagebüchern, Bewertungskonferenzen, Selbstbewertung, Portfolio, Lernkontrakten, Leistungspräsentationen, Rückmeldebögen bis zu Zertifikaten. Dabei beeindruckt auch die Fülle an praktischen Beispielen und nützlichen Materialien. Sie stammen aus verschiedenen Schulformen und Schulstufen. Das Buch ist daher auch eine Fundgrube für die Praxis und hilft, den eigenen schulischen Alltag zu reformieren.

In diesem umfassenden und theoretisch gut begründeten Buch zur Leistungsbewertung werden grundlegende Fragen ihrer Reform aufgezeigt und die derzeit diskutierten Varianten praktischer Alternativen in ihrem Für und Wider erläutert. Der Autor ist kein reformerischer Eiferer, sondern ein differenzierter Erörterer, der gerade durch seine reflektierte aspektreiche und eigene Praxiserfahrungen offen heranziehende Argumentationsweise überzeugen kann. Seine Sprache bleibt auch dort klar, wo er sehr komplexe Problemzusammenhänge aufdeckt wie Grundfragen der begleitenden Lerndiagnosen, Gegenstände prozessbezogener Bewertungsmaßnahmen, Probleme der Rechenschaftslegung oder Fragen von Leistungsnormen. Alle diese Probleme diskutiert der Autor in breiter Kenntnis und Reflexion des gegenwärtigen Diskussionsstandes und entwickelt auf diesem Hintergrund seine Konzepte für die Veränderungen des Umgangs mit den Schülerleistungen, die auch ein erweitertes Leistungsverständnis einschließen. Dabei knüpft Felix Winter an Klafkis Gedanken zu einem modernen pädagogischen Leistungsbegriff an, greift die Fülle an Reformkonzepten, die in den letzten zwei Jahrzehnten an verschiedenen Orten entwickelt worden ist, produktiv auf und entwickelt sie zu einer umfassenden Konzeption weiter. Kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft also im besten Sinne des Wortes.

Angesichts vielerorts sehr engstirnig erfolgreicher Kurzschlüsse nach den Ergebnissen der PISA-Studie ist dieses Buch ein Wunderwerk: Der Reformgedanke wird nicht aufgegeben, sondern weiter entwickelt und zwar so, dass wirklich innovative Reformwege aufgezeigt werden in Richtung auf Demokratisierung, Selbstständigkeit und Selbststeuerung. Wege, in denen eine Verständniskultur in einer Welt zunehmender Polarisierung angebahnt wird. Der Autor legt im Kontrast zu der weit gehend von oben geführten Standarddebatte einen konstruktiven „bottom up“-Entwurf vor, der eine Fülle neuer Perspektiven für die Reform der Leistungsbewertung und der Schule insgesamt eröffnet.

Dieses Buch könnte ein Standardwerk einer reformierten Leistungsbewertung werden.

Für die Mitherausgeber der Reihe

Astrid Kaiser

Vorwort zur 5. Auflage

Selbstverständlich freut es den Autor, wenn ein Buch in der fünften Auflage erscheint, zeigt sich darin doch, dass ein andauerndes Interesse daran besteht. Noch mehr freut mich aber, dass die Themen und Anliegen dieses Buches in den vergangenen Jahren verstärkt in das Bewusstsein von Lehrenden, Bildungsverantwortlichen, Eltern und teilweise auch in das der Schülerinnen und Schüler getreten ist. Eine zentrale Aussage dieses Buches, dass nämlich die Leistungsbewertung reformiert und neu positioniert werden muss, wenn die Lernkultur mit Aussicht auf Erfolg geändert werden soll, ist heute weithin akzeptiert. Das heißt freilich nicht, dass daraus überall schon Schlussfolgerungen gezogen wären. Aber an vielen Schulen hat sich der Umgang mit den Schülerleistungen deutlich verändert. Heute werden überall Schülerleistungen präsentiert und es wird verstärkt inhaltlich miteinander über sie gesprochen. An etlichen Schulen gibt es dazu sogar formalisierte Anlässe wie Lern-Entwicklungsgespräche mit Schülern, Lehrern und Eltern. Auch der Einsatz von Beurteilungsrastern, so unvollkommen er im Moment meist noch ist, kann als eine Bemühung gesehen werden, stärker inhaltlich zu bestimmen und aufzufächern, was an Leistungen erwünscht ist und erbracht wird. An vielen Schulen wird inzwischen mit Portfolios experimentiert, dem Instrument, das in diesem Buch als ein Schlüssel zu einer tief greifenden Reform der Leistungsbewertung bezeichnet wird. Die wichtigste Veränderung stellt aus meiner Sicht aber die breite Zuwendung zum Fördergedanken dar. Heute ist durchgängig bewusst, dass Schülerinnen und Schüler individuell lernen und auch darauf Bezug nehmend gefördert werden müssen – entsprechend ihren Besonderheiten und Talenten. Diese Einsicht ebnet den Weg zu einer grundlegenden Reform der Leistungsbewertung in den Schulen und macht mich zuversichtlich, dass die Themen und Methoden, die in diesem Buch behandelt werden, auch weiterhin gebraucht werden. Das trifft m. E. auch auf die hier vorgetragene Kritik an der weiterhin vorherrschenden Praxis klausurartiger Prüfungen und der Ziffernbenotung zu, die in keiner Weise zurückgenommen werden muss, auch wenn ihr in Form von Schulleistungstests ein mächtiger Konkurrent erwachsen ist – der allerdings seine eigenen Probleme mit sich führt.

Ich habe mich daher – nach nunmehr acht Jahren – entschieden, das Buch zu aktualisieren und in einigen Punkten auch zu erweitern. Das Kapitel „Qualitäten finden und auf Kompetenzen schließen“ ist neu hinzugekommen. Freilich lässt sich im Rahmen einer solchen Überarbeitung nicht alles einbringen, was inzwischen an neuen Erkenntnissen und Praktiken im Bereich Leistungsbeurteilung entstanden ist, in diesen Fällen wird aber auf Literatur hingewiesen. So hoffe ich, dass dieses Buch allen, die an einer Erweiterung der Lernkultur und einer Leistungsbeurteilung, die dem Lernen dient, Interesse haben, konzeptionelle Anregungen und viele Methodenbeispiele für das eigene Handeln vermittelt.

Einleitung

Die deutschen Schulen sehen sich vor große Herausforderungen gestellt. Internationale Leistungsvergleichsstudien haben Schwächen und fehlerhafte Orientierungen im deutschen Schulsystem offen gelegt, die es dringlich erscheinen lassen, begonnene Reformen weiterzutreiben und neue einzuleiten. Aber nicht nur diese Studien drängen zur Suche nach neuen Wegen, sondern auch Veränderungen in den gesellschaftlichen Anforderungen an die Menschen, neue Erkenntnisse aus dem Bereich der Lernpsychologie und erfolgreiche Versuche mit neuen Unterrichtsmethoden legen Reformen nahe. Suchbewegungen nach einer veränderten Schul-, Unterrichts- und Lernkultur sind freilich nichts Neues. Die Pädagogik des zu Ende gegangenen Jahrhunderts ist davon geprägt. In jüngerer Zeit richten sich viele Reformbemühungen auf eine Neudefinition des Verhältnisses von Lehren und Lernen, mit dem Fokus auf Letzterem. Daher wird jetzt häufig von einer neuen Lernkultur gesprochen. Was sich dahinter an Bestrebungen und Konzepten verbirgt, ist vielfältig und heterogen – offensichtlich ist der Suchprozess in vollem Gange. Bestimmte zentrale Merkmale dessen, was da postuliert und woran gearbeitet wird, lassen sich heute aber beschreiben.

Auffällig an den praktischen und theoretischen Bemühungen um eine Schul- und Unterrichtsreform ist, dass die Formen und Inhalte der Leistungsbeurteilung¹ bisher noch wenig davon berührt sind.² Zur Zeit stehen besonders die auszubildenden Kompetenzen und Lerninhalte in der Diskussion, aber Lerninhalte und Kompetenzen sollten nicht abgetrennt von den Lernmethoden bestimmt werden, und die Lernmethoden müssen Hand in Hand mit den Verfahren zur Leistungsbewertung entwickelt werden. Man kann sagen, hier ist ein Problem – obschon seit langem als ein solches bekannt – vernachlässigt worden und liegen geblieben. Die vorliegende Arbeit geht von der These aus, dass eine tief greifende Reform der Lernkultur nicht gelingen kann, wenn dabei ein Bogen um die Leistungsbewertung gemacht wird. Umgekehrt formuliert lautet diese Annahme, dass eine reformierte Leistungsbewertung ein notwendiges Element in der neuen Lernkultur darstellt. Ein Teil der Arbeit befasst sich damit aufzuzeigen und zu begründen, warum dies so ist und welcher Stellenwert einer – veränderten – Leistungsbewertung zukommt bzw. zukommen könnte. Dies geschieht vor allem in Kapitel 1. Die Denklinien und Veränderungsrichtungen

¹ Die Begriffe Leistungsbeurteilung und Leistungsbewertung sind nicht gut voneinander abgegrenzt und werden vielfach synonym benutzt. Zwar gibt es die Unterscheidung, dass Leistungsbeurteilung eher auf die inhaltliche Beurteilung von Arbeiten bezogen wird und Leistungsbewertung eher auf die abschließend einstufende Beurteilung (vgl. Bohl 2004, S. 58ff.), aber in verschiedenen Regionen des deutschsprachigen Raums wird dies auch umgekehrt gehandhabt. In diesem Buch ist der Versuch gemacht, den Ausdruck Leistungsbeurteilung vor allem für herkömmliche Verfahren zu benutzen und Leistungsbewertung mit den neuen zu verknüpfen. Allerdings zeigt die Diskussion der vergangenen zehn Jahre, dass sich dieser Sprachgebrauch nicht durchgesetzt hat.

² Auch in den Leistungsvergleichsstudien wird über die Notengebung, ihre wissenschaftliche Aussagekraft und ihre Folgen für das Schulsystem kaum gesprochen.

werden in einem Modell verdichtet und veranschaulicht (s. Kap. 1.3). Außerdem wird die herkömmliche Praxis der Prüfung und Beurteilung von Schülerleistungen einer ausführlichen Kritik unterzogen. Dies geschieht einerseits, um aufzuzeigen, dass ihre Veränderung unumgänglich ist, andererseits aber auch um zu betonen, dass die bisherige, vorwiegend auf messtheoretische Fragen konzentrierte Kritik der Noten, pädagogisch betrachtet unzureichend ist, wenn man die veränderten Anforderungen an die Leistungsbewertung mit bedenkt.

Das folgende zweite Kapitel hat zum Ziel, einige zentral wichtige Reformaufgaben für die Leistungsbewertung als Element einer neuen Lernkultur genauer zu beschreiben und Lösungsansätze vorzustellen. Die dort behandelten Fragen sollen zur Orientierung der erforderlichen Veränderungsprozesse dienen. Sie müssen einbezogen und theoretisch wie auch praktisch bewältigt werden, damit die Bemühungen um eine tief greifende Reform der Leistungsbeurteilung an deutschen Schulen nicht oberflächlich bleiben und in Handlungsformen erstarren, sondern insgesamt der Umgang mit den Schülerleistungen einer Revision unterzogen werden kann.

Im dritten Kapitel wird der geforderte veränderte Umgang mit den Schülerleistungen gewissermaßen heruntergebrochen auf die Ebene der Teilprozesse, die im Zyklus einer Aufgabenbearbeitung auftreten können. Verschiedene Dimensionen des Umgangs mit den Leistungen werden dadurch herausgearbeitet. Anhand dreier Unterrichtsszenen wird anschaulich gemacht, wie der Schülerleistung unterschiedlich begegnet werden kann und was die einzelnen Dimensionen des Umgangs mit der Leistung unterrichtspraktisch bedeuten.

Im vierten Kapitel wird eine Auswahl wichtiger neuer Methoden der Leistungsbewertung vorgestellt und ihr Stellenwert für eine neue Lernkultur erläutert. Dabei ist bereits ein weites Verständnis der Leistungsbewertung zu Grunde gelegt, das in großem Umfang auch Reflexionsprozesse einschließt und vor allem die Schüler selbst beteiligt. Für dieses Kapitel der Arbeit sind die in der Literatur vorliegenden Reformansätze aus dem deutschen Sprachraum aufgearbeitet worden, und es wird auch die Diskussion um „authentic assessment“ sowie „classroom assessment“ in den USA genutzt. Dort sind in den vergangenen 30 Jahren in großem Umfang bereits Erfahrungen mit einigen Instrumenten gesammelt und ausgewertet worden, deren Erprobung in Deutschland erst begonnen hat. Außerdem gehen in dieses Kapitel die vielfältigen Entwicklungen und Erfahrungen ein, die ich selbst sowie Kolleginnen und Kollegen an den Bielefelder Schulprojekten (Laborschule und Oberstufenkolleg) sammeln konnten. Ich bin Hartmut von Hentig daher sehr dankbar, dass er durch die Konzeption und Realisierung dieser Experimentalschulen einen notenfreien, offenen Erfahrungsraum geschaffen hat, innerhalb dessen neue Wege der Leistungsbewertung gedacht und praktisch erprobt werden konnten.

1 Eine Reform der Leistungsbewertung ist überfällig

Die an den Schulen heute noch übliche Leistungsbeurteilung ist schon kurz nachdem sie allgemein durchgesetzt war – vor etwa 100 Jahren – heftiger Kritik unterzogen worden.¹ Diese Kritik hat mit unterschiedlichen Akzentsetzungen bis heute die schulische Leistungsbeurteilung begleitet. Insbesondere die Form der Ziffernzensur und die Auslese von Schülern anhand der Noten waren dabei immer wieder Stein des Anstoßes. Seit den Anfängen der reformpädagogischen Bewegung ist der Benotungspraxis immer wieder vorgehalten worden, dass sie durch äußere Belohnungen und Bestrafungen einen pädagogisch unangemessenen Anreiz bietet, der von der Sache ablenkt und schwächere Schüler entmutigt, statt ihnen Lernhilfe zu sein.² Die Gefahr eines Missbrauchs der Leistungsbeurteilung als ein Instrument der Disziplinierung wird als groß eingeschätzt. Eine zweite Strömung in der Kritik der Notengebung richtet sich vor allem auf die Scheingenauigkeit der Noten. In messtheoretischem Sinne sind sie weit weniger aussagekräftig, als die Beteiligten glauben. Durch empirische Untersuchungen ist dies genau und immer wieder belegt worden. Manche Kritiker sind deshalb der Ansicht, dass es prinzipiell unsinnig sei, Leistungen messen zu wollen. Trotz der immer wieder vorgebrachten Kritik ist das traditionelle Prüfungs- und Benotungssystem bis heute gewissermaßen im Amt geblieben und prägt weiterhin die Art, wie die Schule den Leistungen ihrer Schüler begegnet. Für die Lehrer ist die Leistungsbeurteilung eine Routineaufgabe, die trotzdem oft als schwierig und konfliktreich empfunden wird.³

Wenn hier die Reform der herkömmlichen Leistungsbeurteilung als überfällig bezeichnet wird, so bezieht sich diese Aussage einerseits auf lange andauernde Kritik und die Versuche, andere Verfahren zu etablieren. Dies ist aber nur eine Seite der Argumentation. Auf der anderen Seite sind die Veränderungen in der Lernkultur damit angesprochen, die sich in den Schulen vollzogen haben und weiter vollziehen. Hier sind neue Spannungsbeziehungen zur herkömmlichen Leistungsbeurteilung entstanden, und daraus entstehen Impulse für einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen und für neue Formen der Leistungsbewertung. Bei der Suche nach erweiterten und besseren Verfahren werden in dieser Arbeit vor allem zwei Bezugspunkte in den Blick genommen. Zum einen soll die Leistungsbewertung in ein engeres Wechselverhältnis zum Lernprozess gebracht werden, indem ihre pädagogischen Funktionen betont werden. Die dominante Stellung der Leistungsüberprüfung, ihre Konzentration auf klausurartige Situationen und die Bewertung in Form von Ziffernnoten soll gleichzeitig

¹ Der Prozess, in dem dies geschah, und seine Triebkräfte sind von Furck (1961) ausführlich analysiert worden (siehe Klafki 1996; Kraul 1995; Rauschenberger 1999; Huber 2002).

² Zur frühen Kritik an den Noten und Schulzeugnissen siehe Dewey 1993, S. 431; Zeidler 1928; Gülland 1929; Muchow 1930; s. a. Bohl 2004, S. 21 ff.

³ Susanne Thurn hat einmal treffend die Frage gestellt: „Ohne Noten geht es nicht! Geht es denn mit Noten?“ (Thurn 1997, S. 63). Siehe auch Terhart u. a. 1999.

zurückgedrängt werden. Stattdessen wird vorgeschlagen, eine Vielfalt von spezifisch nützlichen Verfahren einzusetzen (im Sinn eines „assessment for learning“). Man kann deshalb auch sagen, dass es um eine Didaktisierung der Leistungsbewertung geht.

Den zweiten Bezugspunkt der hier vorgetragenen Reformbestrebungen bildet die gesellschaftliche Forderung, mehr Einsicht in die Ergebnisse der schulischen Lernarbeit zu erhalten. Dieser Anspruch wird als sinnvoll angesehen, aber es wird nach Wegen gesucht, die primär der pädagogischen Arbeit dienen und auch in der Schule selbst beginnen, anstatt vor allem auf externe Kontrollen mit Hilfe von Leistungstests zu setzen. Das Portfolio wird dabei zu einem Schlüsselkonzept.

In dem Kapitel 1.1 werden zunächst Merkmale der sich abzeichnenden neuen Lernkultur beschrieben, um von ihnen ausgehend auf die Spannungsbeziehungen zu verweisen, die sich mit der herkömmlichen Leistungsbeurteilung ergeben. Gleichzeitig wird nach neuen Erfordernissen und Möglichkeiten bezüglich der Frage der Reform der Leistungsbewertung gesucht. In Kapitel 1.2 wird das tradierte System der Prüfung und Bewertung der Schülerleistungen in seinen wesentlichen Merkmalen kritisch beschrieben und gekennzeichnet. Die Reformfordernisse, die sich im Rahmen einer neuen Lernkultur abzeichnen, werden aufgezeigt. In Kapitel 1.3 wird ein Modell vorgestellt, das die Entwicklungsrichtungen beschreibt, welche für eine tief greifende Reform der Leistungsbewertung als notwendig erachtet werden. Für diese Reform, nach der sich Leistungsbewertung und neue Lernkultur gegenseitig stützen sollen, sind übergreifende Ziele und Orientierungen formuliert. Merkmale einer derart veränderten Leistungsbewertung werden genannt. In den dann folgenden Teilen der Arbeit (Kapitel 2 bis 4) werden die vorgestellten Orientierungen vertieft, weiter begründet und an der Darstellung neuer Methoden konkretisiert.

1.1 Die „Neue Lernkultur“ und die Frage der Leistungsbewertung

Der Ausdruck „Neue Lernkultur“ ist einerseits ein programmatisches Schlagwort, das die Suche nach einer Neudefinition des Verhältnisses von Lehren und Lernen beschreibt, andererseits handelt es sich um einen Oberbegriff für eine Fülle z. T. recht unterschiedlich begründeter praktischer Reformansätze, die in den vergangenen 30 Jahren eine Rolle gespielt haben. In den letzten Jahren hat der Gebrauch des Ausdrucks deutlich zugenommen. Es wird sowohl in der Erwachsenenbildung, der beruflichen Aus- und Weiterbildung, als auch auf allen Schulstufen von einer sich wandelnden, einer „neuen Lernkultur“ gesprochen (vgl. Schratz 1991, 1998; Krapf 1994; Arnold 1994; Stebler u. a. 1994; Beck u. a. 1997; Weinert 1997; Arnold/Schüssler 1998; Klippert 2000; Döbert 2001; Siebert 2003; Stadler-Altman u. a. 2008) und auch kritisch diskutiert (vgl. Meyer 2005; Kolar/Fischer 2008). Mit der Vorlage eines Expertengutachtens des Forums Bildung mit dem Titel „Neue Lern- und Lehrkultur“ wird signalisiert, dass eine

ernsthafte Hinwendung auch der Bildungsverwaltungen zur Aufgabe der Veränderung der Lernkultur stattgefunden hat (vgl. Arbeitsstab Forum Bildung 2001, Bd. 10). Dass bei der Suche nach erweiterten Lehr- und Lernformen in der Schule von neuer Lernkultur gesprochen wird, scheint aus drei Gründen berechtigt (vgl. Arnold 1994). Erstens handelt es sich nicht lediglich um die Reform einzelner Unterrichtsmethoden, sondern um Versuche, den Unterricht, das Lehren und Lernen in einen neu definierten Zusammenhang zu bringen. Zweitens steht die Betrachtung des Lernens gegenüber dem Lehren deutlich im Vordergrund, was sich beispielsweise auch in der Metapher vom „Haus des Lernens“ ausdrückt (Bildungskommission NRW 1995, S. 86ff.). Drittens ist mit den Bemühungen um eine Neue Lernkultur häufig auch eine institutionelle und gesellschaftliche Perspektive verbunden, wenn etwa die Reform des Lernens in Verbindung mit Schulentwicklung, mit institutionellen Lernprozessen (Buhren u. a. 1997; Körbitz/Lehmann 1998) gesehen wird und gesellschaftliche Hintergründe und Entwicklungserfordernisse betrachtet werden (vgl. Helsper 1996; Kleber/Stein 2001, S. 9ff.).

Vor allem der gesellschaftliche Wandel hin zu Pluralität und Flexibilität und die entsprechenden Anforderungen an das Individuum sowie Veränderungen in der Wissensproduktion und Wissensspeicherung werden zur Begründung herangezogen, wenn eine neue Lernkultur eingefordert wird (vgl. Arbeitsstab Forum Bildung 2001, Bd. 10). Aber die Forderung nach einer neuen Lernkultur und ihre inhaltliche Ausrichtung werden auch aus der Kritik der „Monokultur“ des lehrerzentrierten, rein sprachlich ablaufenden Frontalunterrichts heraus entwickelt, und kognitionspsychologische Forschungen sowie konstruktivistische Sichtweisen spielen eine wichtige Rolle für die Begründung des Anliegens, eine neue Lernkultur zu etablieren (vgl. Rumpf 1987, 1996; Reusser 1995; Voß 2002).

Es soll hier nicht darum gehen, die vielfältigen und heterogenen Bemühungen, eine neue Lernkultur zu schaffen, in ihrer Breite zu schildern oder ihre ideengeschichtlichen Wurzeln aufzudecken. Noch geht es darum einzuschätzen, worin und wie weit eine neue Lernkultur der tradierten überlegen sein kann – hierzu werden in anderen Teilen der vorliegenden Arbeit Aussagen gemacht. Für eine empirisch fundierte Klärung der Wirkungen dessen, was „Neue Lernkultur“ genannt wird, scheint es auch noch zu früh zu sein. Weil das Konzept noch so offen und seine Definition unabgeschlossen ist, soll im Folgenden das Adjektiv „neue“ vor der Lernkultur klein geschrieben werden.

Wenn eine neue Lernkultur hier in den Vordergrund der Betrachtungen gerückt wird, geschieht dies nicht aus der Überzeugung, dass mit ihr die Probleme der Bildungsreform generell gelöst werden könnten oder dass ihr Methodenrepertoire künftig allein den Unterricht der Schulen prägen könnte und sollte. Das fokussierte Eingehen auf eine neue Lernkultur im Rahmen dieser Arbeit hat vor allem folgende Gründe:

- Die Merkmale einer neuen Lernkultur sollen im Hinblick auf die Fragen der Leistungsbewertung gesichtet werden, weil die im Rahmen der neuen Lernkultur formulierten Ansätze voraussichtlich für didaktische Reformen in Deutschland künftig eine wichtige Rolle spielen werden.
- Es geht darum, die Spannungsbeziehungen zwischen traditioneller Leistungsbewertung und neuer Lernkultur zu schildern, weil sich daran exemplarisch zeigen lässt, welche Reformaufgaben im Bereich der Leistungsbewertung anstehen und welche Reformmöglichkeiten sich eröffnen.

Wegen der schon angesprochenen Heterogenität des Konzepts einer neuen Lernkultur sollen die Betrachtungen anhand ausgewählter Merkmale vorangetrieben werden, die besonders kennzeichnend sind. Die folgenden Merkmale werden dabei hervorgehoben:

- die höhere **Selbstständigkeit** und Eigenverantwortung des Handelns der Lernenden (als Merkmal ihrer Lernsituation, aber auch ihrer Kompetenz)
- die stärkere **Orientierung auf die Lernprozesse** und entsprechende Kompetenzen zu ihrer Steuerung (damit ist die Aufmerksamkeit der Didaktik auf das Lernhandeln konzentriert, und es werden veränderte Bildungsziele formuliert)
- die verstärkte **Hinwendung zu komplexen, alltagsnahen Aufgaben**, welche vollständige Lernakte fordern (damit entfernt man sich von der Vorstellung kleinschrittigen Wissenserwerbs im Rahmen vorgezeichneter Fachcurricula)
- der Anspruch auf Partizipation der Schüler und eine **Demokratisierung** der Lernkultur insgesamt (damit wird eine Neudefinition des Lehrer-Schüler-Verhältnisses anvisiert, und es ist eine Akzentuierung bestimmter Bildungswerte angesprochen)

Im Folgenden werden diese Merkmale einer neuen Lernkultur beschrieben und jeweils die damit zusammenhängenden Möglichkeiten und Probleme der Leistungsbewertung dargestellt.

Merkmal: Selbstständigkeit

Der Fähigkeit, selbstständig lernen zu können, wird heute allgemein sehr große Bedeutung für die individuelle und gesellschaftliche Zukunftsbewältigung beigemessen (vgl. Delors 1997). Die Begründungen dafür sind vielfältig.⁴ Sie können sich auf die klassischen Bildungstheorien stützen, in denen Bildung als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung verstanden wird und die Selbsttätigkeit darum als „zentrale Vollzugsform des Bildungsprozesses“ betrachtet wird (vgl. Klafki 1996, S. 19). Sie können in der Tradition der Reformpädagogik stehen, die die Bildung der Persönlichkeit der Schüler in „Eigeninitiative, Aktivität und Erlebnis“ zu freiem, selbstständigen Handeln in den Mittelpunkt ihrer Be-

⁴ Huber (2000, S. 15 ff.) teilt sie in klassisch-bildungstheoretisch, modern-qualifikatorisch und kognitiv-lerntheoretisch ein.

mühungen um eine innere Reform der Schulen rückt (vgl. Scheuerl 1997, S. 187, 189). Sie können als Moment einer Selbstverwirklichungs-Lernkultur gesehen werden (vgl. Kösel 1993, S. 354). Sie können lernpsychologisch begründet werden als Notwendigkeit aktiven Handelns für den Lerneffekt (vgl. Reusser 1994, 1995; Dubs 1999). Sie können im Sinne konstruktivistischer Theorien darauf verweisen, dass Lernen ohnehin ein individueller Konstruktionsprozess sei, den man am besten fördert, wenn die Lernenden sich als aktiv und selbstgesteuert verstehen und verhalten (vgl. Gerstenmaier/Mandl 1995, S. 883). Sie können als aussichtsreichere – weil lebenslang nutzbare – Formen des Lernens verstanden werden (vgl. Conein/Nuissl 2001, S. 71 ff.). Die Erziehung zur Selbstständigkeit und die Vermittlung entsprechender Fähigkeiten können insgesamt als angemessene Vorbereitung auf ein Leben in einer offenen, pluralen Gesellschaft gesehen werden, das ein hohes Maß an Individualisierung, Reflexivität und Selbstgestaltung erfordert (Bildungskommission NRW 1995, Kap. III; Schratz 1995, S. 277). In besonderer Weise gilt dies, was die Orientierung in den vielfältig verfügbaren Informationen der Wissens- und Mediengesellschaft angeht (vgl. Hesse/Mandel 2001), die sicherlich die Fähigkeit zur selbstständigen Auswahl und Bewertung von Informationen erfordert. Möglicherweise verhilft aber auch die Einsicht, dass wir immer weniger überzeugt sagen können, dieses oder jenes bereite sicher auf eine bessere Zukunft vor, dazu, einem offenen, selbstständigkeitsfördernden Unterricht zu vertrauen und Raum zu geben. Möglicherweise drückt die Betonung der Selbstständigkeit der Schüler manchmal auch lediglich eine Hilflosigkeit der Lehrer aus zu bestimmen, zu begründen und zu organisieren, was und wie heute gelernt werden soll (vgl. Huschke 1996).

Selbstständigkeit tritt in der Pädagogik als Weg und Ziel auf, als äußere Situation und als innere Qualität der Lernenden. Selbstständigkeit kann sich auf autodidaktisches Lernen im Lebenszusammenhang beziehen, auf mitgesteuertes Lernen, auf Selbstmanagement im Lernen und auf persönliche Autonomie (vgl. Reischmann 1999).

Besonders ausgeprägt und einflussreich sind in jüngerer Zeit Ansätze, die Selbstständigkeit als Selbststeuerung im Lernprozess verstehen und untersuchen.⁵ Es geht also gewissermaßen um die operatorische Seite der Selbstständigkeit. Um selbstständig gegenüber Lerngegenständen handeln zu können, sind eine Reihe von Fähigkeiten erforderlich, die erst ausgebildet oder freigesetzt werden müssen. Es geht um das Lernen des Lernens (vgl. Weinert 2001). Dabei wird das Lernhandeln bis in seine psychischen Teilkomponenten hinein untersucht. Auf der Basis kognitiver Theorien werden Modelle entwickelt, die das Lernen in Handlungsklassen und Teilhandlungen untergliedern und sich insbesondere auf die Komponenten der Steuerung konzentrieren (vgl. Simons 1992; Boekaerts

⁵ Zum Begriff des selbstgesteuerten Lernens siehe Faulstich 1999; s. a. Winter 1991, S. 47f. Siehe auch die Habilitationsschrift von Häcker (2007), die den Aspekt der „Selbstbestimmung“ in den Mittelpunkt rückt und seine pädagogischen Konsequenzen diskutiert.

1997, 1999; Artelt u. a. 2001). Diese Ansätze realisieren eine Wende zum Lernprozess hin und sollen – obwohl sie mit der Selbstständigkeit eng verknüpft sind – als zweites Merkmal der neuen Lernkultur gesondert behandelt werden.

Mit der Selbstständigkeit einhergehend, wenn auch nicht notwendig verknüpft (vgl. Huber 2000, S. 13), ist häufig auch eine Individualisierung des Unterrichts, die sich auf Ziele, Inhalte und Methoden erstrecken kann. Eine Individualisierung des Lernens ist der Schule traditionell fremd (vgl. Rauschenberger 2002, S. 42 ff.), gewinnt aber im Rahmen der Pluralisierung von Lebensformen und der Differenzierung der Arbeitswelt gesellschaftlich (wenn auch z. T. eher als Ideologie) so weit an Bedeutung (vgl. Arbeitsstab Forum Bildung 2001, Bd. 10, S. 9), dass sie zumindest auch Erwartungen, Ansprüche und Interessen von Schülern prägt und schon dadurch Einfluss auf die Schule gewinnt. Es wird versucht, individuelle Arbeiten – meistens entlang der Schülerinteressen – zuzulassen und z. T. auch im Rahmen der Leistungsbewertung anzuerkennen. Das markanteste Beispiel sind derzeit die besonderen Lernleistungen, die – etwa als Facharbeit – für das ansonsten eher normierende Abitur angerechnet werden. Mit der Betonung der Selbstständigkeit und den Ansätzen zu einer Individualisierung des Lernens orientiert sich die Pädagogik stärker an der Person des Schülers.⁶

Lernen mit einem hohen Grad an Selbstständigkeit und Eigenverantwortung, das auch individuelle Themen und Vorgehensweisen einschließt, gibt es heute praktisch an allen Schulen. Es ist verknüpft mit Begriffen wie Öffnung des Unterrichts, Arbeit in Projekten, Problemorientiertes Lernen, Selbstständiges Lernen und verwandten Konzepten. Aber auch für den Bereich des Fachunterrichts wird selbstständiges Arbeiten gefordert (vgl. Wollweber 2001). Im Unterricht werden dabei vermehrt Leistungen an komplexen Aufgaben erbracht, es werden vollständige Lernakte möglich, die eine eigene Erfahrungssammlung und deren Auswertung umfassen. Eine höhere Selbstständigkeit der Lernenden ist durchgängiges Merkmal all dieser Konzepte.

Gegenüber einer aufkommenden „neuen“ Lernkultur, die selbstständiges Lernen fordert und fördert sowie durch größere Offenheit gekennzeichnet ist, haben tradierte Unterrichtsarrangements deutlich an Boden verloren. Vor allem für die Grundschulen lässt sich belegen, dass diese Ansätze einer neuen Lernkultur verbreitet angewandt werden. Es gibt allerdings Zweifel, ob es in der Praxis zu einer tief greifenden Veränderung gekommen ist oder ob die Schüler nur in eigener Regie das tun müssen, was die Lehrer schon immer von ihnen verlangt haben (vgl. Huschke 1996; Zocher 2002, S. 255 f.). Im Bereich der Sekundarstufe wird weiterhin in großem Umfang lehrerzentriert und darstellend gearbeitet. Erweiterte Lehr- und Lernformen sind dort vor allem in Zusammenhang mit dem

⁶ Helsper (1996, S. 544 ff.) weist zu Recht darauf hin, dass dieser Trend paradoxe Aspekte beinhaltet, wenn etwa durch Instrumente der Selbstkontrolle und öffentlich zelebrierte Bildungsstandards die Individuen zu verstärkter Selbstanpassung angehalten werden.

Projektunterricht verbreitet anzutreffen. In jüngerer Zeit zeigt sich, dass über eine neue Lernkultur auch im Bereich der Erwachsenenbildung und der betrieblichen Aus- und Fortbildung intensiv gesprochen wird (vgl. Dietrich/Fuchs-Brüninghoff 1999). Zweifelsfrei ist, dass Vorstellungen von einer neuen Lernkultur eine Vorrangstellung in der Fachdiskussion errungen haben.⁷

In Zusammenhang mit den Bemühungen um Selbstständigkeit und eigenverantwortliches Lernen im Rahmen einer neuen Lernkultur besteht die Möglichkeit, dass der klassische Bildungsbegriff wiedergewonnen wird (vgl. Faulstich 1999; Häcker 2007) oder vielleicht erst jetzt eine Chance erhält, breiter verwirklicht zu werden. Dann nämlich, wenn das Moment der Selbstständigkeit nicht lediglich darauf bezogen wird, dass Schüler ihre Zeit freier einteilen dürfen, sich Wissen eigenständiger aus Materialien und Medien besorgen können, ab und zu auch ein Projekt wählen können und gelegentlich mit anderen Schülern zusammenarbeiten.

Sofern man es mit der humboldtschen Denkfigur einer sich selbst bildenden Persönlichkeit ernst nimmt (vgl. Hentig 1996, S. 40f.), gehört dazu mehr, nämlich auch, dass in der Aneignung selbst gewählter Gegenstände und auf eigenen Wegen Bildung errungen wird. Viele Schulen und viele Lehrer sind heute dabei, sich begrenzt auf dieses Wagnis einzulassen und gemeinsam mit den Schülern daran zu arbeiten. Sie geben Raum für vielfältiges individuelles Lernen, öffnen sich ihrer Umwelt als Erfahrungsraum, gestatten es Gruppen von Schülern eigene Projekte zu verfolgen und gehen verstärkt auf die Interessen der Schüler ein. In den entsprechenden Unterrichtsformen kann darauf hingearbeitet werden, dass Schüler (und zwar alle; vgl. Hentig 1996, S. 55ff.) initiativ werden in Bezug auf ihre Umwelt und ihr eigenes Lernen. Sie können ihre Bildungsprozesse als eigene wahrnehmen und lernen, ihren Verlauf sowie ihr Ergebnis zu kontrollieren und zu steuern. Gleichzeitig können sie herausgefordert werden, Rechenschaft über ihr Tun vor sich und anderen abzulegen und Verantwortung für ihre und die gemeinsam errungene Bildung zu übernehmen. In dieser Weise wäre eine Vorbereitung auf das „eigene Leben“ (vgl. Beck 1996, 1997) zu leisten. Vor allem in offenen Unterrichtsformen gehen viele Lehrer dazu über, die Schüler auf andere, freilassende autonomiefördernde Weise zu fordern.⁸ Mit Verweis auf die Notwendigkeit, dass Schüler sich in einer komplexer werdenden Welt mit pluralen Werten orientieren müssen, wird zu Recht gefordert, dass Verantwortung zu einem Lernziel wird (vgl. Bastian 1995) und Verantwortung für eigene Lernprozesse übernommen wird (vgl. Kratz 1996). Das Konzept vom Haus des Lernens (vgl. Bildungskommission NRW, 1995) nimmt einige der dargelegten Vorstellungen auf (a. a. O. S. 61 ff. und 89 ff.).

⁷ Nicht zuletzt über die große Verbreitung der Publikationen und Lehrerfortbildungen von Heinz Klippert sind viele Lehrer angeregt, im unterrichtsmethodischen Bereich Änderungen vorzunehmen und mehr selbstständige Handlungsformen zu praktizieren.

⁸ Dies entspricht dem Stand moderner Motivationstheorie, wie sie vor allem von Deci / Ryan (1993) beschrieben wird.

Möglichkeiten und Probleme der Leistungsbewertung angesichts größerer Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Lernenden

Selbstständiges und eigenverantwortliches Lernen, wie es gerade skizziert wurde, muss eigene Entscheidungs- und Urteilsprozesse einschließen. Es ist nicht vorstellbar, dass Leistung in diesem Zusammenhang dauerhaft hauptsächlich Objekt fremder Beurteilung anhand übergreifender (angeblich objektiver) Maßstäbe sein kann. Im Sinne der Erlangung von Mündigkeit wird die Urteilsfähigkeit zu einem Kernpunkt, der auch einschließt, dass sich diese darauf richtet, „gesellschaftliche und individuelle Hindernisse der Verwirklichung von Selbst- und Mitbestimmung, Kritik- und Urteilsfähigkeit für sich selbst und andere analysieren zu können ... und abbauen zu helfen“ (vgl. Klafki 1996, S. 226). Wenn in selbstständig vorangetriebenen Lernprozessen individuelle und persönlich bedeutsame Leistungen entstehen sollen, müssen diese auch der Bewertung durch die Schüler selbst zugänglich gemacht werden. Wenn Bildung Selbstbildung sein soll, ist es erforderlich, Reflexions- und Bewertungsprozesse zu kultivieren und zu erlernen, weil sie Mittel des Selbstbezugs und der Selbstentwicklung sind.

Damit ist ein grundsätzliches Spannungsverhältnis zwischen dem Selbstständigkeitsmerkmal der neuen Lernkultur und der herkömmlichen Leistungsbeurteilung angesprochen. Während einerseits umfassende Forderungen zur Selbstständigkeitsentwicklung und zur Eigenverantwortung aufgestellt und praktisch in den Unterricht eingeführt werden, sind der traditionelle Unterricht und die Leistungsbeurteilung so angelegt, dass die Schüler bei Prüfungs- und Beurteilungsvorgängen kaum beteiligt werden. Eine Schule, die Selbst-Bildung verwirklichen möchte und Arbeitsformen mit hoher Selbstständigkeit pflegt, kann Schüler nicht dauerhaft von der Bewertung der Leistungen ausschließen und diese ganz den Lehrpersonen vorbehalten. Die neue Lernkultur fordert dazu auf und macht – wie noch zu zeigen sein wird – zwingend notwendig, dass die Schüler ein aktives Verhältnis zur Frage der Kontrolle und Bewertung von Leistungen gewinnen und so viele Aspekte derselben wie möglich auch in eigener Regie ausführen lernen (s. Kap. 3). Bewertungsaufgaben wären den Schülern als Mittel der Selbstbildung zu übertragen und in kommunikativen Prozessen zu entwickeln. Hier liegt eine große Chance der neuen Lernkultur, dass sie die Selbstständigkeit und Eigenverantwortung auch auf den Bereich der Leistungsbewertung ausdehnt und die Schüler dafür qualifiziert. Es scheint durchaus möglich zu sein, die Schüler im Sinne einer gemeinsamen Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung an der Leistungsbewertung zu beteiligen, ihre Urteilstkraft zu entwickeln und sie auch diesbezüglich zur Mündigkeit zu führen. Die Schule wird vermutlich große Anstrengungen unternehmen müssen, um die gewissermaßen „entwöhnten“ Schüler dafür zu gewinnen, sich an der Leistungsbewertung – in weitem und aspektreichem Sinn – zu beteiligen und so die Arbeit an gemeinsamer Qualitätssicherung zu beginnen. Bisherige Erfahrungen zeigen, dass die

Schüler für diese besonderen Arbeiten nicht nur nicht herangezogen werden, sondern auch nicht dafür motiviert sind. Um sie dafür zu gewinnen, müssen sicher faire Angebote gemacht werden, die Leistungen gemeinsam zu reflektieren, zu werten und anzuerkennen und zwar bezogen sowohl auf die Leistung in schülerinitiierten Projekten als auch auf die herkömmlichen Fachleistungen. Die Einladung an die Schüler zur Beteiligung an der Bewertung wird vermutlich nicht funktionieren, wenn die Bewertungspraxis der Lehrer nicht inhaltlicher und vielfältiger wird und damit Anschlusspunkte für eine sachliche Kommunikation über Leistungen enthält.

Mit der Vorstellung von gemeinsamer Qualitätsentwicklung werden neue Perspektiven eröffnet: Leistungen könnten an gemeinsam erarbeiteten Bildungsideen orientiert werden.⁹ Die Schüler könnten auf diesem Wege befähigt werden, ihre eigenen Bildungsvorstellungen in Auseinandersetzung mit Forderungen der Schule und in der Wahrnehmung von Leistungen anderer zu entwickeln und sie im Rahmen vorgegebener sowie selbstinitiierten Lernprozesse zu realisieren. Die Schule würde damit offen (und nicht mehr wie bisher verdeckt) zu einem Ort des Aushandelns von Lern- und Bildungsprozessen. Diese würden dann nicht mehr in impliziter Form, als Lehrstoff, Lehrplan und Bewertungskriterien, den Schülern vorgesetzt, sondern entstünden im Zusammenspiel von Anregung, Anforderung und selbstbestimmten Lernprojekten sowie deren Präsentation und Vertretung im Rahmen kleinerer oder größerer Schulöffentlichkeit (s. Kap. 2.3). Das in Kapitel 4.1 vorgestellte Portfoliokonzept bietet dafür einen organisatorischen Rahmen. Insgesamt kann dabei ein anderer Umgang mit Leistung gepflegt werden, der auch einschließt, Leistungen manchmal gar nicht zu bewerten, sondern sie nur zugänglich zu machen, wahrzunehmen und auf diese Weise wertzuschätzen. Es ist allerdings festzustellen, dass die hier skizzierte Vorstellung von gemeinsamer Qualitätsarbeit partiell mit allen Konzepten in Konflikt gerät, die Leistungsnormen zentral aufzustellen, verpflichtend zu machen und auch zentralisiert zu prüfen.

Es ist absehbar, dass sich das Verständnis von Leistung und das, was heute schulischer Leistungsbegriff ist, unter den genannten Bedingungen ändern wird (s. Kap. 2.5) und eine Reihe anderer Methoden eingeführt und erprobt werden müssen (s. Kap. 4).

Selbst da, wo im Rahmen einer neuen Lernkultur die Voraussetzungen günstig sind, die Schüler aktiv an der Kontrolle und Bewertung zu beteiligen, gibt es viele Probleme zu lösen. Ein besonderes soll hier genannt werden. Es ergibt sich daraus, dass für offenes, individualisiertes und von Aushandlungsprozessen gelenktes Lernen, bei dem der Lehrer in der Rolle des Lernbegleiters agiert, oftmals keine festen Endnormen bestimmt werden können oder eine solche Bestimmung nicht sinnvoll erscheint. Die Frage der Normen bzw. Standards muss dann auf neuen Wegen angegangen und gelöst werden (s. Kap. 2.4).

⁹ Die heute gebräuchlichen Bildungspläne bieten dafür gute Anhaltspunkte. Ob die neuen Kompetenzbeschreibungen in dieser Weise genutzt werden können, muss sich erst erweisen.

Merkmal Prozessorientierung

Im Rahmen der Bestrebungen, zu einer neuen Lernkultur zu gelangen, spielt die verstärkte Zuwendung zu den Lernprozessen praktisch wie theoretisch eine überragend wichtige Rolle und gewinnt neue Dimensionen.¹⁰ Die Schüler lernen, ihre eigene Arbeit zu reflektieren, Lernen wird reflexiv. Ein Großteil dieser Bemühungen verbindet sich mit dem Stichwort Lernen des Lernens. Dieses wird heute vor allem unter der Perspektive, dass lebenslang gelernt und umgelernt werden muss (vgl. Arbeitsstab Forum Bildung 2001, Bd. 9), als eine „zwingende Notwendigkeit“ betrachtet (Weinert 2001 a, S. 23). In allen Konzepten, die sich mit einer neuen Lernkultur befassen, findet der Lernprozess, seine Verlaufsformen, seine Teilkomponenten und seine Teilresultate, verstärkt Aufmerksamkeit gegenüber der Richtigkeit von Lösungen (vgl. Arnold 1994). Dies drückt sich auch darin aus, dass neben der Sach- bzw. Fachkompetenz auch Methodenkompetenz gefordert werden (vgl. Klippert 1994). Die Lehrer treten dabei als Lernbegleiter und Lernberater auf und bemühen sich um ein Verständnis der äußeren Lernhandlungen sowie der geistigen Prozesse beim Lernen (vgl. Winter 2002f). Prozedurales Wissen und Können gewinnt gegenüber deklarativem Wissen an Bedeutung. Es gibt intensive Bemühungen, die Qualität von Lernprozessen genauer zu untersuchen und die Bedingungen der Entwicklung von Lernkompetenzen zu erforschen (vgl. Weinert/Schrader 1997).

Als besonders relevant für effektives und vor allem selbstgesteuertes Lernen werden so genannte metakognitive Kompetenzen betrachtet (vgl. Flavell 1984; Brown 1978, 1984; Boekaerts 1999; Mandl/Friedrich 2006; Leutwyler 2007). Dabei geht es unter anderem um lernstrategisch wichtige Komponenten des Lernens, wie das Wissen über Lernprozesse, mögliche Fehlerquellen, die Besonderheiten von Anforderungen, die eigenen Stärken und Schwächen sowie Fähigkeiten, das eigene Lernen zu überwachen (vgl. Winter 1991, S. 102 ff.; Artelt u. a. 2001, S. 272 f.; s. a. Kap. 2.2). Auch wenn ihr Zusammenspiel mit dem Sachwissen und den Bedingungen ihrer Anwendung als komplex eingeschätzt werden muss (vgl. Artelt u. a. 2001), wird den metakognitiven Kompetenzen des Lernens eine überragend wichtige Rolle bei der Bewältigung problemhafter Aufgaben zugeschrieben. Daher kommen dem Erwerb entsprechenden Wissens und dem Aufbau entsprechender Fähigkeiten eine große Bedeutung für das Lernen des Lernens zu. Es gilt heute als gesichert, dass die nichtfachlichen Kompetenzen des Lernens nur dann erfolversprechend trainiert werden können, wenn sie in Zusammenhang mit der Behandlung konkreter fachlicher oder auch fachübergreifender Themen vermittelt werden (vgl. Weinert/Schrader 1997; Weinert 2001 a). Das heißt einerseits, dass ein isoliertes Methodentraining wenig sinnvoll

¹⁰ Die Forderung, sich den Lernprozessen zuzuwenden, ist freilich nicht neu, sondern wird bereits seit der Reformpädagogik zu Beginn des vorigen Jahrhunderts erhoben (insbesondere von Hugo Gaudig). Auch Wolfgang Klafki hat dies mit Blick auf die Leistungsbewertung immer wieder getan (vgl. Klafki 1974).

erscheint, bedeutet aber andererseits – wenn man die Aufgabe ernst nimmt, das Lernen zu lehren –, dass der bisherige Unterricht in weiten Bereichen so umorganisiert werden muss, dass nicht nur Fachwissen vermittelt wird, sondern auch Verfahren des Lernens, allgemeine Lernkompetenzen. Das, was bislang lediglich als Mittel zum Zweck angesehen wurde und dessen Aneignung weitgehend den Schülern selbst überlassen war und somit mehr oder minder implizit ablief, muss selbst Gegenstand des Unterrichts werden.¹¹ Dies bedeutet – wie Weinert sagt – nichts weniger, als eine „psychologisch-didaktische Revolution“ zu fordern. Im Rahmen der Bemühungen um eine neue selbstständigkeitsfördernde Lernkultur und insbesondere bei den offenen Unterrichtsformen gibt es gute Voraussetzungen und Bedingungen, sich dieser Herausforderung zu stellen. Bewältigt ist sie deshalb aber noch nicht.

Ein derartiges Lernen erfordert weitreichende Umstellungen des Unterrichts (vgl. Brügelmann/Brügelmann 1995; Winter 2002f.). Außerdem sind viele Lehrer auf die Arbeitsweisen der neuen Lernkultur noch nicht vorbereitet, und auch die Schüler müssen erst dafür gewonnen werden. Und nicht zuletzt stößt man bei dem Versuch, die Lernprozesse selbst zu beobachten, bewusst zu machen und zu verbessern, auf einige prinzipielle Schwierigkeiten. In ihnen liegen vermutlich die Hauptgründe dafür, dass prozessorientiertes Lernen bisher noch nicht sehr verbreitet ist.

Für eine Erschließung der Arbeitsprozesse ist die Mitwirkung der Schüler aus arbeitsökonomischen (der Lehrer kann nicht alle beobachten) wie auch aus prinzipiellen Gründen (über gedankliche Schritte kann nur der Schüler selbst Auskunft geben) unabdinglich (vgl. Winter 1985, 1991, S. 120f.). Diese selbstreflexive Einstellung und das Berichten über die eigenen Vorgehensweisen sind vielen Schülern anfänglich fremd. Es bedarf daher zunächst genauer Anleitung dieser Tätigkeit und der Bereitschaft der Schüler, so zu handeln.

Ein zweiter Grund für die bisherige Vernachlässigung der Lernprozesse liegt in dem prinzipiellen Zugänglichkeitsproblem. Auch den Schülern ist nämlich ihre Arbeitsweise nicht immer bewusst, ja nicht einmal ohne Weiteres bewusst zu machen.¹² Die Schüler müssen wenigstens zeitweise aus dem Arbeitsprozess heraustreten (vgl. Dax/Meister 1998, S. 114). Außerdem müssen sie motiviert sein, dies zu tun.

¹¹ Damit sind schwierige Motivationsprobleme verbunden, weil Schüler bislang nicht ohne Weiteres für diese weiter gehenden Ziele begeistert werden können. Auch auf der Ebene muss nämlich eine Umstellung erfolgen. Die Motivation darf sich nicht mehr nur auf das traditionelle Ziel (die Aufgabenlösung oder den Erwerb des Fachwissens) erstrecken, sondern auch auf die Mittel, die dahin führen können (s. Winter 1991, S. 33 ff., S. 142; Markowa 1977).

¹² Dies hängt damit zusammen, dass im Arbeitsfluss die Handlungen nur dann bewusst werden, wenn sie ein eigenständiges Ziel haben (vgl. Leontjew 1979, S. 223–237; s.a. Winter 1991, S. 141 ff.). Die handelnde Person braucht also einen besonderen Zustand der Aufmerksamkeit (z. T. als Selbstaufmerksamkeit beschreibbar, s. Winter 1991, S. 87 ff.) als Voraussetzung für ihre Fähigkeit, über Lern- und Arbeitsprozesse berichten zu können.

Die Beschäftigung mit den Leistungsprozessen wird – und das ist der dritte Grund – erst im Rahmen bestimmter didaktischer Arrangements wirklich bedeutungsvoll und nützlich; dort nämlich, wo eine Individualität der Lernprozesse unterstellt und mit ihr gearbeitet wird (vgl. Gallin/Ruf 1990; Ruf/Gallin 1999; Ruf u. a. 2008). Das ist überall dort der Fall, wo Schüler eigenständig und voneinander lernen (vgl. Beck u. a. 1991, 1994; Palincsar/Brown 1984) und wo das Lernen des Lernens ein sichtbares Ziel ist. Überall dort, wo dies der Fall ist, wird aber die Zuwendung zum Prozess und seine Bewertung eine Notwendigkeit. Es werden dann aber auch spezifisch nützliche Verfahren gebraucht, die den Prozess des Leistens beschreiben, reflektieren, verstehen und bewerten helfen. Benötigt werden Verfahren der begleitenden Wahrnehmung und Bewertung von Leistungen (vgl. Winter 1991, S. 50–54), die das Verstehen der Lernprozesse fördern (vgl. Simons 1992).

Mit Bezug auf die erweiterten Ansprüche an Bildung (s.o.) und ein Lernverständnis, das dem Schüler mehr Selbstständigkeit gibt, wird es vorstellbar und notwendig, der Leistungsbewertung eine erweiterte und direktere Bildungsfunktion zu geben. Die Leistungsbewertung wird dabei von einer äußeren Bedingung im Lernprozess, die sich in der Hand des Lehrers befindet, zu einem Mittel, das der Schüler selbst oder in enger Zusammenarbeit mit dem Lehrer gebrauchen lernt (vgl. Winter 1991). Die *Leistungsbewertung wird zu einem Bildungsziel*. Dies erfordert auch eine Umstellung der Motivation der Schüler. Ihr einseitiges Interesse an den Resultaten und Folgen ihres Leistungshandelns (sprich Noten) soll zurücktreten zugunsten eines gesteigerten Interesses an ihren Handlungsmitteln (a. a. O. S. 98 und S. 121 f.). Dieser Vorgang ist ein wesentlicher Schritt auf dem Weg zu einer größeren Lernbewusstheit (vgl. Reusser 1995, S. 166) und Lernerautonomie (vgl. Little 1991). Man nähert sich damit Vorstellungen der Reformpädagogik wieder an, ist aber nun in der Lage, die erforderlichen Handlungsmittel gezielt entwickeln zu helfen (vgl. Reusser 1994, S. 19).

Möglichkeiten und Probleme der Leistungsbewertung angesichts des Ziels, Prozesse des Lernens zu lehren

Eines ist offensichtlich: Ohne eine aktive Beteiligung der Schüler an der Beobachtung, Kontrolle, Reflexion und Bewertung von Lernhandlungen ist das Lernen des Lernens im Unterricht nicht zu realisieren. Damit entsteht ein Zwang, die Schüler-Selbstbewertung – und sei sie zunächst auch nur auf Lernprozesse und nicht auf Endresultate bezogen – in den Unterricht aufzunehmen. Auch aus diesem Grund ist eine Ausweitung der Selbstständigkeit und Eigenverantwortung auf Bewertungsfragen (s.o.) im Rahmen einer neuen Lernkultur geboten. Die Tatsache, dass Prozesse der Kontrolle, Reflexion und Bewertung – wie erläutert – selbst Bildungsziel und Gegenstand von Unterrichtsbemühungen werden, hat zwei Aspekte.

Erstens müssen die überfachlichen Kompetenzen zur Prozesssteuerung und ihre Lernergebnisse – neben den fachlichen Zielen – Gegenstand einer irgendwie gearteten Überprüfung und Beurteilung werden. Dies gilt jedenfalls dann, wenn man sie nicht dem Zufall oder dem Geschick des einzelnen Schülers überlassen möchte, sondern die Aufgabe bejaht, sich und anderen Rechenschaft über Erreichtes und Nichterreichtes abzulegen.

Zweitens ergibt sich die zuvor bereits angesprochene Notwendigkeit, sich der Einsichten, Auskünfte und Urteile der Schüler zu bedienen, wenn man nähere Aufschlüsse über die Lernprozesse erhalten möchte.

Leistungsbewertung in diesem weiten Sinn wird also Gegenstand und Mittel zugleich. In dieser Problematik liegen Chancen und Schwierigkeiten einer veränderten Leistungsbewertung.

Die Chancen liegen auf der Hand. Verfahren der Selbstbeobachtung, der Reflexion, der wechselseitigen oder selbstbezogenen Kontrolle und Bewertung erfüllen zwei nützliche Funktionen gleichzeitig. Einerseits *transportieren sie das gewünschte (Methoden-)Lernen*, andererseits *liefern sie Einsichten in gemeinschaftliche und individuelle Lernabläufe*. Eine prozessbegleitende Leistungsbewertung hat daher eine direkt ausbildende Funktion, und sie tritt als Mittel zur Lernsteuerung im Prozess auf. Dies berechtigt (u.a.) auch dazu, für die Reflexionsanteile im Unterricht viel Zeit aufzuwenden, sie sorgfältig anzuleiten, auszuwerten und zu besprechen. Die gesellschaftliche Funktion (vgl. Tillmann/Vollstädt 1998) tritt bei dieser Art von „Leistungsbewertung“ ganz in den Hintergrund, während ihre pädagogische Funktion verstärkt und erweitert wird. Daraus folgt: Die Selbstkontrolle und Selbstbewertung der Schüler, die zuvor aus dem generellen Prinzip der Selbstständigkeit des Lernens abgeleitet wurde, gewinnt auch unter dem Gesichtspunkt der Prozesserschließung eine zentral wichtige Bedeutung.

Es zeichnet sich ab – und das ist eine zweite Chance –, dass zumindest ein Teil der üblicherweise am Ende eines Lernprozesses konzentrierten Bemühungen zur Überprüfung der Leistungen *vorverlagert* werden kann und als integriertes Moment des Lernprozesses selbst auftritt (vgl. Kap. 2.2). Schüler, die ihre Produkte bereits im Prozess der Erstellung selbst bewertet und anderen zur Stellungnahme vorgelegt haben, die dabei ihre eigenen Arbeitsverfahren verglichen und reflektiert haben, brauchen *weniger Endkontrolle* und gesondert organisierte Überprüfung ihrer Leistungsfähigkeit (vgl. Winter 2002b). Ein Teil der bisherigen Bemühungen zur Leistungsfeststellung könnte daher im Rahmen einer neuen Lernkultur vermutlich entfallen zugunsten neuer anderer Verfahrensweisen.¹³

¹³ Derartige Konzepte gibt es bisher vor allem in den USA unter den Stichworten „ongoing assessment“, „authentic assessment“ (Wiggins 1989; Darling-Hammond u.a. 1993, 1995, S. 11f.) und „performance assessment“ (vgl. Boykoff Baron/Wolff 1996); siehe auch Black/Wiliam (2009) und Hattie (2012, Kap. 7). Bei diesen Konzepten wird – neben anderen Veränderungen – schon im Arbeitsprozess bewertet und Feedback gegeben. Die Bemühungen richten sich vor allem auf komplexe, relevante Leistungen, darunter auch metakognitive. Die Kriterien werden öffentlich gemacht und den Schülern vermittelt.

Beispielsweise kann anhand von Lerntagebüchern bzw. „Reisetagebüchern“ und in Lernpartnerschaften ein Austausch über Lernprozesse organisiert werden (vgl. Beck 1989; Ruf/Gallin 1999, S. 147 ff.; Ruf/Ruf-Bräker 2002). Leistungsbewertung kann in diesen Zusammenhängen als lebendige Feedback-Kultur innerhalb des Klassenzimmers auftreten. Solche Ansätze sind bislang in Deutschland noch kaum verbreitet und werden zudem nicht explizit unter dem Gesichtspunkt einer (veränderten) Leistungsbewertung betrachtet.

Bei vielen Lernprozessen handelt es sich vermutlich um recht individuelle und zum Teil von persönlichen Erfahrungen und Annahmen geprägte Vorgänge. Insbesondere das konstruktivistische Lernverständnis geht gerade davon aus und sieht darin die Herausforderung für den Unterricht und seinen pädagogischen Leitgedanken (vgl. Reich 1998, 2000). Sie offen zu legen, zu verstehen und mit den wissenschaftlich geprägten Auffassungen in Kontakt zu bringen ist schwierig, zumindest schwieriger als die Beurteilung der Richtigkeit einer mathematischen Aufgabenlösung. Die Aufklärung von Lernprozessen lässt sich daher am ehesten in offenen dialogischen Prozessen realisieren (vgl. Kap. 2.1). Dabei eröffnen sich neue diagnostische Möglichkeiten. Eine verstehensorientierte Zusammenarbeit innerhalb gemeinsamer Lern- und Leistungsprozesse bietet die Chance, diagnostisch relevante Informationen zu sammeln und sie für die Steuerung der weiteren Arbeit sowie für neue Lernvereinbarungen (s. Kap. 4.2) zu nutzen. Prozessbezogene Leistungsbewertung kann daher unmittelbare Lernhilfe sein.

Es ist absehbar, dass eine prozessbezogene Leistungsbewertung in dem Sinn, wie sie hier skizziert wurde, nicht nur eine deutliche semantische Verschiebung gegenüber der traditionellen Leistungsbeurteilung darstellt, sondern zu dieser auch in eine pädagogische *Spannungsbeziehung* geraten muss. Dies soll an den folgenden Punkten erklärt werden.

- Es muss als Vereinfachung und Rückschritt erscheinen, wenn eine inhaltlich gut bestimmte und beschriebene Leistung nachträglich mit einer Note belegt wird, in der die Qualitäten der Leistung zugunsten ihrer relativen Platzanweisung innerhalb der Klasse verschwinden. Es muss den Schülern als Widerspruch erscheinen, wenn eine Arbeit, die sie als Bewährungssituation erlebt haben, nachträglich zu einer Prüfsituation umdefiniert wird.
- Wenn ein Schüler erhebliche Eigenbemühungen vollzogen hat, um seine Arbeit zu kontrollieren und zu verstehen, und gemerkt hat, wo er im Prozess weitergekommen ist, muss es ihm als Konterkarierung seiner Bemühungen erscheinen, wenn die offizielle Bewertung ausschließlich am Resultat¹⁴ oder am dabei erworbenen und gesondert abgefragten Wissen festgemacht wird.

¹⁴ Es gibt inzwischen freilich Ansätze, bei der Beurteilung und Benotung zwischen Prozessleistung, Produktleistung und Darstellungsleistung zu unterscheiden oder weiter gehend die Leistung des Sammelns von Informationen und ihr Verarbeiten und Verstehen voneinander abzuheben. Diese Versuche werfen aber erst die Frage auf, wie die Prozessleistungen in den Blick gebracht werden können, ohne sie zu lösen.

- Es muss als fragwürdig empfunden werden, wenn qualitativ sehr unterschiedliche Arbeitsresultate, die in der Klasse bereits dargestellt wurden und als eigenständiger Wert wahrgenommen werden konnten, über ihre Benotung in einen quantifizierenden Vergleich gebracht werden. Negative motivationale Folgen für einzelne Schüler sind dabei kaum zu vermeiden.
- Es muss als Bruch und Widerspruch erlebt werden, wenn im Lernprozess eine fehlerfreundliche und auf das Verstehen der Schülerkonzepte angelegte Atmosphäre geschaffen wird, aber die Überprüfung der Leistungen sich auf die Feststellung von Fehlern konzentriert und die Konzepte der Schüler nicht sonderlich beachtet.
- Es dürfte als spannungsreich erlebt werden, wenn der Lehrer im Lernprozess als Kooperationspartner, als Lernbegleiter oder als Lerncoach bei der Bewertung, Reflexion und Entwicklung der Leistung auftritt und später allein an seinem Schreibtisch eine Note fällt oder eine inhaltliche Bewertung formuliert.

Diese Widersprüche, die sich zwischen offenen und schülerbestimmten Unterrichtsmethoden und geschlossenen und lehrerzentrierten Formen der Leistungsbeurteilung ergeben, wirken hinderlich auf die Entwicklung der Lernarbeit zurück. Schratz (1995 a, S. 281) nennt sie insgesamt ein retardierendes Moment für die Entwicklung der Schulen. Eine Benotung von frei erbrachten Arbeiten wird z. T. strikt abgelehnt (vgl. Pöppel 1988, S. 149). Viele Lehrer empfinden im offenen Unterricht die genannten Spannungen (vgl. Lange 1999, Haas 1999) und sind ratlos. Die Zurückhaltung vieler Schüler angesichts der Aufgabe, selbst wertend aktiv zu werden, mag ebenfalls damit zusammenhängen.

Es ist die Frage, wie mit den Spannungsbeziehungen umzugehen ist. Da die Mittel der Prozesssteuerung größtenteils auch Mittel der Kontrolle und Bewertung sind (s. a. unten Kap. 2.2), lässt sich Selbstständigkeit im Lernen nicht vermitteln, wenn die begleitende Leistungsbewertung unentwickelt bleibt. Der Anspruch auf Selbstbewertung kann daher nicht aufgegeben werden.

Die Vorstellung von einer Leistungsbewertung, die zumindest partiell in den Lernprozess integriert ist und auch seine Merkmale zum Gegenstand hat, wird ganz offensichtlich nicht mit einigen wenigen Standardverfahren und genormten Kriterien auskommen. Es ist sicher, dass hierzu eine Vielfalt z. T. recht spezifischer Verfahren der Beobachtung, Kontrolle, Reflexion, Bewertung und Kommunikation eingesetzt werden muss. Die Verfahren selbst sind dabei vermutlich wichtiger als die Kriterien und Normen, die oftmals erst gewonnen werden müssen. Die Verfahren realisieren nicht nur die – vorgezogene – Leistungsbewertung, sondern tragen direkt zum Lernerfolg bei. Sie haben daher einen anderen Charakter als herkömmliche Leistungsbewertungsverfahren. Sie sind Pädagogische Diagnostik im eigentlichen Sinne (vgl. Winter 2010, S. 205 f.)

Lernen in komplexen Situationen

Ein wesentliches Merkmal neuer Lernkultur ist es, dass die tradierte Standardsituation, bei der Lehrer aufbereitetes, verallgemeinertes Wissen darstellen und Schüler es in dieser abstrakten Form versuchen zu übernehmen, – partiell oder ganz – verlassen wird. Es wird der Versuch gemacht, vollständige Lernakte in dem Sinne zu organisieren, dass eigene authentische Erfahrung und aktives Handeln eine wichtige Rolle spielen und die gewonnenen Eindrücke ausgewertet, reflektiert, verallgemeinert und dargestellt werden. Die Schule öffnet sich gegenüber ihrer Umwelt, man versucht direkter aus dieser zu lernen und in sie hineinzuwirken (vgl. Reinhardt 1992). Die Umgebung der Schule und auch sie selbst werden dabei als Erfahrungs- und Lebensraum gesehen (vgl. Hentig 1993, S. 189ff.).

Ansätze zu einem solchen Lernen haben eine lange und vielfältige Tradition in der Reformpädagogik. Insbesondere John Dewey hat den Gedanken des Handelns und des Lernens aus Erfahrung („experience“) großen Raum in seinem pädagogischen Konzepten gegeben (vgl. Dewey 1993, S. 186ff., 1995; s.a. Bohnsack 1976, S. 28ff.; Speth 1997) und damit viele nachfolgende reformpädagogische Bestrebungen beeinflusst.¹⁵ Ein wichtiges Ziel ist es dabei, ein tieferes Verstehen der Lerngegenstände zu erreichen und persönliche Bezüge herzustellen. Martin Wagenschein spricht in diesem Zusammenhang von „Enracinement“, von Einwurzelung (vgl. Wagenschein 1968, S. 44; Buck 1997; Buck/Müller 1998). In der Bewegung von Phänomenen zum wissenschaftlichen Begriff und der erklärenden Rückkehr zum Phänomen erhält das Lernen ein lebensweltliches Fundament (vgl. Rumpf 1994). Auch kognitionspsychologische Forscher plädieren heute für ein Lernen in komplexen interaktiven Lehr-Lern-Umgebungen mit dem Ziel eines vertieften Verstehens (vgl. Stebler u. a. 1994; Reusser 1994, 1995).

Besonders nachdrücklich wird das Lernen in komplexen Situationen heute von Pädagogen vertreten, die dem Konstruktivismus nahe stehen (Dubs 1995; Werning 1998a; Reich 1998, 2000; Siebert 2001). Auf der Basis der Auffassung, dass Lernen generell ein situierter Konstruktionsprozess ist, werden solche Lernumgebungen als günstig angesehen, die authentisch sind, multiple Perspektiven vermitteln, vielfältige Kontexte bereitstellen und in kooperativen sozialen Kontexten stattfinden (vgl. Gerstenmair/Mandl 1995, S. 879).

Der wichtigste – wenn auch nicht der einzige – Ort des Lernens in komplexen Situationen ist der Projektunterricht. Er kann exemplarisch für diese Art von Lernen stehen, denn er beinhaltet alle genannten Merkmale komplexer Situationen bzw. kann diese enthalten. In seinem Rahmen können sich Schüler didak-

¹⁵ Auch wenn seine theoretische Konzeption dabei oft verkürzt wurde (vgl. Oelkers 1996, S. 125) und die Übersetzung des Begriffs „experience“ mit „Erfahrung“ zu einem eingeschränkten Verständnis dessen verleitet, was damit gemeint ist (vgl. Hentig 1977, S. 509).

tisch nicht aufbereiteten Gegenständen nähern, Erfahrungen sammeln, handelnd in ihre Umwelt eingreifen und gemeinschaftlich Lernprozesse organisieren, die zu sichtbaren Produkten führen (vgl. Emer/Lenzen 1997, 2002). Die Überprüfung des Geleisteten erfolgt vor allem anhand der erstellten Produkte. Zusätzlich werden Versuche unternommen, die Prozesse in den Blick zu nehmen und zu bewerten.

Das Lernen in komplexen Situationen mit Handlungscharakter wird heute nicht zuletzt deshalb als wichtig angesehen, weil angenommen wird, dass Kompetenzen zur Bewältigung solcher Situationen für die künftigen beruflichen Anforderungen und die Lebensgestaltung insgesamt große Bedeutung haben (vgl. Lave/Wenger 1991; Schneider/Muster-Wäbs 1999; De Haan 2001). Die Befähigung zu lebenslangem Lernen setzt voraus, dass Kompetenzen entwickelt werden, die dazu befähigen, dass in gänzlich unterschiedlich organisierten Handlungsfeldern selbstständig und gemeinschaftlich gelernt werden kann, auch wenn diese nicht primär mit Blick auf das Lernen gestaltet sind (vgl. Weinberg 1999, Kap. 3; Kleber/Stein 2001, Kap. 4; s. a. Conein/Nuissl 2001). Der Schule wächst daher eine besondere Vorbereitungsfunktion zu, was die Aufgabe angeht, sich selbstständig und gemeinschaftlich lernend in komplexen Handlungssituationen zu bewegen, denn es ist davon auszugehen, dass entsprechende Kompetenzen gerade nicht – oder nur sehr mühsam – spontan erworben werden (vgl. Reusser 1994, S. 20). Die neuen Informationsmedien gelten heute als ein besonders wichtiges Feld für selbstständiges Lernen und stellen offensichtlich eine komplexe Situation dar, zu deren Bewältigung auch die Schulen wichtige Beiträge leisten sollen (Arbeitsstab Forum Bildung 2001, Bd. 10, S. 15).

Möglichkeiten und Probleme der Leistungsbewertung beim Lernen in komplexen Situationen

Im Rahmen einer neuen Lernkultur werden – wie dargestellt – Wissen und Kompetenzen verstärkt in komplexen Situationen erworben, die einen direkten Erfahrungsbezug haben und aktives eingreifendes Handeln erfordern. Es werden vollständige Lernakte organisiert. Solche Lernprozesse dauern lang, ihre Ergebnisse liegen auf verschiedenen Ebenen, die Lerneffekte für die einzelnen Schüler können sich erheblich unterscheiden, und der Beitrag des Einzelnen zum Gelingen oder Misslingen eines Projekts ist schwer zu bestimmen. Die so veränderten Lernformen erfordern offensichtlich Veränderungen bei der Feststellung und Bewertung der Leistung, wenn sie den erzielten Ergebnissen gerecht werden sollen.

Was die Leistungen beim Lernhandeln in komplexen Situationen betrifft, so lässt sich allgemein sagen, dass sie selbst komplex sind. Oft sind sie weder für den einzelnen Schüler noch für die Gruppe exakt zu bestimmen. Es ist beispielsweise schwer zu sagen, an welcher Stelle ein Projekt gescheitert ist. Ebenso ist es schwierig zu bestimmen, welche Maßnahmen, Erfahrungen und Einzelbeiträge

es vorangebracht haben. Und auch ein Projekt, das sein Ziel nicht erreicht hat, kann wichtige – nicht geplante – Lernerfahrungen vermitteln. Auf die Schwierigkeiten und Widersprüche der Leistungsbewertung beim Projektunterricht und beim fächerübergreifenden Lernen wird öfters hingewiesen (vgl. Bastian 1997; Winter 2000d; Bohl 2001a, S. 19ff.). Die bisher vorherrschenden Formen der Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung müssen als weitgehend unangemessen für den Projektunterricht und allgemein für das Lernen in komplexen Situationen eingeschätzt werden, weil sie die Spezifika des Lernerfolgs nicht abbilden können. Es wäre aber falsch, diese Lernformen aus der Bewertung herauszunehmen, nur weil diese schwierig ist. Erstens wird ihnen damit die vorherrschende schulische Anerkennung verweigert; zweitens würde bezüglich dieser Leistungen auf die lernrelevante Rückmeldung verzichtet. Es sollte also eher darum gehen, die besonderen Anforderungen und Chancen einer – veränderten – Leistungsbewertung auszuloten, die das Lernen in komplexen Situationen bietet. Zwei Punkte sollen diesbezüglich hervorgehoben werden.

Leistungsbeschreibung: Dort, wo komplexe, individuelle Lernprozesse stattfinden und über längere Zeiträume hinweg selbstständig gearbeitet wird, ist eine Verschiebung der Ziele und Inhalte der Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung sinnvoll. Wie bereits im vorangegangenen Kapitel dargelegt, erhalten die Arbeits- und Lernprozesse selbst und die dabei gebildeten Kompetenzen eine gesteigerte Bedeutung im Vergleich mit dem Fachwissen, das dabei erworben wird. Dort, wo vielschichtige, vielfältige Lernergebnisse entstehen, die nur schwerlich vergleichbar gemacht werden können, darf es weniger um ihre Einordnung und die relative Platzanweisung des Lernerfolgs des einzelnen Schülers gehen. Es bietet sich dagegen an zu versuchen, die Prozesse und Lernergebnisse zu beschreiben, zu reflektieren, zu rekonstruieren, einzuschätzen und zu dokumentieren. Folgerichtig wird heute die Prozessleistung oftmals von der Produktleistung abgehoben. Die Beschreibung der Lernprozesse und ihrer Ergebnisse macht erst erkennbar, welche Erfahrung gesammelt und welche Leistungen – im Sinne einer Prozessleistung – erbracht wurden. Für die individuelle Rechenschaftslegung über Lernerfolge in komplexen Situationen ist die Beschreibung der Lernvorgänge und Leistungen von zentraler Bedeutung (s. Kap. 2.2 und Kap. 4.3). Mit der Vergabe von Projektzertifikaten wird versucht, die Qualifikationen, die im Zusammenhang mit der Projektarbeit erworben werden, zu beschreiben, zu dokumentieren und ihnen Anerkennung zu verschaffen (vgl. Sliwka 2003).

Leistungspräsentation: Eine weitere Möglichkeit für einen veränderten Umgang mit der Leistung und ihrer Bewertung ergibt sich aus der Tatsache, dass in komplexen Lernsituationen mit Handlungscharakter häufig gänzlich andere Produkte entstehen als im Rahmen der üblichen Leistungserbringung. Im Rahmen von Projektunterricht beispielsweise werden Recherchen durchgeführt, Sammlungen angelegt, Experimente aufgebaut, künstlerische Gegenstände gefertigt

und praktische Arbeiten übernommen. Vieles von dem, was dort entsteht, lässt sich präsentieren und wird auch ausgestellt (vgl. Bloech u. a. 1999, S. 42 ff.; Winter/Frei 1999). Die Leistungspräsentation bietet neue Möglichkeiten, den Leistungen zu begegnen, mit ihnen umzugehen und sie zu bewerten (s. Kap. 2.3 und 4.6). Leistungen können auf diesem Wege einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht und mehrseitig beurteilt werden. Damit ist eine neue Kategorie von Anforderung für die Schüler verbunden. Sie müssen zusätzlich Präsentationsleistungen erbringen (vgl. Obst 2003). Gleichzeitig ergeben sich neue Möglichkeiten der sozialen Anerkennung und Würdigung der Leistungen durch die Wahrnehmung anderer.

Die traditionelle Leistungsbewertung weist in eine Richtung, die den gerade beschriebenen neuen Möglichkeiten eher zuwiderläuft. Es geht ihr eher darum, eng umschriebene Wissens- und Könnensbestandteile in kleinen Portionen zu prüfen und einstuftend zu bewerten (s. Kap. 1.3). In aller Regel muss das Wissen einem Fach zugeordnet sein oder einen deutlichen Fachbezug aufweisen. Die Leistungssituation wird – zumindest im Fall schriftlicher Überprüfung – möglichst standardisiert. Für alle Schüler sollen die gleichen Anforderungen gelten. Es wird nicht versucht, die Leistung inhaltlich zu beschreiben, sie wird mit Ziffernnoten belegt. Daher kann man sagen, dass es deutlich Spannungsbeziehungen zwischen der herkömmlichen Leistungsbeurteilung und einer neuen Lernkultur gibt, die einem Lernen und Leisten in komplexen offenen Situationen viel Raum gibt.

Merkmal Demokratisierung der Lernorganisation

Schule ist traditionell nicht nach dem Vorbild eines demokratischen Gemeinwesens gestaltet. Der Anspruch, dass sie zur Demokratie erziehen soll, wird aber allenthalben formuliert. Besonders John Dewey hat den Gesichtspunkt einer Erziehung zur Demokratie und der Erziehung in demokratischen Formen in den Vordergrund schulischer Arbeit gestellt (vgl. Dewey 1993, S. 113 ff., Bohnsack 1976; Oelkers 2000, S. 335 ff.) und gleichzeitig einen Begriff von Demokratie formuliert, der weit über Wahlen und eine allgemein legitimierte gesetzgebende Gewalt hinausweist. In seinem berühmten Satz (Dewey 1993, S. 121) „Demokratie ist mehr als eine Regierungsform, sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsam und miteinander geteilten Erfahrung“ („conjoint communicated experience“) steckt ein sehr weitreichender Anspruch, das Lernen und Zusammenarbeiten an Schulen unter dem Gesichtspunkt gelebter Demokratie zu gestalten.

In dieser Hinsicht ist an Schulen inzwischen viel getan worden und es sind weitreichende Ansprüche formuliert worden. So in dem Konzept einer demokratischen Schule von Wolfgang Klafki (1989 a, 1990 b) und in dem Gedanken der Polis als eines Orientierungsbildes für eine Schule, die Lebens- und Erfahrungsraum sein soll, bei Hartmut von Hentig (1993). Die Zeiten, in denen demokrati-

sche Erziehung wesentlich als Schüler-Mitverwaltung (weitgehend zu organisatorischen Fragen) gesehen und praktiziert wurde, sind vorbei. Heute werden an vielen Schulen demokratische Umgangsformen in dem Sinne gepflegt, dass versucht wird, gemeinsam betreffende Dinge in freiem vernünftigen Diskurs zu regeln und der Selbstläufigkeit oder einseitigen Bestimmung zu entziehen (vgl. Meyer 1994, S. 30). Dazu haben sozialkulturelle Veränderungen im Umgang der Menschen (vgl. Ziehe 1990, 1996b) ebenso beigetragen wie die Freiheitserwartungen individualisierter Jugendlicher (vgl. Beck 1997) und die Bemühungen um ein verbessertes Schulleben sowie gemeinsame Schulentwicklung (vgl. Schratz 1998). Bei genauerem Hinsehen ist allerdings unschwer zu erkennen, dass die gleichberechtigte Partizipation von Schülern weiterhin eher außerhalb des Unterrichts gesucht wird und erwünscht ist als innerhalb. Außerdem lässt sich sagen, dass gerade offene Unterrichtsformen einen stärkeren persönlichen Einfluss der Lehrpersonen zulassen und auch erfordern, bei dem sich ihre Machtstellung ausspielen lässt und der daher im Zaum gehalten werden muss bzw. Gegengewichte braucht (vgl. Rumpf 1986, S. 75 f.).

Ein wesentliches Merkmal der neuen Lernkultur ist es, dass die Demokratieforderung auch auf die Organisation des Lernens ausgedehnt wird. Es geht darum, „altersentsprechende Formen der Mitwirkung, Mitbestimmung und der Selbstorganisation (zu) entwickeln, die auch den Lernprozess selbst mit umfassen“ (vgl. Arbeitsstab Forum Bildung 2001, Bd. 10, S. 11). Konsequenter umgesetzt bedeutet dies, dass die Lernenden in allen Phasen eines vollständigen Lernaktes Einfluss auf dessen Verlauf nehmen können. Das heißt, sie von der Planung des Vorhabens bis zur Darstellung der Ergebnisse und Auswertung des Vorgangs zu beteiligen. Eine derartige Vorstellung von demokratisch organisiertem Lernen ist im Konzept vom Haus des Lernens enthalten (vgl. Bildungskommission 1995, S. 77 ff.). Analog zu der Denkfigur einer stärker autonomen Schule in einer offenen Gesellschaft wird dort gefordert, auch Lernentscheidungen und das Lehr- und Lernmanagement stärker in die Hände der Schüler zu legen sowie geeignete Formen gemeinsamer Lenkung zu finden (a. a. O., S. 91 f.; s. a. Böttcher/Philipp 2000). Eine wichtige Rolle spielt dabei der Aufbau einer wechselseitigen Feedback-Kultur. Der soziale Charakter des schulischen Lernens wird betont. Der gemeinsamen Verständigung innerhalb des Lernens und über dieses wird eine wichtige Rolle für die Zukunftsbewältigung zugeschrieben.

Die Begründungen für eine Demokratisierung der Lernorganisation sind vielfältig und zwar sowohl innerhalb der Argumentationslinien einzelner Autoren als auch zwischen ihnen.

Ein erstes Argument für die Demokratisierung des Lernens ergibt sich aus der *Selbstständigkeitsforderung*. Immer da, wo ein stärker selbstständiges, eigenverantwortliches Lernen gefordert wird, muss notwendig ein Stück Verfügungsgewalt über die Lernprozesse den Schülern übertragen werden, was per se einen Aspekt von Demokratisierung beinhaltet. Dewey hat – in Abgrenzung gegen

autoritäre und romantische Erziehungsvorstellungen – die Bedeutung einer demokratischen Erziehung herausgearbeitet, die er mit Austausch und Partizipation unter Gleichheitsbedingungen in Zusammenhang bringt (vgl. Bohnsack 1979, S. 91 ff.; Flitner 1999, S. 100 ff.). Das organisierte Lernen hat für ihn vor allem dem Wachstum des Kindes zu dienen und ist immer auch Lernen des Lernens (Dewey 1993, S. 64 ff.).

Die Schüler erhalten in der neuen Lernkultur ein Stück demokratische Verfügungsgewalt über ihr Lernen. Ob und wie sie diese Spielräume nutzen, ist eine andere Frage. Eine Individualisierung des Lernens allein wäre aber ein zu enges Konzept von Demokratisierung. Unter der Erziehungsperspektive kann Demokratisierung der Lernorganisation nicht lediglich bedeuten, mehr individuelle Entscheidungsfreiheit zu geben. Verbunden damit müssen die Forderungen gestellt sein, sich auch an der gemeinsamen Gestaltung des Unterrichts zu beteiligen, ihn als sozialen Prozess zu organisieren, bereit zu sein, Verantwortung zu übernehmen und auch Rechenschaft über das eigene und gemeinschaftliche Handeln abzulegen (s. Kap. 2.3).

Eine zweite Argumentationslinie für eine Demokratisierung der Lernorganisation ist verbunden mit der *Forderung, zu sozialem Handeln und demokratischen Werten zu erziehen*. Zwar werden die hauptsächlichen Felder zum Erreichen dieser Erziehungsziele darin gesehen, dass die Schulen sich der äußeren Lebenswelt öffnen und dort engagieren (vgl. Kuld 2001). Es gibt aber auch die Erkenntnis, dass diese Ziele nicht erreicht werden können, wenn der innerschulische Unterricht von der Demokratisierungsforderung ausgeklammert bleibt. Klafki (1989 a) fordert die Schule auf, zu kritischer Loyalität gegenüber der Gesellschaft zu erziehen, indem u. a. auch der Unterricht selbst immer wieder zum Gegenstand der Analyse, der Kritik sowie der Planung und Erprobung von Verbesserungsmöglichkeiten gemacht wird (a. a. O., S. 31). Flitner (1997, S. 12) nennt die soziale Kultur das wichtigste und schwierigste Stück ihrer Demokratie.

Eine dritte Argumentationslinie für eine Demokratisierung der Lernkultur zielt direkt auf das Kerngeschäft der Schule, den Unterricht. Hierbei wird die Bedeutung der Lernorganisation für den Erfolg der Lernprozesse und dafür, das *Lernen zu lernen*, in den Vordergrund gestellt. Wie beim Merkmal Prozessorientierung bereits angesprochen, wird es als unerlässlich angesehen, dass die Schüler ihre eigenen Vorstellungen, Gedanken und Lernhandlungen offen legen und entwickeln. Vor allem von konstruktivistischen und kognitionspsychologischen Positionen aus wird begründet, dass der Lehrer im Interesse des Lernerfolgs, im Interesse eines gründlichen Verstehens zumindest phasenweise in die Rolle des Zuhörers, dessen, der nachvollzieht, der seine Pläne und Ziele ändert, wechseln muss. Lernen wird – didaktisch betrachtet – von seinem Grundmuster her dabei als ein dialogischer Prozess aufgefasst (Reich 1998). Reusser (1995, S. 183) spricht in diesem Zusammenhang von „Wissensbildungs-Gemeinschaften“. Ruf und Gallin (1999) gehen in ihrem dialogischen Unterrichtskonzept von Kern-

ideen aus und dann auf eine gemeinsame „Reise“ mit ihren Schülern, deren eigene Auffassungen herausgefordert werden, ohne sie einfach einer vorgegebenen Lösung oder wissenschaftlichen Sichtweise anzupassen. Besonders ausgeprägt sind die Arbeit mit den Schülervorstellungen und ihre Wertschätzung in konstruktivistischen Lernkonzepten: Die Lernenden werden als Co-Konstrukteure des entstehenden Wissens aufgefasst und behandelt.

Alle genannten Argumentationslinien führen dazu, die alte Lehr-Lern-Einbahnstraße zu verlassen und nach anderen, vielfältigen Arrangements zu suchen, bei denen das Lernen in all seinen Teilkomponenten wie etwa der Zielbildung und auch der Bewertung als Aushandlungsprozess zwischen allen Beteiligten organisiert sein kann. In diesem Sinne gehört die Demokratisierung zum Kernelement einer neuen Lernkultur.

Möglichkeiten und Probleme der Leistungsbewertung bei einer Demokratisierung der Lernorganisation

Am Beispiel der Versuche zur Demokratisierung der Lernorganisation wird besonders deutlich, dass die herkömmliche Leistungsbeurteilung in eine Spannungsbeziehung zur neuen Lernkultur geraten muss. Überall dort, wo die Schüler in die Planung, Durchführung, Ergebnisdarstellung und Reflexion von Lernvorgängen aktiv und mitbestimmend einbezogen sind, stellt sich die Frage, warum sie von der Bewertung ihrer Ergebnisse ausgeschlossen bleiben sollen.

Man kann diese Situation freilich auch so betrachten, dass mit der Demokratisierung der Lernorganisation bereits wichtige Schritte zur Einbeziehung der Schüler in Beurteilungsvorgänge vollzogen werden. Sie werden vorausschauend, begleitend und rückblickend aufgefordert, eigene Sichtweisen zu bilden und ihre Wahrnehmungen zu äußern. Sie sind damit aktiv an einer Rückmeldekultur beteiligt und geben auch Werturteile ab. Sie bilden notwendig Vorstellungen über das Gelingen oder Misslingen von Lernprozessen und können diese in der Regel auch äußern (vgl. Beck 1989, Ruf/Gallin 1999). Inhaltlich sind sie damit an Bewertungsprozessen beteiligt und stehen – so vorbereitet – den nachfolgenden Beurteilungen der Lehrenden (zumindest im positiven Fall) selbstsicher gegenüber. Dennoch muss die Tatsache, dass im herkömmlichen Leistungsbewertungssystem der Schule die Beurteilung dann ausschließlich von dem (einen) Lehrer und in Form einer Ziffer vollzogen wird, als Widerspruch erlebt werden. Die Überprüfung und Beurteilung der Leistungen ist der Bereich, der weiterhin fast vollständig außerhalb der Möglichkeit zur Gestaltung und Partizipation seitens der Schüler liegt. Sie ist dem Lehrer zugeteilt, weitgehend formalisiert und wird von ihm in der Regel auch individuell vorgenommen. Es hat den Anschein, dass die Schüler diesen Bereich bislang auch bereitwillig dem Lehrer überlassen. Man kann daher von einem Bewertungsmonopol der Lehrer sprechen, das rechtlich und sozialkulturell gut abgesichert ist. Die Spannungsbeziehungen, die dabei – von Schülern wie von Lehrern – erlebt werden können,

werden im Folgenden dargelegt. Darüber hinaus wird aber die Frage erörtert, mit welchen neuen Mitteln und in welchen neuen Formen eine Demokratisierung auch der Leistungsbewertung angegangen werden könnte.

Mindestens *drei Spannungsfelder* ergeben sich. Bei dem Versuch, sie zu beschreiben, habe ich davon abgesehen, dass einzelne Lehrer und Schulen natürlich Versuche unternehmen, ihnen durch geeignete Formen des Umgangs mit den Leistungen zu begegnen. Wegen des Zwangs, Leistungen fachgebunden und als Noten abzurechnen, treten die Spannungsbeziehungen aber immer wieder hervor und werden von vielen Lehrern als Problem der Leistungsbeurteilung empfunden (vgl. Lange 1999, Lütgert 1999, Risse 1999). Ich will im Folgenden auf die drei Punkte etwas näher eingehen.

- a) Schüler arbeiten – z. B. im Rahmen von Freiarbeit – entsprechend eigenen Zielsetzungen und Ansprüchen, lenken ihr Lernen weitgehend selbst, müssen nachträglich aber erfahren, dass sie mit fremden Zielen und Normen bewertet werden, ihre eigenen Einschätzungen bleiben dabei ungehört oder unberücksichtigt.
- b) Leistungen werden gemeinsam hervorgebracht – sei es in einer kleinen Gruppe oder als Projekt einer Klasse – die Abrechnung und Dokumentation der Leistung erfolgt aber individuell und die Schüler selbst sind von der Beurteilung ausgeschlossen.
- c) Leistungen werden als praktisch nützliche Beiträge gegenüber anderen Menschen, der Schulgemeinschaft oder auch darüber hinausgehend erbracht, die Rechenschaftslegung über das Geleistete erfolgt aber gegenüber dem Lehrer und gegenüber abstrakten Vorgaben im Lehrplan.

Zu a: Dort, wo Schüler bei individualisierter Arbeit oder innerer Differenzierung eigene Vorhaben realisieren und ihre Lernprozesse selbst steuern, sind sie Gestalter des Arbeitens und Lernens und formulieren eigene Ansprüche. Es ist nicht problematisch, sondern notwendig, dass ihre Arbeit auch mit anderen und vielleicht weitergehenden Ansprüchen und Kriterien angeschaut wird – und dazu ist vor allem der Lehrer berufen. Es ist aber in mehrfacher Hinsicht falsch, wenn die Arbeiten der Schüler nicht auch an ihren eigenen Ansprüchen gemessen und bezogen auf ihre Ziele bewertet werden. Selbstgelenktes Arbeiten und Arbeiten nach eigenen Zielen enthält ein demokratisches Moment der Selbstbestimmung in Zusammenarbeit mit dem Lehrer. Dieses Moment wird zurückgenommen und konterkariert, wenn die Zielvorstellungen des Schülers nicht als Maßstab seiner Leistung benutzt werden. Seine Bemühungen um die Kontrolle und Steuerung des eigenen Arbeitsprozesses enthalten notwendig Bewertungsvorgänge. Wenn sie nicht genutzt werden, besteht die Gefahr, dass sie unentwickelt bleiben und die Schüler in eine soziale Anpassungsorientierung (vgl. Lehtinen 1994, S. 156) zurückfallen. Ihre Fähigkeit zur Selbstbewertung wird nicht gefördert. Dieses Problem ist Teil eines anderen Problems. Die Schule (und auch die gesellschaftliche Umwelt insgesamt) regt heute eine gesteigerte Selbst-

bezüglichkeit bei Kindern und Jugendlichen an (vgl. Ziehe 1996a), mit dieser Tatsache muss sie erst umgehen lernen. Einerseits, indem diese für Lern- und Arbeitsprozesse genutzt wird, andererseits aber auch in der Weise, dass mit ihr taktvoll verfahren wird, was auch bedeuten kann, sie nicht abzurufen, den Schülern aber Möglichkeiten zu geben, selbst Foren für ihre Leistung und das Gespräch darüber zu finden (a. a. O., S. 939f.).

Eine individualisierte Leistungserbringung erfordert – zumindest auch – individualisierte Leistungsbewertung. Das heißt zwar nicht, dass der Lehrer sich da zurück- oder heraushalten müsste. Im Gegenteil, er ist besonders gefordert, sich mit den Schülern über ihre Leistungen und den Lernprozess auseinander zu setzen. Für die Art, in der das geschieht, müssen aber auf demokratische Weise, d. h. hier mehrseitig bestimmt, jeweils passende Verfahren gesucht werden. Die Entwicklungsbedürfnisse der Kinder und Jugendlichen müssen auch dort ihre Beachtung finden, wo es um die Beurteilung von Leistungen geht (vgl. Henecka 1999, S. 84). Es ist zwar eine vertretbare Orientierung, wenn für die Freiarbeit kompromisslos gefordert wird, sie von der Benotung auszunehmen (vgl. Pöppel 1988, S. 150; s. a. Ladenthin 1998), dies reicht jedoch nicht aus. Auch die Orientierung, eigenständiges Lernen der Schüler unter Anwendung der Fortschrittsnorm zu bewerten, muss im Hinblick auf die vorgetragenen Gedanken als unzureichend gelten. Auch die Fortschrittsnorm kann vollständig im Sinne fremdgesetzter Ziele und Kriterien definiert werden. Dem Schüler würde dann vielleicht eine Entwicklung bescheinigt, seine eigenen Ziele und Kriterien könnten aber vollständig übergangen werden, und eine demokratische Kommunikation über die Leistung könnte ausbleiben.

Zu b: Schüler erfahren heute in vielen Unterrichtssituationen, dass sie aufgerufen sind, diese mitzuplanen, mitzugestalten und in diesem Rahmen Verantwortung zu übernehmen. Dies ist nichts völlig Neues, denn sie waren schon immer am Unterricht und dessen Gelingen beteiligt. Verändert hat sich aber, dass dies in offeneren Situationen und bewusst geschieht und sie methodisch wie thematisch (z. B. über ihre Interessen) erklärtermaßen Einfluss nehmen. Die Mitverantwortung wird dann spürbar. Wenn am Ende die Leistungsbewertung aber ausschließlich vom Lehrer vorgenommen wird, muss dies als Widerspruch gelten. Häufig tritt dieses Problem im Projektunterricht auf (vgl. Bastian 1997, S. 232). Verschärft, aber auch kaschiert wird der Widerspruch, wenn der Lehrer – im Gegensatz zur öffentlichen Planung und Entwicklung des Unterrichts – die Beurteilung der Leistungen ganz privat vollzieht, sie weder sichtbar noch diskutierbar macht und lediglich Noten für einzelne Schüler mitteilt.¹⁶ Hierdurch muss es notwendig zu negativen Rückwirkungen (einen Backwash-Effekt) zwischen erklärten Lernzielen offener und demokratischer Kursführung und der Orientierung der Schüler am Konzept der Leistungsbeurteilung und langfristigen Leistungsprüfung kommen (vgl. Schratz 1995, S. 283).

¹⁶ Als zusätzlicher Widerspruch muss gelten, dass häufig überfachliche Leistungsmomente fachlich abgerechnet werden (vgl. Risse 1999).

Der zweite problematische Fall ist die individuelle Bewertung von Gruppenarbeit. Ihre Ziele richten sich u. a. auf die Förderung gegenseitiger Wahrnehmungsfähigkeit, von Toleranz und Unterstützung, der Erfahrung der Schwierigkeiten von Kooperation, die aber nicht dazu führen soll, vor ihr zu kapitulieren, sondern kooperationsbereit und kooperationsfähig zu werden (vgl. Klafki 1992). Eine nur individuelle Abrechnung der Leistung, vor allem wenn sie in Form von Noten erfolgt, gerät notwendig in Spannungsverhältnisse zu diesen Zielen. Noten setzen immer den Leistungsvergleich, die Rangbildung und den Wettbewerb um die besseren Platzierungen auf die Tagesordnung. Selbst wo eine Benotung von Ergebnissen der Gruppenarbeit unterbleibt, steht mit der Endabrechnung des Zeugnisses der Notenwettbewerb doch im Hintergrund. Die Widersprüche zwischen Benotung und Gruppenarbeit betreffen einerseits die Frage einer angemessenen systemischen Abbildung der Leistung, denn dies ist ja keine Addition von Einzelbeiträgen. Im Zusammenhang mit der Frage der Demokratieentwicklung geht es aber um die negativen Rückwirkungen der traditionellen Leistungsbeurteilung auf die Ziele einer Erziehung zu demokratischen Handlungsweisen und Werten (vgl. Vierlinger 1999, S. 120 ff.).

Die Widersprüchlichkeit der traditionellen Leistungsbeurteilung im Verhältnis zur Gruppenarbeit ist den Lehrern in der Regel bewusst. Häufig wird versucht damit so umzugehen, dass die Gruppenmitglieder alle die gleiche Note erhalten, wobei unter Umständen von erkannten Unterschieden im Beitrag einzelner Schüler abgesehen wird. Ein anderer häufiger Versuch ist es, die Gruppenarbeit nur als allgemeine, positive Tendenz in die Leistungsbeurteilung aufzunehmen. Beide Verfahren spiegeln die Nöte der Lehrer im Umgang mit den genannten Widersprüchen wider, sie sind aber der Sache nicht angemessen. Sie signalisieren den Schülern, dass man sich differenziert und demokratisch mit der Leistung nicht befassen kann. Das Beurteilungsmonopol wird nicht infrage gestellt, noch wird versucht, es durch zusätzliche Maßnahmen zu relativieren oder aufzubrechen. Die Urteilsfähigkeit hat dem Schüler weder genutzt noch ihn herausgefordert. Den Schülern wird nicht einsichtig gemacht, dass man Gruppenleistungen nur vieldimensional reflektierend gerecht werden kann. Angemessen wäre es dagegen, in einen Dialog mit der Gruppe über ihre Leistungen und Niederlagen einzutreten und ihre Selbstbewertung anzuregen. Dass dies unterbleibt, ist u. a. deshalb bedenklich, weil bei der Gruppenarbeit häufig Erfahrungen des Misslingens gemacht werden, die dann nicht produktiv aufgearbeitet werden können. Demokratische Formen der Erbringung von Leistungen können nur dann überzeugen, wenn das demokratische Prinzip auch auf die Bewertung übertragen wird.

Zu c: Im dritten Punkt wird auf Unterricht Bezug genommen, der – etwa im Sinne des klassischen Projekts – ein praktisches Ziel der solidarischen Hilfe hat und in irgendeiner Weise verbessernd in die Umwelt eingreifen will. Häufig orientiert sich derartiger Unterricht an epochaltypischen Schlüsselproblemen

(vgl. Klafki 1996, S. 56 ff., 1999). Auch wenn es nicht darum gehen kann, gesellschaftliche und praktische Probleme zu lösen, kann ein derartig angelegter Unterricht helfen, in die jeweiligen Probleme einzudringen und sich an der Suche nach Lösungsvorschlägen zu beteiligen (vgl. Klafki 1995). Er ist in diesem Sinne auf das Gemeinwohl orientiert und politisch bildend, indem er zur demokratischen Teilhabe ermutigt. Die Blickrichtung ist dabei ein gesellschaftlich relevantes Problem, und die Art der Annäherung beinhaltet Handlungselemente. Für einen derartigen Unterricht scheint es mir unstimmig zu sein, wenn sein Erfolg oder seine Fehler einseitig gegenüber dem Lehrer und den schulischen Anforderungen abzurechnen ist. Insbesondere wenn es sich um praktische Hilfs- und Gestaltungsleistungen handelt, sollten die Rechenschaftslegung und die Bestimmung sowie Würdigung des Geleisteten zumindest auch in einer anderen Richtung gesucht werden. Damit die Ausführungen plastischer werden, möchte ich mich auf Aktionen beziehen, die im Rahmen des 1. Internationalen Projekttagess zum Thema Tschernobyl durchgeführt wurden (vgl. Bloech u. a. 1999). In diesem Rahmen arbeiteten viele hundert Schulen an Energiefragen oder in Ökologieprojekten und erbrachten auf vielfältige Weise Hilfs- und Unterstützungsleistungen für Menschen, die an den Folgen der Atomkatastrophe leiden. Schüler und Lehrer, die ein solches Projekt vorantreiben, sollten versuchen, sich Rechenschaft über ihre Leistungen zu geben:

- Sie sollten dies unter anderem dadurch tun, dass sie deren Wert für diejenigen einschätzen, für die das Projekt gedacht ist. Natürlich ist es dafür von großer Bedeutung, wie die Empfänger einer Leistung selbst dazu stehen und ob sie etwa Dank und Belebung ausdrücken. Aber auch die gemeinschaftliche Reflexion des diesbezüglichen Erfolges stellt einen wichtigen demokratischen Akt der Leistungsbewertung dar.
- Zweitens geht es darum einzuschätzen, welche bildenden und erziehenden Wirkungen die Arbeit für die Schülerinnen und Schüler und auch die beteiligten Lehrer (und Eltern) hatte.
- Drittens kann beurteilt werden, wieweit es gelungen ist, fachübergreifende und fachliche Wissensziele (etwa bezogen auf Energiegewinnung und ihre Probleme) den Schülern nahe zu bringen und verständlich zu machen.

Der Ort dieses Sich-Rechenschaft-Gebens liegt in erster Linie in der handelnden Gruppe selbst und muss dort kultiviert werden. Er ist in vollem (Deweyschen) Sinne ein demokratischer, weil er die (Leistungs-)Reflexion der gemeinsam geteilten Erfahrung betrifft. Ihre Verfahren sollten gemeinsam gefunden und erprobt werden. Ausgehend von diesem Zentrum ergeben sich zwei Blickrichtungen für die Ermittlung der Leistung. Das ist einerseits das (Schlüssel-)Problem selbst bzw. die Menschen, denen man sich helfend zuwendet. Zweitens sind es die schulischen Lehrplanforderungen, die vor allem vom Lehrer vertreten und eingebracht werden können. Die eindimensionale Beziehung zwischen dem Lehrer als einem Vertreter einer gesellschaftlichen Forderung und Kultur einer-

seits und dem Schüler, der seine Leistung demgegenüber zu erbringen und zu verantworten hat, wird in der geschilderten Konstellation deutlich wahrnehmbar aufgebrochen. Es entsteht ein Element dessen, was als „Mehrfachloyalität“ (vgl. Delors 1997, S. 47) bezeichnet werden kann und ein Merkmal der Partizipation in einer modernen pluralen Gesellschaft darstellt.

Es konnte gezeigt werden, dass die Beziehungen zwischen demokratisch geführtem Unterricht und der tradierten, auf Noten zulaufenden Leistungsbewertung spannungsreich und z. T. widersprüchlich sind. Auch in diesem Sinne ist bestehende Leistungsbeurteilung ein retardierendes Moment für Schulentwicklung. Wenn die Interessen und Entwicklungsbedürfnisse der Schüler stärker in den Unterricht eingebracht werden sollen, wenn eigenständiges und kooperatives Lernen gefördert werden soll und wenn ein aktiv-handelnder Bezug zu Schlüsselproblemen hergestellt werden soll, bedarf es auch einer Demokratisierung des Umgangs mit den Leistungen. Die Sichtweisen der Schüler sind einzuholen und für die Reflexion und Bewertung der Leistungen nutzbar zu machen. Es müssen dazu vielfältige und auch gemeinsam bestimmte Formen gefunden werden. Kooperative, nicht auslesende, sondern vor allem unterstützende Formen der Leistungsbewertung und Rückmeldung sind zu entwickeln (vgl. Klafki 1989b, S. 69). Für die Lehrer bedeutet dies keinesfalls eine Zurücknahme ihrer Leistungsansprüche und Bewertungsaktivität. Im Gegenteil, sie sind gefordert, vielfältig und in Zusammenarbeit mit den Schülern Leistungen differenziert wahrzunehmen, zu verstehen und zu bewerten.

Die Demokratisierung der Leistungsbeurteilung ist nicht die zentrale Frage einer Erziehung zur Demokratie an den Schulen, sie ist aber alles andere als ein Randproblem. Will man die Erfordernisse einer Reform in diesem Bereich einer praktischen Lösung zuführen, so sind folgende Überlegungen zentral für alle weiteren Gedanken.

Eine Demokratisierung der Leistungsbewertung im Sinne einer mehrseitigen Teilhabe an der Beurteilung ist nur dann zu realisieren, wenn die Produkte und Prozesse, um die es geht, so dokumentiert werden, dass andere Personen Zugang zu ihnen erhalten können. Demokratisierung der Leistungsbewertung heißt also zuerst Veränderung der Leistungsdokumentation. Es ist notwendig, die Leistungen selbst – zu direkter Leistungsvorlage – bereitzustellen und nicht nur die Lehrerurteile über die Leistungen in Form der Ziffernzensuren festzuhalten (vgl. Vierlinger 1999). Außerdem müssen Formen und Regeln gefunden werden, wie und wann die Leistungen öffentlich gemacht werden sollen. Für diese Demokratisierungsbestrebungen gibt es inzwischen sowohl geeignete Instrumente als auch Ansätze zu Verfahrensweisen.

- Eine Veröffentlichung von Leistungen findet heute in Form von Leistungspräsentationen statt (z. B. auf Projekttagen, aber nicht nur dort).
- Über Leistungsprozesse werden Berichte angefertigt (z. B. Lerntagebücher, Prozessberichte oder andere Aufzeichnungen).