

Hans-Ulrich Grunder – Thorsten Bohl – Karin Broszat (ed)

Kurzversion des Forschungsberichts
„Neue Formen der Leistungsbeurteilung
an Sekundarstufen I und II“



ISE 109

IMPRESSUM

HERAUSGEBER

Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart
Rotebühlstraße 131, 70197 Stuttgart
Im Auftrag des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg

AUTORINNEN UND AUTOREN DIESES HEFTES

Forschungsgruppe „Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II“ an der Universität Tübingen:
Thorsten Bohl, Claudia Braun, Karin Broszat, Cornelia Dieckhoff,
Hans-Ulrich Grunder, Ulrike Gunsner, Martin Herold, Michael Kuhn,
Birgit Landherr, Wolfgang Pasche, Dorothea Schulz, Klaus Wegele

INTERNET

Die vorliegende Version des Forschungsberichts kann unter
www.leu.bw.schule.de/allg/mainpublikationen/hefte.htm
als pdf-Datei heruntergeladen werden.
Sie unterscheidet sich in Layout und Seiteneinteilung von der im Umlauf befindlichen Druckfassung. Es wird empfohlen, für Zitate aus der Broschüre die Seitenangaben des PDF-Dokuments zu verwenden.

VERTRIEB

Nur über das Internet

© URHEBERRECHT

Dieses Heft darf im Rahmen des Urheberrechts auszugsweise für unterrichtliche Zwecke kopiert werden. Jede darüber hinaus gehende Vervielfältigung ist nur nach Absprache mit dem Herausgeber möglich.
Soweit die vorliegende Handreichung Nachdrucke enthält, wurden dafür nach bestem Wissen und Gewissen Lizenzen eingeholt. Sollten dennoch in einzelnen Fällen Urheberrechte nicht berücksichtigt worden sein, wenden Sie sich bitte an den Herausgeber.
Bei weiteren Vervielfältigungsabsichten müssen die Urheberrechte der Copyrightinhaber beachtet bzw. deren Genehmigung eingeholt werden.

November 2001

INHALTSVERZEICHNIS

Hans-Ulrich Grunder/ Thorsten Bohl: Einleitung	3
---	----------

Kap. 1

Thorsten Bohl:

Theoretische Strukturierung: Voraussetzungen, Begründung, Gütekriterien	5
Ausgangspunkt: der erweiterte Lernbegriff.....	5
Definition und Begründung neuer Beurteilungsformen	7
Pädagogischer Leistungsbegriff	8
Gütekriterien: Von testtheoretischen zu qualitativen Gütekriterien.....	9

Kap. 2

Die Fallstudien:

Erprobungen ‚Neuer Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II‘	11
Vorbemerkungen und Übersicht.....	11
Fallstudie 1. Claudia Braun: Leistungsbeurteilung im Rahmen der Stationen- und Wochenplanarbeit (HS/ Kl. 6/ D, M, Ek).....	12
Fallstudie 2. Cornelia Dieckhoff: Leistungsbeurteilung im projektorientierten Unterricht (HS, Kl. 8/ Ek)	16
Fallstudie 3. Hanna Daur: Leistungsbeurteilung im Rahmen der Freiarbeit (RS/ Kl. 7/ D, M, E)	19
Fallstudie 4. Ulrike Gunsser: Leistungsbeurteilung im projektorientierten Unterricht (RS/ Kl. 8/ D, E, Ek).....	22
Fallstudie 5. Michael Kuhn: Leistungsbeurteilung im Rahmen des Unterrichtskonzepts ‚Schülerunterricht‘ (Gy/ Kl. 11/ Phy).....	25
Fallstudie 6. Wolfgang Pasche: Leistungsbeurteilung in einem Gerichtsprozessspiel (Gy/ Kl. 11/ D)	28
Fallstudie 7. Dorothea Schulz: Leistungsbeurteilung im projektorientierten Unterricht (Gy/ Kl. 5/ D).....	31
Fallstudie 8. Klaus Wegele: Leistungsbeurteilung bei einer Szenischen Interpretation (Gy/ Kl. 10/ D).....	34
Fallstudie 9. Martin Herold: Leistungsbeurteilung im Rahmen des Konzepts ‚Selbstorganisiertes Lernen‘ (TG/ Kurs 13/ M-Gk)	37
Fallstudie 10. Birgit Landherr: Leistungsbeurteilung im Rahmen des Konzepts ‚Selbstorganisiertes Lernen‘ (EG/ Kurs 12/ Bio – Lk).....	40

Kap. 3	
Thorsten Bohl:	
Auswertung der Fallstudien – einige Ergebnisskizzen	43
Vorbemerkungen	43
Mögliche Beurteilungsbausteine: Prozess, Produkt und Präsentation	43
Akzeptanz neuer Beurteilungsformen aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern.....	48
Unterrichtsbeobachtung: Dringend notwendig, anspruchsvoll und bisher vernachlässigt.....	49
Zur Lehrerrolle: Zentrale Aufgabenfelder und Arbeitsweise in einem veränderten Unterricht.....	52
Schuljahresplanung: Unterrichts- und Beurteilungskonzeption verankern.....	53
Zur Leistungsdokumentation: Note und/ oder verbale Beurteilung, Zeugnisbeilage, Portfolio?.....	55
Wesentliche Prozessfaktoren bei der Anwendung neuer Formen der Leistungsbeurteilung	55
Zentrale Problembereiche.....	57
Kap. 4	
Thorsten Bohl:	
Adressatenspezifische Empfehlungen zur Weiterentwicklung und Anwendung neuer Formen der Leistungsbeurteilung.....	59
Empfehlungen für interessierte Lehrkräfte, Lehrerteams und Einzelschulen	59
Empfehlungen für Mitglieder der Schulverwaltung	59
Empfehlungen für Mitglieder der ersten und zweiten Ausbildungsphase und der Lehrerfortbildung	60
Literatur	61

Hans-Ulrich Grunder/ Thorsten Bohl: Einleitung

Der Unterricht an den staatlichen Sekundarschulen hat sich verändert: Viele Lehrerinnen und Lehrer praktizieren Varianten offenen Unterrichts, streben selbstständiges Lernen an und verändern ihre traditionelle Rolle der vorrangigen Wissensvermittlung. Allerdings ist diese Veränderung zeitlich begrenzt, der Unterricht wird nur selten grundsätzlich und permanent verändert. Nach wie vor dominiert in deutschen Schulen die direktive, lehrzentrierte, lernstofforientierte und frontale Unterrichtsweise. Zumeist wird ein veränderter Unterricht in ausgliederten Phasen (z.B. Projekten, Stundenpool für Freiarbeit) organisiert.

Als gemeinsamen Kern eines veränderten Unterrichts kann der erweiterte Lernbegriff bezeichnet werden, der in den vier Lernbereichen fachlich-inhaltliches Lernen, methodisch-strategisches Lernen, sozial-kommunikatives Lernen und persönliches Lernen konkretisiert ist. Zur Beurteilung von Elementen dieser vier Lernbereiche sind die traditionellen Formen der Leistungsbeurteilung (Klassenarbeiten, mündliche Noten, Tests) ungeeignet, neue Beurteilungsformen sind notwendig.

Damit ist die Zielsetzung unseres Forschungsprojektes umrissen: Wir erproben und untersuchen Beurteilungsformen, die Elemente methodisch-strategischen Lernens, sozial-kommunikativen Lernens und persönlichen Lernens überprüfen und versuchen, *Prozessfaktoren* herauszuarbeiten, die für den gesamten Beurteilungsprozess (Kriterienerstellung, Ablauf, Beteiligung von Schülerinnen und Schülern¹ u.a.) hemmend oder förderlich sind. Dies scheint uns für interessierte Lehrerinnen und Lehrer wesentlich hilfreicher zu sein, als eine zu starke Orientierung an ‚optimalen‘ Kriterienkatalogen, wie es häufig geschieht.

*

Der vorliegende Text ist die gekürzte Version des Abschlussberichtes des Forschungsprojektes ‚Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II‘. Die vollständige Version ist im Schneider Verlag Hohengehren publiziert. Wir werben an dieser Stelle ausdrücklich für den Haupttext, da die vorliegende Zusammenfassung zahl- und umfangreiche Kürzungen erforderte. Ausführliche Begründungen und Herleitungen unserer Erkenntnisse sind an dieser Stelle weder beabsichtigt noch möglich. Die Fallstudien und die Auswertung beschränken sich zwangsläufig auf eine skizzenhafte Darstellung.

*

Der Forschungsbericht ist das Ergebnis einer zweijährigen Arbeit mit zahlreichen Beteiligten. Wir bedanken uns an dieser Stelle bei verschiedenen Personengruppen und Institutionen.

Zunächst seien alle Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern genannt, die sich an den Erprobungen neuer Formen der Leistungsbeurteilung und der damit verbundenen Forschungsarbeit beteiligten. Diese Unterstützung ist zwar grundlegend notwendig, jedoch keinesfalls selbstverständlich, schließlich ist die schulische Leistungsbeurteilung ein komplexes und in vielerlei Hinsicht heikles Thema. Die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler über viele Gespräche und Diskussionen ihre Sichtweise einzubringen, hat unsere Forschungsarbeit ganz erheblich aufgewertet.

Dem Ministerium für Kultus, Jugend und Sport sei für die Finanzierung des Forschungsvorhabens gedankt, erst dadurch war unsere Arbeit überhaupt möglich. Der Dank richtet sich besonders an Herrn Happold, an Herrn Dr. Stripf und an seinen Nachfolger Herrn Dr. Klein.

¹ Wir verwenden die weibliche und männliche Form, lediglich bei gängigen Begriffen, z.B. Schülerorientierung, Schülermitbeurteilung wird die Kurzform verwendet.

Auch die Schulleiter der beteiligten Schulen gewährten uns die notwendige tatkräftige und ideelle Unterstützung. Wir bedanken uns daher bei Herrn Kick (Eduard-Spranger-Grund- und Hauptschule Reutlingen), Herrn Haas (Wilhelm-Hauff-Realschule Pfullingen), Herrn Dr. Dürr (Eugen-Bolz-Gymnasium Rottenburg), Herrn Eggert (Laura-Schradin-Schule Reutlingen), Herrn König (Ferdinand-von-Steinbeis-Schule Reutlingen).

Herzlicher Dank gebührt Karin Broszat, die inhaltlich und organisatorisch, für viele unbemerkt, kontinuierlich mitgearbeitet hat. Nicht zuletzt hat sie die notwendigen sprachlichen, grammatikalischen und orthographischen Korrekturarbeiten übernommen.

Last, but first gilt unser besonderer Dank den beteiligten Lehrerinnen und Lehrern Claudia Braun, Cornelia Dieckhoff, Hanna Daur, Ulrike Gunsser, Michael Kuhn, Dr. Wolfgang Pasche, Dorothea Schulz, Klaus Wegele, Dr. Martin Herold und Dr. Birgit Landherr. Ihr Einsatz, ihre sorgfältige und vertrauensvolle Arbeit, ihre Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit waren in dieser Weise kaum zu erwarten und garantierten eine erfolgreiche Forschungsarbeit. Nicht vergessen seien die zahlreichen Teampartner, die im Hintergrund engagiert ‚ihre‘ Kollegin bzw. ihren Kollegen unterstützen. Besonders genannt seien dabei Frau Ellenberg, Herr Lausberg, Herr Reinert (alle Wilhelm-Hauff-Realschule Pfullingen), Herr Huber und Herr Kopetschke, Frau Dr. Merger, Frau Witte (alle Eugen-Bolz-Gymnasium Rottenburg).

*

Wer sich derzeit zum Thema ‚Leistung und Leistungsbeurteilung‘ äußert, gerät in den Sog von TIMSS und PISA und anderen internationalen Vergleichsstudien. Wir nähern uns den Themen ‚Leistung‘ und ‚Leistungsbeurteilung‘ jedoch von einer anderen Seite als die derzeit diskutierten internationalen Vergleichsstudien, die weder direkten Einfluss noch Einblick in das tägliche Unterrichtsgeschehen bieten. Unser Forschungsansatz ist qualitativer Art, wir versuchen den Forschungsgegenstand aus einer alltagsnahen Perspektive zu erfassen und gemeinsam mit den Beteiligten zu erforschen. Daher rückt der pädagogische Umgang mit Leistung und Leistungsbeurteilung in den Vordergrund

Der Fokus gilt der Beurteilung der Schülerleistung, es geht also auch nicht um die Beurteilung oder Evaluation von Unterricht generell.

*

Der vorliegende Text ist in vier Kapitel gegliedert. In Kap.1 erfolgt die theoretische Strukturierung. Im Kap. 2 werden die zehn Fallstudien, d.h. zehn unterschiedliche Varianten neuer Formen der Leistungsbeurteilung beschrieben. Im folgenden Kap. 3 werden wesentliche Erkenntnisse der Erprobungen skizzenhaft erläutert. Der Text schließt mit Kap. 4, in welchem adressatenspezifische Empfehlungen ausgesprochen werden.

Tübingen, im Oktober 2000

Hans-Ulrich Grunder/ Thorsten Bohl

Kap. 1
Thorsten Bohl:
Theoretische Strukturierung: Voraussetzungen,
Begründung, Gütekriterien

Ausgangspunkt: der erweiterte Lernbegriff

Konkretisierung

Der erweiterte Lernbegriff (Abb. 1) ist der Ausgangspunkt unserer theoretischen Überlegungen. Er kann vielfach begründet werden, z.B. im Hinblick auf zukünftig notwendige Kompetenzen in unserer Wissensgesellschaft: Die Antwort auf den sich weltweit beschleunigenden Wissenszuwachs ist nicht, sich immer mehr Wissen anzueignen, sondern zu lernen, mit der Wissensflut umzugehen. Hierzu sind Kompetenzen notwendig, die in einem traditionellen, d.h. in hohem Maße lehrerzentrierten und lehrstofforientierten Unterrichtsverständnis nicht erlernt werden können. Der erweiterte Lernbegriff spielt eine wichtige Rolle in der derzeitigen Diskussion um Unterrichtsentwicklung – auch wenn er nicht neu ist, er transportiert auch nicht unbedingt neue Zielsetzungen, er ist jedoch in den letzten Jahren verstärkt in die schulpädagogische Diskussion eingebracht worden, nicht zuletzt durch die Arbeiten von Heinz Klippert (z.B. Klippert 1994) und er birgt immer noch erhebliche Entwicklungspotentiale für den Unterricht an Sekundarschulen.

Abb. 1: Der erweiterte Lernbegriff

Auf der Grundlage ethischer, humaner, solidarischer und demokratischer Prinzipien sowie inhaltlicher Zielsetzungen, zielen die unauflöslich miteinander verbundenen Lernbereiche...			
inhaltlich – fachlicher Lernbereich	methodisch – strategischer Lernbereich	sozial – kommunikativer Lernbereich	persönlicher Lernbereich
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wissen (Fakten, Begriffe, Definitionen...) ▪ Verstehen (Phänomene, Argumente...) ▪ Erkennen (Zusammenhänge...) ▪ Urteilen (Thesen, Themen ...beurteilen) ▪ ... 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exzerpieren ▪ Nachschlagen ▪ Strukturieren ▪ Organisieren ▪ Planen ▪ Entscheiden ▪ Gestalten ▪ Ordnung halten ▪ Visualisieren ▪ ... 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ einfühlsam wahrnehmen ▪ Zuhören ▪ Argumentieren ▪ Fragen ▪ Diskutieren ▪ Kooperieren ▪ Integrieren ▪ Gespräche leiten ▪ Präsentieren ▪ Konflikte lösen ▪ ... 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Selbstvertrauen entwickeln ▪ ein realistisches Selbstbild entwickeln ▪ Identifikation und Engagement entwickeln ▪ Werthaltungen aufbauen ▪ Kritikfähigkeit entwickeln ▪ ...
...auf den Erwerb von Handlungskompetenz			
(verändert auf der Grundlage von Klippert 1994, 31, v.Saldern 1997, Feiks/ Krauß 1992)			

Die Konfiguration und Präzisierung des erweiterten Lernbegriffs kann unterschiedlich vorgenommen werden (vgl. z.B. Klippert 1994, von Saldern 1997, Delphi-Studie 1997/98). Wesentlich ist, in welches Gesamtverständnis er eingefügt wird, weil dadurch die spätere Leistungsbeurteilung beeinflusst wird.

Wir verstehen den erweiterten Lernbegriff nicht im Hinblick auf Schlüsselqualifikationen, sondern auf bildungstheoretische Zielsetzungen, wobei der Begriff der ‚Kompetenz‘ wesentlich ist.

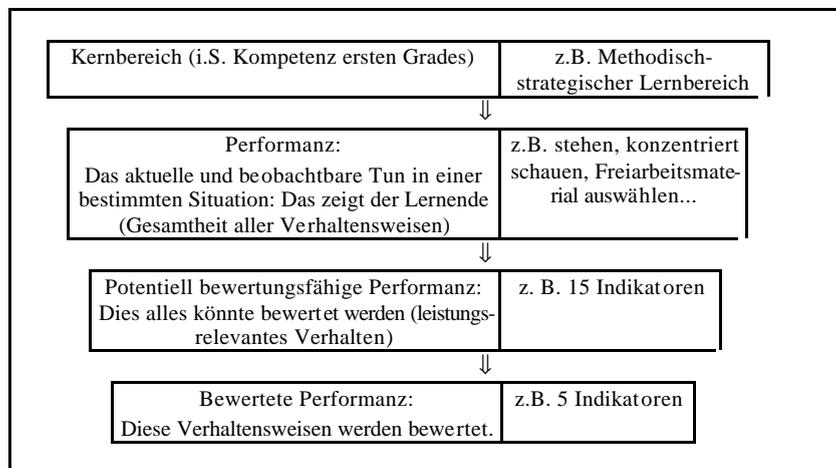
Erläuterung

Wesentliche Aspekte und Elemente des erweiterten Lernbegriffs möchte ich im Folgenden erläutern.

- *Grundlegendes Verständnis:* Der erweiterte Lernbegriff gründet auf einem ethischen, humanen, demokratischen und solidarischen Verständnis. Es genügt daher nicht, die einzelnen Bereiche isoliert zu vermitteln, ansonsten wäre nicht von der Hand zu weisen, dass die entsprechenden Kompetenzen auch für inhumane oder illegale Zwecke eingesetzt würden.
- *Bedeutung der Inhalte:* Die Anwendung bzw. Vermittlung der vier Lernbereiche erfolgt in enger Verbindung mit bestimmten Inhalten, nicht inhaltsleer. Der Auswahl der Inhalte kommt daher eine wichtige Bedeutung zu: Gerade dadurch, dass der Lernbegriff erweitert wird und sich von einem eher wissensorientierten, engen Verständnis löst, wird die Auswahl der Inhalte wichtiger.
- *Konzeptionell schlüssiges Zusammenspiel der vier Lernbereiche:* Die vier Lernbereiche sind eng miteinander verbunden. Der Unterricht ist demnach immer auf ein (für Schülerinnen und Schüler verständliches) sinnvolles Ganzes und nicht auf die additive oder voneinander abgekoppelte Vermittlung der einzelnen Lernbereiche hin zu konzipieren. Ein falsches Verständnis wäre demnach die Zuordnung methodisch-strategischen Lernens in Phasen freien Arbeitens und die Zuordnung fachlich-inhaltlichen Lernens in lehrerzentrierte Unterrichtsphasen.
- *Exemplarische Vorgehensweise:* Die Auflistung der Beispiele in Abb. 1 könnte fortgesetzt werden, es gibt keine vermeintlich abgeschlossene Operationalisierung der vier Lernbereiche. Im Unterricht muss daher exemplarisch gearbeitet werden, d.h. nur einige der genannten Beispiele können in einer bestimmten Unterrichtsphase vermittelt und gelernt werden.
- *‚Kompetenz‘, nicht ‚Schlüsselqualifikation‘:* Der erweiterte Lernbegriff beschreibt Kompetenzen, nicht Qualifikationen. Der Begriff der ‚Kompetenz‘ ist eng mit dem Begriff der allgemeinen Bildung verbunden. Kompetenz ist die Gesamtheit aller Fähigkeiten einer Person. ‚Qualifikationen‘ beschreiben nach unserem Verständnis formale Zugangsberechtigungen oder zukünftig möglicherweise bedeutsame, arbeitsplatzspezifische Fähigkeiten. Qualifikationen sind Mittel zum Zweck, Kompetenzen sind Selbstzweck und dienen der Persönlichkeitsentwicklung.
- *Handlungskompetenz:* Die vier Lernbereiche können zwar mittels Trainingsbausteine eingeübt werden, dies ist selbstverständlich sinnvoll und notwendig, jedoch gleichzeitig nicht ausreichend. Über Trainingsbausteine erwerbbar Fähigkeiten führen zu einem ‚Spezialistentum‘. Kompetentes Handeln ist jedoch mehr, es ist ein glaubwürdiges und verantwortungsvolles Handeln, das personale Akzeptanz bei den Betroffenen auslöst (vgl. Löwisch 2000, 81) und auf den o.g. Grundlagen beruht.

- *Vom Lernbereich zur bewertbaren Performanz:* Im Kontext von Leistungsbeurteilung ist eine Abgrenzung notwendig: Bewertet wird nicht die Kompetenz, sondern Elemente der Performanz (Abb. 2).

Abb. 2: Vom Lernbereich zur bewertbaren Performanz



Mit dieser Feststellung wird zu hohen Erwartungen an die Vermittel- und Beurteilbarkeit von Elementen des erweiterten Lernbegriffs vorgebeugt.

- *Zielsetzung, nicht Abbild des derzeitigen Unterrichtsalltags:* Der erweiterte Lernbegriff muss als Ziel verstanden werden, er gibt den derzeitigen Unterrichtsalltag an Sekundarschulen verzerrt wider: Der Unterrichtsalltag ist vorwiegend geprägt von fachlich-inhaltlichen Zielsetzungen, die anderen Bereiche spielen bisher eine nachgeordnete Rolle.
- *Mögliche Umsetzungsvarianten des erweiterten Lernbegriffs:* Der erweiterte Lernbegriff kann sowohl innerhalb des Fachunterrichts, als auch in fächerübergreifenden Arrangements umgesetzt werden. Besonders Varianten offenen oder schülerorientierten Unterrichts sind geeignet: Schülerunterricht, Freiarbeit, Wochenplanarbeit, Stationenarbeit, projektorientierter Unterricht, Gruppenarbeit u.a. Wesentlich ist die unterrichtliche Gesamtkonzeption, die einen abgestimmten und zielorientierten (d.h. am erweiterten Lernbegriff orientierten) Unterricht sichert.

Definition und Begründung neuer Beurteilungsformen

Definition

Auf der Grundlage des erweiterten Lernbegriffs definieren wir neue Formen der Leistungsbeurteilung wie folgt:

Neue Formen der Leistungsbeurteilung erfassen Leistungen von Schülerinnen und Schülern, die über den fachlich-inhaltlichen Lernbereich hinausgehen, also auch nicht-fachlich-inhaltliche Lernbereiche erreichen. Sie überprüfen und beurteilen Elemente methodisch-strategischer Leistungen, sozial-kommunikativer Leistungen, persönlicher Leistungen.

Nach diesem Verständnis sind neue Formen der Leistungsbeurteilung daher *nicht* bestimmte Dokumentationsformen (z.B. verbale Beurteilungen, Entwicklungsberichte, Portfolio), die bisher an Sekundarschulen (nach der Orientierungsstufe) eine geringe oder keine Rolle spielen, also auch ‚neu‘ wären. Nach dieser Definition ist der zugrundeliegende Unterricht und dessen Zielsetzungen wichtig, dies bedeutet auch, dass Noten ebenso möglich sind wie Varianten verbaler Beurteilungen.

Begründung neuer Formen der Leistungsbeurteilung

Zahlreiche Gründe sprechen für eine Veränderung der Leistungsbeurteilung, einige seien genannt:

- Die traditionelle Beurteilung (Klassenarbeiten, Tests, mündliche Noten) erreicht die Zielsetzungen des erweiterten Lernbegriffs nicht.
- Bisher erhielten Schülerinnen und Schüler nach der Orientierungsstufe keine Auskunft über nicht-fachlich-inhaltliche Leistungen.
- Im Sinne eines heimlichen Lehrplans (Zinnecker 1975) verinnerlichen Schülerinnen und Schüler insbesondere diejenigen Zielsetzungen, die institutionell und persönlich-biographisch folgenreich sind und *nicht* diejenigen, die von der Lehrkraft als wichtig benannt werden.
- Unterrichtsmethodisch engagierte Lehrerinnen und Lehrer werden gestärkt, weil ihre Zielsetzungen und ihr Unterricht eine höhere Bedeutung erfährt. Damit wird die Unterrichts- und Schulentwicklung unterstützt.
- Der Ersatz von Klassenarbeiten durch eine andere Beurteilung kann (zeitlich) entlastend sein, zumindest muss die neue Beurteilungsform nicht additiv zur Zahl der Klassenarbeit hinzugefügt werden.
- Der zugrundeliegende Unterricht wird auf nicht-fachlich-inhaltliche Lernbereiche ausgerichtet. Dies kommt Schülerinnen und Schülern zugute, weil damit tendentiell eine höhere Schüler- und Handlungsorientierung verbunden ist. Damit ist auch die Wahrscheinlichkeit höher, dass unterschiedliche und bisher vernachlässigte Leistungspotentiale entfaltet werden.

Pädagogischer Leistungsbegriff

Die Problematik der schulischen Leistung und Leistungsbeurteilung liegt u.a. im Anspruch an die Schule, zwischen den vorgegebenen Ansprüchen der Gesellschaft und der individuell gegebenen Bildsamkeit des Einzelnen zu vermitteln. (vgl. Ziegenspeck 1999, 54). Spätestens bei der (zentralisierten) Abschlussprüfung ist eine Vergleichbarkeit und Normierung unumgänglich. Dieses Spannungsfeld erfordert eine Verständigung darüber, welche Leistungserwartungen zugrunde liegen und wie ein pädagogisch motivierter Leistungsbegriff präzisiert werden kann. Viele Autorinnen und Autoren haben wertvolle Überlegungen hierzu vorgestellt (z.B. Jürgens 1992, Klafki 1993). Der im Folgenden skizzierte Leistungsbegriff beruht zum Teil auf bereits bekannten Überlegungen, insbesondere von Jürgens 1992, wurde in einigen Aspekten jedoch ausgeweitet und ergänzt:

(1) Leistung gründet auf einer vertrauensvollen Beziehungsstruktur zwischen allen Beteiligten. Schülerinnen und Schüler können über einen längeren Zeitraum hinweg nur dann persönlichkeitsfördernde Leistung erbringen, wenn sie sich wohl fühlen und die sozialen Kontakte intakt sind. Nur ein vertrauensvoller Umgang ermöglicht anspruchsvolle Leistungserbringung und –beurteilung.

(2) *Leistung ist subjektbezogen und individuell*: Neben einer sozialen und lernzielorientierten sollte auch eine individuelle Bezugsnorm angewandt werden. Eine Missachtung individueller Leistungen kann leistungshemmend wirken, z.B. wenn ein Schüler bei einer Präsentation sehr nervös ist. Der Subjektbezug der Leistung weist auf die Berücksichtigung unterschiedlicher Fähigkeiten und Begabungen.

(3) *Leistung ist solidarisch*: Individualisierung und Subjektbezug ist nicht identisch mit uneingeschränkter Selbstverwirklichung. Solidaritätsfähigkeit und Kooperation sind wesentliche Aspekte neuer Beurteilungsformen. Das Unterrichtsarrangement ist darauf ausgerichtet, solidarische Leistungen sind möglich, beispielsweise kann gefragt werden, welchen Beitrag eine individuelle Leistung zur Lösung gemeinsamer Aufgaben erkennen lässt.

(4) *Leistung ist vielfältig, sie ist produkt- und prozessorientiert*: Zu einem vielfältigen Leistungsverständnis gehören kreative, problemlösende, soziale, praktische, ganzheitliche, vernetzte Anforderungen. Leistung ist also nicht nur einseitig kognitiv, verbal, rezeptiv und reproduktiv. Die Leistung während des Arbeitsprozesses wird nicht vernachlässigt, die Leistungsbeurteilung bezieht sich nicht nur einseitig auf die Bewertung des Arbeitsergebnisses.

(5) *Leistung ist auf systemische Unterstützung angewiesen*: Ein pädagogischer Leistungsbegriff weist Zielsetzungen auf, die über die Handlungsmöglichkeiten einzelner Lehrerinnen und Lehrer hinausgehen. Das System Schule muss Unterstützungsmaßnahmen und Ressourcen bieten, die geeignet sind, individuelle Defizite zu beheben und grundlegende Leistungsbereitschaft und -fähigkeit zu fördern.

(6) *Leistung ist nicht wertfrei (beschreibbar)*: Was ist Leistung? Dies muss vor jeder Beurteilungssituation von allen Beteiligten definiert werden. Jede Definition stellt eine subjektive Gewichtung bestimmter Leistungsmerkmale dar. Leistung ist weder wertfrei noch völlig objektivierbar (Sache 1994, 62). Die frühzeitige und gemeinsame Vereinbarung der jeweils geforderten Leistung stabilisiert den Beurteilungsprozess und verhindert Missverständnisse.

(7) *Leistung bedarf der Kommunikation und Reflexion*: Leistung ist ein dynamischer Begriff, jede Leistungsdefinition verändert sich, sie muss daher regelmäßig und gemeinsam hergestellt werden, und zwar mit Schülerinnen und Schülern, unter den beteiligten Lehrkräften einer Klasse und innerhalb der Einzelschule. Es bedarf eines pädagogischen Leistungsbegriffs.

(8) *Leistung unterliegt einer Fremd- und Selbstbeurteilung*: Leistungsbeurteilung ist zweifellos eine wesentliche Aufgabe von Lehrkräften, alleinige Fremdbeurteilung verhindert jedoch eine realistische Selbsteinschätzung. Selbst- und Fremdbeurteilung ergänzen sich, gerade unterschiedliche Wahrnehmungen beinhalten Chancen für weitere Entwicklungsprozesse von Lehrenden und Lernenden. Schülerinnen und Schüler beurteilen sich immer, ohne entsprechende Begleitung und Beratung besteht allerdings die Gefahr, dass dies unreflektiert und realitätsfern geschieht.

Gütekriterien: Von testtheoretischen zu qualitativen Gütekriterien

Die vorgenommene Definition neuer Formen der Leistungsbeurteilung schließt die Zensurengebung nicht aus. Damit treffen die bekannten Kritikpunkte an der Zensurengebung auch auf die neuen Beurteilungsformen zu, und zwar in noch schärferer Weise, weil sie komplexer und vielschichtiger sind als traditionelle Beurteilungs-

formen. Testtheoretische Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität, Validität) können also noch weniger erfüllt werden. Die Anwendung neuer Beurteilungsformen darf selbstredend nicht beliebig und willkürlich sein. Daher sind andere Gütekriterien zu benennen, testtheoretische Ansprüche werden zwar nicht obsolet, sind jedoch nicht handlungsleitend.

Bevor ich die Begriffe der ‚kontrollierten Subjektivität‘ und der ‚kommunikativen Validierung‘ als Gütekriterien vorschlage, stelle ich drei Hinweise aus der aktuellen Schulentwicklungs- und Schulqualitätsforschung vor:

- (1) Derzeit zu beobachtende Schulentwicklungsprozesse bilden unterschiedliche Schulprofile aus. Während z.B. die Schule A Methoden- und Kommunikationskompetenz besonders fördert, hat die Schule B ein naturwissenschaftliches Profil erarbeitet. Die jeweiligen Leistungsansprüche und Leistungsbeurteilung variieren dabei sinnvollerweise. Die Anwendung neuer Beurteilungsformen ist also auf ein bestimmtes Maß an Gestaltungsfreiheit angewiesen, sofern profilbildende Maßnahmen gewünscht sind.
- (2) Die Schulqualitätsforschung (z.B. Aurin 1990, Steffens/ Bargel 1993) verweist darauf, dass wesentliche Bedingungen für die Qualität der Schule über die Leistungsfähigkeit einer einzelnen Lehrkraft hinausgeht. Kommunikation und Kooperation unter Kollegen und Kolleginnen sind wesentliche Merkmale von Schulqualität und Schulentwicklung (Zusammenfassung z.B. bei Schnack 1997, 24).
- (3) Weitere Befunde der Bildungsqualitätsforschung zeigen, dass die Qualität von Schule auf ein konfiguratives Zusammenspiel von Gestaltungsfaktoren auf verschiedenen Ebenen (vgl. Fend 1996 und Fend 1998) angewiesen ist. Eine mehrebenenanalytische Vorgehensweise ist also notwendig, um neue Beurteilungsformen im schulischen Alltag zu verankern.

Diese drei Hinweise nutzend, seien zwei Gütekriterien neuer Formen der Leistungsbeurteilung formuliert.

Zum einen ist die *kontrollierte Subjektivität* zu nennen. Unter diesem Begriff fasse ich die notwendigen rechtlichen Bedingungen zusammen: a) Neue Formen der Leistungsbeurteilung benötigen bestimmte rechtliche Freiheiten, z.B. beim Ersatz von Klassenarbeiten; b) Gängige Grundsätze der Beurteilung, die auch für die traditionelle Beurteilung zutreffen, sind zu formulieren und zu beachten (z.B. ordnungsgemäße Durchführung, keine sachfremden Erwägungen); c) Verschiedene schulische Konferenzen klären im Rahmen ihrer Zuständigkeit die weiteren Beurteilungsspielräume (z.B. Schulkonferenzen, GLK, Fachkonferenzen, Klassenkonferenzen). Die notwendigen Klärungen bedeuten *nicht*, dass detaillierte Vorgaben formuliert werden, sondern dass Gestaltungsspielräume beschrieben und gemeinsam getragen werden.

Die weitere Konkretisierung beschreibe ich mit dem Begriff der *kommunikativen Validierung*: Die beteiligten Lehrenden und Lernenden verständigen sich in einem gemeinsamen Prozess über das gesamte Beurteilungsverfahren. Besonders wichtig ist dabei die gemeinsame Formulierung der Beurteilungskriterien zwischen Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern.

Kap. 2

Die Fallstudien:

Erprobungen ‚Neuer Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II‘

Vorbemerkungen und Übersicht

Die zehn Fallstudien können an dieser Stelle nur sehr verkürzt wiedergegeben werden. Interessierte Leserinnen und Leser seien daher auf den ausführlichen Forschungsbericht verwiesen.

Abb. 3 zeigt die wesentlichen Merkmalen der Fallstudie in einer Übersicht, gezielte und interessengeleitete Einblicke werden dadurch erleichtert.

Abb. 3: Übersicht über wesentliche Merkmale aller Fallstudien

Fallstudie	Lehrer/Schulart/Klasse	Fach/ Fächer	Zugrundeliegender Unterricht (Thema)	Beurteilungsbausteine	Sonstiges	Leistungsdokumentation
1	L1/HS/6	Deutsch, Mathematik, Erdkunde	Stationen- und Wochenplanarbeit (verschiedene Themen)	Prozess: Lern- und Arbeitsverhalten (Systematische Beobachtung)	Selbstbeurteilung	Fachnoten (+ verbale Beurteilung) ausgefüllter Beobachtungsbogen als Zeugnisbeilage
2	L2/HS/8	Erdkunde	Projektorientierter Unterricht (verschiedene Themen)	Präsentation: Referat in Partnerarbeit Produkt: Lernplakat, schriftliches Ergebnis	Selbstbeurteilung	Fachnote
3	L3/RS/7	Deutsch Englisch Mathematik	Still- und Freiarbeit (verschiedene Themen)	Prozess: Lern- und Arbeitsverhalten (Systematische Beobachtung)	Schülermitbeobachtung	ausgefüllter Beobachtungsbogen als Zeugnisbeilage
4	L4/RS/8	Erdkunde, Deutsch, Englisch	Projektorientierter Unterricht (Thema ‚USA‘)	Präsentation: Gruppen Produkt: Lernplakat, englischer Text Prozess: Notenverteilung durch Schüler	Klassenarbeit	Fachnoten
5	L5/Gy/11	Physik	Konzept ‚Schüler unterrichten‘ (verschiedene Themen)	Produkt: schriftliche Vorbereitung Präsentation: Unterrichtsstunde	Selbstbeurteilung, Schülermitbeurteilung	Fachnote
6	L6/Gy/11	Deutsch	(Gerichts-) Prozessspiel (Kabale und Liebe)	Prozess: Fremd- und Schülermitbeobachtung Produkt: Schriftliche Dokumentation Präsentation: Prozessspiel	Schülermitbeobachtung	Fachnote
7	L7/Gy/5	Deutsch	Projektorientierter Unterricht (Jugendbuch)	Prozess: verbale Beurteilung Präsentation: Gruppen Produkt: schriftliche Dokumentation		Fachnote
8	L8/Gy/10	Deutsch	Szenische Interpretation (Maria Stuart)	Präsentation: Varianten Szenischer Interpretation Produkt: schriftliche Rollenbiographie u. Resümee		Fachnote
9	L9/BS (TG)/13	Mathematik Gk	‚SOL‘ - Selbstorganisiertes Lernen (verschiedene Themen)	Prozess: Selbst- und Fremdbeurteilung Präsentation: Gruppen Produkt: schriftliche Dokumentation	Selbstbeurteilung, Abstimmungsgespräch Zielvereinbarung, Klassenarbeit	Fachnote und Portfolio
10	L10/BS (EG)/11	Biologie Lk	‚SOL‘ - Selbstorganisiertes Lernen (verschiedene Themen)	Prozess: Selbst- und Fremdbeurteilung Präsentation: Gruppen Produkt: schriftliche Dokumentation	Beobachtung, Selbstbeurteilung Abstimmungsgespräch Zielvereinbarung	Fachnote

Fallstudie 1

Claudia Braun:

Leistungsbeurteilung im Rahmen der Stationen- und Wochenplanarbeit (HS/ Kl. 6/ D, M, Ek)

Schule:	Eduard-Spranger-Schule Reutlingen GHS (ESS)
Klassenstufe:	6
beteiligte Lehrkräfte:	Claudia Braun
beteiligte Fächer:	Deutsch, Mathematik, Englisch, Erdkunde (im ersten Durchgang); Deutsch, Geschichte, Kunst (im zweiten Durchgang)
Unterricht:	Stationen- und Wochenplanarbeit
Thema:	verschiedene Themenbereiche aus den beteiligten Fächern
Zeitraum:	November 1999 bis Juli 2000
Beurteilungsbausteine:	Prozessbeurteilung durch systematische Beobachtung

Zur Schule

Die Eduard-Spranger-Schule ist eine Grund- und Hauptschule in Reutlingen, die zwischen den Stadtteilen liegt. Auf Grund eines kommunikativen Schulkonzeptes ist es bis heute gelungen, dass die Vielfalt der Schüler und Schülerinnen hinsichtlich unterschiedlichster ethnischer und sozialer Herkunft nicht als problematisch, sondern als Bereicherung empfunden wird. Ebenso gehört die Einbeziehung vieler Experten zu diesem Schulkonzept. Die Eduard-Spranger-Schule ist seit vielen Jahren eine Schule mit Ganztagesangebot und Kernzeitbetreuung.

Zur Klasse

Die Klasse 6a besuchen derzeit 25 Schüler und Schülerinnen, wobei der Anteil der ausländischen und ausgesiedelten Familien mit 70% relativ hoch liegt. Die Klasse an sich ist sehr heterogen, nicht nur was die Herkunft, sondern auch was das Alter und den Lernstand betrifft, trotzdem ist sie generell sehr lernwillig und anstrengungsbereit.

Zur Organisation der Wochenplanarbeit

Die Klasse arbeitet 4 bis 5 Stunden pro Woche nach Wochenplan. Seit Beginn dieses Schuljahres besteht der Wochenplan aus zwei Bausteinen:

- dem *Arbeiten mit individuellen Arbeitsplänen* aufgrund durchgeführter Lernstandsbeobachtungen in den Fächern Mathematik und Deutsch und weiterer förderungsbedürftiger Bereiche.
- dem *Arbeiten an Stationen*, deren Inhalte dem Bildungsplan der Klassenstufe entsprechen. Die Stationen werden durch die Schülerinnen und Schüler („Experten“) betreut und sind einzelnen Fächern zugeordnet. In Erdkunde ist das die Werkstatt Deutschland, die in Pflicht- und Wahlstationen unterteilt ist. Die Stationenarbeit wird in der Regel gemeinsam mit der Parallelklasse klassenübergreifend organisiert und vorbereitet.

Der Ablauf der Wochenplanarbeit ist ritualisiert. Zuerst wird ca. 20 Min. am individuellen Arbeitsplan gearbeitet. Darauf folgt die Arbeit an Stationen mit anschließendem Auswertungsgespräch im Stuhlkreis.

Zur Durchführung der systematischen Unterrichtsbeobachtung

Leistungsbeurteilung in offenen Formen war den Schülern u.a. in Form von Führerschein und Stationentests bekannt. Hinzu sollte eine systematische Beobachtung während der Arbeit an Stationen kommen. Diese sollte den jeweiligen Lernstand hinsichtlich interdisziplinärer Kompetenzen beschreiben, um anschließend Lernberatung und Kompetenzerweiterung zu ermöglichen. Die systematische Beobachtung war durch folgende Phasen gekennzeichnet (Abb. 3):

Abb. 3: Übersicht über die Phasen der Erprobung

Okt./Nov	Schaffung und Festigung von Grundlagen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Einarbeitung neu hinzugekommener Schü. ▪ Erstellung eines Jahresarbeitsplanes ▪ Lernstandsbeobachtungen ▪ Einrichtungen von Förder- und Betreuungsmaßnahmen ▪ Erstellung der Arbeitsmaterialien ▪ Information der Eltern
Dez./ Jan.	Erarbeitung von Beobachtungskriterien	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Erfahrungsaustausch mit Kollegen, Suche nach geeigneten Beobachtungsbögen ▪ Erkenntnis: Kriterien müssen zur spezifischen Arbeitsform erarbeitet werden ▪ Erarbeitung der Beobachtungskriterien (erst Lehrerin, dann gemeinsam) ▪ Erstellung des Beobachtungsbogens ▪ Information an die Klasse hinsichtlich Funktion und Ablauf der Beobachtung
Jan. - März	Phase der systematischen Beobachtung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gewöhnung an die neue Rolle ‚die Lehrerin als Beobachterin‘ ▪ Erfahrungen, die die neue Rolle ermöglichten: Schärfung der Wahrnehmung, Kenntnisstand der Schülerkompetenz wurde deutlich erweitert.
April/ Mai	Phase der Rückmeldung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Selbstbewertung durch die Schüler mittels Beobachtungsbogen ▪ Rückmeldegespräche zwischen Lehrerin und Schü.
Mai	Phase der Reflexion	<ul style="list-style-type: none"> ▪ gemeinsame Entwicklung von Handlungsstrategien mit Klasse ▪ Definition von Vorhaben für die folgende Beobachtungsphase ▪ Erstellung eines Selbstbeobachtungsbogens
Juni/ Juli	Phase der zweiten Beobachtung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sicherheit und Ausweitung der Rolle als Beobachterin ▪ Einübung der Selbstbeobachtung bei Schü. ▪ Erkenntnis: lernfördernde Beobachtung erfordert wohlwollende Atmosphäre
Juli	Phase der zweiten Rückmeldung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rückmeldegespräche zwischen Schülerinnen und Schülern ▪ Erstellung eines abschließenden Beobachtungsbogens ▪ Ausgabe der Bögen an die Eltern als Zeugnisbeilage

Schlussbemerkung

Die Erfahrungen und Erkenntnisse, die ich während dieses Jahres gemacht habe, empfinde ich als Bereicherung und Aufwertung meiner Rolle als Lehrerin. Bedeutsam erscheint mir auch die Erkenntnis, dass Beobachtungskriterien von den jeweils praktizierten, individuellen Arbeitsformen in der jeweiligen Gruppe genauso abhängig sind wie von den Voraussetzungen der Lernenden und der des Beobachtenden und höchstens ansatzweise übertragbar sind. Übertragbar erscheinen mir Abläufe, Verfahren und die Grundvoraussetzung, dass Beobachtung in wertschätzender Weise stattfinden und eine Kommunikations- und Rückmeldekultur einschließen muss.

Die Erarbeitung von Beobachtungskriterien mit der Klasse sowie Transparenz hinsichtlich Handhabung und Zielsetzung haben sich bewährt. Weiterhin ist es im

Sinne eines Kompetenzerwerbs wichtig, Schüler und Schülerinnen vor der Beobachtung zu befähigen, sich den Anforderungen entsprechend verhalten zu können. Nach erfolgter Rückmeldung sollte die Möglichkeit einer Verhaltensänderung bestehen.

Abb. 4: Merkmalsbogen zur Beobachtung im Rahmen der Stationen- und Wochenplanarbeit

		++	+	0	-	Anmerkung
Stuhlkreis	Verhalten im Stuhlkreis					
	Mitarbeit im Stuhlkreis					
Stationenarbeit	Aufbau/Abbau der Station					
	Arbeitsanleitung verstehen und umsetzen					
	Hilfe holen					
	Erklärung geben					
	Zielgerichtetes Arbeiten (auch WPA)					
schriftl.	Führen des Ordners					
Gespräch mit dem Schüler am _____						
Bemerkung:						

Die Erfahrung, wie Kinder mit selbstdefinierten Vorhaben und Selbstbeobachtungsverfahren (Abb. 5) umgehen war sehr einprägsam. Nahezu verblüffend war für mich die Tatsache, dass Selbst- und Fremdbeobachtung fast identisch waren.

Abb. 5: Selbstbeobachtungsbogen ‚Mitteilung an mich‘

Mitteilung an mich					
Selbstbeobachtung von _____					
Für den neuen Durchgang der offenen Arbeitsphase habe ich mir Folgendes vorgenommen:					
Ich _____					
Datum	++	+	0	-	Bemerkung

Leistungsbeurteilung in offenen Formen werde ich weiter anwenden, sei es als Klassen- oder Fachlehrerin. Leistungsbeurteilung in offenen Formen zeigt Lernstände auf und deutet Entwicklungsmöglichkeiten an. Lernberatung sowie die Möglichkeit des Erwerbs von Kompetenzen ist im Haus des Lernens unsere Aufgabe. Hier, das habe ich erfahren ist Professionalisierung noch notwendig.

Fallstudie 2

Cornelia Dieckhoff:

Leistungsbeurteilung im projektorientierten Unterricht (HS, Kl. 8/ Ek)

Schule:	Eduard-Spranger-Schule Reutlingen GHS (ESS)
Klassenstufe:	8
beteiligte Lehrkräfte:	Cornelia Dieckhoff
beteiligte Fächer:	Erdkunde
Unterricht:	Projektorientierter Unterricht
Thema:	Leben in Trockenräumen, Leben in Polargebieten
Zeitraum:	Dezember 1999 bis Mai 2000
Beurteilungsbausteine:	Präsentation, Produkt (Lernplakat, schriftliche Ausarbeitung)

Zur Klasse

Die Klasse 8a bestand zum Zeitpunkt des Projekts aus 21 Schülern und Schülerinnen, davon 16 Jungen und 5 Mädchen. Über die Hälfte der Klasse sind Aussiedler und Ausländer aus europäischen, asiatischen und afrikanischen Staaten, sehr oft sind die Jugendlichen aber hier geboren. 6 Schüler stammen aus sozial schwachen bzw. problematischen Familien und sind in ihrem Verhalten sehr auffällig (aggressiv, unsicher, weinerlich...). Das Arbeitsverhalten und die Leistungsbereitschaft sind in der Klasse sehr unterschiedlich.

Vorwissen der Schüler und Schülerinnen

Schon in Klasse 7 lernten die Jugendlichen Techniken kennen, um Texten Informationen zu entnehmen. Sie mussten Schlüsselbegriffe finden, wichtige Informationen unterstreichen oder mit dem Textmarker kennzeichnen, eine Stichwortsammlung anlegen und sortieren, mit eigenen Worten Gelerntes verständlich formulieren. Anfang der 8. Klasse wurde im Fach Deutsch und Informatik besonders auf die Gestaltung von Texten Wert gelegt. Die Merkmale für ein Referat wurden erarbeitet, außerdem wurden die Bedingungen für eine gute Präsentation besprochen.

Zur Durchführung des projektorientierten Unterrichts

In der Zeit von Oktober bis Dezember wurde auch im Fach Deutsch auf die Projektarbeit in Erdkunde hingearbeitet. Sowohl Informationsverarbeitung als auch Gestaltung von Gelerntem mussten geübt werden. Außerdem wurde bearbeitet, wie ein Referat aufgebaut wird und welche Kriterien beim Vortragen beachtet werden sollten.

Anfang Dezember wurden die Partnergruppen (eine Dreiergruppe) gebildet. In mehreren Doppelstunden und auch außerhalb der Schule bearbeiteten die Jugendlichen ihr Thema mit dem von mir zur Verfügung gestellten Kopien und teilweise mit selbst organisiertem Material. Da die Schüler und Schülerinnen noch nicht sehr viel Erfahrung mit Referaten hatten, erschien es mir sinnvoll, Material zur Verfügung zu stellen, zumal ja der Schwerpunkt auch auf der Präsentation liegen sollte.

Die meisten Schüler und Schülerinnen arbeiteten konzentriert und sorgfältig, manche nutzten Freiarbeitsstunden, um weiterzuarbeiten oder am Computer den Text zu verfassen.

Die ersten Referate wurden dann Anfang Februar 2000 zu zweit, einmal zu dritt gehalten, dabei wurde ein Zeitraum von 15 bis 20 Minuten nie überschritten und nicht mehr als zwei Referate pro Schulstunde vorgestellt.

Zur Leistungsbeurteilung

Da bisher Leistungen von Schülern und Schülerinnen in der Regel vor allem durch Klassenarbeiten erhoben wurden, stellte die Art von Beurteilung für die Jugendlichen ein Novum dar. Manche hatten schon Ergebnisse z. B. nach einer Gruppenarbeit der Klasse vorgetragen und die Gruppenarbeit war auch schon bewertet worden, aber mit der Bewertung der Präsentation hatten die Schüler und Schülerinnen noch keine Erfahrung.

Um die Präsentation und das Lernplakat zu beurteilen, stellte ich Kriterien auf, die ich beobachten wollte und entwickelte, resultierend aus den Vorgesprächen mit der Klasse, einen Bewertungsbogen (Abb. 6).

Abb. 6: Bewertungsbogen

Name:		Thema des Referats:					
Referat halten	Punkte	0	1	2	3	4	
	Thema angegeben und gegliedert						
	Klare, verständliche Sprache						
	Informationen sind verständlich (eigene Worte)						
	Fragen können zufriedenstellend beantwortet werden						
	Zusätzliche Hilfen werden genutzt (Folie, Dias, Schaubild...)						
Lernplakat	Punkte	0	1	2	3	4	
	<i>Inhalt</i>	Wichtiges festgehalten					
		Begriffe erklärt					
		Passende Fotos, Schaubilder ... verwendet					
	<i>Gestaltung</i>	Schrift: deutlich, klar					
		RS-Fehler nicht vorhanden					
		Aufteilung gelungen					
		Farben tragen zur Übersicht bei					
Überschriften (kurz und treffend)							

Dieser bestand aus relativ wenigen Beobachtungskriterien und einer Skala von 0 bis 5 Punkten. Durch Ankreuzen konnte ich dann festhalten, wie ein Schüler/ eine Schülerin abschnitt.

Bei der Präsentation trugen die Jugendlichen ihre Ergebnisse zu zweit, einmal zu dritt vor. Während des Vortrags versuchte ich den jeweiligen Ausprägungsgrad anzukreuzen, was sich für mich als relativ schwierig erwies, da ich gleichzeitig zuhören und mich auf den Bogen konzentrieren musste. Auch die Kriterien trafen nicht auf alle Schüler und Schülerinnen zu, da sie sich vorher abgesprochen hatten, wer wann welchen Part vorträgt und beispielsweise nicht zweimal das Thema angegeben und gegliedert werden konnte. Bei Einzelnen reichte das Ankreuzen nicht aus, kurze Notizen waren notwendig. Eine Umwandlung der Punkte mit Hilfe eines Schlüssels in eine Note war nicht möglich.

Auch zur Bewertung des Lernplakats stellte ich Kriterien zum Inhalt und zur Gestaltung auf und verwendete wieder die 5-Punkte-Skala. Die Bewertung der Lernplakate war einfacher, da ich längere Zeit an einem verweilen und sie auch miteinander vergleichen konnte. Mit Hilfe des Beobachtungsbogens setzte ich dann die Note für das Lernplakat pro Gruppe fest.

Die schriftliche Ausarbeitung des Referats konnte ich ähnlich wie einen Aufsatz beurteilen.

Die Note, welche die Schüler und Schülerinnen erhielten, setzte sich zu je einem Drittel aus der Präsentation, dem Lernplakat und der schriftlichen Ausarbeitung zusammen.

Reflexion

Fast alle Schüler und Schülerinnen arbeiteten sehr sorgfältig und zielgerichtet in diesem Projekt. Sie versuchten vorherige Absprachen umzusetzen, sei es nun bei den Lernplakaten oder bei der schriftlichen Ausarbeitung.

Die Präsentation des Gelernten erzeugte bei einigen Schülern und Schülerinnen größere Unsicherheiten und manchmal auch Ängste, dennoch weigerte sich niemand, vor die Klasse zu stehen und seinen Teil vorzutragen. Im Gegenteil, gerade die Präsentation wurde sehr ernst genommen, was man daran sehen konnte, dass sich Informationen nicht wiederholten und jeder/jede wusste, welchen Teil er/sie vorzutragen hatte. Das bedeutet aber, dass sich die Partner vorab genau abgesprochen haben mussten.

Ich denke, die Präsentation war die größte Herausforderung für die Schüler und Schülerinnen und deshalb auch der größte persönliche Gewinn, gleichzeitig war die Bewertung für mich am schwierigsten, weil die Rolle als Beobachterin und Beurteilende für mich ungewohnt war. Deshalb sollten Lehrer und Lehrerinnen zukünftig in diese Richtung mehr geschult werden, um eben offenere Unterrichtsformen auch adäquat bewerten zu können. Ich glaube, dass die Jugendlichen in diesem Projekt sehr viel gelernt haben und dass auch die Bewertung für sie sehr wichtig war. Neue Beurteilungsformen sollten daher auch zukünftig angewendet und ausprobiert werden.

Fallstudie 3

Hanna Daur:

Leistungsbeurteilung im Rahmen der Freiarbeit (RS/ Kl. 7/ D, M, E)

Schule:	Wilhelm-Hauff-Realschule Pfullingen
Klassenstufe:	7
beteiligte Lehrkräfte:	Hanna Daur, Roland Lausberg
beteiligte Fächer:	Deutsch, Englisch, Mathematik
Unterricht:	Still- und Freiarbeit
Thema:	verschiedene Themen aus den beteiligten Fächern
Zeitraum:	Oktober 1999 bis Juli 2000
Beurteilungsbauusteine:	Prozessbeurteilung durch systematische Unterrichtsbeobachtung, weitere Bausteine: Merkmalsbogen, Kurzbericht, Einzelgespräch, Vorhaben, Beiblatt zum Zeugnis

Voraussetzungen

Mit den Schülerinnen und Schülern der Klasse 7b findet seit drei Jahren Still- und Freiarbeit in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik statt. In einer Doppelstunde ohne Pause wird zunächst ca. 30 Minuten Stillarbeit (Üben mit Selbstkontrolle) praktiziert, dann schließt sich eine kommunikative Freiarbeit (Teamaufgaben) an, die mit einem schriftlichen Bericht über das Gearbeitete abschließt.

Die Schülerinnen und Schüler wurden von Anfang an in den Ablauf der Leistungsbeurteilung einbezogen. Vor Beginn der ersten Beobachtungsrunde wurde im Oktober 1999 auf einer dreitägigen Klassenfahrt in drei Schritten die Möglichkeit zur Reflexion des Lernverhaltens gegeben: Ein Fragebogen, der das persönliche Verhalten in der Still- und Freiarbeit beleuchtete, wurde ausgefüllt und inhaltlich aufgearbeitet. Mit jedem Jugendlichen wurde ein Einzelgespräch über die Ende Klasse 6 erstellte verbale Beurteilung geführt. Am Schluss der Tage verfasste jede Schülerin und jeder Schüler schriftlich ein Vorhaben, in dem sie/ er festlegte, auf was in den kommenden Wochen besonders geachtet werden soll, um eine Verbesserung im Lernverhalten zu erreichen.

Zu Beginn der Leistungsbeurteilung waren die Schülerinnen und Schüler über die Ziele und die geplante Vorgehensweise gut informiert. Sie kannten den Beobachtungsbogen und damit die Beurteilungskriterien und hatten die Gelegenheit, die zu beobachtenden Kompetenzen auch einzuüben.

Entwicklung eines Beobachtungsbogens zur Lernverhaltensbeschreibung

Von September 1999 bis Mai 2000 entwickelten Roland Lausberg und ich über drei Stationen einen Merkmalsbogen zur Schülerbeobachtung in der Still- und Freiarbeit, der sich inhaltlich auf die Ziele des Freiarbeitskonzeptes bezog und die Bereiche Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten einschloss. Als unerfahrene Beobachter brauchten wir einen übersichtlich gehaltenen und inhaltlich klar begrenzten Bogen nach unseren Bedürfnissen. Der Bogen sollte sich zudem für die Selbstbeobachtung der Schülerinnen und Schüler verwenden lassen und sich als Beiblatt zum Zeugnis eignen (Abb. 7).

Durchführung der ersten Beobachtungsrunde

Ende November 1999 begannen wir die erste Beobachtungsrunde; eine Woche später wurde die erste Selbstbeurteilung der Schülerinnen und Schüler durchgeführt. Es zeichnete sich schon frühzeitig deutlich ab, dass das Beobachten erst erlernt werden musste, dass Stillarbeit und Freiarbeit sich unterschiedlich gut beobachten ließen, dass wir größte Bedenken hatten, nach nur einem Durchgang bereits schriftliche Rückmeldungen zu geben und dass jede Art der Leitungsbeurteilung nur in Verbindung mit zu führenden Einzelgesprächen sinnvoll war.

Abb. 7: Beobachtungsbogen (3. Version, Zeugnisbeiblatt)

Der Schüler/die Schülerin...		+	o	-	spezifische Anmerkungen	
Stillarbeit	1.	kommt in angemessener Zeit zu konzentrierter Arbeit		X		
	2.	bearbeitet gewählte Aufgaben in angemessener Zeit		X	<i>schaft sich ‚Pausen‘</i>	
	3.	ist bemüht, auch schwierige Lerninhalte durchzustehen	X			
	4.	führt eine gewissenhafte selbstständige Lösungskontrolle durch		X	<i>macht zum Teil erst auf Anforderung sinnvolle Lösungskontrollen</i>	
Freiarbeit	5.	lässt sich auf kooperatives Lernen ein		X		
	6.	kann schwächeren Schüler/innen Hilfe geben			X	<i>zum Teil recht lustlos</i>
	7.	kann selbst Hilfe annehmen		X		
	8.	lernt situationsgerecht mit anderen zusammen			X	<i>verhält sich nicht immer den Regeln entsprechend und zeigt wenig Interesse für gemeinsames Lernen</i>
schr.	9.	leistet eine gute Heftführung		X	<i>wenig Sorgfalt bei Korrekturen</i>	
	10.	kann einen aussagekräftigen Kurzbericht über die Freiarbeit verfassen		X	<i>Bericht meist sehr knapp</i>	
Regeln	11.	hält die Still- und Freiarbeitsregeln ein		X		

So wurde von Kollege Lausberg und mir bis Ende Februar 2000 systematisch weiterbeobachtet. Im März erstellten wir Kurzberichte, in denen wir das persönliche Verhalten in den drei Bereichen Stillarbeit, Freiarbeit und Schriftliches in wichtigen Punkten beschrieben. Mit jeder Schülerin und mit jedem Schüler wurde ein Gespräch geführt, das auch das Vorhaben vom Oktober 1999 einbezog. Die erste Beobachtungsrunde endete mit dem Verfassen eines neuen Vorhabens.

Durchführung der zweiten Beobachtungsrunde

Für die nächste Runde wurde der Merkmalsbogen zum zweiten Mal abgeändert. Durch das ständige Beobachten hatte das Unterrichtskonzept bei den Schülerinnen und Schülern eine Zunahme an Wertschätzung erfahren. Der höhere Stellenwert der Freiarbeit zog Änderungen im Ablauf nach sich und bewirkte neue kooperative Lernformen, die ein anderes Materialangebot brauchten. Auch der Beobachterstatus war für die Jugendlichen attraktiv geworden. Die Hälfte der Klasse wollte beim

nächsten Durchgang als Mitbeobachter eingesetzt werden. Hinzu kam die zweite Selbstbeobachtung.

Die Erweiterung der Beobachteranzahl um jeweils zwei Jugendliche brachte eine neue Qualität in das Leistungsbeurteilungsverfahren. Die Ergebnisse erfuhren einen Zuwachs an Validierung, denn die Schülerinnen und Schüler arbeiteten sehr gewissenhaft mit dem Merkmalsbogen und wurden von denen, die beobachtet wurden, in ihrer Beobachterrolle auch voll anerkannt.

Insgesamt lag damit Ende Juni 2000 ein breites Beobachtungsspektrum vor, aus dem die Rückmeldungen so zu erstellen waren, dass sie als Beiblatt dem Zeugnisheft beigelegt werden konnten. Der Kollege und ich hatten anfangs große Schwierigkeiten, die Ausgabe eines ausgefüllten Merkmalsbogens als Rückmeldung zu akzeptieren. Erst als uns bewusst wurde, dass der Bogen keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Allgemeingültigkeit hatte, sondern explizit in weitere Beratungsgespräche eingebunden war, konnten wir ihn als durchaus zügig zu erstellende Rückmeldeform nützen.

Reflexion

Leistungsbeurteilung im Rahmen der Freiarbeit war ein spannendes Thema und ich machte die folgenden, wichtigen Erfahrungen:

Die Arbeit war zeitaufwendig. Jede Schulwoche beinhaltete für den Kollegen und mich eine Stunde Mehrarbeit. Dazu kamen laufend gemeinsame Arbeitstreffe außerhalb der Unterrichtszeit, vor allem in der Zeit, in der die Kurzberichte und Zeugnisbeiblätter verfasst wurden. 56 längere Einzelgespräche wurden geführt. Die Arbeit kollidierte zudem an einem Punkt sehr einschneidend mit meinem Freiarbeitsverständnis: Während der Stillarbeit darf keine Hilfe angefragt werden, sehr wohl aber in der darauffolgenden Freiarbeit. Dies war nun durch die Beobachtungsverpflichtung nicht mehr möglich.

Die Arbeit machte deutlich, dass ein einmal erstellter Merkmalsbogen nicht unverändert fortgeschrieben werden kann. Es bedurfte jeweils der Anpassung an die sich ändernde Lernsituation und zwar mehrfach innerhalb eines Schuljahres. Beobachtungskriterien konnten nur dann zufriedenstellend beurteilt werden, wenn der situative Rahmen stimmte. Die Arbeit zog positive Veränderungen in der Durchführung der Still- und Freiarbeit nach sich. Insgesamt fügte sich die systematische Beobachtung problemlos in das bestehende Unterrichtskonzept der Still- und Freiarbeit ein und wertete die Unterrichtsform auf.

Fallstudie 4
Ulrike Gunsser:
Leistungsbeurteilung im projektorientierten Unterricht (RS/ Kl. 8/ D, E, Ek)

Schule:	Wilhelm-Hauff-Realschule Pfullingen
Klassenstufe:	8
beteiligte Lehrkräfte:	Regine Ellenberg, Ulrike Gunsser, Edgar Reinert
beteiligte Fächer:	Englisch, Erdkunde, Deutsch
Unterricht:	Projektorientierter Unterricht
Thema:	USA
Zeitraum:	November 1999 bis Januar 2000
Beurteilungsbausteine:	Produkt (Lernplakat, englischer Text) Präsentation (Gruppenpräsentation) Prozess (Notenverteilung des Lernplakats durch die Schüler und Schülerinnen) Klassenarbeit in Englisch/ Erdkunde

Vorarbeiten in den vergangenen Schuljahren

Seit der 5. Klasse arbeiten Edgar Reinert und ich im Team mit der jetzigen Klasse 8c (30 Schüler und Schülerinnen). Schwerpunkte unsere Arbeit liegen im Methoden- und Kommunikationstraining sowie im Bereich des sozialen Lernens. Eigenverantwortliches Arbeiten wurde im Rahmen von Still- und Freiarbeit von Anfang an eingeübt.

In jeder Klassenstufe führten wir eine Phase projektorientierten Unterrichts durch, in der in Gruppen fächerverbindend gearbeitet wurde. Neben Kriterien zur Gestaltung von Wandplakaten und Präsentationen stand die Informationsbeschaffung im Zentrum unserer Besprechungen mit der Klasse. Auch außerhalb dieser Unterrichtsphasen übten wir einzelne methodische und soziale Kompetenzen im Fachunterricht, z.B. die Visualisierung von Texten, die Präsentation erarbeiteter Ergebnisse sowie die Selbstbeurteilung von Gruppenprozessen und die Kommunikationsfähigkeit.

Die Durchführung des Projekts 'USA'

Das fächerverbindende Thema ‚USA‘ wurde über 10 Wochen projektorientiert durchgeführt. Neben Fachwissen sollten auch Methodenkompetenzen sowie die Fähigkeit in Gruppen zu arbeiten in die Leistungsbeurteilung einzelner Fächer einfließen.

Die Schülergruppen (3-4 Teilnehmer pro Gruppe) bearbeiteten in 42 Unterrichtsstunden einen Themenbereich ihrer Wahl aus einer mit der Klasse erstellten Themenpalette. Jede Gruppe gestaltete ein Lernplakat, das auch eine englische Zusammenfassung umfasste. In einer 10-15 minütigen Präsentation stellte jede Gruppe ihre Ergebnisse vor. Fragen auf deutsch (Fachbereich Erdkunde) und englisch (‚verstehen und sprachlich reagieren‘) schlossen sich an. Zum Abschluss des Projekts schrieben wir eine englisch/ erdkundliche Klassenarbeit.

Vorüberlegungen zur Leistungsbeurteilung

Wir berücksichtigten den *Gruppenarbeitsprozess*, das Ergebnis der Gruppenarbeit, also das *Produkt* (Lernplakat) und die *Präsentation* der Gruppenergebnisse, somit ergab sich folgende Beurteilungsstruktur (Abb. 8):

Abb. 8: Gewichtung und Verteilung der einzelnen Beurteilungen

Deutsch	50% Präsentation (Einzelnote)	50% Erstellen eines Lernplakats (Gruppennote, die sich die Gruppenmitglieder auf Grund gegenseitiger Einschätzung selbst aufteilen)
Erdkunde	50% Präsentation (Einzelnote wie Deutsch)	50% Klassenarbeit (Einzelnote)
Englisch	25% Englische Zusammenfassung auf dem Lernplakat (Gruppennote) 25% Englische Fragen im Rahmen der Präsentation (Einzelnote)	50% Klassenarbeit (Einzelnote wie Erdkunde)

Der fachliche Anspruch

Wir forderten als Teil des *Lernplakats* eine englische Zusammenfassung des Themas (eine DinA4-Seite). Deutsche und englische Fragen im Anschluss an die einzelnen Präsentationen zeigten uns, ob sich die Gruppe ein umfangreiches Wissen zu ihrem Thema erarbeitet hatte. Um sicher zu stellen, dass *alle* Schüler und Schülerinnen der Klasse ein Grundwissen in den von den Gruppen vorgestellten Themengebieten hatten, schrieben wir drei Wochen später eine englisch/ erdkundliche *Klassenarbeit* mit je einer deutschen und einer englischen Aufgabe pro Themenbereich.

Die Gruppenprozessnote als Verteilung der Lernplakatnote

Die befürchtete Überforderung einer Doppelbelastung durch Beobachten *und* Beraten während der Arbeitsphase führte dazu, dass wir auf eine Prozessbeurteilung von unserer Seite verzichteten. Wir entschieden uns daher, die *Beurteilung des Gruppenprozesses durch die Schüler und Schülerinnen* vornehmen zu lassen. Dabei fragten wir uns, inwiefern sie in der Lage wären, ihren Gruppenprozess selbst zu reflektieren, sich gegenseitig zu beurteilen und ihre Notenentscheidung zu begründen. Die Jugendlichen befinden sich nicht in einer Beobachterrolle, sondern in der Teilnehmerrolle, was eine sachliche und distanzierte Betrachtung erschwert. Auch persönliche Beziehungen untereinander spielen eine Rolle. Wir entschieden uns dennoch für diese Form der Beurteilung.

Wir verknüpften Prozess und Produkt (Lernplakat): Das Lernplakat wurde anhand eines Kriterienkatalogs beurteilt und diese Note zur Aufteilung in die Gruppe zurückgegeben. Die Gruppenmitglieder reflektierten ihren Prozess und teilten die Note so unter sich auf, dass der Durchschnitt der Einzelnoten der von uns erteilten Lernplakatnote entsprach.

Durchführung der Beurteilung

Beurteilung der Präsentationen

Auf der Grundlage eines über drei Jahre hinweg entstandenen Kriterienkatalogs, der sechs Beobachtungsfelder (Inhalt des Vortrags, Darstellung des Themas, Sachkenntnis, Vortrag, Anschaulichkeit und Gesamteindruck) umfasst, legten wir die Noten für die Präsentationen der Gruppen argumentativ fest. Die sich jeder Präsentation

anschließenden Fragen stellten eine Art Prüfungssituation dar, die wir heute nicht mehr so praktizieren würden. Wir würden diese fachbezogenen Fragen nicht mehr direkt den Präsentationen anschließen, weil sie dem Ziel des fächerverbindenden Arbeitens widersprechen.

In einem persönlichen Gespräch gab ich jedem Schüler und jeder Schülerin die Präsentationsnote bekannt und begründete sie. Die Jugendlichen empfanden dies als hilfreich und schätzten die Analyse ihrer Leistung sehr.

Beurteilung des Gruppenprozesses und der Lernplakate

Die Gruppenmitglieder beurteilten sich zunächst gegenseitig mit Hilfe eines differenziert ausgearbeiteten Kriterienkatalogs. Vier Beobachtungsfelder halfen der Klasse bei ihrer Einschätzung:

- Beschaffung von Informationsmaterial
- Beitrag zu inhaltlich und sprachlich richtiger Gestaltung des Lernplakats
- Verhalten während der Gruppenarbeit/ Teamfähigkeit
- Beitrag zu sauberer und übersichtlicher Darstellung

Die Bewertungen wurden zunächst in der Gruppe besprochen und an uns als ‚Vornoten‘ rückgemeldet. In einem zweiten Schritt beurteilten wir die Lernplakate auf Grund eines Kriterienkatalogs mit den drei Bereichen ‚Inhalt‘, ‚Darstellung‘ und ‚Gestaltung‘. Diese Note gaben wir als ‚Orientierungsnote‘ in die Gruppe zurück. In einem dritten Schritt teilten sich die Gruppenmitglieder diese ‚Orientierungsnote‘ auf der Basis der in der Gruppe festgelegten ‚Vornoten‘ so auf, dass der Durchschnitt der Einzelnoten dieser entsprach.

Aspekte bei der Leistungsbeurteilung im Fach Englisch und bei der Klassenarbeit

Die *englische Zusammenfassung* bereitete am meisten Probleme. Neben der Schwierigkeit geeignetes Material zu finden, gab es sprachliche Hürden sowie Unklarheiten über den geforderten Inhalt. Viele Gruppen übersetzten deutsche Zusammenfassungen ins Englische und waren damit überfordert. Wir berücksichtigten diese Probleme und machten bei der Beurteilung inhaltliche Abstriche.

Bereits während der Projektphase wurde uns klar, dass wir mit der *Klassenarbeit* nicht die Kompetenzbereiche prüften, die im Vordergrund standen. Für uns war die Erkenntnis, dass wir uns bei projektorientiertem Unterricht von der traditionellen, auf das Fachwissen ausgerichteten Klassenarbeit lösen müssen, ein Lernprozess, der sich im Unterrichtsverlauf entwickelte.

Fallstudie 5

Michael Kuhn:

Leistungsbeurteilung im Rahmen des Unterrichtskonzepts ,Schülerunterricht‘ (Gy/ Kl. 11/ Phy)

Schule:	Eugen-Bolz-Gymnasium Rottenburg
Klassenstufe:	11
beteiligte Lehrkräfte:	Bernd Kopetschke, Michael Kuhn
beteiligte Fächer:	Physik
Unterricht:	Schülerunterricht
Thema:	Mechanik/Wärmelehre (kompletter Lehrplaninhalt)
Zeitraum:	gesamtes Schuljahr 1999/2000
Beurteilungsbausteine:	schriftliche Ausarbeitung, Schülerunterricht

Das Unterrichtskonzept ,Schülerunterricht‘

Ausgangspunkt sind folgende Rahmenbedingungen und Grundsatzüberlegungen:

Der Bildungsplan für Physik Klasse 11 ist mit abiturrelevanten Inhalten sehr dicht gefüllt und recht hierarchisch aufgebaut – es bleibt kaum Zeit für zusätzliche Inhalte.

Ein Konzept muss im ,Normalunterricht‘ (übliche Klassenstärken, keine zusätzlichen Stunden) mit vertretbarem Aufwand für Lehrer und Schüler realisierbar sein.

Der Unterricht soll die Schülerinnen und Schüler in den Vordergrund stellen und die Möglichkeit bieten ,neue‘ Leistungen zu fordern, zu üben und anschließend zu beurteilen. Aus der Vielzahl der Möglichkeiten zur Umsetzung wurden zwei ausgewählt: *Selbständiges Erarbeiten* eines Sachverhalts und *Präsentation* vor der Klasse.

Die *Grundidee* des Konzepts lässt sich stark vereinfacht wie folgt zusammenfassen:

Der ,normale‘ Stoffverteilungsplan wird als Gerüst beibehalten. Hieraus erfolgt eine Auswahl von Themen, deren Vermittlung Schüler übernehmen können.

Die Schülerinnen und Schüler werden auf ihr eigenes Unterrichten vorbereitet und erhalten die Gelegenheit zu freiwilligem ,Trainingsunterricht‘. In der Diskussion über diesen werden Kriterien erörtert, die Gewichtung der Teilleistungen festgelegt und am Ende auf einem Merkblatt zusammengestellt.

Im Anschluss an die Übungsphase *muss* jede Schülerin und jeder Schüler eine Unterrichtssequenz übernehmen, die dann beurteilt wird (Ernstcharakter!).

Das Beurteilungskonzept

Die Beurteilung besteht aus zwei Komponenten: Eine *Ziffernnote* als Klassenarbeits-Ersatz und ein *Beratungsgespräch* mit der Schülerin/ dem Schüler zur Förderung v.a. der Kompetenzen, welche die alternative Leistung von einer Klassenarbeit unterscheiden (ohne schriftliche Dokumentation). Der nachfolgende Ablaufplan gibt einen groben Überblick über die vom Schüler zu erbringenden Leistungen und deren Beurteilung:

- (1) Die Schülerin/ der Schüler gibt eine Grobgliederung seiner Unterrichts, stunde‘ (ca. 15-20 Minuten) ab, die als Grundlage für ein eventuell notwendiges Beratungsgespräch im Vorfeld dient (das hat keinen bzw. sehr geringen Einfluss auf die Ziffernnote).
- (2) Eine Woche nach der Grobgliederung muss die Schülerin/ der Schüler eine schriftliche Ausarbeitung vorlegen (Anforderungen: Aufzeigen, dass der fachli-

che Hintergrund erarbeitet ist, Ablaufplan des Vortrags/Unterrichts; verwendete Medien, Versuche). Diese wird vom Lehrer nach der Kriterienliste (Abb. 9) wie eine Klassenarbeit korrigiert und geht zu 50% in die Gesamtnote ein (prozentualer Anteil: Schülerbeschluss!).

Abb. 9: Beurteilungskriterien im Rahmen des Konzepts ‚Schülerunterricht‘

schriftliche Ausarbeitung (50%)	
Hintergrundwissen	Erarbeitet? Probleme erkannt?
	Richtig? Vollständig?
Planung des Ablaufs	Stoffumfang, Schwierigkeitsgrad
	Auswahl der Beispiele und Aufgaben
	Auswahl der Medien und Experimente
	Gliederung: sachlogischer Aufbau
	Zeiteinteilung
Sonstiges	Selbstständigkeit, Eigeninitiative
	Kreativität
	Form der Darstellung, Formalia erfüllt?
Vortrag (50%)	
	Inhalt vollständig und richtig?
	Struktur (Rahmen, Betonung des Wesentlichen)
	Verständliche, schülergerechte Darstellung
	Beherrschung von Medien und Experimenten
	Mitschrieb, Arbeitsblätter, Hausaufgaben
	Zeitplan eingehalten
	Präsentation (Sprache, Auftreten, Motivation)
	Reaktion auf Rückfragen

- (3) Nach Abgabe der Ausarbeitung muss die Schülerin/ der Schüler in der Lage sein, seinen Unterricht halten zu können, der Termin wird kurzfristig nach organisatorischen Rahmenbedingungen vereinbart. Der Schülerunterricht selbst zählt weitere 50% zur Gesamtnote.
- (4) Im Beratungsgespräch (Dauer ca. 15 Minuten, möglichst bald nach dem Schülerunterricht, z.B. in einer Hohlstunde, Randstunde oder Mittagspause) wird die Note für die Präsentation auf der Basis des Kriterienkatalogs folgendermaßen festgelegt:
 - Grundlage sind die Selbsteinschätzung des zu Benotenden, die Durchschnittsnote der Mitschüler (Handzettel am Ende jedes Schülerunterrichts, Kommentare und Note anonym und auf freiwilliger Basis) und der Eindruck des Lehrers.
 - Im zweiten Schritt wird aufgrund dieser Eckdaten durch kommunikative Validierung die Note für die Präsentation ermittelt und damit die Gesamtnote festgelegt.
 - Der Rest des Gespräches hat rein beratenden Charakter.

Erkenntnisse während der Erprobung

Die Übungsphase und deren gründliche Besprechung ist recht zeitaufwändig, ist aber für die anschließende Beurteilung notwendig und wichtig. Die Themenvergabe (Auswahl durch Schüler) sollte so früh wie möglich stattfinden.

Bei der Beobachtung während des Vortrags ist es sinnvoll, den Beobachtungsbogen auf möglichst wenige Aspekte zu reduzieren. Im Laufe der Erprobung hat sich ein Stichwortprotokoll mit Zeitleiste und die Gedächtnisstütze SIMP (Struktur, Inhalt, Medien, Präsentation) bewährt, v.a. in Kombination mit der Auswertung des Mitschriebs im Übersichtsbogen am gleichen Tag. Das Beobachtungsraster kann jedoch in Einzelfällen kritisch werden. Hierzu gehören insbesondere die beiden Extremfälle, dass mangelhafter Inhalt hervorragend präsentiert wird und umgekehrt.

Zeitaufwand und Arbeitsbelastung sind für Lehrer und Schüler recht hoch! Dies kann durch geeignete Gewichtung des Schülerunterrichts in der Gesamtnote teilweise relativiert werden.

Bei der Einordnung der erzielten Noten ist nach bisherigen Erkenntnissen tendenziell erkennbar, dass die sehr schlechten und die sehr guten Noten seltener werden, was ich einerseits auf höhere Motivation und bessere Vorbereitung, andererseits auf die veränderten, vom Niveau her sicherlich nicht niedrigeren Anforderungen zurückführe. Im direkten Vergleich zu den restlichen Klassenarbeiten des Schuljahrs ist der Klassendurchschnitt in der leistungsstärkeren Klasse etwa gleich geblieben, in der eher als leistungsschwach einzustufenden Klasse haben sich folgerichtig die Resultate im Durchschnitt leicht verbessert.

Resümee und Ausblick

Die Schüler (und deren Eltern) stehen der neuen Unterrichtsform wie auch der dazugehörigen Beurteilungsform insgesamt recht aufgeschlossen gegenüber. Positiv empfunden wurde die Tatsache, dass etwas vermittelt wird (Präsentation), was sich später in Studium und Beruf verwerten lässt und dass diese neue Form der Schülerleistung nun auch entsprechend gewürdigt, d.h. bewertet wird. Nicht zuletzt deshalb vertreten wir auch weiterhin die Auffassung, dass es sinnvoll ist, eine Ziffernnote als *einen* Teil der Beurteilung auf alle Fälle beizubehalten.

Aus Lehrersicht bleibt festzuhalten, dass sowohl Unterricht als auch Beurteilung nach der beschriebenen Methode sicherlich noch überarbeitet und verbessert werden müssen, um sie als festen Bestandteil eines Schuljahrs verankern zu können. Es hat sich aber in der Erprobung klar gezeigt, dass die neue Beurteilungsform eine sinnvolle Ergänzung des eigenen Beurteilungsrepertoires sein kann. Darüber hinaus wurde im Verlauf der gemeinsamen Planung und Auswertung und auch in gegenseitigen Unterrichtsbesuchen deutlich, welche Vorteile eine solche recht enge Zusammenarbeit mit sich bringen kann, bzw. welches Potential an möglicher Zeitersparnis hier oftmals noch schlummert.

Fallstudie 6

Wolfgang Pasche:

Leistungsbeurteilung in einem Gerichtsprozessspiel (Gy/ Kl. 11/ D)

Schule:	Eugen-Bolz-Gymnasium Rottenburg
Klassenstufe:	11
beteiligte Lehrer:	Wolfgang Pasche, Hans Huber
Fach:	Deutsch
Unterricht:	Projektorientierter Unterricht/ Prozessspiel
Thema:	Friedrich Schiller ‚Kabale und Liebe‘
Zeitraum:	1. März bis 18. April
Beurteilungsbausteine:	Prozess (Gruppenarbeitsprozess), Präsentation (Prozessspiel/ Unterrichtsgestaltung), Produkt (schriftliche Entwürfe)

Methodische Überlegungen

"Kabale und Liebe" wurde als Unterrichtsprojekt in einer 11.Klasse am Eugen-Bolz-Gymnasium Rottenburg als Prozessspiel unterrichtet. Es stellt eine besondere Variante unterrichtsbezogener Spielformen dar, die in den letzten Jahren zwischen didaktischen Rollenspielen und Planspielen diskutiert worden sind. Beim *Rollenspiel* geht es in erster Linie darum, mit Verhaltensweisen zu experimentieren, sie auf ihre Bedingungen hin durchsichtig zu machen und damit die allgemeine kommunikative Kompetenz zu erhöhen. Das *Planspiel* soll dagegen Strukturen und Prozesse in größeren institutionellen Konflikten durchschaubar werden lassen. Es ist dabei nicht unbedingt nötig, das Rollenverhalten der Konfliktbeteiligten auch spielend zu realisieren.

Das Prozessspiel bildet eine flexible Mischform beider Spielvarianten, weil Anteile des Planspiels zwar im Vordergrund stehen, Elemente des Rollenspiels aber in jeweils funktionalem Anteil eingesetzt werden können: die simulierte Gerichtsverhandlung verlangt wie das Planspiel eine schrittweise Analyse und Bewertung des zugrunde liegenden Konflikts; der Schwerpunkt liegt bei der Bearbeitung schriftlichen Materials (Hintergrundinformationen, Positionen der Prozessbeteiligten, Fakten zum Konflikt ...); die gespielte Verhandlung lässt dann aber das Rollenspiel der Beteiligten stärker in den Vordergrund treten.

Das Prozessspiel kann insbesondere einige Schwierigkeiten verringern, die der unterrichtlichen Behandlung von historischen Dramen entgegenstehen: das problematische Geschichtsbewusstsein der meisten Schülerinnen und Schüler verstellt in der Regel einen lebendigen Zugriff auf den Unterrichtsgegenstand. Das Prozessspiel versucht dagegen, einen Zugang zum literarischen Werk zu eröffnen, der sich am Streitfall, dem dramatisch gegebenen Konflikt und der Möglichkeit, in ihm selbst handelnd einen Standort einzunehmen, orientiert.

Unterrichtssituation

Das Prozessspiel wurde in einem längeren Unterrichtsgespräch gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern geplant. Einigkeit bestand darin, dass man den Prozess am besten in Gruppen erarbeitet. Die Gruppenbildung ergab sich aus der Rollenverteilung im Strafprozess: es gab eine Richtergruppe, eine Ankläger- und eine Verteidigergruppe. Zusätzlich wurde eine Journalisten- und eine Sachverständigengruppe installiert.

Die erste und wichtigste Aufgabe der Gruppen bestand darin, den Dramentext gründlich zu lesen und aus der Textkenntnis sukzessive eine Argumentationsfolge für die Plädoyers, die Aussagen der Zeugen sowie ein Konzept des Richterkollegiums für das abschließende Urteil zu erstellen. Die Arbeitsaufträge wurden bewusst ganz allgemein gehalten, damit den Schülerinnen und Schülern ein möglichst großer Spielraum für eigene Lösungsschritte offenblieb.

Zwei der insgesamt sieben Arbeitsgruppen wurden mit Spezialaufträgen versehen: Die *Pressegruppe*, die mit ihrer Berichterstattung den Prozess begleiten sollte, hatte in der Vorbereitungsphase keinen eigenen inhaltlichen Beitrag. Diese vier Schülerinnen und Schüler wurden daher als Beobachtergruppe eingesetzt. Sie erhielten den Auftrag, mit einem Beobachtungsbogen (Abb. 10) die Arbeit der anderen Gruppen zu beobachten und ihre Ergebnisse in einem Ankreuzverfahren festzuhalten. Zusätzlich sollten sie ihre Eindrücke schriftlich formulieren.

Abb. 10: Beobachtungsbogen für die Gruppenarbeit

Kriterien			
Beteiligung am Thema	Berücksichtigung anderer	Eigenes Leitungsverhalten	Redeverhalten
beteiligt sich gut ↔ beteiligt sich kaum; ----- bleibt beim Thema ↔ schweift ab; ----- ist bei der Sache ↔ hört kaum zu	spricht andere an ↔ kümmert sich nicht um andere; ----- geht auf Vorredner ein ↔ redet nur seinen Kram; ----- macht anderen Mut ↔ schreckt andere ab; ----- bezieht andere ein ↔ denkt nur an sich selbst	leitet das Gespräch ↔ ist Mitläufer; ----- bringt eigene Gedanken ↔ plappert nur nach; ----- bringt das Gespräch voran ↔ ist eher ein Hemmschuh; ----- ist kompromissbereit ↔ ist rechthaberisch	redet in ganzen Sätzen ↔ redet bruchstückhaft; ----- redet überzeugend ↔ schwafelt nur; ----- redet in Maßen ↔ redet zu viel; ----- redet knapp und präzise ↔ redet umständlich

Eine zweite Sonderfunktion bekam die *Spezialgruppe für Literaturfragen*. Da sie an der Verhandlung selbst nicht beteiligt war, erhielt sie die Aufgabe, während des Prozessverlaufs das Verhalten der Beteiligten zu beobachten und ihre Erfahrungen zu protokollieren.

Beurteilung

Die Schülerleistungen wurden, wie die folgende Übersicht zeigt, in drei Komplexen beurteilt: der Gruppenarbeit während der Prozessvorbereitung, der Präsentation der Ergebnisse während der Gerichtsverhandlung und einem schriftlichen Produkt, das als Gutachten, Plädoyer, Urteil ... in den Gerichtsprozess einging. Die Gruppenarbeits- wie die Präsentationsphase wurde von den Schülerinnen und Schülern mitbeurteilt; ihre Bewertung ging zu 50% in die Gesamtbeurteilung dieser beiden Komplexe ein. Das schriftliche Produkt wurde von mir beurteilt. Für jeden in der Klasse ergaben sich daraus maximal fünf Teilnoten (Abb. 11).

Von besonderer Bedeutung erscheint hier die Tätigkeit der Beobachtergruppen und die Reaktion der anderen Schülerinnen und Schüler auf ihre Anwesenheit. Die Tatsache, dass an der Notenfindung Mitschüler beteiligt waren, war für die Klasse zwar nach vorhergehenden Unterrichtserfahrungen insgesamt nichts Neues mehr. Überraschend war dennoch die Selbstverständlichkeit, mit der die Schülerinnen und Schüler auf die Beobachter reagiert haben. Nach einer anfänglichen Irritation über

die Anwesenheit von Beobachtern gingen die Gruppen zur Tagesordnung über. Auch die Schülerinnen und Schüler der Beobachtergruppen waren sich ihrer besonderen Verantwortung bewusst. Sie haben sich sehr präzise auf ihre Tätigkeit vorbereitet und wurden von den anderen als 'Spezialisten' akzeptiert. Durch diese aktive Beteiligung am Prozessspiel wurde tendentiell eine Rollennivellierung zwischen Lehrer und Schülerinnen/ Schülern erreicht, was sich für die Arbeit an den Lerninhalten wie dem sozialen Klima der Klasse als ausgesprochen günstig erwies.

Abb. 11: Benotung im Rahmen des Prozessspiels zu ‚Kabale und Liebe‘

Prozess	Gruppenarbeit	▪ Beobachtung durch Schüler u. Schülerinnen (Pressegruppe)	12,5%
		▪ Beobachtung durch Lehrer	12,5%
Präsentation	Gerichtsprozess	▪ Beobachtung durch Schüler u. Schülerinnen (Literaturgruppe)	12,5%
		▪ Beobachtung durch Lehrer	12,5%
Produkt	Schriftlicher Teil	▪ Benotung durch Lehrer	50%

Defizite bei diesem Beurteilungsverfahren sollen aber nicht verschwiegen werden. Mein Ziel, alle Gruppen mehrfach zu beobachten, ließ sich nicht realisieren. Daher war die Beurteilung durch die Beobachtergruppe teilweise dichter und mit mehr konkreten Untersuchungsmomenten versehen als meine eigene. Problematisch war auch, dass die Bewertung von Gruppenarbeitsprozessen die individuellen Leistungen einzelner Schüler in den Hintergrund drängte, soziale Fähigkeiten in Konkurrenz mit kognitiven Kenntnissen traten.

Generell gilt aber, dass die Methode des Prozessspiels in Verbindung mit einer Beurteilung der Arbeitsverfahren und -ergebnisse durch die Schülerinnen und Schüler die Motivation der Klasse für den Unterrichtsgegenstand und den Deutschunterricht insgesamt deutlich verbessert hat.

Fallstudie 7
Dorothea Schulz:
Leistungsbeurteilung im projektorientierten Unterricht (Gy/ Kl. 5/ D)

Schule:	Eugen-Bolz-Gymnasium Rottenburg
Klassenstufe:	5
Lehrerin:	Dorothea Schulz
Fach:	Deutsch
Unterricht:	Projektorientierter Unterricht
Thema:	Max von der Grün: Vorstadtkrokodile
Zeitraum:	Januar 2000 bis März 2000
Beurteilungsbausteine:	Prozess (Verbalbeurteilung), Produkt, Präsentation

Projektorientierter Unterricht

Das Jugendbuch ‚Vorstadtkrokodile‘ von Max von der Grün bietet viele Themen, die sich gut sowohl zur Behandlung im traditionellen Unterricht als auch für eine erweiterte projektorientierte Arbeit eignen (Ausländerproblematik, Kriminalität, Behinderung, Vorurteile).

Abb. 12: Übersicht über die Unterrichtseinheit

1.	Lektüre des Buches	Leseauftrag	Weihnachtsferien
2.	Behandlung von Schwerpunktthemen in Unterricht	Textarbeit, Personencharakterisierung, Interpretation, Diskussion	2 Wochen
3.	Gruppenarbeit	arbeitsteilig	2 bis 3 Wochen
4.	Präsentation	in Gruppen vor dem Plenum	1 Woche
5.	Reflexion	im Plenum und mit einer kleinen Schülergruppe	2 Stunden

Ich habe eine projektorientierte Auseinandersetzung mit dem oben genannten Jugendbuch angestrebt, um Themen, die zum Teil auch über das Buch hinausgehen, von Schülerinnen und Schülern in Gruppen eigenständig erarbeiten und vorstellen zu lassen.

Leistungsbeurteilung

Beurteilungsbausteine

Ich hatte vorgesehen die Leistung in drei Bereichen der Projektarbeit zu beurteilen. Benotet werden sollten *der Arbeitsprozess*, das *schriftliche Ergebnis* und die *Präsentation* der Gruppenarbeit. Aus diesen drei Teilnoten - die Note für das schriftliche Ergebnis war als Gruppennote geplant - sollte die individuelle Gesamtnote für jede Schülerin und jeden Schüler ermittelt werden. In Zusammenarbeit mit der Teampartnerin wurde dafür ein Bewertungsbogen entwickelt, der diese drei Bereiche berücksichtigt. Im Folgenden sollen die Bewertungskriterien für die drei Bereiche kurz vorgestellt werden (Abb. 13).

Abb. 13: Überblick über die Kriterien des Bewertungsbogens

a)	Der Arbeitsprozess in der Gruppe	Gruppenverhalten Verantwortung Kreativität Selbstständigkeit	verbale Beurteilung
b)	Das schriftliche Ergebnis	Inhalt Sprache Kreativität Darstellung	Note
c)	Die Präsentation oder Darstellung vor der Klasse	Sprachliche Bewältigung Auftreten Optische und akustische Aufbereitung (Requisiten, Medien)	Note

Durchführung der einzelnen Beurteilungen

Die Bewertung des *Arbeitsprozesses* war erwartungsgemäß am schwierigsten durchzuführen, weil ich in diesem Bereich noch keine Erfahrungen hatte. Aus der Beobachtung der Gruppenarbeit ergab sich Folgendes:

- Nonverbales Gruppenverhalten kann man besser beobachten als die verbale Auseinandersetzung innerhalb der Gruppe mit einem Thema.
- Für eine funktionierende Gruppenarbeit sind Verantwortungsbewusstsein und Kreativität zwar wichtige Voraussetzungen, sie lassen sich jedoch - wenn überhaupt - nur punktuell beobachten und entsprechend schwer benoten.
- Für eine Gruppenarbeit kann man eine verbale Beurteilung oder eine Gruppennote geben, ausgehend von Beobachtungen zum Gruppenverhalten und zur Selbstständigkeit der Gruppe. Unter den gegebenen Voraussetzungen kann man unmöglich jede einzelne Schülerin und jeden einzelnen Schüler fair benoten. Außerdem scheint das Aufteilen einer Gruppe in ihre einzelnen Mitglieder zum Zweck der Beurteilung auch deshalb heikel, weil es dem ursprünglichen Ziel der offenen Unterrichtsform, der Förderung des *gemeinsamen Handelns*, widerspricht.

Aufgrund dieser Beobachtungen schien es mir angemessener, für den *Arbeitsprozess* lediglich eine als Rückmeldung für die Schülerinnen und Schüler gedachte verbale Beurteilung der Arbeit innerhalb der Gruppe zu geben, die sich auf das bezieht, was auch tatsächlich in der Kürze der Zeit beobachtet wurde.

Die Bewertung des *schriftlichen Produkts* ließ sich problemlos durchführen, da sie sich im Wesentlichen nicht von traditionellen Formen der Leistungsmessung unterscheidet.

Auch die Bewertung der *Präsentationen* war mit Hilfe des Bewertungsbogens gut durchführbar. Dieser Bereich der Bewertung erfordert aber im Vergleich mit der Beurteilung des schriftlichen Produkts mehr Geistesgegenwart und Schnelligkeit vom Lehrer. Man muss der Präsentation (Referat, szenische Darbietung) sehr konzentriert folgen und gleichzeitig seine Beobachtungen möglichst detailliert protokollieren. Später lässt sich ein einmal gewonnener Eindruck nicht mehr auf seine Richtigkeit überprüfen. Die während der Präsentation gemachten Notizen müssen reichen, um zu einer sicheren Note zu gelangen. In diesem Zusammenhang ist es manchmal hilfreich, sich eine Präsentation, etwa eine szenische Darbietung, zweimal vorführen zu lassen.

Die Leistungsbeurteilung aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler

Gut kam die Sozialform und das damit verbundene freie, zeitlich flexiblere Arbeiten an. Die Notengebung hingegen wurde in einer abschließenden Besprechung zum Projekt kontrovers diskutiert. Viele Schülerinnen und Schüler fanden es nicht gut, dass es Noten gab, da der Eindruck vorherrschte, alle hätten es gut gemacht und sich bemüht. Deshalb berührte es die Kinder teilweise unangenehm, wenn ein Gruppenmitglied für die Präsentation eine bessere Note erhielt als der Partner oder umgekehrt. Hier herrschen noch große Unsicherheiten und Ängste auf Seiten der Lernenden. Manchen Schülerinnen und Schülern hätte die schriftliche Beurteilung gereicht, da sie ihnen noch einmal vor Augen führte, was gut lief und welche Phasen der Arbeit aus der Sicht eines Außenstehenden als problematisch angesehen wurden.

Aufgrund der Schüleräußerungen kann man zusammenfassend feststellen, dass die Schülerinnen und Schüler aber ganz offensichtlich in projektorientierten Arbeitsphasen den weniger starken direkten Leistungs- und Zeitdruck honorieren und dass sie die Möglichkeit schätzen, sich frei für ein Thema ihres Interesses und für eine ihnen sympathische Gruppierung zu entscheiden. Gleichzeitig spornt sie die Möglichkeit eigenverantwortlichen und freien Arbeitens an, was viele gute Ergebnisse beweisen.

Fazit

Die Noten der meisten Schülerinnen und Schüler wichen kaum von den vorhergehenden Klassenarbeitsnoten (Aufsatz, Diktat) ab. Vereinzelt traten allerdings deutliche Schwankungen nach oben oder unten auf. Leistungsstarken Kindern gelang die Präsentation teilweise nicht so gut, im schriftlichen Bereich eher schwache Schülerinnen und Schüler traten hingegen sehr überzeugend auf.

Ausgehend von meinen insgesamt positiven Erfahrungen mit neuen Formen der Leistungsbeurteilung, scheint es mir für die Zukunft wichtig zu sein, in jeder Klasse und Klassenstufe von unten herauf immer wieder auch kleinere Übungssituationen zu schaffen, die nicht unbedingt eine Klassenarbeit ersetzen müssen, damit in der Oberstufe grundlegende Präsentationstechniken beherrscht und auch auf andere Fächer übertragen werden können. Es ist erfahrungsgemäß zwar nicht möglich, bereits erprobte Bewertungsbögen unverändert zu übernehmen, viele Bewertungskriterien werden sich aber immer wieder anwenden lassen.

Insgesamt sollten neue Formen der Leistungsbeurteilung zu einem festen Bestandteil unseres Schulalltags werden und diesen abwechslungsreicher gestalten.

Fallstudie 8

Klaus Wegele:

Leistungsbeurteilung bei einer Szenischen Interpretation (Gy/ Kl. 10/ D)

Schule:	Eugen-Bolz-Gymnasium Rottenburg
Klassenstufe:	10
Lehrer:	Klaus Wegele
Fach:	Deutsch
Unterricht:	Szenische Interpretation
Thema:	Friedrich Schiller, Maria Stuart
Zeitraum:	Dezember 1999 bis Februar 2000
Beurteilungsbausteine:	Produkt: Schriftliche Rollenbiographie, Schriftliches Resümee Präsentation: Spielen eines Rollenmonologs, Spielen von Szenenausschnitten, Erarbeiten und Spielen einer Schlusszene in der Gruppe

Klasse, Unterrichtsgegenstand und –methode

Der Unterrichtsversuch wurde in einer 10. Klasse Gymnasium mit 28 Schülerinnen und Schülern durchgeführt. Auf der Grundlage der Vorgaben des Bildungsplans wählte ich als Dramenlektüre Schillers ‚Maria Stuart‘ aus, da ich hier schon Erfahrungen sowohl mit dem Stoff als auch mit der Methode hatte und im Vorjahr sogar schon einen Versuch mit entsprechenden Beurteilungsformen durchgeführt hatte. Die Lektüre wird von Jugendlichen im Allgemeinen als sehr schwer empfunden: wegen der Sprache, wegen des historischen Stoffes, wegen der zunächst weit vom eigenen Erfahrungshorizont entfernten Figuren.

Der Begriff ‚Szenische Interpretation‘ hat sich seit einigen Jahren in der didaktischen Diskussion eingebürgert für alle Ansätze, die, ausgehend von Arbeitsweisen von Theater und Theaterpädagogik, Literatur dadurch verstehbar machen wollen, dass sie diese in Szene setzen. Die Szenische Interpretation lässt sich als Methode in neuere Tendenzen der Deutschdidaktik einordnen: Sie ist handlungsorientiert; sie fordert auf, Texte in konkrete Haltungen und Handlungen von Figuren in einem konkreten Raum umzusetzen. Sie ist produktionsorientiert; die gewonnene Textkenntnis wird in einer theatralen Form gezeigt. Betont werden muss besonders im Hinblick auf die Beurteilungsformen, dass Szenische Interpretation einen sehr individuellen Textzugang ermöglicht und fordert und damit die Beschäftigung mit dem Text ‚umleitet‘ in eine Beschäftigung mit sich selbst. Sie erfüllt aber auch neue Forderungen, in der Schule vermehrt ‚Schlüsselqualifikationen‘ zu vermitteln. Im Sinne eines ‚erweiterten Lernbegriffs‘ setzt sie Schwerpunkte im Bereich des sozial-kommunikativen und des affektiven Lernens.

Die Beurteilungsformen im Ablauf der Unterrichtseinheit

Die Leistungsbeurteilung setzte sich aus fünf Bausteinen zusammen, die in der folgenden Abbildung (Abb. 14) zusammengestellt sind.

Jede der einzelnen Leistungen sollte sinnvoll in den Unterrichtsverlauf eingebettet sein, so dass die Klasse sowohl inhaltlich als auch methodisch auf die einzelnen Beurteilungen vorbereitet war. So wurden in einer ersten Unterrichtsphase inhaltliche Zugänge geschaffen, damit bei der für die Rollenbiographie notwendigen Lektüre Zusammenhänge klar waren; ebenso wurde in dieser ersten Phase durch Theaterübungen deutlich gemacht, was an Spielfähigkeiten von den Schülerinnen und Schü-

lern bei den Beurteilungen 2, 3 und 4 erwartet wurde. Durch die selbst erstellte Rollenbiographie waren sie zunächst über die eigene Rolle informiert. Dadurch, dass je sieben ausgewählte Rollen in einer ‚Besetzung‘ fest zusammenarbeiteten, fand aber in den Gruppen ein Austausch statt, konnte nachgefragt werden. Mit dem Vorspielen der Rollenmonologe in der zweiten Unterrichtsphase und der szenischen Arbeit an einzelnen Szenen bzw. Szenenausschnitten konnten sich alle ein Bild über alle Rollen machen und waren immer wieder gefordert, in ihrer Rolle die Beziehung zu den anderen Rollen zu definieren. Die Gruppenarbeit war eine durchgängige Arbeitsform; da die Klasse die Unterrichtseinheit über in festen Gruppen arbeitete, konnte am Ende bei Beurteilung 4 auch ein Gruppenergebnis mitbewertet werden. Am Ende schloss sich in einer dritten Phase eine ausführliche Auswertung an, die mit dem Resümee (Beurteilung 5) inhaltlich orientiert war, aber im Rahmen des Unterrichtsversuchs auch viel Raum ließ zur Reflektion der Unterrichtsmethode und der Beurteilung.

Abb. 14: Beurteilungsbausteine

Beurteilung 1	Schriftliche Rollenbiographie (ca. 1 Seite) Unteraspekte 1) Textkenntnis bzw. -verständnis, sinnvolle Verwendung der Fragen 2) Individuelle Ausgestaltung der Rolle, ausgehend von Fragen oder darüber hinaus 3) Form (Ich-Form, Sprache)
Beurteilung 2	Rollenmonolog (ca. 2 Minuten) Unteraspekte 1) Herausarbeitung von ausgewählten Grundzügen, ausgehend vom Text 2) Individuelle Gestaltung durch Wahl der Spielsituation, konkretes Handeln, Haltung 3) Darstellung (Ausgangsbild, Mittelbild, Schlussbild; in der Rolle bleiben...)
Beurteilung 3	Szenen- bzw. Dialoganalyse durch Spiel eines Szenenausschnitts
Beurteilung 4	Gesamtverständnis des Dramas aus der Rolle heraus
Beurteilung 5	Schriftliches Resümee zum Inhalt des Dramas aus der Sicht der Rolle und allgemein (ca. 1 – 2 Seiten)

Rollenbiographie und Resümee (*Beurteilungen 1 und 5*) sind schriftliche Produkte, die als solche den SchülerInnen nicht fremd sind. Dagegen beinhalten die drei anderen Leistungen (*Beurteilungen 2 – 4*) Präsentationen in der Form von Darstellendem Spiel. So erfordert z.B. die Form des Rollenmonologs neben der Kenntnis des Schilertextes und der Einfühlung in die Rolle auch eine Gestaltungsidee für den Auftritt und sprachliche und darstellerische Fähigkeiten, wenn auch begrenzt auf die vorher eingeübten Techniken. Während bei den beiden schriftlichen Produkten der Beurteilungsmaßstab im Wesentlichen sachlich war (Kenntnis des Textes, sprachliche Fähigkeiten), spielte bei den Präsentationen der Vergleich innerhalb der Klasse eine größere Rolle. Durch Rückmelderunden war auch für die Klasse Gelegenheit, ihre Beobachtungen einzubringen. Die fünf einzelnen Leistungen, noch einmal differenziert nach Teilkriterien, wie sie beispielhaft bei den Beurteilungen 1 und 2 in der Abbildung 1 enthalten sind, wurden in einer Punkteskala von 0 – 4 erfasst, die Gesamtpunktzahl wurde in eine Note umgerechnet. Auf einem Bewertungsblatt wurde das Ergebnis mit allen Teilergebnissen und erweitert durch eine kurze Verbalbeurteilung dokumentiert. Das Gesamtergebnis ersetzte eine Klassenarbeit. Der Klassendurchschnitt war am Ende 2,4; die Noten reichten von 1 bis 4.

Kritische Sicht des Verlaufs

Die Klasse wurde im Vorfeld darüber informiert, welche Beurteilungen vorgenommen werden sollten. Dabei war die erste Schwierigkeit, dass die Klasse weder mit der Methode noch mit der Art der Beurteilung Erfahrungen hatte. Es musste also immer erst in einer Art ‚Probendurchgang‘ gezeigt werden, worauf es ankam. Am Anfang sehr stark mit Ängsten verbunden war die Tatsache, dass ‚Theaterspielen‘ bewertet werden sollte. Besonders die Einzelpräsentation der Rollenmonologe war für viele zunächst eine große Hürde. Ein gutes Vertrauensverhältnis zwischen Klasse und Lehrer erscheint unabdingbar, die ‚Auftritte‘ müssen eingebettet sein in einen sinnvollen Zusammenhang. In Rückmelderunden muss darauf geachtet werden, dass keine persönlichen Abwertungen passieren. Im Rückblick wurde dann aber gerade diese Form besonders positiv beurteilt.

Ein grundsätzliches Problem bei meinem Vorgehen war die Multifunktionalität des Lehrers. Als Deutschlehrer musste ich Schiller verteidigen, als Spielleiter die Gruppe animieren, zum Überwinden von Hemmungen beitragen, durch Einfühlungsfragen zu Erkenntnissen verhelfen und Ergebnisse problematisieren, und dabei dann noch beurteilen. Keine Schwierigkeit war dies natürlich bei 1 und 5, die Rollenmonologe (2) und die Gruppenarbeiten (4) waren klar abgrenzbar und damit auch gut zu beurteilen. Dagegen musste die geplante Beurteilung der laufenden szenischen Arbeit zurückgenommen werden.

Der Verlauf der Szenischen Interpretation erfordert eigentlich ein sehr dichtes und kompaktes Vorgehen. Unterbrechungen durch Beurteilungsvorgänge können dabei stören. Insgesamt hat sich aber gezeigt, dass gerade die Tatsache, dass beurteilt wird, auch bei der Klasse zu einem schärferen Blick auf die Kriterien der Beurteilung und damit auf die Sache geführt hat. Einschränkend muss gesagt werden, dass im vorliegenden Fall sowohl aus Sicht der Klasse als auch des Lehrers die Zahl von fünf Beurteilungen zu hoch war. Hier müsste reduziert werden und eher überlegt werden, wie die Schülerinnen und Schüler stärker in die Beurteilungen einbezogen werden können.

Insgesamt blieb bei der Klasse eine positive Einschätzung zu Methode und zur Art der Beurteilung, wie in Auswertungsbögen und Gesprächen festgestellt werden konnte. Für mich als Lehrer war die Beurteilung in dieser Form in der Gesamtsicht nicht nur praktikabel und von der Arbeitsbelastung bei Verzicht auf eine Klassenarbeit angemessen, sondern vor allem sinnvoll mit Inhalt und Methode des Unterrichts verknüpft.

Fallstudie 9

Martin Herold:

Leistungsbeurteilung im Rahmen des Konzepts ,Selbstorganisiertes Lernen‘ (TG/ Kurs 13/ M-Gk)

Schule:	Steinbeisschule Reutlingen, Technisches Gymnasium
Jahrgangsstufe:	13
beteiligte Lehrkräfte:	Martin Herold
beteiligte Fächer:	Mathematik Grundkurs
Unterricht:	Selbstorganisiertes Lernen
Thema:	Wahlthemen: Wahrscheinlichkeitsrechnung, Statistik, komplexe Zahlen
Zeitraum:	Vorbereitung der Klasse in den Kursen 12/1, 12/2 und 13/1 Forschungszeitraum: Januar bis Mai 2000
Beurteilungsbausteine:	Prozessbeurteilung, Selbst- und Fremdbeurteilung, Ergebnisbeurteilung, Präsentation, Test, Portfolio

Vorbemerkungen

Die Fallstudie 9, Leistungsbeurteilung im Rahmen des Konzepts ‚Selbstorganisiertes Lernen‘ wurde mit 20 Schülern (keine Schülerinnen) des Technischen Gymnasiums der Ferdinand-von-Steinbeis-Schule Reutlingen im Fach Mathematik Grundkurs 13.2 durchgeführt. Die Ferdinand-von-Steinbeis-Schule ist eine gewerbliche Berufsschule für die Berufsfelder Metall- und Elektrotechnik mit über 1700 Schülerinnen und Schülern.

Das Thema ‚Leistungsbeurteilung‘ steht im Kontext einer umfangreichen und konsequenten Vermittlung sozialer und methodischer Fähigkeiten in den Kursen 12.1, 12.2 und 13.1. Zielorientiert und systematisch wurden die Schüler mit dem Prinzip des Selbstorganisierten Lernens (SOL) vertraut gemacht. Die Ausbildung dazu ging von einfachen Literaturarbeiten mit den eingeführten Fachbüchern über kurzphasige, vom Lehrer organisierte Gruppenarbeiten und spezielle Methodentrainings zur Verbesserung des individuellen und kollektiven Lernens bis hin zur selbstständigen Arbeitsplanung, Zeitmanagement, Zielplanung und Zielevaulation. Parallel dazu wurden, je nach Lernfortschritt der Schüler, Übungen zur Selbst- und Fremdbeobachtung und Beurteilung nicht-fachlicher Kompetenzen durchgeführt. Im Kurs 13.2 waren die Schüler in der Lage, gemäß eines Arbeitsauftrags zu Wahlthemen des Lehrplans, ihren SOL-Unterricht in kooperativen Lernformen selbstständig zu planen und durchzuführen.

Vertrag zwischen Lehrer und Schülern

Zu Beginn dieser 16- wöchigen Unterrichtsphase wurde zwischen Lehrer und Schülern ein Vertrag ausgehandelt, der alle Erwartungen und Zielsetzungen der Lernpartner verdeutlicht und Vereinbarungen über die Beurteilung fachlicher und nicht-fachlicher Leistungen enthält (Abb. 15).

Abb. 16: Beobachtungsbogen (Auszug)

Zwischenbericht mit Lernberatung		Beurteilung
Block A:	1. Ich habe von der Gruppe folgende Aufgaben übernommen, selbstständig oder in der Kleingruppe bearbeitet und termingerecht der Gruppe zur Verfügung gestellt. ... 2. Ich habe methodische Vorschläge zur Verbesserung der Gruppenarbeit eingebracht. ...	Punkte (max. 8) Block A ____
Block B:	1. Wir haben den Arbeitsauftrag erfüllt ... 2. Wir haben für jede Arbeitsphase ein Ziel formuliert und seine Erreichung überprüft. Die Überprüfung hatte Konsequenzen. ...	Punkte (max. 6) Block B ____
Block C:	1. Das erstellte Skript enthält die geforderten Elemente: Übersicht, Literaturhinweise, markierte Merksätze, kurze Texte und Visualisierungen. ... 2. Der fachliche Inhalt ist fehlerfrei und verständlich ...	Punkte (max. 6) Block C ____
Block D:	Ergebnis des Fachtests:	Punkte (max. 20) Block D ____
Gesamtpunktzahl (max. 40) ____		
Die Note wird nach dem angegebenen Punkteschlüssel berechnet.		
Ergebnis der Lernberatung/Zielformulierung		
Gesamtnote	Datum	Unterschriften

Bevor eine Beurteilung in der beschriebenen Form dokumentiert wird, muss den Schülern eine Übungsmöglichkeit in der Beobachtung und eine gezielte Verbesserungsmöglichkeit der eigenen Lernleistung gegeben werden. Beides wird mit Hilfe des Zwischenberichts erreicht, der eine explizite und individuelle Lernberatung einschließt. Nach ein bis zwei Zwischenberichten wird jede Lerneinheit mit einer Beurteilung, in der die Noten oder Punktzahlen der Zwischenberichte unberücksichtigt bleiben, abgeschlossen. Alle Berichte werden vom Schüler eigenverantwortlich in einer Mappe (Portfolio) gesammelt. So ist es möglich, den Prozess und nicht nur das Ergebnis einer Lernleistung zu dokumentieren. Das Punkteergebnis (Gesamtpunktzahl) wird wie eine Klassenarbeit zu einer Fachnote verrechnet.

Fallstudie 10
Birgit Landherr:
Leistungsbeurteilung im Rahmen des Konzepts
„Selbstorganisiertes Lernen“ (EG/ Kurs 12/ Bio – Lk)

Schule:	Laura-Schradin-Schule Reutlingen
Klassenstufe:	12
beteiligte Lehrkräfte:	Birgit Landherr
beteiligte Fächer:	Biologie (Leistungskurs)
Unterricht:	Fachunterricht im Leistungskurs
Thema:	Nervenzellen, Zentralnervensystem des Menschen, vegetatives System
Zeitraum:	März bis Mai 2000
Beurteilungsbausteine:	Prozess, Produkt, Präsentation

Unterrichtskonzeption und angewandte neue Formen der Leistungsbeurteilung

Die neuen Formen der Leistungsbeurteilung wurden im Biologie-Leistungskurs der Jahrgangsstufe 12 mit 25 Schülerinnen und Schülern durchgeführt. Der Unterricht erfolgte während der Dauer des Forschungsprojektes im Rahmen des selbstorganisierten kooperativen Lernens. Dies bedeutet konkret, dass die Schülerinnen und Schüler während der regulären Unterrichtszeit ihre Lernprozesse weitgehend selbst steuern und organisieren sollten. Während der Beurteilungsphase mussten sie folgende Arbeitsaufgaben erfüllen: eigenständig Zeit- und Arbeitspläne für ihre Lerngruppe erstellen, Fachinhalte miteinander vernetzen sowie eine Präsentation innerhalb bestimmter Richtlinien vorbereiten und durchführen. Zusätzlich zur Fachkompetenz wurden auch Aspekte der Sozialkompetenz, der Methodenkompetenz und der personalen Kompetenz in die Beurteilung mit einbezogen. Diese erfolgte in drei verschiedenen Unterrichtsabschnitten:

Während des ersten Abschnittes, einer *fächerübergreifenden Unterrichtsphase* von drei Wochen im November/Dezember 1999 mussten die Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen fächerübergreifende Aufgabenstellungen bearbeiten, die Arbeitsweise war hochgradig selbstorganisiert. Hierzu wurde der konventionelle Stundenplan während der fächerübergreifenden Unterrichtsphase zugunsten frei einzuteilender Arbeitsphasen über den Vormittag hinweg vollständig aufgelöst (Näheres zur Organisation siehe Herold/Landherr/Huber 1997).

Hier wurde lediglich eine Ergebnisbewertung in Form einer Gruppenpräsentation durchgeführt, eine Beurteilung der Arbeitsprozesse (Prozessbeurteilung) fand während dieser Unterrichtsphase noch nicht statt.

Im zweiten Abschnitt, einer *Übungseinheit zum selbstorganisierten Lernen* im März 2000, wurden die unter Abb. 1 gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern konzipierten Beurteilungsbögen erstmals angewendet, dies allerdings ohne Wertung der dabei erzielten Noten. Das Ziel dieser Übungseinheit bestand ausschließlich darin, dass die neuen Formen der Leistungsbeurteilung, hier als Prozess- und Ergebnisbeurteilung, von den Schülerinnen und Schülern selbst ausprobiert und gegebenenfalls auch noch verändert werden konnten. Die Unterrichtsorganisation entsprach wiederum der des selbstorganisierten Lernens und umfasste 12 Unterrichtsstunden. Die Prozessbeurteilung bezog sich auf die während der Übungseinheit erbrachten individuellen Leistungen der einzelnen Schülerin und des einzelnen Schülers und

wurde als Selbstbeurteilung mit Hilfe des unter A bezeichneten Anteils in Abb. 17 durchgeführt.

Abb. 17: Bewertungsbögen zur Prozess- und Ergebnisbeurteilung

Individualbewertung - Prozessbeurteilung	
A. Prozessbeurteilung: Individuell (Selbstbewertung)	1. Ich habe folgende Fachthemen selbständig erarbeitet und dabei die genannte Fachliteratur verwendet: (2) 2. Ich habe eigene Visualisierungsvorschläge erarbeitet: (2-3) [weitere 8 Sätze...] Punkte (max. 24) Block A
B. Prozessbeurteilung Gruppenbewertung (Selbstbewertung)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zeitmanagement: wurde die zur Verfügung stehende Zeit optimal genutzt (z.B. Anteil Privatgespräche, etc.) (1) ▪ Einhaltung von Absprachen inkl. Anwesenheit, Pünktlichkeit : haben die Gruppenmitglieder die vereinbarten Absprachen eingehalten, so dass andere Gruppen /Personen davon nicht behindert wurden? (2) [weitere 3 Sätze...] Punkte (max. 8) Block B
C. Ergebnisbewertung : Individualbeurteilung (Lehrerbeurteilung): Präsentation, Skript, Kolloquium....	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fachliche Richtigkeit, Vollständigkeit, Schwerpunktsetzung (3) ▪ Inhalte wurden auf das Wesentliche reduziert, eigene Formulierungen (2) [weitere 8 Sätze...] Punkte (max. 20) Block C
D. Ergebnisbewertung: Gruppe	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fachkompetenz der Gruppe: Fachliche Richtigkeit, Vollständigkeit (Plakate, Präsentation....) (3) ▪ Präsentation (Darstellung, fachliche Richtigkeit, Anschaulichkeit, Ideen, Medien...) (3) ▪ Schlüssigkeit der Absprachen untereinander: z.B. Aufteilung, Einteilung, Überleitungen der Teilpräsentationen... (2) Punkte (max. 8) Block D
Punktesystem zur Leistungsbeurteilung: 0 nicht vorhanden oder fehlende Beispiele; 1 soweit in Ordnung, Beispiele teilweise nur schwer zu nennen; 2 gute bis sehr gute Leistung, passende Beispiele sind genannt; 3 hervorragende Leistung, passende Beispiele und verbale Ergänzungen, Sonderpunkte.	
Gesamtsumme aus Block A –D : 60 Punkte (KMK)	

Der zweite Teil der Prozessbeurteilung bezog sich auf die Gruppenleistung und ist unter B in Abb. 1 zu finden. Die von den Schülerinnen und Schülern in den Beurteilungsbögen gemachten Angaben wurden von der Lehrerin auf ihre Richtigkeit, Vollständigkeit bzw. Schlüssigkeit geprüft. Eventuelle Abweichungen in der Beurteilung oder offene Fragen führten zu einem Abstimmungsgespräch mit den Lernenden. Auch die Bewertung des von den Lernenden zu erstellenden Ergebnisses, hier die Erarbeitung eines Fachskriptes als Zusammenfassung der wesentlichen Lerninhalte, ist in der Abb.1 als Teil C und D dargestellt, es handelt sich hierbei um eine ausschließliche Fremdbeurteilung der Lehrerin.

Während der dritten Unterrichtsphase, die als *Lerneinheit zum selbstorganisierten Lernen* bezeichnet wird und die über einen Zeitraum von 4 Wochen oder 20 Unterrichtsstunden im April- Mai 2000 durchgeführt wurde, erfolgte die endgültige Umsetzung des Zieles des Forschungsprojektes: eine konventionelle Klausur wurde

durch eine neue Form der Leistungsbeurteilung ersetzt. Hier wurden nochmals alle in den beiden vorangegangenen Abschnitten dargestellten Beurteilungsformen angewandt. Im Unterschied zur *Übungsphase zum selbstorganisierten Lernen* wurde als Ergebnis statt eines Fachskriptes eine Präsentation gefordert. Die Beurteilung wurde mit Hilfe der in der Abb.1 gezeigten Beurteilungsabschnitte ermittelt und die endgültige Note mit Hilfe des 60-Punkte-Systems der gymnasialen Oberstufe ermittelt.

Ergebnisse

- Selbstorganisiertes Lernen und die damit verbundene Verantwortung den Mitschülerinnen und Mitschülern gegenüber wird einerseits als motivierend, andererseits als belastend empfunden.
- Die neuen Unterrichts- und Leistungsbeurteilungsformen führen bei einigen Lernenden zum Wunsch nach mehr Kontrolle des fachlich Gelernten und der Arbeitsphasen durch die Lehrenden.
- Rückmeldungen über den eigenen Leistungsstand sind erwünscht, sollen aber auch mit einer entsprechenden Beratung gekoppelt sein. Dabei sind bewertungsfreie Phasen zur Übung unabdingbar.
- Im konventionellen Unterricht liegt der Schwerpunkt eher in der kurzfristigen Vorbereitung auf die Klassenarbeiten, während die hier angewandten Formen dauerhaftes Engagement erforderten.
- Die Schülerinnen und Schüler sind es noch nicht gewöhnt, die Unterrichtszeit als echte Arbeitszeit zu nutzen. Vielmehr werden noch zu viele Arbeitsprozesse in die Zeit nach dem Unterricht verschoben.
- Die hier angewandten Arbeits- und Sozialformen sind für die Lernenden noch ungewohnt, die Selbstbeurteilungen sind entsprechend schwierig für sie durchzuführen und zu begründen. Die Selbstbeobachtung während der Lernprozesse muss umfassend geübt werden.
- Die individuelle Leistungsvielfalt kann durch die neuen Leistungsbeurteilungsformen wesentlich besser erfasst werden als mit den bislang üblichen Formen der Bewertung. Der unbestreitbar damit verbundene zeitliche Mehraufwand ist dadurch aber mehr als gerechtfertigt und reduziert sich mit zunehmender Professionalität in der Handhabung der neuen Formen sicherlich auch.
- Die im Abitur geforderte Leistung deckt sich nicht mit der bei handlungsorientierten Unterrichtsformen erbrachten Leistungsvielfalt. Konsequenterweise erfordern neue Formen der Leistungsbeurteilung auch eine veränderte Abiturprüfung.

Kap. 3

Thorsten Bohl:

Auswertung der Fallstudien – einige Ergebnisskizzen

Vorbemerkungen

Die folgende Analyse bleibt notwendigerweise skizzenhaft. Im Wesentlichen werden zentrale Ergebnisse des Forschungsberichts referiert. Die Herleitung der jeweiligen Erkenntnisse muss aus räumlichen Gründen entfallen, sie kann im Forschungsbericht nachgelesen werden. Trotzdem lassen sich einige Überschneidungen nicht vermeiden, z.B. hängt die Prozessbeurteilung eng mit der Unterrichtsbeobachtung zusammen, gleichzeitig wird dabei die Frage der Schülermitbeurteilung dringlich. Bei Überschneidungen nehme ich im Folgenden lediglich eine Darstellung vor und verweise gegebenenfalls darauf.

Mögliche Beurteilungsbausteine: Prozess, Produkt und Präsentation

Merkmale des Unterrichts: stabil oder dynamisch?

Alle zehn Fallstudien beurteilen nicht-fachlich-inhaltliche Aspekte des erweiterten Lernbegriffs. Die Unterrichts- und Beurteilungskonzeptionen sind trotzdem sehr unterschiedlich. Daher ist zunächst eine Strukturierung notwendig. Der zugrundeliegende Unterricht der zehn Fallstudien kann anhand zweier Merkmale genauer beschrieben werden: einige Unterrichtskonzeptionen können als ‚eher stabil‘, andere als ‚eher dynamisch bzw. eher instabil‘ bezeichnet werden:

- *Wochenplanarbeit (F1) und Freiarbeit (F3) sind relativ stabile Unterrichtskonzeptionen.* Der äußere organisatorische Rahmen (Regeln, Aufgaben, Lernumgebung, Wochenstunden, Ablauf, Material) ist für Schülerinnen und Schüler bekannt und wiederkehrend. Während des Unterrichts sind die Lehrkräfte hier *eher*, jedoch nicht vollständig, von organisatorischen und verlaufsentscheidenden Aufgaben (z.B. Beratung, Erziehung) frei. Daher ist dieser Rahmen geeignet um eine systematische Beobachtung durchzuführen.
- *Varianten projektorientierten Unterrichts (z.B. F2, F4, F6, F7, F8) sind eher dynamisch.* Der Verlauf eines Projektes, das bereits definitiv nur begrenzt planbar ist, erweist sich als eher instabil, beispielsweise ist das Gelingen der einzelnen Gruppenarbeiten nicht zwangsläufig gesichert. Diese unsichere Situation zwingt Lehrkräfte zu permanenter Präsenz und Beratungsbereitschaft, mehrere Aufgaben müssen gleichzeitig erfüllt werden (vgl. S. 51). Daher kann eine systematische Unterrichtsbeobachtung nicht geleistet werden.

Die Merkmale ‚eher stabil‘ bzw. ‚eher dynamisch‘ verdeutlichen Freiräume für Beobachtungsphasen während des Unterrichts, dadurch sind bereits Vorentscheidungen über mögliche Varianten einer Prozessbeurteilung getroffen. Der zugrundeliegende Unterricht kann dadurch realistisch eingeschätzt werden. Im nächsten Schritt beschreibe ich wesentliche Merkmale der Beurteilungskonzeptionen.

Zentrale Beurteilungsbausteine: Prozess, Produkt, Präsentation (3 Seiten)

Trotz der unterschiedlichen Beurteilungskonzeptionen kristallisieren sich drei Beurteilungsbausteine heraus, die für neue Formen der Leistungsbeurteilung charakteristisch sind:

Prozessbeurteilung	Gruppenarbeitsprozess, Lern- und Arbeitsverhalten u.a.
Produktbeurteilung ²	Lernplakat, verschriftlichte Referate, Dokumentationen u.a.
Präsentationsbeurteilung	Projektpräsentation, Einzelvortrag, Rollenspiel u.a.

Alle im Forschungsprojekt erprobten Beurteilungsformen können darunter gefasst werden. Im nächsten Schritt kann gefragt werden, wer beurteilt, bzw. wer beurteilt wird, daraus ergeben sich drei weitere Bausteine: Fremdbeurteilung, Schüler selbstbeurteilung, Schülermitbeurteilung. Dadurch ergibt sich die folgende Matrix (Abb. 18):

Abb. 18: Mögliche Beurteilungskonfigurationen

Beurteilungsbausteine	Fremdbeurteilung (Lehrer/in)	Schüler selbstbeurteilung	Schülermitbeurteilung
Prozessbeurteilung			
Produktbeurteilung			
Präsentationsbeurteilung			

Die Matrix weist neun *mögliche* Konfigurationen aus, selbstverständlich kann nicht jede Beurteilung alle Felder abdecken. Die Matrix hilft jedoch bei der Planung der Beurteilungskonzeption, insbesondere bei bisheriger Unerfahrenheit mit neuen Beurteilungsformen. Ein genauerer Blick auf die zehn Fallstudien zeigt, dass die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler vorwiegend bei der Prozessbeurteilung stattfindet. Dies mag überraschend sein, weil die Prozessbeurteilung sicherlich schwieriger ist als die Produkt- oder Präsentationsbeurteilung. Ein genauer Blick auf die Prozessbeurteilung verdeutlicht die Gründe (s.u.).

Jedes einzelne Feld der Matrix ließe sich weiter ausdifferenzieren. Im Rahmen neuer Formen der Leistungsbeurteilung sind weitere Variationen möglich:

- Note oder/ und verbale Beurteilung?
- Fachspezifische oder fächerübergreifende Beurteilung?
- Fachlich-inhaltliche Leistungen, methodisch-strategische Leistungen, sozial-kommunikative Leistungen und/ oder persönliche Leistungen?
- Sachliche (formuliertes Lernziel), soziale (Klasse) oder individuelle (Lernfortschritt des Einzelnen) Bezugsnorm?
- Gewichtung der einzelnen Beurteilungsbausteine (bei Benotung)?

Die Struktur neuer Formen der Leistungsbeurteilung ist also insgesamt komplex, sie lässt sich in sehr unterschiedlichen Varianten durchführen. Dies ist für die Planung des Unterrichts wichtig, da hier die Vorentscheidung über die Beurteilungskonzeption fällt. Die Komplexität ist einerseits positiv, weil sie ein hohes Maß an Adaptionsfähigkeit auf die einzelne Situation ermöglicht, andererseits besteht die Gefahr der

² Denkbar sind natürlich weitere Produkte, vor allem ästhetischer und künstlerischer Art, z.B. Standbild, eine Figur, ein Bild o.ä.

Überforderung bzw. Unübersichtlichkeit. Folgende Hinweise sind hilfreich um dies zu vermeiden:

- *Schwerpunkte bilden*: Auf der Grundlage der Matrix (Abb. 18) kann entschieden werden, in welchem Feld bzw. in welchen Feldern eine Beurteilung stattfinden soll. Weniger ist hier mehr – eine Ausweitung kann in einer späteren Unterrichtsphase erfolgen.
- *Umfang reduzieren*: Auch nach der Auswahl bestimmter Felder sollten zunächst nicht zu viele Beurteilungskriterien innerhalb eines Beurteilungsbausteines angewandt werden.
- *Flexibel gewichten*: Sofern bestimmte Beurteilungsbausteine als Note dokumentiert werden, können schwierige Beurteilungen (z.B. die Prozessbeurteilung), bei denen zudem nur wenig Erfahrung vorhanden ist, zunächst sehr gering (z.B. zu 20%) gewichtet werden.

Nach diesen Hinweisen zum Umgang mit der Komplexität, stelle ich nun skizzenhaft einige Erfahrungen mit den einzelnen Beurteilungsbausteinen vor.

Zur Prozessbeurteilung

Die Prozessbeurteilung kann schriftlich (z.B. über einen Erfahrungsbericht von Schülerinnen und Schülern, vgl. Goetsch 1994) oder über eine direkte Beobachtung durchgeführt werden. Im Rahmen des Forschungsprojekts wurden verschiedene Varianten erprobt.

- *Systematische Unterrichtsbeobachtung (F1, F3)*: Ein stabiles Unterrichtsarrangement, z.B. Freiarbeit, ermöglicht eine systematische und langfristige Unterrichtsbeobachtung des Lern- und Arbeitsverhaltens (vgl. S. 48ff).
- *Punktueller Unterrichtsbeobachtung (z.B. F6, F7)*: Innerhalb eines dynamischen Unterrichtsarrangements kann der Unterricht nur punktuell beobachtet werden. Dies reicht selten für Benotung aus. Möglich ist eine verbale Beurteilung (das, was durch Beobachtung festgestellt wurde, kann verschriftlicht werden) oder die Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern bei der Prozessbeurteilung. Unter bestimmten Bedingungen kann dies zu einer stabileren Beurteilungsgrundlage führen.
- *Prozessbeurteilung durch Beobachtung von Schülerinnen und Schülern (F3, F6)*: Unter bestimmten Bedingungen (Vorbereitung, Erprobung, Transparenz, Kriterienstellung u.a.) kann es sich als sehr fruchtbar erweisen, wenn einige Schülerinnen und Schüler den Arbeitsprozess der Mitschülerinnen und Mitschüler beobachten. Die Erfahrungen sind interessant und positiv, das Verständnis der Lernenden für den Lernprozess selbst nimmt zu.
- *Verteilung einer vorgegebenen Note durch Gruppenmitglieder (F4)*: Bei dieser Variante erhält jede Gruppe eine Produktnote (z.B. für ein Lernplakat). Die Gruppenmitglieder teilen die Note je nach Leistung innerhalb des Arbeitsprozesses auf, der entstehende Notendurchschnitt entspricht der eingegebenen Note. Diese Variante muss durch verschiedene Maßnahmen (punktueller Beobachtung, verständliche Beurteilungskriterien) begleitet werden, sie kann besonders bei schlechten Noten problematisch sein.

Prozessbeurteilung ist nicht einfach, sie benötigt eine gewisse Beobachtungskompetenz (vgl. S. 48ff). Die Beteiligung von Schülerinnen und Schülern verbirgt erstaunliche Entwicklungspotentiale für beide Seiten, muss allerdings sorgfältig eingeleitet und begleitet werden.

Zur Produktbeurteilung

Die Beurteilung eines Produktes ist relativ einfach, da sie ähnlich verläuft wie z.B. eine Aufsatzbeurteilung. Dies ist positiv, da der gesamte Beurteilungsprozess dadurch stabilisiert wird. Ein Produkt liegt vor und kann in Ruhe und gemeinsam beurteilt werden, es ist nicht ‚flüchtig‘ wie ein Prozess oder eine Präsentation. Bei der Beurteilung eines Produktes können inhaltliche oder gestalterische Elemente beurteilt werden. Dies sei am Beispiel eines Lernplakats verdeutlicht (Abb. 19).

Abb. 19: Mögliche Kriterien zur Beurteilung eines Lernplakats

Kriterien	Beispiele
Inhalt	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sind wesentliche Inhalte erfasst? ▪ Wurden die Texte selbstständig verfasst? ▪ Sind die Inhalte sachlich richtig? ▪ Sind wichtige Begriffe erklärt? ▪ Sind Zusammenhänge und Strukturen erkennbar? ▪ Sind Rechtschreibung und Grammatik korrekt?
Gestaltung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sind die Überschriften treffend und gut lesbar? ▪ Sind die Schriftgrößen sinnvoll eingesetzt? ▪ Ist die Anordnung übersichtlich? ▪ Sind Farben sinnvoll eingesetzt? ▪ Sind Visualisierungen (Bilder, Grafiken, Tabellen etc.) sinnvoll eingesetzt? ▪ Ist das Lernplakat sorgfältig und sauber bearbeitet worden?

Auch wenn die Produktbeurteilung relativ problemlos durchgeführt werden kann, sei auf einige Problemfelder hingewiesen:

- Bei manchen Produkten, z.B. beim Lernplakat, muss vorher geklärt werden, ob die Schrift auch in der letzten Sitzreihe noch lesbar sein muss. Dies hat Auswirkungen auf die inhaltliche Struktur, da der verfügbare Platz beeinflusst wird.
- Der Charme und die Freude an einer gestalterischen Arbeit kann zu einer oberflächlichen inhaltlichen Arbeit verleiten. Die selbstständige Erarbeitung von Inhalten ist anstrengend und wird zuweilen durch Abschreiben bzw. Ausdrucken (Internet) ganzer Textpassagen umgangen. Entscheidend ist das stimmige Zusammenspiel von Inhalt und Gestaltung.
- Bei einer Gruppenleistung sind individuelle Anteile in der Regel nicht erkennbar, es ist z.B. unsinnig ein Lernplakat in individuelle Anteile zu zerlegen. Daher stellt sich die rechtliche Problematik der Gruppennote.

Zur Präsentationsbeurteilung

Die Beurteilung einer Präsentation ist für Schülerinnen und Schüler nicht einfach. Der Rollenwechsel (i.w.S. zu ‚lehren‘) und der Perspektivenwechsel (*vor* den Mitschülerinnen und Mitschülern zu stehen) bewirken Unsicherheit. Trotzdem sind Schülerinnen und Schüler vom Sinn einer Präsentation überzeugt und, zumindest wenn sie es ‚geschafft‘ haben, auch froh darüber. Bei der Beurteilung muss dies allerdings berücksichtigt und die pädagogische Funktion der Beurteilung besonders beachtet werden.

Im Forschungsprojekt zeigten sich zum Teil ähnliche Beurteilungskriterien und –konfigurationen. Daher stelle ich einen *möglichen* Kriterienkatalog zur Beurteilung einer Präsentation vor (Abb. 20).

Abb. 20: Mögliche Kriterien zur Beurteilung einer Präsentation (Individualbeurteilung)

Kriterien	Beispiele
Medieneinsatz	<ul style="list-style-type: none"> ▪ sinnvoll, ästhetisch und mit Inhalt abgestimmt? ▪ kompetenter und angemessener Umgang mit den eingesetzten Medien?
Inhalt	<ul style="list-style-type: none"> ▪ fachlich kompetent und richtig? ▪ wesentliche Inhalte erfasst? ▪ anschauliche Darstellung?
Gliederung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Phasen erkennbar und sinnvoll? ▪ erkennbare Überleitungen?
Auftreten	<ul style="list-style-type: none"> ▪ kreativ, motivierend? ▪ sprachlich verständlich? ▪ freie Rede (nicht abgelesen oder auswendig gelernt)? ▪ angemessene Körpersprache (Gestik, Mimik) ?

Auch bei der Präsentation zeigt sich die Problematik einer Gruppenbeurteilung, auch hier könnten bestimmte Gruppenleistungen (z.B. erkennbare Absprachen, Phasen) beurteilt werden.

Eine Präsentation ist ‚flüchtig‘: Präsentationsarrangement und –ablauf sind in der Regel einmalig. ‚Verpasste‘ Momente, z.B. wenn man durch störende Schülerinnen und Schüler abgelenkt wird, verfälschen die Beurteilung, sie sind nicht mehr korrigierbar. Zudem bewirken sie hohe Stressmomente bei Lehrkräften. Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung müssen daher durchdacht und geplant werden. Die folgenden Aspekte (Abb. 21) zeigen, wie die Beobachtung einer Präsentation stabilisiert werden kann.

Abb. 21: Mögliche Maßnahmen zur Erleichterung der Präsentationsbeurteilung (für beobachtende Lehrkräfte)

	Maßnahme	Beispiel
Vorbereitung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Akzeptanz herstellen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mit Klasse und Eltern über Sinn und Zweck reflektieren, Problemfelder aufzeigen
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Präsentationstechniken besprechen, verschriftlichen und einüben. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Einstieg in die Präsentation: Zuhörer werden begrüßt, die Gruppe wird vorgestellt, der Ablauf und Aufgabenverteilung werden beschrieben
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Beurteilungsfreie Probephase(n) organisieren: Gelegenheit zum Einüben der Präsentation und der Beobachtung schaffen. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Probepäsentationen mit reduzierter Komplexität werden durchgeführt, z.B. Erläutern einer Hausaufgabe, Kurzreferat.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Erfahrungen reflektieren und auswerten 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Probepäsentationen werden im Stuhlkreis besprochen, auch die Schwierigkeiten bei der Beobachtung reflektieren
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Beurteilungskriterien gemeinsam besprechen und festlegen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Erfahrungen fließen in einen Kriterienkatalog ein.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mit Kolleginnen und Kollegen besprechen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Z.B. in einer anderen Klasse hospitieren, Kriterienkatalog zur kritischen Beurteilung weitergeben
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vorbesprechung mit der Präsentationsgruppe arrangieren 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zeitplan, Aufgabenverteilung, Themenauswahl, Medieneinsatz u.a. besprechen
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Beobachtungsdurchführung vorbereiten 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bögen beschriften, sich mit Kriterien vertraut machen, Fragen vorbereiten.

Durchführung	▪ Rahmenbedingungen klären	▪ Aufgaben der Zuhörerinnen und Zuhörer, Zeitplan, Raumeinteilung, auf Ruhe bestehen
	▪ Materialbedarf klären	▪ Hat jede Gruppe die notwendigen Materialien?
	▪ Eigene Beobachtungsbedingungen klären	▪ Beobachtungsbögen (mit Raum für Anmerkungen!) genau anordnen, Stifte bereitlegen, vorbereitete Fragen bereitlegen.
	▪ bei unklaren Situationen eingreifen	▪ Sachverhalt nochmals erklären lassen, bestimmte Teile wiederholen lassen, Fragen stellen, Folie nochmals auflegen lassen etc.
	▪ Vieles notieren	▪ Beobachtungen wahrnehmen und beschreiben, nicht zu früh beurteilen
	▪ Übergänge nutzen	▪ Vor der nächsten Präsentation Zeit einplanen für Notizen
	▪ Zeitrahmen bestimmen	▪ Präsentation beginnt und endet erst nach Aufforderung
	▪ einen geeigneten Ort wählen	▪ Das gesamte Klassenzimmer sollte überblickbar sein, gleichzeitig muss der Blick zu den Akteuren gut sein.
	▪ Fragen durch Mitschülerinnen und Mitschüler zulassen	▪ Zeit zum Fragen lassen, Denkanstöße geben
Nachbereitung	▪ ggf. Bewertungen der Mitschülerinnen und Mitschüler einbeziehen	▪ Z.B. durch schriftliche Notizen oder durch mündliche Besprechung
	▪ Urteil der Akteure einbeziehen	▪ Hierfür etwas Zeit lassen, nicht direkt nach der Präsentation
	▪ zeitnah über Präsentationen reflektieren	▪ Beurteilungen festlegen, unklare Beurteilungen notieren und ggf. für die nächste Beurteilung verändern
	▪ Bekanntgabe	▪ Ggf. erst alle Präsentationen abwarten, wenn möglich Bekanntgabe in Gesprächen organisieren.

Akzeptanz neuer Beurteilungsformen aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern

Der zugrundeliegende Unterricht, der sich an einer konsequenten Umsetzung des erweiterten Lernbegriffs orientiert, ist bei Schülerinnen und Schülern beliebter als der ‚sonstige‘ Unterricht, der in der Regel eher lehrer- und lehrstoffzentriert verläuft. Allerdings ist er auch anstrengender, dies wird häufig übersehen. Aufwand, persönliche Anstrengung und geforderte Leistung sind hoch. Insbesondere in Unterrichtskonzeptionen, die i.w.S. als projektorientiert bezeichnet werden können, vollbringen Schülerinnen und Schüler einige Leistungen, die nicht auf den ersten Blick offensichtlich sind und persönlich als sehr anstrengend erlebt werden:

- Die Materialsuche muss zuweilen selbst geleistet werden.
- Das Material muss vorsortiert werden, es ist i.d.R. nicht didaktisch aufbereitet.
- Die Inhalte müssen weitgehend selbstständig erarbeitet werden, die anstrengende Aneignung des Wissens wird im Unterricht nicht durch die Lehrkraft erleichtert.
- Es handelt sich ausschließlich um ganze Themenbereiche, die komplett erarbeitet werden müssen, es genügt also nicht, ausschnittsweise und bruchstückhaft, wie möglicherweise für eine Klassenarbeit, zu lernen.
- Die Leistungserwartungen sind komplex: Arbeitsprozess, Präsentation, Produkt – verschiedene Bausteine werden beurteilt und müssen daher vorbereitet werden.

- Die Präsentation vor der Klassenöffentlichkeit zwingt dazu, sich gut vorzubereiten, eine schlechte Leistung wird sonst als tendenziell blamabel vor den Augen der Mitschülerinnen und Mitschüler empfunden: Man will zeigen, was man kann.
- Dadurch, dass nicht alleine gearbeitet wird, müssen aufwändige Absprachen unter den Gruppenmitgliedern getroffen werden. Die Gruppendynamik kann zu zusätzlichen Leistungen führen, z.B. besonderes Präsentationsmaterial, es kann jedoch auch sein, dass Gruppenprozesse schwierig sind, was als ebenfalls anstrengend empfunden wird.
- Die Motivation ist außergewöhnlich hoch: Nun werden besondere Leistungen gefordert, dies beinhaltet die Chance die normalen, inhaltlich-kognitiven Lernleistungen auszugleichen und dadurch den Notendurchschnitt zu verbessern. Diese Möglichkeit wollen sich Schülerinnen und Schüler nicht entgehen lassen.
- Eine Reihe ‚besonderer Leistungen‘ fallen an, die nicht auf den ersten Blick ersichtlich sind, weil sie nicht direkt beurteilt werden: Layoutarbeit mit Computern, schriftliche Vorbereitung auf eine mündliche Präsentation (z.B. Stichwortzettel), Einüben einer Präsentation, Konsultieren von Experten oder Eltern u.a.
- Der Umgang mit manchen neuen ‚Methoden‘ ist für Schülerinnen und Schüler neu, z.B. die Vorbereitung einer Präsentation. Mangelnde Erfahrungswerte und Routine erzeugen Unsicherheit, die mit höherem Einsatz kompensiert wird.

Der hohe Aufwand, bzw. die persönliche Anstrengung ist Lehrerinnen und Lehrern nicht immer bewußt, da sie häufig nur einen Ausschnitt des Arbeitsaufwandes miterleben *und* die vollbrachte Leistung nach ihren Maßstäben nicht zwangsläufig gut ist. Bei einem schlechten Ergebnis wird daher auch eher ein geringer Aufwand vermutet. Aber: Wenn schon der Aufwand hoch und die erbrachten Leistungen vielfältig sind, dann möchte man dies auch honoriert haben, eine Beurteilung, auch als Note, wird daher zumeist gefordert. Als ein wesentliches Argument für neue Beurteilungsformen wird immer wieder genannt, dass durch das breitere Beurteilungsspektrum auch unterschiedliche Leistungsfähigkeiten anerkannt würden. In diesem Verständnis sind neue Beurteilungsformen ein Beitrag zu einer gerechten Beurteilung. Allerdings äußern sich *einzelne* Schülerinnen und Schüler auch kritisch, dabei werden folgende Punkte genannt:

- Im Hinblick auf die inhaltlich-kognitive und individuelle Abschlussprüfung werden kooperative und ganzheitliche Leistung zugunsten einer effizienten Vorbereitung abgelehnt.
- Wenn im traditionellen Unterricht sehr gute Noten erzielt werden, dann ist die Motivation für neue Lern- und Beurteilungsformen geringer.
- Der höhere Aufwand wird zuweilen gescheut, eine traditionelle Klassenarbeit wird als der bequemere Weg angesehen.

Die insgesamt hohe Akzeptanz ist auch auf die stärkere Beteiligung (Selbstbeurteilung, Mitbeurteilung, gemeinsame Kriterienerstellung, gemeinsame Reflexion) von Schülerinnen und Schüler sowie auf das hohe Maß an Transparenz zurückzuführen. Beides ist im Rahmen neuer Beurteilungsformen unabdingbar.

Unterrichtsbeobachtung: Dringend notwendig, anspruchsvoll und bisher vernachlässigt

In jedem Unterricht findet Beobachtung statt. Allerdings ist diese eher zufällig und unsystematisch. Im Rahmen neuer Beurteilungsformen erhält eine geplante und systematische Unterrichtsbeobachtung eine hohe Bedeutung.

Beobachtung ist eine grundlegende notwendige Kompetenz zur Durchführung neuer Formen der Leistungsbeurteilung.

Besonders bei der Prozessbeurteilung und bei der Präsentationsbeurteilung wird die Beobachtung bedeutsam. Im Forschungsprojekt wurden unterschiedliche Beobachtungsbögen verwendet. Abb. 22 zeigt exemplarisch einen Beobachtungsbogen aus der Fallstudie 3:

Abb. 22: Merkmalsbogen zur Beobachtung des Lern- und Arbeitsverhaltens

Name:		Datum:				
Merkmalsbögen zur Beobachtung des Lern- und Arbeitsverhaltens in der Still- und Freiarbeit						
Der Schüler/die Schülerin...		+	o	-	spezifische Anmerkungen	
Stillarbeit	1.	kommt in angemessener Zeit zu konzentrierter Arbeit				E
	2.	bearbeitet gewählte Aufgaben in angemessener Zeit				
	3.	ist bemüht, auch schwierige Lerninhalte durchzustehen				D
	4.	führt eine gewissenhafte selbstständige Lösungskontrolle durch				
Freiarbeit	5.	lässt sich auf kooperatives Lernen ein				
	6.	kann schwächeren Schüler/innen Hilfe geben				C
	7.	kann selbst Hilfe annehmen				
	8.	lernt situationsgerecht mit anderen zusammen				
schriftl.	9.	leistet eine gute Heftführung				
	10.	kann einen aussagekräftigen Kurzbericht über die Freiarbeit verfassen				
Regeln	11.	hält die Still- und Freiarbeitsregeln ein				
Bemerkungen						
						F

- A: ‚Kopf‘: Im ‚Kopf‘ sind Name und Datum abgebildet. Bei mehreren Beobachtungsrunden können auch mehrere Daten eingetragen werden.
- B: *Beobachtungsbereiche*: Im vorliegenden Beispiel sind auch schriftliche Leistungen enthalten. Die vier Bereiche ‚Regeln‘, ‚schriftliche Leistung‘, ‚Freiarbeit‘ und ‚Stillarbeit‘ decken wesentliche Bereiche des Unterrichtskonzepts ab.
- C: *Kriterien*: Für jedes Feld wurden einige Beobachtungskriterien festgelegt. Pro Bereich sind es höchstens vier Kriterien.
- D: *Skalierung*: Hier wurde eine Dreierskalierung angewandt, viele andere sind denkbar, z.B. 1 bis 4; 1 bis 5; 1 bis 6; ++/+/o/-/-; ++/+/-/-; +2 bis -2. Bei geringer Erfahrung ist es hilfreich eine ‚kleine‘ Skalierung (z.B. Dreierskalierung) zu verwenden.

E: *Spezifische Anmerkungen*: Raum für Anmerkungen zu den einzelnen Kriterien.

F: *Allgemeine Bemerkungen*: Anmerkungen, die nicht durch die Kriterien abgedeckt sind.

Die folgenden Aspekte verdeutlichen zentrale Erfahrungen beim Umgang mit Beobachtungsbögen und bei der Beobachtung selbst.

- *Passung ‚Unterricht – Beobachtungsbogen‘*: Ein handhabbarer Beobachtungsbogen bildet die Unterrichtsstruktur ab, d.h. wesentliche Elemente des Unterrichts sind im Beobachtungsbogen visualisiert und über einzelne Beobachtungskriterien konkretisiert. Die Übernahme externer Beobachtungsbögen, z.B. aus der Literatur, kann ideenspendend sein, eine direkte Übertragung ist nach unseren Erfahrungen nicht erfolgreich.
- *Wenige konkrete Beobachtungskriterien genügen*: Beurteilt wird nicht die angestrebte Kompetenz, sondern einzelne Elemente der Performanz (vgl. Abb. 2). Bereits einige wenige Kriterien strukturieren das Geschehen und bieten eine wertvolle Orientierung für Schülerinnen und Schüler. Zu viele Kriterien überfordern alle Beteiligten. Je konkreter die Kriterien sind, desto leichter lassen sie sich beobachten, desto eher sind die notwendigen Kompetenzen einübbar und desto eher wird eine Beurteilung von Persönlichkeitsmerkmalen vermieden.
- *Sprachliche und inhaltliche Verständlichkeit aller Kriterien*: Die gemeinsam entwickelten Kriterien müssen für Lehrkräfte und Lernende sprachlich und inhaltlich vollkommen verständlich sein. Dies erfordert eine gemeinsame Verständigung über die einzelnen Kriterien.
- *Räumliche Nähe zur Beobachtung eines Kriteriums*: Manche Kriterien können gut aus der Distanz beobachtet werden, z.B. Mimik, Gestik, Umgang mit Medien. Andere Kriterien, z.B. kommunikatives Verhalten in der Gruppenarbeit können nur aus nächster Nähe festgestellt werden, da man mithören muss. Diese Nähe muss mit Schülerinnen und Schülern vorher besprochen werden, da sie sonst hemmend wirken kann.
- *Wissen um die subjektive Wahrnehmung*: Jede Situation wird von verschiedenen Personen 1. unterschiedlich wahrgenommen, 2. unterschiedlich beschrieben, 3. unterschiedlich interpretiert, 4. unterschiedlich beurteilt. Daher ist es sinnvoll mehrere Sichtweisen hinzu zu ziehen, z.B. indem auch die Wahrnehmung von Mitschülerinnen und Mitschülern berücksichtigt wird.
- *Beobachtungssituation organisatorisch erleichtern*: Bei der Beobachtung des Arbeitsprozesses ist es sinnvoll, nicht mehr als ca. drei Schülerinnen und Schüler in einer Unterrichtssituation zu beobachten. Die zu beobachtende Schülergruppe sollte zudem nebeneinander sitzen. Die notwendigen Unterlagen sollten vorbereitet sein (z.B. Beobachtungsbögen). Beobachtungsphasen sind langfristig (über das Schuljahr hinweg) und kurzfristig (Wochenstunden) zu organisieren.
- *Nicht auf Vollständigkeit zielen*: Nicht alle Kriterien müssen beurteilt werden, es gibt also auch nicht bewertbare Kriterien (,n.b.‘) innerhalb eines Bogens. Dies ist normal und sollte keinesfalls beunruhigen, statt dessen zur Reflexion herausfordern: Warum ist das Kriterium nicht beobachtbar? Was meint die beobachtete Schülerin dazu?
- *Die Fähigkeit zu beobachten muss erst entwickelt werden*: Unterrichtsbeobachtung ist ein sehr anspruchsvolles Aufgabenfeld, sie erfordert hohe Konzentration und Ausdauer. Zu Beginn scheint man nur wenig zu sehen, eine detailliertere Wahrnehmung entwickelt sich jedoch bei zunehmender Erfahrung.

- *Zusammenhang zwischen Unterricht bzw. Lernumgebung und Beobachtungskriterien:* Lernumgebung und Lernmaterial korrespondieren mit dem Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler. Manche Beobachtungen beleuchten daher eher die Unterrichtsbedingungen als das Lernverhalten: Birgt das Material unterschiedliche Schwierigkeitsgrade? Sind die Anleitungen verständlich? Eine differenzierte Beobachtung leistet daher auch immer einen Beitrag zur Weiterentwicklung des Lernarrangements.
- *Beobachtet wird nur, was zuvor vermittelt wurde:* Dies ist ein ganz zentrales Spannungsfeld neuer Beurteilungsformen. Grundsätzlich sollten alle Beurteilungskriterien im vorherigen Unterricht beurteilungsfrei erlernt und erprobt werden, erst dann kann eine Beurteilung erfolgen. Lehrkräfte sind dadurch gefordert, den Unterricht entsprechend zu gestalten, dies verdeutlicht den engen Zusammenhang zwischen Unterricht und Leistungsbeurteilung.
- *Chronologische Kriterienanordnung:* Innerhalb der einzelnen Bereiche ist es besonders bei einer systematischen Beobachtung erleichternd, wenn die Kriterienanordnung chronologisch erfolgt. In der Abb. 22 sind die Kriterien für die Beurteilung der Stillarbeit chronologisch angeordnet (zuerst ‚...kommt in angemessener Zeit zu konzentrierter Arbeit‘; am Schluss ‚...führt eine gewissenhafte Lösungskontrolle durch‘). Dies ist nicht immer möglich, kann jedoch auch für eine Präsentationsbeobachtung sinnvoll sein.

Die Unterrichtsbeobachtung, insbesondere die systematische Unterrichtsbeobachtung im Rahmen eines stabilen Lernarrangements, bietet (auch für sehr erfahrene Lehrkräfte) zahlreiche überraschende Momente: Beide Seiten können von den Beobachtungserfahrungen profitieren. Allerdings kann Beobachtung auch schnell als Disziplinierung und Kontrolle empfunden werden. Daher ist die kommunikative Validierung der Beurteilungskonzeption, die regelmäßige Reflexion und ein intaktes Vertrauensverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden *unabdingbar*.

Zur Lehrerrolle: Zentrale Aufgabenfelder und Arbeitsweise in einem veränderten Unterricht

Unterricht, der konsequent auf den erweiterten Lernbegriff ausgerichtet ist, bedarf eines veränderten Verständnisses der Lehrerrolle. Ganz besonders evident wird dies während projektorientierter Unterrichtsphasen, in denen unter Zeit- und Handlungsdruck mehrere Aufgaben parallel anstehen. Die folgenden sechs Aufgaben verdeutlichen die wesentlichen, im Laufe unserer Erprobungen eruierten Felder:

(1) *Organisieren:* Durch die Parzellierung des schulischen Alltags (zeitlich, räumlich) müssen organisatorische Maßnahmen flexibel und zügig vollzogen werden. Häufig ist im Vorfeld des Unterrichts nicht genau absehbar, welche Maßnahmen notwendig sind, z.B. Lern- und Arbeitsmaterial beschaffen, Kopien erstellen, Räume für Gruppenarbeiten zuweisen, Zugang zu Computern ermöglichen u.a.

(2) *Erziehen:* Erziehen, als eine bewusste und intentionale Einflussnahme ist schularten- und schulstufenspezifisch in unterschiedlicher Weise notwendig. In manchen Klassen ist die Erziehung eine grundlegende Aufgabe und überlagert Lernprozesse. Bereits wenige erziehungsbedürftige Schülerinnen und Schüler können die Aufmerksamkeit der Lehrkraft vollkommen in Anspruch nehmen und hohe Belastung bewirken.

(3) *Beraten:* Lernberatung erhält im Kontext neuer Beurteilungsformen eine neue und gewichtige Bedeutung. Die spätere Beurteilung wirft ihren Schatten voraus und

verpflichtet zu einer Beratung, die den Unterrichtsprozess und den Lernprozess einzelner stabilisiert. Die Beratungssituation selbst muss organisiert und geklärt werden, dies sei an einigen Fragen verdeutlicht: Wie viel Zeit steht zur Verfügung (z.B. im Vergleich zu einer systematischen Beobachtung)? Wie häufig werden lernschwache Gruppen beraten? Welche phasenbezogenen Hilfen kann ich anbieten?

(4) *Beurteilen/ Diagnostizieren (über Beobachtung)*: Sofern im Unterricht beurteilt wird, z.B. durch eine punktuelle oder systematische Unterrichtsbeobachtung, werden alle andere Aufgaben sekundär, d.h. auf spätere Phasen verschoben. Bei einer Beurteilung ist die Aufmerksamkeit der Lehrkraft vollständig auf die Beobachtung fokussiert. Die Beurteilung verpflichtet zu höchster Konzentration, um zu einem möglichst sorgfältigen und fundierten Ergebnis zu gelangen.

(5) *Lehrerzentriert agieren*: Im Verlauf einer Unterrichtseinheit oder einer Unterrichtsstunde sind immer wieder lehrerzentrierte Phasen notwendig, die gezielt und situationsangemessen eingesetzt werden: Beurteilungskriterien müssen durchdacht werden, der Zeitplan muss überarbeitet werden, schwierige Inhalte werden erläutert, der momentane Arbeitsstand wird eruiert u.a. Diese lehrerzentrierten Phasen sind für die Beurteilung wichtig, weil sie eine gemeinsame Sichtweise in der Klassenöffentlichkeit herstellen.

(6) *Unterrichtsprozess reflektieren*: Das Unterrichtsgeschehen ist immer auf eine Zielsetzung hin ausgerichtet. Die Reflexion über den Gesamtprozess ist daher permanente Aufgabe. Die Reflexion sorgt für eine sinnvolle Einordnung und Abfolge der bisher genannten fünf Aufgaben und sichert den Gesamtprozess ab.

Nicht nur die Lehrerrolle, auch die Arbeitsweise verändert sich bei der Anwendung neuer Beurteilungsformen. Der zugrundeliegende Unterricht weist eine andere Struktur als der traditionelle Unterricht auf:

- Die später beurteilten und angestrebten (nicht-fachlich-inhaltlichen) Kompetenzen müssen vermittelt und gelernt werden.
- Die kommunikative Validierung des gesamten Beurteilungsprozesses ist dringend notwendig und benötigt viel Zeit.
- Der Beratungsbedarf nimmt zu, weil die spätere Beurteilung zu einer kompetenten Begleitung und Beratung des Arbeitsprozesses verpflichtet.
- Die Beurteilung verteilt sich, ist nicht mehr auf exakt kalkulierbare Zeitphasen reduzierbar, wie z.B. bei der Korrektur von Klassenarbeiten.

Schuljahresplanung: Unterrichts- und Beurteilungskonzeption verankern

Durch die veränderte Unterrichts- und Beurteilungsstruktur ist auch eine veränderte Sichtweise auf das gesamte Schuljahr notwendig. Gewöhnlich verläuft die Schuljahresplanung persönlich, fachspezifisch und beschränkt auf die Verteilung der Lehrplaninhalte. Das gängige Instrument hierfür ist der Stoffverteilungsplan. Ein ähnlicher Plan ist für die Umsetzung des erweiterten Lernbegriffs und für die Vorstrukturierung der Leistungsbeurteilung notwendig. Abb. 23 verdeutlicht mögliche Phasen, die langfristig eingeplant werden können. Einige wesentliche Elemente dieser Planung seien genannt:

- *Passung Unterricht-Beurteilung*: Die Beurteilung setzt an der Unterrichtsstruktur an. Jede Unterrichtskonzeption mündet in einer anderen Beurteilung.

- *Unterschiedlicher Zeitumfang:* Der Ablauf (Abb. 23) kann auf das gesamte Schuljahr, aber auch auf eine Unterrichtseinheit bezogen werden.
- *Eine beurteilungsfreie Probephase* ist dringend notwendig, da die Beurteilung für Lehrende und Lernende durch diese transparent und verständlich wird.

Abb. 23: Schuljahresplanung – mögliche Phasen und Schritte

Phase		Konkretisierung	Beispiel
Zustimmung zu unterrichtlichen Leitbildern		<ul style="list-style-type: none"> ▪ pädagogischer Leistungsbegriff ▪ erweiterter Lernbegriff 	
↓ Unterrichtskonzeption erstellen		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zielsetzungen und anzustrebende Kompetenzen konkretisieren 	selbstständiges Erarbeiten und Präsentieren von Fachinhalten
↓ Akzeptanz und Zustimmung anstreben		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kolleginnen und Kollegen, Schulleitung ▪ Schülerinnen und Schüler ▪ Eltern 	
↓ Lernarrangement konzipieren		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unterrichtsarrangement, Organisation, Zeitbedarf, Ressourceneinsatz, Schuljahresplanung etc. 	„Schülerunterricht“
Phase 1 	Techniken bestimmen, verschriftlichen und einüben	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Schwerpunkte setzen ▪ schriftliche Übersicht ▪ Übungsphasen einplanen 	Was gehört zu einer guten Präsentation?
	mögliche Beurteilungskriterien festlegen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Beurteilungsbausteine und –kriterien festlegen 	Präsentation: Struktur, Umgang mit Medien etc.
	beurteilungsfreie Probephasen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ reduzierte Komplexität ▪ exemplarische Übungen ▪ gemeinsam beurteilen (Schü. u. L.) 	
	Auswertung, Reflexion, Konsequenzen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Welche Kompetenzen/ Techniken bereiten Probleme? ▪ Wo ist die Beurteilung problematisch, wo klappt sie gut? 	zu viele Kriterien
	Wiederholen, Korrigieren, Üben	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Problemfelder bearbeiten ▪ endgültige Beurteilung klären 	Kriterienkatalog kürzen
	Durchführung der Beurteilung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Anwendung der vereinbarten Beurteilungskriterien 	
	Auswertung, Reflexion, Konsequenzen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Welche Kompetenzen/ Techniken bereiten Probleme? ▪ Wo ist die Beurteilung problematisch, wo klappt sie gut? 	
	Leistungsdokumentation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Note, verbale Beurteilung 	
	Lernberatung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Beratungsgespräch mit einzelnen Schülerinnen und Schülern 	
	Lernprognose	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Was folgt aus der Beratung für die Zukunft? 	persönliche Vorhaben, systemische Unterstützung
	Pädagogische Handlung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Veränderung des Lernarrangements ▪ Neue Schwerpunkte bei der Vermittlung und Beurteilung 	Progression, Erhöhung der Komplexität
Phase 2			

- *Unsteter Verlauf:* Keine Unterrichtssequenz verläuft linear, vielmehr sind Variabilität und Dynamik Kennzeichen von Unterricht, ganz besonders bei eher offenen und projektorientierten Lernarrangements. Regelmäßige Reflexions- und Auswertungsphasen korrigieren Fehlentwicklung.
- *Übungsphasen:* Zum Vermitteln und Erlernen (der später beurteilten) Elemente des erweiterten Lernbegriffs ist ausreichend Übungszeit einzuplanen.
- *Progression:* Mittel- und langfristig steigert sich der Anspruch nicht-fachlich-inhaltlicher Leistungen, dies hat Auswirkungen auf den Unterricht und auf die Beurteilungskonzeption.
- *Weiterführende Konsequenzen:* Diagnose und Beurteilung fruchtet nur, wenn darauf auch weitere Handlungen erfolgen, die den individuellen Lernprozess der Schülerinnen und Schüler stabilisieren.

Zur Leistungsdokumentation: Note und/ oder verbale Beurteilung, Zeugnisbeilage, Portfolio?

Die Frage der Leistungsdokumentation bezieht sich auf das jeweilige Fach und auf das Zeugnis. Sofern die Dokumentation einer Beurteilung, z.B. zu einem Projekt, als Note erfolgt, kann diese *argumentativ* oder *mathematisch* ermittelt werden. Eine mathematische Berechnung wird sinnvollerweise über einen Zwischenschritt erfolgen, in welchem jedes Beurteilungskriterium mit einer bestimmten Punktezahle belegt wird. Die argumentative Ermittlung erfolgt in einem Validierungsprozess zwischen Lehrkraft und Schüler bzw. Schülerin, gegebenenfalls auch unter Beteiligung von Mitschülerinnen und Mitschülern. Zur Vermeidung von Missverständnissen: Es geht hier nicht darum, dass Schülerinnen und Schüler ihre Note festlegen oder das Beurteilungsmonopol übernehmen. Der Validierungsprozess ist von gegenseitigem Respekt gekennzeichnet, die Begründungen müssen argumentativ abgesichert sein.

Im Forschungsprojekt hat sich bei vielen projektorientierten Unterrichtskonzeptionen eine Mischform aus Note und verbale Beurteilung als praktikabel erwiesen. Dabei ist es sinnvoll, am Ende der Unterrichtsphase ein übersichtliches Bewertungsblatt über alle Leistungen zu erstellen, auf dem Punkte bzw. Note und verbale Begründungen abgebildet sind.

Im Rahmen des Forschungsprojektes wurden die folgenden Dokumentationsvarianten für das Zeugnis erprobt:

- Die Leistung geht über die Fachnote ins Zeugnis ein (F2, F4, F5, F6, F7, F10).
- Dem Zeugnis wird ein Beurteilungsbogen beigelegt, z.B. der Beobachtungsbogen für das Lern- und Arbeitsverhalten in der Freiarbeit (F1, F3).
- Zum Ende des Schuljahres wird ein Portfolio erstellt, in dem aussagekräftige Dokumente gesammelt werden, die direkt unterrichtliche Leistungen abbilden (F9).

Die Frage der Leistungsdokumentation ist wichtig. Es ist daher überaus hilfreich 1. innerhalb der Einzelschule zu einem Konsens über die grundsätzlichen Beurteilungsmöglichkeiten zu kommen und 2. mit der jeweiligen Klasse diese Frage zu erörtern und gegebenenfalls flexibel zu entscheiden.

Wesentliche Prozessfaktoren bei der Anwendung neuer Formen der Leistungsbeurteilung

Die zentrale Zielsetzung des Forschungsprojekts bestand darin, wesentliche Prozessfaktoren bei der Erprobung neuer Formen der Leistungsbeurteilung herauszuarbei-

ten. Die folgende Auflistung ist der Versuch, dies in einigen Bausteinen zu konkretisieren, ich setzte dabei die Zustimmung zu einem pädagogischen Leistungsbegriff und einem erweiterten Lernbegriff voraus.

Abb. 24: Maßnahmen zur Stabilisierung des Beurteilungsprozesses

Der Beurteilungsprozess wird stabilisiert...	
(1)	wenn Klarheit über die zugrunde liegende Unterrichtskonzeption und deren Zielsetzungen besteht,
(2)	wenn die Unterrichts- und Beurteilungskonzeption vom Kollegium akzeptiert und getragen wird,
(3)	wenn Sinn und Zweck der Unterrichts- und Beurteilungskonzeption für Schülerinnen und Schüler verständlich ist und gleichzeitig Gestaltungsmöglichkeiten erhalten bleiben,
(4)	wenn das Lernarrangement klar strukturiert und organisiert ist,
(5)	wenn mehrere Lehrkräfte bei der Beurteilung kooperieren,
(6)	wenn der gesamte Beurteilungsprozess für alle Beteiligten transparent ist,
(7)	wenn das Schuljahr langfristig geplant wird,
(8)	wenn die Beurteilungskriterien gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern formuliert werden,
(9)	wenn der gesamte Beurteilungsbogen (Bausteine und Kriterien) handhabbar und übersichtlich ist,
(10)	wenn schwierige Beurteilungen (z.B. Gruppenbeurteilung, Prozessbeurteilung) gering gewichtet oder verbal beurteilt werden,
(11)	wenn die Beurteilung aus zwei oder drei Beurteilungsbausteinen besteht,
(12)	wenn Schülerinnen und Schüler mittels Selbst- und/ oder Mitbeurteilung am Beurteilungsprozess teilnehmen,
(13)	wenn die Beurteilungskriterien konkret formuliert sind,
(14)	wenn alle Beurteilungskriterien im vorausgehenden Unterricht vermittelt und eingeübt werden,
(15)	wenn die Beurteilung von Persönlichkeitsmerkmalen vermieden wird,
(16)	wenn der eigentlichen Beurteilung mindestens ein beurteilungsfreier Probedurchlauf vorausgeht, in dem exemplarisch und mit reduzierter Komplexität geübt werden kann,
(17)	wenn regelmäßig Auswertungs- und Reflexionsphasen stattfinden,
(18)	wenn sorgfältig überlegt wird, welche Beurteilungsbausteine benotet werden und welche eher verbal beurteilt werden sollen,
(19)	wenn die Komplexität einer dynamischen Unterrichtssituation und die daraus resultierenden Aufgaben innerhalb einer veränderten Lehrerrolle nicht unterschätzt werden,
(21)	wenn die Schwierigkeit der Prozessbeurteilung berücksichtigt wird,
(22)	wenn die eigenen Fähigkeiten bei der Unterrichtsbeobachtung realistisch eingeschätzt und weiterentwickelt werden,
(23)	wenn das Gesamtergebnis auf einem individuellen Bewertungsblatt übersichtlich und sorgfältig zusammengefasst wird,
(24)	wenn die Leistungen im Zeugnis ersichtlich werden,
(25)	wenn grundsätzliche Spannungsfelder nicht überbewertet werden,
(26)	wenn der Beurteilung ein Beratungsgespräch, weitere Lernprognosen und pädagogische Handlungen folgen.

Die Auflistung (Abb. 24) bedarf einer reflektierten Anwendung und einer situationspezifischen Veränderung, sie ist keinesfalls direkt übertragbar.

Zentrale Problembereiche

Die zehn Fallstudien verliefen insgesamt erfolgreich in dem Sinne, dass alle Beurteilungsvarianten durchgeführt werden konnten, die Schülerinnen und Schüler größtenteils sehr gerne daran teilnahmen und die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer sich aktiv und engagiert beteiligten. Das stimmt optimistisch, darf jedoch nicht über einige Problembereiche hinwegtäuschen.

Problembereich ‚Beurteilungskompetenz‘

Zahlreiche Probleme könnten leichter bewältigt werden, wenn die Beurteilungskompetenz ausgebildet wird und zunehmend Erfahrungen vorliegen.

- Beispiel: Im Laufe eines dynamischen, projektorientierten Unterrichts ist es nicht möglich, eine Prozessbeurteilung einzig durch eine Unterrichtsbeobachtung der Lehrkraft zu leisten. Sinnvoll ist daher eine punktuelle Beobachtung, eine verbale Beurteilung und die Beteiligung von Schülerinnen und Schülern (als Selbst- oder/ und Mitbeurteilung).
- Weitere Beispiele: Die Fähigkeit zur Beobachtung muss erst ausgebildet werden; die Konfiguration von Beurteilungsbögen muss erlernt werden.

Die ‚Beurteilungskompetenz‘ kann über Erprobungen, über Aus- und Fortbildungsmaßnahmen verbessert und stabilisiert werden.

Problembereich ‚grundsätzliche Spannungsfelder‘

Manche Probleme können weder pädagogisch noch methodisch-didaktisch oder auf andere Weise grundsätzlich gelöst werden.

- Beispiel: Die Beteiligung von Schülerinnen und Schülern an der Beurteilung ist persönlichkeitsfördernd und bildungswirksam, dies schließt jedoch nicht aus, dass einzelne Schülerinnen und Schüler noch nicht vertrauensvoll damit umgehen können.
- Weitere Beispiele: Gruppenleistung – aber Einzelnote?; die Beteiligung von Schülerinnen und Schülern am kommunikativen Validierungsprozess hat seine Grenzen an der Kommunikationsfähigkeit von allen Beteiligten.

Diese grundsätzlichen Spannungsfelder müssen situativ und jeweils neu aufgelöst werden, was aufwändig sein kann und Kompromisse erforderlich macht.

Problembereich ‚Rahmenbedingungen‘

Große Klassen, Stofffülle, Zeitdruck, räumliche und materielle Probleme, rechtliche Unklarheiten, schulorganisatorische Probleme behindern die Durchführung neuer Beurteilungsformen.

- Beispiel: Das Einüben nicht-fachlich-inhaltlicher Kompetenzen des erweiterten Lernbegriffs ist zeitaufwändig, der kommunikative Validierungsprozess ebenfalls.
- Weitere Beispiele: Neue Beurteilungsformen und die derzeitigen Abschlussprüfungen werden vielfach als Bruch empfunden; große Klassen erschweren die systematische Unterrichtsbeobachtung.

Diese Probleme erfordern auch bei engagierten Lehrkräften einen ständigen Balanceakt. Innovative Veränderungen und die Implementierung werden erschwert.

*Problembereich ‚unterschiedliche Unterrichtskonzeptionen/
Schulentwicklung‘*

Innerhalb einer Einzelschule, innerhalb einer Klassenstufe und innerhalb einer Klasse werden permanent unterschiedliche Unterrichts- und Beurteilungskonzeptionen angewandt. Der Unterrichtsalltag spiegelt hier das Bild eines zufälligen, ressourcenverschwendenden, zum Teil widersprüchlichen Nebeneinanders verschiedener Unterrichtskonzeptionen wider.

- Beispiel: Es erfolgt keine Absprache über Progressionen bei Referaten. Was in Klasse 5 gelernt wurde, ist in Klasse 10 vergessen.
- Weitere Beispiele: Keine Absprachen unter Lehrkräften einer Klasse über Unterrichtskonzeptionen, keine Fortsetzung bereits eingeübter Kompetenzen bei Fachlehrerwechsel.

Dieser Problembereich verweist auf die Handlungsfelder Schul- und Unterrichtsentwicklung, in dessen Kern insbesondere auf der Ebene der Klassenteams verstärkt kooperiert wird.

Kap. 4. Thorsten Bohl: Adressatenspezifische Empfehlungen zur Weiterentwicklung und Anwendung neuer Formen der Leistungsbeurteilung

Empfehlungen für interessierte Lehrkräfte, Lehrerteams und Einzelschulen

- (1) *Praktische Hinweise:* Abb. 24 verdeutlicht Hinweise, die bei der Anwendung neuer Beurteilungsformen hilfreich sein können. Eine detailliertere Erörterung kann an dieser Stelle nicht geleistet werden, wir verweisen auf den Forschungsbericht.
- (2) *Konsens innerhalb der Einzelschule:* Innerhalb der Einzelschule empfiehlt es sich zu vereinbaren, welche Formen der Leistungsbeurteilung und –dokumentation grundsätzlich angewandt werden können. Dieser Konsens kann über die verschiedenen Fachkonferenzen, Klassenkonferenzen und Lehrerteams konkretisiert werden, der Konsens soll nicht einschränkend wirken, sondern für alle Beteiligten Handlungssicherheit gewähren.
- (3) *Kooperation:* Die Durchführung neuer Formen der Leistungsbeurteilung wird stabilisiert, wenn mehrere Lehrkräfte kooperieren, z.B. durch Hospitationen (besonders sinnvoll bei beurteilungsfreien Probephasen), durch ähnliche Beurteilungsarrangements in Parallelklassen, durch gemeinsame Beurteilungen bei fächerübergreifenden Arrangements.

Empfehlungen für Mitglieder der Schulverwaltung

- (1) *Unterrichtliche Zeitstruktur:* Neue Formen der Leistungsbeurteilung sind in ihrer inneren Struktur komplex, die Anwendung vollzieht sich nach anderen Gesetzen als eine traditionelle Beurteilung. Daher ist ein erhöhter Zeitbedarf innerhalb des Unterrichtsalltags notwendig (z.B. zur Einübung von Kompetenzen, zur Reflexion, Lernberatung, Lernprognose). Auf dem zusätzlichen Hintergrund einer veränderten Lehrerrolle geraten damit veränderte Arbeitszeitmodelle und eine veränderte unterrichtliche Zeitstruktur in den Blick.
- (2) *Anpassung der Abschlussprüfungen:* Neue Formen der Leistungsbeurteilung widersprechen derzeit den gängigen Abschlussprüfungen (Ausnahme: Projektprüfung in der Hauptschule). Unsere Empfehlung geht dahin, eine Art ‚Schulprofilprüfung‘ zu ermöglichen, die eine Projektprüfung sein kann, jedoch nicht zwangsläufig sein muss. Unter der Vorlage bestimmter Gütekriterien fänden dadurch unterschiedliche Schulprofile ihre konsequente Fortsetzung.
- (3) *Klärung rechtlicher Probleme:* Einige rechtliche Problemfelder sollten geklärt und Grauzonen erörtert werden. Wir empfehlen dabei, diese Klärungen schriftlich zu publizieren, so dass interessierte Lehrkräfte damit arbeiten können. Folgende Problemfelder seien genannt: Gruppenbeurteilung bzw. –note, Ersatz von Klassenarbeiten (bzw. Tests, mündliche Noten) durch neue Beurteilungsformen, Vergleichbarkeit ähnlicher Leistungen (z.B. Schülerunterricht, Präsentation, vgl. F6), Veränderung von Zeugnissen bzw. Beilage von Beurteilungsblättern zum Zeugnis, Beteiligung von Schülerinnen und Schülern bei Beurteilung, grundsätzlich: Justiziable Gütekriterien bei der Anwendung neuer Beurteilungsformen.
- (4) *Weiterentwicklung der Bildungspläne:* Die veränderte Zeitstruktur bzw. die veränderte Schwerpunktbildung bei der konsequenten Anwendung des erweiterten

Lernbegriffs benötigt Freiräume, die durch Kürzung der Stofffülle der Bildungspläne ermöglicht werden könnte. Empfehlenswert wäre zudem, den fachspezifischen Charakter des erweiterten Lernbegriffs hervorzuheben, z.B. dadurch, dass dieser explizit *innerhalb* der einzelnen Unterrichtsfächer verankert wird. Die Vermittlung nicht-fachlich-inhaltlicher Zielsetzungen könnte durch eine gezieltere Vernetzung der Fächer, z.B. in Fachbereiche (sprachlich, naturwissenschaftlich, gesellschaftlich), gestärkt werden.

Empfehlungen für Mitglieder der ersten und zweiten Ausbildungsphase und der Lehrerfortbildung

- (1) *Konzeptionelles Denken* ist erforderlich, um Zielformulierungen des erweiterten Lernbegriffs, trotz der parzellierenden Wirkung des Schul- und Unterrichtsalltags, langfristig zu verwirklichen. Einige Beispiele seien genannt: Erstellung einer Unterrichts- und Beurteilungskonzeption, langfristige Schuljahresplanung, Eingliederung in die Unterrichts- und Schulentwicklung.
- (2) *Beurteilungskompetenz* ist eine wesentliche Aufgabe bei der Anwendung neuer Beurteilungsformen: Gestaltung des gesamten Beurteilungsprozesses, Erstellung von Bewertungsbögen und –kriterien, Beteiligung von Schülerinnen und Schülern, Lernprognose und pädagogische Handlung. Eine besondere Rolle spielen dabei Lernberatung und Unterrichtsbeobachtung.
- (3) *Beratungskompetenz* ist notwendig um selbstständige Lernprozesse zu begleiten. Dazu zählen bestimmte Techniken und Kenntnisse (z.B. W-Fragen, Kenntnisse von Gruppenarbeitsprozessen, Visualisierungstechniken) und die Fähigkeit zur individuellen Lernberatung in systemischem Kontext.
- (4) *Scheinobjektivität der traditionellen Beurteilung*: Die erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisse zur Fragwürdigkeit der Zensurengebung sind an der Unterrichtspraxis völlig vorbeigegangen. Die traditionelle Beurteilung wird als weitgehend objektiv oder gar gerecht angesehen. Zur Anwendung neuer Beurteilungsformen sind daher veränderte Gütekriterien und eine kritische Analyse der traditionellen Beurteilung notwendig.
- (5) Insgesamt wäre die Aus- und Fortbildung auf eine *zielgerichtete Beurteilungsvielfalt* hin auszurichten: Jede Unterrichtsmethode benötigt eine spezifische Beurteilung, die im professionellen Handlungsrepertoire enthalten sein sollte. Methoden- und Beurteilungsvielfalt sind jedoch nicht per se Qualitätskriterien, sondern nur dann, wenn damit unterrichtskonzeptionelle und bildungstheoretische Zielsetzungen verbunden sind.
- (6) *Fachdidaktische Präzisierung*: Der erweiterte Lernbegriff und die Beurteilung nicht-fachlich-inhaltlicher Leistungen benötigen eine fachdidaktische Präzisierung: Welche Anteile nicht-fachlich-inhaltlicher Leistungen sind im jeweiligen Fach(-gebiet) enthalten? Auf welche Weise können nicht-fachlich-inhaltliche Leistungen innerhalb der jeweiligen Fachdidaktik gelehrt und gegebenenfalls beurteilt werden?

Literatur

- Aurin, K. (1990) (Hrsg.): Gute Schulen – Worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Bohl, T. (1998): Veränderte Formen der Leistungsbeurteilung in der Sekundarstufe I. In: Lehren und Lernen. 24. Jg./ Heft 8, S. 27-39
- Bohl, T. (2000a): Ressourcen in Schulentwicklungsprozessen. In: Grunder, H.-U./ Schubert, G. (2000): Forschungsprojekt ‚Regionale Schulentwicklung in Baden-Württemberg durch Kooperation und Vernetzung‘. Abschlussbericht. Universität Tübingen, Januar 2000, Text II - C
- Bohl, T. (2000b): Unterrichtsmethoden in der Realschule. Eine empirische Untersuchung zum Gebrauch ausgewählter Unterrichtsmethoden an staatlichen Realschulen in Baden-Württemberg. Ein Beitrag zur deskriptiven Unterrichtsmethodenforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Burmeister, U. (1993): Leistungsbeurteilung im Projektunterricht. In: Pädagogik. 45. Jg./ Heft 6, S. 22-24
- Fend, H. (1986): Gute Schulen - Schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule. 78. Jg./ Heft 3, S. 275-293
- Fend, H. (1996): Schulkultur und Schulqualität. In: Leschinsky, A. (Hrsg.): Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. Zeitschrift für Pädagogik. 34. Beiheft. Weinheim und Basel: Beltz, S. 85-97
- Fend, H. (1998): Qualität im Bildungswesen. Weinheim und München: Juventa
- Goetsch, K. (1994): Projektunterricht bewerten. In: Bastian, J./ Gudjons, H.: Das Projektbuch II. Hamburg: Bergmann und Helbig, S. 257 - 265
- Gonon, P. (1996) (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen kontrovers. Aarau: Verlag Sauerländer
- Groeben von der, A. (1993): Gemeinsam Lernen und individuell bewerten? In: Pädagogik. 45. Jg./ Heft 6, S. 26-30
- Groeben von der, A. (1999): Leistung wahrnehmen, Leistung bewerten. In: Pädagogische Führung. 10. Jg./ Heft 1, S. 7-10
- Grunder, H.-U. (1991): Regionale Besonderheiten der Schulzeugnisse in der Schweiz. Ansätze zu einer historisch-systematischen Skizze. In: Prinz von Hohenzollern, J.G./ Liedtke, M.: Schülerbeurteilungen und Schulzeugnisse. Historische und systematische Aspekte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 175-193
- Grunder, H.-U./ Schubert, G. (2000): Forschungsprojekt ‚Regionale Schulentwicklung in Baden-Württemberg durch Kooperation und Vernetzung‘. Abschlussbericht. Universität Tübingen
- Ingenkamp, K. (1995) (Hrsg.): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim und Basel: Beltz, 9.Aufl.
- Jürgens, E. (1983): Der Schülerbeobachtungsbogen in der Orientierungsstufe des Landes Bremen. Eine empirische Untersuchung zur Beurteilung des Schülerbeobachtungsbogens durch Lehrer. Frankfurt a. M.: Lang
- Jürgens, E. (1992): Beobachtung, Beschreibung, Beurteilung - Ein Merkmalsbogen zur Lernverhaltenbeschreibung. In: Praxis Schule 5-10.3. Jg. / Heft 2, S. 39-41 und 57-59
- Jürgens, E. (1992): Leistung und Beurteilung in der Schule. Sankt Augustin: Academia 3.Aufl.

- Jürgens, E. (1995): Die 'neue' Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht. Sankt Augustin: Academia, 2. Aufl.
- Jürgens, E. (1995): Offener Unterricht im Spiegel empirischer Forschung. Oldenburg: Oldenburger Vor-Drucke des Zentrum für pädagogische Berufspraxis, Heft 265/ 1995
- Jürgens, E. (1996): Gesellschaftliches Leistungsprinzip - pädagogischer Leistungsbegriff - schulische Leistungserziehung: Was wollen wir für unsere Kinder? In: Pädagogik und Schulalltag. 51. Jg./ Heft 4, S. 509-519
- Jürgens, E. (1997): Offener Unterricht im Spiegel empirischer Forschung. In: Pädagogische Rundschau. 51. Jg./ Heft 6, S. 677-697
- Jürgens, E. (1998a): Leistungserziehung – Leistungsbeurteilung und Unterrichtsgestaltung. In: Becher, H. R./ Bennack, J./ Jürgens, E. (Hrsg.): Taschenbuch Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 317-327
- Klafki, W. (1993): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz, 3. Aufl., S. 209-249
- Kleber, E.W. (1992): Diagnostik in pädagogischen Handlungsfeldern. Weinheim und München: Juventa
- Klippert, H. (1994a): Methoden-Training. Weinheim und Basel: Beltz 2. Aufl.
- Klippert, H. (2000): Pädagogische Schulentwicklung: Weinheim und Basel: Beltz
- Koch, S. (1999): Wenn Schulforscher von Schulreform träumen. Theorie und Praxis der ‚Schulqualitätsforschung‘. In: Die Deutsche Schule. 91. Jg./ Heft 4, S. 411-423
- Löwisch, D.-J. (2000): Kompetentes Handeln. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Lübke, S. -I. (1996): Schule ohne Noten. Lernberichte in der Praxis der Laborschule. Opladen: Leske und Budrich, S. 45-53
- Nuding, A. (1997): Beurteilen durch Beobachten. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Portmann, R. (1997): Schülerinnen und Schüler beobachten und beurteilen. In: Haarmann, D. (Hrsg.): Handbuch Elementare Schulpädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, S. 225-249
- Risse, E. (1999): 'Offener Unterricht' in der Evaluation. In: Die Lernende Schule. 2. Jg/ Heft 5, S. 14-17
- Saldern, M.v. (1999): Schulleistung in Diskussion. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Schnack, J. (1997): Systemzwang und Schulentwicklung. Hamburg: Bergmann und Helbig
- Schratz, M. (1994): Das retardierte Moment. Wie die Leistungsbeurteilung den pädagogischen Fortschritt hemmt. In: Informationen zur Deutschdidaktik. 18. Jg./ Heft 2, S. 17-34
- Schratz, M. (1995): Unterrichtsforschung als Beitrag zur Schulentwicklung. In: Rolff, H.-G.: Zukunftsfelder der Schulforschung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 267-298
- Schubert, G. (2000): Ergebnisse und Auslegung (Hermeneutik der Schulpraxis). In: Grunder, H.-U./ Schubert, G. (2000): Forschungsprojekt ‚Regionale Schulentwicklung in Baden-Württemberg durch Kooperation und Vernetzung‘. Abschlussbericht. Universität Tübingen, Januar 2000, Text III

- Steffens, U./ Bargel, T. (1993): Erkundungen zur Qualität von Schule. Neuwied: Luchterhand
- Tillmann, K.-J. (1995a): Schule, Wirtschaft und Qualifikation. Ein neuer Dialog über den Leistungsbegriff? In: Schulentwicklung und Lehrerarbeit. Hamburg: Bergmann und Helbig, S. 19-30
- Vierlinger, R. (1999): Leistung spricht für sich selbst. Heinsberg: Dieck
- Weinert, F.E./ Helmke, A. (1987): Schulleistungen – Leistungen der Schule oder des Kindes? In: Steffens, U./ Bargel, T. (Hrsg.): Untersuchungen zur Qualität des Unterrichts. Beiträge aus dem Arbeitskreis ‚Qualität von Schule‘ Heft 3. Wiesbaden und Konstanz: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung, S. 17-31
- Weinert, F.E./ Helmke, A. (1996): Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? In: Zeitschrift für Pädagogik. 34. Beiheft, S. 223-233
- Winter, F. (1996): Schülerelbstbewertung. Die Kommunikation über Leistung verbessern. In: Friedrich-Jahresheft XIV: Prüfen und Beurteilen. Seelze: Friedrich Verlag, S. 34-37
- Ziegenspeck, J.W (1999): Handbuch Zensur und Zeugnis in der Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Zinnecker, J. (1975) (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim und Basel: Beltz