



Grundlagen der Schulpädagogik

Band **49**

Felix Winter

Leistungsbewertung

Eine neue Lernkultur braucht einen anderen
Umgang mit den Schülerleistungen

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



Grundlagen der Schulpädagogik

Band 49

Leistungsbewertung

Eine neue Lernkultur braucht
einen anderen Umgang mit den
Schülerleistungen

Von

Felix Winter



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Grundlagen der Schulpädagogik

Herausgegeben von Astrid Kaiser, Rainer Winkel

Mitbegründet von Ernst Meyer

Umschlaggestaltung: Gabriele Majer, Aichwald

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

Berechtigte Ansprüche werden selbstverständlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

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

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

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

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, 73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

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

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler 2020

Printed in Germany – Druck: WolfMediaPress, Korb

Inhaltsverzeichnis

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

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

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

(Oliver Sacks: Onkel Wolfram)

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

(Montesquieu)

Vorwort des Herausgabeteams der Reihe

Paradigmenwechsel zur Leistungsbewertung

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

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

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

Dieses Buch könnte ein Standardwerk einer reformierten Leistungsbewertung werden.

Für die Mitherausgeber der Reihe

Astrid Kaiser

Vorwort zur 5. Auflage

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

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

Einleitung

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

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

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

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

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

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

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

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

1 Eine Reform der Leistungsbewertung ist überfällig

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

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

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

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

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

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

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

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

1.1 Die „Neue Lernkultur“ und die Frage der Leistungsbewertung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Merkmal: Selbstständigkeit

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Merkmal Prozessorientierung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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