



Leseprobe aus: Winter, Lerndialog statt Noten, ISBN 978-3-407-62950-0

© 2015 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-62950-0>

Vorwort

An den Schulen im deutschen Sprachraum ist die Leistungsbeurteilung immer noch und immer wieder ein heiß umstrittenes Thema. Vor allem die Benotung mit Ziffern wird von den einen als unentbehrlich angesehen und von anderen heftig kritisiert. Was dabei leicht übersehen wird, ist die Tatsache, dass in den vergangenen zwei bis drei Jahrzehnten viele Alternativen entstanden sind, erprobt wurden und Verbreitung gefunden haben. Sie betreffen sowohl die Art, wie schulische Leistung erbracht wird, als auch die Art, wie sie bewertet und dokumentiert wird. Auch das Umfeld der Leistungsbewertung hat sich verändert. Heute sind es nicht mehr die Lehrpersonen allein, welche die Schülerleistungen beurteilen. Es gibt auch Tests, die für einige Aspekte verlässliche Anhaltspunkte zum Lernstand an Schulen und in Bundesländern liefern. Und schließlich gibt es viel mehr Wissen über die Wirkung verschiedener Arten von Leistungsbeurteilung, das genutzt werden kann. Unter diesen Voraussetzungen scheint es mir notwendig und aussichtsreich, die Leistungsbeurteilung gründlich zu revidieren und zu verändern. Mit dem Titel des Buches *Lerndialog statt Noten* deute ich dafür die Richtung an: Es geht darum, die Leistungen und das Lernen gemeinsam genauer unter die Lupe zu nehmen und darüber so zu sprechen, dass Schlussfolgerungen gezogen werden können. Schlussfolgerungen, die Lehrpersonen helfen, ihren Unterricht passend zu gestalten, und die den Schülerinnen und Schülern Wege aufzeigen, was sie selbst zur Verbesserung ihrer Leistungen tun können. Dialoge über Lernen und Leistung – das kann man heute sicher sagen – bewirken mehr und Besseres als Noten. Denn da liegt zweifelsfrei eine der Schwächen von Noten, dass sie keinerlei Auskunft darüber geben, was man tun muss, um besser zu werden. Ich sehe sie als ein veraltetes Instrument, das man an den Schulen nach und nach beiseitelegen sollte, damit man sich den neuen Formen der Leistungsbeurteilung widmen und mit ihnen Erfahrungen sammeln kann.

Für all jene, die in Richtung neuer Formen der Leistungsbeurteilung gehen wollen oder in den Bildungsadministrationen Verantwortung für die Schulen tragen, gibt dieses Buch Anregungen sowie Beispiele und beschreibt geeignete Verfahren. Der Aufbau einer dialogischen, lerndienlichen Leistungsbeurteilung ist aber immer Pionierarbeit: für Lehrpersonen, Fachgruppen und Schulen. Es gibt dafür keine Patentrezepte. Und es geht nicht zuletzt darum, die eigenen Ansprüche an die Leistungsbeurteilung zu erweitern und zu verändern. Neu ist vermutlich auch, dass die Schülerinnen und Schüler bei der Leistungsbeurteilung eine zunehmend größere und eigenständigere

8 Vorwort

Rolle spielen können und sollen. Sie sollen in die Lage versetzt werden, selbst mehr auf Qualität zu achten und ihr Lernhandeln aktiv zu steuern.

Über die Inhalte der Kapitel wird jeweils zu Beginn der Teile I und II kurz etwas gesagt. Hier möchte ich noch all denjenigen Menschen danken, die dieses Buchprojekt unterstützt haben. Sei es, indem sie Kapitel kritisch gegengelesen haben, sei es, indem sie mir mit Rat und Material geholfen haben. Im Einzelnen: Helga Boldt, Peter Buck, Ursula Duss, Constanze Gramann, Annemarie von der Groeben, Phöbe Häcker, Rüdiger Iwan, Martin Keller, Stefan Keller, Franz König, Barbara Koch-Priewe, Dieter Lenzen, Anita Pfau, Silke Roether, Ingrid Scharlau, Isabel Schneider-Wölfinger, Vera Seidel-Jendreck, Karin Volkwein, Christof Weber, Isabel Wiedehage. Ihnen allen herzlichen Dank.

November 2014

Felix Winter

Teil I

Leistungsbeurteilung, die dem Lernen dient – Perspektiven für die Schule

Einleitung zum Teil I

Im ersten Teil dieses Buches sind Denklinien für eine Reform der schulischen Leistungsbeurteilung dargelegt. Sie sollen Perspektiven dafür eröffnen, wie die Leistungsbeurteilung nützlicher für das Lernen werden kann.

In Kapitel 1 werden die Reformaufgaben benannt, die aus meiner persönlichen Sicht derzeit auf der Agenda stehen oder stehen sollten. Dies geschieht in Form von erläuterten Thesen. Zudem wird die Begrifflichkeit vorgestellt, die im Buch eine Rolle spielt.

In Kapitel 2 geht es um Grundfragen des Prüfens und des Bewertens. Sie sind in einem Schema zusammengefasst, das es erlaubt, die Leistungsbeurteilung zu planen und so anzulegen, dass sie der jeweiligen Situation, den Prüftentionen und den Untersuchungsgegenständen angemessen ist.

In Kapitel 3 wird dafür plädiert, bei der Leistungsbeurteilung verstärkt nach den Qualitäten in Schülerarbeiten zu suchen und sie auch zu benennen. Dahinter wird ein kultureller Wandel sichtbar, der sich gegenwärtig in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen vollzieht: Die vorherrschende Orientierung auf Defizite wird verlassen zugunsten einer Orientierung auf Kompetenzen, Stärken und Ressourcen.

In Kapitel 4 wird einer der Brennpunkte der gegenwärtigen Bildungsdiskussion behandelt: die Orientierung auf Kompetenzbeschreibungen als Bezugsgrößen für den Unterricht. Dabei interessiert vor allem die Frage, ob und wie Kompetenzen auch für die schulische Leistungsbeurteilung ein Gegenstand sein können. Es wird deutlich, dass dies mit einem hohen Aufwand verbunden ist, wenn man nicht rein spekulativ Kompetenzeinschätzungen vornehmen will.

In Kapitel 5 wird die Notengebung behandelt. Einige Aspekte der wissenschaftlichen Diskussion über Noten werden referiert, und es werden Vorschläge gemacht, wie man mit den Noten umgehen kann, wenn man andererseits neue Formen der Leistungsbeurteilung etablieren möchte.

In Kapitel 6 geht es um Übergänge zwischen verschiedenen Abschnitten des Bildungssystems. Dort, wo früher vor allem Fragen der Auslese und einer gerechten Platzierung der Schülerinnen und Schüler diskutiert wurden, gibt es heute eine ganze Reihe neuer Ansätze, die Übergänge so zu gestalten versuchen, dass gemeinsam mit den Betroffenen und Beteiligten die diagnostische Situation verbessert wird und passende Lösungen gefunden werden.

1 **Reformaufgaben schulischer Leistungsbeurteilung – eine persönliche Standortbestimmung**

Wenn ich gelegentlich in Fachartikeln oder Lehrbüchern aus dem englischsprachigen Raum nach Anregungen für die hiesige Reform der Leistungsbeurteilung stöbere, bin ich immer wieder erfreut und angeregt. Dabei liegt es mir fern, etwa das amerikanische Schulsystem als Vorbild zu betrachten, denn seine Unzulänglichkeiten sind allzu offenbar und seine ausufernde Manie, alles testen zu wollen, stößt mich ab.¹ Was mir aber gefällt, ist schon allein die differenzierte Terminologie für ein Handlungsfeld, das bei uns mit Leistungsbeurteilung und Leistungsbewertung umschrieben wird. Man spricht dort von »assessment«. Das klingt zunächst einmal offener, schon weil die Leistung dabei nicht mitgenannt ist, und beinhaltet Beurteilung, Einschätzung, Auswertung, Prüfung. Interessant wird der Ausdruck aber dann in Kombination mit zusätzlichen Bestimmungen wie »assessment for learning«, »classroom assessment«, »large scale assessment«, »authentic assessment«, »ongoing assessment«, »formative assessment« u. a. m. Die Begriffsvielfalt macht deutlich, dass man an die Leistungsbeurteilung unterschiedlich herangehen kann. Sie widerspiegelt eine spannende Diskussion um neue Wege in der Pädagogischen Diagnostik, die in den 1990er Jahren vor allem in den USA stattgefunden hat und bis heute anhält. Ein wichtiger Gedanke ist dabei die Feststellung, dass sich die Leistungsbeurteilung wandeln müsse, weil sich die Vorstellungen von Lernen und Kompetenzaufbau tiefgreifend verändert haben, wogegen die Vorstellungen zur Überprüfung weiterhin stark denen der traditionellen psychometrischen Testtheorie verhaftet sind (Shepard 2000). Heute betrachtet man den Aufbau von Wissen und Können meist als einen aktiven und sozial organisierten Konstruktionsprozess der Lernenden, der stark vom Vorwissen einerseits und vom Feedback andererseits bestimmt ist. Entsprechend wird der Anspruch formuliert, dass die Beurteilung darin und dafür eine nützliche Rolle spielen solle – eben als »assessment for learning«.

Dieses Anliegen, nämlich die Leistungsbeurteilung nützlicher für das Lernen zu machen, treibt auch mich schon lange um. Und ich habe nie recht verstanden, warum man hierzulande so viel Aufwand betreibt, lediglich um die Schülerinnen und Schüler fein säuberlich mithilfe von Noten vergleichend einstuft zu können, obwohl man aus denen praktisch nichts an Erkenntnis ableiten kann in Hinblick auf die Frage, was

1 Siehe die Streitschrift von Ravitch (2010). Gleichwohl haben mich etliche engagierte Schulen bei meinem Besuch in New York beeindruckt (Winter 2002).

12 Leistungsbeurteilung, die dem Lernen dient

zu tun ist, um besser lernen zu können (Winter 1992; 2012). Den weitergehenden Anspruch bezeichne ich hier als »Leistungsbeurteilung, die dem Lernen dient«, und es gibt ihn natürlich auch in Deutschland schon lange. Wolfgang Klafki (1974) hat ihn früh erhoben, indem er forderte, die Leistungsbeurteilung solle auch Lernhilfe sein. Zudem verlangte er, sie müsse inhaltlich differenzierter werden und auch die Arbeitsprozesse zum Ziel nehmen. Andreas Flitner (1999, S. 244) hat den Anspruch einmal so formuliert: »die Leistungsbewertung für die pädagogische Aufgabe der Schule zurückzugewinnen und in den Prozess des Lernens, des Korrigierens und Beratens einzubinden.«

In Deutschland ist die Forderung, dass die Leistungsbeurteilung lerndienlich gestaltet werden müsse, meist auf der Basis einer reformpädagogisch inspirierten Kritik an den Noten gewachsen, in den USA dagegen vor allem in Opposition zum Überborden von Testverfahren an den Schulen. Dort gibt es schon seit Langem gute Lehrbücher zur Leistungsbeurteilung, in denen klar erkannt ist, dass es für verschiedene Zwecke verschiedene Arten und Verfahren der Leistungsbeurteilung geben muss und es darauf ankommt, sie jeweils spezifisch nützlich und ausbalanciert anzulegen (Popham 2011; Chappuis u. a. 2012). Und dabei wird die wichtige Unterscheidung gemacht, dass man nämlich im Klassenzimmer (»classroom assessment«) eine andere Leistungsbeurteilung braucht als etwa eine Aufsichtsbehörde, die vor allem daran interessiert ist, verlässliche Anhaltspunkte dafür zu bekommen, wie erfolgreich ihre Schulen und ihre Lehrpersonen arbeiten (»large scale assessment«). Das aber scheint mir in Deutschland noch weitgehend unklar zu sein, weil weiterhin an einer tradierten Leistungsbeurteilung festgehalten wird, die letztlich beides nicht leistet: Weder kann sie verlässliche Informationen dazu liefern, wie gut die Schülerinnen und Schüler und die Schulen bezogen auf Bildungsziele abschneiden, noch ist sie geeignet, den Lernenden und dem Unterricht nützliche Informationen zu vermitteln, wo und wie besser agiert werden muss. Matthias von Saldern (2011, S. 122) schreibt: »Vor dem Hintergrund der bereits genannten und seit Jahrzehnten formulierten Kritik gegen die Noten ist es verwunderlich, warum es diese im deutschen Schulsystem überhaupt noch gibt: ...«

Aber es geht bei der Reform der Leistungsbeurteilung nicht nur um die Noten (über sie wird in einem gesonderten Kapitel gesprochen). Wichtiger noch ist die Frage, wann und wie Leistungen überprüft werden und was darauf folgt. Die Überprüfungen finden nämlich meist nur am Ende von Lernprozessen statt und in einer besonderen Prüfungssituation: der Klassenarbeit. Lerndienliche Leistungsbeurteilung gehört dagegen vor allem in die Arbeits- bzw. Lernprozesse hinein, in den alltäglichen Unterricht – als »ongoing assessment« oder, wie es Dennie Wolf (1995) einmal schön formuliert hat, als »assessment as an episode of learning«. Die Leistungsbeurteilung wird dabei in den Lernprozess integriert und hilft aufzuklären, wie die Schülerinnen und Schüler lernen und die Rückmeldungen erhalten, die ihnen jetzt weiterhelfen. Das aber darf man sich nicht als Einbahnstraße vorstellen, auf der Lehrpersonen Mitteilungen an Lernende machen. Es geht vielmehr darum, einen Lerndialog im Klas-

senzimmer zu etablieren, in dem geklärt wird, was fachlich angemessenes Handeln ist und was Qualität von Produkten bedeutet. Einen Dialog, an dem die Schülerinnen und Schüler aktiv beteiligt sind, ihre Vorstellungen sowie Konzepte reflektieren, Beurteilungswissen erwerben und selbst lerndienliche Rückmeldung erzeugen. In der englischsprachigen Welt gibt es inzwischen handfeste empirische Belege dafür, dass es sich lohnt, die Leistungsbeurteilung in die Lernprozesse einzulagern und für diese zu nutzen, sie also formativ anzulegen. Black und Wiliam (1998, 2009) haben das mit ihrer Metaanalyse zeigen können (s. Maier 2010a). Und auch die inzwischen weltweit diskutierten Auswertungen von John Hattie (2013, S. 206 ff.) liefern starke Argumente für differenziertes inhaltliches Feedback im Unterricht. Er schreibt: »Programmierter Unterricht, Lob, Bestrafung und extrinsische Belohnungen sind in Bezug auf die Leistungsverbesserungen die am wenigsten effektiven Formen von Feedback« (Hattie 2013, S. 207).

Nun werde ich hier nicht versuchen, die »assessment«-Debatten aus dem angelsächsischen Raum zu referieren, das wäre ein zu großes Unterfangen (und ganz überschaue ich sie natürlich nicht). Ich werde aber einige Thesen zu den Reformaufgaben der Leistungsbeurteilung formulieren, in denen ich mich auf die dortigen Entwicklungen und Erfahrungen beziehe. Bei den Thesen knüpfe ich auch an den Reformentwicklungen an, die sich im deutschen Sprachraum in den letzten 20 bis 30 Jahren auf dem Gebiet der Leistungsbeurteilung vollzogen haben und die ich recht gut überschaue. Einige davon seien hier bereits genannt:

- Es gibt an Schulen heute verbreitet auch Verbalbeurteilungen, zum Teil auch *Textzeugnisse*, in denen inhaltliche Rückmeldungen gegeben werden.
- An sehr vielen Schulen werden Leistungen inzwischen im Rahmen von *Präsentationen* öffentlich gemacht und interessiert wahrgenommen; insbesondere geschieht dies im Kontext von Projektarbeit. Das ist ein Element der Demokratisierung der Leistungsbewertung.
- Es gibt verbreitet Bemühungen, die Beurteilung auf die *Prozesse* des Lernens auszuweiten und das reflexive Lernen zu kultivieren.
- Die einseitige Orientierung der Leistungsbewertung auf die Fehler ist in die Kritik geraten und etwas zurückgegangen, zugunsten einer stärkeren *Beachtung des Gelingen und des vorhandenen Könnens*.
- Durchgängig sind heute *Kompetenzbeschreibungen* Bezugsgrößen für den Unterricht, und es wird versucht, verstärkt kriterienorientiert zu beurteilen.
- Der Unterricht hat den Anspruch, die Schülerinnen und Schüler auch individuell und differenziert zu fördern, daher wird vielerorts mit *Förderplänen* gearbeitet.
- An einigen Schulen wird mit *Portfolios* gearbeitet. Sie erlauben es, Leistungen auf andere Art zu erbringen.
- Derzeit breiten sich systematisch geführte *Lernentwicklungsgespräche* rasch aus und verbessern die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus.
- Es werden standardbezogene *Schulleistungstests* durchgeführt, mit denen der Lernstand vergleichend eingeschätzt werden kann.

14 Leistungsbeurteilung, die dem Lernen dient

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

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

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

In Deutschland agiert man weithin so, als gäbe es »die Leistung«, gewissermaßen als individuellen Indikator der Fähigkeit von Lernenden, und als müsse und könne man die Leistung messen und in einem Wert ausdrücken. Und wenn alle Lehrerinnen und Lehrer das endlich in gleicher Weise täten, wäre alles gut. Nur stimmt das nicht: Auf Leistungen kann man in sehr unterschiedlicher Weise blicken und sie entsprechend verschiedener Kriterien und Bezugsnormen unterschiedlich werten. Und vor allem kommt es darauf an, wozu man die Leistung erheben und beurteilen möchte (siehe Kapitel 2). Dabei ist die zentrale Frage, welche Entscheidungen man eigentlich auf der Basis einer Überprüfung und Beurteilung von Leistungen treffen möchte. Wie oben bereits dargelegt, muss man zum Beispiel anders vorgehen, wenn man Aufschlüsse über die Lernerfolge von Schulen oder Schulsystemen erhalten möchte oder über den Lernprozess von Schülerinnen und Schüler einer Klasse, damit man – daran anknüp-

fend – das weitere Lernen fördern kann. Man kann die Leistungsbeurteilungen – wie im angelsächsischen Bereich zum Teil üblich – in drei Bereiche gliedern. Dabei ist die Funktion betont:

- *assessment of learning*
- *assessment for learning*
- *assessment as learning*

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

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

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

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

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

In deutschen Klassenzimmern wird noch immer hauptsächlich mit Noten als Instrumenten der Leistungsbeurteilung operiert. Und zwar so, als gälte es den Lernstand der Schülerinnen und Schüler objektiv und allgemeingültig zu erfassen. Nur: Dazu sind Noten objektiv nicht in der Lage. Wenn man sie mit Ergebnissen von Schulleistungstests vergleicht, zeigt sich, dass sie zwar Aufschluss über die ungefähre Leistungshöhe der Schülerinnen und Schüler einer Klasse geben, aber ihre Aussagekraft völlig verlieren, wenn man Schülerinnen und Schüler verschiedener Klassen oder Schulen miteinander vergleicht (s. Kap 5). Wenn man also seiner Klasse vor Augen führen will, wie in etwa die Rangfolge der Leistungsniveaus aussieht, kann man dazu Noten benutzen. Im Sinne einer Leistungsbeurteilung, die dem Lernen dient, braucht man aber anderes. Daran hapert es noch. Das ist eine Hauptaufgabe der Reform der Leistungsbeurteilung:

16 Leistungsbeurteilung, die dem Lernen dient

in großem Maßstab »classroom assessment« zu kultivieren, also solche Verfahren einzusetzen, die Informationen liefern, wie diese Schülerin oder dieser Schüler, wie diese Klasse bei diesem Lerngegenstand jetzt am besten weiterlernen kann. Vieles ist dazu geeignet: kleine Prüfaufgaben, Beobachtungen, Lernjournale, Selbsteinschätzungen von Lernenden, Beurteilungsraster, Gespräche über die Arbeitsweisen und Qualitäten, Lernkontrollen, Klassenarbeiten. Man kann auch die Schülerinnen und Schüler auffordern, selbst neue Aufgaben zu ersinnen, um daran abzulesen, wieweit sie verstanden haben, worum es geht. Wichtig ist, wie man die gewonnenen Informationen auswertet, nämlich daraufhin, welche Anhaltspunkte sie für den aktuellen Lernbedarf liefern (Chappuis 2014).

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

Dieses wichtige Reformprojekt ist immer dadurch gefährdet, dass die tradierte Leistungsbeurteilung gedankenlos weitergeführt wird – was ja einfach ist. Es gibt aber eine zusätzliche, neue Gefahr, die darin besteht, dass die Leistungsbeurteilung zunehmend aus der Schule ausgelagert wird: an Tests, Prüfungsmaterialien von Verlagen, extern ausgearbeitete zentrale Prüfungen und Online-Prüfungen – was ja zum Teil auch bequem ist. Damit gewinnen aber externe Testexperten großen Einfluss auf das, was als schulische Leistung betrachtet wird. Die Schule verliert dabei nach und nach die Definitionsmacht darüber, was als schulische Leistung gilt und in welchem Kontext sie erhoben wird. Und sie läuft Gefahr, ihre eigenen Bemühungen um Leistungsbeurteilung und Leistungsrückmeldung im Klassenzimmer zu vernachlässigen. Daher muss die Schule darauf pochen, dass sie eine eigene Leistungsbeurteilung entwickeln kann, die vor allem ihren Bedürfnissen dient. Und sie muss dafür sorgen, dass die Lehrerinnen und Lehrer für die Leistungsbeurteilung im Klassenzimmer entsprechend qualifiziert werden. Dann kann man – entsprechend selbstbewusst – auch ergänzenden Gebrauch von extern produzierten Tests machen (siehe Kapitel 17).

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

Wenn man den Lernbedarf der Schülerinnen und Schüler erkennen und ihre Zonen der nächsten Entwicklung ausfindig machen will, muss man Aufschlüsse über die Lernprozesse gewinnen. Natürlich können auch die Ergebnisse von Klassenarbeiten

und kleinen Lernkontrollen sowie diejenigen von aktuell gelösten Aufgaben wichtige Anhaltspunkte liefern. Nur ist es – gerade bei Klassenarbeiten – oft so, dass die Schülerinnen und Schüler die Gedanken, Vorstellungen und Lösungshandlungen, die einem Ergebnis zugrunde liegen, verbergen, weil sie fürchten, etwas könnte falsch sein. Und in den Lösungen selbst sind die Vorstellungen allenfalls indirekt erkennbar, die Lösungshandlungen oft gar nicht. Die Schülerinnen und Schüler müssen also ermutigt werden, ihre Vorstellungen zu äußern. Dazu braucht man ein offenes fehlerfreundliches Lernklima in der Klasse. Und oftmals müssen sie selbst erst einmal beobachten und darüber nachdenken, wie sie Aufgaben angehen und welche Vorstellungen sie dazu haben – dazu brauchen sie eine Einladung und Zeit. Die Lehrperson muss dabei sehr offen für alle Vorstellungen sein, interessiert nachfragen und den Dialog der Schülerinnen und Schüler über ihre Lösungen in Gang setzen. Sie sollte sich auch ihre eigenen fachlichen Vorstellungen bewusst machen – zum Beispiel in Form von Kernideen (Gallin/Ruf 2005, S. 109 ff.). Aufbauend auf den Schülervorstellungen und dem Lernbedarf kann die Lehrperson entscheiden, was als nächstes behandelt wird und welche Aufgaben weiterführen. Das ist ein wesentliches Element des »formative assessment«, es soll eine Brücke herstellen zur nächsten Unterrichtsstunde (Tomlinson 2014). Eine gut ausgearbeitete didaktische Konzeption, bei der die Schülervorstellungen in einen Prozess eingebunden werden, ist das Dialogische Lernkonzept (Ruf/Gallin 2005 a/b). Hier werden die Schülerinnen und Schüler zum Beispiel daran gewöhnt, Lernjournale zu führen und so ihre Lernprozesse explizit und damit für den Unterricht zugänglich zu machen (siehe Kapitel 8).

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

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

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

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

f) Die Schule muss dafür sorgen, dass Leistungen in vielfältigeren Situationen erbracht werden können und Anerkennung finden.

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

in den Lernzyklus einbinden möchte. Es wird mehr im Prozess des Lernens geprüft, und teilweise wird auch der Prozess selbst zu einem Gegenstand der Prüfung gemacht. Zudem spielt die Selbstprüfung eine wichtige Rolle. In diesem veränderten Kontext gewinnt das Portfolio als Instrument der Leistungsbeurteilung eine besondere Bedeutung (siehe Kapitel 11).

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

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

Über die Ziffernnoten gibt es – auch in jüngster Zeit – immer wieder heiße Debatten in den Medien. Ich bin dann regelmäßig erstaunt, wie wenig Wissen über die Aussagekraft und die Wirkungen der Noten dabei zur Sprache kommt. Oft wird suggeriert, mit der Benotung fiele auch die Leistungsbeurteilung selbst weg. Das ist aber ganz sicher nicht der Fall, im Gegenteil würde dadurch der Weg geebnet für andere und qualitativ bessere Verfahren der Leistungsbeurteilung. Selbstverständlich muss man diese haben bzw. sich erarbeiten und in der Schule auch zu nutzen lernen. Anders als in den 1970er Jahren, wo die Rufe nach Abschaffung der Noten besonders laut waren, gibt es heute genügend erprobte Alternativen zu den Noten. Allerdings gäbe es dann nicht mehr ein Generalverfahren der Leistungsbewertung. Meiner Ansicht nach können Schulen und auch das Schulsystem heute daran gehen, die Noten abzuschaffen und durch bessere Verfahren zu ersetzen. Man muss aber bereit sein zu lernen, umzudenken und nach und nach die bisherige Hauptintention der tradierten Leistungsbeurteilung, nämlich die Schülerinnen und Schüler ordentlich einstufen zu können, überwinden. An ihre Stelle muss das Motiv treten, lerndienliche Informationen für den Unterricht zu gewinnen. Es könnte dann zum Beispiel anhand von Beurteilungsrastern, die inhaltlich definieren, was gekonnt wird, viel aussagekräftiger beschrieben werden, was die Schülerinnen und Schüler leisten (siehe Kapitel 8). Die Lehrerinnen und Lehrer wären