

PAE-AV

Diagnostizieren und gerecht bewerten

Lernstanderhebung

Leistungsmessung und
Leistungsbewertung

Formen der Rückmeldung

Bedeutung der Diagnostik für den Förderprozess

1. Frühzeitige Identifikation von Risikoschülern, um zeitnahe Fördermaßnahmen einzuleiten (Lücken schließender Unterricht) durch Screeningverfahren
2. Qualitative Analyse der Schülerarbeiten zur Schwerpunktsetzung der Förderung
3. Regelmäßige Lernverlaufsdiagnostik zur Überwachung von Fördererfolgen

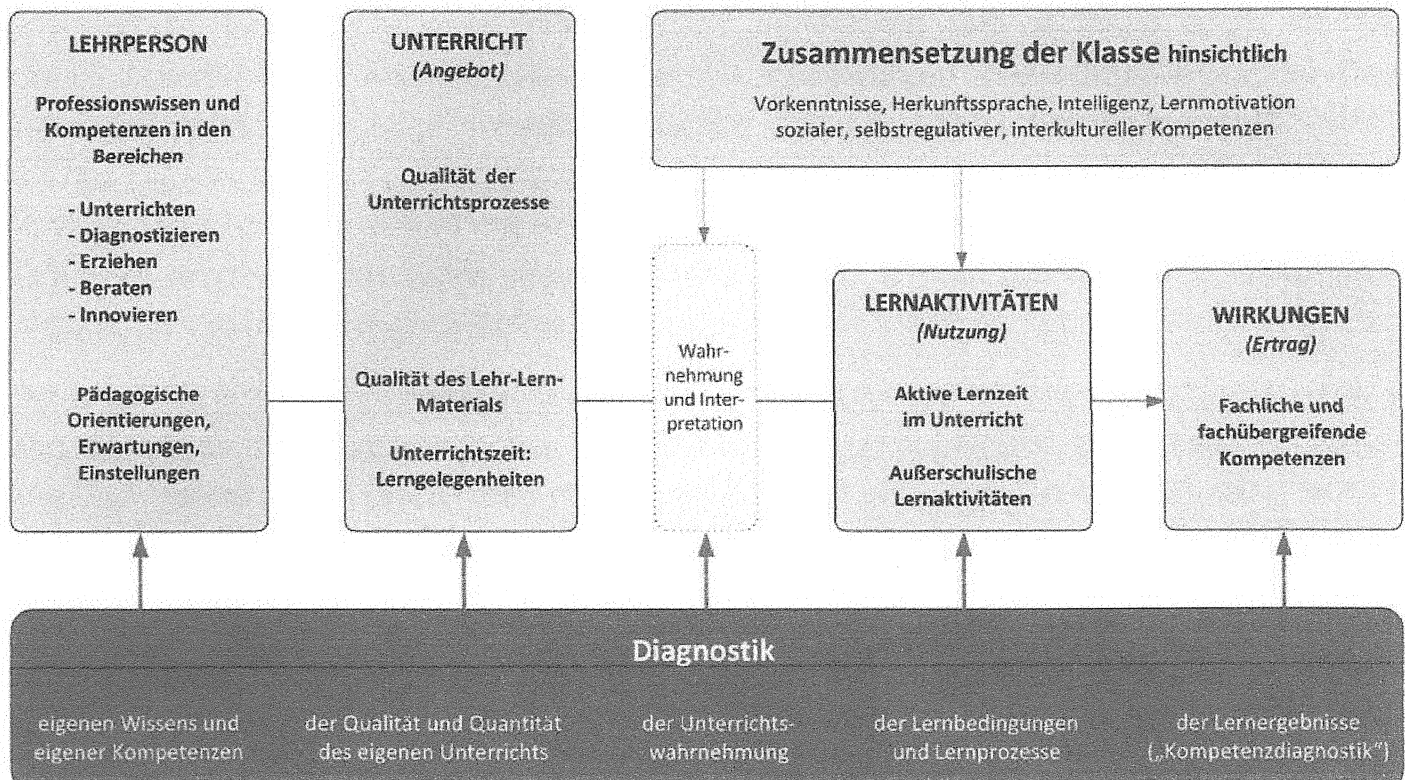
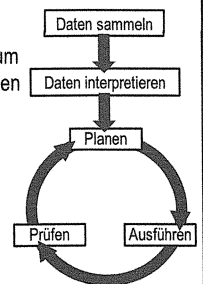


Abbildung 1: Gegenstandsbereiche der pädagogischen Diagnostik des Lehrens und Lernens

Inhaltsverzeichnis

Tandembogen zu Feedbackregeln	S. 1
Vortragsfolien zu „ Unterrichtsevaluation und Feedback “, 10 Tipps für Fragebögen	S. 2
Vortragsfolien zu „Was ist Pädagogische Diagnostik “	S. 5
Leistungsdiagnostik und Leistungsmessung (Studienseminar Koblenz)	S. 11
Werkzeuge der Diagnose und Förderung	S. 15
Anregungen für das Lernentwicklungsgespräch	S. 18
Feedback fragebogen zu einer <i>konkreten Unterrichtsstunde</i> (Schüler und Lehrersicht)	S. 21
Feedback methode : <i>Farbprisma</i>	S. 22
Feedback methode : <i>Ampelfeedback</i>	S. 23
Schüler fragebogen zu <i>Englischunterricht und Lehrkraft</i>	S. 24
Schüler fragebogen zum <i>Klassenklima</i>	S. 25
Feedback methode : <i>Sprechende Tischdecke</i>	S. 26
Feedback methode : <i>Punktabfrage</i>	S. 27
Feedback methode : <i>Kartenabfrage</i>	S. 28
Feedback methode : <i>Glückskorb</i>	S. 29
Feedback methode : <i>Gruppeneinblick</i>	S. 31
Feedback methode : <i>Themenfolien</i>	S. 33
Feedback methode : <i>Zielscheibe</i>	S. 34
Schüler fragebogen zu <i>Umgang mit Schülerproblemen durch Lehrkraft</i>	S. 35
Selbsteinschätzungsbogen <i>Mündliche Mitarbeit</i>	S. 36
Schüler bewertungsbogen zur <i>Gruppenarbeit</i>	S. 37
Feedback methode : <i>Distanz und Nähe</i>	S. 38
Schüler feedback – don't's!	S. 39
10 Tipps für Fragebogen	S. 40
aus Paradies et al. „ Leistungsmessung und –bewertung , Cornelsen:	
Möglichkeiten Gruppenleistungen zu bewerten	S. 43
Verzeichnis der im Skript vorhandenen Kopiervorlagen der Bewertungsbögen	S. 48
Leistungsbewertung beim Kooperativen Lernen (aus Brüning/Saum Band II)	S. 53
Checkliste Einführung des Portfolio -Konzepts	S. 59
Übersicht Neue Formen der Leistungsbewertung	S. 60
Portfolio (Arten, Gründe, Definition, Einstiegstipps, Materialien,...)	S. 61
„ Feedback tut Not!“ (Basiswissen Unterricht)	S. 75
„Wie benotet man Gruppenarbeit ?“ (Basiswissen Unterricht)	S. 76
„ Zensuren - oder was? “ (Pädagogik 6/09)	S. 78
„ Leistungsbegleitung und –bewertung im Projektunterricht “ (Pädagogik 6/09)	S. 80
Bezug zu den Ausbildungsstandards	S. 82
Schulrechtliche Vorgaben §3-5 SchulG	S. 83
Kriterien zur Beurteilung mündlicher Leistung	S. 86
Literatur im IQSH	S. 88
„Transparente Leistungserwartung“ Indikatoren nach Hilbert Meyer	S. 89
Schülerbeobachtungsbogen – Beobachtungshilfen und Formulierungshilfen	S. 90
Schüler-Beobachtungsbogen: Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten	S. 92

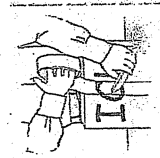
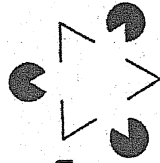
Tandembogen zu Feedbackregeln

Dein Arbeitsauftrag:

Zähle verschiedene Regeln für den Feedback-Nehmer auf.

Folgende Regeln für den Feedback-Geber kann dein Partner z.B. anführen:

- beschreibe, wie du den anderen wahrgenommen hast
- beziehe dich dabei auf konkrete Verhaltensweisen
- beschreibe konkret und nicht verallgemeinernd
- bewerte nicht
- sei offen und ehrlich
- formuliere subjektiv (in der Ich-Form) und nicht pauschalisierend
- formuliere achtsam und angemessen
- stelle Gelungenes in den Vordergrund
- äußere dich konstruktiv, biete Perspektiven an
- ersetze Kritik durch Verbesserungsvorschläge



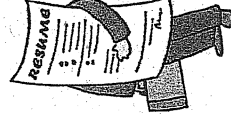
Tandembogen zu Feedbackregeln

Dein Arbeitsauftrag:

Zähle verschiedene Regeln für den Feedback-Geber auf.

Folgende Regeln für den Feedback-Nehmer kann dein Partner z.B. anführen:

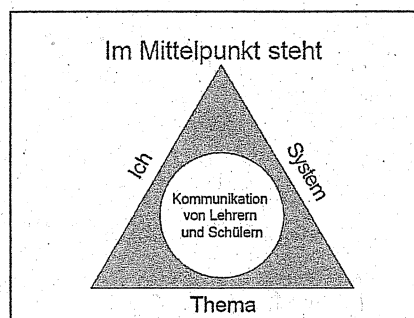
- höre aufmerksam zu und lasse den anderen ausreden
- frage nach, wenn du etwas nicht verstanden hast
- rechtfertige und verteidige dich nicht
- denke darüber nach, welche Anregungen für dich hilfreich sind und mit welchen du dich weiter auseinandersetzen willst
- sage am Ende, was du durch das Feedback erfahren hast



Unterrichtsevaluation und Feedback

Warum Unterrichtsevaluation?

- Die Lehrkraft hat die pädagogische Pflicht, die subjektiven Sichtweisen der Schülerinnen ernst zu nehmen, weil anders keine Erziehung zur Mündigkeit möglich ist.
- Schülerinnen sind nicht "Gegenstand" didaktischer Erwägungen und noch so gut gemeinter Lehrabsichten, sondern Akteure und Mitgestalter des Unterrichtsprozesses. (H. Meyer)



Formen der Unterrichtsevaluation

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Ergebnisorientierte Unterrichtsevaluation • Zielt auf einen thematisch konzentrierten, aber sozial geführten Unterricht • Langfristige Verbesserung des Unterrichts | <ul style="list-style-type: none"> • Prozessorientierte Unterrichtsevaluation • Stellt das konkrete soziale Geschehen und die Befindlichkeiten in den Mittelpunkt • Kurzfristige Umstellung des gemeinsamen Arbeitsprozesses |
|---|---|

Formen der Unterrichtsevaluation

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Geschlossene Formen • Geschlossener Fragebogen | <ul style="list-style-type: none"> • Offene Formen • Offener Fragebogen • Feedbackmethoden |
|---|---|

Was bedeutet Feedback geben?

- Feedback geben bedeutet, dass sich Menschen, die längere Zeit zusammenarbeiten, sich zu einem bestimmten Zeitpunkt gegenseitig ihre Zufriedenheit/ Unzufriedenheit mit den Interaktionsprozessen und Ergebnissen der Arbeit ausdrücken

Was bedeutet Feedback geben?

- Feedback hat eine Steuerungsfunktion. Die Schüler können die wahrgenommene Leistung mit der geforderten, individuell gewünschten oder potenziell möglichen zu vergleichen und eine positive oder negative Differenz mitzuteilen

Was bedeutet Feedback geben?

- Wer sich Feedback geben lässt, drückt eine Verbesserungsabsicht aus.
- Fremdwahrnehmung und Selbstwahrnehmung können in Vergleich gebracht werden.

Was ist beim Feedback zu beachten?

- Die Lehrkraft entscheidet selbstständig über den Einsatz eines Evaluationsinstruments
- Voraussetzung sind ehrliche Absichten der Schüler, eine offene Haltung der Lehrkraft und seine/ ihre Verbesserungsabsicht

Vorgehensweise

- Die Lehrkraft bereitet die Bögen vor, kopiert sie und instruiert die Schüler über Sinn und Zweck.
- Die Befragung (Fragebogen) erfolgt freiwillig und anonym
- Der Klassensprecher/in sammelt die Bögen ein und übergibt sie gesammelt an die Lehrkraft.
- Die Lehrperson wertet die Daten aus und präsentiert das Ergebnis den Schülern.
- Über die Verbreitung oder Vergleich von Ergebnissen entscheidet die Lehrperson.
- Die Datenhoheit liegt bei der Lehrkraft.

10 Tipps für Fragebogen

1. Am Beginn jeder Fragebogenerstellung steht eine präzise Fragestellung über welche die Antworten eine Auskunft geben sollen.
2. Die Fragen sollten ein möglichst breites Antwortspektrum auf die Ausgangsfrage erlauben. Dazu sind unterschiedliche Frageformen hilfreich:
 - Alternativfragen
 - Auswahlfragen
 - Schätzskalen

10 Tipps für Fragebogen

3. Formulieren Sie einfache, klare und verständliche Fragen. Wie Verständlichkeit erreicht wird, bestimmt sich durch die Einschätzung von der Zielgruppe der Befragung.
4. Formulieren Sie die Fragen so konkret wie möglich. Manchmal kann auch ein Beispiel hilfreich sein, damit klar ist, was gemeint ist.

10 Tipps für Fragebogen

5. Vermeiden Sie Doppelfragen oder Fragen, bei denen mehrere Antworten auf einmal gegeben werden sollen. (Die Lehrerinnen sind auf die Schülvoraussetzungen eingegangen und haben ihren Unterricht gut strukturiert.)
6. Lassen Sie sich von anderen Fragebogen anregen, erstellen Sie Ihr Instrument aber auf der Basis Ihrer eigenen Ausgangssituation.

10 Tipps für Fragebogen

7. Fordern Sie die Befragten auf, am Ende des Fragebogens selbst noch Aussagen, Kommentare und Hinweise zu machen, auch wenn Sie nicht direkt erfragt worden sind. Dieser Punkt dient der Kommunikation über den Fragebogen hinaus und kann wertvolle Zusatzinformationen bringen.
8. Passen Sie die Länge des Fragebogens einerseits an Ihren Fragebedarf an, aber auch an die Bereitschaft der Befragten, sich Ihrem Anliegen zu widmen. Die Zahl sollte 15-20 Fragen üblicherweise nicht übersteigen.

10 Tipps für Fragebogen

9. Stellen Sie dem Fragebogen eine Einleitung voran, die über den Zweck der Befragung informiert und die befragten Personen auch persönlich anspricht. Hier sollten auch die Adressen und der Termin für die Rücksendung angeführt sein.
10. Erproben Sie den Fragebogen mit einer Person, die der Zielgruppe entspricht, bevor Sie ihn aussenden. Deren Rückmeldungen können zu einer Überarbeitung einzelner Fragestellungen, Unschärfen u.ä. führen.

Feedback-Regeln

- Feedback sollte beschreibend sein: moralische Bewertungen und Interpretationen sind zu unterlassen; das macht das Annehmen leichter und vermeidet Verteidigungshaltungen
- Feedback sollte konkret sein: Bezug auf Einzelheiten im Hier und Jetzt
- Feedback sollte hilfreich sein: nicht die Person als Ganzes kritisieren, sondern bestimmte Verhaltens- und Handlungsweisen.

Feedback-Regeln

- Feedback sollte brauchbar sein: nur auf die Aspekte beziehen, die auch veränderbar und verbesserbar sind.
- Feedback sollte zielgerecht sein: sobald wie möglich Rückmeldung geben und nicht aufzwingen, sondern anbieten
- Feedback sollte angemessen sein: das Ausmaß des Feedback muss der Situation, den beteiligten Personen und der Wichtigkeit entsprechen

Die vier „K“ des guten Feedback

- Konkret
- Kurz
- Kurzfristig
- Konstruktiv

Was ist Pädagogische Diagnostik ?

Pädagogische Diagnose
von Lehr- Lern- Prozessen

1

Pädagogische Diagnostik

- ist das Insgesamt von Erkenntnisbemühungen im Dienste aktueller pädagogischer Entscheidungen.

Kein Selbstzweck, sondern Hilfe zum Finden zweckmäßiger pädagogischer Maßnahmen.

2

Ziele

- Pädagogische Diagnostik soll
- individuelles Lernen optimieren
 - im gesellschaftlichen Interesse Lernergebnisse feststellen
 - den Übergang in Bildungswege verbessern

Ingenkamp (1997)

3

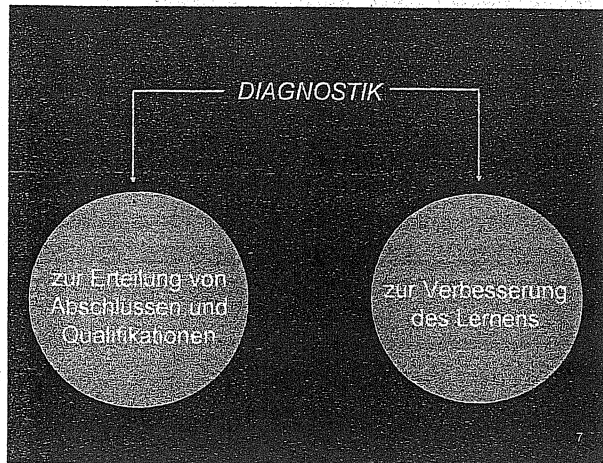
Funktionen

- Hilfe zur optimalen Passung der Angebote an die Lernausgangslage
- „Frühwarnsystem“
 - Vorbeugemaßnahmen für lern- und entwicklungsgefährdete Kinder- und Jugendliche bereitzustellen
- Mittel der Krisenintervention
 - wenn bereits manifeste Probleme eingetreten sind

4

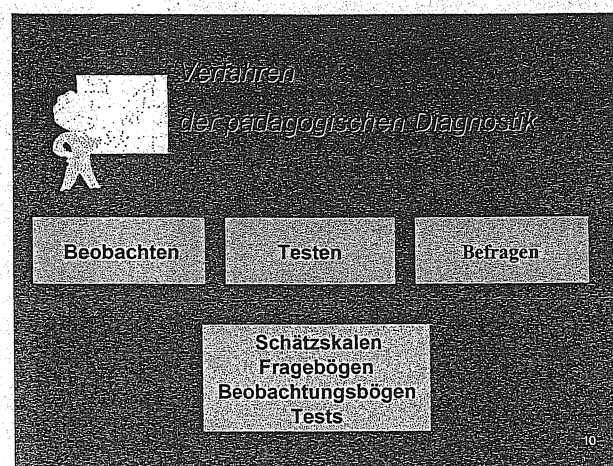
Diagnostik in schulischen Entscheidungssituationen hat also den Zweck,

Diagnostische Aufgaben treten in zwei Entscheidungssituationen auf



Diagnostische Zugänge in pädagogischen Handlungsfeldern:

Mit welchen Verfahren erfolgt eine pädagogische Diagnose?



Diagnostische Zugänge von Lehrkräften:

- Beobachtungen von Lernenden im pädagogischen Feld
- Einholen und Sichten von Arbeitsproben, z.B. Klassenarbeiten
- Befragung/ Metakommunikation über Lernprozesse →
Erkläre mir, wie du die Aufgabe gelöst hast!
- Arbeit mit Verhaltens- und Merkmalslisten

Diagnostische Zugänge von Lehrkräften:

- Gespräch über Gefühle des Lernenden
→ *Wie fühlst du dich, wenn...*
- Portfolio – die Sammlung von Arbeitsergebnissen von Lernenden über einen längeren Zeitraum
- Curriculumvalide Aufgabensammlungen, anhand derer man einschätzen kann, welche Teilschritte eines Lehrganges ein Schüler bewältigt hat

Tätigkeiten des Diagnostikers

Messen/ Daten erfassen
Beschreiben
Beurteilen/ Bewerten
Konsequenzen ziehen

13

DIAGNOSTIK

zur Erteilung von
Abschlüssen und
Qualifikationen

zur Verbesserung
des Lernens

14

Diagnostik
**Was können wir
tun, um das Lernen
zu verbessern?**

15

Regelmäßige Lerndiagnose und kontinuierliches Feedback

- führen zu höherer Lernmotivation und Lernerfolgen
- auch bei lernschwachen Schüler(inne)n
- besonders, wenn Formen der Selbst- und Partnerbewertung mit einbezogen werden

Black/William 1998

Nachdenken über das Lernen...

Was kann ich schon sicher?

Worin habe ich mich verbessert?

Was habe ich heute dazugelehrt?

Was muss ich noch üben?

Welches ist der nächste Schritt?

Was ist mir gut gelungen?

Warum ist es mir gut gelungen?

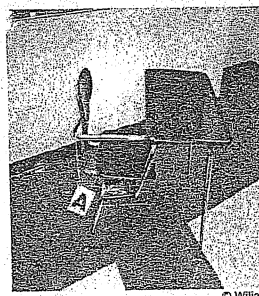
16

Name:	Klasse:	Datum:
Lesen und mit Medien umgehen		
Ich über mich:		
Ich lese gerne.		
Ich suche mir selber Texte und Bücher zum Lesen aus.		
Ich sage meine Meinung zu Texten und Bildern.		
Ich bin bereit, so, dass ich sie anderen vorlesen kann.		
Ich verstehe Aufgaben und Aufträge und kann sie bearbeiten.		
Ich verstehe Spielanleitungen und Gebrauchsanweisungen.		
Ich finde Informationen für meine Arbeit in Texten und Bildern.		
Ich finde Informationen im Internet.		
Ich beschaffe mir Informationen aus Zeitschriften und Büchern in der Bibliothek.		
Das nehme ich mir vor:		

17

Blitzfeedback mit ABCD-Kärtchen

(William, 2006)



MC-„Verständnisfrage“ (hinge question)

- Lehrer/in stellt eine Frage mit 4 Antwortmöglichkeiten ABCD. (Wichtig: alle 4 plausibel, aber nur 1 korrekt.)
- Jede/r Schüler/in hebt das Kärtchen, von der er/sie meint, dass es zur richtigen Antwort gehört.
- Die Lehrer/in sieht an der Zahl der richtigen Kärtchen auf einen Blick, wie viele S/S das Wesentliche verstanden haben und kann entscheiden, wie fortgefahren wird.

© William

(Angelo, T.A. & Cross, K.P., 1993: CAT - Classroom Assessment Techniques)

- (a) „Was war das Wichtigste, was ich heute gelernt habe?“
(b) „Welche Fragen sind für mich offen geblieben?“

- (www.qis.at)

- 8 -

Diagnostik ohne Test

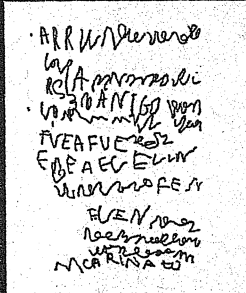
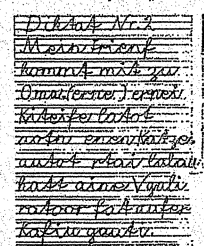


Abb. 2: Schreibprobe „Serkan“



Pädagogische Diagnostik mit Blick auf den Einzelnen als Basis für individuelle Förderung

- Situationsdiagnostik und Lernprozessdiagnostik
- keine normorientierte Statusdiagnose
- geht von den Fähigkeiten und dem Lernwillen der SchülerInnen aus

Prozessdiagnostik

- lernwegbegleitende Diagnostik
- aktueller pädagogischer Förderbedarf wird regelmäßig ermittelt
- Arbeitsergebnis und Arbeitsprozess werden betrachtet
- auch Arbeitsstil,
- die Art, wie ein Kind sich einer Aufgabe nähert und wie es sie ausführt.

Konsequenzen aus PISA: LehrerInnen müssen nicht mehr, sondern besser diagnostizieren.

- „Langzeitblick“ entwickeln
- Arbeit in Jahrgangsteams (→ schult kollegiale Beratung)
- Orientierung an der individuellen Bezugsnorm
- Blick für den Lernprozess und dessen Bedingungen schulen
- „Problemschüler“ erkennen

Veränderungen auf verschiedenen Ebenen



Makro-Ebene

Entwicklung von Standards und Vergleichsarbeiten



Mikro-Ebene

Wie wird gelehrt mit Blick auf den Einzelnen, sein individuelles Lernen,

die Einstellung des Lehrenden zum Lernen

Ziel:
Alle SchülerInnen müssen gerne und gut lernen können.
Sie müssen dafür geeignete Wege vorfinden.

„Wir müssen weniger unterrichten und uns mehr um das Lernen kümmern!“

Individuelle Förderung
als Herausforderung



Mithilfe der Diagnostik
auf die zunehmende Heterogenität
der Schülerinnen *didaktisch*
(anstatt selektiv)
reagieren!

31

Quellen

- www.phil-fak.uni-duesseldorf.de
- www.petra-buchwald.de
- www.kretschmann-online.de
- Thomas Stern:
Förderliche Leistungsbewertung

32

Leistungsdiagnostik und Leistungsmessung

Lern- und Leistungssituationen

Der Lernforscher F.E. Weinert äußert sich folgendermaßen: Leistung als objektive Herausforderung und subjektive Auseinandersetzung mit Gütestandards ist „für Menschen etwas völlig Selbstverständliches, Natürliches; mehr noch: ein Bedürfnis“. Weinerts zentrale These zur Schul-Leistung lautet entsprechend: „Leistungen und Leistungsbeurteilungen sind für Schüler notwendige Erfahrungen zum Aufbau eines möglichst positiv gebildeten realistischen Selbstbewusstseins eigener Tüchtigkeit und für die langfristige Entwicklung subjektiver Leistungsbereitschaften und individueller Leistungsfähigkeiten.“ Allerdings fügt er wie andere nicht erst seit TIMSS hinzu, dass häufig, „viel zu wenig zwischen Lern- und Leistungssituationen unterschieden“ werde, die „völlig unterschiedlichen psychologischen Gesetzmäßigkeiten“ unterliegen. „Aufgabe eines guten Unterrichts ist es, Lern- und Leistungssituationen im Bewusstsein der Schüler so zu separieren, dass eine produktive Lernkultur entstehen kann.“ (vgl. [2])

Funktionen von Notengebung

Ausgangspunkt: Ursprünglich wurden (zu Beginn des 19. Jahrhunderts) Schulnoten gerade nicht aus genuin pädagogischen Gründen eingeführt, sondern zur Durchsetzung und Dokumentation des Leistungsprinzips. Noten sollten eine Berechtigungs-, Zuteilungs- und Selektionsfunktion erfüllen. Dabei stand zunächst ein ganz und gar fortschrittlicher Gedanke im Vordergrund: Karrieren sollten von den alten Erbhöfen losgelöst werden, d. h. nicht mehr Geburt, Religion, Geschlecht, Rasse o. ä. sollten über den Zugang zu gesellschaftlichen Positionen entscheiden, sondern allein die individuelle Leistung.

1. Sozialisationsfunktion: der Schulanfänger lernt neue Leistungsnormen kennen, Handlungsergebnisse stehen im Mittelpunkt.
2. Rückmeldungsfunktion für den Lehrer: Er erhält Informationen über „Qualität und Erfolg seines Unterrichts, Rückmeldungsfunktion für den Schüler: Er erhält Auskunft über seinen Leistungsstand.
3. Berichtsfunktion: Eltern bekommen durch Noten Mitteilungen über den momentanen Leistungsstand ihrer Kinder.
4. Anreiz- und Disziplinierungsfunktion: birgt die Gefahr, dass nur noch nach guten Noten gestrebt wird, nicht aber nach guter Leistung.

Professionalisierung in der Leistungsdiagnostik

- Fragen, die sich mir als Lehrperson aufdrängen:
- Wie beeinflussen mein Leistungsverständnis und die eigene Leistungsbiografie meine Leistungsmessung?
 - Welche Einflussgrößen bestimmen meine Lernstandsdiagnosen und meine Schülerfolgsprognosen?
 - Welches Begabungsmodell, welches Leistungsmodell liegt meiner Leistungsmessung zu Grunde?
 - Welchen Fehlem unterliege ich bei der Leistungsdiagnose und Leistungsmessung?
 - In welchem Maße sehe ich Leistungsmessung als pädagogische bzw. juristische Größe?
 - Neige ich eher zu einem engen oder erweiterten Leistungsbegriff?
 - Welche Strategien und Methoden der Leistungsdiagnose und -messung wende ich bevorzugt an?

Eine professionell agierende Lehrkraft stellt sich diesen Fragen. Die PISA-Studien belegen, dass sich Lehrkräfte in der Leistungsdiagnostik professionalisieren müssen. Die diagnostische Expertise (= Theorie- und Praxiswissen im Zusammenhang mit Leistungsdiagnose, -messung und -beurteilung) von Lehrern kann verbessert werden durch die Beschäftigung mit:

1

- Standardsituationen der Leistungsmessung
- Diagnostiktheorien und subjektiven Fehlerquellen
- theoretischen Modellen

Standardsituationen der Leistungsmessung

Im Zusammenhang mit der Leistungsdiagnostik und Leistungsmessung kommen in der Schule folgende Standardsituationen vor

- Epochennoten geben
- Klassenarbeiten erstellen und bewerten
- mündlich prüfen
- Zeugnisnoten machen
- Schülerprotokolle bewerten
- Lernprozesse evaluieren

Bei der Bewältigung der Standardsituationen sind Fallbeispiele aus der Praxis hilfreich und anregend.

Bei der Bewältigung der Standardsituationen stellt sich die Frage nach den Bezugsnormen. Die Literatur nennt drei Bezugsnormen:

1. soziale Bezugsnorm: Die Lernleistung des einzelnen Schülers wird mit den Leistungen der gesamten Klasse verglichen und vor diesem Hintergrund bewertet (interindividueller Querschnitt).
2. individuelle Bezugsnorm: Die momentanen Lernleistungen eines Schülers werden mit seinen eigenen zuvor erbrachten Leistungen verglichen (intraindividueller Längsschnitt).
3. kriteriumsorientierte Bezugsnorm: Die Lernleistung des einzelnen Schülers wird mit dem Lernziel (Kriterium) verglichen.

Welche der drei Normen ist in der Leistungsmessung der Schule anzuwenden?

Die Schulordnung gibt eine klare Antwort: Scho § 53 (1) „Leistungen werden nach dem Grad des Erreichens von Lernforderungen beurteilt. Die Beurteilung berücksichtigt den individuellen Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler, ihre Leistungsbereitschaft und auch die Lerngruppe, in der die Leistung erbracht wird.“ Demnach müssen alle drei Normen angewandt werden.

Gütekriterien und Merkmale der Leistungsdiagnostik

Aus der psychologischen Testtheorie heraus werden seit Jahrzehnten drei Gütekriterien auf die pädagogische Diagnostik übertragen:

1. Objektivität: Ein Test ist objektiv, wenn das Testergebnis vom Beurteiler unabhängig ist (z. B. wenn verschiedene Beurteiler beim gleichen Schüler unabhängig voneinander zum gleichen Ergebnis kommen).
2. Reliabilität (Zuverlässigkeit, Genauigkeit): Reliabilität meint den Grad der Genauigkeit, mit dem ein Test das misst, was er misst, ohne Rücksicht darauf, was er zu messen vorgibt.
3. Validität (Gültigkeit): Ein Test ist valide, wenn er das misst, was er zu messen vorgibt.

Beim Vergleich von Testtheorie und Schulwirklichkeit muss kritisch gefragt werden:

- Sind die Noten in der Schule objektiv, reliabel, valide?
- Müssen die Noten objektiv, reliabel, valide sein?
- Ist es realistisch und angemessen, die pädagogische Diagnostik den Gütekriterien zu unterwerfen?

Die Antworten auf alle drei Fragen müssen mit einem klaren „nein“ beantwortet werden.

Wenn Schulnoten weder objektiv, reliabel noch valide sind und sein müssen, so stellt sich die Frage nach neuen und anderen Gütekriterien. Eine neue Denkweise setzt sich zunehmend durch:

- „Lehrerdiagnosen während des Unterrichts brauchen im Gegensatz zu landläufigen Überzeugungen keineswegs besonders genau zu sein, wenn sich der Diagnostiker der Ungenauigkeit, Vorläufigkeit und Revisionsbedürftigkeit seiner Urteile bewusst ist.“ (Heimke, S. 89)
- „Lehrerdiagnosen müssen sich nicht durch Objektivität, sondern durch pädagogisch günstige Voreingenommenheit auszeichnen.“ (Heimke, S. 90)

Das Gütekriterium ist pädagogisch günstige Voreingenommenheit: Was ist darunter zu verstehen? Zur Begriffsklärung bietet sich an, Merkmale pädagogisch ungünstiger Voreingenommenheit zu nennen:

- Überschätzung von Leistungsunterschieden in der Klasse

2

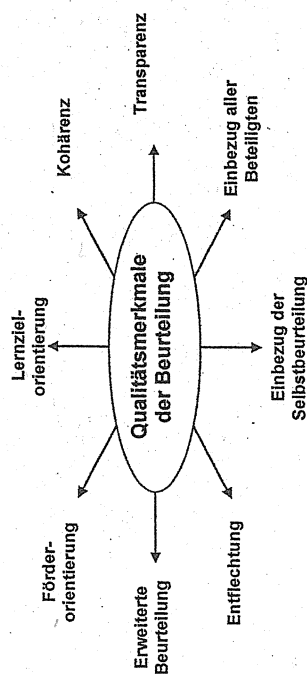
- Unterschätzung der individuellen Lernmöglichkeiten
- subjektive Erklärung von Misserfolgen durch mangelnde Begabung und von Erfolgen durch Zufall oder besondere Anstrengung

Pädagogisch *günstige* Voreingenommenheit hingegen:

- Die Leistungsunterschiede in der Klasse werden nur mäßig unterschätzt
- Die individuellen Lernmöglichkeiten werden leicht überschätzt
- Erfolge werden subjektiv mit der Begabung des Schülers begründet, Misserfolge eher durch mangelnde Anstrengung oder eigene Fehler im Unterricht erklärt

Qualitätsmerkmale der Beurteilung

Die Qualität der Schülerbeurteilung zeigt sich in eine Reihe von theoretisch abgesicherten und in der Praxis bewährten Merkmalen.



Förderorientierung: Die Steuerung und Optimierung des Lernprozesses gilt als wichtigstes Anliegen der Beurteilung.

Lernzielorientierung: Eine förderorientierte Beurteilung verlangt klare Lernziele, an denen sich Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichtes orientieren. Anstelle der sozialen Bezugsnorm sollen Lernziele als sachliche Bezugsnorm der Beurteilung gelten.

Kohärenz: Innerhalb einer lokalen Schuleinheit soll eine kohärente Beurteilung angestrebt werden. Dazu müssen Lernziele innerhalb der Stufe und mit anderen Stufen abgesprochen und die Leistungsanforderungen verschiedener Lehrkräfte aufeinander abgestimmt werden. Leistungsmessung und Notengebung sollen möglichst einheitlich gehandhabt werden.

Transparenz: Förderorientierung bedingt die Transparenz von Lernzielen. Den Lernenden muss Inhalt, Zeitpunkt und Form der Beurteilung bekannt sein, damit sie ihr Lernen danach ausrichten können. Dazu gehört auch eine Klärung, wie sich die Zeugnisnoten zusammensetzen.

Einbezug aller Beteiligten: Lernende sollen soweit als möglich in die Beurteilung miteinbezogen werden.

Einbezug der Selbstbeurteilung: Es ist wichtig, eine altersgemäße Selbstbeurteilung aufzubauen.

Entflechtung: Beurteilung muss verschiedene und zum Teil widersprüchliche Funktionen erfüllen. Deshalb ist es wichtig, die verschiedenen Funktionen auseinander zu halten, um die Absicht in einer bestimmten Beurteilungssituation transparent machen zu können.

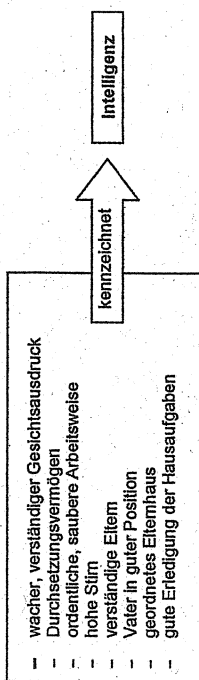
Erweiterte Beurteilung: Entsprechend den Bildungsstandards sollen alle vier Kompetenzbereiche beurteilt werden. Darüber hinaus sollen auch Sozialkompetenz und Methodikompetenz beurteilt werden.

Diagnostikfehler

- Wer kennt sie nicht aus eigener Erfahrung, die Fehlerquellen?
- Da stellt man fest, dass man mit der Benotung der Klassenarbeiten nach hinten hin immer strenger (oder milder) wird.

- Da gibt man dem Schüler noch den Punkt, weil man sich nicht vorstellen kann, dass der so etwas Einfaches nicht weiß. Er hat es doch wohl bloß vergessen.
- Da ist man von dem ersten Teil der Bearbeitung so überrascht, dass der positive Eindruck die anderen Teile überstrahlt.
- Da gibt man dem Schüler eine Vier in der Epochennote, weil er die doch immer hatte.

Die Diagnostik von Lehrern fußt oftmals auf impliziten, hausbakenen, empirisch nicht belegbaren Persönlichkeitstheorien, z.B.



Subjektive Fehlerquellen

Sympathie und Antipathie, eigenes Lernverhalten, Vorlieben und Persönlichkeitsprofile haben einen nachgewiesenen Einfluss auf die Leistungsdiagnostik. Nicht die Tatsache ist erschreckend, sondern der unprofessionelle Umgang damit. Ein professioneller Umgang erfordert Wachsamkeit, Selbstevaluation und Reflexivität den Fehlerquellen gegenüber. Aus vielen empirischen Untersuchungen sind subjektive Fehlerquellen bekannt:

1. **Effekt der Zusatzinformationen:** Negative und positive Zusatzinformationen über einzelne Schüler beeinflussen die Korrektur und Benotung der Arbeit durch den Lehrer.
2. **Sympathie-Effekt:** Etliche Lehrer bewerten Schüler, die ihnen sympathisch sind, zu günstig und diejenigen, die ihnen unsympathisch sind, zu ungünstig. Natürlich gibt es aber auch Lehrer, die in dieser Hinsicht völlig immun sind.
3. **Effekt des ersten Eindruck:** Der erste positive oder negative Eindruck hat auf die nachfolgende Wahrnehmung, Einstellung dem Schüler gegenüber und auf die Bewertung nachweislichen Einfluss.
4. **Voreinstellungseffekt:** Die Bewertung von Schülerleistungen ist von Voreinstellungen und Erwartungshaltungen der Lehrer abhängig, denn man nimmt ja bevorzugt das wahr, was man wahrnehmen beabsichtigt. Beispiele für solche Grundüberzeugungen sind Sätze wie „Jungen sind sprachlich weniger begabt als Mädchen“ oder „Lateinklassen sind besser“.
5. **Reihenfolge-Effekt:** Die erste Note in einer Reihe von Prüfungen oder bei der Korrektur schriftlicher Arbeiten setzt den Maßstab, mit dem die nachfolgenden Noten verglichen werden.
6. **Effekt der stabilen Urteilstendenzen:** Manche Lehrer haben bei ihrer Notengebung so genannte „stabile Urteilstendenzen“, d. h. sie wollen entweder sehr schlechte (Milde-Effekt) oder sehr gute Noten (Strenge-Effekt) vermeiden.
7. **Der Halo-Effekt:** Ein hervorsteckendes Merkmal oder der Gesamteindruck eines Schülers lässt den Lehrer auf andere, nicht direkt beobachtbare Merkmale schließen. Das vortretende Merkmal überstrahlt alle anderen Merkmale. Beispiele: „Wer sich gut ausdrücken kann, kann auch klar denken“, „Wer in Mathematik gut ist, hat auch in Latein gute Note“, „Dummheit und Stolz wirken auf einem Holz“, Höflichkeit, Anpassbarkeit und Bemühung werden positiv belohnt und überstrahlen die Bewertung der Fachleistungen.
8. **Akteur-Beobachter-Effekt:** Wenn ein Beobachter das Verhalten eines Akteurs beobachtet, so führt er die Gründe für dessen Aktivitäten eher auf dessen persönliche Eigenschaften oder Fähigkeiten zurück. Dagegen schreibt der Akteur selber dieselben Verhaltensweisen eher äußeren Faktoren zu. Beispiel: Der an der Tafel geprüfte Schüler kommt ins Stocken und schreibt dies „den Umständen“ zu: Lehrer und Mitschüler machen ihn nervös, es ist die sechste Stunde. Dagegen „weiß“ der (beobachtende) Lehrer, dass dies nur „Ausreden“ sind: der hat einfach nicht gelernt oder ist unbegabt!

9. **Matthäus-Effekt:** In Anlehnung an Mt. 25, 14-28: „Wer hat, dem wird noch mehr gegeben“ wird eine alte Menschheitserfahrung beschrieben. Ein Schüler mit bereits guten Noten hat es einfacher, weitere gute Noten zu bekommen als ein Schüler mit schlechten Noten. Der Matthäus-Effekt beschreibt Kumulationseffekte.
10. **Biografie-Effekt:** Die Lehrperson „erkennt“ (unbewusst) Fehler bei Schülern, die ihr selber untertaufen, die sie allerdings bei sich selber nicht (bewusst) wahrnimmt und die ihr „peinlich“ sind, z.B. vorsehnelles, fachlich unreflektiertes Urteilen, ... Die Lehrperson „sieht“ (unbewusst), dass ein Schüler Eigenschaften besitzt, die sie ablehnt.
11. **Beziehungs-Effekt:** Die Lehrperson möchte freundschaftlich vertrauensvolle Beziehungen zu den Schülern haben, von ihnen gemocht werden. Sie glaubt, die Beziehungen durch die Notengebung zu gefährden. Ihr droht die Gefahr einer Abhängigkeit von der Gratifikationsmacht der Schüler. Diese Lehrer neigen in der Notengebung zu schwächerer Differenzierung („keine Ausschöpfung der Notenskala“) und zu Milde-Effekten („Ich habe eine super Klasse mit super Schülern!“).
12. **Macht-Effekt:** Der Macht-Effekt wirkt sich bei ausgeprägtem Machtmotiv aus. Beispiel: Lehrer A gibt eine Klassenarbeit zurück. Er hat die Hefte nach Noten geordnet vor sich liegen und ruft nun jeden einzelnen Schüler auf, die besten zuerst. Er schlägt langsam jedes Heft einzeln auf und formuliert für jeden einzelnen einen kurzen Kommentar. Die Schüler starren gebannt auf den kleiner werdenden Stapel.

Mängel der Notengebung

- Noten sind schlecht oder unbrauchbar, denn:
- Verschiedene Lehrkräfte bewerten dieselbe Arbeit unterschiedlich.
 - Die Lehrkraft hat die Tendenz, dieselbe Arbeit zu verschiedenen Zeitpunkten unterschiedlich zu bewerten.
 - Es ist keineswegs klar, was mit einer Note zum Ausdruck gebracht wird.
 - Die gängige Benotungspraxis hat viele unerwünschte Nebeneffekte.
 - Noten sind zur Beurteilung bestimmter Sachverhalte ungeeignet.
 - Notenarithmetik ist mathematisch unsinnlos.

Vorteile mündlicher Noten

- Sie eignen sich besser als schriftliche Leistungen zur Erfassung einer Kontinuität des Lernens.
- Der Lehrer kann flexibel nachfragen und helfen, wodurch die Leistung genauer feststellbar ist als bei einer Klassenarbeit.
- Bei mündlichen Prüfungen erfolgt unmittelbare Rückmeldung.
- Mündliche Noten bieten denjenigen Schülern noch eine Chance, die bei schriftlichen Überprüfungen wegen Angst oder großer Aufgeregtheit unter ihren Möglichkeiten bleiben.
- Bei mündlichen Prüfungen besteht kein dauernder Zwang zu direktem sozialen Vergleich. Der Schüler wird an sich selbst gemessen, die individuelle Bezugsnorm rückt in den Vordergrund.
- Besondere Beiträge und Kreativität außer der Reihe kann gewürdigt und mit einer guten mündlichen Note belohnt werden.
- Mündliche Noten bieten Anreize zur Unterrichtsbeteiligung.

Nachteile mündlicher Noten

- Die mündliche Leistungsüberprüfung bezieht sich auf eine flüchtige, einmalige und einzigartige Situation. Sie erlaubt keinen direkten Vergleich mit anderen Leistungen, der Lehrer muss rasch entscheiden.
- Mündliche Noten beruhen auf Schätzurteilen. Sie sind weniger exakt und valide als schriftliche Noten, die sich aus Punkte- bzw. Fehlerzahl ergeben. Der Ermessensspielraum für den Lehrer ist sehr groß.
- Erinnerungslücken oder -verfälschungen durch besonders herausragende Ereignisse können die Benotung mündlicher Leistungen verfälschen, da zwischen der Leistung selbst und der Benotung ein mehr oder weniger langer Zeitraum liegt.
- Die Gefahr unbewusster subjektiver Einflüsse ist besonders groß. Ein Schüler, der gut reden und flüssig formulieren kann, wird oft besser eingeschätzt als ein Schüler, der inhaltlich zwar dasselbe sagt, dessen Ausdrucksfähigkeit aber geringer ist. Auch wirkt sich oftmals eine quantitativ hohe Unterrichtsbeteiligung bei der mündlichen Fachnote aus, obwohl nur die Qualität der Beiträge zählen soll.
- Mündliche Noten unterliegen einem Erwartungseffekt: Ein Lehrer erwartet die mündliche Note im gleichen Bereich wie die schriftliche Leistung. Nur bei starken Diskrepanzen werden stark unterschiedliche schriftliche und mündliche Noten gegeben, wobei die mündlichen Noten de facto nur den Ausschlag für das Auf- und Abrunden der schriftlichen Noten geben.

5

Vorteile von Ziffernnoten

- Eine Skala von sechs Noten erlaubt die Beschreibung einer Normalverteilung in der Klasse.
- Die Ziffernzensur ist kurz und eindeutig und der einfachste und bequemste Ausdruck für den Wert einer Leistung im Verhältnis zu anderen Leistungen. Sie hält nüchtern und rational verdichtete Tabestände fest. Sie ist allgemein verständlich und eine konzentrierte Form der schulischen Bewertung. Die Probleme der Ausdeutung sind gering.
- Der Wert der Note erweist sich besonders in ihrer zweckdienlichen Eigenschaft als Berechtigungs- und Auslesefaktor. Das Mittel der Zahl gilt hierbei als relativ schnell, handlich und gerecht.
- Die Note ist informativ und daher ein geeignetes Mittel der Benachrichtigung. Sie schafft feste Anhaltspunkte für Schüler, Eltern, Lehrer und außerschulische Institutionen. Das Schema lässt sich auf ökonomische Weise einsetzen und kommunizieren.
- Durch den Zensurenzwang ist der Lehrer genötigt, seine Schülern und Schüler eingehend und intensiv zu beobachten und zu vergleichen.
- Die (Ziffern-)Zensur ist ein adäquates Erziehungsmittel. Die Note weckt im Schüler Selbstvertrauen, gibt ihm Selbstbestätigung, dient ihm als Ansporn, fordert ihn zur intensiven Arbeit heraus und ist ein wichtiger Faktor der Leistungssteigerung. (allerdings eher bei guten als bei schlechten Schülern)
- Das Notenschema ist ein öffentlicher Standard und wird nicht nur in der Schule verwendet. Notenzeugnisse haben Tradition. Sie sind den Eltern und den Erwachsenen generell aus der eigenen Schulzeit vertraut und erscheinen ihnen deshalb vertrauenswürdig.

Nachteile von Ziffernnoten

- Ziffernzensuren schließen individuelle Bewertungen aus, weil sie einen gleichen Maßstab für alle Kinder verlangen.
- Ziffernzensuren ziehen das Interesse von der Sache ab und richten es auf ein Belohnungs- und Bestrafungssystem mit sechs Stufen.
- Ziffernzensuren belohnen die leistungsstärkeren Schüler und demotivieren die leistungsschwächeren.
- Ziffernzensuren informieren weder Kinder noch Eltern über den individuellen Lernweg, die Lernmöglichkeiten und die Lernperspektiven des Kindes.
- Ziffernzensuren schaffen in der Klasse eine Rangfolge und fördern damit konkurrierendes Lernen.
- Ziffernzensuren richten die Aufmerksamkeit auf die Lernprodukte, ohne ihr Zustandekommen, also die tatsächliche Leistung würdigen zu können
- Ziffernzensuren fördern charakterliche Fehlhaltungen (Überheblichkeit der "Besseren", Unehrlichkeit, ... Leistungsangst)
- Ziffernzensuren lenken Lehrer und Schüler immer wieder von der Lernarbeit ab, Sie stören den Lernprozess.

Neue Formen der Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung in der Schule

Spätestens seit der Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA-Studie werden Leistungen und die Leistungsmessung neu in den Fokus genommen. In der TIMS-Studie wurden Fachleistungen in der Mathematik und in den Naturwissenschaften auf der Basis des nationalen Curriculums in den Internationalen Vergleich gebracht und durch Begleitsstudien untersucht. Die PISA-Studie erfasst die drei Bereiche: Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung. Das Hauptaugenmerk liegt auf der Beherrschung von Prozessen, dem Verständnis von Konzepten sowie auf der Fähigkeit, innerhalb eines Bereiches mit verschiedenen Situationen umzugehen. Der PISA-Studie liegt somit ein erweiterter Leistungsbegriff auf der Basis eines erweiterten Lernbegriffs zugrunde. Die muss in der Zukunft Rückwirkungen auf die in Deutschland gepflegte Praxis der Leistungsbeurteilung haben. Felix Winter schreibt in einem Aufsatz dazu:

„Der erste Schritt müssen Reformen sein für einen anderen Umgang mit Leistungen. In Deutschland wird zur Zeit viel über die Leistungen der Schüler und der Schulen nachgedacht, geschrieben und gesprochen. Nach meinem Eindruck geschieht dies aber viel zu eng und auch zu verkrampft. Da schneiden deutsche Schüler im internationalen Vergleich in einigen Fachgebieten nur mittelmäßig ab, (was gewiss ein guter Anlass ist zu schauen, wie vergleichbare Länder unterrichten, die da besser abschneiden) und schon erbt der Ruf nach mehr bzw. externer Leistungskontrolle an Schulen, wird Druck auf die Schulen ausgedrückt und verlangt, sich auf angeblich besonders relevante Leistungsbereiche zu konzentrieren. Mir erscheint das so, als wolle man Leistung – also auch neue Qualität – erzeugen bzw. erzwingen, ohne bereit zu sein, wirklich etwas zu ändern. Andererseits wird gerne davon gesprochen, den Schulen mehr Freiheit zu geben. Damit ist dann gemeint, ihnen bei der

6

Methodenwahl, dem Lerntempo und auch bei der Betonung bestimmter Inhalte Gestaltungsräume zu geben, gleichzeitig versucht man sie aber an das Gängelband externer Leistungsüberprüfungen zu nehmen." ([1], S.1)

In der Tat muss man klar sehen, dass die traditionellen Formen der Leistungsmessung in Deutschland (Klassenarbeiten, schriftliche Überprüfungen, Epochennoten, mündliche Noten, ...) zusammen mit der weltweit fast einzigartigen „Versetzungspraxis“ und der schultypspezifischen Gliederung des Schulwesens gravierende Rückwirkungen sowohl auf die *Einstellung* aller zur Leistungsbeurteilung als auch auf die *Praxis* der Leistungsbeurteilung haben. Der dominierende Blick auf Selektion (Sitzenbleiben, Schularwechsel) besetzt die Köpfe aller Beteiligten derart, dass ein pädagogischer Leistungsbegriff nur bedingt aufkommen kann. Die derzeitigen schulischen Rahmenbedingungen sind so, dass *Neue Formen der Leistungsbeurteilung* wohl nur im begleitenden und ergänzenden Rahmen praktiziert werden können. Die Zeit hingegen ist reif, um in der Bildungsdiskussion auch dieses Thema aufzugreifen.

Alternative Leistungsbeschreibungen

- Noten mit und ohne explizite Bezugsnormen
- Lernberichte
- fakultative wie nicht-fakultative Beurteilungsgespräche
- Orientierungsarbeiten zur Standortbestimmung
- Selbstbeurteilungen der Schülerinnen und Schüler
- Zeugnisse mit lernzielbezogenen Wortbeiträgen
- Zeugnisse mit lernzielbezogenen Wortbeiträgen für Beurteilung des Lernprozesses und der Leistung

Literatur

- [1] Wengert, Hans Gert: Leistungsbeurteilung in der Schule, in: Boveé, Gislinde (Hrsg.): Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf. Berlin: Cornelsen 1994, S.221-250
- [2] Weinert, F. E.: Fördert das System der Leistungsbewertung die Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler? Unveröff. Manuskript für die Anhörung am 8. Juli 1999 im Landtag von Baden-Württemberg. Aus: Seminar 2(1999), S.2.
- [3] Becker, Georg: Unterricht auswerten und beurteilen. Weinheim: Beltz 1998
- [4] Gaude, Peter: Beobachten, Beurteilen und Beraten von Schülern. Frankfurt 1989
- [5] Ingenkamp, Kartheinz: Diagnostik in der Schule. Weinheim: Beltz 1989
- [6] Katmann, Ulrich: Testen und Beurteilen im Biologieunterricht. In: Unterricht Biologie, 12(1997), S.4 - 13
- [7] Martin, Lothar: Beraten und Beurteilung in der Schule (München 1980)
- [8] Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung (MBWW): Pädagogisches Gespräch zum Thema „Leistung in der Schule“ – Protokolle. Mainz 1995
- [9] Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung (MBWW): Schulordnung für die öffentlichen Hauptschulen, Regionalen Schulen, Realschulen, Gymnasien, integrierte Gesamtschulen und Kollegs (Übergreifende Schulordnung). Mainz, zuletzt geändert 23.11.1999
- [10] Vogelsberger, Kurt: Leistungsmessung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: Pädagogik, 3/1995, S. 6 – 9
- [11] Grunder, Hans-Ulrich u. Thorsten Bohl (Hrsg.): Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II. Hohenheim: Schneider 2001.
- [12] Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyer 2003.

8 Werkzeuge der Diagnose und Förderung

④ Beobachtung der Schüler vor, während, nach der Bearbeitung von Aufgaben

- Verschiedene Verfahren der Beobachtung sind die wichtigsten Wege der Informationsbeschaffung, denken Sie aber immer daran, dass Beobachtung durch die „Subjektivität der Wahrnehmung“ mögliche Fehlerquellen aufweist und zudem nur das äußere Verhalten beobachtbar ist, hüten Sie sich also vor vorschnellen Schlussfolgerungen.

• Mögliche Beobachtungsbereiche:

Arbeitsverhalten

Der Schüler

- operiert überwiegend schnell (zügig) und planvoll;
- operiert überwiegend langsam, aber gründlich und mit System;
- operiert schnell, aber überhastet und mit wenig System;
- operiert überwiegend langsam und planlos.

Motivation

Der Schüler

- nimmt die Aufgabe in Angriff und bemüht sich um eine Lösung;
- bemüht sich weiter, auch wenn Schwierigkeiten auftauchen,
- gibt Lösungsversuche schnell auf;
- macht keinen Lösungsversuch.

Methodenkompetenz (methodisch-strategisches Lernen)

- beschafft, analysiert, wertet aus, interpretiert Informationsmaterial
- wendet grundlegende Methoden zielgerichtet an
- erkennt Problemstellungen oder Arbeitsziele
- wählt Arbeitsverfahren aus
- strukturiert Informationen

Mitarbeit(soziale und kommunikative Kompetenz) in der Gruppe

- trägt Mitverantwortung
- akzeptiert und hält vereinbarte Gesprächsregeln ein (zuhören, ausreden lassen)
- erfüllt seine Arbeit bei arbeitsteiliger Vorgehensweise
- bindet sich in Teamarbeit ein
- stellt eigene Interessen gegenüber vereinbarten Gruppenzielen zurück
- wendet Lerntechniken an
- handelt zuverlässig
- geht mit Medien sachgerecht um
- kann Wichtiges von Unwichtigem unterscheiden
- stellt Verständnisfragen

② Analyse schriftlicher Schülerarbeiten

- Nutzen Sie Schülerarbeiten (Klassenarbeiten, Tests, Hausaufgaben,...), um sich Einblick zu in Vorgehensweise und Probleme des Lernenden zu verschaffen:
 - wie ist der Lernende bei der Bearbeitung vorgegangen (Strategien, Arbeitsschritte..)?
 - welche Schwierigkeiten sind aufgetreten?
 - wo liegen Ursachen für die Fehler des Lernenden?
- Vergleichen Sie schwache und gute Schülerarbeiten und ermitteln spezifische Abweichungen.
- Damit Sie den individuellen Lösungsweg besser nachvollziehen können, lassen Sie den Schüler Frage, Weg, Ergebnis, Nebenrechnungen, Bearbeitungsschritte, Lösungshilfen usw. schriftlich festhalten!
- Fragen Sie Ihre Fachleiterin/ Ihren Fachleiter und /oder erfahrene Kollegen, welche spezifischen Probleme bei der Bearbeitung einer Aufgabenstellung erfahrungsgemäß auftreten können.
- Geben Sie dem Schüler Rückmeldung (durch einen Kommentar zur Arbeit, in einem Gespräch..), wo Sie seine individuellen Schwierigkeiten sehen.

Empfehlung:

Stellen Sie Lernaufgaben, die Ihnen Aufschluss geben über die kognitiven und methodischen Fähigkeiten Ihrer Schüler, (z.B. zum Verstehen von Texten: Überschriften formulieren, zentrale Begriffe in einem Begriffsnetz ordnen...)

Sie können so besser erkennen, welche Schüler hier noch Defizite haben und besonders gefördert werden müssen.

③ Diagnostisches Interview und „Lautes Denken“

- Das Diagnostische Interview dient dazu, sich mit dem Schüler über dessen Lernprozess auszutauschen: „Sage mir, wie du die Aufgabe gelöst hast!“ und dialogisch seinen Lösungsweg zu erkunden und zu optimieren.
- Es macht Ihnen die Lernvorgänge ersichtlich, die in Schülerarbeiten nicht immer erkennbar sind.
- Der Lehrer versucht gemeinsam mit dem Schüler durch Fragen und Denkanstöße die aufgabenspezifischen Schwierigkeiten zu ermitteln. (Damit Ihnen das gelingt, müssen Sie selbst vorher verschiedene Lösungswege erproben.)
- **(Mögliche) Vorgehensweise**
 1. **Schritt: Vorbereitung:** Erproben Sie vor dem Gespräch unterschiedliche Lösungswege, antizipieren Sie mögliche Schwierigkeiten (dazu sollten Sie auch schriftliche Arbeiten des Schülers nutzen s.o.)
 2. **Schritt: Lautes Denken:** der Schüler wird angehalten, seine Hypothesen und Einsichten, sein Vorwissen und seine Vorgehensweise während des Aufgabenlösens darzustellen. Hier müssen Sie u.U. Anstöße geben, aus der Perspektive des Schülers Schwierigkeiten formulieren: „Nach meiner Wahrnehmung, ich vermute ...“
Da es Schülern erfahrungsgemäß schwer fällt, dies eigenständig zu formulieren, ist es hilfreich, wenn Sie zunächst selbst an einer Aufgabe exemplarisch „laut denkend“ Ihre Vorgehensweise erläutern.
Wenn der Schüler seine eigene Vorgehensweise verbalisiert, können Sie wahrnehmen, über welches Sachwissen, Strategiewissen/ Denkoperationen, Wissen zur eignen Person er verfügt bzw. nicht verfügt. Dabei können und sollen Umwege, Fehler und Sackgassen als Anlass für eine metareflexive Auseinandersetzung dienen.
Sollten Sie auch *Motivationsprobleme*, eine unzureichende Arbeitshaltung wahrgenommen haben, ist es angebracht, im Gespräch auch über Gefühle zu sprechen, mit denen der Schüler das schulische Lernen begleitet: „Wie fühlst du dich, wenn“
 3. **Schritt: Absprachen zum weiteren Vorgehen:**
 - Stellen Sie Übungs- und Lernaufgaben, die auf die spezifischen Schwierigkeiten des Lernenden abgestimmt sind.
 - Machen Sie klare Zeitvorgaben zur Erledigung der Aufgaben.
 - Geben Sie (auch) positives Feedback, wenn sich Erfolge einstellen.

④ Lernentwicklungsgespräch und Lernvereinbarung (Entwicklungsplan, Förderplan)*

Sie bereiten das Gespräch vor mit Aufzeichnungen aus dem Unterricht, Analyse der schriftlichen Arbeiten, Berichten der Kollegen (Leistungsstand, Fähigkeiten, Arbeits- und Sozialverhalten, Arbeitsklima der Klasse, Gespräch mit den Eltern...)

- Der Schüler bereitet sich vor, mit Hilfe eines Fragebogens zur Selbsteinschätzung (Fragen zu Arbeitswillen, Motivation, Verhalten, Schwierigkeiten: „Was kann ich schon, was fällt mir schwer, was muss ich noch lernen?“) oder mit Hilfe einer Auswahl von erwünschten Besprechungspunkten.
- Nehmen Sie sich Zeit für das Gespräch, führen Sie es wiederholt und in möglichst regelmäßigen Abständen durch.
- Das Gespräch beginnt mit einem eher allgemeiner Rückblick auf die vergangene Lernepoche dabei sollten Sie (realistisch, ohne übertriebenes Lob) auf Positives verweisen: „Welche Lernschritte wurden schon erfolgreich umgesetzt? Danach sprechen Sie die Probleme an: „Was gelingt erst in Ansätzen oder gar nicht?“ und erläutern die Schwierigkeiten. Geben Sie hier (und auch in den Kommentaren zu schriftlichen Arbeiten) „individualnormorientierte“ Kommentare: Sie benennen den *persönlichen Leistungszuwachs*: „Im Vergleich zur letzte Arbeit hast du deutlich mehr Vokabeln richtig geschrieben“.

- Seien Sie offen für abweichende Einschätzungen und ermutigen Sie den Schüler durch geeignete Impulse, seine Selbsteinschätzung und seine Erwartungen zu formulieren.
- Es werden Absprachen zum weiteren Vorgehen getroffen, die u.U. in einem Protokoll oder in einem Lernvertrag (Schritte, die der Schüler in der nächsten Zeit zu leisten hat, Schwerpunkte seines Bemühens, Lerntagebuch....) festgehalten werden.
- Es ist sinnvoll, die Eltern in die Beratung und in die geplanten Fördermaßnahmen mit einzubeziehen (notwendige häusliche Unterstützung).

**Weitere Unterlagen zum Lernentwicklungsgespräch finden Sie auf Seite 4ff.*

⑤ Reflexion des eigenen Lernens durch den Lernenden

Es ist wichtig, dass der Schüler in den förderdiagnostischen Prozess einbezogen wird, dass er lernt, Verantwortung für sein eigenes Lernen zu übernehmen. Dazu müssen Sie mit ihm geeignete **Strategien** einüben und ihm helfen, sich ein **Dokumentationsrepertoire** anzueignen, aus dem seine eigene Arbeit ersichtlich wird:

- „**Lautes Denken**“ (s.o.) kann auch vom Lernenden alleine praktiziert werden – durch das explizite Verbalisieren seiner Vorgehensweise werden ihm seine Stärken und Schwächen bewusst.
- **Lerntagebuch**
Der Lernende soll seine Lösungsstrategien, Fragen, Erfahrungen und Schwierigkeiten notieren (je nach Fähigkeit des Lernenden als Grundlage der Selbstreflexion oder als Basis für das Gespräch mit der betreuenden Lehrkraft).

⑥ Kind-Umfeld-Analyse

- Lernschwierigkeiten haben oft Ursachen im Umfeld (Schule, Familie, Freizeit) der Schülerinnen und Schüler. Durch die systemische Sichtweise der Kind-Umfeld-Analyse werden die Bezugsfelder der Kinder/ der Jugendlichen in den Blick genommen, dazu müssen wir auch die veränderten Sozialisationsbedingung der Kinder und Jugendlichen und ihre Bedeutung für schulische Lern- und Arbeitsprozesse berücksichtigen.
- Die Analyse bedenkt auch, inwieweit Ressourcen aus dem Umfeld der Schülerinnen und Schüler zur Diagnose und individuellen Förderung genutzt werden können.
- Die Analyse der schulischen Lernsituation betrachtet: Selbstverständnis und Unterrichtsgestaltung des Lehrers, Beziehung des Schülers zu den Mitschülern, Klassenklima, Sitzplatz usw.
- Die Analyse des häuslichen Umfeldes bedenkt: den elterlichen Erziehungsstil, Bezugspersonen, Wohn- und ökonomische Verhältnisse, besondere Belastungen (Scheidung o.ä.)

⑦ Lernpartnerschaft

Immer zwei SchülerInnen unterstützen sich beim Umgang mit Problemen, sie sprechen dabei über ihre Strategien und Lösungswege und werden so vertraut mit der „Lernbiografie“ des anderen. Diese Partnerschaften können über „Lernpartnerannoncen“ gefunden werden, sie können im Unterricht als Helfersystem.

⑧ „Klassenkonferenz“ als Diagnose zum Leistungsstand der Lerngruppe

Geben Sie den SchülerInnen ab und an Gelegenheit, sich über ihre Lernerfahrungen auszutauschen. So erhalten Sie Rückmeldung über mögliche aufgabenbezogene Probleme und Verstehensschwierigkeiten von SchülerInnen. Die SchülerInnen selbst finden über diese Form der Kommunikation eine gemeinsame Sprache – im Sinne von Begriffsbildung- zum Lernen.

Anregungen für das Lernentwicklungsgespräch

Selbsteinschätzung des Lernenden zum Gesprächsverhalten

Dies zu leisten	fällt mir...		möchte ich ...	
	eher leicht	eher schwer	möglichst bald lernen (bis.....)	später einmal lernen
vor der Klasse ohne Angst zu reden				
bei Unterrichtsgesprächen aktiv mitzumachen				
an der Tafel etwas zu erläutern				
laut und deutlich zu sprechen				
meine Gedanken verständlich auszudrücken				
andere von meiner Meinung zu überzeugen				
einen kleinen Vortrag zu halten				
anderen aufmerksam zuzuhören				
auf die Fragen und Argumente meiner Mitschüler einzugehen				
beim Reden nicht nur zum/zur Lehrer/in zu schauen				
bei Diskussionen fair und sachlich zu bleiben				
ein Gespräch (z.B. in der Gruppe) zu leiten				
im Mündlichen eine gute Note zu erreichen				

Vorbereitung des Schülers für das Lernentwicklungsgespräch

Mit meiner Lehrerin/ meinem Lehrer möchte ich besprechen
(kreuze bitte *nicht* alles an):

- wie wohl ich mich in der Schule fühle
- wie ich mit meinen Mitschülerinnen und Mitschülern auskomme
- wie ich mit den Lehrerinnen und Lehrern auskomme
- was ich gut/ schlecht finde im Unterricht
- wo ich im Unterricht oder in anderen Bereichen Hilfe brauche
- wie gut ich in den verschiedenen Fächern/ Leistungsbereichen bin
- wie ich besser lernen kann (z.B. wenn mir besonders schwer fällt)
- wie ich meine häusliche Arbeit besser organisiere
- woran ich im nächsten Zeitraum intensiv arbeiten will
- worauf ich mich im nächsten Schul- bzw. Halbjahr freue

Das möchte ich ihr/ ihm unbedingt noch sagen:

.....

Was ich mir für das nächste Halbjahr vornehmen will, ist

.....

Versprechen könnte ich

Impulsfragen im Planungsgespräch

- „Wenn wir deine Stärken und Schwächen zusammen betrachten und an die Zukunft denken: Woran musst du/ woran müssen wir gemeinsam weiter arbeiten?“
- „Was willst du dir für die nächste Zeit (Zeitraum angeben!) vornehmen, welche Ziele könnten wir in deinen Plan eintragen?“
- „Wo sind starke Hindernisse und Stolperfallen zu erwarten? Auf welche Ziele solltest du vielleicht zunächst verzichten, weil sie nicht realistisch sind?“
- „Wie soll dein endgültiger Plan aussehen, damit du das „Training“ durchhalten und mit Rückschlägen besser fertig werden kannst?“
- „Wobei brauchst du die Unterstützung durch mich oder durch deine Eltern?“

Schülerfeedback zu einer konkreten Unterrichtsstunde

Konzentrieren Sie sich auf eine Stunde am Vormittag und auf drei ausgewählte Schülerinnen oder Schüler und füllen Sie den Feedbackbogen aus deren vermutlicher Sicht aus.

In der heutigen Unterrichtsstunde	trifft absolut zu	trifft ziemlich zu	trifft weniger zu	trifft nicht zu
habe ich verstanden, was wir durchgenommen haben	☐	☐	☐	☐
habe ich aufgepasst	☐	☐	☐	☐
war mir klar, worauf die Lehrerin / der Lehrer hinauswollte	☐	☐	☐	☐
der Unterricht heute war für mich zu leicht	☐	☐	☐	☐
was wir durchgenommen haben, fand ich interessant	☐	☐	☐	☐
habe ich viel gelernt	☐	☐	☐	☐
habe ich mich gelangweilt	☐	☐	☐	☐
der Unterricht heute war genauso wie andere Stunden auch	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐

Lehrerselbstreflexion zu einer konkreten Unterrichtsstunde

Reflektieren Sie dieselbe Stunde nun aus Ihrer eigenen Sicht.

In der heutigen Unterrichtsstunde	trifft absolut zu	trifft ziemlich zu	trifft weniger zu	trifft nicht zu
unterrichtete ich lehrergelenkt.	☐	☐	☐	☐
nutzte ich die geplante Zeit so, wie ich es mir vorgenommen hatte	☐	☐	☐	☐
fanden die Schüler wichtige Zusammenhänge selbst heraus	☐	☐	☐	☐
verliefen die Übergänge reibungslos	☐	☐	☐	☐
habe ich die Lernzeit effizient genutzt	☐	☐	☐	☐
regte ich an, dass die Schüler über ihren Lernweg nachdenken	☐	☐	☐	☐
herrschte zwischen den Schülern ein angenehmes Klima	☐	☐	☐	☐
herrschte zwischen Lehrer und Schüler ein angenehmes Klima	☐	☐	☐	☐
ging ich situativ auf Beiträge der Schüler ein	☐	☐	☐	☐
gelang es mir, die Schüler in den Unterricht einzubinden	☐	☐	☐	☐
erarbeiteten sich die Schüler den Inhalt im gemeinsamen Gespräch	☐	☐	☐	☐
erklärte ich den Schülern wichtige Zusammenhänge	☐	☐	☐	☐
gab es Unterrichtsstörungen durch die Schüler	☐	☐	☐	☐
gab ich den Schülern die Möglichkeit zum selbstständigen Handeln	☐	☐	☐	☐
wurden Fehler nutzbar gemacht	☐	☐	☐	☐
diskutierten die Schüler über unterschiedliche Lern-/Lösungswege	☐	☐	☐	☐
arbeiteten sehr viele Schüler mit	☐	☐	☐	☐
Mit dieser Unterrichtsstunde bin ich zufrieden	☐	☐	☐	☐

Farbprisma

Absicht:

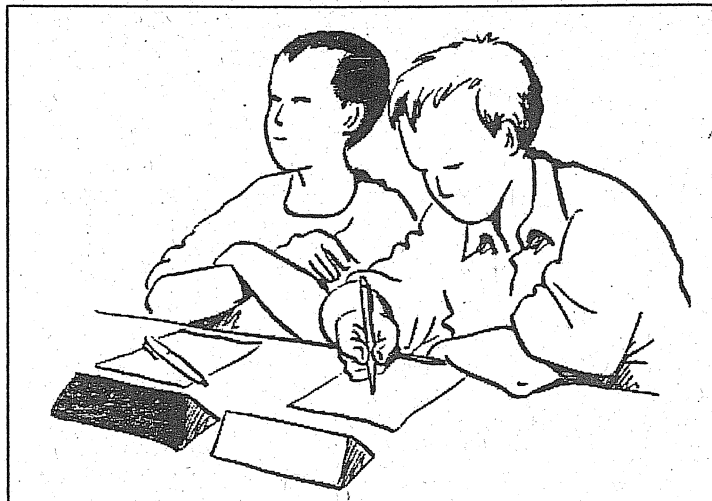
- Schnellstmögliche Rückmeldung zu verschiedenen Kriterien des Lernprozesses (Verständnis, Interesse, etc.) für die Lehrperson, ohne den Unterricht unterbrechen zu müssen.
- Mit dem Farb-Prisma kann auch zu anderen unterrichtsbezogenen Kriterien wie z. B. dem aktuellen Interesse am Thema rückgemeldet werden.
- Die Lehrperson kann die Schüler ermutigen, mit dem Prisma auch ohne ihre Aufforderung immer wieder das eigene Verstehen oder die innere Teilnahme am Unterricht rückzumelden. So können Störungen (Schülerin "kommt nicht mehr mit", Schüler ist desinteressiert, etc.) schneller zu produktiver Veränderung führen.

Dauer:

- Mehrmals pro Stunde jeweils 1 Minute, bei Rückfragen entsprechend länger.

Material:

- Weißer Karton und Farben oder farbiges Papier (rot, gelb, grün) zum Bekleben der Prismenflächen.



Hinweise:

- Aus Karton (A4) wird ein Prisma gefaltet (liegende Säule mit der Grundfläche eines gleichseitigen Dreiecks) und die drei Flächen jeweils mit rot, gelb und grün bemalt oder beklebt. Jeder Schüler und jede Schülerin stellt sein bzw. ihr Rückmeldungsprisma für den Lehrer gut sichtbar auf das Pult. Wird nun ein neuer schwieriger Unterrichtsstoff erklärt, so unterbricht die Lehrperson nach ca. 10 Minuten ihren Unterricht und bittet die Schüler ihr Prisma nun richtig einzustellen: Die jeweilige Farbe der dem Lehrer zugewandten Seite hat folgende Symbolbedeutung:

GRÜN: Ich habe nahezu alles verstanden, ich kann den Gedankengängen gut folgen, bin voll dabei.

GELB: Ich habe einiges verstanden, manches aber auch nicht ich kann nur mit Mühe folgen.

ROT: Ich verstehe nur sehr lückenhaft oder gar nicht, bin schon fast ausgestiegen.

- Die Lehrperson kann nun reagieren, kann bei Schwierigkeiten gezielt nachfragen. Wichtig dabei ist, dass die Lehrperson nicht allein die Verantwortung für den An

Ampelfeedback

Absicht:

- Zur schnellen Meinungserhebung und zu für die Schüler wichtigen Themen.
- Zur Einleitung einer Diskussion. Zur abschließenden Meinungserhebung nach einer Diskussion.
- Zur Meinungserhebung in großen und sehr großen Gruppen, z. B. bei Schulversammlungen, etc.

Dauer:

- Eine bis einige Minuten, bei Rückfragen entsprechend länger.

Material:

- Kärtchensets (grün, gelb, rot) für jeden Schüler.

Hinweise:

- Jeder Schüler, jede Schülerin erhält vom Lehrer ein Kärtchen-Set mit je einem grünen, einem gelben und einem roten Kärtchen (möglichst beidseitig farbig).
- Will der Lehrer seine Schüler zu persönlichen Stellungnahmen zum gerade bearbeiteten Thema herausfordern, so formuliert er eine prägnante Aussage zum Thema. Dann fordert er die Schüler auf, mit dem Anheben eines Kärtchens zu dieser Aussage Stellung zu nehmen. Dabei bedeuten die Farben:

GRÜN: Ich stimme zu.
 GELB: Ich weiß nicht recht.
 ROT: Ich lehne diese Aussage ab.

- Durch die Kombination von zwei Kärtchen (z. B. Grün mit einem kleinen Stück Gelb) kann die Zustimmung oder Ablehnung noch differenzierter dargestellt werden. Anschließend können jeweils einige Schüler ihre Meinung auch verbal äußern. Mit dieser Methode können auch die Schüler ihre Meinung zu verschiedenen für sie wichtigen Themen in der Klasse nach Zustimmung und Ablehnung abtesten.

Vorteile:

- Schnelle, für alle Gruppenteilnehmer sichtbare Visualisierung von persönlichen Stellungnahmen zu einem Thema.
- Wenn aufgrund von Zeitmangel oder sehr großer Gruppengröße eine Diskussion zu einem Thema nicht möglich ist, kann die Gruppenmeinung schnell erhoben und sichtbar gemacht werden.



Feedback der Klasse 8c an die Englischlehrerin

Im Englischunterricht (EU)

- | | | |
|---|---|---|
| Ich spreche gerne Englisch. | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | Ich mag es nicht, Englisch zu sprechen. |
| Ich komme im EU gut mit. | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | Ich komme im EU nicht mit. |
| Die Themen im EU sind interessant. | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | Die Themen interessieren mich nicht. |
| Die Texte im Buch sind interessant. | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | Die Buchtexte sind langweilig. |
| Die Zusatzmaterialien zu den Themen im Buch gefallen mir. | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | Die Zusatzmaterialien zu den Themen im Buch sind überflüssig. |
| Ich bereite gerne kleine mündliche Aufgaben/Vorträge vor. | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | Mündliche Aufgaben/Vorträge sind mir ein Gräuel. |
| Ich schreibe gern englische Texte. | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | Ich schreibe ungern englische Texte. |

Bei uns im Englischunterricht

- | | | |
|--|---|---|
| Die Klasse arbeitet sehr gut mit. | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | Die Klasse arbeitet sehr schlecht mit. |
| Die Klasse strengt sich sehr an. | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | Die Klasse strengt sich gar nicht an. |
| Die Klasse ist sehr undiszipliniert. | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | Die Klasse ist sehr diszipliniert. |
| Der Unterricht wird durch Lärm und Unsinn oft gestört. | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | Der Unterricht wird durch Lärm und Unsinn selten gestört. |
| Ich bin im Englischunterricht sehr konzentriert. | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | Ich bin im Englischunterricht sehr abgelenkt. |

Zu Ihrem Unterricht sage ich

- | | | |
|---------------------------------------|---|--|
| Die HA kann ich gut schaffen. | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | Die HA sind mir zuviel und zu schwer. |
| Die KA finde ich angemessen. | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | Die Klassenarbeiten finde ich zu schwer. |
| Ihre Noten finde ich gerecht. | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | Ihre Noten finde ich sind ungerecht. |
| Ich lerne in Ihrem Unterricht viel. | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | Ich lerne in Ihrem Unterricht wenig. |
| Sie verlangen zu viel. | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | Sie verlangen zu wenig. |
| Ihr Unterricht ist abwechslungsreich. | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | Ihr Unterricht ist langweilig. |

Frau X, ich empfinde Sie

- | | | |
|---------------------------|---|--------------------------------|
| freundlich | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | unfreundlich |
| streng | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | lasch |
| großzügig | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | kleinlich |
| verstehen Spaß | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | verstehen keinen Spaß |
| gerecht | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | ungerecht |
| haben Verständnis für uns | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | haben kein Verständnis für uns |
| lassen Kritik zu | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | lassen keine Kritik zu |
| sympathisch. | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | unsympathisch. |

Frau X, an Ihnen gefällt mir

.....

.....

.....

Frau X, an Ihnen stört mich

.....

.....

.....

Damit es im Englischunterricht gut wird, sollten Sie und wir in der Klasse Folgendes tun (Rückseite)

Fragebogen zum Klassenklima

	-2	-1	+1	+2
1. Diese Klasse hält gut zusammen.				
2. An Diskussionen im Unterricht nehmen fast immer alle Schüler teil.				
3. Ist unser Lehrer kurz aus dem Klassenzimmer, beschäftigen wir uns manchmal selbst.				
4. Hier in der Klasse kümmert sich jeder um den anderen.				
5. Es ist für einzelne Schüler schwer, in dieser Klasse Anschluss zu finden.				
6. Verbesserungsvorschläge werden vom Lehrer gerne aufgegriffen.				
7. In dieser Klasse arbeiten die Schüler viel.				
8. In unserer Klasse herrscht ein guter Klassengeist.				
9. In dieser Klasse würde sich jeder für einen anderen Mitschüler einsetzen, wenn dies nötig ist.				
10. Wenn unser Lehrer einmal aus dem Klassenzimmer ist, werden wir nur wenig lauter.				
11. In dieser Klasse weiß jeder, was er zu tun hat, wenn der Lehrer kurz den Raum verlassen muss.				
12. In dieser Klasse findet man schnell Freunde.				
13. Einzelne Schüler unserer Klasse sieht man in den Pausen oft alleine.				
14. Schüler, die in dieser Klasse für einen bestimmten Dienst eingeteilt sind (z.B. Tafeldienst), erledigen diesen regelmäßig und zuverlässig.				
15. In dieser Klasse sind viele Schüler miteinander befreundet.				
16. Im Unterricht muss uns der Lehrer nur selten ermahnen, endlich ruhig zu sein.				
17. Ich habe kaum Freunde in dieser Klasse.				
18. Manchmal gibt es bei uns Gruppen, die um die besseren Noten ringen.				
19. Es gibt in unserer Klasse einige Schüler, um die sich niemand kümmert.				
20. In unserer Klasse wurde schon öfter zusammen etwas genau geplant.				
21. Wenn in unserer Klasse etwas geplant ist, wird dies meistens auch durchgeführt.				

Sprechende Tischdecke

Absicht:

- Zur Rückmeldung über den eigenen Unterricht und Verbesserung desselben
- Die Methode zeigt, wo den Schülerinnen und Schülern der Schuh drückt
- Sie schafft Verständnis für Schülerprobleme
- Gelegenheit verschiedene Themen anschließend anzusprechen

Dauer:

- Etwa 15 Minuten

Durchführung:

- Es wird eine große Tischfläche vorbereitet, um die die ganze Klasse bequem herumgehen kann. Man kann auch mehrere Tische zu Tischgruppen zusammenstellen. Die Tischfläche wird mit einer Papiertischdecke (Flipchartbögen) ausgelegt.
- In die Mitte schreiben Sie groß das Thema (z.B. Unser Mathematikunterricht oder Unser Mathematiklehrer oder Unsere Klasse). Jeder Schüler bringt einen Stift mit und alle stellen sich um die Tischfläche herum und können auf die Tischdecke Kommentare schreiben. Die Schüler bewegen sich um die Tischfläche herum, lesen was andere geschrieben haben, ergänzen, nehmen Stellung dazu und erwidern oder bestätigen, schärfen aus, präzisieren oder stellen eine andere Sicht dar.
- Wichtigste Regel: Es darf nicht gesprochen werden!

Hinweise:

- Der Lehrer kann sich nach etwa 10 Minuten auch einklinken.
- Erfahrungsgemäß schreiben die Schüler sehr freimütig. Eine sinnvolle Bedingung kann sein, dass keine Namen genannt werden.
- Da alle alles gelesen haben, kann die Auswertung anschließend im Plenum themengebunden geschehen.

Vorteile:

- Es kommt eine Kommunikation zustande, die über die Schrift läuft.
- Alle sind eingebunden, wenn auch als Lesende. Niemand ist zur Äußerung gezwungen.

Punktabfrage

Absicht:

- Die Punktabfrage ist eine Befragung, die die Wirkung einer Veranstaltung, einer Unterrichtsstunde, eines Themas kurz und übersichtlich abfragt.

Dauer:

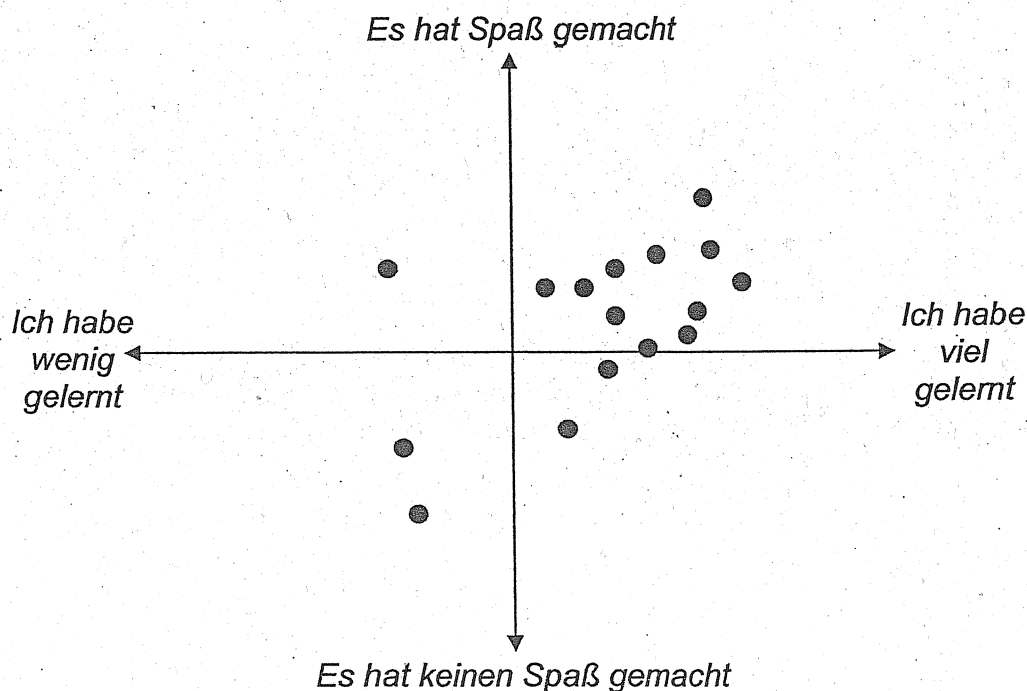
- Wenige Minuten

Material:

- Flipchart oder Plakat.
- Klebpunkte oder Edding.

Durchführung:

- Auf einem großen Blatt, z.B. Flipchart, Packpapier, Posterrückseite, ... wird ein Koordinatenkreuz mit zwei Dimensionen und je zwei Ausprägungen gezeichnet.
- Jeder Schüler erhält einen Klebpunkt, ersatzweise liegen einige dicke Filzstifte bereit, und setzt seinen Punkt in das Koordinatensystem:



Hinweise:

- Durch verschiedenfarbige Punkte kann man auch komplexere Rückmeldungen erhalten. Das Ganze kann auch auf einer Folie durchgeführt werden, die anschließend für alle sichtbar projiziert wird.
- Diejenigen, die zuerst kleben, bzw. den Punkt zeichnen, präjudizieren und beeinflussen die Nachfolgenden. Erfahrungsgemäß nehmen manche Schüler, die später kleben, dann durch extreme Punktsetzungen Korrekturen am 'mainstream' vor.

Kartenabfrage

Absicht:

- Die Kartenabfrage ist eine schriftliche Befragung, die in wenigen Minuten durchgeführt ist, aber einen guten Eindruck über Befindlichkeiten und Wirkungen hergibt.

Dauer:

- Wenige Minuten

Material:

- kleine Karteikarten (DIN A6-Blätter)

Durchführung:

- Die Schüler sollen in Ruhe innerhalb von fünf Minuten auf den kleinen Karteikarten folgende zwei Fragen beantworten:

Frage A: Was sollte in den nächsten Wochen beibehalten werden?

Frage B: Was sollte abgestellt oder verändert werden?

Hinweise:

- Es ist sinnvoller, die Schüler sowohl nach Positivem als auch nach Negativem zu fragen, als nur eine Ja-Nein-Frage, etwa "Hat Euch der Unterricht gefallen?"

Vorteile:

- Das Verfahren ist nicht ganz anonym, aber die schriftliche Formulierung verhindert Effekte, die durch Wortführer und Meinungsmacher herbeigeführt werden. Außerdem erhält man auch die Rückmeldung der Stillen.

Glückskorb

Absicht:

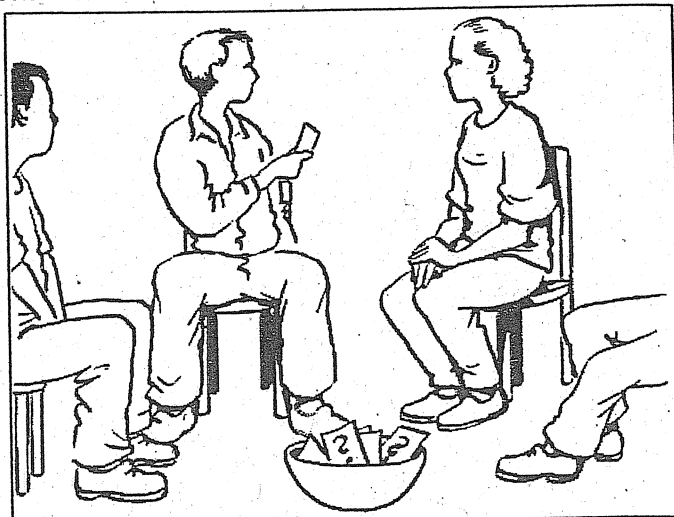
- Die Methode ist für alle jene Situationen geeignet, in denen zu einem Thema persönliche Stellungnahmen eingeholt werden sollen. Diese Themen können fachspezifisch (z.B. Thema "meine Bilder von Gott" im Religionsunterricht) oder gruppenspezifisch (Fragen zur bevorstehenden Klassenfahrt) sein. Gerade auch innerhalb der Naturwissenschaften kann so über die persönlichen Hintergründe und Werthaltungen (z. B. Thema "Gentechnik") gesprochen werden.
- Nicht ganz im Sinne der eigentlichen Ziele der Methode, jedoch als Variante ist damit auch eine schülerzentrierte Form von Stoffwiederholungen möglich. Da die Fragen von Schülern an Schüler gerichtet werden, kann sich der Lehrer aus der üblichen Position des Fragers einmal zurückziehen. Wenn die Schüler dabei angeregt werden, auch selbst gute Fragen aufzuschreiben, dann wird damit der Stoff auch inhaltlich besser durchdrungen und es entsteht wahrscheinlich auch mehr Interesse an den Antworten.
- Mit entsprechenden Fragen kann diese Methode auch zur Evaluation eines Lernprozesses eingesetzt werden.

Dauer:

- 10-30 Minuten

Hinweise:

- Die Klasse sitzt im Kreis (bei großen Klassen ev. ein Innenkreis am Boden und dahinter ein weiterer Kreis auf Sesseln). Der Lehrende stellt einen kleinen Korb (Schüssel oder Ähnliches) mit Fragezetteln in die Kreismitte.



- Die Fragen sollen zum jeweiligen Thema vom Lehrenden so ausgewählt sein, dass sie persönliche Antworten herausfordern, nicht aber zu intim gestellt sind.
- Der Spielleiter (Lehrer) fordert einen Schüler oder eine Schülerin auf, einen Zettel zu ziehen. Dieser bzw. diese liest die Frage vor und sucht sich jemand aus der Klasse aus, der zu dieser Frage Stellung nehmen soll.
- Nachdem der angesprochene Schüler mit einigen Sätzen zur Frage Stellung bezogen hat (Rückfragen der Gruppe sind möglich), zieht dieser wiederum einen neuen Fragezettel und richtet diese neue Frage nun an einen anderen Mitschüler.

- Wenn der Lehrer spürt, dass die Schüler schon ein Stück Interesse für das jeweilige Thema entwickelt haben, dann kann er die Schüler auffordern, selbst Fragen zu diesem Thema auf leere Zettel zu schreiben. Die Fragen sollen so ausgewählt sein, dass sie für die Klasse möglichst interessant sind. Dann wird mit diesen Fragen weitergespielt.
- Wenn der Lehrer inhaltlich am Thema weiterarbeiten will, kann er ca. 8-10 Fragen auswählen und auf vorbereitete A3-Blätter kleben lassen. Die Blätter mit den Fragen werden auf den Tischen aufgelegt, die Schüler gehen herum und schreiben Antworten zu diesen Fragen dazu.

Vorteile:

- Mit dieser Methode können Gespräche zu persönlichen Themen eingeleitet werden.
- Der Kontakt zwischen den Schülern wird angeregt, die Dominanz des Lehrers als Gesprächsregulator wird ein Stück aufgehoben.

Gruppeneinblick

Absicht:

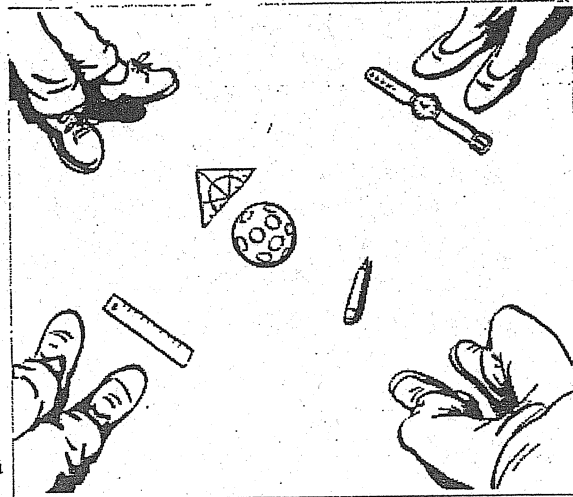
- Schnelle Rückmeldungen zu verschiedenen Fragen innerhalb der Klasse einholen.
- Gute Einstiegsmethode zu Gesprächen und Interessenabklärungen.
- Sich einen Einblick sowohl in stoffbezogene, verständnisbezogene, aber auch persönliche und soziale Fragestellungen verschaffen.

Dauer:

- sehr variabel - eine kurze Abfrage: 2 Minuten.
- mehrere Abfragen mit Rückfragen: bis zu 30 Minuten.

Hinweise:

- Sitzen in Kreisform oder in Oval sollte möglich sein
- Die Lehrperson legt einen prägnanten, kleinen, möglichst runden Gegenstand (z. B. einen kleinen roten Ball) in die Kreismitte. Dann fordert sie die Schülerinnen und Schüler auf, jeweils einen kleinen Gegenstand (Kuli, Uhr, Dreieck, etc.) zur Hand zu nehmen.
- Der Lehrer oder auch ein Schüler formulieren zum geraden aktuellen Thema eine Abfrage. Diese Abfrage muss als klarer und eindeutiger Satz formuliert werden. Z. B.: "Ich habe die Funktionsweise der Photosynthese nun gut verstanden", oder zum Thema Angst: "Ich habe unmittelbar vor der Englischkassenarbeit deutlich spürbare Angst".
- Die Lehrperson fordert nun die Schüler auf, ihren Gegenstand entsprechend dem Grad der eigenen Zustimmung zu diesem Satz nahe zum Mittelpunkt oder weiter weg davon hinzulegen. Große Zustimmung wird durch große Nähe des Gegenstandes zum Mittelpunkt deutlich gemacht. Liegt der Gegenstand bei den eigenen Füßen, also weit weg vom Mittelpunkt, dann bedeutet das deutliche Ablehnung. Dazwischen sind alle Nuancen möglich.
- Nun haben alle kurz Zeit, die Positionen der einzelnen Gegenstände wahrzunehmen.
- Dann kann jeder in der Gruppe (also nicht nur der Lehrer) bei den jeweiligen Besitzern zur Position eines Gegenstandes rückfragen. Gerade extremere Positionen können hier deutlich zur Sprache gebracht werden. Wichtig ist, dass alle Stellungnahmen freiwillig und nicht unter Druck der Lehrperson zustande kommen.
- Anschließend kann entweder die Lehrperson oder auch ein Schüler eine weitere Abfrage formulieren.



Vorteile:

- In allen Fächern: Als schnelle Rückfragemethode, wie gut der Stoff verstanden worden ist oder ob das aktuelle Thema als interessant und spannend erlebt wird.

- Zum Bearbeiten von persönlichen Themen z. B. in Deutsch oder Religion; zum Thema "Angst in der Schule".
- Zum Thema "Ausländer" könnte ein Abfragesatz heißen: "Wir haben schon genug Ausländer, unser Boot ist voll" Die Abfragesätze können durchwegs provokanten und herausfordernden Charakter haben.
- Bei Konfliktlösungen in der Gruppe: Innerhalb eines Gespräches über einen aktuellen Konflikt zwischen zwei Schülern können sich die beiden betroffenen Schüler per Gruppeneinblick Rückmeldung zu ihrem Konfliktverhalten von den Klassenkameraden holen.
- Zur Meinungsbildung als Vorstufe einer Abstimmung: Wenn z. B. einzelne Aktivitäten einer geplanten Klassenfahrt zur Diskussion stehen, können zu einzelnen dieser Aktivitäten sehr schnell der Zustimmungs- und Ablehnungsgrad erhoben und für alle sichtbar gemacht werden. Der Vorteil des Gruppeneinblicks gegenüber einer reinen Abstimmung ist, dass dabei die Polaritäten, aber auch die Zwischentöne sichtbar werden. Minderheiten können noch einmal bewusst und aktiv in den Meinungsbildungsprozess einbezogen werden.

Themenfolien

Absicht:

- Die Methode ist geeignet am Ende eines Kurses eines Halbjahres, einer größeren Unterrichtseinheit.
- Es sollen in offener Form zu Teilthemen oder Aspekten Rückmeldungen eingenommen werden. Die Schüler sollen sich dabei im Vorfeld in Teilgruppen absprechen.

Dauer:

- 10-15 Minuten

Hinweise:

- Zu Teilthemen werden Leerfolien mit dem Thema in entsprechend viele Teilgruppen gegeben.

<i>Zu den Themen</i>	<i>Zur Gestaltung</i>	<i>Zu den Materialien</i>	<i>Zu den Prüfungen und Noten</i>	<i>Zum Klima und Lernen</i>
--------------------------	---------------------------	-------------------------------	---	---

- Die Schüler beraten sich und tragen ihre Meinungen auf die Folie ein und reichen sie an die nächste Gruppe weiter, die ergänzt und kommentiert. So kreisen die Folien zyklisch durch alle Gruppen.
- Die Folien werden nacheinander projiziert und der Lehrer nimmt dazu Stellung, fragt zurück und die Kommentare werden diskutiert.

Vorteile:

- Rückmeldung und Auswertung folgen unmittelbar aufeinander.
- Die Methode hat Ähnlichkeiten mit der Methode der sprechenden Tischdecke.

Zielscheibe

Absicht:

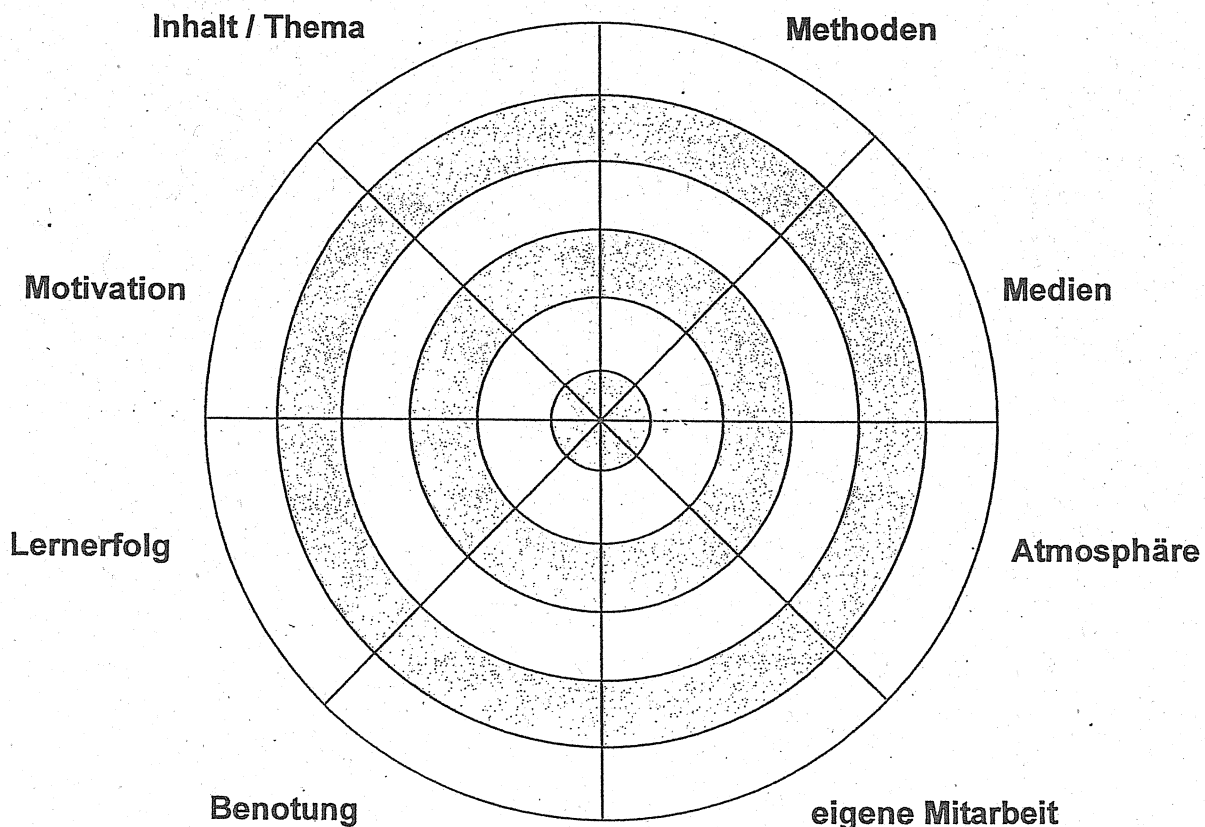
- Die Methode ist geeignet am Ende einer Stunde oder einer kleineren Unterrichtseinheit.

Dauer:

- 10-15 Minuten

Hinweise:

- In der Klasse wird eine große beschriftete Zielscheibe aufgehängt. Die konzentrischen Ringe stellen Benotungsstufen, von außen nach innen aufsteigend, dar. Die Sektoren werden mit den zu evaluierenden Aspekten beschriftet.
- Die Schüler erhalten bis zu acht Klebepunkten, Reißzwecke, oder einen Edding um Punkte einzutragen.
- Die Eintragung erfolgt in Abwesenheit des Lehrers und wird anschließend ausgewertet



Vorteile:

- Rückmeldung und Auswertung folgen unmittelbar aufeinander.
- Die Methode hat Ähnlichkeiten mit der Methode der Punktabfrage.

Fragebogen zur Unterstützung durch den Lehrer bei Schülerproblemen - Strenge und Konsequenz des Lehrerverhaltens

	trifft zu	trifft oft zu	stimmt eher nicht	stimmt auf keinen Fall
1. Unser Lehrer interessiert sich auch für unsere Probleme.				
2. Wenn einer in unserer Klasse etwas nicht gleich kapiert, erklärt unser Lehrer es ihm gern noch einmal.				
3. Für ein persönliches Problem, zum Beispiel Krach zu Hause oder Sonstiges hätte mein Lehrer bestimmt Verständnis.				
4. Unser Lehrer glaubt, Pünktlichkeit und Ordentlichkeit seien das Wichtigste.				
5. In unserer Klasse muss im Unterricht meistens Ruhe herrschen				
6. Wir können unserem Lehrer auch außerhalb der Schulstunde Fragen stellen.				
7. Es ist schon oft bei uns vorgekommen, dass unser Lehrer etwa gesagt hat: 'Das geht mich nichts an, mach was Du willst'.				
8. Unser Lehrer ermahnt uns erst, bevor er Strafen austeilt.				
9. Wir wissen ziemlich genau was passiert, wenn wir bestimmte Sachen machen, die wir nicht tun dürfen.				
10. Wenn von den Schülern neue Unterrichtsideen kommen, werden diese von unserem Lehrer eher selten ausprobiert.				
11. Unser Lehrer duldet es nicht, wenn man sich im Unterricht mit etwas anderem beschäftigt.				
12. Unser Lehrer gibt auch mal zu, dass er einen Fehler begangen hat.				
13. Der Lehrer redet bei uns eher mit einem Schüler, als dass er ihn straft.				
14. Wenn sich bei uns der Lehrer über einen Schüler ärgert, dann beobachtet er ihn häufig zur Strafe gar nicht.				
15. Wenn sich bei uns jemand daneben benommen hat, dann stellt ihn der Lehrer in den Senkel.				
16. Bei uns beruft sich der Lehrer häufig auf die Schulordnung und lehnt unsere Vorschläge ab.				
17. Unser Lehrer mischt sich gerne in unsere Angelegenheiten ein.				

Selbsteinschätzung - Mündliche Mitarbeit

Name:

Ich beteilige mich häufig ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ gar nicht

Ich halte mich an die vereinbarten Gesprächsregeln: häufig ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ gar nicht

Ich beziehe mich auf die Beiträge meiner Mitschüler: häufig ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ gar nicht

Meine Beiträge passen zur Fragestellung/ zum Thema: häufig ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ gar nicht

Ich bringe den Unterricht voran

- durch eigene Ideen häufig ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ gar nicht

- durch Verknüpfung von Unterrichtsergebnissen häufig ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ gar nicht

- durch Vorschläge zu Arbeitsschritten und -methoden häufig ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ gar nicht

Meine Äußerungen schätze ich sprachlich ein:

- Zielgerichtet und strukturiert häufig ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ gar nicht

- Manchmal treffe ich nicht sofort den Kern häufig ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ gar nicht

- Im Ausdruck bin ich manchmal unsicher Ich kann nicht immer zum Ausdruck bringen, was ich eigentlich sagen will häufig ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ gar nicht

Wenn ich Hausaufgaben oder Zusammenfassungen vortrage: häufig ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ gar nicht

- sind sie i.d.R. vollständig und korrekt häufig ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ gar nicht

- muss ich oft ergänzt werden häufig ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ gar nicht

- muss auch korrigiert werden häufig ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ gar nicht

Ich möchte noch hinzufügen:

.....

.....

.....

Meine Selbsteinschätzung ist die Note:

Datum: Unterschrift:

Bewertungsbogen zur Gruppenarbeit

Mit diesem Fragebogen könnt ihr Euch in der Gruppe selbst beobachten und mithelfen, die Gruppenarbeit zu verbessern.

<i>Merkmale</i>	<i>ja</i>	<i>meistens</i>	<i>eher selten</i>	<i>nein</i>
1. Die gestellte Aufgabe wurde in der Gruppe zügig bearbeitet	☐	☐	☐	☐
2. Wir planten unsere Lösungsstrategien	☐	☐	☐	☐
3. Alle in der Gruppe brachten ihre Vorschläge / Ideen mit ein	☐	☐	☐	☐
4. Wir unterstützten uns gegenseitig	☐	☐	☐	☐
5. Unser Umgang miteinander war wertschätzend	☐	☐	☐	☐
6. Niemand dominierte die Gruppe	☐	☐	☐	☐
7. Ich hörte den anderen zu	☐	☐	☐	☐
8. Mir wurde zugehört	☐	☐	☐	☐
9. Gegenseitige Störungen versuchten wir zu vermeiden	☐	☐	☐	☐
10. Wir überprüften unser Arbeitsergebnis	☐	☐	☐	☐
11. Die Gruppenarbeit hat sich gelohnt	☐	☐	☐	☐

Das möchten wir bei der nächsten Gruppenarbeit genauso machen:

.....

.....

Das möchten wir bei der nächsten Gruppenarbeit anders machen:

.....

.....

Distanz und Nähe

Absicht:

- Schnelle Rückmeldungen zu verschiedenen Fragen innerhalb der Klasse einholen.
- Gute Abschlussmethode für ein Themengebiet oder einen Unterrichtsabschnitt.

Dauer:

- Einige Minuten

Material:

- Einige DIN A-4-Blätter

Hinweise:

- Ein großer Raum mit einer großen Freifläche ist notwendig.
- Gut geeignet ist auch der Schulhof oder die Aula.
- Einige Schüler können Beobachter sein. Gut ist der Blick von oben vom Fenster auf den Schulhof oder von der Empore der Aula.

Durchführung:

- Der Lehrer bereitet einen Stapel von DIN-A4 Blätter vor, auf denen in großer Druckschrift (Edding) ein Begriff aus dem Umfeld des Unterrichts notiert ist, zu dem die Schüler Stellung nehmen können.
Beispiele: letzte Hausaufgabenüberprüfung, Formeln, Gesetze auswendig lernen, selber experimentieren, Gruppenarbeit, Referat halten, Wiederholung der letzten Stunde, ...
- Die Schüler sollen ihre subjektive Befindlichkeit zu dem Begriff durch körperliche Nähe oder Distanz zu dem Blatt ausdrücken. Dazu braucht man einen möglichst großen freigeräumten Raum (ggf. Pausenhalle, Aula, Schulhof, Flur, ...) Der Lehrer liest den Begriff laut vor, legt das Blatt auf den Boden und tritt schnell zurück. Die Schüler nähern oder entfernen sich spontan dem Blatt und drücken dadurch ihre emotionale Nähe oder Distanz aus. Die andern Begriffe folgen sofort ohne Zeitverzug hinterher. Es entstehen Wanderbewegungen, die in der globalen Sicht Muster deutlich machen.
- Es empfiehlt sich, etwa 20 - 30 Begriffe zu benutzen. Man kann auch nichtschulische Begriffe dazwischenmischen, z.B. „FC Bayern“, „Wetten dass“ ..., um Bewegungen und neue Durchmischungen zu erreichen.

Vorteile:

- Niemand wird zum Mitmachen gezwungen, aber erfahrungsgemäß bringt die nonverbale Bewegung viel Spaß und animiert alle zum Mitmachen. Im Anschluss ist es sehr lohnend, mit den Schülern darüber zu sprechen.
- Das Verfahren entkrampft die Verbalisierung, es gibt Anlässe zum Nachfragen und Peinlichkeiten entstehen erst gar nicht.
- Das Verfahren entbehrt sicher der statistischen Kriterien der Validität und Reliabilität, hat aber den Vorteil der emotional spontanen Äußerung.

Was Feedback von Schülerinnen nicht sein sollte

von: Niklas Marwedel in: *Qualität entwickeln: evaluieren. Friedrich Jahresheft 2001, S.49*

Während SchülerInnen-Feedback von den Schülerinnen und Schülern als Chance erkannt wird, sehen die Lehrerinnen und Lehrer es als Risiko. Deshalb soll hier verdeutlicht werden, wie SchülerInnen-Feedback - aus Sicht der Schülerinnen und Schüler nicht sein darf.

- **SchülerInnen-Feedback darf nicht nur verdeckt sein**

Schon jetzt geben Schülerinnen und Schüler jeden Tag ein Feedback darüber, wie der Unterricht bei ihnen "angekommen" ist. Ihre Emotionen äußern sie spontan. Für die Lehrerinnen und Lehrer ist es daher nur schwer möglich, in der Vielzahl von Gefühlsausdrücken, die den Unterricht betreffen, diejenigen wahrzunehmen, die eine konstruktive Kritik beinhalten. Noch schwieriger ist es aber, aus Kritik nun Konsequenzen für die Gestaltung des Unterrichts zu ziehen. Das bisherige Verfahren des verdeckten Feedbacks ist erfahrungsgemäß für beide Seiten gleichermaßen frustrierend. Das verdeckte Feedback muss in einen strukturierten Kommunikationsprozess überführt werden, der den beteiligten Partnern nicht zur gegenseitigen Frustration, sondern zur Klärung und gemeinsamen Planung dient.

- **SchülerInnen-Feedback darf nicht zu aufwändig sein**

Selbstkritischen Lehrern~ die Interesse an einer Verbesserung ihres Unterrichts haben, erscheint SchülerInnen-Feedback manchmal nur als zusätzliche Belastung. Dabei ist es ein großer Irrtum, dass für ein Feedback immer ein aufwändiges Verfahren (wie zum Beispiel ein detaillierter Fragebogen) nötig ist. Schließlich ist das Ziel des Feedbacks nicht die Anhäufung statistischen Materials, sondern die Anregung eines Dialogs. SchülerInnen-Feedback muss mit einfachen Methoden erfolgen, die leicht anzuwenden und auszuwerten sind. Nur so wird garantiert, dass ein Feedback auch unter Regie von Schülerinnen und Schülern gegeben werden kann.

- **SchülerInnen-Feedback darf nicht erzwungen werden**

Jedes Feedback ist nutzlos, wenn es auf taube Ohren stößt. Es ist umso wirkungsvoller, je mehr Interesse die Betroffenen an ihrer Zusammenarbeit haben. Sollte eine behördliche Anordnung erfolgen, können damit verständlicherweise nur Trotzreaktionen provoziert werden. Auf keinen Fall darf daher angeordnet werden, dass SchülerInnen-Feedbacks verbindlich durchzuführen seien. Vielmehr sollte der Feedback-Prozess aus dem gemeinsamen Wunsch entstehen, den Unterricht zu verbessern.

- **SchülerInnen-Feedback darf nicht unfair sein**

Das Kind soll nicht mit dem Bade ausgeschüttet werden - bei aller Kritik an Methoden und Inhalten des Unterrichts darf die Lehrerin oder der Lehrer als Person nicht beleidigt oder verletzt werden. SchülerInnen-Feedback darf nicht missverstanden werden als Gelegenheit, "den Lehrern mal so richtig einen reinzuwürgen". Von Lehrerinnen und Lehrern verlangt das SchülerInnen-Feedback ein gutes Selbstwertgefühl, denn es ist klar, dass neben den vielen positiven Merkmalen des Unterrichts auch negative Merkmale zur Sprache gebracht werden. Umso mehr Einfühlungsvermögen verlangt dies von Schülerinnen und Schülern.

- **SchülerInnen-Feedback darf nicht "bestraft" werden**

Wer ein schlechtes Feedback erhalten hat, dem gehört nicht gleich der Kopf abgeschlagen. Dieses kostbare Körperteil sollte fest verankert auf seinen Schultern sitzen, um neue Unterrichtskonzepte zu ersinnen. Wenn SchülerInnen-Feedback zum Anlass autoritärer Sanktionen wird, erschwert dies den Dialog unter den Beteiligten. Außer Zwist lässt sich auf dem Wege der Sanktionierung nichts gewinnen. Das Hauptaugenmerk jeder Schule muss daher darauf gerichtet sein, ein Klima zu schaffen, in dem aus dem Dialog über den Unterricht eine Verbesserung erfolgen kann.

- **SchülerInnen-Feedback darf nicht zu diskriminierenden Rankings führen**

Lehrerkollegien sind meist in viele kleinere Grüppchen und Fraktionen zersplittert, die einander zum Teil alles andere als "grün" sind. Aus Sicht der Schülerinnen und Schüler ist dies bedauerlich, denn so wird fächerübergreifende Kooperation erschwert. In den Kollegien darf nicht noch ein handfestes Element der Konkurrenz eingeführt werden, bei dem um die Gunst der Schülerinnen und Schüler gebuhlt wird. SchülerInnen-Feedback richtet sich ausschließlich an den betroffenen Lehrer. In seiner Verantwortung liegt der Umgang mit dem Ergebnis des Feedbacks

10 Tipps für Fragebogen

1. Am Beginn jeder Fragebogenerstellung steht eine präzise Fragestellung über welche die Antworten eine Auskunft geben sollen.

Beispiel: Wie zufrieden sind die Schülerinnen und Schüler mit meinem eigenverantwortlichen Unterricht?

2. Die Fragen sollten ein möglichst breites Antwortspektrum auf die Ausgangsfrage erlauben. Dazu sind unterschiedliche Frageformen hilfreich:

a) Alternativfragen

Bei Alternativfragen sind zwei Antwortmöglichkeiten gegeben, wovon eine auszuwählen ist. Die Optionen sind meist zwischen zwei Alternativen, gewöhnlich Gegensätzen, zum Beispiel:

ja nein richtig falsch stimme zu stimme nicht zu

Der Vorteil von Alternativfragen liegt in ihrer Praktikabilität: Auch bei einer großen Anzahl von Fragebogen können die Ergebnisse rasch ausgewertet werden. Der Nachteil liegt in der beschränkten Aussagekraft. Nur einfach strukturierte Fragen können in dieser digitalen Art beantwortet werden, wenn es keine weiteren Optionen als diese beiden Alternativen gibt.

b) Auswahlfragen

Aus einer Anzahl von vorgegebenen Aussagen soll(en) jene ausgewählt werden, die für die beantwortende Person am ehesten zutrifft. Anstelle von verbalen Vorgaben können auch visuelle verwendet werden:

c) Schätzskalen

Schätzskalen sind eine spezielle Form von Auswahlantworten. Die vorgegebenen Aussagen bzw. Darstellungen können in einer unterschiedlichen Ausprägungsform eingeschätzt werden. Diese Einschätzung kann entweder darüber erfolgen, dass die zutreffende Form ausgewählt wird, was folgendes Beispiel aufzeigt:

Kreuzen Sie jenes Symbol an, das Ihrer Antwort am besten entspricht. Welches Gesicht charakterisiert am besten dein Gefühl in meinem Unterricht?

Die Einschätzung kann aber auch dadurch erfolgen, dass eine Skalierung zwischen zwei vorgegebenen gegensätzlichen Polen ausgewählt wird:

Kreuzen Sie an, was Ihrer Antwort am besten entspricht. An der Schule habe ich gelernt, wie ich neue Herausforderungen möglichst produktiv meistern kann.

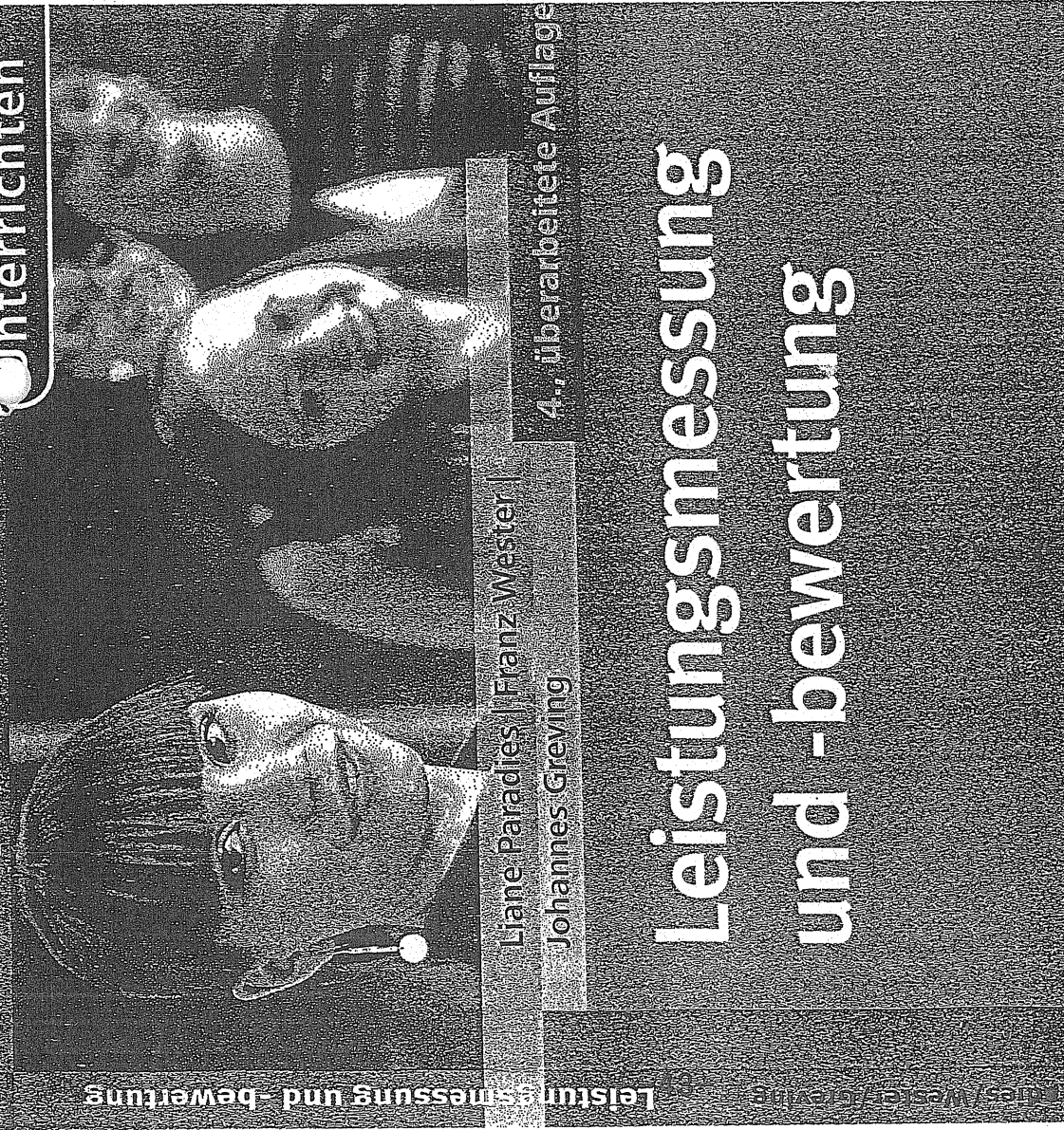
trifft voll zu

trifft überhaupt nicht zu

Der Vorteil der Schätzskala liegt darin, dass gewisse Informationen vorgegeben sind, es aber an der befragten Person liegt, welche Einschätzung sie selbst vornimmt. Das hat den Vorteil, dass die Antworten bei der Auswertung in gewisser Weise "standardisiert" werden können. Allerdings liegt darin auch ihr Nachteil, da die Bedeutung der Abstufung zwischen den einzelnen Polen jeweils subjektiv zugeordnet wird, wodurch sich in der Interpretation ein Unterschied zwischen den einzelnen Antwortenden ergeben kann. Die Schätzskala täuscht den Eindruck vor, dass die "Messung" sehr präzise sei, was allerdings nicht der Fall ist. Daher muss diese vorgetäuschte Präzision bei der Auswertung und Interpretation der Daten berücksichtigt werden. Je komplexer oder abstrakter eine Skalierung ist, desto weniger kann man sicher sein, dass die Befragten in ihren Antworten dasselbe meinen.

3. Formulieren Sie einfache, klare und verständliche Fragen. Wie Verständlichkeit erreicht wird, bestimmt sich durch die Einschätzung von der Zielgruppe der Befragung.
4. Formulieren Sie die Fragen so konkret wie möglich. Manchmal kann auch ein Beispiel hilfreich sein, damit klar ist, was gemeint ist.
5. Vermeiden Sie Doppelfragen oder Fragen, bei denen mehrere Antworten auf einmal gegeben werden sollen. (Die Lehrerinnen sind auf die Schülvoraussetzungen eingegangen und haben ihren Unterricht gut strukturiert.)
6. Lassen Sie sich von anderen Fragebogen anregen, erstellen Sie Ihr Instrument aber auf der Basis Ihrer eigenen Ausgangssituation.

7. Fordern Sie die Befragten auf, am Ende des Fragebogens selbst noch Aussagen, Kommentare und Hinweise zu machen, auch wenn Sie nicht direkt erfragt worden sind. Dieser Punkt dient der Kommunikation über den Fragebogen hinaus und kann wertvolle Zusatzinformationen bringen.
8. Passen Sie die Länge des Fragebogens einerseits an Ihren Fragebedarf an, aber auch an die Bereitschaft der Befragten, sich Ihrem Anliegen zu widmen. Die Zahl sollte 15-20 Fragen üblicherweise nicht übersteigen.
9. Stellen Sie dem Fragebogen eine Einleitung voran, die über den Zweck der Befragung informiert und die befragten Personen auch persönlich anspricht. Hier sollten auch die Adressen und der Termin für die Rücksendung angeführt sein.
10. Erproben Sie den Fragebogen mit einer Person, die der Zielgruppe entspricht, bevor Sie ihn aussenden. Deren Rückmeldungen können zu einer Überarbeitung einzelner Fragestellungen, Unschärfen u.ä. führen.



Liane Paradises | Franz Wester |
Johannes Greving

4., überarbeitete Auflage

Leistungsmessung und -bewertung

Kopiervorlagen auch online

Cornelsen

Pa
635
Par
14a

- Wie könnte arbeitsteilig ein Instrumentarium zur Nutzung aufgebaut werden?

4.4 Gruppenleistungen bewerten

Worum geht es?

Gruppenarbeit ist als Thema ein Dauerbrenner in den Gesprächen zwischen Lehrern und Schülern, obwohl in der Theorie die Sache eigentlich klar ist: Kleingruppenarbeit ist das Instrument für die Binnendifferenzierung im Unterricht. In der Praxis ist allerdings nicht nur die große Lust auf Gruppenarbeit zu beobachten, sondern auch mancher Frust. Der entsteht meist am Ende der Gruppenarbeit, wenn es darum geht, aus dem Gesamtergebnis zu einer Bewertung der Einzelleistungen zu kommen. Oft gibt es Konflikte bei der Notenvergabe. Das ist nachvollziehbar, wenn man bedenkt, dass sich in den Noten nur noch das Ranking in der Gruppe abbildet und nicht mehr der Beitrag des/der Einzelnen zum Gruppenergebnis erkennbar wird.

Auch hier kann der Wert der Einzelleistungen wiederum an den bekannten Normen (Individualnorm, Sozialnorm, Sachnorm) bemessen werden. Es müsste dabei geklärt sein, dass die Sachnorm auf die Anforderungen eines Gruppenprozesses ausgerichtet ist.

Einleuchtend ist auch, dass die Bewertung stärker abhängig ist von der Qualität des Arbeitsprozesses als vom Ergebnis. Folgende Faktoren erleichtern die Gruppenarbeit:

- klare Ziele und sinnvolle Gliederung der Aufgaben,
- Strukturierung der Gruppenarbeit durch Regeln (organisatorisch, zeitlich, inhaltlich, methodisch, ...),
- Passung von Arbeitsanforderungen und Kompetenzen der Gruppenmitglieder (hier ist eine Selbsteinschätzung von den Gruppen gefordert, die sich z. B. an einem Anforderungsprofil orientieren kann),
- angemessene Lern- und Arbeitsvoraussetzungen (z. B. räumlich, zeitlich, Material etc.),
- Reflexion der Erfahrungen und ggf. Förderung der Teamfähigkeiten oder Arbeitstechniken durch Trainingselemente.

Es gibt in diesem Arbeitsfeld viele Einzelsätze, aber auch umfassende Konzepte wie die Methode der Themenzentrierten Interaktion (TZI), die von RUTH COHN entwickelt wurde und auch für den schulischen Unterricht eine tragfähige Basis darstellt. Die Bedeutung solcher Konzepte liegt nicht nur darin, Gruppenarbeit besonders effektiv zu gestalten; sie bieten auch

Kopiervorlagen
passend zu 4/3 finden
Sie auf Seite 142–150

Methode der
Themenzentrierten
Interaktion für d
Unterricht nutzt

eine Gewähr, anschließende Phasen der Bewertung so zu gestalten, dass die Verantwortung nicht ausschließlich auf dem Lehrer lastet. Das Ziel ist, den einzelnen Schülern gerecht zu werden, ohne die Gruppenleistung herabwürdigen zu müssen.

Welche Optionen haben Sie?

1. Benotung des Gruppenergebnisses und Stellungnahme durch die Gruppe
2. Notenpool-Verfahren
3. Selbstbewertung durch die Gruppe
4. Gruppenarbeit und Klausuren verbinden
5. Leistungsmessung im Gruppenpuzzle
6. Beurteilung von Projektarbeit

1. Benotung des Gruppenergebnisses und Stellungnahme durch die Gruppe

Eine differenzierte Bewertung von Gruppenleistungen, die zumeist in gemeinsam geschaffene Produkte einfließen, geht ohne die Mitwirkung der Schülerinnen und Schüler nicht. Eine entscheidende Frage ist folglich: Wie lassen sich die Gruppen in die Bewertung integrieren, ohne sie zu überfordern?

Wer sagt, das sei nicht möglich, der ist darauf angewiesen, seine Beobachtungen zur Grundlage der Differenzierung zu machen. Wer die Integration der Schüler als entlastend und notwendig für das Entwickeln von *Selbstbewertungskompetenz* ansieht, wird zumindest einen ersten Schritt vornehmen wollen: Der Vorschlag zur Bewertung des Gruppenproduktes wird der Gruppe zur Stellungnahme vorgelegt.

Die Gruppen diskutieren unabhängig vom Lehrer, sie werden aber auf die Punkte hingewiesen, die bei der Bewertung wichtig waren. Die Gruppen sollten in ihre Stellungnahme eine Entscheidung darüber einbauen, ob es eine gemeinsame Note für alle Gruppenmitglieder gibt.

2. Notenpool-Verfahren

Ein weitergehendes Verfahren legt die Verantwortung in stärkerem Maße in die Hände der Schüler: Die Gruppe bekommt einen Pool an Punkten, der aus der Multiplikation der Note für das Gruppenergebnis mit der Zahl der Gruppenmitglieder erwächst, siehe Beispiel:

Note für das Gruppenergebnis	10 Punkte
Zahl der Gruppenmitglieder	5
Notenpool	50 Punkte, die in der Gruppe unterschiedlich verteilt werden können

Den Schülern werden die Aspekte benannt, nach denen sie die Leistungsbewertung vornehmen können. Das sollte in schriftlicher Form geschehen, um während der Diskussion darauf Bezug nehmen zu können. Das folgende Beispiel ist angelehnt an die Materialien des Niedersächsischen Kultusministeriums für Berufsbildende Schulen:

Liebe Schülerinnen und Schüler,

wir stehen nun vor der Aufgabe, die zurückliegenden Wochen der gemeinsamen Arbeit auch unter dem Gesichtspunkt der Bewertung der erbrachten Leistungen einzuschätzen. Zu diesem Zweck will ich jeder Arbeitsgruppe die Gelegenheit geben, den Prozess ihrer Arbeit und die erzielten Ergebnisse selbst zu analysieren und zu bewerten. Dazu schlage ich folgende Vorgehensweise vor:

Jede Gruppe hat die Aufgabe, den Arbeitsprozess und die Ergebnisse selbst zu beurteilen. Ziel ist es, jedem Mitglied der Arbeitsgruppe eine Note zu geben. Dazu bekommt jede Gruppe von mir eine vorgegebene Gesamtpunktzahl, die sich aufgrund meiner Notenvorstellungen ergibt. Diese Gesamtpunktzahl ist unter den einzelnen Gruppenmitgliedern zu verteilen. Von der Gesamtpunktzahl kann geringfügig abgewichen werden, wenn es im Plenum überzeugend begründet wird. Bei der Bewertung der Leistungen der einzelnen Arbeitsgruppenmitglieder können sich die Gruppen z. B. an folgenden Kriterien orientieren:

- Beiträge zum Erreichen des Gruppenzieles
- Qualität der Beiträge
- Übernahme von Aufgaben
- Engagement, Einsatz, Ausdauer

Der Prozess der Leistungsbewertung der einzelnen Mitglieder sollte ausführlich in der Arbeitsgruppe diskutiert werden, bis nach Möglichkeit eine Einigung über die zu vergebende Punktzahl unter allen Gruppenmitgliedern erzielt ist. Falls keine Einigung zustande kommt, kann die Gruppe aus den anderen Gruppen einen Schlichter wählen oder die Lehrkraft bitten, dieses Gespräch zu moderieren. In einer abschließenden Gesprächsrunde erläutert jede Gruppe ihre Bewertung. Die Lehrkraft legt ihre Einschätzung ebenfalls offen.

3. Selbstbewertung durch die Gruppe

Die weitestgehende Anforderung an die Selbstbewertungskompetenz beinhaltet ein Verfahren, in dem zuerst die Schüler die Bewertung der Gruppe bzw. der Einzelmitglieder vornehmen und diese der Gesamtgruppe und der Lehrkraft vorschlagen. Die Entscheidung bleibt allerdings der Lehrkraft vorbehalten. Anderes lassen die Erlasse nicht zu, es würde auch zu einer Überforderung kommen.

Alle beschriebenen Verfahren setzen voraus, dass insbesondere die Sozial- und Kommunikationskompetenz in den Gruppen gut ausgebildet ist. Sie erfordern, dass die Lehrkraft in Konfliktfällen ein Verfahren anbieten kann, in dem die Gruppen Hilfe zur Selbsthilfe finden. Notfalls steigt sie auch selbst in die Konfliktklärung ein.

Wenn auch die Anforderungen hoch sind, die Leistungsbeurteilung gewinnt ein neues Profil, Selbstbewertung und Intersubjektivität sind Voraussetzungen und gleichzeitig Ziel. Das Spektrum der Aspekte vergrößert sich, aber insgesamt wächst die Transparenz. Auch wenn das Verfahren Unsicherheiten produziert, die Erfahrung zeigt, dass nach erfolgreichem Abschluss die Atmosphäre in der Gesamtgruppe bereinigt ist.

4. Gruppenarbeit und Klausuren verbinden

Eine Ergänzung zu den vorhergehenden Überlegungen betrifft die Verknüpfung von Gruppenarbeitsphasen und schriftlichen Arbeiten/Klausuren. Wie schaffe ich einen gemeinsamen Lernstand, den ich abtragen kann? Dieser Umstand führt dazu, dass längere Arbeitsphasen in Gruppen selten sind, obwohl sich erst darin eine Schulung in sozialen und methodischen Kompetenzen voll entfalten könnte.

Eine mögliche Lösung dieses Problems besteht darin, die Differenzierung, die in der Gruppenarbeit wirksam geworden ist, in die Klausur zu übernehmen. Das heißt, Sie gestalten die Aufgabenstellung in einem Teil *gruppenspezifisch* und in dem anderen Teil *auf eine gemeinsame Thematik ausgerichtet*. Wenn der Unterricht z.B. in Theorieanteile und Fallstudien aufgeteilt ist, lassen sich solche Verknüpfungen leicht finden. Aufwand erfordert die Gestaltung der gruppenspezifischen Aufgabenstellung, Abwechslung und Vielfalt der Ergebnisse könnten bei der Korrektur dazu ein Pendant bilden.

5. Leistungsmessung im Gruppenpuzzle

Bei der Inszenierung eines *Gruppenpuzzles* können die Schüler durch den Wechsel von Individual- und Gruppenarbeit, den Wechsel von eigenem

Lernen und dessen Weitervermittlung an die Gruppenpartner das jeweilige Thema zu ihrer eigenen Sache machen. Der Unterschied zu normalem Gruppenunterricht besteht darin, dass die Schüler sich nicht nur arbeitsteilig und kooperativ in kleinen Gruppen etwas selbstständig erarbeiten können, sondern auch selber als Vermittler von Wissen gefordert sind, also auch didaktische Fähigkeiten entwickeln müssen.

Das Gruppenpuzzle ist eine Form des Gruppenunterrichts, die in geradezu idealer Weise die Vorteile des Gruppenunterrichts, insbesondere die Herausforderung von Kooperationsfähigkeit, mit dem individuellen Leistungsprinzip verbindet. Alle Mitglieder können beim Gruppenpuzzle nur dann erfolgreich sein, wenn sie sowohl gemeinsam und miteinander als auch individuell und allein ihr Bestes geben. Ein komplexer Wissensinhalt wird durch einen mehrfachen Wechsel von *Stammgruppenarbeit* und *Expertengruppenarbeit* angeeignet und zum Schluss auch überprüft.

Zunächst werden sogenannte *Stammgruppen* gebildet, die so viele Mitglieder haben wie die verschiedenen Aspekte des Themas, das bearbeitet werden soll (in unserem Beispiel vier). In der ersten (Stammgruppen-)Phase wird eine gemeinsame Aufgabe verteilt und angegangen. Jetzt können Schwierigkeiten besprochen und geklärt, das Material gesichtet und erste Überlegungen ausgetauscht werden.

In einem zweiten Schritt werden vier Expertenthemen benannt und an die Tafel geschrieben. In jeder Gruppe wird für jedes Thema ein Experte benannt. Am Ende dieser ersten Phase gibt es z.B. fünf Stammgruppen mit je einem Experten für die Aufgaben A, B, C und D.

1. Phase: Stammgruppenrunde

1	2	3	4	5
AB	AB	AB	AB	AB
CD	CD	CD	CD	CD

In der zweiten Phase bilden sich analog zu den vier Fragestellungen vier Expertengruppen. Diese *Expertenteams* müssen jetzt anhand weiterer Materialien ihr Spezialgebiet gemeinsam erarbeiten.

2. Phase: Expertenrunde

AA	BB	CC	DD
A	B	C	D
AA	BB	CC	DD

Selbstbewertung setzt gut ausgebildete Sozial- und Kommunikationskompetenz voraus

In der dritten Runde bilden sich wieder die ursprünglichen Stammgruppen. Hier hat jetzt jeder Experte die Aufgabe, den anderen Gruppenmitgliedern innerhalb eines vorgegebenen Zeitrahmens möglichst präzise und effektiv die im Expertenteam erarbeiteten Erkenntnisse zu vermitteln. Am Schluss der dritten Phase müssen in allen Stammgruppen alle Schülerinnen und Schüler über das, was in den Expertenteams gelaufen ist, informiert sein.

In der vierten Runde wird ein *Leistungstest in Einzelarbeit* geschrieben. Dies mag auf den ersten Blick verwundern, findet aber folgende Erklärung: Nur in der Form der isolierten Einzelarbeit ist sowohl die Qualität der Arbeit in den Expertenteams als auch die didaktische Fähigkeit der jeweils drei anderen Stammgruppenmitglieder überprüfbar. Würde ein Gruppentest geschrieben, wäre jeder Experte darauf erpicht, sein Spezialgebiet zu bearbeiten. Damit fiel der eben erwähnte zweite Gesichtspunkt weg, nämlich die Fähigkeit, anderen Wissen zu vermitteln.

Vor der letzten Phase werden die Tests ausgewertet und dann gruppenweise gewichtet und zurückgegeben. Also nicht die Einzelleistung der 20 Schülerinnen und Schüler ist entscheidend, sondern die jeweilige Gesamtleistung der Gruppe. Es gewinnt trotz der Bedeutung der individuellen Einzelleistung im Test letztlich die Gruppe, in der die Vermittlungsarbeit an die jeweiligen drei Nichtexperten am erfolgreichsten war.

6. Beurteilung von Projektarbeit

Projektlernen und Leistungsbewertung sind zwei Elemente, die in der Schule alltäglich, aber selten gemeinsam auftreten. Auch hier ist die komplexe Lernstruktur des Projektunterrichts meistens die Barriere: Wie sollen wir den vielfältigen Prozessen, die in einer Projektphase stattfinden, gerecht werden? Das ist eine häufig gestellte Frage, eine andere: Beziehen Schüler nicht auch einen Teil ihrer Arbeitsfreude an Projekten an dem Fehlen der Bewertung in Form von Noten?

Es ist unbestritten: Der Lehrer muss über alle Lernbereiche Rückmeldung geben oder organisieren. In Form von Noten/Punkten lässt sich das am ehesten bei dokumentierbaren Leistungen, bei Produkten realisieren. Diese Produkte sind bei der Projektarbeit:

- der anfänglich aufgestellte Arbeitsplan,
- das zu Projektbeginn mit den Schülern vereinbarte Ergebnis der Arbeit in der Gruppe,
- die Zwischenstandsberichte (mündlich, schriftlich),
- der (individuelle) Arbeitsprozessbericht,
- die Präsentation vor Publikum (methodisch, inhaltlich).

Welche Produkte sind in der Projektarbeit zu bewerten

Die Kriterien, nach denen das Arbeitsprodukt bewertet wird, sollten vorher vereinbart oder vorgegeben sein. Zwei Aspekte bestimmen die Bewertung:

- der Sachbezug,
- die Vermittlungsqualität.

Eine große Hilfe für die Bewertung einer Projektarbeit besteht in der *Projektvereinbarung*, die nach Abschluss der Planungsphase eines Projekts schriftlich festgelegt wird. Zu diesem Zeitpunkt müssen die Schülerinnen und Schüler bereits eine klare Vorstellung von dem Endprodukt, die Abläufe geplant, die Arbeiten untereinander aufgeteilt haben. Es sollte feststehen, wer im weiteren Verlauf des Projekts welche Tätigkeiten mit welchen Methoden und welchen Mitteln für einen festgelegten Zeitraum mit definierten Zwischenergebnissen ausführen wird und in welcher Form die Begleitung durch die Lehrerin/den Lehrer erfolgt.

In der Projektvereinbarung werden auch die Motive festgehalten, die hinter der Themenwahl und den ausgewählten Methoden stehen.

Eine schriftliche Vereinbarung bedeutet eine hohe Verantwortung und Verbindlichkeit. Den Umgang damit kann man schrittweise einführen und einüben, z. B. in sogenannten „Übungsprojekten“, aber auch in fachbezogenen Vorhaben.

Das folgende Beispiel zum Thema „Europa“ aus einer 11. Klasse eines Gymnasiums im Fach Politik soll das verdeutlichen. Vor der Gruppenarbeit wurden in der Klasse mithilfe eines Brainstormings Themenfelder abgesteckt wie „Einführung des Euro“ oder „Osterweiterung“.

Beispiel für einen Gruppenauftrag

Fach Politik; Themenfeld „Europa“; Jg. 11

Arbeitsauftrag: Erarbeiten Sie in der Gruppe die inhaltlichen Grundlagen für die Präsentation zu dem gewählten Thema. Formulieren Sie dazu

- die Hauptfragestellung mit 3 Unterfragen,
- die Aufgaben, die sich daraus ergeben,
- die Ziele, die Sie verfolgen wollen, für das Ergebnis und den Arbeitsprozess.

Führen Sie die Arbeitsschritte zur Vorbereitung der Präsentation so durch, dass alle Gruppenmitglieder beteiligt werden. Um diesen Prozess zu dokumentieren, führt die Gruppe ein Arbeitsjournal.

Sie haben für die Realisierung Ihrer Planung in der Zeit vom 2.5. bis 23.5. insgesamt 8 Unterrichtsstunden zur Verfügung. Nach der Hälfte der Zeit wird eine Zwischenkontrolle vorgenommen.

Die Projektvereinbarung gibt die Richtung vor

Präsentiert wird das Ergebnis an einer Stellwand mit einem Informationsteil (max. 3 Seiten), Grafiken, Bildern in einer mündlichen Darstellung (max. 20 Minuten) mit medialer Unterstützung.

Bewertet werden

- die Präsentation (Beteiligung, Lebendigkeit, Medieneinsatz),
- der Informationsgehalt (Richtigkeit, Aktualität),
- das Journal (Vollständigkeit, Reflexivität).

In das Bewertungsverfahren werden eine Selbstbewertung bzw. ein Bewertungsvorschlag durch die Gruppe integriert.

Informationen zum Arbeitsjournal: Es soll enthalten

- Termine, Themen, Teilnehmerinnen und Teilnehmer,
- Schritte im Arbeitsprogramm,
- Arbeitsaufteilung,
- Störungen, Probleme,
- Verschiedenes.

Im sogenannten *Kolloquium* weisen die Schülerinnen und Schüler nach, dass sie in einer mündlichen Präsentation das Projekt darstellen und auch gegenüber kritischen Nachfragen argumentativ verteidigen können. Die Leitfrage für die Bewertung der Leistung lautet: Kann der einzelne Schüler/ die einzelne Schülerin das Produkt und ggf. die dahinführenden Arbeitsprozesse überzeugend darstellen und im Dialog vertreten? Die Bewertung der Darstellung kann sich auf folgende Kriterien beziehen:

- Inhalt, z. B. gemessen an sachlicher Richtigkeit, Differenziertheit, Problembezug, Lösungsorientierung, Aktualität und Kreativität,
- Aufbau und Gliederung der Präsentation, u.a. erkennbar an einem attraktiven Einstieg, klarer Systematik, anschaulichem Material, der Beschränkung auf das Wesentliche und einer bewertenden Zusammenfassung,
- Einsatz von Medien, ob sachgerecht und Produkt angemessen oder eher auf Schaulust abzielend, ob zeitgerecht und reibungslos umgesetzt, ob auf verschiedene Wahrnehmungskanäle (Handout, Thesenpapier, Visualisierung durch PowerPoint, szenische Darstellung) ausgerichtet oder einseitig gestaltet,
- Vortragsstil, u. a. gemessen an der Lebendigkeit des Vortrags, an dem treffenden Gebrauch der Fachsprache und dem freien Vortragen.

Die Leistung im Gespräch zeigt sich u. a.

- in präzisen Antworten auf die Fragen, auf die mit Detailkenntnissen, eigenem fundierten Hintergrundwissen und einer differenzierten Problem-sicht reagiert wird,
- im offenen und kritischen Gesprächsverhalten, das u. a. in dem souveränen Umgang mit Nachfragen deutlich wird,
- in der Vermeidung von Redundanz,
- in dem Einbringen der persönlichen Sichtweisen, die engagiert und selbstbewusst, aber auch der Situation einer Gruppenprüfung angemessen und adressatenbezogen vertreten werden.

Anregungen zur Diskussion

Tauschen Sie sich in einer kleinen Gruppe aus. Unser Vorschlag ist,

- zunächst die Erfahrungen aus der Runde aufzunehmen
- und in relevanten Fragestellungen zu bündeln
- und die konkreten Anforderungen aus der Beobachtung und Bewertung von Gruppenarbeit in einer praktischen Übung zu verdeutlichen.

Kopiervorlagen
passend zu 4.4 finden
Sie auf Seite 151-156

4.5 Kompetenzentwicklung beschreiben

Die großen Schulleistungsstudien und die darauf folgenden Bildungspläne haben die Kompetenzorientierung in die Unterrichtsentwicklung gebracht. Für die praktische Umsetzung der Bildungsstandards und die damit verknüpfte Orientierung an Kompetenzen gibt es allerdings noch keine Routin-pläne, die Orientierung an Kompetenzen und die Individualisierung des Lernens in einem Lernkonzept zu verbinden.

Worum geht es?

In der Schule sollen Schüler zu einem *realistischen Selbstbild* kommen können. Das gilt für den Stand ihrer Leistungen in Bezug auf die geforderten fachlichen Standards. Schüler benötigen einen verständlichen Referenzrahmen, wenn sie sich nicht nur auf die Fremdeinschätzung verlassen wollen. Die Kompetenzraster sind eine Methode, das umzusetzen.

Zu einem realistischen Selbstbild gehört auch, die eigene Leistungsentwicklung zur Kenntnis zu nehmen und daraus Zutrauen zu entwickeln, mit angemessenen Aufgaben auch in Zukunft erfolgreich umgehen zu können. Erste Voraussetzung dafür ist, zwei Orientierungspunkte voneinander zu trennen. Als Erstes gilt es, die Leistungen auf vorher benannte und klar abgrenzbare Kriterien zu beziehen, u. U. im Vergleich mit den Leistungen an-

Verzeichnis der Kopiervorlagen

X = im Skript

A	Auswertung der Lernkontrolle, Thema: Winkelberechnungen 166
	Auswertung eines nichtlinearen Textes (Tabelle/Diagramm) 135
B	Beurteilungskriterien und Bewertungsraster für Referate, Protokolle und Fach- und Jahresarbeiten 65
X	Bewertung deiner Geschichte 134
	Bewertung Mappenführung 167
	Bewertungsbogen für „Szenische Interpretationen“ und „Darstellendes Spiel“ 156
X	Bewertungsbogen für Referate 138
	Bewertungsbogen für Teamarbeit 154
	Bewertungsbogen: Klassenarbeit Körperberechnungen 165
	Bewertungsbogen zum fachübergreifenden Unterricht, Thema: Symmetrien in der Natur 163
X	Bewertungsbogen zum kooperativen Lernen 152
X	Bewertungsbogen zur Gruppenarbeit (Notenpool) 153
	Bewertungsbogen: Erörterung 136
X	Bewertungsbogen: mündliche Beteiligung am Unterricht 162
C	Checkliste zur mündlichen Beteiligung (Selbstkontrolle) 75
	Checkliste: Brief über einen Roman 137
D	Inhaltliche Korrekturzeichen 59
K	Klassenarbeit Wortarten und Satzteile 140
	Kriterienkatalog für Praktikumsbericht 67
L	Lernbericht Einzel- und Gruppenarbeit 151
P	Persönlicher Fragebogen am Ende des Schuljahrs 148
	Portfolio-Selbstbewertungsbogen 142

S	Schüler-Beobachtungsbogen: Beobachtungshilfen - Formulierungshilfen 158
X	Schüler-Beobachtungsbogen: Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten 157
	Selbstbeobachtungsbogen: Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten 146
	Selbstbeurteilung: Bruchrechnung/Flächenberechnung 144
	Selbstbewertungsscheibe: Lern- und Sozialverhalten 143
V	Vorbereitung Klassenarbeit Klasse 5: Wortarten und Satzteile 164

Name: _____ Klasse: _____ Datum: _____

Bewertungsbogen zum kooperativen Lernen

Fähigkeiten – Fertigkeiten – Kompetenzen		Punkte Lehrer	Punkte Schüler	Punkte selbst
Sachbezogenheit				
Arbeitet konzentriert an der Aufgabe				
Nutzt die Zeit sinnvoll und themenbezogen				
Ist in der Lage, Arbeitsanweisungen zu folgen				
Fordert bei Bedarf Hilfe vom Lehrer oder von den Mitschülern ein				
Gruppenbezogenheit				
Arbeitet gut mit den anderen Gruppenmitgliedern zusammen				
Bespricht mit den anderen die Arbeitsaufgaben				
Ist bereit, Arbeitsaufgaben zu übernehmen				
Fordert alle zur Mitarbeit auf				
Lässt anderen Zeit nachzudenken				
Lässt die anderen ausreden				
Nimmt Rücksicht auf andere und bietet Hilfe an				
Arbeitet ruhig, ohne andere zu stören				
Lässt sich nicht ablenken				
Selbstbezogenheit				
Beteiligt sich am Aufstellen von Regeln und hält diese ein				
Spricht sachlich und leise zu den anderen				
Fällt nicht durch übertriebene Körperbewegungen auf				
Achtet sorgfältig auf die eigenen Arbeitsmaterialien und die der Mitschüler				
Achtet zu Beginn und am Ende des Unterrichts auf die Bereitstellung und das Wegräumen der Arbeitsmaterialien				

Bewertungsschlüssel

Punkte	Bewertung
162–142	sehr gut
141–122	gut
121–100	befriedigend
99–81	ausreichend
80–51	mangelhaft
50–0	ungenügend

Name: _____ Klasse: _____ Datum: _____

Bewertungsbogen zur Gruppenarbeit (Notenpool)

Anwendung des „Notenpoolverfahrens“: Jede Gruppe ermittelt zuerst für sich eine Gesamtpunktzahl. Der Lehrer gibt der Gruppe ebenfalls eine Punktzahl. Dies wird verglichen und in Deckungsgleichheit gebracht. Anschließend kann die Gruppe diese Gesamtpunktzahl entsprechend auf die Mitglieder verteilen.

Fähigkeiten – Fertigkeiten – Kompetenzen		Gesamt- gruppe	Lehrer
Fachliche Dimension			
Fachlich richtige und korrekte Arbeit			
Deutlich erkennbare Lernfortschritte			
Klare Formulierung von Zielen und Teilzielen			
Strukturiertes Arbeiten, deutlich erkennbarer „roter Faden“			
Gezielte und kompetente Nutzung von fachspezifischen Hilfsmitteln			
Flexible Vorgehensweise beim Auftreten unerwarteter Probleme			
Kooperative Dimension			
Effektive und wirkungsvolle Kommunikation mit den anderen Gruppenmitgliedern			
Sachliche und kooperative Prüfung neuer Arbeitsaufgaben			
Allgemeine Akzeptanz neuer Aspekte			
Produktive Arbeitsatmosphäre			
Flache und stetig wechselnde Hierarchisierungen bei weitgehend gegenseitiger Hilfestellung			
Minimierung egozentrischer Verhaltensweisen und egoistischer Perspektiven			
Individuelle Dimension			
Bemühen um regelgeleitete transparente Kommunikation			
Eigenständige Kontrolle von (Teil-)Lösungen			
Bewusste Gestaltung eines positiven Gruppenklimas			
Sorgfalt bei der Arbeit und im Umgang mit den Arbeitsmaterialien			
Kompetente Arbeitsorganisation			

Name: _____ Klasse: _____ Datum: _____

Bewertungsbogen für Teamarbeit

Für eine sehr gute Leistung ist es nötig, dass:	Selbstreinschätzung	Mitschüler	Lehrer
das Thema sehr gut strukturiert wurde.			
eine kreative Vernetzung zur Arbeit der anderen Gruppen stattfand.			
das Team besonders effektiv zusammengearbeitet hat.			
im Team alle Ideen aller aufgenommen und produktiv diskutiert wurden.			
die Arbeit sehr produktiv war.			
die Informationen sachlich richtig und sehr genau waren.			
die Inhalte präzise sprachlich beschrieben wurden.			
die Arbeit sich auf sehr umfangreiche und informative Quellen stützt.			
die Quellen eigenständig ausgewählt wurden.			
auch außerhalb der Schule recherchiert wurde.			
Für eine gute Leistung ist es nötig, dass:			
das Thema erkennbar gut strukturiert war.			
die Arbeit der anderen Gruppen zur Kenntnis genommen worden war.			
das Team gut zusammengearbeitet hat.			
alle Teammitglieder eingebunden waren.			
die Informationen im Wesentlichen richtig und genau waren.			
die sprachliche Darstellung angemessen war.			
die Arbeit sich auf überdurchschnittlich viele Quellen stützt.			
die Quellen im Wesentlichen eigenständig ausgewählt wurden.			
Für eine befriedigende Leistung reicht es, dass:			
eine grundsätzlich vorhandene Struktur erkennbar ist.			
die Arbeit der anderen Gruppen ansatzweise zur Kenntnis genommen wurde.			
das Team meistens zusammengearbeitet hat, auch wenn es nicht immer auf die Arbeit konzentriert war.			
die meisten, aber nicht alle Teammitglieder immer aktiv mit eingebunden waren.			
die Informationen häufig, aber nicht immer verkürzt waren.			
die sprachliche Darstellung einige Mängel aufwies.			
die Arbeit sich auf eine noch gerade angemessene Anzahl von Quellen stützt.			
ein kleiner Teil der Quellen eigenständig ausgewählt wurde.			

Für eine ausreichende Leistung reicht es, dass:	Selbstreinschätzung	Mitschüler	Lehrer
eine Struktur zwar nicht klar zu erkennen, aber zu erahnen ist.			
die Arbeit der anderen Gruppen wenig zur Kenntnis genommen wurde.			
das Team zwar wenige, aber einige produktive Phasen gehabt hat.			
es viele unproduktive Streitigkeiten im Team gegeben hat.			
die Informationen nur selten präzise bzw. sachlich richtig waren.			
die sprachliche Darstellung ansatzweise angemessen war.			
nur sehr wenige Quellen genutzt wurden.			
die genutzten Quellen (fast) sämtlich vom Lehrer vorgegeben waren.			
Für eine mangelhafte bis ungenügende Leistung liegt vor, wenn:			
keine Struktur zu erkennen ist, sondern die Gedanken völlig chaotisch waren.			
das Team abgeschottet von den anderen Gruppen gearbeitet hat.			
es keinerlei Teamarbeit und keine sachlichen Auseinandersetzungen gegeben hat.			
die Informationen unrichtig oder vom Team falsch verstanden worden waren.			
die sprachliche Darstellung nicht angemessen war.			
keine Quellen genutzt wurden.			

Name: _____ Klasse: _____ Datum: _____

Bewertungsbogen: mündliche Beteiligung am Unterricht

Lehr- und Leistungsbezug		Bewertungsfaktor	Punkte
Fachliches Lernen:			
Die Beiträge sind durchweg fachlich richtig.		2	
Der Schüler lässt sich nicht so leicht von seinem Ziel ablenken.		1	
Fachspezifische Arbeitsmittel wie Wörterbücher, Duden, Formeltafel werden genutzt.		1	
Schon vorhandene (Teil-)Lösungen werden einbezogen und genutzt.		1	
Der Schüler kann wesentliche Aufgaben von unwesentlichen unterscheiden.		2	
Der Schüler erkennt Zusammenhänge zu anderen Themen und Fächern.		3	
Neue und eigene Ideen werden sinnvoll eingebracht.		1	
Die erzielten Lernergebnisse werden angemessen formuliert.		2	
Der Schüler kann die eigenen Lernergebnisse in den Unterrichtsverlauf einbringen.		1	
Methodisches Lernen:			
Der Schüler kann selbstständig eine Zeitplanung aufstellen und diese einhalten.		2	
Der Schüler kann Teil- und Zwischenziele angeben und kontrolliert regelmäßig, ob diese eingehalten werden.		1	
Material für den Unterricht und zur weiteren Information wird selbstständig beschafft.		1	
Das Material wird selbstständig geordnet, sortiert und strukturiert.		1	
Die altersangemessenen Arbeitsmethoden des Faches werden sicher beherrscht.		3	
Der Schüler verfügt über die Fähigkeit, seine Arbeitsergebnisse genau zu formulieren.		2	
Von der eigenen Meinung abweichende Ansichten der Mitschüler werden akzeptiert und in ihrer Bedeutung verstanden.		1	
Die eigene Meinung und die anderer werden sachlich bewertet.		1	
Soziales Lernen in der Gemeinschaft:			
Der Schüler kann (Umgangs-, Gesprächs-, Arbeits-)Regeln aufstellen.		1	
Der Schüler achtet darauf, dass die vereinbarten Regeln eingehalten werden.		1	
Die eigene Meinung wird sachlich mit Argumenten vertreten, ohne persönlich oder beleidigend zu werden.		2	
Auf Kritik wird ruhig und sachlich reagiert, ohne den anderen zu kränken.		2	
Der Schüler ist fähig, die soziale Situation der Lerngruppe zu reflektieren.		1	
Der Schüler zeigt die Bereitschaft zur Übernahme von Arbeit.		1	
Der Schüler zeigt die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung.		1	

Name: _____ Klasse: _____ Datum: _____

Bewertung Mappenführung

zum Thema: _____	P U N K T E				
Behandlungsaspekt	0	1	2	3	
Äußere Form:					
Die Mappe ist vollständig.					
Sie enthält ein Inhaltsverzeichnis, die Seiten sind nummeriert und mit dem jeweiligen Datum versehen.					
Die Arbeitsblätter und Anlagen sind in der richtigen Reihenfolge eingeklebt.					
Das Inhaltsverzeichnis stimmt mit der Reihenfolge der Textabschnitte und Bilder überein.					
Die Mappe enthält zusätzliche Materialien.					
Die Gestaltung ist interessant und optisch ansprechend.					
Durch den Wechsel von Text, Bildern, Tabellen und Grafiken ist der Inhalt interessant dargestellt.					
Das Titelblatt macht neugierig auf den Inhalt.					
Es gibt ein Verzeichnis der benutzten Materialien.					
Die benutzte Literatur ist vollständig angegeben.					
Inhaltliche Ausarbeitung:					
Die Texte sind fehlerfrei geschrieben.					
Die Sprache ist angemessen und verständlich.					
Die Fachsprache ist richtig verwendet worden.					
Unbekannte Begriffe oder Verfahrensweisen werden erklärt.					
Die Auswahl des Themas wird begründet und hinterfragt.					
Das Thema wird unter verschiedenen Aspekten betrachtet und bearbeitet.					
Am Schluss findet eine kritische Auswertung statt.					
Eigenständigkeit der Arbeit:					
Die Texte sind erkennbar selber verfasst.					
Sowohl die sprachliche Formulierung als auch die inhaltliche Durchdringung des Themas lassen die Selbstständigkeit der Arbeit erkennen.					
Zitate sind entsprechend den Vorgaben kenntlich gemacht worden.					
Alle zitierten Quellenangaben finden sich im Literaturverzeichnis wieder.					
Alle Internetrecherchen sind gemäß den verabredeten Regeln gekennzeichnet.					
Gesamtergebnis					

Leistungsbewertung beim Kooperativen Lernen

aus Brüning / Saun II



In diesem Kapitel ...

- gehen wir auf die Problematik der Leistungsbewertung beim Kooperativen Lernen ein und unterscheiden dabei Leistungsmessung, Leistungsbeurteilung und Notengebung.
- weisen wir auf den Unterschied von Lern- und Prüfungssituationen hin.
- stellen wir Möglichkeiten zur Leistungsbewertung beim Kooperativen Lernen vor.
- gehen wir auf die Beurteilung der unterschiedlichen Kompetenzbereiche (kognitiv, methodisch, sozial-kommunikativ und personal) ein.

5.1 Einleitung

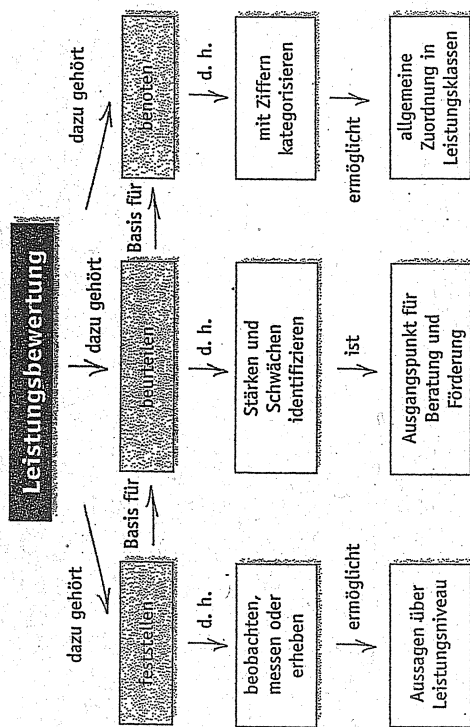
Die Notenfindung beim Kooperativen Lernen muss sich nicht zwangsläufig vom Vorgehen im herkömmlichen Unterricht unterscheiden. Es ist ohne Weiteres möglich, mit den bisherigen Instrumenten der Notengebung erfolgreich kooperativen Unterricht zu realisieren: Schriftliche Leistungsüberprüfungen, mündliche Mitarbeit im Unterricht, Heftführung, Lerntagebücher oder Portfolios, Präsentationen und Moderationen, Hausarbeiten oder Protokolle, Experimente oder szenische Darstellungen, alle diese Formen der Leistungsbeurteilung haben auch beim Kooperativen Lernen ihren Platz.

Dass für viele Unterrichtslektüre die Leistungsbeurteilung beim Kooperativen Lernen dennoch zunächst etwas ungewöhnlich erscheint, geht vermutlich darauf zurück, dass sich der traditionell relativ hohe Stellenwert der mündlichen Mitarbeit im kooperativen Klassenzimmer verändert. Im frontalen, meist fragend-entwickelnden Unterricht kommt der mündlichen Mitarbeit eine hohe Bedeutung zu. Denn wenn nicht wenigstens einige Schüler mitdenken und -arbeiten, kommt jeder fragend-entwickelnde Unterricht zum Erliegen. Somit ist nur folgerichtig, dass die mündliche Mitarbeit im herkömmlichen Unterricht neben den schriftlichen Leistungsüberprüfungen zum zentralen Maßstab der Leistungsbewertung und Notengebung geworden ist.

Beim Kooperativen Lernen geht die Bedeutung der mündlichen Mitarbeit im Plenum zurück. Denn die Schüler arbeiten immer wieder alleine, mit dem Partner oder in der Gruppe. Doch sie haben immer noch genügend Möglichkeiten zu zeigen, was sie in den Phasen der Einzel- und Gruppenarbeit gelernt haben: bei der Vorstellung von Ergebnissen, im Unterrichtsgespräch danach, bei schriftlichen oder mündlichen Tests oder auch bei der Führung ihres Heftes. Im Plenumsgespräch können die Schüler die vorgestellten Ergebnisse ergänzen, korrigieren oder beurteilen. Und nicht selten ist dieses Unterrichtsgespräch nach den Präsentation besonders intensiv, da alle Schüler sich zuvor aktiv mit der Fragestellung auseinandergesetzt haben. Wer als Unterrichtslektüre hier aufmerksam die Kommunikation beobachtet, findet weiterhin genügend Anhaltspunkte für die Beurteilung der mündlichen Mitarbeit.

Aber Lehrerinnen und Lehrer, die sich dem Kooperativen Lernen zuwenden und ihren Unterricht in diesem Sinne weiterentwickeln, stoßen bei der Leistungsbewertung auf weitere Fragen: Wie ist die Leistung in der Präsentationsphase zu bewerten, wenn sie doch im Wesentlichen aus der Kooperation erwächst? Wie bewerte ich die Leistung des Einzelnen in der Gruppe? Wie kann ich mündliche Mitarbeit bewerten, wenn ich die Schülerbeiträge nach Zufall einfordere?

5.2 Begriffliche Klärung



Bevor wir auf die Frage der Leistungsbewertung beim Kooperativen Lernen näher eingehen, ist aus unserer Sicht eine Klärung der unterschiedlichen Begriffe notwendig, die im Zusammenhang mit Leistungsbewertung gebraucht werden. Für uns ist es bedeutsam, die folgenden vier Begriffe deutlich zu trennen:

◆ **Leistungsmessung:** Hier geht es lediglich darum, Leistungen zu erheben oder zu beobachten. Ob diese Leistungen einen individuellen Fortschritt darstellen, mit Anforderungen verbunden sind, in welchem Verhältnis sie zur Lerngruppe oder einer Sachnorm stehen, wird bei der Leistungsmessung noch nicht gesagt.

◆ **Leistungsbeurteilung:** Bei der Leistungsbeurteilung wird eine Aussage zur Qualität der erbrachten Leistung gemacht. Im Alltag geschieht dies immer, wenn den Schülern eine Rückmeldung zur ihren Beiträgen im Unterricht gegeben wird. In komplexeren Beurteilungssituationen wird die Leistung genauer beschrieben und auch in Beziehung zu Normen und Erwartungen gesetzt. Ein umfassender Kommentar unter einer Klausurarbeit bzw. Klausur oder das Ausfüllen eines Kriterienrasters gehört zum Beispiel in den Bereich der Leistungsbeurteilung. Aber auch die gezielte Beobachtung von Schülernverhalten und damit verbundenen Leistungsbögen gehört in den Bereich der Leistungsbeurteilung.

tungsbeurteilung: Die Leistungsbeurteilung können sehr gut als Ausgangspunkt für Beratungsgespräche dienen. Differenzierte Beobachtungen erlauben eine genaue Diagnose des Leistungsvermögens und bieten gute Anhaltspunkte, das Lernen der Schüler individuell zu fördern (vgl. S. 118).

◆ **Notengebung:** Spätestens mit Eintritt in die 3. Jahrgangsstufe sind die Unterrichtslektüre an den meisten Schulen auffordert, die von den Schülerinnen und Schülern erbrachten Leistungen in Form einer Ziffernote auszudrücken. Ist dies der Fall, sprechen wir von Notengebung. Nach unserer Definition muss die eigentliche Leistungsbeurteilung nicht zwingend mit der Notengebung verbunden sein, gleichwohl kann letztere nur auf Basis der Messung und Beurteilung erfolgen.

◆ **Leistungsbeurteilung:** Den gesamten Prozess nennen wir Leistungsbewertung. Sie beginnt mit der Beobachtung und führt dann über die Leistungsbeurteilung zur Benotung.

Alle vier Begriffe stehen in einem engen Beziehungsgeflecht: Ohne Leistungsmessung oder -beurteilung kann keine Beurteilung erfolgen, und erst die Beurteilung erbrachter Leistungen erlaubt eine begründete Notengebung.

Bei der Lektüre der Ausführungen in diesem Kapitel sollten Sie die von uns vorgeschlagene Begrifflichkeit in Erinnerung behalten.

EXKURS

Zum Problem der Leistungsbenotung

Die Leistung im Unterricht angemessen zu erfassen, zu beurteilen und dann zu benoten erweist sich als ein sehr schwieriger und dennoch wichtiger Bereich des Unterrichts. Ohne hier die Diskussion und Ergebnisse der Forschung der vergangenen 30 Jahre auch nur annähernd abbilden zu können, sei auf zentrale Probleme hingewiesen.²

♦ Schon mit der eigentlichen *Messung* sind erhebliche Probleme verbunden. Nehmen wir beispielsweise eine Textaufgabe aus dem Fach Mathematik. Schwächen im Bereich der Lesekompetenz können dazu führen, dass einzelne Schüler die Problemstellung nicht angemessen erfassen. Die unzureichende Lösung dieser Schüler wird aber vielleicht als mathematische Schwäche gedeutet. Oder denken wir an umfangreiche Leistungsmessungen. Sie erlauben mitunter eher eine Aussage über die Konzentrationsfähigkeit als über den eigentlichen in den Blick genommenen Leistungsbereich. Die für eine Beurteilung notwendige Messgenauigkeit stellt bereits das erste Problem im Bereich Leistungsbeurteilung dar.³

♦ Aber auch dann wenn die eigentliche Erhebung zuverlässig das erfasst, was der Unterrichtende in den Blick nehmen möchte, taucht als Nächstes die Frage nach der *Beurteilung* der erbrachten Leistungen auf. Was sind eigentlich angemessene Kriterien? Ist es sinnvoll, den individuellen Fortschritt zu beurteilen, die sachliche Richtigkeit vor dem Hintergrund zuvor festgelegter Kriterien, oder muss die Leistung in Relation zur Lerngruppe gesehen werden?

♦ Und wenn die zuvor differenziert ermittelten und beurteilten Leistungen in einer *Ziffernnote* gebündelt werden müssen, dann verschwinden diese qualitativen Aussagen zugunsten einer groben Einstufung in ein Ziffernsystem. Das, was der Lehrer bei der Beurteilung eigentlich leistet, wird von der Note verdeckt. Und im Alltag machen wir nicht selten die Erfahrung, dass es schwierig ist, eine inhaltliche Kommunikation über Leistungen zu führen und Gehör für sachliche Rückmeldungen zu finden, wenn die Zensuren selber im Mittelpunkt des Schülerinteresses stehen.⁴

♦ Hinzu kommt, dass es aus wissenschaftlicher Sicht sehr fraglich ist, ob die Notengebung überhaupt die vielfältigen, ihr zugewiesenen Funktionen zu erfüllen vermag. So ist zum Beispiel hinsichtlich der Motivierungsfunktion unbestritten, dass Schüler auch „ohne Noten motiviert“ arbeiten können und im Umkehrschluss ein Teil der Schüler trotz Notendruck wenig Anstrengungsbereitschaft zeigen. Auch sind Noten keine wirklich genauen Maßzahlen für Leistungen. Das wissen wir spätestens durch die umfangreichen Arbeiten von Karlheinz Ingensiep. Er konnte nachweisen, dass gleiche Leistungen durch Lehrerinnen und Lehrer in erheblichem Maße unterschiedlich beurteilt und bewertet werden.⁵

♦ An anderer Stelle haben wir deutlich gemacht (vgl. S. 146), dass eine Orientierung bei der Notengebung am Klassendurchschnitt auch beim Kooperativen Lernen sehr problematisch ist. Sie fördert im Grunde eine Konkurrenzorientierung. Schon in der Grundschule verinnerlichen viele Schüler eine Haltung, die sich am Leistungsvermögen der anderen Schüler orientiert. Dabei ist es dann notwendig, dass andere Schüler schwächer sind, damit sie selber in Relation zu ihnen gute Leistungen erzielen können. Sich gegenseitig zu unterstützen, kann dann nicht unbedingt das Ziel der gesamten Klasse sein, sondern ist vielleicht beschränkt auf enge Freunde.

Trotz der skizzierten Probleme gilt, dass die Wahrnehmung und Beurteilung der Leistung ein unabdingbarer Aspekt im Lernprozess ist. Jeder Lerner, der seinen Lernfortschritt selber steuern soll, ist darauf angewiesen, dass er eine Rückmeldung über seine Leistungen erhält oder sie selber zu beurteilen versteht. Nur so kann ein Schüler sein Verhalten entsprechend anpassen. Aber durch die fast an jeder Schule verpflichtende Notengebung gerät diese differenzierte Leistungsrückmeldung häufig aus dem Blick. Wir sind uns sehr wohl bewusst, dass hier viele Widersprüche auftauchen. Was aus schulrechtlicher Sicht verlangt wird, deckt sich häufig nicht mit pädagogischen Notwendigkeiten. Da die Notengebung aber von uns Unterrichtenden verlangt wird und mit ihr grundsätzliche Lebenschancen unserer Schülerinnen und Schüler verbunden sind, möchten wir sie nicht aus dem Blick verlieren. Denn trotz der skizzierten Unzulänglichkeiten müssen wir mit der Notengebung so umgehen, dass sie dem Lernen und der Entwicklung unserer Schülerinnen und Schüler möglichst wenig im Wege steht.

² Die Darstellung der Probleme geht zurück auf Winter 2008, S. 33-67.

³ Vgl. auch den knappen Überblick bei Paradies/Wester/Greving 2005, S. 34ff.

⁴ Vgl. Winter 2008, S. 66f.

⁵ Vgl. Winter 2008, S. 40.

5.3 Die kognitiven Leistungen beim Kooperativen Lernen bewerten

Wenn man die Leistung der SchülerInnen und Schüler beim Kooperativen Lernen bewerten will, dann muss man zwischen dem unterscheiden, was die Schüler in der Einzelarbeit, in der Gruppenarbeit und im Plenum leisten. Es kann nicht immer alles auch bewertet werden; das wäre auch nicht wünschenswert. Der Lehrer muss sich bei der Planung des Unterrichts entscheiden, in welchen Phasen er die Leistung bewerten will, und dies den Schülern mitteilen. Er hat drei Möglichkeiten, die sich nicht ausschließen:

Die Leistungen der SchülerInnen und Schüler können in der ...

♦ Einzelarbeitsphase

♦ Kooperationsphase

♦ Präsentationsphase

bewertet werden.

Wenn man sich entscheidet, die Leistung in einem oder mehrerer dieser Bereiche zu bewerten, muss man sich bewusst sein, dass dann aus einer Lernsituation eine Prüfungssituation wird.

5.3.1 Lern- und Prüfungssituationen

Die Trennung dieser beiden Situationen geht ursprünglich auf den Lernforscher Franz E. Weinert zurück.⁶ Demnach sind Lernsituationen auf die Erarbeitung eines Sachbereichs oder Problemzusammenhangs gerichtet. Prüfungssituationen hingegen erfordern, dass man über das zuvor Erarbeitete verfügt. Während zum Beispiel der Fehler in der Prüfungssituation zu vermeiden ist, kann er in der Lernsituation produktiv und damit ein Erkenntnismittel sein. Fehler oder unterschiedliche Sichtweisen und Lösungsansätze, die Äußerung, etwas nicht verstanden zu haben, all das sind in der Kooperation willkommen Anlässe zum Nachdenken und Diskutieren. Es führt ja gerade zu einem vertieften Durchdringen der Inhalte. Diese fruchtbaren Momente im Bildungsprozess machen einen Teil der Stärke des Kooperativen Lernens aus. Folgt man Weinert, so braucht erfolgreicher Unterricht bei möglichst separiert: viele entspannte Gelegenheiten zum intensiven Lernen und genügend anspruchsvolle Prüfungssituationen.⁷

Der herkömmliche Unterricht ist aber allzu oft eine einzige Prüfungssituation: Neben schriftlichen Leistungsüberprüfungen werden in der Schule auch die mündlichen Beiträge, die Mitarbeit und das Engagement in die Note miteinbezogen. Auf den ersten Blick ist in diesen Bereichen der Prüfungscharakter nicht offensichtlich. Wenn aber jede Schüleraktivität und jede Äußerung bewertet werden und in die Note eingehen, dann fühlt der Schüler sich ständig in einer Prüfungssituation. Dass der Unterricht aber auch Lernsituationen braucht, wird in der Tabelle auf der folgenden Seite klar.

5.3.2 Die Leistungen der Einzelarbeit bewerten

Wenn Sie sich ein Bild darüber verschaffen möchten, was der Einzelne mit in die Gruppe eingebracht hat, dann gibt es z. B. folgende Möglichkeiten. Sie können beim Placemat-Verfahren oder der Gruppenanalyse⁸ die Beiträge der Einzelnen namentlich kennzeichnen lassen, am Ende einsammeln und bewerten.

Alle Aufzeichnungen, die die Schüler in der Phase der Einzelarbeit anfertigen, können Sie zum Gegenstand der Leistungsbeurteilung und Benotung machen. Bei entsprechender Heftführung können Sie diese auch in Beziehung zu den Ergänzungen aus der Gruppenarbeit setzen. Sie können dann sehen, was der Einzelne anfänglich leisten und zur Kooperation beitragen konnte.

⁶ Weinert (1999, S. 33) spricht von Lern- und Leistungssituationen. Das ist nach unserer Auffassung aber nicht konsequent, denn in jeder Lernsituation erzielen die Schüler eine Leistung. Sie bekommt jedoch nicht automatisch den Charakter einer Leistungseinstellung mit dem Ziel der Notengebung (vgl. Winter 2008, S. 33). Meyer (2004, S. 118) bezeichnet Prüfungssituationen als „Leistungskontrolle“, meint aber dasselbe.

⁷ Meyer (2004, S. 118) äußert sich ähnlich: Auch er fordert eine Entmischung von Phasen der Leistungskontrolle und reinen Lern- und Arbeitsphasen.

⁸ Vgl. die Darstellung im ersten Band auf S. 94ff.

Unterscheidung von Lern- und Prüfungssituationen

Kategorie	Lernsituation	Prüfungssituation
Ziel des Lernenden	Neues lernen, Wissenslücken schließen, unklar Gebliebenes verstehen	Erfolge erzielen, Misserfolge vermeiden
Funktion im Unterricht	Erarbeitung eines Sach- und Problemsammenhangs, Strategien werden erkundet	Nachweis, dass über die in der Lernsituation erarbeiteten Kompetenzen, Strategien und Wissensbestände verfügt wird.
Umgang mit Fehlern	Fehler können produktiv und ein Erkenntnismittel sein.	angestrebt wird Richtigkeit
Beurteilung	Wenn Benotung, dann die Benotung der Anstrengung, zu lernen, Probleme zu lösen, sich mit anderen auseinanderzusetzen.	Gegenstand der Beurteilung ist die erbrachte Leistung, gemessen am Erwartungshorizont, das Urteil drückt sich in einer Note aus.
Aufgabentypen	Die Lehrperson wählt Aufgaben funktional aus für den Erwerb neuer Kompetenzen.	Die Lehrperson orientiert sich an den vorgeschriebenen Aufgabentypen.
Aufgaben	Sie sind durch den je spezifischen Kontext einer Unterrichtsstunde bestimmt, sind auf kommunikative Weiterverarbeitung angelegt, ermöglichen individuellen und kollektiven Konstruktionsprozess, Teilprozesse werden stärker fokussiert.	Sie sind durch die Abfolge der Anforderungsniveaus bestimmt, der einzelne Lerner muss die Aufgabe ohne kooperative Unterstützung bewältigen, nur ein individueller Konstruktionsprozess ist möglich, Kompetenzen für einen Gesamtprozess werden verlangt.
Kommunikative Bedingungen	Aktualisierung und Austausch vielfältiger Perspektiven in der Unterrichtskommunikation	Einzelarbeit ohne Anschlusskommunikation
Begründung	lerntheoretisch begründet (konstruktivistisch)	institutionell begründet
Bedeutungsame Kompetenzen	umfassen darüber hinaus auch die nicht messbaren Bereiche sozialer Kompetenzen und der Persönlichkeitsentwicklung	Orientierung an Standards - Bedeutung haben vor allem fachliche und methodische Kompetenzen

5.3.3 Die Leistungen der Kooperationsphase bewerten

Kooperationsphase bewerten

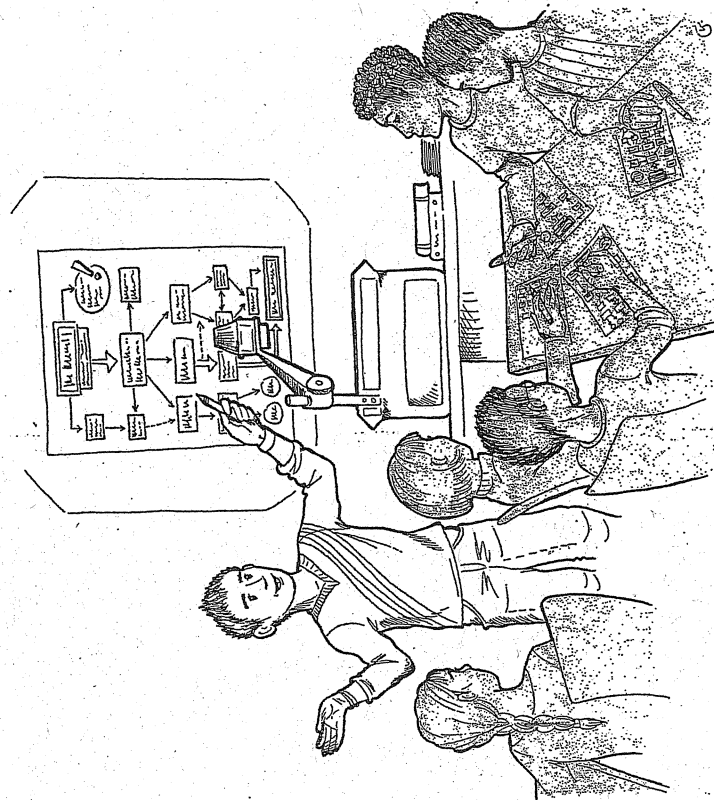
Wenn Sie einen Einblick in die fachlichen Leistungen während der Kooperation bekommen möchten, dann schlagen wir vor, in einer Stunde jeweils eine Gruppe gezielt zu beobachten. Sehr hilfreich ist es hier, einen vorbereiteten Beobachtungsbogen zur Hand zu nehmen, sich an einen Tisch zu setzen und die Gruppenmitglieder genau zu beobachten (vgl. S. 128). Wenn Sie hier etwas Übung haben, können Sie im Verlaufe eines Schuljahres sehr differenzierte Aussagen zur Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler bekommen.

Hilfreich ist es, die eigenen Beobachtungen mit den Leistungsbeurteilungen der Gruppenmitglieder selber in Beziehung zu setzen. Denn es ist nicht selten, dass eher zurückhaltende Schülerinnen und Schüler in unbeobachteten Kooperationsphasen sehr aktiv sind. In dem Moment, wo sie aber vom Lehrer beobachtet werden, bringen sich diese Schüler kaum noch ein.

5.3.4 Die Leistungen der Präsentationsphase bewerten

Präsentationsphase bewerten

Nach Abschluss der Kooperationsphase, in der die Schüler mit gegenseitiger Unterstützung ihr Wissen weiter ausgebaut haben, kann der Lernzuwachs und die Leistung individuell abgefragt werden - mündlich oder schriftlich. Das ist grundsätzlich in allen Bereichen und im Unterricht verbreiteten Fortschritten möglich. Sie sollten aber bedenken, dass auch die Präsentationsphasen mehr sind als eine Möglichkeit zur Leistungsbeurteilung und Notenfindung. Gerade wenn es darum geht, aufgrund unterschiedlicher Gruppenergebnisse mit Hilfe einer weiteren Lernschleife (vgl. S. 138f.) den Unterrichtsgegenstand tiefer zu durchdringen, kann die Benotung einzelne Schüler davon abhalten, widersprüchliche Ergebnisse vorzustellen.



5.4 Schüler benoten ihre Leistungen wechselseitig

5.4.1 Gruppenpunkte aufteilen - Schüler benoten ihre Leistungen wechselseitig

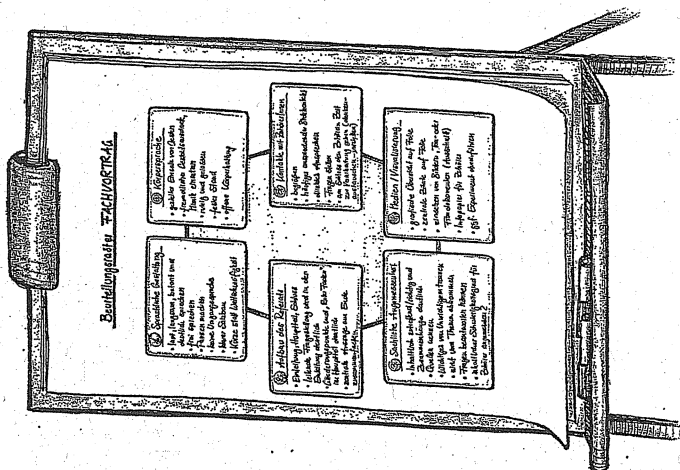
Es ist bereits zur Sprache gekommen, dass die Beurteilung der Einzelleistungen während der Kooperation durch die Unterrichtsrenden Rückmeldung für die Unterrichtenden darstellen kann. Vor diesem Hintergrund wird mitunter vorgeschlagen,¹ dass die Schüler innerhalb einer Gruppe sich auch selbst benoten. Dazu wird aber ausgehend von einer Gesamtnote des Fachlehrers eine Verteilung der Notenpunkte in der Gruppe vorgenommen.

Benotet der Fachlehrer beispielsweise eine Präsentation am Ende eines Kleingruppenprojektes mit der Note 3, dann entspricht es dem Laufweg nicht den Leistungen, wenn alle vier Gruppenmitglieder diese Note bekommen. Schüler die viel geleistet haben, werden nicht ausreichend gewürdigt, andere hingegen zu gut bewertet. Daher vergibt der Unterrichtsleiter für das Ergebnis oder Produkt am Ende eines Lern- und Arbeitsprozesses eine gemeinsame Note. Die Gruppenmitglieder multiplizieren dann die Punkte mit der Anzahl der Gruppenmitglieder. Bekommt eine Gruppe vom Fachlehrer zum Beispiel eine 3+, d.h. 9 Punkte, dann werden diese in einer Vierergruppe mit 4 multipliziert. Diese 36 Punkte werden jetzt in der Gruppe verteilt – je nach ihrem Anteil, den die Einzelnen am Ergebnis hatten (vgl. Übersicht S. 130). So kann einer 11 Punkte bekommen und der andere nur 7.

Dieses Vorgehen wird von vielen Schülern begrüßt. Denn sie haben meist ein sehr genaues Bewusstsein davon, wer welchen Beitrag bei der Erstellung des Gruppenergebnisses geleistet hat. Es hat aber auch seine negativen Seiten, da hier mitunter einer Konkurrenzorientierung Vorschub gegeben wird. Das Verfahren sollte deshalb sorgfältig mit den Schülerinnen und Schülern im Vorfeld besprochen und am Ende reflektiert werden.

5.4.2 Noten geben mit Kriterienrastern

Beurteilungsraster für die Benotung können vom Lehrer entwickelt werden; Schüler können dies aber auch selbst tun, wenn sie ein Modell für die zu erreichende Leistung bekommen haben.¹⁰ Denn Schülern fällt es



Leichter, Standards umzusetzen, die sie selber entwickelt haben, als solche, die von anderen vorgegeben werden. Vor diesem Hintergrund können Schüler selbstständig, aber moderiert durch den Lehrer, die Leistungs-kriterien entwickeln. Praktisch kann dies ge-schehen, indem die Schüler in einer Einzel-arbeitsphase zunächst auf große Karten schrei-ben, was zu einem guten Vortrag oder einer guten Heftführung gehört. Anschließend kate-gorisieren sie die gefundenen Indikatoren und suchen entsprechende Oberbegriffe (vgl. S. 64f.). In dieser Phase werden zentrale Standards formuliert, deren Umsetzung die Schüler leisten sollen. Gleichzeitig erlaubt die Identifikation der einzelnen Aspekte, den Un-terricht zielgerichtet und transparent zu gestal-ten. Dies wiederum ist zwingend notwendig, um die angestrebte Evaluationskompetenz der Lernenden zu fördern.

Vel. Driven 2008, S. 109.

• Dieses Verfahren wird ausführlich dargestellt in Brüning/
Saum 2007, S. 107ff.

[illegible]

Datum:
Stunde:
Beobachtungsdauer:

Beobachtung der fachlichen Leistungen in der Kooperationsphase im Fach:

Übersicht

Gruppenpunkte aufteilen - Schüler benoten ihre Leistungen wechselseitig

1. Schritt: Notenmitteilung

Der Lehrer teilt der Gruppe die Notenpunkte für die vorgestellte Leistung mit. Er begründet seine Notengebung. Die Leistungsbeurteilung sollte vor dem Hintergrund zuvor formulierter oder bekannter Kriterien erfolgen. Der Lehrer teilt mit, wie viele Punkte die Gruppe insgesamt bekommt und fordert sie auf, diese an die Gruppenmitglieder zu verteilen.

2. Schritt: Einzelarbeit

Jeder Schüler überlegt zunächst, wie viele Punkte er selber beansprucht und teilt auch jedem Gruppenmitglied entsprechend die Notenpunkte zu. Dazu überlegt er, welche Leistungen jeder Schüler in der Gruppe eingebracht hat.

3. Schritt: Austausch

1. Zunächst stellen alle Schüler ihre Vorschläge und Begründungen im Uhrzeigersinn vor. An dieser Stelle wird noch nicht diskutiert oder kommentiert.

2. Erst im nächsten Schritt darf jeder Schüler aus seiner Sicht Position beziehen. Dazu kann eine freie Diskussion gewählt werden. Denkbar ist aber auch, hier mit Redekärtchen zu arbeiten, damit die Diskussion ausgeglichener geführt wird.

4. Schritt: Vorstellen

Grundsätzlich gibt es zwei Möglichkeiten, die Ergebnisse aus der Kooperationsphase vorzustellen.

a. *In der Klasse:* In der Klasse stellt jede Gruppe ihre Noterverteilung vor. In diesem Fall erfahren alle Gruppen voneinander, wie die anderen vorgegangen sind. Nicht selten werden hier durchaus strenge Maßstäbe und ein insgesamt sehr umsichtiger Umgang mit den Noten deutlich. Gruppen, die weniger sorgfältig vorgegangen sind, werden angeregt, im nächsten Durchgang genauer zu sein.

b. *Im Gespräch mit dem Lehrer:* Die Schüler bekommen einen Auftrag, den sie in Stillarbeit erledigen sollen. Während dieser Zeit gehen die Gruppen nacheinander zum Unterrichtsleiter, der zum Beispiel bei offener Tür vor dem Klassenraum sitzt. Sie stellen ihm ihre Notenvorschläge vor und diskutieren sie ggf.

Nach bisheriger Erfahrung können die Schüler aller Jahrgangsstufen differenzierte Indikatoren im Bereich sozial-kommunikativer aber häufig auch methodischer Kompetenzen zusammentragen und gelangen immer zu einem umfassenden Kriterienraster. Das fertige Bewertungsraster kann in der Klasse aufgehängt werden. Es sollte aber auch für alle Schüler vervielfältigt werden und dient als Grundlage für die Evaluation der erbrachten Leistungen. Diese können mit Hilfe der Kriterien sowohl vom Unterrichtsleiter, aber auch von Schülern beurteilt werden. In kooperativen Verfahren ha-

ben die Schüler also dadurch eine Grundlage, mit der sie sich gegenseitig bewerten können.

Die vielfältigen Anforderungen im Unterricht machen es schon aus zeitlichen Gründen unmöglich, immer gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern Kompetenzraster zu entwickeln. Und wenn es um die fachlichen Anforderungen geht, dann ist es vielfach nicht leicht, diese gemeinsam mit den Schülern zu formulieren. Dann bietet es sich an, die Kriterienraster vorzugeben. Darin werden die erwarteten Leistungen möglichst genau beschrieben. Die Schüler wissen so

im Voraus, was von ihnen erwartet wird, wenn sie eine bestimmte Note erreichen möchten.¹¹ Aber auch vom Unterrichtsleiter vorgegebene Raster sind gleichwohl sehr geeignet, den Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Denn es ergeben sich intensivere Auseinandersetzungen über die Lösung einer Aufgabe, wenn diese mit dem Bewertungsraster von einem Partner beurteilt wird. Die gegenseitige Rückmeldung geschieht hier vor dem Hintergrund von Ansprüchen, die für den Lernerfolg bedeutsam sind. Gleichzeitig bleiben die Schülerinnen und Schüler mit ihrem Produkt nicht alleine, sondern bekommen ein distanziertes Urteil von einem Mitschüler. Dieses Vorgehen – im Unterricht häufig angewendet – steigert deutlich den Erfolg der Schüler. Der einzelne Unterrichtsleiter kann so viele individuelle Rückmeldungen, schon aufgrund der Fülle von Schülerarbeiten, kaum leisten.

5.4.3 Soziale und kommunikative Leistungen bewerten

In der Phase der Kooperation leisten nicht alle Schüler gleich viel. Die einen halten sich eher zurück, erklären wenig oder stören vielleicht sogar. Daher ist es unabdingbar, die Kooperationsphase immer wieder zum Gegenstand intensiver Reflexion zu machen.

In dem sozial-kommunikativen Kompetenzbereich lassen sich aber keine Produkte bewerten. Hier kann nur der Prozess der Kooperation selbst in den Blick genommen werden. Daher ist es notwendig, die Schülerinnen und Schüler während der Kooperation zu beobachten. Nur so können wir einen Eindruck ihrer kommunikativen und sozialen Fähigkeiten gewinnen. Hilfreich sind zudem Instrumente zur Selbst- und Fremdbewertung.¹² Die Schüler beurteilen dabei die sozialen Fähigkeiten und die ihrer Gruppenmitglieder. Vor allem die Beurteilungen der Schüler können der Lehrperson als Ergänzung dienen. Schüler, die bei Anwesenheit des Lehrers verstummen, tragen nicht selten in der Kleingruppe zum Gelingen der Kooperation bei. Dies wird mitunter erst dann deutlich, wenn die Schülerinnen und Schüler ihre Kooperationsfähigkeit wechselseitig beurteilen. Gleiches gilt im Übrigen umgekehrt auch für solche Schüler, die meist dann auffällig mitarbeiten, wenn der beobachtende Blick des Lehrers durch die Klasse schweift.

Störungen im sozialen Miteinander in der Kleingruppe können kaum vom Unterrichtsleiter beobachtet werden, da Konflikte bei einer offenen Beobachtung meist unterdrückt werden. Lehrerinnen und Lehrer, die hier die Kompetenzen ihrer Schüler fördern möchten, sind auf eine Reflexion und Rückmeldung aus den Gruppen angewiesen. Aus diesen Beurteilungen immer eine Einzelnote zu bilden, erscheint aber eher problematisch. Denn die Schüler würden in diesem Fall, immer die Notengebung vor Augen, kaum noch selbstkritisch miteinander umgehen.

Erweiterter Leistungsbegriff

Gegenwärtig wird davon ausgegangen, dass die Leistungen der Schüler unter einem erweiterten Lernbegriff zu fassen sind. Dazu verweisen sowohl die Richtlinien als auch die einschlägige Fachliteratur auf vier Dimensionen des Lern- und Leistungsbegriffs. Demnach gilt es zu unterscheiden: 1. inhaltlich-fachliche, 2. methodisch-strategische, 3. sozial-kommunikative und 4. personale Lernbereiche.¹³

Diese Lernbereiche und das jeweilige Leistungsniveau zu beurteilen, ist für viele Lehrerinnen und Lehrer nichts grundsätzlich Neues. Sofern jedoch keine Möglichkeiten bestehen, die Leistungen in den einzelnen Kompetenzbereichen getrennt auszuweisen, verschmelzen notwendigerweise die Leistungen der Schüler, die sie in den einzelnen Kompetenzbereichen erbracht haben, in eine meist fachlich gebundene Ziffernnote. Weniger gute kognitive Leistungen würden in diesem Fall vielleicht durch hervorragende kommunikative und soziale Kompetenzen ausgeglichen. Die Aussagekraft der Note selber wird – ohne Erläuterungen – dadurch sicher nicht präziser. Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in einzelnen Kompetenzbereichen aber nicht zu berücksichtigen, macht die Ziffernnote auch nicht gerechter. Und wenn die nicht kognitiven Leistungen keinen Einfluss auf die Note haben, dann wird sich die Motivation vieler Schüler in diesen Bereichen schwächen. Mit Lernentwicklungsberichten aber auch Noten für das Arbeits- und Sozialverhalten soll diesem Dilemma entgegengewirkt werden.

¹¹ In Paradies/Wester/Greving (2005, S. 107-179) finden Sie viele Beurteilungsraster als Kopiervorlagen, die auch für den Fachunterricht geeignet sind. Sie können als Ausgangspunkt und Vorbild für den eigenen Unterricht dienen.

¹² Vgl. Bd. 1, S. 132.

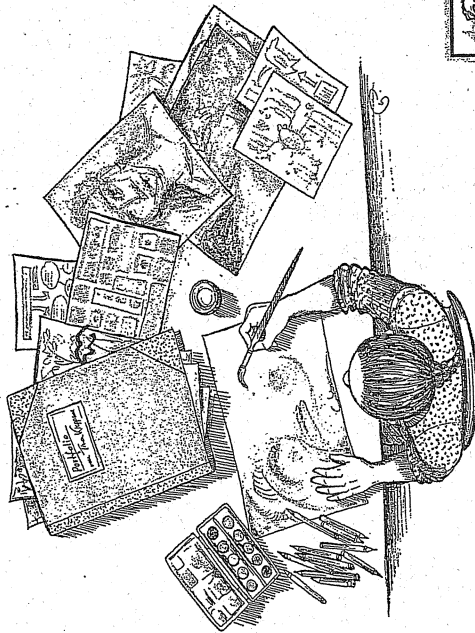
¹³ So zum Beispiel in Winter 2008, S. 141; Bernhardt/Bernhardt 2007, S. 42; und Paradies/Wester/Greving 2005, S. 43f.

5.5 Ausblick

Nehmen wir an, Ihre Schülerinnen und Schüler im 5. Jahrgang beschäftigen sich gegenwärtig mit dem Thema „Märchen“. Dazu erstellen sie ein Portfolio, für das es Pflicht- und Wahlaufgaben gibt. Sowohl die Leistungen, die in der Schule erbracht werden, als auch die häuslichen Leistungen gehen darin ein. Dieses Portfolio können Sie einsammeln, untersuchen und beurteilen und dann auch zur Notengebung verwenden. Sinnvoll ist es, wenn die Schüler zuvor Gelegenheit bekommen, das Portfolio von einem anderen Schüler anhand eines Kriterienrasters beurteilen zu lassen, um es dann noch einmal zu überarbeiten. Dieses Kriterienraster kann die Klasse nach unserer Erfahrung bereits gemeinsam mit dem Lehrer entwickeln.

In diesem Vorgehen werden viele der hier vorgestellten Möglichkeiten zur Leistungsbewertung angewandt. Hier wird nachvollziehbar, wie das Kooperative Lernen durch die Formulierung gemeinsamer Standards¹⁴ und darauf basierender Rückmeldungen durch die Mitschüler zur Leistungssteigerung beitragen kann.

¹⁴ Vgl. auch Brühning 2003, S. 32.



Ein Blick zurück

Leistungsbewertung beim Kooperativen Lernen

In diesem Kapitel haben Sie ...

- Leistungsmessung, Leistungsbeurteilung, Notengebung als die drei Bereiche der Leistungsbewertung kennengelernt, und erfahren, dass sie begrifflich und in der Praxis zu unterscheiden sind.
- erfahren, dass die Leistungen der Schüler in allen drei Phasen des Kooperativen Lernens Gegenstand der Bewertung sein können, Lern- und Prüfungssituationen aber stets bewusst getrennt werden müssen.
- Hinweise auf Möglichkeiten zur Leistungsbeurteilung und Benotung beim Kooperativen Lernen dargestellt bekommen.
- Hinweise bekommen, wie die Ideen zur Beurteilung von Leistungen in Zusammenarbeit mit den Schülerinnen und Schülern erfolgen kann.

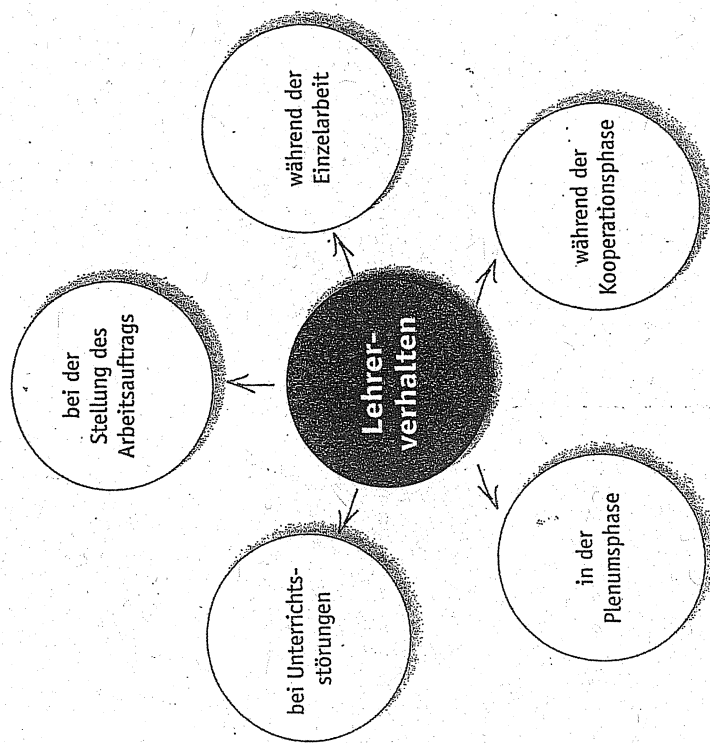
Zur Rolle der Unterrichtenden beim Kooperativen Lernen

6.



In diesem Kapitel ...

- machen wir Vorschläge, wie Sie sich während der einzelnen Unterrichtsphasen verhalten können, damit der Lernerfolg gefördert wird.
- betonen wir noch einmal, dass dem Arbeitsauftrag und seinem Verständnis eine besondere Rolle hinsichtlich gelingender Lernprozesse zukommt.
- begründen wir, warum eine Zurückhaltung während der Kooperationsphase in den meisten Unterrichtssituationen sinnvoll ist.
- geben wir Anregungen, wie Lehrerinnen und Lehrer zu positivem Verhalten beim Kooperativen Lernen anregen können, zeigen aber auch auf, wie auf Unterrichtsstörungen reagiert werden kann.



Checkliste:

Einführung eines Portfolio-Konzepts im Einzelunterricht

Für welchen Zeitraum soll das Portfolio angelegt werden?

- ein Projekt, eine Epoche, ein Kurs, ein Halbjahr, ...

Welche Ziele sollen mit der Portfolioarbeit verbunden werden?

- Selbstreflexion anregen, ein Leistungsdokument erstellen; Ausbildungsberatung; Steuerung des Lernens (z. B. Sicherung einer Breite von Kompetenzen); Kontrolle; Diagnose; Leistungsbewertung; Prüfung; Evaluation und Verständigung über Standards; Grundlage für spätere Bewerbungen

Wie steht das Portfolio zum Unterricht?

- Wird es weitgehend im Unterricht erarbeitet oder überwiegend parallel dazu in Hausarbeit?
Wie fließen die Portfolio-Arbeiten wieder in den gemeinsamen Unterricht ein und welche?

Gibt es Kompetenzbeschreibungen, auf die sich der Unterricht und die Portfolioarbeit beziehen können?

- Lassen sich Kompetenzbeschreibungen für Fähigkeiten finden/konstruieren, die zur Orientierung und Bewertung der Arbeiten im Portfolio dienen können?

Welche Inhalte/Belege sollen im Portfolio gesammelt werden?

- Was kommt infrage?
Wie soll das Verhältnis von Offenheit und Vorgabe sein?
Welche Vorgaben sollen gemacht werden?
Womit fängt man an, was kommt später vielleicht dazu?

Wie soll die Anleitung und Unterstützung der Portfolioarbeit erfolgen?

- schriftliche Anleitungen, regelmäßige Gespräche, Portfoliogruppen, Zwischenpräsentationen der Portfolios
Wo soll Verantwortung entstehen?

Wie sollen die Portfolios gestaltet werden und wo werden sie aufbewahrt?

- Einlegmappen, Ordner, Hängekarteien, Kartons.
Sollen vorläufige Sammlungen entstehen, aus denen später ausgewählt wird?
Individuelle Umschlaggestaltung; Aufbewahrung im Klassenzimmer, in einem besonderen Schrank, bei den Schülerinnen und Schülern

Wie werden die Reflexion und Selbstorganisation der Portfolioarbeit angestoßen und organisiert?

- schriftliche Anleitungen, früher Austausch, Zusammenarbeit der Schülerinnen und Schüler (z. B. in Lernpartnerschaften)
Welche Deckblätter, Rückmeldebogen, Selbsteinschätzungen sollen gegebenenfalls eingesetzt werden?

Wo werden die Portfolios wahrgenommen, anerkannt und welche Gratifikationen sind damit verbunden?

- Präsentationsveranstaltungen (zur Halbzeit/am Ende; mit oder ohne Einladung klassenexterner Personen); Kommentare und Rückmeldebogen; Gespräche; Patenschaften (Verwandte, Bekannte); ohne oder mit Noten (wann und wofür?)

Soll eine Prüfung mit den Portfolios verbunden werden?

- als Voraussetzung, Ersatz oder Grundlage für Prüfungen oder Prüfungsteile

Wie soll die Information und Evaluation organisiert werden?

- Wie werden die Eltern und die anderen Lehrpersonen informiert, beteiligt? Was passiert bezüglich der Evaluation der Portfolioarbeit?



Übersicht: Neue Formen der Leistungsbewertung

Neue Form der Leistungsbeurteilung	Was ist das?	Vorteile in der Praxis	Nachteile in der Praxis
Portfolios	Ein Portfolio ist laut Duden eine „Mappe mit einer Serie von Druckgrafiken oder Fotografien eines oder mehrerer Künstler“. Das Portfoliokonzept in der Schule meint das systematische Sammeln von Schülerarbeiten zwecks Würdigung, Beurteilung und Feedback individueller Leistung.	• Leistungs- & Selbstbeurteilung als Bildungsziel • Würdigung von erbrachter Leistung steigert Lernmotivation. • Kommunikation über konkrete Leistungen • zensurenfreier Raum zur Leistungserbringung • übersichtliche Leistungsdokumentation über einen längeren Zeitraum	• hoher Einarbeitungsbedarf für Lehrer • gewöhnungsbedürftig für Schüler und Eltern • relativ hoher Zeitbedarf • bedingt abhängig von Akzeptanz durch Schulleitung und Kollegium
Lernverträge (Lernkontrakte)	Sie haben an den Hochschulen der USA eine lange Tradition und haben die Individualisierung des Lernens zum Ziel. Im Lernvertrag werden besondere Lernziele beraten und verbindlich vereinbart.	• klare Zielvorgaben • strukturierte Beratung • kleinschrittiges Arbeiten • Lernender übernimmt (im Idealfall) mehr Eigenverantwortung für sein Lernen. • gute Basis für enge Zusammenarbeit mit Eltern	• kein Allheilmittel bei großen Lern- und Verhaltensauffälligkeiten • funktioniert nur bei guter Einbettung in andere Fördermaßnahmen • zu viel Lernbürokratie
Schülerselbstbewertung	Schüler bewerten ihre Leistungen selbst nach vorher vereinbarten Regeln (schriftl. Arbeiten, Referate, Präsentationen, Werkstücke usw.). Die erteilten Bewertungen können (teilweise) in Zensuren einfließen.	• jederzeit im Regelunterricht einsetzbar • deutliche Erhöhung der Lernmotivation • spürbare Entlastung der Lehrer • besonders geeignet für offene Lern- und Arbeitsformen	• kann zu Neid und Missgunst führen, wenn keine klaren Regeln vereinbart werden • Die Trennung von Leistung und Person macht jüngeren Schülern oft noch große Mühe. • rechtliche Vorgaben erschweren Umsetzung
Lerntagebücher	Die Schüler verfassen persönlich gehaltene regelmäßige Berichte über ihre Arbeit bzw. über ihr Lernen im Unterricht.	• gute Anregung zur Metakognition • zensurenfreier Raum • Lernhindernisse werden sichtbar	• konkreter Nutzen des Verfahrens schwer zu vermitteln • Jungen tun sich mit dem Verfahren schwer.
Rückmeldebögen	Mithilfe vorformulierter Textbausteine kommentieren Lehrer oder Mitschüler erbrachte Leistungen.	• schnelles Feedback • Einbindung von Schülern leicht möglich • Stärken und Schwächen werden benannt.	• Papierflut • Zeitbedarf zum Erstellen der Bögen • Zeitbedarf zum Gespräch über den Bogen
Bewertungskonferenzen (Lehrerinnen beraten über Bewertungsfragen)	Sie haben das vorrangige Ziel, spezifische kriteriale Leistungsstandards zur fairen Bewertung gemeinsam festzulegen.	• mehr Transparenz • Die Lehrkraft wird mit der Leistungsbeurteilung nicht allein gelassen. • faire Leistungsbeurteilung	• zeitintensiv • Alte (Macht-)Strukturen sind aufzubrechen: • stark abhängig von Bereitschaft und Willen
Zertifikate und Zeugnisbeilagen	Erbrachte Leistungen werden präzise, frei (und ohne Bezug auf die Notenskala) beschrieben.	• motivationsfördernd • Vorteile für die Schüler (z. B. bei Bewerbungen) • keine Verlierer	• zeitintensiv • niedriger Rechtsstatus

4 Typen von Portfolioeinlagen

- Normale Unterrichtsprodukte
- Ergebnisse außerschulischer Recherchen
- Schüleraussagen, die das Portfolio und seine Inhalte kommentieren (z. B. Deckblätter, Zielformulierungen, Reflexionen)
- Kommentare, Urteile und Beobachtungen der Lehrperson(en)

Einige Arten von Portfolios

- das Themen- bzw. Rechercheportfolio,
- Epochenportfolio,
- Kurs-Portfolio,
- das Talentportfolio,
- das Diagnoseportfolio für einen einzelnen Schüler, der besonders gefördert werden soll,
- das Fachportfolio für ein Schuljahr (oder auch längerfristig),
- das fachübergreifende Schulzeitportfolio,
- das Berufsfindungs- und Bewertungsportfolio,
- Prüfungsportfolio,
- Lehrpersonenportfolio.

Eine Definition in 5 Sätzen

- Ein Portfolio ist eine Sammlung von Dokumenten, die unter aktiver Beteiligung der betreffenden Schüler zustande gekommen ist und etwas über ihre Lernergebnisse und Lernprozesse aussagen soll.
- Den Kern eines Portfolios bilden Originalarbeiten, die von den Schülern selbst reflektiert werden.
- Für die Erstellung eines Portfolios werden in der Regel Ziele und Kriterien formuliert, an denen sich die Sus orientieren können, wenn sie für ihr Portfolio arbeiten und eine Auswahl von Dokumenten zusammenstellen.
- Portfolios werden häufig auch anderen Personen präsentiert.
- Anhand von Portfolios finden Gespräche über Lernen und Leistung statt.

Was kein Portfolio ist:

- Ein Kursordner, in dem alle Arbeiten und Materialien abgelegt sind.
- Ein Lerntagebuch, in dem nur Berichte und Reflexionen gesammelt sind.
- Eine vorgefertigte Mappe, in der viele Selbsteinschätzungen, aber keine oder kaum Originalarbeiten der Sus enthalten sind.
- Ein Dossier über einen Schüler, in dem hauptsächlich Berichte, Ziffernzeugnisse, Testergebnisse und ähnliche Fremdbeurteilungen dokumentiert sind.

Gute Gründe, die Portfolioarbeit an Schulen einzuführen

- Unterstützung der Unterrichtsreform: hin zu schüleraktiven, erweiterten Lehr- und Lernformen
- Fähigkeiten zur Reflexion und Selbstkontrolle und Selbststeuerung entwickeln – lernen des Lernens
- Versachlichung und Demokratisierung der Leistungsbewertung und Qualitätssicherung

Eine Portfolioarbeit ermöglicht oder erleichtert es, ...

- kontinuierlich und auf angemessene Weise über Leistungen zu kommunizieren;
- die Schülerinnen und Schüler in die Bewertungsvorgänge einzubeziehen und sie darin auszubilden;
- den Schwächeren die Zeit zu gewähren, die sie brauchen und ihre Produkte so zu überarbeiten, dass sie die beste ihnen mögliche Form erreichen;
- erfolgreich mit offenen Unterrichtsformen zu arbeiten;
- eine konkrete, förderorientierte Zusammenarbeit von Lehrpersonen zu organisieren;
- neue Prüfungsformen einzuführen;
- die Leistungen der Schüler und der Schule besser einsehbar zu machen und darüber Rechenschaft abzulegen.

Wie beginnt man mit Portfolioarbeit?

Ein guter Einstieg ist ein Projektportfolio.

Die Sch. wählen selbst ein sie interessierendes Thema, zu dem sie z.B. am Mittwoch, dem Portfoliotag, im Zeitraum August/September arbeiten. Am Ende der Einheit findet ein Reflexionsgespräch mit dem Sch. (eventuell auch mit Eltern) statt.

Um die Arbeit zu würdigen, kann im Rahmen eines Elternabends eine Präsentation stattfinden.

Die erarbeitete Portfoliomappe enthält:

- Die persönliche Motivation für das Thema/ damit verbundene Ziele
- Selbst formulierte Sachinformationen zum Thema
- Kreative Texte
- Illustrationen
- Layout der Arbeiten
- Tipps anderer Personen
- Reflexion bezüglich dieser Tipps/bezüglich der getroffenen Auswahl
- Reflexion des gesamten Arbeitsprozesses (Erreichen der Ziele?)

Den folgenden Kommentar habe ich einer Schülerin geschrieben, die mehrere Wochen an dem Thema „Labyrinth“ arbeitete (6. Klasse):
Liebe Catalina,

es hat mir großen Spaß gemacht, dein Portfolio zu lesen und zu betrachten. Dein Ziel, beim Leser das Interesse für Labyrinth zu wecken, hast du bei mir erreicht. Wenn ich an einem der Orte bin, wo es ein Labyrinth gibt, werde ich es besuchen.

Der Teil deines Portfolios, in dem du sachliche Informationen über Labyrinth aufführst, ist aus meiner Sicht geglückt. Hier erhält man als Leser viele wertvolle Hintergrundinformationen zu deinem Thema. In einem Beratungsgespräch wurde dir mitgeteilt, dass der Anteil sachlicher Texte sehr hoch ist. Dem stimme ich zu; besonders die Wegbeschreibung für ein Labyrinth ist für den Leser aus meiner Sicht nicht spannend, sondern anstrengend zu lesen. Den Vorschlag, statt dessen das persönliche Erlebnis in einem Labyrinth – also auch mit Gedanken und Gefühlen – zu beschreiben, möchte auch ich dir machen. Deine ganze Portfolioarbeit, auch die künstlerisch – kreativen Anteile, verdeutlichen mir, dass du für dich ein Thema gefunden hast, das du auch über einen längeren Zeitraum motiviert bearbeitet hast. Die Idee deine Textseiten außen mit kleinen Labyrinthen zu verzieren, rundet den positiven Gesamteindruck deines Portfolios ab. Ich danke dir für deine Mühe, denn mein Interesse am Thema hast du geweckt.

Dirk Mensing



Portfolio - eine Definition

Ein Portfolio ist eine zielgerichtete und systematische Sammlung von Arbeiten unterschiedlicher Art, die die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen der/des Lernenden in einem oder mehreren Lernbereichen darstellt und reflektiert.



Ziele des Portfolios

Portfolios dienen dazu:

- über längere Zeit kontinuierlich an einer Aufgabe zu arbeiten
- eigene Lernprozesse und Lernwege zu beschreiben
- besonders gelungene Arbeiten vorzustellen
- Kenntnisse nachzuweisen
- über den laufenden Arbeitsprozess zu berichten
- über einen abgeschlossenen Arbeitsprozess zu berichten
- Leistungen (eigene oder von anderen) zu beurteilen.

Ansprüche an die Portfolioarbeit



Die Arbeit mit Portfolio erschließt Wege, die Schüler heranzuführen an:

- ◊ selbstständiges Erkennen von Problemlagen,
- ◊ Entwicklung von Zielen,
- ◊ Finden von Fragestellungen,
- ◊ eigenständige Informationsbeschaffung,
- ◊ eigenständige Informationsbewertung.



Wesentliche Arbeitsschritte

- (1) Sammeln, Einordnen von Material, Daten, die Lernwege nachvollziehbar machen.
- (2) Kommunikation über die Einschätzung der gesamten Nachweise.
- (3) Prüfen und Interpretieren des Gesammelten mit dem Ziel der Bewertung.

Ansprüche an die Portfolioarbeit

Die Arbeit mit Portfolio erschließt Wege, die Schüler heranzuführen an:

- ◊ selbstständiges Erkennen von Problemlagen,
- ◊ Entwicklung von Zielen,
- ◊ Finden von Fragestellungen,
- ◊ eigenständige Informationsbeschaffung,
- ◊ eigenständige Informationsbewertung.



Wesentliche Arbeitsschritte

- (1) Sammeln, Einordnen von Material, Daten, die Lernwege nachvollziehbar machen.
- (2) Kommunikation über die Einschätzung der gesamten Nachweise.
- (3) Prüfen und Interpretieren des Gesammelten mit dem Ziel der Bewertung.



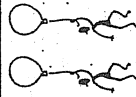
Was kann in ein Portfolio hinein?

- Alle Formen und Arten von Dokumenten, die den individuellen Lernweg nachzeichnen, erfolgreiche und wenig zielführende Strategien sichtbar machen und den Lernfortschritt in Richtung auf das gesetzte Ziel nachweisen,
- Buchseiten, Zeitungsausschnitte, Texte, Bildersammlungen, Tests, Kommentare von Lehrer/innen, Eltern, Gruppenarbeitsergebnisse u.v.m.



Rückwirkungen von Portfolioarbeit

- Portfolioarbeit wirkt verändernd auf die Lernumgebung zurück
- Portfolioarbeit stimuliert und unterstützt Reflexionsprozesse
- Schüler sind durch Portfolioarbeit stärker motiviert
- Schüler haben mehr Kontrolle über das eigene Lernen
- Stärkung der Selbstkompetenz der Schüler



Rückblick und Selbsteinschätzung

Name: _____ Datum: _____

1. Welche Aufgabe habe ich am gründlichsten gemacht und warum?

2. Drei Dinge, die ich bei der Arbeit mit der Mappe gelernt habe:

3. Was war besonders schwierig?

4. Was gefiel mir/was gefiel mir nicht?

5. Das würde ich beim nächsten Mal anders machen:

Traditionelle und innovative Leistungsbewertung im Vergleich

<u>traditionelle</u> Leistungsbewertung
• fragt ein gewisses Maß an erworbenem Wissen ab
• passiver Prozess
• reproduktive Fragen/ Fragen mit einer Auswahl vorgegebener Antworten
• vorgegebener Zeitrahmen
• Einzelarbeit
• Kontrolle durch den Lehrer
• Note/Bewertung steht im Vordergrund
• keine Selbsteinschätzung der Schüler

<u>innovative</u> Leistungsbewertung

*Stellt bitte entsprechende
Kriterien für i.L. zusammen!*

Portfolio - eine Übersicht

Das Portfolio	bedeutet für den Schüler:	sammeln	auswählen	reflektieren	präsentieren
⇒ Sammelmappe		⇒ Ordner gestalten und führen	⇒ Lernbelege oder Lernbeweise zusammenstellen	⇒ über Erfahrungen sprechen	⇒ Erfolge zeigen
⇒ Arbeitsmappe		⇒ eigenen Ist-Stand einschätzen	⇒ Lernfortschritte feststellen, darstellen	⇒ Kriterien entwickeln, Lernfolge diskutieren	⇒ Feste feiern
⇒ Präsentationsmappe		⇒ Lernziele wahrnehmen, für sich festlegen, Lernziele formulieren	⇒ Gespräche führen, Rückmeldungen einholen	⇒ Begründungen formulieren und überarbeiten	⇒ Eltern-Schüler-Lehrer Gespräche leiten
⇒ Entwicklungsbericht		⇒ Arbeitspläne gestalten	⇒ Lernerfolg einschätzen, beurteilen lassen, Auswahl begründen	⇒ Vergleiche bezogen auf den eigenen Lernfortschritt	⇒ Selbsteinschätzungen vornehmen
⇒ sammelt „Lernbeweise“		⇒ nach Anforderungsprofilen, z.B. Checklisten oder <i>1. K. rasche</i>		⇒ <i>1. K. rasche</i> erreichen, z.B. Gespräche über das Lernen führen, z.B. in von ihm geleiteten Elterngesprächen	⇒ über Lernerfolge sprechen
⇒ individuelles Lerntagebuch		⇒ Material sammeln			⇒ Gelerntes demonstrieren
⇒ persönlicher Begleiter		⇒ Feedback einholen oder Feedback geben, z.B. in Schreibkonferenzen			⇒ Leistungen anderer würdigen
⇒ individualisiert		⇒ Arbeitsergebnisse überarbeiten, sichern (auch außerschulische)			⇒ Erkenntnisse über persönliche Lernstrategien formulieren
⇒ motiviert, beinhaltet emotionales Potenzial		⇒ Tests und Zertifikate sammeln			⇒ den weiteren Lernprozess in den Blick nehmen
⇒ führt zur Interaktion aller Beteiligten		⇒ Selbstbeobachtungsprotokolle anfertigen			⇒ neue Zielsetzungen formulieren
⇒ zeigt, was der Schüler kann, nicht, was er nicht kann, deshalb liegt der Fokus auf: „Ich kann...“		⇒ Selbstportraits gestalten			
⇒ dokumentiert den individuellen Lernprozess		⇒ Interviews mit anderen Lernpartnern oder Lehrern oder Eltern führen			
⇒ beinhaltet Selbst- und Fremdbeurteilungen		⇒ Lernprozesse selbstverantwortlich gestalten <i>z. Prozess</i>			
⇒ stärkt das eigenständige Lernen		⇒ dokumentieren, z.B. im Lerntagebuch			
⇒ entwickelt Lernbewusstsein					
⇒ stärkt das Gefühl der Selbstwirksamkeit					
⇒ bildet den „aktiven“ Lerner					

Lerntagebuch

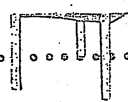
Dieser Teil könnte man wegschneiden und die CIV selbst bearbeiten lassen.

Das Portfolio	bedeutet für den Lehrer:	Sammeln	auswählen	reflektieren	präsentieren
⇒ Diagnoseinstrument		⇒ Ist-Zustände beschreiben	⇒ Beurteilungskriterien transparent machen	⇒ Raum für Metaebene geben	⇒ Ausstellungen organisieren
⇒ dient der Leistungsbeurteilung		⇒ Lernvorhaben beschreiben	⇒ Beurteilungskriterien mit den Schülern entwickeln	⇒ Begründungen geben, Zusammenhänge aufzeigen	⇒ Leistungen der Schüler bewerten
⇒ erweitert den Leistungsbegriff		⇒ Anforderungsprofile (Minimum/Maximum) entwickeln, Lernbereiche und -ziele formulieren und hierarchisieren, z.B. in Checklisten oder Kompetenzrastern	⇒ Zeit einräumen, z.B. eine Portfolio-Woche durchführen, in der die Vorzeige-Portfolios zusammengestellt werden oder Portfolio-Zeiten während der Unterrichtswoche	⇒ Lernprozesse deutlich machen	⇒ schülergeleitete Elterngespräche führen
⇒ Differenzierungsinstrument		⇒ Beurteilungskriterien formulieren	⇒ Unterrichtswoche	⇒ Lernwege beschreiben lassen	
⇒ führt vom Objekt-Lernen zum Subjekt-Lernen		⇒ Themen wählen	⇒ den Auswahlprozess aber fortlaufend im Unterricht begleiten, z.B. durch Portfolio-Auswahlgespräche oder Lehrersprechstunden	⇒ Feedbackprozesse initiieren	
⇒ benötigt eine andere Unterrichtskultur, z.B. eine Vielfalt von Lernwegen		⇒ Strukturen und Verbindlichkeiten schaffen	⇒ Feedback geben, beraten	⇒ Ist- und Sollzustände vergleichen	
⇒ benötigt eine andere Lehrerrolle - Lehrer moderiert, coacht		⇒ Freiräume für eigenständige Arbeit schaffen, z.B. Projekte, Werkstätten, Freiarbeit	⇒ Lernerfolge sichtbar machen	⇒ helfen, neue Ziele zu formulieren	
⇒ benötigt eine andere Dokumentationskultur - auch Fehler sind wichtig		⇒ Mitbestimmungsmöglichkeiten geben			
⇒ kann fächerübergreifend		⇒ Wahlmöglichkeiten zur Verfügung stellen			
⇒ sendet die Metakommunikation über das Lernen zwischen Schüler und L.		⇒ Aufgaben entwickeln			
⇒ ist nicht nur eine Methode, sondern ein pädagogischer Ansatz		⇒ Vorlagen, Formulare, Symbole entwickeln			
		⇒ Material zur Verfügung stellen, Zeitrahmen festsetzen			
		⇒ Fachwissen zur Verfügung stellen, Experte sein			
		⇒ Einführen in das Thema z.B. anhand von Ausgangsbeispielen beobachten, beraten, fotografieren, Notizen machen			
		⇒ Interviews führen			
		⇒ Eltern einbeziehen			

Selbst arbeiten lassen

Feedbackgespräche führen Schreibt mögliche Formulierungen!

Phase	mögliche Formulierungen	Tipps
1 Willkommen!		Schon mit scheinbaren Kleinigkeiten (Sitzordnung, Handschlag, Lächeln, aufgeschlossener Mimik) lässt sich ein Klima des Vertrauens herstellen. Je weniger Zeit Sie haben, desto wichtiger ist eine gelungene Eröffnung!
2 Gesprächszweck klären		Durch die (psychologisch nicht ganz saubere) Wir-Form holen Sie die Schülerin mit ins Boot. Falls Sie lieber in der Ich-Form reden: Achten Sie darauf, dass Sie nicht zu sehr dominieren. Machen Sie unmissverständlich klar, dass Sie mit der Schülerin Ziele vereinbaren wollen.
3 IST-Stand analysieren		Gutes Feedback hält die Schülerin zur Selbstbeurteilung an. Wenn die Zeit knapp ist, kann nur ein Teilbereich besprochen werden. Lassen Sie sich nie auf die klassische Rolle des „Allein-Analysators“ ein! Setzen Sie dagegen in dieser Phase auf „aktives Zuhören“, indem Sie versuchen, das zu erfassen, was gefühlsmäßig mitschwingt.
4 Veränderung aufzeigen		Sprechen Sie Gefühle an; wiederholen und umschreiben Sie; bringen Sie auf den Punkt; fragen Sie nach; geben Sie Denkanstöße; und vor allem: reden Sie nicht zu viel! Statt dem Schüler „fertige“ Lösungen vorzusetzen, erarbeiten Sie diese gemeinsam und erhöhen damit die Bereitschaft, aufgezeigte Änderungen anzugehen.
5 Ziele vereinbaren		Eine der größten Schwächen des Schulsystems ist das vielerorts ziellose Lernen der Kinder. Ändern Sie etwas daran: Nehmen Sie sich Zeit für die Zielformulierung und knüpfen Sie beim nächsten Feedbackgespräch an den vereinbarten Zielen an.
6 Stimmungsbarometer		Neben einem kurzen Stimmungsfeedback am Ende des Gesprächs sollten Sie immer versuchen, die Schülerin zur kritischen Nachbesinnung anzuhalten. Sie können dazu beispielsweise ein Gesprächsprotokoll anfertigen lassen. Noch einfacher ist es, wenn Sie das Gespräch (z. B. mit einem Laptop) digital aufzeichnen und für die Schülerin auf CD brennen.



Phase	mögliche Formulierungen	Tipps
1 Willkommen!	[Direkter Blickkontakt:] „Hallo, Linda! Ich freue mich, dass wir jetzt Zeit haben, um miteinander zu sprechen! Wie geht es dir? ...“; „... mir liegt sehr viel daran, dass wir einmal allein miteinander sprechen...“; „... ich bin froh, dass du in meiner Klasse bist ...“; „... mir liegt sehr daran, dass du dich in der Schule wohl fühlst ...“; „... ich hätte gerne mehr Zeit für solch ein persönliches Gespräch mit dir ...“;	Schon mit scheinbaren Kleinigkeiten (Sitzordnung, Handschlag, Lächeln, aufgeschlossener Mimik) lässt sich ein Klima des Vertrauens herstellen. Je weniger Zeit Sie haben, desto wichtiger ist eine gelungene Eröffnung!
2 Gesprächszweck klären	[Offene Mimik und Gestik:] „Wir wollen darüber reden, ... wie du zur Zeit in der Schule klar kommst... was deine Stärken und Schwächen sind... wie du deine Leistungen noch steigern kannst... welche Fortschritte du in letzter Zeit gemacht hast... was du tun kannst, um in der Schule (noch) erfolgreicher zu werden...“ „... und wir wollen Ziele vereinbaren, die dir helfen, dich bis ... zu verbessern ...“	Durch die (psychologisch nicht ganz saubere) Wir-Form holen Sie die Schülerin mit ins Boot. Falls Sie lieber in der Ich-Form reden: Achten Sie darauf, dass Sie nicht zu sehr dominieren. Machen Sie unmissverständlich klar, dass Sie mit der Schülerin Ziele vereinbaren wollen.
3 IST-Stand analysieren	[Aufmerksames und geduldiges Zuhören:] „Linda, wie schätzt du deine Aufmerksamkeit im Unterricht dein Verhalten gegenüber deinen Mitschüler deine Teamfähigkeit (Konfliktfähigkeit, Versöhnungsbereitschaft, Nachgeben können) dein Lernen zu Hause deinen Einsatz für deine Mitschüler deinen Einsatz für die Schule (und das Lernen) dein Verhalten gegenüber deinen Lehrer dein Verhalten gegenüber mir ... ein?“	Gutes Feedback hält die Schülerin zur Selbstbeurteilung an. Wenn die Zeit knapp ist, kann nur ein Teilbereich besprochen werden. Lassen Sie sich nie auf die klassische Rolle des „Allein-Analysators“ ein! Setzen Sie dagegen in dieser Phase auf „aktives Zuhören“, indem Sie versuchen, das zu erfassen, was gefühlsmäßig mitschwingt.
4 Veränderung aufzeigen	„Linda, ich bin erstaunt, wie treffend du dein Verhalten beschrieben hast. Nun lass uns einmal gemeinsam nachdenken, was du in Zukunft besser (oder anders) machen kannst, um ...“; „Was könntest du tun, um ...“; „Du hast vorhin gesagt, dass ... worauf führst du dieses Problem zurück?“; „Mir ist noch nicht ganz klar, was du lieber willst, Linda ...“; „Hast du schon einmal daran gedacht, ...“; „Linda, ich höre aus deinen Äußerungen heraus, dass du vielleicht ...“; „Wie wäre es, wenn du mit deinen Eltern einmal darüber sprichst, dass ...“	Sprechen Sie Gefühle an; wiederholen und umschreiben Sie; bringen Sie auf den Punkt; fragen Sie nach; geben Sie Denkanstöße; und vor allem: reden Sie nicht zu viel! Statt dem Schüler „fertige“ Lösungen vorzusetzen, erarbeiten Sie diese gemeinsam und erhöhen damit die Bereitschaft, aufgezeigte Änderungen anzugehen.
5 Ziele vereinbaren	Besprochene Ziele werden schriftlich fixiert. Hilfreich dafür ist die SMART-Formel: Formulieren Sie S-pezifisch (genau, leicht verständlich) ... M-essbar (wie lässt sich der Erfolg später überprüfen?) ... A-ktiv beeinflussbar (kann der Schüler es erreichen?) ... R-elevant (ist das Ziel wirklich wichtig?) ... T-erminiert (wann soll das Ziel erreicht sein?) Alle Gesprächsteilnehmer bekommen die Ziele ausgeteilt.	Eine der größten Schwächen des Schulsystems ist das vielerorts ziellose Lernen der Kinder. Ändern Sie etwas daran: Nehmen Sie sich Zeit für die Zielformulierung und knüpfen Sie beim nächsten Feedbackgespräch an den vereinbarten Zielen an.
6 Stimmungsbarometer	[Aufmerksames und geduldiges Zuhören:] „Linda, wie fühlst du dich jetzt am Ende unseres Gesprächs?“; „Hast du den Eindruck, dass dir dieses Gespräch geholfen hat?“; „Wie hast du dich vor und während unserem Gespräch gefühlt und wie geht es dir jetzt?“; „Mir hat dieses Gespräch mit dir sehr gut gefallen. Wie fandest du es, Linda?“; „Wenn du jetzt gleich deinen Klassenkameraden von unserem Gespräch erzählst. Was wirst du ihnen zuerst sagen?“; „Was hat dir an unserem Gespräch gut gefallen und was nicht so gut?“; „Hast du eine Idee, wie wir unser nächstes Gespräch besser führen können?“	Neben einem kurzen Stimmungsfeedback am Ende des Gesprächs sollten Sie immer versuchen, die Schülerin zur kritischen Nachbesinnung anzuhalten. Sie können dazu beispielsweise ein Gesprächsprotokoll anfertigen lassen. Noch einfacher ist es, wenn Sie das Gespräch (z. B. mit einem Laptop) digital aufzeichnen und für die Schülerin auf CD brennen.



Definition

Ein Portfolio ist eine Mappe, in der Schüler ihre Leistungen selbst dokumentieren. Sie sammeln darin regelmäßig besonders gelungene Arbeiten, Hausaufgaben, Texte, Bilder, Referate oder Hausarbeiten. Zusätzlich können spezielle Aufgaben für das Portfolio gestellt werden (Portfolioaufgaben S.41 bis S.46).

Wie kann Unterricht mit Portfolios in der Sekundarstufe I aussehen?

Möglicherweise sind Sie – wie viele andere Kolleginnen und Kollegen – in der Situation, dass Ihre innovativen Wünsche auf organisatorische Hindernisse stoßen. Daher möchte ich Ihnen drei Alternativen für die Umsetzung des Portfoliokonzepts in Ihrem Unterricht vorstellen (Seite 32). Ich gehe davon aus, dass Sie eine ausreichend große Anzahl von Stunden in einer Klasse unterrichten. Ist dies nicht der Fall, sollten Sie die Zusammenarbeit mit betreffenden Kolleginnen und Kollegen ins Auge fassen.

Ich empfehle Ihnen, sorgfältig geplant vorzugehen, damit Ihre Schüler und deren Eltern nicht den Eindruck eines „Experiments“ bekommen. Beginnen Sie damit, das Thema Notengebung im Unterricht aufzugreifen (Seite 17 ff) und Ihren Schülern Nutzen und Vorteile der Portfolios aufzuzeigen. Informieren Sie die Eltern (und ggf. die Schulleitung) rechtzeitig über Ihre Absichten.

Neben der sorgfältigen Planung sollten Sie Ihr Augenmerk auch auf gute organisatorische Rahmenbedingungen, klare Vereinbarungen aller Beteiligten und eine regelmäßige Evaluation der Portfolioarbeit durch Feedbackinstrumente richten (Seite 61 ff). Unter diesen Voraussetzungen werden Sie selbst und Ihre Schüler dauerhaft Freude an den Portfolios haben und von ihnen profitieren.

Aus der Übersicht (rechts) können Sie die wesentlichen Schritte erkennen, die zur Planung, Durchführung und Evaluation von Portfolioarbeit notwendig sind.

Planung

- Schüler informieren
Notengebung und neue Formen der Leistungsbewertung ansprechen – Vorteile aufzeigen
- ggf. Schulleitung informieren
Organisation klären – ggf. Stundenplan ändern – Innovation deutlich machen
– Vorurteile abbauen – andere ins Boot holen
- Eltern informieren
Unterstützung holen – Absichten erläutern – Vorteile aufzeigen

Durchführung

- Portfolios einführen
Mappen oder Ordner anschaffen – Deckblätter gestalten lassen – Portfolioaufgaben vorstellen
- Regeln vereinbaren
Wo sollen die Portfolios aufbewahrt werden?
– Was soll darin wie gesammelt werden?
– Wie werden die Portfolios kontrolliert?
- Portfolioarbeit in Unterricht integrieren
Freiräume schaffen – Kollegen einbeziehen – Schüler motivieren
- regelmäßige Feedback geben
Leistungen würdigen – Präsentationen inszenieren – Konkurrenz in der Gruppe positiv nutzen – Zeit für Gespräche nehmen
- Feedbackgespräche durchführen
Termine organisieren – angenehmes Gesprächsklima aufbauen – Schüler viel reden lassen – klare Ziele vereinbaren

Evaluation

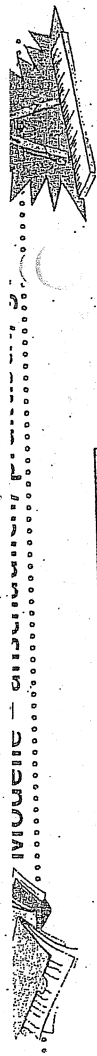
- Portfolioarbeit kritisch bewerten
Zwischenbilanzen und Jahresberichte schreiben – Gespräche auswerten – Schüler- und Elternfeedback einholen
- Feedbacks auswerten und zurückgeben
Eigene Bilanz ziehen – Abläufe verbessern



Portfolioarbeit – drei Varianten

Drei Alternativ-Vorschläge für die Umsetzung von Portfolioarbeit im Unterricht

Die Minimal-Lösung	Die Mittel-Lösung	Die Ideal-Lösung
• unveränderter Stundenplan • keine Extra-Portfoliostunden • Feedbackgespräche parallel zum Regelunterricht	• (teil)veränderter Stundenplan • 1 Portfoliostunde pro Woche (in einem Jahrgang) • Feedbackgespräche parallel zum Regelunterricht	• veränderter Stundenplan • 1 Portfoliostunde pro Woche in allen Klassen • Zeit für Feedbackgespräche wird geschaffen.
Umsetzung	• Portfolioarbeit ausschließlich während des Regelunterrichts	• Portfolioarbeit wird in allen Klassen eingeführt.
Vorteil(e)	• Erprobung des Portfoliokonzepts ohne Kollegen möglich	• Portfolioarbeit steht von Anfang an auf einer soliden Organisationsbasis.
Nachteil(e)	• Flexibilität und Organisationsteil sind gefragt.	• geringfügige Mehrbelastung durch Feedbackgespräche
Legitimation	• Anknüpfungspunkte für Portfolios gibt es in vielen Bereichen der Lehrpläne.	• Eine Förder- oder Klassenlehrerstunde wird kurzerhand umdeklariert.
Zeitbedarf pro Schuljahr	• Portfolioaufgabe: ca. 5 Unterrichtsstunden im Schuljahr (Projekttag o. Ä.) • Feedback und Beratung: ca. 5 Minuten pro Woche • Feedbackgespräch: 15 Minuten pro Schüler/in	• Portfolioaufgabe(n): ca. 15 Unterrichtsstunden • Feedback und Beratung: ca. 10 Minuten pro Woche • Feedbackgespräch: 30 Minuten pro Schüler/in • Evaluation: 1 Lehrerkonferenz pro Schuljahr
Organisation	• genaue Buchführung über Einzelfeedbacks • Verteilung der Feedbackgespräche über einen längeren Zeitraum	• in der Portfoliostunde • ein Teil der Feedbackgespräche in den Portfoliostunden am Ende des Schuljahrs (Klasse hat unterrichtsfrei)
Fazit	• Wählen Sie diese Variante, wenn es nicht anders geht!	• Eine lohnenswerte Vision für Portfolioarbeit in der Schule!



ettspiele sind cool!



- Name: _____
- Abgabetermin: _____
- Umfang: _____ DIN-A4-Seiten

Aufgabe:

Plane, konstruiere, baue und gestalte ein eigenes Modell und stelle es deinen Mitschülern vor.

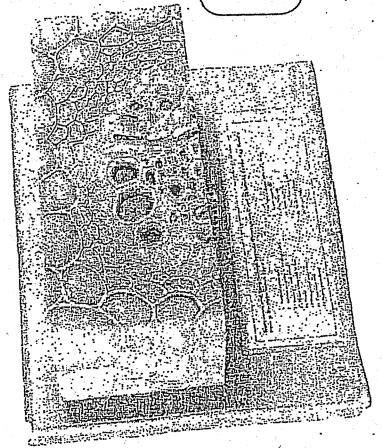
Das solltest du dabei beachten:

- Informiere dich: Wozu werden Modelle in Wissenschaft und Technik eingesetzt? Welche Arten von Modellen gibt es?
- Suche dir eine Naturscheinung oder eine technische Erfindung, die du durch dein Modell veranschaulichen möchtest.
- Das Thema deines Modells darfst du frei wählen. Es sollte sich allerdings nicht um ein einfaches Miniaturmodell handeln (wie die Lokomotive einer Modelleisenbahn), sondern um ein Modell, mit dem ein schwieriger Sachverhalt erklärt oder vereinfacht dargestellt wird.
- Bei der Themensuche können dir in erster Linie die Schulfächer Mathematik, Physik, Biologie, Chemie und Erdkunde weiterhelfen.
- Fertige einen genauen Plan an, nach dem du dein Modell baust.
- Wähle geeignetes Material für dein Modell.
- Beschrifte das Modell so, dass es leicht zu verstehen ist.

Dokumentiere für dein Portfolio, wie du die Aufgabe gelöst hast.

Gehe dabei auf folgende Fragen ein:

- Warum hast du dich gerade für dieses (und kein anderes) Modell entschieden?
- In welchen Arbeitsschritten bist du beim Bau deines Modells vorgegangen?
- Welche Probleme musstest du wie lösen?
- Was würdest du anders machen, wenn du die gleiche Portfolioaufgabe noch einmal zu lösen hättest?



Tipp

Bereite dich für die Kurzpräsentation gut auf Fragen aller Art zu deinem Modell vor.

Aufgabe:

Denke dir ein eigenes Brettspiel aus. Stelle die Teile dafür selber her und probiere es aus. Wenn alles fix und fertig ist, stelle das Spiel in deinem Portfolio vor.

Dein Brettspiel sollte *mindestens* enthalten:

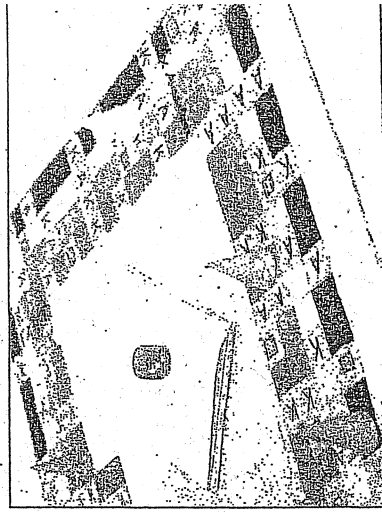
- 1 selbst gestaltetes Spielbrett
- 4 selbst gestaltete Spielfiguren
- 20 selbst gestaltete Spielkarten
- 1 Spielanleitung (mit Spielregeln)

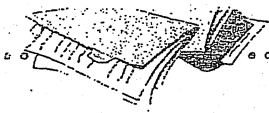
Wichtig
Du machst ein Spiel, das absolut einmalig ist! Du darfst also nicht einfach ein anderes Spiel kopieren. Einzelne Ideen kannst du natürlich von anderen Spielern abgucken.

Welches Thema du für dein Spiel wählst und wie du es gestaltest, ist dir völlig freigestellt. Lass deiner Fantasie freien Lauf!

Bevor du an die endgültige Gestaltung deines Spiels gehst, solltest du gründlich testen, ob das Spiel auch funktioniert und ob es Spaß macht!

In dein Portfolio heftest du dann eine Kopie deiner Spielanleitung ab. Auf anderen Blättern kannst du zum Beispiel Fotos von deinem Spiel abheften oder einen kurzen Bericht darüber schreiben, wie du bei der Arbeit vorgegangen bist.





Portfolio-Zertifikat

für

Die Portfolioarbeit hat das Ziel, die Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler zu stärken und ihre Lernentwicklung über einen längeren Zeitraum aufzuzeigen. Sie/Er hat im vergangenen Schuljahr selbstständig ein Lernportfolio geführt.

Sie/Er hat sich bei der Führung des Portfolios ...

- | | |
|---|--|
| ☐ besonders viel Mühe gemacht. | ☐ als fleißig und sorgfältig hervorgetan. |
| ☐ sichtbar angestrengt. | ☐ bemüht, die Aufgaben zu bewältigen. |

Sie/Er hat die gestellte Portfolioaufgabe ...

- | | | | |
|---------------------------------------|------------------------------------|----------------------------------|--|
| ☐ hervorragend | ☐ fleißig | ☐ kreativ | ☐ optisch ansprechend |
| ☐ inhaltsreich | ☐ motiviert | ☐ willig | ☐ zeitaufwändig |
- ... gelöst.

Ihre/Seine individuelle Lernentwicklung stellt sich folgendermaßen dar:

.....

.....

.....

.....

In einem Gespräch wurden mit ihr/ihm folgende Schwerpunkt-Ziele vereinbart:

.....

.....

.....

.....

Wir wünschen ihr/ihm für das kommende Schuljahr viel Erfolg beim Erreichen der vereinbarten Ziele.

Datum

Unterschrift Klassenlehrer/in

Unterschrift Schulleiter/in

Zur Kenntnis genommen:

Datum

Unterschrift einer/eines Erziehungsberechtigten

Wie ich ein Arbeitsergebnis für ein Portfolio vorbereite:

☒ Hake jeden Schritt ab, den du erledigt hast.

- ☐ 1. Suche alle deine Arbeitsergebnisse für das Fach _____ zusammen, die du in diesem Halbjahr gesammelt hast. Bringe alles an deinen Arbeitsplatz.
- ☐ 2. Schreibe deinen Namen und das Datum oben rechts auf ein Blatt Papier. Schreibe dann die Überschrift „Warum ich dieses Arbeitsergebnis gewählt habe.“ oben auf das Blatt.
- ☐ 3. Untersuche deine Arbeiten sorgfältig. Nimm die Punkte auf dem Kriterienraster zu Hilfe, um deine beste Arbeitsprobe für dieses Fach auszuwählen.
- ☐ 4. Lege das Ausgangsbeispiel neben deine neue Arbeitsprobe. Vergleiche nun deine neue Arbeit mit der älteren. Beachte dabei die festgelegten Kriterien (Kriterienraster). Suche nach Fortschritten und Verbesserungen, die bei deinem ausgewählten Arbeitsergebnis deutlich werden.
- ☐ 5. Was findest du an deinem ausgewählten Arbeitsergebnis besonders gelungen? Wo siehst du deine Stärken? Notiere sie auf dem Blatt mit der Überschrift „Warum ich dieses Arbeitsergebnis ausgewählt habe.“ auf.
- ☐ 6. Nimm ein neues Blatt Papier und schreibe „Meine Lernziele für das zweite Halbjahr“ oben auf das Blatt. Lege anhand deines ausgewählten Arbeitsergebnisses fest, in welchen Bereichen du dich noch verbessern musst und notiere diese Ziele.
- ☐ 7. Lege die Blätter mit deinen Überlegungen und Zielen hinter das Arbeitsergebnis, das du ausgesucht hast.
- ☐ 8. Lege alles zusammen in dein Portfolio.

© Verlag an der Ruhr • Postfach 10 22 51 • 45422 Mülheim an der Ruhr • www.verlaganr.de



So leitest du ein Gespräch:

☒ Hake jeden Schritt ab, wenn du ihn erledigt hast.

- ☐ 1. Stimme einen Termin mit deinen Eltern und deinem Lehrer ab.
- ☐ 2. Komm mit deinen Eltern zusammen zu dem Gespräch.
- ☐ 3. Ermuntere deine Eltern, in das Gästebuch zu schreiben (sofern eins vorhanden ist).
- ☐ 4. Präsentiere dein Portfolio. Hole alte und neue Arbeitsproben heraus.
- ☐ 5. Zeige alte und neue Arbeitsproben zusammen. Erkläre, inwieweit du dich verbessert hast und was du gelernt hast. Erzähle deinen Eltern von deinen neuen Lernzielen.
- ☐ 6. Hake jedes Fach ab, wenn du deine Arbeiten aus dem Fach gezeigt hast:

☐ Deutsch
☐ _____

☐ Mathematik
☐ _____

☐ _____
☐ _____

☐ _____
☐ _____

☐ _____
☐ _____
- ☐ 7. Bitte deine Eltern, den Portfolio-Fragebogen auszufüllen. Lege ihn in dein Portfolio.
- ☐ 8. Bedanke dich bei deinen Eltern.

© Verlag an der Ruhr • Postfach 10 22 51 • 45422 Mülheim an der Ruhr • www.verlaganr.de

Organisations-Tipps für Lehrerteams

Wir haben diese Tipps vor dem Hintergrund unserer eigenen und der jahrelangen Erfahrung unserer Kollegen ausgewählt, die in Lehrerteams gearbeitet haben.

1. Die Schüler-Portfolios werden in den Klassenräumen bzw. in extra dafür ausgewiesenen Räumen aufbewahrt. Wenn Sie der Einzige sind, der mit Portfolios arbeitet, empfiehlt es sich, die Portfolios im entsprechenden Fachraum aufzubewahren.
2. Jeder Lehrer sammelt nur für seinen eigenen Fachbereich Ausgangsbeispiele.
3. Die Lehrer wählen die Ausgangsbeispiele aus und legen sie nach Fächern geordnet in die Portfolios.
4. Dann wandern alle Portfolios in eine Aufbewahrungsbox und werden weggestellt.
5. Für den Zeitraum der Zeugniskonferenzen legen Lehrerteams in Terminplänen fest, wann sie in jedem Fach mit Portfolio-Arbeitsproben arbeiten werden. Die Schüler wählen anhand der Kriterienraster für jedes Fach ihre besten Arbeiten aus und formulieren ihre Begründungen und Lernziele schriftlich. Um die Schüler nicht zu überfordern, sollte der Zeitplan nicht mehr als ein Fach pro Klasse und Tag vorsehen.
6. Zu Beginn der „Portfolio-Bewertungs-Woche“ stellt der Klassen- bzw. Kurslehrer die Portfolio-Kiste für alle zugänglich in den Klassenraum. In dieser Woche tragen die Schüler ihre Portfolios für alle Fächer bei sich. Sie brauchen die Ausgangsbeispiele bzw. Arbeitsproben vom letzten Halbjahr, um vergleichen, begründen und Ziele formulieren zu können.
7. Die Schüler verwenden ihre Portfolios auch zur Planung, Vorbereitung und Durchführung schülergeleiteter Gespräche.

Wie helfe ich meinen Schülern, die Arbeitsergebnisse auszuwählen:

- ☒ Motivieren Sie Ihre Schüler. Gestalten Sie mit ihnen gemeinsam die Portfolio-Mappen für das erste Halbjahr.
- ☒ Suchen Sie eine schriftliche Aufgabe, die ein Schüler zu Beginn des Schuljahres angefertigt hat sowie ein zweites Arbeitsergebnis desselben Schülers, das gegen Ende des ersten Halbjahres entstanden ist. Es ist besser, wenn Arbeiten von einem Schüler aus einer anderen Klasse besprochen werden. Der Schüler sollte außerdem anonym bleiben. Kennzeichnen Sie die Arbeiten als „Ausgangsbeispiel“ und „Halbjahresbeispiel“.
- ☒ Fertigen Sie eine Overheadfolie an, die beide Beispiele nebeneinander zeigt.
- ☒ Schreiben Sie die Überschriften „Warum ich dieses Arbeitsergebnis gewählt habe“ und „Meine Lernziele für das zweite Halbjahr“ an die Tafel.
- ☒ Demonstrieren Sie den Schülern in einem Probedurchlauf das Verfahren, nach dem sie vorgehen werden. Vergleichen Sie dazu die beiden Beispiele und beziehen Sie sich dabei auf das Kriterienraster für gute schriftliche Arbeiten.
- ☒ Halten Sie Ihre Äußerungen unter der Überschrift „Warum ich diese Arbeitsprobe gewählt habe“ fest und notieren Sie, woran die Entwicklung und Fortschritte vom einen zum anderen Beispiel deutlich werden.
- ☒ Untersuchen Sie nun noch einmal das Halbjahresbeispiel und beziehen Sie sich dabei wieder auf das Kriterienraster. Machen Sie den Schülern klar, wo noch eine Verbesserung nötig ist.
- ☒ Notieren Sie diese Punkte unter „Meine Lernziele für das zweite Halbjahr“.
- ☒ Wiederholen Sie den Vorgang mit anderen Ausgangs- und Halbjahresbeispielen. Diesmal sollten die Schüler vergleichen und Sie notieren nur die Äußerungen der Schüler an der Tafel.
- ☒ Geben Sie Ihren Schülern die Ausgangsbeispiele, die Sie zu Beginn des Schuljahres von allen Schülern eingesammelt haben.
- ☒ Gehen Sie durch den Klassenraum und helfen Sie den Schülern, sich selbst einzuschätzen und ihre Lernziele für das nächste Halbjahr zu formulieren.

Aus einem Lerntagebuch

Formular für Schülerzeichnungen

Was habe ich gerne geliebt?

nicht gerne geliebt?

Bin ich geliebt worden? Wofür?

Was habe ich heute gelernt?

Was würde mich jetzt noch interessieren?

Heute bin ich mit mir zufrieden/nicht zufrieden, weil ich ...

aber die mechanische Methodenanwendung ist wirkungslos. Systematisch lassen sich fünf empirisch fundierte Hinweise zum Einsatz von Feedbackmethoden geben (vgl. Bastian u. a. 2005):

- Entscheidend für das Gelingen ist eine Haltung, wie sie auch für Individualisierung grundlegend ist: Neugier und Vertrauen in die Gestaltungskraft von Schülern.
- Wenn die Haltung stimmt, dann ertragen Verfahren erstaunlich viele Fehler und lassen trotzdem sehr hilfreiche Befunde entstehen.
- Wenn die Haltung nicht stimmt, dann produzieren auch technisch perfekte Instrumente Artefakte, weil jeder Schüler aber auch der Lehrer Gründe und Möglichkeiten zum Schummeln hat.
- Rückmeldeformen und -instrumente sollten nicht einfach von anderen Lehrern oder aus der Literatur übernommen werden, sondern in Gesprächen der eigenen Situation und Fragestellung angepasst werden.
- Rückmeldeformen und -instrumente sind dann wirkungsvoll, wenn die Beteiligten von deren Sinn überzeugt sind, weil sie sich davon Verbesserungen versprechen.

Feedbackarbeit als Gelingensbedingung von Individualisierung

Vor dem Hintergrund unseres Fallbeispiels und seiner Interpretation wird deutlich, dass Feedbackarbeit als bedeutende Gelingensbedingung eines individualisierten und kooperativen Unterrichts gelten kann:

Die Lernenden werden durch eine methodengeleitete individuelle Reflexion ihres Lernens darin bestärkt und trainiert, ihren Lernweg selbstständig zu gestalten; sie arbeiten sich damit eine Voraussetzung für die Realisierung der mit Individualisierung und Kooperation angestrebten Selbstregulation des Lernens.

Die Lernenden werden durch die methodengeleitete öffentliche und gemeinsame Reflexion mit dem Lehrenden in der Haltung bestätigt, dass der Unterricht ein Gemeinschaftswerk ist, für das die Mitverantwortung tragen, und sie werden in der Fähigkeit trainiert, auf die Gestaltung des Lehr-Lernprozesses Einfluss zu nehmen.

Die Lehrenden bekommen Informationen darüber, welche Arrangements beim Lernen helfen und welche nicht, was die Gründe sind und welche Konsequenzen daraus zu ziehen sind.

Die Lernumgebung wird Thema sowohl der individuellen als auch der öffentlichen Reflexion; sie kann durch die Feedbackarbeit konstruktiv verbessert werden.

Die Zielscheibe ermöglicht die Beschreibung, Dokumentation und Reflexion des Lernens in der Lehr-Lern-Gemeinschaft auf der Basis der individuellen Beobachtung.

Dazu findet – in diesem Fall jede Woche – eine Feedback-Klassenratsstunde statt. Die Schüler lesen zunächst ihre Tagebucheinträge und fertigen eine individuelle Zielscheibe an, in der sie auf der Basis ihrer täglichen Beobachtungen eine individuelle Wochenbilanz ziehen. Diese Bilanz veröffentlichen sie dann durch das Kleben von Punkten auf einer großen Zielscheibe. Danach finden Interpretationsgespräche über das Zielscheibenbild der gesamten Lerngruppe statt – zunächst in Kleingruppen und dann im Plenum. Die Gespräche dienen der öffentlichen und damit auch vergleichenden Reflexion der Erfahrungen und so der gemeinsamen Entwicklung von Konsequenzen. Sie erreichen recht schnell ein Niveau, das die Lehrerinnen und den Lehrer überrascht.

Lehrer: Also ich war sehr beeindruckt von der Gruppenarbeit zum Zielscheibenbild, von den Formulierungen, die ich einigen Schülern gar nicht zugeordnet habe. Sie sprechen dann darüber, woran könnte das liegen, dass jemand da außen seine Punkte gemacht hat – und zwar sehr ruhig, auf hohem Reflexionsgrad, ja – richtig verständlich.

Im Laufe des Prozesses wird das methodische Arrangement modifiziert und verfeinert. So wird beispielsweise vereinbart, dass sich die Klasse alle 14 Tage auf nur ein Segment der Zielscheibe konzentriert. Im Zuge dieser Arbeit und der Reflexion der Arbeit werden die Zielvorstellungen für die Lehrer und die Schüler genauer formuliert:

- Die Schüler sollen in Laufe der Gruppenarbeit zur Zielscheibe nicht nur das Zielscheibenbild beschreiben, sondern die Gründe für das Ergebnisbild diskutieren, identifizieren und dem Plenum präsentieren.
- Die Wahrnehmung der Schüler für ihren Lernprozess soll geschärft werden, um sie längerfristig in die Lage zu versetzen, ihren Lernprozess selbst zu steuern.
- Die Zielscheibenkategorien werden um offene Fragen ergänzt. Sie sollen die Schüler zu Überlegungen anregen, unter welchen Bedingungen sie gut bzw. nicht gut lernen.

Feedbackmethoden

Die in unserem Beispiel verwendeten Feedbackmethoden sind inzwischen recht bekannt; weniger bekannt ist vermutlich ihre in diesem Fall vernetzte Nutzung. Ansonsten gilt für Feedbackmethoden das Gleiche wie für Methoden der Individualisierung und der Kooperation. Methodensammlungen mit Handlungsanleitungen liegen inzwischen vor,

Basisswissen Unterricht – Best of Jahreshaft

Johannes Bastian/Arno Combe

Feedback tut not!

Differenzierte Lehr-Lern-Formen brauchen das methodengeleitete Gespräch über Unterricht

Immer mehr Lehrerinnen und Lehrer erkennen in ihren Schülern Experten für Unterricht. Konsequenz: In Sachen Unterrichtsentwicklung wollen sie mehr auf diese Schüler hören – zum Beispiel mittels Lerntagebuch und Zielscheibe

- Wie erlebt jeder Einzelne sein individuelles Lernen?
- Wie erlebt jeder Einzelne sein Lernen in der Gruppe?
- Wie unterstützt der Unterricht bzw. das Material das Lernen?
- Was wollen die Beteiligten ändern, was wollen sie beibehalten?

Lerntagebuch und Zielscheibe begleiten den Unterricht

Die Lehrerinnen und der Lehrer, die von uns oben zitiert worden sind, haben sich vor diesem Hintergrund für eine Kombination von zwei relativ bekannten Feedbackinstrumenten entschieden: für das Lerntagebuch und die Zielscheibe sowie für deren systematische Verbindung.

Das Lerntagebuch dient dazu, das individuelle Lernverhalten zu beobachten, zu dokumentieren und zu reflektieren. Dafür enthält es Kategorien, anhand derer jeder einzelne Schüler am Ende jeder Stunde in drei bis fünf Minuten Eintragungen macht (siehe Kästen oben rechts).

Das Lerntagebuch fördert damit Fähigkeiten, die bei der Selbststeuerung des individualisierten und kooperativen Lernens von zentraler Bedeutung sind (vgl. Merzinger 2007):

- die Fähigkeit zur Entwicklung eines differenzierten Bildes vom eigenen Lernen,
- die Fähigkeit zur Selbstbeurteilung und zur Lernprozessüberwachung und
- die Fähigkeit zur Steuerung des eigenen Lernprozesses und zur Selbstaktivierung.

Basisswissen Unterricht – Best of Jahreshaft

stündnis „macht“ der Lehrer den Unterricht und die Schüler als „Konsumenten“ bewerten Teile davon, etwa den Vortrag, das Tafelbild, die Aussprache. Traditionell scheint es also um eine Umkehrung der Verhältnisse zu gehen, um Feedback als Bewertung der Lehrer durch die Schülerinnen und Schüler.

Dieses Feedbackverständnis ist lehrerzentriert. Es wird häufig von Vertretern der Politik und der Administration vertreten und gefordert, aber auch von Schülervertretungen, die ein flächendeckendes Schülerfeedback einführen. Von dieser Art Feedback ist hier nicht die Rede; wir meinen, dass damit lehrerzentrierte Konzepte stabilisiert und Widerstände gegen Feedback verstärkt werden.

Wer davon ausgeht, dass Unterricht eine Gemeinschaftsleistung ist – selbstverständlich mit unterschiedlichen Rollen und Verantwortlichkeiten –, der sollte Feedback als ein Instrument zur kooperativen Unterrichtsentwicklung nutzen (Bastian 2007, S. 114 ff.). Dabei versuchen Schüler und Lehrer mit Hilfe von Feedbackmethoden das Lernen und Lernen und seine Bedingungen besser zu verstehen und auf dieser Basis Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung zu vereinbaren. Ganz nebenbei hilft diese Praxis auch bei der Überwindung der notorischen Rückmeldearmut des Lehrerberufs.

Deshalb fragen Lehrer und Schüler in methodisch strukturierten Gesprächen, das heißt unter Einbezug von Feedbackinstrumenten, auf die wir gleich noch zu sprechen kommen:

- Was geschieht eigentlich im Klassenzimmer?

Ein Lehrer und eine Lehrerin stehen kurz vor der Übernahme einer fünften Klasse. Sie vertreten die Fächer Deutsch und Mathematik und bilden ein Klassenlehrerteam an einem Gymnasium. Sie planen, die bislang spontane Nutzung von Feedbackgesprächen zum Unterricht systematisch in ihr Konzept eines individualisierten und kooperativen Unterrichts zu integrieren. In einem Vorgespräch äußern sie erste Vorstellungen dazu:

Lehrerin: Das Thema „Mitbestimmung über Feedback“ finde ich interessant, ich probiere es schon mit Nachfragen: Wie zufrieden seid ihr, was können wir ändern? Wir reden auch regelmäßig im Stuhlkreis über den Unterricht.

Lehrer: Der „Pädagogischen Schulentwicklung“ entsprechend möchte ich Schüler als Experten für Unterricht ins Spiel bringen – das ist meine Motivation.

Schon in diesen beiden Aussagen werden Bezüge zwischen Individualisierung, Kooperation und Feedback deutlich: Das Potenzial von Feedback wird von den Lehrern darin gesehen, dem Einzelnen als Experten das Wort zu geben und seine Anregungen zum Unterricht in Aushandlungsprozesse der Gemeinschaft einzubringen. Kurz: Sie wollen mehr auf ihre Schülerinnen und Schüler hören.

Unser Feedbackverständnis

Dies in ein Konzept von Individualisierung und Kooperation integrierte Verständnis von Feedback als methodengeleitetes Gespräch über Unterricht unterscheidet sich von einem traditionellen Feedbackverständnis, dem wir heute immer noch begegnen. In diesem Ver-

Wie benotet man eine Gruppenarbeit?

Carmen Drüyen

Verfahren und Formen der Bewertung kooperativer Leistungen

Obwohl Noten fragwürdig sind, sind sie vielerorts das einzige Beurteilungsinstrument. Dabei gibt es mittlerweile eine Reihe von Alternativen. Gerade kooperativ erbrachte Leistungen erfordern eine neue und andere Bewertungspraxis

In Lehrerfortbildungen regieren Lehrkräfte und Lehrer immer begeistert auf die Methoden und Möglichkeiten kooperativen Lernens. Diese Begeisterung währt so lange, bis der Erste die Frage nach den Möglichkeiten der Bewertung der Schülerleistungen stellt. Plötzlich entstehen Unsicherheit und Zweifel. Aus Unsicherheit bei der Beurteilung von Schülerleistungen im kooperativen Unterricht nehmen Lehrkräfte Abstand davon, kooperative oder offene Verfahren im Unterricht regelmäßig einzusetzen (Renkl & Mandl 1995). Sie befürchten, Leistungen nicht mehr gerecht beurteilen zu können.

Um dem zu begegnen, ist eine ernsthafte und sorgfältige Auseinandersetzung mit einem veränderten Lern- und damit auch einem veränderten Leistungsbegriff erforderlich. Er führt zu vielschichtigen Ansätzen der Leistungsbeurteilung.

Lern- und Leistungsverständnis im kooperativen Lernen

Traditionell erfolgt Leistungsbeurteilung über Noten, die an der sozialen Bezugsnorm orientiert sind. Schon in den siebziger Jahren wies Ingenkamp (1974) auf die Fragwürdigkeit von Noten hin. Noten bewerten die Summe des Geleisteten und geben keinerlei konkrete Rückmeldungen. Noten vermögen kaum individuelle Lernfortschritte abzubilden und beziehen sich eher auf quantifizierbare Leistungsaspekte als auf die Qualität des erworbenen Wissens (vgl. Boenicke, Gestner, Tschira 2004). Die traditionelle Beurteilung durch Noten hat sich allerdings so

sehr etabliert, dass Klassenarbeiten, Kurztests oder mündliche Noten selten grundsätzlich kritisiert werden. „Ein traditionell enger Leistungsbegriff wird in diesem Sinne auch weniger hinterfragt als ein pädagogischer Leistungsbegriff.“ (Bohl 2004, S. 31)

Ein erweitertes Lernverständnis geht über die Vermittlung reinen Wissens hinaus, das heißt neben den Erwerb fachlich-inhaltlicher Kompetenz tritt der Erwerb sozial-kommunikativer Kompetenz, methodisch-strategischer Kompetenz und von Selbst- und Persönlichkeitskompetenz (vgl. Bohl 2006). Winter (2004) benennt als Leitzgedanken neuen Lernens höhere Selbstständigkeit und Eigenverantwortung, Orientierung auf die Lernprozesse, Hinwendung zu komplexen, alltagsnahen Aufgaben und Demokratisierung. Wenn Lernen auch auf die Ausbildung von Selbst- und Sozialkompetenz ausgerichtet ist, müssen Unterricht und Bewertung folgende Aspekte berücksichtigen: Stärkung von Methodenkompetenz, Lernende als Helferinnen und Helfer, Stärkung der Selbstbewertungsfähigkeit, schrittweise Übernahme von Verantwortung für Lernen und Metasprache über Unterrichtsmethoden und -ziele (vgl. Gudjons 2003). Kooperatives Lernen beinhaltet alle zuvor aufgeführten Aspekte veränderten Lernens.

Der Leistungsbegriff ist in diesem Sinne verbunden mit einem hohen Anspruchsniveau, und Erwartungen müssen klar formuliert sein. Differenzierte Kompetenzen müssen differenziert gefördert und zurückgemeldet werden; neben die Beurteilung und Kontrolle treten Förderung und Beratung.

Im Blick auf die individuelle Verantwortlichkeit der Einzelnen für ihre Lernfortschritte kann auch bei Verwendung kooperativer Arbeitsformen nicht auf die Überprüfung in-

dividueller Leistungen verzichtet werden. Im Vorfeld können die Lernenden mit Hilfe kooperativer Verfahren Sachverhalte üben und sich in gegenseitiger Unterstützung Wissen aneignen, indem sie etwa gemeinsam Vokabeln lernen, Lese- oder Textverständnisübungen machen, Rechtschreibung oder Fakten entziehen. Dieses Wissen ist nach Abschluss der Lernphase individuell abfragbar. Die hier verwendeten diagnostischen Instrumente sind standardisierte oder nicht-standardisierte Tests, Klausuren oder andere mündliche Abfragen. Die Bewertung erfolgt in der Regel durch die Lehrkraft.

Die Bereitschaft zur Übernahme individueller Verantwortung korreliert mit motivationalen Aspekten, also der Leistungsbeurteilung der Einzelnen. Hierbei spielt das Selbstkonzept, insbesondere der Aspekt der Selbstwirksamkeit, eine große Rolle. Formen selbstregulierten Lernens unterstützen in hohem Maße die Entstehung eines positiven Selbstkonzepts. Studien haben signifikante Korrelationen zwischen Selbstkonzept, Variablen und Leistung ergeben, sie zeigen, dass hohe Selbstwirksamkeit zu effektiveren und tiefenverarbeitenden Lernstrategien, die Wissensverarbeitungsprozesse fördern, führt. Über Verfahren zur Selbstkontrolle und Selbstbeurteilungen der Eigenanteile an einer Gemeinschaftsarbeit lernen SchülerInnen und Schüler, ihre Leistungen zu reflektieren und zu dokumentieren.

In diesem Zusammenhang gewinnt die individuelle Bezugsnorm an Bedeutung. Lernprotokolle und -tagebücher und Portfolios können hier als Grundlage der Beratung genutzt werden. Selbstbeurteilung führt zur Entwicklung von Metakognitionen. Festgehaltenen Beobachtungen können im Rahmen von kooperativen Lernsequenzen auch mit den Beobachtungen der anderen Gruppenmitglieder abgeglichen werden. Anhand dieser Aufzeichnungen kann die Lehrkraft Gespräche mit den Einzelnen führen und ihre eigenen Beobachtungen und Bewertungen einbringen. Wenn die beobachtete Lehrkraft und die Lernenden auf der Grundlage derselben Kriterien beobachtet werden, werden diese Gespräche strukturiert und zielführend erfolgen können. Der Abgleich zwischen Fremdevaluation und Selbstbeurteilung führt zur Ausbildung von Metasprachen, die im Anschluss eingesetzt und erneut evaluiert werden. Diese Metasprachen können sowohl die Arbeitsorganisation (zum Beispiel Zeitmanagement) als auch Arbeits- und Lerntechniken (zum Beispiel Lesestrategien) betreffen (vgl. Brunstein/Spörkel 2006). Hierbei können sich die Lernenden auch gegenseitig kontrollieren und beraten.

Basisswissen Unterricht – Best of Jg. 3/1

Wenn am Ende eines Arbeitsprozesses ein gemeinsames Produkt erstellt wurde, ergibt sich die Schwierigkeit, ein Produkt beurteilen zu müssen, bei dem nicht sicher zu bestimmen ist, wie stark und gut sich die Einzelnen in die Arbeit eingebracht haben. Probleme treten auf, wenn Gruppenmitglieder nicht bereit oder in der Lage waren, individuelle Verantwortung zu übernehmen. Während die Leistungsschwäche von dieser Arbeitsform in der Regel profitieren, akzeptieren gute Schüler häufig nicht, dass sie eine schlechtere Note bekommen, weil die anderen ihre Arbeit nicht angemessen getan haben, oder sie beklagen, dass sie für die anderen mitarbeiten mussten. Um dies zu vermeiden, wird dann häufig die Gruppenarbeit nur als allgemeine, positive Tendenz in die Leistungsbeurteilung aufgenommen (vgl. Winter 2004). Damit wird man jedoch den erbrachten Leistungen ebenso gerecht.

Neben der individuellen Verantwortung wird in diesem Zusammenhang die positive Abhängigkeit bedeutsam. Individuelles Verhalten kann mit einem Bonusplan für die Gruppe verbunden werden. Jedes Gruppenmitglied erhält zusätzlich zu seinen selbst erworbenen Punkten Bonuspunkte, wenn die Gruppe im Durchschnitt einen von der Lehrkraft zuvor festgesetzten Punktwert überschritten hat und kann dadurch die individuelle Note ggf. verbessern. Bonuspunkte können auch verteilt werden, wenn die Punktwerte aller Gruppenmitglieder über einem zuvor definierten Wert liegen. Eine gute Leistung aller Gruppenmitglieder kann so die

Eine gute Leistung aller kann die Einzelleistungen verbessern, eine schlechte Einzelleistung sollte jedoch nicht zu Lasten der anderen Gruppenmitglieder gehen

Einzelleistungen verbessern, eine schlechte Einzelleistung geht jedoch nicht zu Lasten der anderen Gruppenmitglieder. Kooperation wird somit nur belohnt, nicht aber bestraft (vgl. Vermette 1998).

Andererseits haben positive Erfahrungen damit gemacht, jeder Stamgruppe für ihr gemeinsames Produkt eine gemeinsame Note in Notenpunkten zu geben. Die Gruppenmitglieder multiplizieren den Notenwert dann mit der Anzahl der Beteiligten und verteilen untereinander die Notenpunkte. Das Ergebnis wird der Lehrkraft dann mitgeteilt. Auf diese Form des demokratischen Vorgehens von Noten muss die Lehrkraft allerdings hinwirken, auch hier sind Kriterien für die Schüler bedeutsam.

Vermette (1998) verweist auch auf die Möglichkeit, gut kooperierenden Gruppen zu

gestatten, Teile von Tests gemeinsam zu bearbeiten. Allerdings müssen die Aufgaben dann so zugewiesen werden, dass die Gruppenmitglieder sich zwar beraten können, trotzdem aber zu eigenen Lösungen kommen müssen. So können etwa Tests in Literatur oder Geometrie die Darstellung von Zusammenhängen oder Ereignissen aus unterschiedlichen Perspektiven verlangen.

Ein weiteres Grundelement ist die direkte Interaktion. Haben alle in der Gruppe an der Erreichung des gemeinsamen Ziels Verantwortungsvoll mitgearbeitet und darauf vertrauen können, dass die Anderen ihre Aufgaben im Blick auf ein gemeinsames Produkt erledigt? Haben die Einzelnen zielführend miteinander kommuniziert? Die Bewertung oder Einschätzung solcher Prozesse erfolgt am besten über strukturierte oder unstrukturierte Beobachtungen oder Einschätzungen anhand von Skalenurteilen. Als besonders wertvoll hat sich in diesem Zusammenhang erwiesen, dass Schüler lernen, diese Prozesse selbst einzuschätzen und zu bewerten und auf dieser Basis die Optimierung ihrer Zusammenarbeit zu planen.

Nach Bohl (2004) ist ein Merkmal des pädagogischen Leistungsbegriffs, dass Leistung auf dem Aufbau einer vertrauensvollen Beziehungsstruktur gründet. Um in unterschiedlichen Unterrichtssituationen angemessen miteinander kommunizieren zu können, müssen die Lernenden über soziale Kompetenzen verfügen. Formen der sozialen Interaktion sind hier sorgfältig über Methoden des kooperativen Lernens einzu-

üben und können gleichermaßen von Lehrenden und Lernenden eingeschätzt und bewertet werden. Durch den Aufbau einer Kultur der Selbstreflexion und der gemeinsamen Reflexion wird dieser Prozess maßgeblich unterstützt. Die Lernenden erhalten Beobachtungsbogen, die ihnen Selbst- und Fremdbeobachtung ermöglichen.

Integrativer Bestandteil des kooperativen Lernens ist in diesem Sinne die Gruppenevaluation. Hierzu benötigen die Beteiligten klare Kriterien, beispielsweise in Form von Regeln, die beobachtbare Verhaltensweisen verdeutlichen und vorzugsweise gemeinsam erarbeitet werden. Sobald es Kriterien gibt, kann sowohl der Grad als auch die Qualität der Zielerreichung bezogen auf den Einzelnen und auf die Gruppe bestimmt werden. Während im herkömmlichen Unter-

petenzen sind sie ebenso aufgeführt, die Möglichkeiten der Ermittlung, der Selbststeuerung und Unterstützung durch differenzierte Rückmeldungen auszuüben und zum Wohle ihrer Schüler anzuwenden.

Kooperatives Lernen als Chance

Ein Fortschritt in der Bewertung von Leistungen ist schon erzielt, wenn die Noten nicht alleine durch die Lehrkraft gesetzt werden, sondern die Lernenden vor dem Hintergrund einer gemeinsamen Entwicklung einer komplexen Leistungskultur an der Notengebung beteiligt werden bzw. deren Kriterien kennen.

Die Angst vor ungerechter Bewertung bleibt dann bestehen, wenn die Benotung der Ergebnisse aus der Gruppenarbeit die einzige Form der Auseinandersetzung mit der Schülerleistung bleibt und wenn Unterricht so aufgelegt ist, dass nur Gruppenergebnisse abgefragt werden, ohne die Leistungen der Einzelnen gleichermaßen in den Blick zu nehmen. Guter Unterricht enthält sowohl Elemente geschlossener als auch offener Unterrichtsstunden (vgl. Gudjons 2003). Je vielfältiger das Angebot, desto stärker profitieren Lernende davon. Dementsprechend muss auch die Kultur der Leistungsbeurteilung vielfältig sein und ein breites Spektrum aufweisen. Solange eine Funktion von Schule in der Selektion besteht, werden Lehrkräfte nicht um die Einteilung von Noten umhinkommen. Doch mit Blick auf die weiteren Funktionen von Schule im Sinne einer Stärkung individueller Fähigkeiten und personaler Kompetenzen

Lehrkraft ausgewählt werden und nicht allein ihr Expertenwissen vermitteln dürfen. Zur Beurteilung der Schülerleistungen können während der Präsentation vorbereitete Beobachtungsbögen von den Schülern und Schülern und der Lehrkraft ausgefüllt werden. Diese Beurteilungsbögen können auch von den Lernenden bei der Präsentation in ihren Stammgruppen benutzt werden. Anhand vorbereiteter und skalierteter Bögen können Umfang, Inhalt und Aufbau, Richtigkeit, Anschaulichkeit, Verständlichkeit, Kompetenz und Körpersprache eingeschätzt werden (vgl. Rummel 2006).

Während der Arbeit in den Gruppen kann die Lehrkraft die Lernenden beobachten und sich Notizen zur Organisation und Arbeitsweise der Gruppen machen. Diese Beobachtungen kann sie den Gruppen anschließend in einem Feedback mündlich oder schriftlich mitteilen. Sie kann ihre Aufmerksamkeitskraft auch auf Einzelleistungen lenken und ihre Beobachtungen zurückmelden. Neben sachbezogenen Leistungen können sozial verhaltensweisen beobachtet und eingeschätzt werden.

Im Laufe einer Gruppenarbeitsphase kann eine Lehrkraft sich auch zu einzelnen Gruppenmitgliedern setzen und sich im Gespräch Einblick in deren Kenntnisse und Wissensstand verschaffen.

Anzeige

Das Friedrich Jahresheft 2002

Das Stichwort „Disziplin“ verweist auf zentrale Fragen der Gestalt von Schule und der Bedingungen gelingenden Lehrens und Lernens. In der Schule muss die dafür notwendige Anstrengung gemeinsam von Lehrkräften und Schülern mit Schülern und Schülern erbracht werden. Lernen wird im Unterricht überhaupt erst möglich, wenn der Schulleitung weitgehend störungsfrei verläuft. Dafür ist sowohl Gruppen- als auch Selbstdisziplin nötig.

Wie nützlich wohlüberlegte Ordnungen und Gewohnheiten sein können, aber auch welche neuen Lösungswege Kolleginnen und Kollegen in der Praxis gehen, zeigt das Friedrich Jahresheft Disziplin.

Die Autoren berichten aus ihrer eigenen Erfahrung, wie sinnvolles Handeln im Rahmen von schülergerechter Unterrichtsorganisation gelernt werden kann. Hier erfahren Sie, welche Methoden sich eignen, um größere Störungsfreiheit zu erreichen und wie z.B. auch die Schülervertretungen zur Verbesserung des Schulklimas beitragen können.

Disziplin
Sinn Schaffend – Lehren gehen – Konflikte bearbeiten
DIN A4, 144 Seiten
Bestell-Nr. 590020, € 11,- (€ 18,50)

Telefon: 05 11/4 00 04-150
Fax: 05 11/4 00 04-170
freeservice@friedrich-verlag.de
Alle Preise zzgl. Versandkosten, Stand 2010



Sie möchten gleich bestellen?
Unser Leserservice hilft Sie gern!

www.friedrich-verlag.de

run geht, zu einem gemeinsamen Ergebnis zu gelangen. Hierzu kann sie den Gruppenmitgliedern Rückmeldung geben.

Wenn die Lehrkraft nur wissen möchte, wie gut die Gruppenmitglieder gearbeitet haben, reicht es, die Placemats einzusammeln und zu bewerten. Benötigt sie allerdings die Gruppenergebnisse zur Weiterarbeit in der Stunde, wird sie die Gruppen auffordern, ihre Ergebnisse zu präsentieren. Die Lernenden müssen also nicht nur ihr Wissen unter Beweis stellen, sondern auch ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten vorzeigen und ggf. Ergebnisse angemessen vorzutragen und ggf. auch zu visualisieren. Auch diese Fähigkeiten und Fertigkeiten können bewertet werden. Hat die Lehrkraft vorher gemeinsam mit der Klasse Kriterien entwickelt oder die- sie zumindest selbst verdeutlicht, können die Leistungen jetzt auch durch die Gruppenmitglieder oder die Klasse eingeschätzt und miteinander verglichen werden.

Beim Erteilen von Rückmeldung sollten die Lernenden sowohl Kriterien für die Güte des Produktes oder des Vortrags kennen als auch angemessene Formen der Rückmeldung benutzen können, indem sie nicht personenbezogen urteilen, sondern sach- und kriterienbezogen. Rückmeldung kann verbal gegeben werden oder in Form von Punktwerten, die allerdings begründet werden müssen.

Eine anspruchsvolle und komplexe Form der Gruppenarbeit ist das **Gruppenpuzzle**. Es verlangt in der Durchführung zahlreiche und anspruchsvolle Kompetenzen von den Beteiligten. Es ist also wichtig, dass die notwendigen Einzelkompetenzen im Vorfeld gut eingeübt wurden.

Ebenso wichtig ist die Zusammensetzung der Gruppen. In jeder Expertengruppe sollte mindestens ein leistungsstarkes Mitglied sein. Auch müssen klare Kriterien in Bezug auf die Vollständigkeit, Richtigkeit und Verständlichkeit der zu erarbeitenden Informationen gegeben werden oder bekannt sein (vgl. Rummel 2006).

Je nach Komplexität der Inhalte oder Kompetenz der Gruppenmitglieder kann die Lehrkraft die Ergebnisse der Expertengruppen kontrollieren und bewerten, sie kann also wesentliche Korrekturen vornehmen und Hilfestellungen geben und auch Einblick in den Leistungsstand der Gruppe nehmen. Nach der Arbeit in der Expertengruppe kommen die Mitglieder in ihren Stammgruppen wieder zusammen. Um sicherzustellen, dass das notwendige Wissen aus den Expertengruppen auch bei allen Lernenden angelangt ist, kann eine Gruppe aufgefordert werden, die Gesamtergebnisse exemplarisch zu präsentieren. Es können auch Gruppenmitglieder mehrerer Gruppen aufgefordert werden, jeweils Teilaspekte zu präsentieren, wobei die Vortragenden nach Zufall oder durch die

So können Schülerinnen und Schüler lernen, ihren Lernprozess individuell oder gemeinsam zu steuern und schon vor der abschließenden Lernerfolgskontrolle, etwa der Klassenarbeit, Rückmeldung über ihre Leistungsfähigkeit erhalten.

Offene Unterrichtsverfahren tragen durch die Erstellung und Veröffentlichung von Kriterien zu einer veränderten Transparenz von Unterrichtszielen, -verfahren und Bewertungskriterien bei. Weinert (1996) zeigt auf, dass die Qualität von Lernprozessen erhöht wird, wenn der Erwerb metakognitiver Fähigkeiten gesteigert werden kann. Lernende, die die Ziele bekannt sind, auf die sie hinarbeiten, die Einsicht in den Einfluss auf die Art und Weise des Lernprozesses haben und denen die Kriterien der Bewertung ihrer Leistungen klar sind, können konstruktiv an ihren Lernfortschritten arbeiten. Dies

Solange eine Funktion von Schule in Selektion besteht, werden Lehrerinnen und Lehrer nicht um die Einteilung von Noten umhinkommen

gibt ihnen Sicherheit und die Chance der Verbesserung, sie können sich rechtzeitig Hilfe holen. So werden sich dann auch die Leistungen einer Lerngruppe insgesamt erhöhen lassen.

Leistungsbewertung am Beispiel Placemat und Gruppenpuzzle

Beim Placemat wird ein großes Blatt so unterteilt, dass in der Mitte ein großes Rechteck gezeichnet wird und der Rand in vier Teile unterteilt wird. Die Gruppenmitglieder halten zunächst in ihren Ecken am Rand ihre Gedanken, Ergebnisse oder Stichworte fest. Hierbei kann es sich sowohl um eine Brainstorming handeln als auch eine gezielte Abfrage von Wissen, etwa bei Hausaufgabenkontrolle.

Anschließend tauschen sich die Gruppenmitglieder über ihre Ergebnisse aus und einigen sich, was in der Mitte festgehalten werden soll. Die Lehrkraft erhält also Einblick in Einzelleistungen und die Gruppenleistung. Wenn die Schülerinnen und Schüler ihre Anteile namentlich kennzeichnen, kann sie nachvollziehen, wie stark die einzelnen quantitativ und qualitativ beteiligt waren und welche Leistungen in der Gruppe nennenswert eingeflossen sind. Schon während der Bearbeitung des Placemat durch die Lernenden kann sie beobachten, wer zügig und konzentriert arbeitet. Sie kann auch beobachten, wie die Schülerinnen und Schüler miteinander kommunizieren, wenn es da-

rich Bewertungen durch den Lehrer vorgenommen werden, können Schülerinnen und Schüler im Rahmen des kooperativen Lernens durch die Schaffung und Kenntnis von Kriterien der zu erbringenden Leistung in die Bewertung einbezogen werden. Dies erfordert allerdings ein konsequentes und gut strukturiertes Einüben der dazu notwendigen Fähigkeiten.

Leistungskriterien in offenen Unterrichtsverfahren

Bewertungen, Einschätzungen und Rückmeldungen können auf vielfältige Art erfolgen. Neben der gebräuchlichsten Form, der Erteilung von Noten, gibt es verbales Feedback in schriftlicher oder mündlicher Form. Schriftliches Feedback kann durch freie Formulierungen erfolgen oder anhand

Solange eine Funktion von Schule in Selektion besteht, werden Lehrerinnen und Lehrer nicht um die Einteilung von Noten umhinkommen

von Kriterienrastern. Je klarer die Kriterien für eine Leistung definiert und differenziert sind und je mehr die Lernenden an Entwicklung und Einsatz der Bewertungsmaßstäbe beteiligt werden, desto höher ist die intersubjektive Überprüfbarkeit von Bewertungen. Taxonomien (vgl. Bloom oder Gagné) können helfen, Anforderungsniveaus des zu erwerbenden Wissens zu verdeutlichen. Wenn es klare Maßstäbe und Überprüfkriterien gibt, selbst wenn sie möglicherweise nur an der Bezugsgruppe (Klasse) ausgerichtet sind, erhöhen sich in der Regel Leistungsbeurteilung, Arbeitszufriedenheit und die Fähigkeit zur Selbstkontrolle. Kriterien helfen auch, eine rücksichtsvolle und einflussreiche Rückmeldekultur aufzubauen. „Unterrichtsformen in denen Schülerinnen und Schüler selbstständig agieren, sind komplex, anspruchsvoll und keinesfalls spannungsfrei. Sie bedürfen einer regelmäßigen Vergewisserung.“ (Bohl, S. 82)

„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 in den Unterrichts aufzunehmen.“ (Winter 2004) Demnach müssen Lernende sowohl in Bezug auf ablaufende Prozesse und zu erwerben- den Kompetenzen als auch in Bezug auf die Inhalte lernen, Kriterien der Bewertung zu entwickeln und diese dann auf ihr individuelles und gemeinsames Lernen anzuwenden.

Zensuren – oder was?

Flexible Lösungen für eine alte Streitfrage

Zensuren sollen objektiv, transparent und gerecht sein – was sonst? Kritiker bezweifeln das und haben gute Argumente. Vorerst scheint die Macht der Zensuren ungebrochen zu sein. Aber unterhalb dieser Zahlen-Ebene entwickeln sich vielfältige Formen eines anderen, flexibleren Umgangs mit Leistungen. Sind wir auf dem Weg zu einer veränderten Unterrichts- und Bewertungskultur?

ANNEMARIE VON DER GROEBEN

»Zensuren – oder was?« Wer so redet, kann ein Verteidiger der Noten sein, der diesen Satz als provokative Scheinfrage versteht: Es gibt keine vernünftige Lösung für das Problem der Leistungsbewertung, also lässt uns bei der bewährten alten bleiben. Für einen Kritiker hingegen wäre die Lesart ganz anders: Die Unzulänglichkeit von Noten ist hinreichend bekannt, also lässt uns endlich nach vernünftigen Alternativen suchen.

Die gegenwärtige Situation in unseren Schulen scheint keinem von beiden Recht zu geben. Zensuren halten sich hartnäckig, ungeachtet aller Forschungsergebnisse, mit denen die Kritiker argumentieren. Zugleich mehrten sich die Beispiele für einen anderen, flexibleren Umgang mit Leistungen. Der Wunsch, Kindern und Jugendlichen individuell gerecht zu werden, führt zu einem Rückgang an neuen Entwicklungs- und neuen Formen der Leistungsbeurteilung und -bewertung.

Wie ist dieser Widerspruch zu erklären?

Leistung – oder was?

Hier ein gedachtes Unterrichtsbeispiel. Jahrgang 5, im Biologieunterricht geht es um das Thema »Haustiere«. Die Kinder sollen den Körperbau einiger Tiere in Abhängigkeit von ihrer Umwelt und ihren Verhaltensweisen verstehen lernen, grundlegendes

Wissen erwerben und die Bedeutung der Tiere für den Menschen reflektieren. Das zu erwerbende Wissen wird methodisch vielfältig angeboten, gesichert und vertieft, das erworbene Wissen mit einer Klassenarbeit abgeprüft.

In einer anderen Schule wird das gleiche Thema im gleichen Jahrgang als fächerverbindendes Projekt angelegt. Die Kinder führen ein Lesetagebuch zu einer gemeinsamen Lektüre, ordnen sich Spezialistengruppen zu, die später den anderen über »ihre« Tier berichten werden, schreiben eigene Geschichten, debattieren mit Experten über Tierschutz, besuchen ein Tierheim, üben ein selbst geschriebenes Theaterstück ein, in dem die Tiere zu Wort kommen. Am Ende steht eine Präsentation vor den Eltern mit einer Ausstellung, Vorträgen und einer Aufführung.

In beiden Fällen orientieren die Lehrkräfte sich und ihr professionelles Handeln an dem Ziel, die Schülerinnen und Schüler zu guten Leistungen zu befähigen. In beiden Fällen orientieren sie sich auch an Lehrplangvorgaben, an klaren Erwartungen und transparenten Bewertungskriterien. Beiden Unterrichtsmustern liegen jedoch unterschiedliche Vorstellungen zugrunde, was als Leistung zu werten ist, wie Lernprozesse im Hinblick darauf angelegt werden sollten, allgemein: was guter Unterricht ist. Darum sind auch in beiden Fällen die Leistungserwartungen und die Bewertungskriterien unterschiedlich.

Die unterschiedlichen Entwicklungstendenzen auf dem Gebiet der Leistungsbewertung und die widerstrebenden Argumente ihrer Befürworter sind also keineswegs Ausdruck eines vorübergehenden Aufflammens Streits, der sich irgendwann von selbst erledigt, sondern liegen in der Natur der Sache und verweisen auf grundlegende Fragen. Im Kern steht die Doppelnatur des Lernens und jeder Leistung als individueller Prozess, der in der Regel zu einem nachweisbaren Ergebnis führt.

Leistung ist ein Prozess: wie kann dieser so angelegt werden, dass möglichst alle Schülerinnen und Schüler gute Leistungen erzielen können und wie kann dieser Prozess der individuellen Aneignung begleitet und gewürdigt werden? Wie können unterschiedliche Verstehenswege und Aneignungsformen im Unterricht angeboten werden? Welche Rolle spielen Eigenverantwortlichkeit und soziales Miteinander? Wie viel Freiraum soll es geben: für Umwege, für eigenwillige, unerwartete Lösungen, für »Querdenker«, für Kreativität und Imagination? Wie gehen wir mit Fehlern um? Was folgt aus alledem für die Leistungsbewertung?

Leistung wird am Ergebnis sichtbar: Was kann/muss von allen erwartet werden? Wie wird der Prozess der Aneignung von vorab definierten Zielen abgeleitet und nach welchem Maßstab werden die Punkte bewertet?

Lehrerinnen und Lehrer werden ihren Unterricht sehr unterschiedlich gestalten und mit Schülerleistungen sehr unterschiedlich umgehen, je nachdem welche dieser Prioritäten sie höher gewichten. Was als Leistung im Unterricht angelegt und später bewertet wird, ist abhängig: nicht nur von gesellschaftlichen Erwartungen, gesetzlichten und inhaltlichen Vorgaben, sondern auch vom Selbstverständnis und Ethos der Schule, vor allem vom Selbstverständnis und der Verantwortung des einzelnen Lehrers, der einzelnen Lehrerin. »Leistung ist ein Konstrukt« (Winter 2000, S. 108), ein Ergebnis von Entscheidungen, die ihrerseits in einem umfassenden Kontext stehen. »Leistung ist nie konstituiert sich erst über den gemeinsamen Verständigungsprozess« (Bohl 2004, S. 28). Das gilt im erweiterten Sinne auch für die Leistungsbewertung. Es ist also nicht verwunderlich, dass die Diskussion darüber nicht verstummt.

Gerechtigkeit – oder was?

Auf dem Weg zur richtigen Schreibung gibt es bekanntlich Stufen, die von allen Kindern durchlaufen werden, jedoch in unterschiedlicher Weise. Jahrgangsnormen sind Durchschnittwerte, denen die individuellen Entwicklungen oft keineswegs entsprechen. Angenommen ein Kind mit schwachen Rechtschreibleistungen, das in einem Test-Diktat 25 Fehler machte, hat sich durch intens-

sive Arbeit auf 15 verbessert und liegt damit immer noch unter der Note »ausreichend«. Ist es gerecht, diesem Kind seine Lernleistung und seine ausgewiesenen Fortschritte durch ein »Mangelhaft« zu quittieren? (ebd., S. 43).

Dieses schon fast abgegriffene Beispiel soll den bekannten Normenkonflikt in der Bewertung schulischer Leistungen beleuchten und damit ein weiteres Spannungsfeld. Gemessen an seinem Entwicklungstand, also an der Individualnorm, hat das Kind eine gute Leistung gezeigt, gemessen an der Sachnorm jedoch eine mangelhafte. Wie es in seiner Klasse »steht«, hängt von deren Durchschnittsleistung ab, wird also nach einer Gruppennorm bewertet. Diese aber ist extrem kontextabhängig. Neuere Ergebnisse zeigen die Brisanz dieses Problems: Die in Hamburg durchgeführte LAU-Studie (Lehmann et al. 1997) hat ergeben, dass die guten Leistungen von Kindern in einem besonders belasteten Stadtteil in etwa den mit »mangelhaft« benoteten von Schülerinnen und Schülern aus einem Nobel-Vorort entsprechen. Diese Befunde sind eher durch weitere Studien erhärtet worden. Schon Schulanfänger weisen hinsichtlich ihrer Lern- und Leistungsentwicklung Unterschiede auf, die mehreren Jahren entsprechen. »Die Unterschiede in den Eingangsvoraussetzungen korrelieren mit sozialer und ethnisch-kultureller Herkunft« (Baumert 2006, S. 42). Diese Einflüsse werden durch ein selektives Schulsystem verstärkt. So »ergibt

Zensuren halten sich hartnäckig, ungeachtet aller Forschungsergebnisse, mit denen die Kritiker argumentieren.

terrichtet und die sprachlichen Fortschritte und Leistungen von Schülern mit Migrationshintergrund mit einer guten Note bewertet, obwohl diese Ergebnisse von denen der Jahrgangsbesten aus anderen Schulen weit abweichen? Ist ein Sportlehrer gerecht, der eine bestimmte Laufleistung für die Note Drei festlegt und dabei den trainierten Läufer, der diese Leistung locker und ohne Anstrengung bringt, ebenso bewertet wie einen übergewichtigen und unbefohlenen Mitschüler, der sich angestrengt und sein Bestes gegeben hat?

Auch die Frage nach der Gerechtigkeit von Zensuren verweist also auf die viel grundsätzlichere, wie wir Kindern und Jugendlichen in ihrer Unterschiedlichkeit gerecht wer-



den, ihr Lernen individuell begleiten, fördern und würdigen und die bestehende systemische Benachteiligung abbauen können.

Transparenz – oder was?

Mehr Bildungsgerechtigkeit durch transparente Vorgaben, Qualitätskriterien und Kontrollen – auf diese Kurzformel lassen sich die gegenwärtigen vielfältigen Anstrengungen der Bildungsadministration zur Umsteuerung des Systems bringen. Bildungs- und Lernziele werden in Form von abprüfbarsten Kompetenzen definiert, für Hauptfächer gibt es Kernlehrpläne und Standards, für zentrale Lernstandserhebungen und Prüfungen Aufgaben und Bewertungsraster. Diese Instrumente werden und die ihnen zugrunde liegende Denkweise haben erhebliche Auswirkungen auch auf das alltägliche Unterrichtshandeln von Lehrerinnen und Lehrern und ihren Umgang mit Schülerleistungen.

Kritiker nennen vor allem drei Schwachpunkte:

- Fragwürdigkeit der Tests: In einer Presseerklärung des Grundschulverbands heißt es über die Vergleichsarbeiten in Jahrgang 4: (1) der Zufall entscheide über Erfolg oder Misserfolg, (2) wesentliche Schulleistungen seien ausgeklammert, (3) einige Aufgaben seien pädagogisch skandalös (*Barnitzky* 2005). Solche Tests sollen für mehr Transparenz sorgen, basieren aber ihrerseits auf nicht offenen gelegten Voraussetzungen.

Ist es gerecht, einem Kind seine ausgewiesenen Fortschritte durch ein »Mangelhaft« zu quittieren?

- Ein verengtes Lern- und Leistungsverständnis: Nach der bekannten Definition von *F. E. Weinert* sind Kompetenzen »bei Individuen verfügbare oder durch sie erlernbare, kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können«.

können» (Wehert 2001, 27 f.). Bin so komplexer Leistungsbegriff ist jedoch nicht oder nur teilweise in eine quantifizierende Testlogik überführbar. Anders gesagt: über wichtige Dimensionen der Leistung von SchülerInnen und Schullehrer gibt es in den Tests gerade keine transparenten Kriterien.

- Die Entscheidung der KMK, Regelstandards anstatt der von der Expertengruppe um *Klome* empfohlenen Mindeststandards einzuführen, Die Folge: Viele SchülerInnen und Schüler können die Standards nicht erreichen. Die neuen Verfahren spiegeln ihnen nach transparenten Kriterien, dass sie nicht mithalten können. Angesichts dieser Tatsache werden gegenwärtig neue Standards auf reduziertem Niveau entwickelt. Ob das zu mehr Bildungsgerechtigkeit führt oder diese Jugendlicht noch weiter marginalisiert, sei dahingestellt.

Die Einführung transparenter Vor-
ben und Kontrollen hat also die
didaktische Diskussion keineswegs

führung oder gar beendet, sondern nur angefangen. Das gilt auch und besonders für die Zensuren. Ihre Verantwortlichen verweisen u.a. auf die Allokationsfunktion der Schule, die eine frühzeitige Einbindung in gesellschaftliche Zuordnungen und Maßstäbe nahelege, sowie auf die Überlegenheit von Zensuren gegenüber markenpersonabhängigen Alternativen wie den Lernberichten. Ihre Argumente können bekannte Argumente mit neuen Befunden belegen: Zensuren seien nicht valide, nicht reliabel, nicht objektiv, nicht vergleichbar, nicht fair (*Arbeitsgruppe Lehrarbeit* 2006).

Pragmatismus und pädagogischer Mut – Antworten der Praxis

dieser sehr widersprüchlichen Position neu klären. Sie können sich der staatlichen Maßnahmen nicht widersetzen. Viele von ihnen wollen das auch nicht. Andere hingegen gehen von einem umfassenden soziologischen Leistungsverständnis aus und suchen nach alternativen Formen der Leistungsbegleitung und -bewertung in der Schulpraxis und

...schung, die es reichlich gibt. Sie fordern nicht, Zensuren abzuschaffen, was gegenwärtig wenig Chancen haben dürfte, sondern entwickeln eine neue Kultur im Umgang mit Schülerleistungen.

In diesem Heft wird an Beispielen gezeigt, was möglich ist, wenn Schulen ihr pädagogisches Selbstverständnis in eine »andere« Kultur der Leistungsbewertung umsetzen und wie diese – trotz der Zensuren und neben ihnen – vor Ort entwickelt werden kann. Die Schulen sind sehr unterschiedlich, stimmen aber darin überein, dass sie sich eben diese Aufgabe zum Programm machen. Viele von ihnen fühlen sich einem Ethos der Inklusion verpflichtet, wollen also die Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler nutzen, um eine Didaktik zu entwickeln, die Individualisierung mit Systematik verbindet und alle Schülerinnen und Schüler »mitzunehmen« ermöglicht (*v. d. Groeben 2008*). Dazu gehören unterschiedliche Entwicklungsschwerpunkte, die in diesem Heft an Beispielen dargestellt werden.

Leistungsbewertung als intersubjektiver Prozess

Individuelle Lernberichte sind wohl die bekannteste Alternative zu Zensuren. Sie erlauben differenzierte Rückmeldungen, ein genaues Eingehen auf den Lernprozess und hilfreiche Empfehlungen. Sie stellen aber auch hohe Anforderungen und sind notwendigerweise subjektiv gesehen. Das ändert sich, wenn dieses Verfahren intersubjektiv geöffnet wird und geschieht: Lernberichte werden im Team abgesprochen, sie richten sich an den Einzelnen und seine Lerngruppe und beziehen die Sicht der Schülerinnen und Schüler ein. *Wolfgang Vogelsänger* berichtet über Erfahrungen einer Schule, die diese Verfahren ausgearbeitet hat.

Leistungsbewertung im Projektunterricht

Im Projekt ist der Prozess der Aneignung breit und vielfältig angelegt, ermöglicht und erfordert eigene Entscheidungen und eigenes Handeln, selbstständiges, selbst verantwortetes Lernen, Kooperation und ein gemeinsames präsentiertes Produkt. Diese Unterrichtsform stellt Lehrerinnen und Lehrer vor hohe Ansprüche.

che. Das gilt auch für die Leistungsbewertung. »Sollen Projekte bewertet werden oder nicht?« (Bastian *et al.* 1980) Und wie soll das gehen, wenn alle Unterschiedliches tun und leisten? Sabine Geis zeigt am Beispiel eines Projekts, wie die Leistungsbewertung in das Projekt selbst einbezogen werden kann: durch gemeinsam entwickelte transparente Kriterien, durch das Feedback der Gruppe und individuelle Rückmeldungen der Lehrkraft.

Direkte Leistungsvorlage

Kritik an Zensuren bleibt folgenlos. Rühmte konkrete Alternativen. Barbara *von Vierling* hat das in seinem Buch *Die Kunst des Scheiterns* (Kösel, 2009) bekannten Buch »Leistung spricht für sich selbst« (1999) beispielhaft vor-geführt. Das Portfolio als Form der direkten Leistungsvorlage hat mittlerweile in vielen Schulen Einzug ge-halten. Es betont die Eigenverant-wortlichkeit der Schülerinnen und Schüler, macht Leistungsanfor-derungen und Rückmeldungen trans-parenz. Das kann nur gelingen in einem Kontext veränderten Ler-nens. In einem Gespräch zwischen *Felix Winter* und *Ulrike Michelsen* wird sichtbar, wie ein Ent-wicklungsprozess verlaufen kann, wenn eine Schule sich auf diesen Weg beibt.

Beteiligung von Schülerinnen und Schülern an der Leistungsbewertung

Wenn wir zu Selbstständigkeit, Mündigkeit und Verantwortung erziehen wollen, muss das Folgen für die Unterrichtsgestaltung haben. Vor allem können wir den so wichtigen Bereich der Leistungsbewertung nicht auslagern. *Renate Buschmann* zeigt in ihrem Beitrag, wie Schülerinnen und Schüler sich zunehmend bewusst und nach transparenten Kriterien um einen gerechten und fairen Umgang mit Leistungen bemühen, wenn ihnen diese Verantwortung zugestanden und zuvertrout wird.

Individuelle Förderung und Leistungsbewertung

Schülerinnen und Schüler mit besonderen Lernproblemen können

Dr. Annemarie von der Groeben, Jg. 1940, war bis 2006 didaktische Leiterin der Bielefelder Laborschule. Sie ist Mitglied der Redaktion von PÄDAGOGIK und unter anderem für den Bildungsverein Tabula e. V. tätig.

Adresse: Ellerstr. 29, 33615 Bielefeld
E-Mail: annemarie.groehen@uni-bielefeld.de

erfolgreich in »normales« Lerngruppen integriert werden, wenn sie besondere Hilfen bekommen. Wie aber sollen ihre Leistungen bewertet werden? Sie möchten »ganz normal« behandelt werden. Normal sind Zensuren. Die aber verdecken entweder ihre Lernprobleme oder entmutigen die SchülerInnen und Schüler. Wie können LehrerInnen und Lehrer mit diesem Konflikt umgehen? Der Beitrag von *Martina Liser* zeigt, warum eine konsequente Individualisierung eigene Formen der Bewertung nach sich ziehen muss.

Prozessorientiertes Lernen und Bewerten

Der Hintergrundbeitrag von **Thorsten Bohl, Margarete Dieck und Andreas Papenfuss** zeigt an Unterrichtsbildenden, wie sich Prioritäten der Bewertung ändern, wenn Lernprozesse auf konstruktive Problemstellungen angelegt sind und nicht auf Reibungslosigkeit. Der Begriff Transparenz erfährt dabei eine neue Konkretisierung: Schülerinnen und Schüler reflektieren diesen Prozess nach transparenten Kriterien. Ein Überblick über aktuelle Forschungsbefunde ergänzt diese Beispiele. Es wird deutlich, dass alternative Formen der Leistungsbeurteilung an anspruchsvollen Fachdidaktik, die auf problematisches Denken zielt, nicht abträglich sind, sondern im Gegenteil zur Gelingensbedingung eines solchen Unterrichts werden.

Fazit: Lob der Vielfalt

In der Frage der Leistungsbewertung scheint die Zeit des Schwarz-Weiß-Denkens (hier: traditionelles Pauken und Zensuren – dort: neue, offene Lernformen und pädagogische Alternativen zu Zensuren) vorüber zu sein. Gefragt sind Individualisierung und Systematik, hohe Leistungsanforderungen und Vielfalt der Lernwege, transparente Kriterien der Leistungsbewertung und individuelle Rückmeldung, Diagnostik und Beratung.

Beratung.

Die Praxis ist reich an solchen Formen, die Schulforschung bestätigt ihre Notwendigkeit, ihre Anwen-

10, war bis 2006 didaktische Leiterin
der Redaktion von PÄDAGOGIK
ein Tabula e. V. tätig.

Id.de

dung reicht mittlerweile bis zu den offiziellen Abschlussprüfungen (Befähigung; Projektprüfungen). Noch sind das nur vereinzelte Beispiele, noch sind die vorherrschenden Formen der Leistungsbewertung und Evaluation im Vergleich zur pädagogischen Praxis zwar, einseitig produktorientiert und auf Zahlen fixiert. Ob und wie sich das ändert, ob und wie unser Schulsystem lernen kann, bleibt abzuwarten.

Literatur

Arbeitsgruppe Primarstufe (2006): Sind Noten nützlich und nötig? Zif-
ferenzen und ihre Alternativen
im empirischen Vergleich. Grund-
schulverband e. V. Frankfurt
Bastian, J./Petram, E./Affelt, M./
Gessert, R. (1980): Sollen Projekte
zensiert werden oder nicht? Leh-
rer diskutieren. In: Westermanns
Pädagogische Beiträge H. 3/1980,
S. 116-119

In der Frage der Leistungsbewertung scheint die Zeit des Schwarz-Weiß-Denkens vorüber zu sein.

Baumert, J.: Was wissen wir über die Entwicklung von Schulleistungen? In: PÄDAGOGIK H. 4/2006, S. 40-46

Weinheim/Basel
von der Gröben, A. (2008): Verschie-
denheit nutzen. Besser lernen in he-
terogenen Gruppen. Berlin
Lehmann, F. H. et al. (1997): Aspekte
der Lernausgangslage von Schü-
lerinnen und Schülern der fünf-
ten Klassen an Hamburger Schulen.

Hamburg
Vierlinger, R. (1999): Leistung
spricht für sich selbst. Direkte Lei-
stungsvorlage (Portfolios statt Zi-
fenzurensuren und Notenfetschis-
mus). Heinsberg
Weinert, F. E. (Hg.). (2001): Lei-
stungsbewertung in Schulen. Wein-
heim/Basel

Winter, F. (2000): Die »Gretchenfrage«. Wie halten wir es mit der Leistungsbewertung? In: Böttcher, W./Philipp, E. (Hg.): Mit Schülern Unterricht und Schule entwickeln. Weinheim/Basel

Weinheim/Basel

8 PĂDAGOGIK 6/09

PÄDAGOGIK 6/05

Leistungsbegleitung und -bewertung im Projektunterricht

»Überlegt, welchen Weg ihr nehmt!«

Sie tauchen in eine ferne, fremde Zeit ein, das Mittelalter. Schon während der gemeinsamen Einführung sprudeln die Ideen für eigene Nachforschungen und vielfältige Produkte. Wochenlang arbeiten Schülerinnen und Schüler einer 7. Klasse in Spezialistengruppen. Wie werden diese begleitet und zusammengeführt? Und wie lassen sich die unterschiedlichen Lernprozesse und Leistungen bewerten?

SABINE GEIST

Gemeinsamkeit und Spezialisierung – ein Projekt entsteht

»Werden wir wieder eine Präsentation vor den Eltern machen bei diesem Projekt?«, so die Frage eines Schülers, als ich ankündigte, dass eines unserer nächsten Unterrichtsprojekte sich mit dem »Leben im Mittelalter« beschäftigen wird. Die Kinder der Laborschule, von der ich im folgenden Beitrag berichte, sind das Arbeiten in Projekten gewohnt. Sie wissen, dass nach einem gemeinsamen Einstieg in das Projektthema sie die Möglichkeit haben, eigene Themenschwerpunkte zu wählen, ihren eigenen Lernprozess und auch ihr eigenes Lernprodukt weitgehend selbstständig zu planen. Dass jedes größere Projekt mit einer Präsentation verbunden ist, ist ihnen ebenfalls hinlänglich bekannt; lediglich der Rahmen, in dem die Präsentation stattfindet, wird jeweils gemeinsam neu festgelegt. Nicht nur für die Schülerinnen und Schüler, auch für die Lehrkräfte ist die Ergebnispräsentation einer der Höhepunkte im Rahmen des projektorientierten Arbeitens in der Schule.

Nach dem Erwerb eines für alle verbindlichen Basiswissens will ich

den Kindern die Möglichkeit bieten, an ihren individuellen Interessen- und Schwerpunkten zu arbeiten. Dieses Vorgehen hat ihnen im »Ägyptenprojekt« gut gefallen, daher stimmen sie auch für das »Mittelalterthema« meinem Vorschlag sogleich zu (zum grundsätzlichen Verlauf derartiger Projekte vgl. Geist 2007). Ergänzend liest jedes Kind ein Jugendbuch, das im Mittelalter spielt.

Nach diesem Leseprozess und einer Vorstellung des gelesenen Buches sowie einigen Stunden der Arbeit am Themenheft »Basiswissen Mittelalter« kristallisieren sich vielfältige individuelle Arbeitsschwerpunkte heraus, mit denen sich die Kinder befassen wollen. Das Themenspektrum reicht von »Narren, Gaukler, Minnesänger«, »Ritterleben«, »Judentum im Mittelalter«, »Krankheiten«, »Abfall- und Abfallentsorgung« über das Thema »Kirche und Staat im Mittelalter« bis hin zu »Bielefeld im Mittelalter« und »Hexen und Hexenverfolgung im ausgehenden Mittelalter«. Entsprechend der Themenvielfalt entwickeln die Schülerinnen und Schüler auch die unterschiedlichsten Ideen für ihre Produkte, die am Ende der Projektzeit vorgelegt werden können.

Wie aber können so unterschiedliche Leistungen bewertet werden? An einem Beispiel möchte ich hier dokumentieren, in welcher Weise die

Lernenden durch individuelle motivierende Leistungsrückmeldungen begleitet werden, die ihren Lernprozess ausregen und ihr angestrebtes Produkt in der Qualität steigern sollen.

Hexen und Hexenverfolgung – ein Fallbeispiel

Drei Mädchen entscheiden sich, dieses Thema in ihrer Lerngruppe zu bearbeiten. In ihrer Freizeit fahren sie in eine nahe gelegene Kleinstadt (Lemgo) und besichtigen dort das sogenannte Hexenbürgermeisterhaus. Sie nehmen an einer Führung teil und beschäftigen sich im Anschluss daran u. a. mit dem Thema »Hexenwahn und Teufelsglaube im Mittelalter«, mit den Fakten der Hexenverfolgung in Ostwestfalen, speziell mit den Hexenprozessen in Lemgo, mit dem Ablauf von Hexenprozessen und den Foltermethoden, mit *Maria Rampendahl*, der letztendlich erwähnten Hexe Lemgos.

Sie planen, für die gesamte Lerngruppe eine Führung durch das Hexenbürgermeisterhaus in Lemgo vorzubereiten und diese dann auch selbst durchzuführen. Für die bereits zu Beginn des Unterrichtsprojektes vereinbarte Präsentation beim Elternabend sollen die Fakten zusammengefasst werden und in einem Power-Point unterstützt Vorträge münden.



Film gezeigt. Da würde dann einiges wiederholt werden.«

Die Schülerinnen planen und reflektieren
Die für Schülerinnen und Schüler einer 7. Klasse herausfordernde Aufgabe, für ihre Mitschülerinnen und Mitschüler eine Führung zu planen, wird durch die private Initiative des Museumsbesuchs im Vorfeld insofern erleichtert, als ihnen dabei deutlich wird, was zu den Kriterien einer guten Museumsführung zählt. Diese beziehen sie in ihre eigenen Planungen ein und fixieren alle Überlegungen zur Organisation schriftlich. Alle geplanten inhaltlichen Ausführungen halten sie ebenfalls schriftlich fest.

Unter ihren ersten schriftlichen Text, den sie mir vorlegen, schreiben sie:

»Wir haben versucht, unsere Informationen so zusammen zu stellen, wie wir sie vortragen möchten. Wir glauben, dass wir alles Wesentliche geschrieben haben. Zu jedem Raum im Museum können wir die Gruppe informieren.

Unsicher sind wir, wie wir den Vortrag einleiten sollen, also wo wir beginnen sollen. Sollen wir noch draußen vor dem Haus etwas zum Hexenbürgermeisterhaus und seiner Geschichte sagen? Im Hexenbürgermeisterhaus wird uns zunächst ein

..., die Lehrerin kommentiert und berät,

Zu ihren ersten inhaltlich schon recht umfangreichen Ausführungen schreibe ich ihnen als Rückmeldung Folgendes:

Kommentar zu euren Arbeitsergebnissen

Ihr habt euch intensiv mit dem Thema auseinandergesetzt. Besonders gefällt mir an eurer Arbeit, dass ihr wirklich tief in die Problematik eingestiegen seid:

- Die Ergebnisse eurer Recherchen sind sachlich korrekt und sprachlich klar dargestellt.
- Die Personen, die ihr darstellt, werden für den Leser/Zuhörer sehr plastisch.
- Die Foltermethoden, die im Museum dargestellt werden, erklärt ihr im Text präzise.

Ihr könntet weiter arbeiten an:

- Ich finde es gut, wenn ihr einiges zum Haus bereits draußen sagen würdet, auch wenn dann manches davon im Film wiederholt wird. Nach dem Film wäre es, glaube ich, gut, wenn ihr der Gruppe die Möglichkeit einräumt, erste Fragen zu stellen. Danach könnt ihr dann

eure Einführung, die ich gut strukturiert finde, vortragen. Sinnvoll wäre es aus meiner Sicht, wenn ihr das Grundsätzliche am Hexenglauben noch etwas ausweiten würdet, damit das deutlicher wird. Diese Passage scheint mir ein wenig zu knapp.

- Ihr habt uns nicht nur eine Führung durch das Haus, sondern auch durch die Stadt angekündigt, bei der ihr zeigen wollt, welche Orte in der Stadt mit der Hexenverfolgung in Verbindung stehen. Schreibt auch zu diesen Orten entsprechende kurze Texte.

Entsprechend der Themenvielfalt entwickeln die Schülerinnen und Schüler auch die unterschiedlichsten Ideen für ihre Produkte.

- Überlegt bei eurer Planung für den Stadtrundgang genau, wo ihr startet, welchen Weg ihr nehmt und wie ihr unter euch die Rollen bei Vortrag verteilt.

Nach diesem den Arbeitsprozess begleitenden schriftlichen Dialog, überarbeiten die Schülerinnen ihre Vortragstexte und auch den Organisationsablauf; die überarbeiteten Texte

und die genaue Planung der Führung wird mit der Arbeitsgruppe erneut, diesmal in einem Beratungsgespräch, abgesprochen.

Jeder Einzelne reflektiert seine Leistungen im Projekt. Dabei geht es vor allem um die Selbsteinschätzung des Arbeitsprozesses.

Für die Führung vor Ort entwerfen wir mit der gesamten Lerngruppe einen Bewertungskatalog, mit dessen Hilfe alle Schülerinnen und Schüler der Gruppe im Anschluss an ihren Vortrag eine Rückmeldung geben sollen.

... die Gruppe begutachtet und bewertet

Leitfragen für Rückmeldungen zur Führung in Lengo

1. Haben die Vortragenden deutlich und laut genug gesprochen?
 2. Haben sie lebendig vorgetragen?
 3. Haben sie versucht, die Gruppe insgesamt anzusprechen?
 4. Hat die Körpersprache dazu beigetragen, dass der Vortrag für die Zuhörer spannend war?
 5. War die zeitliche Planung für die einzelnen Stationen gelungen?
 6. Haben die Gruppenmitglieder den Eindruck vermittelt, sich intensiv mit dem Thema beschäftigt zu haben, sich wirklich auszukennen?
 7. Konnten die Gruppenmitglieder zu ihren Themenbereichen auf tauchende Fragen beantworten?
 8. Wurde deutlich, warum die Stadtführung in der gewählten Reihenfolge stattgefunden hat?
- Diese Leitfragen werden sowohl in der Schule auf einem großen Plakat aufgehängt als auch als Handzettel verteilt. Diesen nehmen die Schülerinnen und Schüler mit zur Exkursion, um sich direkt im Anschluss an den Vortrag zu jeder Frage einige Notizen zu machen.
- Auf das in der Schule ausgehängte Plakat wird eine fünfstufige Skala angebracht, auf die die Schülerinnen und Schüler, bevor wir die mündliche Reflexionsrunde beginnen, durch einen aufgeklebten Punkt verdeutlichen, wie sie die Qualität der Führung einschätzen.

für den Elternabend. Im Unterricht stellen sich alle Gruppen ihre Präsentationen gegenseitig vor, reflektieren sie gemeinsam, und auch der für den Elternabend geplante Vortrag wird in wechselnden Kleingruppen geübt. Wie bei anderen Projekten auch, so stehen für die Beurteilung des Vortrags der Mitschülerinnen und Mitschüler die folgenden Fragen im Zentrum:

- Werden die Fakten sowohl differenziert als auch verständlich dargestellt?
- Ist die formale Qualität der Power-Point-Präsentation ansprechend?
- Spricht die Vortragende die Zuhörer an?
- Können alle aufkommenden Fragen von den Referenten beantwortet werden?

Im Anschluss an den Elternabend, bei dem alle Gruppen ihre Projektergebnisse vorstellen, sprechen wir in der Lerngruppe noch einmal über den Verlauf des Projektes. Jeder Einzelne reflektiert seine Leistungen im Projekt. Dabei geht es vor allem um die Selbsteinschätzung des Arbeitsprozesses (Probleme und Hürden, aber auch besonders positive Erfahrungen, Engagement, persönliche Initiative) und des Arbeitsergebnisses. Bezogen auf diese Selbsteinschätzungen erhalten alle Lernenden zeitnah eine kurze schriftliche Stellungnahme zum Ablauf des Lernprozesses und zum Lernergebnis durch die Lehrerin; im Lernentwicklungsbericht am Ende des Schuljahres wird die Projektarbeit erneut umfangreich dargestellt und bewertet (vgl. Abb. 1).

In differenzierter Weise wurde auf zentrale Kriterien der Projektarbeit (Arbeitsplanung und -organisation, Arbeit in der Gruppe, Umgang mit Hinweisen und Kritik, Produkt, Präsentation) eingegangen.

Leistungsbewertung und Projektunterricht

»Leistung wird«, so Emer und Lenzen (2008) »in der Schule gewöhnlich auf Papier nachgewiesen ... Sie läuft Gefahr, in dem Augenblick ihre inhaltliche Bedeutung zu verlieren, indem sie in eine Zensur transformiert wird.« (Emer/Lenzen 2008, S. 53). In der letzten Phase des Projektes erarbeitet diese Gruppe, wie alle Gruppen auch, ihre Präsentationen

(...) In deiner Arbeit ... warst du es, die bei der Projektarbeit zum Mittelthema stets da ... den in der Hand hatte. Mit großem Überblick hast du die Hauptarbeit bei der Gesamtplanung übernommen. Die anfallende Arbeit konntest ihr in der Gruppe allerdings recht gleichmäßig verteilen. Jede von euch konnte an seinen Interessenschwerpunkten arbeiten und hat die Herausforderungen, die damit verbunden waren, wirklich angenommen. Alle von dir geschriebenen Texte zeichnen sich durch ein hohes Maß an Sachkenntnis aus. Immer wieder warst du bereit, die Hinweise von mir und der Gruppe in deine Texte einzuarbeiten. Das hat schließlich dazu geführt, dass sie qualitativ so gut geworden sind.

Von der Gruppe und mir hast du ja vielfältige Rückmeldungen zu deiner Leistung bei der Führung durch das Hexenbürgermeisterhaus und durch die Stadt Lengo erhalten. Ich möchte deshalb hier nur noch einen Aspekt ansprechen. Mit großer Präsenz hast du vor der Gruppe gestanden, um der Gruppe die umfangreichen Informationen, die ihr erarbeitet hatte, zugänglich zu machen. Weitgehend fließend und ohne unnötige Füllwörter konntest du reden, hast die Gruppe und ihre Reaktionen in Blick gehabt und so ist es dir gelungen, einen richtig spannenden Vortrag zu halten. Die vielfältigen neugierigen Nachfragen aus der Gruppe haben mir, sicher aber auch dir, gezeigt, dass deine Ausführungen deine Mitschülerinnen und Mitschüler erreicht haben. (...)

Abb. 1: Auszug aus dem Lernbericht einer Schülerin

sätzlich nicht der Fall. Die Schülerinnen und Schüler erhalten keine Noten für punktuelle Leistungen, sondern stehen lediglich am Ende des Jahrgangs 9 auf den Zeugnissen. Im flexiblen Auswertungs- und Selbstreflexionsverfahren sind daher auch eine Vielzahl anderer Verfahren möglich und sinnvoll (z. B. Auswertungsbögen oder Schreibgespräche). Vielfältige Hinweise dazu finden sich in der Literatur.

Für die Leistungsbewertung in der Lerngruppe auch hier – wie überall – vor besondere Herausforderungen. Die vielfältigen Formen aller gezeigten Leistungen im Projekt, die jenseits normierter Anforderungen liegen, erfordern, dass die Formen der Leistungsrückmeldung und -bewertung vielfältig, prozess- und gruppenorientiert, individuell und gruppenbezogen sind. Von besonderer Bedeutung ist dabei, dass die verwendeten Kriterien zur Beurteilung dieser Prozesse – aber auch des Produkts – den Schülerinnen und Schülern transparent und nachvollziehbar sind.

- Wie die Leistungen im Projekt selbst, so können auch die Formen der Rückmeldung keiner Normierung unterliegen. Insofern zeigt das oben genannte Beispiel eine Möglichkeit, Ergebnisse vielfältiger Befragungen in der Lerngruppe insgesamt und den jeweiligen Schülerinnen persönlich Feedback zu ihren erbrachten Leistungen zu geben. Neben den hier gezeigten

- fachliche und überfachliche Aspekte der Gesamtleistung zu berücksichtigen;
- eine möglichst präzise und zugleich wertschätzende, stärker orientierte Rückmeldung an die Gruppe zu geben, um den Lernenden hinreichende Unterstützung zu geben, damit sie ihre individuelle Bestleistung erreichen können, und
- die Schulförderung als Bewertungsinstrument mit einzubeziehen.

Wie in jedem Unterricht, das ist das Ergebnis vielfältiger Befragungen in der Laborschule, so wünschen sich Schülerinnen und Schüler

Dr. Sabine Geist, Jg. 1959, ist stellvertretende Schulleiterin der Laborschule Bielefeld.
Adresse: Universitätsstraße 21, 33615 Bielefeld
E-Mail: sabine.geist@uni-bielefeld.de

auch im Projektunterricht, dass Lehrerinnen und Lehrer ihre persönlichen Leistungen anerkennend und wertschätzend wahrnehmen und zeitnah eine möglichst klare und hilfreiche Rückmeldung geben, mit dem Ziel, sie bis zu einem für sie erreichbaren Niveau zu fördern. Der schriftliche Dialog und das Beratungsgespräch nehmen gerade auf diese Bedürfnisse Rücksicht, zumal wenn sie stärker orientiert angelegt sind und eine individuelle Bezugsnorm zugrunde liegt.

Dass Lernende der Rückmeldung aus der eigenen Lerngruppe große Bedeutung zuschreiben, zeigen Befragungen aus unserer Schule. Kritische konstruktive Rückmeldungen müssen daher regelmäßiger Bestandteil von Unterricht werden und müssen zugleich selbst Thema des Unterrichts sein. So können Kriterien für die Beobachtung und Beurteilung gemeinsam erarbeitet und dadurch transparent werden. Über einen solchen Prozess kann es gelingen, dass Schülerinnen und Schüler ihre oftmals sehr feinen Wahrnehmungen zu einer Leistung (z. B. zu einem Vortrag) auch sprachlich differenziert darstellen können. Oftmals ergänzen die Äußerungen der Lerngruppe die Einschätzungen der Lehrenden, be-

Auch bei einer kritischen Stellungnahme muss die Ansprache freundlich und akzeptierend bleiben.

rücksichtigen teilweise ganz andere Aspekte und bilden insofern einen interessanten Kontrast zur Perspektive der Lehrenden.

Literatur

- Emer, Wolfgang/Lenzen, Klaus Dieter (2002): Projektunterricht gestalten – Schule verändern. Bahmannschever
Emer, Wolfgang/Lenzen, Klaus Dieter (2008): Projekteigene und projektnahe Methoden im Überblick. In: PÄDAGOGIK H. 1/2008, S. 16 – 19
Ruf, Urs/Winter, Felix (2006): Qualitätsfinden. In: Friedrich Jahresheft 2006, S. 56 – 59
Verschiedenheit nutzen. Besser lernen in heterogenen Gruppen. Berlin

Bezug zu den Ausbildungsstandards

Die Lehrkraft in Ausbildung

1	... fördert die Selbstständigkeit der Lernenden durch eine Vielfalt schüleraktivierender Unterrichtsformen, insbesondere durch Vermittlung von Lern- und Arbeitsstrategien.
2	... bezieht Lernende aktiv in die Gestaltung von Unterricht ein.
3	... berücksichtigt unterschiedliche Voraussetzungen und Kompetenzen der Lernenden.
4	... dokumentiert die Kompetenzentwicklung der Lernenden mit unterschiedlichen Verfahren.
12.	... macht Lernenden, Eltern und Partnern der Schule die Bewertungskriterien transparent.
13.	... beurteilt die Leistungen der Lernenden nach kompetenzbezogenen Kriterien.
14.	... evaluiert den eigenen Unterricht systematisch unter Einbeziehung der Lernenden.
22.	... reagiert angemessen auf Ängste und Problemsituationen von Lernenden.
23.	... berät Lernende und Eltern der jeweiligen Situation angemessen.

§ 3 Zeugnisformen (1) In Notenzeugnissen werden die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in den Fächern, Kursen und Projekten und, soweit die Berufsbildenden Schulen betroffen sind, den Lernbereichen und Lernfeldern, mit einer Note bewertet. Die Noten werden von der Lehrkraft erteilt, die die Schülerin oder den Schüler zuletzt unterrichtet hat. Sind am Unterricht mehrere Lehrkräfte beteiligt, erteilen die Lehrkräfte eine gemeinsame Note. Kommt es unter den an der Benotung beteiligten Lehrkräften zu keiner Einigung, trifft die Schulleiterin oder der Schulleiter die Entscheidung.	Bei Umzug, Überweisung etc. sollte von der abgebenden Schule ggf. ein Leistungsbericht erstellt werden. Unabhängig von dem in § 3 Abs. 1 beschriebenen Zuständigkeiten für die Notenbildung hat die Schulleiterin oder der Schulleiter im Rahmen ihres oder seines Weisungsrechtes gem. § 33 Abs. 3 Satz 1 SchulG das Recht, auf die Notenbildung durch die Lehrkräfte Einfluss zu nehmen.
(2) In Notenzeugnissen können entsprechend der jeweiligen Lehrplanvorgaben auch Angaben zu Teilbereichen eines Faches, Kurses oder Projektes gemacht und Erläuterungen gegeben werden.	Verbale Angaben und Ergänzungen, die sich auf im Lehrplan nachweisbare Teilbereiche beziehen. Keine Teilnoten! Keine Unterteilung in „mdl.“ und „schriftl.“ Leistungen!
(3) In Berichtszeugnissen werden die fachlichen Leistungen der Schülerin oder des Schülers in freier oder tabellarischer Form und auf der Grundlage der durch die Fachkonferenzen verbindlich festgelegten Kriterien beschrieben. Absatz 1 Satz 2 bis 4 gilt entsprechend.	Gemeint. fachliche Leistungen gem. Bildungsstandards und Lehrplan! Zum „allgemeinen Lernverhalten und Sozialverhalten“ vgl. § 7 (1). Die tabellarische Leistungsdokumentation darf nicht als verklausulierte Notenskala missverstanden werden, etwa 5-stufig von „voll erreicht“ bis „nicht erreicht“; Gemeint ist eine ausdifferenzierte Darstellung der Kenntnisse und Kompetenzen in den Teilbereichen eines Faches. Erst die Gesamtschau ergibt das Leistungsprofil.
(4) Die Beobachtungen gemäß § 7 Satz 1 Nr. 1 werden sowohl in Notenzeugnissen als auch in Berichtszeugnissen verbal beschrieben, was auch in tabellarischer Form möglich ist.	Keine Benotung der in § 7 (1) genannten Kriterien. Keine Kopfnoten!
(5) Schülerinnen und Schülern, die in ein anderes Bundesland umziehen, wird auf Antrag ein Notenzugnis anstelle eines Berichtszeugnisses erteilt.	

S 4 Notenstufen, Notenübertragungsskala	(1) Bei der Benotung der Leistungen sind die folgenden Notenstufen zu verwenden: 1. Die Note „sehr gut“ (1) soll erteilt werden, wenn die Leistungen den Anforderungen in besonderem Maße entsprechen. 2. Die Note „gut“ (2) soll erteilt werden, wenn die Leistungen den Anforderungen voll entsprechen. 3. Die Note „befriedigend“ (3) soll erteilt werden, wenn die Leistungen den Anforderungen im Allgemeinen entsprechen. 4. Die Note „ausreichend“ (4) soll erteilt werden, wenn die Leistungen zwar Mängel aufweisen, aber im Ganzen den Anforderungen noch entsprechen. 5. Die Note „mangelhaft“ (5) soll erteilt werden, wenn die Leistungen den Anforderungen nicht entsprechen, jedoch erkennen lassen, dass die notwendigen Grundkenntnisse vorhanden sind und die Mängel in absehbarer Zeit behoben werden können. 6. Die Note „ungenügend“ (6) soll erteilt werden, wenn die Leistungen den Anforderungen nicht entsprechen und selbst die Grundkenntnisse so lückenhaft sind, dass die Mängel in absehbarer Zeit nicht behoben werden können.	(2) Zwischennoten sind nicht zulässig. Sie liegen nicht vor, wenn die Benotung in eine Punktwertung umgesetzt wird. (3) Bei Unterricht auf verschiedenen Anforderungsebenen werden diese in Notenzeugnissen 1. bei einem Wechsel des Bildungsganges, 2. bei Vergabe des Hauptschulabschlusses, des Realschulabschlusses oder des Mittleren Schulabschlusses nach vorheriger Verpflichtung zur Teilnahme an der jeweiligen Abschlussprüfung, 3. bei Schulen mit bildungsgangübergreifendem Lernen als Grundlage für die Erstellung von Notenzeugnissen Vergleiche die ausführlichen Hinweise am Ende!
--	---	---

durch Anwendung folgender Übertragungsskala zum Ausdruck gebracht:									
Übertragungsskala	1	2	3	4	5	6	7	8	
Bildungsgang zum Erwerb der allgemeinen Hochschulreife	1	2	3	4	5	6	(6)	(6)	
Bildungsgang zum Erwerb des Real- schulabschlusses oder des Mittleren Schulabschlusses	(1)	1	2	3	4	5	6	(6)	
Bildungsgang zum Erwerb des Haupt- schulabschlusses	(1)	(1)	1	2	3	4	5	6	
§ 5 Zeugnisse für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf									
(1) Bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die nicht oder nicht in allen Fächern nach den lehrplanmäßigen Anforderungen einer allgemein bildenden oder berufsbildenden Schule unterrichtet werden, ist der Förderschwerpunkt im Zeugniskopf aufzuführen. Nehmen sie am Unterricht außerhalb eines Förderzentrums teil, sind die Fächer, in denen sie nach den Anforderungen der besuchten Schule unterrichtet und beurteilt wurden, mit einer Fußnote zu kennzeichnen. Die Fußnote ist wie folgt zu erläutern: „In den gekennzeichneten Fächern wurden dem Zeugnis die Anforderungen der Lehrpläne des besuchten Bildungsganges zu Grunde gelegt. In allen anderen Fächern wurde Unterricht entsprechend dem oben vermerkten Förderschwerpunkt erteilt.“ (2) Schülerinnen und Schüler nach Absatz 1 erhalten unabhängig von der besuchten Schulart abweichend von § 1 Abs. 3 ein Abschlusszeugnis, wenn sie nach Erfüllung der Schul-									
									Die Kriterien finden sich im Lehrplan sonderpädagogische Förderung.

Kriterien zur Beurteilung der mündlichen Leistung

Situation	Fazit	Note
Keine freiwillige Mitarbeit im Unterricht. Äußerungen nach Aufforderung sind falsch.	Die Leistung entspricht den Anforderungen nicht. Selbst Grundkenntnisse sind so lückenhaft, dass die Mängel in absehbarer Zeit nicht behebbar sind.	Note: 6
Keine freiwillige Mitarbeit im Unterricht. Äußerungen nach Aufforderung sind nur teilweise richtig.	Die Leistung entspricht den Anforderungen nicht, notwendige Grundkenntnisse sind jedoch vorhanden und die Mängel in absehbarer Zeit behebbar.	Note: 5
Nur gelegentlich freiwillige Mitarbeit im Unterricht. Äußerungen beschränken sich auf die Wiedergabe einfacher Fakten und Zusammenhänge aus dem unmittelbar behandelten Stoffgebiet und sind im Wesentlichen richtig.	Die Leistung weist zwar Mängel auf, entspricht im Ganzen aber noch den Anforderungen.	Note: 4
Regelmäßig freiwillige Mitarbeit im Unterricht. Im Wesentlichen richtige Wiedergabe einfacher Fakten und Zusammenhänge aus unmittelbar behandeltem Stoff. Verknüpfung mit Kenntnissen des Stoffes der gesamten Unterrichtsreihe.	Die Leistung entspricht im Allgemeinen den Anforderungen.	Note: 3

Verständnis schwieriger Sachverhalte und deren Einordnung in den Gesamtzusammenhang des Themas. Erkennen des Problems, Unterscheidung zwischen Wesentlichem und Unwesentlichem. Es sind Kenntnisse vorhanden, die über die Unterrichtsreihe hinausreichen.	Die Leistung entspricht in vollem Umfang den Anforderungen.	Note: 2
Erkennen des Problems und dessen Einordnung in einen größeren Zusammenhang, sachgerechte und ausgewogene Beurteilung; eigenständige gedankliche Leistung als Beitrag zur Problemlösung. Angemessene, klare sprachliche Darstellung.	Die Leistung entspricht den Anforderungen in ganz besonderem Maße.	Note: 1

Quelle: www.lehrerfreund.de

Entlehnungen

☒ ☐ Titel

	Signatur	Status	Band dem	zurückzugeben vor	Vormerkungen	Verlängerungen
-	1. Schuelergerechtes Arbeiten in der Sekundarstufe I: Lernen an Sta 2013 <i>Volker Bauer</i> 2007	Pae 805 Bau 1a Bestellt		0	0	0
-	2. Unterrichtsbeurteilung in der Praxis: der Einsatz von Portfolios I 2004 <i>2010</i>	Pae 635 Bec 1b Bestellt		0	0	0
-	3. Staerken foer dem - Lernwege individualisieren: der Portfolio I 2010 <i>2011</i>	Pae 635 Bru 2b Bestellt		0	0	0
-	4. Leistungsbeurteilung: eine neue Lernkultur braucht einen anderen U 2011 <i>2011</i>	Pae 805,2 Eng Bestellt		0	0	0
-	5. Diagnose und Beurteilung von Schuelerleistungen: Grundlagen und 2011 <i>2011</i>	Pae 635 Wln 4a Bestellt		0	0	0
-	6. Diagnostizieren, Foer dem und Foer dem 2011 <i>2011</i>	Pae 635 Dia 1a Bestellt		0	0	0
-	7. Leistungsmessung und -bewertung: [Kopiervorlagen auch online] 2012 <i>2012</i>	Pae 635 Par 4c Bestellt		0	0	0
-	8. Kompetenzorientiert unterrichten: eine Didaktik 2011 <i>2011</i>	Pae 805 Tische Bestellt		0	0	0
-	9. 99 Tipps: Lernstrategien vermitteln ; 199 wertvolle Tipps fuer d	Pae 805,2 Par Ausleihe		0	0	0

Kriterium: Transparente Leistungserwartungen

Transparenz der Leistungserwartungen besteht darin, den Schülern ein an den gültigen Richtlinien oder an Bildungsstandards ausgerichtetes und ihrem Leistungsvermögen angepasstes Lernangebot zu machen, dieses Angebot verständlich zu kommunizieren und zum Gegenstand eines Arbeitsbündnisses zu machen und ihnen nach formellen und informellen Leistungskontrollen zügig Rückmeldungen zum Lernfortschritt zu geben.

	Indikator	Ausprägung				Bemerkungen
		nicht erkennbar	stark ausgeprägt			
1	Die Ziele der Unterrichtsstunde sind den Schülerinnen und Schülern klar.					
2	Die Ziele der Unterrichtsstunde sind für die Klasse erreichbar.					
3	Die Lehrkraft bespricht ihre Leistungserwartungen mit den Schülern und SchülerInnen.					
4	Die Leistungsrückmeldungen erfolgen zügig und differenziert.					
5	Die Lehrkraft erläutert seine Leistungsrückmeldung in verständlichen Worten					
6	Die Schülerinnen und Schüler wissen in ihrer Arbeit jederzeit, was ihre Aufgabenstellung ist.					
7	Schülerfeedback wird benutzt, um Leistungserwartungen zu korrigieren.					
8	Die Lehrkraft verdeutlicht, welche Leistungen benotet werden.					

Weitere Bemerkungen



Engagement: Der Schüler ...

- zeigt Interesse am Unterricht und an den Lerninhalten.
- bemüht sich um Mitarbeit und bringt Ideen, Vorschläge und Anregungen ein.
- bereichert den Unterricht durch außerhalb der Schule gewonnene Erfahrungen.
- strengt sich an und lässt sich nicht entmutigen.
- übernimmt freiwillig Aufgaben, auch ungewöhnliche oder solche mit höherem Schwierigkeitsgrad.
- bemüht sich um fehlerfreies Arbeiten, lernt aber auch aus Fehlern.
- ist bestrebt, sein Wissen und Können zu erweitern.
- informiert sich durch zusätzliche Materialien und Medien.
- ist neugierig und hat Spaß und Freude an der Arbeit.

3. Sozialverhalten

Teamfähigkeit: Der Schüler ...

- arbeitet gerne mit anderen Schülern zusammen.
- bemüht sich um Gerechtigkeit, die Einhaltung der vereinbarten Regeln und die Arbeitsverteilung in der Gruppe.
- akzeptiert mehrheitlich verschiedene Beschlüsse.
- sorgt für ein angenehmes Arbeitsklima.
- ist kompromissbereit und übernimmt auch eher unangenehme Aufgaben.
- stellt das Gruppenziel vor persönliche Interessen und Ziele.
- beteiligt sich an gemeinsamen Planungen und Lösungen aktiv.
- wertschätzt die Beiträge seiner Teampartner.
- hört anderen zu, geht auf sie ein und schätzt sie.
- leiht Materialien aus und bemüht sich um Unterstützung.

Hilfsbereitschaft: Der Schüler ...

- hilft anderen und respektiert sie.
- wird von seinen Mitschülern sehr geschätzt.
- unterstützt schwächere Schüler und setzt sich für sie ein.
- verzichtet auf eigene Vorteile zugunsten anderer.
- übernimmt freiwillig auch unangenehme Aufgaben.
- ist ein wichtiges Mitglied der Klassengemeinschaft.
- handelt rücksichtsvoll, fair und gerecht.
- übernimmt Verantwortung für sich selbst und andere.

Soziale Sensibilität: Der Schüler ...

- erkennt die Gefühle und Bedürfnisse anderer und geht darauf ein.
- zeigt Freude, Ängste, Betroffenheit, Mitgefühl und Verständnis.
- kümmert sich um Migranten, Kranke und Behinderte.
- zeigt Einfühlungsvermögen, Toleranz und Anteilnahme.
- ist in der Lage, sich in andere hineinzuversetzen.
- schätzt sich und seine Rolle innerhalb der Klassengemeinschaft richtig ein.

Konfliktfähigkeit: Der Schüler ...

- bemüht sich um Vermittlung bei Konflikten und Streitereien.
- schlichtet Streit und Auseinandersetzungen mit fairen Mitteln.



- wehrt sich angemessen gegen verbale und körperliche Angriffe.
- akzeptiert die Standpunkte und Meinungen anderer.
- versucht, die Ursachen eines Konflikts zu hinterfragen und offenzulegen.
- bietet sich als Streitschlichter an, um Konflikte zu lösen.
- ist nicht unsachlich, hinterhältig oder nachtragend.
- ist in der Lage, eigenes Verhalten sachlich zu vertreten, zu begründen und zu verteidigen.
- äußert Kritik offen, positiv aufbauend und mit konstruktiven Vorschlägen.
- lässt sich kritisieren, trägt dieses und bemüht sich um Verhaltensänderung.

Selbstsicherheit: Der Schüler ...

- ist in der Lage, seine Arbeitsergebnisse richtig einzuschätzen.
- erbringt und zeigt Leistungen sowohl im Unterricht als auch in Leistungsüberprüfungen.
- äußert sich sicher und treffend zu den geforderten Aufgaben.
- sagt, was er denkt, und steht zu seiner Meinung.
- überspielt seine Schwächen nicht, sondern steht zu ihnen und geht konstruktiv damit um.
- tritt sicher, ruhig, freundlich und gefasst auf.
- wird in der Klassengemeinschaft akzeptiert und umgekehrt.
- lässt sich durch kritische Äußerungen nicht unmittelbar verunsichern.
- spricht mit dem Lehrer, wenn er sich ungerecht behandelt fühlt.
- verfügt über psychomotorisches Geschick.
- entwickelt handwerkliche, praktische Fähigkeiten.
- ist ein emanzipiertes Mitglied unserer Klasse.

Schüler-Beobachtungsbogen: Beobachtungshilfen – Formulierungshilfen

1. Lernverhalten

Wahrnehmungsfähigkeit: Der Schüler ...

- nimmt Veränderungen in der schulischen Umgebung wahr.
- registriert die Stimmungen der Mitschüler.
- bemerkt Umgestaltungen im Klassenraum.
- erkennt Unterschiede oder Gemeinsamkeiten und benennt sie.
- benennt sinnliche Unterschiede und Veränderungen.
- identifiziert Gegenstände auch aus ihren Teilelementen, vergleicht Bekanntes mit Unbekanntem.

Auffassungsgabe: Der Schüler ...

- erkennt Zusammenhänge, Gemeinsamkeiten und Trennendes.
- unterscheidet Wesentliches von Unwesentlichem.
- versteht Sachverhalte, Darstellungen und Vorgänge.
- beschreibt lückenlos Zusammenhänge und komplexe Abläufe.
- versteht logische Verknüpfungen und Zusammenhänge.
- erfasst das Wesentliche in Aussagen, Texten und Versuchen.
- begreift Aufgabenstellungen, Problembeschreibungen und Anleitungen.
- entwickelt eigene Lösungswege für ein Problem.
- ist in der Lage, aus mehreren Lösungsverfahren das geeignetste auszuwählen.
- leitet aus Einzelbeobachtungen richtige Schlussfolgerungen ab.

Ausdrucksvermögen: Der Schüler ...

- verfügt über einen angemessenen großen Wortschatz.
 - drückt sich sprachlich und inhaltlich verständlich aus.
 - unterstützt Aussagen und Erklärungen durch Gestik und Mimik.
 - verfügt über eine bildhafte und fantasievolle Sprache.
 - übersetzt komplizierte Sachverhalte verständlich und nachvollziehbar.
 - nutzt geeignete Methoden und Medien zur Darstellung.
 - strukturiert Aussagen durch angemessene Satzkonstruktionen.
 - erzählt und berichtet über Wahrnehmungen detailgetreu.
- Wiedergabefähigkeit: Der Schüler ...*
- verfügt und nutzt altes Wissen zur Erklärung neuer Zusammenhänge.
 - gibt das Wesentliche eines komplexen Sachverhalts wieder.
 - ist in der Lage, Inhalte aus den letzten Unterrichtsstunden zu wiederholen.
 - ergänzt angemessene fehlerhafte Beiträge.
 - trennt Wichtiges von Unwichtigem bei einer Darstellung oder Beschreibung.

Übertragungsfähigkeit: Der Schüler ...

- bearbeitet Probleme und Aufgaben entsprechend den Vorgaben.
- denkt voraus und löst sich von eingeübten Schemata.
- überträgt bekannte Verfahren und Gelerntes auf ähnliche Aufgabenstellungen.
- findet Anwendungsbeispiele zu Regeln und Gesetzen.

- nutzt außerschulische Erfahrungen zur Lösung von Problemstellungen.
- löst neue und strukturelle Probleme und Aufgabenstellungen.
- überträgt Gelerntes auf neue Sachverhalte und Situationen.
- ist in der Lage, neue Perspektiven für Bekanntes zu entwickeln.
- verwendet unterschiedliche Darstellungsformen und -mittel.

Beurteilungskompetenz: Der Schüler ...

- beurteilt eigene und fremde Leistungen angemessen und kritisch.
- kann folgerichtig urteilen und handeln.
- hinterfragt Lösungsvorschläge, Vorgehensweisen, Anforderungen und Arbeitsanweisungen.
- begründet eigene Meinungen und Ansichten einsichtig und lässt sich fremde begründen.
- erkennt Widersprüchlichkeiten in Auffassungen und Äußerungen.
- hinterfragt Probleme nach deren Ursachen.
- überlegt die Konsequenzen vor einer Handlung.
- wägt Vor- und Nachteile gegeneinander ab.
- stellt kritische Fragen.

2. Arbeitsverhalten

Arbeitsorganisation: Der Schüler ...

- arbeitet zielgerichtet, zuverlässig und präzise.
- bereitet seinen Arbeitsplatz so vor, dass alle benötigten Arbeitsmaterialien vorbereitet und vorhanden sind.
- organisiert und plant seine Arbeit sinnvoll und zweckmäßig.
- ist in der Lage, seine Zeit für die Erledigung einer Aufgabe richtig einzuteilen.
- stellt eine Rangfolge der zu lösenden Probleme auf.
- unterteilt die Aufgaben in sinnvolle Teilaufgaben und Zeitabschnitte.
- vergleicht Zeitaufwand und Resultat und zieht Rückschlüsse.
- hält die vereinbarten Zeiten zur Erledigung einer Arbeit ein.

Konzentration: Der Schüler ...

- arbeitet konzentriert und ausdauernd über längere Zeit.
- lässt sich nicht ablenken.
- beschäftigt sich intensiv und längere Zeit mit einem Thema.
- beendet jede angefangene Arbeit.
- vertieft sich in die Arbeit und die Problemstellung.
- bemüht sich um gleichbleibende Qualität der Ergebnisse.
- arbeitet nicht oberflächlich oder flüchtig.

Selbstständigkeit: Der Schüler ...

- arbeitet selbstständig und ohne ständige Kontrolle.
- schätzt sein Leistungsvermögen richtig ein.
- plant die Lösung von Aufgaben und Problemen vor der Bearbeitung.
- nimmt neue Lerninhalte auf, hinterfragt und verarbeitet sie sicher.
- ist in der Lage zu improvisieren.
- weiß sich im Regelfall bei Problemen selber zu helfen.
- beschafft und organisiert selbstständig weiterführende Informationen und Materialien.
- tritt selbstsicher, bestimmt und zielorientiert auf.

Name:

Klasse:

Datum:

Schüler-Beobachtungsbogen: Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten

1. Lernverhalten

Wahrnehmungsfähigkeit

Auffassungsgabe

Ausdrucksvermögen

Wiedergabefähigkeit

Übertragungsfähigkeit

Beurteilungskompetenz

2. Arbeitsverhalten

Arbeitsorganisation

Konzentration

Selbstständigkeit

Engagement

3. Sozialverhalten

Teamfähigkeit

Hilfsbereitschaft

Soziale Sensibilität

Konfliktfähigkeit

Selbstsicherheit

DIFFERENZIERTE LEISTUNGSMESSUNG

Wenn eine Lehrkraft in ihrem Unterricht regelmäßig Differenzierungsangebote für Schülerinnen und Schüler bereithält, dann wäre der logische nächste Schritt, auch Überprüfungen in verschiedenen Niveaus, mit Hilfen, quantitativ oder qualitativ differenziert anzubieten.

Je nach Fach, nach Schulart und Klassenstufe eignet sich die eine oder andere Form, die auf der nächsten Seite als Übersicht dargestellt ist. Klassenarbeiten bzw. Tests aus verschiedenen Fächern (siehe S. 181 ff) sollen beispielhaft Anregungen geben, wie eine differenzierte Überprüfung aus-
sehen könnte.

Auch in punkto Aufwand unterscheiden sich die nachfolgenden Möglichkeiten, Arbeiten differenzieren zu bewerten:

Fundamentum & Additum	
Eine Arbeit wird in Pflicht- und Wahlaufgaben unterteilt. Das Fundamentum (Pflichtprogramm) hat jeder Lernende zu erfüllen, das Additum (Wahlmöglichkeit) bietet sowohl die Chance, leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler zu fördern wie auch einer leistungsschwächeren Klientel Förderaufgaben zukommen zu lassen.	
Vorteil:	Man wird vielen Lernenden bezüglich ihres Leistungsstandes mehr gerecht als bei einer „normalen“ Klassenarbeit.
Nachteil:	Die Konzeption einer solchen Überprüfung ist recht aufwändig und auch die Bewertung muss gut durchdacht werden.

*/ ** Aufgaben	
Eine leichtere (*) und eine schwierige (**) Überprüfung wird konzipiert. Die Benotung erfolgt im jeweiligen *- wie **-Bereich.	
Vorteil:	Eine heterogene Lerngruppe kann sich an zwei unterschiedlich anspruchsvollen Arbeiten versuchen.
Nachteil:	Viele Lehrkräfte finden die Bewertung ungerecht. So kann natürlich ein „befriedigend“ im **-Bereich hochwertiger sein als ein „gut“ im *-Bereich. Hinzu kommt, dass die Schülerinnen und Schüler zu Beginn der Arbeit eine Entscheidung für die *- oder **-Arbeit treffen müssen. Fehleinschätzungen können hierbei natürlich vorkommen.

Zeitfaktor	
Schwächeren Lernenden zusätzlich Zeit zu gewähren ist eine weitere Möglichkeit, Leistungen differenziert zu bewerten. In einigen Bundesländern ist dies nicht nur fakultativ möglich, sondern sogar vorgeschrieben (z.B. Rheinland-Pfalz-Leistungsausgleich bei Lese-Rechtschreib-Schwäche).	
Vorteil:	Unproblematische Variante für Lehrerinnen und Lehrer. Es entsteht kein zusätzlicher Vorbereitungsaufwand.
Nachteil:	In Doppelstunden ist diese Vorgehensweise leicht zu realisieren. Ansonsten sind Absprachen mit Kolleginnen und Kollegen notwendig. Auch die Räumlichkeiten und die Aufsicht sind zu organisieren.

Quantitative Differenzierung	
Zusatzaufgaben werden der Arbeit beigegeben und können von leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern bearbeitet werden. Dafür fallen auch Zusatzpunkte an. Es gilt aber immer das Prinzip: Die zusätzlichen Aufgaben dürfen erst bearbeitet werden, wenn die „normale“ Klassenarbeit/der „normale“ Test erledigt wurde. Beispielsweise könnte dies eine Art „Joker“-Aufgabe sein, die an das Ende einer schriftlichen Überprüfung angehängt wird.	
Vorteil:	Leistungsstarke Lernende können zusätzliche Aufgaben, die häufig im Transferbereich angesiedelt sind, erhalten.
Nachteil:	Es fallen einige (wenige!) zusätzliche Aufgabenkonzeptionen für die Lehrkraft/den Lehrer an.

Arbeit mit gestuften Hilfen	
Lernende, die bei einer Aufgabe nicht weiterkommen, können Hilfen in Anspruch nehmen. Diese Hilfen sind stufung angeordnet, d.h. es gibt zunächst Denkanstöße (Hilfe 1), später (Hilfe 2, Hilfe 3) auch deutlichere Hilfestellungen.	
Vorteil:	Schülerinnen und Schüler empfinden dieses Konzept als sehr gerecht. Hinzu kommt, dass die Motivation in einer Überprüfung langfristig erhalten bleibt: Besser man erreicht das Ziel mit einigen Hilfen als überhaupt nicht.
Nachteil:	Aufwändige, aber lohnenswerte Vorarbeit ist vorzuziehen. Man muss auch genau überlegen, welche Hilfe wie viel Punktabzug nach sich zieht.

Didaktische Hilfen	
Duden, bei Diktaten, Formelsammlungen bei mathematisch-naturwissenschaftlichen Überprüfungen, Nachschlagewerke bei Sachthemen etc. liegen im Klassenraum aus und können von den Schülerinnen und Schülern verwendet werden.	

Differenzierte Leistungsmessung (Übersicht)

Fundamentum & Additum	*/-/ Aufgaben
→ einige Aufgaben als Pflichtprogramm	Bewertung innerhalb des
→ Wahlmöglichkeiten bei weiteren Aufgaben	* -Bereiches und des
	** -Bereiches
Zeitfaktor	Quantitative Differenzierung
schwächere Schüler erhalten zusätzliche Zeit, (z.B. Nachteilsausgleich bei LRS)	Zusatzaufgaben sind möglich (und damit auch zusätzliche Punkte)
Arbeit mit gestuften Hilfen	Didaktische Hilfen
Abzüge bei Inanspruchnahme der Hilfen, z.B. Hilfe 1 → minus 1 Punkt Hilfe 2 → minus 2 Punkte Hilfe 3 → minus 3 Punkte	Lexika, Duden, Nachschlagewerke, Formelsammlung etc. bereitstellen
Publikationsideen anbieten	Aufgaben auf verschiedenen Niveaus
Alternativen (durchaus mit unterschiedlicher Bepunktung) bereitstellen	Einzelne Aufgaben werden mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad versehen
Zusätzliche mündliche Prüfungen	
immer möglich	

FRANK MÜLLER

DIFFERENZIERUNG

in heterogenen

LERNGRUPPEN


dehus
PÄDAGOGIK

**PRAXISBAND FÜR DIE
SEKUNDARSTUFE I**