SEKUNDARSTUFE I + II

GISLINDE BOVET
VOLKER HUWENDIEK (HRSG.)

LEITFADEN Schulpraxis

Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf

11. Auflage

Cornelsen

Herausgeber
Gislinde Bovet, Dipl.-Psych., Dr., ehem. Bereichsleiterin für Pädagogik und Päd. Psychologie am Staatl. Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasien) in Rottweil
e-mail: gislinde.bovet@t-online.de
Volker Huwendiek, ehem. Prof., Fachleiter für Pädagogik und Päd. Psychologie und Direktor des Staatlichen Seminars für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasien) Karlsruhe
e-mail: volker.huwendiek@gmail.com

Autoren
Ulrich Abele, Heilbronn; **Gislinde Bovet,** Rottweil; **Jörg Dohnicht,** Freiburg; **Rolf Dürr,** Tübingen; **Otfried Halirsch,** Heidelberg; **Arthur Haug,** Esslingen; **Marianne Haun,** Heilbronn; **Volker Huwendiek,** Karlsruhe; **Erika Kern-Felgner,** Karlsruhe; **Klaus Korossy,** Heidelberg; **Susanne Lin-Klitzing,** ehemals Esslingen, jetzt Marburg; **Hans Merkel,** Karlsruhe; **Otto-Walter Müller,** Heidelberg; **Markus Popp,** Heidelberg; **Christina Prätsch-Koppenhöfer,** Stuttgart; **Ingvelde Scholz,** Stuttgart; **Werner Schulitz,** Heilbronn; **Günter Trenz,** Rottweil; **Hans Gert Wengert,** Stuttgart; **Angelika Wolters,** Heilbronn, **Mechthild Zwingmann,** Karlsruhe.

Projektleitung: Gabriele Teubner-Nicolai, Berlin
Redaktion: Daniela Brunner, Düsseldorf
Gesamtgestaltung: Dagmar & Torsten Lemme, Berlin

www.cornelsen.de

11. Auflage 2019

© 2014 Cornelsen Schulverlage GmbH, Berlin
© 2017 Cornelsen Verlag GmbH, Berlin

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu §§ 60a, 60b UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung an Schulen oder in Unterrichts- und Lehrmedien (§ 60b Abs. 3 UrhG) vervielfältigt, insbesondere kopiert oder eingescannt, verbreitet oder in ein Netzwerk eingestellt oder sonst öffentlich zugänglich gemacht oder wiedergegeben werden.
Dies gilt auch für Intranets von Schulen.

Druck: AZ Druck und Datentechnik GmbH, Kempten

ISBN 978-3-589-16307-6

PEFC zertifiziert
Dieses Produkt stammt aus nachhaltig bewirtschafteten Wäldern und kontrollierten Quellen.
www.pefc.de

für Arbeitsmaterialien und Medien, die für die Lernenden direkt verfügbar sein sollen. Daneben sind zusätzliche kleinere Räume ideal, um während offener Unterrichtsphasen differenziert vorgehen zu können. Auch stellen der unkomplizierte Zugang zu Informationsquellen (analog oder digital) sowie das Vorhandensein entsprechender Präsentationsmedien (Tageslichtprojektor, Beamer) unverzichtbare Voraussetzungen dar, um selbstgesteuert arbeiten zu können. Die momentane schulische Realität steht in baulicher Hinsicht und in Fragen der medialen Ausstattung diesen Forderungen leider immer noch größtenteils entgegen.

Aber nicht nur die Räume erfordern eine Anpassung an den Offenen Unterricht, auch die Zeitstruktur bedarf der Flexibilisierung. Selbstgesteuerte Arbeitsprozesse laufen nicht im 45-Minuten-Takt ab. So ist es nur folgerichtig, dass die Zeitstruktur – soweit wie didaktisch erforderlich und möglich – entsprechend den eingesetzten Unterrichtsformen variiert werden kann. Eine flexible Zeit- und Tageseinteilung bis hin zu ganzen (Projekt-)Wochen, die ohne ein kleinteiliges Zeitraster auskommen, ermöglichen zielorientiertes Arbeiten im Offenen Unterricht. Die Umstellung vieler Schulen auf den Ganztagesbetrieb und die verbreitete Einführung des Doppelstundenmodells sind erste Schritte in Richtung einer Öffnung der zeitlichen Strukturen.

Abkehr vom 45-Minuten-Takt

4.5 Leistungsbewertung im Offenen Unterricht

Die für den Offenen Unterricht wesentlichen Prinzipien der Selbsttätigkeit, der Kooperation, der Differenzierung, und Förderung sowie die Prozessorientierung des Lernens schaffen einen Rahmen, der an die Leistungsbewertung erhöhte Anforderungen stellt. Es gilt, eine **Beurteilungs- (und Diagnose-)Praxis zu entwickeln**, die offenen Unterrichtsformen gerecht wird und von den Lernenden sinnhaft erfahren wird. Mit den Leistungsrückmeldungen erhält der einzelne Lernende Informationen zu Entwicklungsstand und -perspektiven, die eine realistische Fähigkeitseinschätzung ermöglichen. Wenn Leistungsbewertung auch im Offenen Unterricht stattfinden soll, ist insbesondere das klassische Gütekriterium Objektivität (s. Beitrag 13) neu zu interpretieren. Mit den Lernenden (und den Eltern) sollte über Weg und Ergebnisse der Leistungsbeurteilung im Offenen Unterricht ein intersubjektiver, mehrperspektivischer Verständigungsprozess stattfinden **(kommunikative Validierung)** (Bohl 2008, 88).

Statt obektiver Leistungsmessung kommunikative Validierung der Leistungsbewertung

Die Bewertung der Kompetenzelemente aus offenen Unterrichtsarrangements hat inzwischen in einigen Bundesländern Einzug in das schulische Prüfungssystem gehalten: Projektprüfung (Hauptschule), Kompetenzprüfung (Realschule), Präsentationsprüfung und Seminarkurs (Gymnasium) in Baden-Württemberg, die Einschätzung zur Kompetenzentwicklung in den Zeugnissen Thüringens oder die Kopfnote in Sachsen, bei der Selbstständigkeit und Teamfähigkeit als Teil der Mitarbeitsnote verstanden werden, sind Beispiele für diese Entwicklung (dazu und zur kritischen Würdigung vgl. Bohl 2009, 136 ff.).

Grundlage für die Beurteilung im Offenen Unterricht sind der Arbeitsprozess selbst, die Art der Präsentation der Arbeitsergebnisse sowie das Produkt, das als Ergebnis am Ende der Arbeit steht.

Bohl differenziert diese drei Dimensionen folgendermaßen aus:

Prozessbewertung	Präsentationsbewertung	Produktbewertung
■ Beobachtung von Lernverhalten ■ Beobachtung von Gruppenprozessen ■ schriftlicher Prozessbericht ■ Projektskizze u. a.	■ Referat ■ Gruppenpräsentation ■ Rollenspiel ■ Schülerinnen und Schüler als Lehrende u. a.	■ künstlerisches Produkt (Grafik, Statue) ■ schriftliche Dokumentation eines Vortrags ■ Hausarbeit ■ Lernplakat ■ Flugblatt ■ Hörspiel, Film, Dias u. a.

Bausteine einer Bewertungskonzeption mit Beispielen für Offenen Unterricht (aus: Bohl 2009, 89)

4.5.1 Prozessbewertung

Grundsätzlich stehen zwei Möglichkeiten der Prozessbeobachtung zur Verfügung:

Die **Beobachtung des Lern- und Arbeitsprozesses.** Jeder Unterrichtsprozess ist vielschichtig und komplex. Diese Komplexität muss über ein Kriterienraster reduziert werden, um überhaupt eine Beurteilung möglich zu machen. Die Kriterien, nach denen der jeweilige Lernprozess beurteilt werden soll, sind den Lernenden transparent zu machen. In der Praxis geschieht dies meist über einen Beobachtungsbogen mit Kriterienraster, das zwar differenziert, aber nicht zu kompliziert sein darf.

Thorsten Bohl schlägt als Beispiel für die Freiarbeit oder Wochenplanarbeit folgendes Raster vor (vgl. Abbildung S. 131).

Der schriftliche Bericht der Schülerinnen und Schüler. Dieser Bericht ist dann die Grundlage der Bewertung. Wird der Bericht vor der eigentlichen Arbeit geschrieben, so spricht man von einer **Projekt- oder Arbeitsskizze** mit Angaben über Themen, Ziele, Materialien, Zeitplanung und Arbeitsaufteilung. Am Ende des Arbeitsprozesses kann rückblickend ein individueller **Arbeitsprozessbericht** geschrieben werden, in dem die Reflexion über Wissenszuwachs, Gelingendes und zu Optimierendes zur Sprache kommt.

Bewertungsbogen für Freiarbeit					
Name:		Kl.:			Schuljahr:
Beteiligte Fächer:					
A.	**Lern und Arbeitsverhalten** (Beobachtungstage: _____ _____, _____)				
Der Schüler/die Schülerin ...		+	o	–	Spez. Anmerkung
1.	variiert in angemessener Weise das Lernmaterial				
2.	folgt den Arbeitsanweisungen sorgfältig				
3.	kann Hilfe gezielt einfordern und annehmen				
4.	kann selbst Hilfe geben				
B.	**Schriftliche Leistungen** (überprüft am _____)				
5.	führt den Freiarbeitsordner sorgfältig				
6.	ist in der Lage, einen vollständigen und ordentlichen Aufschrieb auszuführen				
7.	hat eine gewissenhafte selbstständige Lösungskontrolle durchgeführt				
C.	**Sonstiges**				
8.	kann sich an die vereinbarten Freiarbeitsregeln halten				
9.	Weitere Bemerkungen				
Datum	Klassenlehrerin	Fachlehrer			Fachlehrer

Bewertungsbogen für Freiarbeit oder Wochenplanarbeit (aus: Bohl 2009, 114)

Als schriftliche **Dokumentation** der Auseinandersetzung mit einem Lernbereich fungieren die Arbeitsmappe, das Lerntagebuch oder der Lernbericht. Insbesondere im projektorientierten Arbeiten bieten sich solche Darstellungsformen an. Sie ermöglichen auch, der Problematik der **Gruppennote** zu begegnen: Bei einer Gruppenarbeit lässt sich das Ergebnis als Leistung der Gruppe insgesamt werten (Produktorientierung). Der einzelne Lernweg mit seinen subjektiven Verarbeitungen, dokumentiert über einen Arbeitsprozessbericht, zeigt dagegen die individuelle Leistung (Prozessorientierung).

4.5.2 Präsentationsbewertung

Ergebnisse und Lernwege können durch Arbeitsmappen, Dokumentationen, Ausstellungen oder Vorträge **präsentiert werden. Dialogischere Formen,** in denen sich Lernwege und ihre Ergebnisse bewertbar zeigen, sind Streitgespräche, Podiumsdiskussionen, Theaterstücke oder das Lernen durch Lehren (LdL). Die **Präsentation als eigene Form der Ergebnis- oder Prozessdarstellung** legt gegenüber dem Referat mehr Wert auf die mediale Unterstützung und stellt eine Verknüpfung traditionelleren und neueren Unterrichtsverständnisses dar. Genauso wie bei der Prozessbewertung liefert auch bei allen Präsentationsformen ein klares Kriterienraster die Grundlage für die Beurteilung und stellt die Transparenz für die zu Beurteilenden her.

4.5.3 Produktbewertung

Das Produkt stabilisiert die Beurteilung der anderen Bausteine (Prozess und Präsentation) und ist gleichzeitig leicht handhabbar, da es nicht flüchtig ist. Materielle Produkte können in aller Ruhe und mehrfach begutachtet werden: schriftliche Dokumentationen, Lernplakate, Hörspiele, Filme usw. Der Kreativität sind hierbei kaum Grenzen gesetzt. Werden die Arbeitsergebnisse zusammen mit dem Arbeitsprozessbericht gesammelt und geordnet, so entsteht ein Portfolio, das Ablauf und Ertrag der offenen Arbeitsphasen dokumentiert. Die Portfolioarbeit und -bewertung ist vor allem bei Projektarbeit eine häufig diskutierte Variante der Leistungsbeurteilung (vgl. Lissmann 2006).

4.5.4 Einbeziehung der Schüler/innen in die Bewertung

Es ist im Sinne des Offenen Unterrichts, wenn auch Schülerinnen und Schüler (Eigenbewertung) sowie ihre Mitschüler (Fremdbewertung) anhand von vorher klar definierten Kriterien Aspekte für die Gesamtbewertung offener Unterrichtsprozesse beisteuern. Je begründeter diese Bewertungen sind, desto mehr können sie in die Gesamtbewertung einfließen. Es bleibt aber letztlich Aufgabe der Lehrkraft, im Rahmen ihrer Gesamtverantwortung für die Leistungsbeurteilung zu entscheiden, in welchem Maß dies sinnvoll und vertretbar ist.

4.6 Tipps für den Start

- Kooperieren Sie mit Kollegen (Konzeption/Materialgestaltung). Nutzen Sie schon vorhandene Erfahrungen zu offenen Unterrichtsformen an der Schule.
- Beobachten Sie Schülerinnen und Schüler im Vorfeld. Diagnostizieren Sie – soweit möglich – den Leistungsstand in inhaltlicher wie methodischer Hinsicht und greifen Sie bei der Gestaltung der Lernszenarien auf diese Diagnose zurück.
- Führen Sie die Lerngruppe behutsam an offene Unterrichtsformen heran. Überfordern Sie weder die Lerngruppe noch sich selbst.
- Methodische Formen müssen geübt werden. Geben Sie nicht gleich auf, wenn der erste Einsatz einer Methode nicht klappt. Nutzen Sie diese Erfahrung zur Weiterentwicklung und Anpassung der Methode.

- Holen Sie sich immer wieder ein Feed-Back der Lerngruppe ein. Binden Sie diese Anregungen in den weiteren Verlauf der Arbeit ein.
- Informieren Sie Eltern über ihre Vorhaben, sofern diese größere methodische Ausmaße annehmen.

Der Offene Unterricht gehört mit seinen methodischen Großformen zu den wichtigsten Impulsen für die Unterrichtsentwicklung der letzten Jahre. Wie alle pädagogischen Impulse bedarf auch der Offene Unterricht der kritischen Begleitung und Weiterentwicklung. Von den ersten Ansätzen reformpädagogisch motivierter Modelle bis zur aktuellen Diskussion um Heterogenität und Differenzierung haben sich viele Schattierungen offener Unterrichtsformen herausgebildet, die ihre je eigenen Antworten auf die pädagogischen und gesellschaftlichen Herausforderungen ihres Umfeldes geben wollen. Ihnen allen gemeinsam ist das Ziel, die Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler zu erhöhen und sie so auf die vielfältigen Anforderungen des Lebens in und nach der Schule vorzubereiten. Daher werden offene Lernwege auch in Zukunft eine wichtige Rolle in der Diskussion um ein möglichst schülergerechtes Schul- und Bildungssystem spielen.

Literatur

Apel, H. J. (2009). Planung und Vorbereitung von Unterricht und Lernumgebungen – Planungstheorien. In: Apel, H. J./Sacher W. (Hrsg.), Studienbuch Schulpädagogik. 4. überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 260–283.

Bauer, R. (Hrsg.) (2003). Offenes Arbeiten in der Sekundarstufe I. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland (2012). Hrsg. von der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. Berlin.

Bönsch, M. (2009). Intelligente Unterrichtsstrukturen. Eine Einführung in die Differenzierung. 5. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Bohl, Th. (2001). Wie verbreitet sind offene Unterrichtsmethoden? In: Pädagogische Rundschau Heft 55, 271–287.

Bohl, Th. (2009). Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht. 4. überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.

Bohl, Th./Kucharz, D. (2010). Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung. Weinheim/Basel: Beltz.

Comenius, J. A. 1657 [2007]. Große Didaktik. Didacta magna (1657). Übers. und hrsg. von Andreas Flitner. 8. überarbeitete Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.

Frey, A. u. a. (2010). Mathematische Kompetenz in PISA 2003 bis PISA 2009. In: Klieme, E. u. a. (Hrsg.), PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann Verlag.

Gudjons, H. (2004). Was ist eigentlich »offen« am Offenen Unterricht? Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Pädagogik, Heft 12, 6–9.

Hartinger, A./Hawelka, B. (2005). Öffnung und Strukturierung von Unterricht. Widerspruch oder Ergänzung? In: Die Deutsche Schule 97 Heft 3, 329–341.

Hattie, J. A. C. (2009), Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge.

Hattie, J. A. C. (2012), Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on Learning. London: Routledge.

Hegele, I. (2011), Stationenarbeit – Ein Einstieg in den offenen Unterricht. In: Wiechmann, J. (Hrsg.), Zwölf Unterrichtsmehoden. Vielfalt für die Praxis. 5. Auflage. Weinheim: Beltz, S. 61-76.

Helmke, A. (2012). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 4. Auflage. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung GmbH.

Jürgens, E. (2009). Die neue Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht. Theorie, Praxis und Forschungslage. 7. Auflage. Sankt Augustin: Academia.

Jürgens, E. u.a. (2012). Eigenverantwortliches Lernen und Arbeiten am Gymnasium. Weinheim/Basel: Beltz/Juventa

Kleinknecht, M. (2010). Aufgabenkultur im Unterricht. Eine empirisch-didaktische Video- und Interviewstudie an Hauptschulen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Krieger, G. C. (2005). Wege zu Offenen Arbeitsformen. Leitfaden zur Unterrichtsgestaltung für die Sekundarstufe. Konzepte zur Selbststeuerung des Lernens: Methodenschulung, Planarbeit, Projektarbeit, Stationenlernen, Freies Arbeiten, Freiarbeit. Leistungsbeurteilung, Evaluation. Erweiterte Neuauflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Lin-Klitzing, S. (2011). Lehrerfortbildung zum Offenen Unterricht. Ein empirischer Vergleich verschiedener Durchführungsformen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Lipowsky, F. (2002). Zur Qualität offener Lernsituationen im Spiegel empirischer Forschung – Auf die Mikroebene kommt es an. In: Drews, U./Wallrabenstein, W. (Hrsg.), Freiarbeit in der Grundschule. Offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis. Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschulen e.V.

Lissmann, U. (2006). Schülerportfolios. Werkzeuge zur Beurteilung anspruchsvollen Lernens. In: Pädagogische Führung 17, Heft 4, 198–203.

Paradies, L./Linser, H. J. (2012). Differenzieren im Unterricht. 6. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

Peschel, F. (2011). Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I: Allgemeindidaktische Überlegungen. 6. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Peterßen, W. H. (2009). Kleines Methoden-Lexikon. 3. Auflage. München: Oldenbourg.

Risse, E. (2007). Umgang mit Heterogenität – auch im Gymnasium. In: Boller, S./Rosowski, E./Stroot, Th. (Hrsg.), Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim/Basel: Beltz, 118–128.

Risse, E. (2009). Anspruchsniveau und Qualität im offenen Unterricht. Wie lassen sich Selbstständigkeit und fachliche Ansprüche am Gymnasium in einem Gesamtkonzept realisieren? In: Pädagogik, Heft 4, 11–15.

Tillmann, K. J./Wischer, B. (2006). Heterogenität in der Schule. Forschungsstand und Konsequenzen. In: Pädagogik, Heft 3, 44–48.

Traub, S. (2004). Freie Arbeit in der Unterrichtspraxis. Beispiele und Anregungen. In: Pädagogik, Heft 12, 24–28.

Trautmann, M./Wischer, B. (2007). Individuell fördern im Unterricht. Was wissen wir über Innere Differenzierung? In: Pädagogik, Heft 12, 44–48.

Vaupel, D. (2011), Wochenplanarbeit. In: Wiechmann, J. (Hrsg.), Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis. 5. Auflage. Weinheim: Beltz, S. 77–92.

Wischer, B. (2007). Heterogenität als komplexe Anforderung an das Lehrerhandeln. In: Boller, S./Rosowski, E./Stroot, Th. (Hrsg.), Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim/Basel: Beltz, 32–41.