

Smit, Robbert

Formative Beurteilung im kompetenz- und standardorientierten Unterricht

Beiträge zur Lehrerbildung 26 (2008) 3, S. 383-392



Quellenangabe/ Reference:

Smit, Robbert: Formative Beurteilung im kompetenz- und standardorientierten Unterricht - In: Beiträge zur Lehrerbildung 26 (2008) 3, S. 383-392 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-136885 - DOI: 10.25656/01:13688

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-136885>

<https://doi.org/10.25656/01:13688>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Formative Beurteilung im kompetenz- und standardorientierten Unterricht

Robbert Smit

Die formative (förderorientierte) Beurteilung kann als ein Werkzeug zur Umsetzung eines kompetenz- und standardorientierten Unterrichts gesehen werden, wie er implizit auch im HarmoS-Projekt vorgesehen ist. Eine in den Unterrichtsprozess eingebettete Beurteilung ermöglicht die Diagnose von prozessnahen Kompetenzen, was in grossflächigen Leistungstests eher schwierig zu gestalten ist. Der Beitrag gibt unter Berücksichtigung empirischer Resultate aus einem Schulentwicklungsprojekt im Kanton Zug Hinweise für die Förderung von Lernkompetenz mittels formativer Beurteilung. Diskutiert wird zudem die Relevanz förderorientierter Beurteilung für das Erreichen der Bildungsstandards.

1. Standardisiertes Testen und Unterricht

«Vom Wiegen allein wird die Sau nicht fett» ist eine Kritik, die vielerorts (z.B. in Kreisen der Lehrgewerkschaften) im Zusammenhang mit Leistungstests und der Einführung von Bildungsstandards geäussert wird. Hinter dieser Aussage steht die Befürchtung, dass die Intentionen, die mit einer vermehrten Standardausrichtung verbunden sind, im täglichen Unterricht nur wenig lernförderliche Wirkung entfalten. Im «Weissbuch» von HarmoS (EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren], 2004) steht, dass die HarmoS-Kompetenzmodelle «Merkmale für eine Unterrichtspraxis, die auf Lernprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler in den Unterrichtsfächern aufbaut», bilden werden. Dazu will die EDK in einer vierten Etappe des HarmoS-Projektes für den «richtigen Gebrauch» und zu «einem einheitlichen Verständnis» der Mindestkompetenzen für Lehrpersonen, Eltern und Schülerinnen und Schüler Aufgabenstellungen und didaktische Settings sowie Selbstevaluationsmittel bereitstellen. Ob und wann dieses Instrumentarium zur Verfügung steht, ist allerdings noch offen. Wenn im «Weissbuch» an derselben Stelle als einziges Beispiel dazu das «Klassencockpit» – ein weiterer Leistungstest – genannt wird, fragt man sich, wie weit die Vorstellungen über eine bis auf die Unterrichtsebene durchdringende Implementation von Bildungsstandards gediehen sind (vgl. Oelkers & Reusser, 2008).

Abgesehen von bisher noch fehlenden Vorstellungen und Instrumenten empfiehlt die Expertise von Klieme et al. (2003) auch deutlich, auf die Nutzung von Resultaten aus landesweiten Tests für die Individualdiagnose zu verzichten: «Das kleinste Aggregat, zu dem hinreichend genaue und valide Messergebnisse abgeleitet werden können, ist die Schule oder unter Umständen die Klasse.» Cizek (2007) erläutert dazu: «In gros-

sen Tests sind die Gesamtwerte eines Schülers in einem Fach reliabel. Aussagen zu Subdimensionen eines Faches sind dies aber auf Grund der beschränkten Anzahl Items pro Subdimension in einem Gesamtttest deutlich weniger.» Konfundierungen von Bildungsmonitoring und Individualdiagnose haben in den USA im Zusammenhang mit *high stakes assessment* zu grossen Problemen geführt (Klieme et al., 2003; siehe auch Oelkers & Reusser, 2008, S. 66 ff.): Tests beginnen den Unterricht zu dominieren, schliesslich gilt es für die Schule im nächsten Ranking möglichst weit oben zu stehen, um Sanktionen zu vermeiden. Die Ausrichtung des Unterrichts auf Fähigkeiten, die in den Tests verlangt werden, hat ungünstige Konsequenzen: Mündliche Sprachfertigkeiten, Problemlösen, Kreativität im Zeichenunterricht usw. sind nur schwierig oder nur mit grossem Aufwand messbare Kompetenzen und werden in den Tests nicht geprüft. Als Folge finden sie nur wenig Platz im Unterricht.

Allerdings gehören gerade auch «weiche» Kompetenzdimensionen durchaus zum Kompetenzbegriff nach Weinert, wie er in HarmoS Verwendung findet (EDK, 2004, S. 8). Ähnlich äussern sich Klieme et al. (2003): «Das ‹Lernen des Lernens› ist die grundlegende, für das gesamte Leben unverzichtbare Kompetenz, die in modernen, offenen Gesellschaften in schulischer Arbeit generalisiert werden muss.» Bildungsziel bleibt also auch mit der Einführung von Bildungsstandards eine Bildung, welche sich nicht ausschliesslich auf die Fachinhalte beschränkt, sondern auch überfachliche Kompetenzen im Sinne von Lernkompetenz mit einschliesst. Dazu die EDK (2004, S. 13): «Weiter ist vorgesehen, dass bestimmte persönlichkeitsbezogene, soziale oder überfachliche Dimensionen bei der Entwicklung von Kompetenzmodellen in jedem Fachbereich berücksichtigt werden. Für die Einführung solcher überfachlicher Dimensionen werden parallel Vorarbeiten eingeleitet.» Die bisher vorliegenden Kompetenzmodelle aus dem HarmoS-Projekt machen aber deutlich, dass dieser Anspruch nicht so einfach einzulösen ist. Einige grundlegende Probleme sind messtheoretischer, andere finanzieller Art.

Die Lehrpersonen stehen somit vor einer doppelten Herausforderung. Sie müssen in vier Fächern, bescheiden ausgerüstet, pädagogisches Neuland im Bereich kompetenz- und standardorientiertes Unterrichten betreten. Zudem sollen sie dabei die überfachlichen Kompetenzen nicht aus dem Blick verlieren. Um diese Aufgabe zu bewältigen, lässt sich an das Konzept der förderorientierten bzw. formativen Beurteilung anknüpfen. Bei der im täglichen Unterricht praktizierten formativen Beurteilung geht es darum, die Lücken zu erkennen und zu schliessen, die zwischen dem momentanen Wissensstand eines Schülers oder einer Schülerin und einem erwünschten Zielzustand, z.B. einem Standard, bestehen.

2. Formative Beurteilung zur Erreichung von Standards

Spätestens seit Black und Williams (1998) Metaanalyse zur Bedeutung von formativer Beurteilung beginnt sich die Erkenntnis durchzusetzen, dass sich eine bessere Abstimmung von Beurteilung, Curriculum und Lernen förderlich auf das Lernen der Schüler und Schülerinnen auswirkt. Shepard (2000) sieht die Schulpraxis diesbezüglich in einer Übergangszeit. Während sich die Vorstellungen vom Lernen zu einem Verständnis von Lernen als einem aktiven, individuell konstruierten Prozess hinbewegt haben, verharrt die Testkultur in einem eher dem Behaviorismus zugehörigen Lernkonzept. Wünschenswert, so Shepard (ebd.), ist eine Beurteilung, die nicht mehr nur am Ende des Lernprozesses steht. Vielmehr soll sie begleitend handlungsleitende Informationen für die Lehrperson und die Lernenden bereitstellen. Formative Beurteilung unterstützt und fördert selbstgesteuertes Lernen (Dochy, 2001). Durch die Integration in den Lernprozess können mit einem assessment *for learning* (statt *of learning*) auch prozessnahe oder überfachliche Kompetenzen beurteilt werden. Die meisten grossflächigen (large-scale) Tests sind nach Popham (2003) hingegen nicht in der Lage, Daten zu liefern, um das Lernen und Lehren zu verbessern. Chudowsky und Pellegrino (2003) sehen für Large-scale-Tests notwendige Verbesserungen u.a. beim Aufzeigen von Kompetenzentwicklungen und der Möglichkeit, verschiedene Lernwege der Kinder zu berücksichtigen. Besser geeignet hierzu ist gemäss den beiden Autoren formatives classroom assessment. Einige Bundesstaaten in den USA gehen deshalb dazu über, formatives und standardisiertes Testen in Form eines *balanced assessment* zu kombinieren (siehe bspw. Wisconsin, 2007). Abbildung 1 zeigt typische Merkmale der beiden Formen, wobei die Merkmale nicht ausschliesslich bei einer Form zu finden sind.

Die Lernenden spielen in einer formativen Beurteilungskultur eine wichtige Rolle bei der Bewertung ihrer Leistungen. Die Aufgabenwahl, die Entwicklung von Kriterien für die Beurteilung der Leistung und die Bewertung der Leistung beruhen auf Transparenz. Sie werden von Lehrperson und Lernenden im Dialog gestaltet (Ruf, 2003). Wichtig für den Lernprozess ist eine aktive Beteiligung der Schülerin oder des Schülers. Folgt er oder sie nur einfach der diagnostizierten Empfehlung der Lehrperson, ohne zu verstehen, was das Ziel der Empfehlung ist, findet kein förderliches Lernen statt. Die Form der Beurteilung wird ganz verschieden arrangiert: Beobachtungen, Portfolios, Schreibproben, Ausstellungen, Projektarbeiten oder schriftliche Lernkontrollen. Es ist klar, dass diese formativen Beurteilungsformen den strengen psychometrischen Standards eines nationalen Leistungstests nicht standhalten. Sie haben auch eine andere Funktion. Ziel ist das lerndiagnostische Beobachten und Befragen im Dialog (ebd.). Die Lehrperson erhält dabei nebst fachlichen Einsichten auch Hinweise zu motivationalen Einstellungen. Letzteres ist ein wichtiger Aspekt des Kompetenzkonzeptes von Harms. Ausserdem lassen sich im Klassenzimmer beim Bearbeiten von Lernaufgaben, welche sich an Bildungsstandards orientieren, Lernprozesse wie Problemlöseverhalten und kommunikative Kompetenzen diagnostizieren. Das Messen von entsprechenden

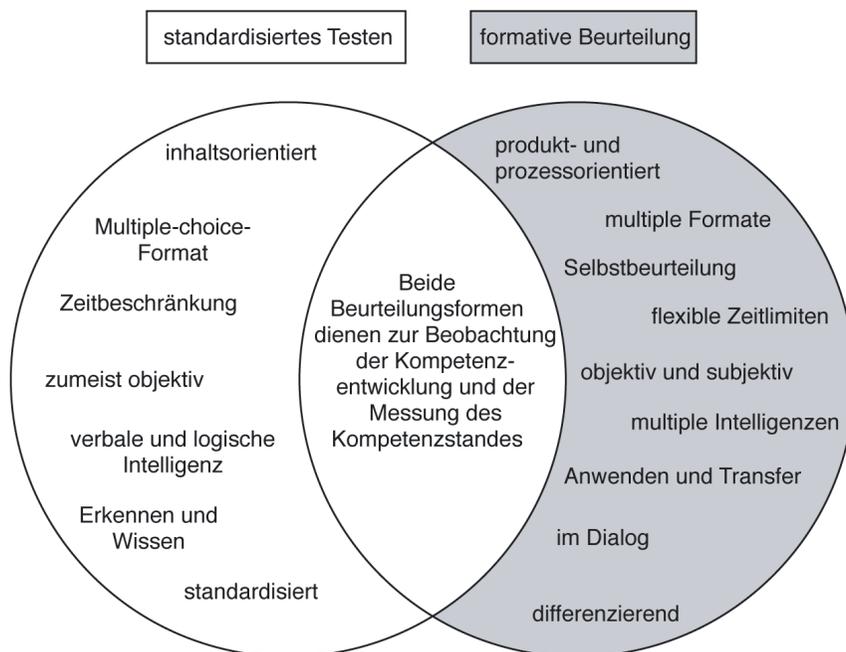


Abbildung 1: Balanced assessment (in Anlehnung an Burke, 2006)

Lernkompetenzen ist hingegen im Rahmen von standardisierten Leistungstests nur schwer leistbar.

Wie lässt sich das Zusammenspiel von Unterricht und Beurteilung gestalten, damit effektives standard- und prozessorientiertes Lernen stattfindet?

3. Das Zusammenspiel von formativer Beurteilung und Standardorientierung

Ein guter Startpunkt für die Ausrichtung des Unterrichts an Standards sind Lernaufgaben, welche die Bildungsstandards und die in den Kompetenzmodellen von HarmoS aufgeführten Kompetenzen illustrieren. Hierzu eignen sich die zur Validierung der Kompetenzmodelle verwendeten, auf verschiedenen Kompetenzniveaus angesiedelten Aufgaben. Ein Teil davon wird öffentlich zugänglich. Die Aufgaben sind ein gutes Beispiel für Testvalidität, sind fachdidaktisch auf dem neuesten Stand und berücksichtigen sowohl Inhalte wie auch Prozesse. Dieser Aufgabenpool ist durch weitere Aufgaben

zu ergänzen, damit Lehrpersonen genügend Aufgaben für die Diagnose individueller Kompetenzen in bestimmten Fachinhalten zur Verfügung haben (Cizek, 2007).

Burke (2006) empfiehlt ein gemeinsames Vorgehen in Lehrerteams mit dem Ziel, die hinter den Standards stehenden Kompetenzen mittels der Aufgaben zu analysieren und anschliessend exemplarisch passende Unterrichtseinheiten zu entwickeln. Dazu gehören auch Überlegungen, wie die Kompetenzentwicklung im täglichen Unterricht verfolgt und begleitet werden kann. Angesprochen ist hier insbesondere die formative Beurteilung, welche einerseits die Entwicklung von Kompetenzen der Lernenden aufzeigt und andererseits der Lehrperson Rückschlüsse für die Gestaltung des weiterführenden Unterrichts ermöglicht. Schülerprodukte, die im Lernprozess entstehen, eignen sich zur Besprechung im Lehrerteam. Dabei könnten folgende Fragen die Diskussion leiten: Welchem Kompetenzstand entspricht das Produkt? Welche Förderung benötigt der Schüler oder die Schülerin? Welche überfachlichen Kompetenzen würden den Erwerb von Fachkompetenz für die nächste Kompetenzstufe erleichtern? Wie könnte Unterricht gestaltet werden, welcher den Erwerb von bestimmten Kompetenzen ermöglicht? Wie kann die Lehrperson den Kompetenzstand laufend überprüfen? Wie wird der Schüler oder die Schülerin in die Gestaltung des Lernprozesses einbezogen?

Solche Schritte der Unterrichtsentwicklung im Lehrpersonen-Team können zu einer Verbesserung einer nach Cizek (2007) in den USA eher schlechten Praxis der Nutzung von Standards für formative Beurteilungszwecke führen. Daneben braucht es aber auch externe Weiterbildung von Lehrpersonen zur besseren Anwendung einer lernförderlichen Beurteilung. Beide Massnahmen zielen letztendlich ab auf das Schaffen von «learning opportunities» für die Schülerinnen und Schüler.

In der Schweiz lässt sich für ein «balanced assessment» gut anknüpfen an Schulentwicklungsprojekte im Bereich der förderorientierten Beurteilung, wie sie beispielsweise aus verschiedenen Kantonen der Zentralschweiz bekannt sind. Der folgende Abschnitt soll die Relevanz von formativer Beurteilung für die Entwicklung von Lernkompetenz als wichtiger Komponente zur Erreichung der Bildungsstandards empirisch verdeutlichen. Die Aussagen werden an Beispielen aus der Praxis verdeutlicht.

4. Assessment for Learning im Zuger Projekt «Beurteilen und Fördern»

Im Kanton Zug fand während einer fünfjährigen Versuchsphase (2003–2007) ein wissenschaftlich evaluiertes Schulentwicklungsprojekt zur Veränderung der Beurteilungskultur auf der Sekundarstufe I statt (Roos et al., 2007). Dabei ging es inhaltlich um eine verbesserte Lernzielorientierung im Unterricht und bei der Beurteilung, um die Selbstbeurteilung, das Führen von Orientierungsgesprächen und das Gestalten von Selektionsprozessen. Zur Beurteilung gehören zudem fachliche wie überfachliche Kompetenzen.

In einer quantitativen und qualitativen Ergänzungsstudie wird dem Zusammenhang zwischen formativer resp. förderorientierter Beurteilung und der Entwicklung von Lernkompetenz nachgegangen (Smit, in Vorb.). Lernkompetenz im Sinne von «Lernen lernen» wird dabei verstanden als die Fähigkeit, einen Lernprozess zu organisieren und zu reflektieren und dabei Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben und anzuwenden. Motivation und Selbstvertrauen sind dabei für die Lernkompetenz des Einzelnen von Bedeutung.

Die Studie ist mehr Ebenenanalytisch (n=424 Schülerinnen und Schüler; 53 Klassen) angelegt und untersucht den Zusammenhang von Selbst- und Methodenkompetenzen in Abhängigkeit von Merkmalen einer förderorientierten Beurteilung und unter Berücksichtigung einer Passung des Unterrichts. Befragt wurde Anfang des 8. und Ende des 9. Schuljahres. Der Faktor «förd. Beurteilung» setzt sich schülerseitig aus den Skalen «Lernzielorientierung», «Selbstbeurteilung», «Rückmeldekultur», «indiv. Förderung» und «überfachliche Bewertung» zusammen. Die Skala »Methodenkompetenz« fokussiert Lernstrategien, und die Skala »Selbstkompetenz« beinhaltet motivationale Aspekte im Zusammenhang mit Beurteilungssituationen.

Die Klassen unterscheiden sich in der Einschätzung der förderorientierten Beurteilung und der beiden Lernkompetenzen. Die Unterschiede innerhalb der Klassen sind jedoch grösser als zwischen den Klassen. Vom 8. zum 9. Schuljahr nehmen die Werte leicht ab. Klassen, in denen im 9. Schuljahr eine stärker förderorientierte Beurteilung wahrgenommen wird, haben höhere Werte in den Lernkompetenzen über die Zeit. Auch die individuellen Einschätzungen der Lernkompetenz sind in der Tendenz eher stabil.

Die Einschätzungen der Lehrpersonen und diejenigen der Klassen bezüglich der förderorientierten Beurteilung stimmen in der Tendenz überein. Schüler und Schülerinnen des Schultyps Sekundarschule bewerten die förderorientierte Beurteilung tiefer und die eigenen Lernkompetenzen höher als Schüler und Schülerinnen der Realschule.

Bemerkenswerterweise schätzen die Mädchen in Abhängigkeit von der Förderorientierung der erfahrenen Beurteilung ihre Selbstkompetenz höher ein, als dies die Knaben tun. Von anderen Forschungsergebnissen weiss man, dass Mädchen in der Tendenz hinderlichere Überzeugungen und Einschätzungen bezüglich ihrer Schulleistungen haben (Fend, 2000). Das vorliegende Ergebnis lässt sich durch die Itemformulierungen erklären. Gefragt wird jeweils im Kontext einer förderorientierten Interaktion zwischen Lehrperson und Schüler bzw. Schülerin. Mädchen reagieren in der Tendenz stärker auf der Beziehungsebene. Das Ergebnis gibt einen Hinweis darauf, dass mit einer förderorientierten Beurteilung den im Vergleich zu den Knaben ungünstigeren Selbstbeschreibungen der Mädchen entgegengewirkt werden könnte. Gesamthaft wird die These einer positiven Wirkung einer förderorientierten (formativen) Beurteilung für den Erwerb von Lernkompetenz unterstützt. Allerdings nutzen die Lernenden das in einer Klasse vorhandene Angebot an formativen Rückmeldungen unterschiedlich.

Im qualitativen Teil der Untersuchung werden einige Lehrpersonen sowie Schüler und Schülerinnen zu Formen formativer Beurteilung und zur Förderung von Lernkompetenz befragt. Abbildung 2 gibt einen Überblick über die von ihnen erwähnten formativen Beurteilungssituationen, welche sich positiv auf die Entwicklung der Lernkompetenz auswirken können. Während eine Lehrperson davon spricht, gezielt Unterrichtsform und Beurteilungsaspekt zu kombinieren, um bspw. die Sozialkompetenz zu fördern, nimmt sich eine andere Lehrperson Zeit, Lernende zu coachen und ihnen den Lernstand aufzuzeigen. Auch das Beurteilungs- und Lerninstrument Portfolio wird – allerdings selten – erwähnt. Interessant ist zudem die Kombination von Selbstbeurteilung und Lernjournal zur Förderung der Lernkompetenz.

Unterrichtsphase	Während des Unterrichts oder am Ende der Lektionsreihe	Während des Unterrichts oder am Ende des Semesters/Jahres	Während des Unterrichts	Am Ende der Lektionsreihe oder während des Unterrichts	Am Ende der Lektionsreihe oder während des Unterrichts
Merkmale	Formative Lernkontrolle als Rückmeldung für die Lehrperson zur Planung des Unterrichts	Gezielte formative Rückmeldung – Standortbestimmung	Formative Rückmeldung zu Lernkompetenz integriert in passende Unterrichtssituationen	Beurteilungsinstrumente und reflexive Methoden	Selbstbeurteilung zur Förderung der Lernkompetenz
Beispiele	«Ich mache auchzwischen-durch [Lernkontrollen], dann komme ich in die Stunde und habe mir vorgenommen, ich möchte schauen, wo sie jetzt gerade stehen» (Lehrperson)	«Ich beurteile sie, wenn eine gewisse Menge an Stoff durchgenommen wurde, wenn ich das Gefühl habe, es funktioniere nicht so, wie ich es gerne hätte. Dann mach ich eine Zwischenbeurteilung, die ich dann im Gespräch versuche zu zeigen. Das kann während der Stunde sein, dass kann nach der Stunde sein ...» (Lehrperson).	«Ich mache gezielten Unterricht bezüglich Gruppenarbeit oder Partnerarbeit, bezüglich Arbeitsverhalten, und dort gebe ich Rückmeldungen» (Lehrperson).	«Dann natürlich auch so portfoliomäßige Arbeiten» (Lehrperson).	«Wir hatten beispielsweise eine Fabel-Werkstatt. Und diese mussten wir auch zu zweit erarbeiten und dann zurückblicken, wie wir vorgegangen sind, wie beurteile ich meinen Partner, wie beurteile ich mich selbst, wie ich mitgearbeitet habe» (Schüler)

Abbildung 2: Formative Beurteilungssituationen

Wie sieht ein Unterricht aus, bei dem mittels förderorientierter Beurteilung die Entwicklung von Lernkompetenz unterstützt wird? Die qualitative Untersuchung mittels Interviews gibt Hinweise. Im folgenden Interviewausschnitt schildert ein Schüler der Oberstufe im Kt. Zug, wie er während einer Phase selbstregulierten Lernens (Posten-

arbeit) im Anschluss an eine Prüfung eine Selbsteinschätzung der eigenen Leistung durchführen musste. Gleichzeitig ging es darum, anhand der Prüfungsleistung die nächsten Lernziele zu bestimmen.

Oder einmal machten wir es so, dass wir vor der Matheprüfung eine Art Postenarbeit gemacht hatten, und dort mussten wir eigentlich alles selbst erarbeiten – bis zum Zeitpunkt wo die Prüfung war, wir haben die Prüfung gelöst und dann mussten wir eine Art Reflexion durchführen. Zurückschauen was war, was man besser hätte machen können, was ich bei der nächsten Projektarbeit vielleicht verbessern würde. Das ist eigentlich meist bei Projektarbeiten, die eine längere Zeit dauern. Also in der Geschichte hatten wir das, in Geographie, in Naturlehre. (Schüler, 9. Klasse)

In Abbildung 3 findet sich eine Übersicht über die in den Interviews gefundenen Unterrichtsformen oder -methoden zur Förderung der Lernkompetenz. In einen passenden Unterricht eingebettete formative Beurteilung lässt sich eher informell in instruktiven und eher formell in lernbegleitenden Lehr-Lern-Situationen einsetzen. Die Funktion des Lerncoachs wird in der schweizerischen Unterrichtspraxis noch wenig genutzt für Selbstbeurteilung und Lehrer- oder Peerfeedback.

	aktuelle Thematisierung	Training	Klassengespräch	Lernjournal	Unterrichtssequenzen	Expertensystem	Lerntipps Rückmeldungen
Bsp..	Input zur Prüfungsvorbereitung	Wie lernen?	Austausch zu im Lerntagebuch festgehaltenen Lernstrategien	Reflektieren der Lernstrategien mit/ohne Lehrerrückmeldung	Gruppen- oder Projektarbeit mit Selbstbeurteilung bzw. Reflexion der eigenen Lernkompetenzen	Lerngruppe mit Schüler-experte	Lehrperson gibt (indiv.) Rückmeldung
eher Instruktion				eher Coaching			

Abbildung 3: Unterrichtsformen zur Förderung der Lernkompetenz zwischen Instruktion und Coaching

Wie sich in den Interviews gezeigt hat, entstehen solche teilweise innovativen Formen häufig in Zusammenarbeit mit andern Lehrpersonen. Oft geschieht dies inner-schulisch, manchmal auch in Netzwerken von Fachgruppen. Beklagt wird generell der Zeitmangel, sowohl zur Umsetzung wie auch zur Entwicklung von formativen Beurteilungselementen. Gemäss der Untersuchung finden Lehrpersonen, welche häufiger mit offenen Unterrichtsformen arbeiten, mehr Zeit für systematisches Beobachten und Beraten. Im offenen Unterricht kann die Lehrperson vermehrt eine Coaching-Funktion übernehmen. Formative Instrumente wie z.B. Portfolio werden von den befragten

Lehrpersonen noch wenig genutzt. Eine Lehrperson berichtet, konsequent Kriterienraster für folgende Zwecke einzusetzen: zur (Selbst-)Beurteilung von Produkten, dem Aufzeigen von Lernfortschritten und dem Klären von individuellen Lernzielen. Die Kriterienraster nehmen dabei eine ähnliche Funktion wie Kompetenzraster (rubrics) ein. Kompetenzraster wiederum sind hilfreich um standard- und kompetenzorientiert zu unterrichten und Feedback zu erteilen. Burke (2006) empfiehlt bei der Konstruktion von im Unterricht verwendeten Kompetenzrastern eine enge Anlehnung an Sprache und Kompetenzniveaus der Bildungsstandards.

Es ist lohnenswert, die singulären Schritte der Zuger Lehrpersonen weiterzuführen hin zu einer regulären Praxis von formativer Beurteilung unter Berücksichtigung von guter Unterrichtspraxis und lernförderlichen Aufgaben, wie sie in einem möglichen HarmoS-Aufgabenpool zu finden sein werden. Aus wissenschaftlicher Sicht braucht es dazu begleitende Untersuchungen, welche wirksame Praxis-Modelle von «balanced assessment» identifizieren und deren Ergebnisse in die Unterrichtspraxis zurückfließen lassen.

5. Zusammenfassung

Sollen möglichst viele Schülerinnen und Schüler der Schweiz die im HarmoS-Projekt beschriebenen Mindeststandards erreichen, darf die Qualität der Lehr-Lern-Prozesse nicht ausgeklammert werden (Oelkers & Reusser, 2008). Nebst Bildungsstandards braucht es Prozessstandards (Opportunity-to-learn-Standards) für einen Unterricht, welcher Schülern und Schülerinnen Gelegenheit bietet, in anspruchsvollen Lehr-Lern-Situationen fachliche Kompetenzen zu erarbeiten.

Moderne Lehr-Lern-Theorien gehen davon aus, dass es zum Erwerb fachlicher Kompetenz weiterer Kompetenzen wie Selbst- oder Methodenkompetenz bedarf. Auch die im Rahmen des HarmoS-Projektes erstellten fachlichen Kompetenzmodelle beinhalten Ansätze, überfachliche Kompetenzen zu integrieren. Als problematisch hat sich dabei jedoch die Messbarkeit «weicher» Kompetenzdimensionen in standardisierten Leistungstests erwiesen. Helfen kann eine Arbeitsteilung, wie sie das Modell des «balanced assessment» vorschlägt. Prozessnahe Kompetenzen lassen sich gut im Unterricht bewerten. Gleichzeitig kann die Lehrperson mittels formativer Beurteilung individuelle Lernlücken diagnostizieren und gezielt lernförderliche Rückmeldungen erteilen. Standards erfüllen dabei eine wichtige Orientierungsfunktion.

Die empirischen Ergebnisse aus einer Studie zum Projekt «Beurteilen und Fördern» legen eine unterstützende Wirkung der formativen Beurteilung auf die Entwicklung von individueller Lernkompetenz nahe. Als wirkungsvoll für die Umsetzung von formativer Beurteilung im Unterricht erweist sich die Arbeit in Lehrerteams. Diese aufwendige Arbeit verlangt allerdings entsprechende Zeitressourcen für Weiterbildung und

Entwicklung. Ausgangslage für eine transparente und standardorientierte Implementation formativer Beurteilung kann dabei die Arbeit mit Kompetenzrastern sein, welche sich an die Kompetenzmodelle aus dem HaroS-Projekt anlehnen.

Literatur

- Black, P. & Wiliam, D.** (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80, 139–148.
- Burke, K.** (2006). *From Standards to Rubrics in 6 Steps*. Heatherton, Victoria: Hawker Brownlow.
- Chudowsky, N. & Pellegrino, J. W.** (2003). Large-scale assessments that support learning: What will it take? *Theory Into Practice*, 42, 75–84.
- Cizek, G. J.** (2007). Formative Classroom and Large-Scale Assessment: Implications for Future Research and Development. In J. H. McMillan (Ed.), *Formative Classroom Assessment* (pp. 99–115). New York: Teachers College Press.
- Dochy, F.** (2001). A new assessment era: different needs, new challenges. *Research Dialogue in Learning and Instruction*, 2, 11–20.
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren]**. (2004). Harnos – Zielsetzungen und Konzeption des Projektes. Bern: EDK. Online unter http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harnos/weissbuch_d.pdf [11.9.08].
- Fend, H.** (2000). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Opladen: Leske und Budrich.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H. E. & Vollmer, H. J.** (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Oelkers, J. & Reusser, K. (unter Mitarbeit von Berner, E., Halbheer, U. & Stolz, S.)**. (2008). *Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen. Bildungsforschung Band 27*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Download: <http://www.bmbf.de/publikationen/2713.php> oder <http://www.didac.uzh.ch/>.
- Popham, W. J.** (2003). The seductive allure of data. *Educational Leadership*, 60, 48–52.
- Roos, M. et al.** (2007). Beurteilen und Fördern auf der Sekundarstufe 1 des Kantons Zug. Zug: PHZ. Online unter: <http://www.zug.ch/behoerden/...fur.../beurteilen-und-foerdern-b...beurteilen-und-foerdern/...sekundarstufe...11-08.7801037028/.../file> [16.9.08].
- Ruf, U.** (2003). Lerndiagnostik und Leistungsbewertung in der Dialogischen Didaktik. *Pädagogik*, 4, 10–16.
- Shepard, L. A.** (2000). The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher*, 29 (7), 4–14.
- Smit, R.** (in Vorb.). *Die formative Beurteilung und ihr Nutzen für die Entwicklung von Lernkompetenz*. Dissertation, Universität Zürich.
- Wisconsin, Department of Public Instruction.** (2007). *Balanced Assessment System*. Online unter: <http://dpi.wi.gov/oea/pdf/bas.pdf> [18.11.08].

Autor

Robbert Smit, lic. phil., Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen, Müller-Friedberg-Strasse 34, 9400 Rorschach, robbert.smit@phsg.ch