

Müller, Andreas

"Referenzieren". Ein Verfahren zur Förderung selbstwirksamen Lernens

Die Deutsche Schule 95 (2003) 1, S. 52-61



Quellenangabe/ Reference:

Müller, Andreas: "Referenzieren". Ein Verfahren zur Förderung selbstwirksamen Lernens - In: Die Deutsche Schule 95 (2003) 1, S. 52-61 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-274413 - DOI: 10.25656/01:27441

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-274413>

<https://doi.org/10.25656/01:27441>

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Andreas Müller

„Referenzieren“

Ein Verfahren zur Förderung selbstwirksamen Lernens

„Schulnoten überflüssig?“, fragt die Zeitschrift „Brückenbauer“ in ihrer Ausgabe vom 19.03.02. Die Frage ist beileibe nicht neu. Sie ist auch hinreichend erforscht und einigermaßen schlüssig beantwortet: Schulnoten sind – gelinde gesagt – der intrinsischen Motivation nicht gerade zuträglich. Sie (ver)führen nicht selten zu einem sinnentleerten Auswendiglernen zum Zwecke der Wiedergabe bei Proben und Prüfungen. Und dennoch: Zensuren und Zeugnisse sind die multifunktionalen Fixsterne am Schulhorizont. Die Stellen vor und hinter dem Komma dienen zur Disziplinierung kritischer Schüler, sind Belege in Rekursverfahren, entscheiden über Schulkarrieren, passen unter die Gauss'sche Kurve. Kurz: Notendurchschnitte sind universelle Heilsbotschaften für den Schulerfolg. Und: Notendurchschnitte entscheiden – als Dosiergerät für emotionale Zuwendungen – über Liebe und Hiebe.

Aber eben: Das ist nicht neu. Die Entwicklungen, die den Hintergrund für die Recherchen der Zeitschrift „Brückenbauer“ bilden, sind es schon eher. Immer mehr Firmen und Berufsverbände in der Schweiz führen für die Selektion angehender Lehrlinge eigene Tests und Assessments durch. Die Zahlen im Zeugnis sollen – so die Auskünfte der Verantwortlichen – vielleicht noch einen Viertel zum Entscheid beitragen. Tendenz sinkend. Gründe: Die Schulnoten geben zu wenig Auskunft über jene Qualifikationen, auf die es wirklich ankommt.¹ Und zudem macht sich weitherum ein latentes Misstrauen gegen die Zahlen im Zeugnis breit. Das gilt übrigens auch für Worte. Denn nicht nur beim Übertritt von der Schule in die Lehrlingsausbildung trauen die „Abnehmer“ den fachlichen Urteilen der „Abgeber“ nicht mehr über den Weg. Nichtsdestotrotz: Irritationsfest werden alljährlich gigantische Prüfungsrituale in Szene gesetzt, um den Schritt zu höheren Weihen quasi mathematisch dingfest gemacht zu haben. Und als Folge davon beherrscht oft ein veritables Gezerre um Zensuren und Zeugnisse gleichsam die Szene. Die so genannte Rekursfähigkeit, also die juristische Legitimation von Noten und Prüfungsergebnissen bildet einen vorläufigen Höhepunkt an Absurdität in einem Prozess, in dem es eigentlich um Lernen gehen sollte. Wohlverstanden: Um die persönliche Entwicklung von Menschen!

1 Die Berufsberatung des Kantons Bern weist darauf hin: „Immer öfter setzen Betriebe und Unternehmungen bei der Auswahl ihrer Lehrlinge auf Eignungstests. (...) Immer mehr werden diese Tests zentral entwickelt und durchgeführt. Die steigende Bedeutung der Tests verunsichert Jugendliche und Eltern.“ (Berner Zeitung vom 19.09.02)

Klar deshalb: Ein Lernen in einem Klima, in dem jede Frage, der man entgeht, eine gewonnene Schlacht ist, „dient keiner konstruktiven Bearbeitung eines Lernproblems, vielmehr“, gibt Rolf Arnold zu bedenken, „unterwirft sich der Lernende dem Lernprozess lediglich aus strategischen Gründen, d.h. mit dem Kalkül, auf diesem Wege einigermaßen ungeschoren davonzukommen“ (Arnold/Schüßler 1998). Die tradierte Inszenierung verhindert – meist durchaus erfolgreich – das beglückende Erlebnis, die Sache per se als wertvoll zu erfahren. Denn die Sache selbst verschwindet hinter den dominierenden Kulissen der Noten: Die Lehrerin will den Schülern Englisch beibringen – die Schüler wollen gute Noten. Und das sind halt zwei ganz verschiedene Paar Schuhe. Auf diese Weise finden sie – wie die zwei Königskinder – nie zueinander. Tragisch!

1. Weg zum Erfolg

Nun, glücklicherweise gibt es Möglichkeiten, die Szenen dieser Tragödie anders zu schreiben. Bedingung: Der Fokus ist zu richten auf die Kompetenzentwicklung, auf Inhalte, auf das Tun. Kompetenzen beschreiben, ob und inwieweit sich ein Mensch gegenüber selbst oder fremd gesetzten Anforderungen gewachsen, handlungsfähig und erfolgreich erlebt. Damit rücken die Schülerinnen und Schüler mit ihren individuellen Aktivitäten ins Zentrum. Damit wird die Auseinandersetzung mit Inhalten zum selbstverständlichen Maß der Dinge. Sie basiert grundsätzlich auf den Prinzipien der Selbstwirksamkeit. „Selbstwirksames Lernen bezeichnet ein individuell sinn- und bedeutungsvolles Lernen, das sich auszeichnet durch das selbst verursachte Gelingen eines herausfordernden Lernvorhabens.“ (Fuchs in press) So gesehen versteht sich Selbstwirksamkeit als Gegenteil des Sich-ausgeliefert-Fühlens.

Und in der Tat, der Unterschied ist augenfällig: Auf der einen Seite steht ein Lehrverständnis, das im Prinzip von einem additiven Wissenszuwachs ausgeht. Die Folge davon ist ein schier unstillbares Bedürfnis nach quantitativer Bemessung. Das wird gestillt durch ein intransparentes System von Prüfungen und Zensuren, das je nach Lehrperson holzschnittartig oder fein ziseliert die Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu bewerten meint. Aber wie heißt es doch so schön: Tests test tests. Noten sind letztlich nach einem linear-monokausalen Muster gestrickt. Zu irgendeinem Zeitpunkt wird irgendeine Arbeit irgendeiner Instanz vorgelegt, die irgendeine Bewertung vornimmt und sie in irgendeiner Zahl (mit Kommastellen) ausdrückt. Bruno Krapf lässt dazu anschauliche Bilder entstehen: „Lernende werden veranlasst, auf einer Langstrecke sich mit Objekten zu befassen, die nach Fächern geordnet mit steigendem Schwierigkeitsgrad angeordnet sind. Sache der Schülerinnen und Schüler ist es, diese Schullaufbahn zu durchheilen, sich nach Überwältigung immer neuer Hürden dem Ziel zu nähern, an dem das Lernen sein Ende hat. Eine Gelegenheit die Objekte endlich hinter sich zu lassen. Nicht selten kommt der Wunsch auf, sich ihrer zu entledigen.“ (Krapf 1994) In die gleiche Kerbe schlägt Peter Sloterdijk: „Die Schule ist für die meisten Kinder die Initiation in eine Lage, in der sie spüren, dass es auf sie nicht ankommt. Sie ist ein Impfprogramm, bei dem Kränkungen verabreicht werden, bis man alle Kränkungen durchgemacht hat – dann kriegt man sein narzisstisches Abiturzeugnis. Die Botschaft heißt: Was immer du von dir selber halten magst, so wichtig bist du nicht. An solche Experimente erinnert man sich nicht gerne.“ (Sloterdijk 2002) Kein

Wunder, kommt er zum Schluss, dass die Schule etwas sei, das man für immer hinter sich haben möchte.

Selbstwirksames Lernen dagegen orientiert sich eher am Prinzip der Wertschöpfung und verbindet „bewerten“ mit „befähigen“. Werte entstehen aus autotelischen Erfahrungen. Zwei griechische Wörter bilden diesen Begriff: „autos“ bedeutet so viel wie „selbst“, und „telos“ heißt „Ziel“. Die Sache selbst bildet also die Quelle der Energie. Um der Sache selbst willen, ohne Erwartung des gehobenen oder gesenkten Daumens werden die Aktivitäten ausgeübt, einfach weil es an sich lohnend ist. Mihaly Csikszentmihalyi nennt das dabei entstehende Gefühl „flow“. Und er stellt fest: „Die autotelische Erfahrung, der flow, bringt das Leben auf eine höhere Ebene. Aus Entfremdung wird Engagement, Freude ersetzt Langeweile, Hilflosigkeit verwandelt sich zu einem Gefühl von Kontrolle, und die psychische Energie hilft dem Selbst, sich zu stärken, statt sich im Dienst äußerer Ziele zu verlieren. Wenn eine Erfahrung intrinsisch lohnend wird, ist das Leben in der Gegenwart gerechtfertigt, statt zu einer Geisel für einen vermuteten zukünftigen Vorteil zu werden.“ (Csikszentmihalyi 1992)

Der Mensch ist ein Wesen auf der Suche nach Sinn. Sinn entwickelt sich aus der Möglichkeit, hier und jetzt etwas zu tun, die Situation zu verändern, etwas zu unternehmen, kurz: sich selbstwirksam zu erleben. Folglich gehört es zur zentralen – und vornehmen – Aufgabe der Schule, für die Beteiligten Möglichkeiten zu schaffen, Sinn zu finden. Denn: Wer nicht nur betroffen, sondern beteiligt ist, Unternehmer seines eigenen Lernens, wer mitgestalten kann, wird eher einen Sinn finden, als jemand, der sich den Dingen – oder anderen Menschen – ausgeliefert fühlt. Und wer den Sinn nicht finden kann, wird sich einigermassen lustlos und mit angezogener Handbremse durch den schulischen Themenwald schleppen. Und das wiederum widerspricht natürlich zutiefst einem Lernverständnis, das Herausforderung sucht, das von Freude an der Leistung und Freude am Tun ausgeht. (Müller 2001) Das Schlüsselwort heißt Selbstwirksamkeit – jene subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenzen bewältigen zu können. „Die Forschung hat gezeigt“, so Wolfgang Edelstein, „dass positive Überzeugungen eigener Wirksamkeit in pädagogischen Institutionen nicht nur die Leistungen von Schülerinnen und Schülern dauerhaft verbessern können, sondern auch die Berufszufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrern, das Organisationsklima der Institution und die Aktivität und Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme der Mitglieder günstig beeinflussen.“ (Edelstein 2000) Eigentlich plausibel. Jedenfalls stellt auch Kurt Reusser fest: „Wenn Schüler in den ihnen zugestandenen Autonomiespielräumen erleben, dass sich über Anstrengung und durch den Einsatz von Wissen und Strategien Anforderungssituationen kontrollieren und bewältigen lassen, führt das nicht nur zu tiefer Befriedigung und fortdauerndem Leistungswillen, sondern langfristig auch zu einer günstigen Entwicklung ihrer Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und des Motivs, ein lebenslang Lernender zu bleiben.“ (Reusser 1994) Mit anderen Worten: Selbstwirksamkeit ist ein Synonym für (Lern)Erfolg.

Apropos Erfolg: The road to success is always under construction, pflegen die Amerikaner zu sagen. Die Strasse zum Erfolg – und damit das Lernen – ist eine Dauerbaustelle. Ausgangspunkt ist ein Lernen, das sich als selbstreferentieller Konstruktionsprozess versteht. Das heißt: Lernende sind aktiv Gestal-

Abb. 1: Kompetenzraster Mathematik (Auszug):

	A1	A2	B1	B2	C1
Erkennen und bearbeiten mathematischer Sachverhalte	Ich kann Größen und mathematische Aussagen ordnen und einfache Zusammenhänge darstellen. Ich kann etwas genau messen und ein Pfeildiagramm erstellen.	Ich kann aus einfachen Situationen und Texten Daten entnehmen und verarbeiten. Ich kann einfache grafische Darstellungen lesen. Bei Berechnungen verwende ich eine sinnvolle Genauigkeit.	Ich kann Daten sammeln, auswählen, darstellen, interpretieren, verändern sowie Diagramme vergleichen, auswerten und verändern.	Ich kann sprachlich oder bildlich dargebotene Sachverhalte mit Hilfe von Gleichungen, Ungleichungen und/oder Operatoren bearbeiten.	Ich kann mathematische Formen in Sprache und Skizzen ohne Mühe darstellen. Ich kann Daten und Diagramme kritisch analysieren und Manipulationsmöglichkeiten erkennen.
Zahlen	Ich kann die vier Grundoperationen der Zahlen im Raum von 1-100 in allen Situationen anwenden. Ich kann positive Zahlen darstellen (Zahlenstrahl), ordnen und vergleichen.	Ich beherrsche den Zahlenraum der natürlichen Zahlen (0, 1, 2, 3, ..., 10^{234} , ..., 123'156, ...) in allen Grundoperationen.	Ich beherrsche die Grundoperationen im positiven und negativen Zahlenraum (ganze Zahlen).	Ich kann die vier Grundoperationen mit einfachen gebrochenen Zahlen (Bruch und Dezimalbruch) anwenden.	Ich kann den Zahlenraum der rationalen und reellen Zahlen erklären und beherrsche die Grundoperationen darin.
Ebene / Raum	Ich kann Längen und einfache Flächen in der Ebene zeichnen und benennen.	Ich kann Längen und einfache Flächen in der Ebene berechnen. Ich kann mit den Werkzeugen Bleistift, Zirkel, Geodreieck, Maßstab und Winkelmesser umgehen.	Für praktische Anwendungen kann ich Flächen und Mengen von Flächen berechnen. (Einen Raum bemalen, eine Kiste herstellen). Ich kenne die Flächen und Raum-	Ich kenne die wichtigsten Körper und kann sie berechnen, zeichnen und bauen.	Ich kann die verschiedenen Winkelsätze im Dreieck anwenden und kann spezielle Winkel konstruieren. Linien im Dreieck kann ich konstruieren. Ich kann die Drei-

				maße, kann sie anwenden und umwandeln. In Geschäften kann ich Rabatte, Skonti und andere Ermäßigungen berechnen.		Ich kann Zinsen jeder Art berechnen und weiß, wie Banken arbeiten. Ich kann Währungen umrechnen (Kurs, Ankauf, Verkauf).	ecks-Grundkonstruktionen ausführen. Ich kenne die Grundlagen von Wertpapieren und weiß, wie die Börse funktioniert. Ich kenne Risiken und Chancen von Anlagen.
Alltag	Ich kenne alle Zeitmasse und kann Berechnungen damit ausführen.	Ich kenne alle Zeitmasse und kann Berechnungen damit ausführen.	Direkte und indirekte Zuordnungen kann ich auf mindestens zwei Arten berechnen (Operatoren, T-Balken, etc.).	Bei einfachen Funktionen kann ich die Wertetabelle berechnen und die Grafik mit PC und von Hand darstellen.	Zahlenreihen jeglicher Art kann ich von Hand skizzieren und mit einem PC-Programm als Grafik darstellen.		
Zuordnungen	Beim Einkauf kann ich einfache Zuordnungen anwenden.	Einfache direkte Zuordnungen in Textform kann ich ausrechnen.	Ich kann mit einem Kalkulationsprogramm die vier Grundrechenarten anwenden und kann einem Anfänger erklären, wie ein solches Programm funktioniert.	Die wichtigsten Formeln sind mir bekannt (Mittelwert, Summe, Min, Max, etc.) und ich kann sie in Rechenblättern einbauen. Einfache Zahlenreihen kann ich grafisch darstellen.	Ich kann Berechnungen aller Art mit dem Computer durchführen. Ich kann umfangreiche Worksheets selber gestalten. Grafische Darstellungen bereiten mir keine Probleme.		
Maschinen	Ich kann die einfacheren Funktionen eines Taschenrechners ohne Fehler bedienen.	Die Bedienung eines Taschenrechners bereitet mir keine Probleme und ich kann mit einem Kalkulationsprogramm Zahlen zusammen zählen.	Ich kann Gleichungen lösen und algebraische Terme verrechnen. Formeln aus Naturwissenschaften, Technik und Mathematik kann ich umformen und auflösen.	Ich kann alle linearen Gleichungen lösen und beherrsche die Grundoperationen in der Algebra. Ich kann einfache Textgleichungen in Terme umwandeln.	Ich kann komplizierte Terme kann ich auflösen und berechnen (Binome).		
Gleichungen	Ich habe begriffen, wofür Platzhalter sind und kann sie durch Zahlen ersetzen.	Ich habe begriffen, wie man eine Gleichung löst und kann dies bei einfachen Beispielen anwenden.					
Algebra							

tende. Sie lernen selbst und ständig. Lernen wird damit zu einer durch und durch persönlichen Angelegenheit, zu einem Geschehen, das sich auf der Beziehungsebene abspielt und der Entwicklung und Förderung von Kompetenzen gilt. Kurz: Lernen definiert sich als lustvolles Entdecken eigener Stärken zum Nutzen einer erfolgreichen Lebensgestaltung. Und „Erfolg“ steht hier als Synonym für Selbstwirksamkeit. Ein solches Verständnis von Lernen verlangt nach neuen Arrangements, nach neuen Lernumfeldern – zuerst und vor allem aber nach einem Ausweg aus dem Noten-Dilemma. Ein möglicher Ausweg heißt: Referenzieren.

2. „Horizont-Didaktik“

Worum geht es? Vereinfacht ausgedrückt geht es darum, individuelle Leistungen mit einem Referenzwert in Beziehung zu bringen. Diesen Referenzwert und damit die inhaltliche Basis bilden so genannte Kompetenzraster. Die Kompetenzraster definieren die Inhalte und die Qualitätsmerkmale der verschiedenen Fachgebiete in Form präziser Can-do-Statements.

Impulsgebendes Beispiel ist der „Raster zur Selbstbeurteilung“ des Europäischen Sprachenportfolios.² Die Raster kommen als Matrix daher. In der Vertikalen sind jene Kriterien aufgeführt, die ein Fachgebiet inhaltlich bestimmen (was?). In der Horizontalen werden zu jedem dieser Kriterien vier bis sechs Niveaustufen definiert (wie gut?). Kompetenzraster stecken damit einen Entwicklungshorizont ab (Horizont-Didaktik), indem sie in differenzierter Weise den Weg beschreiben von einfachen Grundkenntnissen bis hin zu komplexen Fähigkeitsstufen. Die Beschreibungen machen es für die Schülerinnen und Schüler möglich, sich zu orientieren und ihre Arbeiten mit den formulierten Kompetenzen in Beziehung zu bringen. Was heißt es für eine Schülerin, wenn sie im Kompetenzraster Französisch liest: „Ich kann einfache Wendungen und Sätze gebrauchen, um Leute, die ich kenne, zu beschreiben und um zu beschreiben, wo ich wohne.“ Vielleicht erkennt sie ohne Weiteres, dass sie längst über die beschriebenen Fähigkeiten verfügt. Vielleicht ist sie unsicher. Und vielleicht wird ihr klar, dass sie wenig bis keine Ahnung hat, wovon die Rede ist. Mit anderen Worten: Sie nimmt eine erste grobe Orientierung vor.

Dieses individuelle Sich-Orientieren an einer Bezugsnorm versteht sich als eine Art Eingangstor zum selbstwirksamen Lernen. Denn jedes Rasterfeld gibt gleichsam den Blick frei auf eine vielfältige Lernlandschaft, auf adäquate Möglichkeiten, die Meinung über das eigene Wissen zu überprüfen und allenfalls von den zahlreichen inhaltlichen und methodischen Anregungen Gebrauch zu machen. Das geht von Checklisten und einfachen Hinweisen auf Lehrmittel über mehr oder weniger herkömmliche Arbeitsmaterialien bis hin zu komplexen systemgestützten Lernprogrammen. Die Formulierungen in den Feldern

2 Die Stufen A bis C beschreiben die fortlaufenden Kompetenzstufen und umfassen inhaltlich die gesamte Bandbreite des Grundwissens. Dieses „offene Spielfeld“ macht es möglich, dass Schüler sich – unabhängig von ihrem Alter – mit Themen auseinandersetzen können, die ihren Bedürfnissen und Möglichkeiten entsprechen. Beispiel: Ein Knabe, dessen Mutter Englisch spricht, wird sich in dieser Sprache (zumindest mündlich) besser zurechtfinden, auch wenn er einige Jahre jünger ist.

des Kompetenzrasters ermöglichen es den Lernenden, sich ein Bild zu machen dessen, was man können könnte. Die graduelle Abstufung der Kompetenzbeschreibungen versetzen sie in die Lage, sich in diesem Bezugsrahmen zu positionieren. Und die Materialien, Orientierungstests, Arbeitsimpulse, Lernarrangements dahinter laden ein zur aktiven Auseinandersetzung. Die Lernlandschaft hinter dem Kompetenzraster kann auf Bewährtes bauen und sukzessive durch die Lehrpersonen erweitert und ergänzt werden. Kompetenzraster und die dahinter aufgebauten Lernlandschaften verstehen sich als Gemeinschaftswerk eines Kollegiums oder einer Fachschaft und der Lernenden. Damit entsteht nicht nur eine gemeinsame inhaltliche Plattform, es wird ein fast unerschöpfliches Synergiepotential generiert.

3. Lernbaustelle

Alle Lernenden sind im Besitze sämtlicher für sie relevanter Kompetenzraster. Das ganze Spielfeld der inhaltlichen Möglichkeiten steht ihnen offen. In transparenter Weise sind die Entwicklungsschritte formuliert und als Bezugsrahmen abgesteckt. Wer diese Art von Offenheit und Durchschaubarkeit erlebt, fühlt sich auch ernst genommen. Je nach Ausbildungsziel werden die wichtigsten Kompetenzraster auf rot-weiße Signalisationslatten geheftet. Die Lernbaustelle ist eröffnet. Die Kompetenzraster verstehen sich als integrale Arbeits-, Selbstführungs- und Evaluationsinstrumente. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten in einem offenen System, in eigener Regie, nach individuellem Programm. Arbeiten heißt beispielsweise: Sie schreiben Texte, sie führen Gespräche, sie lösen Aufgaben, sie setzen sich auf vielfältige Weise mit Themen auseinander. Diese Aktivitäten finden ihren Niederschlag – oder eben ihre Referenz – in den Rubriken des Kompetenzrasters.

Zu diesem Zwecke präsentieren die Lernenden ihre Arbeit dem Coach (Lehrperson) und schlagen vor, wo diese Arbeit in den jeweiligen Feldern der Kompetenzraster einzuordnen sei. Sie setzen sich also selber mit den Referenzwerten auseinander und bringen diese in Beziehung zu dem, was sie gelernt haben. Farbige Klebepunkte machen deutlich, welchen Kriterien und Qualitätsmerkmalen eine Leistung entspricht. Eine Arbeit kann durchaus auch auf den Kompetenzrastern mehrerer Fachbereiche ihre Entsprechung finden. Wer nämlich einen englischen Text über die Stadt London ins Deutsche übersetzt und dazu eine Computer-Präsentation (z.B. mit Powerpoint) gestaltet, muss a) den englischen Text verstehen, sich b) mit einem geografischen Thema befassen, c) einen deutschen Text schreiben und sich d) über Informatikkenntnisse ausweisen. Damit wird die Interdisziplinarität schulischer Arbeiten augenfällig.

4. Jeder Schritt ein Fort-Schritt

Schulisches Arbeiten ist nach dem Modell des Referenzierens eingebettet in ein integrales System von Checks an Balances. Wie der Segler auf offenem Gewässer: Er kann sich nicht einfach ins Boot setzen und hoffen, der Wind treibe ihn schon an den richtigen Ort. Er muss sich die Bedingungen zu Nutze machen und die zur Verfügung stehenden Mittel optimal einsetzen. Er muss Wind- und Wetterverhältnisse berücksichtigen, Veränderungen wahrnehmen und seine Strategie flexibel anpassen. Kurz: Er muss beurteilen. Und: Er muss entscheiden. Selber. Immer und immer wieder. Denn er sitzt am Steuer. Im

Gegensatz zur Galeere: Dort hat einer das Kommando. Der gibt nicht nur das Ziel an, sondern auch den Takt. Für alle gleich!

Wie der Segler laufend seinen Kurs zu optimieren trachtet, erweitern selbstwirksam Lernende durch eine permanente Reflexion laufend ihre Kompetenzen. Versinnbildlicht wird dieser Prozess durch die farbigen Klebepunkte auf den Kompetenzrastern. Sie hinterlassen so etwas wie eine Spur. Damit wird das Lernen auf seinen etymologischen Ursprung zurückgeführt. Denn „Lernen“ steht in direktem Bedeutungszusammenhang mit „Leistung“ und heißt etwas so viel wie „einer Spur folgen“. Die Klebepunkte sind aber mehr als eine farbige Lernspur auf einem Raster. Jedes einzelne eigenhändige Aufkleben hat auch eine nicht zu unterschätzende emotionale Komponente. „Ich kann es!“ Die Lernenden veranschaulichen sich ihre eigene Entwicklung. Sie sehen, dass sie diese Entwicklung beeinflussen und gestalten können. Sie erfahren sich selbstwirksam. Ihren Leistungen wird eine Reverenz erwiesen, eine Wertschätzung. Und jeder Schritt ist ein sichtbarer Fort-Schritt. Durch die farbigen Punkte entsteht mit der Zeit ein *individuelles Kompetenzprofil*.

Diese Profile spiegeln die Qualität und Quantität der Leistungen in den betreffenden Fachgebieten. Sie zeigen direkt und unmittelbar, was eine Schülerin oder ein Schüler an Leistungen erbracht hat (Performanz). Damit wird eine Referenzierung zweiten Grades möglich: Der Vergleich des eigenen Stärken-Schwächen-Profiles mit Anforderungsprofilen weiterführender Ausbildungen und/oder persönlichen Ansprüchen. So lassen sich beispielsweise die Anforderungen einer Eintrittsprüfung fürs Gymnasium ebenso problemlos auf die Kompetenzbeschreibungen übertragen wie jene der Berufsschule für kaufmännische Lehrlinge oder angehende Automechaniker. Ein solches Anforderungsprofil steht einem individuellen Kompetenzprofil gegenüber. Die sich aus diesem Vergleich ergebenden und auf einen Blick sichtbaren Differenzen werfen Fragen auf und weisen auf Handlungsbedarf. Entsprechend lassen sich Akzente setzen und Programme gestalten, die der individuellen Situation und den Bedürfnissen Rechnung tragen. Wer sieht, dass im Französisch seine nachgewiesenen Fähigkeiten im schriftlichen Bereich noch nicht dort sind, wo sie sein sollten, weiß haargenau, wo der Hase im Pfeffer liegt. Hier bin ich, da sollte ich sein. Und dazwischen ist etwas zu tun. Das Lernen wird damit zu einer wirklich persönlichen Angelegenheit. Referenzieren verbindet mithin die Wertschätzung auf der Beziehungsebene mit der Auseinandersetzung auf der Sachebene. Die Kompetenzraster laden ein zu einer dauernden Reflexion und sind Basis für ein systematisches Feedback. Dieser Prozess stärkt die Selbstreflexionsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler als Basis selbstgesteuerten Lernens. Referenzieren öffnet den Blick über die Fachgrenzen hinaus und lässt Zusammenhänge und Vernetzungen erkennbar werden. Die Lernenden erfahren Selbstwirksamkeit und können den Glauben an ihre eigenen Fähigkeiten (self efficacy belief) entwickeln.

5. Beteiligung und Sinnstiftung

Referenzieren auf der Basis von Kompetenzrastern leistet letztlich einen umfassenden Beitrag zur Qualitätsentwicklung im schulischen Lernen. Und zwar setzt die Qualität unmittelbar dort ein, wo die Arbeit geleistet wird: bei den Lernenden. Sie pauken nicht um irgendwelcher Prüfungsergebnisse willen. Jede

Arbeit, die sie leisten, kann ihren Niederschlag auf den Kompetenzrastern finden. Jede Arbeit, die es verdient, getan zu werden, verdient es damit auch, richtig getan zu werden. Ein selbstverständliches Qualitätsbewusstsein kann sich entwickeln. Die Kompetenzraster mit ihren farbigen Punkten schaffen Transparenz und geben Auskunft über den Leistungsstand der Lernenden. Sie können kopiert oder mit farbigen Balken unterlegt werden und auf diese Weise die regelmäßigen Zeugnisse ersetzen. Im Gegensatz zur abstrakten Note machen die Ich-kann-Formulierungen in den Feldern der Kompetenzraster deutlich, welche Leistungen der entsprechende Schüler zu erbringen fähig oder willens war und wo in Zukunft die Akzente zu setzen sind.

Referenzieren versteht sich mithin als lösungs- und entwicklungsorientierte Form der Leistungsbeurteilung. Übrigens: Jeder der Punkte trägt eine Nummer. Diese Nummer findet sich wieder auf den Arbeiten, die in ein Lernportfolio abgelegt worden sind. Damit sind alle Punkte jederzeit identifizierbar. Und das Portfolio seinerseits wird seiner Funktion als authentische Leistungsvorlage gerecht. Eine repräsentative Auswahl von Arbeiten und anderen Leistungsausweisen nennt sich Portfolio. Die Lernenden dokumentieren damit ihre schulische und persönliche Entwicklung anhand authentischer Belege. Jeder Beleg ist versehen mit einem Kommentar, der deutlich macht, welche Erkenntnisse der Lernende aus der entsprechenden Arbeit hat gewinnen können. Diese Art von Leistungsausweis vermittelt einen vertieften Einblick in die Arbeit der Lernenden und ermöglicht eine differenzierte Beurteilung der Lernergebnisse. (Vgl. zu „Portfolio“ auch die Beiträge von Lissmann und Häcker in dieser Zeitschrift.)

Mit Hilfe eines Sets einander ergänzender Tools wird schulisches Lernen zu einer persönlichen Angelegenheit, zur Chefsache quasi. Die Baustelle mit den Kompetenzrastern ist eines, das Portfolio ein anderes der Werkzeuge. Ein weiteres, Layout genannt (Müller, 1999, 2001), versteht sich als integrales Selbstführungs- und Reflexionsinstrument, das den Lernenden hilft, sich den Erfolg zu organisieren. Lösungs- und entwicklungsorientierte Fragestellungen mit impliziter Transferqualität leiten zum Ziel. Selbstevaluation und -reflexion führen täglich zur persönlichen Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen. Die wöchentliche Erfolgsbilanz versteht sich als intern attribuierte Selbstbestätigung: Ich kann etwas! Und ein differenziertes Feedback des Coaches macht deutlich, wie aus seiner Sicht das Lern- und Leistungsverhalten zu beurteilen ist.

Entwickelt und erprobt wurde das System des Referenzierens im Institut Beatenberg in der Schweiz. Mittlerweile sind auch andere Schulen auf ganz verschiedenen Stufen dazu übergegangen, ihre Curricula umzuformulieren und den Unterricht – oder was davon übrig bleibt – vom Lernen und vom Lernenden her zu denken. Das Resultat ist augenfällig: Die Aktivitätsschwerpunkte werden hin zu den Schülerinnen und Schülern verlagert. Sie übernehmen die Hauptverantwortung für ihre Leistungen und deren Qualität. Der „Lehrer“ mutiert zum Sparringpartner, zum Coach, zum Facilitator, zum Lernberater. Die Baustelle als transparente Informationsplattform fördert die Kooperationsmöglichkeiten unter den Lernenden; es entwickelt sich eine Learning Community, ein förderliches und partnerschaftliches Umfeld, wo Beteiligung und Sinnstiftung das Lernen zur Baustelle des Erfolges machen.

Literatur

- Arnold, Rolf / Schüßler, Ingeborg: Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1998
- Csikszentmihalyi, Mihaly: Flow. Das Geheimnis des Glücks. Stuttgart: Klett-Cotta, 1992
- Edelstein, Wolfgang: in: Jugend übernimmt Verantwortung. Symposium Verantwortung lernen. Stiftung Brandenburger Tor, 2000
- Fuchs, Carina: Selbstwirksam lernen. Kennzeichen und Bedingungen. Dissertation in press.
- Häcker, Thomas H.: Der Portfolioansatz – die Wiederentdeckung des Lernsubjekts? Rezeption und Entwicklungen im deutschen Sprachraum. In: Die Deutsche Schule, 94, 2002, 2, S. 204-216
- Krapf, Bruno: Aufbruch zu einer neuen Lernkultur. Erhebungen, Experimente, Analysen und Berichte zu pädagogischen Denkfiguren. Bern: Haupt, 1994
- Lissmann, Urban: Die Schule braucht eine neue pädagogische Diagnostik. Formen, Bedingungen und Möglichkeiten der Portfoliobeurteilung. In: Die Deutsche Schule, 93, 2001, 4, S. 486-497
- Müller, Andreas: Nachhaltiges Lernen. Oder: Was Schule mit Abnehmen zu tun hat. Beatenberg: Pepp Medien, 1999
- Müller, Andreas: Lernen steckt an. Bern: hep-Verlag, 2001
- Müller, Andreas: Wenn nicht ich, ...? Und weitere unbequeme Fragen zum Lernen in Schule und Beruf. Bern: hep-Verlag, 2002
- Reusser, Kurt / Reusser-Weyeneth, Marianne: Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe. Bern: Hans Huber, 1994
- Sloterdijk, Peter: Lernen ist Vorfreude auf sich selbst. Peter Sloterdijk im Gespräch mit Reinhard Kahl über den Abschied vom Ernstfall und die Entprofessionalisierung der Schule. In: Pädagogik, 12/2001

Andreas Müller, geb. 1950, Schuldirektor, Buchautor, Dozent und Berater für eine neue Lernkultur;
Anschrift: Institut Beatenberg, Waldegg, CH-3803 Beatenberg
Email: mue@institut-beatenberg.ch