

Hoffmeister, Heiner

Möglichkeiten der Binnendifferenzierung bei der Leistungsbeurteilung – Beispiele aus der Praxis

Scholz, Ingvelde [Hrsg.]: *Der Spagat zwischen Fördern und Fordern. Unterrichten in heterogenen Klassen*. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht 2007, S. 179-204



Quellenangabe/ Reference:

Hoffmeister, Heiner: Möglichkeiten der Binnendifferenzierung bei der Leistungsbeurteilung –
Beispiele aus der Praxis - In: Scholz, Ingvelde [Hrsg.]: *Der Spagat zwischen Fördern und Fordern*.
Unterrichten in heterogenen Klassen. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht 2007, S. 179-204 - URN:
urn:nbn:de:0111-opus-14510 - DOI: 10.25656/01:1451

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-14510>

<https://doi.org/10.25656/01:1451>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.v-r.de>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Möglichkeiten der Binnendifferenzierung bei der Leistungsbeurteilung – Beispiele aus der Praxis

1. Vorbemerkung

Betrachtet man die bisher vorliegenden Konzepte der Gestaltung differenzierter Angebote im Unterricht für Schülerinnen und Schüler, muss man feststellen, dass der Aspekt der Leistungsbeurteilung hier nur eine sehr untergeordnete Rolle spielt. Das ist bedauerlich, denn gerade auch hier bieten sich vielfältige Chancen, unterschiedlichen Bedürfnissen bzw. Voraussetzungen von Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden. Dies gilt umso mehr, als in den vergangenen Jahren mit der Entwicklung hin zu Formen Offenen Unterrichts und einer Veränderung des Verständnisses von dem, was heute in der Schule gelernt werden soll, wichtige Grundlagen geschaffen wurden, an die bei der Gestaltung differenzierter Formen der Leistungsbeurteilung begründet angeknüpft werden kann. Dabei fällt ein Gegensatz auf: Während der Unterricht immer weiter entwickelt wurde und heute eine immer größer werdende methodische Vielfalt aufweist, hält man trotzdem an den traditionellen Formen der Leistungsbeurteilung fest. Für die Bevorzugung dieser geschlossenen und für alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse gleichen Formen scheinen dabei vor allem drei Gründe zu sprechen:

- Die Schule als staatliche Institution teilt Bildungsabschlüsse zu. Um jeder Schülerin und jedem Schüler Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit zu gewähren, werden in jedem Bundesland verbindliche Ziele formuliert, die es zur Erreichung eines schulischen Abschlusses in einer bestimmten Mindestqualität zu erreichen gilt. In mehr oder minder starkem Maße üben die Schulbehörden deshalb vor allem auch bei den Abschlussprüfungen eine Kontrolle aus, z.B. durch zentrale Aufgabenstellungen oder das sehr stark reglementierte Zentralabitur. Dies ist durchaus sinnvoll, da auf diese Weise der Staat in Wahrnehmung seines hoheitlichen Auftrags darüber wacht, dass bestimmte, in einem demokratischen Verfahren formulierte Bildungsstandards realisiert werden und er gleichzeitig seiner Verantwortung gegenüber jedem Staatsbürger gerecht werden kann.
- Im Schulsystem sind es die Lehrerinnen und Lehrer, die Noten vergeben müssen. Dabei bewegen sie sich in einem Spannungsfeld. Einerseits stehen sie täglich vor der schwierigen Aufgabe »gerechte« Noten geben zu sollen, Noten also, die sie vor sich selbst, aber vor allem auch vor den Schülerinnen und Schülern und deren Eltern verantworten können. Andererseits müssen sie durch die Leistungsbeurteilung Lernprozesse so steuern, dass sie die vorgegebenen Ansprüche der Schulbehörden erfüllen. Dies müssen sie leisten in einer Zeit, in der die gesellschaftlichen Veränderungen der letzten Jahrzehnte natürlich auch stark in die Schule hineingewirkt haben. Die Lehrerrolle hat sich verändert, neue Aufgaben sind

hinzugekommen und das Verständnis von Unterricht und seinen Zielen ist heute ein anderes. Die Leistungsbeurteilung, vor allem die schriftliche, schien hier lange eines der wenigen stabilen Elemente des Schulalltags geblieben zu sein. Zwar war diese auch nicht immer unumstritten, vor allem in den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts gab es heftige Diskussionen, doch entspannte sich die Situation in den 80er Jahren. Schon längst hatte man in Anlehnung an die Testverfahren der empirischen Sozialforschung für die Leistungsbeurteilung Gütekriterien und Verfahren formuliert, subjektive Fehlerquellen benannt. Ebenso waren die Maßstäbe definiert, auf die sich die Beurteilung beziehen kann. In den Vordergrund rückte hierbei natürlich in besonderer Weise die kriteriumsorientierte Bezugsnorm. Bezogen auf den Unterricht bedeutete und bedeutet dies immer noch zuerst einmal das Erreichen fachlich-inhaltlicher Lernziele. Die Bildungspläne in der Bundesrepublik waren seit ihrer Gründung bis in die neunziger Jahre des letzten Jahrhunderts vor allem auf die Bildung fachlich-inhaltlicher Kompetenzen ausgelegt. Eine geringere Rolle spielten methodische Lernziele. Die soziale Bezugsnorm sorgt als zweiter Maßstab dann dafür, innerhalb einer Gruppe – der Schulklasse, des Jahrgangs – die Lernleistung des einzelnen in eine Reihenfolge mit den anderen der Gruppe zu bringen. Die Leistungsentwicklung einer einzelnen Schülerin oder eines einzelnen Schülers, indem also Bezug genommen wird auf frühere Lernleistungen, spielt dagegen bei der Leistungsbeurteilung in der Regel keine Rolle. Folgerichtig spricht man dann bei einer so praktizierten Form der Leistungsbeurteilung von Leistungsmessung und vermittelt trotz aller Vorbehalte doch ein Gefühl der Sicherheit bei der Bewältigung dieser schwierigen Aufgabe. Dies gilt vor allem bei der schriftlichen Leistungsmessung. Alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse schreiben zum selben Termin dieselbe Klassenarbeit auf der Grundlage des vorangegangenen Unterrichts. Die Produkte liegen dann schwarz auf weiß vor und können in Ruhe nach den »Regeln« analysiert werden. Daher ist es auch nicht verwunderlich, dass dies bis heute so in der Lehrerbildung vermittelt wird.¹ Diffuser wird es da eher bei der mündlichen Leistungsbeurteilung. Nicht ohne Grund beklagen sich immer wieder Schülerinnen und Schüler über ihre mündlichen Noten, die sie als ungerecht oder willkürlich empfinden und deren Zustandekommen für sie nicht einsichtig ist. Die mündliche Einzelnote für qualitative Leistungen während des Unterrichts wird auf unterschiedliche Weise gefunden, zum Beispiel durch »Abhören«, durch ein einführendes Wiederholungsgespräch usw., kann aber auch für besonders gute oder schlechte Beiträge innerhalb einer Unterrichtsstunde erteilt werden. Die Leistung muss hier sofort bewertet werden. So kann es schon manchmal vorkommen, dass Schülerinnen und Schüler den Eindruck gewinnen können, dass nicht mit gleichem Maß gemessen wird. Besonders in der Kritik sind die so genannten Epochal-, Unterrichts- oder Eindrucksnoten, die für Leistungen im Unterricht über einen bestimmten Zeitraum gegeben werden, ohne dass transparent ist, welche Leistungen oder Verhaltensweisen in die Bewertung eingehen. Daher entsteht bei diesen Noten das nicht immer unberechtigte Gefühl, dass diese Noten eher als Disziplinierungsmittel eingesetzt werden, dass damit besonderes Wohlverhalten, besonderes

1 Vgl. Wengert, H. G.: Leistungsbeurteilung in der Schule, in: Bovet, G. / Huwendiek, V.: Leitfaden Schulpraxis, 2004, 294–319.

Bedienen von Lehrererwartungen, aber auch Sympathie und Antipathie usw. eher »gemessen« werden als Lernfortschritte in verschiedenen Kompetenzbereichen.

- Dies leitet über zum dritten Gesichtspunkt. »Wer lehrt, der prüft« heißt ein gängiger Grundsatz in Institutionen, die Leistungsbewertungen durchführen müssen, selbstverständlich gerade auch in der Schule. Das heißt aber auch, wer prüft, will die Kontrolle über die Leistungsbeurteilung behalten. Dies ist ein nicht zu unterschätzender Aspekt. Die geschlossene Form der Leistungsüberprüfung bei einer schriftlichen Klassenarbeit oder bei der mündlichen Überprüfung während des Unterrichts bietet für Lehrerinnen und Lehrer zumindest die Gewähr, dass die Möglichkeit der Einflussnahme Dritter auf ein Mindestmaß reduziert werden kann. Natürlich gibt es auch bei Schülerinnen und Schülern immer wieder Versuche, durch Spickzettel, Einflüsterungen usw. das Ergebnis einer Leistungsbeurteilung zu verbessern. Da Lehrerinnen und Lehrer hier aber immer als Beobachter anwesend sind, haben sie zumindest die Chance, diese »Täuschungsversuche« zu verhindern und sich selbst so zu vergewissern, dass das Ergebnis jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers regulär zustande gekommen ist. Neuere Formen der Leistungsbeurteilung haben aber zur Folge, dass Schülerinnen und Schüler miteinander und/oder außerhalb der Schule etwas erarbeiten, das dann in die Leistungsbeurteilung eingehen soll. Da geht Kontrolle verloren. Zu Recht kann man nicht immer ausschließen, dass zum Beispiel übereifrige Eltern ihren Kindern dabei helfen. Ebenso bietet das Internet eine Fülle von Seiten, von denen Referate, Präsentationen, Hausarbeiten usw. heruntergeladen werden können. Sicher kann man da nicht mehr sein, ob jemand seine Leistung selbstständig oder doch eher mit unlauteren Mitteln erzielt hat. Das nicht immer unberechtigte Misstrauen und die daraus entstehende Unsicherheit verstärken bei Lehrerinnen und Lehrern die Tendenz, an den traditionellen Formen der Leistungsbeurteilung festzuhalten.

2. Veränderung der Lernkultur

In den vergangenen Jahren hat sich in der Bundesrepublik ein tiefgreifender Wandel im Verständnis dessen vollzogen, was und wie in der Schule gelernt werden soll. Dies wird deutlich, blickt man auf die schon abgeschlossenen bzw. noch laufenden Bildungsplanreformen. Sicherlich haben dabei die PISA-Ergebnisse diese Prozesse beschleunigt. In zwei Bereichen, die eng im Zusammenhang mit dem Thema dieses Beitrags stehen, wird dies besonders deutlich.

Die heutigen Bildungspläne reagieren darauf, dass die Schülerinnen und Schüler in einer Zeit schnellen gesellschaftlichen Wandels aufwachsen, deren Veränderungen unbestimmt und offen sind, sie wachsen also in eine Zukunft hinein, die zum Teil als ungewiss gesehen werden muss, in der sie sich aber bewähren und die sie eines Tages auch gestalten sollen. Mit einem Bildungsbegriff, der sich vor allem an fachlich-inhaltlichen oder methodischen Lernzielen orientiert, kann die Schule dieser Aufgabe nicht mehr gerecht werden. Folgerichtig findet heute ein Paradigmenwechsel weg von der Lernzielorientierung hin zur Kompetenzorientierung statt. Dabei werden die bisherigen Grundlagen des Lernens sinnvoller Weise keineswegs über Bord geworfen. Nach wie vor muss der fachlich-inhaltliche Bereich in der Schule eine herausragende

Rolle spielen, denn zur Bildung gehört das Lernen an bedeutsamen Inhalten, die Begegnung und Auseinandersetzung mit den Grundproblemen unserer individuellen und gesellschaftlichen Existenz.² Doch muss der Unterricht verstärkt auf den Erwerb von Kompetenzen ausgerichtet sein und dieser Katalog muss über die bisher auch schon formulierten methodischen Kompetenzen hinausgehen.

Dies führt zu einem erweiterten Lernbegriff. Bohl hat diesen erweiterten Lernbegriff, indem er auch andere Autoren einarbeitet, mit den unauflöslich miteinander verbundenen Lernbereichen dargestellt.³

Diese Lernbereiche zielen auf

- *fachlich-inhaltliche Kompetenz*: Fachwissen besitzen (z.B. Fakten, Begriffe, Definitionen), verstehen (z.B. Phänomene, Argumente), erkennen (z.B. Zusammenhänge), urteilen (z.B. Thesen, Themen) etc.
- *methodisch-strategische Kompetenz*: Exzerpieren, nachschlagen, strukturieren, organisieren, planen, entscheiden, gestalten, Ordnung halten, visualisieren ...
- *sozial-kommunikative Kompetenz*: einfühlsam wahrnehmen, zuhören, argumentieren, fragen, diskutieren, kooperieren, integrieren, Gespräche leiten, präsentieren, Konflikte lösen etc.
- *Selbst- und Persönlichkeitskompetenz*: Selbstvertrauen entwickeln, ein realistisches Selbstbild entwickeln, Identifikation und Engagement entwickeln, Werthaltungen aufbauen, Kritikfähigkeit entwickeln usw.

Durch eine solchermaßen geartete Bildung erhalten die Schülerinnen und Schüler – und das ist der zentrale Begriff – Handlungskompetenz, also die Fähigkeit, sich den zukünftigen Herausforderungen stellen zu können. Diese Sichtweise rückt das Subjekt stärker in den Fokus.

Kompetenzerwerb ist der Persönlichkeitsentwicklung verpflichtet. Die Stärkung der Persönlichkeit von Kindern und Jugendlichen innerhalb der Schulzeit ist von elementarer individueller und gesellschaftlicher Bedeutung. Mittels Stärkung der Persönlichkeit wird die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass Schülerinnen und Schüler in späteren beruflichen und privaten Handlungsfeldern sicher und verantwortungsvoll agieren.⁴

Der Unterricht hat sich dementsprechend verändert, er ist sehr viel offener geworden. Hinter dem Begriff des Offenen Unterrichts verbirgt sich aber nicht nur eine moderne methodische Spielerei, sondern ein grundsätzlich anderes Verständnis von Unterricht mit ganz neuen Möglichkeiten, wie dies Bohl in seiner Rahmenkonzeption des Offenen Unterrichts darstellt.⁵ Einige Aspekte seien hier genannt. Für Schülerinnen und Schüler bedeutet Lernen im Offenen Unter-

2 Dorn, E.: Lernkompetenz im europäischen Kontext, in: Hoppe, A. / Hoßfeld, H.: Bewerten als Prozess, Braunschweig 2001, 14.

3 Bohl, B.: Theoretische Strukturierung – Begründung neuer Beurteilungsformen, in: Grunder, H.-U. / Bohl, T. (Hg.): Neue Formen der Leistungsbeurteilung, Hohengehren 2001, 10–49.

4 Bohl, T.: Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht, Neuwied, Kriftel, 2. Aufl. 2004, 24.

5 Ebd., 16.

richt, dass sie ein größeres Maß an Selbstständigkeit beim Lernen entwickeln müssen, dass sie aber auch ein höheres Maß an Selbst- und Mitbestimmung erfahren. Damit bietet sich zusätzlich die Chance, eigene Inhalte zu wählen und eigene Wege zu gehen. Stärker als bisher werden sie dazu geführt, eine eigene Verantwortung für ihre Lernfortschritte zu übernehmen. Lehrerinnen und Lehrer werden zunehmend zu Gestaltern von Lernsituationen. Sie müssen bereit sein, die Kontrolle über den Unterricht in einer lehrerzentrierten gelenkten Form aufzugeben und Handlungsspielräume zulassen. Sie müssen bereit sein, (auch spontane) Schüleraktivitäten zu fördern, und es aushalten, dass das Ergebnis offen sein kann. Dazu gehört auch, dass sie ihr unterrichtliches Planungsmonopol zumindest ab und zu zugunsten einer Beteiligung der Schülerinnen und Schüler aufgeben. Hierbei bieten sich dann auch besonders gute Gelegenheiten, individuell auf einzelne Schülerinnen und Schüler einzugehen und entsprechende Lernangebote zu machen. Bei der Aufgabenstellung kann stärker in den Aufgabenniveaus unterschieden werden. Ebenso können offene Aufgaben oder Probleme, die den Schülerinnen und Schülern auch bei einer klaren Zielvorgabe große Gestaltungsspielräume zur Verfügung stellen, formuliert werden. Methodisch tritt neben das übende, vertiefende, erarbeitende Lernen zunehmend das entdeckende, handlungsorientierte, selbstverantwortete, selbstständige und kooperative Lernen.

3. Das Konzept des pädagogischen Leistungsbegriffs

Dieses neue Verständnis von Unterricht führt zwangsläufig zu der Frage, ob man mit der bisherigen Form der Leistungsbewertung dem heutigen Lernen in der Schule noch gerecht wird. »Eine Reform der Leistungsbewertung ist überfällig«⁶ formuliert daher Winter ganz klar vor dem Hintergrund der aktuellen Veränderungen. Diese neue Lernkultur brauche auch einen anderen Umgang mit Schülerleistungen.⁷ Das bisherige Leistungsverständnis wird als zu eng gesehen, vor allem das an Gymnasien, an denen nach wie vor, wie oben schon dargelegt, auf die fachspezifischen Inhalte ein sehr großer Wert gelegt wird und die »Noten und Abschlussprüfungen auf individuelle, kognitive, lehrstoffzentrierte und ergebnisorientierte Leistungen fixiert«⁸ sind. Bohl setzt diesem engen Leistungsbegriff einen pädagogischen Leistungsbegriff entgegen.⁹ An dieser Stelle soll jetzt nicht der traditionelle Leistungsbegriff durch diesen neuen ersetzt werden. Hier steht man sicher erst am Anfang einer Debatte, eines Prozesses. Es kann vermutet werden, dass an der bisherigen Form der Leistungsbewertung noch längere Zeit festgehalten werden wird. Das Prüfungswesen staatlicher Institutionen braucht ein normiertes und vergleichbares Verfahren. Da hat sich die traditionelle Form trotz aller Vorbehalte bewährt. In den Notenbildungsverordnungen der einzelnen Bundesländer sind darum die traditionellen Formen der Klassenarbeit in der Regel auch vorgeschrieben.

6 Winter, F.: Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen, Hohengehren 2004, 3–4.

7 Ebd.

8 Bohl, T. 2004, 27.

9 Bohl, T. 2001, 27–32.

Es soll hier daher zum einen vielmehr darum gehen zu prüfen, inwieweit man die traditionelle Form der Leistungsbewertung nutzen kann, um Schülerinnen und Schülern differenzierte Angebote zu machen. Zum anderen geht es im Zusammenhang mit der Einführung des pädagogischen Leistungsbegriffs darum, auf dieser Grundlage alternative oder zusätzliche Angebote der Differenzierung eben auch bei der Leistungsbewertung zu gestalten, um damit der einzelnen Schülerin und dem einzelnen Schüler sowohl in ihrem Leistungsvermögen als auch in ihrem individuellen Lernverhalten gerechter zu werden. Je nach Notenbildungsverordnung der einzelnen Bundesländer besteht ja immerhin die Möglichkeit entweder zusätzliche Leistungsbewertungen durchzuführen oder gar einzelne Klassenarbeiten durch eine alternative Form zu substituieren.

Für das Thema »Binnendifferenzierung« wichtige Merkmale des pädagogischen Leistungsbegriffs lauten wie folgt.¹⁰

- *Leistung ist subjektbezogen und individuell.* Lernprozesse und Leistungserbringung werden von jedem auf persönliche und individuelle Weise erlebt. Schülerinnen und Schüler erfahren sich im traditionellen Unterricht in einem eindimensionalen Lehrprozess. Viel zu selten gibt es Anregungen für individuelle Lernchancen. Die Leistungsbewertung richtet sich aus an der lernzielorientierten oder der sozialen Bezugsnorm. Weder die persönliche Lernleistung noch individuelle Stärken und Möglichkeiten einer Schülerin oder eines Schülers finden Berücksichtigung. Für die Entfaltung und Weiterentwicklung der je spezifischen persönlichen Lernbiographie ist aber gerade dieser individuelle Blick auf den persönlichen Prozess der Leistungserbringung notwendig. Darüber hinaus kann eine Beurteilung, die stärker die individuellen Möglichkeiten mit einbezieht, motivierend und entwicklungsfördernd wirken. Daher sollten auch bei der Leistungsbewertung immer wieder Angebote gemacht werden, die es den Schülerinnen und Schülern unterschiedlichen Leistungsvermögens erlauben, ihren eigenen Weg zu gehen und sich so in ihrem subjektiven Leistungsverhalten erfahren zu können.
- *Leistung ist solidarisch.* Der Blick auf die individuelle Leistung darf aber nicht übersehen, dass diese immer auch im sozialen Kontext stattfindet und durch diesen und seine Regeln eingeschränkt ist. Übertriebene Ichbezogenheit und uneingeschränkte Selbstverwirklichung werden so verhindert. Kooperative Unterrichtsformen bzw. Formen von Leistungsbewertung können hier prosoziale Verhaltensweisen fördern. Hier wird in zweifacher Weise ein bisher selten oder gar nicht wahrgenommener Aspekt der Leistungsbewertung angesprochen. Zum einen sollte es auch möglich sein, gemeinsam gestaltete Ergebnisse in die Bewertung einfließen zu lassen. Dies lässt sich durchaus so gestalten, dass man trotzdem immer zu einer Einzelnote für jeden Teilnehmer einer Arbeitsgruppe kommt, wie es die Notenbildungsverordnungen vorschreiben. Zum anderen kann man Binnendifferenzierung auch so verstehen, dass Teams mit gleichen Interessen oder Stärken gemeinsam einen Arbeitsauftrag bekommen, den sie ausgestalten dürfen. Allerdings stehen Schülerinnen und Schüler hier vor der nicht einfachen Herausforderung, die subjektiven Interessen, Bedürfnisse und Stärken mit denen der anderen Mitglieder der Gruppe austarieren zu müssen.

¹⁰ Ebd., 27–32.

- *Leistung ist produkt- und prozessorientiert.* In der Regel werden heute bei der Leistungsbeurteilung Ergebnisse, also Produkte beurteilt. Die im erweiterten Lernbegriff formulierten Kompetenzen machen es aber zwingend, auch den Arbeitsprozess bei der Bewertung in den Blick zu nehmen. Leistung wird nicht mehr nur als kognitiv, verbal, rezeptiv oder reproduktiv verstanden. Ein weiter gefasstes Leistungsverständnis bezieht Aspekte wie z.B. Kreativität, Problemlösungskompetenz, Kooperation, Sozialverhalten, praktische oder technische Fähigkeiten, Produktivität, Engagement usw. mit ein. Prozessorientierte Aufgabenstellungen bieten den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, Stärken zu zeigen, die sonst im unterrichtlichen Geschehen seltener oder gar nicht zum Tragen kommen können, die aber heute zu den von der Schule zu fördernden und geforderten Kompetenzen gehören. Lehrerinnen und Lehrer können dabei auch erkennen, wo es bei einzelnen noch Schwächen gibt und durch entsprechende unterstützende Angebote nachsteuern. Selbstverständlich sollte der Kompetenzerwerb in diesen Bereichen ebenfalls in die Bewertung einfließen.
- *Leistung gründet auf einer vertrauensvollen Beziehungsstruktur.* Hierzu formuliert Bohl:

Eine intakte Beziehungsstruktur zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern ermöglicht einen schülerorientierten und vertrauensvollen Umgang während des Unterrichtsverlaufs, bei der Erbringung von Leistung, bei der Anwendung verschiedener Beurteilungsverfahren.¹¹

Eine so gestaltete Lernumgebung ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, sich als Subjekte mit ihren persönlichen Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnissen zu erfahren und damit Leistung und Anstrengung als persönlich sinnvoll zu erleben. Dies fördert zugleich die intrinsische Motivation. Darüber hinaus bedeutet dies aber noch ein Weiteres und da müssen sicherlich Lehrerinnen und Lehrer lernen umzudenken. Die traditionelle Form der Leistungsmessung ist sehr stark von Kontrolle gekennzeichnet. Nun aber muss diese Kontrolle ein gutes Stück weit aufgegeben werden und durch Vertrauen ersetzt werden. Natürlich sind bei einer Öffnung der Leistungsbewertung Missbrauchsmöglichkeiten keine Grenzen gesetzt. Es kann in der Tat nicht ausgeschlossen werden, dass es immer wieder einzelne Schülerinnen und Schüler geben wird, die diesen Versuchungen aus welchen Gründen auch immer erliegen werden. Trotzdem sollte man den Kindern und Jugendlichen zuerst einmal mit Vertrauen begegnen und ihnen unterstellen, dass auch sie das Bedürfnis haben, etwas selbst und eigenständig zu machen und sich so in ihrem Können zu erleben. In einer so gearteten Atmosphäre, das zeigen die langjährigen Erfahrungen des Verfassers, entwickeln die Schülerinnen und Schüler sehr schnell ein eigenes Ehrgefühl, das ihnen verbietet auf Vertrauen mit Missbrauch zu antworten.
- *Leistung bedarf der Kommunikation und Reflexion.* Hiermit ist ein zentrales Merkmal des pädagogischen Leistungsbegriffs angesprochen. Über Leistung bzw. die Leistungserwartungen innerhalb eines Fachs, innerhalb einer Klassenstufe usw. muss ein Dialog geführt werden. Dies sollte nicht nur allgemein geleistet werden, indem man dies vor der Klasse kommuniziert. Genauso wichtig ist eine differenzierte Vorgehensweise, das heißt das Einzelgespräch z.B. mit einem Schüler, über dessen Leistung, Leistungsansprüche und Leis-

11 Bohl, T. 2001, 27–28.

tungsbeurteilung. Dieser Dialog muss auch ein beratender sein, der auf die individuellen Stärken und Schwächen Bezug nimmt und auf diese Weise dazu beiträgt, dass die Weiterentwicklung gezielter gesteuert werden kann. Der Schüler erhält so Klarheit über seine Stärken und Schwächen und kann selbst entscheiden, an welcher Stelle er weiterarbeiten möchte und muss sich gegebenenfalls entsprechende Unterstützung holen. Grundlage dieser Reflexionsgespräche muss ein transparenter Katalog von Kriterien sein, der Schülerinnen und Schülern einsichtig macht, welches die Merkmale einer Leistung sind, damit sie eine klare Orientierung erhalten.

- *Leistung unterliegt einer Fremd- und Selbstbeurteilung.* Die Leistungsbeurteilung liegt in den Händen von Lehrerinnen und Lehrern. Als Repräsentanten der staatlichen Institution Schule ist es elementarer Bestandteil ihrer professionellen Aufgabe. Sie verantworten die Noten, die am Ende eines Schuljahres in den Zeugnissen oder in Abschlusszeugnissen stehen. Daher ist es folgerichtig, dass sie es sind, die auch juristisch die abschließende Beurteilung formulieren. Für die Schülerinnen und Schüler bedeutet dies, dass sie sich permanent der Fremdbeurteilung stellen müssen, ohne dass sie dabei in der Regel die Möglichkeit erhalten, über ihre Leistung zu reflektieren und eine Wahrnehmung für eigene Stärken und Schwächen zu entwickeln. Damit wird aber eine wichtige Entwicklungs- und Lernchance vergeben. Schülerinnen und Schüler sollten immer wieder auch zu einer Selbstbeurteilung der eigenen Leistungen und des eigenen Lernverhaltens animiert werden. Auf diese Weise erhalten sie einen besseren Eindruck vom eigenen Lernverhalten und können es daher auch besser steuern. So lernen sie auch, die eigene Leistungsfähigkeit realistischer einzuschätzen mit der Folge, dass sie die nächsten Lernschritte angemessener und damit erfolgreicher gestalten können. Da dadurch auch die metakognitiven Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern gefördert werden, unterstützt dies deren Entwicklung zu mehr Selbstständigkeit und Selbstbewusstsein.

Voraussetzung ist natürlich, dass Lehrerinnen und Lehrer den Dialog mit ihren Schülerinnen und Schülern über die jeweiligen Wahrnehmungen und Beurteilungen suchen. Fremd- und Selbstbeurteilung können sich so auf sinnvolle Weise ergänzen. Lehrerinnen und Lehrer profitieren davon, weil sie aus diesen Gesprächen auch für sich neue Einsichten gewinnen können. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass manch festgefahrene Vorstellung oder Meinung über eine Schülerin oder einen Schüler dadurch eine heilsame Korrektur erfährt und am Ende eine Note steht, die dem näher kommt, was wirklich der Fall ist, also als gerechter erlebt wird.

4. Beispiele aus der Praxis

Bei der Entwicklung von Verfahren der Leistungsbeurteilung im Offenen Unterricht steht man sicher erst am Anfang. Die folgenden Beispiele beanspruchen daher nicht, den gesamten Raum der Möglichkeiten abzudecken. Vielmehr geht es darum, durch diese Beispiele erste und durchaus einfach umzusetzende Anregungen zu geben, wie man Schülerinnen und Schülern alternati-

ve Angebote der Leistungsbeurteilung im Unterricht machen kann. Gleichzeitig soll dabei herausgestellt werden, welche Bedeutung diese Angebote im Kontext des Themas »Binnendifferenzierung« haben. In der Hauptsache sollen diese Beispiele daher auch für ein neues Verständnis einer differenzierten Leistungsbeurteilung sensibilisieren und ein werbender erster Anstoß für Lehrerinnen und Lehrer sein, ihre bisherige Praxis der Leistungsbeurteilung zu erweitern.

4.1 Die Hausarbeit

Diese Form ist in der Tat zuerst einmal nicht neu. Schon seit langem gab es für Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, abhängig natürlich von dem guten Willen ihrer Lehrerin oder ihres Lehrers, durch ein zusätzliches Referat, das nicht unbedingt immer vor der Klasse vorgelesen werden musste, sondern auch in schriftlicher Form, wie eine Hausarbeit eben, abgegeben werden konnte, etwas Gutes für ihre Note zu tun. Meist war das eine Maßnahme, die getroffen wurde, wenn auch für die Lehrerin oder den Lehrer noch nicht ganz klar war, in welche Richtung sich die Jahresendnote bewegte. Vor einigen Jahren wurden dann als Ergänzung der traditionellen Klassenarbeiten die gleichwertigen Feststellungen von Schülerleistungen (GFS) eingeführt. Nun wurde es z.B. in Baden-Württemberg für Schülerinnen und Schüler ab einer bestimmten Jahrgangsstufe verbindlich, einmal im Schuljahr in einem Fach ihrer Wahl eine Präsentation, ein Referat, eine Hausarbeit oder Ähnliches zu gestalten. Doch noch immer waren dies singuläre Ereignisse im Schulalltag.

Hier wird vorgeschlagen, im Sinne des erweiterten Lernbegriffs diese differenzierende Form fest im Verfahren der Leistungsbeurteilungen in einem Fach während eines Schuljahres zu etablieren. Alle Schülerinnen und Schüler sollen dies also innerhalb eines Faches leisten. Das angeführte Beispiel aus dem Fach Deutsch zeigt, dass zum einen durch das Thema, die Anforderungen an die äußere Form und die zeitliche Organisation ein klarer und fester Rahmen definiert ist, zum anderen aber die Aufgabenstellungen den Schülerinnen und Schülern große Freiräume geben, eigene Wege zu gehen.

In die Bewertung dieser Arbeiten sollten dann Sachverhalte eingehen wie die äußere Form, sprachliche Richtigkeit und inhaltliche Ausgestaltung des Themas. Bei den ersten beiden Aspekten können für alle gleichermaßen gültige strenge Maßstäbe angelegt werden. Da die Schülerinnen und Schüler ja aufgrund der zur Verfügung gestellten langen Bearbeitungszeit die Möglichkeit haben, in Ruhe ihre Arbeit zu gestalten und diese auf sprachliche und orthographische Richtigkeit zu prüfen, darf man hier zu Recht eine sauber gestaltete Ausführung erwarten. Bei der inhaltlichen Bewertung muss dann offen vorgegangen werden und es muss in jedem Einzelfall überprüft werden, ob die gewählte Aufgabenstellung in angemessener und sinnvoller Weise mit stimmigen Gesichtspunkten gelöst wurde.

Die langjährigen Erfahrungen mit der Hausarbeit haben gezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler diese Form eines differenzierten Angebots sehr schätzen. Befragungen haben dabei interessanterweise nicht nur ergeben, dass es natürlich Spaß macht, etwas selbst Gewähltes nach eigenen Vorstellungen gestalten zu dürfen. Selbst die Jüngsten in der 5. Klasse formulieren in ihren Worten schon, dass sie bei der Ausfertigung den Eindruck gewinnen konnten, dass

sie etwas können und durch die Arbeit etwas dazugelernt haben. Sie erfahren sich also in ihrer Kompetenz und als selbstständig Lernende. Schülerinnen und Schüler der höheren Klassen, die sich mit dem engen Zeitkorsett einer Klassenarbeit schwerer tun, geben an, dass sie durch dieses Angebot endlich die Möglichkeit haben, ihre eigentliche Leistungsfähigkeit sichtbar werden zu lassen.

Die Einführung dieser offenen Formen der Leistungsbeurteilung muss allerdings vorbereitet werden, indem man Eltern, Schülerinnen und Schüler darüber informiert, welchem Ziel diese Angebote dienen. Es sollte auf die besonderen Lernchancen hingewiesen werden, die hier zur Verfügung gestellt werden. Auch muss natürlich über Missbrauchsmöglichkeiten gesprochen werden. Vor allem den Eltern muss deutlich gemacht werden, dass es ihre Entscheidung ist, ob sie ihren Kindern diese Lernchance lassen oder ob sie in einer übertriebenen Fixierung auf die Note durch Eingriffe versuchen, steuernden Einfluss zu nehmen. Hilfreich kann hier bei der Argumentation der Hinweis sein, dass mathematisch bei der Berechnung der Endnote ein durch Einhalten erzielter Zugewinn bei der Note für diese Arbeit kaum oder gar nicht zu Buche schlägt.

Aufgabenblatt

Deutsch, Klasse 6

Schuljahr

Umgang mit dem Fremden – Vorurteile abbauen

Wir haben im Deutschunterricht Geschichten gelesen, in denen Kinder mit »Fremdem« konfrontiert wurden, und wir haben darüber gesprochen, welche Erfahrungen wir selbst gemacht haben und welche Möglichkeiten des Umgangs mit dem für uns Unbekannten, Fremden es gibt.

Du sollst zum Thema »Umgang mit dem Fremden – Vorurteile abbauen« eine Gestaltungsaufgabe machen. Dafür hast du sechs Wochen Zeit. Du kannst aus drei verschiedenen Aufgabenstellungen wählen.

1. Eine Geschichte schreiben

Hier ein paar Anregungen:

- Du kannst über ein persönliches Erlebnis schreiben.
- Du kannst darüber schreiben, was du z.B. auf der Straße, in der Straßenbahn oder an einem anderen Ort beobachtet hast und darüber berichten, was du dabei gedacht oder gefühlt hast.
- Du kannst auch eine Geschichte erfinden.

2. Eine kleine Szene schreiben

Du kannst bei dieser Aufgabe z.B. ein Erlebnis, eine Beobachtung oder eine Handlung, die du dir ausgedacht hast, als Grundlage nehmen. Du musst dir Folgendes überlegen:

- Wie könnte eine Situation aussehen, in der Gegensätze aufeinander treffen?
- Diese Gegensätze können sich daraus ergeben, dass ein Gesunder einen Behinderten trifft oder sich Menschen aus unterschiedlichen Kulturen begegnen.
- Welche Personen treten auf?
- Wie lässt sich die Situation auflösen?
- Wer führt die Lösung herbei?

3. Eine kleine Dokumentation anfertigen

In unserer Stadt leben viele Menschen, die einem anderen Kulturkreis angehören. Vielleicht haben ja du oder deine Eltern Freunde, auf die dies zutrifft.

Schreibe eine Dokumentation zum Thema
»Kulturen durchdringen sich. Zu Gast bei ...«

Aufgabenblatt

Deutsch, Klasse 6

Schuljahr

Zur Ausgestaltung der Arbeit**Umfang:**

Der Text sollte entweder mindestens drei bis vier handgeschriebene DIN A4-Seiten oder zwei computergeschriebene (Schriftgröße 12) DIN A4-Seiten umfassen.

Illustration:

Wenn du deiner Arbeit Fotos oder selbst gemalte Bilder hinzufügst, bleibt es dir überlassen, wie viele Seiten du dafür benötigst. Du kannst weißes oder buntes Papier verwenden.

Äußere Form:

Der Arbeit soll ein Titelblatt vorangestellt sein. Auf diesem muss aufgeführt sein:

- Name des Verfassers
- Thema der Arbeit
- Eine kurze Gliederung, wenn es für Dich sinnvoll ist
- Eine Erklärung, dass die Arbeit selbständig angefertigt wurde mit Unterschrift
- Eine Bestätigung der Eltern, dass die Arbeit von dem Verfasser selbständig angefertigt wurde mit Unterschrift
- Auch das Deckblatt darfst Du bunt gestalten.

Abgabetermin:

Die Arbeiten müssen spätestens am _____ abgegeben werden. Danach werden ohne gewichtigen Grund für die Verspätung keine Arbeiten mehr angenommen.

In der Woche vom _____ bis _____ muss jeder ein Konzept vorlegen, damit ich Hilfen geben kann, aber auf diese Weise auch sehen kann, ob mit der Arbeit schon begonnen wurde.

Wirkung zeigen auch die Erklärungen, die von den Schülerinnen und Schülern und den Eltern abgegeben werden müssen. Vor allem die Jüngeren nehmen es hier in der Regel sehr genau, so genau manchmal, dass sie ihre Eltern diese Arbeiten nicht einmal einsehen lassen, bevor sie sie in der Schule abgegeben haben. Resümierend kann man sagen, dass nur sehr selten der Eindruck entstanden ist, dass die Verfasser solcher Arbeiten unzulässige Hilfe erfahren haben oder mit unlauteren Mitteln gearbeitet haben. Es konnte in Einzelfällen vermutet werden, ohne dass eine Möglichkeit bestand, dies auch entsprechend zu ahnden. Aber das ist der Preis dafür, dass bei offenen Formen der Leistungsbeurteilung ein gutes Stück Kontrolle aufgegeben werden muss. Das müssen Lehrerinnen und Lehrer aushalten, dies rechtfertigt aber nicht, ganz darauf zu verzichten.

Vielmehr wird man akzeptieren müssen, dass es zur Autonomie einer Schülerin oder eines Schülers wie der Eltern gehört, sich für einen falschen Weg entscheiden zu dürfen. Da es im Laufe eines Schuljahres so viele andere Leistungsbeurteilungen gibt, kommt man trotzdem am Ende zu der Note, die dem Leistungsverhalten entspricht.

4.2 Die arbeitsteilige Gruppenarbeit

Diese Form ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern ein Thema, das sie im Kontext des Unterrichts besonders interessiert, gemeinsam zu bearbeiten. Es handelt sich dabei um eine recht anspruchsvolle Herausforderung, weil zusätzlich Absprachen getroffen werden müssen über die inhaltliche Aufteilung und Gestaltung und die zeitliche Organisation. Auch bei dieser Form ist ein Rahmen fest vorgegeben, innerhalb dessen aber Entscheidungen getroffen werden können, welche Aspekte stärker betont oder noch zusätzlich hinzugefügt werden sollen. Jede Gruppe bearbeitet ein anderes Thema. Bei dem hier vorgestellten Beispiel lautete das übergeordnete Thema »Lebensformen im Mittelalter« aus dem Geschichtsunterricht in der 7. Klasse. Neben einer Aufgabenstellung zum mittelalterlichen Kloster gab es noch jeweils eine zum Leben der Ritter, dem Leben auf dem Dorf und dem Leben in der Stadt. Die Gruppen sollten nach Neigung zusammengestellt werden und nicht mehr als fünf Schülerinnen und Schüler umfassen, bereits ab der 7. Klasse tritt dabei stärker das Interesse für ein Thema in den Vordergrund.

Arbeitsanweisung

Geschichte, Klasse 7

Schuljahr

Bewertete Gruppenarbeit

Anstelle einer Klassenarbeit sollt ihr in Gruppen ein Thema gestalten, auf einem Plakat visualisieren und eure Ergebnisse in einem kurzen Vortrag mit anschließender Aussprache präsentieren. Außerdem müsst ihr eine Handreichung (zwei Seiten) für alle Mitschülerinnen und Mitschüler anfertigen, auf der die wichtigsten Ergebnisse aufgeführt sind. Das Ergebnis eurer Arbeit wird bewertet und wie eine Klassenarbeit gezählt.

In die Bewertung gehen ein:

1. die inhaltliche Qualität eures Ergebnisses auf dem Plakat,
2. wie ihr bei der Präsentation eurer Plakate die dort aufgeführten Informationen erklärt und auf Nachfragen antworten könnt,
3. die Art und Weise, wie ihr zusammengearbeitet habt. Dafür bekommt ihr einen Selbstbewertungsbogen. Das, was ihr da ausgefüllt habt, werden wir dann gemeinsam in der Gruppe besprechen.

Aus den Punkten 2 und 3 könnt Ihr erkennen, dass es also keine Einheitsnote für die ganze Gruppe gibt, sondern jeder sich intensiv um die gemeinsame Arbeit bemühen und das von der Gruppe bearbeitete Thema gut beherrschen muss.

Arbeitszeit: Für die Arbeit stehen euch die nächsten fünf Unterrichtsstunden zur Verfügung. Wenn ihr euch zusätzlich noch bei euch zu Hause trifft, ist das eure Sache.

Ab Montag, den _____ müsst ihr eure Ergebnisse vorstellen.

Wenn ihr Hilfe braucht, könnt ihr euch mit euren Fragen per E-Mail an mich wenden. Meine E-Mail-Adresse lautet: _____

Geschichte, Klasse 7

Schuljahr

Thema 1: Das Leben im mittelalterlichen Kloster*Aufgabe*

Gestaltet ein Plakat, auf welchem ihr das mittelalterliche Kloster als Lebensort von Menschen sichtbar macht. Ihr solltet dabei eine Gliederung vornehmen und jeweils Oberbegriffe (Überschriften) finden. Das, was ihr auf dem Plakat zeigt, müsst ihr erklären können.

Ihr dürft für euer Plakat höchstens zwei Flip-Chart-Blätter verwenden.

Material

Textgrundlage und Orientierung für eure Arbeit sind die Kapitel »Das Leben der Mönche im Kloster« und »Glaube, Kultur, Herrschaft. Die Bedeutung der Klöster für die mittelalterliche Welt« auf den Seiten 60–68 im Geschichtsbuch. Zusätzlich könnt ihr natürlich auch Abbildungen und Informationen nutzen, die ihr in euren Büchern zu Hause oder im Internet findet. Hierzu viel Spaß beim Suchen.

Inhalt

Folgende Themen müsst ihr auf jeden Fall bearbeiten:

- Wie sieht der Tagesablauf der Mönche aus?
- Welchen Tätigkeiten gingen die Mönche nach?
- Wie sah ein Kloster aus?
- Wovon lebten die Mönche im Kloster?
- Welche Bedeutung hatten die Klöster im Mittelalter?

In höheren Klassenstufen kann man bei jedem Teilthema noch eine oder mehrere Überblicksaufgaben hinzufügen, die dafür sorgen, dass jeder eine Grundkenntnis über das Oberthema hat. Dies bietet sich z.B. in der 8. Klasse beim Thema »Die Revolution von 1848/49« an. In einzelnen Arbeitsgruppen beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler mit Teilaspekten vom Vormärz bis zur Niederlage der Revolution, müssen dabei aber eine würdige Betrachtung des jeweils behandelten Aspekts im Kontext des Gesamtereignisses vornehmen.

Da ein Teil der Arbeit während der Unterrichtsstunden geleistet wird, kann die Lehrkraft bei Nachfragen unterstützend eingreifen, sich aber auch Eindrücke über die Zusammenarbeit verschaffen.

Während der Arbeit an dem Thema sollen die Schülerinnen und Schüler gleichzeitig den eigenen gemeinsamen Arbeitsprozess im Auge haben. Deshalb erhalten sie mit der Aufgabenstellung auch einen Selbstbewertungsbogen, damit sie von Anfang an wissen, worauf es ankommt.

Die einzelnen Gruppen präsentieren zum bestimmten Termin dann ihre Ergebnisse. Dabei muss jede Schülerin und jeder Schüler einen Teilaspekt des von der Gruppe behandelten Themas vortragen und sich anschließend den Fragen der Zuhörer stellen. Dabei achtet die Lehrerin oder der Lehrer auch darauf, dass die Referenten diese Fragen auch beantworten können. Ansonsten greifen sie ein und geben selbst Antwort. Die einzelnen Schülerinnen und Schüler erhalten für ihren Beitrag eine Bewertung durch die Lehrkraft, wenn alle Mitglieder der Gruppe ihr Ergebnis präsentiert haben, wird das Plakat durch die Lehrkraft beurteilt. Dies kann und sollte vor der Klasse geschehen auf der Grundlage von klaren formalen und inhaltlichen Kriterien. Zuletzt geben die Schülerinnen und Schüler ihre Selbsteinschätzungsbögen ab. Darüber wird dann mit den Gruppenmitgliedern gesprochen, die Bögen werden untereinander verglichen und es wird geklärt, ob sich alle mit den jeweils abgegebenen Einschätzungen einverstanden erklären können. Wenn ein Einverständnis erklärt wird, sollte man dies als die Entscheidung der Schülerinnen und Schüler akzeptieren, auch wenn die eigenen Beobachtungen einen abweichenden Eindruck vermittelt haben. Dies kann man gegenüber der Gruppe ja formulieren. Hier kann es geschehen, dass in der Tat die Selbsteinschätzungen einer Überprüfung unterzogen werden und es zu einer Veränderung kommt, es kann aber auch geschehen, dass die Schülerinnen und Schüler auf ihrem Ergebnis beharren. Gibt es in einer Gruppe unterschiedliche Wahrnehmungen über die Beiträge der anderen Gruppenmitglieder, muss ein von der Lehrkraft moderiertes Gespräch darüber geführt werden. Dies ist aus pädagogischer Perspektive eine sehr interessante Situation, in der viel gelernt werden kann, weil die Schülerinnen und Schüler nun genau hinschauen, offen, sensibel und wertschätzend argumentieren müssen. Am Ende steht in der Regel ein Ergebnis, auf das sich alle Mitglieder der Gruppe gut einlassen können.

Aus den einzelnen Teilnoten wird dann die Endnote gebildet. Was die Gewichtung der einzelnen Teilnoten, aber auch die Kriterien bei der Bewertung der einzelnen Teile betrifft, werden in den vorgelegten Beispielen nur Anregungen gemacht. Hier müssen Lehrerinnen und Lehrer jeweils auf der Grundlage des bisherigen Unterrichts entscheiden, was für sie wichtig ist und wie sie es halten wollen. Die Schülerinnen und Schüler sollten jedoch immer über eine genaue Kenntnis über die jeweiligen Anforderungen und die Gewichtung verfügen.

Bewertete Gruppenarbeit in Fach Geschichte in der 7. Klasse

Geschichte, Klasse 7

Schuljahr

Selbstbeurteilung in der Gruppenarbeit

Name:

- | | | |
|--|---------------------------------|--|
| 1. Ich habe immer mitgearbeitet. | 1 1-2 2 2-3 3 3-4 4 4-5 5 5-6 6 | Ich habe nicht mitgearbeitet. |
| 2. Ich habe die Arbeit nicht gestört. | 1 1-2 2 2-3 3 3-4 4 4-5 5 5-6 6 | Ich habe dauernd gestört. |
| 3. Ich habe wichtige Ideen eingebracht. | 1 1-2 2 2-3 3 3-4 4 4-5 5 5-6 6 | Ich habe keine Ideen eingebracht. |
| 4. Ich habe Aufgaben bei der Gruppenarbeit übernommen. | 1 1-2 2 2-3 3 3-4 4 4-5 5 5-6 6 | Ich habe keine Aufgaben übernommen. |
| 5. Ich habe mich intensiv mit dem Thema beschäftigt. | 1 1-2 2 2-3 3 3-4 4 4-5 5 5-6 6 | Ich habe mich nicht mit dem Thema beschäftigt. |

Endnote:

Durchschnittsnote der Selbstbeurteilung (25 %) :

Note für das inhaltliche Ergebnis der Gruppe (50 %)

Note für den Vortrag vor der Klasse (25 %)

.....

4.3 Schülerbeteiligung bei der mündlichen Unterrichtsnote

Eine ganz besonders wichtige Möglichkeit für ein differenzierendes Angebot bei der Leistungsbeurteilung im Unterricht stellt die mündliche Unterrichtsnote dar. Hier fließen Leistungsverhalten, aber auch das Verhalten bezüglich der Unterrichtsordnung¹² über einen längeren Zeitraum in die Bewertung ein. Ein differenzierendes Angebot gerade an dieser Stelle wird der Tatsache gerecht, dass Schülerinnen und Schüler sehr verschieden sind. Da gibt es die Schnellen, die sofort auf die Impulse reagieren, darunter solche, die etwas Gescheites sagen, und andere, die einfach losplappern, ohne dass sie vorher überlegt haben. Es gibt die Langsamen und Bedächtigen, die sehr genau überlegen müssen, bevor sie dann etwas sehr Kluges formulieren, die oft nicht so richtig zum Zuge kommen. Da gibt es die Zurückgenommenen, die Schüchternen, die Ängstlichen, die Angepassten, die Eigenwilligen usw. Natürlich gibt es auch die Unruhestifter, die Verschlampften, die Unorganisierten usw. Doch bei all diesen Unterschieden sollte eine Unterrichtsstunde laufen, zu einem von der Lehrerin oder dem Lehrer gedachten Ziel kommen. Wird also auf das Schülerverhalten während einer Unterrichtsstunde geschaut, bestimmen vor allem die Erwartungen der Lehrerin und des Lehrers an das Schülerverhalten den bewertenden Blick. Manche dieser Erwartungen sind im Interesse des erzieherischen Auftrags natürlich auch berechtigt. Doch je enger der Erwartungshorizont bei der jeweiligen Lehrkraft ist, desto weniger Chancen gibt es, den immer vorliegenden Unterschieden gerecht zu werden.

In diesem Zusammenhang kann es sich im Sinne der Herstellung von mehr Gerechtigkeit und damit auch der Förderung von Motivation als sehr vorteilhaft erweisen, die Schülerinnen und Schüler bei der Vergabe dieser Note zu beteiligen. Sie erhalten zu Beginn des Schuljahres zu ihrer Information einen Selbstbeurteilungsbogen, der die Kriterien benennt, auf die es bei der mündlichen Unterrichtsnote ankommt (Siehe Kopiervorlage S. 192, dieser Bogen ist für die Unterstufe gestaltet. Die Kriterien legt entweder die Lehrkraft fest oder man entwickelt sie gemeinsam mit der Klasse). Im laufenden Schuljahr werden sie dann mehrfach (etwa 4–5-mal) aufgefordert, eine Einschätzung vorzunehmen, wie sie sich selbst bezogen auf die aufgeführten Kriterien über einen definierten Zeitraum (etwa 4–5 Unterrichtswochen) wahrgenommen haben und dementsprechend ein Kreuz zu setzen. Die Lehrerin oder der Lehrer gleichen dies dann mit ihrer eigenen Wahrnehmung ab und führt dann vor allem über die Kriterien, bei denen es Unterschiede gibt, einen Dialog mit der Schülerin oder dem Schüler.

In der Regel bewerten sich Schülerinnen eher ungünstiger, als die Lehrerinnen und Lehrer sie wahrnehmen. Hier gibt es dann die gute und stützende Möglichkeit, auch im Sinne der Entwicklung eines angemessenen Selbstbewusstseins, positive Rückmeldung zu geben und gemeinsam ein günstigeres Ergebnis zu gestalten. Schüler treffen in ihren Bewertungen die

12 Damit werden auch Sachverhalte in die mündliche Notengebung miteinbezogen, die früher durch die so genannten Kopfnoten (Verhalten, Mitarbeit) erfasst wurden. Die im erweiterten Lernbegriff formulierten Kompetenzen hängen aber unmittelbar zusammen. Sich auf eine Situation einzulassen, sich in dieser angemessen zu bewegen, seine Beiträge zum gemeinsamen Gelingen zu leisten usw., diese Fähigkeiten sind nicht losgelöst vom Fachlich-Inhaltlichen zu sehen. Deshalb ist es nur zu berechtigt, dies auch hier in die Bewertung einfließen zu lassen.

Wahrnehmung ihrer Lehrerinnen und Lehrer, manchmal liegen sie günstiger, manchmal auch schlechter. Hier besteht deshalb vor allem in der Einführungsphase dieses Instruments ein erhöhter Gesprächsbedarf. Zur Unterstützung kann man einen Schüler auch fragen, ob man andere Klassenkameraden in das Gespräch mit einbeziehen kann, um diese um deren Wahrnehmung zu bitten. Meist lässt sich so eine von allen Seiten akzeptierte einvernehmliche Lösung finden. In seltenen Fällen zeigt sich ein Schüler stur. Dann kann es geboten sein, um die Kommunikation nicht schon zu Beginn für die zukünftigen Selbstbewertungen zu belasten, die Schülersicht zu akzeptieren. Allerdings kann die Lehrerin oder der Lehrer nun in der Folgezeit mit Blick auf die nächste Selbstbewertung dem Schüler im Zusammenhang mit den umstrittenen Kriterien gezielter und deutlicher Hinweise geben. War z.B. der Aspekt der Unterrichtseteiligung umstritten, kann man ja häufiger direkt nach einer Unterrichtsstunde mit Verweis auf die nächste Selbstbewertung dem Schüler ein entsprechendes Feedback geben, nimmt ein Schüler sich selbst nicht als Störer wahr, ist es wichtig, ihm im Unterrichtsgeschehen deutlich zu signalisieren, dass er gerade wieder stört. Die Erfahrung zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler in der Regel mit der Zeit ihre Wahrnehmung über ihr Verhalten entwickeln lernen und in der Folge ihr Verhalten immer besser steuern können, von den besonderen Ausnahmen, die es halt auch gibt, abgesehen. Schüler selbstwahrnehmung und Lehrerwahrnehmung gleichen sich daher mit der Zeit immer mehr an, so dass der Aufwand an Gesprächen geringer wird. Unverzichtbar ist allerdings auch bei Übereinstimmung ein positives Feedback, das vermittelt, dass ein Zugewinn an Kompetenz stattgefunden hat.

Der große Wert dieser Form der differenzierten Beteiligung von Schülerinnen und Schülern liegt in der Transparenz. Nun ist bekannt, was man tun kann, um seine mündliche Note zu verbessern. Das wirkt bei vielen motivierend, sich dementsprechend auch zu verhalten. Damit gewinnen Lehrerinnen und Lehrer auch ein pädagogisch sehr sinnvolles Steuerungsmittel. Zudem wird das so ausgeprägte Gerechtigkeitsgefühl von Schülerinnen und Schülern in angemessener Weise bedient, nicht nur, weil sie jetzt genau wissen, worum es bei der Bildung dieser Note geht, sondern auch weil sie miteinbezogen werden und dabei durch die verschiedenen Kriterien auch deutlich signalisiert bekommen, dass viel stärker auf die individuellen Unterschiede eingegangen wird.

Um Missverständnissen vorzubeugen, sei darauf hingewiesen, dass bei Punkt 6 (»Ich war auf die Unterrichtsstunde vorbereitet«) die unmittelbare Nachbereitung einer Unterrichtsstunde als Grundlage für den Fortgang in der folgenden Stunde gemeint ist. Durch dieses Kriterium sollen die Schülerinnen und Schüler zum regelmäßigen Lernen angehalten werden.

Selbstbeurteilung für die mündliche Unterrichtsnote

| Name Klasse Zeitraum | | | | | | | |
|--|--|----------------------------|-----------------------|-------------------------------|------------------------------|-----------------------------|--------------------------------|
| | | Trifft immer zu 1 | Trifft oft zu 2 | Trifft manchmal zu 3 | Trifft weniger zu 4 | Trifft selten zu 5 | Trifft gar nicht zu 6 |
| 1. | Ich habe mich intensiv am Unterrichtsgespräch beteiligt. | | | | | | |
| 2. | Ich habe wichtige Ideen eingebracht. | | | | | | |
| 3. | Ich habe, was ich sagen wollte, präzise formuliert. | | | | | | |
| 4. | Ich war immer beim Thema. | | | | | | |
| 5. | Ich habe Aufgaben in der Gruppenarbeit übernommen. | | | | | | |
| 6. | Ich war auf die Unterrichtsstunde vorbereitet. | | | | | | |
| 7. | Ich habe die Arbeit nicht gestört. | | | | | | |
| 8. | Ich habe die Hausaufgaben gemacht. | | | | | | |
| Mittelwert: | | | | Endnote: | | | |

4.4 Individuelle Beratung

Unterricht wird sicherlich auch in Zukunft so aussehen, dass ein inhaltliches Angebot und ein dazu passender Ablauf von der Lehrerin oder dem Lehrer geplant werden, dem alle Schülerinnen und Schüler dann folgen müssen. Das kann auch gar nicht anders sein. Zum einen gibt es ja eine Fülle gemeinsamer Ziele und Inhalte für alle, zum anderen lässt das die Situation einer Klasse mit bis zu 32 Schülerinnen und Schüler auch organisatorisch gar nicht anders zu. Trotzdem muss nach Gelegenheiten gesucht werden, auch individuelle Beratung und Förderung zu leisten. Die bereits angesprochenen Formen der Leistungsbeurteilung durch Referate, Präsentationen oder Hausarbeiten usw. bieten da einen günstigen Ansatz für weitere Differenzierung, indem man mit der Schülerin oder dem Schüler eine detaillierte Prozessreflexion durchführt. Leider ist oft zu beobachten, dass Themen für solche Arbeiten zwar vergeben werden, dass dann aber bis zur Präsentation des Ergebnisses kein weiterer Dialog über die Arbeit an diesem Thema geführt wird, allenfalls ein Gespräch über die Note, in dem diese dann begründet wird. Das ist sehr bedauerlich, denn hier besteht in besonderem Maße die Chance, eine Schülerin oder einen Schüler bei der individuellen Entwicklung wichtiger Kompetenzen fördernd zu begleiten. Die folgenden Kopiervorlagen bieten eine Orientierung, wie eine derartige Prozessreflexion mit den drei Einzelschritten und den verschiedenen Aspekten aussehen könnte. Diese Vorlage ist, auch wenn sie keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, sehr umfassend und für die Oberstufe gestaltet, doch lässt sie sich ohne Weiteres verändern und in ihren Aspekten so reduzieren, dass sie in der Mittel- oder Unterstufe eingesetzt werden kann. Inhaltlich nimmt sie in besonderer Weise die zusätzlichen Kompetenzen des erweiterten Lernbegriffs auf.

PROZESSBERATUNG BZW. -REFLEXION IM ZUSAMMENHANG MIT DER ERSTELLUNG
EINES REFERATS, EINER PRÄSENTATION ODER EINER HAUSARBEIT

1. Phase: Planung / Vorüberlegungen

Thema:

- Welches Thema soll bearbeitet werden?
- Wie lässt sich das Thema in einen größeren Kontext stellen und abgrenzen?
- Was ist der zentrale Aspekt des Themas?
- Lässt das Thema Raum für Eigenleistung / Kreativität / Transfer (nicht nur Reproduktion)?
- Entspricht das Thema dem Niveau der Jahrgangsstufe / der Zielgruppe?

Material:

- Welche grundlegende Literatur steht zur Verfügung bzw. muss/soll genutzt werden?
- Wo finde ich Anschauungsmaterial?

Planung der Arbeitszeit:

- Wann ist der Abgabetermin?
- Wie viel Zeit brauche ich zur Beschaffung von Informationsmaterial (z.B. Bestellen/Ausleihen von Büchern u.Ä.)
- Welche Zwischentermine muss ich mir setzen
 - unter Berücksichtigung von schulischen und außerschulischen Aktivitäten und Anforderungen?
 - zur Nachrecherche, als Zeitpuffer?

Klärendes Vorgespräch mit der Lehrerin / dem Lehrer

PROZESSBERATUNG BZW. -REFLEXION IM ZUSAMMENHANG MIT DER ERSTELLUNG
EINES REFERATS, EINER PRÄSENTATION ODER EINER HAUSARBEIT

2. Phase: Die Arbeit am Referat, der Präsentation, der Hausarbeit usw.

Thema:

- Wie soll das Thema strukturiert/gegliedert werden?
- Was ist das Wesentliche und wirklich wichtig?
- Warum entscheide ich mich für die gewählten Gesichtspunkte?
- Welchen Nutzen sollen meine Mitschüler aus der GFS ziehen? Was sollen sie am Ende an Erkenntnis hinzugewonnen haben?
- Habe ich das Wesentliche erfasst und meine GFS klar gegliedert?

Recherche:

- Ist die verwendete Literatur aktuell?
- Nutzt mein Beitrag aktuelle Informationen?
- Habe ich das geeignete Material ausgewählt? Was davon verwende ich?
- Habe ich geeignete Belege, Quellen, geeignetes Anschauungsmaterial?

Medien:

- Welche Medien stützen in sinnvoller Weise meine Präsentation?
- Sind die von mir gewählten Medien wirklich geeignet?
- Was mache ich, wenn das von mir vorgesehene Medium nicht eingesetzt werden kann oder ausfällt?

Aktivierung der Zuhörer / Mitschüler:

- Sollen die Mitschüler einbezogen werden? Wenn ja, wie und wann kann das geschehen?
- Erreiche ich mit meinem Beitrag meine Mitschüler? Können diese mir folgen?

Zeitmanagement:

- Halte ich meinen Zeitplan für die Verfertigung ein?
- Was hindert mich daran, meinen Zeitplan einzuhalten?

Gespräch mit der Lehrerin / dem Lehrer: Schüler/in stimmt sein / ihr Vorgehen ab und erhält dadurch Sicherheit.

PROZESSBERATUNG BZW. -REFLEXION IM ZUSAMMENHANG MIT DER ERSTELLUNG
EINES REFERATS, EINER PRÄSENTATION ODER EINER HAUSARBEIT

3. Phase: Bilanz (Nachreflexion)

Thema:

- Hat sich meine Themenwahl bzw. die Abgrenzung bewährt?
- Inwiefern hat sich meine Einstellung zum Thema geändert?

Recherche:

- Welche Probleme gab es bei der Materialsuche?
- Wie wurden diese bewältigt?

Zeitmanagement:

- Hat mir mein Zeitplan geholfen?

Zusammenfassung:

- Was bereitete große Schwierigkeiten?
- Welche Lösungen habe ich gefunden?
- Steht das Ergebnis der Arbeit in einem zufriedenstellenden Verhältnis zum Aufwand?
- Habe ich mir an den richtigen Stellen Hilfe geholt?
- Stimmt das Maß zwischen selbstständiger Arbeit und Hilfe?
- Was habe ich aus dieser Arbeit gelernt?
 - Was möchte ich beibehalten?
 - Was möchte ich das nächste Mal ändern?

Gespräch mit der Lehrerin / dem Lehrer:
Ableich von Selbst- und Fremdwahrnehmung

5. Ausblick

Im Bereich des Offenen Unterrichts ist, so scheint es zumindest im Augenblick, eine rege Entwicklungs- und Publikationstätigkeit zu beobachten, was die Leistungsmessung betrifft. Weniger angeregt dagegen scheint das Nachdenken darüber zu sein, wie man auch bei der traditionellen Klassenarbeit eine differenzierte Form der Leistungserhebung und -beurteilung gestalten könnte. Doch auch hier besteht durchaus dringender Handlungsbedarf.

Betrachtet man die traditionelle Klassenarbeit, dann besteht zumindest in vielen Fächern das Grundproblem darin, dass für alle Schülerinnen und Schüler formulierte Aufgabenstellungen es leisten sollen, trennscharf den Leistungsstand aller von den Stärksten bis zu den Schwächsten zu ermitteln. Dabei soll eine Aufgabe dem Anspruch genügen, dem Schwächsten eine Chance zu geben, das zu zeigen, was er kann, ebenso wie sich die Stärksten daran entfalten sollen. Dies lässt sich so einfach aber nicht machen. Es ist durchaus möglich, dass eine Aufgabenstellung so gestaltet ist, dass sich die für die Schwächeren lösbaren Elemente von diesen nicht herausarbeiten lassen, weil einfach schwierigere und unter Umständen von diesen unlösbare Hürden vorliegen. Denkbar ist dies bei Übersetzungsaufgaben in den alten Sprachen ebenso wie bei mathematischen Problemstellungen oder komplexeren Fragestellungen in einem geisteswissenschaftlichen Fach.

Eine Differenzierung bei den traditionellen Klassenarbeiten, indem man Aufgabenstellungen anbietet, deren Schwierigkeitsgrad mit entsprechender Bewertung von Anfang an transparent ist, könnte hier für eine größere Gerechtigkeit sorgen. Die Schülerinnen und Schüler haben dann die Möglichkeit zu wählen, welchen Schwierigkeitsgrad sie bearbeiten wollen, wobei sie dies dann auch in dem Wissen tun, welche Note sie bestenfalls erreichen können. Da es Bestandteil der heute zu erwerbenden Kompetenzen ist, auch ein realistisches Leistungsselbstbild zu entwickeln, kann man den Schülerinnen und Schülern daher auch selbstverständlich die Autonomie zubilligen, diese Entscheidung treffen zu dürfen. Dies könnte folgendermaßen aussehen:

- In einer sehr weitgehenden Variante müsste man tatsächlich z.B. drei unterschiedlich anspruchsvoll gestaltete Klassenarbeiten den Schülerinnen und Schülern zur Wahl stellen. Die eine Arbeit bewegt sich im Anspruchsniveau lernzieltaxonomisch auf der Ebene der Reproduktion und der Wiedergabe von Wissenszielen. Das Erreichen der Maximalpunktzahl wird mit einer Note zwischen ausreichend und ausreichend bis befriedigend bewertet. Die zweite Arbeit bewegt sich auf der Ebene des Verstehens und der Anwendung. Hier kann dann maximal eine Note zwischen befriedigend bis gut und gut erzielt werden. Die Note sehr gut können nur Schülerinnen und Schüler erreichen, die die schwierigste Arbeit mit Aufgabenstellungen, die von ihnen Bewertungen und Urteile verlangen, dementsprechend bewältigen können.
- In einer weniger weitgehenden Variante könnte man innerhalb einer Klassenarbeit deutlich voneinander getrennt drei Aufgabenbereiche unterschiedlicher Anspruchsniveaus nach dem eben dargestellten Prinzip gestalten. Dann erhalten auch schwächere Schülerinnen und Schüler die Chance, wenigstens Mindestziele bei der Leistungsmessung zu erreichen.

Durch diese Vorgehensweise wird der Unterschied der Leistungsniveaus sehr viel deutlicher sichtbar gemacht. Diese höhere Transparenz kann dafür sorgen, dass Schülerinnen und Schüler eine größere Klarheit darüber erhalten, wo ihre Schwächen liegen und woran sie arbeiten müssen, wenn sie es denn wollen. Dies ist bei den Klassenarbeiten mit Teilaufgaben, denen jeweils eine bestimmte Anzahl von Verrechnungspunkten zugeordnet ist, so nicht immer der Fall. Welche Lehrerin oder welcher Lehrer kennt das nicht, diese Diskussionen und »Erbsenzählereien« nach der Rückgabe einer Klassenarbeit um einzelne Verrechnungspunkte, wobei man oft nicht den Eindruck hat, dass die Schülerinnen und Schüler wirklich erkannt haben, in welchen Bereichen sie Defizite haben.