

Thorsten Bohl

Neuer Unterricht – neue Leistungsbewertung

Grundlagen und Kontextbedingungen eines veränderten Bewertungsverständnisses

Vorbemerkungen

Mit diesem Beitrag möchte ich versuchen, ein verändertes Bewertungsverständnis in der aktuellen schulpädagogischen Diskussion angemessen zu verorten und einen stabilen methodisch-didaktischen Rahmen für eine praktische Anwendung im Unterricht vorzuschlagen. Das Anliegen ist demnach nicht, eine Vielzahl unterschiedlicher Bewertungsbögen oder direkt wirksamer Handlungsanleitungen vorzustellen. Interessierte Leser seien auf entsprechende Literatur verwiesen (z. B. Grunder/Bohl 2001; Winter 2002). Ich begnüge mich mit der Darstellung zweier Bewertungsbögen am Ende des Beitrages. Im Folgenden beschränke ich mich auf die Situation an staatlichen Sekundarschulen, die sich in verschiedener Hinsicht (z. B. Zwang zur Zensurenggebung, Abschlussprüfung, Berufsvorbereitung, Fächerparzellierung, zumeist geringe Kooperation unter Lehrkräften) deutlich von derjenigen an Grundschulen und Reformschulen unterscheidet.

1. Entwicklungslinien

Zu Beginn seien einige Entwicklungslinien benannt, in welche sich die Thematik ‚neue Leistungsbewertung‘ einordnen lässt. Dadurch wird deutlich, dass das gegenwärtige Interesse an diesem Thema nicht zufällig vorhanden ist und auch keine kurzfristige Moderscheinung darstellt, sondern eng mit der schulpädagogischen Diskussion der vergangenen Jahrzehnte verbunden ist. Die Unterrichtsentwicklung ist in den alten Bundesländern in hohem Maße von reformpädagogischen Vorbildern geprägt. ‚Klassische‘ Reformpädagogen wie C. Freinet, M. Montessori, B. Otto, H. Gaudig gelten als Vorbilder eines ‚guten‘ Unterrichts. Sie legitimieren sowohl unter innovativen Lehrkräften als auch im Rahmen der schulpädagogischen Theorie-

und Ratgeberliteratur einen veränderten und zeitgemäßen Unterricht, zuweilen werden sie zur Nachahmung gar ‚flehentlich‘ angepriesen (Harth-Peter 1994, S. 14). Die Aktualisierung des Unterrichts mündet in offenen Lernarrangements wie Freiarbeit, Wochenplanarbeit, Stationenarbeit, Projektunterricht, Gruppenarbeit, zunehmend begleitet von kopierfähigen Verlagsangeboten, wodurch offener Unterricht vorrangig als materialgeleitete Freiarbeit realisiert wird. Während reformpädagogisch motivierter Unterricht rezipiert und aktualisiert wurde, gerät die *Diskussion über einen tragfähigen Leistungsbegriff und praktikable Formen der Leistungsbewertung bis in die neunziger Jahre hinein in den Hintergrund.*

Offener Unterricht wird an Sekundarschulen nicht flächendeckend, sondern auch von ‚unterrichtsmethodisch engagierten‘ Lehrkräften nur gelegentlich realisiert (vgl. Bohl 2000, S. 205ff). Sobald jedoch Erfahrungen mit einem veränderten Lernarrangement bestehen, wird die Frage einer angemessenen Bewertung offensichtlich wichtig (vgl. Bohl 2000, 269ff) – gleichzeitig besteht eine große Unsicherheit bezüglich konzeptioneller und konkreter Varianten der Bewertung. Noch deutlicher formuliert: Während in der Fachliteratur offene Unterrichtsformen in Form von Rezepten und gelungenen Praxisbeispielen vorgeschlagen werden (z. B. Sehrbrock 1992; Krieger 1994; Potthoff 1990) wurde der Bedarf nach alltagstauglichen Modellen der Leistungsdiagnose und –bewertung lange nicht gesehen und zuweilen auch bewusst zurückgewiesen: Leistungsbewertung wird aus Phasen offenen Lernens herausgenommen und verbleibt weitgehend in traditionellen Unterrichtsformen. Dies hat problematische Folgen für die Akzeptanz und Verbreitung offenen Unterrichts und für einen breiten Kompetenzerwerb von Schülerinnen und Schülern. Das gegenwärtige Interesse an neuen Formen der Leistungsbewertung lässt sich daher auf ein *methodisch-didaktisches Defizit* bei Lehrkräften zurückzuführen.

Die Thematik lässt sich auf der Ebene der Schulentwicklung verorten. Angereichert durch Entwicklungskonzepte und -strategien (z. B. Schratz/Steiner-Löffler 1998; Rolff u. a. 1998) wird ‚Schulentwicklung‘ zum zentralen Reformthema der neunziger Jahre. Seit der Studie von Helmut Fend (Fend 1986) steht die Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit im Zentrum der Reformbemühungen. Einzelschulen unterscheiden sich auch innerhalb einer

Schulart zum Teil wesentlich und sind unterschiedlich entwicklungsfähig. Im Rahmen von Bestrebungen zur Profilbildung und Programmentwicklung wird immer wieder betont, dass konsequente Schulentwicklung, zumindest mittel- bis langfristig, eine Veränderung des Unterrichts bewirken sollte. Eine Schule, die sich einem bestimmten unterrichtlichen Schwerpunkt (z. B. Teamentwicklung) verschreibt, entwickelt konsequenterweise eine adäquate Bewertungskonzeption (z. B. Beobachtungsbogen zum Sozialverhalten). *Leistungsbewertung gerät zur „Gretchenfrage“ (Winter 2000, S. 102) der Schulentwicklung.*

Als ein aktuelles Reformthema geraten neue Bewertungsformen darüber hinaus in den Sog der aktuellen Schulleistungsdiskussion. Die nationalen und internationalen Vergleichsstudien wie TIMSS und PISA stellen eine weitere Entwicklungslinie dar. Hier werden die Leistungen von Schülerinnen und Schüler in weitgehend standardisierter Form gemessen, die generierten Rankings stehen im Vordergrund. Interessant ist jedoch der jeweils verwendete Leistungsbegriff, z. B. im Vergleich zwischen TIMSS und PISA (vgl. Ditton 2001). Hier zeigt sich tendenziell eine Entwicklung hin zu einem erweiterten Kompetenzmodell, jenseits eines engen fachlich-inhaltlichen und lediglich wissensbasierten Verständnisses. Das in PISA angewandte Kompetenzmodell berücksichtigt fächerübergreifende Kompetenzen (Selbstreguliertes Lernen, Kommunikation und Kooperation, Problemlösen) und steht daher in unmittelbarer Nähe zu den unten dargestellten Leitbildern. Dass darüber hinaus die Stärkung der methodisch-didaktischen und diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften ein Fazit der TIMSS- und PISA-Ergebnisse sein dürfte, sei hier vorausgesetzt.

Insgesamt zeigt sich die Thematik ‚Neue Formen der Leistungsbeurteilung‘ damit als ein dringendes Anliegen für eine zeitgemäße Weiterentwicklung des Unterrichts: Die Stimmungslage hat sich gewandelt, die Bewertung von Leistungen im Offenen Unterricht wird zunehmend als wichtig erachtet und realisiert.

2. Leitbilder

An dieser Stelle möchte ich versuchen, unterrichtliche Leitbilder zu formulieren, die eine Verbindung zwischen grundsätzlichen Zielsetzungen der Schule und der alltäglichen Unterrichtsgestaltung ermöglichen. Sie bieten gleichzeitig ein geeignetes Fundament zur Anwendung neuer Bewertungsformen. Leitbilder sind kein Abbild der Unterrichtswirklichkeit, sondern leisten Orientierung bei der Planung und Konzeption des Unterrichts.

Erweiterter Lernbegriff

Der erweiterte Lernbegriff wird spätestens seit Klippert ihn 1994 eingeführt hat thematisiert, allerdings auch schon früher (z. B. Feiks/Krauß 1991). Er ist derzeit Ausgangspunkt für bundesweite Fortbildungsaktivitäten und Kern einer Schulentwicklung, die sich als Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung definiert. Der erweiterte Lernbegriff lässt sich in vier Bereiche konkretisieren (Klippert 1994, 31): fachlich-inhaltlicher Lernbereich (Wissen, Urteilen, Vernetzen u. a.); methodisch-strategischer Lernbereich (Visualisieren, Strukturieren, Exzerpieren u. a.); sozial-kommunikativer Lernbereich (Zuhören, Argumentieren, Kooperieren u. a.); persönlicher Lernbereich (ein realistisches Selbstbild entwickeln, Selbstvertrauen entwickeln, Kritikfähigkeit entwickeln u. a.).

Die derzeitige Konjunktur des erweiterten Lernbegriffs sollte jedoch nicht von einigen kritischen Anmerkungen entlasten, die besonders im Hinblick auf die Leistungsbewertung bedeutsam sind. So zeigt sich, dass die Trennung in vier Bereiche künstlich anmutet und die einzelnen Elemente quer liegen. Beispielsweise beinhaltet ‚Argumentieren‘ methodische Aspekte (z. B. Einleiten, Argumente anordnen, Beitrag abschließen), soziale Aspekte (z. B. einfühlsam auf Vorredner eingehen, konstruktiv und rücksichtsvoll formulieren), persönliche Aspekte (z. B. vor der Klasse sprechen und evtl. Gegenpositionen einnehmen) und unbedingt fachliche Aspekte (z. B. Fachwissen, sachlich korrekte Inhalte, Zusammenhänge erkennen). Desweiteren wird häufig ausschließlich der fachlich-inhaltliche Bereich mit einer kognitiven Leistung assoziiert. Dies ist äußerst problematisch, weil dadurch einer Trennung in kognitive

Fächer einerseits (z. B. Mathematik) und handelnde Fächer andererseits (z. B. Mensch und Umwelt) Vorschub geleistet wird. Ausdifferenzierte theoretische Konzepte zeigen aber, dass auch soziale Kompetenzen kognitive Aspekte beinhalten (z. B. die Fähigkeit, Perspektiven zu übernehmen, die Dekodierung non-verbaler Kommunikation) und zudem der Erwerb z. B. mathematischen Lernens auch persönliche und soziale Aspekte beinhaltet, etwa Vertrauen in die eigene Fähigkeit, mit Mathematik umzugehen, Kommunikation mit Hilfe von Mathematik (vgl. Ditton 2000, 45). Methodisch-strategisches Lernen hängt stark von metakognitiven Fähigkeiten ab: Wissen über das eigene Wissen und Lernen, Kenntnis konkreter Arbeitstechniken und Steuerungsmöglichkeiten u. a. (vgl. Weinert 1998). Ein weiterer Blick auf den erweiterten Lernbegriff zeigt, dass er fachspezifische und überfachliche Elemente beinhaltet (vgl. Weinert 1998): Manche Elemente methodischen Lernens sind fachspezifisch (z. B. Vokabeln lernen im Fremdsprachenunterricht), andere überfachlich (z. B. allgemeiner Umgang mit Texten, Informationsverarbeitung). Dementsprechend müssen sie mit Inhalten verbunden und im Unterrichtsverlauf fachspezifisch oder überfachlich prozessual verortet werden. Hier zeigt sich die Notwendigkeit eines konzeptionell fundierten Zusammenspiels von fachlichen und überfachlichen Elementen im Unterrichtsverlauf. Dabei sind alle vier Bereiche des erweiterten Lernbegriffs einer Erhöhung des Anspruchsniveaus verpflichtet und nicht nur, wie häufig missverstanden, der fachlich-inhaltliche Bereich. In der Konsequenz dieser Anmerkungen vollzieht sich eine Erweiterung der Planungstätigkeit von Lehrkräften: Der traditionelle ‚Stoffverteilungsplan‘ ist auszuweiten auf alle vier Bereiche des erweiterten Lernbegriffs. Eine weitere kritische Anmerkung sei erlaubt: Die gängige und bekannte Einteilung in die vier Bereiche ist aus der Perspektive einiger Schulfächer unzureichend: Der künstlerisch-ästhetische Lernbereich wird vernachlässigt, ein umfassender Bildungsgedanke damit verkürzt. Ebenso erscheint der zukünftig bedeutsame Umgang mit Medien nur unzureichend berücksichtigt. Gleichwohl ist der erweiterte Lernbegriff von hohem analytischen Wert, er verdeutlicht entwicklungsfähige Bereiche und erleichtert den Übergang zur konkreten Unterrichtsplanung. Daher birgt er trotz der genannten Kritikpunkte ein erhebliches Potenzial für die Unterrichtsentwicklung, gerade in den schulischen Kernfächern.

Bezogen auf die Leistungsbewertung ist festzuhalten, dass diese sich nicht auf Kompetenzbereiche oder einzelne Elemente des erweiterten Lernbegriffs direkt bezieht, sondern auf die bewertbare Performanz, d. h. auf das aktuelle und beobachtbare bzw. bewertbare Verhalten in einer bestimmten Situation.

Pädagogischer Leistungsbegriff

Neue Formen der Leistungsbewertung korrespondieren mit einem pädagogisch motivierten Leistungsverständnis (vgl. z. B. Klafki 1993; Jürgens 1998). Ein derartiges Leistungsverständnis entzieht sich einem traditionell engen, kognitiv orientierten, produktbezogenen, individuellen Leistungsbegriff. Wesentliche normative Merkmale dieses Leistungsverständnisses sind (vgl. Bohl 2001c, 11ff):

- Leistung setzt eine vertrauensvolle Beziehungsstruktur unter allen Beteiligten voraus, ansonsten werden Lernprozesse von anderen Themen und Problemen überlagert.
- Leistung benötigt institutionelle und systemische Unterstützung, um optimale Förderung zu gewährleisten und individuelle Problemfelder professionell begleiten zu können.
- Lernen und Leisten ist immer und zwangsläufig ein individueller Prozess und benötigt daher ein differenziertes und vielfältiges Anregungspotenzial.
- Leistung vollzieht sich in kooperativen und solidarischen Arrangements, wodurch uneingeschränkter Selbstverwirklichung begegnet wird.
- Leistung ist vielfältig und kann sich in Prozess-, Produkt-, Präsentationsleistungen, in Reproduktions-, Reorganisations-, Transfer- und Problemlösungsleistungen und in kreativen, sozialen, kognitiven, produktiven, handlungsorientierten Leistungen zeigen.
- Leistung ist niemals wertfrei und bedarf daher einer regelmäßigen Verständigung und Reflexion. „Leistung ist ein Konstrukt“ (Winter 2000, 108) und daher niemals per se, sondern nur durch Vereinbarungen definiert.

Ein pädagogischer Leistungsbegriff dient als Verständigungsstruktur und Reflexionsfolie bei der Planung des Unterrichts. Zur Vermeidung von Missverständnissen sei hier nochmals betont, dass auch mit einem pädagogischen Leistungsbegriff ein hoher Leistungsanspruch in den jeweils definierten Bereichen verbunden ist.

Selbstständiges Lernen und zielgerichtete Methodenvielfalt

Selbstständiges Lernen ist ein anspruchsvolles Ziel. Ein Schüler, der selbstständig lernen kann, ist in der Lage, sich selbst Ziele zu setzen, zur Zielerreichung angemessene Verfahren auszuwählen und anzuwenden und diese im Laufe des Prozesses zu überprüfen und gegebenenfalls zu verändern. Er hält auch einen längeren Arbeitsprozess konzentriert durch, ist in der Lage zu kooperieren und bei Bedarf Beratung aktiv und gezielt einzuholen. Damit sind kognitive, methodische, reflexive, soziale, motivationale und volitionale (d. h. die Fähigkeit, den eigenen Lernweg trotz hemmender Einflüsse gezielt fortzusetzen) Kompetenzen notwendig.

Selbstständiges Lernen ist nur über eine unterrichtsmethodische Vielfalt realisierbar. Unterschiedliche Methoden ergänzen sich und bringen über ihre Strukturen bestimmte Fähigkeiten hervor: Im lehrerzentrierten Fachunterricht können fachspezifische Methoden eingeführt werden; Gruppenarbeitsphasen bereiten auf anspruchsvolles Lernen im projektorientierten Unterricht vor; der stabile Rahmen von Freiarbeit ist geeignet, um Selbstkontrolle einzuüben; aufgabenbezogene Anweisungen im Rahmen von Wochenplanarbeit variieren das Maß an selbstständigem Lernen etc. Die Anwendung geschlossener *und* offener Phasen ist kein Widerspruch, sondern dringend notwendig. Die Methodenvielfalt ist allerdings nicht beliebig, sondern zielgerichtet, d. h. Methoden werden bewusst im Kontext einer langfristigen Konzeption eingesetzt. Die Gesamtkonzeption ist derart ausgerichtet, dass der Grad selbständigen Lernens kontinuierlich erhöht wird. Hierzu sind Vereinbarungen im Kollegium, in den Fach- und Klassenteams unabdingbar – trotz der aus Schulentwicklungsforschungen bekannten Schwierigkeit dieser Verständigungsprozesse.

Ziel: Handlungskompetenz

Handlungskompetenz ist die übergreifende Zielsetzung eines zeitgemäßen Unterrichts. Der Begriff der Handlungskompetenz ist in engem Zusammenhang mit dem Begriff einer allgemeinen Bildung zu verstehen, er ist als Zielsetzung geeigneter als der Begriff der Schlüsselqualifikationen. ‚Qualifikationen‘ stellen Befähigungen für bestimmte spätere Abschlüsse und Tätigkeiten dar. Die damit verbundene Hoffnung des Transfers auf unterschiedliche Problemsituationen ist differenziert zu betrachten und hängt u. a. von der jeweiligen fachlich-inhaltlichen Kompetenz ab (vgl. Weinert 1998). Zukünftige Arbeitsplatzbeschreibungen sind aus dem Blick einzelner Schülerinnen und Schüler überaus ungewiss. Der Begriff ‚Schlüssel‘ suggeriert zudem, dass damit eine bestimmte Türe leicht geöffnet werden kann, was angesichts unsicherer Arbeitsplatzverhältnisse und hohen Mobilitätsersparungen wenig zutreffend ist. Kompetenz hingegen ist der Entwicklung und Stärkung der Persönlichkeit verpflichtet, Kompetenzerwerb hat Selbstzweck. Dies korrespondiert mit einem Lernverständnis, welches darauf zielt, Lern- und Aufgabenarrangements zu entwickeln, in denen Lernende sich selbst entfalten können und den Lernprozess zunehmend selbst gestalten. Der Begriff Handlungskompetenz sei noch weiter präzisiert. Handeln verläuft bewusst, ist mit subjektiver Sinngebung versehen und zielorientiert und unterscheidet sich daher von einem bloßen Verhalten. Handlungskompetenz lässt sich wie folgt definieren (vgl. ähnlich bei Oelkers 1996, 126; Peterßen 2000, 63): Handlungskompetent ist jemand, der/die sich in divergenten Situationen und Kontexten intelligent, kenntnisreich und zielorientiert mit den anstehenden Problemen auseinandersetzen kann. Im Hinblick auf die Leistungsbewertung ist eine darüber hinaus gehende Unterscheidung von Löwisch (2000, 78ff) hilfreich. Löwisch gliedert den Begriff der Handlungskompetenz in zwei Aufgaben: Es ist *erstens* Aufgabe der Pädagogik, ein bestimmtes Spezialistentum zu entwickeln, d.h. Schülerinnen und Schüler sollten am Ende der Schulzeit Spezialisten für bestimmte Elemente des erweiterten Lernbegriffs sein. Der Beitrag des Spezialistentums zum Begriff der Handlungskompetenz liegt dann beispielsweise darin, dass bei Problemsituationen ein breites Handlungsrepertoire bereitsteht: Planmodell entwerfen, Informationen beschaffen, zielgerichtet

kompetentes Fachpersonal konsultieren etc. Spezialistentum alleine genügt jedoch nicht: Das Handeln muss *zweitens* glaubwürdig und vertrauensvoll sein, es muss personale Akzeptanz bei den Betroffenen auslösen. Dies ist nur möglich, wenn nicht nur Vertrauen nach außen, sondern auch Vertrauen in die eigene Problemlösefähigkeit besteht. Der Begriff der Handlungskompetenz ist daher, wie eingangs erwähnt, eng mit dem Begriff der Persönlichkeitsentwicklung verbunden. Die Präzisierung nach Löwisch verbindet erlernbare Fähigkeiten mit einem ethischen Fundament. Während ein Spezialistentum zumindest potenziell über bestimmte Methoden und Techniken erlernbar ist, entzieht sich eine ethische Dimension der unmittelbaren Vermittelbarkeit, sondern bedarf einer langfristigen Begleitung und Unterstützung. Damit sind auch die Grenzen einer veränderten Leistungsbewertung umrissen: Lediglich Elemente des Spezialistentums sind potenziell und unter bestimmten Bedingungen bewertbar. Ethische Kompetenz entzieht sich der direkten Bewertung, kann allenfalls unter bestimmten Bedingungen *diagnostiziert* werden.

Definition neuer Formen der Leistungsbewertung

Die traditionelle Bewertung bezieht sich vorwiegend auf den fachlich-inhaltlichen Bereich des erweiterten Lernbegriffs.

Neue Formen der Leistungsbewertung beziehen sich auf Leistungen von Schülerinnen und Schülern, die über den fachlich-inhaltlichen Bereich hinausgehen und auch methodisch-strategische, sozial-kommunikative und persönliche Leistungen berücksichtigen.

Im Gegensatz zur bisherigen Diskussion um eine Veränderung der Leistungsbewertung ist bei dieser Definition nicht die Art der Leistungsdokumentation (z. B. Zensur oder verbale Beurteilung) entscheidend, sondern der zu Grunde liegende Unterricht bzw. die zu Grunde liegenden Ziele. Damit eröffnen sich für Lehrkräfte unterschiedliche Bewertungs- und Dokumentationsformen: Note, Zensur, Punktesystem, Testate, verbale Beurteilung, Lernentwicklungsbericht, skaliertes Rasterbogen/Bewertungsbogen, Portfolio, Mischformen (z. B. Bewertungsbogen mit Noten und verbalen Bemerkungen). Neue Bewertungsformen können

damit *unter bestimmten Bedingungen* in einer Note münden. Die empirisch belegte und bekannte Kritik an der Notengebung sei damit nicht ignoriert, vielmehr steht hier im Vordergrund, handhabbare Bewertungsverfahren für den unterrichtlichen Alltag vorzuschlagen um die Unterrichtsentwicklung voranzubringen. Eine besondere Schutzfunktion zur Vermeidung vorschneller und unreflektierter Zensierungsverfahren stellen die im Folgenden beschriebenen Qualitätskriterien dar.

Qualitätskriterien einer veränderten Bewertung

Vorbemerkungen

Für die schulische Zensurenggebung gelten die testtheoretischen Kriterien Objektivität, Validität und Reliabilität als maßgebliche Gütekriterien. Die empirische Forschung hat hinreichend nachgewiesen, dass diese Kriterien im Unterrichtsalltag nicht erfüllt werden (z. B. Ingenkamp 1995). Dahinter stehen einleuchtende Gründe: Die alltäglichen schulischen Bedingungen sind für aufwändige objektivierende Verfahren (z. B. Mehrfachkorrektur von Klassenarbeiten) nicht geeignet. Lehrerinnen und Lehrer handeln daher durchaus „kontextrational“ (Terhart 2000, 43), wenn sie testtheoretische Kriterien *nicht* berücksichtigen. Die Problematik lässt sich noch deutlicher formulieren: Selbst im idealen Falle einer mit hohem Aufwand ‚objektivierten‘ Leistungsbewertung wäre der Ertrag für den Lern- und Entwicklungsprozess der Schülerinnen und Schüler kaum erkennbar. Eine wesentliche Qualitätsverbesserung der Bewertung ist vielmehr dann erreicht, wenn es gelingt das Bewertungsverfahrens eng mit dem Lernverhalten und der Lernbiographie von Schülerinnen und Schüler zu verbinden. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, pädagogisch motivierte Gütekriterien zu benennen.

Abgestimmtes Handeln im Lehrerkollegium

Die Qualität von Schule und Unterricht ist in hohem Maße vom Schulethos der Einzelschule (vgl. z. B. Rutter u. a. 1980, 226; Aurin 1990, 77) abhängig. Die Unterrichtsqualität steigt, wenn

gemeinsam getragene Zielvorstellungen in einheitliche, sorgfältig abgestimmte und insbesondere alltagswirksame Handlungen übergeführt werden können. Leistungsbegriff und Leistungsbewertung haben für Schülerinnen und Schüler eine zukunftsweisende Bedeutung. Divergierende und nicht abgesprochene Handlungen, z. B. durch unterschiedliche Bewertungsverfahren, führen zu Unsicherheiten. Wenn Verfahren der Bewertung jedoch in einem für Lernende spürbaren Zusammenhang stehen, wird systematisches Lernen erleichtert. Ein verändertes Leistungsverständnis gilt dann als Teil des Schulethos und nicht als additive, im Grunde jedoch schulethosferne Beigabe einiger besonders engagierter Lehrkräfte. Die einheitliche Handlungsweise im Kollegium ist daher ein Qualitätskriterium einer veränderten Leistungsbewertung. Wie ist eine einheitliche Handlungsweise erreichbar? Pragmatisch betrachtet gilt es, durch die schulischen Konferenzen hindurch (Schulkonferenz, Gesamtlehrerkonferenz, Fachkonferenzen, Klassenteams) eine Verständigung über mögliche Bewertungsverfahren zu erreichen. Dies wird erleichtert, wenn bereits Konsens über Zielvorstellungen besteht (z. B. durch Schulprogramme oder schulinterne Curricula) - und erschwert, wenn kein Konsens möglich ist. Um Schülerinnen und Schüler zu erreichen, kommt der einheitlichen Handlungsweise im Klassenteam eine wichtige Bedeutung zu: Hier entscheidet sich, ob normative Setzungen der Schule bzw. des Kollegiums die Lernenden erreichen. Folgende Hinweise können hierfür hilfreich sein:

- *Für den Unterricht:* Zielvorstellungen der Schule werden bewusst und für Schülerinnen und Schüler erkennbar thematisiert. Vereinbarte Regeln (z. B. für selbständige Arbeitsphasen) werden von allen Lehrkräften einer Klasse gleichermaßen eingefordert. Vereinbarte Regeln werden visualisiert (z. B. Aushang, Merkblatt) und dadurch öffentlich deutlich und fachunabhängig effektiv einsetzbar. Elemente des erweiterten Lernbegriffs (z. B. Arbeitstechniken) werden in verschiedenen Fächern verbindlich eingeführt und auch in anderen Fächern systematisch eingesetzt. Der Zusammenhang zwischen fachspezifischen und überfachlichen Zielen wird deutlich.
- *Für die Leistungsbewertung:* Der zugrundeliegende Leistungsbegriff wird in verschiedenen Fächern thematisiert und konkretisiert. Bewertungsverfahren und -kriterien sind

abgesprochen. Lehrkräfte besuchen sich gegenseitig im Unterricht (z. B. in Probebewertungen) und verdeutlichen dadurch ihre Bereitschaft zu gemeinsamen Handlungen. Fachspezifische und überfachliche Leistungen und Bewertungskriterien werden deutlich. Bewertungsverfahren und -kriterien werden auch langfristig weiter entwickelt (über mehrere Unterrichtseinheiten oder Schuljahre hinweg). In fächerübergreifenden Unterrichtsphasen wird gemeinsam bewertet bzw. diagnostiziert.

Beteiligung von Schülerinnen und Schüler im Bewertungsverfahren

Die Beteiligung von Schülerinnen und Schüler erhöht die Transparenz und Akzeptanz des gesamten Bewertungsverfahrens. Die einzelnen Kriterien können dann zielorientiert angestrebt werden, was der Leistungsentwicklung zu Gute kommt. Die Kenntnis der erwarteten Leistung mindert keinesfalls das Anspruchsniveau, sofern dieses bei den einzelnen Kriterien sorgfältig durchdacht ist.

Schülerinnen und Schüler können in unterschiedlicher Weise und in unterschiedlichen Phasen beteiligt werden:

- In der *Vorbereitungsphase* können sie bei der Formulierung und Aufstellung von Bewertungskriterien beteiligt werden, z. B. durch Metaplantechnik. In einem fortgeschrittenen Beteiligungsstadium können eigene Ziele und Bewertungskriterien formuliert werden (z. B. im Rahmen eines projektorientierten Unterrichts).
- In der *Durchführungsphase* können Schülerinnen und Schüler bei der Bewertung selbst beteiligt werden, z. B. durch Selbstbewertung oder durch arbeitsteilige Mitbewertung einer Präsentation.
- In der *Auswertungsphase* kann das gesamte Bewertungsverfahren rückblickend reflektiert werden. Dies beinhaltet auch, weiterführende und zukünftige Vorhaben zu besprechen und eventuell zu vereinbaren (mündlich?).

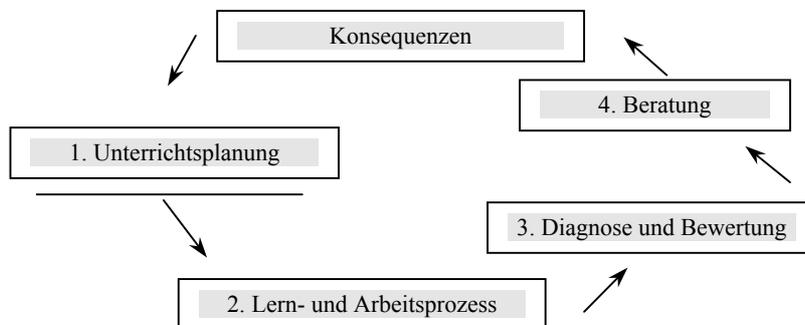
Die Beteiligungsmöglichkeiten variieren von Lerngruppe zu Lerngruppe. Ein Mindestmaß an Beteiligung wäre meines Erachtens darin zu sehen, dass alle Bewertungskriterien mit den

Schülerinnen und Schüler besprochen werden sowie sprachlich und inhaltlich vollkommen verständlich sind, d. h. auch bekannt ist, wie die einzelnen Kriterien erfüllt werden können. Bereits dazu ist ein gewisses Maß an Verständigungs- und Rückmeldekultur notwendig. Schülerinnen und Schüler müssen daher lernen, eine wertschätzende, sachliche und konstruktive Rückmeldung formulieren und annehmen zu können. Besonders evident wird dies, wenn sie sich an der Mitbewertung beteiligen.

Bewerten als Teil einer Handlungseinheit

Bewerten bzw. diagnostizieren ist Teil einer Handlungseinheit (Abb. 1) und beginnt bereits während der *Unterrichtsplanung*: Welche Bewertungskonzeption soll angewandt werden? Wann soll die Bewertung stattfinden?

Abb. 1: Bewerten als Teil einer Handlungseinheit



Der Ablauf einer Unterrichtseinheit wird strukturiert. Dadurch ist die *Lern- und Arbeitsphase* des folgenden Unterrichts auf die Ziele (z. B. Elemente des erweiterten Lernbegriffs) ausgerichtet, die Bewertung entsprechend vorbereitet. Zum Ende der Unterrichtseinheit erfolgt in der Regel die *Bewertung bzw. Diagnose* (sie kann jedoch auch schon früher stattfinden, z. B. als begleitende Prozessbewertung). Die Leistung wird also festgestellt, bewertet und dokumentiert. Eine für den Lernerfolg entscheidende Phase beginnt nun: Eine weiterführende *Beratung zwischen Lehrer/in und Schüler/in*, die zwischen den Ergebnissen der Bewertung und

dem weiterführenden Unterricht vermittelt, hat einen hohen Einfluss auf den Lernfolg, insbesondere wenn konkrete Strukturierungshilfen und weiterführende methodisch-didaktische Arrangements entwickelt werden können (vgl. Weinert/Helmke 1987, 27). Die Lernenden haben dann die Chance, ihre Fähigkeiten konkret weiterzuentwickeln. Da die Zeit im unterrichtlichen Alltag knapp ist, kann eine Beratung nur stattfinden, wenn dafür bewusst Freiräume geschaffen werden. Eine gute Möglichkeit besteht darin, in Phasen freien Arbeitens (z. B. in der Freiarbeit) gezielt Einzel- oder Gruppenberatung durchzuführen. Die Bewertung führt also über die Beratung zu konkreten *Konsequenzen* für die folgende Unterrichtsplanung.

Der Kontext der einzelnen Bewertungskriterien

Was auf einer allgemeineren Ebene als ‚Backwash‘- Effekt bezeichnet wird, also die Rückwirkung der Bewertung auf den Unterricht, zeigt sich im Detail am Kontext der einzelnen Bewertungskriterien. Die einzelnen Kriterien sind im vorausgehenden Unterricht eingebettet und werden in folgenden Unterrichtseinheiten weiterentwickelt. Das Anspruchsniveau kann dadurch kriterienbezogen erhöht werden. Aus dem Kontext der einzelnen Kriterien lässt sich eine normative Begründung für die für Lehrkräfte äußerst wichtige Frage der Grenzen der Zensurenggebung im nicht-fachlich-inhaltlichen Bereich entwickeln: Die entscheidende Bedingung lautet hier:

Sofern die Bewertung in einer Note mündet, müssen die einzelnen Kriterien im vorausgehenden Unterricht in konkreten methodisch-didaktischen Settings erlernbar und einübbar sein.

Erst auf dieser Grundlage ist es meines Erachtens verantwortbar, eine Note zu erteilen. Damit sei das System der schulischen Zensurenggebung keinesfalls legitimiert, vielmehr soll eine praktikable und verantwortbare Grenze für die Zensurenggebung gesetzt werden¹. In didaktischer

¹ Die Notwendigkeit dieser Grenze zeigt sich meines Erachtens spätestens dann, wenn allgemein erkannte schulische Ziele unmittelbar als Noten ausgewiesen werden, z.B. in den Zeugnisregelungen des Saarlandes (Teamfähigkeit) oder Sachsens (hier fließt z.B. das Kriterium ‚Zivilcourage‘ in die Notengebung ein), *ohne* dass dabei eine Verbindung zum Unterricht zwingend vorhanden ist.

Hinsicht wird der Blick auf einzelne Kriterien und ihre Indikatoren gelenkt. Es gilt also, konkrete Indikatoren zur Bewertung zu entwickeln. Damit ist die Bewertung an den Stand der methodisch-didaktischen Kompetenz der jeweiligen Lehrkraft bzw. der Forschung oder auch an das spezielle Unterrichts- oder Schulprogramm gekoppelt. Ein Beispiel: Das Bewertungskriterium ‚Angemessene Phasierung einer Präsentation‘ könnte durch folgende Indikatoren konkretisiert werden: Begrüßung, Überblick, Einleitung, Hauptteil 1, Hauptteil 2, Rückblick und Fazit, Ausblick. Wenn es gelingt, die einzelnen Kriterien derart zu konkretisieren, dann wird die Bewertung selbst erheblich erleichtert. Weitere Beispiele (vgl. Bohl 2001c, 63ff): Der Umgang mit Medien, die Übernahme einer Moderationsrolle während der Gruppenarbeit, die Gliederung eines Arbeitsprozessberichtes, die Vollständigkeit einer Prozessskizze, der Aufbau eines Lernplakates u.v.a.m. bewertet werden.

Im Übrigen wird leicht unterschätzt, dass die Leistung von Schülerinnen und Schülern in vielen Bereichen durch konkrete und spezifische Lernarrangements verbessert werden kann, die zunächst eher als unveränderbare, persönliche Eigenschaften angesehen werden, z. B. bei Szenischer Interpretation (Wegele 2001). Je systematischer ein Lerngegenstand vermittelt wird, desto eher kann daher auch die Leistungsbewertung angepasst werden. Durch die konkrete Erlernbarkeit der späteren Bewertungskriterien wird das Verfahren für Schülerinnen und Schüler transparent. Die Zielsetzung ist klar, das Bewertungsergebnis kann anhand klarer Vereinbarungen besprochen werden, die Chance auf Verbesserung der Kompetenz ist hoch, die Entwicklung von Perspektiven für den weiteren Unterricht wird vereinfacht. Nicht alle Kriterien sind jedoch kurzfristig erlernbar:

Kriterien, die nicht in konkreten Settings erlernbar sind, können <i>diagnostiziert</i> werden, sollten jedoch nicht in einer Note münden.
--

Es ist kein Zufall, sondern sachlogisch begründet, dass Elemente des sozial-kommunikativen oder persönlichen Lernbereichs in Bewertungsbögen seltener zu finden sind (vgl. Bohl 2001a, 327ff) - ihre Operationalisierung und Erlernbarkeit in konkreten Settings ist schwieriger als im fachlich-inhaltlichen oder methodisch-strategischen Bereich. Nach diesem

Verständnis kann beispielsweise das Kriterium 'Der Schüler kann ausdauernd und konzentriert arbeiten' (vgl. Abb. 3) nicht benotet, sondern lediglich diagnostiziert werden. Diese Einschränkung wirkt für Lehrkräfte entlastend: Kriterien, die allzu stark auf ‚unveränderbare‘ Persönlichkeitsmerkmale hinweisen, sollten nicht in einer Note münden. Das Ergebnis einer Diagnose kann als verbale Beurteilung oder als skalierte Bewertung mit Kommentaren dokumentiert werden, z. B. als Lernentwicklungsbericht oder als kommentierter Rasterbogen. Der Begriff ‚Diagnose‘ verweist auf eine systematische Erhebung von Daten (z. B. über eine systematische Beobachtung), ist einer längerfristig angelegten und kontinuierlichen Förderung verpflichtet und kann gegebenenfalls stärker durch außerunterrichtliche und außerschulische Maßnahmen begleitet werden (z. B. durch spezielle Fördermaßnahmen oder Fachkräfte).

So kann die Ausdauer bei der selbstständigen Bearbeitung von Aufgaben mittel- bis langfristig (z. B. im Rahmen von Freiarbeitsphasen im Laufe eines Schuljahres) verbessert werden, indem das Anspruchsniveau von Aufgaben sorgfältig gesteigert wird, Arbeitstechniken eingeübt, Erwartungen und Ziele geklärt werden, regelmäßige Beratung stattfindet, konzentrationshemmende Einflüsse (z. B. Unruhe, unklare Aufgabenstellung, mangelnde Bewegungsmöglichkeiten, Über- oder Unterforderung, sozialpsychologische Gründe) verringert werden.

Damit ist die Unterscheidung zwischen einer Bewertung, die in einer Note mündet einerseits und einer Diagnose andererseits folgenreich, auch wenn keine überschneidungsfreie Grenze gezogen werden kann. Deutlich wird folgendes: Die Qualität des Bewertungsverfahrens wird nicht durch die Anzahl der Kriterien definiert („je mehr desto besser“), sondern durch die Einbettung der Kriterien in den gesamten Unterrichtsverlauf.

Wesentliche Planungsaspekte

Erstellen einer Bewertungskonzeption

Eine Bewertungskonzeption kann sich prinzipiell aus drei Bausteinen zusammensetzen (vgl. Bohl 2001a, 281):

- *Prozessbewertung*, z. B. schriftlicher Prozessbericht, Projektskizze, Beobachtung von Gruppen, Beobachtung des Lern- und Arbeitsverhaltens in der Freiarbeit.
- *Präsentationsbewertung*, z. B. Bewertung von Referaten, Gruppenpräsentationen am Ende einer Projektphase, Rollenspiele, Unterrichtssequenzen.
- *Produktbewertung*, z. B. Verschriftlichung eines Referates, künstlerisches Produkt, Lernplakat, Videofilm, Dokumentationsmappe.

Je nach Situation und Interesse kann eine Bewertungskonzeption aus einem, zwei oder allen drei Bausteinen entstehen. Jeder Baustein wird durch eine bestimmte Anzahl an Kriterien und diese wiederum durch weitere Indikatoren konkretisiert. Die drei Bausteine decken ein breites Kompetenzspektrum ab. Schülerinnen und Schüler haben die Gelegenheit, eine Vielzahl unterschiedlicher Leistungen zu erbringen. Die Bewertung der drei Bausteine vollzieht sich unterschiedlich. Betrachtet man mögliche Problemfelder, so zeigt sich folgendes: Die *Produktbewertung* ist relativ einfach durchführbar. Materielle Produkte können in Ruhe und mehrfach kontrolliert und bewertet werden, sie eignen sich daher auch gut zur gemeinsamen Bewertung mit Schülerinnen und Schülern. Eine *Präsentation* ist ‚flüchtig‘, sie lässt sich nicht mehrfach wiederholen. Es ist daher sinnvoll, bereits frühzeitig stabilisierende Maßnahmen zu bedenken, z. B.: Organisation klären (Medien, Raum, Sitzordnung der Schülerinnen und Schüler, eigener Beobachtungsort, Zeitplan), Bewertungsbogen für jeden Schüler/jede Schülerin bereitlegen, vertiefende inhaltliche Fragen vorbereiten, Tätigkeit der anderen Schülerinnen und Schüler klären, kurze Pausen zwischen den Präsentationen ermöglichen. Die Bewertung eines *Prozesses* ist, sofern sie als Beobachtung stattfindet, nicht einfach. Eine systematische Beobachtung, die als Grundlage einer Prozessbewertung notwendig ist, erfüllt bestimmte Kriterien: Mehrfache Beobachtung jedes Schüler/jeder Schülerin; eigene Konzeption (Zeitplan, Zusammenhang zum Unterricht etc.), ausgearbeiteter Beobachtungsbogen, Berücksichtigung der notwendigen zeitlichen, räumlichen, persönlichen Ressourcen, Beobachtung in Phasen (Vorbereitung, Durchführung, Reflexion). Die entscheidende Voraussetzung einer gelingenden systematischen Beobachtung ist die ‚Stabilität‘ des zugrundeliegenden Unterrichts (vgl. Bohl 2001a, 281ff): Schülerinnen und Schüler arbeiten weitgehend selbstständig nach bekannten

Regeln und Bedingungen, die Lehrkraft hat dann Ruhe und Zeit zur konzentrierten Beobachtung. Daher sind z. B. Freiarbeit und Wochenplanarbeit gut für eine systematische Beobachtung geeignet - hier sind die Abläufe und Regeln zumeist bekannt und routinisiert. Im Rahmen des dynamischen Projektunterrichts ist die systematische Beobachtung schwierig - hier bietet es sich an, die Prozessbewertung schriftlich durchzuführen und sie durch eine punktuelle Beobachtung zu ergänzen.

Die Bedeutung der Beobachtungskompetenz von Lehrkräften kann nicht hoch genug eingeschätzt werden. Beobachtungskompetenz ist für die Bewertung von Präsentationen und Prozessen grundlegend notwendig.

Bewertungsbeispiele

Beispiel 1: Leistungsbewertung im Rahmen eines projektorientierten Unterrichts

Die bisher dargestellten Überlegungen beziehen sich auf die Bewertung in vielfältigen Unterrichtssituationen: Gruppenarbeit, Freiarbeit, Präsentationen, Jahresarbeiten, Schülerunterricht, Wochenplanarbeit u. a. Der folgende Bewertungsbogen ist einem projektorientierten Unterricht entnommen (vgl. Bohl 2001c, 96). Dieser Bewertungsbogen ist, trotz seiner relativ geringen Zahl an Kriterien, sehr anspruchsvoll, er deckt ein breites Spektrum ab und berücksichtigt alle drei Bewertungsbausteine (Prozess, Produkt, Präsentation). Die nicht unproblematische Prozessbewertung wird durch zwei schriftliche Leistungsnachweise einbezogen. Dadurch ist die Lehrkraft von einer systematischen Beobachtung während der Gruppenarbeitsphase entlastet.

Abb. 2: Bewertungsbogen (projektorientierter Unterricht)

Name:	Kl.	Zeitraum/Stunden:
Thema:	Fach/Fächer:	
Gruppenmitglieder:		

Bewertungen	Ziel- pkte	Err. Pkte	Note
Prozess (20%)			
1. Projektskizze [Abgabedatum: _____]	2		
2. Arbeitsprozessbericht (Abgabedatum: _____)	3		
Präsentation (50%) [Datum: _____]			
3. Struktur (z. B. Einstieg, Abschluss)	2		
4. gezielter Medieneinsatz	2		
5. sprachliche Verständlichkeit	2		
6. fachliche Qualität (z. B. Umfang, Sprache, Tiefe)	4		
Produkt – schrift. Ausarbeitung (30%) [Abgabedatum: _____]			
7. Gestaltung (z. B. Layout, Grafiken, Ästhetik, Ideen)	2		
8. Informationsquellen (z. B. Vielfalt, Angaben)	1		
9. fachliche Qualität (z. B. Umfang, Tiefe)	3		
Gesamtergebnis	21		
Weitere Anmerkungen			
Datum _____	(Fachlehrerin _____)	_____	(Fachlehrer _____)

Ein weiterer Vorteil entsteht dadurch, dass die Projektskizze bereits zu Beginn der Projektphase abgegeben wird, wodurch für die Lehrkraft der weitere Arbeitsprozess der Gruppen besser einschätzbar wird. Zudem wird die Arbeitsbelastung durch die Korrektur zeitlich verteilt. Die einzelnen Kriterien werden durch Punkte gewichtet. Dies ist ein sinnvolles Verfahren, weil es erlaubt, bestimmte Kriterien auf- oder abzuwerten. Beispielsweise ist die Projektskizze lediglich mit einem Punkt gewichtet - aus folgendem Grund: Eine Projektskizze stellt sinnvollerweise eine Gruppenleistung dar, es ist daher kaum begründbar, daraus eine Individualleistung abzuleiten. Durch die geringe Gewichtung erhält jeder Schüler/jede Schülerin eine individuelle

Note, gleichzeitig wird die Gruppenleistung in sehr geringem Umfang gewürdigt - dies ist Ansporn und Relativierung gleichermaßen. Insgesamt entspricht der Gruppenanteil hier einem von zwanzig möglichen Punkten. Arbeitsprozessbericht, Präsentation und Produkt werden als Individualleistung bewertet. Es gibt Produkte, die sich sinnvoll als Individualleistung bewerten lassen (z. B. die Verschriftlichung eines persönlichen Vortrags, eine klar abgrenzbare Teilleistung einer Ausstellung), andere nicht (z. B. ein Lernplakat, ein gemeinsames künstlerisches Produkt). Es gilt also, frühzeitig zu überlegen, auf welche Weise Produkte erstellt werden können. Sollte es eine Gruppenleistung sein, besteht auch hier die Möglichkeit, die Punktzahl zu verringern und der Präsentation ein höheres Gewicht zu geben.

Alle Kriterien sind durch weitere Indikatoren zu konkretisieren - dieser zunächst aufwändige Schritt erleichtert die spätere Bewertung. Die *Projektskizze* könnte beispielsweise die folgenden, vorbesprochenen Elemente enthalten:

Projektskizze	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Grundlegende Daten: Thema, Personen, Zeitraum. ▪ Ziele und Ergebnisse die erreicht werden sollen. ▪ Zeitplan: Zwischenauswertungen, Phasen. ▪ Benötigte Materialien, Medien und Räume. ▪ Mögliche Problembereiche und Gegenmaßnahmen.
---------------	---

Der *Arbeitsprozessbericht* ist eine individuelle Leistung. Er wird am Ende rückblickend erstellt. Folgende Elemente könnten dabei bewertet werden:

Arbeitsprozess- bericht	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Grundlegende Daten: Thema, Personen, Zeitraum. ▪ Chronologische Tätigkeitsbeschreibung während der jeweiligen Arbeitsphasen. ▪ Beschreibung/Reflexion gut gelungener Arbeitsschritte. ▪ Beschreibung/Reflexion weniger gut gelungener Arbeitsschritte - mögliche alternative Lösungsschritte bei zukünftigen Projekten. ▪ Besonders erwähnenswerte Situationen/Arbeitsschritte.
----------------------------	---

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vergleich der Ergebnisse mit den formulierten Zielen. ▪ Perspektiven für zukünftige Projekte.
--	--

Der Bewertungsbogen stellt ein wichtiges Dokument dar, ebenso wie eine korrigierte Klassenarbeit, d.h. er wird unterschrieben und sorgfältig aufbewahrt. Während es sich hier um eine Bewertung im oben definierten Sinne handelt, zeigt das zweite Beispiel einen Diagnosebogen.

Beispiel 2: Diagnosebogen zur Einschätzung des Lern- und Arbeitsverhaltens in der Freiarbeit

Der Diagnosebogen (Abb. 3) könnte (entsprechend verändert und anpasst) über eine systematische Beobachtung im Rahmen von Freiarbeit, Wochenplanarbeit oder auch Stationenarbeit eingesetzt werden. Dies sind ‚stabile‘ Unterrichtsformen, die eine systematische Beobachtung ermöglichen. Der Anspruch an die Kriterien ist hier weniger streng als im obigen Bewertungsbogen (Abb. 2): Zum Teil sind auch Kriterien enthalten, die nicht in konkreten Settings erlernt werden können (z. B. ‚...kann konzentriert und ausdauernd arbeiten‘) – es handelt sich also nicht zufällig um einen Diagnosebogen. Dieser Bogen ist in hohem Maße der prozessbezogenen Lernförderung verpflichtet und entfaltet seine positive Wirkung auf das Lernverhalten erst bei entsprechender Beratung und Zusammenführung der Ergebnisse mit der Sichtweise der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Der Bogen ist in drei Bereiche eingeteilt (Lern- und Arbeitsverhalten, schriftliche Leistungen, Sonstiges), er ist daher übersichtlich.

Abb. 3: Diagnosebogen für Freiarbeit (oder Wochenplanarbeit - verändert nach Daur 2001, S. 132)

Diagnosebogen zur Einschätzung des Lern- und Arbeitsverhaltens in der Freiarbeit			
Name:	Kl.	Schuljahr:	
Beteiligte Fächer:			
Der Schüler...	+	o	- spez. Anmerkung
A. Lern- und Arbeitsverhalten (Beobachtungstage: _____ , _____ , _____)			

1.	variiert in angemessener Weise das Lernmaterial				
2.	folgt den Arbeitsanleitungen sorgfältig				
3.	kann Hilfe gezielt einfordern und annehmen				
4.	kann selbst Hilfe geben				
5.	kann konzentriert und ausdauernd arbeiten				
B. Schriftliche Leistungen (überprüft am _____)					
6.	führt den Freiarbeitsordner sorgfältig				
7.	ist in der Lage, einen vollständigen und ordentlichen Aufschrieb auszuführen				
8.	hat eine gewissenhafte selbstständige Lösungskontrolle durchgeführt				
C. Sonstiges					
8.	kann sich an die vereinbarten Freiarbeitsregeln halten				
9.	Weitere Bemerkungen				
Weitere Anmerkungen					
_____ Datum		_____ Klassenlehrerin		_____ Fachlehrer	

Die Beobachtungskomplexität wird entlastet, weil einige Kriterien auch durch schriftliche Kontrolle bewertet werden.

Fazit

Die Bewertung von Schülerleistungen im Rahmen neuer Lernformen beruht, im Gegensatz zu traditionellen Bewertungsformen, nicht auf einer traditionsreichen und etablierten Berufspraxis.

Sie hat momentan explorativen Charakter. Erfahrungswerte müssen von Lehrkräften erst gewonnen werden. Die Entwicklung ist noch nicht abgeschlossen. Sofern Unterricht und Leistungsbewertung konsequent auf den erweiterten Lernbegriff ausgerichtet sind, stellt sich die Frage, inwiefern Zeugnisse ebenfalls verändert werden. Hier zeigen sich in jüngster Zeit neue Regelungen in verschiedenen Bundesländern. So enthalten die Zeugnisse z. B. in Brandenburg und Thüringen in unterschiedlicher Form Aussagen zum Arbeits- und Sozialverhalten (vgl. Arnold/Vollstädt 2001). Erst damit werden veränderte Zielsetzungen der Schule auch öffentlich dokumentiert und gegenüber der bisherigen Dominanz fachlich-inhaltlicher Leistungen aufgewertet.

Literatur

- Arnold, K.-H./Vollstädt, W. (2001): Arbeits- und Sozialverhalten in der Schule. Möglichkeiten und Grenzen ihrer Beurteilung durch ‚Kopfnote‘. In: Die Deutsche Schule. 93. Jg./Heft 2, S. 199-209
- Aurin, K. (1990): Gute Schulen - worauf beruht ihre Wirksamkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Bohl, T. (2000): Unterrichtsmethoden in der Realschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Bohl, T. (2001a): Analyse der Fallstudien. In: Grunder, H.-U./Bohl, T. (Hrsg.): Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II. Baltmannsweiler, S. 273-356
- Bohl, T. (2001b): Prozessbeurteilung durch Unterrichtsbeobachtung. In: Unterrichten/Erziehen, 20. Jg./Heft 1, S. 25-29
- Bohl, T. (2001c): Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht. Neuwied
- Daur, H. (2001): Leistungsbeurteilung im Rahmen der Freiarbeit. In: Grunder, H.-U./ Bohl, T. (Hrsg.) (2001): Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 119-138
- Dietrich, I. (1995) (Hrsg.): Handbuch Freinet Pädagogik. Eine praxisbezogene Einführung. Weinheim und Basel: Beltz
- Ditton, H. (2001): Der Leistungsbegriff in empirischen Schulqualitätsstudien. In: Solzbacher, C./Freitag, C. (Hrsg.): Anpassen, verändern, abschaffen? Schulische Leistungsbewertung in der Diskussion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 39-58

- Feiks, D./ Krauß, E. (1992): Schulleistung – Neubestimmung eines Begriffs. In: Lehren und Lernen. 18. Jg./ Heft 11, S. 1-24
- Fend, H. (1986): ‚Gute Schulen - schlechte Schulen‘. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule. 78.Jg./Heft 3, S. 275-293
- Fend, H. (1996): Schulkultur und Schulqualität. In: Zeitschrift für Pädagogik. 34. Beiheft: Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule, 1996/S. 85-97
- Grunder, H.-U./Bohl, T. (2001) (Hrsg.): Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Grunder, H.-U./Bohl, T./Broszat, K. (2001): Neue Lernformen - neue Beurteilungsformen? Acht Handlungsschritte zur Durchführung einer schülerorientierten und kriterienbezogenen Leistungsbeurteilung. In: Pädagogik. 53. Jg./Heft 11, S. 45-48
- Harth-Peter, W. (1994) (Hrsg.): 'Schnee vom vergangenen Jahrhundert?' Zur Aktualität der Reformpädagogik heute. Würzburg: Ergon
- Heidegger, G. (1996): Von Schlüsselqualifikationen zu Schlüsselkompetenzen. In: Gonon, P. (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen kontrovers. Aarau: Sauerländer, S. 101-106
- Ingenkamp, K. (1995) (Hrsg.): Die Fragwürdigkeit der Zensurenggebung. Weinheim und Basel 9. Aufl.
- Jörg, H. (1979): Célestin Freinet. Die moderne französische Schule. Célestin Freinet, die Bewegung 'Moderne Schule' und das französische Schulwesen heute. Paderborn: Schöningh
- Jürgens, E. (1992): Leistung und Beurteilung in der Schule. Sankt Augustin: Academia, 3. Aufl.
- Klafki, W. (1993): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz, 3. Aufl., S. 209-249
- Klippert, H. (1994): Methoden-Training. Weinheim und Basel: Beltz, 2. Aufl.
- Krieger, C. (1994): Mut zur Freiarbeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Krieger, C.G. (1996): Mut zur Freiarbeit. Praxis und Theorie für die Sekundarstufe. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 1996
- Landesinstitut für Erziehung und Unterricht (2001) (Hrsg.): Neue Formen der Leistungsmessung in der Realschule. Stuttgart
- Löwisch, D.J. (2000): Kompetentes Handeln. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Oelkers, J. (1996): Die Konjunktur von Schlüsselqualifikationen. In: Gonon, P. (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen kontrovers. Aarau: Sauerländer, S. 123-128
- Peterßen, W.H. (2000): Fächerverbindender Unterricht. Begriff - Konzept - Planung - Beispiele. München: Oldenbourg

- Potthoff, W. (1990): Grundlage und Praxis der Freiarbeit. Freiburg: Reformpädagogischer Verlag Jörg Potthoff
- Rutter, M./Maughan, B./Mortimer, P./Ouston, J. (1980): Fünfzehntausend Stunden. Weinheim: Beltz
- Schratz, M./Steiner-Löffler, U. (1998): Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung. Weinheim und Basel: Beltz
- Sehrbrock, P. (1993): Freiarbeit in der Sekundarstufe I. Frankfurt a.M.: Cornelson
- Steffens, U./Bargel, T. (1993): Erkundungen zur Qualität von Schule. Neuwied: Luchterhand
- Terhart, E. (2000): Schüler beurteilen - Zensuren geben. Wie Lehrerinnen und Lehrer mit einem leidigen aber unausweichlichen Element ihres Berufsalltag umgehen. In: Beutel, S.-I./Vollstädt, W. (Hrsg.): Leistung ermitteln und bewerten. Hamburg: Leske und Budrich 2000, S. 39-50
- Wegele, K. (2001): Leistungsbeurteilung bei einer Szenischen Interpretation. In: Grunder, H.-U./Bohl, T. (2001) (Hrsg.): Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 221-240
- Weinert, F. E./Helmke, A. (1987): Schulleistungen – Leistungen der Schule oder des Kindes? In: Steffens, U./Bargel, T. (1987) (Hrsg.): Untersuchungen zur Qualität des Unterrichts. Beiträge aus dem Arbeitskreis ‚Qualität von Schule‘ Heft 3. Wiesbaden und Konstanz: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung, S. 17-31
- Weinert, F.E. (1998): Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. In: Matalik, S./Schade, D. (Hrsg.): Entwicklungen in Aus- und Weiterbildung. Baden-Baden: Nomos, S. 23-43
- Winter, F. (2000): Die ‚Gretchenfrage‘. Wie halten wir es mit der Leistungsbeurteilung? In: Mit Schülern Unterricht und Schule entwickeln. Weinheim und Basel: Beltz, S. 102-122
- Winter, F. (2002): Ein Instrument mit vielen Möglichkeiten - Leistungsbewertung anhand von Portfolios. Bad Heilbrunn: Klinkhardt