

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 85 (1998)
Heft: 5: Erweiterte Beurteilung

Artikel: Erweiterte Beurteilung und Leistung : ein Widerspruch
Autor: Baeriswyl, Franz
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-528958>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 29.03.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Erweiterte Beurteilung und Leistung – ein Widerspruch

Wer die Erweiterte Beurteilung ernst nimmt, muss sein Lernverständnis erklären und offenlegen, wie umfassend oder spezifisch Leistung verstanden wird. Dass Leistungen mit den Lehrplänen, Lernzielen und den Unterrichtsformen kohärent sein müssen, damit sie fair beurteilt werden können, fordert Franz Baeriswyl auch für die Gymnasien.

Betrachten wir einleitend zwei kurze Szenen. Aurelien ist 5½ Jahre alt, Kindergärtler und möchte unbedingt eine Mickey-Mouse-Figur genau nach Vorlage ausmalen. Er beugt sich über das Blatt mit den Strichzeichnungen, greift zu den Farben gemäss Vorlage, malt konzentriert, um nicht über den Strich hinaus zu malen, die Zunge zwischen den Zähnen ... Aurelien erbringt eine grosse Leistung.

Die Gymnasiastin Stefanie sitzt mit ihren Mitschülern im Kreis. In einem gemeinsamen Denkprozess versuchen sie ein komplexes Problem zu lösen. Sie entwickelt einen Lösungsvorschlag, formuliert eine Hypothese und begründet sie teilweise. Ralf, dem es nicht leicht fällt, Stefanie zuzuhören, ihre Gedanken nachzuvollziehen und weiterzuführen, nimmt Stefanis Gedanken auf, formuliert seine eigene Hypothese und begründet sie.

Die beschriebenen Leistungen des Kindergärtlers und der Gymnasiastinnen werden von der «offiziellen Schule» kaum gewürdigt.

Diese beschriebenen Leistungen des Kindergärtlers und der Gymnasiastinnen sind vom pädagogischen Standpunkt aus betrachtet wichtig, sie werden aber von der «offiziellen Schule» kaum gewürdigt. «Offizielle Schule» meint die Institution, die über den Weg der Zeugnisse definiert, was unter Schulleistung zu verstehen ist. Promotionsregelungen und Zeugnisse, obwohl diese nur Informationsträger sind, bestimmen implizit, was unter Schulleistung zu verstehen ist. Darin liegt wohl eine der Hauptquellen für das weitverbreitete Unbehagen, das der Begriff «Leistung» bei vielen hervorruft. Angesichts dieser Tatsache ist es nötig, das semantische Feld des Begriffs «Leistung» neu zu überdenken und zu erweitern.

Leistung – ein verpönte Begriff

Das *Lexikon der Pädagogik*, Ausgabe 1951, unterscheidet zwischen Arbeit und Leistung. Arbeit wird dort als «geordnete, dauernde, auf ein bestimmtes Ziel gerichtete Tätigkeit» bezeichnet. Der Ertrag dieser Tätigkeit ist die «Leistung». In der Ausgabe von 1971 heisst es, dass die Schule seit dem 19. Jh. zunehmend den Charakter einer Leistungsschule angenommen habe und sie in verstärktem Ausmass der Zuteilung von sozialen Chancen diene. Im Handbuch «Pädagogik» von Leo Roth (1991) wird der Begriff «Leistung» nicht definiert, sondern lediglich im Zusammenhang mit Leistungsmotivation erwähnt.

Es wirkt eigenartig, wenn Pädagogen heute ohne den Leistungsbegriff auskommen wollen, denn was ist Gegenstand der Beurteilung wenn nicht «Leistung»? Warum soll ein Lernergebnis nicht mehr als Leistung bezeichnet werden? Im Sinn von *Klafki* (1991) kann Leistung als pädagogischer Begriff verwendet werden. «Die Schule muss ... in dem Sinne «Leistungsschule» sein, dass sie die Bewältigung der Aufgaben und Lernprozesse ermöglicht und fordert, die zur Mündigkeit, Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit führen können.» Nach *Klafki* (1991, 225ff.) soll sich Leistung auf geistige Prozesse und weniger auf einfache Fertigkeiten beziehen; sie soll nicht zu Konkurrenzsituationen führen, sondern die Leistungsmotivation fördern; die Leistungsbeurteilung soll nicht nur einfache Produkte, sondern komplexe Fähigkeiten wie Gesprächsführung, Sprachbetrachtung, Sprachgestaltung usw. erfassen, und sie soll der individuellen Leistungsförderung dienen.

Eine solche Umschreibung lässt der Schule noch genügend Spielraum, neben einem Leistungsauftrag auch den pädagogischen Auftrag zu erfüllen.

Art der Leistung und zu erreichendes Leistungsniveau sind aus dem Bildungsauftrag und dem Lehrplan abzuleiten. Nur so hat man Gewähr, dass nicht einseitige gesellschaftliche Interessen die Leistungsforderungen an die Schule stellen und so den Begriff wiederum in Misskredit bringen. Zur Illustration dieser Auffassung soll die Skizze eines «Kohärenzmodells der Beurteilung» entworfen und dargestellt werden.

Kohärenzmodell der Beurteilung

Während der achtziger Jahre wurde das reproduzierbare Wissen zunehmend zum Beurteilungsgegenstand. Grund ist nicht etwa die Kapitulation der Lehrpersonen vor der Aufgabe, auch komplexere Leistungen zu erfassen und zu beurteilen. Diese Akzentuierung hat eher damit zu tun, dass man zu objektivieren versuchte, um damit auch juristischen Kriterien standzuhalten. Erweiterung der Beurteilung meint sowohl Ausweitung der Beurteilungsgegenstände als auch der Beurteilungsformen. Diese Zusammenhänge möchte ich im Folgenden am Kohärenzmodell der Beurteilung aufzeigen.

Hauptelemente des Bildungssystems sind: Bildungsauftrag, Rahmenlehrpläne, Lehrpläne, Unterrichtsformen und die Beurteilung. Betrachten wir diese Elemente an der neuen Maturitätsanerkennungs-Regelung (MAR) von 1995 und dem Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen von 1994. Ich wähle mit Absicht die Stufe der Maturitätsschulen, um aufzeigen zu können, dass sich pädagogische Zielsetzungen nicht nur auf den Kindergarten und die ersten Primarschuljahre beschränken.

Dieses umfassende Bildungsziel überträgt den Maturitätsschulen nicht nur die Verpflichtung zu erweiterten Lernformen und einer erweiterten Beurteilung, sondern auch einen erweiterten Bildungsauftrag. Dieser umfasst ausserdem ein solides Wissen in den allgemeinbildenden Fächern. Wissen soll jedoch einen neuen Zweck erfüllen: Es soll befähigen, neues Wissen besser verarbeiten zu können.

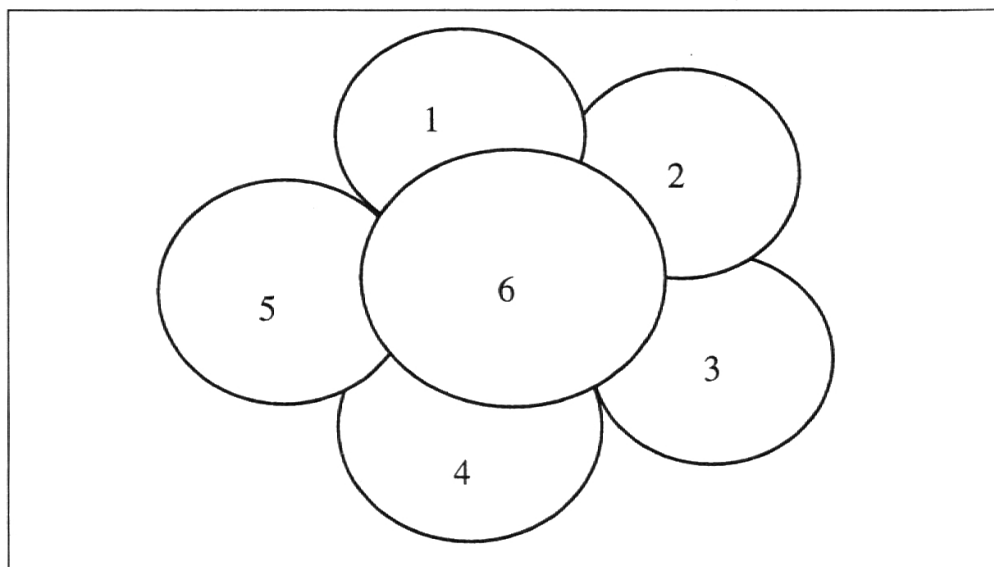
*Wissen soll befähigen,
neues Wissen besser
verarbeiten zu können.*

MAR, Art. 5, Bildungsziel

Ziel der Maturitätsschulen ist es, Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf ein lebenslanges Lernen grundlegende Kenntnisse zu vermitteln sowie ihre geistige Offenheit und die Fähigkeit zum selbstständigen Urteilen zu fördern. Die Schulen streben eine breit gefächerte, ausgewogene und kohärente Bildung an, nicht aber eine fachspezifische oder berufliche Ausbildung. Die Schülerinnen und Schüler gelangen zu jener persönlichen Reife, die Voraussetzung für ein Hochschulstudium ist und die sie auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft vorbereitet. Die Schulen fördern gleichzeitig die Intelligenz, die Willenskraft, die Sensibilität in ethischen und musischen Belangen sowie die physischen Fähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler.

Maturandinnen und Maturanden sind fähig, sich den Zugang zu neuem Wissen zu erschliessen, ihre Neugier, ihre Vorstellungskraft und ihre Kommunikationsfähigkeit zu entfalten sowie allein und in Gruppen zu arbeiten. Sie sind nicht nur gewohnt, logisch zu denken und zu abstrahieren, sondern haben auch Übung im intuitiven, analogen und vernetzten Denken. Sie haben somit Einsicht in die Methodik wissenschaftlicher Arbeit.

Die zusätzlichen Aufgaben werden in den Kompetenzfeldern des Rahmenlehrplans ausgeführt und beschrieben.



- 1 Kompetenzfeld der Informations-, der Lern- und der Arbeitstechniken sowie des Technikverständnisses
- 2 Soziales, ethisches und politisches Kompetenzfeld
- 3 Kommunikatives, kulturelles und ästhetisches Kompetenzfeld
- 4 Kompetenzfeld der intellektuellen und wissenschaftstheoretischen Grundlagen
- 5 Kompetenzfeld der eigenen Person, der Gesundheit und des Körpers
- 6 Feld der gemeinsamen Grundkompetenzen

Der zweite Abschnitt lässt auf eine weitere Forderung an die Maturandinnen schliessen: Sie sollen in der Lage sein, neues Wissen selbstständig zu erschliessen, alleine oder in Gruppen zu arbeiten, logisch, abstrakt und vernetzt zu denken und wissenschaftlich zu arbeiten.

Der Rahmenlehrplan, übernimmt dieses Gedankengut und systematisiert es nach Kompetenzfelder.

Interessanterweise greifen die Verfasser dieses Kompetenz-Modells nicht auf die drei Kompetenzfelder (Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz) nach H. Roth zurück. Mit Feld 1 wird die Arbeitstechnik, die strategische Lernkompetenz und die Fähigkeit, selbstständig lernen zu können, angesprochen. (Beck, Guldemann, Zutavern, 1995; Baeriswyl, 1995) Die Felder 2 und 3 differenzieren den sonst als «Sozialkompetenz» geläufigen Begriff in zwei Kategorien: Feld 2 bezieht sich primär auf die soziale Verantwortung des Individuums, während Feld 3 auf die Kommunikationsfähigkeit verweist, nämlich sich angemessen ausdrücken und mitteilen zu können. Feld 4 umfasst die klassische Sachkompetenz, Feld 5 die Individual- oder Selbstkompetenz, in deren Bereich bei Jugendlichen auch die Eigenverantwortung für die physische Gesundheit liegt. Es stellt sich nun die Frage, ob Feld 6 neue Kompetenzen abbildet. Persönlich betrachte ich Feld 6 als Handlungsfeld im Unterricht. Man kann es mit einem Lichtkegel vergleichen, der entweder ein kleines Feld aus- und beleuchtet oder aber mehrere Felder eher oberflächlich streift. Ist der Lichtkegel auf nur ein Feld gerichtet, bedeutet dies auf unser Thema übertragen, dass einzelne Kompetenzbereiche fokussiert und entsprechend bearbeitet oder geübt werden. Es ist aber auch möglich, nur Kompetenzfeld 4 zum Aufbau von Fachwissen zu verwenden und die gemeinsamen Grundkompetenzen für ein bis zwei «spielerische Projektwochen» pro Jahr auszusparen. Bei der Durchsicht der kantonalen Lehrpläne für Maturitätsschulen (von der WBZ in Luzern gesammelt und dort einsehbar) wird deutlich, dass sich die einzelnen Kantone ernsthaft bemühen, den Bildungsauftrag und den Rahmenlehrplan in die Praxis umzusetzen.

Feld 6 lässt sich auch als Metakompetenz interpretieren. Sie meint die Fähigkeit, über Situationen, Interaktionen, Haltungen, Lernfähigkeiten, Wissen und Wissenslücken nachzudenken, sowie sie reflektieren und interpretieren können. All diese Fähigkeiten bilden die Grundlage für die Selbstbeurteilung.

Bildungsauftrag und Rahmenlehrplan sind zwei wesentliche Voraussetzungen für die erweiterte Beurteilung. Damit sich die erweiterte Beurteilung auch wirklich in der Praxis umsetzen kann, müssen einige Bedingungen erfüllt sein: Die kantonalen Lehrpläne müssen das Gedankengut aufnehmen, *die Institution Schule* muss es im Sinn einer *Schulentwicklung* verarbeiten und jede Lehrperson muss es nach bestem Wissen und Gewissen in den Unterricht einbauen. Es sind also Unterrichtsformen gefragt, die jeweils mehrere Kompetenzfelder aktivieren. Damit das Kohärenzmodell angewendet werden kann, müssen die Kompetenzen in der Unter-

Es sind Unterrichtsformen gefragt, die mehrere Kompetenzfelder aktivieren.

richtssituation verwirklicht werden. Das ist die erste Voraussetzung. Als zweite Voraussetzung müssen die Leistungen der verschiedenen Kompetenzfelder als beachtenswerte und förderungswürdige Schulleistungen akzeptiert werden. Drittens geht es darum, die Leistungen aller Kompetenzbereiche zu würdigen, indem man sie in das Beurteilungssystem aufnimmt und für die Promotion und Selektion adäquat berücksichtigt.

Lehr- und Lernauffassungen, die unser Handeln steuern: Verhaltensorientierungen

*Der grösste Teil des
Unterrichts verhindert
komplexes Lernen.*

Es ist kein Widerspruch zu sagen, der grösste Teil des Unterrichts verhindere komplexes Lernen. Unterrichten heisst strukturieren, den Stoff reduzieren, Lernschritte planen und die Schülerinnen und Schüler zu einem Ziel führen. Diese verhaltensorientierte Sicht hat den Unterricht seit den siebziger Jahren stark geprägt: Der Lernprozess wurde strukturiert, methodisch gegliedert und medial angereichert. Neben den vielen Vorteilen, die hochstrukturierter Unterricht, vor allem für ängstlichere und schwächere Schülerinnen und Schüler haben kann, zeichnete sich aber auch ein Nachteil ab, nämlich die übermässige Gewichtung des reproduzierbaren Faktenwissens. Hoch strukturierte Inhalte sind besser operationalisierbar und lassen das Wissen als Lernresultat objektiver erscheinen. Erst seit dem Eindringen des behavioristischen Gedankengutes in die Schulzimmer fasst man «Leistung» im physikalischen Sinne als objektive, messbare Grösse auf. Seither bezeichnet sich unsere Gesellschaft gerne auch als *Leistungsgesellschaft*. Dieser Ausdruck steht gleichzeitig für Wachstum, Erfolg und Reichtum. Die mit diesem Prozess einhergehende Verrechtlichung der Gesellschaft (leider im Sinne einer «Juristokratie») tat das ihrige dazu, auch Schulleistungen und deren Beurteilung *rechts- tauglich* erscheinen zu lassen. Das erreichte sie mit dem noch heute gängigen Verfahren von Prüfungsaufgaben, deren Antworten als eindeutig richtig bzw. falsch klassifiziert werden können und somit eine vermeintlich objektive Prüfung und Beurteilung des Fachwissens ermöglichen. Dieser Versuch der objektiven Leistungsmessung führte dazu, dass die Begriffe «Schulleistung» und «Ziffernote» in ihrer Bedeutung immer enger zusammenrückten. Noten wurden zunehmend mit Leistung gleichgesetzt. Das ist auch heute noch so. Steht neben dem Wort «Französisch» z.B. die Zahl «6», gilt dies als Ausdruck für sehr gute Französischleistung. Aber was sagt denn die Zahl genau über die Sprachkenntnisse des Kindes aus? Bezieht sich die Note auf die Kommunikationsfähigkeit oder verfügt es einfach über gute Wortschatz- und Grammatikkenntnisse? Worin besteht also die ausserordentliche Leistung des Kindes? Auf diese Frage bleibt uns das herkömmliche Zeugnis eine Antwort schuldig. Die Eltern sind dabei so sehr Teil der Leistungsgesellschaft, als dass sie solche Beurteilungsmittelungen *als gegeben* akzeptieren. Die *Erfolgreichen* kommen mit einer derartigen Leistungsbeurteilung gut zu recht. Was aber passiert mit den «Ungenügenden»? Ihnen wird indirekt vermittelt, dass sie zu den Versagern in unserer Gesellschaft gehören. Dieser doch eher pointiert formulierte Gedanke ist eng mit der Verhaltensorientierung verbunden.

Kognitivistische Strömungen, die primär das Denken und damit einhergehend in erster Linie die Prozesse und weniger die Produkte betonen, haben unsere Schulen bis jetzt weit weniger beeinflusst als der Behaviorismus. Vielleicht rührt dies daher, dass sich parallel zum verhaltensorientierten Lernen eine immense Lerntechnologie entwickelt hat. Da sich diese gut verkaufen lässt, entstand eine starke Lehrmittelindustrie, welche den Glauben an messbare, objektivierbare und vergleichbare Schulleistungen unterstützt.

Die konstruktivistische Auffassung

Anders orientiert ist die kognitivistische und konstruktivistische Lernauffassung (Landwehr, 1994). Lernen ist ihr zufolge nicht nur Wissensaufnahme, sondern Verstehensveränderung. Verstehen wiederum ist das Ergebnis eines aktiven Prozesses, einer Konstruktion. Die konstruktivistische Sichtweise von Lernen führte u.a. zu individualisierenden Unterrichtsformen wie Werkstattarbeit und Wochenplan. Nehmen wir das Anliegen der Konstruktivisten ernst, Lernen und Wissensaufbau als individuell einzigartigen Prozess (ideosynkratisch) aufzufassen, dann ergeben sich wichtige Konsequenzen für die Beurteilung: Nur Faktenwissen und objektiv beschreibbare Prozeduren oder Handlungsabläufe können im Gruppenverband überprüft werden. Sobald es sich um kognitiv anspruchsvollere Prozesse, wie z.B. um das Verstehen handelt, muss die individuelle Leistung Vorrang haben und entsprechend beobachtet und beurteilt werden. Der Prozess wird also zum zentralen Merkmal von Leistung. Das Produkt wird dabei nicht übersehen, sondern als logische Folge eines individuellen Vorganges betrachtet. Mit dem primären Interesse am individuellen Fähigkeitsprofil rückt man ab von generalisierenden Fähigkeitsbeurteilungen.

Die sozialkonstruktivistische Sicht

Mag das Bild von der Wespenwabe im Kern die Idee des Konstruktivismus wiedergeben, so wurde doch eines missachtet: eine einzige Wespe baut nie eine solche Wabe. So könnte es mit der sozialkonstruktivistischen Perspektive sein. Wissen wird bei dieser Betrachtungsweise als Resultat eines in einen sozialen Kontext eingebetteten Handelns verstanden. Die spezielle Situation beeinflusst nicht nur den Prozess, sondern ist zugleich auch wichtiger Wissensbestandteil. Lernen steht für multiples Verarbeiten von Inhalten, Handlungsabläufen, Situationen und Interpretationen. Dieser Auffassung entspricht die Forderung, Lernen als Arbeit an echten, authentischen Alltagsproblemen und -situationen zu verstehen. Der Lernprozess soll in der Realität verankert sein. Vor diesem Hintergrund ist die Herausbildung der Grundannahmen des situierten Lernens zu sehen:

*Lernen steht für
multiples Verarbeiten
von Inhalten,
Handlungsabläufen,
Situationen und
Interpretationen.*

- Lernen ist situations- und kontextgebunden. Lernen ist immer eine Auseinandersetzung einer Person mit Gegenständen in einer bestimmten Situation.
- Lernen ist ein aktiver, konstruktiver Prozess. Nur durch ihre aktive Konstruktion, verleihen Lernende Unterrichtsgegenständen Bedeutung.

Konstruktivismus: Die Wespenwaben als Bild für das Lernen

Was stellen Sie sich unter dieser Metapher vor? Müssen es gerade Wespenwaben sein oder könnten auch hübsche, edle Bienenwaben für den Vergleich herhalten? Wenn zehn Personen diese Frage diskutierten, würden sie darauf wohl alle unterschiedlich antworten. Jede Person versteht dieses Bild anders und dennoch auf ihre Weise richtig. Sind wir also doch Konstruktivisten?

Zurück zum Bau des Wespennestes. Noch immer sehe ich die verschieden grossen Wespenwaben am Gebälk des Dachstuhls unseres Bauernhauses hängen. Als Bub war ich beim Abladen des Heus jeweils der Letzte in der Reihe, um dieses zu verteilen und zu stampfen. Je mehr der Heustock wuchs, desto näher rückte ich den Waben. Und je näher ich ihnen kam, desto interessanter schienen sie mir. Sie waren nicht gefährlich, denn während der Zeit des Heuets waren sie nicht mehr bewohnt. Die kleinsten Waben waren baumnussgross, die grössten wie ein prall aufgeblasener Ballon. Unabhängig von ihrer Grösse sind sie alle von einer Hülle umgeben. Bauen einige Wespen grosse und andere kleine Waben? Nein, Feldwespen vergrössern ihre Waben ständig und erweitern die Aussenhaut. Die ältesten Wabenzellen sind alle integriert in die neue, weit grössere, und ausdifferenziertere Wabe – eine wohlgeordnete Konstruktion. Es sind unverkennbar Wespenwaben und dennoch ist jede anders konzipiert. Ist das Bild der Wespenwaben nicht geeignet zur Illustration der konstruktivistischen Sicht des Wissensaufbaus?

Welche Bedeutung dieses Material durch den Lernenden erhält, hängt u.a. vom Vorwissen, den Vorerfahrungen, den situationsspezifischen Merkmalen des sozialen Kontextes und den Erwartungen und Haltungen des Lernenden ab.

- Lernen ist ein selbstgesteuerter Prozess. Je komplexer die Lernsituation ist, desto grösser werden die Möglichkeiten zum individuellen Gestalten des Lernens. Lernende sind gefordert, das eigene Lernen zu planen, zu steuern und zu evaluieren.
- Lernen ist immer ein soziales Aushandeln von Bedeutungen. Lernprozesse umfassen immer auch soziale Prozesse. Die individuelle Konstruktion von Wissen ist beeinflusst durch die Einflüsse der jeweiligen Kultur, in der Lernen stattfindet. Zudem müssen die individuellen Konstruktionen mit denen der Lehrenden und der Mitlernenden in Übereinstimmung gebracht werden. «Jedes Wissen, jede Bedeutung wird damit sozial ausgehandelt. Mehrere Lernende bilden eine «community of practice», in der dieser Austausch und die gemeinsame Konstruktion von Wissen stattfinden. Zentral ist, dass sich die Gruppenmitglieder als

Teil einer Gemeinschaft begreifen und einen Teil der Verantwortung für das Lernen der gesamten Gruppe übernehmen» (Gräsel, 1997, 34).

- Motivation ist nicht nur eine wesentliche Voraussetzung für das Lernen, sondern zugleich eine notwendige Bedingung für die aktive Konstruktion von Wissen. Motivationsfördernd wirken sich komplexe authentische Lernaufgaben aus sowie Übungen und Formen, die ein autonomes Vorgehen zulassen (Gräsel, 1997).

Auf der Basis dieser Annahmen haben sich in den letzten zehn Jahren neue Unterrichts- und Lernauffassungen herausgebildet. So wird in der Ausbildung von Medizinerinnen zum Beispiel das problemorientierte Lernen (Gräsel, 1997) getestet. Beck, Guldemann und Zuber (1995) untersuchten, wie selbstständiges Lernen auf der Primar- und Sekundarstufe gefördert werden kann. Unterrichtsformen wie Fallstudien, Wissensbildungsgemeinschaften und Projektformen basieren auf diesem Gedankengut.

Betrachten wir den Bildungsauftrag der MAR und die Kompetenzfelder des Rahmenlehrplans, dann wird deutlich, dass diese der sozialkonstruktivistischen Perspektive des Lehrens und Lernens am nächsten kommen. Daraus lässt sich die folgende Forderung ableiten: Die Betrachtungsweise von Leistung muss sich verändern, und zwar insofern, dass prozessorientierte Leistungen in den Vordergrund zu treten haben. Als solche können genannt werden: Planung des Lernvorgehens; Effizienz der Materialbeschaffung; Logik der Arbeitsorganisation; Strategien der Konfliktlösung; Stringenz der Materialverwertung; Klarheit der Resultatpräsentation; Ästhetik der Produktdarstellung usw. Diese prozessbetonten Leistungen schliessen keineswegs aus, das dabei angeeignete Wissen nicht zugleich als wichtige Leistungskomponente zu betrachten. Wissen lässt sich auch hier prüfen. Man darf sich jedoch nicht wundern, wenn das neu aufgebaute Wissen der Schülerinnen und Schüler nicht mit denselben Worten und genau derselben Bedeutung (Semantik) vorhanden ist wie bei der Lehrperson. Mit andern Worten formuliert heisst das, dass Wissen als Leistung so erfasst werden muss, damit die individuelle Konstruktion, die persönliche Repräsentation, das individuell Verstandene auch wirklich erfasst werden kann. Am besten ist dies interaktiv in persönlichen Gesprächen möglich, aber auch schriftliche Abhandlungen zum Thema sind geeignet. Geschlossene Aufgabenformen eignen sich hingegen kaum bis überhaupt nicht.

Prozessorientierte Leistungen haben in den Vordergrund zu treten.

Für die Beurteilung von Prozessleistungen eignen sich das Portfolio, das Lernjournal und die verschiedensten Formen der Selbstbeurteilung nach speziellen Kriterien.

Leistung im Kohärenzmodell

Die bisherigen Ausführungen machen deutlich, dass es wenig sinnvoll ist, Leistung als Gegenstand schulischer Beurteilung allgemein zu definieren. Leistung sollte vielmehr definiert werden als Produkt, das aus einer unterrichtlichen Handlung – innerschulisch oder ausserschulisch – hervor-

Die Selbstkompetenz beurteilen

Das Bildungsziel, selbstständig zu werden, die eigenen Fähigkeiten und Schwächen zu erkennen, Fortschritte festzustellen und sich realistisch einzuschätzen, ist nur in Interaktion zwischen Lehrperson und Schülerin und Schüler zu erreichen. Dazu muss die Fähigkeit zur Selbstbeurteilung systematisch aufgebaut werden. Die Lehrperson hat Ziele und Kriterien vorzugeben, welche die Selbstkompetenz fördern. Für den Unterricht können solche Kriterien von der Lehrperson selber entwickelt, später mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam ausgehandelt werden.

Folgende Bereiche sollten dabei im Vordergrund stehen:

- Die Arbeit realistisch planen
 - Zwischenziele setzen
 - Den Lernweg beschreiben
 - Schwierigkeiten benennen
 - Beschreiben, was man gerne tut
 - Beschreiben, was Angstgefühle auslöst
 - Das Arbeitsergebnis selber beurteilen
 - Sich Hilfen organisieren
 - Situationsgerecht lernen
 - Die gestellte Aufgabe selber ausweiten
 - Schwierigkeiten zunächst selber zu überwinden versuchen
 - Darauf bestehen, angehört zu werden
 - Die eigene Meinung vertreten, auch wenn man nicht auf Zustimmung hoffen kann
 - Erfahrene Ungerechtigkeiten ansprechen
 - Sich durch Kritik nicht verunsichern lassen
 - Sich durch Misserfolge anspornen lassen
 - Schwächen erkennen
 - Sich zu gegebener Zeit von einer Gruppe lösen können
- (In Anlehnung an Janowski, Fittkau, Rauer, 1981)

Zur Beurteilung dienen folgende Hilfsmittel:

- Kurz gefasste Fragebögen zur Selbstbeurteilung
- Selbst- und Fremdeinschätzungen diskutieren
- Kurz gefasste Lernberichte, in denen einige Kriterien vorgegeben werden
- Standortbestimmungen als Zwischenevaluationen
- Beurteilungsgespräche

geht, die pädagogisch begründet und zielgerichtet durch lehrende Personen ausgelöst worden ist. Dabei wird der Lernprozess als ebenso beurteilungswürdige Leistung wie das Endprodukt wahrgenommen. Grundsätzlich soll Leistung mit dem Lernziel und der Unterrichtsform kohärent sein. Diese Sichtweise lässt offene Unterrichtsformen durchaus zu, denn

Die Sozialkompetenz beurteilen

Die Sozialkompetenz sollte niemals einseitig fremdbeurteilt werden. Diesbezüglich können sich Schülerinnen und Schüler sowohl gegenseitig als auch gemeinsam mit der Lehrperson beurteilen. Zentral ist es, die zu erreichenden Ziele auszuhandeln und Beurteilungskriterien gemeinsam festzulegen. Dies ist deshalb wichtig, weil Jugendliche und Lehrpersonen oft sehr abweichende Vorstellungen von Gerechtigkeit und Normen haben. Grundsätzlich sollten positive Verhaltensweisen in den Vordergrund gestellt werden. Wenn auch unerwünschtes oder gar störendes Verhalten thematisiert wird, sind dazu immer komplementär wünschenswerte Ziele zu formulieren. Was im Kompetenzfeld 2 umschrieben ist, kann als Beitrag des Individuums zur Gemeinschaft betrachtet werden. Einige Beurteilungskriterien sind:

- Die Arbeit innerhalb einer Gruppe so verteilen, dass jeder motiviert ist, sie auszuführen.
 - Lernmaterialien gemeinsam suchen und sie austauschen
 - Schwächere Schüler in der Gruppe akzeptieren und respektieren
 - Schwächere Schüler unterstützen, ihnen helfen
 - Auch unattraktive Aufträge übernehmen
 - Auf Bedürfnisse anderer Schüler eingehen
 - Gefühle der Kameraden und Kameradinnen wahrnehmen
 - Eigene Gefühle verbalisieren
 - Kameradinnen und Kameraden zuhören
 - Vereinbarte Regeln einhalten
 - Persönliche Interessen zugunsten der Gruppe zurückstecken
 - Konflikte ansprechen
 - Konflikte fair regeln
 - Einen Konflikt aus der Perspektive anderer betrachten
- (Nach Janowski, Fittkau, Rauer, 1981)

auch freies Arbeiten und echte Projekte müssen durch die Schulverantwortlichen ermöglicht werden.

Nicht kohärent erscheint eine Leistungsbeurteilung dann, wenn hinsichtlich einer Lehr-Lern-Perspektive (behavioristisch, konstruktivistisch, sozialkonstruktivistisch) Missverhältnisse zwischen Unterrichtsform und Beurteilungsform entstehen. Ist dies der Fall, können Lernleistungen als individuelle Konstruktionen nicht mit geschlossenen Fragen an die ganze Klasse erfasst werden. Ebenso soll eine notwendige, klare Wissensbasis mit gelenkten Unterrichtsformen aufgebaut werden. Es kommt einer «Feindestäuschung» gleich, den Schülerinnen und Schülern grosse Selbstgestaltung für etwas einzuräumen, das sie letztendlich doch genau so lernen sollen, wie es im Lehrbuch steht oder es sich die Lehrperson denkt.

*Nicht kohärent
erscheint eine
Leistungsbeurteilung,
wenn Missverhältnisse
zwischen Unterrichts-
form und
Beurteilungsform
entstehen.*

Als Hilfsmittel bieten sich einfache oder komplexe Fragebögen zum Unterrichtsklima an. Befragungen zum Unterrichtsklima sollen zu einem ernsthaften Gespräch zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern führen, in dem sich auch die Lehrperson in Frage stellt.

Vorgaben zu Lernberichten sollten immer auch Aspekte zum Sozialverhalten (sofern es sich um Gruppen- oder Partnerarbeiten handelt) enthalten.

Literatur

F. Baeriswyl, Lernkonzeptionen: Voraussetzungen für das eigenständige Lernen erwachsener Menschen, in: Universitas Friburgensis, Nr. 3, Apprendre, Lernen, Jg. 1994/95, S. 7–9.

E. Beck, T. Guldemann, M. Zutavern, Eigenständig lernen. St. Gallen: UVK 1995.

EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Schuldirektoren. Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen, Dossier 30A. Bern: 1994.

Cornelia Gräsel, Problemorientiertes Lernen. Göttingen: Hogrefe 1997.

A. Janowski, B. Fittkau, W. Rauer, Beurteilungshilfen für Lehrer, Westermann 1981.

N. Landwehr, Neue Wege der Wissensvermittlung. Aarau: Sauerländer 1994.

Leo Roth (Hrsg.), Pädagogik, München: Ehrenwirth 1991.

Gletschergarten Luzern

1998

SONDERAUSSTELLUNG Der eiszeitliche Höhlenbär



Naturdenkmal aus der Eiszeit – Museum
Tel. 041/410 43 40; Fax 041/410 43 10

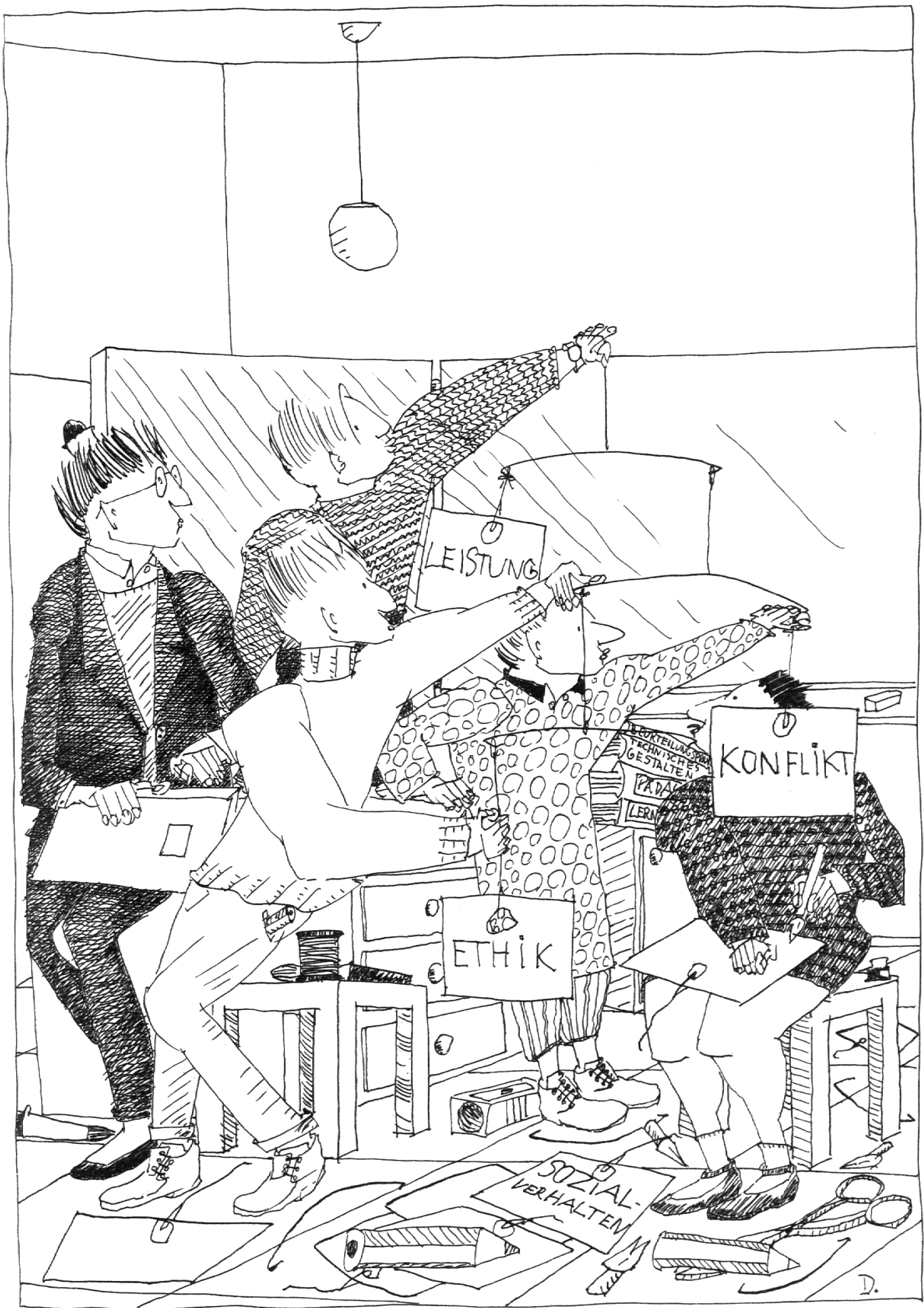


Illustration von Dorothee Daum