

werden in einem Modell verdichtet und veranschaulicht (s. Kap. 1.3). Außerdem wird die herkömmliche Praxis der Prüfung und Beurteilung von Schülerleistungen einer ausführlichen Kritik unterzogen. Dies geschieht einerseits, um aufzuzeigen, dass ihre Veränderung unumgänglich ist, andererseits aber auch um zu betonen, dass die bisherige, vorwiegend auf messtheoretische Fragen konzentrierte Kritik der Noten, pädagogisch betrachtet unzureichend ist, wenn man die veränderten Anforderungen an die Leistungsbewertung mit bedenkt.

Das folgende zweite Kapitel hat zum Ziel, einige zentral wichtige Reformaufgaben für die Leistungsbewertung als Element einer neuen Lernkultur genauer zu beschreiben und Lösungsansätze vorzustellen. Die dort behandelten Fragen sollen zur Orientierung der erforderlichen Veränderungsprozesse dienen. Sie müssen einbezogen und theoretisch wie auch praktisch bewältigt werden, damit die Bemühungen um eine tief greifende Reform der Leistungsbeurteilung an deutschen Schulen nicht oberflächlich bleiben und in Handlungsformen erstarren, sondern insgesamt der Umgang mit den Schülerleistungen einer Revision unterzogen werden kann.

Im dritten Kapitel wird der geforderte veränderte Umgang mit den Schülerleistungen gewissermaßen heruntergebrochen auf die Ebene der Teilprozesse, die im Zyklus einer Aufgabenbearbeitung auftreten können. Verschiedene Dimensionen des Umgangs mit den Leistungen werden dadurch herausgearbeitet. Anhand dreier Unterrichtsszenen wird anschaulich gemacht, wie der Schülerleistung unterschiedlich begegnet werden kann und was die einzelnen Dimensionen des Umgangs mit der Leistung unterrichtspraktisch bedeuten.

Im vierten Kapitel wird eine Auswahl wichtiger neuer Methoden der Leistungsbewertung vorgestellt und ihr Stellenwert für eine neue Lernkultur erläutert. Dabei ist bereits ein weites Verständnis der Leistungsbewertung zu Grunde gelegt, das in großem Umfang auch Reflexionsprozesse einschließt und vor allem die Schüler selbst beteiligt. Für dieses Kapitel der Arbeit sind die in der Literatur vorliegenden Reformansätze aus dem deutschen Sprachraum aufgearbeitet worden, und es wird auch die Diskussion um „authentic assessment“ sowie „classroom assessment“ in den USA genutzt. Dort sind in den vergangenen 30 Jahren in großem Umfang bereits Erfahrungen mit einigen Instrumenten gesammelt und ausgewertet worden, deren Erprobung in Deutschland erst begonnen hat. Außerdem gehen in dieses Kapitel die vielfältigen Entwicklungen und Erfahrungen ein, die ich selbst sowie Kolleginnen und Kollegen an den Bielefelder Schulprojekten (Laborschule und Oberstufenkolleg) sammeln konnten. Ich bin Hartmut von Hentig daher sehr dankbar, dass er durch die Konzeption und Realisierung dieser Experimentalschulen einen notenfreien, offenen Erfahrungsraum geschaffen hat, innerhalb dessen neue Wege der Leistungsbewertung gedacht und praktisch erprobt werden konnten.

1 Eine Reform der Leistungsbewertung ist überfällig

Die an den Schulen heute noch übliche Leistungsbeurteilung ist schon kurz nachdem sie allgemein durchgesetzt war – vor etwa 100 Jahren – heftiger Kritik unterzogen worden.¹ Diese Kritik hat mit unterschiedlichen Akzentsetzungen bis heute die schulische Leistungsbeurteilung begleitet. Insbesondere die Form der Zifferzensur und die Auslese von Schülern anhand der Noten waren dabei immer wieder Stein des Anstoßes. Seit den Anfängen der reformpädagogischen Bewegung ist der Benotungspraxis immer wieder vorgehalten worden, dass sie durch äußere Belohnungen und Bestrafungen einen pädagogisch unangemessenen Anreiz bietet, der von der Sache ablenkt und schwächere Schüler entmutigt, statt ihnen Lernhilfe zu sein.² Die Gefahr eines Missbrauchs der Leistungsbeurteilung als ein Instrument der Disziplinierung wird als groß eingeschätzt. Eine zweite Strömung in der Kritik der Notengebung richtet sich vor allem auf die Scheingenauigkeit der Noten. In messtheoretischem Sinne sind sie weit weniger aussagekräftig, als die Beteiligten glauben. Durch empirische Untersuchungen ist dies genau und immer wieder belegt worden. Manche Kritiker sind deshalb der Ansicht, dass es prinzipiell unsinnig sei, Leistungen messen zu wollen. Trotz der immer wieder vorgebrachten Kritik ist das traditionelle Prüfungs- und Benotungssystem bis heute gewissermaßen im Amt geblieben und prägt weiterhin die Art, wie die Schule den Leistungen ihrer Schüler begegnet. Für die Lehrer ist die Leistungsbeurteilung eine Routineaufgabe, die trotzdem oft als schwierig und konfliktreich empfunden wird.³

Wenn hier die Reform der herkömmlichen Leistungsbeurteilung als überfällig bezeichnet wird, so bezieht sich diese Aussage einerseits auf lange andauernde Kritik und die Versuche, andere Verfahren zu etablieren. Dies ist aber nur eine Seite der Argumentation. Auf der anderen Seite sind die Veränderungen in der Lernkultur damit angesprochen, die sich in den Schulen vollzogen haben und weiter vollziehen. Hier sind neue Spannungsbeziehungen zur herkömmlichen Leistungsbeurteilung entstanden, und daraus entstehen Impulse für einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen und für neue Formen der Leistungsbewertung. Bei der Suche nach erweiterten und besseren Verfahren werden in dieser Arbeit vor allem zwei Bezugspunkte in den Blick genommen. Zum einen soll die Leistungsbewertung in ein engeres Wechselverhältnis zum Lernprozess gebracht werden, indem ihre pädagogischen Funktionen betont werden. Die dominante Stellung der Leistungsüberprüfung, ihre Konzentration auf klausurartige Situationen und die Bewertung in Form von Ziffernnoten soll gleichzeitig

¹ Der Prozess, in dem dies geschah, und seine Triebkräfte sind von Furck (1961) ausführlich analysiert worden (siehe Klafki 1996; Kraul 1995; Rauschenberger 1999; Huber 2002).

² Zur frühen Kritik an den Noten und Schulzeugnissen siehe Dewey 1993, S. 431; Zeidler 1928; Gülland 1929; Muchow 1930; s. a. Bohl 2004, S. 21 ff.

³ Susanne Thurn hat einmal treffend die Frage gestellt: „Ohne Noten geht es nicht! Geht es denn mit Noten?“ (Thurn 1997, S. 63). Siehe auch Terhart u. a. 1999.

zurückgedrängt werden. Stattdessen wird vorgeschlagen, eine Vielfalt von spezifisch nützlichen Verfahren einzusetzen (im Sinn eines „assessment for learning“). Man kann deshalb auch sagen, dass es um eine Didaktisierung der Leistungsbewertung geht.

Den zweiten Bezugspunkt der hier vorgetragenen Reformbestrebungen bildet die gesellschaftliche Forderung, mehr Einsicht in die Ergebnisse der schulischen Lernarbeit zu erhalten. Dieser Anspruch wird als sinnvoll angesehen, aber es wird nach Wegen gesucht, die primär der pädagogischen Arbeit dienen und auch in der Schule selbst beginnen, anstatt vor allem auf externe Kontrollen mit Hilfe von Leistungstests zu setzen. Das Portfolio wird dabei zu einem Schlüsselkonzept.

In dem Kapitel 1.1 werden zunächst Merkmale der sich abzeichnenden neuen Lernkultur beschrieben, um von ihnen ausgehend auf die Spannungsbeziehungen zu verweisen, die sich mit der herkömmlichen Leistungsbeurteilung ergeben. Gleichzeitig wird nach neuen Erfordernissen und Möglichkeiten bezüglich der Frage der Reform der Leistungsbewertung gesucht. In Kapitel 1.2 wird das tradierte System der Prüfung und Bewertung der Schülerleistungen in seinen wesentlichen Merkmalen kritisch beschrieben und gekennzeichnet. Die Reformfordernisse, die sich im Rahmen einer neuen Lernkultur abzeichnen, werden aufgezeigt. In Kapitel 1.3 wird ein Modell vorgestellt, das die Entwicklungsrichtungen beschreibt, welche für eine tief greifende Reform der Leistungsbewertung als notwendig erachtet werden. Für diese Reform, nach der sich Leistungsbewertung und neue Lernkultur gegenseitig stützen sollen, sind übergreifende Ziele und Orientierungen formuliert. Merkmale einer derart veränderten Leistungsbewertung werden genannt. In den dann folgenden Teilen der Arbeit (Kapitel 2 bis 4) werden die vorgestellten Orientierungen vertieft, weiter begründet und an der Darstellung neuer Methoden konkretisiert.

1.1 Die „Neue Lernkultur“ und die Frage der Leistungsbewertung

Der Ausdruck „Neue Lernkultur“ ist einerseits ein programmatisches Schlagwort, das die Suche nach einer Neudefinition des Verhältnisses von Lehren und Lernen beschreibt, andererseits handelt es sich um einen Oberbegriff für eine Fülle z. T. recht unterschiedlich begründeter praktischer Reformansätze, die in den vergangenen 30 Jahren eine Rolle gespielt haben. In den letzten Jahren hat der Gebrauch des Ausdrucks deutlich zugenommen. Es wird sowohl in der Erwachsenenbildung, der beruflichen Aus- und Weiterbildung, als auch auf allen Schulstufen von einer sich wandelnden, einer „neuen Lernkultur“ gesprochen (vgl. Schratz 1991, 1998; Krapf 1994; Arnold 1994; Stebler u. a. 1994; Beck u. a. 1997; Weinert 1997; Arnold/Schüssler 1998; Klippert 2000; Döbert 2001; Siebert 2003; Stadler-Altman u. a. 2008) und auch kritisch diskutiert (vgl. Meyer 2005; Kolar/Fischer 2008). Mit der Vorlage eines Expertengutachtens des Forums Bildung mit dem Titel „Neue Lern- und Lehrkultur“ wird signalisiert, dass eine

ernsthafte Hinwendung auch der Bildungsverwaltungen zur Aufgabe der Veränderung der Lernkultur stattgefunden hat (vgl. Arbeitsstab Forum Bildung 2001, Bd. 10). Dass bei der Suche nach erweiterten Lehr- und Lernformen in der Schule von neuer Lernkultur gesprochen wird, scheint aus drei Gründen berechtigt (vgl. Arnold 1994). Erstens handelt es sich nicht lediglich um die Reform einzelner Unterrichtsmethoden, sondern um Versuche, den Unterricht, das Lehren und Lernen in einen neu definierten Zusammenhang zu bringen. Zweitens steht die Betrachtung des Lernens gegenüber dem Lehren deutlich im Vordergrund, was sich beispielsweise auch in der Metapher vom „Haus des Lernens“ ausdrückt (Bildungskommission NRW 1995, S. 86ff.). Drittens ist mit den Bemühungen um eine Neue Lernkultur häufig auch eine institutionelle und gesellschaftliche Perspektive verbunden, wenn etwa die Reform des Lernens in Verbindung mit Schulentwicklung, mit institutionellen Lernprozessen (Buhren u. a. 1997; Körbitz/Lehmann 1998) gesehen wird und gesellschaftliche Hintergründe und Entwicklungserfordernisse betrachtet werden (vgl. Helsper 1996; Kleber/Stein 2001, S. 9ff.).

Vor allem der gesellschaftliche Wandel hin zu Pluralität und Flexibilität und die entsprechenden Anforderungen an das Individuum sowie Veränderungen in der Wissensproduktion und Wissensspeicherung werden zur Begründung herangezogen, wenn eine neue Lernkultur eingefordert wird (vgl. Arbeitsstab Forum Bildung 2001, Bd. 10). Aber die Forderung nach einer neuen Lernkultur und ihre inhaltliche Ausrichtung werden auch aus der Kritik der „Monokultur“ des lehrerzentrierten, rein sprachlich ablaufenden Frontalunterrichts heraus entwickelt, und kognitionspsychologische Forschungen sowie konstruktivistische Sichtweisen spielen eine wichtige Rolle für die Begründung des Anliegens, eine neue Lernkultur zu etablieren (vgl. Rumpf 1987, 1996; Reusser 1995; Voß 2002).

Es soll hier nicht darum gehen, die vielfältigen und heterogenen Bemühungen, eine neue Lernkultur zu schaffen, in ihrer Breite zu schildern oder ihre ideengeschichtlichen Wurzeln aufzudecken. Noch geht es darum einzuschätzen, worin und wie weit eine neue Lernkultur der tradierten überlegen sein kann – hierzu werden in anderen Teilen der vorliegenden Arbeit Aussagen gemacht. Für eine empirisch fundierte Klärung der Wirkungen dessen, was „Neue Lernkultur“ genannt wird, scheint es auch noch zu früh zu sein. Weil das Konzept noch so offen und seine Definition unabgeschlossen ist, soll im Folgenden das Adjektiv „neue“ vor der Lernkultur klein geschrieben werden.

Wenn eine neue Lernkultur hier in den Vordergrund der Betrachtungen gerückt wird, geschieht dies nicht aus der Überzeugung, dass mit ihr die Probleme der Bildungsreform generell gelöst werden könnten oder dass ihr Methodenrepertoire künftig allein den Unterricht der Schulen prägen könnte und sollte. Das fokussierte Eingehen auf eine neue Lernkultur im Rahmen dieser Arbeit hat vor allem folgende Gründe:

- Die Merkmale einer neuen Lernkultur sollen im Hinblick auf die Fragen der Leistungsbewertung gesichtet werden, weil die im Rahmen der neuen Lernkultur formulierten Ansätze voraussichtlich für didaktische Reformen in Deutschland künftig eine wichtige Rolle spielen werden.
- Es geht darum, die Spannungsbeziehungen zwischen traditioneller Leistungsbewertung und neuer Lernkultur zu schildern, weil sich daran exemplarisch zeigen lässt, welche Reformaufgaben im Bereich der Leistungsbewertung anstehen und welche Reformmöglichkeiten sich eröffnen.

Wegen der schon angesprochenen Heterogenität des Konzepts einer neuen Lernkultur sollen die Betrachtungen anhand ausgewählter Merkmale vorangetrieben werden, die besonders kennzeichnend sind. Die folgenden Merkmale werden dabei hervorgehoben:

- die höhere **Selbstständigkeit** und Eigenverantwortung des Handelns der Lernenden (als Merkmal ihrer Lernsituation, aber auch ihrer Kompetenz)
- die stärkere **Orientierung auf die Lernprozesse** und entsprechende Kompetenzen zu ihrer Steuerung (damit ist die Aufmerksamkeit der Didaktik auf das Lernhandeln konzentriert, und es werden veränderte Bildungsziele formuliert)
- die verstärkte **Hinwendung zu komplexen, alltagsnahen Aufgaben**, welche vollständige Lernakte fordern (damit entfernt man sich von der Vorstellung kleinschrittigen Wissenserwerbs im Rahmen vorgezeichneter Fachcurricula)
- der Anspruch auf Partizipation der Schüler und eine **Demokratisierung** der Lernkultur insgesamt (damit wird eine Neudefinition des Lehrer-Schüler-Verhältnisses anvisiert, und es ist eine Akzentuierung bestimmter Bildungswerte angesprochen)

Im Folgenden werden diese Merkmale einer neuen Lernkultur beschrieben und jeweils die damit zusammenhängenden Möglichkeiten und Probleme der Leistungsbewertung dargestellt.

Merkmal: Selbstständigkeit

Der Fähigkeit, selbstständig lernen zu können, wird heute allgemein sehr große Bedeutung für die individuelle und gesellschaftliche Zukunftsbewältigung beigemessen (vgl. Delors 1997). Die Begründungen dafür sind vielfältig.⁴ Sie können sich auf die klassischen Bildungstheorien stützen, in denen Bildung als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung verstanden wird und die Selbsttätigkeit darum als „zentrale Vollzugsform des Bildungsprozesses“ betrachtet wird (vgl. Klafki 1996, S. 19). Sie können in der Tradition der Reformpädagogik stehen, die die Bildung der Persönlichkeit der Schüler in „Eigeninitiative, Aktivität und Erlebnis“ zu freiem, selbstständigen Handeln in den Mittelpunkt ihrer Be-

⁴ Huber (2000, S. 15 ff.) teilt sie in klassisch-bildungstheoretisch, modern-qualifikatorisch und kognitiv-lerntheoretisch ein.