

Felix Winter

Neue Lernformen brauchen eine veränderte Leistungsbewertung!

1. Welche Merkmale hat die neue Lernkultur?

Tatsächlich, es gibt in großem Umfang an den Schulen neue Lernformen, oder anders gesagt, eine Suche nach einer neuen Definition des Verhältnisses von Lehren und Lernen. Viele Autoren benutzen in diesem Zusammenhang auch den Ausdruck neue Lernkultur (SCHRATZ 1991; KRAPF 1994; STEBLER u.a.; WEINERT 1997; ARBEITSSTAB FORUM BILDUNG 2001; SACHER 2006, S. 138ff.). Und diese Bezeichnung ist auch berechtigt, denn der Fokus der Aufmerksamkeit hat sich von der Angebotsseite, dem Lehren, auf die der Lernvorgänge verlagert. Wie weit diese neue Lernkultur schon verbreitet ist und wie viel Altes in Neuem weiterlebt, weiß freilich niemand und das ist auch nicht möglich zu klären, denn es handelt sich ja nicht um ein bestimmtes Programm, sondern eher um eine Suchbewegung, die an vielen Orten stattfindet, die viele Gesichter zeigt und letztlich auch nicht ganz neu ist, sondern oft Vorläuferkonzepte in der Reformpädagogik hat. Aber man kann sicher sagen, dass diese Suchbewegung in den letzten dreißig Jahren an Breite und Tiefe gewonnen hat und professioneller vorangetrieben wird. Sicherlich darf man dazu zählen die verschiedenen Formen des Projektunterrichts, die Versuche zur Öffnung des Lernens und Öffnung der Schule, die verschiedenen Spielarten des Werkstattlernens, das Entdeckende Lernen, Konzepte, die sich auf den Konstruktivismus beziehen, aber auch schreibpädagogisch und kunstpädagogisch arbeitende Unterrichtsverfahren, das Community- und Service-learning, Reggio-Pädagogik. Etliche Konzepte und Methoden sind – wie gesagt – aus den schon lange bestehenden reformpädagogischen Schulen in die Regelschule gewissermassen eingesickert. So insbesondere aus der Montessoripädagogik, der Waldorfpädagogik, der Freinet Pädagogik. Daneben gibt es vielfältige Versuche, neue Medien für das Lernen zu nutzen und auch diese nehmen für sich gerne in Anspruch, eine neue Lernkultur aufzubauen.

Vor allem die Primarschulen sind didaktisch-methodisch reicher und bunter geworden, auf der Sekundarstufe I und II sind neue Lernformen deutlich

seltener zu finden. Aber auch für sie lässt sich sagen, dass die Aura der alten „Paukschule“ weitgehend verschwunden ist (DuBOIS-REYMOND 1998). Wie gut, wie effektiv mit den Ansätzen der neuen Lernkultur gearbeitet wird, lässt sich vorläufig kaum sagen und das ist auch äußerst schwierig empirisch zu untersuchen, weil es im komplexen Gefüge des Unterrichts immer viele Wechselwirkungen gibt. So zwischen den Methoden des Unterrichts und der Lehrperson (ihren Fähigkeiten, ihren Kenntnissen, ihrem Lernverständnis, ihren pädagogischen Überzeugungen, ihren Haltungen zu den Kindern), aber auch Wechselwirkungen zur Lerngruppe und der Kultur der Einzelschule. Meine bzw. unsere langjährigen Erfahrungen an den Bielefelder Schulprojekten – dem Oberstufenkolleg und der Laborschule – haben mich Folgendes gelehrt:

- es dauert in einer Klasse etwa 2 Jahre, bis man eine neue Lernkultur etabliert hat und auch dann ist sie noch nicht unbedingt stabil.
- bei der Arbeit mit neuen Lehr-Lernverfahren, die z.B. verstärkt auf die Selbstständigkeit der Schüler bauen, misslingt bzw. gelingt der Unterricht etwa genau so oft wie bei traditionellen Verfahren – nur bei den neuen Lernformen wird das Misslingen deutlicher sichtbar.

Ich will damit sagen, dass neue Lehr-Lernverfahren von allen Beteiligten erst gelernt werden müssen, bevor sie allgemein gut funktionieren und damit meine ich vor allem, dass sie für alle Schülerinnen und Schüler gut funktionieren.

Ich möchte aber nicht nur ganz im Allgemeinen von neuen Lernformen und neuer Lernkultur sprechen, sondern ich will zunächst wenigstens einige verbindende Merkmale der so genannten neuen Lernkultur herausstellen und sie kurz erläutern, bevor ich zur Frage der Leistungsbewertung komme. Zu jedem Punkt habe ich eine Zeichnung angefertigt, die einen visualisierten Nebengedanken ausdrücken soll, einen Kontrapunkt setzt oder eben eine Karikatur des Gemeinten liefert.

1.1 Eine höhere Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Lernenden

Eine angestrebte höhere Selbstständigkeit im Lernen ist zweifellos das gemeinsame Element einer neuen Lernkultur, das am deutlichsten ausgeprägt ist (HUBER 2000; ARTELT u.a. 2001). Es ist damit allerdings nicht gemeint, dass man die Schülerinnen und Schüler einfach in die Eigentätigkeit entlässt. Das wäre, wie man auch aus empirischen Studien weiß, nicht Erfolg versprechend (STARK u. a. 1995). Sondern es geht vor allem darum, die Eigenaktivität aller Schülerinnen und Schüler herauszufordern und das Niveau ihrer geistigen Tä-

tigkeit zu erhöhen. Es geht zum Beispiel darum, sie ihre eigenen gedanklichen Konzepte zu Phänomenen und Aufgaben entwickeln und formulieren zu lassen, damit man jene verstehen und mit ihnen arbeiten kann. Selbstständigkeit im Lernen, korrespondiert aber nicht nur mit methodischen Arrangements, sondern beinhaltet auch ein Bildungsziel, das in dem Maße an Bedeutung gewinnt, als wir immer weniger in der Lage sind vorauszusagen, welches Wissen und Können man in zehn, zwanzig, dreißig oder gar vierzig Jahren zur Bewältigung des Lebens in der Gesellschaft und im Berufsleben brauchen wird, so dass wir die Schülerinnen und Schüler intensiv auf lebenslanges Lernen vorbereiten müssen. In einer demokratischen, offenen Gesellschaft braucht man initiativ handelnde Menschen, die sich selbst entwickeln können und sich gleichzeitig auch am Gemeinwohl orientieren. Ihre Leistungen, ihre Entwicklungserfordernisse und Entwicklungspotentiale müssen sie selbst erkennen und darauf bezogen ihre Lernanstrengungen ausrichten. In der Schule müssen entsprechende Fähigkeiten angelegt und vermittelt werden.



Abb. 1: Das „Pflänzchen“ lernt, sich selbst zu gießen.

1.2 Orientierung des Unterrichts auf die Prozesse und deren Reflexion

Das zweite, mit dem ersten eng verbundene Merkmal ist die weitaus stärkere Orientierung des Unterrichts auf die Prozesse des Lernens, anstatt v.a. oder nur auf dessen Ergebnisse zu schauen (das ist freilich eine Tendenz, die mit anderen gesellschaftlichen Strömungen partiell in Konflikt gerät). Die Beschäftigung mit den Prozessen des Arbeitens und des Lernens beinhaltet, dass man sich damit beschäftigt, wie man eine Aufgabe angeht und bewältigt. Das „Wie“ rückt also in den Vordergrund, gegenüber dem „Was“ und dem „Wie-Gut“. Das „Wie“ zu beobachten und herauszufinden, ist nicht immer einfach und erfordert zum Teil besondere Unterrichtsarrangements (WINTER 2004, Kap. 4.3. & 4.4). Es geht ja meist um kognitive und um metakognitive Handlungen und Operationen. Für das Lernen des Lernens eignen sich insbesondere Arbeitsformen, in denen Schülerinnen und Schüler miteinander oder mit den Lehrpersonen eng zusammenarbeiten und sich etwas erklären. Eine zeitaufwändige Sache, die aber u.a. den Vorteil hat, dass beim Austausch über das „Wie“ viel voneinander gelernt werden kann. Insgesamt geht es darum, einen reflexiven Lernstil auszuarbeiten. Oder allgemeiner gesprochen kommt es darauf an, das Lernen zu lernen und dabei ist die Reflexion ein zentraler Bestandteil (REUSSER 2001, S. 132 ff.; SACHER 2006, S. 189 ff.).



Abb. 2: In der Rückschau den Weg, den man gegangen, reflektieren.

1.3 Arbeit an komplexen alltagsnahen Aufgaben

Das dritte Merkmal ist die verstärkte Hinwendung zu komplexen alltagsnahen Aufgaben. Damit lassen sich so genannte vollständige Lernprozesse organisieren. Sie umfassen z.B. folgende Schritte: Man entwickelt ein Interesse (z.B. für ein Phänomen); findet ein Thema; formuliert eine Fragestellung; setzt sich Ziele; geht der Frage nach, indem man recherchiert, experimentiert oder etwas gestaltet; verarbeitet und ordnet seine Erfahrungen; erstellt ein Produkt; reflektiert seinen Lernweg; präsentiert seine Ergebnisse; erhält Rückmeldungen und Bewertungen; entwickelt neue Interessen und Fragen u.s.w. Dazu braucht man gutes Material, kundige Begleiter und man muss die Schule öffnen, andere Lernorte und wissende Menschen aufsuchen. Die Umgebung der Schule und auch sie selbst werden dabei als Erfahrungs- und Lebensraum gesehen (VON HENTIG 1993, S. 189 ff.).

Solche Lernprozesse zu ermöglichen, erfordert von der Lehrperson v.a. Qualifikationen zur Lernberatung, zur Lernbegleitung und zur Organisation komplexer Sozialformen des Unterrichts – neben breiten fachlichen Kenntnissen (REUSSER 1994; ZUTAVERN 1995; WINTER 2002a; WINTER 2004, S. 102 ff.).



Abb. 3: Wieso macht der Rabe erst eine „Verbeugung“ bevor er ruft – oder muss das „Rab“ vielleicht erst über die Wiese hin zu mir kommen?¹

¹ Siehe hierzu den Aufsatz von MARTIN WAGENSCHNIG „Der Ruf des Raben“.

1.4 Demokratisierung des Unterrichts und der Schule insgesamt

Das vierte Merkmal wird oft übersehen oder unterschätzt. Es geht um die Demokratisierung des Unterrichts und der Schule insgesamt (WINTER 2004, S. 20). Wenn Schülerinnen und Schüler selbstständig, prozessorientiert und an komplexen Aufgaben lernen sollen, müssen sie notwendig stärker über ihre Arbeit verfügen können. Sie sind in bestem Sinne selbstbewusste Partner in einer Lerngemeinschaft, sie tragen wesentliche Erkenntnisse bei und müssen entsprechend behandelt werden. Das schließt ein, dass sie auch initiativ Leistungen erbringen dürfen und nicht lediglich reaktiv auf vorgegebene, einheitliche Aufgaben hin. Und das bedeutet in letzter Konsequenz, dass sie auch bei der Leistungsbewertung gewichtige Worte mitsprechen dürfen – eine Sphäre schulischer Arbeit, die bislang weitgehend das Monopol des jeweiligen Fach- oder Klassenlehrers ist.

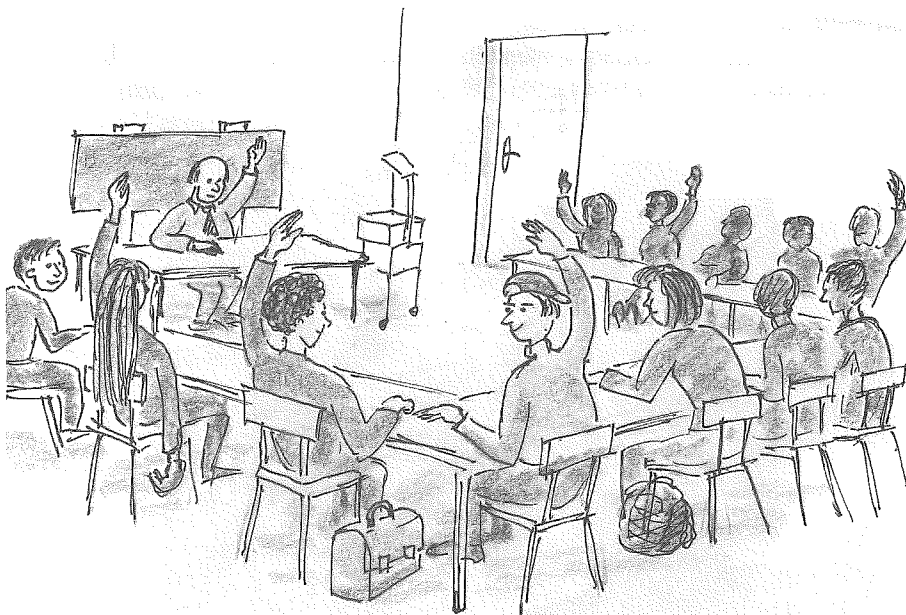


Abb. 4: Ob die Demokratisierung des Unterrichts so gelingt?

1.5 Der Förderanspruch im Zentrum

Das fünfte Merkmal ist – ähnlich wie auch das vierte – noch nicht so deutlich ausgeprägt, wie die ersten drei. Der Förderanspruch ist aber gerade in den vergangenen drei Jahren stärker in das Bewusstsein getreten. Es geht um die Förderung aller Kinder und Jugendlichen. Dieser Anspruch ist gewiss nicht neu, aber durch die Ergebnisse der PISA-Studien ist in Deutschland sichtbar geworden, dass die Schulen ihm für einen erheblichen Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler nicht gerecht werden – mit absehbar fatalen Folgen für die Betroffenen und die Gesellschaft insgesamt. Daraufhin haben vielfältige Bemühungen eingesetzt, die Schülerinnen und Schüler mehr und individueller zu fördern (BECKER u.a. 2006). Die Vorstellung, eine homogene Lerngruppe sei das rechte Ideal und auch erreichbar, ist der realistischen gewichen, dass Heterogenität normal ist und man mit ihr produktiv arbeiten kann und muss. Viele neue Lernformen haben den Fördergedanken von vornherein in ihrem Konzept und versuchen ihn vor allem durch stärkere Individualisierung der Arbeit und dialogische Arrangements zu realisieren (WINTER 2006; RUF & WINTER 2006).

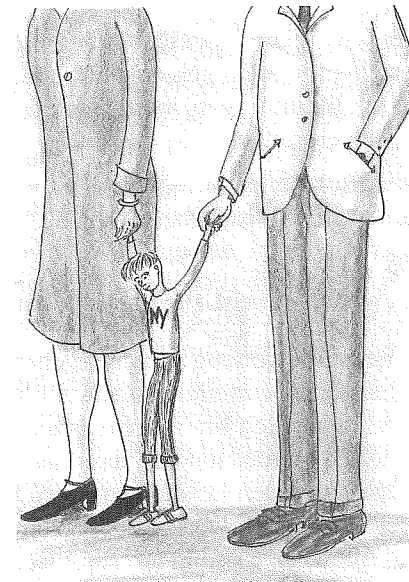


Abb. 5: Förderung von der forcierten Art

Man könnte nun vielleicht meinen, diese so genannte neue Lernkultur oder die neuen Lernformen seien eine Modeerscheinung, die irgendwann wieder von der Bildfläche verschwinden wird. Auch wenn heute nicht klar erkennbar ist, wohin sich die Schule und der Unterricht entwickeln werden, denke ich, dass die skizzierte neue Lernkultur nicht verschwindet, sondern zunehmend an Einfluss und Gestalt gewinnen wird, ja, ich denke, dass sie dringend zur Erneuerung des Bildungswesens gebraucht wird. Warum ist das so?

- Zum einen gibt es aus der Pädagogischen Forschung, aus der Lern-, der Motivations- und der Kognitionspsychologie und zum Teil auch aus der Hirnforschung viele Hinweise, welche es nahe legen, insbesondere die genannte Selbstständigkeitsförderung beim Lernen zu realisieren.
- Aber auch die Zukunftsvorstellungen, die heute von der Lebens- und Arbeitswelt entworfen werden, legen nahe, dass die pädagogische Arbeit verändert werden muss. Künftig werden Menschen sicher lebenslang lernen müssen. Deshalb sollten sie am Lernen Spass gewinnen, sich für ihr eigenes Lernen, ihre eigene Entwicklung interessieren und ihr Lernen organisieren können. Sie werden in fast allen Berufen gefordert sein, wissenschaftliches Wissen in ihrer Praxis zu nutzen. Und nicht zuletzt wird man in allen gesellschaftlichen Bereichen viele Menschen brauchen, die Initiative zeigen und sich den absehbaren, vielfältigen Herausforderungen stellen.

Eine Schule, welche die Schülerinnen und Schüler nicht auf diese Anforderungen vorbereitet, verliert ihre Existenzberechtigung.

2. Welche Leistungsbewertung passt zur neuen Lernkultur?

Wenn ich nun über Leistungsbewertung spreche, gehe ich von der These aus, dass die traditionelle Leistungsbeurteilung nicht zur neuen Lernkultur passt und deren Entfaltung behindert. Ich bin allerdings auch sicher, dass ihre Abschaffung allein nicht helfen würde, sondern dass man dringend einen grundlegend veränderten Umgang mit den Leistungen der Schülerinnen und Schüler braucht und eine Bewertungspraxis, welche spezifisch nützlich für die neuen Lernformen ist. Mit der Suche danach bin ich seit vielen Jahren befasst (WINTER 1991; 2000; 2002b; 2004; 2006b, 2006c, 2006d).

Doch zuerst zur traditionellen Leistungsbeurteilung. Da komme ich nicht umhin über die Noten oder genauer gesagt über das Klassenarbeits-Zensuren-

Zeugnis-System zu sprechen. Von wohlmeinenden Freunden werde ich zwar oft gemahnt, man könne die Zensurengebung nur indirekt angreifen, gewissermaßen wie beim Billardspiel über die Bande. Aber wie soll man das machen, wenn man überzeugt ist, dass die Leistungsbeurteilung selbst ein wesentlicher Hemmschuh für die Entwicklung der Lernkultur und der Schule insgesamt ist (SCHRATZ 1994; WINTER 2004, S. 33 ff.)?

Zunächst kann man feststellen, die herkömmliche Leistungsbeurteilung ist völlig veraltet (KLAFKI 1974). Sie hat sich so, wie sie heute noch vorwiegend praktiziert wird, im 19. Jahrhundert herausgebildet. Von ihrem Gestus her ist sie hoheitlich-prüfend und bürokratisch-verwaltend angelegt. Es ging vor allem darum, die Schüler einzuordnen und ihnen einen Rang zuzuteilen in einer hierarchisch aufgebauten Gesellschaft. Sie mussten nach ihrer – weitgehend als angeboren betrachteten – Tüchtigkeit eingestuft und für die weitere Verwendung vorsortiert werden. Das Militär war dabei ein gedanklicher Bezugspunkt. Die Einführung des Leistungsprinzips war zweifellos ein wichtiger historischer Fortschritt gegenüber dem Ständeprivileg (FURCK 1975). Inzwischen existiert aber die so geschichtete Gesellschaft nicht mehr und die Schule hat andere, weiter gehende Ziele und Methoden. Auch die Vorstellungen von Begabung und Lernen haben sich gewandelt. In einer demokratischen, offenen Gesellschaft braucht man – wie schon gesagt – initiativ handelnde Menschen, die sich selbst entwickeln können und sich gleichzeitig auch am Gemeinwohl orientieren. Ihre Leistungen, ihre Entwicklungserfordernisse und Entwicklungspotentiale müssen sie – gemeinsam mit ihren Eltern und Lehrpersonen – selbst erkennen und darauf bezogen ihre Lernanstrengungen ausrichten.

Seit den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts ist sehr gut und auch immer wieder nachgewiesen worden, dass die Leistungsbeurteilung der Schule, dass die erteilten Noten keine objektive, zuverlässige, aussagekräftige Basis dafür liefern, was mit ihnen veranstaltet wird, nämlich die Schüler verschiedenen Schulformen zuzuweisen, sie „sitzenbleiben“ zu lassen, sie „abzuschulen“ und „auszusondern“. Abgesehen davon, dass dieses Vorgehen sich heute pädagogisch kaum noch begründen lässt, verweisen diese Befunde auf ein gravierendes Gerechtigkeitsproblem in der Gesellschaft hin (FLITNER 1985; KROHNE u.a. 2004). Rein messtheoretisch betrachtet, sagen die Zensuren zwar etwas über die grobe Rangfolge des Leistungsstandes der Mitglieder einer Klasse aus, einzelne Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Klassen und Schulen lassen sich damit aber überhaupt nicht vergleichen (INGENKAMP 1971; 1993; BAUMERT 2003). Zur Änderung der Praxis der Leistungsbeurtei-

lung und der Selektion haben diese Befunde allerdings nicht geführt. Man kann dieses Messproblem der Benotungspraxis in dem Maße entschärfen, wenn man sie nicht als Kriterien zur Selektion und Prognose benutzt. In einem Schulsystem, das die Schülerinnen und Schüler nicht so früh auf verschiedene Schulformen aufteilt und sie nicht „sitzenbleiben“ lässt – wie etwa in Schweden – spielt die Ungenauigkeit der Noten keine so gravierende Rolle.

Aber Noten haben sich auch in anderer Hinsicht als problematisch erwiesen. So gehen führende Motivationspsychologen heute davon aus, dass über die Versuche zur Motivierung der Schülerinnen und Schüler mit Hilfe von Noten nur ein qualitativ minderwertiges Lernen erreicht wird – und das nicht nur bei denen, welche anhand ihrer schlechten Noten immer wieder entmutigt werden. Wirksamer sind die direkte Zuwendung zu den Schülerinnen und Schülern und ihren Leistungen, die Förderung ihrer Autonomie und die Vermittlung von Kompetenzerleben (DECI & RYAN 1993).

Beide Kritikpunkte sind hier aber nicht einmal die entscheidenden: Bezüglich der Aufgabe, eine neue Lernkultur zu etablieren, wiegen folgende Kritikpunkte viel schwerer:

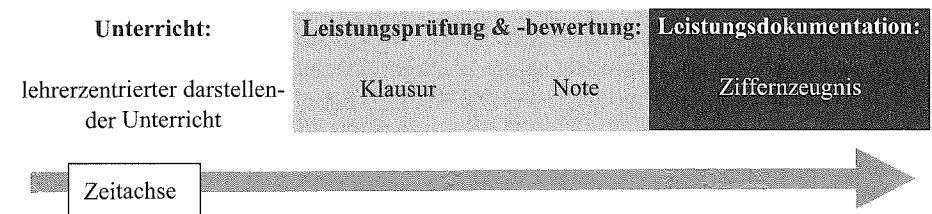
- Die Notengebung behindert tendenziell die sachlich-inhaltliche Kommunikation über die Leistung (LÜTGERT 1999; WINTER 2004, S. 43 ff.). Wenn Sie mit Schülerinnen und Schülern nach einer Klassenarbeit noch inhaltlich über deren Leistung sprechen wollen, geht das am besten mit denjenigen, die eine „Zwei“ erhalten haben. Ab der „Drei“ sind alle mehr oder weniger enttäuscht und jetzt nicht gut ansprechbar, die mit der „Eins“ dagegen wollen sich freuen und sehen auch nicht recht, warum man jetzt darüber noch lange reden soll. Außerdem umgibt sich der Akt der Notenfindung gern mit einer Aura der höheren Einsicht, über die auch schlecht gesprochen werden kann.
- Noten quantifizieren etwas, was an sich ja konkrete Qualitäten besitzt. Sie bilden ein vieldimensionales Produkt bzw. einen vieldimensionalen Vorgang eindimensional ab. Noten sind daher nicht in der Lage, den Schülerinnen und Schülern die erforderliche Rückmeldung zu geben. Sie sagen nicht, was gut war an einer Arbeit und was schlecht. Und Noten sagen vor allem nichts darüber aus, was man tun muss, um besser zu werden. Für eine neue Lernkultur, in der die Schülerinnen und Schüler selbstständiger arbeiten und lernen sollen, das Lernen zu lernen, braucht man aber viel inhaltliche Rückmeldung und Reflexion – und zwar schon im Prozess der Erarbeitung.

- Ziffernzeugnisse, die den Lehrpersonen viel Arbeit machen, sind als Leistungsdokumente ärmlich und pädagogisch kaum nutzbar. Vergleicht man damit das Portfolio, so hat man eine unvergleichlich reichere und konkretere Dokumentation.

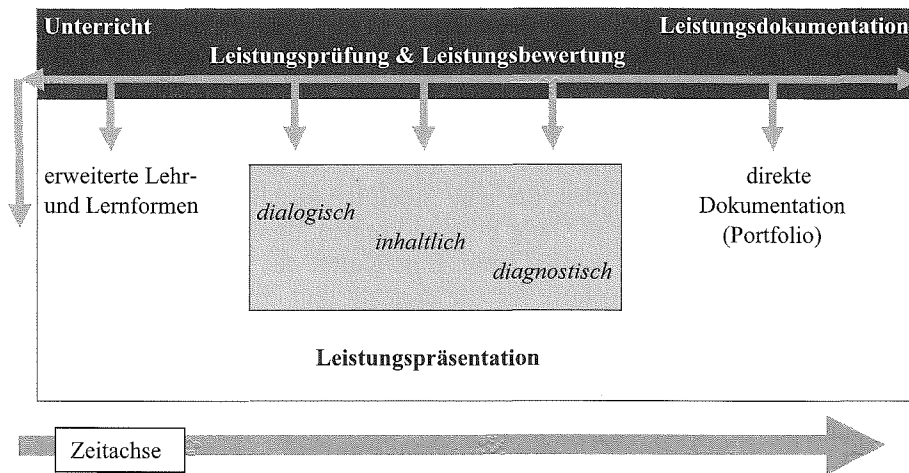
Aufgrund dieser Sachverhalte ist es aus meiner Sicht unabdingbar, dass neue Instrumente eingeführt werden, die eine inhaltlich-sachliche Kommunikation über Lernen und Leistung in Gang bringen können, damit eine differenzierte Feedbackkultur aufgebaut werden kann. Eine Kultur des Dialogs über Lernen und Leistung, der eine Lernhilfe für alle darstellt und erreicht, was ANDREAS FLITNER einmal gefordert hat, nämlich die Leistungsbeurteilung für die pädagogische Aufgabe zurückzugewinnen (FLITNER 1999, S. 244).

Wenn ich die übliche Leistungsbewertung an der Schule kritisiere, tue ich dies auch aus der Überzeugung heraus, dass Lehrerinnen und Lehrer sehr viel mehr können, als bloß eine zahlenmäßige Einstufung von Leistungen vorzunehmen. Sie besitzen Urteilskriterien und diagnostische Fähigkeiten, die sie im Rahmen der traditionellen Leistungsbewertung aber nicht auszudrücken brauchen, nicht ausdrücken können und daher auch nicht weiterentwickeln. Ihre diagnostischen Fähigkeiten gewinnen aber zunehmend an Bedeutung und werden vor allem da gebraucht, wo es um ein adaptives Unterrichten und die Förderung der Schülerinnen und Schüler geht.

Ich will versuchen, die aus meiner Sicht notwendigen Veränderungen anhand zweier Schemata zu verdeutlichen, in denen ich das traditionelle System dem Modell eines künftigen gegenüberstelle.



Schema 1: Leistungsbewertung im traditionellen Unterricht



Schema 2: Verändertes Konzept der Leistungsbewertung

In einer neuen Lernkultur muss das tradierte Schema der Prüfung und Bewertung verlassen werden. Und zwar in der Weise, dass diese sich vom Klausurparadigma löst und ihre Stellung zum und Funktion für den Unterricht verändert wird. Außerdem sind in der Leistungsdokumentation neue Wege zu beschreiten. Leistungsprüfung und Leistungsbewertung sind nicht mehr an einem Punkt konzentriert. Sie bedienen sich vielfältiger, spezifisch angemessener Mittel und setzen an verschiedenen Zeitpunkten im Unterrichtsablauf an (das sollen die Pfeile in Schema 2 andeuten). Ein Teil der Leistungsbewertung wird nach vorne verlagert und findet als Kontrolle, als Selbstbewertung und als wechselseitige Bewertung begleitend zum Lernprozess statt. Typisch für viele der dabei in Frage kommenden Mittel ist es, dass sie dialogisch organisiert sind, dass sie – zumindest auch – diagnostische Ansprüche haben, das heißt, sie versuchen aufzuklären, welche Bedingungen das Lernen hat und wie es befördert werden kann. Und schließlich läuft die Bewertung auf inhaltliche Aussagen hinaus.

Die Schülerinnen und Schüler spielen bei der Leistungsbewertung eine wichtige Rolle; sie sind es, die ihre Arbeit schon im Entstehungsprozess (aber auch nach deren Abschluss) beobachten, besprechen, reflektieren und kontrollieren. Sie wirken auch an der Beurteilung mit und erwerben bei diesen Gelegenheiten Fähigkeiten zur Selbstbewertung und Selbststeuerung – Fähigkeiten, die sie notwendig für ihr lebenslanges Lernen brauchen.

Die Leistungsbewertung entfernt sich von der sozialen Bezugsnorm und hat in inhaltlich ausgearbeiteten Kompetenzbeschreibungen einen neuen Bezugspunkt. Dort nämlich, wo solche Kompetenzen überzeugend und handlungsnah beschrieben werden können, schaffen sie einen neuen Bezugsrahmen für die Feststellung und die Bewertung von Leistungen (KELLER & RUF 2005; WINTER 2006d). Sie können Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern Ziele und Kriterien an die Hand geben, an denen sie ihre Bemühungen ausrichten können. Dort, wo ein Konsens über die Notwendigkeit des Erwerbs bestimmter Kompetenzen erzielt werden kann, sind die Schulen und ihre Mitglieder aufgefordert, Rechenschaft über den Erfolg des Unterrichts bzw. der Lernbemühungen anhand der Kompetenzbeschreibungen abzulegen.

2.2 Wie setzt man eine neue Leistungsbewertung in der Praxis um? – Vier Beispiele

Ich möchte Ihnen aber nicht nur konzeptionelle Überlegungen vortragen, sondern doch noch etwas mehr dazu sagen, wie der neue Umgang mit den Schülerleistungen, wie die neue Leistungsbewertung konkret aussehen kann und warum ich denke, dass sie in der Lage ist, ein tragendes Element der neuen Lernkultur zu werden. Dazu möchte ich zunächst einige Merkmale des bisherigen Systems der Leistungsbewertung und des künftigen – sicherlich etwas überspitzt – einander gegenüber stellen.

Das tradierte System der schulischen Leistungsbeurteilung ...	Verfahren zur Leistungsbewertung, die einer neuen Lernkultur dienlich sind, ...
<ul style="list-style-type: none"> ▪ ist auf den Erwerb und die Anwendung von Wissen konzentriert 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ zielen auf komplexe Fähigkeiten und den Grad ihrer Aneignung (Kompetenzen)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ macht die Leistung hauptsächlich an Produkten fest 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ nehmen auch und gerade Prozesse in den Blick und verlagern die Leistungsbewertung zum Teil in den Prozess
<ul style="list-style-type: none"> ▪ richtet sich vor allem auf die individuell erbrachten Leistungen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ nehmen auch gemeinschaftlich erbrachte Leistungen zum Gegenstand
<ul style="list-style-type: none"> ▪ versucht die Leistungsforderungen und die Bewertungsmaßstäbe zu normieren 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ lassen individualisiertes Lernen und Leisten zu und benutzen differenzierte Maßstäbe

▪ richtet sich vor allem auf die Feststellung der relativen Güte einer Leistung – ist einordnend	▪ machen die Eigenqualitäten der Leistungen sichtbar und versuchen sie zu verstehen
▪ beschreibt die Leistung in der Regel abstrakt und allgemein in Form einer Ziffernnote	▪ beschreiben die Leistungen inhaltlich und differenziert – versuchen aussagekräftige Rückmeldungen bereitzustellen
▪ macht die Leistungsbewertung ausschließlich zur Sache des Lehrers bzw. der Lehrerin	▪ regen Urteilsprozesse der Schülerinnen und Schüler an, beziehen sie in die Leistungsbewertung ein und qualifizieren sie in dialogischen Prozessen
▪ lässt die Leistung und ihre Beurteilung weitgehend im Verborgenen	▪ machen die Leistungen und ihre Bewertung zum Teil öffentlich

Vier Verfahren, die im Sinne einer neuen Lernkultur nützlich sind, möchte ich im Folgenden vorstellen.

a) Das Portfolio

Das Portfolio ist meiner Ansicht nach das Hauptinstrument einer reformierten Leistungsbewertung und ihr Dreh- und Angelpunkt. Deshalb gehe ich auf einige seiner Vorzüge etwas genauer ein (HÄCKER 2006).

Das Portfolio hilft, die Ziele zu klären und Kriterien zu formulieren: Wer mit Portfolios arbeitet, muss Vorstellungen dazu entwickeln, was in die Mappen hineinkommen soll und welche Qualitätsgesichtspunkte dabei gelten sollen. Auch wenn vorab nicht alle möglichen Einlagen und Bewertungskriterien vorausgesehen werden können, so fordert die Portfolioarbeit doch eine gewisse Klärung und Definition derselben (BRUNNER 2006). Die Schülerinnen und Schüler sind beteiligt und werden dazu informiert. Sie erhalten in der Regel Vorgaben und Hinweise zur Arbeit mit dem Portfolio und es werden gemeinsam Qualitätsgesichtspunkte erarbeitet. Diese sollen so gefasst sein, dass genügend Spielraum für Eigeninitiative der Schülerinnen und Schüler bleibt. Jedenfalls regen die Vorgaben aber die Vorausschau auf das zu Leistende an. Wenn Ziele und Kriterien und Kompetenzbeschreibungen vorliegen, können alle Beteiligten, insbesondere aber die Schülerinnen und Schüler, ihre Bemühungen besser auf das Geforderte beziehen. Sie haben gute Bedingungen, selbst qualitätsvolle Produkte anzusteuern.

Portfolioarbeit öffnet den Kreis der Leistungsnachweise: Während im traditionellen Unterricht Klassenarbeiten und mündliches Abfragen als Standardleistungsnachweise fungieren, stellt das Portfolio eher ein Gefäß dar, das für viele unterschiedliche Arten von Leistungen offen ist. So können auch die folgenden Produkte Aufnahme finden und als Leistungen abgerechnet werden:

- Produkte, die über einen längeren Zeitraum entstanden sind;
- Arbeiten, die nicht als Antwort auf eine vorgegebene Aufgabe, sondern initiativ erbracht wurden;
- Arbeiten, die mehrfach überarbeitet wurden und nun in der besten Form sind, die der Schülerin/dem Schüler möglich ist oder die sie/er hier zu leisten bereit war;
- differenzierte oder individuelle Leistungen, die nicht immer mit denen anderer Schülerinnen und Schüler direkt vergleichbar sind;
- Arbeiten, die zum Teil außerhalb der Schule entstanden sind;
- unübliche Arten von Leistungen, insbesondere solche der Reflexion über die Arbeit und das Lernhandeln, z.B. in Lernjournalen, Arbeitsberichten, Begleitbriefen, Selbsteinschätzungen, wechselseitigen Rückmeldungen, Deckblättern u.a.m.

Fähigkeiten zur Reflexion und Bewertung werden gefördert: Die Fähigkeiten zur Reflexion, Bewertung, Kontrolle und Selbststeuerung des Arbeitens und Lernens können bei der Portfolioarbeit systematisch ausgebildet werden (PÖLZLEITNER 2006, VOLKWEIN 2006). Die zuvor genannten Leistungsnachweise tragen dazu wesentlich bei. Die Schülerinnen und Schüler erwerben Qualitätskriterien, z.B. in den Besprechungen mit Lernpartnern, durch Gespräche über die Qualität der Arbeit mit den Lehrpersonen und durch eigenständiges Reflektieren, Überprüfen und Beschreiben ihrer Arbeit. Sie erfahren außerdem, wie man diese Kriterien anwendet. Sie nehmen bei verschiedenen Gelegenheiten Stellung zu ihrer Arbeit und auch zu denjenigen anderer Schülerinnen und Schüler. Die Reflexion ist ein Kernpunkt der Portfolioarbeit. Sie erfordert auf Seiten der Lehrpersonen eine Haltung, die Schülerinnen und Schülern als Lernpartner und als Diagnostiker ihres eigenen Lernens ernst nimmt.

Die Portfolioarbeit ermöglicht vertiefte Einblicke in die Arbeitsprozesse der Schülerinnen und Schüler: Bei der Portfolioarbeit werden die Produkte meis-

tens in einem mehrstufigen Prozess erstellt, sie werden vor der endgültigen Abgabe diskutiert und überarbeitet. Die Lehrenden werden phasenweise zu Lernbegleitern und Lernberatern. Sie haben zumindest bei einigen Schülerinnen und Schülern, die sie direkt beraten, Gelegenheit, Einblick in deren Denk- und Arbeitsweisen zu nehmen. Aus den Lernjournalen erfahren sie von den Arbeitsprozessen aller.

Portfolioarbeit führt zu vielen inhaltlichen Aussagen und Rückmeldungen: Dort, wo offene, produktive Dialoge über die Arbeit und ihre Ergebnisse geführt werden, dort, wo die Reflexionen und Bewertungen schriftlich fixiert werden, entstehen viele aussagekräftige Rückmeldungen. Sie liefern Hinweise für das weitere Lernen und die Gestaltung des Unterrichts. Zu nennen sind insbesondere, das Feedback der Lernpartner, die Lernjournale und die Kommentare der Lehrenden.

Das Portfolio ist ein aussagekräftiges Leistungsdokument: Im Portfolio sind Leistungen der Schülerinnen und Schüler direkt dokumentiert. Sie können Auskunft darüber geben, was eine Schülerin/ein Schüler erreicht und wie sie/er gearbeitet hat. Diese Funktion wird noch unterstützt, wenn Selbsteinschätzungen, Lehrerkommentare und Kompetenzraster beigegeben sind. Aussagekräftigere Leistungsdokumente sind kaum denkbar. In diesem Sinne sind Portfolios Zeugnisse, in denen die Leistungen selbst dargestellt werden und nicht nur zahlenförmige Fremdurteile über Leistungen, wie das beim Ziffernzeugnis der Fall ist (VIERLINGER 1999). Außerdem ist es beispielsweise für alle Schülerinnen und Schüler ermutigend, wenn sie nach einigen Jahren wieder ihr altes Portfolio anschauen und sehen, wie viel weiter sie gekommen sind. Für die Diagnostik ergibt sich der Vorteil, dass über längere Zeiträume hinweg Entwicklungen oder auch die Stagnation einer Schülerin oder eines Schülers abgelesen werden können.

Portfolios schaffen Voraussetzungen für öffentliche Leistungswahrnehmung und demokratische Rechenschaftslegung: In Portfolios (zumindest bei Bewertungs-, Vorzeige- und Bewerbungsportfolios) sind Dokumente der Schülerleistungen so aufbereitet, dass auch unterrichtsferne Personen sich ein Bild von der Arbeit und Erfolgen der Schülerinnen und Schüler machen können. Damit sind Voraussetzungen geschaffen, dass diese Leistungen öffentlich wahrgenommen und anerkannt werden können. Eine demokratisch kontrollierbare Rechenschaftslegung wird ermöglicht (WINTER 2005).

Portfolios ermöglichen andere Prüfungen und Aufnahmeverfahren: Anhand von Portfolios lassen sich Prüfungen durchführen, bei denen Schülerinnen und Schüler vor einem Gremium ihre Arbeiten und ihren Bildungsgang darlegen, über ihre Aktivitäten Rechenschaft ablegen und sich zudem stichprobenartig prüfen lassen. Außerdem eignen sich Portfolios auch als Grundlage für eine Bewerberauswahl (KOCH 2006).

b) Das Finden von Qualitäten

An unserem Institut in Zürich erproben wir zurzeit Verfahren, mit denen man die Fehlerlastigkeit der traditionellen Leistungsbeurteilung überwinden kann (RUF & WINTER 2006). Das Arrangement ist denkbar einfach – und es funktioniert. Eine kleine Lehrergruppe trifft sich zur Lektüre einer Schülerarbeit. Der Auftrag lautet, in der Arbeit Qualitäten zu entdecken und zu beschreiben. Dabei begegnet man dem Phänomen, dass man oft bei den Fehlern und Unvollkommenheiten hängen bleibt und sich erst wieder davon lösen muss. Meistens finden aber alle Beteiligten einige Qualitäten – die sich freilich selten decken. Bei deren Besprechung gelangt man schließlich zu einem besseren Verständnis der Leistung der Schülerin/des Schülers und kann sie inhaltlich-mehrperspektivisch und auch mit diagnostischem Blick gut einschätzen. Schon für sich genommen ist das eine sehr produktive Übung. In der Dialogischen Didaktik von PETER GALLIN und URS RUF, aus der sie entstammt, bekommt sie noch eine weiter gehende Perspektive. Dort werden nämlich qualitätsvolle Textstellen oder mathematische Gedanken aus den Arbeiten herauskopiert und den Schülerinnen und Schülern vorgelegt, damit sie diese selbst anschauen, darüber nachdenken und sie gemeinsam auswerten können. Die Gedanken, Lösungsansätze und Konzepte der Schülerinnen und Schüler werden auf diese Weise ermittelt und in den weiteren Unterrichtsprozess eingebracht (RUF & GALLIN 2005).

c) Die Ausbildung der Reflexion

Bei vielen neuen Lernformen spielt die Reflexion der eigenen Arbeit und der Lernergebnisse eine zentral wichtige Rolle. Die entsprechenden Fähigkeiten müssen aber erst ausgebildet werden. Dort wo dies nicht systematisch in der Schule erfolgt, gibt es bei Schülerinnen und Schülern in der Regel sehr große Heterogenität bezüglich dieser Fähigkeiten. Gerade für die schwächeren Schülerinnen und Schüler könnten Fortschritte in der Reflexivität sehr hilfreich sein. Die Ausbildung der Reflexivität gehört also heute zu den dringenden

Aufgaben der Schule, ist als solche aber noch zu wenig erkannt. Die neue Lernkultur bietet vielfältige gute Möglichkeiten einen reflexiven Lernstil auszubilden und sie braucht diesen aber auch vor allem selbst, weil sie sonst nicht funktioniert. Insbesondere wenn es darum geht, die Schülerinnen und Schüler an der Qualitätskontrolle ihrer Arbeit aktiv zu beteiligen, muss die Reflexion erlernt werden. Sie ist in mancher Hinsicht Bedingung der skizzierten Reform der Leistungsbewertung.

Bei der Ausbildung der Reflexivität muss man langfristig denken und mit kleinen Formen anfangen. Der Stundenrückblick und Wochenrückblick sind geeignete Instrumente zu beginnen (WINTER 2004, Kap. 4.4. und S. 270 ff.). Die Arbeit mit Lesetagebüchern und Lerntagebüchern ist schon erheblich anspruchsvoller und erfordert entsprechende didaktische Arrangements.

d) Den Unterricht individualisieren mit Hilfe von Lernkontrakten

Mit Hilfe von Lernkontrakten lässt sich der Unterricht für einzelne Schülerinnen und Schüler oder auch insgesamt besser individualisieren (WINTER 2004, S. 215). Lehrperson und Schüler vereinbaren für eine bestimmte Zeit ein Lernvorhaben, das von letzterem recht eigenständig vorangetrieben wird. Ziele, Inhalte, Bewertungskriterien und Ressourcen sowie Unterstützungsbedingungen werden ausgelotet und vorab beschrieben. Oft dienen Lernkontrakte dazu, dass Schülerinnen und Schüler auch außerhalb der Schule ein Lernprojekt gezielt realisieren können. In dieser besonderen Zusammenarbeit lernen die Schülerinnen und Schüler komplexe Lernvorgänge zu planen, zu kontrollieren, zu bewerten und auch darüber Rechenschaft abzulegen.

3. Schlussbemerkungen

Ich hoffe, dass ich Ihnen die Dringlichkeit und den Sinn einer Veränderung der Leistungsbewertung etwas näher bringen konnte. Es war mir auch deshalb ein Anliegen, weil ich davon überzeugt bin, dass die Bemühungen zur Einführung neuer Lehr- und Lernformen immer wieder an Grenzen stoßen müssen, wenn es nicht gelingt, die Leistungsbeurteilung entsprechend zu verändern und frischen Wind in diesen von traditionellen Handlungsweisen und Ritualen geprägten Bereich schulischer Praxis zu bringen. Wir müssen dies aber nicht nur deshalb wagen, weil sonst die neuen Lernformen in der Gefahr sind wieder zurückgedrängt zu werden, sondern auch deshalb, weil die Schülerinnen und Schüler entsprechende Fähigkeiten für die Bewältigung der offenen Zu-

kunftsanforderungen brauchen. Ich bin mir freilich bewusst, dass Veränderungen in diesem Bereich Zeit brauchen und von allen Beteiligten ja erst gelernt werden müssen. Aber vielleicht ist jetzt eine Zeit, wo allgemein bewusst wird, dass hier noch mehr reformiert werden muss. Und vielleicht wird man ja in fünf bis zehn Jahren am Ende des Schuljahres nicht mehr im Kollegenkreis in langwierigen Notenkonferenzen zusammensitzen, sondern eine fröhliche Schuljahresabschlusswoche haben, in der stolz Ergebnisse dieses Schuljahres und die Portfolios präsentiert werden, wo Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer sowie auch Eltern zusammenkommen und beraten, wie es weitergehen muss, wie die Stärken der Schülerinnen und Schüler gefördert und ihre Schwächen überwunden werden können. Darin jedenfalls sehe ich eine Vision, für die es sich lohnt einzutreten.

Literatur

- ARBEITSSTAB FORUM BILDUNG der BLK (2001): Neue Lern- und Lehrkultur. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Materialien des Forum Bildung Bd. 10. Bonn.
- ARTELT, C.; DEMMRICH, A. & BAUMERT, J. (2001): Selbstreguliertes Lernen. In: PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich, S. 271-298.
- BAUMERT, J.; TRAUTWEIN, U. & ARTELT, C. (2003): Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In: DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hrsg.): PISA 2000. Ein differenzierender Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske und Budrich, S. 261-331.
- BECKER, G.; HORSTKEMPER, M.; RISSE, E.; STÄUDEL, L.; WERNING, R. & WINTER, FELIX (Hrsg.) (2006): Diagnostizieren und fördern. Stärken entdecken – Können entwickeln. Friedrich Jahresheft 24 (2006), Seelze: Friedrich Verlag.
- BRUNNER, I. (2006): So planen Sie Portfolioarbeit. Zehn Fragen, die weiterhelfen. In: BRUNNER, I.; HACKER, T. & WINTER, F. (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze: Kallmeyer, S. 89-95.
- DECI, E. L. & RYAN, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 2, S. 223-238.

- DUBOIS-REYMOND, M. (1998): Aura und Modernisierung der Schule. In: KEUFFER, J.; KRÜGER, H.-H.; REINHARDT, S.; WARE, E. & WENZEL, H. (Hrsg.): *Schulkultur als Gestaltungsaufgabe*. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 326-337.
- FLITNER, A. (1985): Gerechtigkeit als Problem der Schule und als Thema der Bildungsreform. *Zeitschrift für Pädagogik* 31 (1985) 1, S. 1-21.
- FLITNER, A. (1999): *Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts*. München: Piper.
- FURCK, C.-L. (1975): *Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- HÄCKER, T. (2006): Vielfalt der Portfoliobegriffe. Annäherungen an ein schwer fassbares Konzept. In: BRUNNER, I.; HÄCKER, T. & WINTER, F. (Hrsg.): *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Seelze: Kallmeyer, S. 33-39.
- HENTIG, HARTMUT VON (1993): *Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft*. München: Hanser.
- HUBER, L. (2000): Selbständiges Lernen als Weg und Ziel. In: LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG NRW (Hrsg.): *Förderung selbständigen Lernens in der gymnasialen Oberstufe*. Soest: LSW, S. 9-37.
- INGENKAMP, K. (1971): Sind Zensuren aus verschiedenen Klassen vergleichbar? In: INGENKAMP, K. (Hrsg.): *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung*. Weinheim: Beltz, S. 156-163.
- INGENKAMP, K. (1993): Der Prognosewert von Zensuren, Lehrergutachten, Aufnahmeprüfungen und Tests während der Grundschulzeit für den Sekundarschulerfolg. In: OLECHOWSKI, R. & PERSY, E. (Hrsg.): *Frühe schulische Auslese*. Frankfurt/Main: Lang, S. 68-85.
- KELLER, S. & RUF, U. (2005): Was leisten Kompetenzmodelle? Pädagogische Konzepte für Dialogischen Unterricht am Gymnasium. In: *Die Deutsche Schule* 97 (2005) 4, S. 445-469.
- KOCH, T. (2006): Prüfen mit Portfolio. Erste Erfahrungen auf dem Weg zu einer erneuerten Prüfungskultur. In: BRUNNER, I.; HÄCKER, T. & WINTER, F. (Hrsg.): *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Seelze: Kallmeyer, S. 208-211.
- KLAFKI, W. (1974): Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips in der Erziehung. In: *Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips. Ein Symposium*. München, S. 73-110.
- KRAPF, B. (1994): *Aufbruch zu einer neuen Lernkultur*. Bern: Haupt.
- KROHNE, J. A.; MEIER, U. & TILLMANN, K.-J. (2003): Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration – Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA-Daten. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (2004) 3, S. 373-391.

- LÜTGERT, W. (1999): Leistungs-Rückmeldung. In: BEUTEL, S.-I. & VOLLSTÄDT, W. (Hrsg.): *Leistung ermitteln und bewerten*. Hamburg: Bergmann und Hellbig, S. 53-64.
- PÖLZLEITNER, E. (2006): Reflektieren kann man lernen. Formblätter als Hilfe zur Selbsteinschätzung. In: BRUNNER, I.; HÄCKER, T. & WINTER, F. (Hrsg.): *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Seelze: Kallmeyer 2006, S. 96-111.
- REUSSER, K. (1994): Die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer neu denken. Kognitionspädagogische Anmerkungen zur „neuen Lernkultur“. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 12 (1994) 1, S. 19-37.
- REUSSER, K. (2001): Unterricht zwischen Wissensvermittlung und Lernen lernen. Alte Sackgassen und neue Wege in der Bearbeitung eines pädagogischen Jahrhundertproblems. In: FINKBEINER, C. & SCHNAITMANN, G. W. (Hrsg.): *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik*. Donauwörth: Auer, S. 106-140.
- RUF, U. & GALLIN, P. (2005): *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik*. Bd. 1 und Bd. 2. Seelze: Kallmeyer.
- RUF, U. & WINTER, F. (2006): Qualitäten finden. Diagnose als Aufgabe des Unterrichts. *Friedrich Jahresheft* 24 „Diagnostizieren und Fördern“. Seelze: Friedrich-Verlag, S. 56-59.
- SACHER, W. (2006): *Didaktik der Lernökologie. Lernen und Lehren in unterrichtlichen und medienbasierten Lernarrangements*. Bad Heilbrunn.
- SCHRATZ, M. (1991): *Bildung für ein unbekanntes Morgen. Auf der Suche nach einer neuen Lernkultur*. München: Profil.
- SCHRATZ, M. (1994): Das retardierende Moment. Wie die Leistungsbeurteilung den pädagogischen Fortschritt hemmt. *Informationen zur Deutschdidaktik* 18 (1994) 2, S. 17-34.
- STARK, R.; GRAF, M.; RENKL, A.; GRUBER, H. & MANDL, H. (1995): Förderung von Handlungskompetenz durch geleitetes Problemlösen und multiple Lernkontexte. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 27 (1995) 4, S. 289-312.
- STEBLER, R.; REUSSER, K. & PAULI, C. (1994): Interaktive Lehr-Lern-Umgebungen: Didaktische Arrangements im Dienste des gründlichen Verstehens. In: REUSSER, K. & REUSSER-WEYENETH, M. (Hrsg.): *Verstehen*. Bern: Huber, S. 227-259.
- VIERLINGER, R. (1999): *Leistung spricht für sich selbst*. Heinsberg: Dieck Verlag.
- VOLKWEIN, K. (2006): Ich seh' den Text jetzt mit anderen Augen. Das Portfolio als Medium reflexiven Lernens. In: BRUNNER, I.; HÄCKER, T. & WINTER, F. (Hrsg.): *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Seelze: Kallmeyer, S. 151-155.
- WAGENSCHN, M. (1965): Der Ruf des Raben. In: WAGENSCHN, M.: *Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken*. Stuttgart: Klett.

- WEINERT, F. E. (1997): Lernkultur im Wandel. In: BECK, E.; GULDIMANN, T. & ZUTAVERN, M. (Hrsg.): Lernkultur im Wandel. St. Gallen: UVK Medien, S. 11-29.
- WINTER, F. (1991): Schüler lernen Selbstbewertung. Ein Weg zur Veränderung der Leistungsbeurteilung und des Lernens. Frankfurt/M: Lang.
- WINTER, F. (2000): Die Gretchenfrage: Wie halten wir es mit der Leistungsbewertung? In: BÖTTCHER, W. & Philipp, E. (Hrsg.): Mit Schülern Unterricht und Schule entwickeln. Vermittlungsmethoden und Unterrichtsthemen für die Sekundarstufe I. Weinheim: Beltz, S. 102-122.
- WINTER, F. (2002a): Zusammenarbeit an der Leistung – eine neue Lernkultur verändert die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer bei der Leistungsbewertung. In: BEETZ-RAHM, S.; DENNER, L. & RIECKE-BAULECKE, Th. (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung Bd. 3 Weinheim: Juventa, S. 129-144.
- WINTER, F. (2002b): Chancen für pädagogische Reformen. Oder: Wie es sein könnte mit der Leistungsbewertung. In: WINTER, F.; GROEBEN, A. von der & LENZEN, K.-D. (Hrsg.): Leistung sehen, fördern, werten – neue Wege für die Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- WINTER, F. (2004): Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Baltmannsweiler: Schneider.
- WINTER, F. (2005): Standards auch von unten? Warum die Schule die Leistungsbewertung nicht delegieren darf. In: Friedrich Jahresheft 23 (2005), S. 76-77.
- WINTER, F. (2006a): Diagnosen im Dienst des Lernens. In: Friedrich Jahresheft 24 (2006), S. 22-25.
- WINTER, F. (2006b): Wir sprechen über Qualitäten. Das Portfolio als Chance für eine Reform der Leistungsbewertung. In: BRUNNER, I.; HACKER, T. & WINTER, F. (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Seelz: Kallmeyer, S. 165-170.
- WINTER, F. (2006c): Portfolio: Die Leistungsbewertung für die pädagogischen Aufgaben zurückgewinnen! In: Pädagogik 58 (2006) 1, S. 34-37.
- WINTER, F. (2006d): Die Leistungsbeurteilung zu einer Gestaltungsaufgabe der Schule machen. Sieben kritische Fragen zu einem schwierigen Thema. In: Informationen zur Deutschdidaktik 30 (2006) 4, S. 19-31.
- ZUTAVERN, M. (1995): Des einen Freud – des anderen Leid?! Über die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern bei der Förderung von Eigenständigkeit. In: BECK, E.; GULDIMANN, T. & ZUTAVERN, M. (Hrsg.): Eigenständig Lernen. St. Gallen: UVK, S. 215-255.

TEIL 1.2

EINWÄNDE UND GEFAHREN