



Selbst organisiertes Lernen SOL

Leistungsbeurteilung in Projekten des
selbst organisierten Lernens

Eine Handreichung für Lehrpersonen
an den Gymnasien des Kantons Zürich

Ausgearbeitet von Felix Winter

Leistungsbeurteilung

Impressum

Projektgruppe SOL

Die Projektgruppe besteht aus der Projektleitung (Martina Wider, Mittelschul- und Berufsbildungsamt), einer Vertretung der Abteilung Bildungsplanung (Hans-Martin Binder), zwei Fachexperten (Dr. Felix Winter, Institut für Gymnasial- und Berufspädagogik und Dr. Bruno Leutwyler, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz), dem Mitglied der Projektleitung und Koordinator des Projekts HSGYM – Hochschulreife und Studierfähigkeit (Markus Späth-Walter), einer Vertretung der Schulleiterkonferenz Mittelschulen (Nicolas Lienert) sowie drei SOL-erfahrenen Lehrpersonen (Marcel Meyer, Deutschlehrer an der Kantonsschule Zürcher Oberland; Sara Alloatti Boller, Italienisch- und Französischlehrerin an der Kantonsschule Hohe Promenade Zürich sowie Alexandra Siegrist-Tsakanakis, Mathematik- und Physiklehrerin an der Kantonsschule Wiedikon Zürich)

Gestaltung

Hopping Mad GmbH, Bureau für Print.Media.Design, Zürich

Druck

Feldner Druck AG, Feldmeilen

© 2009 Mittelschul- und Berufsbildungsamt Zürich

Danksagung

Für Hinweise zur Konzeption und Überarbeitung dieser Handreichung möchte ich mich herzlich bei folgenden Personen bedanken.

Sara Alloatti Boller
Nadja Badr Goetz
Peter Gallin
Christine Gerloff-Gasser
Claudia Keller
Nicolas Lienert
Marcel Meyer
Anita Pfau
Carol Ritter
Martina Wider

Leistungsbeurteilung in Projekten des selbst organisierten Lernens

**Eine Handreichung für Lehrpersonen an den
Gymnasien des Kantons Zürich**

Ausgearbeitet von Felix Winter



Inhaltsverzeichnis

– 0. Wie diese Handreichung genutzt werden kann	6
– 1. Eine inhaltlich erläuterte Gliederung zur besseren Navigation.	7
– 2. Was ist besonders am SOL und seiner Leistungsbeurteilung?.	10
– 3. Planungsgesichtspunkte: Leistungsbeurteilung wozu, was, wie und für wen?	18
– 4. Verfahren der Ermittlung und Bewertung von Leistungen beim SOL	27
– 4.1 Wie lassen sich die Lernvoraussetzungen in Erfahrung bringen?	27
– 4.2 Wie gelangt man zu Lernvereinbarungen?	30
– 4.3 Bewertung im Prozess und Prozessbewertung.	32
– 4.4 Beurteilungsgesichtspunkte und Beurteilungsraster	37
– 4.5 Das Vorgehen bei der Rückmeldung.	41
– 4.6 Portfolios und Portfoliobewertung.	45
– 4.7 Präsentation und Präsentationsbewertung	48
– 4.8. Beurteilt die Lehrperson ihre eigene Betreuung?.	52
– 4.9 Die Gesamtbewertung und Benotung	54
– 4.10 Lernplanung	57
– 5. Literaturverzeichnis	58

0. Wie diese Handreichung genutzt werden kann

Dieses Heft schildert Besonderheiten der Leistungsbeurteilung in Unterrichtssequenzen mit selbst organisiertem Lernen (SOL), indem ihre Knackpunkte erläutert, aber gleichzeitig Lösungsmöglichkeiten aufgezeigt und Materialien beigegeben werden. Dadurch ist das Papier recht lang ausgefallen. Damit Sie sich darin orientieren und es dort nutzen können, wo Sie es aktuell brauchen, wird im Folgenden zunächst die Gliederung ausführlich erläutert (s. u. 1.).

Wichtig ist noch zu wissen: In der vorliegenden Handreichung wird von Leistungsbeurteilung¹ in einem sehr weiten Sinn gesprochen. Es geht dabei um Pädagogische Diagnostik, die auch die Funktion erfüllen soll, Rückmeldungen zur effektiven Steuerung von Lernprozessen zu liefern. Diagnostische Prozesse und Beurteilungen finden schon zu Beginn des SOL und insbesondere auch während seines Verlaufs statt und können dort auch sehr nützlich sein. *Erstens*, damit die Schülerinnen und Schüler ihre Arbeit zielbezogen kontrollieren und lenken und *zweitens*, damit sie lernen, dies bewusst zu tun – ganz im Sinne des SOL. Diese Handreichung ist also nur zu einem Teil mit der Frage befasst, wie Sie zu einer sachgerechten Einstufung und Benotung der Leistungen beim selbst organisierten Lernen gelangen. Wer hauptsächlich zur letztgenannten Anforderung Hinweise sucht, kann direkt zu Kapitel 4.9 gehen. Bestimmte Aspekte dieser Frage sind auch in den Kapiteln 4.8, 4.4 und 4.7 angesprochen. All denjenigen, die nach spezifisch passenden Verfahren zur Planung und Gestaltung der Leistungsbeurteilung für den gesamten Prozess des selbst organisierten Lernens suchen, werden in den folgenden Ausführungen viele Anregungen finden, wie sie ihre SOL-Unterrichtssequenz durch den Einsatz entsprechender Verfahren unterstützen können.

1

Im vorliegenden Text wird der Begriff «Leistungsbeurteilung» als übergreifend und alle Prozesse der Beurteilung einschliessend gebraucht. Der Bedeutungsraum von «Leistungsbewertung» wird dagegen enger gezogen und bezeichnet die kriterienbezogene Wertung von Prozessen und Produkten. Siehe auch die Ausführungen in Kap. 2.

1. Eine inhaltlich erläuterte Gliederung zur besseren Navigation

Zu 2.: Was ist besonders am SOL und seiner Leistungsbeurteilung?

Hier geht es darum zu klären, welche Arten von Selbständigkeit in einer SOL-Unterrichtsssequenz gefordert sind und auf welchen Gebieten dabei die Leistungen zu suchen sind. Insbesondere wird erläutert, warum es Sinn macht, Leistungen schon im Prozess aufzusuchen und dazu Rückmeldungen zu geben. Doch das müssen nicht in erster Linie die Lehrpersonen tun, sondern vor allem die Schülerinnen und Schüler selbst. Der Kreislauf der Pädagogischen Diagnostik gibt einen Überblick zu den Schritten, um die es geht.

Unterpunkte des Kapitels: *Grade von Selbständigkeit – Leistung beim selbst organisierten Lernen – Pädagogische Diagnostik im Prozess – Zeitpunkte der Leistungsbeurteilung – erweiterte Funktion der Leistungsbeurteilung – Beteiligung der Schülerinnen und Schüler – Gegenstände der Leistungsbeurteilung – Zusammenfassung.*

Abbildungen:² *Grade und Bezüge des selbständigen Lernens – Vollständige Lernakte – Kreislauf der Pädagogischen Diagnostik – Übersicht zu den Zeitpunkten.*

Zu 3.: Planungsgesichtspunkte: Leistungsbeurteilung wozu, was, wie und für wen

Hier geht es darum zu planen, wie die Leistungsbeurteilung in einer SOL-Unterrichtssequenz angelegt werden soll. Dazu sind grundlegende Gesichtspunkte dargestellt (die auch in anderen Unterrichtsformen genutzt werden können) und ein Planungsraster ist beigegeben. Es wird unterschieden zwischen bewertungsfreien oder notenfremen Lernsituationen und Prüfsituationen.

Unterpunkte des Kapitels: *Leistungsbeurteilung wozu? – Was soll beurteilt werden? – Wie sollen die Leistungen ermittelt und beurteilt werden? – Wie sollen die gewonnenen Informationen rückgemeldet und genutzt werden? Zusammenfassung der Planungsgesichtspunkte in einem Schema.*

Abbildungen: *Ein Schema zur Planung der Beurteilung – Gegenstände und Ermittlungsverfahren bei der Leistungsbeurteilung – Drei Situationen – Übersicht zu geeigneten Verfahren.*

Material 1: Planungsbogen für die Leistungsbeurteilung

2

In diesem Papier wird durchgehend von «Abbildungen» gesprochen, auch wenn es sich dabei manchmal um Tabellen oder um eingefügte Kästen handelt. Eine mehrfache Zählung wäre nur verwirrend.

Zu 4.: Verfahren der Ermittlung und Bewertung von Leistungen beim SOL

In diesem Kapitel werden Vorgehensweisen und Verfahren dargestellt, mit denen Sie die Leistungsbeurteilung in Ihrem SOL-Unterricht planen können. Sie spielen aber nicht bei jedem Unterricht mit SOL eine Rolle. Daher müssen Sie dort nachschauen, wo Sie etwas für Ihr Projekt Nutzbares vermuten.

Zu 4.1: Wie lassen sich die Lernvoraussetzungen in Erfahrung bringen?

Bei vielen SOL-Unterrichtssequenzen macht es Sinn, vorgängig herauszufinden, welche Vorkenntnisse und Fähigkeiten die Schülerinnen und Schüler (ausser dem thematischen Interesse) schon mitbringen, damit abgeschätzt werden kann, ob Ihr jeweiliges Projekt geeignet ist, was gelernt werden soll und wo Unterstützung nötig sein wird. Dazu wird ein Bogen zur Verfügung gestellt.

Material 2: Inventar zu Fähigkeiten und Erfahrungen mit Lernmethoden und Arbeitstechniken beim SOL

Zu 4.2: Wie gelangt man zu Lernvereinbarungen?

In manchen Fällen kann es sinnvoll sein, eine förmliche Lernvereinbarung zu treffen und darin auch Bewertungsgesichtspunkte festzuhalten. Bestandteile einer Lernvereinbarung werden beschrieben und ein Mustervertrag ist abgebildet.

Material 3: Beispiel eines Bogens für eine Lernvereinbarung

Zu 4.3: Bewertung im Prozess und Prozessbewertung

Einblick in die Arbeitsprozesse haben beim SOL vor allem die Schülerinnen und Schüler. Und es ist ein wichtiges Ziel des SOL, dass diese lernen ihre Arbeitsprozesse zu steuern – fachlich aber auch lernmethodisch. Deshalb wird hier dafür plädiert, die Reflexion der Arbeitsprozesse mit den Schülerinnen und Schülern zu kultivieren. Es werden Vorschläge gemacht, wie dieses Lernen angeleitet und die Reflexion der Lernenden kultiviert werden kann. Zudem werden Probleme und Möglichkeiten der Bewertung der Arbeitsprozesse dargelegt.

Material 4: Reflexionsfragen für Schülerinnen und Schüler

Material 5: Bogen zur Vorbereitung einer Lernberatung

Zu 4.4: Beurteilungsgesichtspunkte und Beurteilungsraster

In diesem Kapitel werden Beurteilungsraster als ein Mittel diskutiert, um Leistungen differenziert einzuschätzen. Zudem können die Raster dazu dienen, Schülerinnen und Schüler vorab über wichtige Beurteilungsgesichtspunkte zu informieren. Es wird empfohlen, die Raster konkret auf den jeweiligen SOL-Unterricht zuzuschneiden. Es werden Vorschläge zur Gestaltung derartiger Raster gemacht und häufig benutzte Beurteilungsbereiche aufgelistet.

Material 6: Häufig benutzte Beurteilungsbereiche beim SOL

Zu 4.5: Das Vorgehen bei der Rückmeldung

Die Rückmeldung wird als ein flexibles und vielfältig einsetzbares Mittel bei der Steuerung und Bewertung des SOL dargestellt. Verschiedene Arten von Rückmeldungen werden gekennzeichnet und der Vorgang des Rückmeldens in seinen Phasen wird beschrieben. Es wird dafür plädiert, gelegentlich mit konkreten Aufträgen für eine Rückmeldung zu arbeiten.

Material 7: Bitte um eine Rückmeldung

Zu 4.6: Portfolio und Portfoliobewertung

Das Portfolio kann beim SOL als Gefäß fungieren, innerhalb dessen die Arbeit entsteht und dokumentiert wird. Das Portfolio kann auch die Form sein, in der die Arbeiten der Schülerinnen und Schüler präsentiert werden und schlussendlich kann es der Gegenstand der Leistungsbewertung sein. Eine Besonderheit der Arbeit mit Portfolios ist es, dass Belege explizit reflektiert werden.

Material 8: Deck- und Reflexionsblatt für einen Beleg im Portfolio

Zu 4.7: Präsentation und Präsentationsbewertung

Die Präsentation der Arbeiten bildet beim SOL jeweils einen wichtigen Zielpunkt der Unterrichtssequenz. Die Präsentation motiviert die Arbeiten und sie dient dazu, die unterschiedlichen Lerninhalte und Lernerfahrungen in der Klasse auszutauschen. Daher ist es wichtig, die Präsentationen gut vorzubereiten, zu organisieren und Rückmeldungen zu geben. Geläufige Bewertungskriterien werden genannt und beispielhafte Materialien zur Verfügung gestellt.

Material 9: Bewertung und Rückmeldung zu einem Vortrag

Material 10: Rückmeldebogen für eine (materialgebundene) Präsentation

Zu 4.8: Beurteilt die Lehrperson ihre eigene Betreuung?

In den Leistungen, die Schülerinnen und Schüler im Rahmen von selbst organisiertem Unterricht erbringen, schlägt sich notwendig auch die Beratungsleistung der Lehrperson nieder. Zu welchem Anteil lässt sich nicht genau abschätzen. Deshalb die Beratung zurückzuhalten, wäre verfehlt. Es wird dafür plädiert, das Beratungsangebot zu beschreiben und den Schülerinnen und Schülern vorab mitzuteilen.

Material 11: Beispiel für die Beschreibung von Unterstützungsleistungen

Zu 4.9: Gesamtbewertung und Benotung

In diesem Kapitel wird der Frage nachgegangen, wie Teilbewertungen in eine Gesamtbewertung und Benotung überführt werden können. Es wird dargelegt, warum es nicht darum gehen kann, die Teilbewertungen linear zu kombinieren. Vielmehr sollte nach einer differenzierten Beurteilung von Teilaspekten der Leistung eine Bewertung vorgenommen werden, die nach den Qualitäten der Arbeit fragt und die Gesamtleistung noch einmal einschätzt. Die Schülerselbstbewertung kann eine wichtige Ergänzung und Unterstützung der Fremdbewertung sein.

Material 12: Fragen zur Schülerselbstbewertung

Zu 4.10: Lernplanung

In diesem Kapitel wird vorgeschlagen, am Ende der Unterrichtssequenz mit SOL nach vorne zu schauen, die Lernerfahrungen zu reflektieren und neue Lernziele zu formulieren. Klassengespräche eignen sich vor allem dann dazu, wenn sie durch individuelle Selbstbewertungen vorbereitet worden sind (*siehe Material 12*).

2. Was ist besonders am SOL und seiner Leistungsbeurteilung?

Grade der Selbständigkeit

Selbständiges Lernen ist keine Erfindung der zeitgenössischen Pädagogik. Es hat dieses schon immer gegeben – seit gelernt wird. Und es kann in unterschiedlichen Formen auftreten. In der jüngeren Zeit gewinnt das selbständige Lernen aber besondere Bedeutung, wenn es darum geht, den Schülerinnen und Schülern Fähigkeiten zum eigenständigen Lernen zu vermitteln. Das Konzept des selbst organisierten Lernens, wie es im gleichnamigen Projekt des Kantons Zürich konzipiert ist (Kyburz-Graber u. a. 2009), ist eine besondere Form, bei der die Schülerinnen und Schüler weitgehende Gestaltungsfreiheit im Umgang mit ihrem Lerngegenstand und dem Lernprozess erhalten und auch Zeit, sich dem zu widmen. Das Projekt SOL fördert also explizit grössere, umfangreiche Formen selbständigen Lernens. Damit geht oft einher, dass die Schülerinnen und Schüler an verschiedenen (wenn auch inhaltlich verbundenen) Themen arbeiten (siehe die Handreichung mit guten Beispielen selbst organisierten Lernens). Ihr Lernen verläuft dann zu einem Teil individuell, und darüber hinaus ist es manchmal auch zieldifferent, d. h. die damit verbundenen Lernziele sind nicht die selben. Gemeinsam ist aber in der Regel das überfachliche Ziel, dass die Schülerinnen und Schüler im Lernen selbständiger werden sollen. Dieses Ziel wiederum kann sehr unterschiedliche und sehr individuelle Teilziele einschliessen. Es handelt sich bei den SOL-Unterrichtssequenzen in gewisser Weise um eine Hochform des selbständigen Lernens, sie dient nicht zuletzt dazu, Kompetenzen auszubilden, welche bei den Maturaarbeiten gefordert sind. Das selbständige Lernen ist dabei deutlich Ziel und nicht nur Weg, um einen fachlichen Gegenstand effektiv sowie gründlich zu erschliessen (vgl. Huber 2000). In diesem Zusammenhang ist es daher nützlich, sich zu vergegenwärtigen, in welcher Hinsicht die Schülerinnen und Schüler Selbständigkeit zeigen sollen (wo diese erwünscht ist und wo nicht) und worauf sich diese bezieht.

Bezogen auf:	Die Arbeit am Gegenstand	Die Arbeit mit anderen ³
Selbständig in:		
Zielsetzung und Themenwahl – unabhängig von (detailliertem) Auftrag	Problemdefinition Strukturierung des Feldes	Verständigung über Normen und Pläne
Methode/Technik – unabhängig von (ständiger) Anleitung	Materialsuche, Erarbeitung von Wissen, Speicherung, Darstellung von Daten	Kommunikation
Arbeitsorganisation – unabhängig von (formaler) Kontrolle	Planung, Einrichtung, Steuerung der eigenen Arbeitstätigkeiten	Kooperation, Arbeitsteilung und -zusammenführung
Leistungsbewertung – unabhängig von Benotung durch «Autoritäten» und (sanktionierten) Prüfungen	Vergewisserung, Reflexion Bewertung eigenen Lernens und Leistens in der Sache	Vergewisserung, Reflexion Bewertung auch des Gruppenprozesses

Abb. 1: Grade und Bezüge selbständigen Lernens (in Anlehnung an Huber 2000)

Beim projektartigen selbst organisierten Lernen sind die Schülerinnen und Schüler in der Regel selbständig in Bezug auf Methode/Technik, Arbeitsorganisation und Themenwahl. Teilweise können die Schülerinnen und Schüler die Ziele bestimmen und wirken bei der Leistungsbeurteilung mit. Sie durchlaufen dabei zum Teil vollständige Lernakte in dem Sinn, dass sie von der Auswahl eines Themenbereichs bis zur Bewertung und Planung eines nachfolgenden Lernens alle Schritte durchlaufen, die in Abbildung 2 dargestellt sind. Viele SOL-Unterrichtssequenzen haben den Charakter des projektartigen Arbeitens im Fachunterricht und können sich daher von der Projektdidaktik inspirieren lassen (siehe Emer/Lenzen 2005).⁴

³ Obwohl die Gruppenarbeit beim projektartigen SOL häufig eingesetzt wird, geht dieses Papier nicht gesondert darauf ein. Eine sachgerechte Beurteilung von Gruppenleistungen ergibt sich vor allem dadurch, dass die Arbeitsprozesse einbezogen und gemeinsam reflektiert und bewertet werden (siehe Kap. 4.3; siehe Sacher 2009, S. 256f.)

⁴ Siehe auch: <http://www.projektdidaktik.de/>

Komponenten vollständiger Lernakte

Die hier aufgeführten Tätigkeiten bilden eine ungefähre Abfolge. Diejenigen, die in Schule häufig vorkommen, sind fett gedruckt, solche, die selten vorkommen dagegen kursiv gesetzt.

- *Auswahl eines Themenbereichs*
- Formulieren einer Frage
- Formulieren von Zielen und Handlungsstrategien
- Sammeln von Erfahrungen – Suche nach Informationen
- Auswerten der Erfahrungen (Reflexion, Einschätzen der Bedingungen und der Verallgemeinerbarkeit)
- **Finden einer Lösung, Formulieren eines Ergebnisses, Herstellen eines Produkts**
- **Üben einer Fertigkeit oder Fähigkeit**
- Aufbereiten für eine Präsentation
- Präsentation
- Rückmeldung einholen
- Reflexion der Lernprozesse und Lernerfolge
- *Bewertung der eigenen Arbeit*
- *Lernplanung*

Abb. 2: Vollständige Lernakte

Neben den bislang genannten projektartigen Formen selbständigen Lernens gibt es in der Schule auch noch etliche andere. Sie sollten nicht vergessen werden, wenn es darum geht, das selbständige Lernen in den Gymnasien des Kantons zu kultivieren:

- ***Kleine Formen selbständigen Lernens:*** Stillarbeit, Partner- und Nachbarschaftsarbeit sowie Gruppenarbeit in einzelnen Unterrichtabschnitten. Hierbei sind die Schülerinnen und Schüler – ähnlich wie auch bei manchen Hausaufgaben⁵ – selbständig in Bezug auf die Methode/Technik und teilweise auch die Arbeitsorganisation. Für die anderen Aspekte trifft dies in der Regel nicht zu.
- ***Das Selbstlernsemester:*** Dabei erarbeiten die Schülerinnen und Schüler das Pensum für ein halbes Jahr in Eigenregie, d. h. die Themen und Aufgaben werden nicht im Klassenverband erarbeitet. Sie werden dabei aber von den Lehrpersonen begleitend betreut.

⁵ Die Verantwortlichen des SOL-Projekts möchten darauf hinweisen, dass vorstrukturierte Hausaufgaben die Selbstorganisation der Schülerinnen und Schüler nur in geringem Masse zulassen und damit schwerlich fördern.

Hierbei sind die Schülerinnen und Schüler vor allem bezüglich der Arbeitsorganisation selbständig und zum Teil auch hinsichtlich der Methode/Technik. Selten bezüglich der Ziele.

- **Offene Aufgaben:** Das heisst Aufgaben, die keinen festen Lösungsalgorithmus haben, die divergentes Denken erfordern und zum Teil auch initiatives Handeln der Schülerinnen und Schüler. In den fachdidaktischen Diskussionen etlicher Fächer spielen solche Aufgaben in den vergangenen zwei Jahrzehnten verstärkt eine wichtige Rolle (siehe Ball u. a. 2003; Baumann/Feilke 2004; Gropengiesser u. a. 2006; Ruf u. a. 2008; Thonhauser 2008). Hierbei sind die Schülerinnen und Schüler vor allem gefordert, die Problemdefinition und Strukturierung des Feldes eigenständig vorzunehmen und Lösungswege zu finden. Sie verfügen – wenn auch streng bezogen auf die gestellte Aufgabe – teilweise über die Zielsetzung, die Themenwahl und auch über ihre Arbeitsorganisation.

Mit den kleinen Formen und dem Selbstlernsemester beschäftigt sich die vorliegende Handreichung nicht explizit. Die Veränderung der Aufgabenkultur ist primär eine fachdidaktische Herausforderung. Vor allem in den Naturwissenschaften, der Mathematik und im Fach Deutsch wird daran schon länger intensiv gearbeitet. Eine Behandlung dieser Entwicklungen hätte den Rahmen der Handreichung deutlich gesprengt. Die hier vorgelegten Überlegungen und Massnahmen zur Leistungsbeurteilung können teilweise auf diese drei Bereiche übertragen werden.

Leistung beim selbst organisierten Lernen

Von Leistung spricht man in zweierlei Weise: Einmal bezeichnet sie das Ergebnis einer Tätigkeit, andererseits aber auch den Vorgang. Die Tätigkeit soll zielgerichtet und mit Anstrengung verbunden sein, und es sollen Gütemassstäbe dazu vorliegen (siehe Klafki 1996, S. 228). Wenn es darum geht, die Leistungen der Schülerinnen und Schüler beim SOL in den Blick zu nehmen, kann man einerseits auf dessen Ergebnisse schauen, andererseits aber auch auf den Vorgang der Leistungserbringung, d. h. die Prozessleistungen. Bei den Ergebnissen geht es um die Produkte, die von Einzelnen oder auch von Gruppen erstellt wurden, aber auch um das, was dabei gelernt wurde: z. B. das erworbene Wissen und die fachlichen und überfachlichen Kompetenzen. Und schlussendlich stellt die Präsentation der Ergebnisse eine besondere Art der Leistung beim selbst organisierten Lernen dar. Aber nicht nur die Arten der Leistungen, die beim SOL interessieren, weisen Besonderheiten auf, sondern auch die Zwecke, denen die Leistungsbeurteilung dient. Ausserdem lässt sich das, was landläufig unter Leistungsbeurteilung verstanden wird, noch genauer aufschlüsseln.

Pädagogische Diagnostik im Prozess

Wie bereits im Vorwort erwähnt wurde, gehen wir hier von einem sehr weiten Verständnis von Leistungsbeurteilung im Sinne Pädagogischer Diagnostik aus. Ingenkamp (1988, S. 423) hat diese wie folgt definiert: *«Pädagogische Diagnostik umfasst alle diagnostischen Tätigkeiten, durch die bei einzelnen Lernenden und den in der Gruppe Lernenden*

Voraussetzungen und Bedingungen planmässiger Lehr- und Lernprozesse ermittelt, Lernprozesse analysiert und Lernergebnisse festgestellt werden, um individuelles Lernen zu optimieren.» Nimmt man die in der Definition genannten Teilaspekte ernst, so interessieren: die Entstehung der Leistung, ihre Voraussetzungen sowie Bedingungen und auch der gesamte Umgang mit ihr (siehe Winter 2004, S. 158ff). Und schliesslich geht es darum, Schlussfolgerungen für das Lernen aus der Pädagogischen Diagnostik abzuleiten.⁶ Im nachfolgenden Schaubild ist der Prozess der Pädagogischen Diagnostik als Kreislauf dargestellt. Es erweitert die Ingenkampsche Definition insofern, als hier auch Vorgänge der Rückmeldung miteinbezogen sind und der Prozess so gedacht ist, dass die Schülerinnen und Schüler aktiv an ihm teilnehmen. Sie sind – insbesondere beim selbst organisierten Lernen – Diagnostiker ihrer eigenen Arbeit, aber auch Rezipienten von Informationen zur Optimierung des Lernens. Das wird später noch genauer erläutert. (Verändert mit Voraussetzungen, Zielen, Lernvereinbarungen usw.)

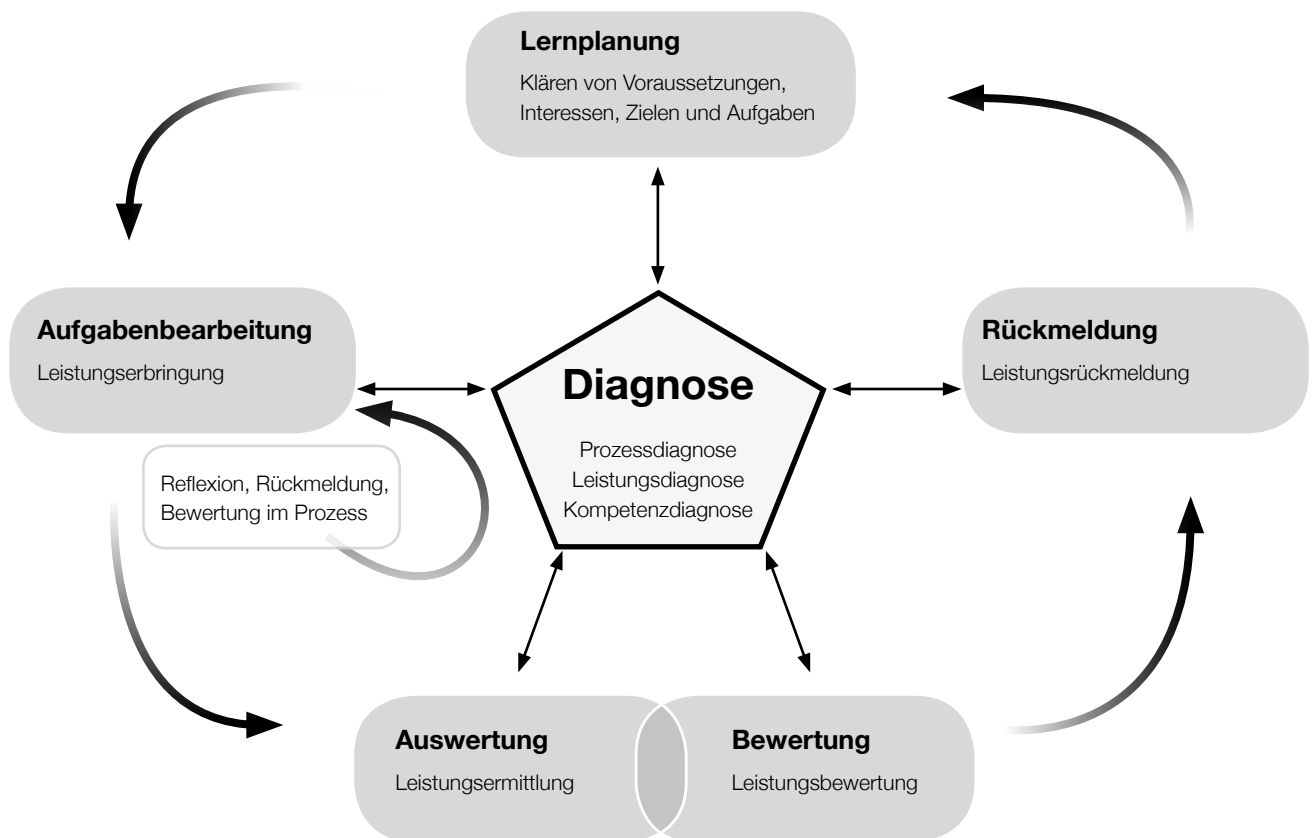


Abb. 3: Kreislauf der Pädagogischen Diagnostik⁷

6 Durch diese Orientierung der Leistungsbeurteilung an der Pädagogischen Diagnostik sollen aber die Unterschiede nicht verwischt werden. Bei der Leistungsbeurteilung geht es im Kern um die Beschreibung und kriterienbezogene Bewertung von Arbeiten, während die Diagnostik stärker auf das Erkennen von deren Voraussetzungen und Bedingungen zielt.

7 In diesen Ablauf könnten noch weitere Stationen eingefügt sein, die hier der Übersicht halber nicht aufgenommen sind. So vor allem die Leistungsdokumentation (siehe 4.6) und die Präsentation (siehe 4.7).

Zeitpunkte der Leistungsbeurteilung beim selbständigen Lernen

Wie in dem Schaubild deutlich wird, finden Pädagogische Diagnostik und Leistungsbeurteilung (in weitem Sinn) nicht nur nach dem Abschluss der Aufgabenbearbeitung statt, sondern während des gesamten Prozesses. Und deren Ergebnisse werden auch bereits im Prozess genutzt. Zum Beispiel kann vor Beginn der eigentlichen Arbeit an einem SOL-Unterricht geklärt werden, welche aufgabenrelevanten Arbeitsmethoden ein betreffender Schüler bereits beherrscht und welche im Zusammenhang des Projekts gelernt werden sollten (*siehe Material 1*). Oder es wird während des Arbeitsprozesses eingeschätzt, wie weit die angewandten Untersuchungsmethoden zu den gewünschten Ergebnissen führen oder nicht. Grob kann man vier Zeitpunkte voneinander abheben, an denen Leistungsbeurteilung und Pädagogische Diagnostik ihren Platz haben und die besonderen Aufgaben dabei bestimmen.

Zeitpunkt:	Vor der Bearbeitung der Aufgaben	Während der Bearbeitung der Aufgaben	Am Ende der Bearbeitung der Aufgaben	Nach Abschluss der Arbeiten
typische Funktion:	Klärung der Interessen, Diagnose der Vorerfahrungen und Lernmöglichkeiten; Bewertung der Projektskizze	Reflexion, Kontrolle und Beratung der Arbeiten mit dem Ziel, sie zu steuern	Ermittlung und Bewertung der Leistungen	Rückblickende Lernreflexion, vorausschauende Lernplanung

Abb. 4: Übersicht zu den Zeitpunkten der Leistungsbeurteilung beim selbständigen Lernen

Erweiterte Funktion der Leistungsbeurteilung⁸

An den gerade genannten Beispielen zur Beurteilung und Diagnose von Leistungen und ihren Voraussetzungen zu verschiedenen Zeitpunkten des Arbeitsprozesses wird deutlich, dass diese beim selbst organisierten Lernen mehr und andere Funktionen haben, als das üblicherweise im Unterricht der Fall ist. Im englischsprachigen Raum drückt man das mit den Begriffen «assessment for learning» gegenüber «assessment of learning» aus.⁹ Beim «assessment for learning» geht es darum, dass die Leistungsbeurteilung Informationen darüber liefern soll, wie ein Lernprozess anzulegen, zu steuern und zu kontrollieren ist. Die dabei gewonnenen Erkenntnisse werden unmittelbar für einen anstehenden Lernprozess und auch für seine Begleitung genutzt. Für Projekte, welche Schülerinnen und Schüler selbständig vorantreiben und an denen sie das Lernen lernen sollen, spielt es eine überragend wichtige Rolle, dass derartige Informationen erzeugt und genutzt werden. «Assess-

⁸ Siehe die Erläuterung des Begriffsgebrauchs in Fussnote 1.

⁹ Etwas Ähnliches ist mit den Begriffen „formative Leistungsbewertung“ und „summative Leistungsbewertung“ ausgedrückt, die in der Schweiz häufig benutzt werden. Da es aber Übergänge zwischen den beiden zuletzt genannten Vorgehensweisen gibt (siehe Harlen 2006) und der Begriff „assessment for learning“ direkter zum Ausdruck bringt, worum es hier vor allem geht, ziehen wir ihn vor.

ment for learning» beinhaltet aber auch, dass das im SOL-Unterricht Erreichte unter dem Gesichtspunkt analysiert wird, welche Lernerfahrungen gemacht wurden, welche Kompetenzen eine Schülerin oder ein Schüler dabei erworben oder gezeigt hat und welche Schlussfolgerungen für sein weiteres Lernen gezogen werden können. Dies geschieht z. B. auf der Basis von differenzierten inhaltlichen Rückmeldungen in einem Auswertungsgespräch.

Beteiligung der Schülerinnen und Schüler

Mit der erweiterten Funktion der Leistungsbeurteilung beim selbständigen Lernen hängt eng zusammen, dass die Schülerinnen und Schüler an der Leistungsbeurteilung aktiv zu beteiligen sind. Sie müssen z. B. Auskunft über ihre Ziele und Arbeitsprozesse geben und selbst Einschätzungen zur Güte ihrer Arbeit vornehmen. Vor allem über die Prozessenerfahrungen und die dort erbrachten Leistungen können hauptsächlich die Schülerinnen und Schüler Auskunft geben. Sie sind aber auch als Urteilspartner bei der Einschätzung der erreichten Kompetenzen gefragt. Das hat auch damit zu tun, dass Leistungsbeurteilung beim selbständigen Lernen nicht nur ein Mittel darstellt, sondern gleichzeitig Bildungsziel ist, denn die Schülerinnen und Schüler sollen urteilsfähig werden, was ihr eigenes Lernen angeht. Lehrpersonen sollten sich klar machen, dass Schülerinnen und Schüler immer auch selbst Beurteilungen ihrer Arbeit vornehmen und diese den Lernverlauf bestimmt. Daher ist es sinnvoll, diese explizit zu machen und in die Kommunikation über das Lernen sowie die Leistung einzubeziehen. Werner Sacher (2009, S. 233) schreibt dazu: «Selbstbeurteilungen aber sind von vornherein Bestandteil dieser lernwirksamen inneren Lernsituation des Schülers! *Die Selbstbeurteilung der Schüler ist gewissermassen das Nadelöhr, durch welches das Lehrerurteil hindurch muss, wenn es Auswirkungen auf ihren Lernprozess haben will.*»

Gegenstände der Leistungsbeurteilung

Wie in dem zuvor Dargestellten an mehreren Stellen deutlich geworden ist, geht es in der Leistungsbeurteilung beim selbst organisierten Lernen nicht nur darum, eine vorgelegte Schülerarbeit einzustufen. Es geht auch darum, Arbeitsprozesse sowie ihre Bedingungen und Voraussetzungen einzuschätzen. Damit zielt die Leistungsbeurteilung bei SOL-Unterricht auch auf fachliche und überfachliche Kompetenzen, auf Lernerfahrungen, auf Dispositionen und auf spezifische Arbeitsmethoden (im Sinne von skills), die für das selbständige Lernen von Bedeutung sind. Da diese Fähigkeiten aber nur in Zusammenhang mit der Bearbeitung von fachlichen Gegenständen ausgebildet und festgestellt werden können, handelt es sich meist um einen integrierten Aspekt der Gesamtleistung, der aber gesondert betrachtet werden muss.

Zusammenfassung zu den Besonderheiten und Aufgaben der Leistungsbeurteilung bei SOL-Unterrichtssequenzen

- Beim SOL-Unterricht, wie er in den Gymnasien des Kantons Zürich etabliert werden soll, handelt es sich um eine besondere und weitgehende Form selbständigen Lernens. In der Regel beinhaltet sie, dass die Schülerinnen und Schüler Selbständigkeit bezüglich der Themenwahl, der Arbeitsmethoden und der Arbeitsorganisation zeigen sollen und auch bei der Leistungsbeurteilung aktiv mitwirken.
- Nicht nur die von den Schülerinnen und Schülern erarbeiteten Produkte stellen beim SOL Leistungen dar, sondern auch die Prozesse, die dazu führen und die Präsentationen, in denen die Lernergebnisse vorgestellt werden.
- Leistungen tauchen im Prozess des selbst organisierten Lernens in verschiedenen Formen auf. Von Leistungsbeurteilung wird in einem sehr weiten Sinn gesprochen, der sich an der Pädagogischen Diagnostik orientiert.
- Die Leistungsbeurteilung kann beim SOL vor, während und am Ende der Aufgabenbearbeitung stattfinden und auch nach Beendigung der gesamten Arbeit.
- Gegenüber der herkömmlichen Leistungsbeurteilung hat diese beim SOL deutlich erweiterte Funktionen. Sie dient zum grossen Teil dazu, das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen, zu coachen und effektiv steuern zu helfen. Sie ist nicht nur «assessment of learning» sondern auch und vor allem «assessment for learning».
- Die Leistungsbeurteilung beim SOL ist auf die Selbstbeurteilung der Schülerinnen und Schüler angewiesen und hat zum Ziel diese darin auszubilden.
- Die Leistungsbeurteilung richtet sich beim SOL nicht nur auf die vorgelegten Schülerarbeiten, sondern immer auch auf Lernprozesse, die Kompetenzen und deren Bedingungen, welche sich bei der Arbeit zeigen.

3. Planungsgesichtspunkte: Leistungsbeurteilung wozu, was, wie und für wen?

Um möglichst spezifisch nützliche Massnahmen planen und ergreifen zu können, ist es wichtig, sich zu überlegen, welche Leistungen im Rahmen eines SOL-Unterrichts erbracht werden können, wie sie ermittelt und beurteilt werden und wie die Rückmeldung erfolgen soll. Besonders wichtig aber ist es, sich klarzumachen, welche Funktion die Massnahmen haben sollen. Der Zusammenhang der Fragen lässt sich in folgender Grafik verdeutlichen (in Anlehnung an Stiggins 2008, S. 75):

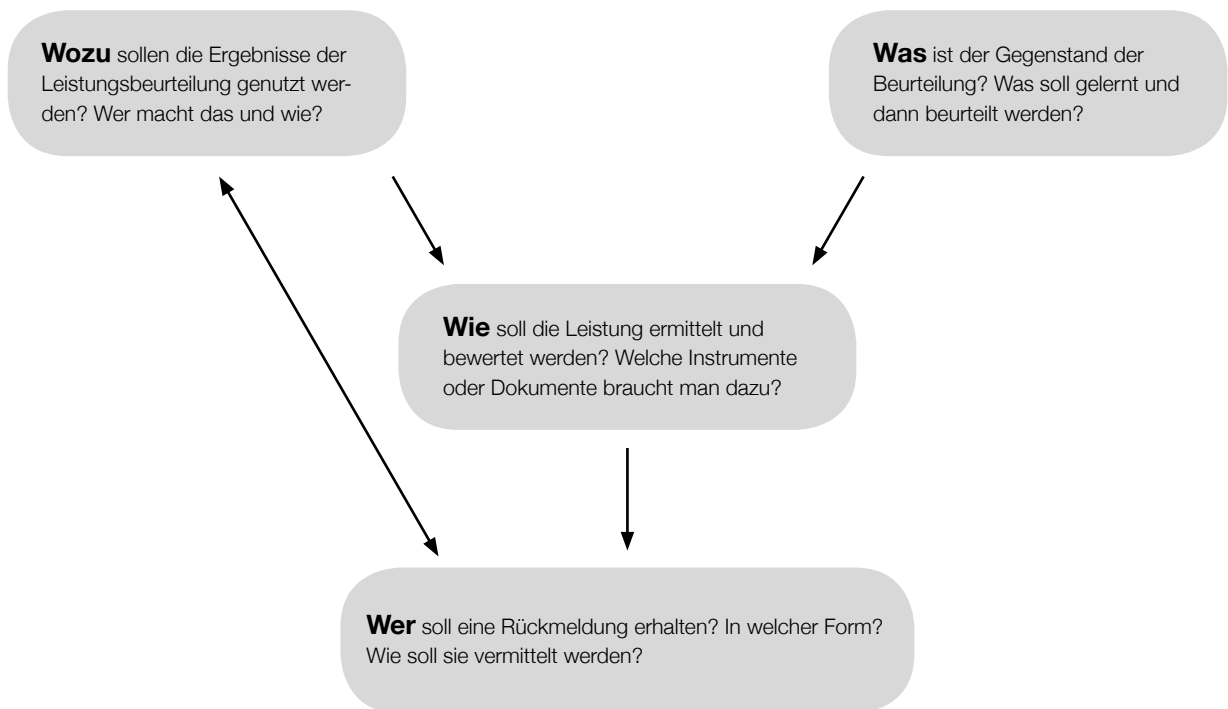


Abb. 5: Ein Schema zur Planung der Beurteilung

Im Folgenden gehen wir diesen Fragen systematisch nach.

Leistungsbeurteilung wozu?

Die Leistungsbeurteilung kann bei SOL-Unterrichtssequenzen hauptsächlich unter fünf verschiedenen Gesichtspunkten betrieben werden. Diese schliessen sich freilich nicht aus, sondern können miteinander verbunden sein und nacheinander erfolgen (siehe Diagnosekreislauf in Abb. 4).

- Es sollen Informationen gewonnen werden, *um den SOL-Unterricht sinnvoll anlegen zu können*. Dazu gehört es z. B. herauszufinden, welches Vorwissen, welche relevanten Vorerfahrungen und Fähigkeiten die Schülerinnen und Schüler besitzen, welche Interessen und Fragen sie innerhalb des Projekts realisieren wollen u. ä. mehr.
- Es sollen Informationen zur *Steuerung des Lernprozesses* gewonnen werden.
- Es soll herausgefunden und dokumentiert werden, *welche Kompetenzen* der Schülerinnen und Schüler sich im SOL-Unterricht gezeigt haben, was sie gelernt und erfahren haben.
- Die *Qualität der Lernergebnisse und Produkte* soll summarisch eingestuft und benotet werden.
- Es sollen *Rückmeldungen zu Lernprozessen und Lernergebnissen* entstehen um:
 - a.) den nachfolgenden gemeinsamen Unterricht passend gestalten zu können;
 - b.) die Schülerinnen und Schüler zu befähigen und zu beraten, damit diese eigenständig an ihrer Kompetenzentwicklung arbeiten können.

Für alle Massnahmen der Pädagogischen Diagnostik gilt, dass sie letztlich dazu dienen sollen, Entscheidungen vorzubereiten und zu treffen. Seien es individuelle Lernentscheidungen, Unterrichtsentscheidungen oder institutionelle Entscheidungen. Es macht keinen Sinn, Informationen über Leistungen einfach auf Vorrat zu sammeln und zu speichern (siehe Winter 2003).

Was soll beurteilt werden?

Was beurteilt werden kann und soll, ist im Rahmen von SOL-Unterricht ausserordentlich vielgestaltig. Das hängt *erstens* damit zusammen, dass die Lernvorhaben in vielen Fällen recht offen angelegt sind. So sind zum Beispiel die bearbeiteten Themen in einer Klasse häufig unterschiedlich. Wenn die Schülerinnen und Schüler dann selbständig bezüglich der Arbeitsmethoden und Arbeitsorganisation sind, differenzieren sich die Lernvorgänge weiter. *Zweitens* spielen die oben genannten verschiedenen Zwecksetzungen eine Rolle. Je nachdem, welche Ziele diesbezüglich verfolgt werden, können unterschiedliche Gegenstände der Beurteilung relevant werden. Und *drittens* können die Lerneffekte beim selbständigen Lernen auf vielen Ebenen liegen. So werden in der Regel neben den fachlichen Lernzielen auch überfachliche Ziele verfolgt – etwa «sich realistische Ziele setzen können» und «das Lernen zu reflektieren». Meist ist es so, dass die Menge der Lernmöglichkeiten bei einem SOL-Unterricht bei weitem das übersteigt, was im aktuellen Projekt von einem Schüler oder einer Schülerin realisiert werden kann – das Lernen ist hier ein offener viel dimensionaler Prozess. Daraus folgt, dass auch die Suche nach Lerneffekten und die Beurteilung der Lernerfolge recht offen angelegt werden müssen. Meist lässt sich nur im Rückblick bestimmen, was die Schülerinnen und Schüler in einem Projekt gelernt haben. Und das ist auch der Grund dafür, dass die Leistungsbeurteilung hier eher nachführend statt präskriptiv angelegt werden muss (siehe Winter 2004, S. 145ff.). Aber trotz und wegen dieser prinzipiellen Offenheit der Beurteilungsgegenstände ist es wichtig, sie zu klas-

sifizieren – auch wenn das nicht einfach ist.¹⁰ Zumindest erwarten wir, dass Lehrpersonen daraus Anregungen für die Planung ihres SOL-Unterrichts gewinnen können.

Da, wo es vor allem um die summarische, einstufige Bewertung der Schülerleistungen geht, hat es sich eingebürgert, *Prozesse, Produkte und die Präsentation* als Gegenstände zu unterscheiden (siehe Bohl 2001, S. 281ff.; Bonati/Hadorn 2007, S. 104). Das ist sinnvoll, denn diese lassen sich gut voneinander abgrenzen und weisen jeweils spezifische Leistungsmerkmale auf. In der Praxis wird manchmal nur die Präsentation als Grundlage für die Bewertung genommen. Auch das ist vertretbar, sofern in der Präsentation wesentliche Teile des Produkts vorgestellt werden und auch über den Prozess berichtet wird. Bei der Bewertung erhalten dann allerdings die spezifischen Präsentationsfähigkeiten – wie etwa frei und klar sprechen können – ein Übergewicht. Prozessleistungen dagegen werden nur indirekt und gefiltert sichtbar.

Sowie man aber über die nur einstufige Bewertung hinausgehen möchte, wird es erforderlich, die Gegenstände und Verfahrensweisen der Leistungsbeurteilung stärker zu differenzieren, als das mit der Einteilung in Prozess, Produkt und Präsentation geschieht.

Gegenstände der Beurteilung

- *Produkte des fachlichen Lernens.* Zum Beispiel der Bericht über Rechercheergebnisse zu einem Insekt im Rahmen eines Biologieprojekts. In derartigen Produkten, die meist schriftlich vorliegen, drücken sich vor allem das erworbene Fachwissen und die themenbezogene Kompetenz aus. Solche Produkte sind direkt beurteilbar.¹¹
- *Allgemeine Lernerfahrungen.* Hiermit sind Erfahrungen gemeint, welche die Schülerinnen und Schüler mit sich und ihrem Lernen während des Projekts gemacht haben. Sie basieren wesentlich auf der Selbstbeobachtung und dem Nachdenken.
- *Arbeitsmethoden, Arbeitsorganisation.* Hier sind die Vorgehensweisen bei der Durchführung des SOL-Projekts angesprochen. So zum Beispiel die lernstrategischen Vorgehensweisen und die Methoden, mit denen versucht wird, Informationen zu gewinnen. Aber auch das Zeitmanagement und die Aufteilung der Arbeiten in einer Gruppe. Ebenso Massnahmen zum Wissensmanagement oder zur Visualisierung eines Vorgangs.
- *Fertigkeiten (skills).* Hier geht es zum Beispiel um Fertigkeiten und Fähigkeiten, die bei der Erhebung und Auswertung von Daten eine Rolle spielen, etwa Interviewtechnik oder die korrekte Benutzung von Messgeräten und Versuchapparaturen.
- *Fähigkeiten.* Hier geht es zum Beispiel um sozial-kommunikative sowie persönlichkeitsbezogene Fähigkeiten, z. B. darum festzustellen, ob die Schülerinnen und Schüler ihre gewonnenen Informationen adressatenbezogen aufbereiten und darstellen.

10 Ausser der hier vorgenommenen Klassifikation liessen sich auch noch andere Kategorien anführen und Gruppierungen vornehmen. Wir haben uns hier an dem SOL-Konzept (Kyburz-Graber et al. 2009), an dem Kompetenzmodell von Bonati und Hadorn (2007, S. 27ff.) und an dem Leistungsbeurteilungsmodell von Stiggins (2008, S. 40ff.) orientiert, aber auch eigene Gedanken eingefügt.

11 Die Inferenz (Schlusshaltigkeit) bei der Beurteilung ist gering (siehe Bohl 2004, S. 61ff.). Bei der Einschätzung von Kompetenzen, die hinter einer Leistung stehen, ist sie dagegen notwendig hoch.

- *Dispositionen*. Hiermit sind vor allem Interessen und Motivationen angesprochen, die im Verlauf der Arbeit eine Rolle spielen und sich dabei möglicherweise verändern. So ist es bei Unterricht mit SOL wichtig festzustellen, ob sich das Interesse an bestimmten Gegenständen oder am Fach verändert hat (verstärkt, geklärt, differenziert, abgeschwächt).¹²

Diese Liste der Beurteilungsgegenstände ist in einigen Punkten nicht trennscharf. Das trifft zum Beispiel auf die allgemeinen Lernerfahrungen und die Arbeitsmethoden zu. Sie dient hier vor allem dazu, jeweils zu überlegen, wie Bemühungen aussehen können, diese Aspekte der Leistungsbeurteilung zu realisieren (siehe den folgenden Unterpunkt). Eine Schwierigkeit der Klassifikation besteht auch darin, dass man versuchen kann, die Urteilsgegenstände auf der Ebene von Kompetenzen zu beschreiben oder auf der Ebene von Handlungen und Erfahrungen. Im ersten Fall würde man eine Diagnose versuchen, im zweiten Fall geht es darum, die Handlungen und Erfahrungen zu beobachten, zu reflektieren, festzuhalten und eventuell zu inventarisieren. Für den praktischen Gebrauch im Schulalltag ist das zweite Vorgehen aus verschiedenen Gründen zu bevorzugen, angesichts der verbreiteten Bemühungen, kompetenzorientiert zu unterrichten, ist aber auch das erste von Bedeutung.¹³

Wie sollen die Leistungen ermittelt und beurteilt werden?

Dass Leistungen unmittelbar sichtbar werden, ist eher ein Ausnahmefall. Dies trifft beispielsweise dann zu, wenn Teams von Lernenden einen Roboter bauen und man verfolgen kann, ob und wie gut er funktioniert. Üblicherweise aber muss die Leistung erst ermittelt und bewertet werden. Wie bereits im oben dargestellten Diagnosekreislauf (Abb. 4) sichtbar wurde, unterscheiden wir hier zwischen den beiden Aspekten Leistungsermittlung und Leistungsbewertung, obwohl beide häufig miteinander verbunden auftreten (siehe Winter 2004, S.169-172). Bei der Leistungsermittlung geht es darum, die Leistung in den Blick zu bekommen, indem z. B. Beobachtungen angestellt, Fragen vorgelegt, Dokumente rezipiert oder Selbstbeschreibungen vorgenommen werden. Üblicherweise werden Leistungen in der Schule in speziell gestalteten Prüfsituationen ermittelt, z. B. in Form einer Klassenarbeit oder indem die Lehrperson die Schülerinnen und Schüler mündlich befragt. Unabhängig davon, ob besondere Bemühungen zur Ermittlung von Leistungen vorgenommen werden, erbringen Schülerinnen und Schüler freilich im Unterricht ständig Leistungen. Für das selbst organisierte Lernen trifft das in besonderer Weise zu, denn hier werden vor allem die Prozessleistungen, aber auch das Produkt weitgehend in Eigenregie der Schülerinnen und Schüler erbracht. Und die Prozessleistung muss zudem weitgehend von ihnen selbst ermittelt werden. Daher ist es beim selbst organisierten Lernen besonders wichtig zu entscheiden, wie – anhand welcher Situationen und Dokumente – die vielfältigen Leistungen erhoben und ermittelt werden sollen, damit man diese beurteilen und entscheidungsrelevante Rückmeldungen erzeugen kann. Grundsätzlich kommen für die Erhebung und Ermittlung von Leistungen beim SOL folgende Verfahren (bzw. Varianten davon) in Frage.

12 Andere Dispositionen, wie etwa kognitive Grundfertigkeiten (siehe Bonati/Hadorn 2007, S. 28) sollen hier nicht angesprochen werden.

13 Das kompetenzorientierte Unterrichten wirft heute noch eine Reihe schwieriger und zum Teil ungelöster Fragen auf (siehe Drieschner 2008; s. a. Keller/Winter 2009).

- *Gespräche*. Das können Prüfungsgespräche sein, aber auch Gespräche, die der Schilderung eines Lernprozesses dienen.
- *Gezielte Fragen, Fragebögen*. Diese können z. B. Wissen oder Motivlagen erheben.
- *Schriftliche Ausarbeitungen (Essay)*. Zum Beispiel der offen verfasste Bericht über ein Lernprojekt.
- *Selbstreflexionen*. Zum Beispiel in Form eines Arbeitsberichts oder Lernjournals.
- *Portfolios*. In Portfolios sind unterschiedliche Leistungsdokumente zusammengefasst, in der Regel schriftliche Ausarbeitungen, Prozessbeschreibungen und Reflexionen.
- *Werkstücke*. Zum Beispiel ein experimenteller Aufbau, eine technische Installation oder auch ein Kunstwerk.
- *Handlungsproben, Beobachtungen einer Tätigkeit*. So beispielsweise bei der Präsentation oder auch wechselseitige Beobachtungen von Schülerinnen und Schülern im Prozess.

Wenn man das Was der Leistungsbeurteilung beim selbst organisierten Lernen mit den Vorgehensweisen bei der Leistungsermittlung kombiniert, ergibt sich folgendes Schema:

Womit wird die Leistung ermittelt? Was soll beurteilt werden?	Gespräch	Gezielte Fragen	Schriftliche Ausarbeitung, Essay	Lerntagebuch, Reflexion	Dokumentation, Portfolio	Werkstück	Handlungsprobe, Beobachtung
Produkte des fachlichen Lernens							
Allgemeine Lernerfahrungen							
Arbeitsmethoden, Arbeitsorganisation							
Fertigkeiten (skills)							
Fähigkeiten							
Dispositionen (Interessen und Motivation)							

Abb. 6: Gegenstände und Ermittlungsverfahren bei der Leistungsbeurteilung

Bei der Bewertung werden die fraglichen Gegenstände mit einem Massstab, d. h. mit Kriterien in Zusammenhang gebracht und gekennzeichnet. Was die Bewertung der Leistungen betrifft, so kommen grundsätzlich folgende Vorgehensweisen in Frage.

- *Dialogische Leistungsbewertung.* Zum Beispiel im Gespräch und im Austausch über ein vorliegendes Produkt und die Kriterien, die angewandt werden sollen.
- *Kommentar.* Damit ist eine ausformulierte wertende Stellungnahme gemeint, wie sie z. B. in Verbalzeugnissen vorgenommen wird. Es kann sich auch um eine Selbstbeurteilung handeln; diese kann auch mündlich gegeben werden.
- *Summarisch einstufige Benotung.* Hierbei interessiert vor allem die Leistungshöhe einer Arbeit – meist in Bezug auf die Leistungen anderer (soziale Vergleichsnorm) oder bestimmte Kriterien (Kriteriumsnorm).
- *Beurteilung mit Hilfe eines Rasters oder einer Prüfliste.* Solche Beurteilungsraster dienen in der Regel der gegliederten und meist auch gestuften Einordnung der Leistung bezogen auf vorab definierte Bewertungsgesichtspunkte und Kriterien (siehe 4.4).

Da es im Sinne des hier vorgetragenen Konzepts von Leistungsbeurteilung beim SOL häufig darum geht, rasch Rückmeldungen für die Schülerinnen und Schüler zu erzeugen, damit der Lernprozess angemessen geplant und gesteuert werden kann, haben die *dialogische Leistungsbewertung*, der *Kommentar* und die *Rasterbeurteilung* eine besondere Bedeutung. Die summarisch einstufige Bewertung steht eher am Ende der gesamten Arbeit und versucht, verschiedene Leistungsaspekte zu integrieren. Heute wird häufig dafür plädiert, in der Schule Lernsituationen, in denen Fehler gemacht werden können und ein freier Austausch über Wege und Irrwege des Vorgehens gepflegt wird, klar von Prüfungssituationen abzuheben, bei denen eine einstufige Beurteilung vorgenommen werden soll (siehe Weinert 1997, S. 21). Das hier vorgestellte Konzept relativiert diese Sichtweise etwas, weil selbstverständlich auch im Prozess des SOL wichtige und aner kennenswerte Leistungen vollbracht werden. Andererseits stimmt es, dass das suchend reflektierende Lernen und insbesondere die offene Kommunikation darüber behindert werden können, wenn die Frage der Benotung unmittelbar hineinspielt. Aber schliesslich lässt sich die Benotung auch nicht ausblenden, denn sie stellt im gegenwärtigen Leistungsbeurteilungssystem einen Zielpunkt dar, der für die Schülerinnen und Schüler hohe Bedeutung hat. Sie würden es beispielsweise nicht verstehen, wenn ihre selbständig erbrachten Leistungen nicht auch auf diese Weise anerkannt würden. Es ist aber vielleicht nützlich, sich zu verdeutlichen, dass verschiedenartige Lern- und Leistungssituationen voneinander abgehoben und zum Teil auch hergestellt werden können.

Bewertungsfreie Lernsituation	Notenfreie Lernsituation	Prüfungssituation
Intensives, ungestörtes Arbeiten (Flow). Die Sache und die Zusammenarbeit stehen ganz im Mittelpunkt der Tätigkeit.	Notenfrei bedeutet nicht bewertungsfrei. Es wird viel über die eigene Arbeit reflektiert und gesprochen: Qualitäten bezogen, Kriterien bezogen, Kriterien schaffend. Die Bewertungen sind oft auf die Individualnorm bezogen und unmittelbar lerndienlich.	In besonders gestalteten Situationen soll gezeigt werden, was man kann. Die Bewertungen sind Kriterien bezogen, meist abschliessend, diagnostisch und mittelbar lerndienlich.

Abb. 7: Drei Situationen

Wie sollen die gewonnenen Informationen rückgemeldet und genutzt werden?

Alle im Prozess und über ein Produkt gewonnenen Einsichten und Urteile werden erst dann wirksam, wenn sie dorthin gelangen, wo etwas damit angefangen werden kann. Überall da, wo beim selbst organisierten Lernen ge- und beurteilt wird, stellen sich also die Fragen: *Wer soll eine Rückmeldung dazu erhalten? Wann und wie soll das geschehen?* Zur Beantwortung dieser Fragen ist es wichtig, sich das Wozu in Erinnerung zu rufen (siehe Abb. 5). Geht es darum:

übergreifende Informationen über das Kompetenzniveau und der erreichten Leistungen von Schülerinnen und Schülern (auch an nicht direkt Beteiligte) zu kommunizieren (assessment of learning) oder darum,

im Prozess des Lernens Rückmeldungen zu geben, die diesen steuern und verbessern helfen können (assessment for learning)?

Im ersten Fall kommen Beurteilungsraster, Kompetenzbeschreibungen, Kommentare und Noten zum Zug (siehe die entsprechenden Punkte in Abschnitt 4). Im zweiten Fall geht es darum, Einschätzungen vorzunehmen, diese mitzuteilen und dafür zu sorgen, dass sie möglichst zeitnah in geeignetes Handeln überführt werden. Beim selbst organisierten Lernen spielen die von den Schülerinnen und Schülern selbst erzeugten Rückmeldungen eine besonders wichtige Rolle. Sie müssen angeregt, besprochen (eventuell noch relativiert) und für die Arbeit genutzt werden (siehe unten die Punkte 4.4. und 4.5). Wenn die Schülerinnen und Schüler ihre Arbeiten wechselseitig beurteilen und ihre Einsichten einander mitteilen, lernen sie, sich auch selbst Rückmeldungen zu geben (siehe Winter 2004, S. 236ff.). Dann können sie ihre Arbeiten selbst verbessern und ihre Lernmotivation stabilisieren (siehe Spinath 2006) (zu Dimensionen der Rückmeldung siehe Abb. 11).

Zusammenfassung der Planungsgesichtspunkte in einem Schema¹⁴

(ein leeres Schema zur eigenen Planung folgt in Material 1)

Wie? (geeignetes Verfahren)	Leistungsermittlung	Leistungsbewertung	Dokumentation und Leistungsrückmeldung
Was soll beurteilt werden?			
Produkte des fachlichen Lernens	<ul style="list-style-type: none"> – Schriftliche Ausarbeitungen – Werkstücke – Gezielte Fragen – Gespräch 	<ul style="list-style-type: none"> – Beurteilungsraster – Bewertung im Dialog 	<ul style="list-style-type: none"> – Kommentar – Gespräch – Raster – Benotung
Allgemeine Lernerfahrungen	<ul style="list-style-type: none"> – Selbstreflexion, Lernjournal – Gespräch 	<ul style="list-style-type: none"> – Selbstbewertung – Bewertung im Dialog 	<ul style="list-style-type: none"> – Gespräch
Arbeitsmethoden, Arbeitsorganisation	<ul style="list-style-type: none"> – Handlungsprobe – Prozessbeobachtung – Selbstreflexion – Gezielte Fragen – Inventarisierung 	<ul style="list-style-type: none"> – Beurteilungsraster – Bewertung im Dialog 	<ul style="list-style-type: none"> – Gespräch – Inventar
Fertigkeiten (skills)	<ul style="list-style-type: none"> – Handlungsprobe, Beobachtung – Inventarisierung 	<ul style="list-style-type: none"> – Beurteilungsraster 	<ul style="list-style-type: none"> – Gespräch – Inventar
Fähigkeiten (z. B. Präsentation)	<ul style="list-style-type: none"> – Handlungsprobe, Beobachtung – Einschätzung mit gezielten Fragen 	<ul style="list-style-type: none"> – Beurteilungsraster – Bewertung im Dialog 	<ul style="list-style-type: none"> – Gespräch – Raster
Dispositionen (Interessen und Motivation)	<ul style="list-style-type: none"> – Gezielte Fragen, Fragebogen 	<ul style="list-style-type: none"> – Bewertung im Dialog – Selbstbewertung 	<ul style="list-style-type: none"> – Gespräch

Abb. 8: Übersicht zu geeigneten Verfahren der Ermittlung, Bewertung und Rückmeldung von Leistungen beim SOL

14

Die Beurteilung mit Hilfe von Noten ist in der Tabelle nicht extra aufgeführt, obgleich sie selbstverständlich auch möglich ist. Sie wird hier als zusammenfassende Beurteilung am Ende des SOL-Unterrichts empfohlen (siehe 4.8).

Material 1: Planungsbogen für die Leistungsbeurteilung beim SOL

Wie? (geeignetes Verfahren)	Leistungsermittlung	Leistungsbewertung	Dokumentation und Leistungsrückmeldung
Was soll beurteilt werden?	Leistungsermittlung	Leistungsbewertung	Dokumentation und Leistungsrückmeldung
Produkte des fachlichen Lernens			
Allgemeine Lernerfahrungen			
Arbeitsmethoden, Arbeitsorganisation			
Fertigkeiten (skills)			
Fähigkeiten (z. B. Präsentation)			
Dispositionen (Interessen und Motivation)			

4. Verfahren der Ermittlung und Bewertung von Leistungen beim SOL

4.1 Wie lassen sich Lernvoraussetzungen in Erfahrung bringen?

Zu Beginn des selbst organisierten Lernens geht es oft darum, dass die Schülerinnen und Schüler im Rahmen eines Oberthemas ein eigenes Projekt formulieren oder eine gestellte Aufgabe für sich so zu erschliessen, dass sie selbständig bearbeitet werden kann. Dabei ist es hilfreich zu klären, welches relevante Vorwissen, welche Erfahrungen und welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler schon besitzen. Diese Klärung kann in zweierlei Hinsicht nützlich sein. *Erstens* kann es für die Wahl eines Themas wichtig sein, welche Vorkenntnisse und Fähigkeiten ein Schüler bzw. eine Schülerin zur Bewältigung der anstehenden Aufgaben einbringen können. Und *zweitens* mag es wichtig sein herauszufinden, welches Wissen, welche Fertigkeiten und Fähigkeiten im Rahmen des Projekts neu gelernt werden müssen, damit man dieses zielgerichtet in Angriff nehmen kann und die Lehrperson die Arbeit entsprechend unterstützen kann.

Beispiel: Eine Gruppe von Lernenden möchte im Französischunterricht eine Theaterzene zu einem literarischen Text einstudieren und filmen. Dazu ist es notwendig, dass wenigstens ein Mitglied der Gruppe Erfahrungen mit Filmen und Filmschnitt besitzt, oder die Lehrperson muss in der Lage sein, die Gruppe diesbezüglich zu beraten.

In *Material 2* ist ein Bogen zur Selbsteinschätzung von Erfahrungen wiedergegeben, die für selbständiges Lernen wichtig sein können. Mit Hilfe dieses Bogens (oder ähnlicher Instrumente) kann geklärt werden, welche Voraussetzungen die Schülerinnen und Schüler mitbringen und wo solche fehlen oder noch schwach entwickelt sind. Die Klassifikation erfolgt in vier Stufen:

- **O**hne Erfahrung;
- **A**nfänger/in, wenig Erfahrung
- **E**iniges gemacht
- **V**iel Erfahrung

Der Bogen kann den Schülerinnen und Schüler auch dazu dienen, eine Übersicht über die Erfahrungen und Fähigkeiten zu gewinnen, die sie insgesamt bezüglich des selbst organisierten Lernens schon ausgebildet haben.

Material 2: Inventar zu Fähigkeiten und Erfahrungen mit Lernmethoden und Arbeitstechniken beim SOL

Name: _____ Datum: _____

Bitte kreuze in den Spalten rechts aussen an, was am ehesten zutrifft:

Ohne Erfahrung || **A**nfänger/-in, wenig Erfahrung || **E**iniges gemacht || **V**iel Erfahrung

	O	A	E	V
Informationen und Material beschaffen, verwalten und auswerten				
Bücher, Aufsätze und andere Medien aus Bibliotheken, Mediotheken und Archiven beschaffen				
Internetrecherchen durchführen				
Anlegen von Sammelmappen, Materialarchiven, Dateien u. ä.				
Lesen von längeren Fachtexten und Büchern				
Zusammenfassen von Texten				
Nachschlagewerke (Bücher – online) kennen und nutzen				
Quellenangaben richtig vornehmen (z. B. Literaturangaben, Zitate, Internetquellen)				
Eine längere selbständige Arbeit planen und durchführen				
Eine Fragestellung für ein Projekt mit SOL entwickeln und eingrenzen				
Lernziele formulieren				
Eine Projektskizze schreiben				
Einen Arbeitsplan/einen Zeitplan erstellen				
In einer Gruppe arbeiten und verschiedene Rollen übernehmen (z. B. Leitung, Vorschläge machen, Vorschläge bewerten, protokollieren und berichten)				
Ratschläge zum Projekt einholen und Vereinbarungen treffen (Lernkontrakt)				
Schreiben von Reflexionen (z. B. Stundenrückblick, Arbeitsbericht, Lernjournal)				
Gezielt Lernstrategien nutzen (z. B. Visualisierung, Wissensmanagement, Ressourcenanalyse u. a.)				
Besondere Methoden der Erfahrungssammlung und Datenerhebung				
Beobachten und protokollieren (z. B. Menschen, technische Abläufe etc.)				
Ein Interview vorbereiten, durchführen und auswerten				
Filmaufnahmen, Tonaufnahmen				

Ein Experiment planen und durchführen				
Eine Fallstudie planen und durchführen				
Eine Veranstaltung planen und durchführen				
Statistische Auswertung und Darstellung von Daten				
Eine Darstellung vorbereiten, verfassen und präsentieren ¹⁵				
Eine Gliederung für eine schriftliche Arbeit entwerfen und nutzen				
Eine Folienpräsentation erstellen				
Ein Sketch, Theaterstück, Hörspiel, Rollenspiel oder einen Film produzieren				
Eine Wandzeitung, ein Poster, eine Collage, ein Buch erstellen				
Eine Webseite erstellen				
Eine Ausstellung entwerfen und gestalten				
Einen Vortrag, ein Streitgespräch, eine Diskussion vorbereiten durchführen				
Rückmeldung einholen und geben				
Einen Feedbackbogen entwerfen und einsetzen				
Eine Feedbackrunde leiten (z. B. vorab Beurteiler beauftragen)				
Anderen eine schriftliche oder mündliche Rückmeldung geben				
Eine angeleitete oder freie Selbstbewertung schreiben				
Besondere Fähigkeiten, Kenntnisse und Erfahrungen, die für das eigene Projekt oder diejenigen anderer von Bedeutung sein könnten:				
A. Hobbies, sportliche, technische, soziale, musische Fähigkeiten, Sprachkenntnisse u. a. m.:				
B. Kontakte zu Expertinnen und Experten, zu Institutionen im Ort, in anderen Gemeinden oder anderen Ländern				

Weitere Gedanken oder Fragen zu meinen Fähigkeiten und Kenntnissen, die für diese Unterrichtssequenz vielleicht von Bedeutung sind:

4.2 Wie gelangt man zu Lernvereinbarungen?

Für längerfristig angelegte Projekte selbst organisierten Lernens kann es sinnvoll sein, dass die Lehrperson mit Gruppen von Schülerinnen und Schülern oder auch mit Einzelnen eine förmliche Lernvereinbarung zum Arbeitsvorhaben trifft (siehe Bonati/Hadorn 2007, S. 55ff.). Im Rahmen dieser Lernvereinbarung kann geklärt werden, welche Aufgaben die Schülerinnen und Schüler übernehmen und welche Bedingungen dafür vereinbart bzw. hergestellt werden. Es sollen dann zum Beispiel auch Aussagen zum Umfang und zur Art der Hilfestellungen machen, die von der Lehrperson regelmässig gegeben werden.

Solche Lernvereinbarungen (auch Lernkontrakte genannt) machen üblicherweise zu folgenden Punkten Aussagen:

- **Ziele**, die erreicht werden sollen.
- **Inhalte**, an denen gearbeitet werden soll.
- **Zeiträume**, innerhalb derer die Ziele verfolgt und erreicht werden sollen.
- **Bewertungskriterien**, die später eine Rolle spielen sollen.
- **Ressourcen und Unterstützungsbedingungen**, die zur Verfügung stehen und genutzt werden sollen.

Ausserdem sollen in den Verhandlungen zu einer Lernvereinbarung folgende Gegenstände eine Rolle spielen (ob und wieweit sie in die schriftlichen Vereinbarungen aufgenommen werden, ist jeweils zu entscheiden):

- **Arbeitsschritte und Arbeitsmethoden.** (Je nach Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler sollen diese offen gelassen oder beschrieben werden.)
- **Mögliche Schwierigkeiten** und voraussichtlich **gut zu bewältigende Anforderungen.**
- Zeitpunkte und Art der **Zwischenkontrollen**, die den Arbeitsfortschritt feststellen helfen.
- **Regeln für die Änderung** einer Lernvereinbarung. Oft ergeben sich im Verlauf der Laufzeit neue Erkenntnisse, neue Ziele oder auch Schwierigkeiten, die es erforderlich machen, vom Vertrag abzuweichen.

Für die Leistungserbringung kann eine Lernvereinbarung sehr orientierend und klärend sein, und für die Leistungsbeurteilung können frühzeitig Bewertungsgesichtspunkte und Bewertungskriterien ins Spiel gebracht werden. Im *Material 3* ist ein Beispielbogen für eine Lernvereinbarung abgebildet.¹⁶

¹⁶ Eine ausführliche Darstellung zu Lernvereinbarungen kann unter <https://www.zora.uzh.ch/12320/> abgerufen werden.

Material 3: Beispiel eines Bogens für eine Lernvereinbarung**Lernkontrakt**

zwischen und

im Rahmen des Kurses

Die Schülerin/der Schüler übernimmt das folgende **Lernvorhaben**. Es ist in der beiliegenden Skizze genauer beschrieben:

Ziele dieses Vorhabens sind vor allem die Folgenden:

Für diese Arbeit ist folgender **Zeitraum** vorgesehen:

Das im Folgenden genannte **Produkt** wird vereinbart. Es soll den genannten **Kriterien** entsprechen:

Damit eine angemessene **Beratung, Betreuung und Unterstützung** gewährleistet werden kann, werden folgende Gesprächstermine/Massnahmen vereinbart:

Für die aktuelle Beratung steht die Lehrperson jeweils zu folgenden Zeiten zur Verfügung:

Die Schülerin/der Schüler verpflichtet sich, folgende **Abgabetermine** (Vorprodukte/Endprodukt) einzuhalten:

Alle **Änderungen** dieser Lernvereinbarung müssen schriftlich getroffen und beigelegt werden.

, den

4.3 Bewertung im Prozess und Prozessbewertung

Die Bewertung der Arbeits- und Lernprozesse beim selbst organisierten Lernen gilt nicht zu unrecht als schwierig.¹⁷ Das trifft insbesondere dann zu, wenn man die Vorstellung hat, die Lehrperson müsse diese möglichst genau beurteilen und einstuftend bewerten. Es ist offensichtlich, dass dies nicht möglich ist, denn die Lehrperson kann die Arbeitsprozesse allenfalls in kleinen Ausschnitten selbst verfolgen oder anhand von Berichten indirekt einschätzen. Andererseits ist klar, dass die Lernprozesse beim selbst organisierten Lernen sehr wichtig für den Erfolg der Arbeiten sind und zudem auch selbst zum Zielbereich dieser Unterrichtsform gehören. Daher ist es unbedingt erforderlich die Lernprozesse zu beachten und auch zu bewerten. Klar ist aber auch, dass vor allem die Schülerinnen und Schüler Auskunft über die Lern- und Arbeitsprozesse geben können. Dies wird ihnen zwar nicht immer einfach von der Hand gehen und muss angeleitet sowie ausgebildet werden (siehe Winter 2004, Kap. 4.3 und 4.4).

Hier wird dafür plädiert, die Prozessbewertung vor allem unter den beiden folgenden Zielen zu betreiben:

- Informationen zur Steuerung der Lernprozesse zu gewinnen.
- Die diesbezüglichen Kompetenzen der Schülerinnen zu dokumentieren und entwickeln zu helfen.

Das bedeutet nicht, dass die summarische Beurteilung der Prozessleistungen ausgeblendet werden muss – im Gegenteil, sie kann so erleichtert und untermauert werden.

Typische Fragen für die begleitende Lernprozessreflexion der Schülerinnen und Schüler sind zum Beispiel die folgenden (siehe auch *Material 4*).

- Wo stehe ich derzeit mit meiner Arbeit? Was ist fertig, was noch offen?
- Welche Schritte bin ich bislang gegangen? Welche stehen nun an?
- Wie habe ich an den Aufgaben gearbeitet?
- Was hat weiter und zum Erfolg geführt?
- Wieweit habe ich die Ziele und Vorgaben für die Arbeit schon erreicht?
- Welche Schwierigkeiten zeigen sich im Moment?
- Wo brauche ich Unterstützung und wo komme ich gut selbst zurecht?

Viele Schülerinnen und Schüler stellen sich derartige Fragen selbst oder handeln entsprechend, auch ohne sie explizit zu formulieren. Andere tun sich sehr schwer mit solchen eher metakognitiven Gedanken zur Überwachung, Kontrolle und Steuerung der eigenen Tätigkeit. Das muss bei der Betreuung der Arbeiten berücksichtigt werden. Manche Gruppen und manche Schülerinnen und Schüler brauchen mehr Unterstützung bei der Durchführung ihrer SOL-Unterrichtssequenzen als andere. Die Lehrperson sollte sich aber davor hüten, ihnen die reflexiven Prozesse abzunehmen. Das lässt sich zum Teil dadurch vermeiden, dass den betreffenden Schülerinnen und Schülern vor einer Beratung ein Bogen

17 Die Leistungsbeurteilung bei offenen Unterrichtsformen wird von Lehrpersonen generell als schwierig eingeschätzt (siehe Kyburz-Graber 2008, 178) und in besonderem Masse gilt das für die Bewertung der Arbeitsprozesse (siehe Bonati/Hadorn 2007, S. 125f.).

gegeben wird, auf dem sie entsprechende Fragen beantworten sollen. Insgesamt können folgende Massnahmen zur Anregung und Ausbildung der Prozessreflexion und Prozessbewertung empfohlen werden:

- Projektskizzen, die auch Vorstellungen zum Arbeitsvorgehen beinhalten (siehe auch den Punkt Lernvereinbarungen).
- Kurze schriftliche Zwischenberichte, bei denen Reflexionsfragen vorgegeben sind (siehe *Material 4 und 5*).
- Regelmässige Konferenzen in der Klasse, bei denen über Erfahrungen in den Lern- und Arbeitsprozessen gesprochen wird.
- Eine abschliessende Lernreflexion zum eigenen SOL-Unterricht (siehe *Material 12*).

Regelmässige Konferenzen sind das Wichtigste und ein vergleichsweise wenig zeitaufwändiges Element. Sie verlaufen dann effektiv, wenn sie vor allem auf Fragen des Arbeitsvorgehens konzentriert werden.

- Wie sind die Einzelnen oder die Gruppen bei der Erarbeitung ihres Themas vorgegangen?
- Welche Probleme traten auf und wie konnten sie bewältigt werden?
- Welche neuen Fragen haben sich ergeben?
- Wo und wie haben sich die Schülerinnen und Schüler Unterstützung organisiert?

Auf der Ebene des Arbeitsvorgehens können die Schülerinnen und Schüler auch dann gut voneinander lernen, wenn ihre einzelnen Projekte unterschiedliche Themen und Ziele haben. Ähnliche Beratungen können auch in kleinen Gruppen abgehalten werden. Ohne derartige Foren fehlen den Reflexionen und Prozessbewertungen die Perspektive und ein Korrektiv. Die Schülerinnen und Schüler werden sonst die Prozessbeobachtungen und Reflexionen nur ungern vornehmen, denn diese stellen zusätzliche Anforderung dar, die nur dann gerechtfertigt erscheinen, wenn sie:

- die Arbeiten (erfahrbar) weiterbringen;
- beachtet, anerkannt und genutzt werden;
- zu einer Verbesserung der reflexiven Fähigkeiten beitragen.

Unter diesem Gesichtspunkt erweisen sich Arbeitsberichte und Lerntagebücher beim SOL als schwierige Instrumente, denn sie bedeuten viel zusätzliche Arbeit, die nur dann sinnvoll ist, wenn die drei zuvor genannten Bedingungen gesichert werden können.

Soweit einige Überlegungen zur Bewertung im Prozess. Die abschliessende Bewertung des Arbeitsprozesses durch die Lehrperson wird in der Masse einfacher als diese – z. B. auf der Basis der gerade geschilderten Massnahmen – mehr Einblick in denselben gewinnt. Für die Schülerinnen und Schüler ist eine abschliessende Prozessbewertung plausibler, wenn sie über weite Strecken im Dialog bereits stattgefunden hat. Dennoch ergeben sich zwei Dilemmata. *Erstens* bleibt das Problem, dass die Lehrperson nur punktuell und zum Teil indirekt über den Arbeitsprozess Bescheid weiss. *Zweitens* sollte die Lehrperson darauf achten, dass die Reflexion der Lernprozesse nicht unter Notendruck gerät. Denn die Schülerinnen und Schüler werden weniger offen reflektieren und Auskunft über ihre Lernschwierigkeiten geben, wenn sie das Gefühl haben, alles kann benotet werden. Für eine offene Lernreflexion braucht es eigentlich einen notenfreien Raum (s. o.; siehe Winter 2007). Auswege aus diesen Dilemmata werden in verschiedene Richtungen gesucht:

- Die Lehrperson kann sich bei der Bewertung ganz auf schriftliche Dokumente stützen und muss diese entsprechend einfordern. So zum Beispiel eine Projektskizze, Arbeitsberichte und Selbsteinschätzungen zum Arbeitsprozess (siehe Bohl 2004, S. 116ff.). Diese Dokumente geben aber alle nur indirekt Auskunft und sagen eventuell mehr über die Darstellungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler aus als über die Prozessqualitäten.
- Die Lehrperson kann versuchen, sich an bestimmten Stellen stichprobenartig selbst Eindrücke von der Arbeit der Schülerinnen und Schüler zu verschaffen (Bonati und Hadorn sprechen von Beobachtung durch «Prozessfenster»; a.a.O., S. 126). Dieses Vorgehen ist allerdings zeitaufwändig.
- Die Lehrperson kann die Prozessbewertung gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern vornehmen und ihrer Selbsteinschätzung dabei grosses Gewicht geben. Das geht vor allem dann, wenn bereits im Arbeitsprozess gemeinsame Beratungen stattgefunden haben.
- Sofern die Ergebnisse des SOL-Unterrichts in einem Portfolio oder in einem Lernjournal¹⁸ dokumentiert sind, kann die Prozessbewertung als Komponente in die Gesamtbewertung einfließen. Sie stützt sich dann auf eigene Beobachtungen in den Gesprächen zum Portfolio oder Lernjournal und auf die Arbeiten sowie Reflexionen, die darin dokumentiert sind.

Die geschilderten Dilemmata sind nicht gänzlich aufzulösen. Die Bewertung der Prozessleistung darf einerseits nicht zu sehr in den Vordergrund treten, andererseits ist das reflektierte und gesteuerte Vorgehen beim selbständigen Lernen eine wichtige Prozessqualität, die nicht unbeachtet bleiben darf. Wie dargestellt, könnte ein Ausweg daraus sein, den Prozessleistungen bereits im Prozess viel Aufmerksamkeit und Anerkennung zukommen zu lassen.

Material 4: Reflexionsfragen für die Schülerinnen und Schüler

(Leicht verändert aus: Winter, Schwarz, Volkwein 2008, S. 49)

Es soll jeweils eine Auswahl für den spezifischen Zweck getroffen werden.

Reflexionsfragen für die Vorausschau auf einen Arbeitsprozess.

- Welche Erwartungen habe ich an das Thema/an meine Arbeit?
- Was könnte interessant werden? Was weniger?
- Welche Aufgaben und Herausforderungen kommen auf mich zu?
- Wo sehe ich Spielräume für Eigenes?
- Was wird mir voraussichtlich leicht fallen?
- Was könnte schwierig werden?
- Was möchte ich erreichen?
- Wie viel Zeit und Engagement kann und will ich für die Arbeit aufbringen?
- Wer oder was kann mir helfen?

Reflexionsfragen begleitend zum Arbeitsprozess

- Wie habe ich bislang gearbeitet und gelernt?
- Was ging gut – was war schwierig?
- Was hat mich bei meiner Arbeit bislang vorangebracht?
- Was ist an Neuem aufgetaucht? Wie gehe ich damit um?
- Wo stehe ich derzeit mit meiner Arbeit? Was ist fertig, was noch offen?
- Wieweit habe ich die Ziele und Vorgaben für die Arbeit schon erreicht?
- Was sind meine nächsten Schritte?
- Wozu brauche ich jetzt Beratung und Unterstützung? Wer könnte mir diese geben?

Reflexionsfragen für die Rückschau zu Ende des Arbeitsprozesses

- Wo bin ich gestartet?
- Was waren meine Ziele?
- Welches waren meine Arbeitsschritte?
- Wo bin ich angekommen?
- Was hat mir besonders Spass gemacht?
- Was waren Lernhöhepunkte?
- Welche neuen Interessen habe ich entwickelt?
- Welche Hürden habe ich überwunden?
- Wieweit entspricht meine Arbeit den Zielen und Vorgaben des Unterrichts?
- Wie bewerte ich im Rückblick meine Leistungen?

Material 5: Bogen zur Vorbereitung einer Lernberatung

(für Schülerinnen und Schüler)

Datum:

Name:

1. Zum Stand meiner Arbeiten – was ich bislang erreicht habe:

2. Ein Problem, das aufgetaucht ist (ggf. Lösungsversuche, die ich bisher unternommen habe):

3. Das erhoffe ich mir von der Beratung:

4. Das bringe ich zur Beratung mit:

4.4 Beurteilungsgesichtspunkte und Beurteilungsraster

Beurteilungsraster (zum Teil auch mit dem englischen Begriff «rubrics» bezeichnet) werden in Schulen zunehmend häufiger eingesetzt. Das mag damit zusammenhängen, dass sie sehr vielseitig eingesetzt werden können. Sie werden dazu verwendet

- eine Orientierung zu schaffen über das, worauf es bei einem Lernprozess ankommt.
- Lernprozesse zu beobachten und dabei die Aufmerksamkeit auf bestimmte Merkmale zu lenken;
- Lernprozesse und auch Produkte kontrolliert zu beschreiben und einzuschätzen;
- für Transparenz bezüglich der Beurteilungskriterien zu sorgen;
- eine Rückmeldung zu geben (anhand des ausgefüllten Rasters);
- die Kommunikation über Qualitätsaspekte und Beurteilungen anzuregen.

So gesehen sind Beurteilungsraster vielseitige Instrumente, die zu differenzierten Leistungsbeurteilungen verhelfen und die Kommunikation darüber anregen und leiten. Es kommt noch hinzu, dass sie relativ leicht von Lehrpersonen hergestellt werden können und dann auch recht spezifisch für eine Unterrichtseinheit oder ein Projekt abgefasst oder abgewandelt werden können.

Wir möchten Lehrpersonen daher ermutigen, eigene Beurteilungsraster zu entwerfen und im Bereich des selbst organisierten Lernens einzusetzen. Gerade deshalb möchten wir aber auch auf die Konstruktionsprinzipien, Gestaltungsmöglichkeiten und Probleme von Beurteilungsrastern hinweisen (siehe Lissmann 2007).

Was den Aufbau von Beurteilungsrastern betrifft, so lassen sich drei hauptsächliche Bestandteile unterscheiden.

Beurteilungsbereich, Beobachtungsbereich:	Bewertungskriterien, Merkmale:	Skalierungen zur Einschätzung z. B.:
Auswahl und Übernahme eines Themas für das selbst organisierte Lernen	<ul style="list-style-type: none"> – Bezug zu Vorkenntnissen hergestellt – Übernahme erfolgte motiviert 	<ul style="list-style-type: none"> – ja/nein – kaum/deutlich/ausgeprägt – [0] [+] [++]

Abb. 9: Aufbau von Beurteilungsrastern

Manchmal genügt es auch, nur Beurteilungsbereiche festzulegen und die Merkmale bewusst offen zu lassen. Das bietet sich vor allem dann an, wenn beispielsweise ein Merkmal des Arbeitsvorgehens beobachtet und eingeschätzt werden soll und dessen Merkmale vorab schwer vorherzusehen sind.

Beurteilungsbereich, Beobachtungsbereich:	Beobachtungen, Merkmale	Skalierung zur Einschätzung
Aufteilung der Arbeiten in der Gruppe		

Abb. 10: Offener Form eines Beurteilungsrasters

In diesem Fall führt der Bogen nicht nur zu einer Einschätzung, sondern dient auch dazu, qualitativ mitzuteilen, wie die Arbeit organisiert gewesen ist. Dieses Vorgehen nimmt Bezug auf eine grundsätzliche Frage von Beurteilungsrastern. Sie stellen gefächerte Instrumente der Beobachtung und Beurteilung dar und sichern damit eine Breite der Anwendung von Beurteilungsgesichtspunkten und –kriterien. Andererseits ist es aber unmöglich, alle relevanten Prozess- und Produktqualitäten (oder auch Mängel) vorherzusehen (siehe Bonati/Hadorn 2007, S. 137f). Das trifft insbesondere für komplexe, offene, selbstständige Lernprojekte zu. Manchmal erfordert jede Arbeit neben allgemeingültigen auch noch sehr spezifische Beurteilungsgesichtspunkte, und die Kriterien sind anders zu gewichten. Es ist auch bekannt, dass Lehrpersonen schon in relativ standardisierten Urteilsituationen vorab zwar Kriterien benennen, aber bei der faktischen Bewertung auch noch ganz andere heranziehen (siehe Sadler 1989). Das ist auch plausibel, denn oft sind viele Merkmale und Bedingungen zu berücksichtigen und manche davon enthüllen sich erst bei der Lektüre einer Arbeit. Eine Konsequenz daraus kann sein, in Beurteilungsrastern neben vorab festgelegten Beurteilungsgesichtspunkten und Merkmalen auch einige offene Kategorien vorzusehen. Das stört zwar in der Regel die Schülerinnen und Schüler, die schon vorab gerne vollständige Transparenz hätten, aber es wird der Realität der Urteilsprozesse gerecht.

Um den Schülerinnen und Schülern möglichst genaue Vorstellungen zu vermitteln, welche Qualitäten für eine bevorstehende Arbeit wichtig und erwünscht sind, ist es wichtiger (als eine vollständiges Raster vorzulegen), mit ihnen die Bewertungsgesichtspunkte intensiv zu besprechen oder gar zu entwickeln und an Beispielen zu verdeutlichen. Eine reine Vorgabe von Urteilkriterien sichert nicht, dass diese von den Schülerinnen und Schülern auch für die Qualitätsplanung und Kontrolle genutzt werden können (siehe Sadler 2002).

Einige Tipps für die Gestaltung guter Beurteilungsraster

Für die Konstruktion von Beurteilungsrastern sollen hier einige Merkpunkte mitgeteilt werden:

- Die Merkmale sollten verhaltensnah und beobachtbar formuliert sein (möglichst geringe Inferenz).
- Die Skalenstufen sollen – wenn möglich – sprachlich ausformuliert sein.
- Beurteilungsbereiche, Merkmale und Skalenbenennungen sollen klar formuliert sein (keine mehrfachen Attribute).
- Bei Skalierung nicht mehr als 3 oder 4 Stufen verwenden. (Eventuell auch bipolare Skalen nutzen; z. B. «eigene Ideen verwirklicht + + + vorgegebene Aufgabe verwirklicht»¹⁹).
- Offene Kategorien für nicht vorhergesehene Beurteilungsbereiche und -kriterien vorhalten
- Mehrperspektivität nutzen (verschiedene Urteiler vorsehen).
- Keine Linearkombination der Merkmale, sondern eine ganzheitliche (holistische) Einschätzung am Ende, sofern das notwendig ist.
- Klare Entscheidungen treffen, wo dies vorgesehen ist (z. B. bestanden, noch nicht bestanden, nicht bestanden).

19

Zu Fragen der Skalierung siehe Kleber 1992, S. 240ff.; Bohl 2004, S. 70.

- Eventuell Gewichtungen für einzelne Beurteilungsbereiche und -kriterien vereinbaren (z. B. zählt dreifach).
- Eine sprachliche Rückmeldung am Ende vorsehen (z. B. «noch ein Tipp für dich»).
- Zusätzlich Verbesserungsvorschläge und ggf. Übungsvorschläge machen.
- Eventuell eine Referenzarbeit zum Beurteilungsraster dazugeben.
- Nicht vergessen: Die Anwendung der Beurteilungsraster muss eingeübt werden (z. B. durch gemeinsame Bewertung von Arbeiten).

Häufig benutzte Beurteilungsbereiche beim SOL

Für die Beurteilung von selbständigen Arbeiten kommen – wie schon in Punkt 3 dargelegt – viele Gegenstände und Verfahren in Frage, so dass es sich empfiehlt, diese jeweils gut und nah an den konkreten Projekten zu planen. Für die Produkte und Prozesse des selbst organisierten Lernens werden häufig Beurteilungsbereiche benutzt, wie sie in *Material 6* aufgelistet sind (siehe Bohl, 2004, S. 97; Winter 2004, S. 283ff.; Bonati/Hadorn 2007, S. 133ff.; Husfeldt/Quesel 2009). Die Präsentationsbewertung wird unter 4.7 gesondert behandelt. Die Beurteilungsbereiche sind nicht gleichgewichtig und deshalb werden in der Praxis zum Teil Gewichtungen vorgenommen (siehe Bonati/Hadorn 2007, S. 136) und auch vorab festgelegt, was aber – wie oben dargelegt – zu Schwierigkeiten führen kann.

Dort, wo häufig selbst organisiert gearbeitet wird, kann es sinnvoll sein, für eine anstehende Arbeit einen oder zwei Beurteilungsbereiche für die Klasse ganz in den Vordergrund zu stellen oder solche auch individuell zu vereinbaren (s. o. 4.2 Lernvereinbarungen). Zur Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler können auch noch besondere Instrumente benutzt werden (siehe Kyburz-Graber u. a. 2009; siehe *Material 2*). Zur Frage der Zusammenfassung von Einzelurteilen zu einer Gesamtbewertung siehe Punkt 4. 9.

Material 6: Häufig benutzte Beurteilungsbereiche beim SOL

Gegenstandsbereich	Beurteilungsbereiche
Produkte des fachlichen Lernens	<ul style="list-style-type: none"> - Art und Schwierigkeit der Aufgabenanforderungen (Anzahl und Schwierigkeit der zu lösenden Probleme und Teilaufgaben, Art und Neuigkeit erworbenen Wissens und der anzuwendenden fachlichen Arbeitstechniken) - Methodenwahl, Methodenbegründung, Methodenbewusstsein - Qualität der Fragestellung - Struktur und Gliederung der Arbeit - Erträge der Arbeit - Umgang mit Quellen, Qualität und Vollständigkeit der Verzeichnisse - Reflektiertes, gesteuertes Vorgehen und dessen Erläuterung - Inhaltliche Darstellungsqualitäten (Sprache, Adressatenorientierung, Argumentation und Begründetheit, Stringenz und Kohärenz) - Formale Darstellungsqualitäten (Layout, Grad der Korrektur, Illustration und künstlerische Gestaltung) - (weitere ergänzen)
Allgemeine Lernerfahrungen	<ul style="list-style-type: none"> - Umfang der dokumentierten Lernerfahrungen - Qualität der vorgelegten Berichte und Reflexionen
Arbeitsmethoden, Arbeitsorganisation	<ul style="list-style-type: none"> - Qualität der Projektskizze - Beschaffung und Auswertung von Informationen - Planung, ggf. Teilung und Zusammenführung der Arbeit) - Zeitmanagement - Verständigung über Pläne, Ziele und Normen - Wechselseitige Unterstützung
Fertigkeiten (skills)	<ul style="list-style-type: none"> - Art und Qualität der erlernten oder eingesetzten Fertigkeiten
Fähigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> - Selbständigkeit beim Vorantreiben der Arbeiten - Erbitten, Aufnehmen und Verarbeiten von Anregungen und Hilfen - Aufgabenspezifische Fähigkeiten
Dispositionen (Interessen und Motivation)	<ul style="list-style-type: none"> - Engagement, Selbstmotivation

4.5 Das Vorgehen bei der Rückmeldung

Rückmeldungen werden im Prozess des selbst organisierten Lernens bei vielen Gelegenheiten gegeben – meist als spontane Äusserungen z. B. zu einer Projektskizze, einem Bericht, einem vorläufigen Arbeitsergebnis, aber auch geplant und vorbereitet. Rückmeldung ist ein flexibles und wirksames Mittel bei der Beurteilung und Beeinflussung des Lernens und der Leistung.²⁰ Rückmeldungen können sowohl was ihren Inhalt als auch was ihre Form angeht, sehr vielgestaltig sein. Eine Übersicht zu den Dimensionen von Rückmeldungen gibt die folgende Liste (in Anlehnung an Spinath 2006; siehe zu diesem Thema auch Winter 2004, S. 179):

Dimensionen von Rückmeldungen

Die Art einer Rückmeldung lässt sich anhand der nachfolgend dargestellten Dimensionen kennzeichnen.

Formaspekte:

Häufigkeit (häufig – selten)

- Zeitliche Nähe zum Ereignis (unmittelbar – verzögert)
- Vorbereitung (angekündigt – spontan; mit Aufforderung – ohne Aufforderung)
- Modus (mündlich – schriftlich; verbal – nonverbal; formalisiert – nicht formalisiert)
- Durch wen oder was (Selbstrückmeldung – Fremdrückmeldung – sachimmanente Rückmeldung)

Inhaltsaspekte:

- Ziele der Rückmeldung (Information – Bewertung)
- Inferenz (verhaltensnah formuliert – eigenschaftsorientiert)
- Konkretheit (spezifisch – allgemein)
- Grundlage (mit oder ohne Explikation des Vorgehens und der Grundlage)
- Subjektivität (als subjektiv gekennzeichnet – als objektiv bezeichnet)
- Perspektive (mit oder ohne Aufzeigen von Wegen und Zielen)
- Vergleichsmaßstab (individuell – sozial – kriterienbezogen)
- Ursachenzuschreibung (z. B. Anstrengung, Begabung, Zufall, Umstände)

Kontext:

- Öffentlichkeit (in einer Zweiersituation – vor anderen)
- Symmetrie (innerhalb symmetrischer Beziehungen – in Beziehungen mit Machtgefälle)

Abb. 11: Dimensionen von Rückmeldungen

20

Eine vorzügliche Übersicht zum Stand wissenschaftlicher Erkenntnisse über Rückmeldung findet sich in einem Hypertext von Bernhard Jacobs siehe: <http://www.phil.uni-sb.de/~jakobs/wwwartikel/feed-back/index.htm>. (Stand: 20.4.09)

Gerade wegen den vielen Möglichkeiten der Rückmeldung macht es Sinn, genauer zu überlegen und zu planen, wann, wo und wie Rückmeldung in den Prozess des SOL systematisch eingesetzt werden soll, obwohl selbstverständlich die spontane Rückmeldung weiterhin ein typisches Mittel der Verständigung während der Arbeit bleiben soll. Insbesondere aber wird hier empfohlen, darüber nachzudenken, wie der Aufforderung bzw. Beauftragung zur Rückmeldung mehr Raum gegeben werden kann. Um zu verdeutlichen, wie eine Rückmeldung angebahnt, vorbereitet und genutzt werden kann, wird im folgenden Schema der Ablauf einer Rückmeldesequenz beschrieben:

a	b	c	d	e	f
Beauftragung zur Rückmeldung:	Sammeln von Eindrücken:	Vorbereiten einer Mitteilung:	Mitteilung:	In Dialog treten:	Schlussfolgerungen ziehen:
Eine Bitte um Rückmeldung aussprechen. Eventuell Inhaltsbereiche oder eine Methode vorgeben.	beobachten, befragen, untersuchen, nachdenken, bewerten	verschiedene Perspektiven einnehmen, formulieren von Aussagen	mitteilen, welche Stärken und Schwächen ich sehe und welche Vorschläge ich habe	Reaktionen zur Rückmeldung hören und verstehen; Aussagen präzisieren und relativieren	gemeinsam oder individuell Schlussfolgerungen ziehen.

Abb. 12: Möglicher Ablauf eines Prozesses der Rückmeldung

- Zu a:** Auch wenn dies im schulischen Kontext nicht häufig geschieht, kann es durchaus sinnvoll sein, sich vor einer Rückmeldung einen *Auftrag* dazu von der betreffenden Person geben zu lassen (siehe Winter 2004, S. 128ff. und 251ff.). Das gilt insbesondere dann, wenn es um Rückmeldungen unter Schülerinnen und Schülern geht und diese vielleicht vor einer Gruppe oder der ganzen Klasse erfolgen sollen. Dann ist es für die rückmeldende Person klärend, wenn sie weiss, dass ihr Urteil erwünscht ist. Aber auch für die Lehrperson kann es nützlich sein, sich einen Auftrag für eine Rückmeldung geben zu lassen, wenn es z. B. darum geht, eine Projektskizze, ein vorläufiges Produkt oder auch eine fertige Arbeit zu bewerten (siehe die letzten Fragen im Selbstbewertungsbogen *Material 12*). Ihre Arbeit wird dann fokussiert und eventuell erleichtert, wenn klar ist, wozu der Schüler oder die Schülerin jedenfalls eine Rückmeldung haben möchte.
- Zu b:** Für die Lehrperson ist es beim SOL wichtig, sich zunächst eine Grundlage für die Rückmeldung zu verschaffen (siehe die Ausführungen in 4.3). Die Schülerinnen und Schüler können bei der Erfahrungssammlung unterstützt werden, wenn sie Checklisten oder Fragen erhalten (siehe *Material 4 und 5*).
- Zu c:** Es kann zu einer Differenzierung der Rückmeldungen führen, wenn in der Vorbereitung verschiedene Perspektiven (Brillen) realisiert werden, z. B. die explizite Suche nach Stärken und nach Schwächen der Arbeit sowie das Nachdenken über mögliche Lösungsansätze zu aufgetauchten Problemen.

- Zu d:* Die Mitteilung selbst soll möglichst klar und als Ich-Aussage formuliert werden. Es ist gut, wenn der Bezug zum Material (etwa einer Textpassage) offen gelegt ist. Die Bewertung soll im Gegenstand der Leistungsbeurteilung nachvollziehbar verankert sein (zu weiteren Feedbackregeln siehe Bastian u. a. 2003, S. 108f.; Fengler 1998; zur Arbeit mit Rückmeldebögen siehe Winter 2004, S. 283ff.).
- Zu e:* Bei mündlich gegebener Rückmeldung besteht unmittelbar die Möglichkeit, Rückfragen zu stellen und die Sichtweisen genauer zu klären. Bei schriftlicher Rückmeldung tauchen häufig Missverständnisse über das Gemeinte auf. Das ist gut aus den Forschungen zur Verbalzeugnissen bekannt (siehe Valtin 2002; Sacher 2000; 2009, S. 169f.; Doepp u. a. 2002).
- Zu f:* Missverständnisse können auch dann gut geklärt werden, wenn über die Schlussfolgerungen aus einer Beurteilung und Rückmeldung gesprochen wird. Beim SOL ist es (im Sinne effektiver Lernsteuerung) grundsätzlich wichtig, nicht bei der Rückmeldung stehen zu bleiben, sondern – möglichst gemeinsam – Schlussfolgerungen für die weitere Arbeit und/oder das künftige (selbst organisierte) Lernen der Schülerinnen und Schüler zu ziehen.

Material 7: Bitte um eine Rückmeldung

Der Bogen dient den Schülerinnen und Schüler dazu, sich einen inhaltlich definierten Auftrag für eine Rückmeldung einzuholen: zum Beispiel für eine Projektskizze, einen vorläufigen Text, eine Präsentation u.a.m.

Von:

An:

Ich bitte dich, mir für folgende Arbeit eine Rückmeldung zu geben:

Insbesondere wünsche ich mir, dass du mir zu folgenden Fragen deine Einschätzung mitteilst:



4.6 Portfolios und Portfoliobewertung

Ein Portfolio ist nach einer gebräuchlichen Definition «[...] eine zielgerichtete Sammlung von Arbeiten, welche die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen der/des Lernenden auf einem oder mehreren Gebieten zeigt. Die Sammlung muss die Beteiligung der/des Lernenden an der Auswahl der Inhalte, der Kriterien für die Auswahl, der Festlegung der Beurteilungskriterien sowie Hinweise auf die Selbstreflexion der/des Lernenden einschliessen» (Häcker 2006, S. 36). Diese Definition zeigt, dass das Portfolio gut zu Lernprozessen mit einem hohen Grad an Selbständigkeit passt. Beim selbst organisierten Lernen kann das Portfolio ein Gefäss sein, in dem die Arbeiten dokumentiert und anhand dessen sie bewertet werden. Derartige Dokumentationen nennt man «Themen- und Rechercheportfolios» oder auch «Projektportfolios» (siehe Stiggins 2008, S. 316; Winter u. a. 2009). Zum Beispiel können in einem derartigen Portfolio folgende Belege gesammelt sein:

- eine Projektskizze
- die Lernvereinbarung
- Protokolle von Beratungen mit der Lehrperson
- Entwürfe zur Arbeit, Gedankenskizzen
- das Produkt (soweit es schriftlich formuliert ist) und/oder Dokumente (z. B. Fotos oder eine DVD), sofern es sich um ein Werkstück, eine künstlerischen Darbietung o. ä. handelt
- Reflexionen zum Produkt und zum Lernprozess (z. B. Deck- und Reflexionsblätter; ein Brief an die Leserin/den Leser des Portfolios; eine abschliessende Lernreflexion)
- ein Rückmeldebogen, der zu Stellungnahmen der Leser des Portfolios einlädt

Viele Themen- und Rechercheportfolios enthalten allerdings nur das fertige Produkt und Reflexionen dazu. Die Dokumentation der Arbeit kann also unterschiedlich reichhaltig sein und einerseits das Ziel verfolgen, viel vom Prozess (Arbeitsportfolio; Prozessportfolio) oder hauptsächlich die Lernergebnisse (Präsentationsportfolio; Vorzeigepportfolio) sichtbar zu machen.

Die Arbeit mit einem Portfolio kann Unterrichtssequenzen mit SOL wirksam unterstützen. Das ist vor allem dann der Fall, wenn für die Portfolioarbeit ein Rahmen abgesteckt wird, innerhalb dessen die selbständige Arbeit anzulegen ist und dafür entsprechende Vorgaben formuliert sind (siehe Winter/Schwarz/Volkwein 2008). Das geschieht *erstens* darüber, dass definiert wird, welche Belege schlussendlich im Portfolio dokumentiert sein müssen. Diese Vorgaben zu den Belegen (siehe oben) orientieren die Schülerinnen und Schüler darüber, was sie erstellen sollen und führen bei der Portfolioarbeit dazu, dass auch die Lernprozesse gebührend beachtet und entsprechend dokumentiert werden. *Zweitens* werden bei der Portfolioarbeit die Ziele (Arbeitsziele, Lernziele, Kompetenzziele) und Bewertungsgesichtspunkte gemeinsam geklärt.²¹ Die Ziele müssen so festgelegt werden,

21

Zu Orientierungspunkten und Qualitätskriterien für die Portfolioarbeit siehe: http://www.portfolio-schule.de:80/go/Material/doc/doc_download.cfm?3463BC46B8694277A742EC5CE945B230

dass sie den Schülerinnen und Schülern Spielraum bieten, sich auch eigene zu setzen. Manche Ziele werden auch erst im Verlauf der Bearbeitung der Inhalte gefunden bzw. rekonstruiert oder noch später, bei der Analyse der Schülerarbeiten und des Unterrichts. Im letzteren Fall wird erst nachträglich entdeckt, dass sie – implizit – eine Rolle spielten und erreicht wurden. Die Portfolioarbeit ist vor allem dann für selbst organisiertes Lernen nützlich, wenn anhand der (entstehenden) Produkte im Prozess viel gesprochen wird – auch über die Arbeits-, Lern- und Kompetenzziele.

Was die Leistungsbewertung betrifft, so liefert das Portfolio – wie oben dargestellt – eine mehr oder weniger reichhaltige Grundlage dafür. Dort, wo auch der Lernprozess im Portfolio gut dokumentiert ist, kann sich die Bewertung darauf beziehen. Wichtiger aber noch dürfte es sein, dass bei der Arbeit mit einem Themen- und Rechercheportfolio in der Regel ein Teil der Bewertung in den Prozess verlegt werden kann (siehe 4.3 Prozessbewertung).

Weil im Portfolio regelmässig Reflexionen enthalten sind, kann sich die Bewertung auch darauf abstützen (siehe *Material 8*). In der Regel liefern die Reflexionsbelege wichtige Hinweise auf die persönliche Bedeutung der Leistungen und auch auf die Tiefe der Erarbeitung und Durchdringung der Lerngegenstände.

Das Portfolio als Darstellungsform der entstandenen Leistung eignet sich auch für besondere Präsentationsformen. Portfolios können zum Abschluss eines SOL-Unterrichts auf einem «Markt» ausgestellt werden (ähnlich der Präsentation ausgezeichneter Maturaarbeiten) (siehe dazu das folgende Kapitel).

Einige der bei der Portfolioarbeit häufig angewandten Beurteilungskriterien sind allgemein für die Bewertung des selbst organisierten Lernens von Bedeutung (siehe Stiggins (2008, S. 319f.):

- *Das vorgelegte Portfolio belegt intensive Arbeit* (Konsequenz und Durchhaltevermögen beim Verfolgen von Fragen und Zielen sowie der Arbeit an Problemlösungen).
- *Lernfortschritte werden erzielt und sichtbar gemacht* (diese können – entsprechend der Offenheit des Lernvorhabens – auf unterschiedlichen Gebieten und Ebenen liegen).
- *Das Portfolio zeigt, dass Hinweise zur Verbesserung der Arbeit aufgenommen worden sind und geeignete Hilfe gesucht sowie genutzt werden kann.*
- *Das Portfolio ist sinnvoll strukturiert und adressatenbezogen (leserfreundlich) gestaltet.* Auch eine externe Person kann sich darin orientieren und verstehen, in welchem Kontext gelernt worden ist und welche Ergebnisse erzielt worden sind.
- *Reflexion und Bewertung der eigenen Arbeit und Lernerfahrungen sind im Portfolio dokumentiert.* Die Lernerfolge und auch die Schwierigkeiten sowie Defizite werden ersichtlich und mit den persönlichen Interessen, Fähigkeiten und Stilvorlieben sowie den Zielen des Unterrichts in Beziehung gebracht.

Material 8: Deck- und Reflexionsblatt für einen Beleg im Portfolio²²

SOL-Unterricht: Datum:

Name:

Titel des Belegs:

Art der Aufgabe, die bearbeitet wurde:

Wie ich an dieser Aufgabe gearbeitet habe:

Was meiner Meinung nach an der Arbeit gelungen ist:

Was der Leistungsnachweis von mir und meiner Arbeit zeigt:

Was ich anhand dieser Arbeit gelernt habe:

22 Siehe Winter 2004, S. 202f.

4.7 Präsentation und Präsentationsbewertung

Der mehrfache Nutzen der Präsentation

Die Präsentation der Arbeiten der Schülerinnen- und Schüler hat für das selbst organisierte Lernen einen hohen Stellenwert. In der Präsentation stellen die Schülerinnen und Schüler ihre Arbeiten vor einem kleineren oder grösseren Publikum dar. Sie berichten über das, was sie herausgefunden und gelernt haben und oft auch über den Prozess, der hinter ihnen liegt. Manchmal wird die Bewertung des jeweiligen SOL-Unterrichts ausschliesslich an der Präsentation festgemacht, manchmal überwiegend und manchmal mehr an der schriftlichen Ausarbeitung. Ausserdem gibt es auch SOL-Unterrichtssequenzen, bei denen die Arbeiten nicht zur Präsentation gelangen. Letzteres sollte aber eher eine Ausnahme sein.

Unter dem Gesichtspunkt der Leistungsbewertung liegt die Bedeutung der Präsentation vor allem darin, dass die Schülerinnen und Schüler auf diesem Wege eine soziale Anerkennung für ihre selbständig erbrachten Leistungen erhalten. Nicht selten können sie auf der Basis ihrer Arbeiten als Expertinnen oder Experten für einen Gegenstandsbereich auftreten. Ihre Arbeit wird wahrgenommen und als wichtig erachtet und sie erhalten Rückmeldungen, die in der Regel positiv ausfallen. Und diese Anerkennung erhalten in der Regel alle Schülerinnen und Schüler, auch diejenigen, deren Projekte weniger erfolgreich als die anderer waren. Neben dem unverrechenbaren Lerngewinn (siehe Nipkow 1977), der aus der Arbeit gezogen wird, ist diese – organisierbare – soziale Anerkennung die wichtigste positive Folge für alle Schülerinnen und Schüler. Sie kann für das Lernen einen sehr wichtigen Motivationsfaktor darstellen.²³

Mit der Präsentation der Schülerarbeiten wird aber noch mehr erreicht (siehe Winter 2004, S. 275ff). Sie kann für alle sichtbar machen, was die Einzelnen erarbeitet haben, die Schülerinnen und Schüler können sich darauf beziehen und ihre Lernerfahrungen austauschen. Es wird Öffentlichkeit für die Leistungen hergestellt, die der Lernkultur einer Schule sehr zuträglich ist.²⁴ Zum Beispiel dadurch, dass jüngere Schülerinnen und Schüler sehen, was man später selbständig bearbeiten und erreichen kann, aber auch dadurch, dass Eltern konkret sehen, was ihre Kinder und deren Schulkameraden erarbeitet und geleistet haben. Von der Seite der Lernenden her betrachtet, stellen die Schülerinnen und Schüler bei der Präsentation einerseits sachlich-inhaltliche Informationen für andere dar, gleichzeitig legen sie aber auch Rechenschaft darüber ab, wie sie ihre Selbstlernzeit genutzt und was sie dabei erreicht haben.

Und schlussendlich erwerben die Schülerinnen und Schüler durch die Präsentationen Erfahrungen im Präsentieren, die heute allgemein als bedeutsam für den beruflichen Erfolg angesehen werden.

23 Die Motivationstheoretiker Deci und Ryan (1993; 2002) betonen die Bedeutung der direkten Zuwendung zu den Arbeiten der Schülerinnen- und Schüler und deren Bewusstsein, in eine Lerngemeinschaft eingebunden zu sein.

24 Eine ausführliche Darstellung zu diesem Thema findet sich bei Winter 2004, S. 106ff. und im Internet unter: <http://www.portfolio-schule.de:80/go/Material/Textbeitr%E4ge> («Mehr als nur Technik – die Rolle der Präsentation in einer neuen Lernkultur»)

Die Bewertung der Präsentation

Es darf nicht übersehen werden, dass die Präsentation von Lernergebnissen eine zusätzliche und besondere Anforderung ist, die nicht einfach dadurch vorbereitet ist, dass man einen Lernprozess vollzogen und ein Produkt erstellt hat. Das spiegelt sich auch darin wider, dass für die Präsentation meist eine vom Produkt und Prozess abgehobene Bewertung ausgesprochen wird. Gute Präsentationen brauchen eine gesonderte und oft auch intensive zusätzliche Vorbereitung, die vor allem bei jüngeren Schülerinnen und Schülern angeleitet und eventuell beraten werden sollte. Mindestens muss festgelegt werden, wie die Präsentationen ablaufen bzw. in welchem Rahmen sie stattfinden sollen. Zum Beispiel gestalten Schülerinnen und Schüler im Rahmen einer marktähnlichen Präsentationsveranstaltung einen Stand, an dem wichtige Lernergebnisse visualisiert ausgestellt werden und wo ggf. auch ihre schriftliche Arbeit bzw. ihr Portfolio ausliegt. Sie selbst geben zu ihrer Arbeit an dem Stand Auskunft. Zu derartigen Präsentationen können auch externe Besucherinnen und Besucher (z. B. Eltern) eingeladen werden. Häufiger sind Präsentationen in der Klasse, bei denen die Schülerinnen und Schüler ein kurzes Referat halten, ein Poster vorstellen oder eine Darbietung vorführen.

Bei der Bewertung von Präsentationen werden meist folgende Gesichtspunkte unterschieden:

- Inhalt und Struktur
- Sprache
- Auftreten
- Medieneinsatz
- Gruppenkoordination

Zur Bewertung und Rückmeldung werden bei Präsentationen häufig Beurteilungsraster eingesetzt (siehe Bohl 2004, S. 110; Bonati/Hadorn 2007, S. 100; siehe auch Bogen zur Bewertung eines Vortrags im *Material 9*).²⁵

Gerade weil die Präsentation von Projekten des SOL auch spezifische Lernanforderungen stellt, ist es wichtig, sie nicht nur zu benoten, sondern auch dafür zu sorgen, dass sachlich rückgemeldet wird, was gelungen und was weniger gelungen ist und wie sich die Schülerinnen und Schüler bezüglich der Techniken und Fähigkeiten zur Präsentation verbessern können. Dazu bietet es sich an, beauftragte Beurteilerinnen und Beurteiler einzusetzen (s. o. 4.5). Bei Präsentationen in Form eines Marktes können Rückmeldebögen (siehe *Material 10*) ausgelegt werden oder auch Blätter, auf denen Besucherinnen und Besucher der Ausstellung eine Rückmeldung geben können.

²⁵ Einige Bögen finden sich unter <http://lehrerfortbildung-bw.de/kompetenzen/projektkompetenz/bewertung/praesent.htm>. Im Internet gibt es für die Präsentation von Maturaarbeiten bei vielen Gymnasien Bögen, die abgeändert genutzt werden können.

Material 9: Bewertung und Rückmeldung zu einem Vortrag

(Zutreffendes unterstreichen, weitere Beobachtungen ergänzen, Einstufungen vornehmen)

Von: An:

Dauer des Vortrags: Minuten

Aufbau:

Einleitung/Eröffnung: Vorausschau auf den Vortrag; Eingangsfrage; Problem; Anekdote; ...

Hauptteil: wesentliche Aussagen hervorgehoben; belebende Fragen; ...

Schluss: Zusammenfassungen; offene Fragen; Diskussionsanregungen; ...

Einschätzung des Aufbaus insgesamt:

0 = mässig 1 = gut 2 = ausgezeichnet

Informationsgehalt:

Die Arbeit ist gut recherchiert; Literatur ist gut erarbeitet; es wurde eine gute Auswahl an Informationen getroffen; die Quellen sind vertrauenswürdig; ...

Einschätzung des Informationsgehalts insgesamt:

0 = mässig 1 = gut 2 = ausgezeichnet

Vortragsweise:

Sprache: laut – leise; deutlich – genuschelt; langsam – schnell; monoton – abwechslungsreich; ...

Ansprache: zugewandt – in sich gekehrt; zu verschiedenen Seiten – zu einer Seite; ...

Haltung: freudig – gequält; aufrecht – zusammengesunken; offen für Nachfragen – abweisend; ...

Auftreten: sicher – unsicher; überzeugend – zaghaft; geordnet – chaotisch; ...

Einschätzung der Vortragsweise insgesamt:

0 = mässig 1 = gut 2 = ausgezeichnet

Mediennutzung

Eingesetzte Medien bzw. Mittel:

Sprache; Text; Tafelbild; Poster; Folie; Video; Tonband; Computer; Power-Point; Skizze; Karikatur; Rollenspiel; ...

Art des Einsatzes:

sicher – unsicher; gut integriert – schlecht integriert; spezifisch nützlich – nicht notwendig (ablenkend), ...

Zusätzlicher Service: Textblatt; Literaturhinweise; ...

Einschätzung des Medieneinsatzes insgesamt:

0 = mässig 1 = gut 2 = ausgezeichnet

Ein Tipp für den Vortragenden:



Material 10: Rückmeldebogen für eine (materialgebundene) Präsentation

Datum:

Von:

An:

Ich habe deine Arbeit ...

angesehen

teilweise angesehen

sorgfältig angesehen

Besonders gut hat mir gefallen:

Nicht gefallen hat mir:

Was ich daraus lernen konnte:

Was mir noch aufgefallen ist:

Noch ein Tipp für dich:



4.8 Beurteilt die Lehrperson ihre eigene Betreuung?

Ein Problem, das Lehrpersonen bei der Beurteilung von Leistungen des selbst organisierten Lernens (und vor allem auch bei den Maturaarbeiten) viel beschäftigt, ist die Frage, ob sie nicht zu einem relevanten Teil ihre eigene Betreuung bewerten. Im Rückblick auf die Arbeit und ihre Anleitung stellen sie sich manchmal Fragen wie die folgenden. *Gehen eventuell wichtige Problemlösungen auf meine eigenen Hilfen und Hinweise zurück? Kann es sein, dass meine Anforderungen zu hoch waren und meine Beratungen sowie Hinweise zu kompliziert, so dass die betreffende Schülerin/der betreffende Schüler daran gescheitert ist? Hätte ich vielleicht die Übernahme dieses – zwar spannenden aber schwierigen – Themas nicht erlauben dürfen, weil es unklar war, ob es für den Schüler/die Schülerin lösbar sein würde?* Es ist nicht zu leugnen, dass der Erfolg – wie auch der Misserfolg – von selbst organisiertem Lernen zum Teil auch von der Begleitung und Beratung durch die Lehrperson abhängt. Das ist nicht zu vermeiden, und es ist im Nachhinein kaum möglich, den eigenen Anleitungsbeitrag «herauszurechnen». Die manchmal diskutierte Konsequenz, die Schülerinnen und Schüler möglichst wenig zu unterstützen, damit deren «unverfälschte» Eigenleistung sichtbar werden könne, halte ich für verfehlt. Selbständiges Lernen von Schülerinnen und Schülern braucht auch Anleitung, Beratung und Austausch, damit es gelingt und vor allem damit es gelernt werden kann. Ebenfalls problematisch ist es, wenn Lehrpersonen in der Unterstützung schwanken und z. B. anfangs viel Hilfe gewähren, dann ein schlechtes Gewissen bekommen und sich völlig zurückhalten. Beim SOL und auch bei den Maturaarbeiten handelt es sich um «ausbildende Arbeiten». Vieles, was zu ihrer Bewältigung erforderlich ist, muss erst im Prozess gelernt und gelöst werden. Sie dienen wesentlich der Entwicklung von überfachlichen Fähigkeiten und dem Erwerb von Wissen und Können. Gleichzeitig stellen sie eine Prüf- und Bewährungssituation dar, und die oftmals grossen und engagierten Leistungen, die dabei erbracht werden, müssen gewürdigt und gewertet werden. Die Schwierigkeit, dass die Unterstützung durch die Lehrperson auch in die Leistung der Schülerinnen und Schüler einfließt, lässt sich also nicht vermeiden. Ein sinnvoller Weg, damit umzugehen und wenigstens etwas Gerechtigkeit herzustellen, ist es, die Unterstützungsleistungen zu definieren. Sie können dann den Lernenden mitgeteilt werden, damit sie sich darauf einstellen können. Zudem können sie unter Lehrpersonen dann auch diskutiert werden. Es ist aber nicht zu erwarten und auch nicht sinnvoll, dass sich die Anleitung und Beratung beim SOL standardisieren liesse, denn der Bedarf an Unterstützung und der Verlauf der Projekte sind zu vielgestaltig. Ein Beispiel für die Beschreibung von Unterstützungsleistungen der Lehrperson ist in *Material 11* wiedergegeben.

Material 11: Beispiel für die Beschreibung von Unterstützungsleistungen

Im Verlauf der SOL-Unterrichtssequenz können Sie mit meinen folgenden Unterstützungsangeboten rechnen.:

- Schriftliche Rückmeldung zu Ihrer Projektskizze
- Hilfe bei der Suche und bei der Einschätzung geeigneter Fachliteratur, Quellen oder Gesprächspartnern.
- Zwei Beratungsgespräche
- Eine Rückmeldung zur fertigen Arbeit anhand des Beurteilungsrasters inklusive eines kurzen Kommentars

4.9 Die Gesamtbewertung und Benotung

Projekte selbst organisierten Lernens umfassen oftmals längere und komplexe Arbeitsprozesse und führen zu einem schriftlichen Produkt sowie zu einer Präsentation. Die Gegenstände für die Leistungsbeurteilung sind daher vielgestaltig und umfangreich. Neben der bereits behandelten Frage, wie der Arbeitsprozess durch geeignete Bewertungen und Rückmeldungen unterstützt werden kann, stellt sich daher die Frage, wie die erbrachten Teilleistungen in eine Gesamtbewertung integriert werden können. Vor einer Gesamtbewertung sollte eine differenzierte Bewertung der Teilleistungen erfolgen, welche eine Basis für die Gesamtbewertung darstellt. Damit ist aber nicht gemeint, dass es richtig wäre, die Teilleistungen einfach zu einer Gesamtwertung zusammenzuziehen. Das könnte zum Beispiel in Erwägung gezogen werden, wenn die Arbeit mit Hilfe eines Beurteilungsrasters in vielen Aspekten inhaltlich bewertet worden ist. Eine arithmetische Mittelwertbildung von Teilpunktwerten ist aus mehreren Gründen nicht angemessen, auch wenn dies nahe liegt. Erstens stellen die skalierten Einschätzungen (z. B. kaum/deutlich/ausgeprägt) in aller Regel nur Rangunterschiede dar, d. h. die Abstände zwischen ihnen sind nicht gleich gross. Das gilt auch dann, wenn zur Einschätzung bereits Ziffern benutzt werden (0 = trifft nicht zu; 1 = trifft etwas zu; 3 = trifft voll zu). Bei einer Verrechnung müsste dann z. B. für die Mittelwertbildung der Median berechnet werden. Aber es sprechen gewichtige Gründe dagegen, einfach eine Summenbildung von einzelnen Urteilen vorzunehmen. Das wichtigste Gegenargument ist, dass das Ganze mehr oder auch weniger ist als die Summe seiner Teile. In der Praxis bemerken Lehrpersonen dies daran, dass sie beispielsweise viele Unterpunkte in einem Beurteilungsraster positiv bewertet haben, ihnen die gesamte Arbeit aber doch nicht so recht gefällt (siehe Sadler 2009, S. 53f.). Eine zerlegende (analytische) Bewertung mag zwar den Fokus auf viele wichtige Aspekte einer Arbeit lenken, aber vielleicht doch die hauptsächliche Leistung nicht in den Blick bekommen. Daher ist es angebracht, am Ende – zwar unter Bezug auf Beurteilungen und Rückmeldungen zu Teilen der Arbeit, aber auch darüber hinausgehend – noch einmal eine Gesamteinschätzung vorzunehmen. Sacher (2009, S. 155) beschreibt das so: «Die Beurteilung einer ganzheitlichen Leistung wird letztlich ein hermeneutischer Kreisprozess bleiben müssen, der vom anfänglich-undifferenzierten Gesamteindruck über eine Überprüfung und Korrektur desselben an Details zu einem abschliessenden differenzierten Gesamteindruck zurückführt.» Sachers Bezugspunkt ist dabei eine kürzere schulische Arbeit, z. B. ein Aufsatz. Im Fall des selbst organisierten Lernens liegen der Lehrperson meist weitaus mehr Produkte und auch Prozessdokumente oder Eindrücke vor, die es erlauben, den Urteilsprozess sukzessiv aufzubauen und zu differenzieren. Seine Struktur ist hermeneutisch-verstehend. Ein grosser Teil der Bewertung kann dabei in dialogischen Prozessen realisiert und tendenziell kommunikativ validiert werden.

Für die Gesamteinschätzung der Arbeit am Ende empfiehlt es sich also, noch einmal die Frage zu stellen: «Worin liegt die hauptsächliche Leistung der Arbeit – wo sind ihre besonderen Qualitäten»²⁶, und auch die Frage: «Welche Kompetenzen der beteiligten Schülerin-

26 Zur gezielten Suche nach Qualitäten siehe Pfau und Winter 2008, S. 222ff. Ein Rückmeldebogen für wissenschaftspropädeutisch angelegte Schülerarbeiten findet sich bei Winter 2006, S. 64 f.)

nen und Schüler zeigen sich in der Arbeit? Anschliessend kann eine Gesamteinschätzung und Benotung vorgenommen werden, welche die erkannten Teilleistungen integriert.

Was die Benotung von Gruppenarbeiten angeht, so ist aus rechtlichen Erwägungen und Gerechtigkeitsgründen darauf zu achten, dass Teile, die individuell zuzuordnen sind, auch gesondert bewertet werden. Andererseits lassen sich bei Gruppenarbeiten grosse Teile und vor allem der Arbeitsprozess nicht in dieser Weise bewerten, denn hier gibt es gemeinsame Leistungen und komplexe Wechselwirkungen zwischen den Beiträgen Einzelner. Das spricht dafür, Prozess, Produkt und Präsentation gesondert zu bewerten. Um die Gruppenleistungen in ihrem Entstehen und ihrer Zusammenführung in den Blick zu bekommen, empfiehlt es sich, den Prozess von Lehrpersonenseite und von Schülerseite zu beobachten, zu besprechen und gemeinsam einzuschätzen (siehe Sacher 2009, S. 255 ff.).

Hilfreiche Selbstbewertung durch die Lernenden

Für die abschliessende Bewertung einer Arbeit durch die Lehrperson ist es sehr hilfreich, wenn eine Selbstbewertung seitens der Schülerinnen und Schüler vorliegt. Diese gibt zusätzliche Anhaltspunkte zu den Qualitäten und Kontextbedingungen der Arbeit. Zudem hat sie die Funktion, dass die Schülerinnen und Schüler ihr Lernvorgehen und ihren Lernerfolg rückblickend reflektieren und einschätzen. Das ist wertvoll im Hinblick auf das Lernen des Lernens. In *Material 12* sind Fragen zur Anleitung einer Selbstbewertung aufgelistet. Es ist sinnvoll hieraus eine Auswahl zu treffen. Eine Selbstbewertung des SOL sollte nur dann von den Schülerinnen und Schülern verlangt werden, wenn die Lehrperson die Zeit und die Möglichkeit hat, deren Einschätzung zur Kenntnis zu nehmen und ggf. etwas dazu zu sagen. Die Selbstbewertung der Arbeiten bietet sich auch zur Vorbereitung eines Klassengesprächs über die Lernerfahrungen an, die im Rahmen einer SOL-Unterrichtssequenz gemacht worden sind. Dieses Vorgehen wird im folgenden Kapitel behandelt.

Material 12: Fragen zur Schülerselbstbewertung (für längere Arbeiten)

Die unten stehenden Fragen dienen der Anregung einer ausführlichen Selbstbewertung. Diese soll frei geschrieben werden. Es müssen nicht alle Fragen gestellt und beantwortet werden. Die Lehrperson oder die Schülerinnen und Schüler können eine Auswahl treffen.

Fragen zur Anleitung einer ausführlichen abschliessenden Selbstbewertung.

A. Die Erarbeitung des Produkts

Material: Welche Erfahrungsquellen (z. B. Bücher) lagen vor, wie wurden sie beschafft?

Zeit: Welche Zeit stand zur Verfügung, wie viel Zeit wurde gebraucht, wie wurde sie eingeteilt?

Arbeitsvorgehen: Womit wurde begonnen, welche Arbeitsschritte folgten, welche waren schwierig/leicht? Was würde ich das nächste Mal anders machen?

Umstände: Wo wurde die Arbeit überwiegend angefertigt, wo konnte ich gut arbeiten, welche Belastungen störten?

Unterstützung: Wer und was hat mir geholfen, welche Hinweise, Gespräche und Auskünfte waren nützlich?

B. Lerneffekt

Was habe ich bezüglich meines Themas bzw. meiner Fragestellung vor allem gelernt?

Was habe ich über mich und meine Art zu Arbeiten gelernt?

Ratschläge, die ich jemandem geben würde, der eine ähnliche Arbeit anfertigen möchte.

C. Eigene Bewertung

Stärken der Arbeit: Was ist mir gut gelungen, womit bin ich zufrieden, worauf bin ich stolz?

Schwächen: Was ist mir nicht recht gelungen, was hätte ich gerne verbessert, wo waren Schwierigkeiten, die ich noch nicht bewältigen konnte?

Fehlende Informationen, ungünstige Bedingungen: Was hätte ich haben oder wissen müssen, um diese Arbeit noch besser bewältigen zu können?

Eine ganz emotionale Äusserung (z. B. «Es war nervenaufreibend»).

D. Einschätzung der Hintergründe dieser Leistung

Fähigkeiten, die hier nützlich waren (z. B. ich kann schnell lesen und auffassen).

Schwächen, die sich hier (wieder) zeigten (z. B. es fällt mir schwer, eine Gliederung zu entwerfen und dann auch einzuhalten).

Wo ich mich vermutlich entwickeln muss (z. B. Arbeitsweisen, Wissensgebiete).

E. Bitten an die Lehrperson

Wozu ich gerne eine Rückmeldung hätte.

Was ich selbst nur schlecht einschätzen kann.

4.10 Lernplanung

Projekte selbst organisierten Lernens stellen für Schülerinnen und Schüler besondere Anlässe dar, bei denen sie intensiv fachlich lernen, aber auch über ihr eigenes Lernen, ihre Interessen und persönlichen Eigenschaften viel erfahren. Es macht daher Sinn, diese Erfahrungen so auszuwerten, dass nach vorn geschaut und überlegt wird, was die nächsten Ziele sein können, wo man seine Stärken weiter einsetzen sowie ausbauen kann und wie Schwächen überwunden werden können. Am besten geschieht das in dialogischen Arrangements, d. h. im Gespräch zwischen Lehrperson und Schülerinnen/Schülern, in Partnergesprächen, im Klassengespräch oder auch im Dialog mit sich selbst. Einzelgespräche sind für die Lehrperson sehr zeitaufwändig und Klassengespräche stehen in der Gefahr zu allgemein zu bleiben. Wir empfehlen daher, einen wesentlichen Teil dieser Reflexions- und Planungsarbeit zunächst den Schülerinnen und Schülern zu übertragen und dann einiges davon im Klassengespräch oder auch Einzelgesprächen noch einmal aufzugreifen. Wie kann das geschehen? Die Schülerinnen und Schüler können zunächst mit Hilfe von Bögen (oder auch in freier Form) ihre Lernerfahrungen zusammenfassen und dabei einschätzen, welche Erfahrungen sie gemacht haben, wo sie ihre Stärken und Schwächen sehen und welche Ziele sie sich für kommende SOL-Unterrichte vornehmen möchten. Dazu können die SOL-Dimensionen Anleitung geben und auch der darauf bezogene Selbsteinschätzungsbogen (siehe Kyburz-Graber u.a. 2009). Eine abschliessende Einschätzung kann auch mit einigen Fragen aus dem Selbstbewertungsbogen (*Material 12*) und durch das erneute Ausfüllen des Inventars (*Material 2*) vorgenommen werden. Die Erfahrung zeigt allerdings, dass die Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler in irgendeiner Form noch einmal besprochen und dabei ggf. auch relativiert werden müssen. Ohne diese Gesprächsperspektive verlieren die Schülerinnen und Schüler leicht das Interesse an den Selbsteinschätzungen und der Formulierung von Lernvorhaben. Ausserdem bedürfen Lernende eines Korrektivs, weil sie dazu tendieren, sich zu kritisch (häufig) oder zu unkritisch (seltener) zu sehen. Eventuell können im Zusammenhang derartiger Gespräche zur Lernplanung auch förmliche Lernvereinbarungen getroffen werden (siehe 4.2).

5. Literaturverzeichnis

- Ball, Helga; Becker, Gerold; Bruder, Regina; Girmes, Renate; Stäudel, Lutz; Winter, Felix (Hrsg.) (2003): Aufgaben. Lernen fördern – Selbständigkeit entwickeln. Friedrich Jahresheft XXI. Seelze: Friedrichverlag.
- Bastian, Johannes; Combe, Arno; Langer, Roman (2003): Feedbackmethoden. Weinheim: Beltz.
- Baurmann, Jürgen; Feilke, Helmuth (2004): Schreibaufgaben. In: Praxis Deutsch, Sonderheft. Seelze: Friedrichverlag.
- Bohl, Thorsten (2001): Analyse der Fallstudien. In: Grunder, H.-U.; Bohl, T. (Hrsg.) (2001): Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II. Baltmannsweiler: Schneider, S.273-332.
- Bohl, Thorsten (2004): Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht. Weinheim: Beltz.
- Bonati, Peter; Hadorn, Rudolf (2007): Matura- und andere selbständige Arbeiten betreuen. Bern: hep-verlag.
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 39, H. 2, S. 223-238.
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (2002): The Handbook of Self-Determination Research. Rochester (NY): University.
- Döpp, Wiltrud; Groeben, Annemarie von der; Thurn, Susanne (2002): Lernberichte statt Zensuren. Erfahrungen von Schülern und Eltern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Drieschner, Elmar 2008: Bildungsstandards und Kompetenzauslegung. Zum Problem ihrer praktischen Umsetzung. Pädagogische Rundschau 62 H. 5, S. 557-572.
- Emer, Wolfgang; Lenzen, Klaus-Dieter (2005): Projektunterricht gestalten – Schule verändern. Baltmannsweiler: Schneider.
- Fengler, Jörg (1998): Feedback geben. Strategien und Übungen. Weinheim: Beltz.
- Gropengiesser, Harald; Höttecke, Dietmar et. al. (Hrsg.) (2006): Mit Aufgaben lernen. Seelze: Friedrichverlag.
- Häcker, Thomas (2006): Vielfalt der Portfoliobegriffe. Annäherungen an ein schwer fassbares Konzept. In: Brunner, I.; Häcker, Th.; Winter, F. (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Seelze: Kallmeyer, S.33-39.
- Harlen, Wynne (2006): On the Relationship between Assessment for Formative and Summative Purposes. In: Gardner, John (Ed.): Assessment and Learning. London: Sage, 103-117.
- Huber, Ludwig (2000): Selbständiges Lernen als Weg und Ziel. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (Hrsg.): Förderung selbständigen Lernens in der gymnasialen Oberstufe. Soest. Auch unter: http://www.learnline.nrw.de/angebote/selma/medio/grundlegendendes/vortraegeaufsaetze/huber/01b_vorthuber.htm
- Husfeldt, Vera; Quesel, Carsten (2009). Projekte im Gymnasium: Zur Qualität der Maturaarbeiten in der Schweiz. Gymnasium Helveticum, 2009. Jg., H. 1.
- Ingenkamp, Karlheinz (1988): Pädagogische Diagnostik. In: Jäger, R. S. (Hrsg.): Psychologische Diagnostik. Ein Lehrbuch. München, S. 423-436.
- Keller, Stefan; Winter, Felix (2009): Wie Lehrpersonen mit Kompetenzbeschreibungen unterrichten können. In: Die Deutsche Schule Jg. 101, H. 3 (in Vorbereitung).
- Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Kleber, Eduard (1992): Diagnostik in pädagogischen Handlungsfeldern. München: Juventa.
- Kyburz-Graber, Regula (2008): Offener Unterricht am Gymnasium: Hindernisse und Chancen eines partizipativen Unterrichtskonzepts. In: Aregger, K.; Waibel, E. M. (Hrsg.): Entwicklung der Person durch Offenen Unterricht. Augsburg: Brigg, S. 166-181.
- Kyburz-Graber, Regula; Canella, Claudia; Gerloff-Gasser, Christine; Pangrazzi, Rosanna (2009): Überfachliche Kompetenzen durch selbst organisiertes Lernen erwerben. Bildungsdirektion Zürich.

- Lissmann, Urban (2007): Beurteilungsraster und Portfoliobeurteilung. In: Gläser-Zikuda, M.; Hascher, T. (Hrsg.): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.87-108.
- Nipkow, Karl-Ernst (1977): Leistungsprinzip und Lernverständnis. In: Westermanns Pädagogische Beiträge Jg. 29, H. 3, S. 97-101.
- Pfau, Anita; Winter, Felix (2008): Von offenen Aufträgen und anderem mehr. In: Ruf, U.; Keller, S.; Winter, F. (Hrsg.): Besser lernen im Dialog. Dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 214-229.
- Ruf, Urs; Gallin, Peter (2005a): Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Bd.1: Austausch unter Ungleichen. Seelze: Kallmeyer.
- Ruf, Urs; Gallin, Peter (2005b): Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Bd. 2: Spuren legen – Spuren lesen. Seelze: Kallmeyer.
- Ruf, Urs; Keller, Stefan; Winter, Felix (Hrsg.) (2008): Besser lernen im Dialog. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Sacher, Werner (2000): Wie Eltern Formulierungsbausteine für Verbalbeurteilungen verstehen. Nürnberg (Universität).
- Sacher, Werner (2009): Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sadler, Royce D. (1989): Formative Assessment and the Design of Instructional Systems. *Instructional Science* 18, 119-144.
- Sadler, Royce D. (2002): Ah! ... so that's 'quality'. In: Schwartz, P.; Webb, G. (Eds.). *Assessment*. London: Kogan page Ltd., 130-136.
- Sadler, Royce D. (2009): Transforming Holistic Assessment and Grading into a Vehicle for Complex Learning. In: Joughin, G. (Ed.): *Assessment Learning and Judgement in Higher Education*. Springer (ortlos), 45-63.
- Spinath, Birgit (2006): Schüler motivieren sich selbst. Diagnostische Rückmeldungen als Mittel der Motivationsförderung. *Friedrich Jahresheft* 24 «Diagnostizieren und Fördern». Seelze: Friedrichverlag, S. 112-114.
- Stiggins, Richard J. (2008): *Student-Involved Assessment for Learning*. Upper Saddle River: Pearson.
- Thonhauser, Josef (Hrsg.) (2008): *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen*. Münster: Waxmann.
- Valtin, Renate (2002): *Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand*. Weinheim: Beltz.
- Weinert, Franz E. (1997): Lernkultur im Wandel. In: Beck, E.; Guldemann, T.; Zutavern, M. (Hrsg.): *Lernkultur im Wandel*. St. Gallen: UVK, S. 11-29.
- Winter, Felix (2003): *Pädagogische Diagnostik und pädagogisches Handeln. Von der Diagnose zum Lernkontrakt*. Schulverwaltung Spezial, Sonderausgabe Nr. 2, S. 9-11.
- Winter, Felix (2004): *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Winter, Felix (2006): *Wie lernt man, eine Maturaarbeit zu schreiben? Wissenschaftspropädeutisches Schreiben mit Diagnose und Rückmeldung*. In: Kruse, O.; Berger, K.; Ulmi, M. (Hrsg.): *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf*. Bern (Haupt Verlag) 2006, S. 49-68.
- Winter, Felix (2007): *Fragen der Leistungsbewertung beim Lerntagebuch und Portfolio*. In: Gläser-Zikuda, M.; Hascher, T. (Hrsg.): *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 107-129.
- Winter, Felix; Burkardt-Michalsen; Ulrike; Witte, Cordula (2009): *Selbständig lernen – mit Portfolio*. In: Cwik, G. (Hrsg.): *Selbständiges Lernen unterstützen. Lehrerbücherei Grundschule*. Berlin: Cornelsen, S. 10-26.
- Winter, Felix; Schwarz, Johanna; Volkwein, Karin (2008): *Unterricht mit Portfolio. Überlegungen zur Didaktik der Portfolioarbeit*. In: Schwarz, J.; Volkwein, K.; Winter, F. (Hrsg.): *Portfolio im Unterricht. 13 Unterrichtseinheiten mit Portfolio*. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 21-54.

