

Prof. Dr. Werner Sacher

*Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Lehrstuhl für Schulpädagogik der Universität
Erlangen-Nürnberg*

Schulleistungsdiagnose – pädagogisch oder nach dem Modell PISA?

Die Ergebnisse von PISA zeigen, dass es deutschen Lehrkräften in erschreckendem Maße an diagnostischer Kompetenz fehlt. Erst kürzlich stellte das deutsche PISA-Konsortium neue, differenziertere Auswertungen der Länderuntersuchung vor, aus denen hervorgeht, dass an deutschen Schulen gleiche Schülerleistungen mit höchst unterschiedlichen Noten bewertet werden. Pikanterweise wurde dies nicht am Fach Deutsch demonstriert, dem man solche Bewertungsunsicherheiten schon immer nachsagt, sondern an Mathematikleistungen.¹

Nur 11,4 % jener Schüler, welche im Lesetest noch nicht einmal die unterste Kompetenzstufe I erreichten, wurden von ihren Lehrkräften als „schwache Leser“ eingestuft.² Und wenn Lehrplanexperten (gewöhnlich erfahrene Lehrer und Vertreter der Schulaufsicht) schätzen, dass 49,3 % der 15-jährigen Hauptschüler, 60 % der Realschüler und 68 % der Gymnasiasten im Stande sein würden, Aufgaben des höchsten Niveaus V zu bewältigen, während es in Wahrheit nur 0,3 % bzw. 4,2 % und 27,7 % waren,³ dann ist daraus ebenfalls zu schließen, dass diese Lehrereleite schlicht ahnungslos hinsichtlich der tatsächlichen Leistungsfähigkeit unserer Schüler ist. Offensichtlich muss sich die Praxis der Leistungsüberprüfung und Leistungsbeurteilung an unseren Schulen gravierend ändern. Es fragt sich nur: wie?

1. „Nach PISA“: Vier Sichtweisen

In der öffentlichen und fachlichen Diskussion ist unbestritten, dass teilweise einschneidende Konsequenzen aus PISA gezogen werden müssen. Es besteht allerdings die Gefahr, dass dies zu einseitig geschieht.

Im Vordergrund steht gegenwärtig die Diskussion über *Konsequenzen, die aus Ergebnissen von PISA zu ziehen sind*. So ist die Entwicklung von Standards für Schülerleistungen eine an vielen Orten schon in Angriff genommene Konsequenz aus PISA-Ergebnissen. Auch die Verbesserung der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften wird gefordert. Dabei wird allerdings gewöhnlich übersehen, dass Lehrkräfte nicht nur in Stand gesetzt werden sollten, Schülerleistungen sensibler, detaillierter, vollständiger und zutreffender zu erfassen, sondern dass sie auch geschult werden müssten, die Messqualität ihrer Aufgaben- und Fragestellungen einzuschätzen und zu verbessern, dass es – mit anderen Worten – neben der Verbesserung der diagnostischen Kompetenz auch einer Verbesserung der Testkompetenz von Lehrkräften bedarf. Noch eine ganz andere, überhaupt nicht thematisierte Frage ist die selbstdiagnostische Kompetenz von Lehrkräften

1 Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2003): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen, S.321ff. – In der Fachwelt freilich sind diese Probleme mindestens schon seit drei Jahrzehnten bekannt.

2 Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Opladen, S.119

3 Errechnet aus: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Opladen, S.100 u. 122f.

hinsichtlich eigener psychosozialer Strukturen und ihrer Auswirkungen auf den Unterricht und auf die Lehrer-Schüler-Beziehung.

Wichtig ist aber auch das Wachhalten der Diskussion über andere Probleme. Die Diskussion über PISA darf nicht dazu führen, dass sie kaum noch thematisiert werden: das Gewaltproblem, Friedens- und Konflikterziehung, soziale Erziehung, Umwelterziehung, Medienerziehung, Werteerziehung und vieles andere mehr. Das Themenspektrum wichtiger pädagogischer Fragen, mit welchen die Schule konfrontiert ist, geht weit über den Komplex der Schülerleistung hinaus.

PISA wirkt in vielfacher Hinsicht als *methodisches Modell*: Es scheint sich nahe zu legen, in der Schulpraxis Methoden zu adaptieren, die bei den PISA-Erhebungen angewandt wurden. In diesem Zusammenhang werden z.B. im Augenblick vermehrte regelmäßige Vergleichsarbeiten zwischen den Schulen einer Region diskutiert oder häufiger durchgeführte standardisierte Leistungstests.

Eine unreflektierte Orientierung an den Methoden von PISA birgt aber ein beträchtliches Gefahrenpotenzial. Es bedarf in der Schulpraxis auch einer *Ergänzung und Kompensation der PISA-Methoden*. Die schulische Praxis der Leistungsüberprüfung und Leistungsbeurteilung hat eine ganze Reihe von Aufgaben zu erfüllen, für welche die PISA-Methoden wenig hilfreich, z.T. sogar kontraproduktiv sind.

Die folgenden Ausführungen werden schwerpunktmäßig auf den letztgenannten Gesichtspunkt eingehen, d.h., sie werden versuchen zu zeigen, dass Leistungsüberprüfung und Leistungsbeurteilung „nach PISA“ nicht nur heißen kann und darf, die Schulpraxis am „Modell PISA“ zu orientieren, sondern auch heißen muss, den methodischen Ansatz von PISA zu ergänzen und zu kompensieren.

2. Leistungsüberprüfung und Leistungsbeurteilung im PISA-Test und in der Schule

PISA überprüfte nichtkooperativ erbrachte Schülerleistungen schriftlich. Der Test war uniform, d.h., allen Fünfzehnjährigen wurden gleichartige Aufgaben vorgelegt. Die Ergebnisse wurden quantitativ (auf einer Punkteskala) beurteilt. Auf dieser Grundlage wurden Vergleiche zwischen Schülern verschiedener Schulen und Nationen gezogen.

PISA evaluierte Lernergebnisse und den Leistungsstand in drei fachlichen Domänen: im Lesen, in der Mathematik und in den Naturwissenschaften. Dem Test lagen die klassischen Testgütekriterien der Objektivität⁴, der Validität⁵ und der Reliabilität⁶ zugrunde. Als Bezugsnormen⁷ verwendete PISA fachliche Gesichtspunkte und die Lage zum OECD-Durchschnitt, also die kriteriale und die soziale Bezugsnorm.

4 D.h. der Unabhängigkeit der Testdurchführung, der Testauswertung und der Bewertung vom Prüfer bzw. Testleiter.

5 D.h. der Sicherung des Umstandes, dass der Test tatsächlich misst, was er vorgibt zu messen, z.B. Lesekompetenz in dem von PISA definierten Sinne und nicht etwa fachliches Vorwissen.

6 Zuverlässigkeit, Messgenauigkeit.

7 D.h. als Kriterien, nach welchen die Qualität der Leistung beurteilt wird.

Die PISA-Diagnose ist eine so genannte Makrodiagnose⁸ in einer formalisierten und vom Unterricht abgehobenen Test- und Prüfungssituation. Darüber hinaus handelt es sich um eine externe Diagnose durch eine Institution und durch Personen, welche außerhalb der Schule stehen. Als solche erhob sie die Leistungen der Schüler unter Fremdanforderungen, auf welche sich die Experten des PISA-Konsortiums geeinigt hatten, und sie unterzog sie schließlich auch einer Fremdbeurteilung.

Im PISA-Test verschwindet die konkrete individuelle Schülerleistung und zumal das individuelle Leistungsprofil hinter einem Punktescore. PISA interpretiert die Schülerleistung auf eine Weise, die Laien nicht ohne weiteres verständlich ist.

PISA erhob Leistungsdaten von Gruppen – Schülern verschiedener Nationen, Schularten, Bevölkerungsschichten, von Jungen und Mädchen, von Migranten und Nichtmigranten. Zweck der Erhebung war es, Planungsdaten für Wirtschaft und Politik zu gewinnen.

Eine Anlehnung der Praxis schulischer Leistungsüberprüfung und Leistungsbeurteilung an das „Modell PISA“ ist nur z. T. sinnvoll und möglich. Mit Rücksicht auf die Bildungs- und Erziehungsaufgaben der Schule bedarf das „Modell PISA“ der Ergänzung und vielfach sogar der ausdrücklichen Kompensation durch ganz andere Praktiken:

Die Schule muss – anders als PISA – auch mündliche und praktische sowie kooperativ erbrachte Leistungen überprüfen und beurteilen. Sie muss neben Lernergebnissen verstärkt auch Lernprozesse diagnostizieren. Außer Fachleistungen sind auch fächerübergreifende und überfachliche Kompetenzen zu beachten. Die klassischen Gütekriterien, die eine weitgehende Standardisierung der Prüfung und der Beurteilung bedingen, müssen um weitere, in unterschiedlichen Situationen flexibel handhabbare ergänzt werden. Die von PISA verwendete soziale Bezugsnorm ist pädagogisch nicht unbedenklich. An ihrer Stelle sollte häufiger auch die individuelle verwendet werden, in deren Fokus die Lernfortschritte einzelner Schüler stehen. Schulische Leistungsüberprüfung hat ihre Stärke als Längsschnitts- und Entwicklungsdiagnose. Sie ist häufig unaufwändige, unauffällige und informelle Mikrodiagnose während des Unterrichts und sie nutzt die Vorteile des internen Diagnostikers, der die Leistungskontexte der Schüler und ihre Lerngeschichte kennt. Aus noch auszuführenden gewichtigen pädagogischen Gründen wird die in der schulischen Leistungsüberprüfung diagnostizierte Leistung häufiger auch eine unter den eigenen Anforderungen der Schüler erbrachte und von ihnen selbst beurteilte sein. Und die schulische Leistungsüberprüfung tut gut daran, auch Leistungen zu beachten und zu würdigen, in welchen Schüler sich von anderen unterscheiden und in denen sie gerade nicht mit anderen vergleichbar sind. Schule sollte – mindestens begleitend zu Beurteilungen und Notenzeugnissen – Schülerleistungen auch authentisch dokumentieren (z.B. in Portfolios, vgl. 3.5.6), um Eltern, Arbeitgeber und Vertreter aufnehmender Bildungsorganisationen nicht zu entmündigen und sie nicht völlig dem durchaus fehlbaren Lehrerurteil auszuliefern. Und nicht zuletzt ist fest zu halten, dass schulische Leistungsüberprüfung und -beurteilung normalerweise eine ganz andere Intention hat als PISA: nämlich die, Leistungen zu entwickeln und zu fördern.

8 Schrader, Friedrich-Wilhelm/Helmke, Andreas (2002): Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.) (2002): Leistungsmessungen in Schulen. 2. Aufl., Weinheim, S.45-58, hier S.45f.

Leistungsüberprüfung und Leistungsbeurteilung bei PISA und in der Schulpraxis

„Modell PISA“	Ergänzungen der Schulpraxis
<ul style="list-style-type: none"> • Quantitativ, schriftlich, uniform, vergleichend, nichtkooperativ • Lernergebnisse • Fachkompetenzen • Klassische Testgütekriterien: Objektivität, Reliabilität, Validität • Kriteriale u. soziale Bezugsnorm • Querschnittsdiagnose • Makrodiagnose • Externe Diagnose • Fremdanforderungen u. Fremdbeurteilung • Leistungsdaten von Gruppen • Interpretation von Leistungen • Diagnosezweck: Planungsdaten für Wirtschaft und Politik 	<ul style="list-style-type: none"> • Qualitativ, mündlich, praktisch (Können!), differenziert, nichtvergleichend, kooperativ • Lernprozesse: Vollständigkeit, Lernstrategien, Interaktion u. Kommunikation • Fächerübergreifende u. überfachliche Kompetenzen • Flexible Gütekriterien: kontrollierte Subjektivität u. kommunikative Validierung • Kriteriale u. individuelle Bezugsnorm • Längsschnittsdiagnose • Mikrodiagnose: diagnostischer Unterricht • Interne, informelle Diagnose • Selbstanforderungen u. Selbstbeurteilung • Individuelle Leistungen u. Profile • Dokumentation von Leistungen • Diagnosezweck: Förderung der Schüler

Im Folgenden wird auf einige der wichtigsten Unterschiede schulischer Leistungsüberprüfung und -beurteilung zum „Modell PISA“ ausführlicher eingegangen.

3. Pädagogische Leistungsdiagnose: Ergänzung und Kompensation des „Modells PISA“

3.1 Erweiterter Leistungsbegriff

Pädagogische Leistungsdiagnose muss mit einem erweiterten Lernbegriff arbeiten⁹, der vier Arten des Lernens umfasst:

- fachlich-inhaltliches Lernen (Wissen, Verstehen, Erkennen, Beurteilen von Tatsachen und Zusammenhängen),
- methodisch-strategisches Lernen (Exzerpieren, Nachschlagen, Organisieren, Planen usw.),
- sozial-kommunikatives Lernen (Zuhören, Argumentieren, Diskutieren, Kooperieren usw.) und
- persönliches Lernen (Selbstvertrauen gewinnen, ein günstiges Selbstkonzept entwickeln, Werthaltungen aufbauen usw.).

Das Grundbildungskonzept von PISA¹⁰ enthält durchaus einen ähnlich umfassenden Lernbegriff. Da das nationale und internationale Ranking aber allein nach den Fachleistungen in drei Domänen erfolgte, wird die öffentliche Diskussion vom fachlichen Lernbegriff dominiert. Es würde sogar den Intentionen von PISA zuwiderlaufen, wenn dieser nun auch wieder die diagnostische Praxis an unseren Schulen beherrschte.

⁹ Bohl, Thorsten (2001): Theoretische Strukturierung – Begründung neuer Beurteilungsformen. In: Grunder, Hans-Ulrich/Bohl, Thorsten (Hrsg.) (2001): Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II. Hohengehren, S. 9 - 49, besonders S.11f.

¹⁰ Vgl. Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Opladen, S.19ff.

3.2 Der Formenreichtum pädagogischer Leistungsdiagnose

Menschen lernen sehr unterschiedlich. Dementsprechend soll Schulunterricht ihnen eine Vielfalt von Anschlussmöglichkeiten bieten und die Entwicklung individueller Leistungsprofile unterstützen.

3.2.1 Leistungsfeststellung und Leistungserbringung

Klauer¹¹ definiert: „In der *Leistungsfeststellung* wird ermittelt, welche Leistungen die Lernenden tatsächlich beherrschen und welche nicht.“ Offensichtlich ist hier vor allem an die Lehrkraft als „Ermittler“ gedacht. Leistungen treten in der Schule aber nicht nur auf, wo die Lehrkraft sie ausdrücklich ermittelt, sondern auch da, wo Schüler sie unaufgefordert zeigen, oft sogar auf Gebieten, die in keinem unmittelbaren Zusammenhang mit den Lehrplanziele stehen. Aus pädagogischer Sicht ist es deshalb erforderlich, den Begriff der Leistungsfeststellung um den der *Leistungserbringung* zu ergänzen: Darunter verstehen wir das von der Lehrkraft initiierte oder nicht initiierte Zeigen von curricularen oder außercurricularen Leistungen durch die Schüler.

3.2.2 Inszenierungsformen pädagogischer Leistungsdiagnose

Pädagogische Leistungsdiagnose nutzt die Vielfalt möglicher Inszenierungsformen von Schulleistung:

Mündlich, schriftlich und praktisch erbrachte Leistungen: Leider bildete sich im Schulsystem eine unheilvolle Tradition heraus, ohne Rücksicht auf die involvierte Persönlichkeitdimension nahezu alles schriftlich zu prüfen: Im Falle der Stegreifaufgaben („Extemporalen“) werden sogar mündliche Zensuren auf der Grundlage schriftlicher Leistungen gegeben! Die Kenntnis und das Verständnis einer Versuchsanordnung im Physikunterricht könnte man durchaus auch praktisch prüfen: „Wäre nicht sogar ein sehr viel weiter gehendes Verständnis einer Versuchsanordnung gefordert, wenn man sich nicht mit deren schriftlicher oder mündlicher Beschreibung begnügte, sondern ihren funktionsfähigen Aufbau verlangte? Wäre nicht die Aufführung eines Dramas oder doch wenigstens eines Aktes daraus nach eigener Inszenierung eine mindestens ebenso gute Überprüfung des Verständnisses wie das Verfassen der üblichen Interpretationen?“¹²

Leistungen, die im Lern- und Leistungsprozess erbracht werden, solche, die sich im Ergebnis niederschlagen, und solche, die sich bei der Präsentation von Ergebnissen zeigen (vgl. 3.5.6.).

Stichprobenartig oder kontinuierlich und vollständig festgestellte und erbrachte Leistungen, die explizit, in so genannten *Makrodiagnosen*, in Prüfungen, Proben, Abfragen usw. außerhalb des regulären Unterrichts festgestellt werden, bei welcher die Lehrkraft ihr Hauptaugenmerk auf die Diagnose richtet, eigens den Unterricht aussetzt und unterbricht, und Leistungen, welche implizit, in so genannten *Mikrodiagnosen*, im Rahmen des Unterrichts gewissermaßen aus den Augenwinkeln registriert werden, ohne dass die Lehrkraft ihr Hauptaugenmerk vom Unterricht abwendet.¹³

11 Klauer, Karl Josef (2002): Wie misst man Schulleistungen? In: Weinert 2002 (Anm. 8), S.103-115, Zitat S.103

12 Sacher, Werner (2001): Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Grundlagen, Hilfen und Denkanstöße für alle Schularten. 3. Aufl., Bad Heilbrunn, S.112

13 Schrader/Helmke 2002 (Anm. 8), S.45f.

Reaktiv und nichtreaktiv festgestellte Leistungen: Leistungen, die sich in Produkten niederschlagen oder die nebenher beobachtet werden, sind nichtreaktiv, d.h. man kann sie wahrnehmen und bewerten, ohne dass sie sich dadurch noch einmal verändern. Leistungen in typischen Prüfungssituationen hingegen sind reaktiv: Die Schüler sind sich der Feststellung und Bewertung bewusst und stellen sich strategisch darauf ein. Dadurch kann das Leistungsbild unter Umständen beträchtlich verzerrt werden.

Leistungen, die in vorher festgelegten, häufig standardisierten (oft nachgerade ritualisierten) Situationen erbracht und abgefordert werden, und spontane Leistungen, welche die Schüler erbringen, wann, wo und wie sie wollen und wie es sich gerade ergibt.

Leistungen vor der Klasse / dem Kurs oder vor einer anderen Öffentlichkeit und solche, die exklusiv für einen Prüfer oder Lernpartner erbracht werden. Die mündliche Abfrage am Beginn der Stunde ist ein Beispiel für die erstere, die Stegreifaufgabe ein solches für die zweite Form.

Leistungserbringungen und -feststellungen mit weiten und offenen oder engen und geschlossenen Aufgaben: Die Praxis der schulischen Leistungsfeststellung wird beherrscht von geschlossenen Aufgaben. Dies ist auch nicht im Sinne des PISA-Konsortiums. Arten von Aufgaben wie die in der PISA-Studie verwendete: „Maria lebt 2 km von der Schule entfernt, Martin 5 km. Wie weit leben Maria und Martin voneinander entfernt?“¹⁴ hielten selbst deutsche Mathematiklehrer für unlösbar, weil der Vektor nicht gegeben war. Dabei hätte die Antwort einfach sein müssen: „Je nachdem, ob ihre Wohnorte in derselben Richtung oder in verschiedenen Richtungen zur Schule liegen, sind Maria und Martin zwischen 3 und 7 km voneinander entfernt.“

Dokumentierende oder interpretierende Leistungsfeststellung: Im ersten Fall werden authentische Leistungen der Schüler festgehalten (z.B. in Portfolios, auf die wir in 3.5.6 näher eingehen), im zweiten werden Leistungen beschrieben (sei es durch Verbalbeurteilungen oder Zensuren), die anschließend nicht mehr ohne weiteres zugänglich sind.

3.2.3 Beurteilungsformen pädagogischer Leistungsdiagnose

In einer pädagogischen Leistungsdiagnose kommen ebenso vielfältige Formen der Beurteilung zur Anwendung:

Gebundene Beurteilung nach vorher festgelegten Kriterienrastern, Punktescores usw., aber auch *freie Beurteilung*, welche die Individualität und Einmaligkeit von Leistungen möglichst differenziert zu erfassen trachtet und deshalb jeden Schematismus zu vermeiden sucht.

Beurteilung nach vorgegebenen Kriterien und Schemata und Beurteilung nach Gesichtspunkten und Rastern, welche die beurteilende Lehrkraft selbst entwickelt, um den Besonderheiten der Lehr-Lern-Situation gerecht zu werden.

Beurteilung mit Zugrundelegung der kriterialen, sozialen oder individuellen Norm, d.h. Beurteilung, welche Leistungen nach fachlichen Anforderungen, nach ihrem Stellenwert in einer Gruppe oder nach dem sich in ihnen zeigenden Lernfortschritt bemisst.

14 Baumert, Jürgen/Artelt, Cordula/Klieme, Eckhard/Stanat, Petra (2002): PISA – Programme for International Student Assessment. Zielsetzung, theoretische Konzeption und Entwicklung von Messverfahren. In: Weinert 2002 (Anm. 8), S. 285-310, hier S. 295.

Beurteilung mit einheitlichen oder differenzierten Anforderungen: Den meisten schulischen Leistungsfeststellungen liegen leider ebenso wie dem PISA-Test einheitliche Anforderungen zugrunde. Differenzierte Anforderungen findet man fast nur im Grund- und Förderschulbereich, obwohl sie für die neue Lernkultur unverzichtbar sind.

Vergleichende oder nichtvergleichende Leistungsbeurteilung: Die vergleichende Leistungsbeurteilung des „Modells PISA“ kann in der Schulpraxis nur einen begrenzten Stellenwert als heilsames Korrektiv haben. Sie hat mehr Bedeutung für die Bildungsadministration, die Schulen und die Lehrkräfte als für die Schüler. Und sie ist allenfalls am Ende von Lernprozessen angebracht. Während diese noch andauern, kann sie Konkurrenzverhalten verstärken und bei den schwächeren Schülern zu vorzeitiger Resignation führen. Nichtvergleichende Leistungsbeurteilung bedeutet nicht nur, dass auf den Vergleich mit Leistungen anderer Schüler verzichtet wird. Darüber hinaus sollte auch immer wieder einmal der Bezug auf vorher feststehende Maßstäbe und Kriterien vermieden werden. Das geschieht durch die Präsentation, differenzierte Betrachtung und Beschreibung von Leistungen, ohne dass eine Bezugsnorm, wie etwa ein Vergleich mit Gruppendurchschnitten, Lehrplanvorgaben oder eigenen bisherigen Leistungen, im Spiel ist. Man geht auf einzelnen Aspekte von Schülerleistungen ein, stellt interessierte Nachfragen, lässt erklären und interpretieren, benennt und erkundet Gründe für Gelingen, Probleme und Misslingen und erwägt andere Vorgehensweisen. Nichtvergleichende Leistungsfeststellung versucht Leistung zu verstehen, ohne sie zu bewerten. „Der Vergleich von Leistungen mit einer vorab festgelegten Norm kann nicht die Grundoperation eines künftigen schulischen Leistungsverständnisses bilden.“¹⁵ Wir brauchen einen „nachführenden Leistungsbegriff“.¹⁶ Bewährte Beispiele einer solchen nichtvergleichenden Leistungserbringung sind Lese- und Lerntagebücher und Portfolios.¹⁷

Synthetische Beurteilung, welche durch Zusammenfügen von Details und Einzelleistungen zu einer Gesamtbewertung gelangt, und *analytische Beurteilung*, welche vom Gesamteindruck ausgeht, diesen allerdings an Details und Einzelleistungen zu verifizieren sucht.

Beurteilung der Aufgabenbewältigung (der Performanz) in einer Prüfungs- oder Leistungssituation und *Beurteilung der Kompetenz*, die vermutlich zugrunde liegt und auf welche die Förderintention letztendlich abzielt.

Monologische Beurteilung, in deren Zusammenhang den Schülern Bewertungen der Prüfer gewissermaßen „verkündet“ und allenfalls begründet werden, und *dialogische Formen der Beurteilung*, in welchen die abschließende Beurteilung in der Kommunikation über unterschiedliche Sichtweisen und Perspektiven von Lehrkräften und Schülern gemeinsam erarbeitet wird. Dialogische Beurteilung setzt voraus, dass neben der Fremdbeurteilung durch Lehrkräfte auch die Selbstbeurteilung der Schüler praktiziert und entwickelt wird. (Vgl. dazu unten 3.5.7.) Die Beurteilung von Schülerleistungen durch Mitschüler kann eine vermittelnde Form sein.

15 Winter, Felix (2002): Chancen für pädagogische Reformen? In: Becker, Kai; von der Groeben, Annemarie; Lenzen, Klaus-Dieter; Winter, Felix (2002) (Hrsg.): Leistung sehen, fördern, werten. Bad Heilbrunn, S.32-41, S.38

16 Ebd.

17 Vgl. dazu die Beiträge von Ahlswede-Stefanink/Böhning/Braun und Kaiser/Mann in: Becker u.a. 2002 (Anm. 15)

Die grundsätzlich verfügbare Vielfalt an Formen der Leistungsdiagnose wird in der Alltagspraxis unserer Schulen ohnehin noch längst nicht ausgeschöpft. Es wäre verheerend, wenn im Gefolge von PISA eine Monokultur schriftlicher Leistungsfeststellungen fachlich-inhaltlicher (meist kognitiver) Lernergebnisse auf vorher festgelegten Gebieten zu vorgegebenen Standards und Lehrplanziele mit uniformen Anforderungen und monologischen Fremdbeurteilungen entstünde. Dies wäre eine denkbar schlechte Voraussetzung für die Förderung von Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit. Viele Schülerleistungen können sich unter solchen Bedingungen überhaupt nicht zeigen, geschweige denn entwickelt und gefördert werden.

3.3 Pädagogische Leistungsdiagnose als Förderdiagnose

Eine Leistungsdiagnose, welche die Förderung individueller Lernprozesse zum Ziel hat,

- nutzt vielfältige diagnostische Möglichkeiten und Beurteilungsformen, um möglichst alle Formen und Aspekte der Leistung zu erfassen und allen Schülern optimale Chancen zu eröffnen,
- dient dazu, geeignete Lernarrangements für Schüler auszuwählen, statt dazu, Schüler in Bildungslaufbahnen einzuweisen oder ihnen solche zu versperren,
- reizt alle Möglichkeiten aus, Leistungen in Prozessen zu erkennen, weil hier besonders wertvolle Hinweise für die Entwicklung der Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit zu gewinnen sind,¹⁸
- orientiert sich an Lernzielen (an der kriterialen Bezugsnorm) und an individuellen Lernmöglichkeiten und -fortschritten (an der individuellen Bezugsnorm), denen entsprechend die Lernziele differenziert werden,
- ist immer wieder einmal auch nichtvergleichend im oben (3.3.3) dargelegten Sinne,
- berücksichtigt neben dem fachlichen, fächerübergreifenden und überfachlichen inhaltlichen Lernen auch methodisch-strategisches, sozial-kommunikatives und persönliches Lernen,
- ist transparent für Schüler und Eltern,
- behandelt die Lerner als Subjekte, kultiviert und differenziert ihre eigenen diagnostischen Fähigkeiten und ihre eigene Reflexion über Lernen und Leisten.

Das Herzstück der Förderdiagnose ist die offene Kommunikation aller Beteiligten (der Schüler, der Lehrkräfte und der Eltern) über Lernen und Leisten. Da die Beteiligten viel näher an den Prozessen sind als Experten an Forschungsinstituten und viel unmittelbarer darauf Einfluss nehmen können, liegt in ihrer Sensibilisierung für die Entwicklung von Leistungen und für dabei auftretende Probleme die große Chance und die entscheidende Aufgabe. Sie wird aber nur dadurch bewältigt, dass wir versuchen, den Beteiligten eine förderdiagnostische Sicht auf Lernen und Leisten zu vermitteln.

Diagnose, die zum Zweck der Selektion betrieben wird, behindert eine offene Kommunikation der Beteiligten über Lernen und Leisten und begünstigt stattdessen

18 Winter 2002 (Anm. 15), S.35

strategisches Verhalten: Schüler trachten danach, eine möglichst gute Figur zu machen, Eltern suchen Schlupflöcher in Vorschriften, und Lehrer sichern sich ab. Unter diesen Bedingungen kann keine leistungsfördernde Beratungspraxis entstehen.

Die offene Kommunikation der Beteiligten über Lernen und Leisten schließt im Übrigen ein, dass auch die diagnostische Kompetenz von Schülern verbessert (eigentlich überhaupt erst entwickelt) wird.

3.4. Problematische Ansprüche der Testtheorie

Förderorientierung lässt sich nicht immer zusammen mit maximaler messtheoretischer Qualität verwirklichen. Bei unaufwändiger Mikrodiagnose während des Unterrichts z.B. sind naturgemäß Objektivität und Reliabilität nur eingeschränkt realisierbar. Andererseits leidet in den abgehobenen Sondersituationen formeller Prüfungen leicht die Validität.¹⁹ Aber auch förderorientierte Leistungsbeurteilung darf natürlich nicht der Beliebigkeit anheim gegeben werden. Sie unterliegt den neuen Gütekriterien der kontrollierten Subjektivität und der kommunikativen Validierung, die nicht der Testtheorie, sondern der Kommunikationskultur verpflichtet sind, welche sich viel bruchloser mit der neuen Lernkultur in Einklang bringen lässt²⁰:

- *Kontrollierte Subjektivität* wird Gewähr leistet durch Beachtung rechtlicher Vorgaben, Einhalten von Vereinbarungen, die z. B. in Konferenzen getroffen wurden, durch Vermeiden von Willkür in der Durchführung, in der zeitlichen Verteilung, in der Anwendung von Standards, durch Gleichbehandlung aller Schüler, durch Ausklammerung sachfremder Aspekte und Erwägungen, durch Herstellen von Transparenz für Schüler, Eltern und andere Lehrkräfte sowie durch Abstimmung auf den vorangegangenen Unterricht.
- *Kommunikative Validierung* wird am ehesten gesichert, durch vielfältige und den konkreten Situationen flexibel angepasste Formen der Diagnose und Beurteilung, durch deren dialogischen Charakter (d.h. durch die Einbettung in die Kommunikation aller Beteiligten über Lernen und Leisten), durch Reflexivität (Thematisierung auf der Metaebene), Explikation und Transparenz der Methoden und Kriterien.

3.5 Ausgewählte Diagnosebereiche

Im Folgenden sei auf einige Bereiche und Problemfelder pädagogischer Leistungsdiagnose ausführlicher eingegangen:

3.5.1 Diagnose und Beurteilung von Arbeits- und Lernprozessen

Nachdem in der Fachdiskussion allmählich Konsens darüber herrscht, dass auch die Prozesse des Lernens und Leistens mit in die Bewertung eingehen sollten, darf PISA nicht dazu führen, dass diese nun gegenüber den Ergebnissen wieder vernachlässigt werden. Lehrkräfte müssen sogar eine ganz besondere diagnostische Kompetenz darin entwickeln, Lernprobleme frühzeitig, gewissermaßen in statu nascendi schon während des Lernprozesses zu erkennen. PISA zeigte, dass die von den Schülern

19 Zur Kritik an den testtheoretischen Vorgaben aus der Sicht einer neuen Lernkultur vgl. Bohl (2001) (Anm. 9)

20 Ebd., S.35ff.

während des Lernens angewendeten Lernstrategien besondere Beachtung verdienen.²¹ Aber auch andere Prozessqualitäten sind aufmerksam zu registrieren.

Dabei darf die Diagnose von Lernprozessen nicht mit der Überprüfung des Vorhandenseins von Teilen des gewünschten Endergebnisses verwechselt werden. Das Ergebnis von Lernprozessen entsteht meist nicht kontinuierlich in einem gewissermaßen linear ansteigenden Prozess. Häufig gibt es Stellen und Zeiten eines qualitativen Umschlags, durch den plötzlich ein neues Niveau erreicht wird, und Plateaus, auf denen sich längere Zeit kein Fortschritt einstellt. Und meistens kommen Lerner nicht schon dadurch einem guten Ergebnis immer näher, dass sie lange genug an Aufgaben arbeiten. Es ist auch erforderlich, zum richtigen Zeitpunkt das Richtige zu tun. Um beurteilen zu können, ob dies geschieht, muss man viel von der Typik verschiedener Lernprozesse verstehen.²² Bei unmittelbarem Beobachtungslernen an Tätigkeiten anderer z.B. müsste im Einzelnen gezeigt und überprüft werden:

- ein Bewusstsein von der Bedeutung der ganzen Tätigkeit und einzelner ihrer Elemente,
- der einführende, imaginierende Mitvollzug der fremden Tätigkeit,
- der in der Besinnung über die mitvollzogene Tätigkeit erfolgende Rückbezug auf relevante eigene Erfahrungen und auf eigenes Vorwissen,
- das Gewinnen neuer Erfahrungen, Kenntnisse, Einsichten, Fertigkeiten, Einstellungen usw. aus dem Mitvollzug und der besinnenden Auswertung der Fremdtätigkeit,
- die Festigung dieser neuen Erfahrungen, Kenntnisse, Einsichten, Fertigkeiten, Einstellungen und ihre Integration in das bisherige Wissen, Können und Werten.

Pädagogische Diagnose wird auch besonders darauf achten, ob Lernprozesse insoweit erfolgreich abgeschlossen sind, als ihre entscheidenden Phasen durchlaufen wurden – die Rückbeziehung auf eigene Erfahrungen, die Integration in Vorwissen, die Rekontextualisierung, Dekontextualisierung und Umkontextualisierung von Information, Anwendung und Transfer, Präsentation und Kommunikation von Wissen sowie die Qualitätssicherung (das Monitoring) all dieser Prozesse.

Ein Schwerpunkt pädagogischer Prozessdiagnose sollte darauf liegen, Qualitäten zu erfassen, die am Endergebnis nicht mehr abgelesen werden können. Dies sind vor allem psychodynamische Komponenten der Leistung sowie metakognitive und soziale Kompetenzen, also die Motiviertheit, die Konzentration, die Zielstrebigkeit, die Beharrlichkeit, das Methodenbewusstsein, die Selbstständigkeit, die gezeigte Solidarität, die Kooperationsbereitschaft und die kommunikative Kompetenz der Schüler beim Lernen und Arbeiten.

Der direkten Beobachtung von Lern- und Arbeitsprozessen durch die Lehrkraft sind allerdings leider relativ enge Grenzen gesetzt: Rein mentale Tätigkeiten bleiben ihr

²¹ OECD (2001): Lernen für das Leben. OECD, Paris, S.313ff.

²² Vgl. dazu im Einzelnen Sacher, Werner (2002): Leistungsfeststellung und Leistungserbringung im Dienste der Förderung von Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit. In: Lemnitzer, Konrad/Wiater, Werner (Hrsg.): Unter pädagogischem Verständnis fördert und fordert die Schule Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit. Seelze-Velber, S.56-71, vor allem S.63f, und Sacher, Werner (2003): Elemente einer pädagogischen Theorie des Lernens und Lehrens. Nürnberg (SUN Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg Nr. 18)

letztlich unzugänglich. Allenfalls kann sie sich hier auf Indikatorverhalten stützen, das Rückschlüsse auf mentale Prozesse zulässt. So ist der Verlauf von Lernprozessen meistens nur indirekt aus dem Arbeitsprozess erschließbar. Wegen dieser Grenzen der Beobachtung muss die Feststellung von Leistungen in Prozessen unbedingt die Möglichkeiten der Schülerelbstdiagnose nutzen. (Vgl. dazu unten 3.5.7.) Um sie im Zusammenhang mit Lern- und Leistungsprozessen zu praktizieren, müssen aber auch die Schüler viel von entscheidenden Phasen typischer Lernprozesse verstehen. Ohne Entfaltung der Metakognitionen der Schüler macht auch Schülerelbstdiagnose von Lern- und Leistungsprozessen nur begrenzt Sinn.

3.5.2 Leistungsdiagnose beim selbstorganisierten Lernen

Auch bei den Arbeitsformen selbstorganisierten Lernens wie Freiarbeit, Wochenplanarbeit, Lern- und Übungszirkeln ist die systematische Beobachtung (als Fremdbeobachtung durch die Lehrkraft oder durch Mitschüler und als Selbstbeobachtung) eine vielfältig einzusetzende Methode. Andere praktikable Wege sind:²³

Zuständigkeiten von Schülern für bestimmte Stationen oder Materialien: Dabei sollte die Zuständigkeit sowohl organisatorischer als auch fachlich-inhaltlicher Art sein. D.h., die Schüler sollten Verantwortung tragen für die Ordnung, den Aufbau, den Zustand, aber auch für die Gestaltung, die Lerninhalte, die Art der Aufgabenstellungen usw. Sie sollten „Experten“ sein, die Mitschüler in vielfältiger Hinsicht beraten und unterstützen können.

- Laufkarten, auf welchen die Schüler vermerken, wann sie welche Stationen und Materialien bearbeitet haben. Gegebenenfalls sind auf diesen auch Arbeitsergebnisse einzutragen, die wiederum von der Lehrkraft, von Mitschülern oder – soweit Ergebniskarten usw. vorhanden sind – von den Schülern selbst kontrolliert werden können.
- ausführlichere Lerntagebücher, in welche die Schüler ihre Erfahrungen bei Arbeiten, ihre Fragen und Schwierigkeiten, aber auch wichtige Erkenntnisse und Einsichten eintragen.
- Fragebögen (die eventuell zuvor mit den Schülern gemeinsam erarbeitet wurden), in welchen sich Schüler über ihr Verhalten beim Arbeiten äußern.
- ausführliche Plenumsbesprechungen zum Abschluss jeder Wochenplanphase, die inhaltliche und methodische Arbeitsberichte, weitere Lernvorhaben usw. umfassen können.
- Beratungs- und Beurteilungsgespräche der Lehrkraft mit einzelnen Schülern oder kleineren Schülergruppen.
- Abschlusstests, die einzeln oder in Kooperation mit anderen Schülern bearbeitet werden.
- „Führerscheinprüfungen“, d.h. Tests, zu denen man sich anmelden kann, wenn man glaubt, bestimmte Grundkompetenzen erarbeitet zu haben.
- Erstellen von Skripten, Zusammenfassungen usw.
- Gestalten von Postern.
- Anlegen von Portfolios (vgl. unten 3.5.6).

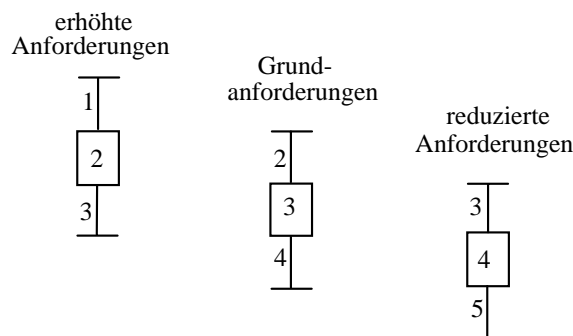
23 Vgl. die Beiträge von Braun/Daur und Landherr in Grunder/Bohl 2001 (Anm. 9)

- Präsentation von Ergebnissen vor Mitschülern (im Plenum oder in kleineren Gruppen oder auch nur vor einem Partner) oder vor einer Öffentlichkeit.

3.5.3 Leistungen im differenzierenden Unterricht

In dem Maße, wie die moderne Schule differenzierenden Unterricht praktiziert, sieht sie sich dem Problem konfrontiert, Leistungen auch differenziert zu überprüfen und zu beurteilen. Uniforme Prüfungen mit einheitlichen Beurteilungen nach dem „Modell PISA“ sind hier nicht hilfreich. Ferner wird die Beurteilung in der Regel keine lediglich quantitative bleiben dürfen, sondern auch die Form einer detaillierten qualitativen Rückmeldung über den Lernstand haben müssen, die mit weiterführenden Hinweisen und Lernhilfen verbunden ist. Auch sollte man mindestens drei Anforderungsniveaus unterscheiden: Grundanforderungen, erhöhte Anforderungen und reduzierte Anforderungen. Falls Ziffernnoten vergeben werden, ist es unumgänglich, diesen Anforderungsniveaus unterschiedliche Notenbereiche zuzuweisen,²⁴ z.B. dem Erfüllen erhöhter Anforderungen die Note 2, dem Erreichen der Grundanforderungen die Note 3 und dem Entsprechen lediglich reduzierter Anforderungen die Note 4, wobei auch Über- und Unterschreitungen um eine Notenstufe für Übererfüllungen und knappes Erreichen möglich sind:

Anforderungsniveaus und zugewiesene Notenbereiche



3.5.4 Können umweglos am Können prüfen

Zwar bestand ein großer Fortschritt von PISA darin, dass Kompetenzen anwendungsbezogen geprüft wurden. Aber auch PISA prüfte mindestens teilweise Können noch auf dem Umweg über Wissen und nahm dabei zwei Arten von Fehlern in Kauf: „Der *Fehler erster Art* besteht darin, dass dem Prüfling auf Grund seines Wissens ein Können *zugeschrieben* wird, über das er nicht verfügt. Der *Fehler zweiter Art* besteht darin, dass dem Prüfling auf Grund seiner Sprachlosigkeit ein Können *abgesprochen* wird, über das er verfügt.“²⁵ Die „intellektualistische Prüfungsdidaktik“ ist noch nicht völlig überwunden, wenn man Schüler beschreiben lässt, was sie in bestimmten Situationen täten. Besser wäre es, sie zum Zweck der Leistungsüberprüfung wirklich in diese Situationen zu stellen.²⁶ „Die Kunst des

²⁴ Vgl. Staatliches Seminar Biel (2000): Planspiel Beurteilungskonzept SSB Klasse 1b. Biel (<http://www.linde-biel.ch/unterrichtsmaterial>)

²⁵ Neuweg, Georg Hans (2002): Wenn die einen nicht können, was sie wissen, und die anderen nicht wissen, was sie können. In: Baumgartner, Peter/Welte, Heike (Hrsg.): Reflektierendes Lernen. Beiträge zur Wirtschaftspädagogik. Innsbruck u. a., S.86 - 103, hier S.86

²⁶ Ebd., S.95ff.

Prüfens besteht nicht darin, nach dem Wissen hinter dem Können zu fragen. Sie besteht darin, Bewährungssituationen zu konstruieren ...“²⁷

3.5.5 Diagnose kooperativ erbrachter Leistungen

Bei Gruppenarbeit und Projektunterricht ist darauf zu achten, dass sowohl Leistungen im Arbeits-, Lern- und Teamprozess als auch Ergebnisse und Produkte sowie ihre Präsentation (ihre „Veröffentlichung“) berücksichtigt werden. Einzelleistungen sollten nach Möglichkeit nur mit Bezug auf die Gruppenleistung gezeigt und erfasst werden, da sonst das Proprium dieser Arbeitsformen zerstört wird.

Geeignete und bewährte Formen der Beurteilung kooperativ erbrachter Leistungen sind:²⁸

- Frage- und Reflexionsbögen (die möglichst zuvor mit den Schülern gemeinsam erarbeitet wurden), in denen sich Schüler über die Findung und über die Relevanz des Themas, über ihre Planung und Organisation, die Kommunikation im Projektteam, über ihre Arbeitsweise, das Einbringen, den Erwerb und die Anwendung von Handlungskompetenzen, die Ganzheitlichkeit ihres Lernens (auch in den nicht kognitiven Lernbereichen), fachbezogenes und fächerübergreifendes Lernen usw. äußern.
- Lern- und Arbeitsprozessberichte, in welchen die Lern- und Arbeitsprozesse detailliert dargestellt und beurteilt werden.
- Zwischenbesprechungen im Team (evtl. zusammen mit der Lehrkraft) oder im Plenum.
- Teamtest: Die Beantwortung wichtiger Fragen durch jedes Teammitglied, z.B.: Was hat jeder Neues gelernt und zum Gelingen des Ganzen beigetragen? Wie wurden die Rollen verteilt? Wie ging das Team mit Schwierigkeiten und Fehlern um? Was wurde für die nächste Teamarbeit gelernt?
- ausführliche Abschlussbesprechungen.
- Beratungs- und Beurteilungsgespräche der Lehrkraft mit der Projektgruppe.
- Herstellen eines Lernplakats mit wichtigen Informationen, Begriffen, Fotos, Tabellen, Diagrammen usw. für Mitschüler.
- Präsentation der Lern-, Arbeits- und Gruppenprozesse sowie der Gruppenergebnisse vor Mitschülern oder in der Öffentlichkeit

Natürlich sind auch hier die verschiedenen Varianten der Beobachtung mit Gewinn einsetzbar.

3.5.6 Diagnose von Lern- und Handlungsergebnissen

Es wäre ein folgenschwerer Irrtum zu glauben, wenigstens hinsichtlich der Diagnose und Beurteilung von Produkten unterscheide sich die neue Lernkultur nicht wesentlich von der traditionellen Praxis. Deren Grundübel ist nämlich, dass nach der interpretierenden Leistungsfeststellung (d.h. nach der Beschreibung und Bewertung der Leistungen in Worten oder Zensuren) die authentischen Ergebnisse nicht mehr zugänglich sind, sondern „in dem Augenblick [verschwinden], in dem sie mit einer

²⁷ Ebd., S.99

²⁸ Vgl. die Beiträge von Dieckhoff/Gunsser und Schulz in Grunder/Bohl 2001 (Anm. 9) und Emer/Horst/Goetsch und Lenzen in Becker u.a. 2002 (Anm. 15) sowie Sacher 2001 (Anm. 12), S.190ff.

Note versehen werden“.²⁹ Das führt dazu, dass Noten, Testergebnisse oder Verbalbeurteilungen leicht mit den Leistungen selbst verwechselt werden.³⁰ Die Abnehmer – Eltern, Lehrkräfte aufnehmender Schularten und -stufen sowie Arbeitgeber – sind folglich dem Lehrerurteil über die Leistungen der Schüler mehr oder weniger ausgeliefert.³¹

Dies lässt sich vermeiden, indem man authentische Ergebnisse von Arbeits-, Lern- und Leistungsprozessen in *Portfolios* dokumentiert.³² Dabei werden ausgewählte Schülerarbeiten in einer Mappe (einem Portfolio) gesammelt. Die Auswahl erfolgt durch die Schüler oder (besser) durch Schüler und Lehrkräfte gemeinsam nach vereinbarten Gesichtspunkten. Die Schülerarbeiten können durch statistische Daten über die Leistungsentwicklung, Arbeitsblätter, Referate, Leselisten, Fehlerlisten, Auflistungen der im Unterricht verfolgten Lernziele, Pensenbücher, Lernentwicklungsberichte usw. ergänzt werden.

Um Portfolios in vollem Umfang für die Förderung von Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit fruchtbar zu machen, sollten die Schüler sie regelmäßig mit Mitschülern, Eltern und Lehrkräften besprechen. Solche „Portfolio-Konferenzen“ können dann z.B. wiederum zur Vereinbarung von kurz- und langfristigen Zielen führen.³³

Auf ähnliche Weise können auch andere Arten von Produkten individueller und gemeinsamer Lern- und Arbeitsprozesse (Hefteinträge, Aufsätze, Dossiers, Plakate, künstlerische Gestaltungen, Werkstücke, Websites usw.) zum Anlass genommen werden, die Kommunikation über Lernprozesse und Leistungen zu intensivieren und zu verbessern.³⁴

Besondere Beachtung sollte in der neuen Lernkultur auch der *Präsentation der Ergebnisse und Produkte* von Arbeits-, Lern- und Leistungsprozessen geschenkt werden. Es genügt nicht, dass Schüler zu guten Lernergebnissen gelangen und gute Leistungen erzielen. Sie müssen auch in der Lage sein, sie angemessen zu präsentieren und anderen zugänglich zu machen.

Bewährte Präsentationsverfahren sind z.B.³⁵

- das Referat, wobei einzelne Schüler, Partner oder Gruppen als Referenten auftreten können,
- die Partnerpräsentation, bei welcher das Ergebnis nur einem Lernpartner präsentiert wird,

29 Becker u.a. 2002, S.150

30 Becker u.a. 2002, S.37

31 Vierlinger, Rupert (1999): Leistung spricht für sich selbst. „Direkte Leistungsvorlage“ (Portfolios) statt Ziffernzensuren und Notenfetischismus. Heinsberg, S.79

32 Vgl. dazu im Einzelnen die Beiträge von Engstler, Jarvis, Rösel, Winter und Vierlinger in Becker 2002 u.a.; Lustig, Keith (1996): Portfolio Assessment. A Handbook for Middle Level Teachers. Columbus, Ohio: National Middle School Association; Martin-Kniep, Giselle O. (1998): Why Am I Doing This? Purposeful Teaching Through Portfolio Assessment. Portsmouth, NH: Heinemann; Sacher 2001 (Anm. 12), S.170ff; Vierlinger 1999 (Anm. 31)

33 Zur Gestaltung und Evaluation solcher Vereinbarungen vgl. im Einzelnen die Beiträge von Glänzel/Uessler und Spindler in Becker u.a. 2002 (Anm. 15)

34 Vgl. dazu Grunder/Bohl 2001 (Anm. 9), S. 296ff; Herren, Dominique A. (1999): Beurteilen! Beurteilen? auf der Volksschulstufe. Magglingen/Schweiz (vervielfältigtes Typoskript); Kossik, Holger (1999): Präsentationen statt Klausuren. Erfahrungsbericht aus der Sekundarstufe II. In: Pädagogik 51, 6, 43-47; Staatliches Seminar Biel 2000 (Anm. 24)

35 Einige Möglichkeiten sind entnommen aus: Grunder/Bohl 2001 (Anm. 9), S.102ff u. S.299, sowie aus Emer/Horst in Becker u.a. 2002 (Anm. 15), S.161

- das Gruppenpuzzle, bei dem Schüler einander die Ergebnisse einer arbeitsteiligen Gruppenarbeit vermitteln, indem sie als „Experten“ in die jeweils anderen Gruppen ausschwärmen und den Mitschülern ihre Spezialkenntnisse präsentieren,
- die Organisation einer Ausstellung,
- das Vorstellen einer selbst gestalteten Broschüre,
- die Durchführung einer Unterrichtsstunde über den zu präsentierenden Inhalt,³⁶
- die Organisation einer öffentlichen Aktion oder Demonstration,
- eine szenische Gestaltung zum Inhalt, z. B. die Inszenierung eines Gerichtsprozesses mit Anwalt, Richter, Zeugen usw.³⁷

Dabei ist es wichtig, auch den Rest der Klasse zu aktivieren, etwa indem man Fragerunden anschließt, mit den Präsentationen Preisvergaben und Auszeichnungen verbindet, die Relevanz der präsentierten Inhalte für folgende Tests bekannt gibt usw. Vor allen Dingen aber sollte man die Mitschüler in die Bewertung der Präsentation einbeziehen und dafür mit ihnen geeignete Kriterien erarbeiten, die auch schon dem Lern- und Arbeitsprozess zu Grunde gelegt werden.³⁸

3.5.7 Schülerselbstdiagnose und -selbstbeurteilung

Die Einbeziehung der Schülerselbstdiagnose in die Praxis einer pädagogischen Leistungsdiagnose ist aus vielen Gründen geboten³⁹ – um des Erziehungszieles „Mündigkeit“ willen, aber auch um die Metakognitionen der Schüler⁴⁰ zu fördern, die nach allem, was wir aus der neueren Lehr-Lern-Forschung wissen, von höchster Bedeutung für den Lernerfolg sind.⁴¹ Schülerselbstdiagnose ist unverzichtbar für Prozessdiagnose und für die Diagnose kooperativ erbrachter Leistungen: Nur die Schüler haben vollständigen Einblick in ihre eigenen mentalen Prozesse und in Gruppenprozesse. Auch können viele Lernaktivitäten der Schüler von Lehrkräften allenfalls sporadisch beobachtet werden (Leistungen in Gruppenarbeits- und Freiarbeitsphasen, Hausaufgaben, Projektaktivitäten). Niemand kann so intimen Einblick in das Lernen und in die Leistungen von Schülern haben und so früh intervenieren wie die Schüler selbst.

Im Kern geht es bei der Schülerselbstdiagnose um eigenes Reflektieren der Schüler über Arbeits- und Lernprozesse und über Leistungen – sowohl die eigenen als auch die von Mitschülern. Ob eine damit verbundene Beurteilung auch in die Vergabe einer Zensur einmündet, ist eine eher marginale Frage. Dieses eigene Reflektieren

36 Hier erfolgt der Übergang zur Methode „Lernen durch Lehren“. Vgl. dazu Bönsch, Manfred (2000): Lernen durch Lehren. Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht. In: Die Unterrichtspraxis, 34, 7, S.54-56; Martin, Jean-Pol (2000): Lernen durch Lehren: ein modernes Unterrichtskonzept. In: Schulverwaltung. Ausgabe Bayern, 23, 3, S.105-110; Renkl, Alexander (1997): Lernen durch Lehren. Zentrale Wirkmechanismen beim kooperativen Lernen. Wiesbaden

37 Grunder/Bohl 2001 (Anm. 9), S. 188ff u. 299

38 Vgl. dazu Grunder/Bohl 2001 (Anm. 9), S.152, 170, 179 u. 300f.

39 Im Einzelnen aufgeführt bei Sacher 2001 (Anm. 12), S.172f, und bei Winter, Felix (1991): Schüler lernen Selbstbewertung. Ein Weg zur Veränderung der Leistungsbeurteilung und des Lernens. Frankfurt a. M. (Diss. Universität Marburg 1990)

40 Den Aufbau von Wissen über die eigenen Kognitionen und Lernprozesse.

41 Vgl. dazu z. B. Guldemann, Titus (1997): Eigenständiger Lernen. Bericht über ein Forschungsprojekt. In: Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen 91, H.3, 175-197, besonders S.180ff.

der Schüler über Arbeits- und Lernprozesse und über Leistungen – ihre eigenen, die der Mitschüler und die Lehrleistungen der Lehrkraft – findet im Übrigen ohnehin schon immer statt. Allerdings wird sie in vielen Fällen naiv und wenig fachkundig sein. Es ist eine wichtige Aufgabe der Schule, diese naive laienhafte Selbstdiagnose der Schüler im Zusammenhang der Leistungserziehung zu kultivieren und zunehmend professioneller zu gestalten.

Schülerelbstdiagnose kann mit Gewinn im Zusammenhang der Prozessdiagnose, der Diagnose von Ergebnissen und Produkten und der Diagnose von Präsentationen eingesetzt werden. Das Führen von Berichtsheften und Lerntagebüchern – eventuell „dialogisch“⁴² – ist eine bewährte Methode. Zentrale Bedeutung kommt der Störstellenanalyse und der Arbeit an Fehlern zu, durch die eine Sensibilisierung der Schüler für Fehler, ihre Reflexion über diese (Klassifizierung von Fehlern nach Arten und Typen, Aufstellen von Kausalhypothesen über ihr Zustandekommen), das Planen und Ergreifen von Maßnahmen zum Vermeiden und Ausmerzen von Fehlern und die Evaluation dieser Maßnahmen angebahnt werden soll.⁴³

Es bleibt auf die Dauer unbefriedigend, wenn den Schülern die Kriterien für Selbstdiagnose und -beurteilung von der Lehrkraft einfach vorgegeben werden. Sie erhalten dann im besten Fall lediglich Gelegenheit, die Kriterien der Schule und der Lehrkräfte besser kennen und verstehen zu lernen und schließlich zu internalisieren. Häufig bricht dadurch ihre anfängliche Motivation zur Selbstdiagnose wieder zusammen, weil sie sich von Schule und Lehrkräften vereinnahmt fühlen. Um dies zu vermeiden, müssen unbedingt auch Kriterien zusammen mit den Schülern erarbeitet werden.⁴⁴

Das „Modell PISA“ ist ein heilsames Korrektiv für die bisherige Praxis der Schulleistungsdiagnose, aber eben auch nur ein solches. Es kann und darf eine pädagogische Schulleistungsdiagnose nicht ersetzen, die das Ziel der Förderung verfolgt und deshalb Verfahren entwickeln und verwenden muss, mit denen sich auf möglichst direktem Wege vielfältige Maßnahmen zur Unterstützung der Lernprozesse von Schülern gewinnen lassen. Vergleichende Leistungsmessungen, die lediglich den Lernstand der Schüler erfassen, reichen dafür bei weitem nicht aus. Und Leistungsfeststellungen, die gar nur dazu dienen, zu Bewertungen zu gelangen, sind pädagogisch nicht einmal zu verantworten.

42 D.h. in der Weise, dass die Lehrkraft oder ein Lernpartner periodisch die Eintragungen der Schüler kommentiert und weiterführende Hinweise dazu gibt. Vgl. Winter, Felix (1999): Mit Leistung anders umgehen lernen – das Beispiel Lerntagebuch. In: Ludwig Huber u. a. (Hrsg.): Lernen über das Abitur hinaus. Erfahrungen und Anregungen aus dem Oberstufenkolleg Bielefeld. Seelze, S.196-207, hier S.205

43 Ausführliche Beispiele in Sacher 2001 (vgl. Anm. 12) , S.180ff.

44 Beispiele für Kriterien, die in den unterschiedlichsten Situationen entwickelt und angewendet wurden, sind an vielen Stellen veröffentlicht, z. B. auch bei Sacher 2001 (vgl. Anm. 12), S.182ff.