

FORMATIVE LEISTUNGSBEURTEILUNG – WIE GEHT DAS?

Mit den Lernenden über Qualität und
Ergebnisse des Lernens sprechen

Von Felix Winter



Seit einiger Zeit wird vermehrt über „formative Leistungsbeurteilung“ gesprochen. Neu ist diese freilich nicht, schon lange wird in der Pädagogik darüber diskutiert, wie man die Leistungsbeurteilung stärker auf die Prozesse des Lernens beziehen und sie dafür nutzen kann. Im Dialog mit den Lernenden wollen Lehrerinnen und Lehrer schulisches Lernen mit einem differenzierten Leistungsfeedback fördern und ohne klassische Notenvergabe genauere Auskunft über den erreichten Entwicklungsstand und die weiteren erforderlichen Lernschritte geben.

Was soll formative Leistungsbeurteilung?

Eine amerikanische Forscherin hat das einmal elegant ausgedrückt, indem sie von „assessment as an episode of learning“ gesprochen hat (Wolf 1995). Andreas Flitner (1999) hat einen ähnlichen Anspruch so formuliert: „[Es geht darum,] die Leistungsbewertung für die pädagogische Aufgabe der Schule zurückzugewinnen und in den Prozess des Lernens, des Korrigierens und Beratens einzubinden.“ Die Leistungsbeurteilung würde dann – wenigstens teilweise – zum Lernen gehören. Sie muss dabei so angelegt sein, dass man unmittelbar etwas davon hat, wenn man lernen will, sie muss Entscheidungen für das nachfolgende Lernen ermöglichen. Das kann z. B. heißen folgende Fragen zu beantworten:

- Was ist schon erreicht und was noch nicht?
- Wie ist der Schüler oder die Schülerin vorgegangen?
- Welche Qualitäten und Konzepte sind in der Arbeit erkennbar?
- Wo und wie kann ein vorliegendes Produkt noch verbessert werden?
- Welche Lernstrategien führen vielleicht (auch) zu einer Aufgabenlösung?
- Welche Informationen fehlen und wie können sie beschafft werden?
- Wo wurde etwas falsch gedacht oder gemacht?

Bei formativer Leistungsbeurteilung soll dazu etwas deutlich werden und zwar der Lehrperson und dem Lernenden oder wenigstens einem von beiden. Man spricht auch von „assessment for learning“, was mit lerndienlicher Leistungsbeurteilung übersetzt werden könnte. Formative Leistungsbeurteilung hat also (gegenüber der herkömmlichen Leistungsbeurteilung) eine andere Stellung zum Lernprozess und vor allem eine andere Funktion: Sie soll so angelegt sein, dass sie das Lernen der Schülerinnen und Schüler fördern kann.

Warum Leistungen formativ beurteilen?

Neu ist das Ziel einer derartig veränderten, lerndienlichen Leistungsbeurteilung also nicht. Warum kommt sie in jüngerer Zeit dennoch verstärkt in die pädagogische Diskussion? Dafür gibt es vor allem zwei Gründe:

- Zum einen wird eine derartige Leistungsbeurteilung heute dringend gebraucht. Überall dort, wo Schülerinnen und Schüler mit einem hohen Grad an Selbstständigkeit differenziert oder individua-

.....

Formative Leistungsbeurteilung soll so
angelegt sein, dass sie das Lernen der
Schüler/-innen fördern kann

.....

lisiert lernen, brauchen sie gute Rückmeldungen dazu, wieweit sie sich den gesteckten Zielen annähern (ebenso muss die Lehrperson das erkennen). Und es ist auch wichtig für die Lernenden, dass sie selbst verstehen, was die Qualität guter Leistungen ausmacht und wie man sie erreicht. Nur dann können sie selbstständig darauf hinarbeiten.

- Ein zweiter Grund liegt darin, dass man heute gute empirische Belege dafür besitzt, dass formative Leistungsbeurteilung und geeignetes Feedback im Prozess sehr wirksame Mittel sind, die Leistungen voranzubringen und das Lernen zu fördern (Black/Wiliam 1998; Hattie 2013).

Man muss sich eigentlich fragen, warum formative Leistungsbeurteilung und lerndienliches Feedback nicht schon seit langem große Themen in den Schulen sind. Auch dafür gibt es zwei Hauptgründe:



© Hattstein – Fischer – www.berzuehungs-kunst.de

Gefordert ist ein Unterricht, mit dem Einsichten in die Lernerarbeit gewonnen werden können.

- Erstens ist das Terrain der Leistungsbeurteilung noch immer besetzt von der Notengebung, deren Hauptziel und Geste es ist, die Schülerinnen und Schüler einzustufen und zwar eher abschließend und bezüglich der erreichten Leistungshöhe.
- Zweitens fühlen sich viele Lehrpersonen tendenziell überfordert, wenn sie sich vorstellen, allen Lernenden schon im Prozess – womöglich individuell – Feedback geben zu sollen.

Der erste Grund ist nicht so leicht aus dem Weg zu räumen, der zweite basiert größtenteils auf einer fal-

.....
 Lerndienliches Feedback muss nicht nur von
 Seiten der Lehrperson erzeugt werden

schen Vorstellung. Lerndienliches Feedback muss zwar im Klassenzimmer erzeugt (und genutzt) werden, aber bei weitem nicht nur und nicht einmal hauptsächlich von Seiten der Lehrperson. John Hattie (2013, 206) hat diese Erkenntnis einmal so formuliert: „Der Fehler, den ich machte, war, in Feedback etwas zu sehen, was die Lehrpersonen den Lernenden geben.“ Und er fährt fort: „Wenn Lehrpersonen Feedback von den Lernenden einfordern – oder zumindest offen sind gegenüber

dem, was Lernende wissen, was sie verstehen, wo sie Fehler machen, wo sie falsche Vorstellungen haben, wo es ihnen an Engagement mangelt –, dann können Lehren und Lernen miteinander synchronisiert werden und wirksam sein.“

Formative Leistungsbeurteilung ist selbstverständlich noch mehr als die Organisation von lerndienlichem Feedback im Prozess des Lernens, auch wenn dieses jeweils ein Kernelement darstellt. Formative Leistungsbeurteilung muss zuvor Vorstellungen, produktive Lösungsansätze, Fehler und auch Qualitätskriterien der Arbeit in den Blick nehmen und beurteilen – so wie Hattie es für die Lehrperson gefordert hat. Damit das möglich wird, braucht man einen Unterricht, in dem Zeit und Gelegenheiten existieren, Einsichten in

.....
 Formative Leistungsbeurteilung muss
 produktive Lösungsansätze, Fehler
 und Qualitätskriterien der Arbeit
 in den Blick nehmen

die Lernerarbeit zu gewinnen, über sie zu sprechen und deutlich zu machen, was hohe Qualität ist und wie man zu ihr gelangt. Und das ist – wie schön – genau der offene, schüleraktive, förderorientierte Unterricht,

den es heute vielerorts zu kultivieren gilt. Er profitiert am meisten von formativer Leistungsbeurteilung. Nicht zuletzt deshalb, weil in ihm Zeit und Gelegenheit vorhanden sind, die eingangs genannten Fragen zu stellen und Schlussfolgerungen aus dem zu ziehen, was sie zutage fördern.

Damit besser vorstellbar wird, wie formative Leistungsbeurteilung im Klassenzimmer aussehen kann, sollen im Folgenden einige Verfahren kurz geschildert werden (ausführlich dargestellt in Winter 2015):

Unterrichtsgespräche mit Schülerinnen und Schülern über die Qualität von Arbeiten

Damit Schülerinnen und Schüler selbstständig auf Qualität ihrer Arbeiten achten und sie ansteuern können, müssen sie wissen, was eine gute Arbeit aus-

.....
 Unterrichtsgespräche sollen
 Beurteilungskriterien transparent machen,
 damit die Schüler/-innen auch selbst
 darauf achten können

macht. Deshalb ist es notwendig, mit ihnen darüber zu sprechen und Beispiele dafür zu geben, was gute Leistungen auszeichnet. Außerdem muss es möglich sein, anschließend an die Verbesserung der eigenen Arbeiten zu gehen. Am konsequentesten wird dies beim Dialogischen Lernen verfolgt (Ruf u. a. 2008). Dabei werden die Schülerinnen und Schüler mit offenen Aufträgen dazu gebracht, mit ihrem eigenen Vorwissen fachlich zu handeln. Anschließend wird gefragt und erläutert: So mache ich das! Wie machst du das? Das machen wir ab! (So macht man das!) (Gallin/

Ruf 1995). Einem ähnlichen Muster folgt das „Koooperative Lernen“ mit den Schritten „*think, pair, share*“. Aber es gibt selbstverständlich in jedem Unterricht Gelegenheiten, um darüber zu sprechen, was an Arbeiten gelungen ist. Etwa wenn man die Frage stellt: Warum klingt dieser Satz so gut? Oder: Was ist der Trick bei dieser Aufgabenlösung? Einem solchen Vorgehen steht häufig die tradierte Gewohnheit im Wege, vor allem Fehler anzukreiden und zu besprechen. Das ist zwar auch wichtig, aber es reicht nicht, wenn man vermitteln möchte, was eine gute Leistung ausmacht und wie man zu ihr gelangt. Die heute verbreitete Orientierung auf Kompetenzziele sollte es aber erleichtern, positiv zu beschreiben, was Leistungsziele sind, und Schritte dorthin auszumachen.

Beurteilungsraster

Damit Qualitätskriterien schon in die Lernprozesse eingebracht und dort berücksichtigt werden können, wird heute an Schulen häufig mit Beurteilungsrastern gearbeitet. Beurteilungsraster enthalten Gesichtspunkte und Kriterien für die Beurteilung und Bewer-



Lernwege brauchen Wegweiser, Kontrollpunkte, Ziele.

tion von Produkten (z. B. Personenbeschreibung im Fach Deutsch) oder Performanzen (z. B. mündlicher Vortrag eines Referats). Sie sollen dazu beitragen, dass Qualitäten und Beurteilungskriterien transparent werden und die Schülerinnen und Schüler auch selbst darauf achten können. Allerdings reicht es nicht, den Lernenden solche Raster an die Hand zu geben, sie müssen anhand von Beispielen auch damit vertraut gemacht werden, wie diese zu nutzen sind (s. o. Unterrichtsgespräche).

Beurteilungsraster helfen aber auch den Lehrpersonen, ihre Beurteilungen mehrdimensional anzulegen und inhaltliche Qualitätskriterien zu benutzen, auf deren Basis Rückmeldungen für das Lernen formuliert werden. Beurteilungsraster bergen jedoch auch die Gefahr einer mechanischen Anwendung, die nur das Ziel verfolgt, die Leistungen bzw. die Schülerinnen und Schüler einzustufen, z. B. indem Punktsummen gebildet und in Noten umgerechnet werden. Damit ist dann nicht viel gewonnen. Sehr viel schwieriger, als einzelne Schülerarbeiten bzw. die dabei erbrachten Leistungen einzuschätzen, ist es, Kompetenzen zu diagnostizieren, da diese jeweils steuernd hinter dem gezeigten Verhalten oder den vorgelegten Produkten wirksam sind. Um Kompetenzen einschätzen zu können, braucht man daher weit mehr Wissen über einen Lernenden als einzelne Aufgabenlösungen oder Klassenarbeiten.

Effektive Rückmeldung

Wenn von Rückmeldung die Rede ist, denken viele Menschen zuerst daran, dass im Anschluss an ein Ereignis oder einen Lernvorgang Stellung nehmend etwas gesagt wird – z. B. ein Lob oder eine Kritik. Wie oben bereits angedeutet ist, wird dies in der wissenschaftlichen Diskussion über effektives Feedback anders gesehen. Da geht es vor allem darum, bereits im Prozess gezielte Rückmeldungen zu generieren, die Lernprozesse anregen und unterstützen können. Das geschieht nicht durch Lob (etwa im Sinne: „Gut gemacht, weiter so!“), sondern vor allem dadurch, dass über das bisherige Vorgehen sowie das Erreichte gesprochen und aufgezeigt wird, wie es nun weitergehen kann. Chappuis u. a. (2012, 31; Übersetzung F. W.) haben einige Merkmale eines derartigen Feedbacks zusammengestellt. Effektives Feedback

- richtet die Aufmerksamkeit auf das beabsichtigte Lernen, wobei die Stärken herausgehoben werden und spezifische Information angeboten wird, die eine Verbesserung anleiten kann;



Kompetenzen kann nur einschätzen, wer mehr Wissen über einen Lernenden hat als nur einzelne Aufgabenlösungen.

- erfolgt während des Lernens, solange noch Zeit bleibt, daran zu arbeiten;
- richtet sich auf teilweise Verstandenes;
- nimmt dem Schüler nicht das Denken ab;
- begrenzt die korrektive Information so, dass der Schüler damit noch umgehen kann.

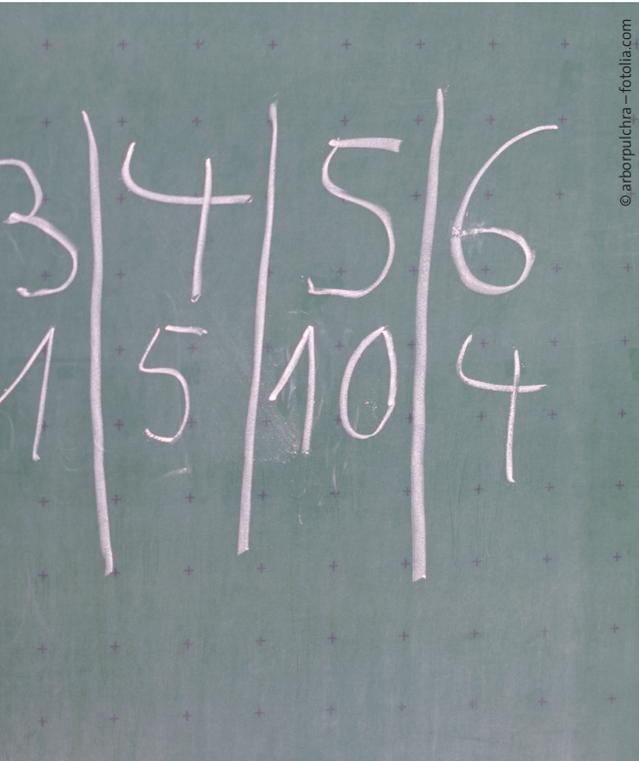
Ein solches Feedback muss nicht notwendig von der Lehrperson gegeben werden. Auch die Schülerinnen und Schüler sind gegenseitig dazu durchaus in der Lage

Um die Portfolioarbeit kann sich ein regelrechter Qualitätsdialog entwickeln

oder können dazu befähigt werden. Und nicht zuletzt die Lernenden selbst sollen dazu angehalten werden, sich effektives Feedback zu geben oder zu beschaffen.

Portfolios

In Portfolios werden Ergebnisse von Schülerarbeiten dokumentiert. Zum Teil werden auch Belege zu deren Entstehungsprozess darin aufbewahrt (z. B. Protokolle von Beratungsgesprächen oder Vorformen der Produkte). Unter dem Gesichtspunkt formativer



Mit den Schüler/-innen muss darüber gesprochen werden, was eine gute Arbeit ausmacht.

Leistungsbeurteilung sind Portfolios besonders deshalb interessant, weil diese Schülerarbeiten über einen längeren Zeitraum hinweg entstehen und oftmals recht selbstständig sowie interessengeleitet vorangetrieben werden. Portfolioarbeit bietet daher ideale Bedingungen für formative Leistungsbeurteilung, die dabei unmittelbar etwas bewirken kann. Die Lernenden können ihre Arbeiten für das Portfolio mehrfach und unter Berücksichtigung von Feedback überarbeiten, bevor dieses abgegeben und bewertet wird. Daher sind sie meist motiviert, Rückmeldungen im Prozess anzunehmen und auch selbst auf Qualitätskriterien zu achten. Um die Portfolioarbeit kann sich ein regelrechter Qualitätsdialog entwickeln, wobei sich die Schülerinnen und Schüler auch wechselseitig beraten können. Allerdings erfordert die Portfolioarbeit eine Umstellung des Unterrichts. Die Lehrpersonen fungieren dabei weniger als Darsteller des zu erwerbenden Wissens, sie leiten vermehrt Prozesse der selbstständigen und exemplarischen Wissensaneignung seitens der Lernenden an.

Lernentwicklungsgespräche

Wenn man das Lernen in größeren Zyklen betrachtet, so lassen sich auch Lernentwicklungsgespräche als Gelegenheiten sehen, in denen formative Leistungs-

beurteilung eine Rolle spielt. Es geht bei diesen Gesprächen darum, valide Leistungsindikatoren mit den Sichtweisen, Ursachenerklärungen und vorstellbaren Handlungsmöglichkeiten der Beteiligten zusammenzubringen. Hier können Lernstände, aber auch persönliche Entwicklungen eingeschätzt sowie weitergedacht und weitergeplant werden. Häufig werden zur Vorbereitung Einschätzungsbögen ausgefüllt. In der Regel sitzen in Lernentwicklungsgesprächen Eltern, Kinder und Lehrpersonen zusammen und tauschen sich über ihre Sichtweisen aus. Die Schülerinnen und Schüler

In der Regel sitzen in Lernentwicklungsgesprächen Eltern, Kinder und Lehrpersonen zusammen

können (z. B. anhand von Portfolios) darlegen, was sie geleistet haben, aber auch erläutern, wie es ihnen in der Schule geht und wo sie selbst Lernbedarf sehen. In Lernentwicklungsgesprächen werden jeweils auch Überlegungen für die kommende Zeit angestellt, z. B. wie besondere Stärken weiter ausgebaut und Schwierigkeiten überwunden werden können. Es wird über Unterstützungsmöglichkeiten gesprochen.

Unter Umständen werden auch formelle Lern- oder Erziehungsvereinbarungen getroffen. Derartige Lernentwicklungsgespräche können sehr förderlich für die Schülerinnen und Schüler sowie für die Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus sein. Es wäre höchst sinnvoll sie – anstatt der Halbjahreszeugnisse – flächendeckend an Schulen einzuführen. In Bayern können Grundschulen bis zur 3. Klasse inzwischen wählen, ob sie Halbjahreszeugnisse durch dokumentierte Lernentwicklungsgespräche ersetzen. In einigen Bundesländern gibt es inzwischen verpflichtende Lernentwicklungsgespräche.

Fazit

Die Beispiele zeigen exemplarisch, dass formative Leistungsbeurteilung in verschiedenen Kontexten möglich und nützlich ist. Der Unterricht wird dabei für alle Beteiligten letztlich interessanter, weil sichtbar wird, wie man effektiv lernen kann. Ob sich eine derartige Praxis an den Schulen weiter etabliert und formative Leistungsbeurteilung von Lehrpersonen verstärkt praktiziert wird, dürfte vor allem davon abhängen, ob man bereit und in der Lage ist, sich dem Förderanliegen noch konkreter zuzuwenden und das traditionelle Ziel der Einstufung – wenigstens im Klassenzimmer – etwas zurückzudrängen.

LITERATUR

– Black, Paul/Wiliam, Dylan (1998): Inside the black box. Raising standards through classroom assessment. London: School of Education, King's College.

– Chappuis, Jan u. a. (2012): Classroom assessment for student learning. Upper Sadle River: Pearson.

– Flitner, Andreas (1999): Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts. München.

– Gallin, P./Ruf, U. (1995): Ich mache das so! Wie machst du es? Das machen wir ab. Sprache und Mathematik für das 1.-3. Schuljahr. Zürich.

– Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler.

– Ruf, Urs/Keller, Stefan/Winter, Felix (2008): Besser lernen im Dialog. Seelze.

– Winter, Felix (2015): Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung. Weinheim.

– Wolf, D. P. (1995): Assessment as an episode of learning. In: Behnet, R. E./Ward, W.C. (Hrsg.): Construction vs. choice in cognitive measurement. Hillsdale, S. 213-240.



Dr. Felix Winter

– ist Erziehungswissenschaftler und Diplompsychologe. Er war lange Zeit an den Bielefelder Schulprojekten als Lehrer und Forscher tätig, später in der Gymnasiallehrausbildung an der Univ. Zürich. Jetzt berät er freiberuflich Schulen und Hochschulen.

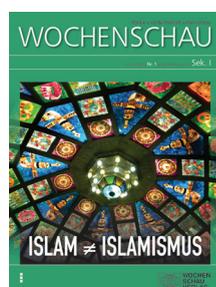
– felix_winter.nfl@bitel.net

WOCHENSCHAU-Themenhefte zur politischen Bildungsarbeit

Islam ≠ Islamismus

Die etwa vier Millionen Muslime in Deutschland leiden zunehmend unter einem schlechten Image. Dabei gehört lediglich ein Prozent aller Muslime einer extremen religiösen Strömung an. Nötig ist daher eine klare Differenzierung zwischen dem Islam als Glaubensrichtung und dem Islamismus als Form des weltweiten Terrors.

48 S., € 17,10



Best.-Nr. 1116

Präsidentielle Demokratie

Das Vertiefungsheft „Präsidentielle Demokratie“ nimmt die US-Präsidentenwahlen zum Anlass, um das Regierungssystem der USA im Unterricht zu vermitteln. An Fällen wie der Reform des US-Gesundheitswesens werden zentrale Merkmale und Unterschiede zwischen präsidentiellem und parlamentarischem Regierungssystem herausgearbeitet.

32 S., € 11,40



Best.-Nr. 2116