

Text 21:

Vielfaltsgerechte und lernfördernde Leistungsrückmeldung in Schulen des gemeinsamen Lernens - Konzept und praktische Anregungen

[Stand: 17.3.2019]

Dr. Michael Wildt, Münster
(Kontakt: miwildt@freenet.de)

Vorbemerkung: Zu diesem Text:

Bei der Thematik handelt es sich um eine komplexe Materie. Die hier eingenommene Position vertritt eine gänzlich andere Grundhaltung gegenüber der Frage der Leistungsbeurteilung als die destraditionellen gegliederten Systems. Auch Lehrkräfte an Schulen des gemeinsamen Lernens sind - bedingt durch die eigene Berufsbiographie - in ihrem Denken noch sehr der traditionellen Konzeption verhaftet. Wer die hier vertretene Position in die schulische Praxis umsetzen will, braucht daher sowohl ein gutes Wissen über die basale Idee („Theorie“) als auch Anregungen von Schulen, die diese Position in der Praxis erproben - Umsetzungsfehler sind (leider) leicht gemacht und haben die Verbreitung der hier vertretenen Position sehr behindert.

Dieser Text ist ein ‚Steinbruch‘- geschrieben in der Absicht zu überlegen, wie die Thematik publizistisch, fach-öffentlichkeitswirksam, fortbildungsmäßig und aus Herausforderung von Schulentwicklung umgesetzt werden kann. Zunächst schreibe ich eine Kurzfassung. Dann folgt eine Gliederung der Langfassung - in ‚Module‘, die ggf. auch einzeln in kürzere Zeitschriften-Beiträge umgesetzt werden können.

Die Module des Steinbruch-Texts sind netzwerkartig miteinander verwoben. Überlegungen, die in einem Modul ausgeführt worden ist, werden in anderen Modulen nicht nur aufgegriffen, sondern dort noch einmal skizziert. Die Redundanzen sichern, dass Module auch unabhängig voneinander und einzeln gelesen werden können.

Kurzfassung:

Titel: Vielfaltsgerechte Leistungsrückmeldung für Schulen des gemeinsamen Lernens - Im Sinne ‚inklusiven Lernens‘ neu gedacht

In fünfzig Jahren Gesamtschulentwicklung in Deutschland ist es den Beteiligten - von der Kultusbürokratie über die an Schulentwicklung interessierte Öffentlichkeit bis hin zum Denken von Pädagoginnen und Pädagogen - noch immer nicht gelungen, das Trennungdenken des gegliederten Systems und dessen negative Folgen wirklich hinter sich zu lassen. Ohne eine schlüssige Lösung des Problems der Leistungsbewertung bzw. der leistungsbezogenen Rückmeldung in Schulen des gemeinsamen Lernens fehlt ein wichtiger Baustein einer Schule, die mit der Vielfalt der Lernenden wertschätzend umgehen will. Aus dem ‚Schullabor jahrgangsübergreifendes Lernen‘ der Robert-Bosch-Stiftung kommen Anregungen zu einem ‚neuen Denken‘ und zu einer ‚neuen Praxis‘.

Die traditionelle Schule überprüft Kompetenzen durch das Stellen von gleichen Testaufgaben für alle Schülerinnen und Schüler. Das mag bei einem finalen Test schlüssig sein, der darüber entscheidet, ob ein Kompetenz-Zertifikat vergeben werden soll oder nicht. Innerhalb von Lernprozessen ist so ein Vorgehen aber nicht ‚gerecht‘. Denn es bevorteilt denjenigen, dessen individueller Kompetenzstand und Testaufgabe gut zueinander passen. Bei demjenigen, bei dem sich individueller Kompetenzstand und Testaufgabe nicht gut vertragen, wird die individuelle Lernentwicklung nicht gut abgebildet. Eine Praxis Leistungsrückmeldung, bei der die Kompetenzentwicklung aller Lernenden mit der gleichen Aufgabe zu erfassen versucht wird, forciert die ‚soziale Bezugsnorm‘ mit deren geringen Aussage über individuelle Lernfortschritte und deren negative Auswirkungen auf das Lernklima.

Lernfördernd ist eine leistungsbezogene Rückmeldung dann und nur dann, wenn sie individuelle Lernzuwächse anzeigt und positiv konnotiert. Dazu bedarf es - zur gleichen Kompetenz - unterschiedlicher Aufgaben. Die zu überprüfende Kompetenz kann und darf, wenn es pädagogisch schlüssig und curricular geboten ist, ist für alle gleich sein, nicht aber die Testaufgaben.

Diese Feststellung ist eine Binsenweisheit, erzeugt jedoch ein Steuerungsproblem: Wer weist dem leistungsbezogenen zu diagnostizierenden Subjekt die passende Aufgabe zu? Dazu gibt der Text eine verblüffend einfache, aber bisher in der Praxis der Schulen des gemeinsamen Lernens wenig bekannte Antwort: Die lernende Person selbst, die sich ein leistungsbezogenes Feedback holt oder holen soll! Zu einer vorgegebenen und dem lernenden Subjekt als erstrebenswert transparent gemachten Kompetenz wählt die Lernperson aus einer vorgegebenen Anzahl (oder selbst formuliert) die Aufgabenstellung, anhand derer sie ihren Lernfortschritt am besten diagnostizieren kann. Diese Aufgabe wählt sie und bekommt von der Lehrperson eine das Individuum möglichst gut fördernde leistungsbezogene Rückmeldung.

Die Stärke eines solchen Vorgehens liegt darin, dass die Erkenntnisse aus Lernpädagogik und Lernpsychologie erheblich schlüssiger umgesetzt werden als beim traditionellen System. Die Lehrperson hat (abgesehen von der nach Kurszuweisung erfolgten Fachleistungsdifferenzierung) keine Handhabe, Lernenden unterschiedliche Aufgaben zuzuweisen - sonst würde sie ‚aktiv Beteiligte‘ der Leistungsmessung. Stattdessen werden die Lernenden als ‚sinnkonstruierende Wesen‘ aufgefasst, die

selbst lernen und dabei ihren Erfolg spüren wollen, also die Testaufgaben auswählen, die sie selbst am besten fördern. Das können sie, wenn die Schule die Forderung der bildungstheoretischen Didaktik erfüllt, den Sinn der angestoßenen Lernprozesse mit den lernenden Subjekten so zu teilen, dass diese fähig zur Selbststeuerung werden (Zieltransparenz und Prozesstransparenz stiften).

In der Praxis lässt sich die Idee so umsetzen, dass Lernende aus einer begrenzten Zahl von Aufgaben ihre Aufgabe auswählen, mit Hilfe derer sie ihren Kompetenzfortschritt am besten abbilden können. Wenn sie glauben, dass keine Aufgabe passt, so schreiben sie ggf. eine Aufgabe selbst, die ihren erreichten Könnensstand zeigt. Angenommen, in einem Lerncheck sollen 6 verschiedene Fähigkeitsbereiche getestet werden. So treffen sie im einfachsten Falle sechsmal eine Auswahlentscheidung zwischen zwei verschiedenen Aufgaben (z.B. mit verschiedenen Schwierigkeitsstufen) oder greifen, nach eigener Entscheidung, bei bestimmten Aufgaben auf zur Verfügung stehende gestufte Hilfen zu.

So bestimmt jede Schülerin und jeder Schüler einer Klasse seinen ‚individuellen Lernpfad‘, der sich z.B. nach den Kriterien ‚einfach‘, ‚mittel‘ und ‚anspruchsvoll‘ unterscheiden lässt. In der Wahl des Lernpfades zeigt sich ihr lernbezogenes Engagement: Je mehr sie Aufgaben so wählen, dass sich ihr Lernfortschritt darin spiegelt, desto engagierter und selbstständiger sind sie im Lernprozess. Selbstverständlich lassen sich auf die von den Lernenden bearbeiteten Aufgaben leistungsbezogene Rückmeldungen geben, z.B. durch ein auf 100 bezogenes Punktesystem. Vollständig richtig gelöste Aufgaben geben eine vorher festzulegende Punktzahl - unabhängig davon, ob es einfache oder schwierigere Aufgaben sind. Die Summe aller erreichten Punkte lässt sich auch, wenn es sein muss, mit Hilfe einer Tabelle in Zensuren angeben - ohne die üblichen negativen Folgen des traditionellen Zensurensystems.

Zentrale Idee - und gleichzeitig Differenz zum traditionellen System - ist, dass Lernende durch die Wahl der Aufgaben Einfluss auf die Zensur haben: Wer nur die einfachen Aufgaben wählt, kann mit geringerem Können ein ‚sehr gut‘ erzielen als jemand, der den anspruchsvollen Lernpfad wählt. Die Zensur alleine gibt also (nur) eine Rückmeldung über den Erfolg auf dem individuell gewählten Lernpfad. Untereinander vergleichbar sind dabei, wenn überhaupt, nur die Kinder mit dem gleichen Lernpfad. Eine leistungsbezogene Rückmeldung besteht dann aus der Benennung des von der Lernperson verantworteten Lernpfades, des von der Lehrperson, die ihre Lernenden kennt, verantworteten Feedbacks der Lehrperson zur lernbezogenen Selbstständigkeit der Lernperson und der Kriterium an den Bildungsstandards, bezogen auf den Lernpfad, bestimmen Charakterisierung des sich zeigenden Kompetenzstandes.

Die langfristige Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler ergibt sich aus der Verknüpfung der drei Beobachtungsperspektiven - gemeinsame Aufgabe von Lernenden und Lehrperson wird dabei, die Entwicklung prognostisch und steuernd auf das vom Lernenden angestrebte bzw. zu ihm passende Bildungsziel der Schule des gemeinsamen Lernens abzustimmen.

Was hier einfach und ziemlich genial erscheint, ist allerdings eine kleine Revolution für traditionell denkende Lehrpersonen. Auch sind in der Praxis mehr Probleme zu

Text 21: Vielfaltsgerechte und lernfördernde Leistungsrückmeldung in Schulen des gemeinsamen Lernens - Konzept und praktische Anregungen

aus der Textsammlung *Gestaltung von Unterricht, der individuelles Schülerlernen und kooperatives Arbeiten verbindet*

4

lösen als diese allgemeine Skizze zeigt. Daher befasst sich der folgende Beitrag grundlegend mit der Problematik - denn ohne diese Betrachtung wird es kaum möglich sein, zu einer guten schulischen Praxis zu finden.

b.w.

Gliederung des Langtextes:

Titel: Vielfaltsgerechte und lernfördernde Leistungsrückmeldung in Schulen des gemeinsamen Lernens - Konzept und praktische Anregungen

Abschnitt 1: Von der trennenden zur vielfaltsstärkenden Haltung: Wertschätzender Umgang mit Heterogenität, Einlösung des Anspruchs auf individuelles und inklusives Lernen

- ➔ Wertschätzender Umgang mit Heterogenität, Einlösung des Anspruchs auf inklusives Lernen
- ➔ Identifikation und Überwindung der ‚Mainstreamsicht‘ auf Leistungsbeurteilung durch das traditionelle gegliederte Schulsystem

Abschnitt 2: Blick auf ein Praxisbeispiel aus einer Gesamtschule in Münster

- ➔ Die drei Rückmeldeperspektiven der Gesamtschule Münster-Mitte
- ➔ Das Fallbeispiel der Schülerin Anna in Klasse 6 im Fach Mathematik

Abschnitt 3: Der Heterogenität als Triebfeder für Lernen im sozialen Kontext wertschätzend begegnen!

- ➔ Gedankliche Wurzeln einer mit Heterogenität wertschätzend umgehenden Leistungskonzeption in Schulen des gemeinsamen Lernens
- ➔ Mehrperspektivität der Leistungsbeurteilung, mögliche Perspektiven

Abschnitt 4: Schulen so entwickeln, dass sie im Sinne der Leistungskonzeption innovativ arbeiten können

- ➔ Die ‚Philosophie‘ einer Schule entsteht in der Ausformulierung systemischer Regeln

Abschnitt 5: Sinn, Chancen und Möglichkeiten mehrperspektivischer Leistungsrückmeldung

- ➔ Formen der Ausgestaltung mehrperspektivischer Leistungsbewertung

Abschnitt 6: Exkurs: Lernentwicklungsberichte oder Zensurenzeugnisse?.

- ➔ Überlegungen zur Entschärfung einer alten und schwer umkämpften Debatte

Abschnitt 7: Schulentwicklung hin zu einer Praxis, bei der die leistungsbezogene Rückmeldung mit Heterogenität wertschätzend umgeht

- ➔ Von den Voraussetzungen, die erfüllt sein müssen, damit eine Schule mit Heterogenität wertschätzende Leistungsrückmeldung geben kann
- ➔ Schulentwicklung: Die Vision als Motor für innersystemische Lernprozesse nutzen!

Abschnitt 8: Meine Vision für die ‚intersystemische Zukunft‘

- ➔ Die Grenzen der Konzeption unter den gegebenen Bedingungen
- ➔ Ein kleiner Blick hinter den Horizont

Langtext:

Titel: Vielfaltsgerechte und lernfördernde Leistungsrückmeldung in Schulen des gemeinsamen Lernens - Konzept und praktische Anregungen

Ziel des Schreibenden beim Verfassen: **Der Text vermittelt Kollegien an Schulen des gemeinsamen Lernens Anregungen zur Entwicklung ihrer Formen leistungsbezogener Rückmeldungen. Die zu entwickelnde Leistungskultur geht konstruktiv mit der Vielfalt der Personen um und ist funktional unter dem Aspekt der zu erreichenden optimalen Kompetenzentwicklung aller Lernenden.**

Abschnitt 1: Von der trennenden zur vielfaltsstärkenden Haltung: Wertschätzender Umgang mit Heterogenität, Einlösung des Anspruchs auf individuelles und inklusives Lernen¹

Jede Lerngruppe ist heterogen. Das ist eine Binsenweisheit. Je länger die Lerngruppe gemeinsam arbeitet, desto größer wird die Heterogenität. BAUMERT hat das Phänomen einmal als Antwort auf die Frage, woran ‚guter Unterricht‘ zu erkennen sei, auf den Punkt gebracht. Er nannte - so meine Erinnerung an eine Debatte zu der Zeit, als er in Deutschland für die PISA-Studie verantwortlich war - zwei Merkmale: Unterricht sei gut, wenn die Heterogenität der Lerngruppe für den Beobachter wirklich sichtbar wird, und wenn alle Lernenden Lernfortschritte erzielen, und zwar jeder in dem für ihn passendem Lerntempo. Die ‚Scher‘, von der immer gerne gesprochen wird, werde also im Laufe des Lernprozesses immer größer, aber beide Flügel zeigen aufwärts.

Der gegliederte Teil des deutschen Schulsystems folgt einem anderen Prinzip. Es ist von der Idee bestimmt, übermäßige Vielfalt in Lerngruppen störe erfolgreiches Lernen, folglich sei es zielführend, in mittlerem Maße zu homogenisieren. ‚Bringen wir erst einmal alle auf den gleichen Stand und starten dann mit gleichschrittigem Weiterlernen‘ ist das Mantra, das noch immer die Haltung vieler Pädagoginnen und Pädagogen charakterisiert. Das gilt nicht nur an Schulen des gegliederten Systems. Deren Konstruktionsprinzip ist die regelmäßige Re-Homogenisierung von Lerngruppen durch jährliche Versetzungsverfahren, die bis zur ‚Abschulung‘ von Problemschülern führen können. Auch in vielen Gesamtschulen wird noch so gedacht. Das zeigt das Festhalten an der Umsetzung der Fachleistungsdifferenzierung in Form getrennten Grund- und Erweiterungskurse.

Befürworter des Trennungsdenkens vertreten die Ansicht, die Reduktion der Vielfalt in der Lerngruppe verbessere die Lernchancen des Einzelnen. Folglich sei das ‚Trennen von Spreu und Weizen‘ ein Beitrag zur Sicherung von Schulqualität. Lehrkräfte täten das zwar nicht gerne - wegen der damit verbundenen Härten für diejenigen, die dabei als ‚Spreu‘ etikettiert werden. Doch sie fühlten sich verpflichtet, so zu agieren, weil es ja für das ‚Große Ganze‘ förderlich sei.

Solches Denken erweist sich, trotz der vielen noch zu nennenden Gegenargumente, als sehr zählebig. Daher macht es Sinn, der vermeintlichen Rationalität nachzuspüren. Befürworter des Trennungsdenkens werden nur dann ihre Sichtweise

¹ Der Text ist ein Rohtext. Er ist zitierfähig unter Angabe von URL und Datumsangabe. Autoren sind an wenigen Stellen genannt, aber (noch) nicht mit Quellenangaben korrekt zitiert.

ändern, wenn sie sehen, dass Alternativen für ihre verständlichen Motive und Bedenken bessere Lösungen bieten als die bisherige Praxis.

Häufig wird die Beibehaltung der Homogenisierungsstrategie mit dem Wohl der (meisten) Lernenden in der Lerngruppe begründet: Bei einem Kind, das sich in einer Lerngruppe als ‚deutlich abweichend (z.B. weniger leistungsstark) als die durchschnittliche Gruppe erlebt, leide dessen Selbstwertgefühl und resultierend dessen Lernmotivation. Das Kind sei also in einer Lerngruppe besser aufgehoben, in der es sich nicht als ‚abweichend‘ erlebt.

Richtig an dieser Argumentation ist die Ansicht, dass Kinder - so wie stets Mitglieder sozialer Gruppen - sich selbst in Relation zu den übrigen Gruppenmitgliedern und den in der Gruppe herrschenden Normen setzen. ‚Abweichung‘, d.h. Individualität wird dabei aber keinesfalls immer negativ erlebt - die Pädagogik lehrt, dass der Bezug zwischen Individualität und Gruppenidentität in gut funktionierenden Gruppen äußerst dynamisch ist. Negativ (in der Pubertät häufig als Anlass für Rebellion) wird Andersartigkeit erlebt, wenn in der Gruppe ‚Gleichheit‘ als Leitprinzip gilt. Im Hinblick auf Leistungsanforderungen trifft das in schulischen Lerngruppen zu, die im traditionellen System homogenisierend unterrichtet werden. Dabei handelt es sich aber - da irren die Befürworter der Homogenisierung - keine vom Kind kommende anthropologische Disposition, sondern wird durch die Maßnahmen zur Homogenisierung in der Gruppe erzeugt.

Genauso gut möglich wäre, in einer Lerngruppe den Grundsatz zu etablieren: ‚alle sind verschieden - das Ziel der Gruppe ist es, die Verschiedenheit in gelingende Lernprozesse zusammenzuführen‘. Auch dann werden Kinder, Jugendlichen und Erwachsene sich miteinander vergleichen und ihre Relation zur Gruppennorm individuell gestalten. Aber das Motiv für die Wahrnehmung der Verschiedenheit ist ein anderes als in einer homogenisierten Lerngruppe: Die Andersartigkeit der Anderen wird zur wichtigen Triebkraft personaler Lernprozesse, denn sie liefert genau die ‚Störung‘ (Disturbation) des eigenen Denkens, die Lernen auslöst.

Die Befürworter der Homogenisierung verwechseln also Ursache und Wirkung. Falsch ist: Kinder vergleichen sich und leiden unter Verschiedenheit, folglich müssen Lerngruppen zu ihrem Schutz homogenisiert werden. Richtig ist: Wenn Lerngruppen homogenisiert werden, so wird damit der Effekt erzielt, dass Kinder sich vergleichen und darunter leiden.

Wir sind noch bei der Betrachtung der Rationalität der Homogenisierungsstrategie. Der gerade skizzierte Irrtum ist eigentlich für Pädagoginnen und Pädagogen offensichtlich. Die Frage ist daher: Wieso halten so viele Lehrkräfte (und Kultusbürokraten) daran fest, obwohl sie ‚eigentlich‘ wissen, dass sie sich irren?

Ebenso häufig wie mit dem ‚Wohl des Kindes‘ wird mit dem ‚heimlichen Lehrplan‘ argumentiert: Es gebe einen heimlichen, nicht zurückweisbaren Auftrag dazu. Kinder und Jugendliche für das Leben in einer Welt abzurichten, bei der diejenigen die größten Vorteile haben, die ein selektives Lernsystem ‚überlebt‘ haben. Also verlange das ‚System‘ (z.B. das kapitalistische Wirtschaftssystem), dass Lehrpersonen im Sinne der Homogenisierungsstrategie agieren. Zwar sei in den

offiziellen Verlautbarungen des Bildungssystems von diesem Auftrag von Lehrerinnen und Lehrern nicht zu finden, aber das zeige eben gerade deren ‚Heimlichkeit‘.

Solche Ansichten fallen meiner Auffassung nach in den Bereich von ‚Verschwörungstheorien‘. Bekanntlich ist der Mensch kognitiv ziemlich frei, sich die Welt in den Bereichen, in denen es keine ‚nackten Fakten‘ gibt, so zu erfinden, wie er es selbst will. Attraktiv an der Denkfigur des ‚heimlichen Lehrplans‘ ist, dass sie den konkret handelnden Mensch von der Verantwortung für die Folgen des eigenen Handelns freispricht: ‚Ich muss ja so handeln und kann ja doch nichts ändern am Leid und an der daraus resultierendem lernbezogenen Dysfunktionalität des Trennungsdenkens in der Schule - also bin ich nicht schuld daran‘. Lehrkräfte, die zu dieser Denkfigur gefunden haben, lösen damit für sich ein Problem und haben Anspruch darauf, dass in innerschulischen Lernprozessen achtsam mit ihnen umgegangen wird. Doch Faktum bleibt, dass diese Denkfigur weder zwingend noch begründet ist.

Meiner Auffassung nach ist der wichtigste Grund für das Festhalten an homogenisierenden Schulkonzepten jedoch die fehlende Kompetenz vieler Lehrerinnen und Lehrer, vielfaltsgerechtes Lernen zu gestalten, bei der Verschiedenheit zum lebendigen Lernpotential und nicht zum Störfaktor im Unterricht wird. Wer Schule als Unterricht denkt (Lehrpersonen instruieren und befähigen Schülerinnen und Schüler zur Entwicklung von Kompetenzen) kann in heterogenen Lerngruppen nicht arbeiten. Beim lehrerzentrierten Lernen kann einzelne Lehrkraft die kognitiven Vorgänge von 30 Lernenden nur dann einigermaßen steuern, wenn alle 30 Kinder oder Jugendliche die Bereitschaft aufbringen, sich in das kognitive Korsett der Lehrperson einzupassen. Individualität in Form personenbezogener oder peergruppen-individueller Lernwege sind da nur störend. Also bedarf eine lehrerzentriert arbeitende Schule eines scharfen Instruments, ggf. (wieder) Homogenität herzustellen.

Ich bin weit davon entfernt, Lehrerinnen und Lehrer Vorwürfe zu machen, wenn sie Schule lehrerzentriert denken. Wenn viele Lehrerausbilderinnen und -ausbilder nicht einmal wissen, wie sie selbst (im Umgang mit ihren Schülern und im Umgang mit ihren Lehramtsanwärtern) klientenzentriert arbeiten sollen, ist es nicht verwunderlich, dass die einschlägigen Kompetenzen fehlen. Die Alternative ist für Lehrerinnen und Lehrer, schülerzentrierte Gestaltung von Lernprozessen zu lernen und das eigene Lehrerhandeln auf die Deckung der sich aus selbstgesteuerten Lernprozessen resultierenden Unterstützungsbedarfe auszurichten. Bevor die hier vertretenen Ideen der Leistungsbewertung in der schulischen Praxis umgesetzt werden können, bedarf es vorab erst einmal eines groß angelegten Prozesses der Kompetenzentwicklung aller Beteiligten hin zu schülerzentrierten Lernprozessen - mit dem Teilaspekt ‚Wertschätzender Umgang mit Heterogenität als Grundprinzip aller Lernprozesse in Lerngruppen‘.

Moderne Lernkonzepte wie Kognitionspsychologie und Konstruktivismus stellen die förderliche Wirkung der Homogenität von Lerngruppe radikal in Frage. Sie beschreiben Lernen als Eigentätigkeit des individuellen lernenden Subjekts. Lernprozesse gelingen, wenn die Passung zwischen der Lernausgangslage der Lernenden und dem Lernangebot im Lernumfeld stimmig ist. Vielfalt ist dabei zentraler Gelingensfaktor. Die Unterschiedlichkeit der Lernenden und das darauf

abgestimmte differenzierte Lernmaterial bilden das erschließbare Potential einer heterogenen Lerngruppe.

In heterogenitätsgerechten Lernarrangements finden die lernenden Personen nicht nur ein auf ihren Lernausgangslagen abgestimmtes Lernangebot vor. Sie finden dort auch Lernpartner, mit denen sie beim Verfolgen der Kompetenzziele kooperieren können. Einige sind gute Trainingspartner, denn sie arbeiten gerade auf ähnlichem Könnensstand. Andere sind vielleicht schon weiter und dienen Mitlernenden als Vorbild oder als Informant - ein hoher Kompetenzstand ist erreicht, wenn man sein Wissen weitergeben kann. Wer Hilfe braucht, holt sich diese bei Mitschülerinnen oder Mitschülern, dabei lernt er, seine Fragen zu stellen und sein Lernen aktiv zu gestalten. Die Lehrkraft ist ein, aber keineswegs die einzige Figur, die als Informant oder als Sparringspartner beim Nachdenken über neue Fragen zur Verfügung steht. Daher gehört zu einem heterogenitätsgerechten Lernarrangement stets auch das Instrumentarium, das in dieser Vielfalt Orientierung bei der Findung ihres individuellen Lernweges vermittelt - damit kommt die Frage der leistungsbezogenen Rückmeldekultur wieder ins Spiel.

Mit Wertschätzung der Heterogenität gebildete Lerngruppen können so lange gemeinsam lernen, wie die von den Gruppenmitgliedern verfolgten generellen Kompetenzziele tragen. Das Kompetenzziel der Rechtschriftlichkeit beispielsweise („Ich kann einen selbst geschriebenen Text rechtschriftlich in die Form bringen, in der mein Adressat ihn erwartet, damit er meine Botschaft ernst nimmt“) trägt sogar in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen. Die Stiftung von Strukturen, in der die einzelne Schülerin und der einzelne Schüler sich beim individuellen und kooperativen Lernen orientieren kann, ist dabei eine Aufgabe, die die Schule zu leisten hat. Ziel- und Prozesstransparenz in einer Form zu schaffen, dass sich die Lernenden selbst orientieren können, ist die große Herausforderung der Schulentwicklung. Nur wenn die Ziele wirklich divergent sind („Ich kann mich im Zielland im Cafe mit dort lebenden Menschen unterhalten“) rechtfertigt die Bildung getrennter Lerngruppen, je nachdem, ob das Zielland Frankreich oder Italien ist.

Die Ausbildungs- und Prüfungsordnung (APO) der Schulen des gemeinsamen Lernens bietet unter dem Aspekt des wertschätzenden Umgangs mit Vielfalt und dem Aspekt des inklusiven Arbeitens gute Möglichkeiten, Leistungsrückmeldungen so zu gestalten, dass sie die Orientierung der Lernenden in selbstgesteuerten Lernprozessen unterstützt. In dieser Hinsicht bietet die APO der Gesamtschule viel bessere Möglichkeiten als die APOs der Schulen des gegliederten Systems. Zwar verleihen Gesamtschulen am Ende der Sekundarstufe I ihrer Schülerschaft verschiedene Schulabschlüsse - und sind damit auf eine gesellschaftlich vorgegebene Trennungsfunktion hin orientiert (Lehrerinnen und Lehrer werden nicht gefragt, ob sie das gut finden oder nicht, sondern haben den Auftrag, diese umzusetzen). Aber in ihrem Inneren müssen Schulen des gemeinsamen Lernens keine Trennungsstrategien verfolgen. Sie können vielfaltsgerecht und vollinklusiv arbeiten - mit der Perspektive, jeden Lernenden zu dem für ihn bestmöglichen Kompetenzzuwachs und Schulerfolg zu verhelfen.

In dieser Hinsicht werden die Möglichkeiten der Schulen, die nach den KMK-Vereinbarungen von 1969 arbeiten, noch lange nicht ausgeschöpft. Die KMK-Rahmung bietet Schulen des gemeinsamen Lernens vielfältige Möglichkeiten, ihre Kultur der

Leistungsrückmeldung vielfaltsgerecht und individuell lernfördernd zu gestalten. In dem Maße, in dem sich die Lern- und Unterrichtskultur von Schulen heterogenitätsgerecht entwickelt, wird die Entwicklung der Kultur der Leistungsbewertung wichtiger. Die Qualität des Feedbacks, das Lernende und deren Eltern durch Leistungsbewertung erhalten, hat erhebliche Auswirkungen auf Qualität des weiteren Lernens und - insbesondere - die im Hinblick auf das individuelle Lernen von den Lernenden zu treffenden Selbststeuerungsentscheidungen.

In das Ringen um gute Konzepte dafür möchte ich gerne frischen Wind bringen. Die Leistungskultur ist Bestandteil der heterogenitätsgerechten Unterrichtskultur an Schulen des gemeinsamen Lernens. Dort tätige Lehrkräfte sind herausgefordert, eine ‚trennungsorientierte Haltung‘ in eine ‚vielfaltsbejahende Haltung‘ zu überführen - um vielfaltsgerecht lernbezogenen Rückmeldungen geben zu können.

Abschnitt 2: Blick auf ein Praxisbeispiel aus einer Gesamtschule in Münster

Im Fokus meiner Überlegungen zur Leistungsbewertung steht die Konzeptionsebene: Schulen des gemeinsamen Lernen zu ermuntern, die Praxis der leistungsbezogenen Rückmeldung sowie den wertschätzenden Umgang mit der Individualität bzw. der durch die Lernenden repräsentierten Vielfalt zu verknüpfen. In diesem Abschnitt konkretisiere ich mein Anliegen in einem Schülergespräch über Leistungserwartung und -erbringung aus meinem Unterricht mit Anna, Mitte der zweiten Hälfte im Jahrgang 6, Fach Mathematik. Das ist ein Praxisbeispiel aus einer Schule, die sich entschieden hat, ab Klasse 5 mit Zensuren zu arbeiten. So oder so ähnlich könnten Gespräche an jeder Schule verlaufen, die sich so aufstellt, wie wir es an der Gesamtschule Münster-Mitte tun, auch wenn sie ohne Zensuren arbeitet.

Während der Einzelarbeitsphase der Lernzeit ruft mich Anna zu sich: „Herr Wildt, wenn ich beim letzten Mathe-Lerncheck den mittleren Lernpfad gewählt und dabei selbstständig gearbeitet habe und eine „4+“ bekommen habe - sollte ich dann beim nächsten Lerncheck etwas anders machen?“ Ich antworte mit einer Gegenfrage: „Hast du selbst eine Idee?“ Anna erwidert: „Ja. Ich sollte beim Training zu den Ich-Kann-Sätzen erst etwas einfachere Aufgaben wählen. Danach versuche ich dann ein paar schwierigere Aufgaben.“

Ich sehe: Anna denkt über ihren Lernprozess nach und überlegt, wie sie ihn optimieren kann. Sie reflektiert ihre Lernstrategien. Damit macht sie etwas, was die HATTIE-Studie als besonders lernwirksames Element im Lernprozess ausweist. Super!

Anna jongliert im Gespräch - beachtlich für ein Kind in Klasse 6 - mit mehreren Aspekten der Leistungsbewertung. Sie greift unsere Perspektiven leistungsbezogener Rückmeldungen auf. Auf drei Perspektiven hat sich die Schule sich im Verlauf des Schulaufbaus verständigt:

- 1) Den von der lernenden Person gewählten Lernpfad
- 2) Das (selbstständige) Arbeitsverhalten der lernenden Person
- 3) Die (bezogen auf den von der lernenden Person gewählten Lernpfad) erreichten Leistungen.

Der ‚Lernpfad‘ beschreibt das Wahlverhalten der Lernenden, soweit sie die Möglichkeit haben, verschiedene Aufgaben zu einem Kompetenzziel auszuwählen. In

Klasse 6 gibt es in der Regel Aufgaben auf drei bis vier Schwierigkeitsstufen: Feder-Aufgaben sprechen einen Kompetenzbereich auf einem Niveau für Förderkinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen an. Ein-Stern-Aufgaben beziehen sich auf den Kompetenzbereich auf einem einfacheren Anforderungsniveau, 2-Stern-Aufgaben auf einem höheren Anforderungsniveau. Glühbirnen-Aufgaben vernetzen mehrere Kompetenzbereiche; sie fördern Knobeln und Querdenken. Später, mit Einsetzen der Fachleistungsdifferenzierung, gibt es zusätzlich den Bereich der 3-Stern-Aufgaben. Wenn - das ist zur Förderung gemeinsamen Lernens in der Lerngruppe oft sinnvoll - gleiche Aufgaben für alle Schülerinnen und Schüler gestellt werden, erfolgt die Differenzierung nach Schwierigkeiten durch gestufte Hilfen bzw. durch Vertiefungsfragen. Die Schwierigkeitsstufen bieten wir auch bei Lernchecks (Klassenarbeiten) zur Wahl an; nicht nur im Unterricht, sondern auch in der Leistungssituation wählen die Lernenden die Aufgaben aus, an der sie ihre Kompetenzerreichung testen wollen.

Wir brauchen also in der Schule eine Sprachfigur, uns über das Wahlverhalten der Lernenden zu verständigen. Summarisch drücken Lehrpersonen und Lernende die Wahlentscheidungen mit dem Begriff des ‚Lernpfades‘ aus. Wir unterscheiden zwischen dem Basis-Lernpfad (regelmäßige Wahl der Aufgaben des Förderniveaus), dem einfachen Lernpfad (überwiegende Wahl der einfacheren Aufgaben), dem mittleren Lernpfad (wechselnde Wahl zwischen einfacheren und schwierigeren Aufgaben) und dem anspruchsvollen Lernpfad (überwiegende Wahl schwierigerer Aufgaben). Zwischenstufen lassen sich durch Kombination (Wahl des ‚einfachen bis mittleren Lernpfades‘) beschreiben. In Fächern mit (innerer) Fachleistungsdifferenzierung wählen Lernende aus dem G-Kurs-Niveau zwischen den 1-Stern- und den 2-Stern-Angeboten und Lernende auf E-Kurs-Niveau zwischen den 2-Stern- und den 3-Stern-Angeboten - der überwiegend anspruchsvolle G-Kurs-Lernpfad entspricht also dem einfachen E-Kurs-Lernpfad. Die Grundsätze für die Zuordnung definieren die Fachkonferenzen. Nur bei Abgangszeugnissen unserer Schülerinnen und Schüler, mit denen sich unsere Absolventen dem Ranking ihrer Alterskohorte aussetzen, findet unser internes System keine Anwendung - dort würdigen wir die Leistung in der traditionellen Form der Gesamtschule.

Die zweite Beobachtungsperspektive bei der leistungsbezogenen Rückmeldung ist die Selbstständigkeit beim Arbeiten nach Wahrnehmung der Lehrperson. Der Grad der Selbstständigkeit offenbart sich in vielen Elementen der Lernhandlungen. Eine hohe Selbstständigkeit attestieren wir unseren Schülerinnen und Schülern, die beim Lernen ihr Potential optimal erschließen - egal, ob sie sonderpädagogischen Förderbedarf haben oder hochbegabt sind. Sie erhalten Rückmeldung, ob sie die Mittel der Selbststeuerung (sich Ziele setzen, die Ziele mit dem eigenen Vermögen in Einklang bringen, sich selbst bei der Wahl der Aufgaben angemessen fordern, Mittel der Selbstdiagnose nutzen, das eigene Lernen reflektieren) sinnvoll einsetzen. Sie erhalten Rückmeldung zur Nutzung kooperativer Lernmöglichkeiten. Die Rückmeldung zur Selbstständig drückt aus, in welchem Maße Lernende die ihnen zur Verfügung stehenden Möglichkeiten zur Erschließung des eigenen Potentials aus Lehrersicht nutzen.

Auch für die Selbstständigkeit beim Lernen haben wir definierte Sprachfiguren. Den Grad der Erreichung markieren Adjektive zwischen den Extremen ‚geringe Selbstständigkeit‘ und ‚sehr hohe Selbstständigkeit‘. Anders als bei den Lernpfaden

ist die beurteilende Lehrkraft frei darin, innerhalb dieser Bandbreite Adjektive eigener Wahl zu nutzen. Auch kann sie sprachlich konnotieren, ob und wie sich die Selbstständigkeit der Lernperson aus Sicht der Lehrkraft seit der letzten Rückmeldung verändert hat. Hier fließt - im Sinne des Feedbacks - die Vorstellung der Lehrperson vom ‚potentiellen Leistungsvermögen‘ der von ihr begleiteten Lernenden in den Bewertungsvorgang ein. Die Rückmeldung stützt sich auf die individuelle, normative Wahrnehmung der Lernperson. Hat sich die Lernperson in einem Fach, in dem ihr das Lernen große Schwierigkeiten bereitet, für den einfachen Lernpfad entschieden, so attestiert ihr die Lehrperson eine hohe Selbstständigkeit - die Entscheidung erscheint aus Lehrersicht vernünftig und zielführend. Die gleiche Auswahlentscheidung durch eine Schülerin oder ein Schüler mit einem hohen Leistungsvermögen würde dagegen als geringe Selbstständigkeit rückgemeldet, auch (und gerade) wenn er oder sie bei diesem Wahlverhalten eine gute Zensur erzielt, da man keine Lernfortschritte macht, wenn sie sich nicht angemessen fordert. Doch ist hier Sensibilität geboten: Vielleicht braucht ein lernbiographisch verunsichertes Kind erst einmal das Erleben, sich eine gute Zensur verschaffen zu können, bevor es sich öffnen mag, beim Versuch-und- Irrtum-Lernen Misserfolge zu riskieren.

Die dritte Rückmeldeperspektive an unserer Schule ist die Kriterial an den gewählten Aufgaben gezeigte Leistung. Bezugspunkt sind die Standards, die sich auf die Richtlinien und Lehrpläne beziehen. Bei Lernchecks und der Bewertung komplexer Leistungen (z.B. Projektarbeiten, auch bei gemeinschaftlich zu bewertenden Gruppenarbeiten) nutzen wir in der Regel eine Prozentskala. Das Maximum einer erwarteten Leistung entspricht 100 %. Die Leistungspunkte werden (z.B. bei Lernchecks) in Zensuren nach einer schulweit verbindlichen Tabelle umgewandelt. Manchmal überschreitet die Summe aller Punkte, die Lernende, z.B. durch Zusatzpunkte, erhalten, die 100%-Schwelle. Dann schreiben wir ‚volle Punktzahl erreicht‘ und setzen die Zensur ‚sehr gut‘ - wir wollen berichten, aber nicht einen Wettbewerb unter den besonders lernstarken Schülerinnen und Schülern anzuzetteln.

Schülerinnen und Schüler unserer Schule nehmen also drei gleichwertige Perspektiven auf Kompetenzentwicklung in den Blick. Die Herausforderung ist, die drei Dimensionen im Gleichgewicht zu halten. Zielrichtung ist, mit gewisser Selbstständigkeit den Lernpfad so einzupegeln, dass die damit erreichten Leistungen im glatt befriedigenden Bereich liegen. Wenn das erreicht ist, regen wir Schülerinnen und Schüler an, das Anspruchsniveau der Aufgaben und die Selbstständigkeit beim Arbeiten allmählich zu steigern, ohne dass die Leistung zu sehr absackt. Wer in allen Bereichen ein mittleres Niveau schafft, erreicht die Schwelle zum höheren Lernniveau. In Fächern mit Fachleistungsdifferenzierung markiert das den Übergang zum E-Kurs-Niveau. Gelingt diese Entwicklung in der überwiegenden Zahl der Fächer, so wird der Erwerb der Qualifikation für die gymnasiale Oberstufe als Schulabschluss zur Zielperspektive der Schülerin oder des Schülers. Wer an seine Leistungsgrenzen kommt, steuert den für ihn passenden anderen Schulabschluss an, verzichtet auf das Angebot, sich im Hinblick auf die Schwierigkeit zu steigern, sondern strebt möglichst gute Leistungen auf dem für ihn passenden Niveau an. Diese Entscheidung der Lernenden spiegeln sich in ihrem Lernverhalten wider und ist Ausdruck der Autonomie der Individuen. Die Lehrkräfte unserer Schule stellen uns der Herausforderung, damit gleichzeitig achtsam und fördernd umzugehen.

Die Verbindung der drei Perspektiven der Leistungsbeurteilung vermittelt eine klare Linie für Lernende, die hohe Kompetenzen und einen guten Schulabschluss erreichen wollen: Achte nicht zu sehr auf die hohe Leistung im einzelnen Fach. Sondern achte darauf, Lernzuwächse auf breiter Basis zu erreichen, die es dir erlauben, zunehmend anspruchsvollere Aufgaben zu wählen. Du wählst passend, wenn die Leistungen stimmen. Das ist der Fall, wenn dir die Leistungsrückmeldung sagt, du kannst ‚zufrieden sein‘ (Zensur ‚befriedigend‘). Damit bewegst du dich auf den Schulabschluss zu, der zu dir passt - sei es der Förderschulabschluss, der Hauptschulabschluss, die Fachoberschulreife oder die Qualifikation für die gymnasiale Oberstufe (gymnasiales Niveau).

Vielleicht packt Lernende bei uns der Ehrgeiz nach ‚mehr‘. Dann ist die Botschaft: Steigere die Schwierigkeit der Aufgaben, die du wählst (also den Lernpfad), halte aber den Leistungsstand ‚befriedigend‘. Wenn das klappt, kannst du dich, wenn du magst, in einzelnen, dich besonders ansprechenden Fächern mit passenden ‚Sparringspartnern‘ in deiner Klasse auf einen Leistungswettbewerb einlassen. Willst du hervorragend werden (Zensur ‚sehr gut‘), so erschließe dir das Können der Zwei- bzw. Dreisternaufgaben in kanonischer Form oder schule dich - kooperativ mit deinen Lernpartnern - an den Glühbirnen-Aufgaben divergent und kreativ.

Das funktioniert besonders gut, wenn Lerngruppen genügend groß und genügend heterogen sind - ‚kleine Klassen‘ ist also die falsche Parole. Die Lernenden bestimmen selbst, in welchem Grad sie ihre Kompetenzen ausprägen wollen. Sie steuern ihren individuellen Lernweg selbst. Unterschiedliche Potentiale führen, anders als in homogenisierten Lerngruppen, nicht zu einer defizitären Selbstwahrnehmung. Die soziale Norm ist: Ich mache mein Ding, das zu mir passt! Die anderen sind dabei meine Partnerinnen und Partner, sei es in einer Hilfegeber-Hilfenehmer-Beziehung oder in der Rolle als zum divergenten Denken anregenden Peers beim Lösen von fachlichen Problemen.

Das hat Anna schon in Klasse 6 verstanden, wie das Fallbeispiel zeigt. Es geht noch ein bisschen weiter. Beim nächsten Lerncheck übertreibt Anna ein bisschen und macht nur noch 2-Stern-Aufgaben. Und schreibt eine 4+. Ich frage sie: „Und? Was denkst du?“ Sie sagt: „Macht doch nichts! Das war diesmal wirklich sehr schwierig. Ich übe weiter mit meiner Freundin! Dann komme ich auf ‚beriedigend‘. Alles gut!“

Was könnte man als Lehrer mehr wollen?

Abschnitt 3: Der Heterogenität als Triebfeder für Lernen im sozialen Kontext wertschätzend begegnen!

Gute Konzepte zeigen sich in gutem Funktionieren. Ihre Stärke wird im gelingenden Einzelfall deutlich. Davon handelte das vorige Kapitel. Gute Konzepte überzeugen durch eine schlüssige gedankliche Struktur. Darum geht es in diesem Kapitel.

Die Schule ist dazu da, dass die Lernenden ihre Kompetenzen in den Bereichen Wissen und Methoden, ihre Sozialkompetenzen und ihre Selbstkompetenzen entwickeln. Und sie ist dazu da, dass alle Lernende die ihnen gemäßen bestmöglichen Schulabschlüsse erwerben. Das ‚Produkt‘ der Bildungseinrichtung ist das in den einzelnen Menschen verankertes Können auf der Basis von Wissen. Das Können erhält eine

gesellschaftliche Wertigkeit in Form von Qualifikationen. Der Schulabschluss ist eine Art ‚Tauschwert‘ für die Bildungsbemühungen. Nach Abschluss der Schulzeit strömen alle Beteiligten auseinander. Das Produkt der Schule ist also individualisiert. Es wird im Leben der Einzelnen wirksam, jenseits der schulischen Gemeinschaft. Die in der Schule erworbenen sozialen Kompetenzen realisieren sich vor allem im Leben der Lernenden in anderen sozialen Kontexten als in denen, in denen es erworben wird. Im außerschulischen Leben der Lernenden offenbart sich die Qualität der Bildungsprozesse, die sie durchlaufen.

Aus vielen guten Gründen werden zum Lernen in Schulen temporär feste Lerngruppen gebildet. In ihnen vollzieht sich das individuelle Lernen. Gruppen sind Mengen von Personen, die gemeinsam Ziele verfolgen; durch Verständigung von Zielen konstituieren sich Gruppen. Das ist sinnvoll, weil sich viele Ziele viel besser in sozialer Interaktion verfolgen lassen als alleine. Das gilt insbesondere für das Ziel, Kompetenzen zu entwickeln bzw. auszubilden.

In gut funktionierenden Gruppen haben die Mitglieder gemeinsame Ziele. Verschieden sind die Subjekte, die zusammen die Gruppe bilden. Jede Gruppe benötigt eine gute Balance zwischen der individuellen Verschiedenheit der in ihr vertretenen Subjekte und den gemeinsamen Zielen aller Gruppenmitglieder. Der Pädagoge spricht vom ‚System‘ und meint damit die Funktionalitätsstruktur, die sich in einer Gruppe herausbildet. Sie hängt in starkem Maße von der Zielsetzung der Gruppe ab. Bei einem Trupp Feuerwehrleute im Löscheinsatz sollten die Mitglieder der Gruppe, um erfolgreich zu sein, wechselweise vorhersagen können, wie jedes Gruppenmitglied agiert (das kann einheitlich oder unterschiedlich sein, je nach Situation, muss aber verlässlich sein, um die Gefahr zu beherrschen). In einer Lerngruppe entwickeln Peers gemeinsam ihre individuellen Kompetenzen. Nicht-Vorhersehbarkeit (der Ausdruck der situativen Individualität) des Handelns der Einzelnen ist dabei ein Element erfolgreichen Gelingens, denn Kompetenz - das Ziel des Lernens - ist Problemlösefähigkeit in dispersen Handlungssituationen. In jeder Gruppe gibt es Handlungssituationen der einen und der anderen Art. Die zweite Art ist jedoch für schulisches Lernen besonders typisch.

Heterogenität der Lerngruppe ist daher - wie schon im ersten Abschnitt entwickelt - ein sehr lernwirksamer Faktor. Sie künstlich zu reduzieren erscheint aus Sicht der Pädagogik abwegig. Schule sollte Heterogenität anerkennen und damit wertschätzend umgehen. Sie muss also das Problem lösen, Verschiedenheit der Lernhandlungen innerhalb einer Lerngruppe zu ermöglichen. Alle Lernsubjekte dürfen ihr individuell unterschiedliches Handeln (das sich an gleichen Kompetenzziele orientiert) zeigen. Verschiedenheit muss möglich sein, gefördert werden und als erwünscht erlebbar sein. Je größere Unterschiedlichkeit die Lernsubjekte zeigen, desto bedeutsamer ist eine wertschätzende Kultur im Umgang mit der Vielfalt.

Das gilt insbesondere für den Umgang mit den Leistungen, die die Lernenden bei der Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen zeigen. Das Feedback, das sie erhalten, orientiert sie im Lernprozess. Ein entwicklungsförderndes Feedback vermittelt zwischen der individuellen Lernausgangslage, der aktuell realisierten Lernaktivität und dem gewünschten Endzustand des Lernprozesses. Leitfigur ist der gebildete und vielfältig kompetente Mensch, der die jetzt lernende Person zukünftig

einmal sein kann und sein sollte. Ein gutes Feedback öffnet der lernenden Person in Anerkennung ihres Potentials den Weg zu einem optimalen künftigen Sein.

Aus der Funktionsbeschreibung lassen sich die Merkmale förderlichen Feedbacks herleiten. Entwicklungsförderliches Feedback knüpft an einer zwar realistischen, aber wohlwollenden Skizze der Lernausgangslage des Feedbacknehmers an. Es würdigt dessen Lernhandlung in Orientierung an den von ihr gewünschten Zielen in konstruktiver und bestärkender Weise. Es nimmt eine Wertung im Hinblick auf die für ihn künftig erreichbar erscheinende Qualitäten der Kompetenzen vor. Es orientiert sich an transparenten Bezugsnormen - beim schulischen Lernen vor allem an fachlich-kriterialen, an individuellen, an sozialen (gruppenbezogenen) und gesellschaftlichen Bezugsnormen. In Abhängigkeiten von den Kompetenzzielen, die die Lerngruppe verfolgen, sind die verschiedenen Bezugsnormen von unterschiedlicher Bedeutung.

Eine entwicklungs- und damit leistungsbezogene Rückmeldung ist optimal, wenn sie die Ausbildung eines hohen Kompetenzniveaus bestmöglich unterstützt. WEINERT bezeichnet Lernen als das Überführen von Potential in Kompetenz durch Eigentätigkeit; KLAFKI definiert Bildung als wissensbasierte selbst- und weltbezogene Handlungsfähigkeit. Die optimale Leistungsrückmeldung unterstützt das lernende Individuum auf seinem Weg dahin so gut wie möglich. Plakativ ausgedrückt: In der Schule des gemeinsamen Lernens erhält jede Schülerin und jeder Schüler die Leistungsbewertungen, die sie oder ihn auf lange Sicht zum individuell bestmöglichen Lernerfolg animiert.

Diese Bestimmung räumt mit dem Dogma auf, alle Leistungsrückmeldung müsse ‚positiv‘ sein. Lernen im Sinne von WEINERT besteht aus Versuch und Irrtum. Wer keine Fehler macht, kommt nicht wirklich weiter. Doch wird Fehler-Machen nicht von allen Menschen als positiv erlebt. Den Fehler zur Lernherausforderung zu machen ist mit Mühe verbunden. Die dabei entstehenden negativen Emotionen gehören zum Lernprozess. Sie müssen ausgesprochen werden dürfen. So lassen sie sich in Schubkraft verwandeln. Sie spürt die Lernperson und fließt in die aktive Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen. Die Wahrnehmung der Lebendigkeit ergibt sich sowohl aus der Empfindung positiver wie negativer Emotionen - vermutlich sind Subjekte höchst unterschiedlich in der Frage, welcher Typ von Emotionen ihr individuelles Lernhandeln besonders stimuliert. Feedback darf also auch Misserfolge benennen und aufgreifen, stärkt aber uneingeschränkt positiv die Absicht der lernenden Person, sich in der Absicht der Kompetenzentwicklung weiter zu bewegen.

Je leistungsfähiger eine Schülerin oder ein Schüler ist, desto mehr ‚Erwartungen‘ legt eine entwicklungsfördernde Lehrkraft in ihr leistungsbezogenes Feedback. Sie ‚fordert‘ damit nicht, dass das hohe Ziel erreicht wird. Sondern sie behandelt ihre Lernenden so, dass die hohen Ziele innerhalb deren Lernhorizonte sichtbar und attraktiv bleiben. Sie sorgt dafür, dass sich die Lernenden selbst anspruchsvolle Ziele setzen. Das gelingt, wenn die so gecoachten Lernenden im Lernprozess sowohl Lernfreude als auch Lernfrust erleben. Gerade lernstarke Schülerinnen und Schüler brauchen anspruchsvolle Herausforderungen und ambitioniertes Feedback, um ihr Potential auszureizen. In heterogenen Lerngruppen dafür zu sorgen, dass sich auch die lernstarken Schülerinnen und Schüler Ziele setzen, bei denen sie erst nach einem

gehörigen Maß an Frustration zum Erfolg durchdringen, ist eine der schwierigeren Herausforderungen einer Schule des gemeinsamen Lernens.

Die Lehrerhaltung hinter einer derartigen Leistungsberatung kann ich vielleicht an einem kleinen Beispiel illustrieren². Im Sportunterricht sei ‚Hochsprung‘ der Lerngegenstand, das Thema „Wir testen unsere Leistungsgrenze beim Sprungvermögen aus und entwickeln Techniken, sie durch Training hinauszuschieben“ und das Könnensziel „Ich kann meine bestmögliche Sprunghöhe finden“. Der Schüler Timo frage die Sportlehrerin: „Wie hoch soll ich die Latte denn legen?“ Die Lehrerin antwortet: „So hoch, dass du, wenn du trainierst und es schaffst, ein Erfolgserlebnis hast.“ Timo fragt: „Wie hoch ist das denn?“ „Wie viel schaffst du denn ohne Training?“ „So 80 cm. Ich lege die Latte also auf 85 cm.“ „O.k.“, sagt die Lehrerin, „5 cm mehr ist für dich ein gutes Maß, denke ich. Trainiere das mal mit deinem Team. In zwei Wochen stellst du der Klasse vor, wie du mit deinem Ziel weiter gekommen bist.“ Nach zwei Wochen zeigt Timo seinen Leistungsstand und erläutert seine Trainingsaktivitäten. Die Lehrerin sorgt dafür, dass er von der Klasse eine kriteriale, eine individuell-stärkende und eine leistungsbezogene Rückmeldung erhält.

In diesem Beispiel ist die soziale Bezugsnorm - der Vergleich der erreichten Sprunghöhe innerhalb der Lerngruppe - kaum von Bedeutung. In Timos Team trainieren, wenn die Lerngruppe sinnvoll gebildet ist, Peers mit ähnlichen, aber nicht gleichen Zuwachszielen. Sie unterstützen sich bei der Erreichung ihrer jeweils individuellen Leistungsziele. Ein Gruppenmitglied will vielleicht 95 cm schaffen, ein anderes peilt die 80 cm an, die Timo schon erreicht hat. Sie treten gemeinsam in einen Steigerungsprozess ein. Das Gemeinsame ist, dass sie sich verbessern wollen. Also ist ihr Erfahrungsaustausch für sie sehr konstruktiv. Vielleicht gibt es eine Schülerin in der Klasse, die in einem Leichtathletik-Verein trainiert und an Wettbewerben teilnimmt. Dann zieht die Gruppe diese Expertin als Beraterin hinzu und holt sich Tipps. Die Leistungen der Mitlernenden sind also wichtig - nicht als Vergleichsmaßstab, sondern als Ressource des Lernens.

Auch die kriteriale Bezugsnorm ist in Timos Sportunterricht ein eher weicher Einflussfaktor. Wie hoch gerade der Weltrekord, der Vereinsrekord im örtlichen Sportverein, die letzten Werte der Kreis-Schulmeisterschaft und die Vorgaben des deutschen Sportabzeichens für verschiedene Altersklassen stehen, dürfte im Unterricht wohl erörtert werden. Aber vor dem Kompetenzziel des Unterrichtsvorhabens sind diese externen Kriterien nur für bestimmte Lernende relevant oder attraktiv. Die sportliche Auseinandersetzung mit der eigenen Leistungsgrenze ist auch für viele Jugendliche, die niemals Medaillen gewinnen werden, eine ansprechende Herausforderung. Vielleicht gibt es aber ein Mitglied der Lerngruppe, das sich auf das Ziel des Unterrichtsvorhabens gar nicht einlassen will - auch o.k., Hochsprung ist nicht alles. Also suche es sich einen Partner und entlarvt begründet Hochsprung als sportlichen Wahnsinn - basierend auf eine ernsthafte (im Sportunterricht sicherlich handelnde) Auseinandersetzung mit dem Thema der Unterrichtseinheit und dem Auftrag, eine bessere Form körperlicher Fitnesssicherung

² Ich bin kein Sportlehrer, will mich hier also nicht fachdidaktisch äußern, sondern greife das Beispiel allgemeinpädagogisch auf.

zu entwickeln. Eine kritisch-substanzielle Auseinandersetzung mit einem Kompetenzziel ist auch eine wichtige Leistung! Leichtathletik ist ja nicht alles - doch ein Leben ganz ohne dürfte zur Verarmung der Welt führen. Eine Schülerin oder ein Schüler, der sich auf diese Weise mit dem Lerngegenstand auseinandersetzt, erhält eine Rückmeldung in Orientierung an der gesellschaftlichen Bezugsnorm.

Im Mittelpunkt steht in einem derartigen Unterricht wohl die individuelle Bezugsnorm. „Ich schiebe meine Leistungsgrenze durch Training und durch Erwerb von Techniken hinaus“ stellt Lernen in einen Vorher-Nachher-Vergleich. Quantitative Überlegungen sind dabei keineswegs abwegig und gehören zum Lernprozess dazu. Ist ein individueller Zugewinn an Sprunghöhe dann ‚gleichwertig‘, wenn er proportional zur Ausgangshöhe ist - je höher die Eingangssprunghöhe, desto mehr cm Zuwachs strebt man an? Oder ist ein Zugewinn ‚gleichwertig‘, wenn er proportional zum Abstand zum Schulrekord ist - für jemanden, der schon 1 m schafft, sind 5 cm ‚mehr Zugewinn‘ als für jemanden, der mit 50 cm startet? Was ist eigentlich realistisch in einer heterogenen Lerngruppe? Woran erkennt man wirklich, dass sich jemand angestrengt, seine Leistungsgrenze hinausschiebt und also ganz viel Anerkennung verdient hat? Sollte Paula sich vielleicht über ihren Erfolg mehr freuen und Myrad mal seine Anstrengungsbereitschaft verstärken? Wo ist sportlicher Ehrgeiz förderlich und wo könnte er zerstörerisch wirken?

Abschnitt 4: Schulen so entwickeln, dass sie im Sinne der Leistungskonzeption innovativ arbeiten können

Es gibt wohl kaum einen Gesamtschullehrer, der sich nicht wünscht, dass seine Schule so wie skizziert arbeitet. Doch zwischen Wunsch und Wirklichkeit klaffen Welten. Wie lässt sich der Graben überwinden?

Von in dieser Hinsicht erfolgreichen Schulen kann man sich etwas abgucken. Dort kann man beobachten, wie sich Schulen aufgestellt haben, die sich in diesem Sinne als selbstwirksam erleben und öffentliche Anerkennung gewinnen - vor allem in der Währung ‚Anmeldezahlen‘, insbesondere auch aus dem leistungsstärkeren Segment des Schuleinzugsbezirks. Schulen werden als Systeme beschrieben; diese funktionieren nach Regeln. Die erfolgreichen Schulen verfügen über Systemregeln, die die Praxis der handelnden Menschen rahmen. Davon handelt dieses Kapitel.

Nicht abgucken kann man allerdings bei erfolgreichen Schulen, wie die eigene Schule sich in einen Entwicklungsmodus versetzen lässt, bei dem am Ende eine ‚Vorzeige-Schule des gemeinsamen Lernens‘ entsteht. Die Ursache-Wirkungs-Forschung gelingender Schulentwicklungsprozesse steckt in der Pädagogik noch in den Kinderschuhen. Schön, dass es positive Beispiele gibt - das motiviert, es selbst zu versuchen. Aber ‚Rezepte‘, die sich Schulen überstülpen lassen und gelingenssicher sind, kann im Moment niemand seriös verkaufen. Schulentwicklung ist, auch hier greift WEINERTS Lern-Definition, ‚Kompetenzentwicklung‘ der im System tätigen Personen in einem aufeinander abgestimmten Prozess durch Eigentätigkeit. Ohne Versuch und Irrtum geht das nicht. Schulentwicklung verläuft prozessmäßig; davon handelt das letzte Kapitel dieses Texts.

Nach der Logik der systemischen Organisationsentwicklung ist das ‚System‘ eine Kommunikationsstruktur zwischen den Mitgliedern des Systems. In einem funktionierenden System halten sich die Beteiligten an die Systemregeln - sei es, dass sie informell oder dass sie in einem formalisierten Prozess bestimmt worden

sind. Notwendige Bedingung für das ‚sich an die Regeln halten‘ ist, dass die Regeln den Beteiligten bewusst sind. Indikator dafür ist, dass sie die Regeln (in ihrer Sprache, aber semantisch passend) nennen können. In einer ordentlich arbeitenden Schule gilt das vor allem für die - die Arbeitsweise der Schulform definierenden - Grundsätze der leistungsbezogenen Rückmeldung.

Die Lehrpersonen müssen diese Grundsätze kennen, um sie an die Lernenden und deren Eltern zu vermitteln. So versetzen sie Schülerinnen und Schüler in die Lage, sich im System der Schule beim Lernen erfolgreich zu steuern, und Eltern, im Einklang mit der Schule zu agieren. Das setzt voraus, dass die Handlungsmuster der leistungsbezogenen Rückmeldung in der Schule Form von regelhaften Grundsätzen formuliert sind. Systemregeln sind wirksam, wenn sie so weit gefasst sind, dass sie dem Einzelnen Gestaltungsraum lassen. Gleichzeitig müssen sie so klar und bindend sein, dass alle Beteiligten die in den Grundsätzen steckende ‚Philosophie‘ praktizieren. Das schafft für die Lernenden Struktur. Und diese, so ARISTOTELES, erzieht - mehr als viele Worte.

Unter dem Aspekt der erforderlichen Strukturen sind Schulen Systeme mit einer spezifischen Eigenart: Lehrerinnen und Lehrer (und die übrigen Erwachsenen) bilden durch regelgeleitetes Handeln für die Schülerinnen und Schüler den ‚Lernraum‘, in dem die Schülerinnen und Schüler durch regelgeleitetes Handeln ihre Kompetenzen aufbauen. Es gibt also zwei Arten von Regeln: Zum einen gibt es die Regeln, denen die Lehrkräfte bei der kooperativen Konstitution des Lernraums der Lernenden folgen (‚Lehrer-Regeln‘) und Regeln, denen die Lernenden beim individuellen kooperativen Lernen folgen (Schüler-Regeln). Entscheidend für eine qualitativ gut arbeitende Schule sind dabei die Schüler-Regeln. Die Lehrer-Regeln müssen daher so gestaltet werden, dass sie das Handeln der Lernenden nach den Schüler-Regeln so gut wie möglich unterstützen.

Diese Notwendigkeit wird bei Schulentwicklungsprozessen in vielen Fällen missachtet. Wenn sich Lehrkräfte zusammensetzen, so entwickeln sie Lehrer-Regeln, mit denen sie die von ihnen konkret erlebten Probleme handhabbar zu machen versuchen. Tatsächlich müssten sie sich aber erst über die (künftigen) Schüler-Regeln verständigen. Dann erst stellt sich die Frage, welches Lehrerhandeln das gewünschte Schülerhandeln möglichst gut unterstützt, so dass das Nachdenken von auf die Schüler-Regeln bezogene Lehrer-Regeln folgen kann.

Im konkreten Fall der Leistungsbewertung ist z.B. die von den Lernenden zu bewältigende Herausforderung, aus mehreren angebotenen Testaufgaben diejenige auszuwählen, bei deren Bearbeitung der zu erreichte Kompetenzzuwachs am besten sichtbar wird. Als Schüler-Regel könnte man das so formulieren: Überlege zuerst, um welches Können es bei dieser Überprüfung geht; erinnere dich dann an die anspruchsvollste Aufgabe zum Können, die du gelöst hast; wähle dann die Testaufgabe aus, die dieser anspruchsvollsten Aufgabe am ähnlichsten ist.

Damit Lernende dieser Schüler-Regeln folgen können, bedürfen Lehrkräfte Lehrerregeln sowohl für den vorbereitenden Unterricht als auch für die Gestaltung der Leistungssituation. Eine Lehrerregel für die Gestaltung des Unterrichts könnte z.B. lauten: Sorge dafür, dass den Lernenden das jeweilige Könnensziel, an dem anhand von Lerntasks arbeiten, präsent ist bzw. bleibt; Sorge dafür, dass die

(fachdidaktische) Lernprogression der angebotenen Lerntasks für die Lernenden nachvollziehbar bleibt, so dass sie schon beim Lernen an die Stelle der für sie passenden Schwierigkeit springen können. Eine Lehrerregen für die Gestaltung der Lernüberprüfung könnte lauten: Gib jeweils das Könnensziel zu den Aufgaben an, aus denen die Lernenden auswählen können; achte darauf, dass die Auswahlaufgaben in ähnlicher Form angeboten werden wie die differenzierten Aufgaben im Lernmaterial.

Wie kommen Schulen zu Regeln, die von den Kolleginnen und Kollegen mit Leben gefüllt werden - z.B. im Hinblick um die Ausbildung einer heterogenitätsgerechten Leistungsbewertung, um die es hier geht? Vor allem zu Lehrerregeln, die nicht ‚Not und Alltag‘ der traditionellen Schule zu lindern versuchen, sondern sich auf innovative Lern- und anschließend Leistungskonzepte beziehen?

Der wichtigste Grundsatz ist: Nicht nur beim Schüler-Lernen ist die aus der Heterogenität resultierende Nicht-Gleichzeitigkeit des Lernens ein Gewinn, sondern auch beim Lernen der Lehrkräfte! Das Finden innovativer Regeln (Schüler-Regeln und Lehrer-Regeln) ist eine anderer Entwicklungsphase als deren verbindliche Einführung für alle Beteiligten; die Einführung von als sinnvoll erkannte pädagogische Regeln im System ist eine andere Entwicklungsphase als der Aufbau der Kompetenz der einzelnen Lehrpersonen, die Regeln authentisch zu praktizieren. Bei Systementwicklung lassen sich verschiedene Phasen mit unterschiedlicher Funktion unterscheiden, die von verschiedenen Kollegengruppen zu unterschiedlichen Zeiten durchlaufen werden sollten. Wird so ein Prozess nicht bedachtsam gestaltet, kann die - unvermeidliche - Verunsicherung der lernenden Beteiligten so groß wird, dass der Prozess zum Stillstand kommt oder sogar umkippt. Der Grundsatz ist: Die Beschäftigung mit Innovation darf nur einen kleinen Teil des Systems beschäftigen bzw. belasten, so dass das operative Geschäft der Schule als Ganzes nicht gefährdet wird!

Schulen haben vielfältige Möglichkeiten, Systemregeln zur Praxis der Leistungsrückmeldung auszubilden. In den Regeln steckt Individualität und Leidenschaft der Kolleginnen und Kollegen, die sich in der Phase deren Entwicklung engagieren. In der Entwicklungsphase wachsen sie, werden erprobt, lassen sich erfahrungsbezogen adaptieren und Schritt für Schritt schriftlich gefasst werden - hier können sich die veränderungsaffinen Lehrkräfte engagieren und reflektieren, was die Lernenden zum schülerzentrierten Lernen benötigen und welche Regeln Lehrende befolgen müssen, damit die Lernenden wie gewünscht arbeiten können. Wichtig ist, die Absichten der Erprobungen mit den Eltern zu teilen und deren Ansicht über die erreichten Erfolge der Erprobungen einzubeziehen.

Wenn sich bei der Entwicklungsarbeit Erfolge abzeichnen, so vermitteln die veränderungsaffinen Lehrkräfte den veränderungsfernen Lehrkräften das innovative Regelsystem und unterstützen diese Gruppe, entsprechendes Agieren zu lernen. Parallel dazu bildet sich ein ‚formalisiertes Regelsystem‘ heraus, das letztlich sogar Gegenstand von Gremienentscheidungen werden kann. Aussichtslos ist dagegen, Systemregeln am ‚grünen Tisch‘ zu entwerfen, in Gremien darüber abzustimmen und sie per Mehrheitsbeschluss zu ‚verabschieden‘. Denn in den Entwicklungsphasen entwickeln sich nicht nur die Regeln, sondern - vor allem - die Kompetenzen der Beteiligten, die Regeln mit Leben zu füllen. Das braucht Zeit.

Nach ein paar Jahren sieht - bei gelingender Entwicklung - die Schule dann ganz anders aus. Werden die Systemregeln von den Beteiligten gelebt, so erleben neu Hinzukommende die Regeln als soziale Realität. Dann entwickeln die Regeln entwickeln eine Art ‚Eigenleben‘ und werden zum Bestandteil der individuellen schulischen Identität. Wenn die Regeln sich dabei als funktional erweisen, so kann die Schule für sich das Prädikat ‚gute Schule‘ beanspruchen.

Abschnitt 5: Sinn, Chancen und Möglichkeiten mehrperspektivischer Leistungsrückmeldung

Wie lässt sich in einer Schule des gemeinsamen Lernens deren Vielfalt wertschätzende Praxis der Leistungsrückmeldung in Form von funktionalen Systemregeln formulieren? Wie kann die Schule ihre Identität als heterogenitätsgerechte Lerneinrichtung stärken? Die These dieses Texts ist, dass die Kultivierung der Mehrperspektivität eines zukunftsorientierten leistungsbezogenen Rückmeldeprozesses der Schlüssel zum Erfolg ist.

Mehrperspektivische und zukunftsorientiert an den Zielen der Lernprozesse ausgerichtete Leistungsrückmeldung ist ein zentrales Strukturelement heterogenitätsgerechter Schulen - wie im Abschnitt 3 ausgeführt. Die APO lässt den Schulen des gemeinsamen Lernens große Freiheiten hinsichtlich der einzunehmenden Perspektiven. Verpflichtend vorgesehen ist nur eine Perspektive: Die Artikulation der sich in einer Leistungssituation erbrachten Lernleistung auf der Grundlage der altersspezifisch durchdeklinierten Kompetenzstandards. Jede Leistungssituation überprüft also den Grad der Kompetenzerreichung anhand von Leistungsaufgaben. Daran zeigen die Lernenden ihre erworbenen Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten sowie, nach WEINERT, ihr Engagement zum bedarfsgerechten Aktivieren ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die zu überprüfenden Kompetenzen sollten klar formuliert sein. Dann lassen sich, bezogen auf die Leistungsaufgaben, die für einen Jahrgang zu erwartenden Leistungen bei der Bewältigung der Aufgaben relativ sauber beschreiben (‚Erwartungshorizont‘). Auf dieser Grundlage ist eine kriteriale bzw. standardbezogene Bewertung der gezeigten Leistung in aller Regel gut möglich.

Nirgendwo fordert die APO der Schulen des gemeinsamen Lernens, dass alle Schülerinnen und Schüler an der gleichen Leistungsaufgabe ihre Kompetenzen nachweisen müssen. Zwar glauben viele Lehrkräfte, das sei so - doch diese irriige Ansicht ist ein Relikt der Logik des gegliederten Schulsystems. Beim gemeinsamen Lernen sind die zu überprüfenden Kompetenzziele für alle Lernenden im Wesentlichen gleich. Ansonsten würden diejenigen diskriminiert, denen einzelne Kompetenzbereiche nicht zugänglich gemacht werden - die Lerngruppe würde zerfallen. Leistungsaufgaben können sich unterscheiden, z.B. hinsichtlich des Schwierigkeitsgrades. Die Auswahlentscheidung trifft nicht die Lehrperson, sondern die Lernsubjekte selbst. Wenn sich dabei aus Dauer verschiedene Lernwege verschiedener Lernenden herausbilden, so ist das keine Diskriminierung, sondern individuelle Entwicklung der Person. Jeder wählt die Aufgaben aus, anhand derer seinen erreichten Kompetenzstand möglichst gut zeigen kann, und kann so bestmöglich den individuellen Lernstand zeigen.

Die Folgen der Erschließung von Freiheitsgraden bei der Wahl von Aufgaben zum Nachweis von Kompetenzerreichung werden in der auf den KMK-Setzungen

basierenden OVPen der Schulen des gemeinsamen Lernens nicht geregelt - dazu hat die Gründer-Generation der Gesamtschulidee in Deutschland vor 50 Jahren noch keine Aussagen gemacht. Hier beginnt also die Gestaltungshoheit der einzelnen Schulen. Die ersten Anläufe waren kompliziert (z.B. die Acht-Zensuren-Tabelle, erwiesen sich als starr, konnten sich daher nicht durchsetzen - denn sie waren noch - so meine These - zu sehr von der homogenisierenden Denkweise des des gegliederten Systems bestimmt. Als Gegenmodell entwickelten sich Gutachtenzeugnisse („Lernentwicklungsberichte“), eine sehr arbeitsaufwendige Rückmeldeform, die jedoch - wie oft kritisiert - die Orientierungsfunktion von Leistungsrückmeldung nicht erbringen konnten. Die Suche nach der bestmöglichen Lösung für das letztlich unlösbare Dilemma der schulischen Leistungsbewertung (dazu Abschnitt 8) dauert nach wie vor an. Der Prozess des Umdenkens geht daher weiter. Dazu meine Ausführungen in diesem Abschnitt.

Die Bewertung einer Leistung z.B. mit der Zensur ‚gut‘ gibt dann und nur dann Auskunft über den potentiellen künftigen Entwicklungsweg von Lernenden, wenn man Informationen zu den zur Bearbeitung der Aufgaben erforderlichen Kompetenzen hat. Bei einer nach Stufung der Kompetenzausprägung differenzierten Lernerfolgsüberprüfung gehört bei einer zukunftsorientierten Leistungsrückmeldung also eine zweite Beobachtungsperspektive zwingend dazu: Die Rückmeldung zum vom lernenden Subjekt regelmäßig getroffenen Auswahlentscheidungen zwischen den verschiedenen Aufgaben zur gleichen Kompetenz. An der Gesamtschule Münster-Mitte hat sich dazu der Begriff des ‚Lernpfades‘ eingebürgert. In Anlehnung an die Traditionen des gegliederten Schulsystems unterscheiden wir die vier Ausprägungen ‚Basis‘ (Förderschulniveau in Anlehnung an die APO der Förderschule Lernen), ‚einfach‘, ‚mittel‘ und ‚anspruchsvoll‘ (beim Arbeiten auf einem mittleren gymnasialen Standards - wir beobachten häufig, dass Lernende diesen Standard übertreffen, geben entsprechendes individuelles Feedback und glauben, dass das ein Effekt unseres Rückmeldesystems ist, den wir aber nicht ‚normativ‘ werden lassen wollen).

Aus gutem Grund wird nicht der Begriff des ‚Niveaus‘ gewählt. Nach der APO der Gesamtschule ist das Niveau eine den Unterricht bezeichnende Kategorie (‚Niveau des Grundkurses‘, ‚Niveau des Erweiterungskurses‘). Ein differenzierter Unterricht bietet verschiedene Niveaus, innerhalb dessen die Lernenden einen individuellen Lernweg durch ihre Wahlentscheidungen definieren. Der ‚Lernpfad‘ ist dagegen eine das Lernverhalten der Person bezeichnende Kategorie - wichtig ist, zwischen beiden Kategorien sauber zu unterscheiden: Mehrere Niveaus im Unterricht sind die Bedingung dafür, dass Lernende eine individuellen Lernpfad definieren können. Leistungsrückmeldung in mit Heterogenität konstruktiv umgehenden Lerngruppen müssen daher neben der Beobachtungsperspektive ‚erbrachte Leistung‘ die Beobachtungsperspektive ‚gewählter Lernpfad‘ enthalten, um aussagefähig zu sein. Sonst könnte eine auf dem einfachen Lernpfad lernende Person, die eine von ihm gewählte Aufgabe erfolgreich bearbeitet, keine ‚gute Leistung‘ attestiert bekommen - das wäre eine lernpsychologisch inakzeptable Folge.

Schulen können sich darauf verständigen, weitere Rückmeldeperspektiven einzunehmen.

Ein möglicher Bereich ist die Rückmeldung der Lehrperson an Lernenden, in welchem Grade sie ihr Lernpotential nach Ansicht der Lehrperson ausschöpfen. An unserer

Schule arbeiten wir mit der Beobachtungsperspektive ‚Selbstständigkeit‘ bei den die individuellen Lernwege betreffenden steuernden Entscheidungen der Lernende. Wir Lehrkräfte sind gehalten zu reflektieren: Wählt eine Schülerin oder ein Schüler aus dem differenzierenden Lernmaterialien dasjenige aus, das ihr oder sein Lernen optimal voranbringt - nicht zu einfach und nicht zu schwierig? Nutzt er oder sie selbstdiagnostischen Möglichkeiten? Artikuliert sie oder er den von ihnen selbst erkannten Lernbedarf? Fordert er oder sie bei Bedarf Instruktionen an? Nutzt sie oder er die Lernzeit in dezentralen Lernphasen sinnvoll?

Der Hintergrund, vor dem eine Lehrperson ihre Rückmeldung zum selbstständigen Lernverhalten gibt, ist ihre Annahme zum Potential der von ihr begleiteten Lernenden. Bezugsgröße ist eine Art ‚Erwartungswert‘ der Lehrperson zum selbstverantwortlichen Lernverhalten der Lernenden. Der Erwartungswert ist das Substrat der bisherigen Beobachtungen; es wird aus weiteren Quellen wie Potentialanalysen und kollegialen Beratungen, aber auch selbstbezogene Schüleräußerungen gespeist. Die Lehrperson beobachtet in ihren Schülerinnen und Schülern den Grad der Erreichung der Kompetenzziele. Sie gibt ihre Rückmeldung mit einer ‚positiven Unterstellung‘ des möglichen Erfolges bei individuell optimalem Lernverhalten.

‚Fördern‘ durch Werbung für ambitionierte, aber nicht überzogene Zielerreichungsgrade gehört zu diesen positiven Unterstellungen. Bei leistungsstarken Schülerinnen und Schülern gehört dazu auch das Fördern durch das Erkennen von Potentialen und darauf gestütztes Herausfordern im Sinne der Stimulierung von Frustrationstoleranz. Gerade die leistungsstarken Lernenden sollen bei ‚Versuch und Irrtum‘ nicht nur Erfolge, sondern auch so viele Misserfolge erleben, dass sie lernen, sich durch ‚Irrtum‘ nicht von ambitionierten Zielen abbringen zu lassen. Gleichzeitig sollen die leistungsschwachen Lernenden so viele Erfolgserlebnisse sammeln, dass sie sich positiv bestärkt sehen und ihre Erfolgszuversicht wächst. Bezugspunkt ist also eine reflektierte, mit den Teammitgliedern validierte und subjektive individuelle Bezugsnorm, der die Lehrperson gegenüber den Lernenden in ihren leistungsbezogenen Rückmeldungen folgt.

Eine weitere mögliche Beobachtungsperspektive ist die Veränderung des Lernverhaltens einer Schülerin oder eines Schülers im Laufe der Zeit. Man könnte hier von der Veränderung des Lerntempos bzw. der Leistungsentwicklung sprechen. Bei ‚normalem Lerntempo‘ erreicht eine Lernperson über die Zeit bei gleichem Lernpfad die gleichen Lernleistungen entsprechend der dem Unterricht zu Grunde liegenden, an den Standards des Abschlusses bezogenen lernbezogenen Progression. Im Bezug darauf lässt sich bei einzelnen Lernpersonen diagnostizieren, ob sie in einem Zeitabschnitt besonders effektiv, schnell oder gründlich gelernt haben, oder ob es vielleicht Leistungseinbrüche gibt.

Aussagen zur Veränderung des Lerntempos sind aus den bisher genannten Beobachtungsperspektiven hergeleitete Rückmeldungen (so wie sich die Geschwindigkeit aus den Größen Weg und Zeit zusammensetzt). Es ist nicht zwingend, darüber zu berichten - die Lernenden können aus den Angaben zum Leistungsentwicklung und ihrem Lernpfad auch selbst zu einer Einschätzung kommen. Wenn Lernende bei gleichem Lernpfad bessere Leistungen erzielen als

früher, oder wenn sie den Lernpfad bei gleicher Leistungszensur steigern, so zeigt das eine Steigerung des Lerntempos an. Dennoch gibt es gute Argumente dafür, zur Beobachtungsperspektive ‚Veränderung des Lerntempos‘ leistungsbezogene Rückmeldung zu geben. Daraus ergibt sich für die lernende Person, ob sie ihr Lernverhalten überprüfen und ggf. verändern sollte, um die individuellen Ziele der Schullaufbahn zu erreichen.

Ein denkbarer, aber keinesfalls zwingender weiterer Bereich einer leistungsbezogenen Rückmeldung ist die Emotionalität der Lehrperson gegenüber den lernbezogenen Aktivitäten ihrer Schülerinnen und Schüler. Solche Emotionen in der Lehrer-Schüler-Beziehung entstehen aufgrund des zwischenmenschlichen Kontakts unvermeidlich in der Schule, sie sind ein wichtiges Element der gemeinsamen Arbeit in der Bildungseinrichtung Schule. Viele Pädagogen betonen die Wichtigkeit einer positiven Beziehung für die Stärkung der Lernmotivation. Allerdings lassen sich positive Emotionen nicht verordnen - es ist eine wichtige Lehrerkompetenz, alles Schülerlernen in einem konstruktiven Rahmen zu verorten und ggf. positiv zu ‚reframen‘. Das heißt aber nicht, dass die Emotionen der Lehrperson immer positiv sind, sondern dass es eine Herausforderung ist, sie konstruktiv einzusetzen. Dieser Aspekt ist in der Beobachtungsperspektive ‚Selbstständigkeit im Lernverhalten‘ integriert. Hier geht es um die Frage nach den primären Emotionen der Lehrpersonen gegenüber den Lernenden, die - wie man so schön sagt - erst einmal so sind, wie sie sind.

Jede Schule benötigt eine systemisch verankerte Position zu der Frage, Emotionen in diesem Sinne in eine leistungsbezogene Rückmeldung gehören. Es gibt gute Argumente dafür - vor allen, dass Emotionen der Lehrperson gegebene und unvermeidbare Elemente sind und den Lernprozess bzw. das Leistungsverhalten der Lernenden beeinflussen. Es gibt auch gute Gründe dagegen. Wenn, dann muss eine die Emotionen betreffende Rückmeldung ehrlich sein - ‚pädagogische Lügen‘ fallen sofort auf und zersetzen das Vertrauensverhältnis der Beteiligten. Nur positive Rückmeldungen geben ist nicht möglich, denn das würde bedeuten, dass keine Rückmeldung als negative Rückmeldung aufgefasst wird. Emotionsbezogene Rückmeldungen von Lehrperson ist nur möglich, wenn alle Beteiligten sie geben und dabei in der Auffassung übereinstimmen, dass nicht nur positiv-kritische, sondern auch negativ kritische Rückmeldungen gegen werden dürfen und sollen.

Selbsteinschätzungen der Lernpersonen zur Erreichung der Kompetenzziele gehören auch zum Bereich der Beobachtungsperspektiven von Leistungsrückmeldungen. Die Ausprägung der Selbsteinschätzungsfähigkeit ist vor allem unter dem Aspekt der sich ergebenden weiteren Auseinandersetzung mit dem Kompetenzerwerb zu sehen. Die Lernenden müssen ja Entscheidungen treffen: Ist es wichtig, dass ich mich weiter mit der jeweiligen Teilkompetenz befaße und mich weiter darin vertiefe? Oder macht es Sinn, zur Beschäftigung mit einem weiteren Kompetenzziel überzugehen? Die Erkenntnis ‚Das kann ich nun so gut, dass ich anderen Erklärungen geben und sie in ihrem Lernprozess unterstützen kann‘ ist die höchste zu erreichende Stufe und Anlass, sich nun anderen Kompetenzfeldern zuzuwenden. ‚Um das Können, um das es hier geht, zu erwerben, brauche ich noch mal Instruktionen bzw. Erklärungen und Hilfe‘ führt dazu, dass sich die Lernperson um die Vermittlung der benötigten Wissens-elemente kümmert. Dazwischen gibt es mehrere funktionale Abstufungen, unterschieden nach den aus der Selbsteinschätzung resultierenden spezifischen

Lernaktivitäten. Die Ausprägung der Selbststeuerungsfähigkeit ist daher ein weiterer möglicher Rückmeldebereich.

Schulen haben also Gestaltungsraum hinsichtlich der Perspektiven, die in die leistungsbezogene Rückmeldung einbezogen werden sollen. Sie verantworten Konzeption und innere Struktur des praktizierten Verfahrens der Leistungsrückmeldung (das gilt auch für Schulen, die nur die Minimalanforderungen der OVP umsetzen und nur die erbrachten Leistungen rückmelden - auch sie sind verantwortlich für ihre Praxis). Schulen sind gehalten, Transparenz hinsichtlich ihrer Leistungs-Rückmeldungs-Praxis herzustellen. Wenn sie Vereinbarungen für die Bereiche getroffen haben, sind diese für alle Lehrkräfte der Schule verbindlich. Den Mitwirkungs-gremien obliegt die Entscheidung - auch Eltern und Lernende sind gemäß der schulrechtlichen Vorgaben zu beteiligen. Die Grundätze für die Durchführung der Bewertung sowie die Festlegung der Maßstäbe für die leistungsbezogenen Rückmeldungen, ggf. auch für die dabei zu nutzenden sprachlichen Formulierungen obliegen den Fachschaften der Schulen.

Abschnitt 6: Exkurs: Lernentwicklungsberichte oder Zensurenzeugnisse?

Die Frage nach einer angemessenen und mit Heterogenität wertschätzend umgehenden Form für Zeugnisse als Träger von leistungsbezogenen Rückmeldungen ist umstritten. Die Entscheidungsspielräume sind von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich; die Praxis von Schulen der jeweiligen Länder nutzen die Freiräume sehr unterschiedlich. Bei einer sauberen Konzentration auf die Funktion der leistungsbezogenen Rückmeldung auf zukunftsorientierte Unterstützung des bestmöglichen Kompetenzaufbaus der Lernenden lösen sich - so die These dieses Textes - die Widersprüche weitgehend auf.

Der Begriff ‚Lernentwicklungsbericht‘ (LEBs) suggeriert, es werde etwas objektiv dargelegt. Doch von einer intersubjektiven Überprüfbarkeit - als ‚Objektivitätskriterium‘ - eines LEBs kann nicht die Rede sein. Ein LEB konzentriert sich auf die Darstellung bestimmter, von der jeweiligen Lehrkraft wahrgenommener Lernaktivitäten der Lernperson. Ein ‚Bericht‘ ist tendenziell vergangenheits-, aber nicht zukunftsorientiert (Es gibt auch zukunftsorientierte leistungsbezogene Rückmeldungen in Textform, aber dabei handelt es sich genaugenommen nicht um LEBs). Die meisten Informationen, die ein typischer LEB enthält, sind aus Sicht der von mir vertretenen Funktionsbeschreibung der leistungsbezogenen als Mittel zur Stärkung der Selbststeuerungsfähigkeit der Lernenden nicht bedeutsam. Eine wertschätzende Verschriftlichung vergangener Lernaktivitäten einzelner Schülerinnen und Schüler ist möglich, erfordert aber einen hohen Aufwand. Viele LEBs, die ich gelesen habe, halte ich aus Sicht der Lernförderung für eher kontraproduktiv, da sie die lernende Person auf eine bestimmte Deutung vergangenen Handelns durch die Lehrkraft festlegen - das wäre nicht partizipativ, sondern latent autoritär, ein Relikt aus den Zwängen des gegliederten Schulsystems.

In einer Schule des gemeinsamen Lernens stellt sich vielmehr die Frage, in welchem Maße sie bei Leistungsrückmeldungen mit standardisierten Sprechfiguren arbeiten sollen. Jede leistungsbezogene Rückmeldung verortet eine Lernperson - ggf. mehrperspektivisch - auf einer Rangskala zwischen den Extrempolen ‚gar nicht erreicht‘ bis ‚in besonderem Maße erreicht‘. Die Pole sind von

Beobachtungsperspektive zu Beobachtungsperspektive unterschiedlich; gemeinsames Merkmal der leistungsbezogenen Rückmeldung ist die Positionierung der zu beurteilenden Person auf einer Rangskala. Die Skala ist im Kopf der Person existent, die die Beurteilung vornimmt - damit ist sie soziale Realität im Bewertungsprozess, ob man das nun gut findet oder nicht.

Die eigentliche Rückmeldung ist der kommunikative Akt zwischen Lehrperson (kommunikationstheoretisch gesehen ‚Sender‘ der Botschaft) und Lernperson (kommunikationstheoretisch gesehen ‚Empfänger‘ der Botschaft). Zum Zwecke der Übermittlung codiert der Sender die Botschaft in Textform; der Empfänger decodiert aus dem Text die Botschaft. Beide folgen dabei ihrem Sprachverständnis und ihrer Sinnsicht, daher ist die Kommunikation in hohem Maße verzerrungsanfällig.

Die Anforderungen an gelingende Kommunikation sind widersprüchlich. Je mehr sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten zur Verfügung stehen, desto differenzierter und genauer wird die Botschaft. Je weniger sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten zur Verfügung stehen, desto klarer und eindeutiger wird die Botschaft. Das Optimum liegt zwischen den Polen.

Die klassische Zensurenkala für die Rückmeldung der erbrachten Leistung (in Bezug auf die gewählten Leistungsaufgaben) ist in dieser Hinsicht ein durchaus ernst zu nehmender Kompromiss: Ausgehend von ‚befriedigend‘ als die Erreichung eines leicht oberhalb des Durchschnitts liegenden kriterial ausgestalteten Leistungsbereichs („du kannst zufrieden sein“) ist ‚gut‘ deutlich oberhalb und ‚ausreichend‘ deutlich unterhalb der befriedigenden Mitte. Eine Leistung ist ‚sehr gut‘, wenn sie aus dem so definierten Normalitätsspektrum deutlich positiv hinausragt; sie ist ‚mangelhaft‘, wenn sie deutlich negativ aus diesem Spektrum herausragt.

Nur das ‚ungenügend‘ passt nicht in das System. In der alten preußischen Zensurenkala gehörte es gar nicht dazu. Die Existenz dieser Zensur ist - so meine Auffassung - ein Ausfluss des Trennungsdenkens im gegliederten Schulsystem, da es den Unterschied zwischen einem ‚noch integrativ zu behebenden‘ Defizit und einem als ‚Auslöser von Ausgliederung‘ der Lernperson aus der Lerngruppe legitimierenden Defizit markiert. Daher ist es schlüssig, dass die ‚6‘ in Schulen des gemeinsamen Lernens so gut wie nie zur Anwendung kommt - sie passt nicht zur grundlegenden Struktur des gemeinsamen Lernens.

Selbstverständlich kann man die Rangabstufungen der Leistungsskala erweitern. Oft genutzt wird eine Bewertung durch Punkte. Sofern eine feste Grundgröße gewählt wird (100 Punkte bei der sehr häufig die Prozentskala), bleibt das Zustandekommen der Gesamtbewertung aus verschiedenen Teilleistungen nachvollziehbar. Ein solches Bezugssystem erscheint daher für die Bewertung regelmäßig zu testender komplexer Leistungen wie Projektarbeiten und Lernchecks geeignet, bei denen die Entwicklung der betrachteten Kompetenzen über längere Zeit betrachtet werden soll - bei Anna (vgl. Abschnitt 2) werden die verschiedenen mathematischen Teilkompetenzen in den aufeinander folgenden Lernchecks immer wieder überprüft (sonst würde ihre Reflexion zu ihrer Lernentwicklung und zu ihrer Selbststeuerung keine Sinn machen). Für eine summarische Rückmeldung auf einem Zeugnis erscheint eine 100-Punkte-Skala dagegen nicht funktional, weil überbestimmt. Daher müssen sich Schulen, die

mit Prozentskalen und Zensuren arbeiten, auf eine verbindliche Umrechnungstabelle von Punkten in Zensuren verständigen.

LEBs zeichnen sich dadurch aus, dass die einzelne Lehrkraft die Entscheidung zur Nutzung aller ihr verfügbaren sprachlichen Codierungen übertragen bekommt. Ihr stehen eine Fülle bewertender Adjektive zur Verfügung. Damit werden die Rückmeldungen individueller und differenzierter, jedoch gleichzeitig für den Empfänger schwerer decodierbar. Der Verzicht auf sprachliche Normierung erhöht die Ausdrucksmöglichkeiten für die Lehrperson, erschwert aber die Auswertbarkeit der Rückmeldung für die Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern. Es will daher wohlüberlegt sein (und im System übereinstimmend umgesetzt werden), mit wie vielen Abstufungen das Funktionsziel der leistungsbezogenen Rückmeldungen optimal erreicht wird.

Die Überlegungen gelten in gleichem Maße für alle weiteren Beurteilungsperspektiven. Es dient der Klarheit, reduziert aber die semantischen Mittel, wenn die Zahl der Merkmalsausprägungen der Rangskalen reduziert wird. Die gegenteilige Wirkung tritt ein, wenn die Anzahl der möglichen Merkmalsausprägungen erhöht wird. Verständigt sich die Schule gar nicht auf Begrifflichkeiten, die bestimmte Merkmalsausprägungen definieren, so leidet die kommunikative Funktion aus Sicht des Empfängers der Botschaft. Und, ein nicht zu vernachlässigender Nebeneffekt, das Verfassen der Rückmeldungen wird für den Sender aufwendiger, wenn er in jedem Fall das aus seiner Sicht aussagekräftigste Adjektiv auswählen muss.

Zu den nutzbaren Sprachfiguren für Leistungsrückmeldungen zählen auch Symbole - Ziffernnoten haben ja auch Symbolcharakter. Hilfreich ist eine gewisse Übereinstimmung der Symbolbedeutungen bei Leistungsrückmeldungen zu den Bedeutungen im ‚wirklichen Leben‘. Problematisch ist z.B. der Einsatz von Smileys in Rückmeldebereichen, bei denen es nicht um Emotionen, sondern um kriteriale Einschätzungen geht. Eine diagnostische Erhöhung des Lerntempos mag der Lehrperson erfreulich erscheinen. Trotzdem ist ein Smiley hier als Symbol ungeeignet, besser passt ein aufwärts gerichteter Pfeil.

Selbsteinschätzungen zum Lernerfolg werden bei uns in der Schule z.B. durch die Farben rot, gelb und grün angezeigt (rot: Ich brauche Hilfe und Instruktion, um weiter zu kommen; gelb: Das trainiere ich noch, aber das regele ich selbstverantwortlich; grün: Das kann ich so gut, dass ich anderen Hilfe und Erklärungen geben kann). Dabei kann der Übergang von rot nach gelb, je nach Schülerpersönlichkeit, mit einem lachenden, neutralen oder weinenden Smiley emotional konnotiert werden. Ein Pfeil, ein Smiley oder ein farbiger Punkt besitzen hier also jeweils ihre spezifische Aussage in Bezug auf die betroffene Rückmeldeperspektive.

Bei einer Beschränkung der leistungsbezogenen Rückwirkung auf deren orientierende Funktion für das weitere Lernen gibt es also keinen Anlass für den oft ideologisch geführten Grabenkrieg zwischen Textbewertungs- und Zensurenbewertungs-Befürwortern. Zu entscheiden ist lediglich die nüchterne Frage: Schreiben wir das Zeugnis in Sätzen oder als Tabelle? Die Satzform hat den Vorteil, dass die das Zeugnis erstellende Lehrkraft differenzierter schreiben kann, wenn es ihr im Einzelfall

wichtig ist. Doch sie kann sich auf die Standard-Textelemente beschränken - das hängt von der Lernentwicklung des Kindes ab, zu der sie ihre Rückmeldung schreibt. Die Symbolform hat den Vorteil, dass sie schneller umsetzbar ist und prägnanter wirkt - das Erstellen von Textzeugnissen dauert auch beim Einsatz eines funktional gestalteten Textsystems etwas länger als das Ausfüllen einer Zeugnis-Tabelle.

Wir haben uns (vgl. Abschnitt 5) darauf verständigt, dass eine leistungsbezogene Rückmeldung drei Perspektiven enthält: Gewählter Lernpfad, Selbstständigkeit des/der Schüler*in, auf der Basis des Lernpfads gezeigte kriterial bestimmte Leistung in Form der Zensur. Wie sähe die Leistungsrückmeldung an Anna zum Ende von Klasse 6 im Fach Mathematik (vgl. Abschnitt s) in Tabellenform und in Textform an unserer Schule aus, die den Übergang zur im Klassenverband umgesetzten Fachleistungsdifferenzierung im Fach Mathematik gemäß APO Sek I GE markiert?

In Tabellenform sähe die Rückmeldung so aus:

Fach	Selbstständigkeit beim Lernen	Gewählter Lernpfad	Auf dem Lernpfad erzielte Leistung	Prognose FL-Diff. in Klasse 7
Mathematik	mittel/hoch	mittel, teilweise anspruchsvoll	eingeschränkt gut	E-Kurs-Niveau

In Textform sähe die Rückmeldung so aus:

Liebe Anna,

du lernst in Mathematik mit mittlerer bis hoher Selbstständigkeit. Du wählst oft den mittleren Lernpfad und traust dich schon an die anspruchsvollen Aufgaben heran. Dabei erzielst du insgesamt mit Einschränkungen gute Leistungen. Damit erfüllst du voll die Voraussetzungen für das E-Kurs-Niveau in Klasse 7.

Ich persönlich bevorzuge die Textform gegenüber der Tabellenform, trotz des höheren Aufwandes. Wir haben an unserer Schule eine Lösung gefunden, mit der ich besonders gut leben kann - und die auch die Schulaufsicht akzeptiert: Auf das Zeugnis gemäß Vorlage der APO Sek I in NRW kommt nur die Leistungszensur. Außerdem informiert jede Lehrperson ihre Schülerinnen und Schüler sowie die Eltern über die Lernentwicklung in unseren vereinbarten drei Beobachtungsperspektiven - mündlich oder schriftlich. Die Kolleginnen und Kollegen orientieren sich dabei an den bei uns definierten Begrifflichkeiten, dürfen aber nach eigener Ausgestaltung weitere Ergänzungen hinzufügen.

Bei Anna lautete meine Bewertung daher wie folgt (ich fasse sie schriftlich und drucke sie aus, zusammen mit einem für alle Schülerinnen und Schülern gleichen kurzen Überblick über Themen und Ziele der Unterrichtsvorhaben des Jahrgangs und ein paar, für das Verständnis des individuellen Textes wichtige unterrichtsorganisatorischen Angaben):

Zensur: gut (-) [Auf dem Zeugnis steht ‚gut‘]

Lernentwicklung: Liebe Anna,

du hast im Halbjahr 5 von 9 Stopptests (zu wenig) bearbeitet, beide Bögen zur Selbsteinschätzung nach den Lernchecks abgegeben und die Lernlandkarte korrekt geführt. Du hast die Facharbeit sehr selbstverantwortlich mit deiner Partnerin bearbeitet. Insgesamt lernst du also mit mittlerer bis hoher Selbstständigkeit. Bei den Lernchecks und bei Wahlaufgaben entscheidest du dich für den mittleren, manchmal sogar für den anspruchsvollen Lernpfad. Dabei erzielst du, bezogen auf den von dir gewählten Lernpfad, eingeschränkt gute Leistungen. Du erfüllst damit die Voraussetzungen, im nächsten Jahr auf dem E-Kurs-Niveau zu lernen, wenn du weiter machst wie bisher.

Du hast meinen Vorschlag zum Halbjahr wunderbar umgesetzt: Du hast erprobt, wie es ist, wenn du so schwierige Aufgaben wählst, dass du an deine Leistungsgrenze kommst. Das hat beim ersten Mal noch nicht so gut geklappt: Im LC Nr. 5 hast du nur die schwierigen Aufgaben gewählt. Dabei hast du für die Aufgaben so lang gebraucht, dass du die hinteren Aufgaben nicht geschafft hast. Gut, dass du das ausprobiert hast! Du wirst so selbst für dich herausfinden, welches die Aufgaben sind, an denen du am schnellsten und am meisten lernst. Probiere das weiter aus - dafür hast du in Klasse 7 noch genügend Zeit!

Zeige nun Deinen Eltern Deine Lernlandkarte und erkläre ihnen, wie viel du in diesem Halbjahr in Mathe gelernt hast!

Aber: So viel zu schreiben ist mein ‚Privatvergnügen‘! Meine kollegialen Pflichten erfülle ich gemäß der Grundsatzentscheidungen unserer Schule, wenn ich die Quartalszensuren in die dafür bestimmte Datei einlese, die Daten der Tabellenform in meinen Unterlagen gesichert habe und ich verbal in der Lage bin, die Textform der Lernentwicklung im Beratungsgespräch mit den Lernenden und deren Eltern zu teilen.

Abschnitt 7: Schulentwicklung hin zu einer Praxis, bei der die leistungsbezogene Rückmeldung mit Heterogenität wertschätzend umgeht.

Wenn ich Kolleginnen und Kollegen an Schulen des gemeinsamen Lernens die Philosophie erläutere, die (u.a.) hinter dem an unserer Schule praktizierten System der Leistungsrückmeldung steckt, so ist nur selten jemand nicht begeistert. Daher möchte ich hier - am Ende meines Beitrags - noch ein paar Bemerkungen zur Umsetzbarkeit des Konzepts machen.

Die Idee ist ja simpel: Wer Kompetenzen nachweisen will, braucht Aufgaben, die dazu geeignet sind. Zur Dokumentation von unterschiedlichen Kompetenz-Erreichungsgraden bedarf es dazu geeigneter Aufgaben: Hohe Kompetenz kann man mit einfachen Aufgaben nicht zeigen, niedrige Kompetenzgewinne werden bei zu komplizierten Aufgaben nicht sichtbar, offene Aufgabenstellungen sind unter dem Aspekt der Abbildung von zu testenden Kompetenzen ebenfalls problematisch.

Wenn eine Schule mit Heterogenität wertschätzend umgehen will, brauchen verschiedene Lernende verschiedene Aufgaben (aus dem gleichen, zu testenden Kompetenzbereich) oder gestufte Hilfen, um Andockpunkte für ihr jeweiliges Können zu finden. Würde die Lehrperson den einzelnen Lernenden die Aufgaben bzw. Schwierigkeitsstufen zuweisen, so wäre das diskriminierend. Kompetenzen haben Wollens-Anteile. Also ist es schlüssig, die Lernenden die Auswahl selbst treffen zu lassen, und deren Umgang mit der Auswahl-Problematik in die lernprozessbezogene

Rückmeldung mit einzubeziehen. Dieses Vorgehen sichert die kriteriale Bezugsnorm, stärkt die individuelle Bezugsnorm und eliminiert weitgehend die soziale Bezugsnorm (vgl. Abschnitt 4).

Wenn Lernende in Leistungssituationen entscheiden sollen, so müssen sie entscheidungsfähig sein. Sie brauchen Kriterien für ihre Entscheidungen. Sie müssen daher mit den Kompetenzziele des Lernens so vertraut sein, dass sie sich selbst in ihrer Individualität den Zielen gegenüber konstruktiv positionieren können. Also muss der Unterricht hohe Zieltransparenz vermitteln - nicht nur plakativ darstellen, sondern zum Grundelement des Lernprozesses machen. Diese Bedingung erfüllen - meiner Auffassung nach - viele Schulen des gemeinsamen Lernens noch unzureichend. Es reicht nicht, wenn die Ziele - wie in der Lehrerbildung gelernt - im Kopf der Lehrperson sind. Sie müssen im Kopf der Lernenden ankommen, damit sie sich selbstständig daran ausrichten können.

Das zweite Problem ist, dass bei dem Angebot von Wahlaufgaben das Risiko für die Folgen unpassender Wahlentscheidungen bei den Lernenden liegt. Pädagogisch gesehen ist das positiv, denn im wirklichen Leben sind die Menschen auch für die Folgen der von ihnen zu treffenden Entscheidungen verantwortlich. Aber das ‚Sich-Entscheiden-Können‘ muss geübt werden. Nur dann, wenn es im Unterricht an die Lernenden immer wieder die Aufgabe herangetragen wird, sich anhand der individuell passenden Ziele des Lernens für die dazu passenden Lernaufgaben zu entscheiden, wächst die Entscheidungskompetenz der Jugendlichen an unseren Schulen heran. Die Entscheidungsfähigkeit der Lernenden, Risiken und Nebenwirkungen der jeweiligen Auswahl, ist also genauso Lerngegenstand wie die fachlichen Lerngegenstände. Schülerinnen und Schüler brauchen Raum, Zeit und Unterstützung, durch Versuch und Irrtum in diesem Bereich kompetent zu werden. Nur wenn der Unterricht die Entscheidungsautonomie der Lernenden im Hinblick auf ihren eigenen Lernprozess vermittelt, kann diese Autonomie auch in der Leistungssituation erwartet werden - Schule darf nur abprüfen, was im Unterricht gelernt werden kann.

Oft wird in Schulen des gemeinsamen Lernens geklagt, Schülerinnen und Schüler arbeiteten in Lernzeiten Listen von oben nach unten. Wenn das Phänomen auftritt, liegt das nicht an den Lernenden, sondern an der Arbeitsweise der Schule: Die Schule vernachlässigt die Förderung der Selbstständigkeit beim Lernen. Lernpläne - oder wie die Selbstlernmaterialien auch heißen mögen - sind so etwas wie Steinbrüche für individuelles und kooperatives Lernen. Schülerinnen und Schüler sollen solche Pläne verschieden nutzen, an ihren individuellen Bedürfnissen orientiert. Relevant ist, dass sie die Ziele des Lernens vor Augen haben und gemäß Selbsteinschätzung der eigenen Lernausgangslage die für sich förderlichen Tasks auswählen. Der Unterricht ist effektiv, wenn die Lernenden sich für ihre Erfolge beim Lernen interessieren, ihre Lernprodukte selbst kritisch würdigen und sich über die Zielerreichung Gedanken machen. Das gelingt, wenn Stärkung der Selbststeuerung zentrales Merkmal des Lernangebotes und der Lernbegleitung durch die Lehrkräfte ist. Wenn Lernende wie kleine Bürokraten Aufgabenlisten abarbeiten, so ist die Schule angehalten, heterogenitätsorientierte Unterrichtsentwicklung zu betreiben!

Autonomie der Lernenden stärken heißt für die Lehrkräfte einerseits, Strukturen so zu schaffen, dass sich die Lernenden darin orientieren können. Die Herausforderung

ist, diese Strukturen differenziert zu gestalten: Lernende mit geringer Orientierungsfähigkeit brauchen einen engeren Raum als Lernende mit hoher Orientierungsfähigkeit. Auch die schwächste Lernperson sollte eigene Entscheidungen im Lernprozess treffen können und dürfen. In solchen Räumen für Selbststeuerung der Lernenden ist Lehrersteuerung störend - sonst kann die Selbststeuerungskompetenz der Lernenden nicht entfalten. Je nach Persönlichkeitsausprägung von Lehrkräften Zurückhaltung bei der Steuerung der Lernenden eine große Herausforderung. Das erfordert einen gezielten Kompetenzaufbau, oft auch Umlernen, wenn Lehrkräfte vom gegliederten Schulsystem in ein System des gemeinsamen Lernens wechseln. Denn mit dem klassischen Lehrerbild verträgt es sich kaum, auf direktives Handeln zu Gunsten des Erfahrungsraums von Kindern und Jugendlichen in der Absicht zu verzichten, die Selbststeuerfähigkeit der Lernenden zu stärken.

Bei ihrer Tätigkeit behält die Lehrperson an einer Schule, die das hier skizzierte Leistungskonzept verfolgen will, nach wie vor eine hohe Verantwortung für die von ihr begleiteten Lernenden. Sie bietet ‚bedarfsgerecht‘ unterschiedlich weit geöffnete Lernräume für selbstgesteuertes Lernen an. Sie beobachtet, ob die Lernenden einen passend weiten Lernraum finden, der ihre Autonomie fordert, aber nicht überfordert. Sie macht sich ein Bild davon, ob sich die Schülerinnen und Schüler auf einem individuell guten Lernpfad befinden, und kann darüber Rückmeldungen geben. Sie verfügt über passende Strategien zu intervenieren, wenn sie Schieflagen bemerkt, die auf lange Sicht die Selbststeuerfähigkeit der Lernenden fördern.

Erst dann, wenn Schulen des gemeinsamen Lernens in kollegialer Kooperation durchgängig die aktiven Lehrerkompetenzen bieten, können sie die Leistungskonzeption in der hier skizzierten Form momentan einsetzen und dessen Stärken entfalten. Lehrerkönnen spiegelt sich im entsprechenden Schülerkönnen und ist gleichzeitig bzw. aufeinander bezogen zu entwickeln (vgl. Abschnitt 4). Daher steht vor der Übernahme der Leistungskonzeption die Unterrichtsentwicklung.

Die Leistungskonzeption einsetzen zu können kann als visionäres Ziel bei der Entwicklung der Unterrichtsqualität als Orientierung dienen: Wir können die Lernprozesse unserer Schule so gestalten und begleiten, dass wir allen unseren Schülerinnen und Schülern attestieren können, durch aktives Lernen ihr Potential, mit dem sie in die Schule kommen, in das für sie bestmögliche Können und den für sie besten Schulabschluss überführt zu haben. Nicht nur beim Lernen von Schülerinnen und Schülern ist Zieltransparenz ein entscheidendes Element der Lernförderung. Auch beim systembezogenen Kompetenzaufbau der Lehrkräfte, also dem Lernen von Kolleginnen und Kollegen, ist ein konstruktiver Zieldiskurs mit einer Verständigung auf ‚gute Ergebnisse‘ des Entwicklungsprozesses ein entscheidendes Element der Lernförderung. Wenn die Ziele klar sind, so ist es leicht, die dorthin führenden Wege zu bestimmen - und leichter als ohne Zieltransparenz, die Mühen des Weges dorthin auf sich zu nehmen.

Wenn eine Schule fünf Jahre an diesem Ziel orientiert konsequent Unterrichtsentwicklung betreibt, nähert sie sich vielleicht dem Ziel. Dann kann sie die Leistungskonzeption einsetzen. Dann zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler erfolgreich arbeiten und der berufliche Alltag für die Lehrpersonen erfreulich

verläuft. Bis dahin wartet viel Arbeit, Mühe, Streit und Stress auf die Kolleginnen und Kollegen. Es wird Widerstand, Sinnkrisen, Misserfolge und Rückwärts-Trends geben.

Schlau ist daher, wenn sich die Schule in der Absicht, an solchen Krisen zu wachsen und nicht zu resignieren, eine externe Begleitperson sucht - so etwas wie eine Lehrkraft für den Kompetenzaufbau der Kolleginnen und Kollegen entlang des definierten Ziels. Die Beteiligung einer Schulentwicklungsberaterin oder eines Schulentwicklungsberaters bietet keine Garantie für das Gelingen des kollegialen Lernprozesses. Doch die systemische Kompetenz einer solchen Begleitperson, verbunden mit dem Wissen um Erfahrungen und Lernverläufe an anderen Schulen, ist eine Ressource des Lernens. Ihre Aktivierung erhöht die Chance, für die mit Sicherheit auftretenden Fragen, Probleme und Anfechtungen geeignete Lösungen zu finden und letztlich erfolgreich zu sein.

Ein Lehrerkollegium ist eine heterogene Lerngruppe. Der wertschätzende Umgang mit der Vielfalt der Beteiligten ist ein wesentliches Gelingenselement. Eine externe Beratungsperson kann förderliches Feedback geben - wenn sich die Schule darauf einlässt. Daher ist das Einbinden einer Profi-Person für schulinterne Lern- und Entwicklungsprozesse eine passende und schlaue Antwort auf die disparate Lernausgangslage der meisten unserer Schulen. Sie unterstützt die am Ziel orientierte operative Bestimmung des Lernweges, denn a priori lassen sich systemische Lernprozesse nicht bestimmen.

Abschnitt 8: Meine Vision für die ‚intersystemische Zukunft‘:

Nach so vielen Textseiten des Erörterns bleiben bei der geneigten Leserin und dem geneigten Leser wohl immer noch Unbehagen zurück: Vertragen sich Leistungsmessung und personale Autonomie derjenigen, deren Leistung gemessen wird, überhaupt miteinander? Wenn ja, wie sieht die bestmögliche Relation aus? Oder gibt es, frei nach ADORNO, auch hier kein ‚richtiges Leben im falschen‘?

Die Ausführungen dieses Textes nehmen die Rahmung von Schulen des gemeinsamen Lernens durch die auf den KMK-Vereinbarungen von 1969 basierenden Ausbildungs- und Prüfungsordnungen der Schulen des gemeinsamen Lernens als gegebene Größe auf. Ob die Schule von Anfang an mit Zensuren - wie bei uns an der Gesamtschule Münster-Mitte - oder in den unteren Jahrgängen mit Lernberichten - wie an vielen Schulen in anderen Bundesländern - ausgestaltet werden, ist eine eher pragmatische Frage. Beides geht. Beides hat Vor- und Nachteile. Entscheidend ist die Qualität des Lernangebots, das Können der Lehrpersonen und die wertschätzende Haltung gegenüber dem in der Vielfalt der Menschen repräsentierten Potential im gemeinsamen Lern- und Bildungsprozess.

Selbstverständlich kann man berechtigt in Frage stellen, ob die Sekundarstufe I mit drei oder mehr Schulabschlüssen ausgestaltet sein sollte. Das muss ja nicht so sein. Der Gesetzgeber könnte ja auch beschließen, dass jede Schülerin und jeder Schüler nach Klasse 10 eine einseitige, begründete Empfehlung für den nächsten anschließenden Bildungsabschnitt erhält. Den legen die Kandidaten an der Schule, dem Betrieb oder der Organisation, wo sie weiter lernen wollen, zusammen mit einer selbst erstellten Dokumentation ihres bisherigen Lernerfolges vor. Die aufnehmende

Einrichtung entscheidet nach Einsichtnahme, ob die Kandidatin bzw. der Kandidat zu ihrem Profil passt - und nimmt sie auf oder tut das nicht, nach ihrer Verantwortung.

Was könnte eine solche APO fordern? Mir schwebt vor: Alle Prüflinge erstellen in Klasse 10 ein Portfolio mit je einer selbst gestellten und selbst bearbeiteten Projektarbeit in 7 bis 8 Fächern, z.B. Deutsch, eine oder zwei Fremdsprachen, Mathematik, einem gesellschaftswissenschaftlichen, einem naturwissenschaftlichen, einem kreativ-kulturwissenschaftlichen und einem beliebigen weiteren Fach. Die Arbeiten dienen dazu, eine gründliche Auseinandersetzung mit den in den Kernlehrplänen der Fächer formulierten Kompetenzen zu dokumentieren. Zwei der Arbeiten werden von den Prüflingen auch mündlich präsentiert. Außerdem schreiben die Prüflinge für drei Mitschülerinnen und Mitschüler ihrer Klasse jeweils ein fundiertes Feedback zu deren Portfolioarbeit; ihrem eigenen Portfolio fügen sie diese drei von Ihnen gegebenen Feedbacks sowie drei Feedbacks bei, die sie nach diesem System von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern erhalten haben.

Zulassungsvoraussetzung zu den Abschlussarbeiten ist der Nachweis der gründlichen Auseinandersetzung mit den Kompetenzziele der jeweiligen Fächer durch Erbringung der Leistungen nach dem Modell, wie es in diesem Text entwickelt wird, durch die Prüflinge. In Kenntnis der dabei erbrachten Vorleistungen und nach Einsichtnahme in das Portfolio schreibt eine Lehrperson für die von ihr begleiteten Prüflingen das Empfehlungsschreiben. Alles zusammen bildet das Portfolio, das beim Antrag auf Aufnahme in die weiterführende Bildungseinrichtung vorzulegen ist.

Die Schule des gemeinsamen Lernens vergibt nach diesem Modell also keine ‚Abschlüsse‘. Abschlüsse werden notgedrungen so etwas wie eine Handelsware. Sie haben den Charakter von Verwaltungsakten, bei denen es unvermeidlich ist, dass sie immer wieder formalrechtlich umkämpft werden. Stattdessen dokumentieren sie von den Lernenden erreichte Kompetenzstände; dabei wird der Großteil der Arbeit von denjenigen geleistet, die damit später punkten wollen - den Absolventinnen und Absolventen als diejenigen, die Novizinnen und Novizen in einer weiterführenden Einrichtung werden wollen. Die Schule des gemeinsamen Lernens hat dabei den Auftrag, ihren Anteil dazu zu leisten, dass jede Absolventin und jeder Absolventen sich in eigenen Portfolio ihren künftigen Einrichtungen gegenüber bestmöglichst präsentieren können.

Ich weiß wohl, dass diese Rahmenbedingungen derzeit nicht gegeben sind. Ich wünsche mir aber, dass wir dahin kommen. Die bestmögliche Chance besteht darin, die einzelnen Schulen in ihrem Inneren ihrer Systeme - da, wo die Rahmungen es zulassen - schon mal so weit wie möglich heterogenitätsbejahend zu entwickeln. Das stärkt die Chance, dereinst mal die intersystemischen Strukturen zwischen der Schule des gemeinsamen Lernens und der weiterführenden Einrichtungen ebenfalls vielfaltsbejahend und heterogenitätsgerecht ausgestalten zu können.

Auch damit stoßen wir wieder an Grenzen. Ich weiß: Die zu Beginn des Kapitels gestellte Frage habe ich nicht beantwortet. Als Lehrer für ‚praktische Philosophie‘, der ich bin, rechne ich nicht mit einer apodiktischen Antwort auf. Solange eine Gesellschaft akzeptiert, dass sich jemand vom gesellschaftlich erzeugten Reichtum mehr aneignet, als er für ein maßvolles ‚gutes Leben‘ benötigt, bleibt sie sie offen.

Das hindert aber nicht, jeweils an der Stelle, wo jemand gerade steht, im Sinne des Tuns eines Schritts in Richtung auf die Antwort aktiv zu werden.

Bedingungen zur Nutzung der Texte der Textsammlung!

Die Texte der Textsammlung gelten als online publiziert. Jeder einzelne Text ist unter Angabe der URL mit Datum zitationsfähig. Er darf für wissenschaftliche Zwecke sowie zum Zwecke der Lehre unter Angabe von Verfasser, Quelle und Publikationsbedingungen als Ganzes oder auszugsweise vervielfältigt oder weiter gegeben werden (in Papierform oder als pdf-Datei).

Auch Online-Publikationen sind mit Aufwand verbunden. **Das Institut für pädagogische Beratung in Münster (IfpB) freut sich daher über einen kleinen Kostenbeitrag Publikationsarbeit (Bankverbindung: Konto 509257 bei der Sparkasse Münsterland-Ost, BLZ 400 605 60, IBAN DE46 4005 0150 0000 509257; BIC: WELADED1MST).**

Wie viel könnte das sein? Einfach nur lesen, kostet nichts - denke ich. Wenn Sie aber einen Text nutzen, ihn ausdrucken und damit arbeiten - z.B. in ihrer Schule - und er also für Ihre Berufsarbeit wichtig ist, freut sich das IfpB über eine Beitrag von 5 €!