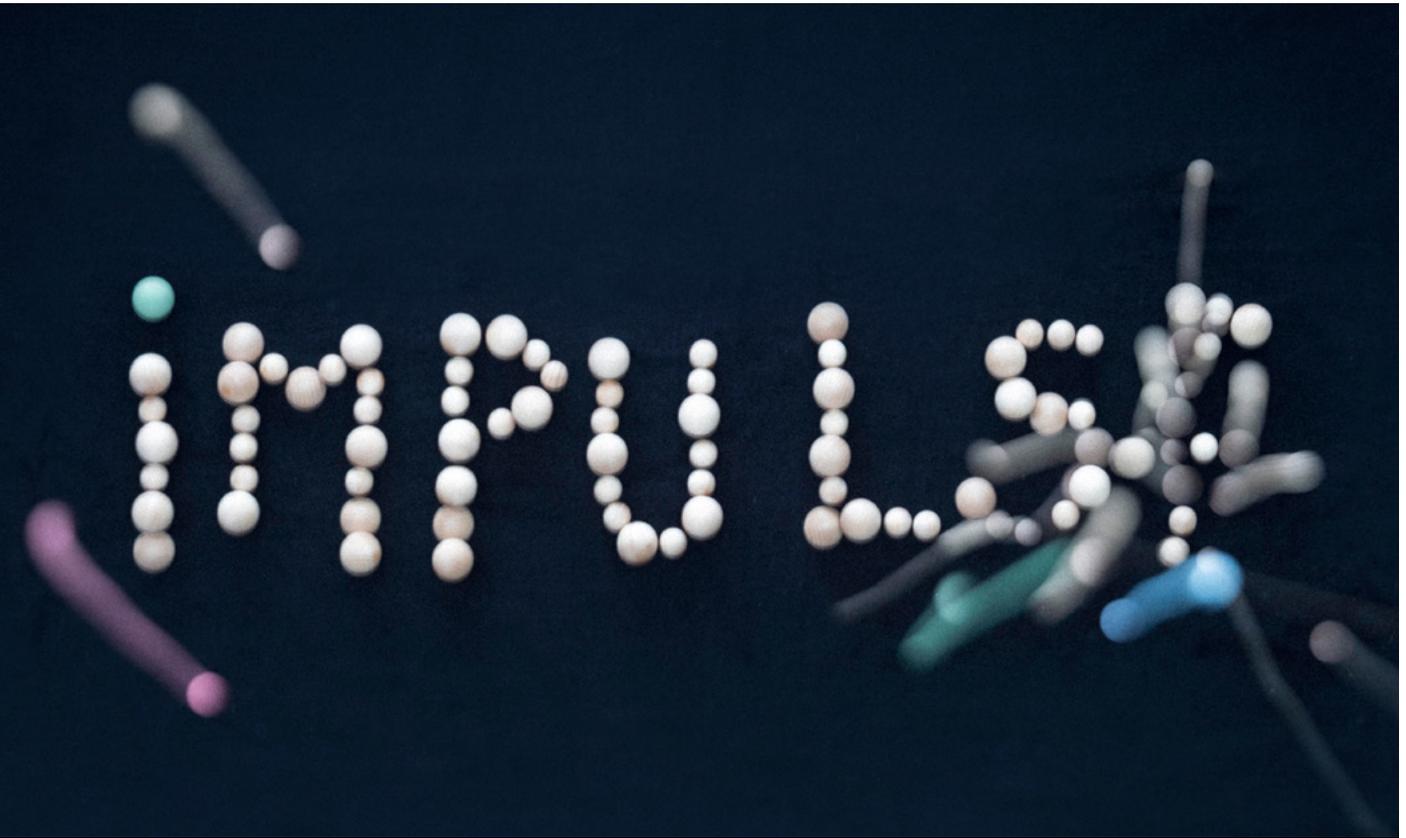


BLLV



Lernen und Leistung im 21. Jahrhundert

*Praxisimpulse zur lernförderlichen Leistungsbeurteilung
und zum ganzheitlichen Lernen*

HERAUSGEBER

Bayerischer Lehrer- und
Lehrerinnenverband (BLLV)
Bavariaring 37
80336 München
www.bllv.de

PROJEKTLEITUNG UND REDAKTION

Abteilung Berufswissenschaft
Sebastian Felsner, Birgit Dittmer-Glaubig

AUTOR*INNENBEITRÄGE

Prof. Dr. Fabienne Becker-Stoll,
Prof. Dr. Silvia-Iris Beutel, C. Breunig,
Barbara Fahland, Prof. Dr. Thomas Häcker,
Sylvia Harant, Angelika Harting,
Dorothea Haußmann, Melanie Kunisch,
Lisa Kunze, B. Lauer, S. Lobmeier, Kerstin Menzl,
Karin E. Oechslein, Verena Pausder,
Stephan Ruppner, Monika Rützel,
Johannes Schubert, Julia Schuck, L. Schwab,
Sabine Siegelin, Andreas Walch, Bernhard Warsitz,
Dr. Denise Weckend, Axel Weyrauch, Dr. Felix Winter,
Prof. Dr. Klaus Zierer, Martina Zippelius-Wimmer

LAYOUT

creativdrei, www.creativdrei.de

FOTOS

Jan Roeder, www.janroeder.de
Eva Orthuber, eva.orthuber@seestall.de

DRUCK

OrtmannTe@m Ainring
www.OrtmannTeam.de

1. Auflage 2022



NE~~K~~NE~~D~~ WEITE ~~D~~

IMPUL~~S~~E FÜR EIN NEUES LERNEN

Bei der virtuellen Impulsreihe Weiterdenken des BLLV drehte sich alles rund um das Thema Lernen im 21. Jahrhundert. Die Aufzeichnungen der Impulse mit hochkarätigen Gästen finden Sie unter: bllv.de/weiterdenken

Inhalt



<i>Vorwort</i>	5
<i>Grußwort</i>	6
<i>Warum wir ein anderes Verständnis von Lernen und Leistung brauchen</i>	8
<i>Was der Mensch lernt, hängt von ihm selber ab! – Grundlagen des Verständnisintensiven Lernens (ViL)</i>	12
<i>ViL in der Praxis: Zeit für Verstehen – Der Praxis- und Projekttag an der Gemeinschaftsschule Wenigenjena</i>	16
<i>Sozial-Emotionales Lernen (SEL) als Voraussetzung des Lernerfolgs</i>	20
<i>SEL in der Praxis: MindMatters an der Grundschule Lüttau</i>	26
<i>Was bedeutet alternative Leistungsbeurteilung in der Schule?</i>	30
<i>Feedback als Schlüssel zu besserer Leistung</i>	36
<i>Aus der Praxis: Lernförderliches Feedback am Kolleg der Schulbrüder Illertissen</i>	40
<i>Von den Noten zum Lerndialog</i>	44
<i>Aus der Praxis: „Noten sollen in unserem Schulalltag keine Rolle spielen“ – Lernentwicklungsgespräche mit Lernlandkarten an der Grundschule Bubenreuth</i>	46

<i>Aus der Praxis: Lernen ohne Noten – aber mit Selbst- und Fremdeinschätzungen an der Montessori Fachoberschule München</i>	52
<i>Aus der Praxis: Dialogbasierte Leistungsbeurteilung mit Portfolioarbeit an der Anne-Frank-Schule Bargteheide</i>	56
<i>Aus der Praxis: Lernen 2.0 an der Städtischen Willy-Brandt-Gesamtschule München</i>	60
<i>Aus der Praxis: Kompetenzorientiert und digital – Selbstorganisiertes Lernen (SOL) an der Alemannenschule Wutöschingen</i>	64
<i>Wir haben in der Matheprobe eine 2 geschrieben – jetzt haben wir den Übertritt geschafft! – Die wichtige Rolle der Eltern für den Lernprozess</i>	68
<i>Lernförderliche Leistungsbeurteilung in der Lehrerbildung, oder: Kann man Reflexion lernen?</i>	72
<i>Der Qualitätsbereich Leistung des Deutschen Schulpreises</i>	76
<i>BLLV-Position Lernen und Leistung nach Corona</i>	80
<i>Nachwort: Haben Sie den Mut, neue Wege zu gehen!</i>	84



Vorwort

Der BLLV und hier insbesondere die Abteilung Berufswissenschaft haben das Thema eines modernen, ganzheitlichen und zukunftsweisenden Lern- und Leistungsbegriffs seit vielen Jahren im Fokus. Die Erfahrungen der letzten 2 Jahre haben gezeigt, dass die Zeit mehr als reif dafür ist, das Lern- und Leistungsdenken in unserem Schulsystem umzukrempeln. Wir haben hautnah erfahren können, dass unsere Schülerinnen und Schüler so viel mehr leisten können, als das, was wir in Ziffernnoten ausdrücken können.

Es hat sich gezeigt, dass Schule so viel mehr ist, als ein Ort des puren Lernens und Prüfens – dass Unterricht viel mehr beinhaltet, als die Vermittlung fachlichen Wissens und dessen Abfrage. All das ist keine neue Erkenntnis, wurde aber in der Zeit des Distanzunterrichts zur glasklaren Gewissheit. Nun gilt es, diese Erfahrungen zu evaluieren und für die Praxis aufzubereiten, denn nur eine enge Kooperation von schulischer Praxis und Bildungsforschung kann eine positive Lern- und Leistungsentwicklung beflügeln.

Die hier entstandene Publikation liefert eine umfassende Zusammenstellung vieler wunderbarer Beispiele eines neuen Denkens und Handelns im Bereich einer neuen Lern- und Leistungskultur – sowohl aus Sicht der Wissenschaft, als auch aus Sicht der Praxis.

Wir wünschen Ihnen viele spannende und nachdenkswerte Momente beim Lesen!

Ihre



Simone Fleischmann
BLLV-Präsidentin



Birgit Dittmer-Glaubig
Leiterin der Abteilung
Berufswissenschaft im BLLV

Grußwort

von Verena Pausder



Liebe Leserinnen und Leser,

65% aller heutigen Grundschul Kinder werden später in Jobs arbeiten, die wir heute noch nicht kennen. Diese Prognose des Weltwirtschaftsforums sollte unser Weckruf sein: Denn Wirtschaft und Gesellschaft verändern sich heute um ein X-faches schneller als Schule. Anfang der 2000er gab es weder Smartphones noch Social Media oder breit verfügbare Video-Telefonie. Heute arbeiten Teams weltweit digital zusammen. Die Schule von 2022 sieht hingegen der Schule von 2000 noch erschreckend ähnlich. Deshalb müssen wir alle Kraft daransetzen, heute die Schule von morgen zu bauen. Und weil wir durch das rasante Innovationstempo nicht wissen, wie genau dieses ‚Morgen‘ aussieht, lautet das oberste Gebot für die Schule der Zukunft: Flexibilität.

Flexibilität brauchen wir vor allem bei Curriculum, Lehrmethoden und Leistungsbewertung. Im Bildungssystem der Zukunft stelle ich mir diese Flexibilität so vor: Wir entschlacken den Lehrplan und machen Platz für projektbasierten und fächerübergreifenden Unterricht. Damit entlasten wir die Lehrkräfte von der reinen Wissensvermittlung und geben den Schüler:innen das Ziel vor und lassen sie ihren Weg und die analogen und digitalen Hilfsmittel individuell wählen.

Bei den Lehrmethoden schaffen wir Freiräume. Als ersten Schritt führen wir einen FREI-Day ein:

An einem Tag pro Woche arbeiten Schülerinnen und Schüler an Projekten in ihrer Umgebung, eng verknüpft mit den UN-Zielen für nachhaltige Entwicklung. Dabei stärken die Kinder ihre emotionalen und praktischen Fähigkeiten und Lehrkräfte haben Gestaltungsspielraum, um neue Methoden auszuprobieren.

Die Leistungsbewertung der Zukunft prüft Fähigkeiten und nicht Wissen. Durch den Distanzunterricht haben wir Erfahrung mit alternativen Prüfungsformen gesammelt. In der Schule der Zukunft sind solche Prüfungsformate Alltag. Sie zeigen nicht nur, dass wir projektbasiertes Lernen ernst nehmen (und es deshalb zu einem relevanten Teil der Leistungsbewertung machen), sondern sie sind auch näher an den Auswahlverfahren für Jobs dran. Dort werden heute eher praktische Fähigkeiten getestet als fachliche Gespräche geführt.

Die Corona-Krise ist zum größten unfreiwilligen Bildungsexperiment der letzten Jahrzehnte geworden. Ich wünsche mir, dass wir dieses Momentum nutzen. Nur so können wir unseren Kindern ein Bildungsversprechen geben, das zählt: Dass wir in den Schulen alles dafür tun, sie zu mündigen Bürger:innen der Zukunft zu machen.

Verena Pausder

**Die Autorin ist Expertin für Digitale Bildung (Digitale Bildung für alle e.V.), Unternehmerin (Fox & Sheep & HABA Digitalwerkstätten) und Autorin ('Das Neue Land'). Sie ist Initiatorin des größten Bildungs-Hackathon des Landes #wirfürschule und stellte im Frühjahr 2020 die Austauschplattform für Homeschooling-Ressourcen homeschooling-corona.com ins Netz.*



Warum wir ein anderes Verständnis von Lernen und Leistung brauchen

Von Prof. Dr. Silvia-Iris Beutel



Lernen und Leistung hängen eng miteinander zusammen. Leistung basiert auf erlernten Kompetenzen. Sie fußt auf der Wechselwirkung von Wissen und der Fähigkeit, aktiv und sinnvoll zu handeln. Um etwas zu leisten, muss man Ziele erfassen, verfolgen und erreichen können. Leistung ist heute mehr und anderes als überprüfbares, statisches Wissen. Leistung zeigt sich in der Fähigkeit, Aufgaben und Probleme zu erkennen, motiviert und fokussiert mit anderen gemeinsam Perspektiven zu deren Bearbeitung und Lösungen zu entwickeln (KMK, 2017). Das schließt die Bewältigung der hierfür notwendigen fachlichen Anforderungen ein – also die Fähigkeit, zu sehen, was zur Lösung aus jeweils welchen Wissensdomänen beiträgt und genutzt werden muss. Dies geht über Kernfächer hinaus.

Ein zeitgemäßes Leistungskonzept begründet Vielfalt

Leistung ist keine uniformierende Norm. Es ist kein zeitgemäßes Leistungsverständnis, wenn in der Schule alle jeweils dasselbe zum selben Zeitpunkt lernen und reproduzieren können. Vielmehr benötigt die Schule einen individualisierend-inklusiven Lern- und Leistungsbegriff. Lehrkräfte müssen den Unterricht im Kontext der Vielfalt und Verschiedenheit ihrer Schülerinnen und Schüler konzipieren, sie sollen Kinder und Jugendliche im Lernen nicht isolieren, sondern integrieren und gerecht – also angemessen,

nachvollziehbar und transparent – beurteilen. Dazu gehört auch, Lernen nicht länger in ausschließlicher Gebundenheit an Schule und Jahrganggruppen zu denken, sondern die Chancen hybrider Lernumgebungen und über die eigene Lerngruppe hinausgehende Kooperationsverhältnisse anzuerkennen sowie die Bewährung darin zu fördern.

Leistung baut auf Sozialität und Demokratieerfahrung

Schulisches Lernen ist personengebunden, verläuft individuell und ist mehr als Nachvollzug. Es vollzieht sich nicht in frontalen Monologen, sondern im beteiligenden Diskurs und in der Kontroversität sowie der Perspektivenvielfalt mit Anderen, durch die gemeinsame Anstrengung und Suche nach bestmöglichen Ergebnissen. Für das Lernen prägend ist die Erfahrung von und mit noch unergründeten Wissensbeständen und Phänomenen. Die verantwortliche Partizipation der Lernenden an Rhythmen, Formaten, Inhalten, Raumkonzepten und der Sichtbarmachung von Lernprodukten – analog oder digital – stärkt die Originalität und Wirkungssicherheit von Lernerfahrungen, ihre Entprivatisierung und ihren öffentlichkeitsbezogenen Sinn. Hierbei sind domänenverbindende Projektphasen innovationsstiftend, um sich an einer Zukunftsagenda (das sind etwa die Jahrhundertthemen wie: Klima, Gesundheit, Mobilität, Migration, Frieden und



Was bedeutet das für die Praxis?

Antworten darauf finden Sie in den Beiträgen dieser Handreichung. Zum Praxis-Einstieg in das Thema lohnt sich ganz besonders der Beitrag [„Was bedeutet alternative Leistungsbeurteilung in der Schule?“](#) von Prof. Dr. Thomas Häcker ab S. 30

weitere) zu beteiligen, komplexe Kompetenzen auszubilden, eine demokratische Kultur einzuüben, die Entwicklung von Person und Selbstkonzept in Eigenregie zu nehmen. Einzelprüfungen und auf statisches Wissen zielende Tests und Abfragen rücken in der Folge in den Hintergrund, auch in der Zertifizierung.

Leistungen wechseln und können auch das Wagnis des Scheiterns zeigen

Die Hinwendung zu flexiblen, auf die einzelnen Lernenden bezogenen Konzepten bringt es mit sich, dass Lernenden und die Lehrenden im Unterricht mit wechselnden Leistungen oder auch Teil-Leistungen umgehen müssen. Ein auf Kompetenzaneignung zielendes Lernen birgt zudem das Risiko, dass Lernende zunächst scheitern, Aufgaben nicht bewältigen, Ergebnisse nicht als vollständige und sofort nutzbare Lösungen erreichen, dass – fachlich gesehen – Fehler gemacht werden. Eine produktive Kultur des Verstehens von auch irrigen oder scheinbar „falschen“ Lernwegen gehört deshalb zu einem zeitgemäßen Leistungskonzept. Sich im Fehler als kompetent erfahren zu können, braucht sanktionsfreie Anerkennung, um sich neu einzulassen.

Leistung fördert Mehrdeutigkeit und setzt auf Nachhaltigkeitsziele

Mehr denn je fordert die Gegenwart der verbundenen, globalisierten und digitalisierten Welt, dass die öffentlichen Themen und die globalen Herausforderungen Lernen begründen und auslösen. Die damit gekoppelten Aufgaben haben oftmals keine eindeutige Lösungsperspektive. Lernen muss deshalb zur Resilienz, zur Belastbarkeit ohne Selbstzweifel und zur Fähigkeit beitragen, Mehrdeutigkeiten zu verstehen und aushalten zu können. Das schließt ein, die 2015 verabschiedete Agenda 2030 (BMWZ, 2017) mit den „17 globalen Zielen für eine bessere Zukunft“ der Vereinten Nationen als Leitlinie von Bildung und Leistungskonzepten zu nutzen, um im Lernen und bei schulischen Leistungen weltweit Bedingungen für ein menschenwürdiges Leben zu fördern sowie die natürlichen Lebensgrundlagen dauerhaft zu bewahren. Insbesondere die Politik einer zukunftsbeständigen Demokratie benötigt eine solche der Nachhaltigkeit verpflichtete Resilienz, die Bildung und Leistung zugrunde legt sowie zugleich zum produktiven Verstehen und Verständnis der Generationen beiträgt. Denn gerade hier – in Leistung und Lernen als intergenerativem Verhältnis – liegt nach wie vor eine Schlüsselfunktion der Schule als Institution und als biographischer Erfahrung.

Lernpläne fördern Flexibilität und diskursive Formen gemeinsamer Leistung

Bereits aktuelle Kerncurricula und Rahmenlehrpläne erlauben eine ko-konstruktive Unterrichts- sowie Lehr- und Lernplanung. Dieser Weg muss weiter beschritten werden. Die Schule verabschiedet sich mittelfristig vom Lehrplan sowie Jahrgangsnormen. Sie beschreibt durch Lernpläne zukünftig Wege für unterschiedliche Bildungsbiographien und flexible Durchläufe im System bis in die Oberstufe hinein. Dazu gehören interdisziplinäre Module, multimodale Aufgaben, internationale Zusammenarbeit in Projekten und eine diskursive, auch gemeinsame Prüfungspraxis. Für formatives Assessment werden digitale Logbücher und E-Portfolios zum Medium der Steuerung von Transparenz, Dokumentation und Kommunikation über ‚learning offers, progress and outcomes‘, sie werden bedeutsamer als starre Punkte- und Notenraster. Für Lehrende sind sie Teil von Diagnostik, inklusiver Pädagogik und Evaluation.

Leistung als modernes, zeitgemäßes Konzept, das mit der globalen, digitalen Welt korrespondiert und auf die Dynamik des vorherrschenden Wandels – sei er krisenhafter Natur wie in der Pandemie, sei er Resultat globaler technischer, marktförmiger und sozialer Verhältnisse – stellt bestehende Traditionen, Erfahrungsmuster und Institutionen infrage. Innovationen warten nicht

auf veränderte Leistungskonzepte, sondern tragen selbst schon Elemente solcher Leistungskonzepte in sich. Diese meist als disruptive Formen und Erscheinungen beschriebenen gesellschaftlichen Wandlungsprozesse bewirken in der Regel komplette Umstrukturierungen oder gar die Entwertung und Beseitigung bestehender Konzepte und Traditionen. Das gilt auch für Lernen und Leistung in der Schule: Disruption wirbelt geordnete Strukturen, Prozesse und Organisationen durcheinander. Schule, Bildung, Lernen und die damit verbundenen Konzepte von Leistung müssen auf diesen rasanten Wandel Antworten finden.

Moderne Leistungskultur braucht entwicklungsstarke Schulen

Die hier skizzierte Idee für eine zeitgemäße Konzeption von Leistung stellt dies in Aussicht. Gerade in Zeiten grundlegenden und dynamischen Wandels sowie des Abbruchs althergebrachter Routinen, Übereinkünfte und Handlungsformen entzieht sich Schule, Bildung und Leistung langwieriger Planung. Doch diese Dimensionen humaner Pädagogik leben von guter Praxis und reflektierter Erfahrung. Eine solche Verbindung von Erfahrung und Praxis findet die Schulpädagogik in beweglichen Schulen, die eine eigenständige Konzeptarbeit als Antwort auf Gegenwartsanalysen und als Vorausschau auf Künftiges sowohl analog als auch digital erproben. Auf diese Schulen müssen wir schauen,



Weiterführende Hinweise:

- Einen Einstieg in und aktuelle Informationen zum Thema finden Sie unter: blv.de > Themen > Weitere Themen > Leistung
- Zahlreiche Video-Impulse für die Praxis finden Sie unter: blv.de/weiterdenken
- Zahlreiche Beiträge zum Thema finden Sie unter: deutsches-schulportal.de > Suchbegriff: „Noten“ > Dossier Leistungsbewertung ohne Noten
- 📖 Eine prägnante Lektüre zum Einstieg: Wampfler, Philippe & Nölte, Björn (2021). **Eine Schule ohne Noten. Neue Wege zum Umgang mit Lernen und Leistung.** Bern: hep Verlag.
- 📖 Ausführlich: Beutel, Silvia-Iris & Pant, Hans Anand (2020): **Lernen ohne Noten. Alternative Konzepte der Leistungsbeurteilung.** Stuttgart: Kohlhammer-Verlag.
- 📖 Winter, Felix (2018). **Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung.** 2. Auflage, Weinheim & Basel: Beltz.

wenn wir Lernen und Leistung neu beschreiben sowie kreative Entwicklungsgemeinschaften befördern wollen.

Leistung in der Schule der globalisierten, dynamischen Welt mit ihrem pluralen Anspruch und dem Ziel, Toleranz, Vielfalt und Beteiligung in der offenen, demokratischen Gesellschaft stabil zu erhalten, weiterhin zu ermöglichen und dem Wandel zugleich entgegenzusetzen und anzupassen – eine solche dynamische Konzeption von Lernen und Leistung verlangt von Schulen ein anderes ‚Betriebssystem‘ als das historisch überlieferte frontaler Belehrung und einseitiger Macht- sowie Wissensstrukturen. Sie verlangt eine neue, sich auch digital abbildende Beziehungsqualität, Erkenntnisneugier; sie setzt auf Vertrauen in Teamkompetenzen und Multiprofessionalität, um Ungewissheit nicht alleine auszuhalten, sondern zukunftsbezogen als Reichtum an Chancen zu verstehen und daraus Perspektiven des Lernens sowie moderne Schulen zu gestalten.

Ich danke Hans Anand Pant für Gespräche, Anregungen und fachliche Impulse, die in diesen Text eingeflossen sind.

*** Die Autorin ist Professorin für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik mit Schwerpunkt Lehr-/ Lernprozesse und empirische Unterrichtsforschung an der Technischen Universität Dortmund.**

Literatur:

- » Beutel, S.-I. & Pant, H.A. (2020): Lernen ohne Noten. Alternative Konzepte der Leistungsbeurteilung. Stuttgart: Kohlhammer-Verlag.
- » BMWZE – Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Hrsg.) (2017): Der Zukunftsvertrag für die Welt. Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. Bonn/Berlin.
- » KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister (Hrsg.) (2017): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Berlin.

Was der Mensch lernt, hängt von ihm selber ab! – Grundlagen des Verständnisintensiven Lernens (ViL)

Von Sylvia Harant, Kerstin Menzl, Monika Rützel, Julia Schuck und Sabine Siegelin



„Lehrerinnen und Lehrer müssen dafür sensibilisiert werden, unterschiedliche Leistungen wahrzunehmen und Lern- und Leistungsprozesse zu ermitteln, zu beobachten, zu dokumentieren und zu beurteilen. Dieser Prozess kann durch eine verständnisintensive Annäherung ans Lernen begünstigt werden. Lehrerinnen und Lehrer geben schließlich keinen Schätzwert über Leistungen eines jungen Menschen ab, sondern eine differenzierte und ehrliche Wertschätzung der individuellen Leistung.“ (BLLV, S. 24)

Um zu verstehen, wie Lernen funktioniert, sollte jeder zunächst bei sich selbst anfangen. Durch das Bewusstmachen des eigenen Lernprozesses erreicht man ein tieferes Verständnis des eigenen Lernens. So gelingt es leichter, sich in die Perspektive der Lernenden hineinzusetzen.

„Verständnisintensiv“ bedeutet: Man macht sich als Lehrperson die eigenen Handlungsrouninen und Gewohnheiten bewusst („Das habe ich dir schon hundert Mal erklärt - warum kannst du es immer noch nicht?!“). Gegebenenfalls muss man sie aufbrechen, um den anderen wirklich zu verstehen, sich in ihn hineinzusetzen und

ihm passgenaue Hilfen anbieten zu können. Das Arrangieren von nachhaltigen und verstehens-tiefen Lernprozessen setzt eine den Lernen-den zugewandte und ehrlich interessierte Hal-tung voraus. Eine Grundlage des Ansatzes des Verständnisintensiven Lernens (ViL) ist das AKE-Modell (Autonomieerleben, Kompetenzerleben, soziale Eingebundenheit) aus der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1993). Ein Unterricht, der auf ganzheitliches Lernen achtet und auf lernförderliche Leistungsbeurteilung abzielt, orientiert sich an diesem Modell.

AKE-Modell: Lernen ist dann erfolgreich, wenn ...

Kompetenzerleben:

- » man positive Rückmeldung über eigenes gelungenes Lernen, einen Lösungsweg oder Erfolg erfährt

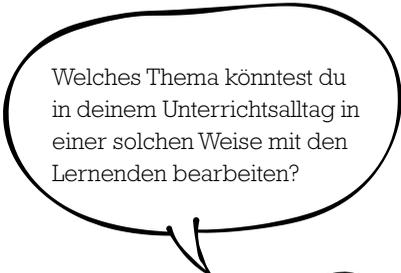
Autonomieerleben:

- » man selbst über Lernwege, Methoden, Inhalte des Lernens entscheidet und eine gewisse Selbstwirksamkeit erlebt

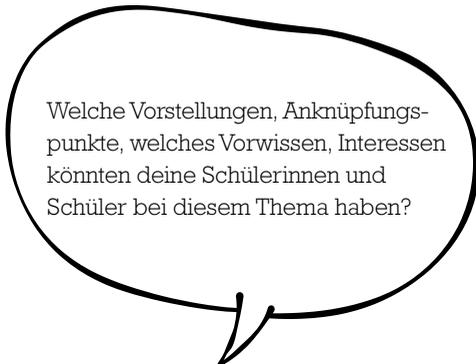
Soziale Eingebundenheit:

- » man sich innerhalb einer Lerngruppe mit seinen eigenen Fähigkeiten auf seine eigene Weise einbringen kann, sich wirksam und wertgeschätzt fühlt.





Welches Thema könntest du in deinem Unterrichtsalltag in einer solchen Weise mit den Lernenden bearbeiten?



Welche Vorstellungen, Anknüpfungspunkte, welches Vorwissen, Interessen könnten deine Schülerinnen und Schüler bei diesem Thema haben?



Vielleicht nehmen wir uns oft einfach nur zu wenig Zeit, den Lernprozess wirklich zu verstehen. Wir sind aufs Ergebnis fokussiert, ohne die Lösungsansätze, die dazu geführt haben, näher zu betrachten, zu bewerten und zu würdigen. Dabei ist es durchaus lohnenswert, herauszufinden, wie jemand etwas lernt, welchen Weg der Lernende beim Denken genommen hat.

Wenn man den Lernenden dann auch noch die Freiheit gibt, dort zu starten, wo sie sich wohlfühlen und sich in ihrer Art und Weise ins Gesamtprojekt einbringen zu können, fühlen sie sich in den Lernprozess aktiv miteinbezogen. Sie bauen einen Bezug zur eigenen Leistung auf, erleben sich als wirksam und wertvoll. Dies ist die wichtigste Grundlage fürs Lernen.

Denn wie und was der Mensch lernen will, hängt von ihm selber ab!

** Alle Autorinnen sind ViL-Trainerinnen.
Sylvia Harant ist Fachoberlehrerin und Fachberaterin Grund- und Mittelschule E/G an einer bayerischen Grund- und Mittelschule, Kerstin Menzl ist Förderlehrerin an einer bayerischen Grund- und Mittelschule, Monika Rützel ist Studienrätin im Förderschuldienst an einem bayerischen Förderzentrum, Julia Schuck ist Schulleiterin an einer bayerischen Grundschule, Sabine Siegelin ist Fachoberlehrerin an einem bayerischen sonderpädagogischen Förderzentrum.*



Weiterführende Links und Lesetipps:

- Einen anschaulichen Videoimpuls zum Thema finden Sie unter: bllv.de/weiterdenken
> Verständnisintensives Lernen (ViL)
- Informationen zu ViL finden Sie unter: bllv.de/ViL
- 📖 Eine sehr gelungene Einführung in ViL mit Praxisbeispielen bietet das Buch: Fauser, P., Heller, F. & Waldenburger, U. (2015). **Verständnisintensives Lernen. Theorie, Erfahrungen, Training.** Klett Kallmeyer.

ViL in der Praxis: Zeit für Verstehen – Der Praxis- und Projekttag an der Gemeinschaftsschule Wenigenjena

von Axel Weyrauch

Worum geht es uns?

Verstehen benötigt Zeit. Zeit für Erfahrungen, die Entwicklung und Prüfung von Vorstellungen sowie Zeit für eigene Entscheidungen, Handlungen und Reflexionen. Verstehen kann unmittelbar gelingen. Es kann oder muss auch auf der Korrektur von Fehlannahmen beruhen. Verstehen ist ein individueller Prozess und doch bedarf es in den meisten Fällen sozialer Interaktion und der Übernahme unterschiedlicher Perspektiven.

Verstehen benötigt Zeit, mehr Zeit als 45 Minuten. Wir wissen nicht, wann für einzelne Schülerinnen und Schüler der Moment des Verstehens einsetzt. Wir können aber intensivere, längere, zusammenhängende Zeiten für das Verstehen planen. Dieses Ziel war Teil der Arbeit am pädagogischen Konzept im Gründungsprozess unserer Schule. Eine unserer Antworten war die Einführung eines wöchentlichen Praxis- und Projekttages (PPT) an unserer Schule. Nach mittlerweile sieben Jahren Erfahrung in der Entwicklung der Schule und sieben Jahren Praxis- und Projekttag können wir einschätzen, dass wir einen möglichen Weg für mehr Zeit für das Verstehen erprobt und gefunden haben.

Wie haben wir die Idee entwickelt?

An unserer Gemeinschaftsschule gibt es in jeder regulären Schulwoche am Donnerstag den Praxis- und Projekttag. Am Beginn der Schulgründung für zwei 5. Klassen und mittlerweile für 480 Lernende aller Klassenstufen 5-10. In den Klassenstufen 1 bis 4 führen wir ihn einmal im Monat durch.

In der Gründungsphase der Schule beriet ein Team von fünf Pädagoginnen und Pädagogen, wie wir folgende Aspekte in ein gemeinsames pädagogisches Format bringen können:

- Den Lernenden mehr zusammenhängende Zeit für grundlegende Verstehensprozesse einräumen.
- Für solche grundlegenden Lernprozesse den Rahmen für einen „material- und interaktionsintensiveren“ Zugang geben.
- Gemeinsame Erfahrungen als Ausgangspunkt für das Lernen aller Schülerinnen und Schüler – unabhängig von ihren Voraussetzungen ermöglichen (Inklusion).

- Im Lernprozess unterschiedliche Schwerpunkte und Zeiträume für das Lernen ermöglichen.
- Außerschulische Lernorte aufsuchen, die eine umfassendere oder unmittelbare Erfahrung bzw. darauf aufbauende Vorstellungen ermöglichen.
- Außer- oder innerschulische Expertisen, Vorbilder und Unterstützer in den pädagogischen Prozess einbeziehen.
- Lernenden im Lernprozess das Fertigen von Produkten, deren Analyse, das Erkennen und Korrigieren von Fehlern ermöglichen und doch am Ende des Schultages einen Abschluss finden.
- In einem pädagogischen Format ein Gleichgewicht aus fachlichen, sozialen und individuellen Lernprozessen schaffen.

Der Praxis- und Projekttag war nach vielen Wochen des Überlegens, Streitens, Verwerfens und Analysierens gefunden. An jedem Donners- tag hat jede Klasse 4-5 Stunden am Stück bei einer Lehrperson in einem Fach Unterricht. Die anderen beiden Stunden des Tages sind eine tägliche Lernzeit und der Klassenrat vor dem Start in den Praxis- und Projekttag. Dieses Mo- dell haben wir gewählt, da diese beiden Stunden in Einzelfällen ohne Probleme verlagert werden können und so auch ganztägige Ausflüge mög- lich sind. Welches Fach in der jeweiligen Woche dran ist, wird in einem Extraplan für jeweils ein Vierteljahr festlegt. Dieser Planung liegt folgen- der Schlüssel zugrunde: Für die Stundentafel jeder Klassenstufe werden zunächst vier Tage der Woche wie üblich tages- und wochenweise geplant. Je Fach wird mindestens eine Wochen- stunde geplant. Für jedes Fach wird anschlie-

ßend berechnet, wie viele Wochenstunden auf das Jahr gerechnet dann noch nicht erteilt sind. Diese Summe muss dann genau den Unter- richtsstunden für die Donnerstage entsprechen. Folglich werden die Stunden je Fach auf das Jahr gerechnet und durch die Anzahl der Donners- tage geteilt. Dieser Quotient gibt an, wie viele Donnerstage jeweils das einzelne Fach erhält.

Welche Kriterien legen wir für die Wirksamkeit an?

Während der Suche gab es immer wieder Phasen der Prüfung und dafür einen Kompass: Das „Verständnisintensive Lernen“! Wir stellen uns Fragen:

- Ermöglicht das Format für allen Lernenden zum Thema grundlegende Erfahrungen?
- Ist in diesem Format Zeit und Raum für die Wahrnehmung und den Austausch über Vor- stellungen der Lernenden? Dazu zählt auch die Frage nach fehlerhaften Vorstellungen und Zeit für deren Reflexion.
- Können die Lernenden in diesem Format Begriffe, Theorien und Konzepte handelnd und vergleichend – durch Modelle, Rollen- spiele, Experimente, Stationenarbeit, eigene Entwürfe etc. – erproben, bauen, begründen und diskutieren?
- Haben die Lernenden Raum und Zeit für sozi- ale und fachliche Interaktion, unterschiedliche Tempi und das Überwinden von zwischenzeit- lichen emotionalen Hemmungen bzw. Phasen von Zweifeln mit Unterstützung der Lehrenden?

„Wenn Hindernisse, Zweifel und Korrekturen im Prozess bearbeitet werden und der Erfolg gemeinsam erlebt wird, ist dies für den Prozess des Verstehens und das Erleben von Selbstwirksamkeit wertvoll.“

Woher kommen die Ideen, Inhalte und Konzepte für den Praxis- und Projekttag?

Sie sind schon da. Sie stehen in Büchern – z.B. in Martin Kramers wunderbarer Reihe „Mathematik als Abenteuer“. Sie werden im Studium und in den Studienseminaren in Form von umfangreicheren Experimenten, Exkursionen, Lernen am anderen Ort, szenischem Spiel und Simulationen erlebt und gelernt. Für alle Fächer findet man methodisch-didaktische Konzepte und Hinweise für Lernprozesse über mehrere Stunden bzw. einem besonderen handlungsorientierten Ansatz. Wir erleben bei vielen Pädagoginnen und Pädagogen, die neu an unsere Schule kommen, dass erste Ideen bereits mitgebracht werden. Mit den obigen Fragen und Kriterien beraten wir als Schulleitung und gegenseitig. Ein Aspekt ist uns dabei wichtig:

Im Verlauf eines PPT kommt es darauf an, ausreichend Zeiten für Reflexion und Begleitung für Lernendengruppen oder einzelne Lernende einzuplanen. In dieser Zeit erhalten metakognitive Prozesse eine besondere Aufmerksamkeit. Verstehensprobleme haben nach unserer Erfahrung ihre Ursache zu einem nicht geringen Teil in mangelndem Zutrauen in das eigene Denken und Handeln, sowie in sehr elementaren Differenzen in den Vorstellungen zu Begriffen,

Abläufen und Bedeutungen. Diese kann man durch Impulse aufnehmen: Was bedeutet das für dich? Woher weißt du das? Wie stellst du dir das vor? Zeichne es. Beschreibe es. Woher kennst du das Wort oder die Bedeutung? Vor welchen Schritt zögerst du oder hast du Bedenken?

Damit die Zeit der Reflexion zu neuen Handlungen führt, sollte sie nicht nur am Ende des Tages liegen. Wenn Hindernisse, Zweifel und Korrekturen im Prozess bearbeitet werden und der Erfolg gemeinsam erlebt wird, ist dies für den Prozess des Verstehens und das Erleben von Selbstwirksamkeit wertvoll. Die Zeit dafür schaffen wir mit diesem Tag.

Verbunden mit den formulierten Kriterien werden die Ideen weiterentwickelt. Es werden z.B. nach einer Idee von Martin Kramer vorgegebene geometrische Körper aus Erbsen und Zahnstochern gebaut, analysiert, in einem Körperbuch digital erfasst, das Wissen auf kompliziertere Körper übertragen, wieder erfasst und dokumentiert, Thesen zu Gesetzmäßigkeiten aufgestellt, mit neuen, auch eigenen Körpern geprüft, wieder erfasst und dokumentiert. Am Ende hängen viele Körper auf einer Wäscheleine, jede Schülerin und jeder Schüler hat mehrere Körper gebaut, geprüft und dokumentiert und ein eigenes Körperbuch. Vier Stunden für das Verstehen.

Ähnlich kann man es sich vorstellen, wenn Modelle von Zellen gebaut werden, Szenen aus der Steinzeit oder dem Mittelalter vorbereitet und gespielt werden, die Entscheidung im parlamentarischen Prozess der Stadt Jena für oder gegen einen Spielplatzbau neben der Schule Thema wird oder eine Klasse ein Gedicht schreibt. Eine nochmals andere Dimension ermöglicht dieser Tag für die gesamte Schulgemeinschaft, wenn alle an einem Thema arbeiten. Dies erfolgte z.B. im letzten Schuljahr bei der Erstellung unseres digitalen Adventskalenders mit 28 Türen von allen Klassen der Schule.

Ein rein organisatorisches Argument gehört auch zu dieser Frage. Durch den wöchentlich feststehenden Termin sind wir verlässlich für externe Partner und für die schulinternen Planungen. Es müssen keine Planungen anderer Klassen verändert werden. Es gibt auch eine Herausforderung: Diesen Tag spontan zu vertreten will gelernt sein.

Verstehen braucht Zeit und Verstehen ändert die Qualität der erlebten Zeit.

Probieren Sie es aus und lassen Sie sich Zeit für die eigenen Erfahrungen. Wir beraten gern, wenn Sie Interesse haben.

**** Der Autor ist Gründer und Schulleiter der Gemeinschaftsschule Wenigenjena in Jena und Experte für Verständnisintensives Lernen.***



Literatur:

» Kramer, M. (2017, 2016, 2016). Mathematik als Abenteuer. Band I-III. Friedrich-Verlag: Hannover.

Sozial-Emotionales Lernen (SEL) als Voraussetzung des Lernerfolgs

von Prof. Dr. Fabienne Becker-Stoll

Lehren und Lernen in Bildungseinrichtungen beinhaltet gleichermaßen soziale, emotionale und kognitive Komponenten. Kinder lernen typischerweise nicht alleine sondern in Zusammenarbeit mit ihren pädagogischen Fachkräften, in Gemeinschaft mit Gleichaltrigen und mit der Unterstützung ihrer Familien. Emotionen können die Lernmotivation, die Anstrengungsbereitschaft und damit den Bildungserfolg unterstützen oder beeinträchtigen. Beziehungserfahrungen und emotionale Prozesse beeinflussen, wie und was wir lernen. Daher müssen sowohl Bildungseinrichtungen als auch Familien diese sozialen und emotionalen Aspekte von Lernen wirksam umsetzen, zum Wohle aller Kinder (Durlak et al., 2015).

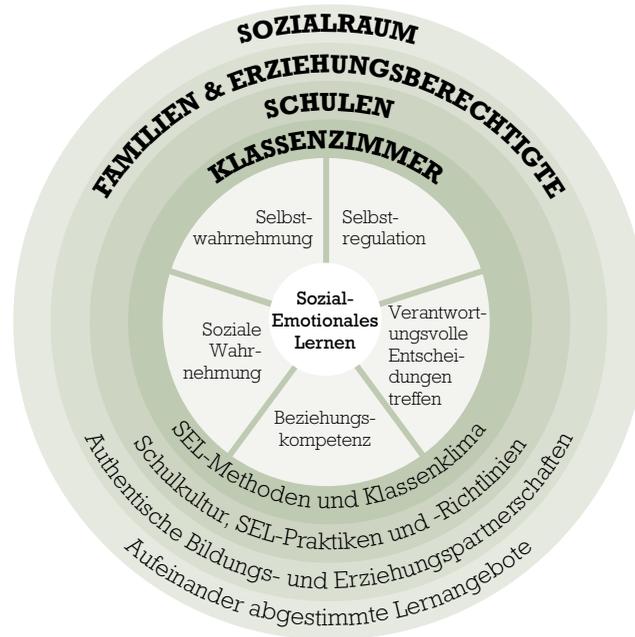
Im Handbook of Social and Emotional Learning, das Ende 2015 von Durlak, Domitrovich, Weissberg und Gullotta herausgegeben wurde, wird nach fast 20 Jahren Forschung dargelegt, warum diese soziale und emotionale Regulationskompetenz der pädagogischen Fachkräfte für die weitere Entwicklung und auch für die Bildung der ihnen anvertrauten Kinder so bedeutsam ist und warum soziale und emotionale Kompetenzen bei der Bildung vom Elementarbereich über die Primar- und Sekundarschulen bis zu den Berufs- und Hochschulen entscheidend sind, genauso wie in der Familie und an anderen außerschulischen Lernorten.

Was bedeutet sozial-emotionales Lernen (SEL)?

Elias et al. (1997) definieren sozial-emotionales Lernen (SEL) als den Prozess, Schlüsselkompetenzen zu erwerben, Gefühle zu erkennen und regulieren zu können, sich positive Ziele zu setzen und diese zu erreichen, die Perspektive anderer wertschätzen zu können, positive Beziehungen zu anderen aufzubauen und zu erhalten, verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen und konstruktiv mit anderen zu interagieren.

Sozial-emotionales Lernen bietet ein Fundament für angstfreies und positives Lernen und stärkt die Fähigkeit der Kinder und Jugendlichen, auf ihrem Bildungsweg, in ihrer beruflichen Entwicklung und in ihrem Leben nachhaltig erfolgreich zu sein.

Der aktuelle Forschungsstand zum sozial-emotionalen Lernen zeigt, dass durch SEL das prosoziale Verhalten zunimmt (z.B. Freundlichkeit, Bereitschaft zum Teilen, Mitgefühl), die Einstellung der Kinder gegenüber der Einrichtung verbessert wird und emotionale Belastungen und Stress bei Kindern verringert wird. Effektive Programme zum sozial-emotionalen Lernen beinhalten entsprechende Umsetzungen in den Kindergruppen, in der gesamten Einrichtungsorganisation, unter Einbezug der Familien, der Kinder und des Sozialraumes (Durlak et al., 2015).



Quellenangabe: Basierend auf dem SEL-Framework des Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, casel.org).

Wird sozial-emotionales Lernen effektiv in Bildungseinrichtungen auf allen Ebenen umgesetzt, dann können nach Durlak und Kollegen (2015) folgende zentrale Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen kontinuierlich gestärkt werden:

1. **Selbstwahrnehmung/Selbstachtsamkeit** („self-awareness“)
2. **Selbstregulation** („self management“)
3. **Soziale Wahrnehmung/Soziale Achtsamkeit** („social awareness“)
4. **Beziehungskompetenz** („relationship skills“)
5. **Verantwortungsvolle Entscheidungen treffen** („responsible decision making“)

Selbstwahrnehmung/Selbstachtsamkeit bedeutet, die eigenen Emotionen, Ziele und Werte zu verstehen. Dies beinhaltet eine genaue Einschätzung der eigenen Stärken und Schwächen, positive Einstellungen zu sich und anderen zu haben, sich als selbstwirksam zu erfahren und optimistisch zu sein. Ein hohes Maß an Selbstwahrnehmung/Selbstachtsamkeit setzt die Fähigkeit voraus, zu erkennen, wie die eigenen Gedanken, Gefühle und Verhaltensweisen miteinander verbunden sind und sich gegenseitig beeinflussen.

Selbstregulation erfordert Fertigkeiten und Einstellungen, die eine Regulierung der eigenen Emotionen und des eigenen Verhaltens ermöglichen. Dies beinhaltet die Fähigkeit, Belohnungen aufzuschieben, mit Stress umzugehen, Impulse zu kontrollieren und auch bei Schwierigkeiten durchzuhalten und ausdauernd zu sein, um selbstgesetzte Ziele zu erreichen.

Soziale Wahrnehmung/Achtsamkeit beschreibt die Fähigkeit, Andere zu verstehen, empathisch zu sein, Mitgefühl zu zeigen und sich einzusetzen für diejenigen, die eine andere Herkunft haben oder aus einer anderen Kultur kommen. Soziale Wahrnehmung beinhaltet auch, soziale Verhaltensnormen zu verstehen und die Ressourcen von Familie, Schule und Sozialraum anzuerkennen und zu nutzen.

Beziehungskompetenz hilft Kindern und Heranwachsenden, gesunde und positive Beziehungen aufzubauen und aufrecht zu erhalten, und sich gemäß sozialen Normen zu verhalten. Beziehungskompetenz beinhaltet die Fähigkeiten zur klaren Kommunikation, zum aktiven Zuhören, zur Kooperation, zum Widerstand gegen unangemessenen Gruppendruck, zur konstruktiven Konfliktlösung und die Fähigkeit Hilfe zu holen, wenn diese benötigt wird.

Verantwortungsbewusste Entscheidungen treffen heißt zu lernen, konstruktive Entscheidungen bezüglich des eigenen Verhaltens und der sozialen Interaktionen in verschiedenen Situationen zu treffen. Es erfordert die Fähigkeit, ethische Normen, Sicherheitsaspekte, angemessene Verhaltensweisen, die eigene Gesundheit sowie die der anderen und das eigene Wohlbefinden sowie das der anderen, zu berücksichtigen und in Betracht zu ziehen, sowie die Fähigkeit, die Folgen des eigenen Verhaltens realistisch einzuschätzen.

Kinder und Jugendliche kommen in Bildungsettings und im Alltag besser zurecht, wenn sie sich selbst gut kennen und gut regulieren können, wenn sie die Perspektive anderer verstehen und konstruktiv mit anderen zusammenarbeiten können oder fähig sind, sinnvolle Entscheidungen bezüglich persönlicher und sozialer Ziele treffen können (Durlak et al., 2015).

Umsetzung von sozial-emotionalem Lernen in Bildungseinrichtungen

Soziale und emotionale Entwicklung für alle Kinder im pädagogischen Alltag zu fördern heißt, soziale und emotionale Kompetenzen vorbildlich umzusetzen und aktiv zu lehren, Kindern Gelegenheiten zu bieten, in denen sie diese Kompetenzen einüben und vertiefen können und Kindern die Möglichkeit zu bieten, in vielen unterschiedlichen Situationen diese sozialen und emotionalen Kompetenzen anzuwenden (Durlak et al. 2015).

Fach- und Lehrkräfte können die sozialen Kompetenzen der Kinder durch ihr eigenes positives Interaktionsverhalten fördern, sowohl in der Interaktion mit einzelnen Kindern als auch mit Gruppen oder anderen Erwachsenen, während des gesamten pädagogischen Alltags. Erzieherin-Kind-Interaktionen unterstützen das sozial-emotionale Lernen dann, wenn sie zu positiven Erzieherin-Kind-Beziehungen führen, Fachkräften ermöglichen, sozio-emotionale Kompetenzen vorzuleben und wenn sie die aktive Teilhabe der Kinder fördern. Verhaltensweisen der Fachkräfte, die Kindern emotionale Unterstützung zukommen lassen, ermöglichen es Kindern, ihre Bedürfnisse zu äußern, Autonomie zu erfahren und sich kompetent zu erleben – was jeweils zu Wohlbefinden, besserer Teilhabe und Kompetenzentwicklung bei den Kindern führt (vgl. auch Bierman & Motamedi, 2015; Eckstein-Madry & Ahnert, 2016).

Leitungen von Kindertageseinrichtungen und Schulen spielen eine entscheidende Rolle dabei, für die gesamte Einrichtung auf verschiedenen Ebenen Entscheidungen zu treffen, die zu einem positiven (Schul-)Klima beitragen, wie z.B. kompetentes und beispielhaftes soziales und emotionales Verhalten der Erwachsenen sowohl untereinander als auch gegenüber den Kindern und Heranwachsenden. Dafür müssen gemeinsam

klare Verhaltensregeln, Werte und Ziele sowohl für Kinder und Heranwachsende, als auch für das pädagogische und nichtpädagogische Personal entwickelt werden und Teams gebildet werden, die sich für die Weiterentwicklung des (Schul-)Klimas engagieren (Patti, Senge, Madrazo & Stern, 2015).

In einer Meta-Analyse von Durlak et al. (2011) mit über 213 Studien zur Umsetzung von SEL-Programmen in Schulen, an denen insgesamt 270.034 Schülerinnen und Schüler im Alter von 5 bis 18 Jahren teilnahmen, erwiesen sich die mittleren Effektstärken als signifikant (durchschnittliche Effektstärke von 0.30 mit einem Konfidenzintervall von 0.26-0.33), d.h. die Schülerinnen und Schüler, die an SEL-Programmen teilgenommen haben, zeigten im Anschluss daran höhere soziale und emotionale Kompetenzen, positivere Einstellungen gegenüber sich und anderen, positiveres Sozialverhalten, weniger Problemverhalten und weniger emotionalen Stress. Obwohl es nicht intendiertes Ziel der SEL-Programme war, Schulleistungen im Sinne von kognitiven Kompetenzen zu verbessern, zeigte sich in der Metanalyse, dass eine Teilnahme an SEL-Programmen bei den Kindern mit im Durchschnitt um 11% besseren Schulleistungen einherging (Durlak, et al. 2011).

Diese Ergebnisse zeigen, dass es nicht darum geht, soziale und emotionale Regulationskompetenzen gegen kognitive Kompetenzen auszuspielen, sondern zu erkennen, dass soziale und emotionale Kompetenzen wichtige Voraussetzung für den nachhaltigen Erwerb kognitiver Fähigkeiten und Fertigkeiten sind. Die Ergebnisse dieser Studie bestätigen erneut, dass Bildungsangebote nur dann von Kindern und Heranwachsenden wirklich angenommen werden, wenn sie in funktionierende Beziehungen eingebettet sind, die mit denen bestehen, die ihnen Bildung vermitteln wollen (Ahnert, 2006, 2007).



Tipps für die Praxis:

- Sozial-emotionales Lernen kann in allen Bildungskontexten dann gelingen und zum Wohlergehen aller beitragen, wenn sich die Erwachsenen ihrer (professionellen) Verantwortung gegenüber dem Kind oder Heranwachsenden bewusst sind und ihr Verhalten entsprechend reflektieren. Die Verantwortung für das Wohlergehen des Kindes und für das Gelingen der Beziehung zum Kind liegt ausschließlich bei der erwachsenen Bezugsperson – das gilt für Eltern und ganz besonders für professionell ausgebildete und arbeitende Pädagogen. Im Wesentlichen bedeutet dies, Kindern und Heranwachsenden stets respektvoll, wertschätzend, empathisch zu begegnen, sich also ihnen gegenüber feinfühlig zu verhalten.
- Feinfühliges Verhalten in der Interaktion mit Kindern kann sehr leicht erlernt und trainiert werden und führt zu positiven, vertrauensvollen Beziehungen, die wiederum Kindern ermöglichen, sich positiv zu entwickeln und Stress abzubauen, was wiederum dazu beiträgt, dass Kinder und Heranwachsende besser lernen und weniger störendes Verhalten zeigen. Konkrete Hilfestellungen und Anregungen bzw. Materialien dazu finden Sie in den weiterführenden Informationen.



Fazit

Kindertageseinrichtungen und Schulen stehen vor der Herausforderung, interkulturelle Kompetenzen zu entwickeln und Mehrsprachigkeit zu fördern, um Kindern und Familien aus zunehmend unterschiedlichen ethnischen, kulturellen und sozial-ökonomischen Hintergründen in partnerschaftlicher Zusammenarbeit bestmögliche Bildung, Erziehung und Betreuung für ihre Kinder anbieten zu können. Pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und Lehrpersonen in Schulen arbeiten schon heute mit Kindern, die sehr unterschiedliche Voraussetzungen z.B. in ihren sozialen und kognitiven Kompetenzen oder in ihren sozio-ökonomischen Ressourcen mitbringen. Den Bildungseinrichtungen im Elementar- und Primarbereich kommt die Aufgabe zu, allen Kindern den Erwerb von emotionalen und sozialen Kompetenzen zu ermöglichen. Ganz besonders wichtig ist das Erlernen und Einüben von sozialen und emotionalen Kompetenzen für diejenigen Kinder, die in ihren Familien darin

wenig Unterstützung erfahren. Dies kann aber nur gelingen, wenn die Lehrenden und Erziehenden selber über hohe soziale und emotionale Kompetenzen verfügen und das sozial-emotionale Lernen ins Zentrum der frühen Bildungsbestrebungen gesetzt wird. Die Chancen, die frühe und schulische Bildung bieten, können nur dann von allen Kindern angenommen und wahrgenommen werden – im Sinne von aktiver Teilhabe. Nur dann kann das Recht eines jeden Kindes auf bestmögliche Bildung, Erziehung und Betreuung realisiert werden.

** Die Autorin ist Direktorin des Staatsinstituts für Frühpädagogik (IFP) in München und außerplanmäßige Professorin am Lehrstuhl empirische Pädagogik und pädagogische Psychologie an der Ludwig-Maximilians-Universität München.*



Weiterführende Links und Lesetipps:

- Einen anschaulichen Videoimpuls zum Thema finden Sie unter: bliv.de/weiterdenken > Sozial-Emotionales Lernen (SEL)
- Die Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen bieten Ihnen in Form von pädagogischen Leitlinien eine ganz konkrete Orientierungshilfe für den Umgang mit Kindern und Jugendlichen im Sinne der Kinderrechte: paedagogische-beziehungen.eu > Reckahner Reflexionen > Leitlinien
- Das Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) ist eine englischsprachige Dienstleistungsplattform zum Thema sozial-emotionales Lernen mit zahlreichen Informationen und Anregungen für die berufliche Praxis von Lehrpersonal und Schulleitungen: casel.org
- Die TU München hat sich in einem Kurzreview dem Thema SEL gewidmet und Materialien dazu zusammengestellt: www.clearinghouse.edu.tum.de > Menü > Suchfunktion: „Soziales und emotionales Lernen in der Schule“
- 📖 Die Publikation **„Feinfühligkeit von Eltern und PädagogInnen in Schulen und Horten. Beziehungen mit Kindern im Grundschulalter gestalten“** gibt eine Übersicht und Praxishilfen rund um das Thema feinfühliges Handeln: ifp.bayern.de > Suchfunktion: „Feinfühligkeit von Eltern und PädagogInnen in Schulen und Horten“
- Speziell für Kindertageseinrichtungen bietet das Institut für Frühpädagogik eine wissenschaftlich fundierte pädagogische Qualitätsbegleitung an: ifp.bayern.de > Suchfunktion: „PQB“

Literatur:

- » Ahnert, L. (2006). Anfänge der frühen Bildungskarriere. Frühe Kindheit: die ersten sechs Jahre (6), 18–23.
- » Ahnert, L. (2007). Inanspruchnahme öffentlicher Kinderbetreuung. In: M. Hasselhorn/W. Schneider (Hrsg.), Handbuch der Psychologie, Bd. Entwicklungspsychologie (S. 479–488). Bern: Hogrefe.
- » Bierman, K. L., & Motamedi, M. (2015). SEL Programs for Preschool Children. In: Durlak, A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Eds.), Handbook of Social and Emotional Learning (p. 135 – 151). New York: The Guilford Press.
- » Durlak, J.A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P. & Gullotta, T. P. (2015). Handbook of Social and Emotional Learning. New York: The Guilford Press.
- » Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., & Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child Development, 82 (1), 405-432.
- » Eckstein-Madry, T., & Ahnert, L. (2016). Kinder aus sozial benachteiligten Familien: Wie Bindungsdefizite und Verhaltensauffälligkeiten durch KiTa-Betreuung beeinflusst werden. Familiendynamik, 4, 304-311.
- » Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Heynes N. M., et al. (1997). Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- » Patti, J., Senge, P., Madrazo, C. & Stern, R. S. (2015). Developing Socially, Emotionally and Cognitively Competent School Leaders and Learning Communities. In: A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), Handbook of Social and Emotional Learning (p. 244-259). New York: The Guilford Press.

SEL in der Praxis: MindMatters an der Grundschule Lüttau

von Angelika Harting

Seit dem Schuljahr 2014/2015 arbeitet das Kollegium der Grundschule Lüttau mit MindMatters, einem bundesweiten, wissenschaftlich begleiteten und in der Praxis erprobtes Programm zur Förderung der psychischen Gesundheit in der Schule.

So fing alles an

Ausgangspunkt der Suche nach einem geeigneten Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen an unserer Schule war die Beobachtung, dass immer mehr Kinder Defizite im Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung zeigten. Viele Schülerinnen und Schüler hatten vermehrt Schwierigkeiten, mit Konflikten umzugehen, konnten die Mimik und Gestik anderer nicht deuten, eigene Gefühle und auch die Gefühle anderer nicht erkennen, darüber sprechen und damit umgehen. Es kam häufig zu Konflikten, oft aufgrund von Missverständnissen in der Kommunikation. Zunehmend nahmen wir auch wahr, dass viele Kinder unter einem erheblichen Leistungsdruck stehen. Streitigkeiten, Konflikte oder Gefühlsausbrüche beeinträchtigten oftmals das Lernen. Diese Entwicklung wirkte sich immer öfter nicht nur störend auf das Unterrichtsgeschehen, sondern vor allem auch negativ auf das Wohlbefinden von Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrerinnen und Lehrer aus. Hier musste sich aus unserer Sicht dringend etwas verbessern.

Was können wir tun?

Auf unserer Suche nach geeigneten Maßnahmen zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen stießen wir auf das in Module gegliederte Programm MindMatters der Leuphana-Universität in Lüneburg. Nach einer Einführung durch die Universität Lüneburg entschieden wir uns, das Grundschul-Modul „Gemeinsam Lernen mit Gefühl“ zu erproben. Hiervon versprachen wir uns eine Verbesserung des Schulklimas, Förderung des Wohlbefindens sowie positive Effekte auf den schulischen Bildungs- und Erziehungserfolg unserer Schülerinnen und Schüler.

Hilfreich für die Umsetzung in die Praxis war der modularisierte Aufbau des Grundschulordners, der neben den theoretischen Grundlagen zahlreiche Materialien und Übungen anbietet, die direkt im Unterricht eingesetzt werden können. Die einzelnen Bausteine können flexibel eingesetzt und unabhängig voneinander verwendet werden. Gemeinsam wurde beschlossen, das Programm in allen Klassen zu erproben.

„Dafür haben wir doch keine Zeit“

Als Stolperstein erwies sich – trotz der klaren gemeinsamen Entscheidung für das Programm – schnell der fachliche Druck, dem sich die Kolleginnen und Kollegen ausgesetzt fühlten. Obwohl die MindMatters-Bausteine im Sinne eines fächerübergreifenden Unterrichts im Einklang



Tipps für die Praxis:

- Grundlegend für die Implementation und die erfolgreiche Arbeit mit dem Programm war die gemeinsame intensive Beschäftigung des Kollegiums mit dem Thema im Rahmen einer schulinternen Fortbildungsveranstaltung. Die Entscheidung für die Einführung des Programmes sollte vom Kollegium mehrheitlich getragen werden.
- Hilfreich ist die Verankerung von für alle verbindlichen „MindMatters-Tagen“ als feste Zeitfenster im Jahresarbeitsplan. An diesen Tagen wird in allen Klassen mit den MindMatters-Materialien gearbeitet. Die Verantwortung für die Auswahl der Inhalte für die jeweilige Klasse liegt bei der Klassenlehrkraft. Sie wählt aufgrund der von ihr in der Klasse beobachteten Situationen die jeweils passenden Übungen aus dem Programm aus.
- Zu jedem MindMatters-Tag gehört an der Grundschule Lüttau eine Schulversammlung, die die Bedeutung des Themas für die Schulgemeinschaft sichtbar werden lässt. Alle Klassen versammeln sich. Eine exemplarische Präsentation der Ergebnisse jeder Klasse (be-)stärkt die Schülerinnen und Schüler, und befördert somit ein Schulklima, in dem man sich eingebunden und wertgeschätzt fühlen kann.
- „Gemeinsam lernen mit Gefühl“ bedeutet für uns, dass man auch im Alltag die Gefühle zur Kenntnis nimmt und darüber spricht. Fester Bestandteil des täglichen Morgenkreises ist in allen Klassen ein kurzes Gespräch über die persönliche Gefühlslage. Jeden Tag berichten einige Schülerinnen und Schüler, wie es ihnen gerade geht und zeigen anhand des Gefühlsbarometers, wie sie sich fühlen. Fühlt sich jemand schlecht, wird gemeinsam überlegt, wie man am besten mit der Situation umgehen kann. Oft ist schon das verständnisvolle Zuhören sowie die bewusste Wahrnehmung und die Akzeptanz des Gefühls eine große Hilfe.
- Jede Klasse verfügt eine wöchentliche Klassenstunde, in der die Inhalte des MindMatters-Programmes regelmäßig aufgegriffen und dadurch mit dem Schulalltag verknüpft werden können.
- Mindmatters ist für uns zu einem festen Bestandteil unseres schulinternen Curriculums geworden. Wir arbeiten seit 2015 mit dem Programm. Diese Tatsache spricht für sich.

mit den Fachanforderungen stehen, nahmen sie scheinbar fachlichen Inhalten Zeit und Raum weg. Die Lehrkräfte waren sich der Bedeutung der Förderung des Wohlbefindens in der Schule bewusst, hatten aber dennoch das Gefühl, sich die notwendige Zeit mit den Kindern dafür nicht nehmen zu können. Also wurden anfangs MindMatters-Stunden aufgeschoben oder entfielen. Und das, obwohl alle doch einhellig der Meinung waren, dass die Förderung sozial-emotionaler

Kompetenzen von grundlegender Bedeutung ist. Es galt also, sich gemeinsam immer wieder auf die Bedeutsamkeit der Ziele zu fokussieren und sich selbst die Erlaubnis zu dieser Schwerpunktsetzung zu erteilen.

**** Die Autorin ist Leiterin der Grundschule Lüttau in Schleswig-Holstein. Kontakt: angela.harting@schule-sh.de***



Weiterführende Links und Lesetipps:

- Auf der Internetseite des Programms MindMatters finden Sie neben allen Informationen sowie regionalen Ansprechpartnern zum Programm auch Materialien für konkrete Übungen: mindmatters-schule.de
- Der Verein für Achtsamkeit in Osterloh hat ein anschauliches und kostenfrei erhältliches Buch namens „The Toolbox is You“ mit zahlreichen Praxisanregungen veröffentlicht, erhältlich unter: thetoolboxisyou.com



Was bedeutet alternative Leistungsbeurteilung in der Schule?

von Prof. Dr. Thomas Häcker*



Die Beurteilung von Schülerinnen- und Schülerleistungen gehört zum Alltagsgeschäft von Lehrerinnen und Lehrern. Sie ist so selbstverständlich, dass mancher sich verduzt die Augen reibt, wenn man sie zum Thema macht oder ihre gängige Praxis gar als „lernhinderlich“ kritisiert. Vor noch nicht zu langer Zeit waren es vor allem Reformschulen, die systematisch versucht haben, die Leistungsbeurteilung lerndienlicher zu gestalten. In den vergangenen 15 Jahren rückt die Frage einer lernförderlichen Leistungsbeurteilung aufgrund verschiedener Entwicklungen international stärker in den Blick. Man spricht von „formativer Leistungsrückmeldung“.

Lehrerinnen und Lehrer müssen Leistungen bewerten

Neben vielem anderen haben es Lehrerinnen und Lehrer vor allem mit zwei Aufgaben zu tun: Sie müssen erstens die Leistungen ihrer Lernenden bewerten. Dazu stellen sie am Ende einer Lerneinheit summativ-bilanzierend die Leistungshöhe fest. Mittels Noten werden die Lernenden dann entlang ihrer Leistungen ein- und gegeneinander abgestuft, unterschieden und hierarchisiert. Dies dient z.B. der Begründung von Selektionsentscheidungen wie der Versetzung, der Auf- und Abschulung bzw. der Zuerkennung beruflicher, mittlerer oder akademischer

„Reife“. Die Lernenden erfahren so, ob sie „den Anforderungen“ in besonderem Maße, voll, im Allgemeinen usw. entsprochen haben. Vor allem erfahren sie etwas über ihre Position in der sozialen Rangreihe ihrer Klasse.

Lehrerinnen und Lehrer müssen ihren Unterricht flexibel an den Lernprozess anpassen

Um die Lern- und Leistungsentwicklung unterstützen zu können, müssen Lehrende zweitens die Schülerinnen und Schüler im Unterricht ständig im Blick behalten, Lernfortschritte überprüfen, individuell angemessene Hilfen geben und den Unterricht flexibel an den Lernprozess anpassen. Im Lernprozess selbst hat die Leistungsbeurteilung eine andere Funktion: eine formativdiagnostische. Das heißt, die Lernenden sollen (1) Gelegenheiten erhalten zu erfahren, was bezogen auf das zu Lernende bereits gut gelingt und (2) was noch nicht angemessen gelingt, (3) analysieren, woran das liegt, und (4) konkrete Hinweise erhalten, was genau getan werden kann, damit es künftig besser gelingt. Solche „formativen“ Leistungsfeststellungen können Lehrende ihrerseits dazu nutzen, Ansatzpunkte dafür zu finden, wie der weitere Unterricht lernförderlich, d.h. adaptiv gestaltet werden kann.



Einladung zur Reflexion:

Beispielfragen für einen formativ-diagnostischen Blick auf das Lernen:

- Was du da erarbeitet hast, interessiert mich! Erzähl mal...
- Was hast du zuerst gedacht, als du die Aufgabe gelesen hast?
- Was waren deine ersten Schritte?
- Wie bist du dann weiter vorgegangen?
- Was hat dir geholfen?
- Wurde es irgendwo schwierig?
- Was hat dir geholfen, die Schwierigkeit zu überwinden?
- Wie wirst du beim nächsten Mal vorgehen?
- Was würdest du anderen Kindern raten, damit sie diese Aufgabe gut bewältigen können?

Zwar zeigen wissenschaftliche Studien, dass formativ-diagnostisches Handeln unter bestimmten Bedingungen positive Auswirkungen auf das Lernen aller, vor allem aber der leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler hat (vgl. Black & Wiliam 1998), doch kommt sie in der schulischen Praxis eher selten vor (vgl. Maier 2011). Die überwiegend summative, auf Notengebung fokussierte Beurteilungspraxis ist in der Schule offenbar tief verwurzelt. Es scheint äußerst schwierig zu sein, daran etwas zu verändern (vgl. Maier 2015, S. 144).

Es geht um die Ausweitung der Lernzone

Die Diskussion um formative Leistungsbeurteilung ist nicht neu. Sie lässt sich bis in die 1960er-Jahre zurückverfolgen, etwa zu dem von Bloom entwickelten Unterrichtskonzept des „Mastery Learning“ (vgl. Bloom 1974). In größerem Umfang, d. h. auf nationaler Ebene, wurde sie im deutschen Sprachraum bislang allerdings nur

in Österreich eigens zum Thema gemacht, und zwar in der nationalen Bildungsberichterstattung (vgl. Bruneforth et al. 2016, S. 59ff.). Bei „formativer Leistungsbeurteilung“ geht es im Kern darum, nicht nur am Ende eines Lernprozesses Leistungen festzustellen, zu bewerten und zurückzumelden, sondern dies bereits während des Lernprozesses kontinuierlich zu tun, um gezielt individuelle Unterstützungsmaßnahmen und Anregungen zum Weiterlernen zu geben, was notwendig mit Überlegungen zur ständigen Anpassung (Adaption) des Unterrichts an die Lernstände und Lernbedarfe der Lernenden verbunden ist. Anders als in Deutschland dokumentiert der Nationale Bildungsbericht in Österreich seit 2009 die Fortschritte im Bereich der formativen Leistungsrückmeldung an den Schulen des Landes. Dabei geht es weder um die Abschaffung der Noten noch um die Diskreditierung von Leistung; es geht vielmehr um die Ausweitung der Lernzone und ein erweitertes pädagogisches Leistungsverständnis.

Wo die Noten herrschen, hat es das Lernen offenbar schwer

Kritikerinnen und Kritiker bemängeln an der vorwiegend an Ziffernzensuren ausgerichteten Unterrichtskultur vor allem Nebenwirkungen wie die des „Lernens für Noten“. Dies mache ausgerechnet die Schule zu einem für das Lernen eher ungünstigen Ort. Daher verbinden sie das Bemühen um einen stärker formativen Umgang mit Schulleistungen oftmals mit der Forderung, die Ziffernzensuren – zumindest für bestimmte Klassenstufen – abzuschaffen, weil sie nicht nur messmethodisch unzulänglich, sondern auch förderdiagnostisch ungeeignet sind. Allerdings: Die seit über hundert Jahren bekannte Tatsache, dass Zensuren Schätzurteile auf vorwissenschaftlichem Niveau sind, ihre Vergabe mit vielen Zufallsmomenten behaftet ist, Bewertungen im Schulalltag nicht hinreichend objektiv, valide und reliabel sind und über den Rahmen der Schulklasse hinaus nicht verglichen werden können, hat ihrer Akzeptanz im öffentlichen Bewusstsein keinen Abstrich getan. Solange sie ein entscheidendes Moment im Berechtigungswesen sind, wird das auch so bleiben! Zudem sind Ziffernzensuren nicht nur schnell zu erfassen und leicht zu verwalten, sie erwecken auch den Eindruck von Objektivität und Vergleichbarkeit, suggerieren, es gäbe so etwas wie individuell zurechenbare Leistungen; und jeder und jede meint zu wissen, was sie bedeuten. Wo die Noten herrschen, hat es das Lernen offenbar schwer, weil inhaltlich gehaltvolle, lernförderliche Leistungsrückmeldungen zugunsten informationsarmer Ziffern in den Hintergrund treten.

Lehrerinnen und Lehrer müssen sich für die Frage interessieren, wie Lernen funktioniert

Allerdings sind die verschiedenen Formen der lernförderlichen Leistungsrückmeldung durchaus voraussetzungsvoll. Lehrerinnen und Lehrer

müssten erstens lernen, dass dialogische Formen der Leistungsrückmeldung eine unmittelbare Rückkoppelung mit dem eigenen Unterricht mit sich bringen, d.h. die Bereitschaft erfordern, den eigenen Unterricht weiterzuentwickeln und an die individuellen Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler immer wieder neu anzupassen. Zweitens setzen solche dialogischen Formen nicht nur gelingende Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden voraus, sondern wirken sich auch unmittelbar auf diese aus. Dies weist unmittelbar auf den dritten Aspekt hin: Eine solche Form des Arbeitens setzt auf der Ebene der Haltungen und Einstellungen voraus, dass sich Lehrerinnen und Lehrer für die Frage interessieren, wie Lernen funktioniert, und dass sie sich dem individuellen Lernen der Schülerinnen und Schüler und den Wirkungen des eigenen Unterrichts gegenüber neugierig zeigen.

Der Anspruch ist, möglichst jeder Schülerin und jedem Schüler gerecht zu werden

Schulen, die sich mit großem Erfolg darum bemühen, die Lernzone auszuweiten, indem sie den formativ-diagnostischen Blick auf das Lernen ihrer Schülerinnen und Schüler stärken und eine dialogisch-partizipative Praxis des Umgangs mit Leistungen in der Schule pflegen, weisen neben Unterschieden auch Gemeinsamkeiten auf. Dazu gehören neben der Integrierten Gesamtschule Franzisches Feld in Braunschweig oder der Anne-Frank-Schule in Bargteheide (siehe Beitrag von von Lisa Kunze auf S. 56) auch zahlreiche andere Schulen im deutschen Sprachraum. Gemeinsam ist ihnen – auf der Grundlage einer profunden Kenntnis der Forschungslage zur Leistungsbeurteilung – der in hohem Maße geteilte Anspruch, möglichst jeder Schülerin und jedem Schüler gerecht zu werden. Offenbar verbindet diese Schulen die weitergehende Einsicht, dass es neben der Orientierung an den Lernbedarfen der Lernenden auch eines geteilten Verständnisses



Anforderungen an Verfahren der formativen Leistungsbeurteilung:

Sie müssen...

- **ohne allzu großen zeitlichen Aufwand einsetzbar sein;**
- **einen klaren Lernzielbezug aufweisen;**
- **in der Lernprozessbegleitung sowohl kognitive als auch emotionale, motivationale und soziale Aspekte berücksichtigen;**
- **fach- und fächerübergreifende Aspekte sowie die Selbsteinschätzung der Lernenden mit einbeziehen und**
- **regelmäßig evaluiert werden (vgl. Prengel et al. 2009, S. 256)**

von Leistungen an der Schule bedarf, das nur in einem unabschließbaren Prozess entstehen kann, der alle Betroffenen und Beteiligten einbezieht und mitnimmt. Dies beinhaltet die Erkenntnis, dass „Leistung“ ein konstitutiv soziales Phänomen darstellt und die Freiheit meint, auch selbst zu definieren, welches Handeln, Können und Wissen als anerkennungswürdig gelten soll (Verheyen 2018). Formative Leistungsrückmeldung schließlich ist sehr eng mit der Zeitstruktur und den Bausteinen des Unterrichts verbunden und damit unweigerlich immer auch ein Thema der Unterrichtsentwicklung.

Lernentwicklungen so zu beschreiben, dass Lernende damit etwas anfangen können, ist eine hohe Kunst, die kaum jemand „einfach so“ beherrscht. Sie kann aber erlernt werden. Wenn

Lehrende dies gemeinsam praktizieren und mit Lernenden kontinuierlich darüber im Austausch sind, kann das Rückmeldepotenzial gemeinsam in Richtung zunehmender Lernförderlichkeit gesteigert werden.

**** Der Autor ist der Direktor des Instituts für Schulpädagogik und Bildungsforschung der Universität Rostock und hat dort die Professur für „Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Schulpädagogik und empirischen Bildungsforschung“ inne.***

** Wir danken dem Verlag und Autor für die Erlaubnis der Verwendung dieser gekürzten Veröffentlichung des Beitrags. Die Originalfassung dieses Beitrags unter dem Titel „Leistungsbeurteilung stärker in den Dienst des Lernens stellen“ finden Sie zusammen mit vielen weiteren interessanten Beiträgen in: Menschen machen Schule. Mutig eigene Wege gehen, Hrsg.: Schratz, M., Michels, I., Wolters, A., Hannover: Klett/Kallmeyer in Friedrich Verlag, 2021.“*



Tipps für die Praxis:

- Eine lernförderliche Kultur des Umgangs mit Leistungen basiert auf einer klaren und weitgehend geteilten Vorstellung darüber, was „Lernen“ ausmacht, was es fördert und was es hindert. Die Zeit zu investieren, sich darüber im Kollegium zu verständigen, um eine gemeinsam geteilte Haltung dazu zu entwickeln, lohnt sich.
 - Ein schulübergreifendes Beurteilungskonzept kann dabei helfen, einen Rahmen für erweiterte Formen der Leistungserbringung und -feststellung abzustecken und lernförderliche Formen der Leistungsrückmeldung zu vereinbaren.
 - Da jedes Handeln und jede Veränderung beabsichtigte wie unbeabsichtigte Nebenfolgen produziert, kann die regelmäßige Reflexion und Evaluation den kritischen Blick dafür wachhalten, ob sich das Angestrebte einstellt oder eher Unerwünschtes, ob sich Belastungen erhöhen oder verringern, ob Wege gangbar sind oder sich als Holzwege erweisen und wo gegebenenfalls nachgesteuert werden muss.»
Wie lernförderlich der Umgang mit Leistungen an der eigenen Schule bereits ist, lässt sich leicht einschätzen. Die fünf Fragen, die sich an einer Hand abzählen lassen, lauten:
1. *Auf welchen Wegen erfahren die Lernenden, was genau sie am Ende des Lernprozesses wissen, kennen und können sollen?*
 2. *Wie erfahren die Lernenden, was bezogen auf das zu Lernende bereits gut gelingt?*
 3. *Wie erfahren die Lernenden, was bezogen auf das zu Lernende noch nicht angemessen gelingt?*
 4. *Wie erfahren die Lernenden, woran genau das liegt?*
 5. *Welche konkreten und strategischen Hinweise und Unterstützungen erhalten die Lernenden, damit es künftig besser gelingt?*



Weiterführende Hinweise:

- Auf der Webseite des Instituts für zeitgemäße Prüfungskultur finden Sie hilfreiche Praxisanregungen für die Umsetzung eines veränderten Leistungsverständnisses: pruefungskultur.de > Materialien
- Weitere hilfreiche Beiträge finden Sie unter: deutsches-schulportal.de > Suchbegriff: „Noten“ > Dossier Leistungsbewertung ohne Noten
- 📖 Eine prägnante Lektüre zum Einstieg: Wampfler, Philippe & Nölte, Björn (2021). **Eine Schule ohne Noten. Neue Wege zum Umgang mit Lernen und Leistung.** Bern: hep Verlag.
- 📖 Ausführlich: Beutel, Silvia-Iris & Pant, Hans Anand (2020): **Lernen ohne Noten. Alternative Konzepte der Leistungsbeurteilung.** Stuttgart: Kohlhammer-Verlag.
- 📖 Winter, Felix (2018). **Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung.** 2. Auflage, Weinheim & Basel: Beltz.

Literatur:

- » Black, P. & William, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. Phi Delta Kappan 80, 2 (October 1998). S. 139–144, 146–148.
- » Maier, U. (2011). Formative Leistungsdiagnostik in der Sekundarstufe I. Befunde einer quantitativen Lehrerbefragung zu Nutzung und Korrelaten verschiedener Typen formativer Diagnosemethoden in Gymnasien. In: Empirische Pädagogik, 25 (1), S. 25–46.
- » Maier, U. (2015). Leistungsdiagnostik in Schule und Unterricht. Schülerleistungen messen, bewerten und fördern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- » Bloom, B. S. (1974). An introduction to mastery learning theory. In: J. H. Block (Hrsg.), Schools, society and mastery learning. New York: Holt, Rinehart and Winston. S. 3–14.
- » Bruneforth, M., Eder, F., Kraimer, K., Schreiner, C., Seel, A. & Spiel, C. (2016). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam.
- » Prengel, A., Regler, S., & Wannack, E. (2009). „Formative Assessment“ als Re-Impuls für pädagogisch-didaktisches Handeln. In: C. Röhner, C. Henrichwark & M. Hopf (Hrsg.), Europäisierung der Bildung, Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag. S. 253–257.
- » Verheyen, Nina (2018). Die Erfindung der Leistung. München: Hanser Berlin.

Feedback als Schlüssel zu besserer Leistung

von Prof. Dr. Klaus Zierer und Dr. Denise Weckend

Feedback als Grundlage erfolgreichen Lernens

Wenn man sich mit einer neuen lernförderlichen Leistungsbeurteilung auseinandersetzt, ist es unabdingbar, sich mit Feedback als Grundlage einer transparenten Leistungsbeurteilung auseinanderzusetzen. Feedback, zu Deutsch Rückmeldung, ist bereits seit Jahren ein viel untersuchtes und entsprechend empirisch gesichertes Feld der Pädagogik. In den Untersuchungen zeigt sich, dass Feedback ein komplexes Konstrukt darstellt, das bei seinem Einsatz nicht zwingend lernförderlich wirkt. Wie muss Feedback im Unterricht eingesetzt werden, damit es bei Schülerinnen und Schülern zu besseren Leistungen führt?

Lernförderliches Feedback

In der Synthese „Visible Learning“ (Hattie, 2009), die über 800 Metaanalysen aus dem Bildungsbereich enthält, lässt sich eine hohe Anzahl an Studien zum Thema Feedback finden. Feedback versteht Hattie dabei als „eine Information (...), die von einem Akteur (...) über Aspekte der eigenen Leistung oder das eigene Verstehen gegeben wird“ (Hattie, 2013, S. 206). Insgesamt wirkt Feedback mit einer Effektstärke von $d = 0.51$ positiv auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler (Hattie & Zierer, 2020). Betrachtet man die Ergebnisse der Metaanalysen genauer, zeigen sich jedoch hohe Diskrepanzen in den Ergebnissen.

Daher muss Feedback differenziert betrachtet werden. Erfolgreiches Feedback berücksichtigt verschiedene Ebenen und Perspektiven, vermeidet übermäßiges Lob und wird gezielt eingesetzt. Außerdem sind Rückmeldungen von den Lernenden zur Lehrperson genauso wichtig wie die der Lehrperson zu den Lernenden. Diese Aspekte sollen im Folgenden näher beleuchtet werden.

Zeit als Schlüssel für erfolgreiches Feedback

Damit Rückmeldungen einen positiven Effekt auf das Lernen haben, müssen sie unter anderem verschiedene zeitliche Perspektiven berücksichtigen. Die Perspektiven beziehen sich dabei auf den zeitlichen Bezug und die gesetzten Lernziele. Die Lernziele müssen dabei präzise, herausfordernd und für die Lernenden klar sein, um beim Feedbackgeben auf diese verweisen zu können (Hattie & Timperley 2016). Drei solcher Perspektiven lassen sich unterscheiden: Beim Feed-Back (vergangenheitsbezogenes Feedback) kann die Lehrperson den aktuellen Ist-Stand mit dem vorausgegangenen Ist-Stand vergleichen und dem Lernenden mitteilen, welche Fortschritte seit dem letzten Feedback gemacht wurden. Das Feed-Up (gegenwartsbezogenes Feedback) umfasst Rückmeldungen, die den aktuellen Ist-Stand mit dem derzeitigen Soll-Stand vergleichen. Hier erfährt der Lernende, was er gerade kann und was er tun muss, um das aktuelle Ziel zu erreichen. Die Rückmeldung, die den zukünftigen Soll-Stand

in den Blick nimmt und dem Lernenden mitteilt, welche nächsten Schritte im Lernprozess bevorstehen und was er als Nächstes tun kann, um zukünftige Ziele zu erreichen, wird Feed-Forward (zukunftsbezogenes Feedback) genannt.

Feedback ist nicht gleich Lob

Gibt eine Schülerin oder ein Schüler eine richtige Antwort im Unterricht, meldet dies die Lehrperson in der Regel direkt zurück. Dabei sollte sie aber darauf achten, dass sich ihr Feedback nicht mit Lob oder Tadel vermischt. Durch Aussagen wie „Du bist toll!“ erfahren die Lernenden nichts über ihren Lernprozess und wie sie sich noch verbessern können. Dies hat kaum Effekte auf ihre Lernleistung. Da Lob vom Menschen stärker wahrgenommen wird, kann Feedback, das durch die Weitergabe von Informationen den Lernprozess verbessern soll, an Wirkung verlieren. Gibt eine Lehrperson leistungsbezogenes Feedback, also Lob, zeigen Lernende weniger Engagement und Anstrengung im Lernprozess. Ein weiterer Grund gegen ein übermäßiges Maß an Lob ist, dass Lernende das positive Bild einer Lehrperson über sich nicht mit einer falschen Antwort aufs Spiel setzen möchten und daher bei Lob eher zu einfache Aufgaben wählen, um die Gefahr zu scheitern, zu verringern. Außerdem kann Lob und Belohnung dazu führen, dass von sich aus motivierte Lernende nicht mehr aus Interesse, sondern nur noch für das Lob bzw. die Belohnung arbeiten. Tadel kann wiederum zu einem negativen Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler führen, da der Fehler nicht als ein Fehler bei der Bearbeitung der Aufgabe, sondern auf sich selbst bezogen wird.

Demnach haben personenbezogene Rückmeldungen einen geringen Einfluss ($d = 0,24$) auf den Lernerfolg und sollten daher wohl überlegt eingesetzt werden (Hattie & Zierer, 2020).



Tipps für die Unterrichtspraxis:

- Reflektieren Sie Ihre Haltung und Ihr Verhalten zu Feedback. Wann geben und wann nehmen Sie Feedback in Ihrem Unterricht?
- Testen Sie unterschiedliche Feedback-Methoden. Nicht jede Methode ist immer passend. Finden sie die, die zu Ihnen passen. Ein Kreuzworträtsel, ein Smiley-Feedback oder ein einfaches Daumenfeedback kann bereits Aufschlüsse über die Zielerreichung einer Unterrichtsstunde sowie die Passung der ausgewählten Methoden und Medien geben.
- Tauschen Sie sich mit Ihren Kolleginnen und Kollegen sowie mit den Lernenden aus. Die eigene Reflexion und der gemeinsame Austausch sind wesentlich für erfolgreiches Feedback. Durch den Dialog können Sie zu neuen Erkenntnissen gelangen und zudem Ihr Repertoire an Methoden erweitern.

Wirkungsvolles Feedback berücksichtigt verschiedene Ebenen

Effektiver als personenbezogenes Feedback ist das leistungsbezogene Feedback, welches sich in die Ebenen der Aufgabe, des Prozesses ($d = 0,44$) sowie der Selbstregulation ($d = 0,86$) unterteilen lässt (Hattie & Zierer, 2020).

Auf der Ebene der Aufgabe wird eine Rückmeldung auf das Produkt der Leistung gegeben und dient als Grundlage für die anderen Ebenen. Der Lernende erfährt, ob die Aufgabe richtig oder falsch bearbeitet wurde. Das Feedback ist noch lernwirksamer, wenn Lernende falsch Erlerntes erkennen können und Hinweise zur Lösung gegeben werden. Demnach ist es besser ergänzende Kommentierungen der bearbeiteten Aufgaben anzufügen als eine bloße Noten- bzw. Punktevergabe (Hattie & Timperley, 2016).

Die Ebene des Prozesses beinhaltet Rückmeldungen, die die Aufgabenbearbeitung in den Blick nehmen. Die Lernenden erhalten Informationen darüber, warum ein Ziel erreicht oder eben nicht erreicht wurde und was ihnen zur Zielerreichung noch fehlt. Da die Lernenden auf dieser Ebene Feedback über ihre Handlungen und ihren Lernprozess bekommen, können sie ihre Lösungsstrategien verbessern.

Auf der Ebene der Selbstregulation lässt die Lehrperson die Lernenden wissen, wie sie ihr Lernen gesteuert haben. Dadurch sollen die Lernenden Abweichungen ihres Leistungsstandes vom Ziel und wie diese beseitigt werden können, selbst identifizieren. Das Feedback dreht sich um Rückmeldungen zu Steuermechanismen der Leistung, die die metakognitiven Fähigkeiten der Lernenden fördern.

Wie Feedback auf allen Ebenen aussehen kann, wird an einem Beispiel illustriert: Die Schülerin

hat $-5+3=-8$ gerechnet. Nun kann die Lehrperson auf der Ebene der Aufgabe rückmelden, dass die Aufgabe falsch ist. Auf Ebene des Prozesses teilt sie der Schülerin mit, dass sie bei der Addition natürlicher Zahlen mit verschiedenen Vorzeichen, von dem Betrag der größeren Zahl den Betrag der kleineren Zahl subtrahieren muss und das Vorzeichen der Zahl mit dem größeren Betrag setzen muss. Zudem kann ihr empfohlen werden, sich die Regeln der Addition und Subtraktion ganzer Zahlen erneut anzusehen. Falls es sichtbare Hinweise darauf gibt, wie das falsche Ergebnis zustande gekommen ist, kann dies ebenfalls rückgemeldet werden. Hierzu können beispielsweise Zeitdruck, fehlendes Verständnis oder auch fehlende Kontrollstrategie zählen. Auf Ebene der Selbstregulation empfiehlt sie der Schülerin, die Rechnung auf einer Zahlengerade einzutragen, um ihre Rechnung grafisch zu prüfen oder eine Umkehraufgabe zu rechnen.

Erfolgreiches Feedback ist keine Einbahnstraße

Nicht nur die Lehrperson kann Feedback an die Lernenden geben, sondern auch die Lernenden an die Lehrperson. Feedback stellt einen unendlichen Dialog zwischen den am Unterricht Beteiligten dar. Holt sich die Lehrperson Feedback der Lernenden ein, erfährt sie, auf welchem Leistungsstand die Lernenden stehen, wo sie Verständnisprobleme haben und Fehler machen. Dies führt wiederum dazu, dass die Lehrperson neue Denkanstöße für ihren Unterricht bekommt und ihn gegebenenfalls anpassen kann.

Feedback ist eine Frage der Qualität

Ein wirksames Feedback zeichnet sich also nicht durch Quantität, sondern durch Qualität aus. Lernende benötigen Feedback, welches sich neben

Literatur:

- » Hattie, J. (2009 und 2018). Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl & Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- » Hattie, J. & Timperley, H. (2016). Die Wirkung von Feedback. In: Zierer, K. (Hrsg.), Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2016. Thementeil: Allgemeine Didaktik und Hochschule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 204-239.
- » Hattie, J. & Zierer, K. (2020): Visible Learning: Auf den Punkt gebracht. 2. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.



den Lernzielen auf ihren eigenen Leistungsstand bezieht. Ein Neuling auf einem Gebiet, der sich noch auf der Ebene des Oberflächenverständnisses aufhält, ist auf Feedback angewiesen, durch das er erfährt, ob die Aufgabe richtig oder falsch ist, um sich verbessern zu können. Dagegen profitiert eine Person, die sich bereits auf der Ebene des Tiefenverständnisses befindet, von Feedback auf Ebene des Prozesses und der Selbstregulation, da sie bereits selbst weiß, dass sie etwas falsch gemacht hat. Wichtig ist dabei, dass sie sowohl im als auch am Ende des Lernprozesses Informationen zu den Zielen und wie diese erreicht werden können erhält. Es können lernprozessbegleitende (z. B. Ampelfeedback) und lernprozessreflektierende (z. B. Feedback-Koordinatensystem) Feedback-Methoden unterschieden werden. Außerdem sollte darauf geachtet werden, dass in Erarbeitungsphasen Wissen vertieft wird, statt „Feedback zu noch nicht ganz verstandenen Konzepten“ zu geben.

Des Weiteren muss auch das Feedback der Lernenden berücksichtigt werden. Damit dies gelingt, muss Feedbackgeben von allen Beteiligten erlernt, angepasst und treffend eingesetzt werden. Unmittelbares Feedback hat Einfluss auf das Engagement, den Enthusiasmus sowie die Selbstverpflichtung der Lernenden und bringt Lernende und Lehrende zusammen. Damit dies gelingt, muss die Lehrperson eine positive Fehlerkultur in ihrem Unterricht fördern. Denn Lernen heißt, Fehler machen. Somit muss den Lernenden klar sein, dass sie Fehler machen dürfen und Feedback eine Hilfe darstellt, um aus diesen Fehlern zu lernen. Das Gespräch über Fehler auf allen Ebenen des Feedbacks ermöglicht es, neue Lernmöglichkeiten zu finden.

** Der Autor ist Ordinarius für Schulpädagogik und die Autorin wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik der Universität Augsburg.*

Weiterführende Links und Lesetipps:

- Einen anschaulichen Videoimpuls zum Thema finden Sie unter: bliv.de/weiterdenken
> Feedbackorientiertes Lernen
- Auf der Seite des Deutschen Schulportals finden Sie anschauliche Praxisbeispiele sowie Materialsammlungen zum Thema Feedback: deutsches-schulportal.de > Suchbegriff: „Feedback“
- Informationen rund um Lernenden-Feedback inklusive Materialien zur Durchführung finden Sie unter: www.schulentwicklung.isb.bayern.de > Schülerfeedback
- Es gibt viele Wege und Instrumente, lernförderliches Feedback in der Schule umzusetzen. FeedbackSchule ist ein besonders bewährtes und wissenschaftlich begleitetes Instrument: feedbackschule.de
- 📖 Eine ausführliche Darstellung zur Theorie und Praxis von Feedback im Unterricht: Wisniewski, B. & Zierer, K. (2018), **Visible feedback. Ein Leitfaden für erfolgreiches Unterrichtsfeedback**, 2. erw. Auflage, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- 📖 Ein Lesenswerter Artikel über die Wirkung von Feedback im Unterricht: Hattie, J. & Timperley, H. (2016) **Die Wirkung von Feedback**. Deutschsprachige Fassung besorgt von Daniel Schott und Klaus Zierer. In: **Jahrbuch für Allgemeine Didaktik** 2016, Thementeil: Allgemeine Didaktik und Hochschule, Allgemeiner Teil, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 204-239.

Aus der Praxis: Lernförderliches Feedback am Kolleg der Schulbrüder Illertissen

von *Andreas Walch* und *Melanie Kunisch*



Am Kolleg der Schulbrüder Illertissen, einem Gymnasium des Schulwerks der Diözese Augsburg, steht das Lernen im Zentrum und damit hat die Schulentwicklung die Qualität des Unterrichts fest im Blick. Für uns heißt das,

dass Sprechen über Lernen ein wesentliches Profilelement darstellt und damit Feedback als Voraussetzung für diesen Dialog ein auf allen Ebenen praktiziertes Element ist (Feedback-Kultur).



Kriterien für guten Unterricht
nach der MET-Studie (Bill &
Melinda Gates Foundation)

Feedback-Kultur braucht einen wissenschaftlichen Unterbau

Feedback unterliegt immer noch dem Fehlverständnis in den Lehrerkollegien, damit sei eine Benotung durch Schülerinnen und Schüler verbunden. Diesen Vorbehalt räumt nur Aufklärung mit einem Verweis auf wissenschaftliche Erkenntnisse aus. Wir stützen uns dabei auf die Hattie-Studie (Nachweis der hohen Wirksamkeit von Feedback für Lernerfolge) und auf die Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Klaus Zierer (Ordinarius für Schulpädagogik der Universität Augsburg). In dessen Forschungen kommt Feedback eine herausgehobene Rolle für professionelles Lehren zu (siehe Graphik 7 C's der Experten-Lehrperson, linke Seite).

Feedback-Kultur braucht eine flächendeckende Einführung und kontinuierliche Haltungsarbeit

Ausgangspunkt für eine übergreifende Akzeptanz von Feedback war die Teilnahme des gesamten Kollegiums an einem umfassenden Lehrgang zur Unterrichtsentwicklung, den unser Schulträger unter dem Titel „Streck deine Hand aus“ in mehreren Modulen durchgeführt hat. Hierbei war Feedback in allen analogen und digitalen Formen sowohl Thema als auch fortwährend angewandte Praxis und hat zum Abbau von Hemmschwellen beigetragen.

Feedback-Kultur ist Haltungsarbeit

Feedback als Voraussetzung für unseren Profilkern Sprechen über Lernen verlangt eine von der Schulleitung systematisch betriebene Haltungsarbeit, die sich in Impulsen zu den Aspekten „Schülerorientierung“, „Dialogbereitschaft“, „Fehlerkultur“ usw. äußert. Pädagogische Tage, Konferenz-Inputs und spirituelle Aufbereitungen dieser Themen betonen die Wichtigkeit des Anliegens in der Schulfamilie.



Tipps für die Praxis:

- Visible Learning Wheel: Die von Prof. Zierer entwickelte Übersicht (siehe Grafik) stellt ein praktikables Raster für Feedback-Gespräche dar und liegt als Vorlage in Papierform den Gesprächsteilnehmern zur Strukturierung des Gesprächsverlaufs vor. Anlässe für ein solches Vorgehen finden sich nach diversen Feedback-Einholungen: Schüler-Problem-Gespräch, Auswertungsgespräch nach Unterrichtsbesuchen, Eltern-Beschwerde-Gespräch etc.
- Feedback-App FeedbackSchule: Der Vorteil dieses wissenschaftlich validen digitalen Feedback-Tools ist, dass der vorinstallierte Fragebogen zur Unterrichtsqualität (teaCH) auf den bei uns geltenden Qualitätsnormen (siehe Graphik 7 C's) beruht und deshalb ein in sich stimmiger und auch graphisch attraktiv aufbereiteter Ansatz für Schülerfeedback ist. www.feedbackschule.de
- Informationen zum Lehrgang „Streck deine Hand aus“ finden Sie hier: www.schulwerk-augsburg.info/lehrgang/

Feedback-Kultur bekommt Verbindlichkeit

Wir haben uns im Kollegium auf große Freiheit hinsichtlich der Methoden und der Intensität von Feedback verständigt, da Vielgestaltigkeit und die Passung zu jeweiligen Lehrerpersönlichkeit notwendige Kennzeichen unseres Ansatzes sind. Als Mindeststandard gilt: Pro Klasse führt jede Lehrkraft mindestens einmal im Jahr ein Schülerfeedback oder eine kollegiale Hospitation durch.

Feedback-Kultur braucht Ausgestaltungsfreiheit

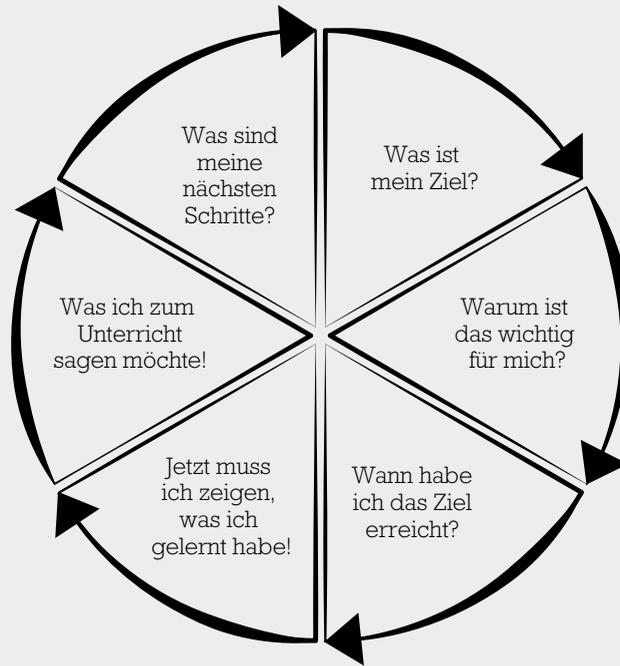
Beim Schülerfeedback benutzt die Lehrkraft eine Methode bzw. ein Tool eigener Wahl. Die Erfahrung zeigt, dass digital durchgeführte Verfahren sich zunehmender Beliebtheit erfreuen. Die Kenntnis über die vielen Methoden und deren pädagogische Nutzung hat das Kollegium aus dem Lehrgang „Streck deine Hand aus“. Bei der kollegialen Hospitation findet sich das jeweilige Hospitationsteam in freier Art und Weise. Zur Akzeptanz trägt bei, dass damit geringe formale Vorgaben, jedoch klare Strukturen verbunden sind. Lediglich die Dokumentation des durchgeführten Feedback-Einsatzes muss erbracht werden.

Feedback-Kultur fokussiert das Feedback-Gespräch

Im Sinne des Zieles Sprechen über Lernen werden über Fortbildungen und Hilfsangebote etwaige Unsicherheiten hinsichtlich des Führens eines Feedback-Gesprächs abgebaut. Wesentliche Charakteristika dieser Kommunikationsform (systemisches Sprechen, Zielvereinbarungsmodelle wie SWOT u.a.) werden eingeführt und geübt. Bei kollegialen Hospitationen werden die Voraussetzungen geschaffen für ein auswertendes Gespräch auf der Grundlage eines Videomitschnitts.

Feedback-Kultur geht auch von den Lernenden aus

Die SMV unserer Schule hat, angeregt von den Feedback-Bemühungen der Lehrkräfte, die eigene Verantwortung für guten Unterricht in den Blick genommen und mit der Gründung eines AK Unterricht die Voraussetzungen geschaffen, dass Klassen bei bestimmten unterrichtsbezogenen Anlässen eine Lehrkraft mit Expertise in Unterrichtsentwicklung als Coach heranziehen können. Als Feedback-Quelle wird hierbei meist das Klassenergebnis bei Leistungserhebungen als evidente Feedbackquelle interpretiert und anschließend genutzt, um in einen Dialog über Ansätze zur Verbesserung der Lernsituation mit den Lernenden einzutreten.



Visible Learning Wheel

Feedback-Kultur schließt die Schulfamilie mit ein

Die Leitungsverantwortlichen etablieren das Vorgehen über systematische Rückmeldung und anschließenden Dialog sukzessive auch als Eltern-Feedback, Kollegiums-Feedback gegenüber der Schulleitung und bei Unterrichtsbesuchen im Vorfeld einer dienstlichen Beurteilung. Bei der letztgenannten Gelegenheit kommt das Visible Learning Wheel (siehe Grafik) als Anhaltspunkt für lerneffizientes Sprechen über Unterrichtsgestaltung zum Einsatz.

* **Andreas Walch** ist Schulleiter am **Rhabanus-Maurus-Gymnasium St. Ottilien** und **Melanie Kunisch** ist am **Kolleg der Schulbrüder Illertissen (Gymnasium)** in Schwaben tätig.

Literatur:

- » Bill & Melinda Gates Foundation (ohne Datum). Learning about Teaching. Initial Findings from the Measures of Effective Teaching Project.

Von den Noten zum Lerndialog

von Dr. Felix Winter

Was ist ein Lerndialog?

Gemeint ist vor allem das inhaltlich-sachliche Sprechen über Aufgabenlösungen: das, was an ihnen gelungen ist und was nicht; wie man hier zu einer guten Lösung, einem guten Produkt gelangt; welche nächsten Schritte für die Schülerinnen und Schüler jetzt anstehen, damit sie weiterkommen. Ein Unterricht also, in dem viel lernförderliches Feedback entsteht und direkt genutzt wird für das folgende Lernen (Winter, 2021). „Machen wir Lehrpersonen doch jeden Tag“, mag man sagen. Irgendwie sicher schon. Aber genau hingeschaut: Wird dabei das Feedback vor allem

in den Dienst des Lernens gestellt? Oder geht es nicht oft hauptsächlich darum einzustufen, wie gut ein Schüler oder eine Schülerin hier abgeschnitten hat?

Schön wäre es, wenn die Bemühungen um Beurteilung und Feedback etwa so verteilt wären wie in bei der Pyramide auf der Grafik. Das meiste davon findet dann im Unterricht und im Dialog mit den Lernenden statt (die zwei unteren Ebenen) und dient der Förderung des Lernens.

Das „Dialogische Lernen“

Ein Unterrichtsmodell, das solche Lerndialoge besonders kultiviert hat, ist das sogenannte „Dialogische Lernen“ (Ruf & Ruf-Bräker, 2008). Dabei erhalten die Lernenden anfangs einen Auftrag und produzieren etwas, das dann die Basis für den Klassendialog bildet. In diesem Unterricht entsteht eine breite Palette an Schülerleistungen (nicht nur Klassenarbeiten): vielfältige Aufgabenlösungen, Projektarbeiten, Rechercheergebnisse u.a.m. Sie werden in Lernjournalen oder Portfolios gesammelt. Diese Lernspuren (und der Dialog dazu) bilden den Fundus unserer Erkenntnisse über die Lernenden und werden später gemeinschaftlich von den Lehrpersonen genutzt, um eine allgemeinere Einschätzung der Lernstände vorzunehmen (die zwei oberen Ebenen der Pyramide). Zum Beispiel anhand von inhaltlich differenzierten Beurteilungs- oder Kompetenzrastern und am Ende für die Gesamteinschätzung – etwa in Form einer Zeugnisnote.

Verteilung und Art der Leistungsbeurteilung



Was daran wäre neu?

Die Noten werden – so weit es geht – aus der laufenden Unterrichtsarbeit verbannt: Die einzelnen Arbeiten werden nicht mehr benotet, sondern dialogisch und inhaltlich beurteilt. Die Zahlensprache verschwindet und mit ihr der Zwang die Lernenden miteinander zu vergleichen. Aber auch andere Verfahren, die vor allem der Einstufung dienen (wie Smileys oder verbale Einstufungen), werden vermieden. Die Schülerleistungen werden mehrseitig beurteilt und die Einschätzungen mit den Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern in Lernentwicklungsgesprächen thematisiert – wobei gemeinsam überlegt wird, was am besten für die Förderung der Kinder ist. Die Zeugnisnoten am Ende des Schuljahres sind dann ein „professioneller Ermessensentscheid“ von Lehrpersonen (Bucher & Widmer-Wolf, 2021). Ausgeschlossen wäre es, Fachnoten einfach als rechnerischen Durchschnitt von zuvor vergebenen Noten zu bilden (was ohnehin fragwürdig bzw. unzulässig ist).

**** Der Autor ist Erziehungswissenschaftler und Psychologe und arbeitet bereits seit vielen Jahren zum Themenfeld „Neue Formen der Leistungsbeurteilung“.***

Literatur:

- » Winter, F. (2021). Welches Feedback ist lernförderlich? In: Pädagogik, Jg. 73; H. 5, S. 6-10.
- » Ruf, U. & Ruf-Bräker, R. (2008). Der Prüfungsaufsatz. In: Ruf, U. / Keller, S. & Winter, F. (Hrsg.). Besser lernen im Dialog. Hannover: Klett/Kallmeyer, S. 109–141.
- » Bucher, Ph.; Widmer-Wolf, P. (2021): Die Gesamtbewertung im Zeugnis – ein professioneller Ermessensentscheid. In: Bildung Schweiz. Jg. 166, H.2, S. 32-33.
- » Winter, F. (2018): Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung. Weinheim: Beltz.

Alles Utopie?

Nein. In der Nachbarschaft Bayerns, der Schweiz, gibt es etliche Kantone, die sich auf diesen Weg begeben haben und den Lehrpersonen und Schulen freistellen, ob sie im Verlauf der Unterrichtsarbeit noch Noten geben. Stattdessen orientieren sie – mit Bezug auf die Kompetenzziele des sogenannten Lehrplan21 – auf eine Breite an Leistungsnachweisen und haben moderne Beurteilungskonzepte entwickelt (z.B. Kanton Thurgau). Am Ende der Entwicklung könnten die Verhältnisse in der Leistungsbeurteilung so aussehen, wie in der Pyramide geschildert und nicht mehr – wie heute noch üblich – so, dass ganz viel Zeit und Energie darauf verwandt wird, immer wieder festzustellen, wo die Schülerinnen und Schüler gerade „stehen“ und ihre Leistung mit einer abstrakten Ziffer einzustufen, hinter der zuverlässig verschwindet, was die Lernenden inhaltlich gelernt haben und können (Winter, 2018).



Weiterführende Links und Lesetipps:

- Informationen und Materialien zum Dialogischen Lernmodell finden Sie unter lerndialoge.ch
- Informationen und Materialien zum Ansatz des Kantons Thurgau finden Sie online unter av.tg.ch > Angebote und Beratung > Unterrichtsthemen > Beurteilung > Handbuch Beurteilung
- Ein Interview zur Thematik finden Sie unter youtube.de > Suchbegriff: „Dr. Felix Winter Leistungsbeurteilung“
- 📖 Winter, Felix (2018). **Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung.** 2. Auflage, Weinheim & Basel: Beltz.

Aus der Praxis: „Noten sollen in unserem Schulalltag keine Rolle spielen“ – Lernentwicklungsgespräche mit Lernlandkarten an der Grundschule Bubenreuth

von Martina Zippelius-Wimmer und Dorothea Haußmann



Im Modellversuch der Flexiblen Grundschule wurde erstmals in Bayern ein Lernentwicklungsgespräch statt eines Zwischenzeugnisses eingeführt. Die Lernentwicklungsgespräche betrachten wir als Höchstform unserer gelebten Feedbackkultur. Damit sie effektiv gelingen können, halten wir es für dringend geboten, Reflexionen über das eigene Lernen und Arbeiten als selbstverständliches Ritual im Schulall-

tag zu implementieren. Dazu sollen die Inhalte des Lernentwicklungsgesprächs als Leitfaden dienen, sodass den Kindern die Kriterien der Lerngesprächsbögen bzw. der Lernlandkarten zum Zeitpunkt der Lernentwicklungsgespräche vertraut sind. Durch eine begleitende Feedbackkultur auch auf Ebene der Lehrkräfte und Eltern an der Schule versuchen wir jährlich unser Vorgehen zu verbessern.

Grundschule  **Bubenreuth** 

Diese Symbole zeigen dir, wie gut du in deinem Lernen schon vorangekommen bist und wo du noch an dir arbeiten musst!

 Das gelingt mir hervorragend.  Das gelingt mir zuverlässig.

 Das gelingt mir mit Unterstützung.  Daran muss ich noch arbeiten.

	Schüler:in					Lehrer:in			
Verhalten in der Gemeinschaft									
Ich ...									
bin freundlich und höflich.									
helfe anderen.									
erledige Klassendienste zuverlässig.									
halte mich an die Sozialziele.									
beachte die Schulordnung									
arbeite mit verschiedenen Partnern zusammen.									
bin nach einem Streit zur Versöhnung bereit.									
bringe mich aktiv in den Klassenrat ein.									

Lernentwicklungsgespräch



Zunächst kam neben den *Lerngesprächsbögen*, die von Kindern und Lehrkräften angekreuzt werden, eine für die Kinder gut verständliche,

in den ersten beiden Schuljahren sprachfreie, handlungsorientierte *Visualisierung* für die Gesprächssituation dazu.



1./2. Jahrgangsstufe

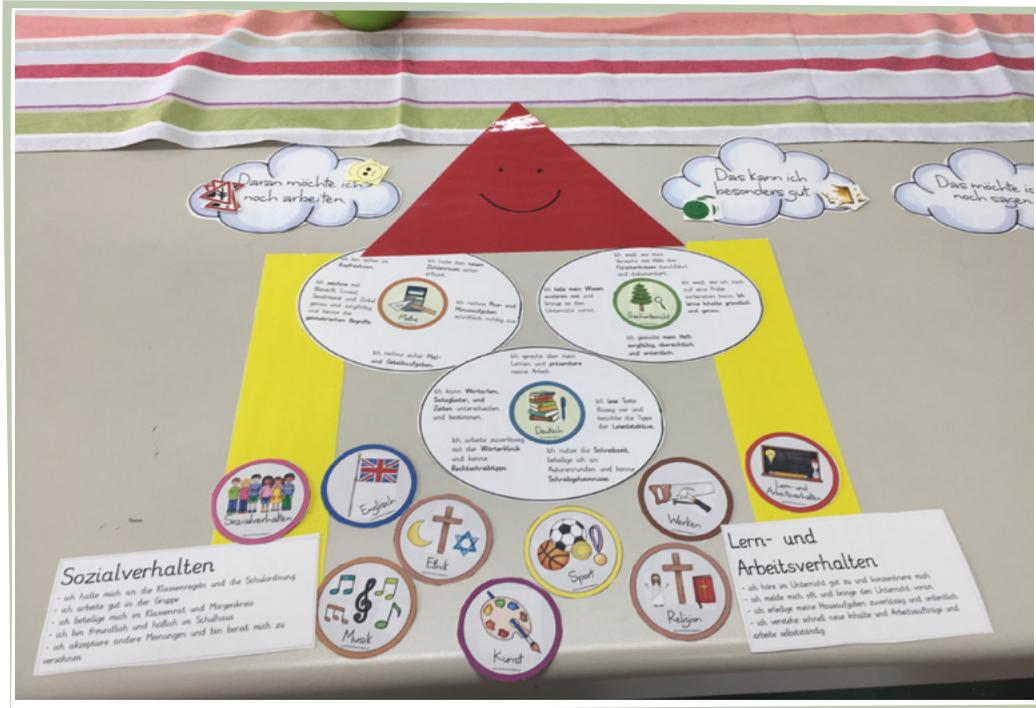
1./2. Jahrgangsstufe



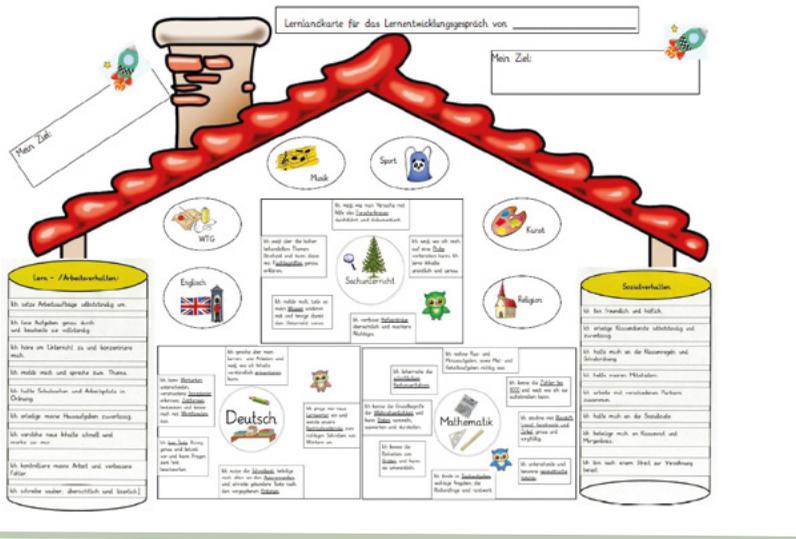
Um die Lernentwicklungsgespräche stärker im Unterricht zu verankern, erstellten wir aus den unterschiedlichen bildlichen Darstellungen *Lernlandkarten*, die die Kinder zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Jahr bearbeiten und so

ihren Lernfortschritt verfolgen können und immer wieder sichtbar vor sich haben. Auch eine vom Kind formulierte Zielvereinbarung ist fester Bestandteil eines jeden Lernentwicklungsgesprächs.

3. Jahrgangsstufe



Lehrlandkarte 3. Jahrgangsstufe



3. Jahrgangsstufe

Unser nächster Entwicklungsschritt führte uns zur Durchführung der Lernentwicklungsgespräche auch am Jahresende, um so den Lernfortschritt kontinuierlich im Blick zu haben. Unserer Erfahrung nach darf der Abstand zwischen den Lernentwicklungsgesprächen nicht zu lange sein, damit die Kinder ihre Lernfortschritte noch überblicken und das Erreichen des gesetzten Ziels noch beurteilen können.

Ab dem Jahresende der zweiten Jahrgangsstufe begleitet ein entsprechender Notenbogen die Lernlandkarte und den Gesprächsbogen. Dieser spielt aber im Laufe des Gesprächs noch keine Rolle und wird erst am Ende des Gesprächs ausgegeben, da ja die Lernentwicklung des Kindes im Vordergrund steht und nicht die vergleichende Bewertung des Leistungsstandes.

Mit unseren Lernenden der Jahrgangsstufe 4 führen wir Lernentwicklungsgespräche zu individuellen Zeitpunkten im Schuljahr. Diese können von Lehrkraft, Lernenden oder Eltern angeregt werden. In diesen Gesprächen erhalten neben den fachlichen Inhalten die Moderatorvariablen für den Schulerfolg, das Sozial-, Lern- und Arbeitsverhalten, deutlich mehr Raum.

Gleichzeitig wurde uns immer deutlicher, dass trotz prozessorientierter und mehrdimensionaler Leistungserhebungen (Portfolio, Präsentationen) eine Zifferbeurteilung weder motivierend noch sozial- und lernförderlich im Sinne des LehrplanPLUS wirkt. Deshalb suchten wir nach einer Möglichkeit, Noten aus unserem Schulleben so weit wie möglich herauszuhalten. Da wir im bayerischen Schulsystem dazu verpflichtet sind, Noten zu geben, konnten wir diese nicht einfach weglassen und durch differenzierte Verbalrückmeldungen ersetzen.

Um aber ein Zeichen zu setzen, dass Noten in unserer Schule nicht der Einsortierung von Kindern in Schubladen dienen und wir den Kindern die Beschämung durch Misserfolge vor ihren Klassenkameraden ersparen wollten, gaben wir an die Eltern einen verbindlichen Notenschlüssel aus, anhand dessen sie zu Hause die Note ihres Kindes berechnen können. Auf den Leistungserhebungen steht also weder eine Ziffernote noch eine Gesamtpunktzahl. Erreichte Punkte werden lediglich bei den einzelnen Aufgaben vermerkt in Verbindung mit einem Feedback darüber, was das Kind kann und woran es noch weiterarbeiten muss.

Nach einer gemeinsamen Entscheidung im Lehrerkollegium konnten wir die Eltern für



Videotipp:

- Das Konzept der Grundschule Bubenreuth vorgestellt bei einem digitalen Impuls der Deutschen Schulakademie (ab Minute 57): [youtube.de](https://www.youtube.de) > Suchbegriff: „Digitale Impulse – Lernförderliche Leistungsbeurteilung“

unser Vorgehen gewinnen. Sinnvoll ist es, diese Veränderung von der zweiten Jahrgangsstufe an nach oben wachsen zu lassen. Da wir aber in allen Klassen jahrgangsgemischt unterrichten und in einer Klasse nicht mit zwei unterschiedlichen Systemen arbeiten wollten, was ja auch unsere Absicht ad absurdum führen würde, werden wir die Jahrgangsstufen 3/4 in einem zweiten Schritt gemeinsam umstellen. Daraus und auch aufgrund der Veränderungen unseres Schulalltags durch die Corona-Pandemie ergaben sich einige Stolpersteine, die es immer wieder erforderten zu argumentieren und zu erklären. Auch darf nicht vergessen werden, dass die Elternschaft selbst eine Schulzeit mit Noten und bestimmt auch Frustrationen durch die Notengebung gewöhnt ist und selbst über Alternativen noch kaum nachgedacht hat. Auch wenn wir dieses Vorgehen schon praktizieren, hoffen wir nun im Schuljahr 2021/22 mit der geplanten Einführung systematisch beginnen zu können und den gewünschten Effekt nach zwei Jahren evaluieren zu können.

*** Die Autorinnen sind Rektorin sowie Konrektorin an der Grundschule Bubenreuth in Mittelfranken.**



Aus der Praxis: Lernen ohne Noten – aber mit Selbst- und Fremdeinschätzungen an der Montessori Fachoberschule München

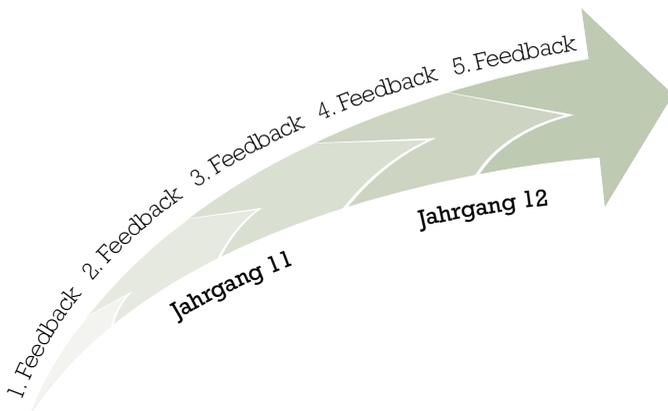
von Bernhard Warsitz

An der Montessori Fachoberschule München werden keine Noten vergeben. Stattdessen werden Lernende einer Betreuungslehrkraft zugeordnet, die den Lernenden im Laufe der kommenden zwei Schuljahre (Jahrgang 11 und 12) fünfmal in einem persönlichen Gespräch Feedback gibt (ca. 30 Min.). Jede Betreuungslehrkraft hat etwa 12-15 Lernende, die sie kontinuierlich vom Eintritt bis zum Verlassen der Schule begleitet.

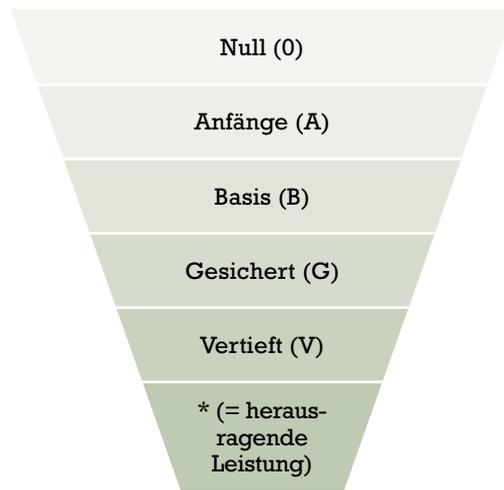
Ermittlung des Leistungsstands und der individuellen Entwicklung

Vor jedem Feedbackgespräch trägt zunächst jede Fachkraft die Leistungen unter bestimmten Kategorien in ein Online-Formular ein:

1. **Mündliche Leistungen** wie Vorträge, Beiträge, etc. = Präsentation
2. **Portfolio-Ausarbeitungen** = Portfolio
3. **Tests** = Prüfung
4. **Lernvideos, Plakate, etc.** = Produkt
5. **Mitarbeit** (Feedback-Einholen, Unterrichtsbeteiligung, Bewältigung von Lernaufgaben, Abgaben, etc.) = Lernverhalten

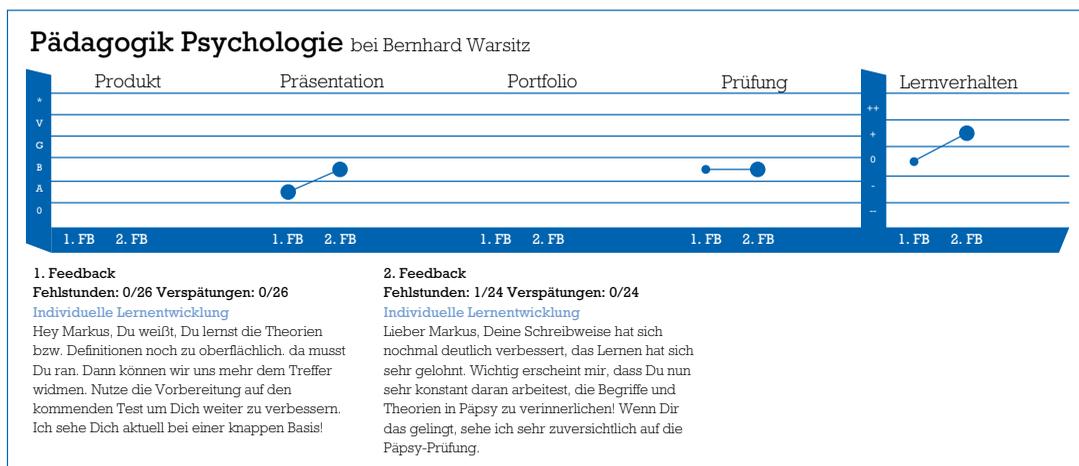


Statt Noten bzw. Zahlen werden Begriffe verwendet, um auszudrücken ob z.B. gesichertes oder vertieftes Wissen erkennbar ist:



Anschließend beschreibt die Lehrkraft die individuelle Leistungsentwicklung in ihrem Fach. Die Bewertung wird dann in einem Online-Formular in den Kategorien und in Kommentaren festgehalten.

Schließlich findet eine Klassenlehrer-Konferenz statt, in der der Lernstand wie auch die individuelle Lernentwicklung der Lernenden insgesamt besprochen wird.



„Wir verhindern mehr oder weniger vollständig die Entwicklung der einzelnen Persönlichkeiten, um alle Schüler in den gleichen Rahmen zu pressen. Die Perfektionierung jedes einzelnen wird durch das allgemeine Niveau verhindert, dass alle erreichen und nicht überschreiten sollen, wenn die Schüler von uns aufnehmen, aber nicht für sich selbst etwas schaffen sollen. Sie müssen unbeweglich und ihrem Bewusstsein von den starren Programmen eingeeignet still sitzen, ...“ (Montessori, 1910)

Im Grunde genommen liegen die Unterschiede nicht so sehr zwischen der Zahl einer Note, z.B. eine fünf und dementsprechend einem Wort wie „Anfänge“. Sowohl das Montessori-Bewertungssystem als auch das Noten-System basiert letztlich auf einer 6-er-Skala. Dennoch sehen wir an der MOS drei wesentliche Unterschiede:

1. Einer liegt in der Konsequenz, die mit der Leistungsbeurteilung einhergeht. Eine Leistungsbeurteilung an der MOS dient in allererster Linie einer Rückmeldung zur Verbesserung des individuellen Lernprozesses, nicht zur Selektion und auch nicht als Teil einer Abschlussbewertung (Vornote), die wiederum Hochschulzugänge sichert oder unmöglich macht. Die Lernenden brauchen keine negativen Konsequenzen im Hinblick auf ihre spätere Gesamtabiturnote zu fürchten. Sie bekommen jedoch Hinweise, auf welchem Leistungsniveau sie liegen und was sie verbessern können.

2. Ein zweiter wesentlicher Unterschied besteht in der Perspektive auf Leistungen. Im Vordergrund steht für uns, wie sich die Lernenden von Zeitpunkt A zu Zeitpunkt B entwickeln, und zwar zum einen im Hinblick auf die Erfüllung von Qualitätskriterien im jeweiligen Fach (dies geschieht analog zu den Prüfungsanforderungen im Fachabitur und entspricht dem Leistungsstand) und zum anderen im Hinblick auf ihre individuelle Entwicklung (dies findet sich vor allem in der schriftlichen Rückmeldung wieder).

3. Und schließlich führen die Lernenden noch eine Selbsteinschätzung durch. Wir haben diesbezüglich aktuell wahrgenommen, dass unseren Lernenden nicht klar genug ist, wie sie sich selbst einschätzen sollen. Hier gibt es noch Verbesserungspotential (Praxistipp!).

PÄDAGOGIK PSYCHOLOGIE bei Bernhard Waratz

PRODUKT	PRÄSENTATION	PORTFOLIO	PRÜFUNG	LEHRVERHALTEN
0 A B G V *	0 B G V *	0 A B G V *	0 A B V *	0 A B V *

1/24 Fahrstunden **0/24** Verspaltungen

SELBSTENSCHÄTZUNG
 Ich arbeite noch an meinem Auswendig-Lernen und sehe auch eine Verbesserung. Die Struktur der Tests verwirrt mich jedoch immer noch etwas. (Wann, was, wo angewendet wird)

INDIVIDUELLE LERNENTWICKLUNG
 Lieber Markus, Deine Schreibweise hat sich nochmal deutlich verbessert, das Lernen hat sich sehr gelohnt. Wichtig erscheint mir, dass Du nun sehr konstant daran arbeitest, die Begriffe und Theorien in Päpsy zu verinnerlichen! Wenn Dir das gelingt, sehe ich sehr zuversichtlich auf die Päpsy-Prüfung.

Literatur:

- » Montessori, Maria (1910).
in: Ludwig, H. & Oswald, P.
(Hrsg., 2017): Grundgedan-
ken der Montessori-Pädago-
gik. Verlag Herder.

Feedbackgespräch mit Zielvereinbarungen: Was nehme ich mir vor?

Basierend auf der Selbst- und Fremdeinschätzung findet schließlich das Feedback-Gespräch statt. Zum Ende des Gesprächs formulieren die jeweiligen Lernenden ihre zukünftigen Ziele und möglichst konkrete Vorstellungen, wie sie diese Ziele erreichen wollen. Hierbei unterstützt die Betreuungslehrkraft je nach Lernenden stärker oder schwächer.

KOMMENTARE

WAS NEHME ICH MIR VOR?

Englisch: Grammatik und Aussprache mit Hilfe von Filmen lernen Mathe: Grundlagen nochmals wiederholen Päpsy: Aufgaben abschließend bearbeiten

BETREUUNGSLEHRERKOMMENTAR

Klara zeichnet sich durch ein „professionelles“ Lernverhalten aus.

MITTEILUNG

Das Kollegium sieht Klara auf einem guten Weg. Einem Übertritt in die 12 steht aus heutiger Sicht nichts im Wege.

Fazit:

Die Lehrkraft als Lernbegleitung

Diese Art der individuellen und sehr wertschätzenden Leistungsbewertung führt nach unseren Erfahrungen zu einem neuen Selbstverständnis: die Lehrkraft als Lernbegleitung. Der große Teil aller Lernenden übernimmt die Verantwortung für das eigene Lernergebnis. Beides unterstützt eine gelingende pädagogische Beziehung.

Auf der anderen Seite verspüre ich dennoch eine große Unzufriedenheit. Dies liegt daran, was meine Fachrichtung (Pädagogik/Psycho-

logie) im Fachabitur fordert, und danach muss ich mich leider letztlich auch ausrichten: nämlich viel zu viel Reproduktion (Bulimie-Lernen) und viel zu wenig kreatives und logisches Problemlösen (Selbstwirksamkeit). Das würde wohl auch Maria Montessori bereits 1910 so sehen.

****Der Autor ist an der Montessori Fachoberschule München im Fachbereich Pädagogik/ Psychologie tätig.***

Aus der Praxis: Dialogbasierte Leistungsbeurteilung mit Portfolioarbeit an der Anne-Frank-Schule Bargteheide

von Lisa Kunze

„Für Englisch habe ich die Geschichte ausgewählt, die wir über einen Tag in London schreiben konnten“, erklärt Anna und holt aus ihrer großen Portfoliomappe ein kleines Büchlein hervor, das sie selbst gebastelt hat. Sie legt es so auf dem Gruppentisch in der Mitte ihres Klassenraums aus, dass auch ihre Eltern und ihre beiden Klassenlehrkräfte das farbenfrohe Werk gut sehen können. „In meiner Geschichte geht es darum, dass wir auf einer Klassenfahrt nach London die Winkelgasse finden und dort Harry und Hermine treffen“, führt die Sechstklässlerin weiter aus, bevor sie stolz einen kleinen Ausschnitt aus ihrer Geschichte vorliest. Nachdem dieser von ihren Klassenlehrkräften wertgeschätzt wurde, begründet Anna ihre Auswahl der Geschichte damit, dass sie zeigt, dass sie viel Fantasie hat und sich im Schreiben verbessern konnte, was eines ihrer Ziele für das Halbjahr war. Annas Klassenlehrerin, die sie auch in Englisch unterrichtet, bestätigt diese Einschätzung und hebt besonders die Fortschritte hervor, die Anna im Bereich der sprachlichen Strukturen gemacht hat. Mit Bezug zu Annas Vortrag gibt sie außerdem eine positive Rückmeldung zur Aussprache ihrer Schülerin ab.

Dieses Beispiel veranschaulicht, wie die Lernenden und Lehrpersonen der Anne-Frank-Schule Bargteheide in einen differenzierten Dialog über

Lernen und Leistung eintreten. An dieser Gemeinschaftsschule im Süden von Schleswig-Holstein wird seit dem Schuljahr 2014/15 ein innovatives Beurteilungssystem erprobt, das auf einer Kombination aus Lernentwicklungsgesprächen und Portfolioarbeit beruht.

Lernentwicklungsportfolio

Das Portfolio ist an der Anne-Frank-Schule als ein Lernentwicklungsportfolio konzipiert, das die Lernenden von der 5. bis zur 10. Klasse kontinuierlich führen. Sie nehmen dazu jedes Halbjahr pro Unterrichtsfach ein Produkt in ihre Portfoliomappe auf, das aus ihrer Sicht besonders gut veranschaulicht, was sie bereits können, im jeweiligen Halbjahr gelernt haben oder noch weiterführend üben sollten. Im Sinne eines erweiterten Leistungsbegriffs können die Lernenden dabei zwischen vielfältigen Produktformaten wie Plakaten, Werkstücken, Ton- oder Videoaufnahmen wählen. Sie genießen darüber hinaus auch in Bezug auf die Gestaltung der reflexiven Anteile ihres Portfolios eine gewisse Wahlfreiheit, sodass sie ihre Selbsteinschätzung zu den einzelnen Fächern beispielsweise schriftlich ausformulieren oder in Form von Lernlandkarten und vergleichbaren Formaten veranschaulichen können.

Zeit und Raum für Portfolioarbeit

Für die Arbeit an ihren Portfolios erhalten die Lernenden im Freiarbeitsfach Forschen und Üben sowie auch im Unterricht der einzelnen Fächer Zeit. Ihre Lehrkräfte stehen ihnen dabei beratend zur Seite und bieten ihnen mit Leitfragen für die Reflexion oder vorstrukturierten Selbsteinschätzungsbögen konkrete Hilfestellungen an. Zusätzlich dazu unterstützen sich die Lernenden bei der Auswahl ihrer Produkte auch gegenseitig und beraten sich im Rahmen vielfältiger Peer-Feedbackverfahren. Im Schutzraum ihrer Tischgruppe haben die Lernenden zudem die Möglichkeit, die Vorstellung ihres Portfolios schon einmal vor dem Gespräch mit ihren Eltern und Klassenlehrkräften zu üben.

Die offiziellen Lernentwicklungsgespräche finden dann jeweils zum Halbjahresende statt und dauern pro Lernenden ungefähr 30 Minuten. Im Rahmen dieser Gespräche stellen die Lernenden zunächst wie Anna die Produkte aus ihrem Portfolio vor und geben in diesem Zuge eine eigene Einschätzung ihrer Leistungen in den verschiedenen Fächern ab. Bei ihrer differenzierten und wertschätzenden Rückmeldung knüpfen die Klassenlehrkräfte in der nächsten Phase des Gesprächs direkt daran, bestätigen aus ihrer Sicht zutreffende Einschätzungen der Lernenden und gehen

mit ihnen gemeinsam möglicherweise vorhandenen Unterschieden zwischen der Selbst- und Fremdbeurteilung auf den Grund. Darauf aufbauend wird schließlich über das weitere Lernen der Lernenden beraten und eine Lernvereinbarung mit zwei bis drei Zielen getroffen, auf die sich die Lernenden im darauffolgenden Halbjahr besonders konzentrieren werden. Diese Ziele können sich sowohl auf einzelne Unterrichtsfächer als auch auf überfachliche Kompetenzen beziehen und sowohl auf eine Überwindung von Lernschwierigkeiten als auch auf die Weiterentwicklung bereits vorhandener Stärken ausgerichtet werden.



Tipps für die Praxis:

- Alle Lehrpersonen können in ihrem eigenen Unterricht mit der Etablierung einer lernförderlichen Beurteilungskultur beginnen, indem sie mit ihren Lernenden das Gespräch über deren Lernentwicklung suchen.
- Bei der anspruchsvollen Aufgabe der Selbsteinschätzung sollten die Lernenden gezielt unterstützt werden.
- Eine differenzierte Evaluation kann die Weiterentwicklung der Beurteilungskultur einer Schule wesentlich unterstützen.

Lernentwicklungsgespräche und Portfolioarbeit ersetzen Zeugnisse und Noten

In der beschriebenen Form ersetzen die Lernentwicklungsgespräche und die Portfolioarbeit an der Anne-Frank-Schule von der 5. bis zur 7. Klasse vollständig schriftliche Zeugnisse und Noten. In den höheren Klassenstufen werden sie parallel dazu in einer leicht abgewandelten Form fortgeführt, um weiterhin einen möglichst lernförderlichen Umgang mit den Leistungen der Lernenden zu pflegen.

Dass die dialogbasierte Leistungsbeurteilung mit Portfolios tatsächlich in vielfältiger Hinsicht lernförderliche Voraussetzungen schafft, geht deutlich aus der wissenschaftlichen Untersuchung dieses Beurteilungssystems durch die Christian-Albrechts-Universität zu Kiel hervor.

So weisen die Ergebnisse der regelmäßigen Befragung der Lernenden, Eltern und Lehrkräfte der Anne-Frank-Schule beispielsweise darauf hin, dass das alternative Beurteilungssystem zu einer positiven Motivations- und Selbstkonzeptentwicklung beiträgt und die Beteiligten mit vielfältigen differenzierten Informationen ausstattet, die für die weitere Lernentwicklung der Lernenden hilfreich sind.

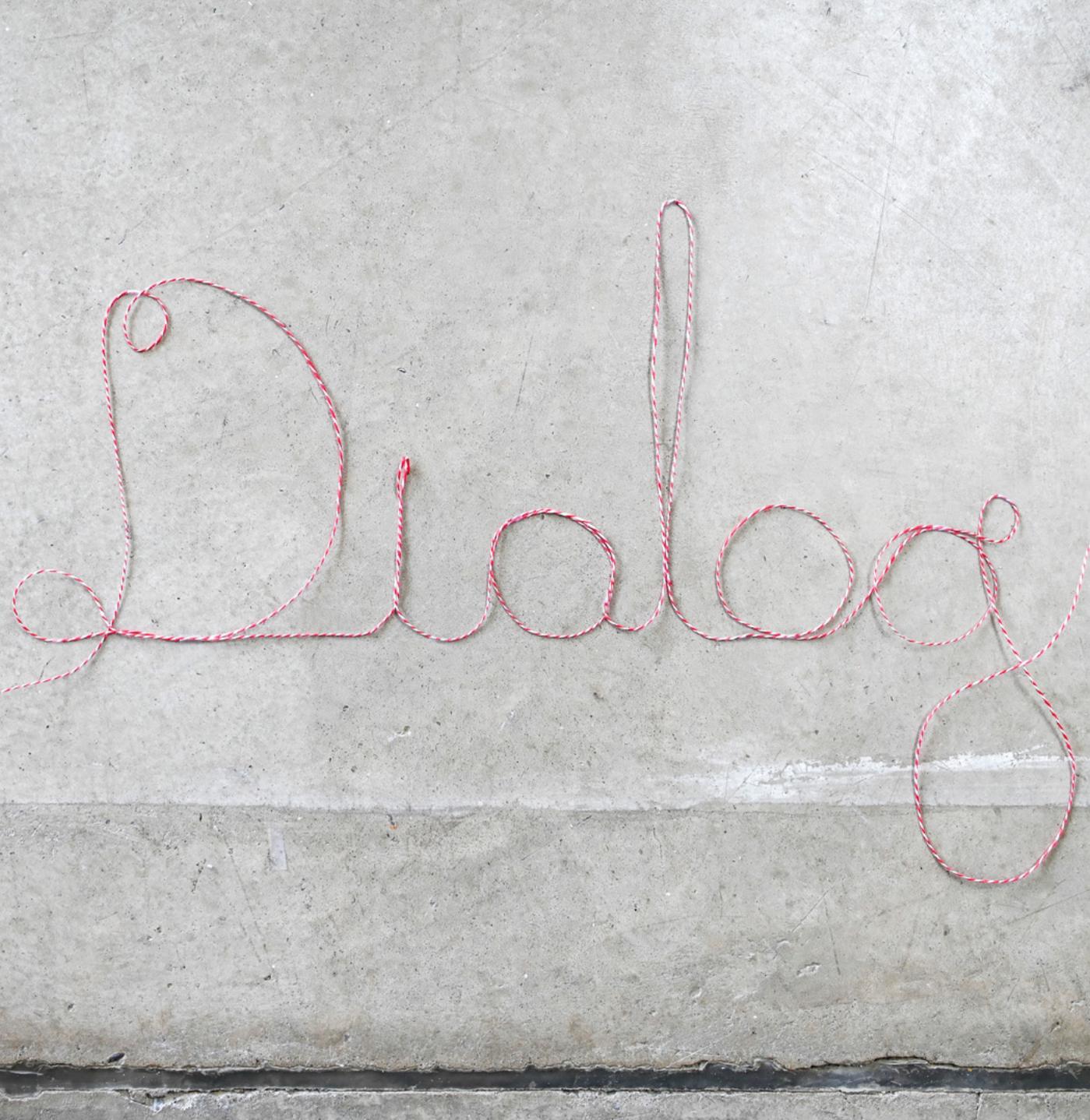
Diese positiven Ergebnisse zeigen wie zahlreiche praktische Erfahrungen, dass es sich lohnt, den Weg zu einer lernförderlichen Beurteilungskultur zu wagen und mit Lernenden wie Anna in einen Dialog über ihre Leistungen einzutreten.

** Die Autorin ist Lehrerin an der Anne-Frank-Schule Bargteheide.*



Weiterführende Links:

- Das Konzept der Anne Frank Schule Bargteheide vorgestellt bei einem digitalen Impuls der Deutschen Schulakademie (ab Minute 40): [youtube.de](https://www.youtube.de) > Suchbegriff: „Digitale Impulse – Lernförderliche Leistungsbeurteilung“
- Auf der Seite des Deutschen Schulportals finden Sie das Konzept der Schule inkl. Materialien: [deutsches-schulportal.de](https://www.deutsches-schulportal.de) > Suchbegriff: „Anne Frank Schule“



Aus der Praxis: Lernen 2.0 an der Städtischen Willy-Brandt-Gesamtschule München

von C. Breunig, S. Lobmeier, L. Schwab, B. Lauer

Die Städtische Willy-Brandt-Gesamtschule (WBG) in München ist eine „Schule besonderer Art“. Seit Anfang der 1970er Jahre wird hier nach den Prinzipien einer Ganztages-Gesamtschule gearbeitet. Das heißt: Alle lernen so lange wie möglich gemeinsam. Statt frühzeitiger Aufteilung in die einzelnen Schularten wachsen die Lernenden schrittweise in die für sie am besten geeignete Schullaufbahn bis zur Entscheidung am Ende der 7. Jahrgangsstufe hinein. Um der Heterogenität in den Klassen pädagogisch wirksam zu begegnen, entschloss sich die WBG im Jahr 2009 ein neues Zeitalter des Lernens zu beschreiten. Es wurde für alle Lernenden schrittweise die neue Lernkultur des selbstorganisierten Lernens (SOL) eingeführt und diese übernahmen mehr und mehr Verantwortung für den eigenen Lernfortschritt und Lernerfolg.

Wie führen wir die Lernenden an SOL heran?

Damit die neuen Lernenden des 5. Jahrgangs schnellstmöglich mit der Lernkultur der WBG vertraut werden, werden mittels eines Sonderstundenplans in der ersten Schulwoche die wichtigsten Informationen in ein SOL-Arrangement (Bezeichnung einer kompletten Ausarbeitung eines Themas nach den SOL-Prinzipien) mit all seinen Bausteinen gepackt: Advance Organizer, Kann-Liste, Punktekonto und Begriffeliste.

Der Advance Organizer (AO) ist eine Lernlandkarte eines übergeordneten Themas, welche Zusammenhänge und Ausblicke dazugehöriger Teilbereiche darstellt (siehe Abbildung).



Advance Organizer, der in der Einführungswoche im 5. Jahrgang zum Einsatz kommt

Die Kann-Liste als zentrales Element der SOL-Lernkultur dient später dazu, dass die Lernenden in ihrem eigenen Tempo den bereits im Unterricht gelernten Stoff individuell im Lernatelier verarbeiten können. Die Lernenden lernen durch die Einfärbung der Aufgaben (grün: Grundwissen – Verstehen, gelb: Aufbauwissen - Vertiefen & Trainieren, blau: Expertenwissen - Vernetzen und Transfer) erste innere Differenzierungsprozesse kennen. In der ersten Schulwoche beziehen sich die Inhalte auf die neue Situation an der Schule.

Speziell im ersten Punktekonto der Neuankömmlinge wird großer Wert auf Selbstorganisation und dem Sich-Zurechtfinden an der neuen Schule gelegt. Beispiele sind die Teilnahme an einer Schulhausrallye, das Erkunden des Münchner Logbuches und das Ausfüllen des Schüler:innenausweises.

Die Begriffeliste und die damit verbundene Sortieraufgabe ist ein SOL-Baustein zur strukturierten Aneignung und individuellen Verarbeitung zentraler Begriffe eines fachlichen Themas. Für die erste Woche heißt das konkret, dass sie ihre Unterrichtsfächer ihrem aktuellen Stundenplan zuteilen.

Wie geht es nach der ersten Schulwoche weiter?

Im Laufe der ersten Monate im Schuljahr werden alle SOL-Bausteine während verschiedener Phasen nacheinander in den Unterrichtsfächern parallel eingeführt. Dies bietet den Vorteil, dass die Bestandteile des Lernkonzeptes für die Lernenden einfach, übersichtlich und leicht nachvollziehbar sind. Diese einzelnen Meilensteine ermöglichen im Jahrgangsstufenteam eine höhere Vergleichbarkeit, Qualität und Transparenz innerhalb der 5. Jahrgangsstufe. Durch diese systematische Einführung von SOL im 5. Jahr-

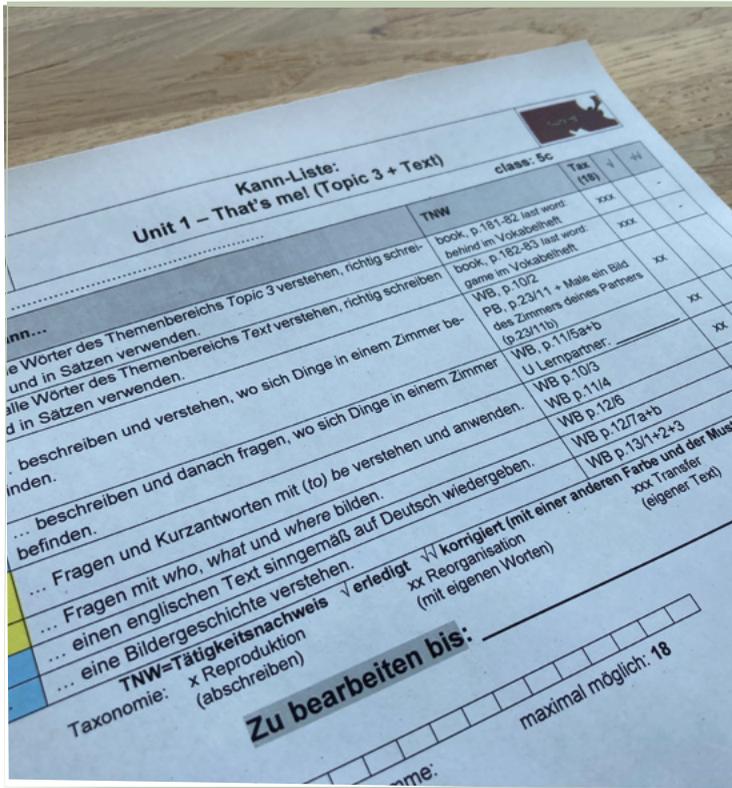
gang lernen die Kinder frühzeitig und schrittweise den richtigen Umgang mit den Methoden unserer Lernkultur. Auch die Erziehungsberechtigten erhalten durch die Arbeitsmaterialien der Lernenden von Anfang an einen Überblick über den Lernprozess ihrer Kinder.

Um die Bausteine des SOL-Prinzips zu festigen, gibt es im Stundenplan der 5. und 6. Jahrgangsstufe eine integrierte SOL-Skill-Stunde. Diese zielt auf das „Lernen lernen“ ab und unterstützt die Lernenden dabei, konkrete Werkzeuge und Techniken kennenzulernen, welche sie bei Lernprozessen unterstützen.

Der Kern von SOL: Das Punktekonto und die Kann-Liste

Die Kernpunkte von SOL sind für die Lernenden Punktekonto und Kann-Liste. Diese werden zu Beginn einer neuen Lerneinheit an die Lernenden verteilt. Auf dem Punktekonto sammeln die Lernenden während einer Unterrichtseinheit Punkte für alle erbrachten Tätigkeiten und Anstrengungen, z. B. für das Bearbeiten eines Textes oder das Lösen einer mathematischen Aufgabe. Auf dem Punktekonto gibt es einen Punkteschlüssel, durch den alle stets überprüfen können, wie viele Punkte gesammelt wurden und welche Note daraus resultieren könnte. Das Punktekonto wirkt daher als Instrument zur motivierten Mitarbeit und als transparente Rückmeldung der Lehrkraft über den Einsatz im Unterricht.

Auch die Bearbeitung der Kann-Liste kann Teil des Punktekontos sein, in dem alle Lernenden während und am Ende einer Unterrichtseinheit überprüfen können, ob der Lernstoff wirklich verstanden wurde (siehe Bild). Kann-Listen erfüllen somit zusätzlich den Zweck, auf große und kleine Leistungsnachweise transparent vorzubereiten.



Kann-Liste im Fach Englisch aus dem Anfangsunterricht einer 5. Klasse

Wann soll die Arbeit geleistet werden?

Die Bearbeitung dieser beiden Bausteine erfolgt einerseits in freien Phasen im Fachunterricht und andererseits im Lernatelier. Dabei handelt es sich eine fest im Stundenplan verankerte Zeit von mehreren Stunden, z.B. sechs Wochenstunden im 5. Jahrgang, in der die Lernenden ihre Aufgaben im Münchner Logbuch planen und anschließend erledigen. Dabei werden sie durch die Lehrkräfte fachlich und pädagogisch unterstützt. Zusätzlich finden während des Lernateliers Fachintensivierungen und Lernberatungen statt, um die Lernenden individuell bei ihrem Lernerfolg zu begleiten. Erledigte Aufgaben der Kann-Liste werden mit ausgelegten Lösungen abgeglichen und mit dem Hintergrund, dass die entsprechende Kompetenz erworben wurde, korrigiert.

Wie werden Erfolge sichtbar?

Nicht nur für die Lernenden der 5. Jahrgangsstufe bietet unsere Lernkultur viele Chancen. Die beeindruckende Quote der Lernenden, die sich im Laufe ihrer Zeit an der WBG verbessern und einen höheren Abschluss erreichen, als nach der 4. Klasse im Übertrittszeugnis prognostiziert, spricht für sich und macht uns stolz. Auch die sehr guten Ergebnisse in den Abschlussprüfungen, insbesondere im Bereich der der Mittelschule, zeigen uns: Wir sind auf dem richtigen Weg.

** Die Autorinnen und Autoren sind Lehrkräfte an der Willy-Brandt-Gesamtschule in München und bilden dort gemeinsam das „SOL-Skill-Team“.*



Aus der Praxis: Kompetenzorientiert und digital – Selbstorganisiertes Lernen (SOL) an der Alemannenschule Wutöschingen

Von *Stephan Ruppenner*

Seit dem Jahr 2012 steht an der Alemannenschule Wutöschingen, einer Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg, die Kompetenzorientierung im Mittelpunkt von Lernen und Leisten. 2019 wurde sie deshalb Preisträgerschule des Deutschen Schulpreises. Durch ein verändertes Lern- und Leistungsverständnis im Zusammenhang mit der Kompetenzorientierung hat sie es geschafft, das Lernen von Zeit und Raum zu entkoppeln. Da es weder Klassen noch Klassenzimmer oder Klassenarbeiten mehr an der Schule gibt, steht Lernen und Leisten in einem völlig anderen Kontext.

Nicht der Lehrer setzt eine Klassenarbeit an, sondern der Schüler

An unserer Schule sind alle zu erreichenden Kompetenzen eines Schuljahres in einem Kompetenzraster dargestellt. Dieses wird von der entsprechenden Fachschaft erstellt und definiert somit die Anforderungen. Leistungsfeststellungen können dabei schulartspezifisch vorgenommen werden. Die Anforderungskriterien der einzelnen Kompetenzen (Mindest-, Regel- und Expertenstandard) sind in Form von Teilzielen ausformuliert und werden auf einer Stempelkarte visualisiert. Nicht der Lehrer (bei uns „(Fach-)

Lernbegleiter“) setzt eine Klassenarbeit an, sondern der Schüler (bei uns „Lernpartner“) terminiert selbst einen sogenannten „Gelingensnachweis“ (GN). Die Verantwortung liegt dabei beim Lernenden selbst.

Die wichtigsten Merkmale eines GN sind:

- eigene Terminierung
- Möglichkeit der Wiederholung
- Feedback
- Chance auf Dazulernen
- Dokumentation des Lernerfolgs

Mit einem GN kann ein Lernpartner das Gelingen einer Kompetenz nachweisen. Dies setzt voraus, dass dieser gut vorbereitet ist. Somit wird der Zeitpunkt von den Lernenden in Absprache mit der persönlichen Lernbegleitung selbst festgelegt, da nur sie selbst einschätzen können, wann sie über das notwendige Wissen verfügen und es nur so zu einer Überprüfung des Könnens kommen kann. Ein Abprüfen des ‚Nicht-Könnens‘ ist somit hinfällig. Dies entspricht, abgesehen vom Prüfungsjahr, den recht-

lichen Rahmenbedingungen. Abzugrenzen vom GN ist die Zwischenprüfung. Sie wird im Jahr der Prüfung geschrieben und dient einer rechtlich sicheren Einreichungsnote. Die Zwischenprüfung ist terminiert und gilt für alle Lernpartner der Stufe im Prüfungsjahr gleichermaßen, unter gleichen Anforderungen.

Transparente Lernziele notwendig

Damit ein GN erfolgreich absolviert werden kann, sind transparente Anforderungsformulierungen (Lernziele) notwendig. Somit sind die Lernenden in der Lage, ihr Können adäquat einzuschätzen und nachzuweisen. Kompetenzen können dabei über vielfältige Wege nachgewiesen werden, z.B. schriftliche Abfragen, Präsentationen, Handouts, Mindmaps, Expertengespräche, Erklärfilme, Dokumentationen oder Projekte. Die Form des GN wird durch den Fach-Lernbegleiter festgelegt und kann auf Initiative des Lernpartners mitbestimmt werden. Ein GN bestätigt das Vorhandensein einer Kompetenz und kann somit nur mit einer entsprechend hohen Punktzahl erreicht werden, die das auch ausdrückt (80% bzw. 25 von 30 Punkten).

Im GN werden die Teilziele des jeweiligen Kompetenzbereichs nachgewiesen. Dies schafft Transparenz und ermöglicht Lernerfolg. Ein GN wird zeitnah korrigiert oder bewertet, da er zur weiteren Lernplanung notwendig ist. Die Lehrkraft bzw. die persönliche Lernbegleitung und/oder die Fach-Lernbegleitung geben Feedback. Bei nicht Erreichen des Erwartungshorizontes geben sie Hinweise darauf, wie dieser beim nächsten Mal erreicht werden kann. Ein Wiederholen des GNs ist möglich, da dies zum weiteren Kompetenzaufbau beiträgt. Zu jedem Kompetenzbereich liegen mindestens drei Versionen von GNs vor. Um den Korrekturaufwand zu verringern, können auch Teilaufgaben nachgeholt werden, falls die Lücke eindeutig einem Teilziel zugeordnet werden kann. Alle erbrachten Leistungen werden miteingerechnet, wobei der Erwartungshorizont des Kompetenzrasters als Grundlage der Berechnung dient. Sogenannte „Inputmonate“ dienen zur zeitlichen Strukturierung des Schuljahres und sind als Hilfe, insbesondere für schwache Lernpartnern, zu sehen. Der Leistungsstand ist den Lernpartnern und Eltern stets klar zu kommunizieren.



Lernende können ihr eigenes Lerntempo mitbestimmen

Der Gelingensnachweis steht exemplarisch für ein neues Verständnis von Lernen und Leisten und ist den individuellen Prozessen des Kompetenzerwerbs geschuldet. Er eröffnet in der täglichen Praxis allerdings ungeahnte Möglichkeiten. So könnenden Lernende ihr eigenes Lerntempo mitbestimmen und bekommen dadurch auch die Möglichkeit der Akzeleration. Akzelerationsmaßnahmen haben sich als Förderansatz für besonders begabte und hochbegabte Schülerinnen und Schüler bewährt. Sie zielen auf ein schnelleres Durchlaufen der Schullaufbahn ab und werden auch Maßnahmen zum beschleunigten Lernen genannt. Akzeleration ist nach den Ergebnissen der Hattie-Studie eine besonders wirksame Form der Begabtenförderung. Gelingensnachweise haben aber auch denselben Effekt im Förderbereich. Sie ermöglichen Selbstbestimmtes Lernen ohne Druck und tragen damit zu hoher Zufriedenheit und Effektivität im Bereich Lernen und Leisten bei.



Weiterführender Link:

- Einen anschaulichen Videoimpuls zum Thema finden Sie unter: bllv.de/weiterdenken > Lernen: kompetenzorientiert, modularisiert, eigenverantwortlich

Gelingensnachweise auch online durchführbar

An der Alemannenschule ist es eine Selbstverständlichkeit, dass Gelingensnachweise auch online abgelegt werden können. In allen Fächern stehen den Lernenden, die alle mit iPads ausgestattet sind, Materialpakete zur Verfügung, die auf der Digitalen Lernplattform DiLer zum Download bereit stehen. Auch alle Rückmeldungen über Gelingensnachweise werden in DiLer dokumentiert und sind für Lernende und Eltern jederzeit einsehbar.

Innerhalb dieser Rahmenbedingungen hat die Alemannenschule Wutöschingen Lernen und Leisten neu definiert. Es bleibt zu hoffen, dass dies für viele weitere Schulen in Zukunft möglich sein wird.

** Der Autor ist Schulleiter der Alemannenschule Wutöschingen.*



Praxistipp:

- Die gemeinnützige Genossenschaft Materialnetzwerk eG stellt einen Teil dieser Materialien unter www.mnweg.org als veränderbares OER-Material für alle Schulen kostenlos zur Verfügung.

***Wir* haben in der Matheprobe eine 2 geschrieben – jetzt haben *wir* den Übertritt geschafft! – Die wichtige Rolle der Eltern für den Lernprozess**

von Julia Schuck

Lernen und Leistung, das betrifft doch nur die Schule, die Schüler, die Lehrer – so die landläufige Meinung. Doch häufig, vor allem in der Grundschule, spielen die Eltern dabei eine Rolle, die vielfach unterschätzt wird.

Die Erwartungshaltung der Schule

Schule erwartet von den Eltern Hilfe und Unterstützung bei den Hausaufgaben, bei der Entwicklung von Arbeitshaltung, Frustrationstoleranz, Ehrgeiz, Motivation, Anstrengungsbereitschaft u.v.m. Eigentlich sollten Lehrkräfte und Eltern am gleichen Strang ziehen, die gleichen Ziele verfolgen, die gleiche Einstellung zu Leistung haben. Aber wie findet eigentlich die Kommunikation über diese Ziele statt? Schule setzt bei den Eltern oft voraus, dass man sich darüber blind einig ist. Nicht selten entstehen jedoch genau beim Thema „Leistung in der Schule“ Reibungspunkte – und man macht sich viel zu selten Gedanken darüber, woher der Sand im Getriebe kommt.

Die Rolle der eigenen Lernbiografie

Was ist eigentlich Leistung? Was wird erwartet, was und wie wird benotet, was sagt eine Note aus? Jeder definiert „Leistung“ anders. Als die jetzige Elterngeneration selbst Schüler war, hatte man davon eine andere Vorstellung als heute. Die eigene Lernbiografie spielt beim Thema „Lernen und Leisten“ eine große Rolle, die viel zu oft nicht in den Blick genommen wird. Eltern waren alle mal selbst in der Schule, haben Erfahrungen mit dem „althergebrachten“ Lern- und Leistungsbegriff gemacht. Diese Erfahrungen prägen und haben daher Einfluss auf den Umgang mit dem Thema. Aus dieser Spirale aus Erfahrungen kommt man schwer heraus und das erschwert es, eine veränderte Sicht aufs Kind, auf Fähigkeiten, auf Leistung zu etablieren. Die Fixierung auf die Ziffernoten im aktuellen Schulsystem stützt das noch. Die Noten sind in vielen Fällen eine „Zugangsberechtigung“ – und oft zählt nur das.

*„A person who never made a mistake
never tried anything new“ Albert Einstein*

Offenheit, Vertrauen, Kommunikation, Perspektivwechsel

Da es letztendlich um die Zukunft des Kindes geht, ist ein Vertrauensverhältnis zwischen Elternhaus und Schule die Basis für eine gewinnbringende Zusammenarbeit. Dieses Vertrauen erlangt man durch offene Kommunikation, Empathie und gegenseitigen Perspektivwechsel. Transparenz schafft Vertrauen.

Der Wert des Fehlers – eine veränderte Fehler

Für alle fordert eine veränderte Fehlerkultur ein Umdenken: Es ist viel wichtiger, den Lernenden die Freiheit zu geben, Fehler zu machen, als von vorneherein eine fehlerfreie Arbeit zu verlangen. Sie müssen ermutigt werden, eigene Ideen und Innovationen zu verfolgen. Nur mit der Erlaubnis zum Fehlermachen können sie den eigenen Lernprozess mitgestalten und einen Bezug zu ihrer eigenen Leistung aufbauen.

Transparenz über Lernen und Leistung von Anfang an

Natürlich muss sich das Kollegium einig sein über die Grundzüge des schulinternen Lern- und Leistungsbegriffs. Was ist uns wichtig? Welche Bedeutung messen wir den Ziffernoten zu? Welche Rolle spielen Lernbeobachtungen? Wie gelangen wir zur Ziffernote im Zeugnis? Wie gehen wir mit Grenzfällen um? ...

Diese Gedanken müssen den Eltern von Beginn der 1. Jahrgangsstufe an transparent gemacht und mit ihnen diskutiert werden. Austausch fördert Perspektivenvielfalt und führt dazu, dass möglichst viele Beteiligte sich im Ergebnis wiederfinden können. Eltern müssen von Anfang an in diesen Prozess miteingebunden werden, damit sie ebenso lernen, die Leistung ihres Kindes gewinnbringend einzuschätzen.

Regelmäßiges Feedback

Ein kurzes Telefonat, eine Notiz im Hausaufgabenheft, eine Rückmeldung zu vereinbarten Zielen – das alles kann helfen, im Gespräch zu bleiben und gemeinsame Schwerpunkte zu bearbeiten.

Erfolge feiern!

Positive Rückmeldungen außerhalb der punktuellen Noten und auch außerhalb der Unterrichtsinhalte (Sozialverhalten, Arbeitshaltung, Engagement, ...) motivieren zum Weitermachen. Das Aufzeigen von Schwächen macht nur Sinn, wenn es dazu eine Hilfestellung gibt, wie aus den Fehlern gelernt werden kann. Die Note 3 kann auch ein großer Erfolg sein – die erbrachte Leistung ist der Erfolg, nicht die Note.

Perspektivenwechsel und „Verständnis zweiter Ordnung“:

- Woher kommt der Fehler? Welche Schritte haben schon gut funktioniert? Wo war der Denkknoten? Hat das Kind nicht genug geübt, oder hat es nicht verstanden? Welche Hürden gibt es? Welche Hilfen sind nötig und passend?
- Leistung: War die Tagesform nicht gut? Gab es parallel zur Notenerhebung ein anderes Problem, welches das Kind gedanklich belastet hat? Wie waren die Rahmenbedingungen? Lag es an der Konzentration? ...
- Lernen: Welcher Lernweg ist der individuell passende? Was braucht das Kind, um Hilfen anzunehmen? Wurde nur auswendig gelernt oder tatsächlich verstanden? ...

Schwerpunkte setzen

Wenn die Arbeitshaltung nicht stimmt oder die Basics fehlen, hat es keinen Zweck, an Inhalten auf hohem Niveau zu arbeiten. Manchmal muss man einen Schritt (oder mehrere) zurückgehen, um die Grundlage zu schaffen, gut weiterarbeiten zu können. Sonst verpufft viel Energie. Vielleicht müssen Lehrkräfte und Eltern sich das häufiger bewusst machen.

Individuelle Ziele festlegen und individuelle Fortschritte planen

Muss wirklich jeder im gleichen Tempo zur gleichen Zeit mit den gleichen Mitteln die gleichen Ziele erreichen? Was ist mein Ziel? Was ist mein nächster Schritt? Woran erkenne ich, dass ich mein Ziel erreicht habe? Wessen Ziel ist das überhaupt: das Ziel des Kindes oder das der Eltern?

Lernentwicklungsgespräche statt reiner Zeugnisse in Papierform

Im Gespräch kann man viele Dinge verständlicher erklären, direkt nachfragen, Missverständnisse vermeiden, Schwerpunkte setzen. Nicht jeder versteht unter einem Wort oder unter einem Satz dasselbe. Es kommt auch hier auf die eigene Interpretation an, die auf der eigenen Erfahrung fußt.

Lernbeobachtung statt reine Leistungserhebung

Ziffernoten haben ihre Berechtigung darin, dass man vermeintlich auf den ersten Blick erkennen kann, „wo man steht“. Wichtig ist jedoch der Bezugspunkt. Welche Skala liegt dieser Einschätzung zugrunde? Womit vergleiche ich mich? Bedeutet eine Note 4, dass ich im Vergleich zu

*„Um ein Kind zu erziehen, braucht es ein ganzes Dorf“
afrikanisches Sprichwort*

den anderen Lernenden der Klasse schlechter bin als der Durchschnitt? Dass ich den Anforderungen der gestellten Aufgaben „nur“ ausreichend gewachsen bin? Oder dass ich nicht schnell genug war – Leistung wird eben oft definiert als „Arbeit pro Zeit“? Dafür war ich aber vielleicht sehr genau, sehr ordentlich – wo wird das gewürdigt? Die Bewertungsmaßstäbe müssen transparent gemacht werden. Dann kann eine punktuelle Leistungserhebung eine sinnvolle Ergänzung zu einer kontinuierlichen Lernbeobachtung sein.

Alle diese Denkanstöße betreffen nicht nur die Lernenden, sondern auch die Eltern. Vielleicht ist im Familienalltag gerade etwas Anderes viel wichtiger als die Schule (z. B. Krankheits-, Todes-, Pflegefälle, Trennung, ...)? Verständnis von Seiten der Lehrkraft kann hier helfen, keine Negativspirale in Gang zu setzen. Dazu bedarf es aber der regelmäßigen und offenen Kommunikation, die nur auf einer stabilen Vertrauensbasis gelingen kann. Und nur dann kann Lernen und Leistung mit passenden Maßnahmen unterstützt und gefördert werden.

Das bedeutet nicht, dass Leistung nicht gefordert oder nicht bewertet wird. Wenn man aber eine solche Kommunikationskultur mit Eltern und Schülern vom ersten Schultag an pflegt, gibt es weniger Sprengstoff bzgl. der Noten.

Die Energie der Lehrkräfte, der Eltern und nicht zuletzt der Lernenden kann dorthin fließen, das Kind als Ganzes in den Mittelpunkt zu stellen und in seiner gesamten Persönlichkeit zu fördern. Dann ziehen alle am gleichen Strang, verfolgen das gleiche Ziel und das Kind erfährt, dass es für sich selbst lernt.

Schule alleine wird den Lern- und Leistungsbezug nicht verändern können. „Um ein Kind zu erziehen, braucht es ein ganzes Dorf“, sagt ein afrikanisches Sprichwort. Das gelingt, wenn alle im Dorf sich einig sind, wenn sie gleiche oder zumindest ähnliche Wertvorstellungen haben. Dann formt jeder das Kind aus seinem Blickwinkel und mit seinen Schwerpunkten. So kann am Ende ein stimmiges Ergebnis entstehen. Mit dieser Haltung findet sich leichter ein guter Weg für das Kind, z. B. in der Übertrittsphase von der Grund- in die weiterführende Schule.

Was Kinder – und Eltern – am nötigsten brauchen, ist das Gefühl, dass sich jemand wirklich für sie interessiert und dass sich ihr Wert nicht an einem halben Punkt in einer Probearbeit bemisst.

** Die Autorin ist Schulleiterin der Grundschule Schöllkrippen, Trainerin für ViL und Bezirksreferentin der Abteilung Berufswissenschaft im BLLV.*

Lernförderliche Leistungsbeurteilung in der Lehrerbildung, oder: Kann man Reflexion lernen?

von Barbara Fahland

Schon mal vorweg: Ja, man kann. Jedenfalls können es Ole und Olga. Sie haben ihr Studium in Hamburg absolviert und haben sich bereits im Kernpraktikum als Tandem in der systematischen Reflexion zu Lehrerrolle, unterrichtlichem Handeln und systemischen Prozessen geübt. Dabei konnten sie die Erfahrung machen, dass Lernen und Leistungsbeurteilung verschiedener Situationen bedürfen. Und dass für gute Leistungen nachhaltige Lernsituationen erforderlich sind. Daran knüpfen sie im Referendariat an. Olga und Ole sind Lehrkräfte im Hamburger Vorbereitungsdienst an einer Berufsbildenden Schule und arbeiten seit Schuljahresbeginn im gleichen Bildungsgang. Was liegt da näher als die Köpfe zusammen zu stecken für eine gemeinsame Unterrichtsgestaltung?

In ihren Ausbildungsseminaren am LI (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg) erhalten sie wertvolle Impulse für ihr Vorhaben. In ihrem ersten Ausbildungshalbjahr entwickeln die beiden im Team eine handlungsorientierte Lernsituation, die sie gemeinsam im Unterricht umsetzen und im Anschluss mit ihren Ausbildern reflektieren (auch und insbesondere bzgl. ihrer Erfahrungen zur Teamarbeit). Olga und Ole erleben diesen „HiT“ (= „Handlungsorientiert unterrichten im Team“) als pädagogi-

schen Doppeldecker (wenngleich er viel Arbeit kostet). Ihr fachdidaktisches und methodisches Handwerkszeug und ihr pädagogisches Know-how erweitern sich. Sie durchleben und durchleiden Teamprozesse. Die Erfahrungen daraus können sie unmittelbar auf die Arbeit in und mit ihren Lerngruppen anwenden. Sie geben sich Feedback und erhalten Rückmeldung zu ihrem didaktischen Handeln. Sie machen sich ihr Handeln bewusst.

**Nur wer hinterfragt, was und
warum er etwas tut, kann sich
besser entscheiden**

Was bedeutet „bewusst machen“? Ole und Olga erkennen, was sie tun, und sie fragen sich, warum sie es tun. Darin liegt die Chance zu lernen. Denn nur wer hinterfragt, was und warum er etwas tut, kann sich besser entscheiden, zukünftig anders zu handeln. Wenn wir für Alternativen nicht offen sind, dann gleicht unsere Antwort auf neue Probleme oft nur einer Kopie des bereits Bekannten. Bewusst mit den eigenen Herausforderungen und Stärken umzugehen, schafft ein Bewusstsein für sich selbst: Selbstbewusstsein. So kann ein berufliches Selbstkonzept aufgebaut, sinnvoll gestaltet und abgesichert werden.



Tipps für die Praxis:

- Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiV) gestalten kollegiale Unterrichtsreflexionen.
- Auszubildende geben sich Feedback nach gemeinsam erlebten Prüfungssituationen.
- LiV können als Zuhörer an Prüfungssituationen (im vorgelagerten Jahrgang) teilnehmen.
- Es braucht ein gemeinsames Zielbild von Lehrkräftebildung sowie ein gemeinsames Verständnis von Ausbildungsqualität aller an Ausbildung Beteiligten.

Ole und Olga erfahren die Relevanz von Reflexion als Voraussetzung, sich im Beruf weiter zu professionalisieren. Wer reflektiert, wird schließlich auch extrem herausfordernde Bedingungen als Chance zu nutzen wissen und sogar als persönlichen Lerngewinn verbuchen können. Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund äußerst heterogener Lerngruppen und auch in der Situation des pandemiebedingten Distanzunterrichts, der eine ausgeprägte Lernbereitschaft, eine hohe Flexibilität und ein großes Maß an Ambiguitätstoleranz erfordert.

Wie entwickeln Olga und Ole ihre Reflexionskompetenz?

Olga und Ole erleben die kompetenzorientierte Ausbildung des Landesinstituts. Diese erhebt den Anspruch, dass die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst berufsbezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln, dabei ihre Kompetenzen problembezogen und im sozialen Austausch anwenden und zugleich ihre professionelle Haltung reflektieren. Dem zugrunde liegt die Überzeugung, dass vor allem reflektierende Praktiker wirklich gute handlungsfähige Lehrkräfte werden. In der abschließenden Zweiten Staatsprüfung wird auch beides überprüft: die



berufspraktische Handlungsfähigkeit und die Reflexionskompetenz. Übrigens: Zahlreiche Untersuchungen zeigen, welchen wertvollen Beitrag Reflexion auch für eine nachhaltige Sinnstiftung im Beruf und damit für Berufszufriedenheit und Gesunderhaltung leisten kann.

Auf die Leistungsüberprüfungen im Zweiten Staatsexamen bereiten sich Ole und Olga im Verlauf der gesamten Ausbildung gezielt vor. Sie üben Unterrichtsreflexion: Nach jeder Hospitation. Gemeinsam mit ihren Mitreferendaren, Mentoren und Seminarleitungen. Dabei ist es wichtig, dass sich Olga bzw. Ole im Rahmen des eigenen pädagogischen Handelns immer besser verstehen: durch vertiefte Reflexion konkreter bewegender Situationen. Nur so können sie bei sich selbst (in ihrem Lehrerverhalten) kontraproduktive Verhaltensweisen auflösen und (gegenüber den Lernenden) förderliche Interventionen verstärken.

Insbesondere Situationen, die eine deutliche emotionale Reaktion hervorrufen, können Anlass für eine Tiefenreflexion sein. Dabei wird deutlich, dass Tiefenreflexion ein sensibles Feld ist, das sehr achtsam und umsichtig bestellt werden muss.

Wertschätzende Grundhaltung

Darum braucht die Ausbildungsleitung eine wertschätzende Grundhaltung den Lehrkräften im Vorbereitungsdienst gegenüber und fundierte Kenntnisse und Fertigkeiten im situativen Umgang mit den Reflexionsmodellen. Zudem muss es in der Gruppe ein Vertrauensverhältnis



geben und eine Haltung, die das Lernen im Rahmen einer positiven Fehlerkultur möglich macht. Die Leitung ist hier Vorbild und sollte nicht im Kontext von Leistungsanforderungen Entwicklung behindern bzw. nach defizitorientierten Prinzipien agieren. Es ist fundamental, dass die Leitung in einem humanistischen Weltbild verwurzelt ist. Dies gilt gleichermaßen in der Lehrerausbildung wie auch im Unterricht.

Und (wie) kann man die Reflexionsleistungen von Ole und Olga bewerten?

Qualitätsmerkmale zur Reflexion als Teil des Bewertungsstandards

Auch das geht! Bereits im Kernpraktikum wird die Reflexionskompetenz mit Hilfe eines gestuften Kriteriensystems in der abschließenden Modulprüfung bewertet. Im Vorbereitungsdienst sind bei allen Prüfungsformaten Qualitätsmerkmale zur Reflexion Teil der Bewertungsstandards. Olga und Ole können also Reflexion lernen – und ihre Reflexionsleistungen können auch bewertet werden. In der Lehrerausbildung in Hamburg treffen die Beiden auf ein lernförderliches Ausbildungssystem, in welchem Reflexionsprozesse professionell angebahnt sind und sich in Leistungssituationen widerspiegeln.

** Die Autorin ist Leiterin der Abteilung
Ausbildung, Berufsbildende Schulen am
Landesinstitut für Lehrerbildung und
Schulentwicklung in Hamburg.
Kontakt: barbara.fahland@li-hamburg.de*

Weiterführende Links und Lesetipps:

- Eine gelungene Praxishilfe bietet der Ansatz TRiP Tiefe Reflexion für die individuelle Professionalisierung > Online-Suche: [„TRiP Tiefe Reflexion für die individuelle Professionalisierung“](#)
- Im **Ausbildungskonzept des LI** finden Seminarleitungen hilfreiche Anregungen für die Praxis (ab S. 18): [li.hamburg.de](#) > Online-Suche: „li Hamburg Ausbildungsqualität: Rahmenkonzept und Profile“
- Außerdem hilfreich: **Der Referenzrahmen für die Ausbildung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst** (ab S. 45 im Wegweiser für Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst): [li.hamburg.de](#) > Online-Suche „li Hamburg Wegweiser“
- Zur Förderung der Reflexionskompetenz bietet das Landesinstitut eine entsprechende Handreichung: [li.hamburg.de](#) > Online-Suche „li Hamburg Reflexionskompetenz fördern“

Der Qualitätsbereich Leistung des Deutschen Schulpreises

von Johannes Schubert

Dem Deutschen Schulpreis liegt ein ganzheitliches Lern- und Leistungsverständnis zugrunde. Ziel ist dabei die Förderung von Selbstständigkeit und verständnisintensivem Lernen sowie von Verantwortungsübernahme und Leistungsbereitschaft. Neben gutem Unterricht gehören dazu auch ein gutes Schulklima und eine Schulkultur, die sich auf Vertrauen, Respekt und Zugehörigkeit gründet. Festgehalten wird dieses Verständnis von guter Schule in sechs wissenschaftlich begründeten Qualitätsbereichen:

1. Leistung

Gute Schulen erzielen gemessen an ihrer Ausgangslage besondere Leistungen der Lernenden in den Kernfächern (Mathematik, Naturwissenschaften, Sprachen), im künstlerischen Bereich (z. B. Theater, Kunst, Musik oder Tanz), im Sport oder in anderen wichtigen Bereichen (z. B. Projektarbeit, Wettbewerbe).

2. Umgang mit Vielfalt

Gute Schulen haben Mittel und Wege gefunden, um produktiv mit unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen, Interessen und Leistungsmöglichkeiten, kultureller und nationaler Herkunft, Bildungshintergrund der Familien sowie Geschlecht der Lernenden umzugehen. Sie tragen wirksam zum Ausgleich von Benachteiligungen bei und fördern planvoll und kontinuierlich das individuelle Lernen.

3. Unterrichtsqualität

Gute Schulen sorgen dafür, dass Lernende ihr Lernen selbst in die Hand nehmen. Sie ermöglichen ein verständnisintensives und praxisorientiertes Lernen auch an außerschulischen Lernorten und verbessern den Unterricht und die Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern mithilfe neuer Erkenntnisse kontinuierlich.

4. Verantwortung

Gute Schulen verwirklichen achtungsvollen Umgang miteinander, gewaltfreie Konfliktlösung und den sorgsamsten Umgang mit Sachen. Mitwirkung und demokratisches Engagement, Eigeninitiative und Gemeinsinn im Unterricht, in der Schule und über die Schule hinaus werden umgesetzt.

5. Schulklima, Schulleben und außerschulische Partner

In guten Schulen herrscht ein gutes Klima und das Schulleben ist anregungsreich. Sie pflegen pädagogisch fruchtbare Beziehungen zu außerschulischen Personen, Institutionen und zur Öffentlichkeit. Lernende, Lehrpersonen als auch Eltern gehen gerne in ihre Schule.

6. Schule als lernende Institution

Gute Schulen praktizieren neue und ergebnisorientierte Formen der Zusammenarbeit des Kollegiums, der Führung und des demokratischen Managements. Sie fördern die Motivation



und Professionalität ihrer Lehrkräfte planvoll. Sie erkennen die Bewältigung von administrativen Vorgaben, die kreative Anpassung des Lehrplans, die Organisation und Evaluation des Schulgeschehens als eigene Aufgaben für sich an, die sie selbstständig und nachhaltig bearbeiten.

Der Qualitätsbereich „Leistung“ des Deutschen Schulpreises

Der Qualitätsbereich „Leistung“ des Deutschen Schulpreises nimmt neben herausragenden Leistungen der Lernenden gleichermaßen Aspekte wie Leistungsförderung, Leistungsdokumentation, Leistungsrückmeldung sowie das Leistungsverständnis einer Schule in den Blick.

Herausragende Leistungsergebnisse zeigen sich an guten Schulen bspw. dadurch, dass die Leistungen der Lernenden – curriculare als auch extracurriculare – über den Erwartungen an den Schulstandort und dem Einzugsbereich liegen. Diese Schulen verstehen es dabei, die Leistungen der Lernenden kontinuierlich zu verbessern und Wiederholer-, Abstufungs- und Abbrecherquoten zu senken.

Gute Schulen verständigen sich auf ein umfassendes Leistungsverständnis, das im Kollegium mehrheitlich getragen und in der täglichen

Tipps für die Praxis:

- Die Lernkultur, die Art des Unterrichtes und die Kultur der Leistungsbeurteilung können nicht unabhängig voneinander weiterentwickelt werden. Wenn eine Schule ihr Lernverständnis breiter aufstellt, merkt sie an einem bestimmten Punkt im Veränderungsprozess, dass ihre Kultur der Leistungsbeurteilung nicht mehr zur Lernkultur passt. Ansatzpunkt für die Veränderung der Kultur der Leistungsbeurteilung ist daher meist eine Veränderung der Lernkultur.
- Die Verständigung über ein an der Schule geteiltes Lernverständnis und über ein schulübergreifendes Beurteilungskonzept hilft dabei, einen Rahmen für erweiterte Formen der Leistungserbringung und –erhebung und lernförderliche Formen der Leistungsbeurteilung zu definieren.
- Die folgenden fünf Fragen helfen dabei herauszufinden, wie lernförderlich der Umgang mit Leistungen an der eigenen Schule bereits ist (nach Häcker, T. 2021):
 - Wie erfahren die Lernenden, was sie am Ende des Lernprozesses wissen, kennen bzw. können sollen?
 - Wie erfahren die Lernenden, was bezogen auf das zu Lernende bereits gut gelingt?
 - Wie erfahren die Lernenden, was bezogen auf das zu Lernende noch nicht angemessen gelingt?
 - Wie erfahren die Lernenden, woran das genau liegt?
 - Welche konkreten und strategischen Hinweise und Unterstützungen erhalten die Lernenden, damit es künftig besser gelingt?



Weiterführende Links:

- Die Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreis bieten Anlass zur Inspiration. Auch Schulbesuche und Hospitationen sind sehr gefragt. Eine Übersicht der Preisträger finden Sie unter: [deutscher-schulpreis.de](https://www.deutscher-schulpreis.de) > Preisträger
- Unter dem Motto „Für mehr gute Schulen!“ haben es sich die Robert Bosch Stiftung und die Heidehof Stiftung zum Ziel gesetzt, die Qualität von Schule und Unterricht in Deutschland nachhaltig zu verbessern. Die beiden Stiftungen unterstützen bundesweit Schulen bei ihrer Schulentwicklung und bieten dazu praxisorientierte Programme für alle Schularten an. Am Deutschen Schulpreis interessierte Schulen können sich regional von zahlreichen Expertinnen und Experten beraten lassen. Kontakt unter: [deutscher-schulpreis.de](https://www.deutscher-schulpreis.de) > Wir über uns > Ansprechpartner:innen in Ihrer Region

schulischen Arbeit sichtbar wird. Sie begleiten die Lernenden professionell und systematisch in ihren schulischen Lernprozessen und halten passende Angebote für alle Lernenden bereit, sodass diese ihr Leistungsvermögen erkennen und voll ausschöpfen können.

Gute Schulen fördern ein fachlich-inhaltliches, sozial-kommunikatives, methodisch-strategisches und personalisiertes Lernen der Kinder und Jugendlichen. Dies resultiert in vielfältigen Bewertungsformen. Gute Schulen erheben Leistungen systematisch und individuell, dokumentieren dies und nutzen die Ergebnisse für Diagnostik sowie für Entwicklungs- und Lernpläne.

Gute Schulen schaffen es dabei auch, Leistungsbeurteilung mit dem Lehren und Lernen eng und sinnvoll zu verbinden. Sie begreifen das didaktisch ausgerichtete Beurteilen als eine Episode des Lernprozesses. Partizipation, Kommunikation und Transparenz sind dabei wichtige Eckpfeiler lernförderlicher Leistungsbeurteilung. Gelingt es einer Schule, Lernende in den Lern- und Leistungsdialog einzubeziehen, unterstützt sie die Lernenden dabei, eine realistische Selbsteinschätzung hinsichtlich ihrer Leistungen und Leistungspotenziale vornehmen zu können. Zudem gibt sie den Lernenden dadurch die Möglichkeit, zu Gestaltenden des eigenen Lernens und des eigenen Lernprozesses zu werden.

** Der Autor ist Project Expert im Themenbereich Bildung der Robert Bosch Stiftung.*



BLLV-Position Lernen und Leistung nach Corona

Einstimmiger Beschluss des BLLV-Landesausschuss vom 20. November 2020



Die Veränderungen der Gesellschaft – die wir nicht erst seit Corona sehen – und damit auch unserer Lebensweisen werfen viele Fragen auf: Was bedeuten diese Veränderungen für unsere Schulen, für uns Lehrerinnen und Lehrer aber auch für die Familien und Eltern? Was erwartet der Arbeitsmarkt von den jungen Menschen? Ist das, was Kinder und Jugendliche in der Schule lernen, noch zeitgemäß? Entspricht unser Unterrichten den Prinzipien modernen Lernens, wie sie die neuen Forschungsergebnisse der Psychologie und der Hirnforschung definieren? Wie sichern wir, dass der Bedeutung einer stabilen sozialen Gruppe für effizientes Lernen in der Schule Rechnung getragen wird? Welche Rolle spielen Gefühle wie Freude, Lust und Motivation für erfolgreiches, nachhaltiges Lernen? Und wie können wir sie in der Schule verstärken?

Der BLLV wird seine **Vision** eines ganzheitlichen, auf Individualität und Selbstkompetenz basierenden, modernen Leistungsbegriffs zielstrebig verfolgen und dafür sorgen, dass diese nachhaltig gelebt wird! Denn: Das Fenster, in Alternativen zu denken, steht sperrangelweit offen. Nicht zuletzt durch Corona, aber auch.

Aufgrund von Corona mussten die Schulen spontan schließen, worauf niemand vorbereitet war. Und es zeigt sich: Es geht auch anders. Die Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schü-

ler sowie die Eltern sind enorm anpassungsfähig und kreativ. Aber diese Situation ist auch sehr belastend für alle Beteiligten. **Vieles, was vorher als unmöglich oder unveränderbar galt, relativierte sich plötzlich:** Übertrittszeugnisse, Lernen von Zuhause, Nutzung von ‚verbotener‘ Software, Streichung von Lehrplaninhalten (sogar ganzer Fächer!).

Man hat vor dem Hintergrund von Kompetenzen gesehen, dass Lernen grundsätzlich auch selbstorganisiert möglich ist und dass dies sehr voraussetzungsreich ist. Es benötigt dazu entsprechende Persönlichkeitskompetenzen (Resilienz, Eigenverantwortlichkeit, Motivation, Disziplin, Selbstkompetenz, Methodenkompetenz, ...). Diesen zentralen Aspekten des Lernens wurde bislang schulpolitisch viel zu wenig Aufmerksamkeit gewidmet, obwohl ein großer Teil des schulischen Lernens auch zuvor bereits Zuhause stattfand.

Leistungsmessungen, -bewertungen und -vergleiche in Form von Prüfungen und Noten sind (anders als es früher immer dargestellt wurde) zumindest in manchen Bereichen für die Gesellschaft ohne weiteres verzichtbar. Von zahlreichen gesellschaftlichen Akteuren auf allen Ebenen wurde sogar ein genereller **Verzicht auf Prüfungen und Notengebungen** gefordert.



Hierzu fordert der BLLV nachhaltig:

- An Dinge, die wir jetzt schätzen gelernt haben, anzuknüpfen.
- **Freiheit und Flexibilität** zuzulassen anstatt zurückzukehren zu alten und überholten Traditionen.
- Den **ganzheitlichen Bildungsbegriff**, die übergeordneten Bildungsziele mehr in den Fokus zu rücken.
- Das Thema Noten im bestehenden System kritisch zu hinterfragen.
- Die **Benotung schrittweise aus dem Curriculum herauszuholen**, Fächer mit und ohne Notengebung zu etablieren – ohne dabei eine Wertigkeit des Faches vorzunehmen!
- Unsere Gesellschaft als ein soziales Gefüge anzuerkennen, das nur gemeinsam funktioniert. **Leistung als kooperatives, kreatives und auf ein gemeinsames Ziel gerichtetes Tun anzuerkennen.**
- Deshalb gilt es, die Gesellschaft mit ihren Ideen und Anforderungen an individueller Leistung zu berücksichtigen und die schulischen Bedingungen dann entsprechend zu modifizieren.
- Der BLLV fordert in seinen politischen Diskussionen, dass die Verantwortlichen ihren Blick schärfen für die Tatsache, dass es verschiedene, äußerst wertvolle Leistungsinhalte gibt, die einer ganzheitlichen Bildung entsprechen. Hier gilt es weg zu kommen von der reinen „Kernfachlogik“ hin zu der dringenden Erkenntnis, dass ganz andere Fähigkeiten und Kompetenzen für unsere Gesellschaft wichtig sind! **Die Ausweitung des Leistungsbegriffs muss dringend vorangetrieben werden.**

Insbesondere Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien leiden unter der Situation, was einmal mehr vor Augen führt, wie gravierend sich die soziale Ungleichheit im Bildungssystem zeigt. Dabei hat auch PISA in der Vergangenheit immer wieder darauf hingewiesen, leider ohne Konsequenzen.

In der aktuellen Situation zeigt sich ganz klar, dass in den Schulen sowohl die Lehrkräfte als auch die Schülerinnen und Schüler unzureichend digital gerüstet sind (Software, Hardware, Infrastruktur und Medienkompetenz). Wir sehen eindrücklich, dass vieles im Argen liegt und nun wurden Fenster geöffnet, die offengehalten werden müssen, damit die erzielten Errungenschaften nicht wieder verloren gehen.

Es braucht dringend ein Umdenken und grundlegende Veränderungen im Bildungssystem in den Bereichen Persönlichkeits- und Sozialkompetenzentwicklung, Noten und Prüfungskultur, soziale Selektion und Benachteiligung und schließlich der Digitalisierung. Weniger eng getakteter Leistungswettbewerb im Gleichschritt und mehr Zeit für individuelle und kompetenzorientierte Förderung durch passendes Feedback würden, wie man auf der ganzen Welt

beobachten kann, die Bildungsungerechtigkeit effektiv reduzieren.

Der gesetzliche Auftrag an das Bildungswesen ist es, Kinder und Jugendliche ganzheitlich in ihrer Entwicklung zu fördern und sie zu aufgeklärten demokratischen Persönlichkeiten heranwachsen zu lassen. Der Fokus des gegenwärtigen Bildungswesens liegt jedoch eindeutig auf der Vermittlung und Messung fachlichen Wissens. Eine hohe Anzahl an Fächern in Verbindung mit einer Vielzahl von Leistungsmessungen und -bewertungen nehmen den Raum für ganzheitliche Bildungsansätze, weil für die Kinder und Jugendlichen aufgrund des ständigen Leistungsdrucks keine Zeit bleibt für eine offene und angstfreie Auseinandersetzung mit sich selbst, anderen Schülerinnen und Schülern und der Umwelt. Um die übergeordneten ganzheitlichen Bildungsziele tatsächlich verwirklichen zu können, braucht es eine andere Leistungskultur an Schulen und zwar auf der Basis individueller kompetenzorientierter Förderung durch Feedback.

Der BLLV setzt sich dafür ein, die durch die Krise entstandenen Fenster offen zu halten, damit die erzielten Errungenschaften und Erkenntnisse nicht wieder verloren gehen!



Nachwort: Haben Sie den Mut, neue Wege zu gehen!

von Dr. Karin Oechslein

Als Mitglied in der Jury des Deutschen Schulpreises und als Mitarbeiterin bei der Deutschen Schulakademie sowie auf der Basis meiner vielfältigen beruflichen Erfahrungen darf ich Ihnen, liebe Lehrkräfte und Schulleitungen, zurufen: **Haben Sie den Mut, Neues auszuprobieren!**

Ich erinnere mich immer gerne an die Zeit von MODUS 21 (Modellunternehmen Schule im 21. Jahrhundert), einem Modellversuch, bei dem es auf die professionelle Sichtweise der Lehrkräfte ankam. Viele Modus-Maßnahmen sind heute in den Schulordnungen verankert. Allesamt sind es mutige neue Wege, Schule und Unterricht einmal anders anzupacken mit dem Ziel gute Ergebnisse verbunden mit Motivation und Engagement zu erreichen. Das hat damals die Schulen, die teilnahmen, weit vorwärts gebracht, und auch alle anderen Schulen, die Modus-Maßnahmen ausprobiert haben.

Und wenn es in der vorliegenden Broschüre um ein verändertes Lern- und Leistungsverständnis geht, dann geht es um Unterricht und um Leistung, zwei Qualitätsbereiche, die im Zentrum des deutschen Schulpreises stehen.

Neue Wege zu gehen, bedeutet, den eingetretenen Pfad zu verlassen: allein oder besser gemeinsam, im Team mit anderen Kolleginnen und

Kollegen. In der vorliegenden Broschüre werden Ihnen vielfältige praxisnahe Beispiele aus verschiedenen Schulen gegeben, interessante Möglichkeiten lernförderlicher Leistungsbeurteilung aufgezeigt. Das ist es ja gerade, was an unserem Lehrberuf so einmalig ist: die ständige Abwechslung, die Erneuerung, der Blick nach vorne, um unsere Schülerinnen und Schüler zu fördern und ihnen einen erfolgreichen Weg in eine höchst komplexe Gesellschaft zu ermöglichen. Und wenn Ihre Schülerinnen und Schüler merken, dass Sie mutig Neues ausprobieren, werden auch sie kreativ sein und ihrerseits Innovationen voranbringen.

*Ich wünsche Ihnen viel Erfolg und
gutes Gelingen!*

Ihre
Karin E. Oechslein

** Die Autorin ist Teil des Programmteams der Deutschen Schulakademie bzw. der Robert Bosch Stiftung und war zuvor Direktorin des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB).*



www.blv.de