

# Mehrdimensionales Beurteilen und Bewerten

Peter Heiniger, Pädagogische Hochschule Thurgau (PHTG)

V1\_24.02.2019

## Vorbemerkung: Unterscheidung von Beurteilen und Bewerten: Begriffsklärung

Beurteilen und Bewerten haben in einem Lernprozess unterschiedliche Funktionen:

- Mit **Beurteilen** ist eine förderorientierte Rückmeldung gemeint, die dem oder der Lernenden helfen soll, (noch) besser zu werden. Der Begriff kann deshalb als synonym zu Feedback verstanden werden. Beurteilung bzw. Feedback sind Förderinstrumente. Beurteilungen sind notenfrei. In der Fachliteratur wird auch von *formativer* Beurteilung oder *formativer* Bewertung gesprochen.
- **Bewertung** stellt dagegen eine Qualifizierung des Leistungsstandes dar. Bewertung dient deshalb der Selektion bzw. der Zuweisung von Ressourcen (z.B. zahlenmässig beschränkten Ausbildungsplätzen) und damit der Allokation (gemeint ist damit die Zuweisung eines Platzes in der Gesellschaft). Bewertung erfolgt mit Noten oder Leistungsprädikaten. In der Fachliteratur wird auch von *summativer* Beurteilung oder *summativer* Bewertung gesprochen.

## Ein «vergiftetes Geschenk»

Aufgrund ihrer Funktion ist vor allem die Bewertung mit zahlreichen emotionalen, technischen und juristischen Herausforderungen behaftet: Eltern wissen, dass Noten Lebenschancen geben oder nehmen. Das Recht, zu bewerten, verleiht einer Lehrperson Macht. Deshalb können Noten zu Konflikten führen, die mitunter auch juristisch ausgefochten werden. Daraus erwächst die Notwendigkeit, dafür zu sorgen, dass Bewertungen transparent und fair erfolgen sowie gut dokumentiert und gut kommuniziert werden sollten.

Je transparenter ein Beurteilungsverfahren und die Leistungsnormen, auf die man sich bezieht, sind, umso besser. Und je nachvollziehbarer die Beurteilungskriterien sind, die zur Anwendung kommen sollen, umso besser.

## Bezugsnormen:

Unter den möglichen Bezugsnormen (soziale Bezugsnorm, persönliche Bezugsnorm, kriteriale Bezugsnorm), die für eine Leistungsfeststellung herangezogen werden könnten, ist lediglich die kriteriale (= auf Kriterien basierende) Bezugsnorm in unterschiedlichsten Kontexten weitgehend unkritisch anwendbar, und zwar sowohl für Beurteilungs- wie für Bewertungssituationen. Wichtig ist, dass die Kriterien im konkreten Beurteilungs- und Bewertungskontext relevant bzw. sinnvoll<sup>1</sup> und eine objektivierte<sup>2</sup> «Messung<sup>3</sup>» zulassen. Das bedeutet, dass die Kriterien auf beobachtbare Aspekte einer Arbeit oder einer Leistung Bezug nehmen, bei denen personenunabhängig<sup>4</sup> entweder möglichst klare graduelle Unterschiede oder Gegensätze (z.B.: vorhanden / nicht vorhanden) festgestellt werden können.

## Leistung und Leistungsmessung:

An Schulen werden schulische Leistungen beurteilt und bewertet. Die Frage, was als schulische Leistung gelten soll, ist jedoch nicht trivial. Relativ grosse Einigkeit herrscht bei der Antwort: «Messen des (im Unterricht erworbenen) Wissens». Die Uneinigkeit wird (vor allem aus methodischen Gründen) grösser, wenn «mündliche Leistungen» berücksichtigt werden sollen und beim Thema des Arbeits- Lern- und Sozialverhaltens wird die Diskussion meistens kontrovers.

Tatsache ist: fast jede Lehrperson entwickelt im Verlauf der Zeit ihr eigenes mehr oder weniger explizites Beurteilungs- und Bewertungskonzept, so dass Noten auf sehr unterschiedliche Weise

---

<sup>1</sup> Gütekriterium der Validität

<sup>2</sup> Gütekriterium der Objektivität

<sup>3</sup> *Messen* wurde deshalb in Anführungs- und Schlusszeichen gesetzt, weil Leistungsmessungen stets auf einer Einschätzung basieren (sogar in Gebieten wie Orthografie oder Mathematik) und deshalb stets eine subjektive Komponente aufweisen – auch dann, wenn ein Kriterium scheinbar objektiv ist und gut skaliert werden kann (wie z.B. die Anzahl gemachter Schreib- oder Rechenfehler) und sogar dann, wenn die Einschätzung mit Standards hinterlegt ist (wie z.B. mit Rechtschreibregeln). (Vgl. auch Testtheorie.)

<sup>4</sup> Gütekriterium der Reliabilität

entstehen und in Tat und Wahrheit keineswegs vergleichbar sind und deshalb auch nur einen beschränkten Informationswert haben. Das ist auch Lehrbetrieben und Hochschulen bewusst, die deshalb ihrerseits Personalauswahl- und Selektionsverfahren entwickelt haben, bei welchen die Schulnoten entweder gar nicht berücksichtigt werden oder die deren Wert relativieren.

Lehrbetriebe wünschen sich berufsfähige Jugendliche. Universitäten wünschen sich studierfähige Studierende. Hinter den Begriffen «Berufsfähigkeit» und «Studierfähigkeit» verbirgt sich ein Konglomerat verschiedenster Kompetenz, die einerseits Kompetenzen im kognitiv-intellektuellen und fachlichen Bereich umfassen, jedoch ganz wesentlich auch Kompetenzen im Bereich des Arbeits- und Lernverhaltens. Und weil Teamarbeit und verschiedenste Formen der Kooperation sowohl in der beruflichen wie auch in der akademischen Welt eine grosse (und immer grösser werdende) Rolle spielen, sind auch soziale Kompetenzen in dieser «Generalerwartung» von Bedeutung. Das ist der Grund, weshalb wir dafür plädieren, Leistungen an Schulen mehrdimensional zu verstehen und Beurteilung und Bewertung mehrdimensional anzulegen.

Es gibt aber noch einen weiteren Grund: die Sorge um ein gutes Arbeits- und Lernklima an Schulen:

### **Leistungsbewertung beeinflusst das Verhalten von Lernenden:**

Leistungsbewertung verändert das Verhalten von Menschen. Weil ihnen klar ist, dass Bewertungen Konsequenzen haben (im positiven Fall z.B. eine Beförderung bzw. Versetzung in die nächste Klasse oder ein Übertritt an eine weiterführende Schule) möchten sie wissen, wie die Bewertung zustande kommen wird. Sie möchten die Bewertungskriterien und das Bewertungsverfahren kennen, um sich bei der Arbeit darauf konzentrieren zu können; die Kriterien zeigen, was der Beurteilenden oder bewertenden Person wirklich wichtig ist.

Beurteilungen und besonders Bewertungen wirken verhaltenssteuernd (oder wollen mindestens verhaltenssteuernd wirken): eine gute Beurteilung oder Bewertung soll motivieren und anspornen, während eine negative mindestens implizit zur Verhaltensänderung auffordert. Die Kriterien zeigen, in welchen Bereichen die Anstrengung erfolgen soll oder – aus Sicht der Lernenden – wo sich Anstrengung lohnt.

Eine Fokussierung auf das, was bewertet wird, kann aber auch dazu führen, dass alles andere vergleichsweise unwichtig wird. Und dies kann sich nachteilig auf die Lernkultur auswirken. Beispielsweise führt eine einseitige Konzentration auf kognitiv-intellektuelle und fachliche Leistungen fast zwingend zu Problemen im Bereich des Arbeits- und Lernverhaltens (und bisweilen auch des Sozialverhaltens), weil dieses durch ihre Nichtberücksichtigung quasi privatisiert wird: wie man lernt, ist demnach Sache jedes oder jeder Einzelnen. Entstehen daraus Probleme, lassen sich diese mit Appellen seitens der Lehrpersonen nicht nachhaltig lösen. Die Gefahr ist dann gross, dass versucht wird, das System mit dem Aufstellen von Regelwerken und Sanktionsdrohungen wieder ins Lot zu bringen. In der Folge wird von den Lehrpersonen erwartet, dass sie unerwünschtes Schülerverhalten regelkonform ahnden. Das definiert die Lehrer-Schüler-Rollen neu, indem das natürlicherweise existierende Machtgefälle, das auf einem Erfahrungsvorsprung und Könnerschaft der Lehrperson basiert, überprägt wird durch ein institutionelles Machtgefälle: nicht mehr die lernunterstützende Funktion der Lehrperson prägt das Verhältnis, sondern die disziplinierende. Finden Lernende Lücken im Regelwerk (was sie ja stets tun) und/oder sind einzelne Lehrpersonen nicht bereit, das Regelwerk oder Teile davon anzuwenden (was aus verschiedenen Gründen keineswegs selten vorkommt), wird das Regelwerk immer weiter verfeinert oder verschärft, ohne dass sich an den nun etablierten Mechanismen irgend etwas ändern würde. Es entsteht eine Schul- und Lernkultur, die von der Mehrzahl der Lernenden als autonomieberaubend erlebt wird und in der Lehrende nicht mehr als beste Ressource und «Erfolgsgent(inn)en» für die Lernenden wahrgenommen werden, sondern als Vertreter eines fremdgewordenen Systems oder – noch schlimmer – als Gegner. Motivationsverlust, Rückzug, Vermeidung, Dienst-nach-Vorschrift, So-tun-als-Ob sind die Folge. Nicht nur bei Lernenden.

Ein Beurteilungs- und Bewertungskonzept (BBK) sollte dazu beitragen, ein günstiges Arbeits- und Lernklima zu schaffen. Der Fokus sollte auf dem Wesentlichen liegen. Das Wesentliche ist das Fördern einer positiven Lern- und Arbeitshaltung und das Fördern von kooperativem Verhalten, um kognitiv-intellektuelle bzw. fachliche Leistungen zu erbringen, die ohne Anstrengung nicht erbracht werden können. Das Ergebnis dieser Anstrengungen soll als persönlicher Erfolg wahrgenommen werden und die im besten Falle sogar stolz machen.

Es gibt Lernende, die schnell verstehen und Neues leicht aufnehmen. Das macht sie in instruktionalen Settings erfolgreich, sofern in Prüfungssituationen vorwiegend zuletzt Gelerntes abgefragt wird. Das kann zum Entwicklungsrisiko werden, weil diese begabten Menschen unter den skizzierten Bedingungen wenig Anreiz erhalten, Fleiss, Ausdauer und Anstrengungsbereitschaft zu entwickeln. Nicht selten geraten sie deshalb früher oder später in schulische Schwierigkeiten, während sie von

Mitschülerinnen und Mitschüler, die weniger leicht lernen, vielleicht sogar eingeholt oder überholt werden, weil diese früher ein günstiges Arbeits- und Lernverhalten entwickeln mussten, um weiter zu kommen.

Das Erleben von Lernschwierigkeiten ist grundsätzlich kein Problem, sondern etwas ganz Normales: jede(r) erreicht irgendwann seine oder ihre Grenzen. Zum Problem wird dies nur, wenn die Schule nicht angemessen (d.h. mit Gesprächen über das Lernen und über das richtige Arbeits- und Lernverhalten) darauf reagiert und solche Krisen als Entwicklungszonen versteht und willkommen heisst; Menschen entwickeln typischerweise erst unter dem Einfluss einer Krise die Bereitschaft, ihr Verhalten zu hinterfragen und gegebenenfalls zu ändern. Insofern birgt jede Krise auch Chancen.

Eine rasche Auffassungsgabe, ein gutes Gedächtnis und ein grosses, vernetztes Vorwissen sind für das Lernen zweifellos günstig, aber keine Bedingungen. Erfolgreiche Lernende zeichnen sich nämlich auch durch ein gutes Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten aus. Es klingt wie eine Binsenweisheit, was Erfahrung und Forschung<sup>5</sup> zeigen: um zu lernen, muss man etwas tun. Wer etwas tut, lernt. Wenn normalbegabte Lernende mit Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer lernwirksame Aufgaben bewältigen, werden ihre Lernleistungen besser, ihre Merk- und Konzentrationsfähigkeit nehmen zu und die Vernetzungsleistungen werden besser. Deshalb macht es Sinn, Lernenden harte Arbeit zuzumuten und das Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten in einem Beurteilungs- und Bewertungskonzept zu berücksichtigen.

### **Nutzung von instruktionalen und individualisierenden Lernsettings:**

Noch erfolgreicher sind Lernende, wenn sie ihr Verhalten kontextspezifisch anpassen können: Instruktionale und individualisierende Settings erfordern von den Lernende unterschiedliche Verhaltenssets:

In instruktionalen Settings sind Anpassungsfähigkeit und Gehorsam bzw. Auftragstreue gefragt (genau zuhören bzw. genau lesen und machen, was verlangt wird). Es gilt, die Lehrperson, die Lehrmeisterin oder den Ausbildner und deren Lernangebote als «beste Ressource» zu nutzen, ohne andere zu stören. Unter diesen Voraussetzungen sind instruktionale Settings sehr effizient. (Gleichzeitig sind sie sehr ineffizient, wenn diese Voraussetzungen nicht erfüllt sind.)

In Individualisierenden Settings sind Selbständigkeit und Eigeninitiative gefragt. Das ist nicht zuletzt deshalb anspruchsvoller, weil viele Erfolgsfaktoren wie Zielklarheit, Fokussierung, Selbstdisziplin oder Beharrlichkeit selber aufgebracht bzw. erzeugt werden müssen. Ausserdem sind methodische Kenntnisse (→ Vorgehen, Verfahren) und metakognitive Fähigkeiten (→ Reflexion zum Zweck der Selbstregulation) bedeutsamer, da diese Funktionen nicht permanent durch eine Lehrperson eingefordert werden, sondern selbständig erfolgen sollen. Lernende, die gelernt haben, sich Wissen selber anzueignen, tun dies unter günstigen Bedingungen sehr effizient und in der Regel zeitökonomischer, als in instruktionalen Settings (weil instruktionalen Settings eine Verarbeitungsphase folgen muss). (Umgekehrt verlieren sich Lernende in individualisierenden Settings, wenn sie nicht gelernt haben, sich selber lernförderliche Strukturen zu schaffen und sich selber im nötigen Mass zu disziplinieren.)

Es ist nicht das Setting, das Erfolg oder Misserfolg bringt, sondern das Verhalten, das zum Setting passt oder eben nicht.

Sowohl die berufliche wie auch die akademische Arbeitswelt erfordert Erfahrungen in beiden Settings:

Von Berufsleuten erwartet man, dass sie ihr berufsbezogenes Wissen selber (individualisiert) aktualisieren, um auf dem Stand der Technik zu bleiben. Idealerweise sollten sie sich dazu aus Eigeninitiative heraus mit Fachkolleg(inn)en austauschen, Fachmessen besuchen, im Internet

---

<sup>5</sup> Eine schöne Studie und ein eindrückliches Beispiel lieferte Carol Dweck im Rahmen ihres New Yorker Experiments mit 400 5.-Klässlern, die zufällig in zwei Gruppen eingeteilt wurden und vier (intelligenztestbasierte) «Prüfungen» absolvieren mussten. Der einen Gruppe wurde das Ergebnis der ersten «Prüfung» (unbesehen der erreichten Punktzahl) mit der Bemerkung «Wow! You really must be clever!» zurückgegeben. Der zweiten Gruppe wurde (wiederum unabhängig von der erreichten Punktzahl) mitgeteilt: «Wow! You really worked hard!». Ausser diesen beiden Sätzen erfolgte keine weitere Intervention und die beiden Gruppen wurden stets gleichbehandelt. Die zweite Gruppe arbeitete hart und erreichte am Ende der «Prüfungsserie» signifikant bessere Ergebnisse. Die erste Gruppe zeigte dagegen quasi sofort Leistungs- und Prüfungsunlust, vermied Expositionen und schnitt deutlich schlechter ab, als die andere Gruppe.

Die Interpretation des Experiments: Das Loben von Intelligenz wirkte sich leistungshemmend aus, weil die Betroffenen Angst hatten, dass andere bemerken könnten, dass sie gar nicht so klug sind, wie behauptet. Umgekehrt hatte die zweite Gruppe nichts zu verlieren: sie wurde für harte Arbeit gelobt und musste «nur» zeigen, dass sie (weiterhin? ;) ) hart arbeiteten. Und der Effekt der harten Arbeit war, dass sie die andere Gruppe schliesslich deutlich überflügelte.

recherchieren, lesen, Schulungsfilme anschauen, (interaktive) Programme durcharbeiten, usw. usf. Sie müssen Fortbildungsbedarf signalisieren und bereit sein, sich auf Neues einzulassen. Sie müssen (instruktionale) Schulungen und Kurse besuchen und sie müssen ihre Erfahrungen und ihr Knowhow teilen. All dies ist nötig, um beruflich herausfordernde Situationen professionell meistern zu können.

Von Studierenden und Akademikern (z.B. Lehrpersonen) erwartet man sehr Ähnliches. Auch sie müssen aus Eigeninitiative heraus die einschlägige Fachliteratur rezipieren oder Tagungen, Kongresse und Fortbildungen besuchen, um auf der Höhe der Zeit zu bleiben und um die Herausforderungen ihres Berufsfeldes professionell meistern zu können.

### **Mehrdimensionales Beurteilen und Bewerten:**

Das eigenverantwortliche (oder mitverantwortliche) und selbständige Lernen erfordert neben kognitiv-intellektuellen Leistungen auch methodisches Können und metakognitive Fähigkeiten (→ Selbstregulation)<sup>6</sup>. Sie zeigen sich im Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten (ALS). Dieses ist keine Nebensache, sondern die entscheidende Grundlage für Lernerfolg. (Es gibt begabte Menschen, die Wissen mühelos aufnehmen. Aber auch sie kommen ohne ein angemessenes ALS nicht weiter, sobald es nicht mehr lediglich um das Memorieren von Fakten und Konzepten geht, sondern um problemlösendes Arbeiten.) Deshalb ist jedes Beurteilungs- und Bewertungskonzept, das darauf verzichtet, das ALS einzubeziehen, im Sinne einer nachhaltigen Förderung unvollständig. Nachhaltige Förderung erfolgt in erster Linie über das ALS, indem es Lernerfolg als Ergebnis mehr oder weniger harter Arbeit betrachtet und deshalb ausdauerndes und sorgfältiges Arbeiten honoriert. Auf der Ebene der Reflexion soll Lernerfolg als Frucht der eigenen Arbeit erkannt werden. So werden die Arbeitshaltung und das ALS über die Jahre hinweg im Sinne der Eigenverantwortung geprägt.

Ein ganzheitliches Beurteilungs- und Bewertungskonzept (BBK), welches die Eigenverantwortung der Lernenden nachhaltig prägt, muss mehrdimensional aufgebaut sein. Der Begriff der Mehrdimensionalität bezieht sich auch die *erweiterte bloomsche Taxonomie*, welche von vier Wissensdimensionen (A) Faktenwissen; B) Konzeptwissen; C) Prozedurales Wissen; D) metakognitives Wissen) ausgeht. Davon abgeleitet postulieren wir vier Leistungsbereiche:

- **Fachwissen:** es steht für kognitiv-intellektuelle Leistungen, die in der *erweiterten bloomschen Taxonomie* durch die Wissensdimensionen A (Faktenwissen) und B (Konzeptwissen) abgedeckt wird.
- **Produkte:** sie sind konkrete (physisch greifbare) Handlungsergebnisse. Gute handlungsorientiert Aufträge stellt die kognitive Verarbeitung von Fakten und Konzepten sicher, erfordern aber auch prozedurales Wissen, z.B. Methoden oder Verfahren (Dimension C gemäss *erweiterter bloomscher Taxonomie*). (Reflexionen<sup>7</sup> stellen ebenfalls Handlungsprodukte dar. Bezogen auf die *erweiterte bloomsche Taxonomie* beziehen sie sich hauptsächlich auf die metakognitive Wissensdimension (D); es geht darum, Erkenntnisse über die Arbeitsqualität, die Ergebnisqualität und über sich selber zu gewinnen und aus diesen Einsichten Beschlüsse für die weitere Arbeit abzuleiten, also sich selber zu steuern oder zu regulieren.)
- **Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten (ALS):** An Schulen soll das ALS professionalisiert werden, das heisst, dass für die drei Bereiche Standards gesetzt und eingefordert werden sollen. Das sich Orientieren an solchen Standards ist als (eine persönlich und gesellschaftlich relevante) Leistung zu verstehen. Bezogen auf die *erweiterte bloomsche Taxonomie* kann das ALS als Teilaspekt der prozeduralen Wissensdimension (C) verstanden werden.

---

<sup>6</sup> Begründungsmodell: Lorin W. Anderson und David R. Krathwohl. (2000). A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives'. Abridged Edition

<sup>7</sup> Reflexionen machen nur Sinn, wo Selbststeuerung (= definieren und verfolgen eigener Ziele) oder Selbstregulation (= Erreichung einmal gesetzter oder vorgegebener Ziele sicherstellen) gefragt sind. Dazu sind (mindestens eine gewisse) Selbständigkeit und Handlungsspielraum erforderlich. Das ist in instruktionalen Settings meist nicht der Fall.

- **Personalisierte<sup>8</sup> Lernziele:** Die Gleichbehandlung von Lernenden macht pädagogisch nur sehr begrenzt Sinn. Das Stärken der Eigenverantwortung und das Fördern der Selbständigkeit braucht Freiräume, damit eine Reflexion (also das Einfordern eines Nachdenkens über sich und die Ergebnisse seiner Arbeit mit dem Ziel, zu Einsichten zu gelangen und darauf basierende Beschlüsse zu formulieren) Sinn macht. Deshalb ist es sinnvoll, in einem Beurteilungs- und Bewertungskonzept (BBK) die Voraussetzung zu schaffen, dass Lernende auch eigene Ziele verfolgen können.

Leistungsbereiche	Mögliche Beurteilungs- oder Bewertungssituation	Bewertungskriterien	Bemerkungen / Hinweise
<b>Fachwissen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hausaufgaben</li> <li>• Übungen</li> <li>• <b>Klassenarbeiten</b></li> <li>• <b>theoretische Prüfungen</b></li> </ul>	Taxonomische big 5 (tb5): <ul style="list-style-type: none"> <li>• Begriffe</li> <li>• Zusammenhänge</li> <li>• Konzepte</li> <li>• Kontexte</li> <li>• Intensionen</li> </ul>	Bisweilen besteht das Fachwissen aus unterschiedlichen Konzepten. Beispielsweise überlagern sich im (Fremd-) Sprachenunterricht oft ein inhaltliches Konzept (= «Redeanlass»), ein grammatikalisches (z.B. Zeitformen) und ein kompetenzorientiertes (hören, sprechen, schreiben, verstehen). In diesen Fällen braucht es für jedes Konzept eigene Kriterien. Insgesamt muss die Anzahl der Kriterien für die Lernenden aber überschaubar bleiben
<b>Produkte</b> (visualisierte physisch greifbare Ergebnisse von Lern- und Arbeitsprozessen)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Texte</b> (Berichte, Essays, Zusammenfassungen, Broschüren, Leporellos, Gebrauchsanweisungen n...)</li> <li>• <b>Grafiken</b> (Tabellen, Matrizen, Tortendiagramme, Histogramme, Schemata, Flussdiagramme,...)</li> <li>• <b>Bilder</b> (Fotos, Fotostrecken, Videos, Collagen, (Explosions-) Zeichnungen, Modelle,...)</li> <li>• <b>Aufführungen</b> (ev. aufgezeichnet) (Bewegungsablauf, Aufstellung, Pantomime, Theater, Präsentation, Aufführung, ...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die sich in den Produkten widerspiegelnden tb5-Kriterien sollten als Fachwissen beurteilt werden (vgl. oben)</li> <li>• Hier sind produkttypische (nicht fachliche) Kriterien zu wählen</li> </ul> Beispiel für Texte: <ul style="list-style-type: none"> <li>• textsortentypische Form</li> <li>• Ausdruck</li> <li>• rhetorische Qualität</li> <li>• ...</li> </ul>	Besonders wirksam sind Aufträge, die von den Lernenden einen Wechsel der Repräsentationsform erfordern (symbolisch [Schrift, Zahlen, Symbole] – ikonisch [Bilder, Grafiken, Pläne] – enaktiv [Handlungen, Bewegungen]), weil dadurch der Gegenstand der Betrachtung bzw. der Auseinandersetzung nach (oft selber festzulegenden) Kriterien (um-)strukturiert werden muss. <b>Strukturieren</b> (= eine sinnvolle Ordnung herstellen) <b>bedeutet lernen</b> . Immer, wenn die Repräsentationsform von den Lernenden nicht gewechselt werden muss, besteht eine «Copy-paste-Gefahr» Beispiel: Lernende müssen einen Text (= symbolisch) zusammenfassen (= symbolisch). Viele Lernende neigen dazu, bei einem derartigen Auftrag ganze Sätze oder Satzteile zu kopieren und zusammenfügen. Sie umgehen damit die Mühsal (und das Bewertungsrisiko), den Ausgangstext zu zerlegen, seine Struktur oder Textstellen zu analysieren und eine eigenständige Beurteilung vorzunehmen. Müssen die Lernenden dagegen den Ausgangstext in Bilder (ikonisch) übersetzen, die sie beispielsweise Zeitschriften oder dem Internet entnehmen müssten, müsste der Text zwingend selber vorgängig hinterfragt und interpretiert werden, so dass etwas Eigenständiges entsteht.
<b>Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten (ALS)</b>	In Phasen des selbständigen Arbeitens	Beispiele für Arbeitsverhaltenskriterien: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pünktlichkeit</li> <li>• Auftrags- und Termintreue</li> <li>• Genauigkeit</li> <li>• Ausdauer / Durchhaltevermögen</li> </ul>	ALS-Kriterien sind als Verhaltensstandards zu verstehen und am besten vom Team der Lehrpersonen gemeinsam festzulegen. Dabei empfiehlt es sich Verhaltensweisen auszuwählen, welche von der grossen Mehrheit der Mitglieder der Lerngruppe noch nicht beherrscht werden.

<sup>8</sup> Zwischen Individualisierung und Personalisierung wird hier wie folgt unterschieden: Von einer Individualisierung ist hier die Rede, wenn für alle Lernenden die gleichen Ziele gelten und alle die gleichen Aufgaben erhalten, die Lernenden innerhalb dieses Rahmens jedoch Lerntempo, ev. Lernort, Verarbeitungstiefe oder ev. Wahlmöglichkeiten selber wählen können. Von Personalisierung ist die Rede, wenn die Lernenden eigene Ziele und Aufgaben erhalten bzw. wenn mit ihnen eigene Ziele und Aufgaben vereinbart werden.

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anstrengungsbereitschaft</li> <li>• Disziplin</li> <li>• ...</li> </ul> <p>Beispiele für Lernverhaltenskriterien:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Klärt für sich den Auftrag, bis er verstanden ist</li> <li>• Lernt mit geeigneten Methoden</li> <li>• Lernt systematisch</li> <li>• Steuert bzw. reguliert sich selber</li> <li>• Übt wiederholt</li> <li>• ...</li> </ul> <p>Beispiele für Sozialverhaltenskriterien:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Behindert andere Lernende nicht</li> <li>• Bringt sich konstruktiv in Partner- und Gruppenarbeiten ein</li> <li>• Unterstützt andere</li> <li>• ...</li> </ul>	
<b>Personalisierte Lernziele</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fachwissen und Produkte zu einem ausgewählten Thema (z.B. im Rahmen einer grösseren selbständigen Arbeit, oder eines Projekts)</li> <li>• Ergänzende oder kompensierende ALS-Ziele, sofern die Lernenden in diesem Bereich – und im Gegensatz zur restlichen Lerngruppe – einen besonderen Bedarf haben</li> <li>• Nachteilsausgleich</li> <li>• Begabungsförderung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fachwissen: siehe oben</li> <li>• Produkte: siehe oben</li> <li>• ALS: siehe oben</li> </ul>	<p>Personalisierte Lernziele dienen der individuellen Förderung – sowohl zur Stützung bei Leistungsschwächen, wie auch zur Begabungsförderung.</p> <p>Fast immer haben Lernende mit (Teil-) Leistungsschwächen auch Begabungen, so dass es auch zur motivationalen Unterstützung klug sein kann, nicht ausschliesslich auf defizitäre Bereiche zu fokussieren, sondern Stärken zu nutzen, mit denen Schwächen (teilweise) kompensiert werden können.</p> <p>Würde jede Lehrperson bei jedem neuen Thema für jede(n) Lernende(n) personalisierte Lernziele und Aufgabenstellungen formulieren, würden Lehrpersonen und Lernende überfordern. Deshalb empfiehlt es sich, förderorientiert Quartals- oder Semesterziele zu formulieren, und zwar wiederum am besten im Team der Lehrpersonen und Förderschullehrpersonen bzw. Schulischen Heilpädagogen (SHP) (und ev. dialogisch mit den Lernenden).</p>

**Abb. 1: Tabellarische Übersicht über die vier möglichen Dimensionen eines mehrdimensionalen Beurteilungs- und Bewertungskonzepts (BBK).**

**Übersichtlichkeit:**

Ein BBK ist ein Instrument zur Verhaltenssteuerung. Diese Funktion kann es nur entfalten, wenn es von den Lernenden überblickt werden kann. Deshalb empfiehlt es sich, die Anzahl der in einem BBK verwendeten Kriterien zu begrenzen (z.B. auf 3 Kriterien pro Dimension) und umso geringer zu halten, je jünger die Zielgruppe ist.

Wird die Anzahl der Kriterien zu gross, wirkt dies überfordernd und damit potentiell demotivierend. Eine wirkungsvolle Selbststeuerung ist bei einer grossen Anzahl von Kriterien kaum mehr möglich, weil eine Fokussierung auf ein bestimmtes Kriterium zur Vernachlässigung anderer führen kann. Wird dann eine erbrachte Anstrengung von der Lehrperson mit dem Hinweis relativiert, dass die Erwartungen in anderen Bereichen nicht erfüllt worden sind, wirkt dies zynisch und kann nachhaltig demotivieren. Anstrengungen im ALS-Bereich müssen sich für die Lernenden lohnen.

### **0|1|2-Beurteilung und Bewertung:**

Beurteilungen müssen bei jedem Kriterium auf sinnvollen – und auch von den Lernenden selber unterscheidbaren – Ausprägungsgraden oder Qualitäten beruhen. Je mehr Zwischenstufen gemacht werden, umso schwieriger wird es für die Lernenden, sich selber bzw. die eigenen Leistungen realistisch einzuschätzen. Umgekehrt suggeriert eine Skalierung mit mehr Zwischenstufen höhere Genauigkeit. Das ist aber sehr oft gar nicht der Fall. Vielmehr zwingen viele Zwischenstufen die beurteilende Person zur Interpretation, wobei ihrem «Bachgefühl» oder schlecht objektivierbaren Erfahrungswerten eine entscheidende Rolle zukommt. Das ist für Lernende kaum nachvollziehbar; sie müssen vielmehr dem Urteil der Lehrperson vertrauen bzw. dieses akzeptieren. Sofern die Lernenden sich entschliessen, von der Beurteilung der Lehrperson profitieren zu wollen, münzen sie die für sie zu differenzierte Beurteilung in eine «Mehr-Weniger-Logik» um: «In Bezug auf das Kriterium 1 sollte ich wohl besser weniger ... machen und in Bezug auf Kriterium 2 sollte ich wohl mehr ... machen.»

In den meisten Fällen dürfte eine 3-stufige Beurteilung nach folgendem Muster völlig ausreichend bzw. viel hilfreicher sein, als differenziertere Skalen:

<b>Punkt</b>	<b>Bedeutung</b>	<b>Konsequenz</b>
0	Das Kriterium ist nicht oder deutlich zu wenig berücksichtigt / nicht oder deutlich zu wenig beobachtbar / nicht erfüllt	Überarbeitung / Verbesserung ist zwingend erforderlich
1	Das Kriterium ist teilweise berücksichtigt / teilweise umgesetzt / teilweise beobachtbar	Verbesserungen sind möglich und empfohlen
2	Das Kriterium ist ausreichend oder gut berücksichtigt / ausreichend oder gut umgesetzt / ausreichend oder gut beobachtbar <sup>9</sup>	Verbesserung oder Weiterarbeit in diesem Bereich ist nicht erforderlich bzw. sollte nur dann geleistet werden, wenn in anderen Bereichen keine Weiterarbeit oder Überarbeitungen oder Verbesserungen nötig sind

**Abb. 2: Beurteilung und Bewertung mit Minimalstufen (0|1|2)**

Die Beurteilung mit dieser «Minimalstufen» bietet folgende weitere Vorteile:

1. «Minimalstufen» können auch von jungen Lernenden im Rahmen von Selbst- oder Mitbeurteilungen selbständig angewendet werden und führen zu realistischeren Einschätzungen als Skalen mit mehr als drei Stufen.
2. Lernende (und ihre Eltern) verwechseln die dreistufige Skala nicht mit einer Notenskala bzw. kommen nicht in Versuchung, sie mit einer Notenskala in Verbindung zu setzen.
3. Je weniger Qualitätsstufen eine Skala aufweist, umso deutlicher und valider wird das Beurteilungsergebnis. Lernende diskutieren deshalb kaum noch über die von der Lehrperson vorgenommenen Fremdeinschätzungen.
4. Für Lehrpersonen ist die Beurteilung mit «Minimalstufen» bei Fremdbeurteilungen einfacher und deshalb schneller vorzunehmen. Das ist nicht nur ökonomisch, sondern erlaubt auch eine raschere Rückmeldung. Rasche Rückmeldungen sind wichtig, wenn die Lernenden von einem Feedback profitieren sollen.
5. Wenn die Lernenden darauf trainiert werden, auf die Bedeutung und die Konsequenzen der verwendeten Ziffern zu achten, sind oft weitere Erläuterungen nicht mehr nötig. Auch dies stellt für die Lehrperson eine Vereinfachung und Zeitersparnis dar.

Ganz ähnliches lässt sich über Bewertungen bzw. Bewertungsskalen sagen:

Eine 0|1|2-Bewertung ist in den überwiegenden Fällen völlig ausreichend. Sie gaukelt insbesondere dort keine Genauigkeit vor, wo sie gar nicht existiert. Deshalb wird sie von Lernenden gut angenommen, was sich unter anderem auch dadurch zeigt, dass es deutlich weniger Diskussionen und Feilschereien mit Lehrpersonen um Noten gibt. Und alle Erfahrungen zeigen, dass die Bewertung von Lernenden mit der 3-stufigen «Minimalstufen» nicht weniger differenziert oder gar unfair ausfallen, sobald sie auf verschiedene Kriterien abgestützt wird.

<sup>9</sup> Die Beurteilungsziffer 2 wird also nicht als «sehr gut» zu interpretieren, sondern wird viel grosszügiger gewährt, nämlich schon dann, wenn das Kriterium «ausreichend gut» erfüllt ist und eigentlich noch einiges an Entwicklungspotential aufweist. Die Anwendung der 2 im oben beschriebenen Sinn fällt Lehrpersonen oft schwer. So wird bisweilen argumentiert, dass es unfair sei, dass jemand, der oder die das Kriterium «ausreichend» erfüllt, die gleiche Punktzahl erhält, wie jemand, der oder die das Kriterium sehr gut erfüllt. Das verlockt dazu, wenigstens eine vierte Kategorie (mit der Bedeutung «sehr gut» einzuführen. Damit verschwinden aber fast alle Vorzüge der 3-stufigen «Minimalstufen».

**Probleme mit der mehrdimensionalen Bewertung?**

Wenn es zu Problemen mit der mehrdimensionalen Bewertung kommt, dann bei Lernenden, die schnell und einfach lernen, oder bei deren Eltern. Der Grund ist einfach: lernstarke Lernende profitieren (scheinbar) von einer Bewertung, die das ALS nicht berücksichtigt, indem sie sich ohne viel Anstrengung auf ihr Kurzzeitgedächtnis verlassen können. Bei einem mehrdimensionalen Beurteilungs- und Bewertungskonzept ist mit dieser Begabung jedoch nur ein Teil der Punkte zu holen. Den Rest müssen nun auch sie sich durch konsequente Arbeit verdienen. Das wird manchmal von ihnen und/oder ihren Eltern als ungerecht empfunden. In Tat und Wahrheit werden aber auch lernstarke Lernende von einem mehrdimensionalen BBK gefördert, denn je anspruchsvoller der Ausbildungskontext wird, umso mehr Bedeutung erhält das ALS. (So besteht ein Zusammenhang zwischen mangendem ALS, mangelnder Studierfähigkeit und Studienabbrüchen. Das vermag eigentlich nicht zu erstaunen.) Auch bei Berufswahl und Stellensuche ist das ALS oft mindestens so entscheidend wie die fachlichen Leistungen.

Eine weitere bisweilen geäußerte Befürchtung betrifft das Notenniveau: Führt die Bewertung des ALS nicht zu einer Steigerung der Gesamtnote(n)? Dazu zwei Antworten:

1. Wenn dem so wäre: warum sollte das ein Problem sein? Den Lernenden würde ja nichts geschenkt, sondern sie würden sich die bessere Note durch konsequentes selbständiges und verantwortungsvolles Lernen verdienen.
2. Tatsächlich sind die Notendurchschnitte von Klassen, die mit einem mehrdimensionalen Beurteilungs- und Bewertungskonzept (BBK) arbeiten, nicht höher. Es gibt zwar einzelne Lernende, die sich durch ihr ALS eine höhere Note erarbeiten. Es gibt aber auch Lernende, die nicht nach einer möglichst hohen Note streben, sondern andere Ziele verfolgen – z.B. Aufwand und (Noten-) Ertrag in ein für sie stimmiges Verhältnis zu bringen. (Nicht wenige Lernende sind mit einer durchschnittlichen Bewertung zufrieden und investieren ihre Zeit lieber in Freizeitprojekte, Freunde oder Mussestunden.)

Meistens verändert sich unter dem Eindruck eines mehrdimensionalen BBK, welches auch das ALS mitbeurteilt, das ALS auch bei jenen Lernenden positiv, die es sich nicht zum Ziel machen, Bestnoten zu erarbeiten. Die Lernenden schätzen im Allgemeinen die Transparenz des Systems und ihre Möglichkeiten zur Einflussnahme. Wenn sie auch nicht immer die volle Eigenverantwortung für ihr Lernen übernehmen, so machen sie umgekehrt aber auch die Lehrpersonen nicht für ihre Lernergebnisse verantwortlich.

**Dynamisierung des BBK:**

Bei Lernende, die im Bereich des ALS untrainiert sind oder die aus anderen Gründen ein schlechtes ALS aufweisen, empfiehlt es sich, diesen Bereich im BBK besonders stark zu gewichten. Das lässt sich auf einfache Weise realisieren, indem man den Dimensionen Faktoren zuweist.

Dimension	Kriterien	Bewertung			Faktor	Ergebnis
		0	1	2		
Fachwissen	1				1	
	2					
	3					
Produkte	1				2	
	2					
	3					
ALS	1				5	
	2					
	3					
Personalisierte Lernziele	1				5	
	2					
	3					

Abb. 3: Die Tabelle enthält - schwarz hinterlegte – einen Faktor, mit welchem die Bewertung eines jeden Kriteriums multipliziert wird. Dadurch entsteht eine Gewichtung der Bewertung. Der Faktor soll passend zum Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten der Klasse gewählt und kann im Verlauf der Zeit angepasst werden.



Das empfohlene Prinzip ist einfach: In denjenigen Bereichen, in denen die Lehrperson einen hohen Faktor gesetzt hat, ist die Motivation der Lernenden erhöht, sich intensiver an den im BBK aufgelisteten Kriterien zu orientieren.

Bei neuen Klassen oder bei Klassen mit problematischem Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten sollte der Faktor in diesem Bereich hoch gewählt werden. Wenn sich das Verhalten in die gewünschte Richtung entwickelt, kann der Faktor im nächsten Zyklus reduziert werden. Je günstiger das ALS innerhalb einer Klasse ist, umso niedriger sollte der Faktor in diesem Bereich sein (minimal Faktor 1). Dafür sollten in diesen Fällen das Fachwissen und die Produkte (die ja eng mit dem Fachwissen verbunden sind) höher gewichtet werden.

In Bereichen, die von der Lehrperson als verbesserungswürdig erachtet werden, wird also ein hoher Faktor gesetzt.

Grundsätzlich sollte ein gutes ALS von den Lehrpersonen höher gewichtet werden, als gute Fachleistungen, denn ein gutes ALS führt mittel- und langfristig zu besseren fachlichen Leistungen. Oder anders gesagt: der Faktor sollte nur dann beim Fachwissen hoch sein, wenn das ALS in einem für das Lernen günstigen Bereich liegt.

### **Menschenbilder und ihre Auswirkungen:**

Schulen sind mit einem scheinbar antinomischen Auftrag konfrontiert: einerseits sollen sie die Lernenden und ihre Klassen «im Griff» haben, andererseits sollen die Lernenden am Ende selbständig, eigenverantwortlich und mündig sein.

Es ist möglich, diesen Widerspruch aufzulösen, wenn man sich zunächst klar macht, welche Mindsets hinter den beiden Anliegen stehen und in welchen Bereichen sie Überschneidungen aufweisen.

Der Anspruch, die Lernenden «im Griff» zu haben, ist verbunden mit der Erwartung, dass die Lehrpersonen Disziplin herstellen müssen. Das macht man mit einem Anreiz- und Sanktionssystem und viel Kontrolle, deren Ergebnis entscheidet, ob gelobt oder getadelt werden soll. Die Rolle der Lehrperson ist eine fordernde und dominierende. Sie basiert auf einem Machtgefälle bzw. installiert ein Machtgefälle. Die Lernenden unterwerfen sich entweder der Lehrperson oder sie gehen (passiv oder aktiv) in den Widerstand. Da die führungsbewusste Lehrperson dies weiss, agiert sie mit «gesundem Misstrauen»: sie «weiss» (oder nimmt an), dass gewisse Lernende auszuweichen versuchen, sich mit «So-tun-als-ob-Strategien» aus der Verantwortung zu ziehen versuchen oder gar unlautere Methoden anwenden, indem sie lügen und betrügen.

In diesem Kontext ist die Lehrperson nicht mehr «beste Ressource» für das Lernen der Einzelnen, sondern achtet mindestens so stark auf Fehler und Fehlverhalten, um ihren Machtanspruch und ihre Rolle nicht zu gefährden.

Dieser Mechanismus führt entweder zu Anpassungsleistungen oder mindestens bei einem nicht zu unterschätzenden Teil der Lernenden (der mit zunehmendem Alter der Lernenden, das heisst mit zunehmendem schulischem Erfahrungshintergrund, mit zunehmendem (entwicklungsbedingtem) Autonomiebestreben und mit zunehmender (entwicklungsbedingter und erfahrungsbasierter) Autoritätsskepsis grösser wird) zu tief im System verankerten Widerständen, die oft in Form eines kräftezehrenden und aufreibenden Schulalltags wahrgenommen werden. Die (unter Umständen sogar krankmachenden) Folgen können Motivationsverlust, Resignation und Distanzierung sein, und zwar auf beiden Seiten: bei Lehrenden wie bei Lernenden.

Selbständigkeit, Eigenverantwortung und Mündigkeit entwickeln sich in einem Umfeld, in welchem diese Haltungen nicht nur gefordert werden, sondern auch der nötige Spielraum besteht, um sich darin zu üben, das heisst, um Erfahrungen zu sammeln – auch Misserfolgserfahrungen und den Konsequenzen von Misserfolgen. Das macht aber nur dann Sinn, wenn nicht bereits ein einmaliger Misserfolg selbstgefährdende Konsequenzen hat. Misserfolg muss bis zu einem gewissen Grad als Teil des Lernarrangements betrachtet werden. Ebenso wichtig ist aber, dass der Misserfolg reflektiert wird und zu Verhaltensänderungen führt. Unter dieser Voraussetzung – demonstrierter Lern- und Anstrengungsbereitschaft – sollte Misserfolg nicht zu schlechten Noten oder gar zu Ausbildungsabbrüchen führen.

Ein derartiges Setting lässt sich nur entwickeln, wenn die Verantwortung für das Lernen dort deponiert wird, wo sie hingehört. Dazu sein die folgenden 4 Grundregeln postuliert:

	<b>Regel</b>	<b>Bemerkungen</b>
1	<b>Geteilte Verantwortung:</b> Lehrpersonen haben (nach allen Regeln der Kunst) für die Gestaltung von Lernsettings und das Begleiten von Lernen Prozessverantwortung. Lernende haben Ergebnisverantwortung.	Diese Regel lässt sich mit dem Angebots-Nutzungsmodell von Fend, Helmke und Weinert untermauern: faktisch können Lehrpersonen niemanden zum Lernen zwingen. Sie können nur dazu einladen und eine Lernumgebung gestalten, die jenen, die sich auf das Lernen einlassen, die Aneignung und das Verstehen möglichst einfach machen.
2	<b>Selbstbehinderung:</b> Formen von Selbstbehinderung sind nicht klug aber ok.	Die Regel leitet sich aus der ersten ab. Wenn jemand nicht lernen will, hat das natürlich Konsequenzen für ihn. Diese muss die lernende Person auch tragen. Lehrpersonen, die ihre Prozessverantwortung wahrgenommen haben, haben gegenüber nicht lernenden Schülerinnen und Schülern keine darüber hinausgehenden Verpflichtungen. Insbesondere ist es nicht ihre Aufgabe, diese Lernenden zum Lernen zu zwingen oder (weil das ja nicht geht) zu disziplinieren.
3	<b>Fremdbehinderung:</b> Formen von Fremdbehinderung sind niemals ok und fordern ein Eingreifen der Prozessverantwortlichen.	Aus Regel 1 leitet sich ab, dass Lehrpersonen intervenieren müssen, wenn Lernende den Lernprozess anderer stören. Ziel der Intervention ist es nicht, die störende Person zum Lernen zu bewegen oder zu disziplinieren, sondern den Lernenden, die durch eine andere Person in ihrem Lernen gestört wurden, das Weiterlernen zu ermöglichen.
4	<b>Ausweichen:</b> Selbständigkeit beinhaltet die Fähigkeit, fremdbehinderndem Verhalten anderer auszuweichen.	Eine Lehrperson kann nicht überall sein und letztlich sollte ein Lernen – als Ziel der Ausbildung (auf methodischer Ebene wie auf der Ebene von Mündigkeit) – auch ohne Lehrperson möglich sein. Das ist erst dann wirklich gewährleistet, wenn die (ergebnisverantwortlichen) Lernenden auch anfangen, Prozes(mit)verantwortung zu übernehmen. Und das zeigt sich unter anderem darin, dass sie ihr Lernen auch unter widrigen Umständen selber sicherstellen, indem sie selber für bessere Lernbedingungen (wie z.B. die Wahl des Arbeitsortes) sorgen.

Unter dem Einfluss der oben genannten vier Grundregeln lässt sich auch die Erwartung an die Lehrperson, ihre Klassen «im Griff» haben zu müssen, relativieren.

Es ist anzunehmen, dass es Lernende, Eltern, Schulleitungen und Mitglieder der Bildungsverwaltung gibt, die dieser Relativierung nicht sofort zustimmen können, denn sie hat kulturverändernde Konsequenzen, die an vielen Schulen bisher Gelebtem widerspricht. Wenn man die vier Grundregeln in ihrem Zusammenwirken gründlich bedenkt, wird allerdings deutlich, dass bei ihrer Befolgung keineswegs eine «Laissez-faire-Kultur» entsteht: an die Lehrpersonen werden im Rahmen ihrer Prozessverantwortung hohe Erwartungen gestellt. Ihre Arbeitskraft ist aber dem Lernen und der Unterstützung jener verpflichtet, die Lernen wollen.

Die Angst, dass unter diesen Bedingungen Lernende nicht mehr lernen wollen, ist Ausdruck eines Menschenbildes, das davon ausgeht, dass Lernende eigentlich nicht lernen wollen und deshalb – zu

deren eigenem Wohl – dazu gezwungen werden müssen (X-Menschenbild)<sup>10</sup>. Dem steht das Menschenbild gegenüber, dass Menschen gerne arbeiten und lernen und gerne sich und anderen beweisen, was sie alles können. Unter dieser Annahme brauchen Lernende einen günstigen Rahmen, in dem sie produktiv arbeiten können. Wenn etwas nicht gelingt, ist es – aus dieser Perspektive betrachtet – nicht aus Faulheit oder Böswilligkeit nicht gelungen, sondern weil der aktuelle Stand des Wissens und Könnens keine besseren Ergebnisse zuließ. Folglich brauchen die Lernenden nicht Bestrafung und Disziplinierung, sondern Lernunterstützung (Y-Menschenbild).

In der Realität existieren beide Menschenbilder (sowie Mischformen), und zwar unter Lernenden, Lehrenden, Leitenden, Eltern, Bildungsverantwortlichen, Politikern usw. Wesentlich ist: ein X-Menschenbild fördert bei «Untergebenen» ein Verhalten, das die Führungsperson darin bestärkt, dass deren X-Menschenbild und die daraus abgeleiteten Führungsprinzipien «richtig» sind. Das gleiche gilt für das Y-Menschenbild: so geprägte Führungspersonen sehen sich durch das Verhalten ihrer «Mitarbeitenden» in ihren Führungsprinzipien bestätigt.

Und: ebenso, wie eine extreme X-Welt (z.B. ein Gefängnis, in dem alles geregelt ist) eine Hölle ist, wäre eine extreme Y-Welt (die z.B. totale Freiheit verspricht) eine Hölle: damit Sicherheit, Verlässlichkeit, Verbindlichkeit, Transparenz, Partizipation usw. entstehen können, die einer möglichst grossen Gruppe von Menschen Freiheiten gewähren, braucht es Regeln (= X-Strukturen). Die Frage ist also nicht, ob es Regeln (X-Strukturen) braucht, sondern wo es welche braucht. Ein Zuviel an Regeln ist nicht gut. Ein Zuwenig an Regeln ist auch nicht gut. Also besteht gutes Management (Familien-Management, Classroom-Management, Schul-Management, Verwaltung, Politik,...) darin, die Balance zu finden und die Balance zu wahren, so dass sich sowohl das einzelne Individuum wie auch die Gemeinschaft zugleich sicher und frei fühlen. Das ist keine triviale Aufgabe. Und in einem Erziehungskontext ist das Leisten dieser Arbeit besonders wichtig, weil sie einerseits die Lernkultur konstituiert, andererseits die Individuen sozialisiert und damit letztlich mithilft, die Gesellschaft zu prägen.

Vor diesem Hintergrund ist zu fragen, ob es richtig ist, dass an einer Schule für alle Lernenden die gleichen Regeln gelten. Die X-Stimme in uns mag rufen ja: Gleichbehandlung ist wichtig! Die Y-Stimme in uns ruft vielleicht gleichzeitig nein: Ungleiches muss ungleich behandelt werden! Beides ist wichtig und richtig.

Deshalb sollte die Antwort auf diese Frage von den demonstrierten Fähigkeiten der Lernenden abhängen:

Lernende, die relativ unselbständig sind und die Folgen ihres Tuns (oder Lassens) (noch) nicht abschätzen können, brauchen mehr leitende Strukturen. Lernende, die Selbständigkeit beweisen und Mitverantwortung übernehmen, sollten nicht gegängelt werden.

Es braucht also verhaltensabhängige Strukturen und damit eine verhaltensabhängige Entscheidung darüber, welche Klasse und/oder welche(r) Lernende wie viel X respektive Y braucht, um sich optimal entwickeln zu können. Diese Entscheidung sollten von den Lehrpersonen einer Klasse gemeinsam (als Teil ihrer Prozessverantwortung) getroffen werden bzw. getroffen werden können.

### **Steuerung der Lernkultur:**

Wie entwickelt man eine Lernkultur so, dass sie die Lernenden dabei unterstützt, zunehmend mehr Selbständigkeit zu zeigen und zunehmend mehr Selbstverantwortung zu übernehmen? Und wie stellt man sicher, dass das derzeitige richtige Mass an X- bzw. Y-Strukturen etabliert ist, jedoch eine verhaltensabhängige Veränderung dieser Strukturen in Richtung von mehr X oder mehr Y möglich bleibt? Die hier propagierte Antwort scheint einfach zu sein: durch die Wahl der Kriterien im Bereich des Arbeits-, Lern- und Sozialverhaltens (ALS) sowie durch die Wahl der Kriterien bei den personalisierten Lernzielen, also durch die Ausgestaltung des Beurteilungs- und Bewertungskonzepts (BBK): Die ALS-Kriterien können sowohl X- unterstützen (z.B. wenn als Kriterien Pünktlichkeit, Auftragsstreue, Termintreue usw. gewählt werden) wie auch Y-Strukturen (z.B. mit den Kriterien Beharrlichkeit, Selbstregulationsfähigkeit, Rücksichtnahme, Hilfsbereitschaft o.ä.).

Wenn die Kriterien bewusst aufgrund des aktuellen Verhaltens und der angestrebten Veränderung ausgewählt werden und dabei als Elemente gesehen werden, die einen Entwicklungsprozess begleiten und vorantreiben, wird es zu einem Instrument, das Erziehung unterstützt. Auf diese Weise kann eine Entwicklung zu immer grösserer Selbständigkeit strukturell angelegt und vorangetrieben werden. Dabei werden die Lernenden einer Lerngruppe, für die das BBK definiert wurde, einerseits

---

<sup>10</sup> Vergleiche X|Y-Theorie von Douglas McGregor (1958)

gleich, im Bereich der personalisierten Ziele aber (in einem für alle Lernende der Lerngruppe gleich gehaltenen Rahmen) ungleich behandelt.

Ein Kriterium bleibt im BBK, solange es die Mehrheit der Klasse noch nicht erreicht hat. Wenn das Kriterium mehrheitlich erreicht wurde, sollte es gegen ein neues Kriterium ausgetauscht werden, dass in der gewünschten Richtung noch mehr fordert.

**Selbst- und Fremdbeurteilung:**

Selbständigkeit erfordert die Bereitschaft und die Fähigkeit, sich selber und die Ergebnisse seiner Arbeit selber realistisch zu beurteilen. Deshalb sollte das BBK nicht nur auf Fremdbeurteilungen und Fremdbewertungen basieren, sondern von den Lernenden verlangen, dass sie sich und ihre Arbeitsergebnisse in Bezug auf die Kriterien des BBK selber einschätzen. (Weiter oben haben wir dafür eine 0|1|2-Beurteilung empfohlen und begründet.) Basierend auf dieser Selbsteinschätzung könnten die Lernenden angehalten werden, sich zu überlegen, was sie unternehmen könnten, damit sie ihr Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten (ALS) oder die Qualität ihrer Arbeit verbessern können. Die Lehrperson könnte das genau gleiche tun: Einschätzung der BBK-Kriterien und Empfehlungen formulieren, wie das ALS oder die Arbeitsergebnisse verbessert werden könnten.

Dimension	Kriterien	Selbstbeurteilung				Fremdbeurteilung			
		0	1	2	Ideen zur (weiteren) Optimierung	0	1	2	Empfehlungen zur (weiteren) Optimierung
Fachwissen	1								
	2								
	3								
Produkte	1								
	2								
	3								
ALS	1								
	2								
	3								
Personalisierte Lernziele	1								
	2								
	3								

**Abb. 4:** Selbst- und Fremdbeurteilung anhand einer 0|1|2-Skala. Die Lernenden, die sich verbessern möchten, sind eingeladen, sich zu überlegen, mit welchen Massnahmen das am besten gelingen könnte («Ideen zur (weiteren) Optimierung»).

Für den angemessenen Umgang mit einem derartigen Selbst- und Fremdbeurteilungsinstrument wäre es eher kontraproduktiv, eine Nutzungsverpflichtung auszusprechen: die (freiwillige) Nutzung des Instruments durch die Lernenden zeigt, dass sie dessen Sinn verstanden haben und dass sie an einer Optimierung ihres Lernprozesses und/oder ihrer Lernergebnisse interessiert sind.

Ähnliches gilt für die Lehrpersonen: Lehrpersonen sind in instruktionalen Settings oft durch das Unterrichten und in individualisierenden Settings durch Formen der Lernunterstützung beansprucht. Da ist es nicht realistisch, zu erwarten, dass sie ständig allen Lernenden Feedback geben können. Wenn aber die Lernenden das Selbst- und Fremdbeurteilungsformular beim selbständigen Arbeiten auf dem Tisch liegen haben, kann die Lehrperson Einsicht nehmen und gegebenenfalls lernunterstützende Einträge machen. Die Lehrperson sollte darauf bedacht sein, im Verlauf eines Quartals möglichst allen Lernenden Feedback auf der Basis der BBK-Kriterien gegeben zu haben. (Dazu hat sie natürlich mehr Gelegenheit, wenn sie die Lernprozesse stärker individualisiert und das Lernen nur situativ instruktional unterstützt.) Ob sie sich dabei vornimmt, an einem Tag vor allem auf die leistungsstärkeren Lernenden zu achten, um am nächsten Tag den Fokus auf die lernschwächeren und am dritten Tag auf die unauffälligen Lernenden zu legen (oder umgekehrt) oder ob sie an einem Tag alle Lernenden mit einem X-, Y- oder Z-Namen besonders beachtet, um am nächsten Tag Lernende besonders zu begleiten, die einer anderen ausgewählten Buchstabengruppe angehören, ist weniger wichtig, als der Hinweis, dass eine im Vorfeld überlegte Systematik sicherlich

hilfreich ist, um die knappe Zeit der Lehrperson allen Lernenden in ähnlichem Umfang zukommen zu lassen.

Lernende, die das Selbst- und Fremdbeurteilungsinstrument nicht ausfüllen, dürfen umgekehrt nicht erwarten, von der Lehrperson Feedback zu erhalten. Oder umgekehrt formuliert: die Lehrperson setzt ihre knappen zeitlichen Ressourcen richtig ein, wenn sie zuerst jenen ihre Aufmerksamkeit (und ihr Feedback) schenkt, die sich (im Sinne der 4 Grundregeln) auf das Lernen einlassen. Wenn Lernende das Selbst- und Fremdbeurteilungsinstrument ausgefüllt haben bzw. nutzen, ist es nicht nur eine Frage des Anstands, dass die Lehrperson diesen Effort würdigt, indem sie es durch ihre Fremdbeurteilung ergänzt, sondern auch eine Form der Motivationsförderung: gesehen zu werden, in seiner Leistung wahrgenommen zu werden, Feedback zu erhalten ist auch ein Beziehungsakt und damit eine Möglichkeit, für soziale Eingebundenheit zu sorgen und soziale Eingebundenheit zu signalisieren.

Zeigen Lernende, dass sie zur Selbstregulation in der Lage sind, indem sie

- sich und ihre Arbeit selber beurteilen,
- sich überlegen, welche Massnahmen zur (weiteren) Verbesserung geeignet wären und
- diese Einsichten und Beschlüsse dann auch tatsächlich umsetzen sowie
- Feedback der Lehrperson nutzen,

sollte dies – als Kriterium im BBK oder in Form von «Extrapunkten» – stark honoriert werden, denn hier wird offensichtlich Eigenverantwortung übernommen, womit ein sehr wichtiges Bildungsziel erreicht ist.

### **Von der Beurteilung zu Bewertung:**

Die Gesetze zwingen die Lehrpersonen dazu, früher oder später Noten zu setzen. Die Art und Weise, wie dies zu geschehen hat, ist gesetzlich meistens nur minimal geregelt, so dass den Lehrpersonen viel Spielraum bleibt. Das birgt Chancen, indem zum Beispiel die Nutzung der hier beschriebenen Logik im Bereich des Beurteilens und Bewertens kaum etwas im Wege steht. Es birgt aber auch Risiken, zum Beispiel indem jede Lehrperson ihr eigenes (mehr oder weniger transparentes und mehr oder weniger gut begründetes) Beurteilungs- und Bewertungskonzept entwickeln kann, was von Lernenden und Eltern auch als unfair, vielleicht gar als willkürlich, manchmal gegensätzlich und bisweilen unprofessionell<sup>11</sup> wahrgenommen wird. Es wäre folglich nicht nur für die Lernenden wichtig, dass sich ein Kollegium im Bewertungskontext auf wesentliche, nicht nur juristisch, sondern vor allem pädagogisch begründete Prinzipien einigt. Es wäre auch für den Berufsstand wichtig.

Eine einfache Möglichkeit, um von Beurteilungen zu einer Bewertung zu kommen, besteht schlicht und einfach darin, die Beurteilungsergebnisse entweder am Ende einer längeren (mehrwöchigen) Lernperiode (z.B. gegen Ende der Zeit, in der ein Unterrichtsthema erarbeitet wurde) oder am Ende des Semesters nach zuvor festgelegten Regeln zu übernehmen. Solche Regeln könnten etwa wie folgt lauten:

- In der Dimension der fachlichen Leistungen werden nicht die Selbst- oder Fremdbeurteilungen zur Ermittlung der Zeugnisnote herangezogen, sondern die Ergebnisse von Klassenarbeiten bzw. schriftlicher oder mündlicher Prüfungen, die aber auf der Grundlage der BBK-Kriterien für diese Dimension bewertet werden. Jede Klassenarbeit oder Prüfung führt zu einer Punktzahl. Die Punktzahlen werden zusammengezählt und mit dem für diese Leistungsdimension zuvor festgelegten Faktor multipliziert.
- Für jede andere Beurteilungs- und Bewertungsdimension wird die Punktzahl der Selbstbeurteilung übernommen, sofern diese mit der Fremdbeurteilung der Lehrperson weitgehend übereinstimmt. (Die Lehrperson entscheidet, ob die dafür nötige Übereinstimmung ausreichend ist.)
- Bei Dimensionen, bei welchen Selbst- und Fremdbeurteilungen wesentlich voneinander abweichen, begründet der oder die Lernende, weshalb seine/ihre Einschätzung übernommen werden sollte. Sind die Argumente und die gegebenenfalls vorgelegten Belege in den Augen der Lehrperson schlüssig, wird die Selbstbeurteilung übernommen, ansonsten die

---

<sup>11</sup> Professionalität orientiert sich an Standards, welche die professionelle Gemeinschaft als Ergebnis eines Diskurses gemeinsam vereinbaren. Das hier beschriebene BBK könnte also auch Ausgangspunkt für einen Diskurs in einem Kollegium sein. Sicherlich wird die Wirkung des hier beschriebenen BBK deutlich erhöht, wenn es nicht von einzelnen Lehrpersonen gelebt wird, sondern von ganzen Fachschaften oder Klassen- oder Jahrgangsteams.

Fremdbeurteilung. Die übernommene Punktzahl wird mit dem jeweiligen Faktor der Dimension multipliziert.

- Nach ihrer Multiplikation werden die Punktzahlen der verschiedenen Dimensionen zusammengezählt und anhand einer linearen Skala in eine Note umgewandelt.

Durch eine Umwandlung der (0|1|2-basierten und multiplizierten) Punktzahlen aller Dimensionen wird sichergestellt, dass die (Zeugnis-) Noten nicht nur aus den Ergebnissen der Klassenarbeiten abgeleitet werden, sondern immer auch (mit der vorgängig durch das Setzen des Faktors festgelegten Gewichtung) Produkte, ALS und gegebenenfalls auch personalisierte Lernziele umfasst. Durch dieses Prinzip wird sichergestellt, dass alle vier Dimensionen in den Augen der Lernenden bedeutsam werden.

Nur die Berücksichtigung aller Dimensionen stellt sicher, dass die verhaltenssteuernde Wirkung des BBK nachhaltig wird. Gleichzeitig ermöglicht das hier vorgestellte BBK auf Basis transparenter Kriterien eine ganzheitliche (mehrdimensionale) und situationsangemessene (dynamische) Beurteilung und Bewertung,

- die erzieherisch wirksam ist,
- die ebenso in instruktionalen wie in individualisierenden Settings genutzt werden kann,
- die zur Förderung der Selbständigkeit genutzt werden kann und
- die auch den gesetzlichen Grundlagen mindestens der deutschsprachigen Länder genügen dürfte.

# Mehrdimensionales Beurteilungs- und Bewertungskonzept (BBK)

(nach Prof. P. Heiniger, Beispiel von Markus Gille (leicht verändert))

Name: \_\_\_\_\_

Klasse: \_\_\_\_\_

Fach: \_\_\_\_\_

Dimensionen	Kriterien Ich kann...	Beurteilung (förderorientiert)						Bewertung (qualifizierend)						
		Selbstbeurteilung			Beschlüsse des / der Lernenden zur weiteren Verbesserung	Fremdbeurteilung			Empfehlungen der Lehrperson zur weiteren Verbesserung	Fremdbewertung		Punkte (einfach)	Faktor	Punkte (gewichtet)
		0	1	2		0	1	2		0	1			
Fachwissen	alle neuen Fachbegriffe erklären.													
	das thematische Konzept <sup>1</sup> erkennen und erläutern.													
	das thematische Konzept <sup>1</sup> auf unterschiedliche Fallsituationen anwenden.										/6	4	/24	
Produkte	ein eigenständiges (unähnliches) Produkt <sup>2</sup> herstellen.													
	mein Produkt <sup>2</sup> anhand der Checkliste (Qualitätskriterien) überprüfen.													
	Feedback zur Verbesserung meiner Arbeitsergebnisse nutzen.										/6	4	/24	
Lern- Arbeits- und Sozialverhalten (ALS)	konzentriert arbeiten und lernbehinderndes Verhalten abstellen.													
	ohne (Selbst-)betrug lernen.													
	meine Aufgaben vollständig und termingerecht erledigen.													
	das Buddy-Team sinnvoll zum Lernen nutzen.													
	meine Lösungswege beschreiben und erklären.													
	meine Leistungen realistisch einschätzen.											/12	4	/48
Persönliche Lernz.														
											/4	3	/12	
<sup>1</sup> = <sup>2</sup> =											Punkte: /100		Note:	
Datum					Unterschrift Lernende/-r									
Datum					Unterschrift Lehrperson									