



Lernen für den GanzTag

BLK-Verbundprojekt "Lernen für den GanzTag"

Das BLK-Verbundprojekt "Lernen für den GanzTag"

verfolgt das Ziel, Fortbildungsmodule für Personen zu entwickeln, die als Multiplikator(inn)en von Fortbildungsinhalten für in Ganztagschulen tätige Praktiker/innen wirken können. Adressat(inn)en dieser Fortbildungsinhalte können Schulleitungen, Lehrkräfte, sozialpädagogische Fachkräfte oder Ganztagskoordinator(inn)en aus Ganztagschulen ebenso sein wie Fachberater(inne)n aus den Bereichen der Schule, der Jugendhilfe oder anderen mit Ganztagschulen kooperierenden Organisationen oder Einrichtungen (wie z.B. aus den Bereichen Sport oder Kultur).

Zur Umsetzung dieser Ziele wurden von der Lenkungsgruppe des Verbundprojektes fachwissenschaftliche Expertisen eingeholt. Die Beauftragung dieser Expertisen oblag den einzelnen am BLK-Programm beteiligten Bundesländern. Dadurch können länderspezifische Aspekte und Interessenlagen in der Auftragsformulierung und der sich anschließenden Beratung mit den jeweiligen Auftragnehmer(inne)n die endgültige Fassung beeinflusst haben.

Die Inhalte und Ergebnisse der Expertisen sind Resultat der wissenschaftlichen Fachkenntnis der Autor(inn)en und stellen keine Meinungsäußerung der am BLK-Verbundprojekt beteiligten Bundesländer dar. Rückfragen zu den Inhalten der Expertisen bzw. zu den Auftragsformulierungen beantworten die Autor(inn)en selbst bzw. die Projektleitungen der Bundesländer.

Expertise
zum Thema
"Qualitätssicherung der individuellen Förderung
von Schülerinnen und Schülern"
(Entwurf)

1. Zum Anliegen und Vorgehen der Expertise

Kein Lehrer muss heute noch davon überzeugt werden, dass Lernen ein höchst individueller Prozess ist, der differenzierte Angebote und Unterstützung, aber auch gezielte Förderung benötigt. Andererseits klagen viele Lehrer in allen Schulformen über enorme Leistungsunterschiede, die durch PISA nachdrücklich bestätigt wurden. Eine Ursache für dieses Dilemma besteht darin, dass das gegliederte deutsche Schulwesen auf Heterogenität bisher vorrangig mit Verfahren reagiert, die sich schon seit langem als untauglich erwiesen haben und in erster Linie die soziale Selektion manifestieren. Um dieser Situation entgegen zu steuern, sind in den letzten Jahren immer mehr Lehrerinnen und Lehrer dazu übergegangen, auf die Vorgabe von Förderkonzepten, die vordergründig auf den Ausgleich von Lerndefiziten ausgelegt sind, zu verzichten. Stattdessen bemühen sie sich verstärkt um ein selbst gesteuertes, eigenverantwortliches und motiviertes Lernen aller Schülerinnen und Schüler. Das schließt auch die Fähigkeit und Bereitschaft zur „Selbstförderung“ ein, d.h. die Lernenden sind zunehmend in der Lage, ihre individuelle Förderung selbstbestimmt in die eigenen „Hände“ zu nehmen. Die dafür erforderlichen Persönlichkeitseigenschaften werden mit dem Begriff „Lernkompetenz“ zusammengefasst. Durch die verstärkte Umgestaltung deutscher Schulen zu Ganztagschulen hat diese kompetenzorientierte individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern nicht nur neue Impulse, sondern vor allem auch erheblich mehr Realisierungschancen und entsprechende Möglichkeiten erhalten. Gleichzeitig stellt sich die bedeutsame Frage, wie erfolgreich diese Bemühungen sind und welche Ergebnisse bei der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern erreicht werden.

Eine empirisch abgesicherte Antwort auf diese Frage kann und soll diese Expertise nicht geben. Sie bewegt sich vielmehr im Vorfeld dieser Evaluation und stellt folgende Fragen ins Zentrum ihrer Recherchen:

- Welche (bereits publizierten) Erfahrungen gibt es bei der formativen und summativen Qualitätssicherung schulischen Lernens?
- Welche Konzepte, Instrumente, Materialien werden bisher zur Ermittlung der Qualität individueller Förderung von Schülerinnen und Schüler mit welchen Ergebnissen eingesetzt?
- Welche Strategien unterstützen die Qualitätssicherung individueller Förderung in der Schulpraxis?
- Welche Hilfen und Materialien zur Qualitätssicherung individueller Förderung werden von Lehrerinnen und Lehrern erwartet?
- Wie lässt sich die Qualitätssicherung individueller Förderung weiter professionalisieren?

Die Expertise nutzt in erster Linie Recherchen in der einschlägigen Literatur und berücksichtigt dabei Analysen und Ergebnisberichte aus Schulen, so dass Literaturpositionen mit Best-Practice-Analysen verglichen werden können. Die Expertise bezieht sich schwerpunktmäßig auf die Primarstufe und die Sekundarstufe I allgemein bildender Schulen, ohne die Sekundarstufe II völlig auszuschließen.

2. Schulpraktische Strategien einer entwicklungsfördernden Lernkultur

Die ernüchternden Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien TIMSS und PISA haben das bundesdeutsche Schulsystem dafür gesorgt, dass über die Qualität von Bildung und Bildungsinstitutionen in Deutschland in fast allen gesellschaftlichen Bereichen mit erfreulicher Offenheit gestritten und in den Schulen verstärkt nach Konzepten zur Verbesserung der Lernkultur und des Ertrags schulischer Lernprozesse gesucht wird.

Dieses Bemühen in den Schulen wird offensichtlich unterstützt vor allem durch folgende Rahmenbedingungen:

- die bildungspolitische Orientierung auf nachhaltiges lebenslanges Lernen und die Entwicklung von Handlungskompetenzen der Lernenden
- die Bestimmung der Lernkompetenz als Kern schulischer Bildung
- die Ausarbeitung von Bildungsstandards
- die bundesweiten Bemühungen zur Einrichtung weiterer Ganztagschulen.

Die Aufgaben, die mit der Verwirklichung einer neuen Lern- und Lehrkultur verbunden sind, hatte das Forum Bildung (2001, S. 9ff.) schon vor Bekanntgabe der PISA-Ergebnisse folgendermaßen bestimmt:

- die Individualisierung der Lernprozesse durch differenzierte Lernangebote und eine zunehmende Selbststeuerung von Lernprozessen durch die Lernenden
- die möglichst gute individuelle Förderung der Lernenden
- altersgemäße Formen der Mitwirkung, Mitbestimmung und der Selbstorganisation, die auch den Lernprozess umfassen
- den Erwerb von intelligentem und anwendungsfähigem Wissen, der die regelmäßige Reflexion des Lernens einschließt
- die konsequentere Nutzung der Chancen der neuen Medien zur Unterstützung von Lehren und Lernen
- die Anerkennung und Bewertung überfachlicher Kompetenzen
- die Entwicklung der Bildungseinrichtungen zu Häusern des gemeinsamen Lernens von Lehrern und Schülern
- die Öffnung der Bildungseinrichtungen für das soziale, kulturelle und wirtschaftliche Umfeld, um Lernprozesse in der Lebenswelt zu unterstützen, die Lebenswirklichkeit der Lernenden einzubeziehen und mit der formalen Bildung zu verknüpfen.

Zur Vorbereitung auf lebenslanges Lernen muss die Schule vorrangig die Kompetenzen vermitteln, die Schüler benötigen, um ihre eigenen Lernprozesse selbstständig zu organisieren. Immer deutlicher setzt sich deshalb der Standpunkt durch, dass die Schule konsequenter als bisher auf eine Absicherung der notwendigen Basisqualifikationen und Lernhaltungen für das Weiterlernen in den weiterführenden Schulen vorbereiten muss. Ins Zentrum der Bemühungen an den Schulen ist somit zunehmend der Erwerb von Lernkompetenz gerückt, wie schon die Bildungskommission von NRW gefordert hatte: „Wenn Lernen und der Erwerb von Lernkompetenz in die Mitte schulischen Lebens gestellt werden, so bedeutet das gerade nicht eine Verengung der Schule auf die traditionelle Unterrichtsarbeit. Worum es geht, ist konkret eine sorgfältige Beachtung der Bedingungs- und Wirkungszusammenhänge beim Lernen und die

phantasievolle Erprobung erweiterter pädagogischer Handlungsmöglichkeiten durch Nutzung neuerer Ergebnisse der Lernforschung“ (Bildungskommission NRW 1995, S. 89). In diesem Zusammenhang verweist die öffentliche Diskussion auch darauf, dass zum Lernen als ganzheitlichem, umfassendem Geschehen neben dem Erwerb von Wissen und Können auch soziales und verantwortungsbewusstes Handeln gehört, realisiert als interaktiver Prozess mit wachsender Selbststeuerung. Dabei scheint sich auch die Erkenntnis durchzusetzen, dass eine Schule, die der Kompetenzentwicklung eine zentrale Stellung einräumt, dies keineswegs zu Lasten notwendig zu vermittelnder curricularer Inhalte tun kann, im Gegenteil Lernkompetenz kann nur an und durch Inhalte entwickelt werden und sichert eine effektivere Aneignung dieser Inhalte.

Best-Practice-Analysen durch die Bertelsmann-Stiftung (vgl. Czerwanski/Solzbacher/Vollstädt 2002) und im Rahmen des Projektes „Schule & Co.“ (vgl. Bastian/Combe 2002) lassen dabei folgende **grundlegende Strategien** erkennen:

- Implizite Strategie: *Individuelle Förderung durch Veränderung der Lernkultur und Lernqualität*

Hierbei wird davon ausgegangen, dass eine veränderte Lernkultur, die einerseits generell auf selbstbestimmtes, selbst organisiertes Lernen der Schülerinnen und Schüler zielt und andererseits vielfältige Möglichkeiten des offenen und handlungsorientierten Unterrichts nutzt, zwangsläufig zur individuellen Förderung beiträgt.

Im Zentrum kooperativer Anstrengungen der Lehrkräfte steht hier vorrangig eine veränderte Lernqualität, die sich in der Regel in einer entsprechenden Lernkultur niederschlägt. Das gilt auch für die Reflexion der Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler. In den Recherchen wurde ein solches immanentes Vorgehen in den Grundschulen bevorzugt, während in den Sekundarschulen direktere Strategien der individuellen Förderung dominieren.

- Direkte Strategie: *Explizite, konzeptionell verankerte Förderung*

Vorwiegend Schulen der Sekundarstufe I haben sich bereits beim Nachdenken über ihr pädagogisches Profil und beim Einstieg in ihre Schulentwicklungsprozesse entschieden, ein systematisches Kompetenztraining explizit zu organisieren. In solchen Schulen gibt es Trainingskurse, besondere Methodentage bzw. -wochen oder sogar einen gesonderten Lehrgang im Rahmen eines im Stundenplan ausgewiesenen Unterrichtsfaches, in dem ausgewählte Methoden und Techniken des Lernens explizit zum Aneignungsgegenstand genommen werden. Andere Schulen wiederum hatten sich auf reformorientierte Unterrichtskonzepte, – wie z.B. Freiarbeit, fächerübergreifendes Projektlernen, Unterricht nach dem Dalton-Plan, unterrichtliche Differenzierung – oder auf wichtige Bildungsaufgaben – wie z.B. Kommunikationsförderung, Medienerziehung, ökologische Erziehung, Lernen mit dem PC, Förderung der Sozialkompetenz, Förderung besonders begabter Kinder und Jugendlicher – geeinigt und dafür Konzepte und Strategien entwickelt. Bei deren Realisierung gibt es nicht nur Auswirkungen auf die jeweilige Lernqualität. Zugleich wird die individuelle Entwicklung der Schülerinnen und Schüler in besonderer Weise gefördert. Dabei wird in der Regel auf der Grundlage inhaltlicher Vereinbarungen im Kollegium bzw. eines speziellen schulinternen Curriculums fächerübergreifend gearbeitet. Mitunter existiert hierfür eine Lehrer-Arbeitsgruppe, die mit der Erarbeitung der curricularen Standards und entsprechender Unterrichtsmaterialien sowie mit der Steuerung der Lernkompetenzförderung an der Schule beauftragt ist. Exemplarisch sei hierfür die Realschule Enger genannt, die ihre Erfahrungen mit dieser Strategie bereits ausführlich publiziert hat (Realschule Enger 2001).

Schulen, die sich auf den Weg zur **Ganztagschule** begeben haben, berichten über ein ähnliches Vorgehen und die Nutzung gleicher Strategien und Methoden (vgl. Pädagogik. Nr. 2/2004). Hier gibt es erweiterte Möglichkeiten für variable Lehr-Lern-Formen, ein vielfältiges Wahlangebot von Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten in Form von Projekten, Arbeitsgemeinschaften und Kursen zur Entdeckung von Lernpotenzialen und deren individuelle Förderung.

Hinzu kommt ein breiter Freizeitbereich mit offen-selbstbestimmten Formen von Erholung, Spiel, Bewegung, sozialem und interkulturellem Lernen (vgl. Holtappels 2004, S. 32).

Unterstützt werden diese Strategien durch die Umstellung von der bisherigen input-orientierten Steuerung bildungs-praktischen Handelns über die staatlichen Lehrpläne hin zu „einer **output-orientierten Steuerung** (durch Standards)“, die kompetenzorientiert formuliert werden sollen (Bulmahn/Wolff/Klieme 2003, S.6). Bekanntlich greifen diese Bildungsstandards allgemeine Bildungsziele auf und legen fest, welche Kompetenzen die Kinder und Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe verbindlich erworben haben sollen. Wenn es gelingt, diese Kompetenzen konkret zu beschreiben, in entsprechende Aufgabenstellungen umzusetzen und dazugehörige valide Testverfahren zu entwickeln, kann unter Umständen tatsächlich eine genauere Orientierung der Lehrkräfte, Lernenden und deren Eltern auf die Zeile der Persönlichkeitsentwicklung und weniger auf einen zu vermittelnden Inhaltskanon erfolgen, so die Hoffnung in den Schulen.

Allerdings wird in Gesprächen mit Lehrkräften kritisch darauf verwiesen, dass nunmehr eine nicht immer widerspruchsfreie und mitunter desorientierende „**Mehrfachsteuerung**“ entstanden sei; denn das offizielle Vertrauen in die Reformkraft und Steuerwirkung staatlicher Lehrpläne scheint nach wie vor ungebrochen. Nach wie vor entstehen neue staatliche Lehrpläne, obwohl empirische Belege ihnen nur einen geringen direkten Effekt bestätigen und eher für eine indirekte Wirksamkeit sprechen (vgl. Vollstädt 2003). Bisher konnte sich noch keine Kultusbehörde entschließen, auf sie zu Gunsten kompetenzorientierter Bildungsstandards zu verzichten oder ihnen eine andere Verbindlichkeit, andere Funktionen und Inhalte zu geben.

3. Konzepte zur Qualitätssicherung und zur Evaluation individueller Förderung

Mit der angesprochenen „**Umsteuerung**“ auf Output-Überprüfung stellt sich zwangsläufig die Frage nach der Qualitätssicherung und Evaluation schulischer Lernprozesse. Nachdem die ersten hitzigen Debatten über die deprimierenden Ergebnisse deutscher Schülerinnen und Schüler bei PISA deutlich abgekühlt sind und außer landesweiten Vergleichsarbeiten und Zentralabitur kaum unmittelbare Konsequenzen für die direkte Unterrichtsarbeit spürbar sind, hat sich die Einstellung zu zentralen Lernstandserhebungen normalisiert.

Generell lässt sich feststellen, dass die **Bereitschaft** unter den Lehrerinnen und Lehrern deutlich gewachsen ist, den Ertrag von Schule summativ und formativ genauer zu evaluieren und sich nationalen und internationalen Vergleichstest zustellen. Probleme und Unsicherheiten treten vor allem bei der Suche nach dafür geeigneten Verfahren und Methoden auf.

Weitgehend offen ist aber geblieben, **wie** mit den **Ergebnissen standardisierter Tests** umgegangen werden kann und soll, ob und in welchem Maße sich daraus Schlussfolgerungen zur Verbesserung der Unterrichtsqualität ableiten lassen. Es ist offensichtlich, dass der kausale Zusammenhang zwischen Unterrichtsqualität und gemessenen Schülerleistungen weniger selbstverständlich ist, als häufig unterstellt wird. (vgl. Pädagogik, Heft 5/2005). Allerdings setzt sich immer deutlicher ein Bemühen durch, den Unterricht auf schulischer Ebene an den **Qualitätsansprüchen zentraler Leistungstests** zu messen. Die dabei gestellten Aufgaben – in ihrem Anforderungsniveau, in ihrer Kompetenzorientierung und in der Art und Weise der Formulierung – werden häufig als Anregung zur Verdeutlichung und Diskussion (fachintern und fächerübergreifend) der angestrebten Bildungsstandards und damit zur Konstruktion eigener Aufgaben genutzt. Der BLK-Versuch zur Verbesserung der Qualität des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts (SINUS) hat hierzu zahlreiche konstruktive Vorschläge und erstaunliche Ergebnisse vorgelegt, die in den Bundesländern erfolgreich genutzt werden.

Darüber hinaus gibt es zahlreiche **Konzepte zur Erfassung und Sicherung von Schulqualität**, die sich an einer Vielzahl von Qualitätsmerkmalen und -indikatoren orientieren, allerdings in der Regel eine Evaluation unterstützen, die sich auf langfristige Schulentwicklungsprozesse und Qualitätsmanagement generell bezieht und nur **selten bis zu individuellen Lernprozessen** reicht. Die entsprechenden empirischen Daten werden dabei fast immer durch Befragungen und Beobachtungen der Lehrkräfte gewonnen. Erarbeitet wurden diese Konzepte nicht nur in Forschungsinstitutionen oder zentral geförderten Forschungsprojekten des Bundes und der Länder, sondern auch von Wirtschaftsverbänden und privaten Stiftungen. Eine ausführliche Analyse und Beschreibung von Modellen und Konzepten zum Qualitätsmanagement und zur Evaluation von außerhalb des Schulbereiches haben Arnold und Faber (2000) mit ihrer **Expertise** „Qualitätssysteme und ihre Relevanz für die Schule, die im Rahmen des BLK-Modellversuchs „Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen“ (QuiSS) entstand, vorgenommen und dabei geprüft, wie diese Konzepte für die Schule nutzbar gemacht werden können.

Mittlerweile sind im Schulbereich selbst zahlreiche weitere Konzepte entstanden, die zwar wiederum in erster Linie auf Schulentwicklung und Schulqualität insgesamt orientieren, aber durchaus die individuelle Förderung konzeptionell und evaluativ unterstützen. Im Rahmen dieser Expertise kann nur auf eine Auswahl der Initiativen und Forschungsprojekte verwiesen werden, die aber durchaus die typischen Formen und Methoden der Qualitätssicherung und Evaluation schulischen Lernens abbildet:

- **Bildungsstandards und Kompetenzraster – Schritte auf dem Weg zur individuellen Förderung**

An die Spitze der ausgewählten Konzepte zur Qualitätssicherung und Evaluation schulischen Lernens müssen die intensiven zentralen und dezentralen Bemühungen zur Ausarbeitung von Bildungsstandards gestellt werden. Aus Sorge um den Ertrag schulischen Lernens und als Mittel einer verstärkten „Output-Steuerung“ nach dem Vorbild der skandinavischen Länder in die Diskussion gebracht und ausgearbeitet, haben sie zunächst für zahlreiche Pro-Contra-Debatten und für eine verwirrende Begriffsvielfalt gesorgt. Bis heute ist noch keine hinreichend genaue Klärung erfolgt, obwohl bereits zentrale Bildungsstandards vorliegen (vgl. Friedrich Jahresheft 2005). Über ihre Funktionen und Steuerungsmöglichkeiten gibt es unterschiedliche Auffassung, auf welche Grundlage sie erarbeitet werden ist bisher offen geblieben, nicht selten werden sie lediglich als Orientierung für standardisierte Tests angesehen, über Unterschiede zwischen Leistungsstandards und Bildungsstandards wird diskutiert ... Die Aufzählung der Unzulänglichkeiten ließe sich fortsetzen. Trotzdem ist noch nie so intensiv und breit über Schulqualität und Ziele des schulischen Lernens diskutiert und nachgedacht worden. Hinzu kommt, dass dabei die **Kompetenzorientierung** der Standards in zentrale und schulische Curricula Einzug gehalten hat, auf bildungspolitischer Ebene eine Präzisierung des Bildungsauftrages der Schule erfolgte und „vor Ort“ in den Schulen zahlreiche und auch erfolgreiche Anstrengungen zur Verbesserung der Qualität schulischen Lernens geführt hat (vgl. Realschule Enger). Der Blick in die zahlreichen Publikationen zum Umgang mit kompetenzorientierten Standards (vgl. Pädagogik 9/2005) lässt vermuten, dass diese Orientierung auf Kompetenzen zunächst in den Köpfen der Lehrkräfte für mehr Klarheit über die notwendige Entwicklung und Förderung grundlegender Kompetenzen im Rahmen schulischer Lernprozesse gesorgt hat, für das individuelle Lernen der Schüler unmittelbar aber bisher noch eine untergeordnete Rolle spielen. Gute Erfahrungen im Umgang haben die Schulen gesammelt, die versucht haben, mit „**Kompetenzraster**“ oder „Unterrichtspartituren“ versucht haben, die Zielkompetenzen in realistische **Niveaustufen** aufzugliedern, auch den Schülern selbst die geplante bzw. notwendige Entwicklung ihrer eigenen Kompetenzen transparent zu machen, fachliche und überfachliche Kompetenzen auf der curricularen Ebene miteinander zu verknüpfen und verbindliche Lernprogramme aufzustellen, die als Grundlage der gemeinsamen

Reflexion und Evaluation schulischen Lernens dienen können (vgl. Gesamtschule Hagen-Haspe, Impuls-Schule Schmiedefeld u.a. in Czerwanski u.a. 2002 und 2004).

Ein besonders entfaltetes und wirkungsvolles Konzept im Umgang mit Standards, die tatsächlich individuelle Lernprozesse steuern und eigenverantwortliches, selbstständiges Lernen ermöglichen, beschreibt an unterschiedlicher Stelle Andreas Müller für sein Institut Beatenberg (vgl. www.institut-beatenberg.ch). Hier werden aus Betroffenen Beteiligte, die in klaren Can-do-Statements und überschaubaren Niveaustufen erfahren, was von ihnen verlangt wird. Solche Kompetenzraster werden an dieser Schule als integrale Arbeits-, Selbstführungs- und Evaluationsinstrumente genutzt. Die Schüler dürfen selbst entscheiden an welchen Kompetenzen sie weiterarbeiten. Jede Kompetenzstufe ist untersetzt mit entsprechenden Aufgaben, die zu diesem Niveau führen. Überprüfungen zeigen, ob dies gelungen ist, bzw. was es noch zu tun gibt. Es liegt auf der Hand, dass eine solche Organisation des Lernens auch an die Lehrenden andere Forderungen stellt und nur in einer veränderte Schule zum Erfolg führt. Auch deutsche Schule gehen Schritte in diese Richtung, allerdings gelingt dies gegenwärtig an Versuchsschulen eher als an der „normalen“ Schule. Für Ganztagschulen eröffnen sich entsprechende Möglichkeiten dafür durch die verlängerte Zeit, wenn konsequent die Qualität individueller Lernprozesse und deren Ertrag ins Zentrum der Bemühungen gerückt werden.

- **Verfahren und Materialien zur Förderung der Schülerkompetenzen für selbstständiges und eigenverantwortliches Lernen (QuiSS Schleswig-Holstein)**

Die Schule des schleswig-holsteinischen Landesnetzes des BLK-Modellprogramms Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen (QuiSS) haben im Rahmen ihrer Arbeit schulische Voraussetzungen für selbst gesteuertes Lernen ermittelt, unterrichtliche Verfahren entwickelt und gemeinsam mit den Lernenden erprobt (vgl. Buschmann in: Pädagogik 9/2005, S. 31-34). Dabei ging es insbesondere um solche Strategien, Methoden und Instrumentarien, die den Lernenden zunehmend besser in die Lage versetzen selbstständig und eigenverantwortlich zu lernen:

- Training von Lernstrategien für selbst gesteuertes Lernen
- Eigenverantwortliches Lernen nach individuellem Arbeitsplan
- Kooperatives Lernen in unterschiedlichen Gruppen
- Lernende und Lehrende als Lernpartner im Dialog
- Gemeinsames Planen von Unterrichtsvorhaben mit Schülern und Schülerinnen und Entwickeln von Standards für die Leistungsbewertung
- (Selbst-)Beobachtung und Reflexion von Lernerfolg
- (Selbst-)Bewertung von Lernprozessen und Lernergebnissen
- Zuordnen der selbst erworbenen eigenen Fähigkeiten zu standardisierten Kompetenzstufen, nach dem Motto „Ich weiß, was ich kann...“
- Dokumentieren des Lernprozesses und der erbrachten Leistung im Portfolio nach dem Motto „Ich zeige, was ich kann...“ (vgl. www.selbst-ist-der-schueler.de)

Die in diesem Projekt ermittelten Ergebnisse bestätigen auf eindrucksvolle Weise, die bereits mehrfach in der vorliegenden Expertise getroffene Feststellung, dass ein Unterricht, der konsequent auf die Förderung der Kompetenzen des Lernenden ausgerichtet ist und dabei vielfältige Methoden einsetzt, die den Schüler und die Schülerin aktiv in die Planung, Gestaltung, Reflexion und Evaluation der eigenen Lernprozesse einbeziehen, trägt auf wirkungsvolle Weise zur individuellen Förderung bei. Insbesondere die Verfahren zur Verständigung über die Standards zur Leistungsbewertung und zur Reflexion der eigenen Lernprozesse erweisen sich als unverzichtbar für die individuelle Kompetenzförderung.

- **"Qualität für Schulkinder in Tageseinrichtungen" (QUAST)**

lautet der Kurztitel eines Projekts, das sich mit Fragen der Qualitätsbestimmung bei außerschulischen Angeboten für Kinder im Schulalter (in erster Linie im Grundschulalter) auseinandersetzt. Es ist ein Teilprojekt des bundesweiten Projektverbunds "Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder". In der ersten Projektphase (1999-2003) wurde ein nationaler Kriterienkatalog entwickelt, mit dem eine interne und externe Evaluation von Bildungsangeboten für Schulkinder vorgenommen werden kann (vgl. Strätz u.a.2003), der gegenwärtig implementiert werden soll und für die Schulung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren genutzt wird.

In diesem **"Kriterienkatalog"** werden

- das Verständnis von Bildung, Erziehung und Betreuung für Kinder im Schulalter dargelegt,
- die Bedeutung der Strukturen bzw. Rahmenbedingungen erläutert,
- auf die zentrale Bedeutung von entwicklungsfördernden Interaktions- und Kommunikationsprozessen im pädagogischen Alltag verwiesen,
- die Notwendigkeit der permanenten Weiterentwicklung einer Einrichtung begründet.
- die eine Weiterentwicklung sichernden Strukturen beschrieben und
- die Bedeutung der Entwicklung von Zielen und ihrer systematischen Überprüfung herausgestellt.

- **Qualität durch Evaluation und Entwicklung – Q2E**

„Das Modell Q2E (Qualität durch Evaluation und Entwicklung) versteht sich als ein Rahmenmodell für den Aufbau eines ganzheitlichen Qualitätsmanagements an Schulen. Das Modell mit seinen sechs Komponenten und den dazu gehörenden Umsetzungsinstrumenten wurde im Rahmen eines mehrjährigen Projektes - unter Einbezug von insgesamt 16 Schulen der Sekundarstufe II - entwickelt. Es definiert einen relativ offenen Rahmen, der den einzelnen Schulen genügend Gestaltungsraum lässt, damit sich ein schulinternes Qualitätsmanagement entwickeln kann, das dem jeweiligen Profil der Einzelschule angemessen Rechnung trägt.

Das Modell zeichnet sich dadurch aus, dass die Rechenschaftslegung und die Qualitätsentwicklung als zwei unverzichtbare Funktionen ins schulische Qualitätsmanagement einbezogen werden. Zudem werden die individuellen wie auch die institutionellen Ebene als gleichberechtigte Aspekte in die Prozesse der Qualitätssicherung und der Qualitätsentwicklung einbezogen“ (Landwehr 2004, S. 1). Im Fokus dieser Bemühungen stand auch in erster Linie die Lehrkraft und weniger der Lernende, obwohl auch Konzepte, Verfahren und Instrumente zur Einführung von lernwirksamen Feedbackprozessen entwickelt wurden.

- **Lerndiagnose-Monitoring für Lehrkräfte**

Im Rahmen des BLK-Projektes „Lebenslanges Lernen – Grundschule“ wurde am IPN Kiel der Diagnose von Lernkompetenzen und Lerndefiziten der Schülerinnen und Schüler nachgegangen. Auch hier ging es schwerpunktmäßig um die Erfordernisse der Förderung der Diagnosekompetenz der Lehrkräfte, um das Lernen und die Lernkompetenzen der Schülerinnen und Schüler besser beobachten und einschätzen zu können. Ausgangspunkt dieser Bemühungen war die mittlerweile deutschlandweit akzeptierte Erkenntnis, dass die gezielte und systematische Entwicklung der Lernkompetenzen nicht nur elaboriertes Wissen über die verschiedenen Methoden, Arbeitstechniken, Motivationen und Strategien des Lernens benötigt, sondern vor allem auch diagnostische Fähigkeiten (vgl. Pädagogik, Heft 4/2003). Obwohl dieses Projekt in der Grundschule durchgeführt wurde, gibt es zahlreiche wertvolle Erkenntnisse und Anregungen, die auch auf die Sekundarstufe übertragbar sind. Vor allem die Kompetenzbeschreibungen und die Beobachtungsbögen zur Evaluation von Sach-, Methoden, Sozial- und Selbstkompetenz geben Hinweise, auf welche Weise ein solches Monitoring verwirklicht

werden kann, wenn auch kognitive und metakognitive Aspekt des Lernens dominieren (vgl. Kramer 2002).

- **Lernplan-Modell aus Schleswig-Holstein (Serviceagentur Ganztägig Lernen)**

Für Schülerinnen und Schüler an allgemein bildenden Schulen, die aufgrund einer besonderen Begabung unterfordert sind und für solche mit Lernschwierigkeiten wird vom Klassenlehrer gemeinsam mit den in der Klasse unterrichtenden Fachlehrkräften und dem Schüler selbst ein Lernplan erstellt, der dann halbjährlich fortgeschrieben wird. Dieser Lernplan begleitet und beschreibt die Lernentwicklung eines Schülers und benennt Möglichkeiten seiner Förderung. Er fixiert Verabredungen zwischen allen Beteiligten zur Verbesserung und Förderung des aktuellen Lernstandes eines Schülers und bezieht auch die Eltern ein. Diese Lernpläne gibt es seit dem Schuljahr 2004/05 in allen Klassenstufen der Sekundarstufe I. Mit ihnen soll eine Verknüpfung von pädagogischer Diagnostik, Unterricht, Förderung und Reflexion/Evaluation erreicht werden und die Trennung innerschulischer und außerschulischer Lern- und Lebenswelten überwunden werden. Auch in anderen Bundesländern wurde mittlerweile dazu übergegangen, solche Pläne zu erarbeiten und als verbindliches Mittel zur individuellen Förderung zu nutzen. Dabei werden unterschiedliche Bezeichnungen für den gleichen Sachverhalt benutzt. Am häufigsten heißen sie „**Individuelle Förderpläne bzw. -programme**“. Über die Wirkungen solcher Vereinbarungen sind mir noch keine empirischen Daten zugänglich.

- **„Evaluation von Schlüsselqualifikationen“ (ESQ): Beobachten, Beurteilen, Rückmelden und Fördern**

ESQ ist der Beitrag Baden-Württembergs zu QuiSS¹, einem Modellversuchsprogramm von insgesamt 14 Bundesländern zur Qualitätsentwicklung in Schulen und Schulsystemen, gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung. Die wissenschaftliche Begleitung von ESQ und die Erstellung einer CD mit den erarbeiteten Instrumenten erfolgte durch MTO, Psychologische Forschung und Beratung GmbH, Tübingen (www.mto.de). Im Mittelpunkt stand die Verbesserung der pädagogischen Qualität des Unterrichts durch eine gezielte individuelle Förderung überfachlicher Kompetenzen, hier als Schlüsselqualifikationen bezeichnet: Präsentationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Problemlösefähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Arbeitsmethodik, Verantwortungsfähigkeit, Eigeninitiative/Selbstständigkeit. Genauere Informationen sind über www.leu.bw.schule.de/esq abrufbar. Die betreffende CD bietet Anregungen, aber auch Übungen und Instrumente für die Beurteilung und Förderung dieser Schlüsselqualifikationen bei Schülerinnen und Schülern. Außerdem gibt es Anregungen, wie sich die Schlüsselqualifikationen auch im fachbezogenen Unterricht gezielt fördern lassen. Die notwendigen empirischen Daten werden hierbei durch verschiedene Fremd- und Selbstbeobachtungsbogen ermittelt. Das gesamte Verfahren verwirklicht den Zusammenhang zwischen Beobachten, Beurteilen, Rückmelden und Fördern.

- **Selbstevaluation an Schulen (SEIS-Qualitätszyklus)**

In einem „Internationalen Netzwerk Innovativer Schulsysteme“ (INIS) hat die Bertelsmann Stiftung gemeinsam mit Experten aus der Wirtschaft und Praxis ein Steuerungsinstrument entwickelt, das Schulleitungen und Kollegien helfen soll, ihren Schulentwicklungsprozess mit Hilfe von Daten zu evaluieren und zu planen. Die Instrumente sind über www.das-macht-schule.de oder über das Internet-Portal der Bertelsmann Stiftung gegen eine Schutzgebühr zu erhalten. Durch SEIS wird in einem Modell aus fünf zentralen Dimensionen (Bildungs- und Erziehungsauftrag, Lernen und Lehren, Führung und Management, Schulklima und Schulkul-

¹ Selbstverständlich entstanden im Rahmen von QuiSS auch in den anderen beteiligten Bundesländern Materialien und Instrumente, die in ähnlicher Weise, wenn auch nicht in dieser entfalteteten und über CD einem weiten Nutzerkreis zugänglichen Form, die Evaluation und Qualitätsentwicklung schulischer Lernprozesse unterstützen wollen.

tur, Zufriedenheit) beschrieben, was schulische Qualität im Kern ausmacht. Diese Grunddimensionen sind mit 25 Kriterien genauer beschrieben, die wiederum mit Indikatoren gekoppelt sind, die angeben inwieweit ein Kriterium erfüllt wird. Mit Hilfe von Fragebogen für Schuler, Lehrer, sonstige Mitarbeiter, Eltern und Ausbilder wird durch die mehrperspektivische Befragung in einer Momentaufnahme ermittelt, wie gut die Schule eigentlich ist. Hier werden zwar u.a. Fremd- und Selbsteinschätzung schulischen Lernens miteinander verknüpft. Eine Überprüfung der tatsächlichen Kompetenzen der Schüler erfolgt aber nicht. Im Datenvergleich und in Kooperation mit anderen Schulen, falls es gewünscht wird, kann die Schule Rückschlüsse auf Stärken und Handlungsbedarf ziehen, so dass ein datengestützte Schulentwicklung möglich wird. Durch eine mehrmalige Selbstevaluation können Entwicklungsschritte ermittelt werden. Ein Schulranking ist nicht möglich.

- **Initiative „Qualitätsmanagement an Schulen“**

der BDA, Stiftung der Deutschen Wirtschaft für Qualifizierung und Kooperation e.V.

Schule Wirtschaft

Unter Federführung der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände haben Schul- und Unternehmensvertreter in mehrjähriger Entwicklungszeit ein Instrument für Evaluationsverfahren im System Schule erarbeitet, bei dem ein Fragen- und Bewertungskatalog über Internet zugänglich gemacht und genutzt wird, um in Schulen einen kontinuierlichen Qualitätsverbesserungsprozess zu etablieren. Im Kern geht es dabei um eine „Qualitätszentrierte Schulentwicklung – QZS“, für die ein Servicepaket zur Verfügung gestellt wird, das in Zusammenarbeit mit MTO Tübingen entwickelt wurde. Mit dem Evaluationsinstrument werden Daten zur Verwirklichung allgemeiner Erziehungsziele, zur Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden, zur Qualität des Unterrichts und außerunterrichtlicher Veranstaltungen, zur Leitung und Organisation der Schulen und zu den Kompetenzen der Lehrenden gesammelt und ausgewertet, so dass die Schulen selbst ihr eigenes Qualitätsmanagement steuern können. Genauere Informationen sind über www.bda-online.de abrufbar.

4. Weitere Instrumente und Materialien zur individuellen Förderung beim schulischen Lernen

- **Kompetenzraster und individuelle Förderung**

Bereits im vorangegangenen Kapitel habe ich darauf verwiesen, dass Kompetenzraster (als tabellarische Übersichten über Leitkompetenzen und deren Entwicklungsstufen) offenbar nur dann ihre Funktion im Rahmen der Qualitätssicherung schulischen Lernens erfüllen können, wenn sie nicht nur das unterrichtliche Denken und Tun der Lehrkräfte bestimmen, sondern auch das individuelle und zunehmend selbstständige Lernen der Schülerinnen und Schüler steuern. Lernende benötigen zum einen eine konkrete, akzeptable und realistische Perspektive für ihre eigenen Lernprozesse und möglichst zeitnah eine genau Rückmeldung über ihren Lernstand, die Lernfortschritte und die nächsten Lernschritte. Kompetenzraster werden auch in deutschen Schulen immer häufiger als Feedback-Instrumente für die Hand des Lernenden genutzt, weil sie die geforderten Leistungskriterien verdeutlichen, eine Selbsteinschätzung ermöglichen und die weiteren Entwicklungsperspektiven aufzeigen. Allerdings müssen diese Kompetenzraster erst erstellt und eingeführt werden, was einschließt, dass sie auch wirklich dem Unterricht als Ziel zugrunde gelegt werden (vgl. Merzinger/Schnack in: Pädagogik 3/2005, S. 20-24).

- **Portfolios als Mittel zur Steuerung und Reflexion individueller Lernprozesse**

Über Portfolios, ihre Funktionen, ihre Anlage und ihre Nutzung gibt es mittlerweile bereits zahlreiche allgemein-didaktische und fachdidaktische Publikationen, die an dieser Stelle weder aufgezählt noch ausgewertet werden sollen. Wenn aber Instrumente und Materialien ge-

nannt werden sollen, die zur individuellen Förderung beim schulischen Lernen beitragen, muss unbedingt auf das Portfolio hingewiesen werden. Die Tatsache, dass häufig unter der Bezeichnung „Portfolio“ recht Unterschiedliches verstanden wird, verweist darauf, dass nicht nur die praktische Arbeit mit dem Portfolio vielfältig sein kann, sondern, dass es ein Mittel in der Hand des Lernenden selbst ist und somit auch seiner Individualität beim Lernen genügend Raum geben sollte. „Portfolios sind so unterschiedlich wie die Schüler(innen), die sie erstellen, und die Zwecke, denen sie dienen“ (Häcker in: Pädagogik 3/2005, S. 15). Wenn dieser individuelle Zugang zu dieser Methode zugelassen ist, kann das Portfolio wertvolle Unterstützung bei der Steuerung und Reflexion individueller Lernprozesse geben. Die Arbeit mit dem Portfolio wird zwar von Lehrenden und Lernenden gleichermaßen als aufwändig, anstrengend und anspruchsvoll erlebt, findet aber in der Regel eine hohe Akzeptanz, vor allem dann, wenn das Portfolio hilft, die Lernerfolge zu dokumentieren, die Lernstrategie nachzuvollziehen bzw. bewusst zu machen, die Probleme und Schwierigkeiten des eigenen Lernens zu erkennen und Entwicklungsprozesse zu verdeutlichen, kurz: ein persönlicher Nutzen für den Schüler deutlich erkennbar ist.

5. Formen und Instrumente kompetenzorientierter Leistungserfassung und -bewertung² in den Schulen

Aus heutiger Sicht existieren offensichtlich keine prinzipiellen Einwände gegen die Gültigkeit eines **Leistungsprinzips** in der Schule. Vielleicht hat die Diskussion um die Ergebnisse deutscher Schüler bei internationalen Vergleichsstudien diese Position verstärkt. Kinder wollen und sollen in der Schule Leistungen erbringen. Allerdings lassen sich deutlich kontroverse Auffassungen darüber feststellen, was unter „schulischer Leistung“ verstanden werden und auf welche Weise deren Ermittlung sowie Beurteilung erfolgen soll. Mit geringfügigen Nuancierungen existieren hierzu **zwei verschiedene Standpunkte**:

- Gemeinsam mit der Auslesefunktion etablierte sich im 19. Jahrhundert ein Leistungsbegriff in der Schule, der vorrangig auf die Aneignung überprüfbareren Wissens und Könnens als Voraussetzung für den Übergang in weiterführende Schulformen und Ausbildungseinrichtungen gerichtet war (vgl. Tillmann/Vollstädt 1999). Dieser wissens- und stoffdominierte Leistungsbegriff orientiert sich an einem Kanon schulischer Bildung, ist unterrichtsfachlich geprägt, führt zu konkurrenzorientiertem Lernen und schließt heute Leistungstests und Zensuren ein. Dabei wird oft zwischen Lernen und Leisten nicht genügend unterschieden, so dass das Lernergebnis leicht für das Lernen selbst gehalten wird und schulische Leistungen auf die in den Fächern nachgewiesenen Ergebnisse reduziert werden.
- In Auseinandersetzungen mit der Übernahme des gesellschaftlichen Leistungs- und Konkurrenzprinzips durch die Schule entstand, in Anlehnung an die Reformpädagogik der 20er Jahre, ein Leistungsbegriff, der die Gesamtpersönlichkeit der Schüler in den Blick nimmt und den Erfolg von Schule in erster Linie an der Entfaltung individueller Entwicklungsmöglichkeiten misst. Allerdings wird auch dieser Leistungsbegriff erst dann für pädagogische Prozesse tragfähig, wenn daraus Strategien und Impulse entstehen, Heranwachsende auf effektive Weise zum Lernen zu befähigen und dabei zwischen gesellschaftlichen Leistungsansprüchen und individuellen Entwicklungsmöglichkeiten zu vermitteln. Schon vor zwanzig Jahren entwickelte Klafki unter der Überschrift „Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips in der Erziehung“ ein gewichtiges und in der Folgezeit häufig zitiertes Plädoyer für die dringend notwendige Pädagogisierung des Leistungsverständnisses in der Schule. Seiner Auffassung nach schlagen sich im zuerst genannten Leistungsbegriff veraltete Vor-

² Die Ausführungen zu diesem Gliederungspunkt sind vom Autor der Expertise zum großen Teil bereits in einer Broschüre des Amtes für Lehrerbildung Hessen (vgl. Vollstädt 2005) und in einer Handreichung des LISUM Brandenburg (vgl. Leutert u.a. 2005) veröffentlicht.

stellungen vom Lernen, überholte Systematiken isolierter Einzelwissenschaften und einseitige Auffassungen über unverzichtbares Wissen nieder (vgl. Klafki 1991, S. 209 ff.).

- Kritiker eines reformpädagogischen Leistungsverständnisses wiederum befürchten, dass eine Schule entstehen könnte, die ungenügend auf das Arbeiten und Leben in einer „Leistungsgesellschaft“ vorbereiten würde. Das Leistungsprinzip mit all seinen Ungerechtigkeiten und Unzulänglichkeiten gehöre nun einmal zur Gesellschaft, in der die Kinder aufwachsen (vgl. ebenda, S. 220 ff.). Gegen diese Auffassung wird wiederum eingewendet, dass unserer Gesellschaft das Leistungsprinzip lediglich unterstellt würde, obwohl weiterhin Chancenungleichheit bestehe, zumal mehrheitlich anerkannte und einigermaßen eindeutige Maßstäbe zur Messung der Leistungen fehlten und der Zugang zu beruflichen und sozialen Positionen mitunter nur in geringem Maße von der individuellen Leistung abhängen (vgl. Jürgens 1997, S. 11).
- Der Kompromiss zwischen den beiden Grundauffassungen wird in einem pädagogischen Leistungsverständnis gesucht, das heute und auch in absehbarer Zeit die Einschätzung der individuellen Lernleistung nach generalisierten Leistungsnormen akzeptiert, zugleich aber der Entfaltung der Individualität der Lernenden Rechnung trägt. Für einen solchen Leistungsbegriff werden insbesondere folgende miteinander verknüpfte Merkmale hervorgehoben (vgl. Jürgens 1999):
- *Leistung ist produkt- und prozessorientiert*: Schulische Leistungen dürfen nicht einseitig nur am Lernergebnis gemessen werden, sondern umfassen mindestens gleichwertig auch den Lernprozess, die Bedingungen und Vorgänge des Zustandekommens schulischer Leistungen.
- *Leistung entsteht beim individuellen und sozialen Lernen*: Schulische Leistungen sind zwar in erster Linie das Ergebnis individueller Lernprozesse und Lernvoraussetzungen, werden aber oft in sozialen Bezügen erbracht. Ein pädagogisches Leistungsverständnis sollte demzufolge vielfältige Verbindungen zwischen individuellem und gemeinsamem Lernen stiften, die in dafür geeigneten Sozialformen (Freiarbeit, Wochenplanarbeit, Gruppenarbeit, Projektunterricht u. a. m.) vollzogen werden können.
- *Leistung verlangt motiviertes und vielfältiges Lernen*: Es wird ein Leistungsverständnis gebraucht, das die überzogene ‘Verkopfung’ schulischer Lernprozesse in Grenzen hält bzw. zurückdrängt, kognitives mit praktischem Lernen verknüpft und motivierende Lernarrangements fördert, wie dies etwa im Projektunterricht, Offenen Unterricht und weiteren Unterrichtskonzepten beabsichtigt ist. Nötig sind vor allem kooperative, kreative und ganzheitliche Lernaktivitäten.
- *Leistung hat ermutigendes und anstrengendes Lernen zur Voraussetzung*: Ein pädagogischer Leistungsbegriff baut auf anspruchsvolle Aufgaben, Lernfreude und das Lernen am Erfolg. Das schließt Ermutigung, einfühlsame Beratung und Lernunterstützung ein und verlangt differenzierte Lernwege sowie individuelle Förderung.

Ein solches pädagogisches Leistungsverständnis stellt eine Absage an alle Versuche dar, das gesellschaftliche Leistungsprinzip direkt auf die Schule zu übertragen. Erfreulicherweise hat die aktuelle Diskussion um die Qualität von Schule die Verständigung um den schulischen Leistungsbegriff verstärkt und wieder einmal auf die Tagesordnung gestellt. In der Konsequenz hat dies bereits jetzt zu einem erweiterten (ganzheitlichen) **Lernbegriff** geführt, der nicht nur nach den kognitiven Leistungen fragt, sondern auf die übergreifende Zielsetzung der „Handlungskompetenz“ und auf deren individuelle Förderung setzt. Hierbei geht es darum, die Herausbildung der fachlich-inhaltlichen Kompetenz mit der sozial-kommunikativen, der methodisch-strategischen und der Selbst- und Personalkompetenz zu verbinden und entsprechende Unterrichtssituationen zu organisieren.

Zu fragen ist allerdings, ob und in welchen Anteilen die schulische Praxis tatsächlich durch ein solches Leistungsverständnis geprägt wird. Während es in den Grundschulen weit verbreit-

tet zu sein scheint, herrscht in vielen weiterführenden Schulen (insbesondere in Gymnasien) nach wie vor eine enge Stofforientierung vor (vgl. Huber 1995). Und nicht wenige befürchten, dass die aktuelle Diskussion nach TIMSS und PISA eine solche Orientierung eher verstärkt. Die wachsende Zahl von Vergleichsarbeiten scheint den Zweifler Recht zu geben. Umso wichtiger ist es, die Grundsätze einer Leistungsermittlung und -bewertung zu diskutieren und entsprechende Methoden und Formen zu entwickeln und zu erproben.

Argumente für die Notwendigkeit neuer Bewertungsformen

Die Bemühungen um eine neue Lernkultur schließen eine adäquate Kultur der Leistungsbewertung ein, in der sich alle an Schule Beteiligten in einem engeren Interaktionszusammenhang auch über die Leistungsermittlung und -bewertung verständigen und gemeinsam veränderte Formen entwickeln und erproben.

Dabei können, das sei schon vorab festgestellt, das Grundproblem der Subjektivität jeglicher Bewertung und die Spannung zwischen den Polen Selektion und Förderung nicht automatisch aufgelöst werden.

Die Veränderung von Unterricht ist nicht auf Knopfdruck einschaltbar; die Erweiterung der Ziele des Lernens um sozial-kommunikative und methodisch-strategische Elemente erfolgt schrittweise auf der Basis der bisherigen Arbeit. Das Gleiche gilt für die Leistungsbewertung. „Der weiterentwickelte Lernbegriff muss insgesamt bei der Leistungsbewertung zu einer Erweiterung des Aufmerksamkeitspektrums, zu einem größeren Repertoire von Kriterien und deren Anwendung auf Lernergebnisse unterschiedlicher Art führen“ (Bildungskommission NRW 1995, S. 99). Die traditionellen Formen der Leistungsbeurteilung (Klassenarbeiten, Tests, mündliche Überprüfungen) erweisen sich häufig als ungeeignet, die erreichte Handlungskompetenz der Schüler zu überprüfen, wenn dabei konsequenter dem Zusammenhang von fachlicher, methodischer, sozialer und personaler Kompetenz nachgegangen werden soll. Neue Beurteilungsformen sind notwendig, die auch Aussagen über die nicht fachlichen Kompetenzbereiche ermöglichen.

Hieraus leitet sich folgende **Entwicklungsaufgabe** ab:

Es muss ein in der Praxis der Schulen verwendbares Instrumentarium erarbeitet werden, das den Verlauf und die Ergebnisse problemlösender, handlungsorientierter, selbstbestimmter, eigenverantwortlicher und kooperativer Lernprozesse erfassen und bewerten kann. Dieses Instrumentarium verknüpft die Möglichkeiten der Selbstbeobachtung und Selbsteinschätzung mit den Formen der Fremdeinschätzung und unterstützt die Entwicklung einer Beobachtungs- und Beurteilungskompetenz auf Seiten der Lehrenden und Lernenden.

Voraussetzung zum Gelingen der Entwicklung und Anwendung dieses Instrumentariums ist die Verständigung zu den Zielen und den Schwerpunkten von Leistungsbewertung. Neben der schon durch die zunehmende Heterogenität der Schülerschaft schwieriger gewordenen vergleichenden Bewertung, die wegen der Zertifizierung von Leistungen auf Zeugnissen ihren Stellenwert nicht verlieren kann und eine wichtige Vergleichs- und Kontrollfunktion behält, wird zunehmend die Frage wichtig, welche Lernqualität im Unterricht angestrebt und erreicht wurde.

Weitere **Fragen** aus der Schulpraxis sind u. a.:

- In welchen Tätigkeiten oder Produkten könnten sich die angestrebten Kompetenzen äußern?
- Lassen sich die Produkte oder auch Abschlussleistungen so gestalten, dass das Einbringen von Leistungen im methodischen und sozialen Bereich vorausgesetzt werden kann?
- Lassen sich Abschlussleistungen abfordern, die Leistungen in den o. g. Feldern nachweisbar machen?
- Auf welche Weise kann der Verlauf von Lernprozessen erfasst und beurteilt werden?

Wer akzeptiert, dass es kein fertiges System von Kriterien und Instrumenten gibt (und auch nicht geben wird), da die neuen Ansätze eher auf eigenverantwortliches, selbst gesteuertes Lernen, auf offene Unterrichtsformen und Interaktion setzen, der kann in der Praxis viele Anregungen finden, die einen gemeinsamen Nenner haben:

Sie versuchen die Leistungsbewertung über ein systematisches Feedback zu entwickeln, das Lernen und Lehren in die Evaluation einzubeziehen, Selbst- und Fremdevaluation zu verknüpfen.

Sofern eine Einschätzung mit Hilfe der gültigen Notenskala vorgesehen ist, gilt die hinlänglich bekannte Kritik. Der Beginn dieser Kritik an der **Zensurengebung** auf der Grundlage empirischer Forschungsergebnisse ist in Deutschland eng mit den Untersuchungen von Ingenkamp (1974) verbunden. Hier wurde umfassend über den internationalen Forschungsstand informiert und nachgewiesen, dass Zensuren die Selektionsfunktion im Rahmen des staatlichen Berechtigungswesens nur sehr unzulänglich erfüllen, weil sie nicht objektiv, reliabel und valide genug sind und auch nicht sein können. Es konnte auch nachgewiesen werden, dass der objektive diagnostische und prognostische Gehalt der Zensuraussage minimal ist. Eine Zensur kann nichts über die situativen, institutionellen, sozialen und curricularen Umstände des Lernens sagen. Auch die Bewertungskriterien bleiben in der Regel im Dunkeln. Ingenkamp (1985) kommt bei seinen Untersuchungen zu dem Fazit: „Für die professionelle Steuerung von Lernprozessen sind Zensuren ohne zusätzliche Hilfsmittel eindeutig überfordert“ (S. 179).

Um bei neuen Bewertungsformen, deren Notwendigkeit auf der Hand liegt, Willkür und Beliebigkeit zu verringern, schlagen Grunder/Bohl (2001, S. 39 f.) eine „kontrollierte Subjektivität“ und die „kommunikative Validierung der Beurteilungskriterien“ als Gütemaßstab schulischer Leistungsbeurteilung vor.

Die Konstruktion, Erprobung und Anwendung neuer **kompetenzorientierter Formen** zur Ermittlung und Beurteilung schulischer Leistungen erweist sich als ein wesentliches Merkmal von Schul- und Unterrichtsentwicklung und gehört demzufolge ebenso zu den zentralen Aufgaben der Kommunikation und Kooperation an einer Schule wie die Verständigung zu einem pädagogischen Leistungsverständnis. Immer häufiger rücken dabei an den Schulen folgende Anforderungen ins Zentrum der Diskussion, wenn auch noch nicht immer entsprechende Möglichkeiten gefunden bzw. angewendet werden:

- **Orientierung am Kompetenzbegriff**

Die traditionellen Beurteilungsverfahren erfassen und bewerten in erster Linie die Realisierung kognitiver Lernziele. Das hierbei genutzte Instrumentarium gibt somit keine hinreichend objektive Auskunft über den Leistungsstand der Schüler. Die schulische Leistungsermittlung und -bewertung bedarf demzufolge der dringenden Ergänzung um solche Bewertungsformen und -methoden, die den Ansprüchen des ganzheitlichen Lernens entsprechen und die Überprüfung der erreichten Fachkompetenz mit der Beurteilung der methodischen, sozialen und personalen Kompetenz in vielfältigen Unterrichtssituationen verbinden. Diese Forderung führt u.a. dazu, dass die schriftlichen Verfahren zur Überprüfung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten noch konsequenter erweitert werden um Möglichkeiten zur Überprüfung mündlicher Leistungen, sozialer Kompetenzen, der Beherrschung grundlegender Arbeitstechniken und Lernstrategien. Methoden der Selbstbeobachtung und Selbsteinschätzung gewinnen an Bedeutung. Besonders dringend gewünscht werden Verfahren für die kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung in Phasen offenen Unterrichts.

- **Prozessorientierte Rückmeldungen auch in „bewertungsfreien“ Lernphasen**

Immer mehr Schulen beziehen Leistungsermittlung und -bewertung nicht ausschließlich auf

die in besonderen unterrichtlichen Situationen nachgewiesenen Ergebnisse der Lerntätigkeit der Schüler, den Lernzuwachs, sondern schließen zunehmend auch prozessuale Komponenten der Schülertätigkeit ein, wie z.B. den Vollzug einer Problemlösung, die Beobachtungen des Ablaufs von Lernhandlungen usw. Die notwendige Leistungsrückmeldung gibt demzufolge sowohl über die Güte des Ergebnisses als auch über die Qualität, Zweckmäßigkeit und Effizienz des Weges zu diesem Ergebnis Auskunft. Dabei geht es nicht nur um den Vergleich mit curricularen Maßstäben oder anderen vorgegebenen Lernzielen, sondern vor allem auch um die Ermittlung und Bewertung des erreichten individuellen Lernfortschritts und die Analyse der dabei aufgetretenen Probleme und Bedingungen. Die deutlichere Unterscheidung zwischen **summativen** Leistungsüberprüfungen durch Klassenarbeiten usw., meist am (vorläufigen) Ende eines längeren Lernprozesses, und **formativen** Formen der Leistungsrückmeldung durch Beobachtung der Lernenden bei ihrer Arbeit, Gespräche mit ihnen, gezielte Fragen usw. erweitert fast zwangsläufig das bisher übliche Instrumentarium zur Ermittlung und Bewertung schulischer Leistungen. Es gibt intensive Bemühungen, die Schüler systematisch zu befähigen und zu motivieren, ihr Lernen zunehmend selbstständig und eigenverantwortlich zu reflektieren. Das kann besonders gefördert werden, wenn die dafür erforderlichen Verfahren und Instrumente nicht ausschließlich unter Bewertungsdruck, sondern vor allem auch in bewertungsfreien Lernphasen Anwendung finden. Die Qualität des Lernens soll nicht dadurch behindert werden, dass selbst der kleinste Lernfortschritt mit Noten beurteilt wird.

- **Leistungsbewertung auch eine Aufgabe für Schüler**

Nicht nur die Reflexion der individuellen und kooperativen Lernprozesse wird mit Hilfe neuer Bewertungsformen unterstützt und gefördert. Vielmehr geht es auch darum, die Schüler zu befähigen, das Lernen und die erbrachten Leistungen zunehmend selbstständig einzuschätzen. Die „Fremdeinschätzung“ durch die Lehrkräfte wird immer häufiger durch die Selbsteinschätzung und Mitbeurteilung durch die Schüler ergänzt. Dabei werden Selbsttests, Lerntagebücher, Lernspiele, Karteikarten, Mind maps, „ritualisierte“ Übungstests und andere Instrumente genutzt, die den Schülern zur Verfügung gestellt werden.

- **Vergleichbarkeit und Transparenz der Leistungsanforderungen und der Bewertungskriterien sichern**

Für den Umgang mit schulischen Leistungen sind Vergleichbarkeit und Transparenz der Leistungsanforderungen und der Bewertungskriterien wichtig, die in einer Schule z.B. durch Vergleichsarbeiten und -wettbewerbe, Erst- und Zweitkorrektur, offenen Austausch über die Erwartungsbilder und Bewertungsmaßstäbe sowie über Musteraufgaben und -lösungen angestrebt werden können. Zugleich verlangt diese Anforderung, die Lernenden selbst in die Konstruktion neuer Bewertungsformen, in die Ausarbeitung und Diskussion der Bewertungskriterien und in die Ermittlung und Bewertung der schulischen Leistungen einzubeziehen. Die systematische Befähigung zur kompetenten Mitbestimmung der Schüler und deren Gewährleistung bei der Ermittlung und Bewertung der individuellen und kooperativen schulischen Leistungen stärkt die Lernmotivation und macht diese Aufgaben zu einer gemeinsamen und selbstverständlichen Pflicht.

- **Gruppenleistungen ermitteln und bewerten**

Bereits bei den vorangestellten Anforderungen wurde deutlich, dass es den Lehrkräften nicht nur um die Ermittlung und Bewertung individueller Leistungen geht, sondern auch die kooperativen Leistungen von Schülergruppen einbezogen werden. Allerdings sind die bisher bekannten Verfahren hierfür wenig geeignet, so dass gezielt Methoden und Kriterien zur Erfassung und Bewertung von Gruppenleistungen zu entwickeln sind.

Instrumente kompetenzorientierter Leistungserfassung und -bewertung in der Praxis

In schulinternen Fortbildungsveranstaltungen und in publizierten Erfahrungsberichten lässt sich immer wieder feststellen, dass die vorgestellten Prinzipien mehrheitlich von den Lehrkräften angenommen und berücksichtigt werden. Allerdings verstärkt sich gleichzeitig der Ruf nach entsprechenden unaufwendigen Formen und Methoden einer solchen kompetenzorientierten Ermittlung, Bewertung und Rückmeldung individueller und kollektiver schulischer Leistungen. Während das Bekenntnis zur Veränderung der bisherigen Bewertungspraxis relativ häufig und überzeugend zum Ausdruck gebracht wird, entstehen bei dessen Verwirklichung offensichtlich zahlreiche Probleme und Bedenken. In Ganztagschulen kommen zusätzliche Fragen dazu, z.B. wie und in welcher Weise die am Nachmittag, in anderen Lernorten, zu Hause oder auch mit dem Computer erbrachten Lernleistungen zu erfassen und zu bewerten sind, welche Rolle dabei fächerübergreifende Leistungen spielen usw.

Allerdings nimmt die Zahl der Schulen ständig zu, die im Rahmen von Schulversuchen, Schulentwicklungsprozessen, Profilbildungen, der Konzentration auf die Förderung der Lernkompetenz und weiteren Reformanstrengungen auch die Probleme der kompetenzorientierten Leistungsermittlung und -bewertung auf die Tagesordnung stellen. Von einem generellen Paradigmenwechsel kann dabei allerdings noch nicht gesprochen werden, zumindest nicht in der Sekundarstufe.

Genutzt und erprobt werden dabei insbesondere solche Formen und Instrumente, die in der Literatur der letzten Jahre vorgestellt und diskutiert wurden (vgl. Vollstädt 2005 und Leutert u.a. 2005):

- 1) Spezifische Instrumente zum Einsatz in typischen Unterrichtssituationen
 - Kompetenzraster für Klassenarbeiten und andere schriftliche Leistungsüberprüfungen / fachbezogene Kompetenzraster in Anlehnung an den Europäischen Referenzrahmen für Sprachen
 - Vergleichsarbeiten
 - Kriterienraster für strukturierte Beobachtungen bei mündlichen Leistungen und für das Leistungsverhalten
 - Bewertungshilfen bei Gruppenarbeit und Projektarbeit
 - Bogen zur Erfassung der Leistungen im Offenen Unterricht/in Freiarbeitsphasen
 - Einschätzungsbogen für Präsentationen
- 2) Instrumente zur fächerübergreifenden Leistungsermittlung und -bewertung
 - Portfolio (Leistungsmappen)
 - Selbsteinschätzungsinstrumente / Lerntagebuch / Feedbackinstrumente
 - Beobachtungsbogen für Lehrkräfte
 - Lehr-Lern-Verträge
 - Schriftliche Befragungen der Schülerinnen und Schüler

6. Fazit: Konzepte zur Professionalisierung individueller Förderung

Individuelle Förderung, Qualitätssicherung, Evaluation im Rahmen schulischer Lernprozesse sind, mindestens seit dem unbefriedigenden Ergebnissen deutscher Schüler in internationalen Vergleichsstudien, in aller Munde und auf dem Weg als Schlagworte für noch nicht bewältigte, aber notwendige Aufgaben Karriere zu machen. Viele Schulen sind mittlerweile ernsthaft auf die Suche nach Möglichkeiten, Methoden und Instrumenten gegangen, die dabei genutzt werden können. Die Orientierung der Bildung auf Kompetenzentwicklung und -förderung haben diesem Bemühen erneute nachhaltige Impulse gegeben, so dass kaum noch ein Schulprogramm von der zuständigen Schulbehörde akzeptiert wird, in dem diese Aufgaben nicht als Schwerpunkte der künftigen Schulentwicklungsprozesse hervorgehoben sind.

Allerdings verweisen die für diese Expertise durchgeführten Recherchen auf folgende Probleme, die zugleich ein Hinweis auf die Aufgaben sind, die für eine Verbesserung der individuellen Förderung beim schulischen Lernen noch zu bewältigen sind:

➤ **Zu geringe Transparenz für die Lernenden**

Bildungsstandards und Kompetenzraster werden offensichtlich in erster Linie für die Hand der Lehrerinnen und Lehrer ausgearbeitet und von diesen zur Steuerung ihres eigenen unterrichtlichen Handelns genutzt. Eine Transparenz dieser Qualitätsnormen und Ziele schulischen Lernens für die letztlich davon betroffenen Schülerinnen und Schüler ist noch nicht zur Normalität geworden. Auf diese Weise kann sich selbst gesteuertes Lernen nur schwer entwickeln und die Qualitätssicherung individueller Kompetenzförderung bleibt fest in der Regie der Lehrkräfte, die selbstverständlich mit Leistungsüberprüfungen für den Lernenden die erforderlichen Signale geben und vor allem die noch vorhandenen Defizite verdeutlichen. Das Lernen erhält dann vorwiegend die Funktion, die aufgezeigten Lücken zu schließen und neue Anforderungen, die ebenfalls von den Lehrenden gestellt werden, zu bewältigen. Aus Betroffenen müssen Beteiligten werden. Wenn die Lernenden, wie dies z.B. im Institut Beatenberg geschieht, die fachübergreifenden und fachbezogenen Kompetenzraster in präziser und verständlicher Form ausgehändigt bekommen, in das sie ihr individuelles Kompetenzprofil, ermittelt in Leistungsüberprüfungen, eintragen können, erkennt der Schüler selbst, wo er steht, wohin die Entwicklung geht, was er kann und was noch zu tun bleibt, kann er selbst zum wirklichen Akteur seines Lernprozesses werden und entscheiden, welche Schritte der Kompetenzentwicklung er als nächste angehen möchte.

➤ **Förderung der Lernkompetenz als Hauptweg individueller Förderung**

Die Notwendigkeit individueller Förderung wird nicht mehr ernsthaft in Frage gestellt. Allerdings wird sie noch zu häufig als Ausgleich von Defiziten verstanden, die genutzt wird, um eine heterogene Lerngruppe möglichst schnell auf einen gleichen oder wenigstens ähnlichen Lernstand zu bringen oder einzelne „zurückgebliebene“ Schüler an das durchschnittliche Lernniveau der Klassenverbände heranzuführen und Unterschiede zu beseitigen. Der in der Expertise erläuterte Paradigmenwechsel von einer defizitorientierten Förderung einzelner Schüler zur systematischen Befähigung zum zunehmend selbst gesteuerten und eigenverantwortlichen Lernen durch Lernkompetenzförderung wurde und wird in Best-Practice-Schulen bereits erfolgreich bewältigt, hat sich aber noch nicht im erforderlichen Maße durchgesetzt. Insbesondere entstehen Probleme, wenn das häufig organisierte Lernmethodentraining nicht im fachlichen Lernprozessen seinen nachhaltigen Nutzen findet, nicht zur Veränderung der Lernkultur insgesamt führt. In der Primarstufe gelingt dies besser als in der Sekundarstufe. Hier stößt man sehr schnell an organisatorische und institutionelle Grenzen, wie z.B. eine große Lerngruppe, ständig wechselnde Lehrpersonen, unzureichende Räume, überfrachtete Lehrpläne, pubertierende Schüler usw.

➤ **Individuelle Förderung braucht mehr gemeinsame Reflexionen der Lernprozesse durch Lehrenden und Lernende**

Die traditionelle Vorstellung, dass es die Aufgabe und die Pflicht der Lehrkraft sei, das Lernen ihrer Schüler zu überwachen, zu kontrollieren und ihnen mitzuteilen, wie die Lernergebnisse einzuschätzen sind, was sie für Fehler gemacht haben und was zu tun ist, um diese zu beseitigen, um „richtige“ Ergebnisse vorzulegen, erweist sich immer häufiger als Hemmschuh auf dem Weg zum selbst gesteuerten Lernen. Die zunächst angeleitete und dann zunehmend selbstständige Analyse und Reflexion der eigenen Lernergebnisse und -prozesse durch die Lernenden gehört nicht nur als wesentliche Komponente zur Lernkompetenz, sondern muss vor allem auch als Voraussetzung für den Erfolg individueller Förderung angesehen werden.

➤ **Diagnosekompetenz als entscheidende Voraussetzung für eine effektive individuelle Förderung**

Eine der größten Schwierigkeiten bei den Bemühungen um eine höhere Qualität schulischer Lernprozesse ist nach Meinung vieler Lehrerinnen und Lehrer die unzureichende Diagnosekompetenz. Sie wurde auch offiziell als eine der Ursachen für das schwache Abschneiden deutscher Schüler in der PISA-Studie identifiziert. Wenn Lernprobleme nicht rechtzeitig erkannt werden, keine optimale Passung der Lernangebote an die Lernausgangslage von Lernenden erreicht wird, keine diagnostisch-analytische Begleitung der Lernprozesse möglich ist, werden die Bemühungen um individuelle Förderung wenig oder gar keinen Erfolg haben. Diagnosekompetenz erschöpft sich nicht in der erfolgreichen Anwendung von Diagnoseinstrumenten. Es sind Kenntnisse über Lernen, Entwicklungsverläufe, mögliche Störungen, den Zusammenhang von Emotion und Kognition, Versagensängste, über den Diagnosewert von „Fehlern“ und noch mehr erforderlich, um überhaupt eine kompetente Diagnose zu fällen und die richtigen Schlussfolgerungen für die weitere individuelle Förderung abzuleiten. Bei der Qualitätssicherung wiederum werden Präventions- und Interventionskonzepte benötigt. Kurzum: Ohne entscheidende Verbesserung der Diagnosekompetenz werden nicht die gewünschten Erfolge bei den Bemühungen um einen höheren Ertrag schulischen Lernens eintreten. Dass diese Auffassung der Meinung und Erfahrung vieler Lehrkräfte entspricht, bestätigt die hohe Resonanz, die gegenwärtig alle Angebote zur Fort- und Weiterbildung finden, die diagnostischen Themen gewidmet sind.

➤ **Verfahren und Instrumente zur Qualitätssicherung und Evaluation schulischer Lernprozesse brauchen dringend die Ergänzung durch Lernstandserhebungen und Reflexion individueller Lernprozesse**

Fast alle Instrumente und Verfahren, die im Rahmen der Recherchen zu dieser Expertise gefunden wurden und auf die Qualitätssicherung schulischer Lernprozesse zielen, erfassen in erster Linie Aussagen und Meinungen von Lehrkräften, Schülern und/oder Eltern über die Qualität institutioneller Merkmale und Prozesse. Auf diese Weise kann zwar Schul- und Unterrichtsqualität empirisch analysiert werden, individuelles Lernen aber nur mit erheblichen Einschränkungen, meist überhaupt nicht. So kann z.B. ein ausführliches Portfolio über den individuellen Lernprozess eines Schülers, einer Schülern deutlich bessere Daten und Informationen liefern als eine umfangreiche Befragung der Schüler und Lehrkräfte einer Schule. Gute Erfahrungen haben solche Schulen gemacht, die unterschiedliche Instrumente und empirische Verfahren miteinander kombiniert haben und auf diese Weise Aussagen über die Gesamtqualität, aber auch über den individuellen Lernstand erhielten. Diese Schulen geben zugleich eine Antwort auf die häufig gestellte Frage nach dem richtigen Umgang mit den Daten zentraler/externer Lernstandserhebungen. Diese sollten nicht in erster Linie für ein Ranking der Schulen genutzt werden, sondern mit den Ergebnissen der internen prozessbegleitenden Diagnose/Evaluation individueller Lernentwicklung kombiniert, mitunter auch konfrontiert werden. Auf diese Weise können nicht nur differenziertere Aussagen über den Stand der individuellen Lernentwicklung und dem erforderlichen Förderbedarf, sondern vor allem auch über die weiteren notwendigen Schritte auf dem Weg zum selbst gesteuerten eigenverantwortlichen Lernen der Schülerinnen und Schüler.

7. Literatur:

- Arnold, Rolf/Faber, Konrad (Hrsg.): *Qualitätsmanagement – aber wie? Qualitätssysteme und ihre Relevanz für die Schule. Einführung und Überblick*. Speyer; Seelze 2000.
- Bastian, Johannes/Combe, Arno: *Unterrichtsentwicklung, Entwicklungsaufgaben und Gelingensbedingungen*. In: Pädagogik, Heft 3/2002. S. 6 - 9.
- Bastian, Johannes/Rolff, Hans-Günter: *Abschlussevaluation des Projektes „Schule und Co.“. Kurzfassung*. Gütersloh 2002.
- Bildungskommission NRW: *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied, Kriftel, Berlin 1995.
- Bohl, Thorsten: *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht*. Neuwied; Kriftel 2001 (Studientexte für das Lehramt; Bd. 11).
- Bulmahn, Edelgard/Wolff, Karin: *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin 2003.
- Czerwanski, Annette/Solzbacher, Claudia/Vollstädt, Witlof (Hrsg.): *Förderung von Lernkompetenz in der Schule. Band 1: Recherche und Empfehlungen*. Gütersloh 2002.
- Czerwanski, Annette/Grieser, Doris/Solzbacher, Claudia/Vollstädt, Witlof (Hrsg.): *Förderung von Lernkompetenz in der Schule. Band 2: Praxisbeispiele und Materialien*. Gütersloh 2004.
- Forum Bildung (Hrsg.): *Neue Lern- und Lehrkultur*. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Bonn 2001.
- Grunder, Hans-Ulrich/Bohl, Thorsten (Hrsg.): *Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II*. Baltmannsweiler 2001.
- Holtappels, Heinz Günter: *Organisation und Gestaltung von Ganztagschulen in Deutschland*. In: Pädagogik, Heft 2/2004, S. 32.
- Huber, Ludwig: *Die gymnasiale Oberstufe in überregionaler bildungstheoretischer Perspektive*. In: Fuhrmann, Elisabeth (Hrsg.): *Chancen und Probleme der gymnasialen Oberstufe*. Stuttgart 1995, S. 18 – 36.
- Ingenkamp, Karlheinz (Hrsg.): *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Texte und Untersuchungsberichte*. Weinheim und Basel 1974.
- Ingenkamp, Karlheinz: *Erfassung und Rückmeldung des Lernerfolgs*. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 4.: Otto, Günter/Schulz, Wolfgang (Hrsg.) Methoden und Medien der Erziehung und des Unterrichts*. Stuttgart 1985, S. 173 – 204.
- Jürgens, Eiko: *Leistung und Beurteilung in der Schule. Eine Einführung in Leistungs- und Bewertungsfragen aus pädagogischer Sicht*. 3. Aufl. Sankt Augustin 1997.
- Jürgens, Eiko: *Brauchen wir ein pädagogisches Leistungsverständnis*. In: Pädagogik, Heft 1/1999, S. 47 – 51.
- Klafki, Wolfgang: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 2. Aufl. Weinheim 1991.
- Kramer, Klaudia: *BLK-Projekt Lebenslanges Lernen – Grundschule*, IPN Kiel o. Jahr.
- Kramer, Klaudia: *Lernkompetenzen beobachten, beurteilen und fördern: Kriterienkatalog und Fragebogen zur Einschätzung der Methoden-, Sozial-, Selbst- und Sachkompetenz bei Schülerinnen und Schülern unter besonderer Berücksichtigung von grundlegenden Voraussetzungen für Lebenslanges Lernen*. Kiel 2002.
- Landwehr, Norbert: *Q2E - Qualität durch Evaluation und Entwicklung. Das Q2E-Modell. Ein praxisorientiertes Modell zum Aufbau eines ganzheitlichen Qualitätsmanagement an Schulen*. In: Buchen, H./Horster, L./Pantel, G.; Rolff, H.-G. (Hrsg.): *Schulleitung und Schulentwicklung*, Stuttgart/Berlin 2004.
- Leutert, Hans/Thiem, Wolfgang/Vollstädt, Witlof/Zöllner, Hermann u. a.: *Professioneller Umgang mit Leistungen in der Schule. Sekundarstufe I. Grundsätze – Instrumente – Beispiele*. Ludwigsfelde (Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg) 2005.

- Realschule Enger: *Lernkompetenz I. Bausteine für eigenständiges Lernen 5.-6. Schuljahr*. Berlin 2001.
- Realschule Enger: *Lernkompetenz II. Bausteine für eigenständiges Lernen 7.-9. Schuljahr*. Berlin 2001.
- Strätz, Rainer/Hermens, Claudia/Fuchs, Ragnhild/Kleinen, Karin/Nordt, Gabriele/ Wiedemann, Petra: *Qualität für Schulkinder in Tageseinrichtungen - ein nationaler Kriterienkatalog*. Weinheim und Basel 2003.
- Tillmann, Klaus-Jürgen/Vollstädt, Witlof: *Funktion der Leistungsbewertung – eine Bestandsaufnahme*. In: *Pädagogik*, Heft 2/1999, S. 42 – 46.
- Vollstädt, Witlof: *Steuerung von Schulentwicklung und Unterrichtsqualität durch staatliche Lehrpläne*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 47 Beiheft/November 2003, S. 194 – 214.
- Vollstädt, Witlof: *Leistungen ermitteln, bewerten und rückmelden. Qualitätsinitiative SINUS. Weiterentwicklung des Unterrichts in Mathematik und den naturwissenschaftlichen Fächern*. Amt für Lehrerbildung, Frankfurt am Main 2005. (Materialien zur Schulentwicklung; 39)

Themenhefte der **PÄDAGOGIK**:

- Pädagogik, Heft 2/2003: Lernen nach PISA
- Pädagogik, Heft 4/2003: Diagnostische Kompetenz
- Pädagogik, Heft 5/2003: Selbstgesteuertes Lernen
- Pädagogik, Heft 1/2004: Methoden im Wandel
- Pädagogik, Heft 2/2004: Ganztagschule
- Pädagogik, Heft 12/2004: Offener Unterricht
- Pädagogik, Heft 3/2005: Beim Lernen helfen
- Pädagogik, Heft 5/2005: Tests und Unterrichtsqualität
- Pädagogik, Heft 9/2005: Standards für pädagogisches Handeln

Friedrich Jahresheft 2005: Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten.