

Leistungen feststellen – Fremdkörper oder Teil der pädagogischen Leistungskultur?

Vergleichsarbeiten, Orientierungsarbeiten und Verwandtes

Leisten die Schulkinder genug? Werden die Kinder angemessen gefördert? Und wie steht es um die diagnostischen Fähigkeiten der Lehrerinnen und Lehrer? Für die Schulpolitik und die Öffentlichkeit fallen die Antworten allesamt negativ aus, immer wieder begründet mit den miserablen Ergebnissen der PISA-Studie. Nicht zur Kenntnis genommen werden zumeist die Ergebnisse der IGLU-Studie. Danach müssten nämlich die Antworten für die Grundschule deutlich positiver ausfallen als für die Sekundarstufen-Schulen.

Nun sollen also bundeseinheitliche Fachleistungsstandards, fälschlich Bildungsstandards genannt, sowie regelmäßige landesweite Leistungstests die prekäre Situation bessern. In sieben Bundesländern wurden im vergangenen Herbst in allen 4. Grundschulklassen Vergleichsarbeiten in Deutsch und Mathematik (VERA) geschrieben, nämlich in Berlin, Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein. In den anderen Bundesländern gibt es zum Teil ähnliche Aktionen mit Vergleichs- oder Orientierungsarbeiten. Die Hoffnungen, die hieran von den Veranstaltern geknüpft werden, sind hoch. Bei VERA zum Beispiel wird zwar zunächst eingeschränkt: »Verglichen mit den Erfahrungen und Erkenntnissen von Lehrerinnen und Lehrern kann das Ergebnis einer Vergleichsarbeit, bezogen auf die Beurteilung einzelner Schülerinnen und Schüler, immer nur ein ergänzender Mosaikstein sein.« Nach dieser Bescheidung folgt aber nicht der Hinweis darauf, was denn die anderen »Mosaiksteine« sein müssen, die in den Erfahrungen und Erkenntnissen der Lehrkräfte stecken. Vielmehr wird im weiteren Text hoch gegriffen, was denn die Vergleichsarbeiten alles vermögen: »... das Leistungsprofil der eigenen Klasse« komme in den Blick, die »Stärken und Schwächen, verglichen mit den Paral-

lelklassen« usw. (Projekt VERA, Teil: Pädagogische Nutzung der Vergleichsarbeiten, S. 1). Damit wird denn doch suggeriert, dass mit solchen Tests die wesentlichen Leistungen der Kinder in den Blick kommen. Und genau dies ist sachlich falsch und fatal in seiner Signalwirkung.

Lernergebnisse und Lernprozesse

Leistungen der Kinder beziehen sich auf Lernergebnisse wie auf Lernprozesse. **Lernergebnisse** können punktuell abfragbare Wissens- und Fähigkeitsstände sein, wie sie zum Beispiel in den Tests erfasst werden sollen. Hierzu zählen auch informelle Tests der Lehrkraft oder Klassenarbeiten. Lernergebnisse dokumentieren sich aber auch in den eigenen Arbeiten der Kinder – in ihren Textentwürfen und -überarbeitungen, im Lesetagebuch, in der Darstellung der eigenen Rechenwege, in den Ergebnissen einer Internet-Recherche zu einem Thema eigenen Interesses oder im Vortrag über ein sachunterrichtliches Experiment. Gerade diese eigenen Arbeitsdokumente sind durch Tests nicht erfassbar. Die Leistungen der Kinder, die hinter den Dokumenten liegen, schon gar nicht. Nur die Lehrkraft selbst kann die Leistung würdigen, wenn zum Beispiel ein eher schüchternes Kind es schafft, einen informativen Vortrag über sein Hobby zu halten. Gerade diese Leistungen aber sind die hochwertigen Leistungen einer modernen Schule, die die Selbstständigkeit der Kinder und ihre Kompetenz als eigenaktive Lerner zu fördern trachtet.

Lernprozesse sind häufig noch wichtiger als Lernergebnisse. Wie nutzen die Kinder ihre Schreibtabelle? Wie gehen sie mit Unsicherheiten bei der Schreibweise eines Wortes um? Wie führen sie ihre Schreibkonferenz durch? Wie gehen sie mit den Angeboten der Schulbücherei um, was und wie lesen sie? Wie finden sie ihre Problemlösewege – welche Irrwege gehen sie, welche Strategien verfolgen sie dabei, wie gehen sie mit erkannten Irrtümern um, wie finden sie die Problemlösung und wie bereiten sie sie für eine

Darstellung vor anderen auf? Wie denken sie über eigene Lernwege nach?

Je mehr die Schule die Selbstständigkeit der Kinder fördern will und muss, desto wichtiger werden solche qualifizierten individuellen Lernprozesse. In Tests sind sie nicht einholbar.

Der Blick auf alle Lernbereiche und auf überfachliche Aspekte

Leistungen erbringen Kinder nicht nur in Deutsch und Mathematik, sondern auch in anderen Lernbereichen – im Sachunterricht, in den Fächern ästhetischer Bildung. Stehen Deutsch und Mathematik im Mittelpunkt der Tests, dann verkürzt sich nicht nur der öffentliche Blick auf die Schule, wie das seit der PISA-Debatte der Fall ist, sondern auch allmählich der Blick der Schule selbst auf diese Fächer. Was ohnehin fälschlich als »Nebenfach« gilt, wird weiter zur schulischen Folklore, die gegebenenfalls auch weggelassen kann. Dieser Verlust an Bildung führt auf Dauer zu einem Verlust an Kultur.

Die Leistungen der Kinder sind auch nicht nur fachbezogen zu diskutieren. Der Grundschulverband hat neun überfachliche Prinzipien zeitgemäßer Grundschularbeit formuliert, die wesentlich zum Bildungskonzept der modernen Schule gehören, zum Beispiel Lernen als Selbstaneignung von Welt, Lernen in Gemeinschaft mit anderen, Grundschule als Lernfeld für Demokratie (Grundschulverband 2003, S. 5 ff.). Diese Prinzipien konkretisieren sich in unverzichtbaren Zielsetzungen wie der Förderung von Lernkompetenzen, von Problemlösefähigkeiten, von kooperativem Handeln, von der Achtsamkeit auf andere Meinungen, vom demokratischen Miteinander-sprechen und Aushandeln und manchem anderen mehr.

Erst dieses Gesamtensemble aus Lernergebnissen und Lernprozessen, aus fachbezogenem und überfachlichem Lernen und Leisten gibt den Blick auf Bildung frei.

VERAs fremder Blick und der verfremdete Unterricht

Landesweite Tests begründen sich immer auch mit dem »Blick von außen« oder wie es in den VERA-Unterlagen heißt, dem »fremden Blick auf das Leistungsprofil der Klassen«. Außenevaluierung ist dazu der Fachbegriff. Das ist im Prinzip richtig: Die Evaluierungen durch Kinder und Lehrkräfte sollen ergänzt werden durch die Evaluierung von außen, beides muss in Beziehung zueinander gebracht werden und zu weiterem Nachdenken führen. Nur führt der »fremde Blick« bei VERA und Vergleichbarem zugleich zu einem verfremdeten Unterricht mit fremden Inhalten und Aufgabenstellungen. Da wird den Kindern ein Text vorgegeben, den sie nicht selbst gewählt haben, der im unterrichtlichen Zusammenhang keine Rolle spielt. Ihr Interesse ist gar nicht auf diesen Text gerichtet und eine Neugier- oder Fragehaltung ist nicht entwickelt. Nun sollen sie den Text lesen und irgendwelche, aber nicht ihre eigenen Fragen dazu beantworten. Oder sie sollen einen Text selber schreiben, zum Beispiel, wie beim VERA-Test, einen Brief an die Oma mit dem bescheidenen Wunsch, sie möge einem doch einen Computer schenken – so mal eben. In diese durch und durch künstliche Situation sollen sich nun die Viertklässler versetzen, um zu zeigen, dass sie adressatengerecht und höflich einen Brief schreiben können.

Abgesehen von der grundsätzlichen Kritik an solchen entfremdeten Aufgabenstellungen (siehe RUMPF 2004), wirkt das persönliche Interesse ganz wesentlich bei jeder Leistungsanstrengung mit. Und dies gilt um so mehr, je jünger Kinder sind. Entsprechend wenig aussagekräftig werden die Ergebnisse sein. Im Übrigen gilt auch hier der alte Psychologensatz: »Ein Test ist kein Test«, weil bei einem einzigen Test immer Tagesform und aktuelle Randbedingungen das Ergebnis beeinflussen, übrigens auch das Vorabtraining der Lehrkraft mit den Kindern sowie situative Hilfestellungen. Trotz dieser Mängel werden die Ergebnisse vermutlich wieder gehandelt, als seien sie Offenbarung der tatsächlichen Leistungen.

Dass der fremde Blick nicht notwendigerweise entfremdete Aufgaben bedeuten müssen, zeigen die Schweden. Hier werden am Ende der Klasse 5 nationale Fachprüfungen durchgeführt. Aber dort gilt die Integration in den Unterricht: »Es

ist gedacht, dass die verschiedenen Teile der Fachprüfungen im größtmöglichen Ausmaß in den geregelten Unterricht integriert werden können. Dies bedarf jedoch einer gewissen Planung: Die Prüfungen sollten nicht als Zusatz zur übrigen Arbeit in der Schule angesehen werden, sondern vielmehr als Material, welche gewisse Teile der täglichen Arbeit ersetzen.« (Skolverket, Kapitel Durchführung)

Hier wird der Respekt vor dem konkreten Unterricht, den Leistungsmöglichkeiten der Kinder und der Arbeitssituation der Lehrkräfte deutlich; entfremdete Aufgabenstellungen werden vermieden.

Übrigens vermeidet das schwedische Prüfungsmaterial auch die Klausurmanie, wie sie die deutschen Schultests beherrscht – mit der Vereinzelung der Schüler, den genauen Zeitvorgaben und lehrer-zentrierten Aufgabenstellungen. In den schwedischen Anleitungen heißt es zum Beispiel:

Das Material enthält »sowohl Aufgaben, welche die Schüler individuell lösen sollen als auch Aufgaben, die sie zusammen lösen sollen.« – »Es ist vorteilhaft, den Prüfungscharakter des Materials herunterzuspielen.« – »Die Lehrkräfte können ... beschließen, mehr oder weniger Zeit zu veranschlagen. Es ist nicht beabsichtigt, die Schüler unter Zeitdruck arbeiten zu lassen, sondern ihnen die Möglichkeit zu geben, mit den Aufgaben fertig zu werden.« Zudem enthalten die Materialien immer auch Bögen zur Selbstbeurteilung oder -einschätzung durch die Schülerinnen und Schüler selbst. »Eine derartige Selbstbeurteilung bezweckt, das Bewusstsein des Schülers für das eigene Lernen zu schärfen und seine Verantwortung dafür zu unterstreichen, welches eines der übergreifenden Ziele des Lehrplans ist.« (Skolverket, Kapitel Durchführung)

Um noch einmal den Unterschied zur deutschen entfremdeten Klausurmanie zu zeigen, setze ich die Angaben aus der Handreichung zur Durchführung der VERA-Aufgaben daneben:

»Erläutern Sie bitte, dass die Untersuchung unter Klassenarbeitsbedingungen durchgeführt wird: Hilfestellungen zu den Aufgaben, die Benutzung des Taschenrechners in Mathematik bzw. eines Wörterbuches in Deutsch und Kommunikation unter den Schülerinnen und Schülern ist nicht gestattet.« (Projekt VERA, Teil: Handreichung zur Durchführung der

Vergleichsarbeiten, S. 5). Die Abfolge ist dann minutengenau vorgeschrieben:

Deutsch: 42 Minuten Arbeit, dann Hefte schließen, 10 Minuten Pause. Dann 10 Minuten Satzdiktate und anschließend 32 Minuten Weiterarbeit. Krasser kann der Unterschied zwischen der Grundhaltung in Schweden, die Schulen und Kinder respektiert, und der technizistischen Kälte hierzulande nicht beschrieben werden.

Kontrastprogramm: Zu den Methoden der Leistungsfeststellung

So vielfältig die Leistungsaspekte sind, so vielfältig müssen auch die Methoden sein, um Leistungsentwicklungen und Leistungsstände von Kindern festzustellen. Lehrerinnen und Lehrer, Schulen als System haben dazu über die Jahrzehnte ein Repertoire an Methoden zur Leistungsfeststellung entwickelt – geeignete und weniger geeignete, punktuell einsetzbare und langfristig wirksame.

Zu deren Weiterentwicklung kommt es darauf an, Methoden unter folgenden Gesichtspunkten miteinander zu kombinieren:

- 1. Sie müssen alltagstauglich sein.**
D.h.: wenig Aufwand und dennoch aussagekräftig, leicht in den Unterricht integrierbar und leicht auswertbar, möglichst auch mit den Kindern zu besprechen.
- 2. Sie dürfen nicht zur Hauptsache werden.**
D.h.: keine ständige Protokollierung oder umfangreiche Listenführungen; Hauptsache bleibt die pädagogische Handlungsfähigkeit, für die Leistungsfeststellungen nur eine Unterstützung darstellt.
- 3. Sie müssen in den Unterricht integriert werden.**
D.h.: keine vom Unterricht abgehobenen Klausuren und Diagnosen, sondern Leistungsfeststellungen als Bestandteile des Unterrichts, die aus dem Unterricht erwachsen und in ihn wieder zurückführen.
- 4. Sie müssen zum guten Teil die Kinder als Lerner dialogisch einbeziehen.**
D.h.: keine Reduktion auf lehrerzentrierte Verfahren, vielmehr vorwiegend Verfahren, die die Kinder selbst einbeziehen oder die sogar von ihnen selbst durchgeführt werden.
- 5. Sie müssen alle Lernbereiche und die überfachlichen Ziele mit in den Blick nehmen.**
D.h.: keine Reduktion auf die traditionellen Klassenarbeitsfelder, sondern



HORST BARTZKY
Vorsitzender
des Grundschul-
verbandes

Text zu Horst Bartzky wird noch ergänzt

Einbezug möglichst vieler Zielperspektiven der Grundschularbeit, fachlich wie überfachlich.

Das Projekt: »Pädagogische Leistungskultur«

Der Grundschulverband fördert diese Entwicklungen durch sein Projekt »Pädagogische Leistungskultur«. Hierzu liegt bereits ein grundlegender Band vor: »Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern« (BARTNITZKY / SPECK-HAMDAN 2004). In diesem Band werden von den Überlegungen zur pädagogischen Leistungskultur her vier zentrale Arbeitsaspekte der Lehrkräfte formuliert und mit Kurztexten erläutert (BARTNITZKY 2004, bes. S. 34 ff.):

Leistungen der Kinder wahrnehmen

In den Arbeitsergebnissen dokumentieren sich die Leistungen von Kindern nur an der Oberfläche. Die wirklichen Leistungen sind nicht einfach ablesbar. Dazu gehört das Wissen um individuelle Lernbedingungen und Fortschritte, Anstrengungen und Lösungsstrategien. Viele Leistungen schlagen sich gar nicht schriftlich nieder: einander zuhören, miteinander kooperieren, selbstvergessen lesen, über das eigene Lernen nachdenken. Wahrnehmen setzt auch voraus: Lernbedingungen recherchieren, Lernstrategien kennen, Kinder beobachten, mit Kindern über ihr Lernen und Leisten sprechen.

Leistungen der Kinder würdigen

Um Kinder auf ihren Lernwegen zu fördern, werden sie in ihrem Entwicklungsprozess ermutigend begleitet. Generelle Anforderungen dienen als Arbeitsperspektive, nicht aber als Hürde. Würdigen heißt dann: Lernentwicklungen bestätigen, Schwierigkeiten als Stationen auf dem Lernweg sehen, mit dem Kind über das Lernen nachdenken. Die Kinder sind in das Würdigen dialogisch eingebunden: mit individuellen und gemeinsamen Lerngesprächen, mit Portfolios und Lerntagebüchern, mit Präsentationen und Projektergebnissen. Noten sind hierbei nicht nur entbehrlich, sondern kontraproduktiv.

Kinder individuell fördern

Kinder in Grundschulklassen liegen in ihrer Entwicklung um drei bis vier Jahre auseinander. Sie unterscheiden sich zudem in ihren Lebensbedingungen, in

ihren grundlegenden Erfahrungen, in ihren Fähigkeiten und Interessen erheblich voneinander. Individuelle Förderung ist deshalb ebenso unabdingbar wie die Differenzierung der Anforderungen. Wichtige Aspekte der Förderung sind: die Orientierung an tragfähigen Grundlagen für erfolgreiches Lernen, ein Unterricht, der für die Lernwege der Kinder offen ist, eine anregende Lernumgebung, Lernberatung und Selbstdifferenzierung der Kinder.

Lernwege öffnen

Statt des Lehrgangs für alle orientiert sich der Unterricht an den Lerngängen der Kinder. Eine entscheidende Weichenstellung nimmt die Würdigung der Leistungen ein: Sie verbindet den Rückblick mit dem Blick auf die weitere Lernperspektive – auf Vorhaben und Wege, Aufgaben und Arbeitspensen. Die Kinder erwerben Strategien und Methoden selbsttätigen Arbeitens. Die Lernumgebung ist förderlich gestaltet mit Anregungen und Arbeitsmitteln, mit Zeit für eigenständiges und für kooperatives Arbeiten. Individuelles Lernen ist dabei eingelagert in die Gemeinsamkeit des Lernens.

Die vier Arbeitsaspekte wurden schriftgrafisch sinnig mit dem Wort »kind« verbunden. Die Grafik ist diesem Heft auch in Form eines Leporellos beigelegt. Es kann aufgestellt, aber auch als Plakat aufgehängt werden.

Auf der Basis dieser Arbeitsaspekte stellt zur Zeit eine Gruppe im Grundschulverband ein Methodenrepertoire zusammen, das die oben genannten Gesichtspunkte zu berücksichtigen versucht. Dabei wur-

den vier Bausteine entwickelt, die den Arbeitsaspekten konkrete Realisierungsmöglichkeiten zuordnen:

1

Lernstände feststellen

(punktueller Feststellungen, auch in Abständen zu wiederholen; Tests und testähnliche Verfahren)

2

Lernentwicklungen bestätigen

(durch die Lehrkraft, aber auch durch die Kinder selbst; z. B. Mathepass, Forscherheft, Lesetagebuch, Sammeln im Portfolio)

3

Lerngespräche führen

(Gespräche über das Lernen, die die Kinder mit der Lehrkraft und die sie untereinander führen; z. B. Beratung, Schreibkonferenz, Präsentation mit Gespräch, Auswertungsgespräch)

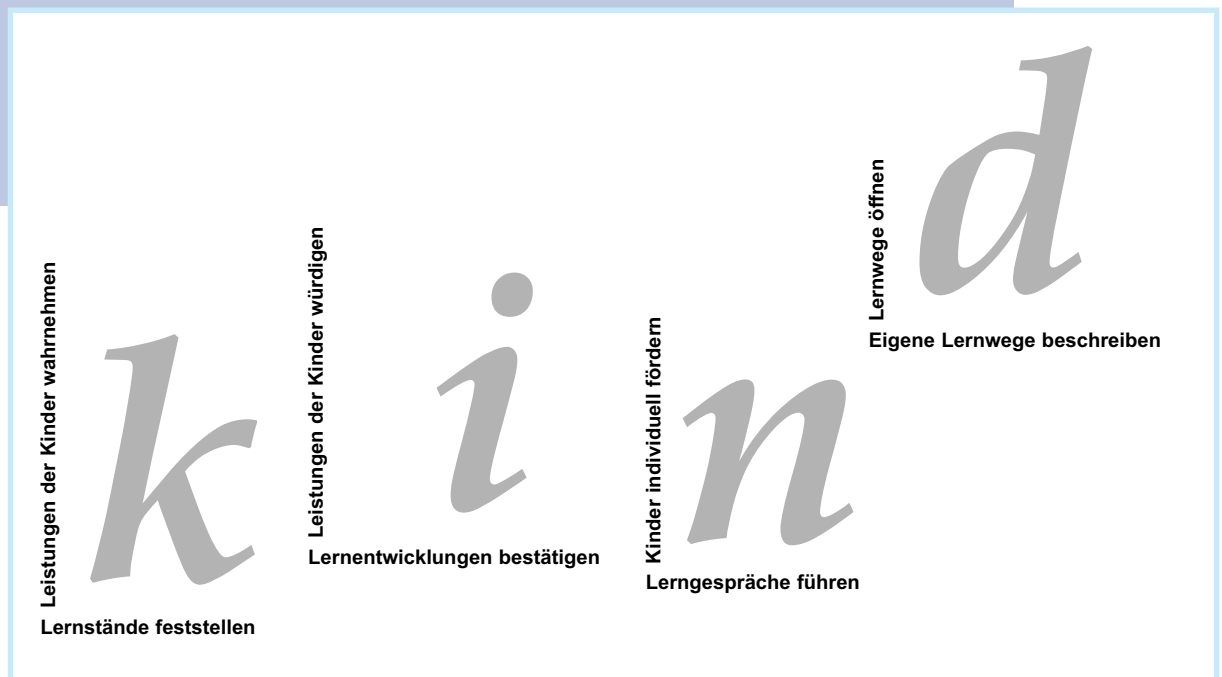
4

eigene Lernwege beschreiben

(Reflexionen über die eigene Arbeit und Lernentwicklung; z. B. eigene Rechenwege, Lerntagebuch, Kommentar zum eigenen Portfolio, Selbstzeugnis)

Pädagogische Leistungskultur als Projekt des Grundschulverbandes (1), soeben erschienen: BARTNITZKY, HORST/SPECK-HAMDAN, ANGELIKA (Hrsg.): Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern. Grundschulverband: Frankfurt/M. 2004, Beiträge zur Reform der Grundschule Band 118, s. auch S. 33





In diesem Jahr wird ein Mitgliederband erscheinen, der Materialien für die Klassen 1 und 2 enthält, zunächst für die Lernbereiche Deutsch, Mathematik, Sachunterricht sowie für überfachliche Aspekte. Danach werden Materialien für die Klassen 3 und 4 sowie für den Ästhetischen Lernbereich erarbeitet. Fortbildungsangebote zu den Materialien werden rechtzeitig bekannt gegeben.

Auslese oder Leistungskultur

Landesweite Tests sollen damit nicht grundsätzlich abgelehnt werden. Nur: Jeder Beitrag zur Leistungsfeststellung muss sich immer relativieren, muss klären, zu welchen Leistungsfeldern er welche Auskunft geben kann. Und er muss zur pädagogischen Leistungskultur beitragen und darf sie nicht torpedieren. Bei den politisch hoch gewichteten Vergleichsarbeiten VERA fehlt es sowohl an didaktischer Klarstellung als auch an erkennbarer Unterstützung schulischer Arbeit. Mehr noch: Sie befördern den selektiven Charakter der Schule, indem sie direkt in die Übergangsentscheidungen eingreifen: Sie wurden an den Anfang der Klassen 4 platziert, die Anforderungen sind auf drei Fähigkeitsniveaus zugeschnitten, die Ergebnisse werden entsprechend den Eltern mitgeteilt. Die Eltern erfahren also, ob ihr Kind nur elementare (Niveau 1), erweiterte (Niveau 2) oder fort-

geschrittene Fähigkeiten besitzt (Niveau 3). Was liegt näher, als die drei Niveaus den drei weiterführenden Schulen zuzuordnen? Aus dem beabsichtigten Instrument zur weiteren Schulentwicklung wird ein Ausleseinstrument für das gegliederte Schulsystem. Die höchst begrenzte Aussagekraft wird faktisch zur globalen Leistungseinschätzung umgemünzt – der Zeitpunkt, das Elterninteresse, das einschüchternde Testzeremoniell, der wissenschaftliche Hintergrund und die ministeriellen Absegnungen werden es schon richten.

Die Eltern sollen nach ministerieller Weisung aber nicht nur die Ergebnisse ihres eigenen Kindes erfahren, sondern auch die ihrer Klasse und ihrer Schule. Sie können mithin schulintern die Ergebnisse der Parallelklassen und schulübergreifend die Ergebnisse verschiedener Schulen miteinander vergleichen. Dies ist faktisch Schulranking. Alle Schulen in bildungsferneren Milieus sind damit auf der Verliererstraße, Schulen im »upper class«-Viertel die Gewinner – völlig unabhängig von der didaktischen Qualität des jeweiligen Unterrichts.

Dass dies bei VERA zudem auf der Grundlage didaktisch unzureichender, zum Teil skandalöser Aufgaben geschieht, die Kindern ihre Leistungsmöglichkeiten vorenthalten, macht das ganze Unterfangen vollends zu einem schulpolitischen Desaster (siehe die kritischen Beiträge

in diesem Heft zu Deutsch S. XX und zu Mathematik S XX).

Bleibt es dabei, dann wird die Schule sich langfristig auf die Schmalspurigkeit der Testaufgaben und die Selektivität ihrer Ergebnisse einstellen; wichtige Bildungsansprüche und -aspekte werden auf der Strecke bleiben. Schulentwicklung nach PISA müsste wahrhaftig anders aussehen.

Bleibt die Hoffnung, dass dies, wie so manches andere in der Schullandschaft, der Spuk eines Jahres war und wir nun zur Weiterentwicklung der »Pädagogischen Leistungskultur« zurückkehren können. Das gleichnamige Projekt des Grundschulverbandes kann dazu beitragen.

HORST BARTNITZKY

Literatur

- BARTNITZKY, HORST (2004): Die pädagogische Leistungskultur – eine Positionsbestimmung. In: BARTNITZKY/SPECK-HAMDAN (Hrsg.) BARTNITZKY, HORST / SPECK-HAMDAN, ANGELIKA (Hrsg.) (2004): Leistungen wahrnehmen – würdigen – fordern. Frankfurt a. M.: Grundschulverband
- GRUNDSCHULVERBAND (Hrsg.) (2003): Bildungsansprüche von Grundschulkindern – Standards zeitgemäßer Grundschularbeit. In: Grundschulverband aktuell H. 81
- RUMPF, HORST (2004): Diesseits der Belehrungswut. Weinheim und München: Juventa, darin besonders das Kapitel: Verformte Nachdenklichkeit? – PISA-Leistungen im Zwielflicht, S. 75 ff.
- Projekt VERA (online). Kontakt: www.uni-landau.de/vera
- Skolkverket: Prüfungen im Frühlingshalbjahr 2003 und 2004, aus dem Schwedischen übersetzt von Kathrin Faßrainer. Als Download: www.grundschulverband.de > Standards > Schwedische Fachprüfungen